

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ & ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
"ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ"

UNIVERSITY OF PATRAS
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
LABORATORY OF MODERN GREEK & INTERNATIONAL EDUCATION-HISTORICAL ARCHIVE
PROGRAMS OF POSTGRADUATE STUDIES:
"HISTORY OF EDUCATION - MUSEUM OF PEDAGOGICS"

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-618-85145-3-9

Αφιερωμένο
στη μνήμη του
Σπυρ. Ράση

6ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

με διεθνή συμμετοχή

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6th SCIENTIFIC CONFERENCE
ON HISTORY OF EDUCATION

with international guest speakers

GREEK LANGUAGE AND EDUCATION

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Α' ΤΟΜΟΣ
Πάτρα 2012

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-618-85145-3-9

ΧΟΡΗΓΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



Gutenberg
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ
τυπωθήτω

30 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου 2011

Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών

30 September & 1-2 October 2011

Conference & Cultural Center of the University of Patras

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

www.eriande.elemedu.upatras.gr

bouzakis@upatras.gr, τηλ.: 2610 99 76 85

Περιεχόμενα

1. ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ	12
Σήφης Μπουζάκης Χαιρετισμός	13
2. ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ	15
Κεντρική Ομιλία (προεδρείο: Α. Δημαράς) από τον Ομότιμο Καθηγητή Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, π. πρύτανη κ. Γεώργιο Μπαμπινιώτη, με θέμα: «Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση»	16
3. ΕΘΝΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ	26
Caterina Carpinato Υπεύθυνη Καθηγήτρια του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari της Βενετίας Ελένη Γαλάνη Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari της Βενετίας Tatiana Bono Υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari της Βενετίας Τα Βενετσιάνικα ελληνικά - παρόν και μέλλον	27
Henri Tonnet Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Σορβόνης Η γραπτή νεοελληνική γλώσσα στην αρχή του 19ου αιώνα: Η περίπτωση του «Ερμίλου» 1817 του Μιχαήλ Περδικάρη	40
Carl Wolhuter Οι γλώσσες στο σχολικό πρόγραμμα, μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση	46
Χάρης Αθανασιάδης Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Η ιστορική έρευνα για τον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό	55
Δημήτρης Χαραλάμπους Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ Γιάννης Μπέτσας Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Είμεθα οι μόνοι θεματοφύλακες και κλειδοκράτορες των προγονικών κειμηλίων». Οι φοιτητές στην υπηρεσία της γλωσσικής καθαρότητας (1901)	60
4. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	72
Γεώργιος Λεοντσίνης Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Εισαγωγικό σημείωμα συντονιστή Στρογγυλού Τραπέζιού	73
Γεώργιος Λεοντσίνης Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Ιστορική κατάρτιση και ορθολογική χρήση του δημόσιου και ιδιωτικού λόγου. Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα	74
Χρυσούλα Γαλάνη Υπ. Δρ. στη Διδακτική της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών Επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών από τη διδασκαλία του μαθήματος ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	83

Γιώργος Γιώτης <i>Εκπαιδευτικός Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Ιστορίας, Υπ. Δρ. Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Γλωσσικοί κώδικες: Αξιολογικές κρίσεις και επιμέρους νοήματα στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	93
Γιώργος Γρόλλιος <i>Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.</i> Το γλωσσικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική της μεταπολιτικής αριστεράς: Οι απόψεις του παιδαγωγού Γιώργη Αθανασιάδη	101
Ηρακλής Καλλέργης <i>Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η λογοτεχνική γλώσσα ως μέσο σχολικής αγωγής: Μια ιστορική ανασκόπηση	121
Βενέττα Λαμπροπούλου <i>Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών</i> Ελληνική νοηματική γλώσσα: ιστορική διαδρομή, κοινωνιολογικά και γλωσσολογικά δεδομένα	129
5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΣ , ΤΥΠΟΣ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΣΩΜΑΤΕΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ	144
Κωνσταντίνος Γαλάνης <i>Εκπαιδευτικός Πολιτικός Επιστήμονας Υποψήφιος Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου</i> Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος: προτάσεις του για το γλωσσικό μάθημα στη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση κατά το έτος 1876-1877	145
Κωνσταντίνος Κωσταβασίλης <i>Φιλολόγος, Διδάκτωρ Ιστορίας</i> Συνδικαλιστική εκπαιδευτική γλώσσα και συνδικαλισμός (1975-1995): Μια παράλληλη πορεία	156
Παρασκευάς Μεϊμέτης <i>Δάσκαλος, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για το γλωσσικό ζήτημα (Δημοτική Γλώσσα, Μονοτονικό) κατά την περίοδο 1974 – 1982 μέσα από το Διδασκαλικό Βήμα	167
Παναγιώτης Παπαδούρης <i>Δάσκαλος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Συνδικαλιστικός τύπος εκπαιδευτικών και γλωσσικό ζήτημα στο μεσοπόλεμο: Η περίπτωση του διδασκαλικού βήματος	180
Περικλής Χριστίδης <i>Δάσκαλος, Διδάκτωρ Δημοσίου Δικαίου και Πολιτικών Επιστημών</i> Ο λόγος των εκπαιδευτικών της εποχής του Μεσοπολέμου για το ζήτημα της σχολικής γλώσσας	191
6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ	206
Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος <i>Υποψήφιος διδάκτορας πανεπιστημίου Πατρών</i> Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και δημοτική γλώσσα. Μια ανασκόπηση της σχετικής επιχειρηματολογίας	207
Κατερίνα Βαρελά <i>Ιστορικός</i> Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου και το γλωσσικό ζήτημα (1964/65)	225
Νικόλαος Ζαχαράκης <i>Δάσκαλος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Δ/ντής Ιου Δημοτικού Σχολείου Κορωπίου</i> Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο γλωσσικό μάθημα (1917-1931)	236

Πέλλα Καλογιαννάκη <i>Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Κωνσταντίνος Καρράς <i>Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης</i> «Τα graffiti στο Παν/μιο Κρήτης ... γιατί οι τοίχοι έχουν και γλώσσα»	247
Βικτωρία Κονιδάρη <i>Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας Aix-Marseille, Μεταδιδακτορική φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Ελληνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Η εικόνα του προτεινόμενου κόσμου μέσα από την γλώσσα των νομοθετικών κειμένων	265
Χαρά Κοσεγιάν <i>Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων</i> <i>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ: πρωτότυπο ή μετάφραση; Η διαμάχη όπως αποτυπώνεται σε εκπαιδευτικά περιοδικά πριν από τη μεταρρύθμιση του 1922.</i>	274
Δημήτρης Μαυροσκούφης <i>Καθηγητής Α.Π.Θ.</i> Γιάννης Μπέτσας <i>Λέκτορας Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας</i> «Τι πρέπει να κάνουμε για να αφομοιώσουμε τους ξενόφωνους». Το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη Γλωσσική Αφομοίωση των Ξενόγλωσσων (σε Αττική και Κορινθία)	285
Λαμπρινή Σκούρα <i>Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927)	299
Γεώργιος Τζάρτζας <i>Ερευνητής, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας</i> Νεοουμανισμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19ου αιώνα	314
Χρήστος Τζήκας <i>Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.</i> Ο Ζήσης Ζαμάνης και η γλωσσική μεταρρύθμιση 1917-1920	324
Βασίλης Φούκας <i>Λέκτορας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. (υπό διορισμό)</i> «Είμαι ακόμη ένας δρόμος μακρινός!...»: Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου και οι απόψεις των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης (1929-1935)	338
7. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	354
Χριστίνα Διπλάρη <i>Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης: Δράση και προοπτικές	355
Ανδρέας Δούμας <i>Διδάκτωρ, Εκπαιδευτικός</i> Φωτεινή Φιλίππου <i>Διδάκτωρ, Εκπαιδευτικός</i> Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Τμήμα Ελληνικών και Λατινικών Σπουδών Τομέας Νέων Ελληνικών στο Πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ (University of Johannesburg)	368
Ελένη Κιούση <i>Φοιτήτρια Φιλολογίας</i> Η νεοελληνική γλώσσα στην ομοιογένεια	372

Αναστάσιος Κουντούρης <i>Φιλόλογος, Δρ. Ιστορίας Τέχνης</i> Καλλιόπη Κουντούρη <i>Φιλόλογος Δρ. Ιστορίας Τέχνης Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ</i> Η καθαρεύουσα στην εκπαίδευση: Η εθνική και πολιτική σημασία της στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα (1912-1943)	377
Γιούλα Κωνσταντοπούλου <i>Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Χαράλαμπος Μπαμπούνης <i>Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Σπουδές ελληνικής γλώσσας και ιστορίας στο πανεπιστήμιο της Γρανάδα	385
Χαράλαμπος Μπαμπούνης <i>Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Έδρες ελληνικής γλώσσας και ελληνικές σπουδές στο Βέλγιο (15 ^{ος} -21 ^{ος} αι.)	391
Δημήτριος Β. Ντούτσης <i>Διδάκτωρ Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</i> Θεσμικές παρεμβάσεις για τη γλωσσική κατάρτιση των νηπίων στα ξενόφωνα νηπιαγωγεία της Ηπείρου κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (1918-1940): οι πρακτικές των επιθεωρητών	399
Αντώνης Παυλίδης <i>Δρ. Ιστορίας Εκπαίδευσης Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ</i> Ιδεολογικές συγκρούσεις στην Κωνσταντινούπολη στις αρχές του 20ού αιώνα: Η περίπτωση του γλωσσικού ζητήματος	411
Ευανθία Συνώδη <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Μαρίνα Τζακώστα <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου τον 21ο αιώνα	425
8. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	436
Σωτήρης Γκαρμπούνης <i>Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</i> Βασίλης Συμεωνίδης <i>Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</i> Η επιβίωση τύπων του παρελθόντος στη γλωσσική διδασκαλία και το χάσμα με τη γλωσσική πραγματικότητα. Η περίπτωση των ρημάτων δευτέρας συζυγίας στην παθητική φωνή.	437
Χρυσούλα Καραντζή-Ανδρειωμένου <i>Ερευνήτρια Κέντρου Ερεύνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων</i> Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: Όψεις της ελληνικής εμπειρίας	446
Λήμητρα Κανκά <i>Δρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</i> Δημήτριος Σάκκης <i>Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</i> Η γλώσσα των αρχείων της παιδείας κατά τον 19 ^ο αιώνα: πραγματολογικά και ιδεολογικά στοιχεία	255
Παναγιώτης Κιμουρτζής <i>Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> Μαρία Ματούση <i>Τελειόφοιτη του ΜΠΣ του Τμ.Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου</i> Η λογοτεχνία ιστορεί. Η ιστορία λογοτεχνεί; Γλώσσα και ύφος στην ιστορία και στη λογοτεχνία	464
Αικατερίνη Κουτουζιάδου <i>Φιλόλογος-Ιστορικός Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, Επιστημονική Συνεργάτις Κ.Ε.Ν.Ι.</i> Γλωσσικές ιδιοτυπίες σε ιδιόγραφες διαθήκες ευεργετών εκπαίδευσης (19ος-αρχές 20ού)	478

Θεοχαρούλα Νιφτανίδου <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η συμβολή του Ιωάννη Συκουτρή στη διαμόρφωση της επιστημονικής ορολογίας της ελληνικής φιλολογίας	490
Βασίλειος Οικονομίδης <i>Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Η επίδραση της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας	499
Μαρίνα Τζακώστα <i>Λέκτορας Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του παιδιού προσχολικής ηλικίας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Ιστορικές μεταρρυθμίσεις του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής: Μια αναθεώρηση που επίκειται	510
Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη <i>Λέκτορας Γλωσσολογίας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (υπό διορισμό), Δημοσιογράφος</i> Ελένη Μπακάλμπαση Γιάννης Δημητρίου Η λαϊκή γλώσσα στο νεότερο τηλεοπτικό δημοσιογραφικό λόγο: από τη δομική και λειτουργική συρρίκνωση των διαλέκτων στην «εκ νέου χρήση»	522
9. ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ (ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ)	532
Αγγελική Βουδούρη <i>Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Αντώνιος Μπούρας <i>Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</i> Ευπραξία Τριανταφύλλου <i>Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.</i> Ηλιάνα Χατζή <i>Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών</i> Συγκριτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας του δημοτικού σχολείου που χρησιμοποιήθηκαν από τα μέσα του 20ού αιώνα	533
Ιωάννα-Δάφνη Γιαννοπούλου <i>Δασκάλα</i> Τα σχολικά αναγνωστικά της τετάρτης δημοτικού της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, του μεσοπολέμου, της δεκαετίας του '50 και της δεκαετίας του '80: Μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση	542
Ευθυμία Γώτη <i>Σχολική Σύμβουλος Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Κωνσταντίνος Ντίνας <i>Καθηγητής Παν. Δυτ. Μακεδονίας</i> Αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα	553
Ευγενία Δανηλίδου <i>Σχολική σύμβουλος Δ.Ε.</i> Ιωάννα Βορβή <i>Σχολική σύμβουλος Δ.Ε.</i> Η γραπτή έκφραση των μαθητών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του γυμνασίου από τη μεταπολίτευση έως σήμερα	565
Μαρία Καγιάφα <i>Δασκάλα, Δρ. Αρχαιολογίας</i> Η γλώσσα της αρχαιολογίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο	575

Ράνυ Καλούρη <i>Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ</i> Δημήτριος Λαγός <i>Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ</i> Αναστασία Παμουκτσόγλου <i>τ. Πρόεδρος Π.Ι.</i> Γιάννης Τσακιράκης <i>Καθηγητής εφ. ΑΣΠΑΙΤΕ</i> Κώστας Αργύρης <i>Καθηγητής εφ. ΑΣΠΑΙΤΕ</i> Τυποποιημένη ή δημιουργική χρήση της γλώσσας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα;	589
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη <i>Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών</i> Αριστείδης Λουκόπουλος <i>Μεταπτυχιακός φοιτητής Πανεπιστημίου Πατρών</i> Ελένη Σιμάτη <i>Εκπαιδευτικός</i> Αξιολόγηση και διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα της γλώσσας σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή	596
Μιχάλης Μελαχροινούδης <i>Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> «...και ύστερα μόνο το όνομα άλλαξε: από Ο.Ε.Σ.Β. σε Ο.Ε.Δ.Β....» Λόγος περί διδακτικών βιβλίων και σχολικών εγχειριδίων τη δεκαετία του '60	606
Αθανάσιος Μιχάλης <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> Η σχολική γραμματική του Μανώλη Τριανταφυλλίδη και ο ρόλος της στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Κριτική αποτίμηση	621
Κωνσταντίνος Πανίτσας <i>Οικονομολόγος</i> Ίδρυση φροντιστηρίου (σχολείου) στην πόλη των Πατρών κατά την περίοδο της Β' Τουρκοκρατίας (1767) και η συμβολή των μαθηματαρίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσίαση μαθηματαρίου εκ του αρχείου	645
Εμμανουήλ Φυριπής <i>Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Χρυσάνθη Ίτκου <i>Εκπ/κός Π.Ε., Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Γλωσσικό ζήτημα, ιδεολογία και γλωσσικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα	658
Δημήτρης Φωτεινός <i>Λέκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας ή ως μήνυμα ιδεολογίας; (το παράδειγμα των βιβλίων του Ευγενιδείου ιδρύματος, κατά τη δεκαετία 1950-1960)	668
Ευσεβία Χασάπη-Χριστοδούλου <i>Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων</i> Από την έκθεση ιδεών στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Τα βιβλία <i>Νεοελληνική γλώσσα</i> (1983-2006) και <i>Έκφραση-έκθεση</i> (1986- Σήμερα)	677

10. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ – ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΙΑΝΙΣΜΟΣ	692
Άννα Αγγελοπούλου <i>Διδάκτωρ Ιστορίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δυτ. Θεσσαλονίκης</i> Δημοτική γλώσσα και εκπαίδευση: εικόνες εκπαιδευτικού δημοτικισμού από τις πρώτες παιδαγωγικές συνεδριάσεις του πειραματικού σχολείου του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1934-1945)	693
Χριστίνα Αργυροπούλου <i>Επίτιμη Σύμβουλος του Π.Ι., Αντιπρόεδρος της Π.Ε.Φ.</i> Θέμα : Γλώσσα και εξουσία μέσα απο ποικίλα κείμενα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας	705
Γεώργιος Βλάχος <i>Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μ.Α Υπ. Δρ. Φιλοσοφίας University of Johannesburg</i> Το γλωσσικό ζήτημα. Ιστορική αναδρομή. Ο ρόλος και το έργο των Δ. Καταρτζή, Αδαμ. Κοραή, Νικ. Σοφιανού, Παν. Σούτσου, Γιάν. Ψυχάρη, Αλέξ. Πάλλη στο θέμα αυτό. Η επίλυση του προβλήματος	720
Τριαντάφυλλος Δούκας <i>Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η «εθνική γλώσσα» και η γλώσσα της εκπαίδευσης κατά την ύστερη φάση της δικτατορίας (1971-74)	727
Θεόδωρος Ελευθεράκης <i>Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα και οι εκπαιδευτικές ανισότητες	735
Γεώργιος Καλαντζής <i>Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Νικόλαος Ουδατζής <i>Υπ. Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας</i> Οι εκπαιδευτικές πολιτικές προτάσεις και η συμβολή του διανοούμενου/βουλευτή Ι. Κουτσοχέρα στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και του μονοτονικού κατά την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο	750
Ευαγγελία Καλεράντε <i>Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας</i> Η διαλεκτική των εκπαιδευτικών αλλαγών: Η περίπτωση της πολιτικής βούλησης στη νομοθετική ρύθμιση του μονοτονικού συστήματος	758
Αθανάσιος Καραφύλλης <i>Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.</i> Οι απόψεις του παιδαγωγού Θ. Καστάνου για τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και τη χρήση της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία	772
Παναγιώτης Λαζανάς <i>Καθηγητής Φιλολογίας στη Δ/θμια Εκπ/ση, Διδάκτωρ Πολιτικής Επιστήμης & Ιστορίας Παντείου Πανεπιστημίου</i> «Γλωσσικός συντηρητισμός & ιδεολογικές αγκυλώσεις στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του 1960»	777
Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά <i>Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης Βορείου Αιγαίου</i> Η εμφάνιση και διάδοση του δημοτικισμού στην τουρκοκρατούμενη Λέσβο	784
Σοφία Μπαλτά <i>Δρ. Φιλολογίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων</i> Δημοτικισμός και «νέο σχολείο»: Ανιχνεύουμε τη σχέση τους βασισμένοι στα παιδαγωγικά περιοδικά των αρχών του 20ού αιώνα	791
Μαρία Μποντίλα <i>Καθηγήτρια Φιλολογίας.</i> Γλώσσα και ιδεολογία: οι γλωσσικές απόψεις των συνταγματαρχών της δικτατορίας του 1967	800

Περσεφόνη Σιμενή <i>Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η γλώσσα του δημοτικού σχολείου και η αντιπαράθεση των Γεωργίου Χατζηδάκι και Δημήτρη Γληνού με αφορμή το συνέδριο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος το 1923	811
Πασχαλίνα Χατζημπέη <i>Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.</i> «Γλώσσα ψεύτικη και τρισάθλια»: Οι απόψεις των Δημοτικιστριών στη συζήτηση για το γλωσσικό ζήτημα	819
11. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	829
Αθανάσιος Αγάθος <i>Λέκτορας Νέας Ελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Αλίκη Τσοτσορού <i>Ε.Ε.Δ.Ι.Π. Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών, Δ.Φ.</i> Βασιλική Γιαννακού <i>Ε.Ε.Δ.Ι.Π. Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε.</i> Βαρβάρα Δημοπούλου <i>Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών, Δ.Φ.</i> Νίκος Ρουμπής <i>Μ.Δ.Ε, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Διδακτική της γλώσσας: το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσεγγισής του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης	830
Μαρία Γιαννακού <i>Υποψήφια Διδάκτωρ στην Ιστορία της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Leuven Βελγίου</i> Γλώσσα και διδασκαλία στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων το 18ο και 19ο αιώνα	840
Ευαγγελία Κανκούλα <i>Δασκάλα, Μ.Εδ., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (1827-1880)	857
Δήμητρα Μόσχου <i>Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Εκπαιδευτικός</i> Η διδακτική της ελληνικής γλώσσας ως αντικείμενο διαγωνισμού (1869). Η πείρα και η δοκιμή (1873) του Μαρίνου Δ. Βεργωτή	869
Λεωνίδας Μπόμπας <i>Συγκριτικός της Εκπαίδευσης, Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλiάρα»</i> Η «γλωσσική εκδοχή» των μάχιμων δασκάλων του δημοτικού σχολείου	875
Κωνσταντίνος Ντίνας <i>Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Ελισάβετ Χλαπουτάκη <i>Φιλολόγος-Φοιτήτρια</i> <i>ΠΜΣ Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας</i> Ευθυμία Γώτη <i>Σχολική Σύμβουλος Π.Α.</i> Η γλωσσική διδασκαλία στην εκπαίδευση ως μέσο αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Φλώρινας (1918-1925)	888
Αναστάσιος Ξανθόπουλος <i>Δάσκαλος ΠΕ70, Med PhD.</i> Μονοτάξιο διδασκαλείο Καστοριάς (1923-1927). «Ποια διδασκαλική μέθοδο θα μεταχειρισθούμε για να μάθουν οι μαθηταί την ελληνική γλώσσα»	900

Άννα Φτερνιάτη <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η διδακτική της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα: ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών	913
12. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	926
Παναγιώτα Βάθη <i>Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια</i> Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη <i>Επίκουρη Καθηγήτρια</i> Η γλώσσα στα ελληνικά σχολεία διαχρονικά. Με προβολή στη διδασκαλία-μάθηση-αξιολόγηση στα σχολεία του σήμερα	927
Αθανάσιος Γκαραγκούνης <i>Δρ. Ανθρωπογεωγραφίας Διδάσκων στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων Πανεπιστήμιο Πατρών</i> Το φάρμακο, η κάλπικη λίρα και μη-αγοραίες ανταλλαγές: Derrida, ιστορία και γλώσσα	940
Ειρήνη Ιωσηφίδου <i>Φιλολόγος</i> Η ιστορία της ελληνικής γραφής και η συμβολή του φοινικικού αλφαβήτου στη διαμόρφωση του αρχαίου ελληνικού αλφαβήτου	948
13. ΤΥΠΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ	955
Αλεξάνδρα Διαμαντοπούλου <i>Υπ. Διδάκτωρ του ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών, Καθηγήτρια Γαλλικών</i> Παντελής Κυπριανός <i>Αναπληρωτής Καθηγητής του ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών</i> Το γλωσσικό ζήτημα στον Πατραϊκό τύπο (1899-1934)	956
Σοφία Ηλιάδου-Τάχου <i>Επίκουρη Καθηγήτρια</i> <i>Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Κωνσταντίνος Φωτιάδης <i>Καθηγητής, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Παρασκευή Πουγαρίδου <i>Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Οι περί γλώσσας αντιλήψεις του μητροπολίτη Τραπεζούντας Χρυσάνθου Φιλιππίδη και ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός της εφημερίδας «Εποχή» (Τραπεζούντα 1920)	967
Δήμητρα Κοκκινάκη <i>Καθηγήτρια Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών</i> Το γλωσσικό ζήτημα στον τοπικό τύπο. Τα ευαγγελικά μέσα από την εφημερίδα των Πατρών «Νεολόγος»	980
Γεράσιμος Κουστουράκης <i>Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Παιδαγωγικός λόγος και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του διάλογου των διανοουμένων διαμέσου του Αθηναϊκού Τύπου για τους συντελεστές της γλωσσικής εκπαίδευσης	994
Γεωργία Ρογάρη <i>Εκπαιδευτικός, Δρ. Ιστορίας Εκπαίδευσης</i> Εκφάνσεις του γλωσσικού ζητήματος, όπως καταγράφονται στο δημοσιογραφικό όργανο του εκπαιδευτικού ομίλου	1007

14. ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ (ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΙΤΑΛΟΚΡΑΤΙΑΣ)	1012
Σταύρος Παπαδόπουλος <i>Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> Παναγιώτης Ι. Σταμάτης <i>Διδάσκων Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> Σχολικά εγχειρίδια κατά την περίοδο της ιταλοκρατίας στη Ρόδο. Αναλύοντας τους στόχους, τη μορφή, τη δομή και το περιεχόμενό τους.	1013
Παναγιώτης Ι. Σταμάτης <i>Διδάσκων Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> Σταύρος Παπαδόπουλος <i>Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> Αναλυτικά προγράμματα στην ιταλοκρατούμενη Ρόδο	1024
15. ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ	1033
Χρήστος Αντωνίου <i>Καθηγητής Α.Π.Θ.</i> Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (Ι.Ξ.Γ.Φ.) του Α.Π.Θ. (1961-1982)	1034
Μιχάλης Δαμανάκης <i>Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Εκπαιδευτικό υλικό για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά (1970-2010)	1041
Χρήστος Θεοφιλίδης <i>Καθηγητής Πανεπιστημίου Λευκωσίας</i> Πανεπιστήμιο και γλώσσα διδασκαλίας: Η περίπτωση του πανεπιστημίου Κύπρου	1055
Γεώργιος Καψάλης <i>Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</i> Όλγα Βαρτζιώτη <i>Λέκτορας Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο Διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών: Συνεργασία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων & University of Washington (2002-2011), τα δεδομένα και οι προοπτικές της	1065
Παναγιώτης Περισιάνης <i>π. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου</i> Προσπάθεια ερμηνείας της μεγάλης καθυστέρησης, σε σύγκριση με την Ελλάδα, εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση της Κύπρου: Ο ρόλος των δυνάμεων εξουσίας, της ιδεολογίας και των πρακτικών αναγκών επικοινωνίας	1077
Κωνσταντίνος Φωτιάδης <i>Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</i> Σοφία Ηλιάδου-Τάχου <i>Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Ελένη Γρίβα <i>Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Μαριάμ Νταβλιανίτζε <i>Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας</i> Ιστορική θεώρηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη Γεωργία (μέσα 19ου-σήμερα)	1083

1. ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

ΥΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΕΔΡΩΝ

Κύριε Πρύτανη
Κύριε Πρόεδρε του ΕΣΥΠ
Κύριε Πρόεδρε του ΙΝΕΠ
Κύριε Αντιπρύτανη
Κύριε π. Πρύτανη
Αγαπητοί συνάδελφοι
Κυρίες και Κύριοι
Αγαπητοί φοιτητές και μαθητές

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής σας καλωσορίζουμε στο 6ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή και θέμα «Εκπαίδευση και Γλώσσα». Σας υποδεχόμαστε εδώ, στο φιλόξενο Πανεπιστήμιό μας, σε μια κρίσιμη, σχεδόν δραματική, για την Ελλάδα και τους Έλληνες περίοδο. Σ' αυτήν ακριβώς την περίοδο, κατά την οποία η λαίλαπα των ανεξέλεγκτων αγορών επιχειρεί να ισοπεδώσει έθνη-κράτη, αλλά και τη γλώσσα που τα κρατά στη ζωή, θεωρήσαμε ότι σ' αυτό το συνέδριο θα έπρεπε να ασχοληθούμε με τη γλώσσα μας, την ελληνική γλώσσα. «Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική» μας υπενθύμισε ο Ελύτης. Μας έδωσαν. Εμείς θα την σώσουμε ή θα μπει και αυτή σε κανένα μεσοπρόθεσμο; Οι 200 εκλεκτοί εισηγητές μας θα προσθέσουν στις 960 ανακοινώσεις των προηγούμενων συνεδρίων μας ακόμη 150 ανακοινώσεις χρήσιμες πιστεύω για τους ερευνητές του χθες αλλά και του σήμερα. Οι ενδιαφέρουσες ανακοινώσεις του συνεδρίου, κατανεμμένες σε θεματικές περιοχές, θα καλύψουν μια μακρά περίοδο της ιστορίας της γλώσσας μας. Η περίοδος αυτή ξεκινά με τον αττικισμό, τη βυζαντινή γραπτή γλώσσα (από τα πρώτα χρόνια του χριστιανισμού μέχρι την τουρκοκρατία) και συνεχίζεται με την εμφάνιση της καθαρεύουσας κατά την τουρκοκρατία, τα τρία ρεύματα, το αρχαϊστικό, το δημοτικιστικό και τη μέση οδό κατά την περίοδο 1750-1821, τις εξελίξεις από την επανάσταση του 1821 μέχρι «Το ταξίδι μου» του Γιάννη Ψυχάρη (1888), από «Το ταξίδι μου» μέχρι την ίδρυση του Ε.Ο., το 1910, και τα ενδιάμεσα γλωσσικά επεισόδια (Ευαγγελικά, Ορεσטיακά, Αθεϊκά του Βόλου) και, τέλος, από την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου μέχρι την οριστική καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση το 1976 με τη μεταρρύθμιση του Γ. Ράλλη και το μονοτονικό, το 1982. Η μακρά αυτή τελευταία περίοδος (1910-σήμερα) είναι κατάφορτη με γλωσσικά επεισόδια, «Τα Πατραϊκά», τα «συνταγματικά», τα Μαρασλειακά, τη «Δίκη των τόνων» και τις αστικοδημοκρατικές και γλωσσοεκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: 1917/18, 1929-1932, περίοδος Μεταξά, σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας του Ε.Α.Μ., μεταρρύθμιση του 1964/65, η περίοδος της επτάχρονης δικτατορίας, μεταρρυθμίσεις 1976 και 1982-1985.

Η οργάνωση και πραγματοποίηση αυτού του συνεδρίου δεν ήταν εύκολη, κυρίως, εξαιτίας της απουσίας χορηγών στην εποχή των τρούκανών. Στα προηγούμενα συνέδριά μας στο κλείσιμο του χαιρετισμού μου ευχαριστούσα τους χορηγούς μας. Αυτή τη φορά, μην ανησυχείτε, δε θα σας κουράσω γιατί χορηγεί δεν υπάρχουν. Ο μόνος που στο πλαίσιο των φετινών μικρών οικονομικών δυνατοτήτων μας βοήθησε, είναι ο φίλος πρύτανης Γιώργος Παναγιωτάκης και το πρυτανικό συμβούλιο. Τους ευχαριστώ. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες είναι ένα από τα μεγάλα θύματα της οικονομικής κρίσης και της επιβουλής των απάνθρωπων αγορών. Αναζητούμε ένα σχέδιο «Εύρηκα» μήπως σώσουμε τις επιστήμες μας αλλά μάλλον



ματαιοπονούμε. Ευτυχώς που ο εκδότης μας, φίλος Γιώργος Δαρδανός, συνεργάτης τριών δεκαετιών, ανέλαβε την εκτύπωση των προγραμμάτων και των φακέλων του συνεδρίου, η εταιρεία 3E θα μας δροσίσει με χυμούς και το ξενοδοχείο ΑΣΤΗΡ μας φιλοξενεί τον κεντρικό, εκλεκτό ομιλητή μας.

Επιτρέψτε μου κλείνοντας να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους εισηγητές που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση μας. Οι περισσότεροι το έχουν ήδη πράξει άλλες πέντε φορές. Έτσι, οι επιστημονικές συναντήσεις στην Πάτρα ανά διετία τείνουν να μετατραπούν ιστορικές συναντήσεις των ιστορικών της Εκπαίδευσης, ιστορικών που ήδη τώρα και ακριβώς δέκα χρόνια, έχουν τη συλλογική τους έκφραση με την Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης

Από όλους τους εισηγητές που ανταποκρίθηκαν, θέλουμε ιδιαίτερα να ευχαριστήσουμε:

- Τον ομότιμο καθηγητή Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και πρώην Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γιώργο Μπαμπινιώτη
- Το φίλο Αλέξη Δημαρά – δεν έλειψε ποτέ από τα συνέδριά μας – πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κουράγιο και δύναμη στα νέα σου καθήκοντα Αλέξη.
- Τους ξένους Ελληνιστές, τον ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου της Σορβόνης κ. Tonet και την καθηγήτρια του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari της Βενετίας κ. Carpinati με τους συνεργάτες τους
- Τους διαλεχτούς φίλους και συναδέλφους, από την ηρωσόκο και ωραιότοκο Κύπρο, το Χρ. Θεοφιλίδη, τον Π. Περισιάνη και τη Μ. Κουτσελίνη.

Σ' αυτό το Συνέδριο δεν είναι όλοι, όσοι θα θέλαμε, παρόντες. Λείπει και μας λείπει πολύ ο χαμογελαστός, γκαρδιακός φίλος, διακεκριμένος επιστήμων Σπύρος Ράσης. Δε μας ρώτησε. Έφυγε νωρίς. Σ' αυτόν είναι αφιερωμένο και το συνέδριο και τα πρακτικά του. Είναι μαζί μας η αγαπημένη του σύζυγος Μαρία.

Το Συνέδριο αυτό δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την ενεργητική και ανιδιοτελή προσφορά των πολλών συνεργατών μου στο Εργαστήριο και στο τμήμα. Είναι όλοι τους πνευματικά μου παιδιά (υπάρχει, βέβαια, και ένα φυσικό μου παιδί ανάμεσά τους...). Τους ευχαριστώ όλους από καρδιάς. Ξενύχτησαν για να είναι όλα έτοιμα. Συγχωρείστε μας λάθη και παραλείψεις. Στο πρόγραμμα του συνεδρίου υπάρχουν αρκετά. Επιχειρήσαμε να τα καλύψουμε μ' ένα ένθετο που θα βρείτε μέσα στο πρόγραμμα.

Ευχαριστώ ακόμη τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου.

Κυρίες και κύριοι

Σας εύχομαι καλή παραμονή στην Πάτρα και ενεργητική συμμετοχή στις εργασίες του συνεδρίου μας για να οδηγήσουμε μέσα απ' αυτό, ελπίζω, την ιστορική εκπαιδευτική έρευνα ένα ακόμη βήμα μπροστά.

Σας ευχαριστώ όλους.

2. KENTPIKH OMIAIA

« Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση».

01/10/2011

Ομιλία Γ. Μπαμπινιώτη. Απομαγνητοφώνηση.

Πανοσιολογιότατε, κύριε πρότανη του Παν/μίου των Πατρών, κ. τέως Πρότανη, κύριε..., κύριοι πρώην πρυτάνεις, κύριοι αντιπρυτάνεις, κύριοι κοσμήτορες, κύριε πρόεδρε του τμήματος, του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, κύριε πρόεδρε του εθνικού συμβουλίου παιδείας, κύριε πρόεδρε και της συνεδρίας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής κ. Δημαρά και κ. πρόεδρε της οργανωτικής επιτροπής αυτού του συνεδρίου θεωρώ τιμή μου ότι εκλήθην να μιλήσω σε ένα Πάν/μιο το οποίο τιμώ, γιατί το θεωρώ ένα από τα πιο δυναμικά και σημαντικά Πάν/μια της χώρας, το Πάν/μιο της Πάτρας και επίσης θεωρώ και τιμώ και εκτιμώ τη δουλειά που έχει κάνει το ΠΤΔΕ αυτού του Παν/μίου, όπως το τόνισε και ο πρότανης. Και έτσι είναι ιδιαίτερη χαρά μου και τιμή μου ξαναλέω που βρίσκομαι σε αυτό το βήμα και μάλιστα για ένα συνέδριο το οποίο με ενδιαφέρει άμεσα, το συνέδριο για τη γλώσσα και την εκπαίδευση. Όπως είπε ο Αλέξης Δημαράς η σχέση μου με την παιδεία και με την ιστορία της εκπαίδευσης είναι μακρά και στενή. Με την ιστορία της εκπαίδευσης μεταξύ άλλων, γιατί έχω την προεδρία των Αρσακείων με τα οποία σε ένα μεγάλο βαθμό ξεκινά η εκπαίδευση στην Ελλάδα -των γυναικών στην Ελλάδα- και επίσης των παιδαγωγικών, των πρώτων παιδαγωγικών ακαδημιών, των πρώτων διδασκαλισσών που βγαίνουν στη χώρα. Πέραν από αυτό έχοντας, ζώντας καθημερινά στην όλη διαδικασία την παιδευτική από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο και φυσικά στο Πάν/μιο έχω μίαν εποπτεία και μια σειρά από προβληματισμούς για το τι συμβαίνει στην εκπαίδευση, κι έτσι αυτό το συνέδριο, όπως σωστά το οργανώνεται και του δίνετε και μια έκταση και μάλιστα και μια συμμετοχή που είναι όχι συνηθής και θέλω γι' αυτό να χαιρετίσω ιδιαίτερα αυτό το συνέδριο, αυτό λοιπόν το συνέδριο με ενδιαφέρει και γι' αυτό ευχαρίστως δέχτηκα αυτήν την πρόσκληση. Μάλιστα, επειδή βλέπω ότι έχετε πολλά θέματα που αφορούν στο γλωσσικό ζήτημά, στην ιστορία του γλωσσικού στην Ελλάδα, ήθελα να σας παρακαλέσω κάποια στιγμή να δείτε, ας είναι αυτό μια βιβλιογραφική παραπομπή, αλλά αξίζει να το πούμε, τον τόμο που βγάλαμε πριν από δυο-τρεις μήνες, το ίδρυμα της Βουλής, το γλωσσικό ζήτημα, σύγχρονες προσεγγίσεις, 850 σελίδες περίπου, 25 συγγραφείς, είχα την επιστημονική επιμέλεια και γράφω και ο ίδιος πολλά κομμάτια και νομίζω ότι αξίζει γιατί θα δείτε πώς βλέπουμε το γλωσσικό ζήτημα σήμερα, μετά από τα χρόνια που πέρασαν από την επισημοποίηση της δημοτικής γλώσσας, ως επίσημης γλώσσας και με επισήμανση προβλημάτων που υπήρξαν, ιστορικών στιγμών και άλλων θεμάτων. Επομένως, είναι κάτι επίκαιρο που με φέρνει ακόμα πιο κοντά στο συνέδριό σας. Χαίρω επίσης γιατί είδα νέα παιδιά εδώ, μαθητές είδα, φοιτητές, φοιτήτριες και έχω την άποψη ότι τέτοια συνέδρια πρέπει να παρακολουθούνται και από νέα παιδιά, νέους ανθρώπους γιατί οι άνθρωποι που θα ανέβουν σε αυτό το βήμα είμαι βέβαιος ότι έχουν πολλά πράγματα να πουν και οι ακροατές να κρατήσουν. Δεν πρόκειται αγαπητοί να πω σε ανθρώπους που δουλεύουν μέσα στην εκπαίδευση θέματα διδακτικής της γλώσσας και θέματα τεχνικά. Νομίζω ότι ο ρόλος μου και οι προσδοκίες από την πρόσκληση μου εδώ είναι να θέσω υπό την κρίση σας σκέψεις, πώς ένας γλωσσολόγος που έχει σχέση με την εκπαίδευση και με την παιδεία γενικότερα, που προέρχεται από μια σχολή που εκπαιδεύει εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας που διδάσκουν στην εκπαίδευση, πώς ένας τέτοιος γλωσσολόγος βλέπει το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γιατί πρέπει κανείς να ξεκινήσει ακόμα και από την προσχολική που δεν είναι διδασκαλία, αλλά είναι μια άλλη μορφή επαφής με τη γλώσσα, για να φτάσει μέχρι το λύκειο και να περάσει μετά



στα Παν/μια τα οποία παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο από τη στιγμή που καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παίρνουν στα χέρια τους μεταξύ άλλων, το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας, είτε στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια. Αυτό που θέλω να περάσω ως μήνυμα είναι ότι τα πιο σχολαστικά και απεχθή θέματα, όπως από πολλούς θεωρούνται ότι είναι η γραμματική και η σύνταξη, αν δοθούν σωστά, στις πραγματικές τους διαστάσεις, στην ουσία τους, στις προεκτάσεις τους, στη σχέση τους με το νου του ανθρώπου, με τη νόηση και με τον κόσμο μας, αν δοθούν σωστά μπορούν να οδηγήσουν τα νέα παιδιά σε έναν, επιτρέψτε μου τον όρο, σ'έναν έρωτα με τη γλώσσα, έρωτα με τη γραμματική, έρωτα με τη σύνταξη, έρωτα με τη γραμματική. Έρωτα με τη γραμματική όταν νιώσει ότι η γραμματική δεν είναι να κλίνεις ένα ουσιαστικό και ένα ρήμα, αλλά είναι τί ρόλο παίζει το ρήμα, δηλαδή η ενέργεια, δηλαδή η δράση στην επικοινωνία, στην ύπαρξη, στη λογική, στη νόηση του ανθρώπου. Μιλώντας με το Δημήτρη το Νανόπουλο σε μία δημόσια συζήτηση που κάναμε και ένα βιβλίο που βγάλαμε, εγώ έλεγα ότι η γλώσσα στηρίζεται στο ρήμα, που είναι η ενέργεια, η δράση, η πράξη και όλα τα άλλα περιβάλλουν το ρήμα και το εξειδικεύουν και η βάση της γλώσσας και της σκέψης είναι το ρήμα, δηλαδή η ενέργεια, και εκείνος μου λέει, μα το σύμπαν ολόκληρο τί άλλο είναι από ενέργεια και μου δίνει τη δική του διάσταση για το ρόλο της ενέργειας, ώστε να πιάσω κι εγώ από κει και να πω, εάν αυτός είναι ο ρόλος της ενέργειας στο σύμπαν που μας περιβάλλει, στον κόσμο της πραγματικότητας, τότε είναι φυσικό, να έχει και μια άλλη θέση στη γλώσσα, τον τρόπο δηλαδή που περιγράφουμε τον κόσμο μας και που συλλαμβάνουμε τον κόσμο μας. Όλα αυτά αγαπητοί, θεωρώ ότι ο δάσκαλος πρέπει να τα αναδειξει στη διδασκαλία του και να αφήσει σιγά-σιγά, όχι να τα εγκαταλείψει, να τα υποτάξει, τα άλλα θέματα, τα οποία επίσης είναι πολύ σημαντικά, να ξέρω τη μορφολογία, την κλίση, δε θα τα εγκαταλείψουμε ποτέ αυτά τα πράγματα, αλλά μην χάνουμε την ουσία των πραγμάτων και μην απομακρύνουμε από κοντά μας τα παιδιά, έχοντας το καλύτερο όργανο και μέσο και το καλύτερο πνευματικό, πνευματική οντότητα που είναι η γλώσσα, έχοντάς την στα χέρια μας, μπορούμε να τραβήξουμε τα παιδιά, να τα ελκύσουμε, να αγαπήσουν τη γλώσσα και μέσα από τη γλώσσα και πολλά άλλα πράγματα. Έχω δώσει ένα σχήμα για το τι θα ήθελα να θίξω σε αυτήν την ομιλία, που σε σχέση με το εύρος το θέματος θα είναι κατ'ανάγκην περιορισμένη, ίσως υπεργενικευτική, ίσως λίγο σχηματική, γιατί γι'αυτά μπορεί κανείς να μιλάει ώρες ατελείωτες. Στο σχήμα αυτό θα δείτε ότι μιλάμε για την, γιατί διδάσκουμε τη γλώσσα στο σχολείο, τις προϋποθέσεις, τη σχολική διδασκαλία, τους άξονες διδασκαλίας και μεθοδολογίας και περιγράφω αυτούς τους άξονες.

Να ξεκινήσω με αυτό το θέμα, φίλες, φίλοι, γιατί διδάσκουμε τη γλώσσα στο σχολείο. Μας έρχονται τα παιδιά από το σπίτι, που μιλούν τη γλώσσα, δε την μαθαίνουν στο σχολείο πλέον, όταν φτάνουν στο σχολείο ήδη τη γλώσσα, επικοινωνούν. Εμείς λοιπόν, τί κάνουμε διδάσκοντας γλώσσα στην εκπαίδευση από την πρωτοβάθμια και προχωρώντας σιγά-σιγά στη δευτεροβάθμια, στις δύο βαθμίδες της δευτεροβάθμιας. Καλλιεργούμε μαζί με τη γλώσσα, που γλώσσα, τί θα πει: σημασίες πάνω από όλα και δομή, καλλιεργούμε μέσα από τις σημασίες τις έννοιες με τις οποίες σκέπτεται ο άνθρωπος, δηλαδή σχηματίζει τα νοήματά του, δηλαδή μέσα από τη γλώσσα σημασίες, έννοιες, αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας, καλλιεργούμε τη σκέψη του νέου παιδιού. Είναι πολύ βασικός, σημαντικός ο ρόλος, δε χρειάζεται να το πω σε ένα τέτοιο ακροατήριο, τι σχέση έχει η γλώσσα με τη σκέψη, ο Φερντινάν ντε Σοσίρ, αυτός ο μεγάλος της γλώσσας έλεγε ότι είναι σαν ένα φύλλο χαρτί που όταν κόψεις ένα κομμάτι, από τη μία πλευρά είναι η γλώσσα και από την άλλη η σκέψη, τόσο στενή είναι αυτή η σχέση. Το δεύτερο σημείο, ο λόγος που διδάσκουμε είναι, γιατί το παιδί αυτά που ξέρει ασυνείδητα, το παιδί ξέρει και γραμματική ακόμα και σύνταξη ξέρει, από τη στιγμή που σχηματίζει προτάσεις ή καταλαβαίνει προτάσεις ξέρει και σύνταξη. Και από τη στιγμή που λέει και σωστά πράγματα ξέρει και γραμματική. Ξέρει; Τι σημαίνει ξέρει; Εμπειρικά, ασυνείδητα ξέρει να σχηματίζει προτάσεις, να παράγει και να προσλαμβάνει. Τι θα κάνουμε λοιπόν εμείς στο σχολείο; Το ασυνείδητο θα το κάνουμε συνειδητό. Το ασυστηματοποίητο θα το κάνουμε συστηματοποιημένο. Και θα συνδέσουμε όλα αυτά τα πράγματα, ώστε να είναι το παιδί εις θέσιν πλέον να αξιοποιεί όλο και περισσότερο την συνειδητή γνώση της γλώσσας και όχι την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας. Αυτός θεωρώ ότι είναι ένας δεύτερος λόγος. Ένας τρίτος λόγος είναι φυσικά, δεν έρχεται το παιδί με έναν πλούτο λεξιλογίου, ούτε ξέρει όλες τις δομές γραμματικές και συντακτικές της γλώσσας, επομένως ένας εμπλουτισμός του κώδικα του γλωσσικού και στο επίπεδο του λεξιλογίου και στο επίπεδο των γραμματικοσυντακτικών δομών είναι και αυτό μέσα στη διδασκαλία. Το κύριον όμως, το οποίο θέλουμε να πετύχουμε με τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο, καθοριστικό, θυμηθείτε αυτό που λέτε και λέμε την επικοινωνιακή πλευρά και μέθοδο της διδασκαλίας της γλώσσας, το κύριο λοιπόν είναι πώς το παιδί θα μάθει να παράγει κείμενα, να μιλάει και να γράφει δηλαδή και πώς θα

προσλαμβάνει κείμενα, δηλ. να καταλαβαίνει αυτά που ακούει και αυτά που διαβάζει εις βάθος, προσέξτε, όχι χοντρικά και πάνω-κάτω αλλά εις βάθος και με μία ποιότητα και στην παραγωγή κειμένων δηλαδή γλώσσας και στην πρόσληψη κειμένων δηλαδή σε ό,τι διαβάζει και σε ό,τι ακούει. Αυτό είναι κύριο θέμα στη διδασκαλία της γλώσσας. Βέβαια συνδέεται με όλα τα άλλα. Προϋποθέσεις: προϋποθέσεις φίλες και φίλοι, εγώ δε θα πάψω να το λέω, το έλεγα πάντοτε στο πάν/μιο, το λέω στις ομιλίες μου είναι να συνειδητοποιήσουμε οι ίδιοι και να περάσουμε στους μαθητές μας το αξιακό χαρακτήρα της γλώσσας. Θέλω και πολεμώ πάντοτε την εργαλειακή αντίληψη της γλώσσας, ότι δηλαδή η γλώσσα είναι απλώς ένα μέσο, ένα εργαλείο. Ναι είναι. Είναι μόνον αυτό; Η γλώσσα ενός λαού δεν είναι η ιστορία του; Δεν είναι ο πολιτισμός του; Δεν είναι η σκέψη του; Δεν είναι η ψυχολογία του; Δεν είναι η ταυτότητά του; Και αν είναι όλα αυτά, δεν είναι μια αξία η γλώσσα; Μπορώ να τη βάλω κάπου σαν ένα απλό εργαλείο; Εμείς οι δάσκαλοι είναι σημαντικό, παράλληλα προς το ρόλο της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας, που βεβαίως είναι, να τονίζουμε τις άλλες διαστάσεις που συνδέονται με τη γλώσσα, που είναι ο πολιτισμός με όλες αυτές τις εκφάνσεις που περνάνε μέσα από τη γλώσσα. Ένα δεύτερο αγαπητοί, είναι η αγάπη του μαθητού μας, της μαθήτριάς μας προς τη γλώσσα. Πώς θα κάνουμε το παιδί να αγαπήσει τη γλώσσα. Αυτό είναι μια υψηλή τέχνη και είναι θέμα ουσίας και όχι τακτικισμού. Είναι θέμα ουσίας, Εάν μπορέσουμε και δείξουμε μέσα από τη διδασκαλία μας την ουσία της γλώσσας, τη λειτουργία της γλώσσας, το ρόλο της γλώσσας, όχι απλώς για να επικοινωνήσω με τον άλλον, αλλά για να τον συναντήσω όπως λέμε, ειλικρινά, σωστά, ποιοτικά και να αναπτύξω και μαζί τον κόσμο μου τον εσωτερικό και τον κόσμο του άλλου που συναντώ, αν δώσω όλες αυτές τις διαστάσεις, τότε το παιδί –νομίζω- ότι αρχίζει και παίρνει άλλη στάση απέναντι της γλώσσας. Πώς να το κάνουμε; Εάν αρχίσω και μπω στην τάξη και βάλω τα παιδιά να κλίνουν ονόματα, ρήματα – προσέξτε- δε λέω μη γίνουν αυτά, αυτά έχουν το ρόλο τους, αλλά μην μείνουμε σε τέτοια πράγματα ή μην περάσουμε στο άλλο άκρο, που περάσαμε κάποτε σε μια επικοινωνιακή μέθοδο, που ήταν γραμματικοκτόνος και συνταξιοκτόνος, δηλ. θυσίαζε τα πάντα στην επικοινωνία, τι θα πω όταν πάω στο ταχυδρομείο, τι θα κάνω όταν γράφω ένα γράμμα, όταν μιλάω με ένα φίλο μου, όταν πήγα μια εκδρομή. Ναι, αλλά όλα αυτά θα στηθούν με ένα λεξιλόγιο και θα δομηθούν με μία γραμματική και μία σύνταξη. Επομένως, συνυπάρχουν αυτά και πρέπει να αναδειχθούν στη σημασία τους, στο ρόλο τους, στη συμπληρωματικότητά τους. Τριμελή βλέπω τη σχέση στην προσέγγιση της γλώσσας, η γλώσσα αγαπητοί, θα το πω με πολύ απλά λόγια, είναι διδάγματα, αυτά που εμείς διδάσκουμε, είναι ακούσματα, τι ακούει το παιδί στο περιβάλλον του και είναι και διαβάσματα. Ένα παιδί που έχει μειωμένα ή άστοχα ή ελλιπή ή αδύναμα διδάγματα, που έχει κακής ποιότητας ακούσματα, περιορισμένα διαβάσματα, αυτό το παιδί δε θα μπορέσει ίσως, αν δεν υπάρξουν άλλοι παράγοντες να αναπτύξει ένα γλωσσικό αίσθημα που να μπορεί να του δώσει την δυνατότητα να σκέπτεται καλύτερα και να εκφράζει τις σκέψεις του καλύτερα. Ένας συνδυασμός αυτών των τριών είναι, διδασκαλίας της γλώσσας στο σχολείο –μην το υποτιμούμε αυτό-, δεύτερον, της των διαβασμάτων που έχει ένα παιδί, ένα παιδί που δε διαβάζει τίποτε έξω και από το σχολείο θα έχει πάντοτε μια περιορισμένη γνώση της γλώσσας και τα ακούσματά του εάν είναι τηλεόραση η σημερινή και κάποια άλλα πράγματα, δεν θα είναι τα καλύτερα ακούσματα.

Πάμε στη σχολική διδασκαλία, αγαπητοί, ενιαίο πρόγραμμα, δε λέω τίποτε σε σας τους εκπαιδευτικούς πόσο αναγκαίο είναι να υπάρχει πρόγραμμα, το οποίο να ξεκινάει από την προσχολική και να φτάνει στο λύκειο και να ξέρουμε σε κάθε βαθμίδα τι θα δώσουμε και πώς θα το δώσουμε. Αυτό δεν έχει γίνει όσο θα έπρεπε, όχι διότι έχει διαφύγει τη προσοχή – και όχι διαφύγει της προσοχής- όχι λοιπόν γιατί έχει διαφύγει τη προσοχή των ανθρώπων, αλλά διότι δεν το εφαρμόσαμε στην πράξη και όταν ακόμη σχεδιάστηκε να υπάρχει. Και γιατί θα επιμείνουμε στη διδασκαλία της γλώσσας και τι θα επιδιώξουμε; Γνώσεις πρώτα-πρώτα, να ξέρει το παιδί λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη, χρήσεις, επιλογές, γνώσεις. Δεύτερον, δεξιότητες, να γράφει, να διαβάζει και τρίτον, ικανότητες, δηλ. να παράγει και να προσλαμβάνει κείμενα, αυτά που ακούει και αυτά που διαβάζει να τα καταλαβαίνει εις βάθος και να μπορεί να γράφει και αν μιλάει με μία ποιότητα. Έχουμε, βρισκόμαστε πολύ χαμηλά σε αυτά τα, σε αυτό το..., την αξιολόγηση που γίνεται στο πρόγραμμα αυτό το ΠΙΖΑ, γιατί; Γιατί ως επιλογές στο δικό μας σχολείο δεν έχουμε επιμείνει σε μερικά πράγματα που εξετάζονται και αξιολογούνται σ' αυτό το πρόγραμμα. Δεν είναι ότι τα ελληνόπουλα είναι κουτά, ότι είναι χαζά τα δικά μας και τα φινλανδάκια είναι διάνοιες, απλώς στη Φινλανδία που έρχεται πρώτη, κάνουν έτσι το μάθημα, ώστε να αποκτά κανείς μια ικανότητα, να κάνει εύκολα μια περίληψη, να καταλαβαίνει, να απαντάει σε κάποια πράγματα που έχουν σχέση με κείμενο, ενώ εμείς επαγγελλόμεθα και ευαγγελιζόμεθα την επικοινωνιακή μέθοδο, αλλά στην πράξη, δεν την διδάσκουμε και δεν την εφαρμόζουμε σωστά. Εκεί χάνουμε, και πάνε τα δικά μας παιδιά λοιπόν και φαίνονται ότι αυτά δεν ξέρουν, δεν μπορούν και είναι κάτω, αλλά αν

βάλεις τα φινλανδάκια να σου απαντήσουν για θέματα γραμματικής ή συντακτικού ή άλλα πράγματα θα δείτε τι αδυναμίες υπάρχουν. Δηλ. είναι ένα θέμα που δίνεις την έμφαση, τι θέλεις να βγάλεις από το σχολείο σου, τη διδασκαλία σου, ώστε να ανταποκρίνεσαι ή ΝΑ μην ανταποκρίνεσαι στην αξιολόγηση προγραμμάτων, όπως είναι το ΠΙΖΑ. Το λέω αυτό γιατί κάπου έχει περάσει μία άποψη μέσα από τη δημοσιογραφία, αυτήν την πρόχειρη αντιμετώπιση των πάντων, ότι να η Ελλάδα στην εκπαίδευση είναι κάτω. Το δημόσιο Πάν/μιο, το ελληνικό Πάν/μιο είναι κάτω, δηλ. από 18.000 Πάν/μια, το να είναι ένα Πάν/μιο στην εκατόν πεντηκοστή θέση, θεωρείται μικρό, όταν τα μέσα που έχουμε στο ελληνικό δημόσιο Πάν/μιο είναι περιορισμένα και όταν δεν πρέπει να μιλάμε γενικά, πρέπει να μιλάμε για το τάδε τμήμα, για τον τάδε χώρο, εκεί να συγκρίνουμε, τί κάνει στη μηχανική, τι κάνει στην ιατρική, τί κάνει στη φιλολογία και όχι γενικά ένα Πάν/μιο που έχει εκατό τμήματα.

Ένα δεύτερο σημείο είναι το διδακτικό υλικό, αγαπητοί, τώρα να πω σε σας ότι το ένα βιβλίο δε φτάνει, είναι τρέχον νόμισμα, είναι κοινός τόπος. Βεβαίως δε φτάνει ένα βιβλίο, περισσότερα βιβλία χρειαζόμαστε, φτάνει αυτό; Μα ο δάσκαλος θα δώσει το δικό του υλικό, φτάνει αυτό; Θα προχωρήσει και θα δώσει τι; Θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να μπουν στο διαδίκτυο, αλίμονό μας –βάζω τον εαυτό μου μέσα- αλίμονό μας εάν σταθούμε μακριά από την ψηφιακή εκπαίδευση, από την ψηφιακή τεχνολογία. Δε μπορούμε να υπάρξουμε, θα είμαστε αναλφάβητοι. Από την άλλη, μη θεοποιήσουμε το μηχανήμα, θα κάνω το μάθημά μου και συμβατικά, αλλά ό,τι μπορώ να πάρω από το διαδίκτυο θα το πάρω. Κι επειδή μιλάω για θέματα διδακτικού υλικού, ναι, μπορώ να κατεβάσω κείμενα και να βάλω τα παιδιά να διαλέξουν κείμενα και να μου φέρουν πράγματα μέσα από το διαδίκτυο. Και βεβαίως, να τα πάω στη βιβλιοθήκη και βεβαίως να έχουν μία –να το πω κι αυτό- και μην θεωρηθεί ότι το λέω επειδή δουλεύω σε αυτόν το χώρο, τα παιδιά πρέπει να έχουν μια άμεση επαφή με λεξικά, με γραμματικές, με αυτά τα άμεσα βοηθήματα. Αγαπητοί, δεν έχουμε μάθει ακόμη να έχουμε μέσα στην τάξη γραμματικές, λεξικά και δεν εννοώ ένα, εννοώ περισσότερα, και κάποια στιγμή να λέω στο παιδί, για άνοιξε αυτήν τη λέξη να δούμε πώς τη γράφει το λεξικό, αφού έχω ρωτήσει ποια είναι η σημασία, ποιες άλλες λέξεις ξέρουμε, από πού βγαίνει η λέξη, και να αρχίσουν τα παιδιά να ανοίγουν το λεξικό, να βρίσκει, να συζητούν, να αναπτύσσουν μια άλλη σχέση με τη γλώσσα, όχι την παθητική που παίρνει πληροφορίες και βομβαρδίζεται από το δάσκαλο, αλλά ενεργητική, που ανακαλύπτει, έρχεται σε σχέση και θεωρεί δική του υπόθεση αυτό το ψάξιμο, αυτήν την επαφή και βλέπει ότι ο δάσκαλος απλώς και αυτός παίρνει μέσα από αυτά τα βοηθήματα και δε είναι το άπαν ο δάσκαλος, υπάρχουν πράγματα τα οποία μπορεί να βρει και ο ίδιος. Και κάτι ακόμα, επειδή μίλησα για την ψηφιακή τεχνολογία, σπεύδω να πω ότι και η συμβατική διδασκαλία, τα τρία ρο που λέω: ένα ρο προφορά, άρθρωση, δεύτερο ρο γραφή, ορθογραφία, τρίτο ρο γραμματική. Εάν δε ξέρει αυτά τα βασικά –οι αμερικανοί λένε back to basics-πίσω στα βασικά. Ποια είναι αυτά τα βασικά; Γιατί κάποια στιγμή είδαν ότι το παιδί δεν μπορούσε να γράψει, δε μπορούσε να υπολογίσει, δε μπορούσε να κάνει τίποτε. Πίσω λοιπόν στα βασικά, μη μπούμε σε ψηφιακά και σε πετάγματα και δεν πατάμε στη γη, πρέπει το παιδί να μιλάει σωστά, να αρθρώνει την ελληνική γλώσσα σωστά, πρέπει να μπορεί να τη γράψει, απομακρυνόμαστε σιγά-σιγά μέσα από τον υπολογιστή στο θέμα της γραφής –αλλά ας μη μπω τώρα σε αυτά τα θέματα- και να ξέρει και τη δομή της γλώσσας στην οποία θα αναφερθώ.

Αξονες διδασκαλίας της γλώσσας, πού κινούμεθα. Ποιοι είναι οι στόχοι μας αγαπητοί, πάνω στους οποίους θα κτίσουμε όλη μας τη διδασκαλία. Πρώτα το λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο που είναι η σημασιολογική προσέγγιση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι ένα σύνολο –τί λέμε;- πληροφοριών. Δώστε μου μια άλλη λέξη αντί πληροφοριών: σημασιών. Ένα σύνολο σημασιών. Ναι, αλλά αν ήταν ένα σύνολο σημασιών, πού θα έστεκαν αυτά τα πράγματα; Έρχεται μετά το λογισμικό της γλώσσας. Ποιο είναι το λογισμικό της γλώσσας; Γραμματική και σύνταξη. Τί κάνουμε με τη γραμματική και με τη σύνταξη; Συνδέουμε αυτά, βάζουμε τάξη στη γλώσσα, στη σκέψη μας, σε σχέση με τον κόσμο στον οποίο αναφερόμαστε. Άρα, η γραμματική και η σύνταξη, αυτό το λογισμικό της γλώσσας όπως το λέω, είναι εκ των ων ουκ άνευ. Αλλιώς θα είμαστε με κάποιος σημασίες – δε μπα να ξέρεις όσες λέξεις θέλεις;- αν δε μπορείς αυτές να τις οργανώσεις, να τις συνδέσεις, να τις συν-τάξεις και να τις βάλεις σε κατηγορίες, που είναι η γραμματική, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα.

Και το τελευταίο και καλύτερο: πώς μέσα από το λεξιλόγιο, μέσα από το λογισμικό της γλώσσας γραμματική-σύνταξη, δομές-λειτουργίες, θα φτάσεις στα κείμενα. Διότι τελικά η γλώσσα είναι κείμενα. Αυτά που λέμε, αυτά που γράφουμε. Αυτά που ακούμε, αυτά που διαβάζουμε. Παρένθεση: κείμενο δε σημαίνει μόνο το γραπτό κείμενο, στη γλωσσολογία όταν λέμε κείμενο,

εννοούμε κατεξοχήν το προφορικό κείμενο, αυτό που ακούω ή αυτό που λέω όταν μιλάω. Αυτά λοιπόν πρέπει να περάσουν στη διδασκαλία της γλώσσας.

Σας έχω δώσει ένα...έχει μοιραστεί;- έχει μοιραστεί. Για να μείνει έτσι και ως ανάμνηση αυτής της συναντήσεως. Σας έχω δώσει κάποιες χειρόγραφες σημειώσεις, μιλάω για το σύμπαν της γλώσσας. Αγαπητοί, παρουσιάστε το οι δάσκαλοι και μιλώντας για τη γλώσσα, αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε σύμπαν της γλώσσας. Ένα σύμπαν είναι η γλώσσα, που τί έχει; Έχει λέμε τους γαλαξίες, ποιοι είναι οι γαλαξίες; Οι γαλαξίες είναι το λεξιλόγιο, είναι η γραμματική, είναι η σύνταξη και είναι η χρήση. Και μέσα από τους γαλαξίες, σε κάθε γαλαξία υπάρχουν οι αστερισμοί, δηλ. στο λεξιλόγιο τα εννοιολογικά πεδία ή λεξιλογικά πεδία, τα σημασιολογικά πεδία –σας τα έχω εδώ γραμμένα στο παράρτημα, στο 1 είναι-, τα ετυμολογικά πεδία. Δηλαδή –κοιτάξτε, αυτό καλό είναι να το θυμόμαστε και το λέω πάντοτε, ίσως και επίμονα και κουραστικά- λέω ότι δεν υπάρχει γλωσσική μοναξιά. Τί σημαίνει αυτό; Ότι όλα στη γλώσσα, μέσα στη σκέψη μας είναι συνδεδεμένα με σχέσεις και έτσι μπορούμε και, πρώτον να μαθαίνουμε τη γλώσσα, -γλωσσική κατάκτηση- και δεύτερον, ανακαλούμε τη γλώσσα, δηλ. θυμόμαστε, την ώρα που μιλάω, από τις λέξεις, τις δομές, τη σύνδεση, όλα αυτά-πάμε σε κάτι αντίθετο:- εάν στο μυαλό μου αυτά τα πράγματα ήταν ασύνδετα, χωρίς σχέσεις -οι σχέσεις είναι ομοιότητας και διαφοράς όταν μιλάμε για το λεξιλόγιο ή είναι κοινής καταγωγής, τα ομόρριζα ή είναι στο ίδιο πεδίο, τα εννοιολογικά- εάν λέω, δεν υπήρχαν αυτοί οι αρμοί και αυτές οι σχέσεις, τότε θα ήταν μια σκόρπια γνώση που δε θα μπορούσαμε ούτε να την κατακτήσουμε τη γλώσσα, ούτε να τη θυμόμαστε, να την ανακαλούμε. Υπάρχει μια στενή σχέση, μάλιστα προχωρούν οι ερευνητές της λειτουργίας του εγκεφάλου και αυτά τα συνδέουν με τις συνάψεις, τον εγκέφαλο κλπ, δηλ. προσπαθούν αν εντοπίσουν πού πάνε αυτές οι σχέσεις που υπάρχουν στη νόησή μας και είναι τελικά γλωσσικές σχέσεις. Λοιπόν, δεν είναι στη γλώσσα τα πράγματα μόνα τους. Στη γραμματική έχουμε μια μορφολογική, έναν μορφολογικό ιστό, έχουμε τα παραδείγματα –αγαπητοί- στη γραμματική τί κάνουμε; Λέμε γραμματική, γραμματική, τί θα πει γραμματική; Γραμματική σημαίνει ότι το λεξιλόγιο έρχεται και μπαίνει σε κατηγορίες, αυτά που λέμε μέρη του λόγου, γιατί; Γιατί ο κόσμος μας περιέχει τί; Πράξεις, ενέργειες, καταστάσεις. Αυτά πώς θα δηλωθούν; Η γλώσσα πρέπει να τα δηλώσει και πρώτα η νόησή μας. Τα βάζει λοιπόν στην κατηγορία του ρήματος. Ωραία, τί άλλο έχει η γλώσσα, ο κόσμος, που χρειάζεται να πούμε; Πρόσωπα, πράγματα, αντικείμενα, καταστάσεις. Αυτά τα λέμε αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας. Πώς θα τα δηλώσει η γλώσσα; Πρέπει να τα δηλώσει. Με τα ουσιαστικά, γιατί είναι ουσίες, είναι όντα. Άρα, η γραμματική έρχεται να δηλώσει τον κόσμο μας κατηγοριοποιώντας, ταξινομώντας τον κόσμο σ' αυτό που λέμε από τους αρχαίους γραμματικούς, του Έλληνες, μέρη του λόγου, που όμως μέρη του λόγου είναι οι κατηγορίες. Δηλ. όλη η γλώσσα αγαπητοί, είναι ενέργειες, ρήμα δηλαδή, αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας, υποκείμενο, αντικείμενο, ό,τι περιβάλλει το ρήμα και δύο άλλοι μηχανισμοί. Ένας μηχανισμός εξειδίκευσης του κόσμου της αναφοράς, των προσώπων, των πραγμάτων, των καταστάσεων, επίθετα, άρθρα, αντωνυμίες επιθετικές –η γλώσσα μας δίνει αυτά να τα πούμε- και εξειδίκευση του ρήματος –τί χρειάζεται το ρήμα;- χρόνο, αιτία, αποτέλεσμα, όλα αυτά που λέμε, τρόπο, που το κάνει το επίρρημα, το κάνει μια πρόταση με σύνδεσμο, χρονικό, αιτιολογικό κλπ, που το κάνει μια μετοχή, ένα εμπρόθετο. Άρα όλη η γλώσσα αγαπητοί, είναι ενέργειες, ρήματα, είναι γύρω από τα ρήματα, τα ουσιαστικά δηλαδή η αναφορά σε πρόσωπα, πράγματα, στον κόσμο της πραγματικότητας και έχουμε και δύο μηχανισμούς εξειδίκευσης: ο ένας μηχανισμός είναι η εξειδίκευση προσώπων, πραγμάτων, των ουσιαστικών δηλαδή και είναι κυρίως το επίθετο, αλλά και το άρθρο και οι αντωνυμίες οι επιθετικές και ο άλλος μηχανισμός είναι να δώσουμε εξειδίκευση, χαρακτηρισμούς στο ρήμα, τα λεγόμενα επιρρηματικά, που είναι τι; Τα επιρρηματικά είναι το επίρρημα –αυτό που λέγαμε- σύνδεσμοι, προθέσεις, λέμε «γράφω, γράφω με το μολύβι», έτσι; «γράφω καλά» το επίρρημα ή «γράφω όταν θέλω» ή άλλα πράγματα. Όλα αυτά τί είναι; Εξειδικεύσεις της ενέργειας που δείχνει το ρήμα. Δηλαδή, αυτό που χρειαζόμαστε στον κόσμο που υπάρχουμε, ενέργειες, χαρακτηρισμούς, οντότητες αναφοράς, όλα αυτά μας τα δίνει η γλώσσα. Πώς μας τα δίνει; Μας τα δίνει μέσα από κατηγορίες γραμματικές. Ποιες είναι οι γραμματικές κατηγορίες; Τα μέρη του λόγου. Το ρήμα, τα ουσιαστικά, τα επίθετα κλπ. Ναι, αλλά είναι ενέργεια και η ενέργεια πού είναι; Εδώ θα μας πουν οι φυσικοί, ενέργεια, αν τους βάλετε, θα αρχίσουν να μας λένε πάρα πολλά πράγματα. Ενέργεια χωρίς χρόνο στον οποίο δηλώνεται μια ενέργεια, υπάρχει; Και όταν λέμε χρόνο στην ενέργεια, τί εννοούμε; Εννοούμε παρελθόν, παρόν, μέλλον; Ναι, βέβαια, αυτές είναι οι βαθμίδες του χρόνου. Μόνο αυτό είναι το ρήμα; Δηλ. γράφω, έγραφα, θα γράφω; Μα είναι και έγγραφα, έγγραφα. Θα γράφω, θα γράψω. Τί είναι αυτό; Χρόνος και αυτός, αλλά τί χρόνος; Ποιότητα χρόνου, δηλ. επανάληψη ή μια φορά; Συνέχεια ή συνοπτικά σε ένα σημείο του χρόνου; Να το ποιόν ενεργείας που λέμε που το 'χουμε στα ελληνικά και είναι η

διαφορά του παρατατικού από τον αόριστο, είναι οι δύο μέλλοντες. Τί άλλο θέλουμε; Μπορεί ένα ρήμα να λειτουργήσει από μόνο του; Ποιος θα το βάλει μπροστά το ρήμα να λειτουργήσει; Το πρόσωπο. Το πρόσωπο υπάρχει μέσα στο ρήμα; Υπάρχει μέσα στο ρήμα στα ελληνικά. Όταν λέμε γράφω, γράφεις, γράφει, αυτό το –ω, –εις, –ει, μεταξύ άλλων, είναι και το πρόσωπο που λειτουργεί ως υποκείμενο. Τι σημαίνει υποκείμενο; Ποιο είναι το υποκείμενο, αν θέλουμε να το ορίσουμε; Όχι αυτό περί του οποίου γίνεται λόγος..., αυτό το οποίο θέτει σε κίνηση το ρήμα. Που θέτει σε κίνηση το ρήμα. Και είναι τόσο αναγκαίο αυτό, είναι εντεταγμένο στην ελληνική γλώσσα, μέσα στο ρήμα, με καταλήξεις, τις ρηματικές καταλήξεις. Και τί άλλο χρειαζόμαστε οι άνθρωποι όταν μιλάμε για ενέργειες; Να τις σχολιάσουμε στο βαθμό βεβαιότητάς τους ή αμφισβητώντας τη βεβαιότητα, περνώντας στην απορία, στην επιφύλαξη, στην ειρωνεία, στην αποδοκιμασία ή επιδοκιμασία, περνώντας στην τροπικότητα. Να, θα, ας με τα πάντα και προστακτική. Ενώ, το άλλο, η βεβαιότητα, οριστική. Τα λέω λίγο υπεργενικευτικά και σχολιασμένα σ' αυτό το βιβλίο, που είναι μια συνοπτική γραμματική με το Χρήστο τον Κλαίρη, έχουμε μαζέψει όλα αυτά τα πράγματα με τον τρόπο που τα λέω, υπάρχει και το μεγάλο βιβλίο που είναι λεπτομέρεια. Δηλαδή, εντάξει, δεν είναι άπιαστα αυτά τα πράγματα, απλά πράγματα είναι, ιδίως για τους δασκάλους και τους ανθρώπους που ασχολούνται με τη γλώσσα, όταν ρίξουν μια ματιά, όχι μόνο θα τα καταλαβαίνουν, αλλά θα σκέπτονται και θα συλλαμβάνουν και άλλα πράγματα που έχουν στο μυαλό τους και δεν τα έχουμε πει εμείς.

Τι λέω λοιπόν με όλα αυτά; Λέω με όλα αυτά ότι έχουμε τρόπους να δηλώσουμε την πραγματικότητα –πάντοτε από κει θα ξεκινάμε αγαπητοί και όσοι διδάσκετε, ξεκινάμε πάντοτε από τον κόσμο μας, στον κόσμο που ζούμε, ο κόσμος που ζούμε πρέπει να εκφραστεί, αφού περάσει μέσα από το μυαλό μας, αφού τον κατανοήσουμε, αφού γίνουν έννοιες πρώτα- αυτόν λοιπόν τον κόσμο έρχεται η γραμματική που λέγαμε να τον εκφράσει, να τον τακτοποιήσει, να τον οργανώσει, να τον ταξινομήσει με κατηγορίες, αυτά που λέγαμε μέρη του λόγου, με τα παρεπόμενα του ρήματος, τα παρεπόμενα του ονόματος, πτώση, αριθμός, γένος. Τί σημαίνει πτώση; Μα είναι ένας τρόπος για να δείξω το υποκείμενο ή να δείξω το συμπλήρωμα το αντικείμενο. Έχει λόγο δηλαδή. Τί σημαίνει αριθμός; Είναι μια ανάγκη στη γλώσσα να δηλώσω αν είναι ένα ή περισσότερα από ένα. Κάποτε στη γλώσσα μας δηλώναμε και το δύο ξεχωριστά και υπάρχουν γλώσσες που δηλώνουν και το τρία και το τέσσερα και το πέντε. Ντάξει. Όλα αυτά περνάνε στη γλώσσα μέσα στη γραμματική. Ναι, αλλά πώς θα δηλωθούν; Χρειαζόμαστε ένα σχήμα, ένα σύστημα. Τις καταλήξεις, όλα αυτά τα σχηματιστικά. Λέμε «έγραψες», στο έγραψες εκείνο το –σ, «εγραψ», το σίγμα εκείνο, δηλώνει τη μια φορά ας πούμε το ποιόν ενεργείας το συνοπτικό, το –ε δηλώνει παρελθόν, το άλλο το τελευταίο το σίγμα –«έγραψες», δηλώνει το δεύτερο ενικό. Υπάρχουν τρόποι δηλαδή για να δηλώσουμε αυτές τις σχέσεις. Και αυτά πρέπει να δείξουμε στα παιδιά. Μη τους βάζουμε απλώς να επαναλάβουν πράγματα, τα οποία εν πολλοίς τα ξέρουν, βάλτους μέσα στο σκεπτικό, στην ανάλυση τί κάνουν αυτά τα πράγματα για να τα πάρεις μαζί σου και να μπει και πιο βαθιά μετά. Μα θα τα κάνουμε αυτά στο δημοτικό; Κατ'αρχήν όλα αυτά που λέμε δεν είναι μόνο για το δημοτικό, μιλάμε γενικά πώς διδάσκουμε τη γλώσσα, αλλά εγώ σας λέω, ότι εσείς, που ξέρετε τα πράγματα και τη διδακτική και τα παιδαγωγικά κλπ, μπορείτε να βρείτε τους τρόπους, πώς θα τα δώσετε απλοποιημένα στα παιδιά. Για μένα μπορεί να είναι δύσκολο, εσείς θα βρείτε τους τρόπους, πώς θα τα πείτε πιο απλά –έχω ακούσει διδασκαλία δασκάλων σε παιδάκια μικρά του δημοτικού που μπαίνουν σε αυτά και έχω μείνει έκθαμβος με πόσο απλότητα, αλλά και με ουσιαστικό τρόπο δίνουν τα πράγματα. Γι' αυτό δεν το φοβάμαι. Νομίζω ότι μπορείτε –εννοώ το δάσκαλο- να το κάνει.

Και όταν πάμε στη σύνταξη; Ε, όταν πάμε στη σύνταξη αυτό είναι το πάρα πολύ σημαντικό στη γλώσσα. Εκεί πια τί κάνουμε; Συν-τάσσουμε. Συν-τάσσουμε. Εκεί βάζουμε τα πράγματα να συνδεθούν –για φανταστείτε τώρα, έχω ένα ρήμα, μόνο του το ρήμα τι να σου κάνει;- Θέλει κάποιον να το βάλει σε ενέργεια, το υποκείμενο, θέλει κάποιον αποδέκτη να πάρει το αποτέλεσμα της ενέργειας και θέλει, όσο ο νους του ανθρώπου έρχεται να μιλήσει για τον κόσμο, θέλει τα επίθετα. Δεν υπάρχει μεγαλύτερη φινέτσα, λεπτότητα στη γλώσσα από το επίθετο, από το επίθετο. Το επίθετο τι είναι; Οι πιο λεπτοί χαρακτηρισμοί των οντοτήτων, των ουσιών του κόσμου. Και όσο πιο επιτυχημένο είναι το επίθετο και πιο ακριβές και πιο πλούσιο και πιο ποικίλο και πιο χρωματισμένο, τόσο καλύτερα βγαίνει αυτή η εξειδίκευση, αυτή η ανάδειξη των ιδιοτήτων.

Υπάρχουν τα άρθρα. Τα άρθρα σου καθορίζουν κάτι γενικό ή ειδικό. Κάτι γνωστό ή μη γνωστό. Άλλη η λειτουργία του άρθρου. Μα έχω τις αντωνυμίες. «Εκείνος», «αυτός». Αυτά σου καθορίζουν δείξη, σου καθορίζουν κτήση. Δεν υπάρχει γλώσσα που να μην έχει ως βασική κατηγορία την κτήση. Ε, η κτήση αυτή περνάει και δηλώνεται με αντωνυμίες, οι οποίες στη γλώσσα ήταν τόσο σημαντικές ώστε συνδέθηκαν και με τις προσωπικές αντωνυμίες. Το «μου

λέει», «σου δίνει» κ.λπ., το «μου», «σου» που είναι και το «βιβλίο μου», «το βιβλίο σου» (μία φοιτήτριά μας έχει κάνει ένα διδακτορικό στη Σορβόνη, στην Αθήνα ήτανε, το επιβλέψαμε με τον Χρήστο τον Κλαίρη και δείχνει τη σχέση που έχει η κτήση με τις προσωπικές αντωνυμίες, στενή σχέση). Λοιπόν, όλα αυτά μπορούμε να τα δείξουμε με τη σύνταξη. Και θα σας πω και το εξής αγαπητοί: οι αρχαίοι, και ποιοι μίλησαν πρώτοι γι' αυτά τα πράγματα, το θυμόμαστε; Δύο μεγάλες φυσιογνωμίες: ο ένας ήταν αυτός που έκανε τη γραμματική, ο Διονύσιος ο Θραξ. Για σκεφθείτε, αγαπητοί, αυτός, ξεκινώντας, ξεκίνησε από το μηδέν. Έβαλε μία τάξη σε όλη την ανθρώπινη γλώσσα, δηλαδή την ανθρώπινη σκέψη, και έκανε τις κατηγορίες, τις υποκατηγορίες, τα πάντα. Φανταστείτε τι μυαλό διέθετε αυτός ο γραμματικός. Και ήλθε μετά ο Απολλώνιος, με το παρατσούκλι δύσκολος (γιατί αυτός ασχολήθηκε με τη σύνταξη) και έρχεται αυτός και περιγράφει την ελληνική σύνταξη, δηλαδή το σύστημα, το μηχανισμό που συντάσσουμε τις λέξεις, τι γίνεται με το υποκείμενο, τι γίνεται με τον προσδιορισμό, τι γίνεται με τα επιρρήματα, όλο αυτό το σύνολο, τεράστιο θέμα. Αυτοί οι δύο άνθρωποι έβαλαν τάξη στον κόσμο της γλώσσας. Και όσα λέμε εμείς σήμερα (ονομαστική, γενική, ενικός, πληθυντικός, αρσενικό, θηλυκό και λέμε υποκείμενο και αντικείμενο) όλα αυτά πηγάζουν πίσω σε αυτούς τους δύο ανθρώπους. Τα πήραν οι Ρωμαίοι μετά, τα μετέφρασαν και από τους Ρωμαίους πέρασαν στις άλλες γλώσσες. Δηλαδή είπαμε εμείς ελληνικά «δοτική», γιατί τι είναι «δοτική»; Είναι η πτώση η οποία συμπληρώνει ρήματα τα οποία σημαίνουν ελληνικά δίδω. Έτσι, «δίδω τινί». Αυτό το «τινί» είναι η δοτική. Και το είπαμε εμείς «δοτική πτώση». Το πήραν οι Ρωμαίοι και το μετέφρασαν «dativus», που στα λατινικά δε σημαίνει τίποτε, και το πήραν οι Άγγλοι και το είπαν «dative». Το βλέπετε και περνάει σε όλη την ανάλυση των γλωσσών ενώ τα ονόματα, κατά κανόνα, ξεκινούν από αυτή την πρώτη ανάλυση.

Επομένως, φίλες και φίλοι, θέλω να πω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό σε αυτούς τους τρεις χώρους (λεξιλόγιο, γραμματική, το λογισμικό, γραμματική σύνταξη) να μείνεις και να δείξεις την ουσία των πραγμάτων. Λέμε «υποκείμενο». «Υποκείμενο», αυτό που θέτει σε ενέργεια το ρήμα. Εντάξει. Και όταν λέει ότι, ξέρω εγώ, «οι πολίτες προδόθηκαν από την τάδε, από την πολιτεία» ή «οι νόμοι νομοθετήθηκαν από...», εκείνο το «νόμοι» είναι υποκείμενο; Μα δεν είναι υποκείμενο, είναι ρόλος υποκειμένου, είναι αντικείμενο στην πραγματικότητα, δηλαδή «η πολιτεία τιμώρησε τους τάδε» ή «ψήφισε τους τάδε» και εμείς το παίρνουμε επειδή θέλουμε να το προβάλουμε και το κάνουμε υποκείμενο. Αυτό δεν είναι υποκείμενο συντακτικό, είναι σημασιολογικός ρόλος. Όταν λέμε ότι «ο αέρας έσπασε το τζάμι» είναι υποκείμενο; Είναι ότι «έσπασε το τζάμι λόγω του αέρα». Δηλαδή αυτό που φαίνεται ως συντακτικό υποκείμενο στην πραγματικότητα δηλώνει αιτία. Τι πρέπει λοιπόν να πω στα παιδιά; Ότι «κοίταξε, έχουμε δύο πράγματα. Έχουμε αυτό που είναι το πραγματικό υποκείμενο στη σύνταξη, έχουμε και ένα άλλο που φαίνεται στη θέση του υποκειμένου αλλά μπορεί να δηλώνει αιτία, να δηλώνει μέσο, να δηλώνει το αντικείμενο στην πραγματικότητα». Αυτές τις σχέσεις οι οποίες είναι λεπτές νοητικές σχέσεις, πρέπει να τις δηλώσουμε στη διδασκαλία μας και να πάρουμε μαζί τα παιδιά και να τα βάλουμε να σκεφτούνε. Πάρτε ένα κείμενο, αυτό το κείμενο μιας έκθεσης ενός παιδιού και αρχίστε να ρωτάτε. Να ρωτάτε πρώτα πρώτα στο λεξιλόγιο. Και να πείτε «αυτή τη φράση πως αλλιώς μπορούμε να την πούμε»; Και να λέει το ένα παιδί έτσι, το άλλο αλλιώς, το άλλο αλλιώς. «Για να ανοίξουμε και ένα λεξικό για να δούμε πως αλλιώς θα μπορούσαμε να την πούμε;» Και να αρχίσει μια συζήτηση πως αν χρησιμοποιήσεις το «εγωισμός» σε σχέση με το «αλαζονεία» και με το «περηφάνια» είναι άλλο πράγμα. Το «περηφάνια» έχει μια θετική σημασία, το «αλαζονεία» είναι μια απομάκρυνση και αποποίηση των ανθρώπων. Αν θέλεις τώρα να το ανεβάσεις πιο ψηλά και να μιλήσεις για «έπαρση» γιατί είσαι στη δευτεροβάθμια και θέλεις και τη «μύηση», εντάξει μπες και σε αυτά. Αν θέλεις να μιλήσεις για «εγωλατρία», «εγωμανία» και «εγωπάθεια», μίλα και γι' αυτά. Δείξε τον πλούτο των λέξεων, δηλαδή των σημασιών, δηλαδή των εννοιών, δηλαδή του ανθρώπινου μυαλού, δηλαδή αυτό το θαύμα που είναι η ανθρώπινη γλώσσα. Εάν τώρα εσύ το υποβαθμίσεις στο να πεις ότι η «αλαζονεία» σημαίνει αυτό και να του δώσεις μάλιστα ότι σημαίνει «περηφάνια», που δεν είναι αυτό, ήδη το έχεις υπονομεύσει. Θέλει μια δουλειά άλλη στο λεξιλόγιο, άλλη στη γραμματική. Βάλε τα παιδιά να δεις πως αλλιώς μπορείς να πεις αυτή τη φράση.

Και αυτό με φέρνει στον τέταρτο χώρο που είναι η χρήση, δηλαδή η επικοινωνία. Αγαπητοί, κάθε γλώσσα, όχι μόνο η ελληνική, κάθε γλώσσα σου δίνει πολλές δυνατότητες να εκφραστείς, κάθε γλώσσα. Δηλαδή, λέμε «υποστηρίζει επίμονα». Αντί να πω το «επίμονα», τι μπορώ να πω; «Με επιμονή». Αντί να πω «με επιμονή», τι να πω; «Με το να επιμένει» κ.λπ. Τι άλλο μπορώ να πω; «Επιμένοντας...» Είναι το ίδιο όλα; Το «επίμονα», συγκεντρωτικά και πολύ λιτά, δείχνει μια έννοια που χαρακτηρίζει το «υποστηρίζει». Το «με επιμονή» αν πω, τι μπορώ να

κάνω μετά; Να πω «με αδικαιολόγητη επιμονή», «με πρωτοφανή επιμονή». Αρχίζω, δηλαδή, και προχωρώ σε βαθμούς και επίπεδα εξειδίκευσης με το εμπρόθετο. Μην του λες, λοιπόν, «επίρρημα» ή «εμπρόθετο». Πες του τι κάνεις με το εμπρόθετο, ότι μπορείς να περάσεις σε επιμέρους χαρακτηρισμούς, και τι κάνεις με το επίρρημα που δεν μπορείς να περάσεις. Και ποιος είναι ο πιο σημαντικός τρόπος για να δώσεις πολύ πληροφορία και εξειδίκευση; Η πρόταση. «Με το να επιμείνει ότι...», κ.λπ., κ.λπ., αυτές οι προτάσεις με συνδέσμους, οι δευτερεύουσες που λέμε, οι επιρρηματικές που λέμε.

Αρα, η γλώσσα σου δίνει επίρρημα, εμπρόθετο, επιρρηματική πρόταση, μετοχή. Για πιάσε, λοιπόν, μια έκθεση ενός παιδιού και βάλτα να συζητήσουν. «Πως αλλιώς μπορούσαμε να το πούμε αυτό; Έτσι». «Τι μου δίνει αυτό αν πω αυτό; Εκείνο». «Τι άλλο θα μπορούσα να πω; Εκείνο». «Για ανάπτυξε την πρόταση. Με ποιο τρόπο μπορείς να την αναπτύξεις;». Να πείσει μέσα και να αρχίσει μια συζήτηση επί της ουσίας της γλώσσας. Τώρα, αν του λες συντακτικό και του λες «υποκείμενο», «αντικείμενο» και «κατηγορούμενο» κ.λπ... Το πιο σχολαστικό πράγμα, το κατηγορούμενο, μπορείς να το αναδείξεις ως κατηγορία σκέψης. Λέμε ότι «ο Γιάννης είναι καλός» ή «είναι υπάλληλος». Το «είναι» είναι μια διαπίστωση, μια σύνδεση. Μπορώ όμως να πω «φαίνεται καλός», μπορώ να πω «θεωρείται καλός», πάντοτε έχω κατηγορούμενο. Μπορώ να περάσω και δίνω διάφορους χαρακτηρισμούς και μπορώ να πω «υπηρετεί ως υπάλληλος». Το «υπηρετεί» είναι συνδετικό ρήμα; Όχι βέβαια. Το «ως υπάλληλος» είναι κατηγορούμενο; Ναι, είναι κατηγορούμενο. Δηλαδή, μπορώ να έχω κατηγορούμενο με οποιοδήποτε ρήμα; Ναι, αν έχεις τον κατηγορικό δείκτη, το «ως». Και αυτό τι χαρακτηριστικό έχει; Το ότι εδώ έχουμε να συνδέεται μια οντότητα, το υποκείμενο, με έναν χαρακτηρισμό που είναι το κατηγορούμενο. Και αυτό γίνεται με διαφόρους τρόπους.

Δηλαδή, με άλλα λόγια, θέλω να πω ότι όλα αυτά τα επίπεδα, λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη, χρήση (αυτά που έλεγα, οι επιλογές), όλα αυτά είναι ένα σκάψιμο μέσα στη γλώσσα και μια ανάδειξη των δυνάμεων της γλώσσας, που όταν τις καταλάβει το παιδί έρχεται μαζί σου και αρχίζει και σκέφτεται και αυτό, και σου λέει και κάποια πράγματα που εσύ δεν τα έχεις σκεφθεί. Τουλάχιστον εγώ το έχω ζήσει, με φοιτητές μου βέβαια, αλλά, εντάξει, τηρουμένων των αναλογιών. Και το άγιον πάντων, Δέσποτα, συγγνώμη, χρησιμοποιώ μια μεταφορά, λοιπόν το άγιον, τα άγια των αγίων είναι τα κείμενα, τα οποία τι είναι; Είναι μια σύνδεση, για σκεφθείτε το, όλων αυτών που είπα. Του λεξιλογίου, του κόσμου των σημασιών, αυτών των κατηγοριών, υποκατηγοριών, της γραμματικής δηλαδή, της σύνταξης, αυτού του κόσμου της σύνταξης, και πάνω απ' όλα προσέξτε, των επιλογών που έχω κάνει. Αγαπητοί, ο καθένας σας, ο καθένας μας, όταν μιλάει, όταν γράφει, τι κάνει; Δημιουργεί. Γιατί δημιουργεί; Διότι επιλέγει. Από τι επιλέγει; Από αυτούς τους τέσσερις χώρους. Δηλαδή χτίζει ο καθένας το λόγο του; Ναι, γιατί; Γιατί κάνει τις δικές του επιλογές. Πως μπορώ να το πω αυτό; Ότι έχει το δικό του ύφος. Ύφος. Ιδιοϋφείς όλοι μας. Ναι, ιδιοϋφείς. Το δικό μας ύφος ο καθένας, τις επιλογές μας, ακόμη και στη χροιά της φωνής μας. Ακούμε κάποιον και καταλαβαίνουμε ότι είναι ο Νίκος, ο Παύλος, από τη χροιά της φωνής του. Τι κάνουμε δηλαδή; Ξεχωρίζουμε τα χαρακτηριστικά, τις επιλογές, το επίπεδο της φωνής. Βεβαίως το λεξιλόγιο. Βεβαίως στη χρήση της γλώσσας. Όταν διαβάζω κάτι και λέω «αυτό είναι Καβάφης», τι σημαίνει; Και εγώ ο απλός άνθρωπος λέω ότι «αυτό είναι Καβάφης», αρκεί να έχω διαβάσει λίγο, τι κάνω στην πραγματικότητα; Εντοπίζω τις επιλογές που έχει κάνει ο Καβάφης, δηλαδή το ύφος του, πως έχει δημιουργήσει τα κείμενά του. Αλλά και εγώ έχω τα κείμενά μου, ο καθένας μας. Όταν μιλάει, γράφει. Και τι είμαστε; Δεν είμαστε μηχανάκια. Είμαστε ο καθένας μας; Δημιουργοί γλώσσας. Γιατί; Γιατί επιλέγουμε. Και τι επιλέγουμε; Από αυτούς τους κόσμους. Επιλέγουμε σωστά; Ε, εδώ αρχίζει μια συζήτηση. Δηλαδή, αν μπορώ να έχω πολλαπλές επιλογές και αποχρώσεις και εγώ παίρνω πάντοτε μια λέξη, μία δομή, ε, εκεί κάτι δεν πάει καλά. Ή δεν ενδιαφέρομαι πολύ για τη γλώσσα γιατί δεν τη βλέπω ως αξία, είτε, πώς να πω, δε δίνω την έμφαση που πρέπει στο λόγο μου, τον υποβαθμίζω, για διαφόρους λόγους εν πάση περιπτώσει. Εκείνο που μπορώ να σας πω είναι ένα, ότι δεν είναι ανικανότητα. Προσέξτε: δεν είναι ανικανότητα! Μπορεί να είναι ραστώνη, ραθυμία, μπορεί να είναι αδιαφορία, μπορεί να είναι έλλειψη άσκησης, δεν είναι όμως ανικανότητα γιατί αυτό είναι μια κοινή κληρονομιά. Το θέμα είναι πόσο έτοιμοι είμαστε να αξιοποιήσουμε αυτό το δυναμικό της γλώσσας το οποίο έχει δουλευθεί, να τώρα γιατί είναι σημαντικό ο πολιτισμός. Έχει δουλευθεί από μεγάλα μυαλά για πολλά χρόνια. Και έχει περάσει από μια καλλιέργεια σε λεπτές διαφορές που είναι πάρα πολύ χρήσιμες και οι οποίες υπάρχουν στη σημερινή γλώσσα. Το «δίδω» έγινε «δίνω» και άλλα άλλαξαν. Όμως έχουμε το «προδίδω», το «ενδίδω», το «καταδίδω», το «εκδίδω», «διαδίδω», «μεταδίδω», «παραδίδω». Αυτόν τον πρωτέα, που είναι το προρηματικό, αυτή η πρόθεση που μπαίνει μπροστά από τα ρήματα, και μεταβάλλει τη σημασία των λέξεων και δημιουργεί έναν

πλούτο που έχει μόνο η ελληνική και η λατινική. Η αγγλική όσες λέξεις έχει σχολαστικές, δύσκολες είναι από ελληνικά, από λατινικά, γιατί έχουν αυτές τις ιδιότητες με τα προρηματικά σε μεγάλο βαθμό. Δε θέλω τώρα να υποβαθμίσω αυτή τη γλώσσα αλλά όταν θέλουν στα αγγλικά να σου δώσουν μια δύσκολη λέξη, απαιτητική λέξη, σου δίνουν ή ελληνική ή λατινική. Και δεν είναι τυχαίο. Λέω, λοιπόν, να γιατί και ο Σεφέρης έλεγε τα παλαιότερα ελληνικά μας να έχουμε μια επαφή με τη διαχρονία της γλώσσας, μην το ξεχνάμε αυτό. Μην το ξεπερνάμε αυτό τόσο εύκολα γιατί χάνουμε και από εκεί. Αλλά μην το θεοποιήσουμε και πούμε «Αυτό είναι» και «άμα ξέρω αρχαία, έλυσα το θέμα μου». Δεν το έλυσα. Ξεκινάω από τη ζωντανή νέα γλώσσα, κάνω όμως τις αναφορές μου και παίρνω από παντού. Ο Ελύτης που τον γιορτάζουμε, από πού έπαιρνε; Από παντού. Έπαιρνε από την αρχαία, έπαιρνε από τα μεσαιωνικά, έπαιρνε από τα νεότερα και όταν λέει «τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνικήν· στις αμμουδιές του Ομήρου μονάχη έγνοια η γλώσσα μου, με τα πρώτα ρίγη...» πάει και στο Βυζάντιο, πάει και στον ύμνο του Σολομού, για να δείξει αυτή τη διαχρονία της γλώσσας.

Λοιπόν, αγαπητοί, σας κούρασα. Αυτό που ήθελα να δείξω είναι ότι η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να περνάει από μια αγάπη και γνώση του δασκάλου για τα σημαντικά στη γλώσσα και αυτά να δίνονται απλά, ουσιαστικά, με συμμετοχή των μαθητών, με αξιοποίηση του διαδικτύου, με ακούσματα, με διαβάσματα, ώστε να παίρνεις μαζί τον μαθητή σου και να ανεβαίνεις μαζί με αυτόν. Να τον εμπνέεις γλωσσικά, που σημαίνει ψυχικά, πνευματικά, διότι τελικά η γλώσσα είναι όλα αυτά τα πράγματα. Τώρα θα πει κανείς, όταν περάσουμε στη συζήτηση που θέλετε κ. Δημαρά, και συγγνώμη που έχω πάρει αρκετή ώρα, θα πει κανείς «ναι, αλλά εμείς στο πανεπιστήμιο δεν τα διδαχθήκαμε έτσι. Πώς να τα δώσω και εγώ; Το βιβλίο που χρησιμοποιώ δεν τα παρουσιάζει έτσι». *Nostra culpa*. Είναι δική μας ευθύνη στα πανεπιστήμια, κύριοι Πρυτάνεις. Όσοι έχουμε παιδαγωγικά τμήματα, όσοι έχουμε φιλοσοφικές σχολές, πρέπει κάποτε να ετοιμάζουμε και κάπως τους ανθρώπους που θα πάνε στην εκπαίδευση. Και να τους δώσουμε αυτά που χρειάζονται, χωρίς να κατεβάζουμε το επιστημονικό επίπεδο, αλλοίμονο, αυτά που είπα νομίζω ότι έχουν άμεση σχέση με επιστήμη. Χωρίς να το κατεβάζουμε αλλά να τους προετοιμάσουμε, μην τους αφήσουμε και τους πούμε «πήγαινε τώρα να διδάξεις με επικοινωνιακή μέθοδο» και να μην έχει ακούσει ποτέ του τι είναι η επικοινωνιακή μέθοδος. Τι είναι οι επιλογές, πώς χτίζεται ένα κείμενο, που είναι ένα σύμπαν το κείμενο, με προθέσεις, με συνεκτικότητα, με συνοχή, με περιβάλλον, με διακειμένα, δεν έχω το χρόνο να τα πω. Όλο αυτόν τον κόσμο αν δεν τον δώσεις και δεν τον δώσεις στους φοιτητές, τους αυριανούς δασκάλους, πως θα λειτουργήσουν αυτοί οι άνθρωποι; Άρα, έχουμε την ευθύνη μας και πρέπει να ξεκινήσουμε από την κατάρτιση αυτή και, βεβαίως, την επιμόρφωση. Ο Φιλανδός, που κάνει τον έξυπνο (δεν έχω τίποτα με τους Φιλανδούς, λίγο έχω με τις απαιτήσεις τους εκεί να έχουν εγγυήσεις, αλλά αυτό είναι άλλο πράγμα. Ψήφισαν τελικά, ευχαριστώ κ. Μπουζάκη, επανέρχονται στη συμπάθειά μου). Λοιπόν, λέω ότι οι Φιλανδοί, τι κάνουν αγαπητοί; Επιμορφώνουν συνεχώς το δάσκαλο. Κάθε χρόνο ή κάθε δεύτερο χρόνο. Τον ενημερώνουν με τις εξελίξεις που υπάρχουν στα διάφορα αντικείμενα, του έχουν και μια βιβλιοθήκη δίπλα και πάει με τους μαθητές και κάθεται και δουλεύει, έχει στην τάξη τα τραπέζια και κάθονται μαζί οι μαθητές και δουλεύουν, έχουν λεξικά, έχουν γραμματικές, έχουν διαδίκτυο... Δεν είναι τίποτε άπιαστα πράγματα. Άρα, πρέπει να ετοιμάσουμε, και το λέω εδώ με την ευκαιρία ενός παιδαγωγικού τμήματος που κάνει αυτή τη συνάντηση, το συνέδριο, πρέπει να προβληματιστούμε και να ετοιμάσουμε το δάσκαλο, αυτά τα παιδιά τα οποία είναι ξύπνια, έχουν περισσότερο οξυμμένη τη σκέψη από εμάς, αλλά δε δίνουμε την ευκαιρία να την καλλιεργήσουν, δεν τους δίνουμε αυτά που πρέπει να τους δώσουμε, και εννοώ τα πανεπιστήμια, και εννοώ παιδαγωγικά τμήματα και εννοώ και τις φιλοσοφικές σχολές. Δεν τους ετοιμάζουμε σωστά για την εκπαίδευση. Τους δίνουμε πολλή γνώση, πληροφορία, αλλά δεν τους ετοιμάζουμε για αυτό που θα κάνουν. Στο παιδαγωγικό τμήμα πόσες ώρες, δε θέλω τώρα να κάνω κριτική, αλλά πόσο διδάσκουμε τη γλώσσα και σε ποια επίπεδα, και πόσο ετοιμάζουμε τους δασκάλους στα παιδαγωγικά τμήματα για τη διδασκαλία της γλώσσας που είναι πολλές ώρες μέσα στο δημοτικό; Ή για τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης που έχουν πολλές ώρες που διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα, τους έχουμε ετοιμάσει; Λοιπόν, αυτά είναι πολλά θέματα, ή πόσο καλά είναι τα βιβλία που έχουμε δώσει και το διδακτικό υλικό, ή, αφού τον υποχρεώνω να βγάλει το πρόγραμμα και να έχει τελειώσει αυτό και εκείνο μέσα σε τάδε χρόνο, που να καθίσει να πει αυτά και εκείνα που λέω εγώ; Δεν πρέπει να αποδεσμευθεί από τη δέσμευση του αναλυτικού προγράμματος, να έχει μια ελευθερία ανάλογα με την τάξη του; Τώρα όλα αυτά εσείς τα ξέρετε καλύτερα από μένα, τα υπονοώ ότι πρέπει να γίνουν αλλά προσπάθησα να μπω στην ουσία των πραγμάτων.

Κυρίες και κύριοι, σας ευχαριστώ για την υπομονή σας.



3. ΕΘΝΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ



Τα Βενετσιάνικα ελληνικά - παρόν και μέλλον

Caterina CARPINATO,

Ελένη ΓΑΛΑΝΗ,

Tatiana BOVO (Università Ca' Foscari Venezia)

ABSTRACT

Στην Ιταλία κάθε μέρα περίπου 300.000 μαθητές οικειοποιούνται την ελληνική γλώσσα κατά την διάρκεια της δευτεροβάθμιας φοίτησης τους. Σκοπός μας είναι να διευρύνουμε αυτές τις βασικές τους γνώσεις μέσω μιας διαχρονικής προσέγγισης, η οποία θα τους μεταφέρει κάποια ουσιαστικά στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας και του σύγχρονου Ελληνικού Πολιτισμού. Εντός της Περιφέρειας του Βένετο, η προσέγγιση της γλωσσικής και πολιτισμικής εξέλιξης της Ελλάδας από τους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανασκόπηση της δικής τους 'τοπικής' και πολιτιστικής κληρονομιάς. Το πρόγραμμα, το οποίο έχει τεθεί σε εφαρμογή βάσει κοινής συνεργασίας των καθηγητών Κλασικών Λυκείων και του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Ca' Foscari, (το οποίο έχει τον συντονισμό και την εποπτεία του προγράμματος), εφαρμόζει έναν νέο τρόπο σύλληψης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, χάρη στη διδασκαλία των Νεοελληνικών στα γυμνάσια, επιτρέποντας κατά συνέπεια και την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης ευρωπαϊκής γλώσσας. Μια τέτοια προοπτική, επιτρέπει τη γνώση της πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής διάστασης που φέρει η "τοπική", "περιφερειακή", "Βενετσιάνικη" ιστορική συνείδηση. Ένας από τους στόχους μας είναι να κάνουμε ορατό, ότι οι πολιτισμικές, θρησκευτικές, γλωσσικές ανταλλαγές και διασταυρώσεις, που συντελέστηκαν για αιώνες στην Βενετία και στην περιφέρεια του Βένετο, συντέλεσαν στην δημιουργία αυτής της εξαιρετικά σπάνια στο είδος της "Βενετσιάνικης Ταυτότητας", αποτέλεσμα μιας διαπολιτισμικής ζύμωσης.

In Italy every day nearly three hundred thousand Italian students approach the Greek language during their high-school curriculum. We intend to offer the chance to expand this basic knowledge by teaching elements of contemporary Greek language, history and culture together with a diachronic approach that gets up to our age. Within the Veneto region, the study of the linguistic and cultural evolution of the Greek language could enable students to approach a foreign culture together with elements of their own regional history, thanks to an extended knowledge of Byzantine history and Modern Greek language. The high school Greek instructors, collaborating with Modern Greek university professors (supervised by the Ca' Foscari coordinator), will activate new forms of apprehending the Greek language in high schools through the contact with the modern language and allowing therefore the learning of a foreign European language as L2. Within such a perspective, the study of "local", "regional" and "Venetian" culture acquires a multiethnic and multicultural dimension. One of our goals is to make visible the fact that Venice and the Veneto territory saw for centuries a rich interchange of many languages, cultures and religions that shaped that extraordinary "Venetian Identity", resulting from a complex and varied *melting pot*.

1.

Παρουσιάσουμε σε γενικές γραμμές την σημερινή κατάσταση της εκμάθησης/διδασκαλίας των Ελληνικών σε μια πόλη όπως η Βενετία. Όπως είναι γνωστό η Βενετία είναι μια μαγική πόλη, γεμάτη ιστορικά μνημεία όντας ταυτόχρονα και μια σύγχρονη ιταλική πόλη. Ή μάλλον, κωμόπολη, από την στιγμή που παρόλο την διεθνή ταυτότητας και την παγκόσμια φήμη της, η πραγματική καθημερινή ζωή των 60.000 κατοίκων της, δηλαδή του ανθρώπινου δυναμικού της, κινείται και λειτουργεί- δεδομένων των αναλογιών της- αντίστοιχα με αυτό μιας μικρής πόλης, όπως για παράδειγμα σαν αυτό της Κομοτηνής.

Μιλάμε βέβαια για μια πόλη εντελώς διαφορετική από οποιαδήποτε άλλη στον κόσμο, για έναν πολιτισμό και για ένα ιστορικό υπόβαθρο μοναδικό στον πλανήτη, κάτι το οποίο αντιλαμβάνεται αμέσως ακόμη και ο βιαστικός τουρίστας και όπως την ζει με τις καθημερινές τις δυσκολίες και τα καθημερινά της θαύματα και ο μόνιμα εγκατεστημένος στην Βενετία.

Αυτή η μικρή αναφορά στην Βενετία μου φαίνεται χρήσιμη για να εντοπίσουμε πιο συγκεκριμένα, τι σημαίνει να διδάσκει και να μαθαίνει κανείς Ελληνικά και Νεοελληνικά στην πόλη μας.

Όπως γνωρίζουν καλά οι Έλληνες, και λιγότερο έντονα οι ντόπιοι, η Βενετία είναι μια πόλη όπου οι Ελληνόφωνοι και τα Ελληνικά δεν είναι απλώς μια σύγχρονη αισθητή παρουσία (Άγιος Γεώργιος, Ινστιτούτο Βενετίας, λιμάνι αλλά και Μαρκιανή Βιβλιοθήκη) αλλά είναι ταυτόχρονα μια έντονα κρυμμένη πραγματικότητα, διασκορπισμένη παντού ακόμη και εκεί που δεν το περιμένει κανείς. Βενετία και ελληνισμός, Βενετία και Ελληνικά είναι οι ιστορικό-πολιτισμικοί κρίκοι που ανήκουν πολύ στενά στην ελληνική συνείδηση αλλά είναι λιγότερο έντονοι για τον ντόπιο πολιτισμό.

Το γεγονός ότι εδώ τυπώθηκαν τα πρώτα βιβλία για τον ελληνόφωνο αναγνώστη, όπως η πρώτη προσπάθεια απόδοσης της Ιλιάδας σε μια σύγχρονη γλώσσα, αναφέρομαι στην Ιλιάδα του Νικόλαου Λουκάνη του 1526, το πρώτο τετράγλωσσο ελληνικό-ιταλικό (αρχαία-δημώδη, ιταλικά και λατινικά), το περίφημο Corona Preciosa του 1527, και στην Βενετία γράφθηκε πολύ πιθανόν και η γραμματική του Νικόλαου Σοφιανού (που τυπώθηκε πρώτη φορά από τον Legrand), βιβλίο που κατά την γνώμη του Νάσου Βαγενά θα μπορούσε να θεωρηθεί αφετηρία για την Νεοελληνική Λογοτεχνία.¹

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διακόψω την περιήγηση στην Βενετία και στις ιστορικό-γλωσσικές σχέσεις της με την νεοελληνική γλώσσα, γιατί δεν είναι το θέμα της ομιλίας και να συγκεντρωθώ βασικά στην διάδοση των Νεοελληνικών στην Βενετία, στο παρόν και στο μέλλον όπως έχουμε υποσχεθεί στον τίτλο της ανακοίνωσης μας.

Πρέπει να σας αναφέρω πρώτα απ' όλα ότι η διδασκαλία των Ελληνικών στην Βενετία πρέπει να ενσωματωθεί στο γενικότερο φάσμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη Ιταλία.

Πρέπει επίσης να διευκρινίσω αμέσως ότι, όταν μιλάμε για εκμάθηση των ελληνικών στην Ιταλία, εννοούμε των αρχαίων ελληνικών, δηλαδή εννοούμε την εκμάθηση της γλώσσας και της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο κλασικό λύκειο και στην Φιλοσοφική Σχολή των Ιταλικών Πανεπιστημίων.

Η γνώση της Ελληνικής Γλώσσας στην Ιταλία είναι ακόμη και σήμερα πολύ διαδεδομένη. Βέβαια η Ελληνική Γλώσσα στην Ιταλία αντιστοιχεί στην Αρχαία Ελληνική, (Greco = Greco Antico).

Το μεγάλο ενδιαφέρον όμως για τις Κλασικές Σπουδές αποδεικνύεται από τον σημαντικό αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών στα Κλασικά Λύκεια της χώρας. Με βάση τα επίσημα στοιχεία που βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Ιταλίας

¹ Ν. Βαγενάς, Μιχαήλ Μαρουλλός Ταρχανιώτης, στο Κινούμενος στόχος. Κριτικά κείμενα, Αθήνα 2011, σελ. 13-19.

MIUR² το α.έ. 2008/2009 (τελευταία καταγραφή) οι μαθητές που σε καθημερινή βάση μαθαίνουν την Ελληνική Γλώσσα (δηλαδή Αρχαία Ελληνικά) είναι συνολικά 292.258.

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι εγγεγραμμένοι μαθητές στα Κλασικά Λύκεια του Βένετο για το σχ.έ. 2008/09 ανέρχονται στους 20.254, καταλήγουμε στο αποτέλεσμα ότι:

έστω και αν μόνο το 1% των μαθητών, που σπουδάζουν Αρχαία στην περιφέρεια Βένετο, ακολουθήσει εξειδίκευση στη Νέα Ελληνική, τότε ο αριθμός των μαθητών που θα ξέρουν την καθημερινή χρήση της Ελληνικής Γλώσσας θα είναι αμέσως 202.

Αυτά τα δεδομένα αποτελούν ένα ιδιαίτερο και μοναδικό φαινόμενο που συναντάται μόνο στην Ιταλία. Η παιδεία μας, για όσους επιλέγουν τα Κλασικά Λύκεια, προβλέπει 5 χρόνια Αρχαία Ελληνικά, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στο πρωτότυπο.

Είμαι πεπεισμένη πως σε αυτό το φυτώριο βρίσκεται η κατακλείδα για τη διάδοση των Νεοελληνικών στην Ιταλία. Αν λοιπόν λάβουμε υπόψη ότι σήμερα οι Ιταλόφωνοι που καταπιάνονται συστηματικά με τα Ελληνικά Γράμματα είναι τόσοι πολλοί, τότε θα πρέπει να επενδύσουμε σε αυτό το σεβαστό νούμερο ούτως ώστε να έχουμε ένα σπουδαίο αριθμό Ιταλόφωνων (Νέο)Ελληνομαθών, και ταυτόχρονα θα πρέπει να ενεργήσουμε θετικά για να σώσουμε την κλασική παράδοση σπουδών.

Παράλληλα με τις επιστημονικές και διδακτικές μου υποχρεώσεις στο πανεπιστήμιο της Βενετίας έχω αρχίσει να εφαρμόζω μια καινούρια πρόταση σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα Κλασικά Λύκεια της Περιφέρειας. Έτσι από το α.έ. 1999-2000 ξεκίνησε μία καινούρια συνεργασία με άλλους αρμόδιους φορείς για την προώθηση των Νεοελληνικών στα κλασικά Λύκεια της περιφέρειας.

Το Φεβρουάριο του 2005 υπογράφηκε μια σύμβαση μεταξύ της Ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας της Βενετίας και του Περιφερειακού Σχολικού Ιδρύματος Εκπαιδευτικής Ερευνάς του Βένετο (IRRE) (ο σημερινός Οργανισμός Ανάπτυξης Σχολικής Αυτονομίας ANSAS) και το Τμήμα Επιστημών της Αρχαιότητας και της Εγγύς Ανατολής του πανεπιστημίου Ca' Foscari.

Από το α.έ 2010/2011 το Πανεπιστήμιο Cà Foscari και ένα δίκτυο 13 Κλασικών Λυκείων της Περιφέρειας του Βένετο, (συνολικά τα Κλασικά Λύκεια της περιφέρειας που διδάσκουν την Ελληνική ανέρχονται σε 28) σε συνεργασία με άλλους φορείς και συνεργάτες θέτει σε εφαρμογή για τα επόμενα 5 χρόνια ένα πρόγραμμα με τίτλο *Il Greco nelle scuole del Veneto fra antico e futuro- Τα ελληνικά, της αρχαιότητας και του μέλλοντος, στα σχολεία του Βένετο*. (36 διδακτικές ώρες το χρόνο για κάθε λύκειο που ανήκει στο δίκτυο).

Το πρόγραμμα αυτό βραβεύτηκε με το ευρωπαϊκό LABEL το 2011³.

Δεδομένου του γεγονότος ότι η Ιταλία δεν αποτέλεσε ποτέ χώρα υποδοχής Ελλήνων μεταναστών και ότι ο αριθμός των Ελλήνων δεύτερης γενιάς είναι πολύ πιο περιορισμένος σε σχέση με άλλες δυτικές ευρωπαϊκές χώρες⁴, θα θέλαμε να σας επιστήσουμε την προσοχή στα παραπάνω στοιχεία. Κατ' επέκταση το έντονο ενδιαφέρον που παρατηρείται για τις Ελληνικές και Νεοελληνικές Σπουδές στην Ιταλία είναι τελείως διαφορετικό από το υπόλοιπο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο, και πεποίθησή μου είναι ότι πρέπει να αντιμετωπιστεί με την αντίστοιχη ειδική μέριμνα.

Η ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Ιταλίας δε μας προσφέρει την καταγραφή των εγγεγραμμένων φοιτητών που σπουδάζουν Ελληνικά στα πανεπιστήμια της χώρας. Παρόλ' αυτά μπορούμε να σας παρουσιάσουμε τα επίσημα στοιχεία σχετικά με τους

2. βλ. ηλεκτρονική διεύθυνση: www.miur.it >Area Studi e Programmazione >Dati sul sistema scolastico>Dati Nazionali>Alunni>Iscritti>Iscritti per anno di corso

³ www.labeleuropeo.it, SETTORE FORMAZIONE PROFESSIONALE.

4. Η πλειοψηφία των Ελλήνων, μόνιμων κατοίκων της Ιταλίας, αποτελείται από Έλληνες οι οποίοι κατέφθασαν για σπουδές στην χώρα μας κατά της δεκαετίας του '70 και με την αποπεράτωση των σπουδών τους απορροφήθηκαν στο εργασιακό-παραγωγικό δυναμικό της χώρας μας, εγκαινιάζοντας έτσι μια γενιά Ελληνοϊταλών απογόνων, οι οποίοι ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της κατά μέρους μητρικής τους γλώσσας.

διδάσκοντες στα Αρχαία, Βυζαντινά και Νεοελληνικά των Ιταλικών πανεπιστημίων. Με βάση την ιστοσελίδα του MIUR⁵ έχουμε:

1. 154 διδάσκοντες Αρχαίων Ελληνικών (SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE SSD/ L/Fil-Lett-02, lingua e letteratura greca)
2. 33 διδάσκοντες Βυζαντινών (SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE SSD/ L/Fil-Lett-07 civiltà bizantina) (
3. 10 διδάσκοντες Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE SSD/ L/Lin -20) (4 sto Palermo, 2 stin Katania, 1 sto Bari, 1 sto Bari, 1 stin Padova, 1 stin Venetia).

Όπως διαπιστώνουμε οι Ιταλοί πανεπιστημιακοί μόνιμοι διδάσκοντες της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (Κλασική, Βυζαντινή και Νέα) είναι συνολικά σχεδόν 200. Αν προσθέσει κανείς σε αυτό το νούμερο τους καθηγητές της Ελληνικής Ιστορίας, της Ελληνικής Παλαιογραφίας, της Ελληνικής Αρχαιολογίας, της Ελληνικής Κωδικολογίας, της Ελληνικής Επιγραφικής, και της Μινωικής Αρχαιολογίας τότε ο αριθμός τους ξεπερνά τους 300.

Παρόλο που το κύριο θέμα της εισήγησης μας (δηλαδή της δικής μου και των υποψηφίων διδασκτόρων Γαλάνη και Βονο) επικεντρώνεται στις προοπτικές που έχουμε για το μέλλον (με βάση τα σημερινά δεδομένα) θα μας επιτρέψετε μια σύντομη ιστορική αναφορά. Είμαι ακόμη ρομαντικά πεπεισμένη ότι δεν υπάρχει μέλλον χωρίς γνώση και σεβασμό του παρελθόντος.

Η διδασκαλία των Νεοελληνικών στο Πανεπιστήμιο Cà Foscari είναι μια πρόσφατη προσπάθεια η οποία ξεκίνησε το 1994 και ολοκληρώθηκε με την εγκαθίδρυση της έδρας των Νεοελληνικών Σπουδών το 1998.

Η διδασκαλία των Ελληνικών εισήχθη στο Cà Foscari για πρώτη φορά το 1868, λίγο καιρό αργότερα από την ίδρυση του ως ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, στην αρχή ως Ανωτάτη Σχολή Διεθνούς Εμπορίου και έπειτα ως πανεπιστήμιο. Μετά την αποχώρηση του πρώτου καθηγητή νεοελληνικής γλώσσας Κ. Τριανταφύλλου, λόγω της μετάθεσης του στο Πανεπιστήμιο της Νάπολης, η θέση του δεν καλύφθηκε ποτέ ξανά.

Εκατό περίπου χρόνια αργότερα, μετά την πρόσφατη επανεγκαθίδρυση της έδρας των Νεοελληνικών Σπουδών ιταλόφωνοι και ξένοι φοιτητές έχουν πάλι την δυνατότητα να διασχθούν την Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στο Πανεπιστήμιο της Βενετίας.

Στην εισήγηση μας θα παρουσιάσουμε σε γενικές γραμμές, την πορεία των Νεοελληνικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο και μάλιστα σε μια πόλη σαν την Βενετία, όπου ο Ελληνισμός και πιο συγκεκριμένα ο νεο-ελληνισμός αποτελεί "εγχώριο" στοιχείο στην ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη της πόλης, τα διδακτικά προγράμματα και τα αποτελέσματα τα οποία έχουμε συλλέξει μέχρι σήμερα, τις μεθόδους διδασκαλίας και την προετοιμασία των διδασκόντων της νεοελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε ιταλόφωνους με βάση τον νόμο 249 -10/09/2010 που προβλέπει την εισαγωγή των νεοελληνικών στα σχολεία ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Η εγκαθίδρυση του κλάδου των Νεοελληνικών στο Πανεπιστήμιο Ca' Foscari χρονολογείται από το ακαδημαϊκό έτος 1994/95, έπειτα από πρωτοβουλία του τότε Διευθυντή του Ελληνικού Ινστιτούτου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Σπουδών της Βενετίας, καθ/τή Ν.Μ. Παναγιωτάκη, και την διαθεσιμότητα της Lucia Marcheselli Loukas, καθ/ρια του Πανεπιστημίου της Τεργέστης.

Η διδασκαλία των Νεοελληνικών στο Πανεπιστήμιο Ca' Foscari της Βενετίας απευθύνεται σε Ιταλόφωνους φοιτητές που παρακολουθούν έναν κύκλο σπουδών στη Φιλολογία, Ιστορία, Αρχαιολογία, Τέχνη ή Ξένες Γλώσσες και Λογοτεχνίες. Οι φοιτητές μπορούν να παρακολουθήσουν Νεοελληνικά για ένα έτος ή περισσότερα χρόνια μέχρι και για ολόκληρο τον κύκλο σπουδών τους, που διαρκεί 5 χρόνια. Έχουν τη δυνατότητα δηλαδή να διαλέγουν ως κύριο προορισμό των σπουδών τους την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Επίσης υπάρχει δυνατότητα να υποστηρίξουν διδακτορικές διατριβές. Στο

⁵ Μέχρι και την ημερομηνία της 13.12.2011

Πανεπιστήμιό μας υπάρχει για τους φοιτητές δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα που καλύπτουν όλο το χρονολογικό φάσμα του Ελληνικού πολιτισμού, από την Αρχαιολογία του Αιγαίου της Μινωικής περιόδου έως το σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Στην Βενετία ασχολούνται με την πανεπιστημιακή διδασκαλία μαθημάτων που έχουν σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό και γενικότερα με τα ελληνικά, δώδεκα μόνιμοι καθηγητές: 3 καθηγητές Αρχαίων Ελληνικών (Cingano, Camerotto, Tribulato), ένας Κλασικής Φιλολογίας (Pontani), ένας Ελληνικής Κωδικολογίας (Eleuteri), δυο Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας (Antonetti, De Vido), ένας Μινωικού Πολιτισμού (Carinci), ένας Κλασικής Αρχαιολογίας (Sperti), ένας καθηγητής Βυζαντινής Φιλολογίας (Rigo), ένας καθηγητής Βυζαντινής Ιστορίας (Ravegnani), ένας καθηγητής Βυζαντινής Ιστορίας και Τέχνης (Concina). Όλοι οι φοιτητές που παρακολουθούν τις παραδόσεις των παραπάνω διδασκόντων έχουν ανάγκη μιας έστω βασικής γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με την ετήσια καταγραφή των εξετάσεων που δίνονται στην Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία καθώς και στην Ελληνική Μεσαιωνική Φιλολογία παρατηρείται μια συνεχής και σταθερή αύξηση. Θα ήθελα να τονίσω ότι το νούμερο των φοιτητών που σπουδάζουν τα Ελληνικά είναι πολύ σημαντικό λαμβάνοντας υπόψη ότι στο Ca' Foscari διδάσκονται πάνω από 30 διαφορετικές γλώσσες. Γενικότερα τα τελευταία χρόνια είχαμε εγγραφές και από φοιτητές άλλων εθνικοτήτων όπως Γάλλοι, Ρώσοι, Αλβανοί, Μολδαβοί. Το σύνολο των φοιτητών ανά έτος ανέρχεται κατά μέσο όρο στα 30 άτομα.

1.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Ως πανεπιστημιακός φορέας πιστεύουμε ότι σε μια τόσο ευαίσθητη εποχή για τις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως αυτή που διανύουμε τα τελευταία χρόνια, όπου το ενδιαφέρον της σύγχρονης κοινωνίας επικεντρώνεται κυρίως στις θετικές επιστήμες, είναι χρέος μας να διαφυλάξουμε και να ενισχύσουμε το φυτώριο της νεοελληνικής γλώσσας και του νεοελληνικού πολιτισμού της Ιταλίας με την συνεργασία της Ελλάδας και των αρμόδιων Ιταλικών φορέων για θέματα παιδείας. Ταυτόχρονα προτείνουμε να γίνει μία ανοιχτή συνεργασία με την Consulta Universitaria di Greco (CUG) και την Consulta Universitaria di Bizantino e Neogreco (CUBN), τους δύο οργανισμούς όπου συμπεριλαμβάνονται οι πανεπιστημιακοί και ακαδημαϊκοί κλασικοί φιλόλογοι, βυζαντινολόγοι και νεοελληνιστές της Ιταλίας. Θα προτείναμε μια επίσημη συνάντηση με τους φορείς αυτούς για μία πιο συγκεκριμένη παρουσίαση της δραστηριότητάς τους στα ιταλικά πανεπιστήμια.

Ο θεσμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα στο πανεπιστήμιο Ca' Foscari υπήρξε πολύ σημαντικός και ελπίζουμε ότι θα βρεθεί μια λύση για να διατηρηθεί. Δεδομένων των στοιχείων που σας αναφέραμε οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα θα πρέπει να κατέχουν άριστα την Ιταλική γλώσσα και ταυτόχρονα να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τα δεδομένα της διδασκαλίας των Ελληνικών στην Ιταλία. Είναι για εμάς βασικό να συνεργαστούμε με φιλόλογους που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, ώστε να ετοιμάσουμε τους Ιταλούς φοιτητές για καταρτισμένη επαγγελματική σταδιοδρομία.

Ευχόμαστε, με την βοήθεια του Ελληνικού προσωπικού, όλοι οι φοιτητές μας να είναι τόσο καλά προετοιμασμένοι ώστε να βρουν μία θέση εργασίας πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους, δηλαδή στα Ελληνικά, να τους δούμε απασχολημένους σε εμπορικές, οικονομικές, τουριστικές επιχειρήσεις, μεταφραστικές δραστηριότητες αλλά και ως καθηγητές της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία και τα πανεπιστήμια.

Με βάση την εμπειρία που είχαμε ως τώρα από την συνεργασία μας με απόφοιτους ελληνικών πανεπιστημίων, στα πλαίσια διαφόρων προγραμμάτων ανταλλαγών, πιστεύουμε ότι με την υποστήριξη Ευρωπαϊκών κονδυλίων είτε από κάποιο άλλο θα μπορούσε να επιτευχθεί ένα πρόγραμμα ειδικών υποτροφιών για αριστούχους απόφοιτους Ελληνικής Φιλολογίας στο πανεπιστήμιό μας. Σκοπός του προγράμματος θα είναι η ενίσχυση της διδασκαλίας των νεοελληνικών μέσω μιας ολιγοετούς πρακτικής, από 1 έως 3 χρόνια, πτυχιούχων ελληνικών και ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (με ειδικές σπουδές και

εξειδικευμένες γλωσσικές προδιαγραφές στα ελληνικά) ούτως ώστε νεαροί απόφοιτοι να αποκτήσουν τις πρώτες διδακτικές τους εμπειρίες στο πανεπιστήμιο μας.

Θα θέλαμε να ληφθεί υπόψη των αρμοδίων η σύναψη ειδικής σύμβασης με επιτόπιο προσωπικό, δηλαδή με πτυχιούχο Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών (ελληνικής ή άλλης καταγωγής). Η σύμβαση αυτή θα πρέπει να προβλέπει ένα συμβόλαιο με επιτόπιο επιλεγμένο προσωπικό που θα έχει ως υποχρέωση 50 ώρες διδασκαλίας Νεοελληνικών το μήνα και επιπλέον 30 ώρες προετοιμασίας και επιστημονικής συνεργασίας με τον υπεύθυνο πανεπιστημιακό καθηγητή. Προτείνουμε ουσιαστικά να μας δοθεί η δυνατότητα να προσλάβουμε έναν ειδικό συνεργάτη, ο οποίος θα διεξάγει μια συνεργασία 80 ωρών το μήνα για την περαιτέρω υποστήριξη της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο της Βενετίας.

Θα θέλαμε επίσης να καθιερωθεί μια στενή, επιστημονική-ερευνητική συνεργασία με το Ελληνικό Ινστιτούτο Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών σπουδών της Βενετίας. Εκτός από τις διαπολιτισμικές επαφές μεταξύ των δύο φορέων, θα ήταν θεμιτό υπότροφοι ερευνητές από την Ελλάδα, οι οποίοι έρχονται στην Βενετία για την διεκπεραίωση των ερευνών τους στα ιστορικά αρχεία της πόλης, να μπορούν να έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το διδακτικό προσωπικό και με τους φοιτητές των Νεοελληνικών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari. Θα μπορούσαν λόγω χάρη να έχουν μία ολιγόωρη απασχόληση (2 ωρών την εβδομάδα) για να αποκτήσουν την δυνατότητα της πρώτης τους διδακτικής εμπειρίας. Κάτι τέτοιο πιστεύω ότι θα ωφελήσει και τους ίδιους τους Έλληνες υποτρόφους αλλά και τους φοιτητές των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων μας.

Ανανέωση της διμερούς διαπολιτισμικής συμφωνίας Ιταλίας-Ελλάδας.

Η συμφωνία που υπογράφηκε στις 2 Απριλίου του 2003 από τους πρεσβευτές της Ιταλίας Α. Mathis και Σ. Δρακόπουλο της Ελλάδας το 2002-2005 έχει λήξει εδώ και μερικά χρόνια. Θα προτείνουμε λοιπόν, σε περίπτωση ενδεχόμενης ανανέωσης της διαπολιτισμικής συμφωνίας μεταξύ των δυο χωρών, να ληφθούν υπόψη οι προαναφερθείσες προτάσεις για την υποστήριξη και διασφάλιση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στην Ιταλία με βάση τα σύγχρονα δεδομένα και τις σύγχρονες ανάγκες.

Κλείνοντας θα θέλαμε να ανακεφαλαιώσουμε τα καίρια για εμάς σημεία των προτάσεων μας:

1. Η Ελληνική κουλτούρα στην Ιταλία είναι βασική παρακαταθήκη και πρέπει να διασφαλιστεί και να αντιμετωπιστεί με την αντίστοιχη μέριμνα.

2. Θα πρέπει να παρθούν νέες λύσεις για την υποστήριξη των ελληνικών και ιδιαίτερα των νεοελληνικών (λαμβάνοντας ειδικά υπόψη τον νόμο 249/2011, ο οποίος προβλέπει την εισαγωγή των νεοελληνικών ως δεύτερης ξένης γλώσσας στα πλαίσια του διδακτικού προγράμματος των λυκείων).

3. Με βάση τα προαναφερθέντα δεδομένα θέλουμε να επισημάνουμε την άμεση ανάγκη για μία πιο στενή συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων φορέων, η οποία θα αποφέρει μία ουσιαστική και παραγωγική διάσταση στις παρούσες και μέλλουσες διαπολιτισμικές σχέσεις μεταξύ της Ιταλίας και της Ελλάδας.

Ελένη Γαλάνη

2. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ CA' FOSCARI ΤΗΣ ΒΕΝΕΤΙΑΣ

Τα μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας που παραδίδονται μέσω του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου.

2.1 ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τα μαθήματα παραδίδονται από έναν επιστημονικό γλωσσικό συνεργάτη (lettore), ο οποίος συνήθως είναι αποσπασμένος καθηγητής από την Ελλάδα έως το 2010 2011.

Το 2011 δεν στάλθηκε αποσπασμένος φιλόλογος από το Υπουργείο και τις διδακτικές υποχρεώσεις ανέλαβε η κ. Carpinato.

Τα επίπεδα της γλώσσας είναι τρία, αρχαρίων, μεσαίο και προχωρημένο. Κάθε επίπεδο διδάσκεται 2 φορές την εβδομάδα από 2 ακαδημαϊκές ώρες, οι οποίες συνήθως λαμβάνουν χώρα τις μεσημβρινές ή απογευματινές ώρες. Όσον αφορά το πρώτο επίπεδο συχνά δημιουργείται και ένα δεύτερο παράλληλο τμήμα με σκοπό να καλύψει πιθανές δυσκολίες των φοιτητών και να τους ενισχύσει περισσότερο στο νέο τους ξεκίνημα με την γλώσσα. Η αξιολόγηση και προβιβασμός των φοιτητών στο επόμενο επίπεδο γίνεται κάθε τέλος εξαμήνου μέσο γραπτών και προφορικών εξετάσεων.

2.2 ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ Cà FOSCARI

Η πλειοψηφία των διδασκομένων της νεοελληνικής γλώσσας είναι Ιταλοί ή Ιταλόφωνοι χωρίς να λείπουν και οι ξένοι φοιτητές οι οποίοι φοιτούν στην Ιταλία.

Παράλληλα όμως έχουμε και διδασκόμενους εκτός πανεπιστημιακού χώρου, οι οποίοι για επαγγελματικούς ή προσωπικούς λόγους αποφασίζουν να μάθουν ελληνικά. Οι κατευθύνσεις σπουδών των φοιτητών του Cà Foscari που παρακολουθούν την νεοελληνική γλώσσα ποικίλλουν. Πολλοί είναι φοιτητές των Κλασικών Σπουδών και της Αρχαιολογίας, οι οποίοι επιθυμούν να μάθουν Νεοελληνικά για να έχουν μία γενικότερη εικόνα σχετικά με την εξέλιξη της γλώσσας. Όσον αφορά τους τελευταίους εκεί το κίνητρο του ενδιαφέροντος είναι και πρακτικής μορφής, δεδομένου ότι στα πλαίσια των σπουδών τους, καλούνται να συμμετάσχουν συχνά σε ανασκαφές που γίνονται στην χώρα μας. Οι εν λόγω φοιτητές και γενικότερα οι φοιτητές των Θεωρητικών Επιστημών των ιταλικών πανεπιστημίων έχουν φοιτήσει στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Κλασικό Λύκειο πενταετούς φοίτησης. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές αυτοί, οι αποκαλούμενοι συχνά από τους διδάσκοντες 'ψευδαρχάριοι' δεν αντιμετωπίζουν σε καμία περίπτωση τις ίδιες δυσκολίες με τους άλλους διδασκόμενους της ελληνικής όσον αφορά το αλφάβητο, την ετυμολογία, την ορθογραφία των λέξεων, το θέμα των παρελθοντικών χρόνων ενώ κατανοούν πολύ πιο γρήγορα τους -σαφώς πιο εύκολους γραμματικούς κανόνες της νεοελληνικής-μόνη δυσκολία συνήθως η αποβολή της ερασμιακής προφοράς.

Εκτός των φοιτητών των Κλασικών Επιστημών, φοιτητές που εντάσσουν τις Νεοελληνικές Σπουδές στο πανεπιστημιακό τους πρόγραμμα είναι και αυτοί που μπορεί να έχουν ως κύρια κατεύθυνση Βαλκανικές Σπουδές ή αυτές της Εγγύς Ανατολής, της Γλωσσολογίας, της Συγκριτικής Λογοτεχνίας, της Ιστορίας της Τέχνης ή της Κοινωνιολογίας, οι οποίοι επιλέγουν την Σύγχρονη Ελλάδα ή τα (Νέο) Ελληνικά ως δεύτερη ή τρίτη γλώσσα αναφοράς στα πλαίσια του πανεπιστημιακού προγράμματος τους καθώς επίσης και πολλοί μεταπτυχιακοί ή διδακτορικοί φοιτητές, των οποίων η έρευνα ή μέρος αυτής, μπορεί να περιλαμβάνει την Ελλάδα. Οι φοιτητές αυτοί εκτός των μαθημάτων της γλώσσας, για να μπορέσουν να δώσουν τις εξετάσεις θα πρέπει να έχουν παρακολουθήσει παράλληλα και τα εξής ακόλουθα μαθήματα : Μεσαιωνική και Σύγχρονη Ελληνική Φιλολογία, βασισμένη στην δημόδη ελληνική λογοτεχνία από τον Διγενή έως τον Ερωτόκριτο (30 ώρες), Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για Αρχάριους (30 ώρες), Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για Προχωρημένους (30 ώρες), και άλλες 30 ώρες σε κάποιο ιστορικό ή λογοτεχνικό θέμα, το οποίο αλλάζει κάθε ακαδημαϊκό έτος.

Η ποικιλομορφία των πολιτισμικών καταβολών και των ενδιαφερόντων των διδασκομένων, βάσει των οποίων οι τελευταίοι αποφασίζουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα νεοελληνικών, καθιστούν αρκετά δύσκολο το έργο του διδάσκοντος ο οποίος

πρέπει να ανταπεξέλθει στις διεπιστημονικές και προσωπικές ανάγκες των φοιτητών αλλά ταυτόχρονα και ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Παράλληλα ενισχύουν την πεποίθησή μας για την ανάγκη διάδοσης των νεοελληνικών σπουδών στην Ιταλία και την ανάγκη υποστήριξης του θεσμού αυτού.

2.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται συνήθως, με κάποιες διαφοροποιήσεις οι οποίες εξαρτώνται από το εκάστοτε επίπεδο, είναι μια σύνθεση στοιχείων διαφόρων μεθόδων που συνδυάζονται μεταξύ τους προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, για την διδασκαλία της προφοράς χρησιμοποιούνται ασκήσεις που ανήκουν στην Προφορικοακουστική μέθοδο, αλλά επίσης και ασκήσεις ρόλων - που ανήκουν στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση - προκειμένου να αναπτυχθεί η γλωσσική ευχέρεια των μαθητών. Θεωρούμε ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής και γραπτής δεξιότητας από τα πρώτα μαθήματα αποτελεί για την διδασκαλία των νεοελληνικών πολύ σημαντικό στόχο, δεδομένης της διαφορετικότητας των ελληνικών γραφημάτων από αυτών της λατινικής/ιταλικής αλφαβήτου. Η επικέντρωσή μας αυτή στην διαφορετικότητα της ελληνικής αλφαβήτου και της γρήγορης σχετικά εκμάθησής της, βασίζεται στην πεποίθηση ότι με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται και η επίσης άμεση συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών σχετικά με τη ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας. *(Μέσος όρος χρόνου για μια ικανοποιητικής σχετικά ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, 5 εβδομάδες)* Ο καθηγητής φροντίζει να μιλάει, στα πλαίσια του εφικτού πάντα, κυρίως ελληνικά και μόνον όταν αυτό καταστεί απαραίτητο στην μητρική γλώσσα των διδασκομένων. Παρόλα αυτά όσο και αν γίνεται προσπάθεια περιορισμού της ιταλικής γλώσσας στο μάθημα θεωρείται πολύ σημαντικό, ο επιστημονικός γλωσσικός συνεργάτης-αποσπασμένος καθηγητής να γνωρίζει σε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο την ιταλική γλώσσα και την εξέλιξή της, ούτως ώστε να είναι σε θέση να επισημάνει στους φοιτητές τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των δύο γλωσσών γιατί όπως έχει διαπιστωθεί βοηθάει στην άμεση συνειδητοποίηση της διδασκόμενης γλώσσας.

2.4 ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ

Δεδομένης της αρχής ότι μια γλώσσα εκτός από κώδικας επικοινωνίας είναι και τρόπος έκφρασης αντιλαμβανόμενων εννοιών και ηθικό-κοινωνικών αξιών, εκτός των διδακτικών ωρών που αφορούν την διδασκαλία της γλώσσας, επιπλέον μία φορά την εβδομάδα λαμβάνει χώρα σε μια αίθουσα multi media του πανεπιστημίου και η προβολή κάποιου ελληνικού κινηματογραφικού έργου ή κάποιου ντοκιμαντέρ (σχετικό με τη ζωή κάποιου Έλληνα λογοτέχνη, καλλιτέχνη ή ακόμη και με την ρεμπέτικη μουσική). Η δραστηριότητα αυτή είναι κοινή για όλα τα επίπεδα και ενώ δεν είναι υποχρεωτική υπάρχει πολύ μεγάλη ανταπόκριση από τους φοιτητές, παρά την δυσκολία κατανόησης της γλώσσας που μπορεί να αντιμετωπίζουν δεδομένου ότι οι προβολές είναι αποκλειστικά στα ελληνικά. Σκοπός των προβολών αυτών είναι να βοηθήσουν και να εξασκήσουν τους φοιτητές στην κατανόηση της γλώσσας από φυσικούς ομιλητές και ταυτόχρονα να τους εισάγουν στο σύγχρονο πολιτισμικό γίνεσθαι της χώρας μας. Για παράδειγμα το χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2010-2011, παρουσιάσαμε μια σειρά έργων του σκηνοθέτη Θόδωρου Αγγελόπουλου, όπου οι φοιτητές είχαν την δυνατότητα να δουν εικόνες μια άλλης, πέρα των καθιερωμένων στερεότυπων, Ελλάδας. Και πιστεύουμε ότι μέσω αυτού του ομιχλώδους, ηπειρωτικού και πλούσιου σε χλωρίδα φυσικού περιβάλλοντος, που αποτελεί συχνά το σκηνικό πλαίσιο των έργων του εν λόγω σκηνοθέτη, οι φοιτητές είχαν την δυνατότητα να γνωρίσουν έστω και εικονικά την ποικιλομορφία του ελληνικού βιότοπου.

Η ανταπόκριση αυτή των φοιτητών μετατράπηκε σε ενθουσιασμό όταν την άνοιξη, της ίδιας πάντα χρονιάς, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα, στα πλαίσια μιας πολιτιστικής διοργάνωσης, η οποία λαμβάνει χώρα στην Βενετία, να γνωρίσουν και να ακούσουν από

κοντά τον σκηνοθέτη Θ. Αγγελόπουλο και τον σεναριογράφο πολλών ταινιών του, τον συγγραφέα Πέτρο Μάρκαρη. Ενώ μερικούς μήνες αργότερα είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και τον συγγραφέα Μένη Κουμανταρέα, σε μια από τις πολύ σπάνιες επισκέψεις του στο εξωτερικό. Οι συναντήσεις των εν λόγω ανθρώπων της τέχνης με τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ca' Foscari στέφθηκαν με ιδιαίτερη επιτυχία αποτέλεσμα της οποίας ήταν ένας ζοφερός διάλογος, μιας και οι διδασκόμενοι των νεοελληνικών σπουδών είχαν αποκομίσει κατά την διάρκεια του/ των ακαδημαϊκού εξαμήνου μέσω προβολών ή λογοτεχνικής μελέτης, μια ευρεία σχετικά γνώση αναφορικά με το έργο των συγκεκριμένων Ελλήνων διανοητών.

2.5 ΥΠΟΤΡΟΦΙΕΣ

Το Τμήμα των Ανθρωπιστικών / ή Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου μας στο πλαίσιο ενίσχυσης της προσπάθειας των φοιτητών των Νεοελληνικών Σπουδών έχει συνάψει συνεργασία με διάφορους ελληνικούς φορείς που προωθούν την παραμονή Ιταλών/Ιταλόφωνων φοιτητών στην Ελλάδα είτε μέσω προγραμμάτων ανταλλαγών (Erasmus, Leonardo), είτε μέσω της παροχής υποτροφιών όπως ΘΥΕΣΠΑ ή το IMXA.

Tatiana Bovo

3. ΕΝΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ *IL GRECO NELLE SCUOLE DEL VENETO TRA ANTICO E FUTURO- ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΒΕΝΕΤΟ*: ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: *ΕΛΛΑ ΡΕ, ΠΑΜΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ*.

3.1 ΤΟ “ΓΙΑΤΤ” ΤΟΥ PROJECT

Ένα από τα 13 λύκεια που συμμετέχουν στο project *Il greco nelle scuole del Veneto tra antico e futuro* είναι το κλασικό λύκειο “Giovanni Cotta” του Legnago, κοντά στη Βερόνα. Σε αυτό το σχολείο όμως, ο στόχος της συμμετοχής στο project, δεν είναι μόνο η προσέγγιση των μαθητών προς τη νεοελληνική γλώσσα, αλλά η συστηματική ένταξη της καθ’ όλη την διάρκεια της πενταετούς φοίτησης στο Λύκειο.

Την φετινή σχολική χρονιά οι μαθητές της Τετάρτης Γυμνασίου * μαθητές 14 χρόνων, παρακολούθησαν 20 ώρες νεοελληνικών από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούνιο, μια ώρα κάθε Παρασκευή από τις 11.40 μέχρι τις 12.35, με πρόθεση να επαναληφθεί η ίδια εμπειρία και τα επόμενα 4 χρόνια του λυκείου.

Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία των νεοελληνικών κρίθηκε σημαντική για τους εξής παρακάτω λόγους:

- Αφορά την εκμάθηση μιας από τις 23 επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Στα πλαίσια του project *Neogreco* [Νέα ελληνικά], όπως ονομάζεται στο σχολικό πρόγραμμα του “Cotta”, προβλέπεται η απόκτηση της πιστοποίησης ελληνομάθειας στο 5το έτος και επίσης μια ανταλλαγή με ένα λύκειο στην Ελλάδα στο 4το έτος.
- Την ενίσχυση της εκμάθησης των Αρχαίων Ελληνικών μέσω της ταυτόχρονης και συγκριτικής μελέτης της αρχαίας και της σύγχρονης γλώσσας, δεδομένου ότι στο ιταλικό κλασικό λύκειο τα παιδιά σπουδάζουν τα Αρχαία Ελληνικά 4 ώρες εβδομαδιαίως μέχρι το 2^ο έτος και 3 ώρες από το 3^ο έτος αντίστοιχα.
- Την επίγνωση της ελληνικής ως μιας γλώσσας με μεγάλη και ενδιαφέρουσα ιστορία, η οποία δεν σταμάτησε μετά από το τέλος του λαμπρού πολιτισμού των αρχαίων Ελλήνων, αλλά εξελίχτηκε και ήρθε σε επαφή με άλλες γλώσσες, όπως τα λατινικά και τα βενετσιάνικα-ιταλικά, και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμα και σήμερα.

3.2 ΤΟ “ΤΙ” ΚΑΙ ΤΟ “ΠΩΣ”

Τι έμαθαν ακριβώς τα παιδιά στην τάξη; Από γλωσσολογική άποψη, έμαθαν το ελληνικό αλφάβητο, τη σύγχρονη προφορά του, τη μορφολογία του ουσιαστικού και του ρήματος στον ενεστώτα κι ένα σεβαστό λεξιλόγιο για να ανταπεξέλθουν στο τέλος των μαθημάτων σε κάποιες βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες. Το λεξιλόγιο επιλέχτηκε με πρόθεση να παρατηρήσουν οι μαθητές, με την βοήθεια της καθηγήτριας, τη σχέση μεταξύ των Αρχαίων και των Νέων Ελληνικών, όπως π.χ. ο τίτλος του κύκλου των μαθημάτων: το *Έλα ρε*, δείχνει αμέσως πως η εκμάθηση και η χρήση πολλών λέξεων της σημερινής ελληνικής βοηθάει να μάθει κανείς κάποιες παρατυπίες της αρχαίας γλώσσας όπως το θέμα ελθ/ερθ του ρήματος *έρχομαι* χωρίς μεγάλη κόπο.

Η μέθοδος της γλωσσολογικής διδασκαλίας ήταν η επικοινωνιακή μέθοδος. Ξεκινήσαμε από τις οδηγίες κάποιων ελληνικών εγχειρίδιων (τα οποία και αναφέρονται στην βιβλιογραφία), και στην πορεία ενσωματώσαμε στο πρόγραμμα των μαθημάτων διάφορα κείμενα, τραγούδια, παιχνίδια και βίντεο που πρόβαλλαν τον στενό δεσμό μεταξύ της Αρχαίας και της Νέας Γλώσσας. Σημαντικά συνέβαλε επίσης η σύγχρονη τεχνολογία: οι μαθητές έμαθαν π.χ. πώς να ρυθμίζουν το πληκτρολόγιο στα ελληνικά και πώς να βρίσκουν πληροφορίες στο διαδίκτυο, για παράδειγμα στη *Βικιπαιδεία*.

Όσον αφορά την πολιτισμική πλευρά, οι μαθητές έμαθαν τα κύρια γνωρίσματα της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού, δεδομένου ότι στο ιταλικό σχολείο διδάσκεται μόνο η αρχαία ιστορία και γλώσσα με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην γνωρίζουν και να μην ξέρουν να ερμηνεύσουν την ελληνική πραγματικότητα στο σύνολό της. Η εικόνα που χρησιμοποίησε η καθηγήτρια για αυτά τα πολιτισμικά γνωρίσματα, τα οποία θα μελετηθούν σε βάθος και αναλυτικότερα στα επόμενα έτη, ήταν ή εικόνα “του ψηφιδωτού”, δηλαδή: κάθε ‘κομμάτι- αναφορά’ ελληνικού πολιτισμού που παρουσιάστηκε στους μαθητές (ιστορία, μουσική, παραδοσιακή κουζίνα, ιστορία της γλώσσας κτλ.), πρέπει να λειτουργήσει σαν ένα μικρό ‘πετραδάκι’ που στο τέλος, όλα μαζί, θα τους απεικονίσουν ένα ψηφιδωτό το οποίο θα συμβάλει καταλυτικά στην επιστητή τους γνώση και σχέση με την Ελλάδα και τα ελληνικά.

Η εξήγηση των πολιτισμικών γνωρισμάτων, μέσω παρουσιάσεων στο Power Point®, έγινε με πίνακες, κάρτες, φωτογραφίες ή με πραγματικά αντικείμενα, που η καθηγήτρια έφερνε στην τάξη όπως π.χ. το κομπολόι. Τα πολιτισμικά περιεχόμενα συνδέονταν πάντα με γλωσσολογικούς σκοπούς, όπως προκύπτει π.χ. από το σχέδιο των παρακάτω μαθημάτων :

Έλα ρε, πάμε στην Ελλάδα!					
Μάθημα	Τίτλος του μαθήματος	[Γλωσσικά περιεχόμενα] Επικοινωνιακές λειτουργίες, γραμματική	[Πολιτισμικά περιεχόμενα] Τίτλος του “μωσαϊκού”	Περιεχόμενα του “μωσαϊκού”	Υλικά και εγχειρίδια
2 + 3	Έλα ρε, σε ποια Ελλάδα πάμε;	Συστήνω τον εαυτό μου και τους άλλους - Το οριστικό άρθρο: οονομαστική και αιτιατική. - Σημεία στίξης.	πετραδάκι 2: Να η Ελλάδα! Ιστορία της βυζαντινής και σύγχρονης Ελλάδας (σύντομες αναφορές)	- Κωνσταντινούπολη: ίδρυση και πτώση (330-1453). Ρωμιοσύνη. - Λατινική Αυτοκρατορία (1204-1261), Τουρκοκρατία (1453-1821) και Ενετοκρατία (XIII-XVIII αι.) - Ελληνική επανάσταση (1821) - Βαλκανικοί πόλεμοι και σημερινά σύνορα (αναφορές στο Κυπριακό ζήτημα).	P.Point: Slides ιστορίας με κάρτες της Ελλάδας στις διάφορες ιστορικές εποχές. Slides για την επανάληψη του λεξιλογίου. Youtube: greek alphabet songs Φωτοτυπίες με ασκήσεις στα γλωσσικά περιεχόμενα.
4	Έλα ρε, ποια ελληνικά μιλάμε;	Χαιρετώ, Λέω πώς είμαι και το ρωτάω στους άλλους. - Το ρήμα <i>είμαι</i>	πετραδάκι 2: Πώς είναι σήμερα η ελληνική γλώσσα;	- Η κοινή διάλεκτος - Γλωσσικό ζήτημα - Μονοτονικό και πολυτονικό σύστημα - Τα δάνεια	P.Point: Slides για την επανάληψη του λεξιλογίου. Παραδείγματα της καθαρεύουσας και της δημοτικής. Φωτοτυπίες με ασκήσεις στα γλωσσικά περιεχόμενα.

Πίνακα 1: σχέδιο των μαθημάτων 2,3 και 4.

3.2 ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Οι μαθητές εξέλαβαν τα μαθήματα των νεοελληνικών ως μια θετική, διασκεδαστική και ευχάριστη εμπειρία, όπως διακρίνει κανείς στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν. Περιέγραψαν το project ως μια σημαντική ευκαιρία για να μάθει κανείς καινούριες και ενδιαφέρουσες λεπτομέρειες της Ελλάδας και θα ήθελαν να συνεχίσουν να διδάσκονται την γλώσσα γιατί όπως διαπίστωσαν και οι ίδιοι, τους βοηθάει να καταλάβουν την ετυμολογία πολλών ιταλικών λέξεων και άλλαξε επίσης τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται τώρα τα Αρχαία Ελληνικά.

Επιβεβαίωση της ευχάριστης αυτής εμπειρίας είναι το γεγονός ότι οι μαθητές έκαναν πάντα τις ασκήσεις για το σπίτι και ερχόντουσαν διαβασμένοι στο μάθημα, παρόλο που η αξιολόγηση τους στο τέλος της χρονιάς δεν θα γινόταν μέσω εξετάσεων. Ιδιαίτερα δημοφιλή ήταν κυρίως τα ελληνικά τραγούδια που τα παιδιά τραγουδούσαν, όπως έγραψαν αργότερα στα ερωτηματολόγια, στις σχολικές εκδρομές.

Αν λάβουμε υπόψη ότι η διδασκαλία των ελληνικών θα συνεχιστεί στην συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και τα επόμενα 4 σχολικά έτη, μπορούμε να φανταστούμε πόσο και πως ένα πρόγραμμα σαν αυτό που εφαρμόστηκε στο Λύκειο Cotta μπορεί να αλλάξει ουσιαστικά την προοπτική των Ελληνικών Σπουδών τόσο στο ιταλικό σχολείο όσο και στο πανεπιστήμιο αργότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, *Τα νέα ελληνικά για ξένους*, Θεσσαλονίκη 2005.
- ΒΑΣΑΜΑΚΗ Φάνη - ΜΑΝΑΒΗ Δήμητρα, *Ορίστε! Ελληνικά για αρχάριους*, Θεσσαλονίκη 2004.
- CANDOTTI Claretta - KOLONIA Amalia, *Parliamo greco*, Milano 2007.
- CLOGG Richard, *Storia della Grecia moderna*, Milano 1998.
- ΚΛΑΙΡΗΣ Χρήστος - ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γεώργιος, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή*, Αθήνα 2005.
- KOLONIA Amalia - PERI Massimo, *Greco antico, neogreco e italiano. Dizionario dei prestiti e dei parallelismi*, Bologna 2008.
- MEZZADRI Marco, *Il quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia 2004.
- ΜΟΣΧΟΥ Δήμητρα - ΝΙΚΕΖΗ Ελένη - ΧΑΤΖΗΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ Γιώργος, *Μαθήματα Ελληνικών. Μέθοδος εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*, Θεσσαλονίκη 2001.
- TRINADAFILLIDIS Manolis, *Piccola grammatica neogreca*, Θεσσαλονίκη 1995.
- VITTI Mario, *Storia della letteratura neogreca*, Roma 2001.



**Ο Ερμής (1817) του Μιχαήλ Περδικάρη
και το ζήτημα της λογοτεχνικής γραπτής
γλώσσας στην αρχή του 19^{ου} αιώνα.**

Henri TONNET
(Paris-Sorbonne)

Ο *Ερμής* ή *Δημοκριθράκλιτος* του Μιχαήλ Περδικάρη, δημοσιεύτηκε το 1817. Πρέπει να γραφτηκε στην πρώτη δεκαετία του 19^{ου} αιώνα. Αυτό το πολυσέλιδο έμμετρο έργο 461 σελίδων είναι το πρώτο σημαντικό μυθιστόρημα σε νεοελληνική γλώσσα της προεπαναστατικής Ελλάδας. Ο *Ερμής* τοποθετείται χρονολογικά ανάμεσα στην τελευταία μεσαιωνική «μυθιστορία» σε δημώδη γλώσσα, τον *Ερωτόκριτο* του Κορνάρου (αρχές του 17^{ου} αι.), και το πρώτο μυθιστόρημα στην καθαρεύουσα της ανεξάρτητης Ελλάδας, τον *Λέανδρο* (1834) του Παναγιώτη Σούτσου.

Η συγγραφή του *Ερμήλου* έγινε σε μια περίοδο έντονων συζητήσεων για την κοινή γραπτή νεοελληνική γλώσσα, συγκεκριμένα την εποχή που ο Αδαμάντιος Κοραής διατύπωνε τις θεωρίες του για τον γλωσσικό καθαρισμό. Δεδομένης δε της βαθιάς επίδρασης του Κοραή στα ελληνικά γράμματα εκείνης της εποχής, αποκλείεται ο Περδικάρης να έμεινε ανεπηρέαστος από τις γλωσσικές θεωρίες του Κοραή. Αυτό δεν σημαίνει πως ο συγγραφέας του *Ερμήλου* αναγκαζόταν να ακολουθεί τη γλωσσική διδασκαλία του Κοραή αλλά μόνο πως η γραπτή του γλώσσα δεν μπορεί να αξιολογηθεί παρά μόνο σε σχέση με τη γλώσσα του Κοραή.

Μια τέτοια σύγκριση δεν μπορεί να γίνει στο επίπεδο των γλωσσικών θεωριών, γιατί ο Περδικάρης δεν εξέθεσε, τουλάχιστον στα γραπτά του που ξέρω, το γλωσσικό του πιστεύω. Μπορούμε όμως να αποκομίσουμε από την ανάλυση της γλώσσας του *Ερμήλου* αρκετά στοιχεία για τη θέση του Περδικάρη απέναντι στη γλωσσική θεωρία του Κοραή.

Ευθύς εξ αρχής πρέπει να πούμε ότι ο Περδικάρης τοποθετείται, από γλωσσική άποψη, πολύ πιο κοντά στον καθαρισμό του Κοραή παρά στον “δημοτικισμό” του Δημήτρη Καταρτζή. Σε γενικές γραμμές η γλώσσα του *Ερμήλου* είναι μια εξαρχαϊσμένη γραπτή ελληνική¹. Αλλά, όπως θα προσπαθήσω να το αποδείξω παρακάτω, ο Περδικάρης, ξεκινώντας από αρχές παρόμοιες με εκείνες του Κοραή, καταλήγει σε μια αρκετά διαφορετική πρακτική.

Ως προς τη φωνητική, όπως προκύπτει από την ορθογραφία του κειμένου, ο Περδικάρης προσπαθεί να γράφει μιαν αρχαίζουσα ελληνική. Δεν καταγράφει σχεδόν ποτέ τα συμφωνικά συμπλέγματα με ανομοίωση. Δεν νομίζω πως καταγράφει έτσι μια συγκεκριμένη ιδιωματική

¹ Ο Γιώργος Κεχαγιόγλου, στην *Πεξογραφική Ανθολογία του* (2001), 2, σελ. 1259, χαρακτηρίζει τη γλώσσα του *Ερμήλου* ως «σχετικά δημώδη».

προφορά. Πρόκειται μάλλον, κατά τη γνώμη μου, για ορθογραφικό καθαρισμό. Ο συγγραφέας του *Ερμήλου* γράφει “κλέπτῃς”, “πταίω” “πτωχούς” “κτυπῶ”.

Ως προς το ληκτικό -ν, ο Περδικάρης συμφωνεί με τον Κοραή και πολλούς άλλους συγγραφείς της εποχής του. Στη γλώσσα του, το -ν είναι το γνώρισμα της ενικής αιτιατικής στα αρσενικά και τα θηλυκά και της ονομαστικής και της αιτιατικής στα ουδέτερα. Ο Περδικάρης γράφει παραδείγματος χάριν : “ἀπὸ τὴν δυσκολίαν”, “κακὸν χρόνον νᾶχουν”. Η μόνη περίπτωση αποβολής του τελικού -ν βρίσκεται στα ουδέτερα με κατάληξη γιώτα². Ο Κοραής, ως γνωστόν, αποκαθιστά *συνήθως* στις λέξεις αυτής της κατηγορίας μια κατάληξη -ιον, που είχε εξαφανιστεί από τη χρήση μετά τη ρωμαϊκή εποχή. Ο Περδικάρης διατηρεί παντού το νεοελληνικό γιώτα· γράφει για παράδειγμα: “χέρι”, “σαμάρι”, “κεντρί”, “περιβόλι”, “σιτάρι”, “ξύλοκόπι” και “ὀμμάτι”.

Στη γλώσσα του, η πρόθεση “εἰς” μπροστά στο οριστικό άρθρο δεν χάνει ποτέ το φωνήεν της. Βρίσκουμε παντού στο κείμενο “εἰς τὸν”, “εἰς τὴν”, “εἰς τοὺς” σε δυο συλλαβές.

Αρκετές φορές έχουμε την υποψία ότι η ορθογραφία του κειμένου δεν αντιστοιχεί στην πραγματική προφορά. Αυτό επιβεβαιώνεται στις περιπτώσεις συνίζησης. Στις λέξεις του καθαρά νεοελληνικού λεξιλογίου, όταν δυο φωνήεντα ακολουθούν το ένα το άλλο σε μια χασμωδία, το πρώτο προφέρεται ως ημίφωνο. Η σημερινή ορθογραφία καταγράφει το φαινόμενο αυτό με τον καταβιβασμό του τόνου στη γενική (παιδίου > παιδιού, παιδίων > παιδιών). Η σωστή ανάγνωση των στίχων του *Ερμήλου* μάς αναγκάζει συχνά (αλλά όχι πάντα) να προφέρουμε, π. χ. “δυό”, “μά και “καρδιά”, ακόμα και όταν αυτές οι λέξεις παροξύνονται στο κείμενο : «δύω» «μία» και «καρδιά». Ιδού δυο παραδείγματα με τη λέξη “ἱατρός” με γιώτα:

«ὄλ’ οἱ ἱατροὶ οἱ ἄλλοι, τὸν κύταξαν πολὺ» (σ. 110)

«Τὸν γνώρισαν ἐκ τούτου πῶς ἦν ἱατρὸς καλός» (σ. 111)

Με την «ιστορική» ορθογραφία του ο Περδικάρης προσδίδει στη γλώσσα του μια τεχνητή αρχαιοπρέπεια. Ἐτσι με την προσθήκη μιας υπογεγραμμένης μετατρέπει σε δοτική την αιτιατική ενός χρονικού προσδιορισμού : “μᾶ ἡμέρᾳ” (με περισπωμένη και υπογεγραμμένη). Τονίζοντας με μια περισπωμένη τα επιρρήματα σε -ά, τους δίνει μια εξωτερική ομοιότητα με τα επιρρήματα σε -ὤς. Γράφει ἔτσι: «ἀληθινᾶ» (246), «παντοτινᾶ» (248), «τυφλᾶ» (236), φανερά (382).

Στη μορφολογία του άρθρου και του ουσιαστικού η γλώσσα του Περδικάρη μοιάζει με εκείνη του Κοραή. Αντίθετα με τη προφορική χρήση τις εποχής του, χρησιμοποιεί μόνο τους αρχαίους τύπους του θηλυκού οριστικού άρθρου : «αἱ» και «τάς». Οι καταλήξεις -αι και -ας

² Σ’ αυτά τα ουδέτερα το -ι είναι κανονικό ήδη από το 16^ο αιώνα (βλ. την *Πεντάτευχο της Κωνσταντινούπολης*- 1547).

απαντώνται και στα αρσενικά και θηλυκά πρωτόκλιτα ουσιαστικά. Ο συγγραφέας του *Ερμήλου* γράφει, για παράδειγμα : “οί ράπτai”, «οί ψάλται», “οί σαρκολάτραι», «οί λωποδύται», «αί τέχναι».

Στα τριτόκλιτα ο Περδικάρης δεν εφαρμόζει κανένα σύστημα. Ανάλογα με τις ανάγκες της στιχουργίας χρησιμοποιεί αρχαίους ή νεοελληνικούς τύπους. Επί παραδείγματι σε δυο διαδοχικούς στίχους βρίσκουμε «βήξ» και «βήχας».

Έτσι στη μορφολογία του ουσιαστικού, εκτός από τα ουδέτερα σε γιώτα, ο Περδικάρης συμμορφώνεται με τον γλωσσικό καθαρισμό του Κοραή και των μιμητών του.

Όσον αφορά στο ρήμα, ο συγγραφέας του *Ερμήλου* πρωτοτυπεί περισσότερο. Στο τρίτο πληθυντικό πρόσωπο της οριστικής και της υποτακτικής χρησιμοποιεί συνήθως τη νεοελληνική κατάληξη –ουν: «θέλουν», «πατούν», «καταφρονούν», «δυσφορούν» «θανατώνουν», «έπιθυμούν». Σπανιότερα, ανάλογα με τις ανάγκες της στιχουργίας, έχει και την κατάληξη –ουσι: «ζητούσι», «τρέχουσι», «ύμνουσι». Είναι προφανές πως η επιλογή ανάμεσα στις δυο καταλήξεις καθορίζεται από στιχουργικές ανάγκες, όπως προκύπτει από το ακόλουθο παράδειγμα:

«Δεν θέλουσιν νὰ ἔχουν ποτὲ υπεροχήν» (389)

Στον παρατατικό των συνηρημένων ρημάτων (δηλ. της δεύτερης συζυγίας του Τριανταφυλλίδη), ο Περδικάρης, όπως ο Καταρτζής³, υιοθετεί τις καταλήξεις **-ούσα, -ούσες, -ούσε**, που θα καθιερωθούν στη δημοτική: «ύπηρετούσε», «έξούσεν», «ζητούσαν». Αντίθετα Ο Κοραής και οι καθαρευουσιάνοι προτιμούν τις αρχαίες άτονες καταλήξεις –ουν, –εις, –ει.

Στα νεοελληνικά συνηρημένα (τα φωνηεντόληκτα) ο Περδικάρης δεν έχει ποτέ τούς νεοελληνικούς τύπους. Γράφει: «λέγει», « τρώνουν», «να φάγουν», «πταίεις», «ακούουν» αντί για «, λέει», «τρώνε», «φταις», «ακούνε».

Στον άόριστο της μεσοπαθητικής φωνής ο Περδικάρης, αντίθετα με τον Καταρτζή⁴, δεν χρησιμοποιεί ποτέ την κατάληξη **-ηκα**, είτε γιατί στη δική του προφορική πρακτική δεν τη συνηθίζει, είτε γιατί ο τύπος αυτός δεν μπαίνει εύκολα στον δεκατρεισύλλαβο στίχο του. Προτιμά συνήθως τους αναύξητους τύπους, όπως «λυπήθην», «ταράχθην», «τυφλώθη», «θαυμάσθης», «χρειάσθη».

Σ’ όλα αυτά τα σημεία ο συγγραφέας του *Ερμήλου* δεν απομακρύνεται πολύ από τον καθαρισμό του Κοραή και της εποχής του.

Αντίθετα ο Περδικάρης φαίνεται να πρωτοτυπεί περισσότερο στη μορφολογία των περιφραστικών τύπων του μέλλοντα, της δυνητικής έγκλισης, του παρακειμένου και του

³ Βλ. στη *Γραμματική της ρωμαϊκής γλώσσας* (Δημήτριος Καταρτζής, *Τὰ εύρισκόμενα*, σελ. 232, 234) τους τύπους : «έχτυπούσα», «άδικούσα».

⁴ Βλ. αυτόθι: «έχτυπήθηκα», «άδικήθηκα».

υπερσυντέλικου. Αυτοί οι χρόνοι ήταν μονολεκτικοί στα αρχαία και εξαφανίστηκαν από την ελληνική γλώσσα κατά την ελληνορωμαϊκή εποχή. Η αποκατάστασή τους, κατά τη διάρκεια του μεσαίωνα και της νεώτερης εποχής, ακολούθησε μια μακρά και πολύπλοκη διαδικασία. Όταν, το 18^ο αιώνα, οι μεταρρυθμιστές της γλώσσας άρχισαν να επεμβαίνουν στη γραπτή γλώσσα, η μορφολογία αυτών των χρόνων δεν είχε σταθεροποιηθεί. Τύποι αρκετά διαφορετικοί μεταξύ τους ήταν σε χρήση στις διαλέκτους και τα ιδιώματα της νεοελληνικής. Η τυποποίηση της γραπτής γλώσσας προϋπέθετε μια επιλογή μέσα σ' αυτή την υπεραφθονία τύπων.

Οι επιλογές του Περδικάρη δεν αντιστοιχούν ούτε σ' αυτές του Κοραή ούτε σ' αυτές των σημερινών δημοτικιστών.

Ας δούμε αυτούς τους χρόνους κατά σειρά. Την εποχή που γράφει ο Περδικάρης, δεν υπήρχε στα ελληνικά ιδιώματα ενιαία δήλωση του μέλλοντα. Πολλά ιδιώματα αγνοούσαν το μόριο «θα» και χρησιμοποιούσαν στη θέση του το «να». Ο νεοελληνικός παρακείμενος ήταν τότε σπάνιος ενώ ο περιφραστικός υπερσυντέλικος εχρησιμοποιείτο ευρέως.

Για τη δήλωση αυτών των χρόνων ο Περδικάρης απομακρύνεται από τον Κοραή. Ο Κοραής και οι καθαρευουσιάνοι σχηματίζουν αυτούς τους χρόνους μ' ένα απαρέμφατο, ενώ ο Περδικάρης χρησιμοποιεί την υποτακτική.

Για το μέλλοντα ο Κοραής έχει την περίφραση “θέλω, θέλεις, θέλει” και απαρέμφατο⁵. Για τη δυνητική χρησιμοποιεί τον παρατατικό “ήθελα, ήθελες, ήθελε” και απαρέμφατο.⁶ Στην κοραϊκή περίφραση το βοηθητικό ρήμα “θέλω” δηλώνει το πρόσωπο, ενώ το απαρέμφατο εκφράζει μόνο τη σημασία του ρήματος. Στην καθομιλουμένη της ίδιας εποχής το βοηθητικό “θέλω” έχει χάσει τη δυνατότητα δήλωσης του προσώπου, ενώ το απαρέμφατο αφήνει τη θέση του στην υποτακτική. Η συνηθισμένη περίφραση είναι “θενά”, “θελά” και υποτακτική. Το “θα” και υποτακτική είναι πιο σπάνιο.

Η λύση που υιοθετήθηκε από τον Περδικάρη μας φαίνεται περίεργη. Δεν μιμείται τη γλώσσα του Κοραή αλλά πιθανώς τα ιδιώματα της περιοχής που ζούσε. Ο Περδικάρης χρησιμοποιεί ως βοηθητικό ρήμα ένα άκλιτο “θέλει” και μια υποτακτική χωρίς “να”. Το βοηθητικό ρήμα αναφέρεται μόνο στο χρόνο, ενώ η υποτακτική δηλώνει το πρόσωπο. Βασικά το άκλιτο “θέλει” του Περδικάρη παίζει ακριβώς τον ίδιο ρόλο με το “θα”. Ο Δημήτρης Καταρτζής στη *Γραμματική της ρωμαϊκής γλώσσας*, σελ. 229-231, αναφέρει αυτόν τον μέλλοντα : “θέλει γράψω, θέλει γράψης, θέλει γράψη”, και στην παθητική φωνή: “θέλει

⁵ Για παράδειγμα: «θέλομεν ιδεί» και «θέλουν κανονίσει», «θέλει λησμονηθεί» «θέλεις άπορήσει» (*Επιστολή προς Βασιλείου* - 1804).

⁶ Για παράδειγμα: «ήθελε τις ζητήσει», «ήθελαν φρίξει οι διδάσκαλοι», «καμμία ειδική περίστασις ήθελε μας αναγκάσει», «ήθελεν είσθαι» (*Επιστολή προς Βασιλείου* - 1804).

γραφθῶ, θέλει γραφθῆς, θέλει γραφθῇ”. Δίνει όμως παράλληλα : “θενά γράψω” και “θα γράψω”.

Η περίφραση που αποδίδει τη δυνητική έγκλιση είναι παράλληλη με εκείνη του μέλλοντος. Εδώ το βοηθητικό ρήμα είναι στον παρατατικό: “ἤθελε”. Ιδού δυο παραδείγματα : “Τὶ ἤθελε ἄρα χάσω;” (= τι θα έχανα), “ὥς ἤθελ’ ἔχουν γνώσιν” (= σαν να είχαν γνώση).

Αξίζει να σημειωθεί πως η “περιφραστική δυνητική” του Περδικάρη περιέχει εκφραστικές δυνατότητες που λείπουν από το σχηματισμό με το μόριο “θα” συν παρατατικό γιατί εκφράζει και το ρηματικό ποιόν ενεργείας.

Ο συγγραφέας μας σχηματίζει τον παρακείμενο⁷ και τον υπερσυντέλικο με παρόμοιο τρόπο. Στη θέση του “θέλει” και “ἤθελε” χρησιμοποιεί “ἔχει” και “εἶχε”. Γράφει για παράδειγμα (σ. 146) : “τὸ ξύλον μ’ ἔχει δώσουν”, αντί για το σημερινό “μου ἔχουν δώσει” και στον υπερσυντέλικο : “εἶχε ἐπιβουλευθῆς”, για “εἶχες ἐπιβουλευθεῖ.”

Δεν μας εκπλήσσει η σύνταξη του έμμεσου αντικειμένου με την αιτιατική αφού ξέρουμε ότι ο Περδικάρης κατάγεται από τη Βόρεια Ελλάδα. Πολλοί συγγραφείς του 18ου και του 19ου αι. ἔχουν αυτή τη σύνταξη. Στον *Ερμήλο* βρίσκουμε : “με δείχνει” “με εἶπεν”, “μ’ ἔφερεν ἡ τύχη αὐτὴν τὴν συμφορὰν”.

Η σύνταξη του οριστικού άρθρου στον Περδικάρη μας φαίνεται σήμερα περίεργη. Όπως στα αρχαία, πολλά κύρια ονόματα δεν προσδιορίζονται από ένα οριστικό άρθρο. Έτσι στα ακόλουθα παραδείγματα : “ὅλας Σατὰν τὰς μηχανάς”, “ὁ φίλος Δαρβάρου ο στενός”. Αυτό ισχύει και για τα τοπωνύμια :

“Ἀγγλία τὸν ἐδέχθη, Γαλλία, κι’ ἄλλαχού,

Ῥωσσία, Γερμανία...”

Αξιοσημείωτη είναι και η σύνταξη του άρθρου στις ομάδες με επιθετικούς προσδιορισμούς. Σ’ αυτή την περίπτωση το επίθετο δεν μπαίνει ανάμεσα στο άρθρο και το ουσιαστικό, όπως σήμερα. Έτσι ο Περδικάρης γράφει : “γονεῖς οἱ συνετοί”, “ὀφρύδια τῆς τα μαύρα” και “καρδίαν σου τὴν σκληράν”.

Θα πω ακόμα δυο λόγια για το λεξιλόγιο, το οποίο θα άξιζε μια ειδική μελέτη. Αντίθετα με τον Κοραή, ο Περδικάρης δεν αποφεύγει ούτε τις καθαρά νεοελληνικές λέξεις ούτε τους τουρκισμούς. Παρ’ όλο τον καθαρισμό του, ο συγγραφέας του *Ερμήλου*, χρησιμοποιεί πολλές λέξεις της καθημερινής γλώσσας της εποχής, όπως “ἀλησμονῶ”, “ἀπετῶ”, “ἀπερνῶ”. Δεν αποφεύγει ούτε και πολύ οικείες φράσεις όπως “τὰ κάπνισα” ή “ψοφῶ διὰ γυναιῖκες”, “(εἶναι) νὰ τους ξερνᾶ κανεῖς”.

⁷ Ο Καταρτζής δεν αναφέρει αυτόν τον χρόνο στη *Γραμματική* του.

Αρκετοί τουρκισμοί απαντώνται στη γλώσσα του Περδικάρη⁸ είτε γιατί ήταν πλήρως αφομοιωμένοι στην καθημερινή ελληνική της εποχής, είτε γιατί οι Έλληνες, ιδιαίτερα στην Κωνσταντινούπολη, είχαν αναγκαστικά κάποια γνώση των τουρκικών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν λέξεις σαν “τσουμπούκι”, “καλπάκι”, “καβές”, “φαρφουρί”. Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκουμε τουρκισμούς εντελώς άγνωστους σήμερα, όπως “δινσίζης” (= άπιστος) “κεπήνι” (= γάμος;) “χεκίμης”(= γιατρός).

Έτσι στη γλώσσα του ο Περδικάρης καθρεφτίζει όλες τις, μερικές φορές αντιφατικές, τάσεις της εποχής του. Δέχεται λέξεις της λαϊκής γλώσσας και ξενισμούς και δεν απορρίπτει τα ουδέτερα σε γιώτα.

Αυτό δε σημαίνει όμως ότι δεν διορθώνει την καθομιλουμένη. Έτσι απομακρύνεται αισθητά από τη φωνητική της νεοελληνικής.

Στην ονομαστική μορφολογία η γλώσσα του Περδικάρη δεν διαφέρει από την κοραϊκή. Ωστόσο στη ρηματική μορφολογία, ιδιαίτερα στη δήλωση του μέλλοντα και του παρακειμένου, απομακρύνεται αισθητά από τον καθαρισμό του Κοραή.

Συμπεραίνοντας, μπορούμε να πούμε πως ο Περδικάρης δεν καθαρίζει τα ελληνικά λιγότερο από τον Κοραή· το κάνει όμως διαφορετικά. Συμφωνεί με το πνεύμα της κοραϊκής γλωσσικής μεταρρύθμισης, δηλ. με τη “μέση οδό”. Ως γνωστόν, ο Κοραής ήθελε να καλλωπίζει την προφορική νεοελληνική χωρίς να την προδίδει⁹. Απέφευγε τους αρχαίους τύπους που δεν άφησαν κανένα ίχνος στη σύγχρονη γλώσσα. Ο Περδικάρης κάνει ακριβώς το ίδιο. Διατηρεί το τελικό –ν πιθανόν γιατί ήταν ζωντανό σε διαλέκτους. Καθαρίζει στη μορφολογία του ονόματος αλλά συγχρόνως χρησιμοποιεί όλο τον πλούτο του νεοελληνικού λεξιλογίου συμπεριλαμβανομένων και μερικών τουρκισμών.

Θα έλεγα πως ο Περδικάρης κάνει μια “δημοτικίζουσα” ανάγνωση της πρώιμης “καθαρεύουσας” του Κοραή.

⁸ Για την αποφυγή των ξένων λέξεων βλ. Κοραή, *Άτακτα Β'*, σελ, 1828: «Ή σημερινή μας γλώσσα είναι ὅλη ἑλληνική, πλὴν ὀλίγων τινῶν λέξεων Ἰταλικῶν καὶ τουρκικῶν, καὶ τούτων μόνον τὴν ἐξόρισιν χρεωστοῦμεν νὰ γροντίζωμεν.»

⁹ Βλ. τη χαρακτηριστική δήλωσή του στον πρόλογο της *Ιστορίας ποικίλης* του Αιλιανού : «Ἀναγκαία εἶναι εἰς ἡμᾶς ἡ γραμματικὴ θεωρία καὶ πράξις τῆς γλώσσας, τὴν ὁποῖαν μιλοῦμεν καθ' ἑκάστην.»

Οι γλώσσες στο σχολικό πρόγραμμα μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση

Prof. C.C. Wolhuter

North-West University

South Africa

Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

Κ. Γ. Καρράς

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Π.Τ.Δ.Ε

kgkarras@gmail.com

Abstract

Languages have always been a central part of education systems. The twenty-first century politico-societal exemption requires a modern outlook on education as a function of the state. The question of education systems illustrates to the fore, if optimal provision is to be made to meet the needs of all in a complex society. This investigation aims at attempting to reach, conceptual precision and an appropriate response to the questions arising from the process of the reform of the education system in response to the exigencies of twenty-first century needs: the place of language in the school curricula, the number of languages therein and criteria upon which the decisions for the inclusion of languages in the curricula will be based.

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να παρουσιάσει από ιστορική και συγκριτική ταυτόχρονα οπτική, μια εννοιολογική προσέγγιση και να προσπαθήσει να δώσει απάντηση στις ακόλουθες απαντήσεις που προκύπτουν από την διαδικασία της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα: ποια είναι η θέση της γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα, ποιος ο αριθμός των γλωσσών που εντάσσονται μέσα σ' αυτό και ποια είναι τα κριτήρια πάνω στα οποία θα βασιστούν οι αποφάσεις για την ένταξη των γλωσσών στο σχολικό πρόγραμμα.

Η σπουδαιότητα μιας ιστορικής και συγκριτικής οπτικής του θέματος

Ένας από τους σκοπούς της Ιστορίας της Εκπαίδευσης είναι η ανακάλυψη κανονικοτήτων και τάσεων μέσα στην ιστορική πρόοδο της εκπαίδευσης (Venter & Van Heerden, 1989:50). Η υπόδειξη αυτών των κανονικοτήτων και των τάσεων θα επιτρέψει παράλληλα και την καλύτερη κατανόηση του παρόντος και του μέλλοντος. Η επιστήμη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ομοίως, έχει πολύ έντονη ανάγκη για μια καθαρή διατύπωση των γενικεύσεων ή των αρχών των δυνάμεων εκείνων που οριοθετούν την πορεία της εκπαίδευσης (Tretheway, 1976:31). Αναζητά δηλαδή δυνάμεις και παράγοντες που συνδέουν την εκπαίδευση με μια συγκεκριμένη κοινωνία (Noah, 1986: 155).

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΟΔΗΓΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα πρώτα σχολεία (χρονολογούνται στο 3000 π.Χ.)

Σύμφωνα με τον Cohen και με τα διαθέσιμα στοιχεία που έχουμε, τα σχολεία εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στην Αίγυπτο και στην Μεσοποταμία, περίπου το 3000 π.Χ. (Fägerlind & Saha, 1984:82). Σε άλλη περιοχή όπου εμφανίστηκαν επίσης, τα πρώτα σχολεία, στην Κίνα, οι ερευνητές εντοπίζουν την αρχή των Κινεζικών σχολείων στο 2200 π.Χ. (Munroe, 1921:17). Από τις περιοχές αυτές όπου εντοπίζονται εκπαιδευτικά συστήματα (στην Αίγυπτο, στην Μεσοποταμία και στην Κίνα) τα σχολεία εξαπλώθηκαν σε όλον τον κόσμο: από την Κίνα στην Ιαπωνία και σε όλο τον κόσμο της Μακρινής Ανατολής.

Λίγοι μελετητές έχουν επιχειρήσει ως τώρα να εξηγήσουν την εμφάνιση των σχολείων, αν και ο ανθρωπολόγος Yehudi Cohen κατέληξε σε μια θεωρία για την εξέλιξη των σχολείων στον αρχαίο κόσμο, σύμφωνα με αντικειμενικούς, πολιτικούς σκοπούς. Ο Cohen υποστηρίζει ότι τα σχολεία προέκυψαν σαν ξεχωριστοί θεσμοί σ' αυτό που ο ίδιος αποκαλεί 'πολιτισμένα κράτη', όπως είναι η Αρχαία Αίγυπτος, η Βαβυλωνία, η Ελλάδα, η Ρώμη, το Ισραήλ και η Κίνα (Cohen, 1970:55-98). Αυτά τα 'πολιτισμένα κράτη' προέκυψαν μέσω της πολιτικής ενοποίησης μικρότερων οικονομικών και κοινωνικο- πολιτισμικών τμημάτων των αρχαίων πολιτισμών. Μία από τις προϋποθέσεις για την επιβίωση του αρχαίου πολιτισμού θεωρείται η εξέλιξη μικρών δήμων σε κράτη. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ελίτ (στρατιωτικούς και θρησκευτικούς ηγέτες και οι γραφειοκράτες) που είναι υπεύθυνοι για την διατήρηση των συνόρων και της συνοχής ενός κράτους. Στο πλαίσιο αυτό ο Cohen διευκρινίζει με παραδείγματα ότι στους αρχαίους πολιτισμούς τα σχολεία εξυπηρετούσαν την λειτουργία της εκπαίδευσης της ελίτ του προσωπικού των κρατικών υπηρεσιών.

Η γλώσσα στα Ελληνο-Ρωμαϊκά σχολεία (800 π.Χ. – 476 μ.Χ.)

Είναι γνωστό ότι τα Αθηναϊκά σχολεία παρείχαν μια εκπαίδευση που συνδύαζε καλλιτεχνικά, αισθητικά, πατριωτικά, θρησκευτικά, ηθικά και πνευματικά στοιχεία (Weimer, 1962:5). Ο Αλέξανδρος και οι διάδοχοί του ακολούθησαν μια πολιτική ελληνοποίησης των πολιτών της Ελληνιστικής κυριαρχίας, χρησιμοποιώντας το σχολείο σαν ένα 'όργανο' στη διαδικασία αυτή (Bowen, 1972:37 -9). Μετά την κατάκτηση της Ελλάδας από τους Ρωμαίους το 146 μ.Χ. η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία διακατέχονταν από Ελληνιστικά ιδανικά. Στα σχολεία διδάσκονταν και τα Ελληνικά και τα Λατινικά, με τα Λατινικά να είναι κυρίαρχα στο τέλος της Ρωμαϊκής εποχής.

Τα σχολεία του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης

Όταν η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία διαμελίστηκε το 476 η Εκκλησία ανέλαβε ενεργό ρόλο. Προσπαθώντας να προωθήσει τη διαδικασία της ομογενοποίησης, επικεντρώθηκε σε έναν νόμο, σε μια γλώσσα (Λατινικά) και σε έναν ηθικό και φιλοσοφικό κώδικα (Mallinson, 1981:19). Στα Μεσαιωνικά σχολεία της Εκκλησίας, το πιο σημαντικό από όλα τα γνωστικά αντικείμενα ήταν τα Λατινικά (Weimer, 1961:26). Ο όρος «Αναγέννηση» εξάλλου σηματοδότησε μια επιθυμία για αναδημιουργία όλου του Ελληνικο- Ρωμαϊκού πολιτισμού. Έτσι η καλλιέργεια των Ελληνικών και των Λατινικών αποτέλεσε το πιο σημαντικό έργο της εκπαίδευσης (Weimer, 1962:41).

Η επίδραση της Αναγέννησης στη διδασκαλία της γλώσσας (16^{ος} αιώνας)

Το κίνημα της Αναμόρφωσης θεμελιώθηκε πάνω σε δύο αρχές: ότι η πίστη πρέπει να βασίζεται στην Βίβλο και ότι κάθε άτομο πρέπει να ερμηνεύει την Βίβλο για τον εαυτό του. Κυρίαρχη ήταν η αρχή ότι κάθε άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει την Βίβλο,

αν την διαβάσει στην γλώσσα του. Οι τάσεις αυτές στην εκπαίδευση επηρέασαν και τα προγράμματα των σχολείων τα οποία θα έπρεπε να περιλαμβάνουν την γλώσσα της κάθε περιοχής (Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά κ.λ.π.) στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

17^{ος} αιώνας: Ρεαλισμός

Η επιστημονική επανάσταση (με τον Γαλιλαίο και τον Νεύτωνα βασικούς πρωταγωνιστές) και η παγκόσμια επίδραση των ανακαλύψεων στην Ευρώπη του 17^ο αιώνα, διέλυσε κυριολεκτικά την πίστη ότι όλη η παγκόσμια γνώση θα αποκτάται αποκλειστικά και μόνον από τους κλασσικούς. Με εφελτήριο τους Ρεαλιστές, όπως τον Comenius και τον Montaigne, και με τα παραδείγματα των Francke's Realschule και το σχέδιο του Gotha το 1642, το πρόγραμμα του σχολείου επεκτάθηκε ώστε να συμπεριλάβει γεωμετρία, ιστορία, φυσικές επιστήμες, μηχανική, ζωγραφική και σύγχρονες γλώσσες (ιδιαίτερα γαλλικά).

17^{ος} αιώνας: ορθολογισμός και το δόγμα της επίσημης διαπαιδαγώγησης

Η φιλοσοφία του ορθολογισμού, όπως θεμελιώθηκε από τον Descartes και από άλλους υποστηρικτές του, όπως τον Locke, τον Spinoza και τον Leibniz, επέδρασε πολύ και στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω του 'δόγματος της επίσημης διαπαιδαγώγησης. Τα μαθηματικά και οι κλασσικές γλώσσες θεωρήθηκαν ότι είναι πολύ καλά προσαρμοσμένες ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους πάντες. Με την πτώση της χρηστικής αξίας των λατινικών, αυτό το νέο 'δόγμα' έδωσε παράταση ζωής στο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό λοιπόν το 'δόγμα' της επίσημης διαπαιδαγώγησης ευθύνεται για τον κεντρικό ρόλο των Λατινικών και των Ελληνικών στα Ευρωπαϊκά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα στην Ευρώπη.

18^{ος} αιώνας: οι γλώσσες στα σχολεία εξαπλώνονται στον Νέο Κόσμο και στα Ασιατικά σύνορα

Εν μέσω του Δυτικού αποικισμού και της ιεραποστολικής δραστηριότητας, τα σχολεία εξαπλώνονται στον Νέο Κόσμο (Docherty, 1988:193; Estrada & La Belle, 1981:287, Lemmer, 1990:213, Sequeira, 1960:23-8, Katz, 1974:15). Οι αυτόχθονες πολιτισμοί και οι γλώσσες δεν είχαν πλέον καμιά θέση στο σχολικό πρόγραμμα. Στην κοντινή Ανατολή ο Μέγας Πέτρος της Ρωσίας και οι κυβερνήτες της Τουρκίας εγκαθίδρυσαν (Δυτικά) σχολεία με σκοπό να εκσυγχρονίζουν και να 'δυτικοποιήσουν' τις χώρες τους (Kazamias, 1964:54, Zajda, 1980:1).

19^{ος} αιώνας: η ανάπτυξη των φυσικών επιστημών, η βιομηχανική επανάσταση και η εμφάνιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων

Η αξιοσημείωτη ανάπτυξη των φυσικών επιστημών (λόγω της συνεισφοράς επιστημόνων όπως ο Δαρβίνος, ο Ντάλτον και ο Φαραντέι) οδήγησε στην απαίτηση της συμμετοχής των φυσικών επιστημών στο σχολικό πρόγραμμα. Αυτή η απαίτηση εκφράστηκε καλύτερα στην «Εκπαίδευση» του Σπένσερ. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι φυσικές επιστήμες να κερδίσουν ένα σημαντικό μέρος στο σχολικό πρόγραμμα μαζί με τους κλασσικούς. Αυτός ο αιώνας χαρακτηρίστηκε επιπλέον από την αντικατάσταση του εκκλησιαστικού ελέγχου των σχολείων από τον κεντρικό κρατικό έλεγχο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής και του Καναδά. Αυτό ήταν εξάλλου το αποτέλεσμα μιας πολιτικής (εκπαίδευση για τα δικαιώματα και καθήκοντα του πολίτη) και οικονομικής (χρήση των σχολείων για την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού στη συνεχώς αυξανόμενη βιομηχανία) πολιτικής. Πράγματι, εξαιτίας της πολιτικής αυτής οι κοινωνικές σπουδές, η αγωγή του πολίτη και η ιστορία συμπεριλήφθησαν στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ εξαιτίας της οικονομικής πολιτικής, διάφορα είδη της βιομηχανικής εκπαίδευσης (τεχνικής, εμπορικής και γεωργικής) συμπεριλήφθησαν στο σχολικό πρόγραμμα.

19^{ος} αιώνας: εξάπλωση των σχολείων στον διευρυμένο Ευρωπαϊκό κόσμο

Ο δυτικός τύπος των σχολικών συστημάτων έφτασε στην Ιαπωνία μετά την επανεγκατάσταση του Meiji (το 1868), στην Κίνα μετά την επανάσταση του Sun Yat Sen's (1911) και στην Αίγυπτο θεσμοθετήθηκε από τον Muhammad Ali (μετά το 1836). Επίσης υιοθετήθηκε από την κυβέρνηση της Ταϊλάνδης και τους αποικιοκράτες στην Μαλαισία (Kee, 1973:18-20), από τις κυβερνήσεις στην Αυστραλία και στην Νέα Ζηλανδία (Bowen 1981 :452; Shinkfield, 1981:51-2) και από τους ιεραποστόλους στην Υποσαχάρια Αφρική (Blakemore & Cooksey, 1980:28, 35; Fafunwa, 1982:21; Sloan, 1962:236,306; Cohen, 1966:4; Sherriff, 1986:35).

Η εποχή μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο: η έκρηξη της γνώσης και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης

Η έκρηξη της γνώσης και της τεχνολογίας, όπως επίσης και ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης από την ελίτ στη μαζική δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσέκρουσε σε ένα ήδη 'φορτωμένο' σχολικό πρόγραμμα. Εισήχθησαν κατάλληλα σχολικά προγράμματα για κάθε τύπο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποσυμπιέστηκε το σχολικό πρόγραμμα από την ανάπτυξη των «προαιρετικών»- όπου κάθε μαθητής διάλεγε το δικό του πακέτο μαθημάτων (Boyd and King, 1980:434, Wynn, 1977:158).

Η εποχή μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο: τα σχολεία στον απελευθερωμένο Τρίτο Κόσμο

Μετά την Ανεξαρτησία πολλών χωρών οι αυτόχθονες γλώσσες κατέκτησαν μία σημαντική θέση στα σχολικά προγράμματα στην Υποσαχάρια Αφρική, στην Ινδία και στην Νότια-Ανατολική Ασία, όχι πάντα σε βάρος των αποικιακών γλωσσών (Kee, 1973:20-3; Sequeira, 1960:123). Παράλληλα, στον Αραβικό κόσμο, ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης των Αραβικών κρατών είναι η 'αραβοποίηση'. Η αναβίωση του Αραβικού πνεύματος θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς ενοποιητικούς παράγοντας του κράτους (Hyde, 1978:11).

Σύγχρονη εποχή: η επίδραση της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας στην γλωσσική διαπαιδαγώγηση των σχολείων

Η εποχή του «παγκόσμιου χωριού», όπως επίσης και η απομάκρυνση από πολιτικές αφομοίωσης (για πολλούς υπήρχε η 'προσδοκία' ότι οι μειονότητες θα 'συμμορφωθούν' στον πολιτισμό της πλειοψηφίας) στον πλουραλισμό (θετική εκτίμηση των πολιτισμών και των γλωσσών των μειονοτήτων) στη Δυτική Ευρώπη (Banks and Lynch, 1986), στις Η.Π.Α. (Wynn, 1977:16-17), στον Καναδά (Bruwer, 1986:2), στην Λατινική Αμερική (Docherty, 1988) και στην Αυστραλία (Vide: Banks & Lynch, 1986) είχαν προφανώς σημαντικές επιπτώσεις στη γλωσσική διαπαιδαγώγηση στα σχολεία (Claasen, 1989:431, Her Majesty's Stationery Office, Swann report, 1984:385-464).

Πάντως, είναι φανερό ότι από την αρχή τα σχολεία διαδραμάτισαν πρωταρχικά, μια πνευματική λειτουργία στην κοινωνία. Παράλληλα με την πνευματική αυτή λειτουργία, επιτέλεσαν επίσης και θρησκευτικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές (συμπεριλαμβανομένων καλλιτεχνικών και αισθητικών), ηθικές και κοινωνικές λειτουργίες. Αναφορικά με αυτές τις λειτουργίες, η διαπαιδαγώγηση μέσω των γλωσσών υπήρξε πολύ σημαντική. Πράγματι η υπόθεση του Cohen για την πολιτική ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμικών (υπονοώντας επίσης γλωσσικών) κοινοτήτων ήταν ένα κεντρικό συστατικό του προγράμματος των πρώτων σχολείων. Όσο μάλιστα η κοινωνία γινόταν περισσότερο περίπλοκη, κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες απαιτούσαν μία ακόμη μεγαλύτερη θέση στο σχολικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, όσο η κοινωνία εξελισσόταν οι λειτουργίες των σχολείων απαιτούσαν έναν αυξανόμενο αριθμό και μια μεγαλύτερη ποικιλία γλωσσών οι οποίες έπρεπε να συμπεριληφθούν στο σχολικό πρόγραμμα.

ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Η θέση και ο αριθμός των γλωσσών στο σχολικό πρόγραμμα

Οι γλώσσες παγκοσμίως έχουν έναν κυρίαρχο και κεντρικό ρόλο στα σχολικά προγράμματα. Παράδειγμα αποτελεί το Ιαπωνικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι γλώσσες καταλαμβάνουν το 24% των σχολικών ωρών, Kubayash, 1976:311). Το ότι οι γλώσσες αποτελούν κυρίαρχη μέριμνα για την εκπαιδευτική πολιτική των διαφόρων χωρών είναι φανερό και από το γεγονός ότι στα προπαρασκευαστικά μαθήματα του Πανεπιστημίου στη Δυτική Ευρώπη οι φοιτητές είναι υποχρεωμένοι να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα (Mallinson, 1981). Λαμβάνοντας υπόψη π.χ. τον αριθμό των γλωσσών στην Δανία (παράδειγμα μιας μονογλωσσικής αναπτυγμένης χώρας), τα Δανέζικα συν κάποιες ξένες γλώσσες, προσφέρονται στα σχολεία. Κάθε φοιτητής σπουδάζει Δανέζικα και μπορεί επιπροσθέτως να σπουδάσει μία ή δύο ξένες γλώσσες. Παρόμοια είναι και η οδηγία και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στα σχολεία τα παιδιά πρέπει να μάθουν την επίσημη γλώσσα του κράτους τους, όπως επίσης άλλες δύο Ευρωπαϊκές γλώσσες. Στην Ινδία πάλι. (παράδειγμα μιας πολυσύνθετης και πολύγλωσσης χώρας του Τρίτου Κόσμου), πολλές μεταπολεμικές πολιτικές που αφορούν τη γλώσσα συμφωνούν στο ότι όλα τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να σπουδάσουν την μητρική τους γλώσσα, την τοπική γλώσσα, τα Hindi (την εθνική γλώσσα), όπως επίσης και τα αγγλικά (King, 1979:413).

Ιδιαίτερα η μητρική γλώσσα σαν γνωστικό αντικείμενο σε όλα τα επίπεδα είναι ένας γενικευμένος κανόνας ακόμη και σε μέρη όπως η Ουαλία (Dent, 1982:91). Αν και οι λεγόμενες δευτερεύουσες γλώσσες, ή αλλιώς οι ξένες γλώσσες, θεωρούνται πιο γόνιμες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απαντώνται και σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Δυτική Ευρώπη, οι ξένες γλώσσες εισήχθησαν στο σχολικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αρχή του 1970 (Mallinson, 1981:86) ενώ στις υποσαχάριες Αφρικανικές χώρες η γλώσσα των πρώτων αποικιακών δυνάμεων εισήχθηκε νωρίς στο σχολικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μητρική γλώσσα είναι υποχρεωτική σχεδόν σε παγκόσμιο επίπεδο σε τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οδηγούν στην εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (Abitur στη Γερμανία). Σε μονογλωσσικές ευρωπαϊκές χώρες, τα Αγγλικά αποτελούν υποχρεωτικό μάθημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ομάδα των προπαρασκευαστικών μαθημάτων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Ευρώπης για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, η μητρική γλώσσα και μια σύγχρονη ξένη γλώσσα είναι υποχρεωτικές. Στον διευρυμένο ευρωπαϊκό κόσμο συνήθως απαιτείται η μητρική γλώσσα και η γλώσσα της πρώτης αποικιοποίησης να είναι υποχρεωτικές σε όλα τα επίπεδα.

Μερικές σκέψεις-παραδείγματα αναφορικά με την επιλογή των γλωσσών στα σχολικά προγράμματα

Εισαγωγή περιθωριοποιημένων πολιτισμικών στοιχείων: Το ότι η διδασκαλία των γλωσσών θεωρείται μέρος της διαδικασίας του εκπολιτισμού είναι ξεκάθαρο από το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα συμπεριλήφθηκε ως υποχρεωτικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα, ακόμη και σε περιπτώσεις που τέτοιες γλώσσες ενισχύθηκαν ελάχιστα οικονομικά και επιστημονικά, όπως στην Ουαλία και στις υποσαχάριες χώρες.

Εξάρτηση από την μετα-αποικιακή εξουσία: Σε Ευρωπαϊκές χώρες, όπου οι γηγενείς γλώσσες δεν αναπτύχθηκαν (ακόμη) σε σχέση με την οικονομική, την πολιτική και την επιστημονική ανάπτυξη, η γλώσσα της πρώτης αποικιοκρατίας κυριάρχησε στο σχολικό πρόγραμμα.

Επικαιροποίηση παραδοσιακών χαρακτηριστικών: Οι τοπικές γλώσσες κάποιες φορές εισήχθησαν στο σχολικό πρόγραμμα ως μέρος μιας ηθελυμένης πολιτικής 'ιθαγενοποίησης της εκπαίδευσης' και της δημιουργίας ενός αυτόχθονου πολιτισμού, για παράδειγμα, μετά την ανεξαρτησία σε πολλές υποσαχάριες χώρες ή στον Αραβικό κόσμο και στην Αίγυπτο μετά το 1956 (Hyde, 1978:5-13).

Η γνωριμία με τις πολιτισμικές ρίζες: στο πλαίσιο αυτό, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Ελλάδα, όπου εκτός από την διδασκαλία των σύγχρονων ελληνικών, ένας αριθμός μαθημάτων κάθε εβδομάδα αφιερωνόταν στην διδασκαλία των κλασσικών ελληνικών. Και στην Ιταλία, όπου οι ρίζες των Λατινικών και η εξέλιξή τους διδάσκονται ως μέρος της Ιταλικής γλώσσας ((Holmes, 1983:341,434).

Διαπολιτισμική εξοικείωση: στο πνεύμα της πολυπολιτισμικότητας, πολλές χώρες υιοθετούν γλωσσικές πολιτικές που να εξυπηρετούν τη διάσταση αυτή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αναφορά Swann στην Αγγλία (Her Majesty's Stationery Office, Swann Report, 1984:384-409).

Οι γλώσσες σαν υποστηρικτική βάση της θρησκευτικής εκπαίδευσης: Τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι αυτά των Αραβικών και Ισλαμικών κοινοτήτων. Το πλαίσιο αυτό μνημονεύει και η αναφορά Swann στην Αγγλία, όπου αναφέρεται πως η κατανόηση του σύγχρονου κόσμου είναι αδύνατη χωρίς κάποια γνώση του Ισλάμ και της επίδρασής του, ενώ γίνεται ιδιαίτερη σύσταση αναφορικά με την διδασκαλία των Αραβικών στα σχολεία της Αγγλίας (Her Majesty's Stationery Office, Swann Report, 1984:465,534).

Επαγγελματική εκπαίδευση: Αυτή η διασύνδεση της γλώσσας είναι ευδιάκριτη σε Ευρωπαϊκές χώρες όπου η πολιτική διοίκηση χρησιμοποιούσε ακόμη μια ξένη (μετα-αποικιοκρατική) γλώσσα και επίσης σε Δυτικές Ευρωπαϊκές χώρες όπου η αμοιβαία οικονομική αλληλεπίδραση ενεργοποίησε τη μελέτη μοντέρνων ξένων γλωσσών στα σχολεία (Mallinson, 1981 :359-60).

Πνευματική διάπλαση: Είναι φανερό ότι οι γλώσσες εξακολουθούν να θεωρούνται, όπως και σε περασμένους αιώνες, ως εργαλεία πνευματικής διάπλασης και αποτελούν συχνά προαπαιτούμενα της εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο, ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η Γερμανία, που απαιτεί την επιτυχία στα Γερμανικά και επίσης, σε μια ακόμη, τουλάχιστον, ξένη γλώσσα (McAdams 1993:107), όπως και οι Ηνωμένες Πολιτείες (The National Commission of Excellence in Education, 1984:70).

Ενδο-εθνική τοπική γλώσσα (franca): Αυτή η διάσταση εντοπίζεται σε πολυπολιτισμικές χώρες όπου οι γλώσσες έχουν ξεκάθαρα διακριτά εδάφη, όπως είναι η περίπτωση της Ινδίας που ήδη αναφέρθηκε.

Εθνική τοπική γλώσσα (franca): Σε υποσαχάριες χώρες προωθήθηκαν πολύ μέσω της εκπαίδευσης οι αποικιακές γλώσσες, σε μια προσπάθεια να καταπολεμηθούν οι φυγόκεντρες δυνάμεις πολλών γλωσσών εντός των εθνικών συνόρων (Thompson, 1981:53-55)

Υπερεθνικές σχέσεις: με την εμφάνιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αντικατάσταση των κλασσικών γλωσσών στα σχολικά προγράμματα με σύγχρονες (Ευρωπαϊκές) γλώσσες (Mallinson, 1981:355-61). Τέλος,

Διεθνής γλώσσα (franca): Μια πολύ δυναμική σύγχρονη τάση είναι η συμμετοχή των Αγγλικών στο σχολικό πρόγραμμα, η οποία αντανακλά την τρέχουσα χρήση των Αγγλικών σαν διεθνή γλώσσα (franca). Τα Αγγλικά έγιναν η πρώτη ξένη γλώσσα που διδάσκεται στα Δυτικά Ευρωπαϊκά σχολεία όχι μόνον για τον λόγο αυτό (Mallinson, 1981:362-3), αλλά παράλληλα αποτέλεσαν και την πιο κοινή υποχρεωτική ξένη γλώσσα που διδάσκεται σε σχολεία ακόμη και σε πολύ μακρινές χώρες, όπως στο Μεξικό (Gonzales-Paredes and Turner,

1990:241) και στην Ιαπωνία, αλλά ακόμη και στην Κίνα, όπου μάλιστα έγινε η πιο δημοφιλής επιλογή ως ξένη γλώσσα στα σχολεία (Hawkins, 1981:11) της χώρας αυτής.

Αντί επιλόγου

Είναι γεγονός ότι ιστορικά, οι γλώσσες πάντα αποτελούσαν ένα κεντρικό, συχνά αμφισβητούμενο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι επίσης γεγονός ότι το πολιτικο-οικονομικό σύστημα του 21^{ου} αιώνα απαιτεί μια σύγχρονη ανάλυση της εκπαίδευσης και ως λειτουργία του κράτους. Στο πλαίσιο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκονται εκ των πραγμάτων στο προσκήνιο, εφόσον έχουν ως σκοπό-ανάμεσα στα άλλα- την ικανοποίηση βασικών κοινωνικών αναγκών. Προς την κατεύθυνση αυτή η εισαγωγή των γλωσσών στο σχολικό πρόγραμμα –όπως φάνηκε από την ιστορικο-συγκριτική ανάλυση που επιχειρήσαμε- αποτελεί μια σημαντική προτεραιότητα για τη σύγχρονη εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα (Fulwiler T. & Young A., 2000, Romaine, S. 2000, Fought C. 2006, Dantas-Whitney M. & Rilling, S. eds, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Banks, J.A.S. & Lynch, J. (eds). 1986. *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education.

Blakemore, K.S. & Cooksey, B.A. 1980. *A Sociology of Education in Africa*. London: George Alien and Unwin.

Bowen, J, 1972. *A History of Western Education*, Volume I: 2000BC-AD1054. London: Methuen.

Bowen, J, 1981. *A History of Western Education*, Volume Ill: The Modern West. London: Methuen.

Boyd, W.S.; King, E.J. 1980. *The History of Western Education*. London: Adam and Charles Black.

Bruwer, H.D. 1986. The Canadian Education System with special reference to cultural differentiation. M.Ed. dissertation. Potchefstroom: University of Potchefstroom.

Claasen, J.C. 1989. Multikulturele onderwys: feit en mite. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. Vol. 9, No. 3, pp. 429-433.

Cohen, Y.A. 1970. Schools and Civilization States. Fischer, J. (ed). *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*. Scranton: International Textbook Company.

Cowan, L.G. et al. (eds). 1966. *Education and Nation-Building in Africa*. London: Frederick Prayer.

Dantas-Whitney M. & Rilling, S (eds), 2010. Authenticity in the language classroom and beyond: children and adolescent learners, Alexandria.

Dent, H.C. 1982. *Education in England and Wales*. London: Hodder and Staughton.

Docherty, F.J. 1988. Educational Provision for Ethnic Minority Groups in Nicaragua. *Comparative Education*. Vol. 24, No. 2, pp. 193-201.

Estrada, L.J. & La Belle, T.J. 1981. Mexican Education. Ignas, E. & Corsini, R.J. (eds). *Comparative Education Systems*. Itasca: Peacock.

Fafunwa, A. Babs & Aisiku, J.U. (eds). 1982. *Education in Africa: A comparative survey*. London: George Alien and Unwin.

- Fägerlind, J. & Saha, L.J. 1984. *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon.
- Fought C. 2006. *Language and Ethnicity*, Cambridge. Cambridge University Press.
- Fulwiler T. & Young A., 2000. *Language (eds), Connections, Writing and Reading Across the Curriculum* **Series Editor:** David R. Russell, Iowa State University.
- Gonzales-Paredes, G. & Turner, D. 1990. *Education in the Largest city in the world: Mexico*. Brock, C. & Clarkson, D. (eds). *Education in Central America and the Caribbean*. London: Routledge.
- Hawkins, J.N. 1981. *Chinese Education*. Ignas, E. & Corsini, R.J. (eds). *Comparative Education Systems*. Itasca: Peacock.
- Her Majesty's Stationery Office. 1984. *The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. (Swann Report). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Holmes, B. (ed). 1983. *International Handbook of Education Systems*. Vol 1. Europe and Canada. Chichester: John Wiley and Sons.
- Hyde, G.D.M. 1978. *Education in Modern Egypt: Ideals and Realities*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Katz, J. 1974. *Education in Canada*. Newton Abbot: David and Charles.
- Kazamias, A.M. 1966. *Education and the quest for modernity in Turkey*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kee, F.W.H. 1973. *Comparative Studies in Southeast Asian Education*. Kuala Lumpur: Heinemann.
- King, E.J. 1979. *Other Schools and Ours: comparative studies for today*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kubayashi, T. 1976. *Society, Schools and Progress in Japan*. Oxford: Pergamon Press.
- Lemmer, E.M. 1989. *Die Onderwysstelsel van die Volksrepubliek van China*. Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. (eds). *Moderne Onderwysstelsels*. Durban: Butterworths.
- McAdams, R.P. 1993. *Lessons from Abroad: How Other Countries Educate their Children*. Basel: Technomic.
- Mallinson, V. 1981. *The Western European idea in education*. Oxford: Pergamon Press.
- Munroe, P. 1921. *A Text-Book in the History of Education*. London: MacMillan.
- Noah, H.J. 1986. *The Uses and Abuses of Comparative Education*. Altbach, P.G. & Kelly, G.P. (eds). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: University of Chicago.
- Pretorius, S.G. 1989. *Die Onderwysstelsel van Japan*. Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. (eds). *Moderne Onderwysstelsels*. Durban: Butterworths.
- Romaine, S. 2000. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics* Second Edition Oxford: OUP
- Sequeira, T.N. 1960. *Modern Indian Education*. London: Oxford University Press.

- Sherriff, J. 1986. Die evaluering van onlangse onderwysvernuwingstrategieë in Afrikalande bessuide die Saharah. M.Ed. dissertation. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Shinkfield, A.J. 1981. Australian Education. Ignas, E. & Corsini, R.J. (eds). *Comparative Education Systems*. Itasca: Peacock.
- Sloan, R. (ed). 1962. *The educated African*. London: Heinemann.
- The National Commission on Excellence in Education (USA). 1984. *A Nation at Risk*. Westford, Massachusetts: Murray.
- Thompson, A.R. 1981. *Education and Development in Africa*. New York: St. Martin's Press.
- Tretheway, A.R. 1976. *Introducing Comparative Education*. Prushcutters Bay: Pergamon Press.
- Venter, I.S.J. & Van Heerden, S.M. 1989. *The grounding of History of Education*. Pretoria: Euro Publications.
- Weimer, H. 1962. *Concise History of Education: From Solon to Pestalozzi*. New York: Philosophical Library.
- Wynn, R. et al. 1977. *American Education*. New York: McGraw-Hill.
- Zajda, J.J. 1980. *Education in the USSR*. Oxford: Pergamon Press.

Η ιστορική έρευνα για τον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό

Μνήμη Αλέξη Δημαρά

Χάρης Αθανασιάδης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Με τούτη την ανακοίνωση* φιλοδοξώ να συνομιλήσω με δύο από τις πιο εμπνευσμένες και επιδραστικές μελέτες της εκπαιδευτικής μας ιστοριογραφίας: Τη μελέτη του Αλέξη Δημαρά *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε*¹ και τη μελέτη της Άννας Φραγκουδάκη *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*.² Ένα τέτοιο εγχείρημα διόλου δεν πρέπει να εκληφθεί ως έλλειμμα σεβασμού: Ο μόνος φόρος τιμής που αξίζει να αποδώσει κανείς στη σκέψη των δασκάλων του, είναι, όπως διατείνεται και ο Μισέλ Φουκώ, να τη χρησιμοποιεί, να την παραμορφώνει, να την κάνει να στριγκλίζει και να κραυγάζει – σίγουρα όχι να της μένει σχολαστικά πιστός.

Έχω και αλλού υποστηρίζει πως η καταστατική για την Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μελέτη του Δημαρά, είναι στην ουσία της μία μελέτη για τον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό.³ Σύμφωνα με την ανάγνωσή μου ο Δημαράς αν και παρακολουθεί τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα για ενάμισι αιώνες, από την κήρυξη της Επανάστασης του 1821 και ως το 1967, ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις βαθιές τομές της δεύτερης και τρίτης δεκαετίας του εικοστού αιώνα. Διότι στα χρόνια αυτά σκιαγραφήθηκε και επιχειρήθηκε η εφαρμογή της πρώτης σημαντικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η απόφασή του ότι το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, όπως αναπτύχθηκε κατά την περίοδο κυρίως 1908-1932, υπήρξε καθοριστικό για την εξέλιξη των ελληνικών εκπαιδευτικών πραγμάτων, ήταν και παραμένει πειστική. Ως απόρροια αυτής της απόφασης ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός δεν έγινε μία ακόμη επιμέρους περιοχή της εγχώριας ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά η κεντρική περιοχή, ο θεματικός πυρήνας πάνω στον οποίο και γύρω από τον οποίο αναπτύχθηκε η Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Από το 1974, που εκδόθηκε η μελέτη του Δημαρά, ως σήμερα, αρκετοί από τους νεότερους ιστορικούς της εκπαίδευσης εργάστηκαν, λιγότερο ή περισσότερο εμπνευσμένα, πάνω στο αυλάκι που εκείνος χάραξε. Η σχετική συγκομιδή ανέρχεται σε σαράντα περίπου βιβλία και πολλαπλάσιο αριθμό άρθρων. Διατρέχοντας αυτούς τους τίτλους εύκολα επισημαίνει κανείς την προνομιακή μελέτη του λόγου και της δράσης του δημοτικιστικού στρατοπέδου έναντι του λόγου και της δράσης των αντιπάλων του. Ας σταθούμε ενδεικτικά μόνο στις βιογραφίες των πρωταγωνιστών της διαμάχης: Ενώ έχει καταγραφεί επαρκώς η πορεία της ζωής και το έργο των σημαντικότερων εκπροσώπων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, δεν ισχύει το ίδιο για τους συντηρητικούς διανοούμενους. Έχουμε βιογραφία του Δελμούζου αλλά όχι του Καλλιάφα, του Γληνού αλλά όχι του Εξαρχόπουλου, του Μανόλη Τριανταφυλλίδη αλλά όχι του Γεωργίου Χατζιδάκι. Έχουμε ακόμη βιογραφίες δευτεραγωνιστών του δημοτικισμού όπως του Μίλτου Κουντουρά, του Μιχάλη Παπαμαύρου και της Ρόζας Ιμβριώτη, αλλά όχι του Ανδρέα Σκιά ή του Κωνσταντίνου Γεωργούλη. Ούτε αυτή η Φιλοσοφική Αθηνών, το προπύργιο της συντηρητικής διάνοησης κατά το μεσοπόλεμο, δεν επιχείρησε με διατεταγμένη έστω έρευνα, να διασώσει την υστεροφημία των επίλεκτων μελών της. Γνωρίζουμε τους συντηρητικούς διανοούμενους μόνο ως

* Πρόκειται για ανακοίνωση στο 6^ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα 30/10 – 2/11). Καθώς το κείμενο δεν δέχθηκε, προς το παρόν, περαιτέρω επεξεργασία, θα πρέπει να εκληφθεί περισσότερο ως υπόθεση εργασίας και λιγότερο ως μια ολοκληρωμένη μελέτη.

¹ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής, Αθήνα α' τόμ. 1973, β' τόμ. 1974.

² Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα 1977.

³ Χάρης Αθανασιάδης, «Η μεταρρύθμιση του πνεύματος και το πνεύμα της Μεταρρύθμισης», περ. *Παιδεία και Κοινωνία* (ένθετο της εφ. *Η Αυγή*), τχ. 8, Δεκέμβριος 2005, σ. 14-17.

αντίστιξη στους φιλελεύθερους διανοούμενους: Μέσα από την «αντίδρασή» τους στις προσπάθειες των δημοτικιστών.

Ωστόσο, η μονομερής ανάπτυξη της έρευνας είναι το λιγότερο σημαντικό. Πιο σοβαρό ζήτημα αρκετών από τις νεώτερες έρευνες είναι η οφθαλμοφανής κάποιες φορές απουσία αξιολογικής ουδετερότητας. Τούτο καταφαίνεται στην αβασάνιστη υιοθέτηση της ορολογίας του δημοτικιστικού στρατοπέδου, όπως, για παράδειγμα, του μειωτικού όρου «Αντίδραση» με τον οποίο ο Δελμούζος επιχείρησε να στιγματίσει ηθικά και πολιτικά τους υπέρμαχους της καθαρεύουσας. Συχνή είναι επίσης η περιγραφή και ανάλυση της διαμάχης με μονομερή προσφυγή στα κείμενα των δημοτικιστών, ιδιαιτέρως όσα δημοσιεύθηκαν στο θεωρητικό τους όργανο το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Οι θετικιστικές προτροπές για διασταύρωση και κριτική των πηγών δεν φαίνεται να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους ιστορικούς της εκπαίδευσης.

Υποστηρίζω ότι η μονομερής (ποσοτικά και αξιολογικά) ανάπτυξη της έρευνας οφείλεται στην άκριτη μίμηση ημών των νεωτέρων της βασικής μελέτης του Αλέξη Δημαρά. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε, πως εργαζόμενος στην καμπή της Μεταπολίτευσης, ο Δημαράς, όπως και η Φραγκουδάκη λίγο αργότερα, αξιοποίησαν τα εργαλεία που παρείχε η Ιστορία και η Κοινωνιολογία για να επαναφέρουν στην επικαιρότητα το γλωσσικό ζήτημα, να επηρεάσουν την έκβαση της διαμάχης και να παγιώσουν τη νίκη της δημοτικής. Τίποτε ασυνήθιστο: Σχεδόν πάντοτε οι κοινωνικές διαμάχες διεξάγονται και στο θεωρητικό και στο ιστοριογραφικό επίπεδο. Ο ίδιος ο τίτλος της μελέτης του Δημαρά ενέχει εμφανή πολιτική στόχευση: *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε* – η μεταρρύθμιση συνεπώς που πρέπει να γίνει.

Υποστηρίζω, συμπερασματικά, πως η εκπαιδευτική ιστοριογραφία της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου δεν διερευνά απλώς την γλωσσική διαμάχη κατά τον εικοστό αιώνα. Αποτελεί μέρος της γλωσσικής διαμάχης. Στη δεκαετία του 1970 η επιλογή αυτή ήταν μονόδρομος. Σήμερα όμως ο φακός μας μπορεί και εκτιμώ πως αξίζει να γίνει περισσότερο ευρυγώνιος.

Στη συνέχεια θα επικεντρωθώ σε ένα σημείο περισσότερο ουσιώδες: Η Φραγκουδάκη εκκινεί από τη διαπίστωση του Δημαρά ότι η αστική μεταρρύθμιση δεν έγινε και θέτει το ερευνητικό ερώτημα γιατί δεν έγινε; Το βιβλίο της οικοδομείται ως απάντηση στο ερώτημα αυτό – ένα ερώτημα που είχε κρίσιμη πολιτική και επιστημονική αξία στη δεκαετία του 1970. Σήμερα όμως, η διαφορετική θέση που προσφέρει η χρονική απόσταση που μεσολάβησε, μας επιτρέπει να δοκιμάσουμε μια διαφορετική αφήγηση και να θέσουμε τελικά το αντίστροφο ερώτημα. Θα υποστηρίξω, λοιπόν, ότι η αστική μεταρρύθμιση *έγινε* – όχι όπως τη φαντάστηκαν οι πρωτεργάτες της, αλλά *όπως και όσο μπορούσε να γίνει*. Ότι οι αγώνες του μεσοπολέμου, πάντως, κάθε άλλο παρά άγονοι ήταν. Ότι, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός ήταν τελικά ένα αποτελεσματικό κίνημα.

Ήταν αποτελεσματικό, διότι κατάφερε να αποδομήσει με ιστορικά ταχείς ρυθμούς την εκπαιδευτική δομή του δεκάτου ενάτου αιώνα, μία δομή γερά θεμελιωμένη στην αρχαιότητα, στον καταστατικό δηλαδή μύθο της συγκρότησης του ελληνικού έθνους-κράτους. Κατά τον 19^ο αιώνα, η καθαρεύουσα δεν ήταν ακόμη το οχυρό του συντηρητισμού όπως στο μεσοπόλεμο, ούτε προσλαμβανόταν ως εξουσιαστική γλώσσα όπως στη μεταπολεμική περίοδο. Κατά τον 19^ο αιώνα η καθαρεύουσα ήταν πρωτίστως ένα θεμελιώδες στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.⁴

Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός επιτέθηκε ευθύς εξαρχής σε αυτή τη θεμελιώδη ιδιότητα της καθαρεύουσας. Η κρίσιμη στιγμή ήταν η τριετία 1917-20, η εισαγωγή, δηλαδή, της δημοτικής γλώσσας στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η οργισμένη απάντηση της Επιτροπείας των συντηρητικών δεν κατάφερε να ανακόψει την παγίωση της δημοτικής γλώσσας σε αυτό το αρχικό, μα πολλαπλά κρίσιμο επίπεδο του σχολικού μηχανισμού. Από το 1923 και εξής ως γλώσσα του δημοτικού σχολείου, του μόνου σχολείου που απευθυνόταν στα μέλη όλων των κοινωνικών τάξεων, θα παγιωθεί η δημοτική. Γίνεται, δηλαδή, αποδεκτό ότι η γλώσσα όλων των Ελλήνων, η γλώσσα συνεπώς του έθνους, είναι η δημοτική, και, συνεπώς, η καθαρεύουσα, περιοριζόμενη στη δεύτερη βαθμίδα, μετατρέπεται

⁴ Βλ. σχετικά Έλλη Σκοπετέα, *Το πρότυπο Βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα*, Πολύτυπο, Αθήνα 1988.

αυτόματα από εθνική γλώσσα σε ιδιόλεκτο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, σε ταξική γλώσσα.

Από εκεί και πέρα η επέλαση της δημοτικής και η αντίστοιχη υποχώρηση της καθαρεύουσας ήταν απλώς ζήτημα χρόνου. Η μακρά περίοδος ως την πλήρη θεσμική επικράτησή της κατά τη Μεταπολίτευση (1976) δεν πρέπει να μας μπερδεύει. Διότι η καθαρεύουσα, σε όλο το διάστημα από το 1949 ως το 1974, δεν πρέπει να ιδωθεί παρά ως μέρος του έκτακτου εμφυλιακού οπλοστασίου του κράτους. Ως οργανικό μέρος, συνεπώς, των πανταχού παρόντων τότε κατασταλτικών μηχανισμών. Η ηγεμονία της όμως (ο όρος να διαβαστεί με τη γκραμισιανή του έννοια) είχε απωλεσθεί πολύ πριν τα τελευταία ίχνη του κύρους της ενταφιαστούν στα απειρόκαλα διαγγέλματα των συνταγματαρχών. Η τελευταία προσπάθεια, για παράδειγμα, των καθαρολόγων να κινητοποιήσουν ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις ενάντια στη δημοτική γλώσσα, το λεγόμενο «Εθνικό Συνέδριο» που έγινε στα 1924, σε τίποτε δεν θύμιζε τις μαχητικές κινητοποιήσεις των οποίων ηγήθηκε ο Μιστριώτης δυο δεκαετίες νωρίτερα. Μόνο θυμηδία, άλλωστε, και ειρωνικά σχόλια προκάλεσε στις τάξεις των δημοτικιστών.

Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, αν ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός μπορεί να προσεγγισθεί ως επιτυχημένο κίνημα, είμαστε αναγκασμένοι να εντοπίσουμε τις πηγές της ισχύος του. Τούτες μπορούμε νομίζω να τις αναζητήσουμε στη συνάντησή του με τα πιο δυναμικά πολιτικά και κοινωνικά κινήματα με τα οποία συνυπήρξε στις αρχές του 20ού αιώνα. Τον εθνικισμό, το φιλελευθερισμό, το σοσιαλισμό και τον φεμινισμό. Το καθένα από αυτά, τα ανταγωνιστικά εν πολλοίς κινήματα, είχε τους δικούς του λόγους να συνδράμει το κίνημα του δημοτικισμού.

Για την οικονομία του χρόνου δε θα αναφερθώ διόλου στη σχέση δημοτικισμού και φιλελευθερισμού. Άλλωστε το βιβλίο της Φραγκουδάκη εξαντλεί το θέμα με τον καλύτερο τρόπο. Ούτε την οπτική των σοσιαλιστών στο γλωσσικό ζήτημα θα εκθέσω, εφόσον αυτή αναλύεται επαρκέστατα από τον Χαράλαμπο Νούτσο στο βιβλίο του «Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία».⁵ Ούτε όμως και τη σχέση δημοτικισμού και φεμινισμού θα σχολιάσω παρόλο που όσο γνωρίζω δεν έχει εκδοθεί κάποια σχετική μονογραφία. Ειρήσθω εν παρόδω, τούτο είναι παράξενο αν σκεφτεί κανείς ότι η σχέση ήταν κατά τη δεκαετία του 1920 ιδιαίτερως ορατή: Αρκετές από τις φεμινίστριες του μεσοπολέμου ήταν δασκάλες ή καθηγήτριες που δραστηριοποιούνταν παράλληλα στο κίνημα του δημοτικισμού, ενώ το περιοδικό της βασικής οργάνωσης, του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας, ήταν ένα από τα λίγα έντυπα που γραφόταν εξ ολοκλήρου σε δημοτική γλώσσα. Ο φεμινισμός που ως κοινωνικό κίνημα μα και ως μέθοδος ανανέωσε την ιστορία διεθνώς δεν φαίνεται να επηρέασε σημαντικά ούτε τις θεματικές ούτε τις προσεγγίσεις μας.⁶

Θα περιοριστώ εδώ στη σχέση του δημοτικισμού με τον εθνικισμό τόσο επειδή σχετίζεται με τη θεματική τούτης της συνεδρίας όσο και διότι παραμένει μία ελλιπώς διερευνημένη σχέση. Και για έναν επιπλέον λόγο: Στο ζήτημα αυτό οι αναζητήσεις μου τέμνονται ποικιλότροπα με τις νεώτερες αναζητήσεις τόσο του Αλέξη Δημαρά όσο και της Άννας Φραγκουδάκη. Υποστηρίζω λοιπόν ότι ο ελληνικός εθνικισμός, όπως άλλωστε κάθε δυναμικό κίνημα, υπέστη στην πορεία του πολλαπλές μεταμορφώσεις. Δύο από τις εκδοχές του συνομίλησαν πολλαπλά με τον δημοτικισμό.

Την πρώτη θα την ονόμαζα ρομαντικό εθνικισμό, καθώς άντλησε κατά βάση από τον γερμανικό ρομαντισμό. Διαδέχθηκε τη Μεγάλη Ιδέα κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα και έφτασε στο αποκορύφωμά του στη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα. Οι εκπρόσωποι της εκδοχής αυτής κατανοούσαν το έθνος ως αναλλοίωτη ουσία που ενοικεί στα ήθη, τις παραδόσεις και τη γλώσσα του λαού. Θεωρούσαν όμως ότι το εθνικό αίσθημα δεν είχε την ένταση που οι τότε περιστάσεις απαιτούσαν. Απαντώντας στο έλλειμμα αυτό ο εθνικισμός έγινε το σάλπισμα που καλούσε σε αφύπνιση, η πρόσκληση για απόλυτη

⁵ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1990.

⁶ Ύστερα από τη διεξαγωγή των εργασιών του συνεδρίου, αλλά λίγο πριν παραδοθεί τούτο το κείμενο κυκλοφόρησε το βιβλίο της Μαρίας Ρεπούση για τα Μαρασλειάκα (*Τα Μαρασλειάκα, 1925-27*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2012), το οποίο θα μπορούσε να ιδωθεί και ως συνεισφορά της φεμινιστικής οπτικής στη θεματική του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

στράτευση με στόχο την απελευθέρωση των αλύτρωτων ομοεθνών της οθωμανικής επικράτειας. Ο ρομαντικός εθνικισμός, συνεπώς, απευθυνόταν λιγότερο στη λογική και περισσότερο στο θυμικό των ανθρώπων. Ως εκ τούτου είχε απόλυτη ανάγκη τη δημοτική γλώσσα διότι μόνο αυτή, όντας η μητρική γλώσσα, η γλώσσα των συναισθημάτων, ήταν σε θέση να μιλήσει στην καρδιά των νέων.

Είναι δύσκολο σήμερα να κατανοήσουμε το πάθος του ρομαντικού εθνικισμού των αρχών του 20ού αιώνα. Μπορούμε ίσως να πάρουμε μια ιδέα αν ανατρέξουμε στο νεανικό μυθιστόρημα της Πηνελόπης Δέλτα «Στον καιρό του Βουλγαροκτόνου». Ένα ρομαντικό αφήγημα, γραμμένο στη δημοτική γλώσσα, γεμάτο με πολεμικές περιπέτειες και ανιδιοτελείς ήρωες έτοιμους να δώσουν τα πάντα για την πατρίδα. Στον κόσμο της Πηνελόπης Δέλτα, στον κόσμο του ρομαντικού εθνικισμού, το εθνικό σάλπισμα επικαθορίζει τις ζωές των ανθρώπων. Όμως, ταυτόχρονα, μόνο εντός του οι ζωές αποκτούν το πλήρες νόημά τους. Μόνο εκεί γεννιούνται οι μεγάλες συγκινήσεις: Οι απόλυτες στρατεύσεις, οι μεγάλοι έρωτες, οι βαθιές φιλίες.⁷

Πλάι όμως στον ρομαντικό εθνικισμό της Πηνελόπης Δέλτα, του Ίωνα Δραγούμη, της Γαλάτειας Καζαντζάκη, θα αναπτυχθεί και ένας άλλος εθνικισμός λιγότερο παθιασμένος και διόλου υπερβατικός. Αντιθέτως, εξαιρετικά ορθολογικός: Ο πολιτικός εθνικισμός του Δημήτρη Γληνού, του Αλέξανδρου Παπαναστασίου, έχω την αίσθηση και του Ελευθερίου Βενιζέλου. Ένας φιλελεύθερος εθνικισμός, ο οποίος προσπερνούσε τον ρομαντισμό και αντλούσε απευθείας από την παράδοση του Διαφωτισμού. «Την εθνική ενότητα», έγραφε στα 1915 ο Γληνός, «την δημιουργεί πρώτ' απ' όλα η συνείδηση και η πίστη των ομοεθνών ανθρώπων, πως ανήκουν στο ίδιο έθνος. [...] Κατ' αρχήν, λοιπόν, κάθε άνθρωπος, που λέει “είμαι Έλληνας” και το πιστεύει με ειλικρίνεια και ενώνει την τύχη του με την τύχη των άλλων Ελλήνων, έχει την ελληνικήν εθνική συνείδηση και αποτελεί μέρος του ελληνικού έθνους».

Με το δοκίμιό του που είχε τίτλο *Έθνος και Γλώσσα* και γράφτηκε δύο μόλις έτη μετά το τέλος των βαλκανικών πολέμων, επιχειρούσε να απαντήσει στο πιεστικό όσο και ακανθώδες πρόβλημα του εθνικού προσδιορισμού των ετερόγλωσσων πληθυσμιακών ομάδων που εντάχθηκαν αίφνης στα όρια του ελληνικού κράτους.⁸

Ως κρίσιμους παράγοντες εθνοποίησης προτάσσει τον «χώρο» έναντι του «χρόνου» και το «πολιτικό» έναντι του «πολιτισμικού»: Το κράτος οφείλει να θεωρήσει καταρχήν το σύνολο των ατόμων που κατοικούν εντός των (νέων) ορίων του ως ομοεθνείς και στη συνέχεια να χαράζει στρατηγική αφομοίωσης και ενοποίησης. Το καλύτερο εργαστήρι της ενοποίησης είναι αναμφίβολα το σχολείο, το οποίο όμως καλείται να μορφώσει τόσο «τα παιδιά που έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική, είτε την κοινήν ομιλουμένη είτε κάποια διάλεκτο», όσο και «τα ελληνόπουλα, που έχουν μητρική γλώσσα ξένη – αρβανίτικα, βλάχικα, βουλγάρικα, τούρκικα».

Σε τούτο το στόχο, αντίθετα από την καθαρεύουσα, η δημοτική γλώσσα μπορεί να ανταποκριθεί. Παρότι ούτε και αυτή ταυτίζεται με τη μητρική γλώσσα των οιονεί μελών του έθνους, είναι «η μόνη που μπορεί ν' αντισταθή και να πολεμήση τις ξένες επιρροές, η μόνη που μπορεί να δυναμώσει την ελληνική εθνική συνείδηση στους ξενόφωνους και να τους αφομοιώση γλωσσικά», ακριβώς διότι είναι γλώσσα «ζωντανή», μιλιέται στους δρόμους και στην αγορά, τραγουδιέται στα πανηγύρια και με αυτήν εκφράζουν οι άνθρωποι του λαού τις λύπες και τις χαρές τους.⁹

⁷ Για μία, υπ' αυτή την οπτική, ανάγνωση του εν λόγω μυθιστορήματος, βλ. Χάρης Αθανασιάδης, «Εθνικισμός και παιδική λογοτεχνία: Ξαναδιαβάζοντας την Πηνελόπη Δέλτα», περ. *Παιδεία και Κοινωνία* (ένθετο της εφ. *Η Αυγή*), τχ. 4, Ιούλιος 2005.

⁸ Δ. Φωτεινού [: Δημήτρη Γληνού], «Έθνος και γλώσσα», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 5, 1916, σ. 47-62.

⁹ Μία σε μεγαλύτερο βάθος ανάλυση της οπτικής του Δημήτρη Γληνού για το έθνος επιχειρείται στο υπό δημοσίευση άρθρο μου «Παραπέταξαν το Θεό και το Έθνος»: Η διαμάχη για το αναγνωστικό του Ζαχαρία Παπαντωνίου «Τα Ψηλά Βουνά», στο συλλογικό τόμο: *Νέες Προσεγγίσεις στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, υπό έκδοση.

Τελικά τι είδους διανοητικό ρεύμα ήταν ο δημοτικισμός; Ένας όψιμος διαφωτισμός όπως τον ήθελε ο Κ. Θ. Δημαράς ή ένα ρομαντικό κίνημα όπως τον θέλει ο Πήτερ Μάκριτζ;¹⁰ Ήταν και τα δυο. Και όχι μόνο αυτά τα δυο. Άντλησε από πολλές και αντιφατικές μεταξύ τους πηγές. Σε τούτη την ευρύτητα όμως και πολυσυλλεκτικότητα όφειλε νομίζω την ισχύ και την επιτυχία του.

¹⁰ Κ. Θ. Δημαρά, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Ίκαρος, Αθήνα 1948. Peter Mackridge, *Language and National Identity in Greece 1766-1976*, Oxford University Press, Oxford 2009.

**«Είμεθα οι μόνοι θεματοφύλακες και κλειδοκράτορες των
προγονικών κειμηλίων». Οι φοιτητές στην υπηρεσία της γλωσσικής
καθαρότητας (1901)**

**Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ, Λέκτορας Π.Δ.Μ.,
Δημήτρης ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Καθηγητής Α.Π.Θ.**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Προς τα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα το γλωσσικό ζήτημα οξύνεται και ευρύνεται. Στην εξελικτική του πορεία αποκτά διαστάσεις βαθύτατα πολιτικές, εθνικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, θρησκευτικές κτλ. Οι οπαδοί της δημοτικής και της καθαρεύουσας αντιπροσωπεύουν πλέον ένα πολύσημο σχίσμα δύο κόσμων, με πολύ διαφορετικά μεταξύ τους οράματα και προγράμματα για το μέλλον της χώρας. Παρά το γεγονός ότι ο πόλος των δημοτικιστών θεωρείται γενικά ότι εκπροσωπεί τη μεταρρύθμιση και το νεωτερισμό, ενώ ο αντίστοιχος των καθαρευουσιάνων την παράδοση και τη στασιμότητα, το 1901, με αφορμή τη μετάφραση του Ευαγγελίου στη δημοτική γλώσσα, οι φοιτητές του πανεπιστημίου της Αθήνας εξεγείρονται και πρωτοστατούν στα βίαια γεγονότα που έμειναν γνωστά στην Ιστορία μας ως «Ευαγγελιακά». Η πρωτοπορία των νέων της εποχής, δηλαδή οι φοιτητές, στήριζαν με τη δυναμική τους δράση την πλευρά των γλωσσαμυντόρων και των οπαδών ενός εσωστρεφούς ελληνοκεντρισμού και εναντιώθηκαν στις νεωτερικές προτάσεις των δημοτικιστών. Με την παρούσα εισήγηση επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εγγράφονται τα γεγονότα και να διερευνήσουμε τη στάση των φοιτητών και τις ιδεολογικές τους ροπές, σε συνδυασμό με το ρόλο που διαδραμάτισαν πολιτικά μορφώματα της εποχής, συλλογικές νοοτροπίες, σημαίνοντα πρόσωπα, καθώς και ο Τύπος. Η διερεύνηση στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση πρωτογενών πηγών.

ABSTRACT

In the late 19th and early 20th Century, the language problem becomes more intense and broader. In its evolutionary process it takes deep political, national, social, educational and religious dimensions. The followers of demotic, ‘the people’s language’, and katharevousa, ‘the purifying language’, were representing a multilevel gap between two worlds with extremely different visions and programs about the future of the country. The pole of demoticism was considered to represent reforms and modernism, while the pole of the advocates of katharevousa tradition and stagnation. However, in 1901, with the occasion of the translation of the Bible in demotic language, the students of Athens University riot and feature to violent incidences, well known as “Evangelika”. The students through their dynamic action supported the part of the followers of an insular hellenocentrism and resisted the modernizing suggestions of demoticism. With our study we are trying to delineate the frame in which the incidences occurred and to investigate the attitudes of the students and their ideological dispositions, in combination with the role played by the political parties, collective attitudes, significant persons and the press. Our investigation basically rests on primary historical sources.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

“Πρωτοετής φοιτητής της φιλολογίας και οπαδός ακόμη της καθαρεύουσας, δεν είχα διαβάσει τίποτε του Πάλλη και δεν είχα προσέξει ίσως ακόμη ούτε τ' όνομα του. Η πρώτη

ωστόσο γνωριμία δεν άργησε. Ένα φθινοπωριάτικο πρωινό του 1901, το πανεπιστημιακό μάθημα της Γενικής γλωσσικής του Χατζιδάκι κόβονταν απότομα, καθώς φαίνεται ακόμη από τις φοιτητικές μου σημειώσεις. Σπούσαν τα παράθυρα μέσα σε φωνές και ουρλιάσματα, η κλειστή πόρτα άνοιγε με τη βία και μια διαδήλωση φοιτητική, ξεκινημένη από τη Νομική Σχολή, συνέχιζε τη θριαμβευτική πορεία της προς τα γραφεία μιας εφημερίδας. Η εξαγριωμένη φοιτητική νεολαία αξίωνε να διακόψει η «Ακρόπολη» τη μετάφραση των Ευαγγελίων του Πάλλη, που δημοσίευε, και ν' αφοριστή κάθε μετάφραση και κάθε ακόμη αναγνώστης της. Μέσα σε λίγες μέρες το ζήτημα έπαιρνε απροσδόκητη εξέλιξη. Σωστή στρατιωτική κατοχή του Πανεπιστημίου για μέρες από μέρους των φοιτητών. Διαδόσεις για ύπουλες ενέργειες του πανσλαβισμού και ρούβλια, και για τον κίνδυνο να διασπαστή τάχα η θρησκευτική και εθνική ενότητα του ελληνισμού. Απαγόρευση της κυκλοφορίας και κατάσχεση όλων των μεταφράσεων του Ευαγγελίου. Αφοριστικές εγκύκλιες από αρχιεπισκόπους. Αναστάτωση του λαού και συλλαλητήρια. Παρέμβαση του στρατού και άφθονη αιματοχυσία. Παραίτηση του Μητροπολίτη Αθηνών Προκοπίου. Παραίτηση των ανώτατων αστυνομικών αρχών. Παραίτηση του Υπουργείου Θεοτόκη - μ' όλη την ψήφο εμπιστοσύνης που του δόθηκε στη Βουλή. Τέλος, για να σταματήσει το κακό, η Ιερά Σύνοδος με την εγκυκλίό της «αποκρούει και αποδοκιμάζει και κατακρίνει ως βέβηλον, πάσαν δια μεταφράσεως εις απλουστέραν ελληνικήν γλώσσαν αλλοιώσιν ή μεταβολήν του πρωτοτύπου κειμένου του Ιερού Ευαγγελίου, ου μόνον ως περιττήν, αλλά και ως έκθεσμον και συντελούσαν εις σκανδαλισμόν μεν των συνειδήσεων, στρέβλωσιν δε των θείων αυτού εννοιών και διδαγμάτων» (Τριανταφυλλίδης, 2002: 381-382).

Οι εικόνες στις οποίες αναφέρεται ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης είναι λίγο πολύ γνωστές και καταγραμμένες σε εργασίες και μελέτες που αναφέρονται στην ιστορία της εκπαίδευσης και του γλωσσικού ζητήματος στην πατρίδα μας. Πρόκειται για τις έντονες αντιδράσεις που προκλήθηκαν στην «πρώτη, ορμητική και ηρωική εποχή του δημοτικισμού, που εγκαινιάζεται τότε, στην αρχή του 20ου αιώνα» (Τριανταφυλλίδης, 2002: 383), και που, σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη, οδήγησαν το δημοτικισμό να ωριμάσει και να εκδηλωθεί στην ελληνική κοινωνία ως νέο εθνικό ιδανικό. Από την περίοδο αυτή ο δημοτικισμός παύει να αποτελεί υπόθεση ενός μικρού αριθμού διανοουμένων οι οποίοι δρουν κυρίως στο εξωτερικό ή την Αθήνα. Αρχίζει να αποκτά χαρακτηριστικά κινήματος, καθώς διαχέεται σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και, ταυτόχρονα, συνδέεται –αν δεν ταυτίζεται απόλυτα- με το αίτημα του εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας προς μια φιλελεύθερη προοδευτική κατεύθυνση (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999: 179-181). Υπό αυτές τις συνθήκες, ένα πεδίο στο οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον και την προσοχή του ο δημοτικισμός, είναι η εκπαίδευση. Επιδιώκει να την εκσυγχρονίσει και να τη θέσει στην υπηρεσία της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης, προβάλλοντας το αίτημα της γλωσσο-εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Τερζής, 1998: 23). Ήδη, από το 1902 και εξής, κάνει την εμφάνισή της μία διακριτή πτέρυγα του κινήματος του δημοτικισμού: ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός. Με αυτές τις παραμέτρους η διαμάχη γύρω από το γλωσσικό ζήτημα αποκτά διαστάσεις βαθύτατα πολιτικές, εθνικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, θρησκευτικές κτλ.

Με την είσοδο στον 20^ο αιώνα πυκνώνουν τα γεγονότα και οι εξελίξεις που μαρτυρούν τη δυναμική αντιπαράθεση μεταξύ των δύο γλωσσικών πόλων που εκφράζουν δύο διαφορετικούς κόσμους και οράματα. Από τη μια είναι οι δημοτικιστές, οι οποίοι επικαλούνται τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό, προκειμένου η ελληνική κοινωνία να προσεγγίσει τη «φωτισμένην Εσπερίαν», ενώ από την άλλη είναι οι καθαρευουσιάνοι, οπαδοί της συντήρησης των παραδοσμένων και πολέμιοι των μεταρρυθμιστικών προτάσεων, που υποδεικνύουν την παράδοση ως την ασφαλέστερη οδό για το έθνος. Το 1901, με αφορμή τη μετάφραση του Ευαγγελίου στη δημοτική γλώσσα, οι φοιτητές του πανεπιστημίου της Αθήνας εξεγείρονται και πρωτοστατούν στα βίαια γεγονότα που έμειναν γνωστά στην ιστορία μας ως «Ευαγγελιακά». Η πρωτοπορία των νέων της εποχής, δηλαδή οι φοιτητές, στήριζαν με τη δυναμική τους δράση την πλευρά των γλωσσαμυντόρων και των οπαδών ενός εσωστρεφούς ελληνοκεντρισμού και εναντιώθηκαν στις νεωτερικές προτάσεις των δημοτικιστών. Οι ίδιες σχέσεις και ισορροπίες θα επιβεβαιωθούν και θα αποτυπωθούν δύο χρόνια αργότερα με τα «Ορεστιακά» (1903).

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εγγράφονται τα «Ευαγγελιακά» και να διερευνήσουμε τη στάση των φοιτητών και τις

ιδεολογικές τους ροπές, σε συνδυασμό με το ρόλο που διαδραμάτισαν πολιτικά μορφώματα της εποχής, συλλογικές νοοτροπίες, σημαίνοντα πρόσωπα, καθώς και ο Τύπος. Η διερεύνηση στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση πρωτογενών πηγών, όπως λ.χ. κείμενα φοιτητών, η σχετική αρθρογραφία του ελληνικού και του διεθνούς Τύπου, αλληλογραφία της εποχής, τα πρακτικά της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Αθηνών κ.ά.

2. ΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ. ΕΠΙΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΒΑΘΥΤΕΡΑ ΑΙΤΙΑ.

Στα γεγονότα των Ευαγγελιακών η συμμετοχή της φοιτητικής νεολαίας υπήρξε καθοριστική, επίμονη και με χαρακτηριστικά που αξίζει κανείς να επισημάνει, σε γενικές έστω γραμμές, προκειμένου να αναδειχθούν οι παράμετροι του ζητήματος.

Η απαρχή της φοιτητικής εξέγερσης τοποθετείται στις 5 Νοεμβρίου του 1901. Συνεπώς, όταν εκδηλώνεται η αναταραχή, όχι μόνο απέχει χρονικά από την πρώτη δημοσίευση μέρους της μετάφρασης του Πάλλη στην εφημερίδα «Ακρόπολις», αλλά έχει ήδη διακοπεί η δημοσίευσή της¹, χωρίς να έχει προκληθεί στο μεταξύ καμιά ιδιαίτερη αντίδραση. Αν και από τα τέλη του Οκτώβρη παρατηρούνται συντονισμένες επιθέσεις στο εγχείρημα της Ακρόπολης από διάφορα αθηναϊκά φύλλα, ωστόσο δεν είναι σαφές το έναυσμα της φοιτητικής κινητοποίησης. Ενδέχεται την αφορμή να την έδωσε το δημοσίευμα της 5-11-1901 στην εφημερίδα Ακρόπολη, το οποίο περιείχε απαξιωτικές αναφορές για τους καθηγητές της Θεολογικής Σχολής². Στις «Φοιτητικές Σελίδες» (Σωτηρίου, Ματλής, Λεονταρίτης, 1902)³, που εξέδωσαν στα 1902 φοιτητές που πρωτοστάτησαν στα γεγονότα, υποστηρίζεται πως η απόφασή τους να κινητοποιηθούν ενάντια στη μετάφραση του Ευαγγελίου ήταν αποτέλεσμα της αδιαφορίας και της αδράνειας των αρμόδιων αρχών (Σωτηρίου, Ματλής, Λεονταρίτης, 1902: 28). Πριν από τη δυναμική ανάμιξη των φοιτητών, μεγάλη μερίδα του Τύπου που τασσόταν υπέρ της παράδοσης, όπως οι «Καιροί», το «Εμπρός», το «Σκριπ» και η «Αστραπή», καλλιεργεί συστηματικά την ιδέα ότι η μετάφραση του Ευαγγελίου είναι δάκτυλος σλαβικών συμφερόντων. Η Ιερά Σύνοδος, το αρμοδιότερο όργανο επί του ζητήματος, δεν είχε ακόμη αποφασίσει τη στάση που θα τηρούσε απέναντι στη μετάφραση του Πάλλη, ενώ η δημοσίευση του υπομνήματος που υπέβαλαν οι καθηγητές της Θεολογικής Σχολής προς την Ιερά Σύνοδο, προκαλεί τα ειρωνικά σχόλια της εφημερίδας «Ακρόπολις» που φιλοξένησε στις στήλες της τη μετάφραση.

Στο πλαίσιο αυτό οι φοιτητές κινητοποιούνται, προκειμένου να υπερασπιστούν α) την τιμή του πανεπιστημίου, το οποίο βάλλεται από τη στάση της Ακρόπολης, β) το έθνος, το οποίο αντιμετωπίζει την επίθεση του πανσλαβισμού, γ) τη θρησκευτική τους ταυτότητα και δ) τη γλωσσική καθαρότητα, που βάλλονται από την απόπειρα μετάφρασης του Ευαγγελίου από τον Πάλλη. Οι παράμετροι αυτές εντοπίζονται με σαφήνεια στο λόγο που εκφώνησε ο προερχόμενος από τη Μενεμένη της Μ. Ασίας φοιτητής της Ιατρικής, Ηλίας Πυλαρινός, στην πρώτη συνάντηση των φοιτητών κι έδωσε το σύνθημα των κινητοποιήσεων: «Έπρεπε να ρέη

¹ Η εφημερίδα «Ακρόπολις» δημοσίευσε σε συνέχειες τη μετάφραση του Πάλλη από τις 9 Σεπτεμβρίου έως τις 20 Οκτωβρίου 1901.

² Η «Ακρόπολις», απαντώντας στο υπόμνημα των καθηγητών της Θεολογικής Σχολής, αναφέρεται σε «θεολογική Σχολούλα», όπου μαζεύτηκαν οι νεότεροι Γραμματείς και Φαρισαίοι και είπαν: «Κάτω το Ευαγγέλιον! Το φως υπό το μόδιον. Δεν μας συμφέρει να διαδοθή το Ευαγγέλιον. Βλάπτει το Ευαγγέλιον! Ακατανόητον το Ευαγγέλιον! Δεν είναι δια τον λαόν το Ευαγγέλιον! Είναι μόνον για μας τους διαβασμένους το Ευαγγέλιον!». Και συμπληρώνει ο συντάκτης του άρθρου: «Τι είναι δε αυτοί που δε θέλουν; Θεολόγοι! Δηλαδή; ούτε αυτοί ξέρουν τι είναι. Διότι θεολόγοι είμεθα όλοι εις Θεόν πιστεύοντες. Ούτε ξέρουν αυτοί περί Θεού περισσότερα ούτε μια γιώτα, αφ' ό,τι ξέρουμε συ και εγώ. Η μόνη διαφορά μεταξύ αυτών και ημών είναι ότι αυτοί δια να λένε ότι είναι θεολόγοι, βγάνουν οι μεν πεντακοσίαι, οι δε χιλιάς και πλέον δραχμάς τον μήνα, ενώ ημείς οι άλλοι δεν εμπορευόμεθα την Θεολογίαν μας. Ή μήπως είναι τίποτε ήρωες της ηθικής ή μάρτυρες της αρετής; Όχι, χριστιανοί μου. Ανθρωπάκοι όλοι των, με τα συμφεροντάκια των, τα παθάρια των, τα χρηματάκια των, τα παιδάκια των, τα κεφάλια των, απαράλλακτα, όπως συ και εγώ», («Ακρόπολις», 5/11/1901, αρ. 7.072).

³ Στο προλογικό σημείωμα του πονήματος οι συγγραφείς του υποστηρίζουν πως η σύνταξή του αποφασίστηκε από τους ίδιους τους φοιτητές, προκειμένου αφενός να αποκατασταθούν τα πράγματα σε σχέση με ανακρίβειες του τύπου και αφετέρου να υπάρξει ένα ενθύμιο των γεγονότων και της φοιτητικής δράσης, να διασωθεί η ιστορική μνήμη.

εις τας φλέβας μας παν άλλον ή Ελληνικόν αίμα, ίνα επιτρέψωμεν να καταπατώνται τα ιερώτερα και αξιώτερα κειμήλια του Ελληνισμού. [...]. Άλλοτε υβρίσθη το Πανεπιστήμιον, εξενέστημεν, συνηνώθημεν και επεβλήθημεν. Αλλά νυν καταπατουμένου του μόνου υψηλού του υψίστου Εθνικού και θρησκευτικού γνώμονος, του θείου και ανθρωπιστικωτάτου ημών Κανόνος, ιστάμεθα περιδεείς και αγνοούντες τίς η πορεία μας; Μη λησμονώμεν, Κύριοι, ότι είμεθα οι μόντοι θεματοφύλακες και κλειδοκράτορες των προγονικών Κειμηλίων, ότι είμεθα οι γνησιώτεροι αντιπρόσωποι του Ελληνισμού. Εν τω κραταιώ αγώνι, τω διεξαγωμένω προς συνασπισμόν και ένωσιν του Ελληνισμού, είς ποταπός και εξουθενημένος αρνησίπατρις προσπαθεί να εγείρη μεσότειχον, προσπαθεί να επαυξήση την κατακερμάτισιν του Έθνους μας δια της εκφανλίσεως του Ιερού Ευαγγελίου. Και ημείς οι Απόστολοι, αι ελπίδες του Έθνους, ημείς εις τους οποίους ο Ελληνισμός, ως εις μόνην άγκυραν σωτηρίας αποβλέπει εις την εκ βορρά επερχομένην καταιγίδα, σιγώμεν! Εγερθώμεν, φίλοι, και απαγορεύσωμεν τω ελεεινώ οργάνω των αντεθνικών και καταχθονίων εργατών την περαιτέρω διακωμώδησιν του Ιερού μας Ευαγγελίου και της υψηλής ημών γλώσσης. Μη κοιμώμεθα μέχρις εξευτελισμού, αλλά εγερθώμεν και επιβάλωμεν την γνώμην ημών. Η ισχύς ημών εν τη ενόττητι υπερβαίνει πάσαν εκπεφυλισμένην αντίδρασιν. Εγερθώμεν, αδέρφια, καιρός» («Εμπρός», 6/11/1901, αρ. 1806).

Ο λόγος του Πυλαρινού είναι χαρακτηριστικός ως προς τις υπερβολές ρομαντικής προέλευσης που προβάλλει. Χαρακτηριστικές είναι και οι διαστάσεις που προσδίδει στο εγχείρημα Πάλλη να μεταφράσει το Ευαγγέλιο στη δημοτική γλώσσα. Οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως το μόνο και γνησιότερο παράγοντα για την αντιμετώπιση του κάθε «ποταπού» και «αρνησίπατρη» δημοτικιστή, ο οποίος απεργάζεται τον κατακερματισμό του έθνους και τη διακωμώδηση του Ευαγγελίου και της γλώσσας του. Αυτή ακριβώς η υπερβολή στην πρόσληψη της πραγματικότητας εκ μέρους τους και των κινδύνων που θεωρούσαν ότι εγκυμονούσε, μπορεί να οδηγήσει και στην κατανόηση της εξίσου υπερβολικής αντίδρασής τους.

Η αντίδραση των φοιτητών ήταν μαζική⁴, είχε διάρκεια που υπερέβαινε τον ένα μήνα⁵, συνοδεύτηκε από την κατάληψη του πανεπιστημίου και τη στρατιωτική του φρούρηση⁶ από τους φοιτητές επί μία εβδομάδα και είχε ως αποτέλεσμα να σκοτωθούν 8 άτομα και να τραυματιστούν 70. Ορισμένοι από τους φοιτητές που πρωτοστάτησαν, είτε συμμετέχοντας στις ορισμένες επιτροπές, είτε στα συλλαλητήρια, οδηγήθηκαν ενώπιον του ανακριτή, εγκλείστηκαν στο κρατητήριο, ενώ ένας φοιτητής δικάστηκε με την κατηγορία της ανθρωποκτονίας⁷.

Σημαντικό είναι να τονιστεί πως ο φοιτητικός αγώνας στην περίπτωση των Ευαγγελιακών, όπως εξαρχής οριοθετήθηκε από το ψήφισμα των φοιτητών σε συνεργασία με

⁴ Περίπου 4000 φοιτητές και πολίτες συμμετέχουν στο συλλαλητήριο της 8ης Νοεμβρίου, («Εστία», 8/11/1901, αρ. 252).

⁵ Συλλαλητήρια σημειώθηκαν και το Δεκέμβριο του 1901, καθώς μερίδα των φοιτητών θεωρούσε πως τα αιτήματά τους δεν είχαν ικανοποιηθεί από τις αρχές, («Καιρός», 13/12/1901, αρ. 4602).

⁶ Σύμφωνα με την εφημερίδα Το Άστυ, ο φοιτητής που αναλαμβάνει καθήκοντα φρούραρχου του πανεπιστημίου εκδίδει αποφάσεις, στις οποίες υποχρεούνται να υπακούν όλοι οι φοιτητές. Επιβάλλει περιορισμούς σε όσους παραβαίνουν τον Κανονισμό, αποκαλεί συνάδελφό του τον φρούραρχο των Αθηνών, επικυρώνει τα αμυντικά σχέδια των «αξιωματικών» του Πανεπιστημίου, ενώ έχει 15 αγγελιοφόρους υπό τις διαταγές του. Και παρατηρεί ο συντάκτης του άρθρου: «Οι φοιτηταί, εκ πνεύματος πειθαρχίας προς τον φρούραρχον, του απένεμον τιμητικόν χαιρετισμόν. Είχε κάτι το εντελώς στρατιωτικόν η διοργάνωσις της πανεπιστημιακής φρουράς». («Το Άστυ», 13/11/1901, αρ. 3958).

⁷ Σύμφωνα με το βούλευμα της ανακριτικής αρχής, παραπέμφθηκαν σε δίκη με την κατηγορία της αφαίρεσης ζωής και της απόπειρας αφαίρεσης ζωής 4 αστυφύλακες. Για ανθρωποκτονία παραπέμφθηκε και ένας φοιτητής. Την αφορμή για τις εγκληματικές πράξεις φαίνεται να έδωσε μια μεγάλη ομάδα πολιτών της «κατώτερης κοινωνικής» τάξης και ανέργων, η οποία αποσπάστηκε από τους συγκεντρωμένους φοιτητές και τους υπόλοιπους διαδηλωτές την ώρα που η συγκέντρωση διαλυόταν και θέλησε να μεταβεί στο μητροπολιτικό μέγαρο. Για το λόγο αυτό αποπειράθηκε να διασπάσει τις τάξεις του στρατού, μην υπακούοντας στις επανειλημμένες προτροπές των Αρχών, αλλά άρχισε να βρίζει, να λιθοβολεί και να πυροβολεί το στράτευμα. Προκύπτει από το βούλευμα ότι πολλές δολοφονίες και τραυματισμοί προήλθαν από πολίτες που οπλοφορούσαν. («Το Άστυ», 1/10/1902, αρ. 4271).

τις συντεχνίες, ήταν αδιέξοδος. Το ψήφισμα που επιδόθηκε στο βασιλιά και την κυβέρνηση εξέφραζε, αφενός, την αφοσίωση στο πρωτότυπο κείμενο του Ευαγγελίου και το αίτημα για κατάσχεση όσων μεταφράσεων κυκλοφορούσαν και, αφετέρου, την αξίωση να αφοριστούν όσοι βεβήλωσαν το Ευαγγέλιο⁸. Στην ουσία, επομένως, το αίτημα του αφορισμού απευθυνόταν στον Πάλλη και τη μεταφραστική του απόπειρα στη δημοτική, αλλά θα μπορούσε να αφορά και στη μετάφραση που εκπονήθηκε με παραγγελία της βασίλισσας Όλγας, η σλαβική καταγωγή της οποίας θεωρήθηκε ο συνδετικός κρίκος για την κατίσχυση των ρωσικών συμφερόντων στον τόπο. Οι φοιτητές, λοιπόν, ήγειραν αξιώσεις βαθύτατα πολιτικές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν ακόμη και στον αφορισμό της ίδιας της βασίλισσας, πράγμα που θα προκαλούσε απρόβλεπτες αναταράξεις στο πολιτειακό σύστημα του ελληνικού βασιλείου στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Μάλιστα, η στάση τους υπήρξε, σε μεγάλο βαθμό, σύστοιχη των απόψεων που εξέφρασε ο αντιπολιτευόμενος Τύπος με αφορμή τη μετάφραση του Πάλλη. Με πηχυαίους τίτλους η εφημερίδα «Καιροί» του Π. Κανελλίδη καταγγέλλει τη διείσδυση του πανσλαβισμού στην ελληνική κοινωνία μέσω της μετάφρασης του Ευαγγελίου: «*Καύσατέ τας!*» «*Να σαρωθούν!*» και «*Εκκλησις εις τον πατριωτισμόν των Ελλήνων. Πυρπολήσατε την μετάφρασιν της Σλαύας! Έλληνες το σύνθημά σας κάτω ο Σλαβισμός*»⁹.

Παράλληλα, με τον αγώνα τους στα Ευαγγελιακά οι φοιτητές συγκρούστηκαν με τους βασικούς φορείς της θεσμικής εξουσίας του ελληνικού βασιλείου. Θεωρώντας ότι αποτελούν τους γνησιότερους εκφραστές και υπερασπιστές των ζωτικών παραμέτρων της ελληνικής ταυτότητας –θρησκεία, γλώσσα, έθνος- οι φοιτητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται εαυτούς ως εγγυητές της Μεγάλης Ιδέας. Με τη στάση τους εναντιώνονταν στο στέμμα, στην κυβέρνηση, που κατηγορήθηκε ότι ολιγωρούσε υποστηρίζοντας εμμέσως τις μεταφράσεις, στην Ιερά Σύνοδο και το Μητροπολίτη Αθηνών, στις ανακριτικές και δικαστικές αρχές, καθώς τις κατηγορούσαν για στρεψοδικία και εντεταλμένη υπηρεσία¹⁰, στις πανεπιστημιακές αρχές, οι οποίες επιζητούσαν με δραματικές εκκλήσεις τον άμεσο τερματισμό της κατάληψης των πανεπιστημιακών χώρων. Πάντως, με το λόγο τους και τις πράξεις τους οι φοιτητές αμφισβητούν καίρια την ικανότητα των βασικών θεσμών, αλλά και των ηγετικών παραγόντων, να διαχειριστούν τα εθνικά ζητήματα (Μαρωνίτη, 2009: 367). Το μέλος της συντονιστικής επιτροπής των φοιτητών, ο φοιτητής της Θεολογικής Σχολής Γεώργιος Σωτηρίου από τις Σπέτσες, επιχειρεί να τεκμηριώσει την αμφισβήτηση των θεσμών από τη

⁸ Το κείμενο του ψηφίσματος ήταν το ακόλουθο: «*Οι φοιτηταί του Εθνικού Πανεπιστημίου και αι Συντεχνίαί Αθηνών και Πειραιώς, συνελθόντες σήμερον εις πάνδημον από κοινού συλλαλητήριον εις τους Στόλους του Ολυμπίου Διός όπως συσκεφθώσιν επί του ζητήματος της βεβηλώσεως του Ιερού Ευαγγελίου, και επί της εκδοθείσης ανεπαρκούς αποφάσεως της Ιεράς Συνόδου, μετά αγόρευσιν πολλών και κατόπιν της υποδείξεως της καταλληλοτέρας γνώμης, ψηφίζουν τα εξής: 1) Ομοθυμώς αποφασίζουν, όπως το κείμενον του Ιερού Ευαγγελίου παραμείνη του λοιπού άθικτον και αμόλυντον, ως παρελήφθη υπό των θείων της Εκκλησίας πατέρων. 2) Αιτούνται όπως η Κυβέρνησις χορηγήσῃ την άδειαν εις την Ιεράν Σύνοδον της Ελλάδος ίνα επιβάλῃ τον οικείον αυτής αφορισμόν κατά των βεβηλωσάντων το κείμενον του Ιερού μας Ευαγγελίου, συμπληρούσα ούτω την χθες εκδοθείσαν ατελή αυτής απόφασιν. 3) Όπως η αυτή εκκλησιαστική Αρχή ζητήσῃ δια της αρμοδίας δικαστικής Αρχής την κατάσχεσιν και εξαφάνισιν παντός αντιτύπου μεταφράσεως και 4) Ορίζουσιν επιτροπέαν,[...], αναθέτουσι δε αυτή την εκτέλεσιν των άνω ψηφισθέντων και την υποχρέωσιν, όπως μετά ταύτα, συγκαλούσα και πάλιν τους εντολείς αυτής, δώσῃ λόγον των ενεργειών της. Αθήνησι, τη 8η Νοεμβρίου 1901», («Αστραπή», 9/11/1901, αρ.252).*

⁹ («Καιροί», 6/11/1901, αρ. 4578 και 7/11/1901, αρ. 4579.)

¹⁰ Στις αρχές Οκτωβρίου του 1902, και αφού έχει δημοσιευτεί το βούλευμα του εισαγγελέα Λυκουρέζου για τα γεγονότα, οι φοιτητές συνέρχονται σε συνέλευση να συσκεφθούν για την αντίδρασή τους, καθώς παραπέμπεται και ένας συνάδελφός τους. Μύδροι εξαπολύονται κατά της δικαιοσύνης και του Λυκουρέζου. Φοιτητής χαρακτηρίζει το βούλευμα εξάμβλωμα. Υποστηρίζει ότι «έχομεν τας καταθέσεις 70 μαρτύρων, οίτινες προσελθόντες εις την εκ των φοιτητών επιτροπήν κατέθεσαν ότι είδον με τους οφθαλμούς των να πυροβολούν οι Βούλγαροι του κ. Θεοτόκη από το υπουργείον των Οικονομικών». Άλλος φοιτητής αποφαινεται: «όλα αυτά δεν μας κάμνουν τόσην εντύπωσιν όσην μας κάμνει η πολιτική του ατόμου εκείνου, του παρ' αζίαν κατέχοντος το ανώτατον δικαστικόν εν τη πρωτευούση αζίωμα, και του οποίου είνε γνωστόν το αμαρτωλόν παρελθόν». («Εμπρός», 3/10/1902, αρ. 2133).

φοιτητική νεολαία επικαλούμενος την αναποτελεσματικότητα της Ιεράς Συνόδου, καθώς και την ξεχωριστή σχέση που χαρακτηρίζει τους φοιτητές με το ίδιο το Ευαγγέλιο: το σώμα της ελληνικής κοινωνίας που εκπροσωπεί τον «Σύμπαντα Ελληνισμόν» οφείλει να υπεραμυνθεί «του δεσμού, δι' ού συνδέεται ο Σύμπας Ελληνισμός, του Ευαγγελίου»¹¹.

Η κάλυψη των φοιτητικών ταραχών από τον εγχώριο Τύπο υπήρξε εκτενής. Η στάση των εφημερίδων απέναντι στις πρωτοβουλίες των φοιτητών προσδιορίστηκε από τη θέση που είχαν υιοθετήσει στο γλωσσικό ζήτημα και την πολιτική τους τοποθέτηση. Έτσι, η «Ακρόπολις», το «Άστυ», η «Εσπερινή» και η «Εστία», και ιδιαίτερα οι δύο πρώτες που δέχτηκαν την επίθεση των φοιτητών στη διάρκεια των συλλαλητηρίων, επέκριναν τη φοιτητική νεολαία είτε για τη σφοδρότητα με την οποία αντέδρασε είτε για τη δυσχερή θέση στην οποία οδηγούσε την Ελλάδα διπλωματικά σε σχέση με το Κρητικό ζήτημα¹² και την έκβαση των ελληνικών διεκδικήσεων στη Μακεδονία. Πρόκειται για εφημερίδες που, παράλληλα, στέκονται φιλικά προς τα κόμματα των Θεοτόκη και Ζαΐμη. Αντίθετα, οι φιλικές στην αντιπολίτευση εφημερίδες εξαιρούν τους φοιτητές για την αγωνιστικότητά τους και τους καλούν να εντείνουν και να οξύνουν τον αγώνα τους μέχρι αυτός να δικαιωθεί. Οι τίτλοι με τους οποίους καλύπτουν ή σχολιάζουν τα επεισόδια που διαδραματίστηκαν το Νοέμβριο του 1901 είναι χαρακτηριστικοί: «*Το Πανεπιστήμιον εν εξεγέρσει. Αποδοκιμασία της Βεβηλώσεως του Ευαγγελίου. Καύσατέ τας!*» («Καιροί», 6/11/1901, αρ. 4578), «*Η εξέγερσις των φοιτητών κατά της μεταφράσεως του Ευαγγελίου - Η χθεσινή μεγάλη διαδήλωσις - Σκηναί εις τα Γραφεία Εφημερίδων*» («Εμπρός», 6/11/1901, αρ. 1806), «*Το πανεπιστήμιον εν αναστατώσει δια την βεβήλωσιν του Ευαγγελίου. Αι χθεσιναί σκηναί και τα λυπηρά επεισόδια. Αποκήρυξις μεγαλοσχήμου συναδέλφου*» («Νεολόγος Κωνσταντινουπόλεως – Αθηνών», 7/11/1901, αρ. 1525), «*Να σαρωθούν!*», «*Εκκλησις εις τον πατριωτισμόν των Ελλήνων. Πυρπολήσατε την μετάφρασιν της Σλαύας! Έλληνες το σύνθημά σας! Κάτω ο Σλαβισμός!*» («Καιροί», 7/11/1901, αρ. 4579), «*Ω! δύναμις της λογικής του πλήθους*» («Αστραπή», 7/11/1901, αρ. 250), «*Φοιτηταί! Εμπαίξεσθε!*» («Καιροί», 8/11/1901, αρ. 4580).

Στις πρωτοφανείς κινητοποιήσεις των φοιτητών αναφέρθηκε και ο διεθνής Τύπος, ο οποίος, κυρίως, εστίαστηκε στην ανάλυση των λόγων που οδήγησαν στην εμπλοκή τους στις ταραχές ή στις επιπτώσεις των επεισοδίων στη διαπραγματευτική ισχύ της χώρας. Οι Times του Λονδίνου, σε άρθρο τους με τίτλο “The student disturbances in Athens” έδειξαν να κατανοούν την εξέγερση των φοιτητών σε σχέση με τη θρησκευτική και πολιτική ηγεμονία που εξασφάλιζε για τους Έλληνες η γλώσσα του Ευαγγελίου μεταξύ των ορθόδοξων λαών (“The Times”, 23 November 1901). Την ίδια θέση υποστήριξε και ο «Νέος Ελεύθερος Τύπος», καθώς τόνισε πως είναι αποκλειστικό προνόμιο των Ελλήνων μεταξύ όλων των λαών της γης, ότι το Ευαγγέλιο γράφηκε στην αρχαία τους γλώσσα. Προνόμιο που στα μάτια των Ελλήνων οδηγεί, ώστε η ιδέα της μετάφρασης να κρίνεται ως βεβήλωση («Το Άστυ», 21/11/1901). Η Observer χαρακτηρίζει τις ταραχές των Αθηνών ως επιδημία παραφροσύνης (“The Observer”, 1/12/1901). Η Daily Telegraph, από την άλλη, σχολιάζοντας σε κύριο άρθρο της τις φοιτητικές ταραχές, γράφει ότι ο θρησκευτικός φανατισμός που επιδείχτηκε στην περίπτωση της μετάφρασης του Ευαγγελίου δεν είναι παράδοξος. Δικαιολογεί την

¹¹ «το ιερόν ζήτημα, όπερ μας εξηνάγκασε να εξεγερθώμεν και ν' αναλάβωμεν την διεξαγωγήν αυτού, ήτο ζήτημα θρησκευτικόν άμα και εθνικόν [...] όπερ απέβλεπεν ου μόνον τους ελευθέρους, αλλά έτι μάλλον τους δούλους Έλληνας, ζήτημα τέλος της Μεγάλης Πατρίδος. Την σπουδαιότητα του ζητήματος τούτου, ένεκα της αδρανείας της ανωτέρας Εκκλησιαστικής Αρχής, ήτο αδύνατον να μη κατίδη η Φοιτητική Νεολαία, η κυρίως εκπροσωπούσα τον Σύμπαντα Ελληνισμόν. [...] και ήδη αναμένομεν την λύσιν του ζητήματός μας τον αφορισμόν της Εκκλησίας μας κατά των βεβήλων των επιχειρησάντων την μετάφρασιν του Ιερού μας Κειμένου, του δεσμού, δι' ού συνδέεται ο Σύμπας Ελληνισμός, του Ευαγγελίου», (Σωτηρίου, Ματλής, Λεονταρίτης, 1902: 117-118).

¹² Η «Εσπερινή» της 8/11/1901 σε άρθρο με τίτλο «Λευκή Μέρα» χαρακτηρίζει τη στάση των φοιτητών εγκληματική ενέργεια κατά του έθνους, της δυναστείας και της εκκλησίας. Επισημαίνει, μάλιστα, το κίνδυνο να προκληθεί μεγάλη ζημία και στα εθνικά ζητήματα, καθώς η Ρωσία, η οποία κατηγορείται ότι υποκινεί τη μετάφραση, δε θα κρατήσει ενδεχομένως θετική στάση στο Κρητικό ζήτημα. Στο «Άστυ» της 21/11/1901 αναφέρεται χαρακτηριστικά: «εκ των τοιούτων ταραχών πιθανόν να ζημιωθή το Κρητικόν ζήτημα, καθότι αι εχθρικός προς την Ελλάδα και την λύσιν του Κρητικού ζητήματος διακεείμεναι Δυνάμεις ίσως θελήσωσι να εκμεταλλευθώσι τας ταραχάς κατά της Ελλάδος».

αντίδραση των φοιτητών, καθώς οι Έλληνες αξιώνουν να χρησιμοποιείται η αρχαία ελληνική γλώσσα στις δικές τους Εκκλησίες. Το περιεχόμενο της Καινής Διαθήκης, που διαβάζεται ακόμη στις Εκκλησίες τους και κατανοείται ακόμη από το λαό, λόγω της μακροχρόνιας συνήθειας, είναι πιθανόν, κατά το μεγαλύτερο μέρος του, να προέρχεται από το πρωτότυπο κείμενο, που χρονολογείται από την εποχή των ίδιων των Αποστόλων («Καιροί», 22/11/1901).

Μεταξύ των γερμανικών εφημερίδων, η «Εθνική Εφημερίς του Βερολίνου» παρατηρεί ότι οι Έλληνες δείχνουν μεγάλη απείθεια στους νόμους και δεν μπορούν να έχουν ασφαλή Δυναστεία, ότι είναι σωβινιστές και στενοκέφαλοι και ονειροπολούν τη Μεγάλη Ιδέα του Πανελληνισμού, η οποία στους σημερινούς καιρούς μόνο αναχρονισμός μπορεί να θεωρηθεί. Η «Γενική Εφημερίς» του Μονάχου κατακρίνει τους φοιτητές που θέλουν να αναμειγνύονται παντού. Η «Τάγβλατ» του Βερολίνου υποστηρίζει πως οι ταραχές έχουν αφορμή το Ευαγγέλιο και υποδεικνύει ως βαθύτερη αιτία την ψυχρολουσία που επέστησαν οι Έλληνες με την περίπτωση της ένωσης της Κρήτης («Το Άστρ», 20/11/1901).

Ρωσικές εφημερίδες, όπως η «Εφημερίς της Πετροπόλεως» εστιάζουν στο ότι στην Ελλάδα λησμονούνται οι μεγάλες ευεργεσίες της Ρωσίας. Οι φοιτητικές ταραχές αποδίδονται σε υπερβολικό σωβινισμό, τον ίδιο που ώθησε την Ελλάδα στον πρόσφατο ελληνοτουρκικό πόλεμο με τα γνωστά καταστροφικά αποτελέσματα. Το «Φως» της Πετρούπολης θεωρεί ότι οι ταραχές των φοιτητών είναι ενδεικτικές της αγνωμοσύνης των Ελλήνων, ενώ ο «Νέος Χρόνος» διαβεβαιώνει ότι η Ρωσική Εκκλησία δεν αναμείχθηκε στο ζήτημα της μετάφρασης του Ευαγγελίου («Το Άστρ», 21/11/1901).

Εντύπωση προκαλεί σε μεγάλη μερίδα του ευρωπαϊκού τύπου η τάση των φοιτητών του Πανεπιστημίου των Αθηνών να αναμειγνύονται ενεργά στα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα της Ελλάδας («Το Άστρ», 13/11/1901). Μάλιστα, σημαντική μερίδα του διεθνούς τύπου σχετίζει τα αιματηρά γεγονότα με τη βούληση της αντιπολίτευσης να προκαλέσει πολιτική αστάθεια. Σε γενικές γραμμές, ο ευρωπαϊκός τύπος αποδίδει πολιτικές και εθνικές διαστάσεις στα γεγονότα, ενώ λίγες είναι οι αναφορές που αντιμετωπίζουν το ζήτημα ως πρώτιστα γλωσσικό ή και θρησκευτικό, ακόμη.

Σε κάθε περίπτωση, και η επισκόπηση των εφημερίδων της εποχής αναδεικνύει ότι η μαχητική αντίδραση των φοιτητών στη μετάφραση του Ευαγγελίου είχε ως αφορμή το γλωσσικό σκέλος της διαμάχης, παράλληλα όμως, υπήρξε το αποτέλεσμα μιας ευρύτερης αντιπαράθεσης ανάμεσα στο παραδοσιακό και το εκσυγχρονιστικό ρεύμα στην ελληνική κοινωνία (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999: 179-181). Αντιπαράθεση στην οποία η επίλεκτη φοιτητική νεολαία της εποχής στάθηκε μαχητικά στην πλευρά της παράδοσης. Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική διαμάχη συναρτήθηκε καίρια, αφενός, από την κρίση νομιμοποίησης στην οποία είχε εισέλθει το κοινωνικό και πολιτικό σύστημα, ύστερα από τον «άτυχο πόλεμο» του 1897 και, αφετέρου, από τις κοινωνικοπολιτικές διεργασίες που λάμβαναν χώρα από τις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα και έπειτα.

Ο φανατισμός που καλλιεργήθηκε στα Ευαγγελιακά, επομένως, γίνεται κατανοητός μέσα από ένα πρίσμα που περιλαμβάνει το γλωσσικό ζήτημα αλλά και τα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα που προσδιορίζουν την ελληνική κοινωνία των αρχών του 20^{ου} αιώνα (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999: 167-168). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τις ακρότητες των φοιτητών ενίσχυσαν με διάφορους τρόπους οι δύο πόλοι της γλωσσικής σύγκρουσης. Ωστόσο, θα ήταν σφάλμα να εκληφθούν οι φοιτητές ως αγόμενοι και φερόμενοι των δύο γλωσσικών στρατοπέδων και να μην συνυπολογιστεί η ίδια η παράδοση του πανεπιστημίου της Αθήνας. Συγκεκριμένα:

Στην πλευρά της ομάδας των δημοτικιστών, Ψυχάρη, Πάλλη, Εφταλιώτη, φαίνεται πως είχε ήδη επικρατήσει η αντίληψη ότι το αίτημά τους μπορεί να προωθηθεί μόνο με δυναμικές κινήσεις και συντονισμένες ενέργειες. Ο Ψυχάρης δίνει το στίγμα αυτής της αντίληψης σε επιστολή του στον Πάλλη στις 14 Δεκέμβρη του 1899: *«Λες όμως κι άλλο ένα, λες και νομίζεις πως η απόφαση είναι στα χέρια του και πως άλλη πολιτική δεν είναι πραχτική. Νομίζω από άκρη σε άκρη το εναντίο. Η πολιτική του συμβιβασμού μου φαίνεται πολιτική ολέθρια. Το είδαμε εδώ με το Dreyfus case, που λέτε στην Αγγλία θα το δούμε στην Ελλάδα με τη γλώσσα. Χτύπα, σα θες να σε φοβάται ο οχτρός και χτύπα γερά. Είναι αδύνατο, είναι ιεροσυλία σωστή να το παραδεχτούμε εμείς πως στην Εθνική αγωγή δεν τολμά να φανή στη θέση που της πρέπει*

η εθνική γλώσσα. Με την ψευτιά συβιβασμός δεν υπάρχει κανένας. Άμα δείξουμε πως τους φοβόμαστε, πως κρυβόμαστε, χαθήκαμε -και δεν κερδίζουμε τίποτες». (Καρατζάς, 1988: 456-457).

Η επιλογή της μετάφρασης και της δημοσίευσης των Ευαγγελίων στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία σε μια εφημερίδα ευρείας κυκλοφορίας δεν έχει ακόμη μελετηθεί με επάρκεια. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως είχε υπάρξει έντονος προβληματισμός στην ομάδα των δημοτικιστών για το ενδεχόμενο να λάβει το γλωσσικό ζήτημα και θρησκευτικές διαστάσεις (Σταυρίδου- Πατρικίου, 2007: 78). Ήταν, όμως, τυχαία η επιλογή να κυκλοφορήσει η μετάφραση λίγους μόλις μήνες μετά τη μεταφραστική απόπειρα της Βασίλισσας Όλγας και την απόρριψή της από την Ιερά Σύνοδο της Ελλαδικής Εκκλησίας (Καρόλου – Σιωμάκη, 1934) και, μάλιστα, σ' ένα έντυπο, την «Ακρόπολη» του Βλάση Γαβριηλίδη, ανθρώπου που ελεγχόταν οικονομικά από τους τρεις; Είναι πια αποδεδειγμένο πως οι Ψυχάρης, Πάλλης και Εφταλιώτης εξασφάλισαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με στενή οικονομική εξάρτηση την έκφραση της υποστήριξης του αγώνα τους από έναν κύκλο διανοούμενων των Αθηνών (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999: 135-140). Και υπήρξε άδολη η απόπειρα να συνταυτιστούν οι μεταφράσεις Πάλλη και βασίλισσας Όλγας τόσο από την Ακρόπολη¹³ όσο και από τον αρχισυντάκτη της, Γεώργιο Πωπ, όταν απευθύνθηκαν σ' αυτόν οι φοιτητές και απάντησε: «έπρεπε η διαδήλωσις ν' αρχίσει από των Ανακτόρων, αφού τη πρωτοβουλία της Σεπτής Ανάσσης μας μετεφράσθη το ιερόν ευαγγέλιον» («Εμπρός», 6/11/1901). Το πιθανότερο είναι πως η πρόκληση δεν ήταν εσκεμμένη, αν δεχτούμε ως ελικρινή τα γραφόμενα του Ψυχάρη: «Όσο έβγαζε ο φίλος το Βαγγέλιο, θυμάσαι τι σου έγραφα, πως ήταν κακό πράμα και θα μας έβλαπτε άμα είδα όμως να γίνη και επανάσταση, και να φερθούν όπως φερθήκανε, τότες είπα για μας αφτό είναι πολύ καλό. [...] Και τώρα νομίζω πως ίσως είναι η μετάφραση από τα πράματα που μας έκαναν το περισσότερο καλό» (Καρατζάς, Καψωμένος, 1988: 429).

Από την άλλη πλευρά, οι γλωσσισμότες και οι ταγοί τους επίσης επένδυσαν στο φανατισμό και τις ακρότητες, επιδιώκοντας ενδεχόμενα να ματαιώσουν κάθε ανάλογη προσπάθεια που απέβλεπε στην προώθηση νεωτερικών ιδεών. Είναι χαρακτηριστική αυτής της τακτικής η «γλωσσική μυθολογία», όπως την αποκαλεί ο Τριανταφυλλίδης, που ακολούθησε τη μετάφραση του Ευαγγελίου από τον Πάλλη (Κωνσταντινίδου, 1976, Τριανταφυλλίδης, 1963: 99-101). Χρεώθηκε σ' αυτόν η απόδοση φράσεων που ουδέποτε ο ίδιος χρησιμοποίησε. Ο «μυστικός δείπνος» δόθηκε αποδόθηκε από τον ίδιο «κρυφό τσιμπούσι», κάτι που δε συναντάται πουθενά στη μετάφρασή του. Το «μνήστητί μου Κύριε, όταν έλθης εν τη βασιλεία σου» αποδόθηκε στον Πάλλη με το «θυμήσου με αφεντικό, όταν έρθεις στα πράγματα», ενώ στην πραγματικότητα ο ίδιος το απέδωσε: «Ιησού, θυμήσου με, όταν πας στην βασιλεία σου». Το «και ο Λόγος σαρξ εγένετο» αποδόθηκε στον Πάλλη με το «και η κουβέντα έγινε κρέας» αντί «και ο λόγος έγινε σάρκα», όπως στην πραγματικότητα το είχε αποδώσει.

Αν όμως η μεθόδευση αυτή πυροδοτούσε το φανατισμό των φοιτητών, η ανάμειξη του Ν. Λεβίδη¹⁴, επιφανούς στελέχους της αντιπολίτευσης την περίοδο εκείνη, όπως και η ανάμειξη του Δηλιγιαννικού κόμματος στα επεισόδια -αίσθηση που προκύπτει τόσο από τον

¹³ «ευτυχώς η μεγάλη λογία τάξις του Έθνους υγιαίνουσα απεδέχθη πέρσυ την πρωτοβουλίαν της Βασιλίσσης γενομένην το πρώτον εις την δημόδη παράφρασιν του Ευαγγελίου όχι μόνον μετ' ενθουσιασμού, αλλά και μετ' ευγνωμοσύνης. Τα σπουδαιότατα του τύπου όργανα συνηγόρησαν υπέρ αυτής. Η επίσημος εκκλησία δεν ενέκρινε μεν, αλλ' ούτε και κατέκρινεν. Εντός ολίγων μηνών η πρώτη έκδοσις εξηντήληθη. Περιττόν δε να είπωμεν ότ ο λαός διψών Ευαγγέλια και Χριστόν αγοράζει κατά χιλιάδας την υπό των Ευαγγελίων εις την δημόδη έκδοσιν της τε Παλαιάς και Καινής Διαθήκης», («Ακρόπολις», 27/10/1901). Στο επόμενο φύλλο της, της 28^{ης} Οκτωβρίου, η εφημερίδα επανέρχεται στο θέμα με σκωπτικό άρθρο για τη δαιμονοποίηση της μετάφρασης του Ευαγγελίου που επιχειρούν διάφοροι κύκλοι. Αναρωτιέται ο συντάκτης της Ακροπόλεως αν η βασίλισσα αγωνίζεται υπέρ του ρωσικού δαχτύλου εν αγνοία της ή αν εξυπηρετεί τα συμφέροντα των Σλάβων με τη μετάφρασή της («Ακρόπολις», 28/10/1901).

¹⁴ Ο Λεβίδης εκδηλώνει με σφοδρότητα την αντίθεσή του στη μετάφραση των Ευαγγελίων, προσκαλείται από τους φοιτητές να απευθύνει χαιρετισμό στο συλλαλητήριο της 8^{ης} Νοεμβρίου, ενώ εκφωνεί και τον επικήδειο στην ταφή των νεκρών από τα επεισόδια.

ευρωπαϊκό Τύπο όσο και από τις εκθέσεις των ευρωπαϊών διπλωματών (Αρώνη – Τσίχλη, 2005: 190-202)- θα μπορούσε να υποκινεί τους φοιτητές προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Εξίσου χαρακτηριστική είναι και η προνομιακή σχέση που απολαμβάνουν έναντι των υπόλοιπων καθηγητών του Πανεπιστημίου με τους εξεγερμένους φοιτητές οι Νεοκλής Καζάζης (Κόκκινος, 1996) και Παύλος Καρολίδης (Διάλλα, 2005: 54, Μαρωνίτη, 2005: 80), πρόεδρος και μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Εταιρείας ο «Ελληνισμός» (Γιαραλή, Ζάγκλη, 1993: 10-22), αντίστοιχα.

Βέβαια, η υποστήριξη γλωσσικά συντηρητικών θέσεων από τους φοιτητές ήταν και απόρροια της συμπίεσης του φοιτητικού σώματος με τις γενικότερες κατευθύνσεις του Πανεπιστημίου και της συντριπτικής πλειοψηφίας των καθηγητών του την περίοδο εκείνη (Καραμανωλάκης, 2007). Καθηγητές και φοιτητές θεωρούσαν το Πανεπιστήμιο προπύργιο της καθαρεύουσας και την επικράτηση της φιλολογικής γλώσσας έναντι της γλώσσας του λαού σύμφυτη με την πνευματική και εθνική αποστολή του Ιδρύματος. Προφανώς, γιατί επιπρόσθετα, θεωρούνταν ότι η φιλολογική γλώσσα ενδυνάμωνε το Πανεπιστήμιο στον εκ γενετής εθνικό του ρόλο. Ήταν η θεωρούμενη εκπολιτιστική αποστολή της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία σχετιζόταν με την ακτινοβολία του ελληνικού πανεπιστημίου στο χώρο της νοτιοανατολικής Ευρώπης και την ενίσχυση των ελληνικών ερεισμάτων στην περιοχή, που επικαθόριζε την ιδεολογική αλλά και την επιστημονική λειτουργία του (Λιάκος, 1989: 329, Δημαράς, 1989: 43-63).

Στο πλαίσιο αυτό, η δυναμική κινητοποίηση των φοιτητών με αφορμή τη μετάφραση του Ευαγγελίου –αν και κάτι τέτοιο θα ήταν κυριολεκτικό, αν οι αντιδράσεις λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια της δημοσίευσης της μετάφρασης και όχι εκ των υστέρων- εγγράφεται σε μια μακρά παράδοση φοιτητικών κινητοποιήσεων με αφορμή διάφορα πολιτικά και εθνικά ζητήματα. Στο διάστημα 1862-1897 οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών είχαν σχηματίσει ένοπλα σώματα, τα οποία συμμετείχαν σε πολεμικές συγκρούσεις, με νεκρούς από την πλευρά των φοιτητών στα πεδία των μαχών, στο διάστημα 1877-78 (Λάζος, 1989: 47-55) για την προσάρτηση της Θεσσαλίας, το 1897 στην Κρητική επανάσταση και τις άδοξες συγκρούσεις του ελληνοτουρκικού πολέμου υπό την καθοδήγηση της «Εθνικής Εταιρείας»¹⁵. Παράλληλα, η φοιτητική κοινότητα είχε εκφράσει με δυναμικό τρόπο τα αιτήματά της τόσο για τη λειτουργία του Πανεπιστημίου (κατάργηση της φοιτητικής ατέλειας, συμπεριφορά καθηγητών, κατάργηση φοιτητικής φάλαγγας) όσο και για διάφορα πολιτικά ζητήματα που σχετιζόνταν με την υπονόμευση του Συντάγματος και των θεσμών του Βασιλείου (Λουκάτος, 1989). Επομένως, το θεσμικό έθος του Πανεπιστημίου αποτελούσε ένα σημαντικό παράγοντα, πέρα από τις δύο γλωσσικές παρατάξεις, που οδηγούσε τους φοιτητές στην ενεργό ανάμειξη και παρέμβαση στα δημόσια πράγματα.

3. ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Οι φοιτητές του μοναδικού πανεπιστημίου της χώρας, συμπλέοντας με τον κόσμο της παράδοσης που συσπειρωνόταν γύρω από την καθαρεύουσα γλώσσα και μένοντας ταυτόχρονα πιστοί στη συντηρητική ιδεολογία του Πανεπιστημίου των Αθηνών, αντέδρασαν ασυνήθιστα βίαια στην μετάφραση του Ευαγγελίου στη δημοτική από τον Πάλλη. Τα Ευαγγελιακά σηματοδοτούν μια ολόκληρη περίοδο, κατά την οποία οξύνεται η σύγκρουση γύρω από το γλωσσο-εκπαιδευτικό ζήτημα και τους γενικότερους προσανατολισμούς της χώρας. Η κινητοποίηση των φοιτητών αποτυπώνει τη δεδομένη χρονική στιγμή τους συσχετισμούς των δύο κόσμων και αναδεικνύει τα όρια των νεωτερικών προτάσεων και τις ισχυρές αντιστάσεις του κόσμου της παράδοσης. Πέρα από αυτό, η κάθε πλευρά θα αποτιμήσει την κατάσταση και θα χαράξει τη μελλοντική της πορεία. Οι φοιτητές θεωρούν ότι πέτυχαν τους στόχους τους με τη δυναμική αντίδρασή τους: *«Ήδη, εν τέλει, προλαμβάνοντες την ερώτησίν τινων: τίνα τα αποτελέσματα, ά επέφερεν η ημετέρα εξέγερσις, δυνάμεθα μετ' αληθούς υπερηφανείας να είπωμεν ότι δια της εξεγέρσεως ημών ταύτης εξυπηρετήσαμεν μεγάλως το τε Έθνος, την Εκκλησίαν ημών και την γλώσσαν. Πρώτον: Εθνικώς ωφελήσαμεν, καθόσον εμυήσαμεν τον Ελληνικόν Λαόν και κατεστήσαμεν συνείδησιν*

¹⁵ Είκοσι τρεις φοιτητές έχασαν τη ζωή τους στο πεδίο των μαχών στα 1897 (Μαργαρίτης, 1989: 277-288).

πλέον αυτού τον μέγα εθνικόν κίνδυνον, όστις από Βορρά απειλεί την πατρίδα μας. Δεύτερον: Εκκλησιαστικώς ή Θρησκευτικώς, καθόσον εξεδηλώσαμεν δια της υπέρ του Ιερού Ευαγγελίου εξεγέρσεως ημών τα διακατέχοντα την Ελληνικήν καρδίαν θρησκευτικά αισθήματα, αποκρούοντες ούτω δια πραγμάτων τας αδίκως επιρριπτομένας ενίστε τη Ελληνική φυλή επ' αθεΐα μομφάς. Και Τρίτον: Γλωσσικώς, καθόσον επατάξαμεν εν τω προσώπω του Πάλλη, την προσφυώς κληθείσαν μαλλιαρήν, ην νοσηράς φαντασίας άνθρωποι μεταχειρίζονται αντί της καθαρής Νεοελληνικής, δι' ην δικαίως δύναται να καυχάται ο Ελληνικός Λαός, καθόσον κατώρθωσεν εν τοσούτω βραχεί σχετικώς χρονικώ διαστήματι, να διαπλάση διάλεκτον προσομοιούσαν τη του Ξενοφώντος και του Θείου Πλάτωνος γλώσση. Η ημετέρα άρα εξέγερσις δύναται να χαρακτηρισθή και ως η τελευταία φάσις του γλωσσικού παρ' ημίν ζητήματος» (Σωτηρίου, Ματλής, Λεονταρίτης, 1902: 147). Από την άλλη, οι δημοτικιστές, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δημοτικιστές, προφανώς εκτιμώντας ρεαλιστικότερα τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν στο δρόμο τους, καταφεύγουν σε πιο συλλογικές κινήσεις για την προώθηση των αιτημάτων τους. Το 1904, ύστερα και από τα Ορεσטיακά, ιδρύουν στην Αθήνα την Εταιρεία «Η Εθνική Γλώσσα», το 1905 ιδρύεται στην Πόλη το Αδελφάτο 'Ανάστασις' και το 1910 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος που θα αποτελέσει τον κορυφαίο σταθμό για το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρώνη – Τσίχλη Κ. (2005). «Τα Ευαγγελικά κατά την άποψη της Ευρωπαϊκής Διπλωματίας», στο: *Ευαγγελικά 1901 - Ορεσטיακά 1903 νεωτερικές πιέσεις και κοινωνικές αντιστάσεις*, Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη / Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 190-202.
- Γιαραλή, Δ. – Ζάγκλη, Μ. (1993). «Το περιοδικό Ελληνισμός (1898-1915, 1928-1932). Παρουσίαση – Βιβλιογραφική καταγραφή», στο *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων*, Παράρτημα Αρ. 55, Ιωάννινα: Δωδώνη, 10-22.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1989). «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου», στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*. τ. Α', 43-63, Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Διάλλα, Α. (2005). «Ευαγγελικά και Πανσλαβισμός: Ο παράδοξος συσχετισμός», στο: *Ευαγγελικά 1901 - Ορεσטיακά 1903 νεωτερικές πιέσεις και κοινωνικές αντιστάσεις*, Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη / Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Εφημερίδα "The Times", 23 November 1901.
- Εφημερίδα "The Observer".
- Εφημερίδα "The Times of New York", 22 & 23 November 1901.
- Εφημερίδα «Ακρόπολις»
- Εφημερίδα «Εμπρός»
- Εφημερίδα «Εστία»
- Εφημερίδα «Καιροί»
- Εφημερίδα «Το Άστυ»
- Καραμανωλάκης Β. (2007). «Μεταρρύθμιση και αντίδραση. Σκέψεις και ερωτήματα για την αποτύπωση της φυσιογνωμίας του Πανεπιστημίου Αθηνών στην ιστοριογραφία (1837-1940)». Ομιλία στο συνέδριο του *Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών*, «Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Ιστορικές προσεγγίσεις», Αθήνα, 7-8 Ιουνίου 2007.
- Καρατζάς, Κ. – Κανωμένος, Ε. (επ.) (1988). *Γιάννη Ψυχάρη και Αργύρη Εφταλιώτη αλληλογραφία: 716 γράμματα (1890-1923)*, τ. 1^{ος}, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, [15/12/1901, Ψυχάρης προς Εφταλιώτη].
- Καρατζάς, Κ. (επ.) (1985). *562 γράμματα των Ε. Γιανίδη, Ι. Δραγούμη, Α. Εφταλιώτη, Κ. Παλαμά, Α. Πάλλη, Δ. Ταγκόπουλου, Γ. Ψυχάρη κ.ά.*, Θεσσαλονίκη : [χ.ό.].
- Καρόλου – Σιωμάκη, Ι. (1934) *Όλγα, Η Βασίλισσα των Ελλήνων (1851-1926)*, Αθήνα: Τυπ. Εστία.
- Κόκκινος, Γ. (1996). *Ο πολιτικός ανορθολογισμός στην Ελλάδα. Το έργο και η σκέψη του Νεοκλή Καζάζη (1849-1936)*, Αθήνα: Τροχαλία.

- Κωνσταντινίδου, Ε. (1976). *Τα Ευαγγελικά. Το πρόβλημα της Αγ. Γραφής εις την νεοελληνικήν και τα αιματηρά γεγονότα του 1901*, Εν Αθήναις.
- Λάζος, Χρ (1989). «Ενοπια φοιτητικά σώματα (1862-1897). Η περίπτωση της φοιτητικής φάλαγγας», στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*. τ. Α΄, 247-255, Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Λιάκος, Α. (1989). «Σκέψεις για την ιστορία του φοιτητικού κινήματος», στα: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*. τ. Α΄, 327-333, Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Λουκάτος, Σπ. (1989). «Η φοιτητική κοινότητα στο β΄ μισό του 19ου αιώνα. Ιδεολογικοί προσανατολισμοί και οι σύμφυτες προς αυτούς δραστηριότητες, ενέργειες και γεγονότα», στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*. τ. Α΄, 299-319, Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Μαργαρίτης, Γ. (1989). Πανεπιστήμιο και ηρωικός θάνατος (1897-1922): Ιδεολογία, συμβολισμοί, τελετουργίες, στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*. τ. Α΄, 257-278, Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Μαρωνίτη, Ν. (2005). «Εθνικός και Δυναστικός λόγος: συγκλίσεις και αντιπαραθέσεις με αφορμή τη μετάφραση του Ευαγγελίου», στο: *Ευαγγελικά 1901 - Ορεσטיακά 1903 νεωτερικές πιέσεις και κοινωνικές αντιστάσεις*, Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη / Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Μαρωνίτη, Ν. (2009). *Πολιτική εξουσία και εθνικό ζήτημα στην Ελλάδα 1880-1910*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σταυρίδη – Πατρικίου, Ρ. (2007). *Οι φόβοι ενός αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*, Αθήνα: Ολκός.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*, Αθήνα: Ολκός, 179-181
- Σωτηρίου, Γ., Ματλή, Α, Λεονταρίτη, Δ. (1902). *Φοιτητικά Σελίδες του 1901 : Ήτοι πλήρης περιγραφή της κατά των μεταφράσεων του Ι. Ευαγγελίου εξεγέρσεως των φοιτητών και του λαού μετά των προκαλεσάντων αυτήν αιτιών*, Εν Αθήναις: Εκ Του Τυπογραφείου Αδελφών Κτενά.
- Τερζής, Ν. (1998). *Η παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1963). «Από τη γλωσσική μυθολογία», *Άπαντα*, τόμος 6^{ος}, 192-211, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (2002). «Πάλλης», *Άπαντα*, 5^{ος} τόμος, 381-439, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.



4. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

**6ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**

Ελληνική γλώσσα και διδασκαλία της ιστορίας

Συντονιστής: ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ
Ομότιμος Καθηγητής
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγικό σημείωμα συντονιστή Στρογγυλού Τραπεζιού

Ελληνική γλώσσα και διδασκαλία της ιστορίας

«Ελληνική γλώσσα και διδασκαλία της ιστορίας» φέρει ως τίτλο η θεματική του Στρογγυλού Τραπεζιού με το οποίο οι συνομιλητές που το συγκροτούν θα επιχειρήσουν να αναδείξουν τη σχέση της ιστορίας ως επιστήμης με τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος. Θα επισημανθεί ότι οδηγό και προϋπόθεση μιας πληρέστερης και πιο αποτελεσματικής ιστορικής μάθησης συνιστά η δόμηση της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας του ιστορικού ερευνητή, μαθητών και διδασκόντων το μάθημα της ιστορίας. Θα επιχειρηθεί ειδικότερα να καταδειχθεί ότι στρατηγικές μάθησης, που λαμβάνουν υπόψη τις αλληλεπιδράσεις διδασκαλίας της ιστορίας και ιστορικού λόγου, ενισχύουν αποτελέσματα ιστορικής κατανόησης και κριτικής εμβάθυνσης στο ιστορικό γίνεσθαι.

Ιστορική κατάρτιση και ορθολογική χρήση του δημόσιου και ιδιωτικού λόγου

Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης

Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Με την εισήγησή μου αυτή επιχειρείται να απαντηθούν βασικά ερωτήματα έρευνας και διδασκαλίας της ιστορίας που σχετίζονται με την επιστήμη της ιστοριογραφίας, την κοινωνική διάσταση του επιστημονικού της λόγου και τη διδακτική του ιστορικού μαθήματος:

- ❖ Σε ποιο βαθμό η ιστοριογραφία και η κοινωνική και πολιτική ζωή υφίστανται αλληλεπιδράσεις, ώστε να αποβαίνουν αποτελεσματικές σε βασικές παραμέτρους της ζητούμενης πολιτικής και κοινωνικής ισότητας; Πόσο μέσα από τη σχέση αυτή αναπτύσσεται, καλλιεργείται και υλοποιείται ό,τι για τις απαιτήσεις του κειμένου αυτού, αποκαλώ «πολιτισμό προφορικού και γραπτού λόγου»;
- ❖ Επηρεάζει η ιστοριογραφία το λόγο των ιστορικών και των διδασκόντων ιστορία και των μαθητών τους, ώστε να αποφεύγονται συνειδητές ή και ασύνειδες, σε κάποιες περιπτώσεις, διακριτικές φραστικές διατυπώσεις, ενέργειες και πράξεις που επιμένουν να συντηρούν με λόγια και πρακτικές την κοινωνική και πολιτική ανισότητα, το ρατσισμό, τον εθνικισμό, την ξενοφοβία, το δογματικό υποκειμενισμό και τις μειονεκτικές αξιολογήσεις για πρόσωπα, κοινωνικές ομάδες και κατηγορίες επαγγελματιών;
- ❖ Πόσο η ιστορική εκπαίδευση ενεργοποιεί σύγχρονα εργαλεία της (εννοιολογικά και μεθοδολογικά), ώστε ο καθημερινός λόγος μαθητών και ενηλίκων να καλλιεργείται στη βάση ενός ισότιμου τρόπου αξιολόγησης της καθημερινότητας του ανθρώπου;

Θα επιχειρήσω να αναδείξω όψεις εποικοδομητικής σχέσης μαθητών και διδασκόντων ιστορία με άξονα διδακτικές πρακτικές ανάπτυξης του κοινωνικού τους λόγου και της ιστορικής τους σκέψης.

Η εισήγηση επιμερίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες με τίτλους:

- ❖ Ιστορική κατάρτιση – Ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικού λόγου
- ❖ Διδακτικές ιστορικής συγκρότησης του λόγου και κοινωνική έκφραση
- ❖ Οικειοποίηση του ιστορικού περιεχομένου της έννοιας «λαός»

Ιστορική κατάρτιση – Ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικού λόγου

Διδακτική προσέγγιση της ιστορίας, με βάση την παράμετρο μιας σύγχρονης χρήσης της γλωσσικής επικοινωνίας, που αναζητεί κανόνες καλλιέργειας και ανάπτυξης σε επίπεδο ποιότητας του προφορικού και γραπτού λόγου, δεν έχει επιχειρηθεί. Η γλώσσα λειτουργεί περισσότερο ως όργανο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που διδάσκονται ιστορία, και λιγότερο ως μέσον αναζήτησης των καταλληλότερων εκφραστικών μέσων για να αναπτύσσουν, με την πιο έγκυρη γραπτή και προφορική έκφρασή τους, τη σκέψη και το νόημα των ιδεών τους. Από ένα ποσοστό πολιτών δε γίνεται χρήση λεξιλογίου, που να το διακρίνει κοινωνική διάσταση και παροντικό νόημα. Ο καθημερινός λόγος, η ανθρώπινη επικοινωνία, συντηρεί ακόμα αδύναμα στοιχεία, που μπορούν αυτά να αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα για αναγνώριση και εντοπισμό μη ισότιμων και ισόρροπων προσεγγίσεων αναγκαιοτήτων της καθημερινής ζωής. Η κοινωνική και πολιτική εκμετάλλευση της εθνικής ιστορίας, η εθνικοφοροσύνη, που επιβιώνει σε μέρος του πληθυσμού, αναστέλλει την

εμφάνιση αδέσμευτων τάσεων εξωτερίκευσης της ανθρώπινης σκέψης με σύγχρονους κοινωνικούς όρους και με μια αβίαστη κριτική προσέγγιση της ανθρώπινης αναγκαιότητας.

Μελέτες και έρευνες έχουν δείξει ότι σε μέρος του πληθυσμού έχει πολλαπλά επιδράσει το εθνικά προκατειλημμένο αφήγημα με συνέπεια αυτό αλυσιδωτά να παρέχει αφορμές και σε άλλο μέρος του πληθυσμού για πολλαπλή εκμετάλλευσή του. Εμποδίζει την ανανέωση και κυρίως τον εκσυγχρονισμό της ορολογίας και του κοινωνικού λεξιλογίου κατά την ανθρώπινη επικοινωνία όπως και τις πρακτικές αναγκαιότητες του ανθρώπου στη βάση αναγνώρισης της αξίας της πολιτικής σημασίας της ισότητας των ευκαιριών, των κοινών ατομικών δικαιωμάτων, της μη υποτίμησης της παρουσίας του άλλου στην κοινωνία και οπωσδήποτε της μη διακριτικής του υπεροχής και ανωτερότητας έναντι του συνομιλούντος και των άλλων. Η ιστορία, όμως, λόγω του ειδικού επιστημονικού της πεδίου και του ερευνητικού της αντικειμένου και έργου, μπορεί να καλλιεργεί λόγο που να μην κατηγοριοποιεί τα πρόσωπα και να μην παράγει σκέψη με ιδεολογικά στερεότυπα, δογματικούς αφορισμούς, κοινωνικές διακρίσεις και συμπλέγματα πολιτισμικής, κοινωνικής και προσωπικής ανωτερότητας. Ακόμη, διαθέτει εργαλεία για να κινείται στο πλαίσιο των αρχών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με στόχους την ηθική αξιολόγηση των ανθρώπινων πρωτοβουλιών και πράξεων, τους κοινωνικούς και ηθικούς στόχους της εκπαίδευσης. Η ανάδειξη αυτή της σχέσης ιστορίας και γλώσσας όλο και περισσότερο κρίνεται σήμερα ως αναγκαία¹.

Θεωρώ, π.χ., ότι είναι θεμιτό να γίνεται προσεκτική και σώφρων χρήση της φράσης, «οι της ελληνικής παιδείας μετέχοντες, Έλληνες εσίν», καθώς εκείνος που χρησιμοποιεί την αποφθεγματική αυτήν φράση επιβεβαιώνει ότι όσοι σήμερα «μετέχουν της ελληνικής παιδείας» είναι εκείνοι μόνον που συνιστούν και μέλη της «οικουμένης»!. Φράσεις επίσης όπως «στις ‘δυτικές κοινωνίες’ δε συμβαίνει αυτό ή εκείνο που συμβαίνει στη χώρα που ζούμε», η χώρα μας «μοιάζει με Ζιμπάμπουε», «αυτό είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα ‘απολίτιστων’ λαών», είναι θεμιτό να αποφεύγονται, γι’ αυτό και συνειδητά ο ιστορικός και ο διδάσκων ιστορία απαιτείται να δηλώνει την παρέμβασή του και να βελτιώνει κύρια αυτός τον κοινωνικό του λόγο. Αυτού του είδους οι συγκριτικές προσεγγίσεις δεν ενισχύουν την πολυπολιτισμική ανεκτικότητα, αντίθετα μεγαλώνουν τα διαχωριστικά τείχη, ενισχύοντας συναισθήματα υπεροχής, σοβινισμού και ρατσισμού. Η διακριτική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης και η συγκριτική αναφορά σε πολιτισμούς, φυλές και εθνότητες είναι προφανώς πολύ προκλητική. Η χρήση της φράσης οι «ξένοι μαθητές» στην τάξη ή οι «ξένοι» στη χώρα μας και άλλα σχετικά μπορούν να αντικαθίστανται με φράσεις που δε διαχωρίζουν τους μαθητές και τους πολίτες. Στην αγγλοσαξονική γλώσσα η αντίστοιχη φράση είναι «The man in the street». Οι εκφραστικές αυτές διατυπώσεις υποδηλώνουν μειωμένη κοινωνική και πολιτική συνείδηση και οπωσδήποτε έλλειψη κατανόησης των ιδιαίτερων συνθηκών υπό τις οποίες ζει ο συγκεκριμένος πολίτης όπως και έλλειψη της δυνατότητας ανοχής των προσωπικών του επιλογών και του δικαιώματος να ζει υπό συνθήκες ισότητας ευκαιριών και ισότιμης παρουσίας στο χώρο της κοινωνικής ζωής.

Είναι χρήσιμο, π.χ., να επισημανθεί με συγκεκριμένα πλατιάς έκτασης χωρία και παραθέματα η ρητορεία και οι εκφράσεις του αυταρχικού καθεστώτος Μεταξά και ιδωθεί συνδυαστικά ο μεταξικός λόγος και με ανάλογες εκφράσεις και ατάκες περιόδων ολοκληρωτικών καθεστώτων (του φασισμού και ναζισμού, μοναρχικών και απολυταρχικών καθεστώτων και περιόδων δικτατορίας). Από μια κριτική προσέγγιση του δημόσιου λόγου του Ιωάννη Μεταξά μπορούν οι μαθητές να επισημάνουν τα υφολογικά χαρακτηριστικά του λόγου του δικτάτορος, με βάση τα οποία είναι δυνατόν να αναγνωρίζεται ο πατερναλισμός, ως αναπαράσταση της αρχετυπικής πατρικής εξουσίας, ο αυταρχισμός, ως επιβεβαίωση της θέλησης και της αποφασιστικότητας του αρχηγού και ο λαϊκισμός ως προσπάθεια δήθεν νομιμοποίησης και εξασφάλισης της λαϊκής συναίνεσης, καθώς προβάλλεται το όραμα του αρχηγού με προβαλλόμενους στόχους το “γενικό καλό” και το κοινό συμφέρον, επιχειρώντας

¹ Γ. Ν. Λεοντσίνης, «Αξιολογικές κρίσεις και διδακτική της ιστορίας» στο : *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, εκδ. «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», Αθήνα 2003, σσ. 66-102.

ο ίδιος να πείσει ότι εκπροσωπεί και ενσαρκώνει τη βούληση και τη θέληση του συνόλου, κατηλενόμενος το ιστορικό περιεχόμενο της έννοιας «λαός».²

Η ανίχνευση των «δομικών» στοιχείων της σκευής του μεταξικού λόγου, όπως και μεταγενέστερων εκφραστών αυταρχικών καθεστώτων (δικτατορία, π.χ., συνταγματαρχών “1967-1973”) μπορεί να προσφέρει στο μαθητή την ευκαιρία ανάπτυξης δεξιοτήτων αναγνώρισης της ασυναρτησίας της πολιτικής έκφρασης και της συγκεκριμένης «ιδεολογίας». Από τα «βιβλία»-συλλογή λόγων του δικτάτορος Γεωργίου Παπαδόπουλου με τίτλο «Το Πιστεύω» είναι δυνατόν να αντληθούν πρόσφορα για συζήτηση χωρία και αρνητικά παραδείγματα αναφορικά με θέματα, που κύριο χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η προς τα έξω διάχυση ενός φασιστικού λόγου.³ Ακόμη, η παράθεση χωρίων και παραθεμάτων, που έχουν ως σημείο αναφοράς τα δύο αντιφατικά πρόσωπα του εθνικισμού (ο εθνικισμός ως Ιανός), μπορούν να ενισχύουν την ιστορική και κριτική σκέψη των μαθητών και να αναδεικνύουν την παιδευτική διάσταση του δημόσιου και ιδιωτικού λόγου, την αναγκαιότητα διατύπωσης σύγχρονου πολιτικού και κοινωνικού λόγου.

Κριτική προσέγγιση επιχειρημάτων του αποκαλούμενου ως δοσίλογου πρωθυπουργού Τσολάκογλου για την υπεράσπιση του ιταλογερμανικού φασισμού (1940-1941) και της αναγκαιότητας, κατ’ αυτόν, εισβολής και κατοχής του ελληνικού κράτους από τους Γερμανούς είναι δυνατόν να αναδειχθεί στη συνείδηση των μαθητών η υφή και ο χαρακτήρας της ιδεολογίας αυτής και η ποιότητα της πολιτικής της επιχειρηματολογίας. Ακόμη, με τις δυνατότητες που προσφέρουν ανεπτυγμένες δεξιότητες των μαθητών για συγκριτική προσέγγιση των επιχειρημάτων όσων υπερασπιζόνταν τις ιδέες του φασισμού με τις αρχές και τις διακηρύξεις των δημοκρατικών διακυβερνήσεων της περιόδου που εξετάζεται και αναφέρονται, είναι δυνατόν να ενισχύσει αρκετά την πολιτική τους συνείδηση. Επίσης να αναδειχθούν στον ψυχικό τους κόσμο τα φιλειρηνικά συναισθήματα της πλειονότητας των Ελλήνων πολιτών, π.χ., της περιόδου αυτής του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου⁴.

Διδακτικές πρακτικές ιστορικής συγκρότησης του λόγου και κοινωνική έκφραση

Παραθέτω εκφράσεις που διατυπώνονται από πολίτες σήμερα και υποδηλώνουν έλλειψη ιστορικής συνείδησης και ασαφή αφομοίωση των μηνυμάτων της νεωτερικότητας: «[...]νομίζω ότι και ο “κοινός άνθρωπος” το αντιλαμβάνεται αυτό ή, με άλλες λέξεις, «αυτό απευθύνεται στον “μέσο” πολίτη», τον “απλό” πολίτη. «Δεν είναι δυνατόν να διανοηθεί κανείς ότι ο βουλευτής θα αμείβεται με το μισθό του τελευταίου πολίτη». Παρεμφερείς εκφράσεις είναι: «αυτό το αντιλαμβάνεται και ο “τελευταίος” του χωριού ή ακόμη «και ο “απλός” άνθρωπος το καταλαβαίνει αυτό» ή «τα λέμε για τους “απλούς” ανθρώπους» ή «εγώ ως πολιτικός δεν αισθάνθηκα ποτέ διαφορετικά από έναν ‘απλό’ άνθρωπο, από τον ‘απλό’ λαό» ή «το πρόβλημα αυτό αφορά το μέσο συμπολίτη μας» κ.ά. Ακόμη, «αυτός στην ιεραρχία, είναι ο τελευταίος τροχός της αμάξης» ή «πώς μπορούν να αντιδράσουν στα μέτρα αυτά οι “ανίσχυροι” και “χωρίς μόρφωση και παιδεία” χωρικοί». Ακόμη και το ρήμα «εκλαϊκεύω» θεωρώ ότι αυτό μπορεί να λογίζεται ως καταχρηστικό. Άλλο: «το κείμενο αυτό που έχω γράψει, απευθύνεται στον ‘κοινό αναγνώστη’ στον «απλό πολίτη». Η αντικατάστασή τους θα μπορούσε περιφραστικά να έχει ως εξής: «Επιδιώκω αυτό ή εκείνο, στο οποίο αναφέρομαι, να γίνει κατανοητό σε όλους τους πολίτες» παρά εκείνο που συνήθως λέγεται «τα λέω απλοποιημένα για να τα καταλαβαίνει και ο «απλός λαός», ο «κοινός άνθρωπος», «ο κοινός αναγνώστης». Φαντάζει γενικά αναχρονιστική η φράση «ordinary people», που όμως ευρέως, διεθνώς ακόμη, χρησιμοποιείται, όπως και αντίστοιχα η φράση «distingué»

² Πβ. ενδεικτικά Ουρανία Αρλαπάνου, *Ιδεολογία και μεταξικός λόγος: “Το κράτος” της 4ης Αυγούστου. Από την επιβολή στην αποδρομή* [Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στον Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών – Κατεύθυνση: «Ιστορία και διδακτική της ιστορίας»], Αθήνα 2007.

³ Γ. Παπαδόπουλου, *Το πιστεύω μας « Συνεντεύξεις – δηλώσεις και μηνύματα από 1967-1973»*, Έκδοσις Γενικής Διευθύνσεως Τύπου, Αθήνα 1968-1972.

⁴ Γ. Ν. Λεοντσίνης, «Αξιολογικές κρίσεις...», ό.π. Πρβλ. του ιδίου, «Στρατιωτικά κινήματα: ιδεολογία και πολιτική (1909-1935)», *Επτά Ημέρες*, (ένθετο εφημ. *Καθημερινή*), (21/3/2004), σσ. 19-23.

persons», της οποίας, νομίζω, όλο και περισσότερο το νόημά της ηχεί υποτονικά στα ώτα του κάθε δρώντος πολίτη. Θα ήταν οπωσδήποτε προτιμότερος ο χαρακτηρισμός «eminent persons».

Οι επισημάνσεις αυτές αναδεικνύουν τη σημασία του παιδευτικού χαρακτήρα ενός δημόσιου και ιδιωτικού λόγου με γνωρίσματα ιστορικής κατάρτισης και κοινωνικής συναντίληψης. Γιατί, η με συνειδητό ή και με ασύνειδο τρόπο εισδοχή, με ροή χειμάρρου, στην καθημερινή ακοή των πολιτών του διαχωρισμού των πολιτών σε «απλούς» και «σύνθετους», υποδηλώνει επιπροσθέτως άγνοια κοινωνικής και πολιτικής επικοινωνίας και έλλειψη σεβασμού προς τον κάθε πολίτη. Επισημαίνω, με την ευκαιρία των παραθεμάτων αυτών, το ρόλο της ιστορικής συγκρότησης του κάθε πολίτη και του δημόσιου και ιδιωτικού λόγου του στην ανάδειξη των όρων ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, στη συμμετοχικότητα της καθημερινής ζωής και της κοινωνικής δράσης. Επιπλέον, διερωτάται κανείς πώς ακόμη επιβιώνουν από πολιτικούς σχηματισμούς (κόμματα) ή πολιτικούς σχολιαστές τους, όροι όπως «λαϊκή δεξιά» ή «λαϊκή αριστερά», ωσάν να μην εκλαμβάνονται ότι τα κοινωνικά σύνολα (τα λαϊκά), που υπαινίσσονται, είναι σαν να τα εξαιρούν από το σύνολο του κοινωνικού σώματος, το λαό, όπως αυτός με αγωνία αποκτά τη συνολική υπόστασή του από την περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού.

Η φράση αυτή θυμίζει περίπου τη δεκαετία του 1840, όταν, π. χ., στα νησιά του Ιονίου πολλοί από εκείνους που αντιδρούσαν στα νέα εκπαιδευτικά μέτρα που εισάγονταν στην περιοχή (αλληλοδιδασκτική μέθοδος, ίδρυση νέων σχολείων με την εισαγωγή νέων μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών, συμφοίτηση αγοριών και κοριτσιών, προσπάθειες εξίσωσης της γεωγραφικής ανισότητας πόλης και υπαίθρου, κ.ά.) εκφράζονταν ως εξής: «...οι νέοι τρόποι και μέθοδοι είχαν επινοηθεί για να ενισχυθεί η «αθεΐα», που είχε εισαχθεί στην περιοχή με τους Γάλλους για να μορφωθούν οι “άξεστοι” χωρικοί!». ⁵ Οι ομιλούντες ακόμη με τις υποτιμητικές αυτές διατυπώσεις ίσως δεν αντιλαμβάνονται ότι οι όλοι πολίτες έχουν ή απαιτείται να έχουν τη δική τους αυτονομία και “συνθετότητα” στη ρύθμιση των όρων της κοινωνικής και πολιτικής τους ζωής. Σε διαφορετική περίπτωση, εκλαμβάνονται ως πρόσωπα που ίσως, κατ’ αυτούς, δεν έχουν αποκτήσει δυναμική στο ζωτικό χώρο της εξουσίας συγκριτικά με τους ίδιους που ασκούν εξουσία, διαθέτουν δύναμη και κατέχουν αξιώματα και βρίσκονται στην πρώτη φορά των τροχών της «βασιλικής άμαξας», γι’ αυτό και διαχωρίζουν προκλητικά τον εαυτόν τους από το «λαό». Πόσο άστοχη ηχεί η τοποθέτηση δημοσιογράφου, όταν ήθελε «με ακρίβεια» να πληροφορήσει τους ακροατές του από την ελληνική τηλεόραση: «Δεν έχω ακούσει για Υπουργό ότι έχει «λαδωθεί», για να το πω έτσι όπως πεζοδρομικά ο λαός το λέει». Ακόμη, ας αφήσουμε ασχολίαστη τοποθέτηση καθημερινού σχολιαστή ειδήσεων μεγάλου ελληνικού καναλιού (29-6-2012): «Δεν πρέπει πια να σταματήσουν να κόβουν συντάξεις και μισθούς στα γεροντάκια και τα ανθρωπάκια;»

Είναι αναγκαίο να εντοπίζονται φραστικές διατυπώσεις, που όσο και αν αυτές διαθέτουν την ιστορική της αναφορά, εντούτοις σήμερα, λόγω της αναχρονιστικής τους διάστασης, συνιστούν παρωχημένο τμήμα ενός κοινωνικού λεξιλογίου, που ακόμη, εντούτοις, επιβιώνει. Όμως οι σημερινές κοινωνικές και πολιτικές πραγματικότητες θα μπορούσε να μην τις απορροφούν άλλο. Αυτές, π.χ. είναι, «κατώτερα λαϊκά ή κοινωνικά στρώματα», «μάζα», «λαϊκή μάζα», «λαϊκές ομάδες», «απλοί άνθρωποι», «απλός λαός», «λαϊκή φτώχεια» κ.ά. Η θέση, π.χ., που διατυπώνεται με τη φραστική διατύπωση, ενδεικτικά την επιλέγω, «ως φαινόμενο ευρωπαϊκό η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε ως στόχο τη διάδοση της στοιχειώδους εκπαίδευσης στα “κατώτερα κοινωνικά στρώματα”», θα μπορούσε, με τη σημερινή αίσθηση και με την κοινωνική θέση του ανθρώπου στο σύγχρονο κόσμο, ίσως να αντικατασταθεί, τουλάχιστον από τους ιστορικούς και διδάσκοντες ιστορία, με τη φράση «...είχε ως στόχο τη διάδοση της στοιχειώδους εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες ή σε

⁵ Γ. Ν. Λεοντίνης, «Ευρωπαϊκές επιδράσεις στη δόμηση της κουλτούρας των νησιών του Ιονίου και τοπική εθνική πραγματικότητα (1700-1864)» στο: *Ζητήματα νεότερης ελληνικής ιστορίας*, Κεντρ. διάθεση εκδόσεις «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», Αθήνα 2006³, σσ. 49-78. Βλ. του ίδιου, «Κοινωνική και πολιτική αλλαγή στα Επτάνησα (1780-1817 περίπου)» στο: *Ζητήματα επαναστατικής κοινωνικής ιστορίας*, Κεντρ. διάθεση εκδόσεις «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», Αθήνα 2005⁵, σσ. 281-335.

όλους τους κατοίκους μιας συγκεκριμένης χώρας ή περιοχής». Επίσης, ανάλογα με την περίπτωση, αντί της διατύπωσης «κατώτερα κοινωνικά στρώματα» ή «λαϊκά στρώματα» η φράση «πολίτες με χαμηλό εισόδημα» ή η φράση «απλοί άνθρωποι» να υποκαθίσταται με το «όλοι οι πολίτες» ή οι πολίτες με αυτά ή εκείνα τα δεδομένα ή άλλα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Οι όροι «ανθρώπινη μάζα», «μαζική κουλτούρα» θα μπορούσαν να απαλειφθούν από το σημερινό λεξιλόγιο όπως και η φράση «ψυχολογία της μάζας», έστω και αν το 19^ο αιώνα, υπό άλλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, γενικεύθηκαν σταδιακά στο λεξιλόγιο οι όροι-έννοιες «μάζα» και «μαζική κοινωνία». Όταν ακόμη σήμερα ο δημοσιογραφικός λόγος «εμπλουτίζεται» με φράσεις όπως «Ο Pavarotti ήταν ο άνθρωπος που έφερε την όπερα στις ‘μάζες’», νομίζω ότι απουσιάζει ένα κύριο μέρος προσωπικής αίσθησης για μια με ίσους όρους αξιολόγηση της ανθρώπινης παρουσίας στον κόσμο. Σημερινή διατύπωση θα μπορούσε, ενδεχομένως, να έχει ως εξής: «Ο Pavarotti συνέβαλε αισθητά, ώστε να καταστεί διεθνώς η όπερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά γνωστή και οικεία». Επίσης η παγιωμένη διεθνώς φράση «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης», θα μπορούσε να αντικαθίσταται από τη φράση «Μέσα Ενημέρωσης» ή και «Μέσα Γενικής Ενημέρωσης».

Ακόμη, παρατηρούμε ότι διαμορφώνεται με απαξιωτικούς όρους η αίσθηση της κατάστασης της διαφορετικότητας σε όλο το ζωικό βασίλειο. Η φραστική διατύπωση Έλληνα κτηνοτρόφου εντυπωσιάζει. Δήλωσε ότι συναποφάσισε με άλλους κτηνοτρόφους να συμβάλουν στην ενίσχυση των πληγέντων στην Ηλεία από τις πρόσφατες πυρκαγιές, αποστέλλοντας σε πληγέντες αριθμό ζώων από το ποίμνιό του. Σχετικό απόσπασμα της δήλωσής του είχε ως εξής: «[...]οπωσδήποτε δε θα τους στείλουμε ζώα τελευταίας διαλογής!». Μα αυτά, όταν υπάρχουν και όπως και αν εκτιμάται ότι επιβιώνουν με τις ατομικές τους διαφορές και βιολογικές ασθένειες, δεν είναι θεμιτό να διανέμονται ενδεχομένως στην αγορά για να χρησιμοποιηθούν από άλλους πολίτες αλλά να περιθάλπονται στην περίπτωση, π.χ., που ασθενούν ή γεννήθηκαν και μεγάλωσαν με διαφορές και είναι οικονομικά ασύμφορα για τους κτηνοτρόφους και τους εμπόρους ή επικίνδυνα προς βρώση για κάθε «άλλο» καταναλωτή. Μου θυμίζει πριν δέκα χρόνια απάντηση σε ερώτησή μου που απευθύνθηκε κατά τη διάρκεια επιμορφωτικού σεμιναρίου σε Φιλανδούς επιμορφωτές, όταν μας ξεναγούσαν σε μεγάλες ιχθυαγορές τους. Αυτή είχε ως εξής: «Γιατί το ψάρι “βακαλάος” το αποκαλείτε “Arabia”»; Η απάντηση ήταν πολύ φυσιολογική γι’ αυτούς: «η ονομασία “Arabia”, γι’ αυτό το τέταρτης κατηγορίας ψάρι, δόθηκε, επειδή κατώτερης κατηγορίας ψάρια, δεν τα τρώμε εδώ και για το λόγο αυτό εξάγεται για κατανάλωση σε αραβικές και ανατολικές χώρες. Σημειώνω ότι στις χώρες αυτές περιελάμβαναν, χωρίς γεωγραφικό περιορισμό, και την Ελλάδα! Σημειώνω ακόμη ότι η φραστική διατύπωση με υποτιμητικό χαρακτήρα «είσαι ζώον, είστε ζώα», θα μπορούσε να απαλείφεται από το λεξιλόγιο του ανθρώπου, καθώς αυτά είναι ενταγμένα στη λογική της αυτόνομης ύπαρξης κάθε όντος στο ζωικό κόσμο και οι συγκρίσεις δε διαθέτουν υπόβαθρο ορθολογικής κοινωνικής σκέψης. Γιατί η επιτιμητική αυτή επίκληση είναι οπωσδήποτε διαφορετική από τη φράση «είσαι βραδύνους, βλάξ» ή ό,τι άλλο.

Οικειοποίηση του ιστορικού περιεχομένου την έννοιας «λαός»

Η οικειοποίηση του ιστορικού περιεχομένου της έννοιας «λαός» και η πολυχρησία του όρου σήμερα, υποδηλώνει ανιστόρητη προσέγγιση από πρόσωπα που αντιμετωπίζουν τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα όσο και εκείνου του παρελθόντος. Γι’ αυτό θα παίξω λίγο το παιχνίδι της χρήσης του όρου στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Πολύ χαρακτηριστική, στη βάση του προηγούμενου σχολιασμού μου και αναφορικά με τη χρήση του όρου «λαός» είναι η κλητική προσφώνηση «άρχοντες και λαός» ή οποιαδήποτε άλλη σχετική φραστική διατύπωση. Όποια ιστορική προέλευση και αν έχει αυτή, διατηρεί μόνον την ιστορική της αναφορά και σε καμία περίπτωση δεν αντέχει αυτόν τον κοινωνικό διαχωρισμό σήμερα. Σήμερα δεν μπορεί να παραδεχθεί κανείς ότι η έννοια «λαός» εξαιρεί κοινωνικές κατηγορίες από το χώρο της. Άλλωστε, η απαιτούμενη φράση είναι «όλοι οι πολίτες» ή «οι πολίτες αυτής ή της άλλης χώρας». Η πολιτεία όμως αναγνωρίζει σε όλους τους πολίτες ίσα πολιτικά δικαιώματα. «Κυρίαρχος» άλλωστε θεωρούμε ότι είχε αναδυθεί ο λαός της Γαλλικής

Επανάστασης και της νεωτερικής γενικότερα περιόδου, χωρίς εξαιρέσεις πολιτών, χωρίς «άρχοντες» και «απλούς ανθρώπους και λαούς».

Θα αναφερθώ σε μια συγκεκριμένη πλευρά του περιεχομένου της έννοιας «λαός». Ενδεικτικά, θα επιχειρήσω να αναδείξω τη χρήση του όρου σε συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο και σε μια περιοχή (νησιά του Ιονίου, 1700-1864 περίπου), επιλέγοντας χαρακτηριστικά παραθέματα πολιτικής και κοινωνικής έκφρασής της.⁶ Με τη νεωτερική χρήση της έννοιας «λαός» δηλώνεται το σύνολο των ανθρώπων, και στο πλαίσιο οργανωμένων από τους ίδιους κοινωνιών, και που διατελούν υπό μία νομικά κατοχυρωμένη πολιτεία. Η έννοια «λαός» και το περιεχόμενό της αποκτά διαφορετική διάσταση από την εποχή της πολιτικής κρίσης του «παλαιού καθεστώτος» στο νεότερο ευρωπαϊκό χώρο, καθώς η χρήση μέχρι τότε του όρου «λαός» εξαιρούσε συνειδητά και θεσμικά από το χώρο της την κυρίαρχουσα πολιτική δύναμη του δυναστικού ή απολυταρχικού κράτους και τους κατέχοντες σ' αυτό τα υψηλά αξιώματα, το αριστοκρατικό δηλαδή τμήμα της συγκεκριμένης κοινωνίας (αριστοκρατία – ευγενείς).

Από το τελευταίο τέταρτο του 18^{ου} αιώνα και ιδίως από την περίοδο των Δημοκρατικών Γάλλων στα νησιά του Ιονίου – Επτάνησα (1797 κ.ε.) η με συνειδητό τρόπο πολιτική χρήση από τους κατοίκους των όρων «πτωχός λαός» ή «κοινός λαός» μαρτυρεί ότι ο πληθυσμός προσδιόριζε τα όρια της κοινωνικής και πολιτικής του πραγματικότητας μέσα στην οποία ήταν ενταγμένος. Ο όρος «λαός» τείνει στο εξής να περιλαμβάνει σε πολιτειακά οργανωμένη βάση το σύνολο του πληθυσμού κάθε νησιού, «τόσον πάντων των κατοίκων της πόλεως όσο και των χωρίων». Η πολιτική σκέψη της εποχής άρχισε να δίνει έμφαση στη συνολική θεώρηση του όρου και γίνεται απόπειρα σύνδεσης του κοινωνικού του περιεχομένου με την έννοια της λαϊκής κυριαρχίας, την απάλειψη των κοινωνικών διαφορών και της γεωγραφικής – κοινωνικής διάκρισης του σχήματος που είχε διαμορφωθεί στο παρελθόν «κάτοικοι της πόλης» και «κάτοικοι της Εξοχής (υπαίθρου)». Η διοικητική αναδιάρθρωση της υπαίθρου, ήδη από την εποχή των Δημοκρατικών Γάλλων στα νησιά του Ιονίου, και ο προσδιορισμός νέων γεωγραφικών διοικητικών ενότητων (διοικητική αποκέντρωση) ακολούθησαν μορφές διευρυμένης κοινοτικής αυτοδιοίκησης σύμφωνα με το νέο γαλλικό διοικητικό πρότυπο και με τα οριζόμενα για τους «πολίτες» του γαλλικού έθνους, που φαίνονταν ότι είχαν συνειδητοποιήσει την ενότητα του εθνικού γεωγραφικού τους χώρου, ο οποίος και προσδιόριζε με πολιτικά, κοινωνικά και εθνικά κριτήρια, τα φυσικά γεωγραφικά του σύνορα.⁷

Με ένα πνεύμα συσπειρωμένης γενικής βούλησης του λαού (όλων των πολιτών), προβάλλονταν οι αρχές της κοινωνικής ισότητας και της αλληλεγγύης, της ενότητας ειδικότερα του φυσικού γεωγραφικού χώρου και της ανθρώπινης κοινότητας σ' αυτόν υπό όρους κοινής (συνολικής) λαϊκής βούλησης και αξιολόγησης. Από την κοινότητα αυτήν (κοινωνία πολιτών), όπως αναφερόταν, δεν μπορούσε να μη συμπεριλαμβάνονται «όλες οι κοινωνικές τάξεις» με την προϋπόθεση ότι έπρεπε αυτή η αναγκαία κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα να κατοχυρώνεται με θεσμικής μορφής σύστημα γραπτών νόμων και συνταγματική διαδικασία. Είναι ο συγκεκριμένος χώρος, τα νησιά του Ιονίου, που έτυχε να δεχθούν αμεσότερη επίδραση από τη γαλλική πολιτική προπαγάνδα και τις διακηρύξεις της Γαλλικής Επανάστασης καθώς και από την άμεση λειτουργία νέων κρατικών θεσμών και της αντίστοιχης πολιτικής διοίκησης σε αυτά.⁸

Ανανεούμενες πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές θα διακρίνουν τον πληθυσμό των νησιών σε όλο το 19^ο αιώνα. Μετά την πρώτη γαλλική περίοδο των νησιών και την ίδρυση της Επτανήσου Πολιτείας, οι συνταγματικοί και οι κοινοβουλευτικοί θεσμοί της Αγγλίας

⁶ Πβ. Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Ζητήματα νεότερης ελληνικής ιστορίας*, Κεντρ. διάθεση εκδόσεις «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», Αθήνα 2006³, σσ. 36 κ.ε.

⁷ Γ. Ν. Λεοντσίνης, «Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης στα Επτάνησα (1780-1863 περίπου)» στο: *Ζητήματα νεότερης ελληνικής ιστορίας και εκπαίδευσης*, Κεντρ. διάθεση εκδόσεις «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», Αθήνα 2004⁵, σσ. 141-172.

⁸ G. N. Leontsinis, *The Island of Kythera: A social History (1700-1863)*, University of East Anglia,, School of Modern Language and European History (Ph.D. Thesis) , εκδ. Sofia Saripolos Library Series, School of Philosophy, National and Capodistrian University of Athens, Athens 1987, (επανεκδοση 2002, κέντρ. διάθεση Ινστιτούτο του Βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα), σ. 111 κ.ε.

επηρεάζουν τη διαμόρφωση του πολιτικού υποστρώματος του «Ιονίου Κράτους» (1717-1864). Η ιδεολογική δυναμική και επίδραση των διεργασιών αυτών κατά τη γαλλική και τη βρετανική περίοδο των νησιών εμπέδωσε στους πολίτες της περιοχής τη συνειδητοποίηση της ενότητας της λαϊκής βούλησης, προβάλλοντας αντιδράσεις εναντίον εκείνων που κατείχαν προνόμια και παραδοσιακά τούς είχαν διαφοροποιήσει από τον «κοινό λαό» και τον «κοινό νόμο». Οι επαναστάτες, π.χ., στη Γαλλία είχαν δανεισθεί από την πολιτική σκέψη του Ρουσσώ την έννοια της λαϊκής κυριαρχίας, η οποία επέμεναν να ταυτίζεται αλλά και να στηρίζεται στην ενότητα της γενικής βούλησης του λαού. Αυτό το περιεχόμενο της ενωμένης λαϊκής βούλησης ενός έθνους, ενός λαού, ερχόταν σε αντιπαράθεση με τις προϋπάρχουσες δομές των παλαιών μοναρχικών και απολυταρχικών καθεστώτων, στα οποία κυριαρχούσε η διάκριση μεταξύ της αριστοκρατίας της εποχής και του «κοινού λαού» καθώς και του «κοινού» γι' αυτόν νόμου⁹.

Στο χώρο των νησιών του Ιονίου (στη στροφή του 18ου προς τον 19ο αι.) εντοπίζονται θεαματικές αλλαγές στην πολιτική αντίληψη ενός ιδεολογικά φορτισμένου πληθυσμού, στον οποίο βαθμιαία διαπιστωνόταν η διαμόρφωση συλλογικής λαϊκής συνείδησης και βούλησης απέναντι στη διάκριση που ήταν χαρακτηριστικό γνώρισμα του 'παλαιού καθεστώτος' στον ευρωπαϊκό χώρο και στα νησιά του Ιονίου (Επτάνησα). Η περάτωση του παλαιού καθεστώτος στα Επτάνησα είναι δυνατόν να οριστεί περίπου μεταξύ της περιόδου της γαλλικής διοίκησης (κατάλυση της βενετικής κυριαρχίας) και των αρχών της Βρετανικής Προστασίας στα Επτάνησα (1797-1817). Από τη δεύτερη μάλιστα φάση της ρωσοτουρκικής περιόδου (1803 κ.ε.) διαφαίνονται ευκρινέστερα τα στοιχεία εκείνα που διαχωρίζουν την παλαιά τάξη πραγμάτων από νέες μορφές διοίκησης. Είναι περίοδος κατά την οποία διαπιστώνονται δραστικές κινητοποιήσεις των συντηρητικών δυνάμεων της Επτανήσου με στόχο την επαναφορά στις διαδικασίες του παλαιού καθεστώτος. Πράγματι, την περίοδο αυτήν ένα μέρος από τα στοιχεία εκείνα που είχαν θεαματικά καταλυθεί με την άφιξη των Γάλλων στα Ιόνια νησιά επανήλθαν χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι έκτοτε εφικτή η διάκριση μιας διαχωριστικής γραμμής μεταξύ του παλαιού και του νέου καθεστώτος.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική δραστηριότητα κατά τη μακρά περίοδο των δυτικών ευρωπαϊκών κυριαρχιών στα Επτάνησα (1207-1863) είναι δυνατόν να λεχθεί ότι η τομή αυτή χαράσσεται κατά το διάστημα, που περιλαμβάνεται μεταξύ της περιόδου της γαλλικής διοίκησης και των αρχών της Βρετανικής Προστασίας (1797-1817).¹⁰ Η κοινωνική και πολιτική αφύπνιση, από μια σειρά επαναστατικών ενεργειών, του «φτωχού πόπολου» γινόταν πλέον αρκετά ευδιάκριτη. Ο «κοινός λαός», συνειδητοποιώντας την έννοια της ανάγκης για έκφραση της γενικής συλλογικής βούλησής του και αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες που διέθετε, ώστε να ελέγχεται η εξουσία και να συμμετέχουν στη διαχείριση των κοινών με ίσους όρους όλοι οι «πολίτες», επιχειρούσε να αναδομήσει την κοινωνία σύμφωνα με ένα εξελισσόμενο σχέδιο, που το διέκρινε ο εγγενής δυναμισμός της περιοχής των Επτανήσων στο πλαίσιο και των επιδράσεων του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης.

Με μια πολυφωνική διάσταση πολιτικοί και κοινωνικοί όροι όπως π.χ. «κοινός λαός», «λαός», «φτωχό πόπολο», «πόπολο», «ύπαιθρος Χώρα», «Εξοχή» (χωριά της υπαίθρου), «χωρικοί», «αστικοί», «παιδεία», «εκπαίδευση», «ελευθερία», «δημοκρατία», «λαϊκή κυριαρχία», «κράτος», «έθνος», «κοινωνία», «πολιτεία», «γενική-λαϊκή βούληση», «προκοπή» (φραστική διατύπωση που συναρτάτο με τη χρησιμότητα της παιδείας και της εκπαίδευσης στο σύγχρονο κόσμο), «κοινός νόμος», «φυσικός νόμος», «φυσικό δίκαιο», «αντιπροσώπηση», «αρετή», «ιδιοκτησία», «ευγενείς – αριστοκρατία», «πρώην ευγενείς», «πρώην αριστοκρατικο-βενετικό καθεστώς», «τάγμα των διοριστών λεγομένων αρίστων», «πολίτες», «κοινωνικό συμβόλαιο», «γραπτοί νόμοι», «σύνταγμα», «πατρίδα», «πατριώτης», «πατριωτισμός», «συμπατριώτης» κ.ά. περιλαμβάνονταν στις θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της πολιτικής και κοινωνικής επαναστατικής δραστηριότητας των κατοίκων και

⁹ W. H. Sewell, "Ideologies and Social Revolution: Reflections on the French Case", *Journal of Modern History*, 57 (1985), σσ. 57-85.

¹⁰ Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Ζητήματα νεότερης ελληνικής ιστορίας και εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 144.

αναγνωρίζονται ευρύτατα μέσα από ένα δυναμικό προσωπικό, ιδιωτικό και δημόσιο, πολιτικό λόγο της περιόδου αυτής (λόγια και μη λόγια κείμενα). Ο προφορικός λόγος της περιόδου αυτής αναδεικνύει δημόσια και με συνειδητούς όρους έκφρασης τα συστατικά στοιχεία μιας αναγεννώμενης πολυφωνικής κοινωνίας, που αναζητούσε και όριζε κανόνες ισότητας ευκαιριών και δικαιοσύνης. Η διεύρυνση της κοινωνικής διάστασης του λόγου, με επινοούμενους νέους όρους, είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της νέας εποχής.¹¹

Διαμορφώνεται τελικά το κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο της έννοιας «λαός» ή «κοινός λαός» που, και οι δύο χρήσεις του όρου την περίοδο αυτή στα νησιά του Ιονίου (1780-1864 περίπου), πρόδιδαν τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι δια του «λαού» (έννοιας συνειδητά πλέον συλλογικής) και της ενωμένης βούλησής του μπορούσε να επιδιωχθεί η αναμόρφωση του κράτους και της κοινωνίας, καθώς, όπως διατυπωνόταν, κάθε άτομο είχε τη δυνατότητα να αναζητεί μέσα σ' αυτήν τον πρωταρχικό ρόλο του «ατόμου-πολίτη» και να προωθεί με δημοκρατικές διαδικασίες τις ανθρώπινες αξίες και την πολιτική ισότητα. Ο αυτοχαρακτηρισμός «φτωχό πόπολο», που εχρησιμοποιείτο από τους κατοίκους των νησιών του Ιονίου όταν, π.χ., προσέρχονταν ενώπιον των 'αρχόντων' και 'ευγενών' της εποχής του «παλαιού καθεστώτος» για να καταθέσουν ενώπιόν τους αιτήματά τους, φαινόταν να αντικαθίσταται από την επίκληση «πολίτες» ή «λαός».¹²

Ενδεικτικό απόσπασμα επιστολικού λόγου (1841) Επτανησίου ευγενούς είναι δυνατόν, ως ενδεικτικό παράδειγμα, να αναδείξει συγκεκριμένο προβληματισμό και να δηλώσει αντίστοιχο πολιτικό και κοινωνικό λόγο με πολύ διακριτικά γνωρίσματα. Ο εντοπισμός των αδύνατων στοιχείων δόμησης του λόγου και της σύγχυσης που διακρίνει την κοινωνική σκέψη του συγκεκριμένου προσώπου μπορεί να ενισχύσει αρκετά την ιστορική κρίση των μαθητών. Σχολιάζω αναφορικά με το παρακάτω απόσπασμα ότι ο Διαφωτισμός και οι ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης επέδρασαν στον άνθρωπο αυτό πολύ επιδερμικά. Ενώ δηλαδή δεν κάνει χρήση των όρων «πόπολο», «χωρικοί», ή μια άλλη φράση, αλλά «πολίτες», όρος που διακινείται ευρύτατα στη στροφή του 18^{ου} προς 19^ο αιώνα στα νησιά του Ιονίου, διατηρούσε, εντούτοις, κυνικά τον διαστρωματικό και με ρατσιστικά σημεινόμενα χαρακτήρα της δόμησης του προσωπικού του λόγου. Παραθέτω το απόσπασμα, «(...)Οι χωρικοί μας επιθυμούσαν άπαντες να μάθουν να αναγιγνώσκωσι και να γράφωσι, αμελούντες την καλλιέργεια των σταφίδων, οι τεχνίται αφήνουν το έργο των δια να ακορασθούν τι δημοσιεύται εις τας κατηραμένας εφημερίδας, και ούτε υπηρέτην δυνάμεθα τώρα να εύρωμεν, διότι και οι ποταπότεροι των πολιτών ανατρέφουν τα τέκνα των δια τέχνας και επιστήμας, υπεράνω της αστικής αυτών θέσεως. Ποίαν ωφέλειαν, παραδείγματος χάριν, απήλαινα εγώ, καταδαπανήσας είκοσι χιλιάδας δίστηλα δια την ανατροφή των υιών μου εις την Ιταλίαν, όταν έκαστος των ξυλουργών και των σκυτοτόμων πέμπει σήμερα τους υιούς του εις τα σχολεία;...».¹³ Παρεμφερής υποτίμηση διαμορφωμένων τάσεων γενίκευσης της εκπαίδευσης αποδίδεται κάποτε με την φράση «σήμερα πια σπουδάζει και η κουτσή Μαρία». Ίσως επιβιώνουν ακόμη και σήμερα τάσεις που εκπροσωπούνται από μια μειοψηφία πολιτών και πολιτικών, που επιζητούν να λαμβάνονται ωσάν αυτοί μόνον να δικαιούνται παιδείας και να δικαίρονται στη ζωή έναντι των «απλών» και ενδεχομένως, κατ' αυτούς και «αγράμματος» πολιτών, ακόμη και απαγορευτικά μέτρα, ώστε να μην σπουδάζει «πια όλος ο κόσμος», αρκεί βέβαια, αυτό που διατυπώνεται από αυτούς, να μην αφορά «τα δικά τους παιδιά».

Η πρόθεση του διδάσκοντος ιστορία για προσφορά βοήθειας στο μαθητή για την αντιμετώπιση σχετικών εννοιολογικών αδυναμιών είναι βέβαιο ότι δεν ενισχύεται αρκετά από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και τη διδασκαλία του μαθήματος. Το ιστορικό τους αφήγημα, όπως κάποτε και οι πηγές που το υποστηρίζουν, προβάλλουν αξιολογικό λόγο που δεν ενισχύει την ιστορική σκέψη των μαθητών. Δημιουργεί σύγχυση στη διατύπωση

¹¹ Γ. Ν. Λεοντσίνης, «Η αίσθηση της ιστορικότητας του χρόνου και του τόπου από τους Ιόνιους κατά την περίοδο της Επτανήσου Πολιτείας», στο συλλογικό τόμο *Επάνησος Πολιτεία, 1800-1807*, εκδ. Κέντρο Μελετών Ιονίου, υπό έκδοση.

¹² Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Ζητήματα νεότερης ελληνικής ιστορίας και εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 83 κ.ε.

¹³ Μ. Παξιμαδοπούλου-Σταυριανού, *Οι εξεγέρσεις της Κεφαλληνίας κατά τα έτη 1848-1849*, εκδ. Εταιρεία Κεφαλληνιακών Ιστορικών Ερευνών, Αθήνα 1980, σσ. 27-29.

αξιολογικών κρίσεων, απολυτότητα και σχηματοποίηση νοημάτων.¹⁴ Υποδηλώνει σε πολλές περιπτώσεις ιστορικιστικές θέσεις των συγγραφέων τους, που επιβραδύνουν τον εκσυγχρονισμό της σκέψης του αναγνώστη και της αξιολογικής του έκφρασης όπως και την προώθηση της ποιότητας προφορικής και γραπτής έκφρασης στη βάση κανόνων και αρχών ισοτιμίας στο χώρο της κοινής ανθρώπινης καθημερινότητας. Χρειάζεται επίσης να υποψιαζόμαστε ότι εμπειρίες, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και συγκεκριμένες παραδοχές ορισμένων πολιτών επιδιώκουν να προσανατολίζουν την γραπτή και προφορική μας έκφραση σε συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας, που αναδεικνύουν ανισότητα διαχείρισης της προσωπικής παρουσίας των ανθρώπων στη ζωή και στο χώρο εργασίας και έλλειψη κατανόησης του νοήματος του παρόντος. Ίσως η σχολική ιστορία και η ιστορία γενικά ως επιστήμη δεν επιμένουν αρκετά για να γίνονται κατανοητές βασικές αρχές της οργανωτικής τους λειτουργίας, η συνέχεια, η ανανέωση, ασυνέχειες και αλλαγή. Επίσης, άξιο προσοχής είναι η σύγχυση που συνεχίζει να επικρατεί στους μαθητές αναφορικά με τη σχέση δασκάλου και μαθητή που αναπτύσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άστοχη απάντηση σε διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. υποψηφίου εκπαιδευτικού σε ερώτηση που εμπριείχε παιδαγωγικό διδακτικό περιεχόμενο δηλώνει ελλιπή παιδαγωγική και ιστορική κατάρτιση. Η απάντηση είχε ως εξής: «ο καθηγητής είναι ανάγκη να εμφανίζεται κατά τη διδασκαλία του ως πομπός γνώσης και οι μαθητές του ως δέκτες των μηνυμάτων του».

Προσπάθησα να αναδείξω τη σημασία της σχέσης καθημερινού λόγου, γραπτού και προφορικού, ιστορικής κατάρτισης και προσωπικής παιδείας και κουλτούρας. Να εντοπίσω ζητήματα προσοχής των μαθητών σε «συγγνωστά» και «ασύγγνωστα» λάθη ενηλίκων με μια μορφή κριτικής προσέγγισης της σχολικής ιστορικής τους εκπαίδευσης και του βαθμού ανεκτικότητας από αυτούς των ατομικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων των άλλων. Επέλεξα αυτές τις καθόλου, κατά τη γνώμη μου, επιδερμικού χαρακτήρα επιβιώσεις ιδεολογικών στερεοτύπων σε μέρος του πληθυσμού για να τις σχολιάσω. Τα παραδείγματα κατοπτρίζουν προβλήματα της κοινωνίας και συστοιχούν με ανθρώπινα λάθη, που περιπλέκουν γεγονότα, κοινωνικές λειτουργίες, στάσεις και ατομικές συμπεριφορές. Πλευρές μιας *a priori* υποκειμενικοποιημένης διάστασης της ανθρώπινης ζωής και δράσης από μέρος συμπολιτών μας δεν αναιρέθηκαν ακόμη. Δεν αντικαταστάθηκαν από ιστορική κρίση για να μην εκβάλλουν προφορικό ή γραπτό λόγο, με αυτής της κατηγορίας «συγγνωστά» ή και «ασύγγνωστα» λάθη¹⁵.

¹⁴ Γ. Ν. Λεοντσίνης, «Αξιολογικές κρίσεις ...», ό. π., σσ. 66-102.

¹⁵ Γ. Ν. Λεοντσίνης, «Ερωτήματα της έρευνας και της διδασκαλίας της ιστορίας και η παιδαγωγική λειτουργία της ερώτησης στη διδακτική πράξη» στο: *Διδακτική της ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 115-152. Βλ. του ίδιου, «Ιστορία και καθημερινός λόγος μαθητών και ενηλίκων. Λάθη «συγγνωστά» και «ασύγγνωστα», στο: *Σχολική ιστορία και περιβάλλον*, εκδόσεις Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2009, σσ. 81-101.

Επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών από τη διδασκαλία του μαθήματος ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Χρυσούλα Γαλάνη

Δρ. Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας

Πανεπιστημίου Αθηνών

chrygal@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα προγράμματα σπουδών διατηρούν τη γλώσσα στο επίκεντρο της σχολικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας πάντοτε, αναφορικά με την ιστορία, ένα κεντρικό ερώτημα: Πώς οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο στο μάθημα της ιστορίας; Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν και να αναλυθούν επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες που εμπλέκονται στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η προσέγγιση περιλαμβάνει :

- Περιγραφή καταστάσεων επικοινωνίας που συναντώνται κατά τη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας.
- Προσδιορισμό μορφών λόγου που δύνανται να υπάρξουν στην τάξη και μορφών επικοινωνίας που είναι απαραίτητες για τη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθήματος της ιστορίας.
- Περιγραφή γλωσσικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές στο μάθημα της ιστορίας.

Με την εργασία μου αυτή θα επιχειρήσω να συμβάλω στην καλύτερη κατανόηση και ορθότερη χρήση των γλωσσικών, γλωσσολογικών και σημειωτικών χαρακτηριστικών που είναι απαραίτητα ως χρησιμοποιούμενος λόγος κατά τη διδασκαλία της ιστορίας.

SOMMAIRE

La maîtrise de la langue est au centre des préoccupations et des demandes institutionnelles des Curricula. En ce qui concerne la discipline de l'histoire, ils soulignent toujours la question centrale: Comment les élèves apprennent à utiliser le discours oral et écrit dans les classes d'histoire ? Ce texte propose une démarche permettant de spécifier les compétences et les connaissances relatives à la communication par le langage et à la maîtrise de la langue de scolarisation dans la discipline de l'histoire, dans l'enseignement secondaire.

Le schéma d'ensemble de la démarche est le suivant:

- Inventaire et description des situations de communication dans lesquelles l'enseignement de l'histoire est impliquée ;
- Inventaires et description des compétences linguistiques, discursives et sémiotiques pertinentes pour les discours impliqués, nécessaires à la transmission et l'acquisition de connaissances dans les enseignements de l'histoire.
- Description des formes de la langue de scolarisation particulièrement utiles à la maîtrise du discours de la discipline de l'histoire dans ses utilisations en classe.

La présente démarche vise à spécifier ces connaissances et ces compétences de manière à ce qu'elles puissent faire l'objet d'un enseignement systématique, en essayant de contribuer à une meilleure compréhension et une meilleure utilisation de la langue de scolarisation employée dans l'enseignement /apprentissage de la discipline de l'histoire.

1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η γλωσσική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διδασκαλία της γλώσσας μόνο στο γλωσσικό μάθημα. Είναι εξίσου απαραίτητη σε άλλα σχολικά μαθήματα, τα οποία θεωρούνται, λανθασμένα, ως «μη γλωσσικά» (ενώ πρόκειται για μαθήματα «μη-γλωσσικού περιεχομένου»). Ειδικά για το μάθημα της ιστορίας, απαιτούνται από τον μαθητή πολλών ειδών γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως:

α. Γνωστικές δεξιότητες

Να είναι ικανός να:

- αναγνωρίζει το είδος των επιστημονικών πηγών
- αναγνωρίζει τους συλλογισμούς που παράγονται από τα δεδομένα / στοιχεία
- αναγνωρίζει τις νέες γνώσεις
- διαβάζει και να κατανοεί πληροφοριακά κείμενα
- απαντά σε ερωτήσεις προφορικά και γραπτά σε διαφορετικά είδη κειμένων και, μέσα από τη διαδικασία αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης
- επεξεργάζεται αφηρημένες έννοιες
- να τοποθετεί το υπό μελέτη θέμα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (χρονολογικό, πολιτιστικό ...)
- προσδιορίζει τις απλουστεύσεις, τις γενικεύσεις, την έλλειψη στοιχείων, τα υπονοούμενα για διαμάχες
- κατανοεί, αν η πηγή υπερασπίζεται μια θέση
- ακούει τις εξηγήσεις του διδάσκοντα για ένα πολύπλοκο θέμα
- παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας και της μελέτης του
- συμμετέχει σε συζητήσεις σε συγκεκριμένα θέματα

β. Γλωσσικές και σημειολογικές δεξιότητες

Να είναι ικανός να:

- κατανοεί τα σχόλια
- διαβάζει χάρτες, διαγράμματα, πίνακες ...
- διακρίνει τα είδη του λόγου π.χ. την βιογραφία από το χρονογράφημα κ.ά.
- να διακρίνει τις περιγραφές από τα σχόλια
- διακρίνει τον αντικειμενικό λόγο από την εκτίμηση (ιδίως την αισθητική: π.χ. καταπληκτικό, ανυπέρβλητο...)
- να παράγει κείμενα ποικίλων ειδών

γ. Επιστημολογικές δεξιότητες στην ιστορία

Η κυριότητα της ιστορίας ως μορφή γνώσης αποτελεί επίσης έναν εκπαιδευτικό στόχο. Είναι αναγκαίο επομένως, να προσδιοριστούν οι συνιστώσες των επιστημολογικών δεξιοτήτων στην ιστορία που απαιτούνται για την διδασκαλία/ εκμάθηση του σχολικού λόγου.

2. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ (ΕΓ)ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας αποσκοπεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης στους/στις μαθητές/τριες. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης προϋποθέτει την κατάκτηση ιστορικών γνώσεων σε συνδυασμό με την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών από πλευράς των μαθητών/τριων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν τις γνώσεις τους και να μπορούν να καταφεύγουν σε γενικεύσεις, να καταστούν δηλαδή (στο βαθμό που τους επιτρέπει η ηλικία και το πνευματικό τους επίπεδο) ιστορικά εγγράμματοι (ανάπτυξη ιστορικού (εγ)γραμματισμού).

Η ανάπτυξη ιστορικού (εγ)γραμματισμού συνεπάγεται οι μαθητές/τριες να κατέχουν δεξιότητες όπως:

«α. Να είναι σε θέση να παρακολουθούν και να κατανοούν τη γλώσσα ενός ιστορικού κειμένου, γραμμένου με τους ιστορικούς κώδικες,

β. Να κατέχουν τη βασική εννοιολογική υποδομή της ιστορίας (έννοιες, συσχετίσεις, γενικεύσεις) και

γ. Να αποκτήσουν σε κάποιο βαθμό τον τρόπο του «σκέπτεσθαι» του ιστορικού, να καλλιεργήσουν παρόμοιες δεξιότητες (αξιοποίηση ιστορικών πηγών) και να οικοδομήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που είναι κοινά αποδεκτές.» (Α.Π.Σ. ΦΕΚ Β 303/2003, σελ. 3915 στο διδακτικές οδηγίες 2007-2008, σ.8).

Σ' αυτή τη κατηγορία δεξιότητες που απαιτούνται από τους μαθητές είναι επιπλέον:

- να κάνουν τις σωστές ερωτήσεις σχετικά με τις διαθέσιμες πηγές.
- να αναλύουν τις διαθέσιμες πηγές πληροφοριών και να διακρίνουν τις πρωτογενείς από τις δευτερογενείς πηγές.
- να αξιολογούν αυτές τις πηγές ως προς την άποψη που εκφράζουν, τη θέση που παίρνουν, την ακρίβεια και την αξιοπιστία τους.
- να έχουν επίγνωση της δικής τους οπτικής γωνίας, των θέσεων και των προκαταλήψεών τους και
- να τις λαμβάνουν υπόψη κατά την επεξεργασία των διαθέσιμων στοιχείων
- να χρησιμοποιούν τις πηγές για την εξαγωγή πληροφοριών που θα καλύψουν τις ερωτήσεις που έχουν τεθεί.
- να δομήσουν, υπό μορφή ακολουθίας, τις πληροφορίες σχετικά με ένα γεγονός ή μια συγκεκριμένη κατάσταση (μεμονωμένο γεγονός ή αλληλουχία γεγονότων, πλαίσιο μιας εποχής).
- να συγκρίνουν μια πληροφορία συνδέοντας την με πληροφορίες που υπάρχουν την ίδια περίοδο από παράλληλα γεγονότα.
- να αναλύουν τις διαθέσιμες πηγές ώστε να εντοπίσουν τους λόγους και τις αιτίες των γεγονότων και να ταξινομήσουν αυτό το υλικό κατά σειρά σπουδαιότητας.
- να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα υπό μελέτη γεγονότα και για τα αίτιά τους και να είναι ικανοί να δικαιολογήσουν αυτές τις παρατηρήσεις.
- να μυηθούν στην ιστοριογραφία, ως ιδιαίτερη μορφή κατασκευής της γνώσης.
- να ενσωματώσουν την πολυπρισματική¹ θεώρηση στην έρευνα και τις ιστορικές εργασίες.

Αυτές οι απαιτήσεις που συνδέονται με τη χρήση της γλώσσας στο μάθημα της ιστορίας δεν είναι προφανείς σε πολλούς διδάσκοντες και μαθητές. Η πρόσληψη των ιστορικών γνώσεων, δεν μπορεί να γίνει χωρίς τη γλωσσική διαμεσολάβηση, δηλαδή η μάθηση είναι δυνατή μόνο μέσα από την κατανόηση και τη σωστή χρήση της γλώσσας και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν ή να ενεργοποιηθούν κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ως εκ τούτου, η γλωσσική επάρκεια αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των ιστορικών δεξιοτήτων. Δεν είναι ούτε μια εξωτερική προσθήκη, ούτε μια πολυτέλεια που μπορεί να παραλείπεται. Πρέπει να καθορίζεται ρητά σε συνδυασμό με την ιστορική δεξιότητα και στο πρόγραμμα σπουδών. Χωρίς επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες, ένας μαθητής δεν μπορεί να παρακολουθήσει αυτό που διδάσκεται σωστά, ή να επικοινωνήσει με τους άλλους γι αυτό. Στην καλύτερη περίπτωση, θα είναι σε θέση να θυμηθεί και να επαναλάβει, χωρίς κατανόηση, και θα αποτύχει τελικά στις εξετάσεις και σε άλλες αξιολογήσεις.

Το ίδιο το σχολείο είναι συχνά υπεύθυνο για αυτή την αποτυχία, διότι οι γλωσσικές και οι επικοινωνιακές απαιτήσεις, που είναι εγγενείς με την εκμάθηση του μαθήματος της ιστορίας, δεν έχουν γίνει επαρκώς σαφείς στους μαθητές. Είναι μέρος του κρυφού *curriculum* και παραμένουν καλυμμένες. Επιπλέον, πολλοί θεωρούν, λανθασμένα, ότι αυτές οι δεξιότητες και οι ικανότητες αποκτώνται αφ' εαυτές, χωρίς να τους δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην τάξη ή χωρίς (εκ νέου) ιδιαίτερη ανάπτυξη όσων έχουν ήδη αποκτηθεί γενικότερα στο γλωσσικό μάθημα.

Οι γλωσσικοκοινωνικές ικανότητες των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικές και ιδιαίτερα κρίσιμες για την ανάπτυξη (εγ)γραμματισμού, καθώς όταν τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχουν συνήθως «εξίσου αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις αλλά ταυτόχρονα αρκετά διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες.» (Κατή, 2000 4η, σ.263). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διαφορετικές συνήθειες ζωής (διαφορετικός τρόπος

ζωής) και οι διαφορετικές παραδόσεις λόγου οδηγούν τα παιδιά στην απόκτηση διαφορετικών συνηθειών γλωσσικής επικοινωνίας (Κατή, 2000 4η, σ.264). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην αγνοεί αυτή την παράμετρο και τη σημασία που έχει. Η προηγούμενη γνώση που φέρουν τα παιδιά σχετικά με κάποιο θέμα σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο πρόσληψης της νέας (καινούριας μάθησης). Μάλιστα φαίνεται οι μαθητές/τριες να αντιστέκονται, όσον αφορά την αντικατάσταση και την αλλαγή της παλιάς γνώσης από κάποια νέα, που έρχεται σε αντίθεση με αυτήν. Όταν η νέα γνώση έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη, είναι πιθανό να δημιουργούνται προβλήματα που αφορούν τον τρόπο σκέψης του παιδιού (επικρατεί σύγχυση). Όταν όμως είναι σύμφωνη με τη νέα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέσει την καινούρια πληροφορία με τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, έτσι η καινούρια πληροφορία (νέα μάθηση) οικοδομείται σε «στέρεα θεμέλια» και η σκέψη του παιδιού εξελίσσεται. Η προηγούμενη γνώση λοιπόν, λειτουργεί ως «φίλτρο» στην πρόσληψη της νέας γνώσης. Ο διδάσκων πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη του τις εικόνες και τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο και οφείλει να τις «εκμεταλλευτεί» καταλλήλως (Beck & Dole, Tinzmann & Jones & Pierce στο Collins & Mangieri, 1992, σ.14-15, 189).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν πρέπει να αποδέχονται τις γλωσσικές αποσκευές με τις οποίες οι μαθητές έρχονται στο σχολείο και να ξεκινούν από εκεί – από τις έννοιες και μορφές επικοινωνίας που έχουν να προσφέρουν - και να τις μετατρέπουν σε τρόπους σκέψης και επικοινωνίας πιο επίσημους, σαφείς, πιο ακριβείς και «επιστημονικούς» εξοικειώνοντας τους μαθητές με τις συμβάσεις του λόγου και τα γλωσσικά πρότυπα ειδικά για το μάθημα της ιστορίας και τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την απόκτηση και χρήση των ιστορικών γνώσεων.

3. ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διδασκαλία της ιστορίας δομείται γύρω από μια πεπερασμένη ποικιλία δραστηριοτήτων μάθησης / διδασκαλίας. Οι μορφές διδακτικής μεθοδολογίας ποικίλλουν ανάλογα με τις εκπαιδευτικές παραδόσεις και τις μεθοδολογικές επιλογές που γίνονται από τα προγράμματα σπουδών. Σ' αυτές χρησιμοποιούνται προσεγγίσεις όπως:

- Παρουσίαση («παράδοση») του μαθήματος από τον καθηγητή (η «μεγάλη αφήγηση», ερμηνείες και σχόλια, ανάλυση πρωτογενών δεδομένων, αποσαφηνίσεις ορολογίας εννοιολογικές κ.ά) με την υποστήριξη εικονογραφικού υλικού (χάρτες, διαγράμματα, πίνακες δεδομένων, αναπαραγωγές μαρτυριών κ.ά)
- Διάδραση καθηγητή-μαθητών σχετικά με την «παράδοση» και / ή δεδομένων, ή ο παιδαγωγικός διάλογος διδασκαλίας, ερώτηση του καθηγητή- απάντηση των μαθητών, αξιολόγηση των απαντήσεων από τον καθηγητή.
- ανάγνωση του εγχειριδίου από τους μαθητές
- ανάγνωση των εργασιών των μαθητών
- Συζητήσεις (αντικρουόμενες / πολυπρισματικές), μεταξύ των μαθητών
- Αναζητήσεις πληροφοριών
- Ανάλυση και σύνθεση κειμένων
- Περίληψη βιβλίων
- Αντίδραση σε μια ιστορική ταινία που προβλήθηκε στην τάξη
- Αναγνώσεις κειμένων που έχουν γραφεί από ιστορικούς
- Εισαγωγή στην ιστορική μεθοδολογία: για παράδειγμα, λήψη στοιχείων από το πρόσφατο παρελθόν, μορφοποίησή τους, ανάλυση και σχολιασμός, π.χ. ανάλυση των ονομάτων των δρόμων της πόλης ...
- Παραγωγή προσωπικών ή φαντασιακών κειμένων
- Προσομοίωση ενός γεγονότος ιστορικού χαρακτήρα
- Παρουσίαση ερευνητικής εργασίας με τη μέθοδο project.

4. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΕΙΑ ΣΤΗ ΣΤΕΝΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

Με βάση την ανάλυση του Vygotsky όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στη σκέψη και γλώσσα (Vygotsky, 1934), είναι δυνατόν να κινητοποιήσουμε τη θεωρία των γλωσσικών πρακτικών για να προωθήσουμε την ανάλυση και κατανόηση των διαδικασιών μάθησης στην ιστορία. Ο Vygotsky ανέδειξε τη σχέση της γλώσσας και του βαθμού γλωσσικής ικανότητας με τη βελτίωση της μάθησης, αλλά και τη χρήση της γλώσσας ως «εργαλείο» με το οποίο αντιμετωπίζονται προβλήματα και αποκτώνται εμπειρίες. Η γλώσσα στο μάθημα της ιστορίας δεν σημαίνει μόνο την εκμάθηση από τους μαθητές νέων εννοιών χρησιμοποιώντας μια νέα ορολογία που να αντικατοπτρίζει τις δομές της ιστορικής γνώσης. Απαιτεί ένα νέο τρόπο σκέψης των μαθητών και των προσεγγίσεών τους με την πραγματικότητα ή την κοσμοθεωρία τους, στο πλαίσιο της ιστορίας. Από την άλλη πλευρά, απαιτεί από αυτούς νέους τρόπους επικοινωνίας, κατανόησης, παραγωγή ποικίλων τύπων ή ειδών κειμένου και υιοθέτηση νέων μορφών εξειδικευμένου λόγου σύμφωνα με κάποιες παραδόσεις, συμβάσεις και προσδοκίες. Αυτόν τον εξειδικευμένο λόγο θα ονομάσουμε εδώ «γλώσσα της εκπαίδευσης».

Ο όρος «τύπος κειμένου» αναφέρεται στη δυνατότητα ταξινόμησης των κειμένων σύμφωνα με ορισμένα γενικά κριτήρια (π.χ. αφήγηση, περιγραφή / παρουσίαση, επιχειρηματολογία κ.λπ.). Δεν περιορίζεται σε γραπτά κείμενα, αλλά περιλαμβάνει όλους τους τύπους της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας σε. Η διαφορά μεταξύ της γλώσσας ως μάθημα και της γλώσσας στο μάθημα της ιστορίας δεν είναι απλά η εκμάθηση νέων λέξεων και νέων ορολογιών στη διδασκαλία της ιστορίας. Αυτή είναι μια υπερβολικά περιοριστική αντίληψη. Είναι όντως αναγκαίο να υπάρχουν ιστορικά πλαίσια (π.χ. περίληψη σχολίων ή έκθεση σχετικά με τα αποτελέσματα αναζήτησης στο Διαδίκτυο) καθώς και όλους τους τύπους των διαδραστικών και αντανεκλαστικών μορφών του λόγου συμπεριλαμβανομένων της μεταεπικοινωνίας². Ο όρος «είδος κειμένου» αναφέρεται σε περισσότερο ή λιγότερο συμβατικές μορφές παρουσίασης του νοήματος (π.χ. επιστημονικά άρθρα, κείμενα της έρευνας, εγχειρίδια και βιβλία, διαλέξεις, κείμενο εγκυκλοπαίδειας) στην κοινή ορολογία, αλλά όχι με την έννοια της διδασκαλίας και της μάθησης ενός αριθμού μεμονωμένων λέξεων. Αντίθετα, ο στόχος είναι η κατανόηση των δομών της υπάρχουσας γνώσης και, συνεπώς, των σημασιολογικών σχέσεων και των εννοιών πίσω από αυτές. Με αυτό τον τρόπο, η έμφαση δίνεται στις γλωσσικές πτυχές της ιστορίας, στις μορφές του λόγου που χρησιμοποιούνται στην τάξη και όχι μόνο στην ορθογραφία, στην ακρίβεια του λεξιλογίου ή στην μορφοσυντακτική διόρθωση.

Το διακύβευμα λοιπόν στην εκμάθηση της ιστορικής ύλης είναι να υιοθετήσουν οι μαθητές το σκεπτικό της ιστορίας, να κατανοήσουν τα μεγάλα θέματα, να μάθουν και να συμμετέχουν σε τρόπους ανακάλυψης, να κατηγοριοποιούν, να αντιλαμβάνονται και να αιτιολογούν, να αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας, ώστε να υπάρχει συνοχή και συνάφεια στην προφορική και γραπτή επικοινωνία. Αυτά θα μπορούσαν να συνοψιστούν στην έννοια της κειμενικής ή γλωσσικής δεξιότητας η οποία εντάσσεται στο μάθημα της ιστορίας. Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη διαδικασία αυτή ως μια εισαγωγή στον τρόπο σκέψης και επικοινωνίας στον επιστημονικό κλάδο της ιστορίας, δίνοντας έμφαση στις γνώσεις που την ενδιαφέρουν και στη σύλληψη της πραγματικότητας. Η διδασκαλία της ιστορίας λοιπόν θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη:

- Την τάση ορισμένων προγραμμάτων σπουδών να μην περιορίζουν τη διδασκαλία της ιστορίας στη μετάδοση του περιεχομένου ή την των γνώσεων, αλλά να αναφέρονται στη λειτουργία της ιστορικής επιστήμης και στην κατανόηση και την εκτίμηση της κοινωνιολογικής και επιστημολογικής της σημασίας.
- Στόχους που αφορούν στην κατανόηση του ρόλου και του αντίκτυπου της ιστορικής επιστήμης στην κοινωνική ζωή, συχνά σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη (π.χ. σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη).
- Καθήκοντα και δραστηριότητες προσανατολισμένες στη χρήση της γνώσης και της τεχνολογίας που αποκτώνται σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις.

Οι τάσεις αυτές υπογραμμίζουν τη σημασία στόχων και εκπαιδευτικών αξιών διαφορετικών από τα αναμενόμενα γνωστικά αποτελέσματα (π.χ. εννοιοποίηση και λειτουργικό τρόπο σκέψης), όπως για παράδειγμα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την κριτική εξέταση της κατασκευής και κοινωνικών χρήσεων της επιστημονικής γνώσης. Εν ολίγοις, η γλώσσα του ιστορικού μαθήματος σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων, αλλά και κριτικής σκέψης για το πώς αποκτάται η γνώση και το πώς οι έννοιες και τα επιστημονικά αποτελέσματα χρησιμοποιούνται στην κοινωνική πραγματικότητα.

5. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κατά την διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας (όπως στο μάθημα της γλώσσας) πολλές από τις λειτουργίες της γλώσσας έχουν εντοπιστεί και είναι ήδη γνωστές. Έχουν χαρακτηριστεί ως συστατικά της γλώσσας εκπαίδευσης της τάξης, για την οποία η απόκτηση γλωσσικών, γνωστικών / επιστημονικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία, σε αντίθεση με το καθημερινό λόγο και τις πιο διαπροσωπικές επικοινωνίες για τις οποίες βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες επαρκούν.

Οι ρητορικές δομές, οι γραμματικές μορφές, η επιλογή του λεξιλογίου και των γενικών τρόπων έκφρασης που απαιτούνται εντός και εκτός εκπαιδευτικών πλαισίων αποτελούν έναν συνοπτικό, ακριβή, πλήρη, αντικειμενικό και σαφή κατάλογο, προσαρμοσμένο στην κατάσταση και στο πλαίσιο και ο οποίος μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορες μορφές, με βάση τις στρατηγικές επικοινωνίας και το είδος της ομιλίας που επηρεάζει την επιλογή των συγκεκριμένων γλωσσικών και κειμενικών διαδικασιών: λέξεις, φράσεις, τρόποι δόμησης της πληροφορίας, εστίαση και δημιουργία διαύλου αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αυτές οι μορφές του λόγου που είναι συνήθως στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας περιέχουν τις εξής τάσεις:

- Η γλώσσα είναι πιο σαφής: αναφέρεται σε σημασιολογικά πεδία και σε δίκτυα εννοιών.
- Χρησιμοποιεί ένα πιο επίσημο ύφος στα γραπτά κείμενα (όπως π.χ. «υλοποιώ» αντί για «κάνω»), αλλά όχι κατ' ανάγκην στον προφορικό λόγο του καθηγητή.
- Είναι πιο αφηρημένη στην επιλογή των ουσιαστικών και ρημάτων («αποβλέπει στην απόκρουση... και επίλυση...», «την υιοθέτηση ...μέτρων»), αλλά χρησιμοποιεί επίσης και πολλές μεταφορικές εκφράσεις («ένας συμβιβασμός που επισφραγίστηκε με τον γάμο...», τα αγκάθια που δηλητηρίαζαν τις σχέσεις των δύο κρατών...).
- Χρησιμοποιεί ειδικούς όρους για να περιγράψει έννοιες (π.χ. εκλεκτικισμός, επιγαμίες...).
- Είναι πιο σαφής και λεπτομερής.
- Έχει συνοχή, έτσι ώστε ιδέες, φράσεις και προτάσεις να είναι συνδεδεμένες.
- Είναι δομημένη (π.χ. στη λογική της ακολουθίας, της επιχειρηματολογίας...) σύμφωνα με τον τύπο κειμένου ή ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος.
- Είναι πιο συνεκτική όσον αφορά τη δομή του λόγου ή του συνολικού κειμένου.

Στην εισήγηση αυτή είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που μπορούν πραγματικά να αποκτηθούν από τους μαθητές. Είναι επίσης σημαντικό να επισημάνουμε πώς διαρθρώνονται μεταξύ τους, για να προσπαθήσουμε να κατασκευάσουμε μια ρεαλιστική πορεία της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών στα σχολεία. Ωστόσο, ένα γενικό πρόβλημα παραμένει. Είναι δυνατόν να αναλυθούν τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για να περιγράψουμε τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, αλλά γνωρίζουμε σχετικά λίγα για τον παιδαγωγικό λόγο μέσα στην τάξη (ενημερωτικό ή διαδραστικό), τις διάφορες μορφές του που χρησιμοποιούν οι καθηγητές ιστορίας ή οι μαθητές καθώς και για την επιρροή που ασκούν οι μεν στους δε κατά την άσκηση συγκεκριμένων καθηκόντων και την κατασκευή της ιστορικής γνώσης. Αυτό είναι ένα κενό που θα αποτελέσει αντικείμενο αναλύσεων και συστηματικών παρατηρήσεων για να συμπληρωθεί. Προς το παρόν, μπορεί κανείς να κάνει μόνο κάποιες εικασίες ως προς ορισμένα είδη γλωσσικής συμπεριφοράς. Αν οι δραστηριότητες κατανόησης του γραπτού λόγου (ανάγνωση εγχειριδίων κλπ.) ή του προφορικού (ομιλία του διδάσκοντα) είναι σχετικά εύκολο να εντοπιστούν εκείνες που σχετίζονται με την παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές/τριες δεν είναι.

Η απόκτηση και η χρήση αυτών των ειδών του λόγου, όμως, είναι στη βάση της ιστορικής μάθησης. Οι δεξιότητες που απαιτούνται είναι γλωσσικής φύσεως και εξαρτώνται από την ικανότητα να ερμηνεύσει ο,η μαθητής/τρια τις διάφορες μορφές του λόγου: τον «επιστημονικό» λόγο, τους τύπους περιγραφής, την επιχειρηματολογία κ.ά, την αλληλεπίδραση στην τάξη (δασκάλου-μαθητή, μαθητή-μαθητή) καθώς και στο σχολικό πλαίσιο στο σύνολό του.

Οι δεξιότητες αυτές οδηγούν στην επέκταση και αναδιάρθρωση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών ώστε να συμπεριλάβει την λεγόμενη γλώσσα της εκπαίδευσης. Γι' αυτό προϋποθέτουν μορφές εγγραμματοσμού οι οποίες υπερβαίνουν την απλή ικανότητα του διαβάσματος και γραψίματος. Επιζητούν οι μαθητές να «μιλούν» όπως γράφουν (εννοιακός εγγραμματοσμός) και απαιτούν πιο προσεκτικό σχεδιασμό και αυτοέλεγχο (εσωτερική ανατροφοδότηση και αυτοδιόρθωση). Αυτές είναι βασικές προϋποθέσεις για να επιτύχουν στο σχολείο για να γίνουν ενεργά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας και να συμμετέχουν στη δημοκρατική ζωή ως πολίτες, εντός ή εκτός του σχολείου.

6. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΥΠΑΘΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Οι γλωσσικές δεξιότητες στην ιστορία (όπως και στο μάθημα της γλώσσας) δεν αναπτύσσονται από μόνες τους. Πρέπει να προσδιορίζονται, να ονομάζονται και να δουλεύονται με εκπαιδευτικά μέσα και μέτρα στήριξης (σε στενή συνεργασία με την διδασκαλία της ιστορίας). Οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται στη χρήση μιας επιστημονικής γλώσσας και στις νέες μορφές λόγου και να έχουν πολλές ευκαιρίες να τις χρησιμοποιήσουν. Θα πρέπει για παράδειγμα να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν ασκήσεις για την αποκατάσταση ενός κειμένου και την εκ νέου διορθωμένη γραφή του και να διαθέτουν κάποια ευελιξία να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να διορθώνουν τα λεγόμενά τους, ιδιαίτερα τη γραπτή παραγωγή λόγου.

Μία από τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εκμάθηση του μαθήματος της ιστορίας είναι λοιπόν η προοδευτική κατανόηση της ύλης με την ανάλυση του περιεχομένου της, των λογικών δομών της και των μορφών του λόγου που συνδέονται με αυτά. Σε αντίθετη περίπτωση οι μαθητές δεν θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει. Είναι επίσης εξίσου σημαντικό οι μαθητές να καταλαβαίνουν τι τους ζητείται να κάνουν με τις νέες τους γνώσεις. Θα πρέπει να τους δοθεί σταδιακά μια λογική εξήγηση των προσδοκιών και των επικοινωνιακών πράξεων που συνδέονται με αυτές. Μόλις θα έχουν οπλιστεί με τις βασικές ρητορικές δεξιότητες και τις μορφές έκφρασης που συνοδεύουν ορισμένα είδη και ορισμένες λειτουργίες λόγου, οι μαθητές θα μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα της ιστορίας πιο αποτελεσματικά.

Για να διευκολύνει αυτή τη μάθηση, ο καθηγητής της ιστορίας θα πρέπει να ενθαρρύνει την προοδευτική απόκτηση των κατάλληλων μορφών του λόγου που σχετίζονται με την ιστορία σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα και προσεγγίσεις. Αυτό δίνει το αίσθημα της ασφάλειας που κάθε μαθητής χρειάζεται και που δικαιούται να λάβει. Οι απαιτήσεις επικοινωνίας που σχετίζονται με την εκμάθηση της ιστορίας είναι πολύ βαριές για πολλές ομάδες μαθητών. Οι μαθητές/τριες αποτυγχάνουν, επειδή οι απαιτήσεις εκμάθησης της ύλης δεν είναι αρκετά σαφείς, δεν κατανοούν δηλαδή τι πρέπει να κάνουν, τι αναμένεται από αυτούς και γιατί πρέπει να μάθουν όλα αυτά.

7. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ

Για τους μαθητές η εκμάθηση ενός νέου γνωστικού αντικειμένου, σημαίνει εκμάθηση μιας νέας μορφής του λόγου. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να βασίζονται στις ικανότητες που έχουν αποκτηθεί εν μέρει μέχρι σήμερα και συνεχίζουν να αναπτύσσονται παράλληλα με τη γλώσσα ως μάθημα. Αυτή η βάση δεξιοτήτων επεκτείνεται και αναδιοργανώνεται για να μπορεί να εφαρμοστεί σε πιο σύνθετα πλαίσια μάθησης, για διάφορους επιστημονικούς σκοπούς και στόχους και για πιο αφηρημένα καθήκοντα. Η σχέση μεταξύ των

γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα ως αντικείμενο και εκείνων της γλώσσας της ιστορίας συνίσταται στο να επεκτείνει τον προσανατολισμό του μηνύματος προς τη μάθηση, να επεκτείνει τη θεματική οργάνωση, αλλά, πάνω απ' όλα, να αναπτύξει όλες τις δεξιότητες και τις ρητορικές δομές κατάλληλες για τον λόγο (προφορικό ή γραπτό) στο μάθημα της ιστορίας.

Επιπλέον, κατά την εξέλιξή της, η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο καλύπτει μορφές επικοινωνίας, που βασίζονται στο περιεχόμενο (π.χ. στη λογοτεχνική ανάλυση) αλλά μπορούν να θεωρηθούν εξίσου ειδικές όσο και για ένα μη γλωσσικό μάθημα όπως είναι η ιστορία. Με αυτή την έννοια, τα όρια μεταξύ των εφαρμογών στην γλώσσα ως αντικείμενο και τη γλώσσα της ιστορίας είναι κάπως τεχνητά και αποκαλύπτονται μόνο αναλύοντάς τα, έτσι ώστε στο μυαλό των μαθητών, αυτές οι δεξιότητες και το δικαίωμά τους να τις αποκτήσουν να αποτελούν ένα αδιαίρετο σύνολο.

Όσον αφορά το ζήτημα της μεταφοράς των δεξιοτήτων της γλώσσας ως μάθημα στη γλώσσα της ιστορίας, γνωρίζουμε λίγα για τις διεργασίες που γίνονται, τον τρόπο λειτουργίας τους και για τους τρόπους προώθησης και ενίσχυσής τους κατά συστηματικό τρόπο, αλλά η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο θα μπορούσε να παρέχει μια στέρεη βάση των γλωσσικών δεξιοτήτων και η ιστορία θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη αυτών των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους στην υπηρεσία της γλωσσικής εκπαίδευσης στο σύνολό της. Οι δεσμοί αυτοί μεταξύ της γλώσσας ως αντικείμενο και της γλώσσας της ιστορίας φανερώνουν την ανάγκη μιας ολοκληρωμένης πολιτικής της εκπαίδευσης για την εκμάθηση και διδασκαλία στο σχολείο, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Τα σχολικά μαθήματα θα μπορούσαν να μοιράζονται κατά κάποιο τρόπο το έργο, το οποίο θα ωφελούσε εκτός από τα γλωσσικά μαθήματα και την ιστορία, επιτρέποντας στους καθηγητές να εξοικονομήσουν χρόνο για τη συγκρότηση της απαραίτητης βάσης επικοινωνίας που απαιτείται για τη διδασκαλία του περιεχομένου τους. Οι μαθητές θα επωφεληθούν δεδομένου ότι θα λάβουν μια ολοκληρωμένη γλωσσική εκπαίδευση που θα τους εξοπλίζει και τους υποστηρίζει στις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανταλλαγές. Μια εφαρμογή των προτάσεων αυτών στα προγράμματα σπουδών θα προσδιόριζε τις γλωσσικές απαιτήσεις που απαιτούνται ή είναι αναγκαίες σε μερικές περιπτώσεις για το μάθημα της ιστορίας. Σημειωτέον ότι οι γλωσσικές αυτές δεξιότητες αποτελούν εγκάρσιες δεξιότητες και είναι απαραίτητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Ο καθηγητής της ιστορίας χρειάζεται να αναπτύξει μια ευαισθησία για την γλώσσα στο μάθημά του. Αυτό συνεπάγεται ότι καταλαβαίνει τι αντιμετωπίζουν οι μαθητές όταν μελετούν ιστορία, όταν αποκτούν και ενσωματώνουν νέες γνώσεις, όταν προσπαθούν να κατασκευάσουν ιστορικό λόγο μαζί με τους συνομηλίκους τους και να επικοινωνήσουν γι' αυτό. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε καθηγητής ιστορίας οφείλει να γίνει επιπλέον και καθηγητής γλώσσας, αλλά ότι θα όφειλε να είναι «ευαίσθητος» στις πτυχές που συνδέουν περιεχόμενο και γλώσσα στην διδασκαλία/εκμάθηση της ιστορίας, και αυτό ειδικά όταν η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι η πρώτη γλώσσα ή η μητρική των μαθητών.

8. Η ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Εκτός από τη λεκτική γλώσσα, υπάρχουν στο πλαίσιο των επιστημονικών κλάδων, άλλοι τρόποι σημειωτικής επικοινωνίας, οι οποίοι μερικές φορές αποτιμώνται ως πολύ σημαντικά στοιχεία. Αυτά τα άλλα σημειωτικά συστήματα έκφρασης του νοήματος (π.χ. γραφικές παραστάσεις, διαγράμματα, στατιστικοί πίνακες, ή χάρτες) πρέπει να εξετάζονται βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, τη σχέση μεταξύ τους και τη σχέση τους με τον λόγο. Οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι η γλώσσα δεν είναι το μόνο σύστημα, αν και παραμένει το πιο σημαντικό το οποίο νοηματοδοτεί την κοινωνία μας που βασίζεται στη γνώση. Αυτά τα άλλα σημειωτικά συστήματα σε γενικές γραμμές δεν εμφανίζονται ποτέ μόνα τους. Συνδέονται με επεξηγήσεις ή λεκτικά σχόλια προφορικά ή γραπτά. Τα κείμενα και οι δραστηριότητες ζητούν από τους μαθητές να συνδέσουν τις πηγές πληροφοριών μεταξύ τους. Οι μαθητές πρέπει όχι μόνο να χειριστούν ένα μεγάλο αριθμό λεκτικών κειμένων, αλλά και πολλές μη λεκτικές αναπαραστάσεις. Αυτές έχουν επιστημονικό λόγο και ροή πληροφοριών, αλλά

είναι γενικά πολύ πυκνές όσον αφορά τη δομή των πληροφοριών και είναι δύσκολο να αποκωδικοποιηθούν. Είναι απαραίτητο να κινούνται συνεχώς από το ένα συμβολικό σύστημα στο άλλο, και από την τρέχουσα γλώσσα, στη γλώσσα της εκπαίδευσης και αντίστροφα. Ως εκ τούτου, η εκμάθηση και η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας απαιτεί δεξιότητες, όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και διευρυμένες πολυτροπικές.

Η πρόκληση για τα σχολεία, ειδικά για τον καθηγητή ιστορίας, είναι να εξασφαλίσει μια διαμεσολάβηση μεταξύ της καθημερινής χρήσης και του άτυπου τρόπου διάδρασης αφενός, και των μορφών και λειτουργιών της γλώσσας της εκπαίδευσης αφετέρου. Η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της γλώσσας και της επικοινωνίας στα άλλα μαθήματα και εν προκειμένω στην ιστορία, παρουσιάζει μεγάλες προκλήσεις για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη σχολική εκπαίδευση και μια ολιστική πολιτική για τις γλώσσες της σχολικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία. Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές της ιστορίας οφείλουν να αναπτύξουν μια μεγαλύτερη ευαισθησία για την γλώσσα και να συνεργάζονται πιο στενά για την διαχείριση και την ενσωμάτωση των διαφόρων επιπέδων της επικοινωνίας στον τομέα τους και μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων. Επιπλέον οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών πρέπει να αναπτύξουν μια πιο συστηματική κατανόηση της γλώσσας -επικοινωνίας στο σύνολο των προγραμμάτων σπουδών και να τα εκπονήσουν ανάλογα.

Σημειώσεις:

1. Ο Κ. Πήτερ Φρίτσε (K. Peter Fritzsche) τόνισε ότι πρόκειται για μια διεργασία, μια «στρατηγική κατανόησης», κατά την οποία λαμβάνουμε υπόψη μας την οπτική γωνία κάποιου άλλου (ή άλλων) πλέον της δικής μας. K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant?* Στο: Farnen, R. κ.ά. (2001).
2. Σε κάθε επικοινωνία υπάρχουν δύο επίπεδα. Το ένα μεταφέρει πληροφορίες και το άλλο τρόπο και συμπεριφορά. Το πρώτο επίπεδο, όπου σ' αυτό μεταφέρονται οι πληροφορίες περιλαμβάνει το περιεχόμενο, δηλαδή το ΤΙ μεταφέρεται, ενώ το δεύτερο είναι το επίπεδο της σχέσης, δηλαδή το ΠΩΣ, που περιέχει τον τρόπο με τον οποίο θα μεταφράσει κανείς το περιεχόμενο του πρώτου επιπέδου. Το δεύτερο επίπεδο ονομάζεται και μετά-επικοινωνία. («101 τρόποι καλύτερης επικοινωνίας», Elizabeth Tierney).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bautier E. (2001), « Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 137.
- Beacco J.-C. (1988): *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, collection : "Sciences pour la communication", Peter Lang, Berne.
- Carrard Ph. (1998), *Poétique de la nouvelle histoire. Le discours historique en France de Braudel à Chartier*, Lausanne, Payot.
- Collins C. and Mangieri John N. (επιμ.), 1992. *Teaching thinking: An Agenda for the Twenty First Century*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey (U.S.A.)
- Farnen, R. κ.ά. (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg. Αναφέρεται στο: Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές «Δρ Robert Stradling, σ.13. Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνική εκδοχή.
- Nichol J. & Dean J. (1997). *History 7-11, Developing primary teaching skills*,

Routledge, London and New York.

- Tierney E. (Μάρτιος 2002). *101 τρόποι καλύτερης επικοινωνίας*, (Μετάφραση Ελένη Τσουκαλά, εκδόσεις Κριτική) 1η έκδοση.
- Vygotsky Lev S. (1934), *Thinking and Speaking*, The M.I.T. Press, Editor: Alex Kozulin., / *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La dispute.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος Π., *Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια*.
ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf
- Διδακτικές οδηγίες, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2007-2008 ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ, ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΑΞΗΣ:
«Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2007 – 2008», ΦΕΚ Β 303/2003.
ekfe.kil.sch.gr/docs/didak_odigies_07_08.pdf
- Κατή Δήμητρα, α' έκδοση 1992, δ' έκδοση 2000. *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (2007) (επιμ.) (α), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα,.
- Ματσαγγούρας Η. (β), *Η Πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού: Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση*, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007, Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας,
conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/25-48.pdf

Γλωσσικοί κώδικες: Αξιολογικές κρίσεις και επιμέρους νοήματα στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γιώργος Γιώτης

Εκπαιδευτικός

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διδακτική της Ιστορίας

Υπ. Δρ. Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

ggiotis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρούμε να εντοπίσουμε πτυχές αισθητικής και ηθικής αξιολόγησης όπως αυτές εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1913 και εξής. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο σκιαγραφείται το ιστορικό πλαίσιο της κάθε εποχής με λέξεις, φράσεις ή εκφραστικά μέσα.

ABSTRACT

In this paper we attempt to identify aspects of aesthetic and moral evaluation as they appear in the curricula and in history textbooks in primary education from 1913 onwards. The focus is on how words, phrases and expressions outline the historical context of each era.

1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ

Η ιστορία, ως προσπάθεια να δει κανείς τα πράγματα όπως ήταν, απαιτεί από το μελετητή φαντασία, δημιουργικότητα, διαίσθηση και ικανότητες ακριβούς παρατήρησης (Plump, 2007, 46-47). Με δεδομένο, όμως, πως το υλικό της ιστορίας αποτελείται από μαρτυρίες σχετικές με όσα συνέβησαν στο παρελθόν, η ιστορική επιστήμη ταυτίζεται με μία επιχείρηση ανακατασκευής της εικόνας του παρελθόντος και ποτέ δεν καταφέρνει να ταυτιστεί με αυτό (Λεοντσίνης, 1996, 195). Το έργο του ιστορικού, επομένως, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην εξέταση των γεγονότων και τη διατύπωση εμπειρικών κρίσεων και αφού η ιστορία καθώς και η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση πραγματοποιείται στην καθομιλουμένη γλώσσα, και όχι με κάποιο τεχνικό λεξιλόγιο, δεν είναι δυνατόν να αφαιρεθούν πτυχές αισθητικής και ηθικής αξιολόγησης. (Λεοντσίνης, 1996, 197). Για να τονίσει τη σημασία των αξιολογικών κρίσεων, ο Edward Carr εντοπίζει «το βασίλειο της ιστορικής αλήθειας» μεταξύ δύο πόλων: του βόρειου πόλου των αξιολογικά ουδέτερων γεγονότων και του νότιου πόλου των αξιολογικών κρίσεων που προσπαθούν πάντοτε να γίνουν γεγονότα (Carr, 1999, 171).

Με τις αισθητικές αξιολογικές κρίσεις εκφράζουμε μία άποψη πως συγκρίνοντας ιστορικά πρόσωπα ή φαινόμενα κάποιο είναι καλύτερο, σημαντικότερο, χειρότερο ή πιο ασήμαντο. Για παράδειγμα η σκοτεινή περίοδος 1941-1944, σε εγχειρίδιο που εγκρίνεται για πρώτη φορά το 1956, συγκρίνεται με τη μακραίωνη τουρκική κατοχή:

«Ηκολούθησε διά τον ένδοξον και ηρωϊκόν λαόν μία περίοδος Κατοχής, η οποία ήτο χειρότερα από την κατοχήν των 450 χρόνων» (Σακκάς, 1967, 31) ¹.

2. ΗΘΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ

Με τις ηθικές αξιολογικές κρίσεις γίνεται αναφορά σε πρόσωπα και γεγονότα του ηθικού βίου, τα οποία παρουσιάζονται ως παραδείγματα προς μίμηση ή αποφυγή. Η σχολική ιστορία φιλοδοξεί με αυτές όχι μόνο να πει στους μαθητές τι έγινε στο παρελθόν, αλλά και να τους διδάξει τι πρέπει να κάνουν οι ίδιοι στο παρόν και στο μέλλον. Σύμφωνα με τον Pierre Ansart «Τα εγχειρίδια προτείνουν αξίες, περιστρέφονται γύρω από μηχανισμούς εξιδανίκευσης / ενοχοποίησης ώστε να οδηγήσουν στη συμμόρφωση με τις επιταγές τους, να ενισχύσουν την πίστη σε κάποια ιδεώδη και να ωθήσουν σε μαχητική στράτευση» (Moniot, 2002, 320). Στον πόλο της εξιδανίκευσης θα συναντήσουμε το πάνθεον των ηρώων όλων των εποχών, όπως για παράδειγμα ο Λεωνίδας, ο Κωνσταντίνος ΙΑ΄ Παλαιολόγος, ο Μάρκος Μπότσαρης:

«Ο Λεωνίδας όμως με τους τριακόσιους Σπαρτιάτες έμειναν αθάνατοι, γιατί με τον ηρωικό τους θάνατο έδειξαν πως οι Έλληνες, πάντα πιστοί και υπάκουοι στους νόμους της Πατρίδος, ξέρουν να πολεμούν και να πεθαίνουν για την ελευθερία της» (Βοσταντζής, Καραμήτσος, χ.χ., 45).

«Αλλά την ίδιαν στιγμήν δέχεται αλλεπάλληλα κτυπήματα από τους γύρω εχθρούς και πίπτει ο λεοντόθυμος τελευταίος αυτοκράτωρ. Μαζί με αυτόν έπεσε και η αυτοκρατορία. Ήτο η 29^η Μαΐου 1453, ημέρα Τρίτη.

*ΤΟΥ ΠΡΟΜΑΧΟΥ ΤΗΣ ΠΙΣΤΕΩΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΔΟΣ,
ΑΟΙΔΙΜΟΥ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΙΑ΄ ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ,
ΑΙΩΝΙΑ Η ΜΝΗΜΗ!*

Η ιστορία θα αναφέρει πάντοτε με σεβασμόν το όνομά του. Το παράδειγμά της αυτοθυσίας και αυταπαρνήσεώς του θα φρονηματίζει πάντοτε και θα προτρέπη εις μίμησην τας ευγενείς ψυχάς» (Κλειδάς, 1973, 138).

«Μέσα λοιπόν σ' αυτή την κοινή περίπτωση και στις μικροπρέπειες αυτές υψώθηκε μια φωτεινή μορφή ο Μάρκος Μπότσαρης. Ο ανδρείος και περήφανος Σουλιώτης, επειδή δεν κοίταζε σ' άλλο τίποτα, παρά μονάχα στο συμφέρο της Πατρίδας, για να ξεριζώσει το φθόνο των άλλων αρχηγών, ξέσχισε μπροστά τους το δίπλωμα – αφού πρωτύτερα το φίλησε – το δίπλωμα του γενικού αρχηγού της Δυτικής Ελλάδας, που τούστειλε η Κυβέρνηση, λέγοντας: “όποιος είναι άξιος, παίρνει το δίπλωμα μεθαύριο μπροστά στον εχθρό” ...» (Γκινόπουλος, 1929, 93-94) ².

Ενώ στην άλλη πλευρά υπάρχει ο πόλος της ενοχοποίησης, όπου εκτοπίζονται όλοι όσοι επιβουλεύτηκαν το καλό της πατρίδας, όπως για παράδειγμα ο Εφιάλτης, ο Αλέξιος Δ΄ Αγγελος και ο Πήλιος Γούσης:

«Όλα επήγαιναν τόσο καλά για τους Έλληνες. Για κακή τους όμως τύχη, παρουσιάσθηκε στον Ξέρξη κάποιος Έλληνας με το σκοπό να προδώση το μυστικό δρόμο που ωδηγούσε στα στενά. Ο μισητός αυτός προδότης λεγόταν Εφιάλτης» (Βοσταντζής, Καραμήτσος, χ.χ., 44).

«[...] το βασιλόπουλο δραπετής Αλέξιος, δραπετής από τις φυλακές της Κωνσταντινουπόλεως [...] Τότε ο λαός της Κωνσταντινούπολης αναγκάστηκε και εξεδίωξε αμέσως και τους δύο Αγγέλους: και τον γέροντα Ισαάκιο Β΄ και τον άθλιο γιο του Αλέξιο Δ΄» (Γιαννιάς, Γιαννάκος, 1950, 84-85) ³.

¹ Εγκεκριμένο με την υπ' αριθ. 67002/19.06.1956 υπουργική απόφαση, για τη διετία 1956-1958. Με την υπ' αριθ. 103901/21.07.1967 υπουργική απόφαση, επανήλθε για το σχολικό έτος 1967-1968.

² Εγκεκριμένο με την υπ' αριθ. 44451/07.09.1929 υπουργική απόφαση για την τριετία 1929-1932.

³ Εγκεκριμένο με την υπ' αριθ. 51584/1950 υπουργική απόφαση για την τριετία 1950-1953.

«Το Σούλι έπεσε με προδοσία. Ένας κακός και περιφρονημένος για τη δειλία του Σουλιώτης, ο Πήλιος Γούσης, επρόδωσε την πατρίδα του» (Δούκας, 1960, 40)⁴.

3. Η ΗΘΙΚΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗ

Στενά συνυφασμένη με το ζήτημα των αξιολογικών κρίσεων είναι η σκοπιά της ηθικής απόκρισης. Παρότι ενδέχεται να μη μιλάμε συχνά για την ιστορία με όρους ηθικής, περιμένουμε από τους μαθητές να θαυμάζουν τα «καλά» πρόσωπα ή γεγονότα και να αποδοκιμάζουν τα «κακά». Οι στόχοι μιας ιστορικής διδασκαλίας δεν καθελώνονται ποτέ στο γνωστικό κομμάτι αλλά επεκτείνονται και στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Θέλουμε οι μαθητές όχι μόνο να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες ενός ιστορικού φαινομένου, αλλά να στέκονται με θαυμασμό απέναντι σε κάποιες πτυχές του και επικριτικά απέναντι σε κάποιες άλλες. Μνήμη, καταδίκη και θαυμασμός είναι οι σκοποί στους οποίους προσανατολίζονται οι ηθικές αποκρίσεις και περιστρέφονται όλες γύρω από τις έννοιες του δικαίου και του αδικού, του τι θα έπρεπε και τι δε θα έπρεπε να συμβεί (Barton, Levstik, 2004, 91-92).

Η μάχη στο Βαλτέτσι (12.05.1821) και η άλωση της Τριπολιτσάς (23.09.1821) ανήκουν στα γεγονότα που θα πρέπει να προκαλέσουν τον εθνικό ενθουσιασμό φτάνοντας κάποτε και στην υπερβολή:

«Η μάχη του Βαλτετσίου ήταν η πρώτη μάχη που έκαμαν οι Έλληνες με τακτικό τουρκικό στρατό και είχε μεγάλη σημασία η νίκη αυτή των Ελλήνων, γιατί δυνάμωνε το θάρρος τους και απόδειξε πως ο τουρκικός στρατός δεν είναι ανίκητος, όπως πολλοί πίστευαν ως τότε. Από την ημέρα εκείνη οι Έλληνες όχι μόνο δεν έφευγαν μόλις έβλεπαν τουρκικό στρατό, αλλά και επιθυμούσαν να τον συναντήσουν για να τον πολεμήσουν» (Καφεντζής, 1975, 52).

«Η άλωση της Τριπολιτσάς έφερε τα αποτελέσματα, που περίμενε ο Κολοκοτρώνης Έδωκε δηλαδή μεγάλο θάρρος στους Έλληνες κι εξασφάλισε την επανάσταση της Πελοποννήσου. Από τότε οι Τούρκοι έτρεμαν τους Έλληνες» (Γκινόπουλος, 1929, 61-62).

Στον αντίποδα, το αμάλγαμα πόνου κι ελπίδας που θα γεννήσει στις ψυχές των Ελλήνων η Άλωση της Πόλης (29.05.1453) δίνεται συνήθως με το δημοτικό τραγούδι «Ο θρήνος της αλώσεως», το οποίο θα συναντήσουμε σε όλα σχεδόν τα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ τάξης. Ο Mario Vitti, μάλιστα το αναφέρει ως «το περήφανο τραγούδι της Αγια-Σοφιάς, που παραμένει ζωντανό στα χείλια του λαού» και το οποίο συμπύκνωνε σε λίγους στίχους το μεγάλο πόνο, τελειώνοντας με λόγια παρηγοριάς και προφητείας (Vitti, 2003, 48).

«Πάλι με χρόνια με καιρούς πάλι δικά μας θα 'ναι»⁵

Επίθετα και επιρρήματα με φορτισμένο ηθικό περιεχόμενο συμπληρώνουν τη συγκεκριμένη αξιολογική θεώρηση:

«Ο λαός πόνεσε κατάκαρδα για την άλωση της Πόλης, αλλά και δεν έπαψε να ελπίζει πως μια μέρα θα γίνει πάλι Ελληνική» (Παπαϊωάννου, Δώρος, 1932α, 60).

«Τώρα δεν υπάρχει ούτε μια γωνιά της Ελληνικής γης ελεύθερη. Όμως μέσα στην πατωμένη ψυχή του ελληνικού έθνους τη στιγμή αυτή, που έσβηνε ένα ένδοξο παρελθόν, την ίδια στιγμή αναγεννιόταν ένα καινούριο ωραίο όνειρο» (Γιαννιάς, Γιαννάκος, 1950, 109).

«Η θλίψη του μαρτυρικού λαού μας για το χαμό της “Πόλης” μας και η κρυφή ελπίδα πως μια μέρα θα γίνουν πάλι δικά μας» (Καμπανάς, 1957, 88)⁶.

⁴ Εγκεκριμένο με την υπ' αριθ. 67002/19.06.1956 υπουργική απόφαση για τη διετία 1956-1958.

⁵ Πρόκειται για το ιστορικό δημοτικό τραγούδι – θρήνο «Της Αγια-Σοφιάς» με θέμα την τελευταία λειτουργία στο ναό της Αγίας Σοφίας πριν την άλωση της Πόλης από τους Οθωμανούς. Το τραγούδι δημοσιεύτηκε πρώτη φορά από τον Claude Fauriel (C. Fauriel, *Chants populaires de la Grece modern*, τ. 2, Παρίσι 1825, σ. 338).

4. Η ΟΠΤΙΚΗ ΓΩΝΙΑ

Ο J.H. Plumb, θεωρώντας τα ιστορικά εγχειρίδια ως την πιο συντηρητική μορφή ιστορικής γραφής, μιλάει ήδη από το 1968 για το επερχόμενο τέλος των «ξεχωριστών ηρώων» και την κυριαρχία οικονομικών δεδομένων, κοινωνικών ιδεών και απρόσωπων δυνάμεων. Οι αιώνιοι ήρωες του παρελθόντος επανατοποθετούνται, σύμφωνα πάντα με τον Plumb, στα συγκεκριμένα χρονικά τους πλαίσια, το ανάστημά τους μειώνεται και απορροφώνται ξανά από τις ιστορικές δυνάμεις που τους διαμόρφωσαν (Plumb, 2007, 46-78). Στην ελληνική περίπτωση, κάτι ανάλογο θα συμβεί με τα σχολικά εγχειρίδια για την Γ' και Στ' δημοτικού, που εγκρίθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για να κυκλοφορήσουν από το 2006 και εξής. Με το βιβλίο *Από την ιστορία στη μυθολογία* (Μαϊστρέλλης, Καλύβη, Μ. Μιχαήλ, 2006) εκφράζεται η φιλοδοξία να απομακρυνθεί η διδακτική αντιμετώπιση των αρχαίων ελληνικών μύθων από τη στείρα απομνημόνευση πληροφοριών. Οι μαθητές καλούνται να δουν τους μύθους και μέσα από τις αντανakλάσεις τους στην Τέχνη (ποιήματα, ζωγραφιές, γλυπτά), ενώ το ενδιαφέρον στρέφεται και σε μία αμφιμονοσήμαντη σχέση που προσδιορίζεται μεταξύ του παρόντος και του τόσο μακρινού παρελθόντος. Το παρόν διατυπώνει ερωτήματα στο παρελθόν, ενώ το παρελθόν στέλνει μαθήματα στο παρόν. Ενδεικτικές είναι οι δραστηριότητες που υπάρχουν στο *Βιβλίο του μαθητή* για την αξιοποίηση των κειμένων και του εικονογραφικού υλικού:

«Συζητάμε στην τάξη για το πώς εξηγούσαν τον κόσμο και τα φαινόμενα της φύσης οι αρχαίοι Έλληνες και πώς τα εξηγούμε σήμερα»

«Από πού πήρε το όνομά του το ευρώ;»

«Στην περιοχή που ζεις υπάρχουν αρχαίοι ναοί;»

Στην ανακατασκευή του παρελθόντος, που λαμβάνει χώρα κατά το μάθημα της ιστορίας, ο δάσκαλος στηρίζεται σε λέξεις, φράσεις, προτάσεις, που στο μεγαλύτερό τους ποσοστό προέρχονται από το διδακτικό εγχειρίδιο. Όμως δεν είναι πάντα σαφής η διάκριση των γεγονότων από τις υποκειμενικές κρίσεις και τις αξιολογήσεις στις οποίες προέβη ο συγγραφέας του σχολικού βιβλίου. Συχνά λείπουν οι διαφορετικές κρίσεις για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο και παρουσιάζεται μία και μόνο άποψη. Το σύστημα αξιών, στο οποίο στηρίζονται οι ιστορικές αποτιμήσεις, μένει απόμακρο και δυσπρόσιτο για το δάσκαλο και τους μαθητές, αφού συνήθως το ιστορικό πλαίσιο της εποχής που εξετάζουμε σκιαγραφείται μόνο με σημαντικά πρόσωπα και γεγονότα και όχι με ιδέες, προκαταλήψεις και απόψεις. Πολλές φορές, αυτή η αποσιώπηση των διαφοροποιήσεων και των αντιθέσεων δεν είναι απλώς μία αθώα παράλειψη, αλλά συνιστά επιστημονική μονομέρεια. Συχνά πρόκειται για εκείνη την εκδοχή του παρελθόντος που υιοθετεί η πολιτική εξουσία προκειμένου να προωθήσει την εγχάραξη συγκεκριμένων πολιτικών και κοινωνικών συμπεριφορών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μία και μοναδική οπτική γωνία από την οποία επιχειρείται η ιστορική ανάλυση του Εμφυλίου σε σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για ένα μεγάλο διάστημα μετά το τυπικό τέλος του (1949):

«Ενώ οι Έλληνες επιδίδονταν να επουλώσουν τις πληγές που άφησε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και να ανοικοδομήσουν τα ερείπια, οι εχθροί μας με εντοπίους συνεργάτες εδημιούργησαν μέσα στη χώρα μας ένα νέο πόλεμο που ονομάστηκε "Συμμοριακός πόλεμος"». (Καμπανάς, 1956, 140).

Η τριτοπρόσωπη αφήγηση (Έλληνες) δίνει πολύ γρήγορα τη θέση της στην πρωτοπρόσωπη (εχθροί μας, χώρα μας), προκειμένου να τεθούν τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στην ταυτότητα και την ετερότητα. Επιπλέον, υιοθετείται ως ιστορικός ο όρος «Συμμοριακός πόλεμος» που χρησιμοποιήθηκε επί πολλές δεκαετίες από τη μία πλευρά, για να κατονομάσει την αδελφοκτόνα σύρραξη.

⁶ Εγκεκριμένο με την υπ' αριθ. 51584/1950 υπουργική απόφαση.

5. ΑΝΑΧΡΟΝΙΣΜΟΣ

Χαρακτηρισμοί με πολιτική χροιά (συντηρητικός, φιλελεύθερος, αντιδραστικός, δημοκρατικός, πατριώτης) όταν χρησιμοποιούνται περιγραφικά, υπάγονται συνήθως σε ένα είδος ιστορικού αναχρονισμού, ενώ εμπεριέχουν και έναν ηθικό υπαινιγμό (Λεοντσίνης, 1996, 191). Έτσι, για παράδειγμα, όταν τα παιδιά της Γ΄ τάξης τη δεκαετία του 1940, διαβάζουν στο κεφάλαιο «Η θυσία της Ιφιγένειας» πως ο Αγαμέμνονας «σαν πατριώτης καλός δεν μπορούσε να μη κάμη τη θυσία αυτή γιατί ο πόλεμος δε θα γινόταν» (Αλοΐζος, χ.χ., 32) φέρουν στο μυαλό τους τον πατριωτισμό, όπως ίσχυε στην εποχή τους και όχι όπως πιθανόν είχε εμφανισθεί κατά τη Μυκηναϊκή εποχή. Ο ηθικός υπαινιγμός έχει να κάνει τόσο με τη δικαιολόγηση της πράξης του πατέρα Αγαμέμνονα όσο και με μία – επίκαιρη τότε – σύζευξη των εννοιών πατριωτισμός και πόλεμος. Μεγαλύτερη σύγχυση προκαλεί ο όρος *ιμπεριαλισμός* όταν επιστρατεύεται από συγγραφική ομάδα για να χαρακτηριστεί η πολιτική της Αιγύπτου κατά την περίοδο του Νέου Βασιλείου. Αναφερόμαστε σε αξιολογική κρίση που εντοπίσαμε σε σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποτελεί ίσως την πλέον χαρακτηριστική περίπτωση αναχρονισμού:

«Κατά την περίοδο του Νέου Βασιλείου (1600-1100 π.Χ.) η Αίγυπτος ακολουθεί ιμπεριαλιστική πολιτική και επεκτείνεται προς τον Νότο και την Ανατολή»
(Κατσουλάκος, Κοκκορού – Αλευρά, Σκουλάτος, 2007², 16).

6. ΗΘΙΚΟΣ ΥΠΑΙΝΙΓΜΟΣ

Λέξεις με ανακριβή σημασία (ίσως, γενικώς, ευτυχώς, δυστυχώς, προφανώς, επιτέλους) εξαρτούν τη σημασία τους από τη νοηματική συνάφεια του κειμένου αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν από τον αναγνώστη. Και σε αυτή την περίπτωση όμως ελλοχεύει ο ηθικός υπαινιγμός. Δάσκαλος και μαθητές διαβάζουν σε εγχειρίδιο του 1929 για τη συνθήκη του Κιουτσούκ – Καϊναρτζή (1774) πως:

«έγινε μια εμπορική συνθήκη, με την οποίαν η αυτοκράτειρα της Ρωσίας Αικατερίνη πέτυχε επί τέλους και ένα προνόμιο για χάρη των Ελλήνων να επιτρέπεται δηλαδή στα πλοία τους να πλέουν με τη Ρωσική σημαία»
(Γκινόπουλος, 1929, 17).

Υπονοείται πως η Ρωσία δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των Ελλήνων και δεν προσέτρεξε στο πλευρό τους εναντίον των Τούρκων. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, όμως, έχουν προηγηθεί αρνητικές αξιολογήσεις που επιχειρούν μάλλον να ερμηνεύσουν το “εθνικό συναίσθημα” της εποχής κι ενισχύουν εν μέρει τον παραπάνω υπαινιγμό:

«Τη Ρωσία την κατοικούσαν Σλάβοι, που μισούσαν στην αρχή τον Ευρωπαϊκό πολιτισμό. Έπειτα πήραν από την Πόλη το Χριστιανισμό, χωρίς αυτό να μεταβάλει πολύ το χαρακτήρα και τις συνήθειες των Ρώσων» (Γκινόπουλος, 1929, 5).

Αντίθετα, αναδύεται θετικά φορτισμένη η εικόνα που καταλαμβάνουν οι Ρώσοι στον συναισθηματικό κόσμο των Ελλήνων:

«Η καρδιά λοιπόν των Ελλήνων ήρχισε να κτυπά δυνατά, όταν η αυτοκράτειρα της Ρωσίας Αικατερίνη η Β΄ εκήρυξε τον πόλεμον κατά της Τουρκίας (1769)»
(Σακκαδάκης, 1969, 35).

«Όταν η Ρωσία στα 1766 μπήκε στην ιερή συμμαχία των κρατών της Ευρώπης κατά της Τουρκίας, οι Έλληνες πίστεψαν ότι έφτασε πια η ώρα να αποκτήσουν την ελευθερία τους» (Καφεντζής, 1975, 24).

7. ΠΩΣ ΧΡΩΜΑΤΙΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

Ομάδες όρων με φορτισμένο ηθικό περιεχόμενο όπως σφαγή, φόνος, δολοφονία, προδοσία, συνωμοσία, κλίκα, φατρία, απειλή, κ.ά. αφομοιώνονται στο κύριο σώμα της ιστορικής ύλης και «χρωματίζουν» ανάλογα ένα υπαρκτό γεγονός και το ιστορικό του πλαίσιο (Λεοντσίνης, 1996, 192). Αυτού του είδους αξιολογικές κρίσεις θα συναντήσουμε κατά την περιγραφή κρίσιμων στιγμών όπως ήταν η *Έξοδος του Μεσολογγίου* (10/11.04.1826), για πολλούς η κορυφαία και πιο σημαντική του Αγώνα:

«Μια φοβερή σύγκρουση έγινε τότε και οι Έλληνες έπαθαν μεγάλη καταστροφή» (Αλοΐζος, 1946, 88).

«Τότε έγινε φοβερά σύγχυση. Το απόλεμο πλήθος τρέχει για το Μεσολόγγι, οι γυναίκες και τα παιδιά καταπατιούνται και σφάζονται» (Παπαϊωάννου, Δώρος, 1932β, 75).

«Όσοι πάλι εγύρισαν για να ξαναμπούν στο φρούριο βρήκαν μπροστά τους άλλους Τούρκους. Άγρια πάλη γίνηκε τότε στους δρόμους, στους προμαχώνες και στα σπίτια» (Γιαννιάς, Γιαννάκος, 1950, 97).

«Τι έγινε τότε δεν περιγράφεται. Οι Τούρκοι επωφελήθησαν από τη σύγχυση εκείνη κατεδίωξαν τα πλήθη έως την πόλι. Εκεί ήρχισαν τη σφαγή. Κανείς δεν εσώθη. Η πόλις εγέμισε από πτώματα φονευμένων γερόντων, παιδιών, γυναικών» (Δούκας, 1960, 121).

Το ίδιο φορτισμένη περιγραφή θα συναντήσουμε για τα *Ορλωφικά* (1770). Υπερβολή στη χρήση των εκφραστικών μέσων χαρακτηρίζει κάθε απόπειρα περιγραφής της αδιαμφισβήτητα μεγάλης καταστροφής που υπέστη ο ελληνικός πληθυσμός κατά τα Ορλωφικά, όμως στο παρακάτω απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο του Γεωργίου Σακκά ξεχωρίζουμε μία προσπάθεια να αποδοθούν οι περισσότερες ευθύνες σε ένα και μόνο πρόσωπο:

«Εξοργισμένοι οι κατακτηταί απέστειλαν εναντίον των 15 χιλιάδας Αλβανών με τον υιόν του Αλή Πασά Βελήν. Ο φοβερός αυτός Αλβανός, αφού κατέστειλε το κίνημα, επέπεσεν εναντίον του αμάχου πληθυσμού και ήρχισε σφαγήν και λεηλασίαν. Τόση δε ήτο η θηριωδία του, ώστε ο ίδιος ο Σουλτάνος ηναγκάσθη να τον ανακαλέση εις την τάξιν» (Σακκάς, 1967, 32).

Ακόμη μεγαλύτερη εντύπωση δημιουργεί το γεγονός πως αυτό το πρόσωπο για το οποίο γίνονται ιδιαίτερα φορτισμένες αξιολογικές κρίσεις δεν έχει και δε θα μπορούσε να έχει καμία σχέση με τα γεγονότα, αφού γεννιέται το έτος 1773, τρία χρόνια μετά τα γεγονότα⁷.

8. Η ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ

Την περίπλοκη σχέση της ιστορίας με την ηθική πραγματεύεται ο Edward Carr (1892-1992) στο βιβλίο του *Τι είναι ιστορία*, και καταλήγει πως «ο ιστορικός δεν οφείλει να εκφέρει ηθικές κρίσεις για την ιδιωτική ζωή των ιστορικών προσώπων» παρά μόνο στην περίπτωση που «επηρέασε τις εξελίξεις» (Carr, 1999, 104). Η δογματική αυτή διαπίστωση, που αποτελούσε κοινό τόπο για τους Ευρωπαίους ιστορικούς ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, φαίνεται να βρίσκει πρόσφορο έδαφος και στην ελληνική σχολική ιστορία. Η *βιογραφική* διάταξη της ύλης που ήθελε να απεικονίζει τις μεγάλες εθνικές προσωπικότητες έχει δώσει τη θέση της στην *πραγματική*, η οποία, χωρίς να παραλείπει τον προσωπικό πνευματικό βίο σπουδαίων ιστορικών χαρακτήρων, στρέφει την παρατήρηση περισσότερο στην αναζήτηση των αιτίων των ιστορικών γεγονότων και των σχέσεών τους προς νέες

⁷ Βελής λεγόταν και ο πατέρας του Αλή πασά, αλλά ούτε αυτός μπορούσε να έχει συμμετοχή στα Ορλωφικά, αφού είχε πεθάνει το έτος 1753.

ιστορικές εξελίξεις. Όταν π.χ. σε σχολικό εγχειρίδιο της δεκαετίας του 1940 περιγράφεται η ιδιωτική ζωή του Κίμωνα του Αθηναίου εκτίθενται λεπτομέρειες που αναδεικνύουν τη γενναιοδωρία του, αλλά δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση και ερμηνεία ιστορικών εξελίξεων στις οποίες συμμετείχε ο Αθηναίος πολιτικός άρχοντας. Μάλλον, λειτουργούν περισσότερο προς την αναγωγή του σε ηθικό πρότυπο προς μίμηση:

«Ο Κίμωνας ήταν νέος, φιλότιμος, καλός και φιλόανθρωπος. Βοηθούσε πάντοτε τους φτωχούς και τους έδινε χρήματα. Στο σπίτι του κάθε ημέρα πολλοί εύρισκαν φαγητό κι έτρωγαν. Οι κήποι του ήσαν ελεύθεροι χωρίς φράκτες κι όσοι ήθελαν έμπαιναν κι έτρωγαν φρούτα» (Α. Αλοΐζος, χ.χ., 42).

Το μοτίβο του γενναιόδωρου Κίμωνα, διανθισμένο κάθε φορά με ιστορικές λεπτομέρειες αλιευμένες από την *Αθηναίων Πολιτεία* του Αριστοτέλη και το έργο του Πλουτάρχου *Βίοι Παράλληλοι: Κίμων*, θα επαναληφθεί σχεδόν σε όλα τα σχολικά βιβλία ιστορίας για την Δ' τάξη δημοτικού εμμένοντας σε ένα διαχρονικό πρότυπο ιδιωτικής ζωής για τους πολιτικούς άρχοντες.

9. ΣΥΜΠΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΥΧΑΙΑ ΣΥΜΒΑΝΤΑ

Όμως, η ιστορία είναι διαδικασία επιλογής ως προς τη σημασία των γεγονότων και η ιεράρχηση των αιτίων αποτελεί την ουσία της ιστορικής ερμηνείας. Από τον απέραντο ωκεανό ιστορικών προσώπων και γεγονότων κάποια θα προβληθούν ως πιο σημαντικά από τα υπόλοιπα και κάποια άλλα θα μείνουν στο σκοτάδι του περιθωρίου. Κάποια θα βρουν πρωταγωνιστική θέση ανάμεσα στις πολλαπλές σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος και κάποια άλλα θα μείνουν τυχαία συμβάντα και συμπτωματικά αίτια. Ο Edward Carr μιλώντας για τη θέση των συμπτώσεων και των τυχαίων συμβάντων στην ιστορία αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μία στιγμή της νεώτερης ελληνικής ιστορίας, τον τραγικό θάνατο του βασιλιά Αλέξανδρου Α' (12.10.1920). Συγκεκριμένα, γράφει:

«Το ότι ο βασιλιάς της Ελλάδας Αλέξανδρος πέθανε το φθινόπωρο του 1920 από το δάγκωμα μιας μαϊμούς είχε τόσες συνέπειες για τη χώρα του ώστε ο Τσώρτσιλ παρατηρούσε: “διακόσιες πενήντα χιλιάδες άνθρωποι πέθαναν απ’ αυτό το δάγκωμα”» (Carr, 1999, 131).

Το συγκεκριμένο γεγονός δεν έτυχε ενιαίας αντιμετώπισης στη σχολική ιστορία που διδάσκονται οι μαθητές του δημοτικού. Σε κάποια διδακτικά εγχειρίδια αναγνωρίζεται ως «τυχαίο δυστύχημα» ή ανατροπή μιας φυσιολογικής ροής αλλά νοσηματοδοτείται ως εμβόλιμο περιστατικό στην αλυσίδα των αιτίων που οδήγησαν στην αποτυχία της Μικρασιατικής Εκστρατείας:

«Έξαφνα πέθανε από τυχαίο δυστύχημα ο βασιλέας Αλέξανδρος και ο θρόνος έμεινε χωρίς βασιλέα» (Γκινόπουλος, 1929, 145).

«Μα ξαφνικά τα πράγματα άλλαζαν. Ο βασιλιάς Αλέξανδρος πέθανε και άδειασε ο θρόνος. Ο Βενιζέλος γυρίζοντας πίσω από την Ευρώπη υπερήφανος για τις τόσες επιτυχίες του αποφάσισε να κάμει εκλογές» (Αλοΐζος 1946, 127).

«Αργότερον (Οκτώβριος 1920) απέθανεν ο βασιλεύς Αλέξανδρος, από δηλητηρίασιν μιας πληγής, την οποίαν του επροξένησεν πίθηκος. Ετέθη ζήτημα διαδοχής του και οι Έλληνες, κατά τας τότε εκλογάς, εμοιράσθησαν εις Βασιλικούς και Βενιζελικούς. Ο Βενιζέλος έχασε τας εκλογάς» (Σακκαδάκης, 1969, 160).

Σε άλλα διδακτικά εγχειρίδια, το συγκεκριμένο περιστατικό, ως ιστορική λεπτομέρεια, αφαιρείται από την αλυσίδα των γεγονότων που οδήγησαν στην κορύφωση του Εθνικού Διχασμού και επηρέασαν το αποτέλεσμα της Μικρασιατικής Εκστρατείας:

«Στο μεταξύ στις εκλογές της 1^{ης} Νοεμβρίου 1920 ενίκησε το Λαϊκό Κόμμα και η κυβέρνηση του Βενιζέλου έφυγε από την εξουσία. Οι αντίπαλοι του Βενιζέλου ξανάφεραν στο θρόνο το Βασιλιά Κωνσταντίνο, γιατί ο Αλέξανδρος στο μεταξύ είχε πεθάνει» (Καφεντζής, 1975, 119).

Σε άλλα διδακτικά εγχειρίδια ο βασιλιάς Αλέξανδρος εμφανίζεται να ανεβαίνει στο θρόνο, όταν παραιτείται ο Κωνσταντίνος, ενώ δε γίνεται καμία αναφορά ούτε στη στάση που διατήρησε απέναντι στις κοινοβουλευτικές αποφάσεις και τις επιλογές κατά τη διάρκεια της σύντομης βασιλείας του ούτε στο τραγικό τέλος του και τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην εξέλιξη της Μικρασιατικής Εκστρατείας. Η ιστορική ανάλυση ελίσσεται ανάμεσα σε αποσιωπήσεις και ουδέτερα αξιολογικά γεγονότα.

«Ο Βενιζέλος επεκράτησε και υπό την πίεσιν των Συμμάχων παρητήθη ο Κωνσταντίνος. Εις τον Ελληνικόν θρόνον τότε ανήλθεν ο υιός του Αλέξανδρος» (Σακκάς, 1967, 127)

Ως προϊόν της εποχής του, κάθε βιβλίο περικλείει ταυτόχρονα μία ιστορία, η οποία συνήθως είναι η δική του ιστορία (Koulouri, 2002, 1). Το ίδιο προφανώς συμβαίνει και με τα ιστορικά εγχειρίδια, στα οποία ως κύριος σκοπός εμφανίζεται η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, μίας έννοιας που μεταλλάσσεται ανάλογα με τις συνιστώσες της σύγχρονης πραγματικότητας και επηρεάζεται άμεσα από τις αξιολογικές κρίσεις και τα επιμέρους νοήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Barton K., Levstik L., (2004) *Teaching History for the Common Good* (New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates).

Carr E., (1999) *Τι είναι ιστορία*; μτφρ. Α. Παππάς, (Αθήνα, Γνώση).

Ch. Koulouri, (2002) Introduction in: Ch. Koulouri (Ed.), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education* (Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe), pp. 1-33.

Moniot H., (2002) *Η Διδακτική της Ιστορίας* μτφρ. Έ. Κάννερ (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Plumb J., (2007) *Ο θάνατος του παρελθόντος* μτφ. Αλ. Κιουπκιάδης, (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Vitti M., (2003) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (Αθήνα, Οδυσσέας).

Αλοΐζος Α., (1946⁶) *Νεώτερη Ελλάδα, Ελληνική Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού* (Αθήνα Αλικιώτης).

Αλοΐζος Α., (χ.χ.) *Ελληνική ιστορία Δ' δημοτικού* (Αθήνα Αλικιώτης).

Αλοΐζος Α., (χ.χ.) *Ελληνική Ιστορία Γ' Δημοτικού*, (Αθήνα Αλικιώτης).

Βοσταντζής Κ., Καραμήτσος Γ., (χ.χ.) *Αρχαίοι χρόνοι* (Αθήνα «Φεραίος»).

Γιαννιάς Ν., Γιαννάκος Δ., (1950) *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου* (Αθήνα, Αλικιώτης).

Γκινόπουλος Ν., (1929) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού* (Αθήνα Δημητράκου).

Δούκας Δ., (1960) *Ιστορία Νεωτέρας Ελλάδος* (Αθήνα, Κένταυρος).

Καμπανάς Ι., (1956) *Ιστορία της Νέας Ελλάδος, ΣΤ' δημοτικού* (Αθήνα, Καμπανά).

Καμπανάς Ι., (1957) *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας* (Αθήνα, Καμπανά).

Κατσουλάκος Θ., Κοκκορού- Αλευρά Γ., Σκουλάτος Β., (2007²) *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).

Καφεντζής Γ., (1975) *Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).

Κλειδάς Δ., (1973) *Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Ιστορία, Ε' Δημοτικού* (Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.).

Λεοντσίνης Γ., (1996) *Διδακτική της Ιστορίας: Γενική –τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση* (Αθήνα, «Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα»).

Μαϊστρέλλης Σ., Καλύβη Ε., Μιχαήλ Μ., (2006) *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία* (Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.).

Παπαϊωάννου Δ., Δώρος Μ., (1932α) *Η βυζαντινή Ελλάδα Ιστορία Ε' Δημοτικού* (Αθήνα Σιδέρης).

Παπαϊωάννου Δ., Δώρος Μ., (1932β) *Η Νέα Ελλάδα, Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού* (Αθήνα Σιδέρης).

Σακκαδάκης Κ., (1969) *Ελληνική ιστορία των νεώτερων χρόνων: διά την ΣΤ' τάξιν των δημοτικών σχολείων* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).

Σακκάς Γ., (1967) *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος, διά την Στ' τάξιν του Δημοτικού Σχολείου* (Αθήνα, Ατλαντίς).

Το γλωσσικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική της μεταπολιτικής αριστεράς: Οι απόψεις του παιδαγωγού Γιώργη Αθανασιάδη

Γιώργος ΓΡΟΛΛΙΟΣ

Αναπληρωτής καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να συμβάλει στην κατανόηση όψεων των τρόπων με τους οποίους συνδεόταν η υποστήριξη της δημοτικής γλώσσας από τη μεταπολεμική αριστερά με την εκπαιδευτική πολιτική της κατά την περίοδο 1949 – 1967, η οποία οριοθετείται από το τέλος του εμφυλίου πολέμου μέχρι την επιβολή της φασιστικής δικτατορίας του 1967. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν, θα ενταχθούν στο πλαίσιο των ιδεολογικοπολιτικών διαμαχών της εποχής και θα σχολιαστούν οι σχετικές απόψεις του παιδαγωγού Γιώργη Αθανασιάδη¹, στελέχους του τότε παράνομου Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας, όπως αυτές εκφράζονταν με τη συστηματική αρθρογραφία του στο περιοδικό *Νέος Κόσμος*². Η οριοθέτηση του αντικειμένου του παρόντος κειμένου εξαιρεί,

¹ Σύμφωνα με βιογραφικό σημείωμα του Γιώργου Ζωΐδη (1994), «ο Γιώργης Αθανασιάδης γεννήθηκε στην Ίμβρο, το 1897. Στο γενέθλιο νησί φοίτησε στο δημοτικό και το σχολαρχείο. Στη συνέχεια πήγε στην Αθήνα, όπου φοίτησε και τέλειωσε το Γυμνάσιο. Μετά τις σπουδές του εργάστηκε από το 1919 ως το 1921 σαν διευθυντής δημοτικού σχολείου. Το 1922 πήγε στην Αίγυπτο, όπου ως το 1929 εργάστηκε σαν δάσκαλος και από το 1929 ως το 1944 σαν διευθυντής των ελληνικών σχολείων Καΐρου. Μετεκπαιδεύτηκε στη Γενεύη, στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Επιστημών και στη Φιλοσοφική Σχολή. Πήρε δίπλωμα παιδαγωγού και ανακηρύχτηκε διδάκτορας της φιλοσοφίας. Από νέος συμπαθούσε το εργατικό κίνημα. Πήρε μέρος στην επαγγελματική κίνηση των εκπαιδευτικών της Αιγύπτου και για ένα διάστημα καθοδήγησε τη συνδικαλιστική οργάνωση «Διδασκαλική Ένωση». Πήρε δραστήριο μέρος στο κίνημα της Εθνικής Αντίστασης. Το 1942 εντάχθηκε στον Εθνικό Απελευθερωτικό Σύνδεσμο (ΕΑΣ) και αναδείχθηκε μέλος της Κεντρικής του Επιτροπής. Το 1944, με την ίδρυση της Αντιφασιστικής Πρωτοπορίας (κομματικής οργάνωσης του αιγυπτιακού ελληνισμού), ο Γιώργης Αθανασιάδης αναδείχθηκε μέλος της Περιφερειακής Επιτροπής και υπεύθυνος Διαφώτισης. Πιάστηκε και φυλακίστηκε από τους Άγγλους. Το 1945 οργάνωσε την Εθνική Αλληλεγγύη των Ελλήνων της Αιγύπτου και διετέλεσε καθοδηγητής της ως το 1948, που αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την Αίγυπτο. Στις λαϊκές δημοκρατίες, όπου κατέφυγε το 1949, εργάστηκε δραστήρια στην Επιτροπή Βοήθειας του Παιδιού (ΕΒΟΠ) ως το 1955. Στη συνέχεια εργάστηκε στο Κεντρικό Συμβούλιο του Συλλόγου Ελλήνων Πολιτικών Προσφύγων στη Ρουμανία και στην Κεντρική Επιτροπή Πολιτικών Προσφύγων Ελλάδας (ΚΕΠΠΕ). Πήρε μέρος στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη Εκπαιδευτικών και στο Τρίτο Συνέδριο της Παγκόσμιας Συνδικαλιστικής Ομοσπονδίας (ΠΣΟ). Το 1969 πήρε μέρος στο συνέδριο των οπαδών της ειρήνης στο Βερολίνο και αναδείχθηκε μέλος του Παγκοσμίου Συμβουλίου Ειρήνης (...) Έγραψε τα βιβλία: 'Μαθητική οκνηρία' [1929], 'Η διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο' [1940], 'Ο παροικιακός Ελληνισμός και η Παιδεία του' [1948], 'Παιδαγωγικά μαθήματα' [1949], 'Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας' [1951], 'Νεοελληνική γλώσσα' [1960], 'Σταυροφορίες παλιές και νέες' [1965], 'Τεχνική εκπαίδευση' [1966], και πολλά σχολικά βιβλία. Το κύκνειο άσμα του υπήρξε το βιβλίο 'Η πρώτη πράξη της ελληνικής τραγωδίας', βιβλίο αναμνήσεων από τη Μέση Ανατολή, που δεν πρόλαβε να το δει τυπωμένο, αφού τυπώθηκε μετά το θάνατό του». Στο βιβλίο του Αθανασιάδη στο οποίο περιλαμβάνεται το βιογραφικό σημείωμα του Ζωΐδη υπάρχουν, βέβαια, ενδιαφέροντα αυτοβιογραφικά στοιχεία, όπως το ότι προερχόταν από την παράταξη των φιλελευθέρων (σ.82) αλλά ήταν «πεπεισμένος κομμουνιστής» από το 1926, κάνοντας κάθε φορά μέχρι το 1940 το «καθήκον» του «σαν κομμουνιστής χωρίς βιβλιάριο» (σ.96).

² Όπως αναφέρει ο Χρήστος Τσιντζιλώνης (2011) το περιοδικό εκδόθηκε μετά την ήττα του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας, με το ΚΚΕ στην παρανομία, από το Γενάρη μέχρι τον Ιούνιο του

βέβαια, άλλες πλευρές της ενασχόλησης του Αθανασιάδη με το γλωσσικό ζήτημα, όπως η συγγραφή του βιβλίου για τη διγλωσσία το 1940 το οποίο προαναφέρθηκε στο βιογραφικό του, καθώς και δύο άρθρων, το πρώτο στο περιοδικό *Ανταίος* το 1945 με τίτλο «Η γλώσσα της επιστήμης και το μέλλον της δημοτικής»³ και το δεύτερο στο *Νέο Κόσμο* το 1970 με τίτλο «Η κοινωνική σημασία του γλωσσικού μας ζητήματος»⁴, διότι γράφτηκαν εκτός των ορίων της περιόδου 1949-1967 που εξετάζουμε εδώ. Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους επελέγη η περίοδος αυτή, εκτός από την προφανή πολιτική σημασία του 1949 ως έτους λήξης του ελληνικού εμφυλίου πολέμου και του 1967 ως έτους έναρξης της επτάχρονης στρατιωτικής δικτατορίας, πρόκειται για μια περίοδο στην έναρξη της οποίας ο Αθανασιάδης φθάνει στο Βουκουρέστι και ενσωματώνεται στον κομματικό μηχανισμό του τότε παράνομου ΚΚΕ αναλαμβάνοντας, όπως προκύπτει από την τακτική αρθρογραφία του στο *Νέο Κόσμο*, σημαντικό ρόλο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ μετά το 1967 οι δυνατότητες άσκησης επιρροής του ΚΚΕ στα ίδια ζητήματα ελαχιστοποιούνται, λόγω της επιβολής της στρατιωτικής δικτατορίας.

1. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1949-1956

Από τη λήξη του εμφυλίου μέχρι το 20^ο Συνέδριο του Κομμουνιστικού Κόμματος Σοβιετικής Ένωσης (ΚΚΣΕ) και την αλλαγή της ηγεσίας στο ΚΚΕ το 1956, ο Αθανασιάδης αρθρογραφεί για ζητήματα εκπαίδευσης και γλώσσας. Στο πρώτο άρθρο του, στο οποίο ασχολείται με τη μόρφωση των παιδιών των Ελλήνων προσφύγων στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο γλωσσικό ζήτημα. Ωστόσο, είναι σαφής η έμφαση που δίνεται στη μόρφωση στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Η αγάπη προς την πατρίδα τίθεται ως προϋπόθεση για να γίνουν τα παιδιά των προσφύγων καλύτεροι αγωνιστές «για την απελευθέρωση και τη σοσιαλιστική οικοδόμηση της Ελλάδας», να γίνουν «πραγματικοί επαναστάτες αγωνιστές διεθνιστές» ξεριζώνοντας «το σαράκι του σωβινισμού και της εθνικής διαίρεσης» σύμφωνα με τα λόγια του Νίκου Ζαχαριάδη. Για τον Αθανασιάδη, τα λόγια του Ζαχαριάδη δίνουν το νόημα «της πραγματικής αγωγής των παιδιών μας που είναι σοσιαλιστική στην ουσία της και εθνική στη μορφή της». Η αστική τάξη θεωρεί ως εθνικά τα δικά της συμφέροντα, αλλά αυτά δεν συμβιβάζονται με τα εθνικά συμφέροντα, με τα συμφέροντα του λαού. Εθνική αγωγή δεν είναι οι θρησκευτικές και εθνικιστικές προκαταλήψεις, το φυλετικό και εθνικό μίσος, η συστηματική διδασκαλία της έχθρας απέναντι σε άλλες εθνότητες και ο απεριόριστος θαυμασμός στον κοσμοπολιτισμό που υποστηρίζει ότι «πάλιωσε η εθνική ανεξαρτησία και πρέπει οι λαοί να υποταχτούν στους αμερικάνους πλουτοκράτες». Στην εθνική μόρφωση, η αγάπη για την πατρίδα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αδελφική αλληλεγγύη με τους εργαζόμενους όλων των χωρών. Η εθνική μόρφωση συνταυτίζεται με την προλεταριακή ηθική που ζητάει το γκρέμισμα της εκμεταλλεύτριας τάξης και τη δημιουργία της σοσιαλιστικής κοινωνίας, μάχεται ενάντια στην καταπίεση κάθε μορφής, μαζί και της εθνικής, αφού, σύμφωνα με τους Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς «δεν μπορεί νάναι ελεύθερος ένας λαός που καταπιέζει άλλους λαούς»⁵. Στο

1950 με τον υπότιτλο «Επιλογή άρθρων από τον παγκόσμιο δημοκρατικό τύπο». Από τον Ιούλη του 1950 μέχρι το Μάη του 1956, το μηνιαίο περιοδικό *Νέος Κόσμος* εκδιδόταν ως «Επιθεώρηση για τα ελληνικά και διεθνή προβλήματα», ενώ από τον Ιούνιο του 1956 μέχρι το Νοέμβριο του 1974 ο *Νέος Κόσμος* εκδιδόταν ως «Μηνιαίο Πολιτικό Θεωρητικό Περιοδικό». Ήταν άτυπο όργανο της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ στην ουσία, χωρίς αυτό να αναφέρεται στην προμετωπίδα του. Στο περιοδικό δημοσιεύονταν όλες οι αποφάσεις και τα ντοκουμέντα του ΚΚΕ. Σύμφωνα με το Νούτσο (1993β, σ.23) ο *Νέος Κόσμος* «αντικατέστησε την *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*».

³ Βλπ Νούτσος, 1993α, σ.470.

⁴ Βλπ Αθανασιάδης, 1970.

⁵ Βλπ Αθανασιάδης, 1951. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ίδιο άρθρο ο συγγραφέας παρακινεί να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα της χώρας όπου ζουν για ευνόητους λόγους, καθώς και ρωσικά για να γίνουν πρωτοπόροι μαχητές, σύμφωνα με την προτροπή του Ζαχαριάδη. Ακόμη, ρωσικά πρέπει να μάθουν και οι ενήλικες (και ασφαλώς οι δάσκαλοι) για να μπορούν να παρακολουθούν τις προόδους της Σοβιετικής επιστήμης στη φιλοσοφία, στη βιολογία, στη γλωσσολογία (όπου ο Στάλιν με τα άρθρα του το Μάη του 1950 «ανάτρεψε τις λαθεμένες αντιλήψεις

επόμενο άρθρο του, ο Αθανασιάδης επισημαίνει ότι στην Ελλάδα, εκτός από τους διωγμούς των αντιστασιακών εκπαιδευτικών και την απαίτηση της αμερικανοκρατίας να καλλιεργήσει το σχολείο το φανατικό σοβινισμό ενάντια στην Αλβανία και τη Βουλγαρία, στις πρόσφατες οδηγίες για τη συγγραφή νέων βιβλίων κηρύσσονται σε διωγμό «οι αγωνιστικές παραδόσεις και η ιστορία μας» και ζητείται ο εξοστρακισμός «της εθνικής παλλαϊκής γλώσσας μας»⁶. Την κριτική αυτή θα επαναλάβει περίπου δύο χρόνια αργότερα, σε άρθρο που έγραψε από κοινού με την Έλλη Αλεξίου και τον Γιώργη Γαβριηλίδη, κάνοντας λόγο για «αντιεπιστημονική γραμμή σκοταδισμού και οπισθοδρόμησης» η οποία επαναφέρει την καθαρεύουσα στα δημοτικά σχολεία, «σε μια εποχή που η δημοτική έχει επιβληθεί σ' όλα τα είδη της λογοτεχνίας και αποδείχτηκε η επάρκειά της στην επιστήμη και στη φιλοσοφία». Βέβαια, η «αντιεπιστημονική γραμμή σκοταδισμού και οπισθοδρόμησης» στην εκπαίδευση έχει και άλλες πλευρές: την ανύπαρκτη προστασία της παιδικής ηλικίας, την εκμετάλλευση της δουλειάς των ανηλίκων, τις τρομακτικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και προσωπικό, τη μη πραγματοποίηση της εξάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης, τα απαρχαιωμένα αναλυτικά προγράμματα, τους διωγμούς εκπαιδευτικών και μαθητών, την ανεργία των νέων και, κυρίως, το σύμπλεγμα «ανεδαφικού μεγαλοϊδεατισμού με τον αρνησίπατρη κοσμοπολιτισμό» που εκφράζεται στα αναγνωστικά, «φριχτά δείγματα εθελοδοουλίας, υποταγής και μισθοφορικού πνεύματος», σε μια συγκυρία κατά την οποία το εθνικό θέμα της Κύπρου «συγκλονίζει πατριωτικά το λαό, φλόγισε και φλογίζει τις καρδιές των παιδιών και των νέων». Το συμπέρασμα του συγγραφέα είναι σαφές: «Ένα καθεστώς αντιδραστικό στη ρίζα του και αντεθνικό σ' όλες τις εκδηλώσεις του δεν είναι δυνατό να λύσει κανένα απ' τα προβλήματα της παιδείας σύμφωνα με το λαϊκό και εθνικό συμφέρον. Μόνο σε δημοκρατική και φιλειρηνική ατμόσφαιρα, μόνο σε καθεστώς πλέριας εθνικής ανεξαρτησίας η παιδεία θα παίζει το ρόλο της, θα εκτελέσει τον προορισμό της: να ικανοποιεί τις άπειρες τεχνικές και πολιτιστικές ανάγκες που διαρκώς αυξάνουν και να επιδρά ευνοϊκά πάνω στην οικονομική ανάπτυξη»⁷.

Στην ίδια περίοδο, ο Αθανασιάδης ασχολείται εκτενώς με το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της συζήτησης για το σχέδιο προγράμματος του ΚΚΕ. Υποστηρίζει ότι η θέση του κόμματος να γίνει η νεοελληνική λαϊκή γλώσσα, η δημοτική, επίσημη γλώσσα του κράτους και να αντικαταστήσει ολότελα στην εκπαίδευση την καθαρεύουσα «ήταν πάντα ξεκάθαρη και σωστή», επειδή βασιζόταν στη θεώρηση του γλωσσικού ζητήματος ως πλευράς του κοινωνικού ζητήματος. Η γλώσσα, σύμφωνα με τον Ιωσήφ Στάλιν στον οποίο παραπέμπει ο συγγραφέας, είναι κοινωνικό φαινόμενο, όργανο επικοινωνίας των ανθρώπων, δημιουργήθηκε για να εξυπηρετεί την κοινωνία ως σύνολο, εξίσου όλα τα μέλη της, ανεξάρτητα από την ταξική τους θέση. Εάν η γλώσσα υποστηρίζει μια κοινωνική ομάδα σε βάρος άλλων παύει να είναι μέσο επικοινωνίας, μετατρέπεται σε ιδίωμα, ξεπέφτει και είναι καταδικασμένη να εξαφανιστεί. Οι κοινωνικές τάξεις προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για τα δικά τους συμφέροντα, να επιβάλλουν σε αυτήν το δικό τους λεξιλόγιο, τη δική τους ορολογία, τις ιδιαίτερες εκφράσεις τους και, έτσι, δημιουργούνται ταξικές διάλεκτοι και ιδιώματα. Όμως, είναι λάθος, πάντα κατά τον Στάλιν, αυτά τα ιδιώματα και αυτές οι διάλεκτοι να χαρακτηρίζονται ταξικές γλώσσες. Ο Αθανασιάδης υπογραμμίζει πως η ιδιομορφία του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος έγκειται στο ότι η καθαρεύουσα δεν αποτελεί τέτοιου είδους ιδίωμα, «οι δικές μας κατέχουσες τάξεις δεν επιβάλλουν απλώς το ιδιαίτερό τους λεξιλόγιο, την ιδιαίτερη ορολογία τους στην υπάρχουσα κοινή παλλαϊκή γλώσσα», αλλά επιβάλλουν στο λαό «ένα τεχνητό ιδίωμα που παρουσιάζεται σαν πλήρης

που επικρατούσαν») και στην παιδαγωγική, κυρίως στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και ιδιαίτερα στη γραμματική όπου θεωρήθηκε απαραίτητη μια σοβαρή αναπροσαρμογή. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι σε ειδικό σημειώμα της η Σύνταξη του περιοδικού θεωρεί ότι το άρθρο του Αθανασιάδη δεν εξαντλεί το θέμα του και «δε βαθαίνει στην κριτική εξέταση των ελλείψεων της δουλειάς των κομμουνιστών, στη συγκεκριμένη συμβολή τους για το ανέβασμα της μόρφωσης και της αγωγής των παιδιών μας», παρακάμπτοντας «το ζήτημα της συμβολής και της ευθύνης των κομματικών οργάνων και επιτροπών σ' αυτό τον τομέα».

⁶ Βλπ Αθανασιάδης, 1953.

⁷ Βλπ Αθανασιάδης, Αλεξίου, Γαβριηλίδης, 1955.

‘γλώσσα’ με την αξίωση να εκτοπίσει και να αντικαταστήσει την πραγματική εθνική μας γλώσσα». Αυτό το τεχνητό κατασκεύασμα έχει δικό του λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό, αλλά δεν έχει αυθύπαρκτη υπόσταση, δεν είναι ζωντανή γλώσσα, όργανο επικοινωνίας όλου του έθνους. Επίσης, δεν μπορεί να συγκριθεί από την άποψη της επάρκειας με τα λατινικά και τα αρχαία ελληνικά που κάποτε μιλήθηκαν και έγιναν όργανα έκφρασης ορισμένων πολιτισμών. Γι’ αυτό η καθαρεύουσα είναι ασταθής γλώσσα, αποτελώντας ετερόκλητη συγκέντρωση δανεικών στοιχείων από την αρχαία, από τη μεσαιωνική βυζαντινή, από τη νεοελληνική λαϊκή και από τα γαλλικά και τα γερμανικά, όπως έδειξε ο Γιάννης Ψυχάρης. Γεννήθηκε από την πλάνη των «συμβιβαστών», του Αδαμάντιου Κοραή και των οπαδών του, οι οποίοι, διαχωριζόμενοι από τους δημοτικιστές και από τους αρχαϊστές, πρότειναν μια ενδιάμεση λύση. Η επιβολή της ήταν εκδήλωση της προσπάθειας των κυρίαρχων τάξεων, που πρόδωσαν την εθνική και δημοκρατική αποστολή της επανάστασης του 1821, να στερεώσουν την εξουσία τους με την εκτρωματική ιδεολογία της Μεγάλης Ιδέας, αποδεικνύοντας την άμεση συνέχεια με την αρχαία Ελλάδα και φέρνοντας το σκοταδισμό και την οπισθοδρόμηση. Η επιμονή της επιβολής της στο λαό είναι απόδειξη της αντιλαϊκότητας του σύγχρονου κράτους, καθώς και της καθυπόταξης του λαού και του τόπου σε μια πλουτοκρατική μειονότητα μέσω της αγραμματοσύνης. Συνδέεται με τα σχέδια της επιστροφής στο τετράχρονο δημοτικό σχολείο και με την ολομέτωπη επίθεση της κυβέρνησης του Παπάγου για την εκμετάλλευση και εξαθλίωση του λαού, με τα «μεγαλοϊδεάτικα παραληρήματα» και με τον «ξενόδοουλο κοσμοπολιτισμό». Αυτή την αντιλαϊκή επίθεση δεν την εξυπηρετούν μόνο οι οπαδοί της καθαρεύουσας, αλλά και όσοι εκπαιδευτικοί δημοτικιστές (όπως ο Ευάγγελος Παπανούτσος) δέχονται συμβιβαστικά τη συνύπαρξη δημοτικής και καθαρεύουσας. Το γλωσσικό ζήτημα, λοιπόν, «θα το λύσει ο λαός, οδηγούμενος από το Κόμμα του». Οι διανοούμενοι (γλωσσολόγοι, λογοτέχνες, εκπαιδευτικοί και άλλοι) έχουν καθήκον να προσανατολίζονται στην κατεύθυνση της επίλυσης του γλωσσικού ζητήματος που όρισε ο Ζαχαριάδης ως εξής: «Κείνο πούχει εδώ κυριαρχική σημασία δεν είναι η γλώσσα αυτή καθ’ αυτή μα τα συμφέροντα που εξυπηρετεί: αν είναι όργανο διαφώτισης και προόδου ή πισωδρόμηση για ένα Λαό και έναν τόπο». Μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας θα καταργηθεί η καθαρεύουσα και επίσημη γλώσσα του κράτους και της παιδείας, όπως ορίζει το πρόγραμμα του ΚΚΕ, θα είναι η παλλαϊκή εθνική γλώσσα. Επίσης, για την ολοκληρωμένη και οριστική λύση του γλωσσικού ζητήματος θα γίνει επιστημονική μελέτη και επεξεργασία που θα έχει ως καρπούς της γενικό λεξικό, ιστορικό λεξικό, γραμματική και συντακτικό και ιστορική γραμματική. Όμως, άμεσα, είναι αναγκαίο να φωτιστούν και άλλες πλευρές του γλωσσικού ζητήματος από μέλη του ΚΚΕ, όπως η σχολική γλώσσα (η επίδραση της καθαρεύουσας στην εκφραστική ικανότητα, στη σχολική απόδοση, στην πνευματική ανάπτυξη και στη συναισθηματική ζωή), η σχέση του γραπτού με τον προφορικό λόγο, η σχέση της παλλαϊκής εθνικής γλώσσας με τις διαλέκτους, τα ιδιώματα, το βασικό λεξιλογικό απόθεμα, η επίδραση της λόγιας παράδοσης και των ξένων γλωσσών, η σύνδεση της γλώσσας με τη σκέψη και με την πράξη⁸.

2. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1956-1967

Μετά το 20^ο Συνέδριο του ΚΚΣΕ και την αλλαγή ηγεσίας του ΚΚΕ το 1956, η προσοχή του Αθανασιάδη στρέφεται στην προσπάθεια μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης από την κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή. Υποστηρίζει ότι η συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας αποτελεί παραπλανητική κίνηση, παρόμοια της παλαιότερης Επιτροπής για την Καταπολέμηση του Αναλφαριθμητισμού η οποία είχε μηδενικά αποτελέσματα. Η ριζική αλλαγή της κατάστασης της ελληνικής παιδείας δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο στα πλαίσια μια γενικότερης δημοκρατικής αλλαγής στη χώρα. Όσο η χώρα είναι εξάρτημα της οικονομίας των μεγάλων ιμπεριαλιστικών κρατών, το σχολείο δεν μπορεί να γίνει όργανο της υλικής και εκπολιτιστικής ανάπτυξης του λαού. Όμως, πολλά βασικά προβλήματα που αφορούν την παιδεία «είναι δυνατόν και σήμερα να λυθούν, μα οι άμεσα πραγματοποιήσιμες αυτές λύσεις θα επιτευχθούν μόνο με την ενιαία πατριωτική πάλη του λαού». Η τήρηση των

⁸ Βλπ Αθανασιάδης, 1954.

επαγγελιών του Καραμανλή (π.χ. περί παροχής στη νεολαία εφοδίων τεχνικής και επαγγελματικής προόδου) θα εξαρτηθεί από το βαθμό πίεσης που θα ασκεί κάθε φορά η οργανωμένη πάλη του λαού στην κυβέρνηση. Η ανόρθωση της παιδείας προβάλλει ως παλλαϊκό αίτημα που εξειδικεύεται στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, στην εξασφάλιση και χρονική προέκταση (όπως προτείνει η Διδασκαλική Ομοσπονδία) της υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης, στην καθιέρωση της εθνικής λαϊκής γλώσσας, στην αναδιάρθρωση της παιδείας με τη δημιουργία μέσων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, στην ανάπτυξη όλων των κλάδων της ανώτερης παιδείας, στη στήριξη της παιδείας στην εθνική ιστορία, στις δημοκρατικές λαϊκές παραδόσεις και στα πανανθρώπινα ιδανικά της ειρηνικής συνύπαρξης και φιλίας των λαών, μακριά από το σοβινισμό και τον κοσμοπολιτισμό⁹. Ένα χρόνο μετά, ο Αθανασιάδης κρίνει τις προτάσεις της Επιτροπής Παιδείας χρησιμοποιώντας δύο παραδείγματα, την πρόταση να διαιρεθεί η μέση παιδεία σε δύο παράλληλους κύκλους και την πρόταση του χωρισμού των γυμνασίων της χώρας σε τέσσερις τύπους, ανάμεσα στους οποίους θα κυριαρχεί ο κλασικός. Θεωρεί ότι οι προτάσεις αυτές δείχνουν την εμμονή της Επιτροπής σε μια λογική αποκλεισμού των παιδιών των αγροτών, των εργατών και των μεσαιών στρωμάτων από τη μέση και την ανώτερη εκπαίδευση και, ταυτόχρονα, προσκόλλησης στο ψευτοκλασικό ιδανικό. Δηλαδή, έχουν αντιλαϊκό και αντιδραστικό χαρακτήρα. Βέβαια, η Επιτροπή έκανε σωστές διαπιστώσεις για την αξιοθρήνητη κατάσταση της παιδείας στην Ελλάδα και ορισμένες θετικές προτάσεις, όπως η ίδρυση 22 εργατοτεχνικών σχολών και η ίδρυση τρίτου πανεπιστημίου. Ωστόσο, αυτά τα λίγα θετικά σημεία χάνουν την αξία τους, εν μέσω αντιδραστικών, ατελών, περιορισμένης σημασίας και ανεδαφικών προτάσεων¹⁰. Τελικά, σύμφωνα με τον Αθανασιάδη, στο πλαίσιο των οκτώ νομοθετημάτων της κυβέρνησης Καραμανλή «ό,τι ήταν θετικό και προοδευτικό παραμερίστηκε και στραγγαλίστηκε». Έτσι, η κυβέρνηση εκτός από παραπειστικό θόρυβο, «περιβάλλει με 'επιστημονικό' τάχα κύρος τα αντιλαϊκά μέτρα που παίρνει». Αντιπαρέχεται με πρόχειρες και σπασμωδικές ρυθμίσεις την ανάγκη για διεύρυνση, αναδιάρθρωση, εξύψωση της επιστημονικής στάθμης και εκδημοκρατισμό της ανώτατης παιδείας. Η ίδρυση τεχνικών σχολών δεν είναι δημιουργία νέων αλλά ανασύσταση παλαιών χωρίς ουσιαστικές προϋποθέσεις στο επίπεδο των υποδομών και των κονδυλίων για τη λειτουργία τους, ενώ μπαίνουν σοβαρά εμπόδια για την φοίτηση σε αυτές τις σχολές των παιδιών των αγροτών, των εργατών και των φτωχότερων στρωμάτων των βιοτεχνών και των υπαλλήλων. Όσο για τις μεταρρυθμίσεις στη μέση εκπαίδευση, άδικα ανησύχησαν οι ψευτοκλασικιστές της Φιλοσοφικής Σχολής του πανεπιστημίου της Αθήνας και οι παράγοντες της Δεξιάς που «διακατέχονται από μεσαιωνικές νοσταλγίες», αφού αυτές οι σχολαστικές αντιλήψεις αποδείχθηκε ότι ήταν και οι επίσημες αντιλήψεις της κυβέρνησης με τη διαίωνιση του ενός τύπου γυμνασίου στα νομοθετήματα¹¹. Έτσι, τρία χρόνια έπειτα από τη συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας και τα νομοθετήματα της κυβέρνησης Καραμανλή, η συνταγματική επιταγή για εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση παραμένει κενό γράμμα, εφόσον το ένα τρίτο των παιδιών είτε δεν εγγράφεται είτε εγκαταλείπει το σχολείο μετά από τρία ή τέσσερα χρόνια φοίτησης. Δεν διορίζονται εκπαιδευτικοί, δεν ανεγείρονται σχολεία, οι δαπάνες για την εκπαίδευση βρίσκονται στο χαμηλότερο ευρωπαϊκό ποσοστό και οι γονείς επιβαρύνονται με πολλά έξοδα για τη φοίτηση των παιδιών τους. Στο περιεχόμενο των βιβλίων κυριαρχούν θρησκευτικές γνώσεις, εξοστρακίζεται το προοδευτικό πνεύμα, εξυμνούνται η υποτέλεια και η υποταγή και υποβαθμίζεται ο τεχνικός και επιστημονικός προσανατολισμός. Στη μέση και στην τεχνική εκπαίδευση η κατάσταση «παραμένει ίδια και χειρότερη» μετά τα νομοθετήματα Καραμανλή και παρά τις επισημάνσεις του Ξενοφώντα Ζολώτα ότι οι δαπάνες για την τεχνική εκπαίδευση δεν είναι καταναλωτικές, αλλά «δαπάνες επενδύσεως υψηλότερης αποδοτικότητας». Ο επαγγελματικός προσανατολισμός σε μια χώρα όπως η Ελλάδα «υποανάπτυκτη και μπερδεμένη σε μισοαποικιακά δεσμά» είναι δύσκολος και χρησιμοποιείται ευρέως η πρόχειρη και αναχρονιστική μέθοδος της εμπειρικής

⁹ Βλπ Αθανασιάδης, 1957.

¹⁰ Βλπ Αθανασιάδης, 1958.

¹¹ Βλπ Αθανασιάδης, 1959.

προετοιμασίας στους χώρους δουλειάς, η οποία ευνοεί τους εργοδότες που πληρώνουν το ένα τρίτο του κατώτερου μεροκάματου¹².

Στη διετία 1961-1962, ο Αθανασιάδης ασχολείται με τις απόψεις ορισμένων Ελλήνων διανοούμενων οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ανήκουν στο «κέντρο» και ψάχνουν τη «μέση οδό», εκπροσωπώντας τον «ιδεολογικό προσανατολισμό των μεσαίων στρωμάτων» όπως ο Ευάγγελος Παπανούτσος και ο Φώτης Τερζάκης. Τα κείμενα αυτών των διανοούμενων απηχούν τη βαθειά και αξεπέραστη κρίση της αστικής ιδεολογίας, της οποίας οι ρίζες είναι ταξικές, σε συνδυασμό με τις λαθεμένες γνωσιολογικές αφετηρίες τους. Σε μια εποχή που οξύνεται η αντίθεση ανάμεσα στην εργασία και στο κεφάλαιο, που γίνεται πιο βαρύς για όλο το λαό ο ζυγός των ξένων μονοπωλίων και της πλουτοκρατικής ολιγαρχίας και η επίδραση της Σοβιετικής Ένωσης και των άλλων σοσιαλιστικών χωρών αυξάνεται, οι διανοούμενοι της μέσης οδού ταλαντεύονται. Αντίθετα με αυτούς, υπάρχουν διανοούμενοι οι οποίοι «υπηρετούν αδίσταχτα τον ιμπεριαλισμό» (όπως ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος και ο Κωνσταντίνος Τσάτσος) προσπαθώντας να διασπάσουν τις εθνικές πατριωτικές δυνάμεις χρησιμοποιώντας το νεομαλθουσιανισμό, το νεοφροϋδισμό, τον υπαρξισμό, το νεοθετικισμό, το νιτσεϊσμό και τον περσοναλισμό γύρω από τα «κύρια μοτίβα της υποτέλειας και του πολέμου», καθώς και άλλοι διανοούμενοι που διαδίδουν θεωρίες (όπως η θεωρία του λαϊκού καπιταλισμού) για να διασπάσουν την εργατική τάξη και να φέρουν σύγχυση στους συμμάχους της, στα μεσαία στρώματα και στην εθνική αστική τάξη. Ο δρόμος που πρέπει να ακολουθήσουν οι κεντρώοι διανοούμενοι είναι να αντιμετωπίσουν με θάρρος τα ζωτικά προβλήματα της εποχής «μαζί με το λαό ή τουλάχιστον κοντά στο λαό», δίνοντας νόημα στη ζωή τους, όπως έκανε ο ιδεαλιστής φιλόσοφος Μπέρτραντ Ράσελ¹³. Για να διευκολύνει τους κεντρώους διανοούμενους να ακολουθήσουν αυτό το δρόμο, όπως τον Τερζάκη ο οποίος έχει εκφράσει «το θαυμασμό του για το ‘διαλεχτικό’ περσοναλισμό του κ.Φράγκου», ο Αθανασιάδης θα υποβάλλει σε αναλυτική κριτική τον χαρακτήρα, τις παραλλαγές και την αξία αυτής της φιλοσοφίας, καθώς και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη λύση του κοινωνικού προβλήματος¹⁴. Τουλάχιστον άμεσα, οι τοποθετήσεις του Τερζάκη και άλλων για τον ξεσηκωμό του λαού και της νεολαίας εναντίον της υποτέλειας και του οργίου της νοθείας και του αίματος, καθώς και για τα αιτήματα της φοιτητικής νεολαίας (δουλειά, εξύψωση επιστημονικής στάθμης και εκδημοκρατισμός της παιδείας) θα τον απογοητεύσουν. Όμως, εκτιμά ότι η στάση που κράτησε για τις φοιτητικές κινητοποιήσεις το μεγαλύτερο μέρος των διανοούμενων (δημοσιογράφοι, ηθοποιοί, λογοτέχνες, δικηγόροι) «είναι πραγματικά τιμητική»¹⁵. Άλλωστε, πολύ σύντομα ο Τερζάκης και ο Παπανούτσος, μαζί με άλλους (Στρατής Δούκας, Θάλεια Κολυβά, Γιώργος Θεοτοκάς, Γιώργος Φτέρης) θα εκφράσουν «τις ανησυχίες πλατύτερων στρωμάτων της δημοκρατικής διανόησης για τα μέτρα που παίρνονται ενάντια στην ελευθερία της σκέψης»¹⁶.

Μετά από μια σύντομη κριτική σε νομοσχέδια για την εκπαίδευση τα οποία κατέθεσε η κυβέρνηση Καραμανλή σχετικά με τον οργανισμό των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων¹⁷, ο Αθανασιάδης, σε μια συγκυρία κατά την οποία «η ενθουσιώδης και αποφασιστική πάλη των εκπαιδευτικών και της φοιτητικής νεολαίας πήρε πανεθνικό χαρακτήρα», επιχειρεί να τεκμηριώσει μέσω συγκρίσεων με χώρες που έχουν τον ίδιο περίπου πληθυσμό με την Ελλάδα (το Βέλγιο και την Ολλανδία από τις χώρες της Κοινής Αγοράς) και με σοσιαλιστικές χώρες οι οποίες προπολεμικά βρίσκονταν στο ίδιο οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο με την Ελλάδα (τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία), τις δύο βασικές αναγκαιότητες που προβάλλουν για την ελληνική εκπαίδευση: τη διεύρυνση και την αναδιάρθρωσή της. Επισημαίνει τη σχεδόν μηδενική φροντίδα για τη μόρφωση των νηπίων, τη μικρή διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης, το μικρό αριθμό δασκάλων και καθηγητών, την υπανάπτυκτη τεχνική εκπαίδευση και τονίζει τη σημασία της αναδιάρθρωσης

¹² Βλπ Αθανασιάδης, 1960.

¹³ Βλπ Αθανασιάδης, 1961.

¹⁴ Βλπ Αθανασιάδης, 1962α.

¹⁵ Βλπ Αθανασιάδης, 1962β.

¹⁶ Βλπ Αθανασιάδης, 1962γ.

¹⁷ Βλπ Αθανασιάδης, 1962δ.

στην ανώτατη εκπαίδευση με την ίδρυση νέων σχολών στα πανεπιστήμια και τη σύνδεσή τους με προγράμματα οικονομικής ανάπτυξης τα οποία θα «προσδιορίζονται από εθνικούς και λαϊκούς σκοπούς», καθώς και την αναδιάρθρωση της μέσης παιδείας «με τη μετατροπή πολλών γυμνασίων σε τεχνικές σχολές». Τα αιτήματα των εκπαιδευτικών και των φοιτητών είναι το πρώτο βήμα «για ν' αρχίσει να διευρύνεται και να εκσυγχρονίζεται η παιδεία μας». Η αριστερά «προβάλλει ένα πρώτο σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής για πλατιά συζήτηση» το οποίο περιέχει πολλά στοιχεία «που θα μπορέσουν, στην τελική τους διαμόρφωση, ν' αποτελέσουν τη σωστή βάση για να μπει η ελληνική παιδεία στο δρόμο της ανόρθωσης». Πρόκειται για το πρόγραμμα που είχε δημοσιευτεί στο περιοδικό *Αναγέννηση* το Σεπτέμβριο του 1926¹⁸.

Το καλοκαίρι του 1963 δημοσιεύονται στο *Νέο Κόσμο* δύο άρθρα του Αθανασιάδη για το γλωσσικό ζήτημα. Στο πρώτο, ο Αθανασιάδης υπογραμμίζει την επικαιρότητα του ζητήματος σε μια εποχή κατά την οποία παρουσιάζονται «προϋποθέσεις και τάσεις για διεύρυνση, εκλαΐκευση και αναδιοργάνωση της παιδείας» οπότε παρουσιάζεται και η «πιο πεισμομένη αντίδραση ή προτείνονται συμβιβασμοί που εμποδίζουν τη λύση» (πρόκειται για τις «ορμητικές εποχές και τις «κρίσιμες περιόδους» σύμφωνα με τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Ακόμη, υπογραμμίζει τη χρησιμότητα των συζητήσεων για το γλωσσικό ζήτημα υπό τον όρο «να γίνονται χωρίς εμπάθεια και με επιστημονική σοβαρότητα». Στη συνέχεια, υποστηρίζει ότι η διγλωσσία που επιδιώκεται μέσω της διδασκαλίας της καθαρεύουσας θέτει μια σειρά ερωτημάτων: αν πρόκειται για ματαιοπονία, αν είναι επιζήμια από την άποψη της επίδρασής της στην πνευματική ανάπτυξη, αν καλλιεργεί την εκφραστική ευχέρεια, ποια είναι η επίδρασή της στη σχολική απόδοση και ποια είναι η συναισθηματική αξία της σε σχέση με τη μάθηση μιας ζωντανής ξένης γλώσσας. Για να απαντήσει σε αυτά τα ερωτήματα επικαλείται μια έρευνα που δημοσιεύτηκε το 1940 για τη διγλωσσία στα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου και στην οποία συμμετείχε ο ίδιος, έρευνα που έγινε στο πλαίσιο της Διεθνούς Επιτροπής Διγλωσσίας με πρόεδρο τον Ελβετό παιδαγωγό Pierre Bovet. Επίσης, τονίζει ότι «τα προβλήματα που προκύπτουν από την ιδιομορφία του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, πρέπει να φωτιστούν ακόμα περισσότερο, με το φως της μαρξιστικής θεωρίας και με νέα δεδομένα της επιστημονικής μεθοδολογίας». Χρησιμοποιώντας ορισμένα στοιχεία της έρευνας που προαναφέρθηκε υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν μπορεί να χωριστεί από το λαό ο οποίος τη χρησιμοποιεί ως «όργανο κοινής συνεννόησης», ότι σε καμιά περίοδο της ιστορίας τους «οι Έλληνες δεν ήταν έτσι ενωμένοι γλωσσικά, όπως είναι σήμερα», ότι η συγκριτική – ιστορική μέθοδος την οποία χρησιμοποίησαν οι καλύτεροι Έλληνες γλωσσολόγοι (κυρίως ο Τριανταφυλλίδης) έδειξε πως «σ' ορισμένα στάδια εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας έχει συντελεστεί ποιοτική αλλαγή που κάνει τις μορφές αυτές ν' αποτελούν άλλη γλώσσα», ότι η καθαρεύουσα επιδρά στην ελληνική γλώσσα αλλά αυτή η επίδραση δεν είναι απαραίτητη (επιδρούν, άλλωστε και οι ξένες γλώσσες), ότι η αυθαίρετη χρήση γλωσσικών μορφών που προωθείται μέσω διαφόρων γλωσσικών θεωριών όπως ο «νεοδημοτικισμός», η «απλή καθαρεύουσα» και η «γλωσσική ελευθερία» όταν επιβάλλεται στο σχολείο «αναστατώνει κυριολεκτικά την παιδεία», ότι η ενότητα της γλώσσας, αν και στοιχείο πρωταρχικό και απαραίτητο «δεν αποκλείει την εσωτερική ποικιλία», ότι η γλώσσα και η σκέψη «αλληλοκαθορίζονται αμοιβαία» και ότι η διαρκής βασανιστική παρεμβολή της καθαρεύουσας εμποδίζει τον εμπλουτισμό και την εμπάθυνση των εννοιών, καθώς και τη μεγαλύτερη ευλυγισία, τον πλούτο και την ακριβολογία της έκφρασης επειδή αποτελεί ένα τρίτο σύστημα σηματοδότησης, σύμφωνα με τη θεωρία του Παβλόφ. Το τελικό συμπέρασμα είναι ότι η καθαρεύουσα «φέρνει μείωση της σχολικής απόδοσης, αποπροσανατολίζει το σχολείο από τα προβλήματα που θέτει η ζωντανή πραγματικότητα, δημιουργεί γλωσσική αναρχία, αλλά δεν προκαλεί σοβαρή καθυστέρηση στη γενική ανάπτυξη των πνευματικών λειτουργιών, επειδή ο ρόλος της στη ζωή των παιδιών και των νέων είναι ασήμαντος». Τα προηγούμενα δεν ισχύουν για τη διδασκαλία ζωντανής ξένης γλώσσας. Επίσης, λανθασμένο είναι και το αίτημα για την πλήρη κατάργηση των αρχαίων ελληνικών τα οποία «είναι ανάγκη να διδάσκονται ευμέθοδα και επίμονα, στον κλασσικό τύπο γυμνασίων» και συστηματικότερα στη Φιλοσοφική Σχολή και, ως ένα βαθμό,

¹⁸ Βλπ Αθανασιάδης, 1963α.

στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες –στα παιδιά της υποχρεωτικής φοίτησης που πρέπει να γίνει οκτάχρονη θα είναι «ωφελιμότετα αρχαία κείμενα σε μετάφραση»¹⁹.

Στο δεύτερο άρθρο, αρχικά ο Αθανασιάδης τονίζει ότι «η επικράτηση και η καθιέρωση της ενιαίας εθνικής γλώσσας ήταν αίτημα της αστικής τάξης», χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα την Ιταλία, την Αγγλία, τη Γαλλία, την Τσεχία, τη Σερβία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Στο τέλος του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών, κορυφαίοι εκπρόσωποι του ελληνικού διαφωτισμού τόνιζαν ότι όργανο μιας σύγχρονης παιδείας έπρεπε να είναι μια ενιαία εθνική λαϊκή γλώσσα, ενάντια στον αρχαϊσμό και στη λογική του γλωσσικού συμβιβασμού ο οποίος γέννησε την καθαρεύουσα ενώ, την ίδια εποχή η γλωσσολογία έγινε πραγματική επιστήμη προσδιορίζοντας «με ακρίβεια τα θέματα και τους σκοπούς των ερευνών της, καθώς και τη μέθοδο μελέτης των προβλημάτων της, τη συγκριτική – ιστορική μέθοδο». Ωστόσο, αν και οι συνθήκες ήταν ευνοϊκές, αν και ορισμένοι διαφωτιστές έθεσαν το ζήτημα ορθά, αν και συνδέθηκε η πάλη τους με το λαμπρό ξεκίνημα της επανάστασης του 1821, το γλωσσικό ζήτημα δεν λύθηκε. Η ατολμία και η συμβιβαστική στάση των διανοουμένων που εκπροσωπούσαν την ιδεολογία της αστικής τάξης οφειλόταν στο ότι αυτή η τάξη μετά την επανάσταση του 1821 «συμβιβάστηκε και τελικά ρυμουλκήθηκε από τη φεουδαρχική τάξη» και το ελληνικό κεφάλαιο «πήρε χαρακτήρα μεταπρατικό και μεσιτικό στην υπηρεσία του ξένου κεφαλαίου». Η εμφάνιση του ελληνοχριστιανισμού και η επικράτηση της μεγάλης ιδέας ως επίσημης πολιτικής της «αστοτσιφλικάδικης σύζευξης» ευνόησαν την επικράτηση της καθαρεύουσας. Οι κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (δημοκρατικοί αγώνες με επικεφαλής μια προοδευτική μερίδα της αστικής τάξης στα 1843, 1848, 1863, ισχυροποίηση της αστικής τάξης εντός του συνασπισμού εξουσίας και εμφάνιση του Ψυχάρη στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, διαφοροποίηση της εθνικής αστικής τάξης το 1909 και εμφάνιση του δημοτικισμού) δεν μπόρεσαν να λύσουν το γλωσσικό ζήτημα. Με τις κοινωνικές και πολιτικές αιτίες συνδέονται στενά «οι προλήψεις και οι ψυχώσεις που έχουν δημιουργηθεί κατά την μακρόχρονη πάλη για το γλωσσικό ζήτημα» οι οποίες επηρέαζαν τα λαϊκά στρώματα, σε συνδυασμό με «σοβινιστικά κηρύγματα, με την αναβίωση της σλαβοφοβίας και στα χρόνια μας με την αντικομμουνιστική προπαγάνδα» και οδήγησαν στα αιματηρά γεγονότα του 1901 και του 1903 με τη μετάφραση των Ευαγγελίων και της Ορέστεας. Όμως, πάντα κατά τον Αθανασιάδη, υπάρχει πλέον ανάγκη να τεθεί σε σωστή βάση η συμβιβαστική στάση του Κοραή, η ακαμνία και τα «λάθη» του Ψυχάρη, καθώς και η άποψη περί συμβιβασμού του Τριανταφυλλίδη. Το κλειδί είναι η ανάπτυξη της επιστήμης της γλωσσολογίας. Ο συμβιβασμός του Κοραή δεν μπορεί να αποδοθεί ότι ζούσε στο εξωτερικό, αλλά στο ότι οι Έλληνες διαφωτιστές του 18^{ου} αιώνα «δεν ξεκινούσαν από επιστημονικές αφετηρίες και δεν εφαρμόζαν επιστημονική μέθοδο στην εξέταση του γλωσσικού ζητήματος, αφού η γλωσσολογία «άρχισε να γίνεται επιστήμη στο πρώτο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα. Τα «λάθη» του Ψυχάρη, ο οποίος είναι ο πρώτος Έλληνας επιστήμονας γλωσσολόγος είναι κυρίως απόρροια της μηχανιστικής αντίληψης που κυριαρχεί στη γλωσσολογία της εποχής του, σύμφωνα με την οποία τα φαινόμενα της γλώσσας «εξετάζονται σα φαινόμενα φυσικά» και «οι κανόνες και οι νόμοι που βγαίνουν από μια τέτοια εξέταση, θεωρούνται απαρασάλευτοι και αναλλοίωτοι φυσικοί νόμοι». Ο Τριανταφυλλίδης δεν ήταν μαρξιστής αλλά προοδευτικός αστός, όμως «για τις αλλαγές που γίνονται στη γλώσσα, για την πάλη του νέου και του παλιού, ποιο είναι ζωντανό, ποιο βιώσιμο, ποιο παραμερίζεται, ποιο έχει κιόλας παραμεριστεί, σ' όλη αυτή την εξέταση η χρήση της διαλεκτικής μεθόδου απ' τον Τριανταφυλλίδη είναι φανερή». Επομένως, το έργο του δεν αποτελεί συμβιβασμό, αλλά «συνέπεια της επιστημονικής βάσης στην οποία στηριζόταν». Το τελικό συμπέρασμα του δεύτερου άρθρου είναι ότι «Το γλωσσικό πρόβλημα θα λυθεί με την αγωνιστική πάλη των προοδευτικών δυνάμεων της χώρας (...) Είναι σωστό και απαραίτητο να προβάλλονται αγωνιστικά τα προβλήματα που έχουν ζωτική σημασία για την εθνική μας ανάπτυξη. Μα είναι επίσης απαραίτητο, η επιστημονική εξέτασή τους όχι απλώς να συνοδεύει, μα να

¹⁹ Βλπ Αθανασιάδης, 1963β.

βρίσκεται στη βάση της αγωνιστικής προβολής. Τα πορίσματα που παρουσιάζονται ύστερα από επιστημονική εξέταση είναι πειστικά και ακαταγώνιστα»²⁰.

Ένα περίπου χρόνο μετά, ο Αθανασιάδης επισημαίνει ότι ο Γεώργιος Παπανδρέου, ως Υπουργός Παιδείας πλέον της κυβέρνησης της Ένωσης Κέντρου, «εγκολλώθηκε» το μαζικό κίνημα για την ανόρθωση της παιδείας κατά την προεκλογική περίοδο και πρόσφατα ανακοίνωσε τις κατευθυντήριες γραμμές τριών νέων νομοσχεδίων. Ο συγγραφέας δηλώνει ότι θα κάνει αναλυτική κριτική των νομοσχεδίων όταν δημοσιευτούν, ενώ σε αυτή τη στιγμή «θα γίνει μια σύντομη εξέταση των θέσεων». Σύμφωνα με αυτή τη σύντομη εξέταση, «στα μέτρα που πάρθηκαν ή που εξαγγέλλθηκαν υπάρχουν αρκετά θετικά σημεία»: η αύξηση του ποσοστού του προϋπολογισμού για την παιδεία, η αναγνώριση της ανάγκης για επέκταση της γενικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η απαλλαγή από δίδακτρα και η εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εξασφάλιση υλικών πόρων (κτήρια, εργαστήρια, εποπτικά μέσα). Όμως, τα αρνητικά σημεία «που παρουσιάζονται στα εξαγγελόμενα μέτρα είναι πολύ βασικότερα» διότι: α) «Δεν προβάλλεται στερεά συγκροτημένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής ανόρθωσης, πλαισιωμένο σε γενικότερο πρόγραμμα οικονομικής ανασυγκρότησης» και β) «Δεν επιδιώκεται ουσιαστικός εκδημοκρατισμός της παιδείας». Πιο συγκεκριμένα, «δεν γίνεται λόγος» για την αναδιάρθρωση της ανώτατης παιδείας, η ανάγκη δημιουργίας τεχνικής – επαγγελματικής παιδείας «προβάλλεται αόριστα», η γενική υποχρεωτική εκπαίδευση δεν είναι ενιαία όπως ζητάει ορθά η Διδακταλική Ομοσπονδία, «ακόμα και η γλώσσα που διδάσκεται στις δύο αυτές βαθμίδες θα είναι διαφορετική» (στο εξάχρονο δημοτικό η δημοτική και στο προγυμνάσιο η καθαρεύουσα) και δεν συνδέεται η υποχρεωτική εκπαίδευση (κυρίως οι τρεις τάξεις του προγυμνασίου) με την οικονομική ανάπτυξη, ενώ στο ανώτερο γυμνάσιο «καταργείται κι' αυτός ακόμα ο περιορισμένος διαφορισμός που υπήρχε». Επίσης, δεν εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες φοίτησης στην εκπαίδευση, δεν συνδέεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση με το δικαίωμα στην ασφαλή εργασία, δεν γίνεται εκδημοκρατισμός στη λειτουργία και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Όσον αφορά το ζήτημα των δυσκολιών για την πραγματοποίηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο Αθανασιάδης προτείνει τη στήριξή της στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες «αν γίνει η φοίτηση τριήχρονη και σε συνέχεια τετράχρονη» με ειδικευση τα δύο τελευταία χρόνια και αναμόρφωση των προγραμμάτων τους²¹. Τέσσερις μήνες αργότερα, σε νέο άρθρο του το οποίο αναφέρεται στο πρώτο νομοσχέδιο για τη γενική εκπαίδευση της κυβέρνησης Παπανδρέου, ο Αθανασιάδης θεωρεί ότι επιβεβαιώνεται η εκτίμηση που είχε κάνει στο προηγούμενο άρθρο «τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά σημεία». Όμως, αφού τονίζει τη «θετική διάθεση» των εκπροσώπων του Κέντρου «να βγάλουν την παιδεία από το τέλμα» της Καραμανλικής οκταετίας και τις τροπολογίες που έγιναν δεκτές «ύστερα από προτάσεις των εκπροσώπων της Αριστεράς και ορισμένων του Κέντρου» οι οποίες «υπογράμμισαν και στερέωσαν ακόμα περισσότερο τα θετικά σημεία», εκτιμά ότι ο νέος εκπαιδευτικός νόμος «μπορεί να χαρακτηριστεί σαν το πρώτο βήμα για την ανόρθωση της παιδείας μας». Επίσης, υπογραμμίζει ότι «η ταυτότητα απόψεων και η κοινή αντιμετώπιση των αντιδραστικών αντιλήψεων από εκπροσώπους της Αριστεράς και του Κέντρου φανερώθηκε σε πολλά σημεία» και ότι «οι δυνατότητες ευρύτερης και ουσιαστικότερης ενότητας κατά των δυνάμεων του σκοταδισμού και της αντίδρασης, μέσα στην πάλη για τον εκδημοκρατισμό της εθνικής μας παιδείας, είναι πραγματικά ανεξάντλητες». Στη συνέχεια, αντιπαρατίθεται στην πολεμική των εκπροσώπων της «άκρας Δεξιάς», όπως των άλλοτε δημοτικιστών Θεοδωρακόπουλου και Γεωργούλη, της Φιλοσοφικής Σχολής της Αθήνας και των κορυφαίων διανοούμενων και πολιτικών της Δεξιάς Κανελλόπουλου και Τσάτσου, πολεμική η οποία στράφηκε «κυρίως κατά των μέτρων που πάρθηκαν για την αναγνώριση 'ισοτιμίας' της δημοτικής και της καθαρεύουσας, καθώς και για τη γνωριμία των αρχαίων συγγραφέων με μεταφράσεις». Μάλιστα, επισημαίνει ότι η παραδοχή της Φιλοσοφικής Σχολής περί «γλωσσικού κυκλώνα» των αποφοίτων του γυμνασίου, αντί να την οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι πρέπει να υπάρχει στην εκπαίδευση γλωσσική ομοιομορφία και «ότι αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την ενιαία και συνεπή χρήση της δημοτικής» την οδηγεί

²⁰ Βλπ Αθανασιάδης, 1963γ.

²¹ Βλπ Αθανασιάδης, 1964α.

στην υποστήριξη του υφιστάμενου συστήματος, δηλαδή αυτού «ακριβώς που οδηγεί στον 'γλωσσικό κυκεώνα'». Τέλος, θεωρεί ότι η τακτική της Αριστεράς η οποία απέβλεπε «στην υπογράμμιση, στη στερέωση και στη διεύρυνση των θετικών στοιχείων που περιέχονται στα νέα νομοθετήματα, στο παραμέρισμα ή στην άμβλυνση όσο το δυνατό περισσότερων αρνητικών» ήταν «θετική από κάθε άποψη» χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα την τροπολογία που αναφέρεται στη δυνατότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να έχει «γεωργική ή επαγγελματική απόκλιση» διότι σχετίζεται «με την εφαρμογή της αρχής του ενιαίου σχολείου», χωρίς, βέβαια, να αποτελεί πλήρη εφαρμογή της²².

Μέχρι την πτώση της κυβέρνησης Παπανδρέου το καλοκαίρι του 1965, δημοσιεύονται άλλα δύο άρθρα του Αθανασιάδη. Στο πρώτο παρουσιάζονται απόψεις που, σύμφωνα με τον ίδιο, απαντούν κυρίως στο ζήτημα του περιεχομένου του «ελληνοχριστιανικού πνεύματος» και περιέχονται σε τότε ακόμα υπό έκδοση μελέτη του, τις οποίες αποφάσισε να δημοσιεύσει στο *Νέο Κόσμο* επειδή το θέμα της παιδείας είναι εξαιρετικά επίκαιρο και «το 'ελληνοχριστιανικό' πνεύμα βρίσκεται στη βάση των μέτρων που παίρνονται για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Έτσι, αφού υπογραμμίζει ότι το «ελληνοχριστιανικό πνεύμα» χρησιμοποιήθηκε μεταπολεμικά «σαν ιδεολογικό όπλο της αντίδρασης για την καταπάτηση των δικαιωμάτων του λαού και για τη βαθύτερη διείσδυση των ιμπεριαλιστών στη χώρα μας», καθώς και του εκφασισμού της παιδείας (κυρίως από τους Κανελλόπουλο και Τσάτσο), μετά την ανάπτυξη του μαζικού κινήματος για την ανόρθωση της παιδείας, καθώς και μετά από «αρκετές αλλαγές στον τομέα της παιδείας» τις οποίες έφερε η κυβέρνηση Παπανδρέου, διαπιστώνει ότι μια μερίδα της ηγεσίας της Ένωσης Κέντρου «δεν θέλει ή δεν μπορεί να αποσπάσει την Ελλάδα» από την πρόσδεσή της στα ιμπεριαλιστικά συμφέροντα». Γι' αυτόν, πρωταρχικά, το λόγο, η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης που επιχειρείται από την κυβέρνηση «δεν έχει πάντα σαν κύριο στόχο την ανάδειξη επιστημονικών και τεχνικών στελεχών που χρειάζονται για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας» όπως δείχνει η κηδεμονία του ΟΟΣΑ στο νεοϊδρυμένο τρίτο πανεπιστήμιο. Η προσήλωση στο «ελληνοχριστιανικό» πνεύμα του Παπανδρέου «εμποδίζει τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής παιδείας» και οδηγεί στην παραμέληση της επιστημονικής κατάρτισης. Μάλιστα, ακόμα και ο Παπανούτσος, «το πιο υπεύθυνο πρόσωπο στη σημερινή μεταρρυθμιστική προσπάθεια» και στην πολιτική του τοποθέτηση «έναν από τους πιο προοδευτικούς διανοούμενους της Ένωσης Κέντρου», έχει εκφράσει γνώμες που σχετίζονται με το «ελληνοχριστιανικό ιδανικό» και έχουν καθοριστική σημασία «για τον γενικότερο προσανατολισμό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Μερικές από αυτές τις γνώμες, κυρίως περί ανθρωπισμού, επιχειρεί να ανασκευάσει ο Αθανασιάδης, τονίζοντας ότι άμεσος σκοπός της παιδείας πρέπει να είναι «η μόρφωση πολιτών δημιουργικά εργαζομένων, η εξύψωσή τους σε ηθικά αυθύπαρκτες και κοινωνικά υπεύθυνες προσωπικότητες. Η αρχή της σύνδεσης της παιδείας με τη ζωή επιβάλλει το σταθερό προσανατολισμό προς επιστημονική κατάρτιση, προς τη συνεχή παρακολούθηση των αλματικών προόδων της επιστήμης και της τεχνικής. Αυτός ο προσανατολισμός αποτελεί, στην εποχή μας, την κύρια βάση εθνικής παιδείας»²³. Στο δεύτερο άρθρο, το οποίο στοχεύει στη νομιμοποίηση του ΚΚΕ (φέρει τον υπέρτιτλο *Για τη Νομιμοποίηση του ΚΚΕ*), ο συγγραφέας αρχικά δίνει έμφαση στις πρώτες αποφάσεις συνεδρίων του κόμματος για την εκπαίδευση, στη σχέση του με τις επεξεργασίες που προέκυψαν μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και στην εκπαιδευτική δράση του στην περίοδο της κατοχής και της εθνικής αντίστασης. Έπειτα, αφού αναφέρεται στη «μεταπολεμική αποτελμάτωση της ελληνικής παιδείας», επισημαίνει ότι στην εκπαιδευτική πολιτική την οποία εφάρμοσε η κυβέρνηση Παπανδρέου υπάρχουν αρκετά θετικά σημεία, αλλά υπάρχουν «και αρνητικά πολύ σοβαρά, που αυτά προσδιορίζουν το χαρακτήρα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας της Ένωσης Κέντρου και οδηγούν σε προσανατολισμούς λαθεμένους» (τα κυριότερα από αυτά είναι η έλλειψη συγκροτημένου προγράμματος εντός ενός γενικότερου προγράμματος οικονομικής ανάπτυξης και η εύκολη διέξοδος προς το «ελληνοχριστιανικό πνεύμα», καθώς και η μη επιδίωξη πραγματικού

²² Βλπ Αθανασιάδης, 1964β.

²³ Βλπ Αθανασιάδης, 1965α. Η μελέτη στην οποία αναφέρεται ο Αθανασιάδης είναι προφανώς το βιβλίο του με τίτλο *Σταυροφορίες Παλιές και Νέες* που κυκλοφόρησε την ίδια χρονιά.

εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης). Όσον αφορά τις σύγχρονες γενικές προγραμματικές θέσεις του ΚΚΕ, δίπλα στις θέσεις για μόρφωση ως βασικό δικαίωμα του λαού, για στήριξη των σκοπών της παιδείας στην έννοια της δημιουργικής εργασίας, για σύνδεση της παιδείας με τη ζωή, για στήριξη της εθνικής παιδείας στη «μακρόχρονη, ένδοξη, δυναμική ελληνική παράδοση», για προέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέχρι τα 18 χρόνια και για εκδημοκρατισμό της παιδείας, τονίζεται ότι «η συστηματική και επίμονη καλλιέργεια της εθνικής νεοελληνικής μας γλώσσας, της Δημοτικής και η χρήση της σαν οργάνου και φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανόρθωση της παιδείας». Επίσης, προβάλλεται η συμβολή του κόμματος στην προβολή της λαϊκής γλώσσας και επαναλαμβάνονται οι θέσεις του 8^{ου} Συνεδρίου για την καθιέρωσή της σαν επίσημης γλώσσας του κράτους και για την ανάγκη συστηματικότερης μελέτης του πλούτου της με σκοπό να συνταχθούν γενικό λεξικό, ιστορικό λεξικό, ιστορική γραμματική και να διατυπωθούν ακριβέστερα οι κανόνες της²⁴.

Το 1966, στο *Νέο Κόσμο* δημοσιεύονται τρία άρθρα του Αθανασιάδη. Τα δύο έχουν ως θέμα την τεχνική εκπαίδευση. Στο πρώτο ο συγγραφέας κάνει μια ανασκόπηση της κατάστασης της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μεταπολεμικά, παρουσιάζει τα πενιχρά αποτελέσματα της μεταρρύθμισης της κυβέρνησης Καραμανλή του 1959 και συγκρίνει την σύγχρονη κατάσταση της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στη Βουλγαρία και στη Ρουμανία καταλήγοντας στο ότι «η διαφορά με τις σοσιαλιστικές γειτονικές μας χώρες δεν είναι μόνο διαφορά ποσοτική», αλλά, κυρίως, διαφορά «διαρθρώσεων, οργάνωσης και λειτουργίας». Επίσης, τονίζει ότι στην Ελλάδα ο ΟΟΣΑ από το 1961 εμπόδιζε να πραγματοποιηθούν ακόμα και τα ατελή προγράμματα οικονομικής ανάπτυξης της Δεξιάς και μετά τη σύνδεση της χώρας με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα ενισχύεται η τάση να γίνει η Ελλάδα «βιομηχανικό εξάρτημα κατώτερης τεχνικής στάθμης, χωρίς βαριά βιομηχανία». Όσο συνεχίζεται, λοιπόν, η εξάρτηση της χώρας από τα ξένα μονοπώλια «δεν είναι δυνατόν να έχουμε ουσιαστική οικονομική πρόοδο και η τεχνική παιδεία, που βρίσκεται σε άμεση σχέση και αντιστοιχία, δεν είναι δυνατό παρά να χωλαίνει και να καρκινοβατεί»²⁵. Το δεύτερο άρθρο είναι απόσπασμα από την τότε ακόμα ανέκδοτη μελέτη του με τίτλο *Τεχνική Εκπαίδευση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* όπου συγκρίνεται το «Σχέδιο Προγράμματος Οικονομικής Αναπτύξεως της Ελλάδος (1966-1970)» με το νέο «Νομοσχέδιον Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσεως». Ο συγγραφέας συμπεραίνει πως το κοινό χαρακτηριστικό των δύο κειμένων είναι τα σχήματα του επαγγελματικού προσανατολισμού «που εμποδίζουν τη στέρεη επαγγελματική κατάρτιση σε συνδυασμό με θεωρητική μόρφωση, πολλαπλασιάζουν τις δυσκολίες περάσματος σε ανώτερες βαθμίδες και καταδικάζουν τη μεγάλη μάζα των νέων σε επαγγελματική στασιμότητα (...) Μόνο που το νέο νομοσχέδιο προχωρεί ακόμα περισσότερο στα εμπόδια και στους φραγμούς που θέτει». Έτσι, γίνεται φανερό ότι με το νομοσχέδιο, σε μια εποχή η οποία απαιτεί μεγαλύτερη ειδίκευση και υψηλό επίπεδο μόρφωσης, «στη χώρα μας επιβάλλονται οι μορφές πρόχειρης επαγγελματικής προετοιμασίας» που συμφέρουν τους ντόπιους και ξένους μεγαλοεπιχειρηματίες. Συνεπώς, «το Ιουλιανό πραξικόπημα, με τα κεντροδεξιά κυβερνητικά εκτρώματα που έχει επιβάλει στη χώρα, διευκολύνει την ωμότερη επέμβαση των μονοπωλιακών οργανισμών σε όλους τους τομείς της οικονομικής και πολιτικής ζωής»²⁶. Το τρίτο άρθρο του 1966 και τελευταίο πριν την επιβολή της δικτατορίας των συνταγματαρχών από εκείνα που αφορούν την ελληνική εκπαίδευση²⁷, αναφέρεται στο σχέδιο νομοθετικού διατάγματος «Περί οργάνωσης της Ανωτάτης Παιδείας και Επιστημονικής Ερεύνος και Συστάσεως Νέων Ιδρυμάτων Ανωτάτης Παιδείας» του οποίου «πιο μαχητικός υποστηρικτής» είναι ο τότε υπουργός συντονισμού Κωνσταντίνος Μητσοτάκης. Ο Αθανασιάδης παρουσιάζει στοιχεία από τις Η.Π.Α., τη Γαλλία, την Ολλανδία και την Αγγλία για να «φανερί ανάγλυφα ότι οι απομιμήσεις που προβάλλονται στο ελληνικό νομοσχέδιο είναι κακέκτυπα των

²⁴ Βλπ Αθανασιάδης, 1965β.

²⁵ Βλπ Αθανασιάδης, 1966α.

²⁶ Βλπ Αθανασιάδης, 1966β.

²⁷ Πριν την επιβολή της δικτατορίας, στο *Νέο Κόσμο* θα δημοσιευτεί ένα άλλο άρθρο του Αθανασιάδη (1967) το οποίο αφορά αποκλειστικά την ανώτατη εκπαίδευση στη Ρουμανία.

προτύπων» και επισημαίνει πως με το νομοσχέδιο καταργείται η συνταγματικά κατοχυρωμένη αυτοτέλεια των ιδρυμάτων, ενώ ο προσανατολισμός του «δεν είναι εθνικός και λαϊκός, αλλά εξυπηρετεί, κατά κύριο λόγο, ξένα συμφέροντα». Συνεπώς, «τα μέτρα που προτείνονται, τα πιο βασικά, αντιστοιχούν στο πολιτικό κλίμα που επικρατεί στη χώρα μας. Πάντα έχει σημασία αν μια μεταρρύθμιση πραγματοποιείται από προοδευτικές ή από αντιδραστικές δυνάμεις»²⁸.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Το ενδιαφέρον του Αθανασιάδη για το γλωσσικό ζήτημα σε ολόκληρη τη μεταπολεμική περίοδο είναι έντονο, όπως προκύπτει από τα τρία άρθρα τα οποία είναι αφιερωμένα σε αυτό στο *Νέο Κόσμο* (Σεπτέμβρης 1954, Ιούλιος και Αύγουστος του 1963), αλλά και από τις συχνές σχετικές αναφορές σε άλλα άρθρα του στο ίδιο περιοδικό οι οποίες προαναφέρθηκαν. Το ενδιαφέρον αυτό δείχνει τη σημασία που απέδιδε στο γλωσσικό ζήτημα το ΚΚΕ, αλλά και την προσωπική ειδική ενασχόληση του Αθανασιάδη με αυτό το ζήτημα, ενασχόληση η οποία, σύμφωνα με τα διαθέσιμα βιογραφικά στοιχεία του, χρονολογείται από τη δεκαετία του 1930, όταν ασχολήθηκε συστηματικά με τη διγλωσσία στην Ελλάδα.

Στην πρώτη φάση της μεταπολεμικής περιόδου, δηλαδή έπειτα από τη λήξη του εμφυλίου πολέμου και μέχρι την αλλαγή ηγεσίας στο ΚΚΕ μετά το 20^ο Συνέδριο του ΚΚΣΕ, ο Αθανασιάδης συνδέει στενά το γλωσσικό ζήτημα, όπως και την παιδεία με την εθνική ανεξαρτησία. Η τελευταία αποτελεί κεντρικό άξονα της πολιτικής των κομμουνιστών στην Ελλάδα και μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου, αφού είναι φανερό ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα υπό την άμεση επιτήρηση των Αμερικανών²⁹. Χρησιμοποιεί ως θεωρητική βάση για την αντιμετώπιση του γλωσσικού ζητήματος τις γλωσσολογικές απόψεις των Στάλιν και Ζαχαριάδη και θεωρεί ότι η επίλυση του γλωσσικού ζητήματος δεν είναι εφικτό να γίνει στο πλαίσιο του τότε καθεστώτος, αφού πρόκειται για ένα «καθεστώς αντιδραστικό στη ρίζα του και αντεθνικό σ' όλες τις εκδηλώσεις του». Οποιαδήποτε μεταρρύθμιση, όπως η επίλυση του γλωσσικού ζητήματος, απαιτεί ένα «καθεστώς πλήρους εθνικής ανεξαρτησίας».

Η στήριξη του Αθανασιάδη στις γλωσσολογικές απόψεις των Στάλιν και Ζαχαριάδη μπορεί να εξηγηθεί στη βάση της κατάστασης που επικρατούσε στα κομμουνιστικά κόμματα εκείνης της περιόδου. Όπως αναφέρει ο Φερνάντο Κλαουντίν, με τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η επιρροή των κομμουνιστικών κομμάτων αυξήθηκε εξαιτίας της καθοριστικής συμβολής της Σοβιετικής Ένωσης στη νίκη επί του φασισμού και του ναζισμού. Η Σοβιετική Ένωση δεν συμβόλιζε μόνο την «υποδειγματική ενσάρκωση της σοσιαλιστικής επανάστασης», αλλά και είχε αναδειχτεί σε «υπέρτατο πρωταγωνιστή» της ανεξαρτησίας των λαών και της διεθνούς ειρήνης. Άλλωστε, νέα σοσιαλιστικά καθεστάτα, έστω και υπό την προστασία του Κόκκινου Στρατού ή χωρίς αυτήν (όπως στην Κίνα), είχαν επικρατήσει σε μια σειρά χωρών. Αυτές οι επιτυχίες, αν και είχαν σκιαστεί από τη ρήξη των Σοβιετικών με τους Γιουγκοσλάβους κομμουνιστές και από την ήττα του Δημοκρατικού Στρατού στην Ελλάδα, έδιναν μια τεράστια ιδεολογική δικαίωση στη «θεωρία του σοσιαλισμού σε μια χώρα», στη «μονολιθική δομή σαν άριστη συνθήκη της μαχητικής αποτελεσματικότητας κάθε κομμουνιστικού κόμματος» και στον «παγκόσμιο καθοδηγητικό ρόλο του Σοβιετικού Κομμουνιστικού Κόμματος». Όλες οι περιπτώσεις της καταστολής των διαφωνιών στο κομμουνιστικό κίνημα (Τροτσκισμός, Μπουχαρινισμός, δίκες της Μόσχας), το γερμανοσοβιετικό σύμφωνο, η κατάργηση της Κομμουνιστικής Διεθνούς (Κομιντέρν) για να μη διακυβευτεί η πολεμική συμμαχία με τους Αμερικανούς και τους Βρετανούς και η ίδρυση του Γραφείου Πληροφοριών Κομμουνιστικών Κομμάτων (Κομινφόρμ) το 1947 από μόνο εννέα κόμματα (των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης συν το Γαλλικό και Ιταλικό, χωρίς να προσκληθούν το Ελληνικό και Κινέζικο που έδιναν σκληρούς αγώνες και χωρίς να γίνει καν λόγος γι' αυτούς τους αγώνες στην έκθεση του Ζντάνοφ, εκπροσώπου του ΚΚΣΕ),

²⁸ Βλπ 1966γ.

²⁹ Για αυτή την επιτήρηση, ενδεικτικά βλπ Λιναρδάτος, 1977, σ.104-111.

θεωρήθηκαν ως επαλήθευση των επιλογών του Στάλιν, το κύρος του οποίου είχε τεράστια επίδραση στα πολυάριθμα νέα μέλη των κομμουνιστικών κομμάτων, με αποτέλεσμα να μεταβιβαστεί σ' αυτά η «καλλιεργημένη μέσα στην Κομιντέρν» δογματική νοοτροπία³⁰.

Σύμφωνα με τον Παναγιώτη Νούτσο, το ΚΚΕ ως «συλλογικός διανοούμενος» από την εποχή της «μπολσεβικοποίησής» του μέχρι τη «συμμόρφωσή του προς το εγχείρημα της 'αποσταλινοποίησης', δηλαδή τη στηλίτευση του Στάλιν, χωρίς ωστόσο την ουσιαστική κατάλυση των συνθηκών παραγωγής και αναπαραγωγής του 'σταλινισμού' και τη σύστοιχη επώδυνη στιγμή της 'αποζαχαριαδοποίησης'» είχε υιοθετήσει μια εκδοχή μαρξισμού – λενινισμού η οποία περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, τη διαρκή ευθυγράμμιση με τις αποφάσεις της Κομμουνιστικής Διεθνούς και την υπεράσπιση της Σοβιετικής Ένωσης. Η ηγεσία του Ζαχαριάδη «εξέφρασε στην Ελλάδα το 'πνεύμα του παγκόσμιου κομμουνισμού' που συμπυκνώνουν με τη σκέψη τους οι Marx, Engels, Λένιν και Στάλιν». Διαθέτοντας ανώτερη θεωρητική κατάρτιση από τα άλλα μέλη της κομματικής ηγεσίας, ο Ζαχαριάδης εξόρκιζε το δογματισμό, αλλά επέβαλε μια καθοδήγηση η οποία δεν επέτρεπε την κριτική, ενώ όταν οι επιλογές του ΚΚΕ έρχονταν σε αντίθεση με τις πραγματικές κοινωνικοπολιτικές διεργασίες «αποκτούσε 'μονολιθικό' και ιδιαίτερα σκληρό πρόσωπο». Ο ηγετικός μηχανισμός αυτής της καθοδήγησης «είχε αυτονομηθεί από τον υπόλοιπο κορμό του κόμματος, όντας ικανός να υποβάλλει ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης, που αποτελούσε κυρίως την άλλη όψη της γενικής συνενοχής, και είχε νομιμοποιηθεί στους κόλπους του ΚΚΕ, και ευρύτερα στους 'συννοειπόρους' του, ως ο εντολοδόχος της Κομμουνιστικής Διεθνούς»³¹.

Στα πλαίσια, λοιπόν, αυτής της κομματικής λειτουργίας στην οποία έχει ενταχθεί όπως ο ίδιος δηλώνει μετά το 1940, ο Αθανασιάδης κινείται στην κατεύθυνση, όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα, της υποστήριξης της δημοτικής γλώσσας με βάση την ταύτιση του επιστημονικού χαρακτήρα του μαρξισμού – λενινισμού με τις απόψεις του Στάλιν. Έτσι, η καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους και η κατάργηση της διδασκαλίας της καθαρεύουσας υποστηρίζεται σε αυτή τη συγκυρία από τον Αθανασιάδη ως ορθή διότι η καθαρεύουσα, σύμφωνα με τη θεωρητική διάκριση του Στάλιν ανάμεσα σε ταξικά ιδιώματα και σε ταξικές γλώσσες, δεν αποτελεί ταξικό αλλά τεχνητό ιδίωμα που παρουσιάζεται σαν πλήρης γλώσσα, με την αξίωση να εκτοπίσει την εθνική γλώσσα. Η σύγκριση της γλωσσικής επάρκειας της καθαρεύουσας με την αρχαία ελληνική και η εξέταση της ιστορικής προέλευσης και διαμόρφωσής της χρησιμοποιούνται για να δικαιωθεί ο χαρακτηρισμός της ως τεχνητής γλώσσας η οποία βρίσκεται εκτός των πόλων της παραπάνω θεωρητικής διάκρισης. Παράλληλα, η ανάλυση των ιστορικών πολιτικών και ιδεολογικών χρήσεων της καθαρεύουσας από τις κυρίαρχες τάξεις επιβεβαιώνουν, τελικά, το κριτήριο για την κρίση μιας γλώσσας που έθεσε ο Ζαχαριάδης, δηλαδή το κριτήριο των συμφερόντων τα οποία εξυπηρετεί. Ο ρόλος του Αθανασιάδη ως κομματικού διανοούμενου είναι να εξετάσει το γλωσσικό ζήτημα υπό το φως των θεωρητικών απόψεων εκείνων που θεωρούνται πρωτοπόροι ηγέτες του διεθνούς και του ελληνικού, αντίστοιχα, κομμουνιστικού κινήματος. Όσον αφορά τη δυνατότητα επίλυσης του γλωσσικού ζητήματος στην τότε συγκυρία, ο Αθανασιάδης προτιμά τη θεώρηση ότι δεν είναι εφικτό να γίνει με βάση το λαϊκό και εθνικό συμφέρον στο πλαίσιο του υπάρχοντος ελληνικού καθεστώτος. Η θεώρηση αυτή αφορά όλα τα ζητήματα της παιδείας. Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική την οποία προβάλλει περιλαμβάνει από τη μια μεριά την καταγγελία της εκπαιδευτικής πολιτικής του καθεστώτος (ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και προσωπικό, μη πραγματοποίηση της εξάχρονης σχολικής φοίτησης, απαρχαιωμένα αναλυτικά προγράμματα, διωγμοί εκπαιδευτικών και μαθητών, κυρίαρχο ιδεολογικό σύμπλεγμα μεγαλοϊδεατισμού – κοσμοπολιτισμού) και, από την άλλη, την επαγγελία μιας εκπαίδευσης σε καθεστώς εθνικής ανεξαρτησίας που θα ικανοποιεί τις τεχνικές και πολιτιστικές ανάγκες και θα συμβάλλει στην οικονομική

³⁰ Βλπ Κλαουντίν, 1981, σ.7-15, 154-161. Για τον μεγάλο αριθμό των νέων μελών των κομμουνιστικών κομμάτων μετά τον πόλεμο είναι χαρακτηριστικό ότι στο 7^ο συνέδριο του ΚΚΕ το οποίο έγινε τον Οκτώβριο του 1945, η κομματική ηλικία των αντιπροσώπων είχε ως εξής: 63 πάνω από 15 χρόνια, 75 πάνω από 5 χρόνια και 85 λιγότερο από 5 χρόνια (βλπ Ιστορικό Τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, 1995, σ.526).

³¹ Βλπ Νούτσος, 1993α, σ.29-44, 54-56.

ανάπτυξη. Είτε γιατί θεωρούσε δυσμενή τον τότε συσχετισμό των κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων στην Ελλάδα είτε/ και γιατί θεωρούσε ότι θα μπορούσε εύκολα να αντιμετωπιστεί από την κομματική ηγεσία ως παραβίαση της ορθοδοξίας των αποφάσεων του κόμματος, στα κείμενα του Αθανασιάδη της περιόδου 1949 – 1956 δεν διατυπώνονται μεταρρυθμιστικές προτάσεις για την εκπαίδευση.

Στο 20^ο συνέδριο του ΚΚΣΕ (Φεβρουάριος 1956) υιοθετήθηκε η αρχή της ειρηνικής συνύπαρξης χωρών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτικό καθεστώς. Η νέα ηγεσία των Σοβιετικών, μετά από ορισμένα βήματα διαφοροποίησής της από την κυριαρχία του Στάλιν ύστερα από το θάνατό του το 1953³², έδωσε στο συνέδριο το τελικό χτύπημα με την περιβόητη μυστική έκθεση³³. Όμως, όπως υπογραμμίζει ο Κλαουντίν, η χρησιμοποίηση του Στάλιν «σαν μεγάλου αποδιοπομπαίου τράγου», η ερμηνεία «του απολυταρχισμού του με την ‘προσωπολατρία’ και της ‘προσωπολατρίας’ με τον απολυταρχισμό του», καθώς και ο ισχυρισμός ότι όσα περιγράφονταν στη μυστική έκθεση είχαν αφήσει ανέπαφα τη «σοσιαλιστική ουσία» του καθεστώτος και την «επιστημονική ουσία του ‘μαρξισμού’ του» ικανοποίησαν πολλούς κομμουνιστές είτε γιατί η ιδεολογική τους διαμόρφωση είχε χάσει κάθε επαφή με το μαρξισμό είτε γιατί θεώρησαν ότι όλα αυτά αποτελούσαν μια «πρώτη ατελή αυτοκριτική» που θα άνοιγε ένα νέο δρόμο για το κομμουνιστικό κίνημα³⁴.

Η νέα ηγεσία της Σοβιετικής Ένωσης διαπίστωσε, με βάση την ανάπτυξη των δυνάμεων του σοσιαλισμού διεθνώς, τη δυνατότητα του περάσματος στο σοσιαλισμό χωρίς ένοπλη εξέγερση. Ο Νικίτα Χρουστσόφ διακήρυξε στο 20^ο συνέδριο του ΚΚΣΕ ότι το κοινοβούλιο, «αυτός ο παραδοσιακός θεσμός πολλών υψηλά ανεπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών μπορεί να γίνει όργανο πραγματικής δημοκρατίας για τους εργαζόμενους. Η κατάκτηση μιας σταθερής κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας, που θα στηρίζεται στο μαζικό επαναστατικό κίνημα του προλεταριάτου και των εργαζομένων, θα δημιουργούσε για την εργατική τάξη μερικών καπιταλιστικών και πρώην αποικιακών χωρών τους όρους που θα επέτρεπαν την πραγματοποίηση ριζικών κοινωνικών μετασχηματισμών»³⁵. Βέβαια, όπως σημειώνει ο Κλαουντίν, ο πυρήνας αυτών των ιδεών είχε εκφραστεί πολύ νωρίτερα, στο πλαίσιο του κομμουνιστικού κινήματος, με τη «θεωρία της λαϊκής δημοκρατίας» στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η καταστροφή της χρηματιστικής και γαιοκτημονικής ολιγαρχίας, στην πορεία της απελευθέρωσης από το ναζισμό, έκανε πραγματοποιήσιμη μια μακροπρόθεσμη συνεργασία ανάμεσα στην εργατική τάξη, στους μικρούς αγρότες ιδιοκτήτες γης και στη μεσαία αστική τάξη (βιομηχανική, εμπορική και αγροτική), με προοπτική τη μετάβαση στο σοσιαλισμό –η πάλη των τάξεων θα συνεχιζόταν, αλλά με ειρηνικές και εξελικτικές μορφές εντός του δημοκρατικού κοινοβουλευτικού συστήματος. Επρόκειτο για μια θεωρία η οποία προϋπέθετε τον έλεγχο της κυβέρνησης από το κομμουνιστικό κόμμα και την παροχή προστασίας από τη Σοβιετική Ένωση που θα απέτρεπε κάθε σκέψη ιμπεριαλιστικής επέμβασης. Όμως, αυτή η θεωρία, αν και υποστηρίχτηκε από σημαντικά στελέχη του κομμουνιστικού κινήματος όπως ο Δημητρώφ και υιοθετήθηκε από τα κομμουνιστικά κόμματα της Γαλλίας και της Ιταλίας για να δικαιολογηθεί η συμμετοχή τους στις μεταπολεμικές κυβερνήσεις εθνικής ενότητας, σύντομα αναθεωρήθηκε με την έναρξη του ψυχρού πολέμου³⁶.

³² Μετά το θάνατο του Στάλιν η Σοβιετική Ένωση υποχώρησε στο θέμα των αιχμαλώτων πολέμου στην Κορέα για να επιτευχθεί ανακωχή τον Ιούλιο του 1953, παραιτήθηκε από τις διεκδικήσεις της στις τουρκικές επαρχίες του Καυκάσου και συμφώνησε για την είσοδο δεκαέξι νέων μελών στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών το Δεκέμβριο του 1955. Πιο ξεκάθαρα δείγματα αποστασιοποίησης από την κυριαρχία του Στάλιν ήταν, βέβαια, η σύλληψη του Λαυρέντι Μπέρια μετά τις ταραχές στην Ανατολική Γερμανία τον Ιούνιο του 1953 με την κατηγορία ότι δεν τις είχε προβλέψει και, αργότερα, η εξομάλυνση των σχέσεων με τον Τίτο, ηγέτη των Γιουγκοσλάβων κομμουνιστών που ο Στάλιν είχε κατηγορήσει ως προδότη, το Μάιο του 1955. Σχετικά βλπ Γιαννουλόπουλος, 1992, σ.155 και Βισβίτζη – Δοντά, 1995, σ.100, 143-148.

³³ Βλπ Χρουτσόφ, 1989.

³⁴ Βλπ Κλαουντίν, 1981, σ.279.

³⁵ Όπως αναφέρεται στο Βρανίτσκι, 1976, σ.211.

³⁶ Βλπ Κλαουντίν, 1981, σ.149-152.

Ο θάνατος του Στάλιν άνοιξε το δρόμο για την αλλαγή και στην ηγεσία του ΚΚΕ. Πριν, ακόμα, από το 20^ο Συνέδριο του ΚΚΣΕ, οι σχέσεις της Σοβιετικής ηγεσίας με την ηγεσία του ΚΚΕ είχαν οξυνθεί με αφορμή, κυρίως, τις αντιπαραθέσεις και τις βίαιες συγκρούσεις ανάμεσα στους Έλληνες πολιτικούς εξόριστους στην κομματική οργάνωση της Τασκένδης, για τις οποίες οι Σοβιετικοί έριχναν την ευθύνη στον Ζαχαριάδη³⁷. Τελικά, όπως προκύπτει από το «Γράμμα» που έστειλε στα μέλη του ΚΚΕ το Μάρτιο του 1956, η 6^η πλατιά ολομέλεια της Κεντρικής Επιτροπής «διαπίστωσε ότι η καθοδήγηση του κόμματος και πρώτ' απ' όλα ο γενικός γραμματέας της ΚΕ του ΚΚΕ σ. Ζαχαριάδης κάνουν σοβαρά πολιτικά λάθη σχεταριστικού χαρακτήρα», με πιο πρόσφατο παράδειγμα το σχέδιο προγράμματος που εισηγήθηκε στην 4^η ολομέλεια της κεντρικής επιτροπής, σύμφωνα με το οποίο «η μελλοντική λαϊκή επανάσταση στην Ελλάδα θα είναι λαϊκοδημοκρατική – σοσιαλιστική», ενώ «η εξουσία που θα εγκαθιδρυθεί θα είναι λαϊκή δημοκρατία και θα εκπληρώνει τις λειτουργίες της δικτατορίας του προλεταριάτου», με αποτέλεσμα να εμποδίζει «τη συνένωση των πατριωτικών δυνάμεων», να διασπά την «εργατοαγροτική συμμαχία» και να διακηρύττει «πως δεν υπάρχει θέση κάτω από τον ήλιο στη Λαϊκή Δημοκρατία όχι μόνο για την πατριωτική μερίδα των βιομηχάνων, αλλά ούτε για τους μικροεπιχειρηματίες και βιοτέχνες». Η ολομέλεια καθάίρεσε τον Ζαχαριάδη για την αριστερίστικη πολιτική του στην περίοδο 1946-1949, για την προώθηση σοβινιστικών απόψεων και για το ότι έπαιρνε αποφάσεις εξ ονόματος της Κεντρικής Επιτροπής ως επικεφαλής μιας μικρής ομάδας, παραβιάζοντας την εσωκομματική δημοκρατία, καλλιεργώντας την προσωπολατρία και επιβάλλοντας δικτατορικά τις απόψεις του, δημιουργώντας μια «ανώμαλη κατάσταση». Επίσης, εξέλεξε νέο γραφείο της Κεντρικής Επιτροπής³⁸.

Το 20^ο συνέδριο του ΚΚΣΕ και η 6^η πλατιά ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ επηρέασαν και την Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά (ΕΔΑ) στην Ελλάδα. Όπως τονίζει ο Νούτσος, η νέα ηγεσία του ΚΚΕ έδινε έμφαση «στη συσπείρωση όλων των πατριωτικών δυνάμεων του ελληνικού λαού», η ΕΔΑ στην πρώτη της πανελλαδική συνδιάσκεψη έθεσε ως κεντρικό της στόχο την «εθνική δημοκρατική αλλαγή» και νομιμοποίησε «την ύπαρξη της 'εθνικής αστικής τάξης' και των πολιτικών της εκφραστών, κατά την υπόδειξη της εξόριστης ηγεσίας του ΚΚΕ». Επρόκειτο για την αφομοίωση μιας «σταλινογενούς κατασκευής» από τη νέα χρουτσοφική ηγεσία του ΚΚΣΕ, η οποία μεταφέρθηκε και στην Ελλάδα μέσω της μετάφρασης και δημοσίευσης στην εφημερίδα *Αυγή* της «οικείας αρθρογραφίας του Νέου Κόσμου» που κατονόμαζε «τις δυνάμεις της 'εθνικής δημοκρατικής αλλαγής' (εργατική τάξη, αγροτιά, μεσαία στρώματα, εθνική αστική τάξη)» αν και τα κεντρώα κόμματα που εκπροσωπούσαν τα μεσαία στρώματα και την εθνική αστική τάξη δεν ήταν «συνεπής»³⁹.

Σύμφωνα με προσέγγιση η οποία προήλθε από τη μια πλευρά της διάσπασης του ΚΚΕ το 1968, κύκλοι των διανοουμένων και των επιστημόνων της ΕΔΑ, ιδιαίτερα γύρω από το περιοδικό *Επιθεώρηση Τέχνης*, ζητούσαν «διεύρυνση των ορίων της ελευθερίας της σκέψης». Επίσης, γινόταν όλο και πιο εμφανής «μια διάσταση ανάμεσα στις επεξεργασίες

³⁷ Βλπ τα σχετικά επίσημα έγγραφα που έχουν δημοσιευτεί στο Αφινιάν κα, 1999, σ.37-99.

³⁸ Βλπ ΚΚΕ, 1958, σ.641-655. Η 6^η πλατιά ολομέλεια, όπως αναφέρει ο Νούτσος (1993β, σ.25) συγκλήθηκε με την ευθύνη της «Διεθνούς Επιτροπής» η οποία «σχηματίστηκε κατά τη διάρκεια του 20^{ου} συνεδρίου του ΚΚΣΕ με πρόεδρο τον G. Gheorghiu-Dej και η έκθεσή της δεν δημοσιοποιήθηκε από το 'Γράμμα' της ΚΕ του ΚΚΕ στα μέλη του κόμματος». Όσον αφορά την άποψη του Ζαχαριάδη για το κρίσιμο θέμα του χαρακτήρα της επανάστασης στην Ελλάδα είναι σημαντικό ότι αργότερα (1962) ο ίδιος θα τονίσει πως «Η λαϊκο-δημοκρατική επανάσταση στην Ελλάδα θα είναι σοσιαλιστική, λύνοντας συνάμα και όλα τα άλυτα εθνικοδημοκρατικά προβλήματα: ξένη εξάρτηση, αγροτικό κλπ» θεωρώντας ότι η νέα ηγεσία του ΚΚΕ «καθορίζει την επανάσταση σαν αντιιμπεριαλιστική δημοκρατική και παρασιωπά το προτσές και τους ρυθμούς της μετεξέλιξης σε σοσιαλιστική». Τελικά, σύμφωνα με τον Ζαχαριάδη, «το βασικό στην ολπορτουνιστική διατύπωση της δημοκρατικής αλλαγής είναι ότι σ' αυτή θα πάρει μέρος και η εθνική αστική τάξη που (...) για πολιτική έκφραση θα έχει και τις πολιτικές δυνάμεις του Κέντρου». Σχετικά βλπ Ζαχαριάδης, 1987, σ.47-51.

³⁹ Βλπ Νούτσος, 1993β, σ.56-57. Άλλωστε, για παράδειγμα, στις αρχές του 1954 ο Ζαχαριάδης είχε συμφωνήσει με την πρόταση Καρτάλη να συμπαραταχθούν όλα τα κόμματα της αντιπολίτευσης εναντίον της δεξιάς κυβέρνησης του Παπάγου με βάση δέκα σημεία «ελαχίστου προγράμματος» (σχετικά βλπ Λιναρδάτος, 1978, σ.147).

των κομμουνιστών που στελέχωναν την ΕΔΑ που προσπαθούσε να επιβάλλει η ηγεσία του εξωτερικού», ενώ η πολιτική του Χρουτσόφ επενεργούσε «θετικά και στην ΕΔΑ» στην κατεύθυνση της απελευθέρωσής της από «δογματικούς φραγμούς». Το 1958, η υπόδειξη της νέας Σοβιετικής ηγεσίας προς το ΚΚΕ να μεταταθεί όλο το βάρος της κομματικής δουλειάς στην ΕΔΑ «που είχε τη δυνατότητα να γίνει ένα μεγάλο κόμμα των εργαζομένων και ότι σ' αυτήν έπρεπε να ενταχθούν όλοι οι κομμουνιστές», έγινε και επίσημη γραμμή της ηγεσίας του ΚΚΕ, στην 8^η ολομέλεια. Όμως, μετά την ανατροπή του Χρουτσόφ τον Οκτώβρη του 1964, η 8^η (μετά το συνέδριο του 1961) ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ έθεσε πάλι το καθήκον «της ίδρυσης μέσα στον κορμό της ΕΔΑ, παράνομων οργανώσεων-‘στηριγμάτων’», αμφισβητώντας τη δυνατότητά της να παίξει το ρόλο του πρωτοπόρου κόμματος των εργαζομένων. Μάλιστα, η ηγεσία του ΚΚΕ απέρριψε τις θέσεις που είχαν συγγραφεί για το 3^ο συνέδριο της ΕΔΑ του 1965 (το οποίο τελικά δεν πραγματοποιήθηκε) υποστηρίζοντας ότι η ΕΔΑ δεν έχει δική της ιστορία γιατί αποτελεί τμήμα της ιστορίας του ΚΚΕ και διαφωνώντας με τη χρήση του όρου μαρξισμός, με το σκεπτικό ότι «ο μαρξισμός δεν αφορά την ΕΔΑ» αλλά μόνο το ΚΚΕ, όπως και η σοσιαλιστική αναγέννηση ως «απώτατος στρατηγικός στόχος». Η ΕΔΑ μπορούσε να αρκεστεί στην εθνική δημοκρατική αλλαγή⁴⁰. Η ύπαρξη «τριβών» ανάμεσα στην ηγεσία της ΕΔΑ και την ηγεσία του ΚΚΕ, επιβεβαιώνεται και από προσέγγιση η οποία προήλθε από την άλλη πλευρά της διάσπασης του ΚΚΕ το 1968. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, «στην ΕΔΑ είχε αναπτυχθεί ένα ρεύμα που έβλεπε μόνο δογματικού – αριστερού χαρακτήρα λάθη στην πορεία του κινήματος, που βαυκαλιζόταν με τα όνειρα ειρηνικών δρόμων και συνεργασιών με τα κεντρώα κόμματα, και που -ακραία κατάληξη- θεωρούσε ότι το ΚΚΕ έπρεπε να διαλυθεί και το ρόλο του να τον παίξει η ΕΔΑ». Αυτές οι τριβές τότε θεωρούνταν ως σχετιζόμενες άμεσα με «τη διαμόρφωση του «ομπορτουνιστικού και αναθεωρητικού ρεύματος στην Ελλάδα» η οποία εκδηλώθηκε, κυρίως, στις περιοχές της πολιτικής θεωρίας, της ιδεολογίας και της τέχνης, και είχε ως αιτία, μεταξύ άλλων, την «αλλοίωση της κοινωνικής σύνθεσης των στελεχών του κινήματος στην Ελλάδα», αφού το 50% των τακτικών μελών της Διοικούσας Επιτροπής της ΕΔΑ ήταν επιστήμονες, διανοούμενοι και δημοσιογράφοι, ενώ εργάτες ήταν μόνο το 20% και δεν υπήρχε ούτε ένας αγρότης⁴¹.

Ο Αθανασιάδης προσαρμόστηκε γρήγορα στις απαιτήσεις της νέας κομματικής γραμμής που χάραξε η 6^η Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ το 1956. Αυτό φαίνεται από το ότι συνεχίζει να γράφει τακτικά στο *Νέο Κόσμο* (τουλάχιστον ένα άρθρο κάθε χρόνο) αλλά και από την παρέμβασή του (μαζί με τον Λευτέρη Αποστόλου) για να απορριφθεί από τον εκδοτικό μηχανισμό του ΚΚΕ στη Ρουμανία και να μην εκδοθεί λογοτεχνικό έργο του πολιτικού εξόριστου Κώστα Μπόση επειδή δεν ενσωμάτωσε επαρκώς το πνεύμα της 6^{ης} Ολομέλειας, αν και εμπνεύστηκε από τα ερωτήματα τα οποία αυτή έθεσε σχετικά με τα λάθη του Κόμματος στον εμφύλιο πόλεμο⁴². Ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τη δυνατότητα πραγματοποίησης μεταρρυθμίσεων αλλάζει, αφού υποστηρίζει ότι πολλά βασικά προβλήματα που αφορούν την παιδεία «είναι δυνατόν και σήμερα να λυθούν» με την προϋπόθεση ότι ο λαός θα αγωνιστεί γι' αυτά. Το εάν το γλωσσικό συγκαταλέγεται σε αυτά τα προβλήματα δεν ξεκαθαρίζεται, αλλά η θετική απάντηση σε αυτό το ερώτημα δεν αποκλείεται, όπως στην προηγούμενη περίοδο (1949 - 1956) όταν γινόταν σαφές πως δεν ήταν εφικτό να επιλυθεί στο πλαίσιο του μετεμφυλιακού καθεστώτος, ο χαρακτήρας του οποίου δεν είχε, βέβαια, αλλάξει ριζικά ένα περίπου χρόνο μετά την 6^η Ολομέλεια. Εκείνο που είχε αλλάξει ήταν οι εκτιμήσεις του ΚΚΕ για τη δυνατότητα πραγματοποίησης μεταρρυθμίσεων στα πλαίσια ενός νέου δρόμου για τον κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό που θα περιλάμβανε την αλλαγή του ρόλου των θεσμών της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας.

Στην περίοδο 1956 – 1967, για τον Αθανασιάδη είναι ξεκάθαρο ότι στην ελληνική εκπαίδευση μπορούν να πραγματοποιηθούν σημαντικές μεταρρυθμίσεις που θα συμβάλουν στην ανόρθωση της παιδείας η οποία σε γενικές γραμμές περιγράφεται ως διεύρυνση,

⁴⁰ Βλπ Βουρνάς, 1983, σ.28-34, 41-42, 50-55. Επίσης, για την «υπόδειξη» Χρουτσόφ και για τη «μαρξιστική μετεξέλιξη» της ΕΔΑ βλπ Μπενάς, 1995, σ.15, 85, 105-108, 115.

⁴¹ Βλπ Μπιτσάκης, 1989, σ.96, 112-117, 121.

⁴² Σχετικά βλπ Αποστολίδου, 2010, σ.62.

αναδιάρθρωση, εξύψωση της επιστημονικής στάθμης και εκδημοκρατισμός με σκοπό τη μόρφωση πολιτών δημιουργικά εργαζομένων και την εξύψωσή τους σε ηθικά αυθύπαρκτες και κοινωνικά υπεύθυνες προσωπικότητες στα πλαίσια ενός γενικότερου προγράμματος οικονομικής ανασυγκρότησης της χώρας. Αυτή η κατεύθυνση για ανόρθωση της παιδείας εξειδικεύεται, κυρίως, στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, στη μόρφωση των νηπίων, στην εξασφάλιση και χρονική προέκταση της ενιαίας υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης, στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, στην ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης με δημιουργία μέσων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τους μαθητές και στη σύνδεση του δικαιώματος στην εκπαίδευση με το δικαίωμα στην εργασία, στην ανάπτυξη όλων των κλάδων της ανώτερης παιδείας, στην αλλαγή του ιδεολογικού προσανατολισμού (στήριξη στην εθνική ιστορία, στις δημοκρατικές λαϊκές παραδόσεις και στα πανανθρώπινα ιδανικά)

Μερικές από αυτές τις γνώμες, κυρίως περί ανθρωπισμού, επιχειρεί να ανασκευάσει ο Αθανασιάδης, τονίζοντας ότι άμεσος σκοπός της παιδείας πρέπει να είναι «η μόρφωση πολιτών δημιουργικά εργαζομένων, η εξύψωσή τους σε ηθικά αυθύπαρκτες και κοινωνικά υπεύθυνες προσωπικότητες. Η αρχή της σύνδεσης της παιδείας με τη ζωή επιβάλλει το σταθερό προσανατολισμό προς επιστημονική κατάρτιση, προς τη συνεχή παρακολούθηση των αλματικών προόδων της επιστήμης και της τεχνικής. Αυτός ο προσανατολισμός αποτελεί, στην εποχή μας, την κύρια βάση εθνικής παιδείας

Η προσαρμογή του Αθανασιάδη στις απαιτήσεις της νέας κομματικής γραμμής θα εκφραστεί, επίσης, με την κριτική του προς τους διανοούμενους που αναζητούσαν τη «μέση οδό», κριτική η οποία αποσκοπούσε να αντιμετωπίσουν τα ζωτικά προβλήματα της εποχής τους «μαζί με το λαό ή τουλάχιστον κοντά στο λαό» συμβάλλοντας στη συσπείρωσή τους στην πλατιά κοινωνική συμμαχία όλων των πατριωτικών δυνάμεων που επεδίωκε το ΚΚΕ για να ανοίξει ο νέος δρόμος για τον κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό ο οποίος προαναφέρθηκε. Έτσι, ο Παπανούτσος δεν αντιμετωπίζεται, πλέον, ως εκείνος που εξυπηρετεί τα αντιλαϊκά σχέδια υποστηρίζοντας τη συνύπαρξη δημοτικής και καθαρεύουσας.

Όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα, η προσέγγιση του Αθανασιάδη θα αλλάξει μετά την 6^η Ολομέλεια. Αυτή η αλλαγή δεν περιορίζεται στην αποφυγή οποιασδήποτε αναφοράς στις απόψεις του Στάλιν και του Ζαχαριάδη ως θεωρητικής βάσης για την εξέτασή του. Στη νέα περίοδο, το γλωσσικό ζήτημα πρέπει να εξεταστεί υπό το φως της μαρξιστικής θεωρίας και με νέα επιστημονικά δεδομένα. Η επιστήμη της γλωσσολογίας και, πιο συγκεκριμένα η ιστορία της ανάπτυξής της, είναι το κλειδί για να κατανοηθούν κομβικά προβλήματα της ιστορίας του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος όπως ο συμβιβασμός του Κοραή, η ακαμψία και τα «λάθη» του Ψυχάρη, η άποψη περί συμβιβασμού του Τριανταφυλλίδη. Το πιο σημαντικό, η επιστημονική εξέταση του γλωσσικού ζητήματος πρέπει να αποτελεί τη βάση της αγωνιστικής προβολής του, αφού τα πορίσματα που προκύπτουν από την επιστημονική εξέταση είναι «πειστικά και ακαταγώνιστα». Η απόσταση από τη θεμελίωση των θέσεων του ΚΚΕ για το γλωσσικό ζήτημα στη βάση των θεωρητικών απόψεων εκείνων που πριν λίγα χρόνια θεωρούνταν πρωτοπόροι ηγέτες του διεθνούς και του ελληνικού κομμουνιστικού κινήματος μέχρι τη χρησιμοποίηση της επιστήμης της γλωσσολογίας σε συνδυασμό με τη μαρξιστική θεωρία, είναι, ασφαλώς, ευδιάκριτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδης, Γ. (1951) Η Μόρφωση των Παιδιών μας, *Νέος Κόσμος*, τχ.8.
- Αθανασιάδης, Γ. (1953) Για την Εκπαίδευση – για την Ειρήνη, *Νέος Κόσμος*, τχ.10.
- Αθανασιάδης, Γ. (1954) Μερικές Απόψεις του Γλωσσικού Ζητήματος, *Νέος Κόσμος*, τχ.9.
- Αθανασιάδης, Γ. (1957) Το Παλλαϊκό Αίτημα για την Ανόρθωση της Παιδείας, *Νέος Κόσμος*, τχ.10.
- Αθανασιάδης, Γ. (1958) Οι Προθέσεις και τα Έργα της Κυβέρνησης Καραμανλή για την Εκπαίδευση, *Νέος Κόσμος*, τχ.10.
- Αθανασιάδης, Γ. (1959) Τα Νέα Εκπαιδευτικά Νομοθετήματα και η Ανασυγκρότηση της Παιδείας, *Νέος Κόσμος*, τχ.11.
- Αθανασιάδης, Γ. (1960) Οι Συνταγματικές Υποχρεώσεις του Κράτους για την Παιδεία, *Νέος Κόσμος*, τχ.11.
- Αθανασιάδης, Γ. (1961) Σχετικά με την Κρίση της Αστικής Ιδεολογίας στην Ελλάδα, *Νέος Κόσμος*, τχ.4.
- Αθανασιάδης, Γ. (1962α) Ο Περσοναλισμός στην Ελλάδα, *Νέος Κόσμος*, τχ.2.
- Αθανασιάδης, Γ. (1962β) Η Ελληνική Νεολαία και οι Διανοούμενοι, *Νέος Κόσμος*, τχ.5.
- Αθανασιάδης, Γ. (1962γ) Τα Νεοφασιστικά Μέτρα και οι Πηγές Έμπνευσής τους, *Νέος Κόσμος*, τχ.8.
- Αθανασιάδης, Γ. (1962δ) Τα Νέα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, *Νέος Κόσμος*, τχ.10.
- Αθανασιάδης, Γ. (1963α) Η Διεύρυνση και η Αναδιάρθρωση της Ελληνικής Παιδείας, *Νέος Κόσμος*, τχ.4.
- Αθανασιάδης, Γ. (1963β) Η Εκπαίδευση και το Γλωσσικό Ζήτημα, *Νέος Κόσμος*, τχ.7.
- Αθανασιάδης, Γ. (1963γ) Αιτίες που Εμπόδισαν τη Λύση του Γλωσσικού μας Ζητήματος, *Νέος Κόσμος*, τχ.8.
- Αθανασιάδης, Γ. (1964α) Τα Νέα Κυβερνητικά Μέτρα για την Παιδεία, *Νέος Κόσμος*, τχ.7.
- Αθανασιάδης, Γ. (1964β) Η Πραγματική Αξία των Νέων Κυβερνητικών Μέτρων για την Εκπαίδευση, *Νέος Κόσμος*, τχ.11.
- Αθανασιάδης, Γ. (1965α) Το Ελληνοχριστιανικό Πνεύμα και η Εκπαίδευση, *Νέος Κόσμος*, τχ.1.
- Αθανασιάδης, Γ. (1965β) Το ΚΚΕ και η Εκπαίδευση, *Νέος Κόσμος*, τχ.8.
- Αθανασιάδης, Γ. (1966α) Η Τεχνική Εκπαίδευση στα Πλαίσια της Οικονομικής Ανάπτυξης, *Νέος Κόσμος*, τχ.5.
- Αθανασιάδης, Γ. (1966β) Η Τεχνική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, *Νέος Κόσμος*, τχ.10.
- Αθανασιάδης, Γ. (1966γ) Το Νέο Νομοσχέδιο Ανώτατης Παιδείας και Επιστημονικής Έρευνας, *Νέος Κόσμος*, τχ.11.
- Αθανασιάδης, Γ. (1967α) Η Ανώτατη Εκπαίδευση στα Χρόνια της Λαϊκής Εξουσίας, *Νέος Κόσμος*, τχ.2.
- Αθανασιάδης, Γ. (1970) Η Κοινωνική Σημασία του Γλωσσικού μας Ζητήματος, *Νέος Κόσμος*, τχ.7.
- Αθανασιάδης, Γ. – Αλεξίου, Ε. – Γαβριηλίδης, Γ. (1955) Μερικά Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης, *Νέος Κόσμος*, τχ.7.
- Αποστολίδου, Β. (2010) *Τραύμα και Μνήμη. Η Πεζογραφία των Πολιτικών Προσφύγων*. Αθήνα: Πόλις.
- Αφινιάν, Β., Κόντης, Β., Παπουλίδης, Κ., Σμιρνόβα, Ν. & Τομίλινα, Ν. (1999) *Οι Σχέσεις ΚΚΕ και ΚΚ Σοβιετικής Ένωσης στο Διάστημα 1953-1977 (Σύμφωνα με τα Έγγραφα του Αρχείου της ΚΕ του ΚΚΣΕ)*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βισβίτζη – Δοντά, Δ. (1995) *Ιστορία του Μεταπολεμικού Κόσμου*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βουρνάς, Τ. (1983) *Η Διάσπαση του ΚΚΕ. Ιστορικό Σχεδιάγραμμα μιας 30ετίας από το Τέλος του Εμφυλίου Πολέμου ως τα Γεγονότα του Φλεβάρη του 1968*. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.

- Βρανίτσκι, Π. (1976) *Ιστορία του Μαρξισμού*, Τόμος II, μτφρ Ζορμπά, Μ. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γιαννουλόπουλος, Γ. (1992) *Ο Μεταπολεμικός Κόσμος. Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ιστορία (1945-1963)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαχαριάδης, Ν. (1987) *Προβλήματα της Κρίσης του ΚΚΕ*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ζωίδης, Γ. (1994) *Ο Άνθρωπος και το Έργο του στο Αθανασιάδης, Γ. Η Πρώτη Πράξη της Ελληνικής Τραγωδίας (Μέση Ανατολή 1940-1944)*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ιστορικό Τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ (1995) *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ. Α Τόμος, 1918-1949*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- ΚΚΕ (1958) *Σαράντα Χρόνια του ΚΚΕ 1918-1958. Επιλογή Ντοκουμέντων*. Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις.
- Κλαουντίν, Φ. (1981) *Η Κρίση του Παγκόσμιου Κομμουνιστικού Κινήματος. Από την Κομιντέρν στην Κομινφόρμ*. Τόμος Β. Μτφρ Βεργής, Δ. Αθήνα: Γράμματα.
- Λιναρδάτος, Σ. (1977) *Από τον Εμφύλιο στη Χούντα 1949-1952*. Τόμος Α. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λιναρδάτος, Σ. (1978) *Από τον Εμφύλιο στη Χούντα 1952-1955*. Τόμος Β. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπενάς, Τ. (1995) *Ένα Συνέδριο που δεν Έγινε Ποτέ. Πρόδρομα Ανανεωτικά Στοιχεία της Προδικτατορικής Αριστεράς*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Μπιτσάκης, Ε. (1989) *Ρήξη ή Ενσωμάτωση;* Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Νούτσος, Π. (1993α) *Εισαγωγή στο Η Σοσιαλιστική Σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*. Τόμος Γ. Αθήνα: Γνώση.
- Νούτσος, Π. (1993β) *Εισαγωγή στο Η Σοσιαλιστική Σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*. Τόμος Δ. Αθήνα: Γνώση.
- Τσιντζιλώνης, Χ. (2011) «Κομμουνιστική Επιθεώρηση 80 Χρόνια. Στο μετερίζι του πολιτικο-ιδεολογικού μετώπου». Ανακτήθηκε στις 5/8/2011 από το <http://www.scribd.com/doc/18630774/-80->
- Χρουτσόφ, Ν. (1989) *Η «Μυστική Έκθεση» στο 20^ο Συνέδριο του ΚΚΣΕ. Η Προσωπολατρία και οι Επιζήμιες Συνέπειές της*. Αθήνα: Θεμέλιο.



Η λογοτεχνία ως μέσο γλωσσικής αγωγής – Μια ιστορική ανασκόπηση

Ηρακλής Καλλέργης

Κυρίες και κύριοι,

Εξαρχής, πρέπει να τονίσω ότι, παρά τη χαοτική εικόνα που παρουσιάζει στην εποχή μας το πεδίο της λογοτεχνικής θεωρίας¹, υπάρχουν κάποιες σταθερές θέσεις, τις οποίες θα χρησιμοποιήσω ως εφαλτήριο, προκειμένου να διερευνήσω το θέμα μου, που αφορά κυρίως την επίδραση του λογοτεχνικού κειμένου στην γλωσσική αγωγή του νέου ανθρώπου. Και εκ προοιμίου δηλώνω ότι θα επιμείνω ιδιαίτερα στο ρόλο που διαδραματίζουν τα παιδικά και νεανικά λογοτεχνήματα, που έχουν εισέλθει στα σχολικά εγχειρίδια, ως μέσο γλωσσικής αγωγής. Το ενδιαφέρον μου για την περιοχή αυτή της γραμματείας μας είναι, νομίζω, δικαιολογημένο, εφόσον επί δεκαοκτώ ολόκληρα χρόνια δίδαξα στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Πατρών παιδική λογοτεχνία –παράλληλα και ισότιμα με τη νεοελληνική λογοτεχνία.

Στο δεύτερο μέρος της εισήγησής μου θα επιχειρήσω μια συνοπτική αναφορά στην ιστορία των σχολικών αναγνωστικών, χωρίς πάντως να εισέλθω σε ζητήματα σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας των κειμένων.

Καταρχήν, θα υπενθυμίσω τη γενικά παραδεκτή άποψη ότι η γλώσσα διαμορφώνεται από τον άνθρωπο, αλλά ταυτόχρονα τον διαμορφώνει² καλλιεργώντας και διευρύνοντας τη σκέψη του. Και είναι, πιστεύω, γνωστή στους περισσότερους η ρήση του Αυστριακού φιλοσόφου της γλώσσας Ludwig Wittgenstein: «Τα όρια της γλώσσας μου ορίζουν τα όρια του κόσμου μου»³.

Η γλώσσα αποτελείται από ένα σύνολο λέξεων, που συνάπτονται μεταξύ τους κάθε φορά με εντυπωσιακή ποικιλομορφία σε ένα οργανωμένο σύστημα λόγου. Ωστόσο, το βασικό υλικό κάθε γλώσσας είναι η λέξη. Τη σημασία αυτού του στοιχειώδους και πρωτογενούς υλικού εξαίρει με μοναδική γλαφυρότητα ο γνωστός κριτικός της λογοτεχνίας και πανεπιστημιακός δάσκαλος του περασμένου αιώνα Γιάννης Αποστολάκης⁴: «Ας λένε όσο θέλουν οι ποιητές τα λόγια φτερωτά, στο τέλος είναι το μόνο βέβαιο κτήμα του ανθρώπου. Στη βουβαμάρα και στο σκοτάδι, όπου αγρυπνά η ψυχή μας, βλέπει αστραπές να κινούνται και, σα λαμπερό μετέωρο, φωτίζοντας τον κόσμο, να προβάλλει η λέξη. Θαύμα είναι η γέννησή της και θαύμα η δύναμή της. Στο γέννημα της λέξης ξανακούεται η υψηλή διαταγή: *γεννηθήτω φως!*».

¹ Βλ. ιδιαίτερα τον επιβλητικό συλλογικό τόμο: Maurice Delcroix – Fernand Hallyn (επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας – Μέθοδοι του κειμένου*. Επιμέλεια-Μετάφραση Ι.Ν. Βασιλαράκη, Gutenberg, Αθήνα 1997

² Πβ. Γ. Δ. Μπαμπινιώτη, *Εισαγωγή εις την Γενικήν Γλωσσολογίαν*, εν Αθήναις 1974, σ. 13, όπου η γνώμη του Γ. Χατζιδάκι: «Ο άνθρωπος διεπλάσθη, διεμορφώθη και ετελειοποιήθη δια της γλώσσης».

³ Πβ. Γ. Δ. Μπαμπινιώτη, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία – Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα 1984, σ. 164.

⁴ *Η ποίηση στη ζωή μας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1991, σ. 23.

Αλλά ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της ανθρώπινης σκέψης γίνεται πολύ σημαντικότερος, όταν πρόκειται για λογοτεχνικό κείμενο. Ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνούμε μια αλήθεια, που είπε ο Mallarmé και υιοθέτησε ο Σεφέρης και αφορά, νομίζω, γενικότερα τη λογοτεχνία και όχι μόνο την ποίηση: «Η ποίηση δε γίνεται με ιδέες ούτε με αισθήματα. Γίνεται με λέξεις»⁵. Το ίδιο πράγμα, πιστεύω, υπονοεί και ο Ελύτης στο στίχο της *Μαρίας Νεφέλης*: «Παρακαλώ, προσέξτε τα χείλη μου· απ' αυτά εξαρτάται ο κόσμος»⁶.

Οι αφορισμοί αυτοί δεν σημαίνουν ότι το λογοτεχνικό κείμενο στερείται ιδεολογικού περιεχομένου ή συναισθηματικού βάρους, αλλά ότι οι ιδέες και τα συναισθήματα εκφράζονται με λέξεις και κρίνονται στο επίπεδο της μορφής⁷. Ό,τι ονομάζουμε περιεχόμενο, ενυπάρχει στη μορφή σε ενιαίο και αδιάσπαστο σύνολο⁸.

Το βασικό πρόβλημα του λογοτέχνη δεν είναι να εκφράσει μόνο ορισμένα νοήματα, αλλά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ποιητικά, χρησιμοποιώντας αυτό που ο Jakobson ονόμασε «ποιητική γραμματική» και που χαρακτηρίζεται από μια σειρά *επιλογών* και *αποκλίσεων*⁹, να μεταδώσει την αισθητική συγκίνηση και την υποβολή, που είναι και ο βασικός ρόλος της λογοτεχνικής γλώσσας¹⁰.

Σε τελευταία, λοιπόν, ανάλυση, η λογοτεχνία είναι υπόθεση γλωσσική. Πρόκειται για ένα συνεχή αγώνα για την κατάκτηση των εκφραστικών μέσων, για την «αγωνία του λόγου»¹¹, που χαρακτηρίζει όλους τους αληθινούς λογοτέχνες. Ας θυμηθούμε το παράδειγμα του Σολωμού στους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* ή του Καζαντζάκη, που έγραψε επτά φορές την *Οδύσσειά* του και μόνο την έβδομη φορά έμεινε ικανοποιημένος¹².

⁵ Γ. Σεφέρης, *Δοκιμές*, τόμ. Α', Ίκαρος, 1974, σσ. 187-8. Λίγο παρακάτω ο ποιητής σημειώνει μεταξύ άλλων: «...Όλα αυτά σημαίνουν ότι οι ιδέες και τα συναισθήματα ενυπάρχουν στη γλωσσική μορφή του λογοτεχνήματος...».

⁶ Κατά τη γνώμη μου, η φράση «προσέξτε τα χείλη μου» σημαίνει: «προσέξτε τον τρόπο με τον οποίο θα μιλήσω». Ωστόσο, ο Θανάσης Νάκας, επικεντρώνοντας την ερμηνεία του στην αντωνυμία «μου», υποστηρίζει ότι εδώ γίνεται λόγος για τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο ποιητής βλέπει τα πράγματα, «την αυστηρά προσωπική σύλληψη του κόσμου», όπως γράφει αλλού ο Ελύτης (Θανάσης Νάκας, *Σχέσεις Ποίησης και Γλώσσας*, «Πρακτικά του Α' Συμποσίου Νεοελληνικής Ποίησης», τόμ. Β', εκδ. «Γνώση», σ. 75 και 85 σημ. 27).

⁷ Ο Γ. Θέμελης (*Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών*, τόμ. Α', σ. 91) γράφει χαρακτηριστικά: «Η Λογοτεχνία –η Τέχνη– είναι μορφή. Στην περιοχή όμως των πραγματικών μορφών, είτε της ζωής είτε της τέχνης, δεν υπάρχει δισμός αλλά μέθεξη. Η Λογοτεχνία είναι μορφή, πάει να πει μετουσίωση ενός περιεχομένου σε μορφή».

⁸ Κατά τον αείμνηστο Ε. Π. Παπανούτσο (*Αισθητική*, Αθήνα 1956, σ. 46 κ.ε.), «Περιεχόμενο και μορφή συνανήκουν στην ίδια πρωταρχική και αδιαίρετη δημιουργική πράξη. Η μορφή δεν περιβάλλει το περιεχόμενο σαν απλό φόρεμα, αλλά το αποτελεί και αυτή, κατά κάποιον τρόπο, είναι οργανικό συστατικό του στοιχείου». Βλ. επίσης Γ. Α. Μποζώνη, *Αισθητικοί προβληματισμοί*, Αθήνα 1982, σσ. 25-28).

⁹ Βλ. σχετικά Γ. Δ. Μπαμπινιώτη, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, ό.π., σσ. 117-121.

¹⁰ Κατά τον Σεφέρη (*Δοκιμές*, Α', σ. 143), «Τη γλώσσα τη χρησιμοποιούμε με δυο τρόπους: τον ένα που αφορά το λογικό μας και τον άλλο που αφορά τις συγκινήσεις μας». Η λογοτεχνία χρησιμοποιεί το δεύτερο τρόπο. Επομένως, λογοτεχνία είναι η συγκινησιακή χρήση της γλώσσας. Είναι λόγος φορτισμένος με τη μεγαλύτερη δυνατή συναισθηματική ένταση. Σχετική είναι η ρήση του Αγγλου θεωρητικού Ι. Α. Richards (*Principles of literary criticism*, London 1926, σ. 273): «Η ποίηση είναι η υπέρτατη μορφή της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας».

¹¹ Βλ. σχετικά Γ. Δ. Μπαμπινιώτη, *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980, σ. 73 κ.ε.

¹² Η έβδομη και τελευταία γραφή του ποιήματος ολοκληρώθηκε το Νοέμβριο του 1938. Τα Χριστούγεννα του επόμενου έτους την τύπωσε με έξοδα της ξένης φίλης του Zoe Mac Leod, στην οποία και την αφιέρωσε. Ως γνωστό, το ποίημα, στην τελική του μορφή, αποτελείται από 33.333 στίχους. Ο

Στο βάθος, η λογοτεχνία είναι ένα γλωσσικό παιχνίδι¹³, με το οποίο τα πράγματα μεταστοιχειώνονται σε μια ποιητική μορφή επιβολής και υποβολής. Πρόκειται για τη «δυναστεία του κάλλους» –κατά τον αείμνηστο Ηρακλειώτη φιλόλογο Μενέλαο Παρλαμά¹⁴–, δηλαδή για τη δύναμη της λογοτεχνίας –της τέχνης γενικότερα– να δημιουργεί συγκινήσεις και να επηρεάζει τον ιδεολογικό κόσμο του ατόμου, σε βαθμό που πάντοτε εξαρτάται από το ταλέντο του καλλιτέχνη. Η αλήθεια αυτή αποτυπώνεται και στους γνωστούς στίχους του *Ερωτοκρίτου*, του σπουδαιότερου ποιήματος όλης της μετά την Άλωση εποχής¹⁵:

*Απ' ό,τι κάλλ' έχει ο άνθρωπος, τα λόγια έχουν τη χάρη
να κάνουνσι κάθε καρδιά παρηγοριά να πάρει.
Κι όπου κατέχει να μιλεί με γνώση και με τρόπο
κάνει και κλαίσι και γελούν τα μάτια των ανθρώπων*¹⁶.

Αλλά το γλωσσικό αυτό παιχνίδι, στο οποίο μας οδηγεί το λογοτεχνικό κείμενο είναι δύσκολο και απαιτητικό, και για το συγγραφέα και για τον αναγνώστη, όπως με βαθύνοια επισημαίνει ο Καζαντζάκης στην *Αναφορά στον Γκρέκο*¹⁷: «Βαριά και άχαρη η μοίρα του ανθρώπου που γράφει· γιατί είναι, φυσικά, υποχρεωμένος να χρησιμοποιεί λέξεις, να μετατρέπει τη μέσα του ορμή σε ακινησία. Η κάθε λέξη είναι σκληρότατο τσόφλι, που κλείνει μέσα του μεγάλη εκρηχτική δύναμη· για να βρεις τι θέλει να πει, πρέπει να την αφήσεις να σκάζει σαν οβίδα μέσα σου και να λυτερώνει έτσι την ψυχή που φυλακίζει».

Είναι ευνόητο ότι το γλωσσικό αυτό παιχνίδι, οπωσδήποτε πανέμορφο –«παγκάλη παιδιά» κατά τον Πλάτωνα¹⁸– και γι' αυτό συναρπαστικό, γίνεται δυσκολότερο στο παιδικό λογοτέχνημα, εφόσον εδώ ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να λαμβάνει υπόψη του τη γλωσσική ικανότητα κάθε συγκεκριμένης ηλικίας¹⁹. Το καλλιτεχνικό ένστικτο δεν επαρκεί σ' αυτό το τόσο δύσκολο είδος συγγραφής, ώστε απαιτείται συστηματική παρακολούθηση των πορισμάτων της εξελικτικής ψυχολογίας, και ιδιαίτερα της επιστήμης που αναπτύχθηκε πρόσφατα, δηλαδή της

Καζαντζάκης το τύπωσε σε 325 μόνο αντίτυπα (υπερπολυτελείας), γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως δεν ήταν βέβαιος για την τελική μορφή του κειμένου. Η αγωνία για το έργο αυτό φαίνεται κατεξοχήν στα γράμματά του στον Παντελή Πρεβελάκη. Εξόχως διαφωτιστικό είναι και το κεφάλαιο «Όταν ο σπόρος της “Οδύσσειας” έδενε μέσα μου» της *Αναφοράς στον Γκρέκο* (σ. 553 κ.ε.)

¹³ Βλ. στον Μποζώνη (*Αισθητικοί προβληματισμοί*, ό.π., σσ. 75-79) τις απόψεις, που συσχετίζουν την τέχνη, στην ολότητά της, με το παιχνίδι. Για την ποίηση –και γενικότερα τη λογοτεχνία– ως «παιδιάν» βλ. Μ. Ανδρόνικου, *Ο Πλάτων και η Τέχνη*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα ²1984, σσ. 76-87.

¹⁴ Βλ. το βιβλίο του *Οι επιφυλλίδες του Σαββάτου*, Ηράκλειο 1972, σ. 79.

¹⁵ Είναι πολύ χαρακτηριστικό αυτό που έγραψε ο Παλαμάς για τον ποιητή του *Ερωτοκρίτου*, τον Βιτσέντζο Κορνάρο: «Αυτός είναι ο μέγας του Ελληνικού Έθνους και αθάνατος ποιητής». Πβ. Στυλιανού Αλεξίου, *Κρητική Ανθολογία (ΙΕ'-ΙΖ' Αιώνας)*, Ηράκλειο Κρήτης ²1969, σ. 152.

¹⁶ Το παράθεμα (*Ερωτόκριτος*, Α', στ. 887-890) από τη μνημειώδη κριτική έκδοση του Στυλιανού Αλεξίου (Ερμής, Αθήνα 1980).

¹⁷ Αθήνα ³1965, σ. 108.

¹⁸ *Φαίδρος* 276ε: «Παγκάλην λέγεις παρά φαύλην παιδιάν, ω Σώκρατες, του εν λόγοις δυναμένου παίζειν».

¹⁹ Σύμφωνα με τον Γερμανό Weisgerber, «Η γλώσσα του παιδικού βιβλίου πρέπει ν' ανταποκρίνεται στο παιδί, στο πράγμα και στη γλωσσική τάξη (B. Weisberger, *Die Sprache im Kinderbuch*, «Welt des Kindes», 49 (1971), σ. 212.

παιδογλωσσολογίας, που βασίζεται σε ευρύτατες έρευνες και στατιστικές για τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού²⁰.

Οπωσδήποτε, η ευθύνη του συγγραφέα παιδικών βιβλίων για τη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού είναι πελώρια. Σύμφωνα με κορυφαίους θεωρητικούς του είδους, το άρτιο γλωσσικά λογοτέχνημα, πέραν των άλλων ευεργετικών επιπτώσεων –γνωστών πλέον σε όλους– πλουτίζει τον παραστατικό κόσμο του παιδιού και οξύνει τη σκέψη του, αναγκάζοντάς το να προχωρεί στην αποκωδικοποίηση των γλωσσικών συμβόλων²¹, δηλαδή από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το μερικό στο καθολικό, από την εποπτεία στην καθαρή σκέψη²².

Γι' αυτό ο λογοτέχνης, κι αν ακόμη δεν έχει να μεταδώσει στο παιδί αξιόλογα μηνύματα, με τη φροντισμένη γλωσσική μορφή του έργου του επιτελεί έργο αγωγής, αγωγής γλωσσικής, που αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αλλά και στην περίπτωση που το ταλέντο του δεν επιτρέπει να φτάσει σε υψηλά επίπεδα εκφραστικής πληρότητας, οφείλει τουλάχιστον να σέβεται τη γλώσσα αποφεύγοντας την κακοποίηση λέξεων, φαινόμενο δυστυχώς συνηθισμένο σε ελληνικά βιβλία προορισμένα για μικρά παιδιά²³. Σε κάθε περίπτωση, θεωρώ οξύμωρο να επιδιώκουμε τη μόρφωση ψυχών με την παραμόρφωση των λέξεων.

Έχει τονιστεί επανειλημμένα ότι το ζητούμενο στα παιδικά λογοτεχνήματα είναι η εκφραστική λιτότητα²⁴, αίτημα που όχι μόνο προσιδιάζει στην παιδική έκφραση, αλλά αποτελεί και ένα γενικότερο αίτημα της σημερινής λογοτεχνίας, όπως αποκαλύπτεται στους γνωστούς στίχους του Σεφέρη από το ποίημα *Ενας γέροντας στην ακροποταμιά της συλλογής Ημερολόγια Καταστροφάτος, Β'*:

Δε θέλω τίποτε άλλο παρά να μιλήσω απλά, να μου δοθεί

ετούτη η χάρη.

Γιατί και το τραγούδι μας το φορτώσαμε με τόσες μουσικές

που σιγά σιγά βουλιάζει.

²⁰ Βλ. σχετικά Ε. Oskar, *Spracherwerb im Vorschulalter – Einführung in die Pädolinguistik*, Stuttgart 1977, σσ. 10 κ.ε.

²¹ Κάθε λέξη αποτελεί γλωσσικό σύμβολο, σημείο δηλαδή όπου συμβάλλουν (=συμπίπτουν, συναντώνται) το αισθητό, δηλαδή η ακουστική ή η οπτική μορφή της λέξης, με το υπεραισθητό, δηλ. το νόημα. Πρόκειται για το «σημαίνον» και το «σημαινόμενο», κατά τη διδασκαλία του Saussure, διάκριση που αποτελεί βασική έννοια της σύγχρονης γλωσσικής επιστήμης. Βλ. σχετικά Γ. Δ. Μπαμπινιώτη, *Θεωρητική Γλωσσολογία*, ό.π., σσ. 21-22.

²² «Το λογοτέχνημα είναι ένα σύνολο από αισθητές ενδείξεις, δηλαδή «εικόνες». Αλλά οι εικόνες αυτές είναι φορείς ενός πνευματικού κάτι, και κατά τούτο είναι “σύμβολα”. Το πνευματικό κάτι –νόημα, αίσθημα, ιδέα κτλ.– έχει μετουσιωθεί κι έχει γίνει κι αυτό το ίδιο “εικόνα-σύμβολο”» (Γ. Θέμελη, *Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών*, τόμ. Α', Θεσσαλονίκη 1949, σ. 80). Επομένως, η αποκωδικοποίηση των γλωσσικών συμβόλων αποτελεί την αντίστροφη πορεία από αυτήν που ακολουθεί ο συγγραφέας.

²³ Βλ. σχετικά Β. Δ. Αναγνωστόπουλου – Αντ. Δελώνη, *Λογοτεχνία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1982, σσ. 30-31.

²⁴ Κατά τον Αντ. Μπενέκο, η εκφραστική λιτότητα, η εικονοπλαστική και παραστατική δύναμη, το χιούμορ, το βίωμα και ο ανθρωπισμός πρέπει να αποτελούν τα κύρια γνωρίσματα των παιδικών λογοτεχνημάτων. Βλ. σχετικά Αντώνη Π. Μπενέκου, *Τομές στην εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας. Η περίπτωση του Ζαχαρία Παπαντωνίου*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2000, σσ. 166-299.

*Και την τέχνη μας τη στολίσουμε τόσο πολύ, που φαγώθηκε
από τα μαλάματα το πρόσωπό της.*

Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος το αίτημα αυτό να χρησιμοποιηθεί ως «άλλοθι», για να δικαιολογηθεί η εκφραστική γύμνια, που συνήθως συνοδεύει την ευκολογραφία. Έχω τη γνώμη ότι και στα παιδικά λογοτεχνήματα χρειάζεται ένας ανειρήνευτος αγώνας, προκειμένου να διατηρηθεί όλη η λάμψη της μορφής²⁵, δηλαδή να υποταχθεί η γλώσσα στους σκοπούς της τέχνης και να λειτουργήσει ποιητικά. Η λογοτεχνία κρίνεται πάντοτε από την άποψη των μορφικών πραγματώσεων, είναι μορφή όχι ύλη φέρνοντας στο προσκήνιο την πράξη του λόγου καθ' εαυτόν.

Όσα υποστηρίξαμε προηγούμενα ισχύουν, οπωσδήποτε, και για τα σχολικά εγχειρίδια, στα οποία, κατά πάγια τακτική, περιλαμβάνονται, από τα παλαιότερα χρόνια ως σήμερα, λογοτεχνικά κείμενα, επειδή η κυρίαρχη αντίληψη για την πολυεπίπεδη και ευεργετική επίδρασή τους στην προσωπικότητα του μαθητή δεν έχει αλλάξει. Αυτός είναι ο λόγος που θα κάμει τον Παλαμά να διακηρύξει σε κάποιο κείμενό του: «Κι ένα Αλφαβητάρι πρέπει να φυτρώνει με όλη την υπερηφάνεια μιας Αποκάλυψης». Και σε άλλο σημείο: «Ανάγκη να μαστορεύουμε και τα βιβλία τ' Αναγνωστικά σαν να είταν επικά ποιήματα»²⁶.

Η επιλογή των κειμένων των αναγνωστικών και ο τρόπος διδασκαλίας τους είναι ζητήματα άμεσα εξαρτώμενα από τον ιδεολογικό και λογοτεχνικό περίγυρο κάθε εποχής και, φυσικά, τις εκάστοτε νομοθετικές παρεμβάσεις των διαφόρων κυβερνήσεων.

Εάν επιχειρήσουμε μια συνοπτική επισκόπηση της περιόδου από το 1858, οπότε εκδόθηκε ο *Γεροστάθης* του Λ. Μελά, που ουσιαστικά αποτέλεσε το πρώτο διδακτικό εγχειρίδιο του νεοελληνικού κράτους²⁷, έως τις ημέρες μας με το πλήθος των αναγνωστικών και ανθολογίων τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα διαπιστώσουμε πόσο επίπονη και αιματηρή υπήρξε η πορεία προς τη γλωσσική απελευθέρωση από το πανίσχυρο κατεστημένο του γλωσσικού αρχαϊσμού και η αποδέσμευση –με τα γνωστά ευεργετικά αποτελέσματα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία της σήμερον– από τον ασφυκτικό κλοιό της ηθικολογίας και του διδακτισμού: Οξύτατες γλωσσικές αντιπαραθέσεις, συχνότατη εναλλαγή εκπαιδευτικών συστημάτων και παιδαγωγικών θεωριών, προοδευτικές νομοθετικές

²⁵ Λέγοντας «λάμψη της μορφής» δεν εννοούμε πλησμονή καλολογικών στοιχείων, τον «ανθισμένο λόγο», αλλά λόγο ουσιαστικό που συγκινεί με τους ευφρείς και πρωτότυπους λεκτικούς συνδυασμούς και με εικόνες, που εξάπτουν τη φαντασία και μας επιτρέπουν να δούμε τον κόσμο από εντελώς διαφορετική σκοπιά. Πβ. Ηρακλή Εμμ. Καλλέργη, *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1995, σ. 19.

²⁶ Πβ. Αντώνη Π. Μπενέκου, *ό.π.*, σ. 85.

²⁷ Για τη δομή και το περιεχόμενο του βιβλίου αυτού βλ. λ.χ. –από το πλήθος των σχετικών μελετημάτων– Χάρη Σακελλαρίου, *Οι Πρωτοπόροι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994, σσ. 13-15. Κατά τον Δημ. Γιάκο (*Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα ¹⁰1993, σ. 35), «...μαζί με τη “Χρηστομάθεια” του Ραγκαβή, ο “Γεροστάθης” του Λέοντος Μελά αποτέλεσε βάθρο, που επάνω του στηρίχθηκε η μόρφωση ολόκληρης σειράς από γενεές Ελληνόπουλων όχι μόνο του ελλαδικού, αλλά και του εξωελλαδικού χώρου».

πρωτοβουλίες, αλλά και «πισωγυρίσματα» και αγκυλώσεις διαρρέουν ολόκληρη την επίμαχη περίοδο, με αποτέλεσμα, κάθε φορά, την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων²⁸. Σε λεπτομέρειες είναι αδύνατον να αναφερθώ. «Επιλείπει γαρ με διηγούμενον ο χρόνος» κατά τη ρήση του Απ. Παύλου. Γι' αυτό θα σταθώ σε κάποια γεγονότα-σταθμούς και σε κάποια πρόσωπα, που επηρέασαν αποφασιστικά την εξέλιξη των σχολικών αναγνωστικών, εστιάζοντας την προσοχή μου κυρίως στα παιδικά λογοτεχνήματα. Παραλείποντας πλήθος ονομάτων «διδασκικών» και ηθοπλαστικών συγγραφέων, που έζησαν μετά τον Α. Μελά, θα μνημονεύσω τις μορφές του Γρηγορίου Ξενόπουλου²⁹ και της Πηνελόπης Δέλτα³⁰, που με το έργο τους –γνωστό σε όλους– έδωσαν ένα νέο περιεχόμενο στην έννοια του ήθους και διαμόρφωσαν ένα λόγο που –χωρίς να χάνει τη λαμπρότητα ή την υψιπέτεια του στοχασμού– είναι απαλλαγμένος από μεγαλοστομίες και στενόψυχους διδακτικούς αφορισμούς.

Σταθμός στην πορεία της παιδικής λογοτεχνίας και γενικότερα της νεοελληνικής γραμματείας παραμένει, βέβαια, η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1912, που προετοίμασε την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1917 επί κυβερνήσεως Ελευθερίου Βενιζέλου. Καρπός της μεταρρύθμισης αυτής υπήρξε –πέραν των άλλων– και η έκδοση 12 σπουδαίων σχολικών αναγνωστικών, μεταξύ των οποίων και τα *Ψηλά Βουνά* του Ζαχ. Παπαντωνίου³¹.

Το έξοχο αυτό βιβλίο, για το οποίο τόσα έχουν γραφτεί και που, αναμφίβολα, αποτελεί την πολυδύναμη εκβολή του ορμητικού ποταμού της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, συνάντησε, ως γνωστό, τη σφοδρότατη αντίδραση του γλωσσικού κατεστημένου, που τότε εκπροσωπούσε η Επιτροπεία του Υπουργείου Παιδείας, με αποτέλεσμα να καεί «πανηγυρικά» στην Πλατεία Συντάγματος³².

²⁸ Βλ. σχετικά: Σήφη Μπουζάκη (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις* – τόμ. Β' *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011. Ολόκληρος ο επιβλητικός αυτός συλλογικός τόμος προσφέρει πλήθος πολύτιμων πληροφοριών για την αγωνιώδη πορεία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης έως ότου αποκρυσταλλώσει τη φυσιογνωμία της. Βλ. επίσης Παντελή Κυπριανού, *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα 2004. Ως προς την προσχολική εκπαίδευση βλ. Παντελή Κυπριανού, *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία – Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*, Gutenberg, Αθήνα 2007. Στο βιβλίο μελετώνται, μέσα στο πλαίσιο της γενικότερης ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, όλες οι θεωρίες στις οποίες στηρίχθηκε η ελληνική προσχολική αγωγή και οι κύριοι σταθμοί της εξέλιξής της έως τις μέρες μας. Βλ. και τη σχετική βιβλιοκρισία μου στο περιοδικό «Παρνασσός», τόμ. ΝΑ' (2009), σσ. 463-464.

²⁹ Από το πλήθος των μελετημάτων για την προσωπικότητα και το έργο της σπουδαίας αυτής φυσιογνωμίας των γραμμάτων μας, αρκούμε να μνημονεύσω εδώ τον επιβλητικό συλλογικό τόμο (872 σελίδες): *Nulla dies sine linea – Προσεγγίσεις στο έργο του Γρηγορίου Ξενόπουλου*. Επιμέλεια: Γιώργος Πεφάνης, Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη, Αθήνα 2007.

³⁰ Από την ογκώδη βιβλιογραφία για την Π. Δέλτα θεωρώ κατεξοχήν ενδιαφέρον το αφιερωμένο σ' αυτήν τεύχος 16 (1989) των «Διαδρομών» (σσ. 256-295). Βλ. επίσης το βραβευμένο (2008) από το ΥΠ.ΠΟ. βιβλίο της Νένας Κοκκινάκη, *Πηνελόπη Δέλτα: Η ζωή της σαν παραμύθι*, εκδ. «Αγκυρα», Αθήνα 2007.

³¹ Βλ. σχετικά το βιβλίο του Αντώνη Π. Μπενέκου, *Τομές στην εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας – Η περίπτωση του Ζαχαρία Παπαντωνίου*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2000.

³² Σύμφωνα με το σκεπτικό της Επιτροπείας, το βιβλίο του Παπαντωνίου περιείχε «θανάσιμα αμαρτήματα». Σε άλλο σημείο οι συντάκτες του κειμένου αποφαίνονται: «Η χυδαιότης του βιβλίου τούτου είναι ανωτέρα πάσης περιγραφής». Πβ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλου – Αντ. Δελώνη, *Παιδική Λογοτεχνία και σχολείο*, ό.π., σ. 130.

Αλλά η ορμητική πορεία προς την ανανέωση και την πρόοδο δεν ήταν πλέον δυνατόν ν' ανακοπεί. Σπουδαίες μορφές των γραμμάτων μας, όπως ο Κωστής Παλαμάς³³, ο Νίκος Καζαντζάκης³⁴ και πολλοί άλλοι γίνονται οι καταλύτες των εξελίξεων, ενώ η Γενιά του '30³⁵ (Σεφέρης, Ελύτης, Εμπειρίκος, Σαραντάρης, Εγγονόπουλος, Θεοτοκάς κ.ά.) θα φέρει το νέο πνεύμα στην πεζογραφία και την ποίηση και θα στερεώσει την πίστη στην αξία της λογοτεχνικής γραφής. Η δικτατορία του Μεταξά και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος θόλωσαν, αλλά δεν ανέκοψαν το ορμητικό ποτάμι της ιδεολογικής και γλωσσικής ανανέωσης.

Εξάλλου, η ίδρυση της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, το 1958, και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, το 1969, θα δρομολογήσει καινοτόμες εξελίξεις στο χώρο της παιδικής ποίησης και πεζογραφίας, αξιοποιώντας γόνιμα τις ζυμώσεις και τις νέες τάσεις στον ευρύτερο χώρο της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Τα δύο αυτά σωματεία, με τους λογοτεχνικούς διαγωνισμούς που προκήρυξαν και εξακολουθούν να προκηρύσσουν, έδωσαν και δίνουν την ευκαιρία ν' αναδειχθούν αξιόλογοι συγγραφείς, ποιητές και πεζογράφοι. Ο Γιώργης Κρόκος, η Ρένα Καρθαίου, η Ντίνα Χατζηνικολάου, η Θέτη Χορτιάτη, ο Ι. Δ. Ιωαννίδης, η Άλκη Ζέη, ο Μάνος Κοντολέων, η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, η Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη, ο Ευγένιος Τριβιζάς, ο Αντώνης Δελώνης, ο Δημήτρης Μανθόπουλος, η Ζωή Βαλάση, η Λίτσα Ψαραύτη, ο Χάρης Σακελλαρίου και πολλοί άλλοι είναι αυτοί που άλλαξαν το τοπίο της παιδικής λογοτεχνίας και γι' αυτό κείμενά τους περιλαμβάνονται στα σημερινά αναγνωστικά και ανθολόγια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης –παράλληλα και ισότιμα με τα κείμενα των μεγάλων ονομάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Ας σημειώσουμε ότι επιδιώχθηκε να περάσουν στα σχολικά εγχειρίδια κείμενα αντιπροσωπευτικά από όσο γίνεται περισσότερους συγγραφείς, με ποικίλες γλωσσικές και υφολογικές ιδιαιτερότητες, και από διαφορετικές τάσεις και ιδέες, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται με όλο το φάσμα των εκφραστικών δυνατοτήτων της νεοελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με πρόχειρους υπολογισμούς, σε όλα τα βιβλία της γλώσσας έχουν περάσει περίπου 200 συγγραφείς με 600 κείμενα, από τα οποία τα 2/3 ανήκουν σε συγγραφείς του χώρου της παιδικής λογοτεχνίας³⁶.

³³ Για τη σχέση του Παλαμά με την παιδική λογοτεχνία βλ. όσα αναλυτικά γράφονται στο βιβλίο των Β. Δ. Αναγνωστόπουλου – Αντ. Δελώνη, *ό.π.*, σσ. 150-162.

³⁴ Για τη συμβολή του στην παιδική λογοτεχνία βλ. Δημήτρη Γιάκου, *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας*, σσ. 123-124. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το μελέτημα της Μαρίας Μιχαηλίδου, *Νίκος Καζαντζάκης – Γιώργος Σεφέρης: Δύο κορυφαίοι λογοτέχνες γράφουν για τα παιδιά*, Λευκωσία 2004, σσ. 9-31. Η ίδια, μαζί με τον Χαράλαμπο Κάττο, είχε τη γλωσσική επιμέλεια του εξαίρετου τόμου: *Μελετήματα των Νέων της Κύπρου για τον Νίκο Καζαντζάκη*, Λευκωσία 1999 (104 σελίδες).

³⁵ Η πιο πρόσφατη μελέτη για τη γενιά αυτή είναι του Δημήτρη Τζιόβα: *Ο μύθος της Γενιάς του Τριάντα: Νεωτερικότητα, Ελληνικότητα και Πολιτισμική Ιδεολογία*, εκδ. Πόλις 2011 (σελ. 535). Πολύ επαινετικές βιβλιοκρισίες για την σημαντική αυτή μονογραφία είναι του Μανόλη Πιμπλή στα «Νέα» (φ. 28-29 Μαΐου 2011) και της Ελισσάβετ Κοτζιά στην «Καθημερινή» (φ. 29-30 Οκτωβρίου 2011).

³⁶ Πβ. Αντ. Μπενέκου, *ό.π.*, σ. 299.

Ο πλούσιος αυτός συγγραφικός αμθητός πιθανότατα δεν θα υπήρχε, εάν δεν είχε μεσολαβήσει η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964, υπό τη σοφή καθοδήγηση του φιλοσόφου και παιδαγωγού Ευάγγελου Παπανούτσου και την ιδεολογική εμπνοή του αγωνιστή λογοτέχνη Λουκή Ακρίτα.

Χάρη σ' αυτή τη μεταρρύθμιση, καθιερώθηκε η ισοτιμία καθαρεύουσας και δημοτικής και ανοίχθηκαν πλατιές λεωφόροι για την ελεύθερη διακίνηση όλων των τάσεων και ιδεών, γεγονός που απεικονίζεται στα σχολικά εγχειρίδια.

Το πώς όμως διδάσκονται ή πρέπει να διδάσκονται τα κείμενα αυτά είναι ένα άλλο πελώριο θέμα³⁷, το οποίο σαφώς εκφεύγει των ορίων της ομιλίας μου. Τελειώνοντας, θα ήθελα να υπενθυμίσω σε όσους ασχολούνται ή θέλουν να ασχοληθούν με τη συγγραφή σχολικών αναγνωσμάτων την πάντα επίκαιρη ρήση του Martin Heidegger: «Η γλώσσα ανήκει στο είναι, όπως τ' αστέρια στον ουρανό»³⁸.

Σας ευχαριστώ!

³⁷ Για το θέμα της διδακτικής προσέγγισης των παιδικών λογοτεχνημάτων πολύ σημαντικός είναι ο τόμος που εξέδωσε ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου: *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία – Το Μαγικό Ραβδί της Εκπαίδευσης*. Επιμέλεια: Βάσω Οικονομοπούλου, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2011. Στο βιβλίο αυτό έχουμε μια πολυδιάστατη και αναλυτική προσέγγιση της διδασκαλίας παιδικών λογοτεχνημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

³⁸ Μάρτιν Χάιντεγκερ, *Η προέλευση του έργου τέχνης (M. Heidegger, Der Ursprung des Kunstwerkes)*. Εισαγωγή – Μετάφραση – Σχόλια Γιάννη Τζαβάρα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1996, σ. 136.

Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Ιστορική Διαδρομή, Κοινωνιολογικά και Γλωσσολογικά Δεδομένα

Βενέττα Λαμπροπούλου, καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Κωφών,
Πανεπιστημίου Πατρών

Η μελέτη των αντιλήψεων της κοινωνίας για διάφορες κοινωνικές ομάδες και μειονότητες οδήγησε τους ερευνητές στη δημιουργία θεωρητικών μοντέλων με τα οποία προσπαθούν να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν συστηματικά αντιλήψεις και στάσεις που εκδηλώνονται σε διαφορετικές εποχές και κοινωνίες. Τα σημαντικότερα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για τη μελέτη και ερμηνεία των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων για τους Κωφούς* είναι δύο:

- α) το *Ιατρικό-παθολογικό Μοντέλο* και
- β) το *Κοινωνικό-πολιτισμικό Μοντέλο*.

Σύμφωνα με το *Ιατρικό-παθολογικό Μοντέλο*, η *κώφωση* είναι μια ασθένεια που πρέπει να θεραπευτεί ή να αποκατασταθεί. Οι *Κωφοί* αντιμετωπίζονται ως ιατρικά περιστατικά και απομονωμένες υπάρξεις με κύριο χαρακτηριστικό τους την απώλεια ακοής. Η *νοηματική γλώσσα* θεωρείται περιορισμένη, φτωχή και όχι ισότιμη με τις ομιλούμενες γλώσσες.

Ερωτήσεις του τύπου, «είναι η νοηματική διεθνής;», «εκφράζει αφηρημένες έννοιες;», «είναι εικονική;», «έχει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι είναι φορέας πολιτισμού;» διατυπώνονται συχνά από διάφορους ανθρώπους και είναι χαρακτηριστικές, όχι μόνο της άγνοιας που έχει ο κόσμος για τους Κωφούς, αλλά και της προκατάληψης απέναντί τους.

Το ιατρικό-παθολογικό μοντέλο είχε επικρατήσει έως το 1960 στην εκπαίδευση των Κωφών καθώς και στη βιβλιογραφία για την κώφωση. Όλες οι προσπάθειες και τα προγράμματα εκπαίδευσης και έρευνας ήταν επικεντρωμένα γύρω από τη θεραπεία της κώφωσης και την «ομαλοποίηση» των Κωφών στην «κοινωνία των ακουόντων». Κύριος στόχος των εκπαιδευτικών ήταν να βοηθήσουν τα κωφά παιδιά να μάθουν να μιλάνε με οποιοδήποτε κόστος, ακόμα και εις βάρος της γενικότερης σχολικής τους επίδοσης, με το επιχείρημα ότι έτσι θα μπορέσουν να ενταχθούν «στον κόσμο των ακουόντων». Η απαγόρευση της νοηματικής γλώσσας στα σχολεία και η μη γνώση της από τους δασκάλους ή ακόμα και η χρήση μεμονωμένων νευμάτων ή νοημάτων που ακολουθούν όμως τη σύνταξη και τη γραμματική της ομιλούμενης γλώσσας, είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα της ακουοκεντρικής-ιατροπαθολογικής άποψης για τους Κωφούς και την εκπαίδευσή τους.

Η υιοθέτηση του Ιατρικοπαθολογικού Μοντέλου από εκπαιδευτικούς και ερευνητές είχε ως αποτέλεσμα βιβλία, άρθρα και βοηθήματα για δασκάλους να επικεντρώνονται αποκλειστικά σε θέματα διάγνωσης, ανάπτυξης της ομιλίας και αποκατάστασης της ακουστικής απώλειας. Πολλές μελέτες περιορίζονταν σε παραθέσεις στατιστικών στοιχείων για τον τύπο, την αιτιολογία, το βαθμό της ακουστικής απώλειας και για το πώς αυτή επηρεάζει τη συμπεριφορά των Κωφών και τη μάθησή τους. Καμία αναφορά στη βιβλιογραφία δεν υπήρχε για την ιστορία και την κουλτούρα της ομάδας που τα κωφά παιδιά θα ακολουθούσαν με την ενηλικίωσή τους (Woodward, 1982).

* Στην εργασία αυτή ο όρος Κωφός με κεφαλαίο το Κ αναφέρεται στον άνθρωπο αυτόν που θεωρεί την κώφωση του χαρακτηριστικό γνώρισμά του και όχι ασθένεια, που έχει δηλαδή ταυτότητα Κωφού και είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών, ενώ ο όρος κωφός με μικρό το κ, σε οποιοδήποτε άτομο με πρόβλημα ακοής, το οποίο δεν ταυτίζεται με την κώφωσή του και δεν ανήκει στην κοινότητα των Κωφών .

Στις δεκαετίες του 1960 και 1970 σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές οι οποίες επηρέασαν τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις για τους Κωφούς και την νοηματική γλώσσα. Επιστήμονες, κυρίως γλωσσολόγοι, κοινωνιολόγοι και κοινωνιογλωσσολόγοι, άρχισαν να μελετούν τους Κωφούς και τη γλώσσα τους. Το 1960 πρώτος ο William Stokoe στο περίφημο για τους Κωφούς Πανεπιστήμιο Gallaudet της Ουάσιγκτον των Η.Π.Α., μελέτησε την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (American Sign Language-ASL) και διαπίστωσε ότι κάθε Νόημα αποτελείται από τρεις μικρότερες και ανεξάρτητες γλωσσολογικές μονάδες. Αυτές οι δομικές μονάδες σύμφωνα με τον Stokoe είναι: α) η θέση (tab), δηλαδή η θέση στο χώρο ή στο σώμα που σχηματίζεται το Νόημα, για παράδειγμα στο μέτωπο, στο στήθος, μπροστά από το σώμα κτλ. β) η χειρομορφή (dez), το σχήμα δηλαδή του χεριού ή των χεριών που εκτελεί το Νόημα, για παράδειγμα τα δάκτυλα μπορεί να είναι τεντωμένα ή κλειστά, η παλάμη ανοιχτή κτλ. και γ) η κίνηση (sig) του χεριού, για παράδειγμα, μπορεί να είναι κυκλική, από πάνω προς τα κάτω, προς το σώμα κ.ο.κ. Ο Stokoe βρήκε ότι η ASL έχει 19 διαφορετικές βασικές χειρομορφές, 12 θέσεις και 24 κινήσεις και ανέπτυξε ένα σύστημα γραπτών συμβόλων για να καταγράψει τις βασικές αυτές δομικές μονάδες των Νοημάτων (Stokoe, 1960). Με τα σύμβολα αυτά ο Stokoe και οι συνεργάτες του μπόρεσαν να καταγράψουν διάφορα Νοήματα και να δημοσιεύσουν το πρώτο λεξικό Νοηματικής Γλώσσας στηριγμένο σε γλωσσολογικές αρχές (Stokoe, Casterline and Croneberg, 1975). Τα Νοήματα στο λεξικό αυτό ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τις γλωσσολογικές ομοιότητές τους και με σειρά βασισμένη στις δομικές τους μονάδες. Για παράδειγμα, όπως οι λέξεις στα λεξικά ομιλούμενων γλωσσών ταξινομούνται με αλφαβητική σειρά, στο λεξικό του Stokoe και των συνεργατών του τα Νοήματα παρουσιάζονται με τη σειρά των βασικών χειρομορφών και ομαδοποιούνται ανάλογα με τη συγγενειά τους με αυτές. Μετά τον Stokoe και άλλοι ερευνητές στις Η.Π.Α., στη Σουηδία και στη συνέχεια σε άλλες χώρες άρχισαν να ερευνούν συστηματικά τη Νοηματική Γλώσσα (Bergman 1979, Brennan, Colville and Lawson, 1984, Wilbur 1987).

Παράλληλα, ερευνητές από το χώρο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας, μελέτησαν ένα σπουδαίο παράγοντα που χαρακτηρίζει τους Κωφούς, το γεγονός δηλαδή ότι οι ίδιοι, όπου ζουν, συνιστούν ομάδες στις οποίες δεν αισθάνονται «μειονεκτικοί» και στις οποίες ικανοποιούνται οι ανάγκες τους, όπως συμβαίνει με άλλες πολιτισμικές ομάδες (Baker, 1980). Οι ερευνητές, επίσης, παρατήρησαν ότι οι Κωφοί στις κοινότητες τους έχουν κοινούς στόχους και επιδιώξεις, κοινή γλώσσα, την νοηματική, ως κύρια γλώσσα, έχουν κοινές αξίες, παραδόσεις (προφορική παράδοση), συνήθειες, λογοτεχνία, πολιτιστικούς και άλλους συλλόγους κτλ. Τα μέλη της κοινότητας των Κωφών έχουν ταυτότητα Κωφού, θεωρούν δηλαδή την κώφωση χαρακτηριστικό γνώρισμα τους και όχι ασθένεια, παντρεύονται μεταξύ τους και έχουν στενούς δεσμούς με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας τους (Schein, 1995).

Τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών συνετέλεσαν σημαντικά στην αλλαγή των στάσεων της κοινωνίας απέναντι στους Κωφούς και τη δημιουργία ενός καινούργιου μοντέλου αντίληψης για τη κώφωση, τους Κωφούς και την νοηματική γλώσσα. Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε *Κοινωνικό-πολιτισμικό Μοντέλο*. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η κώφωση δεν θεωρείται ασθένεια, αλλά αποτελεί ένα από τα πολλά χαρακτηριστικά του Κωφού ανθρώπου. Οι Κωφοί αποτελούν κοινωνική ομάδα/κοινότητα, η οποία διαφέρει από τις άλλες ομάδες αναπήρων, γιατί έχει τη δική της γλώσσα και κουλτούρα. Οι άλλες ομάδες αναπήρων (τυφλοί, κινητικά ανάπηροι, με νοητική καθυστέρηση κτλ) χρησιμοποιούν τη γλώσσα και κουλτούρα της ευρύτερης κοινωνίας που ζουν και για το λόγο αυτό, δεν συνιστούν γλωσσικές και πολιτισμικές κοινότητες. Η Κοινότητα των Κωφών δηλαδή, έχει κοινά χαρακτηριστικά με αυτά των πολιτισμικών ομάδων και επομένως θεωρείται γλωσσική μειονότητα. Η νοηματική γλώσσα είναι η φυσική γλώσσα των Κωφών, η οποία δημιουργείται οπουδήποτε υπάρχει κοινότητα Κωφών η οποία τη χρησιμοποιεί για να επικοινωνεί. Είναι μια πλήρης γλώσσα και όπως ακριβώς και οι ομιλούμενες γλώσσες, ικανοποιεί όλες τις επικοινωνιακές ανάγκες και λειτουργίες των ανθρώπων που τη χρησιμοποιούν.

Μετά το 1960 ερευνητές και εκπαιδευτικοί υιοθετώντας το κοινωνικό-πολιτισμικό μοντέλο άρχισαν να ενδιαφέρονται σοβαρά για την κοινότητα των Κωφών και την νοηματική γλώσσα. Η έρευνα στράφηκε κυρίως στη γλωσσολογία της νοηματικής γλώσσας, στην κοινότητα των Κωφών και τη διγλώσση εκπαίδευση. Άρθρα και βιβλία είχαν ως θέματα την κοινωνικό-πολιτισμική ζωή των Κωφών, τα γλωσσολογικά στοιχεία της νοηματικής γλώσσας και τους τρόπους εκμάθησής της. Στην εκπαίδευση η αλλαγή εκφράστηκε με την υιοθέτηση διγλωσσών-διπολιτισμικών μοντέλων και προγραμμάτων εκπαίδευσης. Στα προγράμματα αυτά χωρίς να αγνοούνται οι ακουσολογικές ανάγκες και οι παροχές σε τεχνικά βοηθήματα για την πρόσβαση των κωφών παιδιών στην προφορική επικοινωνία, αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ψυχοκοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες των κωφών παιδιών, οι οποίες ικανοποιούνται μέσα από ειδικές προσαρμογές του προγράμματος. Έτσι, άρχισαν να εφαρμόζονται σε κωφά παιδιά εκπαιδευτικά μοντέλα που ισχύουν και για τα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες. Στα προγράμματα αυτά η νοηματική γλώσσα θεωρείται η φυσική/πρώτη γλώσσα των κωφών, ενώ η ομιλούμενη μαθαίνεται ως δεύτερη γλώσσα.

Παράλληλα οι ίδιοι οι Κωφοί δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο μέσα στο ευνοϊκότερο κλίμα που δημιουργήθηκε σε πολλές χώρες και άρχισαν να διεκδικούν πιο δυναμικά τα δικαιώματά τους ως πολιτισμική και γλωσσική πλέον ομάδα. Τα δικαιώματα αυτά προβλήθηκαν εκτενώς από τα ΜΜΕ με αποτέλεσμα να εξοικειώνεται ο κόσμος με τους Κωφούς και να τους ταυτίζει με τη νοηματική τους γλώσσα. Μεγάλες κινητοποιήσεις των Κωφών στις Η.Π.Α. θεωρούνται ιστορικής σημασίας για την ίδια την ύπαρξη της κοινότητας των Κωφών. Για παράδειγμα, τον Μάρτη του 1988 οι Κωφοί με δυναμικές κινητοποιήσεις και με αίτημα την τοποθέτηση Κωφού Προέδρου στο Πανεπιστήμιο Gallaudet της Ουάσιγκτον, κατάφεραν να τραβήξουν την προσοχή των Αμερικανών γύρω από τα γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματά τους και να δικαιωθεί ο αγώνας τους (Schein, 1995). Κύρια ρεπορτάζ στην εφημερίδα New York Times με τίτλους όπως «Το να είσαι Κωφός είναι ωραίο!», «Είναι Αναπηρία ή Κώφωση;», είναι ενδεικτικά της αλλαγής της νοοτροπίας του κόσμου για τους Κωφούς και της προβολής της κοινότητας των Κωφών. Τα αποτελέσματα των ερευνών και οι κινητοποιήσεις των Κωφών σε πολλές χώρες συνετέλεσαν στην απόρριψη του ιατρικό-παθολογικού μοντέλου και την υιοθέτηση από την πλειοψηφία των ειδικών και του κόσμου γενικότερα, του κοινωνικό-πολιτισμικού μοντέλου αντίληψης για την κώφωση, τους Κωφούς και την νοηματική γλώσσα.

Το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων, επίσης, αυξήθηκε τα τελευταία 40 χρόνια με αποτέλεσμα την παραγωγή καινούργιας γνώσης για τις νοηματικές γλώσσες. Από τους σημαντικότερους ερευνητές της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας (ASL) οι Klima και Bellugi, από το Salk Institute for Biological Studies της Καλιφόρνια, στο βιβλίο τους «The Signs of Language» παρουσιάζουν μια σε βάθος περιγραφή της γραμματικής της ASL. Οι ερευνητές αυτοί ασχολήθηκαν με την καταγραφή των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας αυτής. Ιδιαίτερα μελέτησαν τους τρόπους που ένα Νόημα αλλάζει για να προσδώσει διαφορετική σημασία και ανακάλυψαν ότι υπάρχει ένα πλούσιο σύστημα μορφολογικών διεργασιών στην ASL. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι η Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιεί το χώρο με ένα δομημένο και συστηματικό τρόπο. Ένα απλό Νόημα, για παράδειγμα, μπορεί να εμπεριέχει πολλές πληροφορίες ή να είναι η ρίζα – Νόημα για το σχηματισμό πολύπλοκων εννοιών. Έτσι, ενώ στις ομιλούμενες γλώσσες οι μορφολογικές διεργασίες για την αλλαγή της σημασίας μιας λέξης είναι συνήθως η προσθήκη ηχητικών συμβόλων, π.χ. καταλήξεων, προθέσεων, λέξεων, συμφώνων, φωνηέντων κ.τ.λ., στη Νοηματική οι γραμματικές αυτές

διεργασίες γίνονται κύρια με εσωτερικές αλλαγές του ίδιου Νοήματος. Αντί δηλαδή για προσθήκη επιπλέον Νοημάτων, έχουμε συνήθως το ίδιο νόημα αλλά με χωροθετικές αλλαγές ή αλλαγές στη συχνότητα ή στην κατεύθυνση της κίνησής του (Klima and Belugi, 1979, Bellugi 1980).

Οι Supalla και Newport (1978) ερευνήσαν τις μορφολογικές διαδικασίες με τις οποίες διαφοροποιούνται 100 ρήματα της ASL και 100 αντίστοιχα ουσιαστικά (π.χ. κάθομαι – κάθισμα, συγκρίνω – σύγκριση κ.ο.κ.) Οι ερευνητές αυτοί βρήκαν ότι αυτά τα ζευγάρια ουσιαστικών – ρημάτων διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που παρουσιάζεται το αντίστοιχο Νόημα. Δηλαδή, ενώ το βασικό Νόημα είναι το ίδιο, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ποιότητα της κίνησης, τον αριθμό των επαναλήψεων και τον τρόπο κίνησης μεταξύ ουσιαστικού και ρήματος. Γενικά στα ουσιαστικά η κίνηση είναι μικρή και επαναλαμβανόμενη. Για παράδειγμα, το Νόημα ΚΑΘΟΜΑΙ στην ASL γίνεται με μια κίνηση, ενώ το Νόημα ΚΑΘΙΣΜΑ γίνεται με επαναλαμβανόμενες, μικρότερες και κοφτές κινήσεις. Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι αυτές οι διαφοροποιήσεις στην κίνηση, τη συχνότητα ή την κατεύθυνσή της δεν παρατηρούνται μόνο στα ρήματα και τα συγγενή τους ουσιαστικά, αλλά είναι μια διεργασία παραγωγής καινούργιων εννοιών ή Νοημάτων από συγγενή λεξικά στοιχεία ή ρίζες Νοημάτων (Bellugi, 1980, Bellugi and NewKirk, 1981).

Έρευνες στη σύνταξη και στη γραμματική Νοηματικών Γλωσσών σε διάφορες χώρες έδειξαν επίσης ότι η Νοηματική δεν είναι μόνο η γλώσσα των χειρών ή των κινήσεων αλλά μια σειρά από στοιχεία που δεν σχηματίζονται με τα χέρια (non-manual features-μη χειρμικά στοιχεία) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της. Αυτά τα στοιχεία στην εργασία αυτή, για ευκολία, θα τα ονομάζουμε «μη χειρμικά στοιχεία». Τα μη χειρμικά στοιχεία, δηλαδή η έκφραση του προσώπου, οι κινήσεις των ματιών, η στάση του σώματος, το σχήμα των χειλιών και η κίνηση του κεφαλιού, δεν χρησιμοποιούνται μόνο για να «εκφράσουν συναισθήματα», όπως πολλοί ίσως νομίζουν, αλλά αποτελούν γλωσσολογικά στοιχεία των Νοημάτων. Για παράδειγμα, ένα επίρρημα στην ASL που σημαίνει «ΜΟΛΙΣ ΤΩΡΑ» σχηματίζεται με σήκωμα και κίνηση του ώμου προς το χέρι του Νοηματιστή, το κεφάλι γέρνει προς τον ώμο, ενώ το μάγουλο και το στόμα κινούνται προς την κατεύθυνση του ώμου. Όταν αυτό το επίρρημα γίνεται με το Νόημα «ΤΩΡΑ» σημαίνει «ΑΚΡΙΒΩΣ ΤΩΡΑ». Εάν συνοδεύει το ρήμα «ΦΤΑΝΩ» τότε σημαίνει «ΜΟΛΙΣ ΕΦΤΑΣΑ» (Liddell, 1980).

Πολλοί ερευνητές σε διάφορες χώρες έχουν ασχοληθεί με την καταγραφή των μη χειρμικών στοιχείων της Νοηματικής Γλώσσας και τη σημασία τους στην κατανόηση της μορφολογίας της. Τα ως τώρα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι αυτά τα στοιχεία αποτελούν μέρος της γραμματικής και της σύνταξης της Νοηματικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα, συμβάλλουν στη σύνδεση Νοημάτων για το σχηματισμό φράσεων και προτάσεων και για τον προσδιορισμό του είδους των προτάσεων (ερωτηματικές, καταφατικές, αρνητικές, ρητορικές κτλ). Για παράδειγμα, οι καταφατικές προτάσεις στη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα συνοδεύονται με ουδέτερη έκφραση, οι ερωτηματικές με ανασηκωμένα φρύδια (Bergman and Wallin 1990), οι ερωτηματικές στην Αμερικάνικη Νοηματική συνοδεύονται με ανασηκωμένα φρύδια, άνοιγμα ματιών, και συνήθως ελαφριά κλίση του κεφαλιού ή του σώματος προς τα εμπρός, οι αρνητικές με κίνηση του κεφαλιού από τη μία πλευρά στην άλλη, με συνοφρυωμένη έκφραση και τα φρύδια συνήθως χαμηλωμένα ή μαζεμένα στο κέντρο (Baker, 1980).

Ένα άλλο πεδίο ερευνών που ασχολείται με την κατάκτηση της Νοηματικής Γλώσσας από τα παιδιά έχει προσθέσει πολλές γνώσεις σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά τη γλώσσα. Για

παράδειγμα, έρευνες σε κωφά παιδιά από Κωφούς γονείς έχουν δείξει ότι οι συμπεριφορές των παιδιών αυτών σχετικά με την απόκτηση της Νοηματικής είναι ακριβώς οι ίδιες με αυτές των ακουόντων παιδιών που μαθαίνουν την ομιλούμενη γλώσσα (Kantor 1980, McIntire, 1994). Τα γλωσσικά στάδια που περνούν τα παιδιά και η σειρά που αποκτούν διάφορες γλωσσικές ικανότητες είναι ίδια, είτε μαθαίνουν την Νοηματική Γλώσσα, είτε την ομιλούμενη (Caselli, 1983, Voltera, 1981, Jackson, 1989). Επίσης οι Κωφές μητέρες με τα κωφά βρέφη τους χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές τροποποιήσεις της γλώσσας τους με αυτές που χρησιμοποιούν οι ακούουσες μητέρες, για να προσαρμοστούν στο γλωσσικό επίπεδο κατανόησης των βρεφών τους (Kantor, 1982).

Τελευταία μια σειρά από πολύ σημαντικές έρευνες στο χώρο της νευροψυχολογολογίας έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις μας πέρα από την επιφανειακή δομή της Νοηματικής, παρέχοντας σημαντικά στοιχεία όχι μόνο για την βαθιά δομή της (deep structure), αλλά και για τις βιολογικές καταβολές της γλώσσας και της γνώσης γενικότερα. Οι Νοηματικές Γλώσσες ως οπτικές γλώσσες και όχι ακουστικές όπως είναι οι ομιλούμενες, έχουν αναπτυχθεί έτσι ώστε να ικανοποιούν οπτικούς κανόνες. Είναι γλώσσες που οι βασικές λεξικές τους μονάδες παράγονται με κινούμενα χέρια στο χώρο, και επομένως το μήνυμα είναι οργανωμένο χωροθετικά και χρονικά (Bellugi and Klima, 1990). Έρευνες από το Salk Institute for Biological Research έδειξαν ότι η ακοή και η ομιλία δεν είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξειδίκευση των ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Πειράματα με Κωφούς Νοηματιστές που είχαν εγκεφαλικές βλάβες στο αριστερό ημισφαίριο, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη γλωσσική λειτουργία, έδειξαν ότι, ενώ αυτοί οι ασθενείς είχαν σοβαρές διαταραχές στον τομέα της Νοηματικής Γλώσσας (και στη γλωσσική χωροθέτηση), δεν παρουσίαζαν προβλήματα στην αντίληψη μη γλωσσικών χωροθετικών σχέσεων (εξειδίκευση του δεξιού ημισφαιρίου). Αντίθετα, οι Κωφοί ασθενείς με βλάβες στο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου, ενώ δεν παρουσίαζαν προβλήματα στη Νοηματική Γλώσσα, είχαν σοβαρές διαταραχές σε μη γλωσσικές χωροθετικές σχέσεις (Bellugi and Klima, 1990). Τα συμπεράσματα από αυτές τις έρευνες είναι ότι, όχι μόνο υπάρχει εμφανώς εξειδίκευση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου για τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το μέσο επικοινωνίας (προφορική ή νοηματική γλώσσα), αλλά υπάρχει ακόμα και μια συμπληρωματική εξειδίκευση στον εγκέφαλο για τις γλωσσικές χωροθετικές λειτουργίες της νοηματικής (Bellugi, 1988, Klima, Bellugi, Poizner, 1988, Bellugi, 1991).

Σήμερα η έρευνα στην νοηματική γλώσσα έχει αναπτυχθεί πολύ με αποτέλεσμα να έχει δημιουργηθεί ειδικός ερευνητικός κλάδος της γλωσσολογίας, αυτός της γλωσσολογίας της νοηματικής γλώσσας (sign linguistics). Νοηματικές γλώσσες σε πολλές χώρες του κόσμου αναλύονται συστηματικά και η έρευνα αυτή συνεχίζεται με έντονο ρυθμό. Για παράδειγμα, ερευνητές όπως οι Liddell (2003, 1980), Emmorey (2002), Wilbur (1999), Brentari (1998), Wilbur & Patschke (1998), Bahan (1996), Klima & Bellugi (1979), Woodward (1974) *έχουν περιγράψει αναλυτικά τα γλωσσικά στοιχεία της Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας*, οι Sutton-Spence & Woll (1999), Kyle & Woll (1985), Brennan, Colville, Lawson (1984) *της Βρετανικής*, οι Vogt-Svendsen & Bergman (2007), Bergman (1995, 1984) *της Σουηδικής*, οι Gijn & Baker (2003), Coerts (1992), Shermer (1990) *της Ολλανδικής*, οι Pfau (2002), Pfau & Quer (2002), Ebbinghaus & Hessmann (2001) *της Γερμανικής*, οι Quer (2002) και Pfau & Quer (2002) *της Καταλανικής*, οι Quadros (2003, 2002) και Ferreira-Brito (1990) *της Βραζιλιάνικης*, η Zeshan (2003, 2004) *της Ινδο-Πακιστανικής*, κ.α.

Οι παραπάνω ερευνητές έχουν δείξει ότι οι νοηματικές γλώσσες είναι γνήσια γλωσσικά συστήματα, με δομή, κανόνες και αντίστοιχες εκφραστικές δυνατότητες με τις ομιλούμενες γλώσσες. Προκύπτουν δε αυθόρμητα οπουδήποτε υπάρχει μια κοινότητα κωφών ανθρώπων, οι οποίοι χρειάζεται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Οι νοηματικές γλώσσες εκπληρώνουν αποτελεσματικά όλες τις κοινωνικές, ψυχολογικές και πνευματικές λειτουργίες, όπως και οι ομιλούμενες γλώσσες, και μπορούν να αποκτηθούν χωρίς εκπαίδευση από τα παιδιά, αρκεί αυτά να εκτεθούν σε φυσικό γλωσσικό περιβάλλον νοηματικής γλώσσας και να μπορούν να αλληλεπιδράσουν μέσω αυτής. Τέλος, όπως στις ομιλούμενες, η επεξεργασία τους γίνεται συνήθως στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Παρά το γεγονός ότι οι νοηματικές γλώσσες είναι παρόμοιες με τις ομιλούμενες σε διάφορα σημεία, εμφανίζουν και σημαντικές διαφορές. Για παράδειγμα, ως χωροθετικές και χειρο-οπτικές χρησιμοποιούν ένα τελείως διαφορετικό φυσικό μέσο (οπτικό-χωροθετικό-κινητικό σύστημα) από το φωνητικό-ακουστικό σύστημα των ομιλούμενων γλωσσών. Ως εκ τούτου, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύγκριση των δύο γλωσσικών συστημάτων. Όπου τα δύο συστήματα συγκλίνουν, αποκαλύπτονται καθολικές γλωσσικές ιδιότητες. Όπου αυτά αποκλίνουν, το φυσικό μέσο μετάδοσης έχει εμπλακεί, και διευκρινίζεται η συμβολή του καθενός στη μορφή της γλώσσας. Είναι επομένως σημαντικό να τονιστεί, ότι η έρευνα στην νοηματική γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα μελέτης των βασικών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης γλώσσας γενικότερα.

Το ενδιαφέρον της Ελληνικής Πολιτείας για την εκπαίδευση των κωφών και την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι σχετικά πρόσφατο και γενικά πολύ περιορισμένο. Μόλις τη δεκαετία του 1970 και κυρίως τη δεκαετία του 1980 το Υπουργείο Παιδείας, πιεζόμενο από τις κινητοποιήσεις γονέων και αναπήρων, αλλά και για να εφαρμόσει πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ή να απορροφήσει τα σχετικά κονδύλια) για την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, άρχισε να λαμβάνει κάποια μέτρα για την δημόσια εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Οι Κωφοί όμως και η νοηματική γλώσσα έχουν μακρά ιστορία στην Ελλάδα. Οι πρώτες γραπτές μαρτυρίες για την ύπαρξη των Κωφών και για την θέση τους στην ελληνική κοινωνία βρίσκονται στα έργα του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα. Η άποψη που επικρατούσε στους αρχαίους χρόνους ήταν ότι οι Κωφοί δεν μπορούσαν να εκπαιδευτούν. Η θέση όμως των Κωφών στην αρχαία Ελλάδα, με εξαίρεση την Σπάρτη, δεν ήταν τόσο άσχημη όσο έχει θεωρηθεί από μερικούς νεώτερους εκπαιδευτικούς και άλλους επιστήμονες που ασχολούνται με το κωφό παιδί (Mooges, 1978). Σύμφωνα με μερικές αναφορές, όλοι οι ανάπηροι της εποχής εκείνης στην αθηναϊκή κοινωνία έπαιρναν κάποιο επίδομα από την πολιτεία. Το επίδομα αυτό, φυσικά, δεν το έπαιρναν οι σκλάβοι ανάπηροι (Λαζανάς, 1984).

Ο Αριστοτέλης είναι από τους πιο γνωστούς φιλοσόφους που ασχολήθηκε με την κώφωση. Στο έργο του «Προβλήματα» θεωρεί την ακοή πιο σημαντική από τις άλλες αισθήσεις, γιατί όπως αναφέρει, η ακοή παίζει σημαντικότερο ρόλο στην νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο ίδιος πίστευε ότι το κύριο όργανο μάθησης για τον άνθρωπο είναι η ακοή. Επίσης, πίστευε ότι η κώφωση είναι συνδεδεμένη με την αλαλία και ότι η βλάβη στα όργανα της ακοής επεκτείνεται και στα όργανα της ομιλίας. Στο έργο του «Περί αισθήσεων», θεωρεί ότι οι τυφλοί είναι σε πλεονεκτικότερη θέση από τους Κωφούς σχετικά με την νοητική ανάπτυξη, επειδή οι τυφλοί μπορούν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Οι ιδέες του Αριστοτέλη, όπως είναι φυσικό, επηρέασαν τους γιατρούς και τους εκπαιδευτικούς της εποχής του, αλλά και τους μεταγενέστερους, που παρερμηνεύοντάς τον, θεώρησαν ότι οι κωφοί δεν είναι εκπαιδεύσιμοι, αφού το όργανο μάθησης (η ακοή) είναι κατεστραμμένο.

Μερικοί μάλιστα εκπαιδευτικοί και ιστορικοί της εκπαίδευσης των Κωφών θεωρούν τον Αριστοτέλη υπεύθυνο, γιατί με τις ιδέες του κράτησε τους Κωφούς στην αμάθεια για περισσότερα από 2.000 χρόνια (Deland, 1931). Η αλήθεια είναι ότι ο Αριστοτέλης έχει αρκετά παρερμηνευθεί και παρεξηγηθεί, αφού ο ίδιος δεν αναφέρθηκε καθόλου στην εκπαίδευση των κωφών και δεν υποστήριξε ποτέ ότι οι Κωφοί δεν μπορούν να εκπαιδευτούν. Απλά, υπογράμμισε το ρόλο της αίσθησης της ακοής στη διαδικασία της μάθησης, κάτι που είναι γενικά σωστό. Ακόμα, υποστήριξε ότι ένα κωφό εκ γενετής παιδί δε θα μάθει να μιλάει, που επίσης αληθεύει σε μεγάλο βαθμό.

Στους Πλατωνικούς διαλόγους υπάρχουν αναφορές στους Κωφούς. Ειδικά στον «Κρατύλο», ο Σωκράτης, ο Ερμογένης και ο Κρατύλος μιλάνε για τη σχέση λέξης-αντικειμένου και το φυσικό ή αυθαίρετο συμβολισμό των λέξεων. Ο Σωκράτης, εκτός των άλλων, αναφέρεται και στην νοηματική γλώσσα, την οποία θεωρεί απαραίτητο μέσο επικοινωνίας των Κωφών, αφού, όπως υποστηρίζει, ακόμα και οι ακούοντες, εάν χάσουν την ομιλία τους, θα χρησιμοποιήσουν νοήματα. Αυτή η αναφορά του Πλάτωνα είναι η πρώτη γραπτή μαρτυρία για την ύπαρξη της νοηματικής γενικότερα και ειδικότερα, της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και τους Κωφούς της εποχής εκείνης. Σε έναν άλλο Πλατωνικό διάλογο, ο Σωκράτης υποστηρίζει την άποψη ότι η σκέψη εκφράζεται με την ομιλία, «εκτός αν κάποιος είναι Κωφός ή άλαλος». Εδώ ο φιλόσοφος γνωρίζει ότι οι Κωφοί έχουν δυσκολία στην ομιλία. Επίσης, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι ο φιλόσοφος διαχωρίζει την κώφωση από την αλαλία, μια αλήθεια που πιστοποιήθηκε μόλις τον 20ο αιώνα από διάφορους ειδικούς. Από τους Πλατωνικούς διαλόγους συμπεραίνουμε ότι τόσο η Νοηματική Γλώσσα, όσο και οι Κωφοί, ήταν αποδεκτοί στην Αθηναϊκή κοινωνία.

Όπως τονίστηκε παραπάνω, η εκπαίδευση των κωφών παιδιών στην Ελλάδα άρχισε αρκετά αργά σε σύγκριση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Ακόμα, σύμφωνα με έρευνες, ενώ οι κοινότητες των Κωφών χρησιμοποιούσαν την ΕΝΓ ως φυσική τους γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί δεν την χρησιμοποιούσαν ως εργαλείο εκπαίδευσης και δεν επέτρεπαν στα κωφά παιδιά τη χρήση της (Lampropoulou, 1994). Η πρωτοβουλία για την εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα ανήκει σε ιδιώτες και φιλανθρωπικές οργανώσεις. Το πρώτο σχολείο για κωφά παιδιά ήταν το «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων (Ε.Ι.Π.Κ.)» το οποίο ιδρύθηκε το 1923 με κοινές προσπάθειες της αμερικανικής φιλανθρωπικής οργάνωσης Near East Relief και του κληροδοτήματος Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου. Πρώτη δασκάλα στο σχολείο αυτό ήταν η Ελένη Παλατίδου η οποία εκπαιδεύτηκε για ένα χρόνο (1922-1923) στο γνωστό σχολείο κωφών παιδιών της Μασαχουσέτης, το Clark School for the Deaf (Ε.Ι.Π.Κ. Επετηρίς, 1950). Στο σχολείο της Μασαχουσέτης, οι δάσκαλοι ακολουθούσαν αυστηρά την προφορική μέθοδο διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία τα κωφά παιδιά έπρεπε να μάθουν να μιλάνε και να διαβάζουν τα χείλη για να επικοινωνούν με τους άλλους, ενώ η χρήση της νοηματικής γλώσσας ήταν απαγορευμένη. Την ίδια μέθοδο επικοινωνίας ακολούθησε και η Ελένη Παλατίδου στην Ελλάδα, καθώς και οι υπόλοιπες δασκάλες κωφών που τη διαδέχτηκαν (Lampropoulou, 1994, 1999). Κύριος στόχος της εκπαίδευσης ήταν η ανάπτυξη της ομιλίας με ασκήσεις άρθρωσης πρώτα και αργότερα τα παιδιά διδάσκονταν ανάγνωση και γραφή. Η μέθοδος αυτή μεταδόθηκε και επικράτησε στην Ελλάδα σε όλα τα σχολεία κωφών μέχρι το 1984.

Μια προσωπικότητα με σημαντική παρουσία και συμβολή στο Ε.Ι.Π.Κ. αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα, ήταν ο Βασίλης Λαζανάς. Ο Λαζανάς διετέλεσε διοικητικός διευθυντής του Ιδρύματος από το 1955 έως το 1979. Δεν είχε ο ίδιος σχέση με την εκπαίδευση, αλλά ως μελετητής και συγγραφέας ενδιαφέρθηκε, λόγω και της θέσης του

στο Ίδρυμα, για την εκπαίδευση των κωφών και μελέτησε διεξοδικά τη ξένη βιβλιογραφία σχετικά με τους Κωφούς. Έγραψε πολλά άρθρα για το σύστημα εκπαίδευσης των κωφών και τις υπάρχουσες τάσεις της εποχής του στην Ευρώπη. Ακόμα, μελέτησε και άφησε σημαντικό έργο σχετικά με τη θέση των Κωφών στην ελληνική κοινωνία, αρχίζοντας από την αρχαία ελληνική εποχή μέχρι τη σύγχρονη. Ο Βασίλης Λαζανάς ασχολήθηκε και με την νοηματική γλώσσα, όχι όμως με την Ελληνική Νοηματική και εξέδωσε ειδικό τόμο το 1968 με τίτλο «Η Μιμική Γλώσσα και οι Κωφάλαλοι» (Λαζανάς, 1968).

Μερικές οργανώσεις Κωφών και γονέων έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών και στην αναγνώριση της ΕΝΓ. Η Ένωση Κωφαλάλων Ελλάδος, η πρώτη οργάνωση της κοινότητας των Κωφών, δημιουργήθηκε το 1948 και το 1956 άρχισε να εκδίδει εφημερίδα με τίτλο: «Εφημερίς των Κωφαλάλων». Από τις στήλες της εφημερίδας αυτής το πρόβλημα της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών προβλήθηκε ως το κυριότερο πρόβλημα όλων των Κωφών, όπως επίσης και το αίτημα για την άρση της απαγόρευσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από τα σχολεία κωφών. Η δημιουργία και άλλων οργανώσεων Κωφών στη συνέχεια, τόσο στην Αθήνα, όσο και στην επαρχία, συνετέλεσε στην ενδυνάμωση της κοινότητας των Κωφών και του κινήματος τους. Το 1968 δημιουργήθηκε η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας (ΟΜ.Κ.Ε.), η οποία σήμερα εκπροσωπεί όλες τις οργανώσεις Κωφών, αλλά και γενικότερα τους Κωφούς της χώρας μας. Ένας από τους στόχους της ΟΜ.Κ.Ε. ήταν και είναι η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των κωφών παιδιών και η αναγνώριση από την Πολιτεία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως επίσημης γλώσσας των Κωφών.

Στη δεκαετία του 1980, μερικές εξελίξεις φαίνεται ότι επηρέασαν αρκετά την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, καθώς και την αποδοχή της ΕΝΓ. Το 1982 ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Ε.Ι.Π.Κ. με πρόεδρο έναν δραστήριο γονέα, τον Χρήστο Νάσιο, οργάνωσε στην Αθήνα συνέδριο με θέμα την εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Στο συνέδριο πήραν μέρος επιστήμονες από το εξωτερικό και το θέμα της νοηματικής γλώσσας και ειδικά η σπουδαιότητα της χρήσης της στην εκπαίδευση θίχτηκε για πρώτη φορά από γνωστούς καθηγητές Πανεπιστημίων των Η.Π.Α. Επίσης, για πρώτη φορά εκπαιδευτικοί, γονείς και Κωφοί, είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν Κωφούς καθηγητές Πανεπιστημίων και να ακούσουν τις απόψεις και τα συμπεράσματά των ερευνών τους σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας από το κωφό παιδί. Ακόμα, για πρώτη φορά έκαναν την εμφάνισή τους επίσημα και οι διερμηνείς της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Το συνέδριο αυτό είχε αρκετή απήχηση σε Κωφούς, γονείς και αρκετούς εκπαιδευτικούς που το παρακολούθησαν.

Το 1982 ιδρύθηκαν τα πρώτα σχολεία κωφών του ΥΠ.Ε.Π.Θ και το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε πλέον ουσιαστικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών, ενώ σε άλλες χώρες αυτό είχε κατοχυρωθεί από τον 17^ο αιώνα. Το 1983, το ΥΠ.Ε.Π.Θ σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Ε.Ι.Π.Κ και το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Κωφών του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, διοργάνωσε στην Νέα Υόρκη εντατικό καλοκαιρινό σεμινάριο εξειδίκευσης 11 Ελλήνων εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην Αγωγή των Κωφών. Το πρόγραμμα αυτό συνεχίστηκε από τους ίδιους διοργανωτές και τα επόμενα καλοκαίρια του 1984 και 1985 στην Αγγλία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ήταν οι πρώτοι που εκπαιδεύτηκαν στον τομέα της εκπαίδευσης κωφών παιδιών στη χώρα μας και μερικοί από αυτούς συνέβαλαν καθοριστικά στην αναβάθμιση της.

Ταυτόχρονα, το Ε.Ι.Π.Κ σε συνεργασία με την κοινότητα των Κωφών και τους συλλόγους γονέων, από το 1984 ως το 1988 ανέπτυξε έντονη δράση, υιοθέτησε σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, δημιούργησε καινοτόμα προγράμματα και συνέβαλε καθοριστικά στην αναγνώριση και καθιέρωση της ΕΝΓ και γενικότερα στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης των κωφών στην Ελλάδα. Καθοριστικής σημασίας για την αναβάθμιση αυτή ήταν το πρώτο για την Ελλάδα σεμινάριο ΕΝΓ που διεξήχθη το Σεπτέμβριο του 1984 στο Ε.Ι.Π.Κ Αθήνας και Θεσσαλονίκης (Εφημερίδα Ελευθεροτυπία 4/9/1984). Οι εκπαιδευτικοί του Ε.Ι.Π.Κ οι οποίοι ως τότε χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά την προφορική μέθοδο διδασκαλίας και απαγόρευαν τη χρήση της ΕΝΓ στο σχολείο, μετά από το σεμινάριο αυτό αποφάσισαν να υιοθετήσουν, ως επίσημη μέθοδο επικοινωνίας και διδασκαλίας στα σχολεία του Ε.Ι.Π.Κ., την Ολική Μέθοδο διδασκαλίας, δηλαδή το συνδυασμό νοημάτων και ομιλίας. Αυτή η απόφαση των εκπαιδευτικών θεωρείται απόφαση σταθμός για την πορεία της εκπαίδευσης των κωφών στην Ελλάδα, αλλά και για την αναγνώριση της ΕΝΓ και της κοινότητας των Κωφών γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί στα υπόλοιπα σχολεία κωφών της χώρας, στην πλειοψηφία τους, ακολούθησαν το παράδειγμα των δασκάλων του Ε.Ι.Π.Κ. Στη συνέχεια, την περίοδο αυτή, οργανώθηκαν αρκετά σεμινάρια για δασκάλους με κυρίαρχο θέμα τη χρήση της ΕΝΓ στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Εκπονήθηκε επίσης και εκδόθηκε αναλυτικό πρόγραμμα γραπτής γλώσσας για κωφά παιδιά με τον τίτλο “Ελα να γράψουμε” (Λαμπροπούλου, 1992).

Παράλληλα, μετά από αγώνες της ΟΜ.Κ.Ε. και κυρίως του αείμνηστου προέδρου της Στάθη Τζούρου, η τότε κρατική τηλεόραση ΕΡΤ2, άρχισε να εκπέμπει, από τον Οκτώβριο του 1983, ειδικό δελτίο ειδήσεων στην νοηματική γλώσσα με παρουσιαστή το Βασίλη Πουλάκη, γραμματέα της ΟΜ.Κ.Ε. και διερμηνέα Ε.Ν.Γ. Η εκπομπή αυτή είχε μεγάλη απήχηση και συνέβαλε καθοριστικά στην εξοικείωση/ευαισθητοποίηση του κόσμου για τους Κωφούς και την νοηματική γλώσσα. Χαρακτηριστικό αυτής της εξοικείωσης του κόσμου είναι το γεγονός ότι κατεγράφησαν πλήθος σχολίων και ανεκδότων την εποχή εκείνη για την νοηματική, τους Κωφούς, αλλά και για τον ίδιο τον παρουσιαστή. Το 1984 με την υποστήριξη της ΟΜ.Κ.Ε. και του Ε.Ι.Π.Κ. και με πρωτοπόρους τους Στρατή και Νέλλη Καρρά, ιδρύθηκε το Θέατρο Κωφών Ελλάδος, το οποίο άρχισε να δίνει παραστάσεις στην ΕΝΓ και να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της πολιτιστικής ζωής της κοινότητας των Κωφών, αλλά και στην ενημέρωση του κόσμου για τους Κωφούς και την ΕΝΓ. Το 1985 εκδόθηκε το πρώτο λεξικό Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της Μαίρης και του Νίκου Λογιάδη και διοργανώθηκε το «Πανελλήνιο Συνέδριο για το Κωφό Άτομο» στο Πολεμικό Μουσείο, από την ΟΜ.Κ.Ε. και τους Συλλόγους Γονέων. Στο συνέδριο αυτό αμφισβητήθηκε από Κωφούς και εκπαιδευτικούς η ως τώρα εφαρμογή της προφορικής μεθόδου επικοινωνίας στα σχολεία κωφών και επικρίθηκε έντονα η απαγόρευση της χρήσης της ΕΝΓ από τα παιδιά. Το 1987 διοργανώθηκε ένα άλλο σημαντικό συνέδριο στην Αθήνα, το Ευρωπαϊκό Συνέδριο με θέμα «Η Εκπαίδευση του κωφού παιδιού και η ολική επικοινωνία». Στο συνέδριο αυτό παρουσιάστηκαν θέματα σχετικά με τους τρόπους υλοποίησης της Ολικής επικοινωνίας από εκπαιδευτικούς και γονείς, και για τα δικαιώματα των κωφών παιδιών στην επικοινωνία μέσω της νοηματικής γλώσσας. Τα συνέδρια αυτά, εκτός των άλλων, συνέβαλαν σημαντικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για την ΕΝΓ και τους Κωφούς και την εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς ελαστικών μεθόδων επικοινωνίας με τα κωφά παιδιά. Το 1986, μετά από συνεχείς προσπάθειες και πιέσεις, η ΟΜ.Κ.Ε. άρχισε να εκπροσωπείται επίσημα στο Δ.Σ του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών με έναν εκπρόσωπο (Εφημερίδα «Ο Κόσμος της Σιωπής», 1986).

Ο Δήμος της Αργυρούπολης συμμετείχε επίσης καθοριστικά στη δημιουργία θετικού κλίματος για τους Κωφούς και την ΕΝΓ, αναπτύσσοντας ειδικά προγράμματα, κυρίως ταχύρρυθμης επαγγελματικής εκπαίδευσης για Κωφούς και προγράμματα εκμάθησης της ΕΝΓ, για το ευρύτερο κοινό. Επίσης, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών και την ΟΜ.Κ.Ε. υλοποίησε τα πρώτα προγράμματα εκπαίδευσης διερμηνέων και δασκάλων ΕΝΓ. Με τα προγράμματα αυτά και αργότερα με τα προγράμματα του Πανεπιστημίου Πατρών, εκπαιδεύτηκαν πολλοί διερμηνείς και Κωφοί δάσκαλοι ΕΝΓ, οι οποίοι εργάζονται σήμερα σε διάφορους τομείς καλύπτοντας τις ανάγκες της επικοινωνίας Κωφών και ακουόντων. Παράλληλα, το 1988, άρχισαν να διδάσκονται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, μαθήματα γύρω από την εκπαίδευση των Κωφών Παιδιών σε μελλοντικούς δασκάλους. Έτσι, άρχισε να δημιουργείται υποδομή για πανεπιστημιακή εκπαίδευση δασκάλων κωφών παιδιών και έρευνα στη χώρα μας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αποτέλεσμα όλων των κινητοποιήσεων και συντονισμένων δράσεων των παραπάνω φορέων ήταν να αναγνωριστεί το 2000 από το Υπουργείο Παιδείας η ΕΝΓ, επίσημα με νόμο (Ν. 2817/2000), ως η φυσική γλώσσα των παιδιών με προβλήματα ακοής και ως εκπαιδευτικό μέσο επικοινωνίας. Επίσης, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με κωφά παιδιά είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν την ΕΝΓ.

Η αναγνώριση όμως της ΕΝΓ από το Υπουργείο Παιδείας, έγινε πρόχειρα, μάλλον για λόγους πολιτικούς και όχι επιστημονικούς. Συγκεκριμένα, αναγνωρίστηκε η ΕΝΓ και σύμφωνα με τον νόμο, υποχρεώνονται οι δάσκαλοι να τη γνωρίζουν, αλλά δεν προβλέπεται καμία ενέργεια ή προετοιμασία, δεν διατίθενται χρήματα για την έρευνα, την παραγωγή υλικού διδασκαλίας και την εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο δεν φαίνεται να προνοεί για το πώς και από ποια κέντρα θα μάθουν οι εκπαιδευτικοί την ΕΝΓ, τι πιστοποίηση γνώσης θα έχουν και από ποιο φορέα κτλ. Αποτέλεσμα αυτής της αδιαφορίας της Πολιτείας και κυρίως του Υπουργείου Παιδείας, ήταν να δημιουργηθούν πλήθος ιδιωτικών κέντρων εκμάθησης νοηματικής γλώσσας σε διάφορα μέρη της Ελλάδας για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, χωρίς να γνωρίζει η Πολιτεία την ποιότητα της εκπαίδευσης που αυτά προσφέρουν. Επιπροσθέτως, η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για τις βασικές δομές της ΕΝΓ καθιστούν δύσκολη, τόσο τη διδασκαλία της ΕΝΓ, όσο και την εκμάθησή της. Οι περισσότεροι δάσκαλοι στις σχολές ΕΝΓ δεν γνωρίζουν βασικούς συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες της γλώσσας, ούτε τις στρατηγικές διδασκαλίας της, και δεν διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα για τη διδασκαλία και την αξιολόγησή της. Αποτέλεσμα όλων αυτών των ελλείψεων είναι το χαμηλό επίπεδο εκμάθησης της ΕΝΓ που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς, διερμηνείς, γονείς, αλλά και σε όλους όσους ενδιαφέρονται να μάθουν ΕΝΓ.

Να σημειωθεί ότι ερευνητικές προσπάθειες για την ΕΝΓ ξεκίνησαν το 1993 από τη Μονάδα Αγωγής και Ερευνών για Κωφούς του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών σε συνεργασία με το τμήμα γλωσσολογίας της νοηματικής γλώσσας του πανεπιστημίου Durham της Μ. Βρετανίας. Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα μελετήθηκαν τα φωνολογικά στοιχεία της ΕΝΓ (Lampropoulou, 1995, Λαμπροπούλου, 1997). Τα δεδομένα αυτά της έρευνας έχουν δημοσιευθεί και πρόκειται σύντομα να συμπεριληφθούν σε τόμο που θα εκδοθεί από το Πανεπιστήμιο Πατρών. Επίσης, αναπτύχθηκαν λεξικά/λεξιλόγια της ΕΝΓ από τη Μονάδα Αγωγής και Ερευνών για Κωφούς του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ). Ακόμα, εκπονήθηκαν διπλωματικές εργασίες και διδακτορικές διατριβές με θέματα όπως «Οι Ιδιωματισμοί στην ΕΝΓ» από τη

Ρένα Ανδικοπούλου στο Πανεπιστήμιο Πατρών (2008), «Όψεις στη μορφολογία και σύνταξη της άρνησης στην ΕΝΓ», από τον Κλήμη Αντζακα (2008) στο City University of London και “Δείκτες Χρόνου Άποψης, Τροπικότητας και Συμφωνίας ως πιθανά Βοηθητικά Ρήματα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα” από τη Γαλήνη Σαπουντζάκη (2005), στο Πανεπιστήμιο Bristol. Οι συγκεκριμένες προσπάθειες αποτελούν σημαντικά βήματα για την ανάπτυξη της γλωσσολογίας της ΕΝΓ στην Ελλάδα. Καλύπτουν όμως ένα μικρό μέρος της γνώσης μας για την ΕΝΓ με αποτέλεσμα να μην είμαστε ακόμα σε θέση να περιγράψουμε με σαφήνεια βασικά χαρακτηριστικά της μορφολογίας και σύνταξης της ΕΝΓ. Αυτή η έλλειψη έχει άμεσες συνέπειες όχι μόνο στην ανάπτυξη της έρευνας αυτής καθεαυτής, αλλά και στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών .

Στο Πανεπιστήμιο Πατρών η έρευνα στην ΕΝΓ συνεχίζεται, αλλά με τεράστιες δυσκολίες, λόγω της έλλειψης χρηματοδότησης από την Πολιτεία. Παράλληλα, στο Πανεπιστήμιο Πατρών, εκτός από τα οργανωμένα μαθήματα ειδίκευσης, έχει δημιουργηθεί από το 1992 ερευνητική μονάδα μελετών για τους Κωφούς και την εκπαίδευσή τους (Μονάδα Αγωγής και Ερευνών για Κωφούς). Από το 1998 προσφέρεται, επίσης, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, το μοναδικό στην Ελλάδα για δασκάλους, καθηγητές, ψυχολόγους κτλ κωφών παιδιών. Επίσης εκπονούνται διδακτορικά και έρευνες στον τομέα της κώφωσης και της εκπαίδευσης των κωφών, καθώς και προγράμματα επιμόρφωσης δασκάλων και διερμηνέων ΕΝΓ. Τα ερευνητικά δεδομένα των παραπάνω ερευνών είναι δημοσιευμένα σε διεθνή περιοδικά/τόμους συνεδρίων και βιβλία του κλάδου. Η Μονάδα Αγωγής και Ερευνών για Κωφούς του Πανεπιστημίου Πατρών συνεργάζεται στενά με την ΟΜ.Κ.Ε., τα σχολεία κωφών, τις ακουολογικές κλινικές και τα αντίστοιχα κέντρα και Πανεπιστημιακά Τμήματα του εξωτερικού. Έχει δε επιλεγεί από διεθνή επιτροπή ειδικών, να διοργανώσει το 2015 στην Ελλάδα, το 22 Παγκόσμιο Συνέδριο Εκπαίδευσης Κωφών (ICED 2015), το οποίο διοργανώνεται από το 1871 κάθε 5 χρόνια, σε διαφορετικές χώρες από κέντρα με διεθνή παρουσία στην έρευνα και εκπαίδευση των Κωφών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antzakas, K. (2008). Aspects of Morphology and Syntax of Negation in Greek Sign Language. Unpublished doctoral dissertation. City University of London.
- Ανδικοπούλου, Ρένα. (2008). Οι ιδιοματισμοί στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αριστοτέλης. Προβλήματα.
- Αριστοτέλης. Περί Αισθήσεων.
- Bahan, B. (1996). Non-manual realization of agreement in American Sign Language. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- Baker, C. (1980). "Sentences in American Sign Language". In Baker, C. and Battison, R. Sign Language and the Deaf Community. USA: National Association of the Deaf.
- Battison, R. (1974). Phonological Deletion in American Sign Language. Silver Spring, MA: Linstok Press.
- Bellugi, U. (1980). "How Signs Express Complex Meanings". In Baker, C. and Battison, R. Sign Language and the Deaf Community. USA: National Association of the Deaf.
- Bellugi, U. (1988). "The Acquisition of a Spatial Language". In Kessel, F. (Ed.) The development of Language and Language Researchers, Essays in Honor of Roger Brown. Hillsdale, NJ: Erlbaum Press.
- Bellugi, U. (1991). "The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language". In Martin, D. Advances in Cognition, Education and Deafness. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bellugi, U., and Newkirk, D. (1981). Formal Devices for Creating New Signs in American Sign language. Sign Language Studies, 30, 1-35.
- Bellugi, U., and Klima, E. (1990). " Properties of Visual Spatial Languages". In Prillwitz, P. and Volhaber, T. (Eds.), Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress. Hamburg: Signum Press.
- Bergman, B. (1979). Signed Swedish. Stockholm: National Swedish Board of Education.
- Bergman, B. (1982). Studies in Swedish Sign Language. Stockholm: University of Stockholm.
- Bergman, B. (1984). Non-manual components in signed language: Some sentence types in Swedish Sign Language. In F. Loncke, P. Boyes-Braem, Y. Lebrun, (Ed.), Recent research on European Sign Language, 19-25 September 1982 Brussels (pp. 49-59). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bergman, B. (1995). Manual and nonmanual expression of negation in Swedish Sign Language. In H. F. Bos-Schermer, M. Gertrude (Ed.), Sign Language Research 1994: Proceedings of the Fourth European Congress in Sign Language Research (pp. 85-104). Hamburg: Signum.
- Bergman, B. and Wallin, L. (1990). "Sign Language Research and the Deaf Community". In Prillwitz, P. and Volhaber, T. (Eds.), Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress. Hamburg: Signum Press.
- Brennan, M. (1987). British Sign Language, the Language of the Deaf Community. In T. Booth and W. Swann, (Ed.), Including People with Disabilities: Curricula for All. Milton Keynes: Open University Press.
- Brennan, M. (1983). Marking time in British Sign Language. In J. Kyle and B. Woll (Ed.), Language in Sign, London: Croom Helm.

- Brennan, M., Colville, M., Lawson, L. (1984). Words in hands. Edinburgh: Morrey House College of Education.
- Brentari, D. (1998). A prosodic model of sign language phonology. Cambridge: MIT Press.
- Caselli, C. (1983). «Communication to Language: Deaf Children's and Hearing Children's Development Compared». *Sign Language Studies*, 39, 113-114.
- Coerts, J. (1992). Nonmanual grammatical markers: An analysis of interrogatives, negation and topicalisations in Sign Language of the Netherlands. Unpublished doctoral dissertation. University of Amsterdam.
- Deland, F. (1931). The Story of Lipreading. Washington, DC: Volta Bureau.
- Ebbinghaus, H., Hessmann, J. (2001). Sign language as multidimensional communication: Why manual signs, mouthings, and mouth gestures are three different things. In P. Boyes-Braem, R. Sutton-Spence (Ed.), *The hands are the head of the mouth. The mouth as articulator in sign languages* (pp. 133-150). Hamburg: Signum-Verlag.
- Emmorey, K. (2002). Language, cognition and the brain: Insights from sign language research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Επετηρίς. (1950). Αθήνα. Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλλων.
- Εφημερίς των Κωφάλλων, Ένωση Κωφάλλων Ελλάδος. Αύγουστος 1956
- Εφημερίδα «Ο Κόσμος της Σιωπής», Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, Φεβρουάριος, 1986.
- Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», 4 Σεπτεμβρίου, 1984.
- Ferreira-Brito, L. (1990). Epistemic, alethic and deontic modalities in Brazilian Sign Language. In S. D. Fisher, P. Siple (Ed.), *Theoretical Issues in Sign Language Research* (pp. 229-260). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gijn, I., Baker, A. (2003). Testing for syntactic dependency – some results from NGT. In A. Baker, B. Bogaerde, O. Grasborn (Ed.) *Cross-linguistic perspectives in sign language research* (pp. 193-208). Selected papers from TISLR 2000. Hamburg: Signum.
- Jackson, C. (1989). «Language Acquisition in Two Modes. The Role of Nonlinguistic Cues in Linguistic Mastery». *Sign Language Studies*, 62, 1-22.
- Kantor, R. (1980). The Acquisition of Classifiers in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 28, 193-208.
- Kantor, R. (1982). «Communicative Interaction: Mother Modification and Child Acquisition of American Sign Language». *Sign Language Studies*, 36, 233-282.
- Klima, E.S. & Bellugi, U. (1979). The signs of language. Cambridge: Harvard University Press.
- Klima, E. S., Bellugi, U. and Poizner, H. (1988). "The Neorolinguistic Substrate for Sign Language". In Hyman, L.M., and Li, C.N.(Eds.), *Language, Speech and Mind*. Lonon: Routledge.
- Kyle, J. & Woll, B. (1985). Sign Language- the study of Deaf people and their language, Cambridge: Cambridge University Press.
- Λαζανάς, Β. (1984). Το Πρόβλημα των Κωφάλλων. Αθήνα
- Lampropoulou, V. (1994). The History of Deaf Education in Greece. In C. Erting, R. Johnson, D. Smith, and B. Snider (Eds.), *The Deaf Way*. Washington D.C.: Gallaudet University
- Lampropoulou, V. (1995). "Beginning the Research of Greek Sign Language". *Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf*. Vienna, July, 1995.

- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Η Έρευνα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Παρατηρήσεις Φωνολογικής Ανάλυσης. Γλώσσα, 43, 50-72.
- Λαμπροπούλου, Β. (Επ.) (1992). Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Lawson, L. (1983). "Multi Channel Signs". In Kyle, J. and Woll, B. (Eds.), *Language in Sign*. London: Groom Helm.
- McIntire, M., (Ed.), (1994). *The Acquisition of American Sign Language by Deaf Children*. SLS Monographs. Linstok Press.
- Moore, D. (1978, 1996). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Liddell, S. K. (1980). *American Sign Language Syntax*. The Hague: Mouton.
- Liddell, S. K. (2003). *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddel, C. and Johnson, R.E. (1989). American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195-277.
- Pfau, Roland (2002). Applying morphosyntactic and phonological readjustment rules in natural language negation. In R.P. Meier, K.A. Cormier & D.G. Quinto-Pozos (Ed.), *Modality and structure in signed and spoken languages* (pp. 263-295). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfau, Roland & Josep Quer (2002), V-to-Neg raising and negative concord in three signlanguages. *Rivista di Grammatica Generativa* 27, 73-86.
- Πλάτων. Διάλογοι (Κρατύλος, Ερμολύκης, 206γ).
- de Quadros, R. M. (1999). *Phrase structure of Brazilian Sign Language*. Unpublished doctoral dissertation. University Rio Grande do Sul.
- de Quadros, R. M. (2003). *Phrase structure of Brazilian Sign Language*. In A. Baker, B. Bogaerde, O. Crasborn (Ed.), *Cross-linguistic perspectives in sign language research*. Selected papers from TISLR 2000 (pp. 141-162). Hamburg: Signum.
- Quer, J. (2002). *Negation and negative concord in Catalan Sign Language (LSC)*. Paper presented at the Theoretical and Experimental Linguistics EURESCO Conference, 1-6 June 2002 Corinth, Greece. Unpublished manuscript.
- Sapountzaki, G. (2005). *Free functional elements of tense, aspect, modality and agreement as possible auxiliaries in Greek Sign Language*. Unpublished doctoral dissertation. Bristol University.
- Schermer, T. (1990). *In search of a language: influences from spoken Dutch on Sign Language of the Netherlands*. Delft: Eburon.
- Schein, J.D. (1995). *At Home Among Strangers*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Studies in Linguistics Occasional Papers 8. Buffalo, NY: University of Buffalo.
- Stokoe, W.C., Casterline, D. and Croneberg, C. (1976). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring, Md: Linstok Press.
- Supalla, T. and Newport, E. (1978). «How many seats in a chair?» The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In Simple, P.(Ed.), "Understanding Language Through Sign Language Research". New York : Academic Press.

- Sutton-Spence, R., Woll, B. (1999). *The linguistics of British Sign Language: An introduction*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogt-Svendsen, M., Bergman, B. (2007). Point Buoys: The Weak Hand as a Point of Reference for Time and Space. In M. Vermeerbergen, L. Leeson and O. Grasborn (Ed.) [Simultaneity in Signed Languages](#): form and function (pp. 217-235). Amsterdam: Benjamins.
- Volterra, V. (1981). «Gestures, Signs and Words at Two Years.» *Sign Language Studies*, 33, 351-361.
- Wilbur, R.B. (1987). *American Sign Language. Linguistic and Applied Dimensions*. Boston, MA: Little Brown and Company.
- Wilbur, R., Patschke, C. (1998). Body leans and the marking of contrast in American Sign Language. *Journal of Pragmatics*, 30, 275-303.
- Wilbur, R. (1999). Stress in ASL: Empirical evidence and linguistic issues. *Language and Speech*, 42(2-3), 229-250.
- Woodward, J. C. (1974). Implication variation in American Sign Language: Negative incorporation. *Sign Language Studies*, 5, 20-30.
- Zeshan, U. (2003). Indo-Pakistani Sign Language grammar. A typological outline. *Sign Language Studies*, 3(2), 157-212.
- Zeshan, U. (2004). Hand, head, and face: Negative constructions in sign languages. *Linguistic Typology*, 8, 1-58.

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΣ , ΤΥΠΟΣ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΣΩΜΑΤΕΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος: προτάσεις του για το γλωσσικό μάθημα στη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση κατά το έτος 1876-1877

Κωνσταντίνος Δ. Γαλάνης

Εκπαιδευτικός, Πολιτικός Επιστήμονας, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Α.Π.ΚΥ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος ιδρύθηκε το 1873 και αποτέλεσε την πρώτη συλλογική συσσωμάτωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και του ευρύτερου δημοσιοϋπαλληλικού κλάδου. Ο χαρακτήρας του όμως ήταν περισσότερο πνευματικός/ επιστημονικός παρά συνδικαλιστικός, με το περιεχόμενο που σήμερα αποδίδουμε στον όρο. Μέσα από τη δημοσίευση των πρακτικών των συνελεύσεών του, από την έκδοση επιστημονικού/ παιδαγωγικού περιοδικού αλλά και από τη συμμετοχή του σε νομοπαρασκευαστικές επιτροπές συνέβαλε στο γενικότερο εκπαιδευτικό προβληματισμό. Τα μέλη του Συλλόγου τάχθηκαν υπέρ της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπ/ση σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της γραμματικής της αρχαίας γλώσσας. Τα Νέα Ελληνικά αντιμετωπίστηκαν ως πρόσφορο μέσο για την ομαλή μετάβαση προς την εκμάθηση της αμιγώς αρχαίας γλώσσας. Όλες οι απόψεις των εταίρων του Συλλόγου επικεντρώθηκαν στη νοηματοδότηση της διδασκαλίας των δύο γλωσσικών μορφών (με προεξάρχοντα το ρόλο των αρχαίων ελληνικών) ως της αναγκαίας οδού που θα κατέληγε στην πρόοδο της νεοελληνικής κοινωνίας με στόχο την επίτευξη ανάλογων έργων με αυτά της αρχαιότητας. Ο σκοπός αυτός, μοιραία, ενείχε και ταξικά χαρακτηριστικά.

ABSTRACT

The Greek Teacher Association was founded in 1873 and was the first collective union not only of teachers but also of the broader public sector. Its character, though, was more intellectual/ scientific rather than that of trade union in the sense that is given to the term today. Through the publication of the minutes of its assemblies and of a scientific/ paedagogical journal as well as through its participation in law-making committees, the Association contributed to the general educational speculation. The Association members were in favour of the teaching of the Modern Greek language in primary education in combination with the teaching of the Ancient Greek grammar. Modern Greek was seen as appropriate means for the transition towards the learning of purely Ancient Greek. All the opinions of the Association members focused on the meaningfulness of the teaching of the two language forms as the necessary road which would end to the progress of the Greek society, aiming at the accomplishment of projects similar to those of the antiquity. This aim, inevitably, carried class characteristics as well.

1. Ίδρυση και σκοποί του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου

Στα μέσα –περίπου- της δεκαετίας του 1860 παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία το φαινόμενο της «συλλογομανίας». Με τον όρο αυτό προσδιορίζεται ένας πραγματικός οργανισμός συλλογικής οργάνωσης που διατρέχει ολόκληρο το φάσμα του κοινωνικού ιστού. Δημιουργούνται επαγγελματικοί, επιστημονικοί, φιλεκπαιδευτικοί, προνοιακοί/ φιλανθρωπικοί και σύλλογοι κοινής επαρχιακής καταγωγής (Ανδρέου, 1995, σ. 91-92) σε όλα

τα μεγάλα αστικά κέντρα και κυρίως στην Αθήνα. Το φαινόμενο της «συλλογομανίας» οφείλεται στη νέα δυναμική που προσέδωσαν στο ελληνικό κράτος οι πολιτικές και πολιτειακές μεταβολές που ακολούθησαν την έξωση του Βαυαρού Βασιλιά Όθωνα. Οι κοινωνικές ομάδες αισθανόμενες την ανάγκη της αυτοέκφρασης και της προώθησης των ιδεών και των συμφερόντων τους, βρήκαν πρόσφορο έδαφος στο νέο πολιτικό τοπίο που διαμορφώθηκε εκφράζοντας με την ίδρυση συλλόγων και επιστημονικών σωματείων τις ανάγκες, αλλά και την ειδικότερη διάθεσή τους να δράσουν παρεμβατικά και περισσότερο αποτελεσματικά στα τεκταινόμενα.

Στο ιστορικό αυτό πλαίσιο ιδρύθηκε το 1873 ο πρώτος σύλλογος εκπαιδευτικών στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης που δεν ήταν άλλος από τον Ελληνικό Διδασκαλικό Σύλλογο. Ο Διδασκαλικός Σύλλογος δεν αποτελούσε ένα συνδικαλιστικό σωματείο με την έννοια που νοείται αυτό στις μέρες μας. Αν και ο Λέφας (Λέφας Χρ., 1942, σ. 202) υποστηρίζει ότι ανάμεσα στους λόγους ίδρυσης του Συλλόγου περιλαμβάνεται και η αντιμετώπιση των «διωγμών» (απολύσεις, μεταθέσεις κτλ.) που τους επέβαλε το πελατειακό πολιτικό σύστημα της εποχής, περισσότερο ήταν ένας σύλλογος με πνευματικό και επιστημονικό χαρακτήρα, ο οποίος εκφραζόταν μέσα από τα άρθρα των μελών του, όπως αυτά δημοσιεύονταν στο περιοδικό «Πλάτων», από τις θέσεις τους που αποτυπώνονταν στα Πρακτικά των Συνελεύσεων που εξέδιδε αλλά και μέσω των επιτροπών στις οποίες συμμετείχε ο Σύλλογος όταν επρόκειτο να ψηφιστούν σημαντικά εκπαιδευτικά νομοσχέδια, όπως π.χ. συνέβη κατά τη διάρκεια των διαβουλεύσεων για τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1889 του υπουργού Παιδείας Γ. Θεοτόκη της κυβέρνησης Χαρ. Τρικούπη.

Ο Σύλλογος περιελάμβανε στις τάξεις του εκπαιδευτικούς προερχόμενους από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με δεσπόζουσα σε αριθμό μελών τη Μέση Εκπαίδευση. Το έτος 1880 λ.χ. ο Διδασκαλικός Σύλλογος αποτελούνταν από 406 μέλη. Τα 102 ήταν καθηγητές Μέσης Εκπ/σης, τα 83 δάσκαλοι Ελληνικών σχολείων, τα 130 επίτιμα μέλη και 91 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων (Πυργιωτάκης Ι.Ε., 1992, σ. 131). Ανάμεσα στα επίτιμα μέλη συμπεριλαμβάνονταν εξέχουσες προσωπικότητες της κοινωνικής και πολιτικής ζωής όπως ο Δημ. Βικέλας, ο Επαμ. Δεληγεώργης, ο Θεόδ. Δηλιγιάννης, ο Κων. Ζάππας, ο Αλεξ. Κουμουνδούρος, ο Οικουμενικός Πατριάρχης Ιωακείμ Γ', ο Χαρ. Τρικούπης κ.ά.

Σκοπός της σύμπραξης των ιδρυτικών μελών του Συλλόγου δεν ήταν «τα προσωπικά του διδασκάλου συμφέροντα», αλλά η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της συνεχούς εξάσκησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, βασικός σκοπός του Συλλόγου ήταν και η σύσταση Διδασκαλείου για τη θεωρητική και πρακτική προπαρασκευή των μελλοντικών δασκάλων, καθώς το Διδασκαλείο της Αθήνας είχε καταργηθεί το 1864 ως «επιβλαβές» και οικονομικά επιζήμιο (Πρακτικά, 1878, σελ. 6-7). Ο Σύλλογος «πρέπον είναι να συντελέση το κατά δύναμιν εις την βελτίωσιν της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως. [...] Η βελτίωσις της εκπαιδεύσεως προαπαιτεί βεβαίως της βελτίωσιν του διδασκάλου. Αύτη δε, εν ω είναι το πολυτιμότεον και ευστοχώτατον μέσον δια την του σχολείου βελτίωσιν, είναι και καθ' εαυτήν τιμιώτατόν τι και ευγενέστατον. [...]» (Πρακτικά, 1878, σ. 4-5). Η ίδρυση του Συλλόγου των Εκπαιδευτικών, ενδεχομένως, να επισπεύτηκε και από το «σοκ» που προκάλεσε στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα η Παγκόσμια Έκθεση της Βιέννης του 1873. Στην Έκθεση αυτή -στο εκπαιδευτικό της τμήμα- η Ελλάδα «μεθ' όλα τα γυμνάσια και το πανεπιστήμιόν της, ουδέ ενός μόνον κατωτάτου βραβείου ηξιώθη», εν αντιθέσει με άλλες βαλκανικές χώρες όπως η Τουρκία και η Βλαχία που βραβεύτηκαν σε αρκετούς τομείς του εκπαιδευτικού τους συστήματος (Ευαγγελόπουλος Σπ., 1984, σελ. 65).

Οι ειδικές και γενικές συνελεύσεις του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου που αποτελούν τη θεματική της παρούσας εισήγησης, πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1876-1877. Τα ζητήματα που απασχόλησαν τις συνελεύσεις αυτές, όπως κατατέθηκαν από το Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου (Πρακτικά, 1878, σ. 23-24), είναι τα εξής:

Ζήτημα 1^ο: Ποια πρέπει να είναι η σχέση μεταξύ του δημοτικού και του Ελληνικού σχολείου; Ειδικότερα:

1.1. Ποιες πρέπει να είναι οι απαιτούμενες αναγκαίες γνώσεις των μαθητών που επιθυμούν να συνεχίσουν της σπουδές τους από το δημοτικό στο Ελληνικό σχολείο;

- 1.2. Οι απαιτούμενες αυτές γνώσεις είναι αναγκαίο να παρέχονται από όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας ή όχι;
- 1.3. Μήπως είναι σκόπιμο η εκπαίδευση των μαθητών που δε δύνανται ή δεν επιθυμούν να φοιτήσουν στο Ελληνικό σχολείο, να συμπληρώνεται με άλλου είδους γνώσεις που είναι απαραίτητες για τον κοινωνικό και πρακτικό βίο, προσαρμοσμένες, μάλιστα, στις ιδιαίτερες ανάγκες *«του τόπου εν ω το σχολείον υπάρχει;»* (Πρακτικά, 1878, σ. 24).

Ζήτημα 2^ο: Ποια είναι η ενδεδειγμένη μέθοδος διδασκαλίας της ομιλουμένης ελληνικής γλώσσας (καθαρεύουσας) στους τρεις τύπους σχολείων (δημοτικό, Ελληνικό και γυμνάσιο); Ειδικότερα:

- 2.1. Στο δημοτικό σχολείο πρέπει ή όχι τα διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά;
- 2.2. Στο Ελληνικό σχολείο και το γυμνάσιο *«οποία σχέσις πρέπει να τηρήται εν τη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσης;»* (Πρακτικά, 1878, σ. 24).

Ζήτημα 3^ο: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των δύο μεθόδων διδασκαλίας στα πρωτοβάθμια σχολεία, ήτοι της συνδιδασκτικής και αλληλοδιδασκτικής;

Ζήτημα 4^ο: Μήπως είναι σκόπιμο, στο διεκδικητικό πλαίσιο του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου, να ενταχθεί και αίτημα που να αφορά στην ίδρυση παραγωγικών σχολών -δηλαδή διδασκαλείων- και για τους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης, ήτοι για ελληνοδιδασκάλους και καθηγητές γυμνασίου;

2. Το Γλωσσικό Μάθημα στη Δημοτική Εκπαίδευση

Ως προς το ζήτημα των μαθημάτων τα οποία θα απαρτίζουν το πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων, αξιοσημείωτη είναι η άποψη που εξέφρασε ο διευθυντής σχολείου Γεώργιος Μανούσος (Πρακτικά, 1878, σ. 27-29). Ο Μανούσος πρότεινε καταρχήν την κατάργηση των Ελληνικών σχολείων με απορρόφηση των τριών τάξεών τους από το δημοτικό και το γυμνάσιο. Πρότεινε δηλαδή δτάξιο δημοτικό σχολείο και 5τάξιο γυμνάσιο. Για δε το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου πρόκρινε τα εξής μαθήματα: 1) *«η κατά Χριστόν ηθική έργω τε και λόγω»*, 2) Αριθμητική, 3) συνοπτική διπλογραφία, 4) στοιχεία της χριστιανική διδασκαλίας, Γεωγραφίας και Ιστορίας, 5) Ιχνογραφία, 6) Φυσικές Επιστήμες, 7) Υγιεινή και Γυμναστική, 8) φωνητική μουσική και 9) πρακτικές γνώσεις αγρονομίας, κηπουρικής, δένδροκομίας, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας. Σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, ως σχολικό μάθημα, ο Μανούσος πρότεινε την *«τελείαν και ευκρινή ανάγνωσιν»*, την *«ωραία και ευανάγνωστον γραφήν (καλλιγραφία)»*, την γραμματική της *«λαλουμένης»*, δηλαδή της καθαρεύουσας *«μεθ' όλων των παρακολουθούντων αυτήν, ήτοι τυπικού, κανονικού, τεχνολογικού, ορθογραφικού, ετυμολογικού και συντακτικού επί κειμένου της λαλουμένης»* και, τέλος, ανάμεσα στα γλωσσικά μαθήματα συμπεριέλαβε και την Έκθεση Ιδεών. Ως προς τα αρχαία ελληνικά ο Μανούσος τα συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμα μαθημάτων του γυμνασίου.

Καταρχήν ο εισηγητής αυτός της Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου προσπαθεί να πείσει τους συναδέλφους του για την ανάγκη μετασχηματισμού του σχολικού χάρτη, καταργώντας τα Ελληνικά σχολεία, *«διότι και την νεολαίαν εκ πολλών βασάνων ηθέλομεν απαλλάξει και περισσότεραν πρακτικήν πρόοδον ηθέλομεν κάμει»*, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Με τον τρόπο αυτό το μέλος του Συλλόγου αποδίδει προτεραιότητα στην *«πρακτική εκπαίδευση»*, η οποία θα παρέχεται στο δημοτικό σχολείο, ενώ, ταυτόχρονα, από πλευράς προγράμματος προετοιμάζει αποτελεσματικά τους μαθητές που θα συνέχιζαν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο, καθιερώνοντας τη διδασκαλία της καθαρεύουσας, με έμφαση, όμως, στη γραμματική, το συντακτικό, το ετυμολογικό κτλ. μέρος. Είναι όμως γνωστό ότι στην χρονική περίοδο που εξετάζουμε δεν υπήρχε Γραμματική της καθαρεύουσας. Μοιραία, λοιπόν, με βάση τη γλώσσα αυτή θα διδασκόταν στα δημοτικά σχολεία η γραμματική και οι κανόνες της αρχαίας ελληνικής. Με τη θέση αυτή ακυρώνεται στην πράξη και η άλλη

πρόταση του Μανούσου η οποία προβλέπει διδασκαλία κειμένου της «λαλουμένης». Τα κείμενα αυτά της νεοελληνικής γραμματείας δε θα χρησίμευαν σε τίποτε άλλο, παρά ως εφελήτρια και «πεδία ασκήσεων» της γραμματικής και του συντακτικού των αρχαίων ελληνικών. Με άλλα λόγια, ενώ σε διακηρυκτικό επίπεδο το μέλος του Συλλόγου θέτει ως σκοπό των δημοτικών σχολείων «να καθιστώσι τους παίδας χρηστούς και εναρέτους πολίτας, ικανούς προς τον κοινωνικόν βίον», στην πραγματικότητα –κυρίως στο επίπεδο του γλωσσικού μαθήματος– επιφυλάσσει για το δημοτικό το ρόλο του «προθαλάμου», της προετοιμασίας των μαθητών του για τις γυμνασιακές τους υποχρεώσεις ως προς τη σπουδή των αρχαίων ελληνικών. Για να πάρουμε δε και μια γεύση για τη μορφή της καθαρεύουσας την εποχή εκείνη, παραθέτουμε την άποψη του φωτισμένου παιδαγωγού Κ. Σ. Ξανθόπουλου ήδη από τη δεκαετία του 1860: «*Εν τινι Αλφαβηταρίω νέω[...]* ευθύς μετά τον σχοινοτενή συλλαβισμόν, αναγιγνώσκομεν τάδε: ο Κρης, η στνξ, [...] ο θως, η κλεις, ο γυψ, ο γρυψ, [...] ο συς, η φλοξ, η ναυς, [...] η μνα, ο χνους, [...] σαρξ, σκώληξ, έλμινς, αλς ύσπληγξ, φόρμιγξ, μύρμηξ, Τύρινς, ο κλωψ, μήνιγξ, Κύκλωψ[...]» (Κορδάτος Γ. 1973, σ. 157). Η καθαρεύουσα λοιπόν, που έγινε η κατεξοχήν γλώσσα της εκπαίδευσης και των θεσμών από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 18) ήταν, κατά το μάλλον ή ήττον, μια ελαφρά απλούστευση της αρχαίας ελληνικής ή, σωστότερα, η ίδια η αρχαία γλώσσα όπως αποδεικνύεται από το ανωτέρω παράθεμα. Η πρακτική αυτή της συμπερίληψης των αρχαίων λέξεων στα αναγνωστικά της δημοτικής εκπ/σης εξακολούθησε και στις επόμενες δεκαετίες με προεξάρχον παράδειγμα τα βιβλία του Χαρίσιου Παπαμάρκου για το δημοτικό σχολείο κατά τις δεκαετίες του 1880 και 1890.

Ανάλογη άποψη διατύπωσε και ο Δημ. Πετρίδης, εκπαιδευτικός και μετέπειτα υπουργός Παιδείας, (Πρακτικά, 1878, σ. 65-66) ο οποίος είναι υπέρ της διδασκαλίας της «καθωμιλημένης καθαρεύουσας» στο δημοτικό σχολείο, μέσω της ανάγνωσης ποιητών και συγγραφέων της νεοελληνικής φιλολογίας. Ο όρος «καθωμιλημένη καθαρεύουσα» προσδιορίζει την καθαρεύουσα ως γλώσσα της κρατικής διοίκησης και όχι ως γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η πρόταση Πετρίδη και Μανούσου για την εισαγωγή νεοελληνικών κειμένων στο πρόγραμμα μαθημάτων του δημοτικού θα ήταν πραγματικά ρηξικέλευθη στο βαθμό που η διδακτική πρακτική θα προέτασσε τα «μηνύματα» και τις ιδέες των ποιητών και συγγραφέων μέσω ανάλογων διδακτικών μεθόδων. Δυστυχώς και ο Πετρίδης συγχέει να νεοελληνικά αναγνώσματα που προτείνει για το γλωσσικό μάθημα με την αρχαία ελληνική γλώσσα, αφού, όπως ο ίδιος αναφέρει, πρέπει να διδάσκεται «*η καθωμιλημένη καθαρεύουσα παντός ξενισμού και προς την Αττικήν κατά το ύφος οσημέραι δια των συγγραφέων των καθ' ημάς χρόνων αρμοζομένη*». Στις θέσεις αυτές διαφαίνεται μια προσπάθεια «μοντερνοποίησης» του γλωσσικού μαθήματος με την πρόβλεψη εισαγωγής νεοελληνικών κειμένων στην καθημερινή διδακτική πρακτική, αλλά η αντίληψη ότι τα αρχαία ελληνικά (η αττική διάλεκτος εν προκειμένω) θα καταστήσει αργά ή γρήγορα τους νεοέλληνες αντάξιους των αρχαίων προγόνων τους είναι κάτι παραπάνω από εναργής κι επικαλύπτει πλήρως την ανάδειξη των νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων σε μορφωτικό αγαθό.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η άποψη έτερου μέλους του Ελληνικού Διδακταλικού Συλλόγου, του δημοδιδασκάλου Δεμεστίκων του Δήμου Λαπαθών, Π. Παναγόπουλου. Ο Παναγόπουλος θέτει ευθαρσώς στη συνέλευση της 10^{ης} Αυγούστου 1877 το πρόβλημα που ταλάνιζε το χώρο της εκπαίδευσης και της φιλολογίας γενικότερα, δηλαδή το πρόβλημα της διμορφίας της γλώσσας. Διατυπώνει την άποψη ότι η διδασκαλία της καθαρεύουσας μικρούς καρπούς θα αποδώσει αφού «*αύτη ίνα συμβαδίξη με την διδασκαλίαν, απαιτείται ίνα η και οικογενειακή, όπως και η ομιλουμένη εν τη οικία, επαναλαμβανομένη δε και εν τοις σχολείοις, να παραγάγη αποτελεσματικόν καρπόν. Επειδή όμως εν μεν τη οικία και τη κοινωνία ακούει ο μαθητής την αυτήν λέξιν απαγγελλομένην διαφόρως, εν ω το αυτό σημαινόμενον έχει, συγχίζεται δε τίνα των δύο να προτιμήση, και ούτω και την μεν και την δε αποδέχεται και τηρεί μετά συγκεχυμένης όμως γνώσεως*» (Πρακτικά, 1878, σ. 86). Το πρόβλημα, κατά τον Παναγόπουλο, θα λυθεί εάν ως γλώσσα διδασκαλίας προτιμηθεί «η ελληνική», εννοώντας την καθαρεύουσα, έστω και «*εν παρεκβάσει*» με στοιχεία της γλώσσας που μιλούσε η ευρύτερη κοινωνία (λαϊκής γλώσσας). Συμπλήρωσε την πρότασή του με την εισαγωγή της διδασκαλίας και της αρχαίας στο δημοτικό σχολείο «*άπαξ της εβδομάδος*»: «*κυρίως δε να*

γίνεται ανάγνωσις στίχων τινων εκ της του Ομήρου Ιλιάδος ή Οδυσσεΐας, ίνα και ταύτα τα χρυσά έπη διασώσωμεν και εις την των παιδων λαλιάν, ως έπραττον και οι αρχαίοι ημών πρόγονοι, έχοντες την γλώσσαν του Ομήρου κοινήν» (Πρακτικά, 1878, σ. 86). Στο τελευταίο αυτό μέρος της πρότασής του ανιχνεύεται και η σύνδεση με την αρχαιότητα ως πηγή έμπνευσης αλλά και στόχου προς τον οποίο έπρεπε να επικεντρωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τις ανωτέρω θέσεις του ο Παναγόπουλος κατάθεσε και γραπτώς σε σχετικό υπόμνημά του προς το προεδρείο του Διδασκαλικού Συλλόγου. Στο υπόμνημα αυτό, που συνέταξε τον Ιούνιο του 1877, ορίζει επακριβώς και τις αναγκαίες γνώσεις με τις οποίες πρέπει να είναι εφοδιασμένος ο μαθητής για να φοιτήσει από το δημοτικό στο Ελληνικό σχολείο. Οι γνώσεις αυτές «πρέπει να ήναι, η άπταιστος και κανονική ανάγνωσις, η καλλιγραφία συνοδευομένη μετά τινος ταχυγραφίας και η ακριβής γνώσις των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων» (Πρακτικά 1878, σ. 94). Η πρόταση Παναγόπουλου επιφυλάσσει για το δημοτικό σχολείο όχι απλώς τις αναγκαίες, αλλά τις «ελάχιστες» ή «στοιχειώδεις» θα λέγαμε γνώσεις που πρέπει να διδάσκει. Η θέση αυτή παραπέμπει στην αντίληψη ότι το δημοτικό σχολείο αποτελεί το σχολείο των κατώτερων κοινωνικοοικονομικά στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας, οι γόνοι των οποίων δεν έχουν ανάγκη, παρά μόνο τις ελάχιστες εκείνες γνώσεις που θα τους καταστήσουν ικανούς για τον «πρακτικό και κοινωνικό βίο». Αντιθέτως, οι μαθητές εκείνοι που θα συνεχίσουν της εκπαίδευσή τους στα Ελληνικά σχολεία, διαθέτοντας ως βάση τις στοιχειώδεις γνώσεις του δημοτικού, θα μπορέσουν να «απολαύσουν» μια «ανωτέρου» επιπέδου διδασκαλία με ανάλογη ποιότητα και ποσότητα γνώσεων και δεξιοτήτων. Άλλωστε ο ίδιος εκφράζεται σαφέστατα μέσα από το προαναφερθέν υπόμνημά του: «Οι μη δυνάμενοι να μεταβώσιν εις ελληνικόν σχολείον, πρέπει να έχωσι και γνώσεις τινάς των αναγκαιοτέρων αντικειμένων εν τω κοινωνικώ βίω, να διδαχθώσι τα κυριώτερα της γραμματικής, τα κυριώτερα της φυσικής ιστορίας, χριστιανικής διδασκαλίας και γεωγραφίας[...]» (Πρακτικά 1878, σ. 94). Τα περισσότερα από τα μαθήματα αυτά είναι γνωστό ότι κατά την εξεταζόμενη περίοδο δε διδάσκονταν στη συντριπτική πλειονότητα των σχολείων, εξαιρουμένων των σχολείων που υπήρχαν στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα.. Βασική αιτία του φαινομένου αυτού ήταν η κάκιστη ποιότητα των δημοδιδασκάλων, στο βαθμό που οι τελευταίοι αποτελούσαν αποκύημα των περιβόητων εξεταστικών επιτροπών που λειτουργούσαν λόγω της έλλειψης παραγωγικού ιδρύματος δασκάλων, δηλαδή του Διδασκαλείου. Το μοναδικό Διδασκαλείο που υπήρχε είχε καταργηθεί ήδη από το 1864 θεωρούμενο ως «λίαν επιβλαβές». Έτσι, οι δημοδιδάσκαλοι των επιτροπών ήταν μη καταρτισμένοι και προέρχονταν –στην πλειονότητά τους- από άλλα επαγγέλματα στα οποία δεν είχαν καταφέρει να ευδοκιμήσουν. Έχοντας υπ' όψιν ο Παναγόπουλος αυτή την κατάσταση και σκεπτόμενος ρεαλιστικά επεφύλαξε για το δημοτικό σχολείο το ρόλο του παρόχου στοιχειωδών –και μόνο- γνώσεων και στο επίπεδο του γλωσσικού μαθήματος. Φυσικά, στο πλαίσιο της γεωγραφικής θέσης των σχολείων και ειδικότερα αυτών που υπήρχαν σε μεγάλες πόλεις, το επίπεδο σπουδών ήταν υψηλότερο, στο βαθμό που αυτά τα σχολεία στελεχώνονταν από παλαιότερους και καλύτερα εκπαιδευμένους δασκάλους. Οι απόφοιτοι των σχολείων αυτών εντάσσονταν ομαλότερα στη μέση εκπ/ση, αφού ήδη είχαν διδαχτεί στο σχολείο τους ακόμα και αρχαία ελληνικά (τα έπη του Ομήρου), αποτελώντας έτσι τη μειονότητα των «δυνάμενων» μαθητών να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Υπάρχει όμως κι ένα άλλο σημείο που δεν πρέπει να ξεφύγει της προσοχής μας. Το μέλος του Διδασκαλικού Συλλόγου αναφερόμενο στους μαθητές που δε θα συνέχιζαν την εκπαίδευσή τους στα Ελληνικά σχολεία, χρησιμοποιεί τη φράση «Οι μη δυνάμενοι να μεταβώσιν εις ελληνικόν σχολείον[...]». Οι «μη δυνάμενοι» σημαίνει ότι αυτοί οι μαθητές «δεν μπορούν» να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι μαθητές αυτοί δε συνεχίζουν τις σπουδές τους λόγω οικονομικής αδυναμίας, αφού ως γνωστόν, η φοίτηση στη μέση εκπαίδευση δεν ήταν δωρεάν. Η εξήγηση αυτή φαντάζει λογική γιατί πράγματι η οικονομική καχεξία μάστιζε ευρεία στρώματα πληθυσμού και δεν επέτρεπε τη «σπατάλη» πόρων του οικογενειακού προϋπολογισμού για σπουδές. Είναι, όμως, επίσης γνωστό ότι η ελληνική οικογένεια της εποχής εκείνης –και όχι μόνο- θεωρούσε την παιδεία και τη φοίτηση στο σχολείο ως μέσο κοινωνικής καταξίωσης και οικονομικής ανόδου. Για το λόγο αυτό υπήρχε το φαινόμενο οι αγροτικές –κυρίως- οικογένειες να

στερούνται βασικά είδη ανάγκης της καθημερινότητας και με την εξοικονόμηση αυτή να συντηρούν τα παιδιά τους που διέμεναν στην κωμόπολη της επαρχίας τους που υπήρχε Ελληνικό σχολείο. Η δε προαναφερθείσα κοινωνική καταξίωση γινόταν φανερή με τον τρόπο ομιλίας και τις λέξεις που χρησιμοποιούσε ο μαθητής στις κοινωνικές συναναστροφές, τρόπο και λέξεις της καθαρεύουσας και όχι της «χυδαίας» γλώσσας του λαού, τις οποίες διδασκόταν από τους δασκάλους του στο Ελληνικό σχολείο. Άρα –κατά την άποψή μας- ο όρος «οι μη δυνάμενοι» να φοιτήσουν στη μέση εκπ/ση δεν έχει χαρακτήρα οικονομικό, αλλά περισσότερο χαρακτήρα που αφορά στο βαθμό μορφωτικής/ γνωστικής προσαρμογής του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Ο όρος «μη δυνάμενοι» αναφέρεται σε όσους μαθητές – στους περισσότερους δηλαδή- δεν ανταποκρίθηκαν στις γνωστικές «απαιτήσεις» του σχολείου: που δε μελετούσαν, που ήταν «άτακτοι», που δεν αποστήθιζαν τους κανόνες της γραμματικής, που έκαναν ορθογραφικά λάθη κτλ. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την αντίληψη του Παναγόπουλου –και πολλών άλλων- υπεύθυνος για τη διακοπή της σχολικής πορείας του μαθητή στο δημοτικό σχολείο ήταν ο ίδιος ο μαθητής που «δεν έπαιρνε» τα γράμματα. Το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, η μέθοδος διδασκαλίας, τα μαθήματα, η διδακτέα ύλη, το σύστημα ποινών-αμοιβών, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης και πολλοί άλλοι παράγοντες, δε διαδραμάτιζαν κανένα απολύτως ρόλο στην πρόοδο ή μη του παιδιού. Απλώς ο μαθητής «δεν μπορούσε», άρα ήταν προορισμένος για τον κοινωνικό/ πρακτικό βίο και όχι για την επιστήμη ή για το δημοσιούπαλληλικό κλάδο. Αυτός ο ρόλος επιφυλάχτηκε για το δημοτικό σχολείο, ο ρόλος της στοιχειώδους κατάρτισης της πλειονότητας που προοριζόταν για τα χειρονακτικά επαγγέλματα αφ' ενός και της δημιουργίας του κατάλληλου εκείνου γνωστικού υποβάθρου για τη μειονότητα που είχε καταφέρει να προσαρμοστεί στις υποχρεώσεις του πρωτοβάθμιου σχολικού συστήματος και θα συνέχιζε τη φοίτηση στη μέση εκπ/ση αφ' ετέρου. Προς επίρρωση των ανωτέρω παραθέτουμε αυτούσια την άποψη του διευθυντή σχολείου και μέλους του Διδασκαλικού Συλλόγου Π. Αντωνιάδη. Ο λόγος του είναι σαφέστατος: *«Φρονώ, κύριοι, ότι ορθότατα ο ημέτερος νομοθέτης συνέστησε τέσσαρας υπαλλήλους τάξεις εκπαιδευτηρίων, τα δημοτικά λεγόμενα σχολεία, τα ελληνικά σχολεία, τα γυμνάσια και το πανεπιστήμιον, ίνα τα μεν δημοτικά σχολεία μορφώνωσιν επαρκέστατα κατά τας απαιτήσεις και τας ανάγκας της ημετέρας εποχής τας κατωτάτας τάξεις των πολιτών και συνάμα παρασκευάζωσι προσηκόντως τους παίδας για τα ελλην. σχολεία, μορφώνωσι δεόντως τους μικρεμπόρους, τους βιομηχάνους, τους κατωτέρους υπαλλήλους και τους κτηματίας[...]* (Πρακτικά 1878, σ. 116)».

Ο ίδιος εισηγητής του Διδασκαλικού Συλλόγου προτείνει την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών σε νηπιαγωγείο κατά το 5^ο και 6^ο έτος της ηλικίας του στο οποίο θα διδάσκονται *«τας βάσεις της αναγνώσεως και της γραφής»* και διάφορα άλλα μαθήματα (Πρακτικά 1878, σ. 117). Με την πρόταση αυτή τίθεται και ο σκοπός του νηπιαγωγείου που δεν είναι άλλος από την προπαρασκευή των νηπίων για τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Για δε το τελευταίο ο Π. Αντωνιάδης εισηγείται στο πρόγραμμα –εκτός των άλλων μαθημάτων- την *«αρίστην ανάγνωσιν επί παντός βιβλίου»*, την *«ωραιάν γραφήν»*, *«σύντομον γραμματικήν της λαλουμένης ελλην. γλώσσης»*, και *«απλουστάτην έκθεσιν ιδεών»* (Πρακτικά 1878, σ. 118). Οι γνώσεις αυτές –κατά τον εισηγητή- είναι επαρκέστατες *«[...] εις τον γεωργόν, τον κτηνοτρόφον, τον τεχνήτην, τον ναύτην, τον ρωποπόλην [sic] και τον πάσης τάξεως υπηρέτην[...]*» (Πρακτικά 1878, σ. 118). Με βάση τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής εκείνης η άριστη ανάγνωση «επί παντός βιβλίου» και η διδασκαλία της γραμματικής της «λαλουμένης» γλώσσας (δηλαδή της αρχαίας αφού δεν υπήρχε γραμματική της καθαρεύουσας) ήταν πρακτικώς αδύνατον να αποτελέσουν εφόδια για τα «κατώτερα» προαναφερθέντα, από τον εισηγητή, επαγγέλματα. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, και η ελλιπής φοίτηση των μαθητών στο βαθμό που αυτοί απασχολούνταν στα χωράφια και τις πάσης φύσεως εργασίες των οικογενειών τους καθιστούσαν αδύνατη τη μαθητική ανταπόκριση στις σχολικές υποχρεώσεις. Αποτέλεσμα ήταν το πρόγραμμα μαθημάτων και ιδιαιτέρως αυτό του γλωσσικού μαθήματος να μην παρέχει γνωστική βελτίωση στην πλειονότητα των μαθητών, άρα και αποκλεισμό τους από τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για το λόγο αυτό ο Αντωνιάδης αποδίδει μέγιστη σημασία στη διδασκαλία των μαθημάτων *«της γεωργίας, της μελισσοτροφίας, της βομβυκοτροφίας, της βιομηχανίας και της καταστιχογραφίας»*. Τα μαθήματα αυτά δεν είναι απαραίτητα για τους

«δυνάμενους» να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο κι επομένως μπορούν να περατώσουν τη φοίτηση στο δημοτικό σε τρία μόνο χρόνια. Αντιθέτως, οι «μη δυνάμενοι» να σπουδάσουν στη δευτεροβάθμια εκπ/ση θα φοιτούν στο δημοτικό σχολείο επί έξι χρόνια με σκοπό να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες των ανωτέρω πρακτικών μαθημάτων, πράγμα που αρμόζει στην «τάξη» τους. Ο σκοπός του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, όπως προτείνεται από τον εισηγητή, είναι η προπαρασκευή των μελλόντων να φοιτήσουν στη μέση εκπ/ση μαθητών, στο βαθμό που οι οικογένειες αυτών διέθεταν και τα οικονομικά μέσα αλλά και τη μόρφωση ώστε να βοηθήσουν τους γόνους τους να ανταποκριθούν στα μαθήματα του σχολείου.

Μια πολύ πρωτότυπη –για τα δεδομένα της εποχής εκείνης– άποψη διατύπωσε ο πρόεδρος του Διδασκαλικού Συλλόγου Κ. Πορφυρόπουλος. Σύμφωνα με αυτήν, η διδασκαλία της καθαρεύουσας στο δημοτικό σχολείο θα είναι αποδοτική στο βαθμό που θα συνδεθεί με τις εμπειρίες των μαθητών της καθημερινής τους ζωής. Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την κοινωνική ζωή, άποψη που κατίσχυσε στην Ελλάδα πολλά χρόνια αργότερα, θεωρείται πρωτοποριακή στο δοσμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο των χρόνων εκείνων και αποδεικνύει την ανάπτυξη προβληματισμού και τη διάθεση εξεύρεσης ενδεδειγμένων λύσεων στα καθημερινά διδακτικά θέματα εκ μέρους του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου. Υποστηρίζει, συγκεκριμένα, ο πρόεδρος του Συλλόγου: *Η ομιλουμένη γλώσσα (καθαρεύουσα) να διδάσκεται «δια παραδειγμάτων επί φράσεων κανονικώς πως συντεταγμένων, και απαγγελλομένων υπό του διδασκάλου, εφηρμοσμένων δε των φράσεων τούτων επί των πραγμάτων και οιονεί ενσενσκαρμένων εν τοις πράγμασι του καθ' ημέραν βίου, συνοδευομένων δε δια κανονιδίων τινών συντόμων»* (Πρακτικά 1878, σ. 105). Να σημειώσουμε ότι και στο θέμα της αποστήθισης των κανόνων εν μέρους των μαθητών ο Πορφυρόπουλος εμφανίζεται εξαιρετικά ελαστικός αν ληφθεί υπ' όψιν ότι η πρακτική της εποχής προσέδιδε τεράστια σημασία στη μηχανική εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, στους οποίους οι μαθητές εξετάζονταν καθημερινώς, αδιάφορο εάν ήταν σε θέση να τους εφαρμόσουν κατά τη συγγραφή κειμένων. Ο περιορισμένος –ποσοτικά– χαρακτήρας των «κανονιδίων» του Πορφυρόπουλου επιχειρεί να αμβλύνει την προαναφερθείσα διδακτική μεθοδολογία, στρέφοντας το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών στη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με τις πραγματικές καθημερινές συνθήκες, ενώ η εκμάθηση των κανόνων εμφανίζεται ως επιβοηθητική/εμπειρωτική άσκηση.

3. Το Γλωσσικό μάθημα στη Μέση Εκπ/ση (Ελληνικό σχολείο)

Ας δούμε όμως τώρα το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος στη μέση εκπαίδευση και ειδικότερα στο Ελληνικό σχολείο μέσα από την επίσημα διατυπωμένη θέση του προέδρου του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου Κ. Πορφυρόπουλου. Ο πρόεδρος του Συλλόγου λοιπόν, μιλώντας προς τη συνέλευση της 11^{ης} Αυγούστου 1877, συμφωνεί με τους υπόλοιπους εταίρους ότι στο δημοτικό σχολείο πρέπει να διδάσκεται η «καθομιλουμένη», δηλαδή η καθαρεύουσα και *«αδιάφορον είναι αν δεν υπάρχει έτι γραμματική δι' αυτήν»* (Πρακτικά 1878, σ. 105). Για να ενισχύσει το επιχείρημά του συνδέει το παρόν με την ελληνική αρχαιότητα υποστηρίζοντας ότι ο Πλάτων, ο Σοφοκλής, ο Αριστοτέλης και πολλοί άλλοι συνέγραψαν τα έργα τους στη «θεία» εκείνη *«γλώσσα πριν ή έτι αναπτυχθή η ακολούθως τοσούτον αναπτυχθείσα γραμματική τέχνη, η το γράφειν την γλώσσαν διδάξασα εις τους μετέπειτα συγγραφείς. Τούτ' αυτό δύναται να γείνη και νυν»* (Πρακτικά 1878, σ. 105).

Για το γλωσσικό μάθημα στο Ελληνικό σχολείο ο Πορφυρόπουλος είναι υπέρ της διδασκαλίας και της καθαρεύουσας και της αρχαίας ελληνικής. Ειδικά για την καθαρεύουσα προτείνει, κατά την καθημερινή διδακτική πράξη, τον αδιάκοπο παραλληλισμό της με την αρχαία ελληνική γλώσσα γιατί με τον τρόπο αυτό *«θέλει επιτύχει κάλλιστα η διδασκαλία αμφοτέρων των γλωσσών»* (Πρακτικά 1878, σ. 105-106). Άρα, η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στη μέση εκπ/ση δεν είναι αυτόνομη, δεν έχει σκοπό να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τις ιδέες της νεοελληνικής φιλολογίας, αλλά αποτελεί ένα ακόμη μέσο για τη διδασκαλία της αρχαίας μέσω του ασφυκτικού εναγκαλισμού της με αυτήν στο σχολικό πρόγραμμα, δείγμα και αυτό μιας αντίληψης που υποτιμά σαφώς τη νεοελληνική λογοτεχνική

παραγωγή και, αντιθέτως, εξυψώνει την αρχαιοελληνική γραμματεία αγνοώντας, ταυτόχρονα, ότι η τελευταία παραμένει κλασική και πνευματική παρακαταθήκη για την ανθρωπότητα με βάση τα σημαινόμενα και όχι τα σημαίνοντα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της εποχής εκείνης δεν κάνουν ποτέ λόγο για τις ιδέες και τα νοήματα των αρχαιοελληνικών συγγραμμάτων, παρά μόνο για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού τους, θεοποιώντας με τον τρόπο αυτό τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τα αρχαίας γλώσσας, έχοντας, μάλιστα τη βαθύτατη πεποίθηση ότι οι νεοέλληνες θα προοδεύσουν και θα ομοιάσουν προς τους αρχαίους μόνο στο βαθμό που θα «αναστήσουν» την αρχαία γλώσσα. Η αντίληψη αυτή διαπέρασε για πάρα πολλά χρόνια τις αποφάσεις των πολιτικών ηγεσιών για την παιδεία και των δασκάλων για την καθημερινή διδακτική μεθοδολογία.

4. Μέθοδος Διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος

Η σύνδεση αυτή με την αρχαιότητα είναι παρούσα και στις οδηγίες διδακτικής μεθοδολογίας της πρώτης ανάγνωσης. Το παράδειγμα έρχεται από το διευθυντή σχολείου και μέλος του Συλλόγου Μανούσο, τις απόψεις του οποίου, για τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, αναλύσαμε παραπάνω. Ο Μανούσος, παρουσιάζοντας τις θέσεις του για τη μικτή μέθοδο διδασκαλίας (δηλαδή το συνδυασμό ατομικής και αλληλοδιδακτικής μεθόδου) δίνει συγκεκριμένες οδηγίες συλλαβισμού. Κατ' αρχήν απορρίπτει μετά βδελυγμίας τη μονοσύλλαβη μέθοδο πρώτης ανάγνωσης κατά το σχήμα βη + α = βα, σι + ι = σι, αλλά και τη βουβή – όπως την ονομάζει – κατά το σχήμα β, α = βα, σ, ι = σι. Η απόρριψη των μεθόδων αυτών από τον Μανούσο στηρίζεται στην αντίληψή του ότι *«η φωνή αυτή δεν είναι ελληνική αλλά ξενική, είναι γλώσσα των κωφαλάλων, την οποίαν ουδέ να ακούσωσι καν οι πρόγονοι ημών ήθελον, διότι τους ενοχλούσε την ακοήν»* (Πρακτικά 1878, σ. 41). Η απόρριψη, επομένως, των μεθόδων αυτών συνίσταται όχι στην ενδεχόμενη αναποτελεσματικότητά τους ως προς τη σωστή εκμάθηση του συλλαβισμού αλλά στη μη ελληνικότητά τους το περιεχόμενο της οποίας ταυτίζεται με τη μουσικότητα και αισθητική απόλαυση του ακούσματος των αρχαίων ελληνικών. Η σχολική πρόοδος δηλαδή που θα οδηγήσει στην κοινωνική και στην εθνική πρόοδο εξαρτάται από τη σχέση του γλωσσικού μαθήματος ακόμα και στο επίπεδο της πρώτης ανάγνωσης από την ένδοξη ελληνική αρχαιότητα. Κατά τη γνώμη, λοιπόν, του Μανούσου η διδασκαλία του συλλαβισμού πρέπει να ακολουθεί το σχήμα *«βήτα, άλφα = βα, σίγμα, ιώτα = σι»* κτλ. Αποκλεισμός δηλαδή του φωνήματος και υιοθέτηση της τυπικής ονομασίας των γραμμάτων του αλφαβήτου, κατά τον ίδιο τρόπο που απορρίπτονται τα νοηματικά προκείμενα των αρχαίων συγγραφέων και υιοθετούνται οι τυπικοί συμβολισμοί στο επίπεδο της γραμματικής και του συντακτικού.

Στο ζήτημα της διδακτικής μεθόδου του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο παρεμβαίνει και το μέλος Αθαν. Βίκος, δημοδιδάσκαλος σε σχολείο της Ύδρας. Το θέμα του είναι η πραγματογνωσία, δηλαδή η τεχνολογική, συντακτική και ερμηνευτική ανάλυση των κειμένων που διδάσκονται στο μάθημα των Ελληνικών. Ο Βίκος θεωρεί λανθασμένη την διδακτική πρακτική σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση των κειμένων λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα με την πραγματολογική επεξεργασία. Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος –κατά το Βίκο– είναι η *«απρόσκοπτος και ευκρινής ανάγνωσης εις βιβλίον μήπω ανεγνωσμένον και εις γλώσσαν ελληνικήν»* (Πρακτικά 1878, σ. 81). Ο σκοπός αυτός δεν επιτυγχάνεται *«εκ της γνώσεως των λέξεων και πραγματογνωσίας»* αλλά *«εκ της πολλής ασκήσεως εις βαθμιαίαν ανάγνωσιν κατά την έκπαιαι επικρατούσαν παρ' ημίν μέθοδον»* (Πρακτικά 1878, σ. 81-82). Πρόταση λοιπόν του δημοδιδασκάλου Βίκου είναι ότι γλώσσα διδασκαλίας πρέπει να είναι η αρχαία ελληνική την οποία θα σπουδάσει ο μαθητής μέσω της συνεχούς ανάγνωσης σε πρώτο στάδιο και, στη συνέχεια, μέσω της πραγματολογίας, αφού θα έχει κατακτηθεί η *«απρόσκοπτος και ευκρινής ανάγνωσης»*. Δικαιολογεί δε το επιχείρημά του συγκρίνοντας το ευρωπαϊκό με το ελληνικό κοινωνικό περίγυρο αναφέροντας ότι στην Ευρώπη οι μαθητές είναι πολιτισμένοι, δεχόμενοι και τη βοήθεια των γονιών τους ενώ, ταυτόχρονα, οι μέθοδοι της διδασκαλίας της γλώσσας έχουν προοδεύσει πολύ. Αντιθέτως *«οι Έλληνες μόλις προ πεντηκονταετίας ανακύψαντες εκ του σκληροτραχήλου ζυγού του τυράννου, δεν έχουσιν*

επιλάθει των βαρβάρων των βαρβάρων ηθών και εθίμων, ένεκα των οποίων ο διδάσκαλος τον πλείστον χρόνον της ημέρας δαπανά εις εκπολιτισμόν των παιδών» (Πρακτικά 1878, σ. 82). Μπορούμε εδώ να παρατηρήσουμε ότι η πρόταση Βίκου δεν αφορά αποκλειστικά στο επίπεδο του σκοπού και της μεθοδολογίας του γλωσσικού μαθήματος αλλά και στην εμπέδωση ενός συστήματος τάξης, πειθαρχίας κι ελέγχου των «βαρβάρων ηθών» των μαθητών, στο βαθμό που με τη συνεχή άσκηση στην ανάγνωση οι μαθητές δε θα βρίσκουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν συνθήκες αταξίας στη σχολική αίθουσα αφού θα είναι – καθηλωμένοι στα θρανία τους- προσκολλημένοι στη διαδικασία της ανάγνωσης. Η πρακτική αυτή, ως γνωστόν, επικράτησε για πολλά χρόνια στο ελληνικό πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα φτάνοντας έως μετά τα μέσα του 20ού αιώνα. Θα θυμίσουμε χαρακτηριστικά το πρώτο μάθημα με το οποίο ξεκινούσε το καθημερινό πρόγραμμα της τάξης: «Ανάγνωσις».

Ο Βίκος συνεχίζει τις προτάσεις του και στο θέμα της γραφής. Θεωρεί σημαντική, εκτός από την καλλιγραφία, και την ταχυγραφία. Προτείνει, μάλιστα να καθιερωθεί ομοιόμορφος τύπος καλλιγραφικών γραμμάτων που θα εφαρμόζεται από όλους τους δασκάλους σε όλα τα δημοτικά σχολεία *«όντων των χαρακτήρων επί το στρογγύλον και περιφερές [...] και αυτή η καλλιγραφία να θεωρηθή γενική, υποχρεωτική, ως ομοιόμορφος, εις όλα τα δημοτικά σχολεία»* (Πρακτικά 1878, σ. 82-83). Πίσω από την αντίληψη αυτή καθίσταται φανερή η γενικότερη περιρρέουσα «παιδαγωγική» ατμόσφαιρα της εποχής εκείνης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής δε διαθέτει ατομικότητα, ιδιαίτερες κλίσεις ή ανάγκες. Δεν του παραχωρείται ούτε η ελευθερία του γραφικού χαρακτήρα, παρά αντιμετωπίζεται ως *Homunculus* (ενήλικας σε μικρογραφία) και ως τέτοιος πρέπει να ανταποκριθεί στην εκάστοτε απαίτηση του σχολείου, απαίτηση που συνίσταται στον υποχρεωτικό και ομοιόμορφο χαρακτήρα της.

5. Η σύνδεση με την Αρχαιότητα

Παραπάνω είχαμε την ευκαιρία να τονίσουμε ότι στο λόγο της συντριπτικής πλειονότητας των μελών του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου εμπεριέχεται η σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με την αρχαία εποχή και της αρχαία γλώσσα. Αυτή η σύνδεση καθίσταται, νομίζουμε, περισσότερο τεκμηριωμένη και σαφής στο λόγο που εκφώνησε προς την Ειδική Συνέλευση του Συλλόγου της 22ας Μαΐου 1877 το μέλος και μετέπειτα υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Θεόδωρου Δηλιγιάννη, Δημήτριος Πετρίδης. Η προβληματική του Πετρίδη αναπτύσσεται στη σύνδεση που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ταξικός χαρακτήρας της άποψης Πετρίδη για το συγκεκριμένο θέμα είναι ότι ταυτίζει την δημοτική εκπ/ση με την «κατώτερη» (κοινωνική) τάξη και τη μέση εκπ/ση με την «ανώτερη» τάξη. Ιδού: *«Η δυσκολία του ζητήματος έγκειται, είπεν, εις το να εύρωμεν τον σύνδεσμον, τον τε εξωτερικόν και τον εσωτερικόν τον μεταξύ της κατωτέρας και ανωτέρας τάξεως[...]»* (Πρακτικά 1878, σ. 72). Την επιχειρούμενη σύνδεση μεταξύ δημοτικής και μέσης εκπ/σης την επιλύει με την ίδρυση των «διάμεσων» σχολείων που πρέπει να συσταθούν στις πρωτεύουσες των επαρχιών, *«αλλά και εν ταις των ευπορωτέρων δήμων κωμοπόλεσιν, ων οι κάτοικοι θα δύνωνται να συντηρώσι τοιαύτα σχολεία»*. Εννοείται ότι τον εισηγητή δεν απασχολεί καθόλου το θέμα της ύπαρξης χωριών ή και κωμοπόλεων των οποίων οι κάτοικοι αδυνατούν να συντηρήσουν τέτοια σχολεία. Στην πρώτη τάξη των «διάμεσων» αυτών σχολείων ο Πετρίδης προτείνει τη διδασκαλία της καθαρεύουσας, *«η γραμματική και το συντακτικόν αυτής μετά της δυνατής αναπτύξεως και εφαρμογής[...]»*. Φυσικά, το ζήτημα της ανυπαρξίας γραμματικής της καθαρεύουσας επιλύεται από τον Πετρίδη διότι το έθνος έχει ήδη παραδεχτεί *«την γλώσσαν των λογίων ως γλώσσας εθνικήν»* (Πρακτικά 1878, σ. 72). Η γλωσσική διδασκαλία λοιπόν θα αναπτύσσεται μεταξύ δύο πόλων: 1^{ον} της διδασκαλίας της καθαρεύουσας μέσω νεοελληνικών κειμένων και 2^{ον} της διδασκαλίας της αρχαίας γραμματικής. Είναι, θεωρούμε, σαφής η υποτίμηση της νεοελληνικής φιλολογίας της εποχής εκείνης μέσω της βεβαιότητας ότι εάν οι μαθητές μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη γραμματική της αρχαίας γλώσσας –της εθνικής γλώσσας- θα έλθει η ημέρα κάποτε που θα προχωρήσουν σε επιτεύγματα εφάμιλλα των αρχαίων προγόνων. Μέσω της γραμματικής της αρχαίας με τον αμύθητο γλωσσικό πλούτο θα προοδεύσει και η νεοελληνική η οποία *«θέλει καταστή επάξιον όργανον του νεοελληνικού πολιτισμού, ου το μεγαλείον και τα όρια*

κολακευόμεθα ουκ απεικόντως προσιωνιζόμενοι ουχί κατώτερα του προγονικού» (Πρακτικά 1878, σελ. 73). Στη δεύτερη τάξη των προτεινόμενων «διάμεσων» σχολείων ο Πετρίδης προσθέτει και την καθαυτό διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών *«ώστε εις διάστημα ενός έτους να διδάσκηται το τυπικόν μετά των αναγκαιοτάτων κανόνων της γραμματικής πληρέστατα»* (Πρακτικά 1878, σ. 73).

Οι λόγοι, σύμφωνα με τους οποίους ο Πετρίδης προτείνει τη διδασκαλία της καθαρεύουσας στα «διάμεσα» σχολεία, είναι: 1) διότι η γλώσσα αυτή είναι αναγκαία ακόμα και για όσους από τους μαθητές θελήσουν να τραπούν *«εις βιοποριστικά έργα και στον πρακτικόν βίον»*, και, 2) η καθαρεύουσα θα προετοιμάσει ομαλότερα τη μαθητική νεολαία στη σπουδή της αρχαίας στο γυμνάσιο και το πανεπιστήμιο, αφού η γραμματική της θα διδάσκεται και στις δύο τάξεις των «διάμεσων» σχολείων όπως επίσης η αρχαία γλώσσα στη δεύτερη τάξη (Πρακτικά 1878, σ. 73-74).

6. Σύνοψη/ Συμπεράσματα

Καταρχήν ο Διδασκαλικός Σύλλογος εξέφρασε το ζωνρό ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση των δασκάλων αγωνιζόμενος για την επανίδρυση του Διδασκαλείου της Αθήνας, εξαρτώντας την ποιοτική βελτίωση της πρωτοβάθμιας εκπ/σης από την κατάρτιση των λειτουργών της.

Κοινή συνισταμένη των θέσεων των μελών του Συλλόγου, ως προς το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, ήταν η διδασκαλία της ευκρινούς ανάγνωσης, της ωραίας γραφής, της έκθεσης ιδεών και της γραμματικής. Η μορφή γλώσσας που πρόκριναν ήταν η καθαρεύουσα. Μέσω της άποψης αυτής καθιερωνόταν –έστω και άτυπα- η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπ/ση, αφού δεν υπήρχε την εποχή εκείνη γραμματική της καθαρεύουσας. Με τον τρόπο αυτό, μέσα στο πλαίσιο του μονοδρομικού εκπ/κού συστήματος κατά το σχήμα: δημοτικό σχολείο- Ελληνικό σχολείο- γυμνάσιο- πανεπιστήμιο, η δημοτική εκπ/ση λειτούργησε ως προθάλαμος, ως ένα σχολείο προετοιμασίας για όσους από τους μαθητές είχαν τις δυνάμεις να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Κατά τον ίδιο τρόπο η προσχολική αγωγή καθίσταται προθάλαμος του δημοτικού σχολείου στο βαθμό που οι Έλληνες δάσκαλοι προτείνουν την εκμάθηση στοιχείων ανάγνωσης και γραφής σε αυτό. Η γλώσσα, ως σχολικό μάθημα, χρησιμοποιείται ως μέσο ταξικής επιλογής στο βαθμό που η καθαρεύουσα (τα αρχαία ελληνικά στην ουσία) προσεγγίζονταν ευκολότερα από τους γόνους των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων που διέθεταν και τη γνώση και τα οικονομικά μέσα να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αντιθέτως για τους μαθητές των «κατώτερων» στρωμάτων προβλεπόταν η διδασκαλία πρακτικών μαθημάτων όπως η μελισσοκομία, η βομβυκοτροφία, η δενδροκομία κτλ. Η διδασκαλία, επομένως, της καθαρεύουσας δεν αποτελούσε μια αυτόνομη διαδικασία αλλά πρέπει να νοηθεί ως γνωστικό πεδίο άσκησης των μαθητών στην αρχαία γραμματική και συντακτικό. Πρωτοποριακές προτάσεις μελών του Συλλόγου όπως η σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος, στο επίπεδο των διδακτέων κειμένων της νεοελληνικής γλώσσας, με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών ακυρώνονται στην πράξη λόγω του θανάσιμου εναγκαλισμού της σχολικής καθαρεύουσας με τα αρχαία ελληνικά.

Στις ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις του Συλλόγου –ενός μόνο μέλους για την ακρίβεια- περιλαμβάνεται και το ζήτημα της διμορφίας της γλώσσας που προτείνεται να επιλυθεί με τη διδασκαλία της καθαρεύουσας έστω και «εν παρεκβάσει» προς τη λαϊκή γλώσσα. Κι εδώ όμως προτείνεται παράλληλα η διδασκαλία των ομηρικών επών από το πρωτότυπο ακόμα και στους μαθητές του πρωτοβάθμιου σχολείου.

Για τον πρώτο τύπο σχολείου της μέσης εκπ/σης, δηλαδή τα Ελληνικά σχολεία, προτείνεται η διδασκαλία και της καθαρεύουσας και των αρχαίων

ελληνικών. Στην ουσία διδάσκονταν μόνο τα αρχαία ελληνικά, αφού –εκτός των άλλων- στις προτάσεις του Συλλόγου προβλέπεται η εκ παραλλήλου διδασκαλία και σύνδεση της νέας ελληνικής προς την αρχαία. Στο γυμνάσιο κοινή πεποίθηση των μελών του Διδασκαλικού Συλλόγου είναι η διδασκαλία αποκλειστικά των αρχαίων ελληνικών.

Η βασική φιλοσοφία των μελών του Συλλόγου είναι η σύνδεση του παρόντος με το ένδοξο αρχαίο παρελθόν. Έτσι υποτιμάται σαφώς ολόκληρος ο νεοελληνικός πολιτισμός και εξυμνείται ο αρχαίος. Σκοπός είναι η πρόοδος του ελληνικού κράτους και της κοινωνίας, μια πρόοδος που θα επέλθει με την «ανάσταση» της αρχαίας γλώσσας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Φωνές για την αξία της δημοτικής όπως του Κ. Ξανθόπουλου ή του Δημ. Βερναρδάκη –που πρότεινε τον εκδημοτικισμό της καθαρεύουσας- είχαν απορριφθεί από το σύνολο των μελών του Συλλόγου και δε συζητήθηκαν καν ούτε με αρνητικό τρόπο.

Τέλος, μπορούμε να ισχυριστούμε βάσιμα ότι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για διδασκαλία της καθαρεύουσας στο δημοτικό και Ελληνικό σχολείο εδράζεται στην αντίληψή τους ότι αυτή απορρέει από τα αρχαία ελληνικά, τη γλώσσα εκείνη που θα καταστεί το μέσο για την πρόοδο της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η προτεινόμενη διδασκαλία της καθαρεύουσας δεν οφείλεται στις πρωτοποριακές ιδέες των εκπαιδευτικών αλλά εντάσσεται στη λογική που περιγράψαμε περί του γλωσσικού μέσου για την «ανύψωση της Ελλάδος». Αποτέλεσμα ήταν να μη διδάσκεται αποτελεσματικά ούτε η καθαρεύουσα ούτε η αρχαία, αφού στην πρώτη περίπτωση η διδασκαλία δεν υπήρξε αυτόνομη και στη δεύτερη –όπως ήδη αναφέραμε- δεν γινόταν καμία αναφορά στα υψηλά νοήματα και τις ιδέες των αρχαίων συγγραφέων και, βεβαίως, η προσήλωση στη γραμματική και το συντακτικό ως διδακτική μεθοδολογία αφαιρούσε τη δυνατότητα στην πλειονότητα των γυμνασιοπαίδων να αναγνώσουν, απλώς, σωστά ένα αρχαίο σύγγραμμα (Τσουκαλάς 1992, σ. 557-558).

Το ζήτημα αυτό θεωρούμε ότι είναι ανάγκη να αποτελέσει και σήμερα αντικείμενο προβληματισμού αφού η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπ/ση απέχει σημαντικά από τα σημειώμενα των κειμένων ενώ σπουδάζονται μέχρι μαθητικής εξαντλήσεως τα σημαίνοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρέου Απ., Όψεις του συνδικαλισμού των δασκάλων, -ισσών (1872-1927), «ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ» Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα 1995

Ευαγγελόπουλος Σπ., Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, τεύχος Α', Αθήνα 1984

Κορδάτος Γ., Ιστορία του Γλωσσικού μας Ζητήματος, Μπουκουμάνης, Αθήνα 1973

Λέφας Χρ., Ιστορία της Εκπαιδεύσεως, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Εν Αθήναις 1942

Πρακτικά των Γενικών και Ειδικών Συνελεύσεων του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου του έτους 1876-1877, Εκ του Τυπογραφείου της Φιλοκαλίας, Αθήνησι 1878

Πυργιωτάκης Ι.Ε., Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992

Τσουκαλάς Κ., Εξάρτηση και Αναπαραγωγή- Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Ιστορική Βιβλιοθήκη ΘΕΜΕΛΙΟ, 1992

Φραγκουδάκη Αν., Η Γλώσσα και το Έθνος 1880-1980, εκδ. Αλεξάνδρεια, Οκτώβριος 2001

Συνδικαλιστική εκπαιδευτική γλώσσα και συνδικαλισμός (1965 – 1995): Μια παράλληλη πορεία

Κωνσταντίνος Α. ΚΩΣΤΑΒΑΣΙΑΗΣ
Φιλολόγος, Διδάκτωρ Ιστορίας
kostavas@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εξέλιξη της γλώσσας των συνδικαλιστικών οργάνων της εκπαίδευσης αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της εξέλιξης του συνδικαλιστικού κινήματος, όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα. Με αφετηρία την αντίληψη ότι η γλώσσα καθορίζεται και αντιπροσωπεύει την κοινωνική θέση του ομιλητή, διερευνούμε τη σχέση της συνδικαλιστικής ομοσπονδίας της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τα κοινωνικά στρώματα που εκπροσωπεί, μέσα από τα κείμενα του επίσημου οργάνου της, «Διδασκαλικό Βήμα», την περίοδο 1965 – 1995. Από τη μελέτη των κειμένων αυτών προκύπτει ότι την περίοδο 1965 – 1985 (με εξαίρεση την επταετία της δικτατορίας) η συνδικαλιστική γλώσσα αντιπροσωπεύει τις προοδευτικές δυνάμεις της κοινωνίας που επιδιώκουν την καθιέρωση της δημοτικής στη δημόσια διοίκηση. Αν και φτάνει ορισμένες φορές (ειδικά μετά το 1981) σε γλωσσικές υπερβολές, η συνδικαλιστική ομοσπονδία των δασκάλων αντιπροσωπεύει πραγματικά ένα σημαντικό μέρος του κλάδου, όπως φαίνεται και στις κινητοποιήσεις της εκείνη την περίοδο. Από το 1985 και μετά, όμως, η γλώσσα της τυποποιείται, γίνεται «ξύλινη», διαμορφώνοντας μια τυπική συνδικαλιστική ορολογία και παραμένοντα προσκολλημένη σε παλαιότερες λογικές. Η αδυναμία αυτή του συνδικαλισμού, να εκφραστεί γλωσσικά με τρόπο σύγχρονο, αντικατοπτρίζεται και στη μαζικότητα του συνδικαλιστικού κινήματος, που ακολουθεί, από τότε κι ύστερα, φθίνουσα πορεία.

ABSTRACT

The evolution of the language of the educational syndicates is a typical example of the evolution of the syndicate's movement in general. Based on the belief that the language represents the social status of the people who speaks it, we examine the relationship that the syndicate union of teachers has with the people that it represents. For this purpose we use the articles on the union's official newspaper, "Didaskaliko Vima", during the period 1965 – 1995. Studying the texts in this paper, we discover that in the period 1965 – 1985 (not considering the period of the dictatorship 1967-1974) the syndicate's language represents the progressive powers of the Greek society, who are trying to establish the domestic language in the Public Service. It is obvious that the union represents a great percentage of teachers if we take into account the percentage of the participation in their strikes during that period. However, since 1985 the language of the union gets typical, becoming "wooden" and establishing a formal way of speaking in syndicate conferences. The syndicate's incapability to speak a more modern language has consequences in the fighting ability of the syndicate movement that has decreased its influence in the teachers' community since then.

1.Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

Είναι μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη, στην εποχή μας, ότι η γλώσσα αποτελεί ένα είδος «καθρέφτη» της κοινωνίας που τη χρησιμοποιεί και τη διαμορφώνει, εφόσον ως σύστημα είναι κοινωνικό προϊόν, άρα συνδέεται με την κοινωνία (Χατζησαββίδης, χ.χ.). ή καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο. Στον τομέα αυτόν έχει ήδη διαμορφωθεί μια σημαντική δυναμική με διασταυρούμενες απόψεις (Wittgenstein, 1978, Lyons, 2002 κ. λ.), που προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα αν η δομή της γλώσσας διαμορφώνει τη σκέψη και τις συμπεριφορές μιας κοινωνίας και κατ' επέκταση κάποιας κοινωνικής ομάδας.

Μέσα από αυτή την επιστημονική αντιπαράθεση, καθώς και τις έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορους τομείς (χρωματικοί όροι σε διάφορες γλώσσες, δυσκολίες κατάκτησης

λεξιλογικών στοιχείων, εκμάθηση ξένων γλωσσών κ. λ.) μπορούμε να καταλήξουμε με σχετική ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι η εξωτερική πραγματικότητα αναπαρίσταται από τη γλώσσα. Αυτή η αναπαράσταση είναι διαφορετική σε κάθε γλωσσική –άρα και πολιτισμική– ομάδα. Συνεπώς ο ρόλος της γλώσσας στην αναπαράσταση της πραγματικότητας είναι καθοριστικός (Χατζησαββίδης, χ.χ.). Από την παραδοχή αυτή προκύπτει το γεγονός ότι υφίσταται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ κοινωνίας και γλώσσας εφόσον η πρώτη χρησιμοποιεί και διαμορφώνει τη δεύτερη ως κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος συμβάλλει, μέσω της αναπαράστασης της πραγματικότητας, στη διαμόρφωσή της. Διατυπώνεται έτσι το ερώτημα αν και κατά πόσο η αλλαγή της κοινωνίας επιφέρει και αλλαγή στη γλώσσα ή και αντίστροφα.

Για να μπορέσουμε να δώσουμε μια ικανοποιητική επιστημονικά απάντηση στο ερώτημα αυτό, είναι ανάγκη να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή στην πορεία της ελληνικής κοινωνίας σε συνάρτηση με την πορεία και τη διαμόρφωση της ελληνικής γλώσσας, τουλάχιστον στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21ου, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τις κατά καιρούς προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον τόπο μας.

Ας μην ξεχνάμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ιδωθεί ως θεσμός που διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των διαφόρων πολιτικών, οικονομικών, και κοινωνικών ομάδων που κινούνται στα πλαίσια μεταξύ παρανομίας και κράτους. Πολύ περισσότερο ίσχυσε αυτό όταν στον ελληνικό χώρο το φαινόμενο των πελατειακών σχέσεων Καλλιέργησε για μεγάλο διάστημα κλίμα φανατισμού και πολιτικής αντεκδίκησης, γεγονός που επέδρασε ανασταλτικά στην ανάπτυξη του ελληνικού κράτους, αλλά και στη διαμόρφωση της πολιτικής συνείδησης των και του τρόπου σκέψης των Ελλήνων. Εξάλλου, όπως έχει παρατηρηθεί, το κράτος στην Ελλάδα λειτουργεί ως εξουσία η οποία ασκείται στους δημόσιους υπαλλήλους και όχι ως δύναμη οικονομικού προσανατολισμού και διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπουζάκης, 2006). Είναι λοιπόν αναγκαίο, για να κατανοήσουμε το μέγεθος της αλληλεπίδρασης γλώσσας και κοινωνίας στην Ελλάδα, να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο κράτος, εκπαίδευση και γλώσσα συσχετίζονται.

Η πρώτη αξιολογή προσπάθεια, στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, και η πρώτη ουσιαστικά μεταρρύθμιση μετά τα τέλη της δεκαετίας του 1920, κατά 20 χρόνια καθυστερημένη σε σχέση με άλλες χώρες (Δημαράς, 2000), είναι αυτή του 1964 η οποία στόχευε σε μια γενικότερη πολιτιστική αλλαγή, επιδιώκοντας να διαπλάσει πολίτες με βάση τα ανθρωπιστικά ιδεώδη, ικανούς να σταθούν ως ισότιμα μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Μετά το 1964 η Ελλάδα κατατάσσεται, ως προς τη λειτουργία των οικονομικών μηχανισμών, στην κατηγορία των ανεπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών (Κρεμμυδάς, 1986), παρόλο που η ανάπτυξή της αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί στρεβλή, ανισόρροπη και ανορθόδοξη (Μπουζάκης, 2006), δεδομένου ότι υπήρξε υπερσυγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα και κυρίως στην Αθήνα.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια η μεταρρύθμιση του 1964 διαμορφώνει ένα νομοθετικό πλαίσιο σε προοδευτική κατεύθυνση, με ενίσχυση της τεχνικής εκπαίδευσης, ενθάρρυνση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, νέα Πανεπιστήμια στα Ιωάννινα και στην Πάτρα, ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. α. (Φιλιππάκη-Warburton, 2000, Μπουζάκης, 2006, Δημαράς, 1986, 2003). Ταυτόχρονα επεκτείνεται η χρήση και η διδασκαλία της δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και επισημαίνεται ότι η δημοτική είναι επαρκής ως γλωσσικό όργανο όχι μόνο στη λογοτεχνία αλλά και στο δοκίμιο και τον επιστημονικό λόγο. Το γεγονός ότι η κυβέρνηση λειτουργούσε πιο προωθημένα από ό,τι άντεχε η κοινωνική πραγματικότητα στο σύνολό της, φαίνεται από την οξύτητα της αντίδρασης που ξεσήκωσε η καθιέρωση της δημοτικής από συντηρητικούς κυρίως κύκλους αλλά και την ΟΛΜΕ.

Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια ανακόπηκε την περίοδο 1967-1974, όταν δηλαδή η χώρα βρισκόταν υπό το καθεστώς της στρατιωτικής δικτατορίας. Οι δικτάτορες ακύρωσαν τη διδασκαλία της δημοτικής στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη Μέση Εκπαίδευση, επανεισήγαγαν τη διδασκαλία της αττικής διαλέκτου από το πρωτότυπο στα γυμνάσια και αποθέωσαν την καθαρεύουσα, σε σημείο που να την καταστήσουν αποκρουστική στην κοινωνία η οποία ταύτιζε πια τη γλώσσα αυτή με την καταπιεστική και τυραννική εξουσία που τη μιλούσε, και την επέβαλε.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες χρειάστηκε να φτάσουμε στο 1976 για να επιχειρηθεί μία ακόμη μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία χρησιμοποίησε ως όπλο της τη γλώσσα, καθιερώνοντας τη δημοτική ως επίσημη με καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας. Είναι αξιοσημείωτο ότι μια συντηρητική κυβέρνηση (της Ν. Δ. με υπουργούς τους Π. Ζέππο και Γ. Ράλλη) καθιερώνει με νόμο εκπαιδευτικές και γλωσσικές μεταρρυθμίσεις που η παράταξή της είχε πολεμήσει στο παρελθόν (Φιλίππακη-Warburton, 2000). Ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ελληνική κοινωνία, κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, έχει υποστεί σημαντικές μεταβολές. Στο ιδεολογικό πεδίο, η επτάχρονη δικτατορία και η τραγωδία της Κύπρου είχαν οδηγήσει σε ανάπτυξη και καθιέρωση ριζοσπαστικών κοινωνιολογικών και πολιτικών θεωριών (Μπουζάκης, 2006). Συνεπώς, αυτό που φαίνεται και είναι προοδευτικό το 1964 δεν είναι κατ' ανάγκην εξίσου ριζοσπαστικό 12 χρόνια αργότερα.

Επιπλέον η περίοδος 1974-1981 είναι χαρακτηριστική λόγω των συγκρούσεων ανάμεσα σε ομάδες που πιέζουν για αλλαγή, ισότητα, εκδημοκρατισμό, κοινωνική δικαιοσύνη, και σε ομάδες που πιέζουν για συντήρηση, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Υπό αυτές τις συνθήκες η εξουσία δεν μπορούσε να παραμείνει αδρανής. Στην καθιέρωση, εξάλλου, της δημοτικής συνέτεινε και το ισχυρό πλήγμα που δέχτηκε το κύρος της καθαρεύουσας από τη δικτατορία. Η γλωσσική μεταβολή στην εκπαίδευση είχε επίδραση και σε όλες τις συνιστώσες της ελληνικής κοινωνίας. Μετά το 1976 η δημοτική επεκτείνεται και στις εφημερίδες, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, και γίνονται οι πρώτες απόπειρες μεταγλώττισης των νόμων στη δημοτική (Φιλίππακη-Warburton, 2000).

Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε βάσιμα ότι το ερώτημα ως προς την αλληλεπίδραση κοινωνίας και γλώσσας, στην ελληνική πραγματικότητα, έχει θετική απάντηση. Η τελική επικράτηση και επίσημη καθιέρωση της δημοτικής ήταν αποτέλεσμα των αλλαγών που επήλθαν σε ιδεολογικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο στην ελληνική κοινωνία. Η κοινωνία αυτή, στη δεκαετία του '70 είχε εισέλθει σε μια ανάπτυξη, με αποτέλεσμα, μετά τη δικτατορία και την τραγωδία της Κύπρου, να ωριμάσει τόσο σε πολιτικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο, ώστε να δεχτεί τη δημοτική, η οποία, μέχρι το 1974, αντιμετωπιζόταν με μεγάλη επιφύλαξη (Χατζησαββίδης, χ.χ.).

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Έχει ειπωθεί, κατά καιρούς, ότι «εκπαίδευση χωρίς εκπαιδευτικούς δε γίνεται». Η κοινότυπη αυτή έκφραση, με τη λέξη «μεταρρύθμιση» στη θέση της λέξης εκπαίδευση, αποτέλεσε σύνθημα πολλών διεκδικητικών κινητοποιήσεων τόσο των δασκάλων, όσο και των καθηγητών, σε όλη τη διάρκεια της περιόδου που εξετάζουμε. Η αναγκαιότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων για τα θέματα της εκπαίδευσης, τέθηκε από τις συνδικαλιστικές ομοσπονδίες καθόλη την περίοδο (από τις ήπιες κινητοποιήσεις – απεργίες του 1975-1978, στις απεργίες κατά την περίοδο των εξετάσεων το 1988 κ. εξ., μέχρι και τη στήριξη των μαθητικών καταλήψεων του 1991, 1998) ανεξάρτητα από παραταξιακές τοποθετήσεις, σε δύο κυρίως επίπεδα: το οικονομικό και το επαγγελματικό (Δημαράς, 2003).

Τίθεται συνεπώς το ερώτημα ποιον ρόλο έπαιξαν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις στην πορεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κυρίως δε αυτών που αφορούσαν τη γλώσσα, δεδομένου ότι, ανεξάρτητα από το μοντέλο έρευνας που επιλέγει κανείς (συγκρουσιακό, με τον εκπαιδευτικό να είναι φορέας της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας, φιλελεύθερο, με τον εκπαιδευτικό να είναι φορέας γνώσεων και υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής, ενδιάμεσο, με τον εκπαιδευτικό να χαράζει στρατηγικές δράσης ανεξάρτητα ή και σε αντίθεση με την ασκούμενη πολιτική (Μπουζάκης, 2006)) οι εκπαιδευτικοί αποτελούν όχι μόνο τον φορέα της εκάστοτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλά, ταυτόχρονα, και το συνδιαμορφωτή της.

Η στάση των συνδικαλιστικών οργάνων συνδέεται τόσο με τη γλώσσα που κάθε φορά χρησιμοποιούν, εφόσον η γλώσσα αποτελεί τρόπο και μέσο έκφρασης, αλλά και με την

απήχηση που έχουν οι πράξεις τους στη συνδικαλιστική τους βάση, γεγονός που αποτελεί και μέτρο πειστικότητας της γλωσσικής τους έκφρασης.

Υπό αυτό το πρίσμα δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964 η αντίδραση των συνδικαλιστικών φορέων ήταν (αρχικά τουλάχιστον) θετική και ομόφωνη. Τόσο η Δ.Ο.Ε. όσο και η Ο.Λ.Μ.Ε. στην αρχή αντιμετώπισαν με ικανοποίηση τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κυρίως όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα και τις μισθολογικές τους εξελίξεις (Μπουζάκης, 2006, Δημαράς, 2000, 2003, Διδασκαλικό Βήμα, φ.582, 587). Η Ο.Λ.Μ.Ε., ωστόσο, ύστερα από τους πρώτους ενθουσιασμούς, συντάχθηκε με τους συντηρητικούς κύκλους που αντιδρούσαν στη μεταρρύθμιση (Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων κ. λ. (Δημαράς, 2000, 2003, Φιλίππακη-Warburton, 2000)). Εδώ είναι εμφανής η προσπάθεια της Ο.Λ.Μ.Ε. να περιφρουρήσει διδακτικές ώρες και εργασιακά κεκτημένα κινούμενη από μια συνδικαλιστική νοοτροπία και αντίληψη.

Αντίθετα, μετά τις μεταβολές που επιτελέστηκαν στην ελληνική κοινωνία κατά την περίοδο της δικτατορίας σε όλα τα πεδία (πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό) είναι φυσικό να δημιουργούνται υψηλές απαιτήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι συνδικαλιστικές τους, μάλιστα, οργανώσεις (Ο.Λ.Μ.Ε., Δ.Ο.Ε., Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Ο.Λ.Τ.Ε.Ε.) εντάσσονται στις ομάδες εκείνες που πιέζουν για ριζικές μεταρρυθμίσεις όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και σε όλες τις παραμέτρους της κοινωνικής δραστηριότητας (Μπουζάκης, 2006). Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές ενώσεις θα στηρίξουν τη μεταρρύθμιση του 1976 σε όσα στοιχεία της θεωρούσαν ότι ανταποκρίνονται στα αιτήματα και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού κόσμου, δεν θα διστάσουν όμως να διεκδικήσουν, με συντονισμένες ή λιγότερο επιτυχείς απεργιακές κινητοποιήσεις από το 1977 -1978 και μετά, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας.

Οι ίδιες ομάδες θα στηρίξουν και τις μεταρρυθμίσεις ή τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της δεκαετίας του '80. Τόσο οι συνδικαλιστικές ομάδες των εκπαιδευτικών, όσο και οι ενώσεις που εξέφραζαν τα υπόλοιπα λαϊκά στρώματα, ασκούσαν πιέσεις για εκδημοκρατισμό, αλλαγή και ισότητα. Όλες όμως σχεδόν οι ομάδες αυτές, σταδιακά θα υποταχθούν σε πρακτικές «κάθετης ενσωμάτωσης» του κράτους (Μπουζάκης, 2006), οι οποίες θα ενισχυθούν μετά το 1985, όταν οι πολιτικές πρακτικές και επιλογές που κυριαρχούσαν, ενίσχυσαν τη λογική της μεταπήδησης των ανώτατων συνδικαλιστικών στελεχών στην κεντρική πολιτική σκηνή. Έτσι το συνδικαλιστικό κίνημα έφτασε να αντιμετωπίζεται ως φορέας επίτευξης προσωπικών στόχων και εφελκυστήρας της φιλοδοξίας κάθε συνδικαλιστή, ο οποίος πλέον έφτανε να παρουσιάζεται ως επίδοξος πολιτευτής. Αυτή η τακτική, όμως, θα οδηγήσει σταδιακά σε απαξίωση το συνδικαλιστικό κίνημα και τις οργανώσεις του, οι οποίες θα χάσουν βαθμιαία τόσο την επαφή τους με τον παλμό της βάσης, την οποία (υποτίθεται ότι) εξέφραζαν, όσο και την αξιοπιστία τους.

Στη δεκαετία του '90 η παρέμβαση και συμμετοχή των συνδικαλιστικών στελεχών στις διαδικασίες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής προσδίδει μια επίφαση δημοκρατικής λειτουργίας, συλλογικότητας και κοινά αποδεκτών αποφάσεων στην πολιτική που εφαρμόζεται από το εκάστοτε υπουργείο. Κι αυτό διότι, όπως έχει υποστηριχτεί, ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών αλλά και των υπόλοιπων ομάδων που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, στην εφαρμογή αλλά και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί το σημαντικότερο δείκτη εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπουζάκης, 2006). Στην πραγματικότητα όμως, η συμμετοχή αυτή αποδεικνύεται πλασματική είτε διότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνδικαλιστές στοχεύουν επί το πλείστον στην ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και αιτημάτων, είτε διότι η συμμετοχή τους είναι προσχηματική για να προσδώσει επίφαση νομιμότητας σε προειλημμένες αποφάσεις (Μήτσης, 2002, Διδασκαλικό Βήμα, φ.980,962).

Επιπλέον, η απορρόφηση πολλών συνδικαλιστικών στελεχών (εν ενεργεία ή μη) σε υψηλόμισθες θέσεις ευθύνης στον κρατικό μηχανισμό (Καρακούσης, 2010), ως πρόεδροι οργανισμών κ. λ., διευκόλυνε την καλλιέργεια κλίματος αντισυνδικαλιστικού, καθώς ο συνδικαλισμός ταυτίστηκε με την κρατική εξουσία, στην οποία ήταν σχεδόν πια ενσωματωμένος.

3. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

3.1. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1964-1967

Η στάση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών ως προς τις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά και την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική αντικατοπτρίζεται και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν μέσα από τα επίσημα συνδικαλιστικά τους όργανα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Δ.Ο.Ε. που εκφράζεται μέσω του «Διδασκαλικού Βήματος», το οποίο εξέδιδε αρχικά ως δεκαήμερη εφημερίδα, η οποία μεταβλήθηκε σταδιακά σε μηνιαίο, διμηνιαίο και κατόπιν τριμηνιαίο περιοδικό.

Ο τρόπος με τον οποίο απευθύνονται στους συναδέλφους τους τα συνδικαλιστικά στελέχη της Δ.Ο.Ε., αλλά και η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, διαφοροποιείται σταδιακά με την πάροδο των χρόνων, είναι όμως ενδεικτική της στάσης των συνδικαλιστών της εκπαίδευσης και της αντίληψης που έχουν όσον αφορά το ρόλο τους και τη θέση που καταλαμβάνουν στο σύστημα εκπαίδευσης

Επιχειρώντας μιαν αναδρομή στα χρόνια της μεταρρύθμισης του 1964 και εξετάζοντας τα κείμενα που δημοσιεύονται την περίοδο εκείνη στο «Διδασκαλικό Βήμα», διαπιστώνουμε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται αντιστοιχεί σε στάση αγωνιστικά προοδευτική, η οποία στοχεύει στη βελτίωση των συνθηκών ζωής και εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα κείμενα που απευθύνονται στους αναγνώστες και το κοινό γράφονται σε δημοτική και η θεματολογία δείχνει μια ελκρινή διάθεση επαφής κι επικοινωνίας της συνδικαλιστικής ηγεσίας με τη βάση των εκπαιδευτικών. Στα πρώτα φύλλα του «Βήματος», μετά τη μεταρρύθμιση, τονίζεται η στήριξη που παρέχει η Ομοσπονδία στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και προβάλλονται αιτήματα που αφορούν τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των δασκάλων.

Στο φύλλο 572 της 20^{ης} Αυγούστου 1965, αν και βρισκόμαστε μετά τα «Ιουλιανά» και την ανατροπή της κυβέρνησης Παπανδρέου, μέσα σε κλίμα πολιτικής αστάθειας και τις φιλοβασιλικές κυβερνήσεις να εναλλάσσονται, η ηγεσία της Δ.Ο.Ε., στο αφιέρωμα που κάνει το «Διδασκαλικό Βήμα» για την ΑΖ' Γενική Συνέλευση του κλάδου, προβάλλει με πρωτοσέλιδες αναφορές την παρουσία στη συνέλευση και τους χαιρετισμούς και του τότε Πρωθυπουργού, Γ. Παπανδρέου, και του τότε υφυπουργού Παιδείας, Γ. Μυλωνά.¹

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε όλη αυτή την περίοδο είναι η δημοτική, με εξαίρεση τα έγγραφα ή τηλεγραφήματα που απευθύνονται σε κυβερνητικές αρχές ή δημόσιες υπηρεσίες. Αυτά συντάσσονται σε απλή καθαρεύουσα και δημοσιεύονται αυτούσια. Η δημοτική δεν αλλάζει ούτε μετά την κυβερνητική αλλαγή του 1965 και θα διατηρηθεί σε χρήση σε όλα τα κείμενα του «Διδασκαλικού Βήματος» είτε πρόκειται για ειδησεογραφία είτε για αρθρογραφία, μέχρι την επιβολή της δικτατορίας των συνταγματαρχών, το 1967.

Στη θεματολογία της συνδικαλιστικής εφημερίδας κυριαρχούν θέματα που αφορούν την εξέλιξη των δασκάλων και την εφαρμογή του ενιαίου μισθολογίου (Ειδικά για το θέμα αυτό παρατηρείται μια σταθερή και επίμονη αρθρογραφία με πίεση προς την κυβέρνηση για την ψήφισή του: «Επιστολή προς τους βουλευτές» (φ. 587), «Το ενιαίο μισθολόγιο (φόβοι, ελπίδες, προοπτικές και προσδοκίες)» (φ. 590), «Οι εχθροί του ενιαίου» (φ. 594), «Ο κλάδος σε επιφυλακή για το ενιαίο μισθολόγιο» (φ. 596)). Δημοσιεύονται επίσης οι προαγωγές των δασκάλων και των σχολείων, μεταθέσεις, διορισμοί, ψηφίσματα, παρουσιάσεις βιβλίων, ενώ, μέσα από την αρθρογραφία αναπτύσσεται δημιουργικός προβληματισμός σχετικά με θέματα που αφορούν το σύνολο του διδασκαλικού κλάδου. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα άρθρα: «Η οργάνωση των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία», «Ο δίκαιος και αδιάβλητος τρόπος επιλογής επιθεωρητών», «Λίγα λόγια ακόμη για την πρωινή εργασία» (φ.590), «Έτσι γίναμε λεύτεροι!», «Η μετεκπαίδευση των διδασκάλων» (φ. 591) κ. λ.

¹ Διδασκαλικό Βήμα, φ. 572, Αρχείο Συλλόγου Δασκάλων και Νηπιαγωγών Ν. Άρτας: «Ο λόγος του κ. Υφυπουργού» και «Ο κ. Γ. Παπανδρέου προς τους διδασκάλους»

Ωστόσο, παρόλο που όταν απευθύνεται στα μέλη της η Δ.Ο.Ε. χρησιμοποιεί τη δημοτική γλώσσα, όταν απευθύνεται σε επισήμους ή εκδίδει ανακοινώσεις και δελτία Τύπου, χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα της δημόσιας διοίκησης, την καθαρεύουσα και δεν προβαίνει σε σύγκρουση με την επίσημη θέση των κυβερνήσεων για το θέμα αυτό. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: Δελτίο Τύπου της Δ.Ο.Ε., δημοσιευμένο στο «Διδασκαλικό Βήμα» (φ. 572/20.8.1965): «Η διοίκησης της Δ. Ο. μετ' εκπλήξεως επληροφορήθη ότι το Κεντρικόν Υπηρεσιακόν Συμβούλιον του Υπουργείου Παιδείας αρνείται υπό διαφόρους προφάσεις να προχωρήσει εις την επανασύνταξιν του ακυρωθέντος πίνακος Διευθυντών Β', ο οποίος επεστράφη εις αυτό προς επανεξέτασιν. Η τοιαύτη άρνησις, είτε είναι αυτόβουλος είτε υπαγορεύεται άνωθεν, έχει δικαίως προκαλέσει την οργήν και την αγανάκτησιν του Διδασκαλικού κόσμου...» και Επιστολή της Δ.Ο.Ε. προς τους βουλευτές, δημοσιευμένη στο «Διδασκαλικό Βήμα» (φ.587/10.2.1966): «Αξιότιμε κ. Βουλευτά. Ίσως η Βουλή κληθή εντός των ημερών να αποφανθή επί του μισθολογικού θέματος των Δημοσίων Υπαλλήλων. Επί τούτοις θεωρούμεν αναγκαίον να σας γνωρίσωμεν ότι υφίσταται ήδη μία εξοργιστικώς άνισος οικονομική μεταχείρισις εις βάρος των διδασκάλων, υπαλλήλων Α' κατηγορίας, αποφοιτησάντων, ως γνωστόν, εξ ανωτάτων Σχολών...» κ. λ.

Το γεγονός αυτό στην ουσία καταδεικνύει το ρόλο που διεκδικεί για την ίδια η Δ.Ο.Ε. Επιμένει να λειτουργεί ως μεσολαβητής μεταξύ των εκπαιδευτικών και της εκάστοτε κυβέρνησης, χωρίς να αυτοανακηρύσσεται σε πόλο άσκησης εξουσίας, κάτι, άλλωστε, που δεν θα μπορούσε να κάνει με βάση το θεσμικό πλαίσιο της εποχής. Επιλέγει συνεπώς να λειτουργεί ως φορέας αιτημάτων των δασκάλων προς την κυβέρνηση και την πολιτική ηγεσία αφενός και ως διάυλος πληροφόρησης από την εξουσία προς τη βάση αφετέρου. Η στάση αυτή δεν απαλλάσσει την ηγεσία της Ομοσπονδίας από ένα αίσθημα ηγετικής συμπεριφοράς προς τα μέλη της (η οποία εκδηλώνεται ως πατερναλιστική τάση και χειραγώγηση των συλλόγων), δεν την καθιστά όμως μέρος της εξουσίας, με αποτέλεσμα να μην αποκόπτεται ηθικά και συναισθηματικά από τη βάση. Έτσι εξηγείται και η χρήση της δημοτικής γλώσσας όταν η ηγεσία απευθύνεται προς τα μέλη, ακόμα και σε επίσημες εκδηλώσεις (π. χ. ο λόγος του προέδρου της Δ.Ο.Ε. προς τους δασκάλους που φιλοξενούνται στις εργατικές εστίες, που δημοσιεύεται στο φύλλο 572 της 20.8.1965, είναι γραμμένος στη δημοτική).

3.2. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑΣ

Η κατάσταση αυτή αλλάζει ολοκληρωτικά κατά την περίοδο της δικτατορίας. Κάθε ελεύθερη φωνή καταπνίγεται και η συνδικαλιστική δραστηριότητα ουσιαστικά απαγορεύεται. Στα προεδρεία των ομοσπονδιών διορίζονται εγκάθετοι της δικτατορίας, των οποίων βασικό μέλημα είναι να εξασφαλίσουν την επιβολή της βούλησης των δικτατόρων στον κλάδο των εκπαιδευτικών και να παρουσιάσουν ένα δήθεν δημοκρατικό προσώπείο. Η συνδικαλιστική οργάνωση, κατά αυτόν τον τρόπο, λειτουργεί ως εκπρόσωπος της εξουσίας, ενεργώντας αυταρχικά και με κατεύθυνση μονόδρομη, καθώς η αποστολή της δεν είναι πια να μεταφέρει τη βούληση και τις επιθυμίες του κλάδου προς τους φορείς της εξουσίας, αλλά να επιβάλει τη θέληση της εξουσίας εις βάρος των εκπαιδευτικών.

Υπό το πρίσμα αυτό, δεν είναι τυχαίο που το «Διδασκαλικό Βήμα» αλλάζει εντελώς φιλοσοφία και αντίληψη, καθώς επίσης και γλώσσα. Στο πνεύμα της εκπαιδευτικής πολιτικής της δικτατορίας που επαναφέρει την καθαρεύουσα ως γλώσσα της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2006, Δημαράς, 2003, Μήτσης, 2002), οι συντάκτες του «Διδασκαλικού Βήματος» χρησιμοποιούν την καθαρεύουσα ακόμα κι όταν απευθύνονται στους συναδέλφους τους, ενώ τα διάφορα άρθρα που δημοσιεύονται, ακολουθούν την ίδια τακτική. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: «Απάντησις εις υπόμνημα σπουδαστών», «Σύστασις παγκοσμίου εγκυκλοπαιδείας ενόπλων δυνάμεων», «Απόσπασμα από τον μνημειώδη λόγον του κ. Πρωθυπουργού της 19.12.1970» (φ. 687), «Γ. Παπαδόπουλος: Δεν θα διακυβεύσωμεν με προώρους ενεργείας την τύχην του έθνους», «Αναδιοργανούνται το σύστημα διοικήσεως και εκπαιδεύσεως» (φ. 688), «Αι ένοπλαι δυνάμεις ευγνωμονούν τους διδασκάλους», «Ο κλάδος ευγνωμονεί» (φ. 689) κ. λ.

Ταυτόχρονα αλλάζει και η θεματολογία του συνδικαλιστικού εντύπου. Στην πρώτη του σελίδα αποτυπώνεται πλέον και ο φοίνικας, το επίσημο έμβλημα της δικτατορίας, ενώ

τον τίτλο πλαισιώνουν φράσεις από ομιλίες του δικτάτορα, Γ. Παπαδόπουλου και, σχεδόν σε κάθε φύλλο, επιχειρείται να τονιστεί το υψηλό εθνικό φρόνημα των ελλήνων και να παρουσιαστεί ως καθολικά αποδεκτή η πολιτική της δικτατορίας. Έτσι, βλέπουμε άρθρα του τύπου: «Η εθνική προσφορά του διδασκάλου» (φ. 688), «Θεόδωρος Κολοκοτρώνης» (φ.689), «Οι τρεις Ιεράρχαι και τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά» (φ. 690), «Οι Έλληνες υπερήφανοι διά τους ενδόξους προγόνους των του 1821» (φ. 698) κ. λ.

Στην προσπάθειά της να λειτουργήσει ως φερέφωνο της δικτατορικής ηγεσίας, η συνδικαλιστική ηγεσία χρησιμοποιεί ως εργαλείο της και τη γλώσσα. Δεν αρκεί μόνο η καθαρεύουσα, αλλά επιστρατεύονται και επίθετα με επιτατικό χαρακτήρα και γενικά παραδεκτό περιεχόμενο («ο Διδάσκαλος προσφέρει έργον μέγα, έργον εθνικόν, έργον αναμορφωτικόν, έργον θεάρεστον» (φ. 679)), ρήματα που δηλώνουν συσπείρωση, ενότητα, ομοθυμία και ευχαρίστηση («Όμως είναι ευτύχημα ότι ο επηρεασμός της Παιδείας και των λειτουργών της εκ της φαύλου διοικήσεως, δεν κατώρθωσε να διαβρώση πλήρως τα θεμέλια της Παιδείας και τας συνειδήσεις των λειτουργών της. Δι' αυτό και ωρθοποδήσαμεν εγκαίρως. Δεδομένων των διδαγμάτων, εκ του φαύλου παρελθόντος, εις ουδέν θα ωφελούμεθα εκ της περαιτέρω αναδρομής εις αυτό. [...] Σήμερον πανταχόθεν, από του Εθνεγέρτου Πρωθυπουργού και μέχρι του τελευταίου Έλληнос και καθ' όλον το πλάτος και το μήκος της Πατρίδος μας, καταβάλλεται πάσα δυνατή προσπάθεια αναδιοργανώσεως και ανακαινίσεως της Διοικήσεως» (φ. 691))

Ανεξάρτητα από όλα αυτά, η αποδοχή των θέσεων αυτών από τον διδασκαλικό κόσμο ήταν μηδαμινή, αν κρίνουμε από τη συμπεριφορά των δασκάλων τόσο κατά τη διάρκειά της, όσο και μετά τη δικτατορία.

3.3. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1974-1985

Με την πτώση της δικτατορίας και τη μεταπολίτευση, αλλάζει ξανά ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι μεταβολές που υπέστη η ελληνική κοινωνία, οι αλλαγές στην πολιτική αντίληψη, ο αγώνας για την αποκατάσταση της δημοκρατίας και ο πρωταγωνιστικός ρόλος της νέας γενιάς σ' αυτόν, οδήγησαν σε μεταβολή και των αντιλήψεων για το ρόλο που το συνδικαλιστικό κίνημα θα έπρεπε να διαδραματίσει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μπουζάκης, 2006). Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν θα πρέπει να μας ξενίζει το γεγονός ότι η ομοσπονδία των δασκάλων επιδιώκει να έχει λόγο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, ακόμη κι αν χρειαστεί να τεθεί αντιμέτωπη με την κυβέρνηση.

Τη στάση της αυτή η ομοσπονδία την εκφράζει τόσο με τις πράξεις της (απεργία το Φθινόπωρο του 1975, την οποία μάλιστα καλεί την κυβέρνηση να αντιμετωπίσει ως δείγμα υγείας της συνδικαλιστικής ζωής το τόπου (Παπαδημητρίου, 2004)), όσο και με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Εξαρχής επιστρέφει στη δημοτική γλώσσα η οποία πλέον έχει απενοχοποιηθεί ως «λαϊκή» στη συνείδηση του λαού που έχει ταυτίσει την καθαρεύουσα με τη δικτατορία (Φιλιππάκη-Warburton, 2000, Χατζησαββίδης, χ.χ.). Διοργανώνει μάλιστα και ελεύθερη συζήτηση για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση (Διδασκαλικό Βήμα, φ. 785, 22.12.1975). Δεν παραλείπει, ωστόσο, όταν απευθύνεται στην κυβέρνηση να χρησιμοποιεί την καθαρεύουσα που είναι, μέχρι το 1982, η επίσημη γλώσσα της δημόσιας διοίκησης. Σε υπόμνημά της, για παράδειγμα, προς τον πρωθυπουργό, Κ. Καραμανλή, το 1976, προτείνει «την κατάργησιν όλων των λειτουργουσών σήμερον Παιδαγωγικών Ακαδημιών και ίδρυσιν Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Σχολών τετραετούς φοιτήσεως» (Παπαδημητρίου, 2004). Η στάση αυτή φαίνεται και στα θέματα αλλά και στη γλώσσα που κυριαρχούν στις εκδόσεις του «Διδασκαλικού Βήματος» αυτή την εποχή. Αιτήματα για κάθαρση του χώρου της εκπαίδευσης από τα χουντικά στελέχη εκπαίδευσης τα οποία είχαν παραμείνει στις θέσεις τους και μετά τη μεταπολίτευση, επιδίωξη αναβάθμισης του ρόλου των δασκάλων στην εκπαίδευση, προσπάθειες για επίτευξη ενιαίου μισθολογίου και στήριξη των θετικών μέτρων της μεταρρύθμισης του 1976 είναι τα κυρίαρχα θέματα στις στήλες του επίσημου συνδικαλιστικού οργάνου της Δ.Ο.Ε., το οποίο δεν παραλείπει να

φιλοξενεί άρθρα που αναδεικνύουν το ρόλο του δασκάλου και παρουσιάζουν την άνιση αντιμετώπιση που είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή από την πολιτεία (Παπαδημητρίου, 2004).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα: αφιέρωμα στην πρώτη μεταδικτατορική Γενική Συνέλευση του κλάδου με αναφορά στο ψήφισμα της Συνέλευσης που απαιτεί την «κάθαρση στη μεταδικτατορική Ελλάδα» (φ. 779) και άρθρο που ζητά «ουσιαστική κάθαρση στο χώρο της Παιδείας» (φ. 780), άρθρο για την αναβάθμιση του ρόλου των δασκάλων όπου τονίζεται πως «όσοι πιστεύουν πως οι λειτουργοί της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως θα ανέχονται συνέχεια το ρόλο του φτωχού συγγενούς θα απογοητευθούν» (φ. 781), συνδυάζονται με καταγγελίες για την απαράδεκτη νοοτροπία με την οποία επιλύει τα υπηρεσιακά θέματα το υπουργείο (φ. 781) ή διαμαρτυρίες για την απροσδόκητη «απόφαση της Κυβερνήσεως να διαχωρίσει και πάλι τους εκπαιδευτικούς, να υποτιμήσει το έργο και την αποστολή του δασκάλου και να "σαμποτάρει" κυριολεκτικά το Ενιαίο Μισθολόγιο» (φ. 786). Παράλληλα υπάρχει φροντίδα και για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς προβάλλεται το αίτημα της ανωτατοποίησης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και δημοσιεύονται αντίστοιχα άρθρα όπως το «Πανεπιστημιακή μόρφωση στο Δάσκαλο: απαίτηση της λαϊκής μας Παιδείας» (φ. 779). Μέσα από όλα αυτά γίνεται σαφές το πώς έβλεπαν το ρόλο τους τα συνδικαλιστικά εκπαιδευτικά στελέχη κατά την πενταετία μετά τη μεταπολίτευση και μέχρι την αλλαγή της διακυβέρνησης από τη Νέα Δημοκρατία στο ΠΑΣΟΚ, το 1981. Έχοντας περάσει από τον ασφυκτικό έλεγχο της δικτατορίας σε μια περίοδο δημοκρατικής διακυβέρνησης, όπου πλέον υπάρχει ελευθερία ιδεών, οι συνδικαλιστές μέσα από το εκπαιδευτικό «πεδίο δύναμης» επιδιώκουν να συμβάλουν με τρόπο διακριτό, και οπωσδήποτε σεβαστό από την πολιτεία, στη διαμόρφωση συγκεκριμένης ιδεολογίας για την εκπαιδευτική πολιτική. Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, αυτή η σύγκρουση συμφερόντων οδηγεί σε έντονη πολιτικοποίηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Μπουζάκης, 2006).

Η δεκαετία του '80 χαρακτηρίζεται από την άνοδο στην εξουσία του ΠΑΣΟΚ, το οποίο φαινόταν να εκφράζει τα κοινωνικά στρώματα που είχαν στηρίξει τη μεταρρύθμιση του 1964 και τα οποία επεδίωκαν, με την επάνοδό τους σε κυβερνητικές θέσεις μετά από μια εικοσαετία σχεδόν, να εφαρμόσουν το πολιτικό τους πρόγραμμα. Στην προσπάθειά τους αυτή, προσδοκούσαν στη βοήθεια και τη στήριξη των συνδικάτων, εφόσον ο κρατικός μηχανισμός και τα στελέχη του ήταν ακόμα (τουλάχιστον την περίοδο 1981-1985) διαρθρωμένα με βάση τη λογική που εξέφραζε τα αντίπαλα προς το ΠΑΣΟΚ κοινωνικά στρώματα που αντιπροσωπεύονταν από τη Ν.Δ. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι οποίες τότε στην πλειοψηφία τους ελέγχονταν από το ΠΑΣΟΚ (Ράλλης, 2010), δεν άφησαν την ευκαιρία να χαθεί. Εκμεταλλευόμενες και τους νέους θεσμούς λαϊκής συμμετοχής που θεσπίστηκαν, μετατράπηκαν σε συνδιαχειριστές της εξουσίας (Καρακούσης, 2010).

Την ίδια περίοδο θα εμφανιστεί έντονα το φαινόμενο του λαϊκισμού, το οποίο θα εκφραστεί με ποικίλους τρόπους και από ποικίλους φορείς (Καρακούσης, 2010). Βασικός τρόπος έκφρασης του λαϊκισμού υπήρξε ο λεγόμενος «ξύλινος» λόγος, επηρεασμένος από την πρακτική και τις αντιλήψεις της αριστεράς, προς την οποία απευθυνόταν προς άγραν ψηφοφόρων το ΠΑΣΟΚ. Ήταν ένας λόγος με ιδεολογία δογματοπαγή, μονολιθική οργάνωση και στερεότυπη γλώσσα που, σε πολλές περιπτώσεις, καθίστατο ακατανόητη και ανοίκεια στον αναγνώστη ή τον ακροατή (Καλιωρής, 2000). Η χρήση «ξύλινης» γλώσσας είτε προδίδει «ξύλινη» σκέψη, άρα είναι προϊόν άγνοιας ή μειωμένης αντίληψης, είτε κρύβει την επιθυμία του φορέα της να προαγάγει την άγνοια, την πρόσληψη λανθασμένων αντιληπτικών εικόνων ή την ακρισία στον αποδέκτη (Ρωμανός, 2010). Η «ξύλινη» γλώσσα των συνδικαλιστικών οργανώσεων κατά τη δεκαετία του '80 δεν φαίνεται να αποτελεί προϊόν άγνοιας, εφόσον η ηγεσία των συνδικαλιστών είχε άμεση επαφή και συνεργασία με την ηγεσία του υπουργείου, οπότε, φαίνεται ότι έκρυβε επιθυμία των φορέων της να χειραγωγήσουν τους αποδέκτες.

Η πραγματικότητα αυτή αντικατοπτρίζεται και στις γλωσσικές επιλογές, αλλά και τη θεματολογία του «Διδασκαλικού Βήματος» αυτή την περίοδο. Το έντυπο από δεκαήμερη έκδοση γίνεται δεκαπενθήμερο περιοδικό και αργότερα μηνιαίο και η ύλη του εμπλουτίζεται με σχόλια και επισημάνσεις σε διδασκαλικά θέματα (με τον εύλωτο τίτλο «Σαϊτιές»), ειδήσεις από τη διεθνή εκπαιδευτική επικαιρότητα αλλά και «από τον παλμό της βάσης», κείμενα από παλαιότερες εκδόσεις του περιοδικού και τα σταθερά άρθρα, θέματα, ανακοινώσεις και την ενημέρωση για τις δραστηριότητες της ομοσπονδίας.

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται, τουλάχιστον μέχρι το 1985, είναι η απλή, καθομιλούμενη δημοτική, η οποία, μετά την καθιέρωσή της και στη δημόσια διοίκηση, εμφανίζεται και στα επίσημα έγγραφα της Δ.Ο.Ε. αλλά και στα έγγραφα της προς το υπουργείο ή άλλες κυβερνητικές υπηρεσίες. Χρησιμοποιούνται λέξεις κατανοητές, ενώ επιχειρείται, με κάθε τίτλο και σημαντική αποστροφή σε άρθρα, να δίνεται ένα στίγμα προόδου και διαφοροποίησης της πρακτικής του κινήματος, που ταίριαζε με το γενικότερο κλίμα της «αλλαγής», το οποίο τότε ήταν στη μόδα. Αναφέρουμε ενδεικτικά: «Το Δημόσιο σχολείο μέχρι σήμερα...από σήμερα», «Το ξύλο και κάθε σωματική τιμωρία είναι διδασκαλία εγκλήματος», «Ο Έλληνας Δάσκαλος στην Αντίσταση» (φ. 925), «Μπροστά στο νέο θεσμό του σχολικού συμβούλου» (φ. 926), «Η ειρήνη είναι υπόθεση των λαών», «Ο Νόμος 1264/82: κατάκτηση των αγώνων του σ. κ.» (φ. 928), «Παιδαγωγικά τμήματα: άμεση έκδοση των Π. Δ. για τη λειτουργία τους απαιτεί η Δ.Ο.Ε.» (φ.929).

Απουσιάζουν από εδώ τα κλισιαρισμένα επίθετα, οι στερεότυπες εκφράσεις για τον καθοδηγητικό ρόλο του συνδικαλιστικού κινήματος, η αριστερίζουσα φρασεολογία, η λεκτική υπερβολή στην απόδοση της δημοτικής με την περικοπή των καταλήξεων σε *-ιος* (αν και ο Ιανουάριος γίνεται Γενάρης, ο Δεκέμβριος ή ο Φεβρουάριος γίνονται Δεκέμβρης ή Φλεβάρης κ.ο.κ.) και τη μετατροπή του ψιλού συμφώνου σε δασύ μπροστά από ψιλό (κατάκτηση κι όχι κατάχτηση) όπως την ήθελε η λαϊκίζουσα συνδικαλιστική γλώσσα άλλων κλάδων. Παράλληλα αναδεικνύεται ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου και η προσφορά του στην κοινωνία, που καθιστά αναγκαία την ενίσχυση του ρόλου του και του λειτουργημάτος του («Ο δάσκαλος κοινωνικός εργάτης», «Συνδιάσκεψη λαϊκής επιμόρφωσης» (φ. 931), «Το χτύπημα της ακρίβειας» «Η Δ.Ο.Ε. τιμά την επέτειο του Κιλελέρ» (φ. 935/ΑΠΡΙΛΗΣ 1983Β') κ. λ.).

Η στάση αυτή και οι γλωσσικές επιλογές που την εκφράζουν δείχνουν ότι την περίοδο εκείνη, τα πρώτα δηλ. χρόνια διακυβέρνησης της χώρας από το ΠΑΣΟΚ, το συνδικαλιστικό κίνημα δεν έχει προλάβει να αλλοτριωθεί από την άμεση επαφή και την πρόσβαση που του εξασφάλιζαν τα νέα νομοθετήματα στην άσκηση εξουσίας. Διατηρεί για το ίδιο έναν ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ των εκπαιδευτικών και του υπουργείου και, προς το παρόν, δεν αποκόπτεται, λεξιλογικά και συναισθηματικά από τη λαϊκή του βάση.

3.4. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1985-1995

Την περίοδο μετά το 1985, η συνδικαλιστική γλώσσα αρχίζει σταδιακά να μεταβάλλεται, διαμορφώνοντας έτσι μια τυποποιημένη φόρμα έκφρασης με αριστερίζουσα φρασεολογία και πρακτική, ενώ με παρόμοιο τρόπο διαμορφώνεται και η θεματολογία της. Τα άρθρα που δημοσιεύονται στο «Διδακταλικό Βήμα» είναι χαρακτηριστικά: «Αφιέρωμα στα 42 χρόνια της ΕΠΟΝ», «Εμπρός για μαζικές Γενικές Συνελεύσεις» (φ. 962/ΦΛΕΒΑΡΗΣ 1985), «Απαράδεκτη επίθεση κατά του κλάδου», «Η έκτακτη Γενική Συνέλευση του κλάδου σημαντική στιγμή για το συνδικαλιστικό κίνημα» (φ. 963), «Η Δ.Ο.Ε. για τη νέα φιλειρηνική πρωτοβουλία του ηγέτη της Ε.Σ.Σ.Δ., Μιχαήλ Γκορμπατσώφ» (φ. 964), «Το δάσκαλο χτύπησε πάλι η αντίδραση» (φ. 966), «Ο αγώνας ενωτικά ταξικά», «Κάλεσμα αγώνα» (φ.970), και «Ο κλάδος είναι αποφασισμένος να αντιδράσει ενωτικά και αγωνιστικά για την ικανοποίηση των κυρίαρχων αιτημάτων», «Αγωνιστικές κινητοποιήσεις των Δ/ων και Ν/γων της χώρας» (φ. 1077/ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ – ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1995).

Ταυτόχρονα υιοθετείται μια απλοποίηση της γλώσσας με εκλαΐκευση γραμματικών τύπων, μετατροπή του ψιλού συμφώνου σε δασύ μπροστά από ψιλό (απαράδεκτη αντί απαράδεκτη), αναγωγή των θέσεων της ομοσπονδίας σε θέσφατα (η έκτακτη Γ. Σ. σταθμός για το σ. κ.) και κυρίως έναν ακυρωτικό λόγο που προβάλλει άρνηση στις κυβερνητικές προτάσεις, χωρίς ουσιαστική αντιπρόταση («Όχι στα ξεπερασμένα συστήματα» (φ. 974), χωρίς να ονοματίζονται πια είναι αυτά και τι θα πάρει τη θέση τους, «Η Γ. Σ. απορρίπτει ασυζητητί την έκθεση Χαλικιά», (φ. 980) χωρίς να διευκρινίζεται αν η ομοσπονδία έχει κάποια άλλη οικονομική πρόταση να θέσει).

Αυτή η πρακτική καταδεικνύει ότι η ομοσπονδία την περίοδο αυτή διεκδικεί για τον εαυτό της το ρόλο του συνεξουσιαστή ή τουλάχιστον του συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής πολιτικής και ταυτόχρονα του πατερναλιστή προστάτη των συμφερόντων, έτσι όπως τα

εννοεί αυτή των δασκάλων. Αυτή η πρακτική, που διατηρείται μέχρι σήμερα, ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι υπήρξε ατελέσφορη και πιθανόν ανασχετική για το ίδιο το συνδικαλιστικό κίνημα.

4. Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΖΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι μεταβολές στη γλωσσική έκφραση φαίνεται ότι συνδυάζονται με μια αλλαγή στην ανταπόκριση που βρίσκουν τα κηρύγματα της ομοσπονδίας στη βάση της, δηλ. στη μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων τους οποίους εκπροσωπεί. Αν δεχτούμε ότι η αποδοχή που έχει μια συνδικαλιστική οργάνωση φαίνεται από τη συμμετοχή που εμφανίζουν τα μέλη της στους αγώνες και τις κινητοποιήσεις που η ίδια εξαγγέλλει, τότε η μελέτη των ποσοστών συμμετοχής στις απεργίες που προκήρυξε η Δ.Ο.Ε. την περίοδο που εξετάζουμε, μας δίνει μια σαφή εικόνα της απήχησης της στον κλάδο. Ενώ στις μεγάλες απεργίες των εκπαιδευτικών το 1977 και 1980 τα ποσοστά συμμετοχής έφταναν και ξεπερνούσαν το 60%, στις απεργίες του 1988 και 1990, που είναι οι τελευταίες με υψηλή συμμετοχή, μειώνονται ελαφρώς, για να φτάσουν μετά το 1995 σε ποσοστά κάτω του 25-30%. Εξαίρεση αποτελεί η πρόσφατη πολυήμερη απεργία του κλάδου, με υψηλά ποσοστά συμμετοχής, η οποία όμως σταδιακά έφθινε.

Ταυτόχρονα εμφανίζεται μια απαξίωση προς το πρόσωπο και την ιδιότητα των συνδικαλιστών, ενώ μειώνεται η συμμετοχή στις κατά τόπους Γενικές Συνελεύσεις. Φαίνεται να κυριαρχεί η αντίληψη ότι με το συνδικαλισμό επιχειρείται η ικανοποίηση προσωπικών επιδιώξεων, η ανέλιξη των συνδικαλιστικών στελεχών στη συνδικαλιστική ή κομματική ιεραρχία, με απώτερο στόχο την ενασχόληση με την πολιτική και τη βουλευτική έδρα.

Στη στάση αυτή συμβάλλει, σε μεγάλο ίσως βαθμό, και η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι συνδικαλιστές (σε άλλους κλάδους ίσως σε πιο έντονη μορφή απ' ό,τι στον κλάδο των δασκάλων) και η οποία, σε μεγάλο βαθμό εμφανίζεται στυλιζαρισμένη, παρουσιάζει την εκάστοτε συνδικαλιστική ηγεσία ως καθοδήγηση του κλάδου η οποία δικαιούται να τον παρασύρει σε αμφίβολους αγώνες με κύριο στόχο την προσωπική ανάδειξη και καταξίωση και, σε γενικές γραμμές, αγνοεί τον καθημερινό λόγο και την απλότητα.

Για το λόγο αυτό η μαζικότητα του συνδικαλιστικού κινήματος εμφανίζεται μειωμένη αν κρίνουμε από την καθημερινή εμπειρία, τη συμμετοχή σε Γενικές Συνελεύσεις, οι οποίες πολύ συχνά δεν εμφανίζουν απαρτία, την έλλειψη νέων ιδεών, την απουσία νέων ανθρώπων από τις συνδικαλιστικές κινητοποιήσεις, τη στασιμότητα και την τελεσίδικη των αιτημάτων στη διατήρηση των κεκτημένων και τη διαρκή ανακύκλωση λόγων, προτάσεων και ανθρώπων.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όλα όσα είδαμε ως τώρα μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα:

- α) Η συνδικαλιστική γλώσσα διαμορφώνεται με βάση τα κοινωνικά δεδομένα και τις δυνάμεις που τη συγκροτούν, και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση μαζί τους.
- β) Η εκπαιδευτική συνδικαλιστική γλώσσα, αν και βρίσκεται σε καλύτερη μοίρα από άλλα συνδικαλιστικά κινήματα, ακολουθεί την πορεία της συνδικαλιστικής γλώσσας γενικότερα, όσον αφορά την αλληλεπίδρασή της με τις κοινωνικές δυνάμεις που τη χρησιμοποιούν.
- γ) Όσο η εκπαιδευτική συνδικαλιστική γλώσσα βρίσκεται σε αρμονική διαδικασία αλληλεπίδρασης με την κοινωνική βάση των δασκάλων, κινείται σε προοδευτικά πλαίσια και συσπειρώνει τη βάση της σε μαζικές κινητοποιήσεις.
- δ) Από τη στιγμή που η συνδικαλιστική πρακτική μεταβάλλεται σε επίδειξη καθεστωτικής αντίληψης και ταυτίζεται με την ικανοποίηση προσωπικών συμφερόντων, η γλώσσα γίνεται «ξύλινη» και δεν έχει την ίδια δύναμη αλληλεπίδρασης με τη βάση των εκπαιδευτικών.
- ε) Η έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα μεταξύ συνδικαλιστών και εκπαιδευτικών οδηγεί σε αποσυσπείρωση του συνδικαλιστικού κινήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Wittgenstein L. (1978), *Tractatus Philosophicus*. (Αθήνα, Παπαζήσης)
- Δημαράς Αλ. (2000), *Εκπαίδευση στο Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΣΤ΄* (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών), σελ. 548-558
- Δημαράς Αλ. (2003), *Η εκπαίδευση: Εκσυγχρονισμός και επιβίωση προβλημάτων, στο Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τόμος 10* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), σελ. 163-182
- Δημαράς Αλ. (1986), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Β΄*, (Αθήνα, Ερμής)
- Διδασκαλικό Βήμα, φύλλα 572 – 1077
- Καλιორής Γ. (2000), *Η ξύλινη γλώσσα στο Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα. Ε.Λ.Ι.Α.), σελ.344-345
- Καρακούσης Αντ. (2010), *Μετέωρη χώρα*, (Αθήνα, ΤΟ ΒΗΜΑ/βιβλιοθήκη)
- Κρεμμυδάς Β. (1986), *Νεότερη ιστορία: ευρωπαϊκή – ελληνική*, (Αθήνα, Γνώση)
- Lyons J., (2002), *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, (Αθήνα, Μεταίχμιο)
- Μήτσης Ν. (2002), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1883-1993, Παράθεση πηγών* (Αθήνα, Gutenberg)
- Μπουζάκης Σ. (2006), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Β΄*, (Αθήνα, Gutenberg)
- Παπαδημητρίου Ηλ. (2004), *Περιοδικές διαδρομές στους λαβύρινθους της διοίκησης της εκπαίδευσης στο*
(<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika11/papadimitriouil.htm>)
- Ράλλης Γ. (2010), *Ωρες ευθύνης* (Αθήνα, ΤΟ ΒΗΜΑ/βιβλιοθήκη)
- Ρωμανός Αρ. (2010), *Μικρό ερμηνευτικό λεξικό της ξύλινης γλώσσας* (Αθήνα, Ποταμός)
- Φιλιππάκη – Warburton Ειρ. (2000), *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, στο Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα. Ε.Λ.Ι.Α.),σελ. 320-321
- Φιλιππάκη – Warburton Ειρ. (2000), *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, στο Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα. Ε.Λ.Ι.Α.),σελ. 322-323
- Χατζησαββίδης Σ. (χ.χ.), *Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση στο*
(http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/glossa_koinonia.pdf)

Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για το γλωσσικό ζήτημα (Δημοτική Γλώσσα, Μονοτονικό) κατά την περίοδο 1974 – 1982 μέσα από το Διδασκαλικό Βήμα

Παρασκευάς Μειμέτης

Δάσκαλος, Υποψήφιος διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία έχουμε ως στόχο να εστιάσουμε στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας για το γλωσσικό ζήτημα κατά την περίοδο 1974-1982, οπότε επήλθε και η οριστική λύση του, όπως αυτός αποτυπώνεται στο επίσημο έντυπο της το «Διδασκαλικό Βήμα». Επιδιώκουμε να αναδείξουμε τις θέσεις της ΔΟΕ για το γλωσσικό ζήτημα (δημοτική γλώσσα, μονοτονικό) και να εξετάσουμε τη θέση έχουν ανάμεσα στα άλλα εκπαιδευτικά αιτήματα της στην συγκεκριμένη περίοδο. Επίσης διερευνούμε αν η εφαρμογή των αλλαγών στο γραπτό λόγο της η ΔΟΕ στο επίσημο έντυπό της προηγήθηκε ή ακολούθησε την καθιέρωση τους.

ABSTRACT

In this paper we aim to focus on educational discourse of the Primary Schools Teachers Federation of Greece (DOE) as concerning the "language question" during the period 1974-1982 when the final solution was reached about this hot issue. We try to examine how the educational discourse reflected in the official publication of the "Didaskaliko Vima". Our purpose is to emphasize the positions of the Teachers Federation on the "language question" (demotic language, monotone) and examine if it is a prevailing subject among the other ones in the educational field in this period. We also investigate whether the DOE's official form made use demotic language, monotone before or after the implementation of changes.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ –ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Το γλωσσικό ζήτημα, μετά από μια μακρά περίοδο συγκρούσεων και υπαναχωρήσεων λύθηκε οριστικά στην αρχή της μεταπολιτευτικής περιόδου (καθιέρωση δημοτικής, Ν309/1976) και λίγο αργότερα έγινε πράξη και η απλοποίηση του συστήματος των τόνων (μονοτονικό, Ν1228/1982 & ΠΔ 297/82). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) απόκτησε το 1975 ξανά εκλεγμένη ηγεσία σε δημοκρατικό περιβάλλον. Ως δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό σωματείο αποτέλεσε - λεί ομάδα συμφερόντων (Knoke, 1988) και ενίοτε ομάδα πίεσης¹. Μελετώντας τα τεύχη του Διδασκαλικού Βήματος που αντιστοιχούν στην περίοδο 1974 -1982 που ερευνούμε θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά μας ερωτήματα:

¹ «Μπορεί να θεωρηθεί σχεδόν μια αυταπόδεικτη αλήθεια, ότι οι ομάδες συμφερόντων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής» (Potters & Sloof, 1996, p.403)

- Απασχολεί και πότε το γλωσσικό ζήτημα το λόγο της ΔΟΕ; Είναι η δημοτική και το μονοτονικό μέσα στα αιτήματα του διεκδικητικού πλαισίου της ΔΟΕ κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, προτάσσεται ή έπεται το αίτημα για καθιέρωση της δημοτικής και του μονοτονικού από τις άλλες εκπαιδευτικές διεκδικήσεις της ΔΟΕ; Θεωρεί η ΔΟΕ ότι οι αγώνες των δασκάλων βοήθησαν στην καθιέρωση της δημοτικής και του μονοτονικού;
- Ο γραπτός λόγος της ΔΟΕ στο Διδασκαλικό Βήμα και στα επίσημα έγγραφα της προηγείται ή ακολουθεί της θεσμικής καθιέρωσης της δημοτικής και του μονοτονικού;

2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ (1974 – 1982)

Η περίοδος κατά την οποία εξετάζουμε τις θέσεις της ΔΟΕ μέσα από το επίσημο έντυπό της, το Διδασκαλικό Βήμα, για τη γλωσσικό ζήτημα είναι τα πρώτα οχτώ χρόνια της μεταπολιτευτικής περιόδου. Μετά από επτά χρόνια δικτατορίας και αφού μεσολαβεί για μικρό διάστημα η κυβέρνηση εθνικής ενότητας η Ελλάδα θα μπει σε περίοδο δημοκρατικής ομαλότητας. Η Νέα Δημοκρατία (εκφράζοντας κυρίως το συντηρητικό ακροατήριο) θα κυβερνήσει τη χώρα από το 1974 ως το 1981 οπότε το ΠΑΣΟΚ, που σ' αυτό το διάστημα έχει γίνει ο κύριος εκφραστής της κεντροαριστεράς και με έντονα αντιδυτικά στοιχεία στον πολιτικό του λόγο, αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της. Ιδεολογικά υπάρχει έντονη αντιαμερικανική και αντινατοϊκή διάθεση, προϊόντα της 7χρονης δικτατορίας και της κυπριακής τραγωδίας (Μπουζάκης, 2002).

Η εκπαίδευση ζει και αυτή σε ρυθμούς μεταπολίτευσης και οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες φέρουν τη σφραγίδα του φιλελεύθερου αστικοδημοκρατικού ρεύματος κατά την περίοδο διακυβέρνησης από τη Νέα Δημοκρατία, ενώ σταδιακά και κυριαρχεί το κοινωνικομεταρρυθμιστικό ρεύμα με κύριο εκφραστή το ΠΑΣΟΚ το συνδέεται με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της δεκαετίας του 1980. Το γλωσσικό ζήτημα μετά από σχεδόν έναν αιώνα «μαχών», μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων, κάτι σαν τρόπαιο που αλλάζει χέρια μεταξύ των δυο διεκδικητών του, τελικά θα λυθεί οριστικά το 1976. Και θα λυθεί μέσα στο πλαίσιο που αμέσως παραπάνω αναφέρθηκε, σε μια περίοδο αλλαγών που κυρίαρχο είναι το φιλελεύθερο ρεύμα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το περίεργο βέβαια είναι ότι αυτοί που εισηγούνται είναι εκείνοι που ως οχτώ χρόνια πριν αντιπάλευαν τις αρχές του φιλελευθερισμού και ήταν οι εκφραστές του συντηρητικού ρεύματος στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι κινήσεις αυτές «...Συνιστούν χωρίς αμφιβολία μια γενναία υπέρβαση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής της συντηρητικής παράταξης» (Χαραλάμπους, 2007,σ.131) Τότε όμως και κάτω από αυτές τις συνθήκες λύθηκε οριστικά το γλωσσικό

ζήτημα². Σε μια «δεύτερη φάση» και με κυρίαρχο το κοινωνικομεταρρυθμιστικό ρεύμα καθιερώθηκε και το μονοτονικό σύστημα γραφής της νεοελληνικής γλώσσας (ΠΔ 297/1982). Είχαν προηγηθεί προσπάθειες της αντιπολίτευσης να θεσμοθετηθεί νωρίτερα αλλά δεν συναινούσε η κυβέρνηση.

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) ιδρύθηκε το 1922 μετά από μακρά διαδρομή και προσπάθειες ετών (Αθανασιάδης, 1999 . Χρήστου, 2010). Εκπροσωπεί τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας (την εξεταζόμενη περίοδο δασκάλους και νηπιαγωγούς). Το 1974 και η πτώση της Χούντας τη βρίσκει με εκλεγμένη μεν διοίκηση, αλλά όχι σε δημοκρατικό περιβάλλον, η οποία με την ανοχή της πολιτείας παραμένει ως το Μάιο του 1975 (Σαλτερής, 1998)³. Τότε κάτω από την πίεση συλλόγων μελών της και ενώ η ηγεσία της είχε δρομολογήσει τις διαδικασίες για τη Γενική Συνέλευση (ΓΣ) του Ιουλίου, θα γίνει στις 8 Μαΐου εκλογική διαδικασία και θα εκλεγεί η πρώτη μεταδικτατορική ηγεσία της ΔΟΕ με πρόεδρο τον Παναγιώτη Καζαντζή. Είναι η αρχή ενός νέου κύκλου δράσεων και διεκδικήσεων τόσο σε συνδικαλιστικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, με κυρίαρχα αιτήματα οικονομικά-συνδικαλιστικά αλλά και εκπαιδευτικά. Ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός κάνοντας τα πρώτα του μεταπολιτευτικά βήματα είχε σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση του Ν 309/76(Βασιλού – Παπαγεωργίου, 1996). Κυρίαρχα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι η ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών και η αλλαγή του μοντέλου εποπτείας και διοίκησης της εκπαίδευσης.

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΥΛΙΚΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να μελετήσουμε το ερευνητικό μας υλικό μας (το οποία αποτελούν ιστορικά τεκμήρια) και τελικά να αναδείξουμε και να αναλύσουμε τα ευρήματα της έρευνας μας, θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου η οποία θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε μέσα στα τεκμήρια τα σημεία εκείνα που σχετίζονται με το γλωσσικό ζήτημα και να τα δούμε σε επίπεδο ανάλυσης μέσα από ευρύτερο πλαίσιο των κειμένων που τα περιβάλλουν. (Κυριαζή, 2000). Για να ενισχύσουμε στο επίπεδο τη ερμηνείας την ανάλυση περιεχομένου θα κάνουμε χρήση της ιστορικής ερμηνευτικής μεθόδου η οποία με τους κανόνες της, δηλαδή την ιστορικότητα του φαινομένου, τη σημασίας του χωροχρόνου, τη διαλεκτική σχέση μέρους με όλο και τον ερμηνευτικό κύκλο (κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία) θα βοηθήσει να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα μας. (Πυργιωτάκης-Παπαδάκης, 1999). Υλικό της έρευνας μας θα αποτελέσουν τα διδασκαλικά βήματα των ομοσπονδιακών ετών 1974 -75, 75-76, 76-77, 77-78, 79-80, 80-81,81-82. (Από το τεύχος 761//1/6/74 ως το τεύχος 918//6/1982

² «Είναι ενδεικτικό ίσως το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση του 1976 θα κάνει το τολμηρότερο βήμα στο συμβολικότερο και διαχρονικότερο ζήτημα. Θα καθιερώσει απερίφραστα ως επίσημη γλώσσα τη δημοτική....» (Χαραλάμπους ο.π. σ.131)

³ Ο Νίκος Σαλτερής γράφει σχετικά: «.....Δείχθηκε, λοιπόν, ότι το Σεπτέμβριο του 1974 και ενώ το κράτος αποδέχεται ως νόμιμους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών τα επί δικτατορίας «εκλεγμένα» Δ.Σ. δημιουργείται ένα κίνημα βάσης του συνόλου των εκπαιδευτικών της Γ.Ε. το οποίο έχει σκοπό να ανατρέψει τα Δ.Σ αυτά να αποκαταστήσει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών και να πιέσει την ηγεσία του ΥΠΕΠΘ να προχωρήσει σε «κάθαρση σε βάθος» της ΓΕ από εκπαιδευτικά στελέχη που αναδείχθηκαν κατά την παραπάνω περίοδο ή συνεργάστηκαν με τη δικτατορία...» (Σαλτερής, ο.π, σ.495)

4.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα μέσα στον χώρο του Κράτους, στην προκειμένη περίπτωση του ελληνικού κράτους. Το κράτος βέβαια βρίσκεται μέσα σ' έναν «υπερεθνικό κλοιό» ο οποίος μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει σαν εκφραστή αυτών των επιρροών την ίδια την Ένωση. Οι μεταρρυθμίσεις είναι αποτελέσματα, εν μέρει, των εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες εκπορεύονται από το κράτος αλλά στην πορεία προς τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή τους (ακόμη και στη γέννηση τους) περνούν μέσα από μια σειρά διαβουλεύσεων και συγκρούσεων μέχρι να σχηματοποιηθούν οριστικά αλλά και να εφαρμοσθούν, κι αυτό γιατί στο χώρο της εκπαίδευσης εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες που έχουν λόγο ή εκφράζουν συμφέροντα. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι λοιπόν «προϊόν μια καθαρής «πολιτικής βούλησης» αλλά δεσμεύεται από ορισμένα ουσιώδη προβλήματα της εκπαίδευσης με τον τρόπο που αυτά κατανοούνται ή μη από διάφορα συγκρουόμενα συμφέροντα που παρεμβαίνουν στην άσκηση πολιτικής» (Ζαμπέτα, 1995,σελ.:108). Για να βρούμε το ποιοί ακριβώς παράγοντες και πως εμπλέκονται σε μια μεταρρύθμιση ή εκπαιδευτική αλλαγή δανειζόμαστε τα ερμηνευτικό μοντέλο-πλαίσιο του Σήφη Μπουζάκη (Μπουζάκης, 2002 σ.36). Το παραπάνω μοντέλο-πλαίσιο έχει σαν βασική παραδοχή «ότι μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, δρομολογείται και υλοποιείται σαν αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ τεσσάρων πεδίων δύναμης: πολιτικού – οικονομικού – ιδεολογικοπολιτιστικού – εκπαιδευτικού.» (Μπουζάκης, ο.π. σ.:35). Οι προσεγγίσεις εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σύμφωνα με τη Ζαμπέτα φιλελεύθερες, κράτους πρόνοιας, μαρξιστικές και πλουραλιστικές (Ζαμπέτα, ο.π) . Εμείς με βάση το παραπάνω πλαίσιο ερμηνείας και με βάση τα χαρακτηριστικά που αποκτούν τα πεδία δύναμης του πλαισίου από τη δυναμική που αποκτούν μέσα από το ιστορικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο θεωρούμε ότι η περίπτωση καθιέρωσης της δημοτικής μπορεί να ερμηνευθεί με βάση με τις φιλελεύθερες προσεγγίσεις και η περίπτωση καθιέρωσης του μονοτονικού τις προσεγγίσεις κοινωνικής πρόνοιας. Το εκπαιδευτικό πεδίο δύναμης και στις δύο περιπτώσεις εκφράζεται από τα εκπαιδευτικά συνδικάτα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η ΔΟΕ η οποία είναι ομάδα συμφερόντων η οποία ενίοτε λειτουργεί ως ομάδα πίεσης διεκδικώντας αλλαγές εκ μέρους και προς όφελος αυτών τους οποίους εκπροσωπεί.

5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το υλικό της έρευνας μας, όπως παραπάνω αναφέρεται, αφορά στα τεύχη του διδασκαλικού βήματος των ομοσπονδιακών ετών από 1974-75 ως και 1981-1982. Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται και το τεύχος 761 του διδασκαλικού βήματος με το οποίο κλείνει η προηγούμενη ομοσπονδιακή χρονιά 1973-74. Σ' αυτό (761//1/9/1974) όπως και στα τεύχη του ομοσπονδιακού έτους 74-75 που ακολουθούν η γλώσσα του Διδασκαλικού Βήματος είναι η καθαρεύουσα. Στο τεύχος αυτό προβάλλονται σαν εκπαιδευτικά αιτήματα των δασκάλων η υπαγωγή των Ακαδημιών στα Πανεπιστήμια «Ανώτατοι Παιδαγωγικοί Σχολαί ενταγμένοι

εις τα Πανεπιστήμια» και η δημιουργία δετούς Δημοτικού Σχολείου. Το επίσημο έντυπο της ΔΟΕ αυτοπροσδιορίζεται ως «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΝ ΒΗΜΑ, ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟΣ ΕΙΔΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΣ » ενώ το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ υπογράφει τα κείμενά του ως «Η ΔΙΟΙΚΗΣΙΣ». Στη θεματολογία του σημαντικού αυτού τεύχους που εκφράζει τον απολογιστικό αλλά και προγραμματικό λόγο της ΔΟΕ δεν υπάρχει αναφορά σε θέματα σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα, καμιά αναφορά δεν υπάρχει στα επόμενα τεύχη ούτε στο τεύχος 764//10/10/1974 όπου δημοσιεύεται στην πρώτη σελίδα του Βήματος «ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ προς τους αξιοτίμους κ.κ. αρχηγούς των πολιτικών κομμάτων» ούτε σε κάποιο από τα επόμενα. Κι εδώ κυριαρχεί στα εκπαιδευτικά αιτήματα η ανωτατοποίηση των Ακαδημιών και η ένταξή τους στα Πανεπιστήμια με δεύτερο αίτημα την μετεκπαίδευση. Η ανοιχτή επιστολή βεβαίως γίνεται από τη εναπομείνασα από την εκλεγμένη επί δικτατορίας διοίκηση της ΔΟΕ. Σε κάποια από τα τεύχη που ακολουθούν υπάρχουν κείμενα που εκφράζουν προβληματισμούς για το γλωσσικό ζήτημα αλλά δεν ανήκουν στο ΔΣ της ΔΟΕ⁴. Η ύπαρξη αυτών των δημοσιευμάτων στο ΔΒ δείχνει ότι το γλωσσικό ζήτημα απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα.

Το 774//15/3/1975 ΔΒ δημοσιεύει στην πρώτη σελίδα του την προσωρινή ημερήσια διάταξη της 44^{ης} (1^{ης} μεταδικτατορικής) Γενικής Συνέλευσης της ΔΟΕ η οποία ήταν προγραμματισμένη να γίνει από 2 ως 6 Ιουλίου του 1975. Στα θέματα της δεν υπάρχει θέμα που να αφορά στο γλωσσικό ζήτημα (κι εδώ κυριαρχούν η ανωτατοποίηση και η επιμόρφωση) και η γλώσσα τόσο στους τίτλους όσο και στα κείμενα είναι καθαρεύουσα, ενώ ο τίτλος μιλά για «ΑΡΧΑΙΡΕΣΙΑΙ ΔΟΕ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΔΙΑΤΑΞΙΣ...». Η καθαρεύουσα συνεχίζει να κυριαρχεί και στα δυο επόμενα διδασκαλικά βήματα όπου παρουσιάζονται και οι προτάσεις της διοίκησης της ΔΟΕ για την τροποποίηση του σχεδίου νόμου «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως Γενικής εκπαιδεύσεως» Τελικά και κατόπιν αιτήματος 35 συλλόγων και προσφυγή τους στο πρωτοδικείο η Γενική Συνέλευση θα γίνει το Μάιο του 1975 και στις 8 Μαΐου θα εκλεγεί το πρώτο Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ για τη μεταπολιτευτική περίοδο. Η αλλαγή στο Διδασκαλικό Βήμα που ακολουθεί (τεύχος 777//30/5/75) είναι άμεση και αισθητή. Η γλώσσα είναι δημοτική «ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ», η διοίκηση της ομοσπονδίας υπογράφει τα κείμενα ως «Διοίκηση», παραμένει στον τίτλο το «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΝ» αλλά πλέον προσδιορίζεται ως «ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΗ ΕΙΔΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ...» και στο «παρθενικό» της κείμενο-χαιρετισμό στο ΔΒ κάνει μεταξύ άλλων λόγο για τη δημοτική γλώσσα «...θα εργασθούμε η δημοτική μας γλώσσα να γίνει όργανο παιδείας και μορφώσεως σ' όλο το χώρο της εκπαιδεύσεως.

⁴ Κείμενα του Πάνου Αντωνόπουλου της Ένωσης Ελλήνων Λογοτεχνών που τάσσεται υπέρ της Δημοτικής ως επίσημης γλώσσας στα «σχολεία μας» και του επιθεωρητή ΔΕ Κ. Σπηλιώπουλου ο οποίος με σειρά επιχειρημάτων τάσσεται κατά της επαναφοράς του Βιβλίου «Τα ψηλά βουνά» του Ζαχαρία Παπαντωνίου στο δημοτικό σχολείο με σειρά επιχειρημάτων. Κείμενο του υπάρχει και στο προηγούμενο ΔΒ (772//10/2/1975) όπου ζητά να υπάρξει μια γλώσσα «για το καλό της Παιδείας και της χώρας μας» χωρίς να εκφράζεται καθαρά υπέρ κάποιας τάσης». Επίσης υπάρχει κείμενο του Κ. Μαλούκου επίτιμου εκπαιδευτικού συμβούλου που αναφέρεται στο γλωσσικό πρόβλημα, είναι υπέρ της «συντηρητικής δημοτικής» και καταλήγει ότι «Η επιβολή με νόμο μιας και μόνο αποκλειστικά γλωσσικής μορφής κρίνεται αδύνατη και ασύμφορη». Η διοίκηση της ΔΟΕ παραμένει η ίδια και οδηγεί τον κλάδο προς ΓΣ του Ιουνίου (774//15/3/1974) .

Στο επόμενο τεύχος (778// 16/6/75) το νέο ΔΣ της ΔΟΕ στέλνει ξανά τις θέσεις του κλάδου για το νόμο «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» έχοντας νωπή την εντολή της βάσης. Στη σελίδα 3 ζητά να προστεθεί παράγραφος στο άρθρο 10 « Να προστεθεί παράγραφος νέα υπ' αριθμόν 6 .. διά την πληρεστέραν επιτυχίαν του σκοπού του Δημοτικού Σχολείου καθιερούται ως επίσημον γλωσσικόν όργανον δια τη διδασκαλίαν και τα διδακτικά βιβλία η δημοτική γλώσσα, απηλαγμένη ιδιωματισμών και ακροτήτων». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ το ΔΒ γράφεται στη δημοτική το κείμενο προς «1.Εξοχωτάτους κκ. Υπουργόν 2 Αξιότιμον κ. Γενικόν Γραμματέα.....» είναι γραμμένο στην καθαρεύουσα και η διοίκηση κλείνει ως εξής: «Διατελούμεν μετά του προσήκοντος Σεβασμού....Δια το Διοικητικόν Συμβούλιον». Στην επίσημη δηλαδή αλληλογραφία της με τους εκπρόσωπους της Κυβέρνησης η ΔΟΕ δεν χρησιμοποιεί ακόμα τη δημοτική γλώσσα. Στο τεύχος 780//25/9/75 το ΔΣ της ΔΟΕ απευθύνει «ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΙΑ» η οποία είναι γραμμένη στη δημοτική γλώσσα και υπογράφει σαν «Η Διοίκηση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος». Στο ίδιο τεύχος δημοσιεύονται οι αποφάσεις της 1^{ης} μεταδικτατορικής γενικής συνέλευσης. Στη σελίδα 6 η απόφαση της συνέλευσης για τα σχολικά βιβλία ξεκινά ως εξής: «Νέα σχολικά βιβλία γραμμένα στη ζωντανή δημοτική γλώσσα του λαού μας....» (κι εδώ θέση στα πρώτα εκπαιδευτικά αιτήματα του κλάδου τις πρώτες θέσεις κατέχουν το οχτάχρονο δημοτικό και η ανωτατοποίηση των Ακαδημιών. Στη σελίδα 12 (του ίδιου τεύχους) και στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας στο ΔΒ που αφορά σε « ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ» και συγκεκριμένα στο σημείο 1 η Επιτροπή που συγκροτήθηκε με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, «ομόφωνα προτείνει όργανο της διδασκαλίας και όργανο εκφράσεως των μαθητών σε όλες τις τάξεις όλων των βαθμίδων της Γενικής Εκπαιδεύσεως τη Δημοτική, τη Νεοελληνική κοινή, απαλλαγμένη από ιδιωματισμούς και γλωσσικές ακρότητες.» Ομόφωνα προτείνει «όλα τα βιβλία όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, κύρια και βοηθητικά να είναι γραμμένα στη δημοτική» και συνεχίζει με μια αναφορά στο μονοτονικό: «Η πλειοψηφία της επιτροπής προτείνει την κατάργηση των τόνων και των πνευμάτων και την αντικατάσταση των τόνων με ένα σφηνοειδές σημείο ή μια τελεία.».

Στο τεύχος 783//22/11/1975 σελίδα 4 στην ανακοίνωση της ΔΟΕ για τη διήμερη απεργία που έχει προκηρύξει αναπτύσσοντας τους λόγους για τους οποίους διαφωνεί με το νομοσχέδιο για τη Γενική Εκπαίδευση και στο σημείο 6 αναφέρεται ότι το εν λόγω νομοσχέδιο «Δεν περιλαμβάνει σαφείς διατάξεις για την οριστική λύση του γλωσσικού προβλήματος. Εκπαιδευτική ανάγκη και γενικό αίτημα, είναι η καθιέρωση της Δημοτικής γλώσσας σ' όλη την έκταση του Δημοτικού σχολείου.» (Το Δ όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς είναι κεφαλαίο τονίζοντας το χαρακτήρα της γλώσσας και του σχολείου). Το αίτημα αυτό είναι το μόνο αίτημα από τα εκπαιδευτικά που συμπεριλαμβάνεται στο διεκδικητικό πλαίσιο της απεργίας.

Οι απόψεις της ΔΟΕ στο στην ελεύθερη συζήτηση που έλαβε χώρα στις 7/12/75 στο πολυτεχνείο σύμφωνα με το Δ.Β. (785//22/12/75) «...εκπροσώπησε ο συνάδελφος κ. Νίκος Σκόπας ο οποίος επιχειρηματολογεί υπέρ της δημοτικής τονίζοντας τη δυσκολία που προκαλεί στη μάθηση το φαινόμενο της διγλωσσίας, την ανάγκη για άμεση καθιέρωση της δημοτικής στη γενική εκπαίδευση για να μην υπάρξει το πρόβλημα της διγλωσσίας αργότερα στο Γυμνάσιο αλλά και να περιοριστεί η πολυτυπία της δημοτικής (η οποία « θα περιορίζεται, όσο η δημοτική θα διδάσκεται συστηματικά σ' όλο το χώρο της Παιδείας»).

Προτείνει να γίνουν «στη Γραμματική και στο Συντακτικό της δημοτικής οι απαιτούμενες

συμπληρώσεις και προσαρμογές στη σύγχρονη πραγματικότητα και στις ανάγκες της εξελισσόμενης κοινωνίας μας...» ενώ «Οι εκπαιδευτικοί υπόσχονται να δουλέψουν σκληρά στην πρώτη δύσκολη φάση της εφαρμογής, για ν' ανοίξει επιτέλους ο δρόμος». Στην έκτακτη Γ.Σ των προέδρων των Διδακταλικών Συλλόγων της χώρας στις 14/1/76 οι Πρόεδροι ενέκριναν ψήφισμα στο οποίο αναφέρεται ότι ζητάει από την Κυβέρνηση «Τη νομοθετική κατοχύρωση της Δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση και την απαλλαγή των σχολικών βιβλίων από την υφιστάμενη διγλωσσία» (Δ.Β. 786//20/1/76 σ.16).

Της έκδοσης του τεύχους 788 του ΔΒ (788//1/3/1976) έχει προηγηθεί η ψήφιση⁵ στη Βουλή της θεσμοθέτησης της δημοτικής γλώσσας στη Γενική Εκπαίδευση και το ΔΒ αφιερώνει δύο σελίδες στις αναφορές του ημερήσιου αθηναϊκού τύπου και συγκεκριμένα των εφημερίδων Βήμα, Ελευθεροτυπία και Καθημερινή στις 28 και 29/1/1976. Η εισαγωγή του ΔΒ στις αναφορές του τύπου τιτλοφορείται «ΔΗΜΟΤΙΚΗ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΛΑΟΥ ΜΑΣ! Με αισθήματα χαράς και συγκίνησης δέχθηκαν όλοι οι Έλληνες την καθιέρωσή της» και σ' αυτήν αναφέρεται ότι: «Το γλωσσικό πρόβλημα που τυράννησε γενεές ολόκληρες τους Έλληνες βρήκε επιτέλους τη λύση του». Στο ΔΒ 794//3/6/76 στα αποτελέσματα του συνδικαλιστικού έτους που τελειώνει αναφέρεται στο σημείο 9: «Καθιερώνεται στο χώρο της Παιδείας η ζωντανή Νεοελληνική γλώσσα». Στο επόμενο τεύχος (795//5/7/1976) δημοσιεύεται η έκθεση πεπραγμένων του ΔΣ της ΔΟΕ όπου στην κριτική για τον Ν.309/76, πριν αυτός πάρει την τελική του μορφή, στο σημείο 6 αναφέρεται ότι «Δεν περιελάμβανε σαφείς διατάξεις για τη λύση του γλωσσικού προβλήματος» ενώ στις επιτυχίες της ΔΟΕ πάλι στο σημείο 6 το ΔΣ αναφέρει «Συντελέσαμε στην προσθήκη ξεχωριστού Άρθρου για τη Δημοτική γλώσσα. Με το άρθρο 2 καθιερώνεται και νομοθετικά η ζωντανή γλώσσα του λαού μας σαν επίσημο γλωσσικό όργανο για τη διδασκαλία και τη γραφή των σχολικών βιβλίων». Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι το ζήτημα της γλώσσας το ΔΒ το εντάσσει στα επαγγελματικά θέματα και όχι στα εκπαιδευτικά. Προφανώς, είχε μετά τις προσπάθειες τόσων χρόνων και λόγω του σταθερού προσανατολισμού της πλειοψηφίας των δασκάλων στη δημοτική γίνει επαγγελματικό αίτημα, στοιχείο της επαγγελματικής τους και όχι μόνο ταυτότητας.

Οι ομιλίες, στη ΓΣ, του Υφυπουργού Παιδείας και εκπροσώπων των πολιτικών κομμάτων συμπεριλαμβάνονται στην ύλη των επόμενων αυτής τευχών του ΔΒ (796, 797). Ο κ. Καραπιτέρης έτυχε θερμής υποδοχής στην πανηγυρική συνεδρίαση της ΓΣ. Το ΔΒ στην εισαγωγή της ομιλίας του Υφυπουργού αναφέρει: «Ο κ. Καραπιτέρης⁶ που έγινε δεκτός στην

⁵ Ψηφίστηκε από το σύνολο των βουλευτών (Μπαμπινιώτης, 2011)

⁶ Στην ομιλία του πέρα των άλλων αναφέρθηκε στη «...σύνταξη της γραμματικής της Δημοτικής γλώσσας...» από το Κ.Ε.Μ.Ε. η οποία «...δεν είναι μόνο σκόπιμο και επιβεβλημένο να γίνη κτήμα των μαθητών και των δασκάλων αλλά πρέπει να γίνει κτήμα και όλου του Ελληνικού Λαού ...». Στη συνέχεια αναφερόμενος στο Νόμο 309 δίνει μεγάλο βάρος στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και την προτάσσει από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση «...σα γλώσσα διδασκαλίας, σα γλώσσα μαθήσεως τόσο στη γενική εκπαίδευση, όσο και στη τεχνική εκπαίδευση». Μάλιστα είναι ένθερμος υποστηρικτής της καθιέρωσης της δημοτικής «Ο Νόμος αυτός είναι τελειωτικός και συνετελέσθη όχι μόνο η Ληξιαρχική Πράξη θανάτου, αλλά ετέθη η πλάκα πάνω στον τάφο της καθαρεύουσας.» Ο Ευάγγελος Παπανούτσος εκπροσωπώντας την ΕΔΗΚ στην ομιλία του μεταξύ άλλων αναφέρει τη συμβολή που είχαν ο Πρόεδρος της Κυβέρνησης αλλά και οι κ.κ. Καραπιτέρης και Σακελλαρίου στη «...για τη λύση του θέματος της γλώσσας, Σημειώνω αυτή τη συμβολή ως αντιστοίχιστος και το κάνω γιατί ο κ. Υφυπουργός που είχε αναλάβει όλο το βάρος να υποστηρίξει τον

αίθουσα με θερμές εκδηλώσεις.....». Στο επόμενο ΔΒ (798//1/10/76) καλωσορίζει ο διδασκαλικός κόσμος τον Βασίλη Κοντογιαννόπουλο ως Υφυπουργό Παιδείας με αρμοδιότητα τη Γενική Εκπαίδευση. Στις 10/9/76 ο Χρυσόστομος Καραπιπέρης που είχε σηκώσει το βάρος στη βουλή για τη λύση του γλωσσικού προβλήματος έπαψε να είναι Υφυπουργός Παιδείας δικαιώνοντας το «πολλάκις με τη Συμπολίτευση» του Παπανούτσου (υποσημείωση 6). Στο ΔΒ 799//16/10/76 στη σελ. 5 στη στήλη Σχόλια με τίτλο «Η Δημοτική γλώσσα και η Γραμματική» υπάρχει κείμενο που αναφέρεται στις δυσκολίες που υπάρχουν στην πράξη για την εφαρμογή του άρθρου 2 του Νόμου 309/76 για τη δημοτική γλώσσα καθώς η γραμματική των Γ' και Δ' τάξεων με αυτή των Ε' και Στ' «...παρουσιάζουν μια φοβερή ορθογραφική αντινομία μεταξύ τους της Γ' και Δ' γράφει την υποτακτική στα παθητικά ρήματα με (η)...της Ε' και Στ' με (ει).» Τονίζει μάλιστα τη δυσκολία που θα υπάρξει στα ολιγοθέσια σχολεία που στην ίδια αίθουσα θα υπάρχουν δυο διαφορετικές γραμματικές που θα διδάσκονται.

Το τονικό ζήτημα φαίνεται να απασχολεί τη ΔΟΕ αρκετά νωρίς μετά την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στη γενική εκπαίδευση (804//17/1/1977). Συγκεκριμένα στα Σχόλια και σε άρθρο με τίτλο «Η τονική μεταρρύθμιση», γίνεται αναφορά στην τοποθέτηση του Υπουργού Παιδείας «...ότι η Τονική Μεταρρύθμιση δεν ωρίμασε ακόμη...» και γίνεται αναφορά για γενική πεποίθηση ότι η γλώσσα χρειάζεται μόνο ένα τόνο. Σαν βασικό επιχείρημα απέναντι στον ισχυρισμό των «γλωσσασυμμετρώων» για καταστροφή της γλώσσας λόγω των συνεχών απλοποιήσεων της χρησιμοποιείται η θέση ότι «η ορθογραφία των αρχαίων ήταν φωνητική». Στις επιγραφές τα γράμματα είναι κεφαλαία. Οι τόνοι και τα πνεύματα είναι επινοήση των ελληνιστικών χρόνων «και σκοπό είχαν να βοηθήσουν τους ξενόγλωσσους να διαβάζουν με ευχέρεια ελληνικά». Το επιχείρημα ενισχύεται με επίκληση του πρώην καθαρευουσιάνου καθηγητή Γεωργίου Χατζηδάκη που μετά το 1911 άλλαξε θέση για το γλωσσικό ζήτημα ενώ υπολογίζεται ότι με την κατάργηση περίπου ογδόντα κανόνων της γραμματικής θα κερδηθεί και πολύτιμος χρόνος. Έτσι «είναι καιρός η κυβέρνηση να προχωρήσει στην ολοκλήρωση της γλωσσικής μεταρρύθμισης Η πρώτη γενναία απόφαση να συμπληρωθεί με μια δεύτερη γενναϊότερη...». Στο ίδιο τεύχος στη στήλη Σχόλια υπάρχει άρθρο με τίτλο «Η ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΓΓΡΑΦΑ». Το άρθρο χαιρετίζει την απόφαση της κυβέρνησης να είναι η δημοτική η επίσημη γλώσσα του κράτους. Τη συνδέει μάλιστα τη γενικότερη άνοδο του επιπέδου του λαού και την κοινωνική ελευθερία. «Είναι η δεύτερη μεγάλη απόφαση της κυβέρνησης πάνω στο γλωσσικό ζήτημα και αποτελεί ιστορικό σταθμό που θα συντελέσει στην άνοδο του πολιτιστικού και μορφωτικού επιπέδου του λαού μας και την απαρχή για να κερδίσουμε την πολιτική και κοινωνική μας ελευθερία.»

Στο πολιτικό πεδίο από ότι φαίνεται στο ΔΒ από τις τοποθετήσεις των εκπροσώπων των κομμάτων στις ΓΣ της ΔΟΕ κάποιοι θέλουν τα εύσημα για το έργο τους και αρκούνται στους ρυθμούς που ήδη οδηγούν την εκπαίδευση και κάποιοι άλλοι θέλουν κι άλλες αλλαγές. Στην 47^η ΓΣ του κλάδου ο Υπουργός Παιδείας Ιωάννης Βαρβιτσιώτης στην ομιλία του θα αναφερθεί στην «θετική αντιμετώπιση του γλωσσικού προβλήματος» και στην καθιέρωση της δημοτικής που είναι έργο της κυβέρνησης της ΝΔ και η κυβέρνηση Καραμανλή «είναι εκείνη που εργάζεται για την εδραίωση της μεγάλης αυτής κατακτήσεως του Ελληνικού

Νόμον αυτόν στο Κοινοβούλιο δεν είχε μόνον να αγωνιστή με την Αντιπολίτευση αλλά πολλάκις και με την Συμπολίτευση.»

λαού». Τα άλλα που «λέγονται ή γράφονται» είναι «από μια στείρα αντιπολιτευτική διάθεση». Ο Υφυπουργός Βασίλης Κοντογιαννόπουλος μιλά και αυτός για την «Σπουδαιότερη κατάκτηση του Ελληνικού λαού...» που τη θεωρεί σαν πρώτο θέμα της μεταπολιτευτικής εκπαιδευτικής ατζέντας. Ο Απόστολος Κακλαμάνης από το ΠΑΣΟΚ θεωρεί το νόμο 309 «περιορισμένης σημασίας βήματα σ' ένα δρόμο που για να τον διανύσει κανείς χρειάζεται να αναπτύξει μεγάλες ταχύτητες», ενώ για τη γλωσσική μεταρρύθμιση αναφέρει «εσείς γνωρίζετε και το ακούσατε και σήμερα πως εφαρμόζεται η σχολική μεταρρύθμιση» (834// 15/9/1978). Ο ίδιος στην 48^η ΓΣ θα ονομάσει τη μεταρρύθμιση μέρος της οποίας είναι και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στη γενική εκπαίδευση περιορισμένη και «κολοβή» και παράλληλα σχολιάζει χαρακτηριστικά. «Την Μεταρρύθμιση που εμείς υποστηρίζουμε ...μπορεί να την ηθέλησαν και να θέλησαν να την προωθήσουν ορισμένοι στο κυβερνητικό στρατόπεδο. Δεν υπήρξε όμως αποδοχή. Συνολική αποδοχή. Κι αυτό δείχνει όλα όσα ακολούθησαν, από το 1976 μέχρι σήμερα.» (853//1/9/79,σ.6).

Στις αποφάσεις της 48^{ης} ΓΣ (1-6/7/79) συμπεριλαμβάνεται στις αποφάσεις για το ΔΒ και η καθιέρωση του μονοτονικού στο ΔΒ: «6. Να καθιερωθεί το μονοτονικό στο «Δ.Β.»(854//15/9/79,σ.2. Το επόμενο ΔΒ (855//1/10/70) είναι γραμμένο στο μονοτονικό ενώ στην πρώτη σελίδα υπάρχει παράθυρο που υπενθυμίζει: « Σύμφωνα με απόφαση της ΓΣ του κλάδου μας καθιερώνεται στο «Δ.Β.» το μονοτονικό σύστημα». Με αφορμή την δημοσίευση στη εφημερίδα Βραδυνή των θέσεων ομάδας συνάδελφων του που αυτοαποκαλούνται «αρχηγοί του αντίθετου ψηφοδελτίου της ΔΟΕ» το ΔΣ παραθέτει τα επιτεύγματα της Ομοσπονδίας από τη 8^η Μαΐου 1975 και μετά που εξελέγη από τον κλάδο η πρώτη μεταδικτατορική διοίκηση της ΔΟΕ. Μέσα σ' αυτά συμπεριλαμβάνεται και η λύση του θέματος τη γλώσσας: «στ) Καθιερώθηκε και νομοθετικά η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης». Η Διοίκηση της ΔΟΕ με ημερομηνία 9-5-1980 στέλνει έγγραφο στον Υπουργό και τους αρμόδιους παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας για τις οικονομικές προαγωγές σε δημοτική και μονοτονικό. «Αθήνα..... Για το ΔΣ....» (870//16/5/80). Ακολουθεί έγγραφο του ΔΣ της ΔΟΕ – για την ένταξη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών στα ΑΕΙ – με τα ίδια χαρακτηριστικά «Αθήνα Με εξαιρετική τιμή Για το ΔΣ...», (871//1/6/80).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος του ΠΑΣΟΚ για την παιδεία δημοσιεύονται στο ΔΒ (899//9/81/τ.Α) με εισαγωγή: «Οι αγώνες μας δικαιώνονται». Είναι προφανές ότι η ΔΟΕ συμφωνεί με τις θέσεις αυτές οι οποίες ταυτίζονται σε βασικά σημεία με τις θέσεις της (ανωτατοποίηση, κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή) στις συγκεκριμένα μεταξύ άλλων αναφέρεται «Η ορθογραφία θα απλουστευθεί και θα εισαχθεί το μονοτονικό σύστημα» (σ. 1). Στις αποφάσεις της 50ης ΓΣ υπάρχει μεταξύ άλλων το αίτημα για «καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος»(901//10/1981/τ.Α, σ.2). Στο ίδιο τεύχος και στο υπόμνημα που έχει υποβάλει η ΔΟΕ προς τους Υπουργούς Παιδείας, Οικονομικών και Προεδρίας δεν υπάρχει στα αιτήματα το μονοτονικό (Αθήνα, 12-8-1981), στα εκπαιδευτικά αιτήματα κυριαρχεί όπως σε όλη τη μεταδικτατορική διαδρομή της ΔΟΕ το αίτημα για ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που συγκεκριμενοποιείται ως εξής «Ίδρυση Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών 4/ετούς φοίτησης ενταγμένων στα Πανεπιστήμια της χώρας.» Η τοποθέτηση του νεοεκλεγέντος πρωθυπουργού Ανδρέα Παπανδρέου στο υπουργικό συμβούλιο για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα νομικά κείμενα και στις κανονιστικές πράξεις της διοίκησης από τη νέα βουλευτική περίοδο καθώς και τη σταδιακή καθιέρωση της από το υπουργείο δικαιοσύνης για να γίνει και γλώσσα της δικαστικής

λειτουργίας, αλλαγές που συνδυάζονται με τον εκδημοκρατισμό στη δημόσια διοίκηση αποτελεί αντικείμενο του ΔΒ (905//12/81/τ.Α,σ.3), τίτλος του κειμένου «Οι νόμοι στη Δημοτική». Στο ίδιο τεύχος (σ.8) υπάρχει αναφορά στην ομάδα που συγκροτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για το μονοτονικό «από ειδική ομάδα ΜΕΛΕΤΑΤΑΙ ΤΟ ΜΟΝΟΤΟΝΙΚΟ». Η ομάδα αυτή θα μελετήσει την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος, τον τρόπο και τον χρόνο εφαρμογής του και τις απαραίτητες αλλαγές, ως εξής.....». Όπως φαίνεται στο δημοσίευμα Πρόεδρος της επιτροπής είναι ο ομότιμος καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Εμμανουήλ Κριαράς, μέλη οι τακτικοί καθηγητές ο Φάνης Κακριδής και Χρήστος Τσολάκης, μέλη του ΚΕΜΕ, και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών. Εκπρόσωπος της ΔΟΕ είναι ο Απόστολος Κοτλίτσας. Στο τεύχος 908 (908//1/82/τ.Β,σ.6) υπάρχει δημοσίευμα «ΠΩΣ ΘΑ ΕΦΑΡΜΟΣΘΕΙ ΤΟ ΜΟΝΟΤΟΝΙΚΟ». Στο δημοσίευμα αναφέρεται στη σύνθεση της επιτροπής για το μονοτονικό και στη συνέχεια αιτιολογεί την ανάγκη καθιέρωσης του κάνοντας μια αναδρομή στην ιστορία των τόνων και επικαλείται κορυφαίους των γραμμάτων και των τεχνών που έχουν εκφραστεί υπέρ αυτού. Ανάμεσα σ' αυτούς και ο καθηγητής Γεώργιος Μπαμπινιώτης, ενώ θετική ήταν και η εισήγηση του ΚΕΜΕ το 1977. Το ΠΑΣΟΚ έφερε στην βουλή δυο φορές πρόταση νόμου για την εισαγωγή του μονοτονικού το 1977 και το 1979 αλλά δεν είχαν ευτυχή κατάληξη⁷. Στη συνέχεια το δημοσίευμα κάνει λόγο για τη σημασία της εισαγωγής του μονοτονικού που θα οδηγήσει στην απλοποίηση των κανόνων τονισμού και θα διευκολύνει μαθητές και δασκάλους ενώ ήδη στην κοινωνία μερίδα του τύπου και συνδικαλιστικά έντυπα ήδη κάνουν χρήση αυτού του τρόπου γραφής της ελληνικής γλώσσας. Το δημοσίευμα δεν υπογράφεται από το ΔΣ της ΔΟΕ. Έχει τμήματα που μοιάζουν με την εισήγηση που έγινε στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας πριν την ψήφισή του⁸.

Στο πρωτοσέλιδο του ΔΒ (915 //5/1982/τ.Α) υπάρχει δημοσίευμα με τίτλο «το μονοτονικό σύστημα» το οποίο αναφέρεται στην καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος στη γραφή της ελληνικής γλώσσας το «οποίο ενώ δεν αλλοιώνει τη φυσιογνωμία της ελληνικής γλώσσας, αποκαθιστά στη σημερινή ελληνική ένα σύστημα γραφής πιο λογικό πιο πρακτικό και πιο οικονομικό. Το δημοσίευμα συνεχίζεται με τους κανόνες γραφής του μονοτονικού. Δεν υπογράφεται από το ΔΣ της ΔΟΕ και έχει αυτούσια τμήματα από το ΠΔ 297/1982. Τον Ιούνιο του 1982 και στον απολογισμό δράσης εν όψει της 51^{ης} ΓΣ του κλάδου, στη θεματική περιοχή: «ΑΛΛΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΒΡΗΚΑΝ ΤΗ ΛΥΣΗ ΤΟΥΣ» και στο σημείο 5 γίνεται λόγος για τη εισαγωγή του μονοτονικού «Καθιερώθηκε με νόμο το μονοτονικό» (ΔΒ 918//6/1982/τ. Β') . Στο επίσημο έντυπο της ΔΟΕ ήδη είχε χρόνια καθιερωθεί.

6.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ

⁷ « Αφενός η κοινωνική αντίδραση – μεταφραζόμενη επί το πρακτικότερον ως «πολιτικό κόστος» – και αφετέρου η αίσθηση εξάντλησης των πολιτικο-ιδεολογικών μεταρρυθμιστικών ορίων του μεταπολιτευτικού νεο-συντηρητικού χώρου ενδεχομένως να αποτελούν τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους η κυβέρνηση της ΝΔ διστάζει να προχωρήσει στην υιοθέτηση του μονοτονικού..... "όταν το ΠΑΣΟΚ ...ανέλαβε την εξουσία, προχώρησε σε ό,τι δεν μπόρεσε ή δεν θέλησε να πραγματοποιήσει η κυβέρνηση της ΝΔ» (Χαραλάμπους, ο.π. σ.132)

⁸ Η Νέα Δημοκρατία αποχώρησε από την ψηφοφορία

Η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και του μονοτονικού συστήματος γραφής της ήταν μέσα στα αιτήματα της ΔΟΕ κατά το χρονικό διάστημα που εξετάζουμε, διάστημα μέσα στο οποίο δόθηκε και η οριστική λύση στο ζήτημα αυτό που ταλάνισε την ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία για σχεδόν έναν αιώνα. Συγκεκριμένα απασχόλησε τη ΔΟΕ μετά την εκλογή της πρώτης μεταδικτατορικής ηγεσίας της. Ήδη με την ανάληψη των καθηκόντων του το νέο ΔΣ ζητά να τροποποιηθεί άρθρο του Νόμου για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και να προστεθεί νέα παράγραφος «διά την πληρεστέραν επιτυχίαν του σκοπού του Δημοτικού Σχολείου καθιερούται ως επίσημον γλωσσικόν όργανον δια τη διδασκαλίαν και τα διδακτικά βιβλία η δημοτική γλώσσα...».

Οι διεκδικήσεις και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως μέσα στο ΔΒ αποτυπώνονται, συμπεριελάμβαναν το αίτημα για καθιέρωση της δημοτικής και αργότερα του μονοτονικού. Ήταν από τα πρώτα αιτήματα, δεν ήταν όμως το πρώτο. Πρώτο και κυρίαρχο αίτημα στο λόγο της ΔΟΕ είναι η ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών και ακολουθεί το οχτάχρονο σχολείο. Αργότερα προστίθεται και η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Το γλωσσικό ζήτημα είναι μέρος του γενικότερου διεκδικητικού πλαισίου της ΔΟΕ και μέρος του διεκδικητικού πλαισίου των απεργιακών κινητοποιήσεων της. Έχει θέση στα πεπραγμένα του ΔΣ στις κατακτήσεις του κλάδου τόσο για τη δημοτική: «Συντελέσαμε στην προσθήκη ξεχωριστού Άρθρου για τη Δημοτική γλώσσα. Με το άρθρο 2 καθιερώνεται και νομοθετικά η ζωντανή γλώσσα του λαού μας σαν επίσημο γλωσσικό όργανο για τη διδασκαλία και τη γραφή των σχολικών βιβλίων», όσο και για το μονοτονικό: «ΑΛΛΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΒΡΗΚΑΝ ΤΗ ΛΥΣΗ ΤΟΥΣ 5. Καθιερώθηκε με νόμο το μονοτονικό»

Πέρα από την θέση που έχει στο διεκδικητικό πλαίσιο της ΔΟΕ η δημοτική γλώσσα η ΔΟΕ και στην πράξη με το να εκδίδει το ΔΒ στη Δημοτική αμέσως μετά την εκλογή του νέου της συμβουλίου δίνει (μαζί με μεγάλη μερίδα του τύπου) και συμβολικά το μήνυμα και εκφράζει την αδιαπραγμάτευτη θέση της. Το ΔΒ στη Δημοτική Γλώσσα κυκλοφορεί στις 30 Μαΐου του 1975 (τεύχος 777) ο Νόμος 309/1976 έχει ΦΕΚ Α100/30-4-1976, δηλαδή έναν σχεδόν χρόνο νωρίτερα. Στην αλληλογραφία της με το Υπουργείο Παιδείας η ΔΟΕ δεν χρησιμοποιεί τη Δημοτική πριν τη θεσμοθέτησή της. Η 48^η ΓΣ της ΔΟΕ αποφάσισε την καθιέρωση του μονοτονικού στο ΔΒ και από το τεύχος 855 (16/10/1979) το έκανε πράξη. Δύο και πλέον χρόνια πριν θεσμοθετηθεί σαν τρόπος γραφής της νεοελληνικής γλώσσας.

Η ΔΟΕ λειτούργησε σαν ομάδα πίεσης και πίεσε με το λόγο της και τις κινητοποιήσεις της για τη λύση των ζητημάτων, επαγγελματικών – συνδικαλιστικών αλλά και εκπαιδευτικών, που την απασχολούσαν την περίοδο που εξετάζουμε. Η πίεση αυτή στέφθηκε από επιτυχία σε ότι αφορά το γλωσσικό ζήτημα (δημοτική, μονοτονικό) γιατί πέτυχε το στόχο της μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα από τη στιγμή που εμφανίστηκαν στο λόγο της τα εν λόγω θέματα (μεταπολιτευτικά). Εκτός από τη δημοτική και το μονοτονικό μια σειρά από αιτήματα και διεκδικήσεις θα έχουν ευτυχή για την ΔΟΕ κατάληξη⁹. Τι συνετέλεσε σ' αυτό εκτός από την πίεση που άσκησε η ΔΟΕ με το λόγο της και τις κινητοποιήσεις της ;

⁹ Ανωτατοποίηση Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών με Τμήματα Εισηγμένα στα Πανεπιστήμια, Αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων, κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και αλλαγή του μοντέλου εποπτείας και διοίκησης, οικονομική και επαγγελματική αναβάθμιση κ.α.

Ας δούμε για παράδειγμα την περίπτωση της δημοτικής. Ήταν για έναν αιώνα αίτημα μεγάλου μέρους του εκπαιδευτικού κόσμου και της κοινωνίας που όμως δεν λυνόταν παρά στιγμιαία και με τη μεταπολίτευση λύθηκε οριστικά. Η συντηρητική παράταξη που την πολεμούσε σκληρά ως και το 64-65 άλλαξε γραμμή πλεύσης και στήριξε – υιοθέτησε φιλελεύθερες αντιλήψεις με αποτέλεσμα επί των ημερών της να έχει ευτυχή κατάληξη ένα θέμα που φαινόταν ως τότε άλυτο. Υιοθετεί καθυστερημένα το φιλελεύθερο παράδειγμα-μοντέλο συνοδευόμενο όμως «και από τα «συντηρητικά βαρίδια»» (Μπουζάκης, ο.π. σ.: 55). Δεν είναι τυχαίο ότι η Μαρία Ηλιού δίνει στη εν λόγω μεταρρύθμιση το χαρακτηρισμό «γερασμένο νεογέννητο» (Μπουζάκης, 2003. σ.:147). Το κλίμα λοιπόν ήταν ευνοϊκό για το εκπαιδευτικό πεδίο δύναμης και κάποια από τα αιτήματά του αφού και τα άλλα πεδία δύναμης ήταν στο ίδιο μήκος κύματος (για το γλωσσικό εν προκειμένω) συγκλίνοντας σε λογικές των φιλελεύθερων προσεγγίσεων.

Βέβαια στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης οι διαφορές ανάμεσα στους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση είχαν να κάνουν με τον εκδημοκρατισμό της και με την επιστημονική, επαγγελματική και οικονομική αναβάθμιση των δασκάλων. Εδώ υπάρχουν σημεία που το εκπαιδευτικό πεδίο δύναμης συγκρούεται, για δύο εκτιμούμε λόγους. Ο ένας είναι η διαφορά αντιλήψεων που έχει με τα «συντηρητικά βαρίδια» που παρά την στροφή της προς το φιλελεύθερο παράδειγμα συνεχίζουν να επηρεάζουν τη συντηρητική παράταξη, και ο άλλος είναι η στροφή του εκπαιδευτικού πεδίου προς το κοινωνιομεταρρυθμιστικό παράδειγμα ενώ το πολιτικό πεδίο δύναμης είναι ακόμα υπό την ιδεολογικό έλεγχο του φιλελεύθερου παραδείγματος.

Μήπως όμως και η κοινωνία είχε τις ίδιες ανησυχίες; Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας οι βασικές και κυρίαρχες αυτές διεκδικήσεις ταυτίζονται με το πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ, καθώς επίσης και το μονοτονικό. Το κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης είχε γίνει κυρίαρχο πολιτικό ρεύμα εκφράζοντας με την ιδεολογία του αλλά και τη ρητορική του μεγάλο μέρος της κοινωνίας (ΔΒ 899//9/81/τ.Α). Έχουμε λοιπόν μεταβολή και στο πολιτικό και στο ιδεολογικό-πολιτιστικό πεδίο δύναμης σε σημείο που κάποια στιγμή λίγο πριν τις εκλογές του 1981 να υπάρχει μεγάλη σύγκληση ως ταύτιση απόψεων με το εκπαιδευτικό πεδίο δύναμης. Το κυρίαρχο ρεύμα εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το κοινωνιομεταρρυθμιστικό και τα πεδία δύναμης συγκλίνουν σε λογικές κράτους πρόνοιας. Αυτό κάνει «ευκολότερη» και τη λειτουργία της ομάδας συμφερόντων ως ομάδας πίεσης φέρνοντας την επιτυχή έκβαση των διεκδικήσεων και τα άμεσα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδης, Θ. (1999). *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο Μεσοπόλεμο. Η ίδρυση και η πορεία της*, Ιωάννινα: Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή
- Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β. (1996), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ΟΚΜΕ και της ΔΟΕ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Ζαμπέττα, Ε. (1995), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Knoke, D. (1988) Incentives in collective action organization, *American Sociological Review*, 53, pp. 311-329
- Κυριαζή, Ν. (2000), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011), Εισαγωγή: από το γλωσσικό ζήτημα σε ένα πρόβλημα ποιότητας στη χρήση της γλώσσας μας, στο Γ. Μπαμπινιώτης επιστ. επιμ., *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων
- Μπουζάκης, Σ. (1995), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τ. Β΄. Γ΄ έκδοση 2002, Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ.(2003), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Ε΄έκδοση, Αθήνα:Gutenberg
- Potters, J & Sloof, R. (1996), "Interest groups" A survey of empirical models that try to assess their influence, *European Journal of Political Economy Vol.12*, pp 403-442
- Πυργιωτάκης, Ι. – Παπαδάκης, Ν. (1999), Ερμηνευτική Μέθοδος και έρευνα γύρω από την Εκπαιδευτική Πολιτική και Μεταρρύθμιση, Ζητήματα Αλήθειας και Μεθόδου, στο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, σσ.853-858
- Σαλτερής, Ν.(1998). Εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και εκπαιδευτική ιδεολογία Ελλάδα:1974 – 1989, Αθήνα: Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή
- Χαραλάμπους, Δ. (2007), Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια, στο Δ. Χαραλάμπους επιστ. επιμ., *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.121-144
- Χρήστου, Χ. (2009), Εκπαίδευση και συνδικαλιστική πορεία των δασκάλων. Από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι το 1922, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Συνδικαλιστικός τύπος εκπαιδευτικών και γλωσσικό ζήτημα στο μεσοπόλεμο: η περίπτωση του «Διδασκαλικού Βήματος»

Παναγιώτης Παπαδούρης
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
papadour@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωση αυτή εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στον εκπαιδευτικό λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα στην περίοδο του μεσοπολέμου, όπως αυτός καταγράφεται στο επίσημο δημοσιογραφικό της έντυπο, το Διδασκαλικό Βήμα. Ειδικότερα, διερευνούμε και αναδεικνύουμε τις θέσεις της ΔΟΕ για το γλωσσικό ζήτημα αλλά και τους παράγοντες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των θέσεων αυτών και στη διεκδικητική τακτική της. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η εξαγωγή και ερμηνεία των συμπερασμάτων έγινε με βάση το ιδεολογικοπολιτικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου.

ABSTRACT

In this paper we focus our interest on the "educational discourse" of the Primary School Teachers' Federation (DOE) with regard to the so-called "Language Question," during the interwar period, as it has been recorded on the "Didaskaliko Vima", the formal newspaper of DOE. More specifically, we investigate and highlight the various positions taken by DOE on the "Language Question", as well as the factors that contributed to the configuration of its ideas and its tactics. Our approach was predicated upon the methodological tool of qualitative Content Analysis. The conclusions and their interpretation are based on the ideological-political and socio-economic framework that dominated the period under examination.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ιδρύθηκε με την 1849/18-5-1922 απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών, οπότε και επικυρώθηκε το πρώτο καταστατικό της. Ως σκοποί της ίδρυσής της ορίζονται «η παρακολούθηση και κατεύθυνση των ενεργειών και της δραστηριότητας των μελών των Διδασκαλικών Συλλόγων της χώρας για την ασφαλέστερη προαγωγή, εξυπηρέτηση και εξύψωση του σχολείου και των λειτουργιών της στοιχειώδους εκπαίδευσης και των ηθικών και υλικών συμφερόντων αυτών».¹ Αμέσως μετά την ίδρυσή της, η ΔΟΕ ενεπλάκη στις

¹ Όπως αναφέρεται από τον Χ. Σακελαρίου στο λήμμα «Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος», στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα, τομ. 3, σ. 1505.

ιδεολογικές διαμάχες της εποχής και, μεταξύ άλλων, ασχολήθηκε συστηματικά με το θέμα της καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.²

Στο επίκεντρο της ανακοίνωσής μας τοποθετείται η ανάδειξη, η καταγραφή και η ερμηνεία των θέσεων της ΔΟΕ σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα αλλά και η σχέση τους με τον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο στη διάρκεια του μεσοπολέμου, όπως αυτές προβάλλονται στο επίσημο δημοσιογραφικό της όργανο, το Διδασκαλικό Βήμα (ΔΒ). Στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα το «γλωσσικό» αποτέλεσε αντικείμενο έντονων πολιτικών και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων και το κατ' εξοχήν ζήτημα που δίχασε τον κλάδο των δασκάλων. Στην αντιπαράθεση αυτή πρωταγωνιστικό ρόλο είχαν αφενός οι οπαδοί της καθαρεύουσας, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η τελευταία εκφράζει τον εθνικό πολιτισμό και τη διατήρηση της ενότητας του έθνους με την παράδοση και την ιστορία του ενώ απέναντί τους βρίσκονταν δημοτικιστές, ανανεωτικοί φιλελεύθεροι διανοούμενοι.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη επιχειρείται μια σύντομη προσέγγιση των ιστοριοεκπαιδευτικών ζητημάτων της εξεταζόμενης περιόδου. Στη δεύτερη παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία, ενώ στην τρίτη γίνεται η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα κληρονόμησε τα βασικά χαρακτηριστικά από τα οποία χαρακτηριζόταν κατά τον προηγούμενο αιώνα: συγκεντρωτικός χαρακτήρας, προγονοπληξία, μονολιθικότητα, φορμαλισμός (Μπουζάκης, 2002, 79). Στην πρώτη δεκαετία του αιώνα η χώρα συνταράσσεται από το γλωσσικό ζήτημα, τη διαμάχη γύρω από την επίσημη γλώσσα του κράτους. Το κίνημα στο Γουδί και η άφιξη του Ελ. Βενιζέλου στην Ελλάδα σηματοδότησαν την άνοδο της αστικής τάξης στην εξουσία, η οποία βαθμιαία συνειδητοποίησε την αυτονομία της και προσπάθησε να ελέγξει την κοινωνικο-πολιτική εξέλιξη της χώρας (Σβορώνος, 1994, 110-111). Μετά το κίνημα στο Γουδί (1909) ιδρύεται ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος». Με την καθοδήγηση των Αλ. Δελμούζου και Μ. Τριανταφυλλίδη, ο Όμιλος επιδιώκει την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και τη μεταρρύθμιση του σχολείου. Κατά τη διάρκεια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου ξεσπά ο «εθνικός διχασμός, με τη διαίρεση των Ελλήνων σε φιλοβασιλικούς και Βενιζελικούς, γεγονός που αντανακλάται και στην εκπαίδευση, η οποία παραπαίει στο δίπολο μεταρρύθμιση-αντιμεταρρύθμιση (Χαραλάμπους, 1990, 34). Κυρίαρχο στοιχείο του νέου κινήματος αποτέλεσε και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Το 1917, στο σχεδιασμό της, συμμετείχαν τα τρία στελέχη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης. Με το νόμο 827/1917 η δημοτική ορίζεται ως η επίσημη γλώσσα για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ο νόμος 1332/1918 ορίζει τη δημοτική σε όλες τις τάξεις του δημοτικού με την παράλληλη διδασκαλία δημοτικής και καθαρεύουσας στις δύο τελευταίες, ενώ επίσης, αναλαμβάνεται προσπάθεια για τη συγγραφή νέων βιβλίων, που θα είναι γραμμένα στη δημοτική.³ Το Νοέμβριο του 1920 ο Βενιζέλος θα χάσει τις εκλογές και η νέα κυβέρνηση, υπό τον Δ. Ράλλη, θα ανακόψει τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια των προηγούμενων ετών. Η Επιτροπή που ορίστηκε

² Για την ιστορία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας στο μεσοπόλεμο και την εμπλοκή της στις πολιτικοϊδεολογικές διαμάχες της περιόδου, βλ. τη διδακτορική διατριβή του Θ. Αθανασιάδη.

³ Ν.Δ. 2585/1917 «περί διδακτικών βιβλίων», Εφημερίς της προσωρινής κυβέρνησης του Βασιλείου της Ελλάδος, αρ. 96, Θεσσαλονίκη 30 Μαΐου 1917.

«προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων» έκρινε ότι τα 13 νέα αναγνωστικά των πέντε πρώτων τάξεων του Δημοτικού που είχαν γραφτεί στη δημοτική γλώσσα έπρεπε «να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι ... ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως».⁴ Με το νόμο 2678/1921 επαναφέρεται στα δημοτικά σχολεία η διδασκαλία της καθαρεύουσας, η οποία όμως δεν προλαβαίνει να εφαρμοστεί. Η μικρασιατική καταστροφή του '22 και το συνακόλουθο οριστικό και άδοξο τέλος της εθνικής πολιτικής της «Μεγάλης Ιδέας» σηματοδότησαν ένα μεγάλο ιδεολογικό κενό. Για τις αστικές δυνάμεις το κενό αυτό έρχεται να καλύψει ένας νέος «εχθρός», η κομμουνιστική ιδεολογία (Φραγκουδάκη, 1982, 100-101). Το 1923 το καθεστώς Πλαστήρα-Γονατά επαναφέρει τη δημοτική στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού (Ν.Δ. 27-7-1923). Το 1924 η κυβέρνηση Παπαναστασίου καταργεί την καθαρεύουσα από το λαϊκό σχολείο και από το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους αναδιοργανώνεται το Μαράσλειο Διδασκαλείο βάσει των αρχών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, με διευθυντή τον Δελμούζο. Το 1927 η οικονομική κυβέρνηση επεκτείνει τη δημοτική σε όλες τις τάξεις του δημοτικού διατηρώντας παράλληλα τη διδασκαλία της καθαρεύουσας στην Ε' και Στ' τάξη για τρεις έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα, ύστερα από απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, το οποίο έχει και την αρμοδιότητα να ορίζει τον αριθμό τους (Ν. 3438/21-12-1927, «περί σχολικών βιβλίων», άρθρο 6). Με το Ν. 5045/1931 «περί σχολικών βιβλίων» καθιερώνεται επίσημα η δημοτική γλώσσα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ενώ η καθαρεύουσα διδάσκεται παράλληλα μόνο στην Ε' και τη Στ' τάξη. Την παραίτηση του Βενιζέλου (Μάιος 1932) ακολουθεί νέα περίοδος πολιτικής αστάθειας και κρατικής δυσλειτουργίας, που τον Αύγουστο του 1936 καταλήγει στη δικτατορία Μεταξά. Με το Ν. 5911/1933 «περί διδακτικών βιβλίων» καθιερώνεται η διδασκαλία της δημοτικής στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού, ενώ στις δύο τελευταίες θα αντικατασταθεί από την καθαρεύουσα, με την παράλληλη απαγόρευση των αναγνωστικών που είχαν ήδη γραφτεί στη δημοτική για τις τάξεις αυτές. Περίπου δύο χρόνια αργότερα, με το Νομοθετικό Διάταγμα της 2ας Νοεμβρίου του 1935, η δημοτική γλώσσα περιορίζεται στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Στον κοινωνικοπολιτικό χώρο του μεσοπολέμου τρία νέα στοιχεία θα αρχίσουν να διαμορφώνονται δίνοντας το στίγμα της εποχής: οι αντιθέσεις κοινωνικών συμφερόντων, η ριζοσπαστικοποίηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων, οι οποίες ωστόσο λειτουργούσαν κάτω από τον στενό κρατικό εναγκαλισμό, και η ανάδειξη των κομμουνιστικών δυνάμεων (Μουζέλης, 1992). Η δικτατορία του Μεταξά θα απαγορεύσει, όμως, διά ροπάλου το συνδικαλισμό. Η ΔΟΕ θα διαλυθεί και οι αριστεροί συνδικαλιστές θα διωχθούν και θα εκτοπιστούν.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην ανακοίνωση αυτή θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στον εκπαιδευτικό λόγο της ΔΟΕ σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας της (1922-1936), όπως αυτός καταγράφεται στο επίσημο δημοσιογραφικό της έντυπο, το ΔΒ. Ειδικότερα, θα διερευνήσουμε τα ακόλουθα ζητήματα:

- ποιες ήταν οι θέσεις της ΔΟΕ για το γλωσσικό ζήτημα και πώς αυτές εξελίσσονται στην πορεία του χρόνου

⁴ Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων, Εν Αθήναις, εκ του Τυπογραφείου Μ. Μαντζεβλάκη, 1921, σελ. 157.

- ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στη διαμόρφωση των θέσεών της και στη διεκδικητική τακτική της.

Το πρώτο τεύχος του ΔΒ εκδόθηκε στις 15 Αυγούστου 1924 ως επίσημο όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. Το ΔΒ εκδιδόταν αρχικά κάθε δεκαπενθήμερο, από το 1925 σε εβδομαδιαία βάση και είχε συνήθως δώδεκα σελίδες. Για τις ανάγκες της εργασίας μας αποδελτιώσαμε 523 τεύχη.

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου για τους ακόλουθους λόγους: α) οι πηγές μας είναι γνωστές και αξιόλογες· β) μας ενδιαφέρει να επισημάνουμε εσωτερικά στοιχεία των κειμένων που εξετάζουμε (εν προκειμένω, το λόγο της ΔΟΕ για το γλωσσικό ζήτημα) και όχι κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά τους· γ) από την ανάλυση των κειμένων στοχεύουμε στην ανάδειξη και αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του περιεχομένου του εκπαιδευτικού λόγου και στη διερεύνηση σχέσεων, απόψεων, πολιτικών και αντιλήψεων (Holsti, 1969).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το γλωσσικό ζήτημα τέθηκε για πρώτη φορά στη Γενική Συνέλευση (ΓΣ) του 1923. Η συζήτηση υπήρξε μακρά, ενώ δεν έλειψαν εντάσεις και διαξιφισμοί μεταξύ των συνέδρων. Η πλειοψηφία, ωστόσο, τάχθηκε υπέρ της δημοτικής: «Η γραμματική εξακολουθήσει διδασκόμενη, να καταργηθούν τα πνεύματα και να αντικατασταθούν οι τόνοι δια κοινού σημείου. Εις πάσας τας τάξεις του δημοτικού σχολείου διδάσκεται η δημοτική γλώσσα απηλλαγμένη ιδιωτισμών και νεοπλάστων λέξεων» (62/17-1-1925)⁵.

Στην τακτική ΓΣ του 1925 προτείνεται από το Διοικητικό Συμβούλιο (ΔΣ), μεταξύ άλλων, συζήτηση με θέμα τη «Δημοτική Γλώσσα». Η πρόταση της Διοίκησης, η οποία και ψηφίστηκε από τη συνέλευση, επανέφερε τις σχετικές αποφάσεις της Γ' ΓΣ του 1923. Το μέλος της Διοίκησης που εισηγήθηκε τα εκπαιδευτικά θέματα επισήμανε ότι το έτος 1917 ήταν ο σημαντικότερος σταθμός του νεοελληνικού πολιτισμού και χαρακτήρισε την εισαγωγή της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ιστορική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. «Και ύστερα από φανερές, λεύτερες και πλατειές συζητήσεις ο δάσκαλος πείστηκε πως λόγοι κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί και εθνικοί και με ένα λόγο πολιτιστικοί επέβαλαν την μεταρρύθμιση και ύστερα από αυτό στη Γ' ΓΣ της Ομοσπονδίας που του τέθηκε από τη Διοίκησή της το ερώτημα αν θέλει τη μιχτή για γλώσσα του Δημοτικού σχολείου απάντησε βροντόφωνα ότι γλώσσα του δημοτικού σχολείου σε όλες του τις εκδηλώσεις θα είναι η δημοτική» (46/20-9-1925).

Την ίδια περίοδο υπόμνημα της ΔΟΕ προς την εθνική αντιπροσωπεία και την κυβέρνηση επισημαίνει ότι «η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και της συγχρόνου εθνικής ζωής εις τα σχολεία» είναι η πλέον αναγκαία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και υποστηρίζει: «Η διδασκαλική Ομοσπονδία της Ελλάδος έχει την έγκυρον και επί των πραγμάτων στηριζομένην γνώμην ότι εκ του όλου τούτου μεταρρυθμιστικού προγράμματος το μέχρι τούδε εκτελούμενον εν τη πράξει μέρος ήτοι η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας εις τα σχολεία ... διεξάγεται μετά μεγίστης εμβριθείας συνέσεως και επιστημοσύνης» (30/7-6-1925).

⁵ Στο εξής ο πρώτος αριθμός δηλώνει το τεύχος του *Διδασκαλικού Βήματος* και στη συνέχεια αναγράφεται η ημερομηνία έκδοσης.

Στα «Μαρασλειακά» το 1925 το ΔΒ τάσσεται ανοιχτά και κατηγορηματικά υπέρ της μεταρρυθμιστικής εργασίας στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και στην Παιδαγωγική Ακαδημία και αντικρούει τις επιθέσεις εναντίον του Δελμούζου και του Γληνού.⁶ Σύμφωνα με το ΔΒ, ορισμένα φύλλα του καθημερινού τύπου, με αφορμή τις κατηγορίες εναντίον της Ρ. Ιμβριώτη από τους δασκάλους που δίδασκαν στο πρότυπο δημοτικό του Διδασκαλείου, παρουσίασαν το έργο του Διδασκαλείου και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ως αντεθνικό και επικίνδυνο, σε σημείο κλονισμού της πατριωτικής συνείδησης και των ιδεωδών της θρησκείας, της οικογένειας και του έθνους. «Ο κύριος Γληνός μας μίλησε με την ήρεμη αυτοπεποίθηση του ανθρώπου που αισθάνεται πόσο δίκαια και πόσο αληθινή είναι του δημοτικισμού η άποψη» (32/14-6-1925, 33/21-6-1925).

Σε υπόμνημα του ΔΣ της ΔΟΕ, που επιδόθηκε στον πρωθυπουργό Θ. Πάγκαλο τον Ιούλιο του 1925, επαναλαμβάνεται η θέση της για την εισαγωγή και επέκταση της δημοτικής γλώσσας στο εξαετές δημοτικό σχολείο (37/19-7-1925). Παράλληλα, σημειώματα στο ΔΒ επικρίνουν τους οπαδούς της καθαρεύουσας, που αντιτίθενται στη χρήση της δημοτικής στο σχολείο και στη λογοτεχνία. «Και βέβαια πώς άλλως μπορεί να χαρακτηριστεί η αναιδεσσύνη απόπειρα να μιλούν για το Σολωμό και τόσους άλλους πως έγραψαν στη δημοτική γιατί δεν ήξευραν την ελληνικήν γλώσσαν» (43/30-8-1925).

Τον Ιανουάριο του 1926 η Διοίκηση, στον ετήσιο απολογισμό της, κάνει αναφορά σε ανθρώπους που εκπροσωπούσαν το σχολαστικισμό και το λογιολατρισμό, στέκονταν απέναντι στο δημοτικισμό και «έδειξαν να ζωντανεύουν ύστερα από μια μακρόχρονη νεκροφάνεια». Αναφέρεται, επίσης, στην αποτυχημένη ιδρυτική συνέλευση οπαδών της καθαρεύουσας στην οποία συμμετείχαν 40-50 δάσκαλοι και σε επιθέσεις εναντίον της δημοτικής γλώσσας μέσα από τις στήλες εντύπων της εποχής. Η θέση της συνοπτικά έχει ως εξής: «Το σχολείο ανήκει στη ζωή και πρέπει γι' αυτή να δουλεύει και όχι για το σχολείο» (60/3-1-1926).

Στις αρχές του 1926, με αφορμή τα Μαρασλειακά, ο υπουργός Παιδείας Λιβαθινόπουλος εκδιώκει από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο τους δημοτικιστές Γληνό, Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη και διορίζει πρόεδρο τον καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Νικόλαο Εξαρχόπουλο, ακραιφνή υποστηρικτή της καθαρεύουσας. Μία από τις πρώτες ενέργειες του νέου προέδρου θα είναι η συγγραφή νέων αναγνωστικών βιβλίων. Το ΔΒ δημοσιεύει υπόμνημα της ΔΟΕ προς τον πρόεδρο της κυβέρνησης με το οποίο υπεραμύνεται των σχολικών βιβλίων που είχαν γραφτεί στη δημοτική, ισχυρίζεται ότι τα χαρακτηρίζει παιδαγωγική αρτιότητα σε σχέση με τα προγενέστερα της καθαρεύουσας και θεωρεί εγκληματική για τη λαϊκή εκπαίδευση και αντιδημοκρατική την επάνοδο στο σχολαστικισμό και το γλωσσαμυντορισμό. (61/10-1-1926). Σε άλλο υπόμνημα, προς το νέο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, θα υποστηρίξει ότι η βασική αιτία εξαιτίας της οποίας το δημοτικό σχολείο δεν μπορούσε να επιτύχει τον πλέον στοιχειώδη σκοπό του ήταν τα βιβλία σε καθαρεύουσα, σε μια γλώσσα που οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν ούτε στην

⁶ Είναι γνωστές οι κατηγορίες τριών δασκάλων που δίδασκαν στο προσαρτημένο πρότυπο δημοτικό σχολείο του Μαρασλείου Διδασκαλείου εναντίον της καθηγήτριας Ρόζας Ιμβριώτη σχετικά με τον «περίεργο» τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασης του 1821, ο οποίος έδινε έμφαση στην κοινωνική δυναμική της επαναστατικής διαδικασίας και δεν υπογράμμιζε, όπως εκείνοι επιθυμούσαν, την εποποιία του έθνους. Ύστερα από έγγραφο της Ιεράς Συνόδου, πόρισμα ανακριτικής επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας και έκθεση του αντεισαγγελέα Πρωτοδικών, η ανάκριση για την υπόθεση ανατίθεται σε αρεοπαγίτη. Βλ. σχετικά Αντωνιάκης, 1926.

καθημερινή τους ζωή ούτε στο σχολείο, αφού «αυτομάτως έρχονται εις τα χείλη μας οι τύποι και αι λέξεις της δημοτικής» (71/21-3-1926).

Την ίδια περίοδο το ΔΒ δημοσιεύει σχόλια και επιστολές που ανασκευάζουν τις θέσεις ομάδας δασκάλων-υποστηρικτών της καθαρεύουσας, οι οποίες δημοσιεύονται σε έντυπα της εποχής, όπως στην εφημερίδα Εμπρός και στο περιοδικό Ερμής. Σε εγκύκλιό της προς τους περιφερειακούς συλλόγους η ΔΟΕ επιχειρεί να συνδέσει την οικονομική και επαγγελματική θέση των δασκάλων με την «καθαρευουσιάνικη» αντίληψη για το δημοτικό σχολείο, το οποίο έχει οδηγηθεί σε απαξίωση εξαιτίας της υποχρηματοδότησης αλλά και της αδιαφορίας των πολιτών γι' αυτό (66/14-2-1926). Σε άλλο σχόλιό της η Διοίκηση υποστηρίζει: «αφού εξωρίστηκε για έναν αιώνα η δημοτική παράδοση και το δημοτικό τραγούδι και το δημοτικό παραμύθι και η δημοτική μουσική και ο δημοτικός χορός και τα δημοτικά έθιμα και η δημοτική τέχνη στην οικοδομική και στη ζωγραφική και στη διακοσμητική, δηλαδή ο δημοτικισμός σε όλο του το πλάτος από το σχολείο, ήρθε σαν αναστάσιμη πνοή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για να ξανασυνδέσει το σχολείο με την εθνική ζωή... για την οποία χύνεται σήμερα άφθονο της συκοφαντίας, της ψευτιάς, της δημαγωγίας το δηλητήριο» (67/21-2-1926).

Τους πρώτους μήνες του 1926 δύο νέες στήλες προστίθενται στο ΔΒ. Στην πρώτη, με το γενικό τίτλο «Γύρω από το μεγάλο ζήτημα της εθνικής μας αναδημιουργίας» αναδημοσιεύονται αξιόλογα δοκίμια διαπρεπών δημοτικιστών λογοτεχνών και ποιητών, με στόχο να καταδειχθεί «τώρα που ο γλωσσαμυντορισμός και η πατριδοκαπηλία έφθασαν στο απόγειό τους, ότι η καθαρεύουσα καταδικάζει το έθνος εις τον διά της πνευματικής αστίας θάνατον». Σε αυτά περιλαμβάνονται ένα εκτενές άρθρο του 1907 και γνώμες (1909) του Ί. Δραγούμη με θέμα τη σημασία του δημοτικισμού για την παιδεία, αποσπάσματα από έργα του Δ. Σολωμού, άρθρα των Γ. Βιζυηνού και Π. Νιρβάνα, πέντε άρθρα του Δ. Γληνού καθώς και τέσσερις ομιλίες του Α. Δελμούζου. Στη δεύτερη, με τίτλο «Γνώμες που δείχνουν το δρόμο», δημοσιεύονται μικρά κείμενα με σκέψεις και απόψεις ελλήνων και ξένων λογοτεχνών και γλωσσολόγων σχετικά με τις ολέθριες συνέπειες της διγλωσσίας και τη σημασία της υιοθέτησης της δημοτικής γλώσσας.

Όπως προκύπτει από τα πρακτικά της 8ης (Η') ΓΣ της Ομοσπονδίας (1926) που δημοσιεύθηκαν στο ΔΒ, κατά τη διάρκεια των εργασιών σημειώθηκαν έντονες αντιπαράθεσεις και αντεγκλήσεις μεταξύ των συνέδρων για το γλωσσικό ζήτημα. Αν και η πλειονότητα των μελών υποστήριξε τις ενέργειες της Διοίκησης υπέρ του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, ένα σημαντικό, ωστόσο, ποσοστό επιχειρηματολόγησε υπέρ της σημασίας της καθαρεύουσας στην εκπαίδευση.⁷ Σύμφωνα με τον ετήσιο απολογισμό της Διοίκησης, ο ένας από τους δύο κυριότερους στόχους του Υπουργείου Παιδείας το έτος 1926, επί δικτατορίας Παγκάλου, ήταν η κατάργηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ως κύριο άξονα είχε την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και ο αμείλικτος διωγμός όλων όσων αγωνίζονταν για τη δημιουργία ενός νέου σχολείου, «ενός σχολείου καταυγαζομένου από το αληθινόν φως της συγχρόνου πραγματικότητας» (110-111/1-1-1927).

Στην 9η (Θ') ΓΣ της Ομοσπονδίας, το 1927, το γλωσσικό ζήτημα, μολονότι δεν περιλαμβάνεται στα θέματα της Ημερήσιας Διάταξης (ΗΔ), γίνεται αιτία διάσπασης του κλάδου. Μετά την κατά πλειοψηφία έγκριση (268 υπέρ, 92 κατά) των πεπραγμένων της απερχόμενης διοίκησης των δημοτικιστών διαγράφονται δύο τοπικοί σύλλογοι, την πλειοψηφία των οποίων είχαν υποστηρικτές της

⁷ Βλ. τα πρακτικά της Η' ΓΣ στο ΔΒ, 78/16-5-1926 έως 93/29-8-1926.

καθαρεύουσας. Επιπλέον, οι δημοτικιστές αρνούνται σε εκπρόσωπο των τελευταίων τη συμμετοχή στη νέα Διοίκηση. Η απάντηση έρχεται με γραπτή δήλωση δώδεκα μελών της συνέλευσης, οι οποίοι κατηγορούν την πλειοψηφία για ροπή προς τον κομμουνισμό, αποχωρούν από τη Συνέλευση και κάνουν σαφείς τις προθέσεις τους για ίδρυση νέας «Εθνικής Διδασκαλικής Οργανώσεως επί βάσεων εγκρινομένων παρά του ελληνικού λαού και συμφώνως προς τας εθνικάς μας παραδόσεις» (129/18-5-1927). Το ΔΒ σχολιάζει σχετικά: «Οι δώδεκα ιδρυτές της εθνικής ομοσπονδίας είναι όλοι καθαρευουσιάνοι. Μα τι λοιπόν; Μέσα σε ένα ολόκληρο κόσμο δημοτικιστών δασκάλων δεν μπορούσε να βρεθή ένας τέλος πάντων που να χρησιμοποιηθή για ένα τέτοιο «εθνικό» έργο; Αλλά τα διαλυτικά στοιχεία της Ομοσπονδίας ξέρουν τι κάνουν. Ο όρος «εθνικό» είνε η φίρμα του καταστήματος. Τι θα πουλιέται όμως μέσα είνε άλλο ζήτημα» (ο.π.). Ακόμη, η νέα Διοίκηση σε ανακοίνωσή της χαρακτηρίζει μύθο όσα περί κομμουνισμού έχουν καταγγελθεί για τα μέλη της ΓΣ και του ΔΣ, που επινοήθηκαν για να συγκαλύψουν τα πραγματικά ελατήρια των δώδεκα αποχωρησάντων οι οποίοι ήταν «οι μόνοι καθαρευουσιάνοι επί 72 αντιπροσώπων και το κίνημά των καμίαν άλλην έννοιαν δεν έχει παρά την αντίδρασιν κατά του εκπαιδευτικού προγράμματος της Ομοσπονδίας το οποίο βασίζεται επί του Δημοτικισμού» (ο.π.). Δηλώνει, επίσης, ότι θα επιδιώξει η δημοτική γλώσσα να είναι η μόνη γλώσσα του δημοτικού σχολείου σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα μαθήματα (134/19-6-1927).

Τον Οκτώβριο του 1927 ο υπουργός Παιδείας Νικολούδης σε σχέδιο νόμου για τα διδακτικά βιβλία προτείνει η καθαρεύουσα να διδάσκεται αποκλειστικά στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σε κοινό υπόμνημά τους προς την κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας, οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες ΔΟΕ και ΟΛΜΕ υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική κακοδαιμονία των τελευταίων εκατό χρόνων οφείλεται στον εκπαιδευτικό γλωσσικό κλασικισμό. Αντίθετα, η δημοτική γλώσσα έχει βαθιές ρίζες στην κοινή συνείδηση του ελληνικού λαού και είναι εγκληματικό να μη διδάσκεται μια γλώσσα που χρησιμοποιείται σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινής ζωής (152/23-10-1927). Για τη ΔΟΕ, μια νέα κρίση των εγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων από νέες επιτροπές, καμία εγγύηση δεν παρείχε ότι δεν θα ξανάφερνε την κατάσταση και τις ιδέες της περίφημης «επιτροπείας» του 1920 (173/29-4-1928).

Μετά την έκτακτη 10η ΓΣ της Ομοσπονδίας μια ομάδα συνέδρων υποστήριξε ότι η ΔΟΕ είχε εκτραπεί από τον αρχικό της σκοπό και, διαφωνώντας με τις αποφάσεις της συνέλευσης, κινήθηκε αποσχιστικά προς τη δημιουργία μιας νέας Ομοσπονδίας, της «Νέας ΔΟΕ». Κυρίαρχη αιτία της διάσπασης αποτέλεσε και πάλι το γλωσσικό ζήτημα. Η «Νέα ΔΟΕ» ήταν εναντίον του «ακραίου» δημοτικισμού, που υποστήριζε την εισαγωγή της δημοτικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, και θεωρούσε ότι το θέμα είχε λυθεί με τον τελευταίο νόμο για τα διδακτικά βιβλία. Μετά το ιδρυτικό της συνέδριο, τον Μάιο του 1928, ουσιαστικά συσπείρωσε τους υποστηρικτές της καθαρεύουσας.

Στις προτάσεις της Διοίκησης προς την επόμενη 11η ΓΣ η δημοτική γλώσσα αξιολογείται ως το σημαντικότερο προοδευτικό άλμα τα τελευταία εκατό χρόνια στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι που έχουν στην πράξη δοκιμάσει την παράλληλη διδασκαλία, πείστηκαν πόσο άσκοπη και βλαβερή εργασία επιβάλλεται στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. «Η δημοτική γλώσσα αφού την εποχή της δικτατορίας καταργήθηκε έπειτα περιορίστηκε ουσιαστικά στις τέσσερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ανακηρύχθηκε γλώσσα των παριών της ελληνικής κοινωνίας αφού μόνο για το δημοτικό σχολείο είναι κατάλληλη. Νομοθετήθηκε ο γλωσσικός διχασμός του ελληνικού λαού και στο σύστημα της παιδείας μας καθιερώθηκε η

τριγλωσσία». Η συστηματική καλλιέργεια από το κράτος ενός γλωσσικού δήθεν αριστοκρατισμού είναι κάτι αδιανόητο σε μια δημοκρατία. «Ένας λαός, μια γλώσσα. Η γλώσσα του λαού όργανο για όλες τις πνευματικές εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής» (171/18-4-1928). Για τη ΔΟΕ δημοτικισμός δεν θεωρείται η εισαγωγή και μόνο της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση: «δημοτικισμός θα πει αξίες σύγχρονες και τέτοιες δεν είναι η γλώσσα μονάχα, αλλά η κάθε εκδήλωση της σύγχρονης πνευματικής ζωής. Όσο ο δημοτικισμός δεν παίρνει το πλάτος που του ανήκει και περιορίζεται μόνο στη γλώσσα, το πνεύμα του θα μείνη έξω από την παιδεία και θα εξακολουθή αυτή να είναι αρνητική και στείρα» (193/23-9-1928).

Στο στάδιο της ψήφισης του σχεδίου νόμου της κυβέρνησης Βενιζέλου για τη στοιχειώδη εκπαίδευση η ΔΟΕ αξιώνει να καταργηθεί η διδασκαλία της καθαρεύουσας στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη (232/30-6-1928). Στο τέλος της ίδιας χρονιάς καταγγέλλει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων διδάσκει την καθαρεύουσα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και σε όλα τα μαθήματα και απαιτεί να παρθούν τα κατάλληλα μέτρα από τους επιθεωρητές, ώστε ο νόμος να μην καταστρατηγείται (253/1-12-1928).

Κατά τη διάρκεια της ΓΣ του 1930 πραγματοποιείται η επανένωση των δύο ομοσπονδιών. Στις προτάσεις της Διοίκησης για το αντικείμενο της Ημερήσιας Διάταξης «Το νέο σχολείο και οι απαιτήσεις του» περιλαμβάνονται η κατάργηση της διγλωσσίας και η ριζική τονική μεταρρύθμιση με την κατάργηση των πνευμάτων και τη καθιέρωση μόνο της οξείας (264/16-2-1930). Για το θέμα «διδασχτικά βιβλία» προτείνεται γλώσσα συγγραφής των αναγνωστικών να είναι αποκλειστικά η δημοτική (265/23-2-1930). Στη συνέλευση, ωστόσο, αποφασίζεται η αναβολή της συζήτησης των συγκεκριμένων θεμάτων και η μεταφορά τους στην ΗΔ της επόμενης ΓΣ (287/10-8-1930). Το ΔΒ σημειώνει ότι η ενασχόληση της συνέλευσης με τα οικονομικά ζητήματα και το «ενωτικό» δεν επέτρεψε τη συζήτησή τους και ότι η αναβολή αυτή προσφέρει τον απαραίτητο χρόνο για πληρέστερη μελέτη και συζήτηση. Σε άλλο σημείωμα του ΔΒ τονίζεται η ανάγκη για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος της γραμματικής, ώστε να ξαλαφρώσει το δημοτικό σχολείο από τον εφιάλτη της καθαρεύουσας (280/8-6-1930).

Το Φεβρουάριο του 1931 δημοσιεύεται στο ΔΒ σχέδιο νόμου για τα σχολικά βιβλία. Σύμφωνα με αυτό, τα βιβλία και οι εκθέσεις των μαθητών στο δημοτικό σχολείο θα γράφονται στη δημοτική. «Κατ' εξαίρεσιν εις την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξιν δύναται να διδάσκεται και η καθαρεύουσα επί 1-3 ώρας καθ' εβδομάδα, κατόπιν αποφάσεως του Γνωμοδοτικού Συμβουλίου, ορίζοντος δι' εκάστην τάξιν τον αριθμόν των ωρών». Στις τάξεις αυτές, παράλληλα με τα αναγνωστικά της δημοτικής, προτείνει την εισαγωγή και αντίστοιχων της καθαρεύουσας (312/1-2-1931). Η αντίδραση της ΔΟΕ έρχεται ενάμιση μήνα αργότερα, με το κύριο άρθρο του Π. Δημητράτου. Στο άρθρο αυτό, παρόλο που δεν γίνεται ειδική μνεία στο θέμα της γλώσσας των βιβλίων, το νομοθέτημα χαρακτηρίζεται σταθμός, που θα συμβάλει στην ανάπτυξη της παιδικής φιλολογίας στη γλώσσα, τον δεύτερο σταθμό «ύστερα από το νόμο που έμπασε στα σχολεία μας τη γλώσσα του λαού μας» (318/15-3-1931).

Μερικούς μήνες αργότερα το ΔΒ επικρίνει δημοσίευμα της εφημερίδας «Καθημερινή», το οποίο καταφέρεται εναντίον της θέσης της ΔΟΕ για τη γλώσσα του δημοτικού σχολείου: «Ας είναι βέβαιη πως ο δημοτικισμός, που ζωντάνεψε το νεκρό σχολείο που ονειρεύεται αυτή και επιθυμεί, θα ζήσει επάνω από τις μικρότητες της προχειρόλογης μικροπολιτικής» (327/17-5-1931). Την περίοδο αυτή καταγράφονται επίσης αρκετά άρθρα και σχόλια στο ΔΒ, που αντικρούουν τη σύνδεση του δημοτικισμού με τον κομμουνισμό. Ο πρόεδρος της ΔΟΕ Ζ. Βλόντης, σε άρθρο του

στην εφημερίδα «Ελεύθερος Άνθρωπος» το οποίο το ΔΒ αναδημοσιεύει, αντικρούει τις σχετικές επικρίσεις κάποιων «αστικών» οργανώσεων. Υποστηρίζει ότι ο δημοτικισμός είναι δημιούργημα του λαού και πως κανένας δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι το κράτος που εγκαθίδρυσε τη δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση και την έθεσε στα χέρια του δασκάλου για τη μόρφωση των παιδιών διαπνέεται από κομμουνιστικές πεποιθήσεις (340/23-8-1931).

Το Σεπτέμβριο του 1932, στο πρωτοσέλιδο του ΔΒ, δημοσιεύεται άρθρο του Α. Παπαναστασίου με θέμα το ρόλο και τη συμβολή του Ψυχάρη στην εξάπλωση του δημοτικισμού. Υπογραμμίζεται ότι δημοτικισμός σημαίνει πνευματική αναγέννηση και ότι η προσπάθεια για αποκατάσταση της ζωντανής γλώσσας στην πνευματική ζωή του έθνους συνδύαστηκε με μια ενατένιση στον εσωτερικό εαυτό του και με σεβασμό στην αντικειμενικότητα, τον πραγματισμό, την αγάπη για την πρωτότυπη σκέψη και τον εκσυγχρονισμό (393/18-9-1932).

Στις καταγραφές του ΔΒ σχετικά με τις ΓΣ των ετών 1931 και 1932 δεν περιλαμβάνονται αναφορές στη γλώσσα του σχολείου. Αντίθετα, στην εισήγηση του ΔΣ στη ΓΣ του 1933 για τα εκπαιδευτικά θέματα διαβάζουμε: «Το ζήτημα της διγλωσσίας που εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο, με αποτέλεσμα τη δαπάνη πολύτιμου χρόνου όχι για την απόκτηση πραγματικών γνώσεων αλλά για τη δημιουργία συγχύσεως στο μυαλό των μικρών μαθητών, είναι ανάγκη να λήξει και να δοθεί στη γλώσσα του σχολείου η πραγματική της θέση σαν μέσου για την εκμάθηση των γνώσεων» (426/14-5-1933). Το θέμα αυτό δεν απασχόλησε, ωστόσο, ιδιαίτερα τη ΓΣ. Την ίδια χρονιά υπόμνημα της Διοίκησης προς τον Υπουργό Παιδείας θέτει το θέμα της γλώσσας των βιβλίων του δημοτικού. Η Διοίκηση δεν παίρνει συγκεκριμένη και σαφή θέση, αλλά προτείνει να δημιουργηθεί επιτροπή ειδικών και διανοουμένων που θα μελετήσει το ζήτημα και της οποίας οι αποφάσεις θα συνιστούν κρατική εκπαιδευτική πολιτική που δεν θα ανατρέπεται με κάθε εναλλαγή των κυβερνήσεων (439/27-8-1933). Αξίζει να σημειώσουμε ότι η εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου «περί διδακτικών βιβλίων» (μετέπειτα ν. 5911/1933), που καθιέρωνε τη διδασκαλία της δημοτικής μόνο στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, παρατίθεται από το ΔΒ χωρίς σχόλια.

Το Φεβρουάριο και τον Απρίλιο του 1934 το ΔΒ αναδημοσιεύει συνεντεύξεις του προέδρου της ΔΟΕ. Ο Χρ. Ράικος επισημαίνει την ανάγκη οριστικής επίλυσης του θέματος της γλώσσας των σχολικών βιβλίων και επαναλαμβάνει την πρότασή του για τη συγκρότηση επιτροπής μελέτης. Σημειώνει επίσης ότι η θέση της συντριπτικής πλειονοψηφίας των δασκάλων υπέρ της δημοτικής σε όλο το δημοτικό σχολείο έχει συναντήσει την απόλυτη άρνηση του Υπουργείου Παιδείας και δίνει έμφαση στην ανάγκη χάραξης μόνιμης εκπαιδευτικής πολιτικής για το θέμα, ανεξάρτητα από τις πολιτικές μεταβολές «διά κοινής συνεννοήσεως των πολιτικών κομμάτων και των γλωσσικώς διαφωνούντων» (463/11-2-1934, 474/29-4-1934). Στη ΓΣ της ίδιας χρονιάς η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου αποτελεί αντικείμενο διαφωνιών μεταξύ των συνέδρων. Το ΔΒ δημοσίευσε τα πρακτικά της ΓΣ στο σύνολό τους χωρίς να πάρει επίσημα θέση. Καταγράφουμε ωστόσο ένα άρθρο δασκάλου που δημοσιεύεται στο ΔΒ στο οποίο σχολιάζονται οι αντιπαραθέσεις στη ΓΣ και με το οποίο παίρνει ευθέως θέση υπέρ της δημοτικής γλώσσας, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα τη θέσπιση μόνιμης πολιτικής απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα (488/19-8-1934).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην ανακοίνωση αυτή επιχειρείται η ανάδειξη και κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ για το γλωσσικό ζήτημα, όπως παρουσιάζεται στο επίσημο δημοσιογραφικό της έντυπο, το Διδασκαλικό Βήμα· σε αυτό εκφράζονται οι επίσημες θέσεις και προτάσεις της Διοίκησης της Ομοσπονδίας, όπως προκύπτουν από ομόφωνες ή πλειοψηφικές αποφάσεις των εκάστοτε ΓΣ. Από τη μελέτη μας γίνεται φανερό ότι οι θέσεις μειοψηφιών ή και μεμονωμένων παρατάξεων απουσιάζουν.

Το γλωσσικό ζήτημα, κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας της ΔΟΕ, αποτέλεσε κυρίαρχο αντικείμενο του εκπαιδευτικού της λόγου. Σε όλη την εξεταζόμενη περίοδο το έντυπο διατηρεί σαφή θέση υπέρ του δημοτικισμού, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται αρκετές φορές από τις εκάστοτε κρατικές πολιτικές. Ειδικότερα, αναδεικνύει τις αποφάσεις των ΓΣ του 1923 και 1925, στις οποίες η πλειοψηφία των αντιπροσώπων υποστηρίζει τη δημοτική.

Το 1925, και παρά το γεγονός ότι οι κατηγορίες που βάραιναν τον Αλέξανδρο Δελμούζο και τους συνεργάτες του στο Διδασκαλείο θεμελιώνονται πάνω σε ένα βαρύτατο πλαίσιο –αντεθνική διδασκαλία, κατάργηση ή περιφρόνηση του μαθήματος των Θρησκευτικών, καλλιέργεια ηθικής εκλύσεως–, αιτιάσεις που υποστηρίζονται από συγκεκριμένους φορείς εξουσίας, όπως η εκκλησιαστική ιεραρχία και το πανεπιστήμιο, προκαλώντας τα αντανakλαστικά της κοινής γνώμης, η ΔΟΕ στο ΔΒ παίρνει σαφή θέση υπέρ των μεταρρυθμιστών.

Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας Παγκάλου, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο αποδεικνύεται εξαιρετικά εχθρικό για τους δημοτικιστές. Τα μέλη του ΔΣ της ΔΟΕ απολύονται από τις οργανικές τους θέσεις, οι δημοτικιστές διανοούμενοι εκδιώκονται από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, ενώ οι γλωσσαμύντορες υποστηρίζουν με κάθε τρόπο τις απόψεις τους για την καθαρεύουσα, ως το «καταλληλότεστον όργανον» έκφρασης του εθνικού πολιτισμού και διατήρησης της ενότητας με την παράδοση και την ιστορία. Σε όλη αυτή την περίοδο το ΔΒ δεν αλλάζει στάση και εξακολουθεί να εμμένει στη γραμμή υποστήριξης της δημοτικής. Μέσα από τα υπομνήματα του ΔΣ προς την πολιτική ηγεσία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης που αναδημοσιεύει, μέσα από τα άρθρα και τα σχόλια που παραθέτει και τις νέες στήλες που προσθέτει, υποστηρίζει με έμφαση ότι η δημοτική γλώσσα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγέννηση του λαϊκού σχολείου.

Κατά την περίοδο της έντονης ενδοκλαδικής διαμάχης, η οποία οδηγεί στη διάσπαση της ΔΟΕ σε δημοτικιστές και καθαρευουσιάνους και στην ίδρυση της «Νέας ΔΟΕ», το ΔΒ παραμένει στον έλεγχο των δημοτικιστών, αντικρούει τη σύνδεση του δημοτικισμού με τον κομμουνισμό, υπογραμμίζει τις ολέθριες συνέπειες της εκπαιδευτικής τριγλωσσίας και χαρακτηρίζει αντιδημοκρατική την καλλιέργεια από το κράτος ενός γλωσσικού, δήθεν, αριστοκρατισμού.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1920, οι αναφορές στο ΔΒ για το γλωσσικό ζήτημα θα μειωθούν σημαντικά. Στο συνέδριο επανένωσης του 1930 ζητήματα όπως «Το νέο σχολείο και οι απαιτήσεις του» και «διδασκαλικά βιβλία» που προωθούσαν τις απόψεις του δημοτικισμού δεν συζητούνται πλέον καθόλου. Στα επόμενα συνδικαλιστικά έτη η αρθρογραφία του εντύπου σχετικά με τις ΓΣ του 1931 και 1932 δεν περιλαμβάνει αναφορές σχετικές με τη γλώσσα του σχολείου, ενώ για το 1933 η μοναδική καταγραφή αναφέρεται στην πρόταση της Διοίκησης προς τη ΓΣ για την ανάγκη της κατάργησης της διγλωσσίας στο δημοτικό σχολείο. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί επίσης το γεγονός ότι, στο εξής, απέναντι στο ζήτημα της γλώσσας των

σχολικών εγχειριδίων η ΔΟΕ δεν θα πάρει σαφή θέση, αλλά θα προτείνει τη συγκρότηση επιτροπής για τη χάραξη μόνιμης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η υποβάθμιση αυτή του γλωσσικού ζητήματος από τη ΔΟΕ αντανάκλαται και στο ΔΒ. Η ερμηνεία θα πρέπει να αναζητηθεί στο νέο κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που καθορίζεται από την άνοδο του Βενιζέλου στην εξουσία και το μεταρρυθμιστικό φιλελευθερισμό του, στην παγκόσμια οικονομική κρίση, αλλά και στη δυναμική ανάπτυξη του εργατικού κινήματος και του Κομμουνιστικού Κόμματος, το οποίο είχε ήδη υιοθετήσει επισήμως τη δημοτική. Έτσι, η μετριοπαθής στάση της κυβέρνησης απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα, οι νέες προτεραιότητες του διεκδικητικού πλαισίου της ΔΟΕ σε θέματα επαγγελματικά, όπως συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα υπηρεσιακά συμβούλια και έμφαση στο μισθολογικό, η νέα διαμάχη στο εσωτερικό της Ομοσπονδίας μεταξύ βενιζελικών και αντιβενιζελικών από τη μία και κομμουνιστών από την άλλη, παραμερίζουν τη διαμάχη για τη γλώσσα, με αποτέλεσμα και το δραστικό περιορισμό των σχετικών αναφορών στο δημοσιογραφικό όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδης, Θ. (1999) *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο. (Η ίδρυση και η πορεία της)* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Αντωνάκης, Γ. (1926) Τα Μαρασλειάκα, έκθεσις του αρεοπαγίτου Γεωργίου Αντωνάκη προς το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Εν Αθήναις.
- Μουζέλης, Ν. (1992) *Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Σβορώνος, Ν. (1994) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Φραγκουδάκη, Α. (1982) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι* (Αθήνα, Κέδρος).
- Χαραλάμπους, Δ. (1990) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη).

Ο λόγος των εκπαιδευτικών της εποχής του Μεσοπολέμου για το ζήτημα της σχολικής γλώσσας

Περικλής Χ. Χριστίδης
Δάσκαλος, Δρ. Δημοσίου Δικαίου και Πολιτικών Επιστημών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών κυρίως της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική γλώσσα αλλά και το γλωσσικό ζήτημα ευρύτερα, την περίοδο πριν και μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Παρακολουθούμε τις θέσεις που εξέφρασαν κυρίως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αλλά και οι Ομοσπονδίες τους, Δ.Ο. και Ο.Λ.Μ.Ε., μέσω των εντύπων τους. Η εργασία επεκτείνεται επίσης στην έρευνα και άλλων εκπαιδευτικών εντύπων από τις στήλες των οποίων δόθηκε η δυνατότητα να τοποθετηθούν οι απλοί εκπαιδευτικοί πάνω στο ζήτημα της γλώσσας. Παρόλο που την παρούσα εργασία ενδιαφέρει περισσότερο η άποψη των εκπαιδευτικών δεν αποφεύγεται η διασταύρωση του λόγου τους με θέσεις προσώπων τα οποία δεν υπήρξαν μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Θέσεις άλλοτε σύμφωνες άλλοτε σε αντίθεση με εκείνες των εκπαιδευτικών, που ήταν όμως χαρακτηριστικές των στάσεων και προθέσεων των δύο αντιμαχόμενων, στο ζήτημα της γλώσσας, πλευρών.

ABSTRACT

The present study examines the views of teachers, mainly in primary but in secondary education as well, on the school language and the language issue in a wider sense for the period before and after the educational reform of 1929. We monitor not only the positions mainly expressed by individual teachers but their Federations, Teachers Federation and OLME, as well, through their publications. The work also extends to research other educational journals where ordinary teachers had the opportunity to express their opinions on the language issue. This work focuses more on the teachers' view and the cross of swords between the teachers' opinion and other individuals cannot be avoided although sometimes the views are met; opinions of people which were typical expresses of attitudes and intentions of the two warring sides of the language issue.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου η διαπάλη για τη γλώσσα δεν υπήρξε ένα φιλολογικό γεγονός αλλά μια ιδεολογική σύγκρουση με ποικίλες πολιτικές προεκτάσεις. Ο δημοτικισμός σύμφωνα με πολλούς εκφραστές του δεν υπήρξε απλώς μια εκπεφρασμένη άποψη για τη μορφή της επίσημης ελληνικής γλώσσας αλλά και οι γλωσσαμύνητορες δεν υπερασπίζονταν απλώς μια άλλη γλώσσα, την «ορθή» γλωσσική μορφή των ελληνικών. Για τους δημοτικιστές η παραδοχή της χρήσης εκείνης της γλώσσας που θεωρούσαν ότι προέρχεται από τον ίδιο το λαό σηματοδοτούσε, σε απόλυτα πρακτικό επίπεδο, την απελευθέρωση της διάνοιας του απλού ανθρώπου και τη δυνατότητά του να εκφραστεί, να

δημιουργήσει, να συμμετέχει στα τεκταινόμενα της δικής του ζωής. Οι καθαρευουσιάνοι από την άλλη ταύτιζαν το γλωσσικό μόρφωμα που υπερασπίζονταν με την υψηλή διανόηση ως μέσο διάκρισης των υψηλών και κατώτερων κοινωνικών ομάδων. Μόνο οι πρώτες μπορούσαν να είναι οι φορείς του αρχαίου ελληνικού πνεύματος μέσω μιας γλώσσας αντάξιας της αρχαίας. Αν λοιπόν η καθαρεύουσα ήταν το άρμα που θα οδηγούσε τη χώρα σε νέα μονοπάτια δόξας όπως των αρχαίων προγόνων, όποιοι την αντιστρατεύονταν αυτονόητα κατατάσσονταν στους εχθρούς της πατρίδας.

Το γλωσσικό ζήτημα υπήρξε ένας πολυεπίπεδος χώρος μέσα στον οποίο μαίνονταν έντονες επιστημονικές, πολιτικές, κοινωνικές αλλά και προσωπικές συγκρούσεις. Δεν αφορούσε μόνο στη δομή και στα λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας αλλά ακόμη στον τονισμό και στην ορθογραφία της. Αφορούσε στη συνέχεια της σύγκρουσης μεταξύ των αρχαϊστών του 19^{ου} αιώνα και των αντιπάλων τους, στο πρόσωπο πλέον των καθαρευουσιάνων και των δημοτικιστών. Ακόμη αφορούσε σε ζητήματα κοινωνικού και ιδεολογικού μετασχηματισμού (αύξηση της επιρροής της αριστεράς) ή και σε ζητήματα γεωγραφικά (παλαιά και νέα Ελλάδα). Αφορούσε στα ζητήματα των μειονοτήτων και των πολιτικών σκοπιμοτήτων κυβερνήσεων και αμέτρητων υπουργών Παιδείας αυτής της περιόδου. Σε ό,τι όμως και αν αφορούσε αυτή η σύγκρουση - η αναφορά και ανάλυση του συνόλου των ζητημάτων που συμπαρέσυρε δεν μπορεί να καλυφθεί από την παρούσα εργασία - μαίνεται την περίοδο αυτή μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δημοτική γλώσσα, ως γραπτή, έχει ήδη υπερισχύσει ανεπίστρεπτα στο χώρο των τεχνών και αποτελεί το εκφραστικό μέσο, με τις ποικίλες εκφάνσεις του αλλά πάντα ζωντανά, του προφορικού λόγου των Ελλήνων. Η καθαρεύουσα επικρατεί και δεν μοιάζει να απειλείται στο χώρο της επιστήμης, της πολιτικής, των δημοσίων εγγράφων, της δικαιοσύνης και σημαντικότητας μερίδας του Τύπου, πάντα όμως στη γραπτή της μορφή. Ο προνομιακός χώρος της διδασκαλίας της γλώσσας, τα σχολεία, θα βρεθούν αναπόφευκτα στο επίκεντρο. Αν αλωθούν από τους δημοτικιστές μοιραία η δημοτική θα επικρατήσει ολοκληρωτικά. Αν παραμείνουν υπό τον έλεγχο των καθαρευουσιάνων θα διατηρηθεί η κοινωνική διάσταση της γλώσσας ως μέσο διάκρισης των λίγων εκλεκτών από το πλήθος. Τα χρόνια που εξετάζουμε, η δημοτική είναι η κύρια γλώσσα των δημοτικών σχολείων χωρίς όμως να έχει επικρατήσει απόλυτα (συνδιδασκαλία με καθαρεύουσα στις Ε' και Στ' τάξεις). Αποβάλλοντας τελείως την καθαρεύουσα από το δημοτικό οι δημοτικιστές μπορούν να προχωρήσουν στο σκληρό πυρήνα της Μέσης και στον ακόμη σκληρότερο των Πανεπιστημίων. Αν όμως η καθαρεύουσα καταφέρει και αντισταθεί τότε η δημοτική θα παραμείνει μια γλώσσα για να εξυπηρετεί τις ανάγκες του «χύδην» λαού που δεν θα μπορεί να ολοκληρώσει ούτε τη στοιχειώδη εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που βρίσκονται σε όλη αυτή τη διαμάχη; Σαφώς είναι παρόντες αλλά δεν μπορούν να διακριθούν παρά μόνο αν διαθέτουν δημόσιο λόγο. Το λόγο αυτό τους τον παρέχουν, λιγότερο ή περισσότερο, τα εκπαιδευτικά περιοδικά που ουκ ολίγα στον αριθμό εκδίδονται την περίοδο αυτή. Όλα όσα περιγράψαμε πιο πάνω θεωρούμε πως στοιχειοθετούνται, στα πλαίσια αυτής της περιορισμένης εργασίας, μέσα από τον ίδιο το λόγο των εκπαιδευτικών, κάποτε προσωπικό άλλοτε επίσημο ως θεσμοθετημένο (συνδικαλιστικό - σύλλογοι).

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για όλα. Αναπόφευκτα και για τη γλωσσική διαμάχη απότοκο ζήτημα της οποίας ήταν η επιλογή της σχολικής γλώσσας. Έδειξαν όχι μόνο πως έχουν άποψη αλλά και την τεκμηρίωσαν. Ακόμη περισσότερο έδειξαν ότι έχουν θάρρος. Στους χαλεπούς πολιτικούς καιρούς των δικτατοριών, των πολιτικών αλλαγών με τις πολιτικές διώξεις σε μόνιμη πρακτική (βλέπε «ιδιώνυμο»), οι εκπαιδευτικοί τόλμησαν να μιλήσουν κάποτε ακόμη και δηκτικά απέναντι σε έναν μονίμως ισχυρότερο αντίπαλο, τους καθαρευουσιάνους, που διέθετε σταθερή πολιτική κάλυψη. Στα περιοδικά τα οποία κάλυψε η έρευνά μας διεξάγονταν και ένας διάλογος. Ένας διάλογος με διασταυρούμενες διαδρομές. Δημοτικιστές μετριοπαθείς ή ριζοσπαστικοί, απλοί εκπαιδευτικοί από τα απομακρυσμένα σχολεία τους, καθαρευουσιάνοι ή σκληροί γλωσσαμύντορες, επιστήμονες και πολιτικοί. Αν και εμάς μας ενδιαφέρει εδώ περισσότερο η άποψη των εκπαιδευτικών δεν έχουμε την πρόθεση να αποφύγουμε τη διασταύρωση του λόγου τους με το λόγο άλλων προσώπων που

χωρίς να είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, οι θέσεις τους υπήρξαν χαρακτηριστικές των στάσεων και προθέσεων των δύο εκ του συστάδην μαχόμενων παρατάξεων.¹

2. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ

Τα ίδια τα περιοδικά, τουλάχιστον όσα ερευνήσαμε, με ελάχιστες εξαιρέσεις δεν μπόρεσαν να αποφύγουν μια προφανή αντίφαση που προέκυπτε από τη συνύπαρξη δημοτικής και καθαρεύουσας. Σε παρατήρηση του Δημήτρη Γληνού για τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το *Δελτίον της ΟΛΜΕ (Δελτίο)*, το περιοδικό απαντά ότι είναι ανοιχτό σε δημοτικιστές και καθαρευουσιάνους και χρησιμοποιεί την απλή καθαρεύουσα καθώς το κοινό της είναι κυρίως καθαρευουσιάνοι. Το περιοδικό θα υπερασπιστεί και τη Ρόζα Ιμβριώτη απέναντι σε σχόλιο του Γληνού για μετάφρασή της ενός κειμένου στην καθαρεύουσα. Η Ιμβριώτη ξεκίνησε τη μετάφραση στη δημοτική απλώς την άλλαξε σε απλή καθαρεύουσα ύστερα από αίτημα του περιοδικού.² Σε μια γλώσσα ακραιφνώς δημοτική ο *Προμηθεύς*, περιοδικό που εκδίδεται στο Ρέθυμνο, απαντά στο δάσκαλο Κ. Παπαστάθη με όμοιο τρόπο. Αν και δηλώνει επίσης ότι αν είχε περισσότερους συνεργάτες, ένθερμους δημοτικιστές, τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά. Το περιοδικό θα επικαλεστεί και την ελευθερία στον τρόπο γραφής για τη χρήση από μέρους του της καθαρεύουσας. Θα κλείσει με μια αρκετά αμφιλεγόμενη επίκληση μιας νίκης επί της καθαρεύουσας με τη χρήση της ίδιας.³ Το *Διδασκαλικόν Βήμα (Δ.Β.)*, στα 1924, θα δεχθεί παρόμοια κριτική από τους καθαρευουσιάνους. Η επιθετική του απάντηση, καθώς η κριτική συνοδεύονταν με επιστροφή του περιοδικού, υπήρξε πως το περιοδικό είναι όλων των δασκάλων.⁴

3. ΕΘΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Αν για την καθαρεύουσα η έλλειψη πατρός και μητρός ήταν περισσότερο προφανής για τη δημοτική το αντίθετο δεν ήταν απολύτως βάσιμο. Ο Αχιλλέας Τζάρτζανος, στο *Δελτίο*, θα αναρωτηθεί ποια είναι αυτή η ομοιόμορφη δημοτική που θα πρέπει να διδάσκει το κρατικό σχολείο ως ενιαία και ομοιόμορφη εθνική γλώσσα. Ο Τζάρτζανος θα επιχειρήσει να ορίσει μια εθνική γλώσσα ως μια κοινή νεοελληνική διάλεκτο που διαμορφώνεται σταδιακά στα αστικά κυρίως κέντρα. Η γλώσσα αυτή είναι των μορφωμένων μικροαστών και των ανώτερων τάξεων. Η παρέμβαση του καθηγητή προήλθε από τον ερεθισμό που του προκάλεσε η αναφορά περί δημοτικής γλώσσας ως «μητρικής» για τους Έλληνες κατά τη διάρκεια των εργασιών της ΙΒ' Γενικής Συνέλευσης της ΟΛΜΕ.⁵ Η απάντηση της Ομοσπονδίας ήταν άμεση. Ως δημοτική εννοεί εκείνη που ο λαός θεωρεί μητρική, τη γλώσσα της λογοτεχνίας. Ο Τζάρτζανος ανταπαντά συγκαταβατικά πως εκείνος ίσως υπήρξε βιαστικός στην κρίση του για την τοποθέτηση της Ομοσπονδίας.⁶ Το επεισόδιο δεν εξελίχθηκε ως τέτοιο. Ο Τζάρτζανος δεν μπορούσε να χαρακτηριστεί καθαρευουσιάνος.

Η αναφορά του Τζάρτζανου όμως σε μια εθνική γλώσσα διέγειρε αντιδράσεις καθώς υπήρξαν εκπαιδευτικοί όπως ο Γ. Σουμελίδης, γυμνασιάρχης στα Καρδάμυλα, που προειδοποιούσε τους συναδέλφους του να μη κάνουν λόγο για εθνική γλώσσα γιατί τότε εξ αντιδιαστολής όσοι χρησιμοποιούν άλλη γλωσσική μορφή θα πρέπει να θεωρούνται αντεθνικοί, δηλαδή προδότες, κομμουνιστές κ.α. Θέτει δε και το ερώτημα αν τα ιδιώματα και οι διάλεκτοι είναι εθνικά-ες.⁷ Ο δάσκαλος στους Δολούς Αβίας, Άγγελος Ρουμπέας, πάντως, θα επιμείνει στην έννοια της εθνικής γλώσσας και θα κατηγορήσει τους «νέους παιδαγωγούς» ότι θέλουν να την καταργήσουν για να βάλουν στη θέση της την κατασκευασμένη δημοτική. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα είναι εμφανώς αρνητικά: αμάθεια, διαίρεση των δασκάλων, παραμέληση διδακτικών μεθόδων.⁸

Τα εκπαιδευτικά περιοδικά παρακολουθούν τις εξελίξεις στο εξωτερικό όσον αφορά σε ζητήματα γλώσσας. Θα εντοπίσουν την απαγόρευση στη Γαλλία της διδασκαλίας των τοπικών διαλέκτων και θα παρατηρήσουν ότι η μόνο εκμάθηση της γαλλικής μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά, αντίθετα με το διχαστικό εθνικά παράδειγμα της διγλωσσίας του

Βελγίου.⁹ Εθνικό παράδειγμα για την Ελλάδα την περίοδο αυτή αποτελεί και η Τουρκία. Οι Τούρκοι αφήνουν πίσω τους «χοτζάδες», με την αλλαγή του αλφάβητού τους, και κοιτάζουν μπροστά αντίθετα με τους Έλληνες, θα παρατηρήσει ο δάσκαλος Παναγιώτης Φωτιάδης από το Λειψύδριο του Κιλκίς.¹⁰

Η καθαρεύουσα προβάλλεται ως η κατεξοχήν εθνική γλώσσα χωρίς όμως να προτείνεται λιγότερο ένας παρόμοιος ρόλος και για τη δημοτική. Ο καθηγητικός σύλλογος του διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης Φλώρινας, το 1929, με υπόμνημά του προς το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, θα τονίσει το καυτό ζήτημα των δίγλωσσων της Μακεδονίας. Αν και το κείμενο συντάσσεται σε άπταιστη καθαρεύουσα¹¹ περιέχει το αίτημα να μη διδάσκεται η καθαρεύουσα καθόλου στις Ε' και Στ' τάξεις του δημοτικού καθώς δημιουργεί σύγχυση στα παιδιά και αποτρέπει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας «επί εθνική ζημία». Όπως χαρακτηριστικά υποσημειώνεται, είναι προτιμότερο τα παιδιά αυτά να διαβάζουν το ελαφρύ περιοδικό «Φαντάζιο» παρά ανθολόγια που προέρχονται από τη γειτονική χώρα. Οι καθηγητές όμως είναι ακριβοδίκαιοι. Θα τονίσουν ότι η πρόταση τους ισχύει για το σύνολο της Ελλάδας ώστε με αυτό τον τρόπο, σε μια γενιά, να εκτοπιστούν όλες οι ελληνικές διάλεκτοι.¹² Με τη φωνή των μεγάλοςχημων της εκπαίδευσης θα ενωθεί και η φωνή του δασκάλου στο Λευκώνα Φλώρινας, Μιλτιάδη Βαρλαβίδια, που θα παρατηρήσει εύστοχα πως στην πραγματικότητα πρόκειται για τριγλωσσία που οδηγεί στην αμορφωσιά.¹³

4. ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΟΙ

Το 1925, η Ζ' Γενική Συνέλευση της Δ.Ο. θα ζητήσει τη δημοτική ως αποκλειστική γλώσσα του δημοτικού. Θα είναι στην πραγματικότητα επανάληψη του αιτήματος της Γ' Γενικής Συνέλευσης του κλάδου, τον Απρίλιο του 1923.¹⁴ Ουσιαστικά η διοίκηση της Δ.Ο. θα επαναλάβει την θέση αυτή στην ΙΑ' Γενική Συνέλευση προτείνοντας επιπλέον τη δημοτική για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θα τονισθεί μάλιστα ότι διαφορετικά η διγλωσσία θα διαχωρίζει το ένα δέκατο των αριστοκρατών από τα εννέα δέκατα του αγράμματου λαού.¹⁵ Πιο συγκρατημένα όμως το 1930, στη ΙΓ' Γενική Συνέλευση, η διοίκηση της Δ.Ο. θα επαναλάβει απλώς το αίτημα για κατάργηση της διγλωσσίας στις Ε' και Στ' τάξεις.¹⁶ Χωρίς στ' αλήθεια να αλλάζει γραμμή πλεύσης η ΙΣτ' Γενική Συνέλευση, στα 1933, θα απαιτήσει εκ νέου την απάλειψη της διγλωσσίας από το δημοτικό η οποία, θα υπογραμμίσει, λειτουργεί ως προπαρασκευή για τη Μέση.¹⁷ Την ίδια χρονιά, η ΙΒ' Γενική Συνέλευση των καθηγητών Μέσης θα υιοθετήσει τη δημοτική ως γλώσσα των «συνθέσεων» για το γυμνάσιο.¹⁸

Οι σύλλογοι επίσης δραστηριοποιούνται. Στα 1927 διεξάγεται τοπικό συνέδριο στη Χίο για τη δημοτική γλώσσα. Το ανακοινώνει το Δ.Β. μαζί με την απόφαση του συνεδρίου για την απαλλαγή του δημοτικού από την καθαρεύουσα.¹⁹ Το παιδαγωγικό συνέδριο δημοδιδασκάλων Ηγουμενίτσας Παραμυθιάς, στα 1932, θα πάρει απόφαση υπέρ μιας απλοποιημένης ορθογραφίας της δημοτικής.²⁰ Την ίδια χρονιά οι διδασκαλικοί σύλλογοι Γουεμενίτσας και Πογωνίου θα προτείνουν κατά τη διάρκεια της ΙΕ' Γενικής Συνέλευσης, την κατάργηση της καθαρεύουσας από το δημοτικό. Ενώ ο σύλλογος Χίου, στην ίδια συνέλευση, πέρα από αυτό, θα ζητήσει και την απάλειψη της καθαρεύουσας από τα γυμνάσια και τα πανεπιστήμια και την εισαγωγή της δημοτικής με απλοποιημένη μάλιστα ορθογραφία.²¹ Η αντίθετη φωνή θα ακουστεί από το σύλλογο δασκάλων Ηλίας. Στα 1926 θα εκδώσει ψήφισμα για τη γλώσσα εναντίον των «μαλλιαρών» και της σύγχυσης που επικρατεί στο δημοτικό. Το Δ.Β. δεν θα του χαριστεί για την επίθεση που θεωρεί πως ασκεί ουσιαστικά εναντίον της Δ.Ο.²²

5. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΙΡΕΣΗ

Αν και οι αιτίες διάσπασης μιας Ομοσπονδίας δεν μπορούν παρά να είναι ποικίλοι, την περίοδο που συμβαίνει στη Δ.Ο. δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει και τη διαμάχη για τη

γλώσσα. Οι ηγέτες της Νέας Ομοσπονδίας θα υποστηρίξουν τη δημοτική γλώσσα για το δημοτικό σχολείο αλλά όχι και για τις υπόλοιπες βαθμίδες, επιμένοντας πως δεν υπήρξε αυτή θέση της Ομοσπονδίας όπως κάποιοι σύνεδροι ψευδώς επέμεναν. Προκειμένου λοιπόν να σώσουν την Ομοσπονδία τη διέσπασαν. Οι ίδιοι όμως θεωρούν ότι ούτως ή άλλως η οξύτητα του γλωσσικού είχε διχάσει τους δασκάλους.²³

Η εμπλοκή της γλωσσικής διαμάχης ανάμεσα στα μέλη της Ομοσπονδίας σαφώς και έχει ιδεολογικό υπόβαθρο. Το να φτάνει κανείς όμως να ερμηνεύει εκλογικά αποτελέσματα με βάση αυτή ακριβώς τη διαμάχη δεν φαίνεται να ενισχύει την ενότητα των δασκάλων. Ο δάσκαλος, Ι. Ευαγγελίδης βγάζει συμπεράσματα από τις εκλογές της Ομοσπονδίας του 1926. Παρατηρεί ότι υπερψηφίστηκαν οι δημοτικιστές. Μπορεί να καταμετρά οκτώ χιλιάδες δημοτικιστές, ταυτόχρονα όμως καταμετρώνται και δυο χιλιάδες καθαρευουσιάνοι όπως και τρεις χιλιάδες ακόμη δάσκαλοι που δεν έλαβαν μέρος στις εκλογές,²⁴ γεγονός που τονίζει έναν πραγματικό διχασμό στις τάξεις των δασκάλων.

6. ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΟΠΙΣΘΟΔΡΟΜΙΚΟΙ

Ο δημοτικισμός και αντίστοιχα ο καθαρευουσιανισμός δεν υπήρξαν μόνο οι δυο πόλοι μιας γλωσσικής αντιπαράθεσης. Υπήρξαν ακόμη ιδεολογικά συγκεκριμένα καθώς και περιγραφικοί όροι δυο κάποτε εκ διαμέτρου αντίθετων πολιτισμών. Αυτό μπορεί χαρακτηριστικά να διαφανεί μέσα από τοποθετήσεις στα εκπαιδευτικά περιοδικά. Ο *Προμηθεύς*, χωρίς δισταγμό, θα χαρίσει την ιδιότητα του προοδευτικού στους δημοτικιστές επιφυλάσσοντας την οπισθοδρομικότητα για τους καθαρευουσιάνους τους οποίους μάλιστα λοιδορεί ως εστέτ της γλώσσας που όμως έχουν ακόμη τα τσουράπια τους στο μπαούλο. Η ένταση του αρθρογράφου θα τον οδηγήσει να κατηγορήσει τους καθαρευουσιάνους ως απαξιούντες την ελληνική γλώσσα καθώς παραγνωρίζουν τα δημοτικά τραγούδια. Ένα κρεσέντο θα οδηγήσει στη θέση πως η δημοτική γλώσσα είναι εγγεγραμμένη στο ελληνικό DNA άρα «παρά φύσιν» οι καθαρευουσιάνοι θέλουν να κρατήσουν το λαό στην αμάθεια.²⁵ Κι όλα αυτά γραμμένα σε μια γλώσσα καθαρεύουσα. Σε άλλο τεύχος ο *Προμηθεύς* θα υποστηρίξει ότι οι δημοτικιστές ζητούν να ξυπνήσουν το λαό ενώ οι καθαρευουσιάνοι θεωρούν ότι με την επικράτηση της δημοτικής διασπάται η συνέχεια του ελληνισμού και οι Έλληνες απομακρύνονται από τον αρχαίο πολιτισμό τους. Σύμφωνα με το περιοδικό οι καθαρευουσιάνοι θεωρούν επικίνδυνους τους δημοτικιστές καθώς θέλουν να μετατρέψουν τους Έλληνες σε κομμουνιστές με το να επιθυμούν να τους διδάξουν τα δικαιώματά τους.²⁶ Στο ίδιο περιοδικό, από τον φιλελεύθερο δημοσιογράφο Γεώργιο Βεντήρη, ο δημοτικισμός θα περιγραφεί ως ευρύτατος ιδεολογικός χώρος που περιλαμβάνει διάφορες τάσεις. Δημοτικιστές εθνικόφρονες (Λορέντζος Μαβίλης, Ίων Δραγούμης), αριστεροί με ηγέτες εκτός αστικού χώρου και στη «μέση» ο Αλέξανδρος Δελμούζος.²⁷ Ήδη στα 1927 ο επιθεωρητής δημοτικών σχολείων Αθηνών, σε διάλεξή του, θα ταυτίσει την καθαρεύουσα με τη μιζέρια, τη δυστυχία και την οπισθοδρόμηση ενώ τη δημοτική με τη χαρά, την καλή διάθεση και την δημιουργικότητα.²⁸

7. ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΚΑΙ ΔΗΜΟΤΙΚΗ

ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΓΑΠΗΣ Ή ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΣΕ ΚΡΙΣΗ;

Οι δάσκαλοι έχουν το μερίδιο της ευθύνης τους για την υστέρηση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Το editorial του *Δ.Β.* στις 14 Μαρτίου του 1926 θα προβεί σε μια εκ βαθέων αυτοκριτική. Οι δάσκαλοι που υπηρέτησαν τον αρχαϊσμό επί δεκαετίες και στη συνέχεια τον καθαρευουσιανισμό, απομάκρυναν το παιδί από το σχολείο και κατέστησαν ανώφελη την εκπαίδευση στα μάτια των απλών ανθρώπων. Το διάστημα όμως της εισαγωγής της δημοτικής στην εκπαίδευση στα 1917-1920 και η επαναφορά της καθαρεύουσας στα 1920 έδωσε τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αντιληφθεί την αλήθεια. Αν υπηρέτησε ως όφειλε τη φρεναπάτη του σχολαστικισμού, τώρα ο ίδιος δάσκαλος διατρανώνει την επιμονή

του στη μόνη ζωντανή γλώσσα. Το έχει μάλιστα ήδη δείξει τούτο μέσα από σειρά τοπικών συνελεύσεων και αποφάσεων.²⁹ Παρόμοια συναισθήματα διακατέχουν και τον πρόεδρο του διδασκαλικού συνδέσμου Κοζάνης, Γεώργιο Παπαδέλη, όταν με επιστολή του στο Δ.Β. παραδέχεται ότι φταίνε οι δάσκαλοι που κλείστηκαν στους τέσσερις τοίχους του σχολείου νομίζοντας έτσι πως εκπλήρωσαν τον προορισμό τους απέναντι στα παιδιά με το να τους επιβάλλουν μιαν αποστήθιση όλων των τύπων των ανώμαλων ρημάτων.³⁰

Δυο χρόνια νωρίτερα, ο δάσκαλος Νίκος Λάιος θα μιλήσει για τους συνάδελφούς του έξω απ' τα δόντια. Οι δάσκαλοι δέχονται χωρίς αμφισβήτηση ότι αποτελεί κάτι το φυσικό να διδάσκουν τη δημοτική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο αν και τα βιβλία των υπόλοιπων μαθημάτων είναι στην καθαρεύουσα. Την ίδια στιγμή άλλοι δάσκαλοι καταδικάζουν στην αμορφωσιά τους μαθητές τους με τη χρήση της καθαρεύουσας και τους «ρίχνουνε μέσα στο σκοτάδι της αμφιβολίας και της αρνητικής αυτοπεποίθησης που φέρνει στα στερνά την κακομοιριά και την ανειλικρίνεια που μας χαρακτηρίζει», θα περιγράψει πολύ εύστοχα. Για τον Λάιο ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να διδάξει τη δημοτική, διαφορετικά θα πρέπει απλώς να παραιτηθεί.³¹ Ο δάσκαλος Κ. Πανσανιάς, στα 1935, με ένα έξοχο κείμενο θα περιγράψει τα βάσανα που προκαλούσε η καθαρεύουσα (ξυλοδαρμούς, αγωνίες, αγρύπνιες) στους μικρούς μαθητές, από τα παλαιά χρόνια. Αυτή η γλώσσα έδιωχνε τα παιδιά από τα σχολεία. Αν θέλουμε το σχολείο χρήσιμο, τονίζει, πρέπει να συμβαδίζει με την κοινωνία κι όχι να πηγαίνει προς τα πίσω. Το σχολείο δεν μπορεί να «ρυμουλκήσει την κοινωνία». Άρα ούτε και το συστατικό της στοιχείο τη γλώσσα.³²

Ο Προμηθεύς, στα 1929, θα θέσει έναν καίριο προβληματισμό για τη διδασκαλία της δημοτικής στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζει, δε διδάσκεται επαρκώς είτε λόγω της απειθαρχίας πολλών δασκάλων είτε λόγω άγνοιας. Θα έπρεπε οι πρώτοι να ελεγχθούν και όσοι την αγνοούν να υποστηριχτούν. Θα πρέπει να πάνσουν οι δάσκαλοι να φοβούνται ότι στέλνουν απροετοίμαστα τα παιδιά στο γυμνάσιο όπου χρησιμοποιείται η καθαρεύουσα. Το περιοδικό εξαίρει τη σχέση δημοτικής, δασκάλων και μαθητών ως πολύ λειτουργική αλλά επιμένει ότι η κυβέρνηση πρέπει να νομοθετεί χρησιμοποιώντας τη δημοτική γλώσσα ώστε να μη μετατρέπονται σε ερμηνευτές των δυσερμηνευτων νόμων της διάφοροι καθαρευουσιάνοι.³³

Νωρίτερα, στα 1927 ο Θεόδωρος Βανιώτης, δημοδιδάσκαλος στο Κρούσοβο Σιδηροκάστρου, εξέφραζε την αισιοδοξία του και τη σιγουριά του, προτείνοντας και την κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας, για την στέρεη εγκαθίδρυση της δημοτικής η οποία όμως κατά την άποψή του δεν προέρχονταν από την ίδια την επιθυμία των τρομοκρατούμενων δασκάλων.³⁴ Και ένα χρόνο νωρίτερα, ο Ν. Παπαδόπουλος, δημοδιδάσκαλος στο Μπέλεσι Γορτυνίας, θεωρεί και αυτός ότι το γλωσσικό ζήτημα για το δημοτικό «έχει λυθή προ πολλού». Και τούτο το συμπέρασμα συνάγεται αβίαστα, προσθέτει, άσχετα με την πίεση που ίσως δέχθηκαν οι δάσκαλοι. Και για τον Παπαδόπουλο ο κρίσιμος παράγοντας είναι ο δάσκαλος στην τάξη ο οποίος θα πρέπει να πράξει με συναίσθηση της αποστολής του.³⁵ Ο δάσκαλος Παναγιώτης Φωτιάδης και πάλι, ομολογεί τη μεταστροφή του από την καθαρεύουσα στη δημοτική. Αυτό συνέβη από τη στιγμή που αναγκάστηκε να βγάλει τα παιδιά για διδασκαλία στην ύπαιθρο και αντιλήφθηκε ότι εκεί, πέρα από το αυστηρό πρόγραμμα, τα παιδιά λειτουργούσαν με τα τόσα ερεθίσματα που τους παρείχαν τα στοιχεία τη φύσης μ' έναν τρόπο φυσικό χρησιμοποιώντας τη δημοτική. Στο δικό του παράδειγμα μάλιστα, διέβλεπε τη σύνδεση ενός ανοικτού νέου σχολείου και της γλώσσας.³⁶

Ο Βασίλης Λιάρος, δάσκαλος στους Καθενούς Χαλκίδας, θα επιμείνει, ήδη στα 1933, ότι η δημοτική κυριαρχεί παντού και κατάφερε να μπει στα σχολεία ως μέσο και όχι ως σκοπός. Καλεί λοιπόν με το μέσο αυτό οι δάσκαλοι να απελευθερώσουν το μυαλό του μαθητή από την αποστήθιση. Το αυτί των Ελλήνων γνωρίζει τη δημοτική· θα τη γνωρίσει και το μάτι τους, θα τονίσει. Ο Λιάρος παρατηρεί μια οπισθοδρόμηση της δημοτικής στα 1933 αλλά παραμένει αισιόδοξος πως η κατάσταση δεν μπορεί πραγματικά να αντιστραφεί εις βάρος της.³⁷

8.ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Ένα ζήτημα που όχι απλώς συντρέχει με εκείνο της μορφής της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση αλλά αποτελεί συστατικό στοιχείο του γλωσσικού αγώνα είναι και η ορθογραφία της γλώσσας. Εάν πρόκειται να επικρατήσει η δημοτική, και για να διευκολυνθεί τούτο, η γλώσσα πρέπει να απλοποιηθεί θα υποστηρίξουν πολλοί εκπαιδευτικοί. Το ζήτημα όμως αφορά και στην καθαρεύουσα. Η πολυπλοκότητα της γλώσσας αυτής οδηγεί σε μια έντονη αντιγνωμία για τους γραμματικούς τύπους άρα και την ορθογραφία της. Αυτό αποτελεί άλλο ένα αδύνατο σημείο για την επικράτησή της. Στ' αλήθεια το ορθογραφικό ζήτημα διαχέεται και στις δυο γλώσσες, τις αφορά ταυτόχρονα και κάποτε τις τέμνει.

Με την εισαγωγή των Νέων Ελληνικών στο γυμνάσιο (σύγχρονα ελληνικά αναγνώσματα), ο Καλατζής, γυμνασιάρχης Βέροιας στα 1931, θα σχολιάσει την ποικιλία της ορθογραφίας που μπερδεύει τους μαθητές και θα ζητήσει την εξομάλυνση της γλώσσας. Από το άρθρο διαφαίνεται πως αναφέρεται στην καθαρεύουσα της οποίας η πολυποικίλη γραφή προκαλεί σύγχυση.³⁸ Και επειδή το ζήτημα της ανορθογραφίας στην καθαρεύουσα ταλαιπωρεί κυρίως τους καθηγητές των γυμνασίων, ο Γεώργιος Παπαγεωργίου φιλόλογος του γυμνασίου θηλέων Ιωαννίνων,³⁹ ο Ιωάννης Μαθιουδάκης δευτεροβάθμιος καθηγητής του γυμνασίου Νάξου⁴⁰ και ο Στάθης Δημακόπουλος καθηγητής γυμνασίου Κατερίνης⁴¹ θα καταγγείλουν την ορθογραφική αναρχία και θα ζητήσουν μια ομοιόμορφη γραφή και χωρίς τόνους για τη διδασκαλία και χρήση της γλώσσας.

Από την πλευρά τους και οι δάσκαλοι έθεταν ζήτημα ορθογραφίας. Ο Κ. Σάχηκας, δάσκαλος στο Βετέικο Πατρών, θα κάνει λόγο για τον «ορθογραφικό εφιάλτη» και το δικαίωμα των απλών δασκάλων να εκφράζουν τις απόψεις τους για την ορθογραφία. Θεωρεί δε ότι η απλούστευση των τόνων είναι ημίμετρο.⁴² Ο Κ. Ανανίκας, δάσκαλος στο Τατάρ Φαρσάλων, θα προτείνει την απλοποίηση της ορθογραφίας κάνοντας αναφορά στη γλωσσική μεταρρύθμιση της Τουρκίας.⁴³ Ο *Προμηθεύς*, καταδεικνύοντας το μέγεθος του προβλήματος, θα σημειώσει ότι αν ο ανορθόγραφος θεωρείται αγράμματος τότε όλοι οι Έλληνες είναι αγράμματοι. Προτείνει δε τη λύση της φωνητικής ορθογραφίας κάνοντας αναφορά και αυτός στον «σπουδαίο» Κεμάλ της γειτονικής Τουρκίας που την επέβαλε. Για την Ελλάδα, υποσημειώνει το περιοδικό, τα πράγματα είναι δύσκολα γιατί όσοι προτείνουν κάτι παρόμοιο κατηγορούνται ως κομμουνιστές, «μαλλιαροί», άθεοι κ.α.⁴⁴ Για το περιοδικό οι δημοτικιστές δεν είναι αναρχικοί: «Και από σοσιαλιστική ακόμα άποψη η ορθογραφία είναι στοιχείο κοινωνικής προσαρμογής και σαν τέτιο έχει αξία μεγάλη». Το ζήτημα όμως, θα συνεχίσει το περιοδικό, της ελληνικής ορθογραφίας το προκαλεί η πολυσημία του καθαρευουσιανισμού που φτάνει να λειτουργεί παραπλανητικά όσον αφορά στην ετυμολογία. Ή λοιπόν θα απλοποιηθεί η ορθογραφία ή μέσα στον κυκεώνα της θα χάνονται διαρκώς πολύτιμα στοιχεία της μόρφωσης.⁴⁵ Το περιοδικό θα καλέσει δασκάλους και καθηγητές να ηγηθούν στην απλοποίηση της ορθογραφίας με πρώτο βήμα τον τονισμό, καθώς το Πανεπιστήμιο είναι αρκετά δυσκίνητο για να προβεί σε σχετικές πρωτοβουλίες. Αν όμως δεν εκφράσουν τη γνώμη τους δάσκαλοι και καθηγητές δεν πρόκειται να ωριμάσει το πρόβλημα. Το περιοδικό δεν αποκλείει και την επιλογή της μεγαλογράμματης γραφής στα πλαίσια της απλοποίησης της γραπτής γλώσσας.⁴⁶

Απ' ότι φαίνεται οι εκπαιδευτικοί δεν αρκούνται στην έκφραση απλώς της γνώμης τους για το ζήτημα της ορθογραφίας. Ο Β' σύλλογος δασκάλων Αθηνών θα έχει την υποστήριξη της Δ.Ο. για το σχεδιασμό μιας δημόσιας συγκέντρωσης διανοομένων για την τονική μεταρρύθμιση.⁴⁷ Η συζήτηση για την ορθογραφία είναι μια ζωντανή συζήτηση επί της ουσίας. Δε θα λείψουν έτσι και πραγματικά θαρραλέες όσο και αμφιλεγόμενες γνώμες, όπως αυτή του Γιάνκου Προβατά, δασκάλου στο Λαύκι Κέρκυρας, ο οποίος θα προτείνει ακόμη και την αλλαγή της αλφαβήτου σε λατινική ώστε να επιτευχθεί η φωνητική ορθογραφία.⁴⁸

9. Η ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ Ε' ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Μια κύρια μάχη για τη γλώσσα στην εκπαίδευση, την περίοδο αυτή, δόθηκε γύρω από τη διδασκαλία της στις δύο μεγάλες τάξεις του δημοτικού. Ανέγγιχτη η καθαρεύουσα στο Πανεπιστήμιο και πανίσχυρη στη Μέση πασχίζει να διατηρηθεί και να εισδύσει ξανά ολοκληρωτικά στο δημοτικό.

Ο δάσκαλος Σπυριδάκης, στα 1934, μέσα από τον *Προμηθέα*, ζητά από όλους τους εκπαιδευτικούς να διαμαρτυρηθούν για την καθιέρωση της καθαρεύουσας στις Ε' και Στ' τάξεις. Το περιοδικό του απαντά ότι οι δημοτικιστές έκαναν το παν για να αποτρέψουν την εξέλιξη αυτή και μάλιστα τιμωρήθηκαν. Από τη μεριά της η Δ.Ο., σύμφωνα με το περιοδικό, δεν έκανε τίποτε για το ζήτημα γιατί θεωρεί ότι δεν είναι δουλειά των δασκάλων να λύσουν το γλωσσικό. Ευθύνες επιρρίπτει το περιοδικό και στους δημοτικιστές πολιτικούς γιατί ανήκοντες σε διαφορετικές παρατάξεις αδυνατούν να συνεννοηθούν. Οι δημοτικιστές διαιρέθηκαν σε αδιάλλακτους, μετριοπαθείς, μεικτούς και διστακτικούς, επιτρέποντας στους καθαρευουσιάνους «να αλωνίσουν».⁴⁹ Αρκετά νωρίτερα, στα 1927, η *Αναγέννηση* του Γληνού δεν κάνει λόγο για διγλωσσία αλλά για τριγλωσσία ως αποτέλεσμα του συμβιβασμού των δημοτικιστών με τους καθαρευουσιάνους: δημοτική στις Α' έως Δ' δημοτικού, συνδιδασκαλία δημοτικής καθαρεύουσας στις Ε' και Στ' δημοτικού. Ακόμη, καθαρεύουσα στο γυμνάσιο και αρχαία από τη Β' ελληνικού.⁵⁰

Από την πλευρά της η διοίκηση δείχνει την προτίμησή της προς την καθαρεύουσα. Αντιλαμβάνεται τη δυναμική της δημοτικής δεν μπορεί όμως να αποκολληθεί από την επιρροή της καθαρεύουσας. Με εγκύκλιο το υπουργείο Παιδείας, στα 1926, περιγράφει τη διδασκόμενη γλώσσα ως την εθνική γλώσσα των «πεπαιδευμένων», της Βουλής, των δικαστηρίων, των εφημερίδων κλπ. Διερωτάται λοιπόν η *Εσπέρα* στις 23 Μαρτίου 1926. Η γλώσσα που αναφέρει η εγκύκλιος ποια είναι; Του *Ριζοσπάστη*, του *Σκριπτ*, του Χατζηδάκι, του Ψυχάρη, του Γούναρη, του Παπαναστασίου, του Αρείου Πάγου;⁵¹ Παρομοίως και μια εγκύκλιος των εκπαιδευτικών συμβούλων επαναλαμβάνει πως η εθνική κοινή γλώσσα δεν είναι εκείνη των αμόρφωτων ή τα ιδιώματα αλλά των «πεπαιδευμένων του Έθνους τάξεων». Αφήνει δε το υπονοούμενο ότι μάλλον ξεκινάνε τα παιδιά με τη δημοτική για να φθάσουν ομαλά στην καθαρεύουσα.⁵² Την ίδια χρονιά υπουργική απόφαση για τη συγγραφή βιβλίων του δημοτικού θα περιγράψει τη γλώσσα τους ως γλώσσα αρχικά του σπιτιού που θα πρέπει σταδιακά να εξελιχθεί στην «απλή επίσημη του έθνους γλώσσα».⁵³

Ο Γεώργιος Δαφέρμος, δάσκαλος στο Ρέθυμνο και εκδότης του περιοδικού *Προμηθεύς*, σε άρθρο του στο Δ.Β. στα 1926, αρνείται το ρόλο του «προγυμνασίου» στο δημοτικό με χρήση σε αυτό της καθαρεύουσας. Ζητά να διαχωριστεί ευκρινώς το δημοτικό από το γυμνάσιο. Ας πάρουν τα «έρμα» τα παιδιά μετά το δημοτικό κι ας τα διδάξουν κι άλλη μια «ξένη» γλώσσα, την καθαρεύουσα, προτρέπει ειρωνικά.⁵⁴ Ο Ευάγγελος Κακούρος, διευθυντής Παιδείας, θα αναγνωρίσει το πρόβλημα ως ακόμη χειρότερο. Τα παιδιά του δημοτικού εξετάζονται στα αρχαία για να πάνε στη Γ' ελληνικού οπότε από την πίσω πόρτα εισάγονται και τα αρχαία στο δημοτικό (σημειώνει δε ότι αυτό αποτελεί συνήθη τακτική των ιδιωτικών σχολείων).⁵⁵ Ο δάσκαλος Δ. Αρσένης προτείνει λύση για να αποφεύγεται η καταστρατήγηση της διδασκαλίας της δημοτικής στις Ε' και Στ' τάξεις: επτάχρονο δημοτικό και πεντάχρονο γυμνάσιο στο οποίο να μπαίνουν οι μαθητές χωρίς εξετάσεις.⁵⁶

Ο Γεώργιος Δεδόπουλος, δάσκαλος στην Κέρκυρα, προτείνει ένα εξατάξιο δημοτικό, ένα εξατάξιο γυμνάσιο και την κατάργηση του ελληνικού. Τα παιδιά από το δημοτικό θα πρέπει να εξετάζονται στη δημοτική για να πάνε στο γυμνάσιο. Στο γυμνάσιο ας υπάρξει όποιος σχεδιασμός επιθυμούν. Δεν πρέπει να κατηγορούν στο ελληνικό, και τα παιδιά και το δάσκαλο ότι τα πρώτα είναι αγράμματα ώστε να παρωθούνται οι δάσκαλοι να προσαρμόζουν το δημοτικό για το ελληνικό και το γυμνάσιο, τονίζει.⁵⁷ Θα υπάρξουν και αντίθετες απόψεις. Ο δάσκαλος Αθανάσιος Βασδέκης από την Πέτρα Ιωαννίνων μάλλον δεν συνηγορεί υπέρ της επικράτησης της δημοτικής, καθώς, ναι μεν την προτείνει αλλά μόνο για τις μικρές τάξεις επιφυλάσσοντας για τις μεγάλες τάξεις του δημοτικού την καθαρεύουσα γιατί τα παιδιά μπερδεύονται, κατά τη γνώμη του, με τη συνδιδασκαλία των δύο γλωσσών. Μάλιστα ο Βασδέκης θα διευκρινίσει ότι μιλά για τη γνήσια δημοτική προφορική γλώσσα και όχι εκείνη την επίπλαστη των δημοτικιστών.⁵⁸

Στα 1929, ενώ η μάχη γύρω από τη διδασκαλία της καθαρεύουσας στο δημοτικό μαίνεται, ευάριθμοι σύλλογοι θα ζητήσουν την κατάργηση της διγλωσσίας.⁵⁹ Ο δάσκαλος στο Μεγάλο Χωριό, Σ. Στρατίκης, θα καυτηριάσει την πρόταση της Νέας Ομοσπονδίας για διδασκαλία της δημοτικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις και της απλής καθαρεύουσας στις δυο μεγάλες για να καταλαβαίνουν οι πολίτες αργότερα τα έγγραφα, τις εφημερίδες, τις λειτουργίες, τους πολιτικούς κλπ. Τέλος αναρωτιέται ειρωνικά αν είναι αναχρονιστικό και αντιδημοκρατικό να ζητήσουν οι δάσκαλοι το αντίστροφο.⁶⁰ Και ενώ στα 1933 το υπουργείο καταργεί τη γραμματική της δημοτικής στα γυμνάσια για να μην μπερδεύονται οι μαθητές με τη διδασκαλία τριών γραμματικών (αττικής διαλέκτου, καθαρεύουσας, δημοτικής),⁶¹ και αυξάνει τις ώρες της καθαρεύουσας στην Ε' και Στ' τάξεις,⁶² ο σύλλογος Εδέσσης Αλμωπίας θα επιμείνει για την κατάργηση της καθαρεύουσας στις μεγάλες τάξεις.⁶³

10. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ, ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ;

Την περίοδο αυτή για πολλούς εκπαιδευτικούς η μεταρρύθμιση ταυτίζεται σχεδόν με την επικράτηση της δημοτικής στην εκπαίδευση. Για το Δ.Β. το γλωσσικό ζήτημα είναι καθαρά εκπαιδευτικό ζήτημα. Υποστηρίζει, στα 1926, πως τρεις γενιές στοίχησε η καθαρεύουσα πριν ηττηθεί εκτός από τη λογοτεχνία και στην εκπαίδευση. Προσπαθώντας ο δάσκαλος μάταια να αλλάξει τη γλώσσα του λαού κατέληξε ο τίτλος του να είναι βρισιά στο στόμα του. Λόγω της γλώσσας και μέσω της γλώσσας θα αντιστραφεί η κατάσταση με την μεταρρύθμιση. Η ηττημένη καθαρεύουσα παλεύει τώρα με πολιτικούς όρους να παραμείνει στην εκπαίδευση.⁶⁴ Ο πρόεδρος του συλλόγου δασκάλων Κοζάνης Γ. Παπαδέλης, θεωρεί ότι η δημοτική γλώσσα θα μετατρέψει τους Έλληνες σε παραγωγικό λαό. «Αξίνα κι αλέτρι» χρειάζεται η χώρα κι όχι «γερούνδια». Με επιθετικό τόνο μάλιστα προτρέπει τη διοίκηση να «ξηλώσει» τα γυμνάσια που βγάζουν ορδές «λυμαινόντων το δημόσιο».⁶⁵ Για λυμαινόντες την Ελλάδα επιστήμονες κάνει λόγο κι άλλο ένα άρθρο του Δ.Β. Ο αρθρογράφος πιστεύει ότι η Ελλάδα στις νέες μεταπολεμικές συνθήκες πρέπει να προοδεύσει όπως τα άλλα κράτη και αυτό θα γίνει με τη γεωργία. Η χώρα πρέπει να δημιουργήσει «επιστήμονες γεωργούς». Στην πραγματικότητα ο συντάκτης δε θεωρεί πως το εκπαιδευτικό πρόβλημα έχει να κάνει με τη δημοτική ή την καθαρεύουσα. Απαιτεί τον περιορισμό των γυμνασίων που βγάζουν «θεσιθήρες» και τον πολλαπλασιασμό των δημοτικών σχολείων σε μέρη που πρέπει να δουλεύει η «σκαπάνη». Απαιτεί ακόμη να εξαλειφθεί η θεωρία στα σχολεία στα οποία πρέπει να προσφέρονται μόνο πρακτικές γνώσεις για «χειρώνακτες» που θα δουλεύουν στον πλούτο της χώρας. Θα πρέπει η Ελλάδα από «κηφηνариό» να μετατραπεί σε «εργαστήρι».⁶⁶

Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος Καραχρήστου θα διαφωνήσει για το ζήτημα της γλώσσας με τον πρόεδρο του συλλόγου Κοζάνης κατά τη διάρκεια μιας ομιλίας του πρώτου. Ο σύμβουλος θεωρούσε ότι η μεταρρύθμιση περιορίστηκε στη γλώσσα ενώ τον ίδιο δεν ενδιέφερε ποια γλώσσα θα επικρατούσε αρκεί η μεταρρύθμιση να αφορούσε σε ζωτικά για το σχολείο ζητήματα. Ο πρόεδρος του συλλόγου επέμεινε ότι η λύση υπέρ της δημοτικής γλώσσας, του γλωσσικού ζητήματος, αποτελεί προϋπόθεση για μια ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση.⁶⁷ Αντίθετα ο δημοδιδάσκαλος Αντώνιος Διβόπουλος από το Γιδά θα υποστηρίξει ότι η λύση του γλωσσικού δεν αφορά τα δημοτικά σχολεία. Εκεί προέχουν να μεταρρυθμιστούν άλλα σημαντικά κομμάτια του. Τα παιδιά, τονίζει, δεν έχουν ανάγκη λόγων –και εδώ θα φωτογραφίσει τους δημοτικιστές.⁶⁸

Το 1932 ο Προμηθεύς θα τονίσει την ανάγκη ύπαρξης επίσημης γραμματικής της δημοτικής ώστε να μην αυτοσχεδιάζει ο δάσκαλος. Θα καταγγείλει το κράτος που δέχτηκε και δεν ολοκλήρωσε τη μεταρρύθμιση υπέρ της δημοτικής και έφτασε να διδάσκεται πλέον μια αρχαιοπρεπής καθαρεύουσα στα γυμνάσια. Ευθύνες επιρρίπτονται και στη Δ.Ο. που δεν ενήργησε ανάλογα, κατά τις δεξιόστροφες αλλά και αριστερόστροφες κινήσεις της, αγνοώντας μάλιστα και κάθε υπόδειξη που προέρχονταν από την επαρχία όπως. Η Δ.Ο. καταγγέλλεται από το περιοδικό και για το γεγονός ότι διδάσκουν οι δάσκαλοι ό,τι θέλουν και μάλιστα ελλείπει γραμματικής δημοτικής γλώσσας.⁶⁹

11. «ΚΑΘΑΡΑ» ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ

Οι καθαρευουσιάνοι δεν στερούνταν επιχειρημάτων. Τουλάχιστον με την έννοια ότι δεν παρέμεναν σιωπηλοί απέναντι στη θερμή υπέρ της δημοτικής στάσης των υποστηρικτών της. Ο επιφανής γλωσσολόγος Τζάρτζανος θα τους προσφέρει κάποια εργαλεία για να υποστηρίξουν την τεχνητή ζωή της γλώσσας τους. Θεωρεί θεμιτή τη διδασκαλία της καθαρεύουσας στη Μέση εκπαίδευση γιατί μόνο έτσι ο πολίτης θα καταλαβαίνει τα δημόσια κείμενα αλλά ακόμη και τα ιδιωτικά που γράφονται στην καθαρεύουσα και από δημοτικιστές. Θα προτείνει μάλιστα τρόπους για τη διδασκαλία της καθαρεύουσας μέσα στην τάξη.⁷⁰

Ο *Ερμής* πάντως θα ανακαλύψει ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες μιλούν την αγγλική καθαρεύουσα ενώ θα διερωτηθεί ποιος διαμορφώνει τη γλώσσα. Οι μορφωμένοι ή οι «χασισοπώτες»; Υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο μέσο αλλά και σκοπός τέτοιος που δεν μπορεί να είναι η άναρχη δημοτική. Μια ενιαία ομοιόμορφη καθαρεύουσα μπορεί να λειτουργήσει αφομοιωτικά.⁷¹ Στο συνέδριο διευθυντών και υποδιευθυντών διδασκαλείων στην Αθήνα, το Σεπτέμβριο του 1930, ο Μιχαήλ Μιχαλόπουλος, διευθυντής του διδασκαλείου Σερρών, θα κατηγορήσει τους δημοτικιστές για τραμπουκισμό και θα υπερασπιστεί την καθαρεύουσα με το επιχείρημα της ύπαρξής της. Αφού υφίσταται και τα σπουδαιότερα και σημαντικότερα κείμενα είναι γραμμένα σ' αυτή, πώς θα τα προσεγγίσουν τα παιδιά; Ζητά λοιπόν περισσότερες ώρες διδασκαλίας της καθαρεύουσας. Θα εμπλέξει μάλιστα και το σχολείο εργασίας το οποίο, κατά την άποψή του, δεν θα μπορεί να ανατρέξει στις πηγές, δηλαδή στην αρχαία γλώσσα που και αυτή δεν επιθυμούν οι δημοτικιστές. Θα αναφέρει δε πως και ο Δελμούζος κλείνει προς τις θέσεις του. Δεν θα πρέπει λοιπόν να αφαιρεθούν η καθαρεύουσα και τα αρχαία από το διδασκαλείο γιατί ακόμη και τα παιδιά του γυμνασίου θα είναι πιο μορφωμένα από τους δασκάλους, θα σημειώσει.⁷² Ο Π. Φωτεινός, καθηγητής στο Πορτ-Σάϊντ, συναινεί σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά όχι αυτή της «εθνικής ημών γλώσσας». Υποστηρίζει ότι όλες οι γλώσσες προσπαθούν να αποκαθαρθούν ομοίως και η «νέα» ελληνική. Η καθαρεύουσα λοιπόν, κατά τη γνώμη του, δεν απέχει, ως γραπτή, και πολύ από την καθομιλουμένη. Όλοι μπορούν να την καταλάβουν. Το πρόβλημα είναι με τα αρχαία ελληνικά και εκεί πρέπει να υπάρξει απλούστευση και μεταρρύθμιση. Την ίδια στιγμή ο καθηγητής ζητά τη χρήση του μονοτονικού, την αλλαγή της ορθογραφίας αλλά και την αντικατάσταση του ελληνικού αλφάβητου με εκείνου του λατινικού.⁷³

Λόγο υπέρ της καθαρεύουσας φυσικά θα έχει και η εκκλησία. Ο μητροπολίτης Βέροιας, σε άρθρο του στον *Ερμή*, ανάμεσα σε διάφορες εκπαιδευτικές κρίσεις στις οποίες προβαίνει αναφέρεται και υπέρ της καθαρεύουσας ως γλώσσας των ευαγγελίων. Πάντως ο ακροατής του, δάσκαλος που υπογράφει Δς-Σς, τον καλεί να αντιληφθεί τα «χασμουρητά» των αγροτών ακροατών του.⁷⁴

13. ΜΙΚΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τελικά καθαρεύουσα, δημοτική ή κάτι ανάμεσά τους; Ο Τζάρτζανος υποστηρίζει ότι η δημοτική στην πραγματικότητα είναι μικτή καθώς κουβαλά μέσα της στοιχεία αρχαϊκά αλλά και της καθαρεύουσας. Χρησιμοποιεί δε ένα κείμενο του Τριανταφυλλίδη για να δείξει ότι και αυτός παρότι γνήσιος δημοτικιστής γράφει μικτά χωρίς να πιστεύει σε μια μικτή δημοτική.⁷⁵

Για μικτή γλώσσα θα κάνουν λόγο και καθαρευουσιάνοι όπως ο δάσκαλος Άγγελος Τανάγρας. Υποστηρίζει ότι και οι «δημοτικιστάι ομιλούν διά μικτήν».⁷⁶ Ο δάσκαλος Μ. Γενεράλης θα υπερασπιστεί τη «μέση θέση». Θεωρεί πως ούτε οι μαλλιαροί ούτε οι γλωσσαμύντορες κατέχουν τη μοναδική γλωσσική αλήθεια. Οι γλωσσολόγοι δημοτικιστές και οι καθαρευουσιάνοι περιέπλεξαν τα πάντα με την πολιτική, θα τονίσει, περιγράφοντας τη διαμάχη ως μέρος της διαμάχης βενιζελικών και βασιλικών. Προτρέπει τη Δ.Ο. να δώσει βήμα και στις δυο πλευρές. Ο Γενεράλης θα προτείνει ακόμη να διατηρηθεί η δημοτική εκεί που δεν μπορεί να «ριζοβολήσει» η καθαρεύουσα. Σε τελική ανάλυση για τον αρθογράφο καθαρευουσιάνοι και δημοτικιστές είναι όλοι ίδιοι και λειτουργούν εκ του πονηρού και εν

τέλει μόνον ο δάσκαλος ζημιώνεται. Η σύνταξη του *Προμηθέα* θα του απαντήσει ότι «μέση λύσις και συμβιβασμός δε χωρεί», αν και δέχεται ότι η δημοτική γλώσσα μπορεί να εμπλουτισθεί από το αρχαίο και το νεώτερο λεξιλόγιο.⁷⁷ Η μετεκπαιδευόμενη τότε, παιδαγωγός και λαογράφος, Μαρία Λιουδάκη, στα 1926, σε διάλεξη του Χατζιδάκι αν και αρχικά ήταν ενάντια στις απόψεις του τον βρήκε έξοχο και μη επιτιθέμενο στη δημοτική. Θεωρεί ότι αυτός μπορεί να βοηθήσει τους «καταδιωκόμενους» και εξαιτίας της γλώσσας δασκάλους και να ανοίξει ένα διάλογο που θα βοηθήσει στην επίλυση του γλωσσικού ζητήματος. Έτσι θα μπορέσει και ο δάσκαλος να εκφράσει τη γνώμη του ως ειδικός.⁷⁸ Ο δάσκαλος Κ. Αχαιός θα ρίξει το βάρος στη συμφιλίωση των εκπαιδευτικών. Η διαφορά που πιθανόν προκύπτει από τη γλώσσα, μεταξύ των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι θα πρέπει να αποτελεί μόνο «ευγενή αφετηρία προς μελέτην και έρευναν και άμιλλαν μεταξύ των συναδέλφων επί του ζητήματος τούτου».⁷⁹ Ο πρόεδρος του Β' συλλόγου δασκάλων Αθηνών Β. Παπαευθυμίου, στα 1934, θα προσπαθήσει να βάλει τα πράγματα στη θέση τους. Ο δάσκαλος κατά τη γνώμη του ήθελε να γίνει δημοτικιστής και όχι αναρχικός χρησιμοποιώντας μια γλώσσα χωρίς να έχει ρίζες και να αποτελεί κατασκευάσμα. Θεωρεί ότι καθένας πλέον διαθέτει και μια δική του δημοτική. Την ίδια στιγμή όμως αποστασιοποιείται και από την καθαρεύουσα που δεν αγγίζει από καιρό τη λογοτεχνία. Ιδού λοιπόν η λύση. Μια μικτή γλώσσα. Μια δημοτική με κανόνες από τη γραμματική (δεν την προσδιορίζει) και απλοποιημένη όπως και η προφορική της εκδοχή. Θα καταλήξει όμως και αυτός στη θεωρία της ομαλής ένταξης. Η δημοτική ορθά διδάσκεται στο δημοτικό γιατί έτσι από τη μητρική γλώσσα μεταφέρετε το παιδί ομαλά στην «υπό της κοινής γνώμης παραδεδεμένην γραφομένην γλώσσαν».⁸⁰ Ο *Προμηθεύς* στα 1932 θα υποστηρίξει ότι οι καθαρευουσιάνοι υπερβάλλουν εσκεμμένα αναφορικά με τη δημιουργία λέξεων για τη δημοτική προκειμένου να ενισχύσουν το οπλοστάσιό τους. Η αλήθεια είναι ότι η δημοτική προσαρμόζει αναγκαστικά λόγιες λέξεις όπου της λείπουν, θα παραδεχτεί το περιοδικό και θα προσθέσει ότι και η γλώσσα του Τύπου είναι στην πραγματικότητα μικτή αλλά με τάσεις προς το ύφος της λαϊκής γλώσσας.⁸¹

14. «ΜΑΛΛΙΑΡΟΙ» - «ΓΛΩΣΣΑΜΥΝΤΟΡΕΣ»: ΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΜΙΑΣ ΣΦΟΔΡΗΣ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗΣ

Η σύγκρουση γύρω από το γλωσσικό ζήτημα, ήδη αναφέρθηκε, φέρει έντονο το πολιτικό και ιδεολογικό στίγμα. Γνωρίζοντας οι δυο πλευρές τον καθοριστικό ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων, θα δώσουν μάχες σκληρές κάποτε με χαμηλά χτυπήματα. Κάποια από αυτά θα βγουν από το σκοτεινό χώρο στον οποίο κινούνται και θα εμφανιστούν στα κείμενα των περιοδικών. Ένας ιδιαίτερα χαρακτηριστικός υπερασπιστής της καθαρεύουσας με δημόσιο λόγο δεν είναι εκπαιδευτικός αλλά δικηγόρος και πολιτικός. Ανάμεσα σε άλλα έντυπα βρίσκει χώρο φιλοξενίας και στον *Ερμή*. Η περίπτωση του είναι χαρακτηριστική για τον τρόπο που υπερασπίζεται τη γλώσσα του και ίσως καταδεικνύει μια διαφορά ήθους σε αυτό που προτείνουν οι καθαρευουσιάνοι και οι δημοτικιστές μέσω της γλώσσας που υπερασπίζονται. Για τον φιλελεύθερο (!) Ευστράτιο Κουλουμβάκη –υπήρξε και βενιζελικός βουλευτής- η καθαρεύουσα είναι η δημοτική της αρχαίας. Δεν είναι η γλώσσα των «υπανθρώπων αγραμμάτων» και των «ανισόρροπων διανοουμένων».⁸² Ο Κουλουμβάκης θα αντιστρέψει το επιχείρημα των «τσουραπιών» (βλέπε πιο πάνω) και θα παρατηρήσει ότι και οι αγράμματοι καπεταναίοι μέσω των γραφιάδων έγραψαν στην καθαρεύουσα γιατί δεν υπήρχε καμιά δημοτική. Κατά τον Κουλουμβάκη αν ήξεραν οι αγωνιστές ότι θα επικρατούσαν οι «μαλλιαροκομμουνιστές» δε θα αγωνίζονταν.⁸³ Ο Κουλουμβάκης είναι εκτός εαυτού. Δεν θα κατέβουμε στη γλώσσα του λαού, διατείνεται. Αυτός θα πρέπει να ανέβει. Θεωρεί ότι ο δάσκαλος πρέπει να ασχολείται με τη γλώσσα μόνο αν αυτή πάψει να είναι καθαρή. Ακόμη θα είναι καταιγιστικός εναντίον επιφανών δημοτικιστών. Ο Μιχάλης Παπαμαύρος αξίζει «ραβδισμούς» για τις θέσεις του και ο Δελμούζος είναι «φρενιατρικά ύποπτος για μεγαλομανία», ενώ η Ρόζα (έτσι αναφέρει τη Ρόζα Ιμβριώτη) διαθέτει «στοιχειώδη» και «τυχαία» μόρφωση.⁸⁴ Το παραλήρημά του θα

συνεχιστεί από τις σελίδες του *Ερμή* και θα πρέπει να υποθέσουμε ίσως γιατί βρίσκει αναγνώστες. Για τον εν λόγω γλωσσασμύντορα όποιος πάει στη Γερμανία για σπουδές υπάρχουν ομάδες που τον περιμένουν για να τον ξελογιάσουν ακόμη και με γυναίκες ή άνδρες (κάνει αναφορά σε «όργια ομοφυλοφίλων») προκειμένου να τον κάνουν κομμουνιστή. Από τα λασπώδη βέλη του δεν θα γλυτώσει ούτε ο Βενιζέλος, ούτε ο Γούναρης, ούτε ο Παναγής Τσαλδάρης αλλά και ο Κωνσταντίνος. Για τον Παπακωνσταντίνου επιφυλάσσει ξεχωριστή περιποίηση. Τον αποκαλεί «κοινωνικό κηφήνα», «ανεπάγγελτο» και «επιπόλαιο» και «συνολικά κωμικό». Στη συνομοσία του «μαλλιαροκομμουνισμού» συμμετέχουν όλοι. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, προερχόμενος από τη Μόσχα, ο Πάγκαλος, ο Κονδύλης και οπωσδήποτε οι Εβραίοι.⁸⁵

Ο *Ερμής* στα 1927, αναφερόμενος στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το οποίο μάλιστα θεωρεί ότι χρηματίζεται υπέρ της δημοτικής, θα περιγράψει τον δημοτικισμό:

Ο μαλλιαρισμός παραλαβών τα πρώτα στοιχεία της μαλλιαρής χυδαιολογίας από τους διεθνείς αλήτας, τους λεμβούχους, τους χασισοπότας και τους τούτοις ομοίους και από την Γραμματική των τριβάμενων, άτριπτων και μισότριβων φτόγγων ετελειοποιήθη εν Θεσσαλονίκη.

Την περίοδο, κοντά στα 1927, που μοιάζει να παίρνει κάποιο προβάδισμα η δημοτική γλώσσα, η έκρηξη των καθαρευουσιάνων είναι ανεξέλεγκτη. Ο *Ερμής* θα συνδυάσει τον κομμουνισμό με το «χυδαίο κατασκευάσμα» τη δημοτική που τη χρειάζεται για να επικρατήσει. Θα κάνει δε λόγο για τρομοκρατία εναντίον των πατριωτών δασκάλων με απολύσεις και μεταθέσεις, που οδήγησαν κάποιους από αυτούς ως και στο θάνατο, από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Τη θέση τους κατέλαβαν ατυχήσαντες επαγγελματίες των κατώτερων τάξεων.⁸⁶

Ο λόγος δεν ανήκει μόνο σε ιθύνοντες και το περιοδικό. Ο Δ. Αμουργής, τέως γυμνασιάρχης θα καταγγείλει στην *Καθημερινή* ότι ο Γιάννης Κορδάτος έγραψε το αντεθνικό έργο «*Αρχαία θρησκεία και Χριστιανισμός*». Το κείμενο εκδίδεται είτε από την πρεσβεία «των σοβιέτ» είτε από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο προκειμένου να διανέμεται δωρεάν στους φοιτητές. Ο τέως γυμνασιάρχης εμπλέκει τον επιθεωρητή Κορίνθου Κοντογιάννη καταγγέλλοντάς τον ως πράκτορα της «κλίκας Κορδάτου-Γληνού-Δελμούζου». Οι καταγγελίες του δεν σταματούν εδώ. Γνωρίζει ονόματα και πληροφορίες που προέρχονται και από τον Μητροπολίτη και όλα αυτά τα διαθέτει προς δημόσια ανάγνωση.⁸⁷ Ο δάσκαλος Γ. Σπαγκούρος, από την Κουρουτζού Καβάλας, θα καταγγείλει του δημοτικιστές ως «μαλλιαροκομμουνιστές», για να πληροφορούνται και οι άλλοι συνάδελφοι τους μηχανισμούς τους. Οι δημοτικιστές, κατά τον Σπαγκούρο, ευθύνονται με την συμπεριφορά τους για το διχασμό και τη διάλυση του συλλόγου Καβάλας.⁸⁸

Το *Δελτίο* προσπαθώντας να κρατήσει αποστάσεις, στα 1932, με αφορμή την τιμωρία του καθηγητή του γυμνασίου Καβάλας Σωτηράκη και την περιπέτεια του Παπαμαύρου, επειδή είναι δημοτικιστές, κάνει λόγο για επιθέσεις και από τις δυο πλευρές. Το πρόβλημα του *Δελτίου* είναι ότι διασύρεται ένας ολόκληρος κλάδος για ένα μάλιστα λυμένο ζήτημα υπέρ της λαϊκής γλώσσας στα σχολεία. Θεωρεί απαράδεκτη την ταύτιση των δημοτικιστών με τους κομμουνιστές οι οποίοι δημιουργούν τα προβλήματα. Ο κλάδος, θα τονίσει, διασύρεται λόγω συναδελφικών και γλωσσικών αντιθέσεων.⁸⁹

Οι δημοτικιστές δεν κάθονται άπραγοι. Μπορεί να μη διαθέτουν τα ερείσματα των καθαρευουσιάνων στην εξουσία αλλά έχουν δημόσιο λόγο και τον χρησιμοποιούν. Το *Φως*, περιοδικό που εκδίδεται στο Ηράκλειο, στα 1926 θα εξαπολύσει σφοδρή επίθεση εναντίον των συκοφαντών των δημοτικιστών οι οποίοι και διώκονται. Η σύγκρουσή του με τον *Ερμή* θα είναι ανοιχτή.⁹⁰ Στο πρώτο τεύχος του 1926 το *Δ.Β.* θα κάνει λόγο για νεκρανάσταση των καθαρευουσιάνων οι οποίοι αρνούμενοι να παραδεχτούν την ήττα τους στο χώρο της λογοτεχνίας δίνουν τη μάχη πλέον στα σχολεία.⁹¹ Και το *Δ.Β.* την περίοδο αυτή θα βρεθεί σε ανοικτή σύγκρουση με τον *Ερμή*.⁹² Ακόμη το *Δ.Β.* μέσα στη δίνη του αδυσώπητου αγώνα, μεσοúντος του 1927, θα συνδέσει την καταγγελία εναντίον δασκάλου από τον Λαγκαδά για ασέλγεια, με το σύλλογο της περιοχής που αποσχίστηκε και τη γλωσσασμυντορική του στάση.

Μάλλον ένα χαμηλό χτύπημα μέσα στον παροξυσμό της διαμάχης άσχετα από τη διάψευση του περιστατικού.⁹³

Ο δάσκαλος Λεωνίδας Μαρούλης, ο οποίος θα βρεθεί στην εκδήλωση του «Εθνικού Συνεδρίου» της «Εταιρείας Ελληνισμού» στην Ακαδημία, θα περιγράψει αυτή την εκδήλωση για τη «διάσωση της γλώσσας» ως ευτράπελη και γεμάτη αντιφατικά περιστατικά. Μόλις κάποιος, χειροκροτούμενος για όσα έλεγε για την εκκλησία, θα αναφέρει, χρησιμοποίησε τη λέξη «σκολειά» τον κατέβασαν από το βήμα. Σ' όλη την αίθουσα καυγάδες, παιδιαρίσματα, αυταρχισμός και συγκρούσεις ανάμεσα στους συνέδρους. Στη συνέχεια ο δάσκαλος περιγράφει την ομιλία του Χατζιδάκι. Κατά την άποψή του χαρακτηρίζεται από «δημαγωγία», «ψευτιά» και «σοφιστεία». Ο Χατζιδάκις στο βήμα διατηρούσε ύφος «παρθένο αλλά ύπουλο» και χρησιμοποιούσε «παιδιάστικες χειρονομίες». Χλεύαζε τη δημοτική με φτιαχτές δικές του λέξεις διασκεδάζοντας το κοινό ενώ υπερασπίστηκε τους κυνηγημένους καθαρευουσιάνους δασκάλους. Η ομιλία του όλη διεξήχθη στη δημοτική. Το γλαφυρό άρθρο θα συνεχίσει με την περιγραφή της υστερίας των γλωσσασταμντόρων.⁹⁴ Το *Δ.Β.* στα 1925-1926 θα βρεθεί σε ανοικτή σύγκρουση με τον Χατζιδάκι χρησιμοποιώντας σαρκαστικά εναντίον του σχόλια.⁹⁵

Ο αγώνας δεν υπήρξε όχι μόνο καθαρός αλλά δεν είχε κάποτε ούτε ευδιάκριτα όρια. Ο δημοδιδάσκαλος Πάνος Παπαγεωργίου, από την Κάτω Μακρυνού Μεσολογγίου, θα περιγράψει τους καθαρευουσιάνους ως φοβερούς υποκριτές. Για άλλη μια χρονιά, αυτή του 1928, βρήκε στο βιβλιοπωλείο μόνο τα ήδη γνωστά αναγνωστικά της δημοτικής. Πού είναι λοιπόν τα αναγνωστικά των καθαρευουσιάνων, θα αναρωτηθεί. Και ακόμη πώς επιβίωσαν τα ίδια αναγνωστικά όταν ο υπουργός Παιδείας Νικολούδης δήλωσε ότι πανεπιστημιακοί, δηλαδή καθαρευουσιάνοι, θα τα κρίνουν;⁹⁶ Το *Δ.Β.* την επόμενη χρονιά ενόψει της έναρξης των μαθημάτων, θα αναρωτηθεί αντίθετα πώς οι καθαρευουσιάνοι γράφουν στη «χυδαία» γλώσσα τα αναγνωστικά τους. Θα κακίσει δε τους δημοτικιστές που συγγράφουν στην καθαρεύουσα αλλά θα τους δικαιολογήσει. Μπορεί να παρακινούνται και αυτοί από το προσωπικό τους συμφέρον αλλά τουλάχιστον οδηγούν το παιδί δια μέσου του δημοτικιστικού στυλ της καθαρεύουσας που χρησιμοποιούν, στη γνωριμία με τη γλώσσα, μια και η διγλωσσία δεν εξαλείφθηκε. Το περιοδικό συνεχίζοντας, με απλοϊκό όσο και ακροβατικό τρόπο, θα τονίσει ότι οι δημοτικιστές δεν προέβησαν σε επιθέσεις εναντίον της καθαρεύουσας όπως έπραξαν οι καθαρευουσιάνοι εναντίον της δημοτικής.⁹⁷

15. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Λίγο πριν τη δικτατορία του Μεταξά, μέσα σε μια διαδικασία συντηρητικοποίησης της κοινωνίας, στα 1935, το *Δ.Β.* σε δημοτική γλώσσα, καθώς χωρίς να αποστασιοποιηθεί ποτέ από τη δημοτική περνούσε και τις καθαρευουσιάνικες φάσεις του, βλέπει την οπισθοδρόμηση της δημοτικής καθώς αφαιρείται και από την Δ' τάξη του δημοτικού. Με ένα ωραίο κείμενο δείχνει τη ζωντάνια της δημοτικής και τη στεγνότητα της καθαρεύουσας. Θα τονίσει ότι, ναι μεν αποτελεί νόμο του κράτους ο περιορισμός της δημοτικής και θα υπακούσουν οι δάσκαλοι αλλά θα βροντοφωνάζουν το λάθος. Ο αρθρογράφος πάντως παραμένει αισιόδοξος και πιστεύει ακράδαντα ότι η δημοτική κάποτε θα νικήσει και μαζί της ο δημοτικισμός.⁹⁸ Μπορεί στο περιοδικό να περιγράφεται μια προφητεία που εκπληρώθηκε αλλά για την περίοδο εκείνη το εν λόγω κείμενο υπήρξε ένα ηρωικό κείμενο λίγο πριν το τέλος.

¹ Παρατίθεται μια ενδεικτική βιβλιογραφία για το θέμα μας:

Αθανασιάδης Χ., (2001) *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός*, Μεταίχμιο, Αθήνα

Δημητρούλη Δ. (1997), «Καθαροί και Χυδαίοι: Ιδεολογήματα του γλωσσικού ζητήματος», *Ο Πολίτης*, 39, 1997, σ. 42-7

Κορδάτος Γ. (1973) *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*, Μπουκουμάνης, Αθήνα

Κριαράς Εμ., (1979) «Το γλωσσικό ζήτημα», *Φιλολογός*, 17, σ. 132-43

Μπουζάκης Σ., (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμ. Α', Gutenberg, Αθήνα

² «Οι απόψεις μας»: *ΔΕΛΤΙΟΝ ΟΛΜΕ* (ΔΕΛΤΙΟΝ), Ζ', 66, Δεκέμβριος 1932

- ³ *Προμηθεύς ο Πυρφόρος* (Προμηθεύς), Ε', 100, 15 Φεβ. 1929
- ⁴ «Η πρέπουσα τιμωρία»: *Διδασκαλικόν Βήμα* (Δ.Β.), Α', 6, 1 Νοεμ. 1924. Μάλιστα μπορούμε να παρατηρήσουμε αλλαγή της γλώσσας του περιοδικού, σε καθαρεύουσα, με την παύση της διοίκησής του την περίοδο της δικτατορίας του Πάγκαλου.
- ⁵ Αχιλλέας Τζάρτζανος, «Λίγα για το γλωσσικό μας πρόβλημα»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Θ', 88, Φεβρουάριος 1934
- ⁶ Ανακοίνωση ΔΕΟΛΜΕ και επιστολή Αχ. Τζάρτζανου: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Θ', 89, Μάρτιος 1934
- ⁷ «Δημοτική ή Εθνική γλώσσα;»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Θ', 90, Απρίλιος 1934. Ο Τζάρτζανος θα απαντήσει ότι στη δημοσιογραφία υπάρχει η αντιδιαστολή μεταξύ του «εθνικού» και «αντεθνικού». Στην επιστήμη το εθνικό δηλώνει απλώς την καταγωγή, προέλευση κλπ.: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Θ', 91, Μάιος 1934
- ⁸ «Να μας αφήσουν την γλώσσαν μας»: *Ερμής* Η', 288/14 Ιαν. 1928
- ⁹ «Τα τοπικά ιδιώματα στη Γαλλία»: *Δ.Β.*, Γ', 136, 3 Ιουλ. 1927
- ¹⁰ «Αιδώς Αργείου», *Δ.Β.*, Ε', 183, 15 Ιουλ. 1928. Επανεπιλημμένα θα γίνει αναφορά στην απλοποίηση της τουρκικής γλώσσας: *Δ.Β.*, Ζ', 309, 11 Γενάρη 1931
- ¹¹ Πολλά κείμενα δημοτικιστών συντάσσονται, με διάφορες αιτιολογίες, στην καθαρεύουσα. Δεν εντοπίστηκε κανένα κείμενο καθαρευουσιάνων στη δημοτική.
- ¹² Υπόμνημα της 16^{ης} Σεπτ. 1929, με τίτλο «Περί της γλωσσικής αφομοιώσεως των ξενοφόνων μαθητών» (ακολουθούν υπογραφές): *Δ.Β.*, Στ', 255, 15 Δεκ. 1929. Αναφορά στο υπόμνημα θα γίνει και στο περιοδικό *Προμηθεύς*, Στ', 121, 1 Ιαν. 1930.
- ¹³ «Μέχρι πότε;»: *Δ.Β.*, Ζ', 283, 29 Ιουν. 19
- ¹⁴ Τα πρακτικά της Ζ' Γενικής Συνελεύσεως: *Δ.Β.*, Α', 46, 20 Σεπτ. 1925
- ¹⁵ Προτάσεις της διοίκησης για την ΙΑ' Γενική Συνέλευση: *Δ.Β.*, Ε', 171, 15 Απρ. 1928
- ¹⁶ Ημερήσια διάταξη της ΙΓ' Γενικής Συνέλευσης: *Δ.Β.*, Στ', 264, 16 Φεβ. 1930
- ¹⁷ *Δ.Β.*, Εισήγηση Παράρτημα-Πρακτικά/ 23-31 Ιουλ 1933
- ¹⁸ *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Θ', 88, Φεβρουάριος 1934
- ¹⁹ «Το λαϊκό σχολείο και η φυσική του γλώσσα»: *Δ.Β.*, Δ', 148, 25 Σεπ. 1927
- ²⁰ *Δ.Β.*, Η' 375, 24 Απρ. 1932
- ²¹ Πρακτικά ΙΕ' Γενικής Συνελεύσεως της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας: *Δ.Β.*, Θ', 398 (1), 23 Οκτ. 1932
- ²² «Και πάλιν ο σύλλογος Ηλίας»: *Δ.Β.*, Γ', 87, 18 Ιουλ. 1926
- ²³ Όλγα Οικονόμου, «Γύρω από μια πλάνη», *Δ.Β.*, Δ', 156, 1 Ιαν. 1928
- ²⁴ «Συμπεράσματα από τις εκλογές μας»: *Δ.Β.*, Γ', 110-111, 1 Ιαν. 1927
- ²⁵ «Δημοκρατία και Δημοτικισμός»: *Προμηθεύς*, Γ', 52, 15 Φεβ. 1927
- ²⁶ «Βαβέλ»: *Προμηθεύς*, Γ', 62, 15 Ιουλ. 1927
- ²⁷ «Ο δημοτικισμός ως κοινωνικόν και πολιτικόν φαινόμενον»: *Προμηθεύς*, Ζ', 147, 1 Φεβ. 1931
- ²⁸ Ομιλία του επιθεωρητή δημοτικών σχολείων Ζαφειρακόπουλου σε διάλεξη που οργάνωσε ο σύλλογος δασκάλων Πειραιά, «Οι αληθινοί και οι ψεύτικοι»: *Δ.Β.*, Γ', 138, 17 Ιουλ. 1927
- ²⁹ «Διδάγματα του 1920»: *Δ.Β.*, Β', 70, 14 Μαρ. 1926
- ³⁰ «Ας εργαστούμε για τη διαφώτιση της κοινωνίας»: *Δ.Β.*, Γ', 96, 19 Σεπ. 1926
- ³¹ «Δάσκαλοι και γλώσσα»: *Δ.Β.*, Στ', 274, 27 Απρ. 1930
- ³² «Η γλώσσα και η ζωή»: *Δ.Β.*, Β', Α', 8, 1 Δεκ. 1935
- ³³ «Διδασκαλία δημοτικής γλώσσας»: *Προμηθεύς*, Ε', 106, 15 Μαΐου 1929
- ³⁴ Επιστολή απάντηση στα «Ερωτήματα του Φωτός»: *Το Φως*, Β' 39-40, Αύγουστος 1925
- ³⁵ «Ας ερωτηθούμε»: *Δ.Β.*, Β', 72, 28 Μαρ. 1926
- ³⁶ «Ξύπνημα απ' το λήθαργο»: *Δ.Β.*, Στ', 241, 8 Σεπ. 1929
- ³⁷ Το άρθρο με αφορμή την κυκλοφορία μιας γραμματικής της δημοτικής (κάποιου Οικονόμου) «Σπουδαία παράλειψη – ένα νέο βιβλίο»: *Δ.Β.*, Γ', 446, 15 Οκτ. 1933
- ³⁸ «Επί της ανορθογραφίας»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Ζ', 66, Δεκέμβριος 1931
- ³⁹ «Συμβολή εις την διδακτικήν των Νέων Ελληνικών»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Η', 74, Οκτώβριος 1932
- ⁴⁰ «Νεοελληνικά αναγνώσματα»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Η', 75, Νοέμβριος 1932
- ⁴¹ «Πάνω στη συζήτηση για τα Νέα Ελληνικά»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Η', 77, Ιανουάριος 1933
- ⁴² «Ο Ορθογραφικός εφιάλτης»: *Δ.Β.*, Η', 390, 14 Αυγ. 1932
- ⁴³ «Γλωσσικά»: *Δ.Β.*, Η', 362, 17 Ιαν. 1932
- ⁴⁴ «Ποιοι οι αγράμματοι»: *Προμηθεύς*, 95, 1 Δεκ. 1928
- ⁴⁵ Από το περιοδικό «*Νέος Κόσμος*» «Το κύμα της γραμματοσύνης»: *Προμηθεύς*, 99, 1 Φεβ. 1929
- ⁴⁶ «Η ορθογραφία»: *Προμηθεύς*, Η', 178, 15 Μαΐου 1932
- ⁴⁷ *Δ.Β.*, Η' 354, 29 Νοεμ. 1931
- ⁴⁸ «Λατινικό αλφάβητο ή ελληνικό;»: *Δ.Β.*, Η' 380, 5 Ιουν. 1932
- ⁴⁹ «Η διγλωσσία»: *Προμηθεύς*, Γ', 219, 1 Φεβ. 1934
- ⁵⁰ *Αναγέννηση*, 4, Δεκέμβριος 1927
- ⁵¹ «Η εθνική γλώσσα»: *Δ.Β.*, Β' 73, 4 Απρ. 1926
- ⁵² *Δ.Β.*, Β' 73, 4 Απρ. 1926
- ⁵³ *Δ.Β.*, Γ' 79, 23 Μαΐου 1926
- ⁵⁴ «Η γλώσσα του δημοτικού σχολείου»: *Δ.Β.*, Γ' 109, 19 Δεκ. 1926
- ⁵⁵ Το περιοδικό θέτει μια σειρά ερωτημάτων προς συζήτηση, «Τα εκπαιδευτικά μας προβλήματα»: *Δ.Β.*, Γ' 142, 14 Αυγ. 1927
- ⁵⁶ «Τα εκπαιδευτικά μας προβλήματα»: *Δ.Β.*, Δ', 147, 18 Σεπ. 1927

- ⁵⁷ «Η γλώσσα του δημοτικού σχολείου»: *Δ.Β.*, Γ', 119, 27 Φεβ. 1927
- ⁵⁸ «Καθαρεύουσα και δημοτική»: *Ερμής*, Η', 270, 10 Σεπτ. 1927
- ⁵⁹ «Για να γίνει πραγματική η μεταρρύθμιση»: *Δ.Β.*, ΣΤ', 239, 25 Αυγ. 1929
- ⁶⁰ «Πάνω σ' ένα υπόμνημα της Ν. Ομοσπονδίας»: *Δ.Β.*, ΣΤ', 251, 17 Νοεμ. 1929
- ⁶¹ Από την *Πρωία*, «Η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας»: *Δ.Β.*, Θ', 429, 4 Ιουν. 1933
- ⁶² «Η δημοτική γλώσσα»: *Δ.Β.*, Θ', 430, 11 Ιουν. 1933
- ⁶³ *Δ.Β.*, Θ', 434-435, 9-16 Ιουλ. 1933
- ⁶⁴ «Το τελευταίο ατού»: *Δ.Β.*, Β', 67, 21 Φεβ. 1926
- ⁶⁵ «Η τύχη του σχολείου μας»: *Δ.Β.*, Γ', 110-111, 1 Ιαν. 1927
- ⁶⁶ «Ο κίνδυνος απ' τον κλασικισμό»: *Δ.Β.*, Ε', 191, 9 Σεπ. 1928. Το άρθρο δεν είναι ολοκληρωμένο.
- ⁶⁷ «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι διδασκαλικές οργανώσεις»: *Δ.Β.*, Γ', 132, 5 Ιουν. 1927
- ⁶⁸ «Προσέξτε τους γλωσσικούς αγώνες»: *Ερμής*, Η', 257, 11 Ιουν. 1927
- ⁶⁹ «Γλώσσα και διδασκαλία»: *Προμηθεύς*, Η', 191, 1 Δεκ. 1932
- ⁷⁰ «Η γλώσσα των εκθέσεων»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Γ', 95, Νοέμβριος 1934
- ⁷¹ «Η μεγάλη σημασία της γλώσσας εις την εθνικήν συγκρότησιν»: *Ερμής*, Η', 274, 8 Οκτ. 1927
- ⁷² «Επί του θέματος - Η δημοτική γλώσσα εις τα διδασκαλεία»: *Ερμής*, ΙΒ', 496, 9 Ιαν. 1932
- ⁷³ «Το γλωσσικόν ζήτημα»: *Προμηθεύς*, Γ', 51, 1 Φεβ. 1927
- ⁷⁴ «Μητροπολίτες και παιδεία»: *Δ.Β.*, Γ', 135, 25 Ιουν. 1927
- ⁷⁵ «Λίγα για το γλωσσικό μας πρόβλημα»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Θ', 92, Ιούν. 1934
- ⁷⁶ *Ερμής*, Θ', 341, 19 Ιαν. 1929
- ⁷⁷ «Το γλωσσικόν ζήτημα»: *Προμηθεύς*, Γ', 50, 15 Ιαν. 1927
- ⁷⁸ «Για τον κ. Χατζιδάκν»: *Δ.Β.*, Γ', 80, 30 Μαΐου 1926
- ⁷⁹ «Ο διχασμός»: *Δ.Β.*, Ε', 188, 19 Αυγ. 1928
- ⁸⁰ «Πώς εννοούμεν την δημοτικήν»: *Δ.Β.*, Γ', 467, 11 Μαρ. 1934
- ⁸¹ «Γλωσσικές αρχές»: *Προμηθεύς*, Η', 176, 15 Απρ. 1932
- ⁸² «Η μεγάλη σημασία της γλώσσας εις την εθνικήν συγκρότησιν»: *Ερμής*, Η', 274/8 Οκτ. 1927
- ⁸³ Από τη *Νέα Ημέρα* της 22ας Ιουνίου, «Οι εθνικοί ήρωες και οι μαλλιαροί φλύαροι»: *Ερμής*, Η', 260, 2 Ιουλ. 1927
- ⁸⁴ «Περί του γλωσσικού ζητήματος»: *Ερμής*, Η', 262, 16 Ιουλ. 1927
- ⁸⁵ «Πολιτική και μαλλιαρισμός»: *Ερμής*, Η', 264, 30 Ιουλ. 1927
- ⁸⁶ «Μαλλιαροκομμουνισμός και Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον» υπό του Β.: *Ερμής*, Η', 280, 19 Νοεμ. 1927
- ⁸⁷ «Ο μαλλιαροκομμουνισμός δρα εις την εκπαίδευσιν»: *Ερμής*, Η', 253, 14 Μαΐου 1927
- ⁸⁸ «Πώς ενεργεί ο μαλλιαροκομμουνισμός»: *Ερμής*, Η', 257, 11 Ιουν. 1927
- ⁸⁹ «Εκπαιδεύσεις και καλοθεληταί»: *ΔΕΛΤΙΟΝ*, Ζ', 67, Ιανουάριος 1932
- ⁹⁰ «Ο σπόρος έπεσε»: *Το Φως*, Γ', 51-52, 1-28, Φεβ. 1926
- ⁹¹ «Το εκπαιδευτικό 1925»: *Δ.Β.*, Β', 60, 3 Ιαν. 1926
- ⁹² Στη σειρά μονόστηλων «Γεγονότα-Κρίσεις»: *Δ.Β.*, Β', 68, 28 Φεβ. 1926
- ⁹³ «Οι εθνικοί στη δράση τους»: *Δ.Β.*, Γ', 141, 7 Αυγ. 1927· «Η κατηγορία των Λαγκαδινών – Μια απάντηση του κ. Μπακανάκη»: *Δ.Β.*, Γ', 144, 28 Αυγ. 1927, για τη διάψευση.
- ⁹⁴ «Από το 'Εθνικόν... Νεκροταφείον': *Δ.Β.*, Α', 25, 3 Μαΐου 1925
- ⁹⁵ «Δι+ο μικρά παιδιά»: *Δ.Β.*, Α', 56, 29 Νοεμ. 1925· «4 και 3 κάνουν 7»: *Δ.Β.*, Α', 57, 6 Δεκ. 1925· «Η θυσία»: *Δ.Β.*, Β', 66, 14 Φεβ. 1926
- ⁹⁶ «Πάλι μαλλιαροκομμουνιστικά βιβλία»: *Δ.Β.*, Ε', 204, 9 Δεκ. 1928
- ⁹⁷ «Πώς καταδέχονται» και «Η διαφορά»: *Δ.Β.*, ΣΤ', 242, 15 Σεπ. 1929
- ⁹⁸ «Σεβασθείτε τα παιδιά»: *Δ.Β.*, Β', Α', 8, 1 Δεκ. 1935

6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και δημοτική γλώσσα.

Μια ανασκόπηση της σχετικής επιχειρηματολογίας.

Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος,

υποψήφιος διδάκτορας πανεπιστημίου Πατρών

mfgalex@upatras.gr.

Περίληψη

Η προτεινόμενη μελέτη αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ιστορίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επιδιώκοντας να τη φωτίσει από γλωσσικής πλευράς. Στόχος της είναι να αναδείξει τον τρόπο και την έκταση με την οποία τίθεται το γλωσσικό ζήτημα στα προαναφερθέντα μεταρρυθμιστικά (και όχι μόνο) πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα καταγράφει τις απόψεις των βασικών «πρωταγωνιστών» της συγκεκριμένης περιόδου, εστιάζοντας στην επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν σε όλες τις φάσεις αυτής της αντιπαράθεσης θέσεων. Έτσι, οι υποστηρικτές των εκπαιδευτικών αλλαγών θα επιδιώξουν την ισοτιμία δημοτικής γλώσσας και καθαρεύουσας, έχοντας ως βραχυπρόθεσμο στόχο την επικράτηση της πρώτης. Θα αποτελέσει για αυτούς βασικό στοιχείο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την οποία αγωνίζονταν να καθιερώσουν. Όσοι διαφωνούσαν με τις πρωτοβουλίες αυτές θα επικαλεστούν τη συνταγματική τάξη, που όριζε ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους την καθαρεύουσα, αλλά και τον κίνδυνο αποκοπής των Ελλήνων από τον αρχαίο πολιτισμό και την Ορθοδοξία. Η αριστερά, τέλος, πρότεινε την οριστική λύση του προβλήματος με την καθιέρωση της δημοτικής σε όλες της εκφάνσεις της ζωής του σύγχρονου ελληνισμού, αλλά και τη συστηματική και επιστημονική σπουδή της.

Λέξεις κλειδιά

μεταρρύθμιση, δημοτική γλώσσα, καθαρεύουσα, διδασκαλία, συντηρητικό ρεύμα, αριστερά

Abstract

The suggested study is about a specific period in the history of the Greek educational system, whose purpose is to enlighten it from a linguistic point of view. Its aim is to highlight the way and the extent with which the linguistic issue is presented in the above reform contexts. More specifically it records the opinions of the main protagonists of the period mentioned focusing on the arguments each of them put forward to be more convincing. So, the believers of the educational changes would opt for the equivalence of languages, the demotic and the purist, but having in mind the prevalence of the first one in the future. It was for them a basic element of the nine-year compulsory education, they had struggled to establish. Those who disagreed with the pre-mentioned initiatives would appeal to the constitutional order, which set the purist (katharevousa) as the official language of the Greek state, but also the danger for the Greek people to be kept away from the ancient culture and Orthodoxy. The Left, finally, solved the problem by introducing the demotic in all aspects of modern Hellenic life, but also the systematic and scientific study of that language.

1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έναρξη της δεκαετίας του 1960 θα συνοδευόταν στην Ελλάδα, μεταξύ άλλων, και από την εξέταση των θεμελιωδών προβλημάτων της εκπαίδευσης. Η καθυστέρηση και οι ανεπάρκειες της τελευταίας είχαν ήδη επισημανθεί από το 1957-58.¹ Μια σειρά από αντικειμενικούς λόγους, με χαρακτηριστικότερο τη σύνδεση της χώρας με την Ευρωπαϊκή Κοινή Αγορά καθιστούσε τη λύση αυτών των προβλημάτων επιτακτική ανάγκη. Σε αυτό το πλαίσιο η αντιμετώπιση του ζητήματος της γλώσσας αποτελούσε κομβικής σημασίας θέμα. Σχετικές προτάσεις υπήρχαν ήδη.² Απέμενε να εφαρμοστούν στην πράξη, να πάρουν τη μορφή συγκεκριμένης νομικής παραγωγής. Το έργο αυτό θα το αναλάμβανε, μετά το φθινόπωρο του 1963, η Ένωση Κέντρου του Γ. Παπανδρέου ως κυρίαρχη πολιτική δύναμη. Οι προτάσεις της για την παιδεία θα έπαιρναν τη μορφή τριών νομοσχεδίων (γενική εκπαίδευση, τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση, ανώτατη παιδεία), από τα οποία μόνο το πρώτο θα αποτελούσε νόμο του κράτους (4379/1964).

Στο νόμο αυτό θα καταγράφονταν οι απόψεις της για το ποιο όφειλε να είναι το κυρίαρχο γλωσσικό όργανο του ελληνικού λαού. Οι αντιδράσεις της ελληνικής κοινωνίας της εποχής θα είναι πολλές και ποικίλες. Τοποθετούνται σε ένα συνεχές που στο ένα άκρο του έχει την ενθουσιώδη υποδοχή της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας και στο άλλο την απόλυτη άρνησή της. Εμείς θα επιδιώξουμε να τις ομαδοποιήσουμε στο μέτρο του δυνατού. Θα αξιοποιήσουμε ως «ταξινομητικό – ερμηνευτικό σχήμα» το μοντέλο των τριών μεταρρυθμιστικών «ρευμάτων» (Γληνός, 1927:51-59).

2.0 ΤΟ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟ ΠΕΥΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΟΥ

Ειδικότερα, για τους υποστηρικτές των νέων εκπαιδευτικών-γλωσσικών μέτρων (πολιτικός κόσμος της Ένωσης Κέντρου, φιλελεύθεροι διανοούμενοι και διανοούμενοι της αριστεράς, εκπαιδευτικοί³) η ισοτιμία των δύο γλωσσικών κωδίκων, δημοτικής και καθαρεύουσας, ήταν επιβεβλημένη. Και αυτό για μια μεταβατική περίοδο, που μέσα από μια ιδιότυπη γλωσσική διαπάλη θα οδηγούσε στην καθιέρωση της δημοτικής σε κάθε τομέα του δημόσιου και ιδιωτικού βίου. Μάλιστα, ο όρος δημοτική αναφερόταν στην κοινή νεοελληνική, χωρίς ιδιοματισμούς, αυθαιρεσίες και ακρότητες. Η χρησιμοποίηση της τελευταίας κατά τα προηγούμενα 50 έτη θεωρούνταν σημαντικό ενισχυτικό επιχείρημα των συγκεκριμένων θέσεων. Όλο αυτό το χρονικό διάστημα, αλλά και δεκαετίες πριν, θα διαμορφωθούν στον ελληνικό χώρο διαδοχικά τρία μεγάλα γλωσσικά ρεύματα: α) ο δημοτικισμός του λαού, β) ο λογοτεχνικός δημοτικισμός και γ) ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός.⁴ Ο πρώτος θα αποτελέσει το «πρώτο κινούν», την πηγή των πάντων. Ο δεύτερος θα αντλήσει από τη ζωντανή έκφραση του λαού, και με βάση αυτή θα κάνει δοκιμές, θα παραγάγει νεολογισμούς, θα επεξεργαστεί περιεχόμενα και μορφές. Είχε έρθει η ώρα του τρίτου

¹ Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, 24/6/1957 – 10/1/1958, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, 1958.

² Η προαναφερόμενη επιτροπή θα κατέγραφε στα πορίσματά και τις εισηγήσεις της ότι η «Γραμματική της καθαρεύουσας δεν θα διδάσκεται εις το δημοτικόν σχολείον συστηματικώς...Ο διδάσκαλος πρέπει να προσπαθήσει να δημιουργηθεί εις την συνείδησιν του μαθητού η πεποίθησις ότι και η γλώσσα του επισήμου κράτους (καθαρεύουσα) και η γλώσσα της λογοτεχνίας και του λαού μας (δημοτική) είναι ισότιμοι κλάδοι του αυτού εθνικού κορμού, των οποίων η διαφοροποίησις οφείλεται εις τον μακρόν ιστορικόν βίον και τον πλούσιον πνευματικόν κόσμον του Γένους...Εξ άλλου η διγλωσσία φέρει μεγάλας δυσκολίας εις την λειτουργίαν των δημοτικών σχολείων και πρέπει να ληφθώσιν οριστικά μέτρα δια να αποφευχθεί η σύγχυσις η προκύπτουσα εκ της διδασκαλίας τούτων ταυτοχρόνως εις τους μαθητάς» (Ο.π.:39-40, 112-113). Βλέπε σχετικά και Γ. Κοσπεντάρης, «Η επιτροπή παιδείας. Τα γενικά πορίσματα για την εκπαίδευση», Αυγή, 19 και 22-1-1958. Αλλά και την εισηγητική έκθεση (απόσπασμα) της προπαρασκευαστικής επιτροπής του Δ' Πανσπουδαστικού Συνεδρίου που οργανώθηκε την άνοιξη του 1963 (Δημαράς, 1990:259).

³ Διδακταλικό Βήμα, 540: 8, Δελτίον της Ο.Α.Μ.Ε., 255.

⁴ Από την αγόρευση του Γ. Παπανδρέου στη Βουλή, Συνεδρίαση ΚΕ', 1 Σεπτεμβρίου 1964, σ.226-227.

χρονικά να αξιοποιήσει αυτόν τον πλούτο που είχε συσσωρευτεί και συσκοτιζόταν εσκεμμένα ή βρισκόταν στην αφάνεια.

Αυτό που αποτελούσε κοινή παραδοχή ήταν ότι μία από τις βασικές πηγές της κακοδαιμονίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν το χρονίζον πρόβλημα της διγλωσσίας, η «συνύπαρξη» δημοτικής και καθαρεύουσας. Η ανάγκη ενός ενιαίου εκφραστικού οργάνου ήταν άμεση, ώστε να μην αποτελέσει η γλώσσα ανασχετικό φραγμό για την πνευματική ανάπτυξη και την υλική πρόοδο του σύγχρονου ελληνισμού.⁵ Απαιτούνταν ενότητα σκέψης και λόγου. Γι' αυτό «επέστη καιρός να διευθετηθεί (το ζήτημα) από εκπαιδευτικής πλευράς».⁶ Το σχολείο δεν είχε το δικαίωμα να λύσει αυθαίρετα το συγκεκριμένο πρόβλημα προς τη μια ή προς την άλλη κατεύθυνση.⁷ Του ερωτήματος ποια γλώσσα να διδάξει ο δάσκαλος στο σχολείο, υποστηριζόταν ότι προηγείται η απάντηση ενός άλλου: Ποιος είναι ο στόχος, ο σκοπός του σχολείου; Κατά συνέπεια, το ζήτημα της γλώσσας θεωρούνταν αναπόσπαστο κομμάτι μιας ευρύτερης εκπαιδευτική φιλοσοφίας. Στην προκειμένη περίπτωση η απάντηση που δινόταν ήταν πως το σχολείο εκφράζει τη ζωή και προετοιμάζει για τη ζωή. Κατά συνέπεια, αφού η τελευταία έχει διγλωσσία, το σχολείο πρέπει, επί ίσοις όροις, να προετοιμάσει το μαθητή γι' αυτήν.

Την γλώσσαν δεν την επιβάλλει ο νόμος, την επιβάλλει ο Λαός. Φθάνει μόνον να αφήσουμε την καθαρεύουσα και τη δημοτική ελεύθερες εις τον στίβον. Εκεί θα παλέψουν και θα νικήσει η πιο δυνατή. Για μένα η δημοτική είναι η γλώσσα της ψυχής. Η καθαρεύουσα είναι η γλώσσα των τύπων. Γι' αυτό η δημοτική ενίκησε. Ενίκησε γιατί είναι η γλώσσα του λαού, που ζωντανεύει τους θρύλους και τα όνειρα της φυλής μας. Δεν ήταν δυνατό να γίνει διαφορετικά. Η γλώσσα της ψυχής ήταν η πιο δυνατή. Ποιος σε ώρα πόνου φώναζε «μήτηρ» κι όχι μάνα. Ποιος σ' ώρες τρυφερές είπε την καλή του «φιλιτάτη» κι όχι αγαπημένη;

Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΚΖ', 3 Σεπτεμβρίου 1964, απόσπασμα της αγόρευσης του βουλευτή Τ. Κεφαλληνού, σ. 562.

Το άρθρο 5 του ν.δ. 4379/1964 θα αποτελέσει καταστατική διάταξη. Ήταν, συν τοις άλλοις, μια έμμεση προσπάθεια κατάκτησης του αρχαίου κόσμου μέσω της γνώσης του δημοτικού λόγου. Η ενασχόληση μέχρι τότε με τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής δεν είχε φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας δε μάθαιναν ούτε τη δημοτική ούτε την καθαρεύουσα. Το όλο ζήτημα, επομένως, απαιτούνταν να τεθεί σε νέες βάσεις. Η καθαρεύουσα θα θεωρηθεί κατασκευή, αλλά δε θα καταργηθεί. Η συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία την καθιστούσε απαραίτητη και για έναν ακόμη λόγο: η γραμματική της είχε ομοιότητες, συναρτούνταν με τη γραμματική του αρχαίου λόγου.⁸ Έτσι, θα γίνει αποδεκτό ότι εμμέσως συνέβαλλε στη γνώση της αρχαίας ελληνικής.

Η ελληνική γλώσσα θα ιδωθεί στην αναπόσπαστη συνέχειά της από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας. Και καθώς η κριτική (κακόπιστη συχνά) εναντίον των μεταρρυθμιστικών μέτρων θα οξύνεται, οι υποστηρικτές τους θα απαντούσαν ότι δεν επιδιώκεται η επιβολή της ζωντανής γλώσσας του λαού, κάτι αυτονόητο άλλωστε. «Απλώς δια του νομοσχεδίου, επιδιώκεται η κατάργησις της δικτατορίας της καθαρευούσης...η καθαρεύουσα αστυνομεύει την παιδείαν επί συνεχείς δεκαετηρίδας...απεξήρανε την ελληνικήν εκπαίδευσιν».⁹ Η ιδεοληψία γύρω από το θέμα της καθαρεύουσας θα προκαλέσει οξύτατες αντιδράσεις, που ως ένα βαθμό ήταν και

⁵ Πρόταση της Υποεπιτροπής Παιδείας της Ενώσεως Κέντρου, Σεπτέμβριος 1963.

⁶ Από τις εξαγγελίες του Γ. Παπανδρέου για την Παιδεία στις 17 Νοεμβρίου 1963.

⁷ Εισηγητική Έκθεση του ν. δ. 4379/1964.

⁸ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΛΖ', 23 Σεπτεμβρίου 1964. Από την αγόρευση του υφυπουργού Παιδείας Λ. Ακρίτα.

⁹ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΚΔ', 28 Αυγούστου 1964. Από την αγόρευση του υφυπουργού Παιδείας Λ. Ακρίτα, σ. 164-166.

κατανοητές και αναμενόμενες.¹⁰ Επρόκειτο, όπως χαρακτηριστικά λεγόταν, για έναν κόσμο ολόκληρο ο οποίος γαλουχήθηκε με τις γλωσσικές αυτές αντιλήψεις.¹¹ Μάλιστα, για μια μερίδα της Ένωσης Κέντρου (αλλά και για την αριστερά) η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου θέματος έπρεπε να είναι πιο ριζική. Η καθαρεύουσα επιβαλλόταν να καταργηθεί οριστικά, αφού αποτελούσε φρούριο μιας πνευματικής αριστοκρατίας, κατά βάση αντιδραστικής.¹² Η συγκεκριμένη ομάδα θεωρούσε πως τα μέτρα που αφορούσαν το γλωσσικό εμφανίζουν τη δημοτική ως το «φτωχό συγγενή» (αδυναμία συντακτικού και γραμματικής). Το κενό καλυπτόταν αυθαίρετα από μια τεχνητή γλώσσα, η οποία «εισάγεται πάνοπλη στο σχολείο και στην ψυχή του παιδιού».

Από μεθοδολογικής- διδακτικής πλευράς αυτό θα επιτυγχανόταν με τη συστηματική διδασκαλία της κοινής νεοελληνικής κατά τα εννέα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ήταν απαραίτητο να δοθεί μεγάλη προσοχή στα κείμενα που θα χρησιμοποιούνταν για το σκοπό αυτό.¹³ Δεν θα ήταν, δηλαδή, μόνο η γλώσσα του σχολείου, αλλά και η γλώσσα των βιβλίων του (Παπανούτσος & Σταύρου, 1965). Η επιμονή στην καθαρεύουσα ερμηνευόταν ως κατάργηση της αμεσότητας της έκφρασης και υιοθέτηση συμβατικών γλωσσικών τύπων. Για την ίδια «σχολή σκέψης» ένας λαός που περιφρονεί τη γλώσσα του περιφρονεί την ψυχή του.¹⁴ Στη θέση ότι ποτέ δεν εμποδίστηκε η διδασκαλία της δημοτικής θα αντιτείνει, αντιστρέφοντας το επιχείρημα, ότι το ίδιο θα ισχύσει και για την καθαρεύουσα, που όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά είναι και κατοχυρωμένη η ισοτιμία της.

Για τον υφυπουργό Παιδείας της Ε.Κ., Λ. Ακρίτα,¹⁵ η σημαντικότητα του σχετικού άρθρου (5) που αναφερόταν στη γλώσσα έγκειται στο ότι *για πρώτη φορά σε ένα σχέδιο νομοθετικού διατάγματος γινόταν λόγος για τη δημοτική γλώσσα σε τέτοια έκταση!* Και μάλιστα, όπως θα ομολογούσαν οι πολιτικοί του αντίπαλοι, μέσω μιας θετικής διατύπωσης.¹⁶ Απώτερος σκοπός, επομένως, της συγκεκριμένης διάταξης ήταν να αποκαταστήσει στο σύνολό τους τα δικαιώματα αυτής της γλώσσας.

Και αν η Φιλοσοφική και η Θεολογική Σχολή Αθηνών, καθώς και ένα τμήμα της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων, αποτελούσαν την αιχμή του δόρατος των διαφωνούντων, το έργο των μεταρρυθμιστών θα συνδράμουν διαπρεπείς πανεπιστημιακοί από τη Φιλοσοφική Σχολή της Θεσσαλονίκης. Στα μάτια των τελευταίων, η αδελφή σχολή της Αθήνας ταύτιζε όλως παραδόξως τις τύχες του έθνους με τον εαυτό της.¹⁷ Θα αντικρούσουν επιτυχώς τρία επιχειρήματα της τελευταίας: α) ότι

¹⁰ Ο.π.

¹¹ Όπως τονίζει με έμφαση ο Mackridge (1990:41) «(η καθαρεύουσα) ήταν ένα σύμβολο κοινωνικής ανόδου... και... κοινωνικής ευποληψίας».

¹² Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΚΖ', 3 Σεπτεμβρίου 1964. Από την αγόρευση του βουλευτή Γ. Πανάγου, σ. 552. Μάλιστα, ο ίδιος ομιλητής θα αναρωτηθεί «πώς είναι δυνατόν ο τραπεζίτης μεταξύ των αντιδραστικών να διδάξει τη γλώσσα του λαού;» (Ο.π.:553). Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΛΔ', 16 Σεπτεμβρίου 1964. Αγορεύσεις των βουλευτών Χ. Τούντα, Σ. Νικολαΐδη, Α. Παπαϊωάννου, σ. 113,115,117.

¹³ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΛΔ', 16 Σεπτεμβρίου 1964. Από την αγόρευση του βουλευτή Ν. Ζορμπά, σ.111-112. Μεταξύ αυτών προτείνονταν κείμενα του Ζ. Παπαντωνίου, του Σ. Μελά, του Γ. Παπανδρέου.

¹⁴ Παπανούτσος, Ε., «Γιατί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σήμερα; Και προς ποιο σκοπό;» στο *Δελτίον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, αρ. 1, Μάιος 1965.

¹⁵ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΛΔ', 16 Σεπτεμβρίου 1964, σ. 113.

¹⁶ Ο Γ. Βογιατζής, πρώην υπουργός Παιδείας της Ε.Ρ.Ε., ο οποίος διατυπώνει αυτή την άποψη, θα συνέχιζε λέγοντας ότι «εάν η διάταξη αυτή μπήκε για να προστατεύσει τη δημοτική από την κακομεταχείριση δεν είναι ορθή, γιατί ανάλογη θετική διάταξη που να επιβάλλει τη χρησιμοποίηση της καθαρεύουσας δεν υπάρχει» (Ο.π.:116). Βέβαια, η πραγματικότητα ήταν ότι το άρθρο 107 του ισχύοντος Συντάγματος (του 1952) όριζε ως επίσημη γλώσσα του κράτους την καθαρεύουσα. Το συγκεκριμένο άρθρο θα αποτελέσει το νομικό προμαχώνα των αντιπάλων της δημοτικής, οι οποίοι θα επικαλεστούν και την αντισυνταγματικότητα για τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα της Ένωσης Κέντρου.

¹⁷ Μάλιστα, όπως καυστικά έλεγε ο Ν. Αδριώτης στο άρθρο του «Η αναμόρφωσις της Παιδείας. Αντίδρασις και σοφίσματα κατά του νέου νομοσχεδίου» (*Το Βήμα*, 27-8-1964) «η φιλοσοφική σχολή Αθηνών και το προγεφύρωμά της, η Ακαδημία» (Μπουζάκης, 1999:503). Αξιοσημείωτα είναι και όσα αναγράφονται στο σχετικό υπόμνημα της Φιλοσοφικής σχολής το 1959 για τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας: «Σήμερον η κατάργησις Λατινικών και Θρησκευτικών. Αύριον αι μεταφράσεις, μεθαύριον το

το σχολείο ποτέ δεν εμπόδισε τη διδασκαλία της δημοτικής, άρα ήταν περιττή η «διακήρυξη» της ισοτιμίας της, β) το να μην εμποδίζει τη διδασκαλία της ισοδυναμούσε σε γενικές γραμμές με το να τη διδάσκει και γ) ότι η δημοτική κατάγεται από την αρχαία ελληνική, αλλά αποτελεί μια μορφή ετερόκλητων διαλέκτων και ιδιωμάτων, ένα συνονθύλευμα, που ούτε ενότητα έχει ούτε τον τίτλο της εθνικής μας γλώσσας μπορεί να διεκδικήσει.¹⁸

Στο πρώτο θα απαντούσαν ότι ενώ φαινομενικά κάτι τέτοιο ίσχυε, στην πραγματικότητα η διδασκαλία της δημοτικής εμποδιζόταν, αφού ήδη από το Αλφαβητάριο νοθευόταν προοδευτικά. Αν περίττενε η ισοτιμία των δύο γλωσσικών κωδίκων, θα αναρωτηθούν, σε τι θα κινδύνευε η διδασκαλία της καθαρεύουσας, που όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά είναι και κατοχυρωμένη συνταγματικά; Οι συγκεκριμένοι ακαδημαϊκοί διέβλεπαν πίσω από τις υπερβολικές αντιδράσεις γύρω από το γλωσσικό το φόβο συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ότι ο ελεύθερος ανταγωνισμός θα οδηγούσε στην καθιέρωση της γλώσσας του λαού, ενώ η καθαρεύουσα για να επιβιώσει είχε την ανάγκη της «ωμής σχολικής βίας». ¹⁹Όσον αφορά τη διδακτική πλευρά του ζητήματος, ²⁰ τα προβλήματα αναφύονταν γιατί ο μαθητής καλούνταν να αναμετρηθεί με έναν γλωσσικό κυκεώνα από λόγιους και δημοτικούς γλωσσικούς τύπους, ευρισκόμενος σε αμηχανία ποιους να επιλέξει. Η λύση που προτίμησαν οι μεταρρυθμιστές θεωρούνταν ορθή. Γιατί σ' όλη τη «γη την οικουμένη» διδάσκεται μία μορφή εθνικής γλώσσας. Και αυτή είναι η ομιλούμενη (Παπανούτσος, 1965:84-91). Επιπλέον, θα διαφωνήσουν με τη διατήρηση της καθαρεύουσας στο γυμνάσιο, «κάτι που θα βοηθήσει να παραταθεί ακόμα περισσότερο το ψυχорράγημα της νόθας αυτής γλώσσας». ²¹

Οι ιθύνοντες της Ένωσης Κέντρου δε θα περιοριστούν μόνο στην επιψήφιση του νομοσχεδίου, αλλά θα επιδιώξουν την «είσοδο» της δημοτικής σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Δεν έβλεπαν επ ουδενί το γλωσσικό, όπως και κάθε πτυχή άλλωστε της μεταρρυθμιστικής τους προσπάθειας, αποσπασματικά. Θα εισαγάγουν το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα» στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ²² και στη μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ²³ Στην αντίστοιχη μετεκπαίδευση των φιλολόγων το μάθημα θα είχε το χαρακτηριστικό τίτλο «Ιστορία και προβλήματα της Ελληνικής Γλώσσας» (Μπουζάκης, 1999:85). Αξιόλογο έργο θα παραχθεί στη συγγραφή νέων βιβλίων, γραμμένων στη δημοτική γλώσσα ²⁴ (με γνωστότερο τη *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική* του Μ. Τριανταφυλλίδη). Σημαντική θα είναι και η συμβολή του Εθνικού Ιδρύματος Ραδιοφωνίας, το οποίο με απόφασή του καθιέρωνε στις εκπομπές του τη δημοτική γλώσσα. ²⁵

τριετές Γυμνάσιον. Έως τότε όμως θα υπάρχωμεν ημείς δια να σας υπογραμμίζωμεν τον κίνδυνον;» («Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Το ζήτημα της επικείμενης εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως» στην *Ε.Ε.Φ.Σ.Π.Α.*, τ. Θ', Αθήναι, 1958-1959, σ. 561 κ.ε.).

¹⁸ Ν. Ανδριώτη, «Η αναμόρφωσις της Παιδείας. Αντίδρασις και σοφίσματα κατά του νέου νομοσχεδίου. Αρχαία κείμενα και μεταφράσεις, δημοτική και καθαρεύουσα, ο «Γλωσσικός Κυκεώνας»» (*Το Βήμα*, 28-8-1964) (Μπουζάκης, 1999:507).

¹⁹ Ο.π. «Τελευταίον» (Μπουζάκης, 1999:509).

²⁰ Παπανούτσος, Ε., «Νέος τύπος φιλολόγου», *Το Βήμα*, 21-1-1965. Βλέπε επίσης και τα Πορίσματα από τη «Συγκέντρωση των εκπαιδευτικών Αθήνας και Πειραιά», που οργανώθηκε από το περιοδικό *Φιλόλογος* (19-20/6/1965) (Δημαράς, 1990:285-286).

²¹ Ι.Θ. Κακριδής, «Το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο και οι επικριτές του. Η πανάρχαιη ελληνική παράδοση και οι νέες ανάγκες της εποχής. Τα αρχαία κείμενα, οι μεταφράσεις και το δίλημμα. Τα Λατινικά», *Το Βήμα*, 29-8-1964 (Μπουζάκης, 1999:513-514).

²² Η «ελαφρά ειδικευση» των δασκάλων σ' αυτές θα περιελάμβανε και το αντικείμενο της Νεοελληνικής Γραμματείας (Μπουζάκης κ.α, 1998:43-48). Χαρακτηριστικός είναι ο τίτλος του ίδιου αντικειμένου το 1967 («Ελληνικά») (Ο.π.:52).

²³ Το μάθημα θα αποτελείται από τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Νεοελληνική Γραμματεία με διδάσκοντες τους Ι. Θωμόπουλο και Α. Σαχίνη αντίστοιχα (Μπουζάκης, 1999:79,82-83).

²⁴ *Πρακτικό Επιτροπής Κρίσεως Διδακτικών Βιβλίων (αναγνωστικών και γραμματικής) του δημοτικού σχολείου*, Πράξις 3^η, Αθήνα, 25-9-1965. *Πρακτικό Επιτροπής Κρίσεως Διδακτικών Βιβλίων*, Πράξις 6^η, Αθήνα, 8 και 19-10-1965.

²⁵ Σύμφωνα με το διευθυντή του Α. Πεπονή «α) η διγλωσσία αποτελεί για το Έθνος πνευματική και ηθική δοκιμασία. Χρέος κάθε οργανισμού...είναι να συμβάλλει στη γενικότερη καθιέρωση της δημοτικής β) ...Η

Πίνακας 1

Βασικοί πρωταγωνιστές της διαμάχης σχετικά με τα μεταρρυθμιστικά μέτρα		
Φιλελεύθερο–μεταρρυθμιστικό ρεύμα	Συντηρητικό ρεύμα	Ριζοσπαστικό ρεύμα
Εκπροσωπείται από: • Πολιτικά πρόσωπα της Ενώσεως Κέντρου (πρωθυπουργός-υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, υφυπουργοί Παιδείας Λ. Ακρίτας και Γ. Μυλωνάς, υπουργός Προεδρίας Δ. Παπασπύρου, γενικός γραμματέας του υπουργείου Παιδείας Ε. Παπανούτσος, εισηγητές του νομοσχεδίου στην Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεως Ν. Αλαβάνος και Κ. Πετρόπουλος). • Ακαδημαϊκούς του Αριστοτέλειου πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Ι.Θ. Κακριδής, Ν. Ανδριώτης, Μ. Σακελλαρίου). • Μια σημαντική μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου και των δημοσιογραφικών οργάνων του (Διδασκαλικό Βήμα, Δελτίο της Ο.Λ.Μ.Ε.)	Εκπροσωπείται από: • Πολιτικά πρόσωπα της Εθνικής Ριζοσπαστικής Ένωσης, αλλά και της αντιπολίτευσης γενικότερα (πρόεδρος Π. Κανελλόπουλος, πρώην υπουργός Παιδείας Γ.Π. Βογιατζής, πρώην γενικός γραμματέας του υπουργείου Παιδείας Κ.Δ. Γεωργούλης, πρώην πρόεδροι του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου Ι. Σκουτερόπουλος, Π. Γεωργούντζος). • Πολιτικά πρόσωπα του Κόμματος των Προοδευτικών (Ε. Ανερούσης). • Ακαδημαϊκούς της Φιλοσοφικής και Θεολογικής Σχολής του πανεπιστημίου Αθηνών (Ι. Θεοδωρακόπουλος, Π.Ι. Μπρατσιώτης, Σ. Μαρινάτος, Ν. Κοντολέων). Η Ακαδημία Αθηνών. • Η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων. • Ο Σύλλογος Ελλήνων Θεολόγων και παράγοντες της Εκκλησίας. • Επαγγελματικά σωματεία και θρησκευτικές οργανώσεις (Χριστιανική Ένωση Επιστημόνων, Χριστιανικός Κοινωνικός Κύκλος, Ζωή). • Άτομα που εντάσσονται στο συγκεκριμένο χώρο, χωρίς όμως να υιοθετούν και το	Εκπροσωπείται από: • Πολιτικά πρόσωπα της Ενιαίας Δημοκρατικής Αριστεράς. • Διανοούμενους και παιδαγωγούς του ευρύτερου αριστερού χώρου (Ρ. Ιμβριώτη, Κ. Σωτηρίου, Λ. Κόττου, Κ. Βάρναλης, Φ. Αποστολόπουλος, Κ. Παπανικολάου)

φωνή του ραδιοφώνου ακολουθεί τον πολίτη στην καθημερινή ζωή του και η γλώσσα του τον επηρεάζει περισσότερο απ' τη γλώσσα κάθε άλλης λειτουργίας του κράτους...Δεν είναι λοιπόν επιτρεπτό να του απευθυνόμαστε με μια γλώσσα μεικτή, γλώσσα ανύπαρκτη, που δεν πειθαρχεί σε κανένα συντακτικό και γραμματικό κανόνα» (Μπουζάκης,1999:87; Δ.Β.,578:3).

	σύνολο των παραδοχών του (Ε.Ι. Ζαούση).	
Κύριο έντυπο δημοσίευσης των απόψεων του συγκεκριμένου ρεύματος- Ημερήσιος τύπος		
Το Βήμα	Η Καθημερινή	Η Αυγή

2.1 ΟΙ ΔΙΑΦΩΝΟΥΝΤΕΣ ΤΟ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ ΡΕΥΜΑ ΕΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι επικριτές του νομοσχεδίου θα αντιπαραθέσουν το επιχείρημα ότι ανακινούνται άστοχα οι γλωσσικές έριδες του παρελθόντος,²⁶ αλλά και ότι η ελληνική γλώσσα τίθεται υπό διωγμό. Επιπλέον, οι όροι «διγλωσσία» και «ζωντανή γλώσσα» θεωρούνται εσφαλμένοι. Η αλήθεια, κατά τη γνώμη τους, έγκειται στο ότι υπάρχουν στη χώρα μας, όπως σε όλους τους πολιτισμένους λαούς, εντός της ενιαίας γλώσσας, διαφοροποιημένες γλωσσικές μορφές από τις οποίες η καθημία υπηρετεί ένα ειδικό εκφραστικό σκοπό.²⁷ Υπάρχει, επομένως, η «γραφομένη» γλώσσα και η «ομιλουμένη».

Αυτό που απομένει είναι να γίνει η σύνθεση, η ενοποίηση γραπτής και προφορικής γλώσσας. Η λογοτεχνία και η ποίηση αναζητούν κάθε φορά το «πλέον χρήσιμον» και ζωντανό της «ομιλουμένης» και το ενσωματώνουν στη «γραφομένη».²⁸ Η καθαρεύουσα παρουσιαζόταν ως το είναι της γραπτής ελληνικής γλώσσας, ενώ η δημοτική ως το γίνεσθαι αυτής. Όσα στοιχεία της κοινής νεοελληνικής ωριμάζουν υιοθετούνται και αφομοιώνονται ως νέα στοιχεία του ενιαίου θησαυρού της γλώσσας μας.

Η ισοτιμία καθαρεύουσας και δημοτικής θα οδηγήσει σε γλωσσική και πνευματική σύγχυση²⁹ τους μαθητές.

δ'. Και ήδη όρθοῦται αὐτομάτως τὸ ἐρώτημα: Πῶς θὰ συγκρατηθῇ τὸ ἔθνος εἰς τὰς παραδόσεις τοῦ γηγενοῦς Ἑλληνοχριστιανικοῦ τοῦ Πολιτισμοῦ, διὰ τὰ ἐξασφαλισθῇ οὐ μόνον τὴν ἐπιβίωσιν του καὶ τὴν συνέχισιν τῆς κληρονομίας του, ἀλλὰ καὶ τὴν πρόσδόν του καὶ ἐπακράτησίν του εἰς τὸν ἀγῶνα τῆς ἀμύλλης μεταξὺ τῶν Ἑθνῶν χωρὶς νὰ χάσῃ τὴν διεθνῶς ἀνεγνωρισμένην ἡγετικήν του θέσιν ὡς κορυφαίου πνευματικοῦ Ἑθνους;

Εἰς τὸ ἐρώτημα τοῦτο μία ἀπάντησις ὑπάρχει: Ὁφείλει τὸ ἔθνος νὰ ἀντλή τὴν μόρφωσίν του ἀπὸ τοὺς πνευματικοὺς θησαυροὺς του. Καὶ μία μόνον ὑπάρχει πρὸς τοῦτο ὁδός, ἥτοι μοναδικὴν μέσον προσπελάσεως καὶ οἰκειώσεως τῶν πνευματικῶν θησαυρῶν: ἡ Ἑλληνικὴ γλῶσσα.

Ἀπὸ τοῦ ἐνιαίου τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσας καὶ τῆς Γραμματικῆς τῆς ἐξηγεῖται καὶ τοῦτο, ὅτι: οἱ κατέχοντες τὴν Γραμματικὴν ταύτην, Γραμματικὴν τῆς ἀρχαίας γλώσσας, κατέχουσιν οὐ μόνον τὰς κλεῖδας πλήρους κατανόησεως τῶν κειμένων οὕς δὴποτε ἐπογγῆς, ἀλλὰ καὶ τὴν δυνατότητα νὰ εἶναι ἥριστοι δημοτικισταί.

1. Εἰς τὰς α'-δ' τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, ὅπου τὸ παιδί πρέπει κυρίως νὰ ἐξοικειωθῇ πρὸς παραστάσεις τῆς ζωῆς καὶ τοῦ περιβάλλοντος: προσφορά τῆς διδασκαλίας εἰς τὸ εὐπρεπές, ἀπλὸν ἀνευ λεξιπλασιῶν καὶ ἀπαρθέτων ἰδιωματισμῶν νεοελληνικῶν ἰδιώμα τῆς γλώσσας, ἀνευ Γραμματικῆς.

2. Εἰς τὰς ε' καὶ στ' τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ: ἀπλὴ καθαρεύουσα μετὰ στοιχείων τῆς καθαρευούσης γλώσσας καὶ διδασκαλία ἀπλῶν λογοτεχνικῶν κειμένων τῶν εἰς ἀπλὴν καθαρεύουσιν, ὅσων καὶ τῶν ἀρίστων ἐκ τῶν δημοτικῶν ἰδιώμα τῆς γλώσσας (διηγήματα, ποιήματα κλπ) γεγραμμένων.

Πηγή: Επιστημονική Επετηρίδα της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1965:1028-1029.

²⁶ Π.Ι. Μπρατσιώτης, Καθηγητής Θεολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, «Το μέγα εθνικόν θέμα επί του εκπαιδευτικοῦ νομοσχεδίου», *Καθημερινή*, 26-7-1964

²⁷ Κ.Δ. Γεωργούλης, «Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας δια μεταφράσεων αποτελεί αξιοπερίεργον εφεύρημα. Αι προτεινόμεναι ως προς την σχολικὴν γλῶσσαν καινοτομίες θα επιτείνουν την ἤδη επικρατούσαν σύγχυσιν και αναρχίαν», *Καθημερινή*, 6-8-1964.

²⁸ Πρακτικά της Βουλῆς, Συνεδρίαση ΚΗ', 4 Σεπτεμβρίου 1964. Από την αγόρευση του βουλευτή Π. Γυιόκα, σ. 572-573. Ο ίδιος θα τόνιζε ότι «όλο αυτό το νέο υλικό που ονομάζουμε δημοτική τελεί ακόμη υπό επεξεργασία».

²⁹ «Τινά, δηλαδή εκ των εξαγγελθέντων μέτρων θα οδηγήσουν – και τούτο αποτελεί πίστιν μας – εις εθνικήν καταστροφήν. Πιστεύομεν όμως, ότι ουδείς εκ των διαχειριζόντων σήμερον τα της παιδείας θα επεθύμει

Ακόμη θα τους αποξενώσει από τη ζωή και τα κείμενα της εκκλησίας, αφού με την πάροδο του χρόνου θα τους φαίνονται ακατανόητα (Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων, 1964:147-149). Οι μαθητές μελετούν την καθαρεύουσα ουσιαστικά στο γυμνάσιο, αφού έχουν ήδη εξοικειωθεί με τη γραμματική και την «ανιστόρητον ορθογραφία» της δημοτικής τα προηγούμενα έξη χρόνια. Η τελευταία θα αντιμετωπιστεί ως «μια ημελημένη μορφή της καθαρευούσης με μερικές παραλλαγές εις το τυπικόν». Η διδασκαλία της δημοτικής στο γυμνάσιο δε θα προσέφερε τίποτε τόσο στην εξέλιξη της ίδιας, όσο και στη βελτίωση της παιδείας.³⁰ Εξάλλου, όπως τονιζόταν σχετικά, η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη δεν αναγνωριζόταν ευρέως. Ως απόδειξη της απουσίας «επίσημης» γραμματικής και συντακτικού προτασσόταν ότι τα μαθήματα αυτά διδάσκονταν στο δημοτικό σχολείο με βάση ειδικό εγχειρίδιο συνταγμένο από το κράτος.

Επιπλέον, θα υποστηριχτεί ότι ένα από τα βασικά επιχειρήματα υπέρ της δημοτικής, η ευκολία στην έκφραση, δεν ήταν ορθό. Αντίθετα, τη γλώσσα αυτή τη γράφουν μόνο σοφοί, ενώ την καθαρεύουσα τη γράφουν και τη μιλούν όλοι όσοι πήγαν σχολείο. Η κοινή νεοελληνική απαιτεί εντατική προσπάθεια των γραφόντων, ώστε να καταστεί ικανή να εκφράζει όλα τα διανοήματα. Η ολοκλήρωση του γλωσσικού και εκφραστικού τύπου της δημοτικής έπρεπε να στηριχτεί στη γνώση της αρχαίας ελληνικής (Χαραλάμπους, 1990:220-224). Από την τελευταία θα αντλούσε λέξεις και εκφραστικούς τύπους (Ακαδημία Αθηνών, 1964:17, 47-48). Προς επίρρωση των παραπάνω θα αναφερθεί ως επιχείρημα το γεγονός ότι γνωστοί πεζογράφοι του δημοτικισμού ήταν και άριστοι αρχαιογνώστες.

Η σχετική κριτική θα ενταθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υποστηριχθεί ότι η υποκινούμενη δια των νομοσχεδίων γλωσσική αναταραχή είναι αναχρονιστική και έρχεται να επικαλύψει άλλες επιδιώξεις (μεταξύ αυτών την υποταγή της εκπαίδευσης).³¹ Ακόμη, ότι επρόκειτο περί μεταβολής κι όχι περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έτσι, θα χαρακτηριστεί πολιτικά και εθνικά απαράδεκτη. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια παρουσιαζόταν ότι στερείται λαϊκής βάσης, γι' αυτό επιχειρείται να επιβληθεί εκ των άνω. Η ανάλυση της συγκεκριμένης ομάδας προχωρούσε περισσότερο, αφού διέβλεπε πίσω από τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα την υπερίσχυση της δημοτικής – «στοιχειώδους» εκπαίδευσης σε βάρος της μέσης (βασική ερμηνεία και για τη μελέτη των αρχαίων συγγραφέων στο γυμνάσιο από μεταφράσεις στη δημοτική).

Ένας από τους πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης, ο Ε. Παπανούτσος, θα κατηγορηθεί ότι επιχειρεί την οπισθοδρόμηση της ελληνικής γλώσσας στην περίοδο του πρωτόγονου δημοτικισμού. Επίσης, ότι προσπαθούσε τεχνηέντως να παρουσιάσει όποιον δε δέχεται τα «μεταρρυθμιστικά του τερατολογήματα ως εχθρόν του δημοτικού λόγου και της δημιουργικής νεοελληνικής λογοτεχνίας... Όπως δεν μας αρέσει η «ελληνικούρα» εις τον αυτόν βαθμόν δεν μας είναι ευχάριστος και η τεχνητή

τοιούτον τι, επομένως πρόκειται περί πεπλανημένης οδού, την οποίαν ακολουθούν οι, κατά πάντα εντιμότατοι, κ.κ. αρμόδιοι και δια τον λόγον αυτόν θα θελήσουν να ακούσουν και να μελετήσουν και τας ημετέρας κατωτέρω εκτιθέμενας απόψεις... Προσπάθεια διδασκαλίας της Δημοτικής Γλώσσας δια γραμματικής και γραμματικών ασκήσεων σημαίνει λαβύρινθον. Σημαίνει μείωσιν της διδασκαλίας της καθαρευούσης, ήτις αποτελεί μοναδικόν τρόπον εκμαθήσεως των ελληνικών γραμμάτων. Ο παραγκωνισμός της καθαρευούσης ή η δήθεν ισοτιμία της με την Δημοτικήν, σημαίνει αγραμματοσύνην» (Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων, 1964:149).

³⁰ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΚΖ', 3 Σεπτεμβρίου 1964. Από την αγόρευση του βουλευτή Κ. Καλλία, σ. 560.

³¹ «Ο γλωσσασμυντωρισμός, καθαρευουσιάνικος ή δημοτικιστικός, έχει κρεμασθεί από μερικά τελικά νι ο πρώτος και από τη γενική των τριτόκλιτων ο δεύτερος. Οι ιδέες της Ενώσεως Κέντρου είναι ξεπερασμένες. Ο δημοτικιστικός γλωσσασμυντωρισμός είναι κατάλοιπο του συμπλέγματος φοβίας να εύρετε τον δρόμο σας εις το κοινωνικό ζήτημα. Από το φόβο της παρεξηγήσεως του σοσιαλισμού και από προσπάθεια ύστερα να μην οδηγηθείτε προς τον κομμουνισμόν, εις μίαν εποχήν που οι λέξεις αυτές τρώμαζαν τους πάντες, πήρε το γλωσσικό ζήτημα τη μορφή του φανατισμού που έχει. Όχι από πραγματική θεμελίωση». Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΚΘ', 8 Σεπτεμβρίου 1964. Από την αγόρευση του βουλευτή Γ. Κασιμάτη, σ. 592-593. Ο συγκεκριμένος, πρώην υπουργός Παιδείας της Ε.Ρ.Ε., προεξοφλούσε ήδη ότι το νομοσχέδιο θα επανερχόταν στη Βουλή.

«δημοτικούρα»». ³²Το συγκεκριμένο ζήτημα πιστευόταν ότι στην πραγματικότητα ήταν ανύπαρκτο. Και αυτό γιατί κατά τη γνώμη των υποστηρικτών της καθαρρεύουσας, οι μαθητές ενώ θα γράφουν σε μια ατελή μορφή της τελευταίας θα πιστεύουν ότι γράφουν σε λογοτεχνική δημοτική.

Η ελληνική γλώσσα και η ελληνοχριστιανική παράδοση θα θεωρηθεί ενιαία και αδιαίρετη. ³³Η μεταρρύθμιση προσπάθεια θα αποκληθεί «θύελλα» που χτυπά την καρδιά του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», αποκόπτοντας τον ελληνισμό από τις ζωογόνες ρίζες του. Τέλος, η γλωσσική σύγχυση που «αναπόφευκτα» θα επιφέρει θα επιδράσει και στο ήθος των μαθητών. ³⁴Ο «εξοβελισμός» της καθαρεύουσας από τη στοιχειώδη εκπαίδευση θα εμποδίζει την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν περικοπές των Ευαγγελίων, προσευχές και ύμνους της εκκλησίας και όχι απλώς να εξοικειώνονται με αυτά. ³⁵Θα προταθεί, λοιπόν, η αναβολή της ψήφισης του σχετικού νομοσχεδίου και η μεταφορά της κατά τις τακτικές εργασίες της Βουλής των Ελλήνων, αλλά και η μελέτη των σχετικών θεμάτων από επιτροπή πανεπιστημιακών.

Στις παρυφές αυτών των ιδεών θα διατυπωθεί μία άποψη με αρκετά κοινά σημεία με αυτές, αλλά και σημαντικές διαφορές (Ε.Ι. Ζαούση). Σύμφωνα με τις τελευταίες αυτό που απουσιάζει από την ελληνική εκπαίδευση είναι η συστηματική έρευνα, ο «*συστηματικός πειραματισμός*» για την εξεύρεση των ορθών παιδαγωγικά λύσεων. ³⁶Αυτός θεωρούνταν ο μόνος επιστημονικός τρόπος, έστω κι αν απαιτούσε πολύ χρόνο. Γι' αυτό η μεταρρύθμιση δεν έπρεπε να γίνει βιαστικά, παρά την πανθομολογούμενη ανάγκη της.

Οι ζωντανές γλώσσες είναι δύο και όχι μία, αφού η χρήση καθεμιάς

Είναι γνωστόν ότι ή Φιλοσοφική Σχολή δέν είναι έχθρα τής δημοτικής. Ή Σχολή αποκατέστησε τήν δημόδη παράδοσιν ως ισότιμον τμήμα τής καθολικής πνευματικής παραδόσεως τού Έλληνισμού. Άλλ' ή σημερινή εκπαίδευσις είναι δύσκολον νά στηρίχθῃ ἰσοτίμως ἐπὶ τής δημοτικῆς καί τής καθαρεύουσας. Εἰς τήν διδασκαλίαν τῆς Νεοελληνικῆς Φιλολογίας θά διδάσκωνται αἱ διάφοροι μορφαί τῆς Νεοελληνικῆς. Εἶναι ὅμως ἀνάγκη ἵνα ὡς γλωσσική βῆσις ἀπομείνῃ ἡ καθαρεύουσα μέ τήν ὁποίαν συνδέεται ὁ θρησκευτικός, ὁ πολιτικός καί ὁ ἐπιστημονικός βίος τοῦ ἔθνους.

Πηγή: Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1963-1964:597-598.

³² Κ.Δ. Γεωργούλης, «Περί την αμελέτητον εκπαιδευτικὴν μεταρρύθμισιν. Η δευτέρα περισσότερον ατυχής συνέχεια μιας απολογητικῆς απαντήσεως», *Καθημερινή*, 30-8-1964.

³³ Όπως με έμφαση τόνιζε ο Κ.Δ. Γεωργούλης στο άρθρο του «Περί το συζητούμενον εκπαιδευτικόν νομοσχέδιον. Η αντιδημοκρατική και συνοδοιποριακή νοοτροπία της εκπαιδευτικῆς μεταρρυθμίσεως (Διωγμός της ελληνικῆς γλώσσας και συνοδοιπορία)» στην *Καθημερινή* της 13^{ης} -9-1964, «*Διακηρύττουν οι υπολειφθέντες επίγονοι της εκπαιδευτικῆς μεταρρυθμίσεως ὅτι ἡ ἐπαφή τῆς νεότητος με τὴν ἀρχαίαν γλῶσσαν θὰ ἀνακόψει τὴν πρὸς τὰ ἐμπρὸς ἐξέλιξιν τῆς νεοελληνικῆς γλώσσης καὶ τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ. Θεωροῦν πάσαν με τὴν ἐλληνικὴν ἀρχαιότητα ἄμεσον ἐπαφὴν ὡς μόλυσμα μεταδίδον τὴν οπισθοδρομικότητα...Ὁ ὑπὸ τῶν μεταρρυθμιστῶν ἐπιχειροῦμενος διωγμός τῆς ἐλληνικῆς παιδείας ὁδηγεῖ εἰς ἓνα νέον Μεσαίωνα ἀπείρως σκληρότερον τοῦ Μεσαιωνικοῦ*».

³⁴ «*Η περί την χρήσιν τῆς γλώσσης ἀκολασία θὰ ἔχει ἀφεύκτως τὸν ἀντίκτυπὸν τῆς καὶ εἰς τὸ ἠθος τῶν μαθητῶν. Ἐνας μέγας ἀριθμὸς παιδαγωγῶν ἔχει ἐκφράσει τὴν γνώμην ὅτι μία ἐκ τῶν ἀφορμῶν ἡτὶς συνετέλεσεν εἰς τὴν ἐμφάνισιν τοῦ τευτμποῦσμου εἶναι ἡ χαλάρωσις τῆς διδασκαλίας τῶν γλωσσικῶν μαθημάτων. Ἡ πρώτη πειθαρχία εἰς τὴν ὁποίαν ἐθίζεται νὰ υποτάσσεται τὸ μικρὸ παιδί εἶναι ἡ γλωσσικὴ πειθαρχία...Ἡ Ἑλλάς εἶναι πρωτοπόρος εἰς τὸν διωγμὸν τῆς ἐλληνικῆς γλώσσης*», Κ.Δ. Γεωργούλης, «Περί το ἐπιχειροῦμενον ἐγκλημα κατὰ τῆς ἐθνικῆς αγωγῆς. Η επέκτασις τῆς δωρεάν παιδείας ἀποτελεῖ πλάσματικόν ὠραιολόγημα. Η Ἑλλάς πρωτοπόρος εἰς τὸν διωγμὸν τῆς ἐλληνικῆς γλώσσης! Ἀπαραίτητος ἡ προσωπικὴ παρέμβασις τοῦ κ. Πρωθυπουργοῦ», *Καθημερινή*, 20-9-1964.

³⁵ Π.Ι. Μπρατσιώτης, «Περί τὰ συζητούμενα ἀμελέτητα μέτρα. Εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμισις, ἐλληνοχριστιανικὴ ἀνθρωπιστικὴ παράδοσις καὶ ἐκκλησία», *Καθημερινή*, 25-9-1964. Βλέπε ἐπίσης τὸ ἀρθρο: «Ἡ ἐθνικὴ παιδεία» στο περιοδικὸ *Ἐκκλησία* (1964:404). Ὅπως χαρακτηριστικὰ ἔλεγε ὁ Π. Κανελλόπουλος, ἀρχηγὸς τῆς Ε.Ρ.Ε. «*δὲν εἶπαμε νὰ μὴν εἰσαχθῇ ἡ δημοτικὴ, ἀλλὰ νὰ μὴν ἐξαχθῇ ἡ καθαρεύουσα*» (Πρακτικὰ τῆς Βουλῆς, Συνεδρίασις ΛΑ', 10 Σεπτεμβρίου 1964, σ. 44).

³⁶ Ε.Ι. Ζαούση, «Επὶ τῆς νέας εκπαιδευτικῆς μεταρρυθμίσεως. Μερικαὶ σκέψεις περὶ τὸ εκπαιδευτικόν νομοσχέδιον. Ευχὴς ἔργον θὰ ἦτο εἰς τὸν ἀνεβάλλετο ἡ ἐφαρμογὴ τῶν νέων μέτρων δι' ἐν ἔτος, ὅπως δοθεὶ καιρὸς προσεκτικότερας μελέτης τοῦ νομοσχεδίου», *Καθημερινή*, 1-9-1964 (Μπουζάκης, 1999:527-528).

είναι διαφορετική.³⁷ Η ισοτιμία των δύο γλωσσικών κωδίκων δεν έπρεπε να σημαίνει και την ελεύθερη αντικατάσταση της μιας από την άλλη. Η διδασκαλία, όμως, της μητρικής γλώσσας ήταν απαραίτητο να έχει συντελεσθεί κατά τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης σε κάθε είδος ή τύπο σχολείου (γενικό ή επαγγελματικό).

2.2 ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΡΑΣ ΤΟ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΟ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟ ΡΕΥΜΑ

Για τον τρίτο πόλο του πολιτικού σκηνικού της εποχής, την Ε.Δ.Α., τα μεταρρυθμιστικά μέτρα αποτελούσαν μια σημαντική προσπάθεια να μετριαστεί η τεράστια απόσταση που χώριζε την ελληνική εκπαίδευση από την παιδεία των υπόλοιπων ευρωπαϊκών κρατών. Διακρίνει, όμως, σε αυτά ένα πνεύμα αμφιβολίας, αμφιταλάντευσης και αποσπασματικότητας. Θα υποστηρίξει ότι το γλωσσικό ζήτημα ήταν αρκετά ώριμο για να οδηγηθεί στην οριστική λύση του.³⁸ Η ισοτιμία των δύο γλωσσικών κωδίκων ενδέχεται να εμποδίσει την ανάπτυξη του γλωσσικού αισθητηρίου των μαθητών, γι' αυτό προτείνει την οριστική κατάργηση της καθαρεύουσας. Θα «αντιστρέψει τη φορά των πραγμάτων» υποστηρίζοντας ένθερμα την επιστημονική³⁹ και συστηματική διδασκαλία της δημοτικής και την ευκαιριακή μελέτη της καθαρεύουσας «πάνω στα αντίστοιχα κάθε φορά κείμενα». Θα στηρίξει τις απόψεις της σε δύο βασικές παραδοχές:

- η συστηματική εκμάθηση της γλώσσας έχει αποτέλεσμα από την προεφηβική ηλικία και μετά. Αφού ένα μικρό ποσοστό (10%-13%) μαθητών συνεχίζει στη μέση εκπαίδευση (είτε με εξετάσεις είτε χωρίς), η συνδιδασκαλία της δημοτικής αποτελεί δώρο άδωρο.

Η γλώσσα για όλη την Παιδεία θα είναι η γλώσσα του λαού, η ΔΗΜΟΤΙΚΗ. Η Ε.Δ.Α. πιστεύει πως η ενότητα του έθνους μας στηρίζεται, ή καλύτερα δένεται, εδραιώνεται από την κοινή γλώσσα, παράπλευρα με τους άλλους παράγοντες... Πιστεύουμε ακράδαντα ότι είναι χρέος εθνικό να ανυψώσουμε σε γραπτή γλώσσα τη δημοτική, όχι μόνο στη λογοτεχνία, αλλά σε όλες τις πνευματικές εκδηλώσεις και στη δημόσια ζωή, δηλαδή να την κάνουμε την επίσημη γλώσσα του κράτους... Γιατί μια είναι η αλήθεια: Η σημερινή ζωντανή γλώσσα που μιλάει ο ελληνικός λαός είναι η αβίαστη, η φυσική και η επιστημονικά νόμιμη συνέχεια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

- Η ταυτόχρονη διδασκαλία των δύο γλωσσικών κωδίκων είναι αντιεπιστημονική, γιατί η καθαρεύουσα αντίκειται

Πηγή: Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα της Ε.Δ.Α., Οι βασικές αρχές του Νέου Σχολείου (Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 1966:198-220).

στην εσωτερική υφή και ιδιοτυπία της μητρικής μας γλώσσας⁴⁰ σε τέτοιο βαθμό, ώστε θέτει σε κίνδυνο την ανάπτυξη του ίδιου του γλωσσικού αισθητηρίου.⁴¹ Μόνο η

³⁷ Ε.Ι. Ζαούση, «Επί της νέας εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως. Μερικαί σκέψεις περί το εκπαιδευτικόν νομοσχέδιον. Ο υπέρμετρος παιδαγωγισμός ημπορεί ν' αποβεί καταστρεπτικός δια την παιδείαν-Απαραίτητος η γνώσις και των δύο γλωσσών, καθαρεύουσας και δημοτικής-Η διγλωσσία αποτελεί δεσμευτικόν δια την παιδείαν καθεστώ», *Καθημερινή*, 2-9-1964 (Μπουζάκης, 1999:529-530).

³⁸ Ανακοίνωση της Επιτροπής Παιδείας της Ε.Δ.Α., *Αυγή*, 23-11-1963.

³⁹ Λ. Κόττου, «Το γλωσσικό πρόβλημα και η Μεταρρύθμιση. Ο Δημοτικισμός της Ενώσεως Κέντρου», *Αυγή*, 7 και 10-3-1964 στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση* (1966:321-324).

⁴⁰ «Η μητρική γλώσσα είναι ιερή παρακαταθήκη. Μέσω αυτής να γίνει ολόκληρη η εθνική κληρονομιά και η πανανθρώπινη χήμα του εργάτη, του αγρότη, του τεχνίτη, του μηχανικού, όπως και του επιστήμονα και του σοφού». Άρθρο της Ρ. Ιμβριώτη με τίτλο «Η ύλη και το πρόγραμμα του εννιάχρονου βασικού σχολείου», *Αυγή*, 12-5-1964 (Ο.π., 1966:351).

⁴¹ Ο Κ. Σωτηρίου σε διάλεξή του τον Απρίλιο του 1963 με τίτλο «Γλώσσα και Παιδεία» (Ο.π., 1966:124-142) θα υποστηρίξει ότι η καθαρεύουσα έρχεται σε αντίθεση με βασικές παραδοχές της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας. Ειδικότερα: α) δημιουργεί ελλιπή σύνδεση ανάμεσα στη λέξη και την έννοια που αυτή

ολοκληρωμένη γνώση της δημοτικής θα επέτρεπε «γλωσσικούς πειραματισμούς» με την καθαρεύουσα. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο αν η μητρική γλώσσα αποτελούσε για τους μαθητές βαθύ βίωμα, αλλά και επιστημονική γνώση (αντικείμενο μελέτης στο σχολείο).

Στους εμπνευστές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα καταλογίσει ατολμία, ενώ θα συνδέσει το γλωσσικό ζήτημα με μια σειρά από ευρύτερα φιλολαϊκά μέτρα όπως: την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, την επιμόρφωση όλων ανεξαιρέτως των αγραμμάτων που έχουν περάσει τη σχολική ηλικία, την ενίσχυση της προσχολικής αγωγής. Θα πρότεινε την καθιέρωση οκτάχρονου βασικού σχολείου, αφού η άμεση επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα εννέα χρόνια (μεταρρυθμιστικό μέτρο) προσέκρουε στις γενικότερες συνθήκες της χώρας.

Οι γλωσσικές έριδες, κατά τη γνώμη της αριστεράς, δεν είναι ανεξήγητες. «Το γλωσσικό πρόβλημα συνδέθηκε με τα κοινωνικά προβλήματα του ελληνικού λαού, έγινε το ίδιο

κοινωνικό πρόβλημα και γι' αυτό άλλοτε κάνει βήματα προς τα εμπρός και άλλοτε κάνει υποχωρήσεις... (ο καθένας) βλέπει το πρόβλημα από εκεί όπου κοινωνικά είναι τοποθετημένος. Γνωρίζει ότι όταν καθιερωθεί η δημοτική γλώσσα τα φώτα της επιστήμης και της γνώσεως θα φτάσουν και μέχρι των λαϊκών στρωμάτων. Και αυτό ακριβώς φοβάται η κοινωνική αντίδραση».⁴³

Πίνακας 2

Το ωριαίο πρόγραμμα διδασκαλίας των τριών τελευταίων τάξεων του οκτάχρονου βασικού σχολείου

Κύκλοι μαθημάτων ⁴²	Ποσοστό διδακτικού χρόνου
Ανθρωπιστικός	39,5%
από αυτά για το γλωσσικό μάθημα	25%
Φυσικής και Μαθηματικών	32,5%
από αυτά για τα μαθηματικά	20%
Σχέδιο και Μουσική	6,2%
Σωματική Αγωγή	6,5%
Διδασκαλία συνδεδεμένη με την εργασία (πολυτεχνική) και εργασία κοινωνικά ωφέλιμη	15,3%

Τάξη	Ώρες γλωσσικού μαθήματος	Σύνολο ωρών εβδομαδιαίου προγράμματος
1 ^η	9	19
2 ^η	12	24
3 ^η	14	27

εκφράζει, β) παρεμποδίζει την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών των μαθητών, γ) η σκέψη τους γίνεται μηχανιστική, ενώ παράλληλα αδυνατούν να την αποδώσουν με λόγια, δ) παίρνει τη θέση της μητρικής γλώσσας αυθαίρετα δυσκολεύοντας την πνευματική τους ανάπτυξη, «υψώνει εμπόδια, χαλκεύει τις αλυσίδες της αμορφωσιάς».

⁴² Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα της Ε.Δ.Α., Οι βασικές αρχές του Νέου Σχολείου στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση* (1966:203-204).

⁴³ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΛΔ', 16 Σεπτεμβρίου 1964. Από την αγόρευση του βουλευτή Ε. Σακελλάρη, σ.116.

Η δημοτική αποτελούσε αντικειμενική πραγματικότητα. Αυτό που απαιτούνταν ήταν «*λάξεμα, επιστημονικοποίηση, καλλιέργεια, με τη γραμματική, το συντακτικό, τη λογοτεχνία και την ιστορία της γλώσσας*». ⁴⁵ Αντ' αυτού παρεμβάλλεται η «*πεπονημένη*», η καθαρεύουσα που διακόπτει τη φρεσκάδα και τον αυθορμητισμό του παιδιού «*με το φρικτό πες το «με καλύτερας λέξεις»*». ⁴⁶ Από τη στιγμή αυτή δημιουργείται μια σημαντική στρέβλωση. Χάνεται το ενδιαφέρον για μάθηση και καταστρέφεται το γλωσσικό αισθητήριο των μαθητών.

Κεντρική θέση στις προτάσεις της αριστεράς κατείχε η ιδέα της προγραμματισμένης (συνεπώς όχι τυχαίας) ανάπτυξης της γλώσσας. Με τη διδασκόμενη ύλη και τη μέθοδο του μαθήματος «Γλώσσα-Λογοτεχνία» επιδιωκόταν να επιτευχθούν ποιοτικές αλλαγές στον τρόπο του σκέπτεσθαι των μαθητών. Το βασικό σχολείο όφειλε να διδάξει στην εντέλεια τη μητρική γλώσσα. ⁴⁷ Να τη διδάξει και να την εμπεδώσει. Να γεννήσει ένα γλωσσικό αίσθημα εκλεπτυσμένο και γλαφυρό. ⁴⁸ Καθώς οι μαθητές «*προχωρούν*» σ' αυτό, θα οδηγούνται και στην τέλεια εμπέδωση της δομής της γλώσσας. Κάθε άλλη λύση θεωρούνταν αντιεπιστημονική και λαθροχειρία.

4 ^η	15	30
5 ^η	10	34
6 ^η	8	34
7 ^η	5	35 ⁴⁴
8 ^η	5	36
9 ^η	5	36

Πίνακας 3

Πρόταση της παιδαγωγού Ρ. Ιμβριώτη στο άρθρο της «*Η ύλη και το πρόγραμμα του εννιάχρονου βασικού σχολείου*», *Αυγή*, 12-5-1964.

⁴⁴ Για τις τρεις τελευταίες τάξεις (το Γυμνάσιο) προτείνονταν όσον αφορά τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση οι εξής ώρες: για την 7^η και την 8^η 3, για την 9^η 4.

⁴⁵ Κ. Βάρναλης & Ρ. Ιμβριώτη, «*Δημοτική γλώσσα και παιδεία*», *Δημοκρατική Αλλαγή*, 6-4-1965.

⁴⁶ Ο.π.

⁴⁷ «*Παιδεία χωρίς όργανό της τη λαϊκή γλώσσα είναι εμπαιγμός, απάτη σε βάρος του λαού. Δημοκρατία, πολύπλευρη μόρφωση του λαού και της νέας γενιάς και λαϊκή γλώσσα είναι αδιάσπαστα συνυφασμένα. Αν περιφρονηθεί και καταπιεστεί η γλώσσα του λαού, τότε η δημοκρατία είναι παραπλανητική και η παιδεία αντιλαϊκή και σκοταδιστική*» στο Κ. Σωτηρίου, «*Γλώσσα και Παιδεία*» (Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 1966:125).

⁴⁸ Ρ. Ιμβριώτη, «*Η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση*», *Ελληνική Αριστερά*, τ. 13, Σεπτέμβριος 1964.

Πίνακας 4

Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων⁴⁹ Α΄ τάξης Γυμνασίου

	Ώρες διδασκαλίας						
Μαθήματα	1961 ⁵⁰	1962 ⁵¹	1964 ⁵²	1964 ⁵³	1966 ⁵⁴	1967 ⁵⁵	1968 ⁵⁶
Θρησκευτικά	2	2	2	-	2	2	3
Αρχαία Ελληνικά	7	6	4	2	5	7	6
Νέα Ελληνικά	4	3	5 ⁵⁷	5	5	4	4
Ιστορία ⁵⁸	3	2	3	2	3	3	3
Μαθηματικά ⁵⁹	4	5 ⁶⁰	5	6	5	4	5
Φυσική	3	3 ⁶¹	3	3	4	3	3

3.0 ΤΟ ΤΕΛΟΣ – «Η ΒΑΣΑΝΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΩΝΥΜΩΝ»

Σύμφωνα με το προηγούμενο σκεπτικό, ο κλασικός ουμανισμός για δεκαετίες είχε πάρει μια περιορισμένη μορφή, μονάχα «γλωσσική». Η ανανεωτική προσπάθεια⁶² της Ένωσης Κέντρου αποτελούσε ιστορική ευκαιρία που δεν έπρεπε να χαθεί. Το βασικότερο: έπρεπε πάση θυσία να εδραιωθεί η δημοκρατική στροφή που αυτή ενσάρκωνε και ευαγγελιζόταν.⁶³ Οι συγκεκριμένοι φόβοι δε θα

⁴⁹ Στις ανώτερες τάξεις του εξατάξιου Γυμνασίου η αναλογία των ωρών διδασκαλίας τροποποιούνταν ως εξής: Θρησκευτικά 2, Αρχαία Ελληνικά 8, Νέα Ελληνικά 4, Ιστορία 3, Μαθηματικά 5 και Φυσική 4.

⁵⁰ Ωρολόγιο πρόγραμμα εξατάξιου κλασικού Γυμνασίου με βάση το Διάταγμα 624/7-9-1961.

⁵¹ Ωρολόγιο πρόγραμμα Δ΄ τάξης εξατάξιου Γυμνασίου οικονομικής κατεύθυνσης με βάση το Διάταγμα 669/6-10-1962.

⁵² Διάταγμα της 17^{ης} /10/1964.

⁵³ Πρόταση της παιδαγωγού Ρ. Ιμβριώτη (Αυγή, 12-5-1964). Και αυτή προκρίνει τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση.

⁵⁴ Β.Δ. 72/26-1-1966. Στην πρώτη τάξη του ημερήσιου Λυκείου «Ενιαίου τύπου» η κατανομή των ωρών είχε ως εξής: Θρησκευτικά 2, Αρχαία Ελληνικά 9, Νέα Ελληνικά 4, Γενική Ιστορία και Ιστορία Πολιτισμού 3, Μαθηματικά 5 και Φυσική 4.

⁵⁵ Διάταγμα της 30^{ης} /9/1967.

⁵⁶ Β.Δ. 673/12-10-1968. Έχουμε επιστροφή στο εξατάξιο ημερήσιο Γυμνάσιο, στην Γ΄ τάξη του οποίου οι ώρες των Αρχαίων Ελληνικών αυξάνονται σε 8, ενώ των Νέων Ελληνικών παραμένουν 4. Το αντίστοιχο Γυμνάσιο θετικής κατεύθυνσης είχε κοινό πρόγραμμα με το προαναφερόμενο έως και την Δ΄ τάξη. Μετά, στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, διαφοροποιούνταν οι ώρες των μαθημάτων στα εξής: Αρχαία Ελληνικά 4, Νέα Ελληνικά 5, Μαθηματικά 7 και Φυσική 7.

⁵⁷ Οι ώρες αυτές επιμερίζονταν σε: 2 ώρες γραμματική, 2 ώρες νέα ελληνική λογοτεχνία και 1 ώρα έκθεση ιδεών.

⁵⁸ Ο συνήθης τίτλος ήταν «Ιστορία – Αγωγή του Πολίτη».

⁵⁹ Στα αντίστοιχα προγράμματα αναφέρεται ως «Μαθηματικά – Κοσμογραφία».

⁶⁰ Περιλαμβάνονταν μαθηματικά – κοσμογραφία και οικονομικά μαθηματικά.

⁶¹ Ο ακριβής τίτλος του μαθήματος ήταν «Φυσιολογικά».

⁶² Η Ρ. Ιμβριώτη στο άρθρο της «Η σημερινή κρίση της παιδείας» (Σύγχρονα θέματα, 1965) θα έλεγε χαρακτηριστικά: «Η μεταρρύθμιση Παπανδρέου μοιάζει με πεντελικό μάρμαρο ακατέργαστο, που περιμένει τη σμίλη του δημιουργού να γίνει έργο τέχνης».

⁶³ Ο.π.

αργήσουν να επιβεβαιωθούν.⁶⁴ Η σχετική συζήτηση θα διαρκέσει αρκετά, αφού το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 θα επανασυζητηθεί στη βουλή την άνοιξη του 1965 μετά από πρόταση της αντιπολίτευσης.

Η κριτική θα είναι οξεία⁶⁵ και θα εστιαστεί πολλές φορές στα πρόσωπα των πρωτεργατών της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (Ε. Παπανούτσος)(Ηλίου,1987:38-41). Για τον εισηγητή της Ε.Π.Ε. Κ. Αποσκήτη *«βρισκόμαστε ενώπιον ενός γλωσσικού χάους, εις το οποίο στροβιλίζονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι»*.⁶⁶ Τα βασικά επιχειρήματα των διαφωνούντων θα πηγάζουν, μεταξύ των άλλων, και: α) από τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία⁶⁷ της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο (κυρίως από τα συνώνυμα συγκεκριμένων λέξεων που περιείχαν αυτά), β) από το λεξιλόγιο των προτεινόμενων μεταφράσεων των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων.

Η δημοτική θα θεωρηθεί γλώσσα αδιαμόρφωτη. Στο ανολοκλήρωτο αυτής της γλώσσας αποδίδονταν από τους επικριτές της και οι πολυτυπίες και η εκζήτηση των λέξεων. Επιπλέον θεωρούνταν λάθος να μιλάμε για μητρική γλώσσα, για γλώσσα του λαού. Η δημοτική ήταν και αυτή (όπως η καθαρεύουσα) τεχνητή γλώσσα, *«πεποθιμένη»*.⁶⁸ Και αυτό γιατί η μητρική γλώσσα, το κυρίαρχο ιδίωμα δηλαδή είναι τεχνητό, γίνεται τεχνητό, αφού αρχικά αποτελεί σύνθεση των επιμέρους ιδιωμάτων, των οποίων στη συνέχεια επιδιώκει τον εξοβελισμό και τον περιορισμό. Ακόμη, θα συμπέραιναν ότι *«μισούντες την καθαρεύουσα, ξεριζώνουμε την αρχαίαν»*. Καθώς η συζήτηση περί ακυρώσεως του ν. δ. 4379 θα ολοκληρώνεται, οι αντιθέσεις θα αυξάνονται.⁶⁹

Οι υποστηρικτές της μεταρρύθμισης (υπουργός προεδρίας της κυβερνήσεως Δ. Παπασπύρου) θα αντιτείνουν ότι σε όλες τις γλώσσες υπάρχει η πολυτυπία, χωρίς να αποτελεί εμπόδιο για τη γλώσσα. Όσον αφορά τις μεταφράσεις των αρχαίων κειμένων, από τις οποίες άντλησαν λέξεις *«ακατάλληλες»* ή δυσνόητες οι αντιτιθέμενοι, θα επισημάνουν ότι πρόκειται περί ποιητικού λόγου. Τα γλωσσικά, τα συντακτικά και τα γραμματικά *«γυμνάσματα»* θα γίνονταν από τα κείμενα ειδικά διαμορφωμένων

⁶⁴ Προφητική θα είναι η δήλωση στη Βουλή του ειδικού αγορητή της Ε.Δ.Α. Β. Εφραιμίδη (Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΚΘ', 8 Σεπτεμβρίου 1964, σ. 600), σύμφωνα με τον οποίο οι ελλείψεις του νομοσχεδίου ερμηνεύονταν από το γεγονός ότι *«μέσα στην πλειοψηφία που κυβερνά, όπως υπάρχουν τάσεις και ροπές προοδευτικές, υπάρχουν και δυνάμεις συντηρητικές»* και στην απάντηση του παριστάμενου Λ. Ακρίτα ότι η Ε.Κ. έχει *«ενιαίον ιδεολογικό κλίμα»* θα απαντούσε με τη σειρά του ότι *«δεν υπήρξε και δεν υπάρχει η έννοια «διάσπασις» μέσα στην σημερινή πλειοψηφία...εκδηλώνεται (όμως) αυτή η ταλάντευση, αυτή η επιφύλαξη. Πώς να το κάμωμεν κ. Υπουργέ, είναι η ίδια η υπόσταση του Κέντρου, η κοινωνική του προέλευση, η σύνθεση των μαζών που το ψηφίζουν, η σύνθεση των στελεχών του...»*.

⁶⁵ Ενδεικτικός είναι ο χαρακτηρισμός των πρωτεργατών της μεταρρύθμισης ως *«μεταρρυθμιστικό συγκρότημα»*, *«μεταρρυθμιστική αίρεσις»*, *«μεταρρυθμιστική κλίκα»*, ενώ για τον Ε. Παπανούτσο θα ζητηθεί από τη Βουλή ο προσωπικός του φάκελος, ώστε να αποδειχτεί εάν είναι *«εθνικώς διαβλητός»* ή όχι (Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', 31 Μαρτίου 1965, σ.193-194). Βλέπε και το περιοδικό *Ζωή* (τ. 2449,1965).

⁶⁶ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', 31 Μαρτίου 1965, σ. 196.

⁶⁷ Για παράδειγμα, θα υποστηριχτεί ότι δεν υπήρχε χρηστικό βιβλίο για τη διδασκαλία της γραμματικής στο σχολείο, αφού τέσσερις ειδικοί γράφουν γραμματική που επεξηγεί την αντίστοιχη του Μ. Τριανταφυλλίδη. Πρόκειται για τη *«Γραμματική της δημοτικής γλώσσας»*, που γράφεται τον Αύγουστο του 1964 από τους Αναγνωστόπουλο, Καλογιάννη, Βαλιαρούτση και Κριμπά.

⁶⁸ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΞΘ', 7 Απριλίου 1965, σ.278-279. Από την αγόρευση του βουλευτή Γ. Κασσιμάτη.

⁶⁹ *«Η Ένωσις Κέντρου επείγεται να ικανοποιήσει το πάθος του φανατισμού μερικών φίλων της, δια της βιαίας επιβολής της ανώριμης γλωσσικής μεταρρύθμισης και να εκδιώξει πάντα αντιφρονούντα από τη διοίκηση της παιδείας»* (Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΞΑ', 26 Μαΐου 1965, σ.105. Από την αγόρευση του βουλευτή Π. Γυιόκα). Οι μεταρρυθμίσεις *«επιβλήθησαν δια πλειοψηφίας εν ύποπτω εναγκαλισμώ ευρεθείσης με δυνάμεις, αίτινες με θαρραλεότητα πολεμούν ότι ίσταται εμπόδιον εις την αλλοίωσιν της εθνικής μας ενότητας και εθνικής μας ψυχής...Το νομοσχέδιο καταλύει το «ομόγλωσσον» των Ελλήνων και θέτει εις κίνδυνον την ενότητα του πολιτικού και κοινωνικού σώματος του έθνους...Δια της ελλιπούς διδασκαλίας της νέας ελληνικής στη στοιχειώδη εκπαίδευση επιδιώκει (η κυβέρνηση) να καταπνίξει την εθνική συνείδηση του Ελληνικού Λαού και να μετατρέψει το φρόνημα αυτού προς κοσμοθεωρίαν αντιτιθεμένην προς την ιστορικήν και πολιτιστικήν αυτού αποστολήν...Το φοβερόν τούτο κατασκεύασμα πρέπει να καταργηθεί και οι κακουργήσαντες κατά της Παιδείας του έθνους να τιμωρηθούν»* (Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΣΣΤ', 2 Ιουνίου 1965, σ.197-204. Από την αγόρευση του βουλευτή Ε. Ανερούση).

αναγνωστικών.⁷⁰ Θα τόνιζαν ξανά ότι έως τότε η δημοτική βρισκόταν υπό διωγμό και το μόνο που έκαναν ήταν να άρουν αυτή την κατάσταση.

Για την αριστερά, εάν η γλώσσα του λαού αφεθεί έκθετη, εάν δεν προσεχτεί από την πολιτεία, θα διασυνθεί και έτσι δε θα εφαρμοστεί στα σχολεία. Η δημοτική βρισκόταν σε μια κατάσταση όχι ολοκληρωμένη, σχεδόν αυτοφυή, γιατί η πολιτεία δε φρόντισε με επιστημονική επίβλεψη να την προστατέψει. Σημαντικό ήταν, λοιπόν, να γίνει κατάλληλη επεξεργασία της μέσα στην εκπαίδευση και όχι να καλλιεργηθεί άνωθεν (μόνο από τους λογοτέχνες ή τους πανεπιστημιακούς). Επιπλέον, η Ε.Δ.Α. θα θεωρήσει σημαντική αδυναμία του νομοθετικού διατάγματος (4379) το γεγονός ότι εισάγει τη δημοτική, ως ελληνική γλώσσα, δυνητικώς.⁷¹ Η παρατήρηση αυτή θα είχε ως αποτέλεσμα τη διόρθωση της σχετικής διατύπωσης.⁷² Δεν αρκούσε, όμως, αυτό για να υλοποιηθούν τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα. Δεν έφτανε, όπως αποδείχτηκε, «η γνώσις του θέματος και το πάθος του θέματος».

Κατά τη διάρκεια της πολιτικής αστάθειας των ετών 1965-1967 η μεταρρυθμιστική προσπάθεια θα αρχίσει να φυλλορροεί, ενώ ο ερχομός της δικτατορίας θα οδηγήσει στην ολική αναίρεση των «ανεπανόρθωτων» που είχε επιδιώξει να εισαγάγει στην ελληνική παιδεία. Αφού εδραιωθεί το απολυταρχικό καθεστώς, θα άρχιζε έναν αγώνα δρόμου για την κατάργηση της (Δ.Β.,618:8;Δ.Β,635:6).Θα κάνει λόγο για τη «*λαιίλαπα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*», για «*γλωσσικές αδεξιότητες και πειραματισμούς*», καθώς και για «*το Παιδαγωγικόν Ινστιτούτο, το αποκαλούμενον και Λεβιάθαν*».⁷³ Μάλιστα, θα φρόντιζε να τερματίσει κάθε σχετική συζήτηση τόσο με τα νομοθετήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση, όσο και με τις διάφορες «απόπειρες» παραχώρησης Συντάγματος.⁷⁴ Η μεταπολίτευση απλά θα ερχόταν να επισφραγίσει και να καθιερώσει αυτά που όντως ήταν από το 1964 «ανεπανόρθωτα».

Η απλή καθαρεύουσα, επίσημος γλώσσα του Κράτους κατά διάταξιν συνταγματική, είναι το όργανον εκφράσεως, γραπτής και προφορικής, διδασκόντων και διδασκομένων, εις τας Δ', Ε', και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, το Γυμνάσιον, τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας και τας Ανωτέρας εν νέναι Σχολάς.

Πηγή: Α.Ν. 129/19-9-1967 «Περί οργάνωσης της Γενικής Παιδείας

⁷⁰ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΝΗ', 17 Μαρτίου 1965, σ. 790. Από την αγόρευση του βουλευτή Κ. Δημόπουλου.

⁷¹ Η συγκεκριμένη κριτική αναφερόταν στην ακόλουθη φράση της Εισηγητικής Έκθεσης: «*Η δημοτική θα δύναται να χρησιμοποιείται ελευθέρως, όπως και η καθαρεύουσα, εις όλες τας εκπαιδευτικές βαθμίδας, από της κατωτάτης μέχρι της ανωτάτης- όπως άλλωστε γίνεται και στην ζωή μας*». Βλέπε και στα Πρακτικά της Βουλής (συνεδρίαση ΛΔ', 16 Σεπτεμβρίου 1964:112) την αγόρευση της Μ. Καραγιώργη.

⁷² «*Η συντεταγμένη και άνευ ιδιοματισμών Δημοτική, ως έχει διαμορφωθεί εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του Ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του Έθνους, χρησιμοποιείται ελευθέρως εις τον γραπτόν και τον προφορικόν λόγον από τους διδάσκοντας και τους διδασκομένους εις όλες τας βαθμίδας της Εκπαιδεύσεως, από της κατωτάτης μέχρι και της ανωτάτης*» (άρθρο 6, ν.δ. 4379/1964).

⁷³ Αντανακλώντας σε αρκετά σημεία την επιχειρηματολογία του Κ.Δ. Γεωργούλη. Για παράδειγμα, από το άρθρο του: «*Η μεταρρυθμιστική θεομηνία. Τα θλιβερά επακόλουθα της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως εις τα Σχολεία και εις την εκπαιδευτικήν Διοίκησιν- Η μηδενιστική νοοτροπία των μεταρρυθμιστών και η αντιδικία προς την εθνικήν παράδοσιν*», *Καθημερινή*, 22/8/1965, σ. 3.

⁷⁴ Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο 6 του Συντάγματος της 15^{ης} Νοεμβρίου 1968: «*Επίσημος γλώσσα του Κράτους και της εκπαιδεύσεως είναι εκείνη, εις την οποίαν συντάσσονται το Σύνταγμα και τα κείμενα της ελληνικής νομοθεσίας*» (Δημαράς, 1990:310). Στο προηγούμενο Σύνταγμα (1952) δεν υπήρχε η φράση «*και της εκπαιδεύσεως*». Προστέθηκε όμως, όπως θα γράψει ο Ε. Παπανούτσος (1982:130) «*για να γίνει στενός και αδιάρρηκτος ο κλοιός*». Αλλά και ο α.ν. 129/1967 όριζε στο άρθρο 5.1 ότι: «*Εις τας Δ', Ε', και ΣΤ διδάσκεται και χρησιμοποιείται η απλή καθαρεύουσα*» (Δημαράς, 1990:297).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδριώτης, Ν. (κ.α.), *Συμπόσιο για τη δημοτική γλώσσα (Μάρτιος 1964)*, Αθηναϊκό Τεχνολογικό Ινστιτούτο, Αθήναι, 1965.
- Γεωργούλης, Κ., «Η απιστία των μεταρρυθμιστών προς την παράδοσιν», *Καθημερινή*, 5/9/1965, σ.σ. 3,12.
- «Οργιον αυθαιρεσιών και παρανομιών υπό τον μεταρρυθμιστικόν μανδύαν», *Καθημερινή*, 19/9/1965, σ. 3.
- «Συνωμοτική συσκότισις και νοοτροπία σατραπίσκων (Αι συναφείς με τα διδακτικά ατασθαλίας)», *Καθημερινή*, 26/9/1965, σ. 5.
- «Εκδηλα συμπτώματα οργανικής αποσυνθέσεως εις την εκπαίδευσιν», *Καθημερινή*, 3/10/1965, σ.σ. 4,6.
- «Η πολιτική τοποθέτηση της μεταρρυθμίσεως», *Καθημερινή*, 10/10/1965, σ. 4.
- «Το κράτος της μεταρρυθμιστικής κλίμας εις το Υπουργείον Παιδείας», *Καθημερινή*, 17/10/1965, σ. 5.
- «Αι αντιαπαιδευτικά και αντικοινωνικά προθέσεις της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως», *Καθημερινή*, 24/10/1965, σ.σ. 5,10.
- Γληνός, Δ., *Εκλεκτές σελίδες*, τόμος 3^{ος}, Επιμέλεια: Αξελός, Λ., Στοχαστής, Αθήνα, χ.χ. *Δελτίον της Ο.Α.Μ.Ε.*, «Υπόμνημα της Ο.Α.Μ.Ε. - Επί του σχεδίου νόμου «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαιδεύσεως», τ. 240, 10-9-1964.
- Δελτίον της Ο.Α.Μ.Ε.*, «Εκπαιδευτικά Αιτήματα», τ. 255, 22-5-1965.
- Δημαράς, Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμος 2^{ος}, Ερμής, Αθήνα, 1990.
- Διδασκαλικό Βήμα*, τ. 540, 545, 546, 547, 554, 555, 1964.
- Διδασκαλικό Βήμα*, τ. 560, 565, 571, 573, 577, 578, 579, 580, 1965.
- Διδασκαλικό Βήμα*, τ. 598, 1966.
- Διδασκαλικό Βήμα*, τ. 618, 1967.
- Διδασκαλικό Βήμα*, τ. 635, 1968.
- Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις (1956-1965)*, Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966.
- «Αι γνώμαι των μελών της Ακαδημίας Αθηνών» στο περιοδικό *Πλάτων*, *Δελτίον της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων*, τ. ΙΣΤ', Έκτακτον αυτοτελές παράρτημα, Εκδοτικός Οίκος: Ι. Σιδέρης, Αθήναι, 1964, σ.σ. 16-54.
- «Αι ενέργειαι της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων εν όψει της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως του 1964» στο περιοδικό *Πλάτων*, *Δελτίον της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων*, τ. ΙΣΤ', Έκτακτον αυτοτελές παράρτημα, Εκδοτικός Οίκος: Ι. Σιδέρης, Αθήναι, 1964, σ.σ. 5-152.
- Ηλιού, Μ., «Δυναμική και όρια ενός μεταρρυθμιστικού σχεδίου» στα *Πρακτικά του Συμποσίου «Ε.Π. Παπανούτσος - Ο παιδαγωγός και ο φιλόσοφος»*, Ιωάννινα, 30/10-1/11/1985 (*Επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων*, παράρτημα 36, Ιωάννινα, 1987), σ.σ. 34-44.
- «Η εθνική παιδεία», άρθρο στο περιοδικό *Εκκλησία*, *Επίσημον Δελτίον της Εκκλησίας της Ελλάδος*, Έτος ΜΑ' (1964), αριθμός 15, 1/8/1964, σ.σ. 402-404.
- Ιμβριώτη Ρ., «Παιδεία, ο παρίας του κράτους» στο *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις (1956-1965)*, Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966, σ.σ. 104-123
- Καλλίας, Κ., *Το εκπαιδευτικόν πρόβλημα*, Αθήναι, 1957.
- Κανελλόπουλος, Π., *Το εκπαιδευτικόν ζήτημα*, Αθήναι, 1964.
- Κ.Ε.Ε. - Μπουζάκης, Σ., *Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888-1968). Ο πολιτικός της παιδείας*, τόμος 2^{ος}, Έκδοση α', Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- «Με βάσιν τα ιδανικά», στο περιοδικό *Ζωή*, τ. 2449, Αθήναι, 1965.
- Mackridge, P., 'Katharevousa (c.1800-1974). An Obituary for an Official Language', Sarafis, M., & Eve, M., (eds.), *Background to contemporary Greece 1*, The Merlin Press, London, 1990, p. 25-51.

Μαλαχία, Κ., & Τσιμπούκα, Β., «Αντιδράσεις στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964», στο *old.media.uoa.gr/lectures/linguistic_archives/.../02_malachia_tsibouka.doc*. Τελευταία ανάκτηση στις 25/06/2011.

Μπουζάκης, Σ. – Τζήκας, Χ. – Ανθόπουλος, Κ., *Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμος 2^{ος}, Έκδοση α΄, Gutenberg, Αθήνα, 1998.

Παπανούτσος, Ε., *Το εκπαιδευτικό μας πρόβλημα*, Εταιρεία Ελληνικών Σπουδών, Αθήνα, 1957.

Παπανούτσος, Ε., *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1965.

Παπανούτσος, Ε. & Σταύρου, Θ. (επιμ.), *Σύντομες οδηγίες για την καλή χρήση της Δημοτικής*, Πολιτικές και λογοτεχνικές εκδόσεις, Αθήνα, 1965.

Παπανούτσος, Ε., *Απομνημονεύματα*, Φιλিপότης, Αθήνα, 1982.

Πανελλήνιος Ένωσης Θεολόγων, «Τα υπέρ της παιδείας μέτρα. Αι απόψεις μας» στο περιοδικό *Πλάτων της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων*, τ. ΙΣΤ΄, Έκτακτον αυτοτελές παράρτημα, Εκδοτικός Οίκος: Ι. Σιδέρης, Αθήνα, 1964, σ.σ. 146-149.

Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, 24/6/1957 – 10/1/1958, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, 1958.

Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΚΓ΄, 27 Αυγούστου 1964, Αθήνα, 1964.

ΚΔ΄, 28 Αυγούστου 1964, Αθήνα, 1964.

ΚΕ΄, 1 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΚΣΤ΄, 2 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΚΖ΄, 3 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΚΗ΄, 4 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΚΘ΄, 8 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΛΑ΄, 10 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΛΒ΄, 11 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΛΔ΄, 16 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΛΕ΄, 17 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΛΣΤ΄, 22 Σεπτεμβρίου 1964, Αθήνα, 1964.

ΝΗ΄, 17 Μαρτίου 1965, Αθήνα, 1965.

ΞΔ΄, 31 Μαρτίου 1965, Αθήνα, 1965.

ΞΘ΄, 7 Απριλίου 1965, Αθήνα, 1965.

ΟΔ΄, 14 Απριλίου 1965, Αθήνα, 1965.

ΟΗ΄, 5 Μαΐου 1965, Αθήνα, 1965.

ΠΖ΄, 19 Μαΐου 1965, Αθήνα, 1965.

ΣΑ΄, 26 Μαΐου 1965, Αθήνα, 1965.

ΣΣΤ΄, 2 Ιουνίου 1965, Αθήνα, 1965.

Σκουτερόπουλος, Ι., *Σύντομος έλεγχος των κυριωτάτων διατάξεων των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1964*, Αθήνα, 1964.

Τριανταφυλλίδης, Μ., *Λεξιλογικές ασκήσεις για τη Μέση Παιδεία Βιβλίο δασκάλου*, Έκδοση β΄, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1962.

Τριανταφυλλίδης, Μ., *Λεξιλογικές ασκήσεις για την 5^η και την 6^η Δημοτικού. Βιβλίο μαθητή*, Έκδοση α΄ ανατυπωμένη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1964.

Τωμαδάκης, Ν., «Ένας θανάσιμος εναγκαλισμός», *Καθημερινή*, 8/10/1964.

«Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της παιδείας», στην *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. ΙΔ΄, Αθήνα, 1963-1964, σ.σ. 587-599.

«Υπόμνημα της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των εξαγγελθέντων κυβερνητικών μέτρων προς αναμόρφωσιν της παιδείας», στην *Επιστημονική Επετηρίδα της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. ΙΕ΄, Αθήνα, 1965, σ.σ. 1023-1032.

Χαραλάμπους, Δ., *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Θεσσαλονίκη, 1990.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου και το γλωσσικό ζήτημα

Κατερίνα Α. Βαρελά

Πολ. Επιστήμων- Ιστορικός

kat.varela@gmail.com

« Γλώσσα και Πατρίδα.... είναι το ίδιο. Να πολεμά κανείς για την πατρίδα του ή για την Εθνική τη γλώσσα, ένας είναι ο αγώνας..» Ψυχάρης, 1988

The educational reform of 1964 in Greece (when Prime Minister and minister of education was George Papandreou and E. P. Papanoytsos, general secretary of ministry), established an important originality in the battle between the progress and the preservative, by setting in the school the equal use of the “Katharevousa” and the “dimotiki” (modern Greek). As it was expected the coup d'etat of 21 April 1967 brought the regression: the “constitution” 1968 established “Katharevousa” once again as the official language of state and education. We should mark that George Papandreou as Minister of Education in 1929/31 had attempted another important educational change that was also stopped at an early stage.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 (με πρωθυπουργό και υπουργό παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και γενικό γραμματέα του υπουργείου τον Ε. Π. Παπανούτσο), έφερε τη μεγάλη τομή ανάμεσα στον προοδευτισμό και τον συντηρητισμό, καθώς όρισε στο σχολείο την ισοτιμία ανάμεσα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική. Το πραξικόπημα της 21 *Απριλίου* 1967, έφερε την οπισθοδρόμηση με το “Σύνταγμα” του 1968 που προέβλεπε πως η καθαρεύουσα είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους, και της παιδείας. Σημειώνουμε ότι ο Γεώργιος Παπανδρέου είχε επιχειρήσει ως Υπουργός Παιδείας, το 1929/31, μια άλλη σημαντική εκπαιδευτική αλλαγή που ανακόπηκε, επίσης, σύντομα.

Γιατί όμως το «γλωσσικό» ζήτημα έφερε σε αντιπαράθεση γλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς, πολιτικούς, συγγραφείς και στοχαστές... Θα προσεγγίσουμε το θέμα με τη ματιά του ιστορικού και του πολιτικού επιστήμονα για να εξετάσουμε τις επιπτώσεις στην κοινωνία και την πολιτεία.

Η Γλωσσική πολιτική ή Γλωσσικός σχεδιασμός (*language policy, language planning*) είναι το σύνολο των πρακτικών, των ιδεολογιών και των θεσμών τόσο των κρατών (σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο) όσο και των κοινωνικών κινημάτων (ανάμεσά τους τα εθνικά κινήματα) για το ποια γλώσσα ή ποια γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιείται και πρέπει να χρησιμοποιείται, κυρίως στις δημόσιες, επίσημες περιστάσεις, όπως τα νομοθετικά κείμενα, η κυβέρνηση, η διοίκηση, τα δικαστήρια, η εκπαίδευση, τα ΜΜΕ, οι θρησκευτικές τελετές κ.ά. Αυτό που συγκεφαλαιώνει συνήθως τη γλωσσική πολιτική είναι ο ορισμός της επίσημης γλώσσας του κράτους ή και κάποιας μικρότερης μονάδας του όπως μια περιφέρεια,

ένα ομόσπονδο κρατίδιο (ή πολιτεία). Η επίσημη γλώσσα ορίζεται είτε με ρητή αναφορά της στο σύνταγμα ή σε ειδικό νόμο είτε έμμεσα μέσω του ποια γλώσσα χρησιμοποιείται στο σύνταγμα και είναι, κατά συνέπεια, η γλώσσα της κυβέρνησης και της βουλής. Η γλωσσική πολιτική υπάρχει γιατί η κοινωνιογλωσσική κατάσταση είναι πάντα πιο πλουραλιστική από αυτή που αναγνωρίζεται από τα κράτη. **Γλωσσική πολιτική ή Γλωσσικός σχεδιασμός** είναι επίσης ο κλάδος της κοινωνιολογίας της γλώσσας που μελετά τη γλωσσική πολιτική ή γλωσσικό σχεδιασμό των κρατικών θεσμών και των κοινωνικών κινημάτων.

Η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες, πέρασε από τις συμπληγάδες της καθιέρωσης της «σωστής γλώσσας». Ο χρήστης της δημοτικής θεωρούνταν ότι υποτιμούσε τις αξίες της παράδοσης, της θρησκείας και πολεμούσε τη καθιερωμένη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Το βαθύ ρήγμα που είχε δημιουργηθεί ανάμεσα στις μορφωμένες τάξεις και τον απαίδευτο λαό, αποσκοπούσε στην κοινωνική διάκριση, καθώς με τον τρόπο αυτό ο λαός αποκλειόταν από την εξουσία και καλλιεργούνταν η υπακοή στο κατεστημένο που έπρεπε να αποτελεί παράδοση. Η χρήση της «σωστής γλώσσας» δήλωνε ανωτερότητα, καθώς οι χρήστες της δεν ανήκαν στους κοινούς θνητούς που δυσκολεύονται να χειριστούν την καθαρεύουσα.

Ο Γεώργιος Παπανδρέου ασχολήθηκε από νωρίς με το θέμα της γλώσσας με δύο πολύ σημαντικά κείμενα που καλύπτουν την φιλοσοφική διάσταση με την οποία προσέγγιζε το γλωσσικό ζήτημα και την μεταρρύθμιση, πριν ακόμη την ενασχόλησή του με την πολιτική. Ο Γεώργιος Παπανδρέου συντάχθηκε εξ αρχής με εκείνους που μέσα από τις θέσεις τους εκπροσωπούσαν τις αστικές φιλελεύθερες ιδέες και θεώρησαν τη δημοτική ως τη «γλώσσα του λαού, της λαϊκής εκπροσώπησης, της λαϊκής παιδείας, καθώς είχε από νωρίς ενστερνιστεί τις σοσιαλιστικές ιδέες, οι οποίες είχαν υιοθετήσει την δημοτική ως «γλώσσα της εργατικής τάξης και πνευματικό όπλο για την κοινωνική πάλη και για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας». Η κοινή συνισταμένη των ιδεολογικών αναζητήσεων ήταν το εκσυγχρονιστικό πνεύμα που χαρακτήριζε τις διαφορετικές προσεγγίσεις. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, είχε αποκρυσταλλωθεί και η θέση της άμεσης και απαραίτητης εισαγωγής της δημοτικής στο σχολείο ως μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και έτσι γεννήθηκε ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός, ο οποίος θα συσπειρώσει ένα μεγάλο μέρος των δημοτικιστών διανοουμένων έως τον Μεσοπόλεμο.

Ήδη, από το Δεκέμβριο του 1914 παρουσίασε στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου. «τα όρια του δημοτικισμού» όπου επιχειρούσε να αναλύσει το κίνημα του δημοτικισμού συσχετίζοντάς το τόσο με τη ελληνική πραγματικότητα όσο και με τις κοινωνικές και πολιτικές τάσεις που προδιέγραφαν τη δυναμική του¹.

¹ Ο Γεώργιος Παπανδρέου υιοθετούσε την άποψη ότι η ελληνική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στη δημοτική γλώσσα και στο νεοελληνικό παρόν, απορρίπτοντας τον κλασικιστικό προσανατολισμό. Στο σημείο αυτό, οι αντιλήψεις του ήταν σύμφωνες με αυτές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Η ανάλυση του Γεωργίου Παπανδρέου κατέληγε στην άποψη ότι ο Δημοτικισμός δεν είναι κοινωνιολογικό σύστημα, αλλά μπορεί να προσαρμοστεί σε καθένα, είτε στο συντηρητισμό, είτε στο φιλελευθερισμό, είτε ακόμα και στο σοσιαλισμό. Φτάνοντας μάλιστα, στο σημείο να υποστηρίξει ότι η θέση των σοσιαλιστών πως «αι κρατούσαι τάξεις» έχουν συμφέρον να χρησιμοποιήσουν ως όπλο στον αγώνα τη γλωσσική απόσταση και γι αυτό αντιτίθενται στο Δημοτικισμό, κλονίζεται από το γεγονός ότι «οι κρατούντες» έχουν τη έντονη ανάγκη να ζήσουν την φυσική τους ζωή, και οι μορφωμένοι και οι «κρατούντες» είναι συγχρόνως και φορείς του Δημοτικισμού. Για να καταλήξει ότι «από το θεωρητικό συμπέρασμα απορρέουν οι ακόλουθες πρακτικές συνέπειες: Ότι εκείνες οι συνεργασίες μπορούν να στηρίζονται στο Δημοτικισμό, όσες έχουν γλωσσικούς σκοπούς (είτε γενικά, είτε στην εκπαίδευση) ή σκοπούν γενικότερα τη συνέχεια της δημοτικής ζωής (π.χ στη μουσική, στην αρχιτεκτονική κτλ). Σ' αυτές υπάρχει σύμπτωση πεποιθήσεων και σκοπών, επομένως από την άποψη αυτή είναι βιώσιμες. Όσες όμως συνεργασίες σκοπούν πλατύτερη κοινωνική ενέργεια, δεν μπορούν να βασιστούν στην κοινή πίστη στο Δημοτικισμό. Πρέπει να εξετασθεί ακόμη, αν υπάρχει γενικότερη σύμπτωση της κοινωνικής ιδεολογίας των μελών, γιατί μόνο τότε μπορεί συνεργασία να είναι βιώσιμη και να οδηγήσει σε επιτυχία».

Αργότερα, στη «**δίκη του Ναυπλίου**» ισχυρίζεται ότι τα πρακτικά της δίκης αντανακλούν ξεκάθαρα τα χαρακτηριστικά των δύο αντίθετων κόσμων, του «παλιού» και του «νέου». Περιγράφει τα χαρακτηριστικά των δύο συγκρουόμενων κόσμων και η ανάλυση αυτής της αντιπαράθεσης αναδεικνύει ουσιαστικά την ουσία της σύγκρουσης των δύο φορέων, εφόσον η δίκη του Ναυπλίου αφορά την εργασία του Δελμούζου στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου και το νεωτεριστικό χαρακτήρα της «πρότάσης» του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο Γεώργιος υποστήριζε ότι πιο καθυστερημένη κι επικίνδυνη από τη Δικαιοσύνη ήταν η ίδια η ελληνική κοινωνία, η οποία οδηγούμενη από δημοκόπους αποδοκίμαζε τα φωτεινά προοδευτικά πνεύματα ως «μαλλιαρούς, μασόνους άθεους, προδότες»².

Ο Γεώργιος Παπανδρέου θα καταφέρει κατά την πρώτη θητεία του ως υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης Βενιζέλου (Ιανουάριος 1930 – Μάιος 1932), να επιβάλει μια σοβαρή μεταρρύθμιση, η οποία περιελάμβανε και ρυθμίσεις για τη γλώσσα.

Ίδρυσε το **Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο**, το οποίο είχε ως στόχο να καθορίσει, να δώσει μια ενιαία κατεύθυνση στην εκπαίδευση της χώρας, να μελετήσει τις ανάγκες της και να συντονίσει τις επιμέρους προσπάθειες, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση και ανύψωση της εκπαίδευσης

Εκπονήθηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα που στηρίζονταν σε πορίσματα του Α.Ε.Σ.³

Φυσικά, εκείνη την εποχή δεν ήταν δυνατό να προχωρήσει σε καθιέρωση της δημοτικής αφού το 1911, ο Βενιζέλος είχε υποχωρήσει και είχε ορίσει την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους, επιβεβαιώνοντας τη δύναμη της συντηρητικής παράταξης και της εκκλησίας.

Όταν, ο ίδιος ο Γ. Παπανδρέου ανέβηκε στην εξουσία το 1964, προχώρησε στην πρωτοποριακή, για τη χώρα μας εκείνη την εποχή, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, με ουσιαστικό σημείο αναφοράς, πέρα από την ισοτιμία καθαρεύουσας – δημοτικής, την παροχή της δωρεάν παιδείας αλλά και την διευκόλυνση για την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως κοινωνικών στρωμάτων, σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Με το Νόμο

² Υπάρχει μάλιστα και ένα γεγονός, από τα χρόνια που σπούδαζε στο Βερολίνο, καθώς μιλούσε με τον καθηγητή του σχετικά με τα προβλήματα που απασχολούσαν την ελληνική κοινωνία. Ο Παπανδρέου είχε υποστηρίξει τότε ότι η χώρα δεν είχε πολιτειακό ζήτημα, είχε κατακτήσει δημοκρατικό πολίτευμα. ούτε κοινωνικό, αφού είχε λίγους εργάτες και περιορισμένη βιομηχανία, άλλα το γλωσσικό αναδεικνυόταν ως η χαρακτηριστικότερη πνευματική κίνηση της εποχής, με την δημοτική να στηρίζεται από τα νέα ζωντανά στοιχεία και την καθαρεύουσα από τον παλιό κόσμο των λογίων και του αμόρφωτου όχλου. Την συζήτηση μετέφεραν ως «προδοτική» έλληνες συμφοιτητές του στον παπά του Βερολίνου, ο οποίος πήγε στον έλληνα πρέσβη και εκείνος με τη σειρά του κάλεσε τον γερμανό καθηγητή για εξηγήσεις. Ο Καθηγητής Καουερ έκπληκτος άκουσε τις κατηγορίες και έστειλε θερμή επιστολή στον Γεώργιο, τονίζοντας ότι δεν διαπίστωσε τίποτα αντιπατριωτικό αλλά ένα επιστημονικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα της Ελλάδας.

³ Κύρια χαρακτηριστικά του Αναλυτικού Προγράμματος του 1931:

- Οι ώρες των κλασικών γλωσσών μειώνονται κατά 12,4%

- Το μάθημα των λατινικών γίνεται για πρώτη φορά προαιρετικό

- Εισάγεται για πρώτη φορά η διδασκαλία αρχαίων ελλήνων συγγραφέων από μετάφραση την πρώτη αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, το αναλυτικό πρόγραμμα επέβαλε για πρώτη φορά τη χρήση της μετάφρασης στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών με διαφορετικές ρυθμίσεις από τάξη σε τάξη. Πιο συγκεκριμένα: Το ωρολόγιο πρόγραμμα εξασφάλιζε τη διδασκαλία των ομηρικών κειμένων και του Ηροδότου από μετάφραση στις πρώτες τάξεις του νεοσύστατου εξαταξίου Γυμνασίου, διαθέτοντας αποκλειστικές ώρες για την ερμηνεία τους, ενώ η θέση της μετάφρασης στη διδασκαλία των κειμένων στις μεγαλύτερες τάξεις υπήρξε συμπληρωματική. Όλα τα εκτενή κείμενα διδάσκονταν από το πρωτότυπο, η διδασκαλία τους όμως ολοκληρωνόταν "δι' αναγνώσεως εκ γλαφυράς μεταφράσεως". Με τη μετάφραση προβλεπόταν να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους οι μαθητές για το έργο κάποιου συγγραφέα ή κάποιου γραμματειακού είδους.

- Δίνεται σημαντική ώθηση στη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας και της νεοελληνικής λογοτεχνίας

4379/64, και εφεξής, η δωρεάν παιδεία κατέστη ένα συνταγματικό δικαίωμα του Έλληνα πολίτη.

Η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου με πρωθυπουργό και υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Παπανδρέου, υφυπουργό τον Λουκή Ακρίτα και Γενικό Γραμματέα τον Ε.Π. Παπανούτσο, προχώρησε στην υλοποίηση των προεκλογικών της εξαγγελιών για τα εκπαιδευτικά, εξασφαλίζοντας την ψήφιση του νομοσχεδίου, που έμεινε στην ιστορία ως "νόμος της Μεταρρύθμισης Παπανδρέου-Παπανούτσου". Μετά τη "Μεταρρύθμιση του 1929" το ελληνικό Κοινοβούλιο κλήθηκε να εγκρίνει ένα μείζον και ολοκληρωμένο σχέδιο συντονισμένων (ως προς τη σχέση στόχων και μέτρων) αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρέμβαση στο γλωσσικό ήταν αναμενόμενη γιατί η θέση του Γεωργίου ήταν σαφής και την είχε διακηρύξει από το 1957, παρουσιάζοντας το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, ως αρχηγός του κόμματος των Φιλελευθέρων: *"Ήλθεν η ώρα να καταργήσωμεν την σεμινοτυφίαν του αρχαϊσμού. Είναι εντροπή να επιμένωμεν εις την διδασκαλίαν λέξεων -πολύ περισσότερο γραμματικών τύπων και συντακτικών σχημάτων, προσθέτουμε- της αρχαίας γλώσσης εις τον πρώτον κύκλον της Μέσης Παιδείας με το σόφισμα, με το ψεύδος ότι τάχα τοιουτοτρόπως μεταγίγσκομεν εις την νέαν γενεάν τα αγαθά του αρχαίου πολιτισμού. Πρέπει να αποκτήσωμεν το θάρρος της αληθείας. Εις αυτόν τον τετραετή (τότε) κύκλον η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσης δεν προσφέρει αγαθά πολιτισμού. Προσφέρει μόνον ταλαιπωρίαν και στραγγαλισμόν των πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών. Εις το τετραετές γυμνάσιον θα διδάσκωνται οι Έλληνες κλασικοί εις μετάφρασιν".*

Το φάσμα των παρεμβάσεων της Μεταρρύθμισης του 1964 ήταν ευρύτατο: Κατάργηση των οικονομικών επιβαρύνσεων για σπουδές και στις τρεις βαθμίδες (Δωρεάν Παιδεία), επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια, διαίρεση της μέσης εκπαίδευσης σε δύο ανεξάρτητους κύκλους, **καθιέρωση (παρά τη συνταγματική δέσμευση) της δημοτικής ως αποκλειστικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και ως ισότιμης προς την καθαρεύουσα στις άλλες βαθμίδες**, και ριζική αναμόρφωση του τρόπου επιλογής των υποψηφίων για τα πανεπιστήμια (καθιέρωση του "ακαδημαϊκού απολυτηρίου"). Στα επιμέρους ανήκουν αλλαγές στα προγράμματα (προσθήκη μαθημάτων, όπως η Κοινωνιολογία και τα Στοιχεία της Οικονομικής Επιστήμης, ενίσχυση των φυσικών και μαθηματικών, διδασκαλία των αρχαίων κειμένων αποκλειστικά από μετάφραση στις τρεις τάξεις του γυμνασίου) και στα σχολικά βιβλία και η μέριμνα για τη σίτιση και τη μεταφορά των μαθητών. Η μεταβολή χαρακτηρίζεται, επίσης, από την επέκταση, σε τρία χρόνια της εκπαίδευσης των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και από τη ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως οργάνου για την υλοποίηση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με το νομοθετικό αυτό πλαίσιο, είκοσι χρόνια μετά τις ανάλογες ρυθμίσεις στα άλλα κράτη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμοζόταν στις παγκόσμιες μεταπολεμικές τάσεις.

Βέβαια, η πορεία της μεταρρύθμισης δεν ήταν απρόσκοπη: από την πρώτη στιγμή η αντίδραση υπήρξε ιδιαίτερα έντονη, και μάλιστα εντάχθηκε στην προσπάθεια φθοράς της Ένωσης Κέντρου, σε τέτοια έκταση ώστε δεν μπόρεσε να εξασφαλισθεί ούτε η συναίνεση βασικών στελεχών της ΕΡΕ (όπως ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος και ο Κωνσταντίνος Τσάτσος) που είχαν φιλελεύθερη και "προοδευτική" πνευματική παρουσία. Η πολεμική εκπορεύτηκε από τους παραδοσιακά συντηρητικούς χώρους (με προεξάρχουσα τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών) και χρησιμοποίησε επιχειρήματα και τακτικές που είχαν δοκιμαστεί και άλλοτε με επιτυχία.

Αιχμή της πολεμικής αποτέλεσε η δημοτική ως εύκολος στόχος με τη γνωστή ρητορική για τα παρεπόμενά της: την αθεΐα, τον αριστερισμό και την αντεθνικότητα. Ενώ, ακόμη και η "δωρεάν παιδεία" επικρίθηκε ως παραπλανητική, αφού δεν κάλυπτε όλες τις σχετικές δαπάνες (γραφική ύλη των μαθητών, έξοδα διαμονής των φοιτητών κλπ.). Οι αντίπαλοι έφτασαν να αναγνωρίσουν το πρότυπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην

Ανατολική Γερμανία, και θεώρησαν ότι στελεχώθηκε αποκλειστικά με αριστερούς ή αριστερίζοντες, ενώ το σχολικό βιβλίο (το *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική* του Κ. Καλοκαιρινού) χαρακτηρίστηκε "προπαγανδιστικό φυλλάδιο" και επικρίθηκε εντονότατα ως αντίθετο προς τις θέσεις της επίσημης εθνικής ιστορίας. Τέτοια ήταν η ένταση και η έκταση των αντιδράσεων (αλλά και η ταύτιση της Μεταρρύθμισης με τον Γεώργιο Παπανδρέου) ώστε, παρά την κεντρώα προέλευσή τους, οι διαδοχικές κυβερνήσεις από τον Ιούλιο του 1965 και ύστερα όχι μόνο δεν συνέχισαν τις διαδικασίες (εκκρεμούσε η ψήφιση δύο νομοσχεδίων —ενός για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ενός για την τεχνικο-επαγγελματική— που θα ολοκλήρωναν τη μεταρρύθμιση) αλλά και ανέστειλαν ορισμένα μέτρα (στις 9 Σεπτεμβρίου 1965 ανακοινώθηκε λ.χ. η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων του 1964 και η "πολτοποίησης" όσων κριθούν ακατάλληλα).

Ο Ν. 4379/1964 «*Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)*» στο άρθρον 5.1. υποστήριζε ότι «Η συντεταγμένη και άνευ ιδιωματισμών Δημοτική, ως έχει διαμορφωθεί εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του έθνους, χρησιμοποιείται ελευθέρως εις τον γραπτόν και τον προφορικό λόγον από τους διδάσκοντας και διδασκόμενους εις όλας τας βαθμίδας της Εκπαιδεύσεως, από της κατωτάτης μέχρι και της ανωτάτης.

2. Η Δημοτική είναι η γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου, της διδασκαλίας και των βιβλίων του. Οι μαθηταί των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αναγινώσκουν περικοπάς εκ των Ευαγγελίων και κείμενα της Καθαρευούσης απλώς διά να εξοικειώνονται προς αυτά.

3. Γραμματική και Σύνταξις της Καθαρευούσης διδάσκονται εις το Γυμνάσιον και το Λύκειον, εν συναρτήσει προς την διδασκαλίαν της Δημοτικής και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης εις όσας τάξεις η Αρχαία γλώσσα διδάσκεται. Εκ παραλλήλου οι μαθηταί των σχολείων της Δευτεροβαθμίου Εκπαιδεύσεως συμπληρώνουν και συστηματοποιούν τας γραμματικές και συντακτικές γνώσεις των εις την περιοχήν της Δημοτικής, έχοντες ως πρότυπα κείμενα Νεοελλήνων συγγραφέων διακρινόμενα διά την λογοτεχνικήν αξίαν και την πειθαρχίαν της γλώσσης των».

Στο άρθρο 8.3. προέβλεπε: «Εις το Γυμνάσιον η διδασκαλία της αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας γίνεται **εκ δοκίμων μεταφράσεων κλασσικών έργων εις την Νεοελληνικήν**. Εις τας ειδικάς διά σχολικήν χρήσιν εκδόσεις των έργων τούτων όταν είναι πεζά, πρέπει να υπάρχη τυπωμένον το αρχαίον κείμενον απέναντι της μεταφράσεως, ώστε να δύναται ο μαθητής να λάβη στοιχειώδη γνώσιν του Αττικού Λόγου.

4. Η πρώτη προσπέλασις των μαθητών εις την Αρχαίαν Ελληνικήν γλώσσαν γίνεται εις την τρίτην του Γυμνασίου διά τριώρου καθ' εβδομάδα διδασκαλίας της γραμματικής του Αττικού Λόγου μετά φραστικών ασκήσεων εκ περικοπών αρχαίων κειμένων...».

Η πολεμική καταγράφεται στο απόσπασμα από το «*Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της παιδείας*» όπου υποστηρίζεται ότι ο κατώτερος —τριετής— γυμνασιακός κύκλος δεν αποτελεί γυμνασιακή βαθμίδα, αλλά ανώτερο Δημοτικό Σχολείο «ήτοι σχολείον της *καθημερινής ζωής*», όπως το αποκαλεί, «σχολείο εις το οποίο θα λείπει ο χαρακτήρας της κλασσικής παιδείας, ο ανθρωπιστικός σκοπός». Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών προβάλλεται ως επιβεβλημένη στο αρχαίο κείμενο γιατί: «...το ελληνικόν έθνος πάντοτε και το νεώτερον Ελληνικόν Κράτος από της συστάσεώς του ησθάνθη την από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερον *ενότητα αυτού ως αυταπόδεικτον πραγματικότητα*, επί ταύτης δε εθεμελίωσε την ύπαρξίν του. Ο σημερινός πολιτισμός ημών, βάσις του οποίου είναι η εθνική ελληνική συνείδησις, αντιλαμβάνεται ολόκληρον την "Ιστορίαν" του ελληνισμού ως το αδιάσπαστον "βάθος" όπερ στηρίζει την σημερινήν Ελλάδα ως εκδήλωσιν πολιτισμού και ζωής. Την ενότητα ταύτην διακόπτει το νέον σύστημα διά της θεμελιώσεως ολοκλήρου εννεαετούς

κύκλου εκπαιδύσεως επί των *λαϊκών* μόνον ριζών του νεοελληνικού πολιτισμού και επί της πνευματικής παραγωγής των *τελευταίων μόνον αιώνων*. Την υψηλήν περιωπήν, εις την οποίαν ήγαγε τας Νεοελληνικάς Σπουδάς η Φιλοσοφική Σχολή και την οποίαν πάντοτε διατηρεί, ουδείς δικαιούται ν' αρνηθή. Αλλ' ο ελληνικός πολιτισμός εν τω συνόλω του έχει το μέγα και μοναδικόν πλεονέκτημα να είναι πλούσιος και να καλύπτει εν τη *ολότητί* του ως αφετηρία και τέλος τα ιδεώδη του σημερινού ελεύθερου ανθρώπου. **Εάν η εκπαίδευσις των Ελλήνων έχη ως ιδανικά αυτής τα ιδανικά του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού είναι αδύνατον να υπάρξη εγκύκλιος παιδεία άνευ των αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών, εις βάρος των οποίων γίνεται η σημερινή μεταρρύθμισις.** Διότι η σπουδή της αρχαιότητος είναι εν αγαθόν, εν συστατικόν στοιχείον του *σημερινού* πολιτισμού εν τω συνόλω αυτού και ακριβώς της συνολικότητος ταύτης εικόνα ολονέν ευρυνομένην παρέχει η εγκύκλιος, η *μέση παιδεία* εις τον τρόφιμον αυτής. ...». ⁴

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 αποτελεί την *«πρώτη ουσιαστική μεταρρύθμιση»*. Το βασικό ζητούμενο αποτέλεσε ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνοντας υπόψη τις νέες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που αναδύονταν μέσα από την οπτική ενός «φιλελεύθερου μοντέλου». Το σχολείο κλήθηκε να επιτελέσει ένα ρόλο μοχλού για την επίτευξη της κοινωνικής και οικονομικής ισότητας και προόδου, την οποία επικαλέστηκε στο προεκλογικό πρόγραμμά της, η Ε.Κ. Κύριος στόχος αποτελούσε η επίτευξη της κοινωνικής ισότητας μέσω της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Τη βασική αυτή αρχή που το 1964 θέσπισε η μεταρρύθμιση της Ε.Κ. και του Γ. Παπανδρέου της πρόσβασης, της ίσης ισότιμης πρόσβασης όλων των κοινωνικών στρωμάτων στην εκπαίδευση. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να μπει τάξη στην γλωσσική «αναρχία» που επικρατούσε στα σχολεία, η οποία ήταν υπεύθυνη για την «αγραμματοσύνη» των νέων και απέρρεε από την «ανειλικρινή» και «ασυνάρτητη» τακτική των «ηγετών της Εκπαιδύσεως εις τούτον το εξόχως σοβαρόν δια τον όλον πολιτισμόν της χώρας μας θέμα».

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας καθυστέρησε να προσαρμοστεί στα μεταπολεμικά δεδομένα, λόγω της πολιτικής αστάθειας που κυριάρχησε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, των προβλημάτων που κληροδότησε ο εμφύλιος πόλεμος, της προβληματικής οικονομικής κατάστασης στην οποία βρισκόταν η χώρα. Άλλωστε, και ο ίδιος ο Γ. Παπανδρέου διαπίστωνε ότι: *«Εις τον αιώνα της Τεχνικής και εις χώραν ευρισκομένην εις το στάδιον της οικονομικής αναπτύξεως η καθυστέρησις αύτη αποτελεί έγκλημα»*. Στις εξαγγελίες τις Μεταρρύθμισης, ο Γ. Παπανδρέου αναφέρει με σαφήνεια ένα μέρος των βαθύτερων προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας που θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν ώστε να γίνει η Ελλάδα μια χώρα ανταγωνιστική και σύγχρονη όσο αφορά την θέση της στο παγκόσμιο γίνεσθαι καθώς και να απαλλαγεί από όλα αυτά που την κρατούσαν δέσμια στην συντήρηση και την εθνική της απομόνωση και *«καθυστέρηση»*. *«Πρέπει προ πάντων δια της πλήρους εξυγίανσεως της Διοικήσεως να τον απελευθερώσωμεν από τον κομματικόν ζυγόν και τον φόβον των διώξεων. Πλάσματα έμφοβα και εξηρημένα δεν δύναται να διαπλάσουν υψηλόφρονας ψυχάς»* Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στις πελατειακές σχέσεις που χαρακτήριζε και εξακολουθεί να χαρακτηρίζει την πολιτική ζωή του τόπου μας. Ένα φαινόμενο που πράγματι *«συνέτεινε στον εκμαυλισμό των συνειδήσεων των πολιτών»*. Ο Γεώργιος Παπανδρέου το 1963 αναφέρει με διορατικότητα: *«Θα χρειαστεί να*

⁴ Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η διδασκαλία των κειμένων από μετάφραση κάλυψε όλες τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος στις τάξεις του τριτάξιου Γυμνασίου, πλην της Γ' τάξης, στο πρόγραμμα της οποίας ο μισός χρόνος είχε παραχωρηθεί στη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας, ως προετοιμασία των μαθητών για το τριτάξιο Λύκειο, στο οποίο τα αρχαία κείμενα διδάσκονταν από το πρωτότυπο και συμπληρωματικά από μετάφραση. Ως στοιχείο παραχώρησης στην αρχαία γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ακόμη και το γεγονός ότι στη σελίδα του σχολικού βιβλίου απέναντι από τη μετάφραση υπήρχε το αρχαίο κείμενο, από το οποίο ο φιλόλογος, με υπόδειξη του νομοθέτη, μπορούσε να απομονώνει χαρακτηριστικά αποσπάσματα και να τα διαβάσει στους μαθητές.

κινητοποιήσωμεν και άλλους πόρους της δημοσίας και ιδιωτικής οικονομίας μας, δια να εκπαιδεύσωμεν τον Νέον Έλληνα, εις χείρας του οποίου θα παραδώσωμεν αύριον τας τύχας της Πατρίδος. Μόνον ένα ευρύ και μακροχρόνιον, καλοστοχασμένον εις το σύνολον και τας λεπτομερείας του πρόγραμμα και η απόφασις να μη γίνεται φειδώ όταν πρόκειται δια την μόρφωσιν του Ελληνικού Λαού, θα επιτρέψει να υψώσωμεν την στάθμην του πνευματικού πολιτισμού της Χώρας και να δημιουργήσωμεν τας προϋποθέσεις δια την οικονομικήν ανάπτυξιν και την κοινωνικήν της πρόοδον. Διότι πρέπει να γίνει επί τέλους γενικώς συνειδητόν, ότι η Παιδεία και η Διοικήσις αποτελούν την υποδομήν της οικονομικής αναπτύξεως. Και ότι οι περισσότερον παραγωγικά επενδύσεις είναι αι δαπάναι της Παιδείας. Εντός της Κοινής Αγοράς δεν θα επικρατήσῃ η ύλη. Αλλά ο άνθρωπος.»

Όμως, η αντιπαράθεση γύρω από το γλωσσικό ζήτημα, το 1964, με την κατάθεση στη Βουλή του νομοσχεδίου, κατέληξε σε διαμάχη μεταξύ κομμάτων, βουλευτών, πανεπιστημιακών και ανωτέρων υπαλλήλων του υπουργείου Παιδείας. Οι αρνητικές αντιδράσεις στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στην αναγνώριση της δημοτικής δημοσιεύτηκαν στον Τύπο και ιδιαίτερα στην εφημερίδα **Καθημερινή**, συνδέονται με τη συντηρητική ιδεολογία και τις θέσεις των εκφραστών της στο γλωσσικό ζήτημα. Οι οπαδοί της καθαρεύουσας μιλούν για «εκβαρβαρισμό», «απαιδευσία» και «φθορά» της ελληνικής γλώσσας με την καθιέρωση της δημοτικής. Η καθαρεύουσα ταυτίζεται με τα αρχαία ελληνικά. Έτσι, υπό τη σύμπραξη της καθαρεύουσας, των αρχαίων ελληνικών και κατ' επέκταση της κλασικής παιδείας, «πορεύονται» προς μια ανθρωπιστική ιδεολογία που περικλείει τον ελληνισμό και το χριστιανισμό. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και η σύνδεσή τους με την καθαρεύουσα αποτελούσαν την κύρια αιχμή των αντιδράσεων. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτόν τον αυταπόδεικτο και άρρηκτο δεσμό «ερμηνευόταν» ως παρέκκλιση από το ελληνικό πνεύμα και θεωρούνταν, ότι υποκινείται από ξένες δυνάμεις που επιθυμούσαν τη διάσπαση της εθνικής ενότητας : «Δεν φταίει τίποτε άλλο παρά το πρόγραμμα της διδασκαλίας, αυτό δηλαδή το ανακάτεμα της δημοτικής και της καθαρεύουσας [...] η διγλωσσία είναι μια πραγματικότητα θλιβερή μεν κατά τη γνώμη μου, αλλά μια πραγματικότητα που δεν μπορούμε να την αγνοήσωμε, γιατί θα βρεθούμε στο χάος».⁵

«Επίσης ούτε νέον ούτε καλόν είναι το διέπον το νομοσχέδιον πνεύμα οριστικής κατοχυρώσεως της διγλωσσίας, αποτέλεσμα της οποίας θα είναι να μη μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα».⁶ «Επιδιώκεται ο περιορισμός των κλασσικών σπουδών ή η κατάργησίς των από μία μερίδα αριστερών πολιτικών και διανοουμένων, είτε είναι αυτοί λογοτέχναι, είτε επιστήμονες κ.λ.π. οι οποίοι ευρίσκουν στα κείμενα αυτά παρωχημένες ιδέες μίας αστικής κοινωνίας, ή οποία σιγά σιγά διαλύεται και αντικαθίσταται από την κοινωνία του προλεταριάτου».⁷

Ουσιαστικά, επιχειρήθηκε ταύτιση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την «γλωσσοπλαστική προπαγάνδα της αριστεράς»: «Η μεταρρύθμιση επιδιώκει δύο σκοπούς. Αφ' ενός επιζητεί να επεκτείνει την γλωσσοπλαστική προπαγάνδαν εις τα σχολεία και αφ' ετέρου επιχειρή να διακόψει πάσαν γνήσιαν επαφήν της ελληνικής νεότητος με την ελληνοχριστιανικήν παράδοσιν».⁸

Επιδιώχθηκε η ανάδειξη μιας ενιαίας ιδεολογίας, κατά την οποία η σύζευξη ελληνισμού, χριστιανισμού και παράδοσης θεωρείται καθοριστική, καθώς η αρχαίζουσα γραπτή γλώσσα των λογίων επικράτησε στην παιδεία και αποτέλεσε το πρότυπο για τη γλώσσα της επίσημης εκκλησίας καθ' όλη την περίοδο της Τουρκοκρατίας,⁹ ενώ και η καθαρεύουσα —ως γνήσιο τέκνο της αρχαίας ελληνικής— θεωρούνταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την ελληνοχριστιανική παράδοση και τα ιδανικά της ορθόδοξης πίστης. Σε

⁵ Λ. Τασολάμπρος, «Από τη σκοπιά ενός δημοτικιστή», *Καθημερινή* 18/9/1964.

⁶ Γρ. Κασσιμάτης, *Καθημερινή*, 14/7/1964.

⁷ Σ. Κ. Σίτος, «Τα αίτια του περιορισμού της κλασσικής παιδείας στην Ελλάδα», *Καθημερινή*, 21/7/1964.

⁸ Κ. Δ. Γεωργούλης, «Ο κυβερνητικός μονόλογος επί της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», *Καθημερινή*, 29/9/1964.

⁹ Βλ. σχετικώς, Ν. Π. Ανδριώτης, «Το γλωσσικό ζήτημα», στο *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών — Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 1992, σελ. 145.

αυτού του είδους τα άρθρα παρατηρούνται εθνικιστικές εξάρσεις που διέπονται από την αντίληψη ότι η αρχαία ελληνική γλώσσα, αλλά και η συνέχειά της, είναι «η ανώτερη» γλώσσα, όπως και ο ελληνικός πολιτισμός είναι ο μοναδικός αξιόλογος. «Αλλά το ακόμη χειρότερον είναι ότι με την κατάργησιν των αρχαίων ελληνικών εξομοιούμεθα ως λαός με λαούς οι οποίοι δεν ηττύχσαν να έχουν τόσον μακράν ιστορίαν και τόσον λαμπράν κλασσικήν παράδοσιν.... οι λαοί της δύσεως μόνο επειδή μαθήτευσαν επί αιώνας εις τα κλασσικά κείμενα ... κατόρθωσαν να δημιουργήσουν ιδικήν των κλασσικήν παράδοσιν».¹⁰ Η εκπαίδευση όφειλε να είναι εθνική και ορθόδοξη. Επομένως, με την υποβάθμιση του μαθήματος των θρησκευτικών σε δευτερεύον, δεν εξυπηρετούσε αυτό το σκοπό. Η ελληνική γλώσσα, και ιδιαίτερα η γλώσσα του Ευαγγελίου, ταυτιζόταν με την ορθοδοξία. Η καθιέρωση της δημοτικής, σε συνδυασμό με τη μείωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, αποτελούσαν απειλές τόσο για τον ελληνικό πολιτισμό όσο και για τη χριστιανοσύνη. «Και τώρα είναι καιρός να θίξωμεν το μέγα ζήτημα της τύχης του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού εις την νέαν εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν και των επιπτώσεων της μεταρρύθμισης ταύτης εις βάρος της Ελληνικής Εκκλησίας και του έθνους».¹¹

Επίσης, έγινε προσπάθεια να επικρατήσει ως κυρίαρχη αντίληψη ότι τα αρχαία ελληνικά επιβίωναν στη καθαρεύουσα. «Διότι η αρχαία γλώσσα είναι πηγή της ελληνικής γλώσσας και της σημερινής, είναι η τροφός, είναι εκείνη η οποία την πλουτίζει, βοηθεί πληρέστερον την συνειδητοποίησιν και της νέας ελληνικής και είναι μέρος της πνευματικής μας δόξης».¹² «... η αρχαία ελληνική αποτελεί την ρίζαν και τον κορμόν της γλώσσας που ομιλούμε».¹³

Η επιχειρηματολογία βασιζόταν στην εμμονή στον αρχαίο πολιτισμό, και στην «απεραντοσύνη» και το «μεγαλείο» του αρχαίου κόσμου, τα οποία προσδίδαν αίγλη και κύρος στους νεότερους Έλληνες. Μέσα από την ανάγνωση των αρχαίων κειμένων υποστήριζαν ότι επιδίωκαν την καλλιέργεια του πνεύματος των νέων και την αναβίωση του «ένδοξου παρελθόντος»: «Εκείνο το οποίον μας παρακινεί να υποστηρίξωμεν μετά τώσου πείσματος την διατήρησιν της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής [...] είναι το γεγονός ότι η γνώσις του κειμένου αποτελεί παιδείαν του νοός και της ψυχής [...] στηρίζεται εις το γεγονός ότι δι' ημάς η συγγένεια και η επαφή με την αρχαίαν ελληνικήν γλώσσαν αποτελεί ένα έρεισμα διά την ιστορικήν μας παρουσίαν μέσα εις στον σύγχρονον κόσμο».¹⁴ Η γλώσσα περνούσε, ως η γλώσσα των προγόνων, ως μέσο διατήρησης της παράδοσης και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Και η «ενότητα» και «συνέχεια» της ελληνικής γλώσσας κινδύνευε με τη συρρίκνωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στα σχολεία. «Η σπουδή της αρχαίας ελληνικής δεν υπηρετεί μόνο σκοπούς πολιτιστικούς. Είναι το πνευματικόν όπλο, το συντηρούν την ιστορικήν μνήμη του έθνους».¹⁵ Για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση, υποστηριζόταν ότι ακύρωνε την κλασική παιδεία και μείωνε τα «άφθαστα» και «ανυπέρβλητα» νοήματα των αρχαίων κλασσικών. «Δίδονται αι μεταφράσεις διά να μη υπάρχει πλέον η ανάγκη να ανατρέχουν αι νέαι γενεαί εις τα αρχαία κείμενα [...] θα επέλθει αποξένωσις των νέων γενεών από την γνησίαν ελληνικήν παράδοσιν».¹⁶ Στην επιχειρηματολογία υπέρ της διατήρησης των πρωτότυπων αρχαίων κειμένων επιστρατεύθηκε ακόμη και η παροιμιώδης ιταλική φράση: «Traduttore = Traditore», δηλαδή ο μεταφραστής είναι προδότης. «Και προδίδει ασφαλώς το κείμενον ο μεταφραστής, ο οιοσδήποτε μεταφραστής, προκειμένου ιδία περί της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, την οποίαν ο Κικέρων έκρινε την μόνην αξίαν να ομιλήται υπό των θεών, εάν ούτοι διαλέγοντο γλώσσαν τινά».¹⁷ Παράλληλα, ένας από τους μεγαλύτερους

¹⁰ Ι. Ν. Θεοδωρακόπουλος, «Το νέον περί παιδείας νομοθέτημα», *Καθημερινή*, 2/8/1964.

¹¹ Π. Ι. Μπρατσιώτης, «Παράδοση και εκκλησία», *Καθημερινή*, 25/9/1964.

¹² Από την αγόρευση του Κ. Καλλία, ό.π.

¹³ Π. Κ. Γεωργούντζος, «Διά των νέων εκπαιδευτικών νομοσχεδίων καταλύεται η ελληνική εκπαιδευτική παράδοσις», *Καθημερινή*, 28/8/1964.

¹⁴ Από την αγόρευση του Κ. Τσάτσου, *Καθημερινή*, 24/9/1964.

¹⁵ Κ. Δ. Γεωργούλης, «Απάντησις εις ατυχή απολογία», *Καθημερινή*, 26/8/1964.

¹⁶ Κ. Δ. Γεωργούλης, «Εκπληκτική αντίθεσις μεταξύ επαγγελιών και επιδιώξεων», *Καθημερινή*, 4/8/1964 – εκπληκτική αντίθεσις βεβαίως είναι και ότι ο ίδιος ο Γεωργούλης ήταν δεινός μεταφραστής αρχαίων κειμένων.

¹⁷ Φ. Σ. Μπουζάνης, «Η δωρεάν παιδεία και αι εισιτήριοι εξετάσεις εις το Γυμνάσιον», 30/9/1964.

κινδύνους που συνεπάγεται ο «εξοβελισμός» των αρχαίων ελληνικών είναι η αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν «τη γλώσσα του Ευαγγελίου».¹⁸

Την ίδια περίοδο, υποβλήθηκαν καταγγελίες στην Ιερά Σύνοδο για την «αντεθνική και ανίερη συνωμοσία των απάτριδων και άθεων ανατροπέων της Εθνικής μας Παιδείας», με τις οποίες ζητούσαν τον αφορισμό του Ευάγγελου Παπανούτσου και την απαγόρευση των αντιθρησκευτικών του βιβλίων. Η Ιερά Σύνοδος διόρισε τότε Επιτροπή Αρχιερέων για τη διερεύνηση του περιεχομένου των συγγραμμάτων αυτών. Το τριαδικό σχήμα εννοιών, πάνω στο οποίο θεμελιώνονται κάθε φορά: αντιθρησκευτικότητα, αντεθνικότητα, ανηθικότητα, ήταν και το σχήμα που χρησίμευσε ως ηθικό και ιδεολογικό έρεισμα της καταστολής του δημοτικισμού.

Η απειλή δεν αφορούσε ένα γλωσσικό όργανο αλλά μια αντίληψη περί ζωής, η οποία προστατεύτηκε με όλα τα μέσα: ιδεολογικά, πολιτικά, νομοθετικά, συνταγματικά.

Βέβαια, η Μεταρρύθμιση υπέστη κριτική και από τους προοδευτικούς κύκλους της Αριστεράς, με την «Αυγή»¹⁹ να πρωτοστατεί θεωρώντας άτολμη την κίνηση για την καθιέρωση της χρήσης της Δημοτικής την ισοτιμία και υποστήριζε ότι η Καθαρεύουσα είναι τεχνητή γλώσσα «αντίθετη προς την εσωτερική υφή και ιδιοτυπία της μητρικής μας γλώσσας, ώστε διαταράσσει και παρεμποδίζει σ' επικίνδυνο βαθμό την εξέλιξη του γλωσσικού αισθητηρίου... Πικρή πείρα μας απόδειξε ως τώρα πόσο ανασταλτικός παράγοντας για την πρόοδο του πολιτισμού μας είναι ο βραχνάς της καθαρεύουσας, χρέος μας είναι ν' αποφασίσουμε τελοσπάντων μια φορά ν' απαλλαχτούμε απ' αυτόν όσο το δυνατό γρηγορότερα...» Για να καταλήξει, «Η Ε.Κ. που πήρε τη σκυτάλη του δημοτικισμού από το παλιό κόμμα των Φιλελευθέρων, για να την προωθήσει πιο πέρα στις μέρες μας, δεν μπόρεσε να αρθεί στο ύψος της εποχής μας. Σαραντα έφτα ολόκερα χρόνια ύστερ' από την πρώτη εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, δεν αποτόλμησε να φέρει τον δημοτικισμό μ' ένα αποφασιστικό πήδημα προς τα εμπρός στο ποθητό τέρμα, καθιερώνοντας σαν υποχρεωτική σ' όλες τις βαθμίδες της παιδείας, την μητρική γλώσσα...».

Θα πρέπει να σημειώσουμε, επειδή η χρήση της γλώσσας αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την επιβολή της εξουσίας, φανατισμός εκδηλώθηκε και από τα δύο αντίπαλα γλωσσικά στρατόπεδα. Ο φανατισμός για το δημοτικισμό έφτασε στα άκρα του εκφράζοντας τη μισαλλόδοξη δυσπιστία του απέναντι σε οτιδήποτε δεν ήταν γραμμένο στη δημοτική. Έτσι ο Ψυχάρης αποκάλυψε τον Καβάφη "καραγκιόζη", ο Πέτρος Βλαστός έλεγε τον Παπαδιαμάντη "ελεεινό" και τον Κάλβο "στιχοπλόκο". Αυτές βέβαια μπορούν να καταγραφούν μόνο ως ακραίες εκδηλώσεις, όπως και οι αντίστοιχες που διατύπωναν οι καθαρευουσιάνοι λόγιοι το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, ακόμα και για τον «Ύμνον εις την Ελευθερίαν» του Διονυσίου Σολωμού, για τον οποίο ο Αλέξανδρος Ραγκαβής το 1891: «Ύμνος εκφράζων τα ύψιστα αισθήματα και τας ενθερμότερας του έθνους ευχάς πρέπει και γλώσσης της ευγενεστέρας και υψηλοτέρας να ποιήται χρήσιν».

Επίσης δεν θα πρέπει να μας διαφύγει ότι τόσο το 1929 όσο και το 1964 όπου ο Παπανδρέου επιχείρησε μεταρρύθμιση εμφανίζονται αναλογίες που αποκαλύπτουν παράλληλα, τους μηχανισμούς της αντιμεταρρύθμισης. Τα κοινά σημεία είναι ότι οι πολιτικές δυνάμεις που προωθούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές προέρχονται από δύο μεγάλες εκλογικές νίκες (το 1928 και το 1963/64). Και στις δύο περιπτώσεις οι αντίθετες πολιτικές δυνάμεις αντιδρούν με ένα «διπλό χτύπημα». Το πρώτο ανακόπτει τη δυναμική των εκπαιδευτικών αλλαγών και το δεύτερο ακυρώνει τα μέτρα και επαναφέρει τα πράγματα στο σημείο που βρίσκονταν πριν τις αλλαγές. Οι δύο αυτές αλλαγές απέβλεπαν στην αντικατάσταση του παραδοσιακού προσανατολισμού της ελληνικής εκπαίδευσης με ένα συγχρονιστικό προσανατολισμό, με έμφαση στο νέο ελληνισμό.

¹⁸ Π. Ι. Μπρατσιώτης, «Το μέγα εθνικόν θέμα», *Καθημερινή*, 26/7/1964.

¹⁹ Λίζα Κότου, «Ο Δημοτικισμός της Ένωσης Κέντρου», *Αυγή*, 7/10/3/1964

Η αντιπαράθεση ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές αντιλήψεις υπήρξε σφοδρή, αλλά η πρωταρχική αιτιολογία της δεν ήταν κυρίως εκπαιδευτική ή παιδαγωγική, αλλά πολιτική αφού, τα εκπαιδευτικά ρεύματα ακολουθούσαν ομόλογα πολιτικά σχήματα. Από την ώρα που αρχίζει να σταθεροποιείται η εικόνα του δημοτικισμού ως κινήματος, η αναμέτρηση παίρνει άλλο χαρακτήρα. Η καταστολή ή η απόπειρα καταστολής, προϊόν της αντίδρασης προς τις δημοτικιστικές πιέσεις, προέρχεται από το σύνολο περίπου των θεσμών που συγκροτούν την πολιτική εξουσία: Βουλή, Κυβέρνηση, Εκκλησία, Δικαιοσύνη, Πανεπιστήμιο, και διαρκεί περίπου μία εξηκονταετία.

Με την ανατροπή της Μεταρρύθμισης, η γλώσσα μετατράπηκε σε όπλο για την άσκηση βίας και εξουσίας. Ειδικότερα κατά τη δικτατορία, οι *καθαρευουσιανισμοί* στόχευαν στην κοινωνική διάκριση και επομένως στη μετάδοση του μηνύματος ότι είναι ανώτεροι και πολιτικά. Η ασάφεια, κυρίως, που χαρακτήριζε το λόγο των πολιτικών τους, νομιμοποιούσε την κατοχή του βήματος και του λόγου. Στην αντίθετη πλευρά, πάλι, οι δημοτικιστές, όπως γράφει ο Χρηστίδης στη μετάφραση του Αστικού Κώδικα, έφτανε να γράψουν της αποβλάκωσης αντί της αποβλακώσεως για να χαρακτηριστούν αμφίβολης εθνοκοφροσύνης, πράκτορες του κομμουνισμού ή και ακόμη να χάσουν κάθε ελπίδα σταδιοδρομίας σε επίσημους επιστημονικούς κύκλους.

Η οριστική ακύρωση της Μεταρρύθμισης πραγματοποιήθηκε το 1967, αμέσως μετά το πραξικόπημα της 21ης Απριλίου, με την αποσπασματική κατάργηση όλων των μέτρων της, εκτός από τη "δωρεάν παιδεία": οι σπουδές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ορίστηκαν πάλι διετείς, ενώ το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη καταργήθηκε με τηλεγραφική διαταγή προς τα σχολεία στις 5 Μαΐου και, την ίδια μέρα, με τηλεφωνική διαταγή, ανέστειλε τις εργασίες του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η Μεταρρύθμιση έμεινε μετέωρη λόγω των πολιτικών εξελίξεων και δεν κατάφερε να παράγει αποτελέσματα. Μπορούμε μόνο να την αξιολογήσουμε ως πρόθεση, ως διακήρυξη στόχων. Από την άποψη αυτή, της αναγνωρίζονται ουσιαστικές διαφορές από το παρελθόν και πολλά και σαφή στοιχεία εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού. Ο Ε. Παπανούτσος, στα Απομνημονεύματά του, το 1982, επιγραμματικά, με το γνωστό γλαφυρό του ύφος, αποδίδει την εκπαιδευτική ατμόσφαιρα της εποχής, με τα ακόλουθα: «Μαζί με τον Γ. Παπανδρέου απομακρύνθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας τα προοδευτικά στοιχεία, και από τότε αρχίζει να απλώνεται στη διοίκηση της Παιδείας ο σκοταδισμός – το αντιδραστικό, σχολαστικό πνεύμα, ο πατριωτισμός των κούφιων λόγων, η έχθρα προς κάθε ανακαινιστικήν ορμή. Πώς να εργαστείς μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα καχυποψίας και μισαλλοδοξίας όπου έφτανε ν' ακουστεί ότι edίδασκες και έγγραφες στη δημοτική γλώσσα, ότι καινοτομούσες στις μεθόδους της σχολικής εργασίας, ότι αντί να είσαι φόβητρο έχεις γίνει φίλος των μαθητών σου, για να χαρακτηριστείς αμέσως μαλλιαροκομμουνιστής, άθεος και αναρχικός;». (Ε.Π. Παπανούτσος, 1982, 32).

Πηγές

Μπουζάκη Σ., *Γεώργιος Παπανδρέου: Ο πολιτικός της παιδείας*, τ. Β':1933-1968, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999,

Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002 (Ε' έκδοση),

Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005 (Δ' έκδοση).

Συμπόσιο «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: τριάντα χρόνια μετά», Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου», Πάτρα 1995.

Δημαράς Αλέξης, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», εφ. *Η Καθημερινή*, *Επτά Ημέρες*, 5-12-99, σ.23

Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής: Αθήνα 1984, τ.Β΄, σ.276-278
Σταυρίδη Πατρικίου, Ρ. 1999. Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική. Αθήνα: Ολκός, σελ. 167-178.

Εισηγητική έκθεσις του Ν.Δ. 4379 του 1964.

Παπανούτσος Ε., *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Αθήνα 1965, σ.337

Καζαμιάς Α., Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, 2001: σελ. 317

Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασις της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων, Εν Αθήναις, εκ του Τυπογραφείου Μ.Μαντζεβελάκη, 1921, σελ. 157.

Αντωνάκης Γεώργιος, Τα Μαρασλειάκα, έκθεσις του αρεοπαγίτου Γεωργίου Αντωνάκη προς το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Εν Αθήναις, 1926.

Κουντουράς Μίλτος, Κλείστε τα Σχολεία, Έκθεσις της Σχολικής Επιτροπής προς το Υπουργείο Παιδείας, Θεσσαλονίκη, 14 Απριλίου 1928, επιμ. Αλέξης Δημαράς, Αθήνα, εκδ. Γνώση, τόμ. Β΄, σελ. 315-327.

Εφημερίδες Χρόνος, Ακρόπολις, Καθημερινή, Αυγή

Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής, Συνεδρίαση ΑΘ΄ της 4ης Φεβρουαρίου 1908, σελ. 329-330.

Παπανδρέου Γ, Εξαγγελίες για την Παιδεία στις 17-11-1963, Πρακτικά Βουλής

Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο γλωσσικό μάθημα (1917-1931)

Νικόλαος ΖΑΧΑΡΑΚΗΣ

Δάσκαλος, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα συντελούνται μέσα σε ένα γενικότερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο που συνταράσσει τους Έλληνες και τους οδηγεί κατά διαστήματα από την εθνική υπερηφάνεια στην ταπείνωση. Η παιδεία εξακολουθεί να είναι αποσπασμένη από την ελληνική πραγματικότητα και τις πνευματικές ανάγκες του έθνους. Η άνοδος το 1909 της αστικής τάξης στην εξουσία και η επιτακτική ανάγκη για προσαρμογή της εκπαίδευσης στις κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες του τόπου θα οδηγήσουν στη μεταρρύθμιση του 1913 η οποία όμως δεν θα ολοκληρωθεί. Η επαναστατική κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου, στη Θεσσαλονίκη το 1917 θα θέσει τα θεμέλια για την εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση. Η είσοδος στο δημοτικό σχολείο της δημοτικής γλώσσας, τα νέα διδακτικά βιβλία γραμμένα στη γλώσσα του λαού, ήταν μερικά από τα αποτελέσματα αυτής της μεταρρύθμισης. Με την πτώση της κυβέρνησης το Νοέμβριο του 1920 η μεταρρύθμιση ανακόπτεται και το γλωσσικοεκπαιδευτικό πρόβλημα αντιμετωπίζεται ως θέμα πολιτικό. Η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων που επανέρχεται στο πολιτικό σκηνικό το 1929 θα συνεχίσει το μεταρρυθμιστικό της πρόγραμμα, με το οποίο αλλάζει η δομή του σχολικού συστήματος, και θεμελιώνεται ένα σχολείο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και εξελίξεις της εποχής.

ABSTRACT

In the early 20th century educational reforms took place within a broader socio-historic framework that shook Greeks and lead them periodically from national pride to humiliation. Education is still separated from the Greek reality and the nation's spiritual needs. The ascent of the bourgeoisie in power in 1909 and the imperative need to adjust education to the socio-economical needs of the country shall lead to the reform of 1913 which will not be completed. The revolutionary government of Eleftherios Venizelos' in Thessalonica, in 1917, will lay the foundation for educational and lingual reform. The introduction in the elementary school of demotic language, the new didactic books in the language of the people were some of the results of this reform. With the government's fall in November 1920 the reform is suspended and the lingual-educational issue is now considered as a matter of politics. The government of the Liberals which shall assume once more will continue the reformative program, which change the structure of the school system and lays the foundation of a school that responds to the demands and developments of that era.

Από την αρχή της νομοθετικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, το 1834, είχε δοθεί σ' αυτήν ένας χαρακτήρας συγκεντρωτικός, με απόλυτο κρατικό έλεγχο και θεωρητικο-κλασικιστικό προσανατολισμό (Δημαράς, 2003). Τα αιτήματα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση γίνονταν όλο και περισσότερο επίμονα και έντονα. Η κυβέρνηση Δελγιάννη το 1895 με υπουργό παιδείας τον Δ. Πετρίδη ψηφίζει το Νόμο ΒΤΜΘ / 1895 «Περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδύσεως», που θα ισχύσει με μερικές μόνο τροποποιήσεις μέχρι το 1929. Ο νόμος αυτός δεν κατάφερε να υπερβεί το γνωστικό κλασικιστικό και αρχαϊστικό προσανατολισμό, αφού τα Αρχαία παραμένουν η γλώσσα διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, όπως προέβλεπε το «*περί προγράμματος τῶν ἐν τοῖς ἑλληνικοῖς σχολείοις καὶ γυμνασίοις διδασκομένων μαθημάτων*» (Αντωνίου, 1987). Το μόνο που επιτυγχάνετε με το νόμο αυτό είναι μια μικρή μεταβολή των μέχρι τότε εκπαιδευτικών παραμέτρων, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει και αλλαγή του πνεύματος που επικρατούσε πριν από τη νομοθέτησή του. Το 1883 στάλθηκαν στην ύπαιθρο 13 έκτακτοι επιθεωρητές για να μελετήσουν την κατάσταση των δημοτικών σχολείων και χαρακτηριστικά αναφέρουν: Χαρίσιος Παπαμάρκος «*Οἱ περὶ καθολικῆς καὶ αναγκαστικῆς παιδείας τῶν Ἑλληνοπαίδων νόμοι τοῦ κράτους οὐδαμῶς λειτουργοῦσιν*» και Νικόλαος Πολίτης «*Μόνον ἀνάγνωσιν διδάσκονται οἱ παῖδες, καὶ ταύτην ξηράν, μονότονον, ἄψυχον, ἀνευ ὑποκρίσεως, καὶ ἐκτὸς τῆς ἀναγνώσεως ὀλίγην γραφήν, ἀλλ' ἄμορφον καὶ ἀφιλόκαλον*» (Βενθύλος, 1884).

Με το άρθρο 10 του νόμου ΒΤΜΘ προβλέπεται ότι στα πλήρη 6/τάξια δημοτικά σχολεία διδάσκονται τα καθορισμένα μαθήματα όπως επίσης και (Μπουζάκης, 2002):

- Ανάγνωση και ερμηνεία περικοπών από το ιερό Ευαγγέλιο,
- Ανάγνωση και ερμηνεία εκλεκτών συγγραφέων της καθομιλουμένης και άσκησης στην έκθεση ιδεών,

- Διδασκαλία των στοιχείων της Γραμματικής, της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση προς τη Γραμματική της καθομιλουμένης και ασκήσεις στην έκθεση ιδεών,
- Ερμηνεία αποσπασμάτων από ομαλά, προσιτά κείμενα ελληνικής πεζογραφίας

τα οποία επιβεβαιώνουν τη βασική κατεύθυνση στον αρχαϊσμό και κλασικισμό.

Με την κατάθεση μιας σειράς νομοσχεδίων στη Βουλή, όπως των Παναγιωτόπουλου (1898), Ευταξία (1899) και Σ. Στάη (1900), έγιναν προσπάθειες για μία αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ίδρυση σχολείων της δημοτικής εκπαίδευσης σ' όλη την Ελλάδα όπως επίσης και η κατάργηση της Αρχαίας Ελληνικής και η αντικατάστασή της από τη Νέα Ελληνική γλώσσα, αποτελούν κυρίαρχους στόχους του νομοσχεδίου του 1899 (Μπουζάκης, 2002). Κυρίαρχο σημείο της διαφωνίας των υπέρμαχων της καθαρεύουσας ήταν η κατάργηση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παραιτηθεί ο Υπουργός Παιδείας και ο Σ. Στάης, που αναλαμβάνει το υπουργείο το Νοέμβριο του 1900, να αποτύχει και αυτός, αφού η εισήγηση των νομοσχεδίων του δεν ψηφίζεται από τη Βουλή των Ελλήνων.

Μετά την επανάσταση του 1909 η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια νέα κοινωνική και οικονομική πολιτική που εκφράζεται μέσα από τη βενιζελική παράταξη (Φραγκουδάκη, 1979). Η αστική και η μεσοαστική τάξη που επικρατεί πλέον στο πολιτικό σκηνικό (Σβορώνος, 1999) αναζητά μια εκπαίδευση στενότερα συνδεδεμένη με τα νέα οικονομικά δεδομένα (αγροτικός νόμος του 1917, ίδρυση αγροτικών συνεταιρισμών, φορολογική μεταρρύθμιση του 1919). Έτσι προωθούνται μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και στην εκπαίδευση με τη συνεργασία των δημοτικιστικών φιλελεύθερων διανοούμενων της εποχής. Με υπουργό παιδείας τον Ι. Τσιριμώκο υποβάλλονται τα Νομοσχέδια του 1913 στη Βουλή συνοδευμένα από αναλυτική εισηγητική έκθεση του Δ. Γληνού, όπου αναπτύσσονται οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα νομοσχέδια αυτά μεταξύ άλλων προβλέπουν την κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο δημοτικό σχολείο και την αντικατάστασή τους από τη νεοελληνική γλώσσα, *«Περί δέ τῶν μαθημάτων, δι' ὧν θὰ παρέχεται ἡ μόρφωσις αὐτῇ καὶ ἅτινα αναγράφονται περιληπτικῶς ἐν τῷ νομοσχεδίῳ, παρατηροῦμεν πρῶτον μὲν, ὅτι καθ' ἃ καὶ ἐν τῇ γενικῇ ἐκθέσει ἐτονίσαμεν, ἡ διδασκαλία τῆς γλῶσσης περιορίζεται εἰς τὴν νέαν μόνον Ἑλληνικὴν καὶ δὲν ἐκτείνεται καὶ εἰς τὴν ἀρχαίαν, ὅπως ἐγίνετο μέχρι τοῦδε ἕνεκα τῆς ἐπικρατοῦσης συγχύσεως τῶν ὁρίων μεταξύ τῆς δημοτικῆς καὶ τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως...»* (Μπουζάκης, 2002). Σύμφωνα με τις επιταγές του νόμου αυτού οι μαθητές θα διδάσκονται την ελληνική γλώσσα οκτώ διδακτικές ώρες στην Α' τάξη και εννέα σε κάθε μία από τις υπόλοιπες πέντε τάξεις τη βδομάδα (Δημαράς, 2003). Στην εισηγητική έκθεση ο εισηγητής προτείνει τη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο τη «νέωτέρα γλώσσα» καθώς *«διὰ τὴν ὑπάρξῃ ἄμεσο ἐνδιαφέρον διὰ τὴν ἀρχαίαν γλῶσσαν καὶ τὰ ἀρχαία λογοτεχνήματα ... πρέπει να προϋπάρξῃ ὠριμότης τις τῆς ἡλικίας»* (Μπουζάκης, 2002). Όπως όμως προκύπτει από το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου *«Ἐφαρμόζεται τὸ πρόγραμμα τῶν δημοτικιστικῶν μὲν αὐτὰ τὰ νομοσχέδια; Ὁχι. [...] Ὅταν τὰ νομοσχέδια μιλοῦν γιὰ νεοελληνικὴ γλῶσσα, δὲν ἐννοοῦν βέβαια τὴ δημοτικὴν ποὺ θέλομε ἑμεῖς. [...] Καὶ ἔπρεπε οἱ καθαρευουσιάνοι νὰ εἶναι εὐχαριστήμενοι καὶ ἑμεῖς ἀνήσυχτοι. Καὶ ὅμως συμβαίνει τὸ ἀντίθετο! [...] Ἐμεῖς δὲν μπορούμε παρά νὰ εὐχόμεστε νὰ ψηφιστοῦν. Ἀνοίγουν τὸ δρόμο γιὰ τὴν ἀναγέννηση τῆς ἑλληνικῆς παιδείας»* ούτε το 1913 προτείνετε η εισαγωγή της δημοτικής στο δημοτικό (Φραγκουδάκη, 1979). Τα νομοσχέδια του 1913 είχαν την ίδια τύχη με αυτά του 1899 και όπως έγραψε ο Δ. Γληνός σε άρθρο του το 1927 στο περιοδικό Αναγέννηση *«στό πρῶτο φύσημα τῆς ἀντίδρασης μέσα στὴ Βουλὴ ... μπῆκαν στό χρονοντούλαπο»* (Γληνός, 1971-1975). Κατακρίθηκαν έντονα δε καθώς όπως αναφέρεται στο υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολῆς του Πανεπιστημίου Αθηνών *«Διὰ τῶν νομοσχεδίων καταφέρεται πλῆγμα δεινόν κατὰ τῆς διδασκαλίας τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλῶσσης καὶ τῆς ἀνθρωπιστικῆς καθόλου ἐκπαιδεύσεως»* αφού το εισαγόμενο εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει πλημμελώς τους μαθητές (Δημαράς, 2003). Ο ίδιος ο Γληνός, πολύ αργότερα, το 1925, κάνοντας απολογισμό αυτής της προσπάθειας, έγραψε τον *«Ἀταφο νεκρό»*, όπου με πικρία υπογράμμισε ότι: *«Τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας σύστημα, ὁ νεκρὸς αὐτὸς ποὺ τὴν ἀγιάτρευτὴ καὶ θανατηφόρα ἀρρώστια του πολλοὶ διαγνώσανε ἀπὸ τὸ 1880, ἔμεινε καὶ πάλι ἄταφος. Κι ὅμως οἱ Ἕλληνες στὰ 1909 εἶχαν ἀποφασίσει καὶ ὀρκιστεῖν θάθουν ὅλους τοὺς νεκροὺς τους»* (Χρήστος Κάτσικας-Κώστας Θεριανός, 2004).

Ο σχηματισμός της κυβέρνησης «Εθνικής Αμύνης» από τον Ε. Βενιζέλο στη Θεσσαλονίκη δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τον επόμενο σημαντικό μεταρρυθμιστικό σταθμό στα εκπαιδευτικά πράγματα. Το 1917, στην επαναστατική κυβέρνηση ο Γληνός διορίστηκε πρόεδρος του εκπαιδευτικού συμβουλίου και Γ. Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας (Φραγκουδάκη, 1992). Οι θέσεις αυτές επέτρεπαν σε αυτόν και τους συνεργάτες του Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη (Ν. 826/1917 η διοίκηση της εκπαίδευσης συμπληρώνεται με το θεσμό των δύο «Ανωτέρων Εποπτών» της Δημοτικής Εκπαίδευσης) να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, κατάρτιζαν προγράμματα, οργάνωναν συνέδρια επιθεωρητών και δασκάλων, συζητούσαν προβλήματα

για το μεταρρυθμιστικό έργο, δημοσίευσαν σχετικές μελέτες (Λέφας, 1942). Έτσι η μεταρρύθμιση του 1917 νομοθετεί τη δημοτική ως τη γλώσσα του δημοτικού σχολείου με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας τα δυο τελευταία χρόνια. Οι αποτυχίες των προηγούμενων προσπαθειών για ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καθώς και οι νέες αντιδράσεις, οδήγησαν σε «εκπτώσεις», κυρίως, στο δημοτικό σχολείο, και ιδιαίτερα στο θέμα της γλώσσας. Όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Τριανταφυλλίδης «*θα ήταν δυνατό ν' άρνηθῇ τό κράτος στους αύριανούς του πολίτες τό δικαίωμα να καταλαβαίνουν τουλάχιστο τήν επίσημή του γλώσσα ὅσο τό ἴδιο ἐπιμένει νά τήν ἔξη, καί ὅσο λείπουν οἱ προϋποθέσεις πού θά τήν ἄφηναν ἀστήριχτη μέσα στήν κοινωνία*» (Φραγκουδάκη, 1992). Άλλωστε, από την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910) και της Επιτροπείας (1910) η αντιπαράθεση δημοτικής-καθαρεύουσας είχε γίνει οξύτερη και το θέμα της γλώσσας αποτελούσε το κυριότερο παιδαγωγικό πρόβλημα (Ευαγγελόπουλος, 1999).

Στη χρονική περίοδο 1917-1920 η κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου με Υπουργό Παιδείας τον Δημ. Δίγκα, με μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων υλοποίησε ένα πλήθος αλλαγών.

Το Διάταγμα 2585/11-5-1917 της Προσωρινής Κυβέρνησης της Θεσσαλονίκης, που αργότερα επικυρώθηκε και μετατράπηκε στο νόμο 827/1917 «περί διδακτικών βιβλίων» στη Βουλή των Ελλήνων, ορίζει πως πρέπει τα αναγνωστικά βιβλία των τεσσάρων τάξεων καθώς και τα βιβλία αριθμητικών ασκήσεων της τρίτης, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου να είναι «*γεγραμμένα εἰς τήν κοινήν ὁμιλουμένην (δημοτικήν) γλῶσσαν, ἀπηλλαγμένην παντός ἀρχαϊσμοῦ ἢ ἰδιωτισμοῦ*» (Δημαράς, 2003). Ο νόμος 1332/1918 τροποποιεί τον 827/1917 ορίζοντας τη δημοτική ως τη γλώσσα ολόκληρου του Δημοτικού προβλέποντας αποκλειστική διδασκαλία της δημοτικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις ενώ για τις δύο τελευταίες τάξεις την παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας (Φραγκουδάκη, 1992). Το περιεχόμενο των βιβλίων που γράφονται συνδέεται με την ελληνική ζωή, είναι πλούσια εικονογραφημένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποφεύγει το διδακτισμό και τις ηθικολογίες.

Η επιτροπή η οποία ανέλαβε την σύνταξη των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου ορίστηκε με το διάταγμα της 13ης Φεβρουαρίου 1918, σε εφαρμογή του νόμου 827. Τα μέλη της ήταν οι: Δ. Λάμπας, Α. Τραυλαντώνης, Ζαχ. Παπαντωνίου, Αλ. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης και Δ. Ανδρεάδης. Η επιτροπή αυτή εξέδωσε τον Μάρτιο του 1918 τις γενικές οδηγίες (Δελτίον του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως) για τη σύνταξη των νέων σχολικών βιβλίων οι οποίες προέβλεπαν τα εξής :

1. *Ο κυριώτερος σκοπός τῶν ἀναγνωστικῶν βιβλίων εἶναι ἀναγνωστικός καί γλωσσικός, ἥτοι ἡ ἀσκήσις τοῦ μαθητοῦ εἰς τήν ἀπταιστον, φυσικήν καί ἀβίαστον ἀνάγνωσιν καί ἡ μόρφωσις τοῦ γλωσσικοῦ του αἰσθήματος. Πρός τοῦτο ἀφείλει τό ἀναγνωστικόν νά εἶναι κατά τοιοῦτον τρόπον γεγραμμένον, ὥστε νά δύναται νά ἀναγνωσθῇ ὑπό τοῦ μαθητοῦ φυσικῶς καί ἀβιάστως. Ἐξ ἴσου δέ σημαντικός σκοπός τῶν ἀναγνωστικῶν βιβλίων εἶναι νά ἐπιδιώκωσι διά τοῦ περιεχομένου των τόν καθολικόν σκοπόν τοῦ σχολείου, ἥτοι τήν θρησκευτικήν, ἠθικήν καί ἐθνικήν ἀγωγήν.*

2. *Τό ἀναγνωστικόν τόσον καλύπτει τούς ποικίλους σκοπούς του, ὅσον ἐλκυστικώτερον εἶναι διά τόν μαθητήν καί διεγείρει τό ἐνδιαφέρον του ἀλλά τίποτε δέν εἶναι τόσον ἐνδιαφέρον καί διά μικρούς καί διά μεγάλους ὅσον ὁ ζωντανός, ὁ δρών ἄνθρωπος.*

3. *Ἡ πραγμάτωσις τοῦ θρησκευτικοῦ σκοποῦ τῶν ἀναγνωστικῶν θά ἐπιτευχθῇ ἀναλόγως πρός τήν ψυχικήν ἐξέλιξιν, τήν ἀντιληπτικότητα τῶν παιδιῶν καί τό ἐπιδεκτικόν ἀληθοῦς θρησκευτικῆς συγκινήσεως ὅσον τό δυνατόν ἀγνοτέρας.*

4. *Πρός πραγμάτωσιν τοῦ ἠθικοῦ καί ἐθνικοῦ σκοποῦ τοῦ ἀναγνωστικοῦ βιβλίου ἐπιβάλλεται ὅπως τό περιεχόμενον αὐτοῦ στηρίζεται εἰς σύστημα ἰδεῶν, τό ὅποῖον φυσικά θά ἐκπηγάξῃ ἀπό τήν δράσιν αὐτομάτως χωρίς νά προσφέρεται δογματικῶς.*

5. *Τό σύστημα τῶν ἰδεῶν, ἐπί τοῦ ὁποίου θά στηρίζονται τά ἀναγνωστικά πρέπει νά μή προβάλλεται δογματικῶς καί μέ τήν μονομέρειαν καί τήν ἀκαμψίαν καί τήν ἐμφανή διδακτικήν τάσιν, τήν συνήθη εἰς τά τοιαῦτα βιβλία, ἀλλά νά πηγάζῃ ἀπό τήν ποικιλίαν, εὐκαμψίαν καί τό πολυσύνθετον τῆς πραγματικῆς ζωῆς.*

6. *Τοιαύτην ἐνσάρκωσιν ἰδεολογικοῦ κόσμου μόνον πραγματικόν λογοτέχνημα δύναται νά δώσῃ. Διά τοῦτο ἡ λογοτεχνική μορφή εἶναι ἀπαραίτητος, διά νά εἶναι τό ἀναγνωστικόν ἀληθῶς μορφωτικόν βιβλίον. Ἡ δε λογοτεχνική μορφή τῶν βιβλίων δέν πρέπει νά θυσιάζεται εἰς τούς ἄλλους σκοπούς.*

Η ελευθερία σε ολόκληρο το σύστημα συγγραφῆς των αναγνωστικών, ἥτοι η γλώσσα, η κατάργηση του κρατικού παρεμβατισμοῦ και η δυνατότητα της ἐγκρίσεως περισσότερων του ενός βιβλίων, ο χρόνος ισχύος αὐτῶν, καθώς και η ανάθεση συγγραφῆς διδακτικῶν βιβλίων σε επιτροπή αποτελούσαν τις σημαντικότερες αλλαγές που θεσμοθετοῦσε η νέα νομοθεσία. Τη διετία του 1917 - 1919 θα κυκλοφορήσουν 13 νέα αναγνωστικά (Φραγκουδάκη, 1978 και Λέφας, 1942) γραμμένα στη δημοτική με βάση την γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη (Μπουζάκης, 2005) ὅπως:

1. Ε. Παπαμιχαήλ, Αλφαβητάριο (α' και β' μέρος)
2. Ι. Συκώκη, Αλφαβητάριο β' μέρος
3. Γ. Καζαντζάκη, «οι τρεις φίλοι», αναγνωστικό β' Δημοτικού
4. Α. Κουρτίδη, αναγνωστικό β' Δημοτικού
5. Ε. Παπαμιχαήλ, «Πέτρος Λάρας» αναγνωστικό β' τάξεως
6. Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ, αναγνωστικό γ' τάξεως
7. Α. Κουρτίδη, Κ. Κονιδάρη και Γ. Καλαρά, «Οδύσσεια» αναγνωστικό γ' τάξεως
8. Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ, «Η πατρίδα μας» αναγνωστικό δ' τάξεως
9. Α. Κουρτίδη και Γ. Κονιδάρη «Στα παλιά χρόνια» αναγνωστικό δ' τάξεως
10. Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ, «Διγενής Ακρίτας» αναγνωστικό ε' Δημοτικού
11. Συντακτική Επιτροπή αποτελούμενη από τους Δ. Ανδρεάδη, Αλ. Δελμούζο, Π. Νιρβάνα, Ζ. Παπαντωνίου και Μ. Τριανταφυλλίδη συνέταξαν τα «Ψηλά Βουνά» αναγνωστικό γ' Δημοτικού και το αλφαβητάριο «ο Ήλιος» α' μέρος.

Με τα βιβλία αυτά, σύμφωνα με την άποψη του Δ. Γληνού «*ἐπαύεται ἱκανοποιητικῶς τό μέγα καί θεμελιῶδες παιδαγωγικόν πρόβλημα τῆς διδασκαλίας τῆς μητρικῆς γλώσσης, τό ὅποῖον ὄχι μόνον διά τό ἔθνος ὁλόκληρον ἀνυπολόγιστον ἔχει σημασίαν, ἀλλά καί ἰδιαίτερα χάριν τῶν Ἑλλήνων, οἱ ὅποιοι ἔχουν μητρικήν γλώσσαν ξένην*» (Κορδάτος, 1973)

Σε επιτροπή που αποτελούσαν οι Δ. Ανδρεάδης, Αλ. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης, Π. Νιρβάνας, Ζαχ. Παπαντωνίου και ο ζωγράφος Κ. Μαλέας ανατέθηκε η σύνταξη του νέου αλφαβηταρίου, που είναι γνωστό με τον τίτλο Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο. Έτσι το 1919 κυκλοφόρησε το τρίτο κρατικό αλφαβητάρι. Το αλφαβητάρι αυτό είναι γραμμένο στη δημοτική γλώσσα, με βάση τους κανόνες που έθεσε το υπουργείο Παιδείας, με το διάταγμα με θέμα «Η γραμματική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου» (1919) και αποτελεί το επιστέγασμα των γλωσσικών αγώνων μιας εικοσαετίας περίπου. Από πλευράς περιεχομένου μεταφέρει το νέο πνεύμα μιας αυτοτελούς ενότητας από την αρχή έως το τέλος. Παρουσιάζει τη ζωή τριών παιδιών μιας μικροαστικής οικογένειας εντός ενός έτους, με πολλά επεισόδια από την καθημερινή ζωή των παιδιών (Λέφας, 1942). Ο τρόπος που αυτά παρουσιάζονται, διανθισμένα με τραγούδια, αστεία και πειράγματα, είναι ανάλαφρος και δροσερός, κατάλληλος για την τρυφερή ηλικία. Ως προς τον τρόπο της γλωσσικής διδασκαλίας, η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο Αλφαβητάρι γνώρισε την τελειότερη εφαρμογή της σ' αυτό. Η εργασία της ανάλυσης της πρότασης σε λέξεις, αυτές σε γράμματα και αντίστροφα γίνεται στον πίνακα από το δάσκαλο, σύμφωνα με τις οδηγίες που κυκλοφόρησε η Συντακτική Επιτροπή. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε επίσης στην εικονογράφηση του Αλφαβηταρίου. Με βάση την αρχή ότι οι εικόνες είναι τα πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσουμε την παρατηρητικότητα του παιδιού, ο ζωγράφος Μαλέας έκανε τους πίνακες του βιβλίου, που είναι τόσο επιτυχείς, ώστε και αυτοί οι επικριτές του Αλφαβηταρίου τους αναγνώρισαν ως εξαιρετά έργα τέχνης. Όλα αυτά τα στοιχεία μαζί συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ανάλαφρου, παιδοκεντρικού και καλαίσθητου αλφαβηταρίου, τελειώς διαφορετικού από τα προηγούμενα και κέντρο αναφοράς για τα επόμενα.

Έργο της ίδιας συντακτικής επιτροπής αποτέλεσε και το αναγνωστικό «Τα ψηλά βουνά». Αυτό περιγράφει τη ζωή 25 συμμαθητών της τελευταίας τάξης του ελληνικού σχολείου, τα οποία αποφασίζουν να περάσουν τις καλοκαιρινές τους διακοπές στο βουνό. Η συνεργασία και η ομαδικότητα που επιδεικνύουν είναι αποφασιστικής σημασίας για το σύνολο, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Στο τρίπτυχο πατρίδα - θρησκεία - οικογένεια δεν δίνεται η βαρύνουσα και κυρίαρχη σημασία που διατηρούνταν στα αναγνωστικά της προηγούμενης περιόδου, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι απουσιάζει και πλήρως.

Τα νέα σχολικά βιβλία που κυκλοφόρησαν ήταν γραμμένα στη γλώσσα του λαού, είχαν στο κέντρο το παιδί, κυριαρχούνταν από ένα καινούργιο αντιαυταρχικό πνεύμα και ήταν απαλλαγμένα από ηθικολογικούς και πατριδολογικούς δογματισμούς, διδακτισμό κ.ά.. Αντίθετα, πρόβαλαν τη συλλογικότητα την κοινωνικότητα, τιμιότητα, την εργατικότητα κ.ά. (Μπουζάκης, 2005).

Η εισαγωγή της δημοτικής στο δημοτικό σχολείο, αποτέλεσε αναμφισβήτητο ένα σταθμό στην ιστορία της Ελληνικής Παιδείας. Ο ίδιος ο Βενιζέλος αν και ήταν ο ίδιος συντηρητικός δημοτικιστής όπως άλλωστε αναφέρει και ο ίδιος το 1926, έπειτα από το μεγάλο σάλο που προκάλεσε η εκπαιδευτική του μεταρρύθμιση και όταν μπορούσε πια να βλέπει και τη σκοπιμότητα και τις συνέπειες της πολιτικής του στην εκπαίδευση, «*Έλαβα ἄλλοτε τὴν εὐκαιρίαν κατὰ τὴν σχετικὴν συζήτησιν πού ἔγινε εἰς τὴν Ἀναθεωρητικὴν Βουλὴν τοῦ 1911 νά ὑποστηρίξω τὴν γνώμην μου ὅτι ἡ γραφομένη γλῶσσα πρέπει νά εἶναι ἡ γλῶσσα πού ὁμιλοῦν μεταξὺ τῶν οἱ μορφωμένοι ἄνθρωποι, ὅταν ὁμιλοῦν ἀπροσποίητα, χωρὶς νά παραγνωρίζεται βέβαια ἡ φυσικὴ διαφορὰ, ἡ ὁποία ὑφίσταται πάντοτε ὡς πρὸς τό ὕψος καὶ τὴν σύνταξιν μεταξὺ τῆς γραφομένης καὶ τῆς λαλουμένης γλώσσης*» (Πέτρος Χάρης, 1986). Στις 2 Απριλίου του 1918, αναφερόμενος στην εισαγωγή της δημοτικής θα πει στη Βουλή: «... *Ὅταν ἐσηκώθηκα ἀπ' ἐδῶ καὶ ἔγινα ἐπαναστάτης ἐναντίον ἑνός*

πανίσχυρου Βασιλέως, διά νά ἐπιβάλω τήν πολιτικήν μου, ἔνα ἀπό τά πρῶτα τά ὅποῖα ἔκαμα, ἦτο νά ἐπιβάλω διά νομοθετικοῦ διατάγματος τήν εἰσαγωγήν τῆς δημοτικῆς γλώσσης εἰς τήν κατωτέραν ἐκπαίδευσιν. Τόσην πεποίθησιν εἶχα ὅτι εἶναι καί αὐτό ἕνα ἀπό τά σοβαρότερα κεφάλαια τοῦ προγράμματός μας ... Ὅτι ἂν αὐτό τό ζήτημα δέν λυθῇ, εἶναι ἀδύνατον ἡ Ἑλλάς νά πάη μπροστά» (Στεφάνου, 1986).

Σε συνέχεια των επιχειρούμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και αυτή θα δεχθεί έντονη κριτική. Στο επίκεντρο βρέθηκαν, όλα τα σχολικά βιβλία που είχαν εκδοθεῖ την περίοδο 1917-1920. Ο προβληματισμός και η σύγκρουση μεταξύ φιλελεύθερων (δημοτικιστές) και συντηρητικών (υποστηρικτές της καθαρεύουσας) όμως δεν επικεντρώθηκε στο θέμα της γλώσσας αλλά διευρύνθηκε και σε θέματα όπως το περιεχόμενο, οι αξίες και τα πρότυπα που προσφέρονται προς μίμηση (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995). Οι συντηρητικοί υποστηρίζουν, ότι η νέα γλώσσα των σχολικών βιβλίων, η δημοτική, είναι ιδιωματική, ότι αυτά παρέχουν αρνητικά πρότυπα και ότι κατευθύνουν τους μαθητές προς την ιδεολογία της ρωσικής επανάστασης, υποσκάπτοντας τις κυρίαρχες αξίες της ελληνικής κοινωνίας (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995). Κριτική όμως δεν άσκησαν μόνο οι οπαδοί της καθαρεύουσας αλλά και αυτοί της δημοτικής γλώσσας. Η Πηνελόπη Δέλτα φανατική οπαδός του δημοτικισμού στη μελέτη της «Τα καινούργια αναγνωστικά μας» που δημοσιεύτηκε στο «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου», ψέγει δριμύτητα το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων υποστηρίζοντας ότι σε πολλές περιπτώσεις το βρίσκει «*χυδαῖον κατὰ τε τήν φρασεολογίαν καί τήν σκέψιν*». *Αἱ ἔννοιαι τῆς θρησκείας, τῆς πατρίδος καί τῆς οἰκογενείας καλλιερгоῦνται κατὰ τόν πλέον συμβατικόν τρόπον... Οἱ χαρακτηῖρες τῶν προσώπων, τά ὅποῖα τίθενται ὡς πρότυπα πρὸς μίμησην εἰς τοὺς μαθητάς, εἶναι ποταποί, κατωτέρου ψυχικοῦ καί διανοητικοῦ ἐπιπέδου*» (Λέφας, 1942).

Έντονη κριτική ασκήθηκε και από τη Φιλοσοφική Σχολή, από το γλωσσολόγο καθηγητή Γ. Ν. Χατζηδάκι στο φυλλάδιό του με τίτλο «Γεννηθῆτω Φῶς - Ὁ Μαλλιαρισμός εἰς τά Δημοτικά Σχολεῖα» με τα συνήθη επιχειρήματα ότι:

- πρώτα πρέπει να βελτιωθούν οι υποδομές, να βρεθούν οι οικονομικοί πόροι, να οργανωθεί η εκπαίδευση των δασκάλων «*Ἡμεῖς στερούμεθα διδακτηρίων, στερούμεθα διδασκάλων, στερούμεθα διδασκαλείων καταλλήλως οργανωμένων ...*»
- όσο αφορά τη γλώσσα «*εἰσῆγαγον ἀντὶ τῆς κοινῆς λαλουμένης τήν ιδιότευκτον αὐτῶν δημοτικήν, καί διότι πάσῃ δυνάμει καταπολεμοῦν τήν ἐπίσημον ἡμῶν γλῶσσαν, τήν καθαρεύουσαν ...*»
- στα νέα βιβλία δεν υπάρχουν αναφορές για τα ιδανικά της πατρίδας και της θρησκείας «*... δέν προσηυχῆθη, οὔτε τήν ἐσπέραν ἐπικαλέσθη τήν θεῖαν δύναμιν νά φυλάξῃ αὐτό, οὔτε τήν πρωίαν εὐχαρίστησε διὰ τήν σωτηρίαν του ...*» (Δημαράς, 2003 και Μπουζάκης, 2005)

Η μεταρρύθμιση, είπε το 1921 ο Μ. Τριανταφυλλίδης, στόχευε στην αναγέννηση της ελληνικής παιδείας. Γι' αυτό και οι επικριτές της χτυπάνε όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά και τις νέες αξίες και τη νέα ιδεολογία που είναι εμποτισμένα τα νέα βιβλία (Φραγκουδάκη, 2002).

Οι ευνοϊκές για την Ελλάδα συνθήκες του Νεῖγυ το 1919 και των Σεβρών του 1920 ώθησαν τον Βενιζέλο να προκηρύξει νέες εκλογές πιστεύοντας ότι οι Έλληνες θα αναγνωρίσουν το έργο του και θα ανανεώσουν την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του. Όμως οι συνεχείς πόλεμοι από το 1912 μέχρι και την Μικρασιατική εκστρατεία που ξεκίνησε το 1919, και η αντίπαλη προπαγάνδα που τους εμφάνιζε ως αιτία για την καθυστέρηση της ανοικοδόμησης της χώρας και των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, θα γίνουν αιτία να καταψηφιστεί ο Βενιζέλος και να έρθουν οι φιλομοναρχικοί στην εξουσία (Σβορώνος, 1986).

Με την πτώση της κυβέρνησης το Νοέμβριο του 1920, η μεταρρύθμιση ανακόπηκε και το γλωσσоекπαιδευτικό πρόβλημα αντιμετωπίστηκε ως θέμα πολιτικό καθώς η δημοτική γλώσσα που καθιερώθηκε από την κυβέρνηση Βενιζέλου ως η νέα σχολική γλώσσα οδήγησε στην ταύτιση του δημοτικισμού με το βενιζελισμό, με αποτέλεσμα το μέλλον της μεταρρύθμισης να επηρεαστεί άμεσα από τις περιπέτειες του βενιζελισμού (Ευαγγελόπουλος, 1999 και Μπουζάκης, 2002).

Μετά τη μεταβολή της πολιτικής κατάστασης στη χώρα και το διορισμό της Επιτροπείας το 1920, αποτελούμενης από τους Σ. Σακελαρόπουλο Γενικό Γραμματέα του υπουργείου, Α. Σκιά και Ν. Εξαρχόπουλο καθηγητές της Φιλοσοφικής σχολής, Θ. Μιχαλόπουλο πρώην Δ/ντή διδασκαλείου, Ι. Μεγαρέα τμηματάρχη δημοτικής εκπαίδευσης στο υπουργείο και Χ. Οικονόμου εκπαιδευτικό σύμβουλο, το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο, όπως και τα άλλα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης, δέχτηκαν έντονη κριτική κυρίως για τη γλωσσική μορφή και κρίθηκαν «*ὡς ἐθνικῶς ἐπιλήψιμα*» και προτάθηκε «*να ἐκβληθῶσι πάραυτα ἐκ τῶν σχολείων καί καὶ ὡς συμφώνως πρὸς τοὺς νόμους ἐκείνους συνταχθέντα καί σήμερον ἐν χρήσει ὑπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ὡς ἔργα ψεύδους καί κακοβούλου προθέσεως*» (Δημαράς, 2003).

Οι Νόμοι και τα Βασιλικά Διατάγματα για την αλλαγή της γλώσσας και τις οδηγίες για τους δασκάλους κηρύσσονται άκυροι, επιχειρείται αναθεώρηση του προγράμματος των Δημοτικών Σχολείων, δίνεται εντολή να γραφούν νέα αναγνωστικά στην καθαρεύουσα και μέχρι να γίνει αυτό να χρησιμοποιούνται τα προ του 1917 αναγνωστικά, να διωχθούν ποινικά οι υπαίτιοι για την εισαγωγή της δημοτικής «*νά καταδιωχθῶσι*

ποινικῶς οἱ ὑπαίτιοι τῶν πρὸς διαφθοράν τῆς ἑλληνικῆς γλώσσης καὶ παιδείας, τελεσθέντων πραξικοπημάτων» καθώς και να δημοσιευθούν και να κοινοποιηθούν μελέτες που να αποβλέπουν στην αλλαγή των απόψεων που επιβλήθηκαν με τα ψευδελπισθημονικά διατάγματα (Δημαράς, 2003). Έτσι τον Ιούλιο του 1921, η Βουλή συζητά τα πορίσματα και τις προτάσεις της επιτροπής και ψηφίζει τον νόμο 2678/1921 «περί τῆς εἰσαγωγῆς ὡς ἀναγνωστικῶν βιβλίων εἰς τὰ δημοτικά σχολεῖα τῶν καταλλήλοτερων ἐκ τῶν πρὸ τοῦ 1917 ἐγκριμένων» με τον οποίο επαναφέρονται στην δημοτική εκπαίδευση τα ισχύοντα, προ του 1917, σχολικά βιβλία, η καθαρεύουσα, η γλώσσα των μορφωμένων τάξεων καθώς και οι αξίες που την υποστήριζαν (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995). Χαρακτηριστικά στο θέμα της γλώσσας η επιτροπεία παραδέχεται ως γλώσσα του σχολείου την καθαρεύουσα, η οποία «ἀπὸ ἀκόντων χρησιμοποιοιούμενη διὰ τὰς ἀνάγκας τοῦ ἔθνους, ὑπέστη θαυμασίαν ἀνάπτυξιν καὶ κατέστη ὄργανον εὐχρηστον καὶ ἐπιτηδείατον» συμβουλεύει δε τους δασκάλους να χρησιμοποιούν γλώσσα η οποία να είναι «ἄπταιστος, ἀπηλλαγμένη σφαλμάτων γραμματικῶν, ιδιοτισμῶν, ξενισμῶν, καθόλου ατελειῶν περὶ τὸν σχηματισμὸν τῶν λέξεων καὶ τῶν προτάσεων» (Λέφας, 1942).

Η κυβέρνηση της μεταπολίτευσης του 1920 σχηματίστηκε από το λαϊκό κόμμα, το οποίο από το 1909 είχε υιοθετήσει τη δημοτική γλώσσα και του οποίου ο υπαρχηγός Π. Τσαλδάρης υπήρξε μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Αιτία λοιπόν της γλωσσικής διάστασης ανάμεσα στα πολιτικά κόμματα υπήρξε μάλλον η πολιτική αντίθεση παρά η γλωσσική (Λέφας, 1942).

Απάντηση στην έκθεση της Επιτροπείας έδωσε ο Μ. Τριανταφυλλίδης με τη μελέτη του «Πριν καοῦν», όπου υπεραμύνεται των αναγνωστικῶν που είχαν καταδικασθεῖ και την αφιερώνει στους δασκάλους που τα δίδαξαν, «Δέν μπορεῖτε να σβήσετε ἀπὸ τὴ σκέψη σας τίς ἑκατοντάδες χιλιάδες ἑλληνόπαιδα, πού καθημερινὰ στοιβάζονται ἀπέναντί σας στὰ μαθητικά ἐδώλια, μέ τὰ ζωηρά ξυπνά μάτια, γεμάτα ζωὴ κι ἐλπίδες, διψασμένα νά μάθουν, κατέχοντας ἤδη τὴν ὁμορφὴ καὶ ὁλόδροση γλῶσσα τῆς ἑλληνίδας μητέρας τους, καὶ πού θὰ ξανακυλήσουν στὰ παλιά ἀναγνωστικά καὶ θὰ σιγοχάσουν τὴ διαύγεια τῆς σκέψης τους, τὴν εὐκολία νά ἐκφράζονται καὶ τὴ χαρὰ νὰ μαθαίνουν, ὅσο μένετε καταδικασμένοι –αυτοκαταδικασμένοι– νά τοὺς μιλῆτε σέ μιὰν ἄλλη γλῶσσα καὶ νά τοὺς διορθώνετε καὶ νά τοὺς χαλνᾶτε τὴ δική τους» (Δημαράς, 2003).

Οι πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και παιδαγωγοί – εκφραστές του δημοτικισμού, Δελμούζος, Γληνός και Τριανταφυλλίδης θα παραιτηθούν από τις θέσεις τους και η καθαρεύουσα θα επιστρέψει στο δημοτικό. Η προσπάθεια για ένα Σχολεῖο Εργασίας στο οποίο θα επικρατοῦν τα ρεύματα της νέας αγωγῆς θα ακολουθηθεῖ από μια αντιμεταρρύθμιση και το φαινόμενο αυτό θα επαναλαμβάνεται από ἐδῶ και πέρα κάθε φορά που θα ἔχουμε αλλαγή των πολιτικῶν δυνάμεων στην εξουσία (Μπουζάκης, 2002).

Η αρνητική εξέλιξη των εκπαιδευτικῶν θεμάτων δεν αποθάρρυνε τους «προοδευτικούς» οι οποίοι συσπειρώνονται και εκφράζονται με την ίδρυση και ανασύσταση ενώσεων και ιδρυμάτων, ὅπως η «Φοιτητικὴ Συντροφία», «ἡ Ἀνωτέρα Γυναικεῖα Σχολή», «Το Αθήναιον». Η εναλλαγή πολιτικῶν σε κρίσιμες θέσεις (34 Κυβερνητῶν και 25 Υπουργῶν Παιδείας) επιτείνει την πολιτικὴ αστάθεια μέχρι το 1928, ἡ Δικτατορία του Πάγκαλου και ἡ εθνικὴ περιπέτεια με τὴ Μικρασιατικὴ καταστροφὴ του 1922, μεταβάλλουν τον τρόπο με τον ὁποῖον αντιμετωπίζονται τα εκπαιδευτικὰ πράγματα. Το νέο πολιτικὸ πλαίσιο ἦταν ευνοϊκὸ για τὴν ἀνάληψη πρωτοβουλιῶν ἀπὸ τὴν πλευρὰ των εκπαιδευτικῶν δημοτικιστῶν. Το κέντρο βάρους τῆς δράσης τους μετατοπίστηκε στο ζήτημα τῆς εκπαίδευσης των δασκάλων και των καθηγητῶν.

Η παιδαγωγικὴ Ακαδημία ἄρχισε να λειτουργεῖ το Νοέμβριο του 1924. Ο Δ. Γληνός, ο ὁποῖος ὀρίστηκε Διευθυντὴς ασκώντας κριτικὴ στον αρχαϊστικὸ και κλασικιστικὸ προσανατολισμὸ τῆς εκπαίδευσης τόνισε στο λόγο του κατὰ τὴν ἐναρξὴ των εργασιῶν: «(...)Οἱ ἀπόφοιτοι τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας πρόκειται νά δράσουν μέσα σέ μιὰ ὀρισμένη, συγκεκριμένη κοινωνία, τὴν νεοελληνικὴ (...) θέλουμε ἡ σχέση μας μέ τό παρελθόν νά μὴν εἶναι στεῖρα μίμηση, ἀλλὰ ἕνας δημιουργικὸς ἱστορισμός (...) Ἐμεῖς ἐδῶ κηρύττουμε τό δημιουργικὸ συγχρονισμό καὶ τό δημιουργικὸ μελλοντισμό» (Δημαράς, 2003).

Με νομοθετικὸ διάταγμα τῆς 11^{ης} Νοεμβρίου 1923 το Μαράσλειο Διδασκαλεῖο προσαρτήθηκε στην Παιδαγωγικὴ Ακαδημία ὡς πρότυπο αὐτῆς, λειτούργησε ὑπὸ τὴ διοίκησιν του Α. Δελμούζου, και ἐφαρμόστηκαν σ' αὐτὸ οι ἀρχές του «Σχολεῖου εργασίας».

Τα ἀνωτέρω μας οδηγοῦν στη διαπίστωση ἐνὸς συνδυασμοῦ πάλι τῆς ἐφαρμογῆς και τῆς θεωρητικῆς θεμελίωσης του εκπαιδευτικῶν δημοτικισμοῦ.

Οι συντηρητικὲς δυνάμεις δεν ἄργησαν να ἐκδηλώσουν τις ἀντιδράσεις τους και γίνεται το «Ἐθνικὸ Συνέδριο» που ὁργανώθηκε ἀπὸ πλῆθος σωματείων με σκοπὸ να καταπολεμήσει τους διαφθορεῖς τῆς θρησκείας, τῆς γλώσσας, τῆς οικογένειας, τῆς ιδιοκτησίας, τῆς ἠθικῆς, τῆς εθνικῆς συνείδησης και τῆς πατρίδας. Κύριος στόχος φυσικὰ ἦταν ἡ διώξις του Α. Δελμούζου, τῆς Ρόζας Ιμβριώτῃ που δίδασκε ἱστορία στο Μαράσλειο ἀλλὰ και του Μ. Κουντουρά, που προσπάθησε να ἐφαρμόσει νέες μεθόδους διδασκαλίας στο Διδασκαλεῖο Θεσσαλονίκης. Κύριος στόχος ἦταν και πάλι ο Α. Δελμούζος ο ὁποῖος κατηγορήθηκε για

αντιθρησκευτικότητα, αντεθνικότητα και ανηθικότητα. Τελικά η Δικτατορία του Πάγκαλου, το 1926 απομάκρυνε τους Δ. Γληνό και Α. Δελμούζο από τις θέσεις τους. Η ανάκριση για τα «Μαρασλειακά» τράβηξε ένα μακρύ δρόμο μέσα από πολλά πρόσωπα καταλήγοντας τελικά στον Αρεοπαγίτη Γ. Αντωνακάκη. Στο πόρισμά του αυτός κατέληξε ότι και στα δύο ιδρύματα το έργο ήταν «πλήρες από παλλόμενον θρησκευτικόν αἶσθημα, από ζωντανόν αἰσιόδοξον πατριωτικόν ἐνθουσιασμόν» και «σπουδαιότατον» και ότι τελικά «πέτρα του σκανδάλου ήταν η εισαχθείσα δημοτική γλώσσα» που χρησιμοποιείτο σε ακαδημία και διδασκαλείο. (Δημαράς, 2003). Το πόρισμα του Αρεοπαγίτη Γ. Αντωνακάκη με αυστηρή νομική ακρίβεια καταρρίπτει το σύνολο των κατηγοριών και δικαιώνει τον Α. Δελμούζο του οποίου η ηθική δικαίωση επισφραγίζεται από τον Ε. Βενιζέλο. Είναι χαρακτηριστικά αυτά που του γράφει από το Λονδίνο στις 15 Δεκεμβρίου 1926, με την ευκαιρία της ανακοίνωσης του πορίσματος: «*Φίλε κ. Δελμούζε, Αὐτή τή στιγμή ἐτελείωσα τήν ἀνάγνωσιν τῆς θαυμασίας ἐκθέσεως περὶ τῶν Μαρασλειακῶν του Αρεοπαγίτου κ. Αντωνακάκη, πρὸς τόν ὁποῖον γράφω ἐπίσης διὰ νά τόν συγχαρῶ δι' αὐτήν. Ἡ τελευταῖα παράγραφός της, ἡ ὁποῖα σᾶς ἀφορᾷ, ἐλπίζω νά σᾶς ἔκαμε νά λησμονήσετε, πρὸς στιγμὴν τουλάχιστον τὰς πικρίας πού σᾶς ἐπότισαν διότι ἀφιερώσατε τήν ζωὴν σας ὅπως δώσετε εἰς τό ἔθνος ἐκεῖνο πού τοῦ λείπει καί πού τοῦ χρειάζεται περισσότερο ἀπό κάθε ἄλλο, τό ἀληθινὸ σχολεῖο*» (Φραγκουδάκη, 2002).

Η συσχέτιση των εκπαιδευτικῶν ζητημάτων με πολιτικά και κοινωνιολογικά θέματα θα οδηγήσει στη διαφωνία των συνεργατῶν του «Εκπαιδευτικῶ Ομίλου», ο οποίος συνεχίζει να θεωρεῖ πρωταρχικό το γλωσσικό ζήτημα και δευτερεύον το καθαρά εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα τη διάσπασή του. (Δημαράς, 2003) Οι Α. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης και τα ἄλλα μέλη που αποχωροῦν δηλώνουν ὅτι «*τό σωματεῖο ἀλλάζει στό βάθος σκοπὸ*» ἐνῶ «*ἔπρεπε νά μείνει σωματεῖο καθαρά ἐκπαιδευτικὸ*» (Φραγκουδάκη, 2002), ἐνῶ ο Δ. Γληνός αναφέρει μεταξύ ἄλλων, πῶς «*... ἡ δημοτικὴ γλῶσσα ποῦ εἶναι τό ἀληθινὸ ἐκφραστικὸ ὄργανο τῆς νεοελληνικῆς ζωῆς καί τῆς ζωῆς τοῦ Ἑλληνόπουλου, καθὼς και τα ζωντανὰ καὶ ἐξελίξιμα στοιχεῖα πολιτισμοῦ πού ἐδημιούργησεν ὁ ἑλληνικὸς λαὸς στήν ἱστορικὴ του σταδιοδρομία, πρέπει νά εἶναι ἡ βάση καί ἡ ἀφετηρία για τή μόρφωση τῶν Ἑλλήνων*» (Δημαράς, 2003).

Στις αρχές του 1926 το Υπουργεῖο Παιδείας ἀνέλαβε ο Δ. Αιγινίτης, καθηγητὴς του Πανεπιστημίου ο οποίος στις 20 Μαρτίου 1926 σχετικά με το θέμα της γλώσσας ἀναφέρει ὅτι ο γλωσσικὸς ανταγωνισμὸς παρέλυσεν ἐντελῶς τὴν εκπαιδευτικὴ κατάστασι, δημιουργώντας διχόνοια καὶ διαμάχες, οἱ ὁποῖες οδήγησαν σε ἀποχώρησι ἢ ἀπομάκρυνσι πολλῶν εκπαιδευτικῶν λειτουργῶν καὶ ἀπὸ τις δύο πλευρές. Ἦταν δε τόσο ἐπιβλαβὴς ο ἀγῶνας αὐτὸς πού «*ἐνῶ κατέρριπεν εἰς ἐρείπια τὴν ἐκπαίδευσιν, ἀντὶ νά κανονίσῃ καὶ ρυθμίσῃ τὴν γλῶσσαν, ὡς ἀπηγγέλοντο οἱ ἀναλαβόντες αὐτήν, κατέληξεν ἀντιθέτως εἰς γλωσσικὴν ἀναρχίαν*». Τις δηλώσεις του ὑπουργοῦ κοινοποίησε σε ὅλους τοὺς εκπαιδευτικοὺς ο πρόεδρος του Εκπαιδευτικῶ Συμβουλίου καὶ καθηγητὴς της Παιδαγωγικῆς Ν. Εξαρχόπουλος με ἐγκύκλιό του στήν ὁποία «*ἀναγνωρίζει ὡς ἐπίσημον καί ἐθνικὴν γλῶσσαν τὴν γλῶσσαν τῶν πεπαιδευμένων τοῦ ἔθνους τάξεων...*» (Λέφας, 1942).

Η ψήφιση του νέου Συντάγματος στις 3 Ιουνίου του 1927 δίνει νέες ἐλπίδες για να συνεχιστοῦν οἱ προσπάθειες για μια εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμισι πού οραματίζονταν τα νομοσχέδια του 1913, 1917 καὶ 1923-24 (Ευαγγελόπουλος, 1999). Συγκεκριμένα στο ἄρθρο 23 ἀναφέρει «*Ἡ ἐκπαίδευσι διατελεῖ ὑπὸ τὴν ἀνωτάτην ἐποπτείαν τοῦ Κράτους καί ἐνεργεῖται δαπάνη τῆς τοπικῆς αὐτοδιοικήσεως. Ἡ στοιχειώδης ἐκπαίδευσι εἶναι δι' ὅλους ὑποχρεωτική, παρέχεται δὲ δωρεάν ὑπὸ τοῦ Κράτους. Ὁ νόμος ὁρίζει διὰ τὴν στοιχειώδη ἐκπαίδευσιν τὰ ἔτη τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως, τὰ ὁποῖα δὲν δύνανται νά εἶνε ὀλιγώτερα τῶν ἑξ*» (Σύνταγμα της Ἑλληνικῆς Δημοκρατίας του 1927, Βουλὴ των Ἑλλήνων)

Η οἰκουμενικὴ Κυβέρνησι του Ἀλέξανδρου Ζαῖμη πού ἀνέλαβε μετὰ τις ἐκλογές του 1926, μετὰ τὴν ἐπαναστατικὴ Κυβέρνησι Γεωργίου Κονδύλη, οδηγεῖ τα πολιτικὰ κόμματα σε μερικὴ ἐστῶ συναίνεσι για κάποια ζητήματα της γλώσσας. Ο νόμος 3438/1927 «περὶ διδακτικῶν βιβλίων» καθορίζει τὴ δημοτικὴ ὡς γλῶσσα διδασκαλίας σε ὅλο το δημοτικὸ, με τὴν ὑποχρέωσι νά διδάσκεται στήν Ε' καὶ ΣΤ' τάξι καὶ ἡ καθαρεύουσα. Ὅσο ἀφορὰ τα ἀναγνωστικὰ βάσει του νόμου 3438 καταρτίστηκε ἐπιτροπή ἡ ὁποία ὑέβαλε προκήρυξι «*περὶ τοῦ τρόπου διαγωνισμοῦ πρὸς σύνταξιν ἀναγνωστικῶν βιβλίων*». Στὴ σύνταξι του ἀναγνωστικοῦ της πρώτης τάξεως για μεν το πρώτος τεῦχος του ὁποῖου σκοπὸς ὁρίστηκε «*ἡ διδασκαλία τῆς ἀπταιστοῦ ἀναγνώσεως*» οἱ συγγραφεῖς ἦταν ἐλεύθεροι νά ἀκολουθήσουν εἴτε τὴν «*φωνομμητικὴν*» εἴτε τὴν «*ἀναλυτικὴν μέθοδον*». Στὸ δεῦτερο τεῦχος του ἀλφαβηταρίου καὶ στα ἀναγνωστικὰ των λοιπῶν τάξεων ὡς σκοπὸς ὁρίστηκε «*ἡ γλωσσικὴ καὶ καλαισθητικὴ ἀνάπτυξις τῶν Ἑλληνοπαίδων*» καὶ «*ἡ ἠθικὴ καὶ εὐπρεπὴς μόρφωσις αὐτῶν*». Με το ἄρθρο 7 του νόμου 3438/1927 προσδιορίζεται καὶ ἡ ἀκριβὴς ἐννοια της σχολικῆς γλώσσας: «*Γλῶσσα τῶν ἀναγνωστικῶν δέον νά εἶναι ἡ κοινὴ ὁμιλουμένη δημοτικὴ, σύμφωνος ὅμως πρὸς τό πανελλήνιον γλωσσικὸν αἶσθημα τοῦ προφορικοῦ λόγου καὶ πρὸς τὰ διὰ τῶν δημοτικῶν ἀσμάτων καὶ τῶν ἔργων τῶν μεγάλων νεωτέρων ποιητῶν καὶ πεζογράφων προβαλλόμενα πρότυπα, ἀπηλλαγμένη κατὰ κανόνα*

ιδιωματισμῶν ἢ ἀρχαϊσμῶν, τῶν δε τῆς καθαρευούσης ἄνευ δημοτικισμῶν, ἀπλὴν τὴν σύνταξιν καὶ μικροπερίοδος» (Λέφας, 1942).

Οι νεοδημοτικισταί (Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος κ.λπ.) παραδέχονταν ως δημοτική γλώσσα τη γλώσσα του λαού και ο παραπάνω ορισμός της ήταν πολύ κοντά στις απόψεις τους (Λέφας, 1942). Γενικότερα ο καθορισμός της σχολικής γλώσσας είχε γίνει αντικείμενο μελέτης τόσο της Πολιτείας όσο και των γλωσσολόγων. Το 1925, μάλιστα, ύστερα από πρόταση του Τριανταφυλλίδη, δημιουργήθηκε επιτροπή, η οποία θα καθόριζε τον τύπο της απλής καθαρεύουσας που θα διδασκόταν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Κριαράς, 1986).

Ο Υπουργός Θ. Νικολούδης στην αιτιολογική του έκθεση σχετικά με τη θέση της διοίκησης στο γλωσσικό ζήτημα αναφέρει *«Αναγνωρίζουσα τὰς προόδους τῆς δημοτικῆς καὶ μὴ παραβλέπουσα τῆς καθαρευούσης τὰ δικαιώματα, ν' ἀφίνη τὴν γλῶσσαν νὰ ἐξελίσσηται κατὰ τὴν ὑπὸ τῶν πραγμάτων διαπλαττομένην κατάστασιν χωρὶς νὰ τίθηται οὐδεμιᾶς ἀντιμέτωπος. Τό σφάλμα καὶ ἡ βαρεῖα εὐθύνη τοῦ Κράτους τῶν τελευταίων ἐτῶν εἶνε, ὅτι, ἀντὶ ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, ἤσκησε γλωσσικὴν πολιτικὴν»* (Λέφας, 1942).

Ο νόμος 3438/1927 αποτελεί σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος, καθώς για πρώτη φορά η δημοτική γλώσσα επεκτείνεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου αλλά και επειδή ο νόμος αυτός ψηφίστηκε από μια οικουμενική κυβέρνηση στην οποία μετείχαν όλα τα πολιτικά κόμματα και επομένως, κατά τεκμήριο, αντιπροσώπευε ολόκληρη την κοινή γνώμη.

Οι εκλογές του 1928 θα επαναφέρουν στο πολιτικό σκηνικό το κόμμα των Φιλελευθέρων και τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Η κυβέρνησή του στην τετραετία 1928-1932 έχει να επιδείξει σημαντικό έργο τόσο στον τομέα της εξωτερικής πολιτικής όσο και σ' αυτόν της εσωτερικής οικονομικής ανασυγκρότησης. Από τους τομείς της κυβερνητικής δραστηριότητας ξεχωρίζει το έργο δυο διαδοχικών υπουργών παιδείας των Κ. Γόντικα και Γ. Παπανδρέου. Την περίοδο υπουργίας του Γόντικα επιτελέστηκε σημαντικό μεταρρυθμιστικό έργο το οποίο είχε ως σκοπό τη διοχέτευση μεγάλου αριθμού μαθητών αποφοίτων του δημοτικού προς τις επαγγελματικές και τεχνικές σχολές και την αποσυμφόρηση των κλασσικών γυμνασίων. Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά στις προτάσεις προς βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος *«Ἐπιτρέπεται νὰ ἀφήσωμεν τὴν μεγάλη πλεονότητα τοῦ γεωργικοῦ πληθυσμοῦ ἀπροετοίμαστον διὰ τὴν ἐπιστημονικὴν καλλιέργειαν τοῦ μικροῦ τῶν ἄλλωστε ἀγροῦ, τὸν βιοτέχνην ἄνευ προπαρασκευῆς διὰ τὴν τέχνην ἣν θὰ ἀσκήσῃ, τὸν μικρέμπορον ἄνευ τῶν στοιχειωδῶν γνώσεων τῆς ἐμπορικῆς κινήσεως;»* (Μπουζάκης, 2002). Εκφράστηκε δε η ανάγκη να γίνει το δημοτικό σχολείο εξαετές υποχρεωτικό, κοινό για όλα τα ελληνόπουλα αγόρια και κορίτσια και τούτο θα πραγματοποιεῖτο με την κατάργηση των ελληνικών σχολείων και τη μετατροπή των γυμνασίων σε εξατάξια *«Τό δημοτικόν σχολεῖον εἶναι πλέον ἀνάγκη νὰ γίνῃ ἑξαετές ὑποχρεωτικόν, κοινόν διὰ πάντας ἑλληνόπαιδας, ἄρρενας καὶ θήλειες... Μόνον μετὰ τὴν ἀποφοίτησιν ἐκ τῆς στ' τάξεως θὰ ἐπιτρέπεται ἡ εἰς τὰ ἄλλα σχολεῖα ... μετὰβασις. Διὰ τῆς καταργήσεως δέ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καὶ τῆς μετατροπῆς τῶν γυμνασίων εἰς ἑξατάξια ... αὐξάνομεν τὴν ὅλην παρεχόμενην μόρφωσιν...»* (Μπουζάκης, 2002 και Καγκαλίδου Ζαφειρούλα, 1999).

Η πρώτη σειρά των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων που κατατέθηκαν περιελάμβανε:

1. σχέδιο νόμου «περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως»
2. σχέδιο νόμου «περί διαρρυθμίσεως τῶν Σχολείων τῆς Μέσης Εκπαιδεύσεως»
3. σχέδιο νόμου «περί Διδασκαλείων τῶν Νηπιαγωγῶν»
4. σχέδιο νόμου «περί τροποποιήσεως τοῦ νόμου 3182 περί τῶν Διδασκαλείων τῆς Δημοτικῆς εκπαιδεύσεως»
5. σχέδιο νόμου «περί ιδρύσεως Διδασκαλείου Οικοκυρικής Εκπαιδεύσεως»
6. σχέδιο νόμου «περί μεταρρυθμίσεως τοῦ Διδασκαλείου τῆς Μέσης Εκπαιδεύσεως»
7. σχέδιο νόμου «περί ιδρύσεως Πειραματικῶν Σχολείων ἐν τοῖς Πανεπιστημίσις Ἀθηνῶν καὶ Θεσσαλονίκης»
8. σχέδιο νόμου «περί τροποποιήσεως τοῦ νόμου 3190 περί τοῦ ἀριθμοῦ καὶ τῶν ἀποδοχῶν τῶν εἰς εκπαιδευτικὰς ἀδείας ἀποστελλομένων λειτουργῶν τῆς Μέσης Εκπαιδεύσεως»
9. σχέδιο νόμου περί ἐκδόσεως μεταφράσεων ἀρχαίων κλασσικῶν καὶ νεωτέρων ξένων ἐργῶν»
10. σχέδιο νόμου «περί κυρώσεως καὶ τροποποιήσεως τοῦ ἀπὸ 21 Ἀπριλίου 1926 Ν. Διατάγματος περί διαβαθμίσεως τῶν δημοδιδασκάλων»
11. σχέδιο νόμου «περί Επιθεωρητῶν τῆς Δημοτικῆς Εκπαιδεύσεως καὶ τῶν βοηθῶν αὐτῶν»
12. σχέδιο νόμου «περί ἀνεγέρσεως διδαστηρίων καθ' ἅπαν το κράτος»
13. σχέδιο νόμου «περί σωματικῆς ἀγωγῆς τῶν νέων»
14. σχέδιο νόμου περί διαρρυθμίσεως τῶν Δημοσίων Ἱερατικῶν Σχολῶν»

Η προσπάθεια αὐτή ἔμεινε γνωστή ως ἡ μεταρρύθμιση τοῦ 1929. Στὴν Εἰσηγητικὴ Ἐκθεση, ὁ εἰσηγητὴς καὶ μετέπειτα Υπουργὸς Παιδείας Γ. Παπανδρέου, θα διατυπώσῃ με σαφήνεια τοὺς λόγους ποὺ

οδήγησαν στην απόφαση αυτή: «...*Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα έπρεπε να θεραπεύσει τα δύο κρίσιμα ελαττώματα του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, την олиγαρχικότητα και την μονομέρεια. Θα έπρεπε να παράσχει αυτοτελή αντάρκτη εκπαίδευση και εις τα 95% του ελληνικού λαού, τα όποια σήμερα παραγκωνίζονται, παρά το γεγονός ότι ισχύει δημοκρατικόν πολίτευμα. Θα έπρεπε επίσης να προνοήσει ώστε οί πολίται της ελληνικής δημοκρατίας να προπαρασκευάζονται έπαρκώς διά τον οικονομικόν βίον, εις τρόπον ώστε αί πλουτοπαραγωγικά δυνάμεις της χώρας να γίνονται άφθονότεραι εις απόδοσιν διά της έπαρκους ειδικής παρασκευής όλων των καλλιεργητών της γής και όλων των επαγγελματιών...*»

Τα νομοσχέδια που είχαν ένα προοδευτικό χαρακτήρα για τα ελληνικά δεδομένα, δέχτηκαν κάποιες «ήπιες» αντιδράσεις όπως αυτή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών που χαρακτηριστικά αναφέρει «...σκοποῦσι ριζικήν ρύθμισιν των εκπαιδευτικῶν ἡμῶν πραγμάτων ... οὐδέν σημείον τοῦ εκπαιδευτικοῦ ἡμῶν συστήματος καταλείπουσι ταῦτα ἄθικτον». Θεωρούν δε ότι έπρεπε να ερωτηθούν για αυτά καθώς η Φιλοσοφική Σχολή «δικαιοῦται νά ἔξη ἔγκυρον γνώμην περί των εκπαιδευτικῶν ἡμῶν πραγμάτων» για το λόγο αυτό, θα πρέπει η Κυβέρνηση «ὅπως μή ἐπιδείξει σπουδήν πρὸς ἐπιψήφισιν καί ἄμεσον γενικήν ἐφαρμογήν των ὑπ' αὐτῆς προτεινομένων εκπαιδευτικῶν μέτρων» (Δημαράς, 2003).

Γενικότερα στα νομοσχέδια του 1929 υπάρχει έντονη η τάση για αλλαγή στη φιλοσοφία και την αποτελεσματικότητα του συστήματος με την ισχυροποίηση του διδακτικού κεφαλαίου του δημοτικού, το εξάχρονο γυμνάσιο που διακλαδώνεται μετά τη δεύτερη τάξη σε κλασική, πρακτική και γεωργική κατεύθυνση, τη μέριμνα για την προσχολική αγωγή, την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, τη μόρφωση του διδακτικού προσωπικού, τη σωματική αγωγή και την εκπαίδευση κοριτσιών, την επαγγελματική εκπαίδευση (Δημαράς, 2003) .

Η ίδρυση επαγγελματικών σχολείων στρέφει την εκπαίδευση από τον κλασικισμό στην κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Παρά το γεγονός ότι τα αρχαία ελληνικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων γυμνασίου καταλαμβάνουν το 58% των ωρών διδασκαλίας και το 24% τα νέα ελληνικά, επικρατεί ένα πνεύμα προοδευτικό (Δημαράς, 2003).

Επί υπουργίας του Γ. Παπανδρέου, ψηφίζεται ο νόμος 4799/1930 βάσει του οποίου έγινε σύναψη διδακτηριακού δανείου (ανάμεσα στο Ελληνικό Δημόσιο και εταιρεία της Στοκχόλμης ύψους ενός εκατομμυρίου λιρών) στο πλαίσιο ευρύτατου προγράμματος ανέγερσης κρατικών εκπαιδευτηρίων. Μ' αυτό ανεγέρθησαν 145 κτίρια ενώ παρέμειναν ατελή περίπου 1200 (Λέφας, 1942 και Δημαράς, 2003).

Με το νόμο 5045/1931 «περί Σχολικών Βιβλίων» ορίζεται ως υποχρεωτική η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και παράλληλη μη υποχρεωτική διδασκαλία της καθαρεύουσας στις δύο τελευταίες τάξεις του. Με τον τρόπο αυτό γίνεται δεκτή η διδασκαλία της καθαρεύουσας χωρίς όμως να προβλέπονται κυρώσεις αφού εκλείπει η υποχρεωτικότητα.

Για την αναβάθμιση της δημοτικής γλώσσας και την ομοιομορφία στη γραφή της ο υπουργός παιδείας Γ. Παπανδρέου ζήτησε από την Ακαδημία Αθηνών τη γνώμη της για τη νεοελληνική ορθογραφία με τα υπ. αρ. 30408/25-5-1931 και 75599/3-12-1931 έγγραφά του. Σε απάντηση αυτών η Ακαδημία Αθηνών εξέδωσε τον «κανονισμό της νεοελληνικής ορθογραφίας υπό της Ακαδημίας Αθηνών» προς εξάλειψη της ορθογραφικής αναρχίας και σύγχυσης. Σ' αυτόν προβλέπει πέντε γενικές αρχές ήτοι:

1. Τη διατήρηση της ιστορικής ορθογραφίας
2. Οι λέξεις και οι τύποι της Νεοελληνικής οι φωνητικά και μορφολογικά αλλοιωθέντες να γράφονται σύμφωνα με την ετυμολογία τους.
3. Οι λέξεις και οι τύποι πρέπει να γράφονται με τα πρότυπα, κατά τα οποία ρυθμίστηκαν και μετασχηματίστηκαν.
4. Επειδή η αυστηρή και απαρέγκλιτη τήρηση των ορθογραφικών κανόνων θα καταστήσει την ορθογραφία δύσκολη και δύσχρηστη, λαμβανομένων υπόψη των πολλών και ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών και επειδή η αυστηρή τήρηση της ιστορικής ορθογραφίας θα οδηγήσει σε γραφή αντίθετη των θεμελιωδών ορθογραφικών κανόνων, η οποία θα επιφέρει σύγχυση στους μικρούς ιδιαίτερα μαθητές προτείνονται κάποιες απλουστεύσεις.
5. Εξειδίκευση σε λέξεις όπως το που, πως κ.α. (Νέα Εστία, 1933)

Τα βιβλία που θα εγκριθούν με το νόμο της τελευταίας κυβέρνησης του Ε. Βενιζέλου θα πρέπει να είναι γραμμένα στη δημοτική γλώσσα, να είναι συμβατά με το πνεύμα του προγράμματος και την ύλη και να μην περιέχουν προσβλητικά στοιχεία για τα ήθη, την πατρίδα, το πολίτευμα και τη θρησκεία. Για την πέμπτη και την έκτη τάξη ήταν δυνατό να εγκριθούν και συλλογές αναγνωσμάτων σε απλή καθαρεύουσα, για άσκηση των μαθητών στην κατανόηση της. Με την ισχύ του νόμου κατατίθενται για έγκριση 695 βιβλία, αφού πολλοί συγγραφείς αξιοποίησαν τη δυνατότητα και το δικαίωμα που τους παρέχόταν από το νόμο. Το πρωτόγνωρο φαινόμενο στα ελληνικά χρονικά ανυψώνει το σχολικό βιβλίο με κύριο στόχο την αναβάθμιση της παιδευτικής διαδικασίας και απόδοσης του σχολείου (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995).

Την περίοδο που εξετάζει η εργασία αυτή εφαρμόστηκε στην στοιχειώδη εκπαίδευση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913 το οποίο ίσχυσε ως το 1969, δηλαδή περισσότερα από πενήντα χρόνια. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913 εφαρμόζονταν μερικά, στο μέτρο που ήταν προσαρμοσμένα σ' αυτό τα σχολικά εγχειρίδια (Πετρίτης, 1966).

Κατανομή εβδομαδιαίων ωρών ανά μάθημα

Θρησκευτικά	12
Γλώσσα	53
Ιστορία	7
Πατριδογνωσία και Γεωγραφία	14
Φυσική - Φυσ. Ιστορία	14
Αριθμητική και Γεωμετρία	20
Ιχνογραφία/Καλλιγραφία	28
Ωδική	12
Γυμναστική	12
ΣΥΝΟΛΟ	172

Ποσοστιαία κατανομή των ωρών των μαθημάτων στο πρόγραμμα του 1913

Θρησκευτικά	6,9%
Γλώσσα	30,8%
Ιστορία	4%
Γεωγραφία-Πατριδογνωσία	8,1%
Φυσική - Φυσ. Ιστορία	8,1%
Αριθμητική-Γεωμετρία	11,6%
Ιχνογραφία/Καλλιγραφία	16,2%
Ωδική	6,9%
Γυμναστική	6,9%

Οι τροποποιήσεις που δέχτηκε το πρόγραμμα του 1913 ήταν (Ν. Μήτσης-συνεργασία Δ. Θ. Καραδήμος, 1999):

- Το 1919 (Διατάγματα της 12ης-3-1919 και της 25ης-11-1919) στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας για την Α', Β', Γ' και Δ' τάξη με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και την προσθήκη ύλης στη γραμματική (ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας, αόριστος, προστακτική φωνή, εξαιρέσεις ρηματικών καταλήξεων, σύνθετες λέξεις, υποκοριστικά, άκλιτα μέρη του λόγου κλπ). Μάλιστα είχαν εκδοθεί και αποσταλεί στους δασκάλους αναλυτικές οδηγίες, που περιελάμβαναν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις οδηγίες για τους δασκάλους και την ύλη για τους μαθητές που είχαν συνταχθεί από το Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Το 1927 με το νόμο 3848/1927 όπως έχει ήδη αναφερθεί στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας, με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και την παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στην Ε' και Στ' τάξη.
- Το 1929 με το Νόμο 4329/1929 και το 1931 με την ψήφιση του Νόμου 5045/1931 «περί των σχολικών βιβλίων» με τον οποίο καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο και η παράλληλη διδασκαλία της απλής καθαρεύουσας στην Ε' και Στ' τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ακαδημία Αθηνών, (1933) «κανονισμός της νεοελληνικής ορθογραφίας υπό της Ακαδημίας Αθηνών» Νέα Εστία, τόμος ΙΔ, τευχ.157
- Αντωνίου Δ., (1987) *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ.Α΄, Γ.Γ.Ν.Γ. – Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα
- Βενθύλος Γ., (1884) Έκθέσεις τών κατά τό 1883 πρός έπιθεώρησιν τών δημοτικών σχολείων άπεσταλμένων έκτάκτων έπιθεωρητών, *Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, Αθήναι
- Γληνός Δ., (1971-1975) *Εκλεκτές σελίδες, Στοχαστής*, 2^η έκδοση, τόμος Γ, Αθήνα
- Δημαράς Α. (επιμ.), (2003) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια ιστορίας) τ.Β΄, 1895-1967, Αθήνα, Εστία
- Ευαγγελόπουλος Σ., (1999) *Ελληνική Εκπαίδευση*, τ. 2, 2η εκδ., Ελληνικά γράμματα, Αθήνα
- Κ. Πετρίτης, (1966) *Δοκίμιο για ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*, Αθήνα
- Καγκαλίδου Ζαφειρούλα, (1999) *Εκπαίδευση και πολιτική: η περίπτωση του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου*, Θεσσαλονίκη
- Κάτσικας Χρήστος –Θεριανός Κώστας, (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα
- Καψάλη Α., Χαραλάμπους Δ., (1995) *Σχολικά Εγχειρίδια Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα
- Κορδάτος Γ., (1973) *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*, Αθήνα
- Κριαράς Εμ., (1986) Πρόσωπα και Θέματα από την ιστορία του Δημοτικισμού, τόμ.Α΄, Καστανιώτη, Αθήνα
- Λέφας Χρ., (1942) *Ιστορία της εκπαίδευσεως*, ΟΕΣΒ, Αθήνα
- Μήτσης Ν.-συνεργασία Δ. Θ. Καραδήμος, (1999) *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1822-1993). Παράθεση πηγών*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Μπουζάκης Σ., (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τ. Α΄, Γ΄ έκδοση, Gutenberg, Αθήνα
- Μπουζάκης Σ., (2005) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Gutenberg, Αθήνα
- Σβορώνος Ν., (1999) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Στεφάνου Σ., (1986) «Ο Ελευθέριος Βενιζέλος για το Γλωσσικό Ζήτημα», Νέα Εστία, έτος Ξ΄, τόμος 119 τευχ. 1426
- Φραγκουδάκη Άννα, (2002) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα
- Φραγκουδάκη Άννα, (1979) *Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της*, περιοδ. Σύγχρονα θέματα, περ. Β΄, 1^{ος} χρόνος, τ.4
- Φραγκουδάκη Άννα, (1978) *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Χάρης Π., (1958) «*Η πρώτη τόλμη*», Νέα Εστία, έτος ΛΒ΄, τόμος 63 τευχ.735 και (1986) «*Ο Βενιζέλος και ο Δημοτικισμός*», Νέα Εστία, έτος Ξ, τόμος 119, τευχ. 1426

«Τα graffiti στο Παν/μιο Κρήτης ... γιατί οι τοίχοι έχουν και γλώσσα»

Πέλλα Καλογιαννάκη- Κώστας Γ. Καρράς
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Εισαγωγικά: ο λόγος για τα graffiti

Στη παρούσα μελέτη έχουμε ασχοληθεί με τα graffiti στο χώρο του Πανεπιστημίου και μάλιστα στο χώρο του Πανεπιστημίου Κρήτης, θεωρώντας ότι αυτά αποτελούν μια σύγχρονη ‘γλώσσα’, ‘τη γλώσσα των τοίχων’. Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρούμε μια σύντομη εννοιολογική και ιστορική θεώρηση των graffiti γενικά και στη συνέχεια αναλύουμε τα graffiti όπως αυτά καταγράφηκαν και αναλύθηκαν στους χώρους του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η εργασία μας αυτή αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης που ολοκληρώνουμε στο χώρο αυτό, στον οποίο η ελληνική αλλά και ξενόγλωσση βιβλιογραφία είναι απύσχα. Οι έρευνες που σχετίζονται με τα graffiti, ιδιαίτερα μάλιστα αυτές που επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στους χώρους των πανεπιστημίων σπανίζουν στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Εννοιολογική θεώρηση και ιστορική θεώρηση

Graffiti είναι η αναγραφή κειμένου, όπως συνθημάτων ή η ζωγραφική σε επιφάνειες που συνήθως βρίσκονται σε δημόσιους χώρους, όπως είναι οι τοίχοι. Τα graffiti διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν τα Graffiti των εξωτερικών χώρων που γίνονται συνήθως σε τοίχους στους δρόμους. Όταν γίνονται σε ένα προσωπικό χώρο που ελάχιστοι τα βλέπουν δεν θεωρούνται graffiti. Τα graffiti των εξωτερικών χώρων, ανάλογα με τη θεματολογία τους, μπορεί να είναι συνθήματα, ζωγραφική (φαινόμενο προερχόμενο από την Αμερική-ΗΠΑ) ή να εκφράζει διαμαρτυρία. Η δεύτερη κατηγορία αφορά graffiti που συναντάμε σε εσωτερικούς τοίχους και επιφάνειες και συνήθως είναι μικρού μεγέθους. Τέτοιου είδους graffiti εντοπίζονται σε διάφορους χώρους (σκοπιές, σχολικές αίθουσες, τουαλέτες) και μπορεί να είναι συνθήματα ή αυτοσχέδια ποιήματα. Ως graffiti μπορεί να θεωρηθούν ακόμη και κάποιες προσθήκες τρίτων σε ιστοσελίδα χωρίς όμως την ενεργή συγκατάθεση του ιδιοκτήτη της¹.

Από πλευράς τεχνικής, για τη δημιουργία graffiti χρησιμοποιούνται σπρέι και αερογράφοι. Τα υλικά αυτά δίνουν τη δυνατότητα για μεγάλη ταχύτητα στην εκτέλεση αφού τις περισσότερες φορές το graffiti θεωρείται παράνομο. Για τη δημιουργία ενός graffiti, ο ‘γκραφίτας’ θα πρέπει να έχει ήδη επιλέξει ένα ψευδώνυμο και να έχει πειραματιστεί με ένα προσχέδιο στο χαρτί. Αρχικά ξεκινά κάνοντας με ανοιχτό χρώμα τις πρώτες γραμμές του σχεδίου που έχει επιλέξει και συνεχίζει προσθέτοντας τα βασικά χρώματα που θα χρησιμοποιηθούν (fill-in). Με ένα πιο σκούρο χρώμα, από τα χρώματα του fill-in, τονίζει τα περιγράμματα, διαδικασία πολύ σημαντική αφού προσδίδει την τελική μορφή στο graffiti. Τέλος, ο ‘γκραφίτας’² δίνει βάθος (3D) σε όποια σημεία θεωρεί απαραίτητα και δημιουργεί

1

<http://el.wikipedia.org> ανακτημένο στις 4/11/2010

2

Οι δημιουργοί των graffiti είναι κυρίως νέοι που επιθυμούν να εκφράσουν τις καλλιτεχνικές, ιδεολογικές, πολιτικές, κοινωνικές, υπαρξιακές, ερωτικές και φιλοσοφικές τους ανησυχίες. Οι περισσότεροι είναι ηλικίας 12-30 χρονών. Ο χώρος των graffiti είναι κατά κύριο λόγο ανδρικός. Οι γυναίκες μειοψηφούν και είναι δύσκολο να καταξιωθούν στο χώρο

το φόντο προκειμένου να δώσει λίγο παραπάνω όγκο στο graffiti. Σε ένα graffiti η υπογραφή είναι μικρή και μπορεί να είναι ή μέσα στην ζωγραφιά ή κάτω σε μια άκρη (δεν γίνεται να είναι πιο μεγάλη από το graffiti) και ονομάζεται tag. Ένα tag μπορεί να σταθεί και από μόνο του ανεξάρτητα από την ύπαρξη ενός graffiti. Όταν μια υπογραφή ή ένα graffiti είναι πάνω στο άλλο ονομάζεται tagging και το συναντάμε σε τοίχους με tags και graffiti που έχουν αλλοιωθεί με το πέρασμα του χρόνου. Αυξημένη δημοτικότητα στο χώρο αυτό έχει αποκτήσει η τεχνική του στένσιλ. Το σχέδιο προετοιμάζεται από πριν κόβοντας λεπτή λαμαρίνα ή ξύλο και χρησιμοποιείται σε επαφή με τον τοίχο, ψεκάζοντας από πάνω την μπογιά, αφήνοντας αποτύπωμα μόνο όπου υπάρχει κενό³.

Όσον αφορά το ρόλο και τη σημασία του graffiti οι απόψεις ποικίλουν. Για άλλους αποτελεί ένα φαινόμενο δημιουργίας και για άλλους ένα φαινόμενο καταστροφής. Από τη μια θεωρούνται ως εσωτερική ανάγκη έκφρασης και από την άλλη ως ρύπανση και καταστροφή των δημόσιων χώρων. Από τη μια θεωρείται ως η δημιουργία αξιόλογων έργων τέχνης και από την άλλη ως η εικόνα της ασχήμιας και της καταστροφής. Εκείνοι που τοποθετούνται θετικά απέναντι στα graffiti μιλούν για πρωτοπορία στο χώρο της τέχνης και για ένα δυνατό τρόπο άμεσης έκφρασης των συναισθημάτων αλλά και των ιδεών. Για αυτούς θεωρείται η κουλτούρα του δρόμου και ένας τρόπος με τον οποίο εναντιώνεται κανείς στην μονοτονία του χρώματος και στο γκριζό φόντο του τοπίου των σύγχρονων μεγαλουπόλεων. Εκείνοι που βλέπουν με καχυποψία και άρνηση το graffiti το θεωρούν ως έκφραση των περιθωριακών κοινωνικών ομάδων και συχνά το χαρακτηρίζουν 'βανδαλιστικό' και το κατατάσσουν στην 'υποκουλτούρα'. Έτσι, για αυτούς οι καλλιτέχνες του δρόμου θεωρούνται 'βάνδαλοι' για την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ παράλληλα εντοπίζονται και κορυφαίοι κριτικοί της τέχνης βλέπουν τα graffiti ως σημαντικά καλλιτεχνικά δημιουργήματα⁴. Το graffiti σήμερα εκφράζει διάφορες κοινωνικές ομάδες και όπως και αν χαρακτηρίζεται υπηρετεί ποικίλες κοινωνικές ανάγκες και εκφράζει διαφορετικά κοινωνικά ενδιαφέροντα που αξίζει να μελετηθούν στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό, ιδεολογικο-πολιτιστικό αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

αυτό. Πολλές είναι εκείνες που χρησιμοποιούν ανδρικά ψευδώνυμα αλλά τις προδίδει το σχέδιο που συνήθως είναι πιο φωτεινό και ευχάριστο. Οι δημιουργοί μπορεί να ανήκουν σε διάφορες κοινωνικές τάξεις. Για παράδειγμα στις ΗΠΑ με τα αστικά γκέτο το graffiti αποτελεί έκφραση του περιθωρίου. Στην Ελλάδα πολλές φορές θεωρείται ένα ακριβό χόμπι και πολλοί από τους νεαρούς γκραφίταδες ανήκουν στην αστική και μεγαλαοστική τάξη. Δημιουργοί των graffiti μπορεί να είναι οπαδοί ποδοσφαιρικών ομάδων, πολιτικών κομμάτων ή θρησκευτικών αντιλήψεων οι οποίοι μέσω αυτής της τέχνης υποστηρίζουν την ομάδα, το κόμμα, τη θρησκεία και τις ιδέες τους. Επίσης πολιτευτές παλιάς νοστορπίας διαφημίζονται-δυσφημίζονται μέσω των graffiti σε διάφορους τοίχους⁵. Συχνά οι γκραφίταδες ταυτίζονται με τη μουσική Hip-Hop. Είτε αποτελούν φανατικούς ακροατές του μουσικού αυτού είδους, είτε, σε πολλές περιπτώσεις, πρόκειται για τα ίδια τα συγκροτήματα τα οποία κάνουν graffiti, τα οποία μάλιστα συχνά ξεκίνησαν και ως ομάδες graffiti. Οι δημιουργοί των graffiti πιστεύουν ότι το να παρουσιάζουν τα έργα τους στους δημόσιους χώρους είναι ο καλύτερος τρόπος να αποκτήσουν ακροατήριο για τις ιδέες, τις απόψεις και τις αναζητήσεις τους. Με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία να μεταδώσουν μηνύματα και να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούν. Σύμφωνα με ειδικούς το graffiti είναι μια μοναχική κραυγή επικοινωνίας. Το μοναχικό άτομο θέλοντας να επικοινωνήσει αισθήματα απελπισίας, θυμού, εξέγερσης και διαμαρτυρίας απέναντι σε μια αποξενωμένη πραγματικότητα καταφεύγει στην δύναμη του συμβόλου, στην πλέον δυνατή του μορφή, την εικόνα. Το graffiti, επίσης αποτελεί μια εξέγερση ενάντια στην ανωνυμία και την αλλοτρίωση που πλήττει σήμερα τις μεγάλες πόλεις. Ο δημιουργός δηλώνει την ύπαρξή του, κάνει αισθητή την παρουσία του, αφού αφήνει πίσω την υπογραφή του. Το "χτύπημα" των γκραφίταδων δηλώνει ότι υπάρχουν, είναι εδώ και έχουν όνομα. Ένας ακόμη λόγος που παρακινεί τους νέους στην δημιουργία graffiti είναι χρωματική ουδετερότητα και ομοιομορφία των πόλεων. Τους δίνεται η ευκαιρία να ομορφύνουν το γκριζό τοπίο της σύγχρονης μεγαλούπολης και να κάνουν πιο ελκυστικό το γύρω τους περιβάλλον. Το πρόβλημα είναι ακόμη μεγαλύτερο με τα σχολικά κτήρια, των οποίων η χρωματική ουδετερότητα και ομοιομορφία παραπέμπει σε μια γνώση ισοπεδωτική και παγιωμένη. Όπως σε κάθε κοινωνική ομάδα έτσι και σε αυτή των γκραφίταδων, υπάρχουν αξίες όπως η φήμη, η καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και η δύναμη. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει το στυλ και το ύφος μιας δημιουργίας. Όσο πιο αυθεντικό είναι το στυλ και το έργο τόσο πιο γνωστός και σεβαστός θα γίνει στο χώρο του ο γκραφίτας. Η διάρκεια ζωής ενός graffiti είναι από μια ημέρα έως πολλά χρόνια. Το graffiti μοιάζει λίγο πολύ με τις δημιουργίες από άμμο. Ο καλλιτέχνης που εκθέτει το έργο του στο δρόμο ή σε κάποιο άλλο δημόσιο χώρο είναι προετοιμασμένος για τον εφήμερο χαρακτήρα της τέχνης του. Έτσι, προσβλέπει στη στιγμιαία έκφραση και όχι στην αιωνιότητα και στην απεριόριστη σε έκταση και ένταση εκφραστική και επικοινωνιακή δυνατότητα που παρέχουν οι μεγάλες επιφάνειες του δομημένου ή μη δημόσιου χώρου.

³ www.kathimerini.gr ανακτημένο στις 4/11/2010

⁴ <http://tovaltino.blogspot.com> ανακτημένο στις 4/11/2010

Ιδιαίτερα το χρώμα των graffiti, και μάλιστα το χρώμα ψεκασμού, καθώς και οι μάνδρες δεικτών έχουν γίνει τα συνηθέστερα χρησιμοποιημένα υλικά graffiti. Στις περισσότερες χώρες, η ζωγραφική σε ξένη ιδιοκτησία, χωρίς τη συγκατάθεση του ιδιοκτήτη ακινήτου θεωρείται παραμόρφωση και βανδαλισμός και τιμωρείται από το νόμο. Τα graffiti συχνά μπορούν να εκφράσουν κοινωνικά, πολιτικά και άλλα μηνύματα και αποτελούν μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης που βασίζεται σε τεχνικές ψεκασμού χρωμάτων. Για τους οπαδούς των graffiti το σημαντικότερο είναι το ότι με αυτά μπορείς να ταξιδέψεις σ' όλο τον κόσμο και να συναντήσεις εκφραστές με τους οποίους μπορείς να συγχρωτιστείς, να δουλέψεις μαζί τους και να σε βοηθήσουν να γνωρίσεις τη χώρα και τους ανθρώπους της. Τα graffiti για πολλούς δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια παγκόσμια γλώσσα της νεολαίας.

Το graffiti μπορεί να θεωρείται ένας μοντέρνος και σύγχρονος τρόπος έκφρασης, όμως η ιστορία του είναι πολύ παλιά, τόσο παλιά, αν θεωρήσουμε ότι ο πρώτος 'γραφιτάς' είναι ο άνθρωπος των σπηλαίων. Οι ζωικές μορφές με τις οποίες οι άνθρωποι διακοσμούσαν τις επιφάνειες των σπηλαίων (πχ τα σπήλαια της Αλταμίρα) είναι ιστορικές αποδείξεις της διαχρονικής χρήσης του τοίχου ως τρόπου έκφρασης. Σε αυτό συνηγορούν και άλλα παραδείγματα όπως τα σκαλισμένα σημάδια των Μάγια στο Τίγκαλ ή τα χαραγμένα ανάγλυφα των Συρίων. Οι αναγεννησιακοί ζωγράφοι όπως ο Μικελάντζελο, σκάλισαν τα ονόματά τους δίπλα σε έργα με τα οποία κόσμησαν τους τοίχους του «Χρυσού Σπιτιού» του Νέρωνα. Η υπενθύμιση ότι «πέρασα από εδώ», η ανάγκη να περιχαράκωσουν το χώρο τους διατυπώθηκε ακόμα και από τους στρατιώτες του Ναπολέοντα κατά την επιδρομή τους στην Αίγυπτο⁵.

Ωστόσο, χρειάστηκε να περάσουν χιλιετίες ώστε το graffiti να μετουσιωθεί σε καλλιτεχνική φόρμα. Ο 20^{ος} αιώνας έχει να αναδείξει τα περίφημα «Μουράλ» του Ντιέγκο Ριβέρα ή του Χουάν Ο Γκορμαν, τοιχογραφίες στην πόλη του Μεξικό που εικονοποίησαν το έπος της τοπικής επανάστασης. Πρεσβευτές, όμως, της οργανωμένης αστικής εικονογραφίας γίνονται Αμερικανοί πολιτικοί ακτιβιστές στη δεκαετία του '60 με τις τοπικές συμμορίες να αντιγράφουν την τεχνική τους προκειμένου να ορίσουν την περιοχή που έχουν στον έλεγχό τους, και τους μετανάστες να το υιοθετούν ως «μια εκφρασμένη αντίδραση στο χώρο».

Ουσιαστικά, το graffiti γεννήθηκε το 1960 στη Νέα Υόρκη. Η πόλη ήταν διασπασμένη εθνικά, φυλετικά, ταξικά και τα γκέτο της Ν. Υόρκης ήταν γεγονός. Το graffiti υπήρξε το μέσο οριοθέτησης των απομονωμένων συνοικιών της πόλης από ομάδες νεαρών gangs που τις έλεγχαν. Οι επίσημες αρχές κήρυξαν το graffiti παράνομο, εξαιτίας της σχέσης του με τα γκέτο και τις συμμορίες, ενώ ταυτόχρονα οι κριτικοί της τέχνης ξεκίνησαν να το αναγνωρίζουν ως πρωτοπορία στο χώρο της τέχνης. Έτσι το graffiti έγινε το μέσο έκφρασης της κουλτούρας του δρόμου, και το οποίο σε σύντομο χρονικό διάστημα εξαπλώθηκε και στον υπόλοιπο κόσμο.

Στην Ελλάδα εντοπίζονται τοιχογραφίες από την αρχαιότητα όπως αυτές που βρίσκονται στην Κνωσό και στη Σαντορίνη. Γνωστές, επίσης, στο ευρύ κοινό είναι και οι λαϊκές ζωγραφιές-τοιχογραφίες του Θεόφιλου που διασώθηκαν αποκαθλούμενες από τον πρωτογενή τους χώρο. Όσον αφορά συγκεκριμένα την αναγραφή συνθημάτων-graffiti εντοπίζουμε και εδώ μια «μεγάλη παράδοση». Στην κατοχική Ελλάδα, στην μεταπολεμική περίοδο και ιδιαίτερα στην δικτατορική επταετία, το σύνθημα πήρε τη μορφή της αντίστασης. Η εποχή της μεταπολίτευσης στιγματίστηκε με τα πολιτικά συνθήματα, το πιο σταθερό όμως και πολυεμφανιζόμενο ήταν και είναι εκείνο που εκφράζει την αναρχοαυτόνομη αντίληψη.

Το graffiti σε συνάρτηση με το κίνημα που εμφανίστηκε στη Νέα Υόρκη θα διαδοθεί στην Ελλάδα σε κλειστές ομάδες, με αφορμή το ελληνικό συγκρότημα TerrorXCrew, οι οποίες θα δημιουργήσουν και τα πρώτα graffiti το 1989 με 1990. Σήμερα, graffiti με ρατσιστικά, θρησκευτικά, οικολογικά, αναρχικά συνθήματα και συνθήματα γηπέδου κ.λπ. κάνουν την

⁵ <http://ebvomadiaio-rantevou.pblogs.gr> αναρτημένο στις 4/11/2011

παρουσία τους σε πολλούς τοίχους των πόλεων ανά την Ελλάδα⁶. Επίσης, τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα νέοι δρόμοι ανοίγονται προς την κατεύθυνση της ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας πάνω σε επιφάνειες δημόσιων κτηρίων. Κρατικές υπηρεσίες, υπουργεία, πανεπιστήμια και σχολεία επιτρέπουν σε γραφิตάδες να δημιουργούν ελεύθερα και νόμιμα πάνω σε τοίχους και να «ντύνουν» με έργα τους δημόσια κτήρια⁷.

Η έρευνα για τα graffiti στο χώρο του Πανεπιστημίου Κρήτης

Η παρούσα εργασία μας -όπως ήδη έχει αναφερθεί- αφορά το graffiti στα πανεπιστήμια και συγκεκριμένα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ειδικότερα, σκοπό έχει να ερευνήσει την ύπαρξη, τη δημιουργία, τη θεματολογία, το ύφος και το χώρο που συναντάμε graffiti-συνθήματα στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο, ως μελέτη περίπτωσης. Η αναδίφηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα. Αντίθετα, υπάρχει πλούσιο υλικό στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά γενικά τα graffiti-συνθήματα καθώς και την ιστορία τους⁸. Επιπλέον, η ύπαρξη πληθώρας graffiti και συνθημάτων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης αποτέλεσε πηγή παρώθησης για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης και της διερεύνησης του ρόλου και της σημασίας τους.

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης μας περιέλαβε τη φωτογράφιση των graffiti-συνθημάτων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Η φωτογράφιση ξεκίνησε στις αρχές του Σεπτεμβρίου του 2011. Τα graffiti αναζητήθηκαν σε όλους τους χώρους του Πανεπιστημίου, όπως: εξωτερικές επιφάνειες, εσωτερικές επιφάνειες, αμφιθέατρα, γυμναστήριο, δάπεδα, πινακίδες κτλ. Φωτογραφήθηκαν όλα τα είδη graffiti ανεξάρτητα αν αυτά ήταν συνθήματα ή εικόνες και ανεξάρτητα από τη θεματολογία τους. Η περίοδος της φωτογράφισης συνέπεσε με την περίοδο που ακολούθησε τις καταλήψεις του Οκτωβρίου-Νοεμβρίου του 2011 (εξαιτίας της ψήφισης του νέου Νόμου για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση), γεγονός που σαφώς επηρέασε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Ιδιαίτερα βοηθητικές για την ανάλυση των δεδομένων και τις ερμηνείες μας ήταν και οι συνεντεύξεις που πάρθηκαν από τις πολιτικές/κομματικές ομάδες/άτομα⁹ στο χώρο του πανεπιστημίου Κρήτης. Τα όσα ειπώθηκαν βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των graffiti που παρατίθενται στην έρευνα μας. Η επεξεργασία των δεδομένων αφορούσε την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των graffiti και τον προσδιορισμό του σκοπού της δημιουργίας και της λειτουργίας που επιτελούν.

Παρουσίαση των δεδομένων-Συζήτηση

Στο πλαίσιο της εργασίας μας συγκεντρώθηκαν δεδομένα που αφορούν πολλά και διαφορετικά graffiti. Η συλλογή των δεδομένων μας διήρκεσε από τον Σεπτέμβριο του 2011 μέχρι και τον Νοέμβριο του 2011, ενόψει και της προγραμματισμένης συνόδου των πρυτάνεων, γεγονός που επηρέασε το πλήθος αλλά και τη θεματολογία των graffiti. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί, εντοπίστηκαν πολιτικά, ιδεολογικά, αθλητικά, θρησκευτικά, εκπαιδευτικά, σεξουαλικά-ερωτικά graffiti, υπογραφές (tags), stencils,

⁶ <http://ebvomadiaio-rantevou.pblogs.gr> ανακτημένο στις 4/11/2011

⁷ www.kathimerini.gr ανακτημένο στις 4/11/2011, <http://ebvomadiaio-rantevou.pblogs.gr> ανακτημένο στις 4/11/2011 Ιωσηφίδης Κ., *Το χρώμα της πόλης*, εκδ. Ακτή-Οξύ ΕΠΕ, Αθήνα, 2000, σσ. 106-107, **DAIM, daring to push the boundaries**, Publisher: **getting-up (November 29, 2004)**, Graffiti L.A. – Street Styles and Art, Publisher: Harry N. Abrams, Inc. (May 1, 2007)

⁸ Βλ. ενδεικτικά: Brewer D.D. 'Hip Hop graffiti writers' evaluation of strategies to control illegal graffiti, in: *Human Organization* 2 (1992)188-189, Castleman C., *Getting up: subway graffiti in New York*, New York: The Massachusetts Institute of Technology, 1982, Chalfant H. J. Prigoff, *Spray Art*, London: Thames and Hudson Ltd., 1984, Ferrel J. Urban Graffiti-Crime, Control, Resistance, in: *Youth and Society* 27 (1995)73-92, Howoch L.N. 'Graffiti'. *Handbook of American Popular Culture*, ed. M. Thomas Inge. Connecticut, Greenwood, 1980, Legendre C. Street delirium, in: *Psychologie Medicale*, 21 (1989)727-731, Wechsler L. *Introduction to Encyclopedia of Graffiti*, 1974, κ.α.

⁹ Στις συνεντεύξεις μετείχαν φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, από την ΠΑΣΠ Π.Κόκκου, Μ. Κουμιατάκη, Ζ. Μαροθανός, Χρ. Αδαμοπούλου, Π. Τζανακής, Δ. Γενναίος, από τη ΔΑΠ οι φοιτητές Κ. Ζαφείρης, Δ. Κέφης, Αλ. Δήμου και από την ΚΝΕ Κ. Ρασιάς, και Α. Μπάγιος.

ψηφιδωτά, αλλά και πολλά graffiti που δεν εντάσσονται σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία (‘μη κατατασσόμενα’). Το πλήθος των graffiti που ανήκουν σε κάθε κατηγορία ποικίλει. Τα περισσότερα σχετίζονται με πολιτικά, ιδεολογικά και εκπαιδευτικά θέματα, ενώ αρκετά έχουν αθλητικό περιεχόμενο. Επίσης, εντοπίστηκαν πολλές υπογραφές και stencil, ενώ τα θρησκευτικά και τα ‘ερωτικά’ graffiti ήταν ελάχιστα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πολιτικά και τα αθλητικά, αφού τα ίδια graffiti αλλοιώνονται και παραλλάσσονται από διαφορετικές και ‘αντίπαλες’ ομάδες φοιτητών με σκοπό να προβάλει η κάθε μία τα δικά της πιστεύω (tagging). Φυσικά, και τα εκπαιδευτικά graffiti κατέχουν σημαντική θέση σε ένα ακαδημαϊκό χώρο όπως το Πανεπιστήμιο.

Πίνακας 1

	ΠΛΗΘΟΣ	ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ
ΠΟΛΙΤΙΚΑ	31	<i>Φασίστες,μνημόνιο,καπιταλισμός, χρέος,ΔΑΠ,ΠΑΣΠ,Ε.Ε.,ΝΑΤ Ο, μετανάστες,απολύσεις,εθνικισμός, κεφάλαιο, αντίσταση</i>
ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ	11	<i>Συνελεύσεις,καταλήψεις,διαδηλώσεις, Πτυχία,δουλειά,αγώνες φοιτητών, Δωρεάν σπουδές,διάλογος,μέλλον</i>
ΑΘΛΗΤΙΚΑ	21	<i>Original,21,θ 13, θ7,gate,club,γαύροι ΠΑΟ,ΟΦΑΡΑ,Πειραιάς</i>
ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ	7	<i>APEN,info kid pad,prolekul, Athens,kids</i>
ΑΚΑΤΑΤΑΚΤΑ	12	<i>Αληθινά χαμόγελα, fm,cool</i>
STENCIL	5	<i>Low bar,ενάντια capital</i>
ΨΗΦΙΔΩΤΑ	3	<i>ΠΤΔΕ</i>
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	1	<i>Ιε xc</i>
ΕΡΩΤΙΚΑ	1	<i>Οργανισμός ερμαφρόδιτων</i>

Τα πολιτικά graffiti αποτελούν το μεγαλύτερο αριθμό των graffiti που εντοπίστηκαν. Είναι ιδεολογικά φορτισμένα και σε αυτό συμβάλλει το χρώμα, το ύφος και τα σύμβολα που τα συνοδεύουν. Η κάθε φοιτητική παράταξη έχει το χρώμα της και αυτό χρησιμοποιείται στο graffiti που την προβάλλει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το graffiti 13 του πίνακα 1 του Παραρτήματος: ‘ΔΑΠ η ζωή μας μπλέ’. Τα σύμβολα παίζουν ιδιαίτερο ρόλο και υπάρχουν στα περισσότερα πολιτικά graffiti. Για παράδειγμα το σύνθημα 20 του πίνακα 1 του Παραρτήματος ‘ούτε θεός ούτε κράτος’, συνοδεύεται με ένα κύκλο και το κεφαλαίο Α στο εσωτερικό του που παραπέμπει στην αναρχική ιδεολογία. Πολλά είναι ιδιαίτερα ‘απειλητικά’ όπως το graffiti 4 του πίνακα 1 του Παραρτήματος: ‘φασίστες θα πεθάνετε ένας-ένας’. Τα graffiti μάλιστα που περιέχουν το χαρακτηρισμό ‘φασίστας’ είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα στο χώρο. Το graffiti 7 του ίδιου πίνακα: ‘όχι στη λογοκρισία’ είναι χαρακτηριστικό για την ανάγκη ελευθερίας έκφρασης ιδεών. Επίσης, πολλά πολιτικά graffiti αντανακλούν την πολιτική επικαιρότητα και θίγουν θέματα που απασχολούν το σύνολο των πολιτών και

προβληματίζουν τους φοιτητές ως ‘εν δυνάμει’ πολίτες: ‘*φοιτητές, εργατιά στο μνημόνιο θα βάλουμε φωτιά*’. Αρκετά προβάλουν την ανάγκη της ανεξαρτησίας του κράτους από διάφορους φορείς, όπως το graffiti 19 του πίνακα 1: ‘*διαγραφή του χρέους, έξοδος από Ε.Ε., χωρισμός κράτους- εκκλησίας*’. Επίσης, δεν είναι λίγα τα συνθήματα που κατηγορούν τη μεταναστευτική πολιτική που εφαρμόζεται: ‘*νομιμοποίηση όλων των μεταναστών*’ (graffiti 17 του πίνακα 1).

Τα πολιτικά graffiti-συνθήματα φαίνεται να τραβούν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των φοιτητών-γκραφιτάδων. Εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς να περιορίζουν το λεξιλόγιό τους, στα ελληνικά ή στα αγγλικά (σύνθημα 31, πίνακας 1 του Παραρτήματος: ‘*fuck the system*’). Τα πολιτικά graffiti συχνά ‘εξαφανίζονται’ από το βάψιμο των τοίχων, αλλά και από τις ιδεολογικά αντίπαλες ομάδες. Πολλά συνθήματα φανερώνουν ότι έχουν αλλοιωθεί και τροποποιηθεί έτσι ώστε να προβάλλουν διαφορετικό μήνυμα από αυτό που προοριζόταν να μεταδώσουν (tagging)¹⁰.

Πολλά σε πλήθος είναι και τα αθλητικά graffiti και συνθήματα. Σε αντίθεση με τα πολιτικά και τα εκπαιδευτικά που εντοπίστηκαν στον κυρίως χώρο του Πανεπιστημίου, τα περισσότερα αθλητικά βρέθηκαν στους χώρους του γυμναστηρίου. Και εδώ όμως σημασία έχει το χρώμα και το σύμβολο. Η κάθε αθλητική ομάδα έχει το χρώμα της και το σύμβολό της. Τα αθλητικά συνθήματα διαφέρουν από τα υπόλοιπα διότι εμφανίζονται πιο απλά/λιτά. Ένα αθλητικό σύνθημα μπορεί να αποτελείται μόνο από ένα αριθμό ή από ένα απλό σχέδιο. Το graffiti 4 του πίνακα 3 του Παραρτήματός μας αποτελείται μόνο από τον αριθμό ‘13’ που παραπέμπει στην ομάδα του Παναθηναϊκού. Το graffiti 18 του ίδιου πίνακα απεικονίζει ένα ανθρώπινο κεφάλι και παραπέμπει στην ομάδα του Ολυμπιακού. Αρκετά αθλητικά συνθήματα περιέχουν έντονα και το τοπικό στοιχείο, όπως το σύνθημα 7 του πίνακα 3: ‘*Ρέθυμνο 7*’. Όπως και στα πολιτικά, στα αθλητικά graffiti συναντάμε συχνά το φαινόμενο της αλλοίωσης των συνθημάτων και του νοήματός τους από αντίπαλες ομάδες (tagging). Λόγω των πολλαπλών αλλοιώσεων τα αθλητικά συνθήματα γίνονται πολλές φορές ιδιαίτερα δυσανάγνωστα. Το γεγονός αυτό φανερώνει το έντονο ενδιαφέρον που εγείρουν τα αθλητικά συνθήματα και το φανατισμό των φιλάθλων- γκραφιτάδων.

Όπως είναι φυσικό, σε ένα ακαδημαϊκό χώρο όπως είναι το Πανεπιστήμιο, τα εκπαιδευτικά συνθήματα έχουν σημαντική θέση. Μέσω των συνθημάτων αυτών οι φοιτητές μιλούν για τους αγώνες τους, τις διεκδικήσεις τους και τις ανησυχίες τους. Η θεματολογία των παιδευτικών graffiti συχνά προβάλλει την ανάγκη της δημόσιας, δωρεάν εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το σύνθημα 5 του πίνακα 2 του Παραρτήματος: ‘*ξεσηκωμός, αγώνας για δωρεάν σπουδές*’. Κάποια συνθήματα επεκτείνουν το αίτημα για δωρεάν σπουδές και διεκδικούν καλύτερη φοιτητική μέριμνα, όπως το σύνθημα 7: ‘*δωρεάν σίτιση*’. Όμως τη σημαντικότερη θέση κατέχουν συνθήματα που αφορούν το εργασιακό μέλλον των φοιτητών και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σύνθημα 3 του πίνακα 2 του Παραρτήματος: ‘*πτυχία με αξία δουλειά με δικαιώματα*’. Τα παιδευτικά συνθήματα όμως μπορεί να πάρουν και τη μορφή απειλής. Το σύνθημα ‘*ερχόμαστε για διάλογο*’, έξω από την Πρυτανεία ενόψει της συνόδου των Πρυτάνεων, είναι ‘απειλητικό-ειρωνικό’ και προδιαθέτει τη στάση που θα κρατήσουν οι φοιτητές στο διάλογο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα ζητήματα του Πανεπιστημίου. Τέλος, οι δημιουργοί του συνθήματος ‘*εθνική παιδεία*’ επιζητούν μια εκπαίδευση πιο κοντά στην ιδεολογία του.

Οι τοίχοι του Πανεπιστημίου Κρήτης φιλοξενούν επίσης αρκετές υπογραφές (tags), όπως και πολλά stencil. Υπογραφή είναι η προσωπική σφραγίδα του ‘γκραφιτά’ με την οποία δηλώνει την ύπαρξη και την παρουσία του. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης εντοπίστηκαν υπογραφές σε διάφορα σημεία (τοίχοι, πόρτες, κολώνες, πυροσβεστικά κουτιά). Οι ίδιες υπογραφές

¹⁰

Στο σύνθημα 8 του πίνακα 1 φαίνεται ότι αρχικά έγραφε ‘ΔΑΠ’, όμως στη συνέχεια τα γράμματα Δ και Α σβήστηκαν και στο Π προστέθηκαν τα γράμματα Α, Σ και Π, οπότε το σύνθημα έγινε ‘ΠΑΣΠ’.

εντοπίζονται σε διαφορετικά σημεία, αλλά με το ίδιο χρώμα και τους ίδιους χαρακτήρες οι οποίοι εντυπωσιάζουν και παραπέμπουν σε κάποιο είδος καλλιγραφίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το graffiti 3 του πίνακα 4 του Παραρτήματος, που αποτελεί υπογραφή φοιτητικής παράταξης. Τα stencil γίνονται με τη βοήθεια μεταλλικών ή ξύλινων καλουπιών, των οποίων οι επιφάνειες που έχουν αφαιρεθεί αφήνουν το χρώμα να αποτυπωθεί στην επιφάνεια που πρόκειται να γίνει το graffiti. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης stencil εντοπίζονται σε τοίχους, κολώνες, σε τζάμια καθώς και σε ηλεκτρολογικούς πίνακες. Τα stencil διαπραγματεύονται ποικίλα θέματα. Εντοπίστηκαν stencils, με μουσικό περιεχόμενο όπως το stencil 2 του πίνακα 6 του Παραρτήματος, (*low bar foundation*), πολιτικά όπως το stencil 3 (*έναντια capital*) και stencil υπογραφές (stencil 1, πίνακας 6 του Παραρτήματος). Επειδή τα stencil πραγματοποιούνται με καλούπια, εμφανίζονται τα ίδια stencil σε πολλά διαφορετικά σημεία του Πανεπιστημίου.

Ο πίνακας 5 του Παραρτήματος περιέχει graffiti που δεν μπορούν να ενταχθούν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία. Είναι περισσότερο graffiti τα οποία εκτονώνουν τις καλλιτεχνικές ανησυχίες των δημιουργών του. Τέτοια graffiti μπορεί να είναι μεγάλα σε μέγεθος και να καταλαμβάνουν ολόκληρους τοίχους όπως τα graffiti 1,2 και 3 του πίνακα 5, ή μπορεί να είναι μικρότερα, όπως τα graffiti 5,9,10 και 11 του πίνακα 5 του Παραρτήματος. Ιδιαίτερη εντύπωση κάνουν τα graffiti 7 και 8 του ίδιου πίνακα (*τα αληθινά χαμόγελα είναι μεταδοτικά*, *'cool'*), που χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία και αυθεντικότητα. Το graffiti 12 απεικονίζει το κλειδί του σολ και αποτελεί μια *‘ευχάριστη νότα’* στο χώρο. Τέλος, το graffiti 4 του πίνακα 5 (*91.1 fm*), που φωτογραφήθηκε στη Βιβλιοθήκη λειτουργεί σαν διαφήμιση ραδιοφωνικού σταθμού. Τέλος, τα θρησκευτικά και ερωτικά graffiti που εντοπίστηκαν ήταν ελάχιστα. Εντοπίστηκε ένα θρησκευτικό (πίνακας 8) και ένα σεξουαλικό-ερωτικό graffiti (πίνακας 9 του Παραρτήματος).

Ωστόσο, όποια χαρακτηριστικά ή περιεχόμενο κι αν έχουν τα graffiti που εντοπίσαμε και αναλύσαμε στο χώρο του Πανεπιστημίου Κρήτης, αυτά εκφράζουν με αυτόν τον *‘ιδιαίτερο’* τρόπο στάσεις, αξίες, ιδέες και προβληματισμούς μέρος των φοιτητών του Πανεπιστημίου. Συνήθως, οι ομάδες αυτές των φοιτητών ανήκουν στον αριστερό χώρο και αυτοί είναι κυρίως οι *‘οπαδοί’* αυτής της μορφής έκφρασης¹¹.

Πάντως, τα τελευταία χρόνια, στα πλαίσια της ελεύθερης έκφρασης, αλλά και της καλλιτεχνικής δημιουργίας πολλοί φορείς όπως υπουργεία, σχολεία, πανεπιστήμια αλλά και ιδιωτικές επιχειρήσεις παραχωρούν τοίχους τους οποίους οι γκραφιτάδες *‘ντύνουν’* νόμιμα με τις δημιουργίες τους. Πολλές επιφάνειες των κτηρίων που στεγάζονται τα τμήματα ΠΤΔΕ και ΠΤΠΕ της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης φιλοξενούν ψηφιδωτά όπως αυτά του πίνακα 7 του Παραρτήματος¹².

Αντί Επιλόγου

Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης μπορεί κανείς να παρατηρήσει πληθώρα graffiti που *«φιλοξενούνται»* στους τοίχους του Ιδρύματος. Οι φοιτητές εκφράζονται μέσω των graffiti στην προσπάθειά τους να εξωτερικεύσουν όχι μόνον τις καλλιτεχνικές τους τάσεις αλλά κυρίως να μεταδώσουν συγκεκριμένα μηνύματα (πολιτικά, ιδεολογικά, εκπαιδευτικά,

¹¹ Οι φοιτητές άλλων ιδεολογικών καταβολών/αποχρώσεων (ΠΑΣΠ και ΔΑΠ) –όπως δήλωσαν και στις συνεντεύξεις που πήραμε- δεν είναι τόσο θετικοί στη χρήση των graffiti (αρνητικοί είναι οι φοιτητές της ΔΑΠ και λιγότερο της ΠΑΣΠ). Ωστόσο όλοι δηλώνουν πως κάποια συνθήματα εκφράζουν τις σύγχρονες ανάγκες ως μορφές διαμαρτυρίες και τάσσονται υπέρ του συγκεκριμένου *‘μηνύματος’* ή συνθήματος, θεωρώντας ότι τους *‘εκφράζει’* και αυτούς. Παράλληλα τονίζουν πως εκτός από τη χρήση των graffiti ως μορφή *‘διαμαρτυρίας’*, *‘έκφρασης’*, κ.λπ. υπάρχουν και άλλοι τρόποι έκφρασης (συζητήσεις, ενημέρωση, εκδηλώσεις) που με τη σειρά τους συμβάλλουν στο ευρύτερο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού για την πολιτική, εκπαιδευτική, κοινωνική πραγματικότητα.

¹² Μάλιστα, το ψηφιδωτό 3 έχει και λειτουργική αξία αφού χρησιμεύει ως *‘ταμπέλα’* προς το ΠΤΔΕ.

κοινωνικά, κ.λπ.). Έτσι, εντοπίζονται κάποια graffiti που έχουν μια αισθητική παρουσία το χώρο του Πανεπιστημίου, αλλά κυρίως graffiti που λειτουργούν ως μέσα μετάδοσης των ιδεών, των απόψεων, των αντιλήψεων και των διεκδικήσεων ομάδων φοιτητών. Παρατηρώντας τα graffiti αυτά γίνεται φανερό ότι εντοπίζεται μια ευρύτατη ευαισθητοποίηση και ένας έντονος προβληματισμός σε διάφορα επίπεδα, που εκφράζονται και με αυτόν τον συγκεκριμένο τρόπο. Η διαμόρφωση μιας πολιτικής ταυτότητας είναι φανερή, υπάρχει προβληματισμός για την πολιτική πραγματικότητα, απασχολούν τα θέματα της επικαιρότητας που συνδέονται με τις προσωπικές ανησυχίες και τις σπουδές. Επιπλέον, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε θέματα που έχουν να κάνουν με την παιδεία, το μέλλον της εκπαίδευσης, τις σχέσεις παιδείας-πολιτείας- κοινωνίας- οικονομίας κ.λπ. Η έκφραση αυτών των προβληματισμών και των ιδεών ενδεχομένως να θεωρείται και ως ένας άμεσος τρόπος εγρήγορσης, βελτίωσης, ελεύθερης έκφρασης και ευαισθητοποίησης για την υπάρχουσα κατάσταση.

Γενικά πάντως, τα graffiti ως ‘εντοπισμένη’ και ‘ιδιαιτερή’ μορφή έκφρασης (με όποια θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά μπορεί κανείς να της προσάψει) δεν παύει να είναι μια μορφή έκφρασης και στο χώρο του Πανεπιστημίου (και για τον λόγο αυτό αξίζει να μελετηθεί), ενώ παράλληλα κάποιες φορές αποτελεί και μορφή τέχνης (εξίσου ενδιαφέρον χώρος μελέτης και έρευνας).

Τα graffiti θεωρούμενα ως «φωνή» μιας γενιάς, η οποία θέλει να ακουστεί, να διεκδικήσει και να διαμαρτυρηθεί θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ανοικτό πεδίο μελέτης και προβληματισμού για τον σύγχρονο ερευνητή της πολιτικής, της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε και η εργασία αυτή.

Αναφορές από το διαδίκτυο

www.el.wikipedia.org
www.pi-schools.gr
www.phs.uoa.gr
www.kathimerini.gr
<http://tovaltino.blogspot.com>
<http://ejournal.eduprojects.net>
<http://ebvomadiaio-rantevou.pblogs.gr>

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brewer D.D. ‘Hip Hop graffiti writers’ evaluation of strategies to control illegal graffiti, in: Human Organization 2 (1992)188-189.

Castleman C., Getting up: subway graffiti in New York, New York: The Massachusettes Institute of Technology, 1982.

Chalfant H. J. Prigoff, Spray Art, London: Thames and Hudson Ltd., 1984.

DAIM, Daring to push the boundaries, Publisher: getting-up (November 29, 2004).

Ferrel J. Urban Graffiti-Crime, Control, Resistance, in: Youth and Society 27 (1995)73-92.

Graffiti L.A. – Street Styles and Art, Publisher: Harry N. Abrams, Inc. (May 1, 2007).

Howorth L.N. ‘Graffiti’. Handbook of American Popular Culture, ed. M. Thomas Inge. Connecticut, Greenwood, 1980,.

Ιωσηφίδης Κ., Το χρώμα της πόλης, εκδ. Ακτή-Οξύ ΕΠΕ, Αθήνα, 2000.

Καλογιαννάκη Π., Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2010.

Legendre C. Street delirium, in: Psychologie Medicale, 21 (1989)727-731.

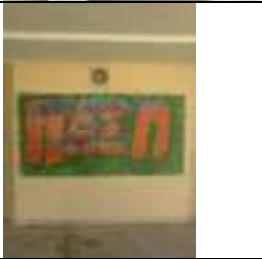
Μπαρούτας Κ., Η κραυγή των Ελλήνων, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα, 1992.

Wechsler L. Introduction to Encyclopedia of Graffiti, 1974.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

ΠΟΛΙΤΙΚΑ GRAFFITI	Λέξεις-κλειδιά	Μήνυμα	Χρώμα Γραμμή Σχέδιο τόπος	Εικόνα
1. «φασίστες κουφάλες έρχονται κρεμάλες»	φασίστες	δημοκρατία-κατά του φασισμού	κόκκινο ίσια - τοιχος	
2. «φοιτητές εργατά στο μνημόνιο θα βάλουμε φωτιά»	μνημόνιο	κατά του μνημονίου	Κόκκινο Ίσια - τοιχος	
3. «διαγραφή του χρέους»	χρέος	Διαγραφή του χρέους	Κόκκινο Ίσια - τοιχος	
4. «φασίστες θα πεθάνετε ένας-ένας»	φασίστες	Κατά του φασισμού	Κόκκινο Πλάγια - τοιχος	
5. «Ελλάς ή τέφρα»	Ελλάς	Εθνικισμός	Μαύρα Ίσια - τοιχος	
6. «το μέλλον μας δεν είναι ο καπιταλισμός... ειρήνη ψωμί σοσιαλισμός»	Καπιταλισμός σοσιαλισμός	Κατά του καπιταλισμού- σοσιαλισμός	Μαύρα-κόκκινα Ίσια - τοιχος	
7. «όχι στην λογοκρισία»	λογοκρισία	Ελευθερία του λόγου	Κόκκινα Πλάγια - τοιχος	

8. «Δ Α ΠΑΣΠ τι θέλατε στην Δ3?»	ΔΑΠ ΠΑΣΠ	Διαμάχη φοιτητικών παρατάξεων	Μπλέ-μαύρο Ίσια - τοιχος	
9. «κρύψου φασίστα»	φασίστα	Κατά του φασισμού	Μαύρα-κόκκινα Ίσια - τοιχος	
10. «σκατά στο έθνος»	έθνος	Αντιεξουσιαστική αντίληψη	Κόκκινα Πλάγια Αναρχικό σύμβολο τοιχος	
11. «διαγραφή του χρέους έξοδος από Ε.Ε.»	Χρέος-ε.ε	Έξοδος από ευρωπαϊκή ένωση	Κόκκινα Ίσια Σφυροδρέπανο τοιχος	
12. «πασπ ιδέα»	ΠΑΣΠ	Υποστήριξη σε φοιτητική παράταξη	Πράσινα Ίσια Θαυμαστικό Ηλεκτρολογικός πίνακας	
13. «ΔΑΠ η ζωή μας μπλε ΔΑΠ group»	ΔΑΠ	Υποστήριξη σε φοιτητική παράταξη	Μπλε Ίσια - τοιχος	
14. «ΠΑΣΠ»	ΠΑΣΠ	Υποστήριξη σε φοιτητική παράταξη	Πορτοκαλι-πράσινο Ίσια - πίνακας ανακοινώσεων	
15. «έξοδος από Ε.Ε.- NATO»	Ε.Ε-NATO	Αυτονομία χώρας	Κόκκινα Πλάγια Σφυροδρέπανο τοιχος	

16. «στο βίτσι και στο γράμμο σας χώσαμε στην άμμο»			Μαύρα-κόκκινα Τσια Σφυροδρέπανο τοιχος	
17. «νομιμοποίηση όλων των μεταναστών»	μεταναστών	Αποδοχή μεταναστών	Μαύρα-κόκκινα Τσια Σφυροδρέπανο τοιχος	
18. «one solution... revolution»	revolution	Αγώνας-επανάσταση	Κόκκινα Πλάγια - τοιχος	
19. «διαγραφή του χρέους έξοδος από Ε.Ε. χωρισμός κράτους-εκκλησίας»	Χρέος Ε.Ε. Κράτος- Εκκλησία	Αυτονομία κράτους	Κόκκινα Πλάγια - τοιχος	
20. «ούτε θεός ούτε κράτος»	Θεός κράτος	Αναρχική αντίληψη	Μαύρα Πλάγια Αναρχικό σύμβολο κολόνα	
21. «έξοδος από Ε.Ε. NATO, διαγραφή χρέους, απαγόρευση απολύσεων»	Ε.Ε. NATO Χρέος απολύσεων	Αυτονομία κράτους- Προστασία της εργασίας	Κόκκινα Πλάγια Σφυροδρέπανο Τοιχίο	
22. «να ανατρέψουμε την πολιτική ΠΑΣΟΚ-ΔΝΤ Ε.Ε., νομιμοποίηση όλων των μεταναστών, διαγραφή του χρέους έξοδος από Ε.Ε.»	ΠΑΣΟΚ ΔΝΤ Ε.Ε. Μεταναστών Χρέους	Κριτική στην κυβέρνηση- Αποδοχή μεταναστών- Αυτονομία κράτους-	Μαύρο-κόκκινο Τσια Σφυροδρέπανο Τοίχος	
23. «συνεργάτες Γερμανών=αριστερή ενότητα προδοσίας= ταγματασφαλήτες»	Γερμανών Αριστερή ενότητα προδοσίας		Κόκκινο Πλάγια τοιχίο	

24. « το Ρέθυμνο δεν είναι Εξάρχεια είναι Γοργοπόταμος»	Εξάρχεια Γοργοπόταμος	Κατά της αναρχικής αντίληψης	Μαύρα-κόκκινα Ίσια Σφυροδρέπανο τοιχός	
25. «έξω οι φασίστες γαμιούνται»	φασίστες	Κατά του φασισμού	Κόκκινα Πλάγια - τοιχός	
26. «Κ.Ο.Ανασύνταξη»	Κ.Ο.Ανασύνταξη	Υποστήριξη στην παράταξη Κ.Ο.Α.	Μαύρα Ίσια Σφυροδρέπανο Τοιχίο	
27. «το μουνί της μάνας σας εθνικισμός σημαίνει αντίσταση»	Εθνικισμός Αντίσταση		Μαύρα Ίσια - τοιχός	
28. «πασπάρα»	πασπάρα	Υποστήριξη σε φοιτητική παράταξη	Μαύρα Ίσια - τοιχίο	
29. «ποτέ ξανά φασισμός»	φασισμός	Κατά του φασισμού	Κόκκινα Ίσια Αστέρι Τοίχος	
30. «άπλυτε κρύψου άπλυτε γαμήσου να πληρώσει το κεφάλαιο όχι ο λαός»	Πληρώσει κεφάλαιο	Υπέρ των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων	Μαύρα-μπλε πλάγια σύμβολο παράταξης τοιχός	
31. «fuck the system»	system	Κατά του πολιτικού συστήματος	Μαύρα-μπλε Ίσια Σύμβολο παράταξης τοιχός	

Πίνακας 2

ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ GRAFFITI	Λέξεις-κλειδιά	Μήνυμα	Χρώμα Γραμμή Σχέδιο Τόπος	Εικόνα
------------------------	----------------	--------	------------------------------------	--------

1. «συνελεύσεις καταλήψεις διαδηλώσεις»	Συνελεύσεις Καταλήψεις Διαδηλώσεις	Φοιτητικός αγώνας	Κόκκινο Ίσια Σύμβολο παράταξης Τοίχος	
2. «όλη η εξουσία στις Γ.Σ.»	Εξουσία Γ.Σ.	Η δύναμη του φοιτητικού συλλόγου	Κόκκινο Ίσια - μεταλλική επιφάνεια	
3. «πτυχία με αξία δουλειά με δικαιώματα»	Πτυχία δουλειά	Πτυχία με κύρος – εργασιακά δικαιώματα	Κόκκινο-μαύρο Ίσια - τοίχος	
4. «να νικήσουν οι αγώνες των φοιτητών»	Αγώνες φοιτητών	Φοιτητικός αγώνας	Πορτοκαλί Πλάγια - τοίχος	
5. «ξεσηκωμός, αγώνας για δωρεάν σπουδές»	Δωρεάν Σπουδές	Δημόσια-δωρεάν εκπαίδευση	Κόκκινα Πλάγια - τοιχίο	
6. «εθνική παιδεία»	Εθνική Παιδεία	Εθνικισμός στην εκπαίδευση	Μαύρα-κόκκινα Σύμβολο παράταξης Τοίχος	
7. «δωρεάν σίτιση»	Δωρεάν	Μέριμνα για τους φοιτητές	Μαύρα-κόκκινα Αναρχικό σύμβολο-καρδιά Τοιχίο	
8. «ερχόμαστε για διάλογο»	Διάλογο	Ειρωνικό-απειλητικό μήνυμα	Μαύρα-κόκκινα Ίσια Αναρχικό σύμβολο Τοίχος	
9. «έξω οι φασίστες από τις σχολές»	Φασίστες Σχολές	Δημοκρατία στα πανεπιστήμια	Μαύρα Πλάγια Σύμβολο παράταξης Τοίχος	

10. «δεν επαναπραγματευόμαστε το μέλλον μας»	Μέλλον	Κατά των αλλαγών στην εκπαίδευση	Κόκκινα Πλάγια - τοίχος	
11. «δωρεάν σίτιση»	Δωρεάν	Μέρμινα φοιτητές για	Κόκκινα Ίσια Αναρχικό Σύμβολο δοκάρι	

Πίνακας 3

ΑΘΛΗΤΙΚΑ GRAFFITI	Λέξεις-κλειδιά	Μήνυμα	Χρώμα Γραμμή Σχέδιο Τόπος	Εικόνα
1. «original 21»	Original 21	Υποστήριξη σε αθλητική ομάδα	Κόκκινο Ίσια 3D χαρακτήρες Κολόνα	
2. σύμβολο Ολυμπιακού	-	Υποστήριξη σε αθλητική ομάδα	Κόκκινο-μαύρο - σύμβολο Ολυμπιακού κολόνα	
3. «Θ. 13»	Θ. 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Μαύρο Ίσια - πινακίδα	
4. «13»	13	Υποστήριξη στην ομάδα	Πράσινα Ίσια - πινακίδα	
5. «θύρα 7 Ρέθυμνο 13»	Θύρα 7-13	Υποστήριξη στην ομάδα	Κόκκινα- μαύρα Ίσια - τοιχος	
6. «rfc 13 θ 13»	Θ 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Μαύρα Ίσια - μεταλλική επιφάνεια	
7. «Ρέθυμνο 7 13»	7 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Μαύρο πράσινο άσπρο Πλάγια - τοιχίο	

8. «g 7 13»	7 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Κόκκινο -πράσινο - μαύρο Ίσια 3D χαρακτ. Τοιχίο	
9. « Rethymno ac7ab»	7	Υποστήριξη στην ομάδα	Κόκκινο- μαύρο - πράσινο ίσια 3D χαρακτ. τοιχος	
10. « g7 13»	7 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Κόκκινο-Μαύρο Ίσια Τριφύλλι τοιχος	
11. «gate »	gate	Υποστήριξη στην ομάδα	Πράσινο-μαύρο-άσπρο Ίσια 3D χαρακτ. τοιχος	
12. «πότε θα ρθείτε ραντεβού γαύροι μουνιά και κότες»	γαύροι	Απειλητικό μήνυμα προς αντίπαλη ομάδα	Μαύρο-άσπρο Ίσια - τοιχος	
13. «ΠΑΟ θ.13»	ΠΑΟ 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Μαύρο-πράσινο Ίσια 3D χαρακτ. τοιχος	
14. « Ρέθυμνο club est. 1988»	Club 1988	Υποστήριξη στην ομάδα	Μαύρο-πράσινο Ίσια 3D χαρακτ. τοιχος	
15. «πουτάνας γιοί γαύροι»	Γαύροι	Απειλητικό μήνυμα προς αντίπαλη ομάδα	Μαύρο Ίσια - τοιχος	
16. σύμβολο παναθηναϊκού	-	Υποστήριξη στην ομάδα	Πράσινο - τριφύλλι πόρτα	

17. «οφάρα»	οφάρα	Υποστήριξη στην ομάδα	Μαύρο Κάθετα - κολόνα	
18. σύμβολο ολυμπιακού	-	Υποστήριξη στην ομάδα	Μαύρο - σύμβολο ολυμπιακού τοίχος	
19. «7 13»	7 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Κόκκινο-μαύρο Ίσια - πόρτα	
20. «ac 7 13ab g 7 13»	7 13	Υποστήριξη στην ομάδα	Άσπρο-μαύρο-κόκκινο Ίσια - πόρτα	
21. «γαμώ τον Πειραιά»	Πειραιά	Απειλητικό μήνυμα προς αντίπαλη ομάδα	Κόκκινο κυκλικά - τοιχίο	

Ελληνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Η εικόνα του προτεινόμενου κόσμου μέσα από την γλώσσα των νομοθετικών κειμένων

Βικτωρία Κονιδάρη

Περίληψη:

Για την σύγκριση των δυο πολιτικών στο επίπεδο της συνδήλωσης, επιλέξαμε να ερευνήσουμε πέρα από τα μετρήσιμα και απτά σημεία σύγκλισης των δυο πολιτικών, τα μη μετρήσιμα, το *ponctum* και τον μύθο, την εικόνα δηλαδή του προτεινόμενου κόσμου όπως αυτή διαφαίνεται και αναδύεται μέσα από τα νομοθετικά κείμενα των δυο πολιτικών για το διάστημα 2000-2010. Εφόσον στο επίπεδο της συνδήλωσης εξετάζουμε ουσιαστικά την νοερή εικόνα του προτεινόμενου κόσμου, την οποία δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε με ποσοτικούς όρους, επιλέξαμε πιο συμβατά προς αυτήν κριτήρια, καταφεύγοντας από την μια στην αισθητική προσέγγιση και από την άλλη στην θεωρία περί δημιουργίας του κόσμου του Goodman. Αποφεύγοντας το ψευδο-δίλημμα σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι τέχνη, καταλήξαμε ότι αυτό που μας ενδιαφέρει για την σύγκριση είναι το τι κάνει η τέχνη, υιοθετώντας την άποψη του Goodman (1992:189) ότι η τέχνη μας προτείνει ένα καινούργιο τρόπο να βλέπουμε και να οργανώνουμε την εμπειρία, συμμετέχοντας σε ένα όραμα και στην δημιουργία ενός κόσμου.

Λέξεις-κλειδιά: συνδήλωση, μύθος, προτεινόμενος κόσμος, εκπαιδευτική πολιτική, Ευρώπη, Ελλάδα

1. Εισαγωγή

Είναι δύσκολο να σκεφτούμε πώς θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε μια αισθητική προσέγγιση στην ερμηνεία και κατανόηση των νομοθετικών κειμένων. Τα νομοθετικά κείμενα είναι σε μεγάλο βαθμό τυποποιημένα, χρησιμοποιούν την γραφική έκφραση και έναν γλωσσολογικό κώδικα, είναι χαρακτηριστικά ως προς την μορφή, την τυπογραφία, τις στήλες, τις παραγράφους, τα εδάφια, τα πλαίσια, τα περιθώρια, την κατανομή του κειμένου, την απουσία χρωμάτων, σχημάτων, και τον χαμηλός βαθμό εκφραστικότητας. Παρόλα αυτά, η ανάγνωση ενός νομοθετικού κειμένου είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί όχι μόνο την όραση και την γνώση του γλωσσολογικού κώδικα αλλά κινητοποιεί επίσης τον ψυχισμό και το φαντασιακό στοιχείο και αποκαλύπτει τους υπάρχοντες πολιτισμικούς κώδικες. Το νομοθετικό κείμενο είναι ταυτόχρονα ένα οπτικό τεχνικό αντικείμενο (με το κείμενο, τα άρθρα, τις παραγράφους, τα εδάφια) και ένα πολιτισμικό προϊόν, που αντιπροσωπεύει μια ιστορική πραγματικότητα και τα σύμβολά της, επιχειρώντας μια αναπαράσταση όχι αναλογική αλλά συμβολική της πραγματικότητας, θεμελιώνοντας ιστορική πρόθεση.

Με άλλα λόγια, τα νομοθετικά κείμενα είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών τους, καθώς δεν είναι απλά τεχνικά έγγραφα αλλά μεταφράζουν κυρίως ένα μύθο, μια φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου, δημιουργώντας μια εικόνα, ένα φαντασιακό πλαίσιο, μια κοινωνική και ηθική σημασιοδότηση που αναδύονται μέσα από τα τεχνικά χαρακτηριστικά που αναφέραμε παραπάνω. Για την προσέγγιση των νομοθετικών κειμένων στο επίπεδο της συνδήλωσης χρησιμοποιήσαμε την έννοια του μύθου, καταφεύγοντας στην θεωρία των Roland Barthes και Nelson Goodman.

2. Ο Μύθος ή η εικόνα του προτεινόμενου κόσμου

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι τα νομοθετικά κείμενα, δεν είναι ούτε αποτελούν τυχαιότητα, αλλά όπως και οι διάφορες μορφές τέχνης υποβάλλουν ένα νόημα, λιγότερο ή περισσότερα άμεσα, μπορούν να είναι ανατρεπτικά, να φοβίζουν, να στιγματίζουν, να διεγείρουν, να προκαλούν τον στοχασμό, να είναι περισσότερο ή λιγότερο επισκένια, περισσότερο ή λιγότερο κατοικήσιμα, να είναι φαντασιωτικά, να έχουν μια ιδεολογία η οποία «περνάει στο κείμενο και στην ανάγνωση του όπως το ερύθημα στο πρόσωπο» (Barthes, 1973:53) επιλέξαμε να ερευνήσουμε μέσα από τα ελληνικά και ευρωπαϊκά νομοθετικά κείμενα της περιόδου 2000-2010 τον μύθο δηλαδή την εικόνα του προτεινόμενου κόσμου της κάθε πολιτικής. Μελετήσαμε, με άλλα λόγια, την αναπαράσταση ως του κόσμου, όπως διαφαίνεται μέσα από τα εκπαιδευτικά νομοθετικά κείμενα μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στηριζόμενοι σε δυο βασικά επιχειρήματα.

Το πρώτο αφορά στην άποψη του Barthes ότι «το κείμενο χρειάζεται τον ίσκιο του, κι ο ίσκιος αυτός είναι, λίγο ιδεολογία, λίγο παράσταση, λίγο υπόθεση: φαντάσματα, θύλακες, αυλάκια, αναγκαίες συννεφίες: η ανατροπή είναι επόμενο να δημιουργεί την δική της φωτοσκίαση» (Barthes, 1973:54). Ο ίσκιος λοιπόν του κειμένου αναφέρεται σε αυτό που η γλωσσολογία δεν μπορεί να συλλάβει. Υιοθετούμε συνεπώς την άποψη ότι τα νομοθετικά κείμενα όπως η φωτογραφία ανήκουν «σε εκείνη την τάξη των αντικειμένων, που δεν μπορείς να χωρίσεις τα δυο φύλλα τους χωρίς να τα καταστρέψεις: το μάτι και το τοπίο, και γιατί όχι: το Καλό και το Κακό, την επιθυμία και το αντικείμενό της: δυαδικότητες που μπορούμε να συλλαμβάνουμε αλλά όχι και να τις αντιλαμβανόμαστε» (Barthes, 1983:15). Με άλλα λόγια, «το ανάφορο είναι προσκολλημένο» (1983:16) καθώς το νομοθετικό κείμενο όπως και η φωτογραφία μπορούν «να είναι αντικείμενο τριών πρακτικών (ή τριών συγκινήσεων, ή τριών προθέσεων): ποιείν, πάσχειν, θεάσθαι» (ibid:19). Προσαρμόζοντας την θεωρία του Barthes για την φωτογραφία στα νομοθετικά κείμενα, αντιλαμβανόμαστε ότι στην τελευταία περίπτωση ο Operator είναι ο νομοθέτης, ο Spectator είμαστε εμείς διαβάζουμε τα νομοθετικά κείμενα, και τούτο (ο άνθρωπος) ή εκείνο (η κοινωνία) που «φωτογραφίζονται» μέσα από τα νομοθετικά κείμενα, αποτελούν «τον στόχο, το ανάφορο, κάτι σαν μικρό ομοίωμα, σαν είδωλο που εκπέμπεται από το αντικείμενο, και που θα αποκαλούσα φυσικότητα *Spectrum* (Φάσμα)» (ibid:20). Ως Spectator λοιπόν δεν διαβάζω ή αντιλαμβάνομαι απλώς ένα νομοθετικό κείμενο, αλλά «βλέπω, αισθάνομαι και άρα παρατηρώ, κοιτάζω και σκέφτομαι» (ibid: 37).

Τα νομοθετικά κείμενα όπως και η φωτογραφία βρίσκονται στο σταυροδρόμι δυο μεθόδων εντελώς διαφορετικών. Για την μεν φωτογραφία η μια είναι χημικού χαρακτήρα: «είναι η ενέργεια του φωτός πάνω σε ορισμένες ουσίες, η άλλη είναι φυσικού χαρακτήρα: είναι ο σχηματισμός της εικόνας πάνω σε μια οπτική συσκευή» (ibid:20). Στην περίπτωση των νομοθετικών κειμένων η μια διαδικασία είναι γλωσσολογικού και λειτουργικού χαρακτήρα: αφορά σε όλες τις διαδικασίες και κανονιστικές διατάξεις που αφορούν στην πραγμάτωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η άλλη είναι συμβολικού και φαντασιακού χαρακτήρα και αφορά στον σχηματισμό της εικόνας του προτεινόμενου κόσμου στο μυαλό των αποδεκτών του κειμένου.

Η αναφορά στο κείμενο και στον ίσκιο του μπορεί να παρομοιαστεί με αυτό που ο Barthes στην περίπτωση της φωτογραφίας ονομάζει *studium* και *spectrum*. Σε κάθε φωτογραφία υπάρχει «το *studium* που σημαίνει την προσήλωση σε κάτι, την προτίμηση σε κάποιον, ένα είδος γενικής επένδυσης, βιαστικής βέβαια, αλλά χωρίς ιδιαίτερη οξύτητα (ibid:42). «Το *studium* είναι της τάξεως του *to like* (του αρέσκειν) και όχι του *to love* (του αγαπών). Κινητοποιεί μια ημι-επιθυμία, μιαν ημι-βούληση. Πρόκειται για το ίδιο είδος αόριστου, επιπέδου, ανεύθυνου ενδιαφέροντος, που έχουμε για ανθρώπους, θεάματα, ενδύματα, βιβλία, που τα βρίσκουμε «καλούτσικα» (ibid 44). «Το δεύτερο στοιχείο που έρχεται να διαταράξει στο *studium* [ονομάζεται από τον Barthes] *punctum*: αμυχή, μικρή τρύπα, μικρή κηλίδα, μικρή τομή, αλλά και ζαριά. Το *punctum* μιας φωτογραφίας, είναι το τυχαίο που, από μόνο του, με κεντά (αλλά και με μελανιάζει, με πονά) (ibid: 43). Το *punctum* είναι δηλαδή «τούτη η λεπτομέρεια [...] που με κεντά» (1983:63). [Ενώ] το *studium* είναι πάντα κωδικομένο, το *punctum* δεν είναι» (74). Το *punctum* «είτε είναι εντοπισμένο είτε όχι, είναι ένα συμπλήρωμα: είναι εκείνο που προσθέτω στην φωτογραφία, και που ωστόσο υπάρχει ήδη σε αυτήν». (ibid:79). Για τα νομοθετικά κείμενα λοιπόν το *studium* αναφέρεται στην

πληροφορία, στο ρητά εκπεφρασμένο μήνυμα ενώ το *punctum* στο άρρητο στοιχείο του κειμένου, στην εικόνα του προτεινόμενου κόσμου, όπως αυτή μας διαπερνά διαβάζοντάς το. Το δεύτερο επιχείρημα εντοπίζεται στην επιλογή της αισθητικής προσέγγισης. Υιοθετήσαμε την αισθητική προσέγγιση επειδή «η αισθητική «στάση» είναι ανήσυχη, ερευνά και δοκιμάζει. Είναι λιγότερο στάση και περισσότερο πράξη: δημιουργία και ανά-δημιουργία» (Goodman, 2005: 334), δυναμική διαδικασία, η οποία μπορεί να μας αποκαλύψει τις ασυνείδητες ή συγκαλλημένες πλευρές του κειμένου. Η αισθητική εμπειρία «απαιτεί τη διενέργεια λεπτών διακρίσεων και την ανακάλυψη πολύπλοκων σχέσεων, την ταυτοποίηση συμβολικών συστημάτων και χαρακτήρων στο πλαίσιο αυτών των συστημάτων, καθώς και αυτού που καταδηλώνεται ή δειγματίζεται από τους συγκεκριμένους χαρακτήρες. Απαιτεί επίσης την ερμηνεία έργων και την αναδιοργάνωση του κόσμου με τους όρους των έργων, καθώς και των έργων με τους όρους του κόσμου» (Goodman, 2005: 334).

Συγκρίνοντας την αισθητική στάση και την επιστημονική αναζήτηση, θα λέγαμε ότι στην ουσία δεν είναι τόσο διαφορετικές όσο θα φανταζόνταν κανείς αρχικά. Και οι δυο αναζητούν την γνώση ανεξάρτητα από τις πρακτικές συνέπειες, ενώ, «η αμερόληπτη αναζήτηση αφορά εξίσου την επιστημονική και την αισθητική εμπειρία» (Goodman, 2005: 335). Και οι δυο είναι γνωσιακού χαρακτήρα (ibid:339) τόσο γιατί στην αισθητική εμπειρία τα συναισθήματα λειτουργούν γνωσιακά όσο και επειδή το έργο τέχνης γίνεται αντιληπτό τόσο μέσα από τα συναισθήματα όσο και μέσα από τις αισθήσεις (ibid: 343). Στην περίπτωση της επιστημονικής αναζήτησης, η επίτευξη της γνώσης και η ικανοποίηση της περιέργειας μοιάζουν τόσο πολύ ώστε όποιος επιχειρήσει το πρώτο προσπαθώντας να αποφύγει το δεύτερο θα οδηγηθεί σε μια επικίνδυνη ακροβασία (ibid: 338). «Τέχνη και επιστήμη δεν είναι τελείως ξένες η μια από την άλλη» (ibid: 353). Βασικό κοινό τους στοιχείο είναι η εξάρτησή τους από την ματιά του αποδέκτη. «Η ματιά είναι πάντα πεπειραμένη, προσκολλημένη πάντα στο παρελθόν της καθώς και σε παλαιότερες και νεότερες παρεμβολές της ακοής, της όσφρησης, της γεύσης, της αφής, της καρδιάς και του μυαλού. Δεν λειτουργεί ως πειθήνιο μέλος ενός πολύπλοκου και ιδιότροπου οργανισμού. Όχι μόνο το πώς αλλά και το τι βλέπει, ρυθμίζεται από την ανάγκη και την προκατάληψη. Επιλέγει, απορρίπτει, οργανώνει, διαφοροποιεί, συνδέει, ταξινομεί, αναλύει, κατασκευάζει. Περισσότερο παίρνει και φκιάχνει παρά καθρεφτίζει. Αυτά που παίρνει και φκιάχνει δεν τα βλέπει γυμνά, ως αντικείμενα χωρίς ιδιότητες. Βλέπει πράγματα, φαγητό, ανθρώπους, εχθρούς, αστέρια, όπλα. Δεν υπάρχει τίποτα που απλώς το βλέπει και τίποτε δεν βλέπει απλό» (Goodman, 2005: 26). Ενδεικτικό της παραπάνω ομοιότητας είναι το γεγονός ότι «ενώ παλαιότερα η επιστήμη προσπαθώντας να αυτοσυσταθεί θεωρούσε ότι «ο κόσμος των αισθητηρίων ήταν ένας απατηλός κόσμος, ενώ ο πραγματικός κόσμος ήταν ένας κόσμος μαθηματικών ιδιοτήτων που μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές μόνο μέσω του νου και που βρισκόταν σε πλήρη διαφωνία με την ψευδή μαρτυρία των αισθήσεων [...] η σύγχρονη επιστήμη έχει την τάση να καλύψει αυτό το χάσμα, και τα αισθητηριακά δεδομένα επανεντάσσονται στην επιστημονική εξήγηση σαν κάτι που να έχει νόημα, που έχει αλήθεια, και που μπορεί να εξηγηθεί» (Levi-Strauss, 1986:29).

Υιοθετώντας την άποψη του Barthes ότι η μελέτη των σημείων πέρα από τις λέξεις, επεκτείνεται σε κάθε σύστημα σημείων, θεωρούμε ότι τα νομοθετικά κείμενα, οι διακηρύξεις, οι οδηγίες, τα προγράμματα εκπαίδευσης αποτελούν μέρη συστημάτων σημασίας καθώς η σημασία υπάρχει παντού. Για την σύγκριση των δυο πολιτικών στο επίπεδο της συνδήλωσης καταφύγαμε σε δυο μεθόδους: Εξετάσαμε από την μια τα νομοθετικά κείμενα ως φωτογραφίες, ως στατικές εικόνες που απεικονίζουν την «πραγματικότητα» ενός εκπαιδευτικού συστήματος και κατά συνέπεια μιας κοινωνίας και μιας εποχής. Εξετάσαμε επίσης από την άλλη κατά πόσο το περιεχόμενο των νομοθετικών κειμένων συνάδει με τους τρόπους δημιουργίας του κόσμου σύμφωνα με την θεωρία του Goodman.

2.1. Ανάλυση μιας στατικής εικόνας

Με αυτή την ανάλυση στην ουσία εφαρμόζουμε τα ίδια κριτήρια που θα εφαρμόζαμε σε μια στατική εικόνα (πχ. φωτογραφία) στην σύγκριση των εκπαιδευτικών πολιτικών, προκειμένου να διερευνήσουμε στοιχεία τα οποία δεν αποτελούν αντικείμενα μελέτης στην ανάλυση των νομοθετικών κειμένων. Τα στοιχεία που μελετήσαμε (πίνακας 1) είναι ο κώδικας εγγύτητας

ανάμεσα στο νομοθετικό κείμενο και τον αναγνώστη, η οπτική γωνία, ο ορισμός του πεδίου και του εκτός πεδίου, οι θεματικοί άξονες, το επίπεδο εκφραστικότητας και ταύτισης, η θέση του χώρου και του χρόνου, το σημείο εστίασης και η αναδυόμενη εικόνα του προτεινόμενου κόσμου, ομαδοποιημένα σε τρεις θεματικούς άξονες: της ιδεολογικής τοποθέτησης, του μηνύματος αυτού καθαυτού και της φιλοσοφικής τοποθέτησης απέναντι στον κόσμο.

Κριτήρια	Ευρώπη	Ελλάδα
1. Κώδικας προσέγγισης	Υψηλός βαθμός εγγύτητας (ανοιχτό σύστημα)	Χαμηλός βαθμός εγγύτητας (γραφειοκρατικό σύστημα)
2. Οπτική γωνία	Οπτική γωνιά πρώτου προσώπου Χαμηλή γωνία λήψης Μακρινό και κοντινό πλάνο	Περιορισμένη οπτική γωνία τρίτου προσώπου Υψηλή γωνία λήψης Κοντινό πλάνο
3. Επίπεδο ταύτισης	Πρωτογενής ταύτιση	Απουσία ταύτισης
4. Επίπεδο έκφρασης	Επίθετα, εικόνες	Απουσία εκφραστικών μέσων
5. Πλαίσιο	Εκπαίδευση	Εκπαίδευση
6. Πεδίο	Ολιστική προσέγγιση Η Ευρώπη	Η σχολική μονάδα Η Ελλάδα
7. Εκτός πεδίου	- (Ολιστική προσέγγιση)	Οι υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, η κοινωνία, οι άλλες χώρες...
8. Κύρια θέματα	Δια βίου μάθηση, κινητικότητα, βασικές δεξιότητες...	Διορισμοί, επιλογές στελεχών, επιμόρφωση, εξετάσεις
9. Σημείο εστίασης	Αλλαγή της κοινωνίας	Αλλαγές στην βάση της ιεραρχικής πυραμίδας
10. Αντίληψη του χώρου	Ο πλανήτης	Σχολική μονάδα
11. Αντίληψη του χρόνου	Ροή, συνέχεια παρελθόν και παρόν με έντονη προβολή στο μέλλον	Παρόν, άχρονο
12. Εικόνα του προτεινόμενου κόσμου	Απασχολησιμότητα, περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και κοινωνική συνοχή.	Δεν υπάρχει

Πίνακας 1. Ανάλυση μιας στατικής εικόνας

α) Ιδεολογική τοποθέτηση

Σε πρώτο πλάνο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τέσσερα πρώτα κριτήρια του κώδικα εγγύτητας, της οπτικής γωνίας, του επιπέδου ταύτισης και του επιπέδου έκφρασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και φανερώνουν άμεσα την ιδεολογική τοποθέτηση και στοχοθεσία του μηνύματος. Ο κώδικας εγγύτητας, παράμετρος καθαρά πολιτισμική, αναπόσπαστος από την υιοθετημένη οπτική γωνία στην περίπτωση των νομοθετικών κειμένων, αναφέρεται στον βαθμό εγγύτητας ανάμεσα στον νομοθέτη και τον αναγνώστη. Διαβάζοντας τα ευρωπαϊκά κείμενα, παρατηρούμε ότι ο βαθμός εγγύτητας είναι πολύ πιο υψηλός σε σχέση με τα ελληνικά νομοθετικά κείμενα, καθώς τα πρώτα αφορούν σε μια αλλαγή της κοινωνίας και στην προσπάθεια εμπλοκής όλων σε αυτήν την προσπάθεια μέσω της εκπαίδευσης, ενώ στα δεύτερα έχουμε έναν καθαρά τυποποιημένο και απρόσωπο λόγο που αφορά κανονιστικές διατάξεις και ρυθμίσεις στα πλαίσια ενός απόλυτα ιεραρχικά οργανωμένου γραφειοκρατικού συστήματος. Η παραπάνω επιλογή λόγου ευνοείται από την απουσία συγκεκριμένης ή τουλάχιστον ρητά εκφρασμένης στοχοθεσίας.

Η υιοθετούμενη οπτική γωνία στην συνέχεια είναι άκρως σημαντική καθώς από την μια καθορίζει τον βαθμό ταύτισης του αναγνώστη με την κατάσταση και από την άλλη ευνοεί την «μελλοντική» δέσμευση του φαντασιακού μας. Κάθε οπτική γωνία αποτελεί μια σημασιολογική επιλογή που από την μια σηματοδοτεί μια ιδεολογική επιλογή και τοποθέτηση και από την άλλη μια πρόθεση. Τα ευρωπαϊκά κείμενα υιοθετούν την οπτική γωνία πρώτου προσώπου που αφορά στα ευρωπαϊκά νομοθετικά κείμενα ο «νομοθέτης-αφηγητής» περιγράφει τα πράγματα σαν να είναι παρών τη στιγμή που συμβαίνουν, γεγονός που συνεπάγεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ένα διαφορετικό επίπεδο δέσμευσης και βαθμό εκφραστικότητας. Στα ελληνικά κείμενα από την άλλη πλευρά, έχουμε τόσο μια περιορισμένη οπτική γωνία τρίτου προσώπου (του νομοθέτη) η οποία περιγράφει μόνο ό,τι φιλτράρεται μέσα από την αντίληψη (του νομοθέτη) χωρίς αναφορά στο κοινωνικό-οικονομικό-ιστορικό πλαίσιο και έχοντας ένα πολύ συγκεκριμένο εύρος εστίασης που αφορά σε αλλαγές στην βάση της ιεραρχικής πυραμίδας.

Επίσης ενώ στα ευρωπαϊκά κείμενα έχουμε μια χαμηλή γωνία λήψης (ο νομοθέτης αποτελεί μέρος του πεδίου και το κοινωνικό-οικονομικό-ιστορικό πλαίσιο είναι μόνιμως παρόν, με ένα πλάνο ταυτόχρονα κοντινό (στο πεδίο) και μακρινό εφόσον η μελλοντική προοπτική είναι παρούσα κάθε στιγμή. Αντίθετα, στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, το πλάνο είναι πάντα κοντινό καθώς εστιάζει αποκλειστικά στο παρόν και απουσιάζει οποιαδήποτε μελλοντική προοπτική, ενώ η γωνία λήψης είναι υψηλή καθώς η θεώρηση παραμένει πάντοτε ιεραρχική από την κορυφή προς την βάση της ιεραρχικής πυραμίδας.

Αναφορικά με το είδος ταύτισης παρατηρούμε ότι στα ευρωπαϊκά κείμενα η ταύτιση είναι σε μεγάλο βαθμό πρωτογενής τόσο εξαιτίας όλων των παραπάνω παραγόντων αλλά κυρίως λόγω της ολιστικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού πλαισίου και της στενής συσχέτισης του με το κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι, και της κινητοποίησης του μηχανισμού προβολής στο μέλλον. Στα ελληνικά κείμενα αντίθετα εξαιτίας των παραπάνω παραγόντων αλλά επίσης και εξαιτίας της απουσίας του μηχανισμού προβολής στο μέλλον, της ασαφούς στοχοθεσίας και της έλλειψης συσχέτισης με το γενικότερο πλαίσιο θα λέγαμε ότι η ταύτιση είναι μάλλον ανύπαρκτη. Όσον αφορά, το επίπεδο έκφρασης, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι είναι εξ' ορισμού χαμηλό μια και μιλάμε για νομοθετικά κείμενα. Παρ' όλα αυτά παρατηρούμε ότι ενώ στα ελληνικά νομοθετικά κείμενα δεν υπάρχει κανένα εκφραστικό μέσο, στα ευρωπαϊκά χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά επίθετα και δημιουργούνται εικόνες, προκειμένου να αποδοθεί η επιθυμητή εικόνα τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και του επιθυμητού κοινωνικού μοντέλου.

β) Το μήνυμα

Τα επόμενα πέντε στοιχεία του πλαισίου, του πεδίου, του εκτός πεδίου, του σημείου εστίασης, και των κύριων θεμάτων, επίσης άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και αφορούν στο μήνυμα αυτό καθαυτό και στις πληροφορίες που εμπεριέχει και αφορούν στα στοιχεία που ήδη εξετάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο που αφορούσε στην καταδήλωση. Ενώ λοιπόν το πλαίσιο είναι κοινό (η εκπαίδευση) η διαφορετικότητα της στοχοθεσίας, διαφοροποιεί όπως είδαμε το σημείο εστίασης, την επιλογή των θεματικών αξόνων και συνεπώς όχι μόνο διαφοροποιεί τις αναλαμβανόμενες δράσεις, αλλά διαφοροποιεί και τον ορισμό του πεδίου και του εκτός-πεδίου. Το πεδίο για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι η Ευρώπη και σε δεύτερο πλάνο ο κόσμος (σε επίπεδο ανταγωνιστικότητας και διασφάλισης της ευημερίας) για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική πεδίο είναι η σχολική μονάδα, ως βάση της ιεραρχικής πυραμίδας. Συνεπώς και το εκτός-πεδίου ορίζεται διαφορετικά: Για την ευρωπαϊκή πολιτική δεν υπάρχει εκτός-πεδίο καθώς υπάρχει υψηλός βαθμός λειτουργικής και συμβολικής διάδρασης, ενώ για την ελληνική πολιτική εκτός-πεδίου είναι οτιδήποτε βρίσκεται έξω από το επίπεδο της σχολικής μονάδας.

γ) Η φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου: η αντίληψη του χώρο-χρόνου

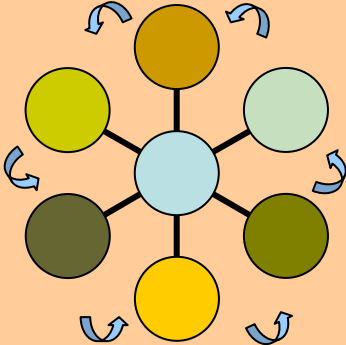
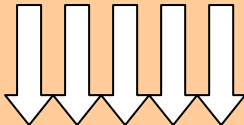
Παρατηρούμε ότι αν και στις δυο πολιτικές το πλαίσιο είναι το ίδιο, το πεδίο και συνεπώς το εκτός πεδίου, τα κύρια θέματα και το σημείο εστίασης είναι εντελώς διαφορετικά συμπαρασύροντας κατά συνέπεια και την αντίληψη του χώρου και του χρόνου. Στην περίπτωση της ευρωπαϊκής πολιτικής, ως χώρος ορίζεται η Ευρώπη, σε μια διαχρονική

θεώρηση του χρόνου με έντονη την προβολή στο μέλλον, ενώ στην περίπτωση των ελληνικών κειμένων ο χώρος περιορίζεται σημαντικά στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και ο χρόνος γίνεται μάλλον άχρονος.

Εν κατακλείδι, στην πρώτη περίπτωση η εικόνα του προτεινόμενου κόσμου είναι αυτή μιας κοινωνίας που θα υπάρχουν περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και κοινωνική συνοχή με στόχο την μείωση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού ενώ στην δεύτερη απλά δεν απορρέει καμιά εικόνα προτεινόμενου κόσμου.

2.2. Τρόποι δημιουργίας του κόσμου: Εφαρμογή της θεωρίας του Goodman

Προκειμένου να μπορέσουμε να στοιχειοθετήσουμε περισσότερο την ύπαρξη των προτεινόμενων κόσμων στις δυο πολιτικές και στην συνέχεια να τους συγκρίνουμε καταφύγαμε στην θεωρία του αναφορικά με τους τρόπους δημιουργίας του κόσμου, η οποία βασίζεται σε πέντε βασικές παραμέτρους. Το πρώτο σημείο της σύνθεσης και της αποσύνθεσης αναφέρεται στην ταυτότητα του κόσμου, στην ταυτότητα σε σχέση με αυτά που περιέχει ή δεν περιέχει ένας κόσμος, με βάση τα οποία είναι οργανωμένος. Οι κόσμοι δηλαδή διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα είδη που θεωρούν ή όχι κατάλληλα. Το σημείο του ειδικού βάρους στηρίζεται στο ότι η διαφορά μεταξύ των κόσμων δεν συνίσταται μόνο στην διαφορετικότητα των στοιχείων που τους αποτελούν αλλά και στο ειδικό βάρος που έχει το κάθε στοιχείο στο εκάστοτε σύστημα. Η διαφορά οπτικής γωνίας, προοπτικής ή μέσω συνιστούν αλλαγή στο ειδικό βάρος. Το ειδικό βάρος έχει δηλαδή να κάνει με την αξιολόγηση, την αποτίμηση και την ιεράρχηση των επιμέρους στοιχείων σε κάθε σύστημα, ανάλογα με την καταλληλότητα, την σημαντικότητα, την χρησιμότητα και την αξία τους. Η διάταξη αφορά στον τρόπο οργάνωσης του κόσμου. Διαφορετικοί κόσμοι μπορεί να περιέχουν τα ίδια στοιχεία με το ίδιο ειδικό βάρος και να διαφέρουν γιατί τα ίδια αυτά στοιχεία είναι οργανωμένα διαφορετικά. Το στοιχείο της κατάργησης και αντικατάστασης αφορούν στον σκοπό του κόσμου, στα στοιχεία που κυριαρχούν ή αντικαθιστούνται. Τέλος, η αλλοίωση της μορφής ή η νέα μορφή ή διαστρέβλωση αναφέρονται στην συνολική μορφή του συστήματος.

Κριτήρια	Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική
Σύνθεση και αποσύνθεση	Δια βίου μάθηση, κινητικότητα, βασικές δεξιότητες, επιχειρηματικότητα, συμπράξεις δημοσίου-ιδιωτικού τομέα	Εκπαιδευτικοί: διορισμός, επιμόρφωση, αξιολόγηση, επιλογή στελεχών. Μαθητές: ενισχυτική, σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια.
Ειδικό βάρος	Ισότητα, αποδοτικότητα, απασχόληση, απασχολησιμότητα/ φτώχεια, ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
Διάταξη		 Δεν υπάρχει συστηματικότητα, μεμονωμένα στοιχεία από την κορυφή προς την βάση της ιεραρχικής πυραμίδας.
Κατάργηση και αντικατάσταση	Κλασσική παιδεία, ανθρωπιστικές σπουδές Χρηστικότητα, θετικές/τεχνολογικές σπουδές, εξειδίκευση, απασχολησιμότητα, μείωση φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού.	Δεν υπάρχει σαφής αντικατάσταση. Οι θεματικοί άξονες παραμένουν σταθεροί, απλά αλλάζουν μορφή.
Αλλοίωση της μορφής	Εκπαιδευτικό σύστημα που υπακούει στις ανάγκες των αγορών.	Ιεραρχικό, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό σύστημα.

Πίνακας 2: Τρόποι να δημιουργήσουμε τον κόσμο (Προσαρμογή από Goodman, 1992).

Η απόκλιση που παρουσιάζεται ανάμεσα στις δυο πολιτικές έγκειται στο ότι καθεμιά αντιπροσωπεύει μια διαφορετική εκδοχή, ένα διαφορετικό όραμα του κόσμου. Παρατηρώντας τον πίνακα 2, συμπεραίνουμε ότι την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική συνθέτουν στοιχεία όπως η δια βίου μάθηση, η κινητικότητα, οι βασικές δεξιότητες, η επιχειρηματικότητα, οι συμπράξεις δημοσίου-ιδιωτικού τομέα, με το ειδικό βάρος να αποδίδεται σε πρακτικές που εξυπηρετούν την επίτευξη του διπλού, δηλαδή την αποδοτικότητα, την απασχόληση και την απασχολησιμότητα και την ισότητα, την μείωση της φτώχειας, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Όσον αφορά την λειτουργία της κατάργησης και αντικατάστασης, παρατηρούμε ότι η κλασσική παιδεία, η καλλιέργεια, οι ανθρωπιστικές σπουδές έχουν αντικατασταθεί σε μεγάλο βαθμό από την προώθηση των θετικών και τεχνολογικών σπουδών, που έχουν μεγαλύτερο βαθμό χρηστικότητας και μπορούν να διασφαλίσουν ευκολότερα εξειδίκευση, απασχολησιμότητα, μείωση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η διάταξη παραμένει κυκλική, με συνεχείς κύκλους ανατροφοδότησης και κομβικά σημεία παρακολούθησης της προόδου, και επίκεντρο την εξυπηρέτηση της συγκεκριμένης στοχοθεσίας. Τέλος, όσον αφορά την μορφή, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σημαντική αλλοίωση της μορφής καθώς μιλάμε πλέον για ένα

εκπαιδευτικό σύστημα που υπακούει στις ανάγκες των αγορών προκειμένου να εξασφαλίσει την επίτευξη του οικονομικού σκέλους της στοχοθεσίας.

Από την άλλη πλευρά, ως προς το κριτήριο της σύνθεσης και της αποσύνθεσης, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, πέρα από τις αλλαγές που αφορούν στην ενισχυτική διδασκαλία και το σύστημα εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέρεται στο μεγαλύτερο μέρος της νομοθεσίας που μελετήθηκε, στους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο διορισμού, επιμόρφωσης, αξιολόγησης, επιλογής στελεχών, με το ειδικό βάρος να αποδίδεται σχεδόν αποκλειστικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το κριτήριο της διάταξης, πρέπει να αναφερθούμε στην κατακόρυφη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής από την κορυφή προς την βάση της ιεραρχικής πυραμίδας, στην απουσία συστηματικότητας, ανατροφοδότησης και κομβικών σημείων παρακολούθησης της προόδου. Επιπλέον, δεδομένου ότι υπάρχει στασιμότητα των θεματικών αξόνων για την εξεταζόμενη περίοδο, δεν μπορούμε να συμπεράνουμε κάτι πιο συγκεκριμένο για το κριτήριο της κατάργησης και αντικατάστασης. Τέλος, όσον αφορά το τελευταίο κριτήριο, συμπεραίνουμε ότι για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει αλλοίωση της μορφής καθώς τα τελευταία τριάντα χρόνια παραμένει ένα ιεραρχικό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα, χωρίς συστηματικότητα στις δράσεις δεδομένου ότι οι αλλαγές αφορούν μεμονωμένα στοιχεία της βάσης από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας.

3. Επίλογος

Εάν θέλαμε να συνοψίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στην ευρωπαϊκή και στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, θα καταλήγαμε στα παρακάτω δυο συμπεράσματα. Από την μια πλευρά, παρατηρώντας την στοχοθεσία των διακηρύξεων και αποφάσεων της ΕΕ αναφορικά με την εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια ποιοτική μετατόπιση του εκπαιδευτικού θεσμού. Εξετάζοντας προσεκτικά, διαπιστώνουμε ουσιαστικά ότι περνάμε από το *πρακτέον* της παιδαγωγικής που αποσκοπεί *«στην ανάπτυξη της αυτονομίας του άλλου ή των άλλων»* (Καστοριάδης, 1981:114) [...] και την παιδαγωγική σχέση *«ανάμεσα στο παιδί και στον ενήλικα, καθώς και στην εξέλιξη αυτής της σχέσης, η οποία εξαρτάται από αυτό που ο ένας και ο άλλος θα κάνουν»* (ibid, 111) στην θεώρηση της εκπαίδευσης ως τεχνικής δραστηριότητας, με την έννοια του Καστοριάδη, της οποίας στόχος είναι η κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή μέσω της διασφάλισης της οικονομικής ανάπτυξης σε συλλογικό επίπεδο και η ομαλή ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας σε ατομικό επίπεδο. Για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, όπως είδαμε νωρίτερα η σχέση ανάμεσα στο λειτουργικό σε σχέση με το συμβολικό και το φαντασιακό φαίνεται να μην υπάρχει καθώς δεν υπάρχει συγκεκριμένη στοχοθεσία και συνεπώς δεν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλαγής που να οδηγεί στην εξυπηρέτηση ενός μύθου.

Οι παραπάνω δυο παρατηρήσεις καθιστούν ακόμη περισσότερο επιτακτική την ανάγκη να συνειδητοποιήσουμε την ταυτότητα του σημερινού κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου. Βρισκόμαστε σε ένα σημείο καμπής. «Ο κόσμος δεν είναι μόνο εντελώς διαφορετικός από εκείνον που γνωρίζαμε, σε πολλά σημεία εμφανίζεται ως κυριολεκτικά ανεστραμμένος κυρίως ως προς τις ελπίδες και τις προοπτικές που γεννάει» (Τσουκαλάς, 2002, 209), καθώς «φαίνεται πως έχουμε φτάσει στο τέλος μιας μακράς διαδικασίας αποθεσμοποίησης, ακόμη και αποδυνάμωσης των κοινωνικών κατηγοριών, της ιεραρχίας τους, των συγκρούσεων και των υποκειμένων τους (Touraine, 2010, 32). «Οι ιδεολογικοί μηχανισμοί που ήταν μέχρι σήμερα επιφορτισμένοι με την εξασφάλιση της λειτουργικής και πολιτιστικής ομοιογένειας και της κανονιστικής αυτοτέλειας των κοινωνιών αποδυναμώνονται, κατατέμνονται, αποφορτίζονται και «από-δημοσιοποιούνται» (Τσουκαλάς, 2010, 21). Μελετώντας τις αλλαγές στο λειτουργικό, συμβολικό και φαντασιακό επίπεδο, παρατηρούμε ότι η εκπαίδευση ως θεσμός χάνει την αρχέγονη συμβολική αυτονομία της, αποφορτίζεται και μετα-σημασιοδοτείται καθώς οι προϋπαρχουσες σημασίες και σύμβολα μετατοπίζονται. Υπάρχει μέσω και δια των συνδεδεμένων με την οικονομία λειτουργιών της, αφορώντας περισσότερο το *ratio operandi* παρά το *ratio essendi*

εντασσόμενη στην περιρρέουσα λογική του συστήματος. Η πρόκληση για την ανάλυση του εκπαιδευτικού θεσμού και των επιμέρους εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να κατανοήσει την ιδιαιτερότητα των σχέσεων ανάμεσα στα τρία επίπεδα του θεσμού, σε όλες τις μορφές και κλίμακες των εκπαιδευτικών πρακτικών και στα δομημένα τους αποτελέσματα και να αναπτύξει μια συνολική θεωρία για συλλογική δράση.

Βιβλιογραφία

- Ferrarese, E. (2007), *Niklas Luhmann, une introduction*, La Découverte: Paris
- Goodman, N. (1992), *Manieres de faire des mondes*, Gallimard: Paris.
- Levi-Strauss, C. (1986), *Μύθος και νόημα*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα: Αθήνα
- Γκουντμαν, Ν. (2005), *Οι γλώσσες της τέχνης*, Εκκρεμές: Αθήνα
- Barthes, P. (1973), *Η απόλαυση του κειμένου*, Κέδρος: Αθήνα
- Barthes, P. (1983), *Ο φωτεινός θάλαμος*, Κέδρος: Αθήνα
- Τσουκαλάς, Κ. (2002), *ΑΝΑ-ΓΝΩΣΕΙΣ ενός κόσμου που θα μπορούσε να είναι άλλος*, Εκδόσεις Καστανιώτη: Αθήνα
- Τσουκαλάς, Κ. (2010), *Η επινόηση της ετερότητας*, Εκδόσεις Καστανιώτη: Αθήνα
- Touraine, A. (2010), *Μετά την κρίση*, Μεταίχμιο: Αθήνα

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ: πρωτότυπο ή μετάφραση; Η διαμάχη όπως αποτυπώνεται σε εκπαιδευτικά περιοδικά πριν από τη μεταρρύθμιση του 1922.

Δρ, Med., ΚΟΣΕΓΙΑΝ Χαρά

ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΛΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο περιλαμβάνεται:

Α. μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν τη διδασκαλία των Αρχαίων ελληνικών στα Γυμνάσια πριν το 1922.

Β. τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν υπέρ της μετάφρασης ή του αρχαιοελληνικού πρωτοτύπου, κυρίως στα εκπαιδευτικά περιοδικά μεταξύ των ετών 1982/3-1992, ενώ παρουσιάζεται και η τρίτη άποψη που προκρίνει το συνδυασμό και των δύο: η διδασκαλία, δηλαδή, των αρχαίων ελληνικών στα Γυμνάσια να γίνεται ταυτόχρονα από μετάφραση και πρωτότυπο.

Γ. το άρθρο ολοκληρώνεται με την καταγραφή της παρούσας κατάστασης.

ABSTRACT

This article includes:

a. a short historical flash back in educational reforms concerning the lesson of ancient Greek in Greek high schools before 1992

b. the arguments between i) those who support teaching ancient Greek from the prototype, ii) those who prefer teaching ancient Greek in modern Greek translation, because they think in this way they promote the ancient Greek civilization which is much more important than the ancient Greek language itself iii) those who believe in the “third road”, the combination of the two, above mentioned, options.

c. Finally, the paper concludes with a record of the present situation

1. Ιστορικοί σταθμοί- Σημαντικές χρονολογίες

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς κύκλους από την εποχή της Ευρωπαϊκής Αναγέννησης πριν ακόμα τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους. Επίσημα εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα το 1836, αρχικά στα Ελληνικά σχολεία και Γυμνάσια και στη συνέχεια σε όλους τους τύπων των σχολείων για να αποτελέσει από τότε και έως σήμερα βασικό κορμό όλων των αναλυτικών προγραμμάτων. Κατά τα πρώτα χρόνια μάλιστα της απελευθέρωσης, την εικοσαετία 1867-1884 αποτελούσε το 55% των ωρών διδασκαλίας του ΩΠ (Τσουκαλάς, 1987:555).

Κατά το 19^ο αι. έως και το α' μισό του 20^{ου} δεν προβλεπόταν να δίνεται μετάφραση του πρωτοτύπου. Έως το 1929 μάλιστα η όποια μεταφραστική προσπάθεια δεν καλυπτόταν και από νόμο. Στη μεταρρύθμιση του 1929, επί υπουργίας Κ. Γόντικα εκπονείται «σχέδιο νόμου περί εκδόσεως μεταφράσεων αρχαίων κλασικών και νεωτέρων ξένων έργων» (Δημαράς 1974) και δύο χρόνια μετά, με το διάταγμα 18-11-1931 (ΦΕΚ, τ. Α', αρ. φύλλου 12/13-1-1932) εισήχθη στο ΑΠ η μετάφραση στη διδασκαλία των ΑΕ, αν και με διαφορετικές ρυθμίσεις από τάξη σε τάξη, για να καταργηθεί όμως σταδιακά στα αμέσως επόμενα χρόνια.

Μετά το 2^ο παγκόσμιο πόλεμο οι μεταρρυθμίσεις στην παιδεία συνδέθηκαν με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Schultz, 1972), θεωρώντας πως η οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας συναρτάται με το μορφωτικό αγαθό των πολιτών της και άρα η παιδεία δεν

αφορά μόνο αυτούς ως άτομα, αλλά καθορίζει τη δυναμική ανάπτυξης και πλουτισμού μιας χώρας. Η μεταρρύθμιση όμως του 1964 δεν πρόλαβε να αποδώσει τέτοιους καρπούς αν τους είχε ως στόχο, γιατί παρότι η κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου αποδέχτηκε τις πρωτοποριακές προτάσεις του Ευ. Παπανούτσου, η αποστασία του 65 και αργότερα η χούντα του 67 ματαίωσε βίαια την όποια προσπάθεια. Σχετικά με τα ΑΕ προβλεπόταν τότε πρωτότυπο να έχει μόνο η Γ' Γυμνασίου ενώ στις δύο πρώτες τάξεις το κείμενο δινόταν μεταφρασμένο.

Το 1976, αμέσως μετά τη μεταπολίτευση κάτω από την πίεση των νέων συνθηκών, ο Γεώργιος Ράλλης έμελλε σε μια κατά βάση συντηρητική κυβέρνηση, που στο παρελθόν είχε απορρίψει το ίδιο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα, τώρα πια να το υιοθετήσει στο σύνολό του, έτσι που οι ιστορικοί της εκπαίδευσης να μιλούν για τη μεταρρύθμιση του 76 ως «επανάληψη της μεταρρύθμισης του 1964» (Δημαράς, Τζήκας, 2011: 6)

Είχε προηγηθεί το 75 η αναθεώρηση του συντάγματος, στο οποίο -με το περίφημο άρθρο 16- κατοχυρωνόταν -εκτός των άλλων- η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους. Ήταν τέτοιο το κλίμα που ο πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής στις συσκέψεις συντασσόταν με τον Παπανούτσο και το Δημαρά και αντιτίθετο στο Θεοδωρακόπουλο και Δ. Ζακυνθινό που επέμεναν στη χρήση μιας γλώσσας με στοιχεία καθαρεύουσας και δημοτικής, όσο και στη διδασκαλία αρχαίων κειμένων στο γυμνάσιο¹.

Ο νόμος 309 /76² επέβαλε ως «γλώσσα διδασκαλίας, αντικείμενον διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων εις όλες τας βαθμίδας της Γενικής Εκπαιδευσεως είναι από του σχολικού έτους 1976-77 η Νεοελληνική».

Η ΑΕΓ διδασκόταν μόνο από μετάφραση σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, χωρίς να υπάρχει καμιά επαφή με το πρωτότυπο. Η μεταρρύθμιση αυτή κράτησε 16 χρόνια, υπήρξε η μακροβιότερη από τις μεταρρυθμίσεις, αν και υπήρξαν πολλές φωνές που εναντιώνονταν με ισχυρά επιχειρήματα στις θέσεις της και υπήρχαν ζυμώσεις που καταγράφονταν στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.

Έτσι το 1992 το ΥΠΕΠΘ επανέφερε τη διδασκαλία από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Έκτοτε έως και σήμερα οι όποιες αλλαγές αφορούν την κατανομή ωρών και την αλλαγή των διδακτικών βιβλίων. Από το τρέχον σχολικό έτος φαίνεται πως υπάρχει κάποια αλλαγή που αφορά το Λύκειο αλλά είναι πολύ νωρίς αυτή τη στιγμή για να αποτιμηθεί, ακόμα και για να αποτυπωθεί, καθώς ελλείπουν σημαντικές πληροφορίες από τους συντάκτες του ΠΣ της Α' Λυκείου για το πώς εννοούν τη διδασκαλία της ΑΕΓΓ.

Η διδακτική όμως του μαθήματος είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα στην επιτυχή διαμεσολάβησή του προς το μαθητή.

2. Η μέθοδος διδασκαλίας

Η μέθοδος διδασκαλίας των ΑΕ παραμένει δυστυχώς έως και σήμερα σε γενικές γραμμές ανάλογη με αυτήν που είχε προταθεί από τον 4^ο αι. μ. Χ. (Βοσκός-Παπακωνσταντίνου, 1992: 80)! Προσεκτική ανάγνωση από το δάσκαλο και τους μαθητές, επεξεργασία ως προς τη γραμματική και το συντακτικό, βασικά πραγματολογικά σχόλια (ιστορικό -κοινωνικό-θρησκευτικό- γεωγραφικού περιεχομένου), και στη συνέχεια - παλαιότερα- κριτική κειμένου και έως σήμερα απόδοση του κειμένου στη συγχρονική γλωσσική του μορφή³, που μέχρι τη μεταρρύθμιση του 1976 εννοείτο η καθαρεύουσα.

Η μεθοδολογική επιλογή στη διδασκαλία του μαθήματος σε συνδυασμό με τη διάσταση ανάμεσα στο πρωτότυπο και τη μετάφραση έκαναν το μάθημα ένα από τα πιο προβληματικά διδακτικά αντικείμενα του ελληνικού σχολείου. Σοβαρές επιπτώσεις καταγράφονται έως σήμερα στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, όχι βεβαίως μόνο από τη

¹ Οι συσκέψεις έγιναν στις 19 και 27 /1/1976. Βλ. σχετικά ΥΠΕΠΘ (1976), *Συζητήσεις για την αναμόρφωση της Παιδείας*, Αθήνα, και Τζήκας, 2011

² Ν. 309, «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ, αρ. 100, 30/ 4/ 1976

³ Βλ. το: Ανδρέας Βοσκός- Θεόδωρος Παπακωνσταντίνου, *Από τη Μετάφραση στο Πρωτότυπο, Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1992, σ.39-66 και για προσεκτικότερη μελέτη, βλ. τη βιβλιογραφία που αναφέρεται εκεί.

διδασκαλία των ΑΕ αλλά από τη διδασκαλία εν γένει της ελληνικής γλώσσας και τις αντινομίες και τους μύθους που τη συνόδευαν⁴. Στα χρόνια του Νεοελληνικού διαφωτισμού είχε διακηρυχτεί η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας μας “καθώς αυτή μιλιέται και γράφεται”, αλλά στο Νεώτερο Ελληνικό κράτος αυτές οι δύο πλευρές δεν εννοήθηκαν ως ταυτόσημη λειτουργία που συντελείται με τους ίδιους όρους, ως όψεις δηλαδή του ίδιου νομίσματος, με μόνη ορατή διαφορά αυτήν του προφορικού και του γραπτού λόγου, αλλά ως “διαφορετική γλώσσα”, ικανή να απαντά σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ανθρώπους ως και πολιτικά σχήματα! Κι αυτός ο παραλογισμός στιγμάτισε εκατόν πενήντα τουλάχιστον χρόνια ιστορία και σημάδεψε άλλα πενήντα συνθλίβοντάς τα μέσα σε λογικές και όρους “τυπολατρείας, συντηρητισμού και σχολαστικισμού” (Βαρμάζης, 1999: 37)

Η σύγκρουση καταγράφεται κατά κόρον στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, ο οποίος ενεπλάκη ενεργά στο γλωσσικό ζήτημα φιλοξενώντας άρθρα ένθεν κακείθεν, διοργανώνοντας συνέδρια ή αφιερώνοντας ολοσέλιδες καταχωρήσεις σε όποιον είχε άποψη και ήθελε να την εκφράσει, χωρίζοντας κατά κάποιον τρόπο την επιστημονική κοινότητα στους υπερασπιστές της μετάφρασης- πολέμιους του πρωτοτύπου και σε εκείνους που επέμεναν στη διδασκαλία από το πρωτότυπο κείμενο.

3. Η αντιπαλότητα στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο

Η εντύπωση ότι ο ν. 309 του 76 «έβαλε τέρμα στη γλωσσική διαμάχη» (Τζήκας, 2011:6), δεν επαληθεύτηκε από τη συνέχεια. Στην αρχή επικράτησε αισιοδοξία ότι ήρθη το «φράγμα» της αρχαίας γλώσσας... που προκαλούσε μέχρι τώρα (εκπ.μεταρ.76) ανάσχεση στη φυσιολογική γλωσσική αγωγή και την πνευματική εξέλιξη των παιδιών των 12-14 χρόνων» (Βώρος, 1977: 41), αλλά μετά το 82 η συζήτηση για τη διδασκαλία της γλώσσας στην ολότητά της επανέρχεται πιεστικά με αποτέλεσμα το 1983 το περιοδικό *Νέα Παιδεία* να διοργανώσει ένα συνέδριο για τα ΑΕ προκειμένου να φιλοξενήσει τις αντιτιθέμενες απόψεις. Δύο τεύχη του περιοδικού διατέθηκαν αποκλειστικά στην παρουσίαση των πρακτικών, χειμώνας και άνοιξη του 1984, τεύχη 29 και 30. Ταυτόχρονα την ίδια χρονιά, και στον ημερήσιο τύπο συναντώνται πολλά σχετικά άρθρα με έως και πολύ ακραίες θέσεις⁵, ενώ από την άλλη συμβαίνει να διαβάζουμε στα κείμενα για εσωτερικές συγκρούσεις των ίδιων των φιλόλογων που ως δάσκαλοι φαίνονται να προτιμούν τη μετάφραση, αλλά ως φιλόλογοι το πρωτότυπο!⁶

Το 1984 ακόμα ο Γ. Μπαμπινιώτης ιδρύει τον Ελληνικό Γλωσσικό Όμιλο και εκδίδει έναν τόμο στον οποίο περιλαμβάνει τα άρθρα αρκετών πανεπιστημιακών και όχι μόνο δασκάλων που επιχειρηματολογούν υπέρ της διδασκαλίας της ΑΕΓ.⁷ Ανάλογα άρθρα την ίδια περίοδο συναντούμε και σε άλλα εκπαιδευτικά περιοδικά όπως η *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (Α. Κιτσάκης, 1985:58-60), γεγονός που καταδεικνύει το ενδιαφέρον του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

⁴ Βλ. σχετικά Χ. Κοσεγιάν «Η γλωσσική ανάπτυξη...» Φιλολόγος 2010, όπου καταγράφονται πορίσματα έρευνας για το επίπεδο των μαθητών κατά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, Σ. Γκλαβάς – Α. Καραγεωργίου (2006), «Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της ΑΕΓ στο Γυμνάσιο» και ΠΙ, (2010) «Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού»

⁵ βλ. άρθρο ομάδας φιλόλογων “Η διδασκαλία των αρχαίων”: Εφημερ. “*Τα Νέα*”, 7-4-84, στο οποίο προτείνεται η ολοκληρωτική «απόσυρση» του μαθήματος, αφού, κατά τους αρθρογράφους «τα αρχαία ελληνικά είναι νεκρά ως γλωσσική μορφή και ξεπερασμένα ως περιεχόμενο από τα ξένα λογοτεχνικά επιτεύγματα νεότερων χρόνων»(!)

⁶ Κυρ. Πλησής: «Η αναγκαιότητα των Αρχαίων Ελληνικών», *Νέα Παιδεία*, τ.29, σ.32. Στο άρθρο ο Κ. Πλησής στρέφεται εναντίον των Α. Ε. λόγω της σχολικής πραγματικότητας και υπό την ιδιότητά του ως δάσκαλος. Διότι ως φιλόλογος, (σ.33) σημειώνει: “θα ‘ταν για την πνευματική μας προκοπή επιζήμιος, για να μην πω ολέθριος, αν περιοριζόμασταν να γίνουμε μύστες [μιας γραμματείας σαν τη δική μας κλασικής, που ‘χει φτάσει σε ανεπανάληπτη ωριμότητα], μονάχα από τις μεταφράσεις. Και ονειρεύεται -όπως όλοι μας- έναν “καλό εκπαιδευτικό σχεδιασμό”(σ.35)

⁷ “Ελληνική Γλώσσα: Αναζητήσεις και συζητήσεις, ΕΓΟ, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1984

Όμως το θέμα δεν λύθηκε. Σε Ελλάδα και Κύπρο⁸ μεταξύ των ετών 1987- 1990 αναπτύσσεται ένας πλούσιος διάλογος, τόσο σε εφημερίδες⁹, όσο και σε φιλολογικά περιοδικά¹⁰, του κέντρου ή της περιφέρειας. Ο *Φιλολόγος*, περιοδικό του συλλόγου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, αφιερώνει το τ. 47 του 1987 προκειμένου να φιλοξενήσει απόψεις του Φάνη Κακριδή, του Χαραλαμπίδου, του Τζιόλα για το θέμα. Στο ίδιο τεύχος παρουσίασε τις Θέσεις του και ο τομέας Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ.

Η όλη προβληματική που αναπτύχθηκε οδήγησε το 1992 στην επαναφορά της διδασκαλίας των αρχαίων από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, όταν πλέον και ένθερμοι υποστηρικτές της μετάφρασης αναρωτιούνται για την καταλληλότητά της και μάλιστα από το βήμα συνδικαλιστικών περιοδικών των εκπαιδευτικών, όπως του Κωστή Μπαλάσκα στο *Λόγος και Πράξη* (1991).

Μόλις όμως επανήλθαν άρχισε αμέσως η επιχειρηματολογία υπέρ του αντιθέτου. Ο Φάνης Κακριδής στο περιοδικό *Θαλλώ* των φιολόγων της Κρήτης δημοσιεύει άρθρο με τίτλο: «Κόβουμε την παράδοση με το να καταργούμε τα Αρχαία Ελληνικά από το Γυμνάσιο;». Κατά την εφαρμογή ασφαλώς αναπτύχθηκε ένας ουσιαστικός διάλογος που καταγράφηκε στον τύπο, αλλά αυτή τη φορά στρεφόταν κυρίως στην κριτική των μεθοδολογικών επιλογών και των προς διδασκαλία κειμένων¹¹.

4. Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία από τη μετάφραση ή από το πρωτότυπο αρχαίο ελληνικό κείμενο, κυρίως κατά την περίοδο 1983- 1990, μπορούν να ταξινομηθούν τριμερώς: α) εκείνα που είναι υπέρ της μετάφρασης, εκείνα που υποστηρίζουν τη διδασκαλία από το πρωτότυπο και υπάρχει και η τρίτη κατηγορία που ζητά συνδυασμό και των δύο κατά τη διδασκαλία στο Γυμνάσιο.

4.1. Επιχειρήματα υπέρ της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση.

Με πλήρη επίγνωση ότι η όποια ταξινόμηση –πολύ περισσότερο η συγκεκριμένη- ενέχει τον κίνδυνο της αυθαιρεσίας καθώς τα όρια του περάσματος από τη μια σκέψη στην άλλη είναι ελάχιστα διακριτά, συχνότατα δε διαπλέκονται και συνδέονται πολύ στενά, θα επιχειρήσουμε μια ταξινόμηση των επιχειρημάτων λαμβάνοντας υπόψη και το κριτήριο της φθίνουσας συχνότητας, ώστε να προηγούνται, δηλαδή, αυτά που συναντώνται συχνότερα και να έπονται τα σπανιότερα. Τα κατανέμουμε στις ακόλουθες κατηγορίες:

⁸ βλ. ενδεικτικά το *Φιλολογικό Δελτίο*, περιοδική έκδοση του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων, Δεκέμβριος 1989, όπου στον προβληματισμό που αναπτύσσεται η θέση που υιοθετείται είναι η επαναφορά στα Γυμνάσια της διδασκαλίας της ΑΕΓ. (σ. 1-3 & 11)

⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι μόνο το 1987 η Εφημ. *Αυγή* φιλοξένησε 8 άρθρα, το *Βήμα* 4, η *Βραδυνή* 2, η *Εξόρμηση* 2, η *Καθημερινή* 14, τα *Νέα* 5, η *Μεσημβρινή* 4, ο *Ριζοσπάστης* 3, ο *Οδηγητής* και η *Πρώτη* 1, ενώ η *Ελευθεροτυπία* 44(!) άρθρα. Αναλυτικό κατάλογο όλων των άρθρων όπως και παρουσίαση, ταξινόμηση και ομαδοποίηση των επιχειρημάτων και των δύο πλευρών που είχαν αναπτυχθεί στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο από το 1987-1990 μπορείτε να δείτε στο Α. Βοσκόγ- Θ. Παπακωνσταντίνου “Από τη Μετάφραση στο πρωτότυπο”, υποκ. «Αρχαία Ελληνικά και τύπος», σ. 115-130.

¹⁰ Ενεπλάκη ενεργά πάλι η Νέα Παιδεία, αλλά έχουμε άρθρα και στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, ακόμα και στο Λόγο και Πράξη

¹¹ Καταγραφή των σχετικών επιχειρημάτων μπορείτε να δείτε στο υποκεφ. «το ΑΠ του 1993-2000: κριτικός σχολιασμός» στο υποκεφ. «το ΑΠ του 1993-2000: κριτικός σχολιασμός» στο Χ. Κοσεγιάν, (2002) «Αναμόρφωση προγράμματος διδασκαλίας αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο. – συνεργατική έρευνα στην τάξη, διδ. Διατριβή, τμήμα ΦΠΨ, τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών.

I. Ιδεολογικού – εθνικιστικού περιεχομένου

α): Τα Αρχαία Ελληνικά είναι ταυτόσημα με το σχολαστικισμό και την τυπολατρεία (Βώρος, 1984: 49) , όπως άλλωστε σε άλλους καιρούς θεωρούσε ο Γληνός με τον “άταφο νεκρό”, ή ακόμα είναι χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια αποπροσανατολισμού των λαϊκών μαζών από την άρχουσα τάξη(Μπαλάσκας, 1984: 60), προκειμένης της άσκησης κοινωνικού ελέγχου. (Μαρκιανός, 1984: 39)

ι) Η δυσκολία της γλώσσας που γι’ αυτό το λόγο προκειμένου να διδαχτεί «στο ωρολόγιο πρόγραμμα θέρειψε και κατέπτε τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού»¹² οδήγησε σε διπλό πρόβλημα: αφενός δεν επέτρεψε τη διδασκαλία του πολιτισμού μέσα από τα μεταφρασμένα κείμενα ,γεγονός όμως που ίσως είναι και από την πολιτεία κατευθυνόμενο προκειμένου να μην προαχθεί η παιδεία των νέων Ελλήνων , ενώ ταυτόχρονα στην ίδια λογική οδήγησε σε αποστροφή προς τους αρχαίους. (Κωτσαδάμ, 1998)

II. Παιδαγωγικά: σκοποθεσίας του μαθήματος / διδακτικής μεθοδολογίας / αναγνώριση της σχολικής πραγματικότητας

α): Ενδιαφέρει το περιεχόμενο, το μήνυμα που μας στέλνουν οι αρχαίοι μας πρόγονοι κι όχι ο τρόπος που μας το στέλνουν κι είναι τουλάχιστον άδικο να θυσιάζουμε το πρώτο στο βωμό του δεύτερου(Δέτσης, 1984: 74). Ενώ οι δόκιμες μεταφράσεις επιτρέπουν στο κοινό να γνωρίσει τα επιτεύγματα της κλασικής εποχής, χωρίς τα “δύσβατα και σκολιά μονοπάτια” του Συντακτικού και της Γραμματικής.¹³

β) Ακόμα κι αν στη μετάφραση χάνεται η μουσικότητα, η πολυδύναμη εκφραστικότητα, η μοναδική πλαστικότητα και η ασύγκριτη λάμψη του αρχαίου λόγου με τα λογής παιχνιδίσματά του, όπως είναι οι παρονομασίες και τα υπερβατά, τα οποία δεν μεταφράζονται, κερδίζει σε ζωντάνια η διήγηση, η περιγραφή, ο διάλογος, αλλά κυρίως έρχεται στην επιφάνεια το ανθρωπιστικό μήνυμα του κειμένου, συμπαρασύροντας τους νοηματικούς θησαυρούς που το πλαισιώνουν.¹⁴

γ) Το πρόβλημα ακόμα κι αν δεν εστιάζεται στη γλώσσα, εντοπίζεται στη μέθοδο διδασκαλίας. Όταν διδάσκονται από πρωτότυπο οι μαθητές αναλώνονται σε μια άγονη προσπάθεια αποκρυπτογράφησης ενός συστήματος λεκτικών συμβόλων(Μαρκιανός, 1984: 39), οδηγούμενοι παραπέρα σε στείρες μεταφράσεις που δεν προσφέρουν τίποτε παρά μόνο τους κουράζουν. (Καραγεωργίου, 1984: 49)

δ) Ο διδακτικός χρόνος είναι ελάχιστος, για να επιτευχθούν όλα.(Πλησής, 1984: 32) Στον περιορισμένο χρόνο του Γυμνασίου οι μαθητές πρέπει να μάθουν και να θεμελιώσουν τη γλώσσα τη σημερινή, τη συντακτική και τη γραμματική της. Αν μαζί με τη νεοελληνική διδάσκεται και η αρχαιοελληνική γραμματική θα προκληθεί σύγχυση στο μυαλό των παιδιών.(Θ. Κακριδής, 1992: 17)

ε) Το σχολείο είναι λαϊκών μαζών που πορεύονται μέχρι το Λύκειο χωρίς εξετάσεις, με ελάχιστο ενδιαφέρον. Δεν μπορούμε να διδάξουμε πρωτότυπο, όταν οι περισσότεροι οδεύουν προς την τεχνική-επαγγελματική κατεύθυνση. Αντίθετα χρειάζεται να εισάγουμε στο πρόγραμμα περισσότερη τεχνολογία στα πλαίσια της επιστημονικο-τεχνικής επανάστασης

¹² Γεγονός που από παλαιότερα είχε επισημανθεί: Ιω. Σταματάκος: Λεξικόν Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, εκδοτ. οργ, Φοίνιξ, Αθήνα, Πρόλογος σ. 5

¹³ Μαρκιανός, ό.π.,σ.45. Ο Βώρος μάλιστα (ό.π.,σ.47) συνεχίζοντας το επιχείρημα του Μαρκιανού βεβαιώνει ότι κι ο θεατρικός λόγος αγαπήθηκε μόνο όταν μεταφράστηκε

¹⁴ Κυριάκος Κατσιμάνης, «Προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας από μετάφραση’ στο : Αναλύσεις και τομές σε θέματα παιδείας, εκδ. *Επικαιρότητα*, Αθήνα 1985, σ. 21. Ο συγγραφέας ωστόσο, θεωρώντας τις παραπάνω απώλειες «οδυνηρές» προτείνει στο ίδιο άρθρο [σ. 24] : «ο φιλόλογος κατά την προετοιμασία του να συμβουλευέται συστηματικά το πρωτότυπο ώστε να τοποθετείται άμεσα στο κλίμα της χρονικής απόστασης που χωρίζει το παρελθόν από το παρόν , κι ακόμα...μελετώντας το αρχαίο κείμενο θα ξεπερνά πρώτος αυτός τις αδυναμίες του μεταφρασμένου κειμένου και θα αναλύει στους μαθητές του την ακριβή σημασιολογική απόχρωση της επίμαχης λέξης ή φράσης του πρωτοτύπου. ...»

που έχει ήδη αρχίσει και που οι μαθητές πρέπει να προλάβουν (Μαρκιανός, 1984: 45). Αλλιώς καταστρατηγείται η γενική παιδεία για όλους και εισάγεται η ειδική για μερικούς¹⁵. Εκτός του ότι βέβαια ,ειδικά για την Α΄ Λυκείου τα κείμενα είναι ιδιαζούσης δυσκολίας.(Περράκης, 1984

III. Γλωσσολογικά επιχειρήματα

α): Το μεταφρασμένο κείμενο δεν υστερεί σε αισθητική ομορφιά από το πρωτότυπο. Τα περισσότερα υφολογικά στοιχεία παραμένουν και στη μετάφραση, όπου πιο φανερά ακόμα σώζεται η υπόθεση, η αρχιτεκτονική του λόγου, η πλοκή, τα πρόσωπα, η δράση τους.¹⁶

β) Μιλάμε για αρχαία ελληνική γλώσσα. Δεν είναι μία. Άλλη έχει ο Όμηρος, άλλη ο Αισχύλος, άλλη ο Θουκυδίδης, άλλη άλλος συγγραφέας. Επομένως για να μιλήσουμε για γνώση της αρχαίας δεν θα έκαναν τίποτε άλλο τα παιδιά, από το να σπουδάζουν διαφορετικά γλωσσικά συστήματα καθόλη την πορεία των μαθητικών τους χρόνων. Και δεν υπάρχει χρόνος, ούτε η εποχή το επιτρέπει.(Θ. Κακριδής, 1987)

γ) Και παραπέρα -κι αυτό το σημειώνουν λίγο ως πολύ οι περισσότεροι- γιατί όλα αυτά; Τι μας χρειάζονται τα Αρχαία; Για “εμπλουτισμό του λεξιλογίου”, για “άρση της γλωσσικής πενίας” των νέων μας. Μα είναι αυθαίρετο συμπέρασμα αυτό...(Βοσκόγ-Παπακωνσταντίνου, 1992: 123), χωρίς σαφές περιεχόμενο αλλά με σαφή υπαινιγμό ότι η νέα ελληνική γλώσσα είναι φτωχή, ενώ τέτοια είναι η γλωσσική παιδεία¹⁷, έτσι ώστε να οδηγούμαστε σε γλωσσική κινδυνολογία.¹⁸

4.2. Επιχειρήματα υπέρ της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο κείμενο:

I. Αναγκαιότητα της ολιστικής θεώρησης των Αρχαίων Ελληνικών:

¹⁵ Βώρος, ό.π.σ.47. Σε ανάλογο ύφος με τις ίδιες θέσεις ο κ. Βώρος κάνει ακόμα λόγο για “αντικείμενα γενικής παιδείας” εννοώντας την πολιτική οικονομία, την κοινωνιολογία, τη βιοχημεία, τη βιολογία...κι ακόμα για υποχρέωσή μας προς τους μαθητές να διδάξουμε μια ακόμα γλώσσα επικοινωνίας: ιταλική, ρωσική, αραβική...,γεγονός όμως που τον ωθεί να πιστεύει ότι δεν πρέπει να σπαταλάται χρόνος για να “ικανοποιήσουμε το γλωσσικό μας ναρκισσισμό”, αλλά για να “μελετήσουμε το περιεχόμενο και την αξία της κληρονομιάς”, σπουδάζοντας τη νεοελληνική πλουσιότητα και πλαστικότητα γλώσσα .:Φ. Κ. Βώρου, Εμείς και οι αρχαίοι, Ν.Π.,τ.32, φθινόπωρο 1984, σ.33

¹⁶ Δέτσης, ό.π.,σ.75 Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Βώρος στο άρθρο του “Για τη διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας” ,Ν.Π. τ.1,1977, (σ.41-50)

¹⁷ :Θέσεις του τμήματος Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας Α.Π.Θ., περ. Φιλολόγος, τ.47, Θεσσαλονίκη ,Ανοιξη 1987,σ.11-13

¹⁸ Αγαθοκλής Χαραλαμπίδης: “Μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική πενία και υποβάθμιση;”, περ.Φιλολόγος,τ.47, Θεσσαλονίκη 1987, σ.29-34 όπου γίνεται λόγος για αυθαίρετο συμπέρασμα, χωρίς επιστημονική βάση, παρμένο από την εσφαλμένη εντύπωση ότι “η γλώσσα είναι ίδια και ομοιόμορφη σε όλες τις εκδηλώσεις της”, ενώ “κοινή γλώσσα δεν είναι η μία κωδικοποιημένη,αλλά ένα σύνολο χρήσεων που αλληλοσυμπληρώνονται”. Αρα η έννοια της συννενόησης είναι σχετική και όχι απόλυτη.(σ.31)

Ιδια είναι και η θέση του Αλέκου Τζιόλα “Ανάμεσα σε μας και τους αρχαίους η γλώσσα τους γέφυρα ή φραγμός;” ,περ. Φιλολόγος, τ.47, σ.68-79, όπου παραπέρα θεωρείται ότι η γλώσσα ακόμα κι αν έχασε σε πλούτο κέρδισε σε θετικότητα και ακρίβεια(σ.68),ενώ πιο πέρα κάνει “κινήσεις προς το κέντρο”, εγκαταλείποντας τις ακραίες θέσεις, αποδεχόμενος ότι με τη γνώση της αρχαίας ελληνικής πλουτίζεται η νέα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η διδασκαλία της πρώτης, αρκεί η δεύτερη να διδάσκεται σωστά και να μην στενεύει το περιεχόμενό της.(σ.69) Παρακάτω δε, κάνει λόγο για “μεταφραστικό πρόβλημα”(σ.71)

α): Η αρχαία ελληνική γραμματεία έχει ακόμα πολλά να προσφέρει στο σύγχρονο άνθρωπο ,αλλά ειδικότερα σε μας τους νεοέλληνες και σα γλώσσα και σαν περιεχόμενο(Νικολαΐδης, 1984: 39), αφού σαν τέτοιο είναι το κατεξοχήν ανθρωπιστικό¹⁹ μάθημα (Μαρκιανός, 1984) και ως μορφή διδάσκει την ακρίβεια, τη σαφήνεια και την πειθαρχία σκέψης κι έκφρασης.

II. Γλωσσολογικά επιχειρήματα

α) “Το νόημα και η πνευματική αξία του αρχαίου λόγου είναι άρρηκτα δεμένα με τη γλωσσική του μορφή και κανένας μεταφραστής δεν έχει τη δύναμη να τα μετενσαρκώσει ακέραια ή αλώβητα”.²⁰

β) Η μετάφραση δεν μεταφέρει αυτούσια την αισθητική ομορφιά του αρχαίου κειμένου. Εκείνο διέθετε τη δύναμη της γλωσσικής τελειότητας, ενώ αυτή το νόημα ή τη σημασία της λέξεως γλωσσικά. Παραιτούμαστε άρα από την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής ευαισθησίας των μαθητών. Η μετάφραση καθιστά τον αρχαίο λόγο είδος στατικό και άκαμπτο και προπαντός αβαθές...παρέχοντας έτσι “υποβαθμισμένη παιδεία και ελλιπή μάθηση”²¹

γ) Δεν είναι επιχείρημα το ότι η αρχαία γλώσσα δεν είναι μία αλλά πολλές, και άρα δεν μπορούμε να τις διδάξουμε, γιατί και η νέα ελληνική είναι γεμάτη διαλέκτους αλλά αυτό δεν μας εμποδίζει να διδάξουμε τον “κοινό τόπο”.

δ) Και βέβαια το θέμα είναι ζήτημα “γλωσσικής πενίας” και υποχώρησης του πλούτου του λεξιλογίου και της εκφραστικής ικανότητας των μαθητών. Επιπλέον τα παιδιά του Λυκείου δεν έχουν την απαραίτητη γλωσσική υποδομή. Το θέμα είναι και γλωσσικό. Τα νέα ελληνικά έχουν ανάγκη την ετυμολογική διαφάνεια της Αρχαίας Ελληνικής.²² Η νεοελληνική μόνο μέσω της αρχαίας ελληνικής μπορεί να γίνει εύληπτη και εύχρηστη.²³

¹⁹ Ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας του μαθήματος των ΑΕ είναι στην βιβλιογραφία αποδεκτός από τους περισσότερους. Δεν είναι ωστόσο η μοναδική άποψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αντίθετης άποψης είναι το άρθρο του Σακκά όπως αναφέρεται στα Πρακτικά του συνεδρίου της Νέας Παιδείας για τ’ Αρχαία Ελληνικά τ.30,σ.38, όπου το ανθρωπιστικό αποτέλεσμα θεωρείται “πρόσχημα της άρχουσας τάξης” και ως απόδειξη επικαλείται το γεγονός ότι λαοί μακρινοί που ποτέ δεν έχουν διδαχτεί αρχαία θα έπρεπε να μην είχαν ανθρωπιστικά αισθήματα, κάτι που βέβαια δεν ισχύει, όπως άλλωστε είναι φυσικό, αφού κάθε λαός τις αξίες του τις αντλεί από τη δική του κουλτούρα.

²⁰ Αικατερίνη Βαϊρακτάρη-Κοσμά: “Αρχαία Ελληνικά”, Ν.Π., τ.35, 1985, σ.48 και ακόμα “Από τα πρακτικά του συνεδρίου για τ’ Α.Ε. ”σημειώνω τα λόγια του Σκιαδά: “Οι μεταφράσεις οι περισσότερες είναι λάθος...μεταφράσεις απλές, γιατί οι λέξεις έχουν αποχρώσεις” , Ν.Π. τ.30, σ.44

²¹ Αικ. Βαϊρακτάρη- Κοσμά: π., σ.49. Νοιώθω την ανάγκη να μεταφέρω την άποψη της ίδιας φιλόλογου που υπάρχει στο ίδιο άρθρο “Αλλά είναι αληθές πως αν η διδασκαλία του αρχαίου κειμένου ξέπεφτε παλαιότερα σε ξερή τυπολογία από ένα στενής αντιλήψεως ή άτεχνο δάσκαλο, το κείμενο της μεταφράσεως , από μιας παρόμοιας νοοτροπίας και ικανότητας ομότεχνό του ,εκτρέπεται τώρα σε θλιβερή διαδικασία αναμασήσεως του μύθου, μέσα σε μια αφόρητα απελπιστική πενιχρότητα γλώσσας...”(σ.46)

²² Ν.Α.Βολιώτης:ό.π., Ν.Π.57, σ.63-89. Για το ίδιο θέμα: Αγγελου Μπουβή: “Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο” Ν.Π., τ.32, 1984, σ.51-54 και Αικ. Βαϊρακτάρη -Κοσμά, ό.π., Ν.Π., τ.35, σ.57

²³ βλ. άρθρο του Γ.Μπαμπινιώτη στο “Ελληνική Γλώσσα” (Ε.Γ.Ο.), εκδ.Καρδαμίτσα, Αθήνα 1984. Αλλά και Μπαλάσκας Κ. “Νεοελληνική παιδεία και γλωσσική διδασκαλία”, Λόγος και πράξη, τ.45, 1991, σ.5-18, όπου ενώ ξεκινά από την αντίθεση - όπως ο ίδιος διακηρύσσει από την αρχή- θέση, ωστόσο στην κατακλείδα με τίτλο “Μήπως θα ενίσχυε τη γλωσσική παιδεία η διδασκαλία παλαιότερων μορφών της γλώσσας” γράφει: “η δική μου άποψη (και πρόταση) είναι να μπολιάσουμε και να συνδέσουμε τη συγχρονική (επικοινωνιακή) προσέγγιση της γλώσσας με στοιχεία διαχρονικής θεώρησης” (σ.17)

ε) Το γεγονός ότι πολλοί παρασύρονται από δημοσιευμένες μελέτες ξένων επιστημόνων ²⁴ που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της μετάφρασης προκειμένου να μην απορρίπτονται συλλήβδην οι κλασικές σπουδές, είναι αυθαίρετο και αντιεπιστημονικό, όταν αναφέρεται στον Ελλαδικό χώρο, αφού σ' αυτόν είναι ζήτημα ιστορικής συνέχειας και εξέλιξης της ίδιας γλώσσας.

III. Παιδαγωγικά επιχειρήματα: διδακτικής μεθοδολογίας / αναγνώριση της σχολικής πραγματικότητας

α) Η προβαλλόμενη δυσκολία ενός μαθήματος δεν μπορεί να αποτελεί σοβαρό επιχείρημα για την κατάργησή του. Άλλωστε γιατί αυτό το επιχείρημα να αφορά τα αρχαία κι όχι άλλα μαθήματα; (Νικολαΐδης, 1984: 41)

β) «Στην περίπτωση της ΑΕΓΓ η ευθύνη για την αναποτελεσματικότητά της αποδόθηκε και αποδίδεται κυρίως στη διδακτική μέθοδο.» (Βαρμάζης, 1999:46) Αν όμως φταίει η μέθοδος διδασκαλίας, λύση είναι η κατάργηση του πρωτοτύπου κι όχι η αλλαγή της μεθόδου;

γ) Η ποσότητα του διδακτικού χρόνου είναι οπωσδήποτε περιορισμένη. Αυτός όμως ακριβώς είναι και ο λόγος που τα αρχαία πρέπει να επανέλθουν και να διδάσκονται από το Γυμνάσιο, καθώς ο χρόνος του Λυκείου είναι ελάχιστος για μια ουσιαστική γνώση. ²⁵ Έτσι και εκείνοι που θα οδηγηθούν στο Τεχνικό Λύκειο θα έχουν έρθει σε μία επαφή τουλάχιστον με τις ρίζες της γλώσσας μας!

δ) Τα Αρχαία Ελληνικά μετά τη μεταρρύθμιση δεν απευθύνονται σε λίγους, κάνοντας την παιδεία μας “ειδική για μερικούς”, αλλά αντίθετα, προχωρώντας παραπέρα, έγιναν “προνόμιο” (sic) των λίγων!

IV. Ιδεολογικού- εθνικιστικού περιεχομένου

α) Και επιτέλους ας παραδειγματιστούμε από τη διεθνή εμπειρία. ²⁶

Δεν είναι δυνατόν να διδάσκονται ξένοι λαοί τους αρχαίους συγγραφείς από το πρωτότυπο και εμείς στη χώρα που τους μεγάλωσε και τους άνδρωσε να τους θεωρούμε «δύσκολους» στη ριζική μας γλώσσα!

4.3. Ο «τρίτος δρόμος»: Ο συνδυασμός πρωτοτύπου και μετάφρασης:

Ο συνδυασμός πρωτοτύπου και μετάφρασης δεν προέκυψε ως ανάγκη να γεφυρώσει τα πράγματα. Δεν είναι στρογγύλεμα ή συμβιβασμός. Είναι μια σοβαρή επιστημονική άποψη, τεκμηριωμένη με επιχειρήματα που αναγνωρίζοντας την εγκυρότητα κάποιων τουλάχιστον από τα επιχειρήματα των παραπάνω αντιτιθέμενων απόψεων επιχείρησε χωρίς στεγανά και αποκλεισμούς να διερευνήσει πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα θετικά στοιχεία της α και β' μεθοδολογικής προσέγγισης πηγαίνοντας παραπέρα.

²⁴ βλ. και M.Finley, “Κρίση στα κλασικά γράμματα” (μετ.Ν. Χουρμουζιάδη) Φιλολόγος, τ. 4(1965) 157-170

²⁵ Ν.Α.Βολιώτης : “Το πρόβλημα των Α.Ε. στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ν.Π.57, σ.77

²⁶ : Οι κλασικές σπουδές σε όλον τον κόσμο από τη δεκαετία του 80 είχαν αναβαθμιστεί, καθώς το ενδιαφέρον είχε στραφεί και πάλι στις ανθρωπιστικές σπουδές. Για τα αναλυτικά προγράμματα που τις αφορούν στη Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία, βλ. “Από τη Μετάφραση στο Πρωτότυπο”, σ.133-188. Αλλά και σε άλλες χώρες υπάρχουν ειδικά γυμνάσια που διδάσκονται τα αρχαία: Βλ. σχετικά: Αν. Στέφος: “Πληροφορίες για το Εκπαιδευτικό σύστημα της Βουλγαρίας”, Ν.Π.τ.35,1984, σ.66-73

Επιπλέον και ουσιαστικά για το πώς αντιμετωπίζουν οι “ξένοι” τις αρχαίες γλώσσες και τη διδασκαλία τους βλ.: Janine Debut, L'Enseignement des Langues anciennes, P.U.F.Paris 1974 Βλ. επίσης και άρθρο στο “Βήμα”, 25.5.1989 με υπέρτιτλο “Στροφή προς τα αρχαία” και τίτλο: “Αυξάνεται στη Γαλλία το ενδιαφέρον για τα Αρχαία ελληνικά και τα Λατινικά, τη μεγάλη σημασία των οποίων τονίζουν οι ειδικοί.”

Υιοθέτησε έτσι μια πρόταση διδασκαλίας συνδυασμού πρωτοτύπου και μετάφρασης, επιχειρώντας να άρει τα αρνητικά σημεία και των δύο προτάσεων συνάδοντας εν τέλει με τις αρχές της διαλεκτικής: συνθέτει τις ακραίες, αντιτιθέμενες απόψεις, χρησιμοποιώντας τα όποια θετικά στοιχεία τους. Η ιδέα δεν είναι καινούργια. Ήδη από την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού στην κριτική που είχε ασκηθεί για την κυριαρχία στη διδασκαλία της ΑΕΓ της Γραμματικής και του Συντακτικού, ο Δ. Καταρτζής, ο Ιω. Μοισιόδακας και κυρίως ο Αδ. Κοραής κάνουν λόγο για την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής επιστήμης, για ανανέωση της μεθόδου, για άλλους στόχους της διδασκαλίας.²⁷ Ιδιαίτερα ο Κοραής συνιστούσε επίμονα τον παραλληλισμό της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας, πιστεύοντας ότι από αυτήν την σύγκριση θα έβγαιναν νικητές και οι μαθητές (καθώς με αυτόν τον τρόπο το μάθημα θα γινόταν πιο κατανοητό και ευχάριστο) αλλά και η ελληνική γλώσσα. «Κρίνω την παράθεσιν και σύγκρισιν των δύο γλωσσών επιτηδείαν και της παλαιάς την μύησιν να ευκολύνη και την από ημας σήμερον λαλουμένην, όσον είναι δυνατόν, να διορθώση». (Αδ. Κοραής, 1984:409)

Σε αυτή τη λογική ο Βαρμάζης παραπέρα θεωρεί ότι ικανοί φιλόλογοι να διδάξουν ΑΕΓΓ είναι αυτοί που «είναι σε θέση να εφαρμόσουν στη σχολική τάξη τις απόψεις του Κοραή για τη συνεχή αντιπαράβολή των δύο γλωσσικών μορφών, τις θέσεις του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού για την πορεία από το παρόν προς το παρελθόν, από τη νέα προς την αρχαία γλώσσα και είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας.»(1999: 54) Κάτι τέτοιο όμως απαιτεί από τους φιλόλογους «να γνωρίζουν καλά και να μπορούν να διδάξουν τη νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και από την άλλη να κατέχουν την ΑΕΓΓ έτσι που να μπορούν να επισημαίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο γλωσσών και να κάνουν τους απαραίτητους παραλληλισμούς και συγκρίσεις»(Βαρμάζης, 1999: 54), θέση βεβαίως που πολύ ενωρίτερα έχει υποστηριχτεί και από τον Εξαρχόπουλο. (1962:108-109) Στο ίδιο πλαίσιο άλλοι φιλόλογοι προτείνουν διαφορετικές μορφές διδασκαλίας.²⁸

Στην κατεύθυνση του συνδυασμού κινήθηκε και η ομιλούσα στη διδακτορική της διατριβή (Κοσεγιάν, 2002), στην οποία διερεύνησε ένα πρόγραμμα επαναφοράς της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπα και μεταφρασμένα κείμενα, με μετάφραση όμως που θα γραφόταν για να υπηρετήσει διδακτικούς σκοπούς και με διδακτική που θα αξιοποιούσε την κίνηση από το τώρα στο χθες και το αντίστροφο, σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας.

Πεποίθηση ήταν ότι η διδασκαλία της γλώσσας στην ολότητά της μόνο θετικά μπορεί να συμβάλει στην κατάκτηση, χρήση και αξιοποίηση από τους νέους μας του γλωσσικού μας κώδικα, ενώ οι αξίες του ελληνικού πολιτισμού που βασίστηκαν και καρποφόρησαν μέσα στο πλούσιο αξιολογικό υπόβαθρο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, αξίζουν να γίνουν κτήμα των νέων της σύγχρονης Ελλάδας στη γλώσσα που γράφτηκαν και μιλήθηκαν.²⁹ Αυτό πάντα βέβαια σε συνδυασμό με εκσυγχρονισμό της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος.

5. Η παρούσα κατάσταση

²⁷ :Οι αναφορές για τον Δ. Καταρτζή, τον Ιω. Μοισιόδακα και τον Αδ. Κοραή βρίσκονται στο Βαρμάζη, Η διδακτική...ό.π., σ.29-31

²⁸ :Βλ. σχετικά:Κυρ. Πλησής: "Η αναγκαιότητα των Α.Ε. "Ν.Π, τ.29, σ.32-35, αλλά και Αικ. Βαϊρακτάρη- Κοσμά:Αρχαία Ελληνικά, Ν.Π.,τ.35,σ.45-65

²⁹ Άρθρο του Γ. Μπαμπινιώτη στο "Ελληνική Γλώσσα", εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1984 ,(σ. 138-161) με την ευκαιρία της ίδρυσης του Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου, (ΕΓΟ) όπου στις σελίδες 156-157 διαβάζουμε:"...κάθε λαός, όχι μόνο επιτρέπεται, αλλά επιβάλλεται να αναδραστηριοποιεί και αξιοποιεί το ιστορικά θησαυρισμένο λεξιλόγιό του, τις ρίζες, ιδίως τα παντοειδή μορφήματα, τους μηχανισμούς παραγωγής και συνθέσεως που διαθέτει, με δυο λόγια ολόκληρη τη διαχρονική γλωσσική παρακαταθήκη του...Το αντίθετο θα ήταν και α-νόητο και επικίνδυνο γιατί (έτσι)... ανοίγεται η κερκόπορτα του άκριτου και άκρατου δανεισμού της από τις ξένες γλώσσες που οδηγεί στη βαθμιαία αλλοίωση του λεξιλογίου και στην τελική άλωση κι αυτής της γραμματικής της δομής."

Ακόμα και σήμερα ο διάλογος για το πρωτότυπο ή μετάφραση δεν εξέλιπε από το νου των φιλολόγων. Το 2009 η Νέα Παιδεία (τ.131) δημοσίευσε μια έρευνα του Μιχ. Κελπακίδη για τα Αρχαία Ελληνικά. Η έρευνα παρουσιάστηκε και σχολιάστηκε από τις εφημερίδες, Καθημερινή και Βήμα της Κυριακής που φιλοξένησε και άρθρο του Μαρωνίτη, καθώς και από συναδέλφους που έστειλαν τα άρθρα τους στο περιοδικό.³⁰ Για τα δύο επόμενα τεύχη η ΝΠ συνέχιζε να έχει ένθετα άρθρα για τα ΑΕ, όπως του Μπαλάσκα (τ. 132) και του Βώρου και τους ομιλούσας στο 133 τεύχος.

Τα επιχειρήματα δεν είναι πολύ διαφορετικά από αυτά που αναπτύσσονταν σχεδόν 30 χρόνια πριν. Το μένος άλλαξε. Ίσως έγιναν πιο ήπιες οι συζητήσεις και ίσως με τον καιρό καταφέραμε να απαγκιστρωθούμε από στερεότυπα και αγκυλώσεις του παρελθόντος. Ας το ελπίσουμε για το καλό της εκπαίδευσης, των νέων και του τόπου μας συνολικότερα. Γιατί η γλώσσα είναι σταθερό σημείο αναφοράς για έναν τόπο και η εκπαίδευση είναι όντως η επένδυση τούτου του τόπου για το αύριο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαϊρακτάρη –Κοσμά Αικ. (1985) "Τα Αρχαία Ελληνικά", *Νέα Παιδεία*, τ.35, καλοκαίρι
- Βαρμάζης Ν. Δ., (1999) *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα
- Βολιώτης Ν. Α., "Το πρόβλημα των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση", *Νέα Παιδεία*, τ.57
- Βοσκός Α.- Παπακωνσταντίνου Θ.,(1992) *Από τη Μετάφραση στο πρωτότυπο, Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*, Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα
- Βώρος Φ. Κ.(1984) "Μερικές προοιμιακές διευκρινίσεις", *Νέα Παιδεία*, τ.29
- Βώρος Φ. Κ.(1977) "Για τη διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας", *Νέα Παιδεία*, τ. 1
- Βώρος Φ. Κ. (1977) "Εμείς και οι αρχαίοι", *Νέα Παιδεία*, τ.2, φθινόπωρο 1977
- Γκλαβάς Σ. –Καραγεωργίου Α., (2007), «Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της ΑΕ στο Γυμνάσιο», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σ. 5-19
- Debut J., (1979) "Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών" (μετφρ. από την Ειρήνη- Μαρίνη Χατζηφώτη), *Νέα Παιδεία* τ.9, Αθήνα, Άνοιξη 1979
- Δέτσης Δ. Ν. (1984) "Παρατηρήσεις και προτάσεις από τις εισηγήσεις στο Συνέδριο για τ' Α.Ε. στη Μ.Ε.", *Νέα Παιδεία*, τ.30
- Δημαράς Α. (1974), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α (1973) , τ. Β (1974) Αθήνα, Ερμής
- Ελληνικός Γλωσσικός Ομίλος, (1984) *Ελληνική Γλώσσα, αναζητήσεις και συζητήσεις*, Καρδαμίτσα, Αθήνα
- Εξαρχόπουλος Ν., *Ειδική Διδακτική*, τομ. Β', Αθήνα 1962
- Finley M., (1965) "Κρίση στα κλασικά γράμματα" (μετ. Ν. Χουρμουζιάδη) *Φιλολόγος*, τ.4
- Θέσεις του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας Α.Π.Θ. στο θέμα "Η γλώσσα και η παιδεία μας σήμερα", (1987) *Φιλολόγος*, τ.47, Θεσσαλονίκη, Άνοιξη
- Κακριδής Ι. Θ.(1987), «Είναι ολέθριο να γυρίσουμε στα αρχαία», *Φιλολόγος*, τ.47, Θεσσαλονίκη, Άνοιξη (από συνέντ. στο "Έθνος" 4-1-87)
- Κακριδής Ι.Θ.(1992) «Κόβουμε την παράδοση με το να καταργούμε τα Αρχαία Ελληνικά από το Γυμνάσιο;», *Θαλλώ*, Χανιά, Φθινόπωρο, τ. 4, σ. 10-17
- Καραγεωργίου Α. (1984) Από τα πρακτικά του συνεδρίου για Α.Ε, *Νέα Παιδεία*, τ.30
- Κατσιμάνης Κ., (1985) «Προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας από μετάφραση» στο *Αναλύσεις και τομές σε θέματα παιδείας*, εκδ. *Επικαιρότητα*, Αθήνα, σσ. 18-27
- Κιτσάκης Αθ. (1985) «Αρχαία Γλώσσα και σύγχρονη παιδεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.22,

³⁰ Βλ. Εισαγωγικό σχόλιο της Ν.Π. στο Νέα Παιδεία , τ. 133, Αθήνα 2010 (σ.18-19)

Μάης-Ιούνης

- Κοσεγιάν Χ., (2010) «Ένας άτυπος διάλογος για τα αρχαία Ελληνικά: η λύση βρίσκεται ανάμεσα», στο *Νέα Παιδεία*, τ. 133
- Κοσεγιάν Χαρά, (2010) Το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης των μαθητών, όπως διαπιστώνεται στην Α΄ Γυμνασίου: Βελτιωτικές προτάσεις, *Φιλολόγος*, τ. 140, (σ. 291-302), Απρίλης- Ιούνιος, Ιανός, Θεσσαλονίκη
- Κοσεγιάν Χαρίκλεια (2002)«Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος Διδασκαλίας Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο . Συνεργατική Έρευνα στην τάξη», *Διδακτορική Διατριβή*, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα
- Κωτσαδάμ Γ.(1998), “Η διαμάχη γύρω από τα Αρχαία Ελληνικά. Ο θόρυβος για τους τύπους και η “αιδήμων σιγή” για την ουσία”, *Φιλολογική*, ΠΕΦ..τ. 64, Αύγουστος- Σεπτέμβριος
- Μαρκιανός Σ.Σ. (1984),”Τί ζητούμε από τους αρχαίους; ”*Νέα Παιδεία*, τ.29
- Μπαλάσκας Κ. (1984) Από τα πρακτικά του συνεδρίου για τ’ Αρχαία Ελληνικά στη Μέση Εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, τ.30,Ανοιξη
- Μπαλάσκας Κ. (1991)“Νεοελληνική Γλώσσα και γλωσσική διδασκαλία”, *Λόγος και πράξη*, τ.45
- Μπαμπινιώτης Γ.,(1984) *Νεοελληνική Γλώσσα, Μέριμνα, Αμεριμνησία και Υπερπροστασία*, στο ΕΓΟ, Ελληνική Γλώσσα, αναζητήσεις και συζητήσεις, Καρδαμίτσα, Αθήνα
- Μπουβής Αγ.,(1984) “Η διδασκαλία των Α.Ε. στο Γυμνάσιο”, *Νέα Παιδεία* τ.32
- Νέα Παιδεία, (2010), Εισαγωγικό σχόλιο της *Νέας παιδείας*, τ. 133
- Νικολαΐδης Τ., (1984) “Η θέση του μαθήματος των Α.Ε. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”, *Νέα Παιδεία* τ.32, φθινόπωρο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010) «Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού» (έτη συλλογής δεδομένων 2003-2006, υπεύθυνη Χ. Αργυροπούλου)
- Περράκης, (1984)Από τα πρακτικά του συνεδρίου για τα Α.Ε, *Νέα Παιδεία*, τ.30
- Πλησής Κυρ.:(1984) ”Η αναγκαιότητα των Αρχαίων Ελληνικών, *Νέα Παιδεία*, τ.29, Χειμώνας
- Σακκάς Ι. (1984) Από τα πρακτικά του συνεδρίου για τ’ ΑΕ. Στη Μ.Ε. , *Νέα Παιδεία*, τ.29, Άνοιξη
- Schultz Th., (1972), *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Αθήνα Παπαζήση
- Σταματάκου Ιω., (1972) *Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. οργ. Φοίνιξ, Αθήνα
- Στέφος Αν.(1985) ”Πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα της Βουλγαρίας”, *Νέα Παιδεία* τ.35
- Τζήκας Χρ. , (2011) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, στο *Δελτίο*, εκδ. της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, αρ. τεύχους 46
- Τζιόλας Α. (1987) “Ανάμεσα σε μας και τους αρχαίους η γλώσσα τους γέφυρα ή φραγμός;”, περ. *Φιλολόγος*, τ.47
- Τσουκαλάς Κ. (1987), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, Θεμέλιο, σ. 555 κ.ε.
- ΥΠΕΠΘ (1976), *Συζητήσεις για την αναμόρφωση της Παιδείας*, Αθήνα
- Φιλολογικό Δελτίο, (1989) περιοδική έκδοση του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων, Δεκέμβριος
- Χαραλαμπίδης Αγ. (1987) ”Μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική πενία και υποβάθμιση;” περ. *Φιλολόγος*, τ.47

**«Τι πρέπει να κάνουμε για να αφομοιώσουμε τους
ξеноφώνους;» Το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του
Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη γλωσσική αφομοίωση των
ξενόγλωσσων [σε Αττική και Κορινθία].**

Δημήτρης ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ, Καθηγητής Α.Π.Θ.,

Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ, Λέκτορας Π.Δ.Μ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη εξετάζουμε την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της σύμπραξης του κόμματος των Φιλελευθέρων με το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόγλωσσων, ειδικότερα στις περιοχές της Αττικής και της Κορινθίας. Με αφορμή τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχετικό ερωτηματολόγιο της περιόδου και τις εκθέσεις των επιθεωρητών, η εργασία μας κινείται σε τρία πεδία, της εκπαιδευτικής πολιτικής, της παιδαγωγικής και της γλωσσολογικής θεωρίας. Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός, αντλώντας επιχειρήματα και παραδείγματα από τα τρία αυτά πεδία και αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση του προβλήματος των ξενόφωνων πληθυσμών, αναδεικνύει την “εθνική” του διάσταση, προβάλλοντας την πεποίθηση ότι η δημοτική γλώσσα αποτελεί εθνικό κεφάλαιο. Στη λογική αυτή προτείνει ένα διαφορετικό μοντέλο εξελληνισμού απ’ αυτό που μέχρι τότε ίσχυε: το νεωτεριστικό πρωτοβάθμιο σχολείο και την προοπτική της αντικατάστασης της ζωντανής, μητρικής γλώσσας των ξενόφωνων από μια άλλη ζωντανή γλώσσα, τη δημοτική.

ABSTRACT

In our proposal we study the educational policy which was applied in the context of partnership between the Party of Liberals and the movement of Educational Demoticism, concerning the language assimilation of foreign language speakers, in the provinces of Attica and Corinthia, especially. Using the data of the teachers’ answers to a questionnaire of that period and school inspection reports, our study explores the fields of educational policy, pedagogy and linguistic theory. With arguments of these three fields and aiming to confront the matter of foreign language speakers, Educational Demoticism emerged its “national” dimension, as it argued that demotic Greek language constitutes a “national capital”. In this sense, Educational Demoticism provides a different model of “hellenisation”: the modern primary school and the prospect of substitution of one native, mother language from another mother language: the demotic Greek.

Σε μια περίοδο της εκπαιδευτικής μας ιστορίας ιδιαίτερα πυκνή σε γεγονότα και ενδιαφέρονσα ως προς την καλλιέργεια και τη διάχυση νεωτερισμών εστιάζει η παρούσα μελέτη. Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920 προσελκύει το ενδιαφέρον όλο και περισσότερων ερευνητών από διάφορους χώρους. Η δική μας συμβολή επικεντρώνεται στο ζήτημα της ξеноφονίας και τη σχέση του με το σχολείο, όπως το αντιμετώπισε ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός στο διάστημα κατά το οποίο η στενή σύνδεσή του με την εξουσία του εξασφάλιζε τη δύναμη της επιβολής. Είναι γνωστό ότι από το 1917, όταν πλέον το κόμμα των Φιλελευθέρων υιοθετεί το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, η μεταρρύθμιση επιχειρείται να επιβληθεί «από τα πάνω», σε μια πορεία της οποίας τα στοιχεία εντάσσονται στη διαδικασία της «σχεδιασμένης κοινωνικής μεταβολής» (Τερζής, 2010: 308).

Αφορμή για την ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο ζήτημα έδωσαν 86 χειρόγραφες επιστολές δασκάλων από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Αττικής και της Κορινθίας, με τις οποίες απαντούν σε ερωτηματολόγιο των επιθεωρητών τους σχετικά με τους ξενόφωνους μαθητές των σχολείων τους. Οι χειρόγραφες αναφορές των δασκάλων απεστάλησαν το Μάιο του 1918 και προωθήθηκαν υπηρεσιακά από τους αρμόδιους επιθεωρητές στους Ανώτερους Επόπτες της Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη. Το σύνολο των επιστολών περιλαμβάνεται στο «Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο» της «Συλλογής Τριανταφυλλίδη», η οποία φιλοξενείται στην ψηφιοθήκη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα χειρόγραφα έχουν ένδειξη τόπου και χρόνου, τη σφραγίδα του σχολείου και, κατά κανόνα, την υπογραφή των συντακτών τους. Με διακριτό μελάνι υπάρχουν σ' αυτά παρατηρήσεις ή επισημάνσεις του Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Το ερωτηματολόγιο που οι επιθεωρητές Αττικής και Κορινθίας απέστειλαν στους εκπαιδευτικούς σχολείων των αγροτικών και ημιαστικών και όχι αστικών περιοχών της περιφέρειάς τους περιλάμβανε τα ακόλουθα 6 ερωτήματα:

1. «Εις το σχολείον σας φοιτούν μαθηταί ξενόφωνοι, δηλαδή έχοντες ως μητρικήν γλώσσαν, γλώσσαν διαφορετικήν από την εν χρήσει ομιλουμένην Ελληνικήν;
2. Ποία είναι αυτή η ξένη γλώσσα; (Αρβανίτικα, Βλάχικα, Βουλγαρικά, Τουρκικά, Τσιγγάνικα κλπ.) Ως ξένη γλώσσα θα σημειωθεί και η Τσακωνική απέχουσα σημαντικά από την κοινήν Ελληνικήν.
3. Εις ποίαν αναλογίαν ευρίσκονται οι ξενόφωνοι μαθηταί εκάστου σχολείου προς τον όλον αριθμόν των μαθητών του σχολείου; Ως ξενόφωνοι μαθηταί θα σημειωθούν ενταύθα όσοι ομιλούν κατ' οίκον με την μητέρα των ξένην γλώσσαν.
4. Οι ξένοι μαθηταί ομιλούν κατ' οίκον μόνον την ξένην ή και ελληνικά;
5. Αι μητέρες των μαθητών είναι δίγλωσσοι, ομιλούσαι και ελληνικά, ή υπάρχουν και γυναίκες εις το χωρίον ομιλούσαι μόνον την ξένην γλώσσαν;
6. Ο εξελληνισμός των ξενόφωνων έχει προχωρήσει κατά την τελευταίαν τριακονταετίαν; Με άλλας λέξεις υπάρχουν ξενόφωνοι εις το χωρίον, οίτινες εν ω πρότερον ωμίλουν μόνον την ξένην γλώσσαν, ήρχισαν να ομιλούν και ελληνικά, ή ήρχισαν να ομιλούν μόνον ελληνικά;»¹.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ακριβώς την ίδια περίοδο οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι γίνονται αποδέκτες και ενός άλλου ερωτηματολογίου, με το οποίο τους ζητείται «να συνεισφέρουν την πείρα και την κρίση τους» (Τριανταφυλλίδης, 1919: 39-40) σχετικά με τα νέα βιβλία στη δημοτική που χρησιμοποιούν πλέον στις τάξεις τους. Αυτά τα δύο ερωτηματολόγια, σε συνδυασμό με τα μαθήματα που διεξάγουν για τους δασκάλους οι Ανώτεροι Επόπτες την ίδια περίοδο (Δελμούζος, 1919: 16-38), προφανώς σηματοδοτούν για τον εκπαιδευτικό κόσμο μια διαφορετική πρακτική σε σχέση με το παρελθόν, εφόσον τώρα το κέντρο λήψης των αποφάσεων διερευνά τις απόψεις τους, επιζητεί την πείρα και την κρίση τους. Παράλληλα, ωστόσο, οφείλει κανείς να διακρίνει ότι όλα αυτά συμβαίνουν σε μια εποχή έντονων πολιτικών παθών και μισαλλοδοξίας, που καθιστούν τη στάση μιας μερίδας εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα ζήτημα αιχμής όπως το γλωσσικό αναπόφευκτα εφεκτική και συνειδητά ουδετερόφιλη.

Οι απαντήσεις που δίνονται είναι κατά κανόνα σύντομες και περιεκτικές των ερωτημάτων που τίθενται. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι αναφορές περιέχουν αντιφάσεις ή δυσνόητες απαντήσεις. Υπάρχουν, επίσης, αναφορές η αξιοπιστία των οποίων είναι αμφισβητούμενη. Οι απαντήσεις κάποιων δασκάλων της Κορινθίας, ακόμη κι από διαφορετικές περιοχές, είναι πανομοιότυπες και θα μπορούσε κανείς να εικάσει ότι τους υπαγορεύτηκαν. Εξάλλου, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο από τα σχολεία αρρένων και θηλέων της ίδιας περιοχής να αποστέλλονται ακριβώς τα ίδια κείμενα, ένδειξη φυγοπονίας ή πνεύματος υποταγής από την πλευρά των δασκάλων και των διδασκαλισσών.

Πάντως, τα ίδια τα ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τρεις άξονες, πάνω στους οποίους κινείται και η έρευνά μας:

¹ Στο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε από τον επιθεωρητή της Αττικής Ανδρεάδη υπήρξε ένα παρόραμα, που ενδεχόμενα επηρέασε και την κατεύθυνση των απαντήσεων των δασκάλων. Έτσι στο ερώτημα «ήρχισαν να ομιλούν μόνον ελληνικά;», όπως σωστά το απέδωσε ο επιθεωρητής Κορινθίας Βλάχος, οι δάσκαλοι της Αττικής κλήθηκαν να απαντήσουν αν οι ξενόφωνοι των περιοχών τους «έπαυσαν να ομιλούν μόνον ελληνικά»!

- Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τη διερεύνηση του ποσοστού των ξενόφωνων στις συγκεκριμένες περιοχές και αναφέρεται στα τρία πρώτα ερωτήματα. Για τη διερεύνηση της αναλογίας ξενόφωνων και ελληνόφωνων θα αξιοποιήσουμε στοιχεία που προκύπτουν από τις απογραφές της περιόδου.
- Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στα ερωτήματα 4, 5 και 6 και σχετίζεται με την έκβαση της μετάβασης από τη μονογλωσσία στη διγλωσσία. Πέρα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εξετάσαμε τα στατιστικά δεδομένα της περιόδου και τις εκθέσεις των επιθεωρητών για την πληρέστερη διερεύνηση του ζητήματος.
- Ο τρίτος άξονας απορρέει από το περιεχόμενο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο έκτο ερώτημα. Αναφέρεται στη συμβολή της εκπαίδευσης και άλλων μέσων στη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων. Στη συζήτηση αυτού του ζητήματος, κεντρικού στη στοχοθεσία της μελέτης μας, συνεισφέρουν οι απόψεις που καταγράφονται στις αναφορές των εκπαιδευτικών, των επιθεωρητών στο πλαίσιο των επιθεωρήσεων που διενεργούν, η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων των απογραφών και, τέλος, η γενικότερη συζήτηση και οι απόψεις που κατατίθενται στο «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου» την περίοδο αυτή.

Το πρώτο ερώτημα που διερευνούμε αναφέρεται στα ποσοστά των ξενόφωνων στις δύο περιοχές, Αττικής και Κορινθίας. Όλες οι αναφορές των εκπαιδευτικών κάνουν λόγο για «αλβανόφωνους» και «αρβανιτόφωνους». Από τα 40 σχολεία στην περιοχή της Αττικής στα 21 όλοι ανεξαιρέτα οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι αλβανόφωνοι, οι οποίοι χρησιμοποιούν και τα ελληνικά, στα 11 η συντριπτική πλειοψηφία τους, ενώ στα 8 φέρονται να φοιτούν και αλβανόφωνοι (Πίνακας 1).

Μικρότερο είναι το ποσοστό ξενοφωνίας που χαρακτηρίζει την περιοχή της Κορινθίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων της περιοχής (Πίνακας 2). Από τα 45 σχολεία του δείγματός μας, στα 13 φέρονται να φοιτούν μόνο ελληνόφωνοι μαθητές. Στα 19 από αυτά οι δάσκαλοι απαντούν πως το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού χρησιμοποιεί την αλβανική γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Στα υπόλοιπα σχολεία οι ξενόφωνοι μαθητές αποτελούν τη μειοψηφία, την πλειοψηφία ή το ήμισυ των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί το παράδειγμα των σχολείων του Ζευγολατιού Κορινθίας σε σχέση με το πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τα ερωτήματα και την αξιοπιστία κάποιων από τις απαντήσεις. Στο σχολείο Αρρένων ο δάσκαλος γράφει πως «*οι μαθηταί είναι ξενόφωνοι έχοντες και διαφορετική προς την εν χρήσει ομιλουμένην ελληνικήν γλώσσαν*». Και παρακάτω: «*Πάντες μεν ομιλούν την αλβανικήν ή μάλλον γνωρίζοντες αυτήν δύνανται να συνεννοώνται [sic] και Αλβανιστί. Διότι ήδη επεκράτησεν η Ελληνική*». Η δασκάλα του σχολείου Θηλέων, αντίθετα, γράφει πως «*άπασαι αι μαθήτριάι ομιλούν την εν χρήσει ομιλουμένην Ελληνικήν γλώσσαν εν τε τω σχολείω και εν τω οίκω των*». Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα που προκύπτει με τα αγόρια να μιλούν αλβανικά στο σπίτι αλλά όχι και με τα κορίτσια της ίδιας οικογένειας δημιουργεί σοβαρό προβληματισμό για την αξιοπιστία της καταγραφής.

Γενικότερα, πάντως, η αποτύπωση του αλβανόφωνου πληθυσμού στις περιοχές της Αττικής και της Κορινθίας αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Άλλωστε, οι οργανωμένες απογραφές που διενήργησε το Ελληνικό Βασίλειο από το 1860 σε διάφορα διαστήματα ως προς τη γλωσσική συμπεριφορά των κατοίκων αναφέρονται σε διαφορετικές διοικητικές ενότητες, όπως αυτές προσδιορίζονται από τον εκάστοτε διοικητικό χάρτη της χώρας, και εστιάζουν σε διαφορετικά ερωτήματα. Σημαντική δυσχέρεια προκύπτει και από το γεγονός ότι πρόκειται για περιοχές των οποίων ο οικιστικός ιστός είναι διάσπαρτος, οπότε οι μετονομασίες που γίνονται με βάση αρχαία ονόματα δήμων της Αττικής και της Κορινθίας δε συμπίπτουν απολύτως με κάποιους από τους υπάρχοντες οικισμούς (Garden, Bournova, 2010: 181-203).

Παρά τις δυσχέρειες, η συγκριτική εξέταση των απογραφικών δεδομένων των ετών 1879 και 1920 ως προς τη γλωσσική συμπεριφορά των κατοίκων των επαρχιών Αττικής και Κορινθίας φανερώνει την ύπαρξη αλβανόφωνων αλλά και τη σημαντική μείωση της ξενοφωνίας και στις δύο περιοχές στο ίδιο διάστημα. Στην απογραφή του 1879, στις περιοχές από όπου προέρχονται τα ερωτηματολόγια καταγράφονται ξενόφωνοι που δε χρησιμοποιούν

την ελληνική στα σπίτια τους² επί του συνολικού πληθυσμού στην επαρχία Αττικής 57%, την επαρχία Μεγαρίδος 99% και την επαρχία της Κορίνθου 28% (Πίνακας 3) (Υπουργείον Εσωτερικών 1881). Στην απογραφή του 1920, τα δεδομένα για όσους και όσες χαρακτηρίζονται αλβανόφωνοι οδηγούν σε ποσοστά σημαντικά μικρότερα και στις τρεις επαρχίες: για την Αττική το 10,2% του πληθυσμού, τη Μεγαρίδα το 9,7% και την Κορινθία το 5,4% (Πίνακας 4) (Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας, 1921, 1927, 1929). Πρόκειται για σημαντική μείωση του αριθμού των αλβανόφωνων στις συγκεκριμένες περιοχές, τους λόγους της οποίας θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε παρακάτω.

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στα ερωτήματα 4, 5 και 6 και σχετίζεται με τη διαδικασία της μετάβασης από τη μονογλωσσία στη διγλωσσία.

Σύμφωνα με τα απογραφικά δεδομένα του 1920 εμφανίζεται να μη γνωρίζει την ελληνική γλώσσα το 3,17% του πληθυσμού των περιοχών αυτών. Πρόκειται για 4.929 άτομα σε σύνολο πληθυσμού 155.375. Οι υπόλοιποι 7.408, περίπου οι 6 στους 10 αλβανόφωνους, καταγράφονται να γνωρίζουν και την ελληνική γλώσσα. Τρεις παρατηρήσεις μπορούμε να κάνουμε για την εικόνα που αναδεικνύουν τα απογραφικά δεδομένα σε σχέση με τη μετάβαση στη διγλωσσία:

α) η πρώτη έχει να κάνει με το ότι στο σύνολο των αλβανόφωνων φαίνεται πως ένα σχετικά υψηλό ποσοστό, των απερχόμενων γενεών ενδεχομένως, παραμένει μονόγλωσσο, αδυνατώντας ή αδιαφορώντας να μετακινηθεί γλωσσικά προς την κυρίαρχη ελληνική γλώσσα

β) παράλληλα, βέβαια, η πλειοψηφία των αλβανόφωνων εμφανίζει χαρακτηριστικά διγλωσσίας, στην αποτύπωση της οποίας θα συντελέσουν καίρια οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού κόσμου με τη μικροϊστορική διάσταση την οποία συνεισφέρουν

γ) τέλος, τα απογραφικά στοιχεία, συγκρινόμενα μ' αυτά του 1879, αναδεικνύουν, επίσης, ότι στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα έχει ήδη συντελεστεί μια αξιοπρόσεκτη γλωσσική μετακίνηση του αλβανόφωνου πληθυσμού προς την ελληνική γλώσσα. Η μειονοτική γλώσσα φαίνεται να έχει αντικατασταθεί από την κυρίαρχη για την πλειοψηφία του αλβανόφωνου πληθυσμού μέσα σε διάστημα 40 χρόνων.

Τα δεδομένα που προσφέρουν οι απαντήσεις των δασκάλων στο ζήτημα της διγλωσσίας είναι, σε μεγάλο βαθμό, διαφωτιστικά για τη διαδικασία μετάβασης από τη μειονοτική γλώσσα στην κυρίαρχη. Στο ερώτημα αν «οι ξένοι μαθηταί ομιλούν κατ' οίκον μόνον την ξένην ή και ελληνικά» οι απαντήσεις στη συντριπτική τους πλειοψηφία δείχνουν ότι τα μέλη της κοινότητας των αλβανόφωνων χρησιμοποιούν τόσο την ελληνική γλώσσα όσο και τη μητρική τους σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας, ακόμη και μέσα στα σπίτια τους. Εξαιρέσεις συναντούμε στις περιοχές της Σαλαμίνας, του Γραμματικού και των Βιλλίων στην Αττική, των Εξαμιλίων και του Κατακαλίου στην Κορινθία, όπου χρησιμοποιείται κυρίως ή αποκλειστικά η αλβανική στο σπίτι. Σε ορισμένες κοινότητες της Κορινθίας οι δάσκαλοι διατείνονται πως και στο σπίτι οι μαθητές τους χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα³. Διαφωτιστικές είναι και οι παρατηρήσεις των δασκάλων στο ζήτημα αυτό, οι οποίες καταδεικνύουν ότι η σχολική γενιά των αλβανόφωνων κοινοτήτων στη συγκυρία του 1918 είναι μια γενιά στο κατώφλι της γλωσσικής μετάβασης⁴, ότι στη διαδικασία αυτή συμβάλλουν οι ίδιες οι μητέρες των παιδιών⁵ και ότι, όπως είναι αναμενόμενο, η διγλωσσία αυτή δυσχεραίνει την προσπάθεια των παιδιών να ανταποκριθούν στη γλωσσική διδασκαλία του σχολείου: «εκτός δε του οίκου των και ιδία εν τω Σχολείω ομιλούσι διαστρεβλύντες την Ελληνικήν γλώσσαν με το να είναι δίγλωσσοι, δυσκολευόμενοι να εκφράσωσι τα διανοήματά των και θέντες άρθρα τα μη προσήκοντα οίον "η παιδί", "το γυνάικα", "η τραίνος" κλπ».

² «Εκ των κατοίκων του Ελληνικού Βασιλείου 58.858 δεν λαλούσιν εν τη οικογενεία αυτών την ελληνικήν γλώσσαν. Εκ των μη λαλούντων την ελληνικήν απεγράφησαν εις τας εξής επαρχίας».

³ Πρόκειται για αναφορές των σχολείων Ασσού, Βραχατίου, Περιγαλίου, Θηλέων Ζευγολατίου, Κοκκωνίου και Βέλλου.

⁴ «Οι μαθηταί κατ' οίκον ομιλούν μόνον τη Ελληνικήν. Καθ' οδόν δε και αλλαχού ερωτώμενοι υπό χωρικών εις την αλβανικήν απαντώσιν εις την Ελληνικήν.» «Μετά μεν των γονέων των την αλβανικήν, μετά δε των αδελφών των και εν γένει των αγόντων ηλικίαν έλαττον των 15 ετών την εν χρήσει Ελληνικήν μετά ιδιοτισμών [sic] πολλών».

⁵ «Διότι καταβάλλεται προσπάθεια υπό των μητέρων ίνα ομιλούν τα τέκνα των την ελληνικήν.»

Σε παρόμοιες επισημάνσεις ως προς το επίπεδο της γλωσσικής κατάστασης των αλβανόφωνων μαθητών στο σχολείο προβαίνει και ο επιθεωρητής Αθηνών Δημοσθένης Ανδρεάδης. Θεωρεί ότι η ξενοφωνία των μαθητών αυτών: *«δυσχεραίνουσα τα μέγιστα την κατά τα πρώτα έτη της εις το σχολείον φοιτήσεως των αλβανοφώνων μαθητών συνεννόησιν αυτών εν τη Ελληνική μετά των διδασκάλων των επιδρά τα μέγιστα την κατά τα πρώτα έτη της εις το σχολείον φοιτήσεώς των. Είναι δε τη αληθεία οδυνηρόν να βλέπη τις και μαθητάς ακόμη της Δ' τάξεως όλων των σχολείων των Μεσογείων της Αττικής, ευφρεστάτους καθ' όλα να μη δύνανται ν' αποδώσουν εν συνεχεία λόγου και 2 ακόμη προτάσεις, να προφέρουν δε τραχύτατα το δ, το θ και το λ, ως οι βουλγαρόφωνοι της Μακεδονίας. Και ταύτα πάντα να συμβαίνουν εις τα πρόθυρα των Αθηνών και μετά 100 έτη ελεύθερον βίον!»* (Ανδρεάδης, 1919).

Πάντως, τα ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν οι δάσκαλοι αναφορικά με τη γλωσσική συμπεριφορά των μητέρων των μαθητών και την πρόοδο που σημείωσε ο γλωσσικός εξελληνισμός των κατοίκων στην τελευταία τριακονταετία προκαλούν απαντήσεις, οι οποίες δείχνουν πως τα πράγματα δεν είναι αμετάβλητα στα 100 έτη του ελεύθερου βίου. Οι μητέρες των μαθητών θεωρούνται δίγλωσσες στην πλειονότητα των απαντήσεων. Συνήθως, όσες δε γνωρίζουν την ελληνική είτε είναι περασμένης ηλικίας είτε κατοικούν σε απόμακρα χωριά. Διαφορετικές εκτιμήσεις κάνουν στα Άνω Λιόσια, όπου από τις 150 μητέρες μόνο 3 ή 4 μιλούν και την ελληνική, στα Χάσια της Φυλής και στο Γραμματικό, όπου η πλειοψηφία δε γνωρίζει την ελληνική, και στη Μάτσα Σικυώνος της Κορινθίας, όπου οι μητέρες φέρονται να μιλούν μόνο την αλβανική. Πάντως, για το επίπεδο στο οποίο οι μητέρες κατέχουν την ελληνική εκφράζονται συνήθως επιφυλάξεις. Υπάρχει μεταξύ των απαντήσεων και η παράδοση επισήμανση δασκάλου χωριού της Κορινθίας, μάλλον οπαδού της «καθαρής γλώσσας» και των αποτελεσματικών μεθόδων της, ότι: *«είναι αρβανίτισες, αλλ' ομιλούν και την καθαρεύουσαν ελληνικήν. Υπάρχουν και μητέρες ολίγες, αίτινες δεν γνωρίζουν τα αρβανίτικα, αλλά μόνον την καθαρεύουσαν ελληνικήν»!*

Η γενική αίσθηση που διακρίνει τους δασκάλους και τις δασκάλες που απαντούν στα ερωτηματολόγια είναι ότι ο εξελληνισμός των ξενόφωνων έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο κατά την τελευταία τριακονταετία. Είναι μια αίσθηση που είναι συμβατή με την εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις που δίνονται στα σχετικά με τη διγλωσσία ερωτήματα, στις οποίες εμπεριέχονται φράσεις όπως *«σήμερον πάντες ομιλούν αμφοτέρας τας γλώσσας»*, *«έχει τόσον προχωρήσει ώστε ενώ τότε υπήρχον πολλοί γονείς μη δυνάμενοι να συνεννοηθώσιν ελληνιστί ήδη συμβαίνει το εναντίον. Υπάρχουσι δε πολλαί οικογένειαι, αίτινες τελείως απέρριψαν την Αλβανικήν»* και *«προ τριακονταετίας ολίγιστοι ωμίλουν Ελληνικά. Τουναντίον τώρα ολίγιστοι είναι οι μη ομιλούντες αυτά. Πάντες όμως οι χωρικοί μεταξύ των συζητούν Αρβανίτικα»*. Κάποιοι διδάσκοντες αποτολμούν και προβλέψεις για την εξάλειψη της αλβανοφωνίας στις περιοχές τους είτε μόλις εκλείψουν οι γεροντότεροι είτε μόλις εκλείψει η γενιά των γονέων των μαθητών είτε και μέσα σε λίγα χρόνια.

Υπάρχουν, βέβαια, εκεί όπου η μετάβαση στη διγλωσσία δε φαίνεται να έχει επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, και αντίθετες απόψεις. Σε αυτές τις λίγες περιπτώσεις, 5 στο σύνολο των 85, είναι αξιοσημείωτη η ταύτιση τριών αναφορών για τις αιτίες που ενδεχομένως σχετίζονται με την παρατηρούμενη στασιμότητα. Η μικρή πρόοδος αποδίδεται στην αφοσίωση που δείχνουν οι κάτοικοι στη μητρική τους γλώσσα, την αλβανική⁶.

Εκ διαμέτρου αντίθετες είναι οι απόψεις άλλων διδασκόντων. Ανάμεσα στους λόγους στους οποίους αποδίδουν την πρόοδο του εξελληνισμού των αλβανόφωνων κατοίκων των περιοχών συγκαταλέγεται η υποβάθμιση της μητρικής τους γλώσσας σε ιδεολογικό επίπεδο, καθώς αυτοί αρχίζουν να θεωρούν την αλβανική *«ως γλώσσαν βάρβαρον, ως τοις παρεστήθη»*⁷. Παράλληλα, οι γονείς παρουσιάζονται *«ν' αγαπήσωσιν επ' εσχάτων»* την ελληνική και να καταβάλλουν προσπάθειες να τη χρησιμοποιούν και στο πλαίσιο της

⁶ *«Τυχάνει ανεπαίσθητος κατά την τελευταίαν τριακονταετίαν, καθότι θεωρούσιν την Αλβανικήν ως ιθαγενή και μητρικήν των γλώσσαν μεθ' όλης τας νουθεσίας και τας προτροπάς όπως εγκαταλείψωσι εντελώς την Αλβανικήν. Οι δε κάτοικοι τυχάνουσι βάρβαροι και άξεστοι ευρισκόμενοι εισέτι εις αρχέγονον και πρωτογενή κατάστασιν»*, *«Εσχάτως αι μητέρες συναναστρεφόμεναι με τους μαθητάς ήρχισαν να εννοώσι την Ελληνικήν, αλλά δυσκολεύονται να την ομιλώσι. Συνεπώς ομιλούν την Αλβανικήν. Η ξάπλωσις [sic] της Ελληνικής γλώσσας βραδύνει, λόγω της αφοσιώσεως των κατοίκων προς την Αλβανικήν θεωρούντες ταύτην μητρικήν των»*.

⁷ Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στην αναφορά του δασκάλου του σχολείου Αρρένων Μάτσας Σικυώνος.

οικογένειας. Η θεώρηση αυτή των πραγμάτων έχει σημασία, αν τα πραγματολογικά δεδομένα στα οποία βασίζεται ευσταθούν, καθώς αναδεικνύει ότι στο μεταίχμιο 19^{ου} και 20^{ου} αι. περίπου καταγράφεται η απαρχή της διαδικασίας που θεωρείται από αρκετούς σημαντικούς επιστήμονες στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας ότι οδήγησε στην περιθωριοποίηση της τοσκικής διαλέκτου στην περιοχή. Σε μελέτη του για τα αρβανίτικα και τη γλωσσική θνησιμότητα ο Τσιτσιπής αναδεικνύει τους ιδεολογικούς παράγοντες ως πρωταρχικούς, στη διαδικασία γλωσσικής μετακίνησης των αλβανόφωνων. Οι Αρβανίτες, οι οποίοι έγκαιρα ενσωματώθηκαν στην ελληνική εθνική ιδεολογία, σταδιακά εσωτερίκευσαν ως κυρίαρχο κώδικα την ελληνική γλώσσα, ενώ τα αρβανίτικα προσδιόρισαν το αίσθημα της αλληλεγγύης εντός της κοινότητας (Tsitsipis, 1988: 8-20). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «σε κοινότητες υπό γλωσσική μετάβαση η κατάσταση οδηγείται στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου είδους “μεταπραγματικής εναισθητοποίησης” κατά την οποία η εθνο-ιδεολογική θεώρηση της γλώσσας ισοδυναμεί με την επιτηδευμένη χρήση των ελληνικών και στη σφαίρα της ενδοκοινοτικής επικοινωνίας» (Tsitsipis, 1988: 15).

Από τις απαντήσεις των δασκάλων οι ομάδες εκείνες για τις οποίες θεωρείται ότι έχει προχωρήσει ιδιαίτερα ο γλωσσικός εξελληνισμός τα τελευταία χρόνια είναι οι γυναίκες και τα παιδιά. Καθολική σχεδόν είναι η εκτίμηση πως τα παιδιά της σχολικής ηλικίας είναι πλέον γνώστες της ελληνικής γλώσσας και ότι, σταδιακά, τη χρησιμοποιούν ως τον κυρίαρχο γλωσσικό κώδικα. Ως προς τις γυναίκες, σημειώνεται με έμφαση σε αρκετές αναφορές ότι, ενώ προ τριακονταετίας δε γνώριζαν την ελληνική, το 1918 τη χρησιμοποιούν σε διάφορες περιστάσεις, ανταποκρινόμενες και στη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών τους. Επομένως, φαίνεται ότι ο γλωσσικός εξελληνισμός είχε προχωρήσει σε μια εγγράμματη ομάδα του πληθυσμού, τους μαθητές, και σε μια κατά γενική παραδοχή αναλφάβητη ομάδα, τις γυναίκες. Τα στατιστικά δεδομένα του 1920 επιβεβαιώνουν αυτή την εικόνα και αναδεικνύουν την παραδοξότητά της (Πίνακας 5): στο σύνολο του πληθυσμού των ξενόφωνων της Αττικής και της Κορινθίας οι γυναίκες, αν και είναι αναλφάβητες (62%) σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες (48%), παρουσιάζονται να γνωρίζουν την ελληνική σε επίσης μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των ανδρών (65% έναντι 59%). Με άλλα λόγια, αν θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι ο εγγραμματισμός οδηγεί στην εκμάθηση της γλώσσας, είναι απροσδιόριστα τα άλλα μέσα που καθιστούν ικανούς επιπλέον 496 αναλφάβητους άντρες και 1.963 αναλφάβητες γυναίκες, και κυρίως αυτές τις τελευταίες, να γνωρίζουν την ελληνική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. ΞΕΝΟΦΩΝΟΙ ΚΑΤΑ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗ (ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΠΟΓΡΑΦΗ 1920)			
	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
Εγγράμματοι	2889	2129	5018
Αγράμματοι	2756	3891	6647
Μη δηλωθείσα	104	266	370
Σύνολον	5749	6286	12035
Εξ ων γνωρίζουσι και την Ελληνικήν	3385	4092	7477
Δε γνωρίζουν την Ελληνική	2364	2194	4558

Κάπου εδώ ξεκινά η συζήτηση του τρίτου άξονα της έρευνάς μας, η διερεύνηση δηλαδή της συμβολής της εκπαίδευσης και άλλων μέσων στη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων. Οι απαντήσεις των δασκάλων και των διδασκαλισσών επικεντρώνονται στο ρόλο του σχολείου. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ρόλο της εκπαίδευσης των γυναικών που εξασφαλίζει «μητέρας ελληνοπρεπείς». Παράλληλα, γίνεται μνεία και στις μεθοδεύσεις των δασκάλων, συνήθως απειλές ή νουθεσίες, ώστε η μητρική να μην ομιλείται στο σπίτι ή στους δρόμους. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει το σχολείο και στην εμπέδωση της ανωτερότητας της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές. Άλλα μέσα που αναφέρονται ότι έχουν συντελέσει στον εξελληνισμό των ξενόφωνων είναι η συναναστροφή των κατοίκων με τους ελληνόφωνους δημοσίους υπαλλήλους και τους «παραθερίζοντες Αθηναίους», καθώς επίσης και η γεωγραφική εγγύτητα των οικισμών με τους οδικούς άξονες και τα αστικά

κέντρα των περιοχών αυτών. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι και οι προτάσεις που υποβάλλει στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ο επιθεωρητής των σχολείων των Αττικής Δημοσθένης Ανδρεάδης. Ο Ανδρεάδης θεωρεί ότι η κατάσταση στα αλβανόφωνα χωριά της Αττικής θα βελτιωνόταν, αν σε καθένα από αυτά ιδρύονταν ιδιαίτερη νηπιακή τάξη ή νηπιαγωγείο, δίνονταν κίνητρα να παραμένουν τα κορίτσια στο σχολείο μέχρι και την Στ' τάξη και ιδρύονταν «Αντιξενόφωνικοί Σύλλογοι», τη διεύθυνση των οποίων θα μπορούσαν να αναλάβουν οι δασκάλες της περιοχής, με σκοπό να περιορίσουν τη χρήση της αλβανικής γλώσσας μεταξύ των ενηλίκων (Ανδρεάδης, 1919).

Η συζήτηση για το ρόλο του σχολείου στον εξελληνισμό των ξενόφωνων απέκτησε μεγαλύτερη επικαιρότητα μετά και την προσάρτηση της Μακεδονίας στο ελληνικό κράτος. Η έντονη εθνογλωσσική πολυμορφία ήταν μια κατάσταση ασύμβατη με τις θέσεις του ελληνικού εθνικισμού, όπως αυτές είχαν προσδιοριστεί κάτω από την επήρεια του γερμανικού ιδεαλισμού⁸. Προφανώς, και η παρουσία ελληνικών πληθυσμών εκτός των ελληνικών συνόρων υπήρξε, επίσης, μια σημαντική παράμετρος που διαμόρφωσε την ελληνική στάση απέναντι στη γλωσσική πολιτική και στα μειονοτικά θέματα, γενικότερα. Η συζήτηση αυτή αποτέλεσε μια πρώτης τάξης ευκαιρία για τους υποστηρικτές της δημοτικής να αντιπαρατεθούν με τους εκπροσώπους της καθαρεύουσας σε σχέση με την αφομοιωτική δυναμική της καθεμιάς⁹. Είναι χαρακτηριστικό ότι ως πεδίο αντιπαράθεσης η συνεισφορά της κάθε γλωσσικής μορφής στις εθνικές προτεραιότητες αναδεικνύεται ακόμη και από τη σημειολογία στις ονομασίες των εταιριών που ιδρύονται στο ίδιο διάστημα της πρώτης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα. Η «Επιτροπεία προς Έννομον Προστασίαν της Εθνικής Γλώσσας» και η Εταιρεία «Εθνική Γλώσσα» (Σταυρίδη-Πατρικίου, 2000: κβ')¹⁰ συστήνονται για να ενισχύσουν την επικράτηση της «εθνικής γλώσσας», της καθαρεύουσας ή της δημοτικής αντίστοιχα, προκειμένου να εξυπηρετηθεί το εθνικό συμφέρον.

Μέσα από το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου ο Τριανταφυλλίδης επιχειρεί να κάνει γνωστές τις θέσεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στο κείμενό του που τιτλοφορεί «*Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας*» (Τριανταφυλλίδης, 1915: 11-46). Ο Τριανταφυλλίδης υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση της εθνικής ενότητας προϋποθέτει τη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση¹¹ των ομάδων των ξενόφωνων και ότι αυτή εξυπηρετείται μέσω μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη χρήση της δημοτικής στα σχολεία (Αλεξάκης, Γεωργίου, 2004). Σε σχέση με το ζήτημα της αλβανοφωνίας που εξετάζουμε, ο Τριανταφυλλίδης υποστηρίζει στο συγκεκριμένο άρθρο του

⁸ Με το τέλος του Α' Παγκόσμιου Πολέμου η συζήτηση αυτή έγινε ακόμη πιο συχνή στους κύκλους των εκπαιδευτικών και των διανοούμενων, καθώς μετά τις υπογραφές συνθηκών για τις μειονότητες, τα μειονοτικά ζητήματα θεωρούνταν ότι δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις σε τρίτους να παρεμβαίνουν μονομερώς στα εσωτερικά της Ελλάδας και να απειλούν την κρατική κυριαρχία, (Διβάνη, 1995: 372).

⁹ Η θέση του δημοτικισμού ότι η δημοτική γλώσσα αποτελούσε εθνικό κεφάλαιο διατυπώνεται εύστοχα από τον Ψυχάρη στα 1888: «το γλωσσικό είναι ζήτημα πολιτικό. ό,τι πολεμά να κάμη ο στρατός για τα φυσικά σύνορα θέλει η γλώσσα να το κάμη για τα σύνορα τα νοερά. πρέπει και τα δυο τους να παν πολύ μακριά να πάρουν πιότερο τόπο. Μαζί θα προκόψουν μια μέρα», (Ψυχάρης, 1983: 201).

¹⁰ Η εταιρία «Εθνική Γλώσσα», που αποσκοπούσε στη διάδοση της δημοτικής, επισημαίνει στη διακήρυξή της τη σύνδεση της διδασκαλίας της δημοτικής με τη διείσδυση στους αλλόγλωσσους πληθυσμούς της Μακεδονίας: «Το μεγάλο όπλο του έθνους στη Μακεδονία είναι το σχολείο... στα νηπιαγωγεία της Μακεδονίας τα βουλγαρόφωνα ελληνόπουλα δε μάθαιναν ούτε λέξη ελληνική, γιατί οι δασκάλες τα έβαζαν να διαβάζουν κείμενα της αττικής ή της καθαρεύουσας. Το ίδιο γίνεται και με τους σλαβόφωνους και βλαχόφωνους Έλληνες της Μακεδονίας. Κι αυτούς τους χάνει το γένος, γιατί το σχολείο δεν είναι ικανό να τους μεταβάλει σε ελληνόφωνους, αφού τους μαθαίνει γλώσσα νεκρή», (Κορδάτος, 1974: 164).

¹¹ «Τι θα πη γλωσσική αφομοίωση ενός λαού; Θα πη μαθαίνω και διαδίνω στους ξενόφωνους αυτούς ανθρώπους τη γλώσσα μου, τους κάνω να μεταχειρίζονται τη γλώσσα που μιλώ εγώ – όχι όμως σαν κάτι ξένο, καθώς λ.χ. άμα μαθαίνομε εμείς γαλλικά ή γερμανικά, μα έτσι που να γίνη σιγά σιγά δική τους, σα μητρική, και να τη μεταχειρίζονται σε κάθε της ζωής τους περίσταση, σε χαρά και λύπη, για σκέψεις κι αισθήματα, στο σπίτι, στη δουλειά και στην κοινωνική ζωή. [...] με τη γλωσσική αφομοίωση κερδίζει ο ξενόφωνος, όσο δεν τα έχει, και κάτι άλλο: την κοινότητα στα αισθήματα και στη σκέψη και στη ζωή, ολόκληρο τον πολιτισμό του ομόγλωσσου πια λαού. Έτσι είναι η γλωσσική αφομοίωση η κυριώτατη προϋπόθεση για το άπλωμα της φυλής και σε ξένους λαούς, και γιαυτό δεν μπορούμε να τη νιώσωμε πως θα πετύχη – κι όταν ακόμη γίνεται σε φυλή χωρίς καμιά ξεχωριστή εθνική συνείδηση, λ.χ. τους Αρβανίτες στην Ελλάδα- όσο δεν έχομε στη γλώσσα το φορέα ενός ανώτερου πολιτισμού, μιας καλλιεργημένης φιλολογίας μιας παιδείας αληθινής. Έτσι είναι η γλώσσα το κυριώτατο όπλο για μια πνευματική κατάκτηση», (Τριανταφυλλίδης, 1915: 13).

πως «θα περίμενε κανείς πως το σχολείο, το κύριο όργανο για τη γλωσσική αφομοίωση, θα είχε φέρει και στην ελεύθερη και στη σκλαβωμένη Ελλάδα καλύτερα αποτελέσματα. Άμα όμως αναλογιστούμε πως μέσα στην Αττική ακόμη, κοντά κοντά στην ελληνική πρωτεύουσα, υπάρχουν χωριά έπειτα από εκατό χρόνια ελεύθερο βίο που “μιλούν αρβανίτικα”, άμα μάθουμε πως στην παλιά Ελλάδα βρίσκονται χωριά πάμπολλα, όπου οι γυναίκες τους δεν ξέρουν καν να μιλήσουν ελληνικά – τότε θα καταλάβουμε ότι το ελληνικό κράτος έχει αποτύχει στο ζήτημα του εξελληνισμού, τον τρόπο που θ’ αφομοιώσει γλωσσικά τους ξενόφωνους» (Τριανταφυλλίδης, 1915: 11-12). Αποφαινεται, μάλιστα, πως ο κύριος λόγος που έχει αποτύχει ο εξελληνισμός είναι η σχολική γλώσσα. Η γλωσσική αφομοίωση δεν μπορεί να γίνει παρά με τη ζωντανή γλώσσα, τουλάχιστο για τις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού. Παρακάτω ο Τριανταφυλλίδης επικαλείται απόψεις επιστημόνων, πολιτικών και λογοτεχνών για την αναγκαιότητα η γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων πληθυσμών να στηριχτεί στη ζωντανή γλώσσα του λαού. Χαρακτηριστική είναι η παράθεση ενός αποσπάσματος του Κρουμπάχερ: «Μεγάλη σημασία έχει το γλωσσικό ζήτημα για την πολιτική των Ελλήνων, ιδίως για το ζήτημα πώς θα διατηρηθεί και θ’ απλωθεί το έθνος τους. Στη μεγάλη άμιλλα που έχουν να συναγωνιστούν με άλλους νέους λαούς είναι ο σχολαστικισμός των λογίων τους μεγάλο εμπόδιο... Σέρβοι, Βούλγαροι, ακόμη και Ρουμάνοι, Αρβανίτες και Αρμένιοι κάνουν αποτελεσματικά προπαγάντα σε χώρες με ανακατωμένο πληθυσμό» (Τριανταφυλλίδης, 1915: 31).

Το άρθρο του Τριανταφυλλίδη προκάλεσε μια γενικότερη συζήτηση για το γλωσσικό όργανο που θα μπορούσε να επιφέρει την ποθητή εξομοίωση. Η συντακτική επιτροπή του Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου ήδη από το 1913 είχε τοποθετηθεί για τους κινδύνους που εγκυμονούσε η εμμονή στην καθαρεύουσα: «Δε θα μας φανή μάλιστα καθόλου παράξενο αν αύριο μεθαύριο σηκωθεί ο Μπρετ της Αλβανίας και μας γυρέψει γλωσσικά και σχολικά προνόμια για τους Αρβανίτες στην Αττική και την Πελοπόννησο. Δε θα έχη άδικο. Και το χρωστάμε της καθαρεύουσας. Σ. τ. Σ.» (Σημείωμα της Σύναξης, 1913: 325).

Στη συζήτηση που γίνεται με αφορμή το άρθρο του Τριανταφυλλίδη, ο Γληνός στέλνει επιστολή στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, με ημερομηνία 12 Μαΐου 1916, όπου αναφέρει χαρακτηριστικά: «[...] Επειδή δε ο ισχυρότατος ενωτικός δεσμός των Ελλήνων και φορέας του νεοελληνικού πολιτισμού είναι η κοινή ομιλουμένη γλώσσα, είναι προφανές, ότι εφ’ όσον επιμένουμε εις την ουτοπίαν, κρατούμεν τους ξενόφωνους Έλληνας μακράν από την ελληνικήν οικογένειαν και τους αφήνομεν εκτεθειμένους εις τας επιδράσεις εχθρών οι οποίοι απεδείχθησαν επιτηδειότεροι και πρακτικότεροι από ημάς και εις τα ζητήματα της εθνικής πολεμικής». Και συνεχίζει ο Γληνός υποστηρίζοντας ότι το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι δυνατό να λυθεί μονομερώς για τους ξενόφωνους Έλληνες. Το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας το προβάλλει ως εκπαιδευτικό πρόβλημα φλέγον και ζωτικό για όλη την Ελλάδα (Γληνός, 1916: 332).

Στη συζήτηση συμμετέχει και ο Παπαναστασίου, ο οποίος γράφει σε επιστολή στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, με την ίδια ακριβώς ημερομηνία, υποστηρίζοντας ότι «το τελευταίο επιχειρηματολογικό καταφύγιο του σχολαστικισμού στο γλωσσικό ζήτημα, αφού κατατροπώθηκε στον επιστημονικό αγώνα, είναι το εθνικό συμφέρον. Για λόγους εθνικιστικούς, υποστηρίζουν, πρέπει να επιβάλουμε την καθαρεύουσα. Αλλά εθνικισμός σημαίνει επιβολή του εθνικού εγώ και απορρέει από την πεποίθηση στις πνευματικές, ηθικές και υλικές ικανότητες του έθνους. Γι’ αυτό παντού τα εθνικιστικά κινήματα σήκωσαν ψηλά τις ζωντανές γλώσσες» (Παπαναστασίου, 1916: 332-333).

Πολλές είναι οι αναφορές που φιλοξενούνται στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου στην περίοδο 1916-1920 και αναφέρονται στην αδήριτη ανάγκη να επιτευχθεί η γλωσσική αφομοίωση μέσα από τη διδασκαλία της δημοτικής. Οι ποσοτικοί περιορισμοί που επιβάλλουν οι χρόνοι ενός συνεδρίου δε μας επιτρέπουν να κάνουμε εκτενή αναφορά. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι, ειδικά μετά τη συνθήκη των Σεβρών, με τα σχετικά επιχειρήματα προβάλλονται όλο και περισσότερο οι κίνδυνοι που εγκυμονεί η γλωσσική ετερότητα για την εθνική συνοχή¹². Αυτή τη σύνδεση της ζωντανής γλώσσας με τις

¹² «Αν τα μέτρα που θα λάβουμε θα μοιάζουν με κείνα που λάβαμε και για τους Βλάχους του Ασπροπόταμου, τους Αρβανίτες της Θήβας και της Αττικής, είνε φανερή η τύχη που μας καρτερεί. Με την ειρήνη που προστατεύει τις

εθνικές προτεραιότητες, όπως σε γενικές γραμμές με ευστοχία και διεισδυτικότητα ανέπτυξε ο Γληνός στα 1916 με το «Έθνος και Γλώσσα» (Γληνός, 1971) έρχεται, επομένως, να την επιστεγάσει η προοπτική της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενόφωνων. Είναι η παράμετρος του «εξελληνισμού» που «εθνικοποιεί» το γλωσσικό ζήτημα (Σταυρίδη – Πατρικίου, 2007: 233) και λειτουργεί καταλυτικά στην επικαιρότητα που παίρνει η δημοτική γλώσσα αυτή την περίοδο, καθιστώντας την αντιπαράθεση καθαρεύουσας – δημοτικής υπόθεση ευρύτερη, που αφορά τους πάντες και όχι έναν στενό κύκλο διανοούμενων.

Την υπεράσπιση της καθαρεύουσας απέναντι στην επέλαση της δημοτικής σε σχέση με τα εθνικά συμφέροντα την αναγνωρίζουμε σε πολλές πρωτοβουλίες φορέων και προσώπων της εποχής. Ξεχωρίζουμε για την πληρότητά της την παρέμβαση του Ανδρέα Σκιά, καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος στην «Επετηρίδα του Παρνασσού» δημοσιεύει κείμενό του με τίτλο «Περί του Εξελληνισμού Ξενοφώνων Πληθυσμών» (Σκιάς, 1917). Με το κείμενο αυτό ο Σκιάς επιχειρεί να αντικρούσει τα επιχειρήματα που ανέπτυξε ο Τριανταφυλλίδης στο «Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας». Ο Σκιάς προσάπτει στους «αγλωσσολόγητους» πολέμιους της καθαρεύουσας επιτηδευμένη κινδυνολογία ότι η υπόθεση της Μακεδονίας βρίσκεται σε κίνδυνο, αν δεν προχωρήσει η διδασκαλία της δημοτικής στα σχολεία. Πρώτα απ' όλα παρατηρεί πως η ομιλούμενη ποτέ δεν αποκλείστηκε από τη σχολική διδασκαλία. Έπειτα, θεωρεί συκοφαντική την άποψη ότι για την αποτυχία του εξελληνισμού των ξενόφωνων φταίει μόνο η καθαρεύουσα, δεδομένης της αγραμματοσύνης που κυριαρχεί μεταξύ του πληθυσμού. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παρατήρηση του Σκιά για τη μετατόπιση της παιδαγωγικής και γλωσσολογικής θεωρίας των δημοτικιστών στην προσέγγιση του εξελληνισμού, μετατόπιση που οδηγεί σε αδιέξοδο. Η θέση του δημοτικισμού, δηλωμένη με σαφήνεια στην εγκύκλιο του 1910 του Εκπαιδευτικού Ομίλου, είναι πως «τα πρώτα νοήματα δεν μπορούν να ξυπνήσουν στο μυαλό του παιδιού παρά με το γνώριμό του γλωσσικό υλικό [...] *Λαϊκή Παιδεία και Δημοτικό Σχολείο θα υπάρξει μόνο από τη στιγμή που τα παιδιά θα ανατρέφονται με τη μητρική τους γλώσσα*». Αναρωτιέται, λοιπόν, ο Σκιάς, πώς μπορεί να είναι ωφέλιμη και αποδοτική για τα ξενόγλωσσα παιδιά η διδασκαλία μιας γλώσσας τόσο διαφορετικής από τη μητρική τους με βάση τα παραπάνω; Άλλωστε, όπως ισχυρίζεται, η γλωσσική αφομοίωση δεν είναι υπόθεση κάποιων χρόνων, αλλά, αν συντελεστεί, συντελείται μετά την πάροδο ολόκληρων αιώνων.

Τα κεντρικά αυτά ζητήματα που έθιγε ο Σκιάς δεν ήταν ικανά να αποτρέψουν τη δυναμική των πραγμάτων. Η επίκληση του εθνικού συμφέροντος δυνάμωσε το αίτημα να μπει η δημοτική στα σχολεία, καθώς, επιπλέον, αποκτούσε λαϊκό ακροατήριο. Την παραδοχή αυτή τη συναντούμε σε διάφορα κείμενα των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού την περίοδο αυτή, τα οποία δείχνουν ότι οι δημοτικιστές έχουν πλήρη συναίσθηση της βαρύτητας που αποκτούσε το εθνικό επιχείρημα στην έκβαση του γλωσσικού αγώνα¹³. Με αυτόν τον τρόπο, ο δημοτικισμός έθιγε τη λογική της αντιμετώπισης των ξενόφωνων πληθυσμών σε μια διαφορετική βάση: «*η κεντρική στη λόγια εθνική ιδεολογία “απορροφητικότητα” του ελληνικού πολιτισμού (που φυσικά δεν ήταν δημόδης ή λαϊκός) μετατρέπονταν στην προοπτική της απλής αντικατάστασης μιας ζωντανής γλώσσας από μια άλλη ζωντανή γλώσσα*» (Σκοπετέα 1992: 128).

μειονότητες, δεν είναι παράξενο να ιδούμε τις μειονότητες αυτές να σηκώνουν μ' αυθάδεια το κεφάλι και να κάμνουν εκκλησιές δικές τους, σχολεία δικά τους, κοινότητες δικές τους. Η αδράνεια και το αναποφάσιστο που μας χαρακτηρίζει σ' αυτά τα ζητήματα, είναι φόβος μήπως αυτό θάχνη το κατάντημα». Επιστολή του Δημοδιδάσκου Βασίλη Οικονομίδη, Θεσσαλονίκη 20 Αυγούστου 1920, στο *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1921), «Για τη γλωσσοεκπαιδευτική πολιτική των ξενοφώνων», τ. 9, 165.

¹³ Γράφουν οι Ανώτεροι Επόπτες στο «Σχέδιον ανακονισθέντος περί της γλώσσας των αναγνωστικών», το οποίο συντάχθηκε μετά την πολεμική του Χατζηδάκι, στις 10/4/1918: «*Το ζήτημα της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών της ελληνικής πατρίδας τόνωσε και ωρίμασε την συνειδητοποίηση του γλωσσοεκπαιδευτικού προβλήματος και ανέδειξε την επιτακτική εθνική ανάγκη να λυθεί με τον κατάλληλο τρόπο. Είχε όμως αναγνωρισθεί και η ευρύτητα που θα έπρεπε να λάβει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*». Στο *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* φιλοξενείται το ακόλουθο σχόλιο της σύνταξης σε κείμενο που τιτλοφορείται «*Το διάταγμα Θεσσαλονίκης και ο εξελληνισμός των ξενοφώνων*», (*Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 9, 137), «*Στην απόφαση να μπει η δημοτική στα δημοτικά σχολεία ξέραμε πως είχε κάποια ροπή και το ζήτημα του εξελληνισμού των ξενοφώνων πληθυσμών της Μακεδονίας*».

Ήταν όμως αυτή η προοπτική του ξεριζώματος μιας γλώσσας μητρικής από μian άλλη γλώσσα εντελώς ξένη στη γλωσσοεκπαιδευτική θεώρηση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Ούτε και ήταν η καθαρεύουσα που είχε αποτύχει στον εξελληνισμό των ξενόφωνων της παλιάς Ελλάδας. Αν πιστώναμε στη σχολική γλώσσα τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τα στατιστικά της εποχής, θα έπρεπε να αποδεχούμε τη σχετική επιτυχία της καθαρεύουσας, παρά την κινδυνολογία που συναντούμε στο Δελτίο. Όμως οι πολλοί και, κυρίως, οι πολλές που, αν και αγράμματες, μιλούν τα ελληνικά, μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι, πέρα από τη γλώσσα του σχολείου, ήταν ο ρόλος του στην κατασκευή της ιδεολογίας στο πλαίσιο της κοινότητας που στάθηκε περισσότερο σημαντικός για τη γλωσσική αφομοίωση των αρβανιτόφωνων¹⁴.

¹⁴ Το ζήτημα αυτό απαιτεί πληρέστερη διερεύνηση, στην οποία θα μπορούσε να συμβάλει η έρευνα για τις ενέργειες που αναλήφθηκαν σε σχέση με τους αλβανόφωνους από το ελληνικό υπουργείο των εξωτερικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΛΒΑΝΟΦΩΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ (1918)			
	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΞΕΝΟΦΩΝΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΤΤΙΚΗ	ΑΡΡΕΝΩΝ ΚΕΡΑΤΕΑΣ	ΑΠΑΝΤΕΣ	100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΛΙΟΠΕΣΙ ΠΑΙΑΝΙΑΣ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΚΑΛΑΜΟΥ		20%
	ΘΗΛΕΩΝ ΚΑΛΑΜΟΥ		20%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΜΟΝΟΤΑΞΙΟ		100%
	ΑΓΚΙΣΤΡΙΟΥ		
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΠΛΗΡΕΣ ΜΑΝΔΡΑΣ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΣΑΛΑΜΙΝΗΣ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΜΕΝΙΔΙΟΥ		100%
	ΚΑΠΑΝΔΡΙΤΙΟΥ		100%
	ΚΑΠΑΝΔΡΙΤΙΟΥ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΒΙΛΛΙΩΝ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΥ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ	ΑΠΑΣΑΙ	100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΛΙΟΠΕΣΙ ΠΑΙΑΝΙΑΣ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΜΑΝΔΡΑΣ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΛΗΡΕΣ ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΒΙΛΛΙΩΝ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΣΠΑΤΩΝ	ΣΥΝΤΡΙΠΤΙΚΗ ΠΛΕΙΟΨΗΦΙΑ	95%
	ΘΗΛΕΩΝ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ		85%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ		80%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΒΑΡΝΑΒΑ		90%
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΛΗΡΕΣ ΜΕΝΙΔΙΟΥ		20%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΧΑΣΙΩΝ ΦΥΛΗΣ		93%
	ΘΗΛΕΩΝ ΧΑΣΙΩΝ ΦΥΛΗΣ		92%
	ΘΗΛΕΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΥ		67%
	ΘΗΛΕΩΝ ΑΜΠΕΛΑΚΙΩΝ		95%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΜΑΓΟΥΛΑΣ		67%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΜΟΝΟΤΑΞΙΟ		67%
	ΜΑΓΟΥΛΑΣ		
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΛΗΡΕΣ ΚΟΡΩΠΙΟΥ	ΦΟΙΤΟΥΝ ΚΑΙ ΞΕΝΟΦΩΝΟΙ	10%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΣΠΑΤΩΝ		80%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΚΑΛΥΒΙΩΝ		95%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΚΑΙ ΘΗΛΕΩΝ ΚΙΟΥΡΚΩΝ		90%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΠΛΗΡΕΣ ΜΑΡΑΘΩΝΑ		10%
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΛΗΡΕΣ ΜΑΡΑΘΩΝΑ		10%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΚΡΙΕΚΟΥΚΙΟΥ		60%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΚΟΡΩΠΙΟΥ		10%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΛΒΑΝΟΦΩΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ (1918)			
ΚΟΡΙΝΘΙΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΞΕΝΟΦΩΝΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΑΣΣΟΥ	ΔΕ ΦΟΙΤΟΥΝ ΞΕΝΟΦΩΝΟΙ	16%
	ΘΗΛΕΩΝ ΒΡΑΧΑΤΙΟΥ		0
	ΘΗΛΕΩΝ ΑΣΣΟΥ		16%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΠΕΡΙΓΙΑΛΙΟΥ		0
	ΘΗΛΕΩΝ ΖΕΥΓΟΛΑΤΙΟΥ		0
	ΘΗΛΕΩΝ ΚΟΚΚΩΝΙΟΥ		0
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΚΟΚΚΩΝΙΟΥ		0
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΒΕΛΛΟΥ		0
	ΘΗΛΕΩΝ ΒΕΛΛΟΥ		0
	ΜΠΟΥΖΙΟΥ ΣΤΥΜΦΑΛΙΑΣ		0
	ΓΑΛΑΤΑΚΙΟΥ	ΑΠΑΝΤΕΣ	100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΕΞΑΜΙΛΙΩΝ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΠΑΛΑΙΑΣ ΚΟΡΙΝΘΟΥ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΖΕΥΓΟΛΑΤΙΟΥ		100%
	ΚΑΣΤΑΝΙΑΣ ΣΤΥΜΦΑΛΙΑΣ		100%
	ΛΑΥΚΑΣ ΣΤΥΜΦΑΛΙΑΣ		100%
	ΚΑΤΑΚΑΛΙΟΥ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΑΓΓΕΛΟΚΑΣΤΡΟΥ		100%
	ΑΓΙΩΝ ΘΕΟΔΩΡΩΝ		100%
	ΜΙΚΡΑΣ ΒΑΛΤΣΗΣ ΣΙΚΥΩΝΟΣ		100%
	ΛΑΛΙΩΤΙ ΣΙΚΥΩΝΟΣ		100%
	ΜΕΓΑΛΗΣ ΒΑΛΤΣΗΣ ΣΙΚΥΩΝΟΣ		100%
	ΑΓΙΟΥ ΙΩΑΝΝΗ ΚΛΕΩΝΩΝ		100%
	ΜΠΟΖΙΚΩΝ ΝΕΜΕΑΣ		100%
	ΠΑΝΑΡΙΤΙΟΥ ΠΕΛΛΗΝΗΣ		100%
	ΚΛΗΜΕΝΤΙΟΥ ΠΕΛΛΗΝΗΣ		99%
	ΛΟΥΖΙΟΥ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΑΛΑΜΑ	ΑΠΑΣΑΙ	100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΑΓΓΕΛΟΚΑΣΤΡΟΥ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΕΡΑΧΩΡΑΣ		100%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΠΕΡΑΧΩΡΑΣ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΛΗΡΕΣ ΑΓΙΩΝ ΘΕΟΔΩΡΩΝ		100%
	ΘΗΛΕΩΝ ΜΑΤΣΑΣ ΣΙΚΥΩΝΟΣ		100%
	ΚΑΛΛΙΑΝΩΝ ΣΤΥΜΦΑΛΙΑΣ	ΜΕΙΟΨΗΦΙΑ	20%
	ΘΗΛΕΩΝ ΙΣΘΜΙΑΣ		12%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΙΣΘΜΙΑΣ		17%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΙΜΒΡΑΗΜΠΕΗ		15%
	ΘΗΛΕΩΝ ΠΙΤΣΑΣ ΕΥΡΩΣΤΙΝΗΣ	ΤΟ ΗΜΙΣΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	46%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΠΙΤΣΑΣ ΕΥΡΩΣΤΙΝΗΣ		46%
	ΛΙΟΠΕΣΙ ΣΙΚΥΩΝΟΣ	ΟΥΔΕΙΣ	0
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΒΡΑΧΑΤΙΟΥ	ΟΧΙ	0
	ΔΙΤΑΣΙΟ ΔΟΥΣΙΑΣ ΣΤΥΜΦΑΛΙΑΣ	ΣΥΝΤΡΙΠΤΙΚΗ ΠΛΕΙΟΨΗΦΙΑ	75%
	ΑΡΡΕΝΩΝ ΜΑΤΣΑΣ ΣΙΚΥΩΝΟΣ		90%
	ΣΟΥΛΙΟΥ ΣΙΚΥΩΝΟΣ		90%
	ΑΘΙΚΙΩΝ ΚΛΕΩΝΩΝ		90%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. ΞΕΝΟΦΩΝΙΑ ΣΤΙΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ, ΜΕΓΑΡΙΔΑΣ ΚΑΙ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ (ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΠΟΓΡΑΦΗ 1879)				
ΑΤΤΙΚΗΣ		Ξενόφωνοι	Πληθυσμός	Ποσοστό ξενόφωνων επί του πληθυσμού
	Αχαρνών	2711	3415	79%
	Κρωπίας	5841	6507	90%
	Λαυρίου	1006	8345	12%
	Μαραθώνος	2625	2995	88%
	Φυλής	2037	2129	96%
	Ωρωπίων	479	2577	19%
	ΣΥΝΟΛΟ	14699	25968	57%
ΜΕΓΑΡΙΔΟΣ	Ειδυλλίας	2316	2327	100%
	Ελευσίνος	4288	4355	98%
	Ερυθρών	1759	1759	100%
	Σαλαμίνος	4497	4569	98%
	ΣΥΝΟΛΟ	12860	13010	99%
ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	Ευρωστίνης	1047	5830	18%
	Νεμέας	544	3507	16%
	Πελλήνης	2453	3275	75%
	Περαχώρας	1196	9637	12%
	Σικυώνος	538	5438	10%
	Σολυγείας	2942	2958	99%
	ΣΥΝΟΛΟ	8720	30645	28%

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. ΑΛΒΑΝΟΦΩΝΟΙ ΣΤΙΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ, ΜΕΓΑΡΙΔΑΣ ΚΑΙ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ (ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΠΟΓΡΑΦΗ 1920)						
ΑΤΤΙΚΗΣ		Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο	Σύνολο Πληθυσμού	Ποσοστό επί του πληθυσμού
	Εγγράμματοι	1297	498	1795	48573	
	Αγράμματοι	992	2074	3066		
	Μη δηλωθείσα	30	49	79		
	Σύνολον	2319	2621	4940		10,2%
	Εξ ων γνωρίζουσι και την Ελληνικήν	1616	1547	3163		6,5%
	Δε γνωρίζουν την Ελληνικήν	703	1074	1777		3,7%
ΜΕΓΑΡΙΔΟΣ	Εγγράμματοι	799	598	1397	38195	
	Αγράμματοι	973	1285	2258		
	Μη δηλωθείσα	18	25	43		
	Σύνολον	1790	1908	3698		9,7%
	Εξ ων γνωρίζουσι και την Ελληνικήν	1126	1318	2444		6,4%
	Δε γνωρίζουσιν και την Ελληνικήν	664	590	1254		3,3%
ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	Εγγράμματοι	793	234	1027	68607	
	Αγράμματοι	791	1614	2405		
	Μη δηλωθείσα	56	211	267		
	Σύνολον	1640	2059	3699		5,4%
	Εξ ων γνωρίζουσι και την Ελληνικήν	643	1158	1801		2,6%
	Δε γνωρίζουν την Ελληνικήν	997	901	1898		2,8%

Βιβλιογραφία

- Garden, M. – Bournova, E. (2010). «La population d'Athènes et de sa région dans la seconde Moitié du xix^e siècle», *Annales de démographie historique*, vol. 119, 181-203.
- Tsitsipis, Lukas D. (1998). *A linguistic anthropology of praxis and language shift. Arvanitika (Albanian) and Greek in contact*, Oxford: Clarendon Press.
- Αλεξάκης, Ν., Γεωργίου, Χ. (2004). «Οι παιδαγωγικές απόψεις των Δημοτικιστών για τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στις αρχές του 20ου αιώνα», 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα, 1-3 Οκτωβρίου 2004.
- Ανδρεάδου, Δ. (1919). Έκθεσις του επιθεωρητού των δημοτικών σχολείων υποβληθείσα τω Εκπαιδευτικώ Συμβουλίω τη 22.8.1919, Εν Αθήναις.
- Γληνός, Δ. (1916). «Η γλώσσα μας για τα σχολεία της Μακεδονίας», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 5.
- Γληνός, Δ. (1971). *Έθνος και Γλώσσα*, Αθήνα: Εκδόσεις Αθηνά.
- Δελμούζος, Α. (1919). «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 7.
- Διβάνη, Ε. (1995). *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Κορδάτος, Γ. (1974). *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*, Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Παπαναστασίου, Α. (1916). «Η γλώσσα μας για τα σχολεία της Μακεδονίας», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 5, 332-333.
- Σημείωμα της Σύσταξης (1913). «Οι ξενόφωνοι και τα σχολεία μας», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 3, 325.
- Σκιάς, Α. (1917). *Περί του Εξελληνισμού Ξενοφώνων Πληθυσμών*, Αθήνα: Τύποις Σακελλαρίου.
- Σκοπετέα, Ε. (1992). *Η Δύση της Ανατολής: εικόνες από το τέλος της οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, Αθήνα: Γνώση.
- Σταυρίδη – Πατρικίου, Ρ. (2007). *Οι φόβοι ενός αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. (2000). *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*, Αθήνα: Εστία
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος -έξω από το κράτος -στο κράτος*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1915). «Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 4, 11-46.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1919). «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση. Η σχολική γλώσσα», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 7, 39-40.
- Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας – Διεύθυνσις Στατιστικής (1921). *Πληθυσμός του Βασιλείου της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 19^{ης} Δεκεμβρίου 1920*, Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας – Διεύθυνσις Στατιστικής (1927). *Απογραφή του πληθυσμού της Ελλάδος κατά την 19^{ην} Δεκεμβρίου 1920. Ι. Στατιστικά αποτελέσματα δια την Στερεάν Ελλάδα και Εύβοιαν*, Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας – Διεύθυνσις Στατιστικής (1929). *Απογραφή του πληθυσμού της Ελλάδος κατά την 19^{ην} Δεκεμβρίου 1920. V. Στατιστικά αποτελέσματα δια την Πελοπόννησον*, Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Υπουργείον Εσωτερικών (1881). *Στατιστική της Ελλάδος. Πληθυσμός 1879*, Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Σ.Κ. Βλαστού.
- Ψυχάρης, Γ. (1983). *Το Ταξίδι μου*, Αθήνα: Ερμής.

Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927)

Λαμπρινή ΣΚΟΥΡΑ
Επικ. καθηγήτρια Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται, μέσα από πρωτογενείς πηγές, η κριτική προσέγγιση των νομοπαρασκευαστικών προσπαθειών, των παλινδρομήσεων και ανατροπών, που έλαβαν χώρα για το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο, κατά τη δεκαετία 1917-1927. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις θέσεις και τα επιχειρήματα των δύο πλευρών που, κατά την περίοδο εκείνη, στέκονταν, ιδεολογικά αντίθετοι ως προς το θέμα αυτό και το γλωσσικό ζήτημα γενικότερα. Τέλος, αξιοποιούνται οι επιστολές του Γληνού προς το Δελμούζο (1917-1926), για την ανάδειξη των αδιάκοπων αγώνων των πρωτεργατών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή της.

ABSTRACT

The present statement, through primary sources (institutional texts, the Press, etc), intends to critically approach the lawmaking attempts, recoils and repeals that took place about the issue of language teaching at schools, during the decade 1917-1927. Special reference is made to the views and arguments of the two parts which, during that period, stood ideologically opposite to each other concerning that issue and the language issue in general. Finally, the letters of Glinos to Delmouzos (1917-1926) are being exploited to indicate the constant struggles of the pioneers of the language-educational reform for its enactment and implementation.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το γλωσσικό ζήτημα και ιδιαίτερα η μορφή της νεοελληνικής γλώσσας που έπρεπε να γίνει και γλώσσα του σχολείου, αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων αλλά και έντονων αντιπαράθεσεων ανάμεσα σε δύο κόσμους που στέκονται ιδεολογικά αντίθετοι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η μεταρρυθμιστική εργασία που είχε ξεκινήσει στο σχολείο του Βόλου το 1908 και τον Εκπαιδευτικό Όμιλο το 1910 θα συνεχισθεί και το 1917, «μέσα στο κράτος», όταν τα «ειδικά μέλη»¹ του παραπάνω Ομίλου αναλάβουν κυρίαρχες κρατικές θέσεις. Ας δούμε όμως, πολύ σύντομα, το γενικότερο ιστορικό – πολιτικό κλίμα της περιόδου εκείνης.

Ύστερα από δύο Βαλκανικούς πολέμους και την κρίση που θα δημιουργηθεί εξαιτίας της διάστασης μεταξύ του Πρωθυπουργού Ελ. Βενιζέλου και του Βασιλιά γύρω από το ζήτημα της ελληνικής συμμετοχής στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο (1914 – 1918), θα ακολουθήσει η περίοδος του εθνικού διχασμού της Χώρας², η οποία θα οδηγήσει στο σχηματισμό δύο Κυβερνήσεων. Στην προσωρινή επαναστατική κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης του Ελευθέριου Βενιζέλου, ο οποίος είχε προσκληθεί από το κίνημα της «Εθνικής Άμυνας» (που βενιζελικοί αξιωματικοί είχαν σχηματίσει από τον Μάιο του 1916) και την επίσημη κυβέρνηση της Αθήνας με Πρωθυπουργό τον καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Σπυρίδωνα Λάμπρο (27/9/1916-2/4/1917). Στις αρχές Ιουνίου του 1917, με

¹ Ο χαρακτηρισμός ανήκει στον ίδιο το Δελμούζο (Μελέται και Πάρεργα Β' (1958), σ. 226.

² Η Χώρα ήταν χωρισμένη σε δύο πολιτικούς κόσμους, το Βενιζελισμό από την μία μεριά και τον αντιβενιζελισμό ή «Κωνσταντινισμό» από την άλλη. Η μοναρχική παράταξη ακολουθούσε φιλογερμανική πολιτική, ενώ η βενιζελική φιλογαλλική. Η διαφωνία αυτή θα αναγκάσει το Βενιζέλο να παραιτηθεί, παρά το γεγονός ότι με τις εκλογές του Μαΐου 1915 είχε πάρει ξεκάθαρα τη λαϊκή εντολή (53,9 %) για σχηματισμό κυβέρνησης (Βλ. Γιαννόπουλος, 123 – 128, Σβορώνος, 121, Dakin, 312 – 315).

παρέμβαση και προτροπή ξένων δυνάμεων, απομακρύνεται ο βασιλιάς Κων/νος (1/6/1917) και στο βασιλικό θρόνο ανεβαίνει ο δευτερότοκος γιος του Αλέξανδρος. Λίγες μέρες μετά έρχεται στην Αθήνα η κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης³, φέρνοντας μαζί της την «επαναστατική ορμή», η οποία στο χώρο της εκπαίδευσης είχε μεταφραστεί κυρίως με την έκδοση του διατάγματος της 11/5/1917 «περί των διδακτικών βιβλίων κ.λπ.», το οποίο είχε επεξεργασθεί ο Γληνός στη Θεσσαλονίκη, ως πρόεδρος του εκεί Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Με το διάταγμα αυτό είχε εισαχθεί η δημοτική γλώσσα στο σχολείο, γεγονός που χαρακτηρίστηκε από τον τότε υπουργό παιδείας Γ. Αφέρωφ, κατά την εορτή των εγκαίνιων «της πνευματικής αυτής επαναστάσεως [...] ως εν των σπουδαιοτέρων έργων της Προσωρινής Κυβερνήσεως» (Νούτσος, σ. 111).

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται, μέσα από πρωτογενείς κυρίως πηγές (θεσμικά κείμενα, Τύπος, κ.λπ.), η κριτική προσέγγιση των νομοπαρασκευαστικών προσπαθειών, των παλινδρομήσεων και ανατροπών που έλαβαν χώρα για το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας, κατά τη δεκαετία 1917-1927. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην αντιπαράθεση Χατζιδάκι-Γληνού (1923) και στις προτάσεις του πρώτου για το γλωσσικό ζήτημα ενώ αξιοποιούνται οι επιστολές του δεύτερου προς το Δελμούζο (1917-1926), για την ανάδειξη των αδιάκοπων αγώνων των πρωτεργατών της προαναφερθείσας μεταρρύθμισης για τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή της. Η εργασία έχει ως αφετηρία το 1917, έτος έναρξης της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (1917-1920) και κλείνει με την ψήφιση του νόμου-σταθμού στην εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος, 3438/1927 «περί διδακτικών βιβλίων».

2. Η ΓΛΩΣΣΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 1917-1920

Από τις πρώτες ενέργειες της κυβέρνησης Βενιζέλου, αμέσως μετά την κάθοδό της στην Αθήνα και την εγκαθίδρυσή της στην εξουσία, ήταν η επέκταση του διατάγματος (11/5/1917) της προσωρινής επαναστατικής κυβέρνησης της Θεσσαλονίκης, για τα διδακτικά βιβλία, «καθ' όσον το κράτος»⁴. Έτσι, με το διάταγμα της 6ης Ιουλίου 1917 εισάγονται ως διδακτικά βιβλία, σε όλα τα εκπαιδευτήρια του κράτους, δημόσια ή ιδιωτικά, μόνον τα εγκεκριμένα με την οριζόμενη από αυτό διαδικασία⁵. Στις τέσσερις κατώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου γίνεται χρήση μόνον του αναγνωστικού, το οποίο έπρεπε να είναι «γεγραμμένον εις την κοινήν ομιλουμένην (δημοτικήν) γλώσσαν, απηλλαγμένην παντός αρχαϊσμού και ιδιοματισμού». Για τις δύο ανώτερες τάξεις προβλέπεται η δυνατότητα εισαγωγής και βοηθητικών βιβλίων προς εμπέδωση της διδασκαλίας ενώ επιτρέπεται και η έγκριση ειδικών αναγνωστικών βιβλίων των δημοτικών σχολείων για ορισμένα τμήματα του κράτους (άρθρο 2). Άξιο αναφοράς είναι ότι για να τύχει έγκρισης ένα διδακτικό βιβλίο έπρεπε, μεταξύ άλλων: α) να μην περιέχει «τι προσβάλλον την θρησκείαν, το πολίτευμα, την πατρίδα και τα χρηστά ήθη β) να είναι απλό και σαφές «κατά την γλώσσαν και το ύφος» (άρθρο 6).

Αν και η έκδοση του διατάγματος χαιρετίστηκε με ενθουσιασμό, το ξεκίνημα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 ήταν δύσκολο και η πορεία της αμφίβολη. Η «αντίδραση», όπως ονόμαζαν τότε τους πολέμιους της μεταρρύθμισης, δεν ήταν μόνο στο

³ Ο Βενιζέλος επιστρέφοντας στην Αθήνα είχε την πρόθεση να διενεργήσει άμεσα εκλογές. Επειδή όμως αυτό δεν ήταν δυνατόν, λόγω της εμπόλεμης κατάστασης στην οποία βρισκόταν η χώρα και επειδή δεν ήταν δυνατόν να δεχθεί συγκυβέρνηση με την αντιβενιζελική βουλή που είχε προκύψει από τις εκλογές του Δεκεμβρίου 1915, κατέφυγε σε μια λύση συνταγματικά αμφιλεγόμενη. Με Β.Δ. της 29ης Ιουνίου 1917 έγινε ανάκληση προγενέστερου βασιλικού διατάγματος του 1915, περί διαλύσεως της βουλής και προκήρυξης νέων εκλογών, με την αιτιολογία ότι το τελευταίο είχε εκδοθεί παρά το σύνταγμα. Έτσι, «αναστηθείσα», η και ως γνωστή «βουλή των Λαζάρων» κλήθηκε σε δεύτερη τακτική σύννοδο στις 12 Ιουλίου 1917 (Βλ. Ρ. Αλβανού, σ. 20).

⁴ Β.Δ. «Περί των διδακτικών βιβλίων κ.λπ.» της 6ης Ιουλίου 1917, Φ.Ε.Κ. 138, 11/7/ 1917, Α'.

⁵ Στο διάταγμα αναφέρεται λεπτομερώς η σχετική διαδικασία, από τις υποχρεώσεις του συγγραφέα ή εκδότη μέχρι τις υποχρεώσεις του υπουργείου και του εκπαιδευτικού συμβουλίου, το οποίο αποφαινόταν για την παροχή ή μη της σχετικής έγκρισης. Επίσης, προβλέπεται η δυνατότητα ανάθεσης συγγραφής διδακτικού βιβλίου της δημοτικής εκπαίδευσης σε ειδικά πρόσωπα ή τριμελείς επιτροπές (άρθρο 12, 13).

στρατόπεδο των καθαρουνουσιάνων και στα φιλοβασιλικά πολιτικά κόμματα, ελλόχευε και μέσα στο στρατόπεδο των βενιζελικών. Σε πρωτοσέλιδο άρθρο του Ριζοσπάστη, στο τέλος του Ιουλίου 1917, είχε επισημανθεί ο κίνδυνος να μην επικυρωθεί από τη νέα Βουλή το διάταγμα για τη δημοτική γλώσσα και να καταστρατηγηθεί από το «Λογιωτατισμό» με ευθύνη του υπουργού (Νούτσος, σ. 113, 117). Στην ηγεσία του υπουργείου παιδείας ήταν τότε ο πολιτευτής Σερρών Δημ. Δίγκας (14/6/1917-22/9/1920), «αντιδραστικός στο βάθος»⁶ ενώ Γενικός Γραμματέας του ίδιου υπουργείου είχε διοριστεί ο Δημ. Γληνός⁷. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να προχωρήσει το έργο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που στηριζόταν στο δημοτικισμό, θεωρήθηκε από την «Εκπαιδευτική Επιτροπή»⁸ και ο διορισμός των Δελμούζου-Τριανταφυλλίδη, ως μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου για να συνεργαστούν ως «ομάδα» μέσα στο κράτος. Ο Γληνός, αναγνωρίζοντας πόσο αναγκαία ήταν η συνεργασία αυτή για την επιτυχία της μεταρρύθμισης, έγραφε στο Δελμούζο στις 24/3/1917, από τη Θεσσαλονίκη: «*Η ιδέα πως κάθε μεταρρύθμιση, αν δεν έχει τους ίδιους ανθρώπους που την αισθάνονται στα βάθη της ψυχής και για εκτελεστές, δεν μπορεί να επιτύχει, [...] με έκαμε ακόμα περισσότερο να παραδεχτώ πως είναι ανάγκη εμείς οι ίδιοι να μπορούμε στην υπηρεσία, που θα αναλάβει αυτό το έργο*» (Γάτος, σ. 93, 96). Έτσι, θα ψηφισθεί ο νόμος 826/1917, δυνάμει του οποίου οι προαναφερθέντες, στις 20 Σεπτεμβρίου, θα αναλάβουν τις θέσεις των ανωτέρων εποπτών της δημοτικής εκπαίδευσης καθώς και ο νόμος 827/1917, με τον οποίον επικυρώνεται, τροποποιείται και συμπληρώνεται το προαναφερθέν διάταγμα⁹. Το νέο βήμα στο νόμο αυτό, σε σχέση με το διάταγμα του Ιουλίου, είναι η δυνατότητα συγγραφής, μετά από απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, των βοηθητικών βιβλίων των ανωτέρων τάξεων του δημοτικού σχολείου «*εις οίαν και τα αναγνωστικά των τεσσάρων πρώτων τάξεων γλώσσαν*» (άρθρο 2, εδ. 2), δηλαδή στη δημοτική. Επίσης, η απαιτούμενη προηγούμενη *έγκριση της Ιεράς Συνόδου*, για την εισαγωγή των θρησκευτικών βιβλίων στα σχολεία, πλην της υπό του Οικουμενικού Πατριαρχείου γενομένης έκδοσης της Καινής Διαθήκης.

Αμέσως μετά την ψήφιση του παραπάνω νόμου, πρώτο μέλημα του επιτελείου του υπουργείου παιδείας ήταν η συγγραφή, στο ταχύτερο δυνατό χρόνο, των καινούργιων βιβλίων, με μια ιδεολογία τελείως διαφορετική από τη μέχρι τότε κυρίαρχη ιδεολογία στο σχολείο, μια ιδεολογία «αστική»¹⁰. Επειδή όμως δεν ήταν εύκολη η εισαγωγή τους σε όλες τις επαρχίες του κράτους ο ίδιος νόμος προέβλεπε ότι επιτρέπεται (κατ' ανάγκη) η χρήση βιβλίων που είχαν εισαχθεί και εγκριθεί με το προηγούμενο καθεστώς¹¹.

⁶ Όπως αναφέρεται εκ των υστέρων στο περιοδικό Αναγέννηση (1927, τεύχ. 3, σ. 121) ενώ το 1917 είχε νομοθετηθεί η εισαγωγή της δημοτικής στα σχολεία, ο τότε υπουργός Παιδείας «ματαιώνει με συζητήσεις, αναβολές, σχέδια και αντισχέδια όλη την άλλη οργανωτική εργασία».

⁷ Έξι χρόνια αργότερα ο Γληνός, θα χαρακτηρίσει ως «θυσία», εκ μέρους του, την κατάληψη της θέσης αυτής, κατά την τριετία 1917-1920, στην προσπάθεια εφαρμογής της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Γάτος, σ. 156).

⁸ Πρόκειται για την Εκπαιδευτική Επιτροπή Αθανασάκη-Γληνού που ιδρύθηκε από τις αρχές του 1916 με πρωτοβουλία και χρηματοδότηση του Βενιζέλου, η οποία κατά την τριετία 1917-1920 λειτουργεί ως «επιτελικό όργανο» της μεταρρύθμισης, για την προώθηση των μέτρων και την αντιμετώπιση των εμποδίων και αντιδράσεων (Μπουρνάζος, σ. 258). Η επιτροπή διαλύθηκε στις αρχές του 1927, λίγο πριν τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Νούτσος, σ. 275).

⁹ Ν. 827/1917, «*Περί κυρώσεως και τροποποίησης του από 11 Ιουλίου 1917 αναγκαστικού Β. Δ. «περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου 1917 νομοθετικού διατάγματος της Προσωρινής Κυβερνήσεως*», Φ.Ε.Κ. 188, 5/9/1917, Α'.

¹⁰ Τον Οκτώβριο του 1917 κυκλοφόρησαν τα τέσσερα πρώτα νέα αναγνωστικά και δύο μήνες αργότερα, το Δεκέμβριο, άλλα τρία, μεταξύ των οποίων και τα αναγνωστικά – ιστορικά σύμβολα μέχρι σήμερα, «*Τα ψηλά βουνά*» καθώς και το «*Αλφαβητάρι με τον ήλιο*», το καλοκαίρι του 1919 (Φραγκουδάκης, σ. 41). Το πρώτο μάλιστα ξαναχρησιμοποιήθηκε ως αναγνωστικό του δημοτικού σχολείου, εγκαινιάζοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1974 (Μπουρνάζος, σ. 260).

¹¹ Ειδικότερα, επιτρεπόταν η χρήση για μεν τη Β' και τις Ε' και ΣΤ' τάξεις βιβλίων τα οποία είχαν εισαχθεί στα σχολεία με βάση το νόμο ΓΣΑ/1907 ενώ για την Α' τάξη του δημοτικού η εισαγωγή σε ορισμένες επαρχίες του κράτους «*του εν χρήσει δια την τετραετίαν 1914-1918 αναγνωστικού βιβλίου*», σε περίπτωση που δεν θα καθίστατο δυνατή η για το σχολικό έτος 1917-1918 εισαγωγή σε όλα τα σχολεία των εγκεκριμένων βιβλίων με βάση το νόμο 827/1917 (άρθρα 15, παρ. 3 και 16, παρ. 5).

Παράλληλα, με την εισαγωγή των νέων βιβλίων, έπρεπε να κερδηθεί και η πλειοψηφία των απροετοίμαστων για το νέο έργο δασκάλων. Έτσι, με τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή μαθημάτων, οι δύο ανώτεροι επόπτες θ' αναλάβουν τη μύησή τους στη νέα ιδεολογία. Στο πρώτο μάθημα για τους δασκάλους της Αθήνας, το Φεβρουάριο του 1918, ο Δελμούζος, παρουσία ολόκληρης σχεδόν της κυβέρνησης και αυτού του Βενιζέλου, θα επιχειρήσει ουσιαστικά να διαγράψει τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της βενιζελικής εξουσίας. Μεταξύ άλλων θα αναφέρει ότι το σχολείο έπρεπε να στηριχτεί στη σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα και κυρίως το γλωσσικό φορέα, δηλαδή στην ομιλούμενη γλώσσα, που είναι ο «θεμελιώδης βασικός σκοπός» του δημοτικού σχολείου και η «ουσία της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως» (Νούτσος, σ. 121, Μπουρνάζος 258).

Τον Απρίλιο του 1918 ετοιμάζεται νέο νομοσχέδιο, με στόχο αυτή τη φορά την επέκταση της δημοτικής και στις δύο ανώτερες τάξεις του δημοτικού. Ο Βενιζέλος ήταν «ανένδοτος» με την επέκταση αυτή, τελικά όμως μπροστά στα επιχειρήματα και την επιμονή του Γληνού θα υποχωρήσει με την προϋπόθεση, ότι στις δύο αυτές τάξεις, παράλληλα με τη δημοτική θα διδάσκεται και η καθαρεύουσα¹². Όμως, η «αντίδραση» δεν θα αργήσει να ξεσπάσει. Ο Γ.Ν. Χατζιδάκις, επικρίνοντας το εγχείρημα της αλλαγής της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, καταφέρεται κατά των πρωτεργατών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι οποίοι όρμησαν να επιβάλλουν «αυθαιρέτως διά της βίας ως κατακτηταί» τις γλωσσικές θεωρίες τους «επί παν το έθνος». Διαμαρτύρεται έντονα εναντίον της νομοθετούμενης γλωσσικής μεταρρύθμισης¹³, διαμαρτυρία που θα αξιοποιηθούν στη Βουλή, κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου περί διδακτικών βιβλίων (συνεδρία 2/4/1918), βουλευτές της αντιπολίτευσης. Σ' αυτούς θα απαντήσει ο ίδιος ο Βενιζέλος: «Ο κ. Χατζιδάκις τον οποίον επεκαλέσθησαν είνε σοφώτατος καθηγητής, *είνε το αγγάϊσμα του Πανεπιστημίου*. Έχει όμως *το ελάττωμα των αντιφάσεων*¹⁴, και ενώ αυτός ήτο ο πρώτος υποστηρίξας αυτήν την αντίληψιν περί δημοτικού σχολείου μας είπε προχθές ότι εις κάθε πόλιν είνε άλλη γλώσσα και θέλομεν άλλο σχολείον και άλλο βιβλίον δια κάθε πόλιν. Δεν είναι αληθές τούτο»¹⁵. Επισημαίνοντας δε ότι η «αναδημιουργία» του δημοτικού σχολείου, ενός σχολείου «δημοκρατικού δι' όλον τον λαόν», ήταν ένα από τα μεγαλύτερα έργα της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων και προσπαθώντας να διασκεδάσει τους φόβους περί εισαγωγής «του ιδιώματος του μαλλιαρισμού» στη γλώσσα, μεταξύ των άλλων, ο Βενιζέλος θα σημειώσει: «Οι αποτελούντες το Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον πιθανόν να έχουν και αυτοί υπερβολάς

¹² Δ. Γληνός, Εκλεκτές σελίδες, Β', σ. 66. Ο Γληνός αναφέρει, ότι ο Βενιζέλος, όταν είδε το σχετικό νομοσχέδιο, τον κάλεσε ανήσυχος στη Βουλή και του είπε: «Τι είναι αυτά που κάνετε; Βιαζόσαστε πολύ. Χρειαζόμαστε τρία χρόνια να μπει η δημοτική στις τέσσερις πρώτες τάξεις. Ύστερα βλέπουμε. Αν είμαστε στην εξουσία θα προχωρήσουμε. Αν δεν είμαστε θα πέσουν όλα». (Η υπογράμμιση είναι του συγγραφέα).

¹³ Βλ. εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ, 3/4/1918, «Η έντονος διαμαρτυρία του Γ.Ν. Χατζιδάκι εναντίον της νομοθετούμενης γλωσσικής μεταρρυθμίσεως. «Καταγγέλλω αυτούς ότι παραβαίνουν τας επιθυμίας της Κυβερνήσεως», σ. 1-2. Βλ. επίσης, Π. Σιμενή, σ. 208, Νούτσος, σ. 125. Η εφημερίδα αναφέρει σημαντικά σημεία της διάλεξης που είχε δώσει ο Χατζιδάκις, κατά την κρίση του «Σεβαστοπούλειου Διαγωνισμού», της 1ης Απριλίου 1918, κατά την οποία άσκησε αυστηρότατη κριτική στο ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό. Αυτές τις θέσεις του Χατζιδάκι θα κρίνει διεξοδικά ένα χρόνο μετά ο Τριανταφυλλίδης (Quo usque tandem).

¹⁴ Ας σημειωθεί ότι ο Γ.Ν. Χατζιδάκις, υπεράσπισε αρχικά τα δικαιώματα της δημοτικής στην πράξη όμως εφάρμοζε και προπαγάνδιζε την καθαρεύουσα, γιατί έβρισκε ότι η δημοτική ήταν φτωχή και δεν μπορούσε «να αναλάβει τα βαρύτατα και σπουδαιότατα καθήκοντα, οποία πάσα γλώσσα έχει να εκτελή». Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο αρχηγός των αρχαϊστών Γ. Μιστριώτης είχε γράψει εναντίον του: «εύχομαι δ' ίνα ο φίλος μου Χατζιδάκις κατανοήση εν τέλει ότι το έργον αυτού [δηλαδή, η υποστήριξη της δημοτικής και η ίδρυση του λεξικού] είναι αντεθνικόν» (Νάκας 2001, 296). Τελικά όμως προσχώρησε στη μερίδα των αρχαϊστών και ένωσε τη φωνή του στον αγώνα τους εναντίον των δημοτικιστών. Έγινε, όπως γράφει ο Κορδάτος (σ.128) με το γνωστό επιθετικό τρόπο, «ο χειρότερος διώκτης της και ο επίσημος αρχηγός της γλωσσικής αντίδρασης». Ο ίδιος ο Χατζιδάκις το 1905 απολογείται: «Ουδέποτε ήμην εχθρός και μάλιστα κεκυρηγμένος της δημοτικής [...], αντιτάχθην αρθήθεν αμφοτέρων των άκρων» (Μπαμπινιώτης, σ. 459).

¹⁵ Βλ. εφ. Εφημερίδα ΕΜΠΡΟΣ, 4/4/1918, «Η Βουλή. Το γλωσσικόν ζήτημα», σ. 1.

τινας, αλλά δεν είναι μαλλιαροί. Ούτε εις την εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισην της οποίας είναι εισηγηταί εφαρμόζουν ιδίαν πολιτικήν. Εφαρμόζουν την πολιτικήν της κυβερνήσεως»¹⁶.

Το νομοσχέδιο τελικά θα ψηφισθεί¹⁷, θα προκαλέσει όμως την αντίδραση «της ομάδας των αδιαλλάχτων», η οποία θα αντιμετωπίσει με σκεπτικισμό τη λύση να διδάσκεται παράλληλα με τη δημοτική και η καθαρεύουσα, έστω και στην «πιο απλή της φάση» και μάλιστα παρά τη διαβεβαίωση του Δελμούζου πώς μπορούσε να εξασφαλιστεί «η αγνότητα της δημοτικής» (Νούτσος, σ. 122). Έμμεσα θα είναι και τα χτυπήματα, εναντίον του νομοσχεδίου για τα διδακτικά βιβλία και των συντακτών τους, της φιλοκυβερνητικής εφημερίδας «Εστία»¹⁸. Ωστόσο, δύο μήνες μετά την ψήφιση του νόμου 1332/1918 θα γίνει ένα ακόμη εκσυγχρονιστικό βήμα με τη διαγραφή από το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών¹⁹. Κι ενώ οι πρωτεργάτες της γλωσσоекπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα την υπερασπίζονται, απαντώντας στην «αντίδραση»²⁰, δύο χρόνια μετά, με την κυβερνητική αλλαγή θα «πέσουν όλα». Ο Βενιζέλος υπήρξε προφητικός.

3. Η ΑΝΑΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ 1917-20

Η ήττα των Φιλελευθέρων στις εκλογές της 1/11/1920 έφερε τη φιλοβασιλική παράταξη στην εξουσία και την ανατροπή του βενιζελικού μεταρρυθμιστικού έργου²¹. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, από τις πρώτες ενέργειες του υπουργού Θεόδωρου Ζαΐμη ήταν ο διορισμός εξαμελούς Επιτροπείας «προς εξέτασιν του ζητήματος της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων»²², η οποία το Φεβρουάριο του 1921 θα υποβάλλει την Έκθεσή της, αφού προηγουμένως αποσπάσματα αυτής δημοσιευθούν στον ημερήσιο Τύπο.

Η «Επιτροπεία» θα αποφανθεί, κατ' αρχάς, ότι κύριος σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι να καταστήσει κτήμα των μαθητών «την γλώσσαν των μεμορφωμένων τάξεων του έθνους αυτών» και όχι «την κοινότερον ομιλουμένην», για την οποία δεν παρίσταται ανάγκη «ιδιαιτέρας συστηματικής διδασκαλίας προς εκμάθησιν αυτής». Επίσης, θα καταγγέλλει ότι στα νέα αναγνωστικά κυριαρχεί η χυδαία γλώσσα, γεγονός που συνεπάγεται καταστροφή των εθνικών και ηθικών ιδανικών: «Γλώσσα διεφθαρμένη και πνεύμα πονηρόν και ακάθαρτον, τaráσσον την ηθικήν αθωότητα των παιδίων και

¹⁶ Στην ίδια, σ.1. Επίσης, Νούτσος, σ. 126.

¹⁷ Ν. 1332 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινων του νόμου 827 “περί διδακτικών βιβλίων”», Φ.Ε.Κ. 89, 27/4/1918. Ειδικότερα, με το νόμο αυτό προβλέπεται: «Τα αναγνωστικά της πρώτης και δευτέρας τάξεως από του σχολικού έτους 1917-1918 και εφεξής και τα τρίτης από του σχολικού έτους 1918-1919 οφείλουν να είνε γεγραμμένα εις την κοινήν ομιλουμένην (δημοτικήν) γλώσσαν, απηλλαγμένην παντός αρχαϊσμού και ιδιωτισμού, ήτις θα εισαχθή βαθμιαίως και εις τα αναγνωστικά των τριών ανωτέρων τάξεων του δημοτικού σχολείου, διδασκομένης εκ παραλλήλου προς αυτήν της καθαρευούσης γλώσσης εν τη πέμπτη και έκτει τάξει. Περί του χρόνου εισαγωγής της κοινής ομιλουμένης εις τα αναγνωστικά των τριών ανωτέρων τάξεων αποφασίζει το Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον» (άρθρον μόνον, παρ. 2).

¹⁸ Βλ. εφ. ΕΣΤΙΑ, «Εις το μέσον η αλήθεια», 2/4/1918.

¹⁹ Β. Δ. της 14ης Ιουνίου 1918 «Περί διαγραφής διατάξεων εκ του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου», Φ.Ε.Κ. 136, 19 / 6 /1918.

²⁰ Α. Δελμούζος, «Η αντίδραση», Δ.Ε.Ο., 1919, τόμ. 7 (1917-1919), σ. 225-236. Τριανταφυλλίδης Μ., (1919β), «*Quo usque tandem ή η νέα σχολική γλώσσα και ο Γ. Χατζιδάκις*», στο ίδιο, σ. 88-195.

²¹ Οι εκλογές αυτές είχαν εξελιχθεί σε μια αναμέτρηση σχετικά με την επιστροφή του Κωνσταντίνου, μετά το θάνατο του νεαρού βασιλιά Αλέξανδρου, και την άρνηση των δύο αδελφών του να δεχθούν το θρόνο. Το κόμμα των φιλελευθέρων έλαβε τότε 50,31% αλλά λόγω του εκλογικού νόμου νικήθηκε από την ενωμένη αντιπολίτευση που έλαβε το 49,30%. Ο Βενιζέλος δεν εξελέγη ούτε βουλευτής και αναχώρησε για το Παρίσι, δηλώνοντας ότι αποσύρεται από την πολιτική αλλά ότι είναι στη διάθεση του κράτους για οποιαδήποτε εκπροσώπηση στο εξωτερικό. Μετά τη διενέργεια δημοψηφίσματος, από τον τότε πρωθυπουργό Δημ. Ράλλη, επανέρχεται ο Κωνσταντίνος, ο οποίος έγινε δεκτός με μεγάλο ενθουσιασμό (Dakin, σ. 343-345).

²² Η επιτροπή ήταν εξαμελής, μεταξύ των οποίων και οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Ν. Εξαρχόπουλος και Α. Σκιάς, πίσω όμως από αυτούς φέρεται να είναι ο Χατζιδάκις, ο οποίος καθόρισε και το πνεύμα της κριτικής και το περιεχόμενο της Έκθεσης (Δημαράς 1997, σ. μ'-μα').

διασαλεύουν τα θεμέλια της αιδούς και της σεμνότητας αυτών»²³. Έτσι, μεταξύ άλλων, θα προτείνει: -να κηρυχθούν αυτοδικαίως άκυροι, οι νόμοι, σύμφωνα με τους οποίους έγινε η αλλαγή της γλώσσας των αναγνωστικών των βιβλίων της δημοτικής εκπαίδευσης, - να «εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι» τα βιβλία αυτά «ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως», - να διωχθούν ποινικώς οι υπαίτιοι «των προς διαφθοράν της ελληνικής γλώσσας και παιδείας τελεσθέντων πραξικοπημάτων»²⁴. Βέβαια, η πρόταση αυτή για ποινική καταδίωξη δεν θα πραγματοποιηθεί, είναι όμως ενδεικτική του πάθους από το οποίο διακατέχονταν οι αντιμαχόμενες πλευρές, κατά την περίοδο εκείνη. Επίσης, τα βιβλία δεν θα καούν και οι νόμοι δεν θα κηρυχθούν ως αντισυνταγματικοί, θα καταργηθούν όμως οι επίμαχες διατάξεις τους για να επανέλθουν ως αναγνωστικά βιβλία στα δημοτικά σχολεία, όσα «εκ των προ του 1917 εγκεκριμένων» ειδική επταμελής τουλάχιστον επιτροπεία, διοριζόμενη υπό του επί των Εκκλησιαστικών κ.λπ. υπουργού, «ήθελε κρίνει καταλληλότερα»²⁵. Ακόμη θα προβλεφθεί η άρση της έγκρισης των από του 1917 και μετά εγκριθέντων βιβλίων, πλην των για τη διδασκαλία της καθαρεύουσας των Ε' και Στ' τάξεων, καθώς και η μη παροχή «ουδενός δικαιώματος αποζημιώσεως εκ μέρους του Δημοσίου» στους συγγραφείς ή τους εκδότες τους²⁶, ενδεικτικό των ακροτήτων της περιόδου εκείνης.

Αξιο αναφοράς είναι, ότι αν και η μεταρρύθμιση του 1917 μετέβαλε και άλλα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής (θέματα διοίκησης της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης, πανεπιστημιακά κ.λπ.)²⁷ το μόνο σχεδόν που συζητήθηκε τότε, ήταν το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας και όχι η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετήθηκε γενικότερα κατά την τριετία 1917-1920. Ακόμη και η «Επιτροπεία» αλλά και οι πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης, συγκέντρωσαν την προσοχή τους στο θέμα της γλώσσας. Έτσι, τον κύριο ρόλο στην υπεράσπισή της δεν τον ανέλαβε, όπως παρατηρεί και ο Δημαράς (1997, σ. μγ'), ούτε ο πολιτικός της Ομάδας, ούτε ο παιδαγωγός της, αλλά ο γλωσσολόγος. Ο Τριανταφυλλίδης σε μια εκτενέστατη μελέτη του για τα αναγνωστικά της δημοτικής, αφιερωμένη στους δασκάλους που τα δίδαξαν²⁸, επιδιώκοντας την ανατροπή του περιεχομένου της προαναφερθείσας έκθεσης, «μνημείου ιστορικού για τη σύγκρουση των δύο αντίθετων και πάντα ακόμη ασυμβίβαστων κόσμων», θα μιλήσει για «άγνοια», «διαστροφή», «διαβολή», «αδικία», «ακρισία» ακόμη και «φαιδρολογία» της Επιτροπείας των «έξι σοφών»²⁹.

4. ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΕΠΑΝΑΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΧΑΤΖΙΔΑΚΙ – ΓΛΗΝΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ (1923)

Μετά την κατάρρευση του μεταρρυθμιστικού έργου 1917-20 οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης, απογοητευμένοι θα φύγουν για τη Γερμανία, για να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις της επιστήμης τους ενώ ο Γληνός θα παραμείνει στην Ελλάδα και θα προσπαθήσει

²³ Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν του ζητήματος της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων, Εν Αθήναις τη 10^η Φεβρουαρίου 1921. Επίσης, Μπουρνάζος, σ. 260.

²⁴ Ως προς το σημείο αυτό τα δύο από τα έξι μέλη της επιτροπής, οι Θ. Μιχαλόπουλος και Χρ. Οικονόμου, θα θεωρήσουν «εαυτούς αναρμοδίους» να αποφανθούν (Δημαράς 1997, σ. 134).

²⁵ Ν. 2678/1921 «περί εισαγωγής ως αναγνωστικών βιβλίων εις τα δημοτικά σχολεία των καταλληλοτέρων εκ των προ του 1917 εγκεκριμένων», Φ.Ε.Κ. 147, 19/8/1921 (άρθρο 1).

²⁶ Στον ίδιο, άρθρο 4.

²⁷ Βλ. τα σχετικά διατάγματα Σιμενή, σ. 200.

²⁸ Κ. Τριανταφυλλίδης, «Πριν καούν», στο Άπαντα, τόμ. 5^{ος}, σ. 35, 38, 44. Ο Τριανταφυλλίδης θα παροτρύνει τους δασκάλους να πάρουν την τύχη τους και την τύχη των σχολείων στα χέρια τους, να υψωθούν και να δυναμώσουν, «σαν άτομα και σαν σώμα», μέσα στην κοινωνία και να τη φωτίσουν για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Επίσης, θα υποστηρίξει, μεταξύ άλλων, ότι η Επιτροπεία αγνοεί «πώς υπάρχει η γλώσσα μας η σημερινή, μια κοινή νεοελληνική γλώσσα, διαμορφωμένη με τη γλωσσολογική του ελληνικού γένους, μέσα στην εξέλιξη δύο χιλιάδων χρόνων, με μορφολογία σε πολλά διαφορετική από την αρχαία», όπως αγνοεί και τους σκοπούς που επιζητήθηκαν με τη μεταρρύθμιση αλλά και τα μέσα, με τα οποία θα πραγματοποιηθεί.

²⁹ Στον ίδιο, σ. 50-148, 155-56.

να επαναδραστηριοποιήσει τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και να αντιμετωπίσει τις επιθέσεις και τις προκλήσεις των καθαρολόγων και των αντιμεταρρυθμιστών³⁰. Με τα ιστορικής σημασίας γεγονότα που θα ακολουθήσουν³¹, θα δημιουργηθεί ένα κενό πολιτικής και στρατιωτικής εξουσίας, ένα κλίμα πολιτικής και κοινωνικής ρευστότητας και μια ψυχική κατάπτωση, που παρέσυρε πολλά ιδανικά, μεταξύ αυτών, και το γλωσσικό που έμενε πάντα δεμένο με την «εθνική συνείδηση». Ο αρχηγός της Επαναστατικής Επιτροπής φιλοβενιζελικός συνταγματάρχης Νικόλαος Πλαστήρας θα παραδώσει την εξουσία στο συνταγματάρχη Στυλιανό Γονατά, ο οποίος στις 14/27 Νοεμβρίου 1922, θα σχηματίσει κυβέρνηση υπό την προεδρία του υπουργού παιδείας Ι. Σιώτη. Η κυβέρνηση αυτή, πιεζόμενη από δημοκρατικά στοιχεία θα αναγκασθεί να πάρει μέτρα προοδευτικού χαρακτήρα, όπως η επαναφορά του προγράμματος για την παιδεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ο Γληνός επανέρχεται στο υπουργείο παιδείας στη θέση του Εκπαιδευτικού Συμβούλου και οι Δελμούζος-Τριανταφυλλίδης στις θέσεις των Ανωτέρων Εποπτών Δημοτικής Εκπαιδευσεως³², από τις οποίες εργάζονται με αφοσίωση για την επαναφορά και τη συνέχιση του έργου της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που είχε ανακοπεί με την κυβερνητική αλλαγή του 1920. Θα ακολουθήσουν τα προσωρινά διατάγματα της 23/1/ και 28/4/1923, με τα οποία η επαναστατική κυβέρνηση θα πάρει τα πρώτα διορθωτικά εκπαιδευτικά μέτρα (μισθοί δασκάλων, κ.λπ.). Μεταξύ αυτών θα είναι και η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν ως αναγνωστικά βιβλία στα δημοτικά σχολεία, κατά το σχολικό έτος 1922-1923 και μέχρις ότου ειδικός νόμος καθορίσει τα της συγγραφής και εκδόσεως αυτών, «πλην των εγκριθέντων κατά τις διατάξεις του νόμου 2678 (1921) και τα εγκριθέντα προ της ενάρξεως του νόμου 1332» (1918). Η σχετική άδεια κυκλοφορίας παρέχεται από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, *μετά από απόφαση των «οικείων συλλόγων»*³³. Παρατηρούμε εδώ, πόσο προσεκτικά είναι τα πρώτα της βήματα, για επαναφορά της δημοτικής γλώσσας, με την παροχή του δικαιώματος επιλογής των αναγνωστικών βιβλίων στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ενδεικτικό του κλίματος της περιόδου εκείνης σχετικά με το γλωσσικό, είναι και το επεισόδιο που έλαβε χώρα, στο πλαίσιο του 3^{ου} Συνεδρίου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, τον Απρίλιο του 1923, μεταξύ του καθηγητή της Γλωσσολογίας Γ. Ν. Χατζιδάκι³⁴ και του Δ. Γληνού, όταν ο πρώτος προσήλθε «αυτοβούλως» να παρακολουθήσει το κεντρικό θέμα της ανοιχτής συζήτησης για το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο και προσπάθησε με επιχειρήματα³⁵ να επηρεάσει τη γνώμη των δασκάλων, που ζητούσαν την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας όχι μόνο στις τέσσερις πρώτες αλλά σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Δημιουργήθηκε τότε μια αντιπαράθεση μεταξύ των δύο, η οποία

³⁰ Ο Γληνός το Μάιο του 1921 θα ιδρύσει, σε συνεργασία με στελέχη του Ε.Ο., την Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή σε μια προσπάθεια να κρατηθεί ζωντανή η ιδέα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, μετά την απομάκρυνση των δημοτικιστών από το κρατικό μηχανισμό και την ανακοπή της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

³¹ Όπως, η Μικρασιατική καταστροφή, η κήρυξη της επανάστασης της 11ης Σεπτεμβρίου 1922, η παραίτηση του βασιλιά Κωνσταντίνου, η δίκη και εκτέλεση των έξι.

³² Ωστόσο, οι Δελμούζος - Τριανταφυλλίδης που βρίσκονταν ακόμη στη Γερμανία, διατηρούσαν επιφυλάξεις για την επιστροφή τους και προπαντός για να αναλάβουν ρόλους, από κρατική θέση, λόγω της ρευστής πολιτικής κατάστασης και των αδιευκρίνιστων θέσεων της Επανάστασης των Γονατά - Πλαστήρα. Ο Γληνός με επιστολή του, τους παρότρυνε να έρθουν στην Αθήνα για να μελετήσουν την κατάσταση από κοντά και να αποφασίσουν οριστικά για τη μετέπειτα πορεία τους στα εκπαιδευτικά (Επιστολή Γληνού προς Δελμούζο 27-12-1922, στο: Γάτος, σ. 151).

³³ Ν.Δ. 23/1/1923 «περί τροποποιήσεως διατάξεων εκπαιδευτικών τινών νόμων», Φ.Ε.Κ. 33/1923 (άρθρο 11) και Ν. Δ. 28/4/1923 «περί συμπληρώσεως εδαφίου του Ν.Δ. της 23/1/1923 «περί τροποποιήσεως κ.λπ.», Φ.Ε.Κ. 113/4-5-1923 (άρθρο μόνον).

³⁴ Ο Χατζιδάκις, 75χρονος τότε, δίδασκε στο Πανεπιστήμιο από το 1883 ευνοημένος από το νόμο Βενιζέλου (Νοέμβριος 1917) για το όριο ηλικίας των καθηγητών του Πανεπιστημίου (Σιμενή, σ. 241).

³⁵ Γ. Ν. Χατζιδάκις, «Γλωσσικά ζητήματα...», εφ. ΕΜΠΡΟΣ, 21 Απριλίου 1923, σ. 1.

Μεταξύ άλλων, ο Χατζιδάκις επισήμανε ότι: «δεν είναι ορθόν χάριν ευκολίας της διδασκαλίας να διαστρέφεται ο σκοπός του σχολείου», καθήκον του οποίου είναι «όχι να κατασκευάσει γλώσσαν [...] αλλά να διδάξει την υπάρχουσαν [...] την καθ' αυτή εθνικήν γλώσσαν». Επίσης, να καταδικάζεται σε αμάθεια, με τη διδασκαλία της δημοτικής, το 95% των παιδιών του Ελληνικού λαού, που δεν προχωρούσε σε ανώτερο σχολείο, πέραν του δημοτικού.

είχε ως αποτέλεσμα ο Γληνός να αποκαλέσει το Χατζιδάκι «φωτοσβέστη». Ο χαρακτηρισμός αυτός, τον οποίο ο Γληνός έμμεσα προσπαθεί να δικαιολογήσει³⁶, αποτελεί σίγουρα μια ατυχή έκφραση, αφού όποια και αν υπήρξε η στάση του Χατζιδάκι στο γλωσσικό, η επιστημονική του αξία αναγνωρίστηκε, τόσο από τους φίλους, όσο και από τους αντιπάλους του δημοτικιστές (Νάκας, σ. 297). Η αδύναμη πλευρά της θέσεως του «χαλκέντερου» αυτού ερευνητή, του «εισηγητή» της γλωσσικής επιστήμης στην Ελλάδα, του «πρώτου και κύριου μελετητή» της δημοτικής ήταν, κατά τον Μπαμπινιώτη, όχι ίσως τόσο η μη υιοθέτηση της σύγχρονης του γλωσσικής κατάστασης, όσο ο εσφαλμένος εξ αρχής αποκλεισμός κάθε σκέψης καθιέρωσης της δημοτικής, ως επίσημης γλώσσας του Έθνους, μέχρις ότου επέλθει βαθμιαία σύνθεση των δύο γλωσσικών μορφών και απάρτιση κοινής ενιαίας γλώσσας (Μπαμπινιώτης, σ. 451, 456, 457).

Στο θέμα θα δώσει συνέχεια ο Χατζιδάκις, δημοσιεύοντας τέσσερα άρθρα για το γλωσσικό ζήτημα, με στόχο να εμποδίσει, όπως ο ίδιος αναφέρει, την «απόπειρα» του Γληνού «να επιβάλει εις τα σχολεία την απαισίαν αυτού μεταρρύθμισιν». Αφού προσπαθήσει να αντικρούσει την απάντηση του Γληνού θα επανέλθει στο γνωστό οπλοστάσιο επιχειρημάτων εθνικογλωσσολογικού περιεχομένου, επικρίνοντας τους «σοφούς» παιδαγωγούς τους καταλαβόντας θέσεις ανώτερων εποπτών, οι οποίοι αντί να εποπτεύουν και καθοδηγούν τους διδασκάλους αγωνίζονται «να πειθαναγκάζωσι και εισβιάζωσι αυτούς εις τον μαλλιαρισμόν υπό το προσωπίον του δημοτικισμού»³⁷. Επίσης, κάνοντας λόγο για «αντιποίηση της ονομασίας του δημοτικιστού»³⁸ από τους επιμένοντες να εισαχθεί και να διδάσκεται και στις έξι τάξεις των δημοτικών σχολείων η δημοτική, εκφράζει την αγωνία του για τους «πειραματισμούς», τις «αντιφάσεις», τη μη διαμόρφωση «οριστικής γνώμης» σχετικά με τη μεταβολή της γλώσσας³⁹, τη διαστροφή των λέξεων και φράσεων με αποτέλεσμα η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι «δημοτικιστές να γίνεται «ΜΑΛΛΙΑΡΗ»⁴⁰. Σημείο αντιπαράθεσης, εκτός από την γλωσσική μεταβολή, αποτελεί και το περιεχόμενο των αναγνωστικών της διετίας 1917–1919. Ασκώντας κριτική στο αναγνωστικό της Γ' δημοτικού «Τα ψηλά βουνά», ο Χατζιδάκις κάνει λόγο για απουσία των «μεγάλων ιδανικών της πατρίδος και της θρησκείας»⁴¹ ενώ χαρακτηρίζει τα νέα πρότυπα που προβάλλονται άμεσα

³⁶ «Ο κ. Γληνός (sic) απαντά εις τον κ. Χατζιδάκιν», εφ. ΕΜΠΡΟΣ 23/4/1923, σ. 1.

Κατά την επιστολή Γληνού, ο Χατζιδάκις, βλέποντας τους δασκάλους να εμμένουν στις θέσεις τους, με «ύφος δριμύ και επιτιμητικόν [...] και πλήρης οργής», τους αρνήθηκε το δικαίωμα γνώμης, κραυγάζοντας ότι με τον τρόπο αυτό «κακουργούν εις τον Ελληνικόν Λαόν». Η φράση αυτή και η εν γένει συμπεριφορά του Χατζιδάκι, θεωρήθηκε από τον Γληνό ως «χειρίστος ηθικός βιασμός κατά των ακροατών», και όπως ο ίδιος «μετά μεγίστης λύπης» ομολογεί, δεν συγκρατήθηκε και απηύθυνε προς αυτόν την φράση: «Λοιπόν εξακολουθείτε να είσθε φωτοσβέστης κ. καθηγητά;», αποδίδοντας το χαρακτηρισμό, όπως αναφέρει, όχι στον επιστήμονα, μελετητή και ερευνητή της γλώσσας αλλά στον συζητητή του γλωσσικού ζητήματος, «όστις ως γνωστόν δεν είναι διόλου ο ίδιος με τον πρώτον».

³⁷ Γ. Χατζιδάκις, «Το γλωσσικόν ζήτημα...» Α', σ. 1.

³⁸ Γ. Χατζιδάκις, «Το γλωσσικόν ζήτημα...» Β', σ. 1.

³⁹ Στον ίδιο. Ο Χατζιδάκις υπονοεί ότι - σε αντίθεση με τους γνήσιους δημοτικιστές - οι εισηγητές της μεταρρύθμισης δεν έχουν μελετήσει και ερευνήσει το θέμα της γλώσσας, αφού «ούτε διάλεκτόν τινα αυτής ούτε το σύνολον εξήτασαν, ούτε εις την διάλεκτον του τόπου των συνέγραψαν», θα αντικρούσει δε τον «ισχυρισμό» τους, ότι υπάρχει «και μια απλή, καθαρή, όχι μικτή, δημοτική πανταχού του Ελληνικού κόσμου γνωστή». Γράφει σχετικά: «Αλλ' ημείς, οι ερευνηταί της γλώσσας ταύτης αγνοούμεν την ύπαρξιν τοιαύτης κοινής πασιγνώστου δημοτικής. Ημείς ηξεύρομεν μόνον ότι από των μ.Χ. υπήρχεν εις το έθνος ημών απλή τις γλώσσας γραφομένη και άμα λαλουμένη υπό των μορφωμένων οπωσδήποτε τάξεων, συγκείμενη εκ στοιχείων της λογίας και προφορικής παραδόσεως και επομένως ΜΕΙΚΤΗ και ότι ταύτην απλοποιηθείσαν και κανονισθείσαν δια του Κοραή [...] παραδέχθη και καθώρισεν ως εθνικήν γλώσσαν η Ελληνική Πολιτεία από του πρώτου έτους της μεγάλης επαναστάσεως».

⁴⁰ Χατζιδάκις Γ. «Το γλωσσικόν ζήτημα ...» Γ', σ. 1. Η υπογράμμιση είναι του συγγραφέα.

⁴¹ Και όμως θα υποστηρίξει ο Δελμούζος «τρία ολόκληρα κεφάλαια στο βιβλίο αυτό έχουν θρησκευτικό περιεχόμενο, το παιδί ζει μια πραγματική θρησκευτική κατάνυξη [...] ζει μια Ελλάδα ολοζώντανη». Ο ίδιος λίγα χρόνια μετά θα γράψει για τα αναγνωστικά της περιόδου εκείνης ότι «έστεκαν πολύ υψηλότερα» από άποψη «εθνική και θρησκευτική», από τα καλύτερα που είχαν μέχρι

από την καθημερινή ζωή των παιδιών, ως πρόσωπα «μετριότητες». Επίσης, κάνει λόγο για «πλήθος ξένων λέξεων» και για τέλεια απόσπαση όχι μόνον «από του αρχαίου και του Βυζαντινού, αλλά και του χθεςινού ακόμη παρελθόντος ημών»⁴².

Έτσι, προκειμένου να παύσει η περαιτέρω σύγχυση και βλάβη, για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα που αποτελεί «αυτόχρονα μεταβολή ολοκλήρου συστήματος μορφώσεως των νέων», ο Χατζιδάκις θα προτείνει την εισαγωγή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού του βιβλίου του παιδαγωγού Λέοντος Μελά ο «Γεροστάθης», για δε τις δύο ανώτερες τάξεις την επιλογή «εκ των επιστολών του Κοραή [...] εκ της Ιστορίας του ιστορικού Κ. Παπαρρηγόπουλου και εξ άλλων διδασκάλων του Γένους καθώς και των νεωτέρων λογίων ό,τι ευρίσκουν κατάλληλον προς διδασκαλίαν και φωτισμόν ...»⁴³. Τα παραπάνω, προτείνει να ορισθούν «δια νόμου» από το Υπουργείο ως τα μόνα *Αναγνωστικά για τα δημοτικά σχολεία και μάλιστα για μια δεκαετία ή και περισσότερα*⁴⁴. Αν και ο Παπαρρηγόπουλος ήταν ο σημαντικότερος ιστοριογράφος του ελληνισμού και ο «Γεροστάθης» ένα βιβλίο «κατά πάντα άριστον», το γεγονός και μόνον ότι είχε δημοσιευθεί 42 χρόνια πριν (1881), αποδυναμώνει την πρόταση Χατζιδάκι, όταν μάλιστα προτείνεται και ως το μοναδικό βιβλίο. Ακόμη, αποδεικνύει την έλλειψη, κατά την περίοδο εκείνη, καλών αναγνωστικών βιβλίων στην καθαρεύουσα, γεγονός το οποίο επισημαίνει και ο ίδιος ο Γληνός (Γάτος, σ. 157). Παράλληλα, ο Χατζιδάκις, θα απευθυνθεί στον υπουργό παιδείας και την «Επανάσταση» να απαλλάξει τους μικρούς μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από το «ζυγόν της μικρής μειοψηφίας» αλλά και σε κάθε Έλληνα που δεν ασπάζεται «τα των μαλλιαρών» να εκδηλώσει την αγανάκτησή του για τα «τεκταινόμενα κατά της δημοτικής εκπαιδεύσεως ολέθρια»⁴⁵. Τέλος, θα ζητήσει με επιστολή του από την Πρυτανεία, να ασχοληθεί το Πανεπιστήμιο με το ζήτημα της διδασκόμενης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, το οποίο συνδέεται στενά «με την μόρφωσιν και τας τύχας των νεωτέρων και της πατρίδος»⁴⁶. Την πρόταση αυτή φαίνεται να συμμερίζεται εν μέρει και ο άλλοτε «μαλλιαρός»⁴⁷ Σίμος Μενάρδος, κοσμήτορας της Φιλοσοφικής, θεωρώντας «ολεθριωτάτην την τάσιν προς μεταβολήν των αναγνωστικών βιβλίων της δημοτικής εκπαιδεύσεως καθ' εκάστην μεταβολήν του πολιτικού καθεστώτος», θα προτείνει δε την παρέμβαση του Πανεπιστημίου στην εκτελεστική εξουσία ώστε «να παραμένει έξω της πολιτικής και να τεθεί [...] το γλωσσικόν ζήτημα επί καταλλήλου εδραίας βάσεως» για να μπορούν οι μαθητές να διδάσκονται απρόσκοπτα «την πάτριον γλώσσαν, καθ' όλας αυτής τας φάσεις»⁴⁸. Η Σύγκλητος προχώρησε στη σύσταση επιτροπής για τη μελέτη του ζητήματος, αποτελούμενη από τους καθηγητές της Φιλοσοφικής, Ν. Εξαρχόπουλο (Πρόεδρο), Θ. Βορέα και Σ. Μενάρδο, η οποία δεν φαίνεται να υπέβαλε σχετική εισήγηση⁴⁹.

5.Η ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ (1923-1925)

τότε γραφεί στην καθαρεύουσα (*Μελέτες και Πάρεργα Β'*, σ. 216, 228). Βλ. επίσης τα σχετικά κεφάλαια στο: Ζ. Παπαντωνίου, σ. 185-195.

⁴² Χατζιδάκις Γ. «Το γλωσσικόν ζήτημα...» Α', εφ. Εμπρός, 29/4/1923, σ. 1.

⁴³ Χατζιδάκις Γ. «Το γλωσσικόν ζήτημα...» Δ', εφ. Εμπρός, 3/5/1923, σ. 1.

⁴⁴ Στον ίδιο. Ας σημειωθεί ότι ένα χρόνο μετά θα προβλεφθεί από το νόμο 3180/5-8-1924 (άρθρο 2), η έγκριση των βιβλίων να ισχύει για μια δεκαετία.

⁴⁵ Στον ίδιο.

⁴⁶ ΙΑΕΚΠΑ, Πρακτικά Συγκλήτου, συνεδρίαση 5/5/1923, σ. 287.

⁴⁷ Ο Μενάρδος είχε διορισθεί από την Κυβέρνηση Βενιζέλου στη Φιλοσοφική Σχολή, μετά από πολύμηνη μάχη, αμέσως μετά την ψήφιση του Συντάγματος του 1911, ως καθηγήτης της Αρχαίας Φιλολογίας. Επειδή δε είχε γράψει ένα νεανικό βιβλίο στην δημοτική, είχε χαρακτηριστεί ως «Μαλλιαρός» και γίνονταν προσπάθειες για ακύρωση του διορισμού (Πατρικίου, σ. 120 – 121). Ο ίδιος, τρία χρόνια μετά (1926) είχε ζητήσει την κατάργηση των τόνων.

⁴⁸ ΙΑΕΚΠΑ, Πρακτικά Συγκλήτου, συνεδρίαση 5/5/1923, σ. 288 – 289.

⁴⁹ Αυτό τουλάχιστον προέκυψε από έρευνα που έκανα στα πρακτικά των επόμενων συνεδριών της Φιλοσοφικής Σχολής και της Πανεπιστημιακής Συγκλήτου καθώς και από τα πεπραγμένα της Κοσμητείας Μενάρδου 1922 – 1923 (Στα ίδια, Συνεδρίαση της 31 Οκτωβρίου 1923).

Οι πρωτεργάτες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-20, μετά την επίσημη απόφαση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Απρίλιος 1923) για εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, θα την αξιοποιούν σε κάθε ευκαιρία και θα την προβάλλουν *«ως επιχείρημα νομιμοποιητικό των ενεργειών τους»* (Αθανασιάδης, σ. 43). Στην εισηγητική έκθεση του σχετικού νομοσχεδίου⁵⁰, τον Ιούλιο του 1923, τονίζεται εμφαντικά ότι η εισαγωγή της δημοτικής είναι απαίτηση του «δασκαλικού κόσμου» (Δελμούζος 1926, σ. 13). Αλλά και σε επιστολή του Γληνού προς το Δελμούζο, γίνεται παρόμοια αναφορά: «Βρίσκω πώς θα μπορούσε να γίνει μια ακόμη προσπάθεια - να εξαρτηθεί δηλαδή από την κρίση του Συμβουλίου - η εισαγωγή της δημοτικής και στην Δ' τάξη του σχολείου, αφού για τις τέσσερις τάξεις ήταν ομόφωνη η γνώμη όλων των δασκάλων»⁵¹. Ωστόσο, ο Γληνός φαίνεται να έχει ιδιαίτερη ανησυχία όχι μόνο για την τελική διαμόρφωση του προαναφερθέντος νομοσχεδίου αλλά και για ένα «σημαντικότερο» ζήτημα, την έγκριση των βιβλίων της δημοτικής για τις δύο πρώτες τάξεις. Η ρευστότητα της κατάστασης την περίοδο εκείνη του δημιουργεί πολλά ερωτηματικά⁵² αλλά και παράλληλα τον δυναμώνει. Γράφει στο Δελμούζο: «...χρειάζεται αντοχή, μεγάλη αντοχή και επιμονή»⁵³. Τελικά, με το νομοθετικό διάταγμα της 27/7/1923, ρυθμίζεται το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο⁵⁴, επανέρχεται δηλαδή τροποποιημένος ο νόμος 1332/1917, έτσι ώστε από το σχολικό έτος 1923-24 τα αναγνωστικά στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου να είναι γραμμένα στη δημοτική, αντί των τεσσάρων που όριζε ο νόμος αυτός, και από το 1924-25 να επεκταθεί η δημοτική και στην τρίτη τάξη και όλα τα βοηθητικά βιβλία να γράφονται στην γλώσσα αυτή (Κριαράς 1986, σ. 204, Γάτος, σ. 161).

Την ίδια περίοδο διαφαίνεται και κάποια «διάσπαση» ή τουλάχιστον μια «έλλειψη ενότητας» στα σχέδια των τριών πρωτεργατών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο Τριανταφυλλίδης σαν αποφασισμένος «να τραβήξει προς το Πανεπιστήμιο», ο Δελμούζος σαν αποφασισμένος «να δουλέψει για το Πειραματικό σχολείο» και ο ίδιος Γληνός, ύστερα από τη στάση των δύο προηγούμενων, φαίνεται να μην αποκλείει να τραβήξει «προς την ακαδημαϊκή διδασκαλία»⁵⁵. Ο τελευταίος στις 3/8/1923, μεταξύ άλλων γράφει, στο Δελμούζο: «Οπωσδήποτε ενώ σήμερα αρχίζουμε από ξαναρχής, μια νέα δουλειά μέσα στο κράτος, εγώ είμαι γεμάτος από απορίες και αβεβαιότητες. Γιατί το έργο που καταπιανόμαστε είναι ομαδικό και μόνον μια ενότητα σφιχτή και μια ομόθυχη κίνηση και μια πειθαρχία απόλυτη στο σκοπό θα μας φέρει σε γόνιμα αποτελέσματα. [...] Ο εκπαιδευτικός Δημοτικισμός αποτελεί κάτι βαθύτερο από μια σύμπτωση τριών ή τεσσάρων ανθρώπων απάνω στη γλωσσική ιδέα»⁵⁶.

⁵⁰ Το νομοσχέδιο «για την εισαγωγή της δημοτικής στα σχολεία», όπως και αυτό για τα «μονοτάξια διδασκαλεία» είχε ετοιμάσει ο Γληνός το καλοκαίρι του 1923 στο Κόρθι της Άνδρου, όπου βρισκόταν για «οικογενειακούς λόγους». Από εκεί το απέστειλε στο Δελμούζο, που ήταν στη Αθήνα, ζητώντας του να διαβάσει την έκθεση και να τη συμπληρώσει, όπως νόμιζε καλύτερα (Επιστολή Γληνού προς Δελμούζο 8/7/1923, στο: Γάτος σ. 153).

⁵¹ Επιστολή του Γληνού προς τον Δελμούζο 24/7/1923, στο: Γάτος σ. 157.

⁵² Στην ίδια. Ο Γληνός αγωνιούσε, «μήπως ζητήσουν γλωσσικές αλλαγές στα παλιά (βιβλία) ή μπάσουν νέα ακατάλληλα», λόγω της απουσίας από το Συμβούλιο τον Αύγουστο του 1923, που θα κρίνονταν τα παραπάνω βιβλία, τόσο του ίδιου όσο και των Δελμούζου και Τριανταφυλλίδη.

⁵³ Από επιστολές του Γληνού προς το Δελμούζο διαφαίνεται ότι, κατά την περίοδο εκείνη, το κλίμα στο υπουργείο παιδείας και ειδικότερα η σχέση του με τον «προϊστάμενο» (το γενικό γραμματέα του υπουργείου παιδείας Γ. Γεωργακάκη), δεν ήταν και η καλύτερη. Φθάνει μάλιστα στο σημείο να αναρωτιέται ο Γληνός, μην τυχόν και τους στείλουν ως διευθυντές στα υπό ίδρυση τότε μονοτάξια διδασκαλεία. Γι' αυτό και παροτρύνει το Δελμούζο να αποφασίσει, όταν θα πήγαινε στη Γερμανία, να ιδεί το Βενιζέλο, ο οποίος τότε βρισκόταν στην Ευρώπη, «για να ξέρουμε», όπως χαρακτηριστικά γράφει, «πως θα βαδίσουμε με το κράτος» (Γάτος, σ. 153, 156).

⁵⁴ Ν.Δ. 27-7-1923 «περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των νόμων 1332 και 2678/1921 «περί εισαγωγής εις τα δημοτικά σχολεία των καταλληλοτέρων εκ των προ του 1917 εγκεκριμένων».

⁵⁵ Επιστολή του Γληνού προς το Δελμούζο, στις 3/8/1923, στο: Γάτος, σ. 160.

⁵⁶ Στην ίδια. Ο Γληνός επανέρχόμενος στην ιδέα του Ελεύθερου Πανεπιστημίου, που είχε προτείνει ο Δελμούζος στο Βενιζέλο, το Μάρτιο του 1921, με υπόμνημα που είχαν από κοινού επεξεργαστεί και θέλοντας να ενισχύσει τη σύσφιξη της συνεργασίας τους σημειώνει: «Είναι του ιδεολογικού οργανισμού η ώρα, όχι της ψιλολογιμένης συστηματικής δουλειάς. Είναι η ώρα των μεγάλων μεταστροφών. Εμείς

Θα ακολουθήσουν οι εκλογές της 16/12/1923 και μια σειρά ιστορικής σημασίας γεγονότα⁵⁷, τα οποία θα οδηγήσουν στην κήρυξη της Α΄ Ελληνικής Δημοκρατίας, στις 25 Μαρτίου 1924, από την κυβέρνηση Παπαναστασίου και τη Βουλή και την ανάδειξη του αντιβασιλιά Κουντουριώτη ως του πρώτου προέδρου της (Σβορώνος, σ. 127). Την περίοδο εκείνη οι πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού δίνουν το δικό τους αγώνα για την προώθηση και υλοποίηση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο Δελμούζος έχει αναλάβει τη διεύθυνση του Μαρασλείου ενώ οι Γληνός-Τριανταφυλλίδης το χειμώνα του 1923-1924 οργανώνουν εκπαιδευτικά συνέδρια σε επαρχιακές πόλεις για τους λειτουργούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, με στόχο την προσαρμογή της σχολικής διδασκαλίας στο πνεύμα του νέου προσανατολισμού του σχολείου (δημοτική γλώσσα, νέα αναγνωστικά κ.λπ.). Ο Γληνός γράφει από την Καλαμάτα στο Δελμούζο: «Η δουλειά γίνεται ολοένα καλύτερη. Με ενθουσιάζει το έργο αυτό. Το κάνω με όλη μου την καρδιά»⁵⁸.

Τον Ιούλιο του 1924 ο Γληνός θα δώσει πραγματικό αγώνα για να ψηφισθούν τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που είχαν κατατεθεί στη Βουλή, μεταξύ των οποίων και αυτό της γλώσσας. Στις 18/7/1924 ενθουσιασμένος γράφει στο Δελμούζο, που ήταν στην Αγορίανη Παρνασσίδος: «Ψηφίσαμε όλα τα Νομοσχέδια» (η υπογράμμιση είναι του συγγραφέα). «Τώρα ανοίγεται μπροστά μας άπειρη δουλειά. Από τώρα. Γιατί η εφαρμογή είναι το παν»⁵⁹. Όμως, την επόμενη ακριβώς ημέρα της ψήφισής τους (19/7/1924) η κυβέρνηση Παπαναστασίου, η οποία στήριζε τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό⁶⁰, καταψηφίζεται και παραιτείται, γεγονός που συνεπάγεται νέες προσπάθειες, νέες πιέσεις του Γληνού για ενημέρωση της νέας πολιτικής ηγεσίας. Στις 25/7/1924 κατακουρασμένος και απογοητευμένος γράφει και πάλι στο Δελμούζο: «όλοι αυτοί οι κόποι κινδυνεύουν να παν χαμένοι [...] οι νόμοι δεν πρόφτασαν να δημοσιευτούν. Άρα είναι στην εξουσία του νέου υπουργού αν θέλη να τους δημοσιεύσει ή όχι»⁶¹. Ο Γληνός θα εκφράσει την αγωνία του και για τη νέα δουλειά που θα άρχιζε, τα «χίλια μικρά και μεγάλα ζητήματα» που έπρεπε να καταπιαστούν για την υλοποίηση των νόμων αυτών, με πρώτο και κυριότερο «την εφαρμογή της δημοτικής στα σχολεία»⁶². Τελικά, ο νέος υπουργός της διάδοχης κυβέρνησης Θεμιστοκλή Σοφούλη, Θ. Βελιανίτης (25/7-7/10/1924) θα δημοσιεύσει τα διατάγματα που είχαν ψηφιστεί, τα οποία θα γίνουν νόμοι του κράτους. Μεταξύ αυτών και ο νόμος 3180/1924, με τον οποίο παρέχεται η δυνατότητα εισαγωγής αναγνωστικών καθώς και βοηθητικών βιβλίων «εις την (κοινήν ομιλουμένην) δημοτικήν γλώσσαν», μετά από απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου⁶³. Με τον ίδιο νόμο ρυθμίζονται και θέματα διαδικασίας έγκρισης των

κηρύχνουμε μιαν αντιστροφή αξιών, πρέπει να τη δείξουμε, να την κάνουμε αισθητή βαθιά στις ψυχές». Ας σημειωθεί, ότι το παραπάνω υπόμνημα, που είχε σταλεί με στόχο να περισωθεί ό,τι ήταν δυνατόν από τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1917-20, έμεινε αναπάντητο από τον Βενιζέλο (Γάτος σ. 45, 66).

⁵⁷ Όπως, η αναγκαστική εγκατάλειψη της χώρας από το βασιλιά Γεώργιο Β΄, λόγω εκκρεμότητας του πολιτειακού ζητήματος, η επιστροφή του Βενιζέλου στην Ελλάδα (4/1/1924) με ανακτημένη τη φήμη του, αφού είχε εκπροσωπήσει με επιτυχία τη χώρα στη συνδιάσκεψη της Λωζάννης (24/7/1923), η επαναφορά του στην εξουσία, η προσπάθειά του αναβολής τη λύσης του καθεστωτικού αλλά και η αναγκαστική υποχώρησή του μπροστά στη σταθερή δημοκρατική αντιπολίτευση που είχε ως ηγέτη της τον Παπαναστασίον (Βλ. περισσότερα για τις εξελίξεις αυτής της περιόδου στο: Dakin, σ. 361, 362).

⁵⁸ Επιστολή του Γληνού προς το Δελμούζο, στις 17/4/1924, στο: Γάτος, σ. 163.

⁵⁹ Επιστολή του Γληνού προς το Δελμούζο, στις 18/7/1924, στο: Γάτος, σ. 164.

⁶⁰ Ας σημειωθεί, ότι ο πρωθυπουργός Αλ. Παπαναστασίον, ήταν ιδρυτικό μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου ενώ ο τότε υπουργός παιδείας Ιω. Λυμπερόπουλος (12/3-19/7/1924), απλό μέλος του.

⁶¹ Επιστολή του Γληνού προς το Δελμούζο, στις 25/7/1924, στο: Γάτος, σ. 166.

⁶² Το καλοκαίρι εκείνο ο Γληνός ομολογεί ότι ήταν «το κρισιμότερο της ζωής του». Κουρασμένος από τα αδιάκοπα ξενύχτια στη βουλή για την ψήφιση των παραπάνω νόμων και προβληματισμένος από άλλα θέματα σχετικά με το Εκπαιδευτικό Όμιλο, το Δελτίο, το περιοδικό Εργασία, για τα οποία έπρεπε ο ίδιος να μεριμνήσει, θα μιλήσει, πρώτη φορά, για μια «αδιάκοπη θυσία προς μια σκοπιμότητα που αποδείχτηκε τόσο αμφίβολη» (Γάτος σ. 167).

⁶³ Ν. 3180 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων του νόμου 1332 “περί διδακτικών βιβλίων”, ως ούτος ετροποποιήθη δια μεταγενεστέρων νόμων», Φ.Ε.Κ. 186, 7/8/1924, άρθρα 4 και 5.

διδασκικών βιβλίων, έγκρισης που προβλέπεται να ισχύει για μια δεκαετία⁶⁴, με στόχο τη διασφάλιση, προφανώς, μιας σταθερής γλωσσοεκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να μην αλλάζουν τα αναγνωστικά βιβλία με την εκάστοτε μεταβολή του πολιτικού καθεστώτος. Όμως και το προαναφερθέν επίτευγμα θα είναι εντελώς προσωρινό.

6. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ (1925-1927)

Η εναλλαγή των κυβερνήσεων και των υπουργών⁶⁵ θα οδηγήσει στη δικτατορία Παγκάλου τον Ιούνιο του 1925, η οποία ανακόπτει την παραπάνω προσπάθεια. Ένα μήνα μετά, όταν πλέον έχει ξεσπάσει δημοσιογραφικός πόλεμος κατά των πρωτεργατών της μεταρρύθμισης, με αφορμή την έξαρση των Μαρασλειακών ο Γληνός ενημερώνει το Δελμούζο για τη στάση του υπουργού παιδείας της δικτατορικής κυβέρνησης Πάγκαλου, Ιωάννη Τσιριμώκου, ο οποίος οπωσδήποτε ήταν μια καλή περίπτωση υπουργού για την προώθηση ή τουλάχιστον τη μη παρεμπόδιση των σχεδίων των δημοτικιστών⁶⁶. Όμως, η παραμονή του Τσιριμώκου στο υπουργείο θα είναι σύντομη, περίπου τρεις μήνες (9/7-20/10/1925), και βέβαια χωρίς ουσιαστική συμβολή στην επίλυση του εκπαιδευτικού ζητήματος και ιδιαίτερα του γλωσσικού. Το Γενάρη του 1926 οι Δελμούζοι- Γληνός θα αναγκαστούν να παραιτηθούν από τις δημόσιες θέσεις τους (του διευθυντή του Μαρασλείου και ανώτερου επόπτη Δ. Ε. και του εκπαιδευτικού συμβούλου και διευθυντή της Π. Α., αντίστοιχα) ενώ το Φεβρουάριο θα δώσουν από τρεις διαλέξεις, στο πλαίσιο των δημόσιων ομιλιών που η Φοιτητική Συντροφιά είχε οργανώσει, μετά το συστηματικό διωγμό που έκανε στο δημοτικισμό η Πολιτεία (Δελμούζος 1926, σ. 7, Νούτσος, σ. 276). Ο πρώτος, μεταξύ άλλων, θα επισημάνει: «Ο δημοτικισμός έχει πια νικήσει. Από κάθε δοκιμασία βγαίνει δυνατότερος. [...]. Παιδεία αληθινή χωρίς τη δημοτική γλώσσα δεν μπορούμε να έχουμε» (Δελμούζος 1926, σ. 13, 15). Και όταν ο θόρυβος και τα σύννεφα της σκόνης θα έχουν κατακαθήσει θα κάνει μια ήρεμη ανασκόπηση γύρω από την κριτική που είχε γίνει για το γλωσσοεκπαιδευτικό ζήτημα στην Ελλάδα, από τα Ευαγγελικά μέχρι τη δίκη του Ναυπλίου και το Μαρασλείο⁶⁷. Ένα είδος κριτικής που, όπως χαρακτηριστικά γράφει, ακυρώνει εκ των προτέρων την καλή πρόθεση του οπαδού του αντίθετου ρεύματος, ένα είδος κριτικής που όχι μόνο δεν κρίνει αλλά «συκοφαντεί, βρίζει, λερώνει, δεν σέβεται τον άνθρωπο». Κι αυτό, με τη συμμετοχή μερικών εφημερίδων, τη σιωπηρή ανοχή άλλων και την υποστήριξη της πολιτείας. Επιδιώκοντας δε να αφυπνίσει συνειδήσεις, θα επισημάνει την υποχρέωση που έχει ο «κάθε φωτισμένος» που σέβεται τον εαυτό του αλλά και ο Τύπος που αισθάνεται και αξίζει την αποστολή του όχι μόνο να μην κάνει αλλά ούτε και να ανέχεται παρόμοιο τρόπο κριτικής για οποιοδήποτε ζήτημα⁶⁸.

⁶⁴ Στον ίδιο, άρθρο 2. Η χρονική αυτή διάρκεια είχε προταθεί και από τον Χατζιδάκι το 1923. Ας σημειωθεί, ότι το διάταγμα Πάγκαλου (1926) όριζε τριετία ενώ το διάταγμα Κονδύλη (1926), ως προς το σημείο αυτό, επανέφερε το νόμο 1332/1918.

⁶⁵ Τέσσερις κυβερνήσεις μέσα στο 1924, όπως: Βενιζέλου (11/1-12/3/1924) προέκυψε από τις εκλογές της 16/12/1923, Παπαναστασίου (12/3-19/7/1924), Σοφούλη (25/7-7/10/1924), Μιχαλακοπούλου (7/10/1924 - 6/1925). Επίσης, 18 Υπουργοί κατά την τριετία 1924 - 1926.

⁶⁶ Γράφει: «οι εφημερίδες εξακολουθούν τον αγώνα εναντίον μας [...]. Η υπουργία του Τσιριμώκου βέβαια σημαίνει κάποια ησυχία για μας [...]. Αλλά ας μην υπεραισιοδοξούμε. [...] Θετικά ζητάει να ρίξει την Ιμβριώτη εξιλαστήριο θύμα στον αγώνα. Ξέρω ότι εξήγησε από το Συμβούλιο και τη μετάθεσή της και την τιμωρία της επί τη βάσει της εκθέσεως του Λάμπρα [...]. Ο Μάρκος (αδελφός του υπουργού παιδείας) φέρνεται κάπως καλύτερα, αλλά και αυτός την τιμωρία της Ιμβριώτη τη θεωρεί σκόπιμη και δικαιολογημένη και θεωρεί επιπολαιότητα εκ μέρους μας ότι εμπιστευθήκαμε τη διδασκαλία της ιστορίας σε μια γυναίκα» (Επιστολές Γληνού προς Δελμούζο, 14/7 και 8/8/1925 στο: Γάτος, σ. 176-179). Για τα Μαρασλειακά και ιδιαίτερα την έκθεση Λάμπρα, Βλ. Σκούρα 1998.

⁶⁷ Αλ. Δελμούζος, «Κριτική και Ηθική», Ελεύθερος Τύπος (18, 21/4/1926). Το άρθρο έχει αναδημοσιευτεί στο: Μελέται και Πάρεργα, Αθήνα 1958, σ. 211-217.

⁶⁸ Στον ίδιο, σ. 217. Ας σημειωθεί ότι ο Αλ. Δελμούζος, μετά το διωγμό των συνεργατών του και ιδιαίτερα τη μετάθεση της Ιμβριώτη είχε υποβάλλει στο υπουργείο την παραίτησή του (Σεπτέμβριο 1925), πλην όμως οι πιέσεις που είχε δεχθεί τον ανάγκασαν να παραμείνει (Γάτος, σ. 182). Ωστόσο, την περίοδο εκείνη ο Δελμούζος περνούσε «σκληρή κρίση», όχι μόνον εξαιτίας των Μαρασλειακών

Την ίδια περίοδο ο υπουργός Παιδείας Δ. Αιγινήτης (6/3-18/6/1926), καθηγητής Πανεπιστημίου, με το Ν.Δ. της 20/3/1926 (Φ.Ε.Κ. 100) αναστέλλει και επίσημα την εφαρμογή του βασικού νόμου 1332/1918 της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1917-20, όπως αυτός είχε μεταγενέστερα τροποποιηθεί. Ο ίδιος, σε σχετικές με τη γλώσσα δηλώσεις του στις 20/3/1926, είχε εκφράσει την ανησυχία του για τη «γλωσσική αναρχία» που επικρατούσε και είχε αναθέσει στη νεοσύστατη τότε Ακαδημία Αθηνών να εκδώσει τη γραμματική της νεωτέρας γλώσσας καθώς και τη γραμματική και το συντακτικό της αρχαίας ελληνικής. Άξιο προσοχής είναι ότι ο Αιγινήτης, αν και οπαδός της καθαρεύουσας, παραδέχεται την ανάγκη απλοποίησης της επίσημης γλώσσας και την εισαγωγή σ' αυτή κανόνων και τύπων και άλλων γλωσσικών στοιχείων «εκ της ομιλουμένης»⁶⁹. Από τότε άρχισε η κάμψη της καθαρεύουσας και η συνδιαλλαγή της με τη δημοτική.

Σημαντικό θα είναι το επόμενο βήμα στην εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος, με την ψήφιση του νόμου 3438/1927 του υπουργού της οικουμενικής κυβέρνησης Ζαΐμη, Ν. Θ. Νικολούδη (17/8/1927-4/7/1928)⁷⁰, σύμφωνα με τον οποίο η δημοτική γλώσσα διδάσκεται και στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Ε' + Στ'), παράλληλα με την καθαρεύουσα⁷¹. Με το νόμο αυτό, επανέρχεται στην ουσία η σχετική διάταξη του νόμου 1332/1918 αλλά με μια πιο συγκεκριμένη μορφή, αφού και η ακριβής έννοια της σχολικής γλώσσας προσδιορίζεται και ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας της καθαρεύουσας ελαχιστοποιείται (3-4 ώρες την εβδομάδα)⁷². Αν δηλαδή, το 1918, η επέκταση της δημοτικής στις δύο ανώτερες τάξεις του δημοτικού ήταν «μια υποχώρηση» (κατά το γράμμα Γληνού) για το Βενιζέλο, το 1927 ήταν συνειδητή-συλλογική επιλογή μιας κυβέρνησης, που κατά τεκμήριο αντιπροσώπευε ολόκληρη την κοινή γνώμη και που ήθελε να θέσει τέρμα σ' ένα επίμαχο ζήτημα, όπως προκύπτει και από την αιτιολογική έκθεση του σχετικού νομοσχεδίου: «η κρατική ανάμιξις εις το γλωσσικόν ζήτημα πρέπει να είναι διαιτητική. [...]. Το σφάλμα και η βαρεία ευθύνη του Κράτους των τελευταίων ετών είνε, ότι αντί εκπαιδευτικής, ήσκησε γλωσσικήν πολιτικήν. Η γλώσσα δεν είνε υπόθεσις του Κράτους. Η γλώσσα είνε υπόθεσις των συγγραφέων και του χρόνου» (όπως παρατίθεται στο Λέφας, σ. 458).

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από όσα αναφέρθηκαν είναι εμφανές ότι η δεκαετία 1917-1927 αποτελεί την κρισιμότερη περίοδο στην εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος με κορυφαίο γεγονός τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920. Κεντρικός στόχος των πρωτεργατών της μεταρρύθμισης αυτής και ιδιαίτερα του Γληνού, που είχε αναλάβει τη νομοθετική εργασία, ήταν η απαλλαγή του δημοτικού από τη διγλωσσία με την παντελή κατάργηση της καθαρεύουσας. Στόχο που θα επιχειρήσει το 1918 αλλά δεν θα βρει ως προς το σημείο αυτό

αλλά και λόγω της μεταβολής της σχέσης του με το Γληνό. Ο τελευταίος σε επιστολή του (23/2/1926) εκφράζει την ελπίδα, ότι από την κρίση αυτή δεν θα βγει η ως τότε φίλια και συνεργασία τους «ανεπανόρθωτα πληγωμένη» (Γάτος, σ. 182). Αν και από το Φλεβάρη ως τον Ιούνιο του 1926 ο Γληνός είχε τραβήξει το δικό του δρόμο (Νούτσος 276), στο τελευταίο γράμμα του (3/8/1926) θα προτείνει στο Δελμούζο, αρχικά μια κοινή διεύθυνση και αργότερα συνεργασία, με κείμενά του, στο υπό έκδοση τότε περιοδικό «Αναγέννηση». Οι προτάσεις του Γληνού όμως δεν βρήκαν καμμία ανταπόκριση (Γάτος, σ. 183, 185).

⁶⁹ Ωστόσο, την παράγραφο αυτή ο τότε πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου Ν. Εξαρχόπουλος θα φροντίσει να την παραλείψει από τη σχετική εγκύκλιο που θα στείλει στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της χώρας (Λέφας, σ. 456-457).

⁷⁰ Ο Νικολούδης ήταν ένας από τους 39 δημοτικιστές, μέλη του Ε. Ο., διακεκριμένους παράγοντες της συντηρητικής αντιβενιζελικής παράταξης, που είχε υπογράψει το υπόμνημα προς τον πρωθυπουργό Δ. Γούναρη το 1921, για τη διατήρηση των βιβλίων της δημοτικής στα σχολεία, μετά τη Μεταπολίτευση του 1920, ως απάντηση στην έκθεση της «Επιτροπείας» (Γάτος, σ. 211- 214).

⁷¹ Νόμος 3438/21-23/12/1927 «Περί διδακτικών βιβλίων», Φ.Ε.Κ. 327.

⁷² Ας σημειωθεί, ότι ο Γληνός, ο οποίος από την αρχή του 1926 δεν ήταν πια στη δημόσια υπηρεσία, θα επικρίνει το «ξαναγύρισμα της καθαρεύουσας στο λαϊκό σχολείο» και μάλιστα το γεγονός ότι αυτό «μαγειρεύτηκε στο υπουργείο της παιδείας από πρωτοβουλία ενός από τους πρωτεργάτες στη μεταρρύθμιση του 1917» (Γληνός, τόμ. Β', σ. 67).

την υποστήριξη του Βενιζέλου, η πολιτική του βούληση του οποίου είχε εξαντληθεί με την εισαγωγή της δημοτικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις του σχολείου, θα τον επιτύχει όμως με την μαχητικότητα και την επιμονή του το 1924, «απάνω στη βράση» της επανάστασης και της δημοκρατικής κίνησης, όπου ετοιμαζόταν, όπως ο ίδιος αναφέρει, και η εισαγωγή της δημοτικής «στη μέση Παιδεία»⁷³. Ο στόχος ήταν σίγουρα υψηλός, ίσως και πρόωρος⁷⁴ γι' αυτό και οι δυσκολίες μεγάλες και η αντίδραση πολλαπλή, όχι μόνον από τον αντίθετο ιδεολογικό χώρο αλλά και από το χώρο των δημοτικιστών⁷⁵.

Μετά το σκοτεινό διάλειμμα της ανατροπής (1920-1922), με τη βασική κατηγορία των γλωσσικό και ψυχικό εκχυδαϊσμό «των μικρών ελληνοπαίδων» (Τριανταφυλλίδης 1921, σ. 33), θα ακολουθήσει η δεύτερη περίοδος της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (1923-1925) με τη σταδιακή επαναφορά της δημοτικής στο σχολείο αλλά και την προετοιμασία, πάνω σε νέες βάσεις, δασκάλων, ικανών να την υλοποιήσουν. Όμως και αυτή η προσπάθεια θ' ανακοπεί βίαια με ένα επί πλέον επιχείρημα αυτή τη φορά, «του μαλλιαροκομμουνισμού».

Ωστόσο, παρά την αντίδραση, τις ανατροπές και τις συγκρούσεις, που είχαν φθάσει σε ακραία σημεία, όπως ήταν η πρόταση για ποινική δίωξη των πρωτεργατών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αλλά και ο χαρακτηρισμός ως φωτοσβέστη του εισηγητή της γλωσσικής επιστήμης στην Ελλάδα Γ. Χατζηδάκι, οι αγώνες των πρώτων δεν απέβησαν άγονοι. Μπορεί να μην επέφεραν οριστική λύση στο γλωσσικό ζήτημα ανατάραξαν όμως τα πνεύματα και τα πράγματα γύρω από το θέμα αυτό, για να ακολουθήσει η «διαιτητική κρατική ανάμιξη», με την ψήφιση του νόμου-σταθμού της οικουμενικής κυβέρνησης του Αλέξανδρου Ζαΐμη, ο οποίος με κάποιες τροποποιήσεις επιβίωσε μέχρι το 1976.

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ *

- Νόμοι και διατάγματα της εξεταζόμενης περιόδου, σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα.
- ΙΑΕΚΠΑ, Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής, Πανεπιστημιακής Συγκλήτου 1922 – 1923.
- Εφημερίδες Συζητήσεων της Βουλής.
- Εφημερίδες: Ελεύθερος Τύπος, Εμπρός, Ριζοσπάστης.

* *Η πλήρης αναφορά (ημερομηνία, τίτλος του νόμου, του άρθρου, κ.λπ.) εμφανίζεται στις υποσημειώσεις, όπου γίνεται χρήση των συγκεκριμένων πηγών.*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδης, Χ. (2001), *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Αλβανού, Ρ. (2011), «Η πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα κατά την εποχή του εθνικού διχασμού (1915-1922)» στο: *Οι Μεγάλες Δίκες, «Η δίκη των έξι»*, Ελευθεροτυπία, Ιστορικά 6, 9- 36.
- Γάτος, Γ. (2003), Το μέγα πάθος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. 41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γληνός, Δημ. (χ.χ., *Εκλεκτές Σελίδες*, τόμοι Α', Β', Γ', Δ', εκδ. Στοχαστής, Αθήνα.
- Γληνός, Δημ., (1971), *Έθνος και γλώσσα: ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά στους νέους*, εκδ. Αθηνά.
- Dakin D. (1982), *Η ενοποίηση της Ελλάδας 1770 - 1923*, (Α. Ξανθόπουλος, μτφρ.), Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης (αρχική έκδοση, 1972) Αθήνα.
- Δελμούζος, Αλ. (1958), *Μελέται και Πάρεργα*, τόμ. Α', Β', Αθήνα.
- Δελμούζος, Αλ. (1926), *Δημοτικισμός και παιδεία*, Αθήνα.

⁷³ Στον ίδιο, σ. 66.

⁷⁴ Τα πρώτα βήματα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 γίνονται εσπευσμένα και σε «μια στιγμή επαναστατικού οργασμού». Ο ίδιος ο Δελμούζος το Νοέμβριο του 1922, κάνοντας αυτοκριτική και αναζητώντας τα αίτια, για τα οποία δεν ρίζωσε η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, σε επιστολή του από τη Γερμανία προς το Γληνό, θεωρεί «λάθος τη βίαιη επιβολή της δημοτικής» (Από το Αρχείο Γληνού στο: Μπέλλα, σ. 19, 20).

⁷⁵ Όπως αναφέρει ο Δελμούζος στο υπόμνημά του από το Μόναχο προς τον Βενιζέλο, στις 13 Μαρτίου 1921, «οι μεταρρυθμιστικές ιδέες βρήκαν και μέσα στον ομοιόμορφο βενιζελικό κόμμα την πιο μεγάλη αντίδραση, αντίδραση με μέσα συχνότατα μικρά και ανήθικα, που είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί μισή μόνο ελευθερία στους ανθρώπους, στους οποίους είχατε εμπιστευθεί την εφαρμογή τους» (Γάτος, σ. 222).

- Δημαράς, Αλ. (1990), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τεύχ. Β', εκδ. Ερμής, Αθήνα
- Δημαράς, Αλ., επιμ. (1997) *Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο*, Εστία, Αθήνα (ανατύπωση).
- Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν του ζητήματος της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων (1921), Εν Αθήναις, Μαντζεβελάκης.
- Κορδάτος, Γ. (1973), *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα.
- Κριαράς Εμ., (1986) *Πρόσωπα και Θέματα από την ιστορία του Δημοτικισμού*, τόμ.Α', εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μέγας, Α. Ε. (1997), *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος, Αιώνες Κλασσικών Συζητήσεων 1750-1926*, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννενα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011), «Γεώργιος Χατζιδάκις η θέση του στο γλωσσικό ζήτημα και η συμβολή του στην απόκτηση της γλωσσικής μας ταυτότητας», στο: *ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΣΕΓΙΣΕΙΣ*, επιστ. επιμ. Γ. Μπαμπινιώτης, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, Αθήνα, σ. 447-459.
- Μπέλλα, Μ. (2011), *Η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή του Δημήτρη Γληνού (1921-1923) και η εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα*, μεταπτυχιακή εργασία ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπουρνάζος, Σ. (2001), «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο: Χατζηιωσήφ, Χ. (Επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, τ. Α', Μέρος 2^ο, Βιβλιόραμα, Αθήνα, σ. 189-281.
- Νάκας, Αθ. (2001), *Γλωσσολογικά, Γ'. Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, Γ' έκδοση, Παρουσία, Αθήνα.
- Νούτσος, Χ. (1990), *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου*, εκδ. Ο πολίτης, Αθήνα.
- Παπαντωνίου, Ζ. (2003). *Τα ψηλά βουνά*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Ι.Δ. Κολλάρου και Σια, Α.Ε., Αθήνα.
- Σιμενή Π. (2008), *Μεταρρύθμιση και αντίδραση: Το πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899 - 1926)*, Gutenberg, Αθήνα.
- Σκούρα, Λ. (1998), «*Τα Μαρασλειάκα (1925-26): Κριτική προσέγγιση με βάση την έκθεση του Αρεοπαγίτη Γ. Αντωνάκη (1926) και το Αρχείο του Μ.Δ.*», περ. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, τεύχ. 49-50, σ. 198-208, και τεύχ. 51-52, σ. 239-240.
- Σκούρα, Λ. (2004), «Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του 20 & του 30», στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών 4-6 Οκτωβρίου 2002, Gutenberg, Αθήνα, σ. 241-268.
- Σταυρίδη – Πατρικίου, Ρ. (1999), *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*, Ολκός, Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1919), «*Quo usque tandem ή η νέα σχολική γλώσσα και ο Γ. Χατζιδάκις*», Δ. Ε. Ο. 7, 1919, 88-195. Αναδημοσιευμένο στο Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, τομ. 4^{ος} (1963), ΑΠΘ-ΙΝΣ, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 447-549.
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1921), Πριν καούν. Η αλήθεια για τ' αναγνωστικά της δημοτικής. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου 9, 177-322. Αναδημοσιευμένο στο Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, τομ. 5^{ος} (1963), ΑΠΘ-ΙΝΣ, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 30-167.
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1926), Δημοτικισμός. Ένα γράμμα στους δασκάλους μας, Δ. Ε. Ο. 80, Αθήνα. Αναδημοσιευμένο στο Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, τομ. 5^{ος} (1963), ΑΠΘ-ΙΝΣ, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 168-239.
- Φραγκουδάκη, Α., (1977), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι Κέδρος, Αθήνα.
- Χαραλάμπους Δ., (1987) *Ο εκπαιδευτικός όμιλος: η ίδρυση, η δράση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χατζιδάκις Γ. (1920), *Γεννηθήτω φως - Ο μαλλιαρισμός εις τα δημοτικά σχολεία*, Αθήνα.
- Χατζιδάκις Γ. (1923), «Γλωσσικά ζητήματα. Το Συνέδριον των δημοδιδασκάλων και το ζήτημα της γλώσσας», εφ. Εμπρός, 21 Απριλίου 1923.
- Χατζιδάκις Γ. (1923), «Το γλωσσικόν ζήτημα. Κακών διδαγμάτων χειρότεροι καρποί» Α', εφ. Εμπρός, 29/4/1923.
- Χατζιδάκις Γ. (1923), «Το γλωσσικόν ζήτημα. Οι γνήσιοι δημοτικισταί» Β', εφ. Εμπρός, 30/4/ 1923.
- Χατζιδάκις Γ. (1923), «Το γλωσσικόν ζήτημα. Όχι δημοτική αλλά μαλλιαρή γλώσσα εισάγεται εις τα σχολεία ημών» Γ', εφ. Εμπρός, 2/5/1923.
- Χατζιδάκις Γ. (1923), «Το γλωσσικόν ζήτημα. Όχι γλωσσικόν αλλ' εκπαιδευτικόν το ζήτημα» Δ', εφ. Εμπρός, 3/5/1923.

Νεοουμανισμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19^{ου} αι.

Γεώργιος ΤΖΑΡΤΖΑΣ

Ερευνητής

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αποτελεί πια κοινό τόπο, ότι κατά τη θεμελίωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η επιρροή από τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι καταλυτική. Σημαντικό ρόλο στην επιρροή αυτή παίζουν οι ιδέες του νεοουμανισμού, που στοχεύει στην επίτευξη της “ανώτατης” και “αναλογικότητας” μόρφωσης. Στη νεοουμανιστική αγωγή, η γλώσσα δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα μέσο επικοινωνίας αλλά πολύ περισσότερο ένα μέσο διαμόρφωσης της σκέψης, του εαυτού και του κόσμου. Άνθρωπος σημαίνει ικανότητα ομιλίας και μόρφωσης. Η γλώσσα επιτρέπει την ανθρώπινη έκφραση και την ανθρώπινη κοινότητα. Κάθε γλώσσα αποτελεί μία συγκεκριμένη θεώρηση του κόσμου, που είναι απροσπέλαστη. Η γλώσσα είναι προϋπόθεση της εκπαίδευσης και επιτρέπει την κατανόηση και την ενσωμάτωση του κόσμου. Από εκπαιδευτική άποψη είναι επομένως σημαντικό να γνωρίζουμε, πως και ποια γλώσσα διαμορφώνει ποιον άνθρωπο. Στο πλαίσιο αυτό, υφίσταται μία στενή σχέση ανάμεσα στην Ελληνική γλώσσα και τον αρχαίο Ελληνικό πολιτισμό. Επομένως είναι αναγκαία η χρήση μίας γλώσσας, ικανής να μας οδηγήσει στην πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου. Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι ιδέες του νεοουμανισμού εφαρμόζονται αποσπασματικά και χωρίς να υπάρχει το αναγκαίο κοινωνικό και ιστορικό υπόβαθρο. Η κατάσταση αυτή αποτυπώνεται πολύ καθαρά στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παίρνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.

ABSTRACT

It is a common topos, that the foundation of the Greek educational system was influenced greatly by the European educational systems. In particular the ideas of new-humanism have played an important role in this process, focussing to the “highest” and “most proportional” education. In the new-humanistic education, language is considered not only a medium of communication but moreover a medium for the shaping of the thought, of the self and of the world. To be human means the ability for speech and education. Language allows human expression and community. Every language implies a particular view of the world, which is insurmountable. Language is a precondition for education and allows for the understanding and the incorporation of the world. From a pedagogical perspective it is important to know which language and in what way shapes human. In this framework there exists a close relationship between the Greek language and the ancient Greek culture. Therefore it is essential to utilize a language, with the ability to provide a complete development of human abilities. In the Greek educational system the ideas of new-humanism are implemented in a fragmentary manner without a coherent social and historical framework. This situation is reflected very clearly in the characteristics that the Greek educational system acquires.

1. Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΟΥΜΑΝΙΣΜΟΥ

Στην Ελληνική ιστοριογραφία αποτελεί πια κοινό τόπο, ότι κατά τη θεμελίωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η επιρροή των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδιαίτερα του Γερμανικού και του Γαλλικού υπήρξε καταλυτική, η οποία μάλιστα δεν περιορίστηκε απλά σε επίπεδο σχολικής νομοθεσίας αλλά επεκτάθηκε και σε ιδεολογικό. Στη διαδικασία αυτή βρήκαν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα του νεοσύστατου κράτους ιδέες τόσο του διαφωτισμού, όπως η συνεχής πρόοδος και εξέλιξη του ανθρώπου με τη δύναμη της γνώσης, όσο και του νεοουμανισμού, όπως η αναγκαιότητα της τελειοποίησης και ηθικοποίησης του ανθρώπου μέσω της δύναμης της αγωγής καθώς και η αξία του αρχαίου ελληνικού και ρωμαϊκού κόσμου για τη δημιουργία ενός νέου τύπου ανθρώπου (Tzartzas 1998). Όμως ενώ η επίδραση του διαφωτισμού στις διαδικασίες αυτές έχει ερευνηθεί και αναδειχθεί αναλυτικά, δεν ισχύει το ίδιο και για την επιρροή του νεοουμανισμού.

Ο νεοουμανισμός εμφανίστηκε στο γερμανόφωνο χώρο προς τα τέλη του 18^{ου} αι. και σηματοδοτεί την απαρχή μίας νέας εποχής, προβάλλοντας μία νέα αίσθηση για τη ζωή αλλά και για τη μόρφωση του ανθρώπου, που όμως δεν βασίζεται στην ορθολογική σκέψη αλλά σε μία “ακράτητη δύναμη” και μία “μέγιστη πληρότητα για τη ζωή”. Την έλευση του νεοουμανισμού προετοίμασαν μέσα από τη “μακρά διάρκεια” του χρόνου (Braudel) τα πνευματικά κινήματα της κλασσικής περιόδου και του ρομαντισμού. Η κλασσική περίοδος προήλθε από τη γόνιμη αντιπαράθεση δύο πνευματικών κινήματων, που κυριαρχούν στη Γερμανία στο δεύτερο μισό του 18^{ου} αι., του διαφωτισμού και την ιδέα της μόρφωσης των λαϊκών στρωμάτων από τη μία μεριά και του “Sturm und Drang” από την άλλη, με κύριους εκφραστές τον Goethe, τον Schiller, τον Klinger, τον Lenz, που επαναστατεί στο όνομα της “χυμώδους, δυναμικής ζωής” και της “πρωταρχικής φύσης” ενάντια στην κυριαρχία της λογικής, της ηθικής και του “αιώνα της μελανο-κηλίδας” (tintenklecksenden Seculum, Schiller 2005). Το νέο κίνημα, επηρεασμένο από τον J. J. Rousseau, στηρίζεται στις άλογες δυνάμεις του ανθρώπου και στην τέχνη και προβάλλοντας μία νέα αίσθηση ζωής, εξυμνεί τις αισθήσεις, το πάθος, τον ενθουσιασμό ενώ απεχθάνεται το τεχνητό, το επιτηδευμένο, το τυπικό και τη διπλή ηθική. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα στη λογοτεχνία αποτελεί το διήγημα “Werther” του Goethe. Δύο νέα χαρακτηριστικά προβάλλουν στο νέο κίνημα, η ατομικότητα και η διαφοροποίηση της έννοιας της φύσης. Η ανάδειξη και πάλι της ατομικότητας λειτουργεί ως αντίβαρο στην προσπάθεια του διαφωτισμού να επιβάλλει τους κανόνες της λογικής και στην τέχνη, την οποία χαρακτηρίζουν η “διάνοια” (Genie) και η “πρωτοτυπία” (Originalität). Εκτός όμως από την ατομική ιδιαιτερότητα, αναδεικνύεται μέσα από τη λαϊκή ποίηση, τα λαϊκά τραγούδια και τους μύθους, και η ιδιαιτερότητα του λαού, γεγονός που υποδεικνύει και τη σημασία που αρχίζει να αποκτά το έθνος μετά τη γαλλική επανάσταση και την περίοδο του Ναπολέοντα. Οι λαοί εισέρχονται πια στην σκηνή της ιστορίας, με τη συνείδηση της σημασίας τους και της ιδιαιτερότητάς τους. Αλλά και η έννοια της φύσης αποκτά μία διαφορετική σημασία από εκείνη του διαφωτισμού, δηλαδή την ωφελιμιστική, πρακτική προοπτική που οδηγεί στην κυριαρχία, και πια υποδηλώνει την ενότητα με τον άνθρωπο αλλά και το σύμβολο της εσωτερικότητάς του.

Με το έργο του, “Σκέψεις για τη μίμηση των ελληνικών έργων στη ζωγραφική και τη γλυπτική”, ο Winckelmann (1756) σηματοδοτεί την απαρχή μίας νέας αισθητικής αντίληψης προσανατολισμένης σε ένα ιδεατό αρχαιοελληνικό κόσμο. Ο Winckelmann υποστηρίζει την τελειότητα των αρχαίων Ελλήνων, όπως αυτή αναδύεται μέσα από την τέχνη, τον τρόπο σκέψης και την αίσθηση του καλού γούστου. Τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα αναδεικνύονται σε μιμητικό πρότυπο και είναι αποτέλεσμα της αγωγής και της γλώσσας. Η κλασσική περίοδος που ακολουθεί προσπαθεί να συνθέσει και να εξισορροπήσει τις δύο αντίθετες κυρίαρχες τάσεις της εποχής, ανάμεσα δηλαδή στο λογικό και το άλογο, ανάμεσα στην ελευθερία και το νόμο, θεωρώντας ότι ο νόμος είναι αυτός που οδηγεί στην πραγματική εσωτερική ελευθερία μέσα από τον αυτο-περιορισμό, όπως πχ. στην τέχνη, την ηθική και την αγωγή. Αυτή με τη σειρά της οδηγεί στον ανθρωπισμό, αφού ο τελικός στόχος είναι η εσωτερική συμμετοχή και όχι η ωφελιμότητα του διαφωτισμού. Η κλασσική περίοδος οδήγησε στον εμπλουτισμό της γερμανικής λογοτεχνίας και της φιλοσοφίας και συνδέεται στενά με την εξέλιξη της παιδαγωγικής στα επιμέρους γερμανικά κρατίδια.

Το άλλο πνευματικό κίνημα που προετοίμασε και ανέδειξε τον νεοουμανισμό είναι ο ρομαντισμός, ο οποίος εμφανίζεται στις αρχές του 19^{ου} αι. ως αντίθεση στον ορθολογισμό του διαφωτισμού. Ο ρομαντισμός εστιάζει το ενδιαφέρον του στις αισθήσεις και στη διάθεση, στη φαντασία που κυριαρχεί στην αίσθηση της πραγματικότητας, με μία εσωτερική δυσαρμονία και μία αναγκαιότητα της λύτρωσης αλλά και μία επιστροφή στην εσωτερικότητα του ατόμου. Αποφεύγεται το φως της ημέρας και αναζητείται η νύχτα και το σκοτάδι της, το όνειρο, η μαγεία, η ποίηση. Δεν αποζητείται η πράξη αλλά αντίθετα η επιθυμία, η φύση, το μακρινό (χρονικά και γεωγραφικά).

Βέβαια, δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι, την ίδια χρονική περίοδο παρατηρούμε σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις. Η περίοδος του Ναπολέοντα είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του γερμανικού κράτους γενικότερα. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα τα βλέπουμε κυρίως στη δημιουργία του ουμανιστικού γυμνασίου και του πανεπιστημίου του 19^{ου} αι. Βέβαια, οι

προσπάθειες ομογενοποίησης και ενοποίησης του σχολείου, που είχαν προηγηθεί, δεν εξάλειψαν πλήρως τις διαφοροποιήσεις στην ταξική εκπαίδευση και την ανάμιξη γενικής και τεχνικής/ επαγγελματικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό παρατηρούμε εκτεταμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της εκπαίδευσης, όχι μόνο στην Πρωσία αλλά και σε πολλά άλλα γερμανικά κρατίδια. Η αναδιοργάνωση του κράτους και η εκκοσμίκευση προχώρησαν με γρήγορους ρυθμούς, τροποποιήθηκαν τα σχολικά προγράμματα, θεσμοθετήθηκε και οριστικοποιήθηκε η εκπαίδευση των δασκάλων με τη συμβολή των φιλολογικών σεμιναρίων, με την εισαγωγή του έτους δοκιμασίας των νέων δασκάλων και την εξέταση της παιδαγωγικής κατάρτισης. Το 1812 εκδόθηκε από τον Humboldt ο νέος κανονισμός εξετάσεων του γυμνασίου, που έθετε το πλαίσιο λειτουργίας του νέου ουμανιστικού γυμνασίου, καθόριζε τα μαθήματα των αρχαίων γλωσσών και όριζε το απολυτήριό του ως προϋπόθεση για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Οι αστοί βιώνουν μία κοινωνική άνοδο που συνοδεύεται από μία άμβλυνση των κοινωνικών στεγανών και των πολιτικών εμποδίων, ως αποτέλεσμα των έντονων κοινωνικών εξελίξεων (Γαλλική επανάσταση, ναπολεόντειοι πόλεμοι, απελευθερωτικοί πόλεμοι), που οδηγούν σε μία διαφορετική στάση απέναντι στην πολιτεία. Η πολιτεία από το αστυνομικό κράτος και το κράτος της ευημερίας του 18^{ου} αι. μετατρέπεται σταδιακά στο πολιτισμικό και ευνομούμενο κράτος του 19^{ου} αι., στο οποίο ο λαός όλο και περισσότερο τίθεται στο επίκεντρο της πολιτικής και ιστορικής ζωής (Reble).

Προς την ίδια κατεύθυνση επέδρασε και ο φιλολογικός νεοουμανισμός, που έχει την αφετηρία του στα γερμανικά πανεπιστήμια, όταν από τις αρχές περίπου του 18^{ου} αι. άρχισαν να θεμελιώνονται οι επιστήμες της φιλολογίας και τα φιλολογικά σεμινάρια για την εκπαίδευση των δασκάλων. Στόχος τους ήταν να απαλλάξουν τη διδασκαλία των γλωσσών από το φορμαλισμό και την κυριαρχία της γραμματικής και της ρητορικής και να την οδηγήσουν στην ερμηνεία του περιεχομένου, στην κριτική ικανότητα, την αίσθηση του γούστου και τον ηθικό χαρακτήρα. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έπαιξαν ο Johann Mattias Gessner στο πανεπιστήμιο του Göttingen, συγγραφέας του σχολικού κανονισμού του 1737 στην περιοχή του Braunschweig-Lüneburg, ο Christian Gottlob Heyne στη Λειψία, ο Johann August Ernesti, συγγραφέας του σχολικού κανονισμού του 1773 στη Σαξονία, και κυρίως ο Friedrich August Wolf στη Halle, ιδρυτής της κλασσικής φιλολογίας ως αυτόνομης επιστήμης. Με αφετηρία την μοναδικότητα του αρχαίου κλασσικού πολιτισμού και τη σημασία του για την αρμονική ανάπτυξη του πνεύματος και των συναισθημάτων για τον άνθρωπο, ο φιλολογικός νεοουμανισμός οδηγείται στη σημασία που έχει για τους νέους ανθρώπους καθώς και στη σημασία των αρχαίων γλωσσών για την τυπική εκπαίδευση και την ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων καθώς και στη σημασία της γραμματικής για την ανάπτυξη της λογικής. Το κίνημα αυτό οδήγησε στη δημιουργία του ουμανιστικού γυμνασίου, που καθόρισε το περιεχόμενο της αγωγής στον 19^ο αι.

Οι παιδαγωγοί του “αιώνα της παιδαγωγικής”, δηλαδή η περίοδος από τα μισά του 18^{ου} αι. μέχρι τα μισά του 19^{ου} αι., επηρεασμένοι σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον Αιμίλιο του Rousseau, συνέβαλλαν με τις ιδέες τους στην ενδυνάμωση του νέου κινήματος, εστιάζοντας στη σημασία της ελευθερίας για την αγωγή (Schiller), στη σημασία της λαϊκής μόρφωσης (Pestalozzi) και στην ατομικότητα (Jean Paul), θέτοντας την παιδαγωγική σε ένα ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Schleiermacher). Ιδιαίτερα ο Herder έδωσε μία ουσιαστική ώθηση στις ιδέες του νεοουμανισμού εστιάζοντας στη σημασία της κοινωνικότητας και της ιστορίας για την αγωγή του ανθρώπου, τονίζοντας ότι στόχος του ανθρώπου είναι ο ουμανισμός που καθορίζεται μέσα από την ελευθερία και τη σύνεση (Herder 1784-1791) και θεωρώντας ότι ο ιδεώδης άνθρωπος ολοκληρώνεται στην κλασσική ελληνική αρχαιότητα που αποτελεί πρότυπο μίμησης για τον άνθρωπο (Herder 1793-1797).

Αλλά και ο πρώιμος ρομαντισμός με τον Friedrich Schlegel, τον Novalis και τον Tieck πιστεύει στην ολοκληρωτική ανάπτυξη των δυνάμεων του ανθρώπου που του προσέδωσε η φύση. Για τον Schelling η ολοκληρωτική αγωγή προέρχεται μέσα από την ενότητα της ποίησης και της επιστήμης, επηρεαζόμενες από τις ανακαλύψεις της φυσικής επιστήμης. Με τον τρόπο αυτό παύει πια να επικρατεί η αντιπαράθεση μεταξύ πνεύματος και φύσης, σύνεσης και συναισθήματος, γνώσης και πίστης, που τροφοδοτούσε μέχρι τότε τις θεωρίες για την αγωγή του ανθρώπου (Reble). Στη στροφή αυτή προς το εσωτερικό του ανθρώπου συνετέλεσε και η θρησκεία, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αρμονικής

προσωπικότητας. Κατά τον Schleiermacher (2002) θρησκεία είναι το εσωτερικό “αίσθημα της απόλυτης εξάρτησης” (Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit).

2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΝΕΟΟΥΜΑΝΙΣΜΟΥ

Το κίνημα του νεοουμανισμού δεν ήταν σημαντικό μόνο για τη φιλολογία και τη φιλοσοφία αλλά είχε πολύ μεγαλύτερη επίδραση στην αγωγή του ατόμου. Η έννοια της “εκπαίδευσης” (Bildung) τέθηκε σε ένα νέο πλαίσιο με κύριο χαρακτηριστικό την ιδέα μίας γενικής και ολοκληρωτικής και αρμονικής αγωγής του ανθρώπου. Ο άνθρωπος οφείλει να αναπτύξει όλες του τις δυνάμεις σε μία εσωτερική αρμονία, με στόχο την διαμόρφωσή του σε άνθρωπο και να αποφύγει μία εκπαίδευση που να αντιστοιχεί στην κοινωνική του τάξη ή να εστιάζει σε ένα επάγγελμα. Το κέντρο βάρους της αγωγής μετατίθεται επομένως στο εσωτερικό του ατόμου, η παιδαγωγική ιδέα εσωτερικεύεται. Με τον Herder και τον Goethe και σε συνάρτηση με την έννοια της καλλιτεχνικής δημιουργίας και του οργανικού κόσμου προωθείται η ιδέα της “εσωτερικής αγωγής”. Στο πλαίσιο αυτό εκπαίδευση σημαίνει την ανάπτυξη όλων των δυνάμεων, των αισθήσεων και της φαντασίας, τη διάπλαση της ψυχής, τον εμπλουτισμό και εξευγενισμό του “ωμού” και του “άπλαστου” με στόχο την εσωτερική αρμονία των δυνάμεων αλλά και την αρμονική σχέση με τον κόσμο και την κοινότητα. Πρότυπο της εσωτερικής αρμονίας αποτελεί η ελληνική αρχαιότητα, γιατί “ο καθένας είναι με τον τρόπο του ένας Έλληνας!, αλλά είναι” (“Jeder sei auf seine Art ein Grieche! Aber er sei’s”, Goethe 1831, σ. 83). Όμως ο νεοουμανισμός, σε σχέση με τον ουμανισμό, δεν αποβλέπει στην απομίμηση της αρχαιότητας αλλά στη διέγερση των εσωτερικών δυνάμεων μέσα από την αντιπαράθεση με την αρχαιότητα, γιατί η εκπαιδευτική διάσταση δεν βρίσκεται στην ίδια τη γλώσσα αλλά στο πνεύμα της αρχαιότητας.

Στη Βαυαρία ο Friedrich Immanuel Niethammer, μέσα από τη θεσμική του θέση ως μέλος του κεντρικού εκπαιδευτικού συμβουλίου, ανέλαβε την υποχρέωση να συντάξει ένα νέο, συνολικό εκπαιδευτικό σχέδιο για όλους τους τύπους σχολείων επαναπροσδιορίζοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους. Με τη γαλλική επανάσταση και τους ναπολεόντειους πολέμους είχε καταστεί πια φανερό ότι η γερμανική κοινωνία και η κοινωνική της δομή ήταν παρωχημένη και η μεταρρύθμισή της αναπόφευκτη. Από τα τέλη του 18^{ου} αι. και μέχρι τα μισά του 19^{ου} αι. οι δημόσιοι υπάλληλοι, που στη μεγάλη τους πλειοψηφία προέρχονταν από την αστική τάξη και ήταν βαθιά επηρεασμένοι από τη Γαλλική επανάσταση και το διαφωτισμό, αποτέλεσαν την κύρια μεταρρυθμιστική δύναμη όχι μόνο της δημόσιας διοίκησης αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Ο Niethammer εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία υπαλλήλων, όπως άλλωστε και ο Humboldt στην Πρωσία. Στη διεργασία αυτή η εκπαιδευτική πολιτική παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συνοχή της κοινωνίας, γιατί μέσα από τις μεταρρυθμίσεις και τους νέους εκπαιδευτικούς στόχους οδηγεί στην άμβλυνση της κυρίαρχης ταξικής/ αριστοκρατικής παιδείας. Απαντώντας στο κυρίαρχο ερώτημα της εποχής, αν δηλαδή η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην εκπαίδευση του ανθρώπου ή του πολίτη (ένα ερώτημα που είχε θέσει πρώτος ο Jean Jacques Rousseau), ο Niethammer παίρνει θέση υπέρ του ατόμου. Ο άνθρωπος δεν αποτελείται μόνο από την ζωική πλευρά (animale Natur) αλλά και από την νοητική (geistige Natur), που μαζί συνθέτουν μία νέα ενότητα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι τύποι σχολείων, το σχολικό και το αναλυτικό πρόγραμμα, τίθενται σε ένα νέο φιλοσοφικό και ανθρωπολογικό παιδαγωγικό πλαίσιο, γεφυρώνοντας τη διαμάχη ανάμεσα στα φιλολογικά (Humaniora) και τα φυσικομαθηματικά μαθήματα (Realia). Ο Niethammer προτείνει ένα δυαδικό και παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα με δημοτικό, προ-γυμνάσιο, γυμνασιακό ινστιτούτο από τη μία πλευρά και λαϊκό σχολείο, ρεαλιστικό σχολείο, ρεαλιστικό ινστιτούτο από την άλλη. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα επιτρέπει τη μετάβαση των μαθητών από τον ένα τύπο σχολείου στον άλλο, ενώ στο τέλος και οι δύο τύποι σχολείων παρέχουν το δικαίωμα εγγραφής στο πανεπιστήμιο. Το εκπαιδευτικό σχέδιο του Niethammer, που ίσχυσε στη Βαυαρία από το 1808 έως το 1816, απαντά στο βασικό προβληματισμό της αγωγής, της σχέσης δηλαδή που θα πρέπει να διέπει το σχολείο με την κοινωνία και κατά πόσο αυτό θα εστιάζει στην επαγγελματική/ ταξική εκπαίδευση ή στην επιστημονική κατάρτιση των μαθητών, αναδεικνύοντας μέσα από τους εκπαιδευτικούς στόχους το άτομο και την κάλυψη των εκπαιδευτικών του αναγκών.

Καθοριστικό ρόλο τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο στην επικράτηση του νέου πνευματικού κινήματος έπαιξε ο Wilhelm von Humboldt, ο οποίος αναδεικνύει την ατομικότητα σε βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας του για την αγωγή του ανθρώπου. Στόχος της αγωγής για τον Humboldt είναι η επίτευξη της “ανώτατης” και “αναλογικότητας” (*proportionierlichster*) μόρφωσης του ανθρώπου. Στην ανθρωπολογική και παιδαγωγική του θεωρία ο Humboldt τονίζει τη στενή σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την ατομικότητα. Η γλώσσα γι’ αυτόν είναι το κλειδί για την κατανόηση του αρχαίου κόσμου, αφού υπάρχει μία στενή σχέση ανάμεσα στους Έλληνες και την ιδιαιτερότητα της γλώσσας τους (Humboldt 1793). Οι αρχαίοι Έλληνες αποτελούν πρότυπο για όλους μέσα από τις αξίες που αντιπροσωπεύουν, δηλαδή τον ανθρωπισμό, την οικουμενικότητα της μόρφωσης, το μέτρο και την ολότητα.

Η γλώσσα ορίζει το πλαίσιο αναφοράς του ανθρώπου και είναι εκείνη που καθιστά τον κόσμο ανθρώπινο. Τα όριά της αποτελούν τα όρια του πολιτισμού και του ατόμου. Κάθε γλώσσα αποτελεί μία συγκεκριμένη κοσμοθεωρία, που είναι απροσπέραστη (*unhintergebar*). Το άτομο δεν μπορεί να βρει καμία θέση έξω από αυτή τη γλώσσα και τη κοσμοθεωρία της. Είναι ταυτόχρονα πλούτος και περιορισμός και επιτρέπει την ανθρώπινη έκφραση και την ανθρώπινη κοινότητα. Η γλώσσα αποτελεί ένα ενδιαμέσο χώρο ανάμεσα στον κόσμο και το άτομο, ο οποίος έγινε ιστορικός και βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και είναι πολύ σημαντικός για την εκπαίδευση του ατόμου. Μέσα από τη γλώσσα εξαπλώνεται, εξελίσσεται και εκπολιτίζεται το άτομο. Κάθε γλώσσα πρέπει επομένως να κατανοηθεί μέσα από τον ιστορικό-ατομικό της χαρακτήρα. Γι αυτό οι διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές γλώσσες και τις κοσμοθεωρήσεις, που βασίζονται σε αυτές, δεν αίρονται. Η πολυμορφία των γλωσσών εγγυάται και την πολυμορφία των πολιτισμών και των ατόμων. Είναι προϋπόθεση για την ποικιλομορφία των ατόμων και των εκπαιδευτικών τους διαδικασιών. Η γλώσσα δεν είναι απλά σημείο ή μέσο επικοινωνίας αλλά πολύ περισσότερο μέσο της διαμόρφωσης της σκέψης, του εαυτού και του κόσμου. Η γλώσσα είναι προϋπόθεση της εκπαίδευσης και επιτρέπει την κατανόηση του κόσμου και την ενσωμάτωση του ατόμου στον κόσμο δημιουργώντας μία ατομική κατανόηση του κόσμου και του εαυτού. Η γλώσσα είναι το μέσο μίας μελλοντικής ανοικτής εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην πορεία της οποίας πρέπει συνεχώς να ενσωματώνονται αντιθέσεις και συγκρούσεις (Humboldt 1795). Για τον Humboldt άνθρωπος σημαίνει ικανότητα ομιλίας και μόρφωσης. Επομένως είναι καθοριστικό, *πως και ποια γλώσσα διαμορφώνει ποιον άνθρωπο* καθώς και τα αντίστοιχα ιστορικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και της εκπαίδευσης.

Στη Βαυαρία ο νεοουμανισμός άρχισε να διεισδύει από τις αρχές του 19^{ου} αι. στους αστικούς και πολιτισμικούς κύκλους και επικράτησε πλήρως στα μέσα της τρίτης δεκαετίας. Οι οπαδοί του βρίσκονται σε καίριους τομείς του εκπαιδευτικού χώρου, είναι καθηγητές της κλασσικής φιλολογίας στα πανεπιστήμια (όπως ο Friedrich Ast, στο πανεπιστήμιο του Landshut) ή είναι μέλη της Ακαδημίας (όπως ο Schmeller, ο Joseph von Scherer, ο Docen) ή είναι καθηγητές στα ουμανιστικά γυμνάσια (όπως ο Friedrich Jacobs). Επίσης ο νεοουμανισμός έλαβε υποστήριξη και από υψηλόβαθμους κρατικούς υπαλλήλους του κρατιδίου της Βαυαρίας, όπως ο Georg Friedrich von Zentner, ο Karl Johann Friedrich von Roth, ο Eduard von Schenk. Καθοριστικό ρόλο όμως έπαιξε ο Friedrich Thiersch. Οι ιδέες του νεοουμανισμού βρήκαν εφαρμογή στο σχολικό πρόγραμμα του 1829 που επεξεργάστηκε ο Friedrich Thiersch, με το οποίο άλλαξε ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στο βαυαρικό σχολικό σύστημα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μελέτη της λατινικής και ελληνικής αποτελεί ένα προνομιακό μέσο για τη διαμόρφωση, την ενδυνάμωση και την εξύψωση των πνευματικών δυνάμεων, την εξάσκηση της μνήμης, τη μετάβαση από το γενικό στο συγκεκριμένο, την εφαρμογή τους σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, την ενδυνάμωση της ικανότητας της αντίληψης και της κριτικής ικανότητας, τη διαμόρφωση της αίσθησης του γούστου, τη μίμηση των καλύτερων έργων της αρχαιότητας, την αφύπνιση των σκέψεων, την αρμονία και το στυλ του λόγου (Thiersch 1826, Zweite Abteilung, σ. 121-142). Εφόσον γλώσσα κατά τον νεοουμανισμό σημαίνει διαμεσολάβηση ανάμεσα στον κόσμο και την ατομικότητα, δεν είναι τόσο σημαντική η εξακρίβωση της γενικής ικανότητας ομιλίας και μόρφωσης αλλά πολύ περισσότερο τα αντίστοιχα ιστορικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και της

εκπαίδευσης. Η γλώσσα στο σχολείο είναι το ιδίωμα εκείνο που θα οδηγήσει στην πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου. Δεδομένου ότι υφίσταται μία στενή σχέση ανάμεσα στην Ελληνική γλώσσα και τον αρχαίο Ελληνικό πολιτισμό, είναι αναγκαία η χρήση ενός αντίστοιχου γλωσσικού ιδιώματος, ικανού να μας οδηγήσει στην πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου (Humboldt 1795). Στο πλαίσιο αυτό ο Thiersch δεν προβλέπει στο σχολικό πρόγραμμα του 1829 για τα βαυαρικά Λατινικά σχολεία και τα γυμνάσια τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (γερμανικής). Η διδασκαλία της δεν θεωρείται αναγκαία, γιατί αυτή έχει αποκτηθεί από τους μαθητές στο οικογενειακό τους περιβάλλον, μαζί με το “μητρικό γάλα”, με ένα φυσικό τρόπο (Thiersch 1826, Vierte Abteilung, σ. 341). Το ουμανιστικό Γυμνάσιο και το Λατινικό σχολείο δεν εστίαζαν απλά στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής γλώσσας αλλά στην εκπαίδευση του ανθρώπου ως “άνθρωπο”, σε αντιδιαστολή με τον σχολαστικό και άχαρο τρόπο διδασκαλίας των γλωσσών που κυριαρχούσε μέχρι τότε στα σχολεία (Thiersch 1826, Vierte Abteilung, σ. 393). Όμως το σχολικό αυτό πρόγραμμα τροποποιήθηκε σύντομα, γιατί οι αντιδράσεις ήταν μεγάλες. Η κριτική εστιάστηκε στο ότι η εκπαίδευση του μαθητή ήταν πολύ γενική και ακολουθούσε μία υπέρμετρα ιδεατή εικόνα του ανθρώπου. Στο τροποποιημένο σχολικό πρόγραμμα του 1830 (βλ. πιν. 2) εισάγεται και πάλι η διδασκαλία της γερμανικής σε όλες τις τάξεις του Λατινικού σχολείου, ενώ παράλληλα μειώθηκε και ο αριθμός των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας για τα γλωσσικά μαθήματα. Η εξάσκηση της γερμανικής θα γινόταν βέβαια σε στενή σύνδεση με τη διδασκαλία της ελληνικής και της λατινικής, γιατί με τον τρόπο αυτό η εκμάθηση της γερμανικής ήταν πιο αποδοτική και η εμπέδωσή της πιο ουσιαστική, με την ενδυνάμωση της έκφρασης και του στυλ. Όμως παρόλα αυτά ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι πολύ μεγάλος. Στα Λατινικά σχολεία σε σύνολον 26 εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας στις πρώτες τάξεις διδάσκονται από 12 έως 16 ώρες λατινικά και 6 ώρες αρχαία ελληνικά, εκτός των ωρών της γερμανικής και της καλλιγραφίας (βλ. πιν. 2). Στο γυμνάσιο διδάσκονται 6 έως 8 ώρες λατινικά, 6 ώρες αρχαία ελληνικά, καθώς και ρητορική και γερμανικά (βλ. πιν. 4) (Tzartzas, σ. 144 κε).

3. Ο ΝΕΟΟΥΜΑΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Κατά τη θεσμοθέτησή του το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1834-1837) υιοθετεί δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα όχι τόσο εξ αιτίας της αποτελεσματικότητάς τους, όσο διότι στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος απουσίαζε μία παραδοσιακή αυτόνομη παιδαγωγική σκέψη καθώς και μία λειτουργική και αποτελεσματική κοινωνική και διοικητική δομή. Οι κάτοικοι στη σύγχρονη Ελλάδα είναι, μετά τη μακρόχρονη οθωμανική κυριαρχία, από “μέταλλο” που έχει αναμειχθεί με πολλά άλλα μέταλλα διατηρώντας όμως τα κύρια χαρακτηριστικά τους, ενώ κυριαρχεί η ανέχεια, η άγνοια, η έλλειψη αγωγής και έχουν αλλάξει οι συνήθειες, η ενδυμασία ακόμα και η ίδια η φύση της χώρας (Thiersch 1826, Vierte Abteilung, σ. 113 κε). Σε αυτή τη χώρα δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό σύστημα “από επάνω” χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική εξέλιξη της κοινωνίας που θα το υποστήριζε. Με τον τρόπο αυτό η υιοθέτηση μίας σύγχρονης εκπαιδευτικής νομοθετικής υποδομής, ουσιαστικά οδήγησε στο αντίθετο αποτέλεσμα και αποτέλεσε τροχοπέδη στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού η έλλειψη μίας ισχυρής κεντρικής διοίκησης και των απαραίτητων οικονομικών πόρων δεν επέτρεψε την ανέγερση κατάλληλων σχολικών κτηρίων και τη στελέχωσή τους με το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό ή των εφορευτικών επιτροπών με ικανή μέλη. Κατά τη θεσμοθέτηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βρήκαν απήχηση οι ιδέες του διαφωτισμού και του νεοουμανισμού για την αναγκαιότητα της τελειοποίησης και ηθικοποίησης του ανθρώπου με τη βοήθεια της εκπαίδευσης, φέρνοντας και πάλι το μαθητή σε επαφή με τις ιδέες του αρχαίου ελληνικού κόσμου. Ο νεοουμανισμός θα επηρεάσει σε βάθος χρόνο την εξέλιξη της ελληνικής παιδείας, γιατί βρήκε πρόσφορο έδαφος στην ελληνική εκπαίδευση, αφυπνώνοντας τις προσδοκίες για την αναγέννηση του αρχαίου ελληνικού κόσμου και οδηγώντας στη συγκρότηση μίας “νέας” ελληνικής ταυτότητας. Στην περίοδο αυτή, όπου οι αστικές κοινωνικές τάξεις, η εθνική και η πολιτισμική ταυτότητα δεν έχουν ακόμη αποκρυσταλλωθεί, η κλασική αρχαιότητα φαντάζει ως σταθερό σημείο προσανατολισμού και ταύτισης, η οποία επιπλέον βρίσκει αναγνώριση

από τη “σοφή” και “πεφωτισμένη” Ευρώπη. Το νεοσύστατο σχολείο καλείται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Όμως μέσα απ’ αυτή τη ζύμωση πήγασε ο λογιotaτισμός, ο οποίος έπνιξε κάθε προσπάθεια για την πνευματική αναγέννηση του λαού εμποδίζοντας κάθε καινοτομία και οδηγώντας σε μία άκαρπη, τυφλή και αδιέξοδη αποθέωση του αρχαίου ελληνικού κόσμου (Tzartzas, 1995, 1998).

Η γενική εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης που παρατηρούμε σε λειτουργικό και οργανωτικό επίπεδο, αντικατοπτρίζεται και σε ιδεολογικό. Οι ιδέες του νεοουμανισμού εφαρμόζονται αποσπασματικά και χωρίς να υπάρχει το αναγκαίο υπόβαθρο, αφού η ιστορική, οικονομική και πολιτισμική εξέλιξη της Ελληνικής κοινωνίας είναι τελείως διαφορετική από εκείνη της Γερμανικής, η οποία συγκροτήθηκε σε μία μακρά διεργασία εκπολιτισμού περνώντας από την αριστοκρατική κοινωνία στην αστική, από την εκβιομηχάνιση, την εκκοσμίκευση, τη δημιουργία του αστικού κράτους και του πολίτη και την ανάδειξη της ατομικότητας (Elias). Το ιδεολογικό αυτό πλαίσιο καθιστά αναπόφευκτη την υιοθέτηση στο Ελληνικό σχολείο και το Γυμνάσιο ενός γλωσσικού ιδιώματος προσανατολισμένου στην αρχαία ελληνική. Παράλληλα η μητρική γλώσσα δεν διδάσκεται καθόλου. Στο σχολικό πρόγραμμα του Ελληνικού σχολείου του 1836 προβλέπονται από 18 έως και 22 εβδομαδιαίες ώρες γλωσσικών μαθημάτων σε σύνολο 32, όπως αντίστοιχα προβλέπονται έως και 19 εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας σε σύνολο 26 στο βαυαρικό Λατινικό σχολείο (βλ. πιν. 1 και 2). Στα γλωσσικά μαθήματα εντάσσεται όμως μόνο η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, διδάσκονται επίσης καθώς και των γαλλικών, ενώ η μητρική γλώσσα αποκλείεται από το σχολείο. Στο Γυμνάσιο η κατάσταση είναι παρόμοια. Σε σύνολο 24 εβδομαδιαίων ωρών προβλέπονται από 14 έως και 16 ώρες διδασκαλίας για τη γλώσσα, στην οποία εκτός από τα αρχαία ελληνικά εντάσσονται τα λατινικά και τα γαλλικά (βλ. πιν. 3), όπως κατ’ αντιστοιχία στο βαυαρικό γυμνάσιο διδάσκονται 16 ώρες διδασκαλίας (ελληνικά, λατινικά και γερμανικά), σε σύνολο 24 ωρών (βλ. πιν. 4). Είναι φανερό, ότι η υιοθέτηση των αρχών του νεοουμανισμού περιορίζεται στα τυπικά του χαρακτηριστικά, γεγονός που αποτυπώνεται πολύ καθαρά στα σχολικά προγράμματα.

Ο προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον αρχαιοελληνικό κόσμο, που βασίστηκε στη θέση ότι η πολιτισμική ανωτερότητά του μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη χρήση μίας αντίστοιχα ανώτερης γλώσσας, δηλαδή της αρχαίας ελληνικής, οδήγησε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνώρισμα, όπως:

- η εξιδανίκευση της αρχαίας πολιτισμικής κληρονομιάς, που οδήγησε σε μία άγονη απομίμηση του αρχαίου ελληνικού κόσμου,
- η μουσειακή προσήλωση στο παρελθόν, που παρεμπόδιζε κάθε προσπάθεια εξέλιξης και προόδου,
- ο επαναπροσδιορισμός μίας νέας “μυθικής” ελληνικής ταυτότητας,
- ο λογιotaτισμός,
- η μονολιθικότητα και η μονοδιάστατη εκπαίδευση, αφού δεν προσφέρεται εναλλακτική επαγγελματική διέξοδος στους μαθητές.

Χαρακτηριστικό είναι ότι ενώ ο γερμανόφωνος χώρος περνά τον “παιδαγωγικό αιώνα” με μία μεγάλη πυκνότητα παιδαγωγών (Humboldt, Herder, Schleiermacher, Herbart, Pestalozzi, Fröbel) με καινοτόμες παιδαγωγικές ιδέες, στην Ελλάδα η κίνηση αυτή παραμένει άγνωστη. Στην Ελλάδα, εκτός από μία απομίμηση των ευρωπαϊκών ιδεών, δεν αναπτύσσεται καμία αυτόνομη παιδαγωγική σκέψη. Επίσης παρατηρούμε μία στατικότητα στη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την έλλειψη κάθε δυναμικής εξέλιξης στις πρώτες δεκαετίες του Ελληνικού βασιλείου και μέχρι τα δεύτερα μισά του 19^{ου} αι. Λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι το σχολείο αντικατοπτρίζει τις κοινωνικοπολιτικές δομές, τότε δεν πρέπει να μας εντυπωσιάζει η έλλειψη της προόδου και της εξέλιξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, όταν και οι ίδιες οι κοινωνικές εξελίξεις είναι ανύπαρκτες. Κατά κανόνα οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ακολουθούν τις πολιτικές εξελίξεις. Γι’ αυτό άλλωστε και οι πρώτες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο Ελληνικό βασίλειο εμφανίζονται μετά το 1895, όταν αρχίζουν να αλλάζουν οι δομές της ελληνικής κοινωνίας και να εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά μίας δειλά ανερχόμενης αστικής τάξης. Όταν αυτή θα καταστεί το κύριο πολιτικό και πολιτισμικό κίνημα, θα αρχίσει ουσιαστικά και η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μαθήματα	1. Τάξη	2. Τάξη	3. Τάξη
Ελληνικά 1. Τάξη: Ετυμολογία 2. Τάξη: Συντακτικό, Διάλεκτοι, Τεχνική 3. Τάξη: Ετυμολογία, Σύνθεση, Διάλεκτοι	12	12	12
Σύνθεση	-	-	3
κατήχηση	-	2	-
Ιστορία της Αγίας Γραφής	2	-	-
Πατριδογνωσία, Γεωγραφία	3	2	2
Ιστορία	-	3	3
Αριθμητική	3	3	-
Άλγεβρα, Γεωμετρία, Φυσική	-	-	3
Καλλιγραφία	2	2	-
Γαλλικά	4	4	4
Στοιχεία Φυσικής Ιστορίας	3	3	-
Αρχές της Ανθρωπολογίας και Ηθικής	-	-	2
Λατινικά	-	-	3
Σύνολο	29	31	32

Πίνακας 1. Σχολικό εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του 3-τάξιου Ελληνικού Σχολείου, 1836

Μαθήματα	1. Τάξη	2. Τάξη	3. Τάξη	4. Τάξη
Λατινικά	12	12	10	10
Ελληνικά	-	-	6	6
Γερμανικά	2	4	2	2
Θρησκευτικά	2	2	2	2
Αριθμητική	2	2	3	3
Γεωγραφία	2	2	-	-
Γεωγραφία και Ιστορία	-	-	2	2
Καλλιγραφία	2	2	1	1
Σύνολο	22	24	26	26

Πίνακας 2. Σχολικό εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του 4-τάξιου Βαυαρικού Λατινικού σχολείου του 1830

Μαθήματα	1. Τάξη	2. Τάξη	3. Τάξη	4. Τάξη
Ελληνικά	8	6	5	4
Λατινικά	4	6	5	4
Ρητορική	-	2	2	2
Ασκήσεις γραφής	2	-	-	-
Κατήχηση	2	2	2	1
Ιστορία και Γεωγραφία	2	2	2	2
Μαθηματικά	2	2	-	-
Μαθηματικά και μαθηματική-φυσική Γεωγραφία	-	-	4	4
Φυσική Ιστορία και Φυσική	2	2	2	-
Φυσική Ιστορία και Φυσική και στοιχεία Χημείας	-	-	-	3
Γαλλικά	2	2	2	2
Λογική και εισαγωγή στη Φιλοσοφία	-	-	-	2
Εβραϊκά	-	-	-	2
Σύνολο	24	24	24	24

Πίνακας 3. Σχολικό εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου, 1836

Μαθήματα	1. Τάξη	2. Τάξη	3. Τάξη	4. Τάξη
Λατινικά	8	8	7	6
Ελληνικά	6	6	6	6
Θεωρία της ρητορικής	-	2	2	2
Θρησκευτικά	2	2	2	2
Γερμανικά-έκφραση	2	-	-	-
Ιστορία και Γεωγραφία	3	3	3	4
Μαθηματικά	3	3	-	-
Μαθηματικά και μαθηματική-φυσική Γεωγραφία	-	-	4	4
Σύνολο	24	24	24	24

Πίνακας 4. Σχολικό εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του Βαυαρικού Γυμνασίου του 1830

Βιβλιογραφία

- Braudel, F. (1958) Histoire et sciences sociales. La longue durée, in: *Annales E.S.C.*, N. 4, pp. 725-53.
- Elias, N. (1976) *Über den Prozess der Zivilisation*. Bde2. Frankfurt/M.
- Goethe, J. W. von (1997) *Die Leiden des jungen Werther*. DTV, München.
- (1831) *Antik und modern*. Gesamtausgabe Bd. 39, S. 76-87. Stuttgart und Tübingen.
- Herder, J. G. (1784-1791) *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Leipzig.
- (1793-1797) *Briefe zur Beförderung der Humanität*. Riga.
- Humboldt, W. von (1795) Über denken und Sprechen. in: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hersg.), *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Berlin 1961.
- Humboldt, W. von (1795) Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Andreas Flitner/Klaus Giel (hersg.), *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Berlin 1961.
- Humboldt, W. von (1793) Über das Studium des Altertums und des Griechischen insbesondere, in: Andreas Flitner/Klaus Giel (hersg.), *Werke in fünf Bänden*, Bd. 2, Berlin 1961.
- Jeismann, K. E./ Lundgreen, P. (Hersg.) (1987) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3, 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Grund und des Deutschen Reichs. München.
- Niethammer, Fr. I. (1808) *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit*. Jena und München.
- (1808) Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in dem Königreiche. Jena und München.
- Liedtke, M. (Hersg.) (1993) *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, Bd. 2, *Geschichte der Schule in Bayern. Von 1800 bis 1918*. Bad Heilbrunn.
- Pestalozzi über seine Anstalt in Stans* (1997) Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. Weinheim Basel.
- Reble, A. (1970) *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart.
- Schauer, M. (2005) Friedrich Immanuel Niethammer und der bildungspolitische Streit des Philanthropismus und Humanismus um 1800, στο: *Pegasus-Onlinezeitschrift V/1*, σ. 28-44.
- Schiller, F. (2005) *Die Räuber*. München.
- Schleiermacher, Fr. (2002) *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. (Hrsg. von Rudolf Otto). Göttingen.
- (1959) *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Besorgt von E. Lichtenstein. Paderborn.

- Thiersch, F. (1826 -29) *Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern*.
 Erste Abteilung. Über die Bestimmung der gelehrten Schulen und den Lehrstand. Stuttgart und Tübingen .
 Zweite Abteilung. Über den religiösen und klassischen Unterricht. Stuttgart und Tübingen.
 Dritte Abteilung. Über Anordnung und Methode des klassischen Unterricht. Stuttgart und Tübingen.
 Vierte Abteilung. Vom deutschen und mathematischen Unterricht. Von den Verhältnissen un der Zucht der Schule. Stuttgart und Tübingen.
- Τίρς, Φ. (1972) *Η Ελλάδα του Καποδίστρια. Η Παρούσα κατάσταση της Ελλάδος (1828-1833) και τα μέσα για να επιτευχθεί η ανοικοδόμησή της*, τόμοι 2. Αθήνα. (ΤΠ: De l' Etat actuel de la Grèce et le Moyens d' arriver à sa restauration, 2 Bde. Leipzig 1833)).
- Thiersch, H. W. J. (1866) *Friedrich Thiersch's Leben*. 2 Bde. Leipzig und Heidelberg.
- Tzartzas, G. (1998) *Schule im gesellschaftlichen Umbruch. Die Entwicklung des modernen griechischen Bildungswesens (1833-1862)*. Münster/New York/München/ Berlin.
- (1995) *Erziehung und kulturelle Identität in Griechenland*, στο: B. Hildebrand/S. Sting (Hrsg.): *Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa*. Münster/New York, σ. 43-61.
- Winckelmann, J. J. (1756) *Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst*. Dresden und Leipzig.
- Wulf, Ch. (2001) *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel.

Ο Ζήσης Ζαμάνης και η γλωσσική μεταρρύθμιση 1917-1920

Χρήστος Τζήκας

Επίκουρος καθηγητής Α.Π.Θ.

Το κίνημα του δημοτικισμού δεν σηματοδοτεί μόνο την αλλαγή της γλώσσας στη λογοτεχνία, στην εκπαίδευση, στο κράτος, αλλά συνιστά μια πολιτικοκοινωνική ιδεολογία, ένα σύστημα ιδεών που συγκρούεται με μια κατεστημένη πολιτικοκοινωνική κατάσταση και συνδέεται με πολιτικούς χώρους που εκφράζουν διαφορετικές προοπτικές για την κοινωνία. Έτσι ο γλωσσικός δημοτικισμός του τέλους του 19^{ου} αιώνα σχετίζεται με την εκσυγχρονιστική τρικουπική πολιτική¹, ενώ η κύρια τάση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα δένεται στο άρμα του βενιζελισμού.

Η πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα θα σημαδευτεί από πυκνά γεγονότα, ατομικές και συλλογικές προσπάθειες και αντιπαραθέσεις² γύρω από την ανανέωση ή τη συντήρηση στα ζητήματα της γλώσσας και της εκπαίδευσης που θα δώσουν έντονο πολιτικό χαρακτήρα στα αντίπαλα γλωσσικοεκπαιδευτικά και σε τελευταία ανάλυση κοινωνικοπολιτικά συστήματα ιδεών και θα δημιουργήσουν βαθιές και με μεγάλη διάρκεια διαιρέσεις στην ελληνική κοινωνία.

Οι διεργασίες που έλαβαν μέρος την περίοδο αυτή, όταν διαμορφωνόταν ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός³, οδήγησαν, μέσα από τη διάλυση της «Εταιρείας η εθνική γλώσσα» και τη συζήτηση στο *Νουμά*, 1907-1909, σε διαιρέσεις και το στρατόπεδο των δημοτικιστών⁴. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος (στο εξής Ε.Ο.) θα εκφράσει τη μετριοπαθή τάση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (μικτή θα την ονομάσει ο Ψυχάρης), η οποία θα δεθεί, όπως έχει σημειωθεί, στο άρμα του βενιζελισμού.

Η επιμονή της πλειοψηφίας των μελών της αναθεωρητικής βουλής να περιληφθεί στο σύνταγμα άρθρο για την προστασία της καθαρεύουσας δείχνει το μέγεθος της πόλωσης ανάμεσα στις γλωσσικές ιδεολογίες, ενώ η ανάγκη διάσωσης του πολιτικού προγράμματος του Βενιζέλου και οι γλωσσικές απόψεις πολλών φιλελεύθερων βουλευτών, παρά τη φωτεινή στάση ορισμένων, τον ανάγκασαν (αν και δημοτικιστής, αλλά αντιψυχαρικός) να υποχωρήσει στις πιέσεις των συντηρητικών⁵.

¹ Σταυρίδη - Πατρικίου, Ρένα, (1999) «Ο Χαρίλαος Τρικούπης: Η θεμελίωση της νεοτερικότητας», στο: ίδιας, *Γλώσσα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Ολκός 31-34. Ο Τρικούπης έβλεπε ευνοϊκά το κίνημα του δημοτικισμού στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, Τριανταφυλλίδη, Μ., (1916) «Ο Χαρίλαος Τρικούπης και το γλωσσικό ζήτημα», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (στο εξής ΔΕΟ), τομ. 5^{ος}, 1915, σσ. 246-252.

² Ορισμένα από αυτά ήταν: «Ευαγγελιακά», «Ορεστιάκα», «Εταιρεία η εθνική γλώσσα», Αδερφάτο της Εθνικής Γλώσσας «Η Ανάσταση», εκδόσεις όπως «*Το γνωστικόν ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*», «*Το κοινωνικόν μας ζήτημα*» και η συζήτηση στο *Νουμά*, Σύλλογος «Περί εννόμου αμύνης της εθνικής γλώσσας».

³ Ως σημείο εκκίνησης του εκπαιδευτικού δημοτικισμού μπορεί να θεωρηθεί η έκδοση του βιβλίου του Φώτη Φωτιάδη, *Το γλωσσικόν ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις* (1902).

⁴ Θα προκύψουν έτσι ψυχαρικοί, φιλελεύθεροι, σοσιαλιστές και εθνικιστές δημοτικιστές. Ο Τριανταφυλλίδης έχει αποστεί πια από την επίδραση του Ψυχάρη το 1909, όταν μετά την επιστροφή του από τη Γερμανία θα γράψει σε αυτοβιογραφικό του κείμενο, την επόμενη μιας συνάντησής του με το Δελμούζο στην Πορταριά: «*Μου φαίνεται πως στη σημαία θάπρεπε να μη ο Λαός ή το Σκολεϊό, η Μόρφωση του λαού και η Εκπαιδευτική αναγέννηση. Στη γλώσσα να γίνουν κάμποσες παραχωρήσεις, μια νεοδημοτική, αρκετά ίσως χαλαρή, αποφεύγοντας κάθε αποκρουστικό τύπο, κάθε δυσκολοχώνευτο ηχολογικό, θα είναι modus Vivendi*», Τριανταφυλλίδη, Μ., (1979) (Επιμ. Λ. Πολίτης, Πρόλογος Χ. Χριστίδης) *Αυτοβιογραφικές σελίδες*, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη, σ. 58.

⁵ Αργότερα ο ίδιος θα δικαιολογήσει ως πολιτικό ελιγμό τη στάση του, που δεν έκοβε το δρόμο στη δημοτική με τον τρόπο που διατυπώθηκε το άρθρο του συντάγματος. Αν το κράτος αποφάσιζε να γράψει σε άλλο γλωσσικό τύπο τους νόμους, άλλαζε αυτόματα και η επίσημη γλώσσα του κράτους, βλ. Τριανταφυλλίδη, Μ., (1916) «Η γλώσσα μας στην κοινωνική ζωή», ΔΕΟ, τομ. 5^{ος}, 1915, σσ. 133-

Τα μέλη του Ε.Ο. απογοητεύτηκαν από την ψήφιση του άρθρου του συντάγματος για τη γλώσσα και από την εγκατάλειψη της μεταρρύθμισης του 1913. Αναγνώριζαν, όμως, ότι ο λαός ήταν αφώτιστος γύρω από τα ζητήματα της δημοτικής γλώσσας και της αξίας του νεοελληνικού πολιτισμού, γι' αυτό ρίχτηκαν στον αγώνα διαφώτισης της κοινής γνώμης και των εκπαιδευτικών⁶ και προπαρασκευαστικής εργασίας για το μελλοντικό σχολείο.

Η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1917, αποτέλεσμα πολιτικής απόφασης του Βενιζέλου, αποτελεί κορύφωση της αντιπαλότητας των δύο αστικών κομμάτων⁷ και των δύο εκπαιδευτικών ιδεολογιών, υλοποιείται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης πολιτικής και κοινωνικής αντιπαράθεσης που σηματοδοτείται από το κίνημα της Εθνικής Άμυνας και τον εθνικό διχασμό. Το κόμμα των Φιλελευθέρων, απαλλαγμένο από την ανάγκη συμμαχιών για τα εθνικά θέματα, αλλά και από τάσεις δισταγμού στο εσωτερικό του, υιοθετεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ε. Ο. και αποφασίζει να εισαχθεί η δημοτική γλώσσα στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού Σχολείου⁸.

Η πορεία προς τη μεταρρύθμιση ξεκίνησε με την ίδρυση - έπειτα από την παρότρυνση και την οικονομική στήριξη του Βενιζέλου - της Εκπαιδευτικής Επιτροπής τον Ιούνιο του 1916, με σκοπό την συγγραφή βιβλίων στη δημοτική, επειδή ο Βενιζέλος ετοίμαζε μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση⁹.

Το 1917 τα μέλη της Εκπαιδευτικής Επιτροπής και στελέχη του Ε. Ο. θα αναλάβουν ηγετικές θέσεις στο μηχανισμό του υπουργείου της Παιδείας (Γραμματέας ο Δ. Γληνός και Ανώτεροι Επόπτες οι Μ. Τριανταφυλλίδης και Α. Δελμούζος), θα σχεδιάσουν και θα εποπτεύουν της υλοποίησης της μεταρρύθμισης.

Η επιλογή του τύπου της γλώσσας για τα σχολικά βιβλία θεωρήθηκε προϊόν συμβιβασμού ανάμεσα στην ψυχарική και την καθαρεύουσα, μια επιλογή διακαιομένη από τις κατοπινές εξελίξεις κατά την κρίση του Κριαρά¹⁰.

Τα αναγνωστικά της Μεταρρύθμισης του 1917 ήταν κάτι πρωτόγνωρο για την ελληνική εκπαίδευση. Ακουμπούσαν στην καθημερινή ζωή του παιδιού, απέφευγαν το διδακτισμό, την ηθικολογία και τις εντολές ερβαρτιανού τύπου για τη συμπεριφορά του, που περιείχαν τα

134, και Κριαράς, Εμ., (1986) «Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η Δημοτική Γλώσσα», στο: ίδιου, *Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του δημοτικισμού*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 186-188.

⁶ Πρόκειται για τη φάση της διάχυσης των ιδεών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού βλ. Τερζής, Ν. (1993) «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως κοινωνικός νεωτερισμός στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δημοτικισμού», στο : ίδιου, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 51-53.

⁷ Μολονότι και στο επόμενο διάστημα αυτή η αντιπαλότητα θα επιβιώσει, στο μεσοπόλεμο τα δύο αστικά κόμματα θα έχουν και κοινό αντίπαλο, καθώς θα εμφανιστεί στο προσκήνιο μια νέα κοινωνική και πολιτική δύναμη, το εργατικό κίνημα και η οργανωμένη αριστερά.

⁸ Η γλωσσική μεταρρύθμιση εγκαινιάστηκε με τον Α. Ν. 2585 της 11 Μαΐου 1917 της προσωρινής κυβέρνησης της Θεσσαλονίκης, ο οποίος τέθηκε σε ισχύ σε όλο το κράτος με το Β. Δ. της 11 Ιουλίου 1917, «Περί των διδακτικών βιβλίων κλπ.», *ΦΕΚ*, αρ. 138, 11 Ιουλίου 1917, τ. Α'. Το Β. Δ., κυρώθηκε, με ορισμένες διαφορές στη διατύπωση, με το νόμο 827, 2 Σεπτ. 1917, «Περί κυρώσεως του από 11 Ιουλίου 1917 αναγκαστικού Β. Δ. "περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου 1917 νομοθετικού διατάγματος της Προσωρινής Κυβερνήσεως"», *ΦΕΚ*, αρ. 188, 5 Σεπτ. 1917, τ. Α'. Ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε με το νόμο 1332, 16 Απρ. 1918 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων των του νόμου 827 «περί διδακτικών βιβλίων», *ΦΕΚ*, αρ. 89, 27 Απρ. 1918, τ. Α'. Στις δύο ανώτερες τάξεις θα διδάσκεται εκ παραλλήλου η καθαρεύουσα «και το κείμενον της Καινής Διαθήκης εν πρωτοτύπω», Ν. 1332, ό. π., άρθρο 2.

⁹ Για την Εκπαιδευτική Επιτροπή και τη δράση της βλ. Τερζής Ν., (1984) «Εκπαιδευτική Επιτροπή (1916 - 1920): εισαγωγή, ένα γράμμα με το πρόγραμμά της για το 1917-1918 και τα πρακτικά των συνεδρίων της», στο: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, τομ. 22^{ος}, σσ. 579 - 616.

¹⁰ Σε εισήγησή του στο Σεμινάριο «Νεολαία και Γλώσσα» που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη το Νοέμβριο του 1985 ο Εμ. Κριαράς θα υποστηρίξει: «δικαιώνουμε βέβαια τη μεταρρύθμιση του 1917 ως προς το συμβιβασμό που πραγματοποίησε. Είναι μάλιστα γεγονός ότι στ' αχνάρια της δικαιολογημένης αυτής τακτικής ο σύγχρονος ορθόδοξος δημοτικισμός συμβιβάστηκε και αυτός με την εν τω μεταξύ διαμορφωμένη εν μέρει γλωσσική πραγματικότητα», Εφημ. Μακεδονία, Σάββατο 23 Νοεμ. 1985.

παλιότερα αναγνωστικά¹¹. Δηλαδή πέρα από τη γλώσσα, υλοποιούσαν γενικότερα αιτήματα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού που ακολουθούσαν αρχές της Νέας Αγωγής, ήταν αντιαυταρχικά και κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία των μαθητών και των μαθητριών¹². Η μεταρρύθμιση του 1917 με τα αναγνωστικά που χρησιμοποιήθηκαν, επιχειρούσε να θεμελιώσει το ελληνικό σχολείο στο νεοελληνικό πολιτισμό¹³.

Η μεταρρύθμιση ακυρώθηκε με πολιτική απόφαση, η οποία στηρίχθηκε στο πόρισμα της «Επιτροπείας» που συγκρότησε η φιλοβασιλική κυβέρνηση που προέκυψε από τις εκλογές της 1^{ης} Νοεμβρίου 1920. Η επιτροπή αποφάσισε να προτείνει το κάψιμο των βιβλίων «ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως», που συντελούσαν στη «διαφθοράν της ελληνικής γλώσσας και παιδείας»¹⁴.

Δεν θα μείνουμε στα επιχειρήματα της «Επιτροπείας», τα οποία είχαν ουσιαστικά εκφραστεί από τις κριτικές των αντιπάλων της μεταρρύθμισης την περίοδο 1917-1920, ούτε στην ανασκευή τους από τους δημοτικιστές¹⁵. Το ερώτημα που μας απασχολεί είναι από ποιους χώρους ασκήθηκε κριτική στη μεταρρύθμιση και γιατί η μεταρρύθμιση δεν ρίζωσε τόσο, ώστε να υπήρχαν εκείνες οι δυνάμεις των διανοουμένων, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας για να εμποδιστεί η καταστροφή της. Στο πλαίσιο αυτό θα δούμε τις απόψεις ενός στελέχους της εκπαίδευσης της βενιζελικής περιόδου, του Ζήση Ζαμάνη.

Η κριτική που δέχτηκε η μεταρρύθμιση προερχόταν από πολλές πλευρές. Από καθαρευουσιάνους, αλλά και από δημοτικιστές, οι οποίοι διαφωνούσαν είτε με τον τύπο της γλώσσας είτε με το περιεχόμενο των βιβλίων είτε, τέλος, επειδή ήταν αντιβενιζελικοί. Ο Χατζηδάκης θεωρούσε ότι, εκτός από τα «γλωσσολογικά σφάλματα», οι πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης παγίδευαν τον πρωθυπουργό και αντί για την «κοινήν ομιλουμένην», τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μορφωμένες τάξεις των πόλεων στην καθημερινή τους αναστροφή, δηλαδή μια απλούστερη καθαρεύουσα - ο ίδιος την ονομάζει μικτή κατά την τυπολογία του Παλαμά¹⁶ - χρησιμοποιούν τη μαλλιαρή δημοτική¹⁷. Στην ίδια κατεύθυνση ο Δέλλιος υποστήριξε ότι η μόνη γλώσσα που πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο - και είναι χρήσιμη στους μαθητές - είναι η επίσημη γραφομένη γλώσσα. Η γλώσσα της μεταρρύθμισης είναι τόσο ιδιοματική, ώστε «οι παίδες δια να εννοήσουν τα εν τοις νέοις αναγνωσματογάρτοις, μεταφέρουν αυτά εις την οικειοτέραν αυτοίς γλώσσαν των βιβλίων ή του οίκου». Η προσπάθεια

¹¹ Μια σύγκριση των βιβλίων της παλιότερης περιόδου με τα βιβλία του 1917, βλ. Γαβριήλ, Αντών. [Δ. Γληνός], (1921) *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις υΐζουσιν*, Αθήνα: Δημητράκος.

¹² Σχόλια και μελέτες για τα σχολικά βιβλία της περιόδου 1917-1920 βλ. Τριανταφυλλίδης, Μ., (1926) *Ένα γράμμα στους δασκάλους μας. Τι έγινε στα 1921 και τι θα γίνη τώρα. Γλωσσική μυθολογία, δημοτικισμός και κομμουνισμός. Τι πιστεύω*, Αθήνα, Φραγκουδάκη, Α., (1979) *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα, Θεμέλιο, σσ.139-141. Δημαράς, Α., (Επιμ.) (1972) *Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο*, Αθήνα: Ερμής, σσ. κγ' - μστ'.

¹³ Βλ. ενδεικτικά Δελμούζος, Α., (1919) *Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση*, Παράρτημα αρ. 1 του Δελτίου του Υπ. των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, Αθήνα: Εθν. Τυπογραφείο.

¹⁴ Την επιτροπή αποτελούσαν οι: Σακελλαρόπουλος, Σκιάς, Εξαρχόπουλος, Μιχαλόπουλος, Μεγαρέυς, Χρ. Οικονόμου, βλ. Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημ. Εκπαιδεύσεως (1921) *Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*, Αθήνα: Τυπογρ. Μ. Μαντζαβελάκη.

¹⁵ Αναφέρουμε εδώ, ανάμεσα από πολλά απαντητικά τα δύο, κατά τη γνώμη μας, αντιπροσωπευτικά κείμενα: Τριανταφυλλίδη, Μ., (1921) «Πριν καούν», *ΔΕΟ*, τομ. 8^{ος}, 1921, σσ. 184 - 322, Γιαννίδη, Ελισαίου, (1921) *Οικοδόμοι και εμπρηστές ή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η έκθεση της επιτροπείας*, Πόλη: Τυπογρ. Μακρίδου και Αλευροπούλου.

¹⁶ Μόνο που ο Παλαμάς δεν εκφράζεται ευνοϊκά για τη «μικτή». Μιλώντας για μια λογοτεχνική Ακαδημία, θεωρεί ότι είναι αδύνατον να ιδρυθεί, «Εκτός εάν θέλει ο ιδρυτής να την καταρτίσει υπό την αιγίδα μιας των τριών αναρχικών γλωσσικών αρχών. Ή δια την καθαρεύουσιν από καθαρολόγους ή δια την δημοτικήν από τους δημοτικιστάς ή δια την ρουσικήν σαλάταν από τους μικτούς», βλ. W. [Παλαμάς] «Το τέλος», φημ. *Εμπρός*, 3 Ιουλίου 1919.

¹⁷ Τα δημοσιεύματά του ήταν πολλά την περίοδο αυτή. Αναφέρουμε εδώ τα σημαντικότερα: Χατζηδάκης, Γ., (1918) *Έκθεσις Σεβαστοπούλειου Διαγωνισμού, αναγνωσθείσα εν τη μεγάλη αιθούση του πανεπιστημίου τη 1^η Απριλίου 1918*, Αθήνα: «Εστία», ιδίου, (1919) *Απάντησις εις τους ανωτέρους επόπτας*, Αθήνα: Π.Δ. Σακελλαρίου, ιδίου, (1920) *Γενηθήτω φως. Ο μαλλιαρισμός εις τα δημοτικά σχολεία*, Αθήνα: Ραφτάνης.

να επικρατήσει η δημοτική δια του σχολείου ήταν, κατά τον ίδιο, καταδικασμένη σε αποτυχία¹⁸.

Ο *Νουμάς*, όταν άρχισε να ξαναβγαίνει τον Ιανουάριο του 1920, φιλοξένησε κείμενα ψυχαριστών που κατηγορούν τους μεταρρυθμιστές, αντίθετα από το Χατζηδάκη, ότι χρησιμοποιούν τη μιχτή κι όχι τη γνήσια δημοτική γλώσσα¹⁹, και σοσιαλιστών, που θεωρούν τη γλώσσα της μεταρρύθμισης ως ενδιάμεσο σταθμό στην πορεία προς τη γνήσια (ψυχαρική) δημοτική²⁰.

Ο Παρορίτης θα γίνει πιο αυστηρός στην κριτική του στο τέλος της μεταρρύθμισης και θα συνδέσει τη μεταρρύθμιση του σχολείου με τους κοινωνικούς αγώνες. Θα γράψει ότι η μεταρρύθμιση στηρίχθηκε στην ιδιοσυγκρασία των πρωτεργατών της και στο βενιζελικό κόμμα, ενώ ήταν γνωστό πως οι φίλοι του Βενιζέλου ήταν αντίθετοι στο δημοτικισμό. Δεν στηρίχθηκε σε μια κοινωνική τάξη και σε μια σταθερή κοινωνική ιδεολογία. Είχε λίγο εθνικισμό, λίγο αστισμό, λίγο σοσιαλισμό, οπότε θαύμαζε τον υπερεθνικιστή Ίδα και άφηνε ανοιχτές πλευρές στον Χατζηδάκη και τη Δέλτα. Ήταν μιχτοί και παρίσταναν τον αγνό δημοτικιστή και θύμωναν, αντί να καυχώνται, όταν κατηγορούνταν ότι υποσκάπτουν τον καθαρευουσιανισμό. Η μεταρρύθμιση βγήκε από αριστοκρατικό κύκλο, που ζητούσε μεν την καθιέρωση της γλώσσας του λαού, αλλά παράλληλα κάκιζε το Βενιζέλο που δεν τουφέκιζε τους απεργούντες εργάτες. Η μεταρρύθμιση πρέπει να ακουμπήσει σε μια κοινωνική τάξη και να εκφράσει τα συμφέροντά της, διαφορετικά «ή το κοινωνικό σύστημα πρέπει να πλατύνει ή ο δημοτικισμός να στενέψει με αταίριαστες προς τη φύση υποχώρεσεις»²¹.

Υπήρχαν κριτικές και από άλλους χώρους που αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων. Η Π. Δέλτα θεωρούσε ότι τα βιβλία βρίθουν από βρισιές και χαρακτήρες γεμάτους ελαττώματα, πρόστυχους, εγωκεντρικούς, εκμεταλλευτές, φοβισμένους, χωρίς γενναιότητα, θρησκευτικότητα και γνήσιο πατριωτισμό²², ενώ η Γ. Καζαντζάκη θεωρούσε ότι από *Τα ψηλά βουνά* απουσιάζει η έννοια της θρησκείας και της πατρίδας²³. Ο Φορτούνιο (=Σπ. Μελάς), τέλος, με δημοσιεύματα στο «Εμπρός», υποστήριξε ότι οι μεταρρυθμιστές πολεμούν την νεοελληνική παράδοση και έχουν ριζοσπαστικό πρόγραμμα που στρέφεται κατά της οικογένειας και της θρησκείας²⁴.

Φυσικά, υπήρξε σειρά απαντήσεων από τους πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης²⁵, αλλά ό, τι μας ενδιαφέρει εδώ είναι η στάση των στελεχών του κόμματος των Φιλελευθέρων, των δασκάλων και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Το πολιτικό προσωπικό του κόμματος των Φιλελευθέρων στάθηκε θετικά σε σχέση με τη στάση του την περίοδο που ψηφίζόταν το σύνταγμα του 1911. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις για δισταγμούς ή υπόρρητες διαφωνίες σχετικά με τη χρήση της δημοτικής γλώσσας: Σύμφωνα με το Γληνό ο υπουργός της παιδείας στην κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης Γ. Αβέρωφ, που ήταν και μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ήθελε να κρατήσει Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου το γενικό επιθεωρητή Θεσσαλονίκης Ι. Χαντέλλη, που ήταν «του Χατζηδάκη τσιράκι» ή στο εκπαιδευτικό Συμβούλιο «αυτοί οι

¹⁸ Δέλλιος Ι., (1919) «Το ζήτημα των αναγνωστικών βιβλίων», εφημ. *Εμπρός*, 30 Ιαν. 1919.

¹⁹ Βλ. ενδεικτικά, Ψυχάρης, (19120) «Το χαμόγελο», περιοδ. *Νουμάς*, Χρονιά ΙΖ', αριθ. 671, 15 Φεβρουαρίου, ιδίου, «Η μιχτή», περιοδ. *Νουμάς*, Χρονιά ΙΖ', αριθ. 673, 29 Φεβρουαρίου.

²⁰ Βλ. ενδεικτικά, Γιαννιός, Ν., (1920) «Δίγλωσσοι δημοτικιστές», περιοδ. *Νουμάς*, Χρονιά ΙΖ', αριθ. 671, 15 Φεβρουαρίου, Παρορίτης, Κ., (1920) «Ο Σκληρός και η γλώσσα» περιοδ. *Νουμάς*, Χρονιά ΙΖ', αριθ. 672, 22 Φεβρουαρίου, συνέχ. αριθ. 673, 29 Φεβρουαρίου.

²¹ Παρορίτης, Κ., (1920) «Ένα όνειρο που σβήνει», Α' και Β' μέρος περιοδ. *Νουμάς*, Χρονιά ΙΖ', αριθ. 714, 12 Δεκ. και αριθ. 715, 19 Δεκ. αντίστοιχα.

²² Αναφέρεται ιδιαίτερα στο βιβλίο του Ε. Παπαμιχαήλ, *Πέτρος Λάρας* και σε ένα βαθμό της Γ. Καζαντζάκη, *Οι τρεις φίλοι*, βλ. Δέλτα, Π. Σ., «Τα καινούρια αναγνωστικά μας» ΔΕΟ, τομ. 7^{ος}, 1917-1919, σσ. 44-73 και τομ. 8^{ος}, 1920, σσ. 19-30.

²³ Καζαντζάκη, Γ., (1919) *Ζ. Παπαντωνίου «Τα ψηλά βουνά»* (κριτικό σημείωμα), Αθήνα.

²⁴ Φορτούνιο, (1919), «Αι προλήψεις», εφημ. *Εμπρός*, 16 Φεβρουαρίου και «Μερικά αντιφάσεις», εφημ. *Εμπρός*, 13 Ιουνίου.

²⁵ Βλ για παράδειγμα τις πολυσέλιδες απαντήσεις του Τριανταφυλλίδη και του Δελμούζου, στο ΔΕΟ, τομ. 7^{ος}, (1917-1919).

Χατζηδακιστές βρίσκουν τώρα αποκούμπι στο Ρέπουλη, ο οποίος έχει μεγάλη πολιτική επιρροή και δήλωσε σ' αυτούς πως δεν βρίσκει συμφέρον να βάλουμε τη δημοτική στα σχολεία»²⁶.

Για το ίδιο το κόμμα θα διαμαρτυρηθούν αργότερα οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης. Σε υπόμνημά του στο Βενιζέλο το Μάρτιο του 1921 ο Δελμούζος θα γράφει ότι οι ιδέες του δημοτικισμού «βρήκαν και μέσα στο ανομοιόμορφο βενιζελικό κόμμα την πιο μεγάλη αντίδραση, αντίδραση, με μέσα συχνότατα μικρά και ανήθικα, που είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί μισή μόνο ελευθερία στους ανθρώπους στους οποίους είχατε εμπιστευθεί την εφαρμογή τους»²⁷ και φυσικά εννοούσε τα στελέχη, παράγοντες και διανοούμενους του κόμματος. Και ο Γληνός μας πληροφορεί ότι όταν έκανε την εισηγητική έκθεση του νόμου για σχολικά βιβλία ο Ρέπουλης τον ρώτησε «και ποια είν' αυτή η δημοτική γλώσσα;» και έγραψε στο νόμο «κοινήν ομιλουμένην», ενώ τα 4/5 της βουλής όταν η κυβέρνηση ήρθε στην Αθήνα ήταν εχθρικά²⁸.

Στα 1927 ο Γληνός, μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τη στροφή του προς το σοσιαλισμό, θα γίνει πιο αυστηρός στις κρίσεις του για τους πολιτικούς των Φιλελευθέρων: «Ξεχνάμε πως ο Βενιζέλος και οι διάδοχοί του διόριζαν και διορίζουν από το 1917 υπουργούς της παιδείας καθαρεβουσιάνους, για να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, υπουργούς αντιδραστικούς, για να κάμουν εκπαιδευτική αναδιοργάνωση»²⁹ και αλλού: «Στα 1917, στιγμή επαναστατικού οργασμού, ο κ. Βενιζέλος νομοθετεί την εισαγωγή της δημοτικής στα σχολεία. Ο τότε Υπουργός της Παιδείας, αντιδραστικός στο βάθος, ματαιώνει με συζητήσεις, αναβολές, σχέδια και αντισχέδια όλη την άλλη οργανωτική εργασία»³⁰. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η μεταρρύθμιση δεν είχε την αμέριστη συμπαράσταση από το πολιτικό προσωπικό του κόμματος.

Ένα δεύτερο ερώτημα είναι κατά πόσο οι δάσκαλοι και τα στελέχη της εκπαίδευσης ήταν έτοιμοι να δεχτούν και να υλοποιήσουν τη μεταρρύθμιση. Είναι γνωστό ότι καμιά μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να παράγει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αν δεν την ενστερνισθούν οι φορείς της υλοποίησης που είναι οι εκπαιδευτικοί.

Οι δάσκαλοι καλούνταν να διδάξουν γλώσσα και γραμματική που δεν είχαν διδαχθεί. Σύμφωνα με τα προγράμματα των διδασκαλείων της προηγούμενης περιόδου οι δάσκαλοι και οι δασκάλες έπρεπε να μπορούν να μεταφράζουν κείμενα της αρχαίας, να γνωρίζουν το «τυπικόν», το «τεχνολογικόν» και το «ετυμολογικόν» της γραμματικής της αττικής διαλέκτου και τους κανόνες του συντακτικού. Σε αυτά εξετάζονταν για να εισαχθούν, αυτά διδάσκονταν μέσα στα διδασκαλεία και σε αυτά εξετάζονταν στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις και στις εξετάσεις για βελτίωση του δασκαλικού τους βαθμού. Η «καθωμισμένη» γλώσσα εμφανίζεται στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και τα Νέα Ελληνικά στα τριτάξια διδασκαλεία του 1914, αλλά σε κάθε περίπτωση πρόκειται για την καθαρεύουσα³¹.

Στα μονοτάξια διδασκαλεία και στις προσαρτημένες τάξεις που ιδρύθηκαν από το 1913 και έπειτα δεν διδάσκονται γλωσσικά μαθήματα, οπότε οι δάσκαλοι έμεναν με τις γλωσσικές απόψεις που είχαν διαμορφώσει στο γυμνάσιο, το πρόγραμμα του οποίου ήταν πιο κλασικιστικά προσανατολισμένο από εκείνο των διδασκαλείων.

Οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης αναγνώριζαν από πριν και διαπίστωσαν στο τέλος ότι περισσότεροι δάσκαλοι ήταν απροετοίμαστοι για μια τέτοια εργασία. Σε υπόμνημά του στο Βενιζέλο, στο ξεκίνημα της μεταρρύθμισης, ο Δελμούζος θα γράφει: «Το ξέρετε ότι το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας των δασκάλων δεν είναι ακόμη όλως διόλου

²⁶ [Επιστολή του Γληνού στο Δελμούζο], «Θεσσαλονίκη 10 Μαρτίου 1917, Αγαπητέ μου Αλέκο», στο: Γάτος, Γ., (2003) *41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 92-93.

²⁷ «Υπόμνημα του Αλ. Δελμούζου στον Ελ. Βενιζέλο για το ελεύθερο πανεπιστήμιο» 13 Μαρτ. 1921, στο: Γάτος, Γ., (2003) *ό. π.*, σ. 222.

²⁸ Από εισήγηση του Γληνού στον Εκπαιδευτικό Όμιλο το Φεβρουάριο του 1925, περιοδ. *Εργασία*, τομ. Β' τευχ. 12-12, 1 και 15 Φεβρ. 1925, σ. 284.

²⁹ [Γληνός, Δ.], (1927) «Δημοκοπία, αντίδραση, παιδεία», περ. *Αναγέννηση*, χρονιά Β', φυλ. 2^ο, Οκτώβρης 1927, σ. 51.

³⁰ Περ. *Αναγέννηση*, χρονιά Β', φυλ. 3^ο, Νοέμβρης 1927, σ. 141.

³¹ Για τα προγράμματα των διδασκαλείων βλ. Μπουζάκης, Σ. - Τζήκας, Χ., (1996) *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλιστών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα τομ. Α'. Η περίοδος των διδασκαλείων 1834-1933*, Αθήνα: Gutenberg.

ώριμο για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όπως Σεις την υιοθετείτε από εσωτερική ανάγκη και τη σωστή εκτίμηση των πραγμάτων» και παρακάτω, στο ίδιο υπόμνημα, τονίζοντας τη σημασία των μαθημάτων των Ανωτέρων Εποπτών και την ελπίδα ότι θα πεισθούν οι δάσκαλοι: «Σειρά από διαλέξεις και μαθήματα στο δασκαλικό ιδίως κόσμο, λογοτεχνικά, γλωσσικά και παιδαγωγικά και εδώ και στις επαρχίες, θα κλονίση την σκουριασμένη του ιδεολογία. Στην αρχή θα μας ακούσουν από ανάγκη και την επιβολή της θέσεως σε λίγο όμως θ' ακολουθήσουν από τη δύναμη των πραγμάτων και της ζωής που τώρα την περιφρονούν και την πολεμούν γιατί τώρα δεν την ξέρουν»³². Στο πρώτο μάθημα των Ανωτέρων Εποπτών στους δασκάλους των Αθηνών (28 Φεβρ. 1918) ο Δελμούζος θα πει: «Η ιδεολογία που έχει εμπνεύσει τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, είναι όλως διόλου αντίθετη με την ιδεολογία που επικρατούσε ως τώρα και που σύμφωνα μ' αυτή μορφώθηκε το διδακτικό προσωπικό»³³.

Αρκούσαν όμως τα μαθήματα των Ανωτέρων Εποπτών - που κι' αυτά δεν έφταναν σε όλους - να επηρεάσουν σε βάθος και να αλλάξουν τη νοοτροπία και το γλωσσικό ιδανικό των δασκάλων που είχε αποκτηθεί στις σπουδές τους ή που συντηρούνταν από δημοσιεύματα που πολεμούσαν τη μεταρρύθμιση;

Σίγουρα ορισμένοι, που ήταν κιόλας έτοιμοι, ενθουσιάστηκαν, αλλά υπήρχαν και εκείνοι που διόρθωναν τη γλώσσα των βιβλίων και των παιδιών επί το καθαρότερον: το χρυσοκέρατο ελάφι σε «χρυσόκερω έλαφο», το μπαλωματή σε «εμβλωματή», το σουγιά σε «μαχαιρίδιον», η ακόμη στην έκθεση φράσεις όπως: «και είπε να της δώση περισσότερη τροφή και να της γεννάη την ημέρα δυο αυγά», σε «εσκέφθη να της δώση περισσότεραν τροφήν δια να της γεννά δύο αυγά την ημέραν»³⁴.

Η εμπειρία που απέκτησαν οι πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης τους οδήγησε να σκεφτούν από τότε και να ξεκινήσουν αργότερα την επόμενη προσπάθεια από άλλο μετερίζι, από την προετοιμασία του διδακτικού προσωπικού των διδασκαλείων και τη μόρφωση των δασκάλων. Ο Δελμούζος πολύ αργότερα θα γράψει: «Όσο όμως γνωρίζαμε από κοντά το προσωπικό, τόσο καθαρώτερα βλέπαμε πως η αλλαγή ήταν ολότελα εξωτερική. Αν έβγαζες πολύ λίγους, μετρημένους δασκάλους, σ' όλους τους άλλους η ψυχολογία τους ήταν αντίθετη και είχαν αλλάξει αναγκαστικά μονάχα τους τύπους ενώ το πνεύμα έμενε το ίδιο (...) έτσι δυνάμωνε μέσα μας ολοένα περισσότερο η ιδέα πως μονάχα με δασκάλους κατάλληλα μορφωμένους θα γινόταν κάτι ουσιαστικό, και τα ίδια τα πράγματα μας έσπρωναν στην πηγή του νέου προσωπικού, στα διδασκαλεία (...) Χρειαζόταν λοιπόν να μορφώσουμε πρώτα για τα διδασκαλεία νέο προσωπικό φωτισμένο με την ιδέα του δημοτικισμού»³⁵. Η Παιδαγωγική Ακαδημία που αποφασίστηκε να ιδρυθεί το 1920 είχε ακριβώς αυτό το σκοπό: να προετοιμάσει το διδακτικό προσωπικό των διδασκαλείων³⁶.

Υπήρχαν, λοιπόν, στελέχη της εκπαίδευσης και δάσκαλοι των δασκάλων που ή ήταν απροετοίμαστοι ή είχαν τις μικρές ή μεγάλες τους διαφωνίες για τη μεταρρύθμιση. Ένα από τα στελέχη στη μόρφωση των δασκάλων την περίοδο αυτή ήταν ο σιατιστινός παιδαγωγός Ζήσης Ζαμάνης (1874- 1958).

Ο Ζαμάνης, γεννημένος το 1874, αποφοίτησε από το Τραμπάντζειο γυμνάσιο της Σιάτιστας και με υποτροφία του κληροδοτήματος Μανούση σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας. Εργάστηκε στην Αναξαγόρειο Σχολή των Βούρλων και αργότερα με υποτροφία του Βελλίου κληροδοτήματος σπούδασε Φιλοσοφία και Παιδαγωγικά στην Ιένα, τη Λειψία και το Βερολίνο (1903-1906). Μετά την επιστροφή του διηύθυνε το Παπάφειο Ορφανοτροφείο Θεσσαλονίκης (1906-1907). Αφού αρνήθηκε τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Θεσσαλίας και του Τραμπαντζείου γυμνασίου Σιάτιστας, το 1907 διορίστηκε

³² «Υπόμνημα του Αλ. Δελμούζου στον Ελ. Βενιζέλο για την πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» Ιούλιος 1917, στο: Γάτος, Γ., (2003) *ό. π.*, σσ. 206, 208.

³³ Δελμούζος, Δ., (1919) *Προς την εκπαιδευτική...*, *ό. π.*, σ. 14.

³⁴ Βλ. Δελμούζος, Α., (1929) *Πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*, Αθήνα: Δημητράκος, τομ. Α', σ. 11.

³⁵ Δελμούζος, Α., (1929) *ό. π.*, σσ. 9-10.

³⁶ Ν. 2243, 24 Ιουν. 1920, «Περί ιδρύσεως "Παιδαγωγικής Ακαδημίας"», *ΦΕΚ* αρ.148, 3 Ιουλ. 1920. Το σχέδιο υλοποιήθηκε λίγο αργότερα - λόγω της πολιτικής μεταβολής και της ακύρωσης της μεταρρύθμισης - με την ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του πρότυπου διδασκαλείου (Μαράσλειο), τα οποία διηύθυναν οι πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης (Γληνός και Δελμούζος).

υποδιευθυντής του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Το 1914 ανέλαβε τη διεύθυνση του Διδασκαλείου, στην οποία παρέμεινε μέχρι το Νοέμβριο του 1920.

Από το 1917 εξέδωσε το περιοδικό *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, μέσα από το οποίο στήριζε κριτικά τη μεταρρύθμιση 1917-1920. Η έκδοση του περιοδικού, ταυτίζεται σχεδόν με την διακυβέρνηση της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο, και την εφαρμογή της γλωσσικής μεταρρύθμισης³⁷.

Πολλά από τα άρθρα, κυρίως τα θεωρητικά, είναι του Ζαμάνη, ενώ οι πιο συχνά εμφανιζόμενοι συγγραφείς είναι καθηγητές του Μαρασλείου και άλλων διδασκαλείων, καθηγητές του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, Επιθεωρητές, διευθυντές άλλων ιδρυμάτων, Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι. Από την τριανδρία της μεταρρύθμισης μόνο ο Γληνός, ως Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας, δημοσίευσε δύο άρθρα σε συνέχεια (Σεπτ.- Οκτ. και Νοέμ. - Δεκ. 1917) που αναφέρονται στον τρόπο λήψης των αποφάσεων στη Θεσσαλονίκη, στους στόχους της μεταρρύθμισης και στο έργο των ανωτέρων εποπτών. Πρέπει να θεωρήσουμε αντίδραση του Γληνού στην κριτική που άσκησε ο Ζαμάνης (βλ. παρακάτω) στον τρόπο εφαρμογής της μεταρρύθμισης το ότι μολονότι το δεύτερο άρθρο του Γληνού κλείνει με την υπόμνηση «έπεται συνέχεια» δεν συνεχίζεται ποτέ.

Με την έκδοση του περιοδικού, στη συγκεκριμένη συγκυρία, ο Ζαμάνης επιχειρεί, ως διευθυντής του πρώτου Διδασκαλείου της χώρας, να παρέμβει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και να συμβάλει στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στόχος του είναι από τη μια η ενημέρωση, η συζήτηση, η προπαγάνδισή και η νομιμοποίηση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κι από την άλλη η τοποθέτηση ορίων στην κατεύθυνση της μεταρρύθμισης, στο βαθμό, δηλαδή, του μαλλιαρισμού.

Οι γενικότερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές του ιδέες κατατίθενται στα τρία εισαγωγικά άρθρα των τριών τόμων του περιοδικού με τον τίτλο: «Πόθοι και ελπίδες της Εκπαιδευτικής Επιθεωρήσεως» στον Α' τόμο, «Πράξεις, πόθοι και ελπίδες της Εκπαιδευτικής Επιθεωρήσεως» στους δύο επόμενους και δεν θα μας απασχολήσουν εδώ, όπως δεν θα μας απασχολήσει και μια άλλη κατηγορία άρθρων με τον τίτλο «Συμβολή εις την ίδρυσιν νεοελληνικής παιδαγωγικής».

Πρέπει να σημειώσουμε μόνο ότι στα άρθρα αυτά τάσσεται εναντίον τόσο του ιμπεριαλισμού όσο και του μπολσεβικισμού και γίνεται απόλυτα απορριπτικός στις ιδέες του Σκληρού, όπως εκφράστηκαν στην εργασία του το *Κοινωνικόν μας ζήτημα*. Δηλώνει εμφαντικά ότι πρέπει σε όλους τους «Σκληρούς και τους Μαλακούς να είπωμεν καθαρά ότι η ιστορία είναι έργο ηθικών παραγόντων, οι οποίοι δεν περιέχονται εις τους υλικούς, αλλά τους περιέχουν. Η ελληνική επανάσταση υπήρξε έργο του αγνοτέρου εθνικού αισθήματος εις το οποίον συνετέλεσαν προ πάντων αι τάξεις εκείναι, αι οποίαι εις ουδέν άλλο υλικόν κέρδος ηδύνατο ν' αποβλέπουν»³⁸.

Ο Ζαμάνης φαίνεται ότι όπως σε όλα τα ζητήματα, έτσι και στο γλωσσικό θέλει να ακολουθεί μια συμβιβαστική οδό. Οδό, όμως, που τον οδηγεί στο γλωσσικό ζήτημα στις θέσεις και τα επιχειρήματα του Χατζηδάκη.

Με αφορμή το άρθρο «Τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών» (Μάιος - Αύγουστος 1918) τοποθετείται με σειρά άρθρων απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα και τη μεταρρύθμιση. Υποστηρίζει τη μεταρρύθμιση και την αλλαγή της γλώσσας των σχολικών βιβλίων όπως ορίζεται στο νόμο (827) 1332 «απαλλαγμένη παντός αρχαισμού και ιδιωτισμού κοινή

³⁷ Το πρώτο τεύχος του περιοδικού εκδόθηκε το Σεπτ. - Οκτ. του 1917 και το τελευταίο το Δεκέμβριο του 1920. Συνολικά εκδόθηκαν 30 τεύχη στα τρία έτη, σε τρεις τόμους. Την πρώτη χρονιά (1917-1918) 6 διμηνιαία τεύχη, τη δεύτερη χρονιά (1919) 12 μηνιαία τεύχη και την τρίτη χρονιά (1920) επίσης 12 μηνιαία τεύχη. Το περιοδικό κάλυψε συνολικά 1032 σελίδες (Α' 294, Β' 414, Γ' 324) και χωριζόταν σε *Μέρος Γενικό* που ήταν θεωρητικό και *Μέρος Ειδικό* που περιείχε υποδειγματικές διδασκαλίες και οδηγίες στους δασκάλους, όχι μόνο για τη διδασκαλία των μαθημάτων, αλλά για τους σχολικούς κήπους, τη χειροτεχνία, την οργάνωση εορτών, την υγιεινή των σχολείων και των μαθητών και τη γυμναστική, ενώ μια σειρά από άρθρα, σημειώματα, ειδήσεις και σχόλια αναφέρονται στις οργανώσεις των εκπαιδευτικών και στην ανάγκη της μισθολογικής και κοινωνικής τους αναβάθμισης.

³⁸ Ζαμάνης, Ζ., «Συμβολή εις την ίδρυσιν νεοελληνικής παιδαγωγικής, Δ' Η εθνική πίστις εν σχέσει προς τα λοιπά στοιχεία της ατομικότητος των Ελλήνων του 1821», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τομ. Α', τ. Ε' και ΣΤ', Μάιος - Αύγουστος 1918, σ. 262.

ομιλουμένη γλώσσα» και προβάλλει τις αντιρρήσεις του για τον τύπο της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκε στα σχολικά βιβλία.

Θεωρεί, δηλαδή, όπως ακριβώς και ο Χατζηδάκης, ότι η κοινή λαλούμενη είναι ο προφορικός λόγος των μορφωμένων τάξεων των πόλεων και αναφέρει, όπως το κάνει ο Χατζηδάκης³⁹, σχετικές ρήσεις του Βενιζέλου στη βουλή του 1911, που αναπαρήγαγε απόψεις του Ροΐδη: «αντί να εγκαταλείψωμεν αμέσως τον γραπτόν λόγον, την καθαρεύουσαν δια να παραλάβωμεν τους τύπους της δημοτικής (...) προσπαθώντας κατά το δυνατόν να απλουστεύσωμεν αυτήν [την καθαρεύουσα], ίνα καταστή δυνατή μίαν ημέραν η προσέγγις η πληρεστέρα προς τον προφορικόν» ή ότι «η γλώσσα του μέλλοντος η γραπτή (...) θα είναι η γλώσσα, την οποίαν οι μορφωμένοι κάτοικοι της Ελλάδος ομιλούσιν εν συναναστροφῇ προς ἀλλήλους αβιάστως» ή τέλος το απόσπασμα από την ομιλία του Βενιζέλου στη Βουλή στις 2 Απριλίου 1918: «Χωρίς να παραγνωρίζομεν τα αποτελέσματα της επί εκατόν και επέκεινα ἐτη επικρατήσεως της καθαρευούσης, πρέπει να εισάγωμεν εκάστοτε εις την γραφομένην εκ της δημοτικής όσα στοιχεία αυτής εισερχόμενα χωρίς γλωσσσοαισθητικήν παραδοξοφάνειαν (μαλλιαρισμόν) επικρατούν δια μακράς συνηθείας εις τον αβίαστον και ανεπιτήδευτον προφορικόν λόγον των μορφωμένων Ελλήνων»⁴⁰. Το τελευταίο απόσπασμα χρησιμοποιεί και ο Χατζηδάκης για να υποστηρίξει ότι αφού αυτά είπε και αυτά νομοθέτησε ο πρωθυπουργός της Ελλάδας είναι ύβρις να υποστηρίζουν ότι άλλα έλεγε και άλλα εννοούσε⁴¹.

Παρουσιάζοντας τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών Δελμούζου (παρουσία και του πρωθυπουργού στην πρώτη ομιλία), θεωρεί ότι οι επόπτες πέτυχαν να κινήσουν το ενδιαφέρον των δασκάλων, αλλά απέτυχαν να πείσουν τους δασκάλους γιατί:

Α) Εξ' αιτίας της αιφνίδιας και χωρίς προετοιμασία αλλαγής της γλώσσας των βιβλίων. Ενώ ο Όμιλος θα ίδρυε ένα πρότυπο για να δείξει στην πολιτεία και την κοινωνία έναν τύπο σχολείου και γλώσσας, με το ΔΕΟ έμεινε σε αρνητική κριτική του αρχαϊσμού και του καθαρευουσιανισμού κι απ' εκεί οι ηγήτορες κλήθηκαν να εφαρμόσουν μια μεταρρύθμιση, χωρίς να έχει γίνει καμιά εφαρμογή.

Ο Ζαμάνης δεν λαμβάνει υπόψη του ότι μια εφαρμογή των ιδεών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού αποτέλεσε το παρθεναγωγείο του Βόλου, άσχετα από την αντίδραση που συνάντησε. Επιχειρηματολογεί, όμως, όπως ο Χατζηδάκης, που υποστήριζε ότι οι μεταρρυθμιστές από το 1910 υπόσχονταν επιστημονική εργασία και σχολικά εγχειρίδια και όταν ανέλαβαν την ευθύνη της μεταρρύθμισης βρέθηκαν εντελώς απροετοίμαστοι⁴².

Β) Ετοιμάστηκαν τα βιβλία των Α' και Β' τάξεων και δεν προετοιμάστηκαν οι δάσκαλοι. Μόνο 4 μήνες μετά και μόνο στους δασκάλους των Αθηνών και τους τελειοφοίτους των διδασκαλείων έγιναν διαλέξεις για να υποστηριχθεί η γλωσσική μεταρρύθμιση με επιχειρήματα εναντίον της καθαρεύουσας γνωστά από το ΔΕΟ⁴³.

Την τελευταία μάλιστα άποψη του Ζαμάνη, τη χρησιμοποιεί ο Χατζηδάκης για να στηρίξει τις δικές του απόψεις εναντίον των Εποπτών⁴⁴.

Ο Ζαμάνης παρουσιάζει έπειτα τους ιδιωματισμούς στο Λεξιλόγιο, στο φωνητικό, στο τυπικό, στη σύνταξη και τις ορθογραφικές ιδιορρυθμίες των βιβλίων και δικαιολογεί την επιφυλακτική στάση των δασκάλων απέναντι στη γλωσσική αλλαγή, γιατί:

α) Τι απάντηση θα δώσουμε στους μαθητές του δημοτικού όταν τους διδάσκουμε στις τρεις πρώτες τάξεις τη δημοτική (μαθαίνουν δηλαδή: η γνώση - της γνώσης - τη γνώση, η χάρη - της χάρης - τη χάρη, η διάθεση - της διάθεσης - τη διάθεση) και έπειτα στις ανώτερες

³⁹ Χατζηδάκης, Γ., (1919) *Απάντησις...*, ό. π., σσ. 7-8,

⁴⁰ Ζαμάνης, Ζ., ό. π., τομ. Α' σ. 280 -282, υποσημείωση.

⁴¹ Χατζηδάκης, Γ., (1919) *Απάντησις...*, ό. π., σ. 8.

⁴² Χατζηδάκης, Γ., (1919) *Απάντησις...*, ό. π., σσ. 28-32.

⁴³ Ζαμάνης, Ζ., Τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών της δημοτ. Εκπαιδεύσεως, *Εκπαιδευτική Επιθεώρησις*, τομ. Α', τ. Ε' και ΣΤ', Μάιος - Αύγουστος 1918, σσ. 273- 275.

⁴⁴ Ο Χατζηδάκης γράφει: «Τι έγινεν ο εν αρχῇ αναγραφόμενος σκοπός προς ανωτέραν παιδαγωγικήν και καθόλου επιστημονικήν εποπτείαν του έργου του προσωπικού των διδασκαλείων της δημοτικής εκπαιδεύσεως, ενηργήθη τι, έστω και το ελάχιστον; Επώπτευσον, οδήγησαν το προσωπικόν τούτο καμμίαν φοράν; Ή τουναντίον εξηλέγχθησαν επανειλημμένως υπό του κ. διευθυντού του εν Αθήναις Διδασκαλείου τα πολυειδή αυτών σφάλματα;» Χατζηδάκης, Γ., (1919) *Απάντησις...*, ό. π., σ. 30.

τάξεις την καθαρεύουσα, (η γνώσις - της γνώσεως - την γνώσιν, η χάρις - της χάριτος - την χάριν, η διάθεσις - της διαθέσεως - την διάθεσιν);

β) Για ποιο λόγο και για πιο σκοπό επιβάλλουμε τους πάνω από 100.000 μαθητές των βόρειων γλωσσικών ιδιωμάτων να αποβάλλουν τα ιδιώματά τους πρώτα (συλλογιάσκιν, βαστάχκιν, βιάσκιν, μεταχειρίσκιν) για να μάθουν τους όχι πανελληνίους τύπους των αναγνωστικών των Α' και Β' τάξεων (συλλογίστηκε, βαστάχτηκε, βιάστηκε, μεταχειρίστηκε) και έπειτα στις ανώτερες τάξεις να αποβάλλουν και αυτούς τους τύπους για να μάθουν τους τύπους της καθαρεύουσας (εσυλλογίσθη, εβιάσθη, εβαστάχθη, μετεχειρίσθη); Αντί, βρίσκοντας τους ενδιάμεσους τύπους που χρησιμοποιήθηκαν στο θέατρο και στο χρονογράφημα, να γεφυρώσουμε το χάσμα μεταξύ της σημερινής επίσημης (δηλαδή της καθαρεύουσας) και της ζωντανής στο στόμα του λαού γλώσσας;

γ) Για ποιο λόγο και για ποιο σκοπό προτιμούμε τους παθητικούς αόριστους κτίστηκε, σκίστηκε, αντί κτίσθηκε, σχίσθηκε, όπως καθιερώθηκαν από το χρονογράφημα και το θέατρο, αφού δεν πρόκειται να τους καταστήσουμε έτσι ευληπτότερους, ούτε να συντελέσουμε μ' αυτούς στη φωνητική ενότητα, γιατί είναι αδύνατο, όπως ομολόγησε και ο Τριανταφυλλίδης, να εφαρμοσθεί στη νέα γραφόμενη ελληνική γλώσσα πέρα για πέρα η φωνητική της δημοτικής, χωρίς να καταντήσουμε στα απορριπτόμενα από τη γλωσσική και γλωσσοκοινωνική συνείδηση κατασκευάσματα του ψυχαρισμού όπως *αίσθημα*, *Αισκύλος* κ.λ.π.; Ο ίδιος ο Τριανταφυλλίδης δέχεται πως λόγιες λέξεις θα υπάρξουν στη δημοτική αρκεί να δένονται με τη μητρική και να χρησιμοποιούνται στη μητρική.

δ) Μήπως προτιμούν τέτοιους τύπους, αναρωτιέται ο Ζαμάνης, επειδή δεν πείστηκαν οι πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης, ότι η ορθολογιστική ακρότητα του Ψυχάρη ήταν άστοχη, κι ότι με τέτοια, μη εναρμονιζόμενα με την γλωσσική και γλωσσοκοινωνική μας συνείδηση αυθαίρετα γλωσσομεταρρυθμιστικά των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου μέτρα δεν θα εξαλειφθούν τα γλωσσοπλαστικά αποτελέσματα ενός αιώνα χρήσης της καθαρεύουσας και δεν θα επαναφέρουμε στη νέα γραφόμενη τη φωνητική δημοτική; Πρόκειται, επίσης, για επιχείρημα που χρησιμοποιεί ο Χατζηδάκης⁴⁵.

Σε τέτοια ερωτήματα που έθεσαν οι δάσκαλοι, συνεχίζει ο Ζαμάνης, δεν απάντησαν οι επόπτες. Ο Δελμούζος πρέπει να κατανόησε ότι ένας λόγος που απέτυχαν να πείσουν τους δασκάλους ήταν ο δισταγμός των εποπτών να «αποδείξουν και να διακηρύξουν ότι δεν ασπάζονται την ψυχαρικήν γλωσσικήν ακρότητα ότι αποφεύγουν κάθε γλωσσικό στοιχείο (λεξιλογικό, τυπικό, φωνητικό) που θυμίζει ατυχή ορθολογιστικά γλωσσοπλαστικά όνειρα του Ψυχάρη»⁴⁶. Δισταγμός που δεν μπορεί να δικαιολογηθεί, εφόσον το διάταγμα (1332, άρθρο 2) διακηρύσσει: «απαλλαγμένη παντός αρχαϊσμού και ιδιωτισμού κοινή ομιλουμένη γλώσσα» και ο Βενιζέλος στους λόγους του στη βουλή υποστήριξε τη μέση οδό, τη χρυσή τομή, αυτή τη γλώσσα που ομιλούν στις ιδιωτικές συναναστροφές οι μορφωμένες τάξεις.

Οι επόπτες λησμόνησαν το γράμμα και το πνεύμα των δηλώσεων, αρχών και διατάξεων και εισήγαγαν ιδιοματικά στοιχεία στα αλφαβητάρια.

Αυτά είναι ό,τι απεκόμισε ο Ζαμάνης από την παρακολούθηση των σεμιναρίων των ανωτέρων εποπτών και κατέθεσε τις απόψεις του γιατί ήθελε να συντελέσει στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού νόμου 1332.

Η υλοποίηση μιας τέτοιας αλλαγής είναι βάρος δυσβάστακτο, όταν ακουμπά μόνο στους ώμους τριών ανθρώπων, όσο δραστήριοι και εργατικοί κι αν είναι. Η μεταρρύθμιση πρέπει να ξεκινήσει από τα διδασκαλεία και το πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τα λόγια του: «η επί του γλωσσοεκπαιδευτικού δηλονότι ζητήματος ενιαία και ακριβώς καθωρισμένη αντίληψις και τάσις των λειτουργών της εκπαιδεύσεως, όρος σημαντικός, προς πλήρωσιν του οποίου πρώτη ασφαλής προϋπόθεσις είναι η υπό το αυτό μεταρρυθμιστικόν πνεύμα λειτουργία των διδασκαλείων και των προπαρασκευαστικών του προσωπικού της μέσης Εκπαιδεύσεως Πανεπιστημιακών σχολών»⁴⁷. Και δεν είναι συνετό να αφήσουμε μόνους τους επόπτες στην εκπλήρωση των καθηκόντων του κολοσιαίου έργου χωρίς να συνεργασθούμε όλοι, όσοι «υπό του πνεύματος του νόμου κεκλημένοι και δυνάμενοι να βοηθήσωμεν αυτούς έστω και δια των

⁴⁵ Χατζηδάκης, Γ., (1918) *Έκθεσις Σεβαστοπούλειον...*, ό. π., σ. 21.

⁴⁶ Ζαμάνης, Ζ., (1919) ό. π., σ. 279.

⁴⁷ Ο. π., σ. 283.

πικροφανών ίσως εκ πρώτης όψεως, αλλά κατά βάθος σημαντικών δια την αδιάβλητον και απρόσκοπτον πρόοδον της ποθητής μεταρρυθμίσεως αντιρρήσεών μας περί του τυχόν απροσφόρου τρόπου και των τυχόν απροσφόρων μέτρων της μεταρρυθμιστικής των ενεργείας»⁴⁸, όπως ακριβώς υποστηρίζει και ο Χατζηδάκης⁴⁹.

Οι Έλληνες διανοούμενοι πρέπει, κατά το Ζαμάνη, να σταματήσουν τον πόλεμο των χαρακωμάτων και να συνεργαστούν με τιμιότητα για τον κοινό σκοπό και την αλήθεια. Είχε την «πεποίθησιν ότι η περί του γλωσσικού και γλωσσοεκπαιδευτικού ημών ζητήματος αλήθεια δεν ευρίσκεται ούτε εις την μίαν ούτε εις την άλλην των δύο γνωστών γλωσσικών ακροτήτων, αλλ' εις την μεταξύ των δύο τούτων ακροτήτων οδόν, την οποίαν σαφώς άμα και σοφώς καθιερώνει και διαγράφει το 2^{ον} άρθρον του “περί διδακτικών βιβλίων νόμου (827) 1332” δια της φράσεως “γλώσσαν απηλλαγμένην παντός αρχαισμού και ιδιωματισμού”»⁵⁰.

Τρέφει την ελπίδα ότι τόσο οι παραπάνω κρίσεις όσο και η μετριοπαθής θέση του στο γλωσσικό α) θα εξεγείρει το ενδιαφέρον των (υπερδισχιλίων αναγνωστών) δασκάλων και στα συνέδρια θα συζητηθεί το ζήτημα εκτενώς και β) θα αποφευχθούν στη συγγραφή των αναγνωστικών οι ψυχαικές ακρότητες.

Στο βιβλίο του Παπαμιχαήλ - Α' μέρος του αλφαβηταρίου που εκδόθηκε τον Οκτώβριο του 1917 - περιέχονταν υβριστικές εκφράσεις όπως «γεροφλύαρε, γεροξεκουτιάρη, γεροτσιγκούνη, γεροξεμυλισμένη, γεροτεμπέλη, κακό χρόνο νάχεις». Οι υποδείξεις του προς τους επόπτες και το Υπουργείο για την παρείσφρυση λέξεων εκ των τριόδων, παρά την υπερασπιστική των εκφράσεων τούτων που τήρησε ο ένας από τους επόπτες (ο Δελμούζος), οδήγησε στην απαλειφή τους στη Β' έκδοση το Νοέμβριο του ίδιου έτους⁵¹.

Το γεγονός αυτό του δίνει ελπίδες ότι, α) με διορθώσεις όσων κειμένων χρειάζονται διόρθωση από τους επόπτες και την οδό που χάραξε ο Pernot με τη γραμματική της πρωτευουσιακής μας γλώσσας και β) με την έγκαιρη διαφώτιση των δασκάλων, δεν θα αποτύχει και αυτή η προσπάθεια μεταρρύθμισης⁵².

Η εκτίμηση του Ζαμάνη ότι οι απόψεις των εποπτών δεν πείθουν τους δασκάλους συνάντησε την αντίδραση μιας μερίδας των δασκάλων. Ο Διδασκαλικός Σύνδεσμος Αθηνών, εξουσιοδότησε τον πρόεδρό του (με απόφαση της Γεν. Συνέλευσης της 23^{ης} Δεκεμβρίου 1918) Λ. Χ. Καφτάνη να διαμαρτυρηθεί στη διεύθυνση του περιοδικού.

Σύμφωνα με το δημοσιευμένο στην Εκπαιδευτική Επιθεώρηση κείμενο:

Α' Ο κ. Ζαμάνης δεν είχε δικαίωμα να εκφέρει γνώμες για τα μαθήματα των εποπτών εκ μέρους των δασκάλων, γιατί δεν είχε εξουσιοδότηση για τούτο.

Β' Ο Ζαμάνης βεβαιώνει ότι οι δάσκαλοι στο σύνολό τους δεν πείστηκαν για την αλήθεια του γλωσσικού ιδανικού, χωρίς να γνωρίζει τη γνώμη των δασκάλων

Γ' Η γνώμη των δασκάλων είναι ότι τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών αποτελούν πηγή γνώσης, παρόμοια της οποίας δεν γνώρισαν μέχρι τώρα.

Δ' Η εντύπωση των δασκάλων από τα νέα αναγνωστικά είναι ότι παρά τη δυσχέρεια καθορισμού ενιαίου τύπου γλώσσας για τη σχολική χρήση, το πρόβλημα λύθηκε επιτυχώς σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, αφού οι επικριτές μόνο λίγους τύπους και λέξεις μπόρεσαν να ψέξουν

Ε' Λυπούνται γιατί σε βάρος τόσο ζωτικού και θεμελιώδους ζητήματος για την εκπαιδευτική αναγέννηση γίνεται προσωπική πολιτική από τις στήλες περιοδικού που στηρίζεται στη συνδρομή των δασκάλων, τους οποίους ενδιαφέρει μόνο το απρόσωπο συμφέρον της εκπαίδευσης⁵³.

Στην απάντησή του, που δημοσιεύεται στο ίδιο τεύχος με τη διαμαρτυρία των δασκάλων, ο Ζαμάνης σημειώνει: Πρώτο ότι πουθενά δε δηλώνει πως μεταφέρει γνώμες των δασκάλων, αλλά τη δική του προσωπική εμπειρία. Δεύτερο ότι δεν θεωρεί πως οι δάσκαλοι

⁴⁸ Ο. π., σ. 284.

⁴⁹ Χατζηδάκης, Γ., (1918) *Εκθεσις Σεβστοπούλειου ...*, ό. π., σ. 19.

⁵⁰ Ζαμάνης, Ζ., (1919) ό. π., σ. 284.

⁵¹ Τις ίδιες ακριβώς λέξεις είχαν χρησιμοποιήσει οι Χατζηδάκης και Δέλτα στις κριτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

⁵² Ζαμάνης, Ζ., (1919) ό. π., σ. 285.

⁵³ *Εκπαιδευτική Επιθεώρησις*, τομ. Β', τ. Α' Ιανουάριος 1919, σ. 20.

ταράζονται και αμφιβάλλουν για την ορθότητα του γλωσσικού ιδανικού των εποπτών και του νόμου που εύστοχα τοποθετεί το γλωσσικό ιδανικό. Το τρίτο σημείο της διαμαρτυρίας των δασκάλων συμπίπτει με τη γνώμη του Ζαμάνη ότι οι επόπτες με τα μαθήματά τους πέτυχαν να κινήσουν το ενδιαφέρον των δασκάλων για τη νεοελληνική λογοτεχνία και τη γλώσσα και για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την οργάνωση των παιδαγωγικών σχολείων. Για το τέταρτο ζήτημα, κατά το Ζαμάνη, οι απόψεις Βενιζέλου και του Τριανταφυλλίδη παρεκκλίνουν κι ότι οι ιδιοματισμοί στα αναγνωστικά δεν είναι ελάχιστοι αλλά πολλοί, ορισμένους των οποίων δημοσίευσε στο περιοδικό και Πέμπτο το κείμενο του Ζαμάνη αποδεικνύει την απρόσωπη θέση του και το άδολο ενδιαφέρον του για τα πράγματα της εκπαίδευσης, όπως έχει υποχρέωση λόγω της θέσης του στην εκπαίδευση και την κοινωνία⁵⁴.

Σε επίρρωση των απόψεών του ότι οι ανώτεροι επόπτες δεν έπεισαν τους δασκάλους και για απάντηση στο Διδασκαλικό Σύνδεσμο Αθηνών, δημοσιεύει, επίσης στο ίδιο τεύχος, εγκύκλιο του Επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων Αθηνών και συνεργάτη των ανωτέρων εποπτών, του Δημοσθένη Ανδρεάδη, προς τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων Αθηνών στην οποία σημειώνεται ότι, ενώ εκδόθηκαν τα νέα βιβλία και τόσο στα διδασκαλικά συνέδρια, όσο και στις επιθεωρήσεις των σχολείων τονίστηκε η μεγάλη σημασία της γλωσσικής μεταρρύθμισης, παρατηρεί συνεχείς και χονδροειδείς παραβάσεις του νεαρού θεσμού. Πολλοί δάσκαλοι τόσο στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων όσο και στις οδηγίες προς τους μαθητές, αλλά και στη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων και στις απαιτήσεις από τους μαθητές χρησιμοποιούν πολλές λέξεις της καθαρεύουσας. Επιβάλλεται π. χ. η εκμάθηση από τους μαθητές των όρων *γήλοφος, κλιτύες, υπώρεια, όρος, πεδιάς ή μακρά προ βραχείας τονιζόμενη περισπάται* κ.λ.π. Δεν αμφισβητεί ότι αυτά προέρχονται από παλιές έξεις κι όχι από πρόθεση, αλλά σημειώνει ότι η συνέχιση αυτής της κατάστασης αποτελεί παρωδία διδασκαλίας της δημοτικής ελληνικής γλώσσας και καταστρατήγηση ψηφισμένων νόμων. Γι' αυτό καλεί τους δασκάλους να χρησιμοποιούν στις τρεις πρώτες τάξεις του σχολείου το τυπικό της δημοτικής γλώσσας και, επειδή η εξαγωγή κανόνων δεν είναι εύκολη κατά την ώρα του μαθήματος, τους προτρέπει να προετοιμάζονται κατάλληλα στο σπίτι⁵⁵.

Σε άλλο άρθρο του ο Ζαμάνης προχωρεί σε πιο συγκεκριμένες προτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία. Παρουσιάζει παραδείγματα από το «δείγμα κλίσεως της δημοτικής» του Τριανταφυλλίδη, που διανεμήθηκε στους δασκάλους για τα ονόματα της πρώτης κλίσης και προσθέτει σ' αυτά την κατηγορία των εις - ας - άδος (Ελλάς - Ελλάδος) και εις ις - ίδος (Ελληνίς - Ελληνίδος), που από την καθαρεύουσα έχουν επικρατήσει στην πρωτευουσιακή γλώσσα, όπως επίσης και την κατηγορία των εις - εις - εως (κυβέρνησις - κυβερνήσεως) και τα αφάιρσις, κλίσις, περίστασις, Ακρόπολις, που θεωρεί ότι είναι αδύνατο να κληθούν κατά το παράδειγμα του: η βρύση της βρύσης του Τριανταφυλλίδη, *«χωρίς να προσέσουν εις το αυτί μας γλωσσοαισθητικώς παραδοξοφανή (δηλ. μαλλιαρά).* Αφού στις ανώτερες τάξεις - σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 1332 - επιβάλλεται και η διδασκαλία της καθαρεύουσας εκ παραλλήλου προς την κοινήν ομιλουμένην (δημοτικήν), για την οποία δεν υπάρχει γραμματική, γιατί δεν χρησιμοποιούμε την περιλαμβάνουσα και τους τύπους της καθαρεύουσας γραμματική του Hubert Pernot; Κατά το Ζαμάνη, πρέπει να εκδώσουμε μια γραμματική που θα περιλαμβάνει, εκτός της κοινής ομιλουμένης και τους γραμματικούς τύπους της καθαρεύουσας, πράγμα που θα συντελέσει *«Εις την ευκαίαν και υπό του νόμου βοηθουμένην αδελφωσιν των μετριοπαθών δημοτικιστών με τους μετριοπαθείς καθαρευουσιάνους, ν' αφήσωμεν δε τας ακρότητας του Ψυχαρισμού και του Αττικισμού ν' αγωνίζονται ελεύθερα εις τας κεφαλάς των ολίγων οπαδών των μόνον και όχι εντός του ιερού εδάφους των σχολείων μας»* Η διδασκαλία των κοινότερων τύπων της καθαρεύουσας μαζί με την κοινή δημοτική θα προλείανει το έδαφος για τη διδασκαλία της επίσημης καθαρεύουσας

⁵⁴ Ζαμάνης, Ζ., «Μια επιστολή περί των μαθημάτων των ανωτέρων εποπτών τ. δ. ε.», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησις*, τομ. Β', τ. Α' Ιανουάριος 1919, σσ. 15-19.

⁵⁵ «Εγκ. Επιθεωρητή Δημοτ. Σχολείων Αθηνών [Δ. Ανδρεάδη], 20 Δεκεμβρίου 1918», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησις*, τομ. Β', τ. Α' Ιανουάριος 1919, σ. 20. Πρόκειται για την ίδια Εγκύκλιο που χρησιμοποίησε ο Χατζηδάκης για να δείξει ότι οι μεταρρυθμιστές αναθέτουν στους δασκάλους να πλάσσουν τη γλώσσα που θα διδάξουν, Χατζηδάκης, Γ., (1919) *Απάντησις...*, ό. π., σσ.36-37.

στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού⁵⁶. Δηλαδή ο Ζαμάνης ζητά μια γλώσσα μικτή, όπως ακριβώς και ο Χατζηδάκης, ο οποίος λέγει: «*Ταύτην δε την κοινήν λαλουμένην, την κατ' εξοχήν εθνικήν ημών γλώσσαν, οφείλει προφανώς και συμφώνως προς τον νόμον να διδάσκη το σχολείον εις τους μικρούς μαθητάς (...) Ταύτης της μεικτής γλώσσης τα εκ της παραδόσεως καταγόμενα στοιχεία (...) Είναι μέγα και πολύτιμον εθνικόν και παιδευτικόν μέσον, διότι ταύτα αποτελούν τα ενωτικά σημεία και ημών προς αλλήλους και της νέας γλώσσης προς την αρχαίαν*»⁵⁷.

Στο τεύχος Απριλίου του 1919 ο Ζαμάνης εκφράζει την αισιοδοξία ότι η ρύθμιση του γλωσσικού ζητήματος θα ακολουθήσει μετριοπαθή κατεύθυνση. Τα στοιχεία που τροφοδοτούν την αισιοδοξία του είναι: α) Οι δηλώσεις του Ν. Πολίτη και του Σ. Μενάρδου, καθηγητών του πανεπιστημίου, στην εφημερίδα «Αθήνας», ο λόγος του Τριανταφυλλίδη στο Α' συνέδριο των επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης, στον οποίο, τόσο στη γλωσσική μορφή που χρησιμοποίησε, όσο και στις γλωσσορρυθμιστικές του ιδέες, παρουσίασε «*εν σχέση με τους περυσινούς του λόγους καταφανή επί το καθαρευουσιανικότερον εξέλιξιν*»⁵⁸ και, τέλος, οι απόψεις που εξέφρασε ο Παλαμάς. Ο τελευταίος, θιασώτης του δημοτικισμού, στο «Νέον Αιώνα» (τεύχος Ιανουαρίου 1919) «*προσπαθών φρονιμώτατα να προφυλάξη αυτούς (τους επόπτες) από υπερβολάς απειλούσας το ναυάγιον της ιδέας [γράφει]: “η εργασία τους πρέπει να γίνεται πολύ μελετημένη με περισσότερη σκέψη και με λιγώτερη καρδιά, με περίσσια προσοχή και σύνεση και με αναγκαίαν απόφασι, να συμβιβάζη κάθε ώρα και στιγμή τα δυσκολοσυμβίβαστα (...) ο ίδιος ο Ψυχάρης, αν έμπαινε στο Υπουργείο, και με απόλυτη πληρεξουσιότητα, μου φαίνεται πως θα ένιωθε κάποτε την ανάγκη να ρίξη λίγο νερό στο κρασί του”*». Με βάση το κείμενο του Παλαμά, ο Ζαμάνης καλούσε τους δασκάλους να συγκρίνουν τις απόψεις αυτές με τις δικές του συστάσεις για να κρίνουν ορθότερα τη στάση του⁵⁹.

Οι απόψεις του Ζαμάνη δεν έμειναν αναπάντητες. Ο Δελμούζος τον συγκαταλέγει ανάμεσα στους «*παραγνωρισμένους*», που προσπάθησε να κρατηθεί σε επιστημονική επίκριση των αναγνωστικών. Κινήθηκε, όμως, στο οπλοστάσιο του Χατζηδάκη και κατέφυγε στην πρωτευουσινική γλώσσα του Pernot, χωρίς να δώσει θετικό υπόδειγμα γραπτού λόγου⁶⁰. Ο επιθεωρητής και συγγραφέας σχολικών βιβλίων Νώντας Έλατος [Επαμεινώνδας Παπαμιχαήλ] απέδειξε πως τα υποδείγματα που πρότεινε ο Ζαμάνης δεν είχαν γλωσσική ενότητα για την οποία έψεγε τα νέα αναγνωστικά και η «*πρωτευουσινική*» γλώσσα των μορφωμένων επίσης περιείχε ιδιωματικές λέξεις, ενώ σε μια ζωντανή γλώσσα η διάλεκτος είναι «*πηγή αστείρευτη που ποτίζεται και ξανανιώνει*»⁶¹.

Δεν θα επεκταθούμε σε άλλες απόψεις του Ζαμάνη στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης. Ο Ζαμάνης είναι ιδεαλιστής παιδαγωγός. Χωρίς να απορρίπτει την ανάγκη της υλικής ανάπτυξης και της ευημερίας των λαών, θεωρεί ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού με διάρκεια, αποδεδειγμένα από τους υλικούς όρους της ζωής. Αυτά τα χαρακτηριστικά και τις ηθικές αρχές πρέπει να χρησιμοποιήσουμε για να οργανώσουμε τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Στα προβλήματα που ταλανίζουν τον ελληνισμό και την εκπαίδευσή του την περίοδο αυτή ακολουθεί ένα μέτρο. Με μια τέτοια στάση αναζητεί τη χρυσή τομή ανάμεσα στην αρχαιότητα και το σύγχρονο κόσμο, ανάμεσα στη λαϊκή και λόγια παράδοση και καλεί τους μετριοπαθείς καθαρευουσιάνους και τους μετριοπαθείς δημοτικιστές να βρουν μια κοινή λύση και να απομονώσουν τις ακρότητες. Την απλοποίηση της καθαρεύουσας και την προσεκτική εισαγωγή στοιχείων της δημοτικής υποστήριζε και το 1914, όταν ως εισηγητής της κριτικής επιτροπής για τα αναγνωστικά συνηγορούσε «*πάσης φρονίμου προσπαθείας προς εισαγωγήν “σπερμάτων” της κοινής*

⁵⁶ Ζαμάνης, Ζ., «Γραμματικά ζητήματα», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τομ. Β', τ. Γ' Μάρτιος 1919, σσ. 110-112.

⁵⁷ Χατζηδάκης, Γ., (1919) *Απάντησις...*, ό. π., σ. 41.

⁵⁸ Ζαμάνης, Ζ., «Ευοίωνα γλωσσορρυθμιστικά σημεία», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τομ. Β', τ. Δ' Απρίλιος 1919, σσ. 130-131.

⁵⁹ Ζαμάνης, Ζ., «Μια επιστολή περί των μαθημάτων των ανωτέρων εποπτών τ. δ. ε.», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τομ. Β', τ. Α' Ιανουάριος 1919, σ. 19.

⁶⁰ Δελμούζος, Α., (1919) «Η αντίδραση», *ΔΕΟ*, τομ. 7, 1917-1919, σσ. 227-228.

⁶¹ Έλατος, Νώντας (1919) «Έλεγχος κριτικής Ζαμάνη για τα νέα αναγνωστικά», *περιοδ. Εκπαιδευτικός Ερευνητής*, Έτος Γ', περίοδος Β', 31 Μαρτίου, σσ. 11-13.

ομιλουμένης γλώσσης εις τον γραπτόν ημών λόγον»⁶². Πρόκειται, όμως, για θέσεις που τον οδηγούν σε ταύτιση με τις απόψεις του Χατζηδάκη.

Το 1919, ως παράρτημα αρ. 2 του «Δελτίου του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως» δημοσιεύτηκε εργασία του Μπούτουρα για την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος⁶³. Ο Μπούτουρας μελετά το φαινόμενο της διγλωσσίας και καταλήγει ότι με ευθύνη του Χατζηδάκη το γλωσσικό έγινε κοινωνικό ζήτημα. Η κοινωνική μορφή του ζητήματος πρέπει να εκλείψει και να περιοριστεί στους ειδικούς και μόνο στα προβλήματα που συνδέονται με τη μεταρρύθμιση. Κατά τη γνώμη του η μεταρρύθμιση είναι κατ' αρχάς ορθή και η μέχρι τώρα πορεία έδειξε ότι οι πρωταγωνιστές της έχουν επίγνωση των δυσχερειών της και δεν παρασύρονται από γνώμες των άκρων. Κι αν γίνονται παρεκτροπές στις λεπτομέρειες δεν δικαιολογούν την πολεμική, αλλά είναι απαραίτητοι και συμβιβασμοί.⁶⁴

Ο Ζαμάνης χρησιμοποιεί το κείμενο του Μπούτουρα για να επιβεβαιώσει και να ενισχύσει τις δικές του απόψεις για συμβιβασμό ανάμεσα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική⁶⁵, αλλά διαφωνεί μόνο στο γεγονός ότι το γλωσσικό αποτελεί θέμα μόνο των ειδικών, τη στιγμή που υπάρχει πρόβλημα ορισμού των ειδικών. Διαφωνεί με τον περιορισμό του προβλήματος σε ένα στενό κύκλο ειδικών και προτείνει τη σύγκληση πανελληνίου γλωσσικού συνεδρίου, επειδή αφ' ενός φοβάται τις ατομικές λύσεις που μπορεί να δώσει ο Τριανταφυλλίδης κι απ' την άλλη φοβάται να βγει το γλωσσικό ζήτημα στους δρόμους. Με τη συμμετοχή γλωσσολόγων, παιδαγωγών, λογοτεχνών θα λυθεί το ζήτημα και η κυβέρνηση θα νομοθετεί με βάση τα επίσημα πορίσματα⁶⁶. Κατά το Ζαμάνη η εργασία του Μπούτουρα είναι διαφωτιστική, αλλά θα ήταν ακόμη πιο χρήσιμη αν περιλάμβανε και τις απόψεις του συγγραφέα της γραμματικής της πρωτεύουσας μας γλώσσας H. Pernot, η οποία πρέπει να αποτελέσει την επίσημη γραμματική της γραπτής γλώσσας, εφόσον πρόκειται για τη γλώσσα του θεάτρου και του χρονογραφήματος, που τόσο ευχάριστα διαβάζεται και ακούγεται⁶⁷.

Η εκλογική ήττα του Βενιζέλου και η κυβερνητική μεταβολή θα διακόψει τη μεταρρύθμιση, ενώ οι πρωτεργάτες της Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης θα παραιτηθούν. Η νέα κυβέρνηση θα προβεί σε εκδοκνητικές απολύσεις και μαζικές μεταθέσεις των εκπαιδευτικών, υποστηρικτών του Βενιζέλου⁶⁸.

Η κριτική υποστήριξη της Βενιζελικής μεταρρύθμισης (η υποστήριξη των απόψεων του Βενιζέλου και των νομοθετικών ρυθμίσεων, αλλά όχι των σχολικών εγχειριδίων) στέρησε από το Ζαμάνη τη συγκεκριμένη θέση, όχι όμως και τη δημόσια υπηρεσία. Με Β. Δ. που εκδόθηκε στις 19 Νοεμβρίου του 1920 μετακινήθηκε στο Διδασκαλείο Τρίπολης⁶⁹, ενώ τη θέση του πήρε ο Σπ. Καλλιάφας⁷⁰, ο οποίος διηύθυνε μέχρι τότε το Διδασκαλείο Ιωαννίνων. Ο Ζαμάνης δεν δέχτηκε τη θέση, παραιτήθηκε από τη δημόσια υπηρεσία και ίδρυσε ιδιωτικό σχολείο στο Φάληρο⁷¹.

⁶² Τριανταφυλλίδης, Μ., (1917-1919) «Quo usque tandem, Η νέα σχολική γλώσσα και ο κος Χατζηδάκης», ΔΕΟ, τομ. 7^{ος}, σ. 109.

⁶³ Μπούτουρας, Αθανάσιος, Χ., (1919) *Επισκόπηση της ιστορίας του γλωσσικού ζητήματος και κριτική επί των σχετικών γνωμών*, Αθήνα: Μιχ. Μαντζεβελάκης.

⁶⁴ Μπούτουρας, Αθανάσιος, Χ., (1919) *Επισκόπηση...*, ό. π., σσ.47-49.

⁶⁵ Ζαμάνης, Ζ., «Επισκόπηση της ιστορίας του γλωσσικού ζητήματος και κριτική επί των σχετικών γνωμών», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τομ. Β', τ. Θ', Σεπτέμβριος 1919, σσ. 303-306.

⁶⁶ Ζαμάνης, Ζ., «Παρατηρήσεις επί του συμπεράσματος του κ. Μπούτουρα», *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τομ. Β', τ. Θ', Σεπτέμβριος 1919, σσ. 307-308.

⁶⁷ Ζαμάνης, Ζ., ό. π., σ. 308.

⁶⁸ Για τις διώξεις εκπαιδευτικών από την κυβέρνηση των Λαϊκών βλπ. και Δ. Φ. [Γληνός], «Παιδεία και πολιτική, Έργα και ημέραι του Υπουργείου της Παιδείας», ΔΕΟ, τομ. 9, (1921) σσ. 94-98.

⁶⁹ Ε. τ. Κ. αρ. 260, 19 Νοεμ. 1920, τ. Γ'

⁷⁰ Ε. τ. Κ. αρ. 264, 24 Νοεμ. 1920, τ. Γ'

⁷¹ Στο αρ. 228 ΦΕΚ (14/9/1923) δημοσιεύτηκαν οι τοποθετήσεις διευθυντών 13 Διδασκαλείων. Στην Τρίπολη τοποθετήθηκε ο Παρασκευόπουλος. Ο Ζαμάνης δεν εμφανίζεται πουθενά (Βλ. και περιοδ. *Εργασία*, τ. 1, 1923, σ. 20). Πολύ αργότερα (1934) θα επανέλθει στην υπηρεσία και στη συνέχεια θα συνεργαστεί με το μεταξικό καθεστώς, αφού θα γίνει διευθυντής Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Θεσσαλονίκη, Αλεξανδρούπολη) και Γενικός Επιθεωρητής μέχρι το 1940.

Το γεγονός ότι ο Διευθυντής του Μαρασλείου Διδασκαλείου, του κεντρικού Διδασκαλείου της χώρας, στέκεται κριτικά απέναντι στον τύπο της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκε στα αναγνωστικά, με απόψεις ίδιες σχεδόν με του κυρίου αντιπάλου της μεταρρύθμισης, του Γεωργίου Χατζηδάκη, και προσπαθεί να επηρεάσει τα πράγματα σε μια πιο καθαρευουσιάνικη κατεύθυνση, χωρίς να αντιμετωπίζεται με διοικητικά μέτρα δείχνει: Ή ότι είχε προστάτες ανάμεσα στους πολιτικούς των Φιλελευθέρων, οι οποίοι συμφωνούσαν μαζί του και άρα έχουμε ακόμη ένα δείγμα ότι η εκπαιδευτική πολιτική του Βενιζέλου - η σχετική με τη γλώσσα των βιβλίων - βάλλεται εκ των έσω ή ότι δεν υπάρχουν παιδαγωγοί με αντιλήψεις πιο κοντινές σ' αυτές των πρωτεργατών της μεταρρύθμισης και μπορούμε να υποθέσουμε ότι το στελεχιακό δυναμικό της εκπαίδευσης, οι παιδαγωγοί, στέκονται εχθρικά απέναντι στη μεταρρύθμιση, επηρεάζοντας, όμως, έτσι τόσο τους σπουδαστές των διδασκαλείων όσο και τους δασκάλους της πράξης. Με τέτοιους όρους ήταν δύσκολο η μεταρρύθμιση, όπως σχεδιάστηκε, να υποστηριχτεί και να επιβιώσει.

«Είναι ακόμα ένας δρόμος μακρινός!...»:

**Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας από μετάφραση
στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου (1929-1932) και
η υποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης**

Βασίλης Α. ΦΟΥΚΑΣ

Λέκτορας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. (υπό διορισμό)

vasilis_foukas@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει: α) τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση ως παιδαγωγικό μέτρο ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (1929-1932), των αρχών της «Νέας Αγωγής» και του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού», β) τις απόψεις των ελλήνων παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συγκεκριμένη ρύθμιση και το ρόλο της στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και, γ) την υποδοχή και διάχυση του μέτρου αυτού από τους Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης, και, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτή διατυπώνεται στο *Δελτίο της Ο.Λ.Μ.Ε.*, και, συμπληρωματικά, σε αυτοβιογραφικά κείμενα εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine: a) the translation as a pedagogical measure in the teaching of Ancient Greek in the context of educational reform (1929-1932), the principles of «Progressive Education» and «Educational Demotism», b) the views of Greek educators and Secondary Education's teachers about this measure and its role in the qualitative improvement of the educational process, and c) the welcoming and diffusion of this measure by the School Counselors and teachers of Secondary Education, as they were expressed through the magazine titled «*Deltion of the Association of Secondary Education Teachers*» and, furthermore, through autobiographical teachers' texts.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1929-1932 αποτελεί σημαντική τομή στην ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (Δημαράς, 1988: μς'-μθ', Μπουζάκης, 2002³: 63-68, Δημαράς, 2003: 208, Τερζής, 2010: 321-323) και το Πρόγραμμα του 1931, που την υποστηρίζει, το «αξεπέραστο όριο», κατά τον Αλ. Δημαρά (1984: 83-90). Η θέση αυτή τεκμηριώνεται με δύο, κυρίως, επιχειρήματα: *πρώτον*, διότι πρόκειται για την πιο ολοκληρωμένη, έως εκείνη τη χρονική περίοδο, προσπάθεια αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία και γίνεται νόμος του κράτους, και, *δεύτερον*, διότι αφορά τόσο στα «εξωτερικά» στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε ζητήματα που άπτονται της «εσωτερικής» του δομής¹.

Στην παρούσα εργασία δεν κάνουμε λόγο για τα μέτρα της μεταρρύθμισης αυτής που αφορούν στην οργανωτική πλευρά της εκπαίδευσης, αλλά εστιάζουμε στις ρυθμίσεις που στοχεύουν στον πυρήνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, εκείνο που απασχολεί την παρούσα εργασία, είναι η εισαγωγή, για πρώτη φορά της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση στις τάξεις του Γυμνασίου -έστω και αν η αναλογία μεταξύ διδασκαλίας από το πρωτότυπο και μετάφρασης δεν προσδιορίζεται

επακριβώς- και, συνακόλουθα, τα μέτρα που λαμβάνονται με σκοπό την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκειμένου να υποστηριχθεί η παραπάνω ρύθμιση (ίδρυση Πειραματικών Σχολείων, αποστολή εκπαιδευτικών στο εξωτερικό για περαιτέρω σπουδές², οργάνωση Εκπαιδευτικών Συνεδρίων³). Με τις προσπάθειες αυτές γίνεται φανερό, ότι η κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου⁴, με υπουργούς Παιδείας, αρχικά, τον Κ. Γόντικα και, στη συνέχεια, τον Γ. Παπανδρέου⁵, προχωρά στην εφαρμογή των βασικών απόψεων της φιλελεύθερης τάσης του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» (Δημαράς, 2003: 209).

Η παρούσα εργασία, επομένως, θέτει τρεις στόχους: α) να μελετήσει τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση ως παιδαγωγικό μέτρο ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (1929-1932), των αρχών της «Νέας Αγωγής» και του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού», β) να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει τις απόψεις των ελλήνων παιδαγωγών, των στελεχών της διοίκησης και των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συγκεκριμένη ρύθμιση και το ρόλο της στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και, γ) να διερευνήσει την υποδοχή και διάχυση του μέτρου αυτού από τους Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης, και, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτή διατυπώνεται στο *Δελτίο της Ο.Α.Μ.Ε.*, και, συμπληρωματικά, σε αυτοβιογραφικά κείμενα εκπαιδευτικών.

1. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ Η «ΑΠΑΡΧΗ»

Το ζήτημα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση στη νεοελληνική εκπαίδευση και μαζί η αντιπαράθεση για τη χρήση των μεταφράσεων στο σχολείο (Βαρμάζης, 1983, Βαρμάζης, 1992 και Τζήκας, 2004) ανάμεσα σε «διανοούμενους» (Φραγκουδάκη, 1992⁷, Νούτσος, 1997: 13-22, Σταυρίδη-Πατρικίου, 2007: 63-71) με διαφορετικές κοινωνικές, ιδεολογικές, πολιτικές και παιδαγωγικές αφετηρίες γεννιούνται με την εισαγωγή των αρχών της «Νέας Αγωγής» στην Ελλάδα και την εμφάνιση του κινήματος του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού».

Το 1902 ο Φ. Φωτιάδης παρουσιάζει την επικρατούσα γλωσσο-εκπαιδευτική κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση και, παράλληλα, εκθέτει τα επιχειρήματα του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού», αναφορικά με το ζήτημα που εξετάζουμε: «...ή σπουδή τῆς ἀρχαίας, ἐννοῶ πάντοτε, ἢ ἐντὸς τοῦ σχολείου καὶ ὅπως γίνεται, εἶναι ἐπιβλαβὴς ὡς πρὸς τὸν μαθητὴν, ὡς πρὸς τὸ σχολεῖον, ὡς πρὸς τὸ γένος· ἐπιβλαβὴς διὰ τὴν ὅλην σχολικὴν διδασκαλίαν, τῆς ὁποίας συνεχῶς ἐμποδίζει τὸ ἔργον, ὅτι εἶναι ὀλεθρία διὰ τὴν γλωσσικὴν ἄσκησιν τοῦ μαθητοῦ καὶ ὀλεθρία διὰ τὸν σχηματισμὸν τῆς ἐθνικῆς γλώσσης...» (Φωτιάδης, 1902: 214). Και σε άλλο σημείο σημειώνει: «...Ἀλλὰ δὲν σταματᾷ ἐδῶ ἡ βλάβη...εἰς αὐτὴν τὴν ἀγραμμάτιστον γραμματικομανίαν... πρέπει νὰ προσθέσωμεν καὶ ἄλλην ψυχικὴν βλάβην. Ἡ σπουδὴ τῆς ἀρχαίας ἀρχίζει εἰς τὴν ἡλικίαν θετικῶς ἀκατάλληλον καὶ μὲ κείμενα ὑπερθετικῶς ἀκατάλληλα. Τὰ κείμενα αὐτὰ εἶναι ἀδύνατον νὰ ἐνδιαφέρουν καὶ συγκινήσουν καὶ θερμάνουν παιδικὰς ψυχὰς...» (Φωτιάδης, 1902: 232).

Ο Φ. Φωτιάδης πιστεύει ότι τα Αρχαία Ελληνικά κείμενα πρέπει να διδαχθούν από ξενόγλωσσες μεταφράσεις, διότι: «αἱ καθαρεύουσαι ἀττικοφανεῖς μεταφραστικαὶ ἀσκήσεις μας προσπαθοῦν μόνον ν' ἀφήσουν ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερας λέξεις τὰς ἰδίας, ἀνερμηνεύτους, δηλαδὴ ἀφίνουν νεκρὸν ἢ σκοτῶνουν καὶ τὸν ζωντανότερον συγγραφέα καὶ βυθίζουν εἰς τὸ σκότος καὶ τὸν εὐφυῆ μαθητὴν» (Φωτιάδης, 1902: 219).

Το νέο στοιχείο, επομένως, το οποίο φέρνει στο προσκήνιο η άποψη του Φ. Φωτιάδη δεν είναι η αναγκαιότητα ή μη των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά η αντικατάσταση του πρωτοτύπου από το κείμενο της μετάφρασης. Για τους λόγους αυτούς ο ίδιος αξιολογεί πολύ θετικά τη μετάφραση της *Ιλιάδας* από τον Αλ. Πάλλη, ο οποίος, κατά τον Φ. Φωτιάδη: «ἔκαμε σήμερα διὰ τὸν λαόν, διὰ τὰ παιδιά μας ὅ,τι ἔκαμε ἄλλοτε ὁ Πεισίστρατος διὰ τὸν καιρὸν του. Ὁ Ὅμηρος μπορεῖ νὰ ζαναρχίσει νὰ ζεῖ διὰ τὸν λαόν του...» (Φωτιάδης, 1902: 250). Είναι φανερό, επομένως, ότι πρόθεση των οπαδών της «Νέας Αγωγής» και του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» είναι η μετατροπή του έως τότε

αποκλειστικά γλωσσικού μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών (αρχαιογλωσσία) σε μάθημα ευρύτερης αρχαιογνωσίας.

Παρενθετικά, σε επίπεδο προθέσεων, τάσεων και «εφαρμογών», έως το 1929, θα πρέπει να σημειώσουμε τέσσερις σημαντικούς «σταθμούς» αναφορικά με το θέμα που μελετούμε:

«*Σταθμός*» *πρώτος*: Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908-1911). Ο Αλ. Δελμούζος διδάσκει για πρώτη φορά *Οδύσσεια* από μετάφραση του Ι. Πολυλά, *Ιλιάδα* από μετάφραση του Αλ. Πάλλη και *Αντιγόνη* του Σοφοκλή από μετάφραση του Δ. Μάνου (Δελμούζος, 1950: 135-139, 176-234), αναλύει το ζήτημα των μεταφράσεων και δίνει πρακτικά παραδείγματα δημιουργικής χρήσης τους⁶. Για τη συμβολή του σχολείου του Βόλου στη διδασκαλία των Αρχαίων από μετάφραση, ο ίδιος ο Αλ. Δελμούζος αναφέρει: «...Για πρώτη φορά ένα νεοελληνικό σχολείο ανώτερο προσπαθεί να κλείση στο πρόγραμμά του ολόκληρο τον ελληνικό πολιτισμό στην εξέλιξή του, στα κύρια στάδιά της, από τους κλασικούς ως την εποχή μας. Να δώσει την ουσία του και όχι τύπους νεκρούς, να δώσει τις πιο σημαντικές του εκδηλώσεις, όσες βέβαια μπορούσαν να παρακολουθήσουν παιδιά ορισμένης ηλικίας. Και τη βάση στο πρόγραμμα αυτό την έδινε ο νεοελληνικός πολιτισμός με τα πιο ζωντανά του στοιχεία, εκείνα που η παιδεία μας τότε ή δεν τα ήξερε ή τα περιφρονούσε...» (Δελμούζος, 1958: 223). Θέτει, όμως, και τους προβληματισμούς του και τους περιορισμούς που προκύπτουν από την επιλογή των μεταφράσεων. Χαρακτηριστικά σημειώνει: «*Σκοπός μας δεν είναι να δώσουμε όπως όπως κάποιο πασάλειμμα από αρχαιογνωσία με μασκαρέματα και παρωδίες μεγάλων. Ποιητής ή πεζός που δεν έχει ακόμη τον καλό μεταφραστή του, καλύτερα να μη διδαχτεί όλωσδιόλου*» (στο: Παπανούτσος, 1978: 254).

«*Σταθμός*» *δεύτερος*: Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή. Το 1921-1922 η φιλόλογος Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου διδάσκει στην Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή του Δ. Γληνού το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας εφαρμόζοντας τις αρχές του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» και αξιοποιώντας την ελληνική αρχαιότητα δημιουργικά (Ζιώγου, 2007: 303-326 και Μπέλλα, 2011: 120-123).

«*Σταθμός*» *τρίτος*: Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών. Από το 1923 έως το 1926 ο Αλ. Δελμούζος διδάσκει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο εφαρμόζοντας για δεύτερη φορά τις απόψεις του αναφορικά με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στη χρήση των μεταφράσεων⁷.

«*Σταθμός*» *τέταρτος*: Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης (1926 και εξής). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή, στη δεκαετία του 1930, των πρώτων πτυχιούχων της Σχολής, διότι αυξάνουν τον αριθμό των φιλόλογων που δίνουν στη σχολική μετάφραση ουσιαστικότερο περιεχόμενο και αξία. Άλλωστε, η Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης, από την ίδρυσή της, έχοντας νέο προσανατολισμό και στόχους, επιδιώκει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα οδηγήσουν στην αλλαγή σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας, και, συνεκδοχικά, στην πολυπόθητη γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο πλαίσιο αυτό συμβάλλει η φυσιογνωμία της νέας Σχολής, η οποία διαμορφώνεται από την επικράτηση των οπαδών του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού»⁸, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη δημοτική γλώσσα στον επιστημονικό λόγο και εκπαιδεύουν φιλόλογους, οι οποίοι με τη σειρά τους δρουν πολλαπλασιαστικά σε ολόκληρη τη χώρα (Φούκας, 2011), διαχέοντας τις νέες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και γλωσσικές θέσεις και αντιλήψεις (Φούκας, 2010).

2. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1929 ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1931: ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, επομένως, πρέπει να ενταχθεί στο ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό κλίμα της περιόδου (Μπουζάκης, 2007: 148-153). Κυρίαρχα συστατικά στοιχεία του πλαισίου αυτού αποτελούν: α) η μεγάλη πολιτική δύναμη που αποκτά η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων μετά τις εκλογές του 1928, β) η αναμφίβολα σημαντική προσωπικότητα του Ελ. Βενιζέλου, ο οποίος έχει την ικανότητα να συμβιβάζει προκειμένου να εξασφαλίσει ισορροπίες, γ) η «συναίνεση», σε αρχικό τουλάχιστον επίπεδο προθέσεων και αρχών, των πολιτικών δυνάμεων, κυρίως, του

Δημοκρατικού Κόμματος, η οποία, ασφαλώς, έχει να κάνει και με την προσωπικότητα και τις ιδεολογικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές απόψεις και θέσεις του προέδρου του, Αλ. Παπαναστασίου⁹, δ) η οικονομική κρίση και η ανάγκη αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα, η οποία εκφράζεται με το κίνημα του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» (νέο ιδεολόγημα αποτελεί η εθνική αναγέννηση), ε) η αξιοποίηση σημαντικών προσωπικοτήτων, παιδαγωγών και εκπαιδευτικών, σε επιτελικές θέσεις, οι οποίοι είναι υποστηρικτές των αρχών της «Νέας Αγωγής», και, στ) η σαφής εικόνα, την οποία έχουν αποκτήσει οι ενδιαφερόμενες κοινωνικές ομάδες (κυρίως εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/ τριες) αναφορικά με τα αποτελέσματα των εκ-συγχρονιστικών μέτρων (Ανώτερο Παθναγωγείο Βόλου-«Αθεϊκά», μεταρρύθμιση 1917-20).

Ο Γ. Παπανδρέου, γενικός εισηγητής των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, κατά τη διάρκεια της συζήτησης στη Βουλή, το 1929, προσδιορίζει το πλαίσιο της νέας μεταρρύθμισης: «...νὰ τεθῇ τέρμα εἰς μίαν περίοδον ψευδοῦς κλασικισμοῦ καὶ ρωμαντισμοῦ καὶ νὰ ἐγκατασταθῇ ἡ νέα θετική περίοδος τῆς προσαρμογῆς πρὸς τὰς συγχρόνους πραγματικότητας...» (στο: Μπουζάκης, 2002³: 720).

Οι φιλοσοφικές και, συνεκδοχικά, εκπαιδευτικές/ παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το νέο νόμο, αναφορικά με το ζήτημα που μας απασχολεί, διαγράφονται στα κείμενα των εισηγητικών εκθέσεων που κατατίθενται στη Βουλή. Ειδικότερα, σημειώνεται: «...Ἀλλ' ἐκτός τοῦ μονομεροῦς καὶ ἀκάμπτου προγράμματος τῶν κλασσικῶν σχολείων καὶ ἡ μέθοδος τῆς διδασκαλίας δὲν εἶναι ἡ πρέπουσα... Καὶ δὲν θὰ ἀπορήσωμεν..., οὐδὲ θὰ ἐκπλαγῶμεν διὰ τὸ πνεῦμα τοῦ σχολαστικισμοῦ τὸ ὁποῖον ἐπὶ μακρὸν ἐβάρυνε τὰ σχολεῖα καὶ τὸ ὁποῖον δὲν ἀπεσείσθη εἰσέτι... Ἐν τῶν σπουδαιότερων αἰτίων τοιαύτης καταστάσεως εἶναι καὶ αἱ ἐπὶ μακρὸν κρατήσασαι ἀντιλήψεις περὶ τῆς διδασκαλίας τῆς γλώσσης ἐν τοῖς σχολείοις...» (στο: Μπουζάκης, 2002³: 660).

Παρά το γεγονός, όμως, της ιδιαίτερης έμφασης -έως σημείου μονομέρειας- που διαπιστώνεται στον προσανατολισμό της νεοελληνικής εκπαίδευσης για σχεδόν μία εκατονταετία, έως το 1929, η κυβέρνηση καταλήγει ότι: «...Μία τῶν μεγίστων ἐλλείψεων οὐ μόνον τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μας κόσμου ἀλλὰ καὶ ὁλοκλήρου τοῦ ἐπιστημονικοῦ κόσμου τῆς χώρας εἶναι ὅτι οὗτος ἐλάχιστα ἔχει θρέψει τὴν σκέψιν του καὶ τὴν ψυχὴν του μὲ τοὺς ἀνεκτιμήτους θησαυροὺς τῆς ἀρχαίας κλασσικῆς φιλολογίας. Ἡ ἀνάγνωσις ὀλίγων σελίδων ἀρχαίων συγγραφέων εἰς τὸ Γυμνάσιον,... ἀμυδροτάτην καταλείπει ἀνάμνησιν τοῦ ἀρχαίου πολιτισμοῦ, διότι καὶ τὸ ποσὸν τῆς διδασκαλίας ὕλης ἦτο ἐλάχιστον, καὶ ἡ ἡλικία, καθ' ἣν ἐγένετο ἡ διδασκαλία οὐχὶ ἡ κατάλληλος καὶ ὁ τρόπος τῆς διδασκαλίας ἦτο τοιοῦτος.... Τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι ὅτι ὁλος αὐτὸς ὁ θησαυρὸς τοῦ ἀρχαίου πολιτισμοῦ, τοῦ ἐθνικοῦ ἡμῶν πολιτισμοῦ,... παρ' ἡμῖν παραμένει ἀποκεκλεισμένος τελείως ἀπὸ τὴν ψυχὴν τῶν νεοελλήνων... Ἀφοῦ καὶ οἱ ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοί, οἱ ὡς ἐκ τοῦ ἐπαγγέλματός των ὑποχρεωμένοι νὰ ἀναστρέφονται διηνεκῶς μετὰ τῶν ἀρχαίων συγγραφέων σμικροτάτην ἔχουσι τὴν γνωριμίαν μὲ συγγραφεῖς ἐκτὸς ἐκείνων, οὓς εἶναι ὑποχρεωμένοι νὰ διδάσκωσιν ἐν τοῖς σχολείοις...» (στο: Μπουζάκης, 2002³: 698).

Για τους λόγους αυτούς και για την περαιτέρω και σε βάθος κατάρτιση των εκπαιδευτικών ο εισηγητής προτείνει το κράτος να αναλάβει τη φροντισμένη έκδοση μεταφράσεων, χωρίς να θεωρείται η ενέργεια αυτή «ιεροσυλία», απαντώντας με τον τρόπο αυτό στους «αντιφρονούντες»: «...ἐὰν τὸ Κράτος ἀναλάβῃ τὴν πρωτοβουλίαν τῆς ἐκδόσεως ἀρίστων μεταφράσεων καὶ κλασσικῶν ἔργων, ἃς νὰ καταστήσῃ κτῆμα ὄλων τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν καὶ νὰ παράσῃ τὴν δυνατότητα τῆς διαδόσεως αὐτῶν εἰς ὅσον τὸ δυνατὸν εὐρύτεραν ἔκτασιν ἐν τῇ κοινωνίᾳ... Μέχρι τινός, ἐφ' ὅσον ἐκράτει τοὺς ὀφθαλμοὺς ἡμῶν κεκλεισμένους ἢ ἀχλὺς τοῦ δεισιδαίμονος φετιχισμοῦ, ἢ μετάφρασις τῶν ἀρχαίων ἀριστουργημάτων ἐθεωρεῖτο καθαρὰ ἱεροσυλία. Καὶ ἐνῶ πάντες οἱ πεπολιτισμένοι λαοὶ εἶχον τὴν εὐτυχίαν νὰ ἐντρυφῶσι εἰς τοὺς ἀρχαίους συγγραφεῖς διὰ μεταφράσεων εἰς τὴν γλῶσσαν των, μόνον εἰς τοὺς ἀπογόνους τῶν ἀρχαίων συγγραφέων ἀπηγορεύετο ἡ εἴσοδος εἰς τὰ ἄδύτα

τῆς ἀρχαίας σοφίας, ἐκτὸς ἐὰν ἐγίνετο αὕτη διὰ τῆς κλειδός...» (στο: Μπουζάκης, 2002³: 699).

Έτσι, με το πρόγραμμα του 1931 (Νούτσος, 1979 και Αντωνίου, 1987-1989) εισάγεται για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο η χρήση της μετάφρασης στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών παραπληρωματικά και με διαφορετικές ρυθμίσεις από τάξη σε τάξη. Με τη μετάφραση προβλέπεται να συμπληρώσουν οι μαθητές τις γνώσεις τους για το έργο κάποιου συγγραφέα ή κάποιου γραμματειακού είδους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα εξασφαλίζει τη διδασκαλία των ομηρικών κειμένων και του Ηροδότου από μετάφραση στις πρώτες τάξεις του νεοσύστατου εξατάξιου Γυμνασίου, διαθέτοντας αποκλειστικές ώρες για την ερμηνεία τους, ενώ η θέση της μετάφρασης στη διδασκαλία των κειμένων στις μεγαλύτερες τάξεις είναι συμπληρωματική. Όλα τα εκτενή κείμενα διδάσκονται από το πρωτότυπο, η διδασκαλία τους, όμως, ολοκληρώνεται «δι' ἀναγνώσεως ἐκ γλαφυρὰς μεταφράσεως». Στο Πρόγραμμα π.χ. της Δ' τάξης σημειώνεται: «*Ἀνάγνωσις καὶ ἐρμηνεία δύο ἐκ τῶν Ὀλυνθιακῶν καὶ ἐνὸς Φιλίππικου τοῦ Δημοσθένους, συμπληρουμένη δι' ἀναγνώσεως δοκίμου μεταφράσεως ἐκλεκτῶν μερῶν τοῦ Περί στεφάνου λόγου, ὡς καὶ ἀνάγνωσις δοκίμου μεταφράσεως τοῦ Κατὰ Λεωκράτους λόγου τοῦ Λυκούργου*», και στο Πρόγραμμα της Ε' τάξης υπογραμμίζεται: «*Ἀνάγνωσις καὶ ἐρμηνεία τοῦ Κρίτωνος τοῦ Πλάτωνος, συμπληρουμένη δι' ἀναγνώσεως δοκίμου μεταφράσεως τῆς ἀπολογίας τοῦ Σωκράτους τοῦ αὐτοῦ φιλοσόφου*» (Φ.Ε.Κ. 12/ (Α) 13-1-1932: 75).

Από τα παραπάνω είναι εμφανές, ότι η παιδαγωγική φιλοσοφία της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων έχει ως στόχο το εκπαιδευτικό σύστημα να εισέλθει σε μία διαδικασία, κυρίως, «εσωτερικής» μεταρρύθμισης. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι αλλαγές, οι οποίες προωθούνται και αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία: Ο δάσκαλος να μετατραπεί σε δάσκαλο-οδηγό και σύμβουλο του μαθητή. Ο μαθητής να μεταβληθεί σε ενεργό άτομο, αυθύπαρκτο και υποκινούμενο από εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία να βασίζεται στο ενδιαφέρον του μαθητή. Ο μονόλογος και η παθητική απομνημόνευση να αντικατασταθούν από τη διαλεκτική σχέση δασκάλου-μαθητή. Η στείρα γνώση αρχαιοελληνικών κειμένων, η γραμματική λεπτολογία και η συντακτική ανατομία να αντικατασταθούν από την ανάλυση και ερμηνεία, σε βάθος, των νοημάτων και να συνδεθούν με τη σύγχρονη πραγματικότητα μέσω της μετάφρασης. Η αρχαιογνωσία, με άλλα λόγια, να πάρει τη θέση της αρχαιολογίας. Ο εκπαιδευτικός να μην τελειώνει το μάθημά του με τη μετάφραση του Αρχαίου Ελληνικού κειμένου, αλλά να έχει ως αφετηρία της διδασκαλίας του τη μετάφραση.

3. Η ΠΡΩΤΗ ΔΙΑΧΥΣΗ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ (1930)

Από τις 20 έως τις 25 Σεπτεμβρίου 1930 πραγματοποιείται στην Αθήνα Εκπαιδευτικό Συνέδριο, στο οποίο συμμετέχουν ως εισηγητές οι δέκα επτά Γενικοί Επιθεωρητές. Από τα τέσσερα θέματα του Συνεδρίου εκείνα που ενδιαφέρουν άμεσα τη θεματική μας είναι δύο: *Πῶς πρέπει νὰ ἔχῃ τὸ ἀναλυτικὸν καὶ ὠρολόγιον πρόγραμμα τῶν εἰς τὰ ἐξατάξια γυμνάσια διδασκομένων μαθημάτων*, και *Περί τῶν σημερινῶν ἐφαρμοζομένων εἰς τὰ σχολεῖα τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως μεθόδων καὶ συστημάτων διδασκαλίας* (Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε., 55, 1930: 86-97 και Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε., 56, 1930: 146-152).

Στη συντηρητική τους πλειονότητα οι Επιθεωρητές, οι οποίοι αποτελούν σημαίνοντα πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας και κατέχουν νευραλγικής σημασίας θέση στον κρατικό μηχανισμό για την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής¹⁰, στην παρούσα φάση αποτελούν τον πρώτο πυρήνα υιοθέτησης της συγκεκριμένης ρύθμισης και διάχυσής της στα σχολεία της περιφέρειάς τους, προβάλλοντας τα θετικά σημεία του νέου μέτρου για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εμβάθυνση των σπουδών, προβάλλοντας τα εξής επιχειρήματα:

α. Εξοικονόμηση σχολικού χρόνου: Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών δεν επιτρέπει να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το σύνολο του

αρχαιοελληνικού πολιτισμού, γεγονός που μπορεί καλύτερα να επιτευχθεί με την εισαγωγή της διδασκαλίας των κειμένων από μετάφραση, χωρίς, ωστόσο, περαιτέρω επιβάρυνση των μαθητών. Ο επιθεωρητής Ιωαννίνων Ι. Κατσουρός σημειώνει ότι: «...Θὰ ἔφθανε ... νὰ προτείνει καίτοι δὲν εἶναι τῆς γνώμης ταύτης νὰ μὴ ἐδιδάσκετο εἰς τὰ γυμνάσια ἢ ἀρχαία καὶ ἀντ' αὐτῆς νὰ ἐδιδάσκετο ἐν μεταφράσει ὁ ἀρχαῖος ἑλληνικὸς πολιτισμὸς, διότι εἶναι ἀδύνατον ὁλόκληρον τὸ ἀπέραντον ὕλικόν νὰ διδαχθῇ ἐντὸς 5½ ἐτῶν...» (Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε., 55, 1930: 96). Στο ίδιο πλαίσιο ο Στ. Τζουμελέας¹¹ υποστηρίζει ότι: «...10 ὥραι καθ' ἑβδομάδα εἶναι ἀρκεταὶ διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν ἀρχαίων καὶ νέων Ἑλληνικῶν, περιοριζομένης εἰς τοὺς κλασσικοὺς συγγραφεῖς καὶ συμπληρουμένης διὰ δοκίμων μεταφράσεων πρὸς γνῶσιν τοῦ ἀρχαίου Ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ...» (Ο.π.: 97).

β. Δημιουργική σύνδεση παρελθόντος - παρόντος: Οι Γενικοί Επιθεωρητές κάνουν δεκτή ομόφωνα την πρόταση, όπως συνοψίζεται από τον Δ. Λάμψα¹²: «...Τὸ Κλασσικὸν γυμνάσιον σκοπεῖ νὰ εἰσαγάγῃ τοὺς νέους διὰ τοῦ κλασσικοῦ πολιτισμοῦ εἰς τὸν σύγχρονον πολιτισμόν μας. Διὰ νὰ χρησιμοποιήσῃ ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερα μορφωτικὰ στοιχεῖα ἀπὸ τὸν ἀρχαῖον πολιτισμόν, ἀπαραίτητον εἶναι, ἀφ' ἑνὸς μὲν νὰ ἐπιδιωχθῇ ἐντατικὴ ἀνάγνωσις αὐτῶν τῶν ἔργων τῶν κλασσικῶν Ἑλλήνων συγγραφέων, ἀφ' ἑτέρου δὲ νὰ συμπληρωθῇ αὕτη δι' ἀναγνώσεως δοκίμων μεταφράσεων τῶν εἰς τὴν νέαν ἑλληνικὴν...» (Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε., 56, 1930: 146). Προκειμένου να ικανοποιηθεί η παραπάνω πρόταση ο Επιθεωρητής Θεσσαλονίκης, Ηλ. Λάιος,¹³ τονίζει ότι: «...μέγιστον βῆμα διὰ τὴν ἐκπαίδευσιν ἀποτελεῖ ἡ εἰσαγωγή καλῶν μεταφράσεων τῶν ἀρχαίων συγγραφέων...» (Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε., 55, 1930: 96), και ο Επιθεωρητής Κρήτης Π. Φιλόπουλος¹⁴: «...Προτείνει τὸν πλουτισμὸν τῶν σχολικῶν Βιβλιοθηκῶν διὰ μεταφράσεων ἐκ τῶν ἀρχαίων δραμάτων...» (Ο.π.: 97).

γ. Αρχή του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση και ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης μαθητών: Ο επιθεωρητής Τρίπολης Κ. Παπαϊωάννου υποστηρίζει ότι με τη χρήση μεταφράσεων, πινάκων και εικόνων εμπλουτίζεται και γίνεται πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές η διδασκαλία. Ειδικότερα, αναφέρει: «...Ὅσον ἀφορᾷ τὴν διδασκαλίαν τῶν ἀρχαίων συγγραφέων...διὰ νὰ γνωρίσουν οἱ μαθηταὶ τὸν ἀρχαῖον ἑλληνικὸν πολιτισμόν ἀπαιτεῖται νὰ ἐκμάθουν τὸ περιεχόμενον τῶν ἀρχαίων συγγραμμάτων ἐκ τῶν πηγῶν, ἀλλὰ καὶ ἐκ καλλιτεχνικῶν μεταφράσεων, περιεχουσῶν καὶ πίνακας καὶ εἰκόνας. Ἀναφερόμενος εἰς τὴν ἐρμηνείαν τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀναπτύσσει ποῖον τρόπον διδασκαλίας ἐφαρμόζει...» (Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε., 56, 1930: 151).

Ο μόνος, από τους δέκα επτά Γενικούς Επιθεωρητές, ο οποίος εκφράζει τη διαφωνία του με το νέο μέτρο είναι ο επιθεωρητής Κοζάνης Ι. Χαρδαβέλας, ο οποίος δηλώνει απερίφραστα ότι: «...ἀντιτίθεται εἰς τὴν διδασκαλίαν τῶν ἀρχαίων ἐν μεταφράσει...» (Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε., 55, 1930: 96).

4. Η «ΣΙΩΠΗΡΗ» ΑΠΟΔΟΧΗ: ΤΟ ΑΝΩΤΑΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΝ (1930-1931)

Τη διαφορετική προσέγγιση της περιόδου πιστοποιεί και η λειτουργία του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (στο εξής Α.Ε.Σ.), το οποίο εργάζεται μεθοδικά για την αποτύπωση των προβλημάτων της εκπαίδευσης, λαμβάνει υπόψη του συγκριτικά στοιχεία από άλλες χώρες και διατυπώνει προτάσεις (Τερζής, 2010: 323). Στο Α.Ε.Σ. συμμετέχουν τριάντα τρία μέλη, μεταξύ των οποίων οι καθηγητές Παιδαγωγικής Ν. Εξαρχόπουλος και Αλ. Δελμούζος, αλλά και ο Μ. Κουντουράς, ένας από τους συντάκτες των εισηγητικών εκθέσεων της μεταρρύθμισης του 1929, ως μέλος του Επαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 15-16).

Στα θέματα, τα οποία αναπτύσσονται και απασχολούν το Α.Ε.Σ. -αν και θα ανέμενε κανείς να γίνει ευρεία συζήτηση σχετικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση-, ωστόσο, δεν γίνεται καμία άμεση αναφορά. Το γεγονός αυτό, ίσως, οφείλεται στην, ούτως ή άλλως, παραπληρωματική χρήση

της μετάφρασης, η οποία, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αποτελεί άλλη μία «συμβιβαστική λύση» στη διελκυστίνδα μεταξύ «παραδοσιακού» και «συγχρονιστικού» ρεύματος, και η οποία δεν αφήνει περιθώρια έντονων αντιδράσεων και συζητήσεων, αφού δίνεται η ευχέρεια στους εκπαιδευτικούς να την εφαρμόσουν ή όχι ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τις ικανότητές τους. Θα πρέπει, μάλιστα, επιπρόσθετα, να σημειώσουμε στο σημείο αυτό την ιδιαίτερη σημασία που έχει για την εκπαιδευτική πράξη ο «εξασφαλισμένος χρόνος» στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τη διδασκαλία κάποιου μαθήματος. Στην περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση κάτι τέτοιο είναι ακόμα πρώιμο.

Έμμεση αναφορά έχουμε μόνον στη συζήτηση που γίνεται (16-22 Οκτωβρίου 1931) σχετικά με τους τύπους των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης. Ο εισηγητής, Π. Παϊδούσης, μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου, υποστηρίζει και προτείνει την ίδρυση, εκτός του Κλασικού Γυμνασίου και του Πρακτικού Λυκείου, ενός τρίτου τύπου Γυμνασίου, του «εθνικού», το οποίο θα παρέχει στους μαθητές: «...τὴν ἐθνικὴν ἱστορίαν φυσικά, μετὰ τοῦ ἀρχαίου ἐλληνικοῦ πολιτισμοῦ, ἐκ τῶν πρωτοτύπων καὶ ἐκ μεταφράσεων, κατὰ τρόπον προσιτὸν καὶ εἰς τοὺς μετριωτέρους, ταῦτοχρόνως γνωρίζει καὶ τὸν σύγχρονον ἐλληνικὸν πολιτισμόν... Ἐν ἄλλοις λόγοις, ὀλιγώτερα ἀρχαία ἐλληνικὰ καὶ δὴ μόνον πεζοὺς, μὲ πολλὰς μεταφράσεις ποιητῶν καὶ τῶν συγγραψάντων εἰς ἄλλας διαλέκτους ἐκτὸς της Ἀττικῆς, διόλου λατινικά, ξέναι γλώσσαι...» (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 309-310).

Στην πρόταση αυτή του Π. Παϊδούση τοποθετούνται αρνητικά, για διαφορετικούς λόγους και προσεγγίζοντας το θέμα από διαφορετική οπτική τόσο ο Ν. Εξαρχόπουλος όσο και ο Αλ. Δελμούζος. Ο Ν. Εξαρχόπουλος αναφέρεται στους εθνικούς λόγους, οι οποίοι επιβάλλουν τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο. Μιλώντας, μάλιστα, για το σκοπό της αγωγής στη Μέση Εκπαίδευση σημειώνει: «...λόγοι ἐθνικοὶ καθιστῶσιν ἐπιτακτικὴν τὴν ἀπαίτησιν τῆς ἐντεταμένης διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων Ἑλληνικῶν εἰς τὰ Γυμνάσια. Εἶναι ἀδύνατον ὁ Ἕλλην μαθητὴς νὰ κατανοήσῃ βαθέως τὸν νεώτερον Ἑλληνικὸν πολιτισμόν, ἄνευ συντόνου σπουδῆς τοῦ ἀρχαίου, ἐπὶ τοῦ ὁποίου ἐκείνος ἐδράζεται...» (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 358).

Το επιχείρημα του Ν. Εξαρχόπουλου είναι διττό και στηρίζεται στο σκεπτικό ότι: α) η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο συμβάλλει στην κοινωνική και εθνική αναγέννηση των νεοελλήνων και στη διαμόρφωση της συνείδησής τους ως τέτοιων, και, β) η εξοικείωση των μαθητῶν με τον αρχαίο λόγο τούς καθιστά ικανούς να κατανοήσουν βαθύτερα το νεοελληνικό λόγο. Η άποψη αυτή, μάλιστα, εισάγεται ρητά για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1935 και μεταφέρεται έκτοτε στα μεταγενέστερα Προγράμματα.

Ο Αλ. Δελμούζος, αν και δέχεται ως αποτέλεσμα της κακοδαιμονίας στην εκπαίδευση τον «ψευτοκλασικισμό», ωστόσο, αντικρούει την πρόταση του Π. Παϊδούση, κάνοντας λόγο για απουσία, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ποιοτικών μεταφράσεων, προκειμένου να προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για περαιτέρω σπουδές: «...ὁ νεώτερος πολιτισμὸς μας εἶναι φτωχὸς καὶ σὲ πλάτος καὶ σὲ βάθος, καὶ ἡ γλῶσσα μας ἀκόμη εἶναι ἀκαλλιέργητη. Τὴν ἔλλειψιν δὲ αὐτὴν δὲν μποροῦμε νὰ τὴν ἀντικαταστήσωμεν μὲ μεταφράσεις, γιατί καὶ αἱ μεταφράσεις, καὶ οἱ ἐλάχιστες ἀκόμη τῆς προκοπῆς πού ἔχομε, εἶναι ἀνάλογες μὲ τὴ δυναμικότητα τοῦ πολιτισμοῦ μας. Γυμνάσιο πού θὰ στηρίζεται σ' αὐτὲς καὶ τὴ νεοελληνικὴ φιλολογία, δὲν θὰ μπορέσῃ νὰ δουλέψῃ τὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν ἔτσι πού νὰ ἐτοιμάζωνται γιὰ ἀνώτερες σπουδές...» (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 407).

Επομένως, το μέτρο συνεχίζει «σιωπηρά» να υπάρχει και να εφαρμόζεται στα όρια του δυνατού, θεωρώντας οι οπαδοί του ότι αργά ή γρήγορα με τις κατάλληλες ενέργειες της πολιτείας η εφαρμογή του θα διευρυνθεί ή ακόμα και θα γενικευτεί.

5. ΥΠΟΔΟΧΗ, ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ: Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ Ο.Λ.Μ.Ε.

Η υιοθέτηση και η εισαγωγή μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση, όμως, χρειάζεται, αναμφίβολα, τη στήριξη και την ενδυνάμωση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που

καλούνται να την υλοποιήσουν στην εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, και η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση για να εφαρμοστεί στην πράξη χρειάζεται τη στήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών και των συλλογικών τους οργάνων.

Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (στο εξής Ο.Λ.Μ.Ε.) -εκπαιδευτική οργάνωση με υψηλό κοινωνικό κύρος, συνδικαλιστική μετριοπάθεια (Αθανασιάδης, 2007: 133, 139) αλλά με καταξίωση στη συνείδηση των καθηγητών- ιδρύεται το 1924 και αποτελεί δύναμι εταίρο στις κυβερνητικές συζητήσεις και αποφάσεις για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και φορέα πίεσης για τα ζητήματα που αφορούν στη Μέση Εκπαίδευση. Η παρουσία της στο εκπαιδευτικό προσκήνιο εδραιώνεται με την κυκλοφορία του περιοδικού της οργάνου, του *Δελτίου της Ο.Λ.Μ.Ε.*

Ειδικότερα, αναφορικά με τη στάση της Ο.Λ.Μ.Ε. απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 πρέπει να επισημάνουμε τα εξής:

1. Η Ο.Λ.Μ.Ε. την περίοδο αυτή, είναι σαφές ότι, σε πρώτη φάση, υποστηρίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Είναι χαρακτηριστική η αποστροφή των λόγων του Δ.Σ. της Ομοσπονδίας προς τον Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου: «...*Μολονότι αρκετή βελτίωσις τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων τῆς χώρας μας ἐπῆλθε κατὰ τὴν τελευταίαν ταύτην περίοδον, ἐν τούτοις παραμένουν ἀκόμῃ ἀρκετά, τὰ ὅποια χρήζουν συμπληρώσεως καὶ περαιτέρω προωθήσεως, ὥστε νὰ ὁλοκληρωθῇ ἡ ἐπ’ αἰσίοις οἰωνοῖς ἀνατείλασα μεταρρύθμισις...*» (*Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 53-54, 1930: 6).

2. Στο *Δελτίο* δημοσιεύονται άρθρα εκπροσώπων του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» αναφορικά με την παιδαγωγική αξία της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών, τη νέα αποστολή του σχολείου, το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός, καθώς και άρθρα που αναφέρονται στη συγχρονική εκπαιδευτική κίνηση στο εξωτερικό, κυρίως στη Γερμανία (π.χ. εντυπώσεις της Ρόζας Ιμβριώτη από την τριετή παραμονή της στη Γερμανία). Φαίνεται, έτσι, ότι η Ο.Λ.Μ.Ε. διαπνέεται την περίοδο αυτή από τις θέσεις της «Νέας Αγωγής», τις οποίες επιχειρεί να γνωστοποιήσει στους εκπαιδευτικούς της μέσης βαθμίδας.

3. Η Ο.Λ.Μ.Ε. μέσω του *Δελτίου* της συμβάλλει στην υλοποίηση της μεταρρύθμισης, και, ειδικότερα, ως προς το θέμα που ερευνούμε. Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να δώσει λύσεις στα τυχόν πρακτικά ή και ουσιαστικά «εμπόδια», τα οποία αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν μία μέθοδο διδασκαλίας, που, στην πλειονότητά τους, δεν την έχουν διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο ούτε έχουν ασκηθεί σε αυτή, αφού πρόκειται για μία ουσιαστική και ποιοτική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας.

Ως προς τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, στο *Δελτίον της Ο.Λ.Μ.Ε.* δημοσιεύονται από το 1931 έως το 1934 άρθρα, τα οποία βασίζονται στην εμπειρία επιθεωρητών και εκπαιδευτικών και ενέχουν, κατά κύριο λόγο, διπλή στόχευση: α) να συμβάλουν στη θεωρητική και παιδαγωγική τεκμηρίωση του μέτρου καθώς και στη διάχυση «υποδειγματικών» τρόπων διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων τους, και, β) να πληροφορήσουν τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με νέες, προσεγμένες μεταφραστικές προσπάθειες.

α. Θεωρητική και παιδαγωγική τεκμηρίωση - «Υποδειγματικές» διδασκαλίες:

Προκειμένου να επιτευχθεί ο πρώτος στόχος οι συντάκτες του *Δελτίου* δημοσιεύουν τις απόψεις γνωστών φιλολόγων και Επιθεωρητών αναφορικά με τη χρησιμότητα της εισαγωγής στα σχολεία της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

ι. Δημιουργική επαφή των μαθητών με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό (αρχαιογνωσία): Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, ο οποίος δεν είναι άλλος από το να έρθει ο μαθητής σε επαφή με την κλασική φιλολογία σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο πλάτος και βάθος¹⁵. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού προτείνεται η ευρεία εισαγωγή -μεταξύ των διδακτικών βιβλίων- λογοτεχνικών μεταφράσεων. Σημειώνεται, μάλιστα, με έμφαση: «...*Ἡ εἰσαγωγή αὐτὴ ἀποτελεῖ...ἀνάγκη γιὰ τὸ κλασσικὸ γυμνάσιο, ἂν θέλωμε νὰ εἶναι πραγματικὰ τέτοιο. Γιατί κλασσικὸ γυμνάσιο δὲν θὰ πεῖ γραμματικοὶ τύποι, συντακτικοὶ κανόνες καὶ ἑρμηνεῖα ὀλίγων σελίδων ἀπὸ κάθε συγγραφέα. Κλασσικὸ γυμνάσιο σημαίνει ἐκπαιδευτήριον, πὺν ὁ ἀπόφοιτός του νὰ βγαίνει στὴν*

κοινωνία φέρνοντας ως εφόδιο εκτός από τη θετική του προπαίδευση και μια ψυχή καλλιεργημένη και ποτισμένη όσο το δυνατό βαθύτερα με τα νόματα του πολιτισμού του κλασσικού και του σύγχρονου. Αυτό θα πραγματοποιηθεί δια της μελέτης των λογοτεχνικών μεταφράσεων. Οί μαθηταί ἀπηλλαγμένοι ἀπὸ τὸν ἐφιάλητὴ τῆς γλώσσης θὰ κινηθοῦν με ὄρεξη. Σιγὰ-σιγὰ, μπαίνοντας ἀβίαστα στοὺς παραδείσους τῶν προϊόντων τοῦ ἀρχαίου πνεύματος, θὰ αἰσθανθοῦν ἐνδιαφέρον καὶ ἀγάπη γι' αὐτά. Θὰ συνηθίσουν σὲ μία συστηματικὴ καὶ γόνιμη πιά ἐργασία. Θὰ συνηθίσουν με ὁδηγοὺς τοὺς καθηγητὰς τῶν ν' ἀναλύουν, νὰ κρίνουν, ν' ἀντιπαραβάλλουν, νὰ χαρακτηρίζουν. Ἐτσι θὰ καλλιεργηθοῦν πνευματικά. Συγχρόνως θὰ τέρπωνται ἀφομοιώνοντας εὐκόλα τὸ περιεχόμενο. Θ' ἀποκοτῶν καθ' ἑκάστην συνείδηση τοῦ πλουτισμοῦ τῶν γνώσεών των καὶ γενικὰ μόνον ἔτσι θὰ πληροῦνται ὅλοι οἱ ὅροι πρὸς ἀπόκτηση διαφέροντος γιὰ νὰ συνεχίσουν καὶ ἀργότερα τὴν εὐχάριστη ἐνασχόλησή τους...» (Ιωαννίδης, 1932: 365).

ii. Αποσύνδεση του κλασσικού Γυμνασίου από τον «σχολαστικισμό» και σύνδεσή του με τις αρχές του «Σχολείου Εργασίας»: Η θέση αυτή, η οποία επανέρχεται συχνά στα φύλλα του *Δελτίου της Ο.Λ.Μ.Ε.* επιβεβαιώνει, κατά την εκτίμησή μου, τον ισχυρισμό ότι κατά την περίοδο που μελετούμε η Ο.Λ.Μ.Ε. υιοθετεί τις βασικές αρχές της «Νέας Αγωγής». Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι: «...τὸ γυμνάσιο τὸ κλασσικὸ ὡς πρὸς τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ τοῦλάχιστον πρέπει ἀπαραίτητα νὰ στηριχθεῖ σὲ βάσεις ὑγιέστερες. Εἶναι καιρὸς νὰ κινηθεῖ πρὸς σκοποὺς ἀντικειμενικώτερους καὶ οὐσιαστικώτερους. Χρειάζεται περισσότερον φῶς. Ἀρκετὰ ἐξετέθη με τὴν ἀρνητικὴν τοῦ ἐργασία, ὥστε νὰ τοῦ προσαφθεῖ καὶ δικαίως ὁ χαρακτηρισμὸς τοῦ σχολαστικοῦ. Δὲν ἐπιτρέπεται πιά νὰ διαθέτει ὅλη τοῦ τῆ ζωικότητά στήν ἐξυπηρέτησιν μόνον γλωσσικῶν σκοπῶν...» (Ιωαννίδης, 1932: 367). Αναφορικά με τη σύνδεση της εισαγωγής των μεταφράσεων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και του «Σχολείου Εργασίας» σημειώνεται: «...Ἡ εἰσαγωγή τῶν λογοτεχνικῶν μεταφράσεων ὡς διδακτικῶν βιβλίων ὑπαγορεύεται καὶ ἀπὸ λόγους προσαρμογῆς τοῦ κλασσικοῦ γυμνασίου πρὸς τὸ σχολεῖον ἐργασίας, τὸ ὁποῖον, ὅπως γιὰ ὅλα τὰ μαθήματα, ἔτσι καὶ γιὰ τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικά, δίνει ὅλως διόλου νέες κατευθύνσεις...Τὸ σχολεῖον ἐργασίας προϋποθέτει ἀναλυτικὴ καὶ κριτικὴ ἐργασία ἐπὶ τοῦ ἔργου ἑνὸς ἀρχαίου συγγραφέως, πρᾶγμα ποὺ μπορεῖ νὰ γίνει μόνον διὰ τῆς μελέτης μεγάλου μέρους ἐκ τοῦ ἔργου καὶ ὄχι διὰ τῆς ἐρμηνείας μερικῶν μόνον σελίδων...» (Ιωαννίδης, 1932: 368).

iii. Αρχές της Παιδαγωγικῆς Ψυχολογίας (αυτενέργεια, ενδιαφέρον, κίνητρα μάθησης): Υιοθετοῦνται καὶ διαχέονται οἱ αρχές της αυτενέργειας, του ενδιαφέροντος, της διέγερσης των δημιουργικῶν δυνάμεων του μαθητῆ για μάθηση: «...Καὶ ἐγώ, κύριοι συνάδελφοι, τοῦτο προσεπάθησα ἐν τῇ ὑποδειχθείσῃ πορείᾳ... νὰ ἀποφύγω πᾶν ὅ,τι θὰ ἡδύνατο νὰ παρακωλύσῃ τὴν αὐτενέργειαν τοῦ μαθητοῦ, μηδεμίαν δὲ νὰ ἀφίσω ψυχολογικὴν εὐκαιρίαν, καθ' ἣν θὰ ἡδυνάμην νὰ θέσω εἰς κίνησιν τὰς ψυχικὰς δυνάμεις αὐτοῦ καὶ νὰ καθοδηγήσω τὴν ὅλην τάξιν εἰς ἐλευθέραν μὲν, ἀλλὰ σώφρονα συζήτησιν, εἰς αὐτενέργειαν, εἰς δημιουργικὴν ἐργασίαν...» (Παπαϊωάννου, 1931: 264).

Η αναγκαιότητα στροφῆς προς την εισαγωγή της μετάφρασης στη διδασκαλία των αρχαιοελληνικῶν κειμένων προβάλλεται, συνολικά, με μία χαρακτηριστικὴ μεταφορά ἀπὸ τον Επιθεωρητὴ Σ. Τζουμελέα: «...Καλὸν καὶ ἅγιον βέβαια εἶναι νὰ λαμβάνωμεν τὸ ὕδωρ ἐκ τῆς πηγῆς, διότι καὶ ὑγιεινότερον καὶ ὡραιότερον εἶναι, ὅταν ὅμως ἡ πηγὴ εἶναι πολὺ μακράν, καὶ δὲν μποροῦμεν ὅλοι νὰ πᾶμε εἰς αὐτὴν καὶ νὰ τὸ πίνωμεν ἀπ' εὐθείας ἀπ' αὐτῆς, κατασκευάζομεν ὕδραγωγεία καὶ τὸ μεταφέρομεν, διὰ νὰ δύνανται ὅλοι εὐχερῶς νὰ ὑδρεύωνται. Παθαίνει βέβαια κάποια ἀλλοίωσιν τὸ νερὸ διερχόμενον μέσα στοὺς σωλῆνας, ἀλλὰ κανεὶς ποτὲ δὲν εἶπεν ὅτι δὲν πρέπει νὰ γίνουν ὕδραγωγεία, καὶ ὅτι νερὸ θὰ πίνη ὅποιος μπορεῖ νὰ πάῃ στὴν πηγὴ. Ὅλος ὁ κόσμος ὠφελήθη καὶ ὠφελεῖται ἀπὸ τοὺς θησαυροὺς τῆς ἑλληνικῆς φιλολογίας, γιατί μπορεῖ νὰ τὰς διαβάξῃ στὴ γλῶσσα του, καὶ μόνον ἡμεῖς δὲν

δυνάμεθα νὰ ὠφεληθῶμεν ἀπὸ τὴν προγονικὴν κληρονομίαν, διότι ἐπιμένομεν νὰ πᾶμε στὴ πηγὴ. Δυστυχῶς ἡ πηγὴ εἶναι πολὺ μακρυνὰ καὶ ἡ ὁδὸς πρὸς αὐτὴν ἀνάντης καὶ δύσκολος, καὶ ἔτσι μένομεν πάντα διψασμένοι μὲ τὴν διαρκῆ ἀγωνίαν πότε καὶ πῶς θὰ φθάσωμεν στὴν πηγὴ...» (Τζουμελέας, 1931: 434).

Δεν απουσιάζουν, βέβαια, καὶ δημοσιεύματα, τα οποία μένουν στο ἐπίπεδο τῆς αρχαιογλωσσίας, τῆς συζήτησης δηλαδὴ αναφορικὰ με τὸν τρόπο ἐρμηνείας τῶν Αρχαίων Ἑλληνικῶν κειμένων. Ἡ Ὅλγα Κακριδὴ στὴν Ἑνωσὴ Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως Θεσσαλονίκης τὸν Μάιο τοῦ 1932 παρουσιάζει τὸ σκοπὸ τῆς ἐρμηνείας (φιλολογικὸ πρόβλημα), τὴ μορφωτικὴ ἀξία ἀπὸ τὴν ἐρμηνεία τῶν αρχαίων ἑλληνικῶν κειμένων γιὰ τοὺς μαθητὲς (παιδαγωγικὸ πρόβλημα) καὶ ἐκθέτει μίαν μέθοδο διδασκαλίας. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ φανερώνει τὴν ἀνησυχία τῶν ἐν ἐνεργείᾳ ἐκπαιδευτικῶν Μέσης Ἐκπαίδευσης καὶ εἶναι ἐνδεικτικὸ τοῦ γενικότερου προβληματισμοῦ ποὺ επικρατεῖ τὴν περίοδο αὐτὴ αναφορικὰ με τὸ θέμα τῆς διδασκαλίας τῶν Αρχαίων Ἑλληνικῶν: «... Ὑστερα δὲν ὑπάρχει ἀμφιβολία, ὅτι τὸν τελευταῖο καιρὸ ἀρκετοὶ συνάδελφοι καταβάλλουν μιὰν ἀνάλογη προσπάθεια γιὰ καλὴ ἐρμηνεία – μὲ τὸν ἴδιο ἢ μὲ τὸν ἄλλο καλύτερο τρόπο. Θὰ εἶναι εὐτύχημα, ἂν ἀνταλλάξουμε τίς γνώμες μας πάνω σ’ αὐτὸ τὸ πρόβλημα, ποὺ ἔχει πιά ὠριμάσει. Ἀμα καταλήξουμε πολλοὶ μαζί σὲ κοινὰ συμπεράσματα καὶ προσπαθήσουμε νὰ τὰ ἐφαρμόσουμε ὅλοι, ἐξάπαντος θὰ μπορέσουμε νὰ πετύχουμε κάτι πραγματικὰ ὠφέλιμο. Μὲ τὴ σκέψη αὐτὴ ἐπιθυμοῦσα πάντα μίαν συζήτηση μὲ συναδέλφους πάνω σ’ αὐτὸ τὸ θέμα. Ἡ Ὁμοσπονδία μας μὲ τὴν ἀπόφαση, ποὺ πήρε, νὰ γίνονται μεταξὺ μας ἀνακοινώσεις, ὅπου ὁ καθένας θὰ μπορῇ νὰ ἐκθέσῃ στοὺς ἄλλους, τί τοῦ δίδαξε ἡ πεῖρα, καὶ τί προβλήματα τοῦ γεννήθηκαν, χωρὶς ἀξίωση γιὰ σοφία καὶ πρωτοτυπία, μοῦ ἔδωκε τὴν εὐκαιρία, ποὺ γύρευα...» (Κακριδὴ, 1932: 126). Ἀπαντώντας, με ἀφορμὴ τὸ ἀρθρο τῆς Ὀλγας Κακριδὴ, ὁ Γυμνασιάρχης Γ. Σουμελίδης, ἀφοῦ τὴν ἐπαινεῖ γιὰ τὴν προσπάθειά της, σημειώνει: «...Ὁ μαθητὴς ἐρμηνεύοντας δὲν ἀντικαθιστᾷ λέξεις μὲ ἄλλες μηχανικὰ, ἀσυνείδητα, ἀλλὰ προσέχει, ἐρευνᾷ, συγκρίνει τὰ δύο κείμενα, δικαιολογεῖ γιατί παραλείπει τοῦτο, γιατί μεταβάλλει ἢ προσθέτει ἐκεῖνο. Ἔτσι μελετᾷ καὶ ἀντιλαμβάνεται τὴν πλοκὴ, τὴν ὑφὴ καὶ τῶν δύο γλωσσικῶν ἰδιωμάτων καὶ καλλιεργεῖ καὶ τελειοποιεῖ μὲ τὴ μελέτη τῆς ἀρχαίας καὶ τῆς νέας μας γλῶσσα...» (Σουμελίδης, 1933: 261).

β. Βιβλιοκριτικές παρουσιάσεις – Πληροφόρηση τῶν ἐκπαιδευτικῶν:

Στο πλαίσιο αὐτὸ παρουσιάζονται βιβλιοκρισίες γιὰ ὀρισμένες σημαντικὲς μεταφραστικὲς ἐκδόσεις¹⁶ τις οποίες ἡ συντακτικὴ ἐπιτροπὴ τοῦ *Δελτίου* καὶ οἱ ἐιδικοί προτείνουν στοὺς ἐν ἐνεργείᾳ καὶ υποψηφίους ἐκπαιδευτικούς. Κατὰ τις παρουσιάσεις αὐτές δίνεται ἐμφαση τόσο στὴν ἀναγκαιότητα «καλῶν» μεταφράσεων στὴν ἐκπαίδευση¹⁷ ὅσο καὶ στὴν παιδαγωγικὴ τους ἀξία¹⁸. Στὰ ζητήματα αὐτὰ ἀναφέρεται, στο προλογικὸ τοῦ σημειώμα, ὁ Π. Λορεντζάτος μεταφράζοντας τὸν *Αἴαντα* τοῦ Σοφοκλή. Τὸ ἀπόσπασμα παρατίθεται στο *Δελτίον* τῆς *Ο.Λ.Μ.Ε.*: «...Μὰ δὲν εἶναι κρίμα ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴ κλασσικὴ μας παιδεία, ποῦναι γιὰ μᾶς ἐθνικὴ ὑποχρέωση, κι’ ἀπ’ ὅλη μας τὴν ἐργασία μὲ τ’ ἀρχαῖα κείμενα καὶ μὲ τοὺς ἀρχαίους ἐδῶ στὴν Ἑλλάδα νὰ μὴ μένῃ τίποτα στὴ νεολαία μας, στὴν τάξη τῶν μορφωμένων μας καὶ στὸ ἔθνος; Δὲν εἶναι κρίμα γιὰ τόσους ἄλλους λαούς, ποῦναι ξένοι ἀπ’ τὴν Ἑλλάδα κι’ ἀπ’ τὸν ἑλληνισμό καὶ στὴ γλῶσσα καὶ στὴν καταγωγὴ ἢ ἀσχολία μὲ τὴν νέαν ἑλληνικὴ λογοτεχνία καὶ τὸν πολιτισμὸ τῶν ἀρχαίων νὰ δίνη μίαν πνευματικώτερη ζωὴ καὶ νὰ ναὶ εὐλογία Θεοῦ, καὶ γιὰ μᾶς τοὺς ἀπογόνους νὰ κατανταίνῃ κατὰρα καὶ νὰ ναὶ βάρος, ποὺ τσακίζει τὴν νεολαία μας καὶ πνίγει κάθε πνευματικὴ κίνηση καὶ κάθε πρόοδο; Καὶ ὁμως ἡ κατάσταση αὐτὴ δὲν εἶναι νέαν καὶ κάθε λογικὸς ἄνθρωπος θὰ τὴν βρῇ πολὺ φυσικὴ, ἀφοῦ στὴν ἐργασία μας μὲ τοὺς ἀρχαίους συγγραφεῖς καὶ μὲ τ’ ἀρχαῖα κείμενα πήραμ’ ἐξ ἀρχῆς δρόμο στραβό, καὶ ἡ μέθοδός μας ἦταν ἐξ ἀρχῆς κακὴ» (Τζουμελέας, 1932: 223).

Ὅλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ὅτι: α) Ἡ *Ο.Λ.Μ.Ε.*, κατὰ τὴ συγκεκριμένη χρονικὴ περίοδο, υιοθετεῖ στὴν πλειονοψηφία της καὶ διαχέει στοὺς κόλπους τῶν ἐν ἐνεργείᾳ καὶ τῶν υποψηφίων ἐκπαιδευτικῶν τις ἀρχές τῆς «Νέας Ἀγωγῆς», τοῦ «Σχολείου Ἐργασίας» καὶ τοῦ

«Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού». β) Το *Δελτίον της Ο.Α.Μ.Ε.* με τα δημοσιεύματά του στοχεύει να απαλλάξει τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από την αμηχανία του νέου μέτρου και να αντικαταστήσει την έλλειψη βοηθημάτων με την παροχή επιχειρημάτων για την υιοθέτηση του μέτρου και «υποδειγματικών» τρόπων διδασκαλίας ή συστήνοντας προσεγμένες μεταφράσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν στη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Προς την ίδια κατεύθυνση, θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι κινούνται, την ίδια χρονική περίοδο, και τα κατά τόπους Εκπαιδευτικά Συνέδρια των λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, τα οποία γίνονται με ευθύνη των Επιθεωρητών. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών αποτελεί σε πολλά από αυτά ένα από τα προς συζήτηση θέματα και οι «υποδειγματικές» διδασκαλίες «ενώπιον των συνεδρών» αποτελούν τη συνήθη πρακτική¹⁹. Όλα τα παραπάνω φανερώνουν ενεργή δραστηριοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας και δικαιολογούν την απολογιστική άποψη του Δ. Γληνού, ο οποίος με άλλη ευκαιρία και για άλλο σκοπό επισημαίνει: «*Από τους αγώνες [του Δημοτικισμού] το μόνο σημαντικό κέρδος που απομένει είναι το ζύπνημα του δασκάλου...*» (στο: Δημαράς, 2003: 199). Για την περίπτωση των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που εξετάζουμε, νομίζω, ότι αυτή η άποψη του Δ. Γληνού αποδίδει, σε γενικές γραμμές, την πραγματικότητα²⁰.

6. ΜΙΑ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ»: ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (1934)

Ο Αλ. Δελμούζος αναφερόμενος στο Π.Σ.Π.Θ. σημειώνει: «...αυτό ήταν που με κίνησε για να πάρω πανεπιστημιακή έδρα. Γιατί πίστευα πως σ' αυτό πιο ελεύθερος...θα μπορούσα να τελειώσω τουλάχιστο μια σχολική περίοδο ολόκληρη, και στο διάστημα αυτό με τη βοήθεια μιας νέας φιλοσοφικής σχολής θα ήταν δυνατό να στηθούν τα θεμέλια για ένα σχολείο, όπως το έβλεπα εμπρός μου, βγαλμένο από το δημοτικισμό, από τη δική μας ζωή. Θα ήταν προσπάθεια όχι για κάτι καλύτερο από τ' άλλα σχολεία, όχι μόνο για μέθοδο, για σχολική ζωή και τρόπους αγωγής, αλλά προπάντων για "κατάκτηση ουσίας"..."» (στο: Δελμούζος, 1958: 337).

Μιλώντας, μάλιστα, για το ρόλο των Πειραματικών Σχολείων στην πορεία υιοθέτησης και διάχυσης των απόψεων του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» σημειώνει: «...η κλασική μόρφωση δεν έχει κανένα λόγο, όταν ένας νέος καταγίνεται σε όλα τα γυμνασιακά του χρόνια με τα κλασικά γράμματα, για να μισομάθη λίγες σελίδες από διάφορα κείμενα και μερικές γλωσσικές ή πραγματικές γνώσεις, που γρήγορα θα τις ξεχάσει, όταν αποφοιτήσει. Αξίζει αν εκτιμήσει και αγαπήσει τα γράμματα αυτά, αν μπη στο πνεύμα τους και τις μορφωτικές τους αξίες, αν τις αξίες αυτές τις νιώσει σαν κάτι πολύτιμο και για τη δική του ζωή. Τότε μόνο μια τέτοια απασχόληση μπορεί να του δώσει και ειδολογική μόρφωση γερή...» (στο: Δελμούζος, 1958: 165).

Ξεκινώντας από τον τρόπο αντιμετώπισης των κλασικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καταλήγει να προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας: «...οι φιλόλογοί μας γενικά αντικρύζουν τους κλασικούς στεγνά και στενότατα, σαν άνθρωποι που δεν έχουν δική τους ψυχική οντότητα. Οι κλασικοί όμως είναι ζωή, κι αυτή μονάχα με τη δική σου ζωή και μέσα απ' αυτή μπορείς να την αντικρύσεις, σαν άνθρωπος δηλαδή ζωντανός. Στη δική μας δοκιμή τέτοιο αντίκρυσμα θα κοιτάζουμε να πραγματοποιήσουμε: και στην αρχαία γλώσσα και στο περιεχόμενο και τις μορφωτικές αξίες να εισδύσουμε με τη δική μας γλώσσα, και τις εκδηλώσεις του νεώτερου πολιτισμού μας, να τα μετουσιώσουμε στη δική μας ψυχική ζωή... σε μια τέτοια προσπάθεια μπορεί να μας βοηθήσει πολύ και η φιλοσοφική σχολή Θεσσαλονίκης με τους ειδικούς που έχουν την ίδια αντίληψη και ακολουθούν τον ίδιο τρόπο εργασίας...» (στο: Δελμούζος, 1958: 165-166).

Οι στόχοι, έτσι, τους οποίους θέτει, φανερώνουν τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης που προτείνει: «...Οι μαθητές μας πρέπει να μάθουν καλά όχι μόνο την αρχαία ελληνική γλώσσα με τη γραμματική της, αλλά να ζήσουν όσο γίνεται σ' αυτή την ηλικία μερικούς από τους μεγάλους κλασικούς, να νιώσουν το πνεύμα τους, και γενικότερα το πνεύμα της κλασικής εποχής. Και για να το κατορθώσουμε, θα βασιστούμε στη δική μας, τη νεοελληνική ζωή, αυτή θα μελετήσουν οι μαθητές μας πλατιά, και μ' αυτή θ' αντικρύσουν τον κόσμο των κλασικών σαν ζωντανοί άνθρωποι...» (στο: Δελμούζος, 1958: 171).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη χρήση της μετάφρασης σημειώνει προς τους εκπαιδευτικούς του Π.Σ.Π.Θ. κατά τη δεύτερη κιόλας παιδαγωγική συνεδρία²¹ (2-11-1934): «...Για να κρατήσουν τη θέση τους οί κλασσικοί στο γυμνάσιο πρέπει να 'ναι πραγματική πηγή ζωής, το πλησίασμά τους να φωτίζει και να ανυψώνει το μαθητή, να τον ένισχύη στη σφυρηλάτηση των πνευματικών και ήθικων αξιών... Έμεις στην Ελλάδα...πρέπει να αντικρύσουμε τους κλασσικούς στηριγμένοι γερά στη δική μας τη ζωή, αὐθύπαρχτοι. Η μετάφρασή των ζωντανή, να θέτη σὲ κίνηση τὸν συναισθηματικὸ καὶ πνευματικὸ μας κόσμο, νὰ μᾶς κάνη ἱκανοὺς νὰ εἰσδύωμε στὴ γλῶσσα τους καὶ νὰ νοιώθωμε τὸν πολιτισμὸ καὶ τὶς ἀξίες του, νὰ μᾶς ἐπιτρέπη τὴ σύγκριση. Αὐτὴ τὴν ἀνεξαρτησία, αὐτὴ τὴν αὐθύπαρξία μόνο ὁ δημοτικισμὸς τὴν ἐξασφαλίζει. Ἡ δοκιμὴ μας θὰ ᾔχη μεγάλη σημασία, ὅχι γιὰ τὸ σχολεῖο μας βέβαια μονάχα, μὰ γενικὰ γιὰ τὸν τόπο μας. Θὰ βοηθήσῃ τὸν Ἑλληνισμὸ νὰ βρῇ τὸν τρόπο νὰ κάμῃ πραγματικὰ δικούς του τοὺς κλασσικούς, νὰ τοὺς νοιώσῃ ἐσωτερικὰ ἀναπόσπαστα δεμένους μαζί του...» (2ο Πρακτικὸ Π.Σ.Π.Θ., 2-11-1934).

Τὴν ἴδια προσπάθεια κάνει καὶ ἀπὸ τὴ θέση τοῦ καθηγητῆ Παιδαγωγικῆς στὴ Φιλοσοφικὴ Σχολή. Δὲν εἶναι τυχαῖο τὸ γεγονὸς ὅτι τὸ πρῶτο μάθημα τοῦ Αλ. Δελμούζου στοὺς φοιτητὲς καὶ στὶς φοιτήτριες τῆς Σχολῆς ἔχει τὸν τίτλο: *Οἱ ξένοι κι ἐμεῖς*, στο ὁποῖο μεταξύ ἄλλων σημειώνει: «...Οἱ κλασσικοὶ ἀντὶ ζωντανῆς πηγῆς μας ἐγίναν σωστὸ μαρτύριο. Κι εἶναι μεγαλύτερο μαρτύριο γιὰ τοὺς δασκάλους των, ποὺ ἀν τύχη νὰ μὴν ξέρουν μιὰ ξένη γλῶσσα -κι αὐτὸ εἶναι ὁ κανόνας- δὲν ἔχουν ποὺ νὰ βρουν κάποιο στήριγμα γιὰ νὰ μπορέσουν νὰ ἰδοῦν καὶ νὰ νιώσουν ἕναν ἀπὸ τοὺς βαθύτερους πολιτισμοὺς. Τὸ σπουδαιότερο στήριγμα, ἡ μελέτῃ τοῦ δικοῦ τους πολιτισμοῦ, ἡ αὐτογνωσία, τοὺς λείπει· τοὺς λείπει δηλαδὴ ἐκεῖνο ποὺ θὰ μπορούσε νὰ μετουσιώσῃ σὲ ἀξίες ζωντανῆς ἕναν πολιτισμὸ, ποὺ ἔχει μὲ τὸ δικό μας τόσα στοιχεῖα συγγενικά ἢ κοινὰ καὶ σὲ μορφή καὶ σὲ περιεχόμενο. Ἐτσι ἀν βγάλωμε λίγες, μετρημένες προσπάθειες, ἡ δασκαλικὴ βιβλιοθήκη, καὶ γενικώτερα ἡ ἐλληνικὴ εἶναι ἄδεια ἀπὸ μελέτες καὶ βιβλία δικά μας, σχετικὰ μὲ τὸ πνεῦμα, μὲ τὴ ζωὴ καὶ μὲ τὶς μεγάλες μορφές των κλασσικῶν...» (Δελμούζος, 1930: 20-21).

Ὁ ἴδιος χωρὶς νὰ διαχωρίζει τὴ θεωρία ἀπὸ τὴν πράξη, σημειώνει, ἀπαντώντας στὴν κριτικὴ των «αντιφρονούντων»: «...Πολλοὶ φοβοῦνται πὼς κόβομε κάθε δεσμὸ μαζί τους [εννοεῖ τοὺς κλασσικοὺς]. Πὼς κάτι κόβεται, εἶναι ἀλήθεια. Αὐτὸ ὅμως εἶναι ἢ ψεύτικη ἐξωτερικὴ σχέση ποὺ εἶχαν εἰδῶλα ἀνθρώπων μὲ παγωμένα πτώματα μεγάλων. Ἀλλὰ τὴ θέση τοῦ ψευτοκλασικισμοῦ μπορεῖ καὶ πρέπει νὰ τὴν πάρῃ ἕνας σωστὸς νεοκλασικισμὸς...» (Δελμούζος, 1930: 25).

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Μὲ τὴν παρούσα ἐργασία ἐπιχειρήσαμε νὰ παρουσιάσουμε, νὰ ἐντάξουμε στὸ ἱστορικο-εκπαιδευτικὸ τῆς συγκείμενο καὶ νὰ παρακολουθήσουμε τὴν πορεία τῆς εἰσαγωγῆς μιᾶς καινοτομίας στὴν ἐκπαίδευση: τῆς μετάφρασης στὴ διδασκαλία των Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν. Εἶναι γνωστὸ ὅτι ἡ πολιτικὴ ἀνωμαλία ποὺ επακολουθεῖ ἀνατρέπει τὴν εκπαιδευτικὴ κατάστασι καὶ οδηγεῖ τὰ εκπαιδευτικὰ πράγματα πολὺ πίσω²², ἀφοῦ μὲ τὸ Β.Δ. τοῦ 1935²³ οἱ μεταφράσεις ἀποσύρονται καὶ ἀποκλείονται ἀπὸ τὸ σχολεῖο γιὰ τὰ ἐπόμενα τριάντα χρόνια, ἕως τὸ 1964.

Εἶναι σαφές, ὅτι «εἶναι ἀκόμα ἕνας δρόμος μακρινός!...», αὐτὸς τὸν ὁποῖο καλεῖται νὰ διανύσῃ ἡ συγκεκριμένη μεθοδολογία, καθὼς καὶ ἡ ἐυρύτερη φιλοσοφία ἀπὸ τὴν ὁποία διαπνέεται, προκειμένου νὰ καθιερωθεῖ. Ὡστόσο, θὰ πρέπει, μὲ ἐμφαση νὰ σημειώσουμε ὅτι τὰ πρῶτα βήματα ἔχουν γίνῃ. Ἀρκετοὶ φιλόλογοι κατανοοῦν τὴ μορφωτικὴ ἀξία ἀπὸ τὴν ἐρμηνεία καὶ τὴ μετάφρασι των Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν κειμένων γιὰ τοὺς μαθητὲς καὶ τὶς μαθήτριάς τους. Ἐνα τέτοιο χαρακτηριστικὸ -ἀλλὰ ὄχι μοναδικό- παράδειγμα ἀποτελεῖ ὁ φιλόλογος Ἀντ. Ἀντωνάκος²⁴, τοῦ ὁποῖου τὴ διδασκαλία, τὶς ἀπόψεις καὶ τὶς ἐπιδράσεις τοῦ ἀπὸ τὸ ἔργο των δασκάλων τοῦ στὴν Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία (1924-1926), μπορούμε νὰ τὶς διαπιστώσουμε διαβάζοντας τὸ αὐτοβιογραφικὸ-απολογιστικὸ τοῦ κείμενο *Δυόμιση χρόνια δάσκαλος στὸ Μαρούσι*. Παραθέτω, ὡς κατακλείδα, ἕνα χαρακτηριστικὸ ἀπόσπασμα, ἀπὸ ὅσα οἱ μαθητὲς/ τριές τοῦ ἀναφέρουν γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος των Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν:

«...στό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν ἐνδιαφερθήκαμε ἐξαιρετικά γιὰ τὸν ἀρχαῖο πολιτισμὸ -πολὺν περισσότερο ἀπὸ τὴ γλῶσσα- βγάνοντας κάθε φορά, πὺν τελειώνουμε αὐτοτελῆ κομμάτια συγγραφέων, ὅλα τὰ στοιχεῖα τοῦ ἀρχαίου ἐλληνικοῦ πολιτισμοῦ, πὺν μποροῦν νὰ βγοῦν μέσ' ἀπὸ τὰ κείμενα, στοιχεῖα πολιτικά, οἰκονομικά, πολεμικά, κοινωνικά, τεχνικά, μεταβάλλοντας τὸ μάθημα ἀπὸ τὴ συνηθισμένη τοῦ μονόπλευρη γλωσσικὴ μορφή σὲ μάθημα πολιτισμοῦ. Αὐτὴ ἡ ἐργασία πὺν γίνονταν πάντοτε μὲ εἰσηγητὴ καὶ συνεισηγητὴ καὶ κριτικὴ συζήτηση τῆς τάξεως, μᾶς κίνησε ἐξαιρετικὸ ἐνδιαφέρον, γιατί ἔτσι νιώθαμε κάπως ζωντανούς τους ἀσύγκριτους προγόνους μας...» (Αντωνάκος, 1929: 32).

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδης Χ., (2007) Εκπαιδευτικὰ συνδικάτα καὶ Βενιζελικὴ εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ, στο: *Η εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ στα χρόνια τοῦ Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρακτικὰ Συνεδρίου*, (Αθήνα: Ἑλληνικά Γράμματα), σσ. 133-141.
- Αναγνωστόπουλος Δ. Θ., (1931) Η διδασκαλία τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς φιλολογίας καὶ τὸ διδακτικὸ σύστημα τῶν ομαδικῶν εργασιῶν τοῦ σχολείου εργασίας, *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 62, σσ. 417-430.
- Αντωνάκος Αντ., (1929) *Δυόμιση χρόνια δάσκαλος στο Μαρῶσι*, (Αθήνα: Ἐκδοτικὸς Οἶκος 'Αθηνά').
- Αντωνίου Δ. (1987-1989) *Τα Προγράμματα τῆς Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, Α', Β', Γ', (Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.).
- Ανώτατον Εκπαιδευτικὸν Συμβούλιον, *Πρακτικὰ Συνεδριάσεων*, 5-24 Οκτωβρίου 1931, (Αθήνα).
- Βαρμάζης Ν., (1980) Ο Αλέξ. Δελμούζος καὶ τὸ Πειραματικὸ Σχολεῖο τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, *Νέα Παιδεία*, 14, σσ. 25-33.
- Βαρμάζης Ν., (1983) Η μεταφρασμένη ἀρχαία ἐλληνικὴ γραμματεία: Προβλήματα καὶ πλάνες, *Φιλολόγος*, 34, σσ. 306-314.
- Βαρμάζης Ν., (1992) *Η ἀρχαία ἐλληνικὴ γλῶσσα καὶ γραμματεία ὡς πρόβλημα τῆς νεοελληνικῆς ἐκπαίδευσης. Ἀπὸ τὴν Ἀναγέννηση ὡς τὴν καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς*, (Θεσσαλονίκη: Ἐκδοτικὸς Οἶκος Ἀδελφῶν Κυριακίδη).
- Βαρμάζης Ν., (2002) *Εκπαιδευτικὴ μαρτυρία. Τριάντα οχτὼ χρόνια στὴ Μέση Εκπαίδευση (1961-1999): Γεγονότα, πρόσωπα, βιώματα*, (Θεσσαλονίκη: University Studio Press/Ἑκφραση).
- Δελμούζος Αλ., (1929) *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαρῶσι 1923-1926*, (Αθήνα: Δημητράκος).
- Δελμούζος Αλ. (1930) *Οι ξένοι κι εμεῖς*, (Αθήνα).
- Δελμούζος Αλ., (1950) *Τὸ κρυφὸ σχολεῖο (1908-1911)*, (Αθήνα: Γαλλικὸ Ἰνστιτούτο Ἀθηνῶν).
- Δελμούζος Αλ., (1958) *Μελέτες καὶ πάρεργα*, (Αθήνα).
- Δελτίον Ὁμοσπονδίας Λειτουργῶν Μέσης Εκπαίδευσης*, (1930-1934).
- Δημαράς Αλ., (1984) Πενήντα χρόνια πριν: 1931-τὸ ἀξεπέραστο ὄριο, *Δελτίο τῆς Ἑταιρείας Σπουδῶν Νεοελληνικοῦ Πολιτισμοῦ καὶ Γενικῆς Παιδείας*, 6, σσ. 83-90.
- Δημαράς Αλ., (1988) *Η μεταρρύθμιση πὺν δὲν ἐγινε. Τεκμήρια ιστορίας*, Β', (Αθήνα: Ἑρμῆς).
- Δημαράς Αλ., (1994) *Εκπαιδευτικὸς Ὑμνος. Κατάλογος μελῶν 1910-1927. Σύνθεση-περιγραφή-εκτιμήσεις*, (Αθήνα: Ἑταιρεία Σπουδῶν Νεοελληνικοῦ Πολιτισμοῦ καὶ Γενικῆς Παιδείας).
- Δημαράς Αλ., (2003) *Εκπαίδευση 1922-1940. Οἱ νέες βενιζελικὲς μεταρρυθμίσεις*, στο: *Ιστορία τοῦ Νέου Ἑλληνισμοῦ 1770-2000*, 7, (Αθήνα: Ἑλληνικά Γράμματα), σσ. 197-210.
- Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., (2007) Η γυναικεῖα ἐκπαίδευση στὸ πλαίσιο τῶν μεταρρυθμίσεων τοῦ Ελευθερίου Βενιζέλου, στο: *Η εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ στα χρόνια τοῦ Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρακτικὰ Συνεδρίου*, (Αθήνα: Ἑλληνικά Γράμματα), σσ. 303-326.
- Ἰωαννίδης Απ., (1932) Τα ἀρχαία ἐλληνικά καὶ αἱ λογοτεχνικὲς μεταφράσεις, *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 70, σσ. 363-368.
- Κακριδὴ Ὀλ., (1932) Μία ἐρμηνευτικὴ προσπάθεια, *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 75, σσ. 126-134.
- Κριαράς Εμμ., (1985) Προσωπικά βιώματα ἀπὸ τὸ Δημοτικισμό καὶ τὴ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τῆς Θεσσαλονίκης, *Νέα Ἑστία*, 1403, (Αθήνα), σσ. 256-267.
- Κριαράς Εμμ., (1986) Ο Ελευθέριος Βενιζέλος καὶ ἡ δημοτικὴ γλῶσσα, στο: Εμμ. Κριαράς, *Πρόσωπα καὶ θέματα ἀπὸ τὴν ιστορία τοῦ Δημοτικισμοῦ*, (Αθήνα: Ἐκδόσεις Καστανιώτη), σσ. 179-206.
- Μπέλλα Μ., (2011) *Η Ἀνωτέρα Γυναικεῖα Σχολὴ τοῦ Δ. Γληνοῦ (1921-1923) καὶ ἡ ἐκπαίδευση τῶν γυναικῶν στὴν Ελλάδα*, (Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Ἀδημοσίευτη μεταπτυχιακὴ ἐργασία).
- Μπουζάκης Σ., (1997) *Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικὸς τῆς Παιδείας*, Α': 1888-1932, (Αθήνα: Gutenberg).
- Μπουζάκης Σ., (2002³) *Εκπαιδευτικὲς μεταρρυθμίσεις στὴν Ελλάδα. Πρωτοβάθμια καὶ Δευτεροβάθμια Γενικὴ καὶ Τεχνικοεπαγγελματικὴ Εκπαίδευση*, Α', (Αθήνα: Gutenberg).
- Μπουζάκης Σ., (2007) Η εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1929: "Νέα παράσταση τῆς παλιάς κωμωδίας" ἢ "προσπάθεια τῶν κομμουνιστῶν, ὅπως υπονομευθῶσι τὰ θεμέλια τοῦ αστικοῦ

- κράτους"; Μία ακόμη προσπάθεια ερμηνείας, στο: *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), σσ. 143-160.
- Νούτσος Χ., (1979) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, (Αθήνα: Θεμέλιο).
- Νούτσος, Π., (1997) Το πρόβλημα των "διανοούμενων", στο: Π. Νούτσος, *Νίκος Γιαννιός. (Άνδρος 1885-Αθήνα 1958)*, (Αθήνα: Τυπωθήτω), σσ. 13-22.
- Οικονόμου Μ., (1931) Ξενοφώντος Οικονομικός, *Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 63, σ. 46.
- Οικονόμου Μ., (1932) Μια μεταφραστική εργασία, *Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 76, σσ. 220-222.
- Παπαϊωάννου Κ., (1931) Ερμηνεία των Αρχαίων Ελληνικών, *Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 58, σσ. 259-264.
- Παπαγεωργίου Β., (1929) *Ζωντανοί πεθαμένοι. Δύο σελίδες της υπηρεσιακής μου ζωής για το λαϊκό σχολείο*, (Αθήνα: Δημητράκου).
- Παπανούτσος Ευάγ., (1978) *Α. Δελμούζος. Η ζωή του, επιλογή από το έργο του*, (Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.).
- Σουμελίδης Γ., (1933) Γύρω σε μια ερμηνευτική προσπάθεια, *Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 77, σσ. 261-262.
- Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ., (2007) Η ώρα των διανοούμενων, στο: *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), σσ. 63-71.
- Τερζής Ν. Π., (2006²) *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, (Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη).
- Τερζής Ν. Π., (2008²) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και "μελέτες περίπτωσης"*, (Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη).
- Τερζής Ν. Π., (2010) *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος-έξω από το κράτος-στο κράτος*, (Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη).
- Τζήκας Χρ., (2004) Λόγος και αντίλογος για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση στη Μέση Εκπαίδευση (1957-1967), στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, (Πάτρα: σε ηλεκτρονική μορφή).
- Τζήκας Χρ., (2011) Ο επιμορφωτικός ρόλος των επιθεωρητών της εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά συνέδρια της Θεσσαλονίκης το 1932, στο: Σ. Ζιώγου-Β. Φούκας (επιμ.), *Προσωπογραφίες Εκπαιδευτικών και Ευεργετών των Σχολείων της Θεσσαλονίκης*, Πρακτικά Συνεδρίου, (Θεσσαλονίκη: υπό έκδοση).
- Τζουμελέας Σ., (1931) Διδάγματα από μία εξέταση, *Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 62, σσ. 431-435.
- Τζουμελέας Σ., (1932) Σοφοκλέους Αίας, *Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 76, σ. 223.
- Φ.Ε.Κ. 12/ (13-1-1932), Περί αναλυτικού προγράμματος διδασκίων μαθημάτων σχολείων Μ. Εκπαιδευσεως δια το σχολικόν έτος 1931-32, Α', σσ. 73-88.
- Φούκας Β., (2010) *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (1926-1940)*, (Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη).
- Φούκας Β., (2011) "Από τα θρανία στα έδρανα και στην έδρα": Μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα Γυμνάσια και στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, στο: Σ. Ζιώγου-Β. Φούκας (επιμ.), *Προσωπογραφίες Εκπαιδευτικών και Ευεργετών των Σχολείων της Θεσσαλονίκης*, Πρακτικά Συνεδρίου, (Θεσσαλονίκη: υπό έκδοση).
- Φραγκουδάκη Άν., (1992⁷) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, (Αθήνα: Κέδρος).
- Φωτιάδης Φ., (1902) *Το γλωσσικόν ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*, (Αθήνα: Εστία).

¹ Για τη διάκριση «εξωτερικής» και «εσωτερικής» μεταρρύθμισης βλ. Τερζής, 2008²: 69-81.

² Ο Γ. Παπανδρέου αιτιολογεί την απόφασή του να στείλει με υποτροφία εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό αναφέροντας: «διότι ή *εκπαίδευσις έχει ανάγκην φωτεινών ήγετων*» (*Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 55, 1930: 86). Στους τριάντα πρώτους εκπαιδευτικούς που αποστέλλονται στο εξωτερικό είναι: 2 Θεολόγοι, 4 Μαθηματικοί, 7 Φυσικοί, 15 άνδρες Φιλολόγοι: Κ. Γεωργούλης, Ι. Πλαγιανάκος, Α. Ατσαβές, Β. Ζέρβας, Π. Γεωργούτζος, Κ. Βουρβέρης, Ν. Βασιλόπουλος, Επ. Μπασουκέας, Ι. Σταματάκος, Γ. Ζούκης, Γ. Μπομπός, Δ. Παπούλιας, Β. Βήκας, Ι. Σταματέλλος, Ελ. Αλεξίου και 2 γυναίκες φιλόλογοι: Σ. Γεδεών και Αικ. Παππά. (*Δελτίον Ο.Α.Μ.Ε.*, 53-54, 1930: 14).

³ Το 1930 πραγματοποιούνται τρία μεγάλα Εκπαιδευτικά Συνέδρια: 1) από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των Διδασκαλείων, 2) από τους Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και 3) από τους Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης. Πολλές από τις θέσεις και τις προτάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης λαμβάνονται υπόψη στις κρατικές ρυθμίσεις (Δημαράς, 2003: 209). Για το τρίτο από τα Συνέδρια αυτά και την υποδοχή του θέματος που εξετάζουμε βλ. στη συνέχεια της εργασίας αυτής.

⁴ Κατά μαρτυρία του ιδιαίτερου γραμματέα του Ελ. Βενιζέλου, Ανδρ. Μιχαλόπουλου, ο πρώτος εργάζεται το 1921 και το 1924 στο Παρίσι για τη μετάφραση, σε απλουστευμένη καθαρεύουσα, της *Ιστορίας* του Θουκυδίδη. Η μετάφραση πρωτοτυπώνεται το 1940 στην Οξφόρδη με επιμέλεια του Δ.

Κακλαμάνου (βλ. Κριαράς, 1986: 192-195). Το γεγονός αυτό δηλώνει, κατά την εκτίμησή μου, τη βαθιά πεποίθηση του Ελ. Βενιζέλου στην αξία της μετάφρασης ως μεθόδου διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων και προβολής των βαθύτερων μηνυμάτων του αρχαιοελληνικού πολιτισμού στους νεοέλληνες.

⁵ Ο Γ. Παπανδρέου είναι μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου (α/α 569 του καταλόγου). Βλ. Δημαράς, 1994: 156. Για το έργο του Γ. Παπανδρέου στο Υπουργείο Παιδείας κατά την περίοδο που μελετούμε βλ. επίσης Μπουζάκης, 1997.

⁶ Ο Ν. Βαρμάζης αναφερόμενος στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο ίδιος -και οι άλλοι φιλόλογοι- στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση το 1964 σημειώνει: «...*Βιβλιογραφία και βοηθήματα για τη διδασκαλία της μεταφρασμένης αρχαίας ελληνικής γραμματείας δεν υπήρχαν, εκτός από την πείρα του Δελμούζου στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου... Η ανάγνωσή του με βοήθησε τότε να δώσω απαντήσεις σε πολλές διδακτικές ανησυχίες μου...*» (Βαρμάζης, 2002: 69).

⁷ «...*Έπειτα μπορούμε να λιγοστέψουμε σημαντικά και την εργασία για το δικό μας αρχαίο πολιτισμό, αν δώσουμε τους κλασικούς πιό πολύ σ'ε μεταφράσεις παρά στο πρωτότυπο. Και λέω πιό πολύ, γιατί δεν γίνεται να μη μάθω ο δασκαλιστής όλοτελα την αρχαία γλώσσα...*» (Δελμούζος, 1929: 65).

⁸ Ο βασικός πυρήνας των καθηγητών της Σχολής αποτελείται από θερμούς υποστηρικτές των αρχών του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» και από «φιλελεύθερους καθαρευουσιάνους», κατά τον Αλ. Δελμούζο (στο: Παπανούτσος, 1978: 108). Ο καθηγητής Εμ. Κριαράς (1985: 259) σημειώνει ότι συνεργάζονται καθηγητές, οι οποίοι διαπνέονται από σαφείς δημοτικιστικές ιδέες, και άλλοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από πνεύμα «γλωσσικής απλώς προοδευτικότητας» ή και «μόνον γλωσσικής ανεκτικότητας» (βλ. αναλυτικότερα Φούκας, 2010: 88-90).

⁹ Ο Αλ. Παπαναστασίου είναι οπαδός των ιδεών του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού», μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910) -το όνομά του αναφέρεται με α/α 566 στον κατάλογο των μελών που παραθέτει ο Αλ. Δημαράς (1994: 155)-, είναι ο ιδρυτής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1925) και συνεργάζεται με τους Δ. Γληνό, Αλ. Δελμούζο, Μ. Τριανταφυλλίδη. Βλ. Φούκας, 2010.

¹⁰ Ο σημαντικός ρόλος του Επιθεωρητή, κατά την περίοδο αυτή, φαίνεται από όσα αναφέρει σε αυτοβιογραφικό του κείμενο ο Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης Β. Παπαγεωργίου: (διάλογος δασκάλου-Επιθεωρητή) «...*Μέ τις πρώτες κουβέντες πού αλλάξαμε, ό Παπαγληγόρης [ό δάσκαλος] μου είπε...πώς ό γιατρός μαζί με τό δικολάβο τόν έχουν πάρα πολύ σφίξει στη συζήτηση για τό γλωσσικό ζήτημα: καί έτσι με τρόπο μου ζητούσε ένίσχυση, γιατί ή κοινωνία μένει σέ μεγάλη σύγχυση...*». (διάλογος γιατρού-Επιθεωρητή) «...*Εμείς έδω κ. Επιθεωρητά, με τό δάσκαλο καθημερινά πιανόμαστε για τή γλώσσα καί σās περιμέναμε να μάθουμε μερικά πράματα, γιατί, να σās πω τήν αλήθεια, δεν είναι γλώσσα αυτή. Ό κόσμος θα στραβωθή καί τότε για ποιο λόγο νάχουμε σχολεία; Για να στραβωθή ό λαός μαθαίνοντας τή γλώσσα τών μαγαζιών καί τής ταβέρνας...*». Το αποτέλεσμα της συζήτησης είναι όλοι να πειστούν από τα επιχειρήματα του Επιθεωρητή και να συμφωνήσουν μαζί του (βλ. Παπαγεωργίου, 1929: 6-8).

¹¹ Ο Στ. Τζουμελέας είναι Γενικός Επιθεωρητής των σχολείων της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Μεταφράζει και σχολιάζει αρχαίους συγγραφείς, Πλάτωνος *Γοργία*, Ξενοφώντος *Πόροι ή περί προσόδων*, Λυσίου *Λόγοι*, Ισοκράτους *Αρεοπαγιτικός*, Σοφοκλέους *Οιδίπους τύραννος*, Πολυβίου *Ιστορία*, Ξενοφώντος *Κύρου Παιδεία*. Στην ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης ο Στ. Τζουμελέας είναι, επίσης, γνωστός για το έργο του *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια*, Αθήνα 1933 (σε συνεργασία με τον Π. Δ. Παναγόπουλο).

¹² Ο Δ. Λάμπας είναι παιδαγωγός, Πρόεδρος του Γνωμοδοτικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, Υποδιευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης. Μεταφράζει και σχολιάζει ξένους λογοτέχνες: *Φάουστ* του Γκαίτε (1938), *Η παρθένα της Ορλεάνης* και *Γουλιέλμος Τέλλος* του Fr. Schiller (1936). Εκδίδει επίσης: *Υποδείγματα διδασκαλίας των εν τοις παιδαγωγικοίς σχολείοις διδασκομένων μαθημάτων*, 1909, *Ειδική διδακτική*, 1922-23, *Σχέδια παιδαγωγικής διδασκαλίας*, 1927.

¹³ Ο Ηλ. Λάιος είναι Γενικός Επιθεωρητής των σχολείων της Ε' Εκπαιδευτικής περιφέρειας (με έδρα τη Θεσσαλονίκη). Μεταπολεμικά μεταφράζει και σχολιάζει αρχαίους συγγραφείς και συμμετέχει σε ομάδες συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» για τη Μέση Εκπαίδευση.

¹⁴ Ο Π. Φιλόπουλος είναι Γενικός Επιθεωρητής των σχολείων της Η' Εκπαιδευτικής περιφέρειας (με έδρα τα Χανιά της Κρήτης). Το 1940 μεταφράζει από τα γαλλικά και δημοσιεύει την *Παιδαγωγική* του G. Compayre.

¹⁵ Ο Δ. Αναγνωστόπουλος επισημαίνει ότι στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: «...*Η μία είναι ή κοινωνική αρχή του σχολείου εργασίας...Η άλλη αρχή στηρίζεται στο σκοπό τής διδασκαλίας τής αρχαίας ελληνικής φιλολογίας, στη γνώση δηλ. του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού...*» (Αναγνωστόπουλος, 1931: 430).

¹⁶ Ενδεικτικά αναφέρω τις βιβλιοκριτικές του Μ. Οικονόμου για τον *Οικονομικό* του Ξενοφώντος σε μετάφραση Β. Κρητικού, του ίδιου για τη μετάφραση από τον Δ. Σάρρο του έργου του Σοφοκλέους *Ιχνηταί Σάτυροι*, καθώς και του Σ. Τζουμελέα για τον *Αίαντα* του Σοφοκλέους σε μετάφραση Π. Λορεντζάτου.

¹⁷ «...Η μετάφραση τῶν ἀρχαίων κλασικῶν συγγραφέων δὲν εἶναι εὐκόλο ἔργο. Κάθε μετάφραση χρειάζεται μιὰ ἀναδημιουργική ἱκανότητα γιὰ ν' ἀποδώσῃ καὶ ὄχι νὰ δολοφονήσῃ τὸ πρωτότυπο κείμενο. Πολὺ περισσότερο ἢ μετάφραση ἑνὸς ἀρχαίου κειμένου χρειάζεται τὴν ἀναδημιουργική αὐτὴ ἱκανότητα, τὴν τέχνη του νὰ λυώσῃς τὸ ὑλικὸ τὸ ἀρχαῖο, νὰ τὸ ζαναπλάσῃς μὲ νέα μορφή, χωρὶς νὰ χάσῃ τὴν ψυχὴ ποὺ κλείνει τὸ κείμενο...» (Οικονόμου, 1931: 46).

¹⁸ «...Καὶ χρειάζεται ἀλήθεια νὰ δώσουμε ἰδιαίτερη προσοχὴ στὴν ἐργασία αὐτή, γιατί ἔχει τὴ δύναμη νὰ μᾶς ἀποδείξῃ τὴ χρησιμότητα, τὴν πολύτιμη παιδαγωγικὴ ἀξία, θὰ ἔλεγα, ποὺ ἔχει ἡ ἀπόδοση τῶν κλασικῶν ἔργων στὴ νεοελληνικὴ γλῶσσα γιὰ τὴ μόρφωση τοῦ Λαοῦ καὶ γιὰ τὸ μεγάλο ἀνθρωπιστικὸ ἔργο τοῦ Σχολείου...» (Οικονόμου, 1932: 220).

¹⁹ Αναφέρω δύο μόνον ενδεικτικά: «Το τοπικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον Αἰγινίου», 20-24 Μαρτίου 1932 (*Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 70, 1932: 377). Τα αντίστοιχα Εκπαιδευτικά Συνέδρια στὴ Θεσσαλονίκη πραγματοποιοῦνται 13-16 Ιουλίου 1932 (βλ. Τζήκας, 2011).

²⁰ Νὰ σημειώσουμε ὅτι οἱ καθηγητές τῆς Μέσης Εκπαίδευσης δὲν τηροῦν τὴν ἴδια θετικὴ στάση, στὸ σύνολό τους, στὴν Εκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964, κατὰ τὴν ὁποία παρατηροῦνται ἐντονες ἀντιστάσεις.

²¹ Στις συνεδρίες αὐτές συμμετέχουν ὁ ἐπόπτης, ὁ διευθυντής καὶ οἱ διδάσκοντες/ουσες. Συζητοῦν ζητήματα, τα ὁποῖα ἀφοροῦν στὸ σκοπὸ τῆς αγωγῆς καὶ στις μεθόδους διδασκαλίας τῶν Πειραματικῶν Σχολείων. Βλ. Βαρμάζης, 1980 καὶ Τερζής, 2006²: 256-328.

²² Ο Χ. Νούτσος (1979: 255) σημειώνει σχετικὰ: «...τὸ γεγονὸς πὼς καταργεῖται...ἡ διδασκαλία ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις, σὲ συνδυασμὸ μὲ τὸν υποχρεωτικὸ χαρακτήρα τῶν λατινικῶν, μποροῦμε ἀσφαλῶς νὰ υποστηρίξουμε πὼς ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης στὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 περιέχει τονισμένα ὅλα τα γνωρίσματα τῆς ιδεολογικῆς ἀντίληψης γιὰ τὴν ἀξία τοῦ παρελθόντος ποὺ διακηρύσσουν τα συντηρητικὰ στρώματα τῆς ἀστικής τάξης...».

²³ Μόνο στὴν Γ' τάξη καθορίζεται ρητὰ ἡ «ἀνάγνωσις ἐκ τῆς Ὁμήρου Ὀδυσσεΐας ἐν δοκίμῳ ἐμμέτρῳ μεταφράσει γινομένη...». Τὴν ἴδια χρονικὴ περίοδο ὁ Κ. Βουρβέρης ἀρθρογραφεῖ στὸ *Δελτίον τῆς Ο.Λ.Μ.Ε.* (91, 1934: 452-466) προκειμένου νὰ υποστηρίξῃ τὸν «ἀποκλεισμὸν τῆς χρήσεως μεταφράσεων ἐν τῇ διδασκαλίᾳ τῶν ἀρχαίων γλωσσῶν εἰς ἀντικατάστασιν τῆς ἀπὸ τοῦ πρωτοτύπου διδασκαλίας».

²⁴ Τὸ 1930 ὁ Αὐτ. Ἀντωνάκος, γυμνασιάρχης Αἰγίου πια, ἐκδίδει βιβλίον μὲ τίτλο: *Σχολεῖον Ἐργασίας καὶ Ἀρχαῖα Ἑλληνικά, παιδαγωγικὴ μελέτη διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν κατὰ τὸ Σχολεῖον Ἐργασίας*, σὲ γλῶσσα δημοτικὴ.

7. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης: Δράση και προοπτικές

Χριστίνα ΔΙΠΛΑΡΗ - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης (Institut Néo-hellénique de la Sorbonne) ιδρύθηκε το 1920 από τον καθηγητή Hubert Pernot (1870-1946) σε συνεργασία με την ελληνική κυβέρνηση για τη σύσφιξη των πολιτισμικών σχέσεων Ελλάδας-Γαλλίας. Το Ινστιτούτο έχει μία σημαντική πορεία στην προώθηση της νεοελληνικής γλώσσας και γενικότερα των ελληνικών σπουδών στη Γαλλία. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η λειτουργία, η δράση του Νεοελληνικού Ινστιτούτου καθώς και οι προοπτικές του έτσι όπως διαγράφονται την τελευταία δεκαετία. Η έρευνα βασίστηκε σε δημοσιευμένες πηγές.

ABSTRACT

The Neohellenic Institute at the Sorbonne (Institut Néo-hellénique de la Sorbonne) was founded in 1920 by the professor Hubert Pernot (1870-1946) in cooperation with the Greek government for the strengthening of cultural ties between Greece and France. The Institute has an important role to the promotion of the modern Greek language and, generally, of the Greek studies in France. The present paper focuses on issues related to the Neohellenic Institute's functions and actions as well as to its perspectives of the last decade. The research was based on published sources.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την αρχαιότητα η ελληνική γλώσσα, η παιδεία και ο πολιτισμός διαδόθηκαν σε διάφορα σημεία του κόσμου, κάνοντας αισθητή την παρουσία τους στα μέρη που αναπτύχθηκαν. Η παρουσία των παραπάνω στοιχείων, αν και όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό όπως στο παρελθόν, είναι και σήμερα αισθητή. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα παγκοσμίως δίνουν τη δυνατότητα σε όποιον επιθυμεί να εντρυφήσει στην ελληνική γλώσσα, τη λογοτεχνία, την ιστορία και τον πολιτισμό.

Στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό θελήσαμε να ασχοληθούμε με την περίπτωση του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης (Institut Néo-hellénique de la Sorbonne), ινστιτούτου με ιδιαίτερα σημαντική πορεία στην προώθηση της νεοελληνικής γλώσσας και γενικότερα των ελληνικών σπουδών στη Γαλλία.

Ειδικότερα, το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης ιδρύθηκε το 1920 από τον καθηγητή Hubert Pernot (1870-1946) σε συνεργασία με την ελληνική κυβέρνηση για τη σύσφιξη των πολιτισμικών σχέσεων Ελλάδας-Γαλλίας. Έκτοτε, η προώθηση της έρευνας και της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας αποτέλεσε βασικό και συνεχή στόχο του Ινστιτούτου, φιλοξενώντας σημαντικές μορφές του νεοελληνικού πνεύματος.

Στην παρούσα εισήγηση, μετά από μια σύντομη ιστορική αναδρομή, παρουσιάζεται η λειτουργία, η δράση του Νεοελληνικού Ινστιτούτου καθώς και οι προοπτικές του έτσι όπως διαγράφονται την τελευταία δεκαετία. Η έρευνα βασίστηκε σε δημοσιευμένες πηγές.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Στη Γαλλία, η παρουσία των νεοελληνικών σπουδών είναι εξίσου έντονη (σε πολλά και γνωστά πανεπιστήμια) και παλιά. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης ιδρύθηκε το 1920 από τον καθηγητή Hubert Pernot (1870-1946) σε συνεργασία με την ελληνική κυβέρνηση για τη σύσφιξη των πολιτισμικών σχέσεων Ελλάδας-Γαλλίας. Υπήρχε όμως ήδη στη Σορβόνη, από το 1912, μια υφηγεσία νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας με κάτοχο τον Hubert Pernot. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος, έτσι όπως

οραματίστηκε τη Μεγάλη Ελλάδα με τις πολεμικές εκστρατείες στη Μ. Ασία, αυτό το “στρατηγικό σχέδιο” θέλησε να το εφαρμόσει και στο ακαδημαϊκό γίγνεσθαι. Η ίδρυση του Νεοελληνικού Ινστιτούτου μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα βήμα που συνέβαλε στη διάδοση του ελληνικού πνεύματος και της ελληνικής γλώσσας (της “ελληνικότητας”) στην Ευρώπη, και δη στη Γαλλία.

Στον ελλαδικό χώρο, στα πλαίσια του βενιζελικού αστικού εκσυγχρονισμού της σχολικής γνώσης (Νούτσος, 2007: 235), η “Ελληνική” επονομάζεται “Νέα ελληνική γλώσσα” με τα γνωστά νομοσχέδια του 1913 και τη γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920 και τις δύο μετέπειτα βενιζελικές επαναλήψεις της (1923 και 1929)¹. Ήδη από το 1914, με το αναλυτικό πρόγραμμα για τη μέση εκπαίδευση (εδώ το μάθημα των “Νέων ελληνικών” αυξάνεται κατά 13 ώρες, συγκριτικά με το πρόγραμμα του 1909) και ειδικότερα με την έγκριση και κυκλοφορία των “Νεοελληνικών αναγνωσμάτων” για τη μέση εκπαίδευση (του Ν. Μπέρτου) και των “Ελληνικών αναγνωσματοαρίων” για το δημοτικό (των Δ. Ανδρεάδη και Γ. Καζαντζάκη) για την τετραετία 1913/14-1917/18, είχαν δοθεί αποφασιστικά χτυπήματα στην καθαρεύουσα, οδεύοντας παράλληλα προς τον αναπροσανατολισμό της επίσημης σχολικής γνώσης από το κλασικιστικό παρελθόν προς τη λεγόμενη “νεοελληνική πραγματικότητα” ή την “αυθυπαρξία του νεοελληνικού πολιτισμού”² (ό.π.: 239).

Στη Γαλλία, ο γάλλος γλωσσολόγος Hubert Pernot (1870-1946)³ υπήρξε ο πρώτος καθηγητής στην έδρα του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης. Ειδικότερα, όπως μας πληροφορεί ο H. Tonnet (2004: 84), το 1923, ο H. Pernot έγινε “καθηγητής χωρίς έδρα” και ανέλαβε, το 1930, τη νεοϊδρυθείσα έδρα νέων ελληνικών. Διέπρεψε επίσης ως Καθηγητής της Γενικής και Πειραματικής Γλωσσολογίας και Διευθυντής του Ινστιτούτου Φωνητικής του Πανεπιστημίου Παρισιών, μελετώντας τις τοπικές ελληνικές διαλέκτους και την ελληνική των Ευαγγελίων. Ο πρώτος αυτός καθηγητής νέων ελληνικών της Σορβόνης βγήκε στη σύνταξη το 1938. Σ’αυτόν τον διαπρεπή γάλλο ελληνιστή οφείλει το Νεοελληνικό Ινστιτούτο όχι μόνο την ύπαρξη του αλλά και την πλουσιότητα Βιβλιοθήκη του που αποτελείται κυρίως από βιβλία που ανήκαν στον ίδιο. Ο H. Pernot ξεκίνησε επίσης, το 1925, μια σειρά εκδόσεων αφιερωμένων στη νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία (18 τόμοι), τη *Συλλογή του Νεοελληνικού Ινστιτούτου* (*Collection de l'Institut Néohellénique*) (ό.π.).

Το 1938, ο André Mirambel, διαδέχθηκε τον H. Pernot ως Διευθυντής του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης. Ο Α. Mirambel, που ήταν τακτικός καθηγητής στη Σχολή Ανατολικών γλωσσών, δίδασκε και στη Σορβόνη ως ειδικός επιστήμονας. Είχε βοηθή τον Γιώργο Σπυριδάκη. Το 1970, ο Κωνσταντίνος Θ. Δημαράς διαδέχθηκε τον Α. Mirambel ως επισκέπτης καθηγητής. Διετέλεσε Γενικός Διευθυντής του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών από την σύστασή του το 1951 και Διευθύνων Σύμβουλος του Εθνικού (τότε Βασιλικού) Ιδρύματος Ερευνών, επίσης από την σύστασή του το 1961. Απομακρύνθηκε και από τις δύο θέσεις από το δικτατορικό καθεστώς του 1967 και αποδέχτηκε πρόσκληση του πανεπιστημίου της Σορβόνης για να διδάξει στην έδρα Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας καθώς και να διευθύνει το Νεοελληνικό Ινστιτούτο. Τις θέσεις αυτές διατήρησε έως το 1978, οπότε και αποσύρθηκε από την ενεργό υπηρεσία. Από το 1978 έως το 1983, η Αικατερίνη

1 Στην περίπτωση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του 1913 και 1917, στενοί συνεργάτες του Ελ. Βενιζέλου και για μικρό χρονικό διάστημα κρατικοί λειτουργοί και πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν φιλελεύθεροι διανοούμενοι, παιδαγωγοί-εκφραστές του δημοτικισμού, όπως ο Γληνός, ο Δελμούζος, ο Τριανταφυλλίδης κ.ά. (Μπουζάκης, 2002: 60).

2 Βλέπε και Πρακτικά συζητήσεων εις την Βουλήν, Συνεδρίασις 12, της 21 Νοεμβρίου 1913, ημέρα Πέμπτη, ώρα 4 και 40' μ.μ., Προεδρία Κ. Ζαβιτσιάνου. Εκεί ο Ι. Τσιριμώκος αναφέρει: “[...] πρέπει συντόμως να επιδιώξωμεν την εκπαιδευτικήν αναδιοργάνωσιν, διότι η νέα παιδεία θέλει χρησιμεύσει ως το “σταθερόν βάθρον του πολιτισμού της νέας Ελλάδος” (ό.π. αναφ. στο Μπουζάκης, 2002: 611).

3 Σπούδασε στη Σχολή Ανατολικών Γλωσσών των Παρισιών και υπήρξε καθοριστική η μαθητεία του πλάι στον σπουδαίο ελληνιστή βιβλιογράφο Emile Legrand. Ταξίδεψε πολλές φορές στην Ελλάδα για επιτόπιες έρευνες, μελέτες και συναντήσεις. Πέθανε το 1946 σε ηλικία 76 ετών αφήνοντας σοβαρότατη παρακαταθήκη στους μεταγενέστερους ερευνητές και γλωσσολόγους. Ανάμεσα στους έλληνες μαθητές ή συνεργάτες συγκαταλέγονται οι Οκτάβιος και Μέλπω Μερλιέ και ο ακαδημαϊκός Διονύσιος Ζακυθινός (Καποδίστριας, 2006).

Κουμαριανού δίδαξε τη νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία στη Σορβόνη ως επισκέπτρια καθηγήτρια και Διευθύντρια του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης. Το 1983 ιδρύθηκε μια καινούργια Έδρα Νέων Ελληνικών την οποία ανέλαβε ο Guy Saunier μέχρι τη συνταξιοδότηση του το 2003. Το 1988 δημιουργήθηκε και μια θέση αναπληρωτή καθηγητή την οποία κατείχε ο Μιχάλης Λασιθιωτάκης και από το Σεπτέμβριο 2011 η Άλκηστη Σοφού (ό.π.). Ως το 2010 διευθυντής του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης υπήρξε ο Henri Tonnet, καθηγητής νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας⁴. Έκτοτε διευθυντής του Νεοελληνικού Ινστιτούτου είναι ο Μιχάλης Λασιθιωτάκης.

3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ - ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο (στο 16 της rue de la Sorbonne, 3ος όροφος) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της Μονάδας Εκπαίδευσης και Έρευνας της Ελληνικής Γλώσσας (UFR de Grec), περιλαμβάνει σήμερα περίπου εκατό φοιτητές, έναν Καθηγητή (Professeur) που αναλαμβάνει και τη διεύθυνση του Ινστιτούτου, έναν επίκουρο καθηγητή (Maître de Conférences), έναν λέκτορα (Chargé de cours), έναν επιστημονικό συνεργάτη (ATER) και έναν αποσπασμένο καθηγητή από την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η διδασκαλία, που δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (ομάδες των δέκα φοιτητών), περιλαμβάνει τρία επίπεδα στη βαθμίδα του πτυχίου (licence) (εισαγωγή στη γλώσσα, μαθήματα πολιτισμού και λογοτεχνίας), που μπορούν να παρουσιαστούν ως μαθήματα επιλογής ξένης γλώσσας σε άλλα πτυχία ή ως μαθήματα του πανεπιστημιακού διπλώματος (Diplôme d'Université -DU- de Grec Moderne) στη νεοελληνική γλώσσα που χορηγεί το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Paris-Sorbonne), και δύο σεμινάρια επιπέδου Master 1 και Master 2 (η διδασκαλία γίνεται μερικώς στην ελληνική γλώσσα) στα οποία συμμετέχουν συχνά καθηγητές και προσωπικότητες που προέρχονται από τον ελληνικό λογοτεχνικό χώρο. Είναι επίσης δυνατό να εκπονηθεί διδακτορική διατριβή, υπό την επίβλεψη του Καθηγητή της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τα μαθήματα λαμβάνουν χώρα στον αριθμό 16 της οδού rue de la Sorbonne καθώς και στα Κέντρα Malesherbes και Clignancourt του πανεπιστημίου της Σορβόνης (Παρίσι IV)⁵.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το Πανεπιστημιακό Δίπλωμα στη Νεοελληνική γλώσσα (DU de Grec Moderne), κάποιοι φοιτητές επιθυμούν να μάθουν αποκλειστικά αυτή τη γλώσσα. Έτσι, μετά από τα πανεπιστημιακά διπλώματα της νεοελληνικής γλώσσας που υπήρχαν ήδη στα πανεπιστήμια Strasbourg Marc-Bloch, Nice, Lille και Montpellier Paul-Valéry, θεωρήθηκε χρήσιμο να δημιουργηθεί ένα αντίστοιχο τύπου δίπλωμα και στο πανεπιστήμιο Paris-Sorbonne (Paris IV).

Η νεοελληνική γλώσσα, που αποτελεί σήμερα, στο αναλυτικό πρόγραμμα του Πτυχίου (Licence), επιλεγόμενο μάθημα προσφερόμενο από τη Μονάδα Εκπαίδευσης και Έρευνας της Ελληνικής Γλώσσας (UFR de Grec) του Πανεπιστημίου της Σορβόνης (Παρίσι IV), θεωρείται μια εξ ολοκλήρου ζωντανή γλώσσα, μεταξύ όλων όσων διδάσκονται σε αυτό το πανεπιστήμιο.

4 Παράλληλα με τις καθαρώς φιλογολικές του εργασίες (Recherches sur Aprien, μετάφραση έργων Νεοελλήνων λογοτεχνών κ.ά.), έχει δημοσιεύσει σειρά μελετών για την Νέα Ελληνική, εγχειρίδιο νεοελληνικού τονισμού (*Manuel d'accentuation grecque moderne*, Παρίσι 1984) και μέθοδο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής για γαλλόφωνους φοιτητές (*Méthode de grec, τόμ. 1, 2*, σε συνεργασία με τον Γιώργο Γαλάνη). Το 1995 εξέδωσε την *Ιστορία της νέας ελληνικής γλώσσας. Η διαμόρφωσή της* (μτφρ. Μ. Καραμάνου & Π. Λιαλιάτση, επιμ. Χ. Χαραλαμπίκη, Αθήνα: Παπαδόκη). Αυτό το βιβλίο γράφτηκε ως βοήθημα των Γάλλων φοιτητών αλλά και για να ενημερωθεί το ευρύτερο γαλλικό κοινό. Ακολούθησαν πολλές εκδόσεις στα ελληνικά, με τελευταία αυτή του βιβλίου του το 2009 *Μελέτες για την νεοελληνική πεζογραφία* (Μτφρ. Φ. Βλαχοπούλου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα) όπου επιχειρείται η σύνοψη μιας διαχρονικής εξέλιξης στη νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία. Την ίδια χρονιά εκδίδεται και το συλλογικό έργο όπου συμμετέχει με τίτλο *Από το ένα στο άλλο σύνορο. Τάσεις φυγής, λύσεις συνέχειας στον νεοελληνικό κόσμο: νεοελληνικά θέματα στις γαλλόφωνες χώρες* (Αθήνα: Γαβριηλίδης).

5 Βλ. επίσημη ιστοσελίδα πανεπιστημίου της Σορβόνης, <http://www.paris-sorbonne.fr/nos-formations/la-formation-initiale/choisir-par-discipline/lettres/grec/presentation-3085/>, ανακτήθηκε στις 14/07/2011.

Η διδασκαλία του πανεπιστημιακού διπλώματος της νεοελληνικής γλώσσας ολοκληρώνεται σε 6 εξάμηνα από 3 ώρες εβδομαδιαίως. Έμφαση δίνεται στην άσκηση του προφορικού λόγου (4 με 5 ομάδες συνομιλίας κατά το πρώτο έτος) αλλά η διδασκαλία του πολιτισμού, και ειδικότερα της λογοτεχνίας, είναι παρούσα σε όλα τα επίπεδα. Για την εγγραφή απαιτείται η κατοχή απολυτηρίου λυκείου (baccalauréat) ή αντίστοιχου διπλώματος. Επιπλέον, υπάρχει ένα σύστημα αντιστοιχιών ανάμεσα σε άλλα πανεπιστημιακά διπλώματα της νεοελληνικής γλώσσας (Στρασβούργο, Μονπελιέ, Λίλλη, Νίκαια). Οι φοιτητές που έχουν ήδη παρακολουθήσει επιτυχώς τα προαιρετικά μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Παρίσι IV) εντάσσονται στο έτος του πανεπιστημιακού διπλώματος που αντιστοιχεί στο επίπεδό τους. Το πανεπιστημιακό δίπλωμα νεοελληνικής γλώσσας επιτρέπει τον προσανατολισμό στην εκπαίδευση, στη διπλωματία και στο χώρο της μετάφρασης, του εμπορίου και του τουρισμού.

Ως προς την οργάνωση των μαθημάτων, στο πρώτο έτος (1 και 2 εξάμηνο) διδάσκεται γλώσσα (γραμματική) και πολιτισμός (σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία). Στο δεύτερο έτος (3 και 4 εξάμηνο) συνεχίζεται η διδασκαλία των ίδιων μαθημάτων (α. Γλώσσα -γραμματική και εμπλουτισμός λεξιλογίου- και β. Πολιτισμός -πλευρές της νεοελληνικής λογοτεχνίας, με παρουσίαση και μετάφραση λογοτεχνικών κειμένων). Στο τρίτο έτος (5 και 6 εξάμηνο) τα διδασκόμενα μαθήματα είναι γλώσσα και λογοτεχνία ή γλώσσα και πολιτισμός⁶.

«Στη Γαλλία, όπως και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, τα νεοελληνικά, δυστυχώς, δε διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρά μόνο τα αρχαία ελληνικά. Μόνο στο Παρίσι έχουμε τέσσερα Λύκεια, όπου διδάσκονται τα νεοελληνικά. Οπότε έχουμε πολλούς αρχαίους φοιτητές, γι' αυτό και τα πρώτα τρία επίπεδα σπουδών είναι αφιερωμένα στην εκμάθηση της γλώσσας» (Tonnet, 2010: 6). Ο πρώτος λόγος που οι φοιτητές επιλέγουν την ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τον κ. Tonnet (ό.π.: 7), είναι συναισθηματικός: «[...] Από αγάπη για την Ελλάδα, πολλοί από τους φοιτητές μας εγγράφονται στο Ινστιτούτο μας. Έχοντας επισκεφθεί την όμορφη χώρα σας, έχουν δημιουργήσει φιλίες και φυσικό είναι να θέλουν να μάθουν ελληνικά για να επικοινωνούν καλύτερα μαζί τους. Ο δεύτερος λόγος είναι επιστημονικός, καθώς έχουμε πολλούς φοιτητές, που επιλέγουν κλασικές σπουδές, και στη συνέχεια επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τα νεοελληνικά».

Πραγματοποιούνται επίσης σεμινάρια με βάση τους ακόλουθους άξονες: α. Νεοελληνική λογοτεχνία και φιλολογία, β. Σύγχρονη ελληνική γλωσσολογία και λογοτεχνία και γ. Πολιτική και πολιτιστική ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Και το Ινστιτούτο αποτελεί αναγνωρισμένο εξεταστικό κέντρο για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας στο εξωτερικό.

Σε σύγκριση με το άλλο Τμήμα Νέων Ελληνικών του Παρισιού, στο πλαίσιο της Σχολής Ανατολικών Γλωσσών⁷, το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης έχει τις εξής ιδιαιτερότητες: α) διαθέτει μια "ιστορική" βιβλιοθήκη με χωριστό αναγνωστήριο και μια αίθουσα διδασκαλίας και β) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις μεταπτυχιακές σπουδές (ό.π.).

Σχετικά με τη βιβλιοθήκη, πρέπει να υπογραμμιστεί πως είναι πολύ πλούσια (περίπου 33.000 τόμοι) και περιέχει ένα μεγάλο αριθμό πολύτιμων παλαιών βιβλίων του 17ου, του 18ου και του 19ου αιώνα που ανήκαν στον Emile Legrand (γάλλος ελληνιστής, 1841-1903) και στον Hubert Pernot. Σύμφωνα με τον H. Tonnet (2004 : 84), την εποχή του Pernot η

6 Διδάσκοντες για το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 είναι η κα Βασιλάκη Σοφία, ο κ. Λασιθιωτάκης Μιχάλης, η κα Σοφού Άλκηστη και η κα Σπηλιοπούλου Κωνσταντίνα.

7 Αρχικά ονομαζόταν *Σχολή Ανατολικών Γλωσσών* (École des Langues Orientales) και ιδρύθηκε την εποχή της Γαλλικής επανάστασης, το 1795, για λόγους πρακτικούς και πολιτικούς. Διδάσκονταν αρχικά τα αραβικά, τα περσικά και τα τουρκικά. Αργότερα μετονομάστηκε σε Εθνικό Ινστιτούτο Ανατολικών Γλωσσών και Πολιτισμών (Institut National des Langues et des Cultures Orientales-INALCO). Το Τμήμα Νέων Ελληνικών του INALCO δημιουργήθηκε τον 18^ο αιώνα και λειτουργεί μέχρι σήμερα. Έχει γύρω στους 100 εγγεγραμμένους φοιτητές/τριες: Γάλλους που ενδιαφέρονται για τις νεοελληνικές σπουδές είτε επαγγελματικά, είτε επειδή αγαπούν την Ελλάδα ή ταξιδεύουν συχνά σε αυτήν, καθηγητές αρχαίων ελληνικών που η καλή γνώση της αρχαίας γλώσσας τους επιτρέπει να μάθουν με σχετική ευκολία μια καινούργια ζωντανή γλώσσα με πρόσβαση στα νεοελληνικά κείμενα, Γάλλους ελληνικής καταγωγής που θέλουν να μάθουν ή να τελειοποιήσουν τα ελληνικά για επαγγελματικούς ή και προσωπικούς λόγους. Παρέχει ολοκληρωμένο κύκλο σπουδών.

Βιβλιοθήκη του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης ήταν από τις πιο πλούσιες και πλήρεις νεοελληνικές πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες. Από τότε όμως η απόκτηση νέων βιβλίων έγινε χωρίς σύστημα, κυρίως ελλείψει σχετικών κονδυλίων αλλά και λόγω του όλο και μεγαλύτερου αριθμού των δημοσιευόμενων βιβλίων. Αυτή η κατάσταση, τις τελευταίες δεκαετίες, πήρε μεγάλες διαστάσεις. Όπως επισημαίνει ο ίδιος (ό.π.:84), επειδή τα ράφια της Βιβλιοθήκης δε χωρούσαν πια άλλα βιβλία, περίπου χίλιοι τόμοι και ανέκδοτες διατριβές συσσωρεύονταν στα τραπέζια του αναγνώστηριου και στο πάτωμα της βιβλιοθήκης. Η βιβλιοθήκη οργανώθηκε εκ νέου και εμπλουτίστηκε πρόσφατα, με την ανάληψη των καθηκόντων του H. Tonnet ως διευθυντή του Νεοελληνικού Ινστιτούτου. Η βιβλιοθήκη έκλεισε για ένα χρόνο, έως ότου ολοκληρώθηκε ο γενικός έλεγχος του καταλόγου και των υπάρχοντων βιβλίων. Όσα βιβλία δεν είχαν καμία σχέση με τις νεοελληνικές σπουδές δόθηκαν στο Πανεπιστήμιο της Rouen. Βέβαια, τα οικονομικά του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης παραμένουν περιορισμένα και δεν επιτρέπουν προς το παρόν την πρόσληψη ενός μόνιμου βιβλιοθηκάρου⁸.

Αναφορικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές, η κύρια δραστηριότητα του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης τοποθετείται στον τομέα των μεταπτυχιακών και της αξιοποίησης της έρευνας. Σύμφωνα με τον H. Tonnet (ό.π.: 85), το 2004 υπήρχαν στο νεοελληνικό Τμήμα πέντε μεταπτυχιακά σεμινάρια για τη μεταβυζαντινή λογοτεχνία (Μ. Λασιθιωτάκης), την πεζογραφία του 19^{ου} αιώνα (R. Bouchet και H. Tonnet), την ποίηση και την πεζογραφία του 20^{ου} αιώνα (D. Kohler και Α.Ο. Ιακωβίδου) καθώς και τη νεοελληνική λαογραφία (Μ. Moser). Κάθε χρόνο γράφονται περίπου δεκαπέντε φοιτητές για μεταπτυχιακές σπουδές και γύρω στους πέντε με έξι υποψήφιους διδάκτορες. Ανάμεσα στις σημαντικές μορφές που πέρασαν από το Νεοελληνικό Ινστιτούτο αναφέρουμε ενδεικτικά τον Σπύρο Ασδραχά, τον Ντίνο Γεωργούδη, τον Φίλιππο Ηλιού, την Βάσια Καρκαγιάννη-Καραμπελιά, την Μέλπω Μερλιέ, τον Οκτάβιο Μερλιέ, τον Μουλλά Παναγιώτη, τον Δημήτρη Σπάθη, την Ρένα Σταυρίδου-Πατρικίου κ.ά.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούμε στον Κ.Θ. Δημαρά. Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο, στα χρόνια που αυτός τέθηκε επικεφαλής, διεύρυνε τους προσανατολισμούς του. Ως τότε απευθυνόταν σε ένα κοινό φιλοπερίεργων και φιλομαθών γάλλων, που γνώριζαν την Ελλάδα, είτε από την αρχαία γραμματεία, είτε από την λογοτεχνική, κυρίως, παραγωγή των τελευταίων δεκαετηρίδων (Πετροπούλου, 1993: 162). Ο Κωνσταντίνος Δημαράς όχι μόνον γεφύρωσε το χρονικό κενό, εστιάζοντας το επιστημονικό ενδιαφέρον του στον δέκατο όγδοο και δέκατο ένατο αιώνα, αλλά εισήγαγε την έννοια της διαχρονίας και επέκτεινε το ερευνητικό πεδίο. Από μια γλωσσικού τύπου στατική αντιμετώπιση κάποιων νεοελληνικών κειμένων, προορισμένων ενίοτε για σχολική χρήση, επικεντρώνει την σπουδή στην ίδια την μελέτη της ιστορίας: αναγωγή σε μια συνολική θέαση του αντικειμένου. Από χώρος όπου παραδίδονταν στοιχειώδη μαθήματα για φιλέλληνες, το Ινστιτούτο μετατράπηκε, στις μέρες του, σε φυτώριο ιστορικής έρευνας για Έλληνες (ό.π.: 162). Εκεί διαμορφώθηκε, σταδιακά ενισχυόμενος με νέο αίμα, ένας πυρήνας ερευνητών. Είναι όσοι, αργότερα, επαναπατριζόμενοι, στάθηκαν αριθμητικά ικανοί να προωθήσουν την ανάπτυξη των νεοελληνικών σπουδών στην μεταπολιτευτική Ελλάδα (ό.π.: 163)⁹.

Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης δε διαθέτει δικό του περιοδικό αλλά άρθρα των συνεργατών του Ινστιτούτου δημοσιεύονται, στη γαλλική και στην ελληνική γλώσσα, στο περιοδικό της Γαλλικής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, το *Revue des Etudes Néohelléniques*¹⁰, με διευθυντή τον H. Tonnet. Στο πλαίσιο των επιστημονικών

8 Η βιβλιοθήκη στεγάζεται στην οδό rue de la Sorbonne, στον αριθμό 16 και είναι ανοιχτή στο κοινό δύο μέρες την εβδομάδα. Υπεύθυνος είναι ο κ. Γεώργιος Κωστακιώτης. Βλ. επίσημη ιστοσελίδα πανεπιστημίου της Σορβόνης, <http://www.paris-sorbonne.fr/nos-formations/la-formation-initiale/choisir-par-discipline/lettres/grec/presentation-3085/>, ανακτήθηκε στις 14/07/2007.

9 Η Ι. Πετροπούλου (1993: 163) τονίζει χαρακτηριστικά ότι “θεμελιώνοντας ένα εργαστήρι ιστορίας, θεμελίωσε μια εστία ελευθερίας”.

10 Ξεκίνησε το 1992 με σκοπό την προώθηση και τη δημοσιοποίηση ερευνών και μελετών που σχετίζονται με τη σύγχρονη Ελλάδα, κυρίως στον τομέα των κοινωνικών επιστημών (λογοτεχνία, γλωσσολογία, ιστορία των ιδεών, ελληνο-γαλλικές πολιτιστικές ανταλλαγές κ.λπ.). Η έκδοσή του

δραστηριοτήτων του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης ξεκίνησε το 2003 και μια σειρά διαλέξεων (4 με 6 το χρόνο) που γίνονται στο χώρο του Αναγνωστηρίου. Έτσι, οργανώνονται τακτικά, σε συνεργασία με την “Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών” της Γαλλίας (SEN – Société des Eudes Néo-helléniques, πρόεδρος της οποίας είναι ο Μ. Λασιθιωτάκης) διαλέξεις και στρογγυλά τραπέζια, των οποίων τα κείμενα δημοσιεύονται και αυτά στο περιοδικό “Επιθεώρηση των Νεοελληνικών Σπουδών”¹¹.

Στην οδό Square Pétrelle, στον αριθμό 6, εδρεύει ο σύλλογος του Νεοελληνικού Ινστιτούτου Σορβόνης (Association de loi 1901 Institut Néo-hellénique Sorbonne) που έχει ως κύρια δραστηριότητα την προώθηση της διδασκαλίας και της έρευνας στο χώρο της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης.

Στην Ελλάδα, το 2007 εκδίδεται το βιβλίο *Εξερευνώντας την Ελλάδα: φωτογραφίες 1898-1913* του Hubert Pernot (Αθήνα: Ολκός) που αποτελεί μια μοναδική τοιχογραφία της Ελλάδας μέσα από 300 σπάνιες φωτογραφίες, αυστηρή επιλογή από το σύνολο των 1.286 που απαρτίζουν τη Συλλογή Pernot στη Βιβλιοθήκη του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης. Ο Hubert Pernot πίστευε στη δύναμη της φωτογραφίας την οποία και χρησιμοποίησε για την τεκμηρίωση των ερευνών του αλλά και για να κινήσει το ενδιαφέρον του γαλλικού κοινού για την Ελλάδα. Πεποίθησή του για την αξία της φωτογραφίας είναι ότι αυτή αποτελεί τεκμήριο για την ασφαλέστερη γνώση και αυθεντική απόδοση της πραγματικότητας. Ταξιδεύει στον ελλαδικό χώρο την πρώτη δεκαπενταετία του 20ου αιώνα συλλέγοντας φωτογραφικά θέματα που συνθέτουν μια μοναδική τοιχογραφία του τόπου λίγο πριν τους Βαλκανικούς πολέμους, μια πραγματική εξερεύνηση του τοπίου και των κατοίκων από το 1898 έως το 1913, αποτυπώνοντας τη φυσιογνωμία των πόλεων, της υπαίθρου και των μνημείων και αποτελώντας ένα θησαυρό εθνολογικών πληροφοριών¹². Την επιστημονική επιμέλεια της έκδοσης ανέλαβε η ιστορικός και καθηγήτρια στη Σορβόνη κυρία Αικατερίνη Κουμαριανού, η οποία εντόπισε το Αρχείο. Την τεκμηρίωση και τον σχολιασμό των εικόνων ανέλαβε η διευθύντρια του Φωτογραφικού Αρχείου του Μουσείου Μπενάκη κυρία Φανή Κωνσταντίνου. Την έκδοση προλογίζει ο διευθυντής του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης κ. Henri Tonnet. Την έκδοση του βιβλίου ακολούθησε σχετική έκθεση που διοργάνωσε το Μουσείο Μπενάκη το 2008.

4. ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η έδρα του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης έχει να επιδείξει αξιόλογη δράση, παρουσιάζοντας μια σημαντική πορεία.

Βέβαια, όπως επισημαίνει ο διευθυντής του Ινστιτούτου, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα μπορούσε να έχει αναπτυχθεί περισσότερο στο πλαίσιο του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης καθώς τα μαθήματα απευθύνονται κυρίως σε ελληνοφώνους φοιτητές (Tonnet, 2004: 85). Παρ'όλα αυτά, όπως προκύπτει από τους αριθμούς, υπάρχουν όλο και περισσότεροι φοιτητές της Σορβόνης που θέλουν να μάθουν νέα ελληνικά. Από το 2003 ο αριθμός φοιτητών του πρώτου επιπέδου αυξάνεται συνέχεια (12 το 2002, 22 το 2003, 35 το 2004). Το γεγονός αυτό είναι αξιοσημείωτο γιατί ο αριθμός των φοιτητών που μαθαίνουν αρχαία ελληνικά έχει μειωθεί σημαντικά. Έτσι, οι προοπτικές ανάπτυξης του Νεοελληνικού Ινστιτούτου της Σορβόνης είναι μάλλον καλές (ό.π.).

Γενικότερα, για τη κατάσταση που επικρατεί σήμερα στις ελληνικές σπουδές στη

περιοδικού είναι πλέον ετήσια. Βλ. http://www.fabula.org/actualites/revue-des-etudes-neohelleniques_19296.php, ανακτήθηκε στις 05/08/2011.

11 Βλ. επίσημη ιστοσελίδα πανεπιστημίου της Σορβόνης, <http://www.paris-sorbonne.fr/nos-formations/la-formation-initiale/choisir-par-discipline/lettres/grec/presentation-3085/>, ανακτήθηκε στις 14/07/2007. Ως προς τις διαλέξεις, αναφέρουμε ενδεικτικά την εισήγηση του H. Tonnet με θέμα “Hermilos ou Démocrite-Héraclite (1817) Mihail Perdikaris est-il le premier roman grec moderne?” (11 Μαρτίου 2010), της Θεοχαρούλα Νιφτανίδου με θέμα «Οι απόψεις του Ιωάννη Συκουτρή σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» και του Δημήτρη Αρμάου με θέμα «Το Μοτίβο της Ομιλούσας Κεφαλής στην Έξοδο του Ορφικού Μύθου» (25 Μαρτίου 2010).

12 Βλέπε προλογικό σημείωμα του βιβλίου *Εξερευνώντας την Ελλάδα: φωτογραφίες 1898-1913*.

Γαλλία, ο κ. Tonnet σημειώνει ότι, μπορεί να μην υπάρχει άνθιση, όπως στο παρελθόν, δεν είναι όμως και δραματική¹³. «Υπάρχουν επτά έδρες νεοελληνικών σπουδών στη Γαλλία, με τακτικούς καθηγητές, και εννέα πανεπιστήμια, με εστίες ελληνομάθειας. Συνολικά, στα πανεπιστήμιά μας έχουμε περισσότερους από 600 φοιτητές νεοελληνικών. Αυτό οφείλεται κυρίως στην κυριαρχία των αγγλικών, αλλά και στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που παρόλο που δηλώνει ότι στηρίζει τις λεγόμενες ‘μικρές’ γλώσσες, στην πραγματικότητα κυριαρχεί η αγγλική. Από την άλλη, είναι πια μακριά η εποχή της χούντας και της μεταπολίτευσης. Την εποχή εκείνη, στη Γαλλία, υπήρχε μεγάλο ρεύμα συμπάθειας για την Ελλάδα και στο Παρίσι είχαμε πολλούς Έλληνες αντιστασιακούς. Τότε, είχε αυξηθεί κατακόρυφα και ο αριθμός των φοιτητών που επέλεγαν τα νέα ελληνικά» (Tonnet, 2010: 7).

Αν και η διδασκαλία της νέας ελληνικής στην ανώτατη γαλλική εκπαίδευση χρονολογείται από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα, μια νέα φάση άρχισε στο τέλος της δεκαετίας του '50 και στην αρχή της δεκαετίας του '60 όπου δημιουργήθηκαν αρκετές έδρες της νέας ελληνικής στα γαλλικά πανεπιστήμια (Αργυρίου, 1997). Υπάρχουν, αρχικά, τρεις σχολές στο Παρίσι, όπου τα νέα ελληνικά έχουν εισαχθεί και διδάσκονται συστηματικά: το INALCO, η Σορβόνη (Paris IV) και η Ναντέρ (Paris X). Εκεί υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών και πτυχίων που έχουν ήδη απονεμηθεί· υπάρχουν επίσης διδάσκοντες, τα μαθήματα των οποίων καλύπτουν το σύνολο των νεοελληνικών σπουδών (γλώσσα, λογοτεχνία, πολιτισμός). Στην υπόλοιπη γαλλική επικράτεια, υπάρχουν τρία πανεπιστήμια, που από τον αριθμό των φοιτητών και των μαθημάτων τους τοποθετούνται στην κορυφή της κλίμακας: της Λυόν, του Μονπελιέ και του Στρασβούργου· δύο πανεπιστήμια, του Νανσύ και της Ρεν, όπου η διδασκαλία των νέων ελληνικών άρχισε αργότερα αλλά δυναμικά· καθώς και τα πανεπιστήμια της Νίκαιας, της Τουλούζης, του Μπορντώ, του Πουατιέ, της Τουρ, της Λίλλης, του Νανσύ, της Μπεζανσόν, της Ντιζόν (ό.π.).

Βέβαια, παρόλη την πληθώρα των πανεπιστημίων όπου διδάσκεται η Νεοελληνική Γλώσσα στη Γαλλία¹⁴, είναι μικρός ο αριθμός των ατόμων που μαθαίνουν Νέα Ελληνικά, με τάξεις ολιγομελείς (Κοτσώνη et al., 2008· Πιμπλής, 2010). Κατά τη Σ. Βασιλάκη (όπ. αναφ. στο Παπανικολόπουλος, 2010), οι λόγοι μπορούν να αποδοθούν κυρίως στην έλλειψη υποστήριξης και προβολής, που οφείλεται στη ροή των κρατικών κονδυλίων κατά προτεραιότητα προς τις θετικές επιστήμες και όσες επιστήμες συνδέονται με την «αγορά» και την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Για τα νέα ελληνικά, η έλλειψη μεγάλου αριθμού φοιτητών/τριών οφείλεται σε τρεις επιπλέον ιδιαίτερους παράγοντες: Α) Αυτό που ονομάζουμε «απόδημος ελληνισμός» έπαψε να είναι «απόδημος» με την έννοια ότι το μεταναστευτικό κύμα που τροφοδοτούσε εν μέρει τα Τμήματα Νεοελληνικών Σπουδών και κυρίως τα σχολεία με Γάλλους ελληνικής καταγωγής που ήθελαν να μάθουν ελληνικά έχει ανακοπεί προ πολλού. Β) Δεν υπάρχει πια η κινητήρια δύναμη των αρχαίων ελληνικών που βρίσκονται σε σημαντική πτώση στη δευτεροβάθμια αλλά και την ανώτατη εκπαίδευση. Γ) Οι Έλληνες φοιτητές/τριες νεοελληνικών τμημάτων δε χρειάζεται πια να ταξιδέψουν στο εξωτερικό για να σπουδάσουν σε μεταπτυχιακό επίπεδο καθώς υπάρχουν υψηλής επάρκειας μεταπτυχιακά Τμήματα στην Ελλάδα (ό.π.). Από την άλλη πλευρά, για τον Δ. Τζιόβα (2010), η σταδιακή εξαφάνιση των νεοελληνικών σπουδών τίθεται στο ευρύτερο πλαίσιο της παρακμής της διδασκαλίας των ευρωπαϊκών γλωσσών (με εξαίρεση τα ισπανικά και τα πορτογαλικά, λόγω Λατινικής Αμερικής) και της ανάδειξης των γλωσσών και των πολιτισμών

13 Όπως σημειώνει ο Αργυρίου (1997), αν εξετάσουμε τα πράγματα από την πλευρά της στατιστικής, διαπιστώνουμε ότι η διδασκαλία της νέας ελληνικής καταλαμβάνει στην κατάταξη των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στη γαλλική ανώτατη εκπαίδευση την έκτη θέση, πράγμα που σημαίνει ότι μετά τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα ιταλικά, τα ισπανικά και τα αραβικά ακολουθούν -ως προς τον αριθμό των σχολών στις οποίες διδάσκονται, τον αριθμό διδασκόντων, σπουδαστών και πτυχίων που απονέμονται- τα νέα ελληνικά.

14 Στη δυτική Ευρώπη -Ιταλία, Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Αυστρία, Γερμανία, κ.λπ.-, η σημαντική ιστορική παρουσία της ελληνικής Διασποράς και η μακροχρόνια παράδοση στις κλασικές και βυζαντινές σπουδές βοήθησε να τεθούν νωρίτερα οι βάσεις και για τις νεοελληνικές σπουδές (Μορφακίδης, 2008: 27).

των αναδυόμενων αγορών της Ασίας¹⁵.

Μικρός είναι και ο αριθμός των γαλλόφωνων μαθητών που διδάσκονται τα νέα ελληνικά στη δευτεροβάθμια γαλλική εκπαίδευση¹⁶ (εκτός της φοίτησης μαθητών ελληνικής καταγωγής σε ελληνόγλωσσα τμήματα). Ωστόσο, η απόφαση να συμπεριληφθούν τα νέα ελληνικά στις γλώσσες στις οποίες μπορούν να εξεταστούν οι γάλλοι καθηγητές για να αποκτήσουν την επάρκεια διδασκαλίας (CAPES) δεν μπορεί παρά να είναι θετική για την προώθηση της νεοελληνικής. Η τελευταία είναι παράλληλα γλώσσα επιλογής στις Εθνικές Ανώτατες Σχολές Τηλεπικοινωνιών (Ε.Ν.Σ.Τ.), στην Εθνική Σχολή Διοίκησης (Ε.Ν.Α.) και σε ορισμένο αριθμό εμπορικών σχολών. Ως γλώσσα αποτελεί επίσης αντικείμενο εργασίας στο Εθνικό Κέντρο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (C.N.E.D.).

Σε εθνικό επίπεδο, οι ελληνικές αρχές τονίζουν την αναγκαιότητα χάραξης εθνικής στρατηγικής για τη γλώσσα. Ένδειξη της μεγάλης σημασίας που αποδίδει η ηγεσία του Υπουργείου Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.) σε αυτό το θέμα είναι και η διεξαγωγή της «Διεθνούς Συνάντησης Εργασίας για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή», με τη συμμετοχή 65 Ελλήνων και ξένων ελληνιστών που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 2010. Η κλειστή αυτή Συνάντηση Εργασίας οργανώθηκε σε κορυφαίο επίπεδο από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) και υλοποιήθηκε μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Σε αυτή συζητήθηκαν θέματα όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (στο εσωτερικό και το εξωτερικό, σε μαθητές και σε ενήλικους), η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, οι Έδρες των ελληνικών σπουδών στο εξωτερικό κ.ά. (Ριμπά, 2010).

Σύμφωνα με Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας της 30ης Ιανουαρίου 2006, το Υπουργείο εφαρμόζει μια πολιτική στήριξης και διάδοσης της Ελληνικής στο εξωτερικό, η οποία κινείται πάνω σε πέντε κυρίως άξονες : α) την ενίσχυση των Πανεπιστημιακών Εδρών Ελληνικών Σπουδών, β) τη στελέχωση των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού, γ) την πιστοποίηση της γνώσης της Ελληνικής, δ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και ε) την παραγωγή σχετικού διδακτικού υλικού¹⁷. Και μέσω του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας χορηγεί πιστοποιητικά

15 Για τη λήψη ειδικών μέτρων υποστήριξης των γλωσσών που ομιλούνται λιγότερο στην Ε.Ε. υπάρχει θεσμικό πλαίσιο αλλά εντοπίζεται σε διατάξεις δευτερευόντων κειμένων. Συνεπώς, η ελληνική, ως λιγότερο ομιλούμενη επίσημη γλώσσα, δε φαίνεται να διασφαλίζεται επαρκώς και έτσι εκτίθεται στον ανταγωνισμό (Παπαρίζος, 1996). Βέβαια, η ελληνική έχει το πλεονέκτημα μιας θεσμικής, τυπικής, κατοχύρωσης και παράλληλα ελεύθερης δράσης μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο. Αυτό σημαίνει ότι οι προοπτικές της ελληνικής γλώσσας εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη γλωσσικού σχεδιασμού από την ελληνική πλευρά, δηλαδή εκπόνηση μελετών, χάραξη γλωσσικής πολιτικής και δράση (ό.π.).

16 Η διδασκαλία των νέων ελληνικών είναι θεσμοθετημένη στη Γαλλία με βάση τις επίσημες διατάξεις του Ιουνίου του 1987, και αυτό μόνο στον δεύτερο κύκλο, δηλαδή στο λύκειο. Οι ώρες διδασκαλίας είναι δύο ή τρεις εβδομαδιαίως, σύμφωνα με τις εκάστοτε τοπικές δυνατότητες. Τα ελληνικά μπορούν να επιλεγούν ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη γλώσσα, είναι παρόντα σε όλα τα baccalauréat και προσφέρονται σε τμήματα θετικών επιστημών καθώς και σε τεχνικο-επαγγελματικά τμήματα. Προσφέρονται επίσης ως γλώσσα επιλογής σε διάφορα τεχνικά πτυχία B.T.S. [Brevet de Technicien Supérieur], που απονέμονται δύο χρόνια μετά το baccalauréat (Μποριώ, 1997). Σε σχέση με τα αρχαία ελληνικά, ο αριθμός των σχολείων όπου διδάσκονται τα νέα είναι σαφώς πιο περιορισμένος. Δεν παρατηρείται, όμως, πτώση στον αριθμό των σπουδαστών, με την υπάρχουσα κατάσταση να κρίνεται αρκετά ικανοποιητική (Κοτσώνη et al., 2008). Πάντως, η θεσμοθέτηση των Νέων Ελληνικών από την πλευρά του γαλλικού κράτους αποτελεί αναγνώριση της σημασίας της ελληνικής γλώσσας.

17 Σύμφωνα με το ίδιο δελτίο τύπου, κατά το 2005 το Υπουργείο Παιδείας διέθεσε 300.000 ευρώ για την επιχορήγηση των δραστηριοτήτων διαφόρων εδρών Ελληνικών Σπουδών σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του εξωτερικού. Σχετικά με το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η εκδοτική κίνηση για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας γνωρίζει άνθηση τα τελευταία χρόνια (υλικό που παράγεται στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών

ελληνομάθειας, σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα¹⁸.

Βέβαια, τα τελευταία έτη, λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, διαπιστώνεται σοβαρή ύφεση στην πολιτική για τη στήριξη των εδρών και τμημάτων νεοελληνικών σπουδών Πανεπιστημίων του εξωτερικού, τουλάχιστον σε ότι αφορά στην προσφερόμενη χρηματοδότηση. Κατά το οικονομικό έτος 2009 διατέθηκαν, από το Υπουργείο Πολιτισμού, 759.040€ σε 94 έδρες και τμήματα στο εξωτερικό ενώ το 2010 417.650€ σε 53 έδρες και τμήματα στο εξωτερικό. Το 2010, σε 22 από τους φορείς αυτούς η ετήσια επιχορήγηση δεν ξεπέρασε τα 4.000€, ο μέσος όρος ανήλθε σε περίπου 8.000€ ενώ το μέγιστο (ετήσιο) διατεθέν ποσόν έφθασε τα 29.000€ (Freie Universitat Berlin). Επισημαίνεται ότι το 2010, 81 έδρες και τμήματα νεοελληνικών σπουδών στο εξωτερικό δεν έλαβαν καμία χρηματοδότηση (40 το 2009)¹⁹.

Στις 26 Ιανουαρίου 2011 το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. έθεσε σε δημόσια διαβούλευση πλαίσιο αρχών για την ελληνογλώσση εκπαίδευση στη διασπορά. Η διαβούλευση διήρκεσε από τις 26 Ιανουαρίου 2011 μέχρι τις 11 Μαρτίου 2011. Παράλληλες ενέργειες δημοσιότητας περιελάμβαναν δελτία τύπου, επισκέψεις της πολιτικής ηγεσίας σε φορείς στο εξωτερικό (Γερμανία, Βέλγιο, Τουρκία, ΗΠΑ), επιστολές σε δίκτυα της ομογένειας (π.χ. το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού) και σε όλα τα πανεπιστημιακά Τμήματα Ελληνικών Σπουδών. Στη διαβούλευση συμμετείχαν φορείς εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, σύλλογοι γονέων και εκπαιδευτικών, ομογενειακοί φορείς καθώς και μεμονωμένα άτομα. Στόχος ήταν η ανασυγκρότηση, με βάση τα νέα δεδομένα, της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό και ταυτόχρονα η ανάδειξη του εξέχοντα ρόλου που παίζει η ζωντανή δύναμη της διασποράς στη σύγχρονη εποχή, τόσο για την ελληνική ταυτότητα όσο και για την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου.

Σύμφωνα με την έκθεση της δημόσιας διαβούλευσης, η ελληνογλώσση εκπαίδευση στο εξωτερικό διέρχεται μια μεταβατική περίοδο. Σημαντικοί παράγοντες αυτής της συγκυρίας είναι α) η μετάβαση στις νεότερες γενιές ατόμων ελληνικής καταγωγής, β) η συρρίκνωση των ομιλητών της γλώσσας και των μορφών ελληνογλώσσης εκπαίδευσης και γ) η έντονη διαφοροποίηση στο εσωτερικό των ελληνικών κοινοτήτων. Ο νόμος 2413/1996 ήταν η πιο πρόσφατη προσπάθεια οργάνωσης της ελληνογλώσσης εκπαίδευσης²⁰, όμως, οι συνθήκες αλλάζουν ραγδαία και το νομικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε πριν από μια δεκαπενταετία δεν μπορεί να τις παρακολουθήσει επαρκώς. Η έλλειψη συλλογής και παρακολούθησης

Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης, από το Πρόγραμμα "Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών" του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών αλλά και από αρκετά ακόμα πανεπιστημιακά ιδρύματα και ιδιωτικοί φορείς που έχουν εκδώσει αξιολογες σειρές βιβλίων).

18 Με το Ν. 2413/1996 θεσμοθετείται το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας (το επίσημο πιστοποιητικό γνώσης της ελληνικής) σε ομογενείς και αλλογενείς: κάθε χρόνο διενεργούνται εξετάσεις για την απόκτηση κρατικού τίτλου πιστοποίησης ελληνομάθειας σε εξεταστικά κέντρα εντός και εκτός Ελλάδας, με διοργανωτή το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (άρθρο 10). Το 2005 οι εξετάσεις ελληνομάθειας πραγματοποιήθηκαν σε 74 εξεταστικά κέντρα στο εξωτερικό και συμμετείχαν σε αυτές 2.500 υποψήφιοι.

19 Βλ. σχετικό άρθρο με αφορμή τη συζήτηση στη Βουλή της Ερώτησης Κοινοβουλευτικού Ελέγχου του Βουλευτή ΠΑΣΟΚ Κώστα Καρτάλη όπως δημοσιεύτηκε στις 13 Ιουλίου 2011 στο http://esos.gr/index.php?option=com_k2&view=item&id=13449:se-krisi-to-diktio-ton-edron-kai-tmimaton-neoellinikon-spoudon-sto-eksoteriko, ανακτήθηκε στις 25/08/2011.

20 Σύμφωνα με την Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου "Ελληνογλώσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις", η μέχρι σήμερα πορεία της οργανωμένης παρέμβασης της ελληνικής πολιτείας στηρίχτηκε σε ένα θεσμικό δίπολο: αφενός στο νομικό πλαίσιο της δεκαετίας του 1970 (ν.δ. 695/1970, 154/1973) που θέσπισε και οργάνωσε την ίδρυση και λειτουργία «αμιγώς» ελληνικών σχολείων στο εξωτερικό και αφετέρου στις επιστημονικές και πολιτικές διαπιστώσεις και παραδοχές της δεκαετίας του 1990, οπότε παρήχθη το συμπληρωματικό προς το παραπάνω θεσμικό πλαίσιο (ν. 2413/1996), υπό το πρίσμα του οποίου δόθηκε έμφαση στη διάχυτη ενίσχυση από την Ελλάδα των ελληνικών κοινοτήτων του εξωτερικού καθώς και φορέων της διασποράς, με πόρους, εκπαιδευτικό προσωπικό και εκπαιδευτικό σχεδιασμό με στόχο να διαφυλαχθεί η πολιτιστική και γλωσσική κυρίως κληρονομιά των μελών τους.

στοιχείων για τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά χώρα και η αδυναμία εύρυθμης εκπαιδευτικής παρέμβασης όπου απαιτείται από το ελληνικό κράτος, η αναποτελεσματικότητα της διάρθρωσης των διοικητικών δομών, η αδυναμία πιστοποίησης τίτλων σπουδών από πολλούς φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (με αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της εκπαιδευτικής κινητικότητας στη χώρα διαμονής και στο πλαίσιο της διασποράς) καθώς και η συρρίκνωση και η υποβάθμιση των σπουδών σε ορισμένα Τμήματα ή Έδρες ελληνικών σπουδών σε Α.Ε.Ι. του εξωτερικού αποτελούν ορισμένα από τα κυριότερα προβλήματα που υφίστανται σήμερα.

Όπως αναφέρεται στην έκθεση, για να επιτευχθεί ο αναγκαίος ευέλικτος εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να υπάρξει μια ευρεία συναίνεση ως προς την κατάσταση που σήμερα αντιμετωπίζουμε αλλά και ως προς τις γενικές αρχές που θα διέπουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό στο άμεσο μέλλον. Οι βασικές αρχές που διέπουν την έκθεση της διαβούλευσης είναι α) η ισότιμη σχέση μεταξύ Ελλάδας και διασποράς μέσα από την ανάπτυξη δεσμών αμφίδρομης επικοινωνίας και διασύνδεσης, β) η καλλιέργεια της ικανότητας επικοινωνίας της διασποράς στην ελληνική γλώσσα, γ) ο εξορθολογισμός και η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, δ) η καλλιέργεια της ελληνικότητας και της επικοινωνιακής ικανότητας του σύγχρονου πολίτη του κόσμου, ε) η διεθνοποίηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και πολιτισμικών παραγόντων, στ) η έμφαση στην επαφή με την ελληνική γλώσσα από την προσχολική ηλικία, η) η ενίσχυση και η πιστοποίηση των προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πόλων προώθησης και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και η διασύνδεση τους με ελληνικά Α.Ε.Ι. και θ) η ενίσχυση της έρευνας για την καλύτερη τεκμηρίωση της ελληνικής παρουσίας στη διασπορά.

Με το σχέδιο νόμου “Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις” που δημοσιεύτηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2011 θεσπίζονται τα Κέντρα-Λόγος, που αποτελούν μια ξεχωριστής βαρύτητας πρωτοβουλία του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., βάσει της οποίας αναγνωρίζονται και τίθενται υπό την αιγίδα του υπουργείου μορφές και φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ακόμη και μη ενταγμένοι σε εκπαιδευτικό σύστημα, που παρουσιάζουν ιδιαίτερα και εξαιρετικά χαρακτηριστικά μακροχρόνιου και ποιοτικού έργου στην κατεύθυνση της πραγματοποίησης των σκοπών του νόμου (άρθρο 3). Στην Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου “Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις” αναφέρεται ότι με τον τρόπο αυτό σημαντικοί για τον ελληνισμό της διασποράς αλλά και για τους πολίτες των άλλων χωρών κόμβοι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό αναγνωρίζονται για το έργο και τη σημασία τους, συνδέονται θεσμικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και αποτελούν έγκυρα και βαρύνοντα σημεία αναφοράς της. Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται από φορείς, οι οποίοι αναγνωρίζονται ως Κέντρα – Λόγος μπορεί να αναρτώνται στην ψηφιακή πλατφόρμα του Υπουργείου, ώστε να «εγκυροποιούνται» να προτείνονται, να γίνονται γνωστά και να είναι προσιτά σε όλους τους φορείς Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Με το σχέδιο νόμου (άρθρο 5), οργανώνεται από το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. η λειτουργία ενιαίας Ψηφιακής Πλατφόρμας εκπαιδευτικού υλικού με στόχο να αναπτυχθεί ένα σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης για: α) την κάλυψη των αναγκών γλωσσομάθειας των μαθητών σε όλο το φάσμα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες που δημιουργούνται σε σχέση με τη χρήση και την επάρκεια της ελληνικής γλώσσας, β) τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης από μαθητές, εκπαιδευτικούς και κάθε ενδιαφερόμενο χρήστη και γ) την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών από απόσταση. Αντικείμενο της Ψηφιακής Πλατφόρμας είναι οι διαρκείς ανταλλαγές στοιχείων για ζητήματα εκπαίδευσης όπως εκπαιδευτικού υλικού, ηλεκτρονικών εργαλείων διδακτικού σχεδιασμού, οπτικού και ακουστικού υλικού αναρτημένου στο διαδίκτυο και εν γένει κάθε στοιχείου που υποβοηθά στην εκπλήρωση των αποβλεπόμενων σκοπών²¹. Στο ίδιο άρθρο προβλέπεται και η σύνταξη προγραμμάτων,

²¹ Προωθώντας το ψηφιακό σύμπαν για την ελληνική γλώσσα και με στόχο την εκπόνηση ενιαίου πλαισίου αρχών διδακτικής για την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα και ενός ενιαίου πλαισίου αρχών και υλικού για την επιμόρφωση των διδασκόντων, κεντρικό σημείο αναφοράς είναι η Πύλη για την ελληνική γλώσσα (www.greek-language.gr) του ΚΕΓ, όπου ψηφιακό υλικό κυκλοφορεί ελεύθερα στα ανά την υφήλιο

προσαρμοσμένων στις συνθήκες των άλλων χωρών από μεικτές επιτροπές και με συνεργασία ειδικών επιστημόνων του εσωτερικού και εξωτερικού.

Παράλληλα, το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. απογράφει, παρακολουθεί και ελέγχει λεπτομερώς, με την ίδρυση και λειτουργία ειδικής Βάσης Δεδομένων/τράπεζας πληροφοριών, όλα τα δεδομένα που αφορούν τα μέσα ενίσχυσης που διατίθενται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, δηλαδή διατιθέμενους πόρους, αποσπώμενους εκπαιδευτικούς, επιχορηγήσεις και κάθε είδους δαπάνες (άρθρο 5). Θεσμοθετείται και η Σύνοδος Συνεργασίας ως όργανο μόνιμης και συντονισμένης συνεργασίας μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Τουρισμού και Εξωτερικών, με έργο τον ετήσιο προγραμματισμό και απολογισμό κοινών δράσεων για την ελληνική παιδεία και τον πολιτισμό στο εξωτερικό, ώστε να καθίσταται δυνατός ο κοινός σχεδιασμός και η ενοποίηση των ασκούμενων πολιτικών (άρθρο 7)²².

Τα θέματα υποστήριξης φορέων, προγραμμάτων και δράσεων που αφορούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και την έρευνα για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ρυθμίζονται σε αυτοτελές και διακεκριμένο μέρος του νόμου (μέρος Γ', άρθρο 28). Ορίζεται με σαφήνεια το πεδίο παροχής επιχορηγήσεων καθώς και προσωπικού στις εκπαιδευτικές μονάδες και μνημονεύονται ρητά και ειδικά αυτές που εκπαιδεύουν εξειδικευμένους επιστήμονες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό αποτελώντας, με τον τρόπο αυτό, βασικό πυλώνα επιστημονικής συστηματοποίησης και αναβάθμισης του επιπέδου της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Θεσπίζεται ειδική Εισηγητική Επιτροπή, που αποτελείται από εκπροσώπους των τριών υπουργείων, που ενασχολούνται με τα παραπάνω θέματα δηλαδή των υπουργείων Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Τουρισμού και Εξωτερικών, με έργο τη διατύπωση εισηγήσεων και προτάσεων προς τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την εξειδίκευση της πολιτικής στον εξαιρετικά σημαντικό αυτόν τομέα, ώστε κάθε πρωτοβουλία στήριξης, είτε με επιχορηγήσεις, είτε με διάθεση εκπαιδευτικού προσωπικού, να αιτιολογείται ειδικά και εμπεριστατωμένα. Επιπλέον θεσπίζεται ότι κάθε διάθεση πόρων και ανθρώπινου δυναμικού αποτυπώνεται στη Βάση Δεδομένων των Μέσων Ενίσχυσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό ώστε να είναι εφικτό να ελέγχεται και να αξιολογείται (άρθρο 28).

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα νέα ελληνικά ως γλώσσα μελετώνται για το επιστημονικό τους ενδιαφέρον (είναι η τελευταία χρονικά μορφή της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή μιας γλώσσας πολύ παλαιάς και πολύ πλούσιας, και η μόνη ευρωπαϊκή γλώσσα της οποίας γνωρίζουμε την εξέλιξη από τον 16ο αιώνα). Η θεώρηση των νέων ελληνικών από συναισθηματική ή πατριωτική άποψη (γλώσσα της ελληνικής κουλτούρας/ταυτότητας) είναι μια πλευρά η οποία αφορά ιδιαίτερα τους Έλληνες, τους νεο-ελληνιστές, τους φιλέλληνες (Αργυρίου, 1997). Έργο των νέων ελληνικών είναι να προετοιμάζουν μαθητές και ερευνητές, συμβάλλοντας σε μια εκπαίδευση ποιοτική, μια εκπαίδευση πραγματικά πανεπιστημιακή και, κυρίως, στην ανάπτυξη της έρευνας (ό.π.). Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοείται ή να παραβλέπεται η προσφορά των τμημάτων του εξωτερικού στην ίδια την Ελλάδα, αν λάβουμε υπόψη ότι τροφοδότησαν ελληνικά πανεπιστήμια, ερευνητικά ιδρύματα και τη μέση εκπαίδευση με πολλούς νέους επιστήμονες, οι οποίοι είτε εκπόνησαν τη διδακτορική τους διατριβή, είτε ολοκλήρωσαν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους σε επίπεδο «μάστερ» σε αυτά, εμπλούτιζοντας τον ακαδημαϊκό χώρο με νέες προσεγγίσεις, μελέτες, εκδόσεις ή μεταφράσεις (Τζιόβας, 2010).

Για να της εξασφαλίσουμε, όμως, μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα τη θέση την οποία μπορεί να αξιώνει η νεοελληνική γλώσσα, οφείλουμε να καταστήσουμε γνωστό το

διασυνδεδεμένα αλληπάλληλα δίκτυα Δασκάλων και Καθηγητών, Μαθητών, Σχολείων και «Εδρών» αλλά και Ελληνικών Πανεπιστημίων και Ερευνητικών Κέντρων.

22 Γίνεται προσπάθεια τον τελευταίο καιρό να αρχίσει μια συνεργασία με πανεπιστήμια της Ελλάδος για φιλοξενία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε φοιτητές που παρακολουθούν Ελληνικά σε ξένα πανεπιστήμια. Ταυτόχρονα, αναζητάται και η ανάπτυξη μιας ευρύτερης συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων (Συρίγος, 2008 : 195).

ενδιαφέρον που παρουσιάζει, ως γλώσσα πολιτισμού και επικοινωνίας, αλλά και να εμβαθύνουμε τον προβληματισμό πάνω στις μεθόδους που θα επιτρέψουν την πιο αποτελεσματική εκμάθησή της (Μποριώ, 1997). Δηλαδή, είναι σημαντικό να υπάρξει στοχασμός για τη δημιουργία παιδαγωγικών εργαλείων προσαρμοσμένων σε γαλλόφωνους σπουδαστές της νεοελληνικής.

Από την άλλη πλευρά, χρήσιμη θα ήταν και η ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, που ίσως να μην ανταποκρίνονται πια στις ανάγκες μιας γενιάς (ταχύρρυθμοι και εναλλακτικοί κύκλοι σπουδών που να καλύπτουν ειδικές επαγγελματικές ή επιμορφωτικές ανάγκες). Στόχος θα πρέπει να είναι η εφαρμογή καινοτόμων και ευέλικτων προγραμμάτων με νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Δημάδης, 2008).

Για την Σ. Βασιλάκη (όπ. αναφ. στο Παπανικολόπουλος, 2010), «η λύση δεν είναι απλή και απαιτεί σοβαρή και μακρόπνοη πολιτική εκ μέρους όλων των φορέων και ιδιαιτέρως των άμεσα ενδιαφερομένων που είναι τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια με τμήματα νεοελληνικών σπουδών όπως επίσης και τα ελληνικά ιδρύματα που ασφαλώς αποτελούν μέρος των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Από τη μεριά της Ελληνικής Πολιτείας περιμένουμε υποστήριξη, ηθική και υλική. Για να διοχετευθεί όμως σωστά και αποτελεσματικά η υποστήριξη αυτή, οι υπεύθυνοι πρέπει να δεχτούν να ακούσουν και να λάβουν υπόψη τους την άποψη όσων δουλεύουν στα τμήματα αυτά και έχουν άμεση αντίληψη των ιδιαίτερων αναγκών και δυσκολιών. Οι λύσεις και η βοήθεια δεν πρέπει να είναι οι ίδιες για όλους. Τα προβλήματα λειτουργίας των Τμημάτων Νεοελληνικών Σπουδών δεν λύνονται απλώς με τη χρηματοδότηση, όσο καλοδεχούμενη και να είναι αυτή, αλλά με την ενδυνάμωση του διαλόγου και των ανταλλαγών έμπνευσης πανεπιστημιακού δυναμικού μεταξύ των δύο πλευρών, κάτι που θα αναζωογονήσει τα Τμήματα και θα τους δώσει τα εργαλεία για να επαναπροσδιορίσουν και να προσαρμόσουν τη διδακτική αλλά και την ερευνητική τους δραστηριότητα. Χωρίς να ξεχνάμε φυσικά ότι τα τμήματα αυτά δεν είναι ιδιοκτησία και ούτε εξαρτώνται από τη διαχείριση του ελληνικού κράτους. Η Ελλάδα μέσα στο χώρο αυτό έχει χρέος να εγγυάται την ποιότητα και να συμβάλλει στην παραχώρηση των εργαλείων που την εξασφαλίζουν».

Συμπερασματικά, παρόλα τα προβλήματα που υφίστανται, θα θέλαμε να υιοθετήσουμε την αισιόδοξη οπτική γωνία του H. Tonnet (2010: 7), ο οποίος υποστηρίζει ότι προοπτική βελτίωσης της κατάστασης υπάρχει αρκεί να υφίσταται, πρωτίστως, η βούληση να εργαστεί κάποιος για τον σκοπό αυτό. «Είναι θέμα προσφοράς και ζήτησης», υπογραμμίζει και καταλήγει: «Είστε φορείς ενός πολιτισμού, με το γόητρο που ξέρουμε. Ως εκ τούτου, αποτελείτε μία εξαίρεση και αυτό κάνει τη χώρα σας ακόμα πιο ελκυστική» (ό.π.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις», 20/09/2011, ανακτήθηκε από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/anakoinoseis-typoy/20-09-11-sxedio-nomoy-ellinoglossi-ekpaideysi-sto-eksoteriko-kai-alles-diatakseis.html>, στις 21/09/2011.
- Αργυρίου, Α. (1997) Η διδασκαλία της νέας ελληνικής στα γαλλικά Πανεπιστήμια. Στο *Τα νέα ελληνικά στη γαλλική εκπαίδευση*. (Αθήνα-Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σσ. 17-21).
- Δημάδης, Κ. (2008) Εισαγωγή στα πρακτικά του 1^{ου} Παγκόσμιου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, 3-5 Ιουλίου 2008, Αθήνα, σσ. 17-19, ανακτήθηκε από <http://neoellinikesspoudes.elladastonkosmo.gr/files/BIBLIO%20PRAKTIKWN1.pdf>, στις 20/08/2011.
- Έκθεση της δημόσιας διαβούλευσης για το νέο πλαίσιο αρχών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, Μάρτιος 2011, ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=648>, στις 30/07/2011.
- Καποδίστριας, Π. (2006) “Ανέκδοτη αλληλογραφία Hubert Pernot και Λεωνίδα Χ. Ζώνη. Πηγές Επτανησιακής Φιλολογίας (1500-1940)”. Στα Πρακτικά Συνεδρίου στη μνήμη του Γιώργου Γ. Αλυσανδράτου. (Εταιρεία Κεφαλληνικών Ιστορικών Ερευνών: Κεφαλονιά).
- Κοτσώνη Π., Martinez Diez A., Navarro Gonzalez, J. L. (2008) Η διδασκαλία των νέων ελληνικών σε μαθητές και αποφοίτους κλασικών λυκείων στην Ευρώπη και αλλού. Στο *Η διδασκαλία των*

- Νέων Ελληνικών στον Κόσμο. Σχολεία, μέθοδοι, βιβλία εξετάσεις*, 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ελληνική Γλώσσα του ΟΔΕΓ, Μεσολόγγι.
- Μορφακίδης, Μ. (2008) “Οι νεοελληνικές σπουδές: μια μεταβατική περίοδος”. Πρακτικά του 1^{ου} Παγκόσμιου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, 3-5 Ιουλίου 2008, Αθήνα, σσ. 27-30, ανακτήθηκε από <http://neoellinikesspoudes.elladastonkosmo.gr/files/BIBLIO%20PRAKTIKWN1.pdf>, στις 20/08/2011.
- Μποριώ, Ζ.Υ. (1997). Η κατάσταση των νέων ελληνικών στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Τα νέα ελληνικά στη γαλλική εκπαίδευση*. (Αθήνα-Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σσ. 26-29).
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Τόμος Α', Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19^{ος} αιώνας, 1913-1929, γ' έκδοση. (Αθήνα: Gutenberg).
- Νούτσος, Χ. (2007) Τα όρια του Βενιζελικού εκσυγχρονισμού στη σχολική γνώση (1913-1931). Στο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου*. Πρακτικά συνεδρίου 22-24 Ιανουαρίου 2004. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 233-241).
- Παπανικολόπουλος, Δ. (2010) Οι νεοελληνικές σπουδές σε καμπή: μετέχοντες της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, *Παιδεία και Κοινωνία*, Ένθετο της Αυγής, 18/07/2010.
- Παπαρίζος, Χ.Α. (1996) *Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. (Αθήνα: Γρηγόρης).
- Πετροπούλου Ι. (1993) “Η Σορβόνη: μια μαθητεία”. Επιστημονική συνάντηση στη μνήμη του Κ.Θ. Δημαρά, Αθήνα 18-19 Φεβρουαρίου 1993. (Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών/ΕΙΕ, σσ. 159-163).
- Πιμπλής, Μ. (2010) Κλείνουν οι έδρες Νεοελληνικών Σπουδών, *Τα Νέα*, 3 Μαρτίου 2010, Ανακτήθηκε από <http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&artid=4563152&ct=4> στις 15/07/2011.
- Ριμπά, Δ. (2010) Διεθνής Συνάντηση Εργασίας για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή, *Ελληνική Διασπορά*, 122, σσ. 4-12.
- Σχέδιο Νόμου «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις», 20/09/20121, ανακτήθηκε από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/anakoinoseis-typoy/20-09-11-sxedio-nomoy-ellinoglossi-ekpaideysi-sto-eksoteriko-kai-alles-diatakseis.html>, στις 21/09/2011.
- Συρίγος, Α. (2008) “Νεοελληνικές σπουδές και ελληνική πολιτεία”. Πρακτικά του 1^{ου} Παγκόσμιου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, 3-5 Ιουλίου 2008, Αθήνα, σσ. 194-195, ανακτήθηκε από <http://neoellinikesspoudes.elladastonkosmo.gr/files/BIBLIO%20PRAKTIKWN1.pdf>, στις 20/08/2011.
- Τζιόβας, Δ. (2010) Η εξαφάνιση των νεοελληνικών σπουδών, *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 29/8/2010. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=351128>, στις 14/07/2011.
- Tonnet, H. (2004) Επισκόπηση των Ινστιτούτων και Κέντρων των Νεοελληνικών Σπουδών. Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης, *Ενημερωτικό Δελτίο - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών*, 29, σσ. 83-86. Ανακτήθηκε από <http://www.ine-newsletter.org/index.php/ed/article/view/102>, στις 15/07/2011.
- Tonnet, H. (2010) Νεοελληνιστές απ'όλο τον κόσμο μιλούν στην “Ελληνική Διασπορά”, *Ελληνική Διασπορά*, 122, σσ. 6-7.

**Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Τμήμα Ελληνικών και Λατινικών
Σπουδών Τομέας Νέων Ελληνικών στο Πανεπιστήμιο του
Γιοχάννεσμπουργκ (University of Johannesburg)**

**Δούμας Ανδρέας
Φιλίππου Φωτεινή**

Η Νότιος Αφρική αποτέλεσε μεγάλο κέντρο υποδοχής Ελλήνων μεταναστών, ιδίως περί τα μέσα του 20ού αιώνα. Είναι δύσκολο να προσδιορισθεί ο ακριβής αριθμός των ομογενών μας στο Γιοχάννεσμπουργκ λόγω των πολλών μετακινήσεων (αναχωρήσεις και επιστροφές) αλλά και λόγω αρκετών μεταναστών δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς που δεν διαφοροποιούνται από τους ντόπιους. Εκτιμάται πάντως ότι ο ελληνισμός της διασποράς στην περιοχή αυτή ανέρχεται σε μερικές δεκάδες χιλιάδες.

Η ελληνόγλωσση ομογενειακή εκπαίδευση στη χώρα στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Απευθύνεται βασικά σε ανεξαρτήτου ηλικίας μαθητευόμενους ελληνικής καταγωγής, αφορά όμως και τους αλλόφωνους που μαθαίνουν Ελληνικά και η οργάνωση της δεν διαφοροποιείται σημαντικά από περιοχή σε περιοχή. Κυριαρχούν κυρίως τα απογευματινά τμήματα διδασκαλίας της Ελληνικής. Το μάθημα των Ελληνικών περιλαμβάνεται επίσης και στο πρόγραμμα κάποιων σχολείων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια βαθμίδα. Δυνατότητα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την Αφρικανική ήπειρο που παρέχει πλήρες πτυχίο, με πλήρες πρόγραμμα σε ελληνικές και κλασικές σπουδές και σε όλα τα επίπεδα, δίνεται μόνο στο Τμήμα Ελληνικών και Λατινικών Σπουδών, στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών που λειτουργεί στο Πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ (πρώην R.A.U). Σε αυτό διδάσκονται τα εξής αντικείμενα: κλασικός πολιτισμός, αρχαία ελληνικά, νέα ελληνικά και λατινικά. Το τμήμα χωρίζεται σε τομέα Κλασικών Σπουδών και σε τομέα Νέων ελληνικών. Στον τομέα αυτό διδάσκεται η νεοελληνική γλώσσα, νεοελληνική λογοτεχνία, ιστορία από το Βυζάντιο ως και τη σύγχρονη Ελλάδα και πολιτισμός.

Στον Τομέα Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ δίνεται η ευκαιρία, χωρίς να απαιτείται προηγούμενη γνώση της Ελληνικής, όσοι και όσες ενδιαφέρονται να σπουδάσουν και να μελετήσουν σε βάθος την Νεοελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Στο Τμήμα αυτό μπορούν να εγγραφούν όσοι είναι κάτοχοι Matric Certificate ή τίτλου ισοδύναμου του ελληνικού απολυτηρίου Λυκείου (Matriculation), ανεξαρτήτως ηλικίας. Τα μαθήματα μπορούν να παρακολουθήσουν φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου του Γιοχάννεσμπουργκ καθώς επίσης και άλλων Πανεπιστημίων. Οι Νεοελληνικές Σπουδές αναγνωρίζονται και κατοχυρώνονται (as credits) από τα περισσότερα Πανεπιστήμια της χώρας. Οι φοιτητές μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του τμήματος για 3 χρόνια (αυτός είναι ο απαιτούμενος χρόνος σπουδών στα νοτιοαφρικανικά πανεπιστήμια). Επιπλέον, μπορούν να παρακολουθήσουν ένα ακόμη έτος ως Honours. Αυτό είναι προϋπόθεση για όσους αποφασίζουν να συνεχίσουν μεταπτυχιακές σπουδές. Στο τμήμα δίνεται η δυνατότητα για μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές οι οποίες αναγνωρίζονται από τον Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (ΔΟΑΤΑΠ) στο Ελληνικό κράτος ως τριτοβάθμιες σπουδές στη Νεοελληνική γλώσσα και τον Πολιτισμό σε όλα τα επίπεδα (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό).

Στον Τομέα των Νέων Ελληνικών, σε προπτυχιακό επίπεδο, λειτουργούν τρία τμήματα για 1^ο, 2^ο και 3^ο έτος σπουδών. Στο πρόγραμμα διδασκαλίας του εντάσσονται τα εξής αντικείμενα: νέα ελληνική γλώσσα, αρχαία ελληνική γλώσσα, νεοελληνική λογοτεχνία, βυζαντινή λογοτεχνία, νεοελληνική ιστορία, βυζαντινή ιστορία, αρχαία ελληνική ιστορία και

πολιτισμός, λατινικά, μετάφραση ελληνοαγγλική. Τα μαθήματα αυτά διδάσκονται στους προπτυχιακούς φοιτητές σε προγράμματα ημερήσια, για φοιτητές πλήρους φοίτησης, και εσπερινά, για εργαζόμενους. Οι φοιτητές που θα εγγραφούν και θα παρακολουθήσουν τα μαθήματα σε προπτυχιακό επίπεδο μπορούν:

1. να κατοχυρώσουν τα ελληνικά ως ένα μάθημα για το πτυχίο τους,
2. να αποκτήσουν πλήρες πτυχίο στα ελληνικά εφόσον συμπληρώσουν τον κύκλο σπουδών τους με επιπλέον αντικείμενα όπως αρχαία ελληνικά, λατινικά και διδακτική,
3. να αποκτήσουν βεβαίωση σπουδών από το Πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ, αν ζητούμενο για αυτούς είναι μόνο η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η εμβάθυνση στη μελέτη της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού.

Στο πρώτο έτος διδάσκεται η βασική δομή της ελληνικής γλώσσας και στο δεύτερο εξάμηνο προστίθεται και εισαγωγή στη νεοελληνική λογοτεχνία. Στόχος είναι, στο τέλος του έτους, οι φοιτητές να είναι ικανοί να διαβάσουν, να κατανοήσουν και να επικοινωνήσουν σε απλό νεοελληνικό λόγο.

Στο δεύτερο έτος γίνεται εμβάθυνση στις γραμματικοσυντακτικές δομές της γλώσσας και στόχος είναι η κατανόηση συνθετότερων μορφών λόγου και η επικοινωνία στο επίπεδο αυτό. Παράλληλα στο έτος αυτό διδάσκονται επίσης νεότερη ελληνική ιστορία της περιόδου μετά το 1821 έως σήμερα και λογοτεχνία.

Στο τρίτο έτος ολοκληρώνεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στόχος είναι η δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου σε άρτιο επίπεδο, καθώς επίσης και η δυνατότητα μετάφρασης κειμένων από τα ελληνικά στα αγγλικά και το αντίστροφο. Διδάσκεται επίσης λογοτεχνία και βυζαντινή ιστορία, ώστε οι φοιτητές να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν και να αντιληφθούν την ιστορική συνέχεια του ελληνισμού από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας.

Για την κάλυψη των αυξημένων διδακτικών αναγκών των τμημάτων αυτών έχει αποσπαστεί εκπαιδευτικός από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, κλάδου ΠΕ2 και έχουν προσληφθεί λέκτορες σύμφωνα με τον κανονισμό του University of Johannesburg οι οποίοι απασχολούνται στο διδακτικό τους έργο 9-10 ώρες εβδομαδιαίως και συμμετέχουν στα διάφορα ερευνητικά προγράμματα και δράσεις του Πανεπιστημίου που σχετίζονται με τον Ελληνισμό. Ο αριθμός των εγγεγραμμένων προπτυχιακών φοιτητών για το ακαδημαϊκό έτος 2010 ήταν 56.

Φοιτητές που είναι κάτοχοι πτυχίου (BA) μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να συνεχίσουν για την απόκτηση Honours, MA ή PhD. Διατριβές επιπέδου Μάστερ και Διδακτορικού μπορούν να εκπονήσουν και οι κάτοχοι πτυχίου ελληνικού Πανεπιστημίου.

Σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο, το τμήμα παρέχει τη δυνατότητα σε φοιτητές να συνεχίσουν τις σπουδές τους, σε θέματα που αφορούν τους εξής τομείς :

1. Διδασκαλία της μετα-βυζαντινής και σύγχρονης ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού : προβλήματα εθνικότητας, μειονοτήτων και ρατσισμού. Τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Η εικόνα της Ελλάδας. Η χρηστικότητα και η αξία των εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής.
2. Θέματα ελληνικής ιστορίας του 19ου και του 20ου αιώνα : ιστορικά. Σχετικά με την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.
3. Θέματα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας : η διδασκαλία του βυζαντινού πολιτισμού. Βυζαντινή ιστορία. Πατέρες της ελληνικής Εκκλησίας. Εικόνες.
4. Θέματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας : γλωσσικός συγκρητισμός, τσιφλίκια και οθωμανικοί θεσμοί στην Ελλάδα.
5. Θέματα σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας και λαογραφίας.

Για τον σκοπό αυτό έχουν επιλεγεί ως συνεργάτες και καθηγητές από πανεπιστήμια της Ελλάδας. Στα πλαίσια αυτά, κατά τα τελευταία χρόνια, απονεμήθηκαν από το Πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ, τίτλοι Μάστερ και Διδακτορικού της Φιλοσοφικής Σχολής σε μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι εργάστηκαν φιλόπονα ανταποκρινόμενοι στις υψηλούς επιπέδου απαιτήσεις του Τμήματος και του Πανεπιστημίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες διατριβές εκπονήθηκαν στην ελληνική γλώσσα. Ο αριθμός των προαναφερθέντων διατριβών ανέρχεται σε 11 (ένδεκα) ενώ υπάρχει ακόμη ένας ικανός αριθμός διατριβών οι οποίες βρίσκονται στην φάση της επεξεργασίας.

Οι φοιτητές του τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Γιοχάννεσμπουργκ είναι κατά κύριο λόγο ελληνικής καταγωγής τρίτης και τέταρτης γενιάς που θέλουν να ασχοληθούν περισσότερο με τον ελληνικό πολιτισμό. Στην πλειοψηφία τους είναι αγγλόφωνοι με ελάχιστη γνώση της ελληνικής. Η γνώση τους περιορίζεται σε κάποια ακούσματα από παππούδες και από τα ταξίδια τους στην Ελλάδα. Είναι ωστόσο συγκινητικό το ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν καλύτερα τη χώρα, που συνεχίζουν να θεωρούν πατρίδα τους, και τον πολιτισμό της. Κοντά σε αυτούς, υπάρχει κι ένα ποσοστό φοιτητών που δεν είναι ελληνικής καταγωγής και θέλουν να σπουδάσουν τα ελληνικά, κυρίως παρακινημένοι από την επαφή τους με την Ελλάδα στις διακοπές τους (κάποιοι έχουν επιλέξει ότι η Ελλάδα είναι ο τόπος στον οποίο θέλουν να ζουν όσο περισσότερο καιρό μπορούν) ή με Έλληνες που μένουν εκεί. Τέλος υπάρχει κι ένα μικρό ποσοστό ντόπιων φοιτητών που βλέπουν στην εκμάθηση των ελληνικών και κάποιες επαγγελματικές ευκαιρίες.

Εκτός από το εκπαιδευτικό – διδακτικό έργο επιπλέον το τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Αφρικανο-ελληνικών σπουδών (Institute of Afro-Hellenic Studies) και το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών Νοτίου Αφρικής (National Research Foundation of S.A.), υπό την αιγίδα του Καθηγητού κ. Benjamin Hendrickx και της Δρ. Θέκλας Σανσαρίδου-Hendrickx, πραγματοποιεί τα εξής ερευνητικά προγράμματα:

1. Πτυχές της λατινοκρατίας στη βυζαντινή επικράτεια κατά την ύστερη βυζαντινή περίοδο : συγκεκριμένα μελετάται η Λατινική Αυτοκρατορία και το βασίλειο των Μομφεράτων της Θεσσαλονίκης, το πριγκηπάτο της Αχαΐας και το «δεσποτάτο» των Τόκκων στην Ήπειρο. Στο πρόγραμμα αυτό εντάσσονται και οι έρευνες πάνω σε βυζαντινά Χρονικά.
2. Afro-Byzantina : αφορά έρευνες που γίνονται σχετικά με την επιρροή του Βυζαντίου στη μεσαιωνική Νουβία και Αιθιοπία, τη χρήση των ελληνικών στη Νουβία και την Αιθιοπία, τους μεσαιωνικούς θεσμούς και την ιστορία της Νουβίας και της Αιθιοπίας. Επίσης μελετά αφρικανικές πηγές που αφορούν το Βυζάντιο, π.χ. πηγές γραμμένες σε αιθιοπικά ή σουαχίλι, όπως ο «Αφρικανός» Μέγας Αλέξανδρος.
3. Encyclopaedic Prosopographic Lexicon of Byzantine History and Civilization (EPLBHC. Προσωπογραφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό της Βυζαντινής Ιστορίας και του Πολιτισμού). Την ευθύνη της έκδοσης έχουν οι Prof. B. Hendrickx, A. Σαββίδης (Αθήνα), Δρ. Θέκλα Σανσαρίδου- Hendrickx. Στόχος του EPLBHC είναι να δώσει λήμματα για τα πρόσωπα που έπαιξαν σημαντικό ρόλο ή άσκησαν, άμεσα ή έμμεσα, μεγάλη επίδραση στη βυζαντινή ιστορία και τον πολιτισμό. Χρονικά εκτείνεται στην περίοδο από 330 έως 1500 περίπου. Παράλληλα δίνει και λεπτομερή βιβλιογραφία των άμεσων κι έμμεσων πηγών για τα ιστορούμενα πρόσωπα που δεν περιορίζονται μόνο στους Βυζαντινούς / μεσαιωνικούς Έλληνες, αλλά συμπεριλαμβάνουν και πρόσωπα από διάφορες εθνότητες, όπως δυτικο-Ευρωπαίους, Σκανδιναβούς, Σλάβους, Ασιάτες ή Αφρικανούς που έδρασαν στην βυζαντινή ιστορική και πολιτιστική σκηνή. Επιπλέον προτίθεται να καλύψει όλα τα πεδία που συνθέτουν το βυζαντινό μωσαϊκό : αγιολογία κι αγιογραφία, λογοτεχνία φιλολογία και γλώσσα, μοναχισμό και θεολογία, αρχαιολογία, αρχιτεκτονική και τέχνες, ιστορία, ιστοριογραφία και χρονογραφία, επιστήμες, μουσική, υμνογραφία, νόμοι και θεσμοί, οικονομία και κοινωνία, φιλοσοφία και διάνοηση, πολιτική, διπλωματία και στρατό, νομισματική και σιγγιολογία. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν πάνω από 100 επιστήμονες από τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα. Έχει εκδοθεί ήδη ο πρώτος και ο δεύτερος τόμος και φιλοδοξία είναι να ολοκληρωθεί το έργο σε οκτώ τόμους.

4. Η εθνική συνείδηση στο Βυζάντιο και τη σύγχρονη Ελλάδα: μελετάται η εθνική συνείδηση όπως διαμορφώθηκε στο Βυζάντιο και τη σύγχρονη Ελλάδα, με ταυτόχρονη εστίαση στα προβλήματα του εθνικισμού, της μετανάστευσης και της πολιτιστικής αφομοίωσης.

Με την ευθύνη του τμήματος και σε συνεργασία με το Λύκειο Ελληνίδων Νοτίου Αφρικής φυλάσσονται στο Πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ τα Αρχεία του Ελληνισμού της Νοτίου Αφρικής τα οποία εμπλουτίζονται διαρκώς και διατίθενται για επιστημονική έρευνα.

Το τμήμα εκδίδει επίσης το επιστημονικό περιοδικό *Ekklesiastikos Pharos*, του οποίου υπεύθυνος είναι ο Prof. Hendrickx και την επιμέλεια της έκδοσης έχει η Δρ. Θέκλα Σανσαρίδου- Hendrickx. Στην εκδοτική ομάδα συμμετέχουν επίσης εκτός των προαναφερθέντων και καθηγητές από τα πανεπιστήμια των Αθηνών, της Θεσσαλονίκης, της Πελοποννήσου, του Ναϊρόμπι, του Λουμπουμπάσι (Λ.Δ. Κονγκό) της Πρετόρια, του Tswane και του North-West (SA).

Η λειτουργία της έδρας τόσο στην συνείδηση της πανεπιστημιακής κοινότητας όσο και των φοιτητών ενθαρρύνει την συνέχιση του δημιουργικού έργου για την διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού γενικότερα. Το γεγονός ότι το Τμήμα Ελληνικών και Λατινικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Γιοχάννεσμπουργκ είναι το μοναδικό στην Αφρικανική ήπειρο που λειτουργεί με τη δυνατότητα να παρέχει πλήρες πτυχίο, με πλήρες πρόγραμμα σε ελληνικές και κλασικές σπουδές και σε όλα τα επίπεδα, καθώς επίσης και το ερευνητικό έργο στο οποίο επιδίδεται με αξιόλογη παραγωγή, καθιστά επιτακτική την ενίσχυσή του από την Ελλάδα.

Στο διαμορφούμενο πλέον παγκόσμιο περιβάλλον, με δεδομένο ότι ο ελληνισμός ήταν παγκοσμιοποιημένος πριν την παγκοσμιοποίηση, οι απανταχού Έλληνες αποδεικνύουν ότι συνεχίζουν να ανταποκρίνονται θετικά στην πρόκληση των υπερεθνικών σχηματισμών. Ζητούμενο βέβαια αλλά και αναγκαίο είναι η προώθηση μιας κοινής στρατηγικής και η διαμόρφωση μιας νέας σχέσης μεταξύ μητροπολιτικού κέντρου και διασποράς που θα τους επιτρέψει να λειτουργούν στο παγκόσμιο γίνεσθαι πέρα από πολιτισμικούς συναισθηματισμούς ως κοινότητα με στέρεα δίκτυα επικοινωνίας και με αρχές και αξίες που θα διασφαλίζουν την ειρηνική, γόνιμη και δημιουργική συνύπαρξή τους με τους λοιπούς λαούς της γης.

Η νεοελληνική γλώσσα στην ομογένεια

Ελένη ΚΙΟΥΣΗ

Φοιτήτρια φιλολογίας

Η ιστορία της ελληνικής γλώσσας είναι πραγματικά μεγάλη. Ξεκίνησε πριν από περίπου 4.000 χρόνια. Η ελληνική γλώσσα έχει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία την καθιστούν ενδιαφέρουσα, όπως είναι ο ρυθμός, η μελωδία, η ποικιλία των λέξεων της καθώς και ο συνδυασμός τους. Ένα άλλο στοιχείο που την κάνει σημαντική είναι το γεγονός ότι αποτελεί σύνδεση μεταξύ της Ελλάδας και των Ελλήνων μεταναστών. Αυτοί οι άνθρωποι ζουν μακριά από την χώρα τους (σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, επίσης στον Καναδά, στην Αυστραλία, στις Η.Π.Α) και μόνο η γλώσσα και η θρησκεία τους συνδέει με την πατρίδα τους. Γενικά η γλώσσα δεν μπορεί να θεωρείται μόνο ένα μέσο επικοινωνίας. Χάρης στην ελληνική γλώσσα όλοι οι Έλληνες μετανάστες νιώθουν ότι ανήκουν κάπου. Οι Έλληνες ομογενείς νιώθουν ότι συνδέονται με τον ελληνικό πολιτισμό όταν ομιλούν την ελληνική γλώσσα. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο η ελληνική γλώσσα έχει χωρίς αμφιβολία βαρυσήμαντη θέση στην κοινωνία των Ελλήνων ομογενών..

The history of Greek language is really long; it was first spoken 4.000 years ago... and still counting! The characteristics of this language are those that make her unique and interesting: is has rhythm, melody and a huge variety of words and combinations. Another thing which indicates the importance of the Greek language is the fact that it is a kind of a connection between Greece and the Greek immigrants. No matter where or how far they moved (i.e. European countries, Canada, Australia etc.), their language and their religion keep them connected with their homeland. Generally, the language is not only a way to communicate. Due to Greek language, every immigrant feels that he belongs somewhere, in a culture. As long as he keeps using his mother language, he feels that he remains connected with the Greek culture ; his culture. Greek language has definitely a really important and special place in the community of Greeks who live abroad.

Νεοελληνική γλώσσα.. ομογένεια... λέξεις αρκετά κοινές στο ελληνικό καθημερινό λεξιλόγιο αλλά σίγουρα λέξεις βαρυσήμαντες , λέξεις έντονα φορτισμένες για κάθε Έλληνα.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα , η αξία της και η ιδιαιτερότητά της είναι σπουδαίες. Η δύναμη της και το ιδιαίτερο στίγμα της γίνονται εμφανή από το μεγάλο ιστορικό της παρελθόν . Για 4.000 χρόνια καλλιεργούνταν αδιάκοπα η ελληνική γλώσσα ως προφορικός λόγος και για 3.000 χρόνια ως γραπτός . Η αδιάκοπη αυτή καλλιέργειά της αποτελεί μοναδικό φαινόμενο ιστορικής συνέχειας και ενότητας.

Αξιοθαύμαστος ο αμέτρητος λεξιλογικός πλούτος της καθώς και οι άπειρες εννοιολογικές της δυνατότητες. Επίσης η ελληνική γλώσσα έχει την ικανότητα να εκφράζει ακόμα και τις πιο λεπτές αποχρώσεις. Είναι μια γλώσσα με ρυθμό, μελωδικότητα και τονικότητα ενώ παράλληλα είναι ικανή να αφομοιώνει δημιουργικά

ξένες λέξεις. Η ελληνική γλώσσα αποτελεί την μητρική γλώσσα για περίπου 12.000.000 ανθρώπους κυρίως στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Συνολικά υπολογίζεται ότι ο αριθμός ανθρώπων οι οποίοι μιλούν ελληνικά ως πρώτη ή δεύτερη γλώσσα είναι γύρω στα 20.000.000.

Από την άλλη με τον όρο «ομογενής» δηλώνεται αυτός που προέρχεται από το ίδιο γένος ή την ίδια φυλή ή το ίδιο έθνος. Ο ίδιος όρος δηλώνει και τον ξενитеμένο, το άτομο δηλαδή που ζει μόνιμα ή έχει γεννηθεί εκτός Ελλάδας, στο εξωτερικό. (Λεξικό της Κοινής Ελληνικής Γλώσσας, 1998). Για την Ελλάδα η ξενιτιά είναι ένα θέμα με βαθύ ιστορικό υπόβαθρο το οποίο έχει αγγίξει και συνεχίζει να αγγίζει όλες τις ελληνικές οικογένειες. Ο απόδημος ελληνισμός πληθυσμιακά αποτελεί περίπου άλλη μια Ελλάδα διεσπαρμένη σε όλες τις περιοχές της γης. Έλληνες υπάρχουν κυρίως σε ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία) σε υπερπόντιες χώρες (Αυστραλία, Η.Π.Α., Καναδάς, Νέα Ζηλανδία) στις οποίες ο απόδημος ελληνισμός κατέχει πρωτεύουσα θέση τόσο για ιστορικούς λόγους αφού οι πρώτοι Έλληνες μετανάστευσαν εκεί στα τέλη του 18ου αιώνα όσο και ιδιαίτερα του μεγάλου πληθυσμού τους. (Μιχελακάκη Θ., 2007). Βέβαια Έλληνες εντοπίζονται και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές όπως η παράδειγμα στο Καμερούν, στο Σουδάν, στα Αραβικά Εμιράτα. Η ιστορία λοιπόν του απόδημου ελληνισμού είναι αναντίρρητα μακραίωνη και πλούσια.

Μπορεί κάποιοι να αναρωτιούνται πόσο βαθιά μπορεί να είναι η σχέση ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα και τους ομογενείς και πόσο σημαντικό είναι οι ομογενείς να μιλάνε την μητρική τους γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά.

Οι Έλληνες ομογενείς είναι Έλληνες οι οποίοι ζουν μακριά από την πατρίδα τους και όταν ένας λαός είναι μακριά από την χώρα του δύο πράγματα τον κρατάνε συνδεδεμένο με αυτή: η θρησκεία και η γλώσσα. Αλλιώς χάνει την εθνική του και πολιτισμική του ταυτότητα.

Σε όποιον γνώστη της ελληνικής γλώσσας και να ζητηθεί να μιλήσει για την γλώσσα αυτή τα πρώτα στοιχεία της στα οποία θα αναφερθεί είναι ο πλούτος της, η ποικιλία της, η μουσικότητα της και η αδιαμφισβήτητη βαθιά ιστορία της.

Καμία αμφιβολία δεν υπάρχει για αυτά τα χαρακτηριστικά της αλλά σίγουρα δεν μπορούμε να εκλαμβάνουμε την γλώσσα απλά ως ένα επικοινωνιακό εργαλείο μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Είναι υπαρξιακό στοιχείο κάθε ατόμου ξεχωριστά αλλά και κάθε λαού. Η γλώσσα είναι απαραίτητη και αναγκαία για την διατήρηση της ταυτότητας της ομογένειας, προσδίδει στους ξενитеμένους την ελληνική τους ταυτότητα. Είναι το βασικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας του λαού.

Την τόσο μεγάλη αξία της γλώσσας δεν πιστεύω ότι μπορούν να καταλάβουν αυτοί οι οποίοι κατά βάση μεγάλωσαν και ζουν εντός των συνόρων του ελλαδικού χώρου. Σίγουρα την δύναμη της ελληνικής γλώσσας έχουν νιώσει στον μέγιστο βαθμό οι Έλληνες οι οποίοι πριν από δεκαετίες ένιωσαν ότι το μέλλον τους αν παρέμεναν στην Ελλάδα θα ήταν δυσοίωνο και έτσι τράβηξαν τον δρόμο της ξενιτιάς εξαιτίας είτε πολιτικών είτε οικονομικών λόγων. Μετανάστευσαν σε χώρες ευρωπαϊκές αλλά και σε περιοχές πολύ μακριά από την πατρίδα τους, Προσπάθησαν να προσαρμοστούν στα καινούργια δεδομένα που αντίκρισαν, στα οποία εντασσόταν και η γνώση της επικρατούσας στην εκάστοτε περιοχή γλώσσας. Όσο δύσκολο όμως και να ήταν προσπάθησαν σκληρά ώστε να μην αφήσουν πίσω τους την

γλώσσα τους. Άλλωστε η γλώσσα τους αλλά και κάποιες αρχές και αξίες ,τα ήθη και τα έθιμα τα οποία προσπάθησαν να διατηρήσουν ήταν η μόνη τους επαφή με την πατρίδα τους. Σύμφωνα με τον φιλόλογο και σπουδαίο λογοτέχνη μας Γιάννη Ψυχάρη «Γλώσσα και πατρίδα είναι το ίδιο. Να πολεμάει για την πατρίδα του ή για την εθνική του γλώσσα ,ένας είναι ο αγώνας». Αποθήκη του πολιτισμού λοιπόν η γλώσσα. Είναι το όργανο του έθνους και αδιάψευστος μάρτυρας της ιστορικής του συνείδησης και της ιστορικής του συνέχειας.

Για παράδειγμα, οι Αρχαίοι Έλληνες εξ' αρχής όπου και αν πήγαιναν μέσα στα σύνορα του τότε ελλαδικού χώρου άλλα και στις πιο μακρινές αποικίες αναγνωρίζονταν μεταξύ τους από την στενή συγγένεια των διαλέκτων που μιλούσαν .Αυτή η ομοιότητα στις διαλέκτους τους έδινε το αίσθημα ενός βαθύτερου δεσμού μεταξύ τους. Σαν αρχαίοι Έλληνες και οι ομογενείς ένιωθαν αυτή την ενότητα μεταξύ τους η οποία πήγαζε από την κοινή μητρική τους γλώσσα.

Βέβαια σύμφωνα με μαρτυρίες κάποιων ομογενών πολλές φορές η ελληνική τους καταγωγή (όπως και σε περιπτώσεις διαφορετικής καταγωγής μεταναστών) τους έφερνε μπροστά σε ρατσιστικές εκδηλώσεις βίας, για αυτό προτιμούσαν να μην μιλάνε ελληνικά σε εξωτερικούς χώρους. Αυτό τους έκανε να θέλουν να βρίσκονται σε μεγαλύτερη επαφή με την πατρίδα τους για να νιώθουν μέρος ενός συνόλου ,αδέρφια με όλους όσους μιλούσαν ελληνικά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι μικρές συνοικίες, τα μικρά ελληνόφωνα χωριά τα οποία ιδρύθηκαν στην Ιταλία από Έλληνες κυρίως στην Σικελία και στην Κάτω Ιταλία. (Βρανόπουλος Ε., 1999). Σε αυτά τα μέρη ζούσαν σχεδόν αποκλειστικά Έλληνες. Ακόμα και οι επιγραφές των μαγαζιών στα χωριά αυτά ήταν στα ελληνικά. Αυτό τους έκανε λοιπόν να νιώθουν κοντά στην πατρίδα τους και ότι συνυπάρχουν με ανθρώπους με τους οποίους τους συνδέουν βαθύτεροι και σημαντικοί δεσμοί. Οι απομονωμένοι κάτοικοι της Απουλίας και της Καλαβρίας διατήρησαν πολλά χαρακτηριστικά της αρχαίας ελληνικής παράδοσης και της γλώσσας τους.

Τέτοιες περιπτώσεις δεν υπάρχουν φυσικά μόνο στην Ιταλία ή σε άλλες κοντινές χώρες. Στην Συρία για παράδειγμα υπάρχει ένα ελληνόφωνο χωριό το οποίο λέγεται "Χαμεντίγιε" ή αλλιώς "Χαμιντιέ".Οι κάτοικοι αυτού του χωριού είναι μουσουλμάνοι Κρήτες οι οποίοι με το τέλος του Κρητικού πολέμου εκδιώχθηκαν από την Κρήτη κυρίως για θρησκευτικούς λόγους και εκτοπίστηκαν στην περιοχή. Το χωριό αυτό έχει συνολικά 5.000 κατοίκους ,οι Κρήτες υπολογίζεται ότι φθάνουν τους 3.000.Αξιοπρόσεκτο είναι ότι οι Χαμεντιγιανοί γνωρίζουν πολύ καλά να μιλούν ελληνικά, συγκεκριμένα το επίπεδο γνώσης της κρητικής διαλέκτου είναι υψηλό. (Βρανόπουλος Ε. ,1995)

Βέβαια τέτοια παραδείγματα ομαλής εγκατάστασης Ελλήνων είναι σπάνια. Σε πολλές περιπτώσεις οι ομογενείς πιέζονταν από τις ίδιες τις κυβερνήσεις όπως για παράδειγμα στην Αυστραλία. Σύμφωνα με πραγματικά γεγονότα οι μεταπολεμικές αυστραλιανές κυβερνήσεις προσπάθησαν να εφαρμόσουν η έτειναν να επιθυμούν την εφαρμογή προγραμμάτων αφομοίωσης. Ομάδες μεταναστών αποθαρρύνονταν από το να χρησιμοποιούνταν ή να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα ενώ προτρέπονταν να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά .Άλλες γλώσσες δεν διδάσκονταν στα δημοτικά ή στα γυμνάσια πριν το 1970 ,ενώ τα παροικιακά σχολεία που δίδασκαν μαθήματα στην μητρική γλώσσα συχνά αναφέρονταν σαν «κρυφά σχολεία». Οι περιορισμοί αυτοί ήρθαν με την εφαρμογή της πολιτικής του πολυπολιτισμού μόλις το 1973. Από το 1975 οι μαθητές τόσο των δημοτικών αλλά και των

γυμνασίων ενθαρρύνονταν να διατηρήσουν την μητρική τους γλώσσα . (Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού).

Ακόμα η ελληνική γλώσσα είναι λογικό να μην μείνει αναλλοίωτη .Υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην νεοελληνική γλώσσα που μιλούσαν οι Έλληνες ομογενείς με την ελληνική γλώσσα των Ελλήνων που ζούσαν εντός του ελλαδικού χώρου. Οι Έλληνες μετανάστες επηρεάστηκαν από την γλώσσα της χώρας στην οποία μετανάστευσαν. Η προφορά τους δεν ήταν η καθαρά ελληνική ,συντακτικά και γραμματικά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας αλλοιώθηκαν. Βέβαια διαφορές υπάρχουν και ανάμεσα στην γλώσσα που μιλούσαν οι μετανάστες πρώτης γενιάς σε σύγκριση με τους μετανάστες μεταγενέστερων γενιών. Σύμφωνα με μελέτες, η πλειοψηφία των μεταναστών πρώτης γενιάς μιλούσαν ελληνικά ενώ οι μετανάστες τρίτης ακόμα και δεύτερης γενιάς ομογενών αμέλησαν την ελληνική τους γλώσσα (Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού). Το πρόβλημα της εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας διογκώνεται αν και οι δύο γονείς δεν είναι ελληνικής καταγωγής και έχουν διαφορετική καταγωγή. Σαν μέση λύση χρησιμοποιείται η αγγλική γλώσσα και δυστυχώς η γνώση της νεοελληνικής γλώσσας είναι ανύπαρκτη.

Υπάρχουν από την άλλη και κάποιες περιπτώσεις στις οποίες οι Έλληνες ομογενείς του εξωτερικού δεν επαναπαύθηκαν μόνο από το ότι οι ίδιοι μιλούσαν την ελληνική γλώσσα όταν ήταν στο σπίτι τους ή όταν βρίσκονταν σε επαφή με άλλους Έλληνες ,αλλά ενθάρρυναν και τα παιδιά τους να πηγαίνουν σε σχολεία τα οποία είχαν τα ελληνικά τουλάχιστον ως δεύτερη διδασκόμενη γλώσσα με σκοπό όχι μόνο να μάθουν την μητρική τους γλώσσα αλλά και να εντρυφήσουν όσο μπορούν στην ελληνική παράδοση ,στις ελληνικές αξίες να γίνουν γνώστες της ελληνικής ιστορίας και να ολοκληρωθούν έτσι ως ελληνικές προσωπικότητες.

Στην συνέχεια ένα πρόβλημα το οποίο αντιμετώπιζαν οι Έλληνες ομογενείς ήταν ότι η γνώση ελληνικών ως μητρικής γλώσσας δεν ενδεικνυόταν για να μάθουν μια άλλη γλώσσα σε μεγάλη ηλικία. Οι Έλληνες μετανάστες έπρεπε να ξεκινήσουν ακόμα και από το αλφάβητο, αφού το ελληνικό αλφάβητο δεν έχει πολλά κοινά σημεία με τα άλλα για παράδειγμα των ευρωπαϊκών χωρών τα οποία κατά βάση βασίζονται στο λατινικό αλφάβητο.

Βέβαια η ελληνική γλώσσα έχει επηρεαστεί αλλά έχει κυρίως επηρεάσει τις άλλες γλώσσες. Η ελληνική γλώσσα έχει τροφοδοτήσει πολλές γλώσσες και έχει δανείσει πολλές από τις λέξεις της ως όρους σε διάφορες επιστήμες όπως για παράδειγμα στην ιατρική, στην φαρμακευτική ,στην βιολογία. Ακόμα έχει χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει προηγμένες μορφές σκέψης και συλλογισμών σε τομείς όπως η λογοτεχνία ,το θέατρο και η νομική κάτι το οποίο αποτέλεσε τροχοπέδη στην εκμάθηση μίας νέας γλώσσας από τους μετανάστες. Αναπτυσσόταν κάπως το αίσθημα εξοικείωσης με την νέα γλώσσα την οποία μάθαιναν για πρακτικούς λόγους και πιο συγκεκριμένα για λόγους επιβίωσης.

Η ομογένεια θεωρείται από πολλούς ότι είναι ο συνδετικός κρίκος της Ελλάδας με τον υπόλοιπο κόσμο, του έθνους μας με την οικουμένη ,είναι ένα μέσο αντιπροσώπευσης μας στους άλλους πολιτισμούς ,είναι ο ομφάλιος λώρος που ενώνει τις ελληνικές αξίες και τον ελληνικό πολιτισμό με όλο τον κόσμο. Και ποιος ή ποια από εμάς θα μπορούσε να διανοηθεί ότι οι Έλληνες ομογενείς ,ο ελληνισμός της διασποράς θα μπορούσε να υπάρξει ,να σταθεί χωρίς την ελληνική γλώσσα; Πως είναι δυνατόν να συνεχίσει να επιβιώνει ο ελληνικός πολιτισμός στους κόλπους της ομογένειας αν φθαρθεί η ελληνική γλώσσα; Όπως είχε πει και ο ποιητής Νικηφόρος Βρεττάκος «φθορά γλώσσας, φθορά έθνους»

Βρανόπουλος Ε. (1995) *Οδοιπορικό στην Συρία*, (Αθήνα, Πελασγός)

Βρανόπουλος Ε. (1999) *Οδοιπορικό στη μεγάλη Ελλάδα Ελληνικές αρχαιότητες νότιας Ιταλίας και Σικελίας: Ελληνόφωνοι Απουλίας και Καλαβρίας: Μεσαιωνικά μνημεία: Σύγχρονη Νότιος Ιταλία*, (Αθήνα, Πελασγός)

Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, *Έρευνα για την γλώσσα του ελληνισμού, Αυστραλία- Η.Π.Α.- Καναδάς*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://abnet.agrino.org/htmls/P/P005.htm>

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (1998), *Λεξικό της Κοινής Ελληνικής Γλώσσας*, (Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

Μιχελακάκη Θ.(2007) *Η παρουσία των Ελλήνων στο εξωτερικό*, στο έργο του Δαμανάκη Μ., *Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, (Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ)

Η καθαρεύουσα στην εκπαίδευση: Η εθνική και πολιτική σημασία της στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα (1912-1943)

Αναστάσιος ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ

Καλλιόπη ΚΟΥΝΤΟΥΡΗ

Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η καθαρεύουσα, αν και δε γινόταν κατανοητή από τη συντριπτική πλειονότητα του λαού, προκρίθηκε ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, από την πρώτη στιγμή της συγκρότησής του. Η επιλογή, με σαφείς τις ιδεολογικές επιδράσεις από τον Κλασικισμό και το Ρομαντισμό, αναδείκνυε την προσπάθεια για ανάδειξη της συνέχειας του ελληνισμού και τη σύνδεσή του με το «ένδοξο» αρχαίο ελληνικό παρελθόν. Με την παρούσα ανακοίνωση στοχεύουμε στην ανάδειξη της σχέσης εθνικής ταυτότητας και γλώσσας στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα (1912-1943), όπου η διαμάχη Ιταλών και Ελλήνων για τη γλωσσική επικράτηση είχε σαφή πολιτικό και εθνικό ιδεολογικό χαρακτήρα.

ABSTRACT

Purist Greek- katharevousa, though not fully comprehended by the vast majority of the Greek people, was established as the official language of the Greek state, ever since it came to be. This particular choice, having been heavily influenced by Classicism and Romanticism underlined the effort to promote the uninterrupted continuity of Hellenism and its connection to the “glorious” ancient Greek past. We shall attempt to underline the relationship between national identity and language in the Dodecanese under the Italian rule (1912-43), where the conflict between Greeks and Italians to enforce their language was driven by political, nationalist and ideological scopes.

1. ΣΤΟΧΟΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη της σχέσης της ελληνικής γλώσσας, και ιδιαίτερα της καθαρεύουσας, με την εθνική ταυτότητα στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα (1912-1943), καθώς και της πολιτικής διάστασης που έλαβε, ως σημείο αναφοράς, στη σύγκρουση Ελλήνων και Ιταλών για εθνική επικράτηση στα Δωδεκάνησα. Ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας με την επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών καθώς και με την αποδελτίωση σχετικής βιβλιογραφίας.

2. ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Η εθνική ταυτότητα αποτελεί μια αφηρημένη και πολυδιάστατη κατασκευή που διαμορφώνεται μέσω των αναπαραστάσεων του «εαυτού» και των «εθνικών άλλων». Πρόκειται για μια κατασκευή, στην οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δόμηση της εθνικής μνήμης μέσω των εθνικών λόγων, των οποίων κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η έκφραση της κοινής καταγωγής, της κοινής γλώσσας, των κοινών μύθων, της συνέχειας του έθνους και της κοινής μνήμης, των αξιών που τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν ως κοινά.

Το έθνος-κράτος στην ανάπτυξή του επηρεάστηκε σημαντικά, ως προς το χαρακτήρα και την ιδεολογία του, από το Ρομαντισμό. Τα πολιτισμικά γνωρίσματα αναδείχθηκαν ως κριτήριο εθνικής ενότητας και αρχή νομιμοποίησης για πολιτική ανεξαρτησία. Η γλώσσα

προβλήθηκε ως ένα μη αμφισβητήσιμο, ισχυρό, αντικειμενικό κριτήριο προσδιορισμού του έθνους και, ακολούθως, ως σύμβολο του έθνους-κράτους. Η γλώσσα, λοιπόν, προεξάρχον στοιχείο πολιτισμικής και, κατ' επέκταση, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, εθνικής ταυτότητας, θεωρήθηκε κριτήριο ενότητας των λαών (Ross, 1979). Την «εθνικοποίηση» της γλώσσας ακολούθησε η «πολιτικοποίησή» της, καθώς ο ορισμός της εθνικής κοινότητας επηρεάζει τον αντίστοιχο της πολιτικής κοινότητας, δηλαδή του συνόλου των ανθρώπων που αποτελούν το έθνος και στους οποίους αναγνωρίζονται και παραχωρούνται πολιτικά δικαιώματα, με κριτήριο την πολιτισμική- εθνική τους ταυτότητα. Σε ιδεολογικό επίπεδο, γλώσσα και έθνος τείνουν να συσχετίζονται, ιδίως στην Ευρώπη, υπό την έννοια ότι η γλώσσα συστηματικά επιδεικνύει την τάση να πολιτικοποιείται, στο πλαίσιο των «εθνικών ζητημάτων» κάποιου συγκεκριμένου έθνους - κράτους. Έτσι, στο επίπεδο αυτό, οι δύο έννοιες βαδίζουν, κατά κάποιον τρόπο, μαζί (Bugarski, 1997). Ανεξαρτήτως των διαφορών που σημειώνονται, αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις είναι η υπερηφάνεια, με την οποία οι άνθρωποι αναφέρονται στη γλώσσα και το έθνος τους.

Η εξέλιξη του εθνικισμού επέβαλε τη συνάντηση γλωσσικής και εθνικής συνείδησης (Σκοπετέα, 2002), μολονότι η σχέση αυτή δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρη (Bugarski, 1997). Ωστόσο, σε περιόδους κρίσης ή απειλής της εθνικής υπόστασης, άρα και ανάγκης προσδιορισμού της, παρατηρείται στενή σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εθνική ταυτότητα. Στο πλαίσιο του εθνικισμού, η γλώσσα χρησιμοποιείται για την ανάδειξη της εθνικής ιδιαιτερότητας στο χρόνο. Οι εθνικισμοί των διάφορων χωρών, επιχειρηματολογώντας για τη μοναδική και ανεπανάληπτη ιστορία και καταγωγή του έθνους, προτάσσουν την καταγωγή (αρχαία συνήθως), την καθαρότητα και τη συνέχεια των αντίστοιχων γλωσσών (Λέκκας, 2001).

Στην ελληνική περίπτωση, δεν πρέπει να λησμονούμε και το ρόλο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού¹ στην ενδυνάμωση αυτής της σχέσης². «Στο ξύπνημα των επαναστατικών αγώνων η γλώσσα έγινε το κύριο σύμβολο του εθνικισμού σε όλη την Ευρώπη. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της Ελληνικής Επανάστασης ενάντια στον οθωμανικό ζυγό, η κίνηση για «καθαρισμό» (purification) της γλώσσας έγινε το επίκεντρο της προσοχής...» (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Γενικά, μπορεί να σημειωθεί ότι η γλώσσα αποτελεί τον πλέον ισχυρό δεσμό που συνδέει τα μέλη της κοινότητας, καθώς η συνεισφορά της είναι καθοριστική στη συγκρότηση των ποικίλων εκείνων δεσμών που διαμορφώνουν την κοινή ταυτότητα. Η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εθνική ταυτότητα και ιδεολογία είναι, επομένως, ιδιαίτερα ισχυρή (Φραγκουδάκη, 2003).

Η γλώσσα έχει έντονη αξιακή διάσταση, γεγονός που την καθιστά σημαντικό κριτήριο διαφοροποίησης. Ο ορατός και δυνατός συμβολισμός της γλώσσας ως βασικού φορέα πολιτισμού, αξιών και ιστορίας ενός έθνους είναι αυτός που της αποδίδει βαρύνουσα σημασία στη συγκρότηση του εθνικού συναισθήματος. Εξάλλου, «...για τους Έλληνες η γλώσσα είναι το κατεξοχήν στοιχείο της εθνοτικής τους ταυτότητας» (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). «□λληνικόν □θνος □νομάζονται □λοι ο□ □νθρωποι, □σοι □μιλούσι τήν □λληνικήν γλώσσαν, □ς □διάν α□τ□ν γλώσσαν» έγραφε το 1853 ο Κ. Παπαρρηγόπουλος, ενώ ο Σπυρίδων Ζαμπέλιος αναφερόταν στη γλώσσα ως «διαγνωστικόν σημει□ον τ□ς □διοπροσωπείας» του έθνους. Εμφανής ο εμποτισμός των ελληνικών πνευματικών κύκλων της εποχής από τη διαδεδομένη στους ευρωπαϊκούς εθνικισμούς επιλογή της γλώσσας ως αποκλειστικού κριτηρίου για τον προσδιορισμό του έθνους (Κουλούρη, 2003).

Από την περίοδο της άφιξης του Όθωνα³ και την έναρξη της Βαυαροκρατίας ως και τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, μόνιμο χαρακτηριστικό της νεοελληνικής εκπαίδευσης είναι ο θεωρητικός⁴ και κλασικιστικός χαρακτήρας⁵ των σπουδών που προσφέρει⁶, ο οποίος μεταφυτεύθηκε από τη Δύση, αλλά βρήκε και πρόσφορο έδαφος στο τότε πολιτικό και ιδεολογικό κλίμα της Ελλάδας (Δημαράς, 2005).

Η γλώσσα προωθείται ως το πλέον εμφανές γνώρισμα της εθνικής ταυτότητας και φυσιογνωμίας ενός λαού και, μέσα από τα γραπτά κείμενα, το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του πολιτισμού ενός λαού, αυτό που υπερβαίνει το χρόνο και το χώρο. Η αξία και η μοναδικότητα της γλώσσας, στο πλαίσιο πάντα του εθνικισμού, επιβεβαιώνεται μέσα από την εθνική γραμματεία (Λέκκας, 2001). Τα γλωσσικά μνημεία έρχονται να επιβεβαιώσουν τον εθνικιστικό λόγο για τον πλούτο της εθνικής γλώσσας και τη διασύνδεσή της με το ένδοξο

παρελθόν. Η γλώσσα, ως φορέας πολιτισμού, γεμίζει υπερηφάνεια τους σύγχρονους ομιλητές, οι οποίοι αισθάνονται ότι μετέχουν της δόξας των προγόνων⁷.

Σε αυτό το πλαίσιο, στην ελληνική εκπαίδευση, πλην ορισμένων σύντομων περιόδων, επικράτησε η χρήση της καθαρεύουσας. Για την ερμηνεία του εξαρχαϊσμού της γλώσσας πρέπει, πέραν των κοινωνικών παραγόντων (Φραγκουδάκη, 2001), να συνυπολογιστεί η επίδραση αντίστοιχων τάσεων και κινήσεων που επεδίωκαν τη μίμηση των αρχαίων προτύπων. Μέσω της αναγέννησης της αρχαίας γλώσσας, επιδιωκόταν η αναβίωση του ένδοξου παρελθόντος της κλασικής Ελλάδας, με στόχο την εξύψωση του εθνικού αισθήματος και την ενίσχυση της εθνικής συνείδησης.

Κατά το 19^ο αιώνα, κυριάρχησε το ρεύμα του κλασικισμού⁸. Οι αρχαιολόγοι αναδείκνυαν τα κλασικά μνημεία, ενώ οι αρχιτέκτονες έκτιζαν νεοκλασικά κτήρια, στολίζοντας τις πλατείες και τους δρόμους των πόλεων. Αυτή η κλασικιστική αισθητική ιδεολογία καθόρισε, σε μεγάλο βαθμό, τα χαρακτηριστικά της εθνικής ιδεολογίας, κατά το 19ο αιώνα (Παπαδοπούλου, 2008). Η επικράτηση της καθαρεύουσας κρίθηκε ότι θα συνδράμει στον περαιτέρω «εξελληνισμό» του έθνους και την αποβολή των «κληρονομηθέντων ελαττωμάτων» αιώνων σκλαβιάς. Η επιβολή της μνήμης της αρχαιότητας, μέσω και της γλώσσας, συντελούσε στην καθιέρωση και εδραίωση της εθνικής ιδεολογίας του κράτους. Τα Ελληνικά γίνονταν αντιληπτά ως ένα γλωσσικό συνεχές από τη λόγια έως τη δημώδη γλώσσα, από απώτατο παρελθόν στο άμεσο παρόν. Αυτή η αίσθηση αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία έγινε συνειδητό ότι οι χριστιανοί ορθόδοξοι, ελληνόγλωσσοι ή ελληνομαθείς, αποτελούσαν μια κοινότητα.

Η εθνική αγωγή στην Ελλάδα – κι όχι μόνο – υπήρξε έργο και της γλωσσικής διδασκαλίας. Η γλώσσα ανυψώθηκε σε αποδεικτικό στοιχείο ελληνικότητας και σε καθοριστικό παράγοντα εθνικής ενότητας και συγκρότησης αντίστοιχης ταυτότητας. Μία μόνο σύντομη εξέταση του πλήθους των ωρών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα επιτρέπει τη συνειδητοποίηση του στόχου της πολιτείας αλλά και των κρατουσών πνευματικών δυνάμεων. Τα Ελληνικά, αρχαία και νέα, κυριάρχησαν στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου για πολλές δεκαετίες⁹ και πάντα ένας από τους κύριους στόχους τους ήταν η εδραίωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας.

3. ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΩΝ – ΙΤΑΛΩΝ ΣΤΑ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΑ

Στα ιταλοκρατούμενα, από το 1912, Δωδεκάνησα, οι Ιταλοί αντελήφθησαν νωρίς τη σημασία της ελληνικής γλώσσας για τον εθνικό προσδιορισμό των Δωδεκανησίων και ανέλαβαν ένα διπλό ρόλο. Ο πρώτος ήταν η διάδοση της ιταλικής γλώσσας, στο πλαίσιο της μετάδοσης και επέκτασης της επιρροής του ιταλικού πολιτισμού και ο δεύτερος εστίαζε στον περιορισμό, αρχικά, και στην απόπειρα ισοπέδωσης, στη συνέχεια, της ελληνικής γλώσσας και του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ήταν, σε γενικές γραμμές, το ίδιο με αυτό του ελληνικού κράτους. Στο γλωσσικό αυτό αφελληνισμό, η αντίδραση των νησιωτών θα είναι έντονη¹⁰, από τους θεσμικούς φορείς μέχρι τους ίδιους τους μαθητές. Η πεισματική αντίσταση οφειλόταν στο ότι ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός στηριζόταν, εκτός των άλλων, και στον πυλώνα της γλώσσας και η προσδοκώμενη εθνική πραγμάτωση σε συνθήκες κατοχής είχε ως αιχμή του δόρατος την εκπαιδευτική και ειδικότερα τη γλωσσική προσήλωση σε ό,τι τότε συνιστούσε την ελληνικότητα.

Το πρώτο ουσιαστικό βήμα από την Ιταλική Διοίκηση για τη διάδοση της ιταλικής γλώσσας, στην πρώτη περίοδο της κατοχής των νησιών (1912-1923), ήταν η ίδρυση νυχτερινών σχολείων στη Ρόδο, ενώ ακολούθησε το άνοιγμα ιταλικών σχολείων από τη μορφωτική εταιρεία “Dante Alighieri”. Η απόπειρα επιβολής της ιταλικής γλώσσας στη Δημοτική εκπαίδευση συνάντησε έντονες αντιδράσεις από τους τοπικούς φορείς, καθώς εκφραζόταν η αγωνία ότι η δυσκολία της Ελληνικής δεν επιτρέπει την παράλληλη εκμάθηση της Ιταλικής στις μικρές ηλικίες¹¹. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξαν ουσιαστικές διαφωνίες ως προς τη χρήση της καθαρεύουσας, αν και δύσκολα γινόταν κατανοητή, καθώς η ιδεολογική ατμόσφαιρα της εποχής στα Δωδεκάνησα, σε συνδυασμό με την αίσθηση της

εθνικής απειλής, δεν άφηναν περιθώρια για κάτι τέτοιο. Οι εθνικοί παράγοντες υπερίσχυαν των γλωσσικών και, άλλωστε, το κίνημα του δημοτικισμού, δεν είχε ιδιαίτερη ανάπτυξη στα Δωδεκάνησα στην εξεταζόμενη περίοδο.

Η επόμενη καθοριστική κίνηση στην ιταλική γλωσσική πολιτική πραγματοποιήθηκε το 1926, με το Σχολικό Κανονισμό του Ιταλού Κυβερνήτη Μάριο Λάγκο (M. Lago). Κεντρικός στόχος του Λάγκο ήταν να πληγεί η ελληνική γλώσσα, καθώς ο Κυβερνήτης διέκρινε τη σύνδεση γλώσσας- εθνικής ταυτότητας στην περίπτωση των Ελλήνων Δωδεκανησίων. Ο εξιταλισμός των Δωδεκανήσων, κατά το Λάγκο, θα επιτυγχανόταν με τη σταδιακή εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας και την εμφύσηση του ιταλικού πολιτισμού στους Δωδεκανησίους. Άλλωστε, ο ίδιος, σε έγγραφό του προς το ιταλικό Υπουργείο Εξωτερικών της 8^{ης} Οκτωβρίου του 1933, αναφέρει: «...πρέπει να σκεφτούμε ότι τα ιδιωτικά σχολεία είναι ελληνόφωνα. Θα γίνουν δίγλωσσα, αλλά δε θα πάνε να είναι ελληνικά. Δεν απεθνικοποιείται ένας λαός, όπως αυτός, σε λίγα χρόνια. Είναι μια φυλή ευφυής, που έχει συνείδηση του χιλιετούς πολιτισμού της και που έχει την υποστήριξη ενός ανεξάρτητου κράτους με επτά εκατομμύρια πληθυσμό.» (Κλαδάκη- Μενεμενλή, Φρέρης, 2002). Οι σκέψεις αυτές του Λάγκο, ως προς την ήπια γλωσσική προσαρμογή, υπήρχαν από την αρχή της ανάληψης των καθηκόντων του ως Κυβερνήτη των ιταλικών Νήσων του Αιγαίου και τις είχε καταθέσει στο Μουσολίνι, σε σχετική επιστολή, το 1925¹². Μια από τις πλέον σημαντικές ρυθμίσεις του Κανονισμού ήταν η υποχρεωτική διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας τέσσερις ώρες την εβδομάδα στα Δημοτικά Σχολεία και τρεις ώρες στα Γυμνάσια. Η εφαρμογή του Διατάγματος είχε ως αποτέλεσμα την εκτόπωση νέων ελληνικών αναγνωστικών, από τα οποία οι Ιταλοί φρόντισαν να απαλειφθεί ό,τι είχε σχέση με Ελλάδα. Η ιταλική γλώσσα κατέλαβε πρωτεύουσα θέση στην εκπαίδευση των Δωδεκανήσων. Η επιτυχία ή αποτυχία σε αυτήν καθόριζε τη γενικότερη σχολική πορεία του μαθητή. Η μη ικανοποιητική εκμάθηση της Ιταλικής είχε ως συνέπεια την απόρριψη του μαθητή, ενώ η επαρκής απόδοση στο συγκεκριμένο αντικείμενο, είχε ως αποτέλεσμα την προαγωγή, ακόμη κι αν ο μαθητής είχε αποτύχει σε άλλα μαθήματα¹³.

Οι εκδηλώσεις διαφωνίας ήταν ισχυρές, ιδίως στα νησιά Ρόδου, Καλύμνου¹⁴, Κω και Σύμης. Οργανώνονται συλλαλητήρια και συλλογικές διαμαρτυρίες. Ήταν τέτοιο το κύμα αντίδρασης, που η Ιταλική Διοίκηση εξαναγκάστηκε να προχωρήσει σε συλλήψεις, φυλακίσεις, εξορίες πολιτών, δημοτικών αρχόντων καθώς και σε απολύσεις «απειθαρχών» εκπαιδευτικών και σχολικών εφόρων. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές, με υπόδειξη των γονιών τους, δεν παρακολουθούσαν το μάθημα της ιταλικής γλώσσας ή και σταματούσαν το σχολείο. Η έντονη αντίδραση των νησιωτών μπορεί να εντοπιστεί σε δύο κύρια σημεία, στην παραβίαση του προνομιακού καθεστώτος αυτοδιοίκησης, το οποίο απολάμβαναν πολλούς αιώνες, κατά την οθωμανική κατοχή και στην απόπειρα να αποκοπούν από τη μητρική γλώσσα τους, η οποία αισθάνονταν ότι τους συνέδεε με τους προγόνους τους και, εν πολλοίς, προσδιόριζε την εθνική συνείδησή τους.

Παρά ταύτα, ήταν η ανάληψη της εξουσίας στα Δωδεκάνησα από τον Τσέζαρε Μαρία Ντε Βέκκι (De Vecchi) η οποία άλλαξε άρδην το τοπίο σε σχέση με την ακολουθούμενη γλωσσική πολιτική. Μέσω του Κυβερνητικού Διατάγματος υπ' αριθ. 149 της 21^{ης} Ιουλίου 1937, εισάγεται αποφασιστικά η διδασκαλία της Ιταλικής στα Δημοτικά, ενώ για τη διδασκαλία της Ελληνικής στις μέσες σχολές δε γίνεται λόγος (Κλαδάκη- Μενεμενλή, Φρέρης, 2002). Το μάθημα της ιταλικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού διδασκόταν συστηματικά, μεθοδικά, ενώ ο τρόπος διδασκαλίας της Ελληνικής ήταν πρόχειρος και αμέθοδος¹⁵. Ο Μιχαηλίδης- Νουάρος αναφέρει: «Έτσι για κοροϊδία όμως έβαλαν στα προγράμματα και δύο ώρες Ελληνικά και Θρησκευτικά τη βδομάδα- όμως μόνο προφορικά (και όχι με βιβλία) στο ντόπιο κουβεντολόι, αλλά πολύ λίγοι δάσκαλοι τα δίδαξαν κι αυτά από φόβο¹⁶, μήπως κατηγορηθούν πως με την αφορμή των προφορικών ελληνικών τα εδίδασκαν και παραπάνω ώρες με βιβλία ή με άλλα γραπτά και έτσι χάσουν τη θέση των ή τιμωρηθούν αυστηρά.» (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1946). Πολλοί δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί που δεν πειθάρχησαν στο διάταγμα απολύθηκαν, φυλακίστηκαν ή και εξορίστηκαν. Μάλιστα, την προσπάθεια εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Ντε Βέκκι ακολούθησαν οδηγίες για εξαφάνιση των ελληνικών Αλφαβηταρίων και περιοδικών, για να

μην έχουν τη δυνατότητα οι γονείς να μάθουν μόνοι στα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα (Μητροπολίτης Ρόδου Απόστολος, 1947).

Η έκθεση πεπραγμένων της Νομαρχίας Δωδεκανήσου, τον Ιούλιο του 1957, αναφέρεται στην κατάσταση της εκπαίδευσης στα νησιά μετά την εφαρμογή του Διατάγματος 149 του Ντε Βέκκι. Η ελληνική γλώσσα εξοβελίσθηκε εξ ολοκλήρου, ακόμη και από τα νηπιαγωγεία. Βαθμηδόν, καταργήθηκε το ελληνικό γλωσσικό μάθημα, απαγορεύθηκε στους μαθητές να μιλούν Ελληνικά ακόμη και στα διαλείμματα, ενώ πολλοί Έλληνες Δωδεκανήσιοι δάσκαλοι αντικαταστάθηκαν από Ιταλούς. Τα ελληνικά σχολεία σταδιακά άρχισαν να κλείνουν.

Ωστόσο, τα σκληρά μέτρα του Ντε Βέκκι κινητοποίησαν και την Εκκλησία, η οποία ανέλαβε ενεργό ρόλο στην προσπάθεια για τη διάσωση της ελληνικής γλώσσας με τα κατηχητικά σχολεία¹⁷. Πολλές προφορικές μαρτυρίες κάνουν λόγο για Έλληνες εκπαιδευτικούς που κρυφά παρέδιδαν μαθήματα Ελληνικής. Η κατάσταση για την ελληνική εκπαίδευση παρέμεινε ζοφερή, όμως σύντομα ο πόλεμος και η κατοπινή αλλαγή στην ισορροπία των δυνάμεων έθεσαν τέρμα στα σχέδια των Ιταλών για τον εξιταλισμό των Δωδεκανήσων.

Η σφοδρή αντίδραση των Δωδεκανησίων στη γλωσσική πολιτική δεν οφειλόταν μόνο στην επιθυμία για διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία λειτουργούσε καταλυτικά ως προς την εθνική αυτοσυνειδησία τους, αλλά είχε και σαφή πολιτική διάσταση. Κεντρικό σημείο της επιχειρηματολογίας των ελληνικών τοπικών Αρχών στα Δωδεκάνησα αλλά και της ελληνικής κυβέρνησης στην προσπάθεια για την ένωση Δωδεκανήσων- Ελλάδας ήταν η γλωσσική συνέχεια. Η καθαρεύουσα, σύμφωνα με τις αρχές του ελληνικού εθνικισμού, συνέδεε άρρηκτα τους σύγχρονους Έλληνες με τους αρχαίους. Η «από πολλών αιώνων» ομιλούμενη Ελληνική αποτελούσε εχέγγυο ελληνικότητας και επιχείρημα στα διεθνή φόρα για εθνική αποκατάσταση.

Η ελληνική γλώσσα, σε συνδυασμό συχνά με τη θρησκεία, εμφανιζόταν ως «□ □νωτική τάσις το□ □λληνισμο□, □ συνειδήσις τ□ς □θνικ□ς καί □θικ□ς □τομικότητός του.»¹⁸ Σε πλήθος εγγράφων της εξόριστης ελληνικής Κυβέρνησης του Καΐρου, κατά τις δύσκολες διαπραγματεύσεις στο διπλωματικό πεδίο για τις εθνικές εδαφικές διεκδικήσεις, γίνεται λόγος για την ελληνική γλώσσα και παιδεία, οι οποίες προβάλλουν ως αποδείξεις της ελληνικότητας των νήσων και λειτουργούν ως επιχειρήματα για την απόδοση της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα¹⁹. Το ίδιο και σε ενωτικά ψηφίσματα των Δωδεκανησίων τονιζόταν η συνέχεια της γλώσσας ως απόδειξη της ελληνικής εθνικής ταυτότητας²⁰.

Μια πρόσθετη λειτουργία της καθαρεύουσας, σε σχέση με τις πολιτικές διεκδικήσεις των Δωδεκανησίων, ήταν η ανάδειξη της γλωσσικής συνέχειας, όπως ίσχυε στο προνομιακό καθεστώς αυτών επί τουρκοκρατίας. Η αρχαιοπρεπής γλώσσα αποδείκνυε, πέραν των εθνικών καταβολών, και τη χρονική συνέχεια του ειδικού προνομιακού καθεστώτος των νησιών, άρα συνδεόταν με το δικαίωμα της αυτονομίας τους και λειτουργούσε αποτρεπτικά σε περιπτώσεις παρεμβάσεων στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της γλώσσας²¹. Επομένως, η ελληνική γλώσσα λειτουργούσε όχι μόνο ως τεκμήριο της ελληνικότητας των νησιών αλλά και ως απόδειξη της συνέχειας του προνομιακού καθεστώτος, το οποίο χρησιμοποιήθηκε από τους νησιώτες αμυντικά απέναντι στις προσπάθειες για γλωσσικό αφελληνισμό των νησιών, αρχικά των Νεότουρκων και στη συνέχεια των Ιταλών.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ελληνική γλώσσα, και πιο συγκεκριμένα η καθαρεύουσα, με σαφείς τις επιδράσεις από τον Κλασικισμό και το Ρομαντισμό, επικράτησε στην ελληνική εκπαίδευση για πολλές δεκαετίες, ως διαμορφωτικό και ενισχυτικό στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα, στα οποία εφαρμοζόταν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η γλώσσα λειτουργούσε ως καθοριστικής σημασίας παράγοντας συγκρότησης εθνικής συνείδησης, συντελώντας στην ταύτιση με το «ένδοξο αρχαίο ελληνικό παρελθόν». Η κεντρική ιταλική κυβέρνηση αλλά και οι τοπικές ιταλικές Αρχές επεδίωξαν συστηματικά να

αποδυναμώνουν την ελληνική γλώσσα, για να εδραιώσουν την πολιτισμική και πολιτική κυριαρχία τους στα νησιά. Ωστόσο, συνάντησαν τη σφοδρή αντίδραση των νησιωτών, οι οποίοι με τη σειρά τους, πέραν του ιδεολογικού πλαισίου, χρησιμοποίησαν τη μακραίωνη χρήση της ελληνικής γλώσσας ως τεκμήριο για την ελληνικότητα των Δωδεκανήσων, ως πειστήριο για το προνομιακό καθεστώς και, ταυτόχρονα, ως επιχείρημα για την ένωσή τους με την Ελλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, O. (1987) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μτφ. Τάσος Βαρβέρης, (Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής).
- Bugarski, R. (1997) παρέμβαση στο πρώτο στρογγυλό τραπέζι με θέμα «Γλώσσα και Έθνος» στο *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 26-28 Μαρτίου 1997, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. (Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).
- Fishman, J. A. (1985) *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives of Language and Ethnicity*, (The Hague: Mouton).
- Ross, J. A. (1970) "Language and the mobilization of ethnic identity" στο Giles H. - Saint-Jacques D. (eds.), *Language and Ethnic Relations*, (Oxford: Pergamon Press).
- Βέικος, Θ. (1999) *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*, (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Βούρη, Σ. (1992) *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας (1870-1904)*, (Αθήνα, εκδ. Παρασκήνιο).
- Δημαράς, Α. (2005) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας), τ. Α 1821-1894*, (Αθήνα, Εστία).
- Κλαδάκη-Μενεμενλή Φ., Φρέρης Τ. (2002) *Από την Εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου (1889-1989)*, (Σύρος).
- Κοντάκος Α., Κουντούρης Α., Τσιόγκας Γ. (2004) «Ενωτικά κινήματα και εκπαίδευση: Το παράδειγμα της «επανάστασης των γραμμάτων στην Κάλυμνο» το 1926», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 3, (Αθήνα, Ατραπός).
- Κοντάκος Α., Παπαδόπουλος Σ. (2006) «Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα μετά την ενσωμάτωση, 1947-1950», Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Κουλούρη, Χ. (2003) *Η εθνική γλώσσα*, στο www.tovima.gr/editors/editor/?edid...7 Ανάκτηση: 12 Μαρτίου 2009.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001) *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές Έννοιες*, (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Λέκκας, Π. (2001) *Το Παιχνίδι με τον Χρόνο, εθνικισμός και νεοτερικότητα*, (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Λιάκος, Α. «Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Γλώσσα και Έθνος στη Νεότερη Ελλάδα», στο www.greek-language.gr/.../index.html. Ανάκτηση: 23 Αυγούστου 2009.
- Μερακλής, Μ. (2000) «Ο ρομαντισμός του νεοελληνικού διαφωτισμού», *Άρδην*, τεύχ. 27, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2000.
- Μητροπολίτης Ρόδου Απόστολος (1947) *Απομνημονεύματα, Ήτοι χρονολογική Ιστορία της εκκλησιαστικής επαρχίας Ρόδου επί Ιταλογερμανοκρατίας. 4 Μαΐου 1912- 8 Μαΐου 1945*, τόμ. Α', (Αθήνα).
- Μιχαήλ, Δ. (2003) *Έθνος, Εθνικισμός και Εθνική Συνείδηση. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση*, 3^η εκδ., (Θεσσαλονίκη, εκδ. Αντ. Σταμούλη).
- Μιχαηλίδης-Νουάρος, Μ. (1946) *Για να γνωρίσουμε τη Δωδεκάνησο*, (Αθήνα, Αετός).
- Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, (Αθήνα, Gutenberg).
- Τσουκαλάς Κ., (1977) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή - ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, (Αθήνα).
- Παπαδοπούλου, Ε. (2008) *Νεοκλασικισμός και εθνικιστική ιδεολογία: συμβολισμοί στις μορφές δημόσιας κοσμικής τέχνης της νεοκλασικής Αθήνας και διαμόρφωση της εθνικής*

ταυτότητας, Διπλωματική εργασία - Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.

Σκοπετέα, Ε. (2002) «Γλωσσική Συνείδηση στα Βαλκάνια: 18^{ος} – 20^{ος} Αιώνας», *Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία: Η Ευρώπη του Νότου*, (Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).

Φραγκουδάκη, Α. (1993) *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, 5^η έκδοση, (Αθήνα, Οδυσσέας).

Φραγκουδάκη, Α. (2001) *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980, Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*, (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).

ΠΗΓΕΣ

Γεννάδειος Βιβλιοθήκη, Αμερικανική Σχολή Κλασικών Σπουδών, Αρχείο Μαυρή, Φ.35, υποφάκελος 2, επιστολή Λάγκο προς το Μουσολίνι, 16 Ιουλίου 1925

Ιστορικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών, Φ.15/1944, υποφάκελος 4, Κυβέρνηση Καΐρου, ανυπόγραφη δακτυλογραφημένη μελέτη για τα Δωδεκάνησα 48 σελίδων

Ιστορικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών, Αρχείο Πρεσβείας Ρώμης, Φ. 1/1926, ανυπόγραφο δακτυλογραφημένο κείμενο 13 σελίδων, με τίτλο «Σχολεία Δωδεκανήσου».

Ιστορικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών, Φ. 14/1944, υποφάκελος 3.

Ιστορικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών, Φ. 8/1945, υποφάκελος 7, δακτυλογραφημένο ψήφισμα των Καλυμνίων προς την Ελληνική Κυβέρνηση, χωρίς ημερομηνία, με λατινικούς χαρακτήρες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΤΕΛΟΥΣ

¹ Βλ. Κοραΐς Α., χ.χ. 1252 «□ γλώσσα ε□ναι α□τό τό □θνος». Ο Ρήγας Φεραίος πίστευε στη δύναμη της ζωντανής γλώσσας του λαού και για αυτό το λόγο όλα τα έργα του είναι γραμμένα στην καθομιλούμενη γλώσσα της εποχής του. Θεωρούσε ότι μόνο με αυτή τη γλώσσα μπορούσε να φωτιστεί ο λαός και να ανακτήσει την ελευθερία του. Γενικά, μέσω του Νεοελληνικού Διαφωτισμού εισήλθαν στην Ελλάδα όχι μόνο οι αντιλήψεις του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού αλλά και αρκετές από τις ιδέες του κινήματος του Ρομαντισμού. Βλ. Μερακλής, Μ. «Ο ρομαντισμός του νεοελληνικού διαφωτισμού», *Αρδην*, τεύχ. 27, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2000.

² «Μήγαρις □χω □λλο στό νο□ μου πάρεξ □λευθερία καί γλώσσα;» είχε γράψει ο Διονύσιος Σολωμός στο πεζό έργο του *Διάλογος*, θέλοντας να διδάξει ότι η εθνική ελευθερία συνάπτεται με την ελληνική γλώσσα.

³ Από την Οθωνική περίοδο και έπειτα, η ελληνική παιδεία θα χαρακτηρίζεται από το μεταφνευμένο από τη Βαυαρία κλασικισμό και το φαναριώτικο πνεύμα. Πρόκειται για μια συστηματική και ενσυνείδητη προσπάθεια να συνδεθεί ο νεότερος ελληνισμός με τους αρχαίους προγόνους, που θα παρείχε την απαραίτητη νομιμοποίηση στον εξελισσόμενο εθνικισμό, μέσω της ανάδειξης της ιστορικότητάς του. Έμφαση θα δοθεί στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, με την επιβολή της αρχαιομάθειας και της αρχαιολατρίας. Βλ. Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, (Αθήνα, Gutenberg).

⁴ Η κλασική και φιλολογική εκπαίδευση αποτέλεσε την ουσία της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος για πολλές δεκαετίες. Πέραν των άλλων αυτή η κατάσταση οφειλόταν στην εξυπηρέτηση πολιτικών αναγκών και επιλογών του κράτους και της Εκκλησίας. Άλλωστε, η εκπαίδευση σε πρακτικές ειδικότητες σε πολλά επίπεδα γινόταν στο σπίτι και στον τόπο εργασίας. Βλ. Banks, Ο. (1987) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μτφ. Τάσος Βαρβέρης, (Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής).

⁵ Η κλασική παιδεία, στην οποία επέμεινε το ελληνικό κράτος για πολλές δεκαετίες, θεωρείτο ότι διαθέτει σημαντικό εθνοποιητικό ρόλο και ταυτιζόταν με τις επιταγές του ελληνικού εθνικισμού. Βλ. Βούρη, Σ. (1992) *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας (1870-1904)*, (Αθήνα, Παρασκήνιο).

⁶ Ο Κ. Τσουκαλάς υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο των Βαυαρών ήταν περισσότερο δημοκρατικό, συγκρινόμενο με τα πιο πολλά σχολικά συστήματα των μεγάλων καπιταλιστικών χωρών. Βλ. Τσουκαλάς, Κ. (1977) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή - ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, (Αθήνα).

⁷ Καθίσταται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι και μέσα από τη διδασκαλία των σχετικών κειμένων στην εκπαίδευση εξυπηρετείται ο ίδιος ακριβώς στόχος.

⁸ Πρόκειται για ρεύμα που εξυψώνει και εξιδανικεύει τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, δίνοντας έμφαση στο λόγο και τις υψηλές ιδέες.

⁹ Στα νομοσχέδια του 1913, τα οποία διακρίνονταν για τον προοδευτικό χαρακτήρα τους, τα Ελληνικά καλύπτουν το 1/3 του προγράμματος. Βλ. Δημαράς Α., τόμ. Β', ό.π., σελ. λθ'.

¹⁰ Εννοείται ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για καθολική αντίδραση, καθώς υπήρξαν και θιασώτες της «Ιταλικής Ιδέας» ή, αν όχι υποστηρικτές, οπωσδήποτε ούτε πολέμιοι.

¹¹ Ο Μητροπολίτης Ρόδου Απόστολος, ερχόμενος αντιμέτωπος με την απόπειρα αυτή επιβολής της ιταλικής γλώσσας, προσπάθησε να αντιδράσει. Σε επιστολή του στον Ιταλό Διοικητή αναφέρει: «□ Δημοτική □ κπαίδευσις ε□ς □ λον τόν πεπολιτισμένον κόσμον γίνεται πάντοτε ε□ς τήν μητρικήν το□ παιδός. Το□το πολύ περισσότερον πρέπει νά γίνηται διά τούς □ λληνόπαιδας, διότι □ Νεοελληνική γλώσσα □ χει τόσους □ διωτισμούς, □ στε μόλις □ κρούσι τά □ ξ □ τη το□ Δημοτικό□ Σχολείου προς πλήρη □ πωσο□ν □ κμάθησιν α□τ□ς. Καί □ μως □ κ. □ πιθεωρητής □ πέμεινεν □ πως καί κατά τά □ τη τα□τα διδασθ□ καί □ □ταλική γλώσσα». Βλ. Ι.Α. Υπ. Εξ., Φ. Α/5/1918, επιστολή Μητροπολίτη Ρόδου Απόστολου προς το Στρατιωτικό Διοικητή των Νήσων, Ελιά, 13 Νοεμβρίου 1917, σελ. 7.

¹² Βλ. Γεννάδιος Βιβλιοθήκη, Αμερικανική Σχολή Κλασικών Σπουδών, Αρχείο Μαυρή, Φ.35, υποφάκελος 2, επιστολή Λάγκο προς το Μουσολίνι, 16 Ιουλίου 1925.

¹³ Βλ. Ι.Α. Υπ. Εξ., Φ.15/15.4/1944, Κυβέρνηση Καΐρου, ανυπόγραφη δακτυλογραφημένη μελέτη για τα Δωδεκάνησα 48 σελίδων, σελ. 13.

¹⁴ Τα δραματικά γεγονότα στο νησί της Καλύμνου δημοσιεύονται στη δωδεκανησιακή εφημερίδα «Αυγή», στο φύλλο της Δευτέρας 1ης Νοεμβρίου 1926. Για περισσότερες λεπτομέρειες σε σχέση με τα γεγονότα του 1926 στην Κάλυμνο βλ. Κοντάκος Α., Κουντούρης Α., Τσιόγκας Γ., (2004) «Ενωτικά κινήματα και εκπαίδευση: Το παράδειγμα της «επανάστασης των γραμμάτων στην Κάλυμνο» το 1926», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 3, (Αθήνα, Ατραπός).

¹⁵ Για το σχολικό έτος 1937- 1938 εκδόθηκαν μεταβατικές διατάξεις, μία από τις οποίες αφορούσε στην υποχρέωση των μαθητών των ελληνικών σχολείων να επαναλάβουν τη χρονιά στα ιταλικά πλέον σχολεία. Σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, το μέτρο αυτό εφαρμόστηκε στη Ρόδο για όλες τις τάξεις του Δημοτικού, ενώ στη Σύμη εφαρμόστηκε για την Γ' τάξη του Δημοτικού.

¹⁶ Αν και το διάταγμα προέβλεπε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Δημοτικά κοινοτικά σχολεία, οι δάσκαλοι φοβούνταν να τη διδάξουν. Η διδασκαλία των Ελληνικών στα σπίτια ήταν παράνομη, με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να μη στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο ή να τα στέλνουν στην Ελλάδα, για να αποφύγουν τα ιταλικά σχολεία.

¹⁷ Τα Κατηχητικά έγιναν τα σχολεία της Δωδεκανήσου. Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για μια μορφή «κρυφού σχολείου». Ο παπάς και ο θεολόγος- ιεροκήρυκας καλούνται να αντικαταστήσουν το δάσκαλο και, μέσω της διδασκαλίας των θρησκευτικών, να διατηρήσουν ζωντανό το θρησκευτικό συναίσθημα και να διασώσουν την ελληνική γλώσσα. Όμως, ο Ντε Βέκκι είχε δώσει τη συγκατάθεσή του να διδάσκονται τα παιδιά της Ρόδου και των άλλων νησιών το θρησκευτικό μάθημα αλλά μόνο στις εκκλησίες και μόνο κάθε Κυριακή, με τη διευρυμένη μορφή του Κατηχητικού. Η άδεια είχε δοθεί με τον όρο ότι το μάθημα θα γινόταν μέσα στην εκκλησία και θα χρησιμοποιούνταν ως δάσκαλοι κληρικοί. Ο Μητροπολίτης Απόστολος κατέβαλε σημαντικό αγώνα και κατόρθωσε να θεωρούνται κληρικοί και οι θεολόγοι. Ο Ντε Βέκκι το δέχτηκε και ζήτησε προκαταρκτικά τα ονόματα των θεολόγων. Τα θρησκευτικά βιβλία χρησιμοποιούνταν και ως αναγνωστικά. Η επιτυχία των Κατηχητικών σχολείων ήταν πολύ μεγάλη την περίοδο 1937-1943. Η ελληνική γλώσσα, έστω και μ' αυτό τον τρόπο, δε σταμάτησε να διδάσκεται και τα Κατηχητικά σχολεία συντέλεσαν τα μέγιστα στη διατήρηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας των Δωδεκανησίων σε ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες. Χαρακτηριστικό της επιτυχίας των κατηχητικών σχολείων είναι το γεγονός ότι, με την λήξη του σχολικού έτους 1941-1942 οι περιφερειακοί Ιταλοί διευθυντές των σχολείων της Δωδεκανήσου συγκεντρώθηκαν και συνεδρίασαν στο χωριό Γεννάδι της Ρόδου, όπου εισηγήθηκαν στη Διοίκηση να απελάσει τους θεολόγους, γιατί κατέστρεφαν το έργο των κρατικών σχολείων. Για περισσότερα βλ. Κοντάκος Α., Παπαδόπουλος Σ., (2006) «Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα μετά την ενσωμάτωση, 1947-1950» Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα.

¹⁸ Βλ. Ι.Α. Υπ. Εξ., Αρχείο Πρεσβείας Ρώμης, Φ. 1/1926, ανυπόγραφο δακτυλογραφημένο κείμενο 13 σελίδων, με τίτλο «Σχολεία Δωδεκανήσου».

¹⁹ Βλ. Ι.Α. Υπ. Εξ., Φ. 14/1944, υποφάκελος 3.

²⁰ Ενδεικτικά, βλ. Ι.Α. Υπ. Εξ., Φ. 8/1945, υποφάκελος 7, δακτυλογραφημένο ψήφισμα των Καλυμνίων προς την Ελληνική Κυβέρνηση, χωρίς ημερομηνία, με λατινικούς χαρακτήρες.

²¹ Βλ. Ι.Α. Υπ. Εξ., Φ. 15/1944, υποφάκελος 4, ό.π., σελ. 10.

Σπουδές ελληνικής γλώσσας και ιστορίας στο πανεπιστήμιο της Γρανάδα

Γιούλα Γ. Κωνσταντοπούλου Δρ Πανεπιστημίου Πατρών
Χαράλαμπος Ν. Μπαμπούνης Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την ανακοίνωση αυτή επιδιώκεται να καταγραφεί η διδασκαλία ελληνικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο της Γρανάδα από το 1981, όταν για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα Σπουδών υπάρχει το μάθημα της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας. Στην επόμενη δεκαετία αρχίζουν να διδάσκονται πλέον τα μαθήματα νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας καθώς και τα ελληνικά ως «δεύτερη γλώσσα» σε όλες τις ειδικότητες της Φιλολογίας. Παράλληλα ενσωματώθηκαν στα Π.Σ. μαθήματα Βυζαντινής Ιστορίας και Λογοτεχνίας, ενώ από το 2002 τα Νέα Ελληνικά διδάσκονται στην Πανεπιστημιακή Σχολή Μετάφρασης και Διερμηνείας.

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο λειτούργησε (2003 κ.εξ.) το Π.Μ.Σ. «Μεσαιωνική και Νεότερη Ελλάδα: σπουδές για τη γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία και πολιτισμό». Το έτος 1998 ιδρύθηκε στη Γρανάδα το συμβεβλημένο με το Πανεπιστήμιο «Κέντρο Βυζαντινών, Νεοελληνικών και Κυπριακών σπουδών», οι δραστηριότητες του οποίου καλύπτουν αφ' ενός ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών προγραμμάτων με έμφαση στην αρχαιολογική έρευνα, στη μελέτη των πηγών, στη μετάφραση και στη λεξικογραφία και αφ' ετέρου, αφορούν σε μία σημαντική εκδοτική και πολιτιστική δραστηριότητα.

Résumé

Dans cet article on présente l'enseignement de cours grecs à l'Université de Granada depuis l'année 1981, lorsque pour la première fois au programme d'études existe le cours de la Littérature grecque ancienne. À la décennie prochaine ils commencent à être enseignés des cours de Langue grecque moderne et de Littérature ainsi que des cours de la Langue grecque comme « deuxième langue » à toutes les spécialités de la Faculté de lettres et de Philosophie. Ils ont parallèlement été intégrés dans les programmes d'études des cours d'Histoire byzantine et de Littérature, tandis que depuis l'année 2002 le Grec moderne est enseigné à la Faculté Universitaire de Traduction et d'Interprétation.

Au niveau universitaire supérieur (Estudios de Postgrado) depuis l'année 2003 a fonctionné le cours «Grèce Médiévale et moderne : études sur la langue, la littérature, l'histoire et la culture.» En 1998 a été fondé à Granada en contrat avec l'université de Granada le « Centre d'études Byzantines, Grecques Modernes et Chypriotes » (Centro de Estudios Bizantinos Neogriegos y Chipriotas), dont les activités couvrent un spectre large de programmes de recherche avec un accent sur la recherche d'archives, l'étude des sources, la traduction et la lexicographie et ils concernent une activité d'édition et culturelle importante.

Η ιστορία του ανθρώπου είναι η ιστορία του λόγου του δεδομένου ότι το λίκνο της ανθρώπινης σκέψης είναι λεκτικό. Ο διάλογος ανθρώπινης σκέψης και γλώσσας είναι αμφίδρομος καθώς συναισθήματα, βιώματα, εμπειρικά δεδομένα δομούνται σε σκέψη και η σκέψη ουσιώνεται με τη γλώσσα. Πέραν από την υπαρξιακή και κοινωνική λειτουργία της (Γ. Μπαμπινιώτης, 1999), η σημασία της γλώσσας ορίζεται και από την πολιτισμική (cultural) και πολιτιστική (civilizational) ιστορική πορεία ενός λαού τόσο σε διαχρονικό, όσο και σε συγχρονικό επίπεδο.

Η ελληνική γλώσσα δεν προσμετρείται στις μέρες μας μόνο ως μία από τις 2700 γλώσσες και γλωσσικά ιδιώματα ανά τον κόσμο. Φορτισμένη ιστορικά και πολιτισμικά καθώς ομιλήθηκε και ομιλείται επί αιώνες, θεωρείται από πολλούς αρχέτυπο έκφρασης και σκέψης. Για το λόγο αυτό υπήρξε αδιάπτωτο το ενδιαφέρον γι' αυτήν και για όσες αξίες αναδείχθηκαν μέσω αυτής σε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πεδίο.

Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ) στις μέρες μας υπέρ τις 300 πανεπιστημιακές σχολές παρέχουν προγράμματα σπουδών, ενώ δεν υπολείπονται σε προσφορά διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας κοινοτικά σχολεία, παρoικιακά, εκκλησιαστικά κ.ά. στην αλλοδαπή (<http://www.greeklanguage.gr>).

Για την εισήγησή μας αυτή επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τις υπάρχουσες «Εστίες» ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ισπανία με ιδιαίτερη έμφαση εκείνη της Γρανάδα, η λειτουργία της οποίας εδώ και τρεις δεκαετίες, όχι μόνον είναι συνεχής, αλλά αναβαθμίζεται με την ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών μαθημάτων που καλύπτουν ένα ευρύτερο της γλωσσικής διδασκαλίας φάσμα αναφερόμενο στο Μεσαιωνικό και νεότερο ελληνικό πολιτισμό.

Η καλλιέργεια των νεοελληνικών σπουδών στην Ιβηρική χερσόνησο με πρωτοπόρο την Ισπανία, δίνει ένα σαφές προβάδισμα στην χώρα αυτή έναντι άλλων ευρωπαϊκών χωρών, δεδομένου ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 εντείνεται το ενδιαφέρον κλασικών φιλολόγων και μη στη μελέτη της μεσαιωνικής και νεότερης ελληνικής γραμματείας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες εμπεδώνεται η διδασκαλία των νέων ελληνικών στα πανεπιστήμια της Βαρκελώνης, της Μαδρίτης και της Γρανάδα, ενώ στα χρόνια που ακολουθούν εισάγεται το μάθημα αυτό στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Χώρας των Βάσκων, της Τενερίφης, της Σαλαμάνκας (Salamanca), του Santiago de Compostela, του Καδίσ (Cadiz), του Valladolid, της Βαλένθια (Valencia), της Murcia και της Uned (Madrid), ενώ περί τα τέλη της δεκαετίας του 1980 εισάγεται η διδασκαλία των νέων ελληνικών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα ή Κέντρα Γλωσσών της Γρανάδα, της Σαραγόσας και της Σεβίλλης, αλλά και σε επίσημες Σχολές Γλωσσών της Μαδρίτης, της Βαρκελώνης και της Μάλαγας, σχολές « ανοικτές» για ένα ευρύτερο κοινό.

Το ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και γραμματεία δεν αποτελεί, ωστόσο «σημείο των καιρών» αντίθετα, η συστηματική ερευνητική μελέτη αποδεικνύει ότι έχει βαθύτερες ρίζες: ανασκαφικά ευρήματα στις ελληνικές αποικίες επί ιβηρικού εδάφους που ανάγονται χρονικά στον 6^ο π.Χ. αιώνα πιστοποιούν πώς η σύζευξη των δύο άκρων της Μεσογείου είχε ήδη επιτευχθεί. Ωστόσο, ποικίλοι παράγοντες-γεωγραφία, οικονομία-αλλά και λόγοι κοινωνικοπολιτικοί δυσχέριζαν άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο την επικοινωνία των ανθρώπων και τη διακίνηση αγαθών σε αρκετές χρονικές περιόδους(κλασική, μετακλασική και πρώιμο Μεσαίωνα) .

Στην ύστερη μεσαιωνική περίοδο και ειδικότερα περί τα τέλη του 12^{ου} και τις αρχές του 13^{ου} και 14^{ου} αιώνα οι επαφές πιστοποιούνται κατά κύριο λόγο με τις διασυνδέσεις μεταξύ δυναστικών καστιλιανικών και αραγονικών οίκων με βυζαντινούς. Η εδραίωση της οθωμανικής κυριαρχίας σε περιοχές της Ανατολικής Μεσογείου οδήγησε αρκετούς υπόδουλους λαούς – κυρίως Έλληνες-να στρέψουν το βλέμμα σε Ισπανούς βασιλείς για την αποτίναξη του μουσουλμανικού ζυγού. Η προσδοκία άλλωστε για πλουτισμό στις ισπανικές κτήσεις ή για εύρεση εργασίας στο στρατό και στο ναυτικό υπήρξε δυνατός πόλος έλξης για αρκετούς ελληνορθόδοξους πληθυσμούς των Βαλκανίων κατά τη διάρκεια του 15^{ου}, 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα, παράλληλα όμως και αφορμή για ομαδικές μετοικεσίες και τη δημιουργία εστιών- συχνά βραχύβιων-στη Βαρκελώνη, το Βαλλιαδολίδ, τη Σαλαμάνκα, το Εσκοριάλ, τη Μαδρίτη, το Τολέδο και τη Σεβίλλη. Αρκετοί Έλληνες μέτοικοι υπηρετούσαν στο ναυτικό ή στο στρατό, ενώ άλλοι ήταν λόγιοι, καλλιτέχνες, κληρικοί, μοναχοί κωδικογράφοι. Ο Ι. Κ. Χασιώτης (Σαραγόσα, 2009) αναφέρει χαρακτηριστικά πως γνωστοί κωδικογράφοι της περιόδου αυτής (μέσα 16^{ου} αι.) όπως ο Ιάκωβος Διασσορινός, ο Ιανός Λάσκαρις, ο Ανδρέας Λαρμάριος, ο Αντώνιος Καλωσυνάς, ο Νικόλαος Τουρριανός (de la Torre) συνέβαλαν στη συλλογή και συγκρότηση σημαντικών κωδίκων και χειρογράφων του Εσκοριάλ, της Σαλαμάνκας, της Σεγόβιας, του Τολέδου και της Μαδρίτης. Την ίδια εποχή ο Κύπριος λόγιος Νεόφυτος Ροδινός, ο Πελοποννήσιος Διογένης Παραμονάρης και ο Σμυρναίος Κωνσταντίνος Σοφίας παράλληλα με τις σπουδές τους ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία των ελληνικών.

Ας σημειωθεί ότι το όνομα δύο Ελλήνων λογίων του Κωνσταντίνου Λασκάρως και του Δημητρίου Δούκα¹ συνδέθηκε με τις ανθρωπιστικές σπουδές της αναγεννησιακής Ισπανίας ειδικότερα, ο Δημήτριος Δούκας που είχε μετακληθεί από τον Καρδινάλιο Χιμένεθ, ιδρυτή του πανεπιστημίου του Κομπλούτου [Αλκαλά, (*Alcala de Henares*²)] προκειμένου να διδάξει την ελληνική μετείχε στην εκδοτική προσπάθεια της «Πολύγλωσσης Βίβλου»³ (Ι. Κ. Χασιώτης, 1999).

Είναι γεγονός ότι μετά την ανακάλυψη της Αμερικής το ενδιαφέρον της Ισπανίας εστιάστηκε στην ενίσχυση και εδραίωση των ισπανικών κτήσεων και ότι περιορίστηκε το ενδιαφέρον για τις κλασικές σπουδές, δίχως όμως αυτό να εξαλειφθεί. Αρκετοί φιλομαθείς νέοι από την Ιβηρική χερσόνησο που επισκέπτονταν την Ιταλία έρχονταν σε επαφή με τις ουμανιστικές ιδέες και μεταλαμπάδευαν το ανθρωπιστικό πνεύμα στην Ισπανία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Πορτογάλος Άριας Μπαρμπάροσα που δίδασκε στο πανεπιστήμιο της Σαλαμάνκας περί τα τέλη του 16^{ου} αιώνα, ο Ισπανός μαθητής του Δημητρίου Δούκα Νούνιεθ που εξέδωσε επιλογή έργων αρχαίων ελλήνων συγγραφέων, αλλά και του Γρηγορίου Νύσσης καθώς και οι Πέρε Ζισάν Όλιβερ, Πέρε Χάουμε και Λαρένθο Παλμιρένο (Juan Lorenzo Palmireno) που δίδασκαν στην έδρα ελληνικών του πανεπιστημίου της Βαλένθιας.

Το ενδιαφέρον των Ισπανών ανθρωπιστών για τις ελληνικές σπουδές προσέκρουε αφ' ενός στο ισχύον τότε αυστηρό παιδαγωγικό σύστημα που είχε ως άξονα τη μελέτη και απομνημόνευση ιερών κειμένων, και αφ' ετέρου στο γεγονός ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές εν γένει βρίσκονταν υπό τον έλεγχο των Ιησουϊτών (έως το 1776 οπότε εκδιώχθηκαν από την Ισπανία) που πρέσβευαν πως τέτοιου είδους σπουδές ήταν ανεκτές στο βαθμό που θα συμπλήρωναν τη θρησκευτική παιδεία. Ειδικότερα επί βασιλείας του Φιλίππου του Β' (1556-1598) η ψήφιση βασιλικών διαταγμάτων που απαγόρευαν την έκδοση βιβλίων στο εξωτερικό και επέβαλαν λογοκρισία στα συγγράμματα της αλλοδαπής οδήγησε αρκετούς Ισπανούς στην αυτοεξορία⁴.

Στην περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού αν και δεν ήταν λίγες οι φωνές που διακήρυσσαν την αναγκαιότητα για εκσυγχρονισμό των πανεπιστημιακών σπουδών με γνώμονα τον προσανατολισμό στον ορθολογισμό και την προώθηση των θετικών επιστημών, η εμπλοκή της Ισπανίας σε πόλεμο για την ανεξαρτησία από τον Ναπολέοντα οδήγησε τη χώρα σε μια κατάσταση αποκλεισμού και απομόνωσης με αποτέλεσμα να εγκαταλειφθούν σχεδόν οι κλασικές σπουδές έως τα τέλη του 18^{ου} αιώνα.

Μετά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα παρατηρείται αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για τις επιστημονικές εξελίξεις και τις κλασικές σπουδές γεγονός που οδήγησε στην έκδοση σειράς κλασικών έργων Ελλήνων και Λατίνων συγγραφέων, στη δημιουργία εδρών κλασικής φιλολογίας (1931 κ. εξ.) στις Φιλοσοφικές Σχολές του πανεπιστημίου της Μαδρίτης, της Σαλαμάνκας και της Βαρκελώνης, στη σύσταση του Τμήματος Κλασικών Σπουδών από το Κέντρο Ισπανικών Σπουδών⁵ καθώς και στην έκδοση μεταφράσεων κλασικών συγγραμμάτων και επιστημονικών περιοδικών, όπως το Εμέριτα (Emerita). Προς ενίσχυση μάλιστα της εργώδους προσπάθειας στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης η κυβέρνηση με Διάταγμα της 29^{ης} Αυγούστου 1934 καθιέρωσε τη διδασκαλία των ελληνικών στα Γυμνάσια. Ο Εμφύλιος (1936-1939) και η Δικτατορία που επιβλήθηκε αμέσως μετά ουσιαστικά δεν μετέβαλαν το κλίμα που είχε ήδη διαμορφωθεί γύρω από τις κλασικές σπουδές. Το φρανκικό καθεστώς έχοντας ως πρότυπο το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα καθόρισε τέσσερα χρόνια υποχρεωτικής διδασκαλίας των ελληνικών και επτά των λατινικών. Υπ' αυτές τις συνθήκες το ενδιαφέρον για τις κλασικές σπουδές εντάθηκε με αποτέλεσμα πολλοί κλασικοί φιλόλογοι που μετέβησαν στην Ισπανία να συσπειρωθούν γύρω από την Εταιρεία Κλασικών Σπουδών, η οποία σήμερα αριθμεί περί τα 3000 μέλη και αναπτύσσει ενεργό επιστημονική δραστηριότητα. Ωστόσο, μεταρρυθμίσεις που έγιναν σταδιακά στο χώρο της εκπαίδευσης οδήγησαν στη συρρίκνωση των κλασικών σπουδών στη Μέση Εκπαίδευση με αποτέλεσμα τα αρχαία ελληνικά να είναι προαιρετικό μάθημα.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 η έκδοση στην ισπανική γλώσσα της Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σηματοδοτεί την έναρξη περιόδου έντονου ενδιαφέροντος τόσο για τα έργα νεοελλήνων λογοτεχνών όπως του Καζαντζάκη, του Καβάφη, του Σεφέρη, του Ελύτη, του Ρίτσου, όσο και για τις νεοελληνικές σπουδές. Το ενδιαφέρον αυτό επρόκειτο

βαθμιαία να ενταθεί μέσω επιστημονικών, ακαδημαϊκών ανταλλαγών που οδήγησαν από τη δεκαετία του 1980 στην εμφάνιση των πρώτων μετά τη δίνη του Παγκοσμίου Πολέμου Ισπανών νεοελληνιστών αλλά και Ελλήνων ισπανιστών.

Το πανεπιστήμιο της Γρανάδα, ένα από τα παλαιότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ισπανίας- ιδρύθηκε το 1531- έχει συνεχή παράδοση η οποία ξεκινά τον 14^ο αιώνα και το Αραβικό πανεπιστήμιο του Γιουσούφ Ι, Σουλτάνου της Γρανάδα έως τις μέρες μας. Το ιστορικό παρελθόν του, η θέση του μεταξύ δύο ηπείρων, τα δύο παραρτήματα επί ισπανικού (Θέουτα) και βορειο- αφρικανικού εδάφους (Μελίγια), τα 122 τμήματα με μεγάλο εύρος σπουδών πιστοποιούν πως πρόκειται για ένα διεθνοποιημένο πανεπιστημιακό ίδρυμα με προοπτική περαιτέρω ανάπτυξης. Το 1981 στο πρόγραμμα σπουδών της Κλασικής Φιλολογίας του πανεπιστημίου άρχισε η διδασκαλία των νέων ελληνικών ως μαθήματος επιλογής, Παράλληλα, στην ίδια ειδικότητα άρχισαν να διδάσκονται από το 1997 τα μαθήματα «Εισαγωγή στην νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία» και «Δεύτερη γλώσσα και η λογοτεχνία της», ενώ σταδιακά ενσωματώθηκαν στα προγράμματα σπουδών διάφορα μαθήματα βυζαντινής ιστορίας και λογοτεχνίας.

Τον Ιούλιο του 1998 η ίδρυση του Κέντρου Βυζαντινών Νεοελληνικών και Κυπριακών Σπουδών (Κ.Β.Ν.Κ.Σ.) στη Γρανάδα από το Ελληνικό κράτος, μέσω της Πρεσβείας της Μαδρίτης αναδεικνύει την ισπανική πόλη σε αξιόλογο κέντρο για τη μελέτη της νεοελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Το Κέντρο είναι συμβεβλημένο με το πανεπιστήμιο της Γρανάδα και έχει συνάψει πρωτόκολλο συνεργασίας με το πανεπιστήμιο Κύπρου, το Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης και το πανεπιστήμιο Πατρών. Η έναρξη της λειτουργίας του έγινε το 2000 και έκτοτε αναπτύσσει πλούσια διδακτική, ερευνητική, εκδοτική και άλλη πολιτιστική δραστηριότητα χάριν στην ακάματη προσπάθεια του Προέδρου του, νεοελληνιστή Καθηγητή Μόσχου Μορφακίδη- Φυλακτού αλλά και των επιστημόνων συνεργατών του Ελλήνων και Ισπανών. Το ίδιο έτος αναγνωρίστηκε από την Αυτόνομη Κυβέρνηση της Ανδαλουσίας η ερευνητική ομάδα «Σπουδές μεσαιωνικού και νεότερου ελληνικού πολιτισμού» με έδρα την Φιλοσοφική Σχολή. Από το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 το Κέντρο προσφέρει τις υπηρεσίες του στο πανεπιστήμιο της Γρανάδα για την εισαγωγή, ενίσχυση και σταθεροποίηση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στον ισπανόφωνο κόσμο της Ισπανίας και της Λατινικής Αμερικής.

Η Φιλοσοφική Σχολή (Facultad de Filosofia y Letras) και η Σχολή Μετάφρασης (Facultad de Traducción e Interpretación) παρέχουν στους φοιτητές μαθήματα προπτυχιακού επιπέδου (Estudios Predoctorales). Αυτά αφορούν σε μαθήματα με ειδίκευση και περιλαμβάνουν τέσσερις τομείς: 1. τον τομέα Κλασικής Φιλολογίας [Βυζαντινή Γλώσσα και Λογοτεχνία (60δ.ω.), Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία (60δ.ω.), Βυζαντινή Ιστοριογραφία(60δ.ω.)]⁶. 2. Στον τομέα της Σλαβικής Φιλολογίας [με αντικείμενο την έρευνα βυζαντινών πηγών που αφορούν στις σχέσεις Βυζαντίου και Σλάβων (60δ.ω.)]. 3. Στον τομέα της Ιστορίας[Βυζάντιο και Ισλάμ(60δ.ω.)] 4. Στον τομέα άλλων φιλολογιών: Δεύτερη γλώσσα και η λογοτεχνία της[Νεοελληνική γλώσσα (120δ.ω.)]. Η Σχολή Μετάφρασης και Διερμηνείας παρέχει μαθήματα με αντικείμενο τη νεοελληνική γλώσσα[Α΄ Β Γ Δ΄ (90 δ. ω. ανά βαθμίδα)], Ελληνικός Πολιτισμός (90 δ. ω.), Μετάφραση ελληνικά-ισπανικά Α΄ (60 δ. ω.) και Μετάφραση ελληνικά-ισπανικά Β΄ (60 δ. ω.)]. Το γεγονός ότι από το έτος 2002 η ύλη των νέων ελληνικών άρχισε να διδάσκεται στη Σχολή Μετάφρασης και Διερμηνείας σε τέσσερα επίπεδα συνέβαλε αποφασιστικά ώστε το 2006 να αναγνωριστεί η ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα σε επίπεδο πτυχίου.

Επιπρόσθετα η Φιλοσοφική Σχολή προσφέρει τρία προγράμματα σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Estudios de Postgrado: 1. Πόλεις και Πολιτισμοί στη Μεσόγειο της Αρχαιότητας και του Μεσαίωνα. 2. Θεωρία της Λογοτεχνίας και της Τέχνης και Συγκριτική Λογοτεχνία. 3. Μεσαιωνική και Νεότερη Ελλάδα: σπουδές για τη γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία και πολιτισμό. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μάλιστα, εγκρίθηκε από το έτος 2003 για την απόκτηση διδακτορικού.

Σε ερευνητικό επίπεδο, η ερευνητική ομάδα με αντικείμενο τη «Μελέτη του Μεσαιωνικού και Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού» (HUM728) δραστηριοποιείται στα ακόλουθα προγράμματα: 1. Νεοελληνική Λεξικογραφία 2. Μετάφραση Βυζαντινών συγγραφέων 3. Μετάφραση κλασικών νεοελλήνων συγγραφέων 4. Δημιουργία αρχείου που

βασίζεται σε Ισπανικές, Αραβικές και Εβραϊκές πηγές που σχετίζονται με το Βυζάντιο και τη Νεότερη Ελλάδα και 5.Εκπόνηση διδακτικού υλικού για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Νεότερης Ελλάδας.

Το Κ. Β. Ν. Κ. Σ. διαθέτει μία από τις πλέον εξειδικευμένες βιβλιοθήκες του είδους της, εκτός Ελλάδος και Κύπρου. Η βιβλιοθήκη που είναι ανοικτή στο επιστημονικό κοινό περιέχει περισσότερους από 20000 τίτλους και 85 επιστημονικά και λογοτεχνικά περιοδικά. Σημαντική είναι και η εκδοτική δραστηριότητα που αναπτύσσει το Κέντρο με την έκδοση επιστημονικών σειρών⁷, πρακτικών συνεδρίων, τιμητικών τόμων, μεταφράσεων βυζαντινής και νεοελληνικής λογοτεχνίας, λεξικών. Στο πλαίσιο δραστηριοποίησης του Κέντρου Βυζαντινών Νεοελληνικών και Κυπριακών Σπουδών εντάσσεται και η διοργάνωση αδιαλείπτως από το έτος 2001 επιστημονικών συναντήσεων, ημερίδων και συνεδρίων, εκθέσεων, συναυλιών, ρεσιτάλ μουσικής και ποίησης καθώς και κύκλου ελληνικού κινηματογράφου σε ετήσια βάση.

Καθίσταται σαφές πως το Κέντρο Βυζαντινών Νεοελληνικών και Κυπριακών Σπουδών με τη διεπιστημονική έρευνα, το διδακτικό, εκδοτικό και εν γένει πολιτιστικό έργο που επιτελεί έχει επιτύχει πλήρως έως σήμερα τους στόχους του για τη στήριξη και προώθηση των Βυζαντινών και Νεοελληνικών σπουδών στον ισπανόφωνο χώρο που προσιωνίζουν το μέλλον των ελληνικών σπουδών στο εξωτερικό σε μια περίοδο κρίσης ή και αποδρομής που διαπερνούν «ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες με εξαίρεση την αγγλική και την κινεζική. Ας σημειωθεί ότι είναι σημαντική και η στήριξη σε θεσμικό επίπεδο από την Ελληνική και την Κυπριακή Πρεσβεία στην Ισπανία, το Πανεπιστήμιο της Γρανάδα, το Υπουργείο Πολιτισμού της Αυτόνομης Κυβέρνησης της Ανδαλουσίας και του Δήμου Άδρα (αρχαία Άβδηρα). Επιπλέον, Ακαδημαϊκοί φορείς, φορείς του ελληνικού δημοσίου, Ιδρύματα και Σύλλογοι της Ελλάδας και της Κύπρου ενισχύουν ποικιλοτρόπως με χορηγίες και δωρεές το έργο του Κέντρου.

Η Ελληνική Πολιτεία που επιδεικνύει ιδιαίτερη ευαισθησία για τη στήριξη των νεοελληνικών σπουδών στο εξωτερικό οφείλει συνεχώς να ενισχύει τις προσπάθειες αυτές. Σε εποχές κρίσης, όπως αυτή που διερχόμαστε κρίνεται αναγκαίο να εξευρεθούν σύγχρονοι, ελκυστικοί, αξιόπιστοι τρόποι για την ευρύτερη κι αποτελεσματική προώθηση του ελληνικού πολιτισμού, του μεγαλύτερου ίσως κεφαλαίου που διαθέτει η χώρα μας σήμερα.

Πηγές και Βιβλιογραφία

A. Πηγές

www.centrodeestudioslnch.com
www.greek-language.gr

B. Βιβλιογραφία

Melero-Bellido Ant. (1999), Ελληνικές κλασικές σπουδές. Πρόσωπα, πανεπιστήμιο και εκδόσεις στην Ισπανία γύρω από την αρχαιοελληνική γραμματεία, εφημ. «Η Καθημερινή» Επτά Ημέρες (Ενθετο, 17.1.1999), σ. 19-21.

Μορφακίδη-Φυλακτού Μ. (1999), Οι νεοελληνικές σπουδές. Το παρόν και το μέλλον της ελληνικής γλώσσας στα ισπανικά πανεπιστημιακά κέντρα, εφημ. «Η Καθημερινή» Επτά Ημέρες (Ενθετο, 17.1.1999), σ. 27-28.

Μπαμπινιώτης Γ. (1999), Η Γλώσσα ως Αξία, (Αθήνα, εκδ. Gutenberg).

Σάθας Κ. (1868), Νεοελληνική Φιλολογία: Βιογραφία των εν τοις γράμμασι διαλαμπνάντων Ελλήνων, από της καταλύσεως της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας μέχρι της Ελληνικής εθνεγερσίας (1453-1821).

Χασιώτης Ι. (1999), Έλληνες στον ισπανικό κόσμο. Από τον 16^ο έως τον 20^ο αι., εφημ. «Η Καθημερινή» Επτά Ημέρες (Ενθετο, 17.1.1999), σ. 13-14.

Χασιώτης Ι. (2009), Η ελληνική παρουσία στη νεότερη και σύγχρονη Ισπανία, (δακτυλόγραφο κείμενο, Σαραγόσα).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Ο Δούκας επιμελήθηκε την έκδοση έργων του Μουσαίου (Ηρώ και Λέανδρος) και του Χρυσολωρά (Ερωτήματα, 1514).

² Για τις σπουδές στο *Alcala de Henares* βλ. Antonio Melero Bellido, 1999.

³ Το κείμενο της συγκεκριμένης εξάτομης έκδοσης Biblia Computensis (1514-1517) ήταν γραμμένο σε τέσσερις γλώσσες: τα εβραϊκά, τα χαλδαϊκά, τα ελληνικά και τα λατινικά.

⁴ Ενδεικτικά αναφέρουμε τον Χουάν Λουίς Βίβες ,φίλο του Εράσμου, που μετέβη στο πανεπιστήμιο της Λουβαίν, τον Πέρε Χουάν Ολιβέρ που πήγε στο πανεπιστήμιο του Παρισιού, όπου δίδαξε τη διαλεκτική και εξέδωσε έργα του Αριστοτέλη και του Πορφύριου, τον Φρανθίσκο ντε Ενθίνας, μεταφραστή των «Βίων» του Πλουτάρχου, ,ο οποίος έγινε καθηγητής στο Κέιμπριτζ και τον Αντρές ντε Λαγκούνα που δίδαξε ελληνικά στο Collège de France και εξέδωσε στα λατινικά έργα του Αριστοτέλη, του Γαληνού, του Λουκιανού και του Θεόφραστου.

⁵ Για τη σύσταση και λειτουργία του συγκεκριμένου τμήματος συνεργάστηκαν διαπρεπείς επιστήμονες μεταξύ των οποίων και ο γλωσσολόγος Τζουλιάνο Μπονφάντε.

⁶ Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών λήγει το ακαδημαϊκό έτος 2013. Από το έτος 2010-2011 έχει δρομολογηθεί το νέο πρόγραμμα με ειδικότητα: Σύγχρονες Γλώσσες και η Λογοτεχνία τους, Κατεύθυνση Lingua Minor Νέα Ελληνικά σε τρία επίπεδο Αρχαρίων, Credits ECTS 12, Μέσο Credits ECTS 12 και Προχωρημένο Credits ECTS 12.

⁷ Εκδόσεις: Βιβλιοθήκη Βυζαντινών συγγραφέων, Κλασικών Νεοελληνικών πηγών και ντοκουμέντων, Κυπριακή Βιβλιοθήκη κ. ά.

Έδρες ελληνικής γλώσσας και ελληνικές σπουδές στο Βέλγιο (15^{ος} -21^{ος} αι.)

Χαράλαμπος Μπαμπούνης

Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Αθηνών *

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρουσιάζεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού από την ίδρυση (1425) του Πανεπιστημίου του Louvain έως τον 21^ο αι. Αναγέννηση των ελληνικών σπουδών με έμφαση στη μεσαιωνική-βυζαντινή περίοδο σημειώνεται στο Βέλγιο γύρω στο 1900. Στο χρονικό διάστημα του Μεσοπολέμου στις Φιλοσοφικές Σχολές του Louvain και των Βρυξελλών συστάθηκαν έδρες «Νέων Ελληνικών». Ανάλογες έδρες ιδρύθηκαν, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στη Λιέγη και Γάνδη.

Το ενδιαφέρον για τα ελληνικά θέματα αυξάνει από την περίοδο της Χούντας του 1967. Δημιουργείται τότε στο Louvain μια έδρα νεοελληνικής γλώσσας, ενώ μετεξελίσσεται κατά τρόπο ανάλογο η έδρα των Βρυξελλών. Λίγο αργότερα (1976) και ενόψει της ένταξης της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες αρχίζει η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Σχολές Μετάφρασης και Διερμηνείας βελγικών πανεπιστημίων. Από το 1990, όμως, αρχίζει η συρρίκνωση της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στον δυτικοευρωπαϊκό χώρο (και στο Βέλγιο), με εξαίρεση την Ισπανία, όπου οι νεοελληνικές σπουδές επιτείνονται.

RESUMÉ

Sièges de la langue grecque et des études grecques en Belgique (15e-21e siècle.)

Dans cet article on présente l'enseignement de la langue et de la culture grecque depuis la fondation (1425) de l' Université de Louvain jusqu'au 21^e siècle. La régénération des études grecques - surtout au niveau médiéval-byzantine fait en Belgique autour de 1900. Durant la période entre deux guerres mondiales, ont été fondées à la Faculté de Lettres (Ecole Philosophique) de Louvain et de Bruxelles des Sièges de Grec modern. Bureaux similaires ont été établis après la Seconde Guerre mondiale, à Liège et l'Université de Gand.

L'intérêt en Belgique sur les questions grecques devient plus fort par la période de la Junte en 1967. Depuis cet an fut créé à Louvain une chaire de la Langue Grecque, tout en développant en quelque chose comme le siège de Bruxelles. Peu après 1976 et en raison de l'adhésion future de la Grèce aux Communautés européennes, commence l'enseignement de la langue grecque aux Ecoles belges Universitaires de Traduction et d'Interprétation. Depuis l' année 1990 commence en Europe, l'affaiblissement de l'enseignement de la langue grecque au niveau universitaire, à l'exception de l'Espagne, où les études grecques modernes sont renforcées.

Μακρά είναι η παράδοση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας αλλά και γενικότερα του ελληνικού πολιτισμού στο Βέλγιο. Αρχίζει αιώνες πριν από αυτήν καθ' εαυτήν τη συγκρότηση του βελγικού κράτους, από τις πρώτες δεκαετίες του 15^{ου} αι. (εποχή ισχύος του βουργουνδικού οίκου), και συγκεκριμένα το 1425 (Reusens, 1881-1883, 1-9), όταν ιδρύεται στο δουκάτο του Brabant από τον PP. Martin V το πρεσβυγενές Πανεπιστήμιο της Louvain

* Prof. Ch. Bampounis is also Visiting Professor at the University of Johannesburg.

(Buyten, 1976, 23-26· Mingroot, 1994, 31-43), στο οποίο ευθύς εξ αρχής προβλέπονται και σταθερά, στη μακρά διάρκεια του χρόνου, συγκροτούνται κλασικές σπουδές. Σε αυτό σπούδασε, με ιδιαίτερη, μάλιστα, έμφαση στα αρχαία ελληνικά και στη μετάφραση των αρχαίων πηγών ο Erasmus Desiderius (1466-1536), θεολόγος και φιλόλογος, τυπικός εκπρόσωπος του ουμανιστικού πνεύματος –προάγγελος της Λουθηρανικής μεταρρύθμισης. Μετ’ αυτόν, τα σπουδαστικά «τροφεία» απέδωσαν στο Πανεπιστήμιο ο Adr. Boeyens (1459-1523), ο G. Mercator (1512-1594), ο Justus Lipsius (1547-1606), ο Th. Otto Jansen (1585-1638), κ.ά..

Ωστόσο, Νεοελληνικές Σχολές με την έννοια που δίνεται στον όρο και στο θεσμό κατά τη νεότερη και μετανεότερη εποχή δεν υπήρξαν και δεν υπάρχουν σε Πανεπιστήμια της αλλοδαπής. Σε ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα σε εκείνες που δέχθηκαν τους περισσότερους Έλληνες μετανάστες κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αι. λειτούργησαν, ενίοτε και για κάποιο χρονικό διάστημα, Νεοελληνικά Τμήματα ενσωματωμένα σε οικείες Πανεπιστημιακές Σχολές. Με την πάροδο, όμως, του χρόνου, η μόνιμη ή επί λίαν μακρόν πλέον παραμονή των Ελλήνων στις χώρες υποδοχής καθώς και η, εκ των πραγμάτων, προοδευτική απορρόφηση των Ελλήνων μεταναστών και ενσωμάτωσή τους στο εγχώριο οικονομικοκοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα κατέτεινε στην υπολειτουργία και την κατάργηση, τελικά, αυτών των Τμημάτων (Γιαννόπουλος, 2004, 1).

Μπορεί το Βέλγιο να μην είναι μεγάλο σε έκταση κράτος της Δυτικής Ευρώπης (ο όρος τίθεται γεωγραφικοπολιτισμικά) αλλά έχει, ακόμη και σήμερα, οικονομική ευημερία ακόμη και σήμερα και συνιστά ομόσπονδο «πολιτειακό οικοδόμημα, χωρίς εθνική και πολιτισμική ενότητα» όπου η φλαμανδόφωνη, γαλλόφωνη και γερμανόφωνη εθνοπολιτισμικές κοινότητες χάρασαν και χαράσσουν σε διακριτό βαθμό διαφορετικές πολιτικές σε θέματα παιδείας (Γιαννόπουλος, 1996, 136). Το Πανεπιστήμιο της Louvain (Παπαδούρης, 2006, 1-7) είναι το αρχαιότερο - το άλλο είναι το Université de Liège (1817) - Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που προϋπήρξε του βελγικού κράτους (1830), ενώ ακολούθησαν έως τα μέσα του 19^{ου} αι. άλλα τρία: το 1834 το Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών (Université Libre de Bruxelles), το 1899 Université de Mons-Hainant, το 1840 [circ.] της Γάνδης (Université d’ Etat à Gand) και το σχετικά πρόσφατο της Αμβέρσας (Université d’ Anvers)¹.

Καθ’ όλην αυτήν την μακραίωνη περίοδο και στο μέγιστο βάθος του 19^{ου} αι. η προσοχή είναι, σχεδόν μονοδιάστατα, στραμμένη στις κλασικές σπουδές. Η ιδιαίτερα διακριτή στροφή προς τα μετακλασικά ελληνικά σημειώνεται επί της αρχιερατείας (1878-1902) του κατ’ επίσημην ανθρωπιστή Πάπα Λέοντα ΙΓ’ (1810-1903), ο οποίος βρέθηκε αντιμέτωπος με των ευρωπαϊκό ορθολογισμό και για την αντιμετώπισή του έκρινε ότι επιβαλλόταν η «επιστροφή στις πηγές». Χαρακτηριστική ήταν η ομιλία του στις 18 Αυγούστου του 1883 όταν, κατά το άνοιγμα στους ερευνητές των Αρχείων του Βατικανού και της Βατικανής Βιβλιοθήκης, τόνισε – παραπέμποντας στον Κικέρωνα (De oratore, II, 15, 62) – ότι τρεις βασικοί νόμοι διέπουν την ιστορία: ο ιστορικός δεν πρέπει ούτε να ψεύδεται ούτε να φοβάται να πει την αλήθεια αλλ’ ούτε να προκαλεί ενδεχομένως και υποψίες ότι κολακεύει κάποιους ή εχθρεύεται άλλους. Με το πνεύμα αυτό, συνεχίζεται εντατικά η αρχομένη από τον 17^ο αι. συγκέντρωση των Μαρτυρολογίων και αγιολογικών κειμένων [Societè des Bollandistes (Beck, 1959)] και μελετώνται οι εκδόσεις ελληνικών χριστιανικών κειμένων [Patrologia Graeca (Patrologiae Graecae Cursus Completus) από τον Jacques Paul Migne, v. 1-166].

Το Πανεπιστήμιο της Louvain, απόλυτα ανεξάρτητο από το κράτος, αυτοδιοίκητο και με πλήρη αυτονομία στο περιεχόμενο των σπουδών, καθόριζε τα παιδαγωγικά, διδακτικά και ερευνητικά του προγράμματα, σύμφωνα με τη γενικότερη πολιτική της Καθολικής Εκκλησίας. Στη βάση της λογικής αυτής ο τιτουλάριος επίσκοπος και Καθηγητής της Βυζαντινολογίας και Ανατολικής Φιλολογίας Charle de Harler de Deulin (1832-1899) εξέδωσε το 1887 το επιστημονικό περιοδικό *Le Muséon* για τη μελέτη των ιστορικών πηγών και των κειμένων της Χριστιανικής Ανατολής. Το ενδιαφέρον για τη βυζαντινή γλώσσα και φιλολογία επισταμένως διευρύνεται, αλλά τα διδακτικά αντικείμενα σε αυτούς τους γνωστικούς τομείς δεν αναβαθμίστηκαν σε υποχρεωτικά μαθήματα· παρέμεναν κατ’

επιλογήν και δεν αποτελούσαν *sine qua non* προϋπόθεση για την άσκηση συγκεκριμένου επαγγέλματος.

Ωστόσο, βρισκόμαστε σε μια πορεία αναγέννησης των ελληνικών σπουδών με έμφαση στη μεσαιωνική-βυζαντινή περίοδο και στη *μετα-κλασική γλώσσα*. Αυτό ήδη στις απαρχές του 20ού αι. είναι πολύ απτό. Η συνεργασία Βέλγων Καθηγητών και άλλων επιστημόνων με τη Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή Αθηνών [είχε ιδρυθεί το 1846 (Κόρκα, 2005, 38-57)] ενίσχυε τις σχέσεις με την Ελλάδα και ανατροφοδοτούσε τις σχετικές μελέτες. Το έργο του De Deulin συνέχισαν δύο μαθητές του: ο, επίσης, τιτουλάριος επίσκοπος Καθηγητής της Φιλολογίας Louis de la Vallée Poussin (1869-1938) και ο Καθηγητής Ανατολικής Ιστορίας Philippe Collinet. Ο Collinet είναι ο πρώτος μεγάλος βυζαντινολόγος [είχε ήδη ιδρυθεί έδρα «Βυζαντινών Ελληνικών»] της Louvain. Στις έγκυρες εργασίες του γίνονται ακόμη και σήμερα παραπομπές στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι δύο αυτοί διαπρεπείς ελληνιστές διδασκαν εθελοντικά και τη νεοελληνική γλώσσα, χωρίς αυτή να έχει, ακόμη, ενταχθεί σε κάποιο πανεπιστημιακό πρόγραμμα είτε αυτοδύναμα είτε ως φροντιστηριακό μάθημα στις βυζαντινές σπουδές (Γιαννόπουλος, 2004, 1-3).

Ήδη από το 1911 το Πανεπιστήμιο της Louvain ήταν σε επαφή με την Ελλάδα και το Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω του θερμού φιλέλληνα Paul Van den Ven, ο οποίος από τότε συνεργαζόταν ως βοηθητικό διδακτικό προσωπικό με το βελγικό Πανεπιστήμιο. Η έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο βομβαρδισμός του Louvain και των πανεπιστημιακών εγκαταστάσεων από τους Γερμανούς (1914), ο εμπρησμός της Βιβλιοθήκης του² και, ως εκ τούτου, η καταστροφή αρχειακών συλλογών ανέκοψαν επ' ολίγον τη λειτουργία και δραστηριότητά του αλλά δεν την ανέστειλαν πλήρως. Το 1921 Καθηγητής Ανατολικών Σπουδών εξελέγη ο πολύς Louis Théodore Lefort, από τις μνημειακές προσωπικότητες του Πανεπιστημίου της Louvain, ο οποίος στο μεταίχμιο και στα όρια του επιστημολογικού αρμού της Θεολογικής Σχολής και της Σχολής Κανονικού Δικαίου, ίδρυσε το Ινστιτούτο Ανατολικών Σπουδών, το οποίο με την άρροδο του χρόνου αποδείχθηκε φυτώριο σπουδής της μετακλασικής ελληνικής, από την ελληνιστική κοινή έως και τη νεοελληνική των αρχών του προοδικοποιημένου αιώνα³.

Ένας από τους διασημότερους συνεργάτες του, ρηξικέλευθος ερευνητής, εγκρατής φιλόλογος, επιμελής μελετητής και εκδότης πλήθους αγιολογικών κειμένων, συνάδελφος και διάδοχος του L. Lefort, ο υπεραιωνόβιος Paul Van den Ven (+ 1982) θα λάβει μέρος σε όλες τις διεθνείς συνελεύσεις και τα διπλωματικά fora που καθόρισαν τα ευρωπαϊκά σύνορα και διαμόρφωσαν τον ευρωπαϊκό χάρτη από το 1917/1918. Ως Καθηγητής θα διδάξει έως το 1960 *Grec byzantin* και *Grec moderne* και είναι εκείνος που πρώτος θα προτείνει τη συστηματική σπουδή της νέας ελληνικής ως τελικής φάσης της ελληνικής γλώσσας. Μάλιστα, ο Van den Ven είναι ο μοναδικός, ο οποίος ενισχύθηκε από το Ελληνικό κράτος έως το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, για να αρχίσει τη διδασκαλία (1915 κ.εξ.) της βυζαντινολογίας και των Νέων Ελληνικών. Είναι, εν προκειμένω, χαρακτηριστικό ότι το ελληνικό κράτος έως και τα μέσα, τουλάχιστον, του περασμένου αιώνα δεν ενδιαφερόταν για τις προσπάθειες ορισμένων επώνυμων Πανεπιστημίων της Ευρώπης για την εισαγωγή, στα Προγράμματα των Σπουδών τους, της (νεο)ελληνικής. Έως την περίοδο αυτή το ελληνικό κράτος ηθελημένα αγνοούσε ότι σχετικό συνέβαινε εκτός των συνόρων του. Την όποια παιδεία των ελλήνων μεταναστών και παροίκων είχαν αυτόβουλα αναλάβει οι ελληνικές κοινότητες και η Ορθόδοξη Εκκλησία (ενορίες). Για την Ελλάδα ο ελληνισμός της διασποράς είχε μόνον οικονομική σημασία και αξία (Γιαννόπουλος 2004, 3-4). Για παλιννόστηση δεν ήταν δυνατόν να γίνει σοβαρός λόγος. Η αντιμετώπιση της γλώσσας από τον Paul Van den Ven, όπως πληροφορεί ο Καθηγητής Παναγιώτης Γιαννόπουλος, ήταν καθαρά φιλολογική και στόχευε, κατά κύριο λόγο, στον εντοπισμό των διαδοχικών φάσεων και μηχανισμών όσον αφορά στο λεξιλόγιο, στη μορφολογία και συντακτική δομή της ελληνικής. Κύριος σκοπός της διδασκαλίας δεν ήταν απαραίτητα η εκμάθηση του «ομιλείν ελληνικά» αλλ' η γνώση της δομής της νέας ελληνικής, της γένεσης και εξέλιξής της. Το διδακτικό υλικό ήταν κυρίως αποσπάσματα από πεζογραφικά έργα, ερανίσματα ιστοριογραφιών, ποιήματα, τραγούδια και ενίοτε αποσπάσματα, παλαιότερων και σύγχρονων, θεατρικών έργων.

Με την πανεπιστημιακή μεταρρύθμιση του 1932-1934 στα ακαδημαϊκά του Βελγίου, στα Προγράμματα Σπουδών της κλασικής φιλολογίας εντάχθηκαν μαθήματα των αρχαίων

ελληνικών (στην ευρύτερή τους διάσταση), της βυζαντινής φιλολογίας και ιστορίας καθώς και της νεοελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, τα «Νέα Ελληνικά» είχαν διδακτικά ενσωματωθεί (έως το 1965) στο μάθημα της διαχρονικής εξέλιξης της ελληνικής και προσφέρονταν για ένα εξάμηνο (30 δ. ώρες) κατ' επιλογήν στο γ' και δ' εξάμηνο σπουδών της Κλασικής Φιλολογίας (Γιαννόπουλος 1988, 54). Η ευθύνη της διδασκαλίας στο U.d.L. ανατέθηκε καταρχάς στον Καθηγητή Paul Van den Ven. Λίγο, όμως, αργότερα (1935) φθάνει από την Αυστρία – φυγάς του ναζιστικού καθεστώτος – στο Louvain, ένας από τους μεγαλύτερους βυζαντινολόγους όλων των εποχών, ο Ernest Stein. Ο Stein θα συν-διδάξει μόνιμα και σταθερά⁴ έως το 1940 και Νέα Ελληνικά. Κατά προφορικές μαρτυρίες υπήρχε πρωτοφανής συρροή των φοιτητών και φοιτητριών (περίπου 13.000) στα μαθήματά του. Λέγεται ότι γίνονταν και προστριβές μεταξύ τους, για να εξασφαλίσουν μία θέση στο μεγαλύτερο αμφιθέατρο του Πανεπιστημίου, όπου ο Stein πραγματοποιούσε τις παραδόσεις των μαθημάτων του.

Στα τελευταία χρόνια του Μεσοπολέμου και αμέσως ύστερα συστάθηκαν και λειτούργησαν νεοελληνικές έδρες στις Φιλοσοφικές Σχολές των Πανεπιστημίων, κατά σειρά, των Βρυξελλών της Γάνδης και της Λιέγης. Οι διδάσκοντες προέρχονταν κυρίως από το χώρο της κλασικής φιλολογίας. Η διδασκόμενη ύλη στο γλωσσικό μάθημα αφορούσε στην εξέλιξη της ελληνικής από τον Ξενοφώντα έως την περίοδο γραφής του Νίκου Καζαντζάκη.

Κατά τη διάρκεια της Κατοχής το U.d.L. δεν έχει να επιδείξει σπουδαίο έργο. Η υπολειτουργία του οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι το Βατικανό (PP. Pius XII) δεν τάχθηκε ενάντιο της Ναζιστικής Γερμανίας [συνθήκη «Reichs Konkordat»], ενώ το παλαιότερο εν λειτουργία ανά τον κόσμο Καθολικό Πανεπιστήμιο ήταν σε διαρκή αντίθεση με τους Ναζί.

Από το 1946 και για είκοσι τρία, συναπτά, ακαδημαϊκά έτη Καθηγητής βυζαντινών και νεοελληνικών σπουδών στο Πανεπιστήμιο της Louvain θα διατελέσει ο Gerard Garitte (1914-1990), εμβληματική ακαδημαϊκή μορφή, βαθύτατος γνώστης της επιστήμης της παλαιογραφίας και γλωσσομαθής σε υπέρτατο βαθμό, αφού χειριζόταν έντεκα γλώσσες και κατανοούσε άλλες επτά. Στο χώρο της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ακολουθούσε, σε γενικές γραμμές, ότι ο προγενέστερός του Paul Van den Ven, προσθέτοντας, όμως, συστηματικά και τη νεοελληνική επιστημολογική γραφή, σε πολλές των εκφάνσεών της⁵.

Επί της καθηγεσίας του G. Garitte διακρίθηκαν αλλήλων οι μεταπτυχιακές από τις προπτυχιακές σπουδές ως οργανωμένοι κύκλοι σπουδών. Με την υπαγωγή των Νέων Ελληνικών και της γλώσσας στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών οι προπτυχιακοί φοιτητές δεν θα είχαν πρόσβαση στο μάθημα αυτό. Έτσι, αποφασίσθηκε να εισαχθεί, για τους μεταπτυχιακούς, μάθημα «Βυζαντινής ελληνικής γλώσσας» και, για τους προπτυχιακούς φοιτητές στην κλασική φιλολογία, ένα μάθημα «Νέων Ελληνικών», τη διδασκαλία του οποίου ανέλαβε ο πανεπιστημιακός Maurice Michaux. Ο Michaux «είχε ζήσει έξι χρόνια στην Ελλάδα ως μέλος της Γαλλικής Αρχαιολογικής Σχολής, μιλούσε άπταιστα τη νεοελληνική γλώσσα και ως διδακτικό υλικό στις παραδόσεις του χρησιμοποιούσε τη δημοτική ποίηση, τη λόγια πεζογραφία «και τους δημοτικιστές λογοτέχνες (κυρίως τον Καζαντζάκη)».

Στη δεκαετία του 1960 συστήνονται έδρες αραβικών, γεωργιανών, αρμενικών κ.ά., οι οποίες στο σύνολό τους αποσπώμενες από τη Φιλοσοφική Σχολή της Louvain εντάχθηκαν στο Ινστιτούτο Ανατολικών Σπουδών (Institut d' Études Orientales). Τα καθαρώς βυζαντινά και μεταβυζαντινά ελληνικά αντικείμενα θα αποτελέσουν ειδικό πρόγραμμα «Études Byzantines» του μεταπτυχιακού κύκλου των «ιστορικών επιστημών» (Sciences Historiques) της οικείας Φιλοσοφικής Σχολής. Ταυτόχρονα περίπου, φαίνεται ότι η φιλολογική αντιμετώπιση των γλωσσών στο Πανεπιστήμιο περιορίζεται ακαδημαϊκά στις κλασικές και στις γερμανογενείς γλώσσες, στις συνέχειες και ασυνέχειες τους. Με το ακαδημαϊκό αυτό σκεπτικό, αυτή ιδρύθηκε αρχικά (1965) από τη Φιλοσοφική Σχολή σε συνεργασία με τη Σχολή Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών του U.d.L. το Institut des Langues Vivantes – οιοιεί Παράρτημα της Φιλοσοφικής Σχολής, με συγκεκριμένο σπουδαστικό στόχο την εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών. Η αρχική πρόβλεψη αφορούσε στα ρωσικά, κινέζικα, ουγγρικά, ρουμανικά, τσέχικα, ιταλικά, πορτογαλικά, αγγλικά και γερμανικά. Τα «Νέα Ελληνικά» θα εισαχθούν λίγο αργότερα (ακαδ. έτος 1972-1973) όταν το Institut αυτό θα είναι interfacultaire.

Οι φοιτητές είχαν το δικαίωμα να δηλώσουν το μάθημα των «Νέων Ελληνικών», ανεξάρτητα από το αν προβλεπόταν στο πρόγραμμα των σπουδών τους, με τη διαφορά ότι, αν αυτό όντως συμπεριλαμβανόταν στο κανονικό τους πρόγραμμα, προσμετράτο, για τη λήψη του πτυχίου τους [Γιαννόπουλος, 1988, 54-55.]. «Οι φοιτητές όλων των Σχολών μπορούν να εγγραφούν στο μάθημα, που, ανάλογα με τους διδάσκοντες, μπορεί να πάρει διαχρονικό χαρακτήρα ή να επεκταθεί σε συγχρονικές παρατηρήσεις, εισαγωγή στη νεοελληνική λογοτεχνία κ.λπ.» [Γιαννόπουλος 1996, 136-138.]. Η μαθησιακή πορεία προέβλεπε τρία επίπεδα και η διδασκαλία γινόταν μόνον στα ελληνικά. Η εκμάθηση της γλώσσας γινόταν στα πρώτα δύο επίπεδα, ενώ το τρίτο είχε ως αντικείμενο τη νεοελληνική λογοτεχνία και τον πολιτισμό. Η διδασκαλία του μαθήματος θα ανατεθεί στον Δρ ιστορικών επιστημών του Πανεπιστημίου Louvain Παναγιώτη Γιαννόπουλο.

Είχε ήδη προηγηθεί τον ενδιαφέρον στην Ευρώπη για τα ελληνικά ζητήματα, από την περίοδο της χούντας του 1967 στην Ελλάδα και τη Συνταγματική εκτροπή. Δημιουργείται τότε στο U.d.L. (L.N.) μία έδρα «Νεοελληνικής Γλώσσας», ενώ μεταξελίσσεται, κατά τρόπο ανάλογο, η έδρα των Βρυξελλών⁶. Το 1972 αποφασίζεται η μεταφορά του γαλλόφωνου Τμήματος του U.d.L. στο La Neuve, μεταφορά που ολοκληρώνεται το 1982. Ο Π. Γιαννόπουλος θα εκλεγεί το 1973, εις διαδοχήν του αποθανόντος Maurice Michaux (+1973) Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής Louvain με αντικείμενο τα «Νέα Ελληνικά» ως συνέχειας της κλασικής γλώσσας αλλά και ως συγχρόνου γλωσσικού οργάνου ενός έθνους. Η διδασκαλία γινόταν σε τρία επίπεδα (ετησίως 180 δ.ω.) για τους μη κλασικούς και σε δύο επίπεδα (ετησίως 120 δ.ω.) για τους κλασικούς. Ο αριθμός των φοιτητών αυξήθηκε κατά πολύ. Οι «μη κλασικοί» φοιτητές ήταν περίπου 50 το χρόνο, ενώ οι φοιτητές της κλασικής φιλολογίας παρακολουθούσαν μαθήματα σε ποσοστό 60% του συνολικού τους αριθμού, έναντι ενός, περίπου, 20% σε παρελθόντα ακαδημαϊκά έτη⁷. Τότε αποφασίστηκε και η μη προσφορά πλέον του μαθήματος της «Βυζαντινής ελληνικής γλώσσας» που παρείχετο έως τότε από τον διαπρεπή Καθηγητή Justin Mossay, τον παγκοσμίως ειδικότερο σε θέματα Γρηγορίου Ναζιανζηνού, ο οποίος διαδέχθηκε το 1968 τον G. Garitte και δίδαξε ευδοκίμως επί μια δεκαετία βυζαντινολογία. Η διδασκόμενη ύλη της «Βυζαντινής Ελληνικής Γλώσσας» προσφερόταν πλέον στα μαθήματα των «Νέων Ελληνικών».

Ενόψει της ένταξης της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες ήδη από το 1976 η διδασκαλία της νεοελληνικής εντάχθηκε στα προγράμματα γλωσσικής επιμόρφωσης των κοινοτικών υπαλλήλων, αρχικά των μεταφραστών και διερμηνέων, ακολούθως, δε, άλλων ειδικοτήτων και επαγγελματικής κατεύθυνσης. Στη βάση αυτή, τα Νέα Ελληνικά ενσωματώθηκαν οργανικά στα προγράμματα πέντε παραπανεπιστημιακών, τετραετούς φοιτήσεως, Σχολών Μετάφρασης και Διερμηνείας του Βελγίου που λειτούργησαν στις Βρυξέλλες [Marie Hps, ISTI, Erasmus], στο Μονς και Αμβέρσα, σχολές στις οποίες η διδασκαλία γίνεται με βάση την επιδιωκόμενη δεξιότητα και την εντεταλμένη ή και εντελουμένη αρμοδιότητα (Σπυριδάκου – Γιαννοπούλου, 1966, 66-69 · Yannopoulos, 1988, 107-114).

Το 1978 είναι το έτος κατά το οποίο το βελγικό κράτος κατήργησε την υπάρχουσα διάταξη περί κοινών διδακτορικών διατριβών (doctorat ordinaire) και ειδικών διδακτορικών διατριβών (doctorat special). Η θεσμική αυτή αλλαγή επέφερε την κατάργηση της «έδρας» και την αντικατάστασή της από τα «διδασκτικά αντικείμενα» (objets d' enseignement) και τις προκηρύξεις από τις Σχολές βάσει των cahiers des charges. Οι διδάσκοντες στη Φιλοσοφική Σχολή του Université de Louvain – la – Neuve έγιναν (1978-1985) πλέον τέσσερις, όσα και τα γνωστικά αντικείμενα: «Νέα Ελληνικά»⁸, Βυζαντινή Ιστορία, Βυζαντινή Φιλολογία⁹ και Παλαιογραφία¹⁰. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980¹¹ η ακαδημαϊκή διδασκαλία διευθετήθηκε διαφορετικά. Στον φιλολογικό τομέα δίδαξε ο Alain Allard, στον Bernard Coulie ανατέθηκε η διδασκαλία των ανατολικών γλωσσών, ενώ ο Καθηγητής Π. Γιαννόπουλος έως την αφυπηρέτησή του (2003) ανέλαβε τον ιστορικό κλάδο της Βυζαντινολογίας (ιστορία, θεσμοί). Στη συνέχεια, κι ενώ ήδη άρχιζε η αναμόρφωση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων κατά τις διατάξεις της Διακήρυξης της Μπολόνια, η μαθήτριά του Π. Γιαννόπουλου Καθηγήτρια Véronique Somers, η οποία είχε διαδεχθεί (2002) τον Alain Allard, ανέλαβε και τη διδασκαλία των «Νέων Ελληνικών».

Η V. Somers είναι στις αρχές του 21^{ου} αι. η τελευταία Καθηγήτρια της ελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Louvain – la – Neuve, δεδομένου ότι έκτοτε το ελληνικό κράτος πρότεινε να στείλει – μισθοδοτούμενους από αυτό – ως διδάσκοντες εκπαιδευτικούς της εγκύκλιας εκπαίδευσης. Το Πανεπιστήμιο, για λόγους οικονομίας, αποδέχθηκε την πρόταση, όμως η δίκη «έδρα της ελληνικής γλώσσας» υποβαθμίστηκε (αν δεν καταργήθηκε οριστικά) σε οριακό βαθμό, [ο εκπαιδευτικός στόχος στράφηκε σχεδόν μόνον στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας] αφού, οι νεήλυδες διδάσκοντες (όσο βέβαια υπάρχουν και αυτοί – κρίσις γαρ) δεν διαθέτουν τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα. Το μάθημα των «Νέων Ελληνικών» αφαιρέθηκε από το κανονικό πανεπιστημιακό πρόγραμμα των υποχρεωτικών και κατ' επιλογήν μαθημάτων και περιορίστηκε σε ένα είδος γλωσσικού φροντιστηρίου, μη μοριοδοτούμενου για τη λήψη πτυχίου.

Οι ακαδημαϊκές ελληνικές σπουδές στο Βέλγιο βρίσκονται σε εμφανή αποδρομή. Στη χώρα αυτή έχουν διασωθεί προς το παρόν και άχρι καιρού οι έδρες της Γάνδης¹² και της Λιέγης¹³, έναντι των τεσσάρων [Γάνδης, Λιέγης, Βρυξελλών και Λουβαίν] του 1995, καθώς οι κλασικές σπουδές στην Ευρώπη χάνουν συνεχώς έδαφος και τα Πανεπιστήμια, αντιμετωπίζοντας οικονομικά προβλήματα, προχώρησαν στην κατάργηση μαθημάτων χαμηλής ακροαματικότητας και γλωσσών μεμετρημένης, τηρουμένων των αναλογιών, ζήτησης (Γιαννόπουλος, 1996, 136 & 2004, 4-5). Άλλωστε, από το 1990 παρατηρείται – αρχής γενομένης από τη Γερμανία, Ολλανδία, Γαλλία και αργότερα από τη Βρετανία – συρρίκνωση της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο, με εξαίρεση την Ισπανία, όπου οι νεοελληνικές σπουδές επιτείνονται.

Πηγές και Βιβλιογραφία

A. Πηγές

Buyten, V. (1976) *De oorsprong en de stichting van de Leuvense Universiteit*, στο: 550 *Juar Universiteit Leuven* [Leuven, catalogus] pp. 23-87.

Cicero, *De oratore*

Reusens, E. (e.d.), (1881-1903) *Documents relatifs a l' histoire de l' Universite de Louvain, 1425-1797*, v.I (Louvain).

B. Βιβλιογραφία

Beck, H-G (1959), *Kirche und Theologische Literatur im Byzantinischen Reich* (Munich)

Κόρκα Ελ. κ.ά. (2005), *Ξένες Αρχαιολογικές Σχολές στην Ελλάδα: 160 χρόνια* (Αθήνα, εκδ. οίκος.....)

Γιαννόπουλος Π. (1988), Οι νεοελληνικές σπουδές στο Βέλγιο, στο: *Μαντατοφόρος* 27, σσ. 54-56.

Γιαννόπουλος Π. (1996), Οι νεοελληνικές σπουδές στο Βέλγιο, στο: ΥΠ.ΠΟ. - ΥΠ.ΕΞ., *οι νεοελληνικές σπουδές στην Ευρώπη, Πρακτική συνάντησης των Ευρωπαίων Νεοελληνιστών* (Αθήνα), σ.σ. 136-140

Γιαννόπουλος Π. (2004), Οι νεοελληνικές σπουδές στα Βελγικά Πανεπιστήμια: Ελληνική πολιτική και πραγματικότητα, *Ημερίδα του Ελληνικού Κέντρου Εκπαίδευσης και Διάπλωσης με Θέμα «Τα Νέα Ελληνικά στο Βέλγιο»*.

Mingroot, E. (1994) *Sapientie immarcessibilis* (Leuven, Leuven University Press)

Παπαδούρης Π. (2006) Το Πανεπιστήμιο στην Ευρώπη τον ύστερο Μεσαίωνα: η περίπτωση της ίδρυσης και ανάπτυξης του Καθολικού Πανεπιστημίου της Leuven, στο *4^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Πατρών, 4-5 Οκτωβρίου 2006)* – <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio4/praktika1/papadouris.htm>.

Σπυριδάκου – Γιαννοπούλου Φωτ. (1996). Η Ελληνική γλώσσα στα πλαίσια της επιμόρφωσης των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο: ΥΠ.ΠΟ. – ΥΠΕΞ, *Οι Νεοελληνικές Σπουδές στην Ευρώπη, Πρακτικά Συνάντησης των Ευρωπαίων Νεοελληνιστών* (Αθήνα), σσ. 65-69

Yannopoulos, P.A. (1988), Η διδασκαλία της νεοελληνικής στους υπαλλήλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο: *Terminologie et Traduction* [T. et T.], 2, pp. 107-114.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Γαλλόφωνα είναι τα Πανεπιστήμια Louvain-La-Neuve και του Mons. Φλαμανδόφωνα, τα Πανεπιστήμια Louvain (Katholiek Universiteit te Leuven), της Γάνδης και της Αμβέρσας. Το Πανεπιστήμιο Βρυξελλών είναι γαλλόφωνο αλλά και φλαμανδόφωνο (Université de Bruxelles και Vrije Universiteit te Brussel, αντίστοιχα).

² Η Βιβλιοθήκη του Louvain ξανακάηκε του 1940.

³ Πληροφορητής ο Ομότιμος Καθηγητής Π. Γιαννόπουλος.

⁴ Η διδασκαλία του Paul Van den Ven ήταν ενίοτε αποσπασματική, εξ αιτίας των πολλών απασχολήσεων του, κρατικών και ιδιωτικών.

⁵ Ο Καθηγητής Π. Γιαννόπουλος που είχε τον G. Garitte ως επιβλέποντα στο Mémoire De Licence του, τον θεωρεί ως εξαιρετικά δύσκολο και απαιτητικό Καθηγητή: «Απ' ό,τι γνωρίζω είχε κάθε χρόνο δυο-τρεις φοιτητές. Το παρωνύμιο του "le couteau" - εκφραστικό της αυστηρότητας του αποθάρρυνε τους ενδιαφερομένους».

⁶ Στο Πανεπιστήμιο Βρυξελλών δίδαξαν, κατά σειράν, ο Καθηγητής Βυζαντινής Τέχνης Charles Delvoie, η Καθηγήτρια Αρχαίας Ελληνικής και Βυζαντινής Φιλολογίας Clio Preaux, ο Καθηγητής Μεταβυζαντινής και Νεοελληνικής γλώσσας και ιστορίας Jean Bringen και ο Καθηγητής Νεοελληνικής Γλώσσας Λάμπρος Κουλουμπαρίσης.

⁷ Επί της καθηγεσίας του Π. Γιαννοπούλου, όσον αφορά (και μόνον) στα Νέα Ελληνικά και τη Νεοελληνική γλώσσα εκπονήθηκαν τα ακόλουθα Mémoire De Licence: α) Florence Le Maistre D'Anstaing, *Le régime politique de la Grèce né de la constitution de 1975*, (Faculté des Sciences politiques, Département Affaires Politiques et Internationales), 1990 · β) Laurent Bayer, *La formation de l'Etat grec de l'indépendance à nos jours* (Faculté des Sciences politiques, Département Affaires Politiques et Internationales), 1992 · γ) Despoina Mai, *L'enseignement du grec modern – langue étrangère aux adultes francophones vivant en Belgique : le premier contact avec la composante phonétique de la langue* (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation), 1994 · δ) Jean Papageorgiadis, *Analyse discursive des titres de journaux grecs* (Faculté de Philologie et Lettres, Institut de Linguistique), 1996 · ε) Marie Verdy, *L'enseignement fondamental à Byzance sous la dynastie des macédoniens* (Faculté de Philologie et Lettres, Département d'Histoire), 2000 · στ) Bernard Bracke, *Analyse lexical et sémantique des Canons du concile Quinisexte (692, après J. Ch.)*, (Faculté de Philologie et Lettres, Département Philologie classique), 2001 · ζ) Bérenger Ancion, *Le roman byzantin de Nicéas Eugénianos : Drosilla et Chariclès* (Faculté de Philologie et Lettres, Département Philologie classique), 2002.

⁸ Ο Καθηγητής Π. Γιαννόπουλος. Ο ίδιος δίδαξε «Μεσαιωνική νομισματική» στο Institut d'Archaeologie και «Βοηθητικές επιστήμες: Χρονολόγηση, Εραλδική, Τιτλοφορία» στο Department de Sciences Historiques του U.d.L. La Neuve.

⁹ Η Anne Tihon, Επίκ. Καθηγήτρια Βυζαντινής Φιλολογίας και Παλαιογραφίας.

¹⁰ Ο Alain Allard, Καθηγητής Παλαιογραφίας και Επιγραφικής, Ακαδημαϊκός.

¹¹ Το 1985 ιδρύθηκε – με πρωτοβουλία του Καθηγητή Π. Γιαννοπούλου και της διδάσκουσας στο Institut Libre Marie Haps de Bruxelles Φ. Σπυριδάκου – η Βελγική Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, με στόχο την προώθηση των νεοελληνικών σπουδών στη χώρα και την έγκυρη, σχετικά, πληροφόρηση των ελληνικών Αρχών. Η Β.Ε.ΝΕ.Σ. είχε πρωταγωνιστικό ρόλο στη συγκρότηση (1995) της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, η οποία κεντρικά έθεσε ως στόχο της την ανά τη γηραιά ήπειρο προβολή των νεοελληνικών σπουδών, τη συνολική επ’ αυτών ενημέρωση του ελληνικού κράτους και την ενίσχυση του κύρους των νεοελληνικών σπουδών σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

¹² Διδάσκων ο Καθηγητής Guinard De Boel.

¹³ Διδάσκουσα η Επίκ. Καθηγήτρια Αικατερίνη Λεύκα.

Θεσμικές παρεμβάσεις για τη γλωσσική κατάρτιση των νηπίων στα ξενόφωνα νηπιαγωγεία της Ηπείρου κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1918-1940): οι πρακτικές των επιθεωρητών

Δημήτριος Β. ΝΤΟΥΤΣΗΣ

Διδάκτωρ Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό κράτος αντιμετώπισε τη γλωσσική κατάρτιση των νηπίων στα ξενόφωνα νηπιαγωγεία κατά την περίοδο του μεσοπολέμου στην περιοχή της Ηπείρου. Η υπόθεση εργασίας είναι πως στην εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων αποτυπώνεται η στενή σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης, γλώσσας και έθνους. Στο συγκεκριμένο άρθρο στα ξενόφωνα νηπιαγωγεία περιλαμβάνονται όσα λειτουργούσαν σε χωριά όπου μιλούσαν την κουντοβλαχική γλώσσα, κυρίως στο Ζαγόρι, το Μέτσοβο, το Συρράκο και τους Καλαρρύτες. Απώτερος στόχος της λειτουργίας νηπιαγωγείων στις περιοχές αυτές ήταν η εξουδετέρωση των εκπαιδευτικών διεργασιών της ρουμανικής προπαγάνδας και η γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων μέσα από την εκπαίδευση. Για την εξέταση της υπόθεσης μελετήθηκαν κατεξοχήν πρωτογενείς αρχειακές πηγές. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν οι *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων* που είχαν συνταχθεί από τους επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης, τα πρόσωπα δηλαδή που περιγράφουν, αλλά και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα χρονικά όρια και η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής για τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων υπαγορεύτηκαν από τη διαθεσιμότητα των αρχειακών πηγών που εντοπίστηκαν στα τοπικά αρχεία εκπαίδευσης.

ABSTRACT

The following research examines the way in which the Greek State dealt with the linguistic training of young learners in Kindergartens where the majority of the students spoke another language during the Interwar period in Epirus. The case of this study is how the educational policy of the Greek government reflects the close connection among education, language and nation. In the specific article, these Kindergartens were ones which operated in villages where they spoke the Koutsovlachiki language, mainly in Zagori, Metsovo, Syrrako and Kalarrites. The ultimate goal of the operation of such schools in these areas was to eliminate the educational process of the Romanian propaganda and the linguistic assimilation of these students through education. This case was studied through the examination of primary archival sources. In specific, they used school inspection reports that had been written by inspectors of primary education, in other words by people who not only described but also set the educational reality. The time limit and the selection of the area for the examination of the above were dictated by the availability of archival resources that were found in local educational archives.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ^[1]

Η ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος των Νέων Χωρών (τμήμα της Ηπείρου, Μακεδονία, Δυτική Θράκη) μετά τους βαλκανικούς πολέμους του 1912-1913 επηρέασε και την εκπαιδευτική πολιτική. Ένας από τους βασικούς στόχους πλέον αποτελεί η επίτευξη αφομοίωσης ετερόγλωσσων πληθυσμών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία και η ένταξή τους στον «εθνικό κορμό». Το νηπιαγωγείο αποτέλεσε το βασικό μηχανισμό που εξυπηρέτησε την ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόφωνους πληθυσμούς που κατοικούσαν στα μέρη αυτά.

Με το παρόν άρθρο επιδιώκουμε να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε τις παρεμβάσεις των επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης σε ξενόφωνα νηπιαγωγεία της Ηπείρου. Δεδομένου ότι οι επιθεωρητές είχαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, οι ενέργειές τους επηρέαζαν

και διαμόρφωναν τη συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού. Ειδικότερα, εξετάζεται ο λόγος που αρθρώνουν οι επιθεωρητές αναφορικά με τον τρόπο που έπρεπε να γίνει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές των ξενόφωνων περιοχών, ώστε να εξασφαλιστεί η εθνική ομογενοποίηση.

Τον άρρηκτο δεσμό της γλώσσας με τη συγκρότηση της έννοιας του έθνους είχε επισημάνει ο Ψυχάρης ήδη από το 1888 υποστηρίζοντας ότι «Γλώσσα και πατρίδα είναι το ίδιο. Να πολεμά κανείς για την πατρίδα του ή για την εθνική τη γλώσσα, ένας είναι ο αγώνας. Πάντα αμύνεται περί πάτρης» (Ψυχάρης, 1983, σ. 37)^[2]. Μέσω της γλωσσικής αφομοίωσης λοιπόν επιδιώκεται να εξασφαλισθεί η εθνική ομοιογένεια και η εθνική συνοχή. Οι εκπαιδευτικοί έτσι χαρακτηρίζονται «εθνικοί ήρωες», που επιτελούν έργο «εθνικό υψίστης σημασίας», δεδομένου ότι εργάζονταν υπό εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες (*Α' Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1939-1940*, σ. 72). Με βάση την παραπάνω αντίληψη η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα συνδέθηκε με την υπηρεσία της συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας και υπήρξε το επίκεντρο της κρατικής πολιτικής ως τα μέσα σχεδόν του 20^{ου} αιώνα (Κυπριανός, 2007, σ. 143-144). Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα οι προσπάθειες αυτές ενισχύονταν και από την τοπική κοινωνία^[3].

Πρέπει να διευκρινίσουμε από την αρχή ότι με τον όρο ξενόφωνα σχολεία, εννοούμε τα σχολεία εκείνα, «μέσα εις τα οποία διδάσκεται η γλώσσα της μεγαλύτερας ομάδος του κράτους ημών, η ελληνική εις μαθητάς, λαλούντας εις τον οίκον αυτών γλώσσαν διάφορον αυτής». Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονταν τα ελληνικά σχολεία κάποιων αλβανόφωνων χωριών της Βορείου Ηπείρου, τα δημόσια σχολεία κάποιων βλαχόφωνων χωριών της οροσειράς της Πίνδου και σχολεία της Ισραηλιτικής κοινότητας σε διάφορες πόλεις (Καραχρίστος, 1923β, σ. 6).

Σε αντίθεση με τους μαθητές των ξενόφωνων κοινοτήτων στις πόλεις, στα μικρά ξενόφωνα χωριά τα παιδιά δεν άκουγαν την ελληνική γλώσσα στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να γνωρίζουν ελάχιστες ελληνικές λέξεις κατά την είσοδό τους στο σχολείο (Ο.π., σ. 8-9). Η πνευματική και γλωσσική μόρφωση των παιδιών στην ύπαιθρο ήταν σαφώς πιο περιορισμένη σε σύγκριση με τα μεγάλα αστικά κέντρα. Το είδος των ασχολιών των κατοίκων, η απομακρυσμένη θέση, η μικρή επικοινωνία με το κέντρο και οικονομικοί λόγοι αποτελούσαν βασικές αιτίες (Καραχρίστος, 1923α, σ. 11). Οι ξενόγλωσσες οικογένειες δεν μπορούσαν να βοηθήσουν και πολύ το έργο του σχολείου, από τη στιγμή που δεν μπορούσαν να εξασφαλίσουν στοιχειώδεις προϋποθέσεις, όπως την τακτική αποστολή των μαθητών στο σχολείο, την αγορά των απαραίτητων σχολικών ειδών, τη συμμόρφωση των γονέων στις οδηγίες του δασκάλου και την παρακολούθηση των σχολικών εργασιών (Ο.π., σ. 14).

Τις βασικές αυτές ελλείψεις προσπαθούσε να καλύψει το νηπιαγωγείο, η πολύτιμη προσφορά του οποίου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ξενόφωνους είχε αποτελέσει αντικείμενο ειδικής εκπαιδευτικής συνεδρίας του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινούπολης το 1907^[4]. Ένα έτος αργότερα η Ιερά Μητρόπολη Θεσσαλονίκης τύπωσε το σύγγραμμα του Ευθύμιου Μπουντώνα, *Σχολικά προγράμματα και διδακτικά οδηγία, τ. Α': το νηπιαγωγείον των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων*, εν Αθήναις 1908, με οδηγίες για τη μεθοδική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ξενόφωνους. Το έργο αυτό αποτέλεσε αξιόλογη απαρχή για τη σύνταξη ξεχωριστού αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων για τα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία των ξενόφωνων συνοικισμών. Ο συγγραφέας τους βασίστηκε σε ευρωπαϊκές και κυρίως γαλλικές και γερμανικές εργασίες για τη διδασκαλία των ξενόγλωσσων παιδιών (Ο.π., σ. 16)^[5]. Σε επίπεδο νομοθεσίας η αναγκαιότητα της γλωσσικής μόρφωσης των ξενόφωνων πληθυσμών ήταν βασικό θέμα στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, τα οποία ωστόσο δεν ψηφίστηκαν (Ηλιού, 1983, σ. 259).

Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας εστιάζεται σε βλαχόφωνες κοινότητες της Ηπείρου που βρίσκονται στην περιοχή της Πίνδου. Η συγκεκριμένη επιλογή σχετίζεται κυρίως με τη δράση της ρουμανικής προπαγάνδας στο χώρο αυτό^[6]. Η έρευνα καλύπτει την περίοδο του μεσοπολέμου και αναφέρεται στα βλαχόφωνα χωριά του Ζαγορίου^[7], του Μετσόβου και των Τζουμέρκων. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε αρχειακό υλικό που αφορούσε στη λειτουργία νηπιαγωγείων στις κοινότητες: Τσερνέσι (Ελατοχώρι),

Φλαμπουράρι, Γρεβενήτι, Βωβούσα, Λάιστα, Δοβρίνοβο (Ηλιοχώρι), Λεσινίτσα (Βρυσοχώρι), Συρράκο, Παλαιοχώρι Συρράκου, Μέτσοβο^[8], Ανήλιο, Καλαρρύτες, Ματσούκι και Βαθύπεδο (Προσβάλα). Στις περιοχές αυτές υπήρχαν Κουτσοβλαχοί (ελληνόφρονες ή ρουμανίζοντες), οι οποίοι μιλούσαν το κουτσοβλαχικό ιδίωμα και έπρεπε να αφομοιωθούν και να εξελληνιστούν γλωσσικά.

Σύμφωνα με το νόμο 1242 «Περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», στις *Νέες Χώρες* προβλεπόταν η ίδρυση νηπιαγωγείων, όπου θα φοιτούσαν νήπια ηλικίας 5 – 7 ετών και θα διδάσκονταν από μία νηπιαγωγό, εφόσον ήταν λιγότερα από 80 ή δύο αν υπερέβαιναν τον αριθμό αυτό. Αν ήταν λιγότερα από 30 η διδασκαλία θα γινόταν σε ξεχωριστό τμήμα του δημοτικού σχολείου, κατά προτίμηση θηλέων (Κυπριανός, 2007, σ. 145). Τα τέκνα των βλαχόφωνων αυτών χωριών πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο μιλούσαν εξολοκλήρου τη βλαχική, γεγονός που εμπόδιζε και βράδυνε τη λειτουργία της πρώτης τάξης. Έτσι, σε βλαχόφωνες κοινότητες που δε λειτουργούσε νηπιαγωγείο, τα παιδιά έρχονταν στο σχολείο αγνοώντας την ελληνική και ο δάσκαλος κατέβαλλε πολλούς κόπους για την εκμάθησή της (11^{ον} (ια΄) *Βιβλίου Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ., Σχολ. Έτος 1930-1931*, σ. 153). Επιπλέον, επειδή οι μαθητές δε γνώριζαν τη γλώσσα ήταν αδύνατο να καταρτισθούν για τη Β΄ τάξη και αναγκαστικά έμεναν δύο έτη στην Α΄ τάξη (*Βιβλίου 13^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. Σχολ. Έτος 1932-1933*, σ. 103).

2. ΤΑ ΜΕΣΑ ΤΗΣ ΡΟΥΜΑΝΙΚΗΣ ΠΡΟΠΑΓΑΝΔΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ

Η πολιτική προσοχή και η ρουμανική ανάμιξη στο κουτσοβλαχικό ζήτημα δόθηκε από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και εξής. Το 1913 η αυτονομία των σχολείων και των εκκλησιών των Κουτσοβλάχων που βρίσκονταν στην Ελλάδα υπήρξε προϊόν των συνεννοήσεων μεταξύ του Ελευθέριου Βενιζέλου και του Ρουμάνου πρωθυπουργού Μαγιόρεσκο κατά τις διαπραγματεύσεις για τη συνθήκη του Βουκουρεστίου^[9]. Μέσω της ίδρυσης σχολείων απώτερος στόχος ήταν η δημιουργία ρουμανικής κοινότητας (Κουκούδης, 2000, σ. 94). Σύμφωνα με το νόμο 4862/1931 «Περί των ξένων σχολείων» απαγορευόταν η φοίτηση Ελλήνων μαθητών του δημοτικού σχολείου στα ξένα σχολεία. Στην κατηγορία όμως αυτή δεν συμπεριλαμβάνονταν τα *ρουμανικά (κουτσοβλαχικά) σχολεία*, τα οποία ήταν μειονοτικά και θεωρούνταν ελληνικά εκπαιδευτήρια (Μπουζάκης, 1997, σ. 39-42 και 225).

Ειδική περίπτωση αποτελούσε η περιοχή της Βωβούσας, την οποία στη Ρουμανία θεωρούσαν «ακρόπολη των Κουτσοβλάχων της Πίνδου» και αποτελούσε το επίκεντρο δράσης της ρουμανικής προπαγάνδας της βλαχόφωνης περιφέρειας γύρω από τον Αώο ποταμό (Δίστρατο, Περιβόλι, Αβδέλα), καθώς και των χωριών Μετσόβου και Γρεβενητίου. Στην κοινότητα Βωβούσας λειτουργούσαν *ρουμανικά (κουτσοβλαχικά) σχολεία* (διτάξιο δημοτικό και μονοτάξιο νηπιαγωγείο), το διδακτικό προσωπικό των οποίων είχε ρουμανική παιδεία, δεδομένου ότι είχε σπουδάσει σε ρουμανικά Διδασκαλεία ή στο ρουμανικό ημιγυμνάσιο Ιωαννίνων (*Βιβλίου Πράξεων Εποπτικού Συμβουλίου Ζ. Μ. (29-4-1933–μέχρι 19-12-1937)*, σ. 417), και δεν ενδιαφερόταν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (*Εκθέσεις περί των αναγκών της Ε.Π.Ζ.Μ., αίτινες χρήζουν αμέσου ικανοποίησης, 1935-1936*, σ. 3), την οποία αγνοούσε (*Βιβλίου 12^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1931-1932*, σ. 149). Επιπρόσθετα, μερίδα των κατοίκων της κοινότητας διακρινόταν για τα φιλορουμανικά τους αισθήματα. Για τους λόγους αυτούς οι επιθεωρητές προσπαθούσαν να βελτιώσουν τη λειτουργία των ελληνικών εκπαιδευτηρίων. Το σχολικό έτος 1918 – 1919, πάντως, στο συγκεκριμένο ρουμανικό σχολείο φοιτούσαν 30 παιδιά ηλικίας 4 – 14 ετών, ενώ τα ελληνικά σχολεία είχαν υπερδιπλάσιους μαθητές (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919 – 1923*, σ. 23^{β΄}-25^{α΄}).

Η ίδια προπαγάνδα προσπάθησε να επεκτείνει τη δράση της και στις υπόλοιπες γύρω από τη Βωβούσα βλαχόφωνες κοινότητες. Για μεγαλύτερη μάλιστα επιτυχία παρείχε τα σχολικά χρεώδη δωρεάν, καθώς και χρηματικά βοηθήματα σε άπορες οικογένειες. Στο ίδιο πνεύμα εντάσσεται η συντήρηση στα Ιωάννινα οικοτροφείου με λύκειο, όπου εισάγονταν οι απόφοιτοι του σχολείου Βωβούσας και των άλλων ρουμανικών σχολείων. Οι μαθητές εξασφάλιζαν ακόμη δωρεάν στέγη, ύπνο, τροφή, ενδυμασία και υγειονομική περίθαλψη

(Αβέρωφ, 1948, σ. 31). Η εκπαιδευτική κινητικότητα τους όμως έχει και συνέχεια, καθώς οι μαθητές αυτοί, χωρίς καμία δαπάνη, φοιτούν στο γυμνάσιο Γρεβενών και Θεσσαλονίκης και από εκεί βρίσκονται στις Πανεπιστημιακές Σχολές του Βουκουρεστίου. Επιπλέον, καταλαμβάνουν δημοσιοϋπαλληλικές και κοινοτικές θέσεις, τόσο στην Ρουμανία όσο και στην Ελλάδα. Επίσης οι δάσκαλοι και η νηπιαγωγός στα ρουμανικά σχολεία της κοινότητας, για να έχει το σχολείο ικανό αριθμό μαθητών, πείζουν ηθικώς τους συγγενείς τους και άλλους κατοίκους στη Βωβούσα είτε με απειλές είτε με υποσχέσεις να αποστέλλουν τα τέκνα τους στο ρουμανικό σχολείο. Προκειμένου μάλιστα να συντηρηθεί το μειονοτικό σχολείο οι επιθεωρητές καταγγέλλουν πλασματικό αριθμό νηπίων από τους δασκάλους που υπηρετούσαν σε αυτό. Τέλος, η ρουμανική προπαγάνδα προσπαθούσε να πετύχει τις επιδιώξεις της με τη διοργάνωση εορτών και παραστάσεων από τη Βλαχική Αδελφότητα που έδρευε στα Γρεβενά (*Βιβλίου Πράξεων Εποπτικού Συμβουλίου Ζ.Μ. 29-4-1933 μέχρι 19-12-1937*, σ. 418 – 419 και *Ζ 14 Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Δημοδιδασκάλων των Σχολείων της Ε.Π.Ζ.Μ. 1933-1934*, σ. 147-148).

Με την παροχή βοηθημάτων και άλλων οικονομικών ωφελειών η ρουμανική προπαγάνδα επιτύγχανε τη συγκέντρωση αρκετού αριθμού μαθητών και δημιουργούσε μερίδα ρουμανίζοντων. Αξιοσημείωτο είναι ότι το σχολικό έτος 1926-1927, είχε κατορθώσει να ενσωματώσει στους ρουμανίζοντες το 1/3 περίπου των κατοίκων της Βωβούσας. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κατάστασης έκανε τον επιθεωρητή να κάνει λόγο για ειδική αποστολή των ελληνικών σχολείων, τα οποία επιδιώκουν και εθνική εξυπηρέτηση, προσπαθώντας διαρκώς όχι μόνο να συγκρατήσουν με κάθε μέσο τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά, αλλά και να πετύχουν την απόσπαση όσων φοιτούσαν στο ρουμανικό σχολείο, εξουδετερώνοντας έτσι τις διεργασίες κάθε αντεθνικής προπαγάνδας (*Ε'. Βιβλίου Εκθέσεων Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1926-1927*, σ. 21). Στη Βωβούσα, για παράδειγμα, ουσιαστικά εναπόθετε τις ελπίδες του για την αναστολή ή και την ολοκληρωτική εξουδετέρωση της ρουμανικής προπαγάνδας στην εργασία και την ικανότητα του δασκάλου και της νηπιαγωγού, οι οποίοι μερικές φορές πετύχαιναν την εγγραφή μαθητών από το ρουμανικό στο ελληνικό σχολείο (*Ζ 15. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Ε.Π.Ζ.Μ. 1936-1937*, σ. 115-116 και 118).

Με βάση την παραπάνω λογική, σε κάποιες περιπτώσεις ελληνικά νηπιαγωγεία λειτουργούσαν μολονότι δε συγκέντρωναν το νόμιμο αριθμό μαθητών (*Βιβλίου Πράξεων Εποπτικού Συμβουλίου Ζ.Μ. 29-4-1933 μέχρι 19-12-1937*, σ. 401). Ακόμα και όταν η λειτουργία των ελληνικών εκπαιδευτηρίων ήταν ανώμαλη, τα άρρενα νήπια φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο αρρένων και τα θήλεα στο δημοτικό σχολείο θηλέων, όπου διδάσκονταν μαζί με την Α' τάξη τις λεκτικές ασκήσεις και τα υπόλοιπα συμπληρωματικά μαθήματα (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων της Ε.Π.Ζ.Μ. 1924-25*, σ. 61 – 62). Αλλά και όταν το δημοτικό σχολείο είχε παρόμοια προβλήματα ή ο αριθμός των μαθητών ήταν μικρός, ο επιθεωρητής ανέθετε στη νηπιαγωγό τη διδασκαλία των παιδιών της Α' τάξης (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Ε.Π.Ζ.Μ. 1919 – 1923*, σ. 76^β και *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Ε.Π.Ζ.Μ. 1923 - 1924*, σ. 87). Για να πετύχουν τη γλωσσική αφομοίωση, οι νηπιαγωγοί μερικές φορές απαγόρευαν στα νήπια να χρησιμοποιούν ως μητρική τους γλώσσα την κουτσοβλαχική και τα υποχρέωναν να συνδιαλέγονται στο σχολείο «ελληνιστί» (*Βιβλίου 13^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1932-1933*, σ. 113).

Οι επιθεωρητές με τις ενέργειες και τις προτάσεις τους υποστήριζαν την ανάγκη ιδιαίτερης κρατικής μέριμνας για τους ξενόφωνους συνοικισμούς. Ειδικά για τη Βωβούσα επικεντρώνονταν στην ανέγερση κατάλληλου διδακτηρίου στο οποίο θα στεγαζόταν και το διτάξιο νηπιαγωγείο. Σε αυτές τις προσπάθειες θεωρούνταν αναγκαία η αρωγή της Γενικής Διοίκησης Ηπείρου και του Νηπιακού Επιμελητηρίου Μελά (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919-1923*, σ. 24^α). Για να είναι όμως αποτελεσματικότερη η καταπολέμηση της προπαγάνδας ήταν απαραίτητη η διάθεση χρημάτων σε μορφωμένους δασκάλους που υπηρετούσαν στα ξενόφωνα μέρη, αλλά και στη Σχολική Εφορεία με σκοπό την αγορά βιβλίων, σχολικών ειδών, ενδυμάτων, υποδημάτων και βοηθημάτων στις άπορες οικογένειες. Χρήσιμη επίσης κρινόταν η ίδρυση οικοτροφείου στο Γρεβενήτι, όπου λειτουργούσε και ελληνικό ημιγυμνάσιο, στο οποίο να διαιτώνται 10-15 από τους καλύτερους μαθητές, οι οποίοι θα κατάγονται από τα ξενόφωνα χωριά Βωβούσας,

Ελατοχωρίου, Φλαμπουραρίου, Γρεβενητίου και θα φοιτούν στο εκεί ημιγυμνάσιο. Η δαπάνη του οικοτροφείου θα καλυπτόταν από τις παραπάνω κοινότητες και από μικρή κρατική αρωγή. Καταλήγοντας, ο επιθεωρητής πρότεινε την κρατική προστασία και τη συνέχιση της φοίτησης στο Γυμνάσιο Ιωαννίνων για όσους αποφοίτους του συγκεκριμένου ημιγυμνασίου κατάγονταν από τη Βωβούσα, εφόσον ήταν καλοί μαθητές.

Μία άλλη πρόταση αφορούσε στη φροντίδα για την εισαγωγή δύο νέων από τη Βωβούσα στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων και δύο νεανίδων στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών, ώστε να παραχθεί διδακτικό προσωπικό το οποίο θα αξιοποιηθεί ως αντίρροπο της δράσης των ρουμανοδιδασκάλων. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του επιθεωρητή, ο μεγαλύτερος αριθμός όσων φοιτούσαν στο ρουμανικό σχολείο ήταν συγγενείς και φίλοι των ρουμανοδιδασκάλων στη Βωβούσα. Αν όμως οι δάσκαλοι ήταν ντόπιοι και είχαν ελληνική παιδεία, θα ελαττωνόταν στο ελάχιστο ο αριθμός των μαθητών του ρουμανικού σχολείου, καθώς θα επιδρούσαν και αυτοί στους οικείους τους. Επιπλέον, θα υπήρχε μόνιμο προσωπικό το οποίο θα γνώριζε καλά τα τοπικά προβλήματα. Εξάλλου, και σε άλλα βλαχόφωνα χωριά της περιφέρειας που υπηρετούσαν γηγενείς δάσκαλοι, είχε παρατηρηθεί η περιφρόνηση προς τη βλάχικη γλώσσα και η αγάπη των νέων προς την ελληνική. Εκτός όμως από τα ήπια αυτά μέτρα, προτάθηκαν και πιο αυστηρά, όπως η συστηματική παρακολούθηση από τα όργανα της τάξης των ρουμανοδιδασκάλων Βωβούσας και άλλων ρουμανικών σχολείων, επειδή οι δάσκαλοι ήταν αυτοί που κυρίως ενεργούσαν την προπαγάνδα υπέρ των ρουμανικών σχολείων (*Βιβλίων Πράξεων Εποπτικού Συμβουλίου Ζ.Μ. 29-4- 1933 μέχρι 19-12-1937*, σ. 420 – 421). Κοινός παρανομαστής πάντως όλων των προτάσεων, παρόλο που αυτές δεν υλοποιούνταν, ήταν η ενίσχυση της γλώσσας μέσω του σχολείου, η ελάττωση των ξеноφώνων και η επίρρωση του εθνικού φρονήματος^[10].

Αποσκοπώντας πρωτίστως στην κάλυψη των κενών, οι εκπαιδευτικοί νόμοι της περιόδου παρείχαν κίνητρα στους δασκάλους να υπηρετήσουν στα ξενόφωνα χωριά, χωρίς να δείχνουν παράλληλα ενδιαφέρον για την κατάρτιση των καταλληλότερων εκπαιδευτικών που θα υπηρετούσαν στις περιοχές αυτές. Με το νόμο 1386/1919, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που θα υπηρετούσαν στα ξενόφωνα μέρη της Μακεδονίας και της Ηπείρου λάμβαναν πέραν του μισθού τους και επίδομα 30 – 50 δραχμές^[11], το οποίο όμως περικοπήθηκε με το μεταγενέστερο νόμο 1562. Το γεγονός αυτό ανάγκασε τους επιθεωρητές να εκλιπαρούν για ικανούς δασκάλους, καθώς αυτοί προτιμούσαν τα σχολεία των ελληνόφωνων κοινοτήτων. Οι επιθεωρητές διαπίστωναν ότι δεν είχαν πολλά μέσα να πολεμήσουν τη ρουμανική προπαγάνδα, ενώ το μειωμένο κρατικό ενδιαφέρον τους έκανε να αισθάνονται ότι διεξήγαν μόνοι τους τον αγώνα. Ενδεικτικά είναι τα λόγια ενός επιθεωρητή: «εάν είχαν και την, ως ανωτέρω είπον, αρωγήν του Κράτους είμαι βέβαιος ότι μετά τριετίαν θα επετύγχανον τον εξ ατροφίας θάνατον του Ρουμαν. σχολείου Βωβούσας, οπότε εις ουδεμίαν των εν τη περιφέρειά μου Κουτσοβλαχικών κοινοτήτων θα υφίστατο εστία Ρουμανικού μιάσματος» (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919-1923*, σ. 24^B).

Τη δυσαρέσκειά του για το γεγονός ότι δεν είχαν ληφθεί σοβαρές αποφάσεις και μέτρα για το συστηματικό παραμερισμό της κουτσοβλαχικής διαλέκτου, η οποία μιλιόνταν σε ευρύτατη κλίμακα εκφράζει και ο επιθεωρητής Ευριπίδης Κωνσταντόπουλος. Το χειρότερο βέβαια για τον ίδιο ήταν ότι την κουτσοβλαχική την μιλούσαν και πολλοί δάσκαλοι γενικότερα στις οικίες τους και με τους συγγενείς τους. Ο δάσκαλος όμως έπρεπε να αποτελεί πρότυπο και είχε υποχρέωση παντού και πάντοτε να προπαγανδίζει την ομιλία της ελληνικής γλώσσας. Ο επιθεωρητής θεωρούσε λανθασμένη την πρακτική να τοποθετούνται στα ξενόφωνα σχολεία βλαχόφωνοι εκπαιδευτικοί. Το μέτρο αυτό υπήρξε επιβλαβές, γιατί οι δάσκαλοι αυτοί έδιναν έμφαση στη μητρική τους γλώσσα και δεν πέτυχαν τίποτε από γλωσσική άποψη για τη βελτίωση των κατοίκων και των νέων. Αντίθετα, όπου υπηρετούσαν ελληνόφωνοι δάσκαλοι εστίαζαν περισσότερο την προσοχή τους στην ελληνική γλώσσα, την οποία και προπαγανδίζαν στους κατοίκους, με αποτέλεσμα το γλωσσικό αίσθημα των μαθητών στην ελληνική να είναι περισσότερο ανεπτυγμένο (*Εκθέσεις περί της εκπαιδευτικής εν γένει καταστάσεως της Ε.Π.Ζ.Μ. 1938 – 1939*, σ. 16). Οι απόψεις αυτές του επιθεωρητή ήταν σύστοιχες με το πνεύμα της νομοθεσίας της μεταξικής περιόδου και συγκεκριμένα με τον Αναγκαστικό Νόμο 818/1937, ο οποίος προέβλεπε ελληνική ιθαγένεια του διδάσκοντος

προσωπικού (άρθρο 5) και γνώση της ελληνικής γλώσσας για όσους δίδασκαν στα μειονοτικά σχολεία (άρθρο 7)^[12].

Συνεχίζοντας τις κρίσεις του ο επιθεωρητής υποστηρίζει ότι το ζήτημα της κουτσοβλαχικής ήταν σοβαρό και δεν έπρεπε να οδηγήσει τους υπεύθυνους σε εφησυχασμό, επειδή οι κάτοικοι είχαν συνείδηση της ελληνικής τους καταγωγής και ελληνικά αισθήματα. Κι αυτό γιατί οι ξένες προπαγάνδες πάντα εποφθαλμιούσαν να διαφθείρουν τις ελληνικές συνειδήσεις με οικονομικά ανταλλάγματα, τα οποία προσέφεραν, παρασύροντας έτσι πολλούς μαθητές στα σχολεία τους. Ειδικότερα, έπρεπε να υπάρξει φροντίδα να ξεριζωθεί η «αναιδή» ρουμανική προπαγάνδα, «ήτις εντός του οίκου μας και προ των οφθαλμών μας και εν γνώσει μας φροντίζει να πείση τους βλαχοφώνους πληθυσμούς της Πίνδου οι οποίοι έζησαν και ηγωνίσθησαν και εθυσιάστησαν διά την ελληνικήν ιδέαν ότι είναι Ρουμούνου». Η ρητορική γίνεται πιο οξεία κατά τη μεταξική περίοδο, καθώς η εξουδετέρωση της προπαγάνδας συνδέεται με την εξασφάλιση απόλυτης ομοιογένειας του λαού, την ισχύ, τη λαϊκή ενότητα και τη δημιουργία γνήσιου ελληνικού πολιτισμού. Αντίθετα, η ανομοιογένεια και η ανοχή πνεύματος διαλύει την εσωτερική συμφιλίωση του λαού, δημιουργεί αδυναμία, κακοδαιμονία, κολόβωση της εθνικής υπερηφάνειας και κινδύνους για την ειρήνη. Βέβαια, οι υπερεθνικιστικές αυτές θέσεις του επιθεωρητή έχουν σχέση και με τις προπαγανδιστικές επιστολές που είχαν αποσταλεί την εποχή αυτή στο Μέτσοβο και αποκαλούσαν «χαμένους αδελφούς» τους κατοίκους της Πίνδου. Δε διστάζει να στηλιτεύσει πάντως το ψεύδος στο οποίο στηριζόταν μέχρι τότε η διπλωματία, την εφεκτικότητα και τις συμβιβαστικές λύσεις, όσον αφορά τον κανονισμό των εσωτερικών ζητημάτων των λαών, αδυναμίες που αποτέλεσαν το χειρότερο όπλο για την εσωτερική τάξη και ησυχία των λαών και για την εξωτερική τους αξιοπρέπεια και δύναμη.

Η ουσιαστική αντιμετώπιση του ζητήματος των ξενόγλωσσων απαιτούσε την ενεργοποίηση της κρατικής μέριμνας με πρόγραμμα διάρκειας για την ολοκληρωτική επιβολή της ελληνικής γλώσσας. Αποτελεσματικό μέτρο θεωρείται η ίδρυση οικοτροφείων αρρένων και θηλέων στα οποία θα φοιτούν νέοι και νέες από το 7^ο μέχρι το 18^ο έτος της ηλικίας τους. Σε ένα τέτοιο ιδρυματικό πλαίσιο θα αναγκαστούν να εγκαταλείψουν τη γλώσσα τους, θα αποκτήσουν ειδική επαγγελματική μόρφωση και επιπλέον θα γίνουν κάτοχοι του ελληνικού πολιτισμού. Η διάθεση χρημάτων προς τον σκοπό αυτό δίνει στον επιθεωρητή τη βεβαιότητα ότι μετά την παρέλευση μιας γενεάς θα εξασφαλισθεί εξ ολοκλήρου η ομοιογένεια της χώρας (*Εκθέσεις περί της εκπαιδευτικής εν γένει καταστάσεως της Ε.Π.Ζ.Μ. 1938 – 1939*, σ. 15-17).

3. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

Η ενδοσχολική και η εξωσχολική εργασία των νηπιαγωγών αποτελούσε βασικό σημείο της αξιολόγησής τους. Θετικό στοιχείο καλής δουλειάς στο νηπιαγωγείο ήταν η ικανότητα των νηπίων να εκφράζονται στα ελληνικά με ευχέρεια και με ολόκληρες προτάσεις (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919 – 1923*, σ. 19 και 26). Ο γλωσσικός σκοπός εκπληρωνόταν ικανοποιητικά, εφόσον η απαγγελία ήταν φυσική, ζωντανή, με ανάλογο χρωματισμό και καλή άρθρωση, τα νήπια μπορούσαν να διηγηθούν μικρές ιστορίες και παραμύθια με φυσικότητα, παραστατικά, συνεχώς και όχι διακοπτόμενα, το λεκτικό ήταν καλλιεργημένο, οι απαντήσεις ορθές (*Βιβλίων 13^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1932-1933*, σ. 102 – 103), ενώ παράλληλα είχαν την ικανότητα ονομάζουν και να χειρίζονται με ευχέρεια τα φρεβελιανά παίγνια (*11^{ον} (ια') Βιβλίων Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ. 1930-1931*, σ. 119).

Πρωταρχικό βέβαια κριτήριο των επιθεωρητών, για να κριθούν τα αποτελέσματα της εργασίας θετικά, ήταν η χρήση της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας και εκτός σχολείου (*Β'. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Δημοτ. Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1923 – 1924*, σ. 17, *1924-25*, σ. 50 και 72), καθώς και η σταδιακή εξάλειψη του κουτσοβλαχικού ιδιώματος (*Β'. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Ε.Π.Ζ.Μ. 1923 – 1924*, σ. 77). Στον τομέα της εξωσχολικής εργασίας η επιτυχία της νηπιαγωγού κρινόταν από την εκπολιτιστική και εθνωφελή δραστηριότητά της στις γυναίκες των βλαχόφωνων κοινοτήτων (*Α' Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1939-1940*, σ. 68). Το κύριο μέλημα ήταν να εμπνεύσει την αγάπη προς την ελληνική

πατρίδα και την ελληνική γλώσσα (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919-1923*, σ. 64^α). Γι' αυτό έπρεπε να έρχεται σε επαφή με τις οικογένειες και ιδίως τις γυναίκες και τα μεγαλύτερα κορίτσια, ώστε να επιδράσει μορφωτικά, να διαφωτίσει με το παράδειγμα και τις οδηγίες της (*Βιβλίον 12^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Ε.Π.Ζ.Μ. 1931-1932*, σ. 158 και 6^{ον}. *Βιβλίον Εκθέσεων Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ι. 1927-1928*, σ. 226), να προσελκύσει την αγάπη και να συμβάλλει στην τακτική φοίτηση των νηπίων, να κερδίσει την εκτίμηση των κατοίκων και να βελτιώσει τις οικογενειακές συνθήκες αναφορικά με την οικοκυρική, την καθαριότητα και τη γλώσσα (*Η'. Βιβλίον Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ. από 4 Απριλίου 1929-15 Ιουνίου 1929*, σ. 61 και *Βιβλίον 13^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1932-1933*, σ. 103).

Η γλωσσική εκπαίδευση των ξενόφωνων αποτέλεσε αντικείμενο ενασχόλησης για τους παιδαγωγούς της εποχής και κυκλοφόρησαν έντυπα, που υποστήριζαν τη μεθοδική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους ξενόφωνους. Οι επιθεωρητές πρότειναν στις νηπιαγωγούς την αυτομόρφωση, την αγορά δηλαδή συγκεκριμένων βιβλίων, τα οποία σε επόμενες επιθεωρήσεις εξέταζαν όχι μόνο αν είχαν αγοραστεί, αλλά και αν είχαν μελετηθεί και εφαρμοστεί στα νήπια (*Ζ'. Βιβλίον Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ. από Νοεμβρίου 1927-τέλους Μαρτίου 1929*, σ. 70). Ένα από τα βιβλία που οι ίδιοι χρησιμοποιούσαν και αρκετά συχνά συνιστούσαν στις νηπιαγωγούς να προμηθευτούν για την κατ' ιδίαν μελέτη ήταν το σύγγραμμα του Ηλία Γερακόπουλου, *Συγκριτική ψυχολογική ανάλυσις μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας εις ξενοφώνους και σύστημα διδασκαλίας της νεοελληνικής εις ξενοφώνους μαθητάς*. Το πρακτικό μέρος του συγκεκριμένου εντύπου περιείχε 56 μαθήματα προφορικής γλωσσικής διδασκαλίας για παιδιά της Α' δημοτικού και είχε στόχο τη γλωσσική αφομοίωση των μαθητών σύμφωνα με τη γλώσσα της αυθόρμητης επικοινωνίας, δηλαδή την κοινή νεοελληνική^[13]. Το βασικό στοιχείο αποτελούσαν οι γλωσσικές ασκήσεις και κυρίως η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, που αποτελεί τη φυσική βάση κάθε γλώσσας.

Το παραπάνω έργο ήταν σίγουρα χρήσιμο στις νηπιαγωγούς, οι οποίες συχνά δίδασκαν και στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί όμως αναγκάζονταν να αυτοσχεδιάζουν, δεδομένου ότι την περίοδο αυτή δεν υπήρχε ακόμη ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα, ούτε αναγνωστικά βιβλία ούτε δάσκαλοι ειδικά προετοιμασμένοι για το έργο της διδασκαλίας σε ξενόφωνα σχολεία (Καραχρίστος, 1923α, σ. 6-7). Οι ανάγκες καλύπτονταν από τα κρατικά Διδασκαλεία Νηπιαγωγών που ιδρύθηκαν το 1914, μεταξύ των οποίων και στα Ιωάννινα^[14]. Σε θεσμικό επίπεδο μέχρι το 1962 ίσχυε το φρεβελιανό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είχε εισαχθεί με υπουργικό διάταγμα το 1896. Βασικός σκοπός ήταν η απομάκρυνση των παιδιών από το σπίτι και η εκμάθηση της γλώσσας. Ούτε στο νόμο 4327 του 1929 υπήρχε πρόβλεψη για τη δημιουργία πλαισίου και αναλυτικού προγράμματος, παρά το γεγονός ότι αναγνώριζε τη σημασία του παιχνιδιού για τη σωματική και πνευματική εξέλιξη των νηπίων (Κυπριανός, 2007, σ. 209).

Σε τοπικό επίπεδο πάντως οι επιθεωρητές προσπαθούσαν να αντισταθμίσουν τις παραπάνω ελλείψεις με τη διοργάνωση τοπικών συνεδρίων, για τα οποία απαιτούσαν την απαρέγκλιτη εφαρμογή όσων είχαν συζητηθεί (*Βιβλίον 12^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Ε.Π.Ζ.Μ. 1931-1932*, σ. 5 και *Γενική Έκθεση Ε.Π.Ζ.Μ. 1933-1934*, σ. 20). Ιδιαίτερη σημασία έδιναν στην εκπλήρωση του βασικού σκοπού των νηπιαγωγείων στα ξενόφωνα μέρη, δηλαδή στην εκμάθηση της ελληνικής. Στην κατεύθυνση αυτή αξίζει να εξεταστούν και οι υποδείξεις που έκαναν στις νηπιαγωγούς. Επειδή τις περισσότερες φορές τα νήπια προέρχονταν από οικογένειες που αγνοούσαν εντελώς την ελληνική γλώσσα, ήταν λογικό το λεξιλόγιό τους να είναι φτωχό, υστέρηση που έπρεπε να καλυφθεί με τη συστηματική διδασκαλία.

Η επιθυμητή διδακτική πορεία των γλωσσικών ασκήσεων απαιτούσε την εποπτική μέθοδο, στην οποία υπήρχε άμεση επαφή με τα πράγματα και συσχέτιση με την καθημερινή ζωή των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό ασκούσαν οι αισθήσεις των μαθητών και αποκτούσαν ευχέρεια στην έκφραση. Εξάλλου, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής υπαγόρευαν ότι το επίπεδο της διδασκαλίας έπρεπε να ανταποκρίνεται στην πνευματική κατάσταση των μαθητών της ηλικίας μέχρι δέκα ετών, η οποία έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα την περιορισμένη αντίληψη και την αδυναμία για κατανόηση οποιωνδήποτε σχέσεων (Καραχρίστος, 1923β, σ. 96). Έμφαση δινόταν στην αβίαστη εκμάθηση της γλώσσας και στην εφαρμογή της στον προφορικό λόγο μέσα από φυσικές δραστηριότητες, όπως

διδασκικούς περιπάτους και παιχνίδια που τα νήπια έπαιζαν στα διαλείμματα (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919 – 1923*, σ. 64^{α'} και 76^{β'}). Ιδιαίτερα βοηθητικά επίσης για τις προασκήσεις της Α' τάξης και την άσκηση των νηπίων ήταν τα φρεβελιανά παίγνια και τα αντικείμενα άσκησης της Μοντεσσόρι, που έπρεπε να υπάρχουν σε κάθε νηπιαγωγείο, ώστε η διδασκαλία να μην περιορίζεται στα λόγια. Στόχος ήταν να καλλιεργηθεί η γλώσσα με τη χρήση πραγματικών αντικειμένων, να παρακολουθούν όλα τα νήπια και να αίρονται οι γλωσσικές τους δυσχέρειες^[15].

Οι επιθεωρητές συνιστούσαν ακόμη τη διδασκαλία λεκτικών ασκήσεων και πραγματογνωσίας με θέματα που είχαν ως μέσο έμπνευσης το φυσικό περιβάλλον. Η φύση μπορούσε να αποτελέσει πλούσια πηγή από την οποία έπρεπε οι νηπιαγωγοί να λαμβάνουν ύλη που ήταν στα ενδιαφέροντα των νηπίων και προκρινόταν ως λύση σαφώς καλύτερη από την τυφλή παρακολούθηση υποδειγμάτων και βιβλίων με νεκρό περιεχόμενο (*9ον. [Βιβλίων Εθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ.] 1929-1930*, σ. 4). Πέρα από τις συστάσεις όμως γίνονταν και δριμύειες παρατηρήσεις στις νηπιαγωγούς που δε συμμορφώνονταν με τις οδηγίες. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από έκθεση του επιθεωρητή: «επειδή λοιπόν σπανίως αντικρύζουν τα νήπια την ζωή, την φύσιν υπό την οδηγίαν των νηπιαγωγών των ελάχιστα πράγματα εξ αυτής γνωρίζουν. Μη κατανοήσασαι αι νηπιαγωγοί πως καλλιεργείται η γλώσσα των παιδιών και η ψυχή των, ιχνογραφούν εις τον πίνακα διάφορες σκηνές (λ.χ. ψάρια μέσα σε θάλασσα κλπ.!!!) και με αυτά κάνουν λεκτικές ασκήσεις. Ωσάν η έξω ζωή, το περιβάλλον του παιδιού να μην παρουσίαζε τίποτε το αξιοδίδακτον ή το συντελεστικόν εις την γλωσσικήν άσκησιν των νηπίων» (*11^{ον} (ια') Βιβλίων Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ. 1930-1931*, σ. 143). Είναι προφανές ότι οι απόψεις αυτές συνδέονται με τη διάδοση των αρχών του *Σχολείου Εργασίας* την εποχή αυτή, οι οποίες φέρνουν στο επίκεντρο την αυτενέργεια, τη βιωματική μάθηση και τη σημασία που έχει ο κοινωνικός κόσμος και η εμπειρία του παιδιού.

Άλλος τρόπος μεθοδικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας που υιοθετούσαν οι επιθεωρητές ήταν η χρήση της ευθείας μεθόδου (*9ον. [Βιβλίων Εθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ.] 1929-1930*, σ. 11), την οποία δίδασκαν υποδειγματικά, καθώς θεωρούνταν ως η μόνη ενδεδειγμένη για τα ξενόφωνα νήπια (*Βιβλίων 12^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1931-1932*, σ. 144), εφόσον συνδυαζόταν με την αυτενέργεια των μαθητών και με τη χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων ασμάτων. Πρόκειται για τη μέθοδο που είχε εισαγάγει για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ο διευθυντής του Προτύπου πρακτικού Γυμνασίου της Φραγκφούρτης Max Walter και έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα από την αρχή στη φωνητική της ξένης γλώσσας, στην ορθή προφορά των φθόγγων και στον ορθό τονισμό των λέξεων και των προτάσεων που προέρχονται από αυτές (Καραχρίστος, 1923β, σ. 99 – 101).

Για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων ο επιθεωρητής δίδασκε υποδειγματικά το μάθημα των λεκτικών ασκήσεων και παρείχε οδηγίες πρακτικού χαρακτήρα για τη μεθοδική διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων, τα οποία βοηθούσαν τη γλωσσική έκφραση: ανάγνωση, διήγηση, πραγματογνωσία, ποίημα, ωδική, παιχνίδι. Υποδείκνυε επιπλέον τη διδασκαλία μύθων και χειροτεχνίας, τον τρόπο της παραστατικής και ζωηρής διήγησης και της φυσικής απαγγελίας. Όπου η νηπιαγωγός δίδασκε και την Α' τάξη, παρείχε επίσης συμπληρωματικές οδηγίες για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Οι επισημάνσεις αφορούσαν ακόμη στην αποφυγή ακατάληπτων εκφράσεων (*Ε'. Βιβλίων Εκθέσεων Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1926-1927*, σ. 20) και στην υιοθέτηση ενός τρόπου διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των παιδιών (*9ον. [Βιβλίων Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ.] 1929-1930*, σ. 7). Όταν τα αποτελέσματα της εργασίας της νηπιαγωγού, κυρίως στο γλωσσικό τομέα, δεν ήταν ικανοποιητικά, ακολουθούσε απολογία και αυστηρός έλεγχος (*Βιβλίων 13^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1932-1933*, σ. 141).

Πάντα όμως υπήρχαν εμπόδια για την καλύτερη γλωσσική εξέλιξη των νηπίων και την εφαρμογή των υποδείξεων των επιθεωρητών στην εκπαιδευτική πράξη. Βασική προϋπόθεση αποτελούσε η εξασφάλιση της τακτικής φοίτησης των νηπίων, η οποία συχνά γινόταν εκ περιτροπής είτε λόγω των μακρινών αποστάσεων του νηπιαγωγείου από τον τόπο διαμονής τους είτε επειδή απασχολούνταν σε οικιακές εργασίες, όπως το φύλαγμα ζώων (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919 – 1923*, σ. 19 – 20). Το πρόβλημα μάλιστα γινόταν ακόμη πιο οξύ για την κανονική λειτουργία των νηπιαγωγείων από το πλήθος των νηπίων που αναγκαζόταν να αναλάβει μία νηπιαγωγός, την έλλειψη επαρκών

μέσων και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (*Βιβλίων 13^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1932-1933*, σ. 175 – 176), παρά τις προσπάθειες των επιθεωρητών να εξασφαλίσουν τουλάχιστον τα στοιχειώδη που θα διευκόλυναν τη σχολική φοίτηση (σχολικά έπιπλα, διδακτήρια, εποπτικά μέσα).

Άλλη μία ιδιαιτερότητα της περιοχής ήταν η λειτουργία θερινών σχολείων και οι χειμερινές διακοπές των μαθημάτων. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν τα χωριά Καλαρρύτες και Συρράκο, των οποίων οι κάτοικοι το χειμώνα μετέβαιναν με τις οικογένειές τους σε χαμηλότερα και θερμότερα μέρη (8^{ον}. *Βιβλίων Εκθέσεων Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ι. 1929-30*, σ. 473). Στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία τα νήπια φοιτούσαν μόνο τέσσερις ή πέντε μήνες (Ιούνιος – Οκτώβριος), καθώς στα μέρη που διαχείμαζαν, παρά τις συστάσεις του επιθεωρητή, ελάχιστα πήγαιναν στο σχολείο^[16]. Από την ανώμαλη λειτουργία του νηπιαγωγείου φυσικό ήταν τα παιδιά αυτά, τέκνα κτηνοτρόφων τα περισσότερα και ανθρώπων που δεν είχαν μόνιμη κατοικία, να παρουσιάζουν ελλιπή γλωσσική κατάρτιση (*Βιβλίων 13^{ον}. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1932-1933*, σ. 174). Όσα επομένως μάθαιναν κατά τη σύντομη παραμονή τους στο χωριό, τα λησμονούσαν μέχρι το επόμενο θέρος, επειδή στο διάστημα της απουσίας τους μιλούσαν μόνο την κουτσοβλαχική. Έτσι, παρά τη φιλότιμη και ευσυνείδητη εργασία των νηπιαγωγών, δεν μπορούσε να επιτευχθεί πλήρως ο σκοπός του νηπιαγωγείου και διαπιστώνονταν περιπτώσεις κατά τις οποίες μαθητές 7 και 9 ετών αγνοούσαν την ελληνική και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το δημοτικό σχολείο (*Ζ 15. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1936-1937*, σ. 206).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ζήτημα της ίδρυσης νηπιαγωγείων την περίοδο που εξετάζουμε δεν αποτελούσε προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία επικεντρωνόταν στο δημοτικό σχολείο. Η περιθωριοποίηση της προσχολικής αγωγής συνδέεται με την πολιτική οξυτήτα της εποχής, την οικονομική στενότητα και τις σοβαρές συνέπειες από τη μικρασιατική καταστροφή (Κυπριανός, 2007, σ. 145). Η λειτουργία νηπιαγωγείων περιοριζόταν στα ξενόφωνα μέρη, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η ανάγκη γλωσσικής μόρφωσης και το κυρίαρχο αφομοιωτικό πνεύμα της εποχής. Το σχολικό έτος 1926 – 1927 λειτουργούσαν στις Νέες Χώρες 359 νηπιαγωγεία στα οποία ήταν εγγεγραμμένα το 5 % περίπου των νηπίων (ό.π., σ. 146). Η γενίκευσή τους στην περιοχή της Ηπείρου τουλάχιστον δεν επιτεύχθηκε ούτε μετά τις διακηρύξεις των εισηγητών της μεταρρύθμισης του 1929 για αποσύνδεση του νηπιαγωγείου από τον παραπάνω σκοπό (Μπουζάκης, 1994, σ. 237).

Το νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκε ως βασικός μηχανισμός της πολιτικής για τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων και τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας. Οι επιθεωρητές με τις προτάσεις που διατύπωναν προσπαθούσαν να στρέψουν το κρατικό ενδιαφέρον στην καταπολέμηση των ρουμανικών προπαγανδιστικών παρεμβάσεων, οι οποίες δεν περιορίζονταν στη Βωβούσα, αλλά εκτεινόταν και στους άλλους βλαχόφωνους συνοικισμούς με πολύ φτωχά όμως αποτελέσματα. Οι στρατηγικές που υιοθετούσαν και οι μέθοδοι που εφαρμόζαν για την υποχώρηση της κουτσοβλαχικής είχαν γενικά ήπιο χαρακτήρα. Ο τρόπος βέβαια που αντιλαμβάνονταν και διαχειρίζονταν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των ξενόφωνων, καθώς και οι προτάσεις τους επηρεάζονταν από την προσωπική τους παιδεία, την ιδεολογία τους, αλλά και την ιδεολογική θεώρηση της εκάστοτε κυβερνητικής παράταξης (Ηλιάδου-Τάχου, 2006, σ. 145).

Οι επιθεωρητές αντιστέκονταν στον προσηλυτισμό της ρουμανικής προπαγάνδας και προσπαθούσαν να μην ακυρωθεί το έργο του σχολείου και επανέλθουν τα παιδιά σε οικείες γλωσσικές παραστάσεις. Ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τη δράση τους και εκτός σχολικής τάξης. Η νηπιαγωγός αρχικά και ο δάσκαλος αργότερα αποτελούσε το επίκεντρο για τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας των ξενόφωνων. Είχαν επομένως έναν προπαγανδιστικό ρόλο στις κοινότητες που υπηρετούσαν, καθώς έπρεπε να ελέγξουν και να διαμορφώσουν τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών και των ενηλίκων σε όλο το φάσμα της καθημερινότητάς τους.

Οι ελληνικές αρχές ωστόσο αντιμετώπισαν το ζήτημα των Κουτσοβλάχων και των εκπαιδευτικών τους ιδρυμάτων με ανοχή και χωρίς ανησυχία, παρά τους πυρήνες ρουμανιζόντων στις βλαχόφωνες κοινότητες. Η πλειονότητα των Βλάχων εξάλλου είχε ελληνική εθνική συνείδηση, σε αντίθεση με άλλες μειονότητες αυτή την εποχή. Αλλά και η Ρουμανία είχε προβλήματα με τους μειονοτικούς πληθυσμούς στο έδαφός της, οι οποίοι αμφισβητούσαν την ενσωμάτωσή τους. Επιπλέον, η έλλειψη κινδύνου συνδέεται με το γεγονός ότι οι δύο χώρες δεν είχαν κοινά σύνορα, ενώ η Ρουμανία δεν αμφισβητούσε τις συνθήκες ειρήνης (Διβάνη, 1999, σ. 101-103).

Η φιλελεύθερη αντιμετώπιση της βλαχόφωνης εκπαίδευσης υπήρχε από την εποχή των βαλκανικών πολέμων και συνεχίστηκε τη μεταξική περίοδο. Ο αρχηγός της 4^{ης} Αυγούστου δεν ήθελε να διαφοροποιηθεί, αποφεύγοντας έτσι και τη διένεξη με τη Ρουμανία. Το πνεύμα αυτό αποτυπώνεται και σε επιστολή του ίδιου του δικτάτορα προς τον Γενικό Διοικητή Ηπείρου, τον οποίο προτρέπει στην αποφυγή βίαιων μέσων, όπως απειλές και διαταγές, για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, αποτελεσματικά μέσα θεωρεί την ίδρυση νυχτερινών σχολών, την εξύψωση του εθνικού αισθήματος και την αγάπη στην ελληνική γλώσσα μέσω του σχολείου (Αγγελής, 2004, σ. 157).

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβέρωφ-Τοσίτσας, Ευάγγελος (1948), *Η πολιτική πλευρά του κουτσοβλαχικού ζητήματος*, Αθήνα.

Αγγελής, Βαγγέλης (2004), *Μεταξική Προπαγάνδα και Νεολαία (1936-1940)* (διδακτορική διατριβή), Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Γερακόπουλος, Ηλίας (1926), *Συγκριτική ψυχολογική ανάλυσις μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας εις ξενοφώνους και σύστημα διδασκαλίας της νεοελληνικής εις ξενοφώνους μαθητάς*, Τυπογρ. «Κοινωνίας», Αθήναι.

Διβάνη, Λένα (1999), *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία (2006), «"Εξελλήνισις Ξενοφώνων". Όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία 1912 – 1936. (Το παράδειγμα του Νομού της Φλώρινας)», *Κλειώ*, τεύχος 2, σ. 113 – 146.

Ηλιού, Φίλιππος (επιμ.) (1983), *Δημήτρης Γληνός. Άπαντα. Τόμος Β' 1910 – 1914*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Καραχρίστος, Νικόλαος (1923α), *Ψυχολογική εξέτασις του προβλήματος των ξενοφώνων*, Εκδοτικόν Κατάστημα Σ. Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη.

Καραχρίστος, Νικόλαος (1923β), *Διδακτική των σχολείων των ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*, Εκδοτικόν Κατάστημα Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη.

Κουκούδης, Αστέριος (2000), *Μελέτες για τους Βλάχους. Τόμος Α', Οι Θεσσαλονίκη και οι Βλάχοι*, Εκδόσεις Ζήτρος, Θεσσαλονίκη.

Κυπριανός, Παντελής (2007), *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*, Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σήφης (1997), *Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888 – 1968). Ο πολιτικός της παιδείας*, τόμος Α': 1888 – 1932, Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σήφης (1994), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Τόμος Α'. Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1913-1929*, Gutenberg, Αθήνα.

Ψυχάρης, Γιάννης (1983), *Το Ταξίδι μου*, (επιμ.: Άλκης Αγγέλου), γ' ανατύπωση, Ερμής.

[1]. Το παρόν κείμενο αποτελεί προδημοσίευση ευρύτερης μονογραφίας με θέμα τα ξενόφωνα σχολεία της Ηπείρου. Το άρθρο βασίστηκε σε αρχειακό υλικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ερευνήθηκαν διεξοδικά όλες οι *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων* που αφορούν στα ξενόφωνα (βλαχόφωνα) νηπιαγωγεία των Εκπαιδευτικών Περιφερειών Ζαγορίου – Μετσόβου (στο κείμενο με

την ένδειξη *Ε.Π.Ζ.Μ.*) και Ιωαννίνων (στο κείμενο με την ένδειξη *Ε.Π.Ι.*) από το 1918 μέχρι το 1940. Ερευνήθηκαν επίσης οι *Γενικές Εκθέσεις* και τα *Πρακτικά του Εποπτικού Συμβουλίου* των ανωτέρω περιφερειών. Να σημειώσουμε ότι από το 1918 μέχρι το 1930 υπήρχε η *Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ζαγορίου*, η οποία με την υπουργική απόφαση 29313 μετονομάστηκε σε *Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ζαγορίου – Μετσόβου*. Τα κείμενα των Εκθέσεων και των Πρακτικών συντάχτηκαν από πέντε διαφορετικούς επιθεωρητές και έναν αναπληρωτή επιθεωρητή. Ειδικότερα: Νικόλαος Παπακώστας (1918-1925), Γεράσιμος Σπετσιέρης (1925-1927), Σπυρίδων Πίσπερης (1927-1928), Παν. Ταμπακόπουλος (1928-1935), Παν. Παπασπύρου (αναπληρωτής επιθεωρητής το διάστημα 1935-1937) και Ευριπίδης Κωνσταντόπουλος (1937-1940).

[2] Βλ. επίσης Έλλη Σκοπετέα, *Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα: Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830 – 1880)*, Πολύτυπο, Αθήνα 1988, Joshua A. Fishman (επιμ.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford University Press, Oxford 1999, Stephen Barbour & Cathie Carmichael (επιμ.), *Language and Nationalism in Europe*, Oxford University Press, Oxford 2000.

[3]. Βλ. επιθεώρηση στο Τσερνέσι, όπου υπηρετούσε ιδιωτική νηπιαγωγός, η οποία πληρωνόταν από την κοινότητα και τους χωρικούς με το ποσό των 500 δρχ. μηνιαίως (*Ζ 15. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Δημοδιδασκάλων των Σχολείων της Ε.Π.Ζ.Μ. κατά τό σχολικόν Έτος 1936-1937*, σ. 124). Παρομοίως, το 1916 οι κάτοικοι του Συρράκου, προκειμένου να ιδρυθεί νηπιαγωγείο στον τόπο τους προσέφεραν δωρεάν το διδακτήριο και αναλάμβαναν οποιεσδήποτε μεταρρυθμίσεις. (Βλ. Ιωάννης Μαντζύλας, Ιπποκράτης Αλέξης, Ιωάννης Αυδίκος (επιμ.), *Συρράκο. Πέτρα – Μνήμη – Φως*, τόμος 1^{ος}, Έκδοση Πνευματικού Κέντρου Κοινότητας Συρράκου, Συρράκο 2004, σ. 303).

[4]. Βλ. τη σχετική εισήγηση του Αλ. Ζαμαρία στο *Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελλην. Φιλολογικός Σύλλογος, Πρακτικά των Εκπαιδευτ. Συνεδρίων 1907 – 1908*, Παράρτημα του ΛΑ΄ τόμου, εκ του Πατριαρχικού Τυπογραφείου, εν Κωνσταντινουπόλει 1909, σ. 1 – 28.

[5]. Ο Ευθύμιος Μπουντώνας λίγα χρόνια αργότερα εξέδωσε το έργο: *Οδηγίαί διά τας γλωσσικάς ασκήσεις του νηπιαγωγείου των ξενοφώνων*, Γενική Διοίκηση Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευσεως, Τύποις Σ. Παντελή και Δ Ξενοφωντίδου, 1913. Όταν ο επιθεωρητής αναφέρει στις εκθέσεις ότι είχε χορηγήσει αναλυτικό πρόγραμμα για τους ξενόφωνους στις νηπιαγωγούς (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919-1923*, σ. 63^β - 64^α) πιθανόν εννοεί τα παραπάνω έργα του Μπουντώνα.

[6]. Από το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα λειτουργούσαν σε βλαχόφωνα χωριά της Πίνδου, έστω και τυπικά, ρουμανικά σχολεία. Βλ. για το θέμα αυτό τις έγκυρες και ολοκληρωμένες εργασίες του Αντώνη Κολτσίδα, *Ιδεολογική συγκρότηση και εκπαιδευτική οργάνωση των Ελληνόβλαχων στο βαλκανικό χώρο (1850-1913). Η εθνική και κοινωνική διάσταση*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη 1994 και της Ελευθερίας Νικολαΐδου, *Η ρουμανική προπαγάνδα στο βιλαέτι Ιωαννίνων και στα βλαχόφωνα χωριά της Πίνδου*, τ. Α΄ (μέσα 19^{ου} – 1900), Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών, Ιωάννινα 1995.

[7]. Πρόκειται για το λεγόμενο Βλαχοζάγορο, δηλαδή το τμήμα του Ανατολικού Ζαγορίου που κατοικούσαν σχεδόν αποκλειστικά από Βλάχους. (Βλ. Αστέριος Κουκούδης, *Μελέτες για τους Βλάχους*, τόμος Β΄. *Οι Μητροπόλεις και η Διασπορά των Βλάχων*, εκδόσεις Ζήτρος, Θεσσαλονίκη 2010, σ. 153 – 154).

[8]. Για τη ρουμανική προπαγάνδα και το ρουμανικό σχολείο στο Μέτσοβο βλ. Μιχαήλ Τρίτος, *Η Πατριαρχική Εξάρχια Μετσόβου (1659 – 1924)*, Ιωάννινα 1991. Αντίστοιχα για την περιοχή της Κόνιτσας βλ. Ροδάνθη Βαλερά – Κουνάβα, «Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Λάκκα Αώου και η ρουμανική προπαγάνδα. Η περίπτωση Παλαιοσελλίου (1840 – 1943)», στο Βασίλης Νιτσιάκος (επιμ.), *Η επαρχία Κόνιτσας στο χώρο και το χρόνο*, Κόνιτσα 1996, σ. 351 – 371.

[9]. Πλήρη ανάλυση του ζητήματος αυτού βρίσκει κανείς στο βιβλίο του Ευάγγελου Αβέρωφ, *Η πολιτική πλευρά του κουτσοβλαχικού ζητήματος*, Αθήνα 1948. Γενικότερα για τη ρουμανική προπαγάνδα βλ. επίσης Παναγιώτης Αραβαντινός, *Μονογραφία περί Κουτσοβλάχων*, (γράφκε το 1865), εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Σπυρίδωνος Κουσουλίνου, εν Αθήναις 1903, Κωνσταντίνος Βακαλόπουλος, *Ιστορία του Βόρειου Ελληνισμού. Ήπειρος*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992, Γεώργιος Σ. Πλουμίδης, «Ο ελληνισμός της Ηπείρου στις παραμονές της απελευθέρωσής του (1905 περ. – 1912), *Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμος έκτος, Ιωάννινα 1977, σ. 355-375, Μάρθα Γ. Παπαδοπούλου, «Εμβόλιμες εκπαιδευτικές διεργασίες της ρουμανικής προπαγάνδας στην περιοχή της Ηπείρου (1939-1940)», *Ηπειρωτικά Γράμματα*, τεύχος 14^ο, Ιωάννινα 2009, σ. 561-592.

[10]. Βλ. ανάλογες προτάσεις του επιθεωρητή Ταμπακόπουλου στο *Έκθεσις περί της εκπαιδευτικής καταστάσεως της Ε.Π.Ζ.Μ. κατά τους τρεις μήνας ήτοι Οκτώβριον, Νοέμβριον και Δεκέμβριον ε.έ., 1930-1931*, σ. 10-11.

[11]. Αναλυτικότερα για τις νομοθετικές ρυθμίσεις της περιόδου με στόχο την εξεύρεση δασκάλων βλ. Σοφία Ηλιάδου – Τάχου, «"Εξελληνισίς Ξενοφώνων". Όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη

Μακεδονία 1912 – 1936. (Το παράδειγμα του Νομού της Φλώρινας)», *Κλειώ*, τεύχος 2, Άνοιξη 2006, σ. 122 – 123.

[12]. Βαγγέλης Αγγελής, *Μεταξική Προπαγάνδα και Νεολαία (1936-1940)* (διδακτορική διατριβή), Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2004, σ. 157. Βλ. επίσης Ζαφειρούλα Καγκαλίδου, *Εκπαίδευση και πολιτική. Η περίπτωση του καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη 1999.

[13]. Ηλίας Γερακόπουλος, *Συγκριτική ψυχολογική ανάλυσις μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας εις ξενόφωνους και σύστημα διδασκαλίας της νεοελληνικής εις ξενόφωνους μαθητάς*, Τυπογρ. «Κοινωνίας», Αθήναι 1926, σ. 6 – 7. Τις απόψεις του Γερακόπουλου για το αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο που έπρεπε να γίνεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τα ξενόφωνα σχολεία βλ. στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930, τ. Β΄, Συνέδριον Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων και Νηπιαγωγών*, Αθήναι 1930, (εποπτεία: Αλέξης Δημαράς, επιμέλεια: Κώστας Καρακαλπάκης), Αθήνα 2004, σ. 267 – 268 και 426. Σε συνέδριο επιθεωρητών το 1919 πάντως ο επιθεωρητής της περιοχής Ζαγορίου είχε συντάξει υπόμνημα για το ζήτημα αυτό το οποίο υποβλήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας (*Εκθέσεις Επιθεωρήσεως των Σχολείων Ε.Π.Ζ.Μ. 1919-1923*, σ. 125).

[14]. Με νομοθετικό διάταγμα του 1914 ιδρύθηκε το πρώτο κρατικό ίδρυμα εκπαίδευσης νηπιαγωγών στη Θεσσαλονίκη, ενώ ισότιμό του αναγνωρίστηκε και το Διδασκαλείο *Ενώσεων Ελληνίδων* της Καλλιθέας. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η ίδρυση μονοτάξιων Διδασκαλείων για τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων. (Βλ. Παντελής Κυπριανός, *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα 2004, σ. 219). Στα Ιωάννινα το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών λειτούργησε από το 1915 μέχρι το 1924, οπότε μεταφέρθηκε στους Φιλιάτες, που τότε υπαγόταν στο Νομό Ιωαννίνων. (Κυπριανός, 2007, σ. 156). Η λειτουργία του συγκεκριμένου Διδασκαλείου σταμάτησε το 1936.

[15]. *Η΄. Βιβλίον Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Μ. από 4 Απριλίου 1929-15 Ιουνίου 1929*, σ. 21 και 51. Ο Γερακόπουλος υποστήριζε μάλιστα ότι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία που αφορά στη γλώσσα δεν είναι το πλέον κατάλληλο. Καταρχάς θεωρεί ξένο το γλωσσικό υλικό της φρεβελιανής μεθόδου με το φυσικό γλωσσικό υλικό των ελληνόφωνων παιδιών που βρίσκονται σε νηπιακή ηλικία. Παρομοίως, η μοντεσοριανή μέθοδος έχει το μειονέκτημα ότι απαιτεί την ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία και δεν έχει σκοπό τη γλωσσική διδασκαλία (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930...*, ό.π., σ. 426).

[16]. Βλ. *11^{ον} (ια΄) Βιβλίον Εκθέσεων Ε.Π.Ζ.Ι. 1930-1931*, σ. 191. Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι στην περιοχή «Ελαιώνας» στην Πρέβεζα λειτουργούσαν από το 1934 σε ξύλινο παράπηγμα σχολεία στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές που ξεχείμαζαν εκεί από το Νοέμβριο μέχρι το Μάιο. Το καλοκαίρι του 1936 στις υπάρχουσες εγκαταστάσεις προστέθηκε και μονοτάξιο νηπιαγωγείο.

«Ιδεολογικές συγκρούσεις στην Κωνσταντινούπολη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα: Η περίπτωση του γλωσσικού ζητήματος».

Εισηγητής: Δρ Παυλίδης Αντώνης

1. Εισαγωγικά: Ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο

Ο 19^{ος} ήταν ένας αιώνας σημαντικών εξελίξεων και ανακατατάξεων στο εσωτερικό της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η παρακμή της αυτοκρατορίας, που ξεκίνησε τα τέλη του 17^{ου} αιώνα, συνεχιζόταν και εντεινόταν. Οι ισχυρές ευρωπαϊκές δυνάμεις, που διαφωνούσαν στους όρους διαμελισμού του «μεγάλου ασθενούς», επινόησαν το δόγμα της ακεραιότητάς του. Για να επιβιώσει όμως, επέβαλαν μια σειρά μεταρρυθμίσεων στο εσωτερικό του κράτους, με στόχο τον εκσυγχρονισμό και τη διατήρησή του. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές ήταν μια σειρά νομοθετημάτων που θεσμοθετήθηκαν κατά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, με σημαντικότερο το σουλτανικό διάταγμα Hatt- ı -Humayün το 1856, που προέβλεπε την ανεξιθρησκία και την ισότητα μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων της αυτοκρατορίας.

Οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που τους δόθηκαν μέσω των μεταρρυθμίσεων και κυρίως του Hatt- ı -Humayün, εισήλθαν σε μια περίοδο οικονομικής ανάπτυξης, που συνεχίστηκε μέχρι την έναρξη του 1^{ου} παγκοσμίου πολέμου, που σηματοδοτεί την αρχή του τέλους τους στις πατρογονικές τους εστίες. Η οικονομική αυτή ανάπτυξη συμβάδιζε με μια ανάλογο μεγέθους μορφωτική ανάπτυξη, με επίκεντρο ένα εκτεταμένο εκπαιδευτικό δίκτυο, σε βαθμό πολύ ανώτερο από εκείνο της μουσουλμανικής εθνικής ομάδας (Σβολόπουλος, 1994:60). Το ομογενειακό εκπαιδευτικό σύστημα της Κωνσταντινούπολης, κατόρθωσε ν' αναδείξει ένα σημαντικό αριθμό προσωπικοτήτων, που διέπρεψαν στην οθωμανική κοινωνία ως επιστήμονες: εκπαιδευτικοί, ελεύθεροι επαγγελματίες με ευρύτερη ακτινοβολία, Καθηγητές σε οθωμανικά Πανεπιστήμια, κ.ά.. Ιδιαίτερα όμως διέπρεψαν ως Καθηγητές σε Ιατρικές σχολές και ως Αρχίατροι των Σουλτάνων Αβδούλ Αζίζ και Αβδούλ Χαμίτ Β αντίστοιχα (ό.π., 61). Σημαντικός αριθμός Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης, μετά τις βασικές του σπουδές, συνέχιζε τις σπουδές του σε ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια και σε πολλές περιπτώσεις επεξέτεινε το πεδίο δράσης του πέραν της πατρίδας του, ακόμη και στο ελλαδικό κράτος. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση σημαντικών προσωπικοτήτων που διετέλεσαν Καθηγητές¹, αλλά και Πρυτάνεις του Πανεπιστημίου Αθηνών² (Παυλίδης, 2009:61-62).

Αξιόλογες προσωπικότητες από την Κωνσταντινούπολη, επηρεασμένες τόσο από την φαναριώτικη παράδοση, όσο και από τη γαλλική τους παιδεία, επηρέασαν τις εξελίξεις στο ελλαδικό βασίλειο. Η στροφή προς το νεοκλασικισμό που κυριαρχούσε στην Ευρώπη, σε συνδυασμό με τις ελληνικές παραδόσεις, διαμόρφωσαν ένα νέο πλαίσιο πνευματικών

¹ «Μητρώα του εν Αθήναις Εθνικού Πανεπιστημίου, από της συστάσεως αυτού 14 Απριλίου 1837, μέχρι τέλους Αυγούστου 1878», («Λόγος εκφωνηθείς υπό Ανδρέου Αναγνωστάκη, παραδίδοντος την Πρυτανείαν τω διαδόχω αυτού Νικολάω Δαμαλά», εν Αθήναις 1879).

² Πρόκειται για τους: Κωνσταντίνο Σχοινά, Πρύτανη έτους 1837-38[□], Γεώργιο Ράλλη, έτος 1838-39, 1839-40 και 1840-41 Ιωάννη Σούτσο, 1847-48, Γεώργιο Μαυροκορδάτο, 1849-50, Περικλή Αργυρόπουλο 1852-53[□], Πέτρο Παπαρρηγόπουλο 1862-63[□], Αλέξανδρο Ραγκαβή 1866-67[□], Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο 1873-74 («Λόγος εκφωνηθείς υπό του πρώην Πρυτάνεως Κ. Παπαρρηγοπούλου, παραδίδοντος την Πρυτανείαν εις τον κ. Γεώργιον Μακκάν», εν Αθήναις 1874).

αναζητήσεων. Η παρουσία Κωνσταντινουπολιτών στην Αθήνα κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, επηρέασε τη λογοτεχνία και την πεζογραφία και ιδιαίτερα το ρομαντικό κίνημα με πρωταγωνιστικές το δίδυμο των αδελφών Παναγιώτη και Αλέξανδρου Σούτσου καθώς και τον Αλέξανδρο –Ρίζο Ραγκαβή. Σημαντικός όμως θεωρήθηκε ο ρόλος αυτών των διανοουμένων στην αναβίωση της «ελληνικής προπατορικής γλώσσας», η οποία σύμφωνα με την άποψη του Παναγιώτη Σούτσου «έσεται μία και η αυτή» (Δημαράς, 1948, Β', 17). Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, η αντίληψη αυτή ταυτίστηκε με εκείνη του Οικουμενικού Πατριαρχείου, που όρισε τη γλώσσα αυτή ως βάση της εκπαίδευσης. Όμως σ' αυτή την ταύτιση με τον κλασικισμό και το γλωσσικό αρχαϊσμό, που ήταν πολύ πιο έντονη στην Κωνσταντινούπολη παρά στην Αθήνα, βρίσκεται η βαθύτερη αιτία της καθυστέρησης στην ανάπτυξη της λογοτεχνίας και ιδιαίτερα της πεζογραφίας (Παπακώστας Γ, 1980, 35).

2. Ο Φώτης Φωτιάδης και το κίνημα δημοτικισμού.

Το γλωσσικό ζήτημα εμφανίζεται στην Πόλη για πρώτη φορά από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα από το 1896, οπότε εκδίδεται με νέα μορφή και επανακυκλοφορεί το περιοδικό «Φιλολογική Ηχώ», προκαλώντας ζωνιές συζητήσεις γύρω από τη νεοελληνική λογοτεχνία και γλώσσα. Εκείνο το διάστημα δραστηριοποιούνται στο περιοδικό νέοι ποιητές και πεζογράφοι: Γιάννης Γρυπάρης, Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, Νικόλαος Βασιλείαδης, Ζαχαρίας Φυτίλης και αρκετοί άλλοι, οι οποίοι ασχολούνται ιδιαίτερα και με το γλωσσικό. Όλοι αυτοί σχηματίζουν ένα κύκλο διανοουμένων, στη συγκρότηση του οποίου κεντρικό ρόλο παίζει ο Γιατρός Φώτης Φωτιάδης, το σπίτι του οποίου γίνεται στην αρχή κέντρο των συναντήσεων των μελών της ομάδας αυτής, για να μετατραπεί στη συνέχεια σε ένα από τα πρώτα φιλολογικά σαλόνια της Πόλης (Παπακώστας, 1993, 35)³.

Κεντρική φυσιογνωμία της Κωνσταντινούπολης στο πλαίσιο του γλωσσικού ζητήματος είναι ο Φώτης Φωτιάδης, ένα εξέχον μέλος της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης, γόνος νεοφαναριώτικης οικογένειας, με ιατρικές σπουδές στη Γερμανία, που τον αναδεικνύουν σε προσωπικό γιατρό του Σουλτάνου (Γαϊτάνου-Γιαννιού, 1948, 839). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα το κύρος του Φώτη Φωτιάδη στους φιλολογικούς κύκλους της Αθήνας είναι τόσο υψηλό, ώστε ο Κωστής Παλαμάς τον χαρακτηρίζει ως ένα από τους κορυφαίους εκπροσώπους του δημοτικισμού, ως ένα από τους τρεις – οι άλλοι δύο είναι οι Ψυχάρης και Πάλλης – «πρωτοστράτηγους της Ιδέας» (Κασίνης, 1975: 106). Τον επόμενο χρόνο, στο γνωστό περιοδικό / όργανο των δημοτικιστών «Νουμάς», μεταξύ των εκατό περίπου συνεργατών του, το όνομά του βρίσκεται τέταρτο στη σειρά, μετά τα ονόματα των Ψυχάρη, Πάλλη και Παλαμά. Όλα αυτά αποδεικνύουν ότι ο Φωτιάδης έχει πλέον καθιερωθεί ως ένας από τους κορυφαίους εκπροσώπους του δημοτικισμού της εποχής του. Αυτό όμως που πρωτίστως τον χαρακτηρίζει, διαφοροποιώντας τον από τους υπόλοιπους, είναι ότι ενώ εκείνοι πιστεύουν στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας κυρίως μέσω της λογοτεχνίας, αυτός προτείνει την καθιέρωση της δημοτικής στα σχολεία και γι' αυτό το λόγο αναγνωρίζεται ως ο εισηγητής της εκπαιδευτικής ανανέωσης (Κριαράς, 1979: 176). Οι αρχικοί του προβληματισμοί πάνω στο γλωσσικό ζήτημα σχετίζονται με δύο γεγονότα: τις μεγάλες δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά του στο σχολείο εξ αιτίας της καθαρεύουσας και ένα δημοσίευμα της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου, οικοδιδασκάλισσας των παιδιών του, στην εφημερίδα «Ταχυδρόμος» της Κωνσταντινούπολης, που είναι γραμμένο στη δημοτική. Παρόλο που δεν είναι γλωσσολόγος, η απόφασή του ν' ασχοληθεί μ' αυτό το σημαντικό εθνικό ζήτημα οφείλεται στην ανησυχία του ως απλού πολίτη που νοιάζεται για τα δημόσια πράγματα κι όχι από φιλοδοξία να «σιάζει

³ Κύριο χαρακτηριστικό των φιλολογικών σαλονιών της Κωνσταντινούπολης κατά την περίοδο αυτή είναι η επαναστατικότητα τους απέναντι στο «λογιωταπισμό» που αντικατοπτρίζεται στη σχολαστικότητα και την άκαμπτη καθαρεύουσα, που κυριαρχεί στον τύπο, τα σχολεία και την καθημερινή ζωή της Κωνσταντινούπολης. Η κίνηση του Φωτιάδη αναδεικνύει το σαλόνι του σε παράγοντα που επηρεάζει την ελληνική κοινότητα, υποσυνείδητα στην αρχή, πιο άμεσα και συνειδητά στη συνέχεια, οπότε και μετατρέπεται σε κέντρο μιας εξυψωτικής ζωής (Γαϊτάνου-Γιαννιού, 1948, 838-839).

τη γλώσσα» (Φωτιάδης, 1902:106 και Παπακώστας, 1993:39). Πεποίθησή του είναι πως η εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη είναι ξεκομμένη από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και γι' αυτό το λόγο τα απωθεί. Το προαναφερθέν δημοσίευμα της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου στο περιοδικό «Ταχυδρόμος», γίνεται αιτία έντονων συζητήσεων στην Κωνσταντινούπολη σχετικά με το ζήτημα αυτό, με αποτέλεσμα την παρέμβαση της Πατριαρχικής Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής⁴, η οποία με απόφασή της την αποκλείει απ' όλα τα ελληνικά εκπαιδευτήρια, αναγκάζοντάς την να φύγει για το Βουκουρέστι (Παπακώστας 2006 και Φωτιάδης, 1902:8-9). Η φήμη του Φωτιάδη φτάνει στους φιλολογικούς κύκλους της Αθήνας το 1902, με την έκδοση του πρώτου βιβλίου του «Το γλωσσικόν μας ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις». Για το βιβλίο αυτό γράφει

⁴ Π.Κ.Ε.Ε. (Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή) : Πρόκειται για το όργανο που λειτούργησε στο πλαίσιο του Οικουμενικού Πατριαρχείου και είχε την ευθύνη του χειρισμού των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Συγκροτήθηκε το 1973, αρχικά ως αντίβαρο στο ρόλο που προσπαθούσε να παίξει ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος στην εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος που επιφύλαξε το Πατριαρχείο στην Επιτροπή αντικατοπτρίστηκε στην πατριαρχική εγκύκλιο που είχε αποσταλεί στους τοπικούς μητροπολίτες του οικουμενικού θρόνου μαζί με τον κανονισμό της Επιτροπής με την ίδρυση της Επιτροπής, τον Αύγουστο του 1873. Στην εγκύκλιο αυτή, εκτός των άλλων, αφού περιγράφηκε η σύνθεση της Επιτροπής με ιδιαίτερα θετικά σχόλια για κάθε μέλος της και πρωτίστως για τον Πρόεδρό της Μητροπολίτη Δέρκων Νεόφυτο, δόθηκε εντολή στους Μητροπολίτες να αναφέρονται στην Επιτροπή για κάθε εκπαιδευτικό ζήτημα της επαρχίας τους και γενικά να φροντίζουν για την πιστή τήρηση του κανονισμού της στην επαρχία τους.

Στον κανονισμό αυτό της Επιτροπής που εκδόθηκε το 1873, η Επιτροπή ορίστηκε ως η ανώτατη αρχή των ορθοδόξων της αυτοκρατορίας σ' ότι έχει σχέση με τα εκπαιδευτικά πράγματα. Μια απλή ανάγνωση των πρακτικών της Επιτροπής αυτής της περιόδου μας δίνει λεπτομερέστερη περιγραφή των αρμοδιοτήτων της: Εγκρίνει την ίδρυση (ή κατάργηση) σχολείων, ελέγχει τους διορισμούς εκπαιδευτικών στα σχολεία, ορίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με την έγκριση των κατάλληλων για διδασκαλία βιβλίων, ορίζει τις σχέσεις των εφορειών με τα σχολεία, την εκκλησία και τους εκπαιδευτικούς, εγκρίνει τους κανονισμούς των σχολείων, κλπ. Ειδικά στην περίπτωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, ο καθοριστικός ρόλος της Επιτροπής αντικατοπτρίζεται και στους Κώδικες Πατριαρχικής Αλληλογραφίας, όπου οι σχετικές αρμοδιότητες αναφέρονται στην έγκριση όλων των σχολικών βιβλίων μετά από αίτηση των συγγραφέων και εκδοτών προς την Επιτροπή, η οποία στη συνέχεια, μετά το σχετικό έλεγχο, προχωρά στη σύνταξη ενός ετήσιου καταλόγου με το σύνολο των εγκριθέντων διδακτικών βιβλίων, μεταξύ των οποίων υποχρεωτικά επιλέγονται από τις εφορείες των σχολείων τα προς διδασκαλία βιβλία. Όλα αυτά τα δεδομένα τεκμηριώνουν το γεγονός ότι το Οικουμενικό Πατριαρχείο ασκούσε κατ' αποκλειστικότητα την εκπαιδευτική πολιτική μέσω της Πατριαρχικής Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής, η οποία ουσιαστικά έπαιζε το ρόλο του Υπουργείου Παιδείας του ελληνισμού της αυτοκρατορίας.

Το 1892 άλλαξε το πλαίσιο λειτουργίας της Επιτροπής - όπως φαίνεται στο νέο κανονισμό που επικυρώθηκε τότε- και περιορίστηκε στο χώρο της αρχιεπισκοπής Κωνσταντινουπόλεως, δηλαδή στον αστικό χώρο της πρωτεύουσας της αυτοκρατορίας, χωρίς άλλες σημαντικές αλλαγές. Εδώ πιθανολογούμε δύο δεδομένα. Αφενός μεν ότι η μεγάλη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δικτύου στην πρωτεύουσα απαιτούσε πολύ μεγαλύτερη ενασχόληση μ' αυτό και αφετέρου ότι το Οικουμενικό Πατριαρχείο με τις πρωτοβουλίες του είχε ήδη επιτύχει τον υποσκελισμό του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως (Ε.Φ.Σ.Κ.) και τη συρρίκνωση των δραστηριοτήτων του. Η ευθύνη άσκησης της περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής παρέμεινε στους Μητροπολίτες, ενώ σημαντικός ήταν και ο ρόλος της Εκπαιδευτικής και Φιλανθρωπικής Αδελφότητας – ενός νέου φορέα που συγκροτήθηκε απ' το Οικουμενικό Πατριαρχείο– που στην ουσία υποκατέστησε την Επιτροπή στη μέχρι τότε δράση της στις περιφερειακές κοινότητες. Παρά τον περιορισμό του πεδίου δράσης της Επιτροπής αποκλειστικά στο χώρο της Κωνσταντινούπολης, η ιστορία της και πρωτίστως η ομπρέλα του Πατριαρχείου που την περιέβαλε, σε συνδυασμό με το κύρος των νέων μελών της, οδήγησαν και τις περιφερειακές ελληνικές κοινότητες της αυτοκρατορίας στην προσαρμογή στις αποφάσεις της Επιτροπής του πλαισίου και της δικής τους εκπαιδευτικής δράσης (Παυλίδης Α, 2009: 49-50).

χαρακτηριστικά ο νέος τότε επιστήμονας Μανόλης Τριανταφυλλίδης: «*Η πίστη του Φωτιάδη γίνονταν πίστη μας και έργο ζωής και μας οδηγούσε προσκυνητές στην Πόλη για να γνωριστούμε με το συγγραφέα του προφητικού βιβλίου, που μάντευε τη δημιουργική νοσταλγία της εποχής του*», ενώ ο Αλέξανδρος Δελμούζος μόλις διαβάζει το βιβλίο, ευρισκόμενος στο Μόναχο όπου σπουδάζει, συγκλονισμένος του γράφει μια επιστολή, στην οποία μεταξύ άλλων του γράφει ότι το βιβλίο του τον βοήθησε να ελευθερωθεί και να βρει το δρόμο του, στρεφόμενος στα παιδαγωγικά και ότι αισθάνεται την ανάγκη να τον γνωρίσει και γι' αυτό το λόγο πηγαίνοντας σε λίγο καιρό στην Ελλάδα, θα περάσει κι απ' την Πόλη. Το ίδιο θετικό ξάφνιασμα προκαλεί το έργο και σε μια σειρά από λογοτέχνες και πνευματικούς ανθρώπους από τότε μέχρι και σήμερα (Παπακώστας, 1993:45). Οι πρωτοβουλίες του Φωτιάδη, σε συνδυασμό με την ανταπόκριση που βρίσκουν στους πνευματικούς κύκλους της Κωνσταντινούπολης, προκαλούν τη σφοδρή αντίδραση των λογίων και των εκκλησιαστικών κύκλων. Το χαμιτικό οθωμανικό καθεστώς που διανύει τα τελευταία του χρόνια, συνιστά ένα σημαντικό πρόβλημα, γιατί μέσα στην ανασφάλειά του φαντάζεται παντού συνωμοτική δράση των Ελλήνων, μετά μάλιστα τον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, γεγονός που το κάνει να τηρεί μια σκληρή στάση απέναντι σε κάθε πρωτοβουλία των ελληνικής καταγωγής κατοίκων της Κωνσταντινούπολης (Γαϊτάνου – Γιαννιού, 1948:838-839). Σ' αυτό το πλαίσιο, ο Φωτιάδης αποφασίζει τη συγκρότηση, με κάθε μυστικότητα, ενός συλλόγου με στόχο τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό. Ο Σύλλογος συγκροτείται το **1905**, 3 χρόνια πριν την άνοδο των Νεότουρκων, με την επωνυμία «Η Ανάσταση» και λίγο αργότερα **«Το Αδελφάτο της Εθνικής Γλώσσας»**. Από τα ιδρυτικά μέλη τα 4 ζουν στην Κωνσταντινούπολη (Φώτης Φωτιάδης, Γιάγκος Σιώτης, Γιάγκος Παντελίδης – Παππάς, Δημήτρης Τανταλίδης) και τα υπόλοιπα 3 (Ψυχάρης, Πάλλης και Πετροκόκκινος) στην Ευρώπη. Η μυστικότητα των εργασιών του Αδελφάτου διασφαλίζεται με την κατηγοριοποίηση των μελών του σε δόκιμα, οπαδούς και αδελφούς. Παρά τη μυστικότητα, η δράση του Αδελφάτου εντείνεται μετά το 1907, οπότε, προκαλεί την προσοχή τόσο των οθωμανικών αρχών, στις οποίες οι συγκεντρώσεις του Αδελφάτου φαίνονται ύποπτες, όσο και των λογίων, των οποίων η πολεμική οξύνεται⁵. Παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, το Αδελφάτο αναπτύσσεται, οργανώνοντας συστηματικότερα τη δράση του, εγγράφοντας νέα μέλη, ενώ λόγω ακριβώς της μυστικής του δράσης δεν υπάρχουν πολλές σαφείς πληροφορίες για τη δράση του.

Με την **άνοδο των Νεοτούρκων το 1908** και την εφαρμογή του συντάγματος που διαμορφώνει θετικές προσδοκίες για τον ελληνισμό, με τη μεταβολή – έστω και προσωρινά - της τουρκικής στάσης, το Αδελφάτο γίνεται ευρύτερα γνωστό με την έκδοση ενός τετρασέλιδου, όπου περιλαμβάνεται η «Προκήρυξη» και ο «Κανονισμός» του. Στα δύο αυτά κείμενα αποτυπώνονται οι λόγοι ίδρυσης και οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί του Αδελφάτου. Σύμφωνα με τον κανονισμό, στη σύνταξη του οποίου συνεργάζονται όλα τα

⁵ Πρόκειται για την αντίδραση του Ε.Φ.Σ.Κ., ο οποίος όχι μόνο δεν παραχωρεί την αίθουσα εκδηλώσεών του για την πραγματοποίηση ομιλίας του Αδελφάτου, αλλά προσπαθεί να προκαλέσει και τη ματαίωσή της. Στο πρακτικό συνεδρίασης του Αδελφάτου της Τρίτης 23 Απρίλη 1907, αναφέρεται ότι το Προεδρείο του Ε.Φ.Σ.Κ. στο αίτημα του Αδελφάτου για παραχώρηση της αίθουσας, όπου θα μιλήσει ο Τανταλίδης με θέμα: «*περί γλωσσικού αισθήματος*», απαντά πως «*γλωσσικό ζήτημα δεν υπάρχει*» (Παπακώστας, 1993:240-241).

-Ανάλογη είναι και η πληροφορία της Σ. Σπανούδη (Εφημερίδα «Τα Νέα», 22 Απριλίου 1948, ρεπορτάζ με τίτλο: «*Οι μαλλιαροί της Πόλης*»), ότι για τον ίδιο λόγο ματαιώνεται φιλολογικό μνημόσυνο για τον Παπαδιαμάντη, το οποίο αποφασίζεται τελικά να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα του Μουσικού Συλλόγου «Ερμής», του οποίου ο Πρόεδρος Βασίλακας Αριστόβουλος είναι θερμός δημοτικιστής. Ενώ όλα είναι έτοιμα για την εκδήλωση, το Αδελφάτο λαμβάνει επίσημη επιστολή του Πατριαρχείου με μια ρητή απαγόρευση του μνημοσύνου «*επί ποινής επιτίμιου και αφορισμού ακόμη*». Συναντούν αμέσως τον ίδιο τον Πατριάρχη Ιωακείμ το Γ', ο οποίος εξομολογείται στους επισκέπτες του ότι δεν αμφέβαλε ποτέ για την αγνότητα και το δίκαιο του αγώνα τους, όμως «*εν ονόματι του Γένους*» τους παρακαλεί να ματαιώσουν το μνημόσυνο, επειδή κινδυνεύει να εκραγεί αληθινή επανάσταση έξω από το Σύλλογο «Ερμή», που θα προκαλέσει επέμβαση της τουρκικής αστυνομίας, που «*θα κλείσει το σύλλογο και θα μας φυλακίσει όλους*» (Παπακώστας, 1993:69-70).

μέλη του διοικητικού συμβουλίου (τακτικά και επίτιμα) καθώς και κείνα που βρίσκονται στην τάξη του «αδελφού», όπως ο Δραγούμης, σκοπός του Αδελφάτου είναι «να καταπείσει όλους πως γλώσσα μας είναι η δημοτική, πως αυτή πρέπει να γράφουμε και πως μόνο μ' αυτή θα προκόψει η παιδεία κ' η μόρφωση στο έθνος» (Παπακώστας, 1993, 74-75). Οι πολιτικοί και κοινωνικοί προσανατολισμοί είναι εμφανείς, δεδομένου ότι τα ιδρυτικά μέλη ενώ αντιδιαστέλλουν τους εαυτούς τους από την ανώτερη κοινωνική τάξη – στην οποία όμως ανήκουν – παράλληλα δείχνουν το ενδιαφέρον τους προς τις κατώτερες τάξεις. Το καταστατικό του Αδελφάτου χαρακτηρίζεται από στοιχεία αστικού φιλελευθερισμού με ρομαντισμό, δηλώνοντας ότι η προσπάθεια των μελών του έχει ως στόχο τη συνένωση όλων των πολιτών σε μια κοινή πνευματική ζωή. Όπως έχει προαναφερθεί, το αδελφάτο δίνει προτεραιότητα στο ζήτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Για την πραγματοποίηση των στόχων του προγραμματίζει την ίδρυση σχολείων, τη συγγραφή διδακτικών και άλλων μορφωτικών βιβλίων για παιδιά, την οργάνωση σχετικών εκδηλώσεων και τέλος την έκδοση περιοδικού (Παπακώστας, 1993, 76-77). Στην ίδρυση σχολείων και στην έκδοση νέων βιβλίων ο Φωτιάδης δίνει προτεραιότητα, αυτά άλλωστε τον απασχολούν πριν ακόμη από την ίδρυση του Αδελφάτου. Την ιδέα όμως ίδρυσης σχολείου αναγκάζεται να την εγκαταλείψει γρήγορα, γιατί κατανοεί το ουτοπικό του εγχειρήματος αυτού στις συνθήκες της Κωνσταντινούπολης, όπου το πλαίσιο της εκπαίδευσης ορίζεται από το Οικουμενικό Πατριαρχείο και της Π.Κ.Ε.Ε., που συνδέεται μ' αυτό. Για τη σύνταξη διδακτικών βιβλίων προχωρά στη σχετική προκήρυξη, στο κείμενο της οποίας μπορεί κανείς να δει τον πρακτικό τρόπο σκέψης του Φωτιάδη στον τρόπο σύνταξης των διδακτικών βιβλίων, τα οποία πρέπει να βρίσκονται σε αρμονική σχέση με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη ζωή, χωρίς διδακτισμούς, ενώ παράλληλα θα τονώνουν την αγάπη προς τη φύση και την πατρίδα. Τελικά η φιλόδοξη αυτή προσπάθεια δεν ευοδώνεται για αντικειμενικούς λόγους, που αναφέρονται τόσο στην απόσταση που υπάρχει μεταξύ των μελών (άλλοι στην Κωνσταντινούπολη, άλλοι στην Αθήνα, άλλοι στο Λίβερπουλ,) όπως και στο γεγονός ότι οι στόχοι αυτοί υπερβαίνουν κατά πολύ τις δυνατότητες ενός νεοσύστατου σωματείου, χωρίς υποδομή και ελευθερία δράσης. Παρόλα αυτά η εμπειρία αυτή αξιοποιείται από τον «Εκπαιδευτικό Ομίλο» που ιδρύεται λίγο αργότερα, το Μάιο 1910, όπου οι βασικοί στόχοι σχεδόν συμπίπτουν με κείνους του Αδελφάτου, ενώ μεταξύ των ιδρυτικών μελών του βρίσκονται και μέλη του⁶. Στα πρώτα χρόνια του «Νουμά» το Αδελφάτο στηρίζει την έκδοση αυτού του οργάνου των δημοτικιστών⁷, όμως μετά από μια σειρά εντάσεων και αντεγκλήσεων που σχετίζονται με το περιεχόμενο κάποιων δημοσιευμάτων, το Αδελφάτο αποφασίζει να σταματήσει τη συνεργασία του με το «Νουμά» και να προχωρήσει στην έκδοση δικής του εφημερίδας, του «Λαού», με έδρα την Κωνσταντινούπολη, με στόχο να ανοίξει στο λαό, μιλώντας του για όλα τα ζητήματα που τον απασχολούν στη γλώσσα του⁸. Αυτό μας δείχνει ότι το Αδελφάτο μετά τα πρώτα χρόνια, κατά τη διάρκεια των οποίων προσπαθεί να καταστήσει γνωστές τις θέσεις του στην κοινωνία των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης, περνά σε μια νέα φάση αγώνα, ανοίγοντας το πλαίσιο δράσης του, με

⁶ Πρόκειται για τους: Φώτη Φωτιάδη, Δημήτρη Πετροκόκκινο, Ίωνα Δραγούμη και Αλέξανδρο Πανταζή. Ως σκοπός του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» στο άρθρο 1 του καταστατικού του αναφέρεται η ίδρυση Προτύπου Δημοτικού Σχολείου, ενώ ως μέσα για την επίτευξη των στόχων του διαλέξεις, έκδοση βιβλίων, εφημερίδας και περιοδικού. Βέβαια δεν ιδρύεται σχολείο ούτε εκδίδεται εφημερίδα, εκδίδεται όμως το «Δελτίο» του Ομίλου, ενώ και η έντονη δράση του κυριαρχεί στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας για αρκετά χρόνια, ενώ στελέχη του κατά καιρούς καταλαμβάνουν σημαντικά δημόσια αξιώματα (Δημαράς Αλ, 1998, Β: 69-70 και Παπακώστας, 1993: 83-84).

⁷ Για το 1906 στέλνονται συνδρομές ύψους 5.770 δραχμών (Παπακώστας, 1993: 158-159).

⁸ Στη σχετική εγκύκλιο που υπογράφει ο Φ. Φωτιάδης με ημερομηνία 26-12-1908, μεταξύ των άλλων λόγων που σχετίζονται με την ανάγκη έκδοσης του «Λαού», δηλώνει ότι το γλωσσικό ζήτημα θεωρείται πλέον από το Αδελφάτο λυμένο και συνεπώς είναι ανάγκη να ανοίξει το Αδελφάτο στον πολύ κόσμο, να του μιλάει στη γλώσσα του για όλα τα προβλήματα που τον απασχολούν (Παπακώστας, 1993: 64-65).

στόχο ν' ασχοληθεί με ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα, έχοντας πάντα στον πυρήνα της δράσης του τη δημοτική γλώσσα.

Το **πρώτο φύλλο** της εφημερίδας εκδίδεται στις **16 Νοεμβρίου 1908**, στην αρχή κυκλοφορεί μια φορά την εβδομάδα και στη συνέχεια δύο. Διευθυντής ορίζεται ο Ν. Γιαννιός, που για ένα διάστημα είχε ζήσει στο Παρίσι, όπου ήταν συνεργάτης του Ψυχάρη. Σημαντικό μέρος της αρθρογραφίας του «*Λαού*» αναφέρεται στις σχέσεις του ελληνισμού με τη νέα κυβέρνηση των Νεοτούρκων και στις δυνατότητες συνεργασίας μ' αυτό. Το περιεχόμενο της εφημερίδας δείχνει μια προσπάθεια να κερδίσει την εύνοια ή έστω την ανοχή του καθεστώτος μέσω συνεχών ελιγμών. Δηλώνεται ότι μετά τη δέσμευση των Νεοτούρκων για ισότητα μεταξύ όλων των εθνοτήτων, η Μεγάλη Ιδέα δεν είναι στοιχείο της ιδεολογίας του ελληνισμού της Κωνσταντινούπολης, ο οποίος παύει πλέον να επηρεάζεται από την Ελλάδα. Αυτές οι δηλώσεις σκοπιμότητας στα πρώτα φύλλα έκδοσης της εφημερίδας είναι φανερό ότι δεν απηχούν τις πραγματικές πεποιθήσεις των στελεχών της, οι οποίοι σε λίγο διαπιστώνουν τη συνεχή απομάκρυνση των Νεοτούρκων από τις εξαγγελίες τους και τη διολίσθησή τους προς τον αυταρχισμό. Κάτω όμως από αυτές τις δηλώσεις η εφημερίδα κερδίζει χρόνο και αποκτά μεγαλύτερη άνεση να προβάλλει μια σειρά προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο ελληνισμός. Με σειρά άρθρων καταγγέλλεται η κρατική αυθαιρεσία, υποστηρίζεται το αίτημα σεβασμού των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των πολιτών, ενώ παράλληλα επικρίνονται οι προσπάθειες καταπίεσης της εθνικής συνείδησης των μειονοτήτων της χώρας. Αλλού κατηγορείται η κυβέρνηση για εθνικισμό, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται: «*θέλουμε αδελφική συνένωση, όχι αδελφικό δεσποτισμό*». Πολύ συχνά προβάλλονται κοινωνικά θέματα, όπου τονίζεται η ανάγκη οργάνωσης των εργατών σε σωματεία που να διοικούνται από τους ίδιους, καθώς και η ανάγκη συγκρότησης πολιτικού κόμματος. Γίνεται λόγος και για εργατική τάξη, σε αντιδιαστολή προς την τάξη των «*μεγαλουσιάνων*» και του «*κλήρου*», ενώ χρησιμοποιούνται οι πολιτικο-κοινωνικοί όροι «*σοσιαλισμός*» και «*ισότητα*» και αναφέρεται σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο λέγοντας «*... εμείς οι φτωχοί και βασανισμένοι, εμείς ο αληθινός ελληνικός λαός*» (Παπακώστας, 1993:99-100). Πρόθεση της εφημερίδας είναι να ταυτιστεί ο δημοτικισμός με την κοινωνική τάξη την οποία θεωρεί ότι εκπροσωπεί, γι' αυτό τη δημοτική τη χρησιμοποιεί ως μέσο προβολής των κοινωνικών προβληματισμών και των εργατικών διεκδικήσεων. Το ιδεολογικό πλαίσιο όμως αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο να επιβιώσει στις συνθήκες της Κωνσταντινούπολης, όπου η **ιδεολογική κυριαρχία του Οικουμενικού Πατριαρχείου** είναι απόλυτη και, ως γνωστόν, βρίσκεται μακράν αυτών των απόψεων. Έτσι πολύ σύντομα αρχίζουν να δημιουργούνται προβλήματα και αντιδράσεις. Πρώτος αντιδρά ο Ψυχάρης, ο οποίος δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος από τον τρόπο που προβάλλεται το γλωσσικό. Στις εξελίξεις αυτές δεν μένει αδιάφορη ούτε η Πηνελόπη Δέλτα, που ενοχλείται όχι μόνο από τις σοσιαλιστικές τάσεις της εφημερίδας, αλλά και από τον τρόπο που προβάλλει τα θέματα της θρησκείας. Στη συνέχεια αντιδρά ο Πάλλης, που εκφράζει την αντίθεσή του με την προβολή σοσιαλιστικών ιδεών από την εφημερίδα, ενώ στη συνέχεια το Μάιο του 1909 με επιστολή του από τη Χάγη ανακοινώνει στο Φωτιάδη την απόφασή του να σταματήσει τη χρηματοδότηση της εφημερίδας. Όλες αυτές οι εξελίξεις οδηγούν το Φωτιάδη, ο οποίος δέχεται όλη την πίεση από τις αντιδράσεις, στην απόφαση οριστικής άρσης της έκδοσης του «*Λαού*», **το τελευταίο φύλλο** του οποίου εκδίδεται στις **23 Μαΐου 1909** (ό.π., 104). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι ο ουσιαστικός λόγος διακοπής της έκδοσης της εφημερίδας είναι οι ιδεολογικές συγκρούσεις των μελών του, παρά την αποδοχή του εντύπου, όχι μόνο από την κοινωνία της Κωνσταντινούπολης, όπως προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία⁹. Το τέλος αυτό της εφημερίδας σηματοδοτεί και το τέλος του Αδελφάτου.

⁹ Στο τελευταίο φύλλο της εφημερίδας παρατίθενται επιστολές αναγνωστών από το Μόναχο, το Βόλο, την Κωνσταντινούπολη κλπ, όπου εκφράζεται αυτή η αποδοχή, αυτού του «*όμορφου και πλούσιου περιοδικού*», ενώ σε άλλη επιστολή εκφράζεται η θετική άποψη για το «*λαό*», που «*δεν είναι μονάχα δική μου, αλλά όλων μας εδώ, που τον διαβάζουν*» (Παπακώστας, 1993, 197).

3. Η πολιτική του Οικουμενικού Πατριαρχείου

Μια δημόσια τοποθέτηση, από τα πιο επίσημα μάλιστα χείλη, πάνω στο γλωσσικό ζήτημα αναφέρεται σε εκδήλωση του Ζωγραφείου στις 24 Ιουνίου 1901, όπου ο Πατριάρχης Ιωακείμ Γ΄, βρίσκει την ευκαιρία ν' αναφερθεί στις αντιπαραθέσεις σχετικά με τον προσανατολισμό της ομογενειακής εκπαίδευσης, δηλώνοντας ότι δεν είναι δυνατόν να προκριθούν λύσεις σε βάρος της ανθρωπιστικής παιδείας και υπέρ της λύσης των πρακτικών λεγομένων σχολείων, τα οποία, ως γνωστόν, προκρίνουν τα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα, στα οποία ανήκουν οι επαγγελματικές τάξεις. Στην ομιλία του ο Ιωακείμ εκτός από την άποψή του ότι «δεν δυνάμεθα επ' ουδενί λόγω να αποχωρισθώμεν της κλασσικής παιδείας» προχωράει περισσότερο, δηλώνοντας ότι «σφάλλονται οι ζητούντες ν' αντικαταστήσωμεν της γλώσσαν ημών, αυτήν την οποίαν γράφομεν και λαλούμεν, δια γλωσσαρίου πεπετημένου, μη ανήκοντος εις τον Έλληνα...» (Ροϊδης, 1995:94-95). Εδώ δηλαδή ο χαρισματικός αυτός ιεράρχης θέτει το γλωσσικό ζήτημα, μαζί με το ζήτημα του προσανατολισμού της εκπαίδευσης.

Δύο χρόνια μετά τη διάλυση του «*Αδελφάτου της ελληνικής γλώσσας*», παρατηρείται μια έξαρση του γλωσσικού ζητήματος στην Κωνσταντινούπολη, γεγονός που δείχνει τις επιδράσεις της κίνησης αυτής στην πνευματική ζωή της Πόλης. Το Οικουμενικό Πατριαρχείο αντιδρά, στην αρχή με εγκυκλίους και σχετικά δημοσιεύματα στην «*Εκκλησιαστική Αλήθεια*»¹⁰, ενώ με πατριαρχική εγκύκλιο στις 16 Μαρτίου 1911 προσπαθεί να δώσει δυναμικό τέλος στο ζήτημα αυτό¹¹. Στην εγκύκλιο αυτή, που απευθύνεται σ' όλες τις εκκλησιαστικές και κοινοτικές αρχές που υπάγονται στη δικαιοδοσία του Οικουμενικού Πατριαρχείου, αφού γίνεται μακρά αναφορά στο ζήτημα «*του μαλλιαρισμού και χυδαϊσμού*», εφίσταται η προσοχή των τοπικών εκκλησιαστικών και κοινοτικών αρχών «*κατά του κινδύνου μολύσματος*», ενώ κλείνει απευθυνόμενο προς τους αποδέκτες της εγκυκλίου: «*...όπως λάβητε τα προσήκοντα μέτρα προς προφύλαξιν από οιασδήποτε μαλλιαρικής και χυδαϊστικής επιρροής, προσέχοντες ιδία όπως η εν ταις σχολαίς διδασκαλία παρέχεται εν όλη τη διανγή καθαρότητι εν ταις απαλαίς ψυχαίς των μαθητών, υπό προσώπων αξίων της κλήσεως και του προορισμού αυτών και όπως μη ευρίσκωσιν έδαφος διαδόσεως τα κακόζηλα κατασκευάσματα των μαλλιαρών...*». Το Πατριαρχείο δηλαδή ενεργοποιεί τον πανίσχυρο διοικητικό του μηχανισμό για ν' αντιμετωπίσει αποφασιστικά τους δημοτικιστές. Το γεγονός αυτό μας πείθει ότι η ιδεολογία των δεύτερων έχει ισχυρά ερείσματα στην κοινωνία της Πόλης και προφανώς συνιστά κίνδυνο κατά την άποψη του πρώτου. Το μήνυμα του Πατριαρχείου προς τις αρχές που βρίσκονται στη δικαιοδοσία του, είναι να λάβουν πρωτοβουλίες αντιμετώπισης του φαινομένου, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στα σχολεία, τα οποία πρέπει να προφυλαχθούν από τις επιρροές των δημοτικιστών.

Τα αποτελέσματα της εγκυκλίου αυτής στην Κωνσταντινούπολη δεν αργούν να φανούν. Η Π.Κ.Ε.Ε. ασχολείται σε ειδικές μακρές συνεδριάσεις της με το ζήτημα των «*μαλλιαρών*» και «*χυδαϊστών*», όπως υποτιμητικά αποκαλούνται οι δημοτικιστές. Από τη μελέτη των πρακτικών της Π.Κ.Ε.Ε., προκύπτει ότι για πρώτη φορά ειδική συζήτηση περί γλωσσικού ζητήματος πραγματοποιείται στη συνεδρίαση της 23 Μαρτίου 1911. Όπως μάλιστα πληροφορούμαστε, το ζήτημα έχει ήδη συζητηθεί τόσο στην Ιερά Σύνοδο του Πατριαρχείου, όσο και σε κοινή συνεδρίαση των δύο ανωτέρων σωμάτων του, της Ιεράς Συνόδου και του Διαρκούς Εθνικού Μεικτού Συμβουλίου. Ειδικά το δεύτερο αποφασίζει τη συγκρότηση ειδικής επιτροπής για να μελετήσει σε βάθος το πρόβλημα¹². Δύο δεδομένα προκύπτουν από

¹⁰ Χαρακτηριστική σειρά δημοσιευμάτων με τον τίτλο «*Υπέρ Πατρίων Αγών*», που αναφέρονται στο γλωσσικό ζήτημα, δημοσιεύονται στα τεύχη: 6 της 12 Φεβρουαρίου 1911 (σελίδες 41-42), 7 της 19 Φεβρουαρίου 1911 (σελίδες 49-51), 10 της 12 Μαρτίου 1911 (σελίδες 76-77), 11 της 19 Μαρτίου 1911 (σελίδες 81-83) και 15 της 16 Απριλίου 1911 (σελίδες 115-116) («*Εκκλησιαστική Αλήθεια*», τόμος 35, 1911).

¹¹ Πρόκειται για την πατριαρχική εγκύκλιο με αριθ. πρωτ. 2600, της 16 Μαρτίου 1911 («*Εκκλησιαστική Αλήθεια*», τόμος 35, 1911, σελ. 82-83).

¹² Πρακτικά Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ ΣΤ' (1909-1911), συνεδριάσεις της 23 Μαρτίου 1911, σελίς 251.

τη συνεδρίαση αυτή της 23 Μαρτίου. Το πρώτο είναι ότι η Π.Κ.Ε.Ε. έχει ήδη αποστείλει επιστολές στις Διευθύνσεις των σημαντικότερων σχολείων, σχετικά με την ύπαρξη και δραστηριοποίηση εκεί δημοτικιστών, ενώ απάντηση μέχρι τη στιγμή *«περί της οικείας σχολής ως προς την διάδοσιν του μαλλιαρισμού»* και μάλιστα αρνητική, έχουν στείλει τέσσερις: η Εμπορική Σχολή Χάλκης (στις 18-3-1911), το Εθνικό Ιωακείμειο Παρθεναγωγείο (16-3-1911), το Κεντρικό Παρθεναγωγείο Σταυροδρομίου (18-3-1911) και το Ζάππειο Εθνικό Παρθεναγωγείο (στις 18-3-1911). Οι σχολές αυτές *«πάσαι ομοφώνως δηλούσιν ότι το μικρόβιον του μαλλιαρισμού δεν εισεχώρησεν εις τας σχολάς ούτε μεταξύ των καθηγητών, ούτε μεταξύ των μαθητών και μαθητριών»*¹³. Η πέμπτη επιστολή, όχι του Διευθυντή, αλλά της εφορείας του Ζωγραφείου, δεν δίνει ευθεία απάντηση στο ερώτημα, αλλά προτείνει την επίσκεψη κλιμακίου της Π.Κ.Ε.Ε. στο σχολείο, *«προς εξέτασιν των εις βάρος της Σχολής διαδιδωμένων περί υπάρξεως εν αυτή μαλλιαρών»*¹⁴. Το δεύτερο είναι ότι κληρικός, μέλος της Π.Κ.Ε.Ε. υπαινίσσεται την ύπαρξη *«μαλλιαρού»* μέσα στην ίδια την Επιτροπή. Ο υπαινιγμός του αφορά το μέλος Αλέξανδρο Πανταζή και όπως έχουμε παραθέσει στην περί *«Αδελφάτου της εθνικής γλώσσας»* αναφορά μας, είναι μέλος του *«Αδελφάτου»* και ιδρυτικό μέλος του *«Εκπαιδευτικού Ομίλου»*. Ο υπαινιγμός δηλαδή εναντίον του δεν είναι αβάσιμος. Ο ίδιος πάντως στη συνεδρίαση απορρίπτει έμμεσα τον υπαινιγμό αυτό, ενώ και τα υπόλοιπα μέλη της Επιτροπής παίρνουν το μέρος του¹⁵. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό του Φώτη Φωτιάδη στην επιστολή του προς τον Α. Πάλλη, που παραθέσαμε στην περί επιδράσεων του *«Αδελφάτου»* αναφορά μας, ότι οι δημοτικιστές στην Κωνσταντινούπολη έχουν διεισδύσει, μεταξύ άλλων, ακόμη και στην Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή και γενικά ενισχύει τον ισχυρισμό μας ότι το *«Αδελφάτο»* έχει κατορθώσει να διεισδύσει στην ελληνική κοινότητα της Κωνσταντινούπολης.

Στην επόμενη συνεδρίαση (της 27 Απριλίου 1911) γνωστοποιείται το περιεχόμενο των επιστολών τεσσάρων ακόμη σχολών για το ίδιο ζήτημα, που είναι επίσης αρνητικό ως προς την ύπαρξη *«μαλλιαρών»* τόσο εκπαιδευτικών, όσο και μαθητών: της Μεγάλης του Γένους Σχολής (25-3-1911), του Ζωγραφείου Γυμνασίου (23-3-1911), της Εθνικής Σχολής Γλωσσών και Εμπορίου (25 -3-1911) και του Εθνικού Ελληνογαλλικού Λυκείου (της 29-3-1911)¹⁶.

Σημαντικότερη όλων είναι η συνεδρίαση της 22 Ιουλίου 1911, όπου η Π.Κ.Ε.Ε. προχωρά στην καινοφανή της πρωτοβουλία να ανακρίνει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατηγορούνται αμέσως ή έμμεσα ως δημοτικιστές¹⁷. Μάλιστα στη αρχή της συνεδρίασης τίθεται υπόψη της Επιτροπής σημείωμα του Επόπτου των Σχολών Κωνσταντινουπόλεως¹⁸ σχετικά με το ζήτημα, όπου αναφέρεται σε άτομα που κατά τις πληροφορίες του σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τους δημοτικιστές. Μεταξύ αυτών υποπτος θεωρείται ακόμη και ο Διευθυντής του Ζωγραφείου Αλ. Ζαμαρίας, ενώ αναφέρονται και τα ονόματα των Αυθεντόπουλου και Γερακόπουλου¹⁹. Πρώτος προσέρχεται για ανάκριση ο Γ. Καρατζάς, δάσκαλος των Αστικών Σχολών Σταυροδρομίου, του οποίου η κατηγορία ως *«μαλλιαρού»* προκύπτει από το περιεχόμενο του αναγνωστικού που είχε συγγράψει. Στη συζήτηση που ακολουθεί στην Επιτροπή αυτός αντικρούει τις κατηγορίες, τονίζοντας ότι *«τον μαλλιαρισμόν θεωρεί, ως εθεώρει πάντοτε, εξάμβλωμα, όσον δε αφορά το αναγνωστικόν του, ίσως να εξελέγη ως τοιούτον, διότι μεταχειρίζεται λέξεις απλές, ουδέποτε όμως διαστρέφων λέξεις καθαρευούσης ή παραμορφών αυτάς. Είναι δε πρόθυμος να αποσύρει το αναγνωστικόν αυτόν, όπερ άλλως φέρει*

¹³ Ό.π., σελ. 250-251.

¹⁴ Ό.π., σελ. 254 και Στράντζαλης, 2003, 220.

¹⁵ Ό.π., σελ. 253.

¹⁶ Πρακτικά της Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ ΣΤ' (1909-1911), συνεδριάσεις της 27 Απριλίου 191, σελ. 268-269.

¹⁷ Πρακτικά της Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ ΣΤ' (1909-1911), συνεδριάσεις της 22 Ιουλίου 1911, σελίδες 354-358.

¹⁸ Το θεσμό αυτό το συναντάμε σε πολλά σημεία των Πρακτικών της ΚΠΕΕ. Σύμφωνα μ' αυτά, πρόκειται για κληρικό που ορίζεται από την Π.Κ.Ε.Ε. Κάνοντας τις σχετικές αναλογίες, θα μπορούσε να λεχθεί ότι παίζει το ρόλο του επιθεωρητή, επισκεπτόμενος τα σχολεία και συντάσσοντας εκθέσεις προς την Επιτροπή.

¹⁹ Πρακτικά της Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ ΣΤ' (1909-1911), συνεδριάσεις της 22 Ιουλίου 1911, σελ. 354-355.

την υπογραφήν της(ΚΠΕΕ)»²⁰. Επόμενος είναι ο Ν. Σαρρής, δάσκαλος του Αρρεναγωγείου Μουχλίου-Ποτηρά. Στην ερώτηση μελών της Επιτροπής αν είναι «μαλλιαρός» δεν δίνει ευθεία απάντηση, δηλώνοντας ότι «κατ' αρχάς μαλλιαρός δεν είμαι, έχω όμως την ιδέα ότι η γλώσσα μας αποκαθαιρομένη θα λάβει συν τω χρόνω έναν ωρισμένον τύπον», ενώ σε ερώτηση αν γνωρίζει κάτι περί προπαγάνδας «μαλλιαρών», απαντά χαρακτηριστικά: «εάν σας είπω ότι δια πρώτην φοράν ήκουσα την λέξιν τοιαύτην θα με πιστεύατε;». Ακολουθεί ο Γεώργιος Παπαδόπουλος, δάσκαλος του Αρρεναγωγείου Μουχλίου-Ποτηρά. Δηλώνει ότι δεν ασπάζεται τον «μαλλιαρισμό» και στην παρατήρηση μέλους της Επιτροπής για την κατηγορία σε βάρος του ότι εκφράζεται υπέρ των «μαλλιαρών» σε συζητήσεις σε καφενείο, απαντά ότι έχει βρεθεί σε καφενείο σε συζήτηση περί γλωσσικού ζητήματος, όπου υπέρ των δημοτικιστών έχει εκφραστεί ο Ναυπλιώτης, με τον οποίο συναναστρέφεται. Τέλος δηλώνει ότι δεν άκουσε τίποτε περί προπαγάνδας «μαλλιαρών». Τελευταίος είναι ο Ηλίας Γερακόπουλος, δάσκαλος του Αρρεναγωγείου Βαφεοχωρίου. Δηλώνει ότι δεν γνωρίζει τι είναι «μαλλιαρικό ζήτημα» και δεν γνωρίζει τίποτε περί «προπαγάνδας μαλλιαρών»²¹.

Στη συνέχεια της μακράς αυτής συνεδρίασης, τίθεται υπόψη της Επιτροπής επιστολή της εφορείας του Ζωγραφείου και των Αστικών Σχολών Αρρένων Σταυροδρομίου (με ημερομηνία 15 Ιουλίου 1911) όπου γνωστοποιείται στην Επιτροπή η απόλυση - επειδή «πρόσκεινται εις δοξασίας αντιβαινούσας προς το ανεγνωρισμένον γλωσσικόν καθεστώς» - των εκπαιδευτικών: Σταμ. Σταματιάδη, καθηγητή Μαθηματικών, Α. Κωνσταντινίδη, καθηγητή Τουρκικών και των δασκάλων Δημητρίου Δαμασκηνού και Χρήστου Δεληγκιαβούρη²². Σύμφωνα με τα πρακτικά των συνεδριάσεών της, η εφορεία Ζωγραφείου προχωρά στην απόλυση των εκπαιδευτικών αυτών μετά από πρόταση του Διευθυντή της σχολής και παραπέμπει την οριστική τους απόλυση στην Π.Κ.Ε.Ε. (Στράντζαλης, 2003, 220). Στη συνέχεια ανακοινώνεται το κείμενο αίτησης του δασκάλου Δ. Δαμασκηνού, που διαμαρτύρεται για την απόφαση της εφορείας και ζητά την πραγματοποίηση έρευνας για να αποδειχθούν όσα του καταμαρτυρούνται, καθώς και του Γ. Γεωργιάδη, καθηγητή, που επίσης διαμαρτύρεται για τον ίδιο λόγο, ζητώντας την παρέμβαση της Επιτροπής. Ακολουθεί η προσέλευση του δασκάλου Δαμασκηνού στην Επιτροπή, ο οποίος ισχυρίζεται ότι απολύθηκε από την εφορεία επειδή δήθεν πιστεύει σε δοξασίες «αντικειμένες εις το επίσημον γλωσσικόν καθεστώς», όμως δεν έχει γίνει καμιά έρευνα, ενώ η κατηγορία έχει στηριχθεί σε πληροφορίες, τις οποίες ο κατηγορούμενος θεωρεί εσφαλμένες, ενώ αφήνει και υπαινιγμούς για την ύπαρξη και άλλων λόγων, εκτός των γλωσσικών. Μετά από μακρύ διάλογο με τα μέλη της Επιτροπής, σε παρατήρηση μέλους της ότι η εφορεία του Ζωγραφείου δεν του αφαιρεί το δικαίωμα να διδάσκει, αλλά απλά τον απολύει από τη θέση του, δίνει την καίρια απάντηση ότι «εάν επικυρωθεί η απόλυσίς μου αυτή υπό της Εκπαιδευτικής Επιτροπής, είναι αδύνατον να ζητήσω αλλαγού θέσιν διδασκάλου και να μοι δοθεί τοιαύτη». Τελικά, μετά από σύντομο διάλογο των μελών της Επιτροπής με τον προσελθόντα και αφού λαμβάνεται υπόψη και η γραπτή αναφορά του Δαμασκηνού, αποφασίζεται να ζητηθεί και η τελική άποψη

²⁰ Ό.π., σελ. 355.

²¹ Ό.π., σελ. 358.

²² Ό.π., σελ. 360. και Στράντζαλης, 2003, 220. Στην έκθεσή του επί τη λήξει των μαθημάτων του σχολικού έτους 1910-1911, ο Διευθυντής του Ζωγραφείου Αλ. Ζαμαρίας αναφέρει ότι «πολλά διεδόθησαν περί του ζητήματος ότι υπεισήλθεν ο μαλλιαρισμός εν τη σχολή, αλλά τούτο όχι μόνον ήτο αδύνατον να συμβή, αλλ' ούτε θα επετρεπότο τι τοιούτον{...} Και αν ακόμη των διδασκόντων τις είχε τοιαύτα φρονήματα, δεν θα προέβαινεν εις εκδήλωσιν αυτών, καθότι τούτο θα διετάρασσε από διοικητικής απόψεως το φρόνημα των παιδευομένων, τούθ' όπερ δεν θα ήτο ανεκτόν. Ευτυχώς όμως, η διάδοσις αυτή ως νεφίδιον διελύθη» Στην τελετή επί τη λήξει των μαθημάτων τον Ιούνιο του 1911 στο Ζωγράφειο, Εκ μέρους της σχολικής Εφορείας ο Βαλαάς τονίζει χαρακτηριστικά ότι «ο μαλλιαρισμός μόνον δια της ουράς του προσεπάθησε να προσαύση το Ζωγράφειον, διότι και αυτοί οι εν τη Σχολή οπαδοί του διαρρήδην κηρύπτουσιν ότι η διδασκαλία δέον να γίνεται εν τη καθαρευούση». Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και ο Οικουμενικός Πατριάρχης, ο οποίος λαμβάνοντας το λόγο εκφράζει την ικανοποίησή του για τη γρήγορη διάλυση αυτού του φαινομένου (Στράντζαλης, 2003, 220-221).

της εφορείας του σχολείου σε κάποια από τις επόμενες συνεδριάσεις²³. Ακολουθεί η προσέλευση ενός άλλου απολυθέντος εκπαιδευτικού, του Ν. Βαφειάδη, δασκάλου του σχολείου Μεγάλου Ρεύματος, στον οποίο – όπως ο ίδιος παραπονείται – η εφορεία του σχολείου δεν κατέβαλε τους μισθούς που του επιδικάστηκαν από την Επιτροπή. Ανατίθεται σε μέλος της Επιτροπής να διευθετήσει το ζήτημα σε συνεννόηση με την εφορεία του σχολείου²⁴.

4. Ανακεφαλαίωση- Επίλογος.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το Πατριαρχείο αντιδρά στην προσπάθεια διείσδυσης των δημοτικιστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κωνσταντινούπολης, γιατί θεωρεί ότι μ' αυτό τον τρόπο γίνεται προσπάθεια αμφισβήτησης της ιδεολογικής του κυριαρχίας. Η διάλυση του «*Αδελφάτου της εθνικής γλώσσας*» το 1909 δεν φαίνεται να περιορίζει τη διείσδυση του δημοτικιστικού κινήματος στην κοινωνία της πόλης και κυρίως στην εκπαίδευση. Μάλιστα, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία έχει διεισδύσει όχι μόνο στα σχολεία, αλλά ακόμη και στην ίδια την Π.Κ.Ε.Ε. Κορύφωση της αντιπαράθεσης για το γλωσσικό ζήτημα έχουμε 2 χρόνια μετά την άρση λειτουργίας του «Αδελφάτου». Στις 16 Μαρτίου 1911 το Πατριαρχείο με εγκύκλιο που αποστέλλει σ' όλες τις θρησκευτικές και κοινοτικές αρχές που βρίσκονται υπό τη δικαιοδοσία του, ζητά να ληφθούν άμεσα μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος και ιδιαίτερα να προφυλαχθούν τα σχολεία από την επιρροή των δημοτικιστών. Από τα σχολεία της Κωνσταντινούπολης, εκείνο που φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο είναι το Ζωγράφειο, όπου ακόμη και ο Διευθυντής του φαίνεται να επηρεασμένος από τους δημοτικιστές, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με κάποιους εκπαιδευτικούς. Οι σχολικές εφορείες, κάτω από την πίεση του Πατριαρχείου, απολύουν εκπαιδευτικούς ως δημοτικιστές, χωρίς να διαθέτουν πάντοτε αδιάσειστα στοιχεία γι' αυτό. Μέσα σ' ένα κλίμα εκφοβισμού, πιέσεων και απειλών για οριστική απόλυση, η ΠΚΕΕ προχωρά σε ανακρίσεις εκπαιδευτικών που έχουν απολυθεί από τις εφορείες. Οι δυνατότητες επιβολής μέτρων της Επιτροπής είναι τεράστιες, γεγονός που καθιστά τις πρωτοβουλίες της αποτελεσματικές. Αρκεί να σημειωθεί ότι τυχόν επικύρωση των απολύσεων των εκπαιδευτικών - στις οποίες έχουν προχωρήσει οι σχολικές εφορείες - από την Επιτροπή, σημαίνει οριστική απόλυσή τους και συνεπώς έξοδό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Προφανώς σ' αυτές τις δυνατότητες της Επιτροπής και γενικά του Πατριαρχείου οφείλεται ο περιορισμός του φαινομένου λίγο αργότερα, όπως παραδέχεται ο ίδιος ο Πατριάρχης στην τελετή λήξης του σχολικού έτους τον Ιούνιο του 1911 στο Ζωγράφειο. Φυσικά το φαινόμενο αυτό δεν έχει εκλείψει οριστικά, όμως φαίνεται ότι το Πατριαρχείο προσπαθεί να χαμηλώσει τους τόνους για να μη διαρραγεί ο κοινωνικός ιστός εξ αιτίας του γλωσσικού ζητήματος, ενώ παράλληλα δεν εγκαταλείπει την προσπάθεια οριστικής εξάλειψης του προβλήματος, στέλνοντας νέα εγκύκλιο προς τους εφόρους και τους εκπαιδευτικούς της Αρχιεπισκοπής Κωνσταντινουπόλεως στις 16 Φεβρουαρίου 1912, στην οποία, συστήνει στους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς να απέχουν από κάθε συζήτηση ή ενέργεια που σχετίζεται με το γλωσσικό ζήτημα, όχι μόνο στα σχολεία, αλλά και εκτός αυτών, προειδοποιώντας για τις συνέπειες²⁵.

²³ Πρακτικά της Π.Κ.Ε.Ε., κώδικς ΣΤ', (1909-1911), συνεδριάσεις της 22 Ιουλίου 1911, σελ.363.

²⁴ Ό.π., σελ. 364.

²⁵ Στην εγκύκλιο αυτή, η Π.Κ.Ε.Ε. προειδοποιεί ότι «*θα παύει από της θέσεως αυτών τας διδασκαλίσσας και τους διδασκάλους όσοι ήθελον φωραθή περί του γλωσσικού ζητήματος, ενεργούντες, είτε εντός, είτε εκτός των σχολών, κατά τρόπον διαταράττοντα την κοινήν συνείδησιν και υπονομεύοντα την υπό του έθνους σύμπαντος αποδεκτήν εθνικήν γλώσσαν, ή προβαίνοντες εις δημοσιεύσεις αντικειμένας τη τοιαύτη γλώσση*» (Ε.Α.,τόμος 36,1912,σελ.70).

Το «Αδελφάτο της εθνικής γλώσσας» που ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1905 κάτω από ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες που έχουν ήδη περιγραφεί, ενώ είχε μόνο 7 ιδρυτικά μέλη, αίρει τη λειτουργία του μετά και την άρση έκδοσης και του «Λαού» 4 χρόνια αργότερα, το Μάιο του 1909, μετά από ένα σημαντικό έργο και με τριακόσια μέλη, που διαμένουν σε διάφορα μέρη του κόσμου, έτσι ώστε μπορεί αν υποστηριχθεί ότι μέσω του Αδελφάτου και με επίκεντρο την ελληνική γλώσσα στη δημοτική της έκφραση, η Κωνσταντινούπολη, που είναι η έδρα του Αδελφάτου, καθίσταται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η πνευματική πρωτεύουσα όλου του ελληνισμού. Στον κατάλογο των μελών του Αδελφάτου παραλαμβάνουν κορυφαία πρόσωπα του πολιτικού και πνευματικού κόσμου: Ελευθέριος Βενιζέλος, Κωνσταντίνος Καβάφης, Κωστής Παλαμάς, Θεμιστοκλής Σοφούλης, είναι μερικά μόνο από τα πρόσωπα αυτά.

Στην προσφορά του Αδελφάτου, εκτός από τη συσπείρωση τόσο πολλών και σημαντικών μελών γύρω από ένα στόχο, πρέπει να συνυπολογιστούν: η χρηματοδότηση και στήριξη της έκδοσης του «Νουμά» σε μια ιδιαίτερα δύσκολη γι' αυτόν περίοδο, η έκδοση του βιβλίου «Γλώσσα και Ζωή» του Ελισαίου Γιαννίδη, η έκδοση του «Λαού», κλπ. Ως σημαντικότερη όμως προσφορά του Αδελφάτου πρέπει να θεωρηθούν οι έντονες συζητήσεις και η ανάπτυξη προβληματισμών που προκάλεσαν οι κατά καιρούς πρωτοβουλίες του για την ίδρυση σχολείων, οργάνωση διαλέξεων, σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, κλπ, που υλοποιούνται λίγο αργότερα απ' τον «Εκπαιδευτικό Όμιλο», στην ίδρυση του οποίου συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό και μέλη του Αδελφάτου.

Οι επιδράσεις του κινήματος του δημοτικισμού στην ελληνική κοινότητα της Κωνσταντινούπολης εξακολουθούν σε κάποιο βαθμό να διατηρούνται και να παίζουν ρόλο στις κοινωνικές εξελίξεις και μετά την άρση λειτουργίας του. Το πνεύμα συλλογικής συνείδησης που χαρακτηρίζει τη δράση των μελών του Αδελφάτου, διατηρείται ζωντανό σε βαθμό που κάποια στιγμή να γίνεται λόγος για συγκρότηση πολιτικού κόμματος, με στόχο την εκλογή δημοτικιστών όχι μόνο στις σχολικές εφορείες και στους μορφωτικούς συλλόγους της Πόλης, αλλά ακόμη και στην οθωμανική και ελληνική βουλή²⁶. Στο ιδεολογικό πλαίσιο του Αδελφάτου περιλαμβάνεται και ο μεγαλοϊδεατισμός. Σε σχέση με το γλωσσικό ζήτημα θεωρείται η ελληνική γλώσσα ως συνέχεια της αρχαίας και βυζαντινής αλλά και ως συνεκτικό στοιχείο όλων των κοινωνικών τάξεων, σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός κοινού εθνικού πνευματικού περιβάλλοντος. Από ένα σημείο όμως και μετά αρχίζουν οι διαφοροποιήσεις. Κάποιοι αντιμετωπίζουν τη δημοτική γλώσσα ως αυτοσκοπό, ενώ άλλοι τη θεωρούν ως εργαλείο έκφρασης και προβολής προβλημάτων, μεταξύ των οποίων δίνουν έμφαση στα κοινωνικά προβλήματα. Οι επιδράσεις της δραστηριότητας και της ιδεολογίας του Αδελφάτου στην εκπαιδευτική κοινότητα της Κωνσταντινούπολης δεν είναι αμελητέες. Σε κάποιες περιπτώσεις φορείς της ιδεολογίας του κατορθώνουν να καταλάβουν σημαντικές θέσεις στην ελληνική κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, περνώντας κατά τον τρόπο αυτό την ιδεολογία του²⁷, ενώ η έξαρση του κινήματος του δημοτικισμού στην εκπαιδευτική κοινότητα που παρατηρείται δύο χρόνια μετά την άρση λειτουργίας του «Αδελφάτου», που προκαλεί έντονες ανησυχίες στο Πατριαρχείο αναγκάζοντάς το να φτάσει σε ανακρίσεις και

²⁶ Στο «Λαό» της 16-11-1908 και στο «Νουμά» της 13-9-1909. Ειδικά στον δεύτερο αναφέρεται σχετικά ότι «Εμείς οι δημοτικιστάδες πρέπει να οργανωθούμε σε κόμμα πολιτικοκοινωνικό κι όχι φιλολογικό, να πασκίσουμε με κάθε μέσο ν' ακουστεί η φωνή μας» (Παπακώστας, 1993, 110).

²⁷ Σε επιστολή του ο Φώτης Φωτιάδης από την Κωνσταντινούπολη προς τον Αλέξανδρο Πάλλη στο Λίβερπουλ, λίγο πριν από τη συγκρότηση του Αδελφάτου (13-12-1904) και ενώ έχουν προηγηθεί οι ζυμώσεις και συζητήσεις σχετικά με την ανάγκη ίδρυσης ενός φορέα που θα εκφράζει τους δημοτικιστές της Κωνσταντινούπολης, μεταξύ άλλων αναφέρει: «...Έχουμε το Σιώτη τον Τηνιακό, που διευθύνει την αδελφότητα των Τηνιακών και κάνει δουλιά. Είναι και στην εφορία του Ζουγραφείου, είναι και στην Εκπαιδευτική Επιτροπή του Πατριαρχείου και στα Φιλανθρωπικά Καταστήματα {...} Έχουμε και το Φυτίλη, νομικό σύμβουλο των καταστημάτων Ζαρίφη...» (Παπακώστας, 1993, 153).

απολύσεις τους απ' τα σχολεία, επιβεβαιώνουν την εκτίμησή μας για τις επιδράσεις του κινήματος αυτού στην κοινωνία της Κωνσταντινούπολης. Η ιδεολογική κυριαρχία του Πατριαρχείου επιβεβαιώνεται. Ήδη όμως απ' το 1912 το Οικουμενικό Πατριαρχείο χαμηλώνει τους τόνους, επιδιώκοντας τη συσπείρωση του ελληνισμού απέναντι στα προβλήματα που προκαλεί η πολιτική των Νεοτούρκων στο ελληνισμό και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση.-

ΠΗΓΕΣ

Α. Ελληνική βιβλιογραφία

- ΑΛΕΞΑΝΔΡΗΣ ΑΛ. (1980) *Οι Έλληνες στην υπηρεσία της οθωμανικής αυτοκρατορίας 1850-1922* (στο «Δελτίον της Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος», τ. 23, Αθήνα).
- ΑΛΕΞΑΝΔΡΗΣ ΑΛ. (1991) *Το ιστορικό πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων 1923-1954* (στο συλλογικό έργο ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ 1923-1987, «Γνώση», Αθήνα).
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Α (1997) *Οι μεταρρυθμίσεις του Τανζιμάτ και το θεσμικό πλαίσιο του μιλλέτ των Ρωμιών* (Πρακτικά ημερίδας Συνδέσμου των εν Αθήναις Μεγαλοσχιολιτών με θέμα: «Η παρουσία των εθνικών μειονοτήτων στην Κωνσταντινούπολη το 19^ο αιώνα». Αθήνα).
- ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Δ - ΠΑΪΖΗ –ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΥ Μ (2003) *Η Ορθόδοξη εκκλησία στην οθωμανική αυτοκρατορία 1770-1821. Στο «Ιστορία του νέου ελληνισμού», τόμος 2^{ος} «Η οθωμανική κυριαρχία 1770 -1821»* (Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα»).
- ΒΕΡΕΜΗΣ ΑΘ. (1977) *Το κίνημα των Νεοτούρκων και οι άμεσες συνέπειές του* (Ι.Τ.Ε.Ε., τ. 14, Αθήνα).
- ΓΑΪΤΑΝΟΥ – ΓΙΑΝΝΙΟΥ Α (1948) *Τα φιλολογικά σαλόνια της Πόλης* (περιοδικό «Νέα Εστία», τ. 44, Αθήνα).
- ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Γ (2005) *Η ελληνική κοινότητα της Πόλης κατά τα τελευταία χρόνια της οθωμανικής αυτοκρατορίας (1909-1923)* (Πρακτικά 1^{ου} Συμποσίου ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ. Δήμου Ν. Ιωνίας «Ο ελληνισμός της Μ. Ασίας από την αρχαιότητα μέχρι την έξοδο», Αθήνα).
- ΔΗΜΑΡΑΣ ΑΛ (1998, επιμέλεια) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε . Τεκμήρια Ιστορίας 1895-1967* (τόμοι Α-Β, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»).
- ΔΗΜΑΡΑΣ Κ (1948) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (τόμ Α΄ και Β΄, Αθήνα).
- ΕΞΕΡΤΖΟΓΛΟΥ Χ (1996) *Εθνική ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19^ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κων/πόλεως 1861-1912* (Αθήνα, «Νεφέλη»).
- ΕΞΕΡΤΖΟΓΛΟΥ Χ (1997) *Οικονομία, κοινωνική διαστρωμάτωση και πολιτισμική παρέμβαση: Η παρουσία των επιχειρηματικών και επαγγελματικών ομάδων στα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πράγματα της Πόλης, 1850-1912* (Πρακτικά συνεδρίου «Πόλη και Παιδεία» του Συλλόγου Κωνσταντινουπολιτών, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα»).
- ZÜRCHER Ε (2004) *Σύγχρονη Ιστορία της Τουρκίας* («Turkey. A modern History») (Αθήνα, «Αλεξάνδρεια»).
- ΚΑΠΛΑΝΕΡΗΣ Σ (1994) *Ιωακείμ ο Γ΄ και η ίδρυση της εκπαιδευτικής και φιλανθρωπικής αδελφότητας* (Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου «Χριστιανική Μακεδονία. Ο από Θεσσαλονίκης Οικουμενικός Πατριάρχης Ιωακείμ Γ΄ ο Μεγαλοπρεπής», έκδοση Δήμου Θεσσαλονίκης).
- ΚΑΡΑΘΑΝΑΣΗΣ ΑΘ (1994) *Ο Πατριάρχης Ιωακείμ ο Γ΄, η Αθήνα και το Φανάρι. Περίοδος εθνικών περιπετειών* (Πρακτικά του ίδιου Επιστημονικού Συμποσίου, έκδοση Δήμου Θεσσαλονίκης).

- ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ-ΖΙΩΓΟΥ Σ (1998) *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η οθωμανική διοίκηση και η εκπαίδευση του Γένους. Κείμενα-Πηγές, 1830-1914* (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης).
- ΚΑΣΙΝΗΣ Κ (1975, επιμέλεια) *Κωστή Παλαμά 'Αλληλογραφία'* (Αθήναι).
- ΚΡΙΑΡΑΣ Ε (1979) *Φιλολογικά Μελετήματα* (Αθήνα, Φιλιππότης).
- ΛΑΜΠΡΑΚΗ Α-ΠΑΓΑΝΟΣ Γ (1994) *Ο Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο Κωστής Παλαμάς* (Αθήνα, Πατάκης).
- ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΣ Γ (1980) *Η ζωή και το έργο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου* (Αθήνα, «Εστία»).
- ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΣ Γ (1993) *Ο Φώτης Φωτιάδης και το "Αδελφάτο της Εθνικής Γλώσσας"* (Αθήνα, «Εστία»).
- ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΣ Γ (2006) *Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου. Η πρώτη Ελληνίδα πεζογράφος* («Το Βήμα», Κυριακή 5 Μαρτίου, σελ. Α58/102).
- ΠΑΥΛΙΔΗΣ Α (1999) *Πόντος-Κωνσταντινούπολη: Ιδεολογία των εκπαιδευτικών σχέσεων κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα* («Αρχείο Πόντου», τόμος 48, Αθήνα, έκδοση Επιτροπής Ποντιακών Μελετών).
- ΠΑΥΛΙΔΗΣ Α (2009) *Ο ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης (1800-1922). Εκπαίδευση και Πολιτική* (Αθήνα, Συμυρνωτάκης)
- RAIDE G (1986) *Ο τουρκικός εθνικισμός και το πρόβλημα των εθνοτήτων* (Αθήνα).
- ΡΟΪΔΗΣ Σ (1995) *Το Ζωγράφειο Λύκειο* (στο «Τα ελληνικά σχολεία της Πόλης», Έκδοση του Συνδέσμου των εν Αθήναις Μεγαλοσχιολιτών, Αθήνα).
- ΣΒΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ (1994) *Κωνσταντινούπολη 1856-1908. Η ακμή του ελληνισμού* (Αθήνα, «Εκδοτική Αθηνών»)
- ΣΤΑΥΡΟΥ Τ (1967) *Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος. Το Υπουργείον Παιδείας του αλντρώτου Ελληνισμού* (Αθήναι).
- ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ Β (1978) *Εκκλησιαστική Ιστορία* (Αθήναι).
- ΣΤΡΑΝΤΖΑΛΗΣ Π (2003) *Η σχολή της Παναγίας (1883) και το Ζωγράφειο Γυμνάσιο (1893) Κων/πόλεως. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης του υπόδουλου ελληνισμού* (Αθήνα, έκδοση «Εταιρείας Μελέτης της καθ' ημάς Ανατολής»).
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ (1987) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (5ή έκδοση, Αθήνα, «Θεμέλιο»).
- ΦΩΤΙΑΔΗΣ Φ (1902) *Το γλωσσικόν ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις* (Αθήνα).
- ΨΩΜΙΑΔΗΣ ΧΑΡ (2004) *Η τελευταία φάση του ανατολικού ζητήματος: Συμβολή στη μελέτη των ελληνοτουρκικών διπλωματικών σχέσεων* (Αθήνα).

2. Ξένη βιβλιογραφία

- AKŞİN S (1980) *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki Cemiyeti* (Οι Νεότουρκοι και το κομιτάτο «Ένωση και Πρόοδος») (Istanbul).
- BAYUR H. (1995) *Sadrazam kamil Paşa Siyasi Hayatı* (Η πολιτική δράση του Μεγάλου Βεζύρη Κιαμίλ Πασά)(Ankara).
- BRAUD B - LEWIS B (eds)(1985) *Christians and Jews in the Ottoman Empire vol I,II.* (Χριστιανοί και Εβραίοι στην οθωμανική αυτοκρατορία) (New York).
- HANIOĞLU Ş (2004) *Jön Türkler ve Osmanlı'da iç-diş politika bağlantısı* (Σχέση εσωτερικής-εξωτερικής πολιτικής των Οθωμανών και των Νεοτούρκων) στο *Türk dış politikasının analizi* (ανάλυση της τουρκικής

- εξωτερικής πολιτικής), Üçüncü basım-3^η έκδοση (Der Yayınları, İstanbul).
- KOFOS EVAG. (1986) *Patriarch Joackim III (1878-1884) and the Irredentist Policy of the Greek State* (Πατριάρχης Ιωακείμ Γ΄ και η αλυτρωτική πολιτική του ελληνικού κράτους) (Journal of Modern Greek Studies IV, Oxford University Press).
 - ORTAYLI I (1985) *Tanzimat'tan Cumhuriyet'te* (Από το Τανζιμάτ στη Δημοκρατία) (Istanbul).
 - RAMSAUR E (1957) *The young Turks: Prelude to the Revolution of 1908* (Οι Νεότουρκοι: Προοίμιο της Επανάστασης του 1908) (Princeton).

3. Άλλες πηγές

Περιοδικά

- Ε.Α. («Εκκλησιαστική Αλήθεια», περιοδικό του Οικουμενικού Πατριαρχείου).
- «Εκκλησιαστική Αλήθεια», τόμος 35^{ος}, 1911.
 - «Εκκλησιαστική Αλήθεια», τόμος 36^{ος}, 1912.
 - «Εθνικά και Φιλανθρωπικά Καταστήματα Κωνσταντινουπόλεως», Ημερολόγιον 1906, εν Κωνσταντινουπόλει.

Αρχειακό υλικό

- Α.Υ.Ε. (Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας)
- Α.Υ.Ε./1907/Πρεσβεία Κωνσταντινουπόλεως.
- Α.Υ.Ε./1908/Α.Α.Κ./Πρεσβεία Κωνσταντινουπόλεως.
- Α.Υ.Ε./1910/Φ.29.
- Κώδικες Πατριαρχικής Αλληλογραφίας (Από την αλληλογραφία του Οικουμενικού Πατριαρχείου με τους Μητροπολίτες του οικουμενικού θρόνου)
- Κώδιξ έτους 1899.
- Κώδιξ έτους 1900.
- Κώδιξ έτους 1901.
- Κώδιξ έτους 1902.

Πρακτικά

- Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας του Συνδέσμου των εν Αθήναις Μεγαλοσχιολιτών, με θέμα: «*Η καθημερινή ζωή στην Κωνσταντινούπολη στο τέλος του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*». Αθήνα 1999.
- Πρακτικά Συμποσίου Συλλόγου Κωνσταντινουπολιτών, με θέμα: «*Πόλη και Παιδεία*». Αθήνα 1997, «Ελληνικά Γράμματα».
- Έξι ομιλίες για τα σχολεία της Πόλης, με θέμα: «*Τα ελληνικά σχολεία της Πόλης*». Αθήνα 1995, έκδοση του Συνδέσμου των εν Αθήναις Μεγαλοσχιολιτών.
- Π.Ε.Φ.Σ.Κ. (Περιοδικό του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως).
- Π.Ε.Φ.Σ.Κ., Παράρτημα του τ. ΑΒ΄, Εν Κωνσταντινουπόλει 1909.
- Π.Ε.Φ.Σ.Κ., τ. ΑΒ, εν Κωνσταντινουπόλει 1910.
- Π.Κ.Π.Ε.Ε. (Πρακτικά της Κεντρικής Πατριαρχικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής)
- Π.Κ.Π.Ε.Ε., κώδιξ ΣΤ΄ (1909-1911).
- Π.Κ.Π.Ε.Ε., κώδιξ Ζ΄ (1911-1913).

Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου τον 21^ο αιώνα

Ευανθία Συνώδη
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
esynodi@gmail.com

Μαρίνα Τζακώστα
Επίκουρη καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
martzak74@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει στοιχεία της διδασκαλίας της γλώσσας στο νηπιαγωγείο, όπως αυτά προβλέπονται από τα προγράμματα σπουδών της Ελλάδας και της Κύπρου. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν να μελετηθούν τα προγράμματα αυτών των δύο χωρών είναι ότι, πρώτον, επίσημη γλώσσα και των δύο είναι η ελληνική, δεύτερον, συγγενεύουν σε επίπεδο εθνικό και πολιτισμικό και, τρίτον, η κυπριακή εκπαίδευση έχει ακολουθήσει πολλές φορές την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Γι' αυτό θεωρούμε ενδιαφέρον να διερευνηθεί το κατά πόσο χρησιμοποιούνται οι ίδιοι ή παρόμοιοι τρόποι προσέγγισης της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Μέσα από την ανάλυση των σχετικών εγγράφων θα δείξουμε ότι το μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού, το οποίο υιοθετεί το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, υστερεί σε σχέση με το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού που υιοθετείται στην Κύπρο. Αυτό θα γίνει μέσα από μια κριτική ανάλυση των προσεγγίσεων του αναδυόμενου και κριτικού γραμματισμού με βάση τη σύγχρονη προσχολική παιδαγωγική και τη γλωσσολογική θεωρία της Γενετικής/Καθολικής Γραμματικής. Επίσης, η ανάλυση θα δείξει ότι ο κριτικός γραμματισμός εντάσσοντας τη μητρική γλώσσα του παιδιού στο γενικότερο μαθησιακό πλαίσιο, παρέχει στο μικρό παιδί τη δυνατότητα συνειδητοποίησης της γλωσσικής του διαφοροποίησης αλλά και ένταξής του σε μία κοινότητα με κοινά γλωσσικά χαρακτηριστικά.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine elements of language teaching in kindergarten as these are determined by the national curricula of Greece and Cyprus. The reasons the curricula of these two countries were selected were first that the official language in both countries is Greek, second that the two countries are nationally and culturally related and third because Cyprus has followed the Greek education policy many times. Therefore, we consider it interesting to explore the extent to which the same or similar approaches to language development in kindergarten are employed.

The analysis of the curriculum documents will show that the model of emergent literacy, which is adopted by Greece falls short compared to the model of critical literacy adopted by Cyprus. This will be achieved through a critical analysis of the two approaches to language based on modern Early Childhood Education theory and the linguistic theory of Generative / Universal Grammar.

Furthermore, by employing the critical literacy approach which includes children's mother tongues in the learning framework the Cypriot curriculum allows children the opportunity to realize their language variations as well as that they are included in a community with many language features in common.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει και να αξιολογήσει τις θεωρίες με βάση τις οποίες έχουν συνταχθεί τα προγράμματα της γλώσσας για το νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου με κριτήριο (α) σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές για την προσχολική εκπαίδευση και (β) γλωσσολογικές αρχές, οι οποίες κινούνται στο πλαίσιο της θεωρίας της Γενετικής / Καθολικής Γραμματικής (στο εξής Γ/ΚΓ). Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν να μελετηθούν συγκριτικά τα προγράμματα σπουδών της Ελλάδας και της Κύπρου είναι διότι, πρώτον, επίσημη γλώσσα και των δύο χωρών είναι η ελληνική, μία γλώσσα πλούσια σε διαλεκτικές ποικιλίες αλλά και ατομικές ή ομαδικές ιδιολέκτους, δεύτερον, οι δύο χώρες συγγενεύουν σε επίπεδο εθνικό και πολιτισμικό και, τρίτον, η κυπριακή εκπαίδευση έχει

ακολουθήσει πολλές φορές την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ειδικά ως το 1974 (Περσιάνης, 2000).

Για την ηλικιακή ομάδα 4 ως 6 ετών στην Κύπρο ισχύουν προς το παρόν δύο προγράμματα σπουδών. Το ένα ονομάζεται «Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010β) και το άλλο είναι η «Νέα Ελληνική Γλώσσα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010α) το οποίο εστιάζει αποκλειστικώς στο επίπεδο της ελληνικής γλώσσας από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο. Στο πρώτο πρόγραμμα γίνεται λόγος για αναδυόμενο γραμματισμό ως θεωρητικό μοντέλο της γλωσσικής ανάπτυξης και στο δεύτερο για κριτικό γραμματισμό. Δηλαδή στην Κύπρο η μάθηση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο ξεκινά με τον αναδυόμενο γραμματισμό και περνά στη συνέχεια στον κριτικό. Επίσης, είναι σημαντικό ότι οι διάλεκτοι είναι μέρος της «διδασκτέας ύλης», δεδομένου ότι η κυπριακή εν πολλοίς ταυτίζεται με την 'εθνική γλώσσα'. Μάλιστα στο πρόγραμμα «Νέα Ελληνική Γλώσσα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010α: 17) αναφέρεται ότι «αξιοποιείται κριτικά η γλωσσική ποικιλότητα (διάλεκτος) στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής τόσο γιατί αυτό προκύπτει ως λογική ανάγκη από τη γενική φιλοσοφία του προγράμματος όσο και γιατί είναι παιδαγωγικά αποτελεσματικότερη όσον αφορά την καλλιέργεια της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας».

Το ελληνικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο ονομάζεται Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (Υ. Α. Γ2/21072β / 2003) και έχει θεωρηθεί ότι υιοθετεί την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού (Τάφα, 2005). Σημειώνεται μια ασυνέχεια στα προγράμματα γλώσσας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, καθώς από την ανάδυση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο τα παιδιά οδηγούνται στην Α' δημοτικού άμεσα και αμέσως στην εκμάθηση της συμβατικής γραφής και ανάγνωσης είτε είναι έτοιμα γι' αυτό είτε όχι. Ακόμα, στο ΔΕΠΠΣ δε γίνεται ειδική ή ιδιαίτερη αναφορά στις διαλέκτους, αν και αυτό θα ήταν απαραίτητο, δεδομένου ότι μιλιούνται διάφορες και τυπολογικά διαφορετικές διάλεκτοι σε όλη τη χώρα.

Στη συνέχεια της μελέτης μας θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις δυο προσεγγίσεις του αναδυόμενου και κριτικού γραμματισμού και θα προχωρήσουμε στη σύγκρισή τους με βάση κριτήρια από τη σύγχρονη προσχολική παιδαγωγική και τη γλωσσολογία.

2. ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο κριτικός γραμματισμός, ενώ σχετίζεται με την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, δεν περιορίζεται στην εκμάθηση των συγκεκριμένων γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Αντιπροσωπεύει μία νέα, πιο συνολική και σφαιρική φιλοσοφία τόσο για τη γλώσσα όσο και για την επικοινωνία και τη μάθηση των παιδιών αλλά και των ενηλίκων σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

Ο κριτικός γραμματισμός αφορά την εκμάθηση μηχανισμών που διέπουν την κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που δέχεται κάποιος είτε είναι ενήλικας είτε παιδί και την οργανωμένη δράση του ενήλικα ή του παιδιού απέναντι σε αυτά τα μηνύματα (π.χ. Luke, 2000). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιχειρεί να διδάξει με βάση τον κριτικό γραμματισμό δεν περιορίζεται στο να διδάξει σε παιδιά ή ενήλικες να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν τη γλώσσα που διδάσκονται, διότι η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης δεν θεωρείται ότι είναι θέμα ατομικής μάθησης κάποιων δεξιοτήτων, αλλά ότι σχετίζεται με θέματα κοινωνικής ισχύος (Luke, 2000).

Ο κριτικός γραμματισμός συμβάλλει, πρώτον, στο να είναι σε θέση οι μαθητές – ενήλικες ή παιδιά – να αναλύουν κριτικά όλα όσα συνοδεύουν ένα κείμενο, για παράδειγμα, εικόνες, φωτογραφίες, χρώματα, δεύτερον, να τα συνδέουν με τις σχέσεις ισχύος που παρατηρούν, τρίτον, να διαμορφώνουν την άποψή τους για όσα πληροφορούνται και, τέλος, να δρουν με βάση την άποψή τους. Για να εφαρμοστεί ο κριτικός γραμματισμός μέσα στην τάξη πρέπει πρώτα να τεθεί μία κριτική ερώτηση για κάποιο ζήτημα και να υπάρξει αμφισβήτηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ερευνούν τη σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικών πρακτικών, η οποία οδηγεί κάποιες κοινωνικές ομάδες σε μειονεκτική θέση σε σχέση με άλλες. Ως αποτέλεσμα κατανοούν ότι η γλώσσα δεν είναι ποτέ *ουδέτερη*, διότι συνδέεται με πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες πρέπει να αλλάξουν, προκειμένου να υπάρξει κοινωνική δικαιοσύνη (Knobel & Healy, 1998).

Οι Luke και Freebody (1997) προτείνουν ένα μοντέλο με τέσσερις ομάδες κοινωνικών πρακτικών που είναι απαραίτητο να μάθουν οι μαθητές προκειμένου να γίνουν κριτικά εγγράμματοι. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στον κριτικό γραμματισμό από την πρώτη οργανωμένη επαφή των παιδιών με τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Η πρώτη ομάδα κοινωνικών πρακτικών ονομάζεται *πρακτικές κωδικοποίησης* και αφορά το να καταστεί ο μαθητής ικανός να αποκωδικοποιήσει ένα κείμενο. Αφορά τον πιο συμβατικό ορισμό του γραμματισμού ως προσέγγισης εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης. Η δεύτερη ομάδα κοινωνικών πρακτικών αφορά τη *νοηματοδότηση* δηλαδή αποσκοπεί στο να καταφέρει ο μαθητής να κατανοήσει τις διάφορες κοινωνικές επιρροές πάνω στο κείμενο. Με την τρίτη ομάδα, τις *πραγματολογικές πρακτικές*, επιχειρείται να γίνει ο μαθητής χρηστής κειμένων. Τέλος, με τις *κριτικές πρακτικές* οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν και να ασκούν κριτική στα κείμενα σχετικά με τις σχέσεις ισχύος που αυτά προβάλλουν.

Όσον αφορά τον κριτικό γραμματισμό στο νηπιαγωγείο, αυτός καταφέρνει να θέσει στο επίκεντρο της μάθησης τα ενδιαφέροντα των παιδιών, διότι θεμελιώδης αρχή του είναι η εμπλοκή των παιδιών σε συζητήσεις σχετικά με το πώς λειτουργούν τα κείμενα στον κόσμο. Επίσης, ο κριτικός γραμματισμός δεν υποτιμά τα παιδιά θεωρώντας τα ανίκανα να κρίνουν και να συζητήσουν κοινωνικά φαινόμενα, αλλά τους δείχνει σεβασμό και έχει από αυτά υψηλές προσδοκίες (Comber, 2001β· O'Brien, 1994· Vasquez, 2004). Οι νηπιαγωγοί που ασχολούνται με τον κριτικό γραμματισμό οργανώνουν τη δράση τους με βάση τις ήδη υπάρχουσες αναλυτικές ικανότητες των μικρών παιδιών της τάξης τους, χρησιμοποιούν καθημερινά κείμενα διαφόρων ειδών που βασίζονται σε μία κριτική φιλοσοφία (π.χ. κινούμενα σχέδια, ταινίες, εικόνες τυπωμένες ή του υπολογιστή) και με την ευκαιρία των καθημερινών προβλημάτων μαθαίνουν στα παιδιά νέους γλωσσικούς τρόπους προκειμένου μέσω της ανάγνωσης, της γραφής και της αναπαράστασης να εκφράσουν, να διαβάσουν, να γράψουν και να αναπαραστήσουν (Comber, 1999· Comber, 2001α· O'Brien, 1994· O'Brien & Comber, 2000· Vasquez, 2004).

3. ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο αναδυόμενος γραμματισμός σχετίζεται με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, καθώς και με τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που κατακτούν τα παιδιά από τη στιγμή που θα γεννηθούν μέχρι να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με τον συμβατικό τρόπο (Curtis, 1998· Makin & Whitehead, 2004· Whitehurst & Lonigan, 1998· Παπούλια – Τζελέπη, 2001· Τάφα, 2001). Επίσης, ο αναδυόμενος γραμματισμός σχετίζεται με το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο συμβάλλει στην κατάκτηση και εκμάθηση των παραπάνω (Senechal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001· Whitehurst & Lonigan, 1998).

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου το παιδί να μάθει να διαβάζει και να γράφει (Browne, 1996· Roskos, Tabors & Lenhart 2004· Παπούλια – Τζελέπη, 2001), αφού θεωρείται ότι το παιδί, για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, πρέπει πρώτα να έχει κατακτήσει τον προφορικό λόγο. Η φωνολογική επίγνωση¹ θεωρείται ότι είναι πολύ σημαντική κατάκτηση για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και πρέπει να καλλιεργηθεί (Lazo & Pumfrey, 1996· McGee & Richgels, 2003· Roskos και άλλες, 2004· Webber, 1999· Weinberger, 1996· Τάφα, 2001), καθώς μελέτες έχουν δείξει ότι η πρώτη σχετίζεται με την επίδοση των παιδιών, όταν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο (Goswami & Bryant, 1990· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Rohl, 2000· Roskos και άλλες, 2004).

Όσον αφορά τη γραφή, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν σκαριφήματα, ψευδογράμματα, αλυσίδες γραμμάτων και μετά φθάνουν στην επινοημένη γραφή η οποία μπορεί να είναι *συλλαβική*, δηλαδή για κάθε συλλαβή τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα γράμμα ή *πλήρης* όπου τα γράμματα χρησιμοποιούνται, για να συμβολίσουν μεμονωμένα φωνήματα (Bruce, 1997· Curtis, 1998· Goswami & Bryant, 1990· McGee & Richgels, 2003· Schickedanz & Casbergue, 2004· Trawick-Smith, 2000· Whitehurst & Lonigan, 1998· Τάφα, 2001). Σχετικά με την ανάγνωση, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αρχίζουν να αναγνωρίζουν σήματα, σύμβολα και λέξεις και να κατανοούν τη φορά της ανάγνωσης. Οι προσπάθειες που κάνουν προκειμένου να διαβάσουν αφορούν τον τρόπο με τον οποίο

λειτουργεί ο γραπτός λόγος και τις μορφές τις οποίες είναι δυνατό να πάρει (Roskos και άλλες, 2004· Trawick-Smith, 2000).

Όλες οι γνώσεις και οι δεξιότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου, καθώς και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες που τα παιδιά κατακτούν κατά την προσχολική ηλικία θεωρούνται ότι αφορούν τη διαδικαστική γνώση (το πώς γράφουμε και διαβάζουμε) και την εννοιολογική γνώση (τον λόγο για τον οποίον γράφουμε και διαβάζουμε) οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στον αναδυόμενο γραμματισμό. Αυτές οι γνώσεις ορίζονται από τις Senechal, LeFevre, Smith-Chant και Colton (2001) σε σχετικό Πίνακα, που μεταφράσαμε και υιοθετούμε παρακάτω (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Διαστάσεις του αναδυόμενου γραμματισμού.

I. Αναδυόμενη εννοιολογική γνώση για το γραμματισμό

- Γνώση για τη δραστηριότητα της γραφής και της ανάγνωσης¹
- Γνώση για τις λειτουργίες² του γραμματισμού
- Αυτοαντίληψη του υποκειμένου ότι μαθαίνει να διαβάζει
- Αναδυόμενη ανάγνωση σε γνωστό πλαίσιο³

II. Αναδυόμενη διαδικαστική γνώση για το γραμματισμό

- Μη - συμβατική γραφή σε διάφορες καταστάσεις⁴
 - Γνώση για τα γράμματα
 - Γνώση για τους ήχους των γραμμάτων
 - Ανάγνωση λέξεων (με βοήθεια)
-

Στην κατάκτηση της διαδικαστικής και της εννοιολογικής γνώσης από τα παιδιά συμβάλλει και το κατάλληλο περιβάλλον που παρέχει στα παιδιά (α) κίνητρα για γραφή και ανάγνωση και (β) ενηλίκους που διαβάζουν στα παιδιά, γραφουν για αυτά και τα υποστηρίζουν στους γλωσσικούς πειραματισμούς τους (Bruce, 1997· Grainger & Goouch, 1999· Roskos και άλλες, 2004· Weinberger, 1996· Τάφα, 2001). Η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος πρέπει να γίνεται με βάση τον ενεργητικό τρόπο που μαθαίνουν τα μικρά παιδιά. Στην περίπτωση της γλώσσας ο ενεργητικός τρόπος σημαίνει ότι το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να διαθέτει έντυπο και γραφικό υλικό που να προκαλεί τα παιδιά να γράψουν και να διαβάσουν και να τα διευκολύνει να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν (Browne, 1996· McGee & Richgels, 2003· Morrow & Gambrell, 2004· Roskos και άλλες, 2004· Τάφα, 2001).

4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Θα παραθέσουμε καταρχήν κάποιες σύγχρονες βασικές παιδαγωγικές αρχές σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και έπειτα θα τις συνδέσουμε με τον κριτικό και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές που υιοθετούμε:

1. Η παιδαγωγική πράξη στο νηπιαγωγείο αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νήπιων (Bruce, 1997· Katz & Chard, 1988· Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1995).

2. Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών πρέπει να γίνονται σεβαστά, από τη διατροφή και το παιχνίδι ως το δικαίωμα στη θρησκευτική, γλωσσική, φυλετική, εθνοτική ποικιλία (Bruce, 1997· Siraj-Blatchford, 2009).

3. Για να προαχθεί η μάθηση των παιδιών πρέπει τα παιδιά να ενδιαφέρονται για το αντικείμενο μάθησης και το πλαίσιο της μάθησης, διδασκαλίας και του βιώματος γενικότερα να έχει νόημα για αυτά (Hurst, 1991· Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1995). Ακόμα η μάθηση του μικρού παιδιού προάγεται μέσα από τη συμμετοχή του στον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων, τις επιλογές δραστηριοποίησης και την

¹ Συμπεριλαμβάνει τις συμβάσεις του λόγου.

² Χρήσεις.

³ Συμπεριλαμβάνει το να διαβάζουν τα παιδιά από μόνα τους βιβλία ή λέξεις που υπάρχουν γύρω τους.

⁴ Αναδυόμενη γραφή.

αλληλεπίδραση και συνεργασία με άλλους ανθρώπους (Blenkin & Kelly, 1997· Rodd, 1999). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αναγκαίο να εμπλακούν σε δραστηριότητες οργανωμένες τόσο από τη νηπιαγωγό όσο και από τα ίδια (Siraj-Blatchford, 2009).

Από την ανάλυση του κριτικού γραμματισμού και ιδιαίτερα των πρακτικών που προτείνουν οι Luke και Freebody (1997) και των διαστάσεων του αναδυόμενου γραμματισμού φαίνεται ότι η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού συμπεριλαμβάνει κάποια στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο αναδυόμενος γραμματισμός φαίνεται να καλύπτει τις πρακτικές κωδικοποίησης, αφού δίνει έμφαση στην γνώση για τον τρόπο με τον οποίο γράφουμε και διαβάζουμε και τον λόγο για τον οποίον γράφουμε και διαβάζουμε. Ωστόσο, η εννοιολογική γνώση του αναδυόμενου γραμματισμού περιορίζεται στην επικοινωνία και την ενημέρωση, δηλαδή στο ότι διαβάζουμε και γράφουμε για να ενημερωθούμε και να επικοινωνήσουμε. Παραβλέπει όμως ότι η γλώσσα, πρώτον, απεικονίζει τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες και, δεύτερον, μπορεί να συμβάλλει είτε στην ενίσχυσή τους είτε στην ανατροπή τους και επομένως στην κοινωνική αλλαγή. Θα μπορούσε δηλαδή η εννοιολογική γνώση, όπως γίνεται αντιληπτή από τους υποστηρικτές του αναδυόμενου γραμματισμού να συσχετιστεί με τις κριτικές πρακτικές οι οποίες γίνονται καλύτερα και ευρύτερα αντιληπτές, αν κανείς κατέχει τις πρακτικές νοηματοδότησης και πραγματολογίας.

Μία άλλη βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις του γραμματισμού ως προς το θέμα της κωδικοποίησης είναι η αντιμετώπιση του λάθους. Αν και ο κριτικός γραμματισμός δεν αναφέρεται συγκεκριμένα στην (αν)ορθογραφία, επιδιώκει την εκμάθηση των κανόνων που διέπουν κάθε είδους κείμενο, τη χρήση του και τη δομή του. Επομένως, επιδιώκει τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν ορθά τις γλωσσικές συμβάσεις είτε είναι γραπτές είτε είναι προφορικές. Επειδή δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης που να συστήνεται από τους εφαρμοστές του κριτικού γραμματισμού δεν αποκλείεται η διόρθωση των ορθογραφικών και άλλων λαθών εκ μέρους του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τις θέσεις του αναδυόμενου γραμματισμού (Τάφα, 2001).

Επομένως, όσον αφορά τα κριτήρια για την επιδίωξη της ολόπλευρης ανάπτυξης όλων των παιδιών και τον σεβασμό των αναγκών και των δικαιωμάτων τους και κυρίως του δικαιώματος για πρόσβαση στη μητρική τους γλώσσα και χρήση της, ο κριτικός γραμματισμός φαίνεται να μπορεί να τα καλύψει καλύτερα. Πρώτον, γιατί βλέπει την κριτική σκέψη και την κοινωνική δραστηριοποίηση των μικρών παιδιών ως τμήμα της μάθησης και της ανάπτυξής τους και δεύτερον, διότι δεν αποφεύγεται να ασχοληθούν τα παιδιά με διαλέκτους ή άλλες γλώσσες που είναι μητρικές για κάποια μόνο παιδιά αλλά δεν ταυτίζονται με τη γλώσσα διδασκαλίας του νηπιαγωγείου.

Ο κριτικός γραμματισμός καλύπτει και το τρίτο κριτήριο – αρχή που υιοθετούμε. Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να έχει περισσότερο νόημα για τα παιδιά, διότι, θέλοντας να εκφράσουν την άποψή τους για κάποιο από τα διαπραγματευόμενα θέματα, μπορεί να ζητήσουν να μάθουν και πώς γράφεται κάτι και γιατί γράφεται με τον συγκεκριμένο τρόπο και όχι με κάποιον άλλον. Έτσι τους δίνεται κίνητρο για εντρύφηση στη γλώσσα χωρίς να περάσουν το στάδιο του πειραματισμού με τους κανόνες του γραπτού λόγου που προτείνεται από τον αναδυόμενο γραμματισμό και το οποίο ενέχει τον κίνδυνο να μην μάθουν τα παιδιά τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Ουσιαστικά με τους πειραματισμούς πάνω στους κανόνες κυρίως της ορθογραφίας, ο αναδυόμενος γραμματισμός αναβάλλει τη μάθησή τους για αργότερα χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις επιπτώσεις της σύγχυσης των παιδιών κατά την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

5. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΨΗ

Η συγκριτική μας συζήτηση θα στηριχτεί σε σύγχρονες γλωσσολογικές θέσεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τη σειρά της κατάκτησης της προφορικής διάστασης και τον τρόπο ή τους τρόπους εκμάθησης της γραπτής διάστασης της μητρικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε τη συζήτηση στη θεωρία της Γενετικής/ Καθολικής Γραμματικής και θα εξετάσουμε ποιες αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης συνάδουν με

τις αντίστοιχες αρχές του κριτικού και του αναδυόμενου γραμματισμού για την καλύτερη διδασκαλία – και κατά συνέπεια εκμάθηση - της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Βασική αρχή της θεωρίας της Γενετικής/ Καθολικής Γραμματικής (στο εξής Γ/ΚΓ) (Generative / Universal Grammar) – το οποίο βασίστηκε και σε αρχές της Θεωρίας της Φυσικής Επιλογής του Δαρβίνου (Theory of Natural Selection) (Darwin, 1892) – είναι ότι η γλώσσα είναι γενετικώς προσδιορισμένη. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος γεννιέται με την προδιάθεση να μιλήσει, πράγμα που συνεπάγεται ότι η δυνατότητα για γλώσσα φέρεται στο γενετικό μας υλικό. Το έναυσμα για τη γέννηση της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης δόθηκε όταν, μελετώντας διαγλωσσικά δεδομένα, ο Chomsky παρατήρησε ότι παιδιά που κατακτούν διαφορετικές γλώσσες ως μητρικές ακολουθούν ανάλογα αναπτυξιακά μονοπάτια κατά τη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από τις δομικές διαφορές που είναι δυνατόν να διέπουν διαφορετικές γλώσσες. Ο Chomsky έκανε την υπόθεση ότι, αν αυτό συμβαίνει, υπάρχει ένας καθολικός μηχανισμός – τον οποίο ονομάζει *Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης* (Language Acquisition Device, LAD) – ο οποίος καθορίζει την ανάπτυξη / κατάκτηση οποιασδήποτε γλώσσας του κόσμου. Τα προσχέδια ή καλούπια (templates) της Γ/ΚΓ υπόκεινται οποιουδήποτε γλωσσικού συστήματος, συνιστούν δηλαδή τον σκελετό του και 'ευθύνονται' για την εμφάνιση κοινών αρχών και στρατηγικών που χαρακτηρίζουν τις γραμματικές των γλωσσών του κόσμου. Η Γραμματική αυτή ονομάζεται *Γενετική*, επειδή θεωρείται γενετικώς καθορισμένη ή / και *Καθολική*, επειδή είναι εγγενώς διαθέσιμη σε όλους τους ανθρώπους (Chomsky, 1955, 1957, 1965, 1980, 1981, 1998, 2004, 2007). Σύγχρονες νευροεπιστημονικές έρευνες δείχνουν ότι τα κέντρα της γλώσσας και του λόγου εδράζονται στον εγκέφαλο (βλ. Jenkins, 2000, όπου και περισσότερες παραπομπές).

Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις της γενετικής παράδοσης υποστηρίζουν ότι η γλωσσική κατάκτηση ολοκληρώνεται μέχρι τα πρώτα επτά χρόνια της ζωής του παιδιού, συνδέεται με τη γενικότερη βιολογική και γνωστική ανάπτυξη του και είναι ανάλογη προς τη διαδικασία της πλευρίωσης του εγκεφάλου (lateralization). Ο βασικός λόγος για τον οποίο η χρονική περίοδος που απαιτείται για την κατάκτηση της γλώσσας συνδέεται με την πλευρίωση του εγκεφάλου είναι ότι και για τη δεύτερη απαιτείται ένα χρονικό διάστημα ανάλογο προς αυτό που απαιτείται για τη γλωσσική κατάκτηση, δηλαδή περίπου επτά έτη. Μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα επιτελούνται παράλληλα και με εξαιρετική ταχύτητα πολλαπλές διεργασίες που αφορούν τη βιολογική και γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου.

Τα χαρακτηριστικά αυτής της αναπτυξιακής περιόδου συνοψίζονται από τον Lenneberg (1967) στην *Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου* (Critical Period Hypothesis). Από γλωσσικής άποψης, μέσα σε αυτά τα επτά χρόνια το τυπικώς αναπτυσσόμενο παιδί (typically developed child) κατακτά πλήρως τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία της γλώσσας του. Με άλλα λόγια, το παιδί μέχρι να πάει στο δημοτικό σχολείο αναμένεται να έχει σωστή προφορά, να μπορεί να κλίνει, να παράγει και να συνθέτει λέξεις της μητρικής του γλώσσας, να σχηματίζει σωστά προτάσεις, να γνωρίζει τουλάχιστον την κυριολεκτική σημασία των λέξεων που χρησιμοποιεί. Μετά την έξοδο από την κρίσιμη περίοδο, η ικανότητα για κατάκτηση μπλοκάρει και φθίνει ποιοτικά και ποσοτικά. Μετά την έξοδο από την κρίσιμη περίοδο, υπάρχει δυνατότητα μόνο για εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων και όχι για φυσική και αβίαστη κατάκτηση, όπως συμβαίνει στο επίπεδο της προφορικής διάστασης της μητρικής γλώσσας.

Με βάση την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται ακόμη σε διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας πράγμα που σημαίνει ότι, αφενός, στην ηλικία των 5-6 ετών είναι ακόμη ενεργοποιημένος ο Μηχανισμός Γλωσσικής Κατάκτησης και, αφετέρου, καθόσον βρίσκεται σε εξέλιξη η διαδικασία της κατάκτησης είναι δύσκολο τα παιδιά να συμμετέχουν δημιουργικά και αποτελεσματικά σε δραστηριότητες που αφορούν την εκμάθηση οποιωνδήποτε γνωστικών δεξιοτήτων. Δεύτερον, η κατάκτηση ολοκληρώνεται εφόσον το παιδί αναπτύξει πλήρως όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης της μητρικής του γλώσσας. Επομένως, η γλωσσική κατάκτηση είναι μια διαδικασία πολυεπίπεδη και όχι στατική και μονομερής ιδιαιτέρως δεδομένου ότι η γλώσσα χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, δηλαδή τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και, κατά κάποιους, την πραγματολογία, τα οποία πρέπει να γίνονται αντικείμενο κατάκτησης παράλληλα.

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η πραγματολογία, δηλαδή η γνώση, η χρήση και η ερμηνεία της γλώσσας με βάση τη γνώση μας για τον κόσμο και την εκ μέρους μας ερμηνεία του, θεωρείται από κάποιους γλωσσολόγους ως ένα επιπλέον επίπεδο γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας, ωστόσο από κάποιους άλλους θεωρείται ως εξωγλωσσικό επίπεδο ανάλυσης (Βαρλοκώστα & Τζακώστα, υπό προετ.). Ανεξάρτητα όμως από το αν η πραγματολογία είναι ενδογλωσσικό ή εξωγλωσσικό επίπεδο ανάλυσης, είναι γεγονός ότι η χρήση κειμένων κατά τη γλωσσική διδασκαλία είναι ουσιαστική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και διευκολύνει την ανάπτυξη των υπόλοιπων γλωσσικών επιπέδων. Και, όπως ήδη συζητήσαμε, η πραγματολογία ίσως είναι ο βασικός άξονας της γλωσσικής διδασκαλίας και κατάκτησης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Με αυτά τα δεδομένα, ο κριτικός γραμματισμός δημιουργεί τις προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης από τη διαδικασία κατάκτησης του προφορικού λόγου στη διαδικασία εκμάθησης του γραπτού λόγου μέσα από τη χρήση κοινών εργαλείων και για τις δύο διαστάσεις της γλώσσας – προφορική και γραπτή – δηλαδή τα κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο η γλωσσική διδασκαλία είναι ολιστική και ενιαία.

Μία επιπλέον διάσταση η οποία δεν έχει ληφθεί υπόψη από το ελληνικό ΔΕΠΠΣ είναι η διαλεκτική ποικιλία που χαρακτηρίζει την ελληνική επικράτεια. Η ελληνική πραγματικότητα καταδεικνύει ότι ακόμη και σε μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Θεσσαλονίκη, η Πάτρα και το Ηράκλειο, είναι πολύ έντονη η χρήση διαλεκτικών στοιχείων τα οποία επηρεάζουν την ‘ορθή’ χρήση της Κοινής Νεοελληνικής (Τζίτζιλής, 2002). Ωστόσο, το ΔΕΠΠΣ αφορά κατ’ αποκλειστικότητα την Κοινή γλώσσα και τη διδασκαλία της μη λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική των διαλεκτικών ποικιλιών και ιδιωμάτων. Ένα τέτοιο ‘πρόβλημα’ είναι εύκολο να προσπελαστεί στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού με τη διδασκαλία και τη χρήση κειμένων που αναδεικνύουν τον γλωσσικό πλούτο των διαλέκτων, των ιδιωμάτων και άλλων όψεων της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, το πρόβλημα είναι δύσκολο να προσπελαστεί στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού ο οποίος δεν μπορεί παρά να είναι ρυθμιστικός, δηλαδή να βασίζεται στους κανόνες της Κοινής γλώσσας προκειμένου να διευκολύνει την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων πάνω στην εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Κατά την άποψή μας, η παραπάνω συζήτηση αναδεικνύει τον κριτικό γραμματισμό ως πληρέστερο και – κατά συνέπεια – καταλληλότερο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας. Βλέπει τη γλώσσα ολιστικά καθώς η χρήση κειμένων καλύπτει όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας, τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία, ενώ ο αναδυόμενος γραμματισμός περιορίζεται στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης όσον αφορά τον προφορικό λόγο και των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης όσον αφορά το γραπτό λόγο. Επιπλέον, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η κατάλληλη επιλογή κειμένων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας, όχι μόνο στο επίπεδο της Κοινής Νεοελληνικής αλλά και των διαλεκτικών ποικιλιών και ιδιωμάτων που απαντώνται στην ελληνική επικράτεια.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ελληνικό πρόγραμμα υιοθετεί την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Στην Κύπρο αντίθετα η διδασκαλία και η μάθηση της γλώσσας ξεκινά με τον αναδυόμενο γραμματισμό, αλλά κάποια στιγμή σύμφωνα με το επίπεδο του κάθε παιδιού περνά στον κριτικό γραμματισμό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010α: 17). Ο τελευταίος βασίζεται σε μία ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, όχι μόνο ως εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, ή ακόμα και ως νοήματος και μετάδοσής του για συγκεκριμένο σκοπό – σημείο στο οποίο ολοκληρώνονται οι στόχοι του αναδυόμενου γραμματισμού - αλλά και ως διερεύνησης των πολιτικών σκοπών τους οποίους εξυπηρετεί η γλώσσα, διότι η γλώσσα μπορεί να κρύβει ή να φανερώνει ανισότητες ως προς την ισχύ του κάθε ανθρώπου ή ομάδας ανθρώπων που διαμορφώνουν ένα κείμενο.

Η συγκριτική μελέτη των δύο προγραμμάτων σπουδών ακόμα έδειξε ότι στο ελληνικό πρόγραμμα δε γίνεται αναφορά, έστω και έμμεσα, στη μέθοδο διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας σε διαλεκτόφωνους πληθυσμούς, μολονότι υπάρχει μια πληθώρα ‘ζωντανών’

διαλέκτων και ιδιωμάτων στον ελληνικό χώρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση μίας γλωσσικής διμορφίας, καθώς οι διαλεκτόφωνοι καλούνται να 'μάθουν' να εκφράζονται μέσω ενός γλωσσικού εργαλείου, το οποίο μόνο μερικώς ταυτίζεται με τη γλώσσα την οποία κατατούν. Στο κυπριακό πρόγραμμα σπουδών, αντιθέτως, η διδασκαλία των διαλέκτων είναι μέρος της «διδασκίας ύλης», καθώς οι περισσότεροι μαθητές της τάξης είναι διαλεκτόφωνοι. Το κυπριακό πρόγραμμα υιοθετώντας τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος εντάσσει τη μητρική γλώσσα του παιδιού, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο, στο γενικότερο διδακτικό / μαθησιακό γλωσσικό πλαίσιο αλλά και στην επικρατούσα κοινωνική πραγματικότητα παρέχει στο μικρό παιδί τη δυνατότητα συνειδητοποίησης είτε της γλωσσικής του διαφοροποίησης είτε/ και η δυνατότητα ένταξής του σε μία κοινότητα με πολλά κοινά γλωσσικά χαρακτηριστικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

Βαρλοκώστα, Σ., Τζακώστα, Μ. (Υπό προετ.) *Γλωσσική Κατάκτηση και Ανάπτυξη: Μια Γενετική Προσέγγιση* (Αθήνα, Πατάκης).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010α) *Νέα Ελληνική Γλώσσα*. Ανάκτηση 15 Φεβρουαρίου 2011 από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/nea_elliniki_glossa.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010β) *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 15 Φεβρουαρίου 2011 από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/proscholiki_ekpaidefsi.pdf

Παπούλια – Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001) *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (Αθήνα, Καστανιώτη).

Περσιάνης, Π. (2000). Η νομιμοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην Κύπρο και η σχέση της με την προσπάθεια νομιμοποίησης της πολιτικής εξουσίας, στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.) *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Αθήνα, Gutenberg).

Σμαραγδά-Τσιαντζή, Μ. (1995) *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Αθήνα, Gutenberg).

Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Τάφα, Ε. (2004) Ο γραπτός λόγος στα Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της ευρωπαϊκής ένωσης κατά τη νέα χιλιετία, στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Τάφα, Ε. (2005) *Ανάγνωση και γραφή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Τζίτζιλής, Χ. (2002) *Περί Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας*. Ανάκτηση 1 Σεπτεμβρίου 2011 από <http://abnet.agrino.org/htmls/D/D002.html>

Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ304/ τ.Β' / 13-3-2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο*.

Cole, M., Cole, S. R. (1996) *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ., Μ. Σόλμαν, μετ.). (Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός).

Makin, L., Whitehead, M. (2004). *Πώς να αναπτύξετε την εγγραμματοσύνη στην πρώτη παιδική ηλικία, Οδηγός για επαγγελματίες βρεφονηπιοκόμους και νηπιαγωγούς* (Ε. Συνώδη, μετ.). (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blenking, G.V., Kelly, A.V. (1992) *Assessment in early childhood education* (London, Chapman Publishing).
- Browne, A. (1996) *Developing language and literacy 3-8* (London, Paul Chapman).
- Bruce, T. (1997) *Early Childhood Education* (2nd edn.) (London, Hogger & Stoughton).
- Chomsky, N. (1955) The logical structure of linguistic theory (Ms., Harvard University, Boston / Massachusetts Institute of Technology).
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures* (Januar Linguarum, Series Minor 4) (The Hague, Mouton).
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax* (Cambridge, MA, MIT Press).
- Chomsky, N. (1980) *Rules and representations* (Woodbridge Lectures 11) (New York, Columbia University Press).
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding: The Pisa lectures* (Dordrecht, Foris).
- Chomsky, N. (1998) Comments: Galen Strawson, 'Mental Reality', *Philosophy and Phenomenological Research*, 58 (2), pp. 437-441.
- Chomsky, N. (2004) The biolinguistic perspective after 50 years, *Quaderni del Dipartimento di Linguistica*, 14, pp. 3-12.
- Chomsky, N. (2007) Of minds and language, *Bolinguistics*, 1, pp. 9-27.
- Comber, B. (1999) 'Coming, ready or not!': What counts as early literacy? Ανάκτηση 30 Μαΐου 2011 από http://www.langandlit.ualberta.ca/archives/vol11papers/vol1_1/coming.pdf
- Comber, B. (2001α) Negotiating critical literacies, *School Talk*, 6 (3), pp. 1-6.
- Comber, B. (2001β) Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years, *Australian Journal of Language and Literacy*, October, pp. 168-181.
- Crawford, P.A. (1995) *Assumptions underlying early literacy perspectives*. Ανάκτηση 26 Μαρτίου 2007 από http://www.thenetwork.sa.edu.sa/identity_web/LiteracyAsASocialPractice/Assumptions.pdf
- Curtis, A.M. (1998) *A Curriculum for the Preschool Child: Learning to Learn* (Windsor, NFER- Nelson).
- Darwin, C. (1892) *The Origin of Species* (London, John Murray).
- Goswami, U., Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Psychology press Ltd.
- Grainger, T., Gough, K. (1999) Young children and playful language, in: T. David (Ed.), *Teaching young children* (London, PCP Ltd).
- Howard, J. (2010). Making the most of play in the early years: The importance of children's perceptions, in: P. Broadhead, J. Howard, E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (London, SAGE).
- Hurst, V. (1991) *Planning for Early Learning: Education in the First Five Years* (London, Paul Chapman Publishing Ltd).
- Jenkins, L. (2000) *Biolinguistics: Exploring the biology of language* (Cambridge: Cambridge University Press).

- Katz, L.G., Chard, S.C. (1989) *Engaging children's minds: The project approach* (Norwood N.J., Ablex Publishing Corporation).
- Knobel, M., Healy, A. (Eds.) (1998) *Critical Literacies in the Primary Classroom* (Newtown, AU, PETA).
- Lazo, M. G., Pumfrey, P. D. (1996) Early predictors of later attainment in reading and spelling, *Reading*, 30(3), pp. 5-11.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of language* (New York, John Wiley).
- Luke, A. (2000) Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43 (5), pp. 448-461.
- Luke, A., Freebody, P. (1997) Shaping the Social practices of reading, in: S. Muspratt, A. Luke, P. Freebody (Eds.), *Constructing literacies: Teaching and learning textual practice* (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- Lundberg, I., Olofsson, A., Wall, S. (1980) Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten, *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, pp.159-173.
- McGee, L. M., Richgels, D. J. (2003) *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children* (New York, The Guilford Press).
- Morrow, L.M., Gambrell, L.B. (2004) *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books* (Newark, NJ, I.R.A).
- Nutbrown, C. (1994) *Threads of thinking: young children learning and the role of early education* (London, Paul Chapman).
- O' Brien, J. (1994) Critical literacy in an early childhood classroom: A progress report, *Australian Journal of Language and Literacy*, 17 (1), pp. 36-44.
- O' Brien, J., Comber, B. (2000) Negotiating critical literacies with young children, in: C. Barratt – Pugh, M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (Buckingham, Open University Press).
- Rodd, J. (1999) An investigation of the philosophical bases of practice of childcare staff, early childhood teachers and managers in the southwest England, *Early Childhood Development and Care*, 158, pp. 21-29.
- Rohl, M. (2000) Learning about words, sounds and letters, in: C. Barratt – Pugh, M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (Buckingham, Open University Press).
- Roskos, K.A., Tabors, P.O., Lenhart, L.A. (2004) *Oral language and early literacy in preschool: talking, reading and writing* (Newark, NJ, International Reading Association).
- Schickedanz, J.A., Casbergue, R.M. (2004) *Writing in preschool: Learning to orchestrate meaning and marks* (Newark: International Reading Association).
- Senechal, M., LeFevre, J-A., Smith-Chant, B.L., Colton, K.V. (2001) On defining theoretical models of emergent literacy, The role of empirical evidence, *Journal of School Psychology*, 39 (5), pp. 439-460.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Quality teaching in the early years, in: A. Anning, J. Cullen, M. Fleer (Eds.) *Early Childhood Education: Society and Culture* (2nd edn) (London, SAGE).
- Trawick – Smith, J. (2000) *Early childhood development: A multicultural perspective* (2nd edn) (Upper Saddle River, Prentice –Hall Inc).
- Vasquez, V.M. (2004) *Negotiating Critical Literacies with young children* (New York, Routledge).

- Webber, B. (1999) Assessment and learning, in: T. David (Ed.), *Teaching young children* (London, Paul Chapman).
- Weinberger, J. (1996) *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. (London, Paul Chapman).
- Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (1998) Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69 (3), pp. 848-872.
- Wood, E., Atfield, J. (2005) *Play, learning and the early childhood curriculum* (London, PCP Limited).

ⁱ Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει συνειδητά τις φωνολογικές μονάδες του προφορικού λόγου (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα) (Goswami & Bryant, 1990).

8. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η επιβίωση τύπων του παρελθόντος στη γλωσσική διδασκαλία και το χάσμα με τη γλωσσική πραγματικότητα. Η περίπτωση των ρημάτων δεύτερης συζυγίας στην παθητική φωνή

Σωτήρης ΓΚΑΡΜΠΟΥΝΗΣ, Βασίλης ΣΥΜΕΩΝΙΔΗΣ
φιλόλογος στο Γυμνάσιο Νευροκοπίου, φιλόλογος στο 3^ο Γενικό Λύκειο
Δράμας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση λόγιων τύπων που επιβιώνουν και εξακολουθούν να διδάσκονται στα νέα σχολικά βιβλία της Γλώσσας. Πρόκειται για ρήματα της β' συζυγίας παθητικής φωνής όπως εγγνώμαι και θυμούμαι. Διερευνάται και ο πιθανός συσχετισμός που υπάρχει με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, όπως αυτή κατευθύνεται από τα βιβλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο και από το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, ελέγχεται ο βαθμός αποδοχής και χρήσης αυτών των λόγιων τύπων από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, μελετιούνται η χρήση της άτονης αύξησης και των λόγιων καταλήξεων. Η εργασία βασίζεται σε υλικό από δειγματοληπτικές ασκήσεις που συμπλήρωσαν μαθητές της περιοχής του νομού Δράμας. Η επεξεργασία του υλικού και η αντιπαραβολή του με τη διδασκαλία των ρημάτων οδήγησε στη διαπίστωση ότι υπάρχει διάσταση μεταξύ γλωσσικής πραγματικότητας και σχολικών βιβλίων. Διαπιστώθηκε πως η χρήση της άτονης αύξησης και των λόγιων καταλήξεων είναι άγνωστη στους μαθητές και επομένως δυσεξήγητη ως μέρος της διδασκαλίας της κοινής νεοελληνικής. Επίσης φάνηκε ότι, όταν οι μαθητές εγκλωβίζονται στην παραγωγή μονολεκτικών τύπων, έχουμε λάθη, πολλά από τα οποία είναι μεικτοί μορφολογικά τύποι. Έτσι, λοιπόν, στην περίπτωση αυτή ο προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας στο λόγο παρελθόν εμποδίζει τους μαθητές να ολοκληρώσουν την κατάκτηση της κοινής νεοελληνικής.

ABSTRACT

The aim of this particular work is to look into the use of the passive verbs, which conform to the learned form of Greek language, as θυμούμαι (thimúme), εγγνώμαι (en<g>ióme), by the pupils of the two last classes of elementary school and the three classes of junior and senior high school in the region of Drama, compared to what they are taught, as far as these verbs are concerned, in modern and ancient Greek language. The teaching of certain Greek learned forms of these verbs in combination with the simultaneous teaching of the ancient Greek language puzzles over their potential adaptation to the declension system of modern Greek as well as over the morphological choices during their teaching. That's why the work focuses on the examination of the modern Greek language textbooks, which teach these verbs, in combination with the grammatical systems of the modern Greek language. Parallely, it is based on material taken from sampling exercises which were answered by pupils in the region of the prefecture of Drama. The elaboration on this material and its juxtaposition with the teaching of these verbs led to the ascertainment that there is a divergence between language actuality and school textbooks. To be more specific, it was ascertained that the use of the unaccented augment and the use of the learned form of Greek endings are not familiar to the pupils and therefore both of these uses are difficult to explain within the scope of modern Greek language teaching. It was also evident that when the pupils were confined to the production of monosyllabic forms, there appeared mistakes, a lot of which happened to be morphologically mixed forms. So perhaps, in this case, the turning of the language teaching towards a past that conforms to the learned form of Greek prevents pupils from achieving acquisition of the modern Greek language.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως βασικός στόχος της εργασίας τέθηκε κατά πρώτο λόγο η εξέταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας¹ στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο, κατά δεύτερο, η διερεύνηση της γλωσσικής πραγματικότητας στην περιοχή της Δράμας και, τρίτο, η επισημάνση όσων καταγράφονται σε γνωστά βιβλία αναφοράς σε σχέση με λόγια στοιχεία της γλώσσας. Δεύτερος στόχος είναι να διερευνηθεί το ερώτημα για τον τρόπο που αυτά τα λόγια στοιχεία αντιμετωπίζονται στα νέα σχολικά βιβλία και το συσχετισμό που έχει η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, όπως κατευθύνεται από τα βιβλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, με τη νεοελληνική γλώσσα. Η εργασία επικεντρώνεται στο ζήτημα των λόγων παθητικών ρήματων, όπως *θυμούμαι* και *εγγνώμαι* έχοντας αφορμή το βιβλίο *Γλώσσα (της γλώσσας ρόδι και ροδάνι)* της Ε' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα μελετιούνται η χρήση της άτονης αύξησης και των λόγων καταλήξεων.

Το ζήτημα αυτό έχει συζητηθεί στα πλαίσια της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Τομπάκης 1985, Μουμτζάκης 1994), αλλά με την επαναφορά των αρχαίων στο Γυμνάσιο και την εισαγωγή των νέων βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας αποκτά νέο ενδιαφέρον.

2. ΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΣΥΖΥΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

Πρόκειται για ένα ακόμα ενδιαφέρον σημείο της *μορφολογίας* όπου η *κοινή νεοελληνική* καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στις *τάσεις της γλώσσας*, όπως αποτυπώνονται στην καθημερινή ομιλία και γραφή, και στην επίδραση που δέχεται μεταξύ άλλων και από την παρείσφρηση λόγων τύπων στη διδασκαλία της στα σχολεία.

Ας ακολουθήσουμε βήμα – βήμα τη γλωσσική διδασκαλία. Στο βιβλίο της γλώσσας που διδάσκεται στην Ε' Δημοτικού, *υπάρχουν δύο ρήματα που σχηματίζουν με ιδιαίτερο τρόπο τον ενεστώτα και τον παρατατικό, το θεωρούμαι και το εγγνώμαι*. Ο *ιδιαίτερος τρόπος* γίνεται συγκεκριμένος σε πίνακα που ακολουθεί. Εκεί για τον παρατατικό του *θεωρούμαι* έχει ως γ' ενικό: *θεωρούνταν/ εθεωρείτο* και ως γ' πληθυντικό: *θεωρούνταν/ εθεωρούντο*. Για τα άλλα πρόσωπα δεν καταγράφονται τύποι. Για το *εγγνώμαι* έχουμε στον ενεστώτα ως α' πληθυντικό: *εγγνώμαστε/ εγγνώμεθα* και ως β' πληθυντικό: *εγγνάστε/ εγγνάσθε*. Έχουμε δηλαδή τη χρήση της άτονης αύξησης και των λόγων καταλήξεων *-είτο, -ούντο, -όμεθα, -άσθε*. Σε αυτά τα δύο σημεία εστιάζεται το ενδιαφέρον μας².

Στην επόμενη σελίδα του βιβλίου, οι μαθητές πρέπει να ξαναγράψουν ένα κείμενο της συγγραφικής ομάδας μεταφέροντας τα ρήματα στον παρατατικό κατά το πρότυπο που δίνεται: *Όπως οι μεγάλοι, έτσι και τα παιδιά δικαιούνταν/ εδικαιούντο να παρακολουθήσουν στην τηλεόραση αυτά που τους άρεσαν...* Ανάλογα, τα ρήματα που θα πρέπει να μετατραπούν είναι: *στερούνται, δικαιούνται, ασχολούνται, απολογούνται, αθλούνται, εγγιώνται*, γραμμένα όλα με έντονα γράμματα (Ιορδανίδου, κ.ά. 2007^α). Έτσι παράγονται και οι ενδιάμεσοι, *μειχτοί* Τσολάκης, 1995)³ μορφολογικά τύποι *ασχολούνται, απολογούνται, αθλούντο*, ενώ υπάρχει ενδεχόμενο να προταθούν ακόμα και τα *ησχολούνται, απελογούνται, ηθλούντο*. Στο βιβλίο του δασκάλου με τις υποτυπώδεις μεθοδολογικές οδηγίες φαίνεται να αγνοείται αυτό το πρόβλημα (Ιορδανίδου, κ.ά, 2007^β)⁴.

Αυτούς τους λόγιους τύπους διδάσκονται τα παιδιά της Ε' Δημοτικού ως ισότιμους με τους τύπους της νεοελληνικής και καλούνται να τους εμπεδώσουν. Το σχολικό βιβλίο δε δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποδώσουν περιφραστικά τον παθητικό παρατατικό, αντίθετα τους οδηγεί στην αναπαραγωγή των λόγων τύπων του γ' προσώπου.

Η Γραμματική του Τσολάκη, που δίνεται στους μαθητές του δημοτικού, για τη β' τάξη της β' συζυγίας έχει μόνο το παράδειγμα του ρήματος *θυμούμαι* και καταγράφει κανονικά τον παρατατικό με τύπους για όλα τα πρόσωπα και χωρίς χρήση αύξησης (Τσολάκης 2008)⁵. Δεν αναφέρεται καθόλου στο *εγγνώμαι* ή κάτι συναφές.

Επίσης, οι συγκεκριμένοι λόγοι τύποι, *εθεωρείτο, εθεωρούντο, εγγνώμεθα, εγγνάσθε*, δεν καταγράφονται στη σχολική αναπροσαρμογή της μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη που δίνεται στα Γυμνάσια, ούτε στη Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής του Μ. Τριανταφυλλίδη. Σε αυτές υπάρχει ενότητα με μικρότερα στοιχεία και τον τίτλο *Αρχαϊκή κλίση παθητικής φωνής*. Έχουν το παράδειγμα του ρήματος *στερούμαι* και

καταγράφουν τον ενεστώτα: *στερούμαι, στερείσαι, στερείται, στερούμαστε, στερείστε, στερούνται* και τον παρατατικό χωρίς αύξηση: *στερούμουν, στερούσουν, στερούνταν, στερούμαστε, στερούσατε στερούνταν* (Καρανικόλας, κ.ά., 2004 και Τριανταφυλλίδης, 1941).

Για το *εγγνώμαι* στη σχολική Γραμματική σημειώνεται ο ενεστώτας με την δεύτερο τύπο κατάληξης σε παρένθεση για το β' πληθυντικό *εγγνάστε (-σθε)*. Επίσης, σημειώνεται ότι για τον παρατατικό των ρημάτων αυτών, που δεν πολυσυνηθίζεται, μπορούμε να χρησιμοποιούμε *περίφραση* (Καρανικόλας, κ.ά., 2004). Η Νεοελληνική Γραμματική του Τριανταφυλλίδη δεν αναφέρει τίποτε.

Γενικεύοντας, στις προηγούμενες Γραμματικές, που χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς (Φιλιππάκη-Warburton 2000)⁶ για τη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας δεν καταγράφονται λόγοι τύποι εκτός από την κατάληξη του β' πληθυντικού *-σθε* σε παρένθεση.

Το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής έχει τον τύπο *εγγνούμαι* αντί του *εγγνώμαι*⁷ και παραπέμπει στην κλιτική κατηγορία P10.9β στο παράδειγμα του *στερούμαι*, όπου, έχουμε τους τύπους, για τον ενεστώτα: *στερούμαι, στερείσαι, στερείται, στερούμαστε, στερείστε, στερούνται* και για τον παρατατικό: *στερούμουν, στερούσουν, στερούνταν, στερούμασταν και στερούσασταν, στερούνταν*⁸. Στο ίδιο κλιτικό παράδειγμα παραπέμπει και για το ρήμα *θεωρούμαι*. Επίσης, καταγράφει και τον τύπο *εγγνώμαι* και στο κλιτικό παράδειγμα δίνει τους τύπους του ενεστώτα, α' και β' πληθυντικό πρόσωπο: *εγγνόμαστε, εγγνάστε*, δηλαδή δεν δίνει λόγιους τύπους.

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα η καταγραφή και η αναπαραγωγή σε ασκήσεις των τύπων με χρήση της άτονης αύξης (*εθεωρείτο, εθεωρούντο*) και με λόγιες καταλήξεις (*εγγνώμεθα, εγγνάσθε*), μάλλον είναι πολύ εξεζητημένη και άσκοπη στην Ε' δημοτικού. Ταυτόχρονα θέτει επιτακτικά το ζήτημα των ορίων ανάμεσα στην λόγια παράδοση και την κοινή νεοελληνική γλώσσα.

Η περιγραφική Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, των D. Holton, P. Mackridge, Eir. Φιλιππάκη-Warburton, έχει το παράδειγμα του ρήματος *θεωρούμαι*. Στον παρατατικό, που μας ενδιαφέρει καταγράφονται μέσα σε παρένθεση τύποι για το α' και β' ενικό και πληθυντικό πρόσωπο (*θεωρούμουν, θεωρούσουν, θεωρούμασταν, θεωρούσασταν*) και σημειώνεται ότι *πολλά ρήματα αυτής της ομάδας δε διαθέτουν πλήρες σύνολο τύπων σε κανονική χρήση για τον παθητικό παρατατικό(...)* Για το 3^ο πρόσωπο των ρημάτων αυτών υπάρχουν επίσης και κάποιοι λόγοι τύποι, οι οποίοι μπορεί να παίρνουν αύξηση: (*ε*)*θεωρείτο* (*ενικός*), (*ε*)*θεωρούντο* (*πληθυντικός*) (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton, 1998).

Σχετικά με το ρήμα *εγγνώμαι*, το κατατάσσει σε ξεχωριστή κατηγορία ρημάτων της β' συζυγίας, τα οποία διαφοροποιούνται στον ενεργητικό ενεστώτα σύμφωνα με το παράδειγμα του ρήματος *αποσπώμαι*. Για τον ενεστώτα α' πληθυντικό δίνονται οι τύποι: *εγγνόμαστε/εγγνώμεθα* και ως β' πληθυντικό: *εγγνάστε/εγγνάσθε*. Για τον παρατατικό αυτών των ρημάτων δεν αναφέρεται τίποτα ιδιαίτερο, προφανώς θεωρείται ότι ακολουθούν το παράδειγμα του ρήματος *αγαπιέμαι*. Δηλαδή, για τον ενεστώτα καταγράφονται οι ίδιοι τύποι που έχει και το σχολικό βιβλίο της γλώσσας της Ε' Δημοτικού, για τον παρατατικό δίνονται ως πρώτοι τύποι α' και β' πληθυντικού οι *εγγνόμασταν, εγγνόσασταν*, οι οποίοι δεν υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton, 1998).

Η ίδια γραμματική στη σελίδα 167-170 περιλαμβάνει κεφάλαιο για *λόγιους ρηματικούς τύπους* όπου διαπιστώνει την *επίδραση των προηγούμενων σταδίων της γλώσσας* και αναφέρεται σε *ομάδα ρημάτων της δεύτερης συζυγίας, η οποία δε διαθέτει πλήρες κλιτικό παράδειγμα*. Έχει το ρήμα *δικαιούμαι* και καταγράφει ότι *ο παρατατικός ακολουθεί το πρότυπο του παθητικού παρατατικού του θεωρώ, αν και στη θέση του προτιμάται συχνά η περίφραση είχα το δικαίωμα*.

Η Γραμματική Κλαίρη-Μπαμπινιώτη υποσημειώνει ότι για *λέξεις λογιότερης χροιάς* (π.χ. *θεωρώ, παρακινώ, ενεργετώ κ.τ.ό.*) *προτιμώνται-ιδίως στο γραπτό λόγο- λόγοι μορφολογικοί τύποι* (*εθεωρείσο, εθεωρείτο, εθεωρείσθε κ.ά.*) *όπως επίσης και για το α' πληθυντικό Ενεστώτα προτιμάται ο τύπος θεωρούμεθα αντί θεωρούμαστε*. Όσον αφορά τα *δικαιούμαι* και *εγγνώμαι* δεν καταγράφει τους προσαρμοσμένους τύπους *δικαιούμαστε, εγγνόμαστε* και *δικαιούστε, εγγνάστε* και προτείνει μόνο τους λόγιους *δικαιούμεθα, εγγνώμεθα* και *δικαιούσθε, εγγνάσθε* (Κλαίρης, Μπαμπινιώτης 2004).

Στα σχολικά βιβλία η δυνατότητα περιφράσης δίνεται μόνο στο βιβλίο *γλωσσικές ασκήσεις για το ενιαίο λύκειο* (Κανδήρου, 2003).

Τα βιβλία και η διδασκαλία της Νεοελληνικής στο Γυμνάσιο, όπως ήδη επισημάνθηκε, στοχεύουν στην πληρέστερη μελέτη και κατάκτηση της γλώσσας, καλλιεργούν την αντίληψη *ακούω και μιλώ, διαβάζω και γράφω* και δεν παραθέτουν τύπους της *μορφολογίας*. Όμως υπάρχει ένα σημείο που αξίζει να σχολιαστεί γιατί υποδηλώνει τη στάση απέναντι στη γλώσσα. Στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου κατηγοριοποιούνται τα ρήματα σε φωνές, συζυγίες και τάξεις ανάλογα με τις καταλήξεις τους. Τόσο στην άσκηση που ζητάει από τους μαθητές να ταξινομήσουν τα ρήματα ενός κειμένου, όσο και στον πίνακα που παρουσιάζει σχηματικά την ταξινόμηση δεν υπάρχει η κατάληξη *-άμαι* για τη β΄ τάξη της β΄ συζυγίας. Δίνονται μόνο οι καταλήξεις *-ιέμαι* και *-ούμαι* και ο μαθητής αναγκάζεται να γράψει *φοβούμαι* για να ταξινομήσει το *φοβήθηκαν* του κειμένου (Αγγελάκος, κ.ά., 2006). Στη Β΄ Γυμνασίου και στο αντίστοιχο βιβλίο της *νεοελληνικής γλώσσας* επισημαίνεται ο τύπος *φοβάμαι* που υπάρχει μέσα σε κείμενο και στο σχηματικό πίνακα των συζυγιών δίνεται η κατάληξη για τη β΄ τάξη της β΄ συζυγίας, *-ούμαι* ή *-άμαι*, *-άσαι*, *-άται* (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2006).

Εδώ, ίσως, πρέπει να αναφερθεί ότι η νεοελληνική διδάσκεται λιγότερες ώρες απ' ό,τι η αρχαία γλώσσα. Από το σχολική χρονιά 2005-06 η αρχαία ελληνική διδάσκεται τρεις (3) ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη του Γυμνασίου, ενώ η νεοελληνική τρεις (3) ώρες στην Α΄ και δύο (2) στη Β΄ και στη Γ΄ τάξη (ΥΠΕΠΘ, 2005). Η διδασκαλία της αρχαίας, παρά τις προθέσεις και τις μελέτες για διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Βαρμάζης, 2003), ακολουθεί τη γραμματοσυντακτική μέθοδο και εστιάζεται στην αναπαραγωγή των τύπων (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Από την αρχή της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση της άτονης αύξησης, η οποία είναι ξένη προς την *κοινή νεοελληνική* και με τα συμφωνικά συμπλέγματα *σθ*, *χθ*, *φθ*, τα οποία οι τάξεις της γλώσσας σε μεγάλο βαθμό έχουν *ανομοιώσει* σε *στ*, *χτ*, *φτ* (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton, 1998)⁹. Εδώ μας ενδιαφέρει συγκεκριμένα η χρήση του «*σθ*» αντί του «*στ*» στην κατάληξη του β΄ πληθυντικού (*εγγυάστε*, *εγγυάσθε*).

Συγκεκριμένα, η συστηματική διδασκαλία της αύξησης γίνεται στην Α΄ Γυμνασίου, περίπου κοντά στα Χριστούγεννα. Επίσης, στην Α΄ Γυμνασίου διδάσκεται και η οριστική της μέσης φωνής με τις καταλήξεις σε *-όμεθα*, *-άμεθα* και *-έσθε*, *-άσθε* (Μπεζαντάκος, κ.ά., 2006)¹⁰ που ήδη είναι οικείες στους μαθητές από τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Ε΄ δημοτικού. Η γραμματοσυντακτική εμμονή χαρακτηρίζει τα σχολικά εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Οι επιδράσεις που δέχεται το *κλιτικό σύστημα* της νεοελληνικής από τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής είναι ένα ζητούμενο.

Για να αποτυπωθεί ενδεικτικά η γλωσσική πραγματικότητα ζητήθηκε από μαθητές να συμπληρώσουν φράσεις. Η ανίχνευση έγινε το Μάρτιο 2009 με την παρακάτω άσκηση-ερωτηματολόγιο. Πάλι, στις φωτοτυπίες υπήρχε η ένδειξη *δε βαθμολογείται*. Συμπληρωθήκαν τριακόσια σαράντα τρία (343) ερωτηματολόγια με πέντε φράσεις και είχαμε συνολικά χίλιους εφτακόσιους δεκαπέντε (1715) τύπους¹¹.

Συμπλήρωσε τα κενά με τον τύπο των ρημάτων που νομίζεις ότι ταιριάζει σε κάθε παράδειγμα:

1. Κάποτε στα νησιά οι κάτοικοι _____ (ασχολούμαι) κυρίως με τη γεωργία και όχι όπως σήμερα με τον τουρισμό.
2. Όσοι το περασμένο καλοκαίρι _____ (δικαιούμαι) την αποζημίωση τελικά την πήραν.
3. Πριν από πολλές δεκαετίες η εργασία της γυναίκας έξω από το σπίτι _____ (θεωρούμαι) κάτι ασυνήθιστο και περίεργο.
4. Παρότι ήταν τότε πολύ μικροί δεν _____ (φοβάμαι) μεγαλύτερους σε ηλικία αντιπάλους.
5. Από τη στιγμή που εσείς οι ειδικοί _____ (εγγυώμαι) την ασφάλειά μου νομίζω πως θα ασχοληθώ με την ορειβασία.

Είχαμε τα στοιχεία όπως φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

	ε΄ δημ.	στ΄ δημ.	α΄ γυμν.	β΄ γυμν.	γ΄ γυμν.	α΄ λυκ.	β΄ λυκ.	γ΄ λυκ.	σύνολο
σύνολο γραπτών	10	15	28	46	37	103	87	17	343
ασχολούνταν	6	15	19	36	33	94	79	14	296
ασχολούνται	0	0	0	0	0	0	0	0	0
υπεκφυγή ¹²	0	0	2	2	2	0	2	1	9
άλλο/ λάθος	4	0	7	8	2	9	6	2	38
δικαιούνταν	5	7	15	30	25	87	64	15	248
εδικαιούνται	0	0	0	0	0	0	0	0	0
δικαιούνται	0	0	0	0	0	0	1	0	1
υπεκφυγή	0	0	6	4	2	0	0	0	12
άλλο/ λάθος	5	8	7	12	10	16	22	2	82
θεωρούνταν	6	11	13	25	26	66	57	13	217
εθεωρείτο	0	0	0	0	0	0	1	0	1
θεωρείτο	0	0	0	1	0	5	0	2	8
υπεκφυγή	0	1	1	2	0	0	0	0	4
άλλο/ λάθος	4	3	14	18	11	32	29	2	113
φοβούνταν	2	4	5	12	6	27	27	7	90
εφοβούνται	0	0	0	0	0	0	0	0	0
φοβόντουσαν ²⁴	0	3	8	16	15	37	36	7	122
φοβόνταν ¹³	1	0	1	0	2	6	3	1	14
υπεκφυγή	0	1	2	1	0	11	9	0	24
άλλο/ λάθος	7	7	12	17	14	22	12	2	93
εγγυάστε	0	0	1	3	8	30	23	5	70
εγγυάσθε	0	0	0	0	2	3	3	2	10
εγγυείστε ¹⁴	2	4	8	17	13	35	35	3	117
υπεκφυγή	1	5	7	5	5	21	12	6	62
άλλο/ λάθος	7	6	12	21	9	14	14	1	84

Στατιστική παρουσίαση των ρηματικών τύπων

Στα δεδομένα που έχουμε παρατηρείται ότι η άτονη αύξηση χρησιμοποιείται μόνο μία (1) φορά στις χίλιες είκοσι εννέα (1029) περιπτώσεις που θα μπορούσε και ότι λίγες είναι και οι περιπτώσεις που χρησιμοποιείται λόγω κατάληξης (20/1715, 1,2%). Σε μία (1) μόνο περίπτωση χρησιμοποιείται ταυτόχρονα η άτονη αύξηση και η λόγια κατάληξη.

Σχετικά με τις καταλήξεις, στην πλειονότητα των περιπτώσεων χρησιμοποιούνται οι προσαρμοσμένοι τύποι της νεοελληνικής όπως καταγράφονται στις σχολικές γραμματικές και στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1038/1715 τύποι, 60,5%). Αξίζει να προσεχτεί ο τύπος *φοβόντουσαν*, στο τέταρτο παράδειγμα (122/343 γραπτά, (35,6%) αλλά και ο τύπος *φοβόνταν* (14/343 γραπτά, 4,1%). Επίσης, και οι υπεκφυγές είναι προσαρμοσμένοι τύποι της κοινής νεοελληνικής (111/1715 τύποι, 6,5%). Αν συνυπολογιστούν αθροιστικά οι περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται προσαρμοσμένες καταλήξεις τότε έχουμε 1285/1715 τύπους, 75%.

Οι υπόλοιποι (410/1715, 23,2%) λανθασμένοι τύποι έχουν ξεχωριστό ποιοτικό ενδιαφέρον. Ο σχολιασμός τους ενέχει δυσκολίες. Πολλά λάθη αφορούν χρήση λάθος προσώπου, π.χ. *θεωρούταν* σε εβδομήντα τρεις (73) περιπτώσεις, δηλαδή ποσοστό 21,3%. Αυτό το μέγεθος θέτει παρεμπιπτόντως το ερώτημα για τη διάκριση του γ΄ ενικού από το γ΄ πληθυντικό στο ιδίωμα της Δράμας. Ίσως το *θεωρούταν* χρησιμοποιείται ιδιωματικά και ως γ΄ πληθυντικό. Αυτή η υπόθεση ενισχύεται και από τον αριθμό καταγραφής του τύπου *φοβόταν*¹⁵ που χρησιμοποιήθηκε εβδομήντα πέντε (75) φορές, σε ποσοστό 21,9%. Το *δικαιούταν* χρησιμοποιήθηκε είκοσι μία (21) φορές, (6,1%). Είναι ένα ενδιαφέρον σημείο που

θέτει ο μεγάλος αριθμός του ίδιου λάθους και η υποθετική ερμηνεία, ότι αποτελεί ιδιωματικό στοιχείο, είναι μία πιθανή εξήγηση.

Άλλα λάθη αφορούν αλλαγή του ρήματος, π.χ. *δικαιώθηκαν* ή χρήση άστοχου χρόνου, π.χ. *φοβούνται* και τα περισσότερα υπόλοιπα λάθη έγιναν στην κατεύθυνση της εξομάλυνσης: *δικαιόντουσαν, ασχολούταν, θεωρόταν, ασχολιόντουσαν, ασχολιόταν, ασχολιούνταν, θεωρήταν, δικαιόνταν*. Τέλος, τα λάθη σχετικά με το εγγνώμαι/ εγγνούμαι: *εγγνούστε, εγγνώστε, εγγυήστε, εγγυούστε, εγγυήστο*. Να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις αγνοήθηκε η ανορθογραφία, γιατί ήταν κάτι που ξέφευγε από το στόχο της εργασίας και θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα της έρευνας.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανίχνευση που πραγματοποιήθηκε μπορεί να ελεγχθεί ως προς τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις μιας έγκυρης δειγματοληπτικής έρευνας. Μπορούν να γίνουν ενστάσεις σχετικές με την επιλογή του δείγματος ή τις συνθήκες και τους όρους διεξαγωγής της έρευνας. Όμως ο αριθμός του δείγματος και η γεωγραφική διασπορά του μπορούν να μας οδηγήσουν, με σχετική επιφύλαξη, σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία μπορεί να επιβεβαιωθούν ή όχι από μία άλλη συστηματική και στοχευμένη εργασία.

Για τα ρήματα, δεν καταγράφονται τύποι που βρίσκονται σε ευρεία χρήση και ήδη έχουν καταγραφεί σε Γραμματικές και Λεξικά. Αποσιωπούνται το *φοβόνταν, φοβόντουσαν* και το *εγγυείστε*. Αντίθετα, έχουμε την εμμονή στην κατάληξη *-ούμαι* για τη β' συζυγία, αντί για την προσαρμοσμένη *-άμαι* και διδασκαλία της άτονης αύξησης και λόγιων καταλήξεων, στοιχεία που είναι εντελώς ξένα για την *κοινή νεοελληνική* και τα ακούσματα των μαθητών.

Αρα, ως προς τα συγκεκριμένα σημεία υπάρχει διάσταση μεταξύ σχολικών βιβλίων και γλωσσικής πραγματικότητας. Αυτό, παρεμπιπτόντως, προκαλεί ένα ερώτημα: πώς αντιμετωπίζεται το γλωσσικό αίσθημα των μαθητών όταν προσαρμόζει τις λέξεις στο κλιτικό σύστημα της κοινής νεοελληνικής; Τι στάση κρατά ο δάσκαλος στο Δημοτικό και ο φιλόλογος στο Γυμνάσιο όταν ακούει από μαθητή και κυρίως όταν διαβάζει σε μαθητικό γραπτό τα παιδιά *φοβόνταν, εσείς εγγυείστε, κ.τ.λ.*;

Σχετικά με το δεύτερο βασικό ερώτημα της εργασίας, δηλαδή για την επίδραση που έχει η διδασκαλία αρχαίων τύπων στη νεοελληνική και κατά συνέπεια τις επιδράσεις που έχει η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ενδιαφέρον έχει όχι μόνο ο αριθμός των λόγιων απαντήσεων αλλά και η ποιότητα των λαθών.

Από τον έλεγχο των σχολικών βιβλίων και την ανίχνευση της γλωσσικής πραγματικότητας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η υπόδειξη για χρήση της άτονης αύξησης και των λόγιων καταλήξεων είναι επιβολή δυσεξήγητη, αντίθετη με την παιδαγωγική και διδακτική αντίληψη που μιλά για κατάκτηση και όχι διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Χαραλαμπίδης, 1999 και Καραντζόλα, 2000). Κατά δεύτερο λόγο, αν δεχθούμε ότι το γλωσσικό ιδίωμα στην περιοχή της Δράμας χαρακτηρίζεται από ιδιορρυθμία ως προς το γ' ενικό και γ' πληθυντικό του παρατατικού των παθητικών ρημάτων, τότε αυτό το στοιχείο αντιμετωπίζεται ως λάθος αφού αποκλίνει από την *πρότυπη* γλώσσα, η οποία στρέφεται προς παλιότερες μορφές υποτιμώντας τις ιδιωματικές παραλλαγές της κοινής νεοελληνικής (Χριστίδης, 2002)¹⁶. Ακόμα, η εμμονή σε λόγιους τύπους έρχεται σε αντίθεση με την τάση των χρηστών της γλώσσας να αναζητούν εξομαλυσμένους κατάλληλους ρηματικούς τύπους. Αυτό μαζί με την περίφραση και τη χρήση συνωνύμων είναι διέξοδοι απέναντι στη δυσκολία που έχουν τα λόγια ρήματα. Όταν παρεμποδίζονται αυτές οι λύσεις και επικρατεί το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο με έμφαση στους τύπους, τότε η κειμενική διάσταση της διδασκαλίας μετατρέπεται σε πρόσχημα και η διδασκαλία βασίζεται στην ασφάλεια των αμετάβλητων γραμματικών κανόνων (Καραντζόλα 2000). Όμως, αποτέλεσμα αυτής της αντίφασης είναι να έχουμε και λάθη με τη δημιουργία ενδιάμεσων τύπων (Μουμτζάκης, 1994) που μοιάζουν μορφολογικά στην *υβριδική γλωσσική ποικιλία* της καθαρεύουσας (Holton, Mackridge, Φιλίππακη-Warburton, 1998).

Καταλήγοντας, μπορούμε να δεχθούμε ότι εξαιτίας της αντίληψης που θεωρεί την ελληνική γλώσσα ενιαία και παραγνωρίζει τις δραστικές αλλαγές και την εξέλιξή της, υποτιμούνται οι διαφορές νέας και αρχαίας ελληνικής με αποτέλεσμα να γίνονται ασαφή και

δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ νέας και αρχαίας ελληνικής (Νικηφορίδου, 2001, Bubenik, 2001, Horrocks, 2001 και Χριστίδης, 2002). Αυτό εξηγεί τη διάσταση ανάμεσα σε ό,τι περιλαμβάνεται στα νέα σχολικά βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας και τη γλωσσική πραγματικότητα. Σχετικά με τα συγκεκριμένα ρήματα της β' συζυγίας τα βιβλία είναι προσανατολισμένα προς το λόγιο παρελθόν, ενώ η γλωσσική πραγματικότητα προς την κλιτική εξομάλυνση.

Επίσης, η ταυτόχρονη διδασκαλία νεοελληνικής και αρχαιοελληνικής γλώσσας στη γυμνασιακή ηλικία και με τους όρους που επισημάνθηκαν, απαξιώνει το *γλωσσικό αίσθημα* του μαθητή όπως έχει διαμορφωθεί από τη γνώση της μητρικής, αφού θέτει σε αμφισβήτηση τη κοινή χρήση ως κριτήριο ορθότητας, αναιρείται δηλαδή η προβληματική της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 (Τομπαΐδης, 1985)¹⁷. Κατά συνέπεια υπάρχει πιθανότητα να εμποδίζει τους μαθητές στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν την κατάρκτηση της κοινής νεοελληνικής και να χειρίζονται με συνέπεια τη γλώσσα χωρίς να δημιουργούν ιδιόμορφες γλωσσικές *ιδιολέκτους*.

Βέβαια, όλα αυτά είναι αποτέλεσμα και άλλων παραγόντων, όπως η γλώσσα της δημοσιογραφίας, της πολιτικής κ.τ.λ., όπως ακούγεται από τα μ.μ.ε. κυρίως. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι πρέπει να συντείνει προς την ίδια κατεύθυνση και η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελάκος, Κ., κ.ά. 2006, *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Βαρμάζης, Ν., 2003, *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών*, Αθήνα: Πατάκης
- Γαβριηλίδου, Μ., κ.ά. 2006, *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γκότοβος, Α., 1999, «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη β/θμια εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής», *Γλωσσικός Υπολογιστής 1.1*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 57-76,
- Ιορδανίδου, Α., κ.ά., 2007^α, *Γλώσσα Ε' Δημοτικού*, τεύχη α' και γ', Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου, Α., κ.ά., 2007^β, *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, βιβλίο του δασκάλου, μεθοδολογικές οδηγίες*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κανδήρου, Γλ., κ.ά., 2003, *Γλωσσικές Ασκήσεις για το ενιαίο λύκειο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ,
- Καρανικόλας, Αλ., κ.ά., 2004, *Νεοελληνική Γραμματική, αναπροσαρμογή της μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καταντζόλα, Ε., 2000, «Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα», *Γλωσσικός Υπολογιστής 2.1-2*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 15-31
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, 1998, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]
- Κλαίρης, Χ. Μπαμπινιώτης, Γ., κ.ά., 2004, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή, II Το Ρήμα, Η οργάνωση του μηνύματος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μουμτζάκης, Α.Β., 1994, *Η γλώσσα μας και τα προβλήματά της*, Δράμα: Ηχώ της Δράμας
- Μπεζαντάκος, Ν., κ.ά., 2006, *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Νικηφορίδου, Κ., 2001, «Γλωσσική αλλαγή», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, (σελ. 102-107), Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]
- Τομπαΐδης, Δ., 1985, *Γλωσσογραφία*, Αθήνα: Επικαιρότητα
- Τριανταφυλλίδης, Μ., κ.ά., 1996, *Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής, ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]
- Τσολάκης, Χρ., 2008, *Νεοελληνική Γραμματική της ε' και στ' δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Τσολάκης, Χρ., 1995, *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- ΥΠΕΠΘ, 2003, *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*, 21072α/Γ2, ΦΕΚ 303, τ. 2, 13/3/2003, σελ. 2808-3826
- ΥΠΕΠΘ, 2005, *Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου*, 54530/ Γ2, 2/6/05

- Φιλιππάκη-Warburton, E., 2000, «Γραμματική και σχολική παιδεία», *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.1-2, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 33-46
- Χαραλαμπίδου, Α., 1999, «Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1.1, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 45-55
- Χριστίδης, Α.-Φ., 2002, *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*, Αθήνα: Πόλις
- Bubenik, V., 2001, «Η δημιουργία της κοινής», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, (σελ. 258-260), Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2007, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Holton, D. Mackridge, P. Φιλιππάκη-Warburton, Eir., 1998, *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Πατάκης
- Horrocks, G., 2001, «Σύνταξη, από την κλασική ελληνική στην κοινή», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, (σελ. 457-467), Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]
- Landsheere, Gilbert de, 1996, *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Τα νέα σχολικά βιβλία συντάχτηκαν στα πλαίσια της «Αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής νέων εκπαιδευτικών πακέτων», (Γ' Κ.Π.Σ./ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ Ενέργεια 2.2.1/ Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α) και χρησιμοποιούνται στα σχολεία από τη σχολική χρονιά 2006-07.
2. Παρεμπιπτόντως τίθεται και το ζήτημα της διάκρισης του ενεστώτα από τον παρατατικό στο α' και β' πληθυντικό πρόσωπο, κάτι που έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον. Το σχολικό βιβλίο καταγράφει ως α' και β' πληθυντικό παρατατικού τους τύπους *εγγυόμαστε, εγγυόσαστε* και αγνοεί τους τύπους *εγγυόμασταν, εγγυόσασταν* που είναι σε ευρεία χρήση και καταγράφονται στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*.
3. Ο Χ. Τσολάκης στη σελ. 177 γράφει: *Οπωσδήποτε πρέπει ν' απορριφθεί η μεικτή βάση που επιδιώκουν "οι μασκαρεμένοι καθαρευουσιάνοι", γιατί τότε, πλάι στις φυσικές ανωμαλίες της γλώσσας, που προέρχονται από τη ζωντανή παρουσία της, δημιουργείται και μια εικονική πολυτυπία.*
4. Στη σελ. 42 γράφει: *Όσον αφορά την κλίση, διδάσκεται ο λόγιος σχηματισμός του παρατατικού των ρημάτων σε - ούμαι και του ρήματος εγγυόμαι, καθώς και ο σχηματισμός του παρατατικού και αορίστου λόγιων σύνθετων ρημάτων με το -αγω, χωρίς καμία άλλη οδηγία.*
5. Στη σελ. 170: *θυμόμουν, θυμόσουν, θυμόταν, θυμόμαστε, θυμόσαστε, θυμόνταν.* Σε υποσημείωση δίνεται και στις δύο και ο τύπος *θυμάμαι* για το α' ενικό, ο οποίος δε δίνεται στα διδακτικά βιβλία.
6. Γίνονται καίριες επισημάνσεις για την αξιοποίηση της Γραμματικής ώστε να έχουμε πρακτικά οφέλη στη διδασκαλία της *πρότυπης γλώσσας*.
7. Το *Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής* σημειώνει ότι *πρόκειται για μεταπλασμό αναλογικά προς τα λυπούμαι, θυμούμαι.*
8. Υπάρχουν δηλαδή διαφοροποιήσεις από τη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη στο β' πληθυντικό του ενεστώτα και στο α' και β' πληθυντικό του παρατατικού.
9. Επίσης, επισημαίνονταν από την εποχή της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: Α. Μουμτζάκης, *Η γλώσσα μας και τα προβλήματά της*, σελ. 238-241, παρατηρήσεις για τα συμφωνικά συμπλέγματα των ρηματικών καταλήξεων και Δ. Τομπαΐδης, *Γλωσσογραφία*, σελ. 44, για την ανομοίωση, τροπή των δύο εξακολουθητικών συμφώνων (χθ, φθ, σθ, και των δύο στιγμιαίων (κτ, πτ) σε εξακολουθητικό και στιγμιαίο (χτ, φτ, πτ).
10. Στην ενότητα 7, σελ. 57-59, διδάσκεται η συλλαβική και η χρονική αύξηση. Με το παράδειγμα του ρήματος *τοξεύω* διδάσκεται η οριστική παρατατικού και αορίστου, ακολουθούν πλήθος ασκήσεις, που περιλαμβάνουν και απόδοση νεοελληνικών φράσεων στην

αρχαιοελληνική. Στην ενότητα 15, σελ. 118-119 διδάσκεται η οριστική παρατατικού και αορίστου μέσης φωνής.

11. Τα σχολεία ήταν: 2^ο Δημοτικό Αγίου Αθανασίου, Γυμνάσιο Νευροκοπίου και 3^ο Γενικό Λύκειο Δράμας του οποίου οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά Γυμνάσια του ευρύτερου δήμου.

12. Στην κατηγορία *υπεκφυγή* κατατάχτηκαν σωστοί τύποι των ρημάτων σε άλλους χρόνους που επέτρεπε το γλωσσικό πλαίσιο, π.χ. *ασχολήθηκαν, φοβήθηκαν, έχετε εγγυηθεί*.

13. Τους τύπους *φοβόντουσαν* και *φοβόνταν* για το γ' πληθυντικό παρατατικού του *φοβάμαι* καταγράφουν οι D. Holton, P. Mackridge, Ειρ. Φιλιππάκη-Warburton, στη *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, σελ.147.

14. Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής δίνεται και ο τύπος *εγγυούμαι* που κλίνεται σύμφωνα με το παράδειγμα του *στερούμαι*, οπότε έχουμε β' πληθυντικό *εγγυείστε* σύμφωνα με το *στερείστε*.

15. Αυτός ο τύπος καταγράφεται ως γ' ενικό πρόσωπο από τους D. Holton, P. Mackridge, Ειρ. Φιλιππάκη-Warburton, στη *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, σελ.147.

16. Η ανάγκη δημιουργίας μιας ενιαίας *εθνικής γλώσσας κοινής* και *πρότυπης* συνδέεται με το αίτημα ομοιογένειας το οποίο χαρακτηρίζει το *έθνος-κράτος*. Συνεπώς τα γλωσσικά θέματα που συζητάμε έχουν και την πολιτική διάστασή τους.

17. Θεμέλιο αυτής της αντίληψης ήταν η άποψη του Μ. Τριανταφυλλίδη για τη *μέθοδο της υιοθέτησης του κοινού τύπου, του τύπου δηλαδή που χρησιμοποιείται από τους περισσότερους Νεοέλληνες*.

Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής εμπειρίας

Χρυσούλα ΚΑΡΑΝΤΖΗ-ΑΝΔΡΕΙΩΜΕΝΟΥ

Ερευνήτρια Κέντρου Ερεύνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων

karantch@academyofathens.gr

Ο ρόλος της εκπαίδευσης σχετίζεται με τη διάδοση και την εμπέδωση της πρότυπης ποικιλίας. Οι διαλεκτόφωνοι μαθητές απαιτούν, σύμφωνα με τους αρμόδιους παιδαγωγούς, «ειδικούς χειρισμούς από μέρους των δασκάλων ώστε να οδηγηθούν αβίαστα στην κατάκτηση της σχολικής νόρμας». Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλίας (κυρίως της κοινωνικής και όχι της γεωγραφικής) εφαρμόστηκε στην Ελλάδα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου στις αρχές της δεκαετίας του '80 με αρκετά στρεβλό τρόπο και με αρκετές αδυναμίες, όπως αποδεικνύεται στην παρούσα ανακοίνωση, και όταν είχε λάβει χώρα η υποχώρηση των διαλέκτων και των ιδιωμάτων πανελλαδικά. Συγχρόνως, πολλοί εκπαιδευτικοί (κυρίως της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) συνέβαλαν στο εμπλουτισμό του Αρχείου του Κέντρου Ερεύνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων της Ακαδημίας Αθηνών με την κατάθεση συλλογών διαλεκτικού γλωσσικού υλικού του τόπου καταγωγής ή εργασίας τους, ανταποκρινόμενοι σε σχετικές οδηγίες της εν Αθήναις Γλωσσικής Εταιρείας (1931) στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

1. ΠΡΟΤΥΠΗ ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η αντίληψη ότι μία γλωσσική κοινότητα χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια στερείται κατά γενική ομολογία επιστημονικής βάσεως. Μεμονωμένοι ομιλητές διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με την ιδιόλεκτό τους και ομάδες ομιλητών διαμορφώνουν γλωσσικούς υπο-κώδικες. Μπορεί κανείς να διακρίνει γλωσσικές ποικιλίες γεωγραφικές, κοινωνικές, με βάση το χρήστη, κλπ. (Κακριδής, Κατή & Νικηφορίδου, 1999). Ως προς τις οριζόντιες ποικιλίες, η γεωγραφική διαφοροποίηση δημιουργεί μικρότερες ή μεγαλύτερες αποκλίσεις για τα τοπικά ιδιώματα και τις διαλέκτους αντίστοιχα (Δελβερούδη, 2001). Η κοινή, καθιερωμένη, επίσημη γλώσσα είναι το «σημείο μηδέν», που διαμορφώνεται από την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και άλλους παράγοντες.

Νόρμα ονομάζεται η πρότυπη γλωσσική ποικιλία, μια γλωσσική μορφή που προκρίνεται ως υπόδειγμα χρήσης και η οποία καθορίζεται από την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική κάθε χώρας. Η ποικιλία αυτή συνδέεται με κοινωνικά αποδεκτές χρήσεις της γλώσσας, ενώ η ισχυροποίηση και η διάδοσή της επιτυγχάνεται μέσω της επίσημης γλώσσας και σχολικής εκπαίδευσης. Όπως είναι φανερό, η εμπέδωση της πρότυπης ποικιλίας συνδέεται με τον αποκλεισμό άλλων γεωγραφικών και κοινωνικών γλωσσικών ποικιλιών που δεν διαθέτουν ανάλογο κύρος ή γόητρο.

Καθώς οι λόγοι της επιλογής μιας γλωσσικής ποικιλίας ως πρότυπης είναι συνήθως εξωγλωσσικοί (ιστορικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί), η νόρμα δεν υπερέχει των υπολοίπων ποικιλιών από καθαρά γλωσσολογική άποψη. Η διάδοση της πρότυπης γλώσσας διευκολύνεται με την τυποποίησή της. Γραμματικές, λεξικά και σχολικά εγχειρίδια κωδικοποιούν και ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τη χρήση. Η τυποποίηση αφορά όλα τα γλωσσικά επίπεδα, δηλαδή τη φωνολογία (την προφορά), τη μορφολογία (π.χ. κλιτικά παραδείγματα), το λεξιλόγιο και τη σύνταξη.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται μια αμηχανία των ειδικών ως προς τη θέση των διαφόρων γεωγραφικών και κοινωνικών ποικιλιών στην εκπαίδευση, παρόλο που είναι πλέον γνωστό ότι η κοινωνιογλωσσική ενημερότητα

(sociolinguistic awareness) των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο γλωσσικής επίγνωσης και γνώσης όλων των κοινωνικών παραμέτρων μιας επικοινωνιακής περίπτωσης.

Η συμβολή της γλωσσικής εκπαίδευσης στην άμβλυνση των κοινωνικών διαφορών, επέβαλε την τυποποίηση και διάδοση μιας κοινής γλώσσας ως μέσο για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική καταξίωση. Περαιτέρω η ικανότητα χρήσης απαιτητικών μορφών λόγου συνδέεται αποκλειστικά με τις κυρίαρχες ή πρότυπες ποικιλίες και η αυστηρή κωδικοποίηση των σχολικών εγχειριδίων με τη ρυθμιστική αντίληψη για το σωστό και το λάθος στη γλώσσα.

Διαχρονικά όπως φαίνεται από τη διεθνή διδακτική πρακτική, διαμορφώθηκαν δύο βασικά είδη εγχειριδίων: τα γραμματικά (grammatical) και τα επικοινωνιακά (communicative). Τα πρώτα δομούν σε ενότητες τη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων ή γραμματικών φαινομένων ιεραρχικά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους και αποσκοπούν κυρίως στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας, ενώ τα δεύτερα περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους δηλώνονται γλωσσικά οι διάφορες λειτουργίες και στοχεύουν στην αποτελεσματική χρήση γραπτής και προφορικής γλώσσας σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

Αρχικά η διδασκαλία της Νεοελληνικής είχε ως στόχο τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Κύρια βοηθήματα στο σχολείο ήταν η Νεοελληνική Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη και η Νεοελληνική Σύνταξις του Αχ. Τζάρτζανου, που προσαρμόστηκαν για τη σχολική χρήση μετά την καθιέρωση της δημοτικής το 1976 (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997, 21-9). Πρακτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετείται μια πρότυπη γλώσσα, η επίσημα κωδικοποιημένη, που η λειτουργική της προσαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία διδάσκεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες γλωσσικές μορφές, ευρύτατα χρησιμοποιούμενες.

2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα 1982 και 1984 για το Δημοτικό Σχολείο [1982: Α.Π. των Α' και Β' τάξεων (Π. Δ. 583 / 82) 1983: Α.Π. των Γ' και Δ' τάξεων (Π. Δ. 449 / 83) 1984: Α. Π. των Ε' και Στ' τάξεων (Π. Δ. 528 / 84)] επιδιώκεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση, η έμφαση στον προφορικό λόγο, η επαφή με αντιπροσωπευτικά κείμενα ποικίλων ειδών, η ενιαία αντιμετώπιση γλώσσας (ακρόαση, προφορική και γραπτή έκφραση και γραμματική) και ο φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας. Βασικό χαρακτηριστικό είναι η ριζική αντίθεση με το έως τότε σχολαστικό μοντέλο παραδοσιακής διδασκαλίας της γραμματικής μέσω κανόνων.

Παρά όμως τον επικοινωνιακό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας και την ειδικότερη αναφορά στη γεωγραφική και κοινωνική διαφοροποίηση της γλώσσας δεν προτείνονται συγκεκριμένες μέθοδοι παρά μόνο ένα γενικό πλαίσιο αρχών και στόχων. Το Φεβρουάριο του 1999 δημοσιεύτηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο (Φ. Ε. Κ. 93/ 10-2-1999), του οποίου η εφαρμογή προβλεπόταν για το σχολικό έτος (1999-2000), το οποίο, μεταξύ άλλων, επιχειρεί την εξοικείωση του μαθητή με την ύπαρξη κοινωνικών και τοπικών ελληνικών ιδιωμάτων. Αλλά ούτε στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο δημοτικό του '99 περιλαμβάνονται συστηματικές μεθοδολογικές υποδείξεις για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου.

Συγχρόνως προτείνεται τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η εξοικείωση των μαθητών με τα εγχειρίδια της παραδοσιακής γραμματικής και του συντακτικού, τα οποία, κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, θα

χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς. Έτσι, συμβαίνει το παράδοξο η επικοινωνιακή διδασκαλία να υποστηρίζεται από παραδοσιακού τύπου βιβλία αναφοράς. Ακόμα διαπιστώνεται ότι η προτεραιότητα του προφορικού λόγου και η διαπίστωση της οριζόντιας (γεωγραφικής) και κάθετης (κοινωνικής) ποικιλίας του γλωσσικού φαινομένου, δύο βασικές αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας, δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Τέλος, παρά τη γενική αρχή χρήσης αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία, τα κείμενα των εγχειριδίων είναι συνήθως κατασκευασμένα ή επεξεργασμένα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γλωσσικών ποικιλιών, ο προφορικά παραγόμενος λόγος σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και η αυθεντικότητα των δεδομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Παρατηρώντας λοιπόν κανείς τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ των γενικών παιδαγωγικών στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των πρακτικών εφαρμογών τους, διαπιστώνει σοβαρή ασυνέπεια (Τσιπλάκου, 2007). Όπως είδαμε, θεωρητικά η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στοχεύει στη δημιουργία ικανών χρηστών του λόγου, στην προτεραιότητα του προφορικού λόγου, στην εκμάθηση μέσω της χρήσης κατάλληλων για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας γλωσσικών μορφών και στην αναγνώριση και εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα για το δημοτικό και το γυμνάσιο (Βουγιούκας, 1994, Τσολάκης, 1983, 1985, 1988), με το γλωσσικό μάθημα:

- α) Πρέπει να επιδιώκεται να γίνει ο μαθητής ικανός χρήστης της γλώσσας με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση.
- β) Πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο.
- γ) Η καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης πρέπει να γίνεται με την άσκηση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας.
- δ) Οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με κείμενα τα οποία να είναι αντιπροσωπευτικά των ποικίλων μορφών γραπτής επικοινωνίας.
- ε) Η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία, με την έννοια ότι ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση και γραμματική δεν θα διδάσκονται ανεξάρτητα, αλλά θα συνυπάρχουν στο ίδιο μάθημα και θα διασυνδέονται.
- στ) Πρέπει να συνεχίζεται και στο σχολείο ο προσχολικός, φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας.
- ζ) Πλαίσιο για τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αποτελεί η πρόταση και όχι η λέξη (Χαραλαμπίδης, 1999).

Κατά τον Δ. Τομπαΐδη (1985, 27) «η κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας, και όχι θεωρία για τη γλώσσα». Και σε πιο πρόσφατα δημοσιεύματά του (1992 και 1996) υποστηρίζει ότι «η γλωσσική διδασκαλία με τα νέα βιβλία όλων των βαθμίδων γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, γι' αυτό αποδίδεται πια σημασία όχι στο κλιτικό παράδειγμα ή στην αφηρημένη σχέση, αλλά στη συγκεκριμένη χρήση κάθε γλωσσικού στοιχείου, όπως αυτό λειτουργεί μέσα στην πρόταση και, προπάντων, μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά σύνολα» και «κάθε περίπτωση έκφρασης του μαθητή θεωρείται πραγματική ανάγκη για να εκφράσει κάτι».

Στα εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου» οι μαθητές ασκούνται σε δύο κλασικά σχολικά κειμενικά είδη, την περιγραφή και την αφήγηση και σε πλήθος ασκήσεων με βάση τη σχολική γραμματική, κυρίως μορφολογίας και σύνταξης. Ειδικά, ως προς τον τελευταίο στόχο, η αναγνώριση και εξοικείωση με τη γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία κρίνονται ως σημαντικές για την αποφυγή στιγματισμού τους και τυχόν περιθωριοποίησης των διαλεκτόφωνων μαθητών αλλά το πλαίσιο αυτό παραμένει γενικό και ασαφές. Πώς θα επιτευχθεί, σε ποιο βαθμό, με ποιο διδακτικό υλικό, από ποιες ποικιλίες, είναι μερικά από τα ερωτήματα που μένουν αναπάντητα.

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Παρά τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. μεταξύ άλλων Adger et al., 2007 και Wolfram, 1998, 1999), η γλωσσική πολυμορφία, ο χειρισμός διαλέκτων, ο πλούτος των διαλεκτικών μορφών φαίνεται ότι, πέρα από ορισμένες ενδιαφέρουσες διδακτικές προτάσεις που έγιναν σποραδικά στο παρελθόν (Drettas, 2000, Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004, Ανδρουλάκης & al., 2009, Τζαβάρας 2007, 2011 και Pavlou & Papapanlou, 2004, Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010 για την διδακτική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην Κύπρο), δεν αναδείχτηκαν αποτελεσματικά έως τώρα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην εκπαιδευτική πράξη, αντίθετα με τις εξαγγελίες το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα η γλωσσική πολιτική υπήρξε ένα κατασταλακτικό πλαίσιο για τις γλωσσικές ποικιλίες.

Σχετικά με τις δυνατότητες διδακτικών παρεμβάσεων όσον αφορά τα τοπικά γλωσσικά ιδιώματα, φαίνεται πως μπορούν να διαφοροποιούνται κατά περιοχές στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Καταγραφή λέξεων, συλλογή διαλεκτικού υλικού, διδασκαλία λογοτεχνίας αμιγώς διαλεκτικής ή με διαλεκτικά στοιχεία είναι μερικοί από τους τρόπους που έχουν προταθεί και αποδεδειγμένα μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και εξασφαλίσουν ευελιξία και αυτενέργεια μαθητών και εκπαιδευτικών.

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν γλωσσική και κριτική επίγνωση του λειτουργικού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας. Οι προκαταλήψεις αίρονται στην πράξη όταν συνειδητοποιούν ότι η ύπαρξη ποικιλιών αποτελεί μέρος της φύσης της γλώσσας. Η εμπέδωση της ισότητας των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών σε δομικό και εκφραστικό επίπεδο και η διαπίστωση ότι οι διάλεκτοι έχουν γραμματική είναι το επόμενο βήμα αυτής της διαδικασίας. Αυτό που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να διδάξει στο πλαίσιο των γλωσσικών δραστηριοτήτων επικοινωνιακού τύπου τα διαφορετικά περιβάλλοντα και τις καταστασιακές συνθήκες χρήσης του κάθε κώδικα (επίσημης γλώσσας και διαλέκτων) και να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να συνειδητοποιήσουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις και τα υφολογικά επίπεδα χρησιμοποίησης των διαλεκτικών μορφών. Έτσι η εξοικείωση με τις γλωσσικές ποικιλίες δεν συγχέεται με τη διδασκαλία της κοινής και δεν την αντιστρατεύεται.

Απάντηση στην έως τώρα κριτική που δέχθηκαν σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού για επιλογή κειμένων με άγνωστες και ιδιωματικές λέξεις, που δεν ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιο των μαθητών, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας, μπορεί να δοθεί με τη διαβάθμιση δυσκολίας των κειμένων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο των σχετικών διδακτικών δραστηριοτήτων θα πρέπει βρίσκεται ο αυθεντικός διαλεκτικός λόγος: βιωματικός, ζωντανός, λειτουργικός. Μετά τη διαπίστωση του φαινομένου της γλωσσικής ποικιλίας και την προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας, ακολουθεί η διαφοροποιημένη χρήση ποικίλων επιπέδων ύφους ανάλογα με τη επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελείται και η διδακτική αξιοποίησή των επιλεγμένων κειμένων.

Ως στόχος του γλωσσικού μαθήματος ορίζεται η απόκτηση συνείδησης του επικοινωνιακού λόγου και των ποικιλιών του, ενώ αφετηρία για την κατάκτηση του νεοελληνικού λόγου δεν μπορεί παρά να είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος των μαθητών με τη χρήση των διαλεκτικών τύπων, που δε θεωρούνται λάθη αλλά μέρος του εθνικού γλωσσικού πλούτου. Έτσι η διάλεκτος παύει να ταυτίζεται με τη γλώσσα των ηλικιωμένων και οι μαθητές παροτρύνονται και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο σε κατάλληλες περιστάσεις, έχοντας διδαχθεί τις σχετικές πραγματολογικές/υφολογικές διακρίσεις στη χρήση. Οι προβληματισμοί που ενδέχεται να προκύψουν για τον τρόπο γραφής είναι δημιουργικοί και

μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια ευρύτερη συζήτηση για τις γλωσσικές συμβάσεις, την ορθογραφία, τη φωνητική απόδοση του προφορικού λόγου.

Στο πλαίσιο της εμπλουτισμένης αυτής γλωσσικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να βασιστεί σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο και σε ηλεκτρονικά σώματα κειμένων (Χαλισιάνη, 2008), που θα αποτελέσουν τόσο πηγή διδακτικού υλικού όσο και βάση για τη σύνταξη γραμματικών και λεξικών επικοινωνιακού τύπου. Τα σώματα αυτά κειμένων θα είναι αντιπροσωπευτικά της επίσημης κοινής και των ποικιλιών της. Τέτοια σώματα κειμένων είναι πλέον διαθέσιμα και προσβάσιμα από το Διαδίκτυο και προσφέρονται για διδακτικούς σκοπούς, αν βασίζονται περισσότερο στον γραπτό παρά στον προφορικό λόγο και στην κοινή γλώσσα παρά στις ποικιλίες: ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ, <http://hnc.ilsp.gr/>) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου, το Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων από την “Πύλη για την ελληνική γλώσσα” (<http://www.greek-language.gr>) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ, <http://www.greeklanguage.gr>) και το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ, <http://www.greekcorpora.org/corpl.aspx>), προϊόν ερευνητικού προγράμματος του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Μια τέτοιου είδους διδασκαλία θα επιτρέψει την ανάδειξη του λεξιλογικού πλούτου και της μορφολογικής ποικιλίας με αξιοποίηση και του διαλεκτικού υλικού της ελληνικής γλώσσας.

Αξίζει εδώ να γίνει μια αναφορά στις πρόσφατες σχολικές γραμματικές. Η *Γραμματική για την Ε' και ΣΤ' Δημοτικού* των Ει. Φιλιππάκη - Warburton, Μ. Γεωργιαφέντη, Γ. Κοτζόγλου και Μ. Λουκά (2011) εντάσσεται στο πλαίσιο της περιγραφής της λεκτικής επικοινωνίας (επικοινωνιακή - κειμενοκεντρική προσέγγιση). Η χρήση σύγχρονης γλωσσολογικής ορολογίας δημιουργεί ωστόσο προβλήματα, καθώς τα αντίστοιχα εγχειρίδια γλώσσας δεν είναι εναρμονισμένα και ακολουθούν εν πολλοίς την παραδοσιακή ορολογία. Αντίθετα, η καταγραφή της πολυτυπίας και η αναφορά σε υφολογικούς παράγοντες δείχνουν μια αλλαγή αντίληψης (Α. Ιορδανίδου, «Η νέα Γραμματική για τους μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού» *Η Καθημερινή*, 8/6/2010). Στη νέα *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο* των Σ. Χατζησαββίδη και Α. Χατζησαββίδου παρατηρείται η ίδια έλλειψη ομοιογένειας με τα γλωσσικά εγχειρίδια. Επιπλέον, επιβεβλημένοι συμβιβασμοί ανάμεσα στη σύγχρονη θεωρία και τη γλωσσοδιδασκτική, ατυχείς και ασύνδετες αναφορές στην πραγματολογία που δεν αξιοποιούνται, εσωτερικές ασυνέπειες, ανάγκες απλοποίησης και έλλειψη συγκροτημένης πρότασης σε ακανθώδη ζητήματα γραμματικής ανάλυσης επισημαίνονται μεταξύ άλλων από την κριτική (Α. Τσαγγαλίδης, «Η νέα Γραμματική του γυμνασίου», *Η Καθημερινή* 15/06/2010 και *Φιλολόγος* 144 (2011)). Κάποιοι μάλιστα φτάνουν να πουν ότι «οι νέες γραμματικές πρέπει να καταγράφουν την κοινή νεοελληνική και μόνο την κοινή νεοελληνική, χωρίς αρχαϊσμούς και ιδιοματισμούς» και ότι τα λόγια στοιχεία έχουν θέση μόνο σε υποσημειώσεις και παραρτήματα (Β. Συμεωνίδης & Σ. Γκαρμπούνης, «Για τις νέες Γραμματικές Δημοτικού και Γυμνασίου», *Φιλολόγος* Δεκέμβριος 2010, 543-546). Ασφαλώς όμως είναι θετικό ότι, αν και οι συγγραφείς δεσμεύονταν από την προκήρυξη του διαγωνισμού του 2003, η οποία ρητά όριζε ότι το νέο εγχειρίδιο έπρεπε να βασίζεται στη Γραμματική Τριανταφυλλίδη, βρήκαν το περιθώριο, μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο μιας σχολικής γραμματικής, για αναφορές σε επίπεδα ύφους και ενότητες για τη σύνταξη, την πραγματολογία και την κειμενογλωσσολογία (βλ. σχετικά και Χατζησαββίδη, 2010α, 2010β, 2010γ, 2010δ).

4. Η ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΛΕΚΤΟ

Στο επίπεδο της χρήσης διαλέκτων από μαθητές μας λείπουν οι σχετικές εθνογραφικές μελέτες. Σύμφωνα με τις μελέτες της Πλαδή (2001 και 2011), αν και το δείγμα είναι μικρό (Πυργί Χίου και Λιτόχωρο Πιερίας), η διάλεκτος παρεμβάλλεται συχνά και με διαφορετικούς τρόπους στην εκπαιδευτική πράξη. Τα προβλήματα που προκύπτουν στην επικοινωνία των διαλεκτόφωνων μαθητών ή στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία προκαλούν αμηχανία στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το χειρισμό παρόμοιων καταστάσεων. Αν και η επίσημη γλωσσική πολιτική υπαγορεύει «ανοχή» απέναντι στη χρήση της διαλέκτου από τους μαθητές, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, για λόγους ψυχολογικούς, αυτό ισοδυναμεί με συμβολική απαξίωση της διαλέκτου (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, 2010). Στην περίπτωση μιας φυσικά κατακτημένης ποικιλίας ο μαθητικός πληθυσμός συχνά έχει θετική στάση απέναντι στη διάλεκτο, η διαλεκτική χρήση όμως αποθαρρύνεται, καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον προσανατολίζει τους μαθητές προς τη χρήση της Κοινής.

Μολονότι οι διαλεκτόφωνοι φαίνεται να διαθέτουν αυτοπεποίθηση και υψηλή αυτοεκτίμηση καθώς και ένα γενικότερο ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό, συνήθως εισπράττουν στην καλύτερη περίπτωση ειρωνεία και στη χειρότερη τιμωρία. Ο ρατσισμός που αντιμετωπίζουν και ο κοινωνικός στιγματισμός της διαλέκτου από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την πεποίθησή τους για το γλωσσικό έλλειμμα διαλεκτόφωνων. Το επόμενο βήμα είναι η σχολική αποτυχία. Πρόκειται μάλλον για μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αφού χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις. Από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά (Φραγκουδάκη, 1985) η επιβολή σχολικού προτύπου και η περιφρόνηση των διαλέκτων οδηγούν τους μαθητές σε εκφραστική ανικανότητα. Η χρήση διαλέκτων, της φυσικά κατακτημένης από τους μαθητές γλωσσικής ποικιλίας, θεωρείται εμπόδιο για την εκπαιδευτική και κοινωνική πρόοδο τους.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διάλεκτο (Pavlou & Papapanlou, 2004) και οι γλωσσικές τους προκαταλήψεις (Μαγαλιού, 2000) είναι καθοριστικοί παράγοντες στο ζήτημα της χρήσης της διαλέκτου. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι διορθώνουν τη χρήση της διαλέκτου στην τάξη (κυρίως στον γραπτό λόγο) αλλά επιτρέπουν τη χρήση της σε συγκεκριμένες εκφορές (αστεισμοί, θέματα καθημερινής ζωής). Κατανοούν ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αποθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο και ότι η τακτική που ακολουθούν σχετίζεται με την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Η κατάσταση διαφοροποιείται εκτός της κύριας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο διάλειμμα δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο ειδικά στα παιχνίδια και στις μεταξύ τους «χαλαρές» συνομιλίες, αναγνωρίζοντας μάλιστα την πλούσια εκφραστικότητά της. Θεωρητικά εκτιμούν ότι κοινή και διάλεκτος βρίσκονται σε μια συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική σχέση αλλά πρακτικά θεωρούν ότι η γλωσσική ποικιλία δεν μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία ούτε ως μέσο διδασκαλίας ούτε γλώσσα-στόχος. Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν μια αντιφατική στάση των εκπαιδευτικών.

5. Η ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Μια έρευνα στο Αρχείο του Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών φέρνει στο φως τα ίχνη μιας αντίστροφης κίνησης. Αφετηρία οι *Οδηγίες προς συλλογήν του δημώδους γλωσσικού υλικού*, οι Οδηγίες της εν Αθήναις Γλωσσικής Εταιρείας (1931) προς ερευνητές και συλλέκτες γλωσσικού υλικού, σύμφωνα και με τις αρχές σύνταξης του Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών. Όπως σημειώνεται στον Πρόλογο, το Συμβούλιο της εν Αθήναις Γλωσσικής Εταιρείας για να βοηθήσει τους συνεργάτες της που ασχολούνταν με τη συλλογή του γλωσσικού

θησαυρού της δημόδους γλώσσας, ώστε το έργο τους να συντελείται σύμφωνα με τις υπαγορεύσεις της γλωσσικής επιστήμης, αποφάσισε να αναθέσει στους Φ. Κουκουλέ, Κ. Άμαντο και Ι. Βογιατζίδη (συνεδρίαση Απριλίου 1922) τη σύνταξη οδηγιών για τη συναγωγή του δημόδους γλωσσικού υλικού. Τα πρώτα τεύχη των Οδηγιών που κυκλοφόρησαν εντός του 1922 και έτσι η Εταιρεία τις επαναδημοσιεύει με κάποιες τροποποιήσεις βάσει υποδείξεων του Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών. Αρχικό πρότυπο αποτέλεσε το «Διάγραμμα Συναγωγής Γλωσσικού Υλικού» που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Αθηνά* 24 (1914) και στη συνέχεια στο *Λεξικογραφικόν Αρχεῖον* 67. Στο κάλεσμα αυτό ανταποκρίθηκαν λόγιοι, εγγράμματοι και κυρίως εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πλούτισαν το Αρχείο του Ιστορικού Λεξικού με μεγάλο αριθμό συλλογών διαλεκτικού υλικού για πολλές δεκαετίες. Οι καλύτερες συλλογές βραβεύονταν με χρηματικό έπαθλο στους γλωσσικούς διαγωνισμούς που πραγματοποιούσε. Πρόκειται για παραδοσιακές καταγραφές κυρίως με τη μορφή γλωσσαρίων. Φαίνεται λοιπόν ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έδειξε για πολλές δεκαετίες εμπράγματο ενδιαφέρον για τις διαλέκτους μέσω της συλλογής γλωσσικού υλικού. Η προσωπική εμπλοκή τους στην έρευνα των διαλέκτων αποτέλεσε συχνά μια διέξοδο στα αδιέξοδα της σχολικής γλωσσικής εκπαίδευσης.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, θα πρέπει να υπάρχει γλωσσική ποικιλία τόσο στα υλικά διδασκαλίας όσο και στη χρήση της γλώσσας στην τάξη γενικότερα. Οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό, τόσο γραπτό όσο και προφορικό, με χρηστικό χαρακτήρα και προερχόμενο από ποικίλες πηγές που να καλύπτουν πλήθος επικοινωνιακών αναγκών. Η λειτουργική διαφοροποίηση των ποικιλιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και η αντιπαραβολική διδασκαλία διαφόρων κειμενικών ειδών και γλωσσικών ποικιλιών μέσα σε πραγματικά συγκείμενα επικοινωνίας κρίνονται αναγκαίες σε αυτό το πλαίσιο. Οι γλωσσικές αυτές εμπειρίες βοηθούν τους μαθητές να εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, τους προσφέρουν ευκαιρίες γλωσσικής δημιουργικότητας και εκφραστικές δυνατότητες για να ξεφύγουν από τα γλωσσικά στερεότυπα και την τυποποίηση του λόγου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adger C.T., Wolfram W. Christian D. (2007) *Dialects in Schools and Communities*. (Mahwah. NJ: Erlbaum).
- Ανδρουλάκης Γ., Ανθοπούλου Β. Παντίδου Γ. (2010) Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Πρακτικά Συνεδρίου «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*, Νυμφαίο Φλώρινας(4-6/9/2009),<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Βουγιούκας Α. (1994) *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης* (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Cheshire J., Edwards V., Münter mann H., Weltens, B. (eds.) (1989) *Dialect and Education: Some European Perspectives* (Clevedon: Multilingual Matters).
- Δελβερούδη Ρ. (2001) Γλωσσική ποικιλία, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html.
- Drettas G. (2000) Η ποντιακή διάλεκτος και η χρησιμότητά της στην παιδαγωγική της σύγχρονης ελληνικής, στο Α.-Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα*

- και οι διάλεκτοί της, 35-42 (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).
- Κακριδή Μ., Κατή Δ., Νικηφορίδου Β. (1999) Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση, *Γλωσσικός υπολογιστής* 1 (1), 103-112.
- Κακριδή Μ. (2000) Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση, *Γλωσσικός Υπολογιστής* (2).
- Κασκαμανίδης Γ., Ντίνας Κ. (2004) Γλωσσική 'ανακύκλωση': η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής, *Γλώσσα* 58, 7-25.
- Μαγαλιού, Α. (2000) *Γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική έρευνα* (Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κωνσταντινίδη).
- Μήτσης Ν. (1992) Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, *Λόγος και πράξη*, 48, 40-51.
- Μήτσης Ν. (1994) *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg).
- Μήτσης Ν. (1996) *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος* (Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg).
- Μήτσης Ν. (2004) *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης-Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου* (Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg).
- Μήτσης Ν. (1985) Γλωσσική ποικιλία. Διδακτικές συνέπειες, *Λόγος και Πράξη* 25, 15-26.
- Pavlou P., Papapavlou A. (2004) Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective, *International Journal of Applied Linguistics* 14, 243-258.
- Πλαδή Μ. (2001) Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 21, 618-629.
- Πλαδή Μ., Οκαλίδου Α., Παπαγεωργίου Β. (2011) Διαλεκτική παρείσφρηση στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας: Προς μια τυπολογία της γλωσσικής συμπεριφοράς των διαλεκτόφωνων μαθητών, *Γλωσσολογία* 19, 23-31.
- Τζαβάρας Ξ. (2007) Εκπαίδευση και νεοελληνικά ιδιώματα στη Ρόδο, *Ήρινα* 1, Ρόδος, 134-139.
- Τζαβάρας Ξ. (2011) Γλωσσική Επαφή και Εκπαιδευτική Διαδικασία, Σύνδεσμος Φιλολόγων Δωδεκανήσου, <http://filologoi.pblogs.gr/2011/03/x-tzabaras-glwsikh-epafh-kai-ekpaideftikh-diadikasia.html>.
- Τομπαΐδης Δ. (1985) Η νέα γλωσσική διδασκαλία, *Νεοελληνική Παιδεία* 2, 23-27.
- Τομπαΐδης Δ. (1992) Η γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βασικές αρχές, στόχοι, χαρακτηριστικά). Στο *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου), 24-31. (Αθήνα: Πατάκης).
- Τομπαΐδης Δ. (1996) Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Συζήτηση προβληματισμών. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά του ομότιτλου Α' Πανελληνίου Συνεδρίου), 209-223. (Θεσσαλονίκη: Κώδικας).
- Τσιπλάκου Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις, στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, 466-511 (Αθήνα: Γρηγόρης).
- Τσιπλάκου Σ., Χατζηιωάννου Ξ. (2010) Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30, 617-629.
- Τσολάκης Χ. (1983) Γλωσσική διδασκαλία. *Γλώσσα* 1:58-70.

- Τσολάκης Χ. (1985) Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική. Στο *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Τσολάκης Χ. (1988) Η γλωσσική διδασκαλία/επικοινωνία στο Λύκειο. Η γλώσσα και οι γλωσσικές ποικιλίες. *Φιλολόγος* 53:167-185.
- Φραγκουδάκη Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση).
- Χαλσιάνη Ι. (2008) Ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και γλωσσική διδασκαλία: Διεθνείς αναζητήσεις και διαφαινόμενες προοπτικές για την ελληνική γλώσσα, *Διεθνές Συνέδριο, «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς»*, 818-830.
- Χαραλαμπίδης Α. (1999) Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Γλωσσικός υπολογιστής* 1 (1).
- Χαραλαμπίδης Α., Χατζησαββίδης Σ. (1997) *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* (Θεσσαλονίκη: Κώδικας).
- Χατζησαββίδης Σ. (2010α) (Ξανα)γράφοντας σήμερα μια σχολική Γραμματική της "Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής) του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1941). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30, 678-689.
- Χατζησαββίδης Σ. et al. (2010β) Οι γραμματικές περιγραφές της νέας ελληνικής και η νέα σχολική Γραμματική Γυμνασίου, *Νέα Παιδεία* 134, 92- 124.
- Χατζησαββίδης Σ. (2010γ) Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό, *Πρακτικά Συνεδρίου «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης /μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*, Νυμφαίο Φλώρινας (4-6/9/2009), <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>.
- Χατζησαββίδης Σ. et al. (2010δ) Η κλιτική πολυτυπία στις γραμματικές της νέας ελληνικής, *Νέα Παιδεία* 137, 15-42.
- Wolfram W. (1998) Dialect awareness and the study of language, in: A. Egan-Robertson & D. Bloome (eds.) *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*, 167-190 (Cresskill, NJ: Hampton Press).
- Wolfram W. (1999) Dialect awareness programs in the school and community, in: R. Wheeler (ed.) *Language Alive in the Classroom*, 47-66 (Westport, CT: Greenwood Press).

Η γλώσσα των αρχείων της παιδείας κατά τον 19^ο αιώνα: πραγματολογικά και ιδεολογικά στοιχεία

Δήμητρα ΚΑΥΚΑ, Δρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Δημήτριος ΣΑΚΚΗΣ, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται η μελέτη του γλωσσικού κώδικα των αρχειακών πηγών της παιδείας. Αναλύεται ο τρόπος χρήσης του, στο πλαίσιο του ρόλου που καλείται να επιτελέσει το γραπτό τεκμήριο, ως διαμεσολαβητικός φορέας γραπτής επικοινωνίας. Παράλληλα, ερμηνεύεται το περιεχόμενο του λόγου που προκύπτει από τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα δρώντα ιστορικά πρόσωπα και φορείς διαχειρίζονται ζητήματα κοινωνικού, πολιτικού και ιδεολογικού περιεχομένου.

ABSTRACT

This study is trying to analyze the issue of language code in documents of 19th century. In a nutshell, this study illuminates the way that the language code is used and its role in written text. Therefore, it is interpreted the written text as an operator of written communication. Furthermore, it is analyzed the content of written text and the way that historical people used the language code in order to manage social, political and ideological issues.

1. Εισαγωγικά: Η χρήση της γλώσσας και οι διαστάσεις της

«Η γλώσσα δεν είναι ποτέ αθάνατη, οι λέξεις έχουν μια βαθύτερη μνήμη που μυστηριωδώς επιζεί στη μέση νέων σημασιών, υποστηρίζει ο Ρολάν Μπαρτ (Φραγκουδάκη, Α., 1999, σ. 23). Λέξεις, φράσεις, κοινωνικοί κανόνες και πιστεύω διαμορφώνουν το περιβάλλον επικοινωνίας που κρίνεται απαραίτητο για τη μετάδοση των μηνυμάτων.

Ο τρόπος γλωσσικής έκφρασης αποτελεί συνειδητή ή ασυνείδητη ιδεολογική στάση, αφού ακόμη και η επιλογή ανάμεσα σε εκφράσεις με το ίδιο πληροφοριακό περιεχόμενο αλλά διαφορετικό συγκινησιακό βάρος επικοινωνούν τις ιδεολογικές θέσεις του ομιλούντος.

Γλωσσικοί και κοινωνικοί κανόνες ρυθμίζουν την επικοινωνία και δίνουν συνεμφατικά νοήματα στα λεκτικά μηνύματα. Έτσι, το νόημα της γλώσσας λανθάνει σε πλήθος μορφικών και γραμματικών στοιχείων, κοινωνικών δεδομένων και συνθηκών. Τα λανθάνοντα στοιχεία στον λόγο υπαγορεύονται από τους κανόνες της ιδεολογικής γλώσσας, η οποία διαμορφώνει και καθορίζει εντέλει, και το πλαίσιο επικοινωνίας (Φραγκουδάκη, Α., 1999, σ. 155). Κάθε μήνυμα διατείνεται ό Γάλλος σημειολόγος Ρολάν Μπαρτ έχει δύο νοηματικά επίπεδα. Το πρώτο διαμορφώνεται από τον συνδυασμό του σημαίνοντος με το σημαίνόμενο, το οποίο παραπέμπει σε ένα δεύτερο επίπεδο που παράγει το σημαίνον της παραδήλωσης (Φραγκουδάκη, Α., 1999, σ. 27).

Δεδομένων των όσων παραλείπονται σε ένα γραπτό κείμενο, αλλά και όσων αποσιωπώνται, στον γραπτό λόγο, είναι εμφανείς οι ιδεολογικές τοποθετήσεις που διατυπώνονται. Ο λόγος επικοινωνεί τα ιδεολογικά μηνύματα και αποκαλύπτει τις πραγματικές καταστάσεις με τρόπο άμεσο. Ο γράφων, ως δρών υποκείμενο επιλέγει και διαμορφώνει τον τρόπο επικοινωνίας του. Στο πλαίσιο αυτό, τοποθετείται άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα πάνω σε σημαντικά ζητήματα της εποχής του. Το σύνολο, εξάλλου, των γλωσσικών χρήσεων και το επίπεδο λόγου που επιλέγει ο γράφων να εκφραστεί, σχετίζεται τόσο με τις κοινωνικές συνθήκες όσο και με τον αποδέκτη της γραπτής επικοινωνίας. Έτσι, το ύφος που κάθε φορά επιλέγει συναρτάται με το επικοινωνιακό αποτέλεσμα στο οποίο στοχεύει και τις ανάγκες που θα πρέπει να ικανοποιήσει. Η επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα του λόγου συναρτάται με το επίπεδο γλωσσικής έκφρασης που επιλέγει ο γράφων να χρησιμοποιήσει.

2. Το γραπτό τεκμήριο: Σημασίες και ρόλοι

Το αντικείμενο της ιστορίας εγγράφεται σε ένα παρελθόν πεπερασμένο, άμορφο και μη αναγνώσιμο. Κάθε προσπάθεια διαχείρισης και ανασύστασης του παρελθόντος εξαρτάται από το πολιτισμικό, γλωσσικό και επιστημολογικό περιβάλλον κάθε εποχής. Η πρόσβαση στο πεπερασμένο παρελθόν καθίσταται δυνατή μέσα από τα ίχνη του. *“Κάθε τι στον κόσμο, υποστηρίζει ο Collingwood, είναι δυνητικά ιστορική μαρτυρία για οποιοδήποτε θέμα. Κάθε τι που χρησιμοποιείται ως μαρτυρία είναι μαρτυρία και κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει τι θα του χρησιμεύσει ως μαρτυρία μέχρι να έχει την ευκαιρία να τη χρησιμοποιήσει ως μαρτυρία”*. (Collingwood, 1994, σ. 280 & Ρεπούση Μ., 2004, σ. 301).

Οι ιστορικές μαρτυρίες μεταφέρουν πληροφορίες για μια παρελθοντική πραγματικότητα, τη διευθετούν, την αναπαριστούν με κειμενικό ή εικονιστικό τρόπο. Η προβολή, ωστόσο, του παρελθόντος υπόκειται σε περιορισμούς, ακόμη και σε ό,τι έχει να κάνει με την τεκμηριωτική του διάσταση, δεδομένου ότι, το εκάστοτε παρόν επιλέγει το είδος των πηγών που θα διασώσει για το μέλλον του. Επιπρόσθετα, και το εκάστοτε παρόν διαθέτει μεγάλο εύρος αναγνωστικών οπτικών ατομικού, κοινωνικού και επιστημολογικού χαρακτήρα που συγκροτούν την εικόνα του παρελθόντος.

Η διαλεκτική σχέση παρελθόντος, παρόντος οικοδομείται και μέσω της γραφής. Όχι μόνο ως κατάλοιπο του παρελθόντος, αλλά ως υποκειμενική γραφή του ιστορικού παρόντος. Η αναπλαισίωση του παρελθόντος μέσω του γραπτού τεκμηρίου έχει να κάνει με τα ιστορικά ερωτήματα που τίθενται στην πηγή, το συλλογικό πλαίσιο της ανάγνωσης, τη συγκυρία, τα συμφραζόμενα και το συγκεκριμένο. Το γραπτό τεκμήριο αποκτά σημασία και ρόλο από την ένταξή του στο πλαίσιο της ιστορικής διερεύνησης. Αντανακλά την κοινωνική ομάδα στην οποία αναφέρεται, τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης αυτής της ομάδας.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εξάρτησης τίθεται προς εξέταση η σχέση και η συμβολή της γλωσσολογίας με το γραπτό τεκμήριο, δεδομένου ότι, στο πλαίσιο του περιβάλλοντός της μπορούν να προβληθούν και να ερμηνευθούν οι παράλληλες οπτικές του γραπτού λόγου. Μέσω των τεκμηρίων επιχειρούμε να καταλάβουμε να εξηγήσουμε και να αποκαταστήσουμε τα διαδοχικά στάδια μιας εξέλιξης. Ιστορία, εξάλλου, είναι το παρελθόν στο βαθμό που μπορούμε να το γνωρίσουμε. (*Encyclopedie de pleiade*, τ. Α', σ. 329).

Η εμβάθυνση στη δομή και το περιεχόμενο της γλώσσας του γραπτού τεκμηρίου προσανατολίζει την ιστορική μελέτη σε επιμέρους πτυχές της παρελθοντικής πραγματικότητας και αποκαλύπτει το πεδίο των αξιών, των συναισθημάτων, των αρχών και των ιδεολογιών και κινείται παράλληλα με το πεδίο των ιστορικών γεγονότων και πραγματικοτήτων.

3. Η Γλώσσα των πηγών: Αναγνώσεις, ερμηνείες και αναλύσεις

Δεδομένου ότι οι ιδεολογίες είναι σημειωτικά συστήματα τα οποία επισημαίνουν και υποσημαίνουν μέσω της γλώσσας, σύμφωνα με την αρχή του Ρολάν Μπαρτ, η αναζήτηση του πλαισίου επικοινωνίας και της εκπαιδευτικής ιδεολογίας του 19^{ου} αι. στο σύστημα της γλώσσας αποκαλύπτει το πλέγμα των αλληλεξαρτήσεων.

Ο λόγος των γραπτών τεκμηρίων μας δίνει τη δυνατότητα ερμηνείας, διαχείρισης και αξιοποίησης του παρελθόντος. Η εξαγωγή γνώσης από μια γραπτή μαρτυρία δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο μέσα από μια αυστηρή φιλολογική ερμηνεία. Απαιτείται κατανόηση και συνεκτίμηση ολόκληρου του περιβάλλοντος εντός του οποίου αναπτύσσεται η συγκεκριμένη πληροφορία.

Το κειμενικό περιβάλλον των εγγράφων καταφαίνεται και επηρεάζει την επιλογή της μορφολογικής όψης των λέξεων, τη συντακτική τους διάταξη ακόμη και την ίδια τη σημασία τους. Τα κείμενα σχετίζονται με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, αποτελούν λεκτικές επικοινωνιακές πράξεις και διαμορφώνουν πλαίσια αλληλεπίδρασης. Οι “συνομιλίες” εκθέτουν τις προθέσεις, τις αντιλήψεις και τις σκέψεις των δημιουργών τους.

Οι διασυνδέσεις μεταξύ ιστορίας και γραπτού τεκμηρίου καθίστανται σημαντικές και ενδιαφέρουσες. Η διαχείριση του παρελθόντος μέσω των γραπτών τεκμηρίων συνιστά προνομιακό χώρο για την εγγραφή του παρελθόντος στο γνωστικό μας ορίζοντα (Λιάκος, 2007). Τα αφηγηματικά σχήματα, που προκύπτουν από την αξιοποίηση των γραπτών τεκμηρίων είναι μέρος του τρόπου με τον οποίο σκεπτόμαστε το παρελθόν.

Η επιστημονική-ιστορική ανάλυση και ακρίβεια μεταλλάσσονται σε λόγο αφήγησης, παραπέποντας σε σημεία ιστορικής αναφοράς, όπως ο χρόνος, ο χώρος και οι άνθρωποι. Δεδομένου ότι ο τρόπος γλωσσικής έκφρασης του συντάκτη αποτελεί συνειδητή ή ασυνειδητή ιδεολογική στάση, τα αφηγηματικά σχήματα καλούνται να ανταποκριθούν σε μια σειρά παραμέτρων, αφού ακόμη και η επιλογή ανάμεσα σε εκφράσεις με το ίδιο πληροφοριακό περιεχόμενο αλλά διαφορετικό συγκινησιακό βάρος επικοινωνούν τις ιδεολογικές θέσεις του ομιλούντος.

3.1 Πραγματολογικά στοιχεία

Για τις ανάγκες της εργασίας αναζητήθηκαν τα πραγματολογικά στοιχεία που σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας, την περίσταση επικοινωνίας, τα σαφή νοήματα και υπονοήματα. Παράλληλα, διερευνήθηκαν συγκεκριμένες γλωσσικές εκδηλώσεις που περιβάλλουν το γενικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδεολογιών, δραστηριότητες, ενέργειες, αποφάσεις, όπως γίνονται αντιληπτές μέσα από τον λόγο.

Σε επίπεδο πραγματολογικό μελετήσαμε τη σημασία που απορρέει από το γραπτό κείμενο, όπως επικοινωνείται από τον γράφοντα και ερμηνεύεται από τον αναγνώστη.

Εξετάζοντας το καταστασιακό περιβάλλον, τους συνομιλητές, μέσω του γραπτού τεκμηρίου, το περιβάλλον, τον σκοπό της επικοινωνίας, το θέμα, τον τρόπο και τη μορφή του γραπτού μηνύματος διακρίναμε συγκεκριμένες αρχές. Την αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, την αρχή της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα και την αρχή της πρόκλησης ενδιαφέροντος (Μήτσης, Ναπ., 2004, σ. 29-31).

Επιπλέον, εξετάζοντας τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς με τους οποίους μεταβιβάζεται το σύνολο των πληροφοριών, εντοπίσαμε στοιχεία λεκτικής επικοινωνίας με ευδιάκριτα τα στοιχεία της ερώτησης, της απορίας, της έκπληξης, της αμφιβολίας, στοιχεία που στον προφορικό λόγο συνιστούν τα υπερτεμαχιακά ή παραγλωσσικά στοιχεία.

Από τη μελέτη γραπτών τεκμηρίων, διαπιστώνεται ότι ο συντάκτης των εγγράφων-επιστολών αξιοποιεί τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία που συμβάλλουν στον άμεσο εντοπισμό του θέματος και στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη-αποδέκτη. Οι επιλογές, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από τα αρχειακά έγγραφα είναι συνειδητές. Σε έγγραφο του 1844 ο συντάκτης του εγγράφου προβαίνει στη χρήση ερωτηματικού λόγου, προκειμένου να επιχειρηματολογήσει και να υποστηρίξει τη θέση του. «Προς τι λοιπόν ο δημοδιδάσκαλος,

μόνον ο δημοδιδάσκαλος, ο μη έχων ούτε πόρον τινά άλλον ζωής, ούτε ελπίδα άλλην της υπάρξεώς του τοιαύτην παραμυθίαν ευρίσκει εις την τακτικήν πληρωμήν της αντιμισθίας του; Προς τι μόνος ούτος απέναντι των λοιπών δημοτικών υπαλλήλων καταχρεούμενος και στερούμενος και αυτού του επιουσίου άρτου, να φωνάζη και ταλανιζόμενος να μην ευρίσκη την παραμικράν προστασίαν προς τι η Β. Διοίκησις Μεσσηνίας, έχουσα υπ' όψιν της υπέρ της τριάκοντα αναφοράς μου παράπονα να μην ενεργήση νομίμως, ώστε να μοι αποδοθώσιν οι καθυστερούμενοι μισθοί μου δια να δυνηθώ να θεραπεύσω εξ αυτού τας πολυπαθείς ανάγκας μου; Κύριε υπουργέ, η παρούσα κατάστασίς μου είναι ελεεινοτάτη, επειδή υπό την παντελή ανέχειαν έφθασα εις τα έσχατα της απελπισίας...» (Γ.Α.Κ., Θ. 149, Φ.8. έγγρ., με αριθ. 116, 15 Ιουλίου 1844, εν Καλάμαις, αναφορά του δημοδιδασκάλου Κ. Βεκουνόπουλου προς το επί των εκκλησιαστικών και δημοσίου εκπαιδεύσεως Υπουργείο).

Η επιλεκτική αξιοποίηση γλωσσικών στοιχείων συναντάται σε μεγάλο αριθμό εγγράφων της περιόδου. Οι συντάκτες των εγγράφων επιλέγουν τον γλωσσικό εκείνο κώδικα που επιτρέπει την ενεργοποίηση του λόγου τους και την πειστικότητα των επιχειρημάτων τους. «...εγώ δε οποίαν βοήθειαν έλαβον παρά του Δημοτικού σας Ταμείου ουδεμίαν· ζω δε κατά το φαινόμενον και όχι πραγματικώς μετερχόμενος τον επαίτην από την εικοστήν δευτέραν φεβρουαρίου άχρι σήμερα ζητών από τον μεν και από τον δε εν κομμάτι ψωμί και τούτο ζυμωμένον από σίκαλιν και αραβόσιτον, και μολονότι κατατυραννώμαι ως αιγυπτιακόν ανδράποδον περιφερόμενος ενίοτε τετράκις της ημέρας με άοκνον ζήλον και επιμέλειαν, εις το κατά εν τέταρτον της ώρας απέχον μακράν του χωρίου σας κατάστημα ...» (Γ.Α.Κ., Θ. 116, Φ.8. έγγρ., με αριθ. 29, 3 Αυγούστου 1844, Τσερνίτσα, αναφορά του δημοδιδασκάλου Δ.Μ. Παπαδόπουλου προς το δήμαρχο Αλαγονίας).

Την επιλογή γλωσσικών στοιχείων που λειτουργούν εμφαντικά στον προσανατολισμό του αναγνώστη στον επιδιωκόμενο σκοπό συναντάμε και σε έρευνα που έχει γίνει για την εκπαίδευση στη νησιωτική Ελλάδα. « Η κατάστασίς μου είναι οικτρά, καθυστερούμενος ήδη δύο ετών μισθούς, κατήντησα εις την πλέον αθλίαν κατάστασιν...κατήντησα να δυστυχώ ήδη ελεεινώς, ενώ έχω υπό τον τράχηλόν μου πολυάριθμον οικογένειαν...»(Γ.Α.Κ., Θ. 185, Φ.10. έγγρ., με αριθ. 27621, 28581, 9 Ιουλίου Αυγ1845, εν Αθήναις, του υπ. ΕΔΕ προς τον δημοδιδάσκαλο Σικίνου, στο Σακκής, Δ., 1997 σ. 209-210).

Δεδομένου ότι ο γραπτός λόγος στερείται εμφανούς καταστασιακού περιβάλλοντος και δεν μπορεί να στηριχθεί σε ενδείξεις, από την πλευρά του αναγνώστη, η μεταβίβαση των μηνυμάτων και των επιχειρημάτων διενεργείται μέσα από το προτασιακό περιεχόμενο του κειμένου, το οποίο διαμορφώνεται σε ένα δεδομένο και συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον που αναδεικνύει τα αιτήματα του συντάκτη με τρόπο άμεσο.

Σε έγγραφα του 1837, οι γλωσσικοί κώδικες που επιλέχθηκαν από τους γράφοντες φαίνεται να ικανοποιούν τις ικανές συνθήκες που απαιτούνται για την επίτευξη του επικοινωνιακού αποτελέσματος. «Η υποφαινομένη χήρα, έχουσα υιόν δεκαετή, του οποίου ο πατήρ πληγωθείς από τους εχθρούς εις την μάχην των Αθηνών μετά παρέλευσιν καιρού απέθανε. Εγώ δε μη δυναμένη να τον θρέψω μήτε να τον παιδεύσω προστρέχω εις το έλεος του Μεγαλειότατου βασιλέως μας δια να γίνη οίκτον και εις εμέ την δυστυχή να καταταχθή ο ρηθείς υιός μου εις τον χορόν των υποτρόφων του Β. ορφανοτροφείου...» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 309, 24 Ιουνίου 1837, εν Ναυπλίω, επιστολή της Μαρίας Ιωάννη Συμυρναίου προς τον Έφορο του Β. Ορφανοτροφείου).

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, είναι εμφανής ο κώδικας επικοινωνίας που επιχειρείται να διαμορφωθεί, ενώ η χρήση των συγκεκριμένων λέξεων εκφράζει καθαρότητα στόχου και σκοπού. Η συντάκτρια της επιστολής αφήνει να εννοηθούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, η ιεραρχική δομή, ο σκοπός και το θέμα της επικοινωνίας, διαμορφώνοντας ένα καταστασιακό περιβάλλον, το οποίο, με σαφήνεια προβάλλει λεπτομερείς πληροφορίες για το κοινωνικό και το οικονομικό της περιβάλλον.

Οι λεκτικές πράξεις συνιστούν το αποτέλεσμα των ποικίλων επιτελεστικών λειτουργιών της γλώσσας και η παρουσία τους συνδέεται με την πρόθεση του πομπού να επηρεάσει τη συμπεριφορά του δέκτη προς ορισμένη κατεύθυνση.

Αξιοποίηση εμφαντικών λεκτικών στοιχείων εντοπίζεται και σε επιστολή του 1837. «Ο υποφαινόμενος είμαι Κρης, εκ γονέων Μωαμεθανών, αλλ' εκ νεαράς μου ηλικίας καταφλεγόμενος από τον προς την Χριστιανικήν πίστιν έρωτα από την οποίαν δεν κατίσχυσαν

να μ' αποθέσωσι και να μ' αποτρέψωσι ποσώς ουδ' αυτά τα τρομερώτατα βασανιστήρια, τα οποία οι γονείς μου μετεχειρίσθησαν, εξέφυγα κατά το 1829, προσφυγών εις την Ελλάδα, όπου κατηχηθείς, ηξιώθην προ τριών μηνών εις τον εν Τήνω ναόν της θεομήτορος επονομαζομένης Ευαγγελιστρίας, του αγίου βαπτίσματος κατά τας ανά χείρας μου ενδείξεις. Ήδη δε παντάπασιν έρημος, απροστάτευτος και απερίθαλπος, καταφεύγω θαρρούντως εις την Σ. ταύτην Γραμματείαν την προστατήτριαν των ορφανών εξαιτούμενος περίθαλψιν, όπως ποτε εκπαιδευθείς καταστώ και προς εμαυτόν και προς τους αδελφούς μου Χριστιανούς ωφέλιμος» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 63 , 30 Ιουνίου 1837, εν Αθήναις, επιστολή του Θεόδωρου Σταματίου προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδύσεως Γραμματεία). Ο γράφων, για την πληρέστερη οργάνωση του λόγου του, επιστρατεύει τα εκφραστικά εκείνα μέσα που μπορούν να αποτυπώσουν την κοινωνική του κατάσταση. Οργανώνει το περιεχόμενο του λόγου του, χωρίς να προβαίνει σε αυθαίρετες συσχετίσεις. Επιλέγει το γλωσσικό περιβάλλον που μπορεί να συμβάλλει στην ικανοποίηση του στόχου του.

Από τη μελέτη των αρχειακών πηγών εντοπίσαμε έγγραφα, στα οποία σημειώνεται λεπτομερής έκθεση των γεγονότων. Στο περιβάλλον τους, τόσο η αναφορά σε ειδικότερα και λεπτομερέστερα στοιχεία, όσο και η αξιοποίηση κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων συντείνουν στη δημιουργία ενός αφηγηματικού λόγου με ευδιάκριτα τα περιγραφικά στοιχεία των γεγονότων. «... Κατά την 26 Ιουνίου παρελθόντος ημέραν πέμπτην περί την μετά μεσημβρίαν παράδοσιν, παρατηρήσας εκ της θύρας του Σχολείου είδον αντικρύ τον μαθητήν, υιόν του αναφερομένου κυνηγούντα τας χήνας των Αποίκων και επειδή ήτο πλησίον, έκρινα καλόν να τον εμποδίσω και να τον φέρω εις την παράδοσιν, το οποίον έπραξα δόσας εις αυτόν δύο ή τρία, δεν ενθυμούμαι καλώς, κτυπήματα με το βλαστάρι ελιάς, το οποίον έσειρα με τας χείρας μου τότε εκ του πλησίον. Εις τας δύο του τρέχοντος ημέραν τετάρτην, παρευρεθείς ο μαθητής ούτος εις την πρωινήν παράδοσιν, καθ' ήν εκτελείτο η ανάγνωσις, εκτύπησε ράπισμα εις τινα συμμαθητήν της κλάσεώς του· τούτο ιδών, αφ' ου τον επέπληξα τον έδωκα και ράπισμα, όστις ζητήσας να το αποφύγει, και αποσυρθείς προς τον τοίχον, του οποίου αι πέτραι ως εκ της αχρείας κατασκευής του εξέχουσιν, εκτύπησεν την κεφαλήν του. Την ιδίαν στιγμήν, καθώς και εις το τέλος της πρωινής παραδόσεως παρατηρήσας αυτόν εις την κεφαλήν, δεν είδον κανέν σημείον πληγής ειμή ανεπαίσθητον τι φούσκωμα πλησίον ενός σπιρίου, το οποίον και οι συμμαθηταί του εγνώριζον, και ο ίδιος ομολογεί ότι είχε... Ο πατήρ του εις την κατηγορίαν αναφέρει, ότι κατέκειτο δέκα ημέρας θεραπευόμενος, και εισέτι πάσχει κλπ. Εγώ είμαι έτοιμος να αποδείξω ότι ουδέ στιγμήν έπεσεν εις κείνην, ... ούτε υπό ιατρού ή άλλου τυχόντος έλαβεν ανάγκην θεραπείας... Και δεν γνωρίζω, Κύριε Δήμαρχε, να συνέβη ποτέ μεταξύ εμού και του κατηγορού μου, ούτε έρις ούτε φιλονικία, ούτε προσβολή, ουδ' άλλο τι των τοιούτων ως και ο ίδιος ομολόγησεν ενώπιόν σας, αποδώσας τα πάντα εις τον συντάκτην της κατηγορίας μου, και ούτε ήτο πιθανόν ο απλούς ούτος πολίτης να ενεργήση κατ' εμού κατηγορίαν, χωρίς ποσώς να βλαφθή, εάν δεν ωθείτο από κακοποιόν τινά...» (Γ.Α.Κ., Θ. 180, Φ.2. έγγρ., με αριθ. 9438, 16 Ιουλίου 1841, εν Πεταλιδίω, απολογία του δημοδιδασκάλου Χ. Ιωαννίδη προς το Δημαρχείον Κορώνης).

Λεπτομερή παρουσίαση των γεγονότων συναντάμε σε μεγάλο αριθμό εγγράφων από τα οποία σταχυολογήσαμε εκείνα που ικανοποιούν τη θεματική της συγκεκριμένης μελέτης. «Με δυσαρέσκειάν μας είδομεν παράπονα αναφερόμενα κατά σου, ότι φέρεσαι απηνώς προς τους μαθητάς αιτίζων και τραυματίζων τους δε και αποβάλλον από το σχολείον δι' αιτίας, αίτινες δεν ημπορούν να έχωσιν αποτέλεσμα την από το σχολείον αποπομπήν των μαθητών. Ότι δ' υπέπεσας εις το σφάλμα τούτο εξάγεται προφανώς και από την απολογία. Γνωρίζων τα καθήκοντα και τας οδηγίας σου εχρεώστης να συμμορφώνεσαι με ταύτας προς την εντελή εκπλήρωσιν εκείνων, και ούτω ήθελες είσαι απηλλαγμένος από παράπονα και από άλλους ενδεχόμενους πειρασμούς και κινδύνους. Οι ραβδισμοί και οι κακοί και βάρβαροι, και σκληροί προς τους μαθητάς σου τρόποι είναι ρητώς απηγορευμένοι, και αι περιστάσεις προσέτι, καθ' ους εμπορεί ο διδάσκαλος μαθητήν να αποπέμψη του σχολείου είναι προσδιωρισμένα ωσαύτως δια τινα λόγον λοιπόν ν' αθετής τας διατάξεις και να κινής εναντίον το μίσος των πολιτών; Εκφράζοντάς σοι την άκραν ημών δυσαρέσκειαν δια τούτους σου τους τρόπους, σε επιπλήττομεν σφοδρώς, και σε προσκαλούμεν να συμμορφώνεσαι εις το εξής εντελώς με τας διατάξεις, να φέρεσαι ημέρως και πρῶως εις τους μαθητάς σου, και να μη μεταχειρίζεσαι άλλας

ποινάς παρά τας διωρισμένας εις τα δημοτικά σχολεία. Περιοριζόμενοι προς το παρόν εις την πειθαρχικήν ποινήν ελπίζομεν ότι θέλεις αισθανθή το σφάλμα σου, και προσέχει εις το εξής εις την ακριβεστάτην των χρεών σου εκτέλεσιν (Γ.Α.Κ., Θ. 180, Φ.2. έγγρ., με αριθ. 9438, 10 Αυγούστου 1844, εν Αθήναις, του επί των εκκλησιαστικών και δημοσίου εκπαιδευσεως Υπουργείου προς το δημοδιδάσκαλο Χρ. Ιωαννίδη).

Επιχειρώντας να καταγράψουμε τα πραγματολογικά στοιχεία της κειμενικής διάστασης των εγγράφων της παιδείας του 19^{ου} αι., εντοπίσαμε χαρακτηριστικά του καταστασιακού περιβάλλοντος, τη δημιουργία αποτελεσματικών και επικοινωνιακών κειμένων, στηριγμένων σε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και σε ιδιαίτερους εκφραστικούς τρόπους, που επιτρέπουν στους συντάκτες να επιτύχουν ταχύτερα και ασφαλέστερα τον επιδιωκόμενο επικοινωνιακό στόχο τους.

3.2 Ιδεολογικά στοιχεία

Η εκπαίδευση κατά το 19^ο αι. συνδέεται με τις πρώτες προσπάθειες συγκρότησης του ελληνικού κράτους. Η γλώσσα των τεκμηρίων της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου αποκαλύπτει την ιδεολογική και πολιτική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές προτεραιότητες και ανάγκες των εκπαιδευτικών και του απλού λαού.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, κρίθηκε απαραίτητη η σύζευξη της γλώσσας με την ιδεολογία, προκειμένου να εντοπισθούν τα στοιχεία που επιβάλλει η θεματική της συγκεκριμένης μελέτης.

Αναλύοντας το περιεχόμενο των γραπτών εγγράφων διακρίνουμε πολιτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές σημασίες, καθώς, επίσης, τα εκπαιδευτικά και ιδεολογικά αιτούμενα της εποχής.

Η αναπαραγωγή της επίσημης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας για την εκπαίδευση, και η συγκρότηση της ιδεολογικοπολιτικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή μέσα από τα επίσημα έγγραφα των διοικητικών αρχών. Ο λόγος που συντάσσεται και αναπτύσσεται από τον συντάκτη του διοικητικού φορέα επισημαίνει ρόλους και εκπαιδευτικές αρχές που είναι απαραίτητες για τη δόμηση της εκπαιδευτικής ταυτότητας στη βάση συγκεκριμένων πολιτικών αρχών και ιδεολογιών. Μέσα από το περιεχόμενό τους επικυρώνεται η πολιτική εξουσία της συγκεκριμένης περιόδου.

Σε μια εποχή που η ελληνική κοινωνία αναδεικνύεται αδιαμόρφωτη (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 1992, σ. 19), το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί βασικό φορέα του κοινωνικού μετασχηματισμού (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 1992, σ. 151) και ο δάσκαλος αναλαμβάνει ρόλο αυτόχρημα εθνικό. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του δασκάλου-εκπαιδευτικού συνιστά την κατ' εξοχήν αναγκαία προϋπόθεση για την προώθηση των αρχών της παιδείας και της εκπαίδευσης. Ο δάσκαλος αναδεικνύεται σε θεματοφύλακα των εθνικών και θρησκευτικών παραδόσεων, σε κατηχητή και κήρυκα των αξιακών προτύπων της εποχής (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 1992, σ. 149). Είναι, εξάλλου, κοινά αποδεκτό ότι στο πλαίσιο της σχολικής αγωγής, η οποία περιλαμβάνει τις ενεργητικές παρεμβάσεις του σχολείου, προκειμένου ο μαθητής να εσωτερικεύσει τα «*θεσμικώς προγραμματισμένα*» στοιχεία, που αναφέρονται σε κανόνες στάσεις και προσανατολισμούς συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός ανάγεται σε βασικό φορέα μετάδοσης συγκεκριμένων αξιών (Κωνσταντίνου, Χ. Ι., Gutenberg, σ. 38).

Η μελέτη μεγάλου αριθμού εγγράφων, αναδεικνύει τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις από την απαιτούμενη εκπαιδευτική και ιδεολογική βάση, σύμφωνα πάντα με τις θέσεις των διοικητικών αρχών. «*Ομνύω πίστιν εις τον Βασιλέα υποταγήν εις τους Νόμους και τα εις την εκπαίδευσιν αναγόμενα διατάγματα οδηγίας και ακριβή εκτέλεσιν των καθηκόντων της υπηρεσίας μου και ούτε είμαι, ούτε θέλω είσθαι μέλος μυστικής αγνώστου εις την Κυβέρνησιν Εταιρείας*» (Γ.Α.Κ., Θ. 149, Φ.8. έγγρ., με αριθ. πρωτ. 1721/762, 13 Σεπτεμβρίου 1835, εν Καλάμiais, όρκος του δημοδιδασκάλου Σ. Πετσοπούλη). Η πίστη «*εις τον Βασιλέα*», η

αποχή από άγνωστες *“εις την Κυβέρνησιν Εταιρείας”*, συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο που στοιχειοθετεί, για τη συγκεκριμένη εποχή, το πρότυπο του δημοδιδασκάλου. Η οποιαδήποτε εκτροπή από τον συγκεκριμένο κανόνα συνιστά παραβατικότητα, απείθεια, μη πολιτική ταύτιση με την ιδεολογική κατεύθυνση της πολιτείας, μη αποδεκτή εκπαιδευτική συμπεριφορά. Σε μια εποχή, εξάλλου, που οργάνωση του κράτους στηρίζεται στην πολιτικο-ιδεολογική ταύτιση των πολιτών του με τις πολιτικές του συντεταγμένες, η όποια απομάκρυνση από το συγκεκριμένο πλαίσιο, είχε σαν αποτέλεσμα τη λύση της υπαλληλικής σχέσης.

Στις απαρχές της διοικητικής, οικονομικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης του κράτους, οι ιδεολογικές στάσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούσαν καταλυτικά στη διαμόρφωση της σχέσης τους με τις αρχές και κατ’ επέκταση με την Πολιτεία, η οποία αντιμάχεται όποιον δημοδιδάσκαλο αποκλίνει από το εσωτερικό του ιδεολογικού περιβάλλοντος, που η πολιτεία έχει διαμορφώσει.

Η απάντηση του Υπουργείου Ν.Γ. Θεοχάρη προς τον δημοδιδάσκαλο Αδ. Ιωαννίδη ήταν αποκαλυπτική του πολιτικού και ιδεολογικού πλαισίου για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την πολιτική ταυτότητα την οποία όφειλε να υπηρετεί. « *...δεν έμεινας αμέτοχος φατριών και κομμάτων εις αυτόν τον τόπον. β. ότι εις την με τους κατοίκους συμπεριφοράν σου δεν εφύλαττες την απαιτουμένην εμβρίθειαν και σοβαρότητα εις τους λόγους σου και εις τους τρόπους σοναρμόζοντας εις τον διδασκαλικόν χαρακτήρα, αλλά μάλιστα και λησμονών ενίοτε τα καθήκοντά σου εξώκειλας εις ατοπήματα, γ. ότι λόγοι προσβλητικοί της ιεράς ημών θεοπίστεως δεν ελέχθησαν παρά σου. Όταν από μεν τούτων απολύομεν σε και σε προσκαλούμεν να είσαι εις το εξής εμβριθέστερος και εις τους τρόπους και εις τους λόγους σου, αμέτοχος πάσης φατριάς και περιορισμένος ακριβώς εις τα διδασκαλικά σου καθήκοντα*» (Γ.Α.Κ., Θ. 147, Φ.14. έγγρ., με αριθ. 7166, 30 Μαρτίου 1841, του Ν.Γ. Θεοχάρη προς το δημοδιδάσκαλο Αδ. Ιωαννίδη). Την ίδια τοποθέτηση συναντάμε και σε έγγραφο του 1852. Σε Πράξη δημοτικού συμβουλίου αποτυπώνεται η κατεύθυνση της Πολιτείας για την οικοδόμηση συγκεκριμένης ιδεολογικο-πολιτικής και εκπαιδευτικής ταυτότητας. Η προσχώρηση εκπαιδευτικών σε κομματικές φατρίες και *“δοξασίες”*, όπως επισημαίνεται στο συγκεκριμένο έγγραφο, έκανε επιτακτική την ανάγκη μετακίνησης του εκπαιδευτικού. « *Επειδή ο νυν διορισμένος δημοδιδάσκαλος εν τη σχολή Ναζηρίου Διονύσιος Γιαννακόπουλος, όχι μόνον είναι κάτοικος χωρίου Ναζηρίου και ενταύθα έχει άμεσον σχέσιν με τας πολιτικές δοξασίας των κομμάτων, και επομένως δεν έχει κύριον έργον την πρόοδον της νεολαίας...*» (Γ.Α.Κ., Θ. 132, Φ. 3. έγγρ., με αριθ. 3519, Πράξις 45, απόφαση του δημοτικού συμβουλίου Εύας, 5 Αυγούστου 1852).

Ο σαφής, επιτακτικός και αυστηρός γλωσσικός κώδικας των εγγράφων είναι αποκαλυπτικός των προθέσεων της Πολιτείας να διαχειρισθεί την παρουσία της με όρους επιβολής, δομημένους στη βάση συγκεκριμένης ιδεολογικο-πολιτικής ταυτότητας. Οι γλωσσικές διατυπώσεις, υποδηλώνουν την ανάγκη της Πολιτείας για σχεδιασμένες πολιτικές και τυπικά καθορισμένες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, βασισμένες στην πολιτική ταύτιση του εκπαιδευτικού - δασκάλου με τις κρατικές πολιτικές επιλογές.

Σε μια εποχή, που η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει ρόλο εθνικό, οι επιστολές της τοπικής κοινωνίας προς τις διοικητικές αρχές, υπερβαίνουν το ειλικρινές ενδιαφέρον για την παροχή εκπαίδευσης στη νεολαία του τόπου και διασυνδέουν την παιδεία και την εκπαίδευση με την ευδαιμονία του έθνους. Οι εμφαντικοί λεκτικοί κώδικες που επιλέγονται πιστοποιούν και αναδεικνύουν άμεσα την επιδιωκόμενη ταύτιση σκοπών και στόχων. Σε έγγραφο των κατοίκων της Σίφνου προς τη δημογεροντία της νήσου, για την επανασύσταση σχολείου, αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι από τη σύσταση του εν λόγω σχολείου « *εξαρτάται η ευδαιμονία του έθνους* » και η παροχή εκπαίδευσης συμβάλλει « *εις την του έθνους ηθικήν διαμόρφωσιν* » (Γ.Α.Κ., Θ. 185, Φ.13, έγγρ. 20 Φεβρουαρίου 1833, των κατοίκων προς τη δημογεροντία Σίφνου, στο Σακκής, Δ., 1997, σ. 260).

Η ικανοποίηση προσωπικών στόχων επιχειρείται και με τη χρήση γλωσσικών στοιχείων που ενεργοποιούν τις εθνικές συνειδήσεις και κινητοποιούν το εθνικό στοιχείο. Η γλωσσική αναφορά στην *“ξένην γη”* σε έγγραφο του 1837 και η επιλεκτική χρήση των επιθέτων *“πτωχοτάτη και παντέρημος”*, διαμορφώνει συνειρμούς και ενεργοποιεί εθνικά

συναισθήματα. Η συντάκτρια του εγγράφου επιχειρεί την ικανοποίηση του στόχου της με την αξιοποίηση γλωσσικών επιλογών που οριοθετούν το εθνικό από το μη εθνικό στοιχείο.

«Η υποφαινόμενη γεννηθείσα εις Πορταριάν της Ζαγοράς, κατά το 1780 έτος, και μεταβάσα παιδιόθεν εις Κωνσταντινούπολιν, διέμεινα εκεί μέχρι της Επαναστάσεως. Τότε κατέφυγα εις Σεβαστούπολιν της Ρωσίας και μετά τινα έτη χηρεύσασα, εδοκίμασα πολλές τλαιπωρίας, δια να θρέψω το μόνον μου ανήλικον παιδίον (...). Επιθυμούσα δε να μη μείνη το παιδίον μου εις ξένην γην, κατέβην εις την ελευθέραν Ελλάδα.(...) Ξένη πτωχοτάτη και παντέρημος δεν δύναμαι να θρέψω και να αναθρέψω το ορφανόν μου (...). Διό και παρακαλώ θερμώς την Β. ταύτην Γραμματείαν να ευσπλαχνισθή και εμένα και αυτόν και να το εισάξη εις το Ορφανοτροφείον ...» (Γ.Α.Κ.,Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 24952, 25 Αυγούστου 1837, εν Αθήναις, επιστολή της Αρχοντούλας Ιωάννου προς τον Έφορο του Β. Ορφανοτροφείου). Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, οι γλωσσικοί κώδικες και τα νοήματα των γραπτών τεκμηρίων αποκαλύπτουν πραγματικότητες και επικοινωνούν τους σκοπούς και τις προθέσεις.

Ιδεολογίες, πιστεύω και αρχές, εγγράφονται και αποκαλύπτονται γλωσσικά. Εξάλλου, η γλώσσα ως επικοινωνία δεν είναι παρά μια αμοιβαία αλήθεια: η αλήθεια των λόγων μας, η αλήθεια των σκέψεών μας, η αλήθεια των προθέσεών μας, και πάνω απ'όλα, η αλήθεια μιας ουσιαστικής συνάντησης με τον άλλο'. (Μπαμπινιώτης, Γ., 2010, σ.71)

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΠΗΓΕΣ

Γ.Α.Κ., Θ. 149, Φ.8. έγγρ., με αριθ. 116, 15 Ιουλίου 1844, εν Καλάμαις, αναφορά του δημοδιδασκάλου Κ. Βεκουνόπουλου προς το επί των εκκλησιαστικών και δημοσίου εκπαιδεύσεως Υπουργείο.

Γ.Α.Κ., Θ. 116, Φ.8. έγγρ., με αριθ. 29, 3 Αυγούστου 1844, Τσερνίτσα, αναφορά του δημοδιδασκάλου Δ.Μ. Παπαδόπουλου προς το δήμαρχο Αλαγονίας.

Γ.Α.Κ., Θ. 185, Φ.10. έγγρ., με αριθ. 27621, 28581, 9 Ιουλίου 1845, εν Αθήναις, του υπ. ΕΔΕ προς τον δημοδιδάσκαλο Σικίνου.

Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 309, 24 Ιουνίου 1837, εν Ναυπλίω, επιστολή της Μαρίας Ιωάννη Σμυρναίου προς τον Έφορο του Β. Ορφανοτροφείου.

Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 63 , 30 Ιουνίου 1837, εν Αθήναις, επιστολή του Θεόδωρου Σταματίου προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματεία.

Γ.Α.Κ., Θ. 180, Φ.2. έγγρ., με αριθ. 9438, 16 Ιουλίου 1841, εν Πεταλιδίω, απολογία του δημοδιδασκάλου Χ. Ιωαννίδη προς το Δημαρχείον Κορώνης.

Γ.Α.Κ., Θ. 180, Φ.2. έγγρ., με αριθ. 9438, 10 Αυγούστου 1844, εν Αθήναις, του επί των εκκλησιαστικών και δημοσίου εκπαιδεύσεως Υπουργείου προς το δημοδιδάσκαλο Χρ. Ιωαννίδη.

Γ.Α.Κ., Θ. 149, Φ.8. έγγρ., με αριθ. πρωτ. 1721/762, 13 Σεπτεμβρίου 1835, εν Καλάμαις, όρκος του δημοδιδασκάλου Σ. Πετσοπούλη.

Γ.Α.Κ., Θ. 147, Φ.14. έγγρ., με αριθ. 7166, 30 Μαρτίου 1841, του Ν.Γ. Θεοχάρη προς το δημοδιδάσκαλο Αδ. Ιωαννίδη.

Γ.Α.Κ., Θ. 132, Φ. 3. έγγρ., με αριθ. 3519, Πράξις 45, απόφαση του δημοτικού συμβουλίου Εύας, 5 Αυγούστου 1852.

Γ.Α.Κ., Θ. 185, Φ.13, έγγρ. 20 Φεβρουαρίου 1833, των κατοίκων προς τη δημογεροντία Σίφνου.

Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 24952, 25 Αυγούστου 1837, εν Αθήναις, επιστολή της Αρχοντούλας Ιωάννου προς τον Έφορο του Β. Ορφανοτροφείου

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Encyclopedie de pleiade, τ. Α΄, *Ιστορία και μέθοδοί της*, (1979), Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι., (1998), *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Αθήνα, Gutenberg.

Λιάκος Αντώνης, (2007), *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Αθήνα, πόλις.

Μήτσης, Ναπ., (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Αθήνα, Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ., (2010), *Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Ρεπούση, Μ., (2004), *Μαθήματα Ιστορίας*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Σακκής, Δ. Α., (1997), *Η εκπαίδευση στις νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α΄ Οθωνική περίοδο*, Αθήνα, Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.

Φραγκουδάκη, Α., (1999), *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Η λογοτεχνία ιστορεί. Η ιστορία λογοτεχνεί; Γλώσσα και ύφος στην ιστορία και στη λογοτεχνία

Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ

Μαρία ΜΑΤΟΥΣΗ



The Muse of History

Madame Yevonde [Jan. 1893 - Dec. 1975]
από την φωτογραφική της σειρά *The Goddesses*, 1935.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είναι μέρος ευρύτερης μελέτης για την σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας. Η συζήτηση για την σχέση τους στρέφεται συνήθως στην κοινή πρακτική τους: στην Αφήγηση. Και συμπαρασύρει ζητήματα που αφορούν στην σχέση της Επιστήμης με την Τέχνη. Ο προβληματισμός ξεκινά με τις επιδράσεις που ασκούν στην σχέση των δύο πεδίων οι διαφορετικές αντιλήψεις για την Γλώσσα. Μεταξύ άλλων και επειδή ήταν η «γλωσσική στροφή», η οποία όποτε αξιοποιήθηκε με ακραίο τρόπο οδήγησε στην προβολή της υπερβολικής άποψης ότι η Ιστορία δεν είναι Επιστήμη. Έμφαση δίνεται σε δύο λέξεις, στην *επιστημονικότητα* και στην *λογοτεχνικότητα*. Επίσης, στην χρήση τους ως κριτηρίων για να κατατάσσονται οι αφηγήσεις στο πεδίο της Επιστήμης και της Λογοτεχνίας αντιστοίχως. Στόχος είναι να κατανοηθεί γιατί θεωρούνται ακόμη αντώνυμες, όταν οι ίδιοι οι Ιστορικοί ισχυρίζονται ότι η Ιστορία είναι μεν Επιστήμη, αλλά είναι και Τέχνη. Βασικές μεταβολές στην σημασία των δύο λέξεων σχολιάζονται σε ένα ελλειπτικό και επιλεκτικό -αλλά ενδεικτικό των διακυμάνσεων- χρονικό της σχέσης Ιστορίας και Λογοτεχνίας (το οποίο φθάνει έως τα τέλη του 20^{ου} αι.). Το άρθρο καταλήγει σε ένα συμπέρασμα, το οποίο επιδιώκει να πλαισιώσει με συνοδευτικές διαπιστώσεις, αλλά και ανοιχτά ερωτήματα. Το συμπέρασμα: Το μέλλον της σχέσης Ιστορίας-Λογοτεχνίας παραμένει άδηλο. Προς το παρόν, όμως, φαίνεται πως τα δύο πεδία, έχοντας επιχειρήσει εντατικά να σύρουν τις συνοριακές τους γραμμές και έχοντας αποτύχει, φαίνεται ωσάν να συμβιβάζονται στην προοπτική της συνεκμετάλλευσης ενός -ίσως μικρού, ίσως μεγάλου, πάντως γόνιμου- κοινού εδάφους.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, Λογοτεχνία, Επιστήμη, Τέχνη, οντολογική αφήγηση, επιστημολογική αφήγηση, επιστημονικότητα, λογοτεχνικότητα, Γλώσσα, γλωσσική στροφή, ερμηνευτική στροφή, αφηγηματική στροφή, στροφή προ τις εικόνες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσπάθεια της Ιστορίας να αυτο-εγκατασταθεί σε status επιστήμης (από τον 18^ο αιώνα και κατόπιν) συνδέθηκε και με την αγωνιώδη της προσπάθεια να αποκοπεί από την Λογοτεχνία. Η Ιστοριογραφία, με «γλώσσα επιστημονική», «ύφος υψηλό» και «μορφή αυστηρή», συντάχθηκε με τον θετικισμό, τάχθηκε στην «αντικειμενική παρουσίαση των πραγματικών γεγονότων» και αξίωσε σύνδεση προνομιακή με την «γνωστική ωφέλεια». Για να διασαφηνίσει την επικράτειά της, η Ιστορία ταύτισε την Λογοτεχνία με τον υποκειμενισμό και της απένειμε το ιστορικά άχρηστο δικαίωμα να χρησιμοποιεί την φαντασία και την «λογοτεχνική γλώσσα», να εκφράζεται σε κάθε ύφος, να παρουσιάζεται με κάθε μορφή και να επιδιώκει το μονοπώλιο στην «αισθητική απόλαυση» διαμέσου του λόγου. Ωστόσο, Γλώσσα και ύφος πάντοτε παρέμβαιναν στην σχέση τους. Και δεν έπαψαν ποτέ να δημιουργούν συνοριακά επεισόδια ανάμεσα στις δύο επικράτειες.

Από την δεκαετία του 1960 (με συνεισφορά τόσο της «γλωσσικής στροφής» όσο και του μεταμοντερνισμού) οι ιστοριογραφικές και οι λογοτεχνικές αφηγήσεις έχουν αρχίσει να αλληλο-εξετάζονται και πάλι (υπό το πρίσμα της σχέσης των όρων πραγματικότητα, “πραγματικότητα” και μυθοπλασία). Κατά την τελευταία δεκαετία του 20ού αι. και μετά την «αφηγηματική στροφή», το *storytelling* -δηλαδή «η τέχνη να διηγούμαστε ιστορίες»- εξαπλώθηκε σε όλα τα πεδία ανθρώπινης δράσης και περιέπλεξε ακόμη περισσότερο την σχέση έλξης-άπωσης ανάμεσα στην Ιστορία και στην Λογοτεχνία. Σήμερα, το *storytelling* «επιστρατεύει μεθόδους αφήγησης άκρως διαφορετικές, από την προφορική αφήγηση, όπως την χρησιμοποιούσαν οι μάγοι της Αφρικής ή οι παραμυθάδες, ως το *digital storytelling*, που εφαρμόζει την εικονική κατάδυση σε πολυαισθητηριακά και έντονα σεναριοποιημένα περιβάλλοντα» (Salmon, 2008:13). Σήμερα, Λογοτέχνες, «κατόπιν έρευνας» (όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται), συνυφαίνουν «γεγονότα» ή/και «μεγάλα πρόσωπα» της Ιστορίας στην πλοκή των Ιστορικών Μυθιστορημάτων. Με δύο λόγια, *η Λογοτεχνία ιστορεί*. Από την άλλη μεριά, Ιστορικοί δοκιμάζουν τα όρια του πεδίου τους με οπτικές, μορφές και θέματα μέχρι πρότινος αποκλειστικά λογοτεχνικά. Άρα, *η Ιστορία λογοτεχνεί*; Και αν ναι, τι σημαίνει αυτό για την επιστημονικότητά της;

Η ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιστήμη και Γλώσσα: αυτός είναι ο τίτλος μιας από τις θεματικές του Συνεδρίου. Σε αυτήν την ενότητα εντάσσεται η παρούσα εργασία. Η Επιστήμη που μας ενδιαφέρει είναι η Ιστορία και μας απασχολεί η διάπλεξή της με την Λογοτεχνία. Δηλαδή το δίμορφο, αλλά καθόλου δύσμορφο φαινόμενο της Ιστορίας μέσα στη Λογοτεχνία και της Λογοτεχνίας μέσα στην Ιστορία. «Ουσιαστικά μιλάμε για τους τρόπους συνύπαρξης της ιστορικής με την πλασματική αφήγηση, το συνδυασμό της μνήμης και της φαντασίας και τους τρόπους αναπαράστασης στη σκηνοθεσία του παρελθόντος, το παρόν ή ακόμη και την προβολή του στο μέλλον» επισημαίνει η Λίζυ Τσιριμώκου (2001). Δύο αρχικές επισημάνσεις δικαιολογούν επαρκώς την ενασχόληση με το θέμα αυτό.

Επισημάνση πρώτη: αμφότερες, Ιστορία και Γλώσσα, έχουν επιδείξει διασταλτικές τάσεις. Για την Ιστορία, «όλα είναι ιστορία». Για την Γλώσσα, όλα ανάγονται στην πανουργία του λόγου, όλα είναι λόγος και αφήγηση. Και, εφόσον όλα είναι λόγος και αφήγηση, εμπεριέχεται σε αυτά ταυτοχρόνως η άμεση προσπάθεια να ειπωθούν πράγματα αληθινά, αλλά και η προσπάθεια να δημιουργηθούν σκέψεις και ερμηνείες για τον πραγματικό κόσμο μέσα από πράγματα υποθετικά και φανταστικά. Εν ολίγοις, όλα είναι μυθοπλασία, εφόσον βέβαια η μυθοπλασία δεν νοείται εξολοκλήρου ως μύθος, αλλά ως αλήθεια που εμπεριέχεται στην αφήγηση. Εύλογο ερώτημα: μήπως αυτά τα δύο «όλα» μας οδηγούν στην ταύτιση Ιστορίας και Μυθοπλασίας; Και επομένως, τι νόημα έχει να διακρίνουμε αν κάποιος ιστοριογραφεί ή μυθιστοριογραφεί; Μήπως πρέπει να μας αρκεί λοιπόν η γενικευτική ρήση του –και πνευματικά– ηρωικού Ρήγα Φεραίου που είχε λύσει τα δεσμά των κατηγοριοποιήσεων με την φράση: να γράφω, φθάνει μόνον να ωφελήσω το γένος μου; Μήπως μπορούμε επίσης να αναχθούμε στον Αριστοτέλη και να εξετάσουμε την τάση του να εκτιμά την «ποίηση», το

«οία αν γένοιτο» όπως ακριβώς την αποκαλεί, επειδή είναι «ο χώρος του πιθανού, του ενδεχόμενου, του όχι απαραίτητως, αλλά δυνητικά υπαρκτού» και να δεχθούμε ότι η ιστορία υστερεί επειδή «είναι ο χώρος του γεγονότος»; (Τσιριμώκου, 2001).

Επισήμανση δεύτερη: η συζήτηση που άνοιξε ο C.P.Snow και η οποία συμπυκνώνεται στην διατύπωση ότι «υπάρχουν δύο διαχωρισμένες επιστημονικές κοινότητες, μία θετική και μία θεωρητική» έχει σήμερα αναχθεί σε πολύ πιο σύνθετα επίπεδα και παραδοχές. Διάχυτη παραδοχή είναι ότι «η ακαδημαϊκή γνώση αποτελείται σήμερα από πολλές υβριδικές κατηγορίες, που θέτουν υπό αμφισβήτηση όχι μόνο τις κλασικές επιστημονικές ταξινομήσεις, αλλά και την ίδια τη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης» (Κολέζα, 2007).

ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ)

Κοινή πρακτική της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας είναι η Αφήγηση. Ιστορικές ή λογοτεχνικές, οι αφηγήσεις χρησιμοποιούν την Γλώσσα. Οι διαφορετικές αντιλήψεις για την Γλώσσα και οι διαφορετικές χρήσεις της Γλώσσας επιδρούν στην Ιστορία, στην Λογοτεχνία, αλλά και στην μεταξύ τους σχέση. Κατά μία άποψη, η Γλώσσα ορίζεται ως μέσο *αναπαράστασης* της πραγματικότητας. Στην αντίληψη αυτήν βασίστηκε η Ιστορία για να διακριθεί από την Λογοτεχνία και να εδραιωθεί ως επιστήμη. Η Γλώσσα γίνεται επίσης αντιληπτή και ως μέσον *κατασκευής* της πραγματικότητας. Από την οπτική αυτήν ενισχύθηκε η άποψη ότι η Ιστορία δεν είναι επιστήμη και δεν διακρίνεται από την Λογοτεχνία.

Η πρώτη αντίληψη για την Γλώσσα συνέβαλε ώστε να διεκδικήσει η Ιστορία το μονοπώλιο της ενασχόλησης με την επιστημονική-αντικειμενική Αλήθεια, «των γεγονότων όπως έγιναν», της «αναπαράστασης της πραγματικότητας». Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη και για να επιτύχει η Ιστορία τους συναφείς με αυτήν στόχους της, πρέπει να χρησιμοποιεί γλώσσα επίσημη, ύψος υψηλό (αν όχι πομπώδες) και το περιεχόμενο της αφήγησής της να περιορίζεται στα «μεγάλα» γεγονότα όπως ακριβώς έγιναν. Οι περιγραφές της οφείλουν να γίνονται σε μορφή ευπρεπή, αυστηρή και απέρριπτη, και σε γλώσσα απαλλαγμένη από «στοιχεία καλολογικά» ή επιθετικούς προσδιορισμούς που θα συσκοτίζαν ή/και θα αλλοίωναν την πραγματικότητα με υποκειμενικές κρίσεις του Ιστορικού. Η Ιστορία είναι επιστήμη και ως τέτοια προσφέρει καθαρή Γνώση: αποσκοπεί στην «Μεγάλη Αφήγηση», στην εξιστόρηση της μίας, καθολικής, αντικειμενικής Αλήθειας για την Ανθρωπότητα, και η προσωπικότητα του Ιστορικού δεν πρέπει να διακρίνεται, για να μην νοθεύεται η καθαρότητα της δουλειάς του. Η Λογοτεχνία, σύμφωνα με την ίδια άποψη, και εφόσον δεν είναι επιστήμη, δεν δύναται (κι αν δύναται, δεν δικαιούται) να αναπαριστά την πραγματικότητα. Ό,τι της απομένει ως περιεχόμενο είναι η φαντασιακή, η εκ του μη όντος σύσταση μυθοπλαστικών, μη πραγματικών γεγονότων. Το περισσότερο που της αναγνωρίζεται είναι η φαντασιακή ανασύσταση της πραγματικότητας σε ένα μάγμα αλήθειας και ευφάνταστων μυθευμάτων, το οποίο, καίτοι αληθοφανές ή/και εμπεριέχον ρινίσματα αλήθειας, δεν είναι «καθαρή Γνώση». Η γνωστική ωφέλεια της αφαιρείται ως δυνατότητα, και στην λογοτεχνική αφήγηση απομένει ως σκοπιμότητα η αισθητική απόλαυση δια μέσου του λόγου, την οποία ο Λογοτέχνης έχει την ελευθερία να επιδιώκει με ποικίλες θεματικές και μορφές.

Η αντίληψη σύμφωνα με την οποία η Γλώσσα κατασκευάζει την πραγματικότητα σχετίζεται με την άποψη ότι η αντικειμενική πραγματικότητα, ως μία καθολική και αντικειμενική Αλήθεια, δεν υπάρχει. Υπάρχουν επί μέρους ατομικές αλήθειες ανάλογες με το πώς καθένας βίωσε ένας γεγονός, οι οποίες συγκροτούν ισάριθμες πραγματικότητες που τα άτομα επικοινωνούν με τις αφηγήσεις τους. Η «πραγματικότητα» ή «το αληθές» διαχέεται σε τόσες επί μέρους ατομικές αφηγήσεις, όσες και οι τρόποι που μπορεί ένα γεγονός να έχει βιωθεί ή θα μπορούσε να είχε βιωθεί. Τα υποκειμενικά αφηγηματικά σπαράγματα που αναφέρονται στο Παρελθόν είναι που χρησιμοποιεί και ως πηγές της η Ιστορία. Εφόσον το αφήγημά της ερείδεται ή/και συνίσταται σε αυτά, η Ιστορία δεν μπορεί να συγκροτεί μία συνεκτική, καθολική, αντικειμενική Μεγάλη Αφήγηση που να παρουσιάζει τα γεγονότα «όπως έγιναν». Δεν υπάρχει μία αντικειμενική Ιστορία της Ανθρωπότητας, αλλά οι ιστορίες των ανθρώπων που δεν μπορεί παρά να είναι υποκειμενικές. Η Ιστορία λοιπόν δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, δεν διαφέρει από την Λογοτεχνία. Η Ιστορία δεν είναι επιστήμη.

ΟΝΤΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Προηγουμένως παρουσιάσαμε σχηματικά και ακραία τις δύο αφηγήσεις, της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, για τις οποίες κάποιοι διατείνονται ότι είναι εντελώς διακριτές, και κάποιοι ότι δεν διαφέρουν καθόλου ως προς τον βαθμό «αλήθειας» που περιέχουν. Η Harling Stalker (2009) σημειώνει δύο είδη αφήγησης: την οντολογική και την επιστημολογική. Σύμφωνα με την ίδια, οι οντολογικές αφηγήσεις είναι εκείνες με τις οποίες, ως άτομα-αφηγητές, καταλαβαίνουμε και εκφράζουμε την κοινωνική μας “πραγματικότητα”. Είναι δηλαδή *ατομικές αφηγήσεις* γεγονότων, εμπειριών και γενικά ιστοριών ζωής, με τις οποίες εκφράζουμε πώς καθένας μας κατανόησε / βίωσε [ή/και κατανοεί / βιώνει] την κοινωνική “πραγματικότητα”. Αλλά είναι στην επιστημολογική αφήγηση που, ως ερευνητές, μπορούμε να αρχίσουμε τις χρονικές, χωρικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές *συνδέσεις* μεταξύ των λεγομένων των ατόμων και της εμπειρίας τους, και των διαφόρων κοινωνικών δομών που είναι ενσωματωμένες στην καθημερινή ζωή (Harling Stalker, 2009). Σε ποιο από τα δύο είδη θα κατατασσόταν η ιστορική και η λογοτεχνική αφήγηση σύμφωνα με τις αντιλήψεις για την Γλώσσα που επιγραμματικά παρουσιάσαμε;

Η Γλώσσα αναπαριστά την πραγματικότητα. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη για την Γλώσσα, θα λέγαμε ότι οι ιστορικές αφηγήσεις είναι επιστημολογικές και οι λογοτεχνικές αφηγήσεις οντολογικές. Θα λέγαμε δηλαδή ότι το περιεχόμενο των επιστημολογικών-ιστορικών αφηγημάτων είναι η πραγματικότητα, το μονοπώλιο στην αναπαράσταση της οποίας έχει η Επιστήμη. Με βάση την απόλυτη αυτήν διάκριση, στην Λογοτεχνία θα απέμεναν οι οντολογικές αφηγήσεις, τις οποίες θα έπρεπε να νοήσουμε ως μη-επιστημονικές. Ότι δηλαδή δεν περιγράφουν πραγματικά, αλλά μυθοπλαστικά γεγονότα. Ή στην καλύτερη των περιπτώσεων, ότι περιγράφουν «όντως γεγονότα», αλλά συμφυρμένα με μυθεύματα. Το ζήτημα της σχέσης της Ιστορίας με την Λογοτεχνία θα ήταν έτσι απλό· αλλά δεν είναι. Σήμερα, ένας τέτοιος ισχυρισμός θεωρείται απλοϊκός. Κατά τον Mink, οι αφηγήσεις συνδέουν συστατικά συμβάντα και πράξεις «με ένα δίκτυο αλληλοεπικαλυπτόμενων περιγραφών», τόσο στην Ιστορία, όσο και στη Λογοτεχνία (Dray, 2007:145).

Η Γλώσσα κατασκευάζει την πραγματικότητα. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη για την Γλώσσα, η οποία περνά στον αντίποδα της προηγούμενης, αφήγηση επιστημολογική (αντικειμενική) δεν μπορεί να υπάρχει. Οι ιστορικές και οι λογοτεχνικές, δεν είναι παρά οντολογικές (υποκειμενικές) αφηγήσεις. Οι οντολογικές αφηγήσεις δεν νοούνται ως *a priori* μυθοπλαστικές, αλλά κανείς δεν μπορεί και να ισχυριστεί ότι «λένε την Αλήθεια», ότι περιγράφουν την «πραγματικότητα». Θα πρέπει να δεχθούμε ότι «αλήθεια» δεν υπάρχει (είναι γλωσσική κατασκευή) ή ότι όλες οι αφηγήσεις λένε αλήθεια: κάθε μία την δική της. Στην περίπτωση που κάθε οντολογική αφήγηση υποστηρίζει διαφορετική εκδοχή ενός γεγονότος, το σύνολό τους έχει ως αποτέλεσμα μία πολυπρισματική θέαση, περιγραφή και ερμηνεία του. Αλλά είναι εντελώς διαφορετικό να ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές οπτικές για να εξετασθεί, να περιγραφεί και να ερμηνευθεί ένα γεγονός, και άλλο να δεχθούμε ότι για κανένα γεγονός δεν μπορεί να διαπιστωθεί ούτε καν αν συνέβη.

Ο Γ.Δερτιλής πρότεινε ένα ερμηνευτικό σχήμα το οποίο δεν στηρίζεται «ούτε στην αποκλειστική αιτιοκρατία ούτε, όμως, στον ακραίο σχετικισμό». Επειδή, «ακόμη και όταν η διαταραχή και η απροσδιοριστία εισάγονται σε ένα σύστημα από το περιβάλλον του, από εξωτερικά προς αυτό συστήματα, έργο της επιστήμης είναι να εξηγήσει το γιατί και το πώς συναντώνται και αλληλεπιδρούν αυτές οι ανεξάρτητες μεταξύ τους “αιτιακές αλυσίδες”» (Δερτιλής, 1995: 602,603).

Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ

Μα τι σημαίνουν οι λέξεις *επιστημονικότητα* και *λογοτεχνικότητα*; Σε αυτό το ερώτημα ένας Ιστορικός μπορεί να δώσει μόνο μία απάντηση: *εξαρτάται*. Εξαρτάται από τις πάγιες δεσμεύσεις του Ιστορικού: τον Τόπο-Χώρο και τον Χρόνο. Η απάντησή του προϋποθέτει ένα πρωτεύον ερώτημα: *σε ποιον τόπο και χρόνο “βρισκόμαστε”*; Το ερώτημα αναλύεται στη συνέχεια σε μία σειρά υπο-ερωτήματα: πότε μεταβάλλονται οι σημασίες των λέξεων, ποιοι

παράγοντες επενεργούν στη μεταβολή τους, πώς η μεταβολή τους επιδρά στη σχέση Ιστορίας-Λογοτεχνίας, (...); Τονίζεται έτσι ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη άλλη μία μεταβλητή, άλλη μία αντίληψη για την Γλώσσα: η Γλώσσα, όχι μόνο α) *κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα*, -όπως υπερτονίζεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες-, αλλά *ούτε και μόνο β) περιγράφει την «πραγματικότητα»*, κατά την παραδοσιακή άποψη. Είναι γ) *και η ίδια η Γλώσσα κοινωνικά-ιστορικά κατασκευασμένη* –γεγονός το οποίο, και αν γενικότερα λησμονείται, κάθε Ιστορικός οφείλει ανελλιπώς να θυμάται. «Η ιστοριογραφία είναι αναγκασμένη να χρησιμοποιεί κοινώς κατανοητές λέξεις», εξηγεί ο Ασδραχάς (2009), «με την προϋπόθεση όμως ότι θα καθορίσει χρονικά το μεταβαλλόμενο σημαινόμενο τους: χωρίς την προϋπόθεση αυτή, η φράση της ιστορικής αφήγησης θα γινόταν είτε ερμητική είτε θα προσφερόταν σε πολλαπλές συγχρονικές προσλήψεις, μάλιστα αντιθετικές, και προφανείς παρερμηνείες. [...] αυτά είναι, πλέον, κοινοί τόποι που, ωστόσο, συμβαίνει να περνούν στο πεδίο της ιστοριογραφικής λήθης». Και δεν είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ότι στις παροντικές συζητήσεις οι λέξεις «επιστημονικότητα» και «λογοτεχνικότητα» χρησιμοποιούνται συχνά αναχρονιστικά. Έτσι, στο σημείο αυτό, θεωρήσαμε χρήσιμο να συγκροτήσουμε ένα χρονικό της σχέσης της Ιστορίας με την Λογοτεχνία, με γνώμονα τις ιστορικές διαδρομές των δύο λέξεων: του *ιστορείν* που συνδέεται με την επιστημονικότητα και της *λογοτεχνικότητας*. Στόχος είναι να κατανοήσουμε το παρόν της σχέσης της Ιστορίας με την Λογοτεχνία μετά και την λεγόμενη «γλωσσική στροφή», η οποία επέδρασε καταλυτικά. Συγκεκριμένα, να κατανοήσουμε πώς έφτασε έως και στις ημέρες μας, -και κυρίως *γιατί*-, να χρησιμοποιείται στις συζητήσεις μεταξύ Ιστορικών και Λογοτεχνών η λογοτεχνικότητα ως θετικό κριτήριο «καλλιτεχνικότητας» για την Μυθιστοριογραφία, αλλά και, ταυτόχρονα, ως αρνητικά προσημειωμένο κριτήριο επιστημονικότητας για την Ιστοριογραφία. Σε πείσμα μάλιστα της ομολογίας μιας μερίδας Ιστορικών, οι οποίοι σήμερα υποστηρίζουν ευθαρσώς –αν όχι και διεκδικούν– την συμμετοχή της Ιστορίας και στην Τέχνη.

ΧΡΟΝΙΚΟ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ (ΕΛΛΕΙΠΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟ)

Το χρονικό που προσπαθήσαμε να συνθέσουμε ξεκινά από την Αρχαιότητα και φτάνει έως την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αι. Είναι αναγκαστικώς ελλειπτικό και επιλεκτικό και, ασφαλώς, δεν καλύπτει ισομερώς και λεπτομερώς όλες τις περιόδους της μακραίωνης σχέσης της Ιστορίας με την Λογοτεχνία. Ένα τέτοιο εγχείρημα θα προϋπέθετε την διεπιστημονική συνεργασία Ιστορικών (τουλάχιστον της Γλώσσας, της Ιστοριογραφίας, της Λογοτεχνίας, της Επιστήμης και της Τέχνης), Λογοτεχνών, Φιλοσόφων, Θεωρητικών της Λογοτεχνίας, Γλωσσολόγων και Φιλολόγων. Η απόπειρα που γίνεται εδώ περιορίζεται στην συνοπτική παρουσίαση επιλεγμένων επεισοδίων. Κριτήρια επιλογής ήταν η ψηλάφηση κάποιας μεταβολής στην αντίληψη για την Ιστορία ή/και κάποιων όρων, οι οποίοι εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται στις συζητήσεις για την σχέση Ιστορίας-Λογοτεχνίας, ειδικά όταν φαίνεται να παρεισφρέουν χωρίς να μεταφέρουν κάθε φορά τα ίδια σημαινόμενα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν τις συνεννοήσεις Ιστορικών και Λογοτεχνών. Γι' αυτό και η χρονική ροή διακόπτεται από σχολιασμούς όρων που χρησιμοποιούνται και σήμερα. Έστω κι έτσι όμως, αναδεικνύει πως αυτό που ήδη ξέρουμε ότι συχνά συμβαίνει στις σχέσεις, συμβαίνει και στη σχέση της Ιστορίας με την Λογοτεχνία. Δείχνει δηλαδή ότι αποδείχθηκε σταθερά δύσκολο να βρεθεί ανάμεσά τους «μία αμοιβαία αποδεκτή ισορροπία μεταξύ αλληλεξάρτησης και αυτονομίας, ενώ οποιαδήποτε μέση λύση αποδείχθηκε προσωρινή» (Southgate, 2009:1). Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι πάντοτε καταβαλλόταν προσπάθεια για μία τέτοια διασάφηση ορίων. Οι παρατηρήσεις και επισημάνσεις γίνονταν –και εξακολουθούν να γίνονται– με βάση κατοπινές θεωρήσεις και αντιλήψεις, κάποιες από τις οποίες σχολιάζονται εκτενέστερα. Γνώμονες της αναδρομής είναι δύο λέξεις, η επιστημονικότητα και η λογοτεχνικότητα, οι οποίες συμπλέκονται στην σχέση των ιστορικών αφηγημάτων και των λογοτεχνικών εξιστορήσεων.

Ο *ίστωρ* για τον Όμηρο ήταν δικαστής, κριτής, ο μεταδότης αξιόπιστης μαρτυρίας. Στους τραγικούς ποιητές το *ιστορείν* είχε την έννοια του γινώσκειν, μαθαίνειν, εξετάζειν, όπως και στον Ηρόδοτο. Επομένως, «αυτός που άκουγε τον όρο “ιστορία” καταλάβαινε ότι μπορούσε να έχει τρεις βασικές σημασίες: 1. τη γνώση γεγονότων και συμβάντων βάσει προσωπικής εμπειρίας, 2. τη γενικότερη γνώση που σχηματίζεται με βάση προσωπική έρευνα και 3. την ίδια την έρευνα, τη σπουδή, την επιστήμη» (Λιάκος, 2009:51-52). Για τον Ηρόδοτο, «τον πατέρα της ιστορικής επιστήμης» στο πλαίσιο του δυτικού πολιτισμού, *ιστορία* σήμαινε έρευνα, *ιστορείν* «προσπαθώ να γνωρίσω», και *ίστωρ* σήμαινε «εκείνον που βλέπει και γνωρίζει». Στις προερχόμενες από τα ρωμαϊκά γλώσσες (και στα αγγλικά), ο τύπος εξάγεται από την ινδοευρωπαϊκή ρίζα *wid- weid-, voir* [=βλέπω] και προκύπτουν το σανσκριτικό *βέτας* και το ελληνικό *ίστωρ* (μάρτυρας). Η λέξη *ιστορία*, η οποία προέκυψε από την ιωνική διάλεκτο, δείχνει ότι η ιστορία ξεκίνησε ως αφήγηση από εκείνον που «άκουσε, είδε, άκουσε να λένε». Και «αυτή η διάσταση της ιστορίας-αφήγησης, της ιστορίας-μαρτυρίας δεν έπαψε ποτέ να υφίσταται στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ιστορικής επιστήμης» (Λε Γκοφ, 1998:16, 147-148). Ο Θουκυδίδης ενδιαφέρθηκε να ερευνήσει και να ερμηνεύσει (ιδίως τους παράγοντες που δημιούργησαν σε Αθήνα και Σπάρτη τόσο μεγάλη πολεμική ισχύ, ώστε να προκληθεί ο Πελοποννησιακός Πόλεμος). Ερμηνεία σημαίνει αναζήτηση αιτίων και στην περίπτωση αυτήν οι πηγές ποτέ δεν καταγράφουν όλα τα αίτια. Οι καταγεγραμμένες εξελίξεις λοιπόν –ακόμη και πριν από τον Τρωικό Πόλεμο και έως τα Μηδικά– δεν του αρκούσαν, είτε δεν ήσαν πάντα αξιόπιστες. Γι’ αυτό ο Θουκυδίδης προσέφυγε σε λογικές μεθόδους, στα «εικότα» (δηλαδή σε πορίσματα εύλογα, σύμφωνα με την λογική και την πείρα), στα «σημεία» ή «μαρτύρια» (ενδείξεις και αποδείξεις) και στα «τεκμήρια» (τα συμπεράσματα). Με την Ιστορία συνδέεται και ο Αριστοτέλης με το έργο του *Περί Ποιητικής* (1995:204), οι αναφορές στο οποίο προβάλλουν συνηθέστατα ως επωδό την φράση-συμπέρασμα: «τα γενόμενα λέγειν» είναι έργο του Ιστορικού, τα «οία αν γένοιτο» έργο του Ποιητή, και «γι’ αυτό η Ποιητική είναι σημαντικότερη και φιλοσοφικότερη της Ιστορίας».

Προβληματισμούς γεννούν οι όροι με τους οποίους η λατινική γραμματεία διέκρινε την αφήγηση σε τρία είδη: στην *μυθώδη* (ή μυθοπλαστική), στην *ιστορική* και στην *ρεαλιστική*. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σήμερα για την ταξινόμηση της ιστορικής και της λογοτεχνικής αφήγησης ή έχουν υποστεί αρκετές επανασηματοδοτήσεις και κατά Bernstein αναπλασιώσεις, ώστε σημαίνουν πλέον κάτι διαφορετικό; Ο Π.Πολίτης (2000) -από τον οποίο αντλούμε τους τύπους της αφήγησης κατά την λατινική γραμματεία- επικαλείται την αγνώστου συγγραφέα πραγματεία *Rhetorica ad Herennium* και συνδέει τους τύπους αυτούς με σύγχρονης αντίληψης κατηγοριοποιήσεις. Εν συντομία: α. Συνδέει την μυθοπλαστική αφήγηση με την Λογοτεχνία, επειδή «συστήνει έναν ολόκληρο καινούριο κόσμο προσώπων και καταστάσεων “από το μηδέν”». β. Για την ρεαλιστική αφήγηση (την «πρώτη ύλη κάθε άλλης μορφής αφήγησης») θεωρεί ότι παρουσιάζει γεγονότα σύγχρονα του αφηγητή και ότι σ’ αυτήν συγκαταλέγονται οι μικρές και μεγάλες ιστορίες που ανταλλάσσονται καθημερινά μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και «(...) η ειδησεογραφία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, που με την επικουρία της εικόνας αγωνιά να πείσει για την αλήθεια της». γ. Τέλος, για την ιστορική αφήγηση, ότι εξιστορεί γεγονότα του παρελθόντος και ότι «πρωτοτυπική περίπτωση ιστορικής αφήγησης» είναι η «έκθεση γεγονότων στην ιστοριογραφία (ή την χρονογραφία)», η οποία οφείλει να κατανέμεται σε περιστατικά σύντομα, σαφή και επαληθεύσιμα από την εμπειρία». Συμπληρωματική των παραπάνω απόψεων είναι και μία ακόμη: ότι «οι πράξεις, τα κίνητρα, ο χώρος και ο χρόνος μέσα στον οποίο κινούνται τα πρόσωπα μιας ιστορίας μιμούνται την αληθινή ζωή» (Πολίτης, 2000).

Το προαναφερθέν ταξινομητικό εγχείρημα συναντά αρκετά εμπόδια στο πεδίο της Ιστοριογραφίας. Για παράδειγμα, έργα όπως του Οβίδιου παρέχουν πληροφορίες για τις αντιλήψεις της εποχής του, κι ας πρόκειται για ερωτικές ελεγείες ή το *Ημερολόγιό* του. Το (σύγχρονο) Ιστορικό Μυθιστόρημα δεν ξεκινά συνήθως «από το μηδέν», αλλά από κάτι ιστορικά υπαρκτό (πρόσωπο, γεγονός, ...). Υπάρχουν αφηγήματα που άριστα «μιμούνται την πραγματική ζωή», αλλά τα γεγονότα ή/και τα πρόσωπα που αναφέρουν είναι εξολοκλήρου μυθοπλαστικά. Δεν λείπουν και αφηγήσεις που δεν προέρχονται από το πεδίο της Ιστορίας, και ενώ κυκλοφορούν στην λογοτεχνική αγορά, υποστηρίζουν ότι περιγράφουν «βιωμένα», «ιστορικά επαληθεύσιμα» γεγονότα. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η θεωρητική

κατηγοριοποίηση των αφηγήσεων με βάση τις κατηγορίες της λατινικής γραμματείας, παρότι είναι ίσως χρήσιμη για την Φιλολογία, δεν επαρκεί για να δώσει πρακτικές λύσεις στην Ιστορία, όπως π.χ. για το ποιες από αυτές τις αφηγήσεις θα συμπεριλάβει στις πηγές της ή/και σε ποιες από αυτές ταξινομείται η ίδια ή η Λογοτεχνία. Η αναφορά στην «μίμηση της πραγματικής ζωής» μάς παρέπεμψε ωστόσο στο κλασσικό έργο του Auerbach *Μίμησης*, στο οποίο η δυτική λογοτεχνία διατρέχεται με γνώμονα την έννοια της *αναπαράστασης*. Η αντιπαράβολή βιβλικής και ομηρικής αφήγησης από τον Auerbach (2005) δίνει ενδιαφέροντα συμπεράσματα, αν συνεξεταστεί με την επίδραση της χριστιανικής κοσμοθεωρίας στην αντίληψη για την Ιστορία (ζήτημα στο οποίο έχει αναφερθεί και ο Γ. Κόκκινος (1998)). Ιδιαίτερα αν στην συνέχεια εξεταστεί στο πλαίσιο δύο κύριων Ρευμάτων σκέψης του ευρωπαϊκού πολιτισμού, τον Διαφωτισμό ο οποίος προέταξε τον Ορθό Λόγο και την αντικειμενικότητα και θεωρείται ως το Ρεύμα της Επιστήμης, και τον Ρομαντισμό, ο οποίος υπερτόνισε το Συναισθήμα και συνδέθηκε περισσότερο με τον υποκειμενισμό της Τέχνης.

Μία ιδιαίτερη αντίληψη για την Ιστορία κατά τον Μεσαίωνα συναντήσαμε στο *Ευρωπαϊκά Γράμματα. Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας* (1999). Κατά τους συγγραφείς και στην ενότητα για «μία από τις πιο σημαντικές περιοχές της μεσαιωνικής φιλολογίας», η μεσαιωνική Ιστορία παρουσιάζεται να επιδιώκει την διατήρηση «της μνήμης των αιώνων» χωρίς να διαχωρίζει το αληθοφανές από το φανταστικό, καθώς περιέχει «άφθονο μυθικό και λαογραφικό υλικό». Σκοπός της, «σε σύγκριση με άλλα λογοτεχνικά είδη, είναι η διδασχά, συχνά θρησκευτική (...) κάποτε και πολιτική». Σημειώνεται επίσης το εξής: ότι η συγγένεια Ιστορίας-Λογοτεχνίας προκύπτει επειδή, κατά τον Μεσαίωνα, οι ιστορικοί όφειλαν να είναι συγχρόνως “narratores rerum” (αφηγητές των πραγμάτων) και “exornatores rerum” (κοσμητές των πραγμάτων) (Horville, 1998:139). Η άποψη αυτή υπενθυμίζει την μεταγενέστερη αντίληψη ότι η Ιστορία ως επιστήμη δεν πρέπει να κοσμεί τον λόγο της (και αξίζει να αντιπαραβληθούν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάποια από τις δύο πρέπει να γίνει παραδεκτή). Ωστόσο, ούτε και οι αντιδικίες για την φύση της πραγματικότητας και για τον ρόλο που διαδραματίζει η Γλώσσα είναι ένα νέο φαινόμενο. Διαφαίνονται ήδη από τον Μεσαίωνα, στις αντιπαράθεσεις μεταξύ ρεαλιστών και νομιναλιστών. Οι στοχαστές του Μεσαίωνα έδωσαν μάλιστα μεγάλη σημασία στις λέξεις, προσπαθώντας να καθορίσουν το περιεχόμενό τους, σε αντίθεση με τον βερμπαλισμό του σχολαστικισμού, ο οποίος παρατηρείται τόσο κατά τη διάρκεια του 13^{ου} αι. όσο και αργότερα. «Πάνω από όλα τίθενται οι νόμοι της γλώσσας», σημειώνει ο Λε Γκοφ (2002:42,139).

Την εποχή της Αναγέννησης η Ιστορία ήταν συνδεδεμένη με την αρχαιολατρεία και την αρχαιοδιφική αντίληψη της έρευνας (οι οποίες εξέφραζαν ό,τι ο Διαφωτισμός επιθύμησε να αποτινάξει κατόπιν). Επιχειρούσε να αποκαθλώσει καθιερωμένους εξωτερικούς τύπους και τις αυθεντίες. Οι αρχαιοδίφες έχαιραν πολιτικής και εκκλησιαστικής εύνοιας, επειδή οι έρευνές τους χρησιμοποιούνταν για να στηρίξουν ιδεολογικές πρακτικές. Η ενασχόληση του αρχαιοδίφη με «τον σκοτεινό, βάρβαρο Μεσαίωνα» γινόταν αντιληπτή ως «έλλειψη πολιτισμένου και εκλεπτυσμένου γούστου». Ο ίδιος πάντως στις αρχές του 17^{ου} αι. περιγράφεται να «υποφέρει από την αφύσικη ασθένεια να είναι ερωτευμένος με το γήρας και τις ρυτίδες» και να «αγαπά πάνω από όλα (...) τα πράγματα εκείνα που είναι μουχλιασμένα και σκουληκοφαγωμένα» (Τζίνα Πολίτη, 1996:78,79,80). Σταδιακά και αντιθέτως, ο Ιστορικός των Φώτων οριζόταν ως «μελετητής με καλαίσθητο γούστο παρά ως λόγιος». Στόχευε περισσότερο στο να αναδειχθεί ως άνθρωπος με καλαισθησία, παρά ως κάτοχος γνώσεων. Θεωρούσε ότι ασκεί εντελώς διαφορετικό λόγο και πρακτική από τον αρχαιοδίφη και διακρίθηκε από αυτόν. Ο λόγος της Ιστορίας υποστηριζόταν ότι ανήκει «στην κουλτούρα και όχι στην επιστήμη». Η αντίληψη αυτή που «θεωρούσε τη “λογοτεχνικότητα” ως την μεγαλύτερη αξία της Ιστοριογραφίας, υποβιβάζοντας σε δεύτερη μοίρα την αναφορικότητα (...) αποτέλεσε προϋπόθεση για τη διάρθρωση του Ιστορικού Μυθιστορήματος» (Τζίνα Πολίτη, 1996:78,91).

Και όμως, στην Αγγλία του 18^{ου} αι. τέθηκε έντονα το ερώτημα αν η τότε πρόσφατη νεόπλουτη μορφή μυθιστορήματος ήταν Λογοτεχνία. Και υποστηρίχθηκε, σε αντίθεση με ό,τι σήμερα ενίοτε ακόμη υποστηρίζεται, ότι η έννοια της Λογοτεχνίας δεν περιορίζεται στην «δημιουργική» ή «φαντασιώδη γραφή». Σήμαινε το σύνολο των γραπτών τα οποία «εκτιμούσε η κοινωνία» και, ανάμεσά τους, συγκατέλεγε και την Ιστορία (Ηγκλετον,

^ο1996:45). Η «λογοτεχνικότητα» δεν είχε ακόμη “επισήμως” εισαχθεί, με την σημασία που αργότερα της αποδόθηκε. Ενόσω όμως οι θεατρικοί συγγραφείς και ποιητές (και αργότερα οι μυθιστοριογράφοι) χρησιμοποιούσαν τα ιστορικά γεγονότα ως πρώτη ύλη τους, τόσο περισσότερο οι συγγραφείς της Ιστορίας επιδίωκαν να ευθυγραμμιστούν με τις «επιστημονικές αρετές» της «αντικειμενικότητας» και της «αποστασιοποίησης»: να απομακρυνθούν από «τον υποκειμενισμό του συναισθήματος και τη λογοτεχνική φαντασία ή μυθοπλασία». Παρά τις προσπάθειές τους, η αναφορικότητα στα γεγονότα παρέμεινε επιρρεπής σε όλες τις δυσκολίες που συνεπάγεται η χρήση της Γλώσσας. Και δεν έπαψε να υφίσταται μία Ρομαντική, εναλλακτική του Διαφωτισμού παράδοση, η οποία τόνιζε τα «μη επιστημονικά», «μη ποσοτικοποιήσιμα» ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως το συναίσθημα, απαιτώντας από κάθε επιστημονικά οριοθετημένη μελέτη (και από αυτήν του παρελθόντος), να συμπεριλαμβάνει την ολότητα της ανθρώπινης εμπειρίας (Southgate, 2009: 45).

Εν τούτοις, η «φετιχοποίηση του αρχείου» (Farge, 2004), ο ιστορισμός, κατέχει για τους ιστορικούς την θέση που κατέχει ο 17^{ος} αι. για τους φυσικούς επιστήμονες. Ήταν το αντίστοιχο της «επιστημονικής επανάστασης» για τις Επιστήμες της Φύσης. Σήμαινε την αναζήτηση «αδιαμεσολάβητης γνώσης», «πληροφορίες που δεν είχαν περάσει προηγουμένως από επιλογή και ερμηνεία, οι οποίες θεωρούνταν ότι μεταβίβαζαν την αυθεντική πληροφορία» (Λιάκος, ³2009:85-89). Και ήταν πλέον αρχές του 19^{ου} αι. όταν «η επαγγελματοποίηση των ιστορικών σπουδών (...) σήμανε για τη δουλειά του ιστορικού έναν κάθετο διαχωρισμό μεταξύ επιστημονικού και λογοτεχνικού λόγου» (Ιγγερς, 1999:13,14).

Η νέα φιλολογία, όπως ονομαζόταν, «φαινόταν να προσφέρει την καλύτερη ελπίδα στους Ιστορικούς, οι οποίοι επιθυμούσαν να προχωρήσουν πέρα από τις αφηγήσεις της Ιστορίας, σε μια στενότερη και πιο αξιόπιστη εξέταση των υλικών τους» (Krishnaswamy, 2005). Η ιστορική επιστήμη αυτοπεριχαράκωθηκε επιστημονικά και θεσμικά υπό την διακήρυξη ότι η Γλώσσα θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μέσο πιστής περιγραφής (αναπαράστασης) της πραγματικότητας, υπό την δυναμική του επιστημολογικού παραδείγματος του γερμανικού ιστορικισμού, και υπό την προσπάθεια να αποκτήσει «αντικειμενικό-επιστημονικό» χαρακτήρα. Ταυτίστηκε με την πολιτική γεγονοτολογική ιστορία και περιόρισε την έρευνά της στα αρχεία-πηγές πολιτικής ιστορίας. Παραδείγματα υπέρβασης του κυρίαρχου ιστοριογραφικού κανόνα περιθωριοποιήθηκαν, επειδή βασίζονταν κυρίως σε πηγές λογοτεχνικές και όχι σε επίσημα κρατικά έγγραφα (Κόκκινος, 1998:27-30). Την ίδια περίοδο, μεταβάλλεται η αρχική αντίληψη του Ιστορικού των Φώτων που «στόχευε περισσότερο στο να αναδειχθεί ως άνθρωπος με καλαισθησία παρά ως κάτοχος γνώσεων». Υπερτονίζεται μονοσήμαντα η αντίληψη που διακρίνει την Φαντασία και το Συναίσθημα από τον Ορθό Λόγο. Γενικότερα στην Τέχνη, η Αισθητική μονοδρομεί συνεχίζοντας στα πρότυπα του κλασικισμού (Εκο, 2006; Gombrich, 2005).

Η μεταβολή στην ιεράρχηση των αξιών για την Ιστορία αντανακλάται και στην διαμάχη ενός μυθιστοριογράφου με τους επαγγελματίες «της κριτικής και ορθολογικής Ιστορίας». Οι «ορθόδοξοι Ιστορικοί» κατηγορούσαν τον sir W.Scott ότι «μόλυνε το πηγάδι της Ιστορίας» με την «ανάμιξη αλήθειας και μύθου». Ο Scott απάντησε: «Οι ιδέες τους για τους προγόνους συλλέγονται από καταγραφές και χρονικά που μυρίζουν μούχλα, οι συγγραφείς των οποίων προσπαθούν μανιωδώς να καταπνίξουν από τις αφηγήσεις τους όλες τις λεπτομέρειες που έχουν ενδιαφέρον, επιλέγοντας το αντικείμενό τους μέσα από την σκόνη της αρχαιότητας, όπου δεν είναι δυνατό να βρεθούν παρά μόνο στεγνά, αποχρωμαμένα, κονιορτοποιημένα οστά» (Southgate, 2009:48). Σημαντικότερη θεωρούσε την αναπαράσταση του παρελθόντος «με έναν τρόπο ελκυστικό και συναρπαστικό, ο οποίος θα αναδείκνυε την ομοιότητα και συσχέτισή του με το παρόν, μέσω μίας πιο άμεσης επαφής με τη ζωή, το χρώμα και το συναίσθημα του παρελθόντος, ώστε οι σύγχρονοι αναγνώστες να μην βρίσκονται τόσο εγκλωβισμένοι στα δίχτυα της ψυχρά αποκρουστικής στεγνότητας του βάλτου της αρχαιότητας». Αποδέκτης αυτής της επιστολής, στον οποίον αφιερωνόταν εντελώς δεικτικά και ειρωνικά, ήταν ο «Δρ. Στεγνός-σαν-Σκόνη» (Dr. Dry-as-Dust) (Southgate, 2009:47).

Το Συναίσθημα, η Φαντασία και η Αισθητική γίνονται έκτοτε εμβλήματα της Λογοτεχνίας. Σηματοδοτούν τα όρια του «πεδίου» της. Και την περιορίζουν στην σφαίρα της Τέχνης. Η Λογοτεχνία με το μονοπώλιο όσων της αφέθηκαν προσπάθησε (και προσπάθει) να

αυτοπροσδιορίζεται ως πεδίο. Το Συναίσθημα, η Φαντασία και η Αισθητική, ως σηματοδότες των κοινών ορίων Λογοτεχνίας-Τέχνης, δεν έπαψαν να δείχνουν ως όμορη περιοχή την Επιστήμη. Αλλά κάθε (επιχειρούμενη ή νομιζόμενη) υπέρβαση των Λογοτεχνιών, μεταφραζόταν (και ενίοτε μεταφράζεται) ως διάθεση κατάληψης, και σημαίνει συναγερμό στο πεδίο της Ιστορίας. Προκαλεί τότε τα -προστατευτικά για το πεδίο- ανακλαστικά της κοινότητας των Ιστορικών, με παραδοσιακή άμυνα αυτήν που εξοβελίζει την Λογοτεχνία στον Μύθο. Από την άλλη μεριά, κάθε υπέρβαση των ορίων προς την Τέχνη, οι Ιστορικοί την χρεώνονταν (και στερεοτυπικά την χρεώνονται ακόμη) ως «έλλειμμα επιστημονικότητας».

Τελικώς, η λογοτεχνικότητα διατηρήθηκε ως αντιστρόφως ανάλογη της επιστημονικότητας. Σε αυτό συνέβαλε στην συνέχεια και η προσπάθεια να αυτοπροσδιοριστεί και να ενδυναμωθεί θεωρητικώς το λογοτεχνικό πεδίο. Ο Γλωσσολόγος R.Jakobson κατήγγειλε ως απαράδεκτη την κηδεμονία της Λογοτεχνίας από την «μητριά Ιστορία». Αγανακτούσε με τους Ιστορικούς της Λογοτεχνίας. Του έμοιαζαν «με εκείνους τους αστυνομικούς που, θέλοντας να συλλάβουν κάποιον ύποπτο, συγκεντρώνουν στην τύχη όσους βρίσκονται μέσα στο σπίτι. Πολλές φορές μάλιστα και όσους περνούν έξω από τον δρόμο» (Τσιριμώκου, 1998). Ο R.Jakobson ήταν που χρησιμοποίησε πρώτη φορά την έννοια της *λογοτεχνικότητας* το 1919 (Σιαφλέκης, 1997:9). Πάντως, πριν την εισαγωγή της λογοτεχνικότητας από τον Jakobson, πριν τον *Φάρο* της V.Woolf (1927), το *Μαγικό Βουνό* του Th.Mann (1924) και δέκα χρόνια πριν δώσει στην δημοσιότητα τον *Οδυσσέα* του ο J.Joyce (1922), το Βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας 1912, «με ιδιαίτερη μνεία στο μνημειώδες έργο του *Μία ιστορία της Ρώμης*», απονεμήθηκε στον Th.Mommsen, «τον μέγιστο εν ζωή master της τέχνης της ιστορικής γραφής» (βλ. Ιστοσελίδα των Βραβείων Nobel).

ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΟΝ ΠΑΡΟΝ: ΜΕΤΑ ΤΗΝ «ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΣΤΡΟΦΗ»

Στο πλέγμα των σχέσεων μεταξύ Θεωρίας της Λογοτεχνίας και Συγκριτικής Φιλολογίας συνυφαίνονται και οι σχέσεις της λογοτεχνικότητας και του λογοτεχνικού συγκριτισμού. Οι σχετικές συζητήσεις πυκνώνουν κατά τις δεκαετίες 1960-1970, όταν «το αίτημα για μια επιστημονικότερη μελέτη της λογοτεχνίας αρχίζει να αφορά και ιδιαίτερους κλάδους της φιλολογίας, όπως η συγκριτική» (Σιαφλέκης, 1997:10). Την ίδια περίοδο, η Σχολή των Annales προέτασσε μοντέλα ποσοτικά. Η σοσυριανή γλωσσολογία είχε επικεντρωθεί στη σχέση γλώσσας-νοήματος. Ο Foucault διεύρυνε τη θεματική των ιστορικών σπουδών με την μελέτη των θεσμοθετημένων λόγων (Για την σημασία δύο συγκεκριμένων θεωρητικών/επιστημολογικών συμβολών, του Michel Foucault και του Paul Ricoeur, στην εξέταση της σχέσης της αφηγηματικότητας με την ιστορία, την ιστορική συνείδηση και την ιστορική ερμηνευτική, είναι πολύ κατατοπιστικό το άρθρο του Γιάννη Παπαθεοδώρου (2010)). Ο Derrida συνδέθηκε με το «νοηματικό χάος». Κατ' επέκταση, υποστηρίχθηκε πως «κανένας ορισμός της αφήγησης δεν είναι εφικτός». Η διάρρηξη της συνοχής σημαινόμενων-σημαινόντων διασκόρπισε τα «αιωρούμενα σημαινόμενα» σε κάθε είδους νοηματοδότηση. Η εστίαση μετατοπίστηκε από την «πραγματικότητα» στην γλωσσική και κειμενική συγκρότηση του «πραγματικού», και η Ιστοριογραφία αναλύθηκε και ως αφήγημα, με εργαλεία της λογοτεχνικής κριτικής και της φιλοσοφίας της γλώσσας. Ιδιαίτερα τονίστηκε ότι η εξήγηση της Ιστορίας αποτυπωνόταν σε αφηγήσεις, μία άποψη η οποία ανέδειξε ζητήματα «ερμηνείας και αιτιακότητας». Οι Ιστορικοί αντέδρασαν αρνητικά. Μεταξύ άλλων και επειδή η «αφηγηματικότητα» συγγεόταν με την χρονολογική ταξινόμηση και την, δίχως ερμηνεία, στεγνή συμβαντολογική διήγηση. Ο H.White, συγγραφέας του *Metahistory* και «εμβληματική φυσιογνωμία» του σχετικού διαλόγου, επαναδιατύπωσε την άποψη ότι η ιστορική γραφή προσπάθησε [χωρίς όμως να τα καταφέρει] να προσδεθεί διαμέσου της γλωσσικής πειθαρχίας στον ακραίο εμπειρισμό, προκειμένου να απαγκιστρωθεί από την πρωτογενή της σύνδεση με την ρητορική τέχνη και να αναδείξει το επιστημονικό της κύρος. Για τον ίδιο λόγο, και κατά τον ισχυρισμό του ίδιου, η Ιστορία πρόταξε το εμπειρικό υλικό ως *εγγεγραμμένο στο παρελθόν* και όχι ως *αφήγηση για το παρελθόν*, παρότι η πλοκή των «αφηγηματοποιημένων εκδοχών της ιστορίας» είναι σημαντική για την ερμηνεία (Γαζή, 2010:266-278).

Εντέλει, στις συνθήκες του *Μεταμοντερνισμού* που εισηγείται ο Lyotard και στις αρχές της δεκαετίας του 1980, δεν μοιάζει τυχαίο ότι στους βάλτους της *Υδάτινης Χώρας* (1984), του μυθιστορήματος του Graham Swift, είναι ο ίδιος ο καθηγητής της Ιστορίας ο Κορς Κρικ, ο οποίος μέσα από τον αναστοχασμό της μικροϊστορίας του αναρωτάται:

«Τι είναι ο καθηγητής της ιστορίας; Είναι κάποιος που διδάσκει λάθη. Εκεί που οι άλλοι λένε: Να πως γίνεται αυτό, εκείνος λέει: Και να πως χαλάει αυτό. Όταν οι άλλοι σας λένε Να η λύση, εκείνος λέει: Και να η χοντροκοπιά, η τσαπατσουλιά, η γκάφα και το φιάσκο... Δεν καταλήγει πουθενά όλο αυτό· τα λάθη είναι ανθρώπινα (άρα τι χρειαζόμαστε το Θεό για να μας βλέπει από ψηλά και να συγχωρεί τις αμαρτίες μας;). Ο καθηγητής της ιστορίας είναι μια αυτοαναίρεση (αφού όλοι ξέρουν πως η ιστορία διδάσκει ότι κανένας –), είναι παρελκυστικός εκπαιδευτής, ύπουλος δάσκαλος. Ίσως είναι και κακή η επιρροή του. Ίσως δεν είναι καλό να τριγυρνάει ...» (Σουίφτ, 1999: 260-261).

Ο κ. Κρικ διεκδικεί έτσι και το δικαίωμα της αυτοέκφρασης. Βέβαια, και ειδικά ως φανταστικός-λογοτεχνικός ήρωας, και παρότι καθηγητής Ιστορίας, στην περίοδο «συνταγματικής γραφής της Ιστορίας» δεν θα μπορούσε να εκθέσει τον παραδειγματικό αναστοχασμό του (αλλιώς: να παρεμβάλει την οντολογική του αφήγηση, σε ένα βιβλίο υποδειγματικής, επιστημολογικής Ιστορίας). Το δημοκρατικό δικαίωμα, την ελευθερία των «αντικειμένων» για αυτοέκφραση, παραχώρησε πρώτος ο Ντοστογιέφσκι με το *πολυφωνικό μυθιστόρημα*, αρχή του οποίου είναι ο διάλογος. Οι Λογοτέχνες με την λεγόμενη *συνειδησιακή ροή* και τον *εσωτερικό μονόλογο* έδωσαν στους ήρωες την αυτονομία τους από τον παντογνώστη και πανεπόπτη συγγραφέα. Στο κοινωνικό αίτημα του εκδημοκρατισμού ήρθε να απαντήσει και η στροφή της Ιστορίας προς την Κοινωνία, η οποία έδωσε τον λόγο σε ομάδες μέχρι πρότινος παραγνοημένες.

Από την δεκαετία του 1970, προς αυτήν την κατεύθυνση συνέβαλε και η Μικροϊστορία, η οποία απασχόλησε πολύ για την πολιτική-κοινωνική διάσταση της ιστορικής ερμηνείας, αλλά έθεσε παραλλήλως και κρίσιμα επιστημολογικά ζητήματα. Ο επίσημος διάλογος για τις σχέσεις της ιταλικής ιστοριογραφίας με την Σχολή των *Annales* ξεκίνησε το 1979 στην Ιταλία. Και εκεί, με κύριους υποστηρικτές τον C.Poni και τον C.Ginzburg, η Μικροϊστορία τέθηκε επί τάπητος ως *μεθοδολογικό εργαλείο*. Ήταν η *μεθοδολογική προσέγγιση του βιώματος* που αποτέλεσε ιδιαίτερη ενότητα στις εκδόσεις Einaudi (με τον τίτλο *Microstorie*). Την προσοχή τους προσέλκυσαν τα φαινόμενα εκείνα, που ενώ στην μικρή διάρκεια αποκτούν σημασία, στις ποσοτικές σειρές μεγάλης διάρκειας δεν γίνονται αντιληπτά, και διαφαινόταν ο κίνδυνος να προκύπτει έτσι μία ερμηνεία της Ιστορίας, η οποία συσκοτίζει ή διαστρεβλώνει τα γεγονότα. Ιδιαίτερα τους απασχόλησε η μικροανάλυση στις Κοινωνικές Επιστήμες. Υποστηρίχθηκε ότι τα περιθωριακά Παραδείγματα θέτουν υπό συζήτηση το παλαιό Παράδειγμα, με στόχο τον εμπλουτισμό και την καλύτερη διάρθρωσή του. Επειδή, «αυτά τα περιθωριακά Παραδείγματα λειτουργούν ως κατάσκοποι ή δείκτες μιας κρυμμένης πραγματικότητας, η οποία δεν διαφαίνεται πάντοτε μέσα από την έγγραφη μαρτυρία. Η αναζήτηση αυτή οδηγεί στην εναλλακτική-συμπληρωματική χρήση των πηγών και, με την παρεμβολή εξωπηγαϊκών γνώσεων του μελετητή, δίνει νέες και διαφορετικές διαστάσεις στην αξιοποίησή τους» (Χατζιωάννου, 1998).

Κατά την δεκαετία του 1980, και ενόσω η Ιστορία εξακολουθεί να περιδινείται από την «γλωσσική στροφή», ξεκινά και άλλη διαδικασία, που ενισχύει την δίνη. Η «αφηγηματική στροφή» ή *storytelling*, η οποία «επιστρατεύει μεθόδους αφήγησης άκρως διαφορετικές, από την προφορική αφήγηση, όπως την χρησιμοποιούσαν οι μάγοι της Αφρικής ή οι παραμυθάδες, ως το *digital storytelling*, που εφαρμόζει την εικονική κατάδυση σε πολυαισθητηριακά και έντονα σεναριοποιημένα περιβάλλοντα» (Salmon, 2008:13). Η αφηγηματική στροφή (*the narrativist turn*), σημείωσε αρχικά επιτυχία στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, δεν άργησε να εξαπλωθεί στις Κοινωνικές, και έλαβε τελικά το όνομά της το 1995. Ήδη όμως από την δεκαετία του 1980, η Οικονομολόγος Ντ.ΜακΚλόσκι υποστήριζε ότι «η Οικονομία είναι ένας κλάδος αφηγηματικός», γράφοντας ότι «δεν είναι τυχαίο που η οικονομική επιστήμη και το μυθιστόρημα γεννήθηκαν ταυτόχρονα». Η θέση της ίσως εν

μέρει εξηγείται και από τον ισχυρισμό του Στ.Γουάνιμπεργκ ότι «οι πειστικές ιστορίες επιτρέπουν την επένδυση εκατομμυρίων δολαρίων στην έρευνα» (Salmon, 2008:13). Σήμερα, το storytelling έχει επιστρατευθεί και στην υπηρεσία του Management. Ένας Ιστορικός ίσως σχολίαζε ότι, πιθανότερα, αυτό που «δεν είναι τυχαίο» είναι ότι η άποψη της ΜακΚλόσκι υποστηρίχθηκε κατά την δεκαετία του 1980, την εποχή του λεγόμενου θατσερισμού-ρεϊγκανισμού. Τι θα έλεγε άραγε ένας Μυθιστοριογράφος;

Εν τω μεταξύ, σχεδόν απαραίτητη πέρασε (όπως και η αμφισβητούμενη ως «ερμηνευτική στροφή» του Dilthey (2010)) και η «στροφή προς τις εικόνες». Συντελέστηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, όταν ο R.Samuel και σύγχρονοί του «άρχισαν να κατανοούν την αξία των φωτογραφιών ως μαρτυριών για την κοινωνική ιστορία του 19^{ου} αι., οι οποίες τους βοηθούσαν να δομήσουν μια “ιστορία από τα κάτω”, επικεντρωμένη στην καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των απλών ανθρώπων» (Burke, 2003:15). Αν και η «στροφή προς τις εικόνες» συντελέστηκε κατά την δεκαετία του 1960, το έγκριτο περιοδικό *Past and Present* από το 1952 ως το 1970 δεν περιλάμβανε κανένα δημοσιευμένο άρθρο με εικόνες. Μόνο την δεκαετία του 1980 ανήλθαν στα 14. Σημαντικό σημείο της μεταστροφής αποτέλεσαν τα πρακτικά συνεδρίου των αμερικανών Ιστορικών το 1985 που αφορούσε «την μαρτυρία της τέχνης». Έκτοτε ο S.Schema έγινε γνωστός «για τη χρήση οπτικών μαρτυριών σε ευρύ φάσμα μελετών». Και, από το 1995 εγκαινιάστηκε η σειρά *Picturing History*, η οποία περιλαμβάνει και την αγγλική έκδοση του βιβλίου του Burke *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (Burke, 2003:15).

Από την δεκαετία του 1970 και μετ’ επιτάσεως από τις δεκαετίες 1980-1990, το αναγνωστικό κοινό στρέφεται προς τα Ιστορικά Μυθιστορήματα. Η τάση αυτή φαίνεται να ενισχύεται και από την αποστροφή προς τα «ξερά» ιστοριογραφήματα. Η αναμέτρηση δείχνει άνιση από την εκκίνηση. Η Λογοτεχνία επιστρατεύει τον διαχρονικά ελκυστικό Μύθο και τα «κοσμήματα» της Τέχνης. Η Ιστοριογραφία δεν νομιμοποιείται να χρησιμοποιήσει τον Μύθο, να πλάθει ιστορίες, χωρίς να χάσει την επιστημονικότητά της. Μήπως όμως, χωρίς να χάσει την επιστημονική της ταυτότητα, μπορεί να παρουσιάζει την Ιστορία με γλωσσικούς, εικονογραφικούς, «καλλιτεχνικούς» τρόπους της Λογοτεχνίας που θα την κάνουν θελκτικότερη ως Τέχνη; Σύγχρονοι Ιστορικοί αναζητούν απαντήσεις δοκιμάζοντας ποικίλα υλικά, θεματικές, βαθμούς εστίασης, τρόπους παρουσίασης (ενδεικτικά: Sinner, 2006; Wall, 2008; Ο’ Donoghue, 2010; Collins, 2009; Raptis, 2010; Χουρδάκης, 2011; Κιμουρτζής, 2011). Δεν αμελούν να εξετάσουν κριτικά και τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών στην Διδακτική της Ιστορίας, (μεταξύ άλλων την εφαρμογή –οπτικών κυρίως– μορφών αναπαράστασης του παρελθόντος), εφόσον οι μεταβολές που απορρέουν από την εισαγωγή τους σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας οδήγησε σε επαναπροσδιορισμό των μέσων και, κατά συνέπεια, των ερμηνειών, με τα οποία επιχειρείται η αναπαράσταση του παρελθόντος (Κουνέλη, 2008).

Ο Hobsbawm θεωρεί αναμενόμενο να πειραματίζονται οι Ιστορικοί και με διάφορους τρόπους παρουσίασης. Ιδιαίτερα με τεχνικές που δανείζονται από την Λογοτεχνία και τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα. Τέτοιου είδους πειραματισμούς για την επίλυση προβλημάτων παρουσίασης, αφενός τις θεωρεί χρήσιμες, αφετέρου τις ταυτίζει με ό,τι ο Στόουν αποκαλεί «πουαντιγιστικές τεχνικές». Υποστηρίζει μάλιστα πως «τέτοιοι πειραματισμοί είναι ιδιαίτερα αναγκαίοι για εκείνο το κομμάτι της ιστορίας που δεν μπορούμε να κατατάξουμε στην “ανάλυση” (ή στην απόρριψη της ανάλυσης) και το οποίο ο Στόουν μάλλον αμελεί, (...) τη σύνθεση. [...] Φυσικά, αυτό δεν είναι απλώς ένα τεχνικό πρόβλημα παρουσίασης, ωστόσο είναι και τέτοιο» (Hobsbawm, 1998: 231-232).

ΚΑΠΟΙΑ ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΟΙΧΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Επιγραμματικά -και προς το παρόν- οι Ιστορικοί φαίνεται πως τείνουν να συμφωνήσουν στα εξής: α) η αισθητική όχι μόνο δεν μπορεί να αποκλειστεί από την ιστορική αφήγηση, αλλά είναι ζητούμενο (Ιστορικών και κοινού), αλλά β) η *επιστημονικότητα* μίας ιστορικής αφήγησης δεν μπορεί να κρίνεται με όρους «λογοτεχνικότητας» (με την έννοια της

γλωσσοτεχνικής δυνάμειας). Ιστορικοί και Λογοτέχνες αφηγούνται, αλλά, γ) οι πειθαρχίες που επιβάλλει και οι ελευθερίες που επιτρέπει κάθε πεδίο στους εκπροσώπους του καθορίζουν την πρακτική και των μεν και των δε, η οποία διαφέρει και ως προς την μέθοδο και ως προς την σκοπιμότητα. Και, εντέλει, δ) διαφοροποιεί και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Σε αυτό συμφωνούν και Λογοτέχνες.

Όσον αφορά το μέλλον της σχέσης Ιστορίας-Λογοτεχνίας παραμένει άδηλο. Προς το παρόν, όμως, φαίνεται πως τα δύο πεδία, έχοντας επιχειρήσει εντατικά να σύρουν τις συνοριακές τους γραμμές και έχοντας αποτύχει, φαίνεται ωσάν να συμβιβάζονται στην προοπτική της συνεκμετάλλευσης ενός –ίσως μικρού, ίσως μεγάλου, πάντως γόνιμου- κοινού εδάφους. Παρά τους ισχυρισμούς περί τέλους της Ιστορίας ή/και ταύτισής της με την Μυθοπλασία, ο προβληματισμός των Ιστορικών συνεχίζεται, εντείνεται και εκλεπτύνεται. Η ομοιότητα της Μικροϊστορίας με το (σύγχρονο) Ιστορικό Μυθιστόρημα και το storytelling, εγείρει φόβους εντός του πεδίου για μία «εκ των έσω πολυ-διάσπαση» της Ιστορίας. Εντέλει, όμως, όπως παρατηρεί και ο Bermejo Barrera (2005), ακόμη κι αν αντιμετωπίσουμε την Ιστορία ως «(...) μία παράξενη και υβριδική μορφή ποίησης, η οποία μπορεί να διδαχθεί/μαθευτεί, να συζητηθεί και να μοιραστεί», και ενώ η γνώση που προκύπτει από την ιστορία δεν μπορεί παρά να βαρύνεται από τα μεταφυσικά συστατικά της, «είναι ένας τρόπος σκέψης και έκφρασης των εαυτών μας, από τον οποίο δεν μπορούμε προς το παρόν να παραιτηθούμε, επειδή δεν έχουμε άλλη εναλλακτική δυνατότητα».

Αναφορές

- Αριστοτέλης (1995). *Περί Ποιητικής*. Εισαγωγή-Μετάφραση: Δ^ρ Η.Π.Νικολούδης. Σχόλια: Φιλολογική Ομάδα Κάκτου. Αθήνα, Κάκτος.
- Ασδραχάς, Σπύρος (2009). Διαδρομές των Λέξεων στην Ιστοριογραφία. Οι Λέξεις που Χρησιμοποιούμε, Αλλάζουν Νόημα και Περιεχόμενο Ανάλογα με τον Ιστορικό Χρόνο που τις Φέρει. Εφ. *Καθημερινή* (28/06/2009).
- Auerbach, Erich (2005). *Μίμησις. Η εικόνα της πραγματικότητας στη δυτική λογοτεχνία*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου. Αντί προλόγου: George Steiner. Αθήνα, MIET.
- Bermejo Barrera, José Carlos (2005). On History Considered as Epic Poetry. *History and Theory* 44, p.182-194.
- Burke, Peter (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Μετάφραση: Αντρέας Π. Ανδρέου. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γαζή, Έφη (2010). Αφηγηματικότητα, Κειμενικότητα και Ιστοριογραφία. Στο: Λαμπρόπουλος Απόστολος και Καραβαντά Ασημίνα (επιμέλεια) (2010). *Χώρες της Θεωρίας. Ιστορία και Γεωγραφία των Κριτικών Αφηγημάτων*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 273-296.
- Collins, Jenny (2009). Of Sheep's Pluck and Science Exhibitions: the Professional Life of Mother Bernard Towers RSM (1883–1963). *History of Education*, 38:5, p. 649–666.
- Gombrich, E.H. (2005). *Το Χρονικό της Τέχνης*. Μετάφραση: Λίνα Κάσδαγλη. Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Δερτιλής, Γ.Β. (1995). «Φαντασία Πιθανή»: Ιστορία, Απροσδιοριστία και Προβλεψιμότητα. Στο: *Νεοελληνική Παιδεία και Κοινωνία. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Αφιερωμένου στη Μνήμη του Κ.Θ.Δημαρά*. Αθήνα, Όμιλος Μελέτης του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, σ. 593-640.
- Dilthey, Wilhelm (2010). *Η Γένεση της Ερμηνευτικής*. Εισαγωγή-Μετάφραση-Σχόλια: Δημήτρης Υφαντής. Αθήνα, Ροές.
- Dray, William (2007). *Φιλοσοφία της Ιστορίας*. Μετάφραση: Αλέξανδρος Μανωλάκης. Επιστημονική επιμέλεια: Βάσω Κιντή. Αθήνα, Εκδόσεις Οκτώ.
- Έκο, Ουμπέρτο (επιμ.) (2006). *Ιστορία της Ομορφιάς*. Μετάφραση από τα ιταλικά: Δήμητρα Δότη και Χρίστος Ρομποτής. Θεώρηση μετάφρασης-επιμέλεια: Ανταίος Χρυσοστομίδης. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Farge, Arlette (2004). *Η γεύση του αρχείου*. Μετάφραση: Ρίκα Μπενβενίστε. Αθήνα, Νεφέλη.

- Harling Stalker, Lynda (2009). A Tale of Two Narratives. Ontological and Epistemological Narratives. *Narrative Inquiry*, 19 (2), p. 219-232.
- Hobsbawm, Eric (1998). *Για την Ιστορία*. Μετάφραση: Παρασκευάς Ματάλας. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Horville, Robert (1998). Η Γένεση των Ευρωπαϊκών Γραμμάτων. Στο: Benoit-Dusauso, Annick & Fontaine, Guy (διεύθυνση έκδοσης) (1999). *Ευρωπαϊκά Γράμματα. Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας*. 3 τόμοι, τόμος Α'. Αθήνα, Σοκόλη.
- Ήγκλετον, Τέρι (^δ1996). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Εισαγωγή, θεώρηση μετάφρασης: Δημήτρης Τζιόβας. Μετάφραση: Μιχ. Μαυρωνάς. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Ίγκερς, Γκέορκ (1999). *Η Ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα. Από την Επιστημονική Αντικειμενικότητα στην Πρόκληση του Μεταμοντερνισμού*. Μετάφραση: Παρασκευάς Ματάλας. Αθήνα, Νεφέλη.
- Κιμουρτζής, Παναγιώτης (2011). Η Φοίτηση στην Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τον Μεσοπόλεμο. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και ο νεαρός Νικόλαος. *Academia*, 1 (1), σ. 60-107. <http://xantho.lis.upatras.gr/pasithe/index.php/academia>
- Κολέζα, Ευγενία (2007). Τα Μαθηματικά και η Επιστήμη Μέσα από τον Καθρέφτη της Λογοτεχνίας: Από τις Δύο Κουλτούρες του Snow στην Υβριδικότητα των Μεταμοντέρνων. Στο: <http://www.didou.edmedu.upatras.gr/?p=1422>
- Κόκκινος, Γιώργος (³1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην Ιστορία της Ιστοριογραφίας, την Επιστημολογία και τη Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κουνέλη, Ευαγγελία (2008). *www.ιστορία για τη γενιά του Internet.edu. Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*. Αθήνα, Ταξιδευτής.
- Krishnaswamy, Revathi (2005). History in Language, Language in History. *Clio*, 34 (1/2), p.1-18.
- Λε Γκοφ, Ζακ (1998). *Ιστορία και μνήμη*. Μετάφραση: Γ. Κουμπουρλής. Αθήνα, Νεφέλη.
- Λε Γκοφ, Ζακ (2002). *Οι Διανοούμενοι στο Μεσαίωνα*. Μετάφραση: Μαρία Παραδέλλη. Αθήνα, Κέδρος.
- Λιάκος, Αντώνης (³2009). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα, Πόλις.
- O' Donoghue, Donal (2010). Classrooms as Installations: a Conceptual Framework for Analysing Classroom Photographs from the Past. *History of Education*, 39:3, p.401 – 415.
- Παπαθεοδώρου, Γιάννης (2010). Αφηγηματικότητα και Ιστορική Ποιητική. Στο: Λαμπρόπουλος Απόστολος και Καραβαντά Ασημίνα (επιμέλεια) (2010). *Χώρες της Θεωρίας. Ιστορία και Γεωγραφία των Κριτικών Αφηγημάτων*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 297-322.
- Πολίτη, Τζίνα (1996). Λόγοι της Ιστορίας και Λόγος περί Ιστορίας κατά τη Γένεση του Ιστορικού Μυθιστορήματος. Στο: Παντελοδήμος, Δημ. (επιμέλεια) (1996). *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου (9-11 Οκτωβρίου 1992) Ιστορία και Λογοτεχνία*. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, σ. 75-92.
- Πολίτης, Περικλής (2000). Γένη και Είδη του Λόγου - Αφήγηση. Στο: Χριστίδης Α.-Φ. (επιστημονικός υπεύθυνος), Πολίτης, Περικλής (σύνταξη) (2000), *Λόγος και Κείμενο*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στο: <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/>
- Raptis, Helen (2009). Bending the Bars of the Identity Cage: Amy Brown and the Development of Teacher Identity in British Columbia. *History of Education*, 39:2, p. 199 – 218.
- Σιαφλέκης, Ζ.Ι. (1997). Η χαμένη (;) Λογοτεχνικότητα και οι Μεταμορφώσεις του Λογοτεχνικού Συγκριτισμού». Στο: <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngirisil0/10.siaflekis.pdf>
- Sinner, Anita (2006). Sewing Seams of Stories: Becoming a Teacher During the First World War. *History of Education*, 35:3, p. 369 – 404.
- Σουίφτ, Γκράχαμ (1999). *Υδάτινη Χώρα*. Μετάφραση: Ερρίκος Μπελιές. Αθήνα, Εστία.

- Τσιριμώκου Λίζυ (1998). Έξι Μελέτες του Ρομάν Γιάκομπσον, μεγάλου “γλωσσομανούς”, από τους Κορυφαίους Γλωσσολόγους, που μαζί με τον Φερδινάνδο ντε Σωσσύρ σφράγισαν τον αιώνα μας. Γλωσσικό Σαράκι. Εφ. *Το Βήμα* (30/08/1998).
- Τσιριμώκου, Λίζυ (2001). [= Προσωπικές σημειώσεις από την ομιλία της Λίζυς Τσιριμώκου στο Συνέδριο που διοργάνωσε το π. *Historiein* με τίτλο *Claiming History. Aspects of Contemporary Historical Culture. December 2, 2001. Athens, Panteion University*].
- Wall, Christine (2008). Picturing an Occupational Identity: Images of Teachers in Careers and Trade Union Publications 1940-2000. *History of Education Journal of the History of Education Society*, 37:2, p. 317-340
- Χατζιωάννου, Μαρία-Χριστίνα (1988). Προσεγγίσεις από τη Πλευρά της Μικροϊστορίας. *Τα Ιστορικά*, 9, σ. 375-380.
- Χουρδάκης, Αντώνης (2011). Γλώσσα και Φύλο: Αποκωδικοποιώντας τη “Γυναικεία Γλώσσα” Κοριτσίστικων Λευκωμάτων των αρχών του 20ού αιώνα και του Μεσοπολέμου. 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης (30 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου). Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1902/index.html#

Γλωσσικές ιδιοτυπίες σε ιδιόγραφες διαθήκες ευεργετών εκπαίδευσης (19ος-αρχές 20ού)

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΟΥΤΟΥΞΙΑΔΟΥ

Φιλολόγος– Ιστορικός, Δ/κτωρ Παντείου Πανεπιστημίου.

**Επιστημονική Συνεργάτις του Κέντρου Έρευνας Νεότερης Ιστορίας (Κ.Ε.Ν.Ι.),
ειδικότερα του Εργαστηρίου Τεκμηρίωσης και Μελέτης του Ελληνικού Τύπου
(Ε.Τ.Μ.Ε.Τ.) του Παντείου Παν/μίου.**

Ευεργέτες του 19^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα εκείνοι με σημαντική παρουσία στην κοινωνική και πνευματική ζωή της χώρας, με ισχυρή προσωπικότητα, κοινωνικό κύρος, μορφωτικό επίπεδο υψηλό ή και «αυτοσχέδια» μόρφωση άφηναν στα κείμενα των ιδιόγραφων ή «μυστικών» διαθηκών τους το προσωπικό τους ίχνος στο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας.

Χωρίς τη διαμεσολάβηση του συμβολαιογράφου και τη χρήση, επομένως, στερεότυπων εκφράσεων που συνηθίζεται στις δημόσιες διαθήκες, στα ιδιόχειρα αυτά κείμενα ο λόγος, πιο άμεσος και αυθόρμητος, δεν καταργεί μόνο την ομοιομορφία στη διάταξη του περιεχομένου, αλλά επιτρέπει μέσα από γλωσσικές ιδιαιτερότητες ασφαλέστερες εκτιμήσεις και πληροφορίες για την προσωπικότητα, την καταγωγή, το επίπεδο μόρφωσης, την ιδεολογία και την κοινωνική τάξη των συντακτών. Στον προσωπικό λόγο των διαθετών, ενίοτε επεξηγηματικό, αποτυπώνονται γλωσσικά στοιχεία δηλωτικά τόσο επιρροών τοπικών, της γενέτειρας ή της ελληνικής παροικίας, όπου έζησε, όσο και της ψυχολογικής κατάστασης, στην οποία ενδεχομένως βρίσκεται κατά τη διατύπωση των τελευταίων επιθυμιών, κρίσεων και προτιμήσεών του. Με μοναδικό όπλο το λόγο των διαθηκών διεκδικούν την κατοχύρωση της βιωσιμότητας της κληροδοσίας τους. Η επιτελεστική δύναμη των λέξεων, η ιδιαίτερη φρασεολογία και τα εκφραστικά σχήματα που επιλέγουν, εγχαράσσουν στα κείμενα αυτά με δραστική ενάργεια μέσα από ρήτρες το πνεύμα και τις προθέσεις τους.

Κοινωνικές, γεωγραφικές, ιδεολογικές και άλλες διαφοροποιήσεις ανιχνεύονται μέσω μιας ενδεικτικής παράθεσης ιδιότυπων χειρισμών της γλώσσας, αρχαιοπρεπούς πολυτυπίας, γλωσσικών ιδιομορφιών, παραλλαγών, λεκτικών αποκλίσεων, νεολογισμών και δυναμικής ύφους που εμφανίζονται σε διαθήκες, όπως εκείνες των Ευ. Ζάππα, Δημ. Βαλσαμάκη, Αλ. Σούτσου, Κων. Σεβαστόπουλου, Ζ. Συναδινού, Γ. Αβέρωφ, κ.α. Εκφραστικά μέσα που συντελούν στην ιδιαιτερότητά του λόγου μεταβάλλονται ενίοτε σε διάυλο μεταφοράς πολιτισμικών στοιχείων, με προεξάρχουσα την ελληνική γλώσσα, ενώ δε λείπει η προβολή από τους διαθέτες της ανάγκης καλλιέργειας και διάδοσής της ως ενοποιητικού στοιχείου του ελληνισμού, στοιχείου της ταυτότητας τους.

Linguistic peculiarities in holographic wills of benefactors of education (19th cent)

Benefactors of the 19th century of great or middle value, especially those who had an important presence in social and intellectual life of the country, who had a powerful personality, social status, high educational level or were even self-educated, left their own personal imprint in their testaments as regards the use of the Greek language.

Without the intervention of the notary and, consequently, the use of stereotyped expressions used in public wills, these self-written texts contained more immediate and spontaneous speech which didn't only eliminate the uniformity of the context, but also, permitted through linguistic peculiarities safe estimations and information about personality, origin, level of education, ideology and the social class of the writers. In the spontaneous and personal speech of the testator, linguistic elements which reveal local influences, birthplace, where they lived, as well as their emotional or psychical state while expressing preference and priorities in their last wishes are impressed. Using the words of their wills as their only weapon, the benefactors contest with severity and scholasticism to perpetuate their legacy. The power of words, the special phraseology and the

figure of speech which they intentionally choose, mark in their legacy texts clear austere terms, like the key to the safety and the perpetuity of their legacy.

Social, geographical, ideological and other differentiations are detected through an indicative presentation of odd use of language, archaic variations, linguistic characteristics, alterations, inclinations, neologisms as well as dynamic diction that appeared in the texts such as those of Ev. Zappas, Dem. Balsamakis, Alexandre Soutsos, An. Agathidis, Const. Sevastopoulos, Jannis Synodinos, George Averof, Achilles Gerocostopoulos etc. Manners of expression that differentiate the significance of speech and contribute to its uniqueness, are from time to time converted into the transference of cultural elements, especially of the Greek language. While the projection of the need to maintain, cultivate and transfer the Greek language as an element of unification of Hellenism from the benefactors themselves is recognised as a factor of their national identity.

Κάθε γλώσσα ενσωματώνει στα λεξιλογικά πεδία της τις εμπειρίες του λαού της με ιδιαίτερο τρόπο. Η δυναμική και αμφίδρομη αλληλεξάρτησή της με τη σκέψη, όπως και η διαλεκτική της συνάρτηση με την κοινωνία επιβεβαιώνεται μέσα από τις μορφές και τις αποχρώσεις που αποκτά ο λόγος διαχρονικά και διατοπικά κατόπιν γλωσσικών ζυμώσεων και βιωματικών εμπειριών που φορτίζουν τη σημασία του. Ένα λεξιλογικό πεδίο που σχηματίζεται και παγιώνεται με την κοινή του χρήση αντανakλά τα χαρακτηριστικά ενός φορτίου κοινωνικής και πολιτισμικής εμπειρίας που διοχετεύεται με τη γλώσσα (Παπανικολάου 2002, Grigorova & Πυρομάλη 2011) χαρίζοντάς της την ανάσα μιας εσωτερικής λειτουργίας βασισμένης στο ύφος και την προσωπική έκφραση, απαραίτητα στοιχεία της ανθρώπινης επικοινωνίας.

Με γλωσσολογική αφετηρία τα παραπάνω επιχειρήσαμε την ερευνητική προσέγγιση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων και ιδιοτυπιών σε μια ειδική κατηγορία κειμένων, εκείνων των ιδιόγραφων ή «μυστικών» διαθηκών ευεργετών της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Διατυπώνοντας τις τελευταίες επιθυμίες, κρίσεις, προτιμήσεις και διεκδικήσεις τους οι ευεργετικές αυτές φυσιογνωμίες με όπλο τον προσωπικό τους λόγο, αποκαλυπτικό τόσο του πνεύματος και των ψυχολογικών καταστάσεων τους, όσο και πολιτισμικών, κοινωνικών, ιδεολογικών επιρροών και διαφοροποιήσεών τους, άφησαν το προσωπικό τους ίχνος στο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας.

Το εύρος και η σπουδαιότητα της συμβολής των Ελλήνων ευεργετών στη θεμελίωση δημόσιας υποδομής υπήρξαν καθοριστικά, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αδιάψευστα τεκμήρια ποικίλων διαστάσεων της πρακτικής αυτής, τα νομικά έγγραφα - συμβόλαια, διαθήκες, δωρητήρια - αναδεικνύουν την ισχυρή σχέση που είχαν συνάψει η επιχειρηματικότητα άδοξη ή μη και η εθνική ευαισθησία με την κοινωνική προσφορά. (Κουτουζιάδου 2008). Η μελέτη και η ερμηνεία μέσα από τα κείμενα των ιδιόγραφων κυρίως διαθηκών τόσο οικονομικών, ψυχοκοινωνικών και πολιτιστικών μεταβλητών της πρακτικής αυτής, όσο και των ιδιαιτεροτήτων της χρησιμοποιούμενης γλώσσας αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την κατανόηση τόσο του προφίλ του ίδιου του ευεργέτη, όσο και της κοινωνίας ή της εποχής, στην οποία αυτός ανήκει.

Στις «δημόσιες» διαθήκες, όπως και τις δωρητήριες συμβολαιογραφικές πράξεις, η αυστηρή γραφή και οι στερεότυπες αναφορές, χαρακτηριστικά της νομικής γλώσσας του συμβολαιογράφου, ενώπιον του οποίου αυτές συντάσσονταν, δεν αφήνουν συνήθως να διαγραφεί το κοινωνικό προφίλ, οι προθέσεις της απόφασης του δωρητή ή ο σκεπτικισμός που ενίοτε διακρίνει το κείμενο μιας διαθήκης. Αντίθετα, στις ιδιόγραφες διαθήκες, αυτές που συντάσσονταν και υπογράφονταν ιδιοχείρως από τον ίδιο το διαθέτη και βρίσκονταν ανάμεσα σε έγγραφά του κατά το θάνατό του, καθώς και στις μυστικές, ιδιόχειρες, δηλαδή, οι οποίες όμως καταθέτονταν σε συμβολαιογράφο και δε δημοσιεύονταν, δεν υπάρχει ομοιομορφία στη διάταξη του περιεχομένου, την έκφραση και το ύφος. (Λούκος 2000, Κουτουζιάδου 2009). Ο λόγος, χωρίς τη διαμεσολάβηση του συμβολαιογράφου, είναι άμεσος και αυθόρμητος επιτρέποντας ακριβέστερες εκτιμήσεις για την προσωπικότητα και το γλωσσικό εξοπλισμό των διαθετών. Η επισημάνση στοιχείων που διαφοροποιούν το περιεχόμενο μεταξύ ιδιόχειρων και δημόσιων διαθηκών προκύπτει από φράσεις που χρησιμοποιούνται, όταν γίνεται λόγος για τη σωτηρία της ψυχής, τα μέλη της οικογένειας, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τη φιλοσοφική θεώρηση του βίου, τις εκπαιδευτικές ή ιδεολογικές θέσεις, λόγους σύνταξης της διαθήκης τους ή την καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, τα οποία ενδεχομένως θα παρέλειπαν μπροστά στο συμβολαιογράφο και τους μάρτυρες. Μέσα από την αναλυτική έρευνα 150 ιδιόχειρων διαθηκών διαπιστώθηκε ότι συνήθως ιδιόγραφη διαθήκη άφηναν

ευεργέτες με μεγάλη προσφορά και σημαντική παρουσία στην κοινωνική και πνευματική ζωή της χώρας, ενώ πολλοί διακρίνονταν για την ισχυρή προσωπικότητα, την υψηλή μόρφωση και το κοινωνικό κύρος τους.

Τα κείμενα αυτών των διαθηκών μεταβάλλονται όχι σπάνια σε χώρο έκφρασης συναισθηματικών καταστάσεων, φιλοσοφικών θέσεων, επιθυμιών και εσωτερικών ανιχνεύσεων. Περιέχουν την κατάθεση της ατομικής μαρτυρίας του απόδημου ευεργέτη, ο οποίος με τον τρόπο του αυτοβιογραφείται παρουσιάζοντας πτυχές της ζωής του μέσα από μία εξομολογητική διάθεση. Σηματοδοτούν το τέρμα μιας μη επαναλαμβανόμενης πορείας που επισφραγίζεται με την τελευταία τους επικοινωνία με την πατρίδα και τα αγαπημένα πρόσωπα. (Κουτουζιάδου, 2007, ενδ. ΜΗΚ, σ.1005, ΑΥΕ, Φ.1884/Δ60).

Είναι, λοιπόν, ευνόητο ότι η μορφή του λόγου, όπως και το ύφος των κειμένων παρουσιάζουν αποχρώσεις ανάλογα με τον τρόπο σκέψης, τον πνευματικό πλούτο, την αφομοιωμένη αντίληψη εμπειριών και τη νοοτροπία του συντάκτη. Η εσωτερική λειτουργία της γλώσσας δεν μένει ανεπηρέαστη από την ιδιοσυγκρασία, τον ψυχικό κόσμο και τις εσώτερες ανάγκες του. Ασυνείδητα ή μη ο λόγος με τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γράφοντος. (Μοσχονάς, 2009).

Ενδεικτικές περιπτώσεις διαθηκών για το αυτοβιογραφικό ή το γλωσσολογικό ενδιαφέρον αναφέρουμε εκείνες των Ιωάννη Βαρβάκη, Ευάγγελου Ζάππα, Αναστασίου Τσουφλή, Ιωάννη Μπάγκα, αδελφών Ζωσιμά, Χριστόφορου Βεϊτζήνου, Πλάτωνα Πετρίδη, (ΜΗΚ, Γ' σσ.449,918,1005,1051, ΠΠΧ, σσ.155,390) για την προνοητικότητα, τη σχολαστικότητα, το προοδευτικό και πρακτικό πνεύμα, εκείνες των Γεωργίου Ριζάρη, Ιωάννη Χατζηκυριακού, για την ευρυμάθεια, τις επιστημονικές και πολιτιστικές ανησυχίες, εκείνες των Αρσάκη, Σίμωνα Σίνα, Αγαθόφωνα Νικολόπουλου, Ιωάννη Αριστάρχη Βέη, Αλέξανδρου Σούτσου. Ευρύτητα πνεύματος, πρωτοποριακές ιδέες χαρακτηρίζουν τους Νικόλαο Στουρνάρη, Μαρίνο Κοργιαλένιο, Κωνσταντίνο Σεβαστόπουλο, Δημήτριο Βαλσαμάκη. Σκέψεις και πεποιθήσεις για την έννοια του «πολιτεύεσθαι» εκφράζει ο Αχιλλέας Γεροκωστόπουλος, για την ανάπτυξη του κράτους ο Παναγής Χαροκόπος, ο Κωνσταντίνος Δόσιος. Προτάσεις και προτροπές για την αναγκαιότητα διατήρησης της ελληνικής γλώσσας, συναντάμε στα κείμενα των Ευστάθιου Σαραντινάκη, Ζαννή Συναδινού, Κωνσταντίνου Κουτζουρέλλη. Χαρακτηριστική για το μέγεθός της -101 σελίδες, 171 άρθρα- και παράδειγμα σχολαστικότητας, προνοητικότητας και πρακτικού πνεύματος είναι η διαθήκη του Γεωργίου Ριζάρη το 1940. (Κουτουζιάδου 2007). Εκπονήθηκε ύστερα από εξαντλητικό διάλογο του διαθέτη με τους τρεις συμβούλους του (Μπαμπούνης 1999) και καθρεφτίζει ανάγλυφα την προσωπικότητά του. Αναθέτοντας στην Κυβέρνηση την εποπτεία της σχολής με την προϋπόθεση πλήρους αυτοδιοίκησης και αυτονομίας, η διαθήκη θα προσλάβει ισχύ νόμου του Κράτους. (ΜΗΚ, σ.930) Η βιωσιμότητα του κληροδοτήματος έγκειται στην ευθυκρισία και τη φροντίδα επιμελημένης σύνταξης της διαθήκης, όπως εκείνης του Αβέρωφ, η οποία έχει καταγραφεί ως *«αριστούργημα νομικής διατύπωσης»*. Αξίζει να αναφερθεί η σχετική εκτίμηση του αιγυπτιώτη λογοτέχνη, Στρατή Τσίρκα: *«Άδικα θυμίζεις στον εαυτό σου πως δεν είναι παρά ένα νομικό έγγραφο κάποιου βαθύπλουτου ομογενή, που άκληρος στα ογδόντα χρόνια του κάθεται και μοιράζει τα υπάρχοντά του, γιατί ξέρει πως από στιγμή σε στιγμή θα τον βρει πια ο θάνατος... Η λιτότητα, το ακριβοδίκαιο, η συναίσθηση της ευθύνης, οι σοφές προβλέψεις και η πατριωτική πίστη του σ' αφήνουν έκπληκτο... Όταν αναλογίζεται κανείς ότι γραφόταν μέσα σε κλίμα ξεπεσμού, δεν μπορείς να μην τη θαυμάσεις...»*. (Σουλογιάννης 2004).

Αναντίλεκτα τα κείμενα αυτά, πηγή πληροφοριών για το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνική τάξη των διαθετών, γίνονται καθρέφτης γλωσσικών αντιλήψεων και νοοτροπιών. (ΜΗΚ, Γ' 197, σ.827). Από προηγηθείσα έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι ο αριθμός των ευεργετών ανώτερης ή ανώτατης μόρφωσης υπερέχει εκείνου της στοιχειώδους ή «αυτοσχέδιας» μόρφωσης και των αναλφάβητων. (Κουτουζιάδου 2007). Ανάμεσά τους ένα ευρύ φάσμα διαβαθμίσεων που συνδέεται με το κοινωνικό-οικονομικό και πνευματικό τους περιβάλλον ή την κοσμοπολίτικη εμπειρία σε ευρωπαϊκά ή άλλα κέντρα. Φράσεις, δηλωτικές της απουσίας ή μη μόρφωσης προβάλλουν στα κείμενα: *«γεννηθέντες εις δούλειον ήμαρ, απάτριδες και απαίδευτοι»*, *«αυτομαθείς»*, *«έχοντες αυτοσχέδια»* μόρφωση, *«παρά του τυχόντος μανθάνοντες»*, *«αδιακόπως προσπαθούντες και αναλίσκομενοι δια την Παιδείαν»*, *«ολιγογράμματοι»*, *«βαθιάς μορφώσεως»*, *«φέροντες δείγματα επιστημονικής ή εμπορικής ευδοκμήσεως»*, κλπ. Συχνά εκδηλώνουν τη στάση τους απέναντι στην παιδεία: *«Είμαι κατά δυστυχίαν ολιγομαθής, αγάπησα όμως πάντοτε τας μαθήσεις και ετίμησα τους*

πεπαιδευμένους» σημειώνει ο Γ. Ριζάρης. «Φρονών ότι η απαιδευσία γεννά όλα τα κακά» αφιερώνει στην εκπαίδευση το κληροδότημά του ο Νικόλαος Γιαγτζής. (Κουτουξιάδου 2007, ΜΗΚ,Γ', σσ.219,930).

Εκτός από το ποιόν και το μέγεθος της μόρφωσης του δωρητή, τα κριτήρια διαφοροποίησης του λόγου των ιδιόχειρων διαθηκών, σχετίζονται με τη γλωσσική ποικιλία, τις γεωγραφικές - διαλεκτικές διαφοροποιήσεις, τις τυχόν γλωσσικές μεταβολές στο διάβα του 19^{ου} αιώνα, την πολυτυπία καθαρεύουσας – δημοτικής, τις διαφορετικές συνήθειες και λεκτικές επιλογές, καθώς και την εκφραστικότητα της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, οι τοπικές γλωσσικές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται σε ορισμένα κείμενα, επιρροές της γενέτειρας ή της ελληνικής παροικίας, όπου έζησε και έδρασε ο διαθέτης, συνίστανται σε ελάχιστα διαλεκτικά και περισσότερα ιδιωματικά στοιχεία, τα οποία ως επί το πλείστον υπερέχουν, όπου απουσιάζει η ανώτερη παιδεία: «τα δε σενέτια (γραμμάτια) και χορτατζίες με λοιπά χαρτία όλων των κτημάτων μου, και Ελληνικά και Βλαχικά» σημειώνει ο Ευάγγελος Ζάππας, «...θέλω να συναγροικηθώσι με την ελληνικήν διοίκησιν», ο Βαρβάκης. «Θέλει αγροικηθώ με την Βουλήν, όπου να βάλη έργον δια Σχολείον και να εμβάσω εις την ιδίαν Βουλήν... να δίνονται διαφόρεια δια το Σχολείον... αυτός ήτον ο σκοπός μου...», επιθυμεί ο Γ. Ριζάρης. Ο Ιάκωβος Παξιμάδης ζητά: «...τα γρόσα..οι επίτροποι... να τα βάλουν εις το διάφορον εις το κοινόν της Τήνου».(ΜΗΚ, σς.66,512,982, ΑΥΕ, φ.1835/88, φ.1842/88, ΠΠΧ, σ.123).

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα κείμενα των διαθηκών που συντάχθηκαν στη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου διατηρούν τα αρχαιοπρεπή στοιχεία μιας λόγιας γλώσσας. Ως συντηρητικότερος του προφορικού, ο γραπτός λόγος, παρά το προσωπικό ύφος που αποκτά στις ιδιόγραφες διαθήκες, οι οποίες δεν παύουν να αποτελούν επίσημα κείμενα, ακολουθεί σε πολλά σημεία τις επιταγές ενός ύφους, χάριν του οποίου λεκτικές επιλογές, εκφραστικά σχήματα, υπαινιγμοί, παραλείψεις και «υποδηλώσεις», γίνονται αντικείμενα προεργασίας. Έτσι, η δομή του αρχαίου λόγου κυριαρχεί. Γίνεται χρήση μετοχών όλων των χρόνων (*ειρημένον καθίδρυμα, ρηθέν, άξιοι όντες, πεποιθώς*), δοτικής (*επί χρηστότητι και ζήλω, ήν μοι δίδετε, προβεβηκώς τη ηλικία*), ρηματικών επιθέτων (*προικιστέων κορασίων*), απαρεμφάτου (*επιθυμών συντελέσαι, πανταχού παρείναι*), τύπων υποτακτικής (*θέλουσιν εκπεραιωθή*), προστακτικής (*ζήτω, αυξέσθω, ακμαζέσθω*), λόγιες φράσεις, αρχαϊκοί ιδιωτισμοί (*ουχ ήττον ως τοιούτον, το επ'εμοί, άπαξ δια παντός...*), παθητική σύνταξη, συσσώρευση γενικών, κ.ά.

Ορισμένοι ευεργέτες δεν παραλείπουν να υπεισέλθουν σε προσωπικές τοποθετήσεις απέναντι στο θέμα της γλώσσας. Ο Σεβαστόπουλος ΰεκθειάζει ως θετικές πλευρές της αρχαιοπρεπούς ελληνικής γλώσσας την ευκρίνεια και τη συντομία με τη διευκόλυνση γραμματικών τύπων. Στόχος ενός ομώνυμου «*διαγωνίσματός*» του ήταν η προσπάθεια για την «*κατά το εφικτόν προσέγγισιν προς το πάντοτε θαυμαζόμενον ύφος των αρχαίων λαμπρών συγγραφέων μας δια το σύντομον και το ευκρινές δια της χρήσεως απαρεμφάτων, ευκτικής εγκλίσεως και του μέλλοντος χρόνου απαράλλακτον ως αναφέρω ανωτέρω...*». (Διαθήκη Σεβαστόπουλου Ι.Α.ΕΤΕ 27 Κληρδ. 2)

Παράλληλα με τους αρχαϊσμούς, νεολογισμοί, γλωσσοπλαστικά σχήματα, ιδιωματικές εκφράσεις, επινόηση λέξεων και φράσεων προσφέρουν ζωντάνια και χρώμα στο λόγο. Η λέξη διαθέσιμη στη δημιουργική επέμβαση του γράφοντος που ασυνείδητα επενδύει σ' αυτήν το δικό του κόσμο, αποσπάται από τη συμβατικότητα της και μετασχηματίζεται σε μια φράση πρωτόφαντη: «*κακόσοφος λυμεών (καταστροφέας) του γένους*», «*μουσοτροφείον*», «*σκευωριστάς της ησυχίας των άλλων*», «*μερική πατρίδα*», «*ευμαθείς βιομήχανοι*» «*να τεθή βούς (να σιωπήσουν) εν τω στόματι αυτών να φλυαρώσιν, ότι οι επίτροποι μου κατέφαγαν αυτά*», «*το τέλος (σκοπός) της Παιδείας είναι η αρμονία του αυτεξουσίου με τον λόγον*», «*επιτρόπων συγχωρίων*», «*αφιλοπροσώπου δικαιοσύνης*», «*αναπαλλοτρίωτον κεφάλαιο*», «*να διδάσκονται τέχναι οίον σιδηρουργίαν, κατασκευήν μπαστούνιων, κομβίων, παιχνιδίων και άλλων μικρών βιομηχανημάτων, δι' ων πλουτίζουνσιν άλλα έθνη*». Συμβαίνει ακόμα τις λέξεις ο ευεργέτης να τις διαποτίζει με μυστήριο μέσω της συμβολικής τους χρήσης. Με τις λέξεις, λόγου χάρη, «*πολλάμι, φεακέρ, αλέα*», γλωσσικά σύμβολα - κλειδιά, ο Χρήστος Αντύπας κατοχύρωνε τη γνησιότητα της διαθήκης του. (ΜΗΚ,Γ'43, σ.260) Το νομικό έγγραφο αποτελούσε για πολλούς «*ασφαλές περιτείχισμα εναντίον πάσης ενδεχομένης προσβολής εις το μέλλον*», δεδομένου ότι πολλοί δεν διέθεταν αβασάνιστα την περιουσία τους. (Μπαμπινιώτης, *Αρσάκης* 2004).

Στα κείμενα αυτά φυσικά, δε λείπουν ορολογίες νομικές, όπως: «*φαλκίδευσις της κληρονομίας*», «*τα εξ αδιαθέτου αγαθά*» (η χωρίς διαθήκη μεταβίβαση αγαθών στους κληρονόμους), «*καθολική κληροδοσία ή καταπίστευμα...*» ή όροι εκπαιδευτικού – ακαδημαϊκού χαρακτήρα:

«ελληνομουσεία», «εν λαμπρόν Πολυτεχνείον, όπου να διδάσκονται όλαι αι βάνανσοι και ωραίοι τέχνη», «σχολείον μικρών τεχνών», «Εθνική Μουσική», «Ελληνογραφική γλώσσα». Μπορούμε εδώ να συμπεριλάβουμε και κάποιες ιδιορρυθμίες στη σήμανση λέξεων που εισάγουν οι ίδιοι. Μία επιθυμία, λόγου χάρη, του Κωνσταντίνου Βέλλιου ήταν οι υπότροφοί του να «ονομάζονται θετοί υιοί του». (ΜΗΚ, σ.1104).

Δάνειες λέξεις εμφανίζονται σε κείμενα ομογενών που έζησαν αρκετά χρόνια στη χώρα υποδοχής, όπως «Γραικικό Μαγιστράτο της Νίζνας», «ασιγνάτσες» (ρούβλια), «προκουράτορας» (αξιωματούχος). (ΖΑΒ, τ.5, σσ.19, 96, ΜΗΚ, σ.33). Στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα εμφανίζονται στα κείμενα ξένες τεχνικές ορολογίες, όπως: «*contre-maitres*» (βιομήχανοι εργοδηγοί), «*ferme modèle*», η «Μεγάλη Βρύσις» του Στουρνάρη, μοντέλο των γαλλικών Grands Ecoles, όπως της Ecole des Arts et Metiers του Παρισιού, «*Dessin Lineaire*», (διδασκαλία σχεδίων και τεχνών στη Σχολή του Διπλάρη), κ.ά.. Δε λείπουν ξένα ανθρωπωνύμια, όπως Jacques και Charles Rouvier, (απόγονοι του Ευάγγελου Αχιλλόπουλου), και τοπωνύμια είτε παραλλαγμένα, - συνήθως σε κείμενα ομογενών πρώτης γενιάς-, όπως: «Βροσθένιον» ή «Μπροσθένιον», «Ιβραΐλα» αντί Βραΐλα, ή απaráλλακτα, όπως η πολυτεχνική σχολή Charlotembourg στο Βερολίνο, η «Ecole Intustrielle de la Societé des Arts» της Γενεύης, τα αγγλικά σχολεία Eton και Harrow, η Σουηδική Σχολή Somasco, τα Γαλλικά Ecoles des Arts et Metiers, ο τραπεζικός οίκος Λονδίνου, C.J.Hambro &son Sir Everard Alexander Hambro K.C.V.O», το κοιμητήριο του Hotendorf, το ρωσικό νεκροταφείο Wiesbaden, κ.ά.

Παράλληλα με τη χρήση ξένων ονομάτων και όρων στον ελληνικό λόγο, ιδιαίτερα σε κείμενα του β' μισού του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου}, δείγμα αναπόφευκτων επιρροών από χώρες του εξωτερικού, διαφαίνεται το φαινόμενο της προσπάθειας αντικατάστασης εισαγόμενων λέξεων από ελληνικές. Στο πλαίσιο του «καθαρισμού» της ελληνικής γλώσσας, της απαλλαγής της από στοιχεία ξένα, (τουρκικά, βενετσιάνικα κ.λπ.) που είχαν εισαχθεί στη γλώσσα κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας, ή στοιχεία του λόγου που κρίνονταν απρεπή, ακατάλληλα, αδόκιμα, πλάστηκε ικανός αριθμός λόγιων λέξεων. (Μπαμπινιώτη, 1999). Συνδέεται η καθαριστική αυτή πρακτική με προσπάθειες δημιουργίας εθνικής γλώσσας. Χαρακτηριστική εκδήλωσή της, εκτός από αισθητικές αξιολογήσεις υφολογικών στοιχείων, είναι η επικράτηση της ελληνοπρέπειας. Ενδεικτικά, ενώ τη λέξη «μινίστρος» τη συναντούμε σε διαθήκες του α' τετάρτου του 19^{ου}, αντικαθίσταται βαθμιαία από την λέξη «υπουργός», η «μπάγκα» από την «τράπεζα», η «κάσα» από το «ταμείο», «γραικική» από την «ελληνική», «γουβέρνια» από την «κυβέρνηση», κλπ. λέξεις που συναντώνται στις διαθήκες των Βαρβάκη, Σαραντινάκη, Ζωσιμάδων, Ριζάρη, κ.ά. (ΑΥΕ,φ.1845/88, ΓΑΚ,Β', θ.106, φ.16, ΜΗΚ,σ.930).

Η λογική της γλωσσικής ευπρέπειας, εκτός από τη χρήση νεολογισμών που στηρίζονται σε γηγενή καθαρά στοιχεία, επιβάλλει σπανιότερα τη χρήση μεταφραστικών δανείων αντί δανείων ξένων λέξεων και τη χρήση ευφημισμών, ως διορθωτικές πρακτικές που υποκρύπτουν αισθητικές προκαταλήψεις ή ταμπού. (Μοσχονάς 2005). Αντικαθίστανται από άλλες που προσφέρουν κύρος ή εναρμόνιση με την ιδεολογία ή την αισθητική του χρήστη τους: «επάρατος νόσος» αντί «φθίσις» (φυματίωση) ή όποια ανίατη της εποχής νόσος.

Αν και στοιχεία λαϊκότροπα, τοπικοί ιδιοματισμοί, τύποι προφορικής έκφρασης έχουν παρεισδύσει στο λόγιο σώμα ορισμένων κειμένων από τις αρχές της περιόδου, μια λιγότερο λόγια εκδοχή της νεοελληνικής υπερασπίζονται κυρίως κείμενα των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Δεν είναι άσχετη η διαπίστωση αυτή με τις ιστορικές μεταβολές της εποχής. Είναι γνωστό ότι, παρά τη νίκη του αρχαϊσμού με το Σύνταγμα του 1911, η κοινή νεοελληνική προωθείται με το κίνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τη Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Βενιζέλου το 1917 και γίνεται για πρώτη φορά γλώσσα διδασκαλίας. Προβάλλει, λοιπόν, και στα κείμενα αυτά το φαινόμενο της διγλωσσίας ή μάλλον τριγλωσσίας, εφόσον δίπλα στη λόγια και τη δημοτική συμπορεύονται τα ιδιώματα. (Λιάπης 1994) Ανάμεικτα στοιχεία στο πλαίσιο μιας πολυτυπίας καθαρεύουσας - δημοτικής συνυπάρχουν σε ένα ποσοστό 30% όλων των ιδιόχειρων διαθηκών ανεξάρτητα από μεταβλητές καταγωγής, χρονικής περιόδου και πνευματικής καλλιέργειας. Μερικά παραδείγματα: «εξ αυτού εμπορεί να ελπίζεται η αληθής ευδαιμονία της πατρίδος», «δέον να γίνηται», «θέλει οδηγηση αυτό και του λοιπού προς την αληθινήν αυτού ισχύν», «να βαστάξη και αυτός ένα και τελευταίως εις εν αντίτυπον αυτών να σημείωση όλα τα χαρτία των κτημάτων μου δι' αριθμού επικυρωμένα», «να ανασκάψη θεμέλιον εις βάθος μιας πήχεως τεκτονικής από την επιφάνειαν να οικοδομήση με αγκωνάρια πελεκητά ημίσειαν τείχον ύψος», «παρακαλώ.. να τα στέλλωσι με ασφάλεια,

πλην να προσέξουν την εκτέλεσιν του σκοπού μου» ή τέλος: «το κατάστημα θα γίνη με όλους τους κανόνες της τέχνης, έσωθεν και έξωθεν με μογιές της Ευρώπης». (ΜΗΚ, σσ.208,209).

Πέρα από αρχαϊσμούς, εκδημοτικισμούς, ιδιοματισμούς, νεολογισμούς ή τεχνικούς όρους, η ιδιοτυπία του λόγου στηρίζεται κυρίως σε αποκλίνουσες επιλογές με την έννοια της «απόκλισης» ή «παρέκκλισης» που απεικονίζουν νέες εκφραστικές διεξόδους παραβιάζοντας τα όρια της κοινής γλώσσας ή σμιλεύοντας νέες σχέσεις των λέξεων με τις έννοιες. Αυτό αποτυπώνεται σε επισημάνσεις λαθών και καταχρήσεων. Εντοπίζουμε παρεκκλίσεις γραμματικές και συντακτικές. Η μη εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας και γραμματικής, αν δε συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο ή τις επιδράσεις εγχώριων ιδιωμάτων, αντανakλά ιστορικές μορφολογικές μεταβολές ή αλλοιώσεις: Ως δείγματα ορθογραφικών ολισθημάτων αναφέρουμε τα: «ειμπορεί», «καλητέραν», «θα είνε», «δηται πλειοτέρων πόρων», «καμμίαν» και γραμματικών: «ειμπορεί να ελπίζεται», «των αναγκαιούντων (αντί αναγκαιών) δασκάλων», «..να προστεθή εις το ταυρικό γυμνάσιον κλάσσις (τάξη) γραικικής διαλέκτου, αναγκαιουμένης (αντί αναγκαιάς) δια τους κατοικισθέντας συμπατριώτας μου Γραικούς», «..ο δώσας τας καλλιτέρας (αντί: καλυτέρας) εξετάσεις να πέμπεται», «επιθυμώ να γινώσι ή τε κηδεία και τα μνημόσυνα με πάσαν ταπεινότητα». (ΖΑΒ, τ.4, σ.165, ΓΑΚ, Β', θ.106, ΓΑΚ ΣΥΡ,φ.18, 9, ΑΥΕ, φ.1885/Δ60)

Η συντακτική διάρθρωση του λόγου ασκεί καθοριστικό έλεγχο στον τρόπο κατανόησης του νοήματος, της μορφής και του ύφους ενός κειμένου μέσα από τη φράση, την πρόταση ή τα υπερπροτασιακά σύνολα. Από τη μελέτη των διαθηκών έχει διαπιστωθεί ότι υπερπροτασιακές ενότητες επιτρέπουν, λόγου χάρη, στο συγγραφέα μεγαλύτερες ελευθερίες στη συντακτική δόμηση του κειμένου και τη χάραξη του προσωπικού του ύφους. Ο λόγος δομείται με προσωπικό χειρισμό των συντακτικών δυνατοτήτων της γλώσσας μέσα στα περιθώρια που αυτή του επιτρέπει. Ωστόσο, εσκεμμένες ή μη συντακτικές ιδιομορφίες ή παρατυπίες εντοπίζονται τόσο στη δομή της πρότασης, όσο και στη συντακτική θέση των όρων της: «αυτό ήταν ο σκοπός μου και αυτός είναι να κάμη μετά τον θάνατόν μου», «η ταφή να γίνη εις την παρ' εμού κτισμένην εκκλησίαν του Μπροσθενίου εμπροστά του αγίου βήματος από έξω», «να ενεργήσουν υπέρ της πραγματοποιήσεως μεγάλου και σπουδαίου έργου, προκειμένου μάλιστα υπέρ πατρίδος». (ΠΠΧ, σ.123, ΜΗΚ, σ.1104). Η εκφραστική δύναμη του λόγου επηρεάζεται τόσο από το είδος των προτάσεων, ονομαστικών, ρηματικών, μετοχικών, δεδομένου ότι αποτελούν κι αυτές μορφές λεκτικής ενέργειας, όσο και από τη διάταξη των λέξεων. Η λογική διάρθρωση μιας πρότασης κλυδωνίζεται ενίοτε μπροστά σε πρόταξη εννοιών με συνειδητή ή μη συναισθηματική φόρτιση: «..την οποίαν (περιουσίαν) εργάστηκα εικοσιτέσσερα έτη να την αποκτήσω». «να χρησιμεύση και εις όσα των κορασιών αποθάνουσι τυχόν, καθ' όν χρόνον διαιτώνται εις το Ορφανοτροφείον» επιτάσσει ο Χατζηκυριακός, (Χατζημανωλάκης 2004) «συνγνωστέα μοι έστωσαν τα σφάλματα» σημειώνει ο Κλήμης Διαμαντίδης. (ΜΗΚ, σ.80, ΑΥΕ, φ.1848/88).

Η τυπολογία γλωσσικών σφαλμάτων περιλαμβάνει και όσα σχετίζονται με τη νοηματική αλλοίωση της λέξης, (Μοσχονάς 2009), η οποία συμβαίνει από άγνοια ή προσωπική λεκτική επιλογή: «είναι (αντί: υπάρχει) ελπίς ότι τα σχολεία θέλουσι προοδεύση», «να τα διευθύνει (αντί απευθύνει) εις την ελληνικήν Βουλήν», «κατά την διάλειψιν (αντί απώλεια) της παρούσης διαθήκης μου», «Διορίζω (αντί ορίζω) εκ της περιουσίας μου...να κατατεθώσι..», «Το κληροδότημα δέον να διαμένη (αντί παραμένει) εν Βαυαρία», «θα κτισθή απλουστάτη προσδιορισμένη (αντί: προορισμένη) δια... σχολείον γεωργών».

Λέξεις με σημασιολογική προσωπικότητα ή με πολλαπλό ή σύνθετο εννοιολογικό χαρακτήρα περιέχουν εκφραστική δύναμη μέσα στην κειμενική ενότητα: «παρενδημών... απεσφενδονισμένος της ενδόξου προγονικής μου γης υπό του δυσανταγωνίστου βραχίονος των καιρικών περιστάσεων..» (ΑΥΕ, φ.1848/ 88,έγγ.1925). Με σύνθετες, - όπως «πανδιδακτήρια» της σοφής Ευρώπης», «ανωγαιοκατώγειον οικίαν», «ευμαθείς βιομήχανοι» (Λούκος 1991)- με ομόρριζες και παράγωγες λέξεις η πληθωρικότητα και η συμπίκνωση του λόγου συντείνουν σε μια εκφραστική πολυχρωμία (ΑΥΕ, φ.1848/ 88,έγγ.1925). Η συσσώρευση, επίσης, συνωνύμων λέξεων που η καθεμία φέρει τη δική της νοηματική απόχρωση, πολλαπλασιάζει την εκφραστική αποτελεσματικότητα, τεκμήριο συνειδητής επιλογής των λέξεων, όπου διαφαίνεται η «αγωνία του λόγου» του συντάκτη. (Τσολάκης, 1999). Ενδεικτική αναφορά κάνουμε στο ενδιαφέρον του διαθέτη το κληροδότημά του να χρησιμοποιηθεί «τελεσφορότερον», «ανυσιμώτερον», «λυσιτελέστερον», ή στη μέριμνά του για την «εσαεί» απρόσκοπτη συνέχισή του. Φράσεις και λέξεις όπως «..η διάρκεια της συμφωνίας πρέπει να ορισθή εις αιώνα τον άπαντα..», «αιώνιον κτήμα», «να τοκίζεται και να δωρίζεται αιωνίως» ή «ατελευτήτως», «αιώνιον κεφάλαιον», «εις διαρκή κατάθεσιν», «δια παντός», αντανakλούν

χαρακτηριστικά η κάθε μία με τον ιδιαίτερο τρόπο του διαθέτη τη βαθειά επιθυμία του για τη «διαίωνα» του κληροδοτήματος, ως μία άλλη συνέχιση της ύπαρξής τους. (Κουτουζιάδου, 2007). Απεικονίζεται έτσι από τους διαθέτες με μεγαλύτερη ένταση η διεκδίκηση της βιωσιμότητας και διαχρονικά θετικής εξέλιξης της κληροδοσίας με μοναδικό όπλο το λόγο των κειμένων των διαθηκών. «...Τότε ανακαλώ, αναιρώ και ακυρώνω το κληροδοτήμά μου και εννοώ να θεωρηθώ ως μη υπάρχων», «Προς μείζονα ασφάλειαν κατά παντός ενδεχομένου την διαθήκην μου συντάξα εις δύο πρωτότυπα ίσα, όμοια κι απαράλλακτα αλλήλων», «αποκρού(ει) και ρητώς απαγορεύει τούτο», «υπό τον όρον να μη δύναται ο δήμος ούτε να την εκποιή, ούτε να την μεταχειρισθί δι' οιανδήποτε άλλην χρήσιν». (ΜΗΚ, σσ.115,194,1028) Η αμφισημία και η πολυσημία, επιπλέον, αν και σπάνια, πολυδύναμα εντούτοις εργαλεία, βοηθούν τους συντάκτες μέσα από σημασιολογική ευλυγισία των λέξεων να αποδίδουν πολυσημάντες έννοιες των πραγμάτων, έτσι όπως η δική τους ευπάθεια τις συλλαμβάνει: «προσάγων τον έρανον της υϊκής μου ευγνωμοσύνης», χωρίς να διασαφηνίζει αν ευγνωμονεί τον υιόν του ή ως υιός τον πατέρα. (ΑΥΕ, Φ.1848/88, έγγ.1925).

Οι αποκλίσεις στη διαφορετική εκφορά λόγου, οι οποίες και θεωρούνται αποτελεσματικός συντελεστής του ύφους, συχνά οφείλονται στη γλωσσική δημιουργικότητα, η οποία υπερβαίνει ή παραβαίνει τα όρια της κοινής γλώσσας, προκειμένου να υπηρετήσει τις επιταγές της προσωπικής έκφρασης. Η αναζήτηση της ειδοποιού εκείνης διαφοράς που διαστέλλει τον ατομικό λόγο από τον απρόσωπο τύπο της κοινής γλώσσας οδηγεί στην εκμετάλλευση εκφραστικών μέσων που διαφοροποιούν νοηματικά το λόγο και συντελούν έτσι στην εκφραστική του ιδιαιτερότητα. Πηγή τους είναι η βιωματική λειτουργία της γλώσσας και οι φωνολογικές, λεξιλογικές και συντακτικές χρήσεις της, που προσδίδουν στο λόγο μια ενεργητικότερη παρουσία πέρα από το πληροφοριακό του μέρος. Η προσωπική σήμανση που παίρνει ο λόγος, πραγματοποιείται με ποικίλα μέσα, που η γλώσσα διαθέτει σε όλα της τα επίπεδα, όπως συνωνυμία, αμφισημία ή πολυσημία, μεταφορά, μετωνυμία επανάληψη, αντίθεση, πρωθύστερο, ανακόλουθο, υπερβατό κ.ά.

Το λεκτικό σχήμα όμως που αγγίζει την κορυφή του εκφραστικού της δυναμισμού της γλώσσας είναι η μεταφορά, η οποία χαρίζει απεριόριστες προεκτάσεις στις έννοιες των λέξεων. Με την ελεύθερη επιλογή εκφραστικών συνδυασμών, ανανεώνει δημιουργικά και απρόβλεπτα το λόγο: «...θα διεγείρη την άμιλλαν προς τας σπουδάς και θα υπεκαύση τον ζήλον προς την εργασίαν», «...επί της αυτής πλακός να γλύψη τον θάνατον δια του εμβλήματος ενός κρανίου με δύο οστά», «επιθυμώ να φανώ...παρακινητής της εκπαιδεύσεως», «αρωγοί του ανεγειρομένου έθνους», «ο ανθρώπινος νους ως υπό φωτός τη επιστήμη οδηγούμενος». Με τη μορφή ονοματικών προσδιορισμών ή ρηματικών συνόλων φράσεις χαρακτηριστικές του ψυχικού του κόσμου, υπολανθάνουσας μεταφυσικής αγωνίας, υπαρξιακών αναγκών αναδύονται στα κείμενα ευχερέστερα με το σχήμα της μεταφοράς: «διακαή πόθον», «κηδεία σεμνή», «εξάλειψη των στιγμάτων της πολυχρονίου δουλείας», «αν επί οιαδήποτε προφάσει κολοβώση το αφιέρωμα τούτο», «ούτοι διανύσωσι τον βίον των άγαμοι» «δια να ανακαλεσθώσιν αι τέχναι και επιστήμαι εις την Ελλάδα», «δια να δείξωσιν αυτά εις τους συγγενείς μου, δια να τεθή βούς εν τω στόματι αυτών να φλυαρώσιν, ότι οι επίτροποί μου κατέφαγαν αυτά», «έδραξα όλων των ευκαιριών». Η γλώσσα οδηγείται έτσι σε πρωτόφαντους σημασιολογικούς κόσμους, όπου καθρεφτίζεται ανάγλυφα η πνευματικότητα και η προσωπικότητα των συντακτών. Με μικρά φωνητικά στοιχεία μπορούν να μεταδώσουν ένα πλούσιο, νοητικό, συναισθηματικό και αισθητικό περιεχόμενο χωρίς να φείδονται εκμυστηρεύσεων ή εκδηλώσεων συναισθηματικών καταστάσεων: «Τούτο προσθέτω μετά πόνου ψυχής εις την διαθήκην μου», «γλυκυτάτη παραμυθία της ης τρέφω δια την εμήν πατρίδα μνήμης», «θλίψιν βαρυτάτην αισθανόμενος...», «απέρχομαι με ευφρόσυνον συναίσθημα εν τη συνειδήσει μου». (Κουτουζιάδου 2007).

Οι αλληγορίες σε συνάρτηση με άλλα εκφραστικά σχήματα κατευθύνουν τον εσωτερικό βηματισμό του κειμένου. Ο λόγος του συντάκτη διαποτίζεται από την προσδοκία συμβολής του στο παιδευτικό αγαθό ως εθνική ανάγκη. Η γλώσσα εδώ αποκτά μια βιωματική και συγκινησιακή δύναμη: «η χρησιμοποίησις της εν Ελλάδι αναφαινομένης παντοειδούς ιδιοφυίας», «ιατρούς των πληγών της αυτής της Ελλάδος και ανακουφιστάς των μόχθων της», «την προσφοράν, ...χρέος μου ναβάλω επί του βωμού της Ελλάδος», «να ενδυθώσιν Ιερωσώνης ένδυμα», «ότε ο τύραννος δεν επέτρεπε τα φώτα εις την Πατρίδα», «το έναυσμα να εμβάλλη, και να σχηματίση πυρήνας προς εθνοφελή του Ελληνικού γένους απασχόλησιν». (Κουτουζιάδου 2007).

Παρομοιώσεις και προσωποποιήσεις σε συνδυασμό και με άλλα λεκτικά σχήματα δε παύουν να προσφέρουν στο λόγο ζωντάνια. Οι δωρητές νοθετώντας, προτείνοντας, ανακαλώντας ιστορικές μνήμες οδηγούνται σε εξαντλητικές λεπτομέρειες. Με φιλοδοξία να συμβάλουν στη διατήρηση της

ζωτικότητας του ελληνισμού και της «εσαεί» μορφώσεως, τροφοδοτώντας την υστεροφημία τους τοπικού ή πανελλήνιου χαρακτήρα συστήνουν, παραινούν, προτρέπουν: «τους μεν αναζήτους και οκνηρούς και κακοήθεις μαθητάς να εξώσουν ως κηφήνας, αντ' αυτών δε να εισάξουν άλλους οξυνουστέρους, ευφρεστερούς και χρηστοθήεις, αξίους του ελληνικού ονόματος...», «ο ενταφιασμός μου να γίνη με όλη την απλότητα, ως εις ξένην ευρισκόμενος», «υπό την σκιάν κληματοφύλλου δράττοντι της πύλης του νάρθηκος της εκκλησίας». (ΖΑΒ,τ.2, σ.96, ΑΥΕ φ.1840/ 88, έγγ.4396). Ενδεικτικές είναι οι φράσεις που προσωποποιούν έννοιες, αξίες, ιδέες: «Εις τας σήμερον κοινωνίας, κυβέρνησις μη εμψυχώνουσα την γεωργίαν, τα επιτηδεύματα, το εμπόριον, την ναυτιλία, ταχέως ή βραδέως, γίνεται λεία του βιομηχανικού έθνους», (Γ. Αντωνίου, Στουρνάρης 2004) «η παιδεία... ενέπνευσεν εις το γένος την σωτήριον εκείνην φιλοτιμίαν, υφ' ης κινούμενον ωπλίσθη και επολέμησε καρτερικώς υπέρ της ελευθερίας και πολιτικής αναγεννήσεως και θέλει οδηγήσῃ αυτό και του λοιπού προς την αληθινήν αυτού ισχύν, ευημερίαν και δόξαν», «να διαρρυθμιστή (το διδασκλήριον) εις τρόπον, ώστε να συναμιλλάται με το τελειότερον κατηρητισμένον ελληνικόν σχολείον του κράτους» (ΠΠΧ, σ.33), «η μουσική να συντελεί εις την διάπλασιν των ηθών των νεωτέρων Ελλήνων και εις την εξευγένισιν αυτών» (ΠΠΧ, σσ.24-32), «το αυτό πνεύμα αγαθοεργίας συνοδεύει αυτόν», «ίνα δοθῇ ενίσχυσις εις την γεωργικὴν τάξιν, ήτις είναι κατά την κρίσιν μου και υγιεστέρα και ανωτέρα πασών των λοιπών εν Ελλάδι», (Ι.Α.ΕΤΕ 27 Κληρδ. 2) «ησθάνθην την συνείδησίν μου θερμώς συμβουλευούσάν με». Χαρακτηριστική της κατηγορίας αυτής, αλλά και επίκαιρη διαγράφεται η σκέψη του Στουρνάρη: «Παν κράτος, το οποίον θέλει να υπάρξη, οφείλει να αυξήσῃ τας παραγωγικάς του λαού δυνάμεις... Το έθνος καταναλίσκον, ως η Ελλάς περισσότερα παρ' όσα παράγει δε δύναται να ορθοστατήσῃ επί πολύ...». (Αντωνίου, Στουρνάρης 2004).

Στην επιμονή τους να τονίσουν το αμετάβλητο της θέλησής τους φθάνουν στη χρήση του σχήματος της υπερβολής, υποχρεώνουν, παραγγέλνουν, ενίοτε επισείοντας θεοφοβικά κίνητρα, ώστε να αποφευχθούν προσκόμματα και κωλυσιεργίες στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού σκοπού: «Να κινήσωσι πάντα λίθον δια να ενδώσῃ ο Βασιλεύς», «χωρίς ποτέ να δαπανηθῇ εκ του κεφαλαίου ούτε λεπτόν», «διατάζας να διδάσκονται αιωνίως», «έβλεπον τας συμβουλὰς μου μη τηρουμένας θρησκευτικώς», «γνωστός καθ' άπασαν την υφήλιον ως εκ του πλούτου του», «έξουσιν αντίδικον τον Θεόν, δώσουσιν απολογίαν εν ημέρα κρίσεως έμπροσθεν του απροσωπολήπτου κριτηρίου, έξουσι τας αράς των αγίων τριακοσίων δέκα και οκτώ θεοφόρων πατέρων». (Διαθήκη Ζάκκα, ΜΗΚ, σ.650, ΑΥΕ, φ.1842/88).

Με σχήματα αντονομασίας, κατεξοχήν και συνεκδοχής αβίαστα εκφράζονται απόψεις, τοποθετήσεις, εθνικές και εκπαιδευτικές εμμονές, προτάσεις, σχόλια: «προς φωτισμόν του εκπεπτωκότος φιλάτου γένους», «να αποπερατώσουν τας ελλείψεις των βαθμηδόν εις τα σχολεία και μηχανάς της Ευρώπης...», «άχρις ου η Ελλάς ήθελεν αποκτήσῃ μόνιμα και ασφαλή καταστήματα ταμείων», «ότε ο τύραννος δεν επέτρεπε τα φώτα εις την Πατρίδα», «προς φωτισμόν της Ελληνικής φυλής», «προς εκπαίδευσιν της θήλειας νεολαίας», «η ανάπτυξις του Ελληνικού νοός» (Κουτουζιάδου 2007).

Με σχήματα άρσης και θέσης ή αντίθεσης ο διαθέτης είναι πιο ελεύθερος στη χρήση οικειότερης φρασεολογίας ρίχνοντας το βάρος σε κρίσεις, προτιμήσεις κι απόψεις του για πρόσωπα και καταστάσεις: «...προσεπάθησα να αυξήσω τα κεφάλαιά μου, ουχί δια κερδοσκοπίας, αλλά δια των κόπων μου, και δια μεγάλης οικονομίας», «ενδεών, αλλά τιμίων οικογενειών», να φροντίσῃ δια την διδασκαλίαν των ελλειπόντων, όχι κακοήθων και ασώτων, αλλά των τιμίων βιομηχάνων», (ΜΗΚ, σσ.186,1129) «εις υποκείμενα ασφαλή τε και τίμια και όχι εις στρεψόδικα, είτε εδώ, είτε εις άλλας πόλεις και χωρία», «εξ εντίμου μακράς εργασίας κηθείσαν μικράν περιουσίαν», «αλλά και τούτο όχι δια να μετατρέψῃ κεραίαν τινα αυτής, αλλά δια να διαλύσῃ τας δυσχερείας». Δεν είναι αμέτοχα τα σχήματα λιτότητας στον τονισμό εννοιών: «ουκ ευκαταφρόνητον περιουσίαν», «ουχ ήττον», «να μη μένωμεν οι εκτός της πατρίδας διαμένοντες ομογενείς αμέτοχοι του σταδίου το οποίον...τρέχει η πατρίς ημών». (ΑΥΕ, φ.1848/ 88, φ.1858/ 88).

Ως εκφραστικούς τρόπους που αφορούν τη θέση των λέξεων συναντούμε την παρήχησῃ με ποικίλες φωνητικές συστοιχίες, όπως την επανάληψη φωνημάτων σε διάφορες παραλλαγές, λέξεις ομόρριζες ή σύνθετες με ένα κοινό συνθετικό. Υποδηλώνονται συνήθως υποκειμενικές καταστάσεις, όπως φόβος και ανησυχία για την ασφάλεια και το μέλλον του ευεργετήματός τους ή επιθυμία να δοθῇ έμφαση σε ενέργειες ή εμβληματικές γι αυτούς αξίες: «Πάσα παράβασις ή παραμέλησις των ανωτέρω εκ μέρους του δήμου επάγεται την πλήρη ακυρότητα της παρούσης συμβάσεως», «Είναι ελπίς ότι τα σχολεία θέλουσι προοδεύσῃ βελτιούμενα δια της συστάσεως και των κληροδοτημάτων των

φιλομούσων και φιλοπάτριδων αδελφών», «των φιλοκάλων κείνων και φιλογενών», «πας φιλολογικός, φιλογενής, και φιλόπατρις ανήρ αγάλλεται ενδομύχως», «προσφέρων εις την πατρίδα μου τον πατριωτικόν φόρον μου», «εις την φίλην πατρίδα...δείγμα της φιλογενείας μου», «θέλω να ισχύση ως κωδίκελλος αμετατρέπτως και αμετακλήτως». (ΜΗΚ, Γ' 42, σ.252, ΠΠΧ, σ.372)

Με το υπερβατό, το πρωθύστερο και την αναστροφή προτάσσουν λέξεις, στις οποίες εστιάζεται η προσοχή ή το αδιάπτωτο ενδιαφέρον του διαθέτη για το κληροδότημα: «Την θέλησιν ταύτην κατά τον βίον μου κατέγινα να εδραιώσω», «των τε δημοτικών σχολείων και Δικαστηρίων η κατάστασις εκεί δεν είναι ουδενός θαυμασμού αξία» (Συγγρός), «το έναυσμα να εμβάλλη, ... να σχηματίση πυρήνας προς εθνοφελή του γένους απασχόλησιν» (Στουρνάρης). Στην πρόταξη λέξεων ή φράσεων υπολανθάνει ενίοτε αγωνία ή κάποιος μύχιος φόβος τους, όπως η μετά θάνατον τύχη του σώματός τους. Η πεισματική σχεδόν άρνηση της πλήρους μετά το θάνατο εκμηδένισης της ύπαρξής τους υπολανθάνει σε ποικιλία παραλλαγών: «ατυχούς τινος ως μη ώφειλε, συμβάντος», «η προς ενταφιασμόν μου εκφορά του νεκρού μου εν τη πατρίδι μου». (ΜΗΚ, σσ.373,562, ΠΠΧ, σ.347)

Σχετικά με την πληρότητα λόγου διακρίνουμε συχνά ασύνδετα σχήματα, με τα οποία μπορεί να υποδηλώνονται συναισθηματικές εμμονές, σχολαστική υπεράσπιση των παραγγελιών τους ή η εναγώνια πολλές φορές προσπάθεια διατήρησης της «ευφήμου μνείας»: «...Την οποίαν (διαθήκην) κηρύττω αληθή και βεβαίαν, στερεάν, έχουσαν ισχύν αιωνίως μερικώς και δημοσίως», σημειώνει ο Χρήστος Αντύπας (ΜΗΚ, σ.260) «εννοών να εγερθή ευπρεπής, μαρμάρινος, στερεός και αρκετά καλλιτεχνικώς σχεδιασμένος υπό καλού αρχιτέκτονος τάφος», ζητά ο Σοφοκλής Αχιλλόπουλος (ΜΗΚ, σ.105-118), «από παιδίον εξεπαιδεύθη, ηνδρώθη, εγήρασε και θέλει να ταφεί...» ο Στέφανος Ρήγας, (ΓΑΚ ΣΥΡ, Φ.18, 9) «...Διορίζω επιτρόπους τιμίους και φιλογενείς, ...ειδήμονες των φυσικών δικαιωμάτων», επιτάσσει ο Κλήμης Διαμαντίδης, «Ας αφήσωμε τας λέξεις κομματικές, κρυφούς εχθρούς, φιλέλληνας και μισέλληνας...» γράφει ο Χαροκόπος. «Η μόνη μου λοιπόν περιουσία εδόθη εις την Σχολήν, ην απέκτησα κατά συνειδήσιν, μόνον εκ του ιδρώτος μου, δι' εργασίας μου, τη αρωγή και της συζύγου μου», δηλώνει ο Σταμάτιος Μπίστης. (Παπαδάκης 1964), «μη αμελήσωσιν ουδέ κεραίαν, μην αδιαφορήσωσι μηδέ το ελάχιστον, μηδέ φεισθώσιν κόπων» επιμένει ο Βασίλειος Σουλήνης. (ΜΗΚ, Γ' 120, σ.562). Σχήματα πλεονασμού σε αναρίθμητες παραλλαγές διανθίζουν τα κείμενα σε περιπτώσεις παραγγελιών ή εντολών για την αξιοποίηση της «μετά κόπου συναχθείσης» περιουσίας τους, προβολής των εκπαιδευτικών τους στόχων, εκδήλωσης συναισθηματικών και ψυχολογικών εντάσεων: «Εκτός δε τούτων διατάσσω την θυγατέραν μου μηδέν να απαιτή και εις μηδέν να αναμειγνύεται», «την οποίαν (περιουσία) εσύναξα ολοκλήρως ο ίδιος και χωρίς βοήθειαν τινός ή άλλου θνητού», «επί όλην την συνεχή και αδιάκοπον τριετίαν», «να οικοδομηθή γυμνάσιο μέγα και πολύ εν Τρικκάλοις», (ΖΑΒ, τ.6, σ.189), «γεννησεται εκ μέρους του τοιαύτη συνδρομή και βοήθεια», «συνέδραμον και συνδράμουν αυτό», «την εγκάρδιον θέλησιν», «πτωχοί και άποροι νέοι», «να δαπανά εν αλληλουχία και αδιασπάστως εις εκπαίδευσιν νεανίδων», «οι εγχώριοί μου πατριώται», «...όλη μου η περιουσία, την οποία μετά κόπου και μόχθου ηδυνήθην να αποκτήσω». Με φραστική ενάργεια και σχήματα παρήχησης, επαναφοράς, πλεονασμού Ευέλκτα περιγράφουν, υπονοούν ή εκφράζουν επιμονές, αξιώσεις, επιδιώξεις: «Η κηδεία μου να γενή ουδέ γλίσχρος ουδέ πολυδάπανος». Εγχαράσσουν στα κείμενα των διαθηκών με τις απαγορευτικές γραμμές τους προσπαθώντας δραστική επιτακτικότητα να αδρανοποιήσουν μελλοντικές ατασθαλίες: «Ουδείς εκ των εμών κληρονόμων, ούτε άλλος τις των πατριωτών μου δύναται να αφαιρέση το κεφάλαιον ή τον τόκον αυτών από την σχολήν ουδέποτε επ' ουδενί λόγω, επειδή η θέλησίς μου είναι να μένη το ποσόν τούτο αείποτε περιουσία της ελληνικής σχολής». (ΜΗΚ, Γ' 13, σ.138). Πανομοιότυπο σχεδόν φραστικά απαγορευτικό τρόπο χρησιμοποιεί ο Γεώργιος Κουτσίκος το 1882: «Ουδείς των συγγενών μου να δύναται να αφαιρέση την ανωτέρω περιουσίαν μου από το ειρημένον ελληνικόν σχολείον ουδέποτε επ' ουδενί λόγω, να μένη δε αύτη αείποτε περιούσιο του ελληνικού σχολείου» (ΜΗΚ, Γ, σ.302). Ο Θεόδωρος Αναστασιάδης επιμένει: «...επί της δωρεάς μου ταύτης ουδείς έχει το δικαίωμα να αντιτάξη είτε εκ των συγγενών μου ή και άλλος τις δι' οιονδήποτε λόγον». Με φράσεις όπως: «...επιθυμώ να εκτελεσθή κατά γράμμα και καθ' όλα αυτής τα μέρη...», «...δωρείται εις την κοινότητα ταύτην διά δωρεάς εν ζωή στερεάς και αμετακλήτου δραχμάς...», ή «της παρούσης μου μυστικής διαθήκης, την οποίαν θεωρώ ισχυράν και εφαρμοστέαν...» επιχειρούν να προστατεύσουν το κληροδότημα (Κουτουζιάδου 2009, ΜΗΚ, Γ' σσ.138,180).

Με τρόπους επαναφοράς και αντονομασίας ευέλκτα περιγράφουν, υπονοούν ή εκφράζουν επιμονές, αξιώσεις, επιδιώξεις και ιδιομορφίες: «Η κηδεία μου να γενή ουδέ γλίσχρος ουδέ πολυδάπανος», «ατυχούς τινος, ως μη ώφειλε, συμβάντος». Ο λόγος αποκτά παραστατικότητα και

ιδιαίτερο ύφος με περιφράσεις, όπως: «Επειδή η από σκηνής διδασκαλία (θέατρο) εδόξασε τους προγόνους ημών», «(υπότροφοι) αναγκάζονται να μεταβαίνουν εις ξένας χώρας και τρέχουν προς αναζήτησιν των εκ της πατρίδος αυτών φυγαδευθεισών Μουσών», «η Εσπερία (Δύση) οφείλει κατά μέγα», «όταν η περί παιδείας αρχηγία ήθελε ζητήσει υψίστην άδειαν», «οικογενειακή Εστία», «τα ψυχικά μου χρέη» (κανονισμένα μνημόσυνα). Διακρίνουμε εμφάσεις, επαναλήψεις, παραλληλίες, πολυσύνδετα, που στηρίζουν επισημάνσεις, συστάσεις, απαιτήσεις για την ενδελεχή και πιστή εφαρμογή των προτιμήσεων και επιταγών τους, οι οποίες όμως μετατρέπονται συχνά σε απειλή και επιβολή αυστηρών όρων για την προστασία της προσφοράς: «Ποθών και θέλων». «ορίζω και κληροδοτώ», «κατά τα ανωτέρω ορισθέντα ορίζει όπως..», «Γνωρίζων το επισφαλές και άστατον των εμπορικών επιχειρήσεων», «την παρούσαν Διαθήκην έχουσαν και εμπεριέχουσαν τας τελευταίας βουλήσεις μου», «Θέλει και διατάσσει ελευθέρως και απαραβιάστως», «κοραϊκών εκδόσεων και συγγραμμάτων», «μεθ' όλης της απροσωπολήπτου και αφιλοπροσώπου δικαιοσύνης των». (Κουτουζιάδου 2007)

Επιτακτικά, προταγμένα εμφατικά και προσδιορισμοί, ανακόλουθο, προεξαγγελτικές παραθέσεις αποτελούν δηλωτικά της προσωπικής τους ανησυχίας για την τύχη ενός εθνικού πλέον έργου, της έμφασης που δίδουν σε πεποιθήσεις και αντιλήψεις για τα εκπαιδευτικά πράγματα ή της επιμονής τους να τονίσουν το αμετάβλητο της θέλησής τους: «Αύτη είναι η..αμετάτρεπτος θέλησίς μου», «του θαυμαστού τούτου όντος, του ανθρώπου», «Τα δύο αυτά ακίνητα, ... προίξ και ιδιοκτησία της σχολής, θα είναι αναπαλλοτρίωτα και ουδείς ουδέποτε θα έχη το δικαίωμα να τα πωλήση δι' οιονδήποτε λόγον, ίνα μη επαναληφθή εκείνο, το οποίον δυστυχώς έγινε δι' άλλα κληροδοτήματα». (ΜΗΚ,Γ' σσ.186,1129),

Η λειτουργικότητα του λόγου με τους παραπάνω τρόπους καθιστά εύληπτους κι ευδιάκριτους τους στόχους των διαθετών. Η συνάρθρωση αυτών των λέξεων είναι το αισθητικό κατόρθωμα της ψυχής και του πνεύματός τους. Σε ιδιαίτερα φορτισμένες λεκτικές «νησίδες» η γλωσσοπλαστική δύναμή τους συνυφαίνεται με την πνευματικότητά τους. Η γλωσσική τους ύλη ζυμωμένη με σκέψη και ευαισθησία μεταβάλλεται σε μια άρρητη πνευματική ουσία, το ύφος. Αυτό εκφράζει την ψυχική, πνευματική και αισθητική υπόστασή τους που αντανακλάται στον ατομικό γλωσσικό τους κώδικα. (Buffon G.1981). Άλλωστε, όπως έχει επισημάνει ο Σεφέρης «το ύφος είναι ο ίδιος ο άνθρωπος».

Η γλώσσα δεν καθρεφτίζει μόνο παθητικά την κοινωνία, αλλά συμβάλλει στη συγκρότησή της. Εξελίσσεται με τις κατά καιρόν ανάγκες, μεταβάλλεται, αναπτύσσεται ή «αφανίζεται». Ο φόβος της απώλειας της ελληνικής γλώσσας, η οποία συνιστά για τους ευεργέτες ενοποιητικό του ελληνισμού, κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους: «Εις το σχολείον τούτο θέλουσιν εκπαιδεύεσθαι την ελληνικήν γλώσσαν, δωρεάν, πάντες οι πτωχοί και άποροι νέοι ή νέαι της πατρίδος μου μή αποκλειομένων των Ελλήνων και Ελληνίδων άλλων μερών, καθόσον οι περιστάσεις του και οι πόροι του σχολείου θέλουσιν το επιτρέπει,...ίνα μη απωλέσωμεν και αυτήν» έγραφε στη διαθήκη του ο Κωνσταντίνος Κουτζουρέλλης το 1875 από τον Αίνο της Θράκης, πρώην πρόξενος στην Ιόπη. (ΖΑΒ, τ.6, σ.189). Είναι μία από τις ατομικές παραλλαγές σε κείμενα γραμμένα με αυτόνομο ύφος και δομή, αδιάσειστα τεκμήρια αυθεντικής γραφής, που φωτίζουν την προσωπικότητα των συντακτών και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες χαράχθηκε η τελευταία βούλησή τους, είτε ως καρπός μιας ιδεολογίας εθνικής, είτε ως καθρέπτης του εσωτερικού τους κόσμου. Ο λόγος θα ήταν κενός και απρόσωπος, αν απουσίαζε η αυθεντική έκφραση με όλες τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της. Δεν είναι η άριστη χρήση της γλώσσας εκείνη που προσδίδει ζωντάνια σε ένα λόγο, αλλά το ύφος και η προσωπική έκφραση με όλα τα συναισθηματικά και νοητικά χαρακτηριστικά της, διατηρώντας παρατυπίες, αποκλίσεις, αδόκιμες διατυπώσεις, υπερβάσεις των γλωσσικών κανόνων. Θα συμφωνούσαμε με την άποψη του Κακριδής: «είναι του στοχασμού η ιδιοτυπία που επιβάλλει και της έκφρασης την ιδιοτυπία». (Κακριδής, 1941).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ιστορικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών (ΑΥΕ), Φάκελοι 1833-1913.

Γενικά Αρχεία του Κράτους, (ΓΑΚ) (1833-1848), Ι.Καποδιστριακών Αρχείων, ΙΙ. Οθωνικών Αρχείων Σειρά L, Γραμματείας Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως (ΥΕΔΕ) (1833-1862).

ΓΑΚ Σύρου (ΣΥΡ), φάκ. Κληροδοτήματα, φακ. Εκπαίδευση 2,3,8,11, ΓΑΚ ΣΥΡ, φάκελος Κληροδοτήματα διάφορα./18 και 9, υπφ.1, Ρήγειος Επαγγελματική Σχολή. Τράπεζα Αθηνών 1896-1907.

Μητρώον των εις την άμεσον διαχείρισιν και των εις την εποπτείαν του Υπουργείου Παιδείας και θρησκευμάτων υπαγομένων κληροδοτημάτων, (ΜΗΚ), τόμος 1, Αθήνα 1929.

Ζαβιτσιάνος Κωνσταντίνος, Αρχεία Εθνικών Ευεργετών, Αθήνα 1929 (ΖΑΒ).

Αθανασίου Παπαχριστόπουλου, Κληροδοτήματα, ήτοι Μελέτη περί των Εθνικών και Ευαγών Σκοπών Κληρονομιών, Κληροδοτημάτων και Δωρεών, τ. Α΄, εν Αθήναις, [εκ του Εθνικού Τυπογραφείου], 1914 (ΠΠΧ).

Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν του «*Ηλίου*», τόμος 18, σ.137.

Αντωνίου Γιάννης, *Νικόλαος Στουρνάρης, ο πατέρας του Πολυτεχνείου*, στο περ. Ημερησία, Η Ελλάδα των Ευεργετών, επιμέλεια Λάμπρος Γαλάνης, Αθήνα 2004.

Buffon Georges de (μετ. Ι. Τσακίρη): «Λόγος για το ύψος», Περ. Εκηβόλος, τχ. 8, 9, Αθήνα 1981.

Κακριδή Θ.Ι., «Ερμηνευτικά σχόλια στον Επιτάφιο του Θουκυδίδη», Αθήνα 1941, Πρόλογος.

Κουτουξιάδου Αικατερίνης, Εθνική Ευεργεσία και Νεοελληνική Εκπαίδευση (1830-1913), Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, 2007, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Κουτουξιάδου Αικατερίνης, «Οι διαδικασίες συγκρότησης της νηπιακής εκπαίδευσης κατά τον 19^ο αιώνα στην ανατολική Μακεδονία. Η περίπτωση του Βασιλείου Μελά στην περιοχή Προσοτσάνης και Δράμας (1904-1906)», Ε΄ Επιστημονική Συνάντηση, Δράμα 18-21 Μαΐου 2002, Δ.Ε.Κ.Π.Ο.Τ.Α. Δράμας 2006.

Κουτουξιάδου Αικατερίνης, «Η Ευεργεσία στην Εκπαίδευση. Η Κοινωνική Διάσταση (19^{ος} αι.- αρχές 20^{ου})», Ε΄ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Πατρών Ιστορίας της Εκπαίδευσης (2008).

Κουτουξιάδου Αικατερίνης, «Εκπαιδευτικές θέσεις και προτιμήσεις των ευεργετών του 19^{ου} αιώνα και αρχές του 20^{ου}». περιοδικό «*Τα Εκπαιδευτικά*» (Ιούλιος 2009), www.taekpaideutika.gr.

Λιάπη Βασιλείου, Γλώσσα η Ελληνική, Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994.

Λούκος Χρήστος, Οικονομικές συμπεριφορές, ψυχολογία και βιοτικό επίπεδο ενός Συριανού τοκιστή: Στέφανος Δ. Ρήγας, [ΕΜΝΕ, Μνήμων] Αθήνα 1991.

Λούκος Χρήστος, Πεθαίνοντας στη Σύρο τον 19^ο αιώνα, [Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης], Ηράκλειο 2000.

Μοσχονά Σπύρου, *Γλωσσικά ομοιώματα*, Ας ασχοληθούμε με κάτι σοβαρότερο από τη γλώσσα. Εξ αφορμής Γλωσσικά ομοιώματα. Καθημερινή /Τέχνες και Γράμματα, 6/12/2009.

Μοσχονά Σπύρου, *Διορθωτικές πρακτικές*, Επιστημ Συμπόσιο, Χρήσεις της Γλώσσας, 3-5 Δεκεμβρίου 2004 Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 2005, σελ.151-174.

Μπαμπινιώτη Γεώργιος, *Απόστολος Αρσάκης, Ο Διαφωτιστής και ευεργέτης που εμφανίστηκε σαν «από μηχανής Θεός»* στο περ. Ημερησία, Η Ελλάδα των Ευεργετών, (επιμέλεια Λάμπρος Γαλάνης), Αθήνα 2004.

Μπαμπινιώτη, Η μελέτη της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας, ένθετο περιοδικό της Καθημερινής "Επτά Ημέρες", 3 Οκτωβρίου 1999.

Μπίρης Η.Κώστας, Ιστορία του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου, [ΕΜΠ], Αθήναι 1956.

Μπαμπούνης Χάρης, Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή Περίοδο. Διοικητική οργάνωση και Εκπαιδευτική λειτουργία, [Σύλλογος προς διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων], Αθήνα 1999.

Παπαγεωργίου Στέφανος, Έλληνες Ευεργέτες, «Άξιοι της εθνικής ευγνωμοσύνης», Δήμος Αθηναίων – Πολιτισμικός Οργανισμός, [Παπαζήση], Αθήνα 1997.

Παπαδάκης Γ. Κωνσταντίνος, Η κοινωνική Πρόνοια εις τας Επαγγελματικές Σχολάς Απόρων Παίδων, Η Σχολή Απόρων Παίδων Ερμούπολεως, [Δημοτική Βιβλιοθήκη Ερμούπολεως], Ερμούπολις Σύρου, 1964.

Παπανικολάου - Οντολογική Διαλεκτική, Μελέτες και παρατηρήσεις στη νομολογία. Περιοδικό Δίκη, Έτος [2007], Μάιος 2007.

Pavlina Grigorova & Βαρβάρα Δ. Πυρομάλη, Π.Μ.Σ. "Θεωρία λεξικογραφίας και εφαρμογές" ΕΚΠΑ.

Σουλογιάννη Ευθύμιου, *Γεώργιος Αβέρωφ, πρότυπο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, στο περ. Ημερησία, Η Ελλάδα των Ευεργετών, (επιμέλεια Λάμπρος Γαλάνης), Αθήνα 2004.

Τσολάκης Χρήστος, Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική, Β τόμος, εκδ. Νησίδες, Σκόπελος, 1999, ISBN: 9608480620.

Η συμβολή του Ιωάννη Συκουτρή στη διαμόρφωση της ορολογίας της ελληνικής φιλολογίας

Χ. Μ. ΝΙΦΤΑΝΙΔΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζητούμενο του μελετήματος είναι, επικεντρωνόμενο σε τέσσερα αντιπροσωπευτικά έργα του Ιωάννη Συκουτρή (Νεοέλληνα φιλόλογου αναφοράς, 1901-1937), τα άρθρα «Γραμματεία» και «Γραμματολογία» (1929), τη μελέτη «Φιλολογία και ζωή» (1931) και την «Εισαγωγή» του στην πραγματεία του Αριστοτέλη *Περί Ποιητικής* (1937), να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους ο σημαντικός τούτος στοχαστής προσδιορίζει συγκεκριμένους όρους βάσης της επιστήμης της φιλολογίας: τις έννοιες *λογοτεχνία* και *γραμματεία*, *αισθητική* και *ποιητική*, *γραμματολογία* και *φιλολογία*. Απώτερο στόχο της προβληματικής αποτελεί η διερεύνηση πτυχών της επιστημονικής φυσιογνωμίας του συγγραφέα και, μέσω αυτής, ο φωτισμός όψεων της ιστορίας της νεοελληνικής φιλολογίας, στη συνάρτησή της με την ευρωπαϊκή παράδοση και, δευτερευόντως, στη σύνδεσή της με την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est, en se penchant sur quatre synthèses représentatives de Ioannis Sykoutris (philologue grec de référence, 1901-1937), les articles «Lettres» et «Histoire de la littérature» (1929), le traité «Études littéraires et Vie» (1931) ainsi que son «Introduction» à la *Poétique* d'Aristote (1937), d'examiner les termes dans lesquels cet important penseur définit certains concepts de base de la discipline des lettres: les concepts de *littérature* et *lettres*, *esthétique* et *poétique*, *histoire de la littérature* et *études littéraires*. La problématique vise à l'investigation du profil de l'auteur en tant que savant, ainsi qu'à l'élucidation, à son aide, des aspects de l'histoire des lettres néo-helléniques, à leur liaison à la tradition européenne, et, à titre secondaire, à leur corrélation à l'histoire de l'éducation grecque.

Ορισμός

1. (α) Η ακριβής και σαφής περιγραφή της σημασίας ή των σημασιών μιας λέξης, όπως συνάγονται από τη χρήση / τις χρήσεις της (...).
2. ΦΙΛΟΣ. Η διατύπωση που αποσκοπεί στο να αποδώσει την ουσία μιας έννοιας, βασιζόμενη στο προσεχές γένος στο οποίο αυτή υπάγεται και στην ειδοποιό (...) διαφορά της από άλλες έννοιες που υπάγονται στο ίδιο γένος.

Γεωργίου Δ. Μπαμπινιώτη,
Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (2008).

Μείζων εκπρόσωπος της ελληνικής φιλολογίας και διακεκριμένος συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Ιωάννης Συκουτρής μας έχει αφήσει, όπως από τη γενική μας ενημέρωση γνωρίζουμε, μια πλειάδα μελετών αναφοράς για θέματα κλασικής, βυζαντινής, νεοελληνικής και ευρωπαϊκής γραμματείας, καθώς και για ζητήματα

φιλοσοφίας, παιδείας και πολιτισμού.¹ Στόχος του παρόντος μελετήματος είναι να εστιάσει σε ένα μικρό κεφάλαιο του έργου του, η εκ του σύνεγγυς ανάλυση του οποίου θα μπορούσε να αναδείξει όψεις της επιστημονικής του φυσιογνωμίας, φωτίζοντας, παράλληλα, πτυχές της ιστορίας των γραμμάτων μας: πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίον ο στοχαστής προσδιορίζει συγκεκριμένους όρους βάσης της επιστήμης της φιλολογίας, τους όρους *γραμματεία*, *λογοτεχνία*, *γραμματολογία*, *αισθητική*, *ποιητική* και *φιλολογία*.

Καρπός της θεωρητικής διάστασης του έργου του, η οποία αποτυπώνεται στην ικανότητά του να επεξεργάζεται συνθέσεις οντολογικού, εννοιολογικού, μεθοδολογικού ή επιστημολογικού περιεχομένου, τα δείγματα αυτά της γραφής του παρουσιάζουν, όπως θα δούμε, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συζήτηση του διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση», στο μέτρο που συνιστούν σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση της ορολογίας της ελληνικής φιλολογικής επιστήμης.

Ας υπογραμμίσουμε, από το εισαγωγικό αυτό σημείο της εργασίας μας, το δεδομένο της αποκλειστικής προσήλωσης του συγγραφέα μας στην καθαρεύουσα, γλωσσική μορφή την οποία θεωρούσε, όπως σε σχετικά του κείμενα με έμφαση σημειώνει, το πλέον τελειοποιημένο όργανο επιστημονικής έκφρασης.²

1. ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΟΙ ΟΡΟΙ ΜΙΑΣ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗΣ

Πρώτος σταθμός στην ανάλυσή μας θα είναι η εξέταση των ορισμών των όρων *λογοτεχνία* και *γραμματεία*, που ο Συκουτρής θα προτείνει στο άρθρο «Γραμματεία» (*Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, 1929). Οι ορισμοί αυτοί διατυπώνονται στα κεφάλαια «Ορισμός» και «Γραμματεία και λογοτεχνία» του εν λόγω άρθρου, και έχουν ως εξής:

«Κατά ταύτα, *γραμματεία*ν ονομάζομεν το σύνολον των γραπτών μνημείων ενός έθνους, όσα είτε κατά την μορφήν είτε κατά το περιεχόμενον είτε κατά την έκτασιν αντιπροσωπεύουν *ανωτέρας εκδηλώσεις του πνευματικού αυτού πολιτισμού* και δεν αποβλέπουν εις ικανοποίησιν πρακτικών μόνον αναγκών, περιορισμένων κατ' έκτασιν και χρονικήν διάρκειαν.»

«Από το σύνολον των γραμματειακών μνημείων ενός έθνους διακρίνομεν τμήμα τι, εις το οποίον δίδομεν το όνομα *λογοτεχνία*. Ενταύθα θα γίνη λόγος περί του διακριτικού γνωρίσματος, το οποίον θα μας επιτρέψη να διακρίνομεν έν λογοτεχνικόν μνημείον από της λοιπής γραμματείας (...). Κατά ταύτα, *λογοτεχνικόν* θα ονομάσωμεν παν μνημείον, του οποίου ο συγγραφεύς επεμελήθη ιδιαιτέρως την μορφήν αποβλέπων εις αισθητικάς αξίας.»³

¹ [Ευχαριστώ για τις παρατηρήσεις τους τον Δημήτρη Αγγελάτο και τον Λάμπρο Βαρελά]. Συγκεντρωμένες, κατά βάση, στους τόμους *Μελέται και Άρθρα* (Συκουτρής, 1982) και *Τα γερμανόγλωσσα δημοσιεύματα*, τ. Α' (Συκουτρής, 2001) και τ. Β' (Συκουτρής, 2003)· βλ. επίσης τους τόμους αναφοράς Πλάτωνος, *Συμπόσιον* (Συκουτρής, 1999α) και Αριστοτέλους, *Περί Ποιητικής* (Συκουτρής, 1999β).

Βοηθός του Φιλοσοφικού Σπουδαστηρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1924-1925, ο Συκουτρής εξελέγη Υφηγητής αρχαιοελληνικής φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής αυτού στα 1930, θέση την οποία και διατήρησε έως το 1937, έτος του πρόωρου θανάτου του. Για μian αναλυτική, αναστοχαστικού τύπου, παρουσίαση της βιοεργογραφίας του, βλ. Ιωάννου Συκουτρή, «Η Εισαγωγή του Υπομνήματος προς την Φιλοσοφικήν Σχολήν του Πανεπιστημίου Αθηνών» (1933), στο Συκουτρής, 1982, ό. π.: 79-83.

² Ιωάννου Συκουτρή, «Η “Ελληνική Βιβλιοθήκη” της Ακαδημίας Αθηνών» (1935), *αυτόθι*: 393-395.

³ Ιωάννου Συκουτρή, «Γραμματεία» (1929), *αυτόθι*: 120-121 και 125-126· οι υπογραμμίσεις στο πρώτο χωρίο είναι δικές μας, ενώ αυτές στο δεύτερο του συγγραφέα.

Η συνοπτική μας αναφορά στις δύο αυτές εννοιολογικές συνθέσεις θα σταθεί στα εξής τους σημεία:

Πρώτον, στην έννοια του *πνευματικού περιεχομένου*, στο κατηγορήμα της πνευματικότητας, που αποδίδεται στο σώμα της γραμματείας, προσδιοριζόμενο ως ειδικό χαρακτηριστικό αυτού: εντάσσονται, διαβάζουμε, στους κόλπους της γραμματείας γραπτά μνημεία που αποτυπώνουν ανώτερες εκδηλώσεις του πνευματικού πολιτισμού ενός έθνους, ένας όρος που απηχεί, πιστεύουμε, την *έννοια του πνεύματος* στη μορφή στην οποία αυτή εισήχθη από τον Γερμανό φιλόσοφο Wilhelm Dilthey, έναν στοχαστή με τον οποίον ο Συκουτρή διαλέγεται σε αρκετά σημεία του έργου του, έννοια που παραπέμπει στο παράδειγμα *ανθρώπινος πολιτισμός / πνευματική ζωή*.⁴

Δεύτερον, στον μορφο-κεντρικό και ενδο-αισθητικό, όπως θα τον ονομάζαμε, προσδιορισμό του λογοτεχνικού, που διαγράφεται στον δεύτερο παρατιθέμενο ορισμό: η έννοια της μορφής, συνδυαζόμενη με αυτήν της αισθητικής αξίας, προσδιορίζεται, όπως διαβάσαμε, ως η πεμπτουσία του λογοτεχνικού, μια πρόταση που απηχεί τάσεις αναφοράς της ευρωπαϊκής θεωρίας της λογοτεχνίας του Μεσοπολέμου – θέμα επί του οποίου δεν θα επεκταθούμε, καθώς το έχουμε εξετάσει αναλυτικά σε παλαιότερή μας εργασία.⁵

Το τρίτο, τέλος, σημείο των δύο ορισμών στο οποίο θα άξιζε να σταθούμε είναι το γεγονός ότι ενσωματώνουν την έννοια του έθνους (ξεναδιαβάζουμε ενδεικτικά: «*γραμματεία*ν ονομάζομεν το σύνολον των γραπτών μνημείων ενός έθνους όσα (...) αντιπροσωπεύουν *ανωτέρας εκδηλώσεις του πνευματικού αυτού πολιτισμού*» και «[α]πό το σύνολον των γραπτών μνημείων ενός έθνους διακρίνομεν τμήμα τι εις το οποίον δίδομεν το όνομα *λογοτεχνία*»). Πρόκειται για ένα στοιχείο που έλκει, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, την καταγωγή του από τον περί εθνικής λογοτεχνίας λόγο της ευρωπαϊκής γραμματολογικής βιβλιογραφίας του 19ου αιώνα.⁶

2. ΠΕΡΙ ΓΡΑΜΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

Αν το άρθρο «Γραμματεία» αποτέλεσε πηγή πολύτιμου υλικού για τη μέχρι τώρα συζήτησή μας, στο άρθρο «Γραμματολογία», που θα εξετάσουμε αμέσως, εντοπίζουμε μια σειρά από άλλα, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα για την οπτική μας, δεδομένα.

Σύνθεση σαράντα πέντε πυκνών σελίδων, το άρθρο αυτό μας προτείνει μιαν υψηλού επιπέδου προβληματική περί του αντικειμένου και της μεθόδου της φιλολογικής επιστήμης, στο πλαίσιο της οποίας ορίζεται η επιστήμη της γραμματολογίας και

⁴ Για μιαν ανάλυση της έννοιας του πνεύματος (Geist / spirit / esprit) στο έργο του Wilhelm Dilthey, βλ. τις σχετικές πραγματεύσεις των H. P. Rickman (Rickman, 1976: 18-19), Rudolf A. Makkreel (Makkreel, 1998: 80-81) και Sylvie Mesure (Mesure, 1988: 5-26). Αναφορικά, εξάλλου, με τον διάλογο του Συκουτρή με το έργο του Dilthey, βλ. ενδεικτικά Νιφτανίδου, 2010α: 452-453 και 461-463.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίον αναλύεται το κατηγορήμα της πνευματικότητας στη συνέχεια της μελέτης. Διαβάζουμε σχετικά: «Το γραμματειακόν έργον οφείλει ν' αντιπροσωπεύη κάποιαν ανωτάτην πνευματικήν ενέργειαν (...) και να έχη ανωτέρους πνευματικούς σκοπούς. Πού κείται όμως αυτή η “ανωτερότης”; Λογικώς δεν είναι δυνατόν να καθορισθή, παρά μόνον αξιολογικώς: 1 / Εις την ευρύτητα του κύκλου των αναγνωστών διά τους οποίους προορίζεται (...). 2 / Εις την χρονικήν διάρκειαν της επιδράσεως, όπως την φαντάζεται ή θέλει ο συγγραφεύς (...). 3 / Εις τα ελατήρια και τας προθέσεις του γράφοντος. Ο συγγραφεύς ενός γραμματειακού μνημείου δεν αποβλέπει εις το να ικανοποιήση μίαν ωρισμένην πρακτικήν ανάγκην της στιγμής (...). 4 / Εις το ποσόν της καταβληθείσης πνευματικής ενεργείας, όπως μας παρουσιάζεται εις το έργον.» («Γραμματεία», ό. π.: 124). Η έννοια της πνευματικότητας αποδίδεται, όπως βλέπουμε, μέσω αυτής της πνευματικής ενέργειας, η οποία προσδιορίζεται ως η διανοητική κίνηση που ωθεί τον συγγραφέα του γραμματειακού έργου στη γνωστική εμβάθυνση και, βάσει αυτής, στην αναγωγή σε ανώτερες σφαίρες του επιστητού και τη διεύρυνση του επικοινωνιακού του πλαισίου.

⁵ Πρόκειται για το μελέτημα «Η έννοια της μορφής στο έργο του Ιωάννη Συκουτρή» (Νιφτανίδου 2010α, ό. π.: 449-465).

⁶ Αναφορικά με τον όρο *εθνική λογοτεχνία*, βλ. Βελουδής, 1994: 276-277.

εξετάζονται τα κύρια της υποσύνολα, μελετάται η σχέση της με όμορά της γνωστικά πεδία, και παρουσιάζεται μια εκτενής ιστορική της επισκόπηση ως ειδικού επιστημονικού τομέα. Από αυτό το ευρύ, και πολύτιμο για την ιστορία των γραμμάτων μας, θεματικό σύνολο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προβληματική μας παρουσιάζουν οι ορισμοί των όρων *γραμματολογία*, *κριτική*, *αισθητική* και *ποιητική*, οι οποίοι διατυπώνονται στο πρώτο και το τρίτο κεφάλαιο του άρθρου («Ορισμός» και «Σχέσις προς άλλας επιστήμας»⁷), και έχουν ως εξής:

«*Γραμματολογία* είναι η φιλολογική επιστήμη, η οποία εξετάζει ιστορικάς έκαστα ή το σύνολον των λογοτεχνικών, εν μέρει δε και άλλων γραμματειακών μνημείων ενός έθνους εν τη αδιαρρήκτω ενότητι της μορφής και του περιεχομένου αυτών. Η γραμματολογία είναι αυτοτελής μεν επιστήμη, ανήκει όμως εις το γενικόν συγκρότημα των επιστημών, τας οποίας ονομάζομεν με το όνομα *φιλολογία*. Η γραμματολογία είναι ιστορική επιστήμη, όχι μόνον εν τη ευρύτερα σημασία του όρου, ως επιστήμη των προϊόντων του ανθρωπίνου πνεύματος, αλλά και εν τη ειδικωτέρα, εν αντιθέσει προς άλλας συστηματικάς φιλολογικάς επιστήμας, όπως η μετρική, φραστική, γραμματική, ποιητική, ρητορική κλπ. Είναι η κατ' εξοχήν ιστορική επιστήμη εξ όλων των φιλολογικών επιστημών και εξετάζει τα μνημεία εν τη ιστορική αυτών αλληλουχία και τη εξέλιξιν του καθόλου πολιτισμού. Ακόμη και όταν έν μόνον μνημείον εξετάζη, ακολουθεί τον ιστορικόν τρόπον ερεύνης και ζητεί να το τοποθετήση εντός ωρισμένης ιστορικής διαδοχής. Αντικείμενον της γραμματολογίας δεν είναι ούτε όλα τα γραπτά μνημεία, ούτε όλα τα γραμματειακά, αλλά μόνον τα λογοτεχνικά, εκ δε των γραμματειακών εκείνα μόνον, όσα εκ της σπουδαιότητός των είτε διά την ιστορίαν της γλώσσης, είτε διά την εξέλιξιν του πνευματικού πολιτισμού ενός λαού (...), έχουν σημασίαν διά την ιστορίαν της λογοτεχνίας ενός έθνους. (...)

Αισθητική.

Εκείνο, το οποίον διακρίνει τα λογοτεχνικά μνημεία των άλλων, είναι η πραγμάτωσις εν αυτοίς ή και απλή επιδίωξις αισθητικών αξιών. Εντεύθεν και η σημασία της αισθητικής διά τον γραμματολόγον είναι μεγάλη. Κείται δε όχι μόνον εις την εκλογήν των μνημείων (...), αλλά ιδίως εκεί όπου πρόκειται το λογοτέχνημα ν' αναλυθή αισθητικώς. Εκεί θα παραστή ανάγκη να εργασθή ο γραμματολόγος με κατηγορίας και εννοίας ειλημμένας από την αισθητικήν. Φυσικά διαφέρει το έργον της αισθητικής κατά πολύ από της γραμματολογίας, καθότι ούτε εις ωρισμένα καλλιτεχνήματα περιορίζεται όπως αυτή, ούτε εις ωρισμένην τέχνην (την λογοτεχνίαν), αλλά ζητεί την φύσιν του καλού και της καλαισθητικής συγκινήσεως να συλλάβη εν τη γενικότητι και τη υψίστη αφαιρέσει αυτής. Εντεύθεν και η αισθητική εμμέσως μόνον διά της ποιητικής επιδρά εις την γραμματολογίαν.

Ποιητική.

Η επιστήμη περί της φύσεως της λογοτεχνίας (όχι μόνον της ποιήσεως) και των μορφών αυτής και στοιχείων εξετάζει υπό συστηματικήν άποψιν ό,τι η γραμματολογία υπό ιστορικήν. Εντεύθεν, αν και τας γνώσεις της αντλεί από τα ιστορικά δεδομένα δι' αφαιρέσεως, δεν περιορίζεται αύτη εις την λογοτεχνίαν ενός μόνου λαού ή μίας εποχής, αλλά ζητεί να διατυπώση νόμους και εννοίας ευρυτάτης κατά το δυνατόν ισχύος.»⁸

⁷ Ιωάννου Συκουτρή, «Γραμματολογία» (1929), στο Συκουτρή, 1982, ό. π.: 128-130 και 135-140. Παραλείπουμε τον ορισμό της κριτικής (σ. 135-137 του υπό εξέταση άρθρου), καθώς πρόκειται για ένα ζήτημα που έχουμε εξετάσει αναλυτικά σε παλαιότερή μας εργασία (Νιφτανίδου, 2010β).

Υποσύνολο της επιστήμης της φιλολογίας, η γραμματολογία ορίζεται, όπως διαβάσαμε στο πρώτο παρατιθέμενο χωρίο, ως η ιστορικού τύπου μελέτη της λογοτεχνικής και ενός μέρους της γραμματειακής παραγωγής, ως η ιστορία δηλαδή της λογοτεχνίας. Ανάμεσα στα αρκετά ενδιαφέροντα δεδομένα αυτού του ορισμού, ένα είναι, πιστεύουμε, το σημείο που θα άξιζε να προσέξουμε ιδιαιτέρως, σημείο το οποίο τον διαφοροποιεί από πιο συμβατικές προσεγγίσεις του θέματος: πρόκειται για τη σύνδεση της γραμματολογίας με τον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού, σύνδεση βάσει της οποίας τα λογοτεχνικά μνημεία προσδιορίζονται ως προϊόντα του ανθρώπινου πνεύματος και μελετώνται εντασσόμενα «εν τη ιστορική αυτών αλληλουχία και τη εξέλιξη του καθόλου πολιτισμού», κατά την εύγλωττη διατύπωση του συγγραφέα.

«Προϊόντα του ανθρώπινου πνεύματος, ιστορική αλληλουχία, εξέλιξη του καθόλου πολιτισμού», ένα εννοιολογικό παράδειγμα που μας παραπέμπει εκ νέου στην ερμηνευτική του Wilhelm Dilthey, η οποία συνιστά, στη βάση της, μιαν ανθρωποκεντρική θεώρηση του πολιτιστικού, με κύριες επιμέρους ορίζουσες το ζητούμενο της ιστορικής πλαισίωσης των προϊόντων της κουλτούρας, καθώς και τη σύλληψη της τελευταίας ως οργανικού συνόλου.⁹

Εξίσου ενδιαφέροντα είναι τα όσα διαβάζουμε στους επόμενους, δίδυμους, θα λέγαμε, ορισμούς, αυτόν του όρου *αισθητική* και αυτόν του όρου *ποιητική*. Δύο είναι τα σημεία τους που θα άξιζε, πιστεύουμε, να προσέξουμε ιδιαιτέρως:

Πρώτον, την υπογράμμιση του κεντρικού χαρακτηριστικού, και κοινού παρονομαστή, των δύο αυτών υπάλληλων επιστημών, που δεν είναι άλλος από την αφαιρετική τους φύση (ξαναδιαβάζουμε ενδεικτικά: «[η αισθητική] ζητεί την φύσιν του καλού και της καλαισθητικής συγκινήσεως να συλλάβη εν τη γενικότητι και τη υψίστη αφαιρέσει αυτής» και «[η ποιητική], αν και τας γνώσεις της αντλεί από τα ιστορικά δεδομένα δι' αφαιρέσεως (...) ζητεί να διατυπώση νόμους και εννοίας ευρυτάτης κατά το δυνατόν ισχύος»).

Το δεύτερο, εξάλλου, σημείο των δύο χωρίων που θα άξιζε να υπογραμμίσουμε είναι η διαφαινόμενη σύνδεση του χώρου της ποιητικής με αυτόν της αισθητικής, μια σύνδεση που μας ανάγει στην πρώιμη ιστορία του θεωρητικού περί λογοτεχνίας στοχασμού, πριν από την απόσχισή του από τον ευρύτερο χώρο της φιλοσοφίας της τέχνης και τη μετεξέλιξή του στον αυτόνομο και υπερεξειδικευμένο τομέα που γνωρίζουμε σήμερα.¹⁰

⁸ Ιωάννου Συκουτρή, *αυτόθι*: 128-129 και 137 (οι υπογραμμίσεις του συγγραφέα).

⁹ Αναφορικά με την εν λόγω διάσταση της σκέψης του Dilthey, απομονώνουμε ενδεικτικά τη μελέτη του *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (1910 – Dilthey, 2002).

¹⁰ Τη σύνδεση της ποιητικής με την αισθητική στον ελληνικό χώρο κατά τον 18ο και τον 19ο αιώνα, τόσο αυτή καθεαυτήν όσο στη σχέση της με την ευρωπαϊκή παράδοση, εξετάζει βάσει ενδεδειγμένων εξέτασης ειδικών θεωρητικών κειμένων, ο Δημήτρης Αγγελάτος στη μελέτη του «“Πλησίασ[ις] του φυσικού” και “αριθμητική συμμετρία”: ένα θεωρητικό πλαίσιο για την τέχνη και τη λογοτεχνία στο πρώτο ήμισυ του 19ου αιώνα» (Αγγελάτος, 2006: 160-206).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, εξάλλου, ο διευρυμένος ορισμός του όρου *ποιητική* που ο Συκουτρή θα προτείνει στο έργο της ωριμότητάς του, την «Εισαγωγή» στην πραγματεία του Αριστοτέλη *Περί Ποιητικής* (1937). Ο ορισμός αυτός μαρτυρεί μια σημαντική εξέλιξη της περί θεωρίας της λογοτεχνίας προβληματικής του, και έχει ως εξής: «Η σημερινή ποιητική είν' επιστήμη κατ' εξοχήν περιγραφική και ιστορική. Αναχωρεί από το εμπειρικών υλικών της ποιητικής παραγωγής ενός τόπου, ή συνηθέστερον ενός ολοκλήρου κύκλου πολιτισμών (π.χ. του ευρωπαϊκού), και ζητεί, διά της αναλύσεως των επί μέρους και της συναγωγής των ουσιωδών χαρακτηριστικών εκάστου λογοτεχνικού είδους, να ταξινομήση συστηματικώς πλέον (όχι ιστορικώς) το υλικόν αυτό, να διατυπώση ωρισμένας γενικάς κατηγορίας, αναφερομένας εις την ποιητικήν δημιουργίαν και την εσωτερικήν σύστασιν εκάστου είδους (...). Κατ' αυτόν τον τρόπον ζητεί να βοηθήση τον αναγνώστην του ποιητικού έργου να εισδύση βαθύτερον εις την τεχνικήν του κατασκευήν και ν' απολαύση μετά λόγου το καλλιτέχνημα.» (Ιωάννου Συκουτρή, 1999β, ό. π.: 21).

3. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ;

Η περιδιάβασή μας στα αποσπάσματα εννοιολογικού λόγου του Ιωάννη Συκουτρή θα ολοκληρωθεί με μια σύντομη αναφορά στον ορισμό του όρου *φιλολογία*, τον οποίον ο συγγραφέας προτείνει στην ομόθεμη αυτού μελέτη, την πραγματεία «Φιλολογία και ζωή», έργο αναστοχασμού επιστημολογικού περιεχομένου, επανεπεξεργασμένη μορφή του εναρκτηρίου του μαθήματος στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών τον Ιανουάριο του 1931.¹¹ Ο ορισμός αυτός εκτίθεται αναλυτικά στο πρώτο μέρος της μελέτης, κωδικοποιείται στην εισαγωγική παράγραφο του δεύτερου της μέρους, και έχει ως εξής:

«Η πνευματική ζωή αναχωρεί πάντοτε, διά να καταλήξει εις νέαν δημιουργίαν αξιών, από την αυτοεπίγνωσιν του ανθρώπινου πνεύματος και των αξιών του· ταύτα όμως δεν είναι προσιτά εις ημάς καθ' εαυτά, αλλά υπό την επένδυσιν συγκεκριμένων, αντικειμενικών, *ιστορικών* εκδηλώσεων των ως υλικά πράγματα και ενέργειαι, που εγκλείουν ωρισμένον νόημα. Διά να γνωρίσωμεν το νόημα τούτο και να ζήσωμεν και πάλιν τα υλικά ταύτα πράγματα ως ζωής εκδηλώσεις και ζωντανήν παραγωγήν αξιών, χρειαζόμεθα *ερμηνείαν* των εκδηλώσεων τούτων (...). Τα δημιουργήματα εκείνα του ανθρώπινου πνεύματος, όσα εξωτερικεύθησαν διά της γλώσσης, ιδιαιτέρως δε τα λογοτεχνικά, *ερμηνεύει* η φιλολογία.»¹²

Όπως συνάγουμε διαβάζοντάς τον, η κεντρική ιδέα αυτού του ορισμού της επιστήμης της φιλολογίας δεν είναι άλλη από τον προσδιορισμό αυτής ως ερμηνείας των γλωσσικών και, ιδίως, των λογοτεχνικών δημιουργημάτων, τα οποία συναρτώνται με την – επίμονα, καθώς βλέπουμε, επανερχόμενη – κατηγορία του πνεύματος, αποτελώντας κύριες εκφάνσεις της. Έργο της φιλολογίας είναι, με άλλα λόγια, η ερμηνεία των γραμματειακών και λογοτεχνικών έργων που αποτελούν, πλάι στα λοιπά πολιτισμικά μορφώματα, εκφράσεις του ευρύτερου χώρου του ανθρώπινου πνεύματος, καρπούς του πολυσύνθετου πεδίου του ανθρώπινου πολιτισμού.

Αυτή η πλούσια σε θεωρητικά μορφώματα πρόταση συμπυκνώνει, όπως και σε παλαιότερη εργασία μας είχαμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε, δεδομένα δύο μελετών του Wilhelm Dilthey: κατά πρώτο λόγο, της *Γένεσης της ερμηνευτικής*, κεφαλαιώδους σημασίας για την ιστορία της θεωρητικής αυτής Σχολής έργου του 1900¹³, και, κατά δεύτερο λόγο, του κατά εννέα έτη μεταγενέστερου της *Γένεσης* βιβλίου του *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*¹⁴, σύνθεση στην οποίαν αναλύονται τόσο η έννοια των αντικειμενικών εκδηλώσεων του πνεύματος, η οποία παραπέμπει στις πολυποίκιλες εκφράσεις του τελευταίου (καλύπτοντας ένα ευρύτατο φάσμα πολιτισμικών στοιχείων, από τα τεχνικά εργαλεία έως τα έργα τέχνης), όσο και το ζητούμενο της, διαφαινόμενης στο υπό εξέταση χωρίο, παροντοκεντρικής θεώρησης αυτών (ξαναδιαβάζουμε ενδεικτικά: «διά (...) να ζήσωμεν και πάλιν τα υλικά ταύτα πράγματα ως ζωής εκδηλώσεις και ζωντανήν παραγωγήν αξιών, χρειαζόμεθα ερμηνείαν των εκδηλώσεων τούτων»).

*

¹¹ Ιωάννου Συκουτρή, «Φιλολογία και ζωή», στο Συκουτρή, 1982, ό. π.: 210-239.

¹² *Αυτόθι*: 220· οι υπογραμμίσεις του συγγραφέα.

¹³ Wilhelm Dilthey, *Η γένεση της ερμηνευτικής* (1900 – Dilthey, 2010). Βλ. και Νιφτανίδου, 2007: 492-493.

¹⁴ Ο. π.

Κλείνοντας τη σύντομή μας αναφορά στους ορισμούς όρων βάσης της επιστήμης της φιλολογίας που ο συγγραφέας του «Φιλολογία και ζωή» προτείνει σε σημαντικά του γραπτά, θα σημειώσουμε ότι, αν προσεΐλκυσαν το ενδιαφέρον μας, είναι διότι, όπως ελπίζουμε ότι έγινε φανερό από τα όσα προηγήθηκαν, αποτελούν βαρύνουσες για την ιστορία των γραμμάτων μας εννοιολογικές καταθέσεις. Καταθέσεις που, παρά την εν μέρει εγκυκλοπαιδική τους προέλευση και τη, στενή κάποτε, συνάρτησή τους με τις βιβλιογραφικές τους πηγές, έχουν συμβάλει τα μέγιστα στην επιστημονική θωράκιση των σπουδών μας, στο μέτρο που αφίστανται σημαντικά, από απόψεως εννοιολογικής επεξεργασίας και συστηματοποίησης, από προγενέστερες προσεγγίσεις του υπό εξέταση παραδείγματος: αυτών του Κωνσταντίνου Ασώπιου, στα 1850, όσον αφορά στον όρο *φιλολογία*, του Αριστείδη Κυπριανού, στα 1867, όσον αφορά στους όρους *φιλολογία* και *λογοτεχνία*, του Ιωάννη Πανταζίδη, στα 1886, όσον αφορά στους όρους *φιλολογία*, *γραμματολογία* και *λογοτεχνία*, των Κωστή Παλαμά και Γρηγόριου Ξενόπουλου, στα 1902 και στα 1923, αντίστοιχα, όσον αφορά στους όρους *φιλολογία* και *λογοτεχνία*.¹⁵ Καταθέσεις που θα κρίναμε χρήσιμο να τροφοδοτήσουν την προβληματική μας τόσο πάνω στην ιστορία όσο και πάνω στα ζητούμενα και τις προοπτικές των σπουδών μας.¹⁶

¹⁵ Στα εξής, ακριβέστερα, έργα τους: Κ. Ασώπιου, «Πρόλογος», στην *Ιστορία των Ελλήνων ποιητών και συγγραφέων* (Ασώπιος, 1850: ζ' - σ')· Α. Κυπριανού, «Εισαγωγή» στην *Ιστορία της ελληνικής φιλολογίας του Καρόλου Ο. Μυλλέρου* (Κυπριανός, 1867: γ' - ιε')· Ι. Πανταζίδης, «Φιλολογία, γραμματολογία, λογοτεχνία» (Πανταζίδης, 1886: 545-548)· Κωστής Παλαμάς, «Η φιλολογία μας» ('1902 – Παλαμάς, χ.χ.: 137-146)· Γρηγόριος Ξενόπουλος, «Φιλολογία και λογοτεχνία» ('1923 – Ξενόπουλος, 1972: 301-303).

Πρόκειται για βιβλιογραφικά στοιχεία που αντλούμε από τις μελέτες των Γιάννη Παπακώστα («Γύρω από τους όρους φιλολογία, ελαφρά φιλολογία, λογοτεχνία» – Παπακώστας, 1983: 678-683), Δημήτρη Τζιόβα («Η έννοια της λογοτεχνίας και το λυκόφως της αισθητικής αξίας» – Τζιόβας, 1987: 25-26) και Γιώργου Βελουδή [*Γραμματολογία, γραμματεία, λογοτεχνία (η επιστήμη και το αντικείμενο)*] – Βελουδής, 1992: 36-37].

¹⁶ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ο συσχετισμός των υπό μελέτη εννοιολογικών συνθέσεων του Συκουτρή με μαθήματα που αυτός δίδαξε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Όπως προκύπτει από τα τεύχη της *Επετηρίδας* του ακαδημαϊκού του ιδρύματος που αντιστοιχούν στα πανεπιστημιακά έτη 1931-1935, ο συγγραφέας παρέδωσε και ορισμένα μαθήματα θεωρητικού εν μέρει περιεχομένου. Πρόκειται, ακριβέστερα, για τα μαθήματα «Πρακτική εισαγωγή εις την σπουδήν της φιλολογικής επιστήμης» (το οποίο διδάχθηκε κατά τα έτη 1931-1932 και 1934-1935) και «Πρακτική εισαγωγή εις την σπουδήν της φιλοσοφικής επιστήμης» (το οποίο διδάχθηκε κατά τα έτη 1932-1935).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, η συνεξέταση των εννοιολογικών αυτών συνθέσεων του συγγραφέα μας με αντίστοιχες σύγχρονων μελετητών. Στα όρια της πρώτης μας αυτής προσέγγισης του θέματος, θα παραπέμπαμε ενδεικτικά σε αυτές των Π. Δ. Μαστροδημήτρη (Μαστροδημήτρης, 2005: 38-39) και Δημήτρη Αγγελάτου (Αγγελάτος, 2011: 24-26), στις οποίες ορίζονται οι όροι *λογοτεχνία*, *φιλολογία*, *γραμματεία* και *γραμματολογία*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάτος, Δημήτρης (2006), «“Πλησίασ[ις] του φυσικού” και “αριθμητική συμμετρία”:
ένα θεωρητικό πλαίσιο για την τέχνη και τη λογοτεχνία στο πρώτο ήμισυ του 19ου
αιώνα», στο Παντελής Βουτουρής – Γιώργος Γεωργής (επιμ.), *Ο ελληνισμός στον
19ο αιώνα. Ιδεολογικές και αισθητικές αναζητήσεις*, Καστανιώτης, Αθήνα: 160-206.
- (2011), «Οι βασικές έννοιες και οι συναφείς όροι της Νεοελληνικής Φιλολογίας»,
στο *Η αλφαβήτα του νεοελληνιστή*, Gutenberg, Αθήνα: 24-38.
- Ασώπιου, Κ. (1850), «Πρόλογος», στην *Ιστορία των Ελλήνων ποιητών και συγγραφέων*, τ.
Α', Αθήνα: ζ' - σ'.
- Βελουδής, Γιώργος (1992), «Γραμματολογία, γραμματεία, λογοτεχνία (η επιστήμη και το
αντικείμενο)», στο *Ψηφίδες για μια θεωρία της λογοτεχνίας*, «Γνώση», Αθήνα: 31-
38.
- (1994), «Εθνική, γενική και συγκριτική γραμματολογία», στο *Γραμματολογία.
Θεωρία λογοτεχνίας*, «Δωδώνη», Αθήνα: 276-295.
- Dilthey, Wilhelm (2002), *The Formation of the Historical World in the Human Sciences,
Selected Works*, τ. III, επιμέλεια, εισαγωγή R. A. Makkreel και F. Rodi, Princeton
University Press, Πρίνστον και Οξφόρδη.
- Τίτλος του πρωτοτύπου: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den
Geisteswissenschaften* (1910).
- Γαλλ. μτφρ.: (1988) *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*,
μετάφραση και εισαγωγή Sylvie Mesure, Les Éditions du Cerf, Παρίσι.
- (2010), *Η γένεση της ερμηνευτικής*, εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δημήτρης
Υφαντής, Ροές, «Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη», Αθήνα.
- Τίτλος του πρωτοτύπου: *Die Entstehung der Hermeneutik* (1900).
- Κυπριανού, Α. (1867), «Εισαγωγή» στην *Ιστορία της ελληνικής φιλολογίας του Καρόλου
Ο. Μυλλέρου*, Αθήνα: γ' - ιε'.
- Makkreel, Rudolf A. (1998), «Dilthey, Wilhelm (1833-1911)», στο Edward Graig (επιμ.),
Routledge Encyclopedia of Philosophy, τ. III, Λονδίνο – Νέα Υόρκη, Routledge:
77-83.
- Μαστοδημήτρης, Π. Δ. (2005), «Γενικές έννοιες», στο *Εισαγωγή στη νεοελληνική
φιλολογία*, Δόμος, Αθήνα: 37-43.
- Mesure, Sylvie (1988), «Présentation», στο *L'Édification du monde historique dans les
sciences de l'esprit*, ό. π.: 5-26.
- Μπαμπινιώτη, Γεωργίου Δ. (2008), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο
Λεξικολογίας, Ε.Π.Ε., Αθήνα: 1277 (1998).
- Νιφτανίδου, Χ. Μ. (2007), «Προς μια φιλοσοφική θεμελίωση της φιλολογίας: Η
περίπτωση του Ιωάννη Συκουτρή», στο Elisabeth Close et alii (επιμ.), *Greek
Research in Australia. Proceedings of the Sixth Biennial International Conference
of Greek Studies* (Flinders University 2005), Department of Languages – Modern
Greek, Flinders University: 485-496.
- (2010α), «Η έννοια της μορφής στο έργο του Ιωάννη Συκουτρή», στον τόμο
Η νεοτερικότητα στη νεοελληνική λογοτεχνία και κριτική του 19ου και του 20ού

-
- αιώνα. Πρακτικά της IB΄ Επιστημονικής Συνάντησης του Τομέα Μεσαιωνικών και Νέων Ελληνικών Σπουδών αφιερωμένης στη μνήμη της Σοφίας Σκοπετέα (Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2009), Θεσσαλονίκη: 449-465.
- (2010β), «Ο Ιωάννης Συκουτρής και η κριτική της λογοτεχνίας», περ. *Φιλολόγος*, αρ. 139, Ιανουάριος – Μάρτιος 2010: 127-141.
- Ξενόπουλος, Γρηγόριος (1972), «Φιλολογία και λογοτεχνία» (1923), *Άπαντα*, τ. 11, εκδ. Μπίρη, Αθήνα: 301-303.
- Παλαμάς, Κωστής (1902), «Η Φιλολογία μας», στο *Άπαντα*, τ. 6, εκδ. Μπίρη, χ.χ., Αθήνα: 137-146.
- Πανταζίδης, Ι. (1886), «Φιλολογία, γραμματολογία, λογοτεχνία», περ. *Εστία*, τ. KB΄: 545-548.
- Παπακώστας, Γιάννης (1983), «Γύρω από τους όρους φιλολογία, ελαφρά φιλολογία, λογοτεχνία», περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1341: 678-683.
- Rickman, H. P. (1976), «Introduction», στο W. Diltthey, *Selected Writings*, επιμέλεια, μετάφραση και εισαγωγή H. P. Rickman, Καίμπρητζ – Λονδίνο – Νέα Υόρκη – Μελβούρνη, Cambridge University Press: 1-31.
- Συκουτρή, Ιωάννου (1982), *Μελέται και Άρθρα*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας – Ίδρυμα Σχολής Μωραΐτη, Αθήνα (1956).
- «Γραμματεία» (1929), *αυτόθι*: 120-127.
- «Γραμματολογία» (1929), *αυτόθι*: 128-171.
- «Φιλολογία και ζωή» (1931), *αυτόθι*: 210-239.
- «Εισαγωγή του Υπομνήματος προς την Φιλοσοφικήν Σχολήν του Πανεπιστημίου Αθηνών» (1933), *αυτόθι*: 79-83.
- «Η “Ελληνική Βιβλιοθήκη” της Ακαδημίας Αθηνών» (1935), *αυτόθι*: 369-396.
- Συκουτρή, 1999α: Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, Κείμενον, μετάφρασις και ερμηνεία υπό Ιωάννου Συκουτρή, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ακαδημία Αθηνών, «Ελληνική Βιβλιοθήκη, 1», Αθήνα (1934).
- , 1999β: «Εισαγωγή», στο Αριστοτέλους, *Περί Ποιητικής*, μετάφρασις υπό Σίμου Μενάρδου, Εισαγωγή, κείμενον και ερμηνεία υπό Ιωάννου Συκουτρή, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ακαδημία Αθηνών, «Ελληνική Βιβλιοθήκη, 2», Αθήνα (1937).
- Συκουτρή, Ιωάννης (2001), *Τα γερμανόγλωσσα δημοσιεύματα*, τ. Α΄. *Οι επιστολές του Σωκράτη και των σωκρατικών. Αρχαία επιστολογραφία*, μετάφραση, επιμέλεια Δανιήλ Ι. Ιακώβ, Αντώνης Ρεγκάκος, Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα.
- (2003), *Τα γερμανόγλωσσα δημοσιεύματα*, τ. Β΄. *Επιστολές Σπενσίππου και άλλες μελέτες*, μετάφραση Ηλίας Τσιριγκάκης, επιμέλεια Δανιήλ Ι. Ιακώβ, Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα.
- Τζιόβας, Δημήτρης (1987), «Η έννοια της λογοτεχνίας και το λυκόφως της αισθητικής αξίας», στο *Μετά την Αισθητική*, «Γνώση», Αθήνα: 15-38.

Η επίδραση της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας

**Βασίλειος Οικονομίδης
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**

Περίληψη: Μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών (όπως αυτές χαρακτηρίζονται με κριτήριο τον πληθυσμό των μονίμων κατοίκων τους) διαπιστώνονται έντονες κοινωνικοπολιτιστικές και οικονομικές διαφορές. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει σημαντικές διαφορές, όσον αφορά και τη γλωσσική επάρκεια μεταξύ μαθητών αστικών και μαθητών αγροτικών περιοχών. Κατά την τελευταία επταετία διεξήγαμε μία σειρά ερευνών με σκοπό να μελετήσουμε αφενός το μέγεθος και τη σύσταση κατά γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα) του δεκτικού λεξιλογίου (του συνόλου των λέξεων που κατανοούν) παιδιά προσχολικής ηλικίας και αφετέρου την επίδραση που ασκεί η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας της οικογένειας. Στην εργασία αυτή επιχειρούμε μία ενιαία και συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των σχετικών ερευνών με σκοπό να δώσουμε μία περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας της οικογένειας στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα των ερευνών μας φαίνεται ότι η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό τις διαφορές που σχετίζονται με την κατανόηση των λέξεων, συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία από παιδιά ηλικίας 5;5-6;5 ετών. Τα παιδιά που κατοικούν μόνιμα σε αστικές περιοχές φαίνεται ότι κατανοούν σημαντικά περισσότερες λέξεις συνολικά, και σημαντικά περισσότερα ουσιαστικά και επίθετα από τα παιδιά που κατοικούν μόνιμα σε αγροτικές περιοχές. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα διατυπώνονται σχετικές προτάσεις για τη γλωσσική ενίσχυση παιδιών προσχολικής ηλικίας που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές.

1. Η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας

Η γεωγραφική περιοχή, όπου βρίσκεται η μόνιμη κατοικία της οικογένειας, είναι ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού. Η γεωγραφική περιοχή προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών ως παράγοντας επίδρασης σε γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες επειδή ανάμεσα στις περιοχές διαπιστώνονται έντονες κοινωνικοπολιτιστικές και οικονομικές διαφορές.

Η γεωγραφική περιοχή καθορίζεται κυρίως με κριτήριο τον πληθυσμό των μονίμων κατοίκων της. Η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011) από την απογραφή του 2001 χαρακτηρίζει τον πληθυσμό μιας περιοχής ανάλογα με το μέγεθός του σε αγροτικό (1-1.999 κάτοικοι), και αστικό (2.000 και πλέον κάτοικοι) και συνεκδοχικά, τις περιοχές ως αγροτικές, ημιαστικές και αστικές, με βάση τον αριθμό των κατοίκων του πολυπληθέστερου οικισμού ενός δημοτικού ή κοινοτικού διαμερίσματος. Ο ημιαστικός πληθυσμός των προηγούμενων απογραφών (Ε.Σ.Υ.Ε., 1998) συμπεριλαμβάνεται πλέον στον αστικό πληθυσμό, σύμφωνα με τις κατηγορίες της (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011). Ο αγροτικός και ο ημιαστικός πληθυσμός μειώνεται συνεχώς, ενώ αυξάνεται ο αστικός (εσωτερική μετανάστευση). Το μοντέλο που φαίνεται να διαμορφώνεται είναι η ύπαρξη ενός μεγάλου αστικού κέντρου σε κάθε νομό και η πληθυσμιακή εξασθένηση και αποδυνάμωση των κωμοπόλεων και των χωριών. Αν και τα χαρακτηριστικά των ημιαστικών περιοχών φαίνεται να διαφοροποιούνται έντονα από αυτά των αστικών περιοχών και μάλλον ομοιάζουν κατά πολύ με αυτά των αγροτικών περιοχών, η ΕΛ.ΣΤΑΤ. εντάσσει τις παλαιότερα χαρακτηριζόμενες ημιαστικές περιοχές στις αστικές. Στην Ελλάδα, λοιπόν, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη των δεδομένων της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2011), στις αστικές περιοχές κατοικεί περίπου το 73% και στις αγροτικές το 27% του συνολικού πληθυσμού της χώρας.

Βέβαια, διαφορές υπάρχουν όχι μόνο ανάμεσα στις περιοχές των παραπάνω κατηγοριών, αλλά και ανάμεσα σε περιοχές που ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι άλλος είναι ο τρόπος ζωής στην αστική περιοχή – πόλη των 5.000 κατοίκων, άλλος στην

αστική περιοχή – πόλη των 55.000 κατοίκων και εντελώς διαφορετικός στην αστική περιοχή – πόλη του 1.000.000 κατοίκων. Επίσης, έντονες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται μεταξύ της αστικής περιοχής των Βορείων Προαστίων και αυτής των Νοτίων Προαστίων της Αθήνας. Ανάλογες διαφορές παρατηρούνται και μεταξύ αγροτικών περιοχών (π.χ. χωριό με 150 κατοίκους – χωριό με 1.500 κατοίκους, χωριό σε πλούσια τουριστική περιοχή – χωριό σε φτωχή αγροτική περιοχή) (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011).

Οι διαφορές που επισημαίνονται μεταξύ των αστικών και των αγροτικών περιοχών είναι αρκετά μεγάλες και εκτείνονται σε αρκετούς τομείς της καθημερινής ζωής.:

Α) μεγαλύτερο ποσοστό προσώπων με υψηλότερο επίπεδο γραμματικών γνώσεων κατοικεί στις αστικές περιοχές.

Β) Τα μεγαλύτερα ποσοστά της μαθητικής διαρροής που παρατηρούνται στις αγροτικές περιοχές (Μιχελής, 1998· Μυλωνάς, 1982· Μυλωνάς, 1983-86· Βουϊδάσκης, 1996· Ηλιού, 1984· Παλαιοκρασιά, 1996).

Γ) Στις αγροτικές περιοχές παρατηρείται μια ευρύτερη μορφωτική και πολιτιστική υποβάθμιση, καθώς και η προσφερόμενη δημόσια εκπαίδευση βρίσκεται συχνά σε επίπεδο κατώτερο από αυτήν που παρέχεται στις αστικές περιοχές. (λειτουργία ολιγοθέσιων σχολείων, ή του πολυθέσιου μεν, απομακρυσμένου δε από το χωριό σχολείου με αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των μαθητών, ανεπάρκεια των σχολείων των αγροτικών περιοχών σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και η ελλιπής στελέχωσή τους με διδακτικό και, κυρίως, έμπειρο διδακτικό προσωπικό (Κασσωτάκης, 1979· Κασσωτάκης, 1981· Βακαλιός, 1994· Κυρίδης, 1997· Μυλωνάς, 1982· Κάτσικας & Καββαδίας, 1994).

Δ) Ελάχιστες πολιτιστικές και μορφωτικές εκδηλώσεις (ομιλίες, προβολές, εκθέσεις), ενώ ακόμα και η κυκλοφορία των εφημερίδων είναι περιορισμένη.

Ε) Κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα στις αγροτικές περιοχές είναι αυτή των κατοίκων ηλικίας άνω των 55 ετών (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011). Οι νέοι και δραστήριοι κάτοικοι μετοικούν στο πλησιέστερο αστικό κέντρο

ΣΤ) Πολύ λίγα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαμένουν σε κάθε χωριό.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία μπορούμε να συλλάβουμε νοερά τη ζωή του μικρού παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο των αγροτικών περιοχών. Σε μια περιοχή που συχνά χαρακτηρίζεται από οικονομική δυσπραγία, με κυρίαρχο τον περιορισμένης μόρφωσης γεροντικό πληθυσμό, χωρίς τις δυνατότητες επαφής με ομάδα ή ομάδες συνομηλίκων, το νήπιο συνήθως μετακινείται καθημερινά προς και από το πλησιέστερο χωριό, όπου βρίσκεται η έδρα του νηπιαγωγείου. Οι μορφωτικές δραστηριότητές του συνήθως περιορίζονται στην παρακολούθηση της τηλεόρασης και οι κοινωνικές επαφές του στη συντροφιά των ενήλικων συγγενών του (παππούδων, θείων, κουμπάρων) και συγχωριανών του (στο καφενείο του χωριού συνοδεύοντας τον πατέρα του, στο σπίτι κατά την επίσκεψη μιας γειτόνισσας), των οποίων το μορφωτικό επίπεδο κατά κύριο λόγο περιορίζεται στην αποφοίτηση από τη στοιχειώδη εκπαίδευση Μιχελής, 1988· Κασσωτάκης, 1981· Μυλωνάς, 1983-86· Κυρίδης, 1997· Κολοβός, 1985).

Αντίθετα, στις αστικές περιοχές, ακόμα και στην πιο υποβαθμισμένη υποπεριοχή τους, όπου συχνά συναντούμε και χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά της αγροτικής περιοχής (π.χ. οικονομική δυσπραγία, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο) υπάρχουν δυνατότητες παρακολούθησης μορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων (φροντιστήρια, μουσεία, παραστάσεις, προβολές, ομιλίες, εκθέσεις κ.ά.) που μπορούν να ανεβάσουν το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο των κατοίκων και να προσφέρουν μορφωτικά ερεθίσματα στα παιδιά (Κασσωτάκης, 1981· Κρασσανάκης 1984). Χαρακτηριστική, επίσης, είναι η ύπαρξη μεγάλων ομάδων συνομηλίκων, μέσα στις οποίες κοινωνικοποιείται και αναπτύσσεται γλωσσικά το παιδί.

Επομένως, στις αγροτικές περιοχές η συνύπαρξη χαμηλών επιπέδων οικονομικού εισοδήματος, επαγγελματικού status και μόρφωσης σε συνδυασμό με τις αρνητικές και κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες ευθύνονται, σύμφωνα με αρκετές έρευνες, για τη μικρή νοητική ικανότητα (Τσακρής, 1970· Αλεξόπουλος, 1982), τη χαμηλή σχολική επίδοση και την περιορισμένη ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών που κατοικούν στις περιοχές αυτές (World Bank, 2005· Κασσωτάκης, 1979· Μιχελής, 1988· Μυλωνάς, 1982· Κασσωτάκης, 1981· Μυλωνάς, 1983-86· Κυρίδης, 1997· Δανασσής-Αφεντάκης, 1988· Κιτσαράς, 2001).

Όσον αφορά το θέμα της γλώσσας, είναι αποδεκτό ότι στις αστικές περιοχές ομιλείται η standard γλώσσα, η επίσημη γλώσσα του κράτους, στην περίπτωση μας η Κοινή Νεοελληνική, που αποτελεί και τη γλώσσα του σχολείου (Ιορδανίδου, 1996· Wardhaugh, 1988). Παράλληλα, ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας της εργατικής τάξης δέχεται επιδράσεις από τον καλλιεργημένο κώδικα της μεσαίας τάξης μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας των δύο κοινωνικών ομάδων, των πολιτιστικών και μορφωτικών εκδηλώσεων και μέσω των Μ.Μ.Ε. Αντίθετα, στις αγροτικές περιοχές, ιδιαίτερα στις πιο απομακρυσμένες, οι κάτοικοι δέχονται λιγότερες γλωσσικές επιρροές από την επίσημη γλώσσα. Στις περιπτώσεις που υπάρχουν και γεωγραφικά γλωσσικά ιδιώματα, η ιδιοματική πλέον παιδική γλώσσα απομακρύνεται ακόμα περισσότερο από τη γλώσσα του σχολείου, με αποτέλεσμα τα παιδιά των αγροτικών περιοχών να αντιμετωπίζουν μέσα στο σχολικό χώρο περισσότερα προβλήματα από όσα αντιμετωπίζουν τα παιδιά των αστικών περιοχών. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τη γλωσσική επάρκεια μεταξύ μαθητών αστικών και μαθητών αγροτικών περιοχών (Παπούλια-Τζελέπη, 1997· Χατζησαββίδης, 1994· Ορφανουδάκη, 1995).

Στον τομέα του λεξιλογίου ήδη από το 1941 η Μ.Κ. Smith διαπίστωσε σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών αστικών και παιδιών αγροτικών περιοχών αναφορικά με το βασικό και το συνολικό δεκτικό λεξιλόγιό τους (Smith, 1941). Στην έκθεση της World Bank για το 2006 διαπιστώνονται επίσης ανάλογες διαφορές στο λεξιλόγιο παιδιών αγροτικών και αστικών περιοχών (World Bank, 2005). Συγκριτική μελέτη των Bornstein και Cote (2005) με παιδιά νηπιακής ηλικίας από Η.Π.Α., Αργεντινή και Ιταλία έδειξε ότι εκείνα που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές είχαν μεγαλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο από τα παιδιά που κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές.

Στην Ελλάδα έρευνες με παιδιά ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου (Φίστα, 2000), με μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (Παϊζή και Καβουκόπουλος, 2001· Δανασσής-Αφεντάκης κ.ά., 2002) έδειξαν ότι τα παιδιά που προέρχονται από την αγροτική τάξη υστερούσαν όσον αφορά το συνολικό αριθμό λέξεων, τον αριθμό των επιθέτων και των επιρρημάτων που χρησιμοποιούσαν στο λόγο τους. Έρευνα της Κουκουρίκου κ.ά. (2005) έδειξε ότι το παραγωγικό λεξιλόγιο μαθητών Β΄ - Δ΄ τάξεων δημοτικού σχολείου ήταν μικρότερο από των συμμαθητών τους αστικών περιοχών. Ανάλογα αποτελέσματα έδειξαν και σχετικές έρευνες του Μπασλή (1988) με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι διαφορές αυτές δεν εξαλείφονται μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο (Μπασλής, 1988· Παϊζή και Καβουκόπουλος, 2001· Δανασσής-Αφεντάκης κ.ά., 2002).

Κατά την τελευταία επταετία διεξήγαμε μία σειρά ερευνών με σκοπό να μελετήσουμε αφενός το μέγεθος και τη σύσταση κατά γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα) του δεκτικού λεξιλογίου (του συνόλου των λέξεων που κατανοούν) παιδιά προσχολικής ηλικίας και αφετέρου την επίδραση που ασκούν ορισμένοι παράγοντες. Ένας από τους παράγοντες που ελέγξαμε είναι και η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας της οικογένειας.

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε μία ενιαία και συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των σχετικών ερευνών με σκοπό να δώσουμε μία περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας.

2.1 Μεθοδολογία και δείγμα των ερευνών

Στις έρευνες που διεξήγαμε ακολουθούσαμε ενιαία ερευνητική μεθοδολογία όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, την επιλογή του δείγματος και τον προσδιορισμό του κοινωνικοπολιτιστικού επιπέδου της οικογένειας.

Ως όργανο μέτρησης του δεκτικού λεξιλογίου χρησιμοποιήσαμε ένα δείγμα 236 λέξεων (μονολεκτικών λεξημάτων) καταταγμένων κατά σειρά αύξουσας δυσκολίας. Οι λέξεις αυτές επιλέχθηκαν τυχαία από το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1998). Κριτήρια κατανόησης των λέξεων από τα υποκείμενα ήταν: α) ο ορισμός της λέξης από το παιδί, β) η χρήση της λέξης σε πρόταση κατασκευασμένη από το παιδί, έτσι ώστε να φαίνεται η σημασία της λέξης και γ) η ερώτηση

πολλαπλής επιλογής, κατά την οποία ζητούσαμε από το παιδί να επιλέξει ως σωστή μία από τις 4 προτεινόμενες από τον ερευνητή σημασίες της εξεταζόμενης λέξης. Η εξέταση για κάθε λέξη άρχιζε με το α' κριτήριο, σε περίπτωση αποτυχίας του υποκειμένου σε αυτό προχωρούσε στην εφαρμογή του β' κριτηρίου και σε περίπτωση νέας αποτυχίας, στο γ' κριτήριο. Η εξέταση κάθε παιδιού διεξαγόταν ατομικά, με παιγνιώδη τρόπο σε έναν ήσυχο χώρο του Νηπιαγωγείου (Οικονομίδης, 2003α).

Το δείγμα κάθε έρευνας προερχόταν από τον πληθυσμό των παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών που είχαν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα και φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία των Νομών Ρεθύμνης και Χανίων. Εφαρμόζαμε δειγματοληψία δύο σταδίων: α) Την αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία, όπου κάθε στρώμα του πληθυσμού αντιπροσωπεύεται στο δείγμα αναλογικά. Στο στάδιο αυτό χωρίζαμε τα νηπιαγωγεία των δύο Νομών σε γεωγραφικά στρώματα (αγροτική και αστική περιοχή) σύμφωνα με την περιοχή της έδρας τους, β) Τη μέθοδο των δεσμιδών (κάθε δεσμίδα αντιστοιχεί σε ένα νηπιαγωγείο). Στο στάδιο αυτό επιλέγαμε το 10% περίπου των νηπιαγωγείων κάθε Νομού (λαμβάνοντας υπόψη και το στρώμα, στο οποίο εντάσσονταν) και εξετάζαμε όλα τα παιδιά ηλικίας 5;5-6;5 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική, που φοιτούσαν σε αυτά.

2.2 Τα αποτελέσματα των ερευνών

Η *πρώτη έρευνα* (Οικονομίδης 2003α) είχε σκοπό τη διερεύνηση του μεγέθους και της σύστασης κατά γραμματικές κατηγορίες του δεκτικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών, καθώς και τη διαπίστωση της επίδρασης που ασκούν το επίπεδο γραμματικών γνώσεων των γονέων, η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας και το φύλο των παιδιών και διεξήχθη με δείγμα 270 παιδιών. Για να εξετάσουμε τη σχέση της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας με τις λεξιλογικές επιδόσεις των παιδιών, δηλαδή με τον αριθμό των λέξεων που κατανοούν τα παιδιά συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία συγκρίναμε τις μέσες επιδόσεις των παιδιών στο συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο και στις τέσσερις γραμματικές κατηγορίες μεταξύ των δύο γεωγραφικών περιοχών (αστικής και αγροτικής), στις οποίες κατοικούσαν τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μέγεθος και οι γραμματικές κατηγορίες του δεκτικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών επηρεάζονται σημαντικά από τη γεωγραφική περιοχή όπου κατοικούν: τα παιδιά που κατοικούν σε αστικές περιοχές κατανοούν α) περισσότερες λέξεις (στατιστικά σημαντική διαφορά), β) περισσότερα ουσιαστικά και επίθετα (στατιστικά σημαντικές διαφορές), γ) περισσότερα ρήματα και επιρρήματα (μη στατιστικά σημαντικές διαφορές) από τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές.

Ελέγξαμε επίσης αν το ποσοστό, με το οποίο εμφανίζεται κάθε γραμματική κατηγορία στο δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών, επηρεάζεται από τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας και αν τα επίθετα και τα επιρρήματα εμφανίζονται με μεγαλύτερα ποσοστά στο συνολικό λεξιλόγιο παιδιών που κατοικούν σε αστικές περιοχές, από ό,τι στο συνολικό λεξιλόγιο παιδιών που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γεωγραφική περιοχή επηρεάζει σημαντικά τα ποσοστά εμφάνισης των ουσιαστικών στο συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών (μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίστηκαν σε παιδιά αστικών περιοχών), των ρημάτων και των επιρρημάτων (μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίστηκαν σε παιδιά αγροτικών περιοχών) αλλά όχι τα ποσοστά των επιθέτων, τα οποία εμφανίζονται σχετικά σταθερά, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας των παιδιών. Αν και οι εξεταζόμενες λεξιλογικές επιδόσεις διαφοροποιούνταν σημαντικά μεταξύ παιδιών αστικών και αγροτικών περιοχών, όταν συγκρίναμε επιδόσεις παιδιών που κατοικούσαν σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, αλλά είχαν γονείς ίδιου επιπέδου γραμματικών γνώσεων δεν διαπιστώσαμε διαφορές στατιστικά σημαντικές. Επομένως, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις λεξιλογικές επιδόσεις των παιδιών περισσότερο από τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας τους.

Η *δεύτερη έρευνα* (Οικονομίδης, 2003β) με σκοπό τη διερεύνηση των αφηγηματικών / αναγνωστικών συνηθειών των γονέων παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών, τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες που τις επηρεάζουν και την επίδραση που ασκούν οι συνηθειες αυτές στο δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών διεξήχθη με δείγμα 173 παιδιών, οι

γονείς των οποίων συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα, όσον αφορά τις λεξιλογικές επιδόσεις των παιδιών, συμφώνησαν πλήρως με εκείνα της προηγούμενης έρευνας (Οικονομίδης, 2003α) εντοπίζοντας στατιστικά σημαντικές διαφορές στις λεξιλογικές επιδόσεις μεταξύ παιδιών αγροτικών και αστικών περιοχών προς όφελος των παιδιών από τις αστικές περιοχές όσον αφορά το μέγεθος του συνολικού δεκτικού λεξιλογίου και των ουσιαστικών. Η υψηλή συχνότητα αφηγήσεων / αναγνώσεων προς τα παιδιά συνδεόταν σημαντικά με καλύτερες λεξιλογικές επιδόσεις. Φάνηκε επίσης ότι η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας των υποκειμένων δεν επηρεάζει σημαντικά α) τη συχνότητα αφηγήσεων κειμένων ανά εβδομάδα από τους γονείς προς το παιδί, β) το είδος των κειμένων (εγκυκλοπαιδικού, ιστορικού, μυθολογικού κ.ά. περιεχομένου) που αφηγούνται ή διαβάζουν στο παιδί τους, γ) τη συχνότητα διατύπωσης ερωτήσεων για τη σημασία νέων λέξεων από τα παιδιά στους γονείς κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος των γονεϊκών αφηγήσεων. Η εφαρμογή πολλαπλών παλινδρομικών αναλύσεων όμως, έδειξε ότι το μέγεθος του συνολικού δεκτικού λεξιλογίου και των επιμέρους γραμματικών κατηγοριών δεν επηρεάζεται τόσο από τη συχνότητα αφηγήσεων / αναγνώσεων ή από το θεματικό περιεχόμενο των κειμένων, αλλά επηρεάζεται κυρίως από το επίπεδο γραμματικών γνώσεων των γονέων που αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης του μεγέθους του συνολικού δεκτικού λεξιλογίου και των επιμέρους γραμματικών κατηγοριών.

Η *τρίτη έρευνα* (Οικονομίδης, 2009) με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου παρακολούθησης και του είδους των τηλεοπτικών προγραμμάτων στις λεξιλογικές επιδόσεις 138 παιδιών προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι αυτές επηρεάζονται ελάχιστα από τους δύο παραπάνω παράγοντες, αλλά συνεχίζουν να επηρεάζονται σημαντικά από τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας προς όφελος των παιδιών από αστικές περιοχές όσον αφορά το σύνολο του δεκτικού λεξιλογίου και των ουσιαστικών που κατανοούν. Αντίθετα, η επίδραση που ασκεί η γεωγραφική περιοχή στο χρόνο παρακολούθησης και στην επιλογή των τηλεοπτικών προγραμμάτων από τα παιδιά είναι ασήμαντη.

Το πλέον σημαντικό αλλά και κοινό αποτέλεσμα όλων των παραπάνω ερευνών είναι ότι το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία επηρεάζεται σημαντικά από το γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας τους προς όφελος των παιδιών που κατοικούν σε αστικές περιοχές.

3. Συζήτηση και προτάσεις

Από τα αποτελέσματα των ερευνών μας φαίνεται ότι η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό τις διαφορές που σχετίζονται με την κατανόηση των λέξεων, συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία από παιδιά ηλικίας 5;5-6;5 ετών. Τα παιδιά που κατοικούν μόνιμα σε αστικές περιοχές φαίνεται ότι κατανοούν σημαντικά περισσότερες λέξεις συνολικά, και σημαντικά περισσότερα ουσιαστικά και επίθετα από τα παιδιά που κατοικούν μόνιμα σε αγροτικές περιοχές. Αν και τα παιδιά των αστικών περιοχών κατανοούν περισσότερα ρήματα και επιρρήματα από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τα αποτελέσματα των ερευνών μας συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών που έχουν μελετήσει το δεκτικό λεξιλόγιο και τον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών αγροτικής προέλευσης (World Bank, 2005· Bornstein & Cote, 2005· Smith, 1941· Μπασλής, 1988· Φίστα, 2000· Παϊζη, & Καβουκόπουλος, 2001· Μπασλής, 1993· Δανασσής–Αφεντάκης, 2002). Το εύρημα σύμφωνα με το οποίο το ποσοστό των ουσιαστικών είναι μεγαλύτερο στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών από αστικές περιοχές από ό,τι στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών από αγροτικές περιοχές συνδεόμενο με την πολύ μεγάλη διαφορά του αριθμού των ουσιαστικών που κατανοούνται από τις δύο ομάδες παιδιών, δείχνει ότι τα ουσιαστικά αποτελούν εκείνη τη γραμματική κατηγορία που συμμετέχει περισσότερο στην αύξηση και διαφοροποίηση του συνολικού δεκτικού λεξιλογίου και αναδεικνύονται ως ο πλέον ευαίσθητος κοινωνιολογικός δείκτης για το δεκτικό λεξιλόγιο.

Η μη διαπίστωση σημαντικών διαφορών στις γραμματικές κατηγορίες των ρημάτων και των επιρρημάτων δείχνει ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας, ανεξάρτητα από την αστικότητα της περιοχής, όπου κατοικούν, κατανοούν έναν αριθμό ρημάτων και επιρρημάτων που είναι αναγκαίος για την καθημερινή επικοινωνία. Θυμίζουμε εδώ ότι τα ρήματα και τα επιρρήματα

είναι οι πλέον ολιγοπληθείς γραμματικές κατηγορίες του λεξιλογίου και ότι εκφράζουν ενέργειες και προσδιορισμούς, των οποίων τα σημαίνοντα δεν υπόκεινται σε μεγάλης κλίμακας αλλαγές ή εμπλουτισμούς, όπως συμβαίνει με τα ουσιαστικά και τα επίθετα. Έτσι, η διαφοροποίηση του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών αστικής και αγροτικής περιοχής δεν οφείλεται στην άγνοια των σταθερών στο χρόνο και στο χώρο σημασιών (ενεργειών και ιδιοτήτων) που δηλώνονται από ρήματα και επιρρήματα αλλά στην άγνοια νέων σημειομένων που δηλώνονται κυρίως από τα ουσιαστικά και τα επίθετα.

Από τα αποτελέσματα που εκτέθηκαν μέχρι τώρα φαίνεται ότι υπάρχει, όσον αφορά το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου, μία σαφής διαφορά υπέρ των παιδιών που κατοικούν μόνιμα σε αστικές περιοχές. Τα ποικίλα μορφωτικά ερεθίσματα που χαρακτηρίζουν τις αστικές περιοχές φαίνεται να έχουν μερίδιο ευθύνης στις παρατηρούμενες διαφορές στο λεξιλόγιο των δύο ομάδων παιδιών που εξετάσαμε. Στην ύπαρξη διαφορών θεωρούμε ότι συμβάλλει το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο που είναι χαμηλότερο στις αγροτικές από ό,τι στις αστικές περιοχές: στις αγροτικές περιοχές κατοικεί η πλειοψηφία των λιγότερο μορφωμένων κατοίκων. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των συγγενών, των γειτόνων, των συγχωριανών δεν βοηθά την ανάπτυξη του γλωσσικού πλούτου και της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών, δίνοντας στο λόγο τους στοιχεία από τον περιορισμένο κώδικα του Bernstein (Bernstein, 1989· Μπασλής, 1988).

Η διερεύνηση της προσθετικής επίδρασης των δύο μεταβλητών, της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας και του επιπέδου γραμματικών γνώσεων των γονέων, στο δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών έδειξε ότι η επίδραση της δεύτερης μεταβλητής είναι ισχυρότερη από την επίδραση της πρώτης: παιδιά που κατοικούν μόνιμα σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές αλλά έχουν γονείς ίδιου επιπέδου γραμματικών γνώσεων δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους όσον αφορά το μέγεθος του δεκτικού τους λεξιλογίου και την κατανόηση επιρρημάτων και επιθέτων. Τα ευρήματα που δείχνουν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στις λεξιλογικές επιδόσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας από τη γεωγραφική περιοχή, τον τύπο νηπιαγωγείου, συμφωνούν με ανάλογα ευρήματα σχετικών ερευνών (Δανασής-Αφεντάκης κ.ά., 2002· Crain – Thoreson & Dale 1992· Sènèchal et al. 1996· Fetler, 1984). Γενικά, δείχνουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται κυρίως από τα ερεθίσματα που δέχονται μέσα στο στενό οικογενειακό περιβάλλον επειδή με τα άτομα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος (αδέρφια, γονείς) έρχεται σε καθημερινή επαφή και επικοινωνία το παιδί, και η συνεχής γλωσσική επικοινωνία μαζί τους αποβαίνει καθοριστικός παράγοντας για τη γλωσσική του ανάπτυξη (Paxson & Schady, 2005· Hoff, 2003).

Το εύρημα αυτό θεωρούμε ότι επιτρέπει μια αισιόδοξη οπτική, αφού δείχνει ότι η επίδραση των ευρύτερων αρνητικών κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών σε μια μορφή της γλωσσικής ανάπτυξης, στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου, περιορίζεται αποτελεσματικά από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Επομένως, στοχευμένες ενέργειες για την ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας θα είχαν ίσως αμεσότερα αποτελέσματα, χωρίς βέβαια να αγνοούμε την ισχυρή πάντοτε επίδραση του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο διαβίει η οικογένεια. Οι καλύτερες λεξιλογικές επιδόσεις παιδιών με γονείς υψηλότερου επιπέδου γραμματικών γνώσεων αποδίδονται στο ότι οι γονείς αυτοί συζητούν με τα παιδιά τους παρέχοντας ευρύτερες πληροφορίες, χρησιμοποιώντας ποικιλία γλωσσικών τύπων, ανεπτυγμένο και πλούσιο λεξιλόγιο που οδηγεί σε αντίστοιχο λεξιλογικό εμπλουτισμό των παιδιών. Αντίθετα, οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο και γλωσσικούς τύπους επαρκείς κυρίως για την αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών (Tizard & Hughes, 1984· Engle, et al. 1990· Farkas & Beron, 2004· Hart & Risley, 1995, 1999).

Επειδή ο πληθυσμός των ερευνών μας, δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από αντίστοιχους πληθυσμούς της ελληνικής επαρχίας υποθέτουμε ότι η διεξαγωγή μιας νέας έρευνας με την ίδια μεθοδολογία (ερευνητικό εργαλείο, δειγματοληψία), σε μια άλλη περιοχή της ελληνικής επαρχίας, θα κατέληγε σε παρόμοια συμπεράσματα.

Η μελλοντική έρευνα μπορεί να εξετάσει την επίδραση στο δεκτικό λεξιλόγιο στοιχείων της γεωγραφικής περιοχής όπως οι ποικίλες ευκαιρίες γλωσσικής επικοινωνίας, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

Η διερεύνηση του δεκτικού και του παραγωγικού λεξιλογίου των γονέων προχωρώντας στις κατάλληλες συγκρίσεις με τα αντίστοιχα λεξιλόγια των παιδιών, θα έδινε ακόμα πιο έγκυρα στοιχεία για τη λεξιλογική επίδραση που ασκούν οι γονείς διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών στα παιδιά τους.

Επίσης, η διερεύνηση της επίδρασης της γεωγραφικής περιοχής και στο παραγωγικό λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα μας δώσει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης αυτής στο λεξιλόγιο του παιδιού.

Οι παιδαγωγικές προτάσεις που προκύπτουν από τα ευρήματα των ερευνών μας, συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- Θεωρούμε ότι είναι υποχρέωση της πολιτείας να αποδείξει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τις αγροτικές περιοχές, διότι μόνο μέσα από την άνοδο του μορφωτικού και πολιτιστικού επιπέδου των περιοχών αυτών θα μειωθεί η απόσταση που χωρίζει τα παιδιά των αγροτικών περιοχών από εκείνα των αστικών περιοχών όχι μόνο στις επιδόσεις τους στη λεξιλογική και στη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και σε όλες τις σχολικές επιδόσεις. Η ανύψωση του μορφωτικού και πολιτιστικού επιπέδου δεν εξασφαλίζεται μόνο μέσα από βραχυχρόνια αποτελεσματικότητα πολιτιστικές εκδηλώσεις (ομιλίες, εκθέσεις κ.ά.), αλλά αποτελεί το αποτέλεσμα ενός πολυεπίπεδου αναπτυξιακού σχεδιασμού (οικονομικού, υγειονομικού, εκπαιδευτικού), ο οποίος μπορεί να συγκρατήσει τους νέους στην ύπαιθρο, να εξασφαλίσει θέσεις εργασίας, να προσφέρει ιατρικές, κοινωνικές, και εκπαιδευτικές υπηρεσίες υψηλού επιπέδου και να θέσει τις βάσεις για απρόσκοπτη πολιτιστική ανάπτυξη. Ο εμπλουτισμός των σχολείων των αγροτικών περιοχών με βιβλία και βιντεοκασέτες εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω του θεσμού των δανειστικών και των κινητών βιβλιοθηκών θα προσφέρει αρκετά στην παροχή νέων ερεθισμάτων στα παιδιά και στην επαφή τους με νέες λέξεις. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία της υπαίθρου καλούνται να κατανοήσουν τους λόγους που συντελούν στην εμφάνιση των σχετικών διαφορών στο δεκτικό λεξιλόγιο μεταξύ παιδιών αστικών και αγροτικών περιοχών και με ευαισθησία, επιμονή και υπομονή να προσπαθήσουν για την άμβλυνσή των διαφορών αυτών.

- Θα βοηθούσε τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών η έγκυρη ενημέρωση των γονέων τους για το σημαντικό ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών με στόχο την ευαισθητοποίησή τους στα σχετικά θέματα και στην υπόδειξη συγκεκριμένων ενεργειών με σκοπό τη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών. Θα τονιστεί ότι: α) στον εμπλουτισμό του δεκτικού λεξιλογίου συμβάλλει η παροχή ερεθισμάτων και ευκαιριών στα παιδιά για απόκτηση νέων εμπειριών και βιωμάτων μέσα από οικογενειακές επισκέψεις, εκδρομές, παρακολούθηση εκθέσεων και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων, συμβατών με το νοητικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, β) οι ευκαιρίες γλωσσικής επικοινωνίας στο σπίτι, είτε με τη μορφή αφήγησης ιστοριών ή προσωπικών βιωμάτων από το γονέα είτε, κυρίως, με τη μορφή συζήτησης με το παιδί, δίνουν τη δυνατότητα σε αυτό να κατανοήσει νέες λέξεις ή να διευκρινίσει τη σημασία ήδη γνωστών λέξεων. Οι ενημερώσεις των γονέων μπορούν να γίνονται από τους κατάλληλα πληροφορημένους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της συνεργασίας γονέων και σχολείου (Raffaele & Knoff, 1999). Συνιστάται επίσης παρώθηση γονέων και παιδιών για δανεισμό από το νηπιαγωγείο βιβλίων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών που παρέχουν νέα ερεθίσματα στο παιδί και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό του. Στόχος των παραπάνω δράσεων είναι η αντιμετώπιση της αρνητικής επίδρασης της ευρύτερης αγροτικής περιοχής μέσω της ενίσχυσης της θετικής επίδρασης της στενής οικογενειακής ζωής.

- Ο εκπαιδευτικός, σεβόμενος τις διαφορές που υπάρχουν ως προς το δεκτικό λεξιλόγιο σε παιδιά διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, καλείται να διδάξει το λεξιλόγιο της επίσημης Κοινής Νεοελληνικής (ως απαραίτητο για την ευρύτερη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική πρόοδο και ζωή του μαθητή), αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες, εντοπίζοντας τις γλωσσικές διαφορές στο λεξιλόγιο, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις διαφορετικές λεξιλογικές ανάγκες των μαθητών του αγροτικών περιοχών. Ο εμπλουτισμός του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών που προέρχονται από αγροτικές περιοχές δεν πρέπει να γίνεται με τρόπο τέτοιο, ώστε να τους δημιουργεί την εντύπωση πως μιλούν λανθασμένα και πως απορρίπτουμε το λόγο τους, ειδικά στην περίπτωση που χρησιμοποιούν γεωγραφικά ιδιώματα.

- Οι συζητήσεις και οι ποικίλες ευκαιρίες οργανωμένης γλωσσικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο με τις ελεύθερες ανακοινώσεις, με τη διδασκαλία ποικίλων θεμάτων (π.χ. επαγγέλματα, μέσα επικοινωνίας, μέσα συγκοινωνίας κ.ά.), το πλούσιο εποπτικό υλικό, οι σχολικές επισκέψεις (στην εξοχή, σε ιδρύματα, σε χώρους εργασίας κ.ά.), με τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων και με κάθε είδους σχολικές εκδηλώσεις (εορτές, εκθέσεις, δρώμενα) παρέχουν νέα ερεθίσματα και εμπειρίες και κάνουν κατανοητές νέες λέξεις στα παιδιά εκείνα που δεν έχουν τη δυνατότητα απόκτησης αυτών των βιωμάτων μέσα από την ευρύτερη κοινωνική τους ζωή στις αγροτικές περιοχές. Όσο πλουσιότερος είναι ο εξοπλισμός των νηπιαγωγείων και όσο μικρότερη είναι η αναλογία μαθητών ανά νηπιαγωγό τόσο καλύτερα θα είναι και τα αποτελέσματα.

- Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, τηλεοπτικά ή άλλης μορφής, με έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μπορούν να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, αφού ληφθεί υπόψη και η εμπειρία από σχετικές προσπάθειες στο εξωτερικό (Rice et.al., 1990· Wright et.al., 2001).

- Οι εκπαιδευτικοί, με τεστ όπως αυτό που κατασκευάσαμε, μπορούν να αξιολογούν το λεξιλόγιο των μαθητών τους. Τέτοιες αξιολογήσεις είναι χρήσιμο να διεξάγονται στην αρχή, στη μέση και στο τέλος του σχολικού έτους. Οι αξιολογήσεις αυτές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μπορούν να οδηγήσουν στον εντοπισμό παιδιών που υστερούν σημαντικά στο δεκτικό λεξιλόγιο και λόγω αυτής της υστέρησης ενδέχεται ακόμα και να μην κατανοούν το λόγο του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν σε αρκετές σχολικές δραστηριότητες και να αντιμετωπίζουν ήδη ή να πρόκειται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στη σχολική τους ζωή. Τέτοιου είδους ευρήματα θα προσανατολίσουν τον εκπαιδευτικό στη μεγιστοποίηση των προσπαθειών του και στην εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για τον εμπλουτισμό του δεκτικού λεξιλογίου αυτών των παιδιών γενικά ή ειδικότερα σε επιμέρους λεξιλογικά πεδία ή γραμματικές κατηγορίες.

- Κατά τη διδασκαλία νέων λέξεων στο σχολείο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να μεθοδεύει κατάλληλα την επαφή των παιδιών με νέες λέξεις:

- Η διδασκαλία μιας λέξης δε γίνεται μόνο για μια φορά, μόνο στο πλαίσιο της δραστηριότητας μιας ημέρας και μετά ακολουθεί η επόμενη άγνωστη λέξη (Biemiller, 2001). Στο νηπιαγωγείο επανερχόμαστε στις ίδιες λέξεις με διαφορετικές αφορμές και μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, καθώς η πλήρης κατανόηση μιας λέξης δεν γίνεται πάντα με την πρώτη φορά που θα την εξηγήσουμε στα παιδιά και ιδιαίτερα από παιδιά που δεν την ακούν συχνά στο οικογενειακό τους πλαίσιο.

- Καθώς από τα ευρήματά μας προκύπτει ότι τα παιδιά από αγροτικές περιοχές υστερούν στην κατανόηση των ουσιαστικών προτείνουμε ο/η νηπιαγωγός να ξεκινάει τη διδασκαλία νέων λέξεων (των λέξεων ενός θέματος ή ενός σημασιολογικού πεδίου) από τα ουσιαστικά, κυρίως από τα συγκεκριμένα ουσιαστικά και ακολούθως να επεκτείνεται στη διδασκαλία λέξεων του ίδιου θέματος ή πεδίου που ανήκουν και σε άλλες γραμματικές κατηγορίες (Biemiller, 2001).. Ιδιαίτερα χρήσιμο θα είναι μετά τη διδασκαλία των επιθέτων να ακολουθεί η διδασκαλία των τροπικών επιρρημάτων που παράγονται από τα συγκεκριμένα κάθε φορά επίθετα.

- Η δημιουργία εικονόγραπτων λεξικών από τα ίδια τα παιδιά και τη νηπιαγωγό θα διευκολύνει ιδιαίτερα τα παιδιά με μικρότερο δεκτικό λεξιλόγιο στον εμπλουτισμό του: Κάθε νέα λέξη που ερμηνεύεται στο νηπιαγωγείο μπορεί να καταγράφεται στο κάτω μέρος ενός χαρτονιού και στο πάνω μέρος να εικονογραφείται από τα ίδια τα παιδιά. Τα εικονογραφημένα χαρτόνια τοποθετούνται σε ένα ντοσιέ και αποτελούν το συνεχώς εμπλουτιζόμενο λεξικό του νηπιαγωγείου, διαθέσιμο στη γωνιά της βιβλιοθήκης για κάθε επίδοξο αναγνώστη κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες. Το παιδί με τη βοήθεια της ζωγραφιάς ή της εικόνας και της νηπιαγωγού ή των συμμαθητών του συνδέει τη λέξη ακουστικά (σημαίνουν) με το αντικείμενο αναφοράς της (σημαινόμενο) και την εντάσσει στο δεκτικό λεξιλόγιό του.

Με δεδομένες τις διαφορές που εντοπίζονται στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας και οφείλονται στη διαφορετική γεωγραφική περιοχή θεωρούμε ότι το νηπιαγωγείο, ως η πρώτη σχολική βαθμίδα, μπορεί να διαδραματίσει ρόλο αντισταθμιστικό και να προλάβει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές με περιορισμένη λεξιλογική ανάπτυξη. Είναι

ανάγκη η θέσπιση της υποχρεωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης να συμβάλει θετικά στη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών που προέρχονται από αγροτικές περιοχές, αφού έτσι θα δοθεί η δυνατότητα στο νηπιαγωγείο να αναπτύξει πλήρως το αντισταθμιστικό του έργο, καθώς τα παιδιά των αγροτικών περιοχών υποχρεωτικά θα προσέρχονται για ένα τουλάχιστον έτος σε νηπιαγωγείο που μπορεί να βρίσκεται μακριά από το χωριό τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλεξόπουλος, Δ..Σ. (1982). Περιβάλλον και νοημοσύνη. *Νέα Παιδεία*, 22, 97-114.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Βακαλιός, Θ. (1994). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βουϊδάσκης, Β.Κ. (1996). *Δικαίωμα ή Υποχρέωση η Εννιάχρονη Σχολική Εκπαίδευση; Η Περίπτωση της Μαθητικής Διαρροής στα Γυμνάσια του Νομού Ρεθύμνης (Έρευνα)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ. (1988). *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και η Σχολική Επίδοση Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Έρευνα*. Τόμ. Α'-Β'. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ., Μιχάλης, Αθ.Ν., Μυλωνάς, Κ.Α., Σπανός, Γ.Ι. και Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος – Ε.Σ.Υ.Ε. (1998). *Αποτελέσματα Απογραφής Πληθυσμού – Κατοικιών της 17^{ης} Μαρτίου (1991)*. Τόμ.3, τευχ. Α'. Οικονομικά Χαρακτηριστικά του Πληθυσμού, Αθήνα, σελ. xx.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011). Απογραφή 2001. Πραγματικός πληθυσμός. Δημογραφικά στοιχεία, Τόμ. II. Ανάκτηση (Ιούλιος 2011) από http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1604&r_param=SAP03&y_param=2001_00&mytabs=0
- Ηλιού, Μ. (1984). Προβλήματα σχολικής φοίτησης: αναλφαβητισμός και διαρροή των μαθητών. Στο *Αμητός στη Μνήμη Φώτη Αποστολόπουλου*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, 125-142.
- Ιορδανίδου, Α. (1996). Standard Κοινή Νεοελληνική: απόπειρα καθορισμού. Στο *Ισχυρές – Ασθενείς Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη 25 Απριλίου 1996* (139-147). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1979). Γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες στην παιδεία. Μειωμένη η απόδοση των μαθητών στην επαρχία. Εφημ. *Το Βήμα*, 2 Δεκεμβρίου 1979, σελ. 8
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Κάτσικας, Χρ. και Καββαδίας, Γ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ., Β' εκδ. Αυξημένη και Βελτιωμένη.
- Κρασανάκη, Γ. (1984). *Κοινωνιοπαιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ.
- Κυρίδης, Αρ.Γ. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg. Παιδαγωγική Σειρά.
- Μιχελής, Θ. (1998). Η ταξικότητα της εκπαίδευσης όπως φαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα των Γενικών Εξετάσεων (Πανελλαδικών): Μελέτη στοιχείων του Ν. Φθιώτιδας. *Λόγος και Πράξη*, 34, 14-36.
- Μπασλής, Ι. (1983). “Η χρήση του υποτακτικού λόγου από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο τους”. *Γλώσσα*, 3, 51-57.

- Μπασλής, Ι. (1988) *Κοινωνική-Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων Μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1983-86). “Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την «πορεία» του μαθητή στο σχολείο”. *Νέα Παιδεία*, 26, 71-85, 37 (1986), 92-107.
- Οικονομίδης, Β. Δ. (2003α). *Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5;5-6;5 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Οικονομίδης, Β. Δ. (2003β). “Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή τους στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών”. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 22-23 Νοεμβρίου 2002* (σελ. 209-228). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Οικονομίδης, Β. Δ. (2009). “Η σχέση τηλεοπτικών συνηθειών και δεκτικού λεξιλογίου παιδιών προσχολικής ηλικίας”. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.) *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα 5-7 Δεκεμβρίου 2008. Αθήνα: Ατραπός.
- Ορφανουδάκη, Αγγ. (1995). *Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ικανότητα Αναγνωστικής Κατανόησης σε Μαθητές Ηλικίας 8-10 Ετών*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης..
- Παϊζη, Λ.Α. και Καβουκόπουλου, Φ.Α. (2001). *Η Γλώσσα στο Σχολείο. Κοινωνιολinguιστικές Διαφορές και Σχολική Πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παλαιοκρασά, Στ., Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β. και Παναγιωτοπούλου, Ι. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Διαφορές στις πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες και ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (Επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρόδος Μάιος 1992*. (Τόμ. Β΄, 532-538). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Γ΄ έκδ.
- Τσακρής, Π. (1970). *Η Ευφυΐα των Ελληνοπαίδων της Σχολικής Ηλικίας 5 έως 12 ετών. Η Επίδρασις Εξωτερικών Παραγόντων*. Εν Αθήναις: Έκδ. του συγγ.
- Φίστα, Γ.Ι. (2000). *Η Γλωσσική Ικανότητα. Κοινωνικοί και Γεωγραφικοί Παράγοντες*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1994). “Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών: συμπεράσματα από μια «μελέτη περίπτωσης» (case study)”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 105-134.
- Bernstein, B. (1989). [Εισαγ. – Μετ. – Σημ. Ι. Σολομών]. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- Biemiller, A. (2001). Teaching Vocabulary. Early, Direct, and Sequential. *American Educator*, 25(1). Ανάκτηση (Ιούλιος 2011) από <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2001/biemiller.cfm>
- Bornstein, M. & Cote, L. (2005). Expressive Vocabulary in Language Learners From Two Ecological Settings in Three Language Communities. *Infancy*, 7(3), 299-316.
- Crain-Thoreson, C. and Dale, P.S. (1992). “Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy”. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Engle, R., Nations, J. and Cantor, J. (1990). “Is working memory capacity just another name for word knowledge?”. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 799-804.
- Farkas, G. & Beron, K. (2004). “The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race”. *Social Science Research*, 33, 464-497.

- Fetler, M. (1984). "Television viewing and school achievement". *Journal of Communication*, 35, 104-118.
- Hart, B., Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul Brookes.
- Hart, B., Risley, T. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Baltimore: Paul Brookes.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Paxson, Ch. & Schady, N. (2005). Cognitive development among young children in Ecuador: the roles of wealth, health and parenting. Ανάκτηση (Ιούλιος 2011) από http://weblamp.princeton.edu/~chw/papers/paxson_schady_childrenecuador.pdf
- Raffaele, L. M. & Knoff, H. M. (1999). "Improving home-school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives and approaches". *School Psychology Review*, 28(3), 448-466.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R. & Wright, J. C. (1990). "Words from *Sesame Street*: Learning vocabulary while viewing". *Developmental Psychology*, 26, 421-428.
- Senechal, M., Le Fevre, J.A. Hudson, E. and Lawson E.P. (1996). "Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary". *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520-536.
- Smith, M.K. (1941). Measurement of the size of general english vocabulary through the elementary grades and high school. *Genetic Psychology Monographs*, 24, 311-345.
- The World Bank (2005). World development report 2006. Equity and development. Washington D.C.: The World Bank – Oxford University Press. Ανάκτηση (Ιούλιος 2011) από http://books.google.gr/books?id=5lA7k-XiJtYC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=vocabulary+learning+differences+between+rural+and+urban+regions&source=bl&ots=jkx6_JEbuB&sig=z5lQXKlmyepi9Y5vmuC8nPW95aM&hl=el&sa=X&ei=30n4Tq6uLsKl8gPRnYjMAQ&ved=0CEQQ6AEwBTgK#v=onepage&q=vocabulary%20learning%20differences%20between%20rural%20and%20urban%20regions&f=false
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984). *Young Children Reading, Talking and Thinking at Home and at School*. London: Fontana.
- Wardhaugh, R. (1998). *An Introduction to Sociolinguistics*. Massachusetts: Blackwell, 3rd ed.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R. et. al. (2001). "The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children of low-income families. The early window project". *Child Development*, 72, 1347-1366.

Ιστορικές μεταρρυθμίσεις του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής: μια αναθεώρηση που επίκειται

Μαρίνα Τζακώστα

Επίκουρη καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Κρήτης

martzak74@gmail.com, martzak@edc.uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι διττός: αφενός, στοχεύει στο να συζητήσει τις ιστορικές συνθήκες και τους πρακτικούς λόγους οι οποίοι προώθησαν τις αλλαγές που μέχρι τώρα έχει υποστεί το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα οι οποίες, με τη σειρά τους, οδήγησαν στην καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος. Αφετέρου, στοχεύει να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο η πιο πρόσφατη μεταρρύθμιση του μονοτονικού συστήματος συνιστά το έσχατο στάδιο αναθεώρησης και απλοποίησης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος ή αν επίκεινται νέες αναθεωρήσεις/ απλοποιήσεις του τελευταίου. Η συζήτηση στηρίζεται σε πραγματικά εμπειρικά δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν από διαφορετικές πειραματικές ομάδες ((α) παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με τυπική και α-τυπική γλωσσική ανάπτυξη τα οποία είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής, (β) εφήβους και ενήλικες φυσικούς ομιλητές της ελληνικής καθώς και (γ) παιδιά και ενήλικες αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής). Τα δεδομένα αναδεικνύουν την ‘επιμονή’ όλων των πειραματικών ομάδων στην παραγωγή συγκεκριμένων ειδών λαθών, για παράδειγμα, είναι συχνότερα τα λάθη στα θέματα παρά στις καταλήξεις. Βασική μας θέση είναι ότι η τάση αυτή σχετίζεται κυρίως με τη λανθασμένη επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας της ορθογραφίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Οι τρόποι αντιμετώπισης των ορθογραφικών προβλημάτων που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι άμεση συνάρτηση της οπτικής γωνίας του ερευνητή και του δασκάλου.

ABSTRACT

The aim of this paper is twofold: first, it aims at discussing the historical circumstances and the practical factors which have led to the reformation of the Greek orthographic system, which, in turn, led to the establishment of the simple monotonic system. On the other hand, it aims at exploring the degree to which the most recent reformation of the Greek orthographic system is the last and final stage of simplification of the latter or whether new orthographic revisions are eminent. The discussion lies on true empirical data collected from different experimental populations, namely preschool and primary school children with typical and atypical language development who are native speakers of Greek, adolescents and adults native speakers of Greek, children and adults second language learners of Greek. The data demonstrate that the participants consistently make specific orthographic errors, for example, in word themes/ bases. Our fundamental claim is that this error consistency is related to the wrong selection of orthography teaching strategies. The means of solving such orthographic errors are related

to the educational practice and highly depend on the theoretical and didactical point of view of the researcher and/ or the teacher.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αλλαγές που υφίσταται ένα γλωσσικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) εμφανίζονται καταρχήν στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια αποτυπώνονται στο γραπτό λόγο δεδομένου ότι ο δεύτερος συνιστά μια, κατά το δυνατόν, πιστή απεικόνιση του πρώτου (Μπαμπινιώτης, 1985). Οι αλλαγές του προφορικού λόγου αποτυπώνονται με βραδύτητα στο γραπτό λόγο διότι το γραπτό σύστημα καλείται να αναθεωρηθεί σε διαχρονικά παγιωμένες διαστάσεις του. Αυτό σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος είναι περισσότερο συντηρητικός από τον προφορικό και περισσότερο δύσκολο να αλλάξει ή να μεταβληθεί.

Η πρώτη ριζική μεταρρύθμιση της ελληνικής συντελέστηκε κατά τα αλεξανδρινά χρόνια, όταν, προκειμένου η γλώσσα να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στους λαούς της ανατολής, υπέστη βαθιές τροποποιήσεις. Στόχος ήταν να διευκολυνθεί τόσο η διδασκαλία όσο και η εκμάθησή της (Μπαμπινιώτης, 1985). Οι αντιδράσεις εκ μέρους των λογίων υποστηρικτών της κλασικής αττικής ελληνικής, των γνωστών αττικιστών, επέφεραν ένα γλωσσικό διχασμό ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα μια ‘διγλωσσία’ στη γλωσσική πραγματώση η οποία εκφραζόταν με τη χρήση άλλοτε της καθαρεύουσας και άλλοτε της δημοτικής. Η γλωσσική αυτή διαμάχη ‘έληξε’ με το νομοθετικό πλαίσιο του 1976, οπότε η δημοτική θεσπίστηκε ως επίσημη γλώσσα του κράτους (νόμος 309/1976). Η μεταρρύθμιση του 1981 (Υπουργική πράξη 900.43/4/9/14145/2.12.1981) παγίωσε το νέο νόμο του 1976, οπότε καταργήθηκαν γλωσσικά σημάδια (πνεύματα και τόνοι) που σχετίζονταν με το τονικό σύστημα της ελληνικής και τα οποία δεν είχαν λόγο ύπαρξης και χρήσης δεδομένης του μετασχηματισμού του τονικού συστήματος της γλώσσας από μουσικό (αρχαία ελληνική) σε δυναμικό (νέα ελληνική).

Θεωρούμε ότι η μεταρρύθμιση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής το 1981 άνοιξε το δρόμο για μια νέα αναθεώρηση του ορθογραφικού μας συστήματος σε επίπεδο τεμαχιακό, δηλαδή σε επίπεδο ορθής απόδοσης των συμφωνικών και φωνηεντικών τεμαχίων στο γραπτό λόγο. Στην παρούσα μελέτη υποστηρίζουμε ότι η κατάργηση των τονικών ορθογραφικών σημείων αναδεικνύει εκ νέου την αδιαφάνεια προφορικού και γραπτού λόγου σε επίπεδο τεμαχιακό. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζοντας πραγματικά γλωσσικά δεδομένα από διάφορες όψεις της κατάκτησης της ελληνικής ως μητρικής και της εκμάθησής της ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας τα οποία φέρνουν στην επιφάνεια τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση του ιστορικού ορθογραφικού μας συστήματος, θα προχωρήσουμε σε θεωρητικές προτάσεις αναθεώρησης του ορθογραφικού μας συστήματος όπου αυτό επιβάλλεται ή είναι εφικτό. Οι προτάσεις μας συνδέονται με στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες θα διευκολύνουν την εκμάθηση της ελληνικής ορθογραφίας.

Η μελέτη μας διαρθρώνεται ως εξής: στο κεφάλαιο 2 κάνουμε μία ανασκόπηση των σημαντικότερων ‘στιγμών’ που οδήγησαν σε μεταρρυθμίσεις του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής. Εντοπίζουμε επίσης προβλήματα στις θέσεις που εντοπίστηκαν από τα διαφορετικά ρεύματα που άλλοτε στηρίζουν και άλλοτε μάχονται την απλοποίηση της ιστορικής ορθογραφίας. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζουμε πορίσματα ερευνητικών μελετών που αναδεικνύουν τις τάσεις σχετικά με τη διατήρηση ή την απλοποίηση της ιστορικής ορθογραφίας, ενώ στο κεφάλαιο 4 συζητούμε τα στοιχεία που μας οδηγούν στην άποψη ότι μια νέα αναθεώρηση βρίσκεται προ των πυλών. Το κεφάλαιο 5 αναλύει τις ενδεχόμενες προεκτάσεις των πορισμάτων των ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάστηκαν για την εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, το κεφάλαιο 6 συνιστά μια σύνοψη της μελέτης μας.

2. ‘ΣΤΙΓΜΕΣ’ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Όπως προαναφέραμε, κατά τα αλεξανδρινά χρόνια συντελέστηκε μια ριζοσπαστική αναθεώρηση του ελληνικού γλωσσικού συστήματος. Φυσικά, οι αλλαγές αυτές γίνονται γνωστές μόνο μέσα από τη γραπτή διάσταση της γλώσσας, καθώς δεν υπάρχουν δεδομένα τα οποία να αποδεικνύουν τη μορφή της προφορικής διάστασης της ελληνικής. Με δεδομένο ότι η γλώσσα γενικότερα είναι βασικό μέσο μεταλαμπάδευσης και προώθησης ενός πολιτισμού, η αρχαία ελληνική, κυρίως η αττική της μορφή, υπέστη βαθιές απλοποιητικές μεταβολές πριν και κατά τα χρόνια της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου ώστε να γίνει ευκολότερα αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και εκμάθησης από τους κατακτημένους λαούς της Ανατολής (Μπαμπινιώτης, 1985). Οι αττικιστές, δηλαδή οι γραμματικοί-υπερασπιστές της ‘καθαρής’ αττικής διαλέκτου, έγειραν ισχυρές αντιδράσεις κατά αυτού του γλωσσικού ‘εκφυλισμού’. Η αντιπαράθεση του παλιού με το καινούργιο επέφερε το γλωσσικό διχασμό ο οποίος διατηρούνταν μέχρι πρόσφατα και είχε ως αποτέλεσμα μια γλωσσική διμορφία η οποία εκφραζόταν με τη χρήση της καθαρεύουσας και/ ή της δημοτικής ανάλογα με τα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά συγκείμενα (βλ. και Κριαράς, 1984, Τσοπανάκης, 1994).

Τη γλωσσική αυτή διμορφία επέτειναν, πρώτον, η προτεραιότητα που δόθηκε στον γραπτό λόγο ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο λόγια και συντηρητική μορφή και δεύτερον, η διαλεκτική ποικιλία της ελληνικής (βλ. Mackridge, 1990). Η γλωσσική διμορφία έγινε ακόμη πιο έντονη από τον 4^ο αιώνα μ.Χ., οπότε έγινε ακόμη πιο αισθητή και η δομική ‘απόσταση’ της λαϊκής/ δημώδους γλώσσας και των ‘καθαρών’ γλωσσικών προτύπων. Ωστόσο, η δημώδης/ ομιλούμενη γλώσσα συνέχισε την εξελικτική της πορεία η οποία σε κάποιο βαθμό επηρεάστηκε από την επαφή με άλλες γλώσσες, επαφή η οποία συντελέστηκε τόσο στο πλαίσιο των εμπορικών συναλλαγών της Ελλάδας με άλλη κράτη όσο και στο πλαίσιο μακροχρόνιας κατοχής ή γειτνίασης με άλλη κράτη. Η γλωσσική κατάσταση που μόλις περιγράψαμε συνεχίστηκε απaráλλαχτη μέχρι το 19^ο αιώνα. Η ομιλούμενη γλώσσα κυριάρχησε στο γραπτό λόγο πολύ πρόσφατα, μόλις το 12^ο – 13^ο αιώνα μ.Χ., όταν δηλαδή εξασθένησε το διοικητικό κέντρο της Βυζαντινής αυτοκρατορίας και άρχισε να αποκτά δύναμη η νέα αστική τάξη των εμπορευόμενων και των ναυτικών κατά το 18^ο αιώνα σε εμπορικά κέντρα εκτός της Βυζαντινής επικράτειας (βλ. ενδεικτικά Βηλαράς κά., 1981, Δαμασκηνός, 2008). Μετά το 1796, έτος κατά το οποίο πρωτοχρησιμοποιήθηκε ο όρος ‘καθαρεύουσα’ και το 1818, οπότε εισήχθη ο όρος ‘δημοτική’, υπήρξαν μια σειρά γεγονότων τα οποία με αργά, αλλά αρκετά σταθερά βήματα οδήγησαν στην καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους. Μέσα σε αυτήν την περίοδο μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, οπότε διατηρείται αυτή η κατάσταση γλωσσικής διμορφίας, κάνουν την εμφάνισή τους πλήθος κειμένων τα οποία υποστηρίζουν και προωθούν την επικράτηση της δημώδους γλώσσας σε όλα τα επίπεδα του δημόσιου και ιδιωτικού βίου (για ιστορικές αναδρομές του γλωσσικού ζητήματος, βλ. Τζιόνης, 1980, Τσοπανάκης, 1994, επίσης για τους βασικούς εκπροσώπους των δημοτικιστών και τα έργα τους βλ. Λάμπρου και συν., 1978).

Το 1964 η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου αναγνώρισε τη δημοτική ως γλώσσα της εκπαίδευσης και ως γλωσσική μορφή ισότιμη με την καθαρεύουσα. Αυτό, ωστόσο, δεν έδωσε τέλος στο λεγόμενο γλωσσικό διχασμό. Μάλιστα, στη συνέχεια η δικτατορία του 1967-1974 περιόρισε τη διδασκαλία της δημοτικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τελικά, ο νόμος 309/ 1976 καθιέρωσε τη νεοελληνική δημοτική ως γλώσσα όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και της διοίκησης. Η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ επέσπευσε τις διαδικασίες εκδημοτικισμού. Η επίσημη πλέον ελληνική γλώσσα είναι μία και ενιαία. Μετά την αλλαγή πολιτικού σκηνικού το 1981 κινήθηκαν οι διαδικασίες για την εισαγωγή του μονοτονικού συστήματος τόσο στα σχολεία όσο και στη διοίκηση. Το μονοτονικό καθιερώθηκε επισήμως με την Υπουργική πράξη 900.43/4/9/14145/2.12.1981 (Mackridge, 1990).

1.1. Ακραίες θέσεις και προβλήματα

Οι κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές ζυμώσεις οι οποίες οδήγησαν στις γλωσσικές μεταβολές ξεκινώντας από την μετάβαση από την αττική αρχαία ελληνική στην ελληνιστική Κοινή μέχρι και την καθιέρωση της τελευταίας ως επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους

υπήρξαν ενίοτε έντονα συγκρουσιακές. Αναφορικά με το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα έχουν διατυπωθεί τρεις θέσεις. Υπάρχει η θέση των υπέρμαχων της δημοτικής, η θέση υπέρ της καθαρεύουσας και η τρίτη θέση η οποία υποστηρίζει τον συνδυασμό των δύο και εκφράζεται με τη γνωστή ‘μέση οδό’ του Κοραή. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι ακόμη και ανάμεσα στο ίδιο πνευματικό ρεύμα είναι δυνατό να διατυπωθούν διαφωνίες και να υπάρξουν συγκρούσεις. Για παράδειγμα, στους κόλπους του δημοτικισμού υπάρχουν οι ορθόδοξοι δημοτικιστές και οι όψιμοι ή μετριοπαθείς δημοτικιστές. Βασικό σημείο της διαφωνίας τους είναι ο καθορισμός του ‘χώρου’ ένταξης των δυνάμει αποδεκτών λόγιων στοιχείων του γραπτού μας λόγου. Κατά τον Κριαρά (1984) και τον Τριανταφυλλίδη (1948) το να δεχτεί η γραπτή γλώσσα λεξιλογικά στοιχεία από την αρχαία ή από τη μεταγενέστερη ή τη μεσαιωνική δε δημιουργεί πρόβλημα, αν τηρηθούν οι παρακάτω τρεις όροι: πρώτον, αν οι λέξεις που προσλαμβάνονται μπορούν άμεσα χωρίς φωνητική ή μορφολογική αλλαγή να ενταχθούν στο κλιτικό σύστημα της νέας γλώσσας, δεύτερον, αν οι λέξεις εντάσσονται με ομαλό και φυσιολογικό τρόπο στο ύφος του κειμένου που θα τις δεχτεί και, τρίτον, αν οι λόγιες λέξεις δεν είναι πολυπληθείς μέσα σε ένα κείμενο, οπότε αλλοιώνεται η όλη χροιά του.

Το ενδιαφέρον μας στη συγκεκριμένη μελέτη δεν στέκεται στη τρίτη συνδυαστική θέση όσο περισσότερο στις δύο θέσεις οι οποίες ξεκάθαρα υποστηρίζουν την κυριαρχία είτε της δημοτικής είτε της καθαρεύουσας. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις ακραίες τοποθετήσεις των υποστηρικτών της δημοτικής ή της καθαρεύουσας οι οποίες επέτειναν τη γλωσσική διαμάχη. Πέρα από τους θερμούς υποστηρικτές της δημοτικής, νεότεροι και γνωστότεροι εκπρόσωποι των οποίων ήταν ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και ο Εμμανουήλ Κριαράς, υπάρχουν και εκφραστές των ακραίων θέσεων υπέρ της δημοτικής σημαντικότεροι των οποίων ήταν ο Κούστας, ο Μεσεβρινός, ο Φιλήντας, ο Γληνός, ο Σίδερης, ο Γιοφύλλης, ο Προύσης, ο Καρθαίος, ο Μπενέκος.

Ο Τιμόθεος Κούστας με την πραγματεία που εξέδωσε το 1879 προχώρησε στη ριζοσπαστική πρόταση για μια ορθογραφία ισοπεδωτικά φωνητική. Μάλιστα, ο Φιλήντας και οι συνεργάτες του (1980) στήριξαν την πρόταση του Κούστα την οποία εξέλιξαν προτείνοντας, αφενός, της υιοθέτηση του λατινικού αλφαβήτου στις περιπτώσεις αδυναμίας πλήρους αντιστοίχισης φωνημάτων με τα ελληνικά γραφηματικά σύμβολα και, αφετέρου, την ατονική γραφή. Δίνοντας διάφορα παραδείγματα ατονικών κειμένων οι Φιλήντας και συν. (1980) επιδιώκουν να αποδείξουν ότι η χρήση τονικών σημαδιών είναι ανεξάρτητη από την ορθή ή όχι αντίληψη του τόνου.

Ο Μεσεβρινός (1978) γράφει ένα βιβλίο ρυθμιστικής γραμματικής. Σε αυτό κάνει διορθωτικές και διδακτικές προτάσεις στο επίπεδο του λεξιλογίου, του φθογγολογικού, του μορφολογικού και του συντακτικού συστήματος, υποστηρίζεται η μονοτονική γραφή και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω απλοποιήσεις. Βασική του θέση είναι ότι το πρόβλημα της γραφής θα λυθεί είτε με την αντικατάσταση του λατινικού αλφαβήτου από το λατινικό είτε με την μερική απλοποίηση της ιστορικής ορθογραφίας σε συνδυασμό με τη συμπλήρωση του ελληνικού αλφαβήτου. Ωστόσο, ο Μεσεβρινός υποστηρίζει ότι δεν αγνοεί τον χαρακτήρα και την ιστορική πορεία της ελληνικής γλώσσας. Ως προς τη χρήση του τόνου προτείνει τη χρήση ενός επιτονικού τόνου, δηλαδή ενός τονισμού που εξαίρει τον φραστικό τόνο.

Από την άλλη μεριά, ο υπέρμαχοι της καθαρεύουσας προσπαθούν να δώσουν ιστορικό και γλωσσολογικό έρεισμα στην ύπαρξη των σημείων στίξης. Στον Ευαγγελίδη (1986), για παράδειγμα, γίνεται μια ιστορική αναδρομή αναφορικά με το πώς επινοήθηκαν τα σημεία στίξης (Αριστοφάνης ο Βυζάντιος - 260-180 π.Χ.) στόχος των οποίων ήταν η διευκόλυνση της εκμάθησης της ελληνικής και της διδασκαλίας της από τους ελληνιστικούς δασκάλους. Γενικότερα, όμως, όλοι οι υποστηρικτές της διατήρησης και παγίωσης της καθαρεύουσας αδυνατούν να επιχειρηματολογήσουν υπέρ των λόγων για τους οποίους θα πρέπει τα σημεία στίξης αλλά και τα πνεύματα να διατηρηθούν. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι η γλώσσα είναι θέμα αισθητικής και όχι συμμόρφωσης σε κανόνες γραμματικής (Ευαγγελίδης, 1986), κάτι το οποίο είναι, κατά την άποψή μας, και αντιεπιστημονικό και μη αληθές.

Υπάρχουν και αυτοί οι οποίοι θεωρούν ότι η δημοτική γλώσσα είναι απλώς ένα κατασκευάσμα γραφείου άσχετο προς την ‘εθνική γλώσσα, κατασκευάσμα το οποίο δεν εξυπηρετεί κανένα εθνικό ή γλωσσικό σκοπό. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η δημοτική διαχωρίζει το παρόν από το παρελθόν αποκόπτοντας τη σημερινή πολιτισμική παραγωγή από

τους θησαυρούς των αρχαίων ελληνικών κειμένων. Αντιθέτως, η καθαρεύουσα συνδέεται στενά με τη γλώσσα των αρχαίων ελληνικών κειμένων και μόνο αυτή μπορεί να θεωρηθεί εθνική. Διατυπώνονται διάφορες άλλες ακραίες, παραληρηματικές θα μπορούσε να τις χαρακτηρίσει κανείς, θέσεις, όπως ότι η καθαρεύουσα είναι κατάλληλη και υπεύθυνη για τις υψηλές πνευματικές επιδόσεις του ανθρώπου (Δελήμπασης, 1972, Ράμφορ, 1980, Τσικοπούλου, 1995).

Η δική μας θέση, η οποία θα στηριχτεί στη συζήτηση των ερευνητικών δεδομένων η οποία ακολουθεί, εναρμονίζεται σε πολλά σημεία με την άποψη του Στάθη (1980) κατά τον οποίο η απλοποίηση της ορθογραφίας είναι θεμιτή, εφόσον δεν είναι ισοπεδωτική και υπερβολική και δεν αλλοιώνει πλήρως την παραδοσιακή γραφή της ελληνικής.

3. ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

Το ελληνικό ιστορικό ορθογραφικό σύστημα συνιστά μια πρόκληση τόσο για τους μαθητές της προσχολικής και σχολικής ηλικίας όσο και για τους δασκάλους. Οι περισσότερες μελέτες πάνω στην ορθογραφία, είτε έχουν παιδαγωγικό είτε γλωσσολογικό προσανατολισμό, εστιάζουν στη συζήτηση των ειδικών χαρακτηριστικών του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και τα ορθογραφικά λάθη που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Καρατζάς, 2004, Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2008), την αναγκαιότητα σωστής διδασκαλίας της ορθογραφίας (βλ. Γκότοβος, 1992, Γιαννικοπούλου, 2001) και τις αποκλίσεις στην εκμάθηση της ορθογραφίας από α-τυπικούς πληθυσμούς (Βλασσοπούλου και συν., 2007, Νικολόπουλος, 2008, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2000) αναδεικνύει το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Οι θέσεις που διατυπώνει είναι θεωρητικές, δηλαδή δεν προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων κάποιας πειραματικής συνθήκης. Ωστόσο, προτείνει 'έξυπνες' υποδειγματικές ασκήσεις ως προς διευκόλυνση της διδασκαλίας και της εκμάθησης της ορθογραφίας.

Άποψή μας είναι ότι πραγματική πρόκληση είναι η μελέτη των ορθογραφικών λαθών των μαθητών και η βάσει αυτών των λαθών διατύπωση προτάσεων που είτε θα αφορούν στρατηγικές διευκόλυνσης της διδασκαλίας της ορθογραφίας είτε θα είναι περισσότερο ρηξικέλευθες και θα προτείνουν μια μερική αναθεώρηση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα πορίσματα ψυχολογολογικών μελετών σχετικά με τη στάση φυσικών και αλλόγλωσσων ομιλητών της ελληνικής ως προς το θέμα της ορθογραφίας.

Αντιπροσωπευτικές και πρόσφατες πειραματικές μελέτες για τα ελληνικά είναι αυτές των Tzakosta et al. (2011) και Tzakosta & Dimtsa (υπό δημ.) οι οποίες διερεύνησαν, πρώτον, την επάρκεια του ιστορικού ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής και ενός δυνάμει φωνητικού συστήματος και, δεύτερον, τους παράγοντες που καθορίζουν την εμμονή των παιδιών ή των ενηλίκων σε συγκεκριμένα ορθογραφικά 'λάθη'. Τέλος, τα ερευνητικά τους δεδομένα τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες προτάσεις όσον αφορά τις πιθανές τροποποιήσεις που είναι δυνατόν να υποστεί το ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής.

Και στις δύο μελέτες χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία και συλλέχθηκαν ποικίλων ειδών δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα προέκυψαν από α) αποδελτιωμένα κείμενα (κυρίως ελεύθερα κείμενα σχολικών εκθέσεων) φυσικών ομιλητών μαθητών δημοτικού της πρώτης μέχρι και της τετάρτης τάξης Δημοτικού, β) ένα σύντομο κείμενο στο οποίο εμπεριέχονταν 'αμφίσημες' φωνημικές μεταβλητές, όπως τα διπλά σύμφωνα **μμ**, **νν**, **ρρ**, **σσ**, τα απλά σύμφωνα τα οποία ορθογραφούνται ως συμπλέγματα, όπως το **μπ**, καθώς και τα προστρίβόμενα **τσ** και **τζ**, και μορφολογικές κατηγορίες, όπως την ορθογραφία ριζών/ θεμάτων και κλιτικών καταλήξεων. Το κείμενο αυτό υπαγορευόταν στους συμμετέχοντες οι οποίοι κλήθηκαν να το καταγράψουν, γ) ένα κείμενο μη υπαρκτών, κατασκευασμένων λέξεων το οποίο επίσης υπαγορεύθηκε σε φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής, και δ) ένα διαγνωστικό τεστ το οποίο σχεδιάστηκε από κατάλληλα εκπαιδευμένους λογοθεραπευτές και απευθυνόταν σε παιδιά διαγνωσμένα με γλωσσικές διαταραχές. Οι πειραματικές ομάδες συνίσταντο από α) παιδιά προσχολικής ηλικίας φυσικούς

ομιλητές, β) έφηβους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, γ) αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής, τόσο παιδιά όσο και ενήλικες και δ) παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία ήταν διαγνωσμένα με γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. Στόχοι των δύο μελετών ήταν α) να διερευνήσουν τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εκμάθηση της ορθογραφίας, β) να κάνουν σχετικές προτάσεις διδασκαλίας της ορθογραφίας.

Η εργασία των Tzakosta et al. (2011) βασίστηκε σε δύο κατηγορίες δεδομένων, αφενός, αποδελτιωμένα κείμενα μαθητών Δημοτικού με τυπική ανάπτυξη και, αφετέρου, ένα διαγνωστικό τεστ φωνολογικών διαταραχών το οποίο διανεμήθηκε σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με α-τυπική ανάπτυξη. Τα ερευνητικά δεδομένα συνολικά ανέδειξαν ότι ο ρυθμός εμφάνισης ορθογραφικών λαθών φθίνει με το χρόνο και την εντατική διδασκαλία. Όσον αφορά το επίπεδο της φωνολογίας της ελληνικής, τα λάθη και των δύο πειραματικών ομάδων τυπικά και α-τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απαντώνται σε δύο βασικά επίπεδα: πρώτον, στις ομόηχες λέξεις, όπως 'λίρα' και 'λύρα' και, δεύτερον, στο επίπεδο της αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος, όπως στις υπαρκτές λέξεις 'ψάρι' 'άγγελος' και στις δυνάμει λέξεις 'πσάρι' και 'άγκελος'.

Στο επίπεδο της μορφολογίας, τα συνολικά αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες αποδίδουν ένα μεγαλύτερο ποσοστό λαθών στο επίπεδο των θεμάτων των λέξεων παρά στις παραγωγικές ή τις κλιτικές καταλήξεις. Τέτοιου είδους δεδομένα αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι κλιτικές καταλήξεις συνιστούν ισχυρούς αντιληπτικούς δείκτες (strong perceptual cues) για τη σωστή ορθογραφική γραφή των λέξεων. Ωστόσο, οι κλιτικές καταλήξεις των μεσοπαθητικών ρημάτων (δηλαδή των ρημάτων που λήγουν σε -μαι) υπόκεινται συχνότερα σε ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση προς τα λάθη που εμφανίζονται σε μεταβατικά ρήματα στο λόγο των α-τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι παραγωγικές καταλήξεις επίσης είναι εύκολο να γίνουν αντικείμενο σύγχυσης, (βλ. -είο, στη λέξη 'γραφείο' και την άτονη παραγωγική κατάληξη -ιο, όπως στη λέξη 'πηδάλιο'). Προφανώς, τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες ορθής αντίληψης των αντιληπτικών δεικτών των μεσοπαθητικών ρημάτων σε σχέση με τους δείκτες που αντιστοιχούν στα μεταβατικά ρήματα. Επίσης, παρόλο που ο τονισμός θεωρείται ως ισχυρός αντιληπτικός δείκτης σε πληθυσμούς με τυπική ανάπτυξη (Cutler, 1994, 1996, Cutler & Norris, 1988)) δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ισχυρός δείκτης σε α-τυπικά αναπτυσσόμενους πληθυσμούς.

Τέλος, παρόλο που το λεξιλόγιο και η ετυμολογία θεωρούνται ισχυρά επιχειρήματα στη συζήτηση υπέρ της ιστορικής ορθογραφίας, υπάρχει πληθώρα περιπτώσεων στις οποίες η ετυμολογία δεν είναι γνωστή (βλ. ενδεικτικά Κριαράς, 1998). Αυτό αποδεικνύεται σε περιπτώσεις όπως αυτές που παρατίθενται στο (1).

- (1) α. βατοπέδιον vs. βατοπαίδιον
β. ορθοπεδικός vs. ορθοπαιδικός

Κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί ακριβείς ετυμολογικές ερμηνείες καθώς διαφορετικές πηγές παρέχουν διάφορες και διαφορετικές ερμηνείες αναφορικά με την προέλευση ενός ορθογραφημένου τύπου (βλ. αντιπροσωπευτικά Αναγνωστοπούλου & Μπουσούνη-Γκέσουρα, 2006, Μπουλογιώργος, 2003, Παπαγεωργίου, 2005, Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2008, Παπαζαφείρη, 1992, 1997, Χάρης, 2003). Για παράδειγμα, ο ορθοπεδικός/ορθοπαιδικός είναι μια σύνθετη λέξη η οποία προκύπτει από τα συστατικά 'ορθός πους' ή 'ορθός παις'. Πολύ σωστά κατά τη γνώμη μας ισχυρίζεται ο Κριαράς (1998) ότι, τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, η ετυμολογία δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Είναι σημαντικότερη η γνώση της σημασίας και η σωστή χρήση της λέξης παρά η ετυμολογική της αποδόμηση.

Από την άλλη πλευρά, οι Tzakosta & Dimtsa (υπό δημ.) μελέτησαν την ορθογραφική ικανότητα 10 παιδιών διαγνωσμένων με μαθησιακές δυσκολίες. Το μεθοδολογικό τους εργαλείο ήταν ένα σημασιολογικά απλό κείμενο 150 λέξεων από το οποίο εξετάστηκαν 57 λέξεις οι οποίες ανήκαν σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες. Όπως και στη μελέτη των Tzakosta et al. (2011) το κείμενο υπαγορεύτηκε στα παιδιά τα οποία κλήθηκαν να το καταγράψουν. Τα πορίσματά τους ήταν σε κάποιο βαθμό διαφοροποιημένα από αυτά των

Tzakosta et al. (2011). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι, όπως και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στα λεξικά θέματα παρά στις καταλήξεις, είτε ονοματικές είτε ρηματικές. Αυτό συνιστά ένδειξη ότι τα παιδιά με α-τυπική ανάπτυξη ίσως εν μέρει αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα γραμματικά χαρακτηριστικά μιας λέξης ως ισχυρούς αντιληπτικούς και, κατά συνέπεια, μαθησιακούς δείκτες. Ωστόσο, είναι συχνότερα τα λάθη που εμφανίζονται στις ρηματικές παρά στις ονοματικές καταλήξεις. Επιπλέον, οι σύνθετες λέξεις υπόκεινται σε περισσότερα λάθη από ό,τι οι παράγωγες λέξεις. Αυτό είναι κάτι αναμενόμενο δεδομένου ότι οι σύνθετες λέξεις έχουν πιο σύνθετη φωνολογική δομή, για παράδειγμα είναι πολυσύλλαβες, υπόκεινται σε τονικό αναβιβασμό και ως μορφολογική διαδικασία σχηματισμού λέξεων η σύνθεση είναι δυνατό να έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σύνθετων συλλαβικών δομών. Γενικότερα, οι πολυσύλλαβες λέξεις, ανεξάρτητα από το αν είναι σύνθετες ή όχι, υπόκεινται συχνότερα σε λάθη από τις μονοσύλλαβες και τις δυσύλλαβες λέξεις. Τέλος, ο τονισμός ουδετεροποιείται. Σε γραπτά κείμενα αυτό σημαίνει ότι το τονικό σημάδι απουσιάζει παντελώς καθώς τα παιδιά πιθανότατα αντιμετωπίζουν προβλήματα με την ορθή αντίληψη της θέσης του τόνου.

Τα βασικά πορίσματα των παραπάνω μελετών επιβεβαιώνονται και από δεδομένα εφήβων (Τζακώστα, υπό προετ.) και ενηλίκων (Simiris et al., υπό προετ.) σύμφωνα με τα οποία τύποι λαθών ανάλογων με αυτά που συζητήθηκαν παραπάνω συνεχίζουν να γίνονται και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ορθογραφίας.

4. ΜΙΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΠΟΥ ΕΠΙΚΕΙΤΑΙ

Το καίριο ερώτημα το οποίο προκύπτει από τα παραπάνω δεδομένα αλλά και γενικότερα από τα προβλήματα που εμφανίζονται κατά την εκπαιδευτική πρακτική είναι για ποιους λόγους συνεχίζουν να γίνονται λάθη ακόμη και όταν απαντώνται σε χρονικά πλαίσια στα οποία αναμένεται ότι αυτά θα έχουν διορθωθεί. Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα πρέπει πρώτα να διερευνήσουμε τα είδη των λαθών που γίνονται και σε ποιο βαθμό αυτά συνεχίζουν να γίνονται. Σε αυτό το δεύτερο ζητούμενο που αφορά τα είδη των λαθών απαντήσαμε με την παρουσίαση των δεδομένων στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Η ψήφιση του νόμου 309/1976 με τον οποίο η δημοτική καθιερώθηκε ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους και η Υπουργική πράξη 900.43/4/9/14145/2.12.1981 με την οποία καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα έναντι του πολυτονικού αναδεικνύουν το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση στην ουσία της απεικόνισε αυτό που φωνητικά ήταν αντιληπτό και ξεκάθαρο, δηλαδή την μεταβολή του τονικού συστήματος της ελληνικής από προσωδιακό (αρχαία ελληνική) σε δυναμικό (νέα ελληνική). Πιο συγκεκριμένα, ο μετασχηματισμός του τονικού συστήματος από μουσικό σε δυναμικό εξασθένησε τη μουσικότητα της αρχαίας ελληνικής, η οποία απεικονιζόταν ή, αλλιώς, συμβολιζόταν στη γραπτή γλώσσα με τα γνωστά πνεύματα (ψιλή, δασεία) και τα διαφορετικά τονικά σημάδια (οξεία, βαρεία και περισπωμένη). Δεν είναι εύκολο να προσδιορίσουμε τους λόγους οι οποίοι προκάλεσαν και οδήγησαν σε αυτήν την τονική μεταβολή, ωστόσο, μπορούμε να την τοποθετήσουμε χρονικά στα ελληνιστικά χρόνια (βλ. Τσοπανάκης, 1994, για σχετική συζήτηση). Γεγονός είναι ότι τα δασέα σύμφωνα, η οξύτητα, και το 'σπάσιμο' της φωνής έπαψαν να υφίστανται και υπάρχει πλέον μόνο η αντίθεση τονισμένων και άτονων συλλαβών. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην κατάργηση των πολλαπλών τόνων και των πνευμάτων.

Ωστόσο, η αναθεώρηση αυτή του ορθογραφικού συστήματος είναι μόνο μερική και περιορίστηκε στα τονικά σημάδια και τα πνεύματα παραγνωρίζοντας την επίδραση που έχει ο τόνος στη σύσταση της συλλαβικής δομής. Πιο συγκεκριμένα, η μουσικότητα της αρχαίας ελληνικής είχε ως αποτέλεσμα τη διάκριση των συλλαβών σε μακρές, οι οποίες τονίζονταν με μεγαλύτερη διάρκεια, και βραχείες, οι οποίες τονίζονταν με μικρή διάρκεια συγκριτικά προς τις μακρές. Η μακρότητα συμβολιζόταν είτε με τις διφθόγγους είτε με τα μακρά (η, ω) και δίχρονα (α, ι, υ) φωνήεντα. Ο μετασχηματισμός, όμως, της γλωσσικής μουσικότητας σε δυναμικότητα είχε ως αποτέλεσμα την κατάργηση φωνητικής διαφοροποίησης μεταξύ μακρότητας και βραχύτητας άρα και την κατάργησή της, στη συνέχεια, στην εκπαιδευτική

πράξη. Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι η προηγούμενη αναθεώρηση θα έπρεπε να περιλαμβάνει στοιχεία απλοποίησης και της συλλαβής στο επίπεδο της χρήσης των διφθόγγων και των διαφορετικών φωνηέντων, όπου αυτό δεν είναι χρήσιμο για την κατηγοριοποίηση των λέξεων σε διαφορετικές γραμματικές ομάδες. Με άλλα, λόγια, αυτό που υποστηρίζουμε είναι ότι επίκειται μια νέα αναθεώρηση του ορθογραφικού συστήματος σε επίπεδο τεμαχιακό/φωνημικό ή οποία σιωπηρά και ανεπίσημα έχει αρχίσει να γίνεται, αν κρίνουμε από την αποδεκτότητα της χρήσης διπλών τύπων, όπως ‘αβγό’ και ‘αυγό’, ‘τραίνο’ και ‘τρένο’, ‘καινούργιος’ και ‘καινούριος’, ‘Μανώλης’ και ‘Μανόλης’. Η χρήση διπλών τύπων αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει ετυμολογικό ή άλλο (π.χ. σημασιολογικό) έρεισμα για τη χρήση ενός και μόνο τύπου.

Ένα σχετικό και σημαντικότερο ερώτημα είναι το κατά πόσο απόλυτη ή ισοπεδωτική θα μπορούσε να είναι μια ενδεχόμενη αναθεώρηση του ορθογραφικού συστήματος της νέας ελληνικής. Όπως υποστηρίξαμε στο κεφάλαιο 3, στοιχεία που συνιστούν σημαντικούς αντιληπτικούς δείκτες και διευκολύνουν τη μάθηση πρέπει να διατηρηθούν και γύρω από αυτά να οργανωθεί η διδασκαλία του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής. Τέτοιοι δείκτες είναι οι μορφολογικοί δείκτες, όπως οι κλιτικές και οι παραγωγικές καταλήξεις (βλ. και σχετική συζήτηση στον Τριανταφυλλίδη, [1941] 1988). Παραπάνω είδαμε ότι, αν γραμματικοί ή ιστορικοί/ετυμολογικοί λόγοι δεν δικαιολογούν τη μορφή των ορθογραφημένων τύπων, η ορθογραφία θα πρέπει να τροποποιηθεί. Για να το θέσουμε και διαφορετικά, όταν είναι δύσκολο να απαντήσουμε έστω και με απλά λόγια στη συνήθη ερώτηση των παιδιών ‘γιατί μια λέξη γράφεται με τον Α και όχι με (ή και με) τον Β τρόπο’, αυτό συνιστά ένδειξη μιας προβληματικής ορθογραφίας. Και είναι αλήθεια ότι μια προβληματική ορθογραφία δυσχεραίνει και κάνει ανούσια την μαθησιακή διαδικασία έστω και εν ονόματι της πολυπλοκότητας διατήρησης της ομοιογένειας της εθνικής γλώσσας η οποία λίγο θεωρούμε ότι εξαρτάται από τη διατήρηση μιας στείρας ιστορικής ορθογραφίας. Θεωρούμε ότι η γλώσσα έχει τους δικούς της κανόνες και πορεύεται ερήμην πολιτικών ή άλλων σκοπιμοτήτων (βλ. και Φραγκουδάκη, 2001, για σχετική συζήτηση από ανθρωπολογική/κοινωνιολογική οπτική). Με βάση τα παραπάνω, είναι φυσικό οι αλλαγές να απαντώνται καταρχήν στον προφορικό λόγο, μέχρι να ωριμάσουν οι συνθήκες ώστε να γίνουν οι αντίστοιχες αλλαγές στον γραπτό λόγο.

5. ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Με δεδομένη τη θέση την οποία διατυπώσαμε παραπάνω, ότι δηλαδή μια ενδεχόμενη αναθεώρηση του ορθογραφικού συστήματος της νέας ελληνικής δεν μπορεί να είναι απόλυτη και ισοπεδωτική, οι παιδαγωγικές μας προτάσεις συνοψίζονται στα εξής: οι κλιτικές καταλήξεις τόσο των μεσοπαθητικών όσο και των ενεργητικών μεταβατικών ρημάτων, *-μαι* και *-με*, αντιστοίχως, καθώς και όλο το υπόλοιπο κλιτικό παράδειγμα πρέπει να διατηρήσουν την ορθογραφική τους μορφή διότι λειτουργούν ως αντιληπτικοί δείκτες για τον προσδιορισμό διαφορετικών γραμματικών κατηγοριών, όπως, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι τα ρήματα. Το ίδιο ισχύει και για τις κλιτικές καταλήξεις *-ω/ -ει* των ρηματικών καταλήξεων και *-ο, -ι* των ονοματικών καταλήξεων. Επιπλέον, το γεγονός ότι, όπως αποδείχτηκε από τα δεδομένα, τα λεξικά θέματα υπόκεινται σε μεγάλο πλήθος λαθών συνιστά ένδειξη, αν όχι απόδειξη, για το ότι τα λεξικά θέματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν ορθογραφική αλλαγή με τη μορφή απλοποίησης, δεδομένου ότι, όπως θεωρούμε, δεν συνιστούν αντιληπτικούς δείκτες για την εκμάθηση της ορθογραφίας.

Μια ίσως ρηξικέλευθη πρότασή μας είναι ότι, προκειμένου να επιτύχουμε απόλυτη αντιστοίχιση μεταξύ φωνήματος και γραφήματος, κάτι το οποίο θα διευκόλυνε τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ορθογραφίας, ίσως πρέπει να παγιώσουμε απλά γραφηματικά σύμβολα για τα φωνήματα *τσ, τζ, μπ, ντ, γγ/γκ*. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, θα προτείνουμε την απλοποίηση των διπλών *μμ, νν, ρρ, σσ, κκ*, κλπ., τα οποία είναι κυρίως προϊόντα διαδικασιών αφομοίωσης και απολιθώματα της ιστορικής ορθογραφίας. Τα διπλά σύμφωνα δεν έχουν φωνητική αξία στην ελληνική, όπως έχουν, για παράδειγμα, στην Κυπριακή διάλεκτο ή σε άλλες διαλεκτικές ποικιλίες της ελληνικής. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη

και οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορά, για παράδειγμα, μεταξύ ενός ή δύο *μ*, αφού δεν μπορούν να την ακούσουν. Αντιθέτως, υπάρχει ξεκάθαρη φωνητική και φωνολογική διαφοροποίηση μεταξύ ενός και δύο *μ* στην Κυπριακή.

Συνοψίζοντας, με βάση τα παραπάνω προτείνουμε ότι συγκεκριμένες όψεις της ελληνικής ορθογραφίας οι οποίες φέρουν μικρό αντιληπτικό φορτίο και κατά συνέπεια λίγο συμβάλλουν στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ορθογραφίας πρέπει αναθεωρηθούν. Οι ονοματικές και ρηματικές καταλήξεις πρέπει να διατηρήσουν την ορθογραφική τους μορφή. Από την άλλη πλευρά, πολύ δύσκολα τα λεξικά θέματα συνιστούν αντιληπτικούς δείκτες κάτι που σημαίνει ότι πολύ εύκολα μπορούν να υποστούν αναθεώρηση. Η διατήρηση της ορθογραφικής μορφής των σύνθετων λέξεων εξαρτάται από το πόσο σημαντική θεωρούμε την ετυμολογία για μια επιτυχή γλωσσική διδασκαλία. Η σύνθεση συμβάλλει σημαντικά στην εξάσκηση ένταξης λέξεων σε ομάδες/ οικογένειες. Για την επίτευξη των παραπάνω προϋποτίθεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση νέου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, ανεξάρτητα από την υλοποίηση ή όχι ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος οι στρατηγικές διδασκαλίας πρέπει να ποικίλλουν ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στην προσχολική εκπαίδευση, η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να ξεκινά από απλά φωνήματα τα οποία αντιστοιχούν πλήρως με τα γραφήματά τους. Η πλήρης αντιστοίχιση φωνήματος γραφήματος δεν προκαλεί σύγχυση στην ορθή αντίληψη του ήχου και την μετέπειτα ορθή γραπτή του απεικόνιση. Με άλλα λόγια, η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι ευκολότερη όταν υπάρχει πλήρης αντιστοίχιση φωνήματος γραφήματος, παρά όταν τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχίσουν ένα φώνημα με δύο γραφήματα ή δύο φωνήματα με ένα γράφημα. Επομένως, πρέπει να αποφεύγονται οι δίφθογγοι, τα προστριθόμενα *τσ*, *τζ*, τα φωνητικώς απλά αλλά γραφηματικώς σύνθετα τεμάχια *μπ*, *ντ*, *γγ/γκ* και τα σύνθετα τεμάχια *ψ*, *ζ*. Αυτό εν μέρει σημαίνει ότι και από σημασιολογικής άποψης οι ονοματικοί τύποι, οι οποίοι είναι ορθογραφικά απλούστεροι από τους ρηματικούς, πρέπει να προηγούνται στη διδασκαλία σε σχέση με τους ρηματικούς τύπους.

Κατά την προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντική η εξοικείωση των παιδιών με σημαντικούς μορφοφωνολογικούς αντιληπτικούς δείκτες, όπως είναι η θέση του τόνου, τα όρια των λέξεων και η θέση συγκεκριμένων στοιχείων μέσα σε μια λέξη. Αυτό προϋποθέτει την εξοικείωση των παιδιών με τη μορφοφωνολογική τους μεταγλώσσα ή οποία δεν εξαντλείται σε απλές αποσπασματικές ασκήσεις μορφοφωνολογικής επίγνωσης οι οποίες δίνονται στους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά δεν πρέπει απλώς να εξασκούνται, για παράδειγμα, σε ασκήσεις απαλοιφής αρχικών και τελικών φωνημάτων, οι οποίες, κατά τη γνώμη μας, δεν μπορούν να μας διαβεβαιώσουν ότι υπάρχει συνειδητή γνώση και χρήση της γλώσσας. Θα πρέπει να υπάρχει διασύνδεση των μορφοφωνολογικών δεικτών, για παράδειγμα, να δίνεται έμφαση στον τόνο, τη θέση του, τα όρια της λέξης, το βαθμό συνθετότητάς της και το μέγεθος της, δηλαδή τον αριθμό των συλλαβών (βλ. Kalisperaki & Tzakosta, 2011, Tzakosta & Stavgiannoudaki, 2011). Η διδασκαλία των διφθόγγων, των προστριθόμενων και των στρατηγικών που βοηθούν την ετυμολογική κατάταξη των λέξεων και την ένταξή τους σε ομάδες πρέπει να γίνεται βαθμιαία στο Δημοτικό σχολείο.

6. ΣΥΝΟΨΗ

Πρωτεύων στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει το κατά πόσο η μεταρρύθμιση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής η οποία θεσπίστηκε με το Ν. 309/1976 και καθιέρωσε το μονοτονικό σύστημα γραφής είναι επαρκής ή αν υπάρχει περισσότερο έδαφος τροποποίησης και απλοποίησης του ιστορικού ορθογραφικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, αφού συζητήσαμε τις ιστορικές συνθήκες οι οποίες οδήγησαν στη σημερινή κατάσταση και παραθέσαμε τις ακραίες θέσεις τόσο των δημοτικιστών όσο και των υπέρμαχων της καθαρεύουσας και γενικότερα αρχαϊζόντων μορφών της γλώσσας μας, εξετάσαμε το βαθμό στον οποίο πορίσματα ψυχολογολογικών μελετών υποστηρίζουν τη μία ή την άλλη θέση και προλειαίνουν το έδαφος για μια νέα ορθογραφική μεταρρύθμιση.

Τέλος, καταθέσαμε τις θέσεις μας σχετικά με το κατά πόσο τα ερευνητικά πορίσματα είναι δυνατό να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη.

Σε γενικές γραμμές, υποστηρίζαμε ότι τόσο οι εμπειρικές όσο και οι θεωρητικές μας αναλύσεις προωθούν την εισαγωγή ενός νέου αναθεωρημένου συστήματος γραφής στη διδασκαλία της γλώσσας. Αυτό επάγεται το σχεδιασμό καινούριου εκπαιδευτικού υλικού. Θεωρούμε ότι οι διδακτικές πρακτικές οι οποίες συνδέονται με το 'νέο' ορθογραφικό σύστημα θα διευκολύνουν τη διδασκαλία της ελληνικής καταρχήν ως μητρικής γλώσσας σε παιδιά με τυπική και α-τυπική ανάπτυξη και στη συνέχεια ως δεύτερης γλώσσας σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας (βλ. Τριανταφυλλίδης, [1941] 1988, για σχετική συζήτηση). Ωστόσο, όλες αυτές οι προτάσεις οφείλουν να ελεγχθούν με βάση νέα δεδομένα τα οποία θα προκύψουν από επιπλέον πειραματικές διαδικασίες και θεωρητικές αναλύσεις. Με αυτόν τον τρόπο μια επικείμενη αναθεώρηση θα είναι προσεκτική και θα αφορά τις κατάλληλες προς αναθεώρηση όψεις της ορθογραφίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αναγνωστοπούλου, Ι. & Μπουσούνη-Γκέσουρα, Α. (2006) *Το λέμε σωστά; Το γράφουμε σωστά;* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2000) Η Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ. (επιμ.), *Η Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές*. (Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ).
- Βηλαράς, Ψαλίδας, Χριστόπουλος κ.α. (1981). *Η δημοτικιστική αντίθεση στην Κοραϊκή «μέση οδό»*. (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Α., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Κ., Σακελλαρίου, Γ. (2007) *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. (Αθήνα, Γρηγόρης.)
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2001) *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Γκότοβος, Α.Ε. (1992) *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Δαμασκηνός, Δ. (2008). *Το γλωσσικό ζήτημα κατά την περίοδο της πνευματικής αναγέννησης του νέου ελληνισμού*. (Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο).
- Δελήμπασης, Α.Δ. (1972). *Συμβολή εις το ελληνικόν γλωσσικόν ζήτημα*. (Αθήναι, αυτοέκδοση).
- Ευαγγελίδης, Δ. (1986). *Εθνικισμός και Γλώσσα*. (Αθήνα, Νέα Θέσις).
- Καρατζάς, Α.Δ. (2004). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Κούστας, Τ. (1879) *Πάντες ι έλινες εγγράματι τυτέστι πως ι καθομιλυμένοι ελινικοί γλώσσα δύνατε, διά καταλίλυ διδασκαλίας κε απλοπίσεως επυσιώδους τυ ορθογραφικού αφτίς μέρυς, κε ζοίν πλίονα ηθικήν τε κε κινονικίν ν αποκτίσι, κε εφκολομάθιτος να καταστί προς πάντας ομογενίς και αλογενίς*. (Αθήνα, Βιβλιοπωλείο Διονυσίου Νότη Καραβία).
- Κριαράς, Ε. (1984). *Η σημερινή μας γλώσσα. Μελετήματα και άρθρα*. Θεσσαλονίκη, Μαλλιάρης Παιδεία.
- Κριαράς, Ε. (1987) *Λόγιοι και δημοτικισμός*. (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).
- Κριαράς, Ε. (1998). *Θητεία στη γλώσσα*. (Αθήνα, Γκοβόστη).
- Λάμπρου, Σπ., Παλαμάς, Κ, Πετροκόκκινος, Δ. & Τριανταφυλλίδης, Μ. (1978). *Απολογία της δημοτικής*. (Αθήνα, Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικού Ομίλου).
- Mackridge, P. 1990. *Η νεοελληνική γλώσσα*. Μτφρ. Πετρόπουλος, Κ.Ν. (Αθήνα, Πατάκης).
- Μεσεβρινός. (1978). *Σωστή δημοτική*. (Θεσσαλονίκη, Τα τετράδια του Ρήγα).
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.). (2010). *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. (Αθήνα, Gutenberg).

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985) *Ιστορική Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Ι. Φωνολογία*. (Αθήνα, αυτοέκδοση).
- Μπουλογιώργος, Α. (2003) *Γλωσσική αγωγή. Το σωστό και το λάθος στη γλώσσα μας*. (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Νικολόπουλος, Δ. (2008) Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Νικολόπουλος, Δ. (επιμ.). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. (Αθήνα, Τόπος).
- Νόμος 309/1976. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσεως*.
- Παπαγεωργίου, Η. (2005). *Τα γλωσσικά μας λάθη (Γιατί έτσι και όχι αλλιώς;)*. (Θεσσαλονίκη, Βάνιας).
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2008) *Η μάθηση της Ορθογραφίας. Τρεις μελέτες*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Παπαζαφείρη, Ιωάννα. (1992) *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας. Τόμος Α'.* (Αθήνα, Σμίλη).
- Παπαζαφείρη, Ιωάννα. (1997) *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας. Τόμος Β'.* (Αθήνα, Σμίλη).
- Ράμφορ, Σ. (1980) *Η γλώσσα και η παράδοση. Τριλογία*. Αθήνα: Ελληνικό λογοτεχνικό και ιστορικό αρχείο.
- Στάθης, Ε.Σ. (1996) *Το γλωσσικό μας πρόβλημα*. (Αθήνα, Αρμός).
- Τζακώστα, Μ. (υπό προετ.) *Η ορθογραφία στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής: θεωρητικές προτάσεις και διδακτικές προεκτάσεις*. (Π.Τ.Π.Ε., Παν/μιο Κρήτης).
- Τζιόννης, Χ. Π. (1982) *Το μονοτονικό σύστημα. Ένα νέο ξεκίνημα*. (Λευκωσία, αυτοέκδοση).
- Τριανταφυλλίδης, Μ. ([1941] 1988) *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής), ορθογραφικός οδηγός*. 3η έκδοση. (Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών).
- Τσικοπούλου, Χ. 1995. *Η μονοτονική γραφή. Ο σύγχρονος δούρειος ίππος*. (Αθήνα, Παρουσία).
- Τσοπανάκης, Α.Γ. 1994. *Νεοελληνική γραμματική*. (Θεσσαλονίκη/ Αθήνα, εκδ. οίκος α/φών Κυριακίδη & Βιβλιοπωλείον της Εστίας).
- Υπουργική πράξη ΦΕΚ 900.43/4/9/14145/2.12.1981. *Εισαγωγή του μονοτονικού συστήματος*.
- Φιλήντας, Μ., Γληνός, Δ. Σίδερης, Γ. Γιοφύλλης, Φ., Χατζηδάκης, Ν., Προύσης, Κ., Καρθαίος, Κ., Μπενέκος, Γ. 1980. *Φωνητική. Γραφή*. (Αθήνα, Κάλβος).
- Φραγκουδάκη, Α. (2001) *Η γλώσσα και το Έθνος - 1880-1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).
- Χάρης, Γ. 2003. *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη*. (Αθήνα, Πόλις).

Ξενόγλωσσες

- Cutler, A. (1994) Segmentation Problems, Rhythmic Solutions. *Lingua*, 92, pp. 81-104.
- Cutler, A. (1996) *Prosody and the Word Boundary Problem*. Στο Morgan, J. & Demuth, K. (Eds.), *From Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition*. (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).
- Cutler, A. & Norris, D. (1988) The Role of Strong Syllables in Segmentation for Lexical Access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, pp. 113-121.
- Kalisperaki, F. & Tzakosta, M. (2011) Cluster well-formedness in the speech of Greek children with late phonological development. Προφορική ανακοίνωση στο 16^ο Παγκόσμιο Συνέδριο της Διεθνούς Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (AILA16). Πεκίνο: Πανεπιστήμιο Ξένων Γλωσσών.
- Simiris, D., Tzakosta, M. & Valavanis, K. (Υπό προετ.) *Native speakers' attitudes towards the historical and a phonemic orthography of Greek: implications for language learning and language teaching*. (Ms. University of Patras & University of Crete).
- Tzakosta, M., Christianou, C. & Kalisperaki, F. (2011) The role of phonological perception in learning the orthographic system of Greek: Is there anything that needs to change? Πρακτικά της 31^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ).

- Tzakosta, M. & Stavgiannoudaki, A. (2011) Cluster production in Greek SLI children: a typological account of two-member consonant clusters. Προφορική ανακοίνωση στο *GALA 2011, Generative Approaches in Language Acquisition*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Tzakosta, M. & Dimtsa, A. (Υπό δημ.) Obstacles in learning the Greek orthography: the case of students with learning disabilities. Πρακτικά της 32^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ).

**Η λαϊκή γλώσσα στο νεότερο τηλεοπτικό
δημοσιογραφικό λόγο:
Από το δομικό και λειτουργικό περιορισμό
των διαλέκτων στην εκ νέου χρήση**

Νικολέττα ΤΣΙΤΣΑΝΟΥΔΗ - ΜΑΛΛΙΔΗ
Λέκτορας Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ελένη ΜΠΑΚΑΛΜΠΑΣΗ
M.S. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Ιωάννης ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
Δευτεροβάθμια Εκπ/ση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία εξετάζει από ιστορικής πλευράς τις μεταβολές στην προβολή των γλωσσικών προτύπων που σημειώνονται στο νεότερο τηλεοπτικώς εκφερόμενο δημοσιογραφικό λόγο. Συγκεκριμένα, ασχολείται με τη μετάβαση από τα χρόνια της μεταπολίτευσης και μετά σε μία ολοένα και πιο συστηματική χρήση στοιχείων της λεγόμενης «λαϊκής» γλώσσας. Από τη δομική και λειτουργική συρρίκνωση των διαφόρων διαλέκτων και ντοπιολαλιών που θεωρείτο αναπόφευκτη ως συνέπεια της δραστηκής εξάπλωσης των ΜΜΕ, σήμερα παρατηρείται ότι ο τηλεοπτικός δημοσιογραφικός λόγος, αν και λόγος με δημόσιο χαρακτήρα, επιστρατεύει περιστασιακά λέξεις και φράσεις με ευρεία διαλεκτική απήχηση.

Το κείμενο κατακλείεται με το συμπέρασμα ότι ο δημοσιογραφικός λόγος από μηχανισμός που οδηγεί τη γλώσσα προς μια επιφανειακή ομοιομορφία, συχνά τα τελευταία χρόνια επιδιώκει την «επαναφορά» των γλωσσικών διαφοροποιήσεων συντείνοντας ή πάντως μη αποκλείοντας τη γλωσσική ποικιλομορφία. Αυτό συμβαίνει διότι μέσα από τις λανθάνουσες υποδηλώσεις της λαϊκής γλώσσας διευκολύνεται η λαϊκή νομιμοποίηση των προβαλλόμενων θέσεων και η επιτέλεση της ιδεολογικής λειτουργίας της γλώσσας. Εκτιμάται ότι η συγκεκριμένη θέση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για το χώρο της εκπαίδευσης στο βαθμό που η συντριπτική πλειονοψηφία των ανθρώπων ειδικά στις δυτικού τύπου κοινωνίες επηρεάζεται γλωσσικά από το δημόσιο λόγο των μέσων μαζικής επικοινωνίας.

ABSTRACT

The paper examines from a historical point of view the linguistic standards changes that appear in younger television journalistic discourse. Specifically, we work on the increasingly use of vernacular elements that occurs in Greek language after the dictatorship. From the structural and functional decline of various dialects and folk speeches, that was considered as an inevitable consequence of media active proliferation, today we observe that television journalistic discourse, despite his public nature, enlists occasionally words and phrases with broad dialectical resonance.

The conclusion is that journalistic discourse, although a mechanism that leads to a linguistic uniform surface, in recent years seeks to restore many language variations. This phenomenon has

resulted in linguistic heterogeneity. Besides, through the vernacular occult connotations, the popular acceptance of each time presented idea is facilitated.

It is estimated that this scientific opinion has particular interest for the education area, due to the journalistic language influence in the vast majority of western society's citizens.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μία από τις σηματοδοτήσεις της αποκατάστασης της δημοκρατίας το 1974 στην Ελλάδα ήταν και η ανάγκη καλλιέργειας μίας καινούριας κοινωνικής και πολιτικής και πολιτισμικής ευρύτερα παιδείας. Μάλιστα, με την είσοδο της ελεύθερης ραδιοτηλεόρασης στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι εκπρόσωποι της ηλεκτρονικής δημοσιογραφίας επιχείρησαν να εμφανιστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οικείοι έναντι των ακροατηρίων τους συγκλίνοντας «προς τα κάτω» το λόγο τους προκειμένου αυτός να μοιάζει με τα γλωσσικά πρότυπα των παραληπτών του και να μη διαταράσσει τον ήδη παραγμένο από τα ποικίλα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα μικρόκοσμό τους. Αν και φορείς ενός εκ φύσεως δημόσιου και διακεκριμένου είδους λόγου, εν τούτοις οι σχεδιαστές και παραγωγοί του δημοσιογραφικού λόγου εντρύφησαν στην άτυπη καθημερινή γλώσσα των μικρομεσαίων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και εγκατέλειψαν την τυπικότητα και αυστηρότητα του παρελθόντος (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006).

Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι η γλώσσα των δημοσιογράφων παρακολούθησε από το 1974 και εξής τη γλώσσα της πολιτικής εξουσίας η οποία ενώ παρέμεινε εξίσου αυταρχική ως προς το περιεχόμενό της, εν τούτοις εκμεταλλευόμενη το ιστορικό γλωσσικό ζήτημα κληρονόμησε μία συνέμφωση προοδευτικών πεποιθήσεων και φιλολαϊκής νοοτροπίας. Το αποτέλεσμα ήταν να απαντάται σε αρκετά πεδία της δημόσιας σφαίρας «*μια πανίσχυρη λαϊκίστικη γλώσσα και μια παντοδύναμη λαϊκίστικη δημοσιογραφία*» (Φραγκουδάκη, 1999: 209, 215). Ανάλογες επισημάνσεις, με μεγάλες όμως δόσεις συντηρητισμού, έγιναν και από την πλευρά των ίδιων των φορέων του δημοσιογραφικού λόγου. Ορισμένοι μάλιστα έφτασαν μέχρι του σημείου να μιλούν και για «*λαϊκίζοντες τραπεζορήτορες που εγκληματούν σε βάρος της γλώσσας*» (Τζαννετάκος, χ.χ.:15, 24).

2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Από τη μεταπολίτευση και εξής ο δημοσιογραφικός λόγος και ειδικότερα ο τηλεοπτικός εκφερόμενος λόγος αποκτά ολοένα και συχνότερα στοιχεία λαϊκότητας με στόχο να προσεγγίζει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τους αποδέκτες του για ποικίλους και πολυειδείς λόγους. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να είναι εμπορικοί και να σχετίζονται με την προσέλκυση των διαφημίσεων ή και προπαγανδιστικοί συνδεδεμένοι με τη διαμόρφωση της ιδεολογίας και την κατασκευή της συναίνεσης (Chomsky, 1997). Στο πεδίο της βιβλιογραφίας, τα τελευταία χρόνια και εις ό,τι αφορά τις διεθνείς πρακτικές αλλά και την ελληνική πραγματικότητα εξετάζονται και άλλοι λόγοι, όπως είναι για παράδειγμα η επιδίωξη για συγκάλυψη ή αποσιώπηση της τεράστιας δύναμης του μέσου από το οποίο μεταδίδεται ο δημοσιογραφικός λόγος (Tsitsanoudis – Mallidis, 2010).

Συχνά άλλωστε πολλοί δημοσιογράφοι με όπλο τους το λόγο επιχειρούν να πείσουν τα ακροατήριά τους ότι ομιλούν ωσάν οι «άνθρωποι της διπλανής πόρτας». Κι αυτό παρά το γεγονός ότι ο δημοσιογραφικός λόγος χρησιμοποιεί κατά κόρον μία γλώσσα ιδεολογική, εφόσον οι άνθρωποι που τον αρθρώνουν είναι εκπρόσωποι μίας εξουσίας, της πανίσχυρης κατά κανόνα εξουσίας του μέσου ενημέρωσης (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006 και της ίδιας, 2011). Έτσι, ενώ ο δημοσιογραφικός λόγος διατηρεί σχεδόν ανέπαφη την εξουσιαστική του λειτουργία (Χατζησαββίδης, 2000: 40), καθώς αναγκάζει το δέκτη σε σιωπή, εκφωνείται από ένα εντεταλμένο από την κοινωνία άτομο, επικαλείται την αντικειμενικότητα και την αλήθεια και είναι συχνά συνθηματικός, εν τούτοις παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια επιχειρεί να

αποτινάσσει το μανδύα του φορέα της εξουσίας και να πλησιάζει τουλάχιστον στη μορφή του τα λαϊκά γλωσσικά πρότυπα των παραληπτών του.

Με άλλα λόγια, οι σχεδιαστές και παραγωγοί του σύγχρονου τηλεοπτικού λόγου επιχειρούν συστηματικά να δίδουν την εντύπωση ότι αποστασιοποιούνται από το δημόσιο και επίσημο ρόλο του ανώτερου, του ειδήμονα, του γνώστη και του φορέα γενικά των κυρίαρχων κανόνων της λεγόμενης «καθώς πρέπει» ομιλίας. Μία τέτοια στάση, τους δίδει τη δυνατότητα να εκφράζουν συναισθήματα αλληλεγγύης, οικειότητας και συνενοχής προς/ με το κοινό τους, αλλά και πιθανότατα να εμφανίζονται ότι αμφισβητούν την ιεραρχία και την κυριαρχία της λογικής επάνω στο συναίσθημα.

Κατά την άποψή μας η στάση αυτή την οποία ονομάσαμε «*στάση εικονικής ευμένειας*» ή «*στάση υψηλής εικονικής και απατηλής οικειότητας*» στηρίζεται στη χρήση μίας λαϊκής και προσιτής προς τους αποδέκτες γλώσσας που δίδει στους εκπροσώπους της εξουσίας του τύπου τη δυνατότητα να τεκμαίρονται και να εξαντλούν την προοδευτικότητα και την κοινωνική ευαισθησία στις λέξεις. Επιπροσθέτως μπορούν να εμφανίζονται ότι καταργούν ή ότι προσπαθούν να καταργήσουν και να συμφιλιώσουν τη διάσταση συμφερόντων ανάμεσα σε μία ολιγομελή ηγέτιδα τάξη και το πλήθος των κυριαρχούμενων πολιτών. Κι αυτό διότι μία τέτοια γλώσσα προσφέρει στους χρήστες της αγαθά και ιδιότητες που σε άλλη περίπτωση θα όφειλαν να κερδίσουν όχι με τη μορφή, αλλά με το περιεχόμενο των λεγομένων τους.

Η κατασκευή της στάσης εικονικής ευμένειας αποτυπώνεται γλωσσικά μέσω ποικίλων τρόπων και πρακτικών. Οι πρακτικές αυτές μπορούν κάλλιστα να χαρακτηρίζονται από μια ιδεολογική διάσταση, να περιορίζονται στο επίπεδο της μορφής ή και να εμβαθύνουν στα περιεχόμενα των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, οι αναπαραστάσεις της απατηλής οικειότητας στο λόγο είναι δυνατό να σχετίζονται με την αναγωγή και αναβάθμιση του ιδιωτικού στοιχείου στο δημόσιο και την απόπειρα κατάργησης των αποστάσεων μεταξύ ιδιωτικού/ προσωπικού και δημόσιου/ απρόσωπου. Επιπροσθέτως, η απατηλή συμπάθεια είναι δυνατό να εισάγεται με την υπόρρητη έκφραση της ιδεολογίας της αμφισβήτησης και την σχετική ιδεολογική συμπαράταξη του φορέα του δημοσιογραφικού λόγου με το κοινό που τον παρακολουθεί. Άλλοι τρόποι σχετίζονται με την κυριαρχία του συναισθήματος επάνω στη λογική, αλλά και την επιλογή μιας λαϊκής θεματολογίας στα δελτία ειδήσεων.

Αδρομερώς, στη νεότερη και σύγχρονη δημοσιογραφία η γλώσσα της δημόσιας σφαίρας τείνει να υιοθετεί στοιχεία της λαϊκής και ανεπίσημης γλώσσας. Η κατάργηση της επιστημότητας και η αξιοποίηση των διαλεκτικών στοιχείων, σε συνδυασμό με άλλες ιδεολογικού χαρακτήρα κυρίως πρακτικές, συγκροτεί μία οικεία εικόνα προς τον αποδέκτη του λόγου. Η στοχοθεσία τέτοιων επιλογών μπορεί να αφορμάται από την διευκόλυνση της προπαγάνδας και να εξικνείται στην εξυπηρέτηση της εμπορευματικής λειτουργίας του λόγου.

3. ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ- ΟΡΙΣΜΟΙ

Πριν τη διερεύνηση της έκτασης της χρήσης των διαφόρων κάθετων και οριζόντιων ποικιλιών και παραλλαγών της γλώσσας στο δημοσιογραφικό λόγο, κρίνεται σκόπιμο να προηγηθούν οι ορισμοί των γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων. Η γλώσσα δεν συνιστά ένα ομοιογενές και ομοιόμορφο σύνολο αλλά χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη διαφοροποιημένων και ανομοιοειδών μορφών που εμφανίζονται στο πλαίσιο του ενός και του αυτού γλωσσικού κώδικα κάτω την επίδραση παραμέτρων, όπως ο τρόπος, οι συνθήκες, ο σκοπός της επικοινωνίας κ. ά. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *γλωσσική ποικιλία* (Μήτσης, 1999:31 και του ιδίου, 1985). Η γλωσσική ποικιλία είναι ουσιαστικά η έκφραση και ο καθρέφτης των διαφοροποιήσεων και των διαστρωματώσεων που χαρακτηρίζουν την κοινωνική οργάνωση, δεδομένου ότι η κοινωνία δεν είναι συμπαγής, ούτε επίπεδη και τυποποιημένη. Στους κόλπους κάθε κοινωνικού συνόλου υπάρχουν υποσύνολα, ομάδες, στρώματα και τάξεις με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιαίτερες ανάγκες. Αυτές οι γλωσσικές παραλλαγές αποτελούν το φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας η οποία εμφανίζεται σε δύο διαστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα οι διαστάσεις αυτές αφορούν το χώρο, οπότε και έχουμε την *γεωγραφική ή οριζόντια ποικιλία* (διάλεκτοι και τοπικά ιδιώματα) και το εσωτερικό του κοινωνικού σώματος, Σε αυτή την περίπτωση ο λόγος αφορά τις *κοινωνικές ή κάθετες ποικιλίες* (επαγγελματικές γλώσσες, διάλεκτοι των περιθωριακών, η γλώσσα της νεολαίας κ.ά.).¹ Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι το φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας συνιστά διαφοροποίηση και αλλοιοτροπία στη μορφή της γλώσσας. Ασφαλώς υπάρχουν και οι διαβαθμίσεις στην εκμετάλλευση του γλωσσικού συστήματος που έχουν ως συνέπεια την εμφάνιση διαφόρων γλωσσικών επιπέδων ύφους, όπως παραδείγματος χάριν έχουμε την *απλή/ καθημερινή γλώσσα, τη συστηματική/ καλλιεργημένη γλώσσα ή την ποιητική γλώσσα* (Μήτσης, 1985:15-26).

Κατά τη Φραγκουδάκη (1999: 63-64) σε κάθε εθνική κοινότητα υπάρχουν και κοινωνικές και γεωγραφικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα σε κάθε εθνική κοινότητα ομιλούνται οι γεωγραφικές παραλλαγές (*διάλεκτοι*), οι γεωγραφικές παραλλαγές που δεν είναι αρκετά μεγάλες ώστε να αποτελούν διαλέκτους (*αλλόλεκτοι*), οι κοινωνικές παραλλαγές (*κοινωνικές διάλεκτοι*), οι κοινωνικές παραλλαγές που δεν είναι αρκετά μεγάλες ώστε να αποτελούν διαλέκτους (*κοινωνικές αλλόλεκτοι*), αλλά και οι *συνθηματικές γλώσσες* (γλώσσες συντεχνιών, επιστημονικά τεχνικά ιδιώματα, αργκό).

Μολονότι τα γεωγραφικά και κοινωνικά ιδιώματα είναι ισοδύναμα και διαθέτουν τις ίδιες εκφραστικές δυνατότητες, εν τούτοις δεν απολαμβάνουν την ίδια κοινωνική καταξίωση. Ένα από αυτά για λόγους ιστορικούς, οικονομικούς ή και κοινωνικοπολιτικούς επιλέγεται από την επίσημη εξουσία και επικρατεί, οπότε και καθιερώνεται ως η επίσημη γλώσσα της οργανωμένης πολιτείας. Πρόκειται για την *κοινή ή εθνική γλώσσα* η οποία αφού περιβληθεί με κύρος και καλλιεργηθεί συστηματικά από τον τύπο και την λογοτεχνία, κωδικοποιείται επίσημα και επιβάλλεται στη συνείδηση των μελών της εκάστοτε κοινότητας, ως το εκφραστικότερο και τελειότερο μέσο. Συνέπεια είναι τα υπόλοιπα ιδιώματα και παραλλαγές - συμπεριλαμβανομένων και των *εθνοτικών ποικιλιών*² - να αντιμετωπίζονται με προκατάληψη, να αξιολογούνται ως υποδεέστερα και να χαρακτηρίζονται αμόρφωτοι ή κατώτεροι όσοι τα μιλούν.³

4. ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

¹ Οι ορισμοί που απαντώνται για τη γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία στον Εγκυκλοπαιδικό Οδηγό για τη Γλώσσα (2001:310, 315) έχουν ως εξής:

-*Γεωγραφική ποικιλία/ διάλεκτος*: Η γλωσσική ποικιλία που συνδέεται με συγκεκριμένο τόπο και διακρίνεται από την κοινή βάσει γεωγραφικών παραλλαγών που αφορούν όλα τα γλωσσικά επίπεδα (φωνητική, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη). Π.χ. η κρητική, η τσακωνική και η χιακή είναι γεωγραφικές ποικιλίες της νέας ελληνικής.

-*Κοινωνική ποικιλία/ κοινωνική διάλεκτος/ κοινωνιόλεκτος*: Η γεωγραφική ποικιλία που είναι χαρακτηριστική συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, π.χ. η γλώσσα των νέων ή των διαφόρων κοινωνικών τάξεων.

² Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στην έκδοση «Γλωσσική Ανάπτυξη» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Πάτρα, 2001):

-Ως *εθνοτική ομάδα* ορίζεται η ομάδα των ανθρώπων που προσδιορίζεται από κοινή ιστορική καταγωγή, γλώσσα, πολιτιστικές παραδόσεις και πιθανόν κοινή θρησκεία. Η εθνοτική ομάδα διαφοροποιείται από την εθνική ομάδα ως προς το ότι η ταυτότητά της δεν συνυπάρχει με τις πολιτικές επιδιώξεις ενός εθνικού κράτους (*ethnic group*).

-Ως *εθνοτική ταυτότητα (ethnicity)* ορίζεται η συνείδηση μιας ταυτότητας διακριτής με βάση γλωσσικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές διαφορές. Διαφοροποιείται από την εθνική ταυτότητα ως προς το ότι δεν συνοδεύεται από πολιτικές διεκδικήσεις για εθνικό κράτος.

³ Ο Μήτσης (1985: 92) χαρακτηρίζει τέτοιου είδους αντιλήψεις από γλωσσολογικής πλευράς αντιεπιστημονικές, τονίζοντας ότι όλες οι φυσικές ανθρώπινες γλώσσες - άρα και οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα - είναι το ίδιο αποτελεσματικές και εκφραστικές.

Στο παρόν κείμενο διατυπώνουμε την υπόθεση εργασίας ότι παρά την εκπεφρασμένη θέση ότι οι γεωγραφικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις συρρικνώνονται στις κοινωνίες των ΜΜΕ και ότι η εξαφάνιση των τοπικών διαλέκτων θεωρείται «φυσική» λόγω της κοινωνικής αξιολόγησης που προσδίδει ανωτερότητα στον ομιλητή της κοινής γλώσσας (Σετάτος, 1978: 82-83 και Χατζησαββίδης, 2000: 37), παρά ταύτα τις τελευταίες δεκαετίες μεταβαίνουμε σε μία «εκ νέου χρήση» των γεωγραφικών ή και κοινωνικών ποικιλιών και πολλών άλλων στοιχείων από τη λαϊκή γλώσσα.⁴

Σύμφωνα με το ίδιο πιθανολόγημα, το φαινόμενο εντοπίζεται σε λελογισμένη χρήση εν είδει πειστηρίου από την πλευρά των παραγωγών του δημοσιογραφικού λόγου που, αν και ομιλητές της γλώσσας των μορφωμένων και των μεσοστρωμάτων, δεν προβαίνουν σε καταδίκη των γεωγραφικών και κοινωνικών παραλλαγών που χρησιμοποιούνται από τα ακροατήριά τους. Έτσι οι ομιλούμενες παραλλαγές δεν ταυτίζονται με την κακή γλωσσική ποιότητα. Η διαλεκτική προφορά και χρήση όχι απλώς δεν ισοπεδώνεται στο δημοσιογραφικό λόγο, αλλά αναβαθμίζεται. Η μη υιοθέτηση από το μέσο των χρησιμοποιούμενων παραλλαγών θα μπορούσε να συνδεθεί με απόρριψη της πολιτισμικής ταυτότητας των μελών των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, γεγονός που πιθανόν θα συντελούσε στο μετριασμό της απήχησης της δημοσιογραφικής γλώσσας με αξιοσημείωτα επακόλουθα.

Για τον έλεγχο της υπόθεσης και τη διαμόρφωση μίας εμπειριστατωμένης επιστημονικής θέσης μελετήσαμε και αναλύσαμε τεμάχια λόγου τα οποία αντλούνται από τη νεότερη τηλεοπτική δημοσιογραφία και συγκεκριμένα τα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων ελληνικών σταθμών πανελληνίας εμβέλειας. Οι σταθμοί αυτοί είναι οι Mega, Antenna, Star και Alpha. Τα δελτία τους παρακολούθηθηκαν επί τρεις μήνες ανελλιπώς. Τα δεδομένα τα οποία συλλέξαμε και εντάξαμε στο πεδίο των ενδιαφερόντων μας αποτελούσαν αποσπάσματα ή και ολόκληρες φράσεις που εντάσσονταν σε ενόητες δημοσιογραφικών κειμένων 15.123 λέξεις συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο των ερευνητικών ενδιαφερόντων μας εντάχθηκαν τα βραδινά δελτία ειδήσεων των τηλεοπτικών σταθμών της χώρας και όχι οι ποικίλες ενημερωτικές εκπομπές που μεταδίδονται από την τηλεόραση καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Αυτή η πρόκριση οφείλεται στο ότι τα δελτία ειδήσεων θεωρούνται ως ένα τηλεοπτικό είδος πολύ υψηλού κύρους (Φίσκε, 2000: 413).

Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της μαγνητοφώνησης ή και της μαγνητοσκόπησης των δελτίων ειδήσεων «τεμαχίσαμε» τα συγκεκριμένα δημοσιογραφικά κείμενα και αναλύσαμε επιμέρους τμήματα τα οποία αντιμετωπίσαμε ως μέρη μιας αυτοτελούς ολότητας. Αντιμετωπίσαμε με άλλα λόγια τα συγκεκριμένα δεδομένα ως *τεμάχια ανθρωπίνης συμπεριφοράς* τα οποία μπορούν να θεωρηθούν πολιτισμικά δεδομένα. Εξάλλου, τα κείμενα από τα οποία προήλθαν αποτελούν συστατικά στοιχεία του άμεσου και ευρύτερου κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα τα συλλέξαμε με κριτήριο το βαθμό που επηρέαζαν τη λειτουργία ολόκληρου του κειμένου και στην πλειονοψηφία τους υπηρετούσαν συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό.

Επιπροσθέτως, η επιλογή της συλλογής και επεξεργασίας των απομαγνητοφωνημένων κειμένων που μεταδόθηκαν από τα λεγόμενα «κεντρικά» ενημερωτικά δελτία είναι σύμφωνη με τις αρχές της *Γλωσσολογίας Σωμάτων Κειμένων* (*Corpus Linguistics*). Πρόκειται δηλαδή για αυθεντικά τεκμήρια που συγκεντρώθηκαν μέσα από ένα ηλεκτρονικό corpus γλωσσικών δεδομένων. Όπως επισημαίνει και η Λασκαράτου (2011), η παραγωγή των τεκμηρίων πρέπει να είναι φυσική και αυθόρμητη και όχι αποτέλεσμα *εκμαίευσης ή επινόησης (elicited or invented language)* (Sinclair, 1991: 4, Deignan, 2005: 27, 88). Κατά συνέπεια, η επιλογή μίας τέτοιας επαγωγικής προσέγγισης για τη διερεύνηση των γλωσσικών πραγματώσεων (λεξικό-φραστικών επιλογών, γραμματικών

⁴ Τη συγκεκριμένη υπόθεση εργασίας και το γενικότερο πλαίσιο της ερευνητικής μας προσέγγισης είχαμε την ευκαιρία να αναπτύξουμε ενώπιον του Καθηγητή κ. Μιχάλη Σετάτου στο πλαίσιο των εργασιών της 31ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη] (Θεσσαλονίκη, 16-18 Απριλίου 2010).

δομών και γλωσσικών μεταφορών), δηλαδή από τα δεδομένα στη θεωρητική ανάλυση, υπήρξε και σκόπιμη και συνειδητή.

Βασισμένοι στη θεμελιώδη παραδοχή της *Κριτικής Ανάλυσης Λόγου* (Fairclough, 2003) ότι η γλωσσική υπόσταση εμφανίζεται οργανωμένη και προσχεδιασμένη από τις δεσπόζουσες ιδεολογίες και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, δηλαδή ότι η γλωσσική μορφή δεν αντανακλά μηχανικά την εξωτερική πραγματικότητα, αλλά συνιστά σε μεγάλο βαθμό την ίδια την πραγματικότητα (Γεωργακοπούλου – Γούτσος, 1999: 41), επιχειρήσαμε απάντηση σε μία σειρά ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονται με το εάν μέσω των συγκεκριμένων κειμένων ή των αποσπασμάτων τους καλλιεργούνται ή αναπαράγονται σχέσεις εξουσίας και κοινωνικοπολιτικού ή πολιτισμικού ηγεμονισμού από την πλευρά των φορέων της δημοσιογραφικής εξουσίας, εάν επιχειρούνται προσωρινοί και εικονικοί επανασυσχετισμοί οικειότητας με τους αποδέκτες του δημοσιογραφικού λόγου ή εάν συμβαίνουν και τα δύο ταυτόχρονα.

5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΙΑΛΕΚΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση δοκιμάζεται η διαχρονικότητα της άποψης κατά την οποία η ιμπεριαλιστική υπεροχή των ΜΜΕ επιφέρει στις ποικίλες διαλέκτους και ντοπιολαλιές έναν δομικό και λειτουργικό περιορισμό, διαμορφώνοντας τα γλωσσικά πρότυπα και το γλωσσικό αισθητήριο των αποδεκτών προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μίας γλώσσας με ομοιογένεια και ομοιομορφία. Όπως προκύπτει από τη συστηματική παρακολούθηση των τηλεοπτικών δελτίων της ελληνικής τηλεόρασης τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται επιλεκτικά αλλά με τακτικότητα και μεθοδικότητα όροι και λέξεις από τις διάφορες ποικιλίες της γλώσσας, κάθετες και οριζόντιες. Από την πλειάδα των δεκάδων παραδειγμάτων παραθέτουμε για λόγους οικονομίας έναν περιορισμένο αριθμό χαρακτηριστικών κειμενικών στοιχείων, ξεκινώντας από τις γεωγραφικές διαλέκτους:

*Δελτίο ειδήσεων ALTER, 6/01/05. Σε ρεπορτάζ του σταθμού για τον καταγγελλόμενο ξυλοδαρμό ενός κτηνοτρόφου από εβδομηντάχρονο καλόγερο, επιλέγεται να μεταδοθεί η δήλωση ενός ηλικιωμένου άνδρα ο οποίος εμφανίζεται ως αυτόπτης μάρτυρας: «Όταν τον γερούτσε ο καλόηρος να τον χτυπήσ’, αυτός έκανι πίσου». Ο συντάκτης/ αρχισυντάκτης/ επιμελητής του ρεπορτάζ επιλέγει να «παίξει στον αέρα» η δήλωση του αυτόπτη μάρτυρα ο οποίος χρησιμοποιεί προφανώς τη γεωγραφική γλωσσική ποικιλία της περιοχής του. Αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι μέσα από μία τέτοια παραλλαγή δίδεται η δυνατότητα να εκφραστούν μηνύματα και συναισθήματα που η επίσημη εθνική φόρμα δεν θα απέδιδε τόσο φυσικά, γλαφυρά και παραστατικά (Γερογιάννης, 2005). Τέτοια στοιχεία είναι αυτά της σάτιρας, της οικειότητας και του σαρκασμού τα οποία μέσω της άντλησης λέξεων και φράσεων από τις χαμηλές ποικιλίες αποδίδονται με τόση φυσικότητα, αφού η όλη διαδικασία στηρίζεται στις δυνατότητες της γλωσσικής δημιουργικότητας και τις ικανότητες των αποδεκτών να προσλαμβάνουν με μεγάλη ευκολία και άνεση τα εκπεμπόμενα μηνύματα. (Ο ιδιωματικός ρηματικός τύπος έχει μάλλον εξελιχθεί ως εξής: *γερούτσι* < *γεροστάω* < *γερός* + *ίσταμαι*: *‘στέκομαι γερά’*, *‘ορμάω δυνατά’*).

*Δελτίο ειδήσεων MEGA, 12/3/05. Στο πλαίσιο ρεπορτάζ του Στ. Παπαέτρου με θέμα τη δύσκολη οικονομική κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει οι Θεσσαλονικείς και οι Θεσσαλοί παραγωγοί, παρουσιάζονται μεταξύ άλλων οι ακόλουθες δηλώσεις αγροτών: «Ου Μπασιάκου» (σ.σ. υπουργός Αγροτικής Ανάπτυξης) *έλεγι άλλα και κατηγορούσι τσ’ άλλοι. Τώρα κάνει χειρότερα απ’τσ’ άλλοι», «Αλλάξι ου Μανωλιός κι έβαλε τη σκούφια αλλιώς»*.

*Δελτίο ειδήσεων του MEGA, 21/01/05. Στο πλαίσιο ρεπορτάζ για τη δύσκολη οικονομική κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει οι Θεσσαλοί αγρότες επιλέγεται να μεταδοθεί η εξής δήλωση αγανακτισμένου αγρότη για τις αδιάθετες ποσότητες του βαμβακιού: «Έφτασι ι κόμπους στου χτέν’. Δεν πάει άλλου».

Ακολουθούν παραδείγματα κοινωνικών διαλέκτων:

*Δελτίο ειδήσεων MEGA, 6/3/05. Ρεπορτάζ με θέμα τη μεταφορά νεφροπαθών διαφόρων νησιών σε ιατρική μονάδα της Λέρου για αιμοκάθαρση τιτλοφορείται ως εξής: «Με ‘λάντζα’ οι νεφροπαθείς για θεραπεία στη Λέρο». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η λ. ‘λάντζα’ σημαίνει το ‘ταχύπλοο’, το μικρό σκάφος και χρησιμοποιείται στη ναυτική διάλεκτο από την αγγλική λέξη *launch* ‘η άκατος’. Στο ΔΚΝ (σ.779) ωστόσο βρίσκουμε την εξής ερμηνεία της λέξης: ‘το πλύσιμο των μαγειρικών σκευών’ και κατ’ επέκταση ‘κάθε βαριά άχαρη δουλειά, χωρίς ενδιαφέρον και δημιουργικότητα’[ίσως βεν. *lanza*([nts]) ‘κοντάρι καταρτιού όπου δένεται το πανί’(δουλειά που έκανε το κατώτερο πλήρωμα)].

*Δελτίο ειδήσεων ANT-1, 8/5/05. Ρεπορτάζ που παρουσιάζει τις περιοχές της Αθήνας στις οποίες λειτουργούν κέντρα νυχτερινής διασκέδασης τιτλοφορείται με τον τίτλο: «Οι ‘ξενέρωτοι’ και οι ‘δήθεν’». Και οι δύο αυτές λέξεις χρησιμοποιούνται κυρίως μεταξύ των νέων ομιλητών, ενώ λειτουργούν συνθηματικά στη γλώσσα των νέων και τη μάγκικη διάλεκτο (ΔΚΝ: ιη’). Η χρήση τους στο συγκεκριμένο θέμα εξυπηρετεί κατά την άποψή μας την επιδίωξη ενός λαϊκού ύφους το οποίο απευθύνεται σε αποδέκτες των νεαρότερων σχετικά ηλικιών, δεδομένου άλλωστε και του ότι στα κέντρα διασκέδασης στα οποία αναφέρεται το ρεπορτάζ συχνάζουν κυρίως νέοι. Συνεπώς το ύφος της γλώσσας διαφοροποιείται και προσαρμόζεται στις λεξιλογικές συνήθειες των αποδεκτών, προκειμένου το συγκεκριμένο τηλεοπτικό προϊόν να γίνει όσο το δυνατό περισσότερο εύληπτο και κατανοητό από αυτούς.

6. ΟΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ «ΕΚ ΝΕΟΥ ΧΡΗΣΗΣ»

Ο τηλεοπτικά εκφερόμενος δημοσιογραφικός λόγος, λόγος με δημόσιο χαρακτήρα, χρησιμοποιεί τις επίσημες παραλλαγές και φόρμες της κοινής γλώσσας κάθε φορά που επιδιώκει να εγγράψει την κοινωνική ιεραρχία, να επαναβεβαιώσει το ρόλο του ως φορέας γνώσης και εξουσίας έναντι των αποδεκτών του, να καταδείξει την λεγόμενη «κοινωνική ορθοέπεια» και να υπενθυμίσει την απόσταση που χωρίζει το μέσο ενημέρωσης και την ιδιοκτησία του από τον απλό τηλεθεατή.

Άλλωστε, δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι ο κάθε ένας τηλεθεατής αποτελεί μέρος ενός μαζικού και «*πολυσχιδούς*» ακροατηρίου (Goffman, 1981: 131-134).

Ωστόσο, κάθε φορά που η δημοσιογραφική γλώσσα επιδιώκει να εκφράσει έντονα συναισθήματα, όπως λόγου χάρι της τρυφερότητας ή της απελπισίας ή την επανάσταση των συναισθημάτων έναντι της κυριαρχίας της λογικής, τη σάτιρα, την μετάδοση μηνυμάτων αλληλεγγύης, οικειότητας, συνενοχής, στενών δεσμών και σχέσεων, αλλά και μηνύματα αμφισβήτησης ή δήθεν αμφισβήτησης της καθεστηκυίας τάξης, ενός είδους ανταρσία, ανατροπή, σαρकासμός ή και ειρωνεία, τότε με ιδιαίτερη άνεση «δανείζεται» και περιστασιακά οικειοποιείται λέξεις και φράσεις από τις χαμηλές ποικιλίες, τις γεωγραφικές και κοινωνικές παραλλαγές. Κατά αυτόν τον τρόπο ο εκπεμπόμενος λόγος καθίσταται ευρέως εύληπτος και κατανοητός και παράλληλα δίδει την εντύπωση ότι διάκειται φιλικά και με ευμένεια απέναντι στις λαϊκές μάζες και τα συμφέροντά τους.

Εξάλλου, η γλώσσα και τα συναισθήματα θεωρούνται «*δύο συντρέχοντα, παράλληλα συστήματα, εν χρήσει*» (Bamberg, 1997: 209), με αποτέλεσμα η έκφραση των συναισθημάτων να μπορεί να προκαλεί με επιτυχία τη γλωσσική πραγμάτωση (Pavlenko, 2002: 208, Λασκαράτου, 2011).

Σε συνέχεια λοιπόν μίας επιστημονικής άποψης που για ορισμένα είδη λόγου (*discourse*) αντιμετώπιζε τη γλώσσα ως ένα μηχανισμό ομοιογενοποίησης και καταστολής των πολυμορφισμών και των διαφοροποιήσεων, σήμερα είναι δυνατή η υποστήριξη της θέσης ότι η ενίσχυση των ιδεολογικών λειτουργιών της γλώσσας, αλλά και μία σειρά σκοπιμότητες που δεν αποκλείεται να σχετίζονται ακόμη και με τη χειραγώγηση της μάζας ή του λαού, οδηγούν στην ανάσχυση και την ανάδειξη των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών. Μια τέτοια «αναβίωση» και επανεισαγωγή στο δημόσιο επίπεδο των μέσων μαζικής επικοινωνίας ενσωματώνει και εμπερικλείει κοινωνικές αξιολογήσεις υπέρ όχι μόνον των συγκεκριμένων διαλεκτικών στοιχείων αλλά και των κοινωνικών ομάδων που τα χρησιμοποιούν. Έτσι η αξιολόγηση που δίδει ανωτερότητα στον ομιλητή της «κοινής»

γλώσσας μοιάζει παρωχημένη, καθώς τη διαδέχεται ένας «νέος» και «ανανεωμένος» στη μορφή τουλάχιστον δημοσιογραφικός λόγος που αξιοποιεί, αναδεικνύει, διαφημίζει και τελικά ενδυναμώνει τις γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες.

Βέβαια, αυτό το φαινόμενο δεν παρατηρείται σε έκταση, αλλά σε μία λελογισμένη χρήση, ακριβώς ως ένα θεαματικό αποδεικτικό στοιχείο από την πλευρά των μέσων ενημέρωσης και των παραγωγών του δημοσιογραφικού λόγου που, αν και ομιλητές της γλώσσας των μορφωμένων και των μεσοστρωμάτων, επιθυμούν να εμφανίζονται ότι δεν αναιρούν ή ακυρώνουν τους γεωγραφικούς και κοινωνικούς πολυμορφισμούς και αλλοτροπίες και ιδίως τις ετεροειδείς σηματοδοτήσεις τους. Έτσι δίδεται η εντύπωση ότι οι πολλαπλότητες της γλώσσας δεν ταυτίζονται με την κακή γλωσσική ποιότητα, ούτε προσδίδουν αποδεικτική κατωτερότητα στους χρήστες τους.

Προσέτι, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η κατωτερότητα που έχει στα μάτια όλων η διαλεκτική προφορά και η αλλοιοτροπία, ακόμη και όταν είναι το μόνο στοιχείο της μητρικής διαλέκτου που έχει απομείνει στον ομιλητή όταν αυτός έχει μορφωθεί, αποτελεί το σημαντικότερο αίτιο για να θέλουν οι νέοι να ξεχάσουν τη μητρική τους διάλεκτο, επειδή αυτή μαρτυρά κατωτερότητα (Φραγκουδάκη, 1999: 244). Εφόσον δεχθούμε μια τέτοια θέση, αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει ένας ακόμη λόγος για να μην ενοχοποιείται από τον τηλεοπτικό δημοσιογραφικό λόγο η διαλεκτική προφορά. Ο λόγος αυτός συνίσταται στην προσπάθεια να μην χάνονται και φυλλορροούν οι τηλεθεατές επειδή πιθανόν θα αισθάνονται ότι η χρήση των διαλέκτων από μέρους τους απαξιώνεται και αποκλείεται από το δημόσιο λόγο των ηλεκτρονικών Μ.Μ.Ε.. Και η συνέπεια να αποξενώνονται οι τηλεθεατές από τα τηλεοπτικά μέσα εκπομπής του δημοσιογραφικού λόγου συνδέεται άμεσα με την πιθανότητα μίας συνεπαγόμενης μείωσης της απήχησης που έχει ο δημοσιογραφικός λόγος, ως προϊόν με εμπορευματική αξία που προορίζεται να πουληθεί στους διαφημιζόμενους (Φισκ, 2000:413, Tsitsanoudis – Mallidis, 2011).

7. ΕΠΙΜΥΘΙΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία εξετάσαμε από ιστορικής άποψης τις αλλαγές στις γλωσσικές απεικονίσεις που εμφανίζονται στο σύγχρονο τηλεοπτικό λόγο. Θεωρητική έδρα της εργασίας ήταν η άποψη που υποστηρίζει τη λαϊκοποίηση της γλώσσας στη νεότερη και σύγχρονη δημοσιογραφία. Μετά τον ορισμό της έννοιας των διαλέκτων, ακολούθησε η ανάπτυξη της υπόθεσης εργασίας αναφορικά με το παρελθόν και το παρόν των διαλεκτικών ποικιλιών στις κοινωνίες των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Καταλεπτώς, εξετάσαμε το λόγο των βραδινών τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων με βάση θεμελιώδεις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

Όπως επισημάνθηκε από τα χρόνια της μεταπολίτευσης έως σήμερα παρατηρείται μία επαναλαμβανόμενη και συστηματική χρήση στοιχείων της λεγόμενης «λαϊκής» γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, από τη δομική και λειτουργική συρρίκνωση και περιορισμό των διαφόρων διαλέκτων και ντοπιολαλιών που θεωρείτο αναπόδραστη επίπτωση λόγω της σαρωτικής κυριαρχίας των μέσων μαζικής επικοινωνίας, περάσαμε στην επιστράτευση από τους σύγχρονους φορείς της δημοσιογραφίας λέξεων και φράσεων από τις κοινωνικές και γεωγραφικές παραλλαγές και διαλέκτους.

Μολονότι ο δημοσιογραφικός λόγος θεωρείται ένας μηχανισμός που οδηγεί τη γλώσσα προς μια επιφανειακή ομοιομορφία και τυποποίηση, εν τούτοις με τη λειτουργία της ιδιωτικής τηλεόρασης και εντεύθεν δίδει την εντύπωση ότι επιδιώκει την επαναφορά ή και την «αναγέννηση» των γλωσσικών διαφοροποιήσεων, μακριά από στερεοτυπίες και «στανταρισμούς». Κι αυτό συμβαίνει διότι μέσα από τις λανθάνουσες υποδηλώσεις της λαϊκής γλώσσας επιδιώκεται αντίστοιχα η λαϊκή νομιμοποίηση των προβαλλόμενων θέσεων και η διευκόλυνση της επιτέλεσης της αντίστοιχης ιδεολογικής λειτουργίας των εκπαιδόμενων μηνυμάτων. Η χρήση των ποικίλων γλωσσικών ρεπερτορίων από τους φορείς του δημοσιογραφικού ή και πολιτικού λόγου μπορεί να εκληφθεί ως μία επιβολή από κάτω προς τα πάνω διαφοροποιημένων πολιτισμικών μορφών (Φισκ, 2000) που ως μία διαφορετική μορφή εξουσίας μπορούν και διασαλεύουν την πειθαρχία της ομοιογένειας. Κατ' αυτόν τον

τρόπο μεταβαίνουμε από την ομοτυπία στον αλλοτροπισμό και την ετερογένεια. Ο μονότροπος λόγος της επισημότητας γίνεται ανομοιόσημος και ετεροειδής πλησιάζοντας και αποδίδοντας εύστοχα τις πολλαπλότητες και τις ιδιαίτερες πτυχώσεις της καθημερινότητας.

Επιπλέον, κατά τη συζήτηση των γλωσσικών απεικονίσεων αποκαλύφθηκαν οι ιδεολογικές προεκτάσεις της χρήσης των ονοματικών και ρηματικών δομών που διακρίνονται για το διαλεκτικό τους χαρακτήρα. Όπως προκύπτει, η χρήση των διαλέκτων από τους παραγωγούς του δημοσιογραφικού λόγου οφείλεται στην προσπάθεια να εμφανίζεται ο δημοσιογραφικός λόγος ολοένα και λαϊκότερος, φιλικός και ευμενώς διακείμενος απέναντι στους αποδέκτες του, με σκοπό να φαίνεται ότι εξυπηρετεί τα συμφέροντα των ανθρώπων του 'λαού', εκείνων δηλαδή των κοινωνικών ομάδων που στερούνται σχετικώς εξουσίας και εγκαλούνται τύποις ως καταναλωτές, αν και μπορεί να μην αντιδρούν πάντοτε κατ' αυτόν τον τρόπο. Έχουν τις δικές τους πολιτισμικές μορφές και συμφέροντα που συχνά έρχονται σε αντίθεση με αυτά των παραγωγών πολιτισμικών εμπορευματικών αγαθών.

Εν κατακλείδι, παράλληλα με τη λειτουργία της πληροφόρησης και της ενημέρωσης υπάρχει και η στόχευση της επιτέλεσης της προπαγανδιστικής λειτουργίας αλλά και της κατασκευής της συναίνεσης στην κοινή γνώμη. Η κοινή γνώμη διαμορφώνει ευκολότερα και ταχύτερα γνώμη, στάση και ιδεολογία, άλλοτε με στόχο τη συναίνεση στη συντήρηση του status quo και άλλοτε με στόχο την ανατροπή του. Η χρήση ενός ευρέως διαλεκτικού λόγου διευκολύνει τη διεύρυνση και τη συγκράτηση ενός κοινού κατάλληλου μεγέθους και σύνθεσης, ώστε να έχει εμπορική απήχηση ο δημοσιογραφικός λόγος ως κατεξοχήν εμπορευματικό αγαθό. Ένα αγαθό που εξακολουθεί σήμερα να είναι πολύ προβλεπόμενο, μολονότι κατά την πάροδο των ετών έχασε πολλά από τα στοιχεία της δημοκρατικότητάς του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bamberg, M. (1997) Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions. In *The language of emotions*, edited by Niemeier S. & Dirven R., 209-25. Amsterdam: John Benjamins.
- Γερογιάννης, Α. (2005) *Σημειώσεις για το μοντάζ στα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων*. Ανέκδοτο κείμενο.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Δ. Γούτσος (1999) *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chomsky, N. (1997) *Η χειραγώγηση των μαζών – Συνεντεύξεις με τον David Barsamian*, μτφρ. Θ. Βουλγαρίδης. Αθήνα: Scripta.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (2001) Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2001) *Γλωσσική ανάπτυξη*. Πάτρα, 250.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse*. London & New York: Routledge.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pensilvania Press.
- Λασκαράτου, Χρ. (2011) «Η λειτουργία της γλώσσας στη βιωματική εμπειρία του πόνου σε διαλόγους θεραπειών-ασθενών». Στο Ν. Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (επιμ.) *Η διαχείριση του πόνου στα ΜΜΕ. Κοινωνιογλωσσολογικές και άλλες παράμετροι*. Αθήνα: Προπομπός (υπό έκδοση).
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (2001 2^η ανατ.). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. Θεσσαλονίκη: Π. Ζήτη & Σία.
- Μήτσης, Ν. (1985) «Γλωσσική ποικιλία – Παιδαγωγικές Συνέπειες». Στο *Λόγος και Πράξη*. Αθήνα: ΟΛΜΕ, τ. 25, 15-26.
- Μήτσης, Ν. (1999) *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Pavlenko, A. (2002) Emotions and the body in Russian and English. *Pragmatics and Cognition* 10 (1-2), 207-41.
- Σετάτος, Μ. χ.χ. [1978] «Το γλωσσικό ζήτημα και η καθιέρωση της δημοτικής στα πλαίσια της γενικής γλωσσολογίας». Στο *Δημοτική Γλώσσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Sinclair, J. M. (1991) *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Τζαννετάκος, Γ. (χ.χ.) *Λόγος ελληνικός στη δημοσιογραφία..* Αθήνα: Λύχνος.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006) *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2010) “Resurgent literacy and the mass media in Greece”. Στο *International Journal of Instructional Media*. University of Connecticut, U.S.A., 37#3, 281-290.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Ν. (2011) *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2011) “The transformation of television journalistic discourse into an object of commercial dealing. The Greek case”. Στο *International Journal of Instructional Media*. University of Connecticut, U.S.A., Vol 38# 2, 33- 146.
- Φισκ Τζ. (2000) *Η ανατομία του τηλεοπτικού λόγου*. Αθήνα: Δρομέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1999) *Γλώσσα και Ιδεολογία* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000) *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος. Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

9. ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ
(ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ)

**Συγκριτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας του
δημοτικού σχολείου που χρησιμοποιήθηκαν από τα μέσα του 20ου
αιώνα**

Αγγελική Βουδούρη

Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Αθηνών

avoudou@primedu.uoa.gr

Αντώνιος Μπούρας

Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε.

Πανεπιστημίου Αθηνών

abouras@sch.gr

Ευπραξία Τριανταφύλλου

Εκπ/κός ΠΕ 70, Μ.Εδ. Επιστήμες

Αγωγής, ΕΚΠΑ

efpraxiatr@hotmail.com

Ηλιάνα Χατζή

Εκπ/κός ΠΕ 70, Μετ. Φοιτήτρια

Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ

iliana-x@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό εγχειρίδιο έχει καθοριστικό ρόλο τόσο στην αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας όσο και στη μάθηση. Είναι ένα από τα παλιότερα μέσα διδασκαλίας, που δεν έχει χάσει την αξία του. Όλα τα σχολικά εγχειρίδια, όπως και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, βασίζονται κάθε φορά στις απαιτήσεις της υπάρχουσας κοινωνίας. Γι' αυτό, λοιπόν, τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας πρέπει να αλλάζουν με βάση την εποχή αλλά και με την εξέλιξη της ίδιας της γλώσσας. Ωστόσο, για να ανταποκρίνονται στους στόχους που θέτονται, τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή, τη γλώσσα, την εικονογράφηση αλλά και τα μηνύματα που προβάλλουν.

Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος αποφασίσαμε να μελετήσουμε και να καταγράψουμε την ιστορική εξέλιξη των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο από τα μέσα του 20ου αιώνα. Θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τις αλλαγές στο σχεδιασμό και στην οργάνωση των εγχειριδίων, τις αλλαγές στην επιλογή κειμένων, λέξεων και γραμματικών φαινομένων, το διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας που επιβάλλουν, κ.ά. Τέλος, βασισμένοι στις αλλαγές των σχολικών εγχειριδίων και στις αλλαγές που υπέστη η ίδια η κοινωνία μας θα προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε κατά πόσο έχουν βελτιωθεί τα προγράμματα και ποια προβλήματα υπάρχουν στο σχεδιασμό τους.

ABSTRACT

The school textbook has a decisive role in both the effectiveness of a teaching and learning. It is one of the oldest means of teaching, which has not lost its value. All the school textbooks and curriculum based on each time the requirements of the existing society. For this reason the school textbooks of the language must change with the times and the evolution of language. However, in order to meet shared objectives, didactic manuals must comply with specific requirements regarding the content, structure, language, illustrations, but also the messages view.

On the basis of these conditions and the objectives of the curriculum we have decided to study and record the historical development of school language textbooks in elementary school from the mid-20th century. We will try to identify the changes in the planning and organisation of school textbooks, changes in the selection of texts, words and grammatical phenomena, the different ways of teaching which levy, etc. Finally, based on changes of school textbooks and the changes suffered by the same

society we will try to assess whether the programmes have improved, and what problems exist in their planning.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα σχολικά εγχειρίδια βοηθούν το/τη μαθητή/-τρια να επαναλάβει την ύλη που διδάχτηκε, αλλά χρησιμεύουν και ως οδηγοί στον/στην εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Για να ανταποκρίνονται, όμως, στην αποστολή τους τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις τόσο ως προς την ύλη που περιέχουν, όσο και ως προς τη διάταξη και την παρουσίαση. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων πρέπει, εκτός από παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, να είναι και γνώστες της ψυχολογίας και των δυνατοτήτων των μαθητών/-τριών στους οποίους απευθύνονται τα βιβλία. Ακόμη, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίδεται στη γλώσσα των εγχειριδίων και στη δυσκολία που παρουσιάζει για τον αναγνώστη, ώστε ένα κείμενο να είναι κατανοητό από άτομα με κανονικό δείκτη νοημοσύνης και με αναπτυγμένη την ικανότητα ανάγνωσης (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο αποτελείται από διάφορα στοιχεία, που είναι καθαυτά χαρακτηριστικά και δίνουν στο εγχειρίδιο μια συγκεκριμένη και χαρακτηριστική δομή. Όμως, τόσο από άποψη περιεχομένου όσο και από διδακτική-μεθοδολογική άποψη το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο. Μάλιστα η δομή του σχολικού εγχειριδίου παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο εργασίας της τάξης καθώς και στην επιτυχία ή την αποτυχία των στόχων που θέτει ο/η εκπαιδευτικός (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Επιπλέον, ένα καλογραμμένο σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να συμβαδίζει με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.

Όσον αφορά στην παρούσα εργασία, θα ασχοληθούμε με τα εγχειρίδια της γλώσσας. Οι βασικοί στόχοι του γλωσσικού μαθήματος επικεντρώνονται στη χρήση της επικοινωνίας. Οι μαθητές/-τριες πρόκειται να μάθουν να μιλούν και να ακούν, να διαβάζουν και να γράφουν, να συνδυάζουν βοηθήματα, να εξερευνούν τις επικοινωνιακές δυνατότητες και να στοχάζονται πάνω στο λόγο (Luis Maruny Curto, Maribel Ministrál Morillo and Manuel Miralles Teixido, 1993). Παράλληλα, καλλιεργούν στα παιδιά στάσεις, αξίες και πρότυπα, τα οποία επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του παιδιού. Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά των διδακτικών βιβλίων θα σχολιάσουμε τα βιβλία της γλώσσας.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Το βασικό ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι η σύγκριση σε θέματα σχεδιασμού των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας σε όλο το υπό μελέτη υλικό, το οποίο συνιστούν: α) τα Βιβλία του Δασκάλου, β) τα Βιβλία του Μαθητή και γ) τα Τετράδια Εργασιών όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Τα εγχειρίδια αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, στην εργασία δε συμπεριλήφθηκαν τα Ανθολόγια.

Η συγκριτική μελέτη του προαναφερθέντος ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Άλλωστε, η συγκεκριμένη μέθοδος ακολουθείται στις περισσότερες έρευνες σχολικών εγχειριδίων, επειδή αφορά κυρίως τα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας τεκμήρια, όπου εμπίπτουν και τα σχολικά βιβλία. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη είχε ως αφετηρία ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο καθώς και σαφείς διατυπωμένους στόχους, τεχνικές και πρότυπα ανάλυσης. Επιπλέον, είχε ως βασικά της χαρακτηριστικά την αντικειμενικότητα, τη συστηματικότητα και την ποιοτική περιγραφή των δεδομένων.

Σκοπός, λοιπόν, της μελέτης αυτής, που πραγματώνεται στην παρούσα εργασία, είναι να διερευνηθεί, αφενός, ο τρόπος σχεδιασμού των σχολικών βιβλίων και, αφετέρου, κατά πόσο έγινε αλλαγή των στόχων που τίθενται κάθε φορά στα σχολικά εγχειρίδια με σκοπό να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας. Επίσης, σκοπός μας ήταν να

διερευνηθεί και η επίδραση των παιδαγωγικών αρχών της κάθε περιόδου. Με ερείσματα από τη θεωρία της Παιδαγωγικής και της Διεθνούς Έρευνας των σχολικών βιβλίων, προκύπτουν τα ακόλουθα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, για τα νέα σχολικά βιβλία της Γλώσσας:

- Έχει αλλάξει ουσιαστικά η μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας;
- Ποια είδη κείμενων επιλέγονταν σε κάθε περίοδο;
- Έχουν αλλάξει τελικά τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα από τα εγχειρίδια της γλώσσας;
- Ποιοι είναι οι στόχοι που τίθενται κάθε φορά;
- Υπάρχουν αλλαγές στην αναγνωσιμότητα των κειμένων;
- Με ποιον τρόπο διδάσκεται η γραμματική; Είναι αποτελεσματικός ο νέος τρόπος;
- Με ποιον τρόπο γίνεται η διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής;

3. ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Πρώτα-πρώτα, το πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας έχει δεχτεί μια μετατόπιση από το συμπεριφοριστικό μοντέλο στο γνωστικό. Αυτή η αλλαγή κάνει τη γλωσσική διδασκαλία περισσότερο πραγματολογική, δηλαδή οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν τη γλώσσα, ώστε να εκτελούν με επιτυχία γλωσσικές πράξεις (π.χ. να δίνουν οδηγίες, να επιχειρηματολογούν, κ.ά.). Για το λόγο αυτό τα σύγχρονα γλωσσικά εγχειρίδια έχουν ένα μεγάλο φάσμα από κείμενα, όπως ενημερωτικά, λογοτεχνικά, χρηστικά, συνταγές, κ.ά. σε σχέση με τα παλιότερα που είχαν κυρίως ιστορίες ή αποσπάσματα κειμένων ή ποιήματα. Αναλυτικότερα, ως προς το περιεχόμενο των νέων βιβλίων του μαθητή υπάρχει μεγαλύτερη συμβατότητα με τους στόχους και τη φιλοσοφία του νέου Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του νέου Α.Π.Σ. για το συγκεκριμένο μάθημα σε σχέση με παλιότερα. Επίσης, όπως θα δούμε και παρακάτω, ένα μεγάλο μέρος από τα κείμενα που υπάρχουν στα βιβλία είναι ενδιαφέροντα και «υπηρετούν» τους γενικούς στόχους του μαθήματος, οι οποίοι έχουν αλλάξει σχεδόν ριζικά.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο των σχολικών βιβλίων είναι η παρουσίαση της ύλης, με βάση την οποία ασκείται η λειτουργία της ενημέρωσης και της παρουσίασης της πραγματικότητας στο μαθητή. Η παρουσίαση της ύλης στο σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί, εξάλλου, και τη βάση της μάθησης κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας στην τάξη αλλά και τη βασική βοήθεια κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών/-τριών στο σπίτι. Αυτή χρησιμοποιεί και ο/η εκπαιδευτικός για να αρχίσει και να ανακεφαλαιώσει ένα μάθημα, να επιλέξει τις μεθοδολογικές διαδικασίες κτλ.. Η παρουσίαση της ύλης, ωστόσο, λειτουργεί με αποτελεσματικότητα μόνον όταν γίνεται μέσα από μια αρμονική συνεργασία κειμένου, εικόνων, περιλήψεων, εργασιών και άλλων στοιχείων του σχολικού εγχειριδίου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Ειδικότερα, στα σύγχρονα βιβλία της γλώσσας η παρουσίαση της ύλης πετυχαίνεται με την χρήση περιεχομένων πριν από κάθε ενότητα, τις αναφορές για τους στόχους κάθε μαθήματος που υπάρχουν στην αρχή κάθε μαθήματος, κ.ά. Αντίθετα, στα παλιότερα εγχειρίδια μέχρι περίπου το 1980 έχουμε τα κείμενα, το ένα μετά το άλλο, χωρίς να υπάρχουν ασκήσεις ενδιάμεσα. Όσον αφορά τα εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου» του 1989 αρχίζουν να έχουν κάποιες μικρές ασκήσεις μεταξύ των κειμένων, οι οποίες αφορούν κυρίως το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Ο προ-οργανωτής, λοιπόν, εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα νέα σχολικά εγχειρίδια και μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο στη διδασκαλία αλλά και στη μάθηση των παιδιών με τη σωστή του χρήση από τον/την εκπαιδευτικό.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα είναι ότι τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά έχουν ουσία και είναι απαραίτητα για τη ζωή τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί μαθαίνει από μικρή ηλικία να διαβάζει τα συστατικά και την ημερομηνία λήξης ενός προϊόντος πριν το αγοράσει ή να μαθαίνει να διαβάζει τις οδηγίες και να τις ακολουθεί. Εκτός από την επαρκή σύνδεση με την πραγματικότητα, το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας διαπραγματεύεται και σύγχρονα προβλήματα, όπως η καταστροφή του περιβάλλοντος, η πείνα, η μετανάστευση, κ.ά. Αυτά τα κείμενα, λοιπόν, οδηγούν τόσο στον προβληματισμό των παιδιών όσο και στη διατύπωση των απόψεών τους. Ταυτόχρονα, το βιβλίο της γλώσσας αξιοποιεί τα δεδομένα της σύγχρονης τεχνολογίας, δίνοντας, όμως, συστάσεις για σωστή αξιοποίηση καθώς και

τους κινδύνους που κρύβει. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένα μεγάλο μέρος των κειμένων καλύπτουν ενδιαφέροντα και σύγχρονα θέματα.

Αντίθετα, στα παλιότερα εγχειρίδια υπήρχαν πολλά κείμενα που συνέβαλλαν στη φιλιανγνωσία. Για να καλυφθεί, λοιπόν, αυτό το μειονέκτημα των νέων εγχειριδίων καθώς και των προηγούμενων, «Η Γλώσσα μου» του 1989, δημιουργήθηκαν τα ανθολόγια. Ωστόσο, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει ακόμη και στις μέρες μας πολλά προβλήματα. Αν και είναι γνωστό ότι το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να ιδωθεί πολυπρισματικά και να συμβάλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση του μαθητή, αυτό εξαρτάται, ωστόσο, από τη θέση που έχει η λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα, η λογοτεχνία, ως γνωστικό αντικείμενο, εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας και υποστηρίζεται από αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο με τον τίτλο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων.

Όσον αφορά, τα λογοτεχνικά κείμενα των νέων γλωσσικών εγχειριδίων υπηρετούν κυρίως τη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει «παραγκωνιστεί», παρόλο που η λογοτεχνία μπορεί «να συλλαμβάνει στην πολλαπλότητα και τη συνθετότητα του, στοχεύοντας πρωτίστως, να προκαλέσει τέρψη και αισθητική συγκίνηση στο μαθητή με απώτερο σκοπό να εξοικειωθεί αυτός με το βιβλίο και να γίνει διά βίου φίλος του». Επίσης, το εικαστικό υλικό των Ανθολογίων δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά και μόνο ως διακοσμητικό υλικό, αλλά κυρίως ως αφετηρία για τη διατύπωση ερωτήσεων και την πρόκληση προβληματισμού και διαλόγου. Με τον τρόπο αυτό τα εικαστικά έργα μπορούν να αποτελέσουν το κίνητρο για μια προσέγγιση της λογοτεχνίας ως διακειμένου άλλων τεχνών (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005).

Επιπλέον, παρατηρούμε στα βιβλία μια σύνδεση με την προηγούμενη γνώση καθώς και ότι ο αριθμός ερωτήσεων είναι κανονικός. Όσον αφορά τα εγχειρίδια της πρώτης δημοτικού λαμβάνουν υπόψη τους ότι τα παιδιά έχουν έρθει ήδη σε επαφή με τον εγγραμματισμό αλλά και την προφορικότητα στο νηπιαγωγείο σε αντίθεση με τα προηγούμενα εγχειρίδια. Αν και αυτό από κάποιους θεωρείται σοβαρό μειονέκτημα, γιατί υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν αυτές τις γνώσεις λόγω ότι δεν πήγαν στο νηπιαγωγείο (π.χ. τα ρομά) ή δεν παρακολούθησαν συστηματικά (π.χ. τα παιδιά που μετακινούνται από τα ορεινά χωριά σε κωμοπόλεις δεν παρακολουθούν συχνά τα μαθήματα το χειμώνα). Ακόμη, η προϋπάρχουσα εμπειρία των παιδιών και τα βιώματά τους αξιοποιούνται επαρκώς και ταυτόχρονα προωθείται η πρωτοβουλία τους.

Όσον αφορά την αναγνωσιμότητα των κειμένων – βασισμένοι στα χαρακτηριστικά που παραθέτουν οι Κασσωτάκης και Φλουρής – προκύπτει ότι σε όλα τα εγχειρίδια της γλώσσας από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα στο χρώμα των κειμένων κυριαρχεί το μαύρο χρώμα σε άσπρο φόντο. Το χαρτί σπάνια αντανακλά το φως και γι' αυτό ο/η μαθητής/-τρια δεν κουράζεται εύκολα. Από πλευράς μεγέθους γραμμάτων, το μέγεθος τους σπάνια δεν επηρεάζει την αναγνωσιμότητα ενός κειμένου, εκτός από τις περιπτώσεις όπου στην ίδια σελίδα υπάρχουν πολλές διαφορετικές αγγελίες, ανακοινώσεις, κ.ά. και τα γράμματα είναι πολύ μικρά. Επίσης, τα περισσότερα κείμενα είναι κατανοητά, καθώς αποφεύγονται τα εκτενή κεφάλαια και υποκεφάλαια και οι μακροσκελείς παράγραφοι.

Σημαντικό ρόλο στα σχολικά εγχειρίδια έχει και η εικονογράφηση. Οι εικόνες και τα σχήματα του σχολικού εγχειριδίου μπορούν να βοηθήσουν ακόμη και στην κατανόηση ενός κειμένου. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι απευθύνονται κυρίως στο συναίσθημα, συμβάλλοντας στη χαλάρωση της έντασης του κειμένου και λειτουργώντας θετικά προς την κατεύθυνση της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης των μαθητών/-τριών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Οι εικόνες, λοιπόν, μέσα στα σχολικά εγχειρίδια είναι αναγκαίες. Τα στοιχεία αυτά πρέπει να είναι οργανικά τοποθετημένα μέσα στο κείμενο, να συμπληρώνουν, να επεξηγούν ή να συγκεκριμενοποιούν κάτι το αφηρημένο. Επιπλέον, το περιεχόμενο των εικόνων πρέπει να είναι κατανοητό από τα παιδιά στα οποία απευθύνεται το βιβλίο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Ειδικότερα, από το 1989 στα βιβλία της γλώσσας παρατηρούμε ότι αισθητική του εικαστικού μέρους είναι προσαρμοσμένη στην παιδική αντιληπτικότητα και αισθητική. Υπάρχει ποικιλία εικόνων και παραστάσεων, οι οποίες προσδίδουν στο βιβλίο χαρούμενο, ελκυστικό και ζωντανό ύφος. Ωστόσο, εκτός από τις διακοσμητικές εικόνες, υπάρχουν και οι

λειτουργικές, οι οποίες βασίζονται στο περιεχόμενο και στους στόχους της διδασκαλίας. Όμως, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει πάντα υπόψη του ότι «η ίδια εικόνα ασκεί διαφορετική ή διαφορετικές λειτουργίες ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου που παισιώνει» και ότι «η ίδια εικόνα δεν ασκεί την ίδια ή τις ίδιες γνωστικές λειτουργίες σε όλα τα άτομα» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Αντίθετα, στα παλιότερα διδακτικά βιβλία της γλώσσας παρατηρούμε ότι σε κάθε κείμενο υπάρχει μία εικόνα, η οποία όμως είναι συνήθως ένα μουντό σχέδιο. Δεν υπάρχουν καθόλου ζωντανά και φωτεινά χρώματα.

Ένα άλλο κριτήριο αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας ήταν οι ασκήσεις. Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων απευθύνονται στους/στις μαθητές/-τριες και απαιτούν από αυτούς επιπλέον δραστηριότητες μάθησης τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και μετά στο σπίτι. Τα τελευταία δέκα χρόνια περίπου όλα σχεδόν τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν εργασίες και ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται σε ξεχωριστό τεύχος για το μαθητή. Αυτό, όμως, συμβαίνει διεθνώς. Επίσης, αυτός ο σχεδιασμός των βιβλίων είναι σημαντικός, καθώς οι εργασίες κατευθύνουν την διδασκαλία σε συγκεκριμένους στόχους και ταυτόχρονα εξασφαλίζουν την αυτενεργό δραστηριότητα του μαθητή. Οι εργασίες, λοιπόν, επιδιώκουν διάφορους στόχους, όπως να αποβλέπουν στην επανάληψη ή στον έλεγχο κ.ά. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Με βάση, επομένως, τα παραπάνω προκύπτει ότι το Τετράδιο εργασιών του μαθητή παρουσιάζει άμεση σύνδεση με το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου. Οι ασκήσεις του –στην πλειοψηφία – διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια. Επίσης, περιέχει ποικιλία εργασιών, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να επιλέξει τις ασκήσεις με βάση το επίπεδο των παιδιών καθώς και τη μέθοδο διδασκαλίας. Η αισθητική του εμφάνιση είναι ελκυστική και οι εικόνες του ενέχουν παιδαγωγική λειτουργικότητα. Όσον αφορά τον στόχο του Τετραδίου του Μαθητή είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας του παιδιού και της κριτικής του σκέψης.

Τέλος, μελετώντας τα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια η γλώσσα που διδάσκονται οι μαθητές/-τριες δεν είναι πια αμιγώς εθνοκεντρική, δεν έχει δηλαδή ως επίκεντρό της μόνο το ελληνικό έθνος. Συγκεκριμένα, τα αναγνωστικά βιβλία από το 1932 έως το 1986 περίπου περιελάμβαναν κυρίως κείμενα τα οποία αναφέρονταν στην ελληνική κουλτούρα, στις αξίες και στον ελληνικό κώδικα ηθικής, στις πνευματικές δημιουργίες, στη θρησκεία, στα έθιμα και κυρίως στους αγώνες των Ελλήνων. Ειδικότερα, οι Έλληνες εμφανίζονται να αμύνονται των εδαφών τους και να οργανώνονται στρατιωτικά, προκειμένου να προφυλαχθούν από τους άλλους λαούς που κινούνται εναντίον τους. Αντίθετα, στα σύγχρονα εγχειρίδια υπάρχουν μικρές ενότητες, οι οποίες αναφέρονται στις δύο εθνικές γιορτές και στις δύο μεγάλες θρησκευτικές γιορτές, ενώ στις υπόλοιπες ενότητες βλέπουμε τα κείμενα να είναι αποστασιοποιημένα από τον εθνικό χαρακτήρα.

Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να έρθουν καθόλου σε επαφή κείμενα σχετικά με την παράδοσή μας, αλλά να υπάρχει πάντα ένα μέτρο. Το καλύτερο, λοιπόν, είναι να υπάρχουν και κείμενα σχετικά με την ιστορία της ελληνικής κοινωνίας καθώς και κείμενα που έχουν σχέση με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Επομένως, φαίνεται ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα προόδου σύμφωνα με τις νέες τάσεις της Παιδαγωγικής και με τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας. Τα σχολικά βιβλία της γλώσσας δεν εστιάζουν πια αποκλειστικά σε πολεμικά γεγονότα και αποφεύγουν τους ακραίους αρνητικούς χαρακτηρισμούς του «άλλου». Τέλος, τα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια της γλώσσας έχουν πολλά θετικά στοιχεία και έχουν βελτιωθεί μέσα από το πέρασμα των χρόνων.

4. ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΩΝ ΣΗΜΕΡΙΝΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η σύγκριση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων με τα αντίστοιχα παλαιότερα έδειξε ότι πολλά στοιχεία σχετικά με τη συγγραφή των εγχειριδίων και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου έρχονται από πολύ παλαιότερες εποχές. Παρόλες τις αλλαγές, που αναφέραμε παραπάνω, στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας συνεχίζει να εκφράζεται η αναλυτικοσυν-

θετική μέθοδος. Ακολουθείται ακόμη η κλασική παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, δηλαδή σειριακή διδασκαλία γραμμάτων (Α΄ τάξη), ανάγνωση του κειμένου, κ.ά.. Επομένως, στο μάθημα της γλώσσας δίνονταν και δίνεται ακόμη σημασία στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, ενώ υποτιμάται η κοινωνική λειτουργία της γλώσσας και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται ο γλωσσικός γραμματισμός.

Η έρευνα, επιπλέον, των σχολικών βιβλίων έδειξε την αντίφαση ανάμεσα στο διδακτικό μοντέλο για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής που προτείνεται στο Βιβλίο του δασκάλου και σε αυτό που τελικά ισχύει στο Βιβλίο του μαθητή. Ειδικότερα, στο Βιβλίο του δασκάλου αναφέρονται πολλές θεωρίες, που κινούνται προς τη σύγχρονη κατεύθυνση της εκπαίδευσης καθώς και σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Προτείνουν, λοιπόν, ένα συνδυαστικό διδακτικό μοντέλο με στοιχεία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας. Ωστόσο, στα σύγχρονα εγχειρίδια τα κείμενα είναι πιο μεγάλα σε έκταση από τα κείμενα των προηγούμενων εγχειριδίων, όπου ήταν μία μικρή απλή πρόταση, όπως το κείμενο «Χ□να, π□πια, Ριρ□, □λ□τε, π□νετε νερ□, □λεγε □ □ννα.» στο γράμμα «Ρ» στο Αναγνωστικό της Α΄ δημοτικού του 1971.

Ένα άλλο μειονέκτημα είναι το γεγονός ότι η εικονογράφηση έμμεσα κάνει διακρίσεις φύλων. Ειδικότερα, η Λούβρου αναφέρει ότι στο δημοτικό τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και γι' αυτό το συγκεκριμένο μάθημα έχει μεγάλη επίδραση στην ιδεολογική διαμόρφωση των μαθητών. Στα βιβλία της γλώσσας τονίζεται και η διαφοροποίηση των ρόλων τους (Κανταρτζή, 1991). Με βάση το πρώτο τεύχος της Γλώσσας της Α΄ βλέπουμε παρατηρούμε ότι οι εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα σχεδόν πάντα απεικονίζουν όλα τα παιδιά της παρέας. Υπάρχει, επομένως, ισότιμη παρουσία των αγοριών και κοριτσιών. Όμως, στο πρώτο τεύχος της γλώσσας, υπάρχουν σύντομοι διάλογοι που αντί για παύλες μπροστά από τους διαλόγους, έχουν τα πρόσωπα των παιδιών. Εκεί φαίνεται ότι τα κορίτσια δε μιλάνε τόσο πολύ όσο τα αγόρια, αλλά μόνο στο τέλος για να δώσει κάποια λύση σε θέματα που εμπίπτουν στο ρόλο τους.

Ακόμη, θα πρέπει να αναφερθεί η διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των αγοριών έναντι το κοριτσιών. Οι ήρωες του βιβλίου της πρώτης δημοτικού είναι τρία αγόρια και δύο κορίτσια. Άρα από την αρχή ξεκινά η ανισότητα των δύο φύλων, αν και στο δεύτερο τεύχος που «μπαίνει» και η Ιωάννα και στην εικονογράφηση. Επιπλέον, παρουσιάζονται μόνο σε λίγες περιπτώσεις ενήλικες να συνυπάρχουν με τα παιδιά. Οι ενήλικες που παρουσιάζονται είναι κυρίως η μητέρα, ασκώντας τον παραδοσιακό της ρόλο ή ο παππούς της Ιωάννας. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι δεν παρουσιάζονται οικογενειακά στιγμιότυπα. Η μόνη η παρουσία που είναι έντονη είναι αυτής της γυναίκας ως μητέρας, αφού ο ρόλος της στρέφεται γύρω από τα παιδιά. Επομένως, οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή κυρίως με ήρωες συνομήλικους τους.

Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η κοινωνικοποίηση των παιδιών, σε αντίθεση με ότι τα αναγνωστικά του δημοτικού των προηγούμενων δεκαετιών, τα οποία δε συνέβαλαν στην κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου, αλλά παρέμεναν φορείς των παραδοσιακών συντηρητικών προτύπων για τους/τις μαθητές/-τριες. Επιπλέον, από τη συγκριτική μελέτη των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού και εστιάζοντας στον τρόπο οργάνωσης της οικογένειας και στην κατανομή των ρόλων των δύο φύλων προκύπτει μέχρι και σήμερα παρουσιάζεται η πατριαρχική ελληνική οικογένεια, όπου ο άνδρας είναι ο «κουβαλητής» και ο αρχηγός της οικογένειας, ενώ η γυναίκα διατηρείται ο ρόλος της μητέρα-νοικοκυράς, ακόμη κι όταν εργάζεται η ίδια. Ωστόσο, στα σύγχρονα βιβλία, αν και παρατηρούνται τα στερεοτυπικά πρότυπα και για τα δύο φύλα, είναι σε μικρότερο βαθμό.

Ακόμη, στα νέα βιβλία επιχειρείται η γραμματική και το συντακτικό να αναπτυχθούν με βάση την αρχή «από το απλό στο σύνθετο», «από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο». Αν και ο τρόπος είναι θετικός, το τελικό αποτέλεσμα είναι οι συχνές αλληλοεπικαλύψεις. Επίσης, παρατηρούμε στα νέα βιβλία να μην υπάρχει κάποια συνέχεια, για παράδειγμα από τον ενεστώτα στις προθέσεις, μετά επιστροφή στον παρατατικό, έπειτα στα ανώμαλα επίθετα κ.ά.. Εκτός από τον κατακερματισμό της γραμματικο-συντακτικής διδασκαλίας, φέτος δόθηκε για πρώτη φορά η νέα γραμματική-συντακτικό. Τα τελευταία χρόνια τα παιδιά δεν

είχαν το βιβλίο της γραμματικής, αν και είναι αναγκαίο, γιατί ο/η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να κάνει επανάληψη και επειδή τα φυλλάδια που τους δίνονταν από τον/την εκπαιδευτικό συχνά τα έχαναν. Αυτά, κατά τη γνώμη μας, είναι τα βασικά μειονεκτήματα των σύγχρονων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Α΄ ΤΑΞΗ

- Βελαλίδη, Α. κ.ά., (1998). *Η Γλώσσα μου, για την Πρώτη Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
Γιαννέλη, Ι. Κ. & Σακκά, Γ. (1971). *Αλφαβητάριο*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Γραμματόπουλος, Κ. (1976). *Αλφαβητάριο*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Καραντζόλα, Ε. Κύρδη, Κ. Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκόννη, Θ. (2006). *Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες*. Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α΄ & Β΄), Τετράδιο Εργασιών (τευχ. Α΄ & Β΄) & Βιβλίο του Δασκάλου, Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Β΄ ΤΑΞΗ

- Γαβριηλίδου, Ζ. Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006). *Ταξίδι στον Κόσμο της Γλώσσας*. Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α΄, Β΄ & Γ΄), Τετράδιο Εργασιών (τευχ. Α΄ & Β΄) & Βιβλίο του Δασκάλου, Γλώσσα Β΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Δημητρακοπούλου, Χ. (1949). *Εργασία και χαρά-Αναγνωστικό Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
Οικονομίδου, Β. (1963). *Αναγνωστικόν. Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
Μαλούκου-Μουστακίδου, Ε. (1973). *Αναγνωστικό. Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Ταμπακοπούλου, Α. & Δρακοπούλου, Θ. (1948). *Κρινολούλουδα-Αναγνωστικό Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

- Συλλογικό έργο. (1990). *Η Γλώσσα μου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γ΄ ΤΑΞΗ

- Βαρέλα, Α. (1975). *Αναγνωστικό. Γ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Βαρέλα, Α. (1981). *Αναγνωστικό. Γ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Ιντζίδης, Ε. Παπαδόπουλος, Α. Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2006). *Τα απίθανα μολύβια*. Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α΄, Β΄ & Γ΄), Τετράδιο Εργασιών (τευχ. Α΄ & Β΄) & Βιβλίο του Δασκάλου, Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Οληγαίου-Ρώτα, Κ. & Ζήση, Δ. (195). *Αναγνωστικό. Γ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Πετρουνιά, Β. Κολοβού, Φ. Σπεράντσα, Σ. & Μεταλλίνου, Α. (1955). *Αναγνωστικόν. Γ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Συλλογικό έργο. (1990). *Η Γλώσσα μου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δ΄ ΤΑΞΗ

- Γρηγοριάδου-Σουρελή, Γ. (1980). *Αναγνωστικό. Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Διακογιώργη, Κ. Μπαρή, Θ. Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλγκιριάν, Ε. (2007). *Πετώντας με τις λέξεις*. Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α΄, Β΄ & Γ΄), Τετράδιο Εργασιών (τευχ. Α΄ & Β΄) & Βιβλίο του Δασκάλου, Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Μέγα, Γ. κ.ά. (1946). *Αναγνωστικό. Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Μέγα, Γ. Ρωμαίου, Κ. Δουφεξή, Σ. & Μακροπούλου, Θ. (1959). *Αναγνωστικόν. Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Μέγα, Γ. & Ρωμαίου, Κ. (1977). *Αναγνωστικό. Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Συλλογικό έργο. (1990). *Η Γλώσσα μου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ε΄ ΤΑΞΗ

- Γιαννοπούλου, Θ. (1979). *Αναγνωστικό. Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
Ιορδανίδου, Α. Αναστασοπούλου, Α. Γαλανόπουλος, Ι. Δρυς, Ι. Κόττα, Α. & Χαλκιάς Π. (2006). *Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι*. Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α΄, Β΄ & Γ΄), Τετράδιο Εργασιών (τευχ. Α΄ & Β΄) & Βιβλίο του Δασκάλου, Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Καλαματιανού, Γ. Γιαννοπούλου, Θ. Δούκα, Δ. Δεληπέτρου, Δ. & Κοντοπούλου, Ν. (1955). *Αναγνωστικόν. Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

- Καλαματιανού, Γ. Γιαννοπούλου, Θ. Δούκα, Δ. Δεληπέτρου, Δ. & Κοντοπούλου, Ν. (1957). *Αναγνωστικόν. Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Καλαματιανού, Γ. Γιαννοπούλου, Θ. Δούκα, Δ. Δεληπέτρου, Δ. Κοντοπούλου, Ν. κ.ά. (1966). *Αναγνωστικό. Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Μελιστ□, Α. & Μπο□ρμα, Α. (1989). *Η Γλώσσα μου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Στ΄ ΤΑΞΗ
- Ιορδανίδου, Α. Κανελλοπούλου, Ν. Κοσμά, Ε. Κουταβά, Β. & Οικονόμου, Π. (2006). *Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα*. Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α΄, Β΄ & Γ΄), Τετράδιο Εργασιών (τευχ. Α΄ & Β΄) & Βιβλίο του Δασκάλου, Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κοντογιάννη, Δ. Κοντοπούλου, Ν. κ.ά. (1939). *Αναγνωστικό. Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Κοντογιάννη, Δ. Κοντοπούλου, Ν. κ.ά. (1943). *Αναγνωστικό. Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Κοντογιάννη, Δ. Κοντοπούλου, Ν. κ.ά. (1952). *Αναγνωστικόν. Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Νικόδημος, Π. Βαρελλά, Α. Θεοχάρης, Ι. & Σακελλαρίου, Χ. (1980). *Αναγνωστικό. Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Συλλογικό έργο. (1990). *Η Γλώσσα μου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φωτιάδου, Ε. Μηνιάτη, Η. Μέγα, Γ. κ.ά. (1955). *Αναγνωστικόν. Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Φωτιάδου, Ε. Μηνιάτη, Η. Μέγα, Γ. κ.ά. (1978). *Αναγνωστικόν. Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και του ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου, Σ. *Φύλο και σχολική πράξη: συλλογή εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1989). Η γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου: το νόημα της μορφής – διδακτικές ενότητες. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 45, 32-41.
- Barthes, R. (2005). *Απόλαυση-Γραφή-Ανάγνωση*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βουγιούκας Α. (1986). Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο άλλοτε και τώρα. Στο: *Ανοιχτό Σχολείο*, 31.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλίδη.
- Δεληγιάννη, Β. (1997). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». Στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. *Εκπαίδευση και φύλο: ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δημαράς, Α. (1976). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα: Ερμής-NEB.
- Διαμάντη, Α. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και αντρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων Η Γλώσσα μου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. *Φύλο και Σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Καψάλη, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση
- Καψάλης, Α & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. Στο: *Μακεδόν*, 10, 195-204.
- Κασσελούρη, Θ. (2009). Πλευρές της γλωσσικής διδασκαλίας στα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Στο: *Θέματα Παιδείας*, 28.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Τομ. Β': Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα.
- Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση. Στο: *Γλώσσα*, 32, 45-61.
- Luis Maruny Curto, Maribel Ministral Morillo and Manuel Miralles Teixido. (1993). Γραφή και ανάγνωση, βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών. Στο: Παναγιωτίδου, Μ. *Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919. Ίδρυμα κοινωνικών ερευνών για το παιδί*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλβαράς, Γ. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές: διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Τσολάκης, Χ. (2005). Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Στο: *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Θεσσαλονίκη 17-19/2/2005
- Φραγκουδάκη, Α.(1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος. 1880 – 1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια,.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Τα σχολικά αναγνωστικά της τετάρτης δημοτικού της
εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, του μεσοπολέμου, της
δεκαετίας του '50 και της δεκαετίας του '80: Μία
ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση.**

**Ιωάννα-Δάφνη ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ,
απόφοιτη ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών,**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με αφετηρία τη σημασία των αλλαγών που επιφέρουν στο κοινωνικό σύνολο οι εκάστοτε ιδεολογικοπολιτικές συνθήκες, πραγματευόμαστε το θέμα της σχολικής γνώσης, συγκρίνοντας τέσσερα σχολικά αναγνωστικά της τετάρτης δημοτικού, τεσσάρων διαφορετικών περιόδων α) Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1917), β) Μεσοπόλεμος γ) Δεκαετία '50, δ) Δεκαετία '80. Ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο (θεωρία περί κράτους) αναφορικά με το αντικείμενο της ανακοίνωσης, δηλαδή μελετάται ο βαθμός εμπλοκής και επιρροής του κρατικού μηχανισμού, διάφορων περιόδων στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στη σχολική γνώση. Κατόπιν, παρατίθενται η ανάλυση και η ερμηνεία (κριτήρια ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων, δείγμα, χρονική περίοδος, κατηγορίες ανάλυσης, ποσοτικοποίηση δεδομένων, παρουσίαση αποτελεσμάτων). Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την επεξεργασία των δεδομένων είναι η ανάλυση περιεχομένου (ποσοτική-ποιοτική). Σκοπός της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της ανάδειξης βαθύτερων πτυχών των κειμένων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ταξινόμηση των στοιχείων του κειμένου σε μία κατηγορία, η οποία είναι «Η εικόνα του "άλλου"» και καθορίζεται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην τελευταία ενότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας παρατίθενται κατά χρονολογική σειρά οι εξεταζόμενες περίοδοι, οι αντίστοιχες ιστορικές εξελίξεις και το ερμηνευτικό πλαίσιο.

ABSTRACT

Having as a baseline the significance of the changes that each ideological-political condition brings on to the society, we deal with the matter of school knowledge, comparing four school reading books of the 4th grade of primary school of four different periods a) Educational Reform (1917), b) Interwar, c) Decade '50, d) Decade '80. The theoretical frame follows (theory about the state) in reference to the subject of the statement that is it is examined the degree of involvement and influence of the state of different periods to the educational system and especially to the school knowledge. Next, the analysis and interpretation are mentioned (interpretation criteria of the searching data, sample, time period, analysis categories, quantification of data, presentation of the results). The method which is used for the process of the data is the analysis of the content (quantitative-qualitative). The aim of this particular method is to take some conclusions through the distinction of the deeper aspects of the texts. An indispensable condition is the classification of the elements of the text in a category, which is "The image of the 'other'" and it is determined by the theoretical frame and the searching questions. In the last unit of the present searching effort it is mentioned with chronological order the examined periods, the corresponding historical developments and the explanatory frame.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι απαρχές της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων εντοπίζονται στα πλαίσια του κινήματος της Ειρήνης στο τέλος του 19^{ου} αιώνα με θέμα την αντίληψη των διαφορετικών πληθυσμών. Η πρώτη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων πραγματοποιήθηκε στο πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο Ειρήνης στο Παρίσι το 1899 και συνεχίστηκε από την UNESCO το

1949, με στόχο την εξάλειψη ψευδών και παραπονημένων στοιχείων όσον αφορά την ιστορία του κάθε λαού.

Στην Ελλάδα διεξήχθησαν οι έρευνες που εντοπίζονται στην εικόνα του “άλλου”, οι οποίες ξεκίνησαν με την ερευνητική προσπάθεια της Φραγκουδάκη (1979), που επικεντρώθηκε στην ανάλυση περιεχομένου των σχολικών αναγνωστικών από την Α΄ έως τη ΣΤ΄ δημοτικού (1954) εξετάζοντας την εμφανίση στερεοτύπων για τους διαφορετικούς πληθυσμούς. Επιπρόσθετα, το θέμα της εικόνας του “άλλου” αναφέρεται και από τον Καψάλη κ.α. (1998) στο διεθνές συνέδριο της Θεσσαλονίκης, με στόχο την εξάλειψη της ξеноφοβίας και του ρατσισμού απέναντι στους βαλκανικούς λαούς. Συνεχίζουμε με την ερευνητική μελέτη των Ιβριντέλη και Φλουρή (2003), η οποία θέλει να δείξει αν εμπεριέχονται οι μεσογειακοί λαοί και με ποιον τρόπο στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ερευνητική μελέτη της Καρατζίου (2004) που αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης του «εχθρού» στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών λαών με στόχο την εξάλειψη στερεοτύπων ανάμεσα στους διαφορετικούς λαούς. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Γελαδάκη με Παπαδημητρίου, η οποία μελετά τον τρόπο παρουσίασης του εθνικού και θρησκευτικού φανατισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου («Ιστορία νεότερη και σύγχρονη» και το «Εκκλησία. Η νέα κοινωνία σε πορεία») που διδάχτηκαν το έτος 2002-2003 (<http://www.alfavita.gr/apopseis/apopseis10.htm>).

Έχοντας κατά νου την καταγραφή των παραπάνω ερευνών που διεξήχθησαν με κεντρικό άξονα αναφοράς την προσέγγιση της γνώσης του διαφορετικού πληθυσμού μέσα από τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, θέτουμε νέα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με ένα από τα είδη των σχολικών εγχειριδίων, δηλαδή τα σχολικά αναγνωστικά, στην πορεία της εξέλιξης και των αλλαγών του εκπαιδευτικού μας μηχανισμού, με στόχο την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών στην πρόσκτηση της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα:

- Τα σχολικά αναγνωστικά αντικατοπτρίζουν την κοινωνικο-πολιτική κατάσταση της περιόδου κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν και αν ναι, με ποιον τρόπο;
- Χρησιμοποιήθηκαν τα σχολικά αναγνωστικά από πολιτικές δυνάμεις του τόπου μας προκειμένου να γαλουχηθούν οι μαθητές με ιδεολογικά συγκεκριμένα πρότυπα;
- Οι πολιτικές συνθήκες και οι μεταβολές έχουν επηρεάσει τη δομή των σχολικών εγχειριδίων (θεματολογία, αισθητική, ομάδες συγγραφής κλπ.);

Η απάντηση στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα δίνεται μέσα από τη διερεύνηση των σχολικών αναγνωστικών της Δ΄ δημοτικού τεσσάρων διαφορετικών περιόδων. Ξεκινώντας από τις αλλαγές που επέφερε η μεταρρύθμιση του 1917 στο κοινωνικό και πολιτικό προσκήνιο της χώρας κυκλοφορεί (1918) το σχολικό αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά» του Ζ. Παπαντωνίου για τη Γ΄ δημοτικού και το 1933 χρησιμοποιείται ως αναγνωστικό για τη Δ΄ δημοτικού. Το δεύτερο βιβλίο της συγκεκριμένης μελέτης είναι «Το ραζακί σταφύλι» των Α. Καρκαβίτσα και Ν. Ελάτου (1932) και εισάγεται ως αναγνωστικό στη Δ΄ δημοτικού. Ακολουθεί το τρίτο κατά χρονολογική σειρά «Αναγνωστικόν Δ΄ Δημοτικού» των Γ. Μέγα, Κ. Ρωμαίου, Σ. Δουφεξή και Θ. Μακρόπουλου, το οποίο κυκλοφορεί το 1954 από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ). Τέλος, «Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού» (4 τόμοι) των Δ. Ακτύπη, Ν. Κουμέντου, Α. Λαμπρινίδη, Δ. Μελά, Γ. Πεππράκη, Χ. Σακελλαρίου, Κ. Χωρεάνθη, εισάγεται από τον (ΟΕΔΒ) το 1985 και παραμένει ως το 2006.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ας αναφερθούμε και ας καταγράψουμε ενδελεχώς το πώς η έννοια “κράτος” συνδέεται, επηρεάζει, διαμορφώνει και ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.. Συνήθως, η έννοια αυτή προσδιορίζεται ως το σύνολο θεσμών ή σχέσεων, ως μοχλός κυριαρχίας και ικανοποίησης συμφερόντων από διάφορες κοινωνικές ομάδες, ως αυτόνομο όργανο ή αυτόνομος θεσμός (Μπουζάκης, Σ., 2005). Το κράτος είναι «η συνολική οργάνωση μιας κοινωνίας και η υπαγωγή της σε ένα σύστημα δικαίου, το οποίο αφορά έναν συγκεκριμένο λαό και ένα επίσης συγκεκριμένο εδαφικό πλαίσιο. Το κράτος συνδέεται πάντοτε με το δίκαιο, που είναι δημιουργήμα και δημιουργός του» (Δομή, Τόμος 15, 2002-2004, σελ. 596).

Οι Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ., (2002) αναφέρονται σε μία ευρύτερη έννοια, το συγκείμενο, το οποίο παραπέμπει στις συνθήκες που διαδραματίζονται έξω από τον εκπαιδευτικό χώρο, παρόλα αυτά επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η σχολική γνώση εξετάζονται με βάση το ιστορικό, ιδεολογικό, πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία μελετάται ο βαθμός εμπλοκής και επιρροής της περιρρέουσας πολιτικής ατμόσφαιρας, διάφορων περιόδων στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στη σχολική γνώση.

Χαρακτηριστικά δείγματα κυβερνητικής επιρροής είναι: α) η κυκλοφορία ενός βιβλίου για κάθε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος το 1882 επί Χ. Τρικούπη, β) η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα αναγνωστικά των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού το 1918 επί Ελ. Βενιζέλου, γ) η καύση των παραπάνω αναγνωστικών το 1920 από την κυβέρνηση Γούναρη, δ) η καθιέρωση της καθαρεύουσας και συμμόρφωση των συγγραφέων στις υποδείξεις της αρμόδιας επιτροπής επί δικτατορία Παγκάλου (1926), ε) ο νόμος "Περί σχολικών βιβλίων" 5045/1931 (κυκλοφορία των σχολικών αναγνωστικών στη δημοτική), στ) ο νόμος 952/1937 στη μεταξική περίοδο (ίδρυση Οργανισμού Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, που το 1964 μετονομάζεται σε Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων).

Στην παρούσα διερευνητική εργασία θα μελετήσουμε κατά πόσο το κράτος επηρέασε τη σύσταση και τη δομή των σχολικών εγχειριδίων υπό το πρίσμα μίας κατηγορίας ανάλυσης, «Η εικόνα του "άλλου"».

Η εικόνα του "άλλου", του «ξένου», δηλαδή του διαφορετικού πληθυσμού, έχει απασχολήσει αρκετά τον ερευνητικό κόσμο στον ελλαδικό χώρο, είτε ο "άλλος" βρίσκεται εντός ελληνικών συνόρων είτε με την ευρύτερη έννοια, δηλαδή τη σχέση των Ελλήνων με πληθυσμούς διαφορετικών χωρών. Τη δεκαετία του '50 «ξένος» θεωρούνταν ο Έλληνας μετανάστης που αναγκάζοταν να εγκαταλείψει τη χώρα του και να αναζητήσει καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στο εξωτερικό. Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «ξένος» αλλάζει τη δεκαετία του '90 και από Έλληνα μετανάστη, «ξένος» ονομάζεται ο αλλοεθνής, ο οποίος φεύγει από τη χώρα του και αναζητά διαμονή στον ελλαδικό χώρο. (<http://users.auth.gr/akarakit/litterature%20enfance%20et%20societe%20interculturelle.doc>)

Ιδιαίτερη βάση δίνουν οι ερευνητές των σχολικών εγχειριδίων σε αναφορές (θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες) σε γειτονικούς με την Ελλάδα πληθυσμούς, όπως βαλκανικούς και μεσογειακούς. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση της Φραγκουδάκη (1979) ότι στα σχολικά αναγνωστικά του 1954 παραποιείται η ιστορική σημασία των βαλκανικών πολέμων, οι οποίοι παρουσιάζονται ως νίκες των Ελλήνων εναντίον των Τούρκων και των υπόλοιπων συμμετοχόντων βαλκανικών λαών, αποκρύπτοντας τη βαλκανική συμμαχία που έλαβε χώρα τόσο στον Α' όσο και στο Β' Βαλκανικό Πόλεμο.

Πόλο έλξης για διερεύνηση αποτελεί η διαφορά νοοτροπίας, θρησκείας, γλώσσας ανάμεσα στις μεσογειακές χώρες, οι οποίες παρόλο που βρέχονται από την ίδια θάλασσα, δεν εκμεταλλεύονται προς όφελός τους το κοινό αυτό χαρακτηριστικό, αντίθετα τονίζουν όλο και περισσότερο τις μεταξύ τους διαφορές, με αποτέλεσμα να είναι χωρισμένες σε βόρειες αφρικανικές και ανατολικές χώρες και βορειο-δυτικά κράτη. Τα τελευταία λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας αυτοαποκαλούνται ως ανώτερα κράτη σε σχέση με τα υπόλοιπα (Ιβριντέλη και Φλουρής, 2003).

Τελειώνοντας, αξίζει να σημειώσουμε ένα χαρακτηριστικό που αναβλύζει έντονα στα «Ψηλά βουνά», είναι η ετεροφοβία, δηλαδή το συναίσθημα της απέχθειας και του φόβου που εμφανίζεται απέναντι στο διαφορετικό. Η ετεροφοβία πολλές φορές συνδέεται με το χρώμα και παραπέμπει στη θεωρία της λευκότητας, σύμφωνα με την οποία το λευκό περιέχει όλα τα χρώματα, άρα βρίσκεται ψηλά στην κοινωνική ιεραρχία και τα υπόλοιπα χρώματα είναι υποδεέστερα αυτού (Καραγιάννη Μ., 2009).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μέθοδος που επιλέγεται για την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων στην παρούσα ανακοίνωση είναι η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των αναγνωστικών βιβλίων.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος, η οποία μελετά και περιγράφει τα αναδυόμενα ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα π.χ ενός κειμένου, εικόνας, ήχου κ.α., προσπαθώντας να οδηγηθεί σε έγκυρα συμπεράσματα με βάση μία προϋπάρχουσα θεωρία. ("K. Rebman, 1994, 65" Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ., 2002, σελ. 201).

Ακολουθεί η ταξινόμηση των στοιχείων σε μία κατηγορία «**Η εικόνα του "άλλου"**» με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Εντοπίζουμε σε κάθε ενότητα του κειμένου τις αναφορές σε κάθε διαφορετικό πληθυσμό και τις διαιρούμε με το πλήθος των αναφορών όλων των ενότητων. Τα αποτελέσματα μετατρέπονται σε ποσοστό (%), παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα και ακολουθεί ο σχολιασμός τους (ποιοτική ανάλυση) με βάση χωρία των αναγνωστικών. Με τον όρο "άλλος" δεν εννοούμε μόνο τον αλλοεθνή αλλά και τους πληθυσμούς που ζουν στον ελλαδικό χώρο και μιλούν την ελληνική γλώσσα αλλά κατάγονται από διαφορετική φυλή και παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως "ιδιωματισμούς" στη γλώσσα, πολιτισμικές διαφορές, ιδιαίτερη ενδυμασία κ.α. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός επιρροής της ιδεολογίας που προωθεί κάθε κυβέρνηση στη στάση και τις απόψεις των μικρών αναγνωστών αναφορικά με την συνύπαρξή τους με διαφορετικούς πληθυσμούς.

Τα στατιστικά αποτελέσματα υπολογίζονται και παρουσιάζονται σε πίνακες και διαγράμματα του Microsoft Office Excel. Έπειτα, πραγματοποιείται η ποιοτική τους ανάλυση. Ως μονάδα καταγραφής (μετατροπή ποιοτικών αποτελεσμάτων σε μετρήσιμα δεδομένα), η οποία είναι η μικρότερη μονάδα ανάλυσης, χρησιμοποιείται το *θέμα*. Το *θέμα* είναι μία διατύπωση που παρουσιάζει ολοκληρωμένο νόημα.

3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο συγκεκριμένο στάδιο πραγματοποιείται η σύγκριση των τεσσάρων σχολικών αναγνωστικών σύμφωνα με την κατηγορία «**Η εικόνα του "άλλου"**». Συγκεκριμένα, παρατίθενται γραφήματα της κατηγορίας, τα οποία περιλαμβάνουν ποσοτικά δεδομένα από τα τέσσερα σχολικά αναγνωστικά, διευκολύνοντας τη σύγκριση μεταξύ τους. Ακολουθεί ο σχολιασμός τους βασισμένος σε χωρία του κειμένου. Για την ευδιάκριτη παρουσίαση των διαφορετικών πληθυσμών που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού, κρίθηκε σκόπιμο να ομαδοποιηθούν οι χώρες αυτές, αντίστοιχα στις Ηπείρους, στις οποίες ανήκουν.

Σε εβδομήντα εννέα (79) ενότητες του σχολικού αναγνωστικού «Τα ψηλά βουνά» εντοπίζονται συνολικά σαράντα εννιά (49) αναφορές σε διαφορετικούς πληθυσμούς, οι τριάντα τρεις (33 ή 67,35% %) εκ των οποίων αφορούν τους Βλάχους, οι δεκατρείς (13 ή 26,53%) τους Αράπηδες, οι δύο (2) πληθυσμούς της Ασίας, δηλαδή την Πόλη και τους Τούρκους (4,08%) και η μία (1 ή 2,04%) την Αμερική. Η Πόλη αναφέρεται ξεχωριστά από την Τουρκία διότι εξετάζουμε τη χρονική περίοδο, κατά τη διάρκεια της οποίας, στον ελλαδικό χώρο επικρατεί το όραμα της Μεγάλης Ιδέας (ο ελληνικός λαός οραματίζεται μία επικείμενη προσάρτηση της Πόλης στον ελλαδικό χώρο).

Όσον αφορά το «Ραζακί σταφύλι» στις επτά (7) ενότητες εντοπίζονται συνολικά εννέα (9) αναφορές σε διαφορετικούς πληθυσμούς, εκ των οποίων οι τρεις (3) αναφέρονται στην Ασία, δηλαδή στην Πόλη (33,33%), οι δύο (2) στην ξενιτιά, χωρίς να διευκρινίζει ο αφηγητής τη χώρα στην οποία αναφέρεται (22,22%), οι δύο (2) στην Ευρώπη, δηλαδή στη Γαλλία (22,22 %), η μία (1) στους Βλάχους (11,11%) και τέλος η μία (1) στην Αφρική (11,11%).

Συνεχίζοντας με το «Το Αναγνωστικόν Δ' Δημοτικού» στις εκατόν δώδεκα (112) ενότητες εντοπίζονται πενήντα τέσσερις (54) αναφορές σε διαφορετικούς πληθυσμούς.

Πίνακας 1. Το Αναγνωστικόν Δ' Δημοτικού

Βιβλίο	Κατηγορία: Η εικόνα του "άλλου"	Αναφορές	Ποσοστό
«Το Αναγνωστικόν Δ' Δημοτικού»	εισβολείς	1	1,85%
	Ελλήσποντος	1	2,44%
	χώρα μακρινή	1	2,44%
	βάρβαροι λαοί	3	5,56%
	ξένοι (και ξενιτιά)	4	7,41%
	Αφρική (και Ελ Αλεμείν, Αλγερία "Μπαρμπαριά", Αίγυπτος)	6	11,11%
	Ευρώπη (και Βόρεια Ήπειρος (και Αργυρόκαστρο), Αλβανία, Ιταλία "Ρωμαίοι, Συρακούσες", Γαλλία)	12	22,22%
	Ασία (Πέρσες, Φοίνικες, Πόλη, Βυζάντιο, Βαβυλώνα, Μήδοι, Λυδία, Μικρά Ασία (Καρία), Τούρκοι	20	37,04%
Σύνολο		54	

Τέλος, στο τέταρτο χρονικά εξεταζόμενο σχολικό αναγνωστικό, που είναι «Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού», στις εκατόν ένα (101) ενότητες εντοπίζονται τριάντα επτά (37) αναφορές σε διαφορετικούς πληθυσμούς.

Πίνακας 2. Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού

Βιβλίο	Κατηγορία: Η εικόνα του "άλλου"	Αναφορές	Ποσοστό
«Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού»	Αυστραλία	1	2,70 %
	Βλάχοι	1	2,70%
	Αμερική	2	5,41%
	Αφρική (και Ινδίες, Ερυθραία)	3	8,11%
	Ασία (Τούρκοι, Πέρσες, Μήδοι, Κιμεντένια, Βηθλεέμ, Ορεινή Έφεσος, Κίνα, Φωκαία, Παλιά Τροία, Πόντος)	14	37,84%
	Ευρώπη (Κύπρος, Ιταλία "Ρήγιο, Ρώμη", Γερμανοί, Παρίσι, Μεγάλη Βρετανία "Λονδίνο, Αγγλία, Σκοτία-σκοτσέζικος", Ελβετία "Ζυρίχη, Γενεύη", Γαλλία,)	16	43,24%
Σύνολο		37	

Αρχικά, σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα παρατηρούμε ότι στα «Ψηλά βουνά» το ποσοστό σε πληθυσμούς Ασίας και Ευρώπης είναι εξαιρετικά χαμηλό, αντίθετα, υπάρχουν αρκετές αναφορές στους «Αράπηδες»: «*Τα έβλεπε ν' αλλάζουν σχήμα, να γίνονται άνθρωποι μαύροι, που ετοιμάζονται να τον πάρουν*» (σελ. 143) .

Οι αναφορές σε πληθυσμούς της Αφρικής κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα στα υπόλοιπα τρία αναγνωστικά εξαιτίας των ελληνικών αποικιών στην Αφρική και του ελληνικού θαλάσσιου εμπορίου στη Μεσόγειο θάλασσα: «*Ο τυφλός τραγουδιστής στέκεται ακουμπισμένος στην πύλη της Ερυθραίας*» (σελ. 10, Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού, 3^ο μέρος). Επιπροσθέτως, οι αναφορές σε περιοχές της Αφρικής όπως π.χ. το Ελ Αλαμείν στο «Αναγνωστικόν Δ' Δημοτικού», οφείλονται στις μάχες που έδωσαν οι Έλληνες στην Αφρική κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου :

- «*Τώρα καταλαβαίνω από πον έχουν τις ρίζες τους οι ελληνικές νίκες, που με τόση πίκρα εμείς οι Ιταλοί τις εδοκιμάσαμε στην Αλβανία και τις ξαναδοκιμάζουμε τώρα στο Ελ Αλαμείν και τα τόσα άλλα μέρη της Αφρικής!*» (σελ. 38).

Γράφημα 1: Ασία-Αφρική-Ευρώπη



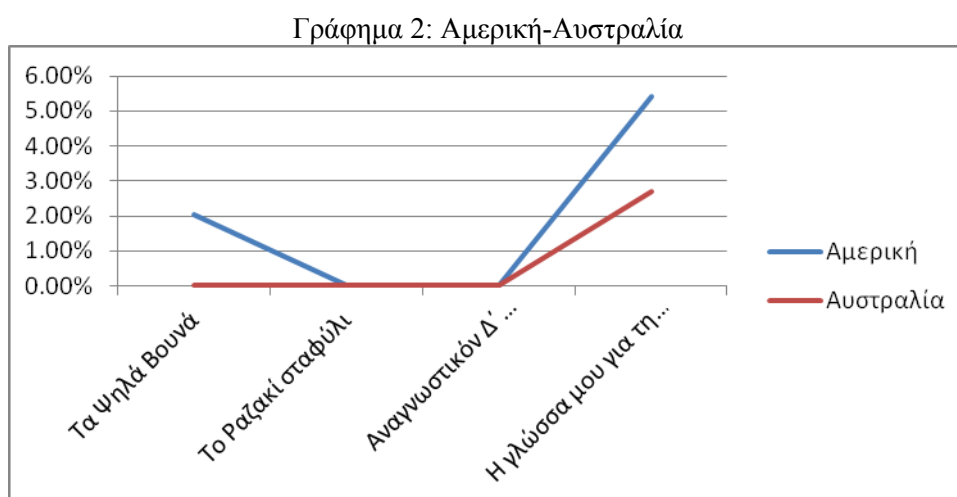
Οι πληθυσμοί της Ασίας παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη άνοδο στα τρία επόμενα σχολικά αναγνωστικά αναφερόμενοι κυρίως σε περιοχές της Μικράς Ασίας, για συναισθηματικούς λόγους, όπως π.χ. τα *Κιμιντένια*, η *Ορεινή Έφεσος*, η Πόλη, οι οποίες χάθηκαν μετά τη Μικρασιατική καταστροφή.

Οι αναφορές στους ευρωπαϊκούς πληθυσμούς αυξάνονται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου με αποκορύφωμα (43,24%) στο σχολικό αναγνωστικό «Η Γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού», (ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση): «*Η κυρία Λοντοκάρη είναι μια λαμπρή επιστήμονας. Μάλιστα! Είναι οδοντίατρος με μεγάλα χαρτιά απ' τα Παρίσια και τα Λονδίνα*» (σελ. 6, “2 Μέρος”). Εντυπωσιακό είναι το πλήθος των αναφορών σχετικά με την κατάληψη της Β. Κύπρου από τους Τούρκους το 1974, με τη μορφή αφήγησης: «*Οι Έλληνες της βόρειας Κύπρου υποχρεώθηκαν από τον τούρκικο στρατό ν' αφήσουν τα σπίτια τους και να καταφύγουν πρόσφυγες στο ελεύθερο τμήμα του νησιού*» (σελ. 68, “1^ο μέρος”).

Αντίθετα με τα παραπάνω το «Αναγνωστικόν για τη Δ' Δημοτικού» αποκρίπτεται επιμελώς τα χρόνια της κατοχής και την ήττα των Ελλήνων στα βουνά της Βορείου Ηπείρου από τους Γερμανούς. Στόχος είναι η ατσαλάκωτη εικόνα της Ελλάδας στους μικρούς μαθητές, η οποία παρουσιάζεται με αναφορές μόνο στις νίκες κατά των Ιταλών στα βουνά της Β. Ηπείρου, μέσα από έντονες και ζωηρές αφηγήσεις: «*Σέ μια έφοδο επήδησα σε μια σπηλιά και εκυνήγησα με τη λόγχη δύο Ιταλούς.*» (σελ. 35) και κορυφώνεται με την παράθεση αρχαιοελληνικών μύθων με νίκες των Ελλήνων απέναντι στους Πέρσες: «*Εξεδίωξεν (Παυσανίας) απ' εκεί τους Πέρσας και κατόπιν κατηυθύνθη εις τον Ελλήσποντον και εκυρίευσε το Βυζάντιον, όπου ηγματούισε πολλούς επισήμους Πέρσας*» (σελ. 173).

Συν τοις άλλοις, στο «Ραζακί σταφύλι» η Ελλάδα παρουσιάζεται ως επίκεντρο του κόσμου, καθιστώντας τις υπόλοιπες χώρες υποδεέστερες αυτής αναφερόμενες με τον όρο ξενιτιά: «*Όλα ήταν ωραία, μα εμένα ο νους μου πετούσε στην πατρίδα μου. Ας ήμουν εκεί, κι ας έλειπαν τα χίλια καλά της ξενιτιάς.*» (σελ. 66).

Επίσης, αξίζει να επισημάνουμε ότι ενώ στο «Αναγνωστικόν Δ΄ Δημοτικού» οι συγγραφείς αποκαλούν τους Τούρκους και τους Ιταλούς «εχθρούς» : «Οι εχθροί (Τούρκοι) είχαν εισέλθει ήδη εις το χωρίον και εξήταζον τας πρώτας οικίας του» (σελ. 239), στη «Γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού» σε ιστορικά κείμενα καταγράφεται το συμβάν απαλλαγμένο από θετικούς ή αρνητικούς χαρακτηρισμούς: «Οι Έλληνες της βόρειας Κύπρου υποχρεώθηκαν από τον τούρκικο στρατό ν' αφήσουν τα σπίτια τους και να καταφύγουν πρόσφυγες στο ελεύθερο τμήμα του νησιού» (σελ. 68, «1^ο μέρος»).



Σύμφωνα με το Γράφημα 2: Αμερική-Αυστραλία, οι ελάχιστες αναφορές στα τρία πρώτα χρονικά αναγνωστικά στην Αμερική και την Αυστραλία μαρτυρούν την έλλειψη πολυατλαντικών ταξιδιών εξαιτίας της περιορισμένης ανάπτυξη της τεχνολογίας, καθιστώντας άγνωστες τις συγκεκριμένους Ηπείρους στον ελληνικό λαό. Απότομη άνοδος σημειώνεται στη «Γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού»: «Κούκλες που παριστάνουν ανθρώπους απ' όλο τον κόσμο. Από την Κύπρο, την Ελλάδα, την Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, την Αυστραλία, την Αμερική. Κούκλες ντυμένες με όλες τις φορεσιές των ανθρώπων που κατοικούν στη γη. (σελ. 21, 1^ο μέρος).

Μία ομάδα που συγκαταλέγεται στους διαφορετικούς πληθυσμούς και παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, είναι οι Βλάχοι, οι οποίοι εμφανίζονται στα τρία σχολικά αναγνωστικά εκτός από το «Αναγνωστικόν Δ΄ Δημοτικού».

Το αρκετά μεγάλο ποσοστό (67,53%), των Βλάχων στα «Ψηλά βουνά», συνοδευόμενο από θετικές αναφορές μαρτυρεί την ανάγκη για επικοινωνία και εφοδιασμό των μικρών παιδιών από αυτούς. Επίσης, οι Βλάχοι είναι νομαδικός πληθυσμός «Ταξιδεύουν από τόπο σε τόπο, από ψήλωμα σε χαμήλωμα.» (σελ.48), έχουν χαρακτηριστική ενδυμασία «Ο γερο-Θανάσης φορεί άσπρη φουστανέλα, άσπρες κάλτσες, άσπρο σκούφο» (σελ.89), και ιδιαίτερο τρόπο ομιλίας, «Έλεγε (η Αφρόδω) τα πρόβατα πράτα, το ρούχο σκουτί, το πάλι το έλεγε μάτα και τα γίδια τα' ίδια. Έτσι μιλούν οι βλάχοι» (σελ.50).

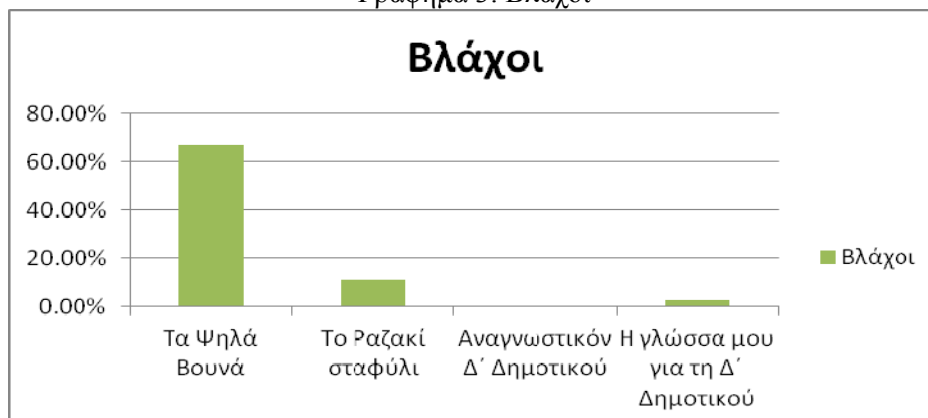
Χαρακτηριστικό είναι το τραγούδι :

«να βγουν οι στάνες στα βουνά, να βγουν οι βλαχοπούλες,

να βγουν και τα βλαχόπουλα, λαλώντας τις φλογέρες,» (σελ. 24) το οποίο αναφέρεται με κάποιες παραλλαγές στο «Ραζακί σταφύλι», στοχεύοντας στην έξαρση του συναισθήματος:

«να ιδούν τους βλάχους στα βουνά, να ιδούν τις βλαχοπούλες,
ν' ακούσουν τα βλαχόπουλα λαλώντας τις φλογέρες,» (σελ. 7)

Γράφημα 3: Βλάχοι



Τέλος, στη «Γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού» ο συγκεκριμένος πληθυσμός εμφανίζεται για πληροφορικούς λόγους μέσα από ένα απόσπασμα παρμένο από τα «Ψηλά βουνά»: «Όταν γύρισαν από τους βλάχους ο Δήμος κι ο Φάνης» (σελ. 79, “4 Μέρος”).

Ένα αρκετά σημαντικό κομμάτι της ερευνητικής μας προσπάθειας, που ήταν η στατιστική επεξεργασία και ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων των τεσσάρων σχολικών αναγνωστικών, ολοκληρώθηκε. Στη συνέχεια, επιχειρείται η ερμηνεία και η αποσαφήνιση των παραπάνω χωρίων.

4. ΕΡΜΗΝΕΙΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε (εξηγήουμε τα βαθύτερα νοήματα) τα χωρία των κειμένων με βάση την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική των χρονικών περιόδων που εξετάζουμε.

Μετά τη λήξη των Βαλκανικών πολέμων (1913) η Ελλάδα κατέχει καινούρια εδάφη, τα οποία εκτός από Έλληνες, περιλαμβάνουν και διαφορετικούς πληθυσμούς (π.χ. Βλάχους), με απώτερο στόχο την ενσωμάτωσή τους («ο πληθυσμός της [Ελλάδας] αυξήθηκε από 2.800.000 περίπου σε 4.800.000 κατοίκους», [Clogg, R., 1995, σελ. 89]) εξου και το σχεδόν μηδενικό ποσοστό αναφορών σε χώρες της Ασίας και της Ευρώπης.

Ένας από τους κυριότερους λόγους επικοινωνίας του ελληνικού λαού με διαφορετικούς πληθυσμούς είναι το θαλάσσιο εμπόριο (μέσω της Μεσογείου Θάλασσας οι Έλληνες έρχονται σε επαφή με λαούς της Αφρικής), το οποίο μετά τη λήξη των βαλκανικών πολέμων και του Α Παγκόσμιου Πόλεμου είναι σημαντικός αρωγός στην ελληνική οικονομία. Τα ασυνήθιστα χαρακτηριστικά των πληθυσμών της Β. Αφρικής φοβίζουν τους ναυτικούς, οι οποίοι πλάθουν με το μυαλό τους μύθους που διαδίδονται από στόμα σε στόμα: «Τα έβλεπε ν' αλλάζουν σχήμα, να γίνονται άνθρωποι μαύροι, που ετοιμάζονται να τον πάρουν» (σελ. 143, «Τα ψηλά βουνά»).

Το 1917 η προσωρινή κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου στη Θεσσαλονίκη επιχειρεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια στον εκπαιδευτικό χώρο, εισάγοντας τη δημοτική γλώσσα στις τεσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, με στόχο την βιωματική μάθηση. Αντίθετα, η νέα κυβέρνηση το 1920 διέταξε την καύση των παραπάνω βιβλίων και επανέφερε την καθαρεύουσα.

Μετά τη μικρασιατική καταστροφή (1922) ακολουθεί μία δύσκολη περίοδος για τον ελλαδικό χώρο, η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτική αστάθεια έως το 1928 (επανεκλογή Ελ. Βενιζέλου και παραίτηση του το 1932). Επανέρχεται στο προσκήνιο το θέμα της γραφής των σχολικών εγχειριδίων στη δημοτική γλώσσα, το οποίο επηρεάζει και τα υπόλοιπα αναγνωστικά (που κυκλοφορούν μετά την παραίτησή του), καθώς ένα από αυτά είναι «Το ραζακί σταφύλι (γραμμένο στη δημοτική γλώσσα)».

Μετά το Κραχ 1929, η Ελλάδα αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ελληνικού πληθυσμού, όσον αφορά τις θέσεις εργασίας, με αποτέλεσμα κύματα ελληνικών πληθυσμών να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό για εύρεση θέσεων εργασίας: «Όλα ήταν ωραία, μα εμένα

ο νους μου πετούσε στην πατρίδα μου. Ας ήμουν εκεί, κι ας έλειπαν τα χίλια καλά της ξενιτιάς». (σελ. 66, «Το ραζακί σταφύλι»).

Συνεχίζοντας την ιστορική αναδρομή, η Ελλάδα, έχοντας στο ενεργητικό της δύο Παγκόσμιους Πόλεμους (Α΄ 1917 και Β΄ 1940), δύο δικτατορίες (Πάγκαλος, 1926 και Μεταξάς 1936), έναν εμφύλιο πόλεμο (1949) και συνεχείς εναλλαγές εξουσιών, μέχρι που σχηματίζεται η κυβέρνηση Παπάγου (κυκλοφορεί και το «Αναγνωστικό για τη Δ΄ Δημοτικού»), προσπαθεί να βγει αλώβητη στοχεύοντας στην επιρροή της σχολικής γνώσης. Όλα τα παραπάνω έχουν ισχυρό αντίκτυπο στο περιεχόμενο του «Αναγνωστικών για τη Δ΄ Δημοτικού» αναδεικνύοντας το πρότυπο του γενναίου Έλληνα πολεμιστή, καλλιεργώντας ένα κλίμα μισαλλοδοξίας για τους διαφορετικούς πληθυσμούς: *«Οι εχθροί (Τούρκοι) είχαν εισέλθει ήδη εις το χωρίον και εξήταζον τας πρώτας οικίας του»* (σελ. 239).

Η σύνδεση της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1961), η δικτατορία του 1967, η κατάληψη του βόρειου τμήματος της Κύπρου από τους Τούρκους (Ιούλιος 1974), η ανατροπή του δικτατορικού καθεστώτος από τους φοιτητές του Πολυτεχνείου Αθηνών το 1973, η λήξη του γλωσσικού ζητήματος και καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλη την εκπαίδευση (1974), η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1981) και (την ίδια χρονιά) ανάληψη διακυβέρνησης από τον Α.Παπανδρέου (ΠΑΣΟΚ), κατά τη διάρκεια της οποίας κυκλοφορεί το αναγνωστικό «Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού» επηρεάζουν την ελληνική εκπαίδευση τη δεκαετία του '80 (Επικρατεί το πνεύμα της παγκοσμιοποίησης): *«Κούκλες που παριστάνουν ανθρώπους απ' όλο τον κόσμο. Από την Κύπρο, την Ελλάδα, την Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, την Αυστραλία, την Αμερική. Κούκλες ντυμένες με όλες τις φορεσιές των ανθρώπων που κατοικούν στη γη.* (σελ. 21, 1^ο μέρος, «Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού »).

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ύστερα από μία ιστορική αναδρομή ενός αιώνα περίπου, παρατηρούμε ότι ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση, είναι η κατεύθυνση της σχολικής γνώσης από τον εκάστοτε κυβερνητικό μηχανισμό, η οποία πραγματοποιείται στα σχολικά αναγνωστικά με διάφορους τρόπους όπως: αφήγηση, ποιήματα, διαλόγους, ιστορίες από το αρχαιοελληνικό παρελθόν και εικόνες.

Κατά τη διάρκεια της Α΄ Βενιζελικής Περιόδου τα σχολικά αναγνωστικά (δημοτική γλώσσα) εντάσσονται στο πνεύμα των βαλκανικών πολέμων και στην ενσωμάτωση νέων πληθυσμών (π.χ. Βλάχοι).

Τον Ιούλιο του 1932 κυκλοφορεί το σχολικό αναγνωστικό «Το ραζακί σταφύλι», στην τελευταία σελίδα του οποίου υπάρχει αναφορά του Υπουργού Παιδείας Π. Πετρίδη *«οι συγγραφείς να συμμορφωθούν κατά την εκτύπωσιν του βιβλίου τούτου προς τας υποδείξεις της κριτικής επιτροπής»*, δήλωση που ενισχύει την παρέμβαση της κρατικής εξουσίας στη σχολική γνώση.

Συνεχίζοντας, με τη νέα κυβέρνηση Παπάγου το 1954, τα νέα σχολικά αναγνωστικά, αντικατοπτρίζουν την πολιτική ανασφάλεια που επικρατεί εκείνη την περίοδο, στρέφοντας το ενδιαφέρον των ελλήνων πολιτών στον παραλληλισμό τους με τους αρχαίους Έλληνες και στην έξαψη του εθνικοπατριωτικού φρονήματος. Χαρακτηριστικό είναι το εξώφυλλο του «Αναγνωστικού για τη Δ΄ δημοτικού» όπου απεικονίζεται ένας αρχαίος Έλληνας πολεμιστής.

Φτάνοντας στο τελευταίο χρονικά σχολικό αναγνωστικό «Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού» παρατηρείται μία προσπάθεια αποσύνδεσης της σχολικής γνώσης από το εγχώριο πολιτικό γίγνεσθαι, μέσω αναφορών σε επίκαιρα κοινωνικά θέματα (παγκοσμιοποίηση).

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, διαπιστώνουμε ότι η Ελλάδα από την Επανάσταση (1821) μέχρι την έναρξη της μεταπολίτευσης (1974), πλήττεται από συνεχείς πολέμους και πραξικοπήματα, με αποτέλεσμα ο ελληνικός λαός να διακατέχεται από απογοήτευση και καταρρακωμένο ηθικό. Αυτό το διάχυτο κλίμα ανασφάλειας και πεσιμισμού εκμεταλλεύεται η εκάστοτε πολιτική εξουσία για να χαράξει και να διαμορφώσει την ιδεολογική συνείδηση του ελληνικού λαού μέσω των σχολικών αναγνωστικών.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Clogg, R., (1995), *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*, Αθήνα, ιστορητής
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ακτύπης, Δ., Κουμέντος, Ν., Λαμπρινίδης, Α., Μελάς, Δ., Περπιράκης, Γ., Σακελλαρίου, Χ., Χωρεάνθης, Κ., (1996), *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ για την τετάρτη δημοτικού (1,2,3,4)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Δημαράς, Α., (1996), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΣΤΙΑΣ
- Δομή (ΤΟΜΟΣ 23), 2002 – 2004, Αθήνα: Εκδόσεις «Δομή» Α.Ε
- Ιβριντέλη Μ., *Η εικόνα του μεσογειακού «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20^{ου} αιώνα*, (2003), στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Η παιδεία στη αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω, 2003, (μαζί με Γ. Φλουρή).
- Καραγιάννη Μ., *Πέρα από το φράχτη : Μια Μεθοδολογική Πρόταση για την Αξιολόγηση του Έγχρωμου Άλλου στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο*, Κείμενα, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τεύχος 9, Ιούλιος 2009.
- Καρκαβίτσας, Α., Έλατος, Ν., (1932), *Το ραζακί σταφύλι, Αναγνωστικόν Δ' δημοτικού*, Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος & ΣΙΑ, βιβλιοπωλείο της «ΕΣΤΙΑΣ»
- Καψάλης, Α., (1998), *Εικόνα του "Άλλου"/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών (Η), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ., (2002), *Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων*, Μακεδόν, τ.10, σελ.195-204).
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ., (2008), *Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν., (2006), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριανός, Π., (2004), *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λάπα, Α., Πολυδωρόπουλος, Π., (2008), *Χειρισμός Η/Υ, βασικό επίπεδο*, Πάτρα: Γκιούρδας.
- Μέγας, Γ., Ρωμαίος, Κ., Δουφεξής, Σ., Μακρόπουλος, Θ., (1963) *Αναγνωστικόν Δ' δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας
- Μπονίδης, Κ., (2002), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουζάκης, Σ., (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τόμος Α' Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19^{ος} αιώνας, 1913, 1929*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ., (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τόμος Β' Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ., (2005) *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι. Εκπαιδευτικά συστήματα, σύγχρονες στάσεις στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαντωνίου, Ζ., (1991), *Τα ψηλά βουνά*, Αθήνα, Ι. Δ. Κολλάρου & ΣΙΑ, βιβλιοπωλείο της «ΕΣΤΙΑΣ».

- Φραγκουδάκη, Α., (1979) *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χατζηστεφανίδης, Θ., (2005), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-1986*, Αθήνα: Παπαδήμας

Διευθύνσεις από το Διαδίκτυο

- *Η ελληνική Ομογένεια στην Αυστραλία*. Στο: <http://www.koutouzis.gr/metanasteusi.htm> (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- *Η παιδική Λογοτεχνία σε μία διαπολιτισμική κοινωνία. Προλεγόμενα, στόχοι και ερευνητικό υλικό*. Στο: http://users.auth.gr/akarakit/litterature%20enfantine%20et%20societe%20intercultureII_e.doc (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- Γελαδάκη, Σ., και Παπαδημητρίου, Γ., *Μύηση των μαθητών σε ιδέες και αξίες της κοινωνίας: Η έννοια του φανατισμού στα εγχειρίδια του Γυμνασίου*. Στο: <http://www.alfavita.gr/apopseis/apopseis10.htm> (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- Καρατζίου, Ν., *Μία η Ιστορία, 5 οι όψεις*. Στο: <http://groups.yahoo.com/group/greekhr/message/4127> (προσπελάστηκε στις 25/9/2011)
- Κανυάλης, Α., *Εικόνα του "Άλλου"/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών (Η)*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998. Στο: http://www.dardanosnet.gr/book_details.php?id=750 (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- Λιάτσου, Ο., *Η αλφαβήτα της νοσταλγίας*. Στο: http://www.enet.gr/online/online_issues?pid=61&dt=08/01/2002&id=19801844 (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- Λιάτσου, Ο., *Τα βιβλία των εικοσαετιών*. Στο: http://www.enet.gr/online/online_issues?pid=61&dt=08/01/2002&id=53507156 (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- Λιάτσου, Ο., «Τα ψηλά βουνά» του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Στο: http://www.enet.gr/online/online_issues?pid=61&dt=08/01/2002&id=47217524 (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- Λιάτσου, Ο., «Το ραζακί σταφύλι»: Ένα διαμάντι στην εκπαίδευση. Στο: http://www.enet.gr/online/online_issues?pid=61&dt=08/01/2002&id=76247348 (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των Φιλελευθέρων*. Στο: <http://w38.fhw.gr/chronos/13/gr/civilization/institutions/03.html> (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)
- Φλουρής, Γ., και Ιβριντέλη, Μ., *Η εικόνα του Μεσογειακού «Άλλου» στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση του τελευταίου τετάρτου του 20^{ου} Αιώνα (1976-1977 & 1985-2000)*. Στο: http://www.alfavita.gr/art4_8_9_828.php (προσπελάστηκε στις 27/9/2011)

Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα

Ευθυμία ΓΩΤΗ, Σχ. Σύμβουλος Π.Α.

Κωνσταντίνος ΝΤΙΝΑΣ, Καθηγητής Παν. Δυτ. Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές/ επιλογές, που —καταχρηστικά οι πιο πολλές— αποκαλούνται μεταρρυθμίσεις, καθορίζουν για το επόμενο χρονικό διάστημα ως την αλλαγή ή ανατροπή τους την πορεία της εκπαίδευσης και —στο βαθμό που την επηρεάζουν— ολόκληρης της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό ερευνητικά να δει κανείς σε ένα βάθος χρόνου τα διάφορα μεταρρυθμιστικά επεισόδια και τις αλλαγές που έχουν γίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και ειδικότερα στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο πάντοτε αποτελούσε τη ραχοκοκαλιά αλλά το «σημείον αντιλεγόμενον» όλων των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων ή μεταρρυθμίσεων. Το Νηπιαγωγείο αναμφίβολα αποτελεί τον πρώτο σημαντικό σταθμό στη γλωσσική προετοιμασία των μαθητών/ νηπίων, καθώς καθορίζει με αποφασιστικό τρόπο την μετέπειτα πορεία τους.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει πώς διαμορφώθηκε η γλωσσική διδασκαλία στο νηπιαγωγείο μέσα από τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων. Η μελέτη αφορά τους παράγοντες και τις δυναμικές που αναπτύχθηκαν για τη διαμόρφωση της γλωσσικής αγωγής στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, οι οποίες σηματοδότησαν τις γλωσσικοεκπαιδευτικές αλλαγές. Ακόμη παρουσιάζονται η φιλοσοφία, το θεωρητικό πλαίσιο, οι στόχοι, οι βασικές αρχές, οι μεθοδολογικές αρχές, οι μέθοδοι, τα μέσα και τα υλικά των παραπάνω προτάσεων, όπως παρουσιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα καθώς και το υποστηρικτικό-εκπαιδευτικό υλικό που τα συνοδεύει.

ABSTRACT

National Curriculum of Language Teaching in preschool: one century route

Educational policies/ choices, most of them exaggeratedly called reforms, determine till their change or their overthrow the route of the education and the whole society. For this reason it is very important to see the different reforming episodes and the changes that occurred in the Greek educational system and specifically concern the language teaching. Preschool undoubtedly underlies the first important stage for preschoolers' language preparation as it appoints critically their later steps.

The aim of this study is to examine how the language subject was shaped and affected through evolutions and changes in the Greek preschool during the 20th century. It was a hard spotted period with hard fluctuations due to political and language changes. Specifically the study deals with the general direction of language curriculum in the preschool and also investigates the changes in aims, instructional guides and methological principles. Important points of this study are (the years) 1896, 1962, 1980, 1989, 1999, 2001, 2003.

1. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1896

Η Προσχολική Αγωγή στη χώρα μας θεσμοθετείται με τον Ν. ΒΤΜΘ' «*Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως*» του 1895. Την επόμενη χρονιά (Β. Διάταγμα 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896 τ.Α') καθορίζονται οι προϋποθέσεις ίδρυσης Νηπιαγωγείων από ιδιωτικούς φορείς, ο χρόνος και η ηλικία φοίτησης. Αρχίζει έτσι το κρατικό ενδιαφέρον για την Προσχολική Αγωγή (Δημαράς, 1974, σελ. κα' -κγ', Κιτσαράς, 2004:39-42).

1.1 ΠΟΛΙΤΙΚΟ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Προσχολική Αγωγή ξεκινά με ιδιωτική πρωτοβουλία και τα επόμενα χρόνια επεκτείνεται σε όλη την ελληνική επικράτεια (Χαρίτος, 1998:219) με α) την άνοδο των αστικών κοινωνικών στρωμάτων στην πολιτική εξουσία και β) την επέκταση των συνόρων του ελληνικού κράτους. Η αναγκαιότητα του Νηπιαγωγείου και της διάδοσης της ελληνικής

γλώσσας διαφαίνεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές της εποχής με την ίδρυση κρατικών Νηπιαγωγείων στις «νέες χώρες», όπου υπήρχε εθνικό ενδιαφέρον (Σαΐτης, 1989:76-7).

1.2. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Πρωταρχική μέριμνα στα διατάγματα του 1895 και 1896 είναι η γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων και η προετοιμασία τους για τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο (Χαρίτος, 1998:216), η οποία διεξάγεται σύμφωνα με τις αρχές του Froebel, αποσκοπεί στην αγωγή του προφορικού λόγου και επιτυγχάνεται με αφηγήσεις, δραματικές παραστάσεις, ποιήματα, τραγούδια και συζητήσεις. Η γραφή και η ανάγνωση διδάσκονται μόνο στα μεγαλύτερα νήπια. Τα διατάγματα αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κιτσαράς, 1998:40-43). Η γλωσσική διδασκαλία με την υιοθέτηση της παραδοσιακής μεθόδου αποτελεί μια τυπική και όχι ζωντανή επικοινωνιακή διαδικασία με έμφαση στη μεταγλώσσα και τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο, του οποίου αδιαμφισβήτητος εκφραστής είναι η Νηπιαγωγός. Το μάθημα διαιρείται σε επιμέρους τομείς (γραφή, ανάγνωση, προφορική έκθεση διηγήματος, γραμματική, συντακτικό), οι οποίοι διδάσκονται χωριστά. Οι βασικές διδακτικές αρχές είναι: η αποστήθιση, η απομνημόνευση και η επανάληψη. Το λάθος θεωρείται απαράδεκτο και ανεπίτρεπτο. Η «ορθότητα» της γλώσσας αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα αξιολόγησης.

Τα μεταπολεμικά χρόνια (Παπανούτσος, 1946:37-40) προτάσσονται νέα συστήματα, κυρίως το μοντεσσοριανό (Κατσάρας, 1950:378-380). Η γλωσσική αγωγή αποτελεί ένα από τα κύρια τμήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Williams, 1991:3203) και περιλαμβάνει τόσο την αγωγή του προφορικού λόγου όσο και τη γραφή και την ανάγνωση, με σημαντικό τον ρόλο της Νηπιαγωγού, που αποτελεί γλωσσικό πρότυπο (Μοντεσσόρι, 1980:78-83). Η διδασκαλία της γραφής προηγείται αυτής της ανάγνωσης. Θεωρείται πως οι λειτουργίες αυτές αποτελούν έμφυτη ανάγκη του παιδιού και για τη φυσική τους εκδήλωση αποφασιστικό ρόλο παίζει η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών (Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, 1951:335). Κατάλληλο υλικό για τις προπαρασκευαστικές ασκήσεις της γραφής είναι τα γεωμετρικά σχήματα και ως κυρίως υλικό γραφής τα γράμματα (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1963:78). Οι προασκήσεις για την ανάγνωση περιλάμβαναν ασκήσεις προφοράς, αναλύσεις προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές, συλλαβών σε γράμματα (Παπάς, 1995:55). Στο σύστημα Μοντεσσόρι η γλωσσική αγωγή προσεγγίζεται ολοκληρωμένα και περιέχει ασκήσεις για όλους τους τομείς, διαβαθμισμένες ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης βασίζεται σε μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση, απευθυνόμενη κυρίως στην όραση, αφή και ακοή, στα πλαίσια μιας αυστηρής μεθόδου δομημένης σε στάδια. Παράλληλα το εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 1983:46) δημιουργεί τις ευκαιρίες για δημιουργία βιωμάτων και σχηματισμό εννοιών που συντελούν στην προαγωγή της γλωσσικής ανάπτυξης.

1.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Την περίοδο αυτή (1895-1961), αν και νομοθετείται η Προσχολική Αγωγή, δεν αναγνωρίζεται ακόμη η σπουδαιότητά της. Αναπτύσσεται από ιδιωτικούς φορείς με έντονα τα χαρακτηριστικά της σχολειοποίησης. Τα δύο παιδαγωγικά συστήματα κι ο σχετικός προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα άλλων παιδαγωγικών αρχών και συστημάτων που εφαρμόζονται αλλού θα αποτελέσουν τη βάση σχεδιασμού του πρώτου Αναλυτικού Προγράμματος (του 1962), του οποίου πρόδρομος είναι το διάταγμα 139177/ 11-12-1954.

2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1962 (Δ. 494/1962: ΦΕΚ124)

2.1 ΠΟΛΙΤΙΚΟ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Με το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και την ίδρυση διεθνών οργανισμών επεκτείνεται ο θεσμός του Νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 1991:32-33, 1997:68-69), το οποίο καθιστούν αναγκαίο η εσωτερική μετανάστευση - αστυφιλία, η βιομηχανική ανάπτυξη, η αύξηση του αριθμού των εργαζόμενων γυναικών. Έτσι —και με τη συμβολή παιδαγωγών που μετεκπαιδεύτηκαν στο εξωτερικό— εκδίδεται το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο το 1962 (Β.Δ. 494/15-7-1962, ΦΕΚ 124/6-8-1962 τ. Α'). Καθορίζονται ο σκοπός, τα αντικείμενα διδασκαλίας, το διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων, με

ιδιαίτερη μνεία στους ξενόφωνους μαθητές. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του '64 (Ν.Δ. 4379/1964) περιορίζεται σε μια απλή αναφορά στο «μέγα πρόβλημα της Προσχολικής Αγωγής». Η μεταπολίτευση (Ν. 309/1976) και το ανανεωτικό κλίμα που ακολουθεί δημιουργούν τις προϋποθέσεις για αλλαγές και στην Προσχολική Αγωγή

2.2 Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας —που ακολουθεί τη θρησκευτική και την ηθική και κοινωνική αγωγή— «αποβλέπει εις τον εμπλουτισμόν του λεκτικού των νηπίων, εν συνδυασμῷ προς τον εμπλουτισμόν του γνωσιολογικού και παραστατικού κύκλου των» και πραγματοποιείται με τις λεκτικές ασκήσεις, τα παραμύθια, το κουκλοθέατρο και τα ποιήματα. «Ευκαιρίας προς γλωσσικήν άσκησιν παρέχουν... αι γινόμεναι ελεύθεραι ανακοινώσεις και λεκτικά ασκήσεις... κατά τας οποίας πρέπει να επιδιώκεται παραλλήλως προς την απόκτησιν των εννοιών και η εντύπωσις των δηλούντων αυτάς λεκτικών όρων...». Στα Νηπιαγωγεία που φοιτούν ξενόφωνοι μαθητές «αι ασκήσεις αύται θα προσλαμβάνουν συστηματικότερον χαρακτήρα και θα αποβλέπουν εις την εξοικείωσιν των μαθητών προς την κοινήν ομιλουμένην γλώσσαν». Τα παραμύθια «προκαλούν όλως φυσικώς και αυθορμητῶς την τάσιν αυτών (των νηπίων) προς έκφρασιν, διατύπωσιν αποριών, συναισθηματικών κρίσεων». Το κουκλοθέατρο επιδιώκει «την σύνδεσιν της προφορικής αφηγήσεως προς την διά συγκεκριμένων εικόνων έκφρασιν», ενώ τα ποιήματα «δια του ρυθμού και της ομοιοκαταληξίας διευκολύνουν την ορθήν έκφρασιν». Παράλληλα —χωρίς να προσλαμβάνει τον χαρακτήρα συστηματικής διδασκαλίας— «υπό τύπον παιγνιδίου η ανάλυσις φράσεων κατά την γλωσσική άσκησιν συνδυαζομένη προς την χρήσιν κινητών γραμμάτων είναι δυνατόν να προχωρήσῃ και μέχρι του χωρισμού των λέξεων και των συλλαβών εις γράμματα ως και του σχηματισμού κατ' απομίμησιν λέξεων» Οι ελάχιστες μεθοδολογικές οδηγίες προτείνουν η Νηπιαγωγός: να ενθαρρύνει τα νήπια να εκφράζονται ελεύθερα, να δημιουργεί γι' αυτό τις κατάλληλες ευκαιρίες και να τα παροτρύνει να διηγούνται ή να περιγράφουν· να τους γνωστοποιεί ονόματα προσώπων, ζώων ή αντικειμένων, τις ιδιότητες και τις ενέργειες αυτών· να τα καθοδηγεί στην παρατήρηση και την περιγραφή εικόνων. Δεν περιλαμβάνονται προτάσεις αξιολόγησης των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του Προγράμματος.

Οι δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος απασχόλησης και —σε σύγκριση με τα νομοθετήματα του 1895-96— διευρύνονται το περιεχόμενο, τα μέσα και οι τεχνικές με νέες δραστηριότητες, όπως οι ελεύθερες ανακοινώσεις, το κουκλοθέατρο και οι αναπαραστάσεις των παραμυθιών.

Το Πρόγραμμα είναι ενιαίο για όλες τις ηλικίες. Το περιεχόμενο του όρου: μητρική γλώσσα προσδιορίζεται από τις διαστάσεις που έχει πάρει το γλωσσικό ζήτημα. Παραλείπονται οι όροι-απασχολήσεις «γραφή-ανάγνωση» του προηγούμενου Προγράμματος σε μία προσπάθεια αποσχολειοποίησης του Νηπιαγωγείου σε σύγκριση με το μοντέλο της Montessori (Παπάς 1995:55). Παραμένει πάντως ο στόχος της προετοιμασίας για το Δημοτικό Σχολείο, μιας και το πρόγραμμα είναι προσανατολισμένο στις αρχές της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου (Βουγιούκας, 1991:297)

Στο Πρόγραμμα αναγνωρίζεται ότι η γλωσσική αγωγή δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια ενός γλωσσικού μαθήματος, αλλά πραγματοποιείται σε όλες τις δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου με έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Παρ' όλες τις καινοτομίες του οι στόχοι και οι σκοποί της γλωσσικής αγωγής παραμένουν ασαφείς, η αναφορά στη μεθοδολογία υποτυπώδης, ο καθορισμός της ύλης σε γενικά πλαίσια και η αξιολόγηση των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του Προγράμματος ανύπαρκτη. Ακόμη δεν προβλεπόταν η παροχή εκπαιδευτικού- υποστηρικτικού υλικού. Η γλωσσική διδασκαλία υιοθετεί τις γενικές αρχές του δομισμού και τη θεωρητική βάση του συμπεριφορισμού δημιουργώντας με τον καιρό τις προϋποθέσεις για ένα νέο Πρόγραμμα.

2.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από —έστω μικρό— ενδιαφέρον για τον χώρο της Προσχολικής Αγωγής από τους κρατικούς φορείς, με τη μεταπολίτευση μάλιστα αρχίζει να καταλαμβάνει τη θέση που δικαιούται. Για τη γλωσσική αγωγή γίνονται θετικά βήματα και στη μορφή της γλώσσας και στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας της. Ο

προβληματισμός που αναπτύσσεται για τη μορφή της γλώσσας και εκφράζεται με τις γενικότερες κινητοποιήσεις των δημοτικιστών παράλληλα με την πολιτειακή αλλαγή και την καθιέρωση της νεοελληνικής γλώσσας, θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση μιας ικανοποιητικής γλωσσικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο.

3. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1980 (Π.Δ. 476/1980: ΦΕΚ132)

3.1 ΠΟΛΙΤΙΚΟ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τη δεκαετία του '80 εντείνεται το ενδιαφέρον της πολιτείας και για την Προσχολική Αγωγή, στοχεύοντας στην ανανέωση της εκπαίδευσης μέσα από εσωτερικές και εξωτερικές μεταρρυθμίσεις. Μετά την πολιτική αλλαγή του '81 λαμβάνονται σειρά μέτρων που αναδιαρθρώνουν την Προσχολική Αγωγή: με τον Ν. 1268/82 (ΦΕΚ 87/1982, τ.Α') νομοθετείται η πανεπιστημιακή κατάρτιση των μελλοντικών Νηπιαγωγών· με τον Ν. 1304/82 (ΦΕΚ 144/7-2-1982, τ.Α'), θεσμοθετείται ο Σχολικός Σύμβουλος και της Προσχολικής Αγωγής (βλ. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:287-314. Γέρου, 1985:78-88)· με τον Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ.Α') καθορίζεται ως σκοπός του Νηπιαγωγείου «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και καθιερώνεται η υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο.

Οι κυβερνητικές επιλογές ολοκληρώνονται με την Υπουργική Εγκύκλιο Η/2290/23-3-82 για τη χρησιμοποίηση της ΝΕ γλώσσας στα κείμενα των δημόσιων εγγράφων και με το Π.Δ. 297/1982 (ΦΕΚ 52, Τ.Α', 29-4-1982) για την από καιρό αναμενόμενη καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος στην εκπαίδευση και τη διοίκηση (Βουγιούκας, 1994:281-284. Χατζησαββίδης, 1992:109).

3.2 Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ένας από τους στόχους του προγράμματος είναι η «ανάπτυξη των μέσων εκφράσεως, προσφέροντας στο νήπιο γλωσσικά πρότυπα και ευκαιρίες για ελεύθερη γλωσσική έκφραση ατομική και μέσα στην ομάδα». Ως μέρος της «αγωγής της νοήσεως» η γλωσσική αγωγή αποτελεί τον κορμό του Νηπιαγωγείου. Ως μέσα καλλιέργειας της αγωγής του λόγου το Πρόγραμμα ορίζει τη μιμική, τη χειροτεχνία, το κουκλοθέατρο και την απλή αναπαράσταση, τις λεκτικές ασκήσεις, διάφορες άλλες εκδηλώσεις του Νηπιαγωγείου (κέντρα διαφέροντος), καθώς και το παιδαγωγικό υλικό. Δεν ορίζεται διδακτέα ύλη δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στη Νηπιαγωγό να καθορίσει την ύλη στα πλαίσια των «κέντρων διαφέροντος».

Οι μεθοδολογικές οδηγίες είναι γενικές και στηρίζονται στις αρχές του «σχολείου εργασίας», πβ. το παιχνίδι «αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα για την ψυχοπνευματική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού, ένα από τα κύρια μέσα εκφράσεώς του, το όργανο που το οδηγεί, φυσικά και αβίαστα, στη γνώση». Και για τη μεθοδολογία της αγωγής του λόγου οι οδηγίες είναι ελάχιστες: «το παιδί θα πρέπει να εκφράζεται φυσικά, αβίαστα, αυθόρμητα», «να αισθανθούν την ομορφιά της ποίησης, έστω και αν δεν μπορούν πάντοτε να συλλάβουν εντελώς το νόημα». Ο ρόλος της Νηπιαγωγού είναι «να προάγει τη γλωσσική εξέλιξη των νηπίων με ανάλογες δραστηριότητες μαθαίνοντάς τα να συμμετέχουν σωστά στη συζήτηση».

Ο όρος «αγωγή του λόγου» σε συνδυασμό με τους στόχους της γλωσσικής αγωγής και τη ρητή απόρριψη της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης φανερώνουν την πρόθεση του νομοθέτη για την καλλιέργεια μόνο του προφορικού λόγου στο Νηπιαγωγείο, ακολουθώντας τις ρυθμίσεις του προγράμματος του '62. Διατηρεί τις γενικές αρχές του δομισμού δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην προτεραιότητα αλλά και στην αποκλειστικότητα του προφορικού λόγου και εισάγει αρχές της λειτουργικής προσέγγισης δίνοντας έμφαση στον χαρακτήρα της γλώσσας ως οργάνου έκφρασης και εντάσσοντας τη γλωσσική συμπεριφορά στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δεν προβλέπεται αξιολόγηση των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του Προγράμματος και παροχή εκπαιδευτικού-υποστηρικτικού υλικού για τα νήπια και τις Νηπιαγωγούς.

Καινοτομίες του Προγράμματος μπορούν να θεωρηθούν: η επισημοποίηση εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών και προγραμμάτων που προσανατολίζονται σ' αυτές των γαλλικών και βελγικών Νηπιαγωγείων, επηρεασμένες από τις αρχές του Decroly, καθώς και η δυνατότητα που προσφέρει στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου από τα παιδιά

σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Λόγω της κυβερνητικής αλλαγής του '81, πριν καν ολοκληρωθεί η εφαρμογή του, έγινε απαιτητή η αντικατάστασή του.

3.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι κατευθύνσεις και ο προσανατολισμός για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, που είχαν χαραχθεί την προηγούμενη περίοδο, ενισχύονται και υλοποιούνται στα πλαίσια εφαρμογής πρακτικών που αφορούν τη διδασκαλία του προφορικού λόγου με την έκδοση του νέου αναλυτικού προγράμματος. Ο προβληματισμός όμως για την προσέγγιση και διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι ανεπαρκής. Παρουσιάζεται μία τάση αποσιώπησης του θέματος αγνοώντας τις κατευθύνσεις που είχαν παρουσιαστεί την προηγούμενη περίοδο και εγκαινιάζοντας μία περίοδο απουσίας της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο Νηπιαγωγείο. Οι παραπάνω τάσεις θα ενισχυθούν την επόμενη περίοδο με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του Προγράμματος του 1989.

4. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1989

4.1 ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο ΦΕΚ 208/1989, τ.Α' δημοσιεύεται ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα *ψυχολογικής κατεύθυνσης* (Χρυσafίδης, 1993:132) για το Νηπιαγωγείο, με το οποίο επιχειρείται μια καινοτομική γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνοδεύεται τα επόμενα χρόνια από Βιβλίο Δραστηριοτήτων για τη Νηπιαγωγό (1990) και στη συνέχεια και από υποστηρικτικό-εκπαιδευτικό υλικό (Βιβλιοτετράδιο για τα νήπια, Κασέτα, Ανθολόγιο και Βιβλίο για τη Νηπιαγωγό) (1995).

Στα Νηπιαγωγεία της χώρας παρατηρείται μείωση του μαθητικού πληθυσμού (Κιτσαράς, 1988:81-82) εξαιτίας της υπογεννητικότητας και της διαρροής προς τους παιδικούς σταθμούς (ιδιωτικούς, κρατικούς, δημοτικούς), οι οποίοι προσφέρουν αποτελεσματικότερες κοινωνικές υπηρεσίες σε σχέση με το παραδοσιακό Νηπιαγωγείο (διευρυμένο ωράριο, παροχή γευμάτων κ.λπ.). Ωστόσο η ποιότητα της αγωγής που προσφέρεται στα εκτός Νηπιαγωγείων προσχολικά ιδρύματα αμφισβητείται, με αποτέλεσμα τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου δημόσιου Νηπιαγωγείου (Ν. 2525/97, ΦΕΚ 188 Α' /23-9-97), που έρχεται να δώσει νέα πνοή στην Προσχολική Εκπαίδευση τονίζοντας —πέρα από τον εκπαιδευτικό— και τον κοινωνικό ρόλο του Νηπιαγωγείου. Επιπλέον, η συνεχής μετακίνηση προσφύγων και παλιννοστούντων τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας ανέδειξε μία άλλη δυναμική στη γλωσσική διδασκαλία, αυτή της διδασκαλίας της ελληνικής και ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

4.2 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

4.2.1 Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το Πρόγραμμα έχει τη μορφή curriculum και είναι οργανωμένο σε γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας που αντιστοιχούν σε ανάλογες επιδιώξεις καθώς και σε επιμέρους ενότητες με αντίστοιχους στόχους και περιεχόμενο. Περιλαμβάνει πέντε μέρη που αντιστοιχούν σε πέντε τομείς αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου, τον ψυχοκινητικό, τον κοινωνικοσυναισθηματικό- ηθικό- θρησκευτικό, τον αισθητικό, τον νοητικό και τον τομέα δεξιοτήτων (προαναγνωστικό, προγραφικό και προμαθηματικό στάδιο).

Η γλωσσική αγωγή πραγματώνεται στο πλαίσιο του νοητικού τομέα αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου, του τομέα δεξιοτήτων και του αισθητικού τομέα. Υπάρχουν συνεχείς αναφορές στη συμβολή της γλώσσας για την επίτευξη όλων των στόχων, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία και δραστηριότητα επιδιώκει και τη γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή του νηπίου. Η γλώσσα, ως επιμέρους ενότητα της γενικής επιδίωξης για «*συμβολική λειτουργία και γλώσσα*» του νοητικού τομέα αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου, χωρίζεται σε δύο υποενότητες: α) στη γλώσσα ως μια μορφή της συμβολικής λειτουργίας και β) ως εργαλείο σκέψης. Οι αντίστοιχοι στόχοι σε κάθε υποενότητα είναι: τα νήπια α) να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται σ' αυτά από οργανωμένες και μη καταστάσεις και β) να απεικονίζουν γλωσσικά την πραγματικότητα, να προχωρούν πέρα από αυτήν με τη βοήθεια συμβολικών νοητικών χειρισμών, ώστε εκτός από τη βαθύτερη γνώση της πραγματικότητας να επιτυγχάνεται και η περαιτέρω γλωσσική και νοητική τους ανάπτυξη».

Αντίστοιχα καθορίζεται και ένα γενικό πλαίσιο για το περιεχόμενο των αυθόρμητων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων: «α) Τα νήπια παρωθούνται κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων του Προγράμματος να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να ερμηνεύουν καταστάσεις, με αφορμή μια περιγραφή, μια διήγηση ή ανάγνωση ενός κειμένου, ένα επίκαιρο γεγονός, έναν πειραματισμό, έναν περίπατο, μια επίσκεψη, ένα ιχνογράφημα και διάφορες κατασκευές, και β) δραστηριότητες προφορικού λόγου οι οποίες βοηθούν τα νήπια να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και να προχωρούν πέρα από τα αντιληπτικά δεδομένα στη σύλληψη πιθανών καταστάσεων, όπως π.χ. στον προβληματισμό "τι θα γινόταν, παιδιά, αν δεν υπήρχε το δάσος ή αν το δάσος καιγόταν;"».

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα επιδιώκει και την προετοιμασία των νηπίων για την εισαγωγή τους στον γραπτό λόγο. Στο πέμπτο μέρος του Προγράμματος, της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), περιέχονται ως γενικές ενότητες το προαναγνωστικό και το προγραφικό στάδιο, όροι που συναντώνται για πρώτη φορά και εμπεριέχουν τη διαφορετική φιλοσοφία για την εισαγωγή των νηπίων στην κατάκτηση του γραπτού λόγου σε σχέση με τη συστηματική διδασκαλία του στο Δημοτικό Σχολείο.

Η επιδίωξη για το προαναγνωστικό στάδιο είναι «η εμπλοκή του νηπίου στη διαδικασία της προανάγνωσης» στοχεύοντας στη σύνδεση του προφορικού και γραπτού λόγου, με αντίστοιχους στόχους: να προΐδεαστούν στη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό, αντιστοιχίζοντας τις λέξεις του προφορικού λόγου με τη γραπτή μορφή τους και στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό. Για την πραγμάτωση των παραπάνω στόχων προτείνεται ένα πλαίσιο αυθόρμητων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων (καταγραφές και αναγνώσεις προφορικού λόγου, προαναγνωστικά παιχνίδια, δραστηριότητες κατανόησης της δομής της γλώσσας).

Η ενότητα προγραφικό στάδιο έχει ως επιδίωξη «την εμπλοκή του νηπίου στην προγραφική διαδικασία σε επίπεδο αντιληπτικοκινητικό και νοητικό» και περιλαμβάνει τέσσερις επιμέρους στόχους: να οικοδομήσουν τα νήπια το αντιληπτικοκινητικό σχήμα των διαδρομών με τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματος, να αναδιοργανώσουν το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών σε υψηλότερο και ευρύτερο επίπεδο, να μετασχηματίσουν το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών σε νοητικό, μέσω του προφορικού λόγου, σύμφωνα με τη χωροχρονική τους ακολουθία, και να μεταγράψουν το νοητικό σχήμα των διαδρομών στο γραφικό χώρο. Για την επίτευξη αυτών των στόχων προτείνεται ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων (διαδρομές, λεκτική περιγραφή διαδρομών, γραφικές απεικονίσεις διαδρομών, γραφικά παιχνίδια).

Κύρια χαρακτηριστικά της γλωσσικής αγωγής σύμφωνα με το πρόγραμμα είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση, ο παιδοκεντρικός προσανατολισμός και η διαφοροποίηση της Νηπιαγωγού σε ρόλο βοηθού και εμψυχωτή. Η προσέγγιση του γραπτού λόγου δεν προκύπτει σαν μια φυσική και αβίαστη διαδικασία μάθησης, όπως συμβαίνει με τον προφορικό, αλλά χαρακτηρίζεται από διδακτισμό με έμφαση στην αναγκαιότητα ύπαρξης και χρήσης του γραπτού λόγου μέσα σε ένα εγγράμματο περιβάλλον, όπως αυτό στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το νήπιο. Η διδασκαλία του είναι προσανατολισμένη στην εκμάθηση της τεχνικής αλλά και στοιχείων του συστήματος της γραφής και της ανάγνωσης, αγνοώντας —ακόμα— τις δυνατότητες για αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση. Βασική αρχή της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί η γλωσσική δραστηριοποίηση του νηπίου με την κατάρριψη της αυθεντίας του διδάσκοντα, ο οποίος μετατρέπεται σε συνομιλητή και συντονιστή. Το λάθος, γραμματικό ή επικοινωνιακό, αποτελεί φυσιολογικό φαινόμενο και διορθώνεται παιδαγωγικά. Η αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου στοχεύει στη βελτίωση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας. Όλα τα είδη των οπτικοακουστικών μέσων και του παιδαγωγικού υλικού κρίνονται απαραίτητα και πρέπει να αποτελούν ερεθίσματα για φυσιολογική παραγωγή λόγου.

Αν και το πρόγραμμα αυτό δέχτηκε αρνητικές κριτικές (Πολυχρονόπουλος, 1996:71-80 και 88, Σιόντη, 2000:45-49) κυρίως για τη φιλοσοφία του, την τυποποιημένη δομή του, τον κίνδυνο σχολειοποίησης του Νηπιαγωγείου με την εγκατάλειψη του παιδοκεντρικού και παιγνιοκεντρικού μοντέλου, αποτέλεσε νεωτεριστική προσπάθεια στην ιστορία της Προσχολικής Αγωγής, παρόλο που μπορεί να μην κατάφερε να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια της Νηπιαγωγού (Κόφφας, & Μετοχιανάκης, 1994:107-111). Η πλαισίωσή του από

υποστηρικτικό και καθοδηγητικό υλικό αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της γλωσσικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Η χρονική όμως ανακολουθία του Προγράμματος σε σχέση με το υποστηρικτικό υλικό υπονόμωσε την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος. Επιπλέον, η τυποποιημένη δομή του, με τους γενικά διατυπωμένους στόχους, τις κατευθυντήριες γραμμές στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με την έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των μάχιμων νηπιαγωγών, δημιούργησαν αρκετά προβλήματα στην εφαρμογή του. Τέλος, η ανυπαρξία πρόβλεψης αναφορών σε ειδικές κοινωνικές ομάδες παιδιών (με ειδικές ανάγκες, αλλόγλωσσα, δίγλωσσα κ.λπ.) μείωσε την αποτελεσματικότητά του.

4.2.2 ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΥΛΙΚΟ

α. Το Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο- Βιβλίο Νηπιαγωγού. Εκδίδεται τον επόμενο χρόνο (1990) από τον ΟΕΔΒ και αποτελεί πόνημα ομάδας εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στην εισαγωγή του περιγράφεται η φιλοσοφία του Προγράμματος, που βασίζεται στις βασικές αρχές μάθησης της γνωστικής ψυχολογίας και είναι ιδιαίτερα επηρεασμένη από τις απόψεις του Piaget: *«Η γνώση δε μεταβιβάζεται από το δάσκαλο στο παιδί, με τη βοήθεια κυρίως του προφορικού λόγου, ούτε ανακαλύπτεται μόνο, αλλά κυρίως οικοδομείται από το παιδί με την υποβοήθηση του δασκάλου. Η γνώση πηγάζει από τις κινητικές πράξεις του αναπτυσσόμενου ατόμου πάνω στα αντικείμενα και τις καταστάσεις, που βαθμιαία εσωτερικεύονται και μετασχηματίζονται σε νοητικά ενεργήματα»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. 1990:12). Βασική αρχή του *«η ενεργητική συμμετοχή του νηπίου στην οικοδόμηση της γνώσης, με την υποβοήθηση της Νηπιαγωγού»*. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. 1990:15)

Το βιβλίο παρουσιάζει συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της κάθε υποενότητας πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος και το πλαίσιο δραστηριοτήτων, χωρίς να δίνονται πάντοτε αναλυτικότερες οδηγίες και δραστηριότητες.

β. Το Βιβλιοτετράδιο για τα νήπια: Ακούω, βλέπω και μιλώ, σκέφτομαι και συζητώ. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ Π. Αποτελεί μέρος του διδακτικού υλικού το οποίο εκδόθηκε μετά από μια πενταετία εφαρμογής του Α.Π., το 1995. Συνοδεύεται από αντίστοιχο βιβλίο με μεθοδολογικές οδηγίες για τη Νηπιαγωγό, καθώς και από κασέτα που περιέχει μία σειρά ήχων και ποικίλα ακουστικά ερεθίσματα από παραδοσιακά και σύγχρονα είδη λογοτεχνιών. Το Βιβλιοτετράδιο περιέχει πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων (λογοτεχνίας, προαναγνωστικές, προγραφικές, προφορικού λόγου και γλώσσας ως εργαλείο σκέψης και μορφή συμβολισμού) καθώς και επαναληπτικές δραστηριότητες. Το περιεχόμενο της κάθε ομάδας δραστηριοτήτων δεν καλύπτει το περιεχόμενο δραστηριοτήτων που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρατηρείται ανομοιογενής ως προς την έκταση αντιμετώπιση των δραστηριοτήτων με υπερεκπροσώπηση των κλασικών παραμυθιών της ξένης λογοτεχνίας, ενώ απουσιάζουν αρκετά είδη, όπως η σύγχρονη ελληνική παιδική και μη λογοτεχνία, ελληνικά λαϊκά παραμύθια, θρύλοι, παραδόσεις κ.ά.

γ. Η κασέτα. Συνοδεύει το Βιβλιοτετράδιο και περιέχει —εκτός από τους ήχους, τις εντολές και τα μουσικά σήματα που απαιτούνται σε ορισμένες δραστηριότητες— προσευχές, ποιήματα παρμένα από τη δημοτική ποίηση, την κλασική ελληνική παιδική ποίηση, τη σύγχρονη ελληνική παιδική και μη ποίηση, τη σύγχρονη ξένη παιδική ποίηση, νανουρίσματα, αινίγματα, ελληνικούς μύθους, σύγχρονες ιστορίες, που απαιτούνται επίσης από τις δραστηριότητες του Βιβλιοτετραδίου. Το περιεχόμενο είναι αρκετά περιορισμένο και δεν καλύπτει όλα τα είδη λογοτεχνιών που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

δ. Το Βιβλίο της Νηπιαγωγού: Ακούω, βλέπω και μιλώ- σκέφτομαι και συζητώ-δεξιότητες Π. Αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο στα χέρια της Νηπιαγωγού. Περιέχει το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται ο σχεδιασμός και η οργάνωση των δραστηριοτήτων που προτείνει, λεπτομερείς οδηγίες για την πορεία διδασκαλίας και ταυτόχρονα περιγράφει ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος. Θετικό στοιχείο του αποτελεί το ότι περιέχει ένα

κεφάλαιο με οδηγίες για τον σχεδιασμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων για παιδιά με ειδικές γλωσσικές ανάγκες, γεγονός που καθιστά το παραπάνω βιβλίο πραγματικό βοήθημα.

ε. Το Ανθολόγιο. Το 1996 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συντάσσει Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, το οποίο περιέχει συλλογή επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων από την ελληνική και ξένη λογοτεχνική παραγωγή, με σκοπό τον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού του Νηπιαγωγείου. Μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της Νηπιαγωγού σε συνδυασμό και με άλλα λογοτεχνήματα και δεν προϋπέθετε δεσμευτική εφαρμογή.

Η συγγραφή υποστηρικτικού υλικού για το Νηπιαγωγείο αποτελεί καινοτομική προσπάθεια για τα ελληνικά δεδομένα και μια ενδιαφέρουσα πρόταση που, παρά τις αδυναμίες της, αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία νέου αναβαθμισμένου εκπαιδευτικού υλικού. Το 1997 αποφασίστηκε μερική αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος χωρίς αλλαγή της γενικής θεωρητικής προσέγγισης αλλά κυρίως για την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού υλικού, εξαιτίας των εξελίξεων που είχαν παρουσιαστεί στην προσέγγιση της οργανωμένης μύησης του μικρού παιδιού στον γραπτό λόγο. Η νέα θεωρητική προσέγγιση συνδέεται με τη θεωρία του Piaget αλλά και τις πρώιμες ιδέες των μικρών παιδιών για τον γραπτό λόγο και τη σχέση του γραπτού με τον προφορικό λόγο. Για τον λόγο αυτό και έως ότου αναμορφωθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο γνωστοποίησε ορισμένες παρατηρήσεις και επισημάνσεις για το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με οδηγίες αξιοποίησής του. Οι επισημάνσεις που αναφέρονται κυρίως στην αλλαγή φιλοσοφίας σχετικά με τις προγραφικές δραστηριότητες, την αναντιστοιχία ανάμεσα στην εικονογράφηση και το περιεχόμενο της δραστηριότητας, την αλλαγή της μορφής δραστηριοτήτων από εξατομικευμένη βάση σε συλλογική, την αναμόρφωση δραστηριοτήτων με συλλογική συζήτηση ή με ζωγραφική και την επισήμανση γενικών προβλημάτων εφαρμογής των δραστηριοτήτων, αξιοποιούν σε νέα βάση το εκπαιδευτικό υλικό.

4.2.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από έντονο ενδιαφέρον για τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή νέων πρακτικών στη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Δίνεται σημασία στην προσέγγιση του γραπτού λόγου, δημιουργώντας όρους και πλαίσια διδασκαλίας που δηλώνουν διαφοροποίηση από τη συστηματική γλωσσική διδασκαλία που ακολουθείται στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Είναι σαφής ο προσανατολισμός στη συνειδητοποίηση της χρηστικότητας και λειτουργικότητας του γραπτού λόγου σύμφωνα με τα ψυχολογολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά δεδομένα. Η επαναφορά της «διδασκαλίας» του γραπτού λόγου στο Νηπιαγωγείο, ύστερα από πολλά χρόνια, βασισμένη όμως σε νέες βάσεις, αποτελεί γεγονός και θα λάβει πιο συγκεκριμένη μορφή την επόμενη περίοδο, με τη δημοσίευση του Προγράμματος Σπουδών του 1999 και εξής.

5. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ 1999, 2001 & 2003

5.1 ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Προϊόν της λεγόμενης «Μεταρρύθμισης Αρσένη» υπήρξε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ), το οποίο πρωτοδημοσιεύθηκε το 1999. Πριν προλάβουν να υλοποιηθούν οι προθέσεις και οι διακηρύξεις του, κυκλοφόρησε τον Οκτώβριο του 2001 ένα νέο, τη φορά αυτή Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, (Δ.Ε.Π.Π.Σ ΦΕΚ 1366 τ. Β΄ 18-10-2001), το οποίο αναθεωρήθηκε άλλη μια φορά το 2003 (βλ. σχετικά Ντίνας, Αλεξίου κ.λπ. 2003 και 2005). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται ως ένα «οργανωμένο σύστημα εργασίας» (Λιόλου, 2002:15. Γκλιάου, 2002:69) και αποτελεί ένα ενιαίο θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο προσδιορισμού, οργάνωσης και διασύνδεσης αρχών, στόχων, περιεχομένων μάθησης ταξινομημένων σε οριζόντια —κατά θεματικές ενότητες— και κάθετη —κατά γνωστικά αντικείμενα— κατανομή μεθόδων και μέσων διδασκαλίας. Η επέκταση του θεσμού του ολοήμερου Νηπιαγωγείου συμπληρώνει τις καινοτομίες στον χώρο της Προσχολικής Αγωγής.

Οι παραπάνω εξελίξεις καθορίστηκαν από ποικίλους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, από ποικίλες θεωρίες ανάπτυξης και μάθησης και τις σχετικές

έρευνες (εργαζόμενες μητέρες, μονογονεϊκές οικογένειες, ανικανότητα προσφοράς κοινωνικών ερεθισμάτων και ευκαιριών για παιχνίδι στα παιδιά) (Ντολιοπούλου, 2000:27). Η εγκατάσταση στη χώρα σημαντικού αριθμού οικονομικών μεταναστών και η ένταξή της στην ευρωπαϊκή αγορά κινητοποιούν τους παράγοντες διαμόρφωσης και στήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης, 2002:15-24). Το Νηπιαγωγείο καλείται μέσω του κοινωνικοποιητικού του ρόλου να εξομαλύνει τις συγκρούσεις που προέρχονται από την διαφορετική κουλτούρα της οικογένειας και αναπόφευκτα οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις και πρόωπη εγκατάλειψη του σχολείου (Fakirska, 2001:60). Παράλληλα, η γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στοχεύει στη διατήρηση, προστασία και καλλιέργεια των εθνικών γλωσσών των κρατών-μελών της και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ευκαιριών για την εκμάθηση από τους πολίτες της δύο και περισσότερων ξένων γλωσσών.

5.2 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΦΕΚ 93/10-2-1999)

Το Πρόγραμμα στηρίζεται στη *δομητική* προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται εξελικτικά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. *«Τα λάθη των παιδιών που συνδέονται με την εξελικτική τους πορεία γίνονται σ' ένα βαθμό αποδεκτά, αποτελώντας παράλληλα σημείο εκκίνησης του σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας που, σε μια προοπτική και όχι άμεσα, θα στοχεύει στο ξεπέρασμά τους»*. Για τη σύνταξή του επιρροή άσκησαν οι απόψεις των Ferreiro και Teberosky (1982) για την προσέγγιση της γραπτής γλώσσας καθώς και του Vygotsky για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών (Λιόλου, 2002:16). Βασική επιδίωξή του είναι: η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, ιδιαίτερα παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, λόγω ελλιπούς εξοικείωσής τους με πλευρές της γλώσσας που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο. Κύριος στόχος του Προγράμματος είναι η *«προοπτική εφοδιασμού και καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας»*.

Το περιεχόμενο του Προγράμματος χωρίζεται σε τρεις ενότητες: προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση. Η προφορική επικοινωνία στοχεύει στη διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών καταστάσεων, για να παίρνουν τα παιδιά και να διηγούνται- αφηγούνται, περιγράφουν, εξηγούν, συμμετέχουν σε συζητήσεις και επιχειρηματολογούν, να διατυπώνουν αιτήματα και ανταποκρίνονται σε υποδείξεις, να βελτιώνουν και εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο. Για την ανάγνωση επιχειρείται η εξασφάλιση προϋποθέσεων για την αβίαστη επαφή των παιδιών με τις διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, για να αναγνωρίζουν και συνειδητοποιούν τις διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής, να ακούν και κατανοούν κείμενα γραπτού λόγου, να διακρίνουν μορφές κειμένων, να απομνημονεύουν μικρά κείμενα, να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις και συλλέγουν πληροφορίες από τον έντυπο λόγο, να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης, να εντοπίζουν ποικίλα στοιχεία του βιβλίου, να συνειδητοποιήσουν τη σχέση γραπτού λόγου και εικόνας, τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου, τη σχέση φωνημάτων και γραμμάτων, να αναγνωρίζουν διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου. Για τη γραφή και τη γραπτή έκφραση επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα που σχετίζονται με το γιατί και το πώς γράφουμε, για να ευαισθητοποιηθούν στην αξία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, έκφρασης, πληροφόρησης, ευχαρίστησης και απόλαυσης, να εξοικειωθούν με τη χρήση γραφικών μέσων και εργαλείων και στην παραγωγή και αντιγραφή μικρών κειμένων που έχουν νόημα γι' αυτά. Για κάθε ενότητα καθορίζονται οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν και παράλληλα περιγράφεται το περιεχόμενο ενδεικτικών δραστηριοτήτων και μέσων μάθησης που ανταποκρίνονται στις αντίστοιχες επιδιώξεις.

Για πρώτη φορά εκπονείται Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής ενταγμένο σε ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. Υιοθετεί τις προτάσεις διδασκαλίας της προηγούμενης περιόδου, οι οποίες βασίζονται στη θεωρία *ανάδυσης του γραμματισμού*, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας σύγχρονης εγγράμματης κοινωνίας. Κύρια επιδίωξή του είναι η ισότιμη ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών με έμφαση στην καλλιέργεια του γραμματισμού και στις δυνατότητες ανάδυσής του. Βάση της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελούν τα αυθεντικά πλήρη κείμενα, αξιοποιείται η θεωρία των ειδών λόγου, προτείνεται

η διαμόρφωση εγγράμματος σχολικού περιβάλλοντος και ο εμπλουτισμός του με ποικίλο υλικό καθώς και η διαμόρφωση όσο το δυνατόν πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας. Το λάθος δεν είναι κολάσιμο αλλά κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι ισότιμο μέλος της ομάδας των παιδιών, που τα εμπνέει να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Αποτελεί μία μορφή ανοικτού Προγράμματος, καθώς διατυπώνονται με σαφήνεια οι επιδιωκόμενες ικανότητες για τα νήπια, οι οποίες εξειδικεύουν τους γενικούς στόχους του και είναι σύμφωνες με την ηλικία και την αντιληπτική ικανότητά τους· καθορίζεται το πλαίσιο ενδεικτικών δραστηριοτήτων και δεν καθορίζονται αυστηρά χρονικά όρια διδασκαλίας παρέχοντας τη δυνατότητα αυτενέργειας στη Νηπιαγωγό. Το Πρόγραμμα υποστηρίζεται από τέσσερα εγχειρίδια- βοηθήματα για τη Νηπιαγωγό.

5.3 ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΕΙΣ: ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 1376-B/18-10-01) & (ΦΕΚ 304-B/13-03-03)

Με τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, τις διερευνητικές και ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και την προτυποποίηση συγγραφής νέων βιβλίων επιδιώκεται η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη δημιουργία ενός σχολείου μαθητοκεντρικού, βιωματικού και δημιουργικού, χώρου χαράς και ζωής, με συμμετέχοντες όλους τους συντελεστές του. Για τη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο δεν προβλέπονται ιδιαίτερες τροποποιήσεις. Αν και εντάσσεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν προτείνει αρκετές διαθεματικές προσεγγίσεις, όπως συμβαίνει π.χ. με τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, δεν κάνει ιδιαίτερη αναφορά σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες, όπως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες ή τα δίγλωσσα ή τα αλλόγλωσσα παιδιά και δεν συνοδεύεται από υποστηρικτικό υλικό.

Από τη μελέτη των τριών προγραμμάτων προκύπτει ότι ένα είναι το πρόγραμμα, αυτό του 1999, το οποίο για το Νηπιαγωγείο επαναλαμβάνεται αυτολεξεί.

5.4 ΤΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ

α. «Τα κίτρινα βιβλία»: Είναι τα μεταφρασμένα βοηθήματα (τρεις τόμοι) των Curto, Morillo & Teixido, 1998, που εκδόθηκαν στη Βαρκελώνη για την υποστήριξη του καταλανικού αντισταθμιστικού Προγράμματος καθώς και τα πρακτικά του σεμιναρίου «Το Παιδί και η Γραφή», που πραγματοποιήθηκε στο ΑΠΘ το 1996 (Βαρνάβα- Σκούρα, 1998). Αποτελεί μια ολοκληρωμένη σειρά και ένα βοήθημα για τον εκπαιδευτικό, που περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και τη φιλοσοφία της προσέγγισης, τα περιεχόμενα της ύλης, τις μεθοδολογικές αρχές και κατευθύνσεις, τύπους και υποδείγματα δραστηριοτήτων, μορφές και μέσα αξιολόγησης καθώς και σχεδιασμούς δραστηριοτήτων με βάση το είδος των κειμένων αλλά και οργάνωση της δραστηριότητας σε σχέδια εργασίας. Η εφαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα δημιουργεί αρκετές δυσκολίες, καθώς η μεταφορά των παραδειγμάτων από την καταλανική στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη δεν είναι πάντα εύκολη.

β. Το Ανθολόγιο. Για την κάλυψη των παραπάνω αδυναμιών το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε στην έκδοση ενός Ανθολογίου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., 2001) που πλαισιώνει τη σειρά αυτή των εγχειριδίων. Σκοπός του βιβλίου —ενός εξαιρετικά επιμελημένου έργου— είναι «να αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό και να διευκολύνει την έγκαιρη προσέγγιση του παιδιού στη λογοτεχνική δημιουργία, σε συνδυασμό με τους ευρύτερους στόχους της γλωσσικής καλλιέργειας στο Νηπιαγωγείο» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ:5). Το περιεχόμενό του ταξινομείται σε τέσσερις ενότητες με βάση τις εποχές του χρόνου και περιλαμβάνει τα βασικότερα είδη της λογοτεχνικής παραγωγής που απευθύνονται στο παιδί: ποιήματα, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παραμύθια, μύθοι, μικρές ιστορίες κ.λπ.

γ. Οδηγός νηπιαγωγού. Σκοπός του είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό και ευέλικτο, που διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη Ε, 2006).

5.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με δεδομένο το ενδιαφέρον για μια σύγχρονη ποιοτική και αποτελεσματική Προσχολική Εκπαίδευση ο τομέας της γλωσσικής αγωγής παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς είναι ο πρώτος τομέας όπου επιχειρούνται καινοτομικές παρεμβάσεις, στο πλαίσιο μιας ενιαίας γλωσσοεκπαιδευτικής πολιτικής. Η αναμόρφωση επιχειρείται με τον επαναπροσδιορισμό και την εισαγωγή όρων που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες, την κάλυψη των οποίων επιχειρεί ο σύγχρονος προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης και του γραπτού λόγου στο Νηπιαγωγείο.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την πρώτη θεσμοθέτηση της γλωσσικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο το 1895-96 μέχρι την καθιέρωση του πρώτου Αναλυτικού Προγράμματος το 1962 διανύθηκε πολύς δρόμος. Από τότε και στο εξής οι αναμορφώσεις και αναθεωρήσεις είναι συχνές και παρακολουθούν τις σύγχρονες κάθε φορά εξελίξεις. Η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης αποτέλεσε το μείζον ζήτημα: ξεκίνησε με την πλήρη ταύτιση με τους στόχους και τις πρακτικές διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, για να φτάσει σε αντιδιαμετρικές τοποθετήσεις τις δεκαετίες του '80 και του '90 με τον εξοστρακισμό καθιερωμένων όρων και την επινόηση νέων που δηλώνουν τη διαφοροποίηση και να καταλήξει στις μέρες μας με έναν επαναπροσδιορισμό τους στη βάση της παιδαγωγικής του γραμματισμού.

Και το ταξίδι συνεχίζεται...

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Curto, L., Morillo, M., Teixido, M. (1998) *Γραφή και ανάγνωση*, τ. Ι, ΙΙ, ΙΙ.Ι. (Αθήνα, ΟΕΔΒ)
- Fakirska, J. (2001) Πρόληψη εθνοτικών συγκρούσεων μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο: Ε. Λαζαρίδου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* (Θεσσαλονίκη, Φίλοι του Ιδρύματος Μ. Μερκούρη)
- Williams, L.R., (1991) Montessori Maria (1870-1952) - Montessori μέθοδος, μετ. Ε.Κ. στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* τ. 6^{ος}, 3202-3204 (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος* (Αθήνα, Νέα σύνορα).
- ΑΠΘ (1998) *Το παιδί και η γραφή*. Τ. Βαρνάβα- Σκούρα (επιμέλεια) (Αθήνα: ΟΕΔΒ).
- Βουγιούκας, Α. (1991) Ανάγνωσης πρώτης διδασκαλία, στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. Α' (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα)
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γέρου, Θ. (1985) *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Γκλιάου, Ν. (2002) Το νέο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27, σσ 68-72
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006) *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β).
- Δημαράς, Α. (1974) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β'. (Αθήνα, Ερμής)
- Καραβούλιας, Β. (1999) Τα θεμέλιά μου είναι η γλώσσα μου, *Σχολείο και σπίτι*, 413, σσ. 83-84
- Κατσάρας, Κ. (1950) Ο Froebel και η Προσχολική Αγωγή, *Παιδεία*, 4, σσ. 378-380.
- Κιτσαράς, Γ. (2004) *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής* (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Κιτσαράς, Γ. (1988) Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 8, σσ 33-43.
- Κιτσαράς, Γ. (1991) *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική* (Αθήνα, Παπαζήση)
- Κιτσαράς, Γ. (1997) *Προσχολική παιδαγωγική* (Αθήνα, Παπαζήση)
- Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1951) *Η νέα αγωγή* (Αθήνα, Βιβλία για όλους).
- Κόφφας, Α., Μετοχιανάκης, Η. (1994) *Βασικά προβλήματα Προσχολικής Αγωγής* (Ρέθυμνο, Ιδιωτική Έκδοση)

- Κυριαζοπούλου -Βαληνάκη, Π. (1963) *Προσχολική Αγωγή* (Αθήναι, Ιδιωτική Έκδοση)
- Λιόλου, Κ. (2002) Συγκριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 29, σσ. 14-19
- Ματσαγούρας, Η. (1983) Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία., *Γλώσσα*, 1, σσ. 39-47
- Μοντεσσόρι, Μ. (1980) *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου* (Αθήνα, Γλάρος).
- Μπουζάκης, Σ. (1995) Εισηγητική Έκθεση του σχεδίου νόμου «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Ν. 1566/85), στο: Σ. Μπουζάκης *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. Β' (Αθήνα, Gutenberg).
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000) *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Παπανούτσος, Ε. (1946) Συστάσεις διεθνών συνεδρίων- Σύσταση 1. Η οργάνωση της Προσχολικής Αγωγής, *Παιδεία*, 1, 18-24
- Παπάς, Α. (1995) *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, (Αθήνα, Συγγραφέας)
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1996) Το φιλοσοφικό υπόβαθρο και η παιδαγωγική επάρκεια του ισχύοντος και του προηγούμενου Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 87, σσ. 71-80 □□□ 88.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002) Ελλάδα-Ευρώπη-Κόσμος: Μια πρόκληση για την ελληνική παιδεία, *Επιστημονικό βήμα*, 1, σσ.15-24.
- Σαϊτης, Χ. (1989) Η εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 49, σσ. 72-80.
- Σιόντη, Ε. (2000) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων δώδεκα χρόνια μετά την εφαρμογή του, *Θέματα παιδείας*, 3, σσ. 45-49.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (1990) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο- βιβλίο Νηπιαγωγού* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2001) *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για το Νηπιαγωγείο* (Αθήνα, ΟΕΔΒ)
- Χαρίτος, Χ. (1998) *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του* (Αθήνα, Gutenberg).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000) Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, *Μακεδόν*, 7, σσ. 3-8.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1992) *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)* (Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη).
- Χρυσαφίδης, Κ. (1993) Οι σύγχρονες απόψεις γύρω από την Προσχολική Αγωγή και ο ρόλος του νέου Αναλυτικού Προγράμματος του ελληνικού Νηπιαγωγείου. Πρακτικά 6^{ου} πανελλήνιου εκπαιδευτικού συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.: Η Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα και την Κύπρο, *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 1, σ. 132.