

Φ Ι Λ Ο Λ Ο Γ Ι Κ Α

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΧΡΟΝΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΣ	ΤΕΥΧΟΣ 3	ΓΙΑΝΝΙΝΑ, ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ '80
-----------------	----------	-------------------------

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Ευάγγελου Χρυσού:	Ὁ Ἡπειρώτης φιλόσοφος Ἰφικλῆς	σελ. 3
Κώστα Μπαλάσκα:	Ἡ διδασκαλία τοῦ νεοτερικοῦ ποιήματος . . »	8
Κώστα Τσαγγαλᾶ:	Συνοπτικὲς ὁδηγίες γιὰ τὴ συλλογὴ καὶ με- λέτη τοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ στὸ φυ- σικὸ του περιβάλλον »	26
Γιώργου Μαυρογιώργου:	Τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο: ἕνας ἐνάρετος κακὸς »	35
Λεωνίδα Ἀθανασίου:	Οἱ ἐρωτήσεις μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση καὶ τρό- ποι βαθμολογίας τους »	46
Παύλου Κυριακίδου:	Σύγχρονες τάσεις καὶ διδασκαλία τῆς κοινωνι- κῆς ψυχολογίας στὰ Πανεπιστήμια τῶν Η. Π. Α. »	67
Βιβλιοκρισία:		
Α. Ι. Θαβώρης:	Δ. Τομπαΐδου: Τὰ συνωνυμικὰ ζεύγη λόγιων καὶ λαϊκῶν λέξεων τῆς κοινῆς Νεοελλη- νικῆς, Ἀθήνα 1978 »	76



ΕΚΔΟΣΕΙΣ

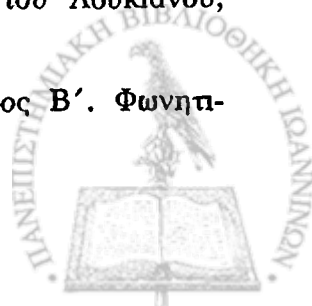
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

«Δωδώνη», Ἑπιστημονικὴ Ἑπετηρίδα τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων

Τόμοι Α' (1972) — Η' (1979)

Παραρτήματα τῆς «Δωδώνης»:

- άρ. 1 : Γλ. Πρωτοπαπᾶ - Μπουμπουλίδου, Πεζογραφικὰ κείμενα τοῦ Πολέμου καὶ τῆς Κατοχῆς, Ἰωάννινα 1974, σσ. ιε' + 212.
- άρ. 2 : Θ. Α. Βέικου, Μαθηματικὲς ἀντινομίες τοῦ Κάντ καὶ σύγχρονη ἐπιστήμη, Ἰωάννινα 1974, σσ. 117.
- άρ. 3 : Ι. Σ. Καμπύση, Μινυάδες καὶ Προιτίδες. Τὰ μυθολογικὰ δεδομένα 1975, σσ. 79.
- άρ. 4 : Γ. Σ. Πλουμίδη, Οἱ Βενετοκρατούμενες Ἑλληνικὲς χῶρες μεταξὺ τοῦ δευτέρου καὶ τρίτου Τουρκοβενετικοῦ πολέμου (1503 - 1537), Ἰωάννινα 1974, σσ. 190.
- άρ. 5 : Α. G. Katsouris, Linguistic and stylistic characterization Tragedy and Menander, Ioannina 1975, σσ. 211.
- άρ. 6 : Σπ. Κυριαζόπουλος, Λόγος καὶ ἦθος. Φιλοσοφία τοῦ ἀρχαίου ἐλληνικοῦ πνεύματος, Ἰωάννινα 1976, σσ. 220.
- άρ. 7 : Κ. Synodinou, On the Concept of Slavery in Euripides, Ἰωάννινα 1977, σσ. 136.
- άρ. 8 : Κ. Μηνᾶ, Ἡ μορφολογία τῆς μεγεθύνσεως στὴν Ἑλληνικὴ γλῶσσα, Ἰωάννινα 1978, σσ. 256.
- άρ. 9 : Δ. Θ. Σακαλῆ, Ἰωνικὸ λεκτικὸ στὸν Πλάτωνα. Μέρος Α'. Σύνταξη Ἰωάννινα 1978, σσ. 220.
- άρ. 10: Α. Φραγκουδάκη, Ὁ ἐκπαιδευτικὸς δημοτικισμὸς καὶ ὁ γλωσσικὸς συμβιβασμὸς τοῦ 1911, Ἰωάννινα 1977, σσ. 144.
- άρ. 11: J. T. Malakasses, B. A., M. A., Ph. D., The greek naval building program in 1910-1914 and the United States. America's stand in the greco-turkish rivalry for supremacy in the Aegean. A study in American diplomacy with Greece, Ioannina 1978. σσ. 118.
- άρ. 13: Δ. Θ. Σακαλῆ, Ἡ γνησιότητα τοῦ «Ψευδοσοφιστῆ» τοῦ Λουκιανοῦ, Ἰωάννινα 1979, σσ. 80.
- άρ. 15: Δ. Θ. Σακαλῆ, Ἰωνικὸ λεκτικὸ στὸν Πλάτωνα. Μέρος Β'. Φωνητική, Ἰωάννινα 1980, σσ. 160.



Ο ΗΠΕΙΡΩΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ ΙΦΙΚΛΗΣ

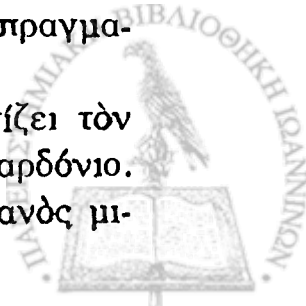
Philosophus veritatis professor!

Μελετώντας τὴ μεσαιωνικὴ ἱστορία τῆς Ἠλείρου ἐπὶσηματα τὴν ὕπαρξη μιᾶς ὀμάδας ἐπιφανῶν ἀνδρῶν τοῦ δ' αἰῶνα μ.Χ. ποὺ διέπρεψαν ὡς ἐπιστήμονες ἢ ὡς ἀνώτατοι κρατικοὶ λειτουργοὶ καὶ ποὺ ἦταν Ἠπειρώτες. Ἀνάμεσα σ' αὐτοὺς ξεχωρίζει ὁ κυνικὸς φιλόσοφος Ἰφικλῆς, τὸν ὁποῖο νομίζω πῶς ἀξίζει νὰ γνωρίσουν οἱ ἀπόφοιτοι τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Ἠπειρωτικοῦ Πανεπιστημίου ἀπὸ τὶς σελίδες τοῦ φιλόξενου περιοδικοῦ τους.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὸν Ἰφικλῆ, ποὺ σύμφωνα μὲ τὴν ἑλληνικὴ μυθολογία ἦταν ὁμομήτριος ἀδελφὸς τοῦ Ἡρακλῆ¹, δὲν εἶναι γνωστὸ ἄλλο πρόσωπο τῆς ἀρχαιότητος μὲ τὸ ὄνομα αὐτό. Γι' αὐτὸ πιστεύω ὅτι ἔχουμε νὰ κάνουμε μὲ ἓνα μοναδικὸ καὶ συγκεκριμένον πρόσωπο, ὅταν σὲ τρεῖς διαφορετικές, ἀλλὰ ὅχι ἄσχετες μετὰξὺ τους πηγὲς τοῦ δ' αἰῶνα βρίσκουμε νὰ μνημονεύεται κάποιος Ἰφικλῆς. Ὁ συνδυασμὸς τῶν εἰδήσεων ποὺ ἔχουμε ἀπὸ τὶς τρεῖς αὐτὲς πηγὲς μᾶς ἐπιτρέπει νὰ σκιαγραφήσουμε καὶ νὰ χαρακτηρίσουμε ὡς ἑξῆς τὴν προσωπικότητα αὐτή.

Στὸ ἔργο του Εἰς τοὺς ἀπαιδεύτους κύνας, ποὺ ἔγραψε τὸν Ἰούνιο τοῦ 362 γιὰ νὰ καυτηριάσει τὴ συμπεριφορὰ τῶν λεγόμενων Νέων Κυνικῶν τῆς ἐποχῆς του, ποὺ μὲ τὸ ἀρνητικὸ τους παράδειγμα προσέβαλαν τὴ φήμη τῶν πραγματικῶν κυνικῶν, ὁ φιλόσοφος-αὐτοκράτορας Ἰουλιανός, ὁ γνωστὸς ὡς παραβάτης, ἀναφέρει ἓνα χαριτωμένο ἐπεισόδιον ἀπὸ τὴ μαθητικὴ του ζωὴ: Κάποτε ὁ δάσκαλός του εἶδε τὸ φίλο του Ἰφικλῆ νὰ κυκλοφορεῖ μὲ βρώμικα καὶ ἀκατάστατα τὰ μαλλιά του, ἀνοιχτὸ τὸ στήθος καὶ ξεφτισμένα τὰ ροῦχα, ἐνῶ ἦταν χειμῶνας! Ὁ παιδαγωγὸς γιὰ νὰ προβάλλει τὸν Ἰφικλῆ ὡς παράδειγμα πρὸς ἀποφυγὴν τοῦ μαθητῆ του, τοῦ εἶπε ὅτι ἀποροῦσε, ποῖος δαίμονας εἶχε ὀδηγήσει τὸν νέο ἐκεῖνο ἄνθρωπο σὲ τέτοιο κατάντημα. Εἶναι ἀξιολύπητος, τοῦ ἔλεγε, περισσότερο ὥμως ἀξιολύπητοι εἶναι οἱ γονεῖς του ποὺ τὸν μεγάλωσαν μὲ τὸν καλύτερο τρόπο καὶ τοῦ πρόσφεραν τὴν καλύτερη δυνατὴ μόρφωση. ἐνῶ αὐτὸς γυρίζει σὰ ζητιάνος. Ὁ Ἰουλιανὸς γράφει ὅτι βρέθηκε σὲ ἀμηχανία γιὰτὶ δὲν ἤξερε πῶς νὰ εἰρωνευθεῖ τὸν παιδαγωγὸ του ποὺ συμμεριζόταν αὐτὴ τὴν ἄποψη τοῦ πλήθους γιὰ τοὺς πραγματικὸς κυνικούς².

Ὁ τελευταῖος ἐκδότης τοῦ ἔργου αὐτοῦ, G. Rochefort³, ταυτίζει τὸν τροφέα τοῦ χωρίου αὐτοῦ μὲ τὸ δάσκαλο τοῦ Ἰουλιανοῦ Μαρδόνιο. Ἐχω δύο ἐπιφυλάξεις γιὰ τὴν ταύτιση αὐτή: Πρῶτο, ὁ Ἰουλιανὸς μι-



λάει οτὰ ἄλλα του ἔργα γιὰ τὸ δάσκαλό του Μαρδόνιο μὲ μεγάλο σεβασμὸ καὶ νοσταλγία⁴, ἐνῶ στὸ χωρίο αὐτὸ δείχνει νὰ τοὺς χωρίζει σοβαρὴ διαφορὰ γιὰ ἓνα ὄχι ἀσήμαντο θέμα, καὶ δεύτερο, σὲ ὅλες τὶς ἀναφορὰς του στὸ Μαρδόνιο ὁ Ἰουλιανὸς τὸν ὀνομάζει πάντοτε παιδαγωγόν του καὶ ὄχι τροφέα. Ἐάν, ὡστόσο, υἱοθετήσουμε τὴν ταύτιση ποὺ πρότεινε ὁ Rochefort, πρέπει νὰ τοποθετήσουμε τὸ ἐπεισόδιο στὰ χρόνια 338 - 342, γιὰτὶ μόνο τὴν περίοδο ἐκείνη ὁ Μαρδόνιος ἦταν δάσκαλος τοῦ Ἰουλιανοῦ. Στὴν περίπτωση ὅμως αὕτη πρέπει νὰ ὑποθέσουμε ὅτι ὁ ἑταῖρος τοῦ Ἰουλιανοῦ Ἰφικλῆς ἦταν ἀρκετὰ μεγαλύτερός του, ἀφοῦ ἡ ἐκκεντρικὴ του ἐμφάνιση προδίδει ὅτι εἶχε προχωρήσει ἀρκετὰ στὰ χρόνια τῆς ἐφηβείας, ἐνῶ ὁ Ἰουλιανός, ποὺ εἶχε γεννηθεῖ τὸ 331, ἦταν τὴν ἐποχὴ ἐκείνη μόλις 7 ὡς 12 χρόνων.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὸ χωρίο αὐτό, ποὺ συνδέει τὸν Ἰφικλῆ μὲ τὸν Ἰουλιανὸ καὶ ἀποκαλύπτει ὅτι πρέπει νὰ ἦταν γόνος μιᾶς πλούσιας ἀριστοκρατικῆς οἰκογένειας, δὲν ἔχουμε ἄλλα στοιχεῖα γιὰ τὶς σπουδές του, ἐκτὸς ἂν δεχθοῦμε τὴν ὑπόθεση τοῦ Fr. Schemmel⁵, ὅτι ἦταν μαθητὴς τοῦ ἀριστοτελιστῆ φιλοσόφου Εὐγενίου, ποὺ ἦταν πατέρας τοῦ φιλοσόφου καὶ ρήτορα Θεμιστίου. Ὡστόσο ἡ ὑπόθεση αὕτη στηρίζεται σὲ εἰκασίες ποὺ δὲν ἐπιβεβαιώνονται ἀπὸ τὶς πηγές.

Δεκαπέντε χρόνια ἀργότερα βρίσκουμε τὸν Ἰφικλῆ νὰ ἀνήκει στοὺς δύο σοβαρότερους καὶ ἐπιφανέστερους κύκλους φιλοσόφων καὶ σοφιστῶν τῆς ἐποχῆς ἐκείνης: Στὸν κύκλο τοῦ φιλοσόφου καὶ ρήτορα Θεμιστίου στὴν Κωνσταντινούπολη καὶ στὸν κύκλο τοῦ σημαντικότερου ἐθνικοῦ συγγραφέα τοῦ δ' αἰῶνα, τοῦ σοφιστῆ Λιβανίου στὴν Ἀντιόχεια. Ἀπὸ ἐπιστολὴ τοῦ Λιβανίου πρὸς τὸν Θεμίστιο, ποὺ χρονολογεῖται στὸ 356/357, μαθαίνουμε ὅτι ὁ Ἰφικλῆς πηγαινο-ερχόταν τότε ἀπὸ τὴ μιὰ σχολὴ στὴν ἄλλη⁶.

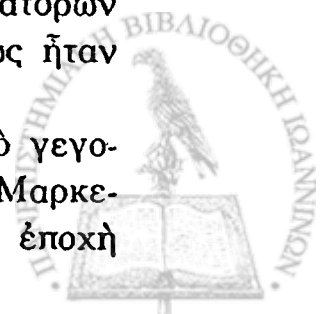
Τὸ τρίτο στοιχεῖο ποὺ ἔχουμε γιὰ τὸν Ἰφικλῆ εἶναι ἓνα ἐνδιαφέρον ἐπεισόδιο, ποὺ παραδίδει ὁ ἀξιόπιστος ἱστορικὸς τοῦ δ' αἰῶνα Ἀμμωνὸς Μαρκελλῖνος ἀπὸ τὴν Ἀντιόχεια: Ὁ διαβόητος γιὰ τὶς ἀδικίες καὶ καταχρήσεις σὲ βάρος τῶν πολιτῶν ἑπαρχος τῶν πραιτωρίων τοῦ Ἰλλυρικοῦ Sex. Claudius Petronius Probus⁷ ὑποχρέωσε τὸ 375 τοὺς κατοίκους ὅλων τῶν ἐπαρχιῶν τῆς ἐπαρχότητάς του νὰ ἐκφράσουν τὴν ἱκανοποίησή τους γιὰ τὸν ἀνώτατο διοικητὴ τους! Ἀκολουθώντας τὸ παράδειγμα τῶν ἄλλων ἐπαρχιῶν, ἀποφάσισαν νὰ στείλουν πρεσβεῖα στὸν αὐτοκράτορα καὶ οἱ Ἡπειρώτες καὶ ζήτησαν νὰ τοὺς ἐκπροσωπήσει, ἂν καὶ δὲν τὸ ἤθελε, ὁ φιλόσοφος Ἰφικλῆς, ἐπεὶ ἦταν γνωστὸς γιὰ τὸ ψυχικὸ του σθένος. Ὅταν ὁ Ἰφικλῆς ἔφτασε στὴν αὐλὴ τοῦ Βαλεντινιανοῦ, τὸ καλοκαίρι τοῦ 375, παρουσιάστηκε στὸν αὐτοκράτορα καὶ τοῦ μετέφερε τὸ μήνυμα τῶν συμπατριωτῶν του στὰ Ἑλληνικά. Ὁ

αὐτοκράτορας ὅμως δὲν ἀρκέστηκεν στὸ τυποποιημένο μήνυμα καὶ ζήτησε νὰ μάθει, ἂν οἱ Ἡπειρώτες ἦταν πραγματικὰ εὐχαριστημένοι μὲ τὸ διοικητὴ τους. Ὁ Ἰφικλῆς πού, ὅπως λέει ὁ Ἀμμιανός, ἔπρεπε ὡς φιλόσοφος νὰ ὁμολογήσει τὴν ἀλήθεια, ἀπάντησε ὅτι οἱ διαβεβαιώσεις τῶν συμπατριωτῶν του δόθηκαν ἀντίθετα πρὸς τὴν πραγματικὴ τους βούληση καὶ μὲ ἀγανάκτηση. Ἡ ὁμολογία αὕτη ἐξέπληξε καὶ τάραξε τὸν Βαλεντινιανό, ὁ ὁποῖος θέλησε νὰ μάθει λεπτομέρειες γιὰ τὴ συμπεριφορὰ τοῦ Πρόβου καὶ ρώτησε τὸν Ἰφικλῆ γιὰ διάφορα γνωστὰ πρόσωπα, π.χ. ποῦ ἦταν ἡ τύχη τοῦ τάδε, πού ξεπέρασε τοὺς συμπατριῶτες του σὲ τιμὲς καὶ φήμη, ἢ τοῦ ἄλλου πού ἦταν γνωστὸς γιὰ τὰ πλούτη του, ἢ τοῦ τρίτου πού εἶχε ἀνέλθει σὲ ἀνώτατα ἀξιώματα. Ὁ Ἰφικλῆς ἔδωσε στὶς ἐρωτήσεις αὐτὲς κατηγορηματικὲς ἀπαντήσεις: Ὁ τάδε ἀπαγχονίστηκε, ὁ ἄλλος γλύτωσε γιατί ἔφυγε περνώντας τὴ θάλασσα, ὁ τρίτος αὐτοκτόνησε ἢ πέθανε ἀπὸ τὰ βασανιστήρια⁸.

Δὲν εἶναι ἐδῶ κατάλληλη ἡ θέση γιὰ νὰ ἀναλύσουμε καὶ νὰ ἀξιολογήσουμε γιὰ τὴν ἱστορία τῆς Ἡπείρου τὰ πολύτιμα στοιχεῖα τῆς διήγησης αὐτῆς. Πρέπει ὅμως νὰ ἐξάρουμε τα σιμεία πού μᾶς δείχνουν τὴν προσωπικότητα τοῦ Ἰφικλῆ. Φαίνεται ὅτι ὁ φιλόσοφός μας, πού ἦταν πιά σιτὴν ἔκτη δεκαετία τῆς ζωῆς του, εἶχε ἀποσυρθεῖ στὰ κτήματά του στὴν Ἡπειρο, ὅπου συνέχιζε τὶς φιλοσοφικὲς του ἐπιδόσεις ἀπολαμβάνοντας τὴν ἐκτίμηση τῶν συμπατριωτῶν του, ἐνῶ ἦταν γνωστὸς καὶ σὲ πολὺ εὐρύτερους κύκλους μέσα στὴν αὐτοκρατορία, ἀφοῦ τὸν γνώριζε καὶ ὁ Βαλεντινιανός, πού δὲ φημιζόταν γιὰ τὴ μὀρφωσή του. Τὸ ὅτι μόνον αὐτὸν μνημονεύει ὁ Ἀμμιανός, δείχνει ὅτι ἦταν ὁ μόνος ἀπὸ τοὺς ἀπεσταλμένους τῶν πολλῶν ἐπαρχιῶν τοῦ Ἰλλυρικοῦ πού ἀψήφησε τὸν κίνδυνο καὶ μὲ παρρησία κατήγγειλε στὸν αὐτοκράτορα τὸ τυραννικὸ καθεστῶς πού εἶχε ἐπιβάλει ὁ Πρόβος.

Βέβαια, ἡ συζήτηση μὲ τὸν Βαλεντινιανὸ στράφηκε γύρω ἀπὸ τοὺς ἐπιφανεῖς Ἡπειρώτες, πού εἶχαν διαπρέψει στὰ γράμματα καὶ στὴν κρατικὴ διοίκηση κοὶ πού ἀποτελοῦσαν τὴν ἐπαρχιακὴ ἀριστοκρατία τῆς Ἡπείρου, στὴν ὁποία ὅπωςδήποτε ἀνήκε καὶ ὁ Ἰφικλῆς. Ἡ ἀριστοκρατία αὕτη εἶχε μείνει πιστὴ στὴν ἐθνικὴ παράδοση καὶ εἶχε συνεργαστεῖ μὲ τὸν Ἰουλιανὸ ὅταν ἐκεῖνος προσπάθησε νὰ ξαναζωντανέψει τὴν ἐθνικὴ θρησκεία. Γι' αὐτὸ καὶ ἀποσύρθηκε ἀπὸ τὴν πολιτικὴ σκηνὴ ὅταν μετὰ τὸ θάνατο ἐκείνου ἐπικράτησε τὸ καθεστῶς τῶν ἀδελφῶν αὐτοκρατόρων Βάλη καὶ Βαλεντινιανοῦ, πού ἦταν ἐνθουσιώδεις χριστιανοί, ὅπως ἦταν καὶ ὁ διοικητὴς τοῦ Ἰλλυρικοῦ Πρόβος¹⁰.

Ἄν λάβουμε ὑπόψη τὸ ἱστορικὸ αὐτὸ πλαίσιο, ὅπως καὶ τὸ γεγονὸς ὅτι στοὺς ἴδιους ἐθνικοὺς κύκλους ἀνήκε καὶ ὁ Ἀμμιανὸς Μαρκελῖνος, πού ἦταν θαυμαστὴς τοῦ Ἰουλιανοῦ, ἂν καὶ ἔγραφε στὴν ἐποχὴ



τῶν χριστιανικωτάτων βασιλέων τῆς Θεοδοσιανῆς δυναστείας, τότε στο πρόσωπο τοῦ Ἰφικλῆ θὰ δοῦμε νὰ προβάλλεται ὁ τύπος τοῦ ἰδανικοῦ ἐθνικοῦ φιλοσόφου, πού μὲ *robur pectoris* ἀποκαλύπτει τὴν ἀλήθεια, ἐν-σαρκώνει δηλαδὴ τὸ ἀξίωμα: *philosophus veritatis professor*. Εἶναι ὁ ἐκφρα-στὴς τῆς ἀμυνόμενης πρὸς ἐθνικῆς ἑλληνικῆς παράδοσης. Γιὰ τοὺς κύ-κλους πού τὴν συντηροῦσαν στὰ τέλη τοῦ δ' αἰῶνα ἡ παράδοση αὐτὴ δὲν περιλάμβανε, βέβαια, μόνο τὴν ἀρχαία θρησκεία καὶ τὸ κλασικὸ πολιτι-στικὸ καὶ μορφωτικὸ ἰδεῶδες, ἀλλὰ ἀντιστοιχοῦσε καὶ σὲ ἓνα κοινωνικὸ οἰκοδόμημα, πού εἶχε ἀρχίσει νὰ καταρρέει ὀριστικά, ὅταν τὸ δόρυ κά-ποιου Σαρακηνοῦ τρύπησε τὸ στήθος τοῦ Ἰουλιανοῦ στὶς 26 Ἰουνίου τοῦ 363.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

1. **W. H. Loscher**, *Ausfuhrliches Lexikon der griechischen und roemischen Mythologie*, τόμ. II. 1, Leipzig 1890 - 94 (ἀνατύπωση Hildesheim 1965), σ. 305 ἐξ.

2. Μέννημαι γοῦν ἐγὼ ποτε τροφέως εἰπόντος πρὸς με, ἐ-πειδὴ τὸν ἐταῖρον εἶδεν Ἰφικλέα αὐχμηρὰν ἔχοντα τὴν κόμην καὶ κατερρωγότα τὰ στέρνα ἱμάτιόν τε παντάπασι φαῦλον ἐν δει-νῷ χειμῶσι· «Τίς ἄρα δαίμων τοῦτον εἰς ταύτην περιέτρεψε τὴν συμφορὰν, ὑφ' ἧς αὐτὸς μὲν ἐλεεινός, ἐλειεινότεροι δὲ οἱ πα-τέρες αὐτοῦ θρέψαντες σὺν ἐπιμελείᾳ καὶ παιδεύσαντες ὡς ἐνε-δέχετο σπουδαίως, ὁ δὲ οὕτω νῦν περιέρχεται, πάντα ἀφείς, οὐ-δὲν τῶν προσαιτούντων κρείττων;» Ἐκείνου μὲν οὖν ἐγὼ οὐκ οἶδ' ὅπως τότε κατειρωνευσάμην· εὖ μέντοι γε ἴσθι καὶ ταῦτα ὑπὲρ τῶν ἀληθῶς κυνῶν τοὺς πολλοὺς διανοομένους, ἔκδοσις J. Bidez, σ. 166. Γιὰ τὸ δοκίμιο αὐτὸ τοῦ Ἰουλιανοῦ, καὶ τὸ χρονο συγγραφῆς βλ. **W. v. Christ - W. Schmid - O. Staehlin**, *Geschichte der griechischen Literatur*, τόμ. II. 2, Muenchen 1961, σ. 1021. Γιὰ τὴ σχέση τοῦ Ἰουλιανοῦ πρὸς τοὺς κυνικοὺς τῆς ἐποχῆς του βλ. τώρα **G. W. Bowersock**, *Julian the Apostate*, London 1978, σ. 81 ἐξ.

3. *L' empereur Julien. Oeuvres completes*, τόμ. II. 1, Paris 1963, σ. 166 ὑποσ. 2.

4. Βλ. π.χ. τὸ ἔργο τοῦ Ἰουλιανοῦ Ἀντιοχικὸς ἢ Μισοπῶγων 22, ἔκδ. **Chr. Lacombrade**, *L' empereur Julien. Oeuvres completes*, τόμ. II. 2, Paris 1964, σ. 176 ἐξ.

5. **Fr. Schemmel**, *Die Schulzeit des Kaisers Julian: Philologus* 82 (1927) 459.

6. Λιβανίου ἐπιστολὴ ἀρ. 508: Θαυμάζω τὸ μήτε διὰ Κλεάρχου σε γράψαι τι μῆθ' ἡνίκα παρ' ὑμῶν Ἰφικλῆς ὡς ἡμᾶς ἦρχετο. Ἀξίζει νὰ σημειώσουμε ὅτι καὶ ὁ Κλέαρχος, πού μνημονεύεται στὸ χωρίο αὐτό, ἦταν Ἡπειρώτης λόγιος πού διέπρεψε στὴν αὐτοκρατορικὴ διοίκηση, ὅπως Ἡπει-ρώτης ἦταν καὶ ὁ διοικητὴς Συρίας τῆς ἐποχῆς ἐκείνης, ὁ Μαρκελλίνος. Γιὰ τίς προσωπικότητες αὐτές, ὅπως καὶ γιὰ τὸν Ἰφικλῆ βλ. τὴν ὑπὸ ἐκτύπωση μελέτη μου Συμβολὴ στὴν Ἱστορία τῆς Ἡπείρου ἀπὸ τὸν δ' ὡς τὸ ς' αἰῶνα, Ἰωάννινα 1980.

7. Γιὰ τὴ συμπεριφορὰ τοῦ Πρόβου ἔχουμε τὴν κατηγορηματικὴ μαρτυ-

ρία τοῦ Ἱερωνύμου στὸ Χρονικὸ τοῦ (ἔτος 372): *Probus praefectus Illyrici iniquissimis tributorum exactionibus ante provincias quas regebat, quam a barbaris vastarentur, erasit.*

8. Ad provincialium residuorum exemplum, etiam Epirotae acturos sibi gratias a praefecto mittere compulsi legatos, Iphiclem hominem, quendam philosophum, spectatum robore pectoris hominem adegere (non sponte propria) pergere ad id munus implendum. Oui cum imperatorem vidisset, agnitus adventusque sui causam interrogatus, Graece respondit, atque ut philosophus veritatis profesor, quaerente curatius principe, si hi qui misere ex animo bene sentiunt de praefecto, «gementes», inquit, «et inviti». Quo ille verbo tamquam telo percussus, actus eius ut sagax bestia rimabatur, genuino percunctando sermone quos noscitabat, ubinam ille esset (verbi gratia) honore suos antecellens et nomine, vel ille dives, aut alius ordinis primus. Cumque disceret perisse aliquem laqueo, adisse alium trans mare, conscivisse sibi alium mortem aut plumbo vita crepta extinctum, Ἀμμανοῦ Μαρκελλίνου, *Rerum Gestarum* libri qui supersunt, XXX 5, 8-10.

9. Ἡ ἀνάλυση αὐτῇ ἐπικυβεῖται στὴν ὑπὸ ἐκτύπωση μελέτη μου, ποὺ μνημονεύεται παραπάνω.

10. Γιὰ τὸν Πρόβο, ὅπως καὶ γιὰ τὶς ἄλλες προσωπικότητες τοῦ 8' αἰῶνα ποὺ μνημονεύονται, βλ. A. H. M. Jones, J. R. Martindale καὶ J. Morris, *The Prosopography of the Later Roman Empire*, τόμ. 1, A. D. 260-395, Cambridge 1971.



ΚΩΣΤΑ ΜΠΑΛΑΣΚΑ

Η ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΤΟΥ ΝΕΟΤΕΡΙΚΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ

— Θεωρία και εφαρμογή —

Α'

Ὁ ὅρος «νεοτερικὴ» ποίηση καὶ «νεοτερικὸ» ποίημα εἶναι τοῦ Ἀ. Ἀργυρίου καὶ δηλώνει γενικὰ τὴν ἀντιδιαστολὴν στὸ «παραδοσιακὸ» ποίημα καὶ στὴν «παραδοσιακὴ» ποίηση.

Πότε καὶ πῶς ἄρχισε νὰ ἀλλάζει ἡ παραδοσιακὴ μορφή στὴν ποίηση. Βασικὰ κάθε ἀληθινὴ τέχνη εἶναι ἀνανεωτικὴ. Προτείνει μιὰ νέα καλλιτεχνικὴ ἄποψη ποὺ τροποποιεῖ καὶ διευρύνει τὸ αἰσθηματικὸ μας κριτήριον ἀλλὰ καὶ γενικότερα τὴν ἀντίληψή μας γιὰ τὴν τέχνη. Ἡ πρόταση (=μεταβολὴ) κάποτε γίνεται περισσότερο ὁμαλὰ καὶ εὐθύγραμμα, συνήθως ὅπως γίνεται περισσότερο δυναμικὰ μὲ τὴ μορφή τῆς ριζικῆς ἄρνησης τοῦ παραδομένου καὶ τῆς ἐπαναστατικῆς ἀντιπαράθεσης. Ἀκόμη ὅμως καὶ σ' αὐτὴ τὴ δεύτερη περίπτωσι, τὰ σπέρματα τῆς προτεινόμενης ἐπανάστασης εἶναι παλιότερα ἢ βρίσκονται σ' ἓνα ἄλλο πεδίο. Δὲν εἶναι τυχαῖο λογουχάρη τὸ γεγονός ὅτι ὁ Σεφέρης ἐπισημαίνει «ὑπερρεαλιστικὰ» στοιχεῖα στὸ δημοτικὸ τραγούδι¹ καὶ ὁ Ἑλύτης διαπιστώνει προδρομικὸ ὑπερρεαλισμὸ στὸν Κάλβο.² Ὁ ὑπερρεαλισμὸς τοῦ Breton δὲν εἶναι καθόλου ἄσχετος ἀπὸ τὸ φουτουρισμὸ τοῦ Marinetti καὶ αὐτὸς πάλι εἶναι ἄμεσα σχετικὸς μὲ τὴ βιομηχανικὴ ἐπανάσταση καὶ τὴν πρόοδο τῆς τεχνικῆς. Ἔρχεται μιὰ ὥρα ποὺ οἱ εὐαίσθητοι δέκτες (ὅπως εἶναι οἱ καλλιτέχνες) συνειδητοποιοῦν τὴν ἀλλαγὴ στὴ ζωὴ καὶ ἐκφράζοντάς τὴν ἐπιφέρουν τὴν ἀντίστοιχὴ ἀλλαγὴ στὴν τέχνη. Γιὰ τὴν ποίηση ἡ ἀλλαγὴ ἔγινε στὶς ἀρχὲς τοῦ αἵωνα μας καὶ συνδέεται μὲ ἐπαναστατικὰ κινήματα ὅπως ὁ φουτουρισμός, ὁ ντανταϊσμός, ὁ ὑπερρεαλισμὸς ποὺ γιὰ νὰ μελετηθοῦν πρέπει νὰ θεωρηθοῦν ὁμόλογα μὲ τὴν αἰσιοδοξία τοῦ ἐπιστημονικοῦ θετικισμοῦ, μὲ τὴν τεχνολογικὴ ἀνάπτυξη, τὸν Α' Παγκόσμιον Πόλεμον, τὸ μηχανοκίνητον καὶ τὰ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά, τὴ θεωρίαν τῆς σχετικότητος καὶ τῆς ἀπροσδιοριστίας, τὴν ψυχανάλυσιν. Γιὰ τὴ χώρα μας, ποὺ τὰ νέα μηνύματα φτάνουν μὲ μιὰ σχετικὴ καθυστέρηση, ἡ μεταβολὴ στὴν ποίηση συντελεῖται μέσα στὴν δεκαετία 1930 - 40.

Ἡ μεταβολὴ στὶς ἄλλες τέχνες. Ἡ ἀλλαγὴ ποὺ ἔγινε στὴν ἀρχὴ τοῦ αἵωνα δὲν ἀφορᾷ μόνον τὴν ποίηση ἀλλὰ καὶ τὶς ἄλλες μορφὲς καλλιτεχνικῆς ἔκφρασης ποὺ βέβαια συμπορεύονται καὶ συνεκφράζουν

τῇ ζωῇ. Στὴ ζωγραφικὴ ἡ ἀφαίρεση (τοῦ συγκεκριμένου πραγματικοῦ) γίνεται ἐξαιρετικὰ ἔντονη καὶ ἡ φωτογραφικὴ (ἀκαδημαϊκὴ) ἢ ἡ ἱμπρεσιονιστικὴ ἀπόδοση τῆς εἰκόνας ἀφήνει τὴ θέση τῆς στὴν ἔκφραση (expression) μὲ τὴν ποικιλίαν τῶν γλωσσῶν τῆς ποὺ ἀναπαρασταίνουν φάνταστικά τὴν πραγματικότητα διευρύνοντας τὰ ὅριά της. Στὴ μουσικὴ εἰσάγεται τὸ δωδεκάφθογγο ἐκφραστικὸ σύστημα. Στὴν ἀρχιτεκτονικὴ ἐμφανίζονται νέες φόρμες ποὺ ὑποδηλώνουν τὴ νέα ἀντίληψη τοῦ χώρου. Στὴν πεζογραφία συγγραφεῖς ὅπως ὁ Joyce, ὁ Proust, ὁ Kafka ἀνοίγουν νέους δρόμους γιὰ ἓνα μυθιστόρημα καταστάσεων.

Συγγραφεῖς καὶ κείμενα ποὺ εἰσάγουν τὴ νεοτερικὴ ποίηση στὸν ἑλληνικὸν ὡρο. Ἀναφέροντας τοὺς συγγραφεῖς καὶ τὰ κείμενα ποὺ ἀνοίγουν τὸ δρόμο γιὰ τὴ νεοτερικὴ ποίηση στὴν Ἑλλάδα προϋποθέτουμε βέβαια πίσω ἀπ' αὐτὰ τὸ μεγάλο ρεῦμα τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ μὲ τὶς διάφορες φάσεις καὶ τοὺς πολλοὺς ἐπροσώπους του καὶ τοὺς Ἀγγλοζάξωνες ποιητὲς Ezra Pound καὶ — κυρίως — T. S. Eliot, ποὺ ἀνανεώνουν τὴν ποίηση μὲ τὸ δικό τους μὴ κραυγαλέα ἐπαναστατικὸν τρόπο. Ἀπὸ τὴ δεκαετία λοιπὸν τοῦ 1930 - 40 ἀναφέρουμε τὶς πρὸ σημαντικὲς (γιὰ διαφορετικοὺς λόγους) ποιητικὰς ἐκφράσεις. Ἐνῶ στὰ 1932 ἡ ποίησὶς μας ἀσφυκτιᾷ στὰ θολὰ νερὰ τοῦ ἀκμίζοντος Καρυωτακισμοῦ, οἱ ἀλλαγὲς ἔχουν ἤδη ἀρχίσει νὰ ἐπισημαίνονται καὶ νὰ ἐκδηλώνονται. Τὸ 1931 ὁ Δημήτρης Μεντζέλος (1910 - 1933) μὲ ἓνα ἄρθρο του στὸ περιοδικὸν Λόγος πληροφορεῖ τὸ ἑλληνικὸν κοινὸν γιὰ τὶς θεωρητικὰς βάσεις καὶ τάσεις τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ. Τὸ 1932 ὁ Νικήτας Ράντος γράφει στὸ περιοδικὸν Κύκλος: «Ἡ ποίηση προχωρεῖ σήμερον μὲ τὰ βαρὶὰ λόγια τῶν φουτουριστῶν, τῶν ὑπερρεαλιστῶν καὶ τῶν imagist ποιητῶν ἢ μὲ τὶς πυκνὰς φράσεις τοῦ Κλωντέλ, τοῦ Τ. Σ. Ἐλιοτ καὶ τοῦ δικοῦ μας Καβάφη». Ἦδη τὸ 1930 ὁ Θεόδωρος Ντόρος τυπώνει στὸ Παρίσι τὴν συλλογὴν Στοῦ γλυτωμοῦ τὸ χάρι, πρῶτον βιβλίον ὑπερρεαλιστικῆς γραφῆς στὴ γλώσσα μας. Τὸ 1931 ὁ Γιώργος Σεφέρης τυπώνει τὴν Στροφή, κορυφαῖον ἐπίτευγμα καθαρῆς ποίησης μὲ ἐνυπάρχοντα σπέρματα ἀλλαγῆς περείας. Τὸ 1933 ὁ Νικήτας Ράντος κυκλοφορεῖ τὴν συλλογὴν τοῦ Ποιήματα, ἐνῶ παράλληλα μαζὶ μὲ τὸν Τ. Παπατσώνη μεταφράζει καὶ δημοσιεύει στὸ περιοδικὸν Κύκλος ποιήματα τοῦ Ἐλιοτ. Ἀνανεωτικὰ δουλεύει τὸν ποιητικὸν λόγο καὶ ὁ Γιώργος Σαραντάρης ποὺ τὸ 1933 κυκλοφορεῖ τὶς Ἀγάπες τοῦ χρόνου. Τὸ 1935 (χρονιὰ - σταθμὸς γιὰ τὴν ποίηση)³ ἐμφανίζεται τὸ Μυθιστόρημα τοῦ Σεφέρη, μιὰ τομὴ στὴν ποιητικὴ ἐξέλιξιν τοῦ ἴδιου καὶ τοῦ τόπου, ἡ Ὑψικάμινος τοῦ Ἀ. Ἐμπειρίκου, καθαρὴ ἐφαρμογὴ τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ μὲ αὐτοματισμὸν γραφῆς καὶ τυπώνονται τὰ πρῶτα ποιήματα τοῦ Ὁ. Ἐλύτη στὸ περιοδικὸν τὰ Νέα Γράμματα. Τὴν ἴδια χρονιὰ βρίσκουμε νεοτερικὰ ποιήματα τοῦ Γ.

Βαφόπουλου (σιτὸ περ. Μακεδονικὲς Ἡμέρες), τοῦ Ν. Γ. Πεντζίκη (σιτὸ περ. 3ο μάτι), τοῦ Γιάννη Ρίτσου (σιτὸ περ. Τὰ Νέα Γράμματα μὲ τὸ ψευδώνυμο Κώστας Ἐλευθερίου), τοῦ Νικηφόρου Βρεττάκου (τὴν ποιητικὴ σύνθεση Ὁ Πόλεμος). Λίγο ἀργότερα πρὸς τὴν κατεύθυνση αὐτὴ κινήθηκαν ποιητὲς ὅπως οἱ Γ. Θέμελης, Δ. Ι. Ἀντωνίου, Ζωὴ Καρέλλη, Νίκος Ἐγγονόπουλος καὶ Ν. Παππᾶς, γιὰ νὰ περιοριστοῦμε στὰ πρὸ γνωστὰ ὀνόματα.⁴ Προδρομικὰ στὴ νεοτερικὴ ποίηση κινήθηκαν ὁ Τάκης Παπατσώνης (1922) καὶ ὁ Ἀναστάσιος Δρίβας (1929). Καὶ πάντως δὲν πρέπει νὰ ξεχνᾶμε τὸ σημαντικότερο ρόλο ποὺ ἔπαιξε στὴν ἀλλαγὴ ἡ ποίηση τοῦ Καβάφη.

Γνωρίσματα τοῦ νεοτερικοῦ ποιήματος. α) Ἡ ἀπορρύθμιση τοῦ ποιήματος: Ἐλεύθερος στίχος χωρὶς — ἀπαραίτητα — ρυθμὸ, μέτρο, ἰσοσυλλαβία, συμμετρία, ὁμοιοκαταληξία. β) Ἀντικατάσταση τῆς στροφῆς ἀπὸ τὴν ποιητικὴ ἐνότητα ποικίλου μεγέθους. γ) Ἀνανέωση τῆς μεταφορικῆς γλώσσας μὲ τολμηρὲς συνδέσεις ἀπομακρυσμένων ἢ ἄσχετων μεταξὺ τους λέξεων ποὺ ἔχουν σὰν ἀποτέλεσμα τὴ δημιουργία πρωτοφανέρωτων εἰκόνων ποὺ αἰφνιδιάζουν. δ) Συνεῖρμικὴ λειτουργία τῆς μνήμης μὲ ταυτόχρονη ἐναλλαγὴ τῶν χρονικῶν ἢ τοπικῶν πεδίων ἀναφορᾶς. ε) Ἀνάμιξη συνειδητοῦ καὶ ἀσυνειδήτου ψυχικοῦ χώρου, ὀνείρου καὶ πραγματικότητας, ὁραμάτων καὶ καταστάσεων, φαντασιώσεων καὶ αἰσθητηριακῶν ἐμπειριῶν. στ) Δημιουργία ἐνὸς ποιητικοῦ κόσμου ποὺ ὅλα ὑπάρχουν καὶ λειτουργοῦν μέσα σὲ ὅλα. ζ) Ἀφαίρεση, ἐλλειπτικότητα, συμπύκνωση καὶ ἐρμητικότητα, ποὺ ἀπαιτοῦν τὴν ἐνεργητικὴ συμμετοχὴ τοῦ ἀναγνώστη, τὴ βύθισή του μέσα σιτὸ ποίημα. η) Ἀποδέσμευση ἀπὸ τὸ «θέμα» ἢ διαφορετικὴ ὀργάνωση καὶ ἀντικατάστασή του μὲ προσωπικὰ βιώματα, ἐντυπώσεις, ἐμπειρίες, καταστάσεις, διαθέσεις. ὁράματα, ποιητικὰ μοτίβα, στιγμές, εἰκόνες. Συχνὰ ὅλα αὐτὰ σὲ μιὰ δυσκολοξεδιάλυτη συνοχὴ καὶ συμπλοκή. θ) Ἀπαιλλαγὴ ἀπὸ κάθε μορφικὸ στοιχεῖο ποὺ εἶναι δυνατό νὰ ἀποτελεῖ δέσμευση σιτὴν ἐλεύθερη ἔκφραση τοῦ ποιητῆ.

Ἡ ἐρμηνευτικὴ προσέγγιση. Σκοπὸς καὶ μέθοδος. Ἡ ἐρμηνευτικὴ διαδικασία εἶναι ἡ «ἀνάγνωση» ποὺ ποιήματος (ὁ ὅρος εἶναι τοῦ Δ. Μαρωνίτη).⁵ Βασικὸς σκοπὸς τῆς εἶναι ἡ λήψη ἐπαφῆς καὶ ἡ ἐπικοινωνία μεταξὺ πομποῦ - δέκτη. Πομπὸς εἶναι τὸ συγκεκριμένο ποιητικὸ «κείμενο» καὶ δέκτης σιτὴν περίπτωσή μας εἶναι ὁ μαθητής. Ὁ διδάσκων, ποὺ ὑποθέτουμε πὼς εἶναι καλὸς (=ἐπαρκὴς) ἀναγνώστης μὲ εὐαισθησία, γνώση καὶ θητεία σιτὴν ἀνάγνωση, μεσολαβεῖ ἀνάμεσα σιτὸ κείμενο καὶ σιτὸ μαθητὴ, ὥστε ἡ ἐπικοινωνία νὰ γίνῃ καλύτερα καὶ ἀποτελεσματικότερα. Ἡ ἐπικοινωνία αὐτὴ μεταδίδοντας σιτὸ δέκτη ὑλικὸ ἀπὸ μιὰ πλούσια ἐμπειρία καὶ μιὰ γεμάτη συνείδηση συντελεῖ καὶ

στο δικό του ψυχικό και πνευματικό έμπλουτισμό. Ή όλη λοιπόν άναγνωστική προσπάθεια έγκειται οέ- μιά πληρέστερη άποκάλυψη τοῦ ποιητικοῦ κόσμου (όράματος, βιώματος, νοήματος (= message) πού τὸ ποίημα ένέχοντας έκφράζει. Μέθοδος εἶναι ἡ άποκωδικοποίηση, πού άποτελεῖ τήν κύρια λειτουργία τῆς άνάγνωσης. Για νά γίνει ἡ άποκάλυψη τοῦ ποιητικοῦ κόσμου πού συνέλαβε καί εξέφρασε ὁ ποιητής, χρειάζεται, σύμφωνα μέ αὐτά πού εἶπαμε προηγουμένως, ὁ δάσκαλος νά βοηθήσει τοὺς μαθητές μέ τῇ διακριτικῇ μεσολάβησή του, ὥστε νά βροῦν καί νά άντιληφθοῦν τῇ λειτουργίᾳ τῆς μεταφορικῆς γλώσσας, τὰ έκφραστικά μέσα καί τῇ λειτουργικότητά τους, τίς εἰκόνες καί τῇ συμβολικῇ τῶν πραγμάτων, τίς ποιητικές ένότητες καί τῇ διαπλοκή τους στήν ὀργανικότητα τοῦ συνόλου, τὰ ποιητικά μοτίβα καί τὸ ρόλο τους στή συνειδησιακή ροή, τῇ συνειρμικῇ λειτουργίᾳ τῆς μνήμης καί τήν άποσπασματικότητα τῶν καταστάσεων, τῇ συμπυκνωμένη έλλειπτικότητα τοῦ λόγου, τὸ συγκεκριμένο τοπίο τοῦ ποιητικοῦ κόσμου: τὰ χρώματα καί τὰ σχήματα, τοὺς ἤχους, τίς μυρουδιές, τὰ πράγματα καί τὴν άφή τους τῇ ζωῇ καί τὸ ρυθμό της. Αὐτά τὰ κάπως άόριστα καί θεωρητικά (πού ὅμως εἶναι άπλά για τοὺς έξοικωμένους στήν ποιητικῇ γλώσσα) θά προσπαθήσουμε στή συνέχεια νά τὰ δοῦμε στή συγκεκριμένη πράξη. Για τὸ σκοπὸ αὐτὸ θά προσεγγίσουμε στή συνέχεια μέ έρμηνευτικῇ πρόθεση τρία «νεοτερικά» ποιήματα πού βρίσκονται στὰ Κείμενα Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας τοῦ Γυμνασίου. Ένα ποίημα τοῦ Όδυσσέα Έλύτη, ένα τοῦ Γιάννη Ρίτσου, καί ένα τοῦ Μίλτου Σαχτούρη.

Β΄

1. Όδυσσέας Έλύτης [Κεῖνοι πού έπράξαν τὸ κακὸ] — Άπόσπασμα άπό τὸ "Άσμα ήρωικὸ καί πένθιμο για τὸ χαμένο άνθυπολοχαγὸ τῆς Άλβανίας (Κείμ. Νεοελ. Λογ. Α, 69).

Για τὸν Όδυσσέα Έλύτη καί τὴν ποίησή του έγινε πολὺς λόγος πρόσφατα μέ τὴν εὐκαιρία τῆς άπονεμῆς στὸν ποιητῇ μας τοῦ βραβείου Nobel για τῇ λογοτεχνία. Άρκετὰ στοιχεῖα μπορεῖ κανεὶς νά βρεῖ στὸ εἰδικὸ αφιέρωμα τοῦ περιοδικοῦ «Αἰολικά Γράμματα» (τεῦχος 43 - 44, 1978), τοῦ περιορικοῦ «Άντὶ» (τ. 146, 1980), στὸ βιβλίο τοῦ Κιμ. Φράιερ "Άξιον έστὶ τὸ τίμημα (Κέδρος 1978) καί στὸ βιβλίο τοῦ Α. Καραντώνη Για τὸν Όδυσσέα Έλύτη (Έκδ. Παπαδήμα, 1980). Για εἰδικότερη σπουδῇ άπαραίτητη εἶναι ἡ έργασία τοῦ Μ. Vitti Όδυσσέας Έλύτης, Βιβλιογραφία 1935 - 1971 ("Ίκαρος, 1977). Για μιά καλὴ γνωριμία μέ τὸν Έλύτη

βασικὸ βοήθημα εἶναι τὰ πεζὰ κείμενα τοῦ ποιητῆ, πὺ συγκεντρώθηκαν στὸν τόμο 'Ανοιχτὰ χαρτιά ('Αστερίας, 1974).

Ποιητικὲς συλλογὲς τοῦ 'Ελύτη: Προσανατολισμοὶ (1940), "Ἄσμα ἥρωϊκὸ καὶ πένθιμο γιὰ τὸ χαμένο ἀνθυπολοχαγὸ τῆς 'Αλβανίας (1945), 'Η καλοσύνη στὶς λυκοποριὲς (1946), 'Αλβανιάδα (1948), "Ἡλιος ὁ Πρῶτος (καὶ παραλλαγὲς πάνω σὲ μιὰν ἀχτίδα), Τὸ "Ἄξιον ἔστι (1959), "Ἐξὶ καὶ μία τύψεις γιὰ τὸν Οὐρανὸ (1959), Τὸ φωτόδεντρο καὶ ἡ δέκατη τέταρτη ὁμορφιά (1971), Τὰ ρῶ τοῦ "Ερωτα (1972), Τὸ μονόγραμμα (1972), Τὰ ἑτεροθαλὴ (1974), Μαρία Νεφέλη (1979). Πεζὰ ἐκτὸς ἀπὸ αὐτὰ πὺ βρίσκονται στὰ 'Ανοιχτὰ χαρτιά ἔχει γράψει τὴ μαγεία τοῦ Παπαδιαμάντη (1977) καὶ τὴν 'Αναφορὰ στὸν 'Ανδρέα 'Εμπειρικό (1979). 'Ακόμα ἔχει μεταφράσει τὴ Νεράιδα τοῦ Ζιροντού, τὸν Κύκλο μὲ τὴν κηρωλία τοῦ Μπρέχτ, ἐνῶ στὸ βιβλίο του Δεύτερη Γραφή (1976) συγκεντρώνει μεταφράσεις ποιημάτων τοῦ Ρεμπώ, τοῦ Λοτρεμόν, τοῦ 'Ελυάρ, τοῦ Ζούβ, τοῦ Οὐγγαρέτι, τοῦ Λόρκα καὶ τοῦ Μαγιακόβσκυ.

Πῶς διαβάζουμε τὸν 'Ελύτη; Μ' ἓνα τρόπο πὺ μᾶς ἐπιτρέπει τὴν εἴσοδο στὸ χῶρο του καὶ τὴν ὅσο γίνεται καλύτερη ἐπαφή μὲ τὸ κλίμα, μὲ τὴν ἀτμόσφαιρα, τὴν ὅσο γνίεται καλύτερη γνωριμία μὲ τὸν κόσμον του. 'Η ὁμορφιά γιὰ τὸν 'Ελύτη δὲν εἶναι σκοπός, εἶναι δρόμος. Δρόμος πὺ ὁδηγεῖ στὴ «δεύτερη πραγματικότητα», δρόμος γεμάτος αἰφνιδισμοὺς ἀπὸ εἰκόνες πὺ μὲ τὴν ἀστραφτερή τους διαύγεια καθαρίζουν τὰ μάτια μας ἔτσι ὥστε αὐτὴ ἡ «δεύτερη πραγματικότητα», ὁ «πέραν τούτου» κόσμος νὰ γίνεται προσιτὸς στὴν ὁρατότητά μας. 'Αλλιῶς: Μ' ἓνα τρόπο πὺ βασίζεται στὴν αἴσθηση κι ὅχι στὸ μυαλό. "Αν ἡ αἴσθηση τοῦ Σεφέρη (ὅπως καὶ τοῦ Καβάφη) βυθίζεται στὴ σκέψη, ἡ σκέψη τοῦ 'Ελύτη διοχετεύεται (διαχέεται) στὴν αἴσθηση. Πιὸ πρακτικά: α) Παρακολουθοῦμε συστηματικὰ τὸ ξετύλιγμα τῶν εἰκόνων καὶ ἀφηγώμαστε στὰ μαγεία τοῦ λεκτικοῦ, φραστικοῦ, εἰκονοπλαστικοῦ collage πὺ συνθέτει. β) Προσπαθοῦμε νὰ συλλάβουμε ἀπὸ τὰ ποικίλα αὐτὰ συμπλέγματα τὶς καταστάσεις, τὰ ὅραματα καὶ τὰ μοτίβα πὺ δημιουργοῦν οἱ προεκτάσεις τῆς ἐμπειρίας. "Αν ἡ ἐμπειρία εἶναι συχνὰ ἡ ἀφετηρία, ἡ ἀνάπτυξή της ὅμως εἶναι τελικὰ ὄραμα.

Μπαίνουμε λοιπὸν στὸ χῶρον τοῦ 'Ελύτη προσέχοντας νὰ μὴ σπάσουμε τὴν εὐθραυστη ὁμορφιά κάθε εἰκόνας.

Τὸ «'Ἄσμα» εἶναι μιὰ ποιητικὴ σύνθεση μὲ περισσότερους ἀπὸ 300 στίχους πὺ χωρίζονται σὲ 14 ποιητικὲς ἐνότητες - στροφές. Τὸ κεντρικὸ θέμα του εἶναι αὐτὸ ἀκριβῶς πὺ δηλώνει (καὶ ὅπως τὸ δηλώνει) ὁ τίτλος καὶ εἶναι ἐμπνευσμένο ἀπὸ τὸν πόλεμον τοῦ '40 πὺ, ὅπως εἶναι γνωστὸ, ὁ 'Ελύτης τὸν ἔζησε ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή κι ἀπὸ τὴν

πρώτη γραμμή. Τὸ ἀπόσπασμα ποὺ ἔχουμε ἀνήκει στὴν ἐνότητα 11. Σὲ ὅλο τὸ ποίημα ὁ Ἑλύτης μὲ εἰκόνες ἀποδίδει καταστάσεις. Στὴν πρώτη ἐνότητα παρουσιάζει τὴν ἀτμόσφαιρα τῆς παραμονῆς τοῦ πολέμου: χειμῶνας μπαίνει ὡς τὸ μυαλό. Κάτι κακὸ / θ' ἀνάψει. Στὴ δεύ-
τερη ὁ πόλεμος ἔχει ἀρχίσει: Κι ὕστερα βάζει τοὺς ἀνθρώπους ν' ἀντι-
χαιρετήσουν: —Φωτιά ἢ μαχαίρι! Στὴν τρίτη ὁ ἀνθυπολοχαγὸς σκοτῶ-
νεται: Τὸ κράνος κύλησε ἀπὸ τὴν ἀριστερὴ μεριὰ... Στὴν τέταρτη
βαθιὰ ἐλεγεία γιὰ τὸ χαμό: τώρα κείτεται ἀπάνω στὴν τσουρουφλισμένη
χλαίνη / μ' ἓνα σταματημένο ἀγέρα σὰ ἥσυχια μαλλιά / μ' ἓνα κλαδάκι
λησμονιᾶς στ' ἀριστερό του ἀφτί. Στὴν πέμπτη κυριαρχεῖ ἡ ἐκπληξη
καὶ ἡ ἀπορία: Γιατί; ρωτᾷ στενάζοντας ἡ μάνα, ποῦ 'ναι ὁ γιός μου;
/ κι ὅλες οἱ μάνες ἀποροῦν: ποῦ νά 'ναι τὸ παιδί! Στὴν ἕκτη κυριαρ-
χεῖ ὁ ὕμνος ποὺ ἀπλώνεται σὲ τρία πεδία: Ἦταν ὠραῖο παιδί.... Ἦ-
ταν γερὸ παιδί.... Ἦταν γενναῖο παιδί.... Ὁμορφιά, ὑγεία καὶ λε-
βεντιά, τρία ἰδανικὰ ἐνσαρκωμένα. Στὴν ἑβδόμη τὰ μοτίβα τῆς συμμε-
τοχῆς (σὸ θάνατο), τῆς μάνας καὶ τοῦ ἀγῶνα συμπλέκονται σὲ ὕφαντὸ
μὲ ἀποχρώσεις ὕμνου, θρήνου, θαυμασμοῦ κι ἐλπίδας. Στὴν ὄγδοη ἀναφορὰ
στὸν Ἥλιο τῆς Ἑλλάδας ποὺ τώρα θὰ ζεῖ χωρὶς αὐτόν. Στὴν ἑνατη συνέ-
χεια γιὰ τὴν ὀρφάνια ποὺ φέρνει ἡ ἀπουσία του. Στὴ δέκατη ἀναφορὰ στὴ
ζωὴ καὶ στὸν ἔρωτα ποὺ εἶναι τώρα πρὸ φτωχοί, ἀφοῦ ἐκεῖνος λείπει.
Ὅμως ἡ δική του ἀγάπη πρόφτασε «νὰ στολίσει μὲ μικρὲς καρδιὲς
πουλιῶν τὰ δάση / μέ λύρες ἀπὸ γίαια τὰ λόγια τῶν ποιητῶν». Στὴν ἐνδέκατη ἐνότητα τὸ θέμα ἀλλάζει.

Ἡ πρώτη κιόλας ἐρώτηση στὸ βιβλίον «νὰ συγκεντρώσετε τίς με-
ταφορικὲς ἐκφράσεις τοῦ ποιήματος καὶ νὰ βρεῖτε τὸ νόημά τους» ὑπο-
δεικνύει μιὰ ἐργασία ποὺ συνδυάζει τὴ διδακτικὴ αὐτενέργεια μὲ τὴν
κύρια φάση ἀποκωδικοποίησης τῆς ποιητικῆς γλώσσας. Ἐννοεῖται ὅτι
ὁ διδάσκων πρέπει νὰ ἔχει προηγουμένως ἐπαρκῶς ἐξηγήσει στοὺς μα-
θητὲς του (νὰ διαθέσει ἓνα ὁλόκληρο μάθημα) τὴ σημαίνει μεταφορὰ,
τὴ λειτουργία τῆς μεταφορᾶς στὸ λόγο καὶ γιατί ἡ ποίηση εἶναι βασικὰ
μεταφορικὴ γλώσσα⁶. Παίρνουμε λοιπὸν τὴν πρὸ χτυπητὴ μεταφορὰ,
αὐτὴ ποὺ βρίσκεται στὸν πρῶτο στίχο:

Κεῖνοι: πρὸ ἐπράξαν τὸ κακὸ — τοὺς πῆρε μαῦρο εὐγενεφ

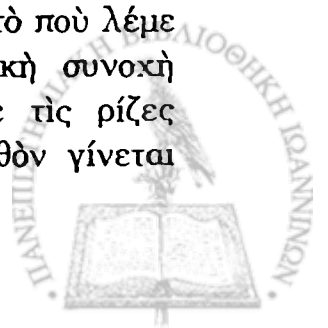
Ὁ στίχος ἀποτελεῖται ἀπὸ 16 συλλαβὲς μὲ τομὴ στὴν ὄγδοη ποὺ
τὸν χωρίζει σὲ δυὸ ἡμιστίχια ὀκτασύλλαβα. Ὑπάρχει ἱαμβικὸς ρυθμὸς
μὲ προσέγγιση στὸ 15σύλλαβο πράγμα φυσικὸ γιὰ τὸ θέμα καὶ γιὰ
τὴ διάθεση τοῦ ποιητῆ (=φωνὴ πατρίδας). Ὑπάρχει στὴ σύνταξη ψυχο-
λογικὸ ὑποκείμενο καὶ ὁμοιοτέλειτο σχῆμα σὰ δυὸ ἡμιστίχια. Ἡ μετα-
φορικὴ χρῆση τῆς γλώσσας βρίσκεται στὸ δεύτερο ἡμιστίχιο: τοὺς πῆ-



ρε μαῦρο σύγνεφο. Τὸ νόημα δὲν εἶναι ἀπλῶς «τιμωρήθηκαν» ἢ «χάθηκαν» ἢ κάτι παρόμοιο μὲ τὴν ἔννοια τῆς ἀπώλειας. Πρόκειται γιὰ μιὰ εἰκονοποιία μὲ δυναμικὴ κίνηση καὶ χρῶμα μαῦρο: Τοὺς κάλυψε μαυρίλα καὶ σκοτεινιὰ ἀνάλογη μὲ τὰ ἔργα τους. Χάθηκαν στὴ μαυρίλα καὶ στὴ σκοτεινιὰ τῶν πράξεών τους. Τοὺς πῆρε καὶ τοὺς σήκωσε ὁ δαίμονας. Ποιούς; Ἐκείνους ποὺ ἔπραξαν τὸ κακό. Τοὺς αἴτιους. Τοὺς ἐχθρούς. Τοὺς εἰσβολεῖς Τοὺς ἐπιδρομεῖς. Ἐδῶ ὁ διδάσκων πρέπει βέβαια νὰ ξέρει ὅτι ὅλη ἡ ἐνδέκατη ποιητικὴ ἐνότητα ἀναφέρεται στοὺς ἐχθρούς μὲ βασικὸ μοτίβο «ἔπραξαν ἄνομα - πλήρωσαν» σ' ἔντονη ἀντίθεση μὲ τὸ ἄλλο μοτίβο, τοῦ ἀνθυπολοχαγοῦ, ποὺ πράττοντας δίκαια — σκοτώθηκε, δικαιώθηκε «ἀνεβαίνει τώρα μοναχὸς κι ὁλόλαμπρος στοὺς δρόμους τ' οὐρανοῦ» σ' ἓνα σχῆμα ποιητικῆς δικαιοσύνης, ἀποκατάστασης⁷ καὶ ἀποθέωσης ποὺ ἀναπτύσσεται καὶ κορυφώνεται στὶς ὑπόλοιπες ἐνότητες ὡς τὸ τέλος τῆς σύνθεσης.

Οἱ ὑπόλοιποι στίχοι τοῦ ἀποσπάσματος ποὺ παρουσιάζουμε ἀναπτύσσουν καὶ ἐπεξηγοῦν τὸ μοτίβο ποὺ μπαίνει στὸν πρῶτο στίχο. Λέγοντας ἀρνητικὰ ὁ ποιητὴς αὐτὰ ποὺ «δὲν εἶχαν» οἱ ἐπιδρομεῖς βρίσκει ἓνα τρόπο γιὰ νὰ προσδιορίσει αὐτὰ ποὺ εἶχε ὁ σκοτωμένος ἀνθυπολοχαγός, αὐτὰ ποὺ εἶχαν καὶ ποὺ ἔχουν οἱ Ἕλληνες στὴν ἱστορικὴ καὶ πολιτιστικὴ τους κληρονομιά. Ἔτσι ἡ ἀνάπτυξη τοῦ μοτίβου ἐξελισσεται σὲ σπουδὴ ἐλληνικότητος μὲ λέξεις ποὺ ἀνακαλοῦν ἀστραφτερές καὶ σὲ ὅλους γνώριμες εἰκόνες — ἰδιαίτερα γνώριμες γιὰ ὅσους ἔχουν ζήσει τὴν ἐλληνικὴ ὑπαιθρο (ἔλατα, κρύα νερά, ἀρνί, κρασί, τουφεκιά, βέργα, κληματόσταυρο). Οἱ εἰκόνες ἀνακαλοῦν ταυτόχρονα σκηνές ἀπὸ τὴν κλέφτικη ζωὴ (παπποῦ δὲν εἶχαν ἀπὸ δρῦ) κι ἀπὸ τὴ θαλασσινὴ ζωὴ (κι ἀπ' ὀργισμένο ἄνεμο), ἀπὸ τὴ ζωὴ δηλαδὴ τὴ γεμάτη ἀγώνα καὶ πόθο ἐλευθερίας, ἔγνοια καὶ φόβο γιὰ τὸ χαμό της. Ἔτσι οἱ μεταφορικὲς ἐκφράσεις τοῦ στίχου π.χ. «παπποῦ δὲν εἶχαν ἀπὸ δρῦ κι ἀπ' ὀργισμένο ἄνεμο» δὲν παρουσιάζουν, ἰδιαίτερα γιὰ τὸ φρέσκο καὶ εἰκονοποιητικὸ μάτι τοῦ παιδιοῦ, κανένα πρόβλημα σχετικὰ μὲ τὸ νόημά τους.

Ἡ ἔξοχα πυκνὴ εἰκονικὴ σύνθεση τοῦ βάθους δὲν περιορίζεται μόνο στὸν ἀντρίκ, μὰ καὶ στὸ γυναικεῖο ρόλο ἐξίσου τελειώνοντας μὲ μιὰ διαφανὴ ἀναφορὰ στὸ Ζάλογγο καὶ σὲ παρόμοια περιστατικά. Βλέπουμε, τέλος, ὅτι στὸ λεξιλόγιο εἶναι ἔντονη ἡ παρουσία λέξεων ἀπὸ τὸν οἰκογενειακὸ καὶ τὸν ἄμεσα συγγενικὸ ὄμιλό. Εἶναι φανερό πὺς ὁ ποιητὴς μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ὑποδηλώνει κάτι παραπάνω ἀπ' αὐτὸ ποὺ λέμε συνήθως ἱστορικὴ συνέχεια. Πρόκειται μᾶλλον γιὰ ἱστορικὴ συνοχὴ ἀκατάλυτα σφυρηλατημένη μὲ δεσμοὺς αἵματος. Ἔτσι μὲ τὶς ρίζες καὶ τοὺς χυμοὺς ποὺ δένουν τὴν ἐλληνικὴ ζωὴ, τὸ παρελθὸν γίνεται



έγγύηση για τὸ παρὸν (καὶ γιὰ τὸ μέλλον), τὸ παρὸν γίνεται δικαίωση τοῦ παρελθόντος, ἡ ζωὴ καταξιώνεται σιτὸν ἀγώνα γιὰ τὸ δίκιο καὶ τὴ λευτεριά, ὁ θάνατος συντρίβεται. "Αλλωστε ἡ ποίηση γιὰ τὸν Ἑλύτη ἀρχίζει ἐκεῖ πού ὁ θάνατος δὲν ἔχει τὴν τελευταία λέξη.

2. Γιάννης Ρίτσος [Οἱ τοῖχοι τοῦ οπιτιοῦ μας] — Ἀπόσπασμα ἀπὸ τὴ συλλογὴ Ἡ Κυρὰ τῶν Ἀμπελιῶν (Κεῖμ. Νεοελ. Λογ. Β, 291).

Ὁ Γιάννης Ρίτσος, τιμημένος μὲ τὸ βραβεῖο Λένιν γιὰ τὴν Εἰρήνη (1977) καὶ μὲ πλῆθος ἄλλες διακρίσεις στὴν Ἀνατολὴ ὅσο καὶ στὴ Δύση, ἔχει γράψει πολλὰς ποιητικὰς συλλογὰς πού κυκλοφόρησαν σὲ περισσότερες ἀπὸ μία ἐκδόσεις, καὶ ἔξακολουθεῖ νὰ γράφει. Ἡ ποίησή του καλύπτει ἤδη ἑπτὰ ὀγκώδεις τόμους: Ποιήματα Α, Β, Γ, Δ, Τέταρτη Διάσταση, Ἐπικαιρικά, Γίνεσθαι καὶ ἔχει ἐκδοθεῖ σιτὸν Κέδρο.

Κρίσεις καὶ πληροφορίες γιὰ τὸ ἔργο του μποροῦμε νὰ βροῦμε σιτὸ περιοδικὸ Αἰολικὰ Γράμματα — ἀφιέρωμα σιτὸ Γιάννη Ρίτσο (τεῦχος 32 - 33, 1976), σιτὸ περιοδικὸ Ἀντὶ (τεῦχος 23, 19 Ἰουλίου 1975) καὶ σιτὰ: Crysά Prokopaki, Yannis Ritsos — Une etude avec un choix de textes une bibliographie, des illustrations (Poetes d' aujourd' hui, Paris 1968, 1973). Γιάννης Ρίτσος Μελέτες γιὰ τὸ ἔργο του, Διογένης, Ἀθήνα, 1975. Ζεράρ Πιερά. Γιάννης Ρίτσος. Ἡ μακριὰ πορεία ἑνὸς ποιητῆ. Πολὺ χρήσιμη εἶναι καὶ ἡ Ἐπιτομὴ — ἱστορικὴ ἀνθολόγησι τοῦ ποιητικοῦ ἔργου τοῦ Ρίτσου, μὲ εἰσαγωγή, χρονολογικὰς πίνακες καὶ βιβλιογραφία, πού ἐπιμελήθηκε ὁ Γιώργος Βελουδῆς (Κέδρος 1977). Γιὰ εἰδικότερη σπουδὴ ἀπαραίτητη εἶναι ἡ Συνοπτικὴ Βιβλιογραφία τοῦ Γιάννη Ρίτσου, πού δημοσίευσε ἡ Αἰκατερίνη Μακρυνικόλα σιτὸ περιοδικὸ «Μαντατοφόρος» (τεῦχος 12, Μάιος 1978).

Ὁ Γιάννης Ρίτσος γεννήθηκε σιτὴ Μονεμβασίᾳ τὴν Πρωτομαγιά τοῦ 1909 καὶ ἔζησε μὲ ζωὴ περιπετειώδη καὶ ταραγμένη. Αὐτὸ ὀφείλεται α) σιτὴν ἐποχὴ καὶ τὰ γεγονότα πού τὴ σημάδεψαν β) σιτὴς ἀσθένειες καὶ σιτὸς θανάτους πού ἔπληξαν τὴν οἰκογένειά του (1921 θάνατος τοῦ ἀδελφοῦ του καὶ τῆς μητέρας του, 1932 ὁ πατέρας του κλείνεται σιτὸ ψυχιατρεῖο (Δαφνί). 1936 πεθαίνει ἡ ἀδελφὴ του) γ) σιτὴν κλονισμένη υἱείᾳ του (1926 προσβάλλεται ἀπὸ φυματίωση· 1927 - 29 νοσηλεύεται σιτὴ Σωτηρία, 1930 μεταφέρεται σιτὸ ἄσυλο φυματικῶν σιτὴν Καψαλῶνα τῆς Κρήτης, 1937 σιτὸ σανατόριο τῆς Πάρνηθας) δ) σιτὴν ἰδεολογικὴ καὶ κομματικὴ ἐνταξη, πού τοῦ κόστισε ἔξορίες καὶ φυλακίσεις (1948 Ἀἷμος, 1949 Μακρόνησος, 1950 Ἀι-Στράτης, 1967 - 70 Γυάρος, Λέρος, Σάμος). Φύση ἐξαιρετικὰ εὐαίσθητη καὶ δημιουργικὴ ὁ Ρίτσος ἀπλώνει τὴν καλλιτεχνικὴ του δραστηριότητα σὲ ποικίλες ἐκφράσεις:



Ζωγραφική, μουσική, θέατρο. Ὡστόσο ἡ κύρια ἐνασχόλησή του στάθηκε πάντα ἡ ποίηση, πού ἀπὸ τὴν ἀρχὴ προξένησε ἰδιαίτερη ἐντύπωση καὶ ἀπόσπασε κολακευτικὰ σχόλια. Εἶναι γνωστὴ ἡ ὑποδοχὴ πού τοῦ κάνει ὁ Παλαμᾶς: «Νὰ παραμερίσουμε γιὰ νὰ περάσεις».-

Οἱ μελετητὲς διακρίνουν τὴν ποιητικὴ παραγωγὴ τοῦ Ρίτσου σὲ πέντε περιόδους πού δὲν εἶναι βέβαια δυνατὸ νὰ ξεχωριστοῦν στεγανὰ ἀλλὰ κατὰ προσέγγιση καὶ μὲ μερικὴ ἐπικάλυψη.⁸ α) Ἡ προετοιμασία (1926 - 1936) μὲ ἔντονη τὴν παρουσίᾳ τῶν προσωπικῶν βιωμάτων τῆς νεότητος καὶ μὲ φανερὴ τὴν ἐπίδραση ποιητῶν ὅπως ὁ Καρυωτάκης ἢ ὁ Τέλλος ᾿Αγρας. β) Ἡ δοκιμασία (1935 - 1943) μὲ ἔργα ὅπως ὁ Ἐπιτάφιος, τὸ τραγούδι τῆς ἀδελφῆς μου, Ἑαρινὴ Συμφωνία, Τὸ ἐμβατήριον τοῦ Ὁκεανοῦ κ.ἄ. πού ἀποκαλύπτουν τὸ γνήσιο λυρικὸ πρόσωπο τοῦ Ρίτσου. γ) Ἡ ἐπιστροφή στὶς ρίζες καὶ ἐπικαιρότητα (1942 - 1955) μὲ πῶς χαρακτηριστικὰ ἔργα «ἐπιστροφῆς» τὴν Κυρὰ τῶν ἀμπελιῶν καὶ τὴ Ρωμοσύνη πού ἀνήκουν στὴν συλλογὴ Ἀγρύπνια καὶ «Ἐπικαιρότητας» τὰ Ἡμερολόγια ἐξορίας, τὰ Μακροννησιώτικα κ.ἄ. δ) Ἡ ὠριμότητα (1956 - 1981), μὲ τὴν Τέταρτη Διάσταση πού ὁ ἴδιος ὁ ποιητὴς θεωρεῖ ἀπὸ τὰ πῶς ἀντιπροσωπευτικὰ του ἔργα καὶ ε) Ἡ συνέχεια (1970 καὶ ἐξῆς) μὲ βασικὸ ἔργο τὸ Γίγνεσθαι.

Τὸ ἔργο τοῦ Ρίτσου εἶναι ἐξαιρετικὰ πλούσιο, πολυδιάστατο καὶ πολυφωνικό. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ καθιστᾷ ἐξαιρετικὰ δυσχερὴ κάθε προσπάθεια γιὰ συνθετικὴ κριτικὴ παρουσίαση τοῦ ἔργου μὲ ἐπιστημονικὲς ἐξισώσεις, μολονότι ἡ ἀνάγκη γιὰ μιὰ τέτοια ἐργασία προβάλλει σήμερα ἐπιτακτικὴ, καθὼς οἱ ὕμνοι ἀπὸ τὴ μιὰ καὶ οἱ ἐπιφυλάξεις πού φτάνουν ὡς τὴν ἄρνηση ἀπὸ τὴν ἄλλη, κινούμενοι συχνὰ καὶ στὶς δυὸ περιπτώσεις ἀπὸ κίνητρα ἐξωκαλλιτεχνικὰ, συσκοτίζουν τὴν καθαρὴ θέα τῆς ποίησης τοῦ Ρίτσου.

Στὸ διάστημα 1945 - 1947 ὁ Γιάννης Ρίτσος ἐπεξεργάζεται καὶ παρουσιάζει, κοντὰ σὲ ἄλλα ἔργα του, δυὸ μεγάλες ποιητικὲς συνθέσεις: Τὴ Ρωμοσύνη καὶ τὴν Κυρὰ τῶν ἀμπελιῶν. Τὸ κοινὸ τους χαρακτηριστικὸ ὅπως σημειώνει ὁ Γιώργος Βελουδῆς, εἶναι ὅτι ἀπὸ μέσα τους «ξεπηδάει μιὰ πολύβουη καὶ πολύμορφη καὶ ἐν τούτοις μονόκορμη καὶ μονόψυχη, ἀγωνιώσα καὶ ἐντούτοις ἀγωνιζόμενη Ἑλλάδα».⁹ Ἡ χρονολογία τῆς σύνθεσης ἄλλωστε εἶναι σημαδιακή: Βρισκόμαστε λίγο μετὰ τὴν ἀντίσταση, τὴν ἀπελευθέρωση καὶ τὰ δεκεμβριανὰ καὶ λίγο πρὶν ξεσπάσει ὁ ἐμφύλιος. Ἴσως ἀκόμη οἱ συνθέσεις αὗτὲς νὰ ἐκφράζουν ἄμεσα τὴ συμφιλιωτικὴ - ἐνοτικὴ πολιτικὴ πού ὑπαγόρευε τότε τὸ Κομμουνιστικὸ Κόμμα.

Τὸ ἀπόσπασμα πού ἔχουμε ἀνήκει στὴν ἑκτὴ ποιητικὴ ἐνότητα τῆς Κυρᾶς τῶν Ἀμπελιῶν. Στὴν ποιητικὴ αὐτὴ σύνθεση, ὁ Ρίτσος μεσ'



ἀπὸ τὰ προσωπικά του βιώματα ποὺ ἀναδύονται ἀπὸ τὴν μνήμη τῆς παιδικῆς ἡλικίας συμπλέκει καίρια γνωρίσματα τῆς Ἑλληνικῆς ταυτότητας: ἑλληνικὸ τοπίο (φύση, δέντρα, φυτά, ἔντομα), ἀγώνας τῶν ἀνθρώπων γιὰ τὴν ἐπιβίωση, ἀγώνας τοῦ λαοῦ γιὰ τὴ διαφύλαξη τῆς ἐλευθερίας, ὀρθόδοξη λατρευτικὴ παράδοση. Γιὰ νὰ τεκμηριώσω αὐτὰ θὰ μπορούσα νὰ σχηματίσω ἀντίστοιχες κολόνες καὶ νὰ παραθέσω στὴν καθεμιὰ ἓνα πλῆθος στοιχεῖα ἀπὸ τὸ λεξικὸ τοῦ κειμένου. Περιορίζομαι ὅμως σὲ ἐλάχιστα δειγματοληπτικά.

Φύση - τοπίο:

Κυρὰ τῶν Ἀμπελιῶν ποὺ σ' εἶδαμε πίσω ἀπ' τὸ δίχτυ τοῦ πευκόδαρου
νὰ συγυρίζεις μὲ τὸ χάρωμα τὰ σπῖτια τῶν ἀητῶν καὶ τῶν τσεπάνων
πάνω στὴ φούστα σου ὁ αὐγερινὸς δῖανευε τοὺς πλατιοὺς ἴσκιους τῶν κληματό-
(φυλλων
δυὸ ἀγυροξυπνημένες μέλισσες κρεμόντανε στ' ἀφτιά σου σκουλαρίκια
καὶ τὰ πορτοκάλια σου ἔφεχναν τὴ γιούρη, τὴν καμένη στράτα.

- Κ: ὁ ἥλιος μισὸς στὴ θάλασσα μισὸς στὰ οὐράνια λαμπροδύει
Ἀγῶνες γιὰ τὴ ζωὴ καὶ τὴν ἐλευθερίαν:
— Συχνὰ πυχνὰ μᾶς βρῖσκαν δύσκολες χρονιές καὶ ἔμεναν ἄδεια τοῦ λαδιοῦ τὰ κιού-
(πια
καὶ ἔμεναν ἄδεια τοῦ σταριῦ τ' ἀμπάρια σὰν τὴν Ἀγία Τράπεζα περὶ τὴ διαγού-
(μισαν
οἱ ἀνέμιοι καὶ τὰ χιόκια
κάθε φορὰ ποὺ ἐρχόνταν κάτω ξένοι μὲ γαλισπερὰ κουμπιὰ καὶ ψηλὲς μπότες

Ἱστορικὴ μνήμη δεμένη μὲ τὸ παρόν:

- Καφούλια ποὺ ἀναδαν μακριὰ μὲς στοὺς καπνοὺς καὶ ἓνα φεγγάρι σίγουρο σὰν τοῦ
Νικηταρᾶ τὸ γόνατο
χέρια φαρδιὰ ποὺ σφίγγονταν καὶ ὀρκίζονταν ἀπάνου στὸ σπαθὶ τοῦ Μακρυγιάννη
καὶ μισανοίγοντας τὰ μάτια βλέπαμε τὸν Πρόγονο. . .

Ὁρθόδοξη λατρευτικὴ παράδοση:

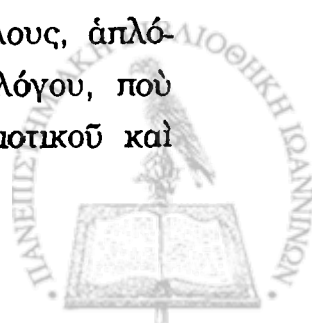
- Κυρὰ μελαχρινὴ ποὺ ἡ ἀντηλιά σου χρύσωνε τὰ χέρια σὰν τῆς Παναγιᾶς τὸ
κόσμημα
— Καὶ τ' ὀργωμένο χρῶμα εὐώδιζε σὰν ἐκκλησιὰ τὴ μέρα τῶν Βαγιῶνων.
— Στὸ χέρι τῆς γιαιγιᾶς ποὺ ἔκανε τὸ σταυρὸ της μουρμουρίζοντας «εὐὶ εὐχῶν τῶν
Ἀγίων Πατέρων»



Καὶ γενικὰ ἡ Κυρὰ τῶν Ἀμπελιῶν σὰ μορφή, σὰν ὀπτασία εἶναι ἡ Ἑλλάδα μισὴ Παναγιά - μισὴ Διόνυσος: Κι ἔτσι σπητὴ καὶ δυνατὴ καταμεσίς στὸν κόσμον / κρατώντας στὸ ζερβὶ σου χέρι τὴ μεγάλη ζυγὰ καὶ στὸ δεξί τὴν ἅγια σπάθα / εἶσαι ἡ ὁμορφιά κι ἡ λεβεντιά κι εἶσαι ἡ Ἑλλάδα.

Στὴν ἕκτη ἐνότητα ὁ ποιητὴς μιλάει γιὰ τὸ σπῆτι τὸ πατρογονικὸ του. Ἡ μνήμη σκαλίζει τὰ παιδικὰ βιώματα καὶ ἀνασταίνει τὰ ὁράματα καὶ τὶς εἰκόνες τῆς παιδικῆς φαντασίας, ποὺ προβάλλονται στοὺς τοίχους ὅπως σὲ ὀθόνη, μιὰ δεύτερη ὀθόνη μέσα στὴν ὀθόνη τῆς μνήμης τοῦ ποιητῆ. Παρακολουθοῦμε τὶς ἐπιμέρους εἰκόνες καὶ τὰ στοιχεῖα ποὺ δίνουν, ὥστε ἀναλύοντας καὶ ἀνασυνθέτοντας νὰ ἔχουμε πληρέστερη γνωριμία τοῦ ὅλου.

Οἱ δυὸ πρῶτοι στίχοι εἶναι πραγματικότητα μὲ ἀναγωγή στὴ γενικότερη ἱστορικὴ παράδοση τοῦ λαοῦ καὶ τοῦ τόπου μας. Οἱ δυὸ ἐπόμενοι (3-4) εἶναι γνῶριμο λαϊκὸ στοιχεῖο ποὺ καθὼς πλέκεται μὲ τὸ προηγούμενο ἀπαλαίνει τὴν ἀγριάδα μὲ τὴν ἀντίθεση ποὺ δημιουργεῖ. Ἰσκιοὶ πολεμικῆς ἐτοιμότητος καὶ παιδικῆς ἀθωότητος συζοῦν. Μὲ τὸ συνειρμικὸ νόμο τῆς ὁμοιότητος, οἱ τοῖχοι τοῦ σπιτιοῦ ὅπως τοὺς στόλισε ἡ ποίηση, φέρνουν στὸ νοῦ «φλωροκαπνισμένα κονοστάσια» (πάλι ἡ ὀρθόδοξη λατρευτικὴ παράδοση) καὶ ὁ φακὸς τῆς μνήμης στρέφεται τώρα σ' αὐτά: Πρώτη εἰκόνα ἡ θεία Οἰκογένεια, γνωστὴ σὲ ὅλους. Ὁ Θεὸς μὲ τὴ σφαῖρα ποὺ εἰκονίζει ἐπάνω τῆς ὅλης τὴν Πελοπόννησο — ὅλη δηλαδὴ τὴν κοσμογραφία τοῦ λαϊκοῦ ζωγράφου. Στὶς ἄλλες ζωγραφιὲς συνυπάρχουν ὁ Μεγαλέξανδρος, ὁ Κολοκοτρῶνης κι ἡ θειά Παρασκευούλα· ὅλοι ἥρωες, ὁ καθένας στὸ πόστο του καὶ μὲ τὸν τρόπο του, δένουν τὴν ἱστορικὴ παράδοση καὶ συνέχεια, πιστοποιοῦν τὴν ἱστορικὴ συνείδηση. Ἡ τελευταία εἰκόνα φαίνεται νὰ διαγράφεται ἀπὸ τὸ παράθυρο: Λιόδενδρα καὶ κυπαρίσσια — τὸ γνῶριμο στοιχεῖο τοῦ ἑλληνικοῦ τοπίου μέσα στὸ ὁποῖο σαρκώνεται καὶ κινεῖται ἀδιάκοπα τὸ ὄραμα: Ἡ Κυρὰ τῶν Ἀμπελιῶν ἀχνοφέγγοντας - ὅπως ἡ φεγγαροντυμένη - καὶ πανταχοῦ παρούσα ἐμπυκνώνει τὴ συνείδηση τῆς ἐλληνικότητος μὲ τὰ σύμβολά της: σταυρός, σπαθὶ καὶ δόξα, ἐνῶ πάντα καὶ παντοῦ караδοκοῦν τὰ λεφούσια τῶν ἐχθρῶν. Ὁ φόβος τῆς ἀπειλούμενης ἐλευθερίας — μόνιμο βίωμα τοῦ Ἑλλήνα. Αὐτὸ εἶναι τὸ ποιητικὸ τοπίο τοῦ ἀποσπάσματος δοσμένο μὲ στίχους μεγάλους, ἀπλόχωρους, ὥστε νὰ κρατᾶνε ἄνετα τὴν πλατιὰν ἀνάσα τοῦ λόγου, ποὺ λικνίζεται σ' ἓνα ἐλεύθερο ἱαμβικὸ ρυθμὸ, ἀλόηχο τοῦ δημοτικοῦ καὶ τοῦ κλέφτικου τραγουδιοῦ.



3. Μίλτος Σαχτούρης, Τὸ ψωμί (Κειμ. Νεολ. Λογ. Γ, σελ. 356).

Ὁ Μίλτος Σαχτούρης γεννήθηκε τὸ 1919 καὶ εἶναι γόνος τῆς γνωστῆς καὶ μεγάλης ὑδραΐκης οἰκογένειας. Ὁ ἴδιος στὴ ζωὴ του ἀσχολήθηκε ἀποκλειστικὰ μὲ τὴν ποίηση καὶ δημιούργησε ἕνα κόσμο πὺ θὰ ἐπιχειρήσουμε νὰ δοῦμε. Ἡ ποίησή του ἔχει ἐκδοθεῖ συγκεντρωτικὰ (ὥς τὸ 1971) ἀπὸ τὸν Κέδρο, ἐνῶ γιὰ τὸ ἔργο του ἔχει γράψει πρόσφατα μιὰ πολὺ ἐνδιαφέρουσα μελέτη ὁ Γιάννης Δάλλας: Εἰσαγωγή στὴν ποιητικὴ τοῦ Μίλτου Σαχτούρη, Κείμενα, 1979, σιό τέλος τῆς ὁποίας βρίσκει ὁ ἀναγνώστης καὶ τὴ σχετικὴ βιβλιογραφία.

Ὁ ποιητικὸς κόσμος τοῦ Μ. Σαχτούρη χαρακτηρίστηκε ἀπὸ τὴν κριτικὴ ἐφιαλτικός, παράλογος, γεμάτος ἄγχος. Συχνὰ μάλιστα τὸ ἄγχος αὐτὸ συνδέθηκε μὲ τὴν ὑπαρξιακὴ μέριμνα καὶ τὴν ἀγωνία. Ὡστόσο ἡ Νόρα Ἀναγνωστάκη ἔχει ἐπισημάνει πὺς «ὅλο τὸ παράλογο στὴν ποίηση τοῦ Σαχτούρη στηρίζεται σιὸ ὑλικὸ τῆς ἀλήθειας». ¹⁰ Αὐτὸ σημαίνει ὅτι παράλογος καὶ ἐφιαλτικὸς εἶναι ὁ κόσμος πὺ ζοῦμε, ὁ κόσμος πὺ ἔζησε ὁ Σαχτούρης πὺ κατέγραψε στὴν εὐαισθησία του. Ὁ ἄγριος κόσμος πὺ ὑπάρχει σιὰ θέματά του εἶναι ἡ ἐποχὴ του πὺ, ὅπως λέει ὁ ἴδιος, ¹¹ τὴν ἔζησε στιγμὴ στιγμὴ καὶ ἐξ ἐπαφῆς. Μέσα σ' αὐτὸ τὸν κόσμο «αἰσθάνεται τὸν ἑαυτὸ του» γράφει ὁ Βάσος Βαρίκας, «σὰν ἕνα εἶδος κυνηγημένου ζώου πὺ τρέχει ζητώντας διέξοδο, γιὰ νὰ διαπιστώσει ὡστόσο ὅτι ἡ περιοχὴ πὺ κινεῖται εἶναι κλειστὴ ἀπὸ παντοῦ, ὅτι τρέχει σ' ἕνα περιχαρακωμένο στρατόπεδο μὲ τοὺς διῶκτες του πάντα σ' ἐπιφυλακὴ. Καὶ αὐτὸ ἐπιτείνει τὸ φόβο, τὸν πανικὸ καὶ τὴν ἀπελπισία. Προσφεύγει στὴν ἀλληγορία, ἄλλοτε προσπαθώντας νὰ δημιουργήσει οὐσιαστικότερα σύμβολα, μολονότι κι αὐτὰ καθαρὰ ἀτομικά». ¹²

Ὁ Μίλτος Σαχτούρης ἐξαιρετικὰ εὐαίσθητη καὶ τρυφερὴ φύση, δὲ θὰ ἦταν σὲ θέση νὰ σηκώσει τόσο βάρος σκληρῆς ἐμπειρίας (μιλάμε βασικὰ γιὰ τὴν ἐμπειρία τῆς δεκαετίας 1940 - 50 πὺ γεύτηκαν οἱ ποιητὲς τῆς λεγόμενης πρώτης μεταπολεμικῆς γενιᾶς), ἂν δὲ διέθετε τοὺς μαγικοὺς καθρέφτες τῆς ποίησής του πὺ, σιλιβωμένοι στὴν καθαρτικὴ δύναμη τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ, ὅχι μόνο συγκέντρωσαν τὶς δέσιες τῆς φρίκης καὶ κατὰφεραν νὰ τὶς μετασχηματίσουν σὲ ἀντικατοπτρισμοὺς μὲ αἰσθητικὴ ποιότητα, ἀλλὰ καὶ ὅπλισαν τὸ πνεῦμα του μὲ τὴν ἀντοχὴ πὺ χρειάζεται, ὥστε νὰ βάφει μὲ ζωηρὰ χρώματα τὰ μαῦρα πουλιά ¹³ καὶ νὰ ἀναζητᾷ τὸν κόσμο του σιὸν οὐρανὸ μιλώντας μέσ' ἀπὸ τὸν ἐπίγειο θάνατό του. ¹⁴

Τὸ ποίημα «Τὸ ψωμί» ἀνήκει στὴ συλλογὴ «Τὰ φάσματα ἢ ἡ χαρὰ σιὸν ἄλλο δρόμο», πὺ κυκλοφόρησε τὸ 1958. Προηγουμένως ὁ Σαχτούρης εἶχε ἐκδώσει τὶς συλλογὲς Ἡ λησμονημένη (1945), Παρα-



λογαῖς (1948), Μὲ τὸ πρόσωπο στὸν τοῖχο (1952) καὶ "Ὅταν σᾶς μιῶ (1956). Στὰ «Φάσματα» ὁ Γιάννης Δάλλας ἐπισημαίνει μιὰ οὐσιαστικὴ πρόοδο, μιὰ κατάκτηση τῆς ποίησης τοῦ Σαχτούρη: «Τὰ θέματά τους» γράφει «ἀποσυμπλέκονται ἀπὸ τὴς ἐμπειρίες τους καὶ ἐγγράφονται σὲ μιὰ φανταστικὴ τώρα πραγματικότητα».¹⁵ Νομίζω πῶς τὸ ποίημα ποὺ ἔχουμε ἐπαληθεύει τὴν παρατήρηση.

Ὁ Σαχτούρης στὴν ἐκπαίδευσή μὲ τὸ συγκεκριμένο ποίημα τρεῖς τουλάχιστο ἐρμηνευτικὲς στάσεις εἶναι δυνατό νὰ δημιουργήσῃ. Ἡ πρώτη εἶναι ἡ στάση τῆς ἀδιαφορίας καὶ τοῦ εἰρωνικοῦ χαμόγελου αὐτῶν ποὺ ζοῦν περισσότερο ἀπὸ μισὸ αἰῶνα πίσω καὶ ἀναπαύονται μακάρια στὴν ἀμεριμνησία τῆς ἄγνοιας. Ἡ δεύτερη εἶναι ἡ στάση τῆς ἠθικολογίας. Τροφοδοτούμενη ἀπὸ ἕναν εὐκολο καὶ ἄμεσα προσιτὸ συμβολισμό μὲ ἐμφανὴ μάλιστα τὴ διδακτικὴ ἀπόκρωση, καταφεύγει σ' ἕνα μεταφυσικὸ κήρυγμα, ὅπου καὶ οὐριοδρομεῖ ἐκ τοῦ ἀσφαλοῦς. Ἡ τρίτη εἶναι αὐτὴ ποὺ ἀρχίσαμε ἤδη καὶ ποὺ θὰ ἐπιχειρήσουμε νὰ δώσουμε στὴ συνέχεια.

Προσδιορίζοντας τὴν ἀρχιτεκτονικὴ τῶν ποιημάτων τοῦ Σαχτούρη ὁ Γιάννης Δάλλας ἐπισημαίνει τρία δομικὰ στοιχεῖα: α) Μιὰ ἱστορία — «μῆνυμα». β) Τὴ σκηνικὴ διάρθρωση καὶ γ) τὴν ἰδεοπλαστικὴ εἰκόνα.¹⁶ Θὰ ἐπιχειρήσουμε νὰ ἐπαληθεύσουμε τὴ διαπίστωση στὸ συγκεκριμένο ποίημα. Ἡ ἱστορία ὑπάρχει πράγματι καὶ γίνεται μὲ ἀφήγηση σὲ χρόνον παρελθοντικὸ καὶ σὲ στίχους ποὺ παρατάσσονται μὲ ἀπλὲς προτάσεις κατὰ τὸ πρότυπο τῶν λαϊκῶν ἀφηγήσεων. Ἡ ἱστορία δείχνει πράγματι ἀποσυνδεδεμένη ἀπὸ κάθε εἶδος αἰσθητηριακῆς ἐμπειρίας καὶ ἐγγεγραμμένη σὲ μιὰ πραγματικότητα καθαρὰ φανταστικὴ. Ἀνήκει λοιπὸν στὰ «φάσματα» ἢ καλύτερα στὸ εἶδος ἐκεῖνο τῶν συμβολικῶν ὄνείρων σὰν αὐτὰ ποὺ ἀξιοποίησε ὁ ὑπερρεαλισμὸς καὶ στὰ ὁποῖα μᾶς ἔχει συνηθίσει ἡ κινηματογραφικὴ τεχνικὴ τοῦ Μπέργκμαν ἢ τοῦ Μπονιούελ, ἢ ζωγραφικὴ τοῦ Νταλὶ ἢ τὸ θέατρο τοῦ παράλογου. Ἡ ἱστορία - ὄνειρο πάντως εἶναι ταυτόχρονα ὁ φορέας ἐνὸς μηνύματος. Τὸ μῆνυμα ἐνυπάρχει στὸ φανταστικὸ γεγονὸς ποὺ ἱστορεῖται. Ἔτσι τὸ συμπέρασμα τοῦ τελευταίου στίχου θγαίνει «ἐκ τῶν πραγμάτων», εἶναι διαπίστωση καὶ ἀποτελεῖ σχόλιο τοῦ ποιητῆ ἐν ἐγρηγόρσει πλέον, ὅποτε δὲν πρόκειται γιὰ «ὄναρ» ἀλλὰ γιὰ «ὕπαρ» σὲ μιὰ εὐρεία ἀνάμειξη συνειδητοῦ καὶ ἀσυνειδήτου χώρου.

Ἡ σκηνικὴ διάρθρωση εἶναι ἐμφανὴς ὄχι μόνο στὴν πλαστικὴ καὶ κινούμενη εἰκονοποιία ἀλλὰ καὶ στὴν κινηματογραφικὰ ἐπιμεριστικὴ διαδοχικότητά της. Τέλος ἡ ἰδεοπλαστικὴ εἰκόνα ἐγκλείεται στὴ λέξη οὐρανός, ποὺ ἐπαναλαμβάνεται τέσσερις φορές στὸ ποίημα καὶ

ἄπειρες φορές στὴν ποίηση τοῦ Σαχτούρη, μιὰ ποίηση ἄνω θρώσκουσα καὶ μὲ κάθετες ἐγγγραφές:

- Καὶ μιὰ ζητιάννα πουλάει τσουρέκια / στὸν οὐρανὸ (Τὰ δῶρα)
- Ἐνὰς καὶ τῆς ψηλά/στὰ κάταπρυα ντυμένος/τρέχει: μέσ' τὸ φεγγάρι (Ὁ θυθὸς)
- Ὁ κρότος τῶν ἄστρον ψηλά / καὶ κάτω ἡ πράσινη χλόη (Ὁ ληστής)
- Ἐνὰς μεγάλος οὐρανὸς γεμάτος χελιδόνια (Δὲν εἶνα: ὁ Οἰδίποδας)
- Τὰ παγωμένα χέρια / ψάχνουν τὰ σύννεφα (Πασιφάη)
- Μιὰ μέρα θὰ ξυπνήσω ἄστρο (Ἡ μεταμόρφωση)
- Γιὰ χάρη τῆς εἶχαν κραμάσει / τριαντάφυλλα στὸν οὐρανὸ (Ὁ δρόμος)
- Ἐπειτα ἄνοιξαν τὰ φτερά του καὶ πέταξε στὸν οὐρανὸ (Τὸ ταξίδι)
- Τ' ἀδέρφια μου ποὺ χάθηκαν ἐδῶ κάτω στὸν κόσμον
εἶνα: τ' ἀστέρια ποὺ τώρα ἀνάθουν ἕνα ἕνα στὸν οὐρανό.
- Μαῦρα αὐτοκίνητα μεταφέρουν τὰ κομμένα μέλη του
καὶ ἡ καρδιά του ἀερόστατο γελοῦσε στὸ κενὸ (Συμπέρασμα)
- Ἐνὰς μπᾶξε: γεμάτος αἶμα / εἰν' ὁ οὐρανὸς (Ὁ ἐλεγκτής)
- Ἀνεβαίνει φωτεινὴ ρουκέτα / στὸν οὐρανὸ ἡ νύφη (Τὸ φεγγάρι: γελάει)
- Μπατωμένο μεσάρι: / φράζει: / τὸν οὐρανὸ (Τὰ στίγματα)
- Χρόνια / ὁ οὐρανὸς / ἦτανε ἕνα δύσκολο χαρτί / κρυμμένο / μέσ' στὴν τσέπη
μου (Ἡ ἱστορία ἐνὸς παιδιοῦ)
- Τὰ ὠραῖα νησιὰ / δὲν ἔχουν οὐρανὸ . . .
τὸ ξεδοντιασμένο / τὸ στόμα τῆς γριᾶς / ἔχει: οὐρανὸ (Στὰ νησιὰ)
- Ἐγὼ ἀνεβαίνω σ' ἕνα ἄσπρο οὐρανὸ (Τοπίο)
- Κι: ἕνα χαρταετὸς ψηλά σὰν ἐπαναστατημένο ὄνειρο (Μιὰ μέρα)
- Σὰ γύρισε ὁ καθρέφτης μου / στὸν οὐρανὸ (Ὁ καθρέφτης)
- Ὁ οὐρανὸς / ψηλά μιὰ πέτρα θὰ γυρίζει / παίζοντας τὸν ἥλιο (Χαρτιά)
- Μ' ἕνα μαῦρο πανί / μιὰ γυναίκα / σκεπάζει: τὸ φεγγάρι: (Κυριακή)
- Φοβόντουσαν / δὲν τότε θέλαν / αὐτὸ τὸν οὐρανὸ (* Ἀγγελοῦ)
- Καὶ οἱ καρέκλες ἔφυγαν στὸν οὐρανὸ (Ἡ φεγγαράδα)
- Δῶσε μου λίγο κρεβάτι Οὐρανὸ (Τὸ ἀμάξι)
- Ὅταν ταξίδεψα στὸν Οὐρανὸ / ποτὲ μου δὲ συνάντησα τὸν ἀστροναύτη /
συνάντησα ὅμως τὸ Θεὸ / μὲ τοὺς χρωματιστοὺς ἀγγέλους (Οὐράνια ἀπάντηση)
- Μονάχα ὁ οὐρανὸς σὰς ἔχει: ἀπομένει: (Τὰ χελιδόνια μου)
- Ἐμενε / ξεκομμένος / στὸν Οὐρανὸ (Ἐμενε)

Ἐπίσης δυὸ ποιήματα μὲ τὸν οὐρανὸ γιὰ θεματικὸ κέντρο: «Οὐ-

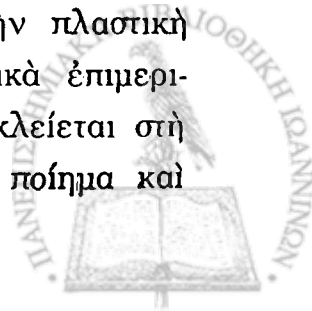


λογαίς (1948), Μὲ τὸ πρόσωπο στὸν τοῖχο (1952) καὶ "Ὅταν σᾶς μιλῶ (1956). Στὰ «Φάσματα» ὁ Γιάννης Δάλλας ἐπισημαίνει μιὰ οὐσιαστική πρόοδο, μιὰ κατάκτηση τῆς ποίησης τοῦ Σαχτούρη: «Τὰ θέματά τους» γράφει «ἀποσυμπλέκονται ἀπὸ τὶς ἐμπειρίες τους καὶ ἐγγράφονται σὲ μιὰ φανταστική τώρα πραγματικότητα».¹⁵ Νομίζω πῶς τὸ ποίημα ποὺ ἔχουμε ἐπαληθεύει τὴν παρατήρηση.

Ὁ Σαχτούρης στὴν ἐκπαίδευση μὲ τὸ συγκεκριμένο ποίημα τρεῖς τουλάχιστο ἐρμηνευτικές στάσεις εἶναι δυνατό νὰ δημιουργήσει. Ἡ πρώτη εἶναι ἡ στάση τῆς ἀδιαφορίας καὶ τοῦ εἰρωνικοῦ χαμόγελου αὐτῶν ποὺ ζοῦν περισσότερο ἀπὸ μισὸ αἰῶνα πίσω καὶ ἀναπαύονται μακάρια στὴν ἀμεριμνησία τῆς ἄγνοιας. Ἡ δεύτερη εἶναι ἡ στάση τῆς ἠθικολογίας. Τροφοδοτούμενη ἀπὸ ἕναν εὐκολο καὶ ἄμεσα προσιτὸ συμβολισμό μὲ ἐμφανὴ μάλιστα τὴ διδακτικὴ ἀπόχρωση, καταφεύγει σ' ἕνα μεταφυσικὸ κήρυγμα, ὅπου καὶ οὐριοδρομεῖ ἐκ τοῦ ἀσφαλοῦς. Ἡ τρίτη εἶναι αὕτὴ ποὺ ἀρχίσαμε ἤδη καὶ ποὺ θὰ ἐπιχειρήσουμε νὰ δώσουμε στὴ συνέχεια.

Προσδιορίζοντας τὴν ἀρχιτεκτονικὴ τῶν ποιημάτων τοῦ Σαχτούρη ὁ Γιάννης Δάλλας ἐπισημαίνει τρία δομικὰ στοιχεῖα: α) Μιὰ ἱστορία — «μῆνυμα». β) Τὴ σκηνικὴ διάρθρωση καὶ γ) τὴν ἰδεοπλαστικὴ εἰκόνα.¹⁶ Θὰ ἐπιχειρήσουμε νὰ ἐπαληθεύσουμε τὴ διαπίστωση στὸ συγκεκριμένο ποίημα. Ἡ ἱστορία ὑπάρχει πράγματι καὶ γίνεται μὲ ἀφήγηση σὲ χρόνον παρελθοντικὸ καὶ σὲ στίχους ποὺ παρατάσσονται μὲ ἀπλὲς προτάσεις κατὰ τὸ πρότυπο τῶν λαϊκῶν ἀφηγήσεων. Ἡ ἱστορία δείχνει πράγματι ἀποσυνδεδεμένη ἀπὸ κάθε εἶδος αἰσθητηριακῆς ἐμπειρίας καὶ ἐγγεγραμμένη σὲ μιὰ πραγματικότητα καθαρὰ φανταστική. Ἀνήκει λοιπὸν στὰ «φάσματα» ἢ καλύτερα στὸ εἶδος ἐκεῖνο τῶν συμβολικῶν ὄνείρων σὰν αὐτὰ ποὺ ἀξιοποίησε ὁ ὑπερρεαλισμὸς καὶ στὰ ὁποῖα μᾶς ἔχει συνηθίσει ἡ κινηματογραφικὴ τεχνικὴ τοῦ Μπέργκμαν ἢ τοῦ Μπονουέλ, ἢ ζωγραφικὴ τοῦ Νταλὶ ἢ τὸ θέατρο τοῦ παράλογου. Ἡ ἱστορία - ὄνειρο πάντως εἶναι ταυτόχρονα ὁ φορέας ἐνὸς μηνύματος. Τὸ μῆνυμα ἐνυπάρχει στὸ φανταστικὸ γεγονὸς ποὺ ἱστορεῖται. Ἔτσι τὸ συμπέρασμα τοῦ τελευταίου στίχου βγαίνει «ἐκ τῶν πραγμάτων», εἶναι διαπίστωση καὶ ἀποτελεῖ σχόλιο τοῦ ποιητῆ ἐν ἐγρηγόρσει πλέον, ὅποτε δὲν πρόκειται γιὰ «ὄναρ» ἀλλὰ γιὰ «ὕπαρ» σὲ μιὰ εὐρεία ἀνάμειξη συνειδητοῦ καὶ ἀσυνειδήτου χώρου.

Ἡ σκηνικὴ διάρθρωση εἶναι ἐμφανὴς ὅχι μόνο στὴν πλαστικὴ καὶ κινούμενη εἰκονοποιΐα ἀλλὰ καὶ στὴν κινηματογραφικὰ ἐπιμεριστικὴ διαδοχικότητά της. Τέλος ἡ ἰδεοπλαστικὴ εἰκόνα ἐγκλείεται στὴ λέξη οὐρανός, ποὺ ἐπαναλαμβάνεται τέσσερις φορές στὸ ποίημα καὶ



ἄπειρες φορές στήν ποίηση τοῦ Σαχτούρη, μιὰ ποίηση ἄνω θρώσκουσα καὶ μὲ κάθετες ἐγγραφές:

- Καὶ μιὰ ζητιάνα πρυλάει τσουρέκια / στὸν οὐρανὸ (Τὰ δῶρα)
- Ἕνας γλύτης ψηλά/στὰ κάτασπρα ντυμένος/τρέχει: μέσ' τὸ φεγγάρι (Ὁ θυθὸς)
- Ὁ κρότος τῶν ἄστρων ψηλά / καὶ κάτω ἡ πράσινη γλῶη (Ὁ ληστής)
- Ἕνας μεγάλος οὐρανὸς γεμάτος χελιδόνια (Δὲν εἶναι: ὁ Οἰδῖπιδας)
- Τὰ παγωμένα χέρια / ψάχνουν τὰ σύννεφα (Πασιφάη)
- Μιὰ μέρα θὰ ξυπνήσω ἄστρο (Ἡ μεταμόρφωση)
- Γιὰ χάρι τῆς εἶχαν κρεμάσει: / τριαντάφυλλα στὸν οὐρανὸ (Ὁ δρόμος)
- Ἐπειτα ἀνοῖξαν τὰ φτερά του καὶ πέταξε στὸν οὐρανὸ (Τὸ ταξίδι)
- Τ' ἀδέρφια μου ποὺ χάθηκαν ἐδῶ κάτω στὸν κόσμον
εἶναι: τ' ἀστέρια ποὺ τώρα ἀνάδουν ἕνα ἕνα στὸν οὐρανό.
- Μαῦρα αὐτοκίνητα μεταφέρουν τὰ κομμένα μέλη του
καὶ ἡ καρδιά του ἀερόστατο γελοῦσε στὸ κενὸ (Συμπέρασμα)
- Ἕνας μπιζές γεμάτος αἷμα / εἶν' ὁ οὐρανὸς (Ὁ ἐλεγκτής)
- Ἀνεβαίνει: φωτεινὴ ρουκέτα / στὸν οὐρανὸ ἡ νύφη (Τὸ φεγγάρι: γελάει)
- Ματωμένο μισχάρ: / φράζει: / τὸν οὐρανὸ (Τὰ στίγματα)
- Χρόνια / ὁ οὐρανὸς / ἦτανε ἕνα δύσκολο χαρτί / κρυμμένο / μέσ' στήν τσέπη
μου (Ἡ ἱστορία ἐνὸς παιδιοῦ)
- Τὰ ὠραῖα νησιά / δὲν ἔχουν οὐρανὸ . . .
τὸ ξεδοντιασμένο / τὸ στόμα τῆς γριᾶς / ἔχει: οὐρανὸ (Στὰ νησιά)
- Ἐγὼ ἀνεβαίνω σ' ἕναν ἄσπρο οὐρανὸ (Τσιπίο)
- Κι: ἕνας χαρταετὸς ψηλά σὺν ἐπαναστατημένο δυνεῖρο (Μιὰ μέρα)
- Σὰ γύρισε ὁ καθρέφτης μου / στὸν οὐρανὸ (Ὁ καθρέφτης)
- Ὁ οὐρανὸς / ψηλά μιὰ πέτρα θὰ γυρίξει / παίζοντας τὸν ἥλιο (Χαρτιά)
- Μ' ἕνα μαῦρο πανί / μιὰ γυναίκα / σκεπάζει: τὸ φεγγάρι: (Κυριακή)
- Φερόντουςαν / δὲν τόνε θέλαν / αὐτὸ τὸν οὐρανὸ (Ἄγγελος)
- Καὶ οἱ καρέκλες ἔφυγαν στὸν οὐρανὸ (Ἡ φεγγαράδα)
- Δῶσε μου λίγο κρεβάτι Οὐρανὸ (Τὸ ἀμάξι)
- Ὅταν ταξίδεψα στὸν Οὐρανὸ / ποτέ μου δὲ συνάντησα τὸν ἀστροναύτη /
συνάντησα ὅμως τὸ Θεὸ / μὲ τοὺς χρωματιστοὺς ἀγγέλους (Οὐράνια ἀπάντηση)
- Μονάχα ὁ οὐρανὸς σὺς ἔχει: ἀπομείνει: (Τὰ χελιδόνια μου)
- Ἐμεῖνε / ξεκομμένος / στὸν Οὐρανὸ (Ἐμεῖνε)

Ἐπίσης δυὸ ποιήματα μὲ τὸν οὐρανὸ γιὰ θεματικὸ κέντρο: «Οὐ-



ρανός» καὶ «Κάτω ἀπὸ τὸν οὐρανόν». Τὸ «διψᾷμε γιὰ οὐρανόν» ποὺ συναντᾷμε σὰ συμπέρασμα στὸ τέλος τοῦ ποιήματος, ὁ ποιητὴς τὸ ἐπαναλαμβάνει σὰν σταθερὸ μοτίβο, μὲ μικρὴ παραλλαγή, στὸ ποίημα τὸ ἑεροπλάνο:

Πάντα θὰ ἔχουμε ἀνάγκη ἀπὸ οὐρανόν.

Καὶ δὲν πρόκειται βέβαια μόνο γιὰ τὸν οὐρανὸ - ὁθόνη, ὅπου ὁ Σαχτούρης προβάλλει τὰ ὁράματά του. Τὸ ἐπαναλαμβανόμενο αὐτὸ «σταθερὸ» τῆς ποιήσεώς του ἐκφράζει τὴ βαθιὰ ἀπογειωτικὴ ἐπιθυμία τοῦ ποιητῆ, ποὺ ἐκδηλώνεται στὴν ὅλη ἐπαφή του μὲ τὰ πράγματα, μιὰ ἐπαφή ποὺ συντελεῖται σχεδὸν ἀποκλειστικὰ σὲ σχῆμα κάθετο:

- Τότε ἡ Μαρία / σιγὰ σιγὰ ἀνοίγει τὰ χέρια της
ἀρχίζει νὰ πετάει / γύρω γύρω στὸ δωμάτιο (Ἡ Μαρία)
- Ἡ Σοφία κάθεται ψηλὰ σ' ἕνα δέντρο / μὲ ξερὰ κλαδιά /
τὸ χειμῶνα / πλῆλ' αὐτὴ τὰ σύννεφα περνῶν (Ἡ Σοφία)
- Τὰ θνείρα πάντα περνῶν — μέσ' ἀπ' τοὺς τάφους
καὶ ὕστερα ὁρμῶν / τινάζονται ψηλὰ / ἀνοίγουν καὶ φορίζουν (Τὰ θνείρα)
- Καθὼς στριγγιγγίζει ὁ ποιητὴς / ἀρχίζει ν' ἀνεβαίνει (Τὸ ἀνέβασμα)
- Πολλὰς φορές στὸ δρόμο, καθὼς περπατοῦσε
αἰσθάνεται ξαφνικὰ νὰ παρακτινώνεται ὅλος του τὸ κορμὶ
καὶ στὸ τέλος θὰ τινάζετανε πρὸς τ' ἀπάνω, σὰ βολίδα (Ὡς τὸ τέλος II)

Μέσα σ' αὐτὸ τὸ κάθετο σχῆμα (δίψα οὐρανοῦ: διάθεση ἀπογείωσης: τάση φυγῆς ἢ αἴτημα ἐξιλέωσης) ἐπακοινωνεῖ γῆ καὶ οὐρανός, αἴσθηση καὶ ὄραμα, πραγματικότητα καὶ ὑπερπραγματικότητα σὲ μιὰ ἀμφίδρομη καὶ πολὺπλευρη σχέση. Στὸ ποίημα ποὺ ἔχουμε τὸ ψωμὶ πέφτει ἀπὸ τὸν οὐρανὸ στὸ δρόμο: Κίνηση ἀπὸ τόπου σὲ τόπο. Προσδιορίζεται ἀκόμη ἐμφαντικὰ τὸ μέγεθος (τεράστιο, πελώριο) καὶ ἡ ποιότητα μὲ τὴν αἴσθηση τῆς θερμότητος, ποὺ συνδέεται ἐδῶ ἅμεσα μὲ τὴν αἴσθηση τῆς γεύσης. Ὑστερα ἔρχεται τὸ ἀγόρι (δεύτερη κινηματογραφικὴ εἰκόνα) κόβει καὶ μοιράζει στοὺς ἀνθρώπους τὸ ἀγαθὸ τοῦ κόσμου τούτου, τὸ στήριγμα τοῦ σώματος. Τὸ «πράσινο κοντὸ βρακάκι» εἶναι καθαρὸ δημιουργήμα τῆς τεχνικῆς τοῦ ὄνειρου μὲ ποιὸς ξέρει ποιά λανθάνουσα ἐμπειρία. Θὰ τολμοῦσα πάντως νὰ πῶ ὅτι οἱ τέσσερις πρῶτοι στίχοι δὲν εἶναι ἄσχετοι μὲ κάτι ποὺ θὰ τὸ προσδιόριζα γενικὰ ὡς «κατοχικὸ βίωμα». Τὸ κορίτσι ποὺ ἐμφανίζεται στὴν τρίτη κινηματογραφικὴ εἰκόνα, κόβει καὶ μοιράζει «κοιμῆματα γνήσιο οὐρανόν». Τὸ πλάνο γεμίζει μὲ τὴν κίνηση τοῦ πλήθους πρὸς τὸ κορίτσι. Τὰ σύμβολα εἶναι διαφανῆ: Σῶμα καὶ ψυχὴ, σωματικὲς καὶ πνευματικὲς ἀνάγκες, ὕλικά καὶ ψυχικά ἀγαθὰ, αἰσθήσεις καὶ ὁράματα, ἐμπειρία καὶ φαντασία, πραγματικότητα ἐμπειρικὴ καὶ φανταστικὴ,

σὲ ἀντιπαράθεση. Διαφανὴς καὶ ἐμφαντικὴ εἶναι καὶ ἡ θέσις σχετικὰ μετὰ τὴν ἐπιλογὴν. Σ' αὐτὸ τὸ δρόμο, ὁ πόνος κι ὁ θάνατος. Ἡ χαρὰ, στὸν ἄλλο δρόμο. Τελικά, στὸ δρόμο τῆς ποίησης.

Γ'

Ἐπίμετρο. Ἡ διδακτικὴ τῆς ποίησης καὶ ἡ ποίηση τῆς διδακτικῆς. Προκειμένου γιὰ τὴ διδακτικὴ τῆς ποίησης ἰσχύουν βέβαια καὶ γι' αὐτὴν οἱ βασικὲς ἀρχὲς τῆς γενικῆς διδακτικῆς. Διδάσκοντας ἕνα ποίημα ὀφείλουμε νὰ ξέρουμε τὸ γενικὸ σκοπὸ καὶ τοὺς ἐπαμέρους στόχους πού ἐπιδιώκουμε, ὥστε νὰ στρέψουμε τὴ διδασκαλία μας πρὸς τὴν κατεύθυνση αὐτή. Ἡ σκοποθεσία ὅμως (καὶ ἡ στοχοθεσία) ὅπως καὶ ἡ ἐρμηνευτικὴ ἄποψη δὲν εἶναι μόνο συζητήσιμες καὶ ἀμφιλεγόμενες (ἐρμηνεύουμε συνήθως μέσα σ' ἕνα σύστημα ἀναφορᾶς πού μπορεῖ νὰ εἶναι σωστὸ χωρὶς ὥστόσο ν' ἀποκλείει γι' αὐτὸ τὴν ὀρθότητα ἐνὸς ἄλλου - χωρὶς δηλαδὴ νὰ εἶναι καὶ τὸ μόνο σωστό, ἀφοῦ τὸ εἶναι λέγεται πολλαχῶς) ἀλλὰ καὶ ἐξαρτῶνται ἀπὸ εἰδικὲς συνθηκὲς, ὅπως εἶναι ἡ ἡλικία, ἡ δεκτικότητα, τὸ δυναμικὸ τῶν μαθητῶν, ἀκόμα καὶ ἡ ὥρα τῆς διδασκαλίας. Γι' αὐτὸ καὶ δὲν εἶναι δυνατὸ πρακτικὰ οὔτε συνταγὲς νὰ ὑπάρξουν οὔτε διαγράμματα. Αὐτὰ μάλιστα τὰ τελευταῖα τυποποιοῦν καὶ μηχανοποιοῦν σὲ βαθμὸ ἐπικίνδυνο τὴ διδασκαλία, καθὼς ἐξισώνουν καὶ ἐξομοιώνουν κείμενα ποιοτικὰ διάφορα καὶ ἀξιολογικὰ ἀσύγκριτα. Ἔτσι ἡ ὁργάνωση καὶ ἡ ἐκτέλεση ἐνὸς συγκεκριμένου μαθήματος εἶναι προσωπικὴ ὑπόθεση τοῦ διδάσκοντος τελικά. Αὐτὸ εἶναι ἄλλωστε πού συνιστᾷ τὴν ὁμορφιὰ καὶ τὴν ἀξία τοῦ ἔργου μας καὶ καθιστᾷ τὴν κάθε ὥρα διδασκαλίας μας μοναδικὴ καὶ ἀνεπανάληπτη δημιουργία. Πάνω ἀπ' ὅλα λοιπὸν ὁ διδάσκων, ἀφοῦ σταθμίσει τοὺς εἰδικοὺς ὅρους τῆς δουλειᾶς του, πού μόνο αὐτὸς εἶναι σὲ θέσι νὰ ξέρει, ὀφείλει νὰ κινηθεῖ μετὰ πρωτοβουλία καὶ μετὰ δημιουργικὴ φαντασία στὴν ὁργάνωση καὶ ἐκτέλεση τοῦ μαθήματός του μετὰ μόνη ὑποχρέωσή του νὰ ἐνεργεῖ συνειδητὰ καὶ σκόπιμα καὶ νὰ μπορεῖ νὰ «δίνει λόγο» παιδαγωγικὰ γιὰ τὴν κάθε ἐνέργειά του. Κοντὰ σ' αὐτὰ προϋπόθεση γιὰ κάθε διδακτικὴ εἶναι ἡ κατοχὴ τοῦ ὑλικοῦ ἀπὸ τὸ διδάσκοντα. Χωρὶς αὐτὴ καμὴ συνταγὴ καὶ κανένα τέχνασμα δὲ σώζει τὴ διδασκαλία.

Ἄν παρ' ὅλ' αὐτὰ ἀναγκαζόμουν νὰ προτείνω ἕνα σχέδιο γιὰ τὴ διδασκαλία ἐνὸς ποιητικοῦ κειμένου, θὰ πρότεινα «τὸ διδακτικὸ δοκίμιο».¹⁷ Αὐτὸ σημαίνει ὅτι κάθε ὥρα διδασκαλίας ἐνὸς ποιητικοῦ ἢ πεζοῦ κειμένου ὁ διδάσκων μαζί με τοὺς μαθητὲς του πρέπει νὰ «συγγράφουν» (προφορικὰ ὅμως) ἕνα δοκίμιο πού ἡ στάθμη του καὶ ἡ ποιότητά του θὰ ποικίλουν καὶ θὰ ἐξαρτῶνται ἀπὸ πολλοὺς παράγοντες. Γιὰ νὰ συγκεντρωθεῖ



τὸ ὑλικὸ τοῦ δοκιμίου θὰ γίνεῖ ἡ παρουσίαση τοῦ ποιήματος ἀπὸ τὸ διδάσκοντα (ἢ ἐφόσον ὑπάρχει δυνατότητα ἀπὸ δίσκο), θὰ ἀφεθεῖ τὸ κείμενο γιὰ νὰ ἐνεργήσῃ βιωματικὰ καὶ γιὰ νὰ λειτουργήσῃ σὰν ἐρέθισμα (πομπός - δέκτης), θὰ ἀφεθοῦν νὰ ἀκουστοῦν ἐλεύθερα οἱ ἀντιδράσεις ἀπόψεις τῶν μαθητῶν, θὰ ἀφεθοῦν ἐλεύθεροι οἱ μαθητὲς νὰ ὑποβάλλουν τίς ἐρωτήσεις τους, θὰ δοθοῦν ἀπὸ τὸ διδάσκοντα ὅλες οἱ ἀναγκαῖες (ὄχι ἀχρηστες, περιττὲς καὶ λόγιες) πληροφορίες, θὰ ἀναπτυχθεῖ ἐλεύθερος διάλογος μὲ ταυτόχρονη φροντίδα γιὰ τὴν ἀγωγή τοῦ λόγου (πυκνὴ καὶ οὐσιαστικὴ ἔκφραση μὲ νόημα) καὶ τοῦ διαλόγου (κόσμιος καὶ πολιτισμένος), θὰ γίνεῖ ἔρευνα στὸ λεξιλόγιο πάνω στὸ ὁποῖο θὰ πρέπει νὰ στηρίζεται ἡ ὅποια ἄποψη (ὄχι γενικότητες, ὄχι λογοκοπίες, ὄχι κηρύγματα, ὄχι διδακτισμός, ὄχι ἐκλογικεύσεις, ὄχι ἀφορμὲς γιὰ κουβέντα περὶ πάντων), θὰ γίνουν ἀπὸ τὸ διδάσκοντα ἀναφορὲς σχετικὲς ἀπὸ ἄλλα ἔργα τοῦ ποιητῆ (τὴν ποίηση μὲ τὴν ποίηση καὶ ὄχι μὲ κατηγορίες ἄλλου γένους), θὰ γίνεῖ ἀποκωδικοποίηση τῆς μεταφορικῆς γλώσσας καὶ ἀποκρυπτογράφηση τῶν συμβόλων, ὥστε νὰ ἐπιτευχθεῖ ἡ ἐπικοινωνία καὶ νὰ μεταδοθεῖ τὸ «μῆνυμα».

Τὰ βασικότερα ἀπ' ὅλ' αὐτὰ ὁ διδάσκων μπορεῖ νὰ τὰ καταγράψῃ στὸν πίνακα, ὥστε μὲ βάση αὐτὰ νὰ γίνεῖ στὸ τέλος ἀνασύνθεση δηλαδὴ νὰ «γραφτεῖ» τὸ διδακτικὸ δοκίμιο. Αὐτὸ τὸ τελευταῖο μπορεῖ νὰ δοθεῖ καὶ σὰν ἐργασία στὸ σπίτι. Ὁ μαθητὴς, ἐφοδιασμένος, προχωρεῖ στὴ δική του ἀνάγνωση.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

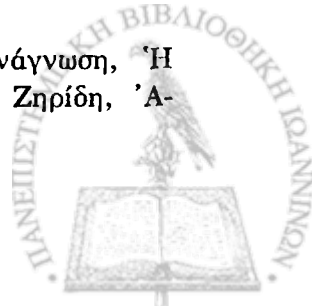
1. Γ. Σεφέρης, Διάλογος πάνω στὴν ποίηση, Δοκιμές, Φέξης, 1962 (α' ἔκδ.), σελ. 73.

2. Ὁ. Ἐλύτης, Ἡ ἀληθινὴ φυσιογνωμία καὶ ἡ λυρικὴ τόλμη τοῦ Ἀνδρέα Κάλθου, Ἀνοιχτὰ καρτιά, Ἀστερίας, 1974, σελ. 69.

3. Ἀ. Καραντώνης, Εἰσαγωγή στὴ νεώτερη ποίηση, Παπαδήμας, 1976. Πρβλ. καὶ Δημ. Καρβέλη, Ἡ γενιὰ τοῦ '30, περ. Νέα Παιδεία, τ. 10 (1979), σελ. 147.

4. Ἀ. Ἀργυρίου, Σχέδιο γιὰ μιὰ συγκριτικὴ μελέτη τῆς μοντέρνας ἐλληνικῆς ποίησης, περ. Διαβάζω (τ. 22, Ἰούλιος 1979).

5. Δ. Μαρωνίτης Ἀνάγνωση - παρανάγνωση - φιλολογικὴ ἀνάγνωση, Ἡ διδασκαλία τῆς σύγχρονης ποίησης στὴ Μέση Ἑκπαίδευση, Ἑκπαιδ. Ζηρίδη, Ἀθήνα 1978.



6. Γι' αὐτὰ πολὺ χρήσιμο εἶναι τὸ βιβλίον τοῦ Τ. Hawkes (Μετ. Γ. Ν. Πεν-
τζίκης) Μεταφορά, Ἑρμῆς, 1978.

7. Γ. Μαρτίνη, Ἡ ἰδέα τῆς ἀποκατάστασης στὴν ποίηση τοῦ Ἑλύτη, περ.
Λόγος καὶ Πράξι (τ. 9 - 10, 1979).

8. Σ. Διαλησιᾶς, Τὸ ποιητικὸ ἔργο τοῦ Γιάννη Ρίτσου, Ὀμιλία στὴ Φιλο-
σοφικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν, 6 Δεκεμβρίου 1979 (ἀνέκδοτη).

9. Γ. Βελουδῆς, Ἑπιτομή, Κέδρος 1977, εἰσαγωγή, σελ. 16.

10. Νόρα Ἀναγνωστάκη, Μαγικὲς εἰκόνες, Νεφέλη, 1980 (Β' ἔκδ.).

11. Γ. Δάλλας, Εἰσαγωγή στὴν ποιητικὴ τοῦ Μίλτου Σαχτούρη, Κείμενα,
1979, σελ. 26.

12. Β. Βαρίκας, ἐφ. Τὸ Βῆμα, 11 - 11 - 1962.

13. Μίλτος Σαχτούρης, Ποιήματα, Κέδρος, 1979², σελ. 184.

14. ὁ.π. σελ. 187.

15. Γ. Δάλλας, ὁ.π. σελ. 72.

16. ὁ.π. σελ. 58.

17. Νίκος Δ. Τριανταφυλλόπουλος, Οἱ ἐπικίνδυνες συνταγὲς ἢ τὰ κακὰ τῆς
νοικοκυροσύνης, Εὐθύνη, τ. 22, 1973.



ΚΩΣΤΑ Δ. ΤΣΑΓΓΑΛΑ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΚΗ
ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ
ΣΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Οί οδηγίες που δημοσιεύονται έδω, καθώς και οί σχετικές απόψεις μου για την έρευνα του δημοτικού τραγουδιού, στηρίζονται σε συμπεράσματα, στα όποια κατέληξα ύστερα από επιτόπια έρευνα και μακροχρόνια βιώματα σε συστάδα θεσσαλικών χωριών με κέντρο τὸ χωριὸ Παλαμᾶς τοῦ νομοῦ Καρδίτσας. Τίς θέσεις μου αὐτές εἶχα τὴν εὐκαιρία νὰ παρουσιάσω καὶ σε μιὰ διάλεξή μου στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Βιέννης τὸν Ἰούνη τοῦ 1977¹, στὴν ὁποία μεταξὺ ἄλλων με ἀπασχόλησε ἡ ζωὴ καὶ ἡ λειτουργία τῶν δημοτικῶν τραγουδιῶν στὰ πλαίσια μιᾶς κοινότητας, καθώς και οί ἄγραφοι νόμοι που τὴ ρυθμίζουν, ἡ μεταβολὴ τῆς λειτουργίας καὶ ἡ πολυλειτουργία πολλῶν ἀπ' αὐτά, ἡ κοινωνικὴ θέση τῶν φορέων τους, ἀλλὰ καὶ τῶν ἴδιων τῶν τραγουδιῶν, ἡ κατάταξή τους σε κύκλους (ὁμάδες τραγουδιῶν) βασισμένους στὶς ἐκδηλώσεις τῆς κοινότητας (ἐθιμικὲς καὶ ἄλλες), ἀλλὰ καὶ μιὰ ἐσωτερικὴ (μέσα στοὺς κύκλους) κατάταξη, βασισμένη στὸν τόπο, χρόνο, τρόπο ἐκτέλεσης τῶν τραγουδιῶν, στὴν κοινωνικὴ τάξη ἢ ὁμάδα (φύλου, ἡλικίας, ἐπαγγέλματος) τῶν φορέων τους, ἀλλὰ καὶ ἐκείνων πρὸς τοὺς ὁποίους ἀπευθύνονται, ἡ μετακίνηση τραγουδιῶν ἀπὸ τὸν ἓνα κύκλο στὸν ἄλλο κλπ. Τὰ θέματα αὐτὰ διαγράφονται συνοπτικὰ καὶ στὶς πρὶο κάτω — ἀδημοσίευτες ὡς τώρα — οδηγίες, τίς ὁποῖες, δακτυλογραφημένες, ἔθεσα ἐπανειλημμένα στὴ διάθεση τῶν φοιτητῶν μου στὰ Γιάννινα. Κι ἐπειδὴ πιστεύω ὅτι οί οδηγίες αὐτές εἶναι χρήσιμες σε ὅλους, ὅσοι θέλουν νὰ μελετήσουν τὸ δημοτικὸ τραγούδι στὸ φυσικὸ του περιβάλλον, κι ἀκόμα ἐπειδὴ οί ἴδιες οδηγίες, με ὀρισμένες προσαρμογές καὶ προσθήκες, ἰσχύουν γιὰ τὴ μελέτη καὶ ἄλλων λαογραφικῶν θεμάτων, θεωρῶ σκόπιμο νὰ τίς παρουσιάσω ἐδῶ γιὰ μιὰ εὐρύτερη χρήση.

★ ★ ★
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΟΔΗΓΙΩΝ

1. Τὸ χωριὸ (κωμόπολη, πόλη) καὶ τὸ περιβάλλον του².
Α. Ἀνθρωπογεωγραφία.



- α) Ἔνταξη τοῦ χωριοῦ στὴν ἐπαρχία καὶ στὴν περιφέρεια.
- I. Χάρτης τῆς ἐπαρχίας μὲ τὴ θέση τοῦ χωριοῦ κλπ. καὶ χάρτης (σχεδιάγραμμα) τοῦ χωριοῦ (πλατεία, δρόμοι, σχολεῖο, ἐκκλησία, γήπεδο, καφενεῖα, ταβέρνες κλπ.)
- II. Μορφὴ καὶ διαίρεση τοῦ χωριοῦ σὲ συνοικίες (μαχαλάδες), γειτονιές, ἐνορίες κλπ.³
- III. Φυσικὸ περιβάλλον τοῦ χωριοῦ (ἂν εἶναι κοντὰ σὲ πηγές, ποτάμι, λίμνη ἢ θάλασσα, λόφο ἢ βουνό, κοιλάδα, δάσος κλπ.).
- β) Σύσταση καὶ διαμόρφωση τοῦ ἐδάφους.
- γ) Συγκοινωνία (αὐτοκινητόδρομοι, ἄσφαλτοι ἢ λιθόστρωτοι, σιδηρ. γραμμές καὶ ἀπὸ πότε λειτουργοῦν). Μεταφορικὰ μέσα (ζῶα, ποδήλατα, μηχανοκίνητα ὀχήματα κλπ.).
- δ) Ἐμπορικὲς συναλλαγές καὶ ἄλλες σχέσεις μὲ τὰ γύρω χωριά ἢ τὶς πόλεις. Ἀποστάσεις ἀπ' αὐτά.
- ε) Πλησιέστερη πόλη ἢ κωμόπολη, μὲ τὴν ὁποία τὸ ἐξεταζόμενο χωριὸ ἔχει τὶς σπουδαιότερες ἐμπορικὲς συναλλαγές (προμήθειες εἰδῶν βασικῆς ἀνάγκης, πώληση προϊόντων του, συμμετοχὴ σὲ παζάρια ἢ λαϊκὲς ἀγορές κλπ.).⁴

Β. Ἱστορία.

- α) Ἱστορικὰ στοιχεῖα καὶ παραδόσεις γιὰ τὴν ἱδρυση τοῦ χωριοῦ καὶ τὴ ζωὴ του ὡς σήμερα.
- β) I. Ὁ πληθυσμὸς καὶ ἡ σύστασή του: Ντόπιοι ἢ πρόσφυγες (καὶ ἀπὸ ποῦ), μόνιμοι κάτοικοι ἢ νομάδες, ὁμοιογενῆς ἢ ὄχι πληθυσμὸς ὡς πρὸς τὴ γλῶσσα καὶ τὴ θρησκεία (χριστιανοὶ ὀρθόδοξοι ἢ καθολικοί, μωαμεθανοὶ κλπ.).
- II. Οἱ γύφτοι καὶ οἱ σχέσεις τους μὲ τὸ χωριό.⁵
- III. Ἐργάτες ἀπὸ ἄλλες ἐπαρχίες στὸ χωριὸ γιὰ ὀρισμένη ἐποχὴ.⁶ Τουρισμός.

Γ. Οἰκονομία.

- α) Ποιὰ ἡ παραδοσιακὴ οἰκονομία τοῦ χωριοῦ στὰ χρόνια τῆς Τουρκοκρατίας καὶ ἀργότερα. Ἦταν τσιφλίκι ἢ ὄχι καὶ ὡς πότε. Πῶς λειτουργοῦσε (ὡς τσιφλίκι ἢ ὑπὸ ξένη κυριαρχία). Ἐξέλιξη τῆς οἰκονομίας τελευταία.
- β) Εἰδικότερες πληροφορίες γιὰ τὶς ἀσχολίες τῶν κατοίκων (γεωργία, κτηνοτροφία,⁷ ἄλλα ἐπαγγέλματα, τέχνες) παλιότερα καὶ σήμερα. (Χρονολογίες, ὅπου εἶναι δυνατό). Προϊόντα. Ἀλλαγές καλλιέργειας (πότε ἔγιναν). Βιοτικὸ ἐπίπεδο.



Δ. Μόρφωση. Ποσοστὸ ἀγραμμάτων, σχολεῖα, (δημοτικὸ, μέση ἐκπαίδευση), φοιτητές, ἐπισιτήμονες. Μόρφωση τῶν γυναικῶν καὶ κοινωνικὴ τους θέση.

2. Ἐκδηλώσεις στὸ χωριὸ ποὺ συνδέονται στενὰ μὲ τὸ τραγούδι. Περιγραφή τους.⁸

Α. Τὰ γλέντια καὶ οἱ δ:ασκεδάσεις: Πανηγύρια, γάμοι, ὀνομαστικὲς γιορτές, οἰκογενειακὰ γλέντια, «γOURNOXAPÉC»⁹ κλπ.). Τραγουδιστὲς καὶ ὀργανοπαῖχτες (ἐπαγγελματίες ἢ ὄχι, ντόπιοι ἢ ξένοι, γύφτοι κλπ., παραδοσιακοὶ ἢ τῆς σχολῆς). Ὁ ρόλος τους στὴν κοινότητα. Φωτογράφησή τους.

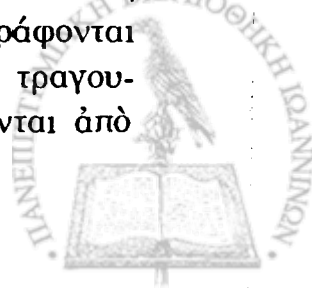
Β. Ἔθιμα ἢ ἄλλες ἐκδηλώσεις σχετικὲς μὲ τὸ τραγούδι: Π.χ. χοροὶ τοῦ Πάσχα, τῆς Ἀποκριᾶς κλπ., νανουρίσματα ἢ ταχταρίσματα μικρῶν παιδιῶν, παιχνίδια στὰ ὁποῖα τραγουδιοῦνται ἢ ἀπαγγέλλονται παιδικὰ τραγούδια, θρῆνοι στοὺς νεκροὺς (μοιρολόγια), νυχτέρια καὶ ἐργασίες στὰ χωράφια ποὺ συνοδεύονται ἀπὸ τραγούδια κλπ.

3. Ἡ συλλογὴ τῶν τραγουδιῶν.

Α. Ἠχογράφηση (κατὰ προτίμηση σὲ μαγνητοταινίες¹⁰) ὅλων τῶν τραγουδιῶν καὶ τῶν παραλλαγῶν τους ἀπὸ τοὺς καλύτερους τραγουδιστὲς τῆς κοινότητος καὶ καταγραφή τους στὸ τοπικὸ ἰδίωμα χωρὶς καμὴ φιλολογικὴ ἢ ἄλλη ἐπέμβαση ἢ διόρθωση. Νὰ μὴν παραλείπονται τὰ τσακίσματα, καὶ ὁ χωρισμὸς νὰ γίνεται ὄχι κατὰ στίχο, ἀλλὰ κατὰ μελωδικὴ ἐνότητα.¹¹ Ὡς τίτλος τῶν τραγουδιῶν νὰ σημειώνεται αὐτὸς ποὺ χρησιμοποιεῖται ἀπὸ τοὺς τραγουδιστὲς - πληροφορητές.¹² (Νὰ μὴ χρησιμοποιεῖται πλαστὸς τίτλος).

Β. Πληροφορητές: Ὄνομα, ἡλικία, καταγωγὴ (ντόπιος, ξένος, προσφυγας). γραμματικὲς γνώσεις, ἐπάγγελμα, κοινωνικὴ θέση. Πότε, ποῦ, ἀπὸ ποιὸς καὶ πῶς ἔμαθαν τὰ τραγούδια. Μήπως οἱ ἴδιοι συνέθεσαν τραγούδια, πότε, ποῖα καὶ πῶς. Ἐπαγγελματίες ἢ ἐρασιτέχνες τραγουδιστές.

Γ. Πληροφορίες. Οἱ πληροφορίες γιὰ τὰ τραγούδια καὶ τὶς σχετικὲς μ' αὐτὰ ἐκδηλώσεις νὰ εἶναι λεπτομερεῖς καὶ νὰ καταγράφονται (ἀφοῦ ἡχογραφεθοῦν μετὰ τὴν ἡχογράφηση τοῦ κάθε τραγουδιοῦ) στὸ τοπικὸ ἰδίωμα. Οἱ πληροφορίες νὰ παίρνονται ἀπὸ



τρεις τουλάχιστον γενιές πληροφορητῶν καὶ τῶν δύο φύλων.¹³

Δ. Προσωπικὲς παρατηρήσεις καὶ περιγραφή τῆς σημερινῆς κατάστασης καὶ κοινωνικῆς θέσης τοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ στὴν κοινότητα. Νὰ καταγράφονται καὶ οἱ ἐξελιγμένες μορφές τῶν ἐκδηλώσεων, ποὺ ἀντικατέστησαν τὶς παραδοσιακές, σχετικὰ μὲ τὰ τραγούδια κλπ. Ἐπίσης νὰ διαπιστώνεται ποιά εἴδη τραγουδῶν ἀντικατέστησαν τὰ δημοτικὰ ἢ λειτουργοῦν παράλληλα μ' αὐτὰ (π.χ. τὰ λεγόμενα «νέα δημοτικά», τὰ λαϊκὰ ρεμπέτικα κλπ., ἐλαφρά, ξένα). Ποιά τραγούδια θεωροῦνται ὠραιότερα καὶ ποιά κατώτερα κλπ.¹⁴ Ποιά προτιμοῦνται, ποιά περιφρονοῦνται ἢ ἀποφεύγονται καὶ γιατί (σκωπτικά, βωμολοχικά κλπ. Ποιοὶ τραγουδοῦν τέτοια τραγούδια).

4. Ἡ κατάταξη τῶν τραγουδιῶν.

- Α. Κατάταξη τῶν τραγουδιῶν κατὰ κύκλους (ὁμάδες)¹⁵ μὲ βάση τὶς ἐκδηλώσεις στὶς ὁποῖες ἀνήκουν καὶ μὲ τὶς ὁποῖες εἶναι ὀργανικὰ δεμένα ἀποτελώντας μὴν ἐνότητα. Π.χ. πασχαλιάτικα, ἀποκριάτικα, τοῦ γάμου κλπ.
- Β. Ὑποδιαίρεση τῶν τραγουδιῶν τοῦ κάθε κύκλου¹⁶ σὲ ἀντρικά, γυναικεῖα, κοινὰ (δηλ. διάκριση κατὰ τὸ γένος τῶν φορέων), σὲ παιδικὰ κλπ. (διάκριση μὲ βάση τὴν ἡλικία τῶν φορέων) ἢ καὶ ἄλλες ὑποδιαίρεσεις μὲ βάση τὸ χρόνο, τόπο, τρόπο κλπ. τῆς ἐκτέλεσης τῶν τραγουδιῶν.

5. Μελέτη τοῦ κάθε κύκλου τραγουδιῶν χωριστὰ (ἢ ἐνὸς μόνοι κύκλου «κατ' ἐπιλογὴν»).

Α. Χαρακτηριστικὰ γνωρίσματα τοῦ ἐξεταζόμενου κάθε φορὰ κύκλου καὶ λεπτομερὲς περὶ γραφή τῆς ἐκδήλωσης στὴν ὁποία ἀνήκουν τὰ τραγούδια τοῦ κύκλου αὐτοῦ. (Πρὸς βλ. καὶ 2. Α καὶ Β πρὸ πάντων).

- α) Πότε τραγουδιοῦνται στὴ διάρκεια τοῦ ἔτους (ποῖο μῆνα, γιορτὴ κλπ.) καὶ σὲ ποιά φάση τῆς ἐκδήλωσης (ἀρχή, τέλος κλπ. τοῦ γλεντιοῦ, ἐθίμου ἢ ἄλλης ἐκδήλωσης).¹⁷
- β) Ποιοὶ οἱ φορεῖς τῶν τραγουδιῶν τοῦ κύκλου (φύλο, ἡλικία, ἐπάγγελμα, κοινωνικὴ κατάσταση κλπ. τῶν φορέων).¹⁸
- γ) Ποῦ τραγουδιοῦνται. Π.χ. σὸν χώρῳ τοῦ χωριοῦ (πλατεία, ταβέρνες, σπίτια, αὐλές κλπ.) ἢ τῆς περιφέρειας (σὲ ξωκλή-



σια, όταν γιορτάζουν, επάνω σὲ γεφύρια κλπ.),¹⁹ στὰ χωράφια ἢ στὸ δρόμο πρὸς τὰ χωράφια κ.ο.κ.

δ) Πρὸς ποιὸν ἀπευθύνονται.²⁰

ε) Πῶς τραγουδιοῦνται. Μὲ συνοδεία ὀργάνων ἢ ὄχι. Χορεύονται ἢ ὄχι καὶ πῶς.²¹

στ) Ποιὰ ἡ λειτουργία τοῦ κάθε κύκλου τραγουδιῶν ἢ τοῦ κάθε τραγουδιοῦ εἰδικότερα στὰ πλαίσια τῆς οἰκογένειας καὶ τῆς κοινότητος.

Β. Μεταβολὲς στὴν ἐκδήλωση, ὅπου ἀνήκει ὁ ἐξεταζόμενος κύκλος, μὲ τὴν πάροδο τοῦ χρόνου. Ποῦ ὀφείλονται

α) σὲ ἐξωτερικοὺς παράγοντες (ρόλος σχολείου,²² ἐκκλησίας,²³ κράτους²⁴ κλπ.) ἢ

β) σὲ ἐσωτερικὴ ἀβίαστη ἐξέλιξη²⁵ ἢ ἄγνωστους λόγους.

Γ. Σχέσεις τοῦ κύκλου τραγουδιῶν τοῦ θέματος α) μὲ ἄλλους κύκλους τραγουδιῶν τοῦ ἴδιου χωριοῦ καὶ β) μὲ ἀντίστοιχους κύκλους τραγουδιῶν ἄλλων γειτονικῶν χωριῶν.

Εἰδικότερα:

α) Στὸ ἴδιο χωριό.

I. Τραγούδια κοινὰ σὲ περισσότερους κύκλους τραγουδιῶν:

(I') μὲ τὸν ἴδιο σκοπὸ

(II') μὲ διαφορετικὸ σκοπὸ.

II. Τραγούδια ποὺ πέρασαν ἀπὸ ἓνα κύκλο σὲ ἄλλον. Πῶς καὶ γιατί.²⁶

III. Τραγούδια ποὺ ἄλλαξαν φορεῖς.²⁷

β) Σὲ διαφορετικὰ χωριά: Τραγούδια κοινὰ σὲ ἀντίστοιχους κύκλους τραγουδιῶν διαφόρων χωριῶν ἢ παραλλαγὲς τῶν τραγουδιῶν αὐτῶν.²⁸

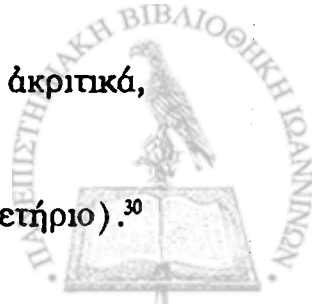
6. Γενικὲς παρατηρήσεις καὶ συμπεράσματα.

7. Τριπλὸ εὐρετήριο τραγουδιῶν:

A. Μὲ βάση τὸν κύκλο (ὁμάδα) ὅπου ἀνήκουν.

B. Μὲ βάση τὴν καθιερωμένη κατάταξη τραγουδιῶν (σὲ ἀκριτικά, παραλογές κλπ.).²⁹

Γ. Μὲ βάση τοὺς ἐναρκτικοὺς στίχους. (Ἀλφαριθμητικὸ εὐρετήριο).³⁰



Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

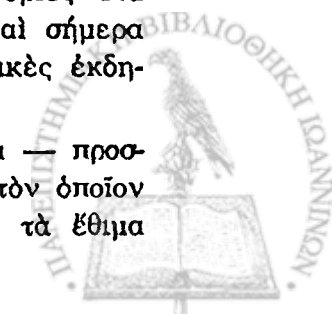
1. Ἡ διάλεξη αὐτὴ μὲ θέμα «Probleme und Aspekte der Erforschung des Liedgutes in seinem urspruenglichen Milieu. Leben, Funktion und soziale Lage der Volkslieder innerhalb einer griechischen Dorfgemeinschaft, δημοσιεύτηκε στὸ αὐστριακὸ Jahrbuch des oesterreichischen Volksliedwerkes, Band 27 (1978), σ. 9 - 43. (Τὰ μουσικὰ παραδείγματα ποὺ παρουσίασα ἐκεῖ κατέγραψε στὸ πεντάγραμμα ὁ Ἑλβετὸς μουσικολόγος καθηγητὴς Samuel Baud - Bonv προοθέτοντας στὸ τέλος καὶ μουσικολογικὲς παρατηρήσεις). Τὶς σχετικὲς μὲ τὸ θέμα αὐτὸ ἀπόψεις μου εἶχα ἀναπτύξει στὰ πλαίσια φροντιστηριακῶν μαθημάτων καὶ σὲ φοιτητὲς τοῦ Παν(μίου Θεσσαλονίκης (ὅταν ὑπηρετοῦσα ἐκεῖ ὡς βοηθός), στοὺς ὁποίους μάλιστα μοίρασα καὶ πολυγραφημένες ὁδηγίες, πὺδ σύντομες ἀπ' τὶς δημοσιευόμενες ἐδῶ, γιὰ τὴ μελέτη τῶν δημοτικῶν τραγουδιῶν στὸ φυσικὸ τους περιβάλλον.

2. Ἡ μελέτη τοῦ τραγουδιοῦ γίνεται στὰ πλαίσια τῆς κοινότητος (χωριοῦ, κωμόπολης, πόλης) — πρόκειται φυσικὰ γιὰ «μικροέρευνα» — πράγμα ποὺ πρέπει νὰ ἰσχύει καὶ γιὰ ἄλλα λαογραφικὰ θέματα, γιατί μόνο ἔτσι μπορεῖ ἡ ἔρευνα νὰ προχωρήσει σὲ βάθος καὶ νὰ δείξει τὴ σχέση τοῦ τραγουδιοῦ ἢ ἄλλου λαογραφικοῦ φαινομένου μὲ τὴ ζωὴ τῶν φορέων του καὶ τὴ λειτουργία του γενικότερα (βλ. καὶ K. D. Tsangalas, Probleme und Aspekte etc., δ.π. σ. 37). Ἀντίθετα μὲ τὴ «μακροέρευνα», ποὺ ἐκτείνεται θέβαια σὲ ἀρκετὰ εὐρὺ χῶρο (χώρα ὁλόκληρη ἢ ὁμάδα χωρῶν, ὅπως εἶναι π.χ. οἱ βαλκανικὲς χῶρες) μποροῦν νὰ γίνουν τυπολογικὲς κυρίως μελέτες, οἱ ὁποῖες, ὅσο πὺδ πολὺ προχωροῦν σὲ πλάτος (ἐκταση τοπική), τόσο χάνουν σὲ βάθος (ἐξονυχιστικὴ μελέτη τοῦ λαογρ. φαινομένου σὲ σχέση μὲ τὴ ζωὴ, μὲ τὸν ἴδιο τὸν ἄνθρωπο).

Ἐρευνοῦμε λοιπὸν πρῶτα τὴν κοινότητα ἀπὸ τὴ σκοπιὰ τῆς γεωγραφίας καὶ ἀνθρωπογεωγραφίας, ἱστορίας, οἰκονομίας καὶ παιδείας, γιατί οἱ παράγοντες αὐτοὶ ἐπηρεάζουν ὅπωςδῆποτε ὄχι μόνο τὴ ζωὴ τῶν μελῶν τῆς κοινότητος, ἀλλὰ καὶ τὴ ζωὴ καὶ λειτουργία τῶν τραγουδιῶν τους.

3. Ἡ διαίρεση αὐτὴ ἔχει μεγάλη σημασία γιὰ τὴ μελέτη τῆς ζωῆς τοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ στὴν κοινότητα. Ὅταν τὸ χωριὸ εἶναι μεγάλο, ὑπάρχουν συχνὰ τραγούδια γνωστὰ μόνο σὲ ὀρισμένο ἢ ὀρισμένους συνοικισμοὺς ἢ ἐνορίες, ἐνῶ σ' ἄλλους ἀγνοεῖται τελείως ἀκόμα καὶ ἡ ὑπαρξὴ τους. Ἀξίζει θέβαια νὰ ἐρευνηθεῖ ἡ αἰτία τοῦ φαινομένου αὐτοῦ, ποὺ παρατηρεῖται κυρίως στὰ γυναικεῖα τραγούδια (πασχαλιάτικα, ἀποκριάτικα κλπ.), συμβαίνει ὅμως καὶ στὰ ἀνδρικό. Ἀναφέρω ὡς παράδειγμα τὸ τραγούδι τοῦ γεφυριοῦ τῆς Ἄρτας «χίλιοι μαστόροι δούλιβαν», τὸ ὁποῖο στὸν Παλαμᾶ - Καρδίτσας τραγουδιόταν καὶ χορευόταν τὸ Πάσχα ἀπὸ τὶς γυναῖκες μόνο τοῦ συνοικισμοῦ «Χαντακλί - Παλαμᾶς», ἐνῶ στὸν ἄλλο συνοικισμὸ «Ρούμι - Παλαμᾶς» ἦταν ἄγνωστο. Μόνο ὡς ἀνδρικό μὲ διαφορετικὴ μελωδία καὶ λειτουργία εἶναι γνωστὸ τὸ τραγούδι σ' ὅλο τὸ χωριό. Ἄς σημειωθεῖ ὅτι τὰ πασχαλιάτικα καὶ τὰ ἀποκριάτικα τραγούδια τραγουδοῦσαν καὶ χόρευαν οἱ γυναῖκες ὀρισμένων θεσσαλικῶν χωριῶν συγκεντρωμένες κατὰ ἐνορίες στὰ προαύλια τῶν ἐκκλησιῶν. Εἰδικὰ οἱ ἐνορίες ἐπαιζαν σπουδαῖο ρόλο (καὶ σήμερα συμβαίνει αὐτὸ ὡς ἓνα σημεῖο) ὄχι μόνο στὶς θρησκευτικὲς - λατρευτικὲς ἐκδηλώσεις, ἀλλὰ καὶ στὴν κοινωνικὴ ζωὴ τῶν μελῶν τῆς κοινότητος.

4. Μ' αὐτὸ τὸν τρόπο — χρειάζεται θέβαια καὶ παραπέρα ἔρευνα — προσδιορίζουμε καὶ τὴν ὁμάδα ἢ τὸν κύκλο χωριῶν μὲ ὅμοιες ἐκδηλώσεις, στὸν ὁποῖον ἀνήκει ἡ ὑπὸ ἐξέταση κοινότητα. Ἄν δηλ. ἐξετάσουμε τὰ τραγούδια, τὰ ἔθιμα



καὶ γενικὰ τὶς παραδοσιακὲς ἐκδηλώσεις γειτονικῶν χωριῶν, θὰ διαπιστώσουμε ὅτι ὑπάρχουν συστάδες χωριῶν μὲ τὶς ἴδιες περίπου ἐκδηλώσεις (ἔθιμα, τραγούδια κλπ.), ποὺ τὶς ὀνομάζουμε «κύκλους χωριῶν». Συνήθως κάποιο μεγαλύτερο χωριὸ ἢ πόλη εἶναι τὸ ἐμπορικὸ κέντρο καὶ ὡς τέτοιο ἐπηρεάζει καὶ πολιτιστικὰ τὰ χωριά τοῦ ἴδιου κύκλου, ποὺ ἔρχονται σὲ ἐμπορικὲς συναλλαγὰς μαζί του, μπορεῖ ὅμως καὶ νὰ δέχεται κάποτε ἐπιδράσεις ἀπὸ αὐτά. Περισσότερα βλ. Tsangalas, ὅ.π., σ. 35.

5. Οἱ γύφτοι ἔπαιζαν, ὅπως εἶναι γνωστό, ὡς περιπλανώμενοι ὀργανοπαῖχτες σπουδαῖο ρόλο στὴ διάδοση τῶν δημοτικῶν τραγουδιῶν ἀπὸ τὸν ἓνα τόπο στὸν ἄλλο.

6. Οἱ ἐποχιακὲς ἐργατικὲς ὀμάδες, ποὺ πήγαιναν συχνὰ καὶ σὲ μακρινὰ χωριά ἄλλων ἐπαρχιῶν γιὰ εὕρεση ἐργασίας, ἔπαιζαν σημαντικὸ ρόλο στὴν ἀνταλλαγὴ τραγουδιῶν ἀνάμεσα καὶ σὲ ἀπομακρυσμένες μεταξὺ τους κοινότητες. Στὴ δουλειὰ οἱ ντόπιοι μάθαιναν τὰ τραγούδια τῶν ξένων ἐργατῶν (κυρίως τραγούδια τῆς δουλειᾶς) καὶ οἱ ξένοι ἐργάτες τῆς ὀμάδας μάθαιναν τὰ ντόπια, τὰ ὁποῖα τραγουδοῦσαν ὕστερα στὸ χωριὸ τους. Κάτι ἀνάλογο γινόταν καὶ μὲ τοὺς ἄντρες στὸ στρατό, ὅπου μάθαιναν καὶ τραγούδια ἄλλων περιοχῶν. Γι' αὐτὸ ἔχει σημασία ἡ πληροφορία γιὰ τὸ ποῦ ἔμαθε ὁ πληροφορητὴς τὸ τραγούδι ποὺ καταγράφουμε.

7. Οἱ ἀσχολίες τῶν κατοίκων (γεωργοί, μεροκαματιάρηδες, «χουσιμικιάρηδες», βοσκοί, τσελιγκάδες, ψαράδες κλπ.) ἔχουν σχέση καὶ μὲ τὴν οἰκονομική τους κατάσταση, ἀλλὰ καὶ μὲ τὴν κοινωνική τους θέση, ποὺ ἀντικατοπτρίζεται στὰ δημοτικὰ τραγούδια. Γιὰ τὰ τραγούδια γεωργῶν καὶ βοσκῶν καὶ τὴν ἐναλλακτική τους σχέση πρὸς βλ. Tsangalas, ὅ.π., σ. 23.

8. Οἱ ἐκδηλώσεις δείχνουν καὶ τὴ λειτουργία τῶν δημ. τραγουδιῶν ποὺ εἶναι ἐνταγμένα σ' αὐτές.

9. «Γουρνοχαρὰ» εἶναι τὸ βραδινὸ γλέντι ποὺ ἀκολουθεῖ ὕστερα ἀπὸ τὸ σφάξιμο «οἰκόσπου» γουρουνιοῦ κάποια μέρα τῆς βδομάδας μετὰ τὰ Χριστογεννα. Ἡ λέξη χρησιμοποιεῖται κυρίως σὲ θεσσαλικά χωριά.

10. Γιατὶ οἱ μαγνητοταινίες ἀποδίδουν πρὸ πιστὰ ἀπὸ τὶς κασέτες ὅτιδήποτε ἡχογραφεῖται σ' αὐτές καὶ γίνονται γι' αὐτὸ τὸ λόγο δεκτὲς γιὰ καταχώρηση στὰ φωνογραφικὰ ἀρχεῖα.

11. Ἡ μελωδικὴ ἐνότητα, ποὺ ἐπαναλαμβάνεται ἢ ἴδια ὡς τὸ τέλος τοῦ τραγουδιοῦ, καλύπτει ἄλλοτε ἓναν κι ἄλλοτε ἐνάμισο στίχο.

12. Ὡς τίτλος χρησιμοποιεῖται ἀπὸ τοὺς τραγουδιστὲς - φορεῖς τῶν τραγουδιῶν συνήθως τὸ πρῶτο ἡμιστίχιο τοῦ πρώτου στίχου. Π.χ. τὸ τραγούδι «τ' ἀστέρια βασιλέψανε». Πρόκειται γιὰ τὸ τραγούδι τοῦ Κατσαντώνη, ὅπως δείχνει ἡ συνέχεια «...κι ὁ Κατσαντώνης ἀγρυπνάει ψηλὰ στὸ καραούλι». Ἀλλοτε πάλι χρησιμοποιεῖται ὡς τίτλος τὸ ὄνομα τοῦ ἥρωα ἢ τῆς ἡρώιδας τοῦ τραγουδιοῦ, ποὺ συνήθως βρίσκεται στὰ τσακίσματα, ἢ κάποια φράση ἢ ἐπιφώνημα ἀπὸ τὰ τσακίσματα κλπ. Π.χ. τὸ τραγούδι «Σμαῖλαγας» (πρὸς βλ. Δὲ σι ἄρισι, γῖδς Σμαῖλαγας, δὲ σι ἄρισι μὲς οἱ τοῦ Ντουτσ'κὸς) ἢ τὸ τραγούδι «Βασιλαρχόντισσα» (πρὸς βλ. Δέν εἶνι κρίμα κι ἄδικο, Βασίλ' ἀρχόντισσα, δέν εἶνι κι ἁμαρτία) ἢ «τὸ μαργελικὸ» (πρὸς βλ. Γιὰ ἰδέσπῃ τὸ μαργελικὸ τὸ παραμεθυσμένο) ἢ τὸ τραγούδι «τὰ μάγια» (πρὸς βλ. Ἀνάθεμά τον πού 'ριξε, μωρέ, τὰ μάγια στὸ πηγάδι) ἢ τὸ τραγούδι «γὰι, γὰι, γοῦι» (πρὸς βλ. Ἰμένα ἄ-, γὰι-γὰι-γοῦι, σγκάπ κι σγκούπ, ἰμένα ἄντρας μ' ἔδιρνι). (Τὰ παραδ. εἶναι ἀπὸ θεσσαλικά τραγούδια). Ὅπωςδήποτε ὅμως πρέπει νὰ κρατοῦνται οἱ τίτλοι ποὺ χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τὸ λαό, ὅποιοι κι ἂν εἶναι, κι ὅχι νὰ ἐπνοοῦνται ἄλλοι.

13. Έτσι θα διαπιστώνεται και σε ποιά κοινωνική ομάδα (με βάση την ηλικία ή το φύλο) είναι γνωστό το κάθε τραγούδι ή με ποιές διαφορές — αν υπάρχουν — είναι γνωστό στην κάθε ομάδα, αλλά και ποιά είναι ή ήταν ή στάση της καθεμιάς (ένεργητική, παθητική κλπ.) απέναντι στο τραγούδι.

14. Οί ίδιοι οί φορείς των τραγουδιών αξιολογούν τα τραγούδια τους και τα διακρίνουν σε καλύτερα, κατώτερα κλπ. Στα γλέντια τραγουδοῦν πρώτα τα «καλά τραγούδια», κι όταν τελειώνουν αυτά, συνεχίζουν με τα άλλα. Ο καθένας φροντίζει να τραγουδήσει διαλέγοντας απ' το ρεπερτόριό του το καλύτερο κατά τη γνώμη του τραγούδι. Ακόμα και σε έκδηλώσεις, όπου τα τραγούδια είναι αυστηρά όρισμένα, όπως στους γυναικείους χορούς της Πασχαλιάς και της Αποκριάς, γίνεται σχετική αξιολόγηση και διαβάθμιση των τραγουδιών.

15. Κύκλος τραγουδιών είναι μιὰ ομάδα από τραγούδια ένταγμένα σε όρισμένη παραδοσιακή έκδήλωση (έθιμο, εργασία κλπ.) και οργανικά δεμένα μ' αυτή, ώστε να συναποτελούν κλειστήν ένότητα, ένα όλο.

16. Για τη διάκριση των τραγουδιών ενός κύκλου σε μικρότερες ομάδες με βάση διάφορα κριτήρια βλ. Tsangalas, ό.π., σ. 32 κέ.

17. Σχετικές παρατηρήσεις και παραδείγματα για τη διάκριση των τραγουδιών με βάση το χρόνο έκτέλεσής τους βλ. Tsangalas, ό.π., σ. 28 - 30.

18. Για μιὰ ζίακριση των τραγουδιών με βάση την κοινωνική τάξη ή κατάσταση των φορέων βλ. Tsangalas, ό.π., σ. 23 - 27. Για ζίακρίσή τους με βάση την κοινωνική ομάδα (φύλο και ηλικία) των φορέων πρβλ. ό.π., σ. 13 - 17. Βλ. ακόμα ό.π., σ. 17 κέ. για το πέραςμα τραγουδιών από τη μιὰ στην άλλη κοινωνική ομάδα, (φύλου ή ηλικίας).

Πρέπει να γίνεται ζίακριση των ένεργητικών φορέων από τους άπλους «γνώστες» των τραγουδιών. Οί τελευταίοι ζέρουν τα τραγούδια, αλλά έξαιτίας του φύλου ή της ηλικίας τους δέν έπιτρέπεται, σύμφωνα με τους άγραφους νόμους της κοινότητας, να τα τραγουδήσουν. Βλ. και ό.π., σ. 13. Πρβλ. επίσης: Karoly Gaal, Die soziale Lage und das Lied, Jahrbuch des oesterreichischen Volksliedwerkes, Band 24 (1975), σ. 73 - 74.

19. Πρβλ. Tsangalas, ό.π., σ. 28.

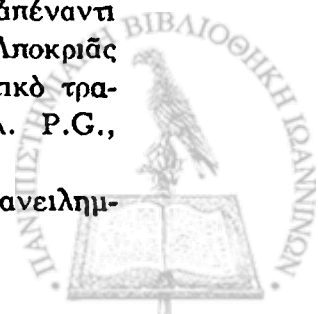
20. Για κατάταξη με βάση το άκροατήριο ή τις κοινωνικές ομάδες ή τα πρόσωπα προς τα όποια άπευθύνονται τα τραγούδια βλ. Tsangalas, ό.π., σ. 31.

21. Σχετικές παρατηρήσεις Tsangalas, ό.π., σ. 30. Η καταγραφή της μελωδίας των τραγουδιών στο πεντάγραμμο και ή μουσικολογική στη συνέχεια ζρευνά τους, που πρέπει κανονικά να συνοδεύουν κάθε μελέτη τραγουδιών, μπορούν και πρέπει να γίνονται από ειδικό και καλά άσκημένο μουσικολόγο.

22. Είναι γνωστός ό ρόλος των δασκάλων (άκόμα και των καθηγητών του γυμνασίου κάποτε) στην άντικατάσταση των γνήσιων (παραδοσιακών) άγυρτικών τραγουδιών από άλλα λόγιας προέλευσης και με χριστιανικό περιεχόμενο. Πρβλ. Tsangalas, ό.π., σ. 11.

23. Υπάρχουν τραγούδια που συνοδεύουν όρισμένα μαντικά έθιμα, όπως του κλήδονα, ή άλλες λαϊκές — λατρευτικές κυρίως — έκδηλώσεις, τις όποιες ή έκκλησία δέν άναγνωρίζει, όπως π.χ. τα άναστενάρια. Η στάση της απέναντι στα τραγούδια αυτά, καθώς και σε όρισμένα άγυρτικά ή βωμολοχικά της Αποκριάς κλπ., ήταν πάντα άρνητική. Το έθιμο π.χ. του χελιδονίσματος με το σχετικό τραγούδι χαρακτηρίζεται από τον Ίωάννη Χρυσόστομο ως τερατωδία (βλ. P.G., 57, 409).

24. Σε χωριά της Θεσσαλίας π.χ. ή άστυνομία είχε άπαγορεύσει επανειλημ-



μένα την τέλεση άγυρτικοῦ έθίμου, γνωστοῦ με τὸ ὄνομα ρογκάτσα ἢ ρογκα-
τσιάρια, πού σὲ ἀρκετὰ χωριὰ συνοδευόταν ἀπὸ τραγούδια. Βλ. καὶ Λαογραφία,
τ. Δ' (1913-1914), σ. 311. καὶ τ. ΙΖ' (1957-58), σ. 629 (σχετικὰ με τοὺς
λόγους τῆς ἀπαγόρευσης) καὶ τ. ΙΘ' (1960-1961), σ. 563.

25. Πρὸβλ. σχετικὲς παρατηρήσεις γιὰ τὰ κάλαντα σὲ χωριὸ τῆς Θεσσαλίας,
Tsangalas, ὁ.π., σ. 12.

26. Σχετικὰ με τὶς περιπτώσεις α, Ι (Ι' καὶ ΙΙ') καὶ ΙΙ, πού ἀφοροῦν
τὶς σχέσεις τῶν κύκλων τραγουδιῶν μεταξύ τους, βλ. Tsangalas, ὁ.π., σ. 32-33.

27. Πρὸβλ. Tsangalas, ὁ.π., σ. 11-12.

28. Σὲ γειτονικὰ χωριὰ τῆς ἴδιας συστάδας (κύκλου) παρατηροῦνται οἱ ἴδιες
ἐκδηλώσεις καὶ οἱ κύκλοι τραγουδιῶν συνήθως συμπίπτουν. Μολαταῦτα οἱ ἀντί-
στοιχοι κύκλοι τραγουδιῶν (π.χ. τοῦ Πάσχα, τῆς Ἀποκριᾶς κλπ.) ἀκῆμα καὶ σὲ
γειτονικὰ χωριὰ περιλαμβάνουν συχνὰ καὶ διαφορετικὰ τραγούδια ἐκτὸς ἀπὸ
τὰ κοινά. Ἀλλὰ κι ὅταν πρόκειται γιὰ τὰ ἴδια τραγούδια ὑπάρχουν σ' αὐτὰ συχνὰ
μικροδιαφορὲς στὸ περιεχόμενο ἢ στὴ μελωδία, ἀλλὰ καὶ στοὺς ἄγραφους νόμους
πού διέπουν τὴ ζωὴ καὶ τὴ λειτουργία τῶν τραγουδιῶν αὐτῶν. Χωριὰ βέβαια ἀ-
πομακρυσμένα μεταξύ τους διαφέρουν πολὺ περισσότερο καὶ στὰ τραγούδια τους.
Βλ. σχετικὰ Tsangalas, ὁ.π., σ. 35-37.

29. Πρόκειται ἐδῶ γιὰ τὴ γνωστὴ παραδοσιακὴ κατάταξη, πού ἔχει ὡς βά-
ση ἄλλοτε τὸ περιεχόμενο καὶ ἄλλοτε τὶς περιστάσεις κατὰ τὶς ὁποῖες ἐκτελοῦνται
τὰ τραγούδια. Βλ. σχετικὰ Δ. Πετροπούλου, Ἑλληνικὰ δημοτικὰ τραγούδια,
Βασικὴ Βιβλιοθήκη ἀρ. 46, τ. Α' (1958), σ. 1ζ' - 1η'. Ἡ κατάταξη αὐτὴ καὶ ἡ
ἐπόμενη με βάση τοὺς ἐναρκτικούς στίχους δὲν ἔχουν ἄμεση σχέση με τὴ με-
λέτη τοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ στὸ φυσικὸ του περιβάλλον, εἶναι ὅμως χρήσιμες
κυρίως γιὰ ὅσους μελετοῦν τὸ περιεχόμενο (μοτίβα κλπ.) τῶν τραγουδιῶν.

30. Γιὰ τὴ σημασία αὐτοῦ τοῦ εὐρετηρίου βλ. Δ.Σ. Λουκάτου, Προοίμια
καὶ ἐναρκτικὲς συγγένειες τῶν δημοτικῶν τραγουδιῶν, «Δωδώνη», τ. Α' (1972),
σ. 275 - 278 (Βλ. καὶ σ. 270 - 273).

αααα



ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ: "Ένας ενάρετος κακός..."

Με τὸν ὄρο «σχολικὰ ἐγχειρίδια» ἐννοοῦμε τὰ βιβλία ἐκεῖνα ποὺ προσφέρουν τὸ περιεχόμενο τῶν δι'αφόρων μαθημάτων τοῦ σχολείου καὶ ποὺ χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ δάσκαλο καὶ μαθητὴ γιὰ τὴν ὁργάνωση τῆς διδασκαλίας καὶ μάθησης. Ἡ φύση τους προσδιορίζεται οὐσιαστικὰ ἀπὸ τὶς ἀκόλουθες βασικὲς ἀρχές ποὺ διέπουν τὴν ὁργάνωση τοῦ περιεχομένου τους: (I) Ἡ ὕλη τους εἶναι διαρθρωμένη ἔτσι ὥστε νὰ ἀπαρτί-ζει ἓνα ἐνιαῖο σύνολο ποὺ συνήθως ἀντιπροσωπεύει μιὰ ἐπιστήμη - μάθημα, ὅπως εἶναι ἡ ἱστορία, ἡ γεωγραφία, ἡ φυσικὴ κτλ. (II) Ἡ συσσωρευμένη γνώση γιὰ κάθε ἐπιστήμη εἶναι τεράστια καὶ δὲν μπορεῖ νὰ παρουσιαστεῖ σὲ ἓνα ἢ σὲ μιὰ σειρὰ ἐγχειριδίων. Ἔτσι ἡ ἐπιλογή τοῦ οὐσιώδους καὶ τοῦ βασικοῦ εἶναι ἀπαραίτητη προϋπόθεση τῆς σύνταξης τῶν ἐγχειριδίων. (III) Μιὰ καὶ ἀπευθύνονται σὲ μαθητές, τὸ περιεχόμενο τῶν ἐπιστημῶν ποὺ παρουσιάζουν εἶναι ἀπλοποιημένο ἔτσι ὥστε νὰ ἀνταποκρίνεται στὸ νοητικὸ ἐπίπεδο τῶν μαθητῶν. Καί, (IV) τὸ περιεχόμενό τους παρουσιάζεται ὡς μιὰ σειρὰ μαθημάτων, κεφαλαίων ἢ ἐνοτήτων, ποὺ βρίσκονται σὲ σχέσεις συνάφειας ἢ ἀκολουθίας μεταξύ τους¹.

Παρὰ τὶς τεράστιες ἐκπαιδευτικὲς ἀλλαγές ποὺ ἔχουν παρατηρηθεῖ στὴν ἱστορία τοῦ σχολείου, τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο ἔχει διατηρήσει τὴν παραδοσιακὴ κεντρικὴ του θέση στὶς διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης. Στὰ σχολεῖα ἐκπαιδευτικὰ προηγμένων χωρῶν (Ἀγγλίας, Γαλλίας κτλ.), ὅπου ὁ δάσκαλος ἔχει στὴ διάθεσή του καὶ χρησιμοποεῖ μιὰ μεγάλη ποικιλία διδακτικῶν ὁργάνων (ὀπτικοακουστικῶν μέσων, διδακτικῶν μηχανῶν, κινηματογράφου κ.ἄ.) τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο ἔξακολουθεῖ νὰ ἀποτελεῖ βασικὸ διδακτικὸ μέσο. Στὴ χώρα μας τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο σὲ ὅλες τὶς βαθμίδες τῆς ἐκπαίδευσης, ἀπὸ τὸ Δημοτικὸ μέχρι τὸ Πανεπιστήμιον². Ὁ μαυροπίνακας καὶ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο φαίνεται πῶς εἶναι τὰ μόνα διδακτικὰ μέσα ποὺ προσδιορίζουν λειτουργικὰ τὴν ἔννοια τοῦ σχολείου, τῆς διδασκαλίας καὶ μάθησης, στὴ χώρα μας.

Στὴν παιδαγωγικὴ βιβλιογραφία ποὺ σχετίζεται μὲ τὰ προβλήματα τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων διαγράφονται βασικὰ δύο τάσεις. Σύμφωνα μὲ τὴν πρώτη τάση — τὴν «παραδοσιακὴ» — τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο θεωρεῖται τόσο ἀπαραίτητο ὥστε ὁ θεσμὸς τοῦ σχολείου νὰ εἶναι ἀδιανόητος χωρὶς τὴ χρήση του. Ἡ ἄλλη τάση — ἡ «προοδευτικὴ» — ποὺ ἀνάγεται στὶς θέσεις τοῦ J. J. Rousseau καὶ W. H. Kilpatrick καὶ ποὺ βρῆκε ἐφαρμογὴ



στο σχολείο του Freinet, διαμορφώνει μιάν αντίληψη κατάργησης καὶ αποβολῆς τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου ἀπὸ τὸ σχολεῖο³.

Τὸ πρόβλημα, ἂν πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦνται σχολικὰ ἐγχειρίδια στὴν τάξη ἢ ὄχι, φαίνεται πὼς εἶναι ἓνα ψευδοπρόβλημα ἢ τουλάχιστο ἓνα πρόβλημα ποὺ δὲν ἔχει προτεραιότητα, γιατί ἀφήνει κατὰ μέρος τὶς διαστάσεις τοῦ πραγματικοῦ προβλήματος ποὺ ἐντοπίζεται στὸ τρίπτυχο: συγγραφή — ἀξιολόγηση καὶ ἐπιλογή — χρήση τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου.

Ἡ θέση μας αὐτὴ θεμελιώνεται στὶς ἀκόλουθες διαπιστώσεις: 1) Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια, ἂν καὶ ἔχουν ἀποτελέσει ἀντικείμενο ἀμφισβήτησεων καὶ σφοδρῆς κριτικῆς, δὲν ἔχουν μελετηθεῖ σὲ τέτοια ἔκταση καὶ βάθος ὥστε νὰ διαθέτουμε σήμερα μιὰ συνολικὴ ἀντίληψη σχετικὰ μὲ τὶς λειτουργίες τους, τὶς ἐλλείψεις τους, τὴ χρήση τους καὶ τοὺς τρόπους βελτίωσής τους⁴. Μόνο μερικὰ περιφερειακὰ προβλήματα ἔχουν ἐρευνηθεῖ, ὅπως εἶναι ἡ διαβάθμιση τοῦ λεξιλογίου, μέθοδοι ἐπιλογῆς, ἡ συμβολὴ τῆς εἰκόνας κ.τ.δ. Τὰ πραγματικὰ προβλήματα τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων ἀρχίζουν μὲ τὴ χρήση τους στὴν τάξη καὶ σ' αὐτὴ τὴν περιοχὴ ἡ ἔρευνα εἶναι πολὺ πενικρὴ⁵. 2) Στὰ σχολεῖα σήμερα χρησιμοποιοῦνται ὅλο καὶ περισσότερα βιβλία παρὰ τὴν κριτικὴ ποὺ τοὺς γίνεται. Ἐρευνες ποὺ ἔγιναν σὲ ἄλλες χώρες δείχνουν πὼς, μὲν οἱ ἐκπαιδευτικοὶ εἶναι μάρτυρες μιᾶς εὐρείας καὶ σφοδρῆς κριτικῆς κατὰ τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου, δὲν φαίνεται νὰ πείθονται γιὰ τὴν κατάργησή του. Οἱ ἐκπαιδευτικοί, ὅπως ὑποστηρίζεται, δὲν ἔχουν ἐμπιστοσύνη στὰ ὑποκατάστατα τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων ὥστε νὰ φτάσουν σὲ σημεῖο νὰ τὰ ἀποβάλουν ἀπὸ τὶς αἰθουσες διδασκαλίας, γιατί ἡ καθημερινή τους πράξη δείχνει ὅτι τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο εἶναι ἀπαραίτητο στὴ δουλειά τους⁶. 3) Ἡ κριτικὴ κατὰ τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων ἀναφέρεται κατὰ κύριο λόγο στὴν κακὴ τους χρήση (λειτουργικὲς ἀδυναμίες). Δὲν φαίνεται δηλαδὴ νὰ ὑπάρχουν ἀξεπέραστα προβλήματα ποὺ νὰ δημιουργοῦνται ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο αὐτὸ καθαυτὸ. Γι' αὐτὸ στὶς περισσότερες περιπτώσεις οἱ κριτικὲς τείνουν στὴ διαμόρφωση προτάσεων γιὰ τροποποίηση καὶ βελτίωση τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων καὶ γιὰ ἀλλαγὴ τῆς φιλοσοφίας καὶ νοοτροπίας στὴ χρήση τους παρὰ γιὰ κατάργησή τους⁷.

Τὸ ἄρθρο αὐτὸ δὲν μπορεῖ νὰ καλύψει ὅλο τὸ φάσμα τῆς προβληματικῆς γύρω ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο. Γι' αὐτὸ θὰ περιοριστοῦμε σὲ τρεῖς βασικὲς περιοχὲς προβληματισμοῦ: α) στὴν παράθεση τῶν «δυνάμει» λειτουργιῶν τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου, β) στὸν ἐντοπισμὸ τῶν βασικῶν αἰτίων ποὺ ὁδηγοῦν στὴ δουλικὴ ἐξάρτηση ἀπὸ αὐτό, καὶ γ) στὴ διακρίβωση ὁρισμένων ἐγγενῶν ἀδυναμιῶν του. Δὲν πρόκειται νὰ ἀναπτύξουμε πληρὲς πρόγραμμα ἀλλαγῶν στὴ σχολικὴ πράξη, ἀλλὰ θὰ

ἀφήσουμε νὰ διαφανοῦν καίρια σημεῖα τῶν προβλημάτων τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου στὴ χώρα μας.



I. Βασικὲς — «δυνάμει» — λειτουργίες τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου.

Ὁ R. Gagne⁸ ἀναλύει τὴ διδακτικὴ κατάσταση σὲ μιὰ σειρά βασικῶν λειτουργιῶν ποὺ ἐξυπηρετοῦν τὴ μάθηση. Αὐτὲς εἶναι: παρουσίαση τοῦ ἐρεθίσματος, καθοδήγηση τῶν δραστηριοτήτων τοῦ μαθητῆ, καθορισμὸς ἐνὸς πρότυπου τελικῆς ἐπίδοσης, παροχὴ ποικίλων ὑποδείξεων, καθοδήγηση τῆς σκέψης τοῦ μαθητῆ, πρόκληση μεταβίβασης (transfer) τῆς γνώσης, ἐπιβεβαίωση τῶν ἀποτελεσμάτων μάθησης καὶ διαδικασία ἀνατροφοδότησης (feedback). Οἱ ὅκτῳ αὐτὲς λειτουργίες συνιστοῦν τοὺς βασικοὺς τρόπους μὲ τοὺς ὁποίους τὸ διδακτικὸ περιβάλλον ἐπιδρᾷ στὸ μαθητὴ καὶ στὴ διαδικασία τῆς μάθησης. Τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο εἶναι παραδοσιακὸ καὶ ἀναπόσπαστο στοιχεῖο αὐτοῦ τοῦ περιβάλλοντος καί, κατὰ τὸν Gagne, ἡ συμβολὴ του στὴν πρόκληση τῶν ὅκτῳ λειτουργιῶν ποὺ ἀναφέραμε εἶναι σημαντικὴ. Μόνο στὶς διαδικασίες παρουσίας τοῦ ἐρεθίσματος καὶ μεταβίβασης τῆς γνώσης ἡ συμβολὴ του χαρακτηρίζεται ὡς περιορισμένη.

Πέρα ἀπὸ αὐτὲς τὶς βασικὲς λειτουργίες τοῦ διδακτικοῦ περιβάλλοντος, προκειμένου γιὰ τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια, μποροῦμε νὰ ἐντοπίσουμε καὶ ἄλλες λειτουργίες στὶς εὐρύτερες διαδικασίες ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας καὶ μάθησης ποὺ εἶναι πολλὲς καὶ σημαντικὲς.

1. Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια εἶναι ὄργανα διδασκαλίας. Βασικὴ τους λειτουργία εἶναι νὰ προσφέρουν μιὰ μεθοδικὴ εἰσαγωγή στὸ περιεχόμενο τῶν ἐπστημῶν ποὺ διδάσκονται στὸ σχολεῖο. Ὁ J. Bruner⁹ ἔχει ὑποστηρίξει ὅτι κάθε ἐπιστῆμη ἔχει τὴ βασικὴ της δομὴ καὶ ὅτι σκοπὸς τῆς διδασκαλίας εἶναι νὰ μυήσουμε βαθμιαῖα τοὺς μαθητὲς στὴ δομὴ τῶν ἐπστημῶν. Ἀπὸ τὴν ἄποψη αὕτη τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια μποροῦν νὰ προσφέρουν στὸ μαθητὴ τὶς βασικὲς πληροφορίες, ἔννοιες καὶ γενικεύσεις καὶ νὰ ἐπιτρέπουν σ' αὐτὸν νὰ προχωρεῖ σὲ περαιτέρω ἔρευνα καὶ ἀναζητήσεις, μὲ ἀτομικὸ ρυθμὸ μάθησης ἢ σὲ συνεργασία μὲ ἄλλους.

2. Μποροῦν νὰ ἀποτελέσουν μιὰ πλούσια πηγὴ ἔμμεσων ἐμπειριῶν γιὰ τὸ μαθητὴ. Ἔχουν γραφεῖ πολλὰ γιὰ τὴν παιδαγωγικὴ ἀξία τῆς ἄμεσης ἐμπειρίας, ἀλλὰ ἡ ἄμεση ἐμπειρία δὲν μπορεῖ νὰ καλύψει ὅλο τὸ φάσμα τῶν γνώσεων. Ὁ μαθητὴς δὲν μπορεῖ νὰ μάθει π.χ. τὴν



ιστορία ἢ τὴ γεωγραφία τῆς χώρας του μόνο μὲ τὴν ἄμεση ἐμπειρία. Ὑπάρχουν τόσες πολλές γνώσεις ποὺ μόνο ἔμμεσα (μελέτη βιβλίων, ἀφηγήσεις ἄλλων κ.ἄ.) εἶναι δυνατόν νὰ τὶς ἀποκτήσει ὁ μαθητής.

3. Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια προσφέρουν ἓνα κοινὸ σύνολο γνώσεων. Ἔτσι, μποροῦν νὰ λειτουργοῦν ὡς κοινὸς καθοριστικὸς παράγοντας σὲ μιὰ τάξη μαθητῶν μὲ ποικίλα ἀτομικὰ ἐνδιαφέροντα. Γι' αὐτὸ τὸ σκοπὸ τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια πρέπει νὰ παρέχουν ποικίλες δραστηριότητες ὥστε νὰ εἶναι δυνατὴ ἡ ἐπίτευξη ἐνὸς κοινοῦ διδακτικοῦ σκοποῦ μὲ διαφορετικοὺς τρόπους προσπέλασης.

4. Λειτουργοῦν ὡς ἓνα σταθερὸ ὑπόμνημα γιὰ ἐνδεχόμενες ἐπαναλήψεις. Ἀπὸ τὴν ἄποψη αὕτη μποροῦν νὰ χρησιμοποιηθοῦν γιὰ τὴν ὁργάνωση δυναμικῶν ἀναδρομῶν στὴ διδαχθεῖσα ὕλη.

5. Μποροῦν νὰ διευκολύνουν τὴ διαδικασία διδασκαλίας καὶ μάθησης, ὅταν περιέχουν σὲ λειτουργικὸ συνδυασμὸ διάφορα διδακτικὰ μέσα, ὅπως εἰκόνες, διαγράμματα, σχήματα, πίνακες κ.ἄ.

6. Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια προσφέρουν μεγάλο βαθμὸ ἐγγύησης στὸ δάσκαλο. Ἰδίως στοὺς νέους ἢ στοὺς παλιοὺς δασκάλους ποὺ ἔχουν νὰ διδάξουν νέα μαθήματα, τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια προσφέρουν μιὰ αἴσθηση ἀσφάλειας καὶ αὐτοπεποίθησης. Δὲν θὰ ἦταν ὑπερβολή, ἂν λέγαμε ὅτι τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια προφυλάσσουν πολλοὺς ἀπὸ τὴν ἀποτυχία.

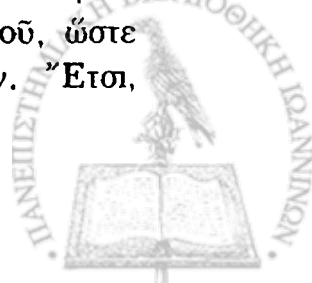
7. Προσφέρουν τὴν κατευθυντήρια γραμμή, ποὺ ὁ δάσκαλος μπορεῖ νὰ προσαρμόζει καὶ νὰ χρησιμοποιεῖ ἀνάλογα στὸν πραγμαγματισμὸ τῆς ὅλης διδακτικῆς ἐργασίας. Ὁ δάσκαλος μὲ τοὺς διδακτικοὺς σκοποὺς ὑπόψη του καὶ τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια στὰ χέρια του μπορεῖ νὰ ὁργανώσει τὴ διδασκαλία τῶν μαθημάτων ὅλου τοῦ διδακτικοῦ ἔτους.

8. Μποροῦν νὰ βοηθήσουν τὸ δάσκαλο στὴ βελτίωση τῶν διδακτικῶν μεθόδων. Γι' αὐτὸ τὸ σκοπὸ τὰ βασικὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια συνοδεύονται συνήθως ἀπὸ τὴν «Εἰδικὴ Ἑκδοσὴ γιὰ τὸ Δάσκαλο» (Teacher's Edition).

9. Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια διευκολύνουν τὴν ἀνάθεση ἐργασιῶν στοὺς μαθητές. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο συγγράφονται εἰδικὰ βιβλία, συμπληρωματικὰ τῶν βασικῶν, ποὺ προσφέρουν στοὺς μαθητὲς ποικίλες ἀσκήσεις, ὑποδείξεις, δραστηριότητες κ.ἄ. (Workbooks).

10. Ἐξοικονομοῦν χρόνο ὥστε δάσκαλος καὶ μαθητὲς νὰ ἔχουν εὐκαιρίες νὰ ὁργανώνουν συζητήσεις, διαλέξεις, νὰ ἀναλαμβάνουν ἐργασίες καὶ ἀνακοινώσεις κτλ.

11. Πολλὰ ἀπὸ τὰ σχολεῖα μας δὲν ἔχουν ἀρκετὰ βιβλία στὶς βιβλιοθήκες τους καὶ δημόσιες βιβλιοθηκὲς δὲν ὑπάρχουν παντοῦ, ὥστε νὰ συμπληρῶνουν τὶς ἐλλείψεις τῶν σχολικῶν βιβλιοθηκῶν. Ἔτσι,



τὰ σχολεῖα μας χωρὶς σχολικὰ ἐγχειρίδια θὰ εἶχαν νὰ ἀντιμετωπίσουν πολλὰ προβλήματα στὴ διεκπεραίωση τοῦ διδακτικοῦ τους ἔργου.

12. Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια ἀποτελοῦν γιὰ τοὺς μαθητές, ποὺ προέρχονται ἀπὸ χαμηλὰ κοινωνικο-οικονομικὰ στρώματα, τὰ κύρια ἂν ὄχι τὰ μοναδικὰ γραπτὰ κείμενα. Πέρα ἀπὸ αὐτό, μποροῦμε νὰ ποῦμε ὅτι ἡ σχολικὴ περίοδος εἶναι γιὰ πολλοὺς μαθητές ὁ μοναδικὸς χρόνος κατὰ τὸν ὁποῖο ἔρχονται σὲ ἐπαφὴ μὲ τὸ βιβλίο.

Ἡ ποικιλία αὐτῇ τῶν λειτουργιῶν τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου στὴν διδακτικὴ πράξη δὲν εἶναι, βέβαια, ἄσχετη μὲ τὴν ἐγκαθίδρυση τῆς αὐθεντίας του στὸ σχολεῖο. Πολλοὶ ἐκπαιδευτικοὶ στηρίζονται ἀποκλειστικὰ σ' αὐτὸ γιὰ νὰ διεκπεραιώνουν τὶς διδακτικὲς τους δραστηριότητες, χωρὶς νὰ ἐπιτρέπουν τὴν πραγματικὴ λειτουργία τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων ὡς ὁδηγῶν σὶδὸν ἐμπλουτισμὸ τοῦ μαθήματος καὶ στὴν παρακίνηση δασκάλου καὶ μαθητῆ σὲ περαιτέρω διερευνήσεις. Στὴ συνέχειά θὰ ἀναφερθοῦμε σὲ ὀρισμένους τέτοιους χαρακτηριστικoὺς ὁρους καὶ τρόπους χρήσης τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου.

II. Ἡ αὐθεντία τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου στὸ σχολεῖο.

Στὴ χώρα μας τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια χρησιμοποιοῦνται γιὰ νὰ καθοριστεῖ κάθε φορὰ τὶ ἀκριβῶς πρέπει νὰ διδαχτεῖ¹⁰. Τὰ ἀποτελέσματα ἐξάλλου τῆς διδασκαλίας καὶ μάθησης ἀξιολογοῦνται μὲ βάση τὸ ποσοδ τοῦ περιεχομένου ποὺ ἔχουν ἀπομνημονεύσει οἱ μαθητές ἀπὸ αὐτά¹¹. Ἔτσι, μὲ τὴν κακὴ χρῆση τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο τείνει νὰ ἀποβεῖ ὅ,τι ὁ δάσκαλος ὑποτίθεται ὅτι γνωρίζει καὶ ὅ,τι ὁ μαθητὴς πρέπει νὰ μάθει.

Ἡ κυρίαρχη θέση τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου στὴ διδακτικὴ πράξη τοῦ σχολείου ἔχει πολλὰς ἀφειτηρίες: ἱστορικὲς, πολιτικο-κοινωνικὲς, παιδαγωγικὲς κ.ἄ. Μποροῦμε νὰ ἐντοπίσουμε τὶς ἀκόλουθες:

1. Ἡ ἐφεύρεση τῆς τυπογραφίας, ποὺ σήμανε ἐπανάσταση γιὰ τὴν ἐκπαίδευση, ὅπως καὶ γιὰ ἄλλους τομεῖς τῆς ἀνθρώπινης ἐπικοινωνίας, ἐδραίωσε γενικὰ τὴν αὐθεντία τῆς «ἐντυπης λέξης». Τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο λοιπόν, παραδοσιακὰ ἔχει καθιερωθεῖ ὡς τὸ πρωταρχικὸ διδακτικὸ μέσο. Τὰ ἄλλα διδακτικὰ μέσα ποὺ ἐπινοήθηκαν μεταγενέστερα δὲν φάνηκαν ἱκανὰ νὰ τὸ ἐκτιπίσουν ἀπὸ τὴν κεντρικὴ του θέση.

2. Ἡ παραδοσιακὴ αὐτὴ ὑπεροχὴ τῆς «ἐντυπης λέξης» ἐνισχύθηκε σημαντικὰ ἀπὸ μιὰ συσχέτιση ποὺ διαμορφώθηκε ἀνάμεσα στὸ βιβλίο καὶ τὴ μὀρφωση ἢ ἀνάμεσα στὸ βιβλίο καὶ τὴν εὐφυΐα. Σύμφωνα μὲ μιὰ ἀντίληψη βασικὸ συστατικὸ στοιχεῖο μὀρφωσης καὶ εὐφυΐας εἶναι ἡ ἐνασχόληση μὲ τὰ βιβλία¹².



3. Κατὰ τὸν R. Gagne¹³, ἡ μεγάλη σημασία ποὺ ἔχει δοθεῖ στὴ συστηματικὴ διδασκαλία γιὰ τὴν ἀπόκτηση τῶν δεξιοτήτων ἀνάγνωσης, στὶς πρῶτες κυρίως βαθμίδες τῆς ἐκπαίδευσης, ἔχει ὁδηγήσει στὴ στενὴ ἐξάρτηση τῆς διδασκαλίας καὶ τῶν ἄλλων μαθημάτων ἀπὸ τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια. Δὲν εἶναι λίγοι ἐκεῖνοι ποὺ ὑποστηρίζουν ὅτι ἡ ὀρθογραφία καὶ ἡ ἀνάγνωση εἶναι στόχοι ποὺ πρέπει νὰ ἐπιδιώκονται ὄχι μόνο μὲ τὴ διδασκαλία τῶν εἰδικῶν μαθημάτων γραμματικῆς, ὀρθογραφίας καὶ μαθημάτων γλώσσας, ἀλλὰ καὶ κατὰ τὴ διδασκαλία καὶ ἄλλων μαθημάτων (ἱστορίας, γεωγραφίας κτλ.).

4. Τὸ ἀλύγιστο σχῆμα πολλῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων, ὁ ὀρισμένος ἀριθμὸς σελίδων, ἡ συγκεκριμένη θεματικὴ τους, ἡ ὁμοιομορφία στὴ σύνθεσή τους, ἡ ἔμφαση στὴν παρουσίαση «ἀντικειμενικοποιημένης» γνώσης κ.ἄ. ἔχουν συντελέσει σὲ μεγάλο βαθμὸ στὴν καλλιέργεια μιᾶς αἴσθησης αὐθεντίας, ὥστε μαθητὲς καὶ δάσκαλοι νὰ δέχονται ἀνεπιφύλακτα τὸ περιεχόμενό τους.

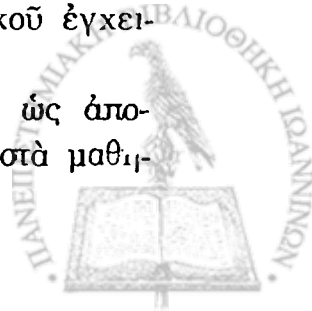
5. Ἡ δουλικὴ ἐξάρτηση τοῦ δασκάλου ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο μπορεῖ νὰ συνδεθεῖ καὶ μὲ τὴν ὅλη κοινωνικοοικονομικὴ θέση τοῦ δασκάλου¹⁴. Ὅπως εἶναι γνωστό, τὸ ἐπάγγελμα τοῦ δασκάλου δὲν προσφέρει κίνητρα οὔτε οἰκονομικὲς δυνατότητες ὥστε νὰ παρακολουθεῖ τὴ σύγχρονη βιβλιογραφία ποὺ εἶναι δυνατό νὰ τοῦ προσφέρει πολλὰ πρὸς τὴν κατεύθυνση τῆς ἐφαρμογῆς νέων μεθόδων στὴν καθημερινή του ἐργασία στὸ σχολεῖο. Οὐσιαστικά, ὁ δάσκαλος κάτω ἀπὸ δυσμενεῖς κοινωνικο-ψυχολογικὲς καὶ οἰκονομικὲς συνθῆκες δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ ἐξαρτᾶ τὴ δουλειά του ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο.

Γιὰ τὴν ἐλληνικὴ ἐκπαιδευτικὴ πραγματικότητα, ὅπου τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο ἔχει δημιουργήσει τὸ σχῆμα δουλικῆς ἐξάρτησης ἀπὸ αὐτό, μποροῦμε νὰ ἐπισημάνουμε εἰδικότερα τὰ ἀκόλουθα βασικὰ αἷτια:

1. Ὁ τρόπος ἐπιλογῆς τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων. Ὅπως διαπιστώνει ὁ Χ. Νοῦτσος, «ὅλες οἱ θεσμικὲς προϋποθέσεις ἐκλογῆς καὶ ἔγκρισης τῶν σχολικῶν βιβλίων ὀριοθετοῦν μὲ αὐστηρότητα τὴ λειτουργία τοῦ διδακτικοῦ ἐγχειριδίου στὰ πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ»¹⁵. Ἡ παρέμβαση τοῦ κρατικοῦ φορέα στὶς διαδικασίες ἐπιλογῆς εἶναι τόσο ἀποφασιστικὴ ὥστε τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο πρὶν μπεῖ στὴν τάξη ἔχει ἐμποτιστεῖ μὲ «κεκτημένη» αὐθεντία καὶ κύρος.

2. Ἡ ὑποχρεωτικὴ χρῆση ἑνὸς κοινοῦ ἐγχειριδίου γιὰ κάθε μάθημα σὲ ὅλα τὰ σχολεῖα. Εἶναι αὐτονόητο ὅτι τὸ μέτρο αὐτὸ καταστρατηγεῖ καὶ ἀντιστρατεύεται τὴν ἔννοια καὶ τὸ θεσμὸ τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου ἀπὸ λειτουργικὴ ἄποψη.

3. Οἱ κάθε εἴδους ἐξετάσεις στὰ σχολεῖα μας ἔχουν ὡς ἀποκλειστικὴ πηγὴ τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια ποὺ χρησιμοποιοῦνται στὰ μαθη-



ματα. Είναι ένδεικτική ή διαπίστωση πού κάναμε τὸ καλοκαίρι διαβά-ζοντας στὶς ἐφημερίδες τὶς ἀπαντήσεις στὰ θέματα τῶν εἰσαγωγικῶν ἐξετάσεων γιὰ τὶς ἀνώτερες ἢ ἀνώτατες σχολές. Γιὰ τὴν ἱστορία π.χ. διαβάσαμε πὼς «οἱ ἀπαντήσεις στὰ θέματα τῆς ἱστορίας βρίσκονται αὐτού-πες στὰ ἀντίστοιχα κεφάλαια τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου».

4. Ὁ φόρτος ἐργασίας δασκάλων καὶ μαθητῶν. Πολὺ συχνὰ ἀκοῦμε διαμαρτυρίες δασκάλων, μαθητῶν καὶ γονέων γιὰ παραφορ-τωμένο ὠρολόγιο πρόγραμμα, γιὰ πολλὰς «κατ' οἶκον» ἐργασίες, γιὰ ἐξωδιδασκτικὰ ἀπασχολήσεις κτλ. Σὲ μιὰ τέτοια περίσταση εἶναι εὐνό-ητο ὅτι δάσκαλοι καὶ μαθητὲς καταφεύγουν στὸ «σωσίβιο» τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου γιὰ νὰ «ἐπιβιώσουν» κάτω ἀπὸ τὶς καταθλιπτικὰς πιέσεις γιὰ πολλὴ ἐργασία, πού γίνεται σὲ βάρος τῆς ποιότητος.

5. Ἡ ἀνάθεση σὲ πολλοὺς ἐκπαιδευτικοὺς διδασκαλίας μαθημά-των ἔξω ἀπὸ τὴν εἰδικότητά τους. Στὴ Δημοτικὴ ἐκπαίδευση παρατηροῦ-με τὸ φαινόμενο ὅπου ἓνας δάσκαλος διδάσκει ὅλα τὰ μαθήματα. Στὴ Μέση ἐκπαίδευση δὲν εἶναι σπάνιο τὸ φαινόμενο νὰ ἔχουμε φιλολό-γους νὰ διδάσκουν Γεωγραφία ἢ Γεωλογία. Εἶναι σαφὲς ὅτι κι ἐδῶ τὸ «ἐνστικτο τῆς ἐπιβίωσης» λειτουργεῖ ἀνάλογα, ὅπως στὴν παραπάνω περίπτωση.

6. Ὁ παραδοσιακὸς τρόπος διδασκαλίας. Ὁ μονόλογος τοῦ δα-σκέλου χωρὶς τὴ δημιουργικὴ συμμετοχὴ τῶν μαθητῶν διαμορφώνει τὶς συνθῆκες ἐκεῖνες πού σὲ συνδυασμὸ μὲ τοὺς ἄλλους ὅρους πού ἀναφέραμε πρὸ πάνω, μετατρέπουν τὴ διδασκαλία σὲ δασκαλοκεντρικὴ, ὅπου ὅλοι οἱ μαθητὲς ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὴν αὐθεντία τοῦ δασκάλου, πού μὲ τὴ σειρά του ἀντλεῖ τὴ δύναμή του ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο.

7. Ἡ ἀναζήτησις καὶ ἡ ἀμοιβὴ τῆς «ὀρθῆς» ἀπάντησης. Στὰ πλαίσια τῆς παραδοσιακῆς διδασκαλίας ἡ αὐθεντία τοῦ δασκάλου στὸ χαρακτηρισμὸ τῶν ἀπαντήσεων τῶν μαθητῶν ὡς ὀρθῶν ἐναπόκειται σὲ μεγάλο βαθμὸ στὶς ἀπαντήσεις πού περιέχονται στὸ σχολικὸ ἐγχει-ρίδιο. Αὕτῃ ἡ νοοτροπία σὲ συνδυασμὸ μὲ τὸ γεγονὸς ὅτι μόνον ἡ ὀρθὴ ἀπάντηση ἀμείβεται — καὶ συνήθως ἡ ὀρθὴ ἀπάντηση εἶναι μία — ἐνῶ ἡ λανθασμένη «τιμωρεῖται» συντελοῦν ὥστε δάσκαλος καὶ μαθητὲς νὰ ὑποδου-λώνονται διανοητικά. Ἔτσι, ἡ πρωτοβουλία, ἡ διαισθητικὴ καὶ δημιουρ-γικὴ σκέψις καταπνίγονται, ἐνῶ ἀνταμείβεται ἡ στείρα ἀπομνημόνευσις πού αὕτῃ καθαυτὴ εἶναι ἡ συνέπεια τῆς ἐγκαθίδρυσης τῆς αὐθεντίας τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου.

Ὅλοι αὐτοὶ οἱ ὅροι ἔχουν διαμορφώσει ἓνα ἀντιπαιδαγωγικὸ πε-ριβάλλον στὸ ἐλληνικὸ σχολεῖο καὶ ἔχουν συντελέσει ὥστε οἱ λειτουργίαι πού προσδιόρισαν στὴν προηγούμενη ἐνότητα ἢ νὰ καθίστανται ἀδρα-νεῖς ἢ νὰ καταστρατηγοῦνται σὲ βάρος τοῦ ἴδιου τοῦ θεσμοῦ τῶν scho-



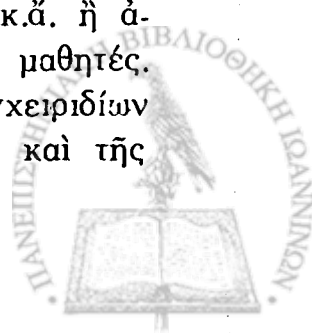
λικῶν ἐγχειριδίων, τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μάθησης. Ἐν τοῖς ὅροις κακῆς ἐπιλογῆς καὶ κακῆς χρήσης τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου προσθέσουμε τὶς ἐγγενεῖς ἀδυναμίες του, εἶναι προφανὲς πὺς ἡ αὐστηρὴ κριτικὴ ποὺ ἀσκεῖται κατὰ τοῦ θεσμοῦ τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων εἶναι δικαιολογημένη. Στὴ συνέχεια θὰ ἀναφερθοῦμε σὲ βασικὰ μειονεκτήματα τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου γιὰ τὴ γνῶση τους μπορεῖ νὰ συντελέσει οὐσιαστικὰ στὴν ἀναθεώρηση τῆς στάσης μας κατὰ τὴ χρήση του.

III. Ἡ κριτικὴ κατὰ τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου.

Ὅπως ἀναφέραμε ἤδη, πολλοὶ ἔχουν ὑποστηρίξει τὴν ὁλοκληρωτικὴ ἀποβολὴ τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων ἀπὸ τὶς αἵθουσες διδασκαλίας. Ἡ κριτικὴ ποὺ ἀσκεῖται γενικὰ κατὰ τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου θεμελιώνεται μὲ ἀναφορὰς σὲ βασικὰ μειονεκτήματα τοῦ θεσμοῦ ἢ σὲ ποιοτικὰ κριτήρια ἢ, προπάντων, μὲ ἀναφορὰς στὴν πρακτικὴ τῆς χρήσης του, ὅπως αὐτὴ ἀναλύθηκε στὴν προηγουμένη ἐνότητα.

Τὸ Ἀμερικανικὸ Ἰνστιτοῦτο Ἐκδοτῶν Σχολικῶν Ἐγχειριδίων ὑποστηρίζει ὅτι ὁ κύριος λόγος τῆς δριμείας κριτικῆς κατὰ τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου εἶναι τὸ γεγονὸς «ὅτι τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια δὲν εἶναι τέλεια. Κάθε ἐγχειρίδιο ἔχει κάτι γιὰ τὸ ὁποῖο μπορεῖ νὰ ἀσκηθεῖ κριτικὴ ἐναντίον του»¹⁶. Ὁ J. Olsen¹⁷ ἐξάλλου, σύμβουλος ἐκδοτικῆς ἐταιρείας ὑποστηρίζει ὅτι ἡ ἀσκούμενη κριτικὴ ὀφείλεται βασικὰ στοὺς ἑξῆς λόγους: (α) Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια δημιουργοῦν ἓνα ἀφύσικο περιβάλλον γιὰ τὴν πλειονότητα τῶν μαθητῶν, λόγω τῆς διαφορᾶς τοῦ κοινωνικο-οικονομικοῦ τους ἐπιπέδου. (β) Τὸ ἐπίπεδο τοῦ λεξιλογίου καὶ τῶν ἐννοιῶν ποὺ χρησιμοποιοῦνται σ' αὐτὰ βρίσκονται πρὸ πέρα ἀπὸ τὶς νοητικὲς ἰκανότητες τοῦ μέσου μαθητῆ μιᾶς τάξης. (γ) Δὲν προβλέπουν γιὰ ἀτομικὸ ρυθμὸ μάθησης. (δ) Ὑπάρχει διάσταση ἀνάμεσα στὰ δεδομένα τῶν ἐρευνῶν καὶ τὸν χαρακτήρα γενικὰ τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων. Καὶ (ε), τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια δὲν συνδυάζονται λειτουργικὰ μὲ τὰ διάφορα ἑπικοινωνιακά μέσα διδασκαλίας.

Ἐπὶ πλέον ὁ E. Dale¹⁸ ἐντοπίζει τοὺς ἑξῆς λόγους: (α) Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια προσφέρουν μόνον τὴν περιφερειακὴ ἄποψη τῶν γεγονότων, γνώσεων κτλ. Δὲν προσφέρουν ἀντιτιθέμενες ἀπόψεις, διαφορετικὲς μεθοδολογικὰ προσεγγίσεις κ.ἄ. (β) Δὲν δημιουργοῦν τὶς κατάλληλες προϋποθέσεις γιὰ μεταβίβαση τῆς γνώσης. (γ) Δὲν παρακινοῦν σὲ δραστηριότητες problem-solving, κριτικῆς ἀνάγνωσης κ.ἄ. ἢ ἀπαντοῦν σὲ ἐρωτήματα ποὺ δὲν ὑποβάλλονται ἀπὸ τοὺς μαθητές. (δ) Ἡ λογικὴ ὀργάνωση τοῦ περιεχομένου τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων δὲν ἀνταποκρίνεται στὴν ψυχολογικὴ δομὴ τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς



μάθησης. Καὶ (ε), παύουν νὰ εἶναι σύγχρονα 2-3 χρόνια μετὰ τὴν ἔκδοσή τους ἢ πολλές φορές καὶ μόλις κυκλοφορήσουν¹⁹.



Συνεκτιμώντας κανεὶς τὰ πλεονεκτήματα καὶ τὰ μειονεκτήματα τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου ὡς θεσμοῦ καὶ ἐπισκοπώντας τὶς λειτουργίες του, τὶς αἰτίες ποὺ ἔχουν ὀδηγήσει στὴ δουλικὴ ἐξάρτηση ἀπὸ αὐτὸ καθὼς καὶ τὴν κριτικὴ ποὺ ἔχει ἀσκηθεῖ ἐναντίον του, ἴσως νὰ ἔχει δῖλημμα ἐπιλογῆς προσωπικῆς στάσης ἀπέναντι στὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο. Ἴσως μόνο ὁ γόνιμος προβληματισμὸς καὶ ἡ ἀναζήτησις λύσεων μπορεῖ νὰ προσφέρει πολλὰ σ' αὐτὴ τὴν περιοχὴ.

Συμπερασματικὰ θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε ὅτι ἔρευνες ἔδειξαν ὅτι τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ἀποκοποῦν ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Ὡς ἀποτέλεσμα ὅλων αὐτῶν τῶν ἐρευνῶν, αὐτοὶ ποὺ εἶχαν συλλάβει τὴν ἰδέα τοῦ σχολείου χωρὶς σχολικὰ ἐγχειρίδια ἔστρεψαν τὴν προσοχὴ τους πρὸς τὴν κατεύθυνση τῆς συγγραφῆς σχολικῶν ἐγχειριδίων ποὺ νὰ πληροῦν τοὺς βασικοὺς ὅρους λειτουργίας τους.

Εἶναι πρωταρχικὸ καὶ πρέπει νὰ τονιστεῖ πὼς τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο παρόλη τὴ σημαντικὴ του συμβολὴ στὴ διδακτικὴ πράξη δὲν πρέπει νὰ χρησιμοποιεῖται ὡς τὸ μόνο διδακτικὸ μέσο στὴν τάξη. Ἐκεῖνο ποὺ βασικὰ καταξιώνει τὸ θεσμὸ τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου εἶναι ἡ λειτουργικὴ του συνύπαρξις μὲ τὰ ἄλλα διδακτικὰ μέσα τοῦ σχολείου. Ἀναμφίβολα, τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια μποροῦν νὰ προσφέρουν πολλά· σὲ ὀρισμένες περιπτώσεις καὶ γιὰ ὀρισμένους διδακτικοὺς σκοποὺς ἡ συνεισφορὰ τους εἶναι μηδαμινή· γιὰ ἄλλους ἴσως σκοποὺς ἡ συμβολὴ τους εἶναι ἀσυναγώνιστη. Τὸ νὰ προσδιορίζει κανεὶς κάθε φορὰ τὴ λειτουργία τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου σημαίνει πὼς ἐντοπίζει τὶς περιπτώσεις, ὅπου τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο μπορεῖ νὰ λειτουργήσει καλύτερα καὶ πιὸ ἀποδοτικὰ ἀπὸ τὰ ἄλλα διδακτικὰ μέσα, καὶ πὼς γνωρίζει τὶς περιορισμένες δυνατότητές του καὶ τὶς ἐλλείψεις του ἔτσι ὥστε νὰ μὴν ἐξαρτᾶται ἀπὸ αὐτὸ ὅταν ἄλλα διδακτικὰ μέσα ὑπηρετοῦν καλύτερα ὀρισμένους σκοποὺς. Μποροῦμε νὰ ποῦμε πὼς ἡ χρῆσις τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου εἶναι ἐν-



δεικτική της φιλοσοφίας τοῦ σχολείου πού τὰ χρησιμοποιεῖ.

Γιὰ ὅλους αὐτοὺς τοὺς λόγους εἶναι παιδαγωγικὰ ἔντιμο τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο νὰ ἀποκατασταθεῖ στὶς διαδικασίες πού διαμορφώνονται στὴ σχολικὴ πράξη. Αὐτὸ σημαίνει πὼς τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο πρέπει νὰ ἀποκτήσει τὴ δυναμικὴ τῆς ἀλληλοσυμπλήρωσης μὲ τὰ ἄλλα συστατικὰ τοῦ διδακτικοῦ περιβάλλοντος. Ἡ ἄρση τῶν αἰτίων πού συντελοῦν στὴ δουλικὴ ἐξάρτηση δασκάλου καὶ μαθητῆ ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο εἶναι ἐπιτακτική. Πολλὰ ἐπίσης πρέπει νὰ γίνουν πρὸς τὴν κατεύθυνση τῆς βελτίωσης τῆς ποιοτικῆς στάθμης τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου. Οἱ διαδικασίες ἀξιολόγησης καὶ ἐπαλογῆς πρέπει νὰ ἀναμορφωθοῦν ριζικά. Τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια πρέπει νὰ προετοιμάζονται κατάλληλα ἀπὸ εἰδικούς, νὰ ἐπιλέγονται προσεκτικὰ ἀπὸ ἐκείνους πού θὰ τὰ χρησιμοποιήσουν καὶ νὰ χρησιμοποιοῦνται σοφὰ ἀπὸ ἐκείνους πού τὰ χρειάζονται.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

1. F. McMurray and L. J. Cronbach «The Controversial Past and Present of the Text» στὸ L. J. Cronbach (ed.) *Text Materials in Modern Education*, University of Illinois Press, Urbana, Illinois, 1955, p. 18.

2. Προκειμένου γιὰ τὴν ἀνώτερη ἢ ἀνώτατη βαθμίδα ἐκπαίδευσης χρησιμοποιοῦμε συνήθως τὸν ὄρο «συγγράμματα».

3. Βλ. Κ. Ψαλῖδα «Μία πρόταση γιὰ τὴν κατάργηση τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων» στὸ Περιοδικὸ *Σύγχρονα Θέματα*, Τεῦχος 4, 1979, σελ. 32 - 39.

4. L. J. Cronbach «The Text Materials Study» στὸ L. J. Cronbach (ed.) ὁπ. παρ., σελ. 4.

5. Ελ. Β. R. Euckingham, «Textbooks» στὸ *Encyclopedia of Educational Research*, 3th ed. The MacMillan Company, N. York, 1970, p. 1518.

6. Βλ. M. Alcorn, et al. *Better Teaching in Secondary School*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., N. York, 1970, p. 222.

7. Βλ. F. McMurray and L. J. Cronbach, ὁπ. παρ. σελ. 27.

8. R. Gagne. *The Conditions of Learning*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., N. York, 1965, pp. 268 - 277.

9. Βλ. J. Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1966, pp. 17 - 32.

10. Βλ. Κ. Γεωργούλη, *Γενικὴ Διδακτική*, Ἐκδόσεις Ν. Παπαδήμα, Ἀθήνα 1972, σελ. 479.



11. Χ. Νούτσου, Πρόγραμμα Μέσης Έκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931 - 1973), Θεμέλιο 1979, σελ. 164 - 165.

12. J. Becker, «Textbooks and the Political System in the Federal Republic of Germany, 1945 - 1975» στο Περιοδικό School Review, 86, No 2, 1978, σελ. 251.

13. Βλ. R. Gagne, δπ. παρ. σελ. 276.

14. Βλ. J. Becker, δπ. παρ. σελ. 253.

15. Βλ. Χ. Νούτσου, δπ. παρ. σελ. 164.

16. Βλ. J. M. Gwynn and J. B. Chase, Curriculum Principles and the Social Trends, 4th ed., The McMillan Company, N. York, 1969, p. 198.

17. Όπ. παρ. σελ. 205.

18. Βλ. E. Dale, Audiovisual Methods in Teaching, 3rd ed., The Dryden Press, Holt, Rinehart and Winston, Inc., N. York, 1969, pp. 668 - 669.

19. Βλ. επίσης Κ. Παλίδα, δπ. παρ. σελ. 34 - 37.

20. F. McMurray and L. J. Cronbach, δπ. παρ. σελ. 27.



ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥΣ

Έχει υποστηριχτεί ότι αν θέλει κανείς να διερευνήσει το εκπαιδευτικό σύστημα μιᾶς χώρας, δεν έχει παρά να ρίξει μιὰ ματιά στους τρόπους που το σύστημα αυτό χρησιμοποιεί, προκειμένου να εκτιμήσει και να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών στο σχολείο². Μια τέτοια διερεύνηση θα του δώσει τὴ δυνατότητα να διαπιστώσει ποιοὶ εἶναι οἱ πραγματικοὶ σκοποὶ τῆς εκπαίδευσης, πῶς λειτουργοῦν, τὶ ἀξίες προσπαθεῖ τὸ εκπαιδευτικὸ σύστημα νὰ προσφέρει κτλ.

Αν θελήσει κανείς νὰ ἀκολουθήσει τὴν ἀρχὴ αὐτὴ γιὰ τὴ διερεύνηση τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος στὴ χώρα μας, εἶναι πολὺ πιθανὸ ὅτι θὰ ἀπογοητευθεῖ, γιατί τὰ προβλήματα πού θὰ προκύψουν εἶναι πολλά. Ἐνδεκτικὰ ἀναφέρονται μερικὰ ἀπὸ τὰ προβλήματα αὐτά, τὰ ὁποῖα ἔχουν ἐπισημανθεῖ καὶ ἀπὸ ἄλλους μελετητές³, ὅπως:

- ♦ Ἡ ἐκτίμηση καὶ ἀξιολόγηση τῆς σχολικῆς ἐπίδοσης στὴ χώρα μας ἔχει ταυτιστεῖ μὲ τὸν ὅρο «ἐξετάσεις», ἐνῶ εἶναι γνωστὸ ὅτι ὁ ὅρος αὐτὸς εἶναι μόνο ἓνα στοιχεῖο ἀπὸ τὴν ὅλη διαδικασία τῆς ἀξιολόγησης.
- ♦ Ὁ ὅρος «ἐξετάσεις» ἔχει ἐπίσης ταυτιστεῖ μὲ τοὺς ὅρους μάθηση καὶ μὀρφωση, πράγμα πὸ δὲν εἶναι σωστὸ, γιατί ἐξετάσεις εἶναι ἓνα μέσο πὸ βοηθαεὶ στὴ μάθηση ἀλλὰ μόνο ὅταν χρησιμοποιεῖται σωστά.
- ♦ Οἱ ἀλλαγές πὸ κατὰ καιροὺς γίνονται στὴν παιδεία μας, δὲν στηρίζονται στὴν ἐπιστημονικὴ ἔρευνα. Γιὰ παράδειγμα ἀναφέρονται οἱ ἀλλαγές πὸ ἔγιναν στὴ μέση ἐκπαίδευση τὰ τελευταῖα πέντε χρόνια καὶ οἱ ὁποῖες θέσπισαν ἀλλεπάλληλες ἐξετάσεις γιὰ τοὺς μαθητές, χωρὶς νὰ προκύπτει ἡ ἀνάγκη αὐτὴ ἀπὸ ἐρευνητικὰ δεδομένα ἢ ἄλλες ἐπιστημονικὲς διερευνήσεις.
- ♦ Γιὰ τὸν ἔλεγχο τῆς σχολικῆς ἐπίδοσης χρησιμοποιοῦνται ἀκόμα παραδοσιακοὶ τρόποι⁴ κι αὐτοί, δυστυχῶς, ὄχι στὴ σωστὴ τους βάση. Γιὰ παράδειγμα ἀναφέρουμε ὅτι οἱ μόνοι τρόποι πὸ χρησιμοποιοῦνται γιὰ τὴν ἐκτίμηση τῆς σχολικῆς ἐπίδοσης τῶν μαθητῶν, ἰδιαίτερα στὴ μέση ἐκπαίδευση, εἶναι: οἱ προφορικὲς ἐξετάσεις, μὲ τὴ μορφή τοῦ καθημερινοῦ ἔλεγχου μερικῶν μαθητῶν στὸν «πίνακα» ἢ «ἀπὸ τὴ θέση τους» καὶ οἱ γραπτές, μὲ τὴ μορφή πρόχειρων διαγωνισμῶν κατὰ τὴ διάρκεια τῆς χρονιάς καὶ τοῦ «ἐπίσημου» τελικοῦ διαγωνίσματος στὸ τέλος αὐτῆς.

Μελετώντας κανεὶς τὰ θέματα τῶν γραπτῶν ἐξετάσεων πὸ δίνονται στοὺς μαθητές, εἴτε κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ σχολικοῦ χρόνου εἴτε στὸ τέλος αὐτοῦ θὰ διαπιστώσει ὅτι εἶναι ὅλα διατυπωμένα στὴ μορφή

τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση καὶ σὴν μεγάλη τους πλειοψηφία ἀποσκοποῦν στὸν ἔλεγχο τῶν μνημονικῶν ἱκανοτήτων τῶν μαθητῶν. Ἄλλοι σύγχρονοι καὶ πιὸ ἀποδοτικοὶ τρόποι ἐξέτασης ὅπως: ἡ χρῆση ἀντικειμενικῶν ἐρωτήσεων (OBJECTIVE TESTS), ἡ ἀνάθεση διαπραγμάτευσης καὶ παρουσίασης ἑνὸς ἐρευνητικοῦ ἢ φιλολογικοῦ θέματος ἀπὸ κάποιον μαθητὴ ἢ ὁμάδα μαθητῶν εἴτε σύμφωνα μὲ τὰ δικά τους ἀποκλειστικὰ διαφέροντα εἴτε ὕστερα ἀπὸ συνεργασία μὲ τὸν καθηγητὴ, ἡ παρουσίαση βιβλίων, ἡ παρακολούθηση καὶ ὁ σχολιασμός ἐπὶ καιρῶν θεμάτων ἀπὸ τὸν ἡμερήσιο ἢ περιοδικὸ τύπο, τὴν τηλεόραση καὶ τὸ ραδιόφωνο, οἱ ἐργαστηριακὲς μελέτες κ.τ.λ. ἐλάχιστα χρησιμοποιοῦνται. Στὸ σημεῖο αὐτὸ βέβαια θὰ πρέπει νὰ διευκρινιστεῖ ὅτι τὴν βασικὴ εὐθύνη τὴν φέρνει τὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας, γιατί αὐτὸ προσδιορίζει κάθε φορὰ ὄχι μόνον τὸ σύστημα τῶν ἐξετάσεων ἀλλὰ καθορίζει καὶ τὴν ἀκριβῶς θὰ περιλαμβάνουν οἱ ἐξετάσεις. Τὸ Ὑπουργεῖο π.χ. καθορίζει κάθε πότε θὰ πρέπει νὰ διενεργοῦνται τὰ πρόχειρα καὶ ἐπίσημα γραπτὰ διαγωνίσματα, τὴν εἶδους ἐρωτήσεις θὰ περιλαμβάνουν, ἐνῶ οἱ ἐκπαιδευτικοὶ περιορίζονται οὐσιαστικὰ στὴν τήρηση αὐτῶν τῶν ἐντολῶν.

Ὅταν ὅμως οἱ κάθε εἶδους ἐξετάσεις εἶναι ἔτσι περιορισμένες καὶ στίς τεχνικὲς καὶ στὴν ποιότητά τους, εἶναι ἐπόμενο νὰ καλύπτουν καὶ ἕναν πολὺ περιορισμένο ἀριθμὸ σκοπῶν, ἐνῶ ταυτόχρονα ἀκολουθοῦνται ἀπὸ μιὰ μεγάλη σειρά δυσάρεστων ἀποτελεσμάτων ὅπως: ὁ ἀθέμιτος ἀνταγωνισμὸς τῶν μαθητῶν, ἡ παρέλκυσή τους ἀπὸ τὴν οὐσιαστικὴ μάθηση, ἡ δημιουργία κακῶν συνηθειῶν (κλοπὴ, δωροδοκία) προκειμένου νὰ ἐπιτευχθοῦν ἐπιθυμητοὶ στόχοι, ἡ δημιουργία ἄγχους στοὺς μαθητὲς καὶ στίς οἰκογένειές τους, ἡ ἀρνητικὴ στάση τους γὰρ τὸ σχολεῖο καὶ τοὺς ἐκπαιδευτικούς, ἡ πρόκληση ἀνεπιθύμητων συναισθημάτων, ὅπως φόβος, μίσος, ἡ στέρηση ἴσων εὐκαιριῶν γιὰ ὅλους τοὺς ἀνθρώπους κ.ὅ.κ.

Ἀπὸ τὴν ἄλλη πλευρὰ ὅμως, ὅταν οἱ ἐξετάσεις λειτουργοῦν ὡς ἕνα μέσο γιὰ τὴ διάγνωση τῶν προβλημάτων καὶ τὴ θετικὴ ἐνίσχυση τῆς μάθησης, τότε καὶ τὰ ἀποτελέσματά τους, ὅπως: ὁ ἔλεγχος τῆς ἐπιτυχίας τῶν διδασκτικῶν σκοπῶν, ἡ διαπίστωση τῶν δυνατοτήτων καὶ τῶν ἀδυναμιῶν τῶν μαθητῶν, ἡ ἐπανατροφοδότηση τῆς μάθησης, ἡ δημιουργία κλίματος φιλίας καὶ ἀμοιβαίας ἐμπιστοσύνης στὴν τάξη ἀνάμεσα στὸ δάσκαλο καὶ τοὺς μαθητὲς, ὁ σωστός καὶ κατάλληλος ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμός, ὁ προγραμματισμὸς τῆς ἐκπαίδευσης, σύμφωνα μὲ τὴς ἀπαιτήσεις καὶ τὴς ἀνάγκες τῆς σύγχρονης πραγματικότητας κτλ. εἶναι πολὺ ὠφέλιμα γιὰ ὅλους.



Δέν εἶναι πρόθεση τῆς μελέτης αὐτῆς ἡ ἀνάλυση τοῦ θεσμοῦ τῶν ἐξετάσεων. Ἐπειδὴ ὅμως τὸ θέμα τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση ποὺ διαπραγματευόμαστε, εἶναι ἓνα μέσο ἐξέτασης τῶν μαθητῶν καί, ὅπως φαίνεται, τὸ μοναδικό, θεωρήθηκαν, σκόπιμες οἱ παραπάνω σκέψεις γιὰ νὰ καθοριστοῦν τὰ πλαίσια μέσα στὰ ὁποῖα θὰ κινηθεῖ ἡ ἐργασία. Ἡ διαπραγμάτευση δηλαδή τοῦ θέματος τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση δέν γίνεται γιὰ νὰ δοθεῖ ἔμφαση στὴ χρήση καὶ στὴν ἀξία αὐτῆς τῆς μεθόδου. Γίνεται γιατί πιστεύουμε ὅτι, ἀφοῦ μέχρι σήμερα τουλάχιστον, χρησιμοποιεῖται στὰ σχολεῖα μας ὁ τρόπος αὐτός καὶ ἀφοῦ σ' αὐτὸν στηρίζεται βασικὰ ὁ ἔλεγχος τῆς ἐπίδοσης τῶν μαθητῶν, θὰ πρέπει νὰ χρησιμοποιεῖται ὅσο γίνεται σωστότερα.

Βασικοὶ λοιπὸν στόχοι τῆς ἐργασίας αὐτῆς εἶναι νὰ παρουσιάσει τὶς ἀπόψεις τῆς σύγχρονης παιδαγωγικῆς σχετικά μὲ τὸν προγραμματισμό, τὴ χρήση καὶ τὴ βαθμολογία τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση, μὲ τὴν ἐλπίδα ὅτι θὰ βοηθήσει τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς στὸν γενικότερο προβληματισμό τους γιὰ τὴν σωστὴ καὶ ἀποδοτικὴ χρήση τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση.

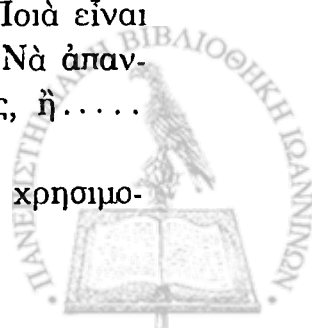
1. Εἶδη ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση⁵

Οἱ ἐρωτήσεις αὐτῆς τῆς μορφῆς ἔχουν ταξινομηθεῖ σὲ δύο κατηγορίες: α) στὶς ἐρωτήσεις ποὺ ζητοῦν μιὰ τελείως ἐλεύθερη ἀπάντηση (EXTENDED RESPONSE QUESTIONS) καὶ β) στὶς ἐρωτήσεις οἱ ὁποῖες βάζουν περιορισμοὺς στὴν ἀπάντηση (RESTRICTED RESPONSE QUESTIONS).

Οἱ ἐρωτήσεις τῆς πρώτης κατηγορίας μπορεῖ νὰ ἔχουν τὴν ἀκόλουθη διατύπωση: α) Νὰ κρίνετε τὴ συμβολὴ τῶν Φιλελλήνων στὴν ἐπιτυχία τῆς ἐλληνικῆς ἐπανάστασης τοῦ 1821 καὶ νὰ δικαιολογήσετε τὶς ἀπόψεις σας. β) Νὰ ἀναφέρετε τὶς ὁμοιότητες ἢ διαφορὲς ποὺ παρατηροῦνται στὴ συμπεριφορὰ τῶν ἡρώων τῆς Ὀδύσσειας καὶ τῶν ἀνθρώπων τῆς σύγχρονης ζωῆς, ὅπως τὶς συναντήσαμε στὶς ραψωδίες ποὺ διδαστήκαμε.

Οἱ ἐρωτήσεις τῆς δεύτερης κατηγορίας μπορεῖ νὰ εἶναι διατυπωμένες μὲ τὴν ἀκόλουθη μορφή: α) Νὰ ἀναφέρετε δύο πλεονεκτήματα καὶ δύο μειονεκτήματα τῆς ἀγωγῆς τῶν νέων στὴ Σπάρτη. β) Ποιὰ εἶναι κατὰ τὰ γνώμη σας ἡ πραγματικὴ αἰτία τοῦ Τρωικοῦ πολέμου; Νὰ ἀπαντήσετε μὲ λιγότερες ἀπὸ 100 λέξεις (ἢ μὲ δύο παραγράφους, ἢ..... ἢ.....).

Καὶ οἱ δύο κατηγορίες εἶναι χρήσιμες καὶ θὰ πρέπει νὰ χρησιμο-



ποιοῦνται ἐναλλακτικὰ ἀπὸ τοὺς ἐκπαιδευτικούς, γιατί ἐξυπηρετοῦν πολλοὺς καὶ ἀξιόλογους σκοποὺς ὅπως:

- ♦ Ἐπιτρέπουν στὸ μαθητὴ νὰ διατυπώσει ἐλεύθερα καὶ ἀβίαστα τὶς γνώσεις ποὺ ἔχει γύρω ἀπὸ ἓνα θέμα.
- ♦ Τοῦ ἐπιτρέπουν νὰ ὀργανώσει τὶς ἰδέες του καὶ νὰ τὶς παρουσιάσει μὲ τὸν τρόπο ποὺ αὐτὸς θεωρεῖ πρὸ λογικὸ καὶ ἀποδοτικὸ.
- ♦ Προσφέρουν στὸν ἐκπαιδευτικὸ τὴ δυνατότητα νὰ ἐκτιμήσει καὶ νὰ ἀξιολογήσει καλύτερα τὶς γνώσεις ποὺ ἀπόκτησαν οἱ μαθητὲς σὲ ἓνα μάθημα ἢ μιὰ συγκεκριμένη ἐνότητα.
- ♦ Ἀπευθύνονται περισσότερο σὲς ἀνώτερες διεργασίες τῆς γνωστικῆς περιοχῆς, ὅπως ἡ Ἐφαρμογή, ἡ Ἀνάλυση, ἡ Σύνθεση καὶ ἡ Ἀξιολόγηση, σύμφωνα μὲ τὴν κατάταξη τοῦ B. BLOOM⁶.
- ♦ Ἐπὶ πλέον οἱ ἐρωτήσεις μὲ περιορισμένη ἀπάντηση δείχνουν τὴν ἰκανότητα τοῦ μαθητὴ νὰ διαλέξει ἀπὸ τὸν πλοῦτο τῶν πληροφοριῶν ποὺ ἔχει στὸ μυαλό του γιὰ κάποιο θέμα, τὶς πληροφορίες ποὺ θεωρεῖ πρὸ κατάλληλλες καὶ οὐσιαστικές.

2. Ταξινομήσεις τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση.

Κατὰ καιροὺς ἔχουν γίνει προσπάθειες γιὰ τὴν ἀναλυτικὴ ταξινόμηση τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση. Παλαιότερα ὁ WEIDEMANN⁷ εἶχε κατατάξει τὶς ἐρωτήσεις αὐτῆς τῆς μορφῆς σὲ 11 κατηγορίες, τὶς ἀκόλουθες:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| α. Τί, Ποιός, Ποῦ, Πότε | β. Νὰ κατατάξετε |
| γ. Νὰ υπογραμμίσετε | δ. Νὰ περιγράψετε |
| ε. Νὰ ἀντιπαραβάλετε | στ. Νὰ συγκρίνετε |
| ζ. Νὰ ἐξηγήσετε | η. Νὰ συζητήσετε |
| θ. Νὰ ἀναπτύξετε | ι. Νὰ συνοψίσετε |
| ια. Νὰ ἀξιολογήσετε | |

Ἡ ταξινόμηση αὐτὴ ξεκινάει ἀπὸ τὶς ἀπλούστερες νοητικὲς διεργασίες καὶ προχωράει σὲς πρὸ σύνθετες. Ἐὰν θὰ θέλαμε π. χ. νὰ ἐντάξουμε τὶς παραπάνω ἐρωτήσεις στὴν ταξινόμηση τοῦ BLOOM, θὰ βλέπαμε ὅτι οἱ τέσσερις πρῶτες (α - δ) κινοῦνται περισσότερο στὴν περιοχὴ τῆς Γνώσης καὶ τῆς Κατανόησης. Οἱ δύο αὐτὲς μορφές εἶναι οἱ ἀπλούστερες, γιατί ζητοῦν βασικὰ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς ἀπλὴ ἀνάκληση γνώσεων ἢ πληροφοριῶν ποὺ ἔχουν στὸ μυαλό τους· ἀπευθύνονται δηλαδὴ περὶ σόότερο σιτὴ μνήμη. Οἱ ὑπόλοιπες ἐρωτήσεις ἀπαιτοῦν πρὸ σύνθετες νοητικὲς διεργασίες, γιὰυτὸ καὶ θὰ μπορούσαν νὰ ἐνταχτοῦν σὲς



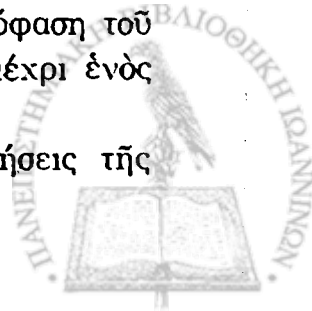
ἐπόμενες κατηγορίες: τὴν Ἑφαρμογὴ (ε-στ), τὴν Ἀνάλυση (ζ-η), τὴν Σύνθεση (θ-ι) καὶ τὴν Ἀξιολόγηση (ια).

Ἄλλοι ἐπιστήμονες χρησιμοποίησαν εἴκοσι (20) κατηγορίες γὰρ τὴν κατάταξη αὐτῶν τῶν ἐρωτήσεων⁸.

Πιὸ σύγχρονη καὶ πιὸ τεκμηριωμένη θεωρεῖται ἡ ταξινόμηση τῶν W. A. MEHRENS καὶ I. J. LEHMANN⁹ οἱ ὁποῖοι χρησιμοποίησαν γὰρ τὸ σκοπὸ αὐτὸ τὶς ἀκόλουθες δέκα (10) κατηγορίες:

- α. Σύγκριση δύο πραγμάτων. Π.χ. Νὰ συγκρίνετε τὴν ἀγωγὴ τῶν νέων στὴ Σπάρτη καὶ στὴν Ἀθήνα.
- β. Ἀποφάσεις ὑπὲρ ἢ κατὰ. Π.χ. Θὰ πρέπει κατὰ τὴ γνώμη σας νὰ καταργηθεῖ ἡ θανατικὴ ποινὴ; Ὑποστηρίξετε μὲ ἐπιχειρήματα τὴν ἀποψή σας.
- γ. Αἰτίες καὶ ἀποτελέσματα. Π.χ. Γιατὶ ἡ ἰδέα τῆς θανάτωσης τῶν ἀνάπηρων παιδιῶν ἀναπτύχθηκε στὴ Σπάρτη καὶ ὄχι στὴν Ἀθήνα καὶ ποιά ἦταν τὰ ἀποτελέσματα;
- δ. Ἐξηγήσεις γιὰ τὴ χρῆση ἢ τὸν ἀκριβὲς προσδιορισμὸ τῆς ἔννοιας ἢ τοῦ νοήματος μιᾶς παραγράφου. Π.χ. Γιατὶ ἡ Θεὰ Ἀθηνὰ παρουσιάστηκε στὸν Τηλέμαχο μὲ τὴ μορφή τοῦ γέρο-Μέντη καὶ ὄχι μὲ τὴν θεϊκὴ τῆς μορφή; ἢ β) Πῶς καταλαβαίνετε τὸ νόημα τοῦ στίχου «ποτὲ ἀπὸ τὸ χρέος μὴ κινεῖσθαι».
- ε. Ἀνάλυση. Π.χ. Νὰ ἀναλύσετε τοὺς λόγους τῆς τέταρτης σταυροφορίας.
- στ. Προσδιορισμὸς σχέσεων. Π.χ. Γιατὶ ἡ ἐπανάσταση τοῦ 1821 εἶναι ὅμοια μὲ τὴ Γαλλικὴ ἀλλὰ δὲ μπορεῖ νὰ ταυτιστεῖ μὲ αὐτή;
- ζ. Συζήτηση. Π.χ. Νὰ συζητήσετε τὴ διακήρυξη τῆς Γαλλικῆς ἐπανάστασης κάτω ἀπὸ τὸ πρίσμα τῶν: (1) αἰτίων ποὺ τὴ δημιούργησαν. (2) τῶν ἐπιπτώσεων ποὺ εἶχε στὴν Ἑλλάδα, (3) τῆς σπουδαιότητάς της γιὰ τὸν ὑπόλοιπο κόσμον, (4) (5)
- η. Ἀναγνώριση γεγονότων. Π.χ. Νὰ ἐξηγήσετε τὴ σπουδαιότητα τῆς τυπογραφίας γιὰ τὴν παιδεία.
- θ. Διαμόρφωση νέων προβλημάτων ἢ ἐρωτήσεων. Π.χ. Ὑποθέστε ὅτι ὁ Λεωνίδας ἐγκατέλειπε τὶς Θερμοπύλες καὶ δὲν καθυστεροῦσε τοὺς Πέρσες. Ποιά θὰ ἦταν, κατὰ τὴ γνώμη σας, ἡ ἔκβαση τοῦ ἀγῶνα ἢ ποιὸ θὰ ἦταν τὸ ἀποτέλεσμα;
- ι. Κριτικὴ. Π.χ. Ποιά ἦταν ἡ συμβολὴ τοῦ Λόρδου Βύρωνα στὴ δημιουργία φιλελληνικοῦ ρεύματος ἢ: Πῶς κρίνετε τὴν ἀπόφαση τοῦ Λεωνίδα καὶ τῶν τριακοσίων Σπαρτιατῶν νὰ θυσιαστοῦν μέχρι ἑνὸς στὶς Θερμοπύλες;

Ὅπως εὐκόλα μπορεῖ νὰ διαπιστώσει κανεὶς, οἱ ἐρωτήσεις τῆς



ταξινόμησης αὐτῆς ἀπευθύνονται σὺς ἀνώτερες νοητικὲς δ'εργασίες τῆς γνωστικῆς περιοχῆς. Ἄν θὰ θέλαμε νὰ τὶς ἐντάξουμε στὴν ταξινόμηση τοῦ BLOOM σίγουρα θὰ τὶς τοποθετούσαμε ὅλες στὶς τέσσερες τελευταῖες κατηγορίες (Ἐφαρμογή, Ἀνάλυση, Σύνθεση, Ἀξιολόγηση), οἱ ὁποῖες κινοῦνται σὲ πιὸ πολὺπλοκες νοητικὲς διεργασίες. Ἄν λοιπὸν ἕνας ἐκπαιδευτικὸς θελήσει νὰ καλλιεργήσει καὶ νὰ ἀναπτύξει τὶς νοητικὲς ἱκανότητες τῶν μαθητῶν του σὲ ἕνα ὑψηλότερο ἐπίπεδο, πέρα δηλαδὴ ἀπὸ τὴν ἀπλὴ καλλιέργεια τῆς μνήμης, ἡ ταξινόμηση αὐτὴ θὰ τὸν βοηθήσει σημαντικὰ στὴ διαμόρφωση τῶν κατάλληλων γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ ἐρωτήσεων.

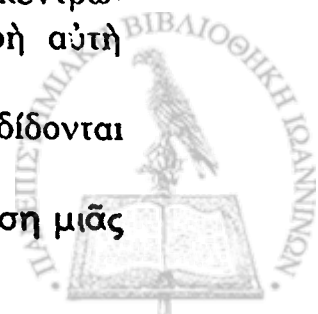
3. Πλεονεκτήματα καὶ Μειονεκτήματα τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση.

Κατὰ καιροὺς ἔχουν διατυπωθεῖ διάφορες ἀπόψεις γιὰ τὴν ἀξία καὶ τὴ σκοπιμότητα τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση. Μερικὰ ἀπὸ τὰ πιὸ βασικὰ πλεονεκτήματα ποὺ ἀποδίδονται σ' αὐτὲς εἶναι τὰ ἀκόλουθα:

- α. Εἶναι εὐκόλη ἢ προετοιμασία τους. Εἶναι γεγονὸς ὅτι ὁ κάθε ἐκπαιδευτικὸς μέσα σὲ λίγο χρονικὸ διάστημα, ζήτημα ὥρων μερικὲς φορές, μπορεῖ νὰ ἐτοιμάσει μιὰ ἐξέταση μὲ 5-6 ἐρωτήσεις αὐτῆς τῆς μορφῆς, προκειμένου νὰ ἐλέγξει τὴν ἐπίδοση τῶν μαθητῶν του ἢ ὅτιδήποτε ἄλλο νομίζει σκόπιμο.
- β. Εἶναι, σχεδόν, τὸ μοναδικὸ μέσο ποὺ ἔχει στὴ διάθεσή του ὁ ἐκπαιδευτικὸς γιὰ νὰ ἐκτιμήσει τὶς ἱκανότητες τῶν μαθητῶν του στὴ σύνθεση μιᾶς ἀπάντησης καὶ στὴν παρουσίασή της μὲ τὸν καλύτερο δυνατὸ τρόπο.
- γ. Προσφέρουν στὸ μαθητὴ τὴ δυνατότητα νὰ ἐφαρμόσει ἔμπρακτα τὶς γνώσεις ποὺ ἀπέκτησε εἴτε στὸ σχολεῖο εἴτε ἀπὸ προσωπικὴ μελέτη διαφόρων βιβλίων.
- δ. Ἐπιτρέπουν στὸν κάθε μαθητὴ νὰ ἀποφασίσει μόνος του γιὰ τὸ τί θὰ πεῖ, πῶς θὰ τὸ πεῖ (ὀργάνωση ἰδεῶν) καὶ γιὰ τὸν τρόπο ποὺ θὰ ἀκολουθήσει προκειμένου νὰ παρουσιάσει τὶς ἀπόψεις του. Ἄν λοιπὸν ἕνας ἀπὸ τοὺς διδακτικούς μας στόχους στὸ σχολεῖο εἶναι νὰ συνηθίσουμε τὸ μαθητὴ νὰ γίνεи ἱκανὸς νὰ συγκεντρώσει καὶ νὰ παρουσιάσει ἀποδοτικὰ τὶς σκέψεις του, ἡ μορφή αὐτὴ τῶν ἐρωτήσεων εἶναι ἡ καταλληλότερη.

Μερικὰ ἀπὸ τὰ βασικότερα μειονεκτήματα ποὺ ἀποδίδονται στὶς ἐρωτήσεις αὐτὲς εἶναι τὰ ἀκόλουθα:

- α. Δὲν ἐπιτρέπουν στὸν ἐκπαιδευτικὸ νὰ ἐλέγξει τὴν κατανόηση μιᾶς

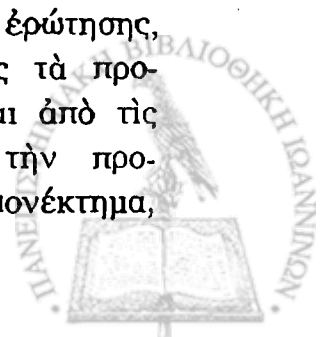


μεγάλης ποσότητας ύλης πού διδάχτηκε στους μαθητές. "Αν π.χ. στο τέλος τοῦ σχολικοῦ ἔτους ἕνας ἐκπαιδευτικὸς θελήσει νὰ διαπιστώσει ἂν οἱ μαθητές του κατανόησαν τὴν ὕλη πού διδάχτηκαν στὸ σχολεῖο ὅλο τὸ χρόνο, μὲ τέσσερις ἢ πέντε ἐρωτήσεις αὐτῆς τῆς μορφῆς δὲν θὰ μπορέσει νὰ τὸ διαπιστώσει, γιατί ἡ ὕλη πού θὰ καλύψουν οἱ ἐρωτήσεις ἀναγκαστικὰ θὰ εἶναι περιορισμένη.

- β. Ἀπαιτοῦν πολὺ χρόνο γιὰ τὴ διόρθωση καὶ τὴ βαθμολογία τῶν ἀπαντήσεων.
- γ. Προσφέρουν στὸ μαθητὴ εὐκαιρία γιὰ φλυαρία ἢ ἄσκοπη πολυλογία.
- δ. Τὶς περισσότερες φορές εἶναι διατυπωμένες μὲ γενικὸ τρόπο καὶ δὲν ἐπιτρέπουν στὸ μαθητὴ νὰ καταλάβει σωστὰ καὶ καθαρά τί πρέπει νὰ γράψει. "Αν γιὰ παράδειγμα μιὰ ἐρώτηση εἶναι διατυπωμένη μὲ τὴν ἀκόλουθη μορφή: «Νὰ χαρακτηρίσετε τὸ ἔργο τοῦ Μ. Ἀλεξάνδρου, εἶναι ἐπόμενο νὰ δημιουργεῖ σύγχυση στὸ μαθητὴ, γιατί καὶ ἡ ὕλη πού καλύπτει εἶναι τεράστια καὶ ἡ σκοπιὰ ἀπὸ τὴν ὁποία καλεῖται ὁ μαθητὴς νὰ ἀπαντήσῃ στὴν ἐρώτηση εἶναι γενικὴ καὶ ἀόριστη. Τὰ προβλήματα πού αὐτόματα δημιουργοῦνται εἶναι πολλὰ. Ἀπὸ ποῖα σκοπιὰ π.χ. πρέπει ὁ μαθητὴς νὰ χαρακτηρίσῃ τὸ ἔργο αὐτό; Νὰ τὸ δεῖ ἀπὸ πολιτικὴ, στρατιωτικὴ, ἐκπολιτιστικὴ, κοινωνικὴ, ἐπιστημονικὴ, κ.τ.λ.; "Αν ὑποθεθεῖ ὅτι θὰ πρέπει νὰ τὸ δεῖ ἀπὸ ὅλες αὐτὲς τὶς σκοπεὲς καὶ ὁ μαθητὴς ἔχει τὶς δυνατότητες νὰ τὸ κάνει, ὁ χρόνος πού διατίθεται γιὰ μιὰ γραπτὴ ἐξέταση ἐπαρκεῖ ἄραγε γιὰ μιὰ τόσο ἐκτενὴ ἀνάπτυξη; "Αν πάλι ὁ ἐκπαιδευτικὸς πού διατύπωσε μὲ τὸν γενικὸ αὐτὸ τρόπο τὴν ἐρώτηση δὲν θέλει πολὺπλευρὴ ἀνάπτυξη ἀλλὰ ἀπὸ μία ἢ δύο σκοπιὰς, τότε γιατί νὰ μὴ τὸ διευκρινίσῃ αὐτὸ στους μαθητές;

Παρόμοια σύγχυση δημιουργοῦν στους μαθητὲς καὶ οἱ ἐρωτήσεις τῆς μορφῆς «Τὶ γνωρίζετε γιὰ τὸν Σολωμὸ ἢ Παλαμὰ ἢ γιὰ τοὺς Φιλέλληνες κ.τ.λ.», μὲ ἀποτέλεσμα καὶ ὁ μαθητὴς νὰ μὴν ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ δείξῃ τὶς γνώσεις του ἢ τὶς ὀργανωτικὲς του ἱκανότητες καὶ ὁ ἐκπαιδευτικὸς νὰ μὴ μπορεῖ νὰ μορφώσῃ μιὰ σαφὴ καὶ ἀντικειμενικὴ εἰκόνα οὔτε γιὰ τὶς δυνατότητες τῶν μαθητῶν, οὔτε γιὰ τὴν ἐπιτυχία τοῦ διδακτικοῦ του ἔργου.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ πρέπει ὅμως νὰ διευκρινιστεῖ ὅτι τὸ μειονέκτημα αὐτὸ τῆς γενικῆς διατύπωσης μιᾶς ἐρώτησης, δὲν ὀφείλεται στὴν ἴδια τὴ φύση τῆς ἐρώτησης, ὅπως τὰ προηγούμενα μειονεκτήματα πού ἀναφέραμε, ἀλλὰ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὶς ἱκανότητες πάντα καὶ τὴν συγκρότηση αὐτοῦ πού τὴν προγραμματίζει. Ἀναφέρεται ἡ περίπτωση αὐτὴ ὡς μειονέκτημα,



γιατι στη μεση εκπαίδευση της χώρας μας οι έρωτήσεις είναι διατυπωμένες με τέτοια γενική μορφή. Καλό είναι λοιπόν να προσεχτεί ιδιαίτερα από τους τους εκπαιδευτικούς ή περίπτωση αυτή για να αποφεύγουν όσο γίνεται στο μέλλον.

- ε. Το μεγαλύτερο όμως μειονέκτημα που αποδίδεται στις έρωτήσεις αυτής της μορφής είναι ή έλλειψη αξιοπιστίας (RELIABILITY) στη βαθμολογία των απαντήσεων. Για το θέμα αυτό υπάρχει μια πολύ πλούσια διεθνής βιβλιογραφία από τις αρχές ακόμα του αιώνα μας. Κλασική π.χ. θεωρείται ή μελέτη του STARCH και ELLIOT για την έλλειψη αξιοπιστίας στις εκθέσεις που γράφονταν στην 'Αγγλική γλώσσα¹⁰. Οι ίδιοι έρευνητές επίσης, ένα χρόνο αργότερα, διαπίστωσαν έλλειψη αξιοπιστίας στη βαθμολογία αυτού του είδους των έρωτήσεων και στην ιστορία και στα μαθηματικά.¹¹ Παρόμοιες διαπιστώσεις έγιναν και από μεταγενέστερους έρευνητές¹².

Μερκοί λόγοι που επηρεάζουν την αξιοπιστία στη βαθμολογία των απαντήσεων είναι οι ακόλουθοι:

(1) 'Ο χρόνος κατά τον οποίο γίνεται ή διόρθωση. (2) Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διαρθρώνονται και βαθμολογούνται τα γραπτά. (3) 'Η ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού κατά τη διόρθωση. (4) Τα διαφορετικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται από τους έκπα δευτικούς κατά τη διόρθωση.

Σε μια έρευνα που έγινε παλαιότερα βρέθηκε ότι ή επιτυχία ή ή αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις με έρωτήσεις ελεύθερης απάντησης εξαρτάται όχι μόνο από το τι γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν οι μαθητές αλλά από το ποιός διορθώνει το γραπτό και από τον χρόνο που γίνεται ή διόρθωση και ή βαθμολογία¹³.

Παρά τα μειονεκτήματα αυτά όμως οι έρωτήσεις με ελεύθερη απάντηση εξακολουθούν να παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική ζωή όχι μόνο στον τόπο μας αλλά και σε άλλες χώρες¹⁴. 'Η προτίμηση αυτή αποδίδεται σε τέσσερις βασικά λόγους:

α) Προετοιμάζονται πολύ εύκολα. β) Προσφέρουν πολλές και αξιόλογες πληροφορίες για τη μάθηση και το διδακτικό έργο γενικότερα. γ) Μετρούν έμμεσα τις στάσεις τις αξίες και τις γνώμες που έχουν οι μαθητές για ένα θέμα. δ) Τέλος έχει υποστηριχτεί και ή άποψη¹⁵ ότι οι έρωτήσεις αυτής της μορφής είναι αγαπητές και χρησιμοποιούνται συχνά στα σχολεία, γιατί οι περισσότεροι τουλάχιστον εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστα ή λίγο πληροφορημένοι για τα μειονεκτήματά τους. "Αν δεχτούμε την άποψη αυτή για τον διεθνή χώρο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αυτή θα ταίριαζε ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκ-



παίδευσης στη χώρα μας. Τὸν ἰσχυρισμὸ αὐτὸ θὰ μπορούσαμε φυσικὰ νὰ τὸν ὑποστηρίξουμε ποικιλότροπα, γιατί καὶ ἀπὸ τὸ πρόγραμμα τῆς βασικῆς ἐκπαίδευσης τῶν ἐκπαδευτικῶν μας καὶ ἀπὸ τὶς μετέπειτα ὁδηγίες πού τοὺς προσφέρονται ἀπὸ τὰ ἀρμόδια διοικητικὰ καὶ ἐποπτικὰ ὄργανα προκύπτει ὅτι ἡ πληροφόρησή τους στὴν περιοχὴ αὐτὴ εἶναι πολὺ μικρὴ. Ἡ περιορισμένη ἐπίσης ἑλληνικὴ βιβλιογραφία γιὰ τὸ θέμα αὐτὸ μᾶς πείθει γιὰ τὸ πόση λίγη σημασία ἔχει δοθεῖ ἀκόμα καὶ ἀπὸ τοὺς εἰδικούς¹⁶.

4. Προτάσεις γιὰ τὴν καλύτερη προετοιμασία καὶ λειτουργία τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση.

Μερικὲς βασικὲς προϋποθέσεις πού θὰ πρέπει νὰ ἔχει ὑπόψη του ὁ ἐκπαιδευτικὸς πού θέλει νὰ προετοιμάσει σωστὲς καὶ ἀποδοτικὲς ἐρωτήσεις μὲ ἐλεύθερη ἀπάντηση, εἶναι οἱ ἀκόλουθες:¹⁷

- α. Νὰ διατίθεται πάντα ὁ ἀπαιτούμενος χρόνος καὶ νὰ δίνεται ἡ προσοχὴ πού ἐπιβάλλεται κατὰ τὴν προετοιμασίαν τῶν ἐρωτήσεων. Μπορεῖ δηλαδὴ οἱ ἐρωτήσεις αὐτὲς νὰ προετοιμᾶζονται εὐκόλα καὶ γρήγορα, ἀλλὰ αὐτὸ δὲν πρέπει νὰ ταυτίζεται μὲ τὸ πρόχειρα. γιατί τότε καὶ τὰ δύο αὐτὰ πλεονεκτήματα μπορεῖ νὰ γίνουν μειονεκτήματα. Μιὰ πρόχειρη προετοιμασία π.χ. μπορεῖ νὰ ἔχει ἀρνητικὲς ἐπιπτώσεις καὶ στὸ περιεχόμενο τῆς ἐρώτησης καὶ στὴ σαφήνεια καὶ στὸν σκοπὸ τῆς. Ὁ ἐκπαιδευτικὸς ὅμως πού προετοιμᾶζει αὐτοῦ τοῦ εἴδους τὶς ἐρωτήσεις, θὰ πρέπει νὰ εἶναι πάντα σίγουρος ὅτι κάθε ἐρώτηση μετράει ἀκριβῶς αὐτὸ πού θέλει νὰ μετρήσει, ἔχει δηλαδὴ CONTENT VALIDITY. εἶναι σύμφωνη μὲ τοὺς διδακτικοὺς σκοποὺς πού ἔχει θέσει, ἔχει σαφήνεια καὶ καθαρότητα στὴ διατύπωση, εἶναι προσαρμοσμένη στὸν πνευματικὸ δυναμικὸ τῶν μαθητῶν καὶ ἡ ἀπάντηση μπορεῖ νὰ δοθεῖ σὲ λογικὸ χρόνο.
- β. Οἱ ἐρωτήσεις νὰ ἀπεβλέπουν στὴ βοήθεια τῶν μαθητῶν γιὰ τὴν ἀπόδειξη τῆς κατοχῆς οὐσιαστικῶν γνώσεων καὶ ὅχι στὴ διαπίστωση τῆς μνημονικῆς τους ἱκανότητος. Οἱ ἐρωτήσεις δηλαδὴ αὐτῆς τῆς μορφῆς δὲν θὰ πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦνται γιὰ θέματα πού ἀπαιτοῦν τὴν ἀνάκληση μερικῶν γνώσεων (μνήμη) ἀλλὰ γιὰ θέματα πού ἀπαιτοῦν τὴν ἀναπαραγωγὴ μιᾶς γνώσης σὲ ἄλλες ποικίλες μορφές καὶ τὴν διαπίστωση τῆς κριτικῆς ἱκανότητος τῶν μαθητῶν.
- γ. Νὰ προσανατολίζουσιν εὐκόλα τὸν μαθητὴ πρὸς τὴν σωστὴ ἀπάντηση καὶ ὅχι νὰ τοῦ δημιουργοῦν συγχύσεις ἢ νὰ τὸν παραπλανοῦν. Μιὰ καλὴ ἐρώτηση θὰ πρέπει νὰ ἔχει καὶ ἀπὸ μόνη τῆς



χαραγμένο ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορεί να κινείται ο μαθητής. Οί έρωτήσεις που είναι διατυπωμένες σε γενική μορφή (τι γνωρίζετε για.....) ή είναι άσαφείς στη διατύπωση, είναι φυσικό να δημιουργούν σύγχυση στο μαθητή, αφού δεν ξέρει από πού να αρχίσει και πού να τελειώσει. Για να αποφευχθούν τα προβλήματα αυτά είναι ανάγκη να δίνονται μαζί με τις έρωτήσεις και οδηγίες στους μαθητές για το τι ζητάει ακριβώς ή έρώτηση και σε ποιά πλαίσια πρέπει να κινείται ή απάντηση. Έπι πλέον ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να ενημερώσει τους μαθητές και για τα βασικά στοιχεία στα όποια θα στηρίζει την εκτίμηση της απάντησης, όπως π.χ. σαφήνεια, επιχειρηματολογία, γνώση γεγονότων, κριτική σκέψη, ορθογραφία κ.τ.λ., ώστε και αυτοί από την πλευρά τους να δώσουν την ανάλογη βαρύτητα στα στοιχεία αυτά.

δ. Να αποφεύγεται, όπου είναι δυνατόν, να δίνεται στους μαθητές ή δυνατότητα έπιλογής στις έρωτήσεις αυτής της μορφής, ιδιαίτερα όταν είναι λίγες. Τρία, βασικά, επιχειρήματα προβάλλονται για την υποστήριξη της θέσης αυτής.

α. Αφού ο εκπαιδευτικός προγραμμάτισε τέσσερις - πέντε έρωτήσεις για να καλύψει μια ποσότητα διδακτέας ύλης που θέλει να έλέγξει, σημαίνει ότι κάθε έρώτηση θα καλύπτει και μια συγκεκριμένη περιοχή και όλες μαζί θα του έπιτρέψουν να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών και ανάλογα θα φροντίσει να τους βοηθήσει. "Αν όμως έπιτρέψει στους μαθητές να απαντήσουν μόνο σε δύο ή τρεις έρωτήσεις, τότε δεν θα μπορεί να ανταποκριθεί στο σκοπό αυτό.

β. "Αν δοθεί το δικαίωμα έπιλογής σε μια εξέταση με 4 - 5 έρωτήσεις, θα πρέπει οί έρωτήσεις αυτές να είναι ίσοδύναμες και να καλύπτουν την ίδια περιοχή. Ίσοδύναμες όμως έρωτήσεις σημαίνει ότι αυτές προορίζονται για τους μαθητές του ίδιου επιπέδου. Διαφορετικά ή ίσοδυναμία δεν μπορεί να ισχύσει. Στις σχολικές τάξεις όμως που υπάρχει μια ποικιλία μαθητών και ως προς τις ικανότητες και ως προς τα διαφέροντά τους, οί ίσοδύναμες έρωτήσεις δεν είναι εύκολες. Αλλά και ούτε είναι παιδαγωγικά σωστό να προετοιμάζονται, γιατί οί έρωτήσεις πρέπει να καλύπτουν όλα τα επίπεδα των μαθητών και να αναφέρονται σε διάφορες περιοχές, ώστε να καλύπτουν, κατά το δυνατόν, μεγαλύτερη ποσότητα από την ύλη που διδάχτηκε. "Αν λοιπόν σε μια εξέταση με έρωτήσεις αυτής της μορφής προγραμματισμένες και διαρθρωμένες για την έπιτυχία των παραπάνω σκοπών, δοθεί το δικαίωμα της έπιλογής, υπάρχει το έν-

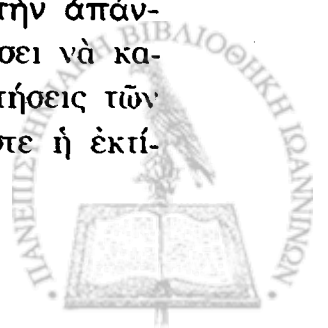


δεχόμενο να προσελκυστεί τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν ἀπὸ μία ομάδα ἐρωτήσεων, οἱ ὁποῖες κρίνονται ἢ εὐκόλες ἢ ἀναφέρονται σὲ μιὰ γνωστὴ περιοχή. Στὴν περίπτωση αὐτὴ τὸ ἀποτέλεσμα δὲν θὰ εἶναι τὸ ἐπαθυμητό, γιατί ὁ ἐκπαιδευτικὸς δὲν θὰ ἔχει μιὰ ὁλοκληρωμένη εἰκόνα γιὰ τὶς πραγματικὲς δυνατότητες καὶ ἀδυναμίες τῶν μαθητῶν.

γ. Ὅταν οἱ μαθητὲς γνωρίζουν ὅτι σὲ μιὰ ἐξέταση θὰ ἔχουν τὸ δικαίωμα νὰ ἐπιλέξουν τὶς ἐρωτήσεις, τότε θὰ μποροῦν νὰ κάνουν καὶ ἐπιλογὴ τῆς ὕλης πού ἔχουν νὰ μελετήσουν· ἔτσι ὅμως μὲ τὰ δικά του κριτήρια ὁ κάθε μαθητὴς θὰ διαβάζει ὅ,τι αὐτὸς θεωρεῖ «ἐπικίνδυνο» γιὰ τὶς ἐξετάσεις ἢ ὅ,τι εἶναι κατὰ τὴ γνώμη του ἀξιόλογο νὰ μαθευτεῖ. Μιὰ τέτοια τακτικὴ φυσικὰ μπορεῖ νὰ ἀποβεῖ ἐπιζήμια γιὰ τὸν μαθητὴ, ἀφοῦ ὑπάρχουν πολλές πιθανότητες νὰ «πέσει ἔξω» στοὺς ὑπολογισμούς του ἀλλὰ καὶ γιὰ τὸν καθηγητὴ, γιατί θὰ τοῦ δώσει μιὰ ἐξωπραγματικὴ εἰκόνα τῶν δυνατοτήτων καὶ ἀδυναμιῶν τῶν μαθητῶν καὶ πιθανὸ νὰ τὸν ὀδηγήσουν σὲ λανθασμένα συμπεράσματα. Ἄν ὁ ἐκπαιδευτικὸς θέλει νὰ βοηθήσει τοὺς μαθητὲς καὶ νὰ τοὺς «ἐλαφρώσει!» ἀπὸ τὸ «βάρος» τῆς ὕλης πού ἔχουν νὰ μάθουν, αὐτὸ θὰ πρέπει νὰ τὸ κάνει πολὺ πρὶν ἀπὸ τὶς ἐξετάσεις καὶ σὲ συνεργασία μὲ τοὺς μαθητὲς του.

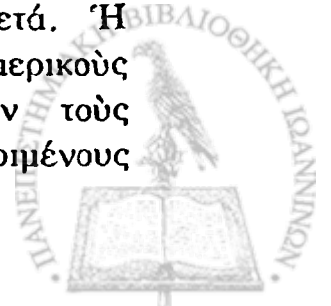
Ὅλοι οἱ παραπάνω λόγοι εἶναι, ἀναμφισβήτητα, ἀξιόλογοι, ὅταν ἀναφέρονται σὲ ἐξετάσεις μὲ διαγνωστικὸ χαρακτήρα ἢ ἐξετάσεις πού γίνονται γιὰ νὰ διαπιστωθοῦν οἱ δυνατότητες καὶ ἀδυναμίες τῶν μαθητῶν σὲ μιὰ συγκεκριμένη περιοχή. Ὅταν ὅμως οἱ ἐξετάσεις γίνονται στὸ τέλος τοῦ χρόνου γιὰ νὰ δοθεῖ μόνο ἓνας βαθμὸς στοὺς μαθητὲς καὶ νὰ κριθεῖ ἀπ' αὐτὸν ἡ προαγωγή τους, τὰ ἐπιχειρήματα αὐτὰ δὲν ἔχουν τὴν ἴδια βαρύτητα, ἀφοῦ οἱ παρατηρήσεις δὲν γνωστοποιοῦνται στοὺς μαθητὲς καὶ ἀφοῦ δὲν ὑπάρχουν πὰ περιθώρια γιὰ βελτίωση. Στὶς περιπτώσεις αὐτὲς δικαιολογεῖται μιὰ ἐλαστικότητα στὸν τομέα τῆς ἐπιλογῆς, ἰδιαίτερα στὰ σχολεῖα τῆς μέσης ἐκπαίδευσης, ὅπου οἱ ἐξετάσεις ἔχουν πολὺ περιορισμένους σκοποὺς καὶ παράλληλα συνοδεύονται ἀπὸ πολλές δυσάρεστες συνέπειες. Ἐτσι προσφέρεται στοὺς μαθητὲς ἔστω καὶ ἓνα μικρὸ περιθώριο ἐκτόνωσης ἀπὸ τὸ ἄγχος πού δημιουργοῦν οἱ ἐξετάσεις.

- ε. Σὲ μαθήματα πού ἔχει διδαχτεῖ μεγάλη ποσότητα ὕλης καλὸ εἶναι νὰ χρησιμοποιοῦνται ἐρωτήσεις μὲ περιορισμούς στὴν ἀπάντηση. Μὲ τὶς ἐρωτήσεις αὐτὲς ὁ ἐκπαιδευτικὸς θὰ μπορέσει νὰ καλύψει καὶ μεγαλύτερη ποσότητα ὕλης ἀλλὰ καὶ τὶς ἀπαντήσεις τῶν μαθητῶν θὰ διορθώσει πιο εὐκόλα καὶ πιο προσεκτικά, ὥστε ἡ ἐκτί-



μηση καὶ ἡ ἀξιολόγησις τῶν γνώσεων τῶν μαθητῶν νὰ εἶναι ὅσο γίνεται πρὸ ἀντικειμενική.

- στ. Νὰ διατυπώνονται οἱ ἐρωτήσεις μὲ ἓναν ἐλκυστικὸν τρόπον ἢ μὲ τὴν μορφήν ἑνὸς προβλήματος, ὥστε νὰ προελκύουν περισσότερον τὸ ἐνδιαφέρον καὶ τὴν προσοχὴν τῶν μαθητῶν. Οἱ περισσότερες, συνήθως, ἐρωτήσεις πού δύνονται στοὺς μαθητὲς στὰ ποικίλα διαγωνίσματά τους εἶναι μὲ τέτοια γενικὴ μορφή διατυπωμένες πού ἢ θὰ δημιουργήσουν προβλήματα κατανόησης στοὺς μαθητὲς ἢ θὰ τοὺς «βοηθήσουν» νὰ ἀνακαλέσουν αὐτόματα στὴ μνήμην τους καὶ τὴν ἀντίστοιχον σελίδα ἢ παράγραφον τοῦ βιβλίου πού βρίσκεται ἡ ἀπάντησις.
- ζ. Γιά κάθε ἐρώτησιν μὲ ἐλεύθερον ἀπάντησιν θὰ πρέπει νὰ ἐτοιμάζεται καὶ τὸ «κλειδί» τῆς σωστῆς ἀπάντησης. Πολλὰ ἀπὸ τὰ προβλήματα πού ἀναφέρθηκαν ὡς τώρα μποροῦν νὰ ἀποφευχτοῦν, ἂν ὁ ἐκπαιδευτικὸς ταυτόχρονα μὲ τὸν προγραμματισμὸ τῆς ἐρώτησης, φροντίζει νὰ γράψῃ καὶ τὴν ἀπάντησιν ἢ ὁποῖα ταιριάζει καλύτερα στὴ συγκεκριμένη περίπτωσιν. Μὲ τὴν τακτικὴν αὕτη θὰ εἶναι σὲ θέσιν νὰ διαπιστώσῃ προκαταβολικὰ ἂν ἡ ἐρώτησις μετράει αὐτὸ πού πραγματικὰ θέλει νὰ μετρήσῃ, ἂν εἶναι προσαρμοσμένη στὸ πνευματικὸ ἐπίπεδον τῶν μαθητῶν γιὰ τοὺς ὁποίους προορίζεται, ἂν ἔχει σαφήνεια, ἐλκυστικότητα καὶ ἂν ἡ ἀπάντησις μπορεῖ νὰ δοθῇ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς στὸ χρόνον πού ἔχουν στὴ διάθεσίν τους. Μὲ τὴν τακτικὴν αὕτη ἐπίσης ὁ ἐκπαιδευτικὸς θὰ ἔχει στὸ μυαλὸν του μιὰ συγκεκριμένη ἀπάντησιν πού θὰ μπορεῖ νὰ τὴν χρησιμοποιεῖ ὡς μοντέλον κατὰ τὴν διόρθωσιν τῶν ἀπαντήσεων τῶν μαθητῶν. Αὐτὸ βέβαιον δὲν σημαίνει ὅτι κάθε «παρέκκλισις» ἀπὸ τὴν ἀπάντησιν μοντέλον θὰ πρέπει νὰ ἀπορρίπτεται, γιὰτὶ τότε σίγουρα θὰ προκύψουν προβλήματα καὶ ἀδικίαι. Ἡ ἀπάντησις μοντέλον θὰ πρέπει νὰ ἔχει πάντα περιθώρια γιὰ «ἁπλωμα» ἢ γιὰ «στένεμα» ἀνάλογον μὲ τὴν συγκεκριμένη περίπτωσιν, καὶ ποτὲ νὰ μὴ λειτουργεῖ ὡς «τρσχοπέδην» κατὰ τὴν διόρθωσιν τῶν ἀπαντήσεων.
- η. Νὰ προετοιμάζονται οἱ μαθητὲς κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ σχολικοῦ ἔτους ἀπὸ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς καὶ γιὰ τὰς ἀπαιτήσεις τοῦ κάθε μαθήματος καὶ γιὰ τοὺς τρόπους μὲ τοὺς ὁποίους θὰ ἐπιδιώχθῃ ὁ ἔλεγχος αὐτῶν τῶν ἀπαιτήσεων. Μὲ τὴν τακτικὴν αὕτη καὶ οἱ μαθητὲς θὰ ἀποδίδουν καλύτερα καὶ πολλὰ προβλήματα τῶν ἐξετάσεων (ἄγχος, ἄγωνία, κ.τ.λ.) ἐὰν μετριάσθω ἀρκετά. Ἡ ὑποχρέωσις αὕτη, δυστυχῶς, ξεχνιέται συχνὰ ἀπὸ μερικοὺς ἐκπαιδευτικοὺς, οἱ ὁποῖοι ὅχι μόνον δὲν ἐνημερώνουν τοὺς μαθητὲς τους γιὰ τὰς ἀπαιτήσεις καὶ γιὰ τοὺς συγκεκριμένους



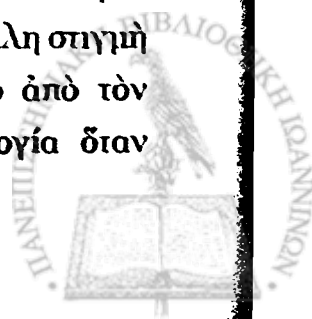
στόχους που θέλουν να πετύχουν αλλά προσπαθοῦν με ἐρωτήσεις που ἐτοιμάζουν στίς διάφορες ἐξετάσεις να «πάσουν» τοὺς μαθητὲς «ἀδιάβαστους». Ξεχνοῦν φαίνεται οἱ ἐκπαιδευτικοὶ αὐτοὶ ὅτι δάσκαλος καὶ μαθητὲς εἶναι συνυπεύθυνοι γιὰ ὅ,τι γίνεται μέσα στὴν τάξη ἰδιαίτερα στὸν τομέα τῆς μάθησης. Ὁ ἐκπα.δευτικὸς δικαιοῦται σίγουρα νὰ καμαρώνει γιὰ τὶς ἐπιτυχίες τῶν μαθητῶν του, ἔχει ὅμως παράλληλα καὶ σημαντικό μέρος τῆς εὐθύνης γιὰ τὶς ἀποτυχίες τους καὶ αὐτὴ τὴν εὐθύνη ὅα πρέπει πάντα νὰ ἀναλαμβάνει.

Τὸ συμπέρασμα ποὺ προκύπτει ἀπὸ τὴ μέχρι τώρα διαπραγμάτευση εἶναι ὅτι οἱ ἐρωτήσεις με ἐλεύθερη ἀπάντηση εἶναι ἓνα πολὺ καλὸ μέσο στὴ διάθεση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προκειμένου νὰ ἐκτιμήσει καὶ νὰ ἀξιολογήσει τὴν ἐπίδοση τῶν μαθητῶν του στὸ σχολεῖο. Παράλληλα ὅμως, ἂν δὲν προσεχτοῦν, μπορεῖ νὰ ἔχουν πολὺ δυσάρεστα ἀποτελέσματα, ἰδιαίτερα γιὰ τοὺς μαθητὲς.

Ὡς πρὸς τὴ χρήση τους ἐπίσης, συμπερασματικά, θὰ μπορούσε νὰ ὑποστηριχτεῖ ὅτι οἱ ἐρωτήσεις με ἐλεύθερη ἀπάντηση μποροῦν νὰ χρησιμοποιηθοῦν με θετικὰ ἀποτελέσματα: α) Ὅταν ἔχουμε νὰ ἐλέγξουμε τὴν ἐπίδοση μικροῦ ἀριθμοῦ μαθητῶν. β) Ὅταν δὲ σκοπεύουμε νὰ χρησιμοποιήσουμε τὶς ἴδιες ἐρωτήσεις γιὰ τὸν ἴδιο σκοπό. γ) Ὅταν ὁ ἐκπαιδευτικὸς θέλει νὰ ἐνθαρρύνει καὶ νὰ ἐνισχύσει τὴν ἀνάπτυξη τῆς γραπτῆς ἔκφρασης τῶν μαθητῶν. δ) Ὅταν θέλουμε νὰ διερευνήσουμε, ἐκτὸς ἀπὸ τὶς γνώσεις καὶ τὶς διαθέσεις ἢ ἀπόψεις τῶν μαθητῶν γιὰ κάποιο θέμα. ε) Ὅταν ὁ ἐκπαιδευτικὸς ἔχει ἐμπιστοσύνη στίς ἱκανότητές του ὡς κριτικὸς ἀναγνώστης καὶ στ) Ὅταν ὁ χρόνος ποὺ ἔχουμε στὴ διάθεσή μας γιὰ τὴν προετοιμασία μιᾶς ἐξέτασης εἶναι μικρότερος ἀπὸ τὸ χρόνο ποὺ διαθέτουμε γιὰ τὴ διόρθωση καὶ τὴ βαθμολογία.

5. Τρόποι βαθμολογίας τῶν ἀπαντήσεων¹⁸

Ἡ ἀποδοτικότητα τῶν ἐρωτήσεων με ἐλεύθερη ἀπάντηση ἐξαρτᾶται σὲ μεγάλο βαθμὸ καὶ ἀπὸ τὸ πόσο ἀξιόπιστα βαθμολογοῦνται οἱ ἀπαντήσεις. Ἀξιοπιστία στὴ βαθμολογία ἔχουμε ὅταν δὲν ὑπάρχει διασπορὰ βαθμῶν. Ἄν π.χ. ἓνας ἐκπαιδευτικὸς βαθμολογήσει σὲ μιὰ δεδομένη στιγμή τὴν ἀπάντηση μιᾶς ἐρώτησης με ἓναν ἄλφα βαθμὸ, ὁ βαθμὸς αὐτὸς θὰ πρέπει νὰ εἶναι ὁ ἴδιος ἢ παραπλήσιος ὁποιαδήποτε ἄλλη στιγμή τῆς ἴδιας μέρας ἢ τῆς ἐπομένης ξαναβαθμολογηθεῖ τὸ γραπτὸ ἀπὸ τὸν ἴδιο ἐκπαιδευτικὸ. Ἀξιοπιστία ἐπίσης ὑπάρχει σὲ μιὰ βαθμολογία ὅταν



μία ἐρώτηση ἢ ἓνα γραπτὸ βαθμολογηθεῖ ἀπὸ διάφορους εἰδικούς με τὸν ἴδιο ἢ παραπλήσιο βαθμό.

Γιὰ νὰ ἐξασφαλιστεῖ ἡ ἀξιοπιστία σὲ μιὰ βαθμολογία θὰ πρέπει τὰ γραπτὰ νὰ βαθμολογηθοῦν ὁμοιόμορφα με τὰ ἴδια κριτήρια καὶ με τὴν ἴδια μέθοδο βαθμολογίας.

Δύο εἶναι οἱ βασικότεροι τρόποι γιὰ τὴν βαθμολογία τῶν ἀπαντήσεων στὶς ἐρωτήσεις αὐτῆς τῆς μορφῆς: ὁ ἀναλυτικὸς τρόπος ἢ ἀναλυτικὴ μέθοδος καὶ ὁ συνολικὸς ἢ γενικὸς τρόπος.

α. Ἀναλυτικὸς τρόπος βαθμολογίας.

Σύμφωνα με τὸν τρόπο αὐτὸ ἡ σωστὴ ἀπάντηση ἢ ἡ ἀπάντηση μοντέλο μιᾶς ἐρώτησης ἀναλύεται ἀπὸ τὸν ἐκπαιδευτικὸ σὲ ἐπὶ μέρους μικροενότητες, τόσες ὅσες καὶ τὰ στοιχεῖα ποὺ συνθέτουν τὴν ὅλη ἀπάντηση. Ἡ ἀπάντηση μοντέλο π.χ. τῆς ἐρώτησης «ποιά τὰ αἷτια καὶ οἱ ἀφορμὲς τοῦ πελοποννησιακοῦ πολέμου» θὰ μπορούσε νὰ ἀνολυθεῖ:

(1) Αἷτια: α. β. γ.

(2) Ἀφορμὲς: α. β. γ.

Κάθε μία ἀπὸ τὶς ἐπὶ μέρους αὐτὲς ἀπαντήσεις βαθμολογεῖται με ἓναν συντελεστή, ἐνῶ τὸ σύνολο τῶν ἐπὶ μέρους αὐτῶν βαθμῶν θὰ μᾶς δώσουν τὸν τελικὸ βαθμὸ τῆς ἀπάντησης.

Ἄν ὑποθεθεῖ τώρα ὅτι ἓνας ἐκπαιδευτικὸς ἐκτὸς ἀπὸ τὶς καθαρὰ ἱστορικὲς πληροφορίες θελήσει νὰ ἐκτιμήσει καὶ τὴ σαφήνεια τῆς ἀπάντησης ὡς καὶ τὴν ἀκρίβεια στὴ χρήση τῶν ἱστορικῶν ὄρων, τότε θὰ πρέπει καὶ τὰ κριτήρια αὐτὰ νὰ τὰ κατατάξει ἀνάλογα με τὴν βαρύτητα ποὺ δίνει στὸ καθένα, δίνοντας ταυτόχρονα καὶ ἓναν ἀντίστοιχο συντελεστή.

Ἄς πάρουμε γιὰ παράδειγμα τὴν προηγούμενη ἐρώτηση «ποιά τὰ αἷτια καὶ οἱ ἀφορμὲς τοῦ πελοποννησιακοῦ πολέμου». Ἄς ὑποθέσουμε ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς ποὺ προγραμματίσει τὴν ἐρώτηση αὐτὴ ἐκτὸς ἀπὸ τὶς καθαρὰ ἱστορικὲς πληροφορίες θέλει νὰ ἐλέγξει σὲ κάποιο βαθμὸ καὶ τὸν τρόπο τῆς παρουσίας καὶ διαπραγμάτευσης τοῦ ἱστοικοῦ ὕλικου ὡς καὶ τὴν ἀκρίβεια στὴ χρήση τῶν ἱστορικῶν ὄρων. Ἄς ὑποθέσουμε ἐπίσης ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς αὐτὸς ἀποφάσισε νὰ βαθμολογήσει τὴν ἀπάντηση με 100 μόνια, τὰ ὁποῖα μοίρασε ὡς ἑξῆς: αἷτια 60 μόνια, ἀφορμὴ 30 μόνια, παρουσίαση καὶ διαπραγμάτευση τοῦ ὕλικου 5 μόνια,



πού σχεδίασε την ἐρώτηση θὰ πρέπει ὁ ἴδιος νὰ δώσει μιὰ ἀπάντηση καὶ ταυτόχρονα νὰ σκεφτεῖ καὶ ὅσες ἄλλες πιθανὲς ἀπαντήσεις μπορεῖ. Τὶς σκέψεις του αὐτὲς θὰ τὶς κατατάξει ἀνάλογα μὲ τὴ σειρὰ καὶ τὴ βαρύτητα πού δίνει. Μετά, ἐπειδὴ ἡ ἀπάντηση εἶναι τελείως ἐλεύθερη, πρὶν καταλήξει στὴ διαμόρφωση τοῦ τελικοῦ μοντέλου ἀπάντησης θὰ πρέπει δειγματοληπτικὰ νὰ διαβάσει καὶ μερικὲς ἀπαντήσεις τῶν μαθητῶν, ὥστε νὰ δεῖ καὶ ἄλλες ἀπόψεις. Οἱ ἀπαντήσεις αὐτὲς θὰ τὸν βοηθήσουν νὰ διαμορφώσει τὴν τελικὴ μορφή τῆς ἀπάντησης μοντέλου. Στὸ σημεῖο αὐτὸ ὅμως ὑπάρχει ἕνας μεγάλος κίνδυνος. Νὰ ἐκτιμοῦνται οἱ ἀπαντήσεις τῶν μαθητῶν σύμφωνα μὲ τὰ αὐστηρὰ κριτήρια τῆς ἀπάντησης τοῦ μοντέλου. Αὐτὸ εἶναι μεγάλο λάθος. Σὲ ὅλες τὶς ἐρωτήσεις καὶ ἰδιαίτερα στὶς ἐρωτήσεις μὲ προσωπικὴ καθαρὰ ἀπάντηση ἡ ἀπάντηση μοντέλο θὰ πρέπει νὰ λειτουργεῖ ὡς ἕνα βοηθητικὸ μέσο γιὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸ καὶ ὄχι ὡς ἕνα αὐστηρὸ κριτήριο πού δὲν πρέπει νὰ παραβιαστεῖ. Αὐτὸ δηλαδὴ σημαίνει ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς δὲν πρέπει νὰ μένει αὐστηρὰ προσηλωμένος στὰ ὅσα μπόρεσε νὰ σκεφτεῖ ὁ ἴδιος ἢ στὸ ὅτι μόνο οἱ δικές του θέσεις καὶ ἀπόψεις εἶναι οἱ ὀρθές. Ἐνδέχεται κάποιος νὰ ὑποστηρίξει ἐντελῶς ἀντίθετες θέσεις ἀπὸ αὐτὲς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ, χωρὶς νὰ σημαίνει ὅτι κάνει λάθος. Ἐκεῖνο πού πρέπει νὰ προσεχτεῖ εἶναι ὄχι ἡ διαφοροποίηση στὶς θέσεις ἀλλὰ ἡ τεκμηρίωσή τους μὲ λογικὰ ἐπιχειρήματα. Ὁ παιδαγωγικὰ καταρτισμένος ἐκπαιδευτικὸς δὲν πρέπει σὲ καμιὰ περίπτωση νὰ ἀποδέχεται ἢ νὰ ἀπορρίπτει μιὰ ἀπάντηση μὲ μοναδικὸ κριτήριο τὶς δικές του προσωπικὲς θέσεις ἢ πεποιθήσεις. Πρέπει νὰ μελετᾷ μὲ προσοχὴ ὅλες τὶς ἀπόψεις καὶ νὰ τὶς δέχεται ὡς ἔρθές, ὅταν εἶναι μὲ σαφήνεια διατυπωμένες καὶ μὲ ἐπιχειρηματολογία τεκμηριωμένες.

Τὰ σπουδαιότερα πλεονεκτήματα αὐτοῦ τοῦ ἀναλυτικοῦ τρόπου βαθμολογίας εἶναι τὰ ἀκόλουθα:

- α) Ἐκτιμοῦνται μὲ ἀντικειμενικὸ τρόπο οἱ γνώσεις καὶ οἱ ἀπόψεις τῶν μαθητῶν.
- β) Αἰτιολογεῖται μὲ συγκεκριμένα στοιχεία κάθε ἐκτίμηση, καὶ κάθε βαθμὸς πού δίνεται στὸν μαθητὴ, μὲ ὁποιοδήποτε τρόπο κι ἂν ὁ βαθμὸς αὐτὸς εἶναι ἐκφρασμένος (ἀριθμητικὸ σύστημα 10, 11... 18, 19, γενικὴ ἐκτίμηση, ὅπως καλὰ, πολὺ καλὰ, κ.ο.κ.).
- γ) Καθοδηγοῦνται σωστὰ καὶ ὑπεύθυνα οἱ μαθητές, γιατί καὶ οἱ δυνατότητες καὶ οἱ ἀδυναμίες τους εἶναι φανερὲς σὲ κάθε περιοχὴ.

Ἀπὸ τὴν ἄλλη πλευρά, ὡς μειονεκτήματα τῆς μεθόδου αὐτῆς θὰ μπορούσαν νὰ ἀναφερθοῦν τὰ ἀκόλουθα:

- α) Ἀπαιτεῖ πολὺ χρόνο γιὰ τὴ διόρθωση, μὲ τὴν λεπτομερὴ ἀνάλυση τῶν στοιχείων κάθε ἀπάντησης.



- β) Ἡ ἀνάλυση μιᾶς ἀπάντησης στὰ ἐπὶ μέρους στοιχεῖα της, ἀφαιρεῖ ἀπὸ τὸν ἐκπαιδευτικὸ τὴ δυνατότητα τῆς συνολικῆς ἐκτίμησης καὶ θεώρησης τῆς ἀπάντησης.
- γ) Ὅταν μιὰ ἀπάντηση περιέχει προσωπικὲς θέσεις καὶ ἀπόψεις, χρειάζεται μεγάλη προσοχὴ στὴν ἐκτίμηση αὐτῶν τῶν θέσεων καὶ στὴν ἐπισημάνση τῶν περιττῶν στοιχείων ποὺ μπορεῖ νὰ ἔχει.

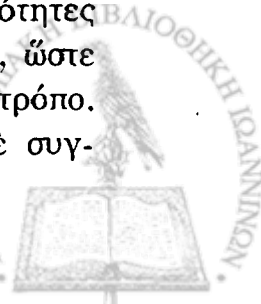
6. Συνολικὸς ἢ Γενικὸς τρόπος βαθμολογίας.

Σύμφωνα μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ἡ ἀπάντηση μιᾶς ἐρώτησης δὲν χρειάζεται νὰ κομματιαστῇ σὲ ἐπὶ μέρους ἀπαντήσεις. Ὁ ἐκπαιδευτικὸς διαβάσει ὁλόκληρη τὴν ἐνότητα καὶ σύμφωνα μὲ τὸ μοντέλο τῆς σωστῆς ἀπάντησης ποὺ ἔχει στὸ μυαλό του, ἐκτιμᾷ τὴν ὀρθότητά της ἢ ὄχι στὸ σύνολό της, δίνοντας ἓνα βαθμὸ (15, 16) ἢ ἓνα χαρακτηρισμὸ (καλὴ, μέτρια, κ.τ.λ.). Γιὰ νὰ εἶναι ὅμως πρὸ «δίκαιη» μιὰ ἐκτίμηση σύμφωνα μὲ τὸν τρόπο αὐτό, θὰ πρέπει ὁ ἐκπαιδευτικὸς νὰ δώσει δύο βαθμούς, οἱ ὅποιοι θὰ εἶναι κατὰ κάποιον τρόπο ἀπάντηση στὴν ἐρώτηση ποὺ πρέπει νὰ κάνει στὸν ἑαυτό του ὁ ἐκπαιδευτικὸς «Τὶ βαθμὸ θὰ ἔδιναι στὴν ἀπάντηση αὕτη ἂν τὴν βαθμολογοῦσα μὲ ὑπερβολικὴ αὐστηρότητα καὶ τὶ ἂν τὴν βαθμολογοῦσα μὲ ὑπερβολικὴ ἐπιείκεια;». Ἀπὸ τοὺς δύο αὐτοὺς βαθμούς θὰ προκύψει ἓνας τρίτος, ὡς μέσος ὅρος, ποὺ θὰ ἀντιπροσωπεύει καὶ μιὰ δικαιότερη ἐκτίμηση τῆς ἀπάντησης. Ἄν οἱ δύο ἐκτιμήσεις διαφέρουν πολὺ μεταξύ τους, σημαίνει ὅτι ἡ ἀπάντηση θὰ πρέπει νὰ ξανακεταχτεῖ μὲ περισσότερη ἐπιμέλεια, ὥστε νὰ ἀποφευχθοῦν οἱ ἀδικίες.

Τὰ προβλήματα τῆς βαθμολογίας μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ περιορίζονται σημαντικὰ ἂν τὴν ἴδια ἀπάντηση ἢ τὶς ἀπαντήσεις σὲ ἓνα γραπτὸ τὶς ἐκτιμήσουν δύο ἢ περισσότεροι κριτὲς καὶ ἀπὸ τὶς ἐκτιμήσεις αὐτὲς προκύψει ἓνας μέσος ὅρος βαθμολογίας. Γιὰ νὰ εἶναι ἀποδοτικὴ ὅμως καὶ ἡ τακτικὴ αὕτη, θὰ πρέπει τὰ κριτήρια ὅλων νὰ εἶναι τὰ ἴδια καὶ νὰ χρησιμοποιεῖται ἡ ἴδια μέθοδος βαθμολογίας.

Τὸ πλεονέκτημα αὐτῆς τῆς μεθόδου εἶναι ὅτι μπορούμε νὰ διορθώσουμε μεγάλο ἀριθμὸ ἀπαντήσεων σὲ λίγο χρόνο. Ἐπίσης ὅτι μορφώνουμε μιὰ συνολικὴ ἀντίληψη γιὰ τὸ τι ξέρεי ὁ μαθητής.

Ὡς μειονέκτημα πάλι θὰ μπορούσε νὰ ἀναφερθεῖ τὸ ὅτι μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ δὲν μπορούμε μὲ ἀκρίβεια νὰ δαγνώσουμε τὶς δυνατότητες καὶ ἀδυναμίες τῶν μαθητῶν σὲ συγκεκριμένους τομεῖς ἢ περιοχές, ὥστε νὰ μπορούμε νὰ τοὺς καθοδηγήσουμε μὲ σαφὴ καὶ συγκεκριμένο τρόπο. Ἐπίσης μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ δὲν μπορούμε νὰ δικαιολογήσουμε μὲ συγκεκριμένα στοιχεῖα τὴν ἐκτίμηση ποὺ κάνουμε σὲ μιὰ ἀπάντηση.



6. Προτάσεις για αντικειμενική και αξιόπιστη βαθμολογία.

Κατὰ καιροὺς ἔχουν διατυπωθεῖ διάφορες προτάσεις γιὰ ἀντικειμενική καὶ ἀξιόπιστη ἐκτίμηση τῶν γραπτῶν ἀπαντήσεων τῶν μαθητῶν. Συνοπτικά, οἱ σπουδαιότερες ἀπὸ τὶς προτάσεις αὐτὲς εἶναι οἱ ἀκόλουθες:

- α. Πρὶν ἀπὸ κάθε διαδικασία διόρθωσης καὶ βαθμολογίας τῶν ἀπαντήσεων ὁ ἐκπαιδευτικὸς θὰ πρέπει νὰ ἐλέγξει τὴν ἀπάντηση μοντέλο, ὥστε νὰ εἶναι σίγουρος ὅτι ἔχει σχεδιαστεῖ σωστὰ καὶ μὲ πληρότητα. Αὐτὸ τὸ σημεῖο ἀναφορᾶς στὴ συνέχεια δὲν πρέπει νὰ λειτουργεῖ ὡς «τροχοπέδη» ἀλλὰ ὡς ἓνα βοηθητικὸ μέσο, μὲ ἀρκετὴ εὐελξία μάλιστα, γιὰ τὴ δικαιότερη ἀξιολόγηση τῶν μαθητῶν.
- β. Οἱ ἀπαντήσεις νὰ βαθμολογοῦνται πάντα μὲ τὰ ἴδια κριτήρια καὶ τὴν ἴδια μέθοδο, ὥστε νὰ ὑπάρχει ἀξιοπιστία καὶ συνέπεια στὴ βαθμολογία.
- γ. Κατὰ τὴ διόρθωση ἢ ταξινόμηση τῶν γραπτῶν πρέπει νὰ εἶναι τυχαία. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι τὰ γραπτὰ δὲν πρέπει νὰ ταξινομοῦνται ἀνάλογα μὲ τοὺς χαρακτηρισμοὺς τῶν μαθητῶν, καλός, πολὺ καλός, μέτριος, κ.τ.λ., γιατί ὑπάρχει μεγάλος κίνδυνος ἢ βαθμολογία ἑνὸς γραπτοῦ νὰ ἐπηρεάζεται ἀπὸ τὴν σειρὰ πού ἔχει κατὰ τὴν διόρθωση. Γιὰ παράδειγμα ἂν τὸ γραπτὸ ἑνὸς μέτριου μαθητῆ βαθμολογηθεῖ ἀμέσως μετὰ ἀπὸ 3 - 4 γραπτὰ πολὺ καλῶν μαθητῶν, εἶναι ἐνδεχόμενον τὸ γραπτὸ αὐτὸ νὰ μὴν ἐκτιμηθεῖ ἀντικειμενικά, γιατί στὸ μυαλὸ τοῦ διορθωτῆ θὰ ἐξακολουθεῖ νὰ ὑπάρχει ἡ εἰκόνα τῶν προηγούμενων γραπτῶν πού διόρθωσε¹⁹. Τὸ ἀντίθετο μπορεῖ νὰ συμβεῖ μὲ τὴ διόρθωση ἑνὸς καλοῦ γραπτοῦ ὕστερα ἀπὸ τὴ διόρθωση 3 - 4 μέτριων γραπτῶν²⁰.
- δ. Νὰ διορθώνεται καλύτερα μὲ ἀπάντηση σὲ ὅλα τὰ γραπτὰ παρὰ στὸ ἴδιο γραπτὸ νὰ διορθώνονται ὅλες οἱ ἀπαντήσεις καὶ μετὰ νὰ προχωροῦμε στὸ ἐπόμενο. Διορθώνοντας κανεὶς κάθε ἀπάντηση χωριστὰ διαμορφώνει μιὰ καλύτερη καὶ πληρέστερη εἰκόνα γιὰ τὴν πληρότητά της παρὰ ἂν διόρθωνε συνέχεια ὅλες τὶς ἀπαντήσεις τοῦ ἴδιου γραπτοῦ. Βλέπει ἐπίσης τὶς δυνατότητες καὶ ἀδυναμίες τῶν μαθητῶν καὶ ἀτομικὰ καὶ στὸ σύνολό τους καὶ βοηθεῖται σὲ πιὸ δίκαιη ἐκτίμηση. Ἀντίθετα ὅταν διορθώνει τὶς ἀπαντήσεις ὅλες ἑνὸς γραπτοῦ, πρέπει νὰ ἀλλάζει συνέχεια καὶ ἐνότητες καὶ μοντέλα καὶ συνεπῶς ἡ προσοχὴ του προσανατολίζεται κάθε φορὰ σὲ διαφορετικὰ θέματα, μὲ κίνδυνο φυσικὰ τῆς ἀντικειμενικότητος στὴ βαθμολογία.

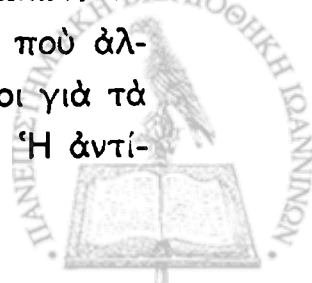


- ε. Ἡ διόρθωση τῶν γραπτῶν νὰ εἶναι ἀνώνυμη. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι κατὰ τὴ διόρθωση ὁ ἐκπαιδευτικὸς δὲν πρέπει νὰ ἐλέγχει πρῶτα τί-
νος εἶναι τὸ γραπτὸ καὶ μετὰ τὶ γράφει. Μὲ τὴν τακτικὴ αὕτῃ θὰ
ἀποφευχθοῦν ἢ τουλάχιστον θὰ περιοριστοῦν οἱ ἐπιδράσεις «συμ-
πάθειας» ἢ «ἀντιπάθειας» πρὸς τοὺς μαθητές. ἡ βαθμολογία θὰ εἶ-
ναι πιὸ ἀντικειμενικὴ καὶ πολλὰ παράπονα ἀπὸ αὐτὰ ποὺ συνο-
δεύουν συνήθως κάθε βαθμολογία θὰ ἐκλείψουν ἢ θὰ περιοριστοῦν.
Ἡ ἀνωνυμία κατὰ τὴ βαθμολογία ἐπίσης θὰ βοηθήσει στὴ δημιουρ-
γία ἢ στὴν προαγωγὴ μιᾶς πλούσιας καὶ ἀποδοτικῆς σχολικῆς ἀτμό-
σφαιρας, γιατί ὅταν οἱ μαθητὲς ξέρουν ὅτι δὲν ἀδικοῦνται ἀπὸ τὴ
βαθμολογία τότε βλέπουν μὲ ἐμπιστοσύνη τὸ πρόσωπο τοῦ δασκάλου
τους, δημιουργεῖται ἓνα κλίμα ἀμοιβαίας ἐμπιστοσύνης στὴν τάξη
καὶ προάγεται ἡ σχολικὴ μάθηση.
- στ. Κατὰ τὴ διόρθωση μιᾶς ἀπάντησης νὰ ἀποφεύγονται οἱ διακοπές.
Νὰ μὴν ἀρχίσει δηλαδὴ ἡ διόρθωση μιᾶς ἐρώτησης τὸ πρῶν, νὰ γίνε-
ι διακοπὴ ὕστερα ἀπὸ μία ὥρα νὰ ξαναρχίσει τὸ ἀπόγευμα καὶ νὰ τε-
λειώσῃ τὴν ἐπόμενη ἢ μεθεπόμενη μέρα, γιατί εἶναι γνωστὸ ὅτι
ἡ διάθεση τοῦ ἀνθρώπου εἶναι ἢ μπορεῖ νὰ γίνεταί διαφορετικὴ σὲ
διάφορες χρονικὲς περιόδους, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ ἐπηρεάζεται καὶ ἡ
ἀντικειμενικὴ ἐκτίμησις τῶν γραπτῶν.



Στὴ μελέτη αὕτῃ ἔγινε προσπάθεια νὰ παρουσιαστῇ καὶ νὰ ἀνα-
λυθεῖ ἡ χρῆσις καὶ ὁ ρόλος τῶν ἐρωτήσεων μὲ ἐλεύθερη ἀπάντησις στὰ
γραπτὰ διαγωνίσματα τῶν μαθητῶν. Ἀναφέρθηκαν οἱ μορφὲς τῶν ἐρω-
τήσεων αὐτῶν, τὰ πλεονεκτήματα καὶ τὰ μειονεκτήματά τους, οἱ τρόποι
βαθμολογίας τους καὶ ἔγιναν προτάσεις γιὰ τὴ βελτίωσίν τους, ὥστε ὅπου
καὶ ὅταν χρησιμοποιοῦνται νὰ εἶναι ὅσο γίνεται πιὸ ἀποδοτικὲς καὶ ὠφέ-
λινες στοὺς μαθητὲς καὶ καθηγητὲς.

Ἡ βασικὴ ἀρχὴ στὴν ὁποία στηρίχθηκε ἡ διαπραγμάτευσις τοῦ ὅ-
λου θέματος εἶναι ὅτι οἱ κάθε εἶδους ἐξετάσεις, γιὰ νὰ εἶναι ὠφέλινες
καὶ ἀποδοτικὲς θὰ πρέπει νὰ ἐξυπηρετοῦν μιὰ ποικιλίαν σκοπῶν καὶ ἀπὸ
τὴν πλευρὰ τῶν μαθητῶν καὶ ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῶν ἐκπαιδευτικῶν. Ἐ-
πίσης ὅτι ὁ δάσκαλος καὶ ὁ μαθητὴς εἶναι δύο παράγοντες ποὺ ἀλ-
ληλεπιδροῦν ὁ ἓνας στὸν ἄλλο γιὰ αὐτὸ καὶ εἶναι συνυπεύθυνοι γιὰ τὰ
ἀποτελέσματα τῆς μάθησις ποὺ προσφέρεται στὸ σχολεῖο. Ἡ ἀντί-



ληψη ότι ο μαθητής όταν αποτυγχάνει είναι «χαζός» ή «βλάκας» ενώ όταν επιτυγχάνει το όφείλει στον «άριστο» δάσκαλό του είναι τελείως άστοχη και αντιπαιδαγωγική, γιαυτό και δεν πρέπει να έχει καμιά θέση στα σχολεία μας σήμερα. Είναι πολύ πιθανό ο μαθητής να μην πήγε καλά σε μια εξέταση γιατί δεν διδάχτηκε σωστά, επομένως μεγάλο μέρος της ευθύνης πέφτει στον εκπαιδευτικό.

Στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς απομένει ο ευρύτερος προβληματισμός πάνω στο θέμα αυτό, ώστε ο τρόπος της εξέτασης με έρωτήσεις ελεύθερης απάντησης, με οποιαδήποτε μορφή κι αν χρησιμοποιηθεί και σε οποιαδήποτε περίοδο να είναι ένα χρήσιμο μέσο στα χέρια και των εκπαιδευτικών και των μαθητών για δημιουργική μάθηση. "Αν οποιαδήποτε μορφή εξέτασης δεν τοποθετηθεί σε αυτή τη βάση και δεν αποβλέπει σ' αυτό το σκοπό, είναι προτιμότερο να μη γίνεται, γιατί τότε οι επιπτώσεις της θα είναι αρνητικές και, μερικές φορές, με δυσμενή επακόλουθα για τη ζωή και το μέλλον του ανθρώπου.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

1. Με τον όρο αυτό αποδίδεται ο διεθνής όρος «essay questions» ο οποίος αναφέρεται σε έρωτήσεις που μπορεί να έχουν απάντηση από 50 ως 5000 λέξεις.

2. D. Rowntree, *Assessing students: How shall we know them?*, Harper and Row Publishers London 1977, σελ. 1.

3. α) Χρ. Φράγκου, 'Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών, 'Ιωάννινα 1978.

β) ΙΔΙΟΥ, Παιδεία και εξετάσεις, «Σύγχρονα θέματα» τεύχος 7, 1980, σελ. 5 - 11.

γ) Γ. Κ. 'Ο μινώταυρος των εξετάσεων, «Νέα Παιδεία» 1978, σελ. 81 - 85.

δ) 'Η. Βαλσαράκη - Ράλλη, 'Εξέταση και βαθμολογία των μαθητών, 'Αθήνα 1979, σελ. 14.

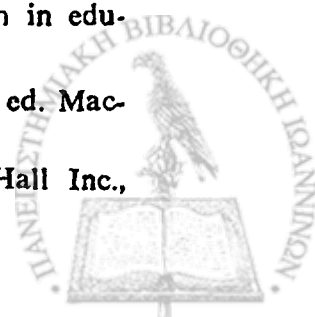
4. Χρ. Λέφα, 'Ιστορία της 'Εκπαιδεύσεως, 1942, ΟΕΣΒ, σελ. 166 - 168.

5. 'Η ξενόγλωσση βιβλιογραφία για το θέμα που διαπραγματευόμαστε είναι πολύ πλούσια. Τα γενικά βοηθήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία αυτή είναι τα ακόλουθα:

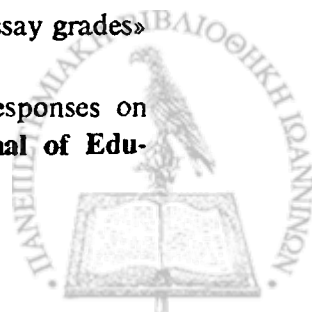
α) W. A. Mehrens & I. J. Lehmann, *Measurement and evaluation in education*, New York 1978, pp. 206 - 235.

β) N. E. Gronlund, *Measurement and evaluation in teaching*, 3rd ed. Macmillan Publishing Co, Inc., New York, 1976 pp. 232 - 235.

γ) R. Ebel, *Essentials of educational measurement*, Prentice - Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1972 pp. 123 - 144.



- δ) R. L. Thorndike - E. Hagen, Measurement and evaluation in psychology and education, 2nd ed. John Wiley and Sons, Inc., New York 1961, pp. 41 - 46.
- ε) B. Hudson, Assesment techniques, Methuen Educational Ltd., London 1973, pp. 66 - 90.
- στ) B. W. Tuckman, Measuring educational outcomes, Harcourt Brace Jovanovich inc., New York 1975, pp. 110 - 137.
6. B. Bloom (ed), Taxonomy of educational objectives - Handbook 1: The cognitive domain, New York 1965.
7. C. C. Weidemann, Written examination procedures, «Phi Delta Kappan» 16 Oct. 1933, pp. 83.
8. W. Mehrens - I. J. Lehmann, όπ. παρ. σελ. 208.
9. ΙΔΙΩΝ, όπ. παρ. σελ. 207 - 208.
10. Starch, E. L. Elliot, Reliability of grading high school work in English, «School Review», 1912, 20, pp. 442.
11. ΙΔΙΩΝ: α) School Review, 1913, 21, 154 - 159 (για μαθηματικά).
β) School Review, 1913, 21, 676 - 681 (για ιστορία).
12. α) Educational testing service. «Judges disagree on qualities that characterize good writing. ETS Developpments, 1961, 9, 2.
β) Χρ. Φράγκου, 'Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών, 'Ιωάννινα 1978, σελ. 22 - 23.
13. Ashburn, R. R., «An experiment in the essay-type question», Journal of Experimental Education, 1938, 7, 1 - 3.
14. W. A. Mehrens - I. J. Lehmann, όπ. παρ. σελ. 209.
15. ΙΔΙΩΝ, όπ. περ. σελ. 209.
16. Τα μόνα σχεδόν βοηθήματα στα όποια έχει τη δυνατότητα να καταφύγει ό Έλληνας εκπαιδευτικός για να άντλήσει μερικές πληροφορίες για το θέμα των έρωτήσεων με έλεύθερη άπάντηση είναι:
- α) Χρ. Φράγκου, Ψυχοπαιδαγωγική, έκδόσεις Παπαζήση, 'Αθήνα 1977, σελ. 434 - 435.
- β) Κ. Μάνου, Μέθοδοι άξιολογήσεως της έπιδόσεως των μαθητών, 'Αθήνα 1976, σελ. 63 - 64.
- γ) 'Η. Βαλσαμάκη - Ράλλη, όπ. παρ. σελ. 69 - 92.
17. B. Hudson, Assessment techniques, Methuen Educational Ltd. London 1973, pp. 66 - 90.
18. Για τους τρόπους βαθμολογίας πολλές και χρήσιμες πληροφορίες υπάρχουν στα γενικά βοηθήματα που αναφέρονται στη Μέτρηση και 'Αξιολόγηση. Μερικά από τα βοηθήματα αυτά έχουν αναφερθεί και εκεί υπάρχουν πολλές πληροφορίες για το θέμα της βαθμολογίας των άπαντήσεων των έρωτήσεων με έλεύθερη άπάντηση (κοίτα σημ. Νο 5).
19. J. Follnan et al. «Graphics variables and reliability and level of essay grades» American Educational Research Journal, 1971, 8, 365 - 373.
20. L. W. Hales / E. Tokar «The effect of quality of preceding responses on the grades assigned to subsequent responses to en essay question», Journal of Educational Measurement, 1975, 12, 11, 117.



ΠΑΥΛΟΥ Α. ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΤΩΝ Η.Π.Α.

1. Γενικά 2. Νέα έπιστήμη 3. Πώς καθορίζονται οί τάσεις 4. Ποϋ διδάσκεται 5. Ποιός τή διδάσκει 6. Είσαγωγή 7. Βαθμίδες 8. Κλάδοι - Θέματα 9. Σεμινάρια I, II 10. Θεωρητική - Πειραματική - Έφαρμοσμένη 11. Μεθοδολογία έρευνας Κ. Ψ. I, II 12. Έρευνες 13. Μεταπτυχιακές. (Έργοψηφίων Διδακτόρων).

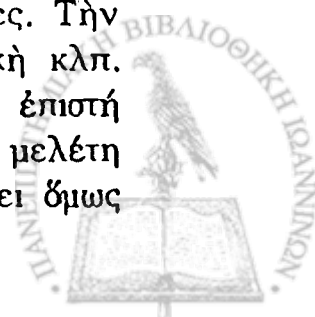
1. Οί συνεχώς αύξανόμενες γνώσεις τών Έπιστημών του Άνθρώπου δημιουργούν τήν ανάγκη νέων κλάδων και νέων ειδικοτήτων. Ή έρευνα και ή διδασκαλία στις Κοινωνικές Έπιστήμες διευρύνουν συνεχώς τούς όρίζοντες τών έπιστημών αυτών.

Στόν περιορισμένο χώρο του άρθρου αυτού δίνονται μερικές πληροφορίες για τις τάσεις, τή διδασκαλία και τὰ πεδία έρευνας τής Κοινωνικής ψυχολογίας στη Βόρειο Άμερική σήμερα.

Γνωρίζοντας κανείς τις σύγχρονες τάσεις τής Κοινωνικής Ψυχολογίας στις ΗΠΑ, γνωρίζει έμμεσα σέ κάποιο βαθμό και τήν κατάσταση πού βρίσκεται ή διδασκαλία και έρευνα του κλάδου αυτού και στόν υπόλοιπο Δυτικό κόσμο πού δέχεται τις έπιδράσεις τής Άμερικής.

Οί πληροφορίες πού θα αναφερθοϋν αντλοϋνται από έπετηρίδες τών έτών 1977 - 1980 μεγάλων Πανεπιστημίων και Κολλεγίων τών ΗΠΑ και από σύγχρονα έγχειρίδια Κοινωνικής Ψυχολογίας διαφόρων Άμερικανών Καθηγητών.

2. Ή Κοινωνική Ψυχολογία είναι σχετικά νέα έπιστήμη και ξεπήδησε από τήν ανάγκη έρμηνείας κοινωνικών φαινομένων πού είχαν ψυχολογική βάση και προβλημάτων άτομικής ψυχολογίας πού είχαν σαν αίτία τήν κοινωνική ζωή. Άν θέλαμε νά όρίσουμε τήν Κοινωνική Ψυχολογία σαν έπιστήμη, θα λέγαμε ότι είναι ή έπιστήμη πού έξετάζει τήν επίδραση πού άσκοϋν τὰ άτομα μιας κοινωνίας πάνω σέ ένα άτομο καθώς επίσης και τήν επίδραση του ένός ατόμου πάνω στα άλλα άτομα ή τήν επίδραση πού άσκοϋν οί ομάδες στα άτομα ή ομάδων σέ ομάδες. Τήν Κοινωνική Ψυχολογία δέν ενδιαφέρει ή βιολογική ή οικονομική κλπ. επίδραση αλλά αποκλειστικά ή ψυχολογική επίδραση. Μερικοί έπιστήμονες¹ θέλουν νά περιορίσουν τήν Κοινωνική Ψυχολογία στη μελέτη τής συμπεριφοράς του ατόμου μέσα στην κοινωνία². Δέν θα γίνει όμως



ἔδω ἀναφορὰ στὶς διαφορὰς ἀπόψεων στὸ τί εἶναι Κοινωνικὴ Ψυχολογία διότι θὰ ξεπερνοῦσε τὰ πλαίσια ἐνὸς ἄρθρου.

Ὁ A. Compe (1789-1837) ποὺ εἶναι ἀπὸ τοὺς θεμελιωτὲς τῆς Κοινωνιολογίας ἀσχολήθηκε ἔμμεσα καὶ μὲ τὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία (Systeme de Politique positive). Ἦδη τὸ 1893 ὁ C. Darwin, ποὺ ἔγραψε τὸ βιβλίο *Descent of Man*, ἀσχολήθηκε ἔμμεσα καὶ μὲ τὶς μορφὲς κοινωνικῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀνθρώπου, τὸ πρῶτο ὅμως διδακτικὸ βιβλίο Κοινωνικῆς Ψυχολογίας ἐμφανίζεται στὴν Ἀμερικὴ ἀπὸ τὸν Ross στὰ 1908. Ἐδῶ κυρίως, στὴν Ἀμερικὴ, ἀναπτύσσεται ἡ Κοινωνικὴ Ψυχολογία σὲ αὐτοτελὴ ἐπιστήμη μὲ τοὺς Cooley, Dewey, Mead καὶ Thomas³.

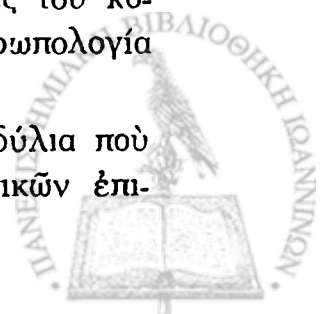
Σταθμὸ στὴν ἐξέλιξη τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας ἀποτέλεσε ἡ ἔκδοση τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας τοῦ Allport ποὺ θεωρεῖται ὡς ἀρχὴ τῆς σύγχρονης ἐξέλιξης τῆς ἐπιστήμης αὐτῆς.⁴ Ὅμως τὴν ἀποφασιστικὴ ἀνάπτυξη πῆρε ἡ Κοινωνικὴ Ψυχολογία ἀπὸ τότε (1932) ποὺ ὁ Lewin ἀσχολήθηκε σοβαρὰ μὲ τὴν ἔρευνα τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας, ἐρευνώντας τὶς σχέσεις τοῦ ἀτόμου μὲ τὸ περιβάλλον του⁵ καὶ ἄσκησε τεράστια ἐπίδραση στὶς κατευθύνσεις τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας στὴν Ἀμερικὴ⁶ καὶ στὶς Χῶρες ποὺ βρίσκονται κάτω ἀπὸ τὴν ἀμερικανικὴ ἐπιστημονικὴ ἐπιρροή.

3. Τὶς τάσεις τῆς ἐπιστήμης αὐτῆς τὶς καθορίζουν α) οἱ κοινωνικὲς ἀνάγκες καὶ β) οἱ δυνατότητες ποὺ ὑπάρχουν γιὰ διδασκαλία καὶ ἔρευνα.

Ἡ Ἀμερικὴ παρουσιάζει ἓνα εὐρὺ φάσμα ἐσωτερικῶν προβλημάτων καὶ διεθνῶν σχέσεων ποὺ καθορίζουν τὴν ὕλη τῶν μαθημάτων καὶ τοὺς τομεῖς τῶν ἐρευνῶν. Ὁ τεράστιος ἀριθμὸς τῶν ἰδρυμάτων καὶ ἡ ποικιλία εἰδικῶν κέντρων ἀπαιτοῦν μιὰ ἀντίστοιχη προσπάθεια κάλυψης τῶν ἀναγκῶν σὲ εἰδικὰ θέματα καὶ προβλήματα καὶ τὴν εἰδίκευση πολλῶν ἀτόμων σὲ περιοχὲς τῆς Ψυχολογίας, τῆς Κοινωνιολογίας, τῆς Ἐκπαίδευσης καὶ τῆς Οἰκονομίας. Ἡ πίεση γιὰ τὴν κάλυψη μὲ εἰδικὸ διοικητικὸ καὶ ἐκπαιδευτικὸ προσωπικὸ τῶν ποικιλομόρφων ἀναγκῶν γέννησε τοὺς διάφορους κλάδους ποὺ σὲ ἄλλη χώρα δὲν ὑπάρχουν κἂν. Ἀρκεῖ νὰ ἀναφερθεῖ τὸ ἄλυτο θέμα τῶν φυλετικῶν διακρίσεων καὶ τοῦ κύματος ἐγκληματικότητος ποὺ ὅμοιά τους δὲν ὑπάρχουν σὲ ἄλλη Χώρα.

Οἱ διεθνεῖς σχέσεις ἐξάλλου, ποὺ ἐγγίζουν κάθε γωνία τῆς ὑφελίου, ὑποχρεώνουν τοὺς Ἀμερικανοὺς νὰ μελετοῦν ὄχι μόνον ἀνθρωπολογικὰ ἀλλὰ καὶ κοινωνικοψυχολογικὰ ὅλες σχεδὸν τὶς χῶρες τοῦ κόσμου (στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Harvard λ.χ. διδάσκεται ἡ Ἀνθρωπολογία τῶν συγχρόνων Ἑλλήνων!).⁷

Τὶς ἀνάγκες γιὰ ἔρευνα τὶς καλύπτουν τὰ τεράστια κονδύλια ποὺ προέρχονται ἀπὸ πλήθος Ἰδρυμάτων, ἐπιχειρήσεων καὶ κρατικῶν ἐπι-

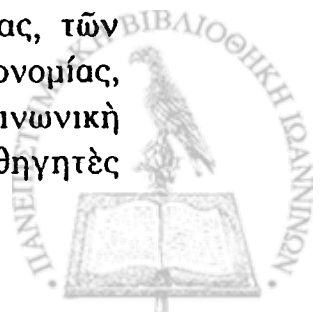


χωρηγήσεων. Στὴ διάθεση τῶν ἐρευνητῶν τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας ὑπάρχουν τεράστια ἐργαστήρια καὶ, ὅπως θὰ ἴδουµε στὴ συνέχεια, εἶναι χῶροι ὅπου γίνεται ὄχι μόνο ἔρευνα ἀλλὰ καὶ ἄσκηση τῶν φοιτητῶν. Ὅπως εἶναι φυσικό, οἱ ἴδιες οἱ ἐπιχειρήσεις καθορίζουν τοὺς τομεῖς ἔρευνας τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας καὶ κατὰ συνέπεια µὲ τὰ εὐρήµατα αὐτὰ τροφοδοτοῦν τὰ κέντρα διδασκαλίας.

4. Ἡ Κοινωνικὴ Ψυχολογία διδάσκοταν ἀρχικὰ µόνον ὡς κλάδος τῆς Γενικῆς Ψυχολογίας. Σὲ πολλὰ Πανεπιστήµια παραμένει ἀκόµα ὡς ἰέτσιος⁸. Σήμερα ὅμως ἡ Κοινωνικὴ Ψυχολογία διδάσκεται σὲ ὅλα σχεδὸν τὰ Πανεπιστήµια σὰν κλάδος καὶ ἄλλων ἐπιστηµῶν, ἐκεῖ ὅπου ἡ ἐπικάλυψη θεωρεῖται πιά φυσική. Ἦδη διδάσκεται καὶ ὡς κλάδος τῆς Κοινωνιολογίας⁹, τῆς Ἀνθρωπολογίας (σὲ συνδυασµὸ µὲ τὴν Ψυχολογικὴ Ἀνθρωπολογία¹⁰, στὴν Ἱατρικὴ (κατ' ἐπιλογὴν)¹¹, στὶς ἐπιστῆµες τῆς Ἐπικοινωνίας¹², στὶς Σχολές «Κοινωνικῶν Λειτουργῶν»¹³ καὶ σὲ Σχολές Ἐπιχειρήσεων¹⁴. Ἡ διδασκαλία καὶ ἔρευνα διαφέρουν ἀπὸ Πανεπιστήµιο σὲ Πανεπιστήµιο τόσο σὲ ποικιλία θεµάτων ὅσο καὶ σὲ μεθόδους. Ἐπίσης δὲν διδάσκονται οὔτε ὅλοι οἱ κλάδοι τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας ποὺ διδάσκονται σὲ ἓνα Πανεπιστήµιο, οὔτε καὶ σὲ ὅλες τὶς ἀντίστοιχες Σχολές τοῦ ἄλλου Πανεπιστηµίου.

5. Ἐπεὶ δὴ ἡ Κοινωνικὴ Ψυχολογία συνδέεται µὲ πολλές ἄλλες κοινωνικὲς ἐπιστῆµες, διδάσκεται εἴτε ἀπὸ Κοινωνικοὺς Ψυχολόγους εἴτε ἀπὸ ἐπιστήµονες ἄλλων κλάδων ποὺ ἔχουν εἰδίκευση στὴν περιοχὴ ὅπου ἡ ἐπιστῆµη τοὺς ἔχει ἐπικάλυψη µὲ τὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία. Στὸ Πανεπιστήµιο τοῦ Harvard λ.χ. ἔχουµε τὸν R. Rosenthal ποὺ εἶναι Καθηγητὴς τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας καὶ ποὺ διδάσκει φυσικὰ Κοινωνικὴ Ψυχολογία¹⁵. Στὸ ἴδιο Πανεπιστήµιο διδάσκει ὁ R. Brown Εἰσαγωγὴ στὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία¹⁶ καὶ ὅμως ὁ Καθηγητικὸς του τίτλος εἶναι «Prof. of Psychology», ἐνῶ τὸ ὀγκῶδες ἔργο του Social Psychology¹⁷ μπαίνει στὴν τάξη τῶν κλασικῶν πιά ἔργων τοῦ εἴδους του. Τὸ ἴδιο καὶ ὁ Rob. Bales ποὺ φέρεται σὰν Καθηγητὴς τῶν Κοινωνικῶν Σχέσεων, διδάσκει στὸ Harvard Θεωρίαν Ἐφαρμοσµένης Κοινωνικῆς Ψυχολογίας¹⁸. Ὁ L. Kohlberg εἶναι ταυτόχρονα Καθηγητὴς τῶν Παιδαγωγικῶν καὶ τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας¹⁹. Ὁ G. Homans ἐξάλλου ποὺ εἶναι Καθηγητὴς τῆς Κοινωνιολογίας παρουσιάζει στὰ ἔργα του μιὰ ἔντονη ἐπίδραση Κοινωνικῆς Ψυχολογίας²⁰.

Ὅπως βλέπουµε, ἀπόλυτα χωριστὴ μελέτη τῆς Ψυχολογίας, τῶν Παιδαγωγικῶν, τῆς Κοινωνιολογίας, τῆς Ἀνθρωπολογίας, τῆς Οἰκονομίας, τῆς Ἱατρικῆς καὶ τῶν ἐπιστηµῶν τῆς Ἐπικοινωνίας ἀπὸ τὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι πλήρης καὶ ὀρθή, γι' αὐτὸ καὶ οἱ Καθηγητὲς



τῶν διαφόρων αὐτῶν Ἐπιστημῶν ἐπικαλύπτουν ἓνα μεγάλο μέρος τῶν μαθημάτων τους μὲ θέματα ποὺ συνδέονται ἄμεσα μὲ τὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία.

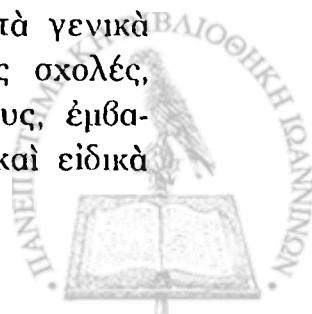
6. Ἡ Εἰσαγωγὴ στὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία ἀπευθύνεται βασικὰ στοὺς μὴ «μεριμνημένους» μὲ τὰ γενικὰ θέματα τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας. Αὕτῃ περιλαμβάνει τὶς σχέσεις τοῦ ἀτόμου μὲ τὰ ἄλλα ἄτομα, τὴν Κοινωνία καὶ τὸν πολιτισμό, τὴν κοινωνικὴ διάρθρωση, τὴν ἐπικοινωνία²¹, τὴ μάθηση τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, τὴ διαδικασία τῆς κοινωνικοποίησης, τὴν κοινωνικὴ ὁμάδα καὶ τὶς συγκρούσεις της²², τὸν ἀλτρουϊσμό καὶ τὴν ἐπιθετικότητα²³, τὶς στάσεις καὶ τὰ αἷτια ποὺ τὶς διαμορφώνουν²⁴, τὶς προκαταλήψεις, τὴν ψυχολογία τῆς ἐλευθερίας²⁵, τὶς πίστεις καὶ δοξασίες, τὴ συμμόρφωση στοὺς κανόνες τῆς ὁμάδας ἢ τῆς κοινωνίας²⁶, τὴν ἀλλαγὴ τῆς συμπεριφορᾶς²⁷, τὴν ἀλλοτρίωση.

Ἡ εἰσαγωγὴ περιλαμβάνει ἐπίσης τὴ διδασκαλία τῶν κοινωνικῶν θεσμῶν καὶ κανόνων²⁸, τὰ κίνητρα, τὴν θεωρία γιὰ τὴν ἡγεσία σὲ συνδυασμὸ μὲ τὶς διαδικασίες ἀνάδειξής της μέσα στὴν ὁμάδα²⁹, τὸν κοινωνικὸ ἔλεγχο καὶ τὴν κοινωνικὴ ἀπόκλιση³⁰.

Μερικὰ Πανεπιστήμια ἔχουν δυὸ προκαταρκτικὲς σειρὲς μαθημάτων στὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία γιὰ νὰ προχωρήσουν στὴ συνέχεια στὴ μεθοδολογία καὶ τὶς ἐργαστηριακὲς ἔρευνες³¹. Τὰ εἰσαγωγικὰ μαθήματα εἶναι κατατοπιστικὰ καὶ δίνουν τὴν εὐκαιρία στὸν ἀρχάριο νὰ γνωρίσει τὴν βασικὴ κοινωνικοψυχολογικὴ ὁρολογία.

7. Ὅταν ὁ φοιτητὴς πάρει τὶς βασικὲς εἰσαγωγικὲς γνώσεις, ἀρχίζει νὰ παρακολουθεῖ τὴ μελέτῃ ἐξειδικευμένων θεμάτων στὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία μὲ ὑποχρεωτικὲς ἀσκήσεις καὶ φροντιστήρια³². Ἡ παρακολούθηση στὰ προχωρημένα τμήματα προϋποθέτει τὴν παρακολούθηση τῶν εἰσαγωγικῶν μαθημάτων Κοινωνικῆς Ψυχολογίας ποὺ ἀναφέρθηκαν. Στὰ τμήματα αὐτὰ γίνονται συστηματικὲς ἀναλύσεις εὐρημάτων ἐρευνῶν ποὺ ἔγιναν πάνω σὲ προβλήματα Κοινωνικῆς Ψυχολογίας³³, ὅπως ἡ «πλύση ἐγκεφάλου», ἡ ἐπίδραση τῶν πεποιθήσεων³⁴, ἡ διαπροσωπικὴ ἔλξη καὶ γοητεία³⁵ κ.ά.

8. Ἀναφέρθηκε ἤδη ὅτι ἡ Κοινωνικὴ Ψυχολογία διδάσκεται σὲ διάφορες σχολές. Εἶναι συνεπῶς λογικὸ νὰ περιμένει κανεὶς ὅτι οἱ σχολές αὐτές θὰ δίνουν περισσότερη βαρύτητα στὰ εἰδικὰ θέματα ποὺ ἐνδιαφέρουν τὴν ἐκπαίδευση τῶν Φοιτητῶν. Πέρα λοιπὸν ἀπὸ τὰ γενικὰ εἰσαγωγικὰ θέματα τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας οἱ διάφορες σχολές, ἀνάλογα μὲ τὶς ἐξειδικεύσεις ποὺ δίνουν στοὺς ἀποφοίτους τους, ἐμβαθύνουν σὲ ἐξειδικευμένους κλάδους Κοινωνικῆς Ψυχολογίας καὶ εἰδικὰ



θέματα καὶ προβλήματα. Στὸ τμήμα τῶν ἐπιστημῶν τῆς Ἀγωγῆς δίνεται βαρύτητα μὲ τὴ διδασκαλία καὶ τὴν ἄλλη ἐκπαιδευτικὴ δραστηριότητα (σεμινάρια, συζητήσεις, ἀσκήσεις) στὴν προσωπικότητα καὶ τὸ κοινωνικὸ σύστημα, στὸ πρόβλημα τῆς αὐτοκτονίας, στὴν ἐγκληματικότητα κυρίως τῶν ἀνηλίκων, στὴ σχολικὴ πράξη, στὴν πολιτικὴ συνείδηση, στὰ προβλήματα ἡγεσίας καὶ γενικὰ στὴν Κοινωνικὴ Ψυχολογία τῆς Ἑκπαίδευσης³⁶.

Τὰ θέματα ἡγεσίας ἐπειδὴ εἶναι σημαντικὰ διδάσκονται ταυτόχρονα σὲ φοιτητὲς διαφόρων κλάδων ὅπως εἶναι τῆς Κοινωνιολογίας, τῆς Οἰκονομίας, τῆς Ἑκπαίδευσης κ.ἄ.³⁷. Ἐντύπωση κάνει τὸ γεγονὸς ὅτι καὶ στὸ τμήμα Ἑκπαίδευσης διδάσκεται ἡ Κοινωνικὴ Ψυχολογία τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ τῶν χωρῶν ποὺ βρίσκονται σὲ ἀνάπτυξη³⁸, ποὺ περιλαμβάνει τὸ ρόλο τῶν πολιτικῶν, οἰκονομικῶν καὶ κοινωνικοπολιτιστικῶν ἀλλαγῶν καὶ τὴ σχέση τους μὲ τὰ ἄτομα. Δίνεται ἔμφαση σὲ πληροφορίες καὶ στοιχεῖα ποὺ προέρχονται ἀπὸ τὶς χώρες αὐτές, ὅπως εἶναι ἡ ἐκπαίδευση, τὰ μέσα μαζικῆς ἐπικοινωνίας, ἡ κοινοτικὴ ἀνάπτυξη, ἡ τεχνολογικὴ ἀνανέωση καὶ ἡ συμμετοχὴ στὴν πολιτικὴ ζωὴ. Οἱ σχολὲς Ψυχολογίας καὶ Κοινωνιολογίας περιλαμβάνουν ἓνα εὐρὺ φάσμα θεμάτων (λ.χ. κοινωνικὸς ἔλεγχος, συλλογικὴ συμπεριφορὰ) ποὺ στοχεύουν στὴν πλήρη ἐνημέρωση τῶν Φοιτητῶν³⁹.

Ἄλλα Πανεπιστήμια δὲν ἀναφέρουν τὰ συγκεκριμένα θέματα ποὺ διαπραγματεύονται στὰ προχωρημένα μαθήματα ἀλλὰ ὀρίζουν γενικά: κοινωνικοψυχολογικὰ θέματα (τέσσερις ὥρες)⁴⁰. Στὶς σχολὲς καὶ τὰ Κολλέγια ποὺ ἐκπαιδεύουν στελέχη Ἰδρυμάτων Κοινωνικῆς Πρόνοιας, σπουδάζοντας ὅπως εἶναι φυσικὸ, εἰδικότερα θέματα σὲ μεγαλύτερη ἔκταση καὶ ποικιλία⁴¹.

9. Εἰδικὰ σεμινάρια ἀρχαρίων (pro-seminar) καὶ προχωρημένων ἐμπεδώνουν τὶς γνώσεις τῶν φοιτητῶν στὰ διάφορα θέματα Κοινωνικῆς Ψυχολογίας. Ἡ παρακολούθησή τους δὲν εἶναι μόνο ὑποχρεωτικὴ ἀλλὰ σὲ μερικὲς περιπτώσεις ἐξαιρετικὰ ἐντατικὴ. Στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Denver λ.χ. ἡ παρακολούθηση ἀπαιτεῖ πέντε ὥρες τὴν ἐβδομάδα γιὰ ἓνα πανεπιστημιακὸ ἐξάμηνο⁴². Στὰ σεμινάρια αὐτὰ συζητοῦνται ὀρισμένα θεωρητικὰ θέματα καὶ ἀποτελέσματα ἐμπειρικῶν ἐρευνῶν. Ἀκολουθοῦν τὰ κανονικὰ σεμινάρια — σὲ πολλὰ πανεπιστήμια δὲν ὑπάρχουν προ-



σεμινάρια ἀλλὰ ἀπευθείας σεμινάρια ποὺ προϋποθέτουν τὴν παρακολούθηση εἰσαγωγικῶν μαθημάτων Κοινωνικῆς Ψυχολογίας. Ὅρισμένα μεγάλα Πανεπιστήμια ἔχουν ταυτόχρονα διάφορα σεμινάρια⁴³, σὶὰ ὅποια μπορεῖ νὰ ἐνταχθεῖ ὁ φοιτητὴς ἢ αὐτὸς ποὺ κάνει μεταπτυχιακὲς σπουδές. Ἀλλὰ Πανεπιστήμια ἔχουν διαβαθμίσεις σεμιναρίων (I, II, III) καὶ προϋποθέτουν ἀνάλογες γνώσεις⁴⁴.

10. Γιὰ τὴν πληρέστερη ἐμπέδωση τῶν θεμάτων Κοινωνικῆς Ψυχολογίας ἀναπτύσσονται στοὺς φοιτητὲς πολλὰ συγκεκριμένα κοινωνικο-ψυχολογικὰ προβλήματα ἀμέσου ἐνδιαφέροντος, ὅπως εἶναι οἱ διάφορες ἔξεις τῶν συγχρόνων ἀνθρώπων ποὺ δημιουργοῦν συχνὰ προβλήματα συμβίωσης ὅπως εἶναι τὰ ναρκωτικά, ὁ ἀλκοολισμὸς κ.ἄ.⁴⁵. Οἱ φοιτητὲς λαβαίνουν μέρος σὲ εἰδικὰ πειράματα Κοινωνικῆς Ψυχολογίας ποὺ γίνονται κάτω ἀπὸ τὴν ἐπίβλεψη τῶν Καθηγητῶν καὶ τῶν συνεργατῶν τους⁴⁶. Στὰ πειράματα αὐτὰ ἡ παρουσία τῶν φοιτητῶν εἶναι ὑποχρεωτική. Σὲ εἰδικὰ ἐξοπλισμένα ἐργαστήρια ἀσκοῦνται οἱ φοιτητὲς σὶς μεθόδους Πειραματικῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας, ὥστε οἱ γνώσεις τους νὰ μὴ μείνουν στὸ θεωρητικὸ πεδίο, ἀλλὰ νὰ ἀποδεικτοῦν καὶ πειραματικά⁴⁷.

Ὑστερα ἀπὸ ὅλα αὐτὰ ἡ ἐκπαίδευση στοχεύει νὰ ὁδηγήσει τὸ φοιτητὴ στὴν ἐφαρμογὴ τῶν γνώσεων στὴν καθημερινὴ πράξη. Στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Ohio μάλιστα ὑπάρχουν τρεῖς βαθμίδες (I, II, III) πρακτικῆς ἄσκησης τῶν φοιτητῶν⁴⁸. Σὲ μιὰ χώρα σὰν τὴν Ἀμερική, ὅπου τὰ κοινωνικο-ψυχολογικὰ προβλήματα εἶναι ἄπειρα, εἶναι εὐκόλο νὰ δοῦν οἱ φοιτητὲς πῶς ἐφαρμόζονται οἱ θεωρίες τῆς Κοινωνικῆς Ψυχολογίας στὴν συγκεκριμένη πράξη. Βλέπουν ἀπὸ κοντὰ τὴν αὐταρχικὴ συμπεριφορὰ, τὴς προκαταλήψεις, τὴς φυλετικὲς διακρίσεις, τὴν φροντίδα διαφόρων παραστρατημένων, τὴν τροποποίηση τῆς συμπεριφορᾶς ἐνὸς ατόμου γιὰ νὰ ἐπανεέλθει στὴν ὑγιὴ κατάσταση κλπ.⁴⁹.

11. Ἐπειδὴ γιὰ τὴν προαγωγὴ τῆς ἐπιστήμης — τῆς κάθε ἐπιστήμης — εἶναι βασικὴ ἡ συνέχιση τῆς προσπάθειας γιὰ τὴν ἀπόκτηση νέων γνώσεων, μετὰ τὰ πρῶτα εἰσαγωγικά, θεωρητικά, κατατοπιστικὰ μαθήματα οἱ φοιτητὲς διδάσκονται σὲ διάφορες βαθμίδες (I, II) καὶ πολλὰς φορὲς εἶναι κοινὴ σὶς ἐπιστήμες τῆς συμπεριφορᾶς. Συνηθισμένο ἐπίσης εἶναι τὸ φαινόμενο οἱ φοιτητὲς τῆς Ψυχολογίας, καὶ Κοι-



νωνιολογίας, τῆς Ἑκπαίδευσης κ.ἄ. νὰ παρακολουθοῦν τμήματα στατιστικῆς μὲ φοιτητὲς ἄλλων κλάδων.

12. Ὅταν ὁλοκληρωθεῖ ἡ θεωρητικὴ κατάρτιση, ἀκολουθοῦν οἱ ὑποχρεωτικὲς ἔρευνες τῶν Φοιτητῶν σὲ θέματα ποὺ ἐκλέγουν μόνοι τους ἢ σὲ συνεργασία μὲ τὸ δ-δακτικὸ προσωπικὸ τοῦ Πανεπιστημίου, εἴτε ἀτομικὰ εἴτε ὁμαδικά.

13. Στὶς μεταπτυχιακὲς σπουδὲς τόσο τῆς Κοινωνιολογίας ὥς τῆς Ψυχολογίας καὶ ἄλλων ἐπιστημῶν, προσφέρονται δυνατότητες εἰδίκευσης σὲ θέματα Κοινωνικῆς Ψυχολογίας⁵⁰, ὥστε τὸ Πανεπιστήμιο νὰ ἀποτελεῖ ἕναν πλήρη κύκλο: ἔρευνας — διδασκαλίας — ἄσκησης — ἐφαρμογῆς καὶ νὰ δένεται ἔτσι μὲ τὴν καθημερινὴ ζωὴ καὶ τὴν ἀπόκτηση νέων γνώσεων ποὺ θὰ διοχετεύονται στὶς ἐπόμενες γενεές.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

1. Crutchfield, R. - Krech, D. - Ballachey, E.: Individual in Society. McGraw-Hill Book Company Inc. Tokyo Japan, 1962.

2. Πρόκειται γιὰ τὸν Francis (1957) (πρὸβλ. Bernsdorf, W.: Woerterbuch der Soziologie. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart, 1962²).

3. Maisonneuve, J.: Κοινωνικὴ Ψυχολογία. Μετάφρ. Δ. Κατοαρδέλλου, ἔκδ. «Τὶ πρέπει νὰ ξέρω», Ἰ. Ζαχαροπούλου, Ἀθῆναι 1964, σελ. 6.

4. Lindgren, H. C.: Einfuehrung in die Sozialpsychologie. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel, 1973, σελ. 26.

5. Schoenbach, P.: Sozialpsychologie. Εἰς Bernsdorf, W.: Woerterbuch der Soziologie, σελ. 1053.

6. Bernsdorf, W. - Knospe, H.: Internationales Soziologenlexikon, Band I, Enke, Stuttgart, 1980², σελ. 248.

7. Harvard University. General Catalogue, 1979 - 1980, σελ. 180.

8. The Ohio State University Bulletin. Graduate School 1976 - 1978, σελ. 362. Bulletin of the University of Delaware. Undergraduate Academic Programs and Policies Catalog, 1978 - 1980, σελ. 84.

Buletin of Yale University. Yale College Programs of Study, 1978 - 1979 σελ. 355.

University of Oregon Bulletin. General Catalog, 1977 - 1978, σελ. 147.

9. University of Oregon Bulletin, σελ. 163.

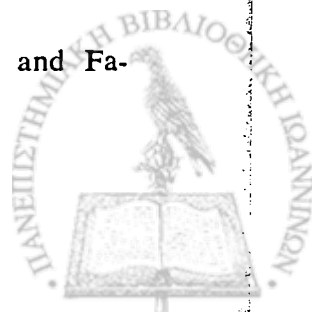
Boston University Bulletin. Undergraduate Programs, 1978 - 1979, σελ. 209.

University of Pittsburgh Bulletin. Graduate Programs. The Faculty of Arts und Sciences 1977 - 1979, σελ. 183.

10. The Ohio State University Bulletin, σελ. 42.



11. Leeds University. Science Applied Science Medicine and Dentistry. Entry October 1979, σελ. 145.
12. The Ohio State University Bulletin, σελ. 101 και 103.
13. The University of Iowa. General Catalog, 1978 - 1980, σελ. 192.
14. Stanford University Bulletin. Courses and Degrees, 1977 - 1978, σελ. 475.
15. Harvard University, σελ. 249.
16. Harvard University, σελ. 246.
17. Brown, R.: Social Psychology. "Εκδοση The Free Press, New York, 1979, 12η έκδοση.
18. Harvard University, σελ. 247.
19. Harvard University σελ. 320.
20. Homans, G.: The Human Group, New York, 1950.
21. Secord, P. - Backman, C. Queens College, City University New York - University Nevada Reno. Social Psychology, McGraw - Hill, New York 1974².
22. Bulletin of Yale University, σελ. 355.
23. University of Oregon Bulletin, σελ. 147.
24. Boston University Bulletin, σελ. 197.
25. University of Waterloo. Undergraduate Calendar, 1978 - 1979, σελ. 392.
26. Bulletin of Duke University. Undergraduate Instruction, 1977 - 1978, σελ. 211.
27. The University of Iowa, σελ. 173.
28. Schellenberg, James, Western Michigan University, An Introduction to Social Psychology, Raudem House, New York 1974².
29. Seidenberg, B. - Snadowsky, A.: Brooklyn College of the City University of New York Social Psychology, The Free Press, New York 1976.
30. Kaluger, G. (Prof. of Psychology and Education, Shippensburg State College, Pensylvania). Unkovic, C. (Chairman and Prof. of Sociology, Florida Technological University, Orlando, Florida): Psychology and Society, The C.V. Mosby Company, Saint Louis 1969.
31. University of Oregon Bulletin, σελ. 149.
32. Princeton University. Undergraduate Announcement, 1979 - 1980, σελ. 278.
33. Washington State University Bulletin. Catalog Issue, 1978 - 1980, σελ. 266.
- University of California Santa Barbara. General Catalog, 1979 - 1980, σελ. 360.
- The Ohio State University Bulletin, σελ. 103.
34. Bulletin of Yale University, σελ. 355.
35. Washighton State University Bulletin, σελ. 266.
36. Stanford University Bulletin, σελ. 66, 77.
37. Stanford University Bulleain, σελ. 475.
38. Καθηγητής Inkeles, A., Stanford University Bulletin, σελ. 73, 77 - 78 και Princeton University, σελ. 325.
39. University of Massachusetts at Amherst. Undergraduate Course and Faculty Directory, 1977 - 1979, σελ. 122.
- The University of Iowa, σελ. 196.



University of California. Davis General Catalog, 1977 - 1978, σελ. 297.

40. Bulletin of the University of Southern California. The Graduate School, 1977 - 1978, σελ. 293.

41. The University of Iowa, σελ. 192.

42. University of Denver Bulletin. Graduate School of Arts and Sciences, 1977 - 1979, σελ. 60.

43. The Ohio State University Bulletin, σελ. 367.

44. University of Pittsburgh Bulletin, σελ. 160.

45. Stanford niversity Bulletin, σελ. 77.

46. Bulletin of Duke University, σελ. 209.

Washington State University Bulletin, σελ. 265.

The University of Iowa, σελ. 359.

47. University of Massachusetts at Amherst, σελ. 119.

48. The Ohio State University Bulletin, σελ. 367.

49. University of Massachusetts at Amherst, σελ. 123.

50. Hhe Ohio State University Bulletin, σελ. 115.

University of California Santa Barbara, σελ. 363.

The University of Iowa, σελ. 176.



ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

Δ. Τομπαΐδη, Τὰ συνωνυμικά ζεύγη λόγιων καὶ λαϊκῶν λέξεων τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς, Ἀθήνα 1978, σσ. 61.

Λεξιλογικὴ μελέτη πρὸς ἀναφέρεται στὴ χρήση συνωνύμων λέξεων στὴ νέα Ἑλληνικὴ, ἣν καὶ ὁ συγγρ. γράφει ὅτι ἡ μελέτη ἔχει σκοπὸ τὴν ἐξέταση τῆς συμπεριφορᾶς καὶ σταδιοδρομίας τῶν λόγιων λέξεων στὴν Κοινὴ Νεοελληνικὴ! (σ. 7)

Διαιρεῖται σὲ τρία μέρη: α) λαϊκὲς λέξεις πρὸς δὲν ἀντικαταστάθηκαν ἀπὸ λόγιες, β) λαϊκὲς λέξεις πρὸς χρησιμοποιοῦνται παράλληλα μὲ λόγιες καὶ γ) λαϊκὲς λέξεις πρὸς ἀντικαταστάθηκαν ἀπὸ λόγιες. Οἱ παρατηρήσεις πρὸς ἀκολουθοῦν δὲν ἔχουν κανένα σκοπὸ νὰ μειώσουν τὴ γενικὴ ἐπιστημονικὴ ἀξία τοῦ συγγραφέα. Γίνονται μόνον ἀπὸ αἶσθημα εὐθύνης γιὰ τὴν ἀποκατάσταση τυχόν σοβαρῶν λαθῶν καὶ κυρίως ὅχι μόνον ἐκείνων πρὸς δὲν λείπουν ἀπὸ κάθε ἀνθρώπινο ἔργο.

I. Ὅπως ἀντιλαμβάνεται κανεὶς ἁμέσως στὴν ἐργασία τοῦ αὐτῆς ὁ κ. Τομπαΐδης συγχέει τοὺς ὅρους Κοινὴ Νεοελληνικὴ (ΚΝΕ) καὶ νέα Ἑλληνικὴ:

Ἐνῶ δηλαδὴ στὸν τίτλο τοῦ βιβλίου γράφει ὅτι θὰ πραγματευθεῖ ζεύγη λόγιων καὶ λαϊκῶν λέξεων τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς, πράγμα πρὸς ἐπαναλαμβάνει καὶ στὶς «εἰσαγωγικὲς σημειώσεις» τοῦ (σ. 7), ὅμως στὰ κεφάλαια πρὸς ἀκολουθοῦν καὶ ἰδίως τά: 2 (σ. 9-22) καὶ 4 (σ. 37-52) παραθέτει ζεύγη συνωνύμων λέξεων στὰ ὁποῖα ἡ δευτέρη λέξη εἶναι τῆς καθαρεύουσας. Ἐντάσσει δηλ. ἔτσι στὴν Κοινὴ Νεοελληνικὴ καὶ τὴν καθαρεύουσα (λέξεις καὶ τύπους). Ἴδου μερικὰ παραδείγματα:

Κεφάλαιο 2, σ. 10: ἀγριάδα — ἀγρωστὶς, αὐγὸ — ὦδον, ἀγούρι — σικυός κ.ἄ., σ. 15: ἄντρας — ἀνήρ, γιὸς — υἱός, ρεπάνι — ῥαφανὶς κ.ἄ., σ. 16: πιάνο — πιάνον, πιάτο — πιάτον κ.ἄ., σ. 18: κασκὸλ — περιλαίμιον, βολὰν — πηδάλιον, μπιμπερὸ — θήλαστρον κ.ἄ., (ἀλλὰ καί: καρνέ — σημειωματάριο, ἀμπαλάζ — περιτύλιξη, μότο — ρητὸ κ.ἄ.).

Κεφάλαιο 3, σσ. 23-27: ἀνεμοπύρωμα — ἐρισύπελας γιατρός — ἱατρός, παπούτσι — ὑπόδημα, σημαδούρα — σημαντήρ, κουνουπίδι — ἀνθοκράμβη (ἀλλὰ καί: ἀλέτρι — ἄροτρο, βίζιτα — ἐπίσκεψη, λουρί — ἱμάντας), σ. 25: σαμπρέλα — ἀεροθάλαμος, σπασμόλαδο — σπασμέλαιον κ.ἄ., σ. 26: γυαλάς — ὑαλοπώλης,³ ψώμας — ἀρτοποιός, κ.ἄ., σ. 27: μυλωνάς — μυλωθρός, σ. 32: φαγούρα — κνησμός, φρούτο — ὀπώρα κ.ἄ.



Κεφάλαιο 4, σ. 37: στρίψιμο — ε ί λ ε ό ς, αλλά: άμανάτι — ένέχυρο, μάγειρας — έστιάτορας, δηλ. λόγιες λέξεις οί όποιες αντικατέστησαν (στην Κοινή Νεοελληνική) άλλες λαϊκές. Όπως τονίζει σιόν τίτλο του κεφαλαίου. Παραθέτει όμως καί: δερβένι — στενό, μείντάνι — άγορά, (μπαρμπέρης — κουρεϊό), ρήγας — βασιλιάς κ.ά. Δηλαδή πιστεύει ότι τὸ βασιλιάς είναι λόγια λέξη πὸν αντικατέστησε τὸ ρήγας!

σ. 38 κεφ. 5. Έδω με τὸν τίτλο: Μεταφράσεις ξένων λέξεων παραθέτει έλληνικές λέξεις, τίς όποιες προφανώς τίς θεωρεῖ ζεύγη με τίς ξενικές, καί τίς παραθέτει σιόν τύπο τῆς καθαρεύουσας, όπως: άλεξίπτωτον, άνελκυστήρ, άπογοήτευσίς, άποσύνθεσις (σ. 39), δημοσιότης, έπετηρίς, έσπερίς, θερμοκήπιον (σ. 40) καί πολλές άλλες. Αυτές οί λέξεις, λέγει, έπικράτησαν, αλλά πού; φυσικά στην καθαρεύουσα. Στῇ σ. 43 καταχωρεῖ καί άλλες πὸν «δέν έπικράτησαν»! (ένοεί πάντοτε τὴν Κοινή Νεοελληνική).

II. Δέν έχει έπομένως ό συγγρ. σαφῇ αντίληψη τί σημαίνει νά λές: Συνωνυμικά ζεύγη λογίων καί λαϊκῶν λέξεων τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς. Γιατί αν αὐτὸ σημαίνει ότι πρόκειται για συνώνυμες λέξεις πὸν χρησιμοποιοῦνται ισοτίμα στην Κοινή Νεοελληνική, τότε τὰ κεφάλαια 2 καί 4 πὸν έχουν τὸν τίτλο:

τὸ 2. ΛΑ·Ι·ΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΘΗΚΑΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΛΟΓΙΕΣ καί

τὸ 4. ΛΑ·Ι·ΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΘΗΚΑΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΛΟΓΙΕΣ

δέν νομίζω ότι ανταποκρίνονται σιόν τίτλο του βιβλίου. Γιατί, τί εἶδους συνωνυμικά ζεύγη έχουμε όταν έχουμε αντικατάσταση, ἢ όχι, λαϊκῶν λέξεων από τίς λόγιες μέσα στην Κοινή Νεοελληνική; Έτσι τὸ μόνο κεφάλαιο πὸν ανταποκρίνεται σιόν τίτλο του βιβλίου είναι τὸ 3.

3. ΛΑ·Ι·ΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΙΣ ΛΟΓΙΕΣ.

III. Έπειδὴ όμως, από άγνοια ἢ σύγχυση τῶν ὄρων, έντάσσει στην Κοινή Νεοελληνική λέξεις καί τύπους τῆς καθαρεύουσας, γιαυτὸ βλέπουμε ότι καί στὰ τρία κεφάλαια (2, 3 καί 4) παραθέτει, όπως εἶδαμε, άνακατωμένα, πότε κανονικά ζεύγη τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς καί πέντε ζεύγη στὰ όποία ἡ δεύτερη λέξη είναι τῆς καθαρεύουσας! Παραθέτει δηλαδή καί στὸ κεφάλαιο 3, πὸν είναι τὸ μόνο σύμφωνο με τὸν τίτλο του βιβλίου (κάπου, όπως εἶδαμε, τὸ έπιγράφει: Λαϊκές λέξεις πὸν χρησιμοποιοῦνται παράλληλα με τίς λόγιες), ζεύγη, τῶν όποίων ἡ δεύτερη λέξη είναι τῆς καθαρεύουσας, π.χ. σ. 23 έρυσίπελας, Ιατρός,



έρυθημα, γογγυσμός, σ. 24: σημαντήρ, σ. 25, σπασμέλαιον, σ. 27: σκανδαλοποιός κ.ά. τὰ ὁποῖα εἶδαμε στὴν παρατήρηση I.

Ἄλλὰ καὶ σὰν νὰ μὴν ἔφτανε αὐτὸ διακρίνει στὸ κεφάλαιο 3 καὶ περιπτώσεις ὅπου, πότε ἐπικρατοῦν οἱ λόγιες λέξεις καὶ πότε οἱ λαϊκὲς (σελίδα 26 καὶ 29). Ἀναιρεῖ δηλαδὴ καὶ μὲ αὐτὸν τὸν τρόπο τὸ τίτλο τοῦ κεφαλαίου 3, ἐφόσον ἐκεῖ τονίζει ὅτι λαϊκὲς καὶ λόγιες λέξεις χρησιμοποιοῦνται παράλληλα! Σύγχυση ὅρων ἐπίσης ἔχουμε καὶ στὸ κεφ. 2. (σ. 14) ὅπου σὲ κατηγορία ποὺ δὲν ἔχουμε ἀντικατάσταση, γίνεται λόγος γιὰ ΑΠΟΔΟΣΗ καὶ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ!

IV. Παραθέτει καταλόγους λέξεων καὶ μεμονωμένες λέξεις ποὺ δὲν εἶναι συνωνυμικὰ ζεύγη.

α) μεμονωμένες: μιλφείῳ (σ. 17), φιδόρδ (σ. 18), ποστρεστάντ (σ. 19).

β) κατάλογοι: 1) ἀπροσάρμοστες λέξεις ὅπως βερεσὲ κ.λπ. σ. (20).

2) σὲ —ιέρα (σ. 20), σὲ —δóρος (σ. 22), χυδαῖες λέξεις, σὲ —άκίας (σ. 33).

Ἐπίσης δὲν μποροῦν νὰ θεωρηθοῦν ζεύγη 1) οἱ μεταφράσεις ξένων λέξεων (σ. 38 - 47) καὶ οἱ: ἑλληνογενεῖς ξένες λέξεις (σ. 47 - 52) (κι αὐτὲς στὸν τύπο τῆς καθαρεύουσας, π.χ. γωνιόμετρον, πρωκτολόγος πρωτοξειδίον (σ. 52)).

V. Ὅλα τὰ κεφάλαια (δηλ. τὸ 2, σελ. 9, τὸ 3, σελ. 23 καὶ τὸ 4, σελ. 37) ἔχουν τὸν ὑπότιτλο: Ἀπόδοση τῆς ξένης λέξης (ἢ τῆς θεωρούμενης ξένης λέξης μὲ ἐλληνικὴ. Καὶ ἐδῶ παρατηρεῖ κανεὶς τὰ ἑξῆς:

α) ἂν μιὰ λέξη, ἔστω ξένη ἢ ἔστω θεωρούμενη (ἀπὸ ποιόν;) ξένη, ἀποδοθεῖ μὲ ἐλληνικὴ. σημαίνει ὅτι ἡ ξένη λέξη καταργήθηκε. Πῶς εἶναι δυνατό λοιπὸν νὰ ἔχουμε στὴν περίπτωση αὐτὴ συνωνυμικὸ ζευγάρι;

β) μόνο ξένη λέξη ἀποδόθηκε μὲ ἐλληνικὴ στὰ νεώτερα χρόνια;

γ) Στὰ παραδείγματα ποὺ παραθέτει ἔχει καὶ περιπτώσεις ποὺ μάταια προσπαθεῖ κανεὶς νὰ ἀνακαλύψῃ ξένη λέξη. Ἔτσι ἔχουμε:

Κεφ. 2, σ. 10 κέξξ. κοντὰ στὰ ζεύγη: θ ο ύ κ α — ψωμός θ ά ρ - κ α — λέμβος, θ ο ύ λ α — σφραγιστήρ, σ έ λ α — ἐφίππιον κ.ά. παραθέτει καὶ ζεύγη, ὅπως: ἀγριάδα — ἄγρωστις, αὐγὸ — ὦν, βασιλικὸς — ὠκιμον, καρφί — ἥλος, μανιτάρι — ἀμανίτης, παιδ'ά — τέκνα κ.ά. Ποιὰ λέξη ἐδῶ εἶναι ἢ θεωρεῖται ξένη;

Κεφ. 3, σ. 23 κέξξ. κοντὰ στὰ ζεύγη: ά θ α ρ ί α — ζημία, ά ρ α - μ π ά ς — ἄμαξα, ά τ ζ α μ ή ς — πρωτόπειρος, ά τ σ ά λ ι — χάλυ-
βας κ.ά. παραθέτει καὶ ζεύγη, ὅπως : αλέτρι — ἄροτρο, ἄναμμα — ἔξα-
ψη, γιατρός — ἱατρός, θέρμη — πυρετός, σκοτωμός — φόνος, ψυχο-



μάννα — μητριά, ψυχοπατέρας — πατριός κ.ἄ. Ποιά λέξη ἐδῶ εἶναι ἢ θεωρεῖται ξένη;

Κεφάλαιο 4, σ. 37 κέξξ. Κοντὰ σιὰ ζεύγη: ἀμανάτι — ἐνέχυρο, θίγλα — φυλάκιο, γαζέτα — ἐφημερίδα κ.ἄ., παραθέτει καὶ ζεύγη, ὅπως: μαγειρεῖο — ἐστιατόριο, κατεβασιὰ — καταρράκτης, καψιματιά — ἔγκαυμα, ποθετὸ — ὑπόθετο, στρίψιμο — εἰλεός, κοκκινάδα — ἐρυθρά, γυαλάδικο — ὑαλοπωλεῖο, λιοκόκι — ἐλαιοπυρήνας κ.ἄ. Καὶ ἐδῶ ποιὰ λέξη εἶναι ἢ θεωρεῖται ξένη;

VI. Ὅλα τὰ κεφάλαια, δηλ. 2, 3 καὶ 4 ἀρχίζουν ὡς ἐξῆς: ΛΑ·Γ·ΚΕΣ ΠΟΥ... (σσ. 9, 23, 37) σὰν νὰ πρόκειται νὰ πραγματευθεῖ μόνο λαϊκὲς λέξεις καὶ ὄχι ζεύγη! Πβ. καὶ τὴν διατύπωση στὴ σ. 9, ὅπου μετὰ τὸν τίτλο: ΛΑ·Γ·ΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ... ἀρχίζει: «α) Οἱ λόγιες λέξεις τῆς κατηγορίας αὐτῆς»...!!»

VII. Στὸ κεφάλαιο 2, 4 (σ. 17 κέξξ.) ὁ συγγρ. καταχωρεῖ τὶς προσάρμοστες ξένες λέξεις τὶς ὁποῖες συνήθως μεταφράζει πότε μὲ λέξεις τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς καὶ πότε μὲ τύπους καὶ λέξεις τῆς καθαρρεύουσας, π.χ. βαριετὲ — θέατρο, μπλόκ — σημειωματάριο (σ. 16), ἀλλά: ἐμπριμέ — τυποβαφῆς, μπιμπερό — θήλαστρον, μακιγιάζ — ψιμιθίωσις (σ. 18) κ.ἄ.

Ἐκτὸς ὅμως ἀπὸ τῆ συγκεκριμένη ἰδέα ποὺ ἔχει ὡς πρὸς τὸ τί εἶναι κοινὴ Νεοελληνικὴ καὶ τί λόγιες λέξεις (καθαρεύουσα), πράγμα ποὺ διαπιστώσαμε ἥδη, ἐντύπωση προκαλεῖ ἐδῶ καὶ κάτι ἄλλο ποὺ εἶναι νομίζω βαρὺ λάθος γιὰ ἓναν φιλόλογο, ὅπως ὁ κ. Τορπαΐδης.

Ὅπως εἶναι γνωστὸ ἡ νέα Ἑλληνικὴ ἔχει καὶ ὀρισμένους φθόγγους οἱ ὁποῖοι, ἐνῶ εἶναι ἀπλοί, γράφονται μὲ δυὸ (2) γράμματα τοῦ ἑλληνικοῦ ἀλφαβήτου, μὲ δυὸ ψηφία. Τοὺς φθόγγους αὐτοὺς ἡ Σχολικὴ Γραμματικὴ τοὺς ὀνομάζει δῖψηφα (βλ. Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ ΟΕΔΒ, Ἀθῆναι [sic!] 1976, σ. 14). Ἔτσι ὁ φθόγγος *g* ἀποδίδεται μὲ τὰ γκ, ὁ *b* μὲ τὸ μπ, ὁ *d* μὲ τὸ ντ καὶ ὁ *u* μὲ τὸ ου κ.λπ.

Ὁ κ. Τορπαΐδης, θέλοντας νὰ δείξει ὅτι οἱ ἀπροσάρμοστες ξένες λέξεις λήγουν στὴν Ἑλληνικὴ «σὲ ὅλα τὰ γράμματα τοῦ ἀλφαβήτου μας», καταχωρεῖ μαζὶ μὲ τὶς ξένες λέξεις ποὺ λήγουν κανονικὰ σὲ —κ, —π, —τ, —υ καὶ λέξεις ποὺ λήγουν σὲ —γκ, —μπ, —ντ καὶ —ου!, χωρίζοντας ἔτσι τὰ δυὸ ψηφία μὲ τὰ ὁποῖα ἀποδόθηκαν στὴν Ἑλληνικὴ οἱ φθόγγει: *g*, *b*, *d* καὶ *u* (ου).

Κατὰ τὸν συγγρ. δηλαδὴ σὲ —κ δὲν λήγουν μόνο οἱ λέξεις μπλόκ, στόκ κ.λπ., ἀλλὰ καὶ οἱ λέξεις: πιγκπόγκ, σέζλόγκ, σὲ —π δὲν λήγουν μόνον οἱ λέξεις γκάλοπ, γκρούπ κ.λπ., ἀλλὰ καὶ οἱ: κλάμπ, κλόμπ,



σὲ —τ δὲν λήγουν μόνο οἱ λέξεις: γιότ, ἐλίτ, μαζούτ, ἀλλὰ καὶ οἱ: γουήκέντ, ποστρεστάντ καὶ τέλος σὲ —υ δὲν λήγει μόνο ἡ λέξη κάουμπόϋ (ἡ μοναδικὴ κανονικὴ ποὺ καταχωρεῖ σὲ —υ— δὲν σκέφτηκε τὶς λέξεις: ρεθύ, σαντιγύ—), ἀλλὰ καὶ οἱ: ἀτού, μενού, μπιζού, ραντεβού! κ.λπ.!!!

Ὁ συγγρ. στὴ Σχολικὴ Γραμματικὴ τοῦ 1976 (Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ, σ. 6, σημείωση) ἀναφέρεται ὅτι ἦταν μέλος τῆς ομάδας ἐργασίας καὶ ἐπομένως πρέπει νὰ γνωρίζει αὐτὰ ποὺ αὐτὸς καὶ οἱ συνεργάτες του στὴ σ. 14 τῆς Γραμματικῆς σημείωναν «Δίψηφα ὀνομάζονται **δυὸ γράμματα μαζί** ποὺ παριστάνουν **ἓνα φθόγγο**»; (Ὁ ἴδιος ἀναφέρει ἤδη ἐδῶ στὴ σ. 15 τὰ μπ, ντ κλπ. ὡς «δίψηφα σύμφωνα ποὺ δὲν ὑπῆρχαν στὰ ἀρχαῖα ἑλληνικά», δὲν διευκρινίζει ὅμως τὶ ἐννοεῖ, γιὰτὶ ὡς σύμφωνα φυσικὰ ὑπῆρχαν). Ὅπωςδήποτε ἔχουμε ἐδῶ μιὰ ἀπροσεξία, ποὺ ἐνῶ μπορεῖ νὰ δικαιολογηθεῖ, δὲν εἶναι εὐκόλο νὰ συγχωρεθεῖ.

VIII. Εἶδαμε ἐπίσης ὅτι ὁ κ. Τορπαῖδης, ἐνῶ πραγματεύεται **συνωνυμικὰ ζεύγη**, καταχωρεῖ λέξεις, χωρὶς νὰ εἶναι ζεύγη καὶ τὶς καταχωρεῖ μάλιστα ἀνακατεμένα, δηλ. πότε στὸν τύπο τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς καὶ πότε στὸν τύπο τῆς καθαρεύουσας (βλ. παρατήρηση IV). Ὡστόσο ὅμως τὶ ζεύγη μπορεῖ νὰ θεωρηθοῦν οἱ «μεταφράσεις λέξεων» (κεφάλ. 4, 3, σελ. 38 κέξξ.). Δηλαδή ἅμα μεταφράσουμε μιὰ ξένη λέξη, αὐτὴ καὶ ἡ ξένη ἀποτελεῖ συνωνυμικὸ ζεῦγος τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας καὶ μάλιστα τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς; Ἐπίσης μὲ ποιὲς λέξεις εἶναι ζευγάρι οἱ «ἑλληνογενεῖς ξένες λέξεις» (κεφάλ. 4, 4, σελ. 47, κέξξ.); Καὶ πῶς εἶναι τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς ἀφοῦ ὁ ὑποψ. τὶς καταχωρεῖ στὸν τύπο τῆς καθαρεύουσας;

Ἀλλὰ καὶ κάτι ἄλλο ἀκόμα. Οἱ «ἑλληνογενεῖς ξένες λέξεις» εἶναι πράγματι **ἑλληνογενεῖς ξένες**; (Ὁ συγγρ. ἐννοεῖ ἑλληνογενεῖς ξένες λέξεις» τὶς λόγιες ποὺ «πλάστηκαν, λέγει, ἀπὸ τοὺς Εὐρωπαίους ἀπὸ προθέματα, ἐπιθήματα ἢ συνθετικὰ μέρη ἀρχαῖα ἑλληνικά... καὶ τὶς λέξεις αὐτὲς τὶς παραλάβαμε αὐτούσιες») (σ. 47).

Στὸν κατάλογο ἔμως τῶν λέξεων ποὺ ἀκολουθεῖ (σ. 48 κέξξ.) βλέπουμε ὅτι ὁ κ. Τορπαῖδης καταχωρεῖ **ἀθασάνιστα** ὡς ἑλληνογενεῖς ξένες:

α) ἐντελῶς ξένες λέξεις ποὺ δὲν ἔχουν σχέση μὲ κανένα πρόθεμα ἢ ἐπίθημα ἢ συνθετικὸ μέρος τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς, ὅπως π.χ. (σ. 48) **βανανέα, ονοβισμός, ρεπουβλικάνοι** κλπ.

α) ἑλληνικότετες λέξεις ποὺ μὲ μιὰ ἀπλὴ ἐρευνα στὰ σχετικὰ λεξικά βρίσκει κανεὶς ὅτι ἀναφέρονται στὴν ἀρχαία, μεταγενέστερη καὶ μεσαιωνικὴ Ἑλληνική.

Ἔτσι ὁ κ. Τορπαῖδης πιστεύει ὅτι τὶς λέξεις: **θιολογικός, βιβλιο-**



γραφία, βλεφαρίτις, έβραϊκή, (κατακόμβαι), δημοκράτης, έπιδερμίς, μελωδικός, καρδιαλγία κ.ά. τις πήραμε αὐτούσιες ἀπὸ τὶς ξένες: *biologique, bibliographie, blepharite, hebraïque, epidermique, melodique, cardialgie* κ.ά.!

Ἄν ὅμως ἐρευνήσουμε τὰ γνωστὰ λεξικά τῆς ἑλληνικῆς θὰ δοῦμε ὅτι τὸ βιολογικός ἀναφέρεται ἤδη ὡς ἀρχαία Ἑλληνικὴ (= 16. 14, 2342, P. Oxy. 1025.7, Σουΐδας), τὸ βιβλιογραφία ὡς μεταγενέστερη (= Διουκουρίδης 1.85. Διογένης Λαέρτιος 7.36) τὸ βλεφαρίτις ὡς μεταγενέστερη (Παῦλος Αἰγινίτης 6.13), (τὸ κατακοῦμβαι ὡς μεταγενέστερη, βλ. Lampe, A. patristic greek lexicon, s.v.), τὸ έβραϊκός ὡς μεταγενέστερη (= ΚΔ, Λουκάς 23.38, βλ. Liddell - Scott - Jones - Mckenzy, Greek English Lexicon), τὸ έπιδερμίς ὡς μεταγν. (= Liddell - Scott κλπ.), τὸ μελωδικός ὡς μεταγν. (= Ἀριστείδης Κόϊντος, βλ. Liddell - Scott κλπ.), τὸ καρδιολογία ὡς ἀρχαία (= Ἱπποκράτης 8. 3, 43 κλπ.) κ.ά.

ΙΧ. Γενικὰ δὲν χρησιμοποίησε καθόλου ἐδῶ τὰ κυριότερα Λεξικά τῆς ἀρχαίας, μεταγενέστερης, καὶ μεσαιωνικῆς Ἑλληνικῆς, ὅπως τὰ:

- α) Liddell - Scott - Jones - Mckenzy, A. greek Lexicon, Oxford 9.
- β) E. Sophocles, Greek Lexicon of the roman and byzantine periods, Cambridge 1914.
- γ) C. W. H. Lampe, A patristic greek Lexicon, Oxford 1961 - 1965.
- δ) Ducange, Glossarium ad scriptores mediae et infimae graecitatis, — Gra — (ἀνατύπωση) 1958.
- ε) Ε. Κριαρά, Λεξικὸ τῆς μεσαιωνικῆς ἑλληνικῆς δημώδους Γραμματείας, Θεσσαλονίκη Α' τόμ. 1909, Β' τόμ. 1971, Γ' 1973, Δ' 1975, Ε' 1977.
- στ) Δ. Δημητράκου, Μέγα Λεξικὸν ὅλης τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης, κ.ά.

Χ. Ὁ κ. Τομπαΐδης θέλησε νὰ δικαιολογήσῃ τὴν ἑλλιπῆ βιβλιογραφία στὴ σ. 8. Θὰ ἦταν ὅμως δικαιολογημένος ἂν χρησιμοποιοῦσε — ἔστω καὶ δειγματολογικὰ — τὰ σωστὰ λεξικά γιὰ τὸ θέμα του καὶ ὅχι σχεδὸν ἄχρηστα, ὅπως τὸ ἔργο: Συναγωγή νέων λέξεων κλπ. τοῦ Στ. Κομμανοῦδη. τὸ ὁποῖο ὅπως δείχνει καὶ ὁ τίτλος του ἀναφέρεται εἰς νέες λέξεις τῆς νέας Ἑλληνικῆς. Πιστεύω ὅτι δὲν εἶναι δυνατὸ ν' κάνει κανεὶς ἔρευνα γιὰ συνωνυμικὰ ζεύγη τῆς κοινῆς Νεοελληνικῆς καὶ νὰ ἀγνοήσει τὰ ἀκόλουθα Λεξικά καὶ βιβλία:

- α) Π. Βλαστοῦ. Συνώνυμα καὶ συγγενικά, Ἀθήνα 1931.
- β) Ν. Π. Ἀνδριώτη, Τὸ ὕφος καὶ τὰ προβλήματα του στὴ γλώσσα μας, Γράμματα 5 (1944) (= ANTIXARISMA ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ Ν. Π. ΑΝΔΡΙΩΤΗ, Θεσσαλονίκη 1976, 564).
- γ) R. Browning, Medieval and Modern greek, Oxford 1969, π.χ. σ. 22 καὶ 101 καὶ κυρίως: δ) Μ. Τριανταφυλλίδη, Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ, Ἰστο-



ρική Είσαγωγή, Ἀθήνα 1938, σ. 48 κέξξ. (γὰ τὰ ζεύγη=σ. 51) καὶ ε) Σκαρλάτου Δ. Βυζαντίου, Λεξικὸν τῆς καθ' ἡμᾶς ἐλληνικῆς διαλέκτου, 1835, 1857², 1874³ (Ἀθηναί - Κων)πολις), βλ. κυρίως: Παράρτημα περιέχον τὰς ἐκφυλλοφορητέας ἑτερογλώσσους λέξεις (!) (ἔκδ. 1874, σ. 545), ὅπου π.χ. ἄλικον (χρῶμα) ἴδε κόκκινον, ἀλισβερίσι — δοσοληψία, (=Τομπαΐδη, σ. 24), βελοῦδο — κατηφές, βίγλα — σκοπιὰ κλπ. κλπ. καὶ ἴσως καὶ ἄλλα.



Ὁ κ. Τομπαΐδης εἶναι ἀπὸ τοὺς φιλόλογους ποὺ ξεχώρισαν οἱ σπουδές τους. Ἡ διδακτορική του διατριβὴ ἀναφέρεται βέβαια σὲ θέμα γλωσσολογικόν, ὅπως καὶ ὀρισμένες ἄλλες μικρότερες ἐργασίες του. Ὁμως ὁ κ. Τομπαΐδης δὲν συνέχισε, ὅσο ξέρω, ἀνελλιπῶς τὴν καλλιέργεια τῆς γλωσσολογικῆς ἐπιστήμης. Κατὰ τὴς σπουδές του στὸ ἐξωτερικὸν ἔστρεψε τὸ ἐνδιαφέρον του σὲ ἄλλη ἐπιστήμη καὶ γιὰ τὸν λόγον αὐτὸν εἶναι ἐπόμενο, τοῦλάχιστο ὀρισμένες ἀπὸ τὴς λίγες γλωσσολογικὲς ἐργασίες του, νὰ παρουσιάζουν τὰ κενὰ ἐκεῖνα ποὺ εἶναι ἀναπόφευκτα σὲ ὅσους δὲν ἔχουν τὸν χρόνον νὰ ἀντιμετωπίζουν καθημερινὰ τὰ προβλήματα ποὺ παρουσιάζει ἡ Γλωσσολογία, ὅπως καὶ κάθε ἐπιστήμη, στὸν τόπον μας.

Ἴσως δὲν εἶναι ἄδικο νὰ σημειώσῃ κανεὶς, ὅτι — γιὰ λόγους ποὺ δὲν εἶναι σκόπημο νὰ ἀναφέραμε ἐδῶ — τὸ δημοσίευμα αὐτὸ γράφτηκε παράλληλα καὶ μὲ πολὺ θιασύνῃ πράγμα ποὺ διακρίνεται στὸ ἀτημέλητο ὕφος, π.χ. «Μάλιστα μπορούμε νὰ δοῦμε μερικὲς φορές νὰ προτείνεται...» (σ. 9), καὶ οἱ ἀοριστίες, ὅπως: προτάθηκε, «προτείνεται», (σ. 9, στίχ. 2, 7, 10 καὶ 25) «προτάθηκαν» (σ. 15). Ἀπὸ ποιὸν καὶ πότε;

Ὅπως φαίνεται ἀπὸ ὅσα στοιχεῖα παρέθεσα καὶ ποὺ τοῦλάχιστο ὡς «παραδείγματα» ἔχει ὁ καθένας ὑποχρέωση νὰ ἐπισημαίνει, πρόκειται γενικὰ γιὰ ἐργασία πρόχειρη καὶ χωρὶς κάποιο θετικὸ ἀντίκρουσμα, ποὺ ὅπωςδήποτε καὶ ὡς ἐρασιτεχνικὸ ποίημα ἀδικεῖ, νομίζω, πολὺ, ἕναν κατὰ τὰ ἄλλα ἀξιόλογον φιλόλογον.

Α. Ι. ΘΑΒΩΡΗΣ



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
(ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ)

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Τόμοι 1-8, Θεσσαλονίκη 1963-1965 [Εκτός από τον 3ο τόμο («Νεοελληνική Γραμματική-Ιστορική Εισαγωγή» του 1938), που εξαντλήθηκε και ανατυπώνεται].	δρχ. 2150
Γενικό Ευρετήριο «Απάντων», Θεσσαλονίκη 1969	100
Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Αυτοβιογραφικές σελίδες. Επιμέλεια: Λ. Πολί- της. Πρόλογος: Χριστ. Χρηστίδης, Θεσσαλονίκη 1979	120
Μνήμη Μανόλη Τριανταφυλλίδη, είκοσι χρόνια από το θάνατό-του, Θεσ- σαλονίκη 1979	120

Από τη Νεοελληνική Βιβλιοθήκη

Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής), Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Θεσσαλονίκη 1978	280
Μαν. Τριανταφυλλίδη, Μικρή Νεοελληνική Γραμματική. 2η έκδ., 1975	100
Μ. Οικονόμου - Θρ. Σταύρου - Μ. Τριανταφυλλίδη, Η γλώσσα-μου, 1974	80
Μαν. Τριανταφυλλίδη, Λεξιλογικές ασκήσεις για το Δημοτικό (βιβλίο μα- θητή), Αθήνα 1967. (βιβλίο δασκάλου). Αθήνα 1975. από	30
Μαν. Τριανταφυλλίδη, Λεξιλογικές ασκήσεις για τη Μέση Παιδεία (βιβλίο μαθητή). Θεσσαλονίκη 1976. (βιβλίο δασκάλου). Θεσ/νίκη 1975. από	40
Μαν. Τριανταφυλλίδη, Παροιμακές φράσεις (βιβλίο δασκάλου), 1965	40
Μαν. Τριανταφυλλίδη, Παροιμακές φράσεις (βιβλίο μαθητή), 1965	40
Νεοελληνικά κείμενα για το Γυμνάσιο. Από ομάδα εργασίας. Τόμος πρῶ- τος. Θεσσαλονίκη 1977	250
Ν. Ανδριώτη, Ετυμολογικό Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 2η έκδοση, Θεσσαλονίκη. 1971. δεμένο δρχ. 400, άδeto	350
Φωτεινής Τζωρτζάκη, Ίων Δραγούμης, Άθήνα 1953	60
Θρασύβουλου Σταύρου, Εφταλιώτης και Πάλλης. Θεσσαλονίκη 1966	80
Θρασύβουλου Σταύρου, Νεοελληνική Μετρική, 2η έκδ., Θεσσαλονίκη 1974	130
Φωτεινής Τζωρτζάκη, Ανδρέας Καρκαβίτσας, 2η έκδ., Θεσσαλονίκη 1980	120

Από τη Βιβλιοθήκη διδακτικῶν βιβλίων στη δημοτική

Μικ. Οικονόμου, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής, Θεσσαλονίκη 1971	150
Πλάτωνος Ιππίας Μείζων, μετ. Χρ. Καρούζου - Ι.Θ. Κακριδή, Θεσ. 1973	120
Πλάτωνος Πρωταγόρας, εισαγωγή - επιμέλεια - μετάφραση - σχόλια Ηλία Σ. Σπυρόπουλου, Θεσσαλονίκη 1975	150
Andre Martinet, Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας, μετάφραση Αγαθοκλή Χαραλαμπίδου, Θεσσαλονίκη 1976	200
Andre Mirambel, Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση. Μετάφραση Σταμ. Κ. Καραντζά, Θεσσαλονίκη 1978	400
Πινδάρου Πυθιονικοί, μετάφραση Θρασύβουλου Σταύρου, Θεσ/νίκη 1980	180

Κεντρική πώληση: «Προμηθεύς», Ερμού 75 - Θεσ/νίκη - τηλ. 279.695.
Επίσης διαθέτονται και από όλα τα βιβλιοπωλεία της Αθήνας και της επαρχίας.



ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Τα «ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ», από το επόμενο τεύχος, θα τυπώνονται με μονοτονικό. Παρακαλούνται οι φίλοι συνεργάτες να στέλνουν τις εργασίες-τους γραμμένες σύμφωνα με τους κανόνες του μονοτονικού συστήματος.

Η ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Στὰ Γιάννινα καὶ στὴν Ἀθήνα

τὸ περιοδικὸ διατίθεται

στὰ κεντρικὰ βιβλιοπωλεῖα

