

ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΈΚΔΟΣΗ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



4

Γιάννινα

Άνοιξη '81



ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΧΡΟΝΟΣ ΤΡΙΤΟΣ	ΤΕΥΧΟΣ 4	ΓΙΑΝΝΙΝΑ, ΑΝΟΙΞΗ '81
---------------	----------	----------------------

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Θανάσης Παλιούρας
Μηνάς 'Αλ. 'Αλεξιάδης
Χρίστος 'Αθ. Τέζας
'Απόστολος Μπενάτσος

ΓΡΑΦΕΙΑ Β. 'Ησείρου 32 — Γιάννινα

'Επιμελητής ύλης Κώστας Σιάκαρης	Συνεργασία — συνδρομές Κώστας Σιάκαρης
-------------------------------------	---

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ: Τσόλης Γεώργιος

Γ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ 4 — Γιάννινα

Τὰ κείμενα ποὺ ἔχουν ὑπογραφές ἐκφράζουν τὶς ἀπόψεις τοῦ συγγραφέα

Τιμὴ τεύχους: 100 δρχ.
'Ετήσια συνδρομὴ: 200 δρχ.
'Οργανισμοί, σύλλογοι κ.λ.π.: 300 δρχ.

ΕΞΩΦΥΛΛΟ: 'Αντώνης Φαρίδης



ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΧΡΟΝΟΣ ΤΡΙΤΟΣ	ΤΕΥΧΟΣ 4	ΓΙΑΝΝΙΝΑ, ΑΝΟΙΞΗ '81
---------------	----------	----------------------

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- Κώστα Στεργιόπουλου : Τò άφηγηματικό έργο του Ροΐδη σελ. 5
- Χαρίσση Γιάκη : Τò πρόβλημα της μεταφοράς της μάθησης
καί οι θέσεις της θεωρίας του διδακτικού
είδολογισμού » 14
- Philip Vellacott : Ίδεολογική ανάλυση της «Ίφιγένειας
στή χώρα των Ταύρων»
(μετάφραση Έλπινίκης Νικολουδάκη) » 33
- Άριστειδη Δουλαβέρα : Ή διδασκαλία των Άρχαίων Έλληνικών
στήν Α΄ Λυκείου » 53
- Λάκη Παπαϊωάννου : Προεπαναστατικές προσπάθειες του
Νεοφύτου Δούκα για ίδρυση Πανεπιστημίου
στήν Ήπειρο » 63
- Γιώργου Κουμάκη : Τι είναι Φιλοσοφία; » 74



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΑΜΑΤΗ ΚΑΡΑΤΖΑ

Μιά διαπανεπιστημιακή επιτροπή από συναδέλφους, φίλους και μαθητές του Καθηγητή Σταμάτη Καρατζά πήρε την πρωτοβουλία να τιμήσει με ένα επιστημονικό αφιέρωμα τον ξεχωριστό πανεπιστημιακό δάσκαλο και έρευνητή της νεοελληνικής γλώσσας και φιλολογίας.

Ο τόμος, που προγραμματίζεται να καλύψει έκταση 500 σελ. περίπου, θα περιέχει πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες συναδέλφων, φίλων και μαθητών του τιμώμενου, για θέματα νεοελληνικού πολιτισμού και κυρίως νεοελληνικής γλώσσας και φιλολογίας από τις πρώτες αρχές ως τις μέρες μας.

Η δαπάνη της έκδοσης θα καλυφθεί με προεγγραφές των 50€ δρχ. Το ποσό αυτό μπορεί να κατατίθεται άμεσως στην Έθνικη Τράπεζα της Ελλάδος κατάστ. Έξαρχείων, Αθήνα, αριθμ. λογαριασμού 606847-2, ή στους ταμίες των κατά τόπους επιτροπών πρωτοβουλίας: Λαοκράτη Βάσση, Εύσταθίου 9, Αμπελόκηποι, Αθήνα (τηλ. 6923552), Γιώργο Μωρο, "Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (τηλ. 9912270) και Γιώργο Παπαγεωργου, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ίωαννίνων (τηλ. 25922).

Οι συνδρομητές που θα καταθέσουν άμεσως στο λογαριασμό της Τράπεζας παρακαλούνται να στέλνουν στον ταμία των Αθηνών (Λαοκρ. Βάσση) τη σχετική απόδειξη μαζί με το όνοματεπώνυμο και τη διεύθυνσή τους.

Η έκδοση, που προβλέπεται να κυκλοφορήσει μέσα στο 1982, θα αποσταλεί ταχυδρομικά στους συνδρομητές, των οποίων τα όνομα θα περιληφθούν σε ειδικό τιμητικό κατάλογο του τόμου.

Σύμφωνα με επιθυμία του τιμώμενου, τυχόν πλεόνασμα από τη οικονομική διαχείριση του τόμου θα κατατεθεί ως δωρεά στο Σημειώδαστήριο Νέας Έλληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ίωαννίνων.



Τὰ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή ἔβαλαν διπλὸ σκοπὸ στὴν ἔκδοσή τους: α) Νὰ προσφέρουν στοὺς συναδέλφους τῆς Μέσης Παιδείας χρηστικά καὶ μεθοδικὰ ἄρθρα γύρω ἀπὸ θέματα ποὺ σχετίζονται μὲ τὸ ἀντικείμενο τῆς μελέτης καὶ τῆς διδασκαλίας τους καὶ β) Νὰ δημοσιεύουν μικρὲς εἰδικὲς μελέτες μὲ τίς ὁποῖες καὶ ἡ ἐπιστημονικὴ ἔρευνα θὰ προάγεται, ἀλλὰ παράλληλα καὶ ἡ εὐρύτερη γνώση τῶν φιλολόγων θὰ πλουτίζεται.

Ἄπὸ τὰ πρῶτα τεύχη ποὺ κυκλοφόρησαν σ' ὅλη τὴν Ἑλλάδα καὶ ἀπὸ τὴν ἀνταπόκριση ποὺ βρῆκαν στοὺς φιλολογικοὺς κύκλους φαίνεται πὼς ὁ κόπος δὲ γίνεται «ἐπὶ ματαίῳ» καὶ ὅτι τὸ περιοδικὸ μας καλύπτει ἓνα σημαντικό κενό. Μαζὶ μὲ τὸ ἄξιο περιοδικὸ τῆς Θεσσαλονίκης «Ὁ Φιλολόγος» καὶ τὸ ἀντίστοιχο τῆς Ἀθῆνας «Νέα Παιδεία» ἀγωνίζεται ἀπὸ τὴν ἀπόμακρη καὶ ἡρωικὴ σκοπιὰ τῆν ἠπειρωτικῆς πρωτεύουσας νὰ πραγματώσει τοὺς κοινούς στόχους μὲ μοναδικὰ ἐφόδια τὸν ἐλεύθερο δημοκρατικὸ διάλογο, τὸν γερὸ ἐπιστημονικὸ ἐξοπλισμὸ καὶ τὴ λαχτὰρα γιὰ τὸ παιδευτικὸ ἀνέβασμα τοῦ τόπου μας. Συμπαραστάτες στὸν ἀγῶνα μας οἱ πανεπιστημιακοὶ δάσκαλοι, ὁ ἐνθουσιασμὸς τῶν συναδέλφων τῆς Μέσης καὶ ὅλοι ὅσοι ἔταξαν στὴ ζωὴ τους ἀγῶνες καὶ μάχες γιὰ τὸ καλύτερο.

Ἡ Συντονιστικὴ Ἐπιτροπὴ μὲ χαρὰ θὰ δέχεται συνεργασίες συναδέλφων ἀπ' ὅλη τὴν Ἑλλάδα.



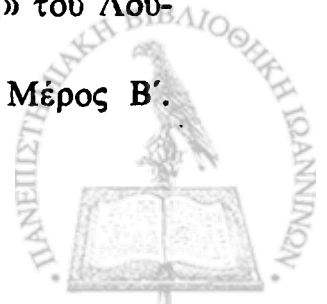
ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

«Δωδώνη», Ἐπιστημονικὴ Ἐπετηρίδα τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων

Τόμοι Α΄ (1972) - Θ΄ (1980)

Παραρτήματα τῆς «Δωδώνης» :

- ἀρ. 1 : Γλ. Πρωτοπαπᾶ - Μπουμπουλίδου, Πεζογραφικὰ κείμενα τοῦ Πολέμου καὶ τῆς Κατοχῆς, Ἰωάννινα 1974, σ.σ. ιε΄ + 212.
- ἀρ. 2 : Θ. Α. Βέικου, Μαθηματικὲς ἀντινομίαι τοῦ Κάντ καὶ σύγχρονη ἐπιστήμη, Ἰωάννινα 1974, σσ. 117.
- ἀρ. 3 : Ι. Σ. Καμπίτση, Μινυάδες καὶ Προιτίδες. Τὰ μυθολογικὰ δεδομένα 1975, σσ. 79.
- ἀρ. 4 : Γ. Σ. Πλουμίδη, Οἱ Βενετοκρατούμεναι Ἑλληνικὲς χῶραι μεταξὺ τοῦ δευτέρου καὶ τρίτου Τουρκοβενετικοῦ πολέμου (1503 - 1537), Ἰωάννινα 1974, σσ. 190.
- ἀρ. 5 : Α. G. Katsouris, Linguistic and stylistic characterization Tragedy and Menander, Ioannina 1975, σσ. 211.
- ἀρ. 6 : Σπ. Κυριαζόπουλος, Λόγος καὶ ἦθος. Φιλοσοφία τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ πνεύματος, Ἰωάννινα 1976, σσ. 220.
- ἀρ. 7 : Κ. Synodinou, On the Concept of Slavery in Euripides, Ἰωάννινα 1977, σσ. 136.
- ἀρ. 8 : Κ. Μηνᾶ, Ἡ μορφολογία τῆς μεγεθύνσεως στὴν Ἑλληνικὴ γλῶσσα, Ἰωάννινα 1978, σσ. 256.
- ἀρ. 9 : Δ. Θ. Σακαλῆ, Ἰωνικὸ λεκτικὸ στὸν Πλάτωνα. Μέρος Α΄. Σύνταξη Ἰωάννινα 1978, σσ. 220.
- ἀρ. 10 : Α. Φραγκουδάκη, Ὁ ἐκπαιδευτικὸς δημοτικισμὸς καὶ ὁ γλωσσικὸς συμβιβασμὸς τοῦ 1911, Ἰωάννινα 1977, σσ. 144.
- ἀρ. 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 grecoturkish rivalry for supremacy in the Aegean. A study in American diplomacy with Greece, Ioannina 1978, σσ. 118.
- ἀρ. 12 : Θ. Ἀνθογαλίδου - Βασιλακάκη, Ἡ ὀργάνωση τῆς γενικῆς καὶ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης στὴν Ἑλλάδα πρὶν καὶ μετὰ τὴν μεταρρύθμιση τοῦ 1976, Ἰωάννινα 1980 σσ. 276.
- ἀρ. 13 : Δ. Θ. Σακαλῆ, Ἡ γνησιότητα τοῦ «Ψευδοσοφιστῆ» τοῦ Λουκιανοῦ, Ἰωάννινα 1979, σσ. 80.
- ἀρ. 15 : Δ. Θ. Σακαλῆ, Ἰωνικὸ λεκτικὸ στὸν Πλάτωνα. Μέρος Β΄. Φωνητικὴ, Ἰωάννινα 1980, σσ. 160.



ΚΩΣΤΑ ΣΤΕΡΓΙΟΠΟΥΛΟΥ

ΤΟ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΡΟΪΔΗ*

Τὰ ἑβδομηνταπέντε χρόνια ἀπὸ τὸ θάνατο τοῦ Ἐμμανουὴλ Ροΐδη (1836 - 1904) καὶ ἡ πρόσφατη ἔκδοση τῶν «Ἀπάντων» του σὲ πέντε τόμους ἀπ' τὸν ἐκδοτικό οἶκο «Ἐρμῆς» μὲ τὴν ἐπιμέλεια τοῦ Ἄλκη Ἀγγέλου, ἡ πιὸ ὀλοκληρωμένη καὶ μεθοδική ὡς τώρα, τουλάχιστον ἀπὸ τὴν ἄποψη τῆς συνέπειας στὴν τήρηση μιᾶς ἐνιαίας ἐκδοτικῆς γραμμῆς, τὸν ξαναφέρνουν στὴν ἐπικαιρότητα, μολονότι ποτὲ δὲν ἔπαυε, παρ' ὄλη τὴν καθαρεύουσά του, νὰ διατηρεῖ ζωντανή τὴν παρουσία του ἀνάμεσά μας. Προπάντων ὁμως, μᾶς δίνουν τὴν εὐκαιρία νὰ ξανακοιτάξουμε τὸ ἀφηγηματικό του ἔργο καὶ νὰ τὸ ξεχωρίσουμε ἀπ' τὴν ὑπόλοιπη συγγραφικὴ του παραγωγή, καθορίζοντας ταυτόχρονα τὴν ἔκτασή καὶ τὰ ὄριά του, ἂν λάβουμε ὑπ' ὄψη μας, ὅτι οὐσιαστικά μονάχα ὁ Κλέων Παράσχος καταπιάστηκε λεπτομερέστερα ἴσαμε τὴν ὥρα μὲ τὴν ἐξέτασή του στὴ γνωστὴ δίτομη μελέτη «Ἐμμανουὴλ Ροΐδης» (Α' 1942, Β' 1950), ἀλλὰ κι αὐτὸς πρὶν ἀπ' τὴν τελευταία ὀριστικὴ ἔκδοση, κι ὄχι δίχως κάποια κενὰ καὶ ἀστοχῆματα στὴν κατάταξη καὶ τὴ συγκέντρωση.

Ἡ ἀφηγηματικὴ πεζογραφία τοῦ Ροΐδη περιορίζεται στὴν «Πάπισσα Ἰωάννα» (1866) καί, κατὰ δεῦτερο λόγο, στὰ διηγήματα, τὰ ἀφηγήματα καὶ τὰ μικρότερα πεζὰ του, ὅσα ἔγραψε καὶ δημοσίεψε σ' ἑφημερίδες, σὲ περιοδικὰ καὶ ἡμερολόγια ἀπὸ τὸ 1873 ὡς τὸ 1901, καὶ συστηματικότερα μετὰ τὸ 1890, ἢ ἔτυχε νὰ συμπεριλάβει στὰ «Πάρεργα» (1885), ἀφήνοντάς τα ὁ ἴδιος ἀσυγκέντρωτα. Συγκεντρώθηκαν — ὄχι ὅλα — στὴν πρώτη ἐπιτάτομη ἔκδοση μετὰ τὸ θάνατό του ἀπὸ τὸν ἐκδοτικό οἶκο Φέξη, πού ἔγινε μὲ τὴν ἐπιμέλεια τῶν Δ. Πετροκόκκινου καὶ Α. Μ. Ἀνδρεάδη καὶ μὲ τὸν τίτλο «Ἔργα» (1911 - 1914), χωρὶς νὰ μποῦν στὸν ἴδιο τόμο. Στὸν πρῶτο τόμο τῆς σειρᾶς δημοσιεύθηκαν ἔξι, τιτλοφορημένα ἀπ' τοὺς ἐκδότες «Συριανὰ διηγήματα», ἐνῶ τὰ ὑπόλοιπα σκορπίστηκαν στοὺς ἐπόμενους. Μὲ τίτλο «Τὰ ἔργα» καὶ μὲ τὴν ἐπιμέλεια τοῦ Κώστα Καιροφύλα, ἀκολούθησε ἀργότερα καὶ νέα ἀπόπειρα νὰ ἐκδοθεῖ τὸ ἔργο τοῦ συγγραφέα ἀπ' τὸν «Σύλλογο πρὸς διάδοσιν ὠφελίμων βιβλίων», μὰ ἡ ἔκδοση ἔμεινε ἀσυμπλήρωτη καὶ κυκλοφόρησαν μόνο οἱ τέσσερις πρῶτοι τόμοι (1940 -



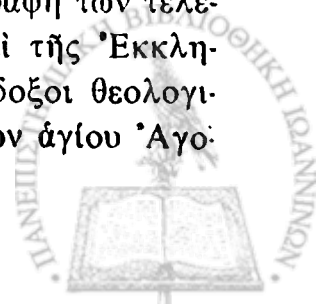
1947), ἀπ' ὅπου λείπουν μερικά ἀφηγήματα. Ἄρκετά λείπουν κι ἀπ' τὴν τρίτη κατὰ σειρά δίτομη συγκεντρωτικὴ ἔκδοση «Τὰ Ἑπαντα», ποὺ ἀρχισε νὰ κυκλοφορεῖ σὲ τεύχη γύρω στὰ 1955 ἀπὸ τὶς ἐκδόσεις Δ. Δημητράκου, μὲ πρόλογο Σπύρου Μελά καὶ ἐπιμέλεια Ε. Π. Φωτιάδη.

Ἔτσι, μὲ βάση τοὺς πέντε τόμους τῆς πρόσφατης ἔκδοσης τοῦ «Ἑρμῆ», μποροῦμε νὰ προχωρήσουμε τώρα σὲ πιὸ στέρεο ἔδαφος. Κι ἐδῶ, ἐντούτοις, ἢ κατὰ χρονολογικὴ σειρά ταξινόμηση ὁλόκληρου τοῦ ἔργου τοῦ Ροῖδη δημιουργεῖ ἀρκετὴ σύγχυση, μὲ ἀποτέλεσμα ὁ διαχωρισμὸς τῶν καθαρὰ ἀφηγηματικῶν ἀπὸ τὰ ὑπόλοιπα νὰ γίνεται προβληματικὸς, ἂν λογαριάσουμε μάλιστα, ὅτι καὶ τὰ ἴδια παρουσιάζουν ἀπὸ μόνα τοὺς ὀρισμένες δυσκολίες. Θὰ τὰ συγκεντρώσουμε καὶ θὰ τὰ ἀναφέρουμε ὅλα πιὸ κάτω, ἀφοῦ σταθοῦμε πρῶτα στὴ μεγαλύτερη σὲ ἔκταση ἀφηγηματικὴ του σύνθεση: τὴν «Πάπισσα Ἰωάννα».

* * *

«Ἡ Πάπισσα Ἰωάννα» εἶναι μυθιστόρημα μὲ ἱστορικὴ βάση, κι οὔτε ἀκριβῶς μυθιστόρημα. Κάτι ἀνάμεσα σὲ μυθιστόρημα καὶ σὲ χρονικό. Ὁ Mario Vitti τὴ χαρακτηρίζει «ἀντιμυθιστόρημα ἱστορικό»¹, κι ὁ ἴδιος ὁ Ροῖδης τὴν ὀνομάζει «μεσαιωνικὴ μελέτη». Καὶ θὰ ἦταν περισσότερο μελέτη καὶ λιγότερο μυθιστόρημα, ἂν ἡ γλαφυρότητα ποὺ ἔχει ἢ ἀφήγησις δὲν ἐξουδετέρωνε τὰ ἄλλα στοιχεῖα. Γιατὶ ἡ «Πάπισσα» δὲν εἶναι ἔργο φαντασίας, οὔτε στηρίζεται σὲ περιστατικὰ παρμένα ἀπὸ βιώματα τοῦ συγγραφέα ἢ ἀπὸ τὴ γύρω του πραγματικότητα. Οὔτε κὰν βγαίνει ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴ ἱστορία καὶ τὸν ἑλληνικὸ χῶρο. Ὀλόκληρο τὸ ὑλικὸ ἔχει προκύψει ἀπὸ ἔρευνα συστηματικὴ, καὶ γράφτηκε ὄχι ὅπως θὰ γραφόταν ἓνα ἱστορικὸ μυθιστόρημα, ἀλλὰ μιὰ μελέτη. Καὶ τοῦτο ἀποτελεῖ τὸ μεγαλύτερο κατόρθωμα τοῦ συγγραφέα: τὸ ὅτι ἀκριβῶς κατάφερε, δουλεύοντας καὶ συγκεντρώνοντας τὸ ὑλικὸ του μὲ τὴ μέθοδο τῆς ἐπιστήμης, νὰ μᾶς δώσει ἓνα ἔργο τέχνης, ἔτσι ὥστε νὰ μὴ μποροῦμε νὰ ξεχωρίσουμε ἀπὸ ποῦ ἀρχίζει ἢ δικὴ του συμβολὴ καὶ ποῦ σταματᾷ ἢ ἔρευνα. Κι ὁμως, ὁ ἴδιος ἐπιμένει, πῶς τὰ πάντα στηρίζονται σὲ μαρτυρίες σύγχρονων μὲ τὰ γεγονότα συγγραφέων, φροντίζοντας μάλιστα νὰ ἐφοδιάσει τὸ κείμενό του μὲ πλῆθος παραπομπές, σημειώσεις καὶ ὑποσημειώσεις.

«Ἐκάστη ἐν τῇ Παπίσση Ἰωάννα φράσις», μᾶς λέει στὸν πρόλογό του, «πᾶσα σχεδὸν λέξις, στηρίζεται ἐπὶ τῇ μαρτυρίᾳ συγχρόνου συγγραφέως. Τὰ καλοηγηρικὰ ἀνέκδοτα ἐλήφθησαν ἐκ τῶν χρονικῶν τῶν τότε μοναστηρίων, τὰ θύματα ἐκ τῶν μεσαιωνικῶν Συναξαρίων, ἢ περιγραφὴ τῶν τελετῶν ἐκ τῶν ἐπιστολῶν τοῦ Ἑγινάρδου, τοῦ Ἀλκουίνου καὶ τῆς Ἑκκλησιαστικῆς Ἱστορίας τοῦ Γρηγορίου Τουρονησίου, αἱ παράδοξοι θεολογικαὶ δοξασίαι ἐκ τῶν συγγραμμάτων τῶν συγχρόνων θεολόγων ἀγίου Ἀγο-

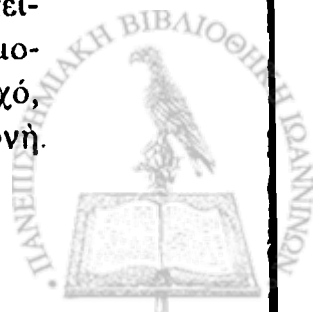


βάρδου, Ίνκμάρου, Ραβάνου και λοιπών· πᾶσα δὲ πόλεως, οἰκοδομήματος, ἐνδύματος ἢ φαγητοῦ περιγραφή εἶναι καὶ εἰς αὐτὰς τὰ ἐλαχίστας λεπτομερείας ἀκριβῆς, ὡς καταφαίνεται ἐν μέρει ἐκ τῶν ἐν τέλει τοῦ πονήματος σημειώσεων, ἃς ἠδυνάμην εὐκόλως νὰ πολλαπλασιάσω· ἀλλὰ πρὶν ἢ καταστήσῃ τις ὀγκωδέστερον τὸ βιβλίον του, πρέπει πρῶτον νὰ γνωρίζῃ ἂν θέλει ἀναγνωσθῆ ἢ ὄχι.»²

Οἱ πηγὲς ποὺ σημειώνει πρὸ πάνω ἀποτελοῦν μικρὸ μόνο μέρος ἀπ' ὅσες συμβουλευτήκε. Κυρίως, χρησιμοποίησε τὸν Πύρρωνα καὶ τὸν Μουρατόρη κι ἓνα σωρὸ ἄλλους, ποὺ τοὺς ἀναφέρει ὅλους στὸν πρόλογο, στὴν εἰσαγωγή καὶ στὶς σημειώσεις του. Ἐνα ὁποιοδήποτε παρόμοιο ἔργο θὰ λύγιζε κάτω ἀπ' τὸ βάρος τέτοιας συστηματικῆς ἔρευνας· θὰ γινόταν ἱστορικὸ σύγγραμμα, ὄχι μυθιστόρημα. Ὁ Ροῖδης κατάφερε νὰ τ' ἀντισταθμίσει ὅλα αὐτὰ μὲ τὴ δύναμη τοῦ ὕφους καὶ τῆς σάτιρας καὶ μὲ τὸ σπινθηροβόλο πνεῦμα του, ἐκμεταλλευόμενος εὐρηματικὰ τὸ παράδοξο τοῦ θέματος καὶ τὴν ξένη καὶ ἄγνωστη γιὰ τὸ ἑλληνικὸ κοινὸ περιοχὴ, ὅπου ἐκτυλίσσεται ἡ ἱστορία του, καθὼς καὶ τὰ παράξενα καὶ «σκανδαλώδη» τῆς καλογερικῆς ζωῆς κατὰ τὴν περίοδο τοῦ δυτικοῦ μεσαίωνα, ρίχνοντας ὅλο τὸ βάρος τῆς συγγραφικῆς του τέχνης στὴ μορφή. Ἐτσι, ἔδωσε ἓνα βιβλίο μοναδικὸ γιὰ τὴ λογοτεχνία μας καὶ ἀξεπέραστο σὲ ὀξύτητα καὶ πρωτοτυπία.

Ἡ ἰδέα νὰ γράψῃ τὴν «Πάπισσα» τοῦ ἦρθε πολὺ ἀργότερα, ἀλλὰ ἡ ἱστορία της, ὅπως ἐξομολογεῖται στὸν πρόλόγό του³, τοῦ εἶχε κάνει ζωηρὴ ἐντύπωση ἀπὸ τὰ παιδικὰ του χρόνια, ὅταν βρισκόταν στὴ Γένοβα καὶ τὴν πρωτάκουσε ἀπὸ ἓνα γέρο δημοσιογράφο. Ἐκείνη τὴν ἐποχὴ, οἱ Γενοβέζοι εἶχαν κηρύξει τὴν πόλη τους κράτος ἀνεξάρτητο. Ὁ Βίκτωρ Ἐμμανουήλ ὁ Α' τοῦ Πεδεμοντίου ἔστειλε τὸ στρατηγὸν Lamarmora, πού, ὕστερα ἀπὸ τριήμερο βομβαρδισμό καὶ πολιορκία, ἐπνιξε τὴν ἐπανάσταση. Μὲ αἰς πρῶτες κανονιές, ὁ Ροῖδης μαζί μὲ τοὺς δικούς του καὶ πολλοὺς πανικόβλητους Γενοβέζους κατέβηκαν σὲ μιὰ κρασαποθήκη. Ἐκεῖ, ἐνῶ κόντευε πιά νὰ τὸν πάρει ὁ ὕπνος, παρακολουθώντας τὴ συζήτηση ἐνὸς ἀββά μὲ κάποιον δημοσιογράφο, πῆρε τ' αὐτί του τὸ δημοσιογράφο νὰ διηγεῖται τὴν ἱστορία τῆς Ἰωάννας, καὶ τόσο τοῦ ἐντυπώθηκε στὴ μνήμη, ὥστε, τὸν καιρὸ ποὺ πῆγε γιὰ σπουδὲς στὸ Βερολίνο, ἐρεύνησε στὶς βιβλιοθήκες καὶ μάζεψε ὅσα εἶχαν γραφεῖ μέσα σὲ ὀκτὼ αἰῶνες. Κατόπιν, συνέχισε τὴν ἔρευνα καὶ στὴν Ἀθήνα, στὴν Ἐθνικὴ Βιβλιοθήκη, ὥσπου συγκέντρωσε ὅλο τὸ ὕλικό.

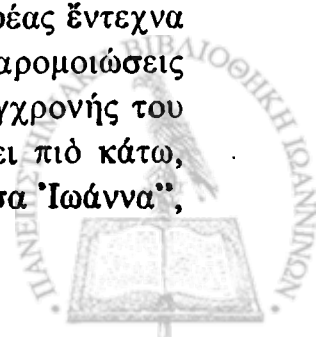
Ἡ ἱστορία τῆς «Πάπισσας» ἐκτυλίσσεται τὸν ἑνατο αἰῶνα. Πρόκειται γιὰ τὴν ἱστορία μιᾶς κοπέλας, πού, ὅταν ἔμεινε ὀρφανή, μπῆκε σὲ μοναστήρι, κι ἀπὸ κεῖ, ντυμένη καλόγερος, ἀκολούθησε ἓνα νεαρὸ μοναχό, τὸν Φρουμέντιο, κι ἔζησε μαζί του στὸ ἴδιο κελλὶ ἑπτὰ χρόνια σὲ μιὰ μονή.



Βενεδικτίνων. Ἐπειδὴ ὁμως ὁ ἔρωτάς τους κινδύνευε πιά νὰ γίνει γνωστός, φεύγουν κι ἀπὸ τὴ μονὴ τῶν Βενεδικτίνων καὶ ταξιδεύουν στὴ Γερμανία, Ἑλβετία, Γαλλία καὶ Ἀθήνα, ὅπου ἡ Ἰωάννα ἐγκαταλείπει τὸν ἐραστή της, ἔρχεται στὴ Ρώμη καὶ κατορθώνει, ντυμένη πάντα ἀντρικά, νὰ φτάσει ὡς τὸ ἀξίωμα τοῦ Πάπα. Σαράντα χρονῶν ἤδη, κι ὕστερα ἀπὸ τόσες περιπέτειες, δὲν ἐννοεῖ νὰ ἡρεμήσει. Ὡσπου οἱ ἐρωτικές της σχέσεις μὲ τὸ νεαρὸ Φλῶρο καταλήγουν στὴν ἐγκυμοσύνη, κι ἔκπληκτο μιὰ μέρα τὸ πλήθος, σὲ μεγάλη λιτανεία, βλέπει τὸ σεβαστὸ Πάπα Ἰωάννη τὸν Η΄ νὰ γεννᾷ «ἄωρον καὶ ἡμιθανὲς βρέφος», καὶ νὰ πεθαίνει μέσα στοὺς ὠρυγμοὺς «τοῦ μαινομένου ὄχλου, λακτοπατοῦντος, καταπτύοντος καὶ ζητοῦντος νὰ ρίψη εἰς τὸν Τίβεριν Πάπισσαν καὶ παπίδιον»⁴.

Αὐτὴ εἶναι ἡ ἱστορία, ὅπως μᾶς τὴ διηγεῖται ὁ ἴδιος. Ὅσο γιὰ τὸ νόημα, ὡς ἓνα σημεῖο, βρίσκεται καὶ πάλι μέσα στὴν ἐξιστορήσῃ της. «Δὲ φεύγει πολὺ ἀπὸ τὴν πρόθεσή του», παρατηρεῖ ὁ Κλέων Παράσχος, «μὰ κι ἀπὸ ὅ,τι ἔφτιασε, γράφοντας τὴν “Πάπισσα Ἰωάννα”, ὁ Ροῖδης, ὅταν τὴν ὀνομάζει ἓνα εἶδος “διηγηματικῆς ἐγκυκλοπαιδείας τοῦ μέσου καὶ ἰδίως τοῦ ἐνάτου αἰῶνος”. Ἀληθινά, στὸν περίεργο αὐτὸν πίνακα, ποὺ λέγεται “Πάπισσα Ἰωάννα”, ἡ κεντρικὴ μορφή ἔχει ὄση σημασία καὶ ὅ,τι τὴν πλαισιώνει. Χωρὶς τὴν Ἰωάννα, τὸ μυθιστόρημα θὰ ἦταν σχεδὸν μιὰ μελέτη. Αὐτὴ, σὰ χτυπητὴ καὶ ἐνδιαφέρουσα μορφή, δίνει ἐνότητα ποιητικὴ στὸ ἔργο, τοῦ δίνει, μὲ τὸ ξετύλιγμα τῶν περιπετειῶν της, ζωντάνια πλαστικὴ. Μὰ καὶ ὅ,τι κινεῖ γύρω ἀπὸ τὴν ἡρωίδα τοῦ ὁ συγγραφέας, ἔχει, καὶ γιὰ μᾶς καὶ γιὰ κεῖνον, ὅσο ἐνδιαφέρον καὶ ἡ κεντρικὴ τούτη μορφή. Γιατὶ καὶ μ’ αὐτό, μὲ τὸ ζωγράφιμα τῆς θρησκείας ἢ, καλλίτερα, τῆς θρησκοληψίας, τῶν ἠθῶν καὶ τῶν ἐθίμων στὸν ἑνατο αἰῶνα, πραγματώνει ὁ συγγραφέας τὸν κύριον σκοπὸ του, ποὺ εἶναι ἡ σάτιρα [sic]»⁵

Πολὺ σωστά ὁ Κλέων Παράσχος ἐπισήμανε δυὸ ἀπ’ τοὺς κύριους στόχους τοῦ ἔργου : τὴν ἀναπαράσταση τῶν ἠθῶν μιᾶς ἐποχῆς καὶ τὴ σάτιρα. Ἐντούτοις, ἡ σάτιρα αὐτὴ δὲν ἀναφέρεται μονάχα στὴν ἐποχὴ ποὺ ἐκτυλίσσεται τὸ βιβλίον. Ὁ Ροῖδης δὲ σατιρίζει μόνο τὰ ἦθη καὶ τὶς συνήθειες τοῦ ἑνατου αἰῶνα. Ἡ σάτιρά του εἶναι σάτιρα κατὰ τοῦ κλήρου καὶ τῆς ὑποκρισίας. Ἐτσι, ἡ ἱστορία τῆς Ἰωάννας, πέρα ἀπὸ τὴν πρωτοτυπία καὶ τὸ παράδοξο τοῦ θέματος, πέρα κι ἀπ’ τὸν πειρασμὸ τοῦ ἰδιοῦ τοῦ Ροῖδης νὰ τὴν ἀφηγηθεῖ καὶ νὰ σκανδαλίσει, γίνεται ἀφορμὴ τόσο γιὰ μιὰ γενικότερη ὅσο καὶ γιὰ μιὰ εἰδικότερη κοινωνικὴ σάτιρα, καθὼς ὁ συγγραφέας ἐντεχνα παραλληλίζει, πότε μὲ ἔμμεσους ὑπαινιγμοὺς καὶ πότε μὲ τὶς παρομοιώσεις του, τὰ περιστατικὰ ἐκείνου τοῦ καιροῦ μὲ περιστατικὰ τῆς σύγχρονης του ζωῆς. Γι’ αὐτό, σωστά καὶ πάλι ὁ Κλέων Παράσχος σημειώνει πῶς κάτω, ὅτι «ὁ Ροῖδης, ἀπ’ τὴν ἀρχὴ κιόλας, γράφοντας τὴν “Πάπισσα Ἰωάννα”,



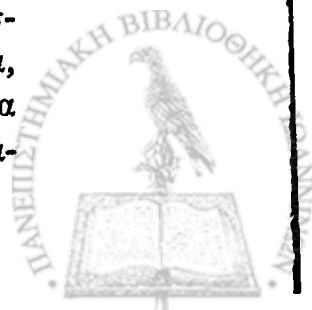
ἔχει τὸ ἀληθινὸ αἶσθημα τῆς σάτυρας : νοιώθει ὅτι κίνητρο καὶ ἀντικείμενό της εἶναι ἡ σύγχρονη ζωὴ, καὶ ὅτι τὸ μικρὸ αὐτό, ὃξὺ καὶ κοφτερὸ ὡσάν λίβελλος, βιβλίον, δὲ θὰ εἶχε τὴ σημασίαν ποῦ ἔχει, ἂν ἦταν ἓνα ἀπλὸ μεσαιωνικὸ μυθιστόρημα»⁶.

Ἡ «Πάπισσα», βέβαια, ἀπὸ μιὰν ἄποψη, εἶναι ἓνα βιβλίον ἀνόσιο, ποῦ, ἀπὸ φράση σὲ φράση καὶ ἀπὸ σελίδα σὲ σελίδα, ὑφαίνει ἀριστοτεχνικὰ τὸ σκάνδαλον. Ἐνας οἰστρος διανοητικὰ αἰσθησιακός, σκεπασμένος κάτω ἀπ' τὸ λαμπρὸ προσωπικὸ ὕφος, κάνει τὸ μυθιστόρημα τοῦτο ὄχι μονάχα «σκανδαλώδες», ἀλλὰ καὶ σκανδαλιστικόν, ὅσο καὶ ἂν ἀποφεύγονται οἱ τολμηρὲς περιγραφὲς καὶ οἱ ἄσεμνες λεπτομέρειες. Ἀπαλλαγμένος ἀπὸ συναισθηματισμοὺς καὶ ρομαντικὰς ψευδαισθήσεις, ὁ συγγραφεὺς βλέπει τὸν ἔρωτα ἀπ' τὴν αἰσθησιακὴν πλευρὰν του, χωρὶς ἐνδοιασμοὺς καὶ κοινωνικὰς προκαταλήψεις, ἐνῶ ταυτόχρονα σατιρίζει τὴν ἐκκλησίαν, τὸν κληρὸν, ὀλόκληρον τὴν κοινωνίαν.

Δὲν μποροῦμε ὁμῶς, ἀκόμα καὶ σήμερον, τόσα χρόνια μετὰ τὴν πρώτην ἐκδοσιν, νὰ μὴ θαυμάσουμε τὴν πυκνότητα τοῦ λόγου καὶ τοῦ ὕφους του, τὸ ἀστραφτερόν του πνεῦμα, τὴν ἀμίμητον σάτιραν καὶ τὸ χιοῦμορ του. Καὶ ἂν ὑπάρχει κάτι, ποῦ κάπως ἐδῶ καὶ ἐκεῖ ἐνοχλεῖ, εἶναι ἡ συχνότης — ἢ, πιὸ σωστά, ἡ κατάχρησις — τῶν παρομοιώσεων, πράγμα ποῦ τονίζει τὸ τεχνητὸ στοιχεῖον καὶ τὴν ἐκζήτησιν τῶν ἐκφραστικῶν μέσων, γενικότερον καὶ τοῦτο γνῶρισμα τοῦ συγγραφέα, καὶ ἀφήνει τὴν ἐντύπωσιν τῆς μανιέρας. Μὰ ἀπὸ μιὰν ἄλλην πλευρὰν, ἡ παρομοίωσις ἀνήκει καὶ αὐτὴ στὰ ὀργανικὰ στοιχεῖα τοῦ ἔργου. Ἀνοίγει τὸ δεῦτερον πλάνον, ἐπιτρέποντας ἓναν ἐλεύθερον καὶ ποικίλον σχολιασμόν. Μὲ τὸ πρόσχημα τῆς παρομοίωσις, ὁ Ροῖδης μεταθέτει στιγμιαῖα τὸ θέμα, πετάγεται ἄλλοῦ καὶ σχολιάζει κάτι παράλληλον, χωρὶς νὰ ταραξῆται ἀρχιτεκτονικὰ τὴν ἰσορροπίαν τῆς ἀφήγησις. Καὶ στὴν πληθώρα τῶν παρομοιώσεων στηρίζεται, ὡς ἓνα σημεῖον, καὶ ἡ πολυεδρικότης τοῦ βιβλίου.

* * *

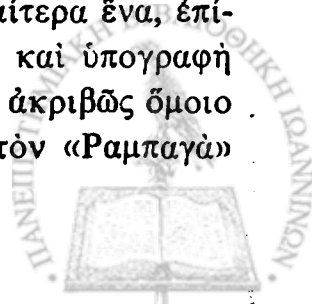
Ἄν ἡ «Πάπισσα» ἀποτελεῖ ἐνιαίαν σύνθεσιν καὶ δὲν παρουσιάζει προβλήματα σχετικὰ μὲ τὸν ἀφηγηματικὸν τῆς χαρακτήρα, τὰ διηγήματα, τὰ ἀφηγήματα καὶ τὰ μικρότερα πεζὰ τοῦ Ροῖδου, καθὼς τὸ εἶπαμε κίολας, καὶ ἀσυγκέντρωτα στὸ σύνολόν τους εἶχαν μείνει καὶ ἀξεκαθάριστα, δεδομένου ὅτι κάποια ἀπ' αὐτὰ ξεκινᾶνε δοκίμια καὶ καταλήγουν ἀφηγήματα ἢ ἀρχίζουν ὡς ἀφηγήματα γιὰ νὰ καταλήξουν δοκίμια, χωρὶς νὰ λείπουν καὶ μερικὰ ποῦ θὰ μποροῦσαν νὰ θεωρηθοῦν χρονογραφήματα. Βέβαια, τὰ περισσότερα τὰ ἔχει ἐπισημάνει ὁ Κλέων Παράσχος, ταξινομώντας τα χωριστὰ, ἀλλὰ παραλείποντας ἀπ' τὸν κατάλογον ὀρισμένα καὶ τοποθετώντας κάποια σὲ διαφορετικὰς κατηγορίας, ἐνῶ συμπεριλαμβάνει ἄλλα μὲ τὰ ἴδια χαρα-



κτηριστικά⁷. Τὰ σημειώνουμε ὅλα ἐδῶ κατὰ χρονολογικὴ σειρὰ, μὲ βάση τὴν πρώτη τους δημοσίευση, ἀφήνοντας κατὰ μέρος ὅποια βρίσκονται κοντύτερα στὸ δοκίμιο ἢ τὸ ἀπλὸ χρονογράφημα, ὅπως : «Ἡ Ριστόρη» (1893), «Μελομανία» (1894), «Αἱ μονομαχίαι τῶν Γερμανῶν φοιτητῶν» (1897), «Ψυχασάββατον» (1902) — ἴσως καὶ δυὸ - τρία ἀκόμη — καὶ ἀναφέροντας μονάχα ὅποια κατὰ τὴν κρίση μας ἀνήκουν ὀλοκληρωτικὰ ἢ ὁπωσδήποτε περισσότερο στὸ ἀφηγηματικὸ του ἔργο :

1) Αἰτναῖαι ἀναμνήσεις (1873), 2) Ἡ ἀμφίβολος ζωὴ (1878), 3) Ἡμερολόγιον ὁμογενοῦς (1878), 4) Μοιχαλίδες καὶ ἑταῖραι (1882 - 83), 5) Ὁρέστης καὶ Πυλάδης (1885), 6) Πανδαμάτειρα καὶ Πανδαμάτωρ (1891), 7) Ἁγίος Σώστης (1891), 8) Ἡ πρώτη του μονομαχία (1893), 9) Ἱστορία ἐνὸς σκύλου (1893), 10) Ἱστορία μιᾶς γάτας (1893), 11) Ἱστορία ἐνὸς ἀλόγου (1894), 12) Ψυχολογία Συριανοῦ συζύγου (1894), 13) Τὸ παράπονο τοῦ νεκροθάπτου (1895), 14) Ἡ ἐορτὴ τοῦ πατρός μου (1895), 15) Ἡ Μηλιά — παραμῦθι, τὸ μόνο δεῖγμα γραφῆς τοῦ Ροῖδη στὴ δημοτικὴ — (1895), 16) Ἱστορία ἐνὸς τουφεκισμοῦ (1896), 17) Μονόλογος εὐαισθήτου (1896), 18) Ἱστορία ὀρνιθῶνος (1897), 19) Ἐπιστολὴ εἰς τὴν Παναγίαν (1897), 20) Τὸ θέατρον τοῦ Γιλδίξ - Κιόσκ (1897), 21) Τὰ ὑαλοπωλεῖα (1898), 22) Τὰ εὐτυχήματα τῆς ἀρρωστίας (1898), 23) Τὸ ξεστούπωμα (1898), 24) Τὰ ἐφήμερα (1898), 25) Ὁ ἀστήρ μου (1900), 26) Κυνομομαχία (1901), 27) Ἱστορία ἐνὸς πιθήκου (βρέθηκε στὰ κατάλοιπα, κι ὁ πρῶτος ἐκδότης σημειώνει ὅτι λείπει τὸ τέλος).

Δὲν ξέρω κατὰ πόσο στὰ παραπάνω θὰ ἔπρεπε νὰ προσθέσουμε κι ἓνα μεγάλο κομμάτι, μὲ τίτλο «Ὁ σύζυγος τὸ μανθάνει τελευταῖος», δημοσιευμένο στὸν «Ραμπαγά» σὲ 17 συνέχειες (ἔτος ΣΤ', ἀριθ. 563 - 578), ἀπὸ τὶς 12 Ἀπριλίου ὡς τὶς 3 Ἰουνίου 1884, μὲ τὸ ψευδώνυμο Λύγξ. Ὁ Ἄλκης Ἀγγέλου, μολονότι τὸ ἀναφέρει στὸ συγκριτικὸ χρονολογικὸ του πίνακα⁸, τὸ παραλείπει ἀπὸ τὴν ἔκδοση τῶν «Ἀπάντων», ἴσως γιὰτελικά τοῦ δημιουργήθηκαν ἀμφιβολίες γιὰ τὴν πατρότητά του, ἀφοῦ στὸ «Εὐρετήριο» τοῦ Ε' τόμου δὲν ὑπάρχει στὸν κατάλογο ψευδωνύμων τοῦ συγγραφέα καὶ τὸ Λύγξ. Τὸ κομμάτι τοῦτο τὸ εἶχε σημειώσει παλαιότερα μαζί μὲ μερικὰ ἀκόμα ὁ Χαρίλαος Σακελλαριάδης γιὰ ἔργο τοῦ Ροῖδη⁹. Καὶ μᾶλλον πρέπει νὰ ἴναι δικό του, ἂν κρίνουμε ἀπ' τὸ ὕφος, ἀπ' τοὺς συγγραφικοὺς τρόπους κι ἀπ' τὸ γεγονὸς ὅτι τὸ χαρακτηρίζει «κοινωνικὴ μελέτη», ὅπως νωρίτερα τὸ «Μοιχαλίδες καὶ ἑταῖραι» καὶ τὴν «Πάπισσα». Μὲ τὸ ἴδιο ψευδώνυμο, ἐξ ἄλλου, δημοσιεύτηκαν ἐκεῖνο τὸν καιρὸ κι ἄλλα καθαρότερα δημοσιογραφικὰ μὲ «ροῖδειο» ὕφος στὸν «Ραμπαγά»¹⁰. Ἰδιαίτερα ἓνα, ἐπίσης δημοσιογραφικὸ, μὲ τίτλο «Ὁ χορὸς τῶν ἀνακτόρων» καὶ ὑπογραφή Λύγξ (ἔτος ΣΤ', ἀριθ. 535, 5 Ἰαν. 1884), θυμίζει κάποιον μὲ ἀκριβῶς ὅμοιον τίτλο, δημοσιευμένο τὴν προηγούμενη χρονιά καὶ πάλι στὸν «Ραμπαγά»

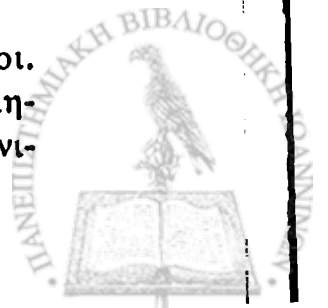


(ἔτος Ε', ἀριθ. 460), ἀλλὰ μὲ τὸ ψευδώνυμο Lucifer, ποὺ ὁ Ἄγγελος τὸ συμπεριλαμβάνει στὸν Γ' τόμο τῶν «Ἀπάντων», ἐνῶ τὸ ὁμότιτλο τῆς ἐπόμενης χρονιᾶς μὲ τὴν ὑπογραφή Λύγξ τὸ παραλείπει. Πάντως, εἴτε πρόκειται γιὰ ἔργο δικό του εἴτε γιὰ μίμηση τοῦ ὕφους καὶ τῶν συγγραφικῶν του τρόπων, τὸ «Ὁ σύζυγος τὸ μανθάνει τελευταῖος» μοιάζει μᾶλλον ἐπιφυλλιδογράφημα, καὶ ξεφεύγει κάπως ἀπ' τὸ χαρακτήρα ὄσων συγκεντρώσαμε πρὸ πάνω.

Ἀντίθετα ἀπ' τὴν «Πάπισσα», ποὺ εἶναι ἀντλημένη ὀλόκληρη ἀπὸ τὰ βιβλία καὶ ἐκτυλίσσεται σὲ ἱστορικό ἔδαφος, τὰ μικρότερα καὶ μεγαλύτερα ταῦτα διηγήματα καὶ ἀφηγήματα τοῦ Ροῖδη βγαίνουν ἀπὸ τὴ ζωντανὴ πραγματικότητα καὶ τὴ ζωὴ τῶν παιδικῶν, τῶν ἐφηβικῶν καὶ τῶν νεανικῶν του χρόνων. Ἄν ἐξαιρέσουμε τὸ «Ὁρέστης καὶ Πυλάδης» καὶ τὸ λαμπρὸ ἐκεῖνο «Μοιχαλίδες καὶ ἑταῖραι», τὸ κάπως συγγενικὸ στὸν τρόπο γραφῆς μὲ τὴν «Πάπισσα Ἰωάννα», ὅλα ἢ σχεδὸν ὅλα τ' ἄλλα ξεκινοῦν ἀπὸ μνήμες, ἐντυπώσεις καὶ ζωντανὰ βιώματα. Ἡ Σύρος καὶ ἡ Γένοβα, τὰ μέρη τῶν πρώτων του ἀναμνήσεων, ἀποτελοῦν τοὺς τόπους ποὺ κινοῦνται τὰ περισσότερα. Γι' αὐτὸ κι ἡ γλῶσσα ἐμφανίζεται ἐδῶ πρὸ ἀπλή, πρὸ φυσικὴ καθαρεύουσα, συγκερασμένη μὲ τύπους τοῦ προφορικοῦ λόγου, κι ἡ ἐκζήτηση δὲν προβάλλει τόσο χτυπητὰ ὅσο στὴν «Πάπισσα». Ἄς μὴν ξεχνᾶμε, ἄλλωστε, ὅτι γράφτηκαν τριάντα περίπου χρόνια ἀργότερα, ὅταν κι ἡ γλῶσσα τῆς λογοτεχνίας εἶχε σημειώσει ἐξέλιξη (εἶχε βγεῖ, στὸ μεταξύ, καὶ «Τὸ ταξίδι μου» τοῦ Ψυχάρη) κι ὁ ἴδιος ὁ Ροῖδης αἰσθανόταν τὴν ἀνάγκη νὰ εἶναι φυσικότερος καὶ λιγότερο τεχνητός.

Τὰ πρὸ πολλὰ ἀπ' αὐτὰ τὰ πεζὰ παραμένουν ἀφηγήματα χωρὶς ἰδιαίτερη πλοκὴ καὶ μῦθος, ἀλλὰ μὲ ἀριστοτεχνικὸ πλέξιμο, ἀρκετὰ μοιάζουν μὲ σκίτσα καὶ στιγμιότυπα καὶ μόνο ἕξι ἢ ἑπτὰ παρουσιάζουν κανονικὴ ἐξέλιξη, μὲ δέση, κορύφωση καὶ λύση, ὅπως ἡ «Ψυχολογία Συριανοῦ συζύγου», τὸ μεγαλύτερο ἀπ' ὅλα, ὅπου ἔχουμε μιά κανονικὴ ἀφηγηματικὴ σύνθεση. Καὶ τὰ πρόσωπα δὲν ὀλοκληρώνονται συνήθως ὡς ἀνθρώπινοι χαρακτήρες. Πρὸ συχνά, ἀπομένουν σκιαγραφίες. Ὡστόσο, χάρις στὴν ὀξύτερη παρατηρητικότητά του καὶ στὴν ἰκανότητά του νὰ συλλαμβάνει τὴ λεπτομέρεια, ὁ Ροῖδης ἀποτυπώνει κάποτε τόσο ἔντονα τὸ ἐξωτερικὸ σχῆμα τους μὲ δυὸ - τρεῖς φράσεις ὅσο δὲ θὰ τὸ κατόρθωνε ἕνας ἄλλος μὲ ἰσάριθμες σελίδες. Κι ἂν δὲν προχωρεῖ συνήθως ὡς τὴν ψυχογραφία τους κι ὡς τὴν ψυχολογικὴ τους ἀνατομία, κάνει ψυχολογικὲς παρατηρήσεις καὶ μᾶς δίνει ψυχολογικὰ στιγμιότυπα, ποὺ μπορεῖ νὰ μὴν ἔχουν τὴν πληρότητα τῆς καμπύλης, ἔχουν ὅμως τὴν ὀξύτητα τῆς εὐθείας.

Πάντως, οἱ χαρακτήρες του σπάνια ἐμφανίζονται πρὸ ὀλοκληρωμένοι. Συχνά, οἱ ἥρωές του εἶναι ζῶα, καθὼς μαρτυροῦν κι οἱ τίτλοι μερικῶν διηγημάτων: «Ἱστορία ἐνὸς σκύλου», «Ἱστορία μιᾶς γάτας», «Ἱστορία ὀρνι-

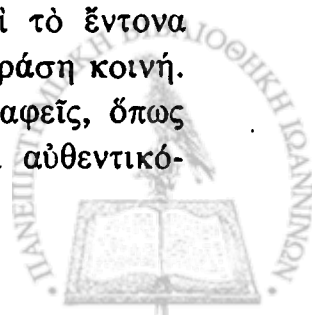


θῶνος», «Κυνομουμαχία», «Ἱστορία ἐνὸς πιθήκου», «Ἱστορία ἐνὸς ἀλόγου». Ὁ Κλέων Παράσχος παρατηρεῖ, ὅτι «κανένα ἀπ' τὰ ἀνθρώπινα πρόσωπα τοῦ δὲν ἔχει τὴν ἔνταση καὶ τὴν καθαρότητα, τὴν ποιότητα τῶν αἰσθημάτων ποῦ ἔχουν τὰ ζῶα του»¹¹, καὶ λίγο ὡς πολὺ ἀφήνει νὰ ἐννοηθεῖ, πῶς τοῦ λείπουν τὰ ἀνθρώπινα αἰσθήματα, γι' αὐτὸ κι ἀπουσιάζει ὁ ἄνθρωπος ἀπὸ τὸ ἔργο του. Ἡ παρατήρηση ἔχει ἀσφαλῶς κάποια βάση, μὰ δὲ νομίζω πῶς λείπει τόσο ὁ ἄνθρωπος, ἐπειδὴ τοῦ λείπουν τὰ αἰσθήματα, ὅσο γιατί δὲ θέλει νὰ τὸν πλησιάσει. Ἴσως καὶ ἡ βαρυκοῖα, ἐκδηλωμένη ἀπὸ τὴ νεαρὴ ἡλικία του, νὰ τὸν εἶχε ἀπομακρύνει ἀπὸ τοὺς ἄλλους. Ἴσως πάλι νὰ τὸν εἶχε πληγώσει ἀπὸ πολὺ νωρὶς ἡ ἀνθρώπινη κακία. Γιατὶ ὁ Ροῖδης δὲν εἶναι κατὰ βάθος μισάνθρωπος· εἶναι φυγάνθρωπος ἢ μᾶλλον «μονήρης». Κι ἂν ἀδιαφορεῖ γιὰ τοὺς γύρω του, κι ἂν ὁ ἄνθρωπος δὲ βαραίνει στὶς σελίδες του ὡς χαρακτήρας ἀνθρώπινος, ἀπὸ τὸ ἔργο του — ἰδίως ἀπὸ τὰ διηγήματα καὶ τὰ ἀφηγήματα — δὲν ἀπουσιάζουν ἐντελῶς τὰ αἰσθήματα γιὰ τὸν ἄνθρωπο· ἀπουσιάζει ὁ συναισθηματισμὸς κι ἡ φανερὴ ἐκδήλωσή τους. Χαρακτηριστικὸ δείγμα ἀποτελεῖ «Τὸ ξεστούπωμα», ποῦ εἶναι καὶ μιὰ τέλεια μικρογραφία διηγήματος στὸ εἶδος του, ὅσο κι ἂν μοιάζει ἀπλὸ ἀφήγημα. Ὁ σκεπτικισμὸς, ἐξ ἄλλου, καὶ, γενικά, ἡ κριτικὴ του ἰδιοσυγκρασία τὸν ὀδηγοῦν κάποτε νὰ διατυπῶνει σκέψεις μὲ τοὺς τρόπους τοῦ δοκιμίου, πράμα ποῦ νοθεύει τὸν καθαρὰ ἀφηγηματικὸ χαρακτήρα μερικῶν κομματιῶν.

Ὅπωςδήποτε, τὰ μειονεκτήματα αὐτὰ δὲ γίνονται πάντα αἰσθητά, γιατί ἀναπληρώνονται ἀπὸ τὴ γλαφυρότητα τοῦ ὕφους, τὴν τέχνη τῆς βραχυλογίας, τὸ πνευματῶδες χιοδμορ καὶ τὴ σάτιρα, ἀπὸ τὴν παρατηρητικότητα καὶ τὴν ἀποκαλυπτικὴ λεπτομέρεια. Ἀπαλλαγμένος ἀπὸ συναισθηματικὲς διαχύσεις, μὲ ἀκονισμένη τὴν αἴσθησι τοῦ περιττοῦ στὴν ἔκφραση, ἂν καὶ ὄχι πάντοτε καὶ στὴ σύνθεση (οἱ εἰσαγωγές του καμιά φορὰ παρατραβᾶνε ἢ περιττεύουν, ἄλλοτε γίνεται περισσότερο ἀπ' ὅσο θὰ ἔπρεπε ἀναλυτικὸς, χωρὶς νὰ λείπουν κι οἱ παρεκβάσεις), ὁ συγγραφέας τῶν «Συριανῶν» καὶ τῶν ἄλλων διηγημάτων κι ἀφηγημάτων παραμένει κι ἐδῶ ἀξιανάγνωστος κι ἐλληνικότερος στὴν ἀτμόσφαιρα καὶ στὰ θέματα ἀπ' ὅσο στὴν «Πάπισσα».

* * *

Ὁ Ροῖδης ἦταν κατὰ βάθος φύση κριτικὴ. Ὅτι ξεχωρίζει μέσα στὸ ἔργο του καὶ τὸ κάνει μοναδικὸ εἶναι τὸ σπινθηροβόλο πνεῦμα του, ἡ καυστικὴ εἰρωνεία, ἡ πυκνότητα τῶν φραστικῶν εὐρημάτων καὶ τὸ ἔντονα προσωπικὸ ὕφος του. Δύσκολα θὰ βρῖσκαμε στὰ κείμενά του φράση κοινὴ. Ἄνῃκει στοὺς οὐσιαστικὸς καὶ μαζὶ διασκεδαστικὸς συγγραφεῖς, ὅπως κι ὁ νεώτερός του Κονδυλάκης, ποῦ ὑπῆρξε πλατύτερος καὶ αὐθεντικότερος.



τερος αφηγητής. Δημιουργικά συνθετική φαντασία, όμως, δὲ φαίνεται νὰ εἶχε ὁ Ροΐδης. Εἶχε μόνο φαντασία μορφοπλαστική. Οὔτε καὶ ἰδιαίτερες συνθετικὲς ἰκανότητες. Ἀπόδειξη, πὼς δὲν ἄφησε συγκροτημένο ἀφηγηματικὸ ἔργο, καὶ σ' ὅ,τι κατάφερε νὰ δώσει δὲν παρουσιάζει μεγάλους πίνακες ζωῆς. Ἀλλὰ καὶ στὴ μεγαλύτερη ἀφηγηματικὴ του σύνθεση, τὴν «Πάπισσα Ἰωάννα», τὸ ὑλικὸ τὸ ἔχει ἀντλήσει ἀπὸ τὰ βιβλία καὶ τὴν ἔρευνα. Τὰ μειονεκτήματα τοῦτα, ὡστόσο, ἐξουδετερώνονται κι ἐκμηδενίζονται ἀπὸ τὶς ἀρετὲς του, ἔτσι ὥστε, καθὼς δικαιολογημένα παρατήρησε ὁ Παλαμᾶς, ὁ ἔρανιστὴς αὐτὸς νὰ εἶναι τελικὰ «πρωτοτυπώτερος ἀπὸ πολλοὺς Βελλερεφόντας τῆς φαντασίας»¹².

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(*) Ἀνακοίνωση στὸ Ε' Διεθνὲς Συμπόσιο Αἰγαίου, ποὺ ἔγινε στὴ Μύρινα τῆς Λήμνου ἀπὸ 23 ὡς 27 Αὐγούστου 1979. Ἐδῶ ἀναδημοσιεύεται ἀπὸ τὴν ἔφημ. «Ἡ Καθημερινή», 6 καὶ 13 Σεπτεμβρίου 1979.

1. Mario Vitti: «Ἡ ἰδεολογικὴ λειτουργία τῆς ἑλληνικῆς ἠθογραφίας». Κείμενα [Ἀθ. 1974], σελ. 22.

2. Ἐμμανουὴλ Ροΐδης: «Ἄπαντα». Πρῶτος τόμος (1860 - 1867). Φιλολογικὴ ἐπιμέλεια: Ἄλκης Ἀγγέλου. Ἐκδοτικὴ «Ἑρμῆς» Ε.Π.Ε., Ἀθήνα 1978, σελ. 70 - 71.

3. Ὅπου παραπάνω, σελ. 64 καὶ πέρα.

4. Ὅπου παραπάνω σελ. 249.

5. Κλέωνος Β. Παράσχου: «Ἐμμανουὴλ Ροΐδης». Ἡ ζωὴ, τὸ ἔργο, ἡ ἐποχὴ του. Τόμος Α'. Ἀθήνα 1942, σελ. 52 - 53.

6. Ὅπου παραπάνω, σελ. 56.

7. Κοίτα καὶ Κλέωνος Β. Παράσχου: «Ἐμμανουὴλ Ροΐδης». Ἡ ζωὴ, τὸ ἔργο, ἡ ἐποχὴ του. Τόμος Β'. «Ἀετὸς» Α.Ε., Ἀθήνα 1950, σελ. 36 καὶ πέρα καὶ σελ. 259 καὶ πέρα.

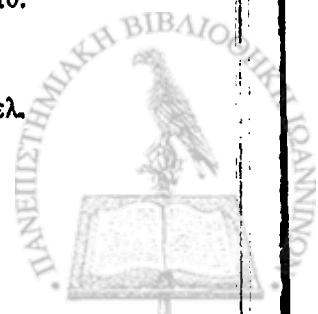
8. Κοίτα ὅπου καὶ στὴ σημ. 2, σ. 14.

9. «Ὁ Ἄγγελος Βλάχος ποιητὴς σατιρικός» περιοδ. «Νέα Ἑστία», τόμος ΜΣΤ', τεύχος 539, Χριστούγεννα 1949, σελ. 125, σημ. 119.

10. Περιορίζομαι ν' ἀναφέρω ἐδῶ δυὸ - τρία: «Ἐν τῷ Ἰλίου μελάθρῳ» (ἔτος ΣΤ', ἀριθ. 539, 19 Ἰαν. 1884), «Ἡγῶ τῶν Ἀπόκρῳ: Μία νύξ ἐν Πάτραις» (ἔτος ΣΤ', ἀριθ. 550, 26 Φεβρ. 1884), «Τὸ τραπεζάκι» (ἔτος Ζ', ἀριθ. 620, 1 Νοεμβρ. 1884).

11. Ὅπου καὶ στὴ σημ. 7, σελ. 38.

12. Κωστὴ Παλαμᾶ: «Ἄπαντα», τόμος Β'. Γκοβόστης - Μπίρης [Ἀθ. 1962], σελ. 109.



Χ. Σ. ΓΙΑΚΗ

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΙΔΟΛΟΓΙΣΜΟΥ

1. Γενικές παρατηρήσεις και όρισμός.

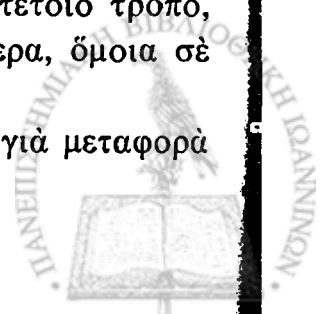
Είναι πρωταρχικής σημασίας στον κλάδο της ψυχολογίας της μάθησης, αλλά και στην επιστήμη της αγωγής γενικότερα και στην παιδευτική πράξη ή λεγόμενη μεταφορά μάθησης, γιατί συνιστά την απαραίτητη οικονομία δυνάμεων στο δύσκολο αγώνα του παιδευόμενου ατόμου για την κατάκτηση της γνώσης και την οικείωση της αλήθειας.

Αν δέν υπήρχε η δυνατότητα μεταφοράς της μάθησης, το παιδευτικό σύστημα θα ήταν καταδικασμένο σε άποτυχία, γιατί η εκπαίδευση αποβλέπει μ' ένα βασικό και σχετικά μικρό κύκλο γνώσεων να καταστήσει τον άνθρωπο ικανό, αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση καταστάσεων και στη λύση προβλημάτων, μπροστά στα όποια καθημερινά ή ζωή τον φέρει.

Έτσι, θα μπορούσε να πει κανείς, γεφυρώνεται κάπως το τεράστιο χάσμα ανάμεσα στις περιορισμένες νοητικές μας ικανότητες και στο άπεριόριστο του έπιστητού, που συναρπαστικό και ταυτόχρονα άπειλητικό ξανοίγεται μπροστά μας.

Μεταφορά ή μεταβίβαση μαθήσεως ή άσκήσεως είναι ή χρησιμοποίηση παλαιών στοιχείων της πείρας για την εκμάθηση νέων. Η ψυχολόγος Kathleen O' Connor ως έξής όρίζει τή μεταφορά της μάθησης: «Η σπουδή του άποτελέσματος μιās μάθησης, που τήν άποκτήσαμε προηγουμένως, στη μελλοντική μάθηση άλλων θεμάτων ειδικών είναι γνωστή σαν ή σπουδή της μεταβίβασης της μάθησης»¹ Οί ψυχολόγοι David και Rosa Katz χρησιμοποιούν τον όρο «Πλάγια ή από τὸ συγγενικό έξάσκηση» και γράφουν: «Μέ τον όρο Πλάγια έξάσκηση, στην πιό εύρεια σημασία του όρου, νοείται τὸ άποτέλεσμα μιās μάθησης Α σε μιá άλλη μάθηση Β. Η τελευταία αυτή μάθηση μπορεί να επιδράσει πάνω στην πρώτη κατά τέτοιο τρόπο, που τὰ άποτελέσματα μπορεί να είναι: μεγαλύτερα, μικρότερα, όμοια σε σύγκριση με τὰ προηγούμενα»².

Ο Άγγλος ψυχολόγος Lovel γράφει: «Όταν όμιλούμε για μεταφορά



μάθησης, έννοοῦμε τὴν ἐπίδραση, πὸν μιὰ εἰδικὴ ἐξάσκηση ἢ ἐκγύμναση ἀσκεῖ πάνω στὴ μάθηση ἢ στὴν πραγματοποίηση ἑνὸς δευτέρου ἀποτελέσματος. Μιὰ τέτοια ἐπίδραση μπορεῖ νὰ παρέχει βοήθεια ἢ νὰ προβάλλει ἐμπόδια»³.

Ὁ Brian M. Foss στὸ ἔργο του : *New Horizons in Psychology* δίνει τὸν ἐξῆς ὀρισμὸ : «Σὰν μεταφορὰ μάθησης στὴν ψυχολογία νοεῖται ἡ ἐπίδραση τῆς ἐξασκήσεως σ' ἓνα ἔργο πάνω στὴν ἀποτελεσματικότητά τῆς ἴδιας λειτουργίας σ' ἓνα ἄλλο ἔργο ἢ πάνω στὴν ἀποτελεσματικότητά τῆς ἴδιας λειτουργίας σ' ἓνα ἄλλο μέρος τοῦ σώματος»⁴.

Ὁ Pierron Henri παρατηρεῖ : «Πραγματοποιεῖται μεταβίβαση μάθησης ὅταν τ' ἀποτελέσματα, πὸν ἐπιτεύχτηκαν κατὰ τὴν διάρκειά τῆς μάθησης μιᾶς ὀρισμένης μορφῆς δραστηριότητας, ἐπιφέρουν μιὰ καλύτερευση στὴν ἐξάσκηση ἢ τὴν ἀπόκτηση μιᾶς δραστηριότητας, μιᾶς ἱκανότητας διαφορετικῆς, ἀλλὰ πάνω κάτω παραπλήσιας μὲ τὴν προηγούμενη»⁵.

Τέλος ὁ διδάκτορας Δ. Σακκάς, Σύμβουλος τοῦ Κ.Ε.Μ.Ε., ὡς ἐξῆς ὀρίζει τὴ μεταβίβαση μάθησης : «Πιὸ γρήγορη ἢ πιὸ ἀργὴ μάθηση σ' ἓνα τομέα, ἐξαιτίας μιᾶς προηγούμενης μάθησης σὲ μιὰ ἄλλη σφαῖρα τοῦ ἐπιστητοῦ, ὀνομάζεται μεταφορὰ μάθησης»⁶.

Ἀπὸ τοὺς ὀρισμοὺς πὸν παραθέσαμε φαίνεται ὅτι οἱ εἰδικοὶ δέχονται κυρίως τὸ θετικὸ χαρακτήρα τῆς μεταφορᾶς τῆς μάθησης, τὴν καλύτερευση δηλ. πὸν αὐτὴ ἐπιφέρει στὴ μελλοντικὴ μάθηση, χωρὶς νὰ παραβλέπουν μερικοὶ καὶ τὰ ἐμπόδια, πὸν καμιὰ φορὰ προβάλλει, τὴν ἐπιβράδυνση πὸν μπορεῖ νὰ ἐπιφέρει, τὰ κατώτερα ἀπὸ τὰ ἀναμενόμενα ἀποτελέσματα, στὰ ὁποῖα εἶναι δυνατόν νὰ μᾶς ὀδηγήσει. Ὅμως, καὶ στὴ δευτέρη αὐτὴ περίπτωση ἢ ἐπιβράδυνση τοῦ ρυθμοῦ μαθήσεως, ὁ περιορισμὸς τῆς ἔκτασης, τὸ μὴ ἐντυπωσιακὸ ἀπὸ ποσοτικὴ ἄποψη ἀποτέλεσμα ἀντισταθμίζεται ἀπὸ τὴ βαθύτερη, μονιμότερη καὶ οὐσιαστικότερη μάθηση, ἀπὸ τὴν πλήρη ἀφομοίωση τοῦ νέου, καθὼς αὐτὸ πάλεψε μὲ τὰ παλαιὰ στοιχεῖα καὶ ἀποκρυσταλλώθηκε σὲ σταθερὴ καὶ ἀνεξάλειπτη μορφή στὸ μυαλὸ ἐκείνου πὸν μαθαίνει, ἔτσι, πὸν καὶ στὴν ἀρνητικὴ μεταφορὰ μάθησης, προκύπτει θετικὸ ἀποτέλεσμα γιὰ τὴν καλλιέργεια τοῦ νοῦ, τὴν ὀξυνση τῆς κρίσης, τὸν προβληματισμὸ τοῦ παιδευόμενου.

Στὴν α' περίπτωση ἢ μεταφορὰ τῆς μάθησης — ὡς μᾶς ἐπιτραπεῖ νὰ χρησιμοποιήσουμε ἐκφράσεις — ἐνεργεῖ σὰν ἓνας αὐτόματος κρουνοὸς πληροφόρησης, πὸν συμπληρώνει τὴν προσφερόμενη γνώση καὶ τὴν ἀπλώνει σὲ ἔκταση, τῆς δίνει δηλαδὴ πλάτος, ὅπως ἐννοοῦμε αὐτὸ στὴ λογικὴ.

Στὴ β' περίπτωση εἰσχωρεῖ σὲ βάθος σὰν ἀνατόμος τῆς ἀλήθειας καὶ παγιώνει τὴ γνώση. Γι' αὐτὸ καὶ χαρακτηρίσαμε τὴ μεταφορὰ τῆς μάθησης



σάν πρωταρχικής σημασίας θέμα στην Παιδαγωγική και στην ψυχολογία, γιατί και οίκονομία δυνάμεων επιτυγχάνει και στην καλλιέργεια του πνεύματος συντελεί και την πείρα αξιοποιεί και οδηγεί στην επιτυχία των σκοπών, τους οποίους ή άγωγή θηρεύει.

2. Τα είδη της μεταβίβασης της μάθησης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω μιá μάθηση μπορεί να επιταχύνει ή να επιβραδύνει, να βοηθήσει ή να έμποδίσει μιá άλλη μάθηση. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε θετική μεταφορά μάθησης, στη δεύτερη άρνητική.

A. Πολλά παραδείγματα θετικής μεταβίβασης μάθησης θα μπορούσε και ó μη ειδικός ν' αναφέρει. Η γνώση της Λατινικής, που διευκολύνει τη μάθηση των λατινογενών κυρίως γλωσσών, είναι ένα χτυπητό παράδειγμα. Η γνώση του χειρισμού μιás γραφομηχανής βοηθάει στο χειρισμό μιás άλλης. Και άπλη γνώση των μαθηματικών διευκολύνει τη σπουδή της στατιστικής της εφαρμοσμένης στην ψυχολογία της εκπαιδύσεως. Μιá προηγούμενη συνήθεια διευκολύνει την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Άκριβώς αυτή ή διευκόλυνση, που προέρχεται από μιá προηγούμενη μάθηση, εξάσκηση ή συνήθεια, ονομάζεται θετική μεταφορά μάθησης.

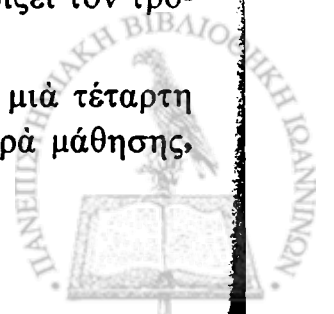
B. Άντίθετα, ή παρεμπόδιση της μάθησης από μιá προηγούμενη μάθηση, εξάσκηση ή συνήθεια, ονομάζεται άρνητική μεταφορά μάθησης. Ό οδηγός, που έχει συνηθίσει σ' έναν όρισμένο τύπο αυτοκινήτου, μπορεί να κάνει λάθη, αν οδηγήσει αυτοκίνητο με διαφορετική διάταξη των όργάνων οδηγύσεως.

Αυτός, που έχει μάθει να γράφει σε κοινή γραφομηχανή πιέζοντας τα πλήκτρα, θα έχει δυσκολίες στην εκμάθηση χρήσεως της ήλεκτρικής μηχανής, στην όποία δέν χρειάζεται να πιέζει τα πλήκτρα, άλλ' άπλως να τ' άγγίζει.

Ό κολυμβητής, που κολυμπάει ανάσκελα, συνήθως ύφίσταται άρνητική μεταφορά μάθησης, όταν προσπαθεί να μάθει το croul. Σ' όλες τις παραπάνω περιπτώσεις έχουμε, θα μπορούσαμε να πούμε, μιá άπαγόρευση, που έχει τις ρίζες της στο παρελθόν, μιá παρέμβαση της προηγούμενης εκπαίδευσης στη νέα άσκηση, στην καινούργια μάθηση.

Γ. Η ψυχολόγος Kathleen ó Connor όμιλεί για ούδέτερη, άνύπαρκτη μεταφορά μάθησης: «Η μεταφορά μάθησης από το ένα θέμα στο άλλο μπορεί να είναι φυσικά άνύπαρκτη, όπως στην περίπτωση της εκμάθησης της Ίσπανικής γλώσσας, ή όποια ούτε διευκολύνει, ούτε έμποδίζει τον τρόπο του να μάθει κανείς να λύνει δευτεροβάθμιες εξισώσεις»⁷.

Δ. Κατά τη γνώμη μας θα πρέπει να γίνει λόγος και για μιá τέταρτη μορφή μεταφορής μαθήσεως: Πρόκειται για τη μικτή μεταφορά μάθησης,



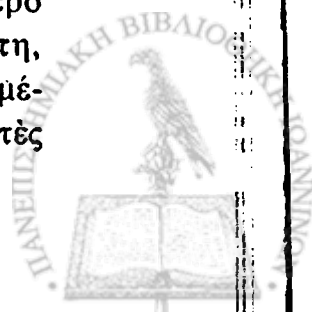
τῆ μεταφορᾷ δηλαδὴ ἐκείνῃ, πού ἄλλοτε διευκολύνει καὶ ἄλλοτε παρεμποδίζει τὴ νέα μάθησι. Ἡ ἐκμάθησι πολλῶν ξένων γλωσσῶν, ἐνῶ διευκολύνει, ἂν καὶ ὄχι πάντοτε, τὴν ἀναγνώρισι λέξεων ἀναμφισβήτητα παρεμποδίζει τὴ χρῆσι τῶν λέξεων στὸ προφορικὸ λόγῳ καὶ δυσχεραίνει τὴν ὁμιλία μὲ τὸ μπερδεμα τῶν γλωσσῶν.

Ε. Ὁ Ἀμερικανὸς καθηγητὴς Robert M. Gagné ὁμιλεῖ γιὰ μεταφορᾷ παράπλευρη καὶ κατακόρυφη (*trasterimento laterale e verticale* στὴν Ἰταλικὴ μετάφρασι). Σημειώνει σχετικᾷ: «Αὐτὴ ἡ δυνατότητα μεταφορᾷ ἐκείνου, πού ἔχει μαθευτεῖ, μπορεῖ νὰ ὀνομαστεῖ μεταφορᾷ παράπλευρη-δοθέντος ὅτι ἀναφέρεται σ' ἓνα τύπο γενικεύσεως, ὁ ὁποῖος ξανοίγεται σ' ἓνα πλατὺ πεδίο καταστάσεων, πού εἶναι πάνω κάτω ἐξίσου περίπλοκες» καὶ συνεχιζει: «Οἱ πιὸ ἐνδιαφέροντες ὅροι γιὰ τὴν παράπλευρη μεταφορᾷ εἶναι οἱ ἐσωτερικοί. Παρατηρεῖται ὅτι μερικοὶ σπουδαστὲς εἶναι πολὺ ἐπιτήδειοι στὸ νὰ συνδέουν αὐτό, πού ἔχουν μάθει, μὲ ἓνα πεδίο νέων καταστάσεων πιὸ εὐρὺ ἀπὸ τοὺς ἄλλους». Στὴ συνέχεια διερωτᾷται ἂν ἡ ἱκανότητα αὐτὴ εἶναι ἐμφυτὴ ἢ ἀποτέλεσμα μαθήσεως καὶ ἐξασκήσεως καί, ἀφοῦ διαπιστώνει τὸ δύσκολο τῆς ἀπαντήσεως, παραδέχεται παράγοντες ἐμφυτους καὶ ἐπίκτητους, πάνω στοὺς ὁποῖους ἡ ἐκπαίδευσι πολλὰ μπορεῖ νὰ κάνει, ἐνῶ δὲν ἀσκεῖ καμμιά ἐπίδρασι στοὺς πρώτους⁹.

Ὁ ἴδιος συγγραφέας γράφει γιὰ τὴν κάθετη μεταφορᾷ: «Παρατηρεῖται κάθετη μεταφορᾷ, ὅταν μιὰ ἱκανότητα (ἐπιδεξιότητα), πού πρέπει νὰ μαθευτεῖ, ἀποκτιέται γρηγορότερα, ἐὰν ἔχει προηγηθεῖ ἡ μάθησι τῶν κατώτερων ἐπιδεξιοτήτων, ἐκείνων δηλαδὴ πού ἐξαρτιοῦνται ἀπὸ τὴ νέα μάθησι». Πρόκειται γιὰ τὴν προσφιλεῖ στὸν Gagné θεωρία τῆς ἱεραρχίας στὴ μάθησι, στὴν ὁποία παίζει πρωταρχικὸ ρόλο ἡ πλήρης καὶ τέλεια γνώσι. ἡ κυριαρχία πάνω στίς ἐξαρτημένες ἱκανότητες, πού πρέπει νὰ εἶναι ἔτοιμες καὶ πάντα στὴ διάθεσι τῆς μνήμης γιὰ νὰ μπορέσουμε νὰ φτάσουμε πιὸ εὐκόλα σὲ ἱκανότητες ἀνώτερης τάξης⁹.

3. Πειραματικὴ ἔρευνα πάνω στὴ μεταφορᾷ τῆς μάθησε

Ἐγιναν κατὰ καιροὺς ἀπὸ τοὺς ψυχολόγους πολλὰ πειράματα γιὰ τὴ μελέτη τῶν ὄρων, πού εὐνοοῦν τὴ μεταφορᾷ τῆς μάθησε, ἢ καὶ τὴν ἐμποδίζουν, ὅπως εἰπώθηκε καὶ παραπάνω. Στὸ μακρινὸ 1890 ὁ Γουλιέλμος Τζαίμς (William James), ἓνας ἀπὸ τοὺς πατέρες τῆς ψυχολογίας, στὸ κλασσικὸ δίτομο ἔργῳ του: «Ἀρχές τῆς ψυχολογίας» ἀμφισβήτησε τὴ θεωρία, σύμφωνα μὲ τὴν ὁποία ἡ μηχανικὴ μάθησι καλυτερεύει τὴν ποιότητα τῆς μνήμης στὸ μέλλον, καθὼς παρατήρησε ὅτι ὁ ἴδιος χρειάστηκε περισσότερο χρόνο τὴ δεύτερη φορᾷ γιὰ τὴν ἐκμάθησι 158 στίχων παρά τὴν πρώτη, ἂν καὶ εἶχε ἐξασκηθεῖ ἐν τῷ μεταξύ ἐπὶ 20 λεπτά τὴν ἡμέρα καὶ γιὰ 38 μέρες γιὰ τὴν ἐκμάθησι τοῦ Ἀπολεσθέντος Παραδείσου. Μερικοὶ μαθητὲς



τοῦ James πού ἔκαναν ἀνάλογες δοκιμές, ἔδειξαν ὅτι εἶχαν καλύτερέψει μετὰ ἀπὸ ἄσκηση τῆ μνήμη, ἀλλὰ δὲν ὑπῆρξαν ἀξιοσημείωτα πλεονεκτήματα γιὰ ὅλο τὸ γκρούπ. Ἄλλες ἔρευνες φαίνονταν ὅτι παρουσίαζαν ἕνα κάποιο ἀποτέλεσμα, μεταφορᾶς μάθησης μεταξὺ μιᾶς ὕλης καὶ ἄλλης, ἀνάλογα μὲ τὴ μέθοδο, μὲ τὴν ὁποία ἢ πρώτη ὕλη διδασκόταν. Ἐτσι ὁ ψυχολόγος Judd (1908) εἶχε μελετήσει τὴ μεταφορὰ μέσω τῆς γενίκευσης, πού νοεῖται σὰν ἐπέκταση μιᾶς ἀρχῆς γνωστῆς σὲ νέες καταστάσεις.

Θεωρεῖ δὲ σὰν τέτοιο τύπο γενικεύσεως τὴν ὑπαρξὴ τῆς μεταφορᾶς καὶ ὅταν ἔχει ἐξηγηθεῖ ἢ ἀρχὴ καὶ ὅταν δὲν ἔχει ἐξηγηθεῖ.

Ἐν τούτοις, ὅμως, ἀκριβῶς στὸ δικό του πείραμα, φάνηκε ὅτι τὰ καλύτερα ἀποτελέσματα τὰ εἶχαν πετύχει σπουδαστές, πού διέθεταν καλὴ γνώση τῆς ἀρχῆς, πού πετύχαιναν μιὰ ἐνσυνείδητη γενίκευση ὀρισμένων ἀρχῶν¹⁰.

Ὁ Winch (1923) διαπίστωσε μιὰ πρόοδο στὴν κριτικὴ σκέψη μετὰ ἀπὸ ἐξάσκηση στὰ προβλήματα τῆς ἀριθμητικῆς.

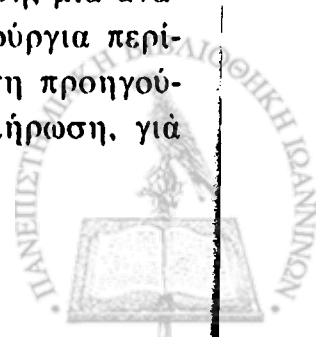
Ὁ Sleight (1911) χωρίζοντας μαθήτριες μέσης ἡλικίας 12 3/4 σὲ δύο γκρούπ, τὸ ἕνα ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἔκανε ἐξάσκηση στὴν ἀπομνημόνευση ποιημάτων, βαρῶν καὶ μέτρων, τὸ δὲ ἄλλο, τὸ γκρούπ ἐλέγχου, στὴν ἀπομνημόνευση ἀριθμῶν καὶ σὲ διάφορες ἄλλες δραστηριότητες, δὲ διεπίστωσε καμιά καλύτερευση στὴ μνήμη, συμφωνώντας ἔτσι μὲ τὶς παρατηρήσεις καὶ διαπιστώσεις τοῦ William James.

Ἀπὸ τὰ πειράματα τοῦ Fawcett γίνεται φανερό ὅτι τὸ μάθημα τῆς Γεωμετρίας μπορεῖ νὰ βοηθήσει γενικᾶ στὴ λύση προβλημάτων, νὰ ἐνισχύσει γενικᾶ τὴν κριτικὴ σκέψη.

Ὁ Thorndike μελέτησε τὸ πρόβλημα τῆς μεταφορᾶς τῆς μάθησης συστηματικᾶ κάνοντας πειράματα μαζί μὲ τὸν ψυχολόγο Woodworth (Γούντγορθ). Ὁ Thorndike διατύπωσε τὴ θεωρία τῶν ὁμοίων στοιχείων, παραδέχτηκε δηλαδὴ ὅτι μιὰ κατάσταση ἐπενεργεῖ σὲ μιὰ ἄλλη, μιὰ μάθηση μεταφέρεται σὲ μιὰ ἄλλη, στὸ μέτρο πού εἶναι μεταξὺ τους ταυτόσημες. Τὰ ὅμοια στοιχεῖα μποροῦν ν' ἀναφέρονται στὸ περιεχόμενο, στὴ μέθοδο καὶ στὸ σκοπό¹².

Ἐτσι γίνεται ἡ μεταφορὰ τοῦ παλίου στὸ καινούργιο. Ἡ νέα ὑπόμνηση εἶναι ἀποτελεσματικὴ ἐξαιτίας τῆς παρουσίας παλιῶν στοιχείων.

Ὅμως, ὅπως παρατηρεῖ ὁ Gardner¹³, σὲ κατοπινούς χρόνους ἐπέμειναν στὸ γεγονός ὅτι πρόκειται πάντοτε γιὰ μιὰ νέα ὀλοκλήρωση, μιὰ ἀναδιοργάνωση, μιὰ ἐνόραση. Τονίστηκε ἰδιαίτερα πὼς μιὰ καινούργια περίπλοκη κατάσταση εἶναι κάτι παραπάνω ἀπὸ τὴν ἀπλὴ ἄθροιση προηγούμενων στοιχείων, ἔχει μέσα τὴ λάμψη μιᾶς τάσης γιὰ ὀλοκλήρωση, γιὰ ἀνάπλαση.



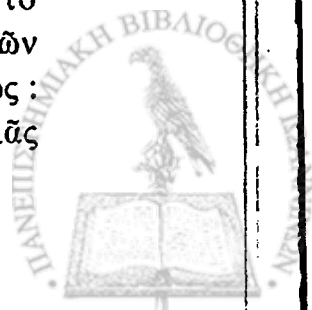
Οί ιδέες του Γούντγορθ είναι σχεδόν οί ίδιες μ' εκείνες του Θορντάϊκ. «Η έκταση της μεταφορᾶς», γράφει, «είναι ανάλογη με τις ταυτότητες και τις ομοιότητες ανάμεσα στα δύο ἔργα. Μεταφέρονται ἀρχές διαθέσεις, τεχνική». Στην «Πειραματική του ψυχολογία» γράφει ὅτι μεταφέρονται συγκεκριμένα στοιχεία ἀπὸ συγκεκριμένες ἐνέργειες και ἐκτελέσεις¹⁴.

Κρίνοντας τὴ θεωρία τῆς γενικεύσεως ὀρισμένων ἀρχῶν τοῦ Judd και τὴ θεωρία τῶν ὁμοίων στοιχείων τοῦ Thorndike ὁ Correl¹⁵ ὀρθᾶ παρατηρεῖ ὅτι καταλήγουν στὸ ἴδιο συμπέρασμα, δέχονται τὸ ἴδιο πρᾶγμα.

Τὰ ἀποτελέσματα τῆς μεταφορᾶς μάθησης μπορεῖ νὰ εἶναι ἐνδιαφέροντα και στὴ βιομηχανία. Τὰ πειράματα τοῦ COX με τὰ τρία γκρούπ, ποὺ ἐκπαιδεύονταν παράλληλα στὸ ἴδιο ἐργοστάσιο με διαφορετικὴ τὸ καθένα μέθοδο, κατέδειξαν ὅτι ἡ συστηματικὴ ἐκπαίδευση πάνω σὲ γενικὲς ἀρχές ἔχει σὰν ἀποτέλεσμα μιὰ θετικὴ μεταφορὰ μάθησης. Τ' ἀποτελέσματα αὐτὰ τοῦ πειράματος εἶναι ἰδιαίτερα ἐνδιαφέροντα γιὰ τοὺς διδάσκοντες τὰ τεχνικὰ μαθήματα. Ἡ Ἐκπαίδευση, ποὺ ἀποβλέπει στὴ μεταφορὰ, ἔχει μεγαλύτερη ἀξία ἀπὸ τὴν ἀπλὴ ἐξάσκηση.

Πρόσφατες σπουδὲς σὲ καταστάσεις μαθήσεως πολὺ ἀπλὲς τοῦ τύπου ἐρέθισμα - ἀντίδραση κατέδειξαν ὅτι και οί πίθηκοι και τὰ μικρὰ παιδιὰ διὰ μαθαίνουν ὄχι μόνο νὰ ἐκτελοῦν καλὰ ἓνα ἔργο, ἀλλὰ και νὰ ἀντιμετωπίζουν ἐξίσου καλὰ ἄλλες παρόμοιες καταστάσεις. Φαίνεται ὅτι ἀποκτοῦν μιὰ τεχνικὴ ἐξατομίκευση, ἀπομόνωσης τῶν πιὸ ἐνδιαφερόντων σημείων και μεταφέρουν τὴν τέτοια τεχνικὴ σὲ ἄλλες παρόμοιες καταστάσεις. Στὰ πειράματα τοῦ Harlow¹⁷ ἡ μαῖμού ἔκανε στὴν ἀρχὴ πολλὰ προσπάθειες, γιὰ νὰ συνδέσει τὸ ἀντικείμενο ποὺ ἔπρεπε με τὴν τροφή, ἐνῶ στὸ τέλος, μετὰ ἀπὸ 300 ἐπαναλήψεις, ἔπαιρνε πάντοτε σχεδὸν τὸ δοχεῖο με τὴν τροφή στὴ δεύτερη προσπάθεια ἢ και στὴν πρώτη, χωρὶς κανένα σφάλμα. Τὰ πειράματα με παιδιὰ κατέδειξαν ὅτι κι ἐκεῖνα μαθαίνουν μιὰ τεχνικὴ σὲ ἀπλὲς καταστάσεις διακρίσεως, γιὰ νὰ τὴ μεταφέρουν ὕστερα σὲ ἄλλα παρόμοια προβλήματα.

Ὁ Τόλμαν και ὄσοι ἀνήκουν στὴ μορφολογικὴ σχολὴ ὑποστηρίζουν ὅτι ὁ ἀνώτατος βαθμὸς μάθησης ἐπιτυγχάνεται και ὁ ἄνθρωπος χρησιμοποιεῖ δημιουργικὰ τὶς γνώσεις του, ὅταν μπορεῖ νὰ σπουδάζει τὰ πρᾶγματα σὲ βάθος, νὰ κατανοεῖ ἀρχές και κανόνες και νὰ γενικεύει. Ὁ Τζερὸμ Μπροῦνερ γράφει χαρακτηριστικὰ. «Γιὰ νὰ μπορέσει κανεὶς ν' ἀντιληφθεῖ ἂν μιὰ γενικὴ ιδέα ἐφαρμόζεται ἢ ὄχι σὲ μιὰ νέα περίπτωση, διευρύνοντας τὶς γνώσεις του, πρέπει νὰ ἔχει καταλάβει ἀπόλυτα τὴ φύση τοῦ φαινομένου, με τὸ ὁποῖο ἀσχολεῖται». Και ἄλλοῦ ἐπισημαίνει: «Ἡ κατανόηση θεμελιωδῶν ἀρχῶν και ιδεῶν εἶναι ὁ κύριος τρόπος γιὰ μιὰ ἐπαρκὴ μεταφορὰ μαθήσεως: Τὸ νὰ ἀντιληφθοῦμε ὅτι μιὰ συγκεκριμένη περίπτωση ἀποτελεῖ μέρος μιᾶς



γενικότερης καταστάσεως αποδεικνύει ότι μάθαμε όχι μόνο κάτι τὸ συγκεκριμένο, ἀλλὰ καὶ ἓναν κανόνα γιὰ τὴν κατανόηση καὶ ἄλλων παρόμοιων πραγμάτων». Ἀπὸ τὴν πειραματικὴ ἔρευνα, ἂν καὶ σὲ μερικές περιπτώσεις ἔχουμε ἀντιφατικὰ συμπεράσματα, γίνεται φανερό ὅτι ἡ μεταφορὰ μάθησης στηρίζεται, τουλάχιστον ἐν μέρει, στὴν ἀπλή ὁμοιότητα καὶ στὴν ὑπέρθωση (ἐπίθεση) ἐκείνου ποὺ ἔχει μαθευτεῖ, σ' ἐκεῖνο, ποὺ παρουσιάζεται σὰν καινούργιο. Πρόκειται γιὰ τὴν ὀριζόντια καὶ κατακόρυφη μεταφορὰ τοῦ ψυχολόγου Gagné, γιὰ τὶς ὁποῖες μιλήσαμε καὶ παραπάνω. Ἡ ὁμοιότητα μεταξὺ τοῦ νέου καὶ τοῦ παλαιοῦ στοιχείου μπορεῖ νὰ εἶναι περίπλοκη, πολυσύνθετη καὶ νὰ παρουσιάζει διαβαθμίσεις μέχρι τὴν πιὸ ἀπλή καὶ στοιχειώδη.

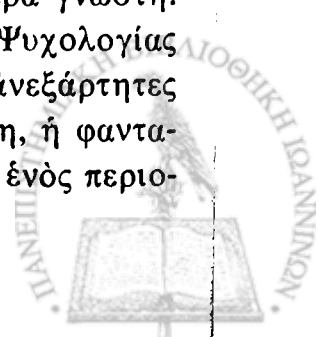
Ἀναφορικὰ μὲ τὸ πρόβλημα τῆς ἀρνητικῆς μεταφορᾶς μάθησης (ἢ τῆς ἀπαγόρευσης ποὺ ἐνεργεῖ πρὸς τὰ πίσω ἢ τῆς ἐπέμβασης) ἡ μάθηση τοῦ δεύτερου θέματος ἐμποδίζεται, ἂν οἱ ἀπαντήσεις εἶναι ἀσυμβίβαστες ἢ διαφορετικές, ἀλλὰ τὸ ἐρέθισμα εἶναι τὸ ἴδιο ἢ παρόμοιο. Ὅταν κανεὶς μαθαίνει νὰ κάνει ἓνα κάποιο ἔργο μ' ἓναν ὀρισμένο τρόπο καὶ ὕστερα περνᾷ σὲ μιὰ ἄλλη κατάσταση, ὅπου πρέπει νὰ κάνει τὸ ἴδιο πράγμα μ' ἓναν ἄλλο τρόπο, ἔχουμε περίπτωση ἀρνητικῆς μεταφορᾶς μάθησης, ἀφοῦ οἱ ἀπαντήσεις στὸ ἐρέθισμα ἔχουν βασικὰ ἀλλάξει. Ἄν, ἐπὶ παραδείγματι, ἔχουμε συνηθίσει νὰ σβήνουμε τὸ α' καὶ τὸ β' σὲ μερικὰ γκρουπ μὲ γράμματα καὶ ὕστερα μᾶς ζητηθεῖ νὰ σβήσουμε τὸ ρ καὶ τὸ +, συναντᾶμε δυσχέρειες, γιατί ὁ γνωστός, ὁ μεμαθημένος τρόπος ἀντίδρασης πρὸς τὸ α' καὶ τὸ β' παρεμβαίνει στὴν ἄσκησή μας ὅσον ἀφορᾷ στὸν τρόπο ἀντίδρασης πρὸς τὸ ρ' καὶ +'

Νὰ μερικὰ γκρουπ ἀπὸ γράμματα¹⁹⁻²⁰

αχρρ	bnps	xari	risa
tbne	dmtz	sigr	birt
cdar	mlrd	atpm	onfr
ztmd	alpd	zetr	neda
ankg	pkbr	gabt	bxsr

4. Οἱ θέσεις τῆς θεωρίας τοῦ διδακτικοῦ εἰδολογισμοῦ ἢ τῆς εἰδολογικῆς μόρφωσης (FORMAL DISCIPLINE - FORMAL TRAINING).

Τὸν περασμένο αἰῶνα δέσποζε, ὅπως εἶναι γνωστό, στὴν ψυχολογία πάνω στὸ πρόβλημα τῆς μεταφορᾶς τῆς μάθησης ἢ θεωρία τοῦ διδακτικοῦ εἰδολογισμοῦ ἢ τῆς εἰδολογικῆς μόρφωσης, ὅπως εἶναι εὐρύτερα γνωστή. Ἡ θεωρία στηριζόταν πάνω στὰ διδάγματα τῆς λειτουργικῆς Ψυχολογίας ὅτι ὁ νοῦς τοῦ ἀνθρώπου ἀποτελεῖται ἀπὸ μερικότερες καὶ ἀνεξάρτητες μεταξὺ τους λειτουργίες ἢ δυνάμεις, ὅπως ἡ μνήμη, ἡ ἀντίληψη, ἡ φαντασία, ἡ προσοχή, ἡ κρίση κ.ἄ., δεχόταν δὲ ὅτι μὲ τὴν ἐξάσκηση ἑνὸς περιο-



ρισμένου αριθμού λειτουργιών πραγματοποιούσαν ή συνεξάσκηση όλου του πνευματικού κόσμου του ανθρώπου. Ἀκριβῶς, ἢ κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο πραγματοποιούμενη ἐπέκταση, ἐξάπλωση, διάδοση μιᾶς λειτουργικῆς δύναμης ἀπὸ τὶς ἀσκούμενες ψυχοπνευματικὲς λειτουργίες πρὸς αὐτές, πού δὲ δέχονται ἄμεση ἐξάσκηση, ὀνομάζεται εἰδολογικὴ μὀρφωση. Ἔτσι γίνεται δυνατό, ὅπως παρατηρεῖ ὁ Κ. Δ. Γεωργούλης, μὲ ἓνα minimum γνώσεων νὰ ἀποκτοῦμε ἓνα maximum δεξιοτήτων καὶ ἱκανοτήτων²¹.

Ὁ Καθηγητὴς Μελανίτης γράφει:²² Ἡ θεωρία τῆς εἰδολογικῆς μορφώσεως στηρίζεται στὴν ἀρχὴ τῆς μεταφορᾶς ἀσκήσεως ἀπὸ μιὰ σφαῖρα τοῦ πνεύματος σ' ὄλο τὸν ψυχοπνευματικὸ κόσμο γιὰ νὰ καταστεῖ δυνατὴ ἡ ἀντιμετώπιση νέων καταστάσεων μὲ ἐπιτυχία. Οἱ ὁπαδοὶ δηλ. τῆς εἰδολογικῆς μορφώσεως ἐνδιαφέρονται πρωτίστως γιὰ τὴν ἐξάσκηση τῶν πνευματικῶν καὶ ψυχικῶν δυνάμεων τοῦ ἀνθρώπου καὶ ὄχι γιὰ τὴν ἄμεση ὠφέλεια, πού προέρχεται ἀπὸ τὴ σπουδὴ μιᾶς συγκεκριμένης ὕλης, ἀπὸ τὴ μελέτη ἐνὸς ὀρισμένου μαθήματος. Γι' αὐτὸ καὶ σ' ὄλες τὶς διδακτικὲς βρίσκουμε σχεδὸν, τὸν ἴδιο ὀρισμὸ πού δίνει στὴν Παιδαγωγικὴ Ἐγκυκλοπαίδεια (Τόμος Β', σελ. 320) ὁ Κ.Δ. Γεωργούλης: «Ἡ εἰδολογικὴ μὀρφωσις ὀρίζεται ὡς ἡ δεξιότης, τὸ τάκτ, ὅπως συνήθως λέγομεν, ἐκεῖνο τὸ ὄποῖον ἀπομένει ὡς σταθερὸν κτῆμα, ὅταν πλέον ἔχωμεν λησμονήσει τὸ ὕλικόν ἐπὶ τοῦ ὀποῖου ἐργαζόμενοι ἀπεκτήσαμεν τὴν ρηθεῖσαν δεξιότητα». Ἡ, ὅπως χαρακτηριστικὰ εἰπώθηκε: «μάθησις εἶναι ὅ,τι ἀπομένει, ὅταν κανεῖς λησμονήσει ὅ,τι ἔμαθε». Γιὰ τὴν ἀφύπνιση καὶ τὴν ἀνάπτυξη ὄλων τῶν δυναμικῶν καταβολῶν, πού ἐδράζουν στὸ ἐσωτερικὸ τοῦ ἀνθρώπου, κρίθηκε ἀπαραίτητη ἡ διδασκαλία ὀρισμένων μαθημάτων. Ἔτσι ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀποσκοποῦσε στὸ νὰ ἐνισχύσει τὴ διανόηση, τὴ βούλησι καὶ τὸ συναίσθημα καὶ νὰ δώσει τὸν «καλὸ κάγαθὸ» ἀνθρώπο, ὅπως στὴν Ἀθῆνα τοῦ χρυσοῦ αἰῶνα.

Ἡ διδασκαλία τῶν Λατινικῶν ἀπέβλεπε στὸ νὰ ἐνισχύσει τὴ μνήμη, νὰ ἀναπτύξει τὴν πρωτοβουλία, τὴν ἐπιμονὴ καὶ τὴν ἐπιδίωξη τῶν σκοπῶν, τὸ θάρρος, τὴν τόλμη, τὴν ἀγωνιστικὴτητα, τὴν ἀκάματη δραστηριότητα, τὴ νομιμόφρονη ὑποταγή, τὴν καταπολέμησι τῶν ἐγωιστικῶν καὶ ἀντικοινωνικῶν τάσεων. Τὰ μαθηματικὰ εἶχαν σάν σκοπὸ νὰ καλλιεργήσουν τὴν κριτικὴ ἱκανότητα, τὴν ἀκρίβεια στὴν ἔκφρασι καὶ μαζί μὲ τὴ Φιλοσοφία νὰ πάρουν τοὺς μαθητὲς στοὺς αἴθριους ὀρίζοντες τῆς τέλειαις ἀφηρημένης διανόησης καὶ τοῦ ἰδεατοῦ κόσμου.

Ὅμως, ἡ ἀρχαιότατη αὐτὴ μορφή διδασκαλίας, πού ἴσχυσε στὴ σωστὴ σχοαικὴ ἀγωγή ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τοῦ Ἡράκλειτου μὲ τὸ περίφημο «πολυμαθίη νόον ἔχειν οὐ διδάσκει», τοῦ Δημόκριτου καὶ τοῦ πρώτου θεωρητικοῦ τῆς ἀγωγῆς, τοῦ Πλάτωνα, μέχρι σχεδὸν τὶς ἡμέρες μας, μὲ φωτεινὴ ἐξαί-



ρέση τὸ σκοτεινὸ Μεσαίωνα, τίθεται σήμερα σὲ σοβαρὴ ἀμφισβήτηση καὶ σχεδὸν τέθηκε στὸ περιθώριο, μετὰ τὴν πειραματικὴ ἀπόδειξη, κυρίως ἀπὸ τοὺς : James, Thorndike καὶ Woodworth ὅτι ἡ μεταφορὰ τῆς μάθησης συνίσταται στὴ μεταφορὰ στοιχείων βάσει ὀρισμένων ἀρχῶν, καὶ ὄχι στὴ διάχυση ἀσκήσεως πρὸς τὶς λειτουργίες, ποὺ δὲν ἐξασκοῦνται, ὅπως τὸ νίστηκε καὶ προηγουμένως.

Ἄλλὰ ἡ λάμψη τῆς εἰδολογικῆς μὀρφωσης, ποὺ φώτισε στὸ διάβα τόσων αἰῶνων τὰ βήματα ἐκείνων, ποὺ ἤθελαν νὰ κατακτήσουν τὴ γνώση, ἀφυπνίζοντας τὴν «ἐνοῦσαν ἐκάστω δύναμιν», σύμφωνα μὲ τοὺς λόγους τοῦ Πλάτωνα, δὲν φαίνεται νὰ ἔσβησε τελείως στὶς μέρες μας. Δὲν εἶναι λοιπὸν «πλάνη» καὶ «δεισιδαιμονία» ἡ εἰδολογικὴ μὀρφωση, γιατί καὶ ἀπλὴ ἐμπειρικὴ παρατήρηση μπορεῖ νὰ μᾶς διαβεβαιώσῃ ὅτι ὅποιαδήποτε σωματικὴ ἢ ψυχοπνευματικὴ λειτουργία, ποὺ ὑποβάλλεται σὲ ἄσκηση, παρουσιάζει ἀνύψωση τῆς ἀποδοτικότητάς της καὶ ὅτι κατάλοιπο τῶν μορφωτικῶν προσπαθειῶν εἶναι κάποιο εἶδος, κάποια μορφή, ποὺ διατήρεῖ ὁ παιδευόμενος ἄνθρωπος. Ὁρθότερο εἶναι νὰ θεωροῦμε τὶς δύο θέσεις, ἐκείνη τοῦ εἰδολογικοῦ καὶ ἐκείνη τοῦ ὑλικοῦ διδασκτισμοῦ, τὴν εἰδολογικὴ καὶ τὴν «ὑλική» μὀρφωση, — ἄς συμπεριλάβουμε σ' αὐτὴ ὅσους ἀντιτίθενται στὴν εἰδολογικὴ μὀρφωση — ὄχι ἀλληλοσυγκρουόμενες, ἀφοῦ μὲ τὴν ἐξάσκηση οἱ ἔμφυτες ἰκανότητες ἐξελίσσονται ἐπακριβῶς καὶ κάτω ἀπὸ καθορισμένες συνθήκες καί, ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος, ἀποκτιοῦνται συνήθειες, ποὺ διευκολύνουν κατὰ χαρακτηριστικὸ τρόπο ζῶνες μικρὲς ἢ μεγάλες τῆς μελλοντικῆς δραστηριότητάς τοῦ ἀνθρώπου. Ἐτσι ἡ ἀνάλυση τῶν παραγόντων τῶν ἰκανοτήτων, ποὺ εἶναι ἀπαραίτητες γιὰ ἓνα συγκεκριμένο ἔργο-ψυχοκινητικῆς φύσεως ἄρκετὰ πολὺπλοκο, ἔχει ἀποκαλύψει ὅτι μὲ τὴν πρακτικὴ καὶ τὴν ἐξάσκηση οἱ ἐπιδεξιότητες αὐτὲς ἀλλάζουν κατὰ τὴ σημασία καὶ τὴ διάρθρωση. Κατὰ τὸν ἴδιο τρόπο ἡ δομὴ τῶν ἰκανοτήτων τῶν παιδιῶν, ποὺ μεγάλωσαν σὲ ἀγροτικὲς ζῶνες, σχετικὰ ἀπομονωμένες, εἶναι ὀλοφάνερα διαφορετικὴ ἀπὸ ἐκείνη τῶν παιδιῶν τῶν ἀστικῶν κέντρων : σὲ σύγκριση μὲ τὰ τελευταῖα τὰ παιδιά τῶν ἀγροτικῶν περιοχῶν ἔχουν πιὸ ἀνεπτυγμένες τὶς ἀντιληπτικὲς καὶ κινητικὲς ἐπιδεξιότητες καὶ λιγότερο τὶς λεκτικὲς καὶ λογικὲς - κριτικὲς ἰκανότητες²³.

Ὁ F. X. Eggesdsdorfer γράφει σχετικὰ : «Ἀδίκως τίθεται ἡ μιά ἐκ τῶν δύο μορφώσεων — εἰδολογικὴ; ὑλικὴ — ἐναντίον τῆς ἄλλης. Ἄν ἐξαιρεθῇ ἡ σωματικὴ ἄσκησης, ἡ ὁποία εἶναι δυνατὸν νὰ ἐνέχη τὸ ἀντικείμενόν της (δι' ἀπλῆς π.χ. κινήσεως ἰσχυροποιοῦνται καὶ καθίστανται οἱ μῦες εὐλύγιστοι) εὐρίσκονται ὕλη καὶ δύναμις, περιεχόμενον καὶ μορφή (ὅ,τι μόνον ἢ λογικὴ ἀνάλυσις εἶναι εἰς θέσιν νὰ διαχωρίσῃ) εἰς ἀμοιβαίαν ἐξάρτησιν. Πᾶσα μορφωτικὴ ὕλη ἐπενεργεῖ εἰδολογικῶς, ἀλλ' ἡ μία κατὰ διάφορον

τρόπον τῆς ἄλλης. Τὰ διάφορα μορφωτικά ἀγαθὰ ἔχουν ὅμως ὡς τομέα ἀσκήσεως διαφόρους περιοχὰς τοῦ πνεύματος.

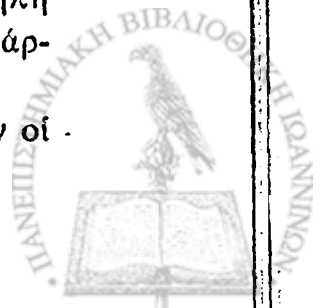
Ἐνταῦθα ἰσχύει ὁ νόμος τῆς ἀλληλεπιδράσεως εἰς τὴν ἐξάσκησιν τῶν συγγενῶν πνευματικῶν λειτουργιῶν καὶ μάλιστα κατὰ τὴν ἐντατικὴν πνευματικὴν ἐργασίαν συναγεύεται ὁλόκληρος ἡ πνευματικὴ ὑπόστασις. Θὰ ἦτο λανθασμένον νὰ προσγράψωμεν εἰς μίαν ὀρισμένην περιοχὴν τῆς ὕλης ἢ νὰ διαγράψωμεν ἐξ ἐκείνης τὴν ἀποκλειστικότητα τῆς εἰδολογικῆς μορφώσεως»²⁴.

Κατὰ τὴ γνῶμη μας ἐπικράτησε κατὰ καιροὺς στὴν Ψυχολογία μία τάση ν' ἀντικατασταθεῖ ἡ θεωρία τῆς εἰδολογικῆς μόρφωσης μὲ μιὰ ἄλλη, πού νὰ παραδέχεται τὰ διδάγματά της, ἂν καὶ ὄχι πάντα ξεκάθαρα, νὰ ἔχει ὅμως ἄλλο ἔνδυμα, ἄλλη ὀνομασία καὶ ἐπίφαση ἐν προκειμένῳ. Φαίνεται ἔτσι ἡ μεγάλη ἀξία τῆς πρὸ ἀρχαίας ψυχολογικῆς θεωρίας γιὰ τὴ μάθηση, τὴ μόρφωση, τὴ διαμόρφωση τῶν ψυχοπνευματικῶν δυνάμεων τοῦ ἀνθρώπου καὶ ἡ ἀνθεκτικότητά μας στὰ πυρὰ τῶν ἐκάστοτε μοντερνιστῶν, πού θέλουν ν' ἀμφισβητήσουν τὴ θεμελιακὴ σημασία της γιὰ τὸ φωτισμὸ τοῦ πνεύματος καὶ τῆς ψυχῆς τῶν παιδευομένων καὶ στὸ σχολεῖο καὶ στὴν κοινωνία «διὰ βίου», σύμφωνα μὲ τὶς ἐπιταγὰς τῆς συνεχοῦς ἐκπαίδευσης, καὶ τὴ συγκρότηση τῆς προσωπικότητος.

Ἡ ἐνορατικὴ μάθηση τοῦ Κέλερ, πού νοεῖται σὰν αἰφνίδια ἀντίληψη καὶ λύση ἐνὸς προβλήματος, προϋποθέτει προηγούμενη πείρα καὶ ἐξάσκησις. Οἱ Χιμπατζῆδες μὲ τὶς δοκιμὰς καὶ πλάνες ἐξάσκησαν τὶς κινητικὰς καὶ ἀντιληπτικὰς τοὺς ἰκανότητες. Ἡ ἄσκηση αὐτὴ τῶν ὀρισμένων ἰκανότητων διαχύθηκε σὰν δυναμικὴ λειτουργία πρὸς ὅλες τὶς δυνάμεις τῶν ζώων καὶ ὀδήγησε στὴν ξαφνικὴ λύση τοῦ προβλήματος, δηλ. τὸ φτάσιμο καὶ τὴν ἀπόλαυση τῆς μπανάνας. Τὶς ξαφνικὰς λύσεις, τὶς ἐνορατικὰς θὰ λέγαμε λύσεις, στίς μαθηματικὰς ἀσκήσεις καὶ στὰ προβλήματα δὲν τὶς πετυχαίνουν ὅσοι δὲν ἔχουν μαθηματικὸ ὑπόβαθρο ἀλλ' αὐτοὶ πού ἔχουν μοχθήσει, ἔχουν λύσει χιλιάδες ἀσκήσεις, ἔχουν ὑσκήσει τὴν κριτικὴ σκέψη καὶ ἔχουν συνασκήσει ὅλες τὶς πνευματοψυχικὰς ἰκανότητες καὶ δυνάμεις, σύμφωνα μὲ τὴ διδασκαλία τῆς εἰδολογικῆς μόρφωσης. Ἄν εἶχαμε ἐνορατικὴ λύση σὲ περίπτωσις Tabulae Rasae, ἄγραφου δηλ. χάρτη, πού σημαίνει : χωρὶς τὴν προηγούμενη πείρα καὶ ἐξάσκησις, τότε θὰ μπορούσαμε νὰ μιλήσουμε γιὰ φωτισμὸ τῆς διάνοιας, γιὰ Insight, γιὰ λάμψη ἐσωτερικὴ, πού διέλυσε τὰ σκοτάδια τῆς μέχρι τότε ἄγνοιας.

Ἐπισημαίνεται ὅτι ὁ Παυλῶφ²⁵ παρατηρεῖ ὅτι «ἡ ἐνόρασις εἶναι ἡ κατάλληλη χρησιμοποίησις τῶν γνώσεων, ἢ ἐκμετάλλευσις τῶν συνειρημάτων πού ὑπάρχουν ὡς ἐμπειρία».

Μόνον πού ἐδῶ δὲν ἔχομε μεταφορὰ μάθησις, ὅπως ἐννοοῦν αὐτὴν οἱ

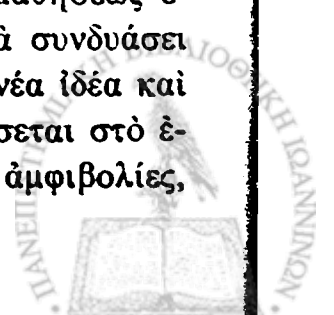


ψυχολόγοι τῆς Σχολῆς τῆς συμπεριφορᾶς, ἀλλὰ πρόοδο στὴν ἀντιληπτικὴ καὶ κριτικὴ ἰκανότητα τοῦ πιθήκου ἀπὸ τὴν προηγούμενη πείρα καὶ τὴ συνάσκησιν τῶν πνευματοψυχικῶν λειτουργιῶν του. Δὲν εἶναι ἄσκοπο νὰ μιλήσουμε σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο γιὰ ἀντιμετώπιση προβλημάτων, καὶ μάλιστα καυτῶν βιολογικῶν προβλημάτων, ὅπως ἐκεῖνο τῆς μπανάνας, γιὰ παρατήρηση ὄλων τῶν πτυχῶν, γιὰ στυσπείρωση ὄλων τῶν δυνάμεων, γιὰ αὐτενεργὸ δρᾶση, ποὺ ὀδηγεῖ τελικὰ στὴν ἐπιτυχία.

Ὁ Καθηγητὴς Jerome Bruner²⁶ καὶ ἄλλοι ψυχολόγοι εἰσάγουν στὴν ψυχολογία μιὰ νέα ἄποψη, μιὰ νέα θεώρηση. Νὰ μάθουμε πῶς νὰ μαθαίνουμε. Ὁ Bruner γράφει χαρακτηριστικὰ: «μάθηση σημαίνει νὰ μαθαίνει κανεὶς πῶς νὰ μαθαίνει». Καὶ ἄλλοῦ τονίζει: «γνωρίζουμε μερικὰ πράγματα ὅσο γνωρίζουμε νὰ τὰ κάνουμε: Νὰ πηγαίνουμε μὲ ποδήλατο, νὰ κάνουμε κόμπους, νὰ κολυμποῦμε»²⁷.

Ὁ Skinner, ὁ Gagné καὶ ἄλλοι ψυχολόγοι ἐπέμεναν πάνω στὸ νὰ μάθουμε πῶς νὰ μαθαίνουμε. Ὁ Mednick²⁸ σχετικὰ σημειώνει: «Ὅλοι γνωρίζουμε πρόσωπα ποὺ λύνουν μὲ ἄνεση δυσκολότατες «σπαζοκεφαλιές», προβλήματα ποὺ στηρίζονται σὲ κάποιο στρατήγημα (κόλπο), σὲ ἓνα μικρὸ κλάσμα τοῦ χρόνου ποὺ θὰ χρειαζόταν σ' ἐμᾶς... Αὐτὴ ἡ ἰκανότητα μεταφορᾶς μάθησης μπορεῖ ν' ἀποδοθεῖ συχνά στὸ γεγονὸς ὅτι τὸ ὑποκειμένο ἔχει μάθει πῶς μαθαίνει κανεὶς, ἔχει δηλ. μάθει ἓναν τρόπο ν' ἀντιμετωπίζει τὴν κατάστασιν». Ἐδῶ δὲν ἔχουμε μόνο μιὰ χτυπητὴ, χαρακτηριστικὴ φράση, ἓναν ἀληθινὸ εὐφυολόγημα ἀλλὰ καὶ ἓνα διδακτικὸ ἀξίωμα πολὺ ὠφέλιμο, ἂν βέβαια μπορέσουμε καὶ τὸ ἐφαρμόσουμε στὴν πράξιν. Καὶ ἀπὸ τὴ διατύπωση τοῦ ἀξιώματος φαίνεται ὅτι ἀποδίδει σημασία στὸ «πῶς» καὶ συγγενεῦει ἔτσι μὲ τὴν εἰδολογικὴ μὀρφωση, ποὺ ἀκριβῶς συγκεντρώνει τὴν προσοχὴ τῆς στὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μάθησης γιὰ καλύτερα καὶ μονιμότερα ἀποτελέσματα. Καὶ μαθαίνει κανεὶς καλύτερα, ὅταν κινητοποιήσῃ ὄλο τὸ ψυχικὸ του εἶναι, ὅταν συνασκήσῃ ὄλες τὶς πνευματικὲς καὶ ψυχικὲς του λειτουργίες καὶ δὲν τὶς ἀφήσῃ νὰ ἐφησυχάζουν, νὰ εἶναι χαλαρωμένες, νὰ καθεῦδουν μακαρίως, ὅταν ἀσκεῖται μιὰ συγκεκριμένη λειτουργία.

Ὁ Ἀμερικανὸς ψυχολόγος Robert Gagné²⁹, ἱεραρχώντας τὶς διάφορες μορφὲς μάθησης, τοποθετεῖ στὴν κορυφὴ τῆς πυραμίδας, σὰν τὴ σπουδαιότερη μορφή μάθησης, τὴ λύση τῶν προβλημάτων (Problem Solving). Στὴ συνέχεια τονίζει ὅτι ἡ λύση τῶν προβλημάτων εἶναι τύπος μαθήσεως ἐξαιρετικὰ συχνὸς στὰ σχολεῖα, καθὼς ὁ μαθητὴς καλεῖται νὰ συνδυάσῃ ιδέες ὁποιοῦδήποτε εἶδους καὶ νὰ φθάσῃ ἀπὸ μόνος του στὴ νέα ἰδέα καὶ ὅτι σ' αὐτὴ τὸ πιὸ ἐνδιαφέρον μέρος τῆς διαδικασίας ἐκτυλίσσεται στὸ ἐσωτερικὸ τοῦ ὑποκειμένου. Παραδέχεται, ἂν καὶ ὄχι χωρὶς ἀμφιβολίες,



Ένα ξαφνικό «φωτισμό» για τή λύση, μιὰ ένορατική κίνηση (Insight), Έναν συνδυασμό ιδεών που προέρχονται από συστήματα γνώσεων σαφώς διαχωρισμένων. Στη συνέχεια τονίζει τὰ έξής: «Ένα πρόσωπο, που έπιδίδεται στη λύση προβλημάτων, μαθαίνει μεταξύ άλλων και πώς να εκπαιδεύσει τον έαυτό του να λύνει προβλήματα». Όμιλεί παρακάτω για στρατηγίες που άφορούν γενικότερα τή συμπεριφορά του ύποκειμένου, ανεξάρτητα από τὸ συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, με τὸ όποιο τώρα άσχολείται. Αναφέρει ότι ο Skinner ύπογραμμίζει τή σημασία τής συμπεριφορᾶς, που είναι αυτοκατευθυνόμενη και οδηγεί τὸ άτομο στη μάθηση, και ότι ο Bruner μνημονεύει στρατηγίες για τήν ανακάλυψη και λύση τών προβλημάτων²⁹.

Κρίνοντας τις άπόψεις του Gagné πάνω στη λύση τών προβλημάτων έχουμε να παρατηρήσουμε πολλές όμοιότητες και με τήν ένορατική μάθηση του Kohler, άφου και έδω γίνεται λόγος για φωτισμό τής διάνοιας και για Insight και με τὸ «να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε» του Bruner και τών άλλων νεωτεριστών, Άμερικανών κυρίως, ψυχολόγων: κι έδω ύπάρχει σχεδόν η ίδια φράση: «Μαθαίνει και πώς να εκπαιδεύσει τον έαυτό του να λύνει προβλήματα». Η λύση τών προβλημάτων δέν έπιτυγχάνεται, κατά τή γνώμη μας, με μεταφορά στοιχείων αλλά με τήν είδολογική μόρφωση, με τήν όποία πιστεύεται ότι άσκούμε σχεδόν τὸ σύνολο τών ψυχοπνευματικών μας δυνάμεων, γιατί δέν άπαιτείται μόνο η έφευρετικότητα και η κριτική ίκανότητα, αλλά και η συμμετοχή τής μνήμης, η συγκέντρωση τής προσοχής, η έπιμονή και η ίσχυρή βούληση, η άνίκητη έπιθυμία να φθάσουμε στη λύση, η κινητοποίηση όλου του ψυχοπνευματικού μας είναι, η έπιστράτευση όλων τών δυνάμεων η έπαγρύπνηση τής όλης προσωπικότητας.

Άπό τήν προηγούμενη άναφορά σε μεγάλα όνόματα τής ψυχολογίας και στη διδασκαλία τους για τή σωστότερη και άποτελεσματικότερη διαδικασία τής μάθησης φαίνεται ότι η είδολογική μόρφωση δέν έχασε άκόμα τή λαμπράδα της και πάντως δίνει καλύτερη έξήγηση στο φαινόμενο τής μάθησης, σύμφωνα και με όσα όλοι, σοφοί και άπαιδευτοί, παραδεχόμαστε και προσπαθούμε να εφαρμόσουμε στη δύσκολη και άνηφορική πορεία για τήν κατάκτηση τής γνώσης. Λύνοντας στα Μαθηματικά προβλήματα και μελετώντας άρχαία κείμενα δέν άποβλέπομε στη μεταφορά στοιχείων, αλλά στην έξάσκηση, στην όξυνση του νοϋ, στην καλλιέργεια τής κρίσης, στη διαμόρφωση μαθηματικής σκέψης, στην ίκανότητα κατανόησης δύσκολων συλλογισμών σε δύσκολα κείμενα. Μ' άλλα λόγια δέν άποβλέπουμε μόνο στο να μάθουμε πολλά η λίγα προβλήματα, να μελετήσουμε πολλά η λίγα κομμάτια από τὰ κείμενα, αλλά κυρίως ένδιαφερόμαστε — και πρέπει να ένδιαφερόμαστε αν θέλουμε να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε και πώς να

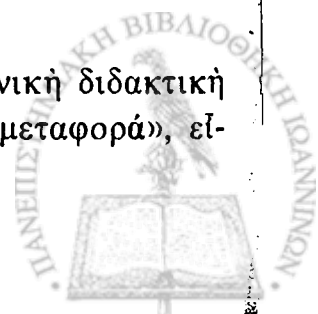


λύνουμε τὰ προβλήματα με ξαφνικό φωτισμό τῆς διάνοιας ἢ με πολύπλοκη καὶ μακρὴ πάλη —, νὰ μάθουμε τὸν τρόπο, νὰ μάθουμε τὸ πῶς θὰ παραβιάσουμε τὶς πύλες τοῦ ἀγνώστου καὶ θὰ λύσουμε τὸ πρόβλημα ἢ θὰ κατανοήσουμε τὸ δύσκολο κείμενο, μιὰ δημηγορία τοῦ Θουκυδίδη ἢ ἓνα κεφάλαιο ἀπὸ τὰ φιλοσοφικὰ κείμενα τοῦ Σενέκα.

Βέβαια δὲν δεχόμαστε σὰν πανάκεια τὴν εἰδολογικὴ μὀρφωση, ἀλλὰ καὶ δὲν μποροῦμε ν' ἀσπαστοῦμε τὴν κατεσπευσμένη ἀπόρριψή της, ποὺ ἔγινε σχεδὸν ἀπὸ τὶς ἀρχές τοῦ αἰῶνα ἀπὸ τοὺς ἐκπαιδευτικούς καὶ τοὺς ψυχολόγους, σὲ μιὰ προσπάθεια νὰ φανοῦν αὐστηροὶ θεράποντες τῆς ἐπιστήμης³⁰. Ὅπως δὲν πρέπει νὰ παραδεχτοῦμε ὅτι σημειώνεται μιὰ ἀνύψωση τῆς γενικῆς πνευματικῆς ἰκανότητας με τὴν ἄσκηση ὀρισμένων μόνο λειτουργιῶν ἢ μεταφέρεται ἢ μάθηση ἀπὸ τομέα σὲ τομέα, οἱ ἀρχές, οἱ διαθέσεις καὶ ἡ τεχνικὴ, ὅταν συντρέχουν ὀρισμένες προϋποθέσεις, ὅταν δηλ. λειτουργοῦν καλὰ οἱ ἔμφυτες κυρίως ἰκανότητες, ὅπως ἡ ὀριμότητα καὶ ἡ δημιουργικὴ διάθεση τοῦ ἀτόμου, ἡ ἰκανότητά του νὰ ξεχωρίζει καὶ νὰ καθορίζει ὅσο τὸ δυνατὸ μεγαλύτερο ἀριθμὸ ἀναλογιῶν, ἢ ἀντιληπτικὴ ἰκανότητα καὶ ἡ εὐφυΐα. Καιρὸς νὰ πάψει ἡ πολεμικὴ μέσα στοὺς κόλπους τῆς Ἐπιστήμης μεταξὺ τῶν παλαιῶν καὶ τῶν νέων, τῶν συντηρητικῶν καὶ τῶν μοντέρνων. Προσωπικὰ δὲν ἀπορρίπτομε οὔτε τὴν εἰδολογικὴ, οὔτε τὴν ὑλικὴ μὀρφωση, ἀλλὰ καὶ δὲν δεχόμαστε ἄκριτα καὶ με προκατάληψη καμμιά ἀπ' τὶς δύο. Δὲν εἴμαστε οὔτε παραδοσιακοί, οὔτε μοντέρνοι. Ἀσπαζόμαστε τὸ σωστότερο, ὅπου κι ἂν εἶναι, καὶ προσπαθοῦμε νὰ βοηθήσουμε τὸν ἐκπαιδευτικὸ γιὰ σωστότερη καὶ ἀποτελεσματικότερη ἐπιτέλεση τοῦ ἔργου του. Γιὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸ προέχει ἡ σχολικὴ πράξη, ἡ ἀποδοτικὴ διδασκαλία, ἡ πρόσκτηση τῶν γνωστικῶν στοιχείων ἀπὸ τὸ μαθητὴ, ἡ καλλιέργεια τῶν πνευματοψυχικῶν του δυνάμεων, ἡ καλλιτέρευση τῆς εἰσδεκτικῆς καὶ μάλιστα τῆς ἀφομοιωτικῆς του ἰκανότητας, ἢ μεταμὀρφωση θὰ λέγαμε, (γιὰ νὰ ἐκφράσουμε ἔτσι τὴν ὄλη εὐεργετικὴ ἐπίδραση ποὺ ἀσκεῖ ἡ παιδείωση), ποὺ συνεπάγεται ἡ μὀρφωση. Μακριὰ λοιπὸν ἀπὸ τὴν ἐριστικὴτητα τῶν θεωρητικῶν. Καὶ ὡς μιμηθοῦμε τὶς μέλισσες, ὅπως παρακινεῖ τοὺς νέους ὁ Μέγας Βασίλειος, ποὺ παίρνουν ὅ,τι καλύτερο ἀπὸ τὰ λουλούδια. Μὲ μιὰ τέτοια ἐπιλογή θὰ κατεβάσουμε τὴν ψυχολογία ἀπὸ τὶς ψηλές κορτφές τῆς ἀφηρημένης διανόησης μέσα στὴν αἴθουσα τοῦ Σχολείου, θὰ τὴν κάνουμε σχολικὴ πράξη, ὀδηγὸ καὶ σύμβολο στὴ δουλειά μας, γιὰ νὰ μπορέσουμε νὰ δρέψουμε καλοὺς καρπούς, νάχουμε ἀξιόλογα ἀποτελέσματα καὶ νὰ συμβάλλουμε ἀποφασιστικὰ στὴν πρόοδο καὶ στὴν ἐπιτυχία, ποὺ ὅλοι ὀνειρευόμαστε κι ἐπιθυμοῦμε.

5. Παιδαγωγικὰ συμπεράσματα

Τὸ σλόγκαν, ποὺ ἀκούεται τὰ τελευταῖα χρόνια στὴ γενικὴ διδασκικὴ κι εὐρύτερα στὴν ἐπιστὴμη τῆς ἀγωγῆς: «διδάξτε γιὰ τὴ μεταφορά», εἰ-



ναι απόλυτα δικαιολογημένο, αν ληφθεί υπόψη ότι ή μεταφορά μάθησης είναι φαινόμενο που εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο διδάχτηκε ή προηγούμενη μάθηση, που δέν πρέπει να είναι στατική — για να χρησιμοποιήσουμε και πάλι σύγχρονες και παραστατικές εκφράσεις —, αλλά δυναμική, να έμπερικλείει δηλ. τήν δυνατότητα μεταφοράς και εφαρμογής σε νέες καταστάσεις. Ο Καθηγητής Robert M. Gagné γράφει σχετικά³¹: «Το να καθορίσουμε τους δρους για τή μεταφορά εκείνου, που μαθαίνεται, μπορεί να θεωρηθεί μιá εκπαιδευτική λειτουργία εξαιρετικής σημασίας. Αυτή περιλαμβάνει διαδικασίες, που έχουν αποτέλεσμα όχι μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων, όπως στην όριζόντια μεταφορά μάθησης (στή μάθηση που απλώνεται σ' όσο το δυνατόν μεγαλύτερο τμήμα του έπιστητού, στην πολυμάθεια θά λέγαμε), αλλά και σε μιá ευρεία εφαρμογή των ίκανοτήτων που ήδη αποκτήθηκαν, σε νέες καταστάσεις (ή μάθηση που εισχωρεί σε βάθος κι ακόμα μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη, να γίνει δηλ. πρακτική μάθηση που συνεπάγεται τήν καλλιέργεια δεξιοτήτων και τόσο χρήσιμη είναι στην ζωή του ανθρώπου), όπως συμβαίνει στην κατακόρυφη μεταφορά».

Ειδικά στοιχεία, αρχές, μέθοδοι, ευρύτερα συμπεριφορά μεταφέρονται όταν το ύποκείμενο που μαθαίνει, έχει κατανοήσει καλά τή φύση τους, έχει συλλάβει τó βάθος και τó πλάτος των έννοιων, έχει διεισδύσει στην ουσία τους, τís έχει αναλύσει στα στοιχεία τους, έχει έπισημάνει όμοιότητες και διαφορές και είναι σε θέση να κάνει αφαίρεση και γενίκευση, να κάνει δηλ. περίληψη των έμπειριών του για άποτελεσματικότερη μάθηση και ευκολότερη μεταφορά της σε νέες καταστάσεις. Γι' αυτό στην διαδικασία τής μάθησης προσπαθούμε ν' άψυπνίσουμε διαφέροντα, να συναγείρουμε τον ψυχικό κόσμο, να κεντρίσουμε τήν έπιθυμία για τήν κατάκτηση τής γνώσης, να θέσουμε σε συναγερμό τó μηχανισμό τής αυτενέργειας, να οδηγήσουμε τó παιδευόμενο άτομο στην διερεύνηση κάθε πτυχής του αντικείμενου τής μάθησης, στην ανακάλυψη νέων στοιχείων, στην αποκρυπτογράφηση και αποκάλυψη τής αλήθειας. Ο ίκανός εκπαιδευτικός σαν έπιδέξιός οίακοστρόφος στην δολιχοδρομία και στην ανάντη πορεία για τήν ύψηλή κορυφή τής γνώσης κάνει τέτοιους έλιγμούς που να πλαταίνουν τó νοού των μαθητών του, να κρατούν σταθερή, έντεταμένη και προσηλωμένη τήν προσοχή στο αντικείμενο τής διδασκαλίας, να ένθαρρύνουν τή γενίκευση, να καλούν αυτούς να λύνουν προβλήματα σε νέες καταστάσεις. Έτσι πετυχαίνει μιá αύξημένη κυριαρχία πάνω σε μιá ύλη ή τεχνική, που έχει σαν άποτέλεσμα να ένισχύει τó ήθικό του προσώπου και να τó γεμίζει μ' έμπιστοσύνη στην προσπάθεια που κάνει να μάθει κάτι άλλο, ν' αναλάβει καινούργιο έργο.

Τόν τρόπο διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων έπισημαίνει ιδιαί-



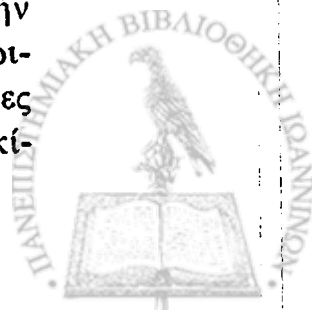
τερα ό Heinrich Rombach³² «όλα τά θεωρητικά μαθήματα (μή γλωσσικά όπως ή Ίστορία, ή Γεωγραφία, ή Βιολογία) μπορούν νά παρουσιασθούν κατά τέτοιο τρόπο, πού νά παιδεύουν κυρίως τήν ικανότητα νά λύνουμε προβλήματα, πού απαιτούν άφηρημένη σκέψη... Άπό τό άλλο μέρος και αὐτά τά λεγόμενα πνευματικά μαθήματα (τά Έλληνικά, τά Λατινικά, γενικά οί γλώσσες, τά Μαθηματικά) μπορούν νά τύχουν τέτοιας μεταχείρισης στη διδασκαλία, πού νά δίνουν άφορμή σέ άρνητικές συσχετίσεις όσον άφορᾷ στην πνευματική πρόοδο τοῦ ατόμου». Ο ίδιος συγγραφέας υποδεικνύει τή δημιουργική, θά λέγαμε, επανάληψη κι όχι τήν τυπική, τή μηχανική, πού μπορεί νά όδηγήσει σέ αντίθετα άπό τά άναμενόμενα άποτελέσματα «Τό δεύτερο σέ σπουδαιότητα άποτελεσμα είναι ότι και στην όχι μηχανική μάθηση μπορούν νά επιτευχθούν καλύτερα άποτελέσματα μέσω τέτοιων σειρών άσκήσεων, πού νά θέτουν προβλήματα. Μέ τήν επανάληψη τών ίδιων άσκήσεων ύπάρχει κίνδυνος νά μετατρέψουμε τή μάθηση και τή λογική εξάσκηση σέ κάτι τό μηχανικό, πρὸς μεγάλη βλάβη τῆς άποτελεσματικότητάς της. Άν στη διαδικασία τῆς μάθησης έχει κανείς ύπόψη του τις δύο αὐτές άρχές (τῆς καλῆς διδασκαλίας και τῆς καλῆς επανάληψης), ή μάθηση και ή λογική εξάσκηση πάνω σέ μιá ὕλη πλούσια σέ ποικιλία είναι άνώτερες άπό τή μηχανική μάθηση, όχι μόνον γιατί εὐνοοῦν τή μεταφορά, αλλά και για τήν εύκολία με τήν όποία επιτρέπουν τήν άναπαγωγή».

Κατά τόν Jerome Bruner τό πρόβλημα τῆς μεταφορᾶς τῆς μάθησης είναι θέμα κατάλληλων διδακτικῶν βιβλίων, μεθόδων διδασκαλίας και όργάνωσης τών γνώσεων. Ήπιμένει ό ψυχολόγος στην εφαρμογή βασικῶν άρχῶν διδασκαλίας, τῆς συνολικότητας, τῆς έποπτείας και τῆς αὐτενέργειας, και στις λεγόμενες κατασκευαστικές άσχολίες (χειροτεχνία, ίχνογραφία, διάφορες κατασκευές), γιατί αὐτές συντελοῦν στην άπόκτηση γνώσεων με μεγάλη δύναμη μεταφορᾶς, κυρίως στους μικρότερους στην ήλικία μαθητές πού μαθαίνουν «πρακτικά» και έχουν μονιμότερα και σταθερότερα άποτελέσματα, όταν στη διαδικασία τῆς μάθησης δέν συμμετέχει άπλῶς αλλά παίζει πρωτεύοντα ρόλο και ή αίσθηση τῆς άφῆς³³.

Άλλ' ό άπώτερος σκοπός τῆς μάθησης, κι εκείνης πού παρέχεται συστηματικά στά σχολεία κι εκείνης πού άποκτιέται φυσικά και άβίαστα στην καθημερινή ζωή σ' όποια ήλικία, είναι νά εξελίξει δυνάμεις, νά σταθεροποιήσει ικανότητες, νά προσπορίσει έφόδια — πνευματικά, ήθικά, σωματικά —, νά ενισχύει θά λέγαμε τό παιδευόμενο άτομο για τήν επιτυχή διεξαγωγή τοῦ δύσκολου άγώνα τῆς ζωῆς του. Αὐτόν άκριβῶς τόν άπώτερο σκοπό διδασκαλίας τόνιζε κατά κόρον ή είδολογική μόρφωση, αὐτή τήν ενίσχυση τῆς γενικῆς πνευματικῆς ικανότητας και τήν ίσχυροποίηση τοῦ

όλου κορμού του πνεύματος έπεδίωκε. Γι' αυτό και δέν πρέπει νά θεωρείται ξεπερασμένη άφού γι' αυτή τή συνάσκηση τών λειτουργιών, πού έπρέσβευε, και άφύπνιση του όλου ψυχοπνευματικού είναι επιβάλλεται και αυτενέργεια απαιτείται και προσοχή και διαφέρον δέν πρέπει και δέν μπορεί νά λείπουν μέσα στην όλη κατάσταση συναγερμού στην όποία τελειό παιδευόμενος. Τά σχολεία μέ τήν καθημερινή έργασία, τις άσκήσεις και τις έπαναλήψεις, άποβλέπουν κυρίως στο νά αναπτύξουν στους μαθητές γενικές ίκανότητες, λαμβανόμενες μέ πολύ εύρεία έννοια : εκείνη του νά διαβάζουν γρήγορα και νά καταλαβαίνουν μιá μεγάλη ποικιλία κειμένων, εκείνη του νά γράφουν καλά, του νά χρησιμοποιούν έξυπνα και άποτελεσματικά τά Μαθηματικά σέ πολλές περιστάσεις, του νά έκτιμήσουν μιá πολιτική πράξη μέσα στην ιστορική της διάσταση και ούτω καθεξής. 'Η όργάνωση και ή σύνδεση τών αντιδράσεων και τών μερικών ίκανοτήτων σέ πιό εύρειες και γενικές ίκανότητες είναι ένας άπό τους κύριους σκοπούς τής παιδαγωγικής ψυχολογίας. Αυτή τήν όργάνωση όχι μόνο δέν τήν αντιμαχόταν αλλά και τήν είχε σαν κύριο και μοναδικό στόχο της ή είδολογική μόρφωση, γι' αυτό και κακώς ή Σχολική Ψυχολογία και ή σύγχρονη Παιδαγωγική τή θεωρεί ξεπερασμένη και τήν άπορρίπτει.

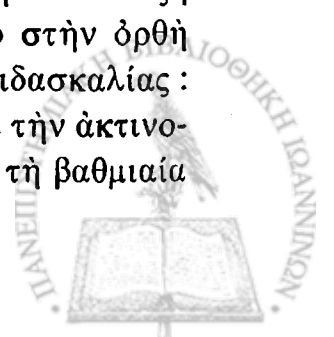
Μερικοί στη σύγχρονη Διδακτική 'Επιστήμη ρίχνουν συνθήματα σαν τά παρακάτω : Συσσωρεύσατε γεγονότα, διδάξτε έπιδεξιότητες και τά προβλήματα θά λυθούν άπό μόνα τους. Κι άλλοι παίρνουν θέσεις έκ διαμέτρου αντίθετες : Μήν προσέχετε καθόλου ούτε στα γεγονότα, ούτε στις δεξιότητες. Διδάξτε τά παιδιά νά λύνουν προβλήματα και νά έπινόουν τις άπαντήσεις. Κανένα άπ' τά συνθήματα αυτά δέν ίκανοποιεί. Γιατι ή διδασκαλία σαν μέσο παιδευσης άπό τό ένα μέρος παρέχει γνώσεις και καλλιεργει δεξιότητες στο διδασκόμενο, κι άπό τό άλλο ανακινεί όλες τις ύπάρχουσες στην ψυχή του δυνάμεις τις κινητοποιεί, τις δραστηριοποιεί, τις έξελίσει. 'Η ίκανότητα αντιλήψεως πραγμάτων και φαινομένων όξύνεται, ή κατανόηση σχέσεων τελειοποιείται. 'Η κρίση και ή διάκριση γίνεται περισσότερο εύκίνητη, λεπτή και διεισδυτική. 'Η έκτίμηση και ή αξιολόγηση διεγείρεται συνεχώς κατά τή διδασκαλία για πρόσωπα, πράξεις και συμβάντα ιστορικά. Τό σχολείο πρέπει νά καλλιεργει τήν «πολυνοϊήν», τις πνευματικές δηλ. δυνάμεις του ανθρώπου, χωρίς βέβαια νά παραμελεί τις άλλες ψυχικές δυνάμεις : τή βούληση και τό συναίσθημα, αλλά και δέν πρέπει νά παραβλέπει, νά άπορρίπτει και νά αντιμάχεται (έφτασαν οί νεωτερίζοντες και σ' αυτό τό σημείο) τήν «πολυμαθειήν» σέ περίοδο πολλαπλασιασμού τών γνώσεων μέ γεωμετρική πρόοδο, γιατί θά ήταν ξένο προς τήν πραγματικότητα και κλειστό στη ζωή, για τήν όποία όφείλει νά προετοιμάζει τους μαθητές. Ένα νέο σύνθημα πρέπει νά συγκεράσει τις αντίθετες άπόψεις και ν' αντικαταστήσει τά παραπάνω συνθήματα. Γιατι και τό κί-



νητρο, για να θέσουμε τις ερωτήσεις, και ή γνώση και ή δεξιότητα και ή ικανότητα για να λύσουμε τα προβλήματα είναι απαραίτητοι παράγοντες. Το νέο σύνθημα θα μπορούσε να διατυπωθεί κάπως έτσι : Διδάξτε τα παιδιά κατά τέτοιο τρόπο που να κάνουν τις γνώσεις σταθερό απόκτημά τους, πηγή δημιουργικής έμπνευσης και φωτισμένης έφευρετικότητας και πρωτοβουλίας για την επίλυση των προβλημάτων της ζωής, τη συνετή και έπωφελή απόλαυση της ζωής και την κατάφαση προς τις μεγάλες αξίες για την ανύψωση σε ανώτερη μορφή ζωής.

Το σπουδαιότερο πάντως παιδαγωγικό συμπέρασμα από τη μεταφορά της μάθησης είναι ή καταδίκη της μηχανικής μάθησης, γιατί αυτή ούτε μεταφέρεται, ούτε στη λύση προβλημάτων προσφέρεται. Άλλα τη μηχανική μάθηση καταδίκασε και ή θεωρία της ειδολογικής μόρφωσης, αφού χαρακτηριστικά τόνισε ότι «μάθηση είναι ό,τι απομένει όταν λησμονήσουμε εκείνα που μάθαμε». Και από τη μηχανική μάθηση δέ μένει απολύτως τίποτε, ενώ πολλά μένουν από την κριτική και αυτενεργό μάθηση που νοείται σαν κίνηση του πνεύματος και της ψυχής του υποκειμένου που μαθαίνει προς το αντικείμενο της μάθησης. Κι έπειδή είναι πολύ εύκολότερη ή παροχή γνώσεων, ή διοχέτευση πληροφοριών, ή φόρτωση του πνεύματος, παρά ή καθοδήγηση για την ανακάλυψη των γνώσεων, ή υπόδειξη τρόπων λύσεων των προβλημάτων και ή καλλιέργεια του πνεύματος, γι' αυτό και καταδικάζουμε το παλαιό σχολείο «των γνώσεων», που οί δάσκαλοι δέν ήξεραν να κατευθύνουν μιá τέτοια δραστηριότητα, και το όποιο σημερινό και μελλοντικό σχολείο, που χάνει τον προσανατολισμό του και παραπαίει, που παραιτείται από τον κύριο σκοπό του και περιορίζεται σε έργο δευτερεύον, που δέν ξέρει να χαλκεύει τις ψυχές των νέων, παρά μόνο να τις στολίζει με έπιπλα, σύμφωνα με τους λόγους του Κομμένιου. Θα υπενθυμίσουμε και τους λόγους του Γάλλου παιδαγωγού Freinet: «Ό νοός του ανθρώπου δέν είναι μιá δεξαμενή, που πρέπει να γεμίσουμε, αλλά μιá φλόγα, που πρέπει να την τροφοδοτήσουμε»³⁴.

Καταλήγοντας τονίζουμε ότι με τη ζωντανή πνευματική ατμόσφαιρα στην τάξη, με τις συχνές και μεθοδικές ερωτήσεις, με την ανακάλυψη, εί δυνατόν, της γνώσης από τους μαθητές με τη δημιουργική επανάληψη, με τα πολλά παραδείγματα και την προσπάθεια εφαρμογής των διδασκόμενων στην πράξη, με την άποφυγή λογοκοπίας και περιττής θεωρίας, με την επισήμανση των βασικών και ουσιαδών στοιχείων, με την κατάταξη σε ομάδες των όμοίων και συγγενών γνώσεων, με τον έθισμό στην όρθή γλωσσική έκφραση, με την εφαρμογή της χρυσής αρχής κάθε διδασκαλίας : «ό,τι μπορεί να πεί ό μαθητής δέν τό λέει ποτέ ό δάσκαλος», με την άκτινοβολία στην τάξη, με τα πνευματικά και ήθικά του προσόντα και τη βαθμιαία



μετάγχιση ἀρχῶν καὶ ἀξιῶν ζωῆς, συμπεριφορᾶς καὶ πολιτισμοῦ ὁ ἱκανὸς Ἐκπαιδευτικὸς θὰ πετύχει πολλὰ, πάρα πολλὰ πρὸς τὴν κατεύθυνση μιᾶς θετικῆς, σωστῆς καὶ οὐσιαστικῆς μὀρφωσης, ποὺ ἐρμηνεύει τὸν κόσμον καὶ τὴ ζωῆ. προετοιμάζει γιὰ τὴ ζωῆ καὶ καταξιώνει τὴ ζωῆ. Καὶ τότε δὲ θὰ χρειάζεται νὰ διερωτᾶται ἂν πέτυχε μὲ τὴ μεταφορὰ μάθησης ἢ τὴν εἰδολογικὴ μὀρφωση. Θὰ ἀρκεῖ τὸ ἀποτέλεσμα σύμφωνα μὲ τὸ ὁποῖο ὄλες οἱ προηγούμενες ἐνέργειες κρίνονται, γιὰ νὰ κλείσουμε μὲ τοὺς λόγους τοῦ Δημοσθένη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Kathleen O' Connor *Introduzione all' apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1973 σ. 111. Τίτλος τοῦ ἔργου στὰ Ἀγγλικά. *Learning : An Introduction*, London.
2. Katz David e Rosa : *Trattato di Psicologia*, Torino 1960, σ. 475.
3. Lovel K. *Psicologia Educativa e Sviluppo Psicologico*, Barbera, Firenze, 1973, σ. 123. Τίτλος τοῦ ἔργου στὰ Ἀγγλικά : *Educational Psychology and Children*, London 1969.
4. Foss M. Brian : *I nuovi orizzonti della Psicologia*, Torino 1973, σελίδα 5.
5. Pieron Henri : *dizionario di Psicologia*, Firenze, 1973, σελ. 590.
6. Σακκάς Δ. *Θεωρία καὶ πράξη τῆς μαθήσεως*, Ἀθήνα 1975, σελίδα 82.
7. O' Connor Kathleen : ὅπου προηγουμένως
8. Gagné M. Robert : *Le condizioni dell' apprendimento*, Armando, Roma, 1973 σελίδες 389 - 390. Τίτλος τοῦ ἔργου στὰ Ἀγγλικά : *The conditions of learning*, Holt Rinehart and Winston, New York 1970.
9. Gagné M. Robert, ὅπως παραπάνω σελίδες 283 καὶ 391.
10. G. H. Judd : *Education as Cultivation of the higher mental processes*, New York Macmillan 1936, σ. 3-4.
11. Sleight W. G., *Memory and formal training*, *Brit. J. Psychol.*, 1914, 4, 386, 457.
12. Thorndike E. L. *The Psychology of Learning* vol. II, Columbia University, New York, 1913, σ. 398.
13. Murphy Gardner, *sommario di Psicologia*, Torino 1969, σ. 278.
14. Woodworth R. S., *Experimental Psychology*, New York, Holt, 1938, σελ. 321
15. Correl W., *Psicologia dell' apprendimento*, Roma 1971, σ. 43
16. Cox I. M. *Some experimentals on Formal Training in the acquisition of sciel*, *Brit. J. Psychol.* 1933, σ. 24, 66.
17. Harlow H. F. «*The formation of learning Sets*» *Psychol. Rev.* 1949 σ. 51 - 65.
18. Jerome Bruner : *Ἡ διαδικασία τῆς Παιδείας*, ἐκδόσεις Καραβία, 1960, μετάφρ. Χρυσάνθης Κληρίδη, σελίδες 32, 33, 39.
19. Yiakis S. Charissis: *Tesi di diploma: L' apprendimento condizionato e l' intelligenza*, *Umana Università degli studi di Roma*, 323. A
20. Παρόμοια γκροῦπ γραμμάτων σὲ : Murphy Gardner, *Sommario di Psicologia*, ὅπως παραπάνω, σελ. 280.



21. Κ. Δ. Γεωργούλη άρθρο στη Μεγάλη Παιδαγωγική Έγκυκλοπαίδεια.
22. Μελανίτη Ν. 'Η μάθηση, 'Αθήνα, 1967 σ. 148.
23. Yiakis S. Charissis, όπως ή σελ. 330 - 331.
24. Μεγάλη Παιδαγωγική Έγκυκλοπαίδεια τόμος Β', άρθρο ειδολογική μόρφωσις, ύλική μόρφωσις, σελ. 318.
25. Βλέπε : Σακκά Ν. Δημήτρη, Παιδαγωγική ψυχολογία, 'Αθήνα 1977, σελ. 314.
26. J. Bruner : 'Η διαδικασία τής Παιδείας, όπως π. σ. 21.
27. J. S. Bruner : Il significato dell' Educacione, Atmando, Roma, 1973 σ. 30. Τίτλος στην 'Αμερ. έκδοση : The Relevance of Education, New York 1971.
28. Mednick Sarnoff, Psicologia dell' apprendimento, Milano 1964 σ. 119.
29. Robert M. Cagné, έργο που άναφέρθηκε, σελ. 257 - 280 (Κεφ. Problem Solving).
30. Richard S. Lazarus. Psicologia scolastica, Mantelo, Milano, 1975 σ. 106. Τίτλος στην 'Αμερ. έκδοση : Educational Psychology.
31. Gagné Robert, όπως παραπάνω σελίδα 392.
32. Heinrich Rombach : Il Progresso dell' Insegnamento, A Cura dell' Istituto William, Brescia 1973, σ. 93 - 94.
33. Δημητρίου Ν. Σακκά, Παιδαγωγική Ψυχολογία, όπως παραπάνω, σ. 323.
34. Freinet Elise : nascita di una pedagogia popolare, Editori riuniti, Roma, 1973 σ. 100.



PH. VELLACOTT;

ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ
«ΙΦΙΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΤΑΥΡΩΝ»

Ο Philip Vellacott έχει μεταφράσει στην Άγγλική έργα του Αίσχylου, όλες τις τραγωδίες του Εὐριπίδη, Μένανδρο και Θεόφραστο. Οί εργασίες του αυτές έχουν δημοσιευτεί σὲ ἑπτὰ τόμους τῆς σειράς Penguin Classics.

Δίδαξε εἰκοσιπέντε χρόνια ἀρχαῖο δράμα κι ἀπ' αὐτὰ τὰ δώδεκα χρόνια μόνο τραγωδία. Σὲ Πανεπιστήμια τῶν Η.Π.Α., ὅπως τῆς Καλλιφόρνιας καὶ τῆς Σάντα Κρούζ, ἔχει διδάξει ἀρχαῖο ἑλληνικὸ δράμα, ἐνῶ ἀρκετὲς μελέτες του πραγματεύονται ἑλληνικὰ θέματα. Τὸ 1962 δημοσίευσε τὰ «Λατινικά», ἓνα βιβλίο ἐπαναστατικὸ γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς Λατινικῆς γλώσσας.

Τὸ κείμενο ποὺ ἀκολουθεῖ εἶναι μετάφραση τῆς ἀνάλυσης ποὺ κάνει ὁ Ph. Vellacott στὴν τραγωδία «Ἰφιγένεια στὴ χώρα τῶν Ταύρων» καὶ περιέχεται στὸν τόμο τῶν Penguin Classics: Euripides' Alcestis, Hippolytus, Iphigenia in Tauris, Gr. Britain 1975, σσ. 27 - 39. Ὁ μεταφραστὴς ἐξετάζει τὸ ποιητικὸ κείμενο τοῦ παραπάνω ἔργου σὲ σχέση μὲ τὶς ἠθικὲς καὶ κοινωνικὲς συνθήκες ποὺ δημιούργησε ἡ μεγάλη πολιτικὴ κρίση τοῦ πελοποννησιακοῦ πολέμου. Ἡ ὑπόθεση καὶ τὰ ὀνόματα τῶν προσώπων ἀντλήθηκαν μὲν ἀπὸ τὸ μῦθο τὸ γνωστὸ, ἀλλὰ οἱ ἀνθρώπινοι χαρακτῆρες σκέφτονται καὶ δροῦν ὡς μέλη τῆς ἀπογοητευμένης γενιᾶς τοῦ ἀπαίσιου ἐκείνου ἐμφύλιου πολέμου. Οἱ σκέψεις ποὺ ἀναπτύσσει ὁ μελετητὴς ἀνοίγουν χρήσιμο διάλογο, διαφωτίζουν καὶ μᾶς παρέχουν τὴ δυνατότητα νὰ διδάξουμε τὴν τραγωδία ἀνανεώνοντας τὴν παραδοσιακὴ ἐρμηνεία μὲ τὸ περιεχόμενο ἑνὸς ἱστορικοῦ προβληματισμοῦ καὶ τὰ κίνητρα ἀφύπνισης τῆς κρίσης τοῦ παιδιοῦ ποὺ διψᾷ γιὰ τὴν ἀλήθεια.

* * *

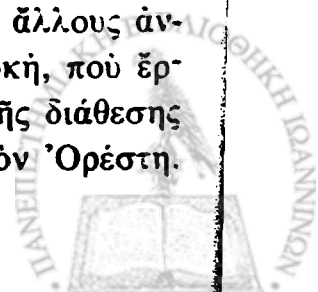
Συνήθως οἱ μελέτες ποὺ γίνονται γι' αὐτὸ τὸ ἔργο δίδουν ἰδιαίτερη σημασία στὰ θρησκευτικὰ καὶ ρομαντικὰ στοιχεῖα ποὺ ὑπάρχουν στὴν τραγωδία. Ὁ Ὁρέστης στοὺς στίχους 1080 - 86 ἀναγνωρίζει ποιὸς ἦταν



ὁ πραγματικὸς σκοπὸς τοῦ θεοῦ Ἀπόλλωνα, ὅταν τὸν ἔστειλε σ' αὐτὴ τὴν ἀφιλόξενη χώρα τῶν Ταύρων. Τὸ «καλὸν» τέλος τῆς τραγωδίας ἐκφράζει τὴν πεποίθηση τοῦ ποιητῆ ὅτι ἡ θεία δύναμη κυριαρχεῖ στ' ἀνθρώπινα σφάλματα, γιὰ νὰ θεμελιώσῃ τὴ δικαιοσύνη καὶ τὴν εἰρήνη. Παράλληλα, τὸ ρομαντικὸ ἐνδιαφέρον ὑπάρχει γιὰ νὰ ξυπνήσῃ τὴν τρυφερὴ συγκίνηση στὸ θεατὴ καὶ νὰ τὸν κάνει νὰ νοιώσῃ ξανά τὴ συμπάθεια γιὰ τοὺς ἥρωες, ποὺ εἶχε διασπαστεῖ μὲ τὴν παρακολούθηση τῆς πονηρῆς φυγῆς ἀπὸ τὸν κίνδυνο, ἀγνοώντας τὶς κοπέλλες τοῦ χοροῦ, καὶ τὴ σκέψη μιᾶς μακρινῆς χώρας. Ἄν ἀποδώσουμε ὁμῶς στὸν ποιητὴ αὐτὰ μόνο τὰ ἐνδιαφέροντα καὶ δοῦμε τὴν τραγωδίαν ὡς ἓνα θρησκευτικὸ δρᾶμα ἢ μιὰ ρομαντικὴ ἱστορία, τότε δημιουργεῖται ἡ ἐντύπωση ὅτι ὁ ποιητὴς ἀπευθύνεται σ' ἓνα κόσμον ἀκαλλιέργητο κι ὄχι σ' αὐτὸν μὲ τὸν ὁποῖο ἐνδιαφέρονταν νὰ ἐπικοινωνήσῃ πραγματικά. Ἡ θρησκευτικὴ στάση ποὺ διαγράφεται στὸ κείμενο εἶναι εἰρωνικὴ καὶ τὰ νοήματα τοῦ συγγραφέα ἀντίθετα μὲ τὴν ἐρμηνεία ποὺ τοὺς ἀπέδιδαν συνήθως. Τὰ ρομαντικὰ στοιχεῖα τοῦ ἔργου, παρόλο ποὺ εἶναι θετικῆς σημασίας κι εὐκόλα μπορεῖ κανεὶς νὰ συγκινηθεῖ ἀπ' αὐτά, δὲν παύουν νὰ ἔχουν μικρὸ ἐνδιαφέρον σὲ σύγκριση μὲ τὰ σπουδαῖα θέματα, ποὺ ἡ ὕφανσή τους σχηματίζει τὴν κύρια δομὴ τοῦ ἔργου.

Τέσσερα σπουδαῖα θέματα ἀναπτύσσονται ἐδῶ. Τὸ πρῶτο εἶναι ἡ ἱστορία ποὺ θεμελιώνει τὴν πλοκὴ, ἡ ἱστορία τοῦ καταραμένου οἴκου τοῦ Ἄτρεα καὶ τοῦ περιστατικοῦ ποὺ συνδέεται μὲ τὴ θυσία τῆς Ἰφιγένειας. Τὸ δεύτερο θέμα εἶναι ἡ ἀντίδραση μιᾶς γυναίκας στὸ σχέδιο τῶν γεγονότων ποὺ ὑπαγορεύτηκαν ἀπὸ κείνη τὴν κατάρα τῆς Ἄρτεμης. Μιὰ λεπτομερῆς περιγραφή τοῦ χαρακτήρα τῆς Ἰφιγένειας ἀπαιτεῖται δῶ γιὰ νὰ καταλάβουμε καλύτερα τὴ συμπεριφορὰ τῆς. Τὸ τρίτο θέμα εἶναι ἐπίκαιρο γιὰ τὴν ἐποχὴ τοῦ Εὐριπίδη, γιὰτὶ ὅλη ἡ Ἑλλάδα μέσα στὰ εἴκοσι χρόνια τοῦ πελοποννησιακοῦ πολέμου ἐνοιῶσε τὴν ἀθλιότητα τῆς ἐξορίας καὶ τὸν πόνο τῶν χωρισμένων οἰκογενειῶν. Τὸ τέταρτο θέμα εἶναι μιὰ ἀντικειμενικὴ θεώρηση τῆς καθιερωμένης ἀποψῆς ὅτι ὑπάρχει διαφορὰ μεταξύ Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων.

Πιο ἀπλὸ εἶναι ν' ἀρχίσουμε τὴν ἀνάλυση μὲ τὴν ἐξέταση τοῦ χαρακτήρα τῆς Ἰφιγένειας. Αὐτὸς ἀναπτύσσεται μὲ τὴν πληρότητα καὶ τὴν ἀκρίβεια μὲ τὴν ὁποία ἀναλύθηκαν τουλάχιστο ἕξι γυναικεῖοι χαρακτήρες στὸ ἔργο τοῦ Εὐριπίδη ἀπὸ τὴν Ἄλκηστη ὡς τὴν Ἡλέκτρα. Ἡ ὀλοκληρωμένη εἰκόνα τοῦ χαρακτήρα τῆς Ἰφιγένειας μᾶς δίδεται μέσα ἀπὸ τὶς σχέσεις τῆς μὲ τὴν Ἄρτεμη, τὸν Ἀγαμέμνονα καὶ γενικὰ μὲ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους. Κάθε μιὰ ἀπὸ τὶς σχέσεις αὐτὲς δείχνει μιὰ περιπλοκὴ, ποὺ ἔρχεται σὲ ἀντίθεση μὲ τὸ ἀπλὸ καὶ καθαρὸ στοιχεῖο τῆς ψυχικῆς διάθεσης τῆς ἡρωίδας, τὴν ἀγάπη καὶ τὴν ἀφοσίωση ποὺ δείχνει γιὰ τὸν Ὀρέστη.



Στὸν πρόλογο ἡ Ἰφιγένεια λέει τὴν ἱστορία της :

*ναί, ἐγὼ εἶμαι ἡ Ἰφιγένεια,
 ποὺ πιστεύουν πὼς μ' ἔσφαξε ὁ γονιός μου
 στὴν Ἄρτεμη γιὰ χάρη τῆς Ἑλένης...*¹

· Αὐτὴ τῆ στιγμῇ ἡ Ἰφιγένεια περιγράφει περιστατικὰ ποὺ εἶχαν συμβεῖ πρὶν ἀπὸ εἴκοσι χρόνια σχεδόν. Ὁ πατέρας της ἦταν ἔτοιμος νὰ ὑπακούσει στὴ θεϊκὴ προσταγὴ καὶ νὰ τὴν σκοτώσει. Αὐτὴ, ἀφοῦ πρῶτα τῆς ὑπόσχονται τὸν πιὸ ζηλευτὸ γάμο, ὕστερα ἐγινε τὸ πρόσωπο πάνω στὸ ὁποῖο δοκίμασαν νὰ ἐκτελέσουν τὴν τελετὴ τῆς σφαγῆς. Τελικὰ ἡ Ἄρτεμη τὴν ἔσωσε ἀπὸ τὸ φυσικὸ θάνατο ἀλλὰ καταδικάστηκε ἐδῶ καὶ εἴκοσι χρόνια σὲ πνευματικὸ θάνατο ζώντας στὴ μακρυνὴ χώρα, ὅπου ὁ βάρβαρος βασιλιάς θέσπισε βάρβαρες τελετὲς θανάτου στ' ὄνομα τῆς θεᾶς.

*μὲ τὰ ἔθιμα —χαρὲς τῆς θεᾶς— βαδίζω
 μιᾶς γιορτῆς, ποὺ μόνο τ' ὄνομά της
 ὠραῖο, ὅσο γιὰ τ' ἄλλα πιά σωπαίνω...*²

Πιὸ μπροστὰ ὁ ποιητὴς εἶχε ἀποδώσει στὸν ἱερέα Κάλχα τὴν προσταγὴ ποὺ διψοῦσε γιὰ αἷμα :

*μαντεία φωτιᾶς ζητοῦσε κι εἶπε ὁ Κάλχας:
 «τοῦ ἑλληνικοῦ στρατοῦ ἀρχηγὲ Ἀγαμέμνονα,
 ἀπὸ τ' ἀραξοβόλια πλοῖο δὲ βγαίνει,
 ἂν ἡ Ἄρτεμη τὴν κόρη σου Ἰφιγένεια
 γιὰ σφαχτὸ δὲν τὴν λάβει στὸ βωμό της...*³

Ὁ Κάλχας ὅμως δὲν εἶχε καμιὰ ἀνάμειξη στὸν κατοπινὸ διορισμὸ τῆς Ἰφιγένειας νὰ ἐπιβλέπει τὶς ἀνθρωποθυσίες στὴν Ταυρικὴ. Ἡ στάση τῆς ἴδιας δείχνει ἄλλωστε ὅτι δὲ θεωρεῖ τὴν Ἄρτεμη ἀθώα.

Στοὺς στίχους 258 - 59 :

*πρὶν ἀπὸ τούτους, τὸ βωμό τῆς θεᾶς μας
 καιρὸ εἶχε νὰ τὸν βάψει αἷμα*

φαίνεται μιὰ ἱκανοποίηση τῆς Ἰφιγένειας μὲ τὸ ὅτι ἡ βία πληρώνεται μὲ βία καὶ δίδεται στὴ θηριώδη ἐπιθυμία τῆς Ἄρτεμης ἢ ἴδια ἐπιδοκιμασία ποὺ βρίσκουμε ξανά στοὺς στίχους 348 - 58 :

*Δόλια καρδιά μου, ὡς τώρα γιὰ τοὺς ξένους
 ἤσουν γλυκιά, πονετικιά ἤσουν πάντα,
 κι ὅταν οἱ Ἕλληνες σοῦ ἔπεφταν στὰ χέρια,
 δάκρυζες, σὰν ὁμόφυλοί σου ποὺ ἦταν.
 Τώρα μ' ἔχει ἀγριέψει τ' ὄνειρό μου
 ὁ Ὁρέστης, λέω, δὲ ζεῖ γιὰ σᾶς συμπόνια,
 ὅποιοι καὶ νὰ ἴστε ποὺ ἔρχεστε, δὲ νοιώθω.*



Σωστό εἶν' αὐτὸ πού λένε, φίλες· τώρα
τὸ βλέπω· συμφορὰ σὰ σὲ χτυπήσει,
δὲ συμπαθᾶς τὸν πιὸ δυστυχισμένο.

Ὁ μακρὺς μονόλογος στοὺς στίχους 342 - 91, ὅπου ἀνήκει καὶ τὸ παραπάνω κομμάτι, εἶναι σύνθετη δραματικὴ καὶ ψυχολογικὴ ἀνάπτυξη τῆς κεντρικῆς σημασίας τοῦ ἔργου. Ὄταν ἀρχίζει νὰ μιᾷ ἡ Ἰφιγένεια, εἶναι γεμάτη πίκρα καὶ ἀγανάκτηση ἐναντίον τοῦ πεπρωμένου γιὰ τὸ θάνατο τοῦ Ὀρέστη, ἐναντίον τῆς Ἑλλάδας, ἐναντίον τῆς Ἄρτεμης. Σκέφεται μὲ ἱκανοποίηση τὸ θάνατο τῶν δύο ξένων ποὺ θὰ ὑποφέρουν κι ἀκόμη εὐχεται νάταν ἡ Ἑλένη κι ὁ Μενέλαος θύματά της κάποτε. Ὁ θυμὸς της συγκεντρώνεται κατόπιν στὴν τελευταία ἀνάμνηση γιὰ τὸν πατέρα της στὴν Αὐλίδα καὶ ἡ τρυφερότητα ἐκείνης τῆς θύμησης ἀλλάζει ὅλη της τὴ διάθεση. Ξεχνᾷ τὴ δίψα της γιὰ ἐκδίκηση, ἀθώνει τὴν Ἄρτεμη κι ἀναγνωρίζει ὅτι ὁ φόνος εἶναι κάτι τὸ κακό. Στὴ συνέχεια καταλήγει στὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ ἀνθρωποθυσία ἀπλῶς ἀντανακλᾷ τὴ βαρβαρότητα ἐκείνων ποὺ τὴν κάνουν. Μετὰ τὸ χορικό, καθὼς οἱ ξένοι ὀδηγοῦνται μέσα, ὁ χορὸς «ἀντιλαλεῖ» τὴ σκέψη τῆς Ἰφιγένειας, ὅτι δηλ. τέτοια βαρβαρότητα διακρίνει τοὺς κατοίκους τῆς χώρας τῶν Ταύρων ἀπὸ τοὺς Ἕλληνες. Ἀφήνεται στὸ ἀκροατήριό νὰ θυμηθεῖ ὅτι ἡ θυσία, ποὺ εἶχε ἀναλάβει ὁ Ἀγαμέμνονας, ἦταν χειρότερη ἀπὸ κείνες ποὺ συνηθίζει ὁ Θόας, γιὰτὶ στὴν πρώτη περίπτωση ἡ σφαγὴ τῆς Ἰφιγένειας ἦταν παιδοκτονία ἐκ μέρους τοῦ Ἀγαμέμνονα.

Ἀκόμη ἡ Ἰφιγένεια στὴ μοναχικὴ καὶ στερημένη θέση ποὺ βρίσκεται, ἐξαρτᾶται, ὅπως εὐκολὰ καταλαβαίνουμε, ἀπὸ τὴν Ἄρτεμη, καὶ ἀντλεῖ ἀπὸ τὸ ἀξίωμα τῆς ἱερείας τὴν αὐτοπεποίθηση ποὺ θάχε βρεῖ στὴν πόλη της, ἂν εἶχε, φυσικά, κι αὐτὴ πατρίδα. Οἱ ἀναμνήσεις ἀπὸ τὸ σπίτι της τῆς δίνουν τὴ δύναμη νὰ σκεφτεῖ ὅτι ἡ Ἄρτεμη δὲν εἶναι οὔτε στὴν Ἑλλάδα οὔτε στὴ χώρα τῶν Ταύρων ἢ θεὰ ποὺ διψᾷ γιὰ αἷμα· οἱ σκέψεις αὐτὲς τῆς δίδουν τὴν αὐτοπεποίθηση ν' ἀλλάξει, ἂν ὄχι νὰ δημιουργήσει, τὴ θεότητα ποὺ θὰ λατρέψει. Ἡ προσευχὴ της στοὺς στίχους 1311 - 5:

ὦ θεὰ παρθένα, κόρη ἐσὺ τοῦ Δία καὶ τῆς Λητώσ
ἂν τὸ αἷμα αὐτὸ ξεπλύνω καὶ θυσία προσφέρουμε
κεῖ ποὺ πρέπει, κατοικία θὰ ἔχεις τότε καθαρὴ,
κι εὐτυχία ἐμεῖς, μὰ τ' ἄλλα, κι ἂν σωπαίνω ἐγώ, οἱ θεοί,
ποὺ τὰ πιότερα κατέχουν, κι ἐσύ, θεά, τὰ ξέρετε.

δείχνει τελικὰ ἀληθινὴ εὐσέβεια, γιὰτὶ ἡ πνευματικὴ της βάση δὲν προβάλλεται καθόλου ὡς παράδοση ἀλλὰ ὡς μιὰ ἀνθρώπινη κρίση, ποὺ βγήκε στὴν ἐπιφάνεια μέσα ἀπὸ τὴν ἐμπειρία τῶν βασάνων της.

Ὁ Εὐριπίδης μπορεῖ νὰ περιγράψει τὴν ἀληθινὴ εὐσέβεια. Ἄλλ'



όντας ὁ ἴδιος ρεαλιστῆς δὲ μπορεῖ νὰ τῆς δώσει τὴν ἀξία ποὺ δὲν ἔχει. Ὅταν ὅλες οἱ προσευχῆς στὸν Ἀπόλλωνα καὶ τὴν Ἄρτεμη γιὰ νὰ βοηθήσουν οἱ θεοὶ τὴν Ἰφιγένεια, φτάνουν στὴν τελευταία τους δοκιμῆ, ὅταν δηλαδὴ ἡ Ἰφιγένεια στέκεται στὸ κατάστρωμα τοῦ πλοίου καὶ δηλώνει ὅτι ἡ θεὰ δὲν εἶναι κακὴ ὅπως πιστεύει ἡ ἰέρειά της. αὐτὴ πρέπει νὰ ἐπιβεβαιώσει ὅτι ἔχει τὴν ἀνθρωπιὰ ποὺ τῆς ἀποδίδει ἡ Ἰφιγένεια. Ἡ Ἄρτεμη ὅμως δὲν ἐπεμβαίνει καὶ τελικὰ γίνεται σαφές ὅτι ἡ εὐσέβεια εἶναι λαθεμένος ὀδηγός :

..... «θυγατέρα τῆς Λητώσ,
 σῶσε με, ἐμένα τῆ δικιά σου ἰέρεια,
 ἀπὸ βάρβαρη χώρα στὴν Ἑλλάδα
 κι αὐτὴ μου τὴν κλεψιά συγχώρεσέ την.
 ὦ θεά, ἀγαπᾶς τὸν ἀδερφό σου· δέξου
 νὰ ᾿χω κι ἐγὼ γιὰ τὸ δικό μου ἀγάπη».
 Τῆ δέηση, τῆς κοπέλας μὲ παιάνα
 συνόδεψαν οἱ ναῦτες, καὶ τὰ χέρια,
 γυμνὰ ὡς τοὺς ὄμους, μ' ἓνα πρόσταγμα ὄλοι,
 τὰ ᾿βαλαν στὰ κορπιά. Μὰ πρὸς τοὺς βράχους
 ὄλο καὶ πιὸ πολὺ τὸ πλοῖο κλυοῦσε.⁴

Ὁ Ἀγαμέμνωνας καὶ ὁ Ὀρέστης στερήθηκαν τὴν πρωτοβουλία τῆς κρίσης τους γιὰ χάρη τῆς εὐσέβειας. Ἄν οἱ θεοὶ μποροῦν νὰ μᾶς καθοδηγήσουν ὅταν βρισκόμαστε σὲ ἠθικὸ δίλημμα, μποροῦν καὶ νὰ μᾶς σώσουν, ὅταν παρουσιαστεῖ κάποιος κίνδυνος. Ἄν δὲ μποροῦν νὰ μᾶς σώσουν ἀπὸ τὸ φυσικὸ κίνδυνο, τότε δὲ μποροῦν καὶ νὰ μᾶς καθοδηγοῦν καὶ στὰ ἠθικὰ προβλήματα. Ὁ Ἀπόλλωνας, ἀναφέρει ὁ ἀγγελιαφόρος, ἦταν τόσο ἀμέριμνος ἢ ἀδύναμος ὅσο καὶ ἡ Ἄρτεμη. Τὸ καράβι γύρισε ἀβοήθητο στὴν ἀκρογιαλιά κι οἱ ἄνθρωποι ποὺ ἦταν μέσα σίγουρα πιά βιάδιζαν πρὸς τὸ θάνατο, ὅπως εἶχε ὑποσχεθεῖ ὁ Θόας. Τὸ ἔργο κινεῖται, ὅπως τὸ καράβι τοῦ Ὀρέστη, πρὸς τὸ τέλος· ὁ τρόμος ἔχει πιά ἐξασθενήσει κι αὐτὸ χωρὶς ἀμφιβολία ταιριάζει στὴν παραπάνω ἱστορία, ὅπου ὁ βοσκὸς μᾶς διηγεῖται τὴν κρίση τῆς παραφροσύνης τοῦ Ὀρέστη στὴν ἀκρογιαλιά. Ἡ Ἀθηνά, ὅπως καὶ στὸν «Ἴωνα» καὶ στὶς «Ἰκέτιδες», μιλεῖ μὲ τὴ φωνὴ τῆς πολιτικῆς καὶ τῆς ἀστικῆς ἀθηναϊκῆς ἐξουσίας καὶ ἔρχεται νὰ ὑπενθυμίσει ὅτι εὐτυχῶς αὐτὸ εἶναι ἓνα θεατρικὸ ἔργο καὶ τὸ σχέδιό του πρέπει νὰ σέβεται τοὺς θεατρικοὺς κανόνες. Ἐπομένως ἡ ἔκβαση τοῦ ἔργου ἦταν στὴν ἐξουσία τῆς Ἀθηνᾶς καὶ ἔτσι μᾶς δόθηκε ἓνα εὐτυχισμένο τέλος. Ἡ Ἀθηνᾶ ἐπαληθεύει τὴν κρίση τῆς Ἰφιγένειας, ὅτι δηλ. ἡ θεὰ δὲν ἀπαιτεῖ ἀνθρώπινη θυσία :

Κι ἓνα ἔθιμο ὄρισε: ὅταν θὰ γιορτάζουν,



μ' ἔνα σπαθὶ νὰ ἔγγίξει ὁ ἱερέας
 ἀντρός λαιμό, λίγο αἷμα ν' ἀναβρῦζει,
 γιὰ τὴ σφαγὴ σου ἀντίδωρο· αὐτὸ θὰ ἔναι
 γιὰ τὴ θεὰ τιμὴ καὶ εὐλάβειας χρέος.⁵

Ἐπιδεικτικά ὅμως ὁ ποιητὴς ἀποφεύγει νὰ μᾶς ἐξηγήσει γιὰτὶ ὁ Ἀπόλλωνας δὲν ἐβοήθησε τὸν Ὀρέστη νὰ ἐπιστρέψει σῶος στὴν πατρίδα του, ἀφοῦ ὁ ἴδιος τὸν ἔστειλε, ἢ γιὰτὶ οἱ ἀπανωτὲς προσευχὲς τῆς Ἰφιγένειας στὴ θεὰ ἀντηχοῦσαν στὸ κενό. Ἡ ἀναφορὰ τῆς στὸν Ποσειδῶνα εἶναι πιὸ πολὺ ἐκμυστήρευση τοῦ συγγραφέα παρὰ μέρος τοῦ ἔργου ὀργανικό.

Οἱ σκέψεις τῆς Ἰφιγένειας γιὰ τὸν Ἀγαμέμνονα εἶναι πιὸ ἔντονες ἀπ' ὅ,τι γιὰ τὴν Ἄρτεμη καὶ ἡ ἔντασή τους καθρεπτίζεται στὴν ἀγάπη τῆς οἰκογενείας, τοῦ σπιτιοῦ καὶ τοῦ Ὀρέστη, πού φαίνεται σ' ὅλα τὰ λόγια πού ἔχει πεῖ ὡς τώρα.

σὺν πῆγα στὴν Ἀυλίδα, ἀνάερα πάνω
 ἀπ' τὸ βωμὸ μὲ πιάσανε τὴ δόλια
 καὶ μὲ σπαθὶ μὲ σφάξαν. .⁶

Εἶχαν περάσει σαρανταπέντε χρόνια ἀπὸ τότε πού οἱ Ἀργεῖτες στὸν «Ἀγαμέμνονα» τοῦ Αἰσχύλου εἶχαν περιγράψει αὐτὴ τὴ σκηνὴ τῆς θυσίας καὶ ἡ παρήγορη διατύπωση, πού ντύνει τὴ μυθικὴ εἰκόνα, ἀπλώνεται πάνω ἀπὸ τὸ ρεαλισμὸ τοῦ Αἰσχύλου. Ὁ Εὐριπίδης ἐδῶ μᾶς φέρνει ἀντιμέτωπους μὲ τὴν παραβίαση τῆς οἰκογενειακῆς ἀγάπης, πού γιὰ τὴν Ἰφιγένεια εἶναι κάτι χειρότερο ἀπὸ τὸν τρόμο τοῦ μαχαιριοῦ, ὅπως τὸν ἔνοιωσαν ἡ Μακαρία καὶ ἡ Πολυξένη στοὺς Ἡρακλείδες. Αὐτὸ φαίνεται ἀκόμη καὶ στὴν ξαφνικὴ μετάπτωση ἀπὸ τὴν ἀγανάκτηση πού ὀλοένα μεγάλωνε :

..... κρατώντας μὲ ὡς δαμάλα
 μ' ἔσφαζαν κι ἦταν θύτης ὁ γονιός μου.
 Ἄχ—δὲν ξεχνῶ τίς τότε πίκρες— πόσες
 φορὲς στὰ γένια του ἄπλωσα τὰ χέρια μου,
 στὰ γόνατά του! Πάνω του κρεμόμουν
 καὶ τοῦ ἔλεγα: «φριχτὴ παντρεία μοῦ κάνεις,
 πατέρα ..⁷
 γιὰ ματωμένο ἐδῶ μ' ἔσυρες γάμο.....

στὴν τρυφερότητα :

Μὲ πέπλο ἐγὼ ἀγανὸ στὸ πρόσωπό μου,
 δὲ σήκωσα στὰ χέρια μου τ' ἀδέρφι
 —αὐτὸ πού τώρα πάει—, τὴν ἀδερφή μου
 δὲ φίλησα στὸ στόμα ἀπὸ ντροπῆ,
 πού πῆγαινα στὸ σπῖτι τοῦ Πηλέα ..⁸



Αυτό το έργο είναι γεμάτο από θύμησες οικογενειακών περιστατικών από τα ελληνικά σπίτια. Η οικογένεια είναι ή μονάδα της άφοσίωσης και της έμπιστοσύνης πάνω στην οποία οικοδομήθηκε ή δύναμη της κάθε πολιτείας. Ορισμένα από τα πρώιμα έργα του Εὐριπίδη κατηγορήσαν την άγριότητα με την οποία συμπεριφέρονται οί πατέρες στις θυγατέρες τους (π.χ. Πρωτεσίλαος, Κρήσσης, Δαναΐδες). Αυτό είναι το πρώτο άκέραιο έργο που δείχνει με έξυπνες λεπτομέρειες τις ψυχολογικές επιδράσεις μιᾶς τέτοιας άγριότητας. Ένα εὐγενικό αἶσθημα καταστράφηκε από κάποια άγανάκτηση που ξέσπασε κάποτε. Η Ίφιγένεια ήταν προορισμένη :

για σφάγιο τοῦ πατέρα τὴν κακογνωμιὰ
για θύμα θλιβερό...⁹

Η ζωή της ήταν τιμωρία εξαιτίας τοῦ ὄρκου τοῦ πατέρα της. Η διάσωσή της από την Ἄρτεμη τὴν μεταφέρει στο ἀξίωμα της ἱέρειας, που τὸ μισοῦσε τόσο πολύ ὅσο και τὸ βωμό, ὅπου ἄφησε τὸν πατέρα της. Οἱ συνεχεῖς ἀναφορές της στην οικογενειακή ζωή, που τώρα ἔχει χάσει, καλύπτονται από την τελετή που προσφέρει στο θάνατο ή οικογενειακή στοργή :

.. για κείνον τώρα ἐγὼ
στῆς γῆς τὴν πλάτη αὐτὲς θὰ ρίξω τὶς χοές,
τὸ κράμ' αὐτὸ τὸ νεκρικό,
νά, γάλα ἀνάβρα ἀπὸ γελάδες τοῦ βουνοῦ,
κρασι τοῦ Βάκχου σταλαξιά,
καὶ τὸ ἔργο τῶν μελισσῶν ξανθῶν
αὐτὰ ἀναπαύουν τοὺς νεκρούς.
...¹⁰

καὶ

Μά, ἀφοῦ εἶσ' Ἀργεῖος, κι ἐγὼ θὰ κάμω κάθε
χάση για σὲ πὸν μοῦ περνᾷ ἀπ' τὸ χέρι.
Στολίδια μέσ στον τάφο σου θὰ βάλω
πολλά, με ξανθὸ λάδι θὰ σοῦ σβήσω
τὴ στάχτη, καὶ θὰ ρίξω στὴν πυρά σου
τὶς γλυκιᾶς σταλαξιᾶς πὸν ἀπ' τ' ἄνθη βγάζει
τὸ βουνίσιο ξανθόμανρο μελίσι...¹¹

Όταν ὁ Ὀρέστης καὶ ὁ Πυλάδης στέκονται μπροστά της, βλέπει τὴ θέση τους ὅπως τὴ δικιά της, φαντάζεται τὴν οικογενειακή τους ζωή καὶ λυπᾶται για τὸ χωρισμό τους ἀπ' αὐτή. Οἱ ἐρωτήσεις της γρήγορα κατευθύνονται πρὸς τὴν Αὐλίδα καὶ τὴ δολιότητα τοῦ πατέρα της.

πῶς εἶν' ὁ, ὡς λέν, καλότυχος στρατάρχης;...¹²



Μετά όταν ἀκούει πῶς πέθανε, ἡ ἀγάπη γιὰ τὴν οἰκογένειά της ξαναζωντανεύει καὶ κλαίει :

Θρηνηῶ τὴν περασμένην του εὐτυχία¹³

Τὸ δεύτερο ἐγκλημα ἐνάντια στὴν οἰκογενειακὴ ἀγάπη εἶναι τοῦ Ὀρέστη, ποὺ σκότωσε τὴ μάνα του στ' ὄνομα τῆς ἐκδίκησης. Τὰ νέα δημιουργοῦν σύγχυση στὴν Ἴφιγένεια καὶ καταπνίγουν κάθε διάθεσή της ν' ἀρχίσει τὶς ἐπικρίσεις

Ἄλλί!

Ἡ τιμωρία φοριχτή, μὰ πόσο δίκια!¹⁴

Μιλώντας γιὰ τὸ θάνατό της λέει :

Δόλια κι αὐτὴ κι ὁ ποὺ τὴν εἶχε σφάζει.¹⁵

Αὐτὴ ἡ ξαφνικὴ ἀπελευθέρωση ἀπὸ τὴν ἀγανάκτηση ἔχει μιὰ λεπτὴ ἐπίπτωση — ἡ λιποψυχία της ἐξαφανίζεται μὲ μιὰ λάμψη περηφάνειας. Μαθαίνοντας ἔτσι ἀπὸ τὸν ξένο ὅτι ὁ Ὀρέστης ζοῦσε πρὶν ἀπὸ πολὺν καιρὸ, ὅταν αὐτὸς ἔφυγε ἀπὸ τὸ Ἄργος, ἡ Ἴφιγένεια μὲ μιᾶς συμπεραίνει, χωρὶς πάντως νὰ πατᾶ στὸ ἔδαφος τῆς λογικῆς, ὅτι τὸ ὄνειρο τῆς περασμένης νύχτας ἦταν μῆνυμα ψεύτικο. Μετὰ τὴν ἀναγνώριση ὅμως ἡ χαρὰ διαρκεῖ μόνο στοὺς στίχους 885 - 916 καὶ ξαναγυρίζει ἡ πίκρα, καθὼς ὁ Ὀρέστης τῆς θυμίζει ὅτι τὸ παλιὸ ἐγκλημα δὲν πεθαίνει. Τὰ λόγια του φέρνουν στὴν ἐπιφάνεια τοῦ ἀρχαίου μύθου τὴν ἀγωνία καὶ τὸ φόβο γιὰ τὸ παρόν, καθὼς τὸ ἀκροατήριό ἀκούει :

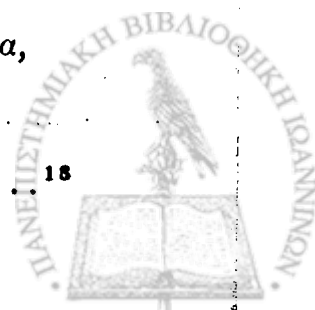
*Ἡ τύχη ἀρχοντικιά γενιά, ἀδερφή μου,
μᾶς ἔδωσε, μὰ ἡ ζοὴν συφοριασμένη.¹⁶*

Ἡ κατάρα δὲν ἔχει ἔρθει ἀπὸ κανένα καταναγκασμὸ τῶν γεγονότων ἀλλὰ ἀπὸ πολλὰ ἀνεξήγητα περιστατικά. Ἦδη ὁ Ὀρέστης ἐξέφρασε τὴν ἀποψή του :

*καὶ μὲς στὰ θεῖα καὶ μὲς στ' ἀνθρώπινα δλα,
πολλὴ θολούρα· αὐτὸν ἕνα τὸν θλίβει:
ἂν κι ἔχει γνώση, πιστεψε μαντεῖες
καὶ χάθηκε· ὄσοι ξέρουν, ξέρουν πῶς.¹⁷*

Ἡ ὑπενθύμιση τῆς κατάρας ξαναθυμίζει στὴν Ἴφιγένεια, ἐνῶ βρισκόταν ἀκόμη στὰ λογικά της, τὶ τῆς εἶχε κάνει ὁ πατέρας της, καὶ τὴν κάνει νὰ ξαναζήσει τὸν τρόμο τῆς Αὐλίδας :

*Ἄχ ναί, ἀδερφέ, ὅταν δολερὰ
μὲ πῆγαιναν γιὰ τὴ σκηνή, τὴν κλῖνη τοῦ Ἀχιλλέα,
γιὰ γάμο ποὺ δὲν ἦτανε νὰ γίνεῖ
κι ἦτανε στὸ βωμό κοντὰ δάκρυα καὶ βόγχοι.
Ἵοι μὲ θυσίας ραντίσματα ποὺ γίνανε κεῖ κάτω!*



Τελικά, όταν αρχίζουν να σχεδιάζουν να κλέψουν το όμοιομα, ή 'Ιφιγένεια λείπει στον 'Ορέστη :

και θέλω, όσο κι εσύ, απ' τὰ βάσανά σου
να σὲ βγάλω, και τὸ ἄρρωστό μας σπίτι
—χωρὶς συνερισιὰ γι' αὐτὸν πὸ πῆγε
να μὲ σκοτώσει— ὀρθὸ να τὸ στηλώσω¹⁹

Δὲν ξεχνᾷ τὴν πράξη τοῦ πατέρα της και ξαναμιλᾷ γι' αὐτήν :

"Ω θεά, πὸν στὰ φαράγγια τῆς Αὐλίδας
ἀπὸ τὸ φονικὸ πατρικὸ χέρι
μ' ἔσωσες, . . .²⁰

'Η ἐπάνοδος τῆς ἀγανάκτησῆς της φαίνεται ἀπὸ μιὰ ἐπιδέξια στροφή στοῦ στίχο 1267 :

Μισῶ ὅλη τὴν Ἑλλάδα, φόνισσά μου.

Αὐτὴ ἡ δήλωση εἶναι βασικὴ γιὰ τὴν ἐξαπάτηση τοῦ Θόα· ἐπειδὴ μάλιστα ξέρουμε ὅτι εἶναι ψέμα, ἀποτελεῖ συνάμα και μιὰ δήλωση ἔμμεση ὅτι συγχώρεσε τὸν πατέρα της. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι εἶναι ἔτοιμη νὰ ξαναμπεῖ στὴ ζωὴ, νὰ βοηθήσει και νὰ ξαναδημιουργήσει μιὰ οἰκογενειακὴ σχέση ἀμοιβαίας ἀγάπης κι ἐμπιστοσύνης.

'Η οἰκογενειακὴ ἀγάπη παρόλ' αὐτὰ εἶναι μόνο μιὰ ἀπὸ τὶς σχέσεις τῆς ζωῆς. 'Η 'Ιφιγένεια μοιράζεται τὴ ζωὴ της μὲ μιὰ ομάδα Ἑλληνίδων και τὸ ἔργο δείχνει ποιά ἐπίδραση εἶχε ἡ προδοσία τῆς οἰκογενειακῆς ἀγάπης πάνω στὸν κοινωνικὸ της χαρακτήρα. Αὐτὸ φανερῶνεται γιὰ πρώτη φορά, ὅταν ρωτῶ τοὺς ἄγνωστους ἄνδρες γιὰ τὰ ἑλληνικὰ πράγματα :

*Και στοῦ Μενέλαου γύρισε ἡ Ἑλένη;*²¹

*Γυρίσαν οἱ Ἀχαιοί, ὅπως εἶναι ἡ φήμη;*²²

*Γύρισε πίσω κάποιος Κάλχας, μάντης;*²³

*..... κι ὁ γιὸς τοῦ Λαέρτη;*²⁴

*Και τῆς Νηρηίδας Θέτιδας ὁ γιός;*²⁵

Πῶς ξέρεῖ ἡ 'Ιφιγένεια ὅτι κι ὅλη ἡ Ἑλλάδα ἀντιπαθεῖ τὴν Ἑλένη ; Δὲν τὸ ξέρεῖ βέβαια, ἀλλὰ ὅσο πιὸ ἀβάσιμο εἶναι τὸ μίσος τόσο πιὸ πολὺ ἐπιμένει νὰ βρεῖ μετόχους. 'Ο 'Ορέστης ἐπίσης ὑπαινίσσεται ὅτι δὲν πολυσυμπαθεῖ τὴν Ἑλένη. Λίγους στίχους παρακάτω ἔρχεται ζωηρὴ ἡ εὐχαρίστηση τῆς ἡρωίδας γιὰ τὸ θάνατο τοῦ Κάλχα, ἐνῶ ἡ κατάρρα στὸν 'Οδυσσεᾶ δὲν κρύβει λιγότερη ὀργή· ἀπ' ὅσα ἀκούει ὅμως, κι οἱ δυὸ πληρώθηκαν



πολύ καλά, αφού ήταν υπεύθυνοι για τη σφαγή της. Είναι αξιοσημείωτο ότι ρωτᾶ πρώτα για τρεις ανθρώπους που μισεί. Τὸ μίσος της είναι πιὸ δυνατὸ ἀπὸ τὴν ἀγάπη της, γιατί είναι πληγωμένη ἀπὸ τὸ παιγνίδι πὸ ἔπαιξαν αὐτοὶ σὲ βάρος της στὴν Αὐλίδα. Ὑστερα ρωτᾶ γιὰ τὸν Ἀχιλλέα, πὸ δὲν τῆς ἔχει φταίξει σὲ τίποτα· ἡ μόνη της ὁμως ἀντίδραση, ὅταν μαθαίνει τὸ θάνατό του, εἶναι νὰ θυμηθεῖ τὴ δολιότητα, πὸ ὄργανό της ὑπῆρξε κι ἐκεῖνος χωρὶς νὰ τὸ ξέρει. Μετὰ ρωτᾶ νὰ μάθει νέα γιὰ τὸν Ἀγαμέμνονα κι ἐπιμένει στὸ ἐρώτημά της μὲ τὴν ἀνατριχιαστικὴ φράση :

Μῆ! θὰ μ' εὐχαριστήσεις, πές μου, ξένε²⁶

Ἄνατριχιαστικὴ εἶναι ἡ φράση, γιατί ἡ πρώτη ἀπάντηση τοῦ Ὅρέστη

Μαῦρα ὅλα εἶναι γι' αὐτὸν, μὴ τὸν καταριέσαι²⁷

ἔχει ἀφήσει νὰ ἐννοηθεῖ ἡ ἄσχημη μοῖρα τοῦ Ἀγαμέμνονα καὶ φοβόμαστε μήπως τώρα, πὸ θὰ μάθει γιὰ τὸν πατέρα της, ἐπαναληφθεῖ ἡ εὐχαρίστηση πὸ ἔδειξε ἀκούοντας τὰ κακὰ νέα γιὰ τὸν Κάλχα. Σ' αὐτὴν τὴν περίπτωση ἡ ἀγάπη νικᾷ τὴν ἀγανάκτηση. ἀλλὰ γρήγορα καταλαβαίνουμε ὅτι δὲν ἐπεκτείνεται πέρα ἀπὸ τὴν οἰκογένεια καὶ στοὺς φίλους.

Ὅταν ἡ Ἰφιγένεια στὸν πρόλογο θρήνησε πρώτα τὸ θάνατο τοῦ ἀδελφοῦ της, χρειάστηκε τὸ χορὸ γιὰ νὰ μοιραστεῖ τὸ θρήνο της, πράγμα πὸ οἱ γυναῖκες τοῦ χοροῦ τὸ ἔκαναν. Στὸ πρῶτο τους στάσιμο ἡ ἠχώ τῶν εὐχῶν τῆς Ἰφιγένειας πηγαίνει κοντὰ - κοντὰ μὲ τὴν πίκρα τῆ δικιά τους, λαχταρώντας τὰ σπίτια τους καὶ τὴν ἐλευθερία. Τώρα λοιπόν, ἀκούγοντας προσεκτικὰ τίς στενοχώριες τῆς Ἰφιγένειας καὶ τοῦ Ὅρέστη, οἱ γυναῖκες ζητοῦν ξαφνικὰ νὰ λάβουν μέρος στὴ σκηνὴ σὰν ἀνθρώπινες ὑπάρξεις :

*Ἄλιμονο! Ἐμεῖς πάλι; κι οἱ γονιοὶ μας;
Ζοῦνε; δὲ ζοῦνε; ποιὸς θὰ μᾶς τὸ πεί;²⁸*

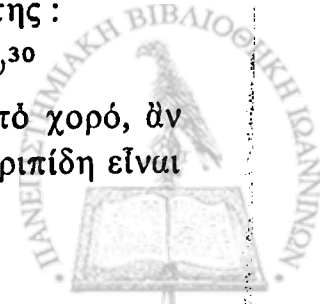
Ὁ πρῶτος στίχος τῆς ἀπάντησης τῆς Ἰφιγένειας φαίνεται νὰ τίς συμπεριλαμβάνει, ἀλλὰ στὸ δεύτερο στίχο ἀπογοητευόμαστε· ἀπευθύνεται μόνο στοὺς δυὸ ἄντρες!

*Ἀκῶστε, κάποια σκέψη μοῦ ἦρθε
ὠφέλιμη γιὰ σᾶς, ξένοι, μὰ καὶ γιὰ μένα²⁹*

Μιλᾷ γιὰ ἓνα σχέδιο «ὠφέλιμο γιὰ σᾶς», ἐνῶ ὅ,τι ἀκολουθεῖ κάνει ξεκάθαρο ὅτι τὸ «γιὰ σᾶς» περιλαμβάνει τὸν ἑαυτὸ της καὶ τὸν ἄνδρα πὸ θὰ μεταφέρει τὰ νέα στὴν οἰκογένειά της· δὲν τὴ νοιάζει ὁ χορὸς καὶ ὁ ἄλλος ξένος. Μετὰ τὴν ἀναγνώριση σὲ μιὰ μόνο στιγμή χαρᾶς, πρὶν ἔρθει πάλι ὁ φόβος, ἡ Ἰφιγένεια κυλεῖ τὸ χορὸ νὰ μοιραστεῖ τὴν εὐτυχία της :

Εἶναι παράξενη ἡ χαρὰ πὸ νιώθω ἀγαπητὴς μου³⁰

Τὸ σχέδιο ὁμως γιὰ τὴν ἀπόδραση δὲν περιλαμβάνει καὶ τὸ χορὸ, ἂν καὶ ξέρει ὅτι εἶναι εἰλικρινὴς ἡ ἀφοσίωσή του. Τὰ ἔργα τοῦ Εὐριπίδη εἶναι



γεμάτα από στιγμές άμηχανίας κι αυτό είναι ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα. Μπορούμε πραγματικά να συμπάσχουμε με τη δυνατή λαχτάρα της Ίφιγένειας για φυγή, αλλά και στα λόγια του Όρεστη και στα δικά της ύπαρχει ένας τόνος ύπολογισμού που χτυπάει δυσάρεστα. Ίσως ο χορός να βρίσκόταν εκεί τυχαία, αλλά πιο πιθανό είναι ότι την παρουσία του την επινόησε ο ποιητής, για να γίνει αισθητή ή ύστεροβουλία. Μια ιδέα της στάσης αυτών των δύο παίρνουμε από τις παρακάτω εκφράσεις :

*ΟΡ. Τώρα ένα μένει! μυστικό οι γυναίκες
να το κρατήσουν. Έλα ικέτευέ τες
και σκέψου με τί λογια θα τις πείσεις·
ξέρει ή γυναίκα τις καρδιές να έγγίζει.*

*ΙΦ. στο γυναικείο φύλο, το δικό μας,
ή μιὰ αγαπᾶ την ἄλλη, ανάμεσά μας
ἔχουμε ἐμπιστοσύνη στις δουλειές μας.
Κρατήστε το κρυφό, και στη φυγή μας
βοηθήστε μας. Ὡραῖο νά 'ναι κανένας
ἐχέμυθος. Τρεῖς φίλτατους μιὰ τύχη
βλέπετε, περιμένει ...
Σᾶς ἰκετεύω ...
σ' ὄ,τι στο σπίτι πιο ἀκριβὸ σᾶς εἶναι
μᾶνα, πατέρα και παιδιά..... ὄσες ἔχουν³¹*

Οί παραπάνω ίκεσίες, ὅπου ή Ίφιγένεια προσπαθεῖ να καλοπιάσει τὸ χορό, παρόλο τὸν ὑπολογισμό που κρύβουν, δὲ μποροῦν να μᾶς κινήσουν τὴν ἀντιπάθεια ἐναντίον αὐτοῦ που μιλάει· ἀντίθετα τὰ λόγια αὐτὰ μᾶς δείχνουν πιο πολὺ πόσο κακὸ και πόσο ἀτομικισμὸ μποροῦν να δημιουργήσουν τὰ διαρκῆ βάσανα.

Λίγο πριν φτάσει ή Ἀθηνά για να κλείσει τὴν πραγματικὴ δράση, βλέπουμε πρῶτα μιὰ ἄληθινὰ ἀλτροιστικὴ εὐγένεια :

*Δόλια Ίφιγένεια, ὁ ρήγας ἂν σᾶς πιάσει,
πάει ή ζωὴ σου, πάει και τοῦ ἀδερφοῦ σου³²*

κι ἀμέσως μετά, τὴν ἀξία τῆς ἀφοσίωσης τοῦ χοροῦ, που ἀπειλεῖται ἀπὸ τὸ Θὸα πὼς θὰ τιμωρηθεῖ :

*Κι ἐσεῖς, κυράδες, πὸν τὰ σχέδια τοῦτα
τὰ ξέρατε, θὰ σᾶς παιδέψω, μόλις
ἀδειάσω ...³³*

Ἡ Ίφιγένεια, λοιπόν, εἶναι ἕνας πολυσύνθετος χαρακτήρας ζωγραφισμένος με κάθε λεπτομέρεια. Πρῶτα - πρῶτα ἐκφράζει μιὰ κριτικὴ για τὴ Ὀρησκεία· δεύτερο μιὰ κριτικὴ για τὸ δεσμὸ τῆς οἰκογένειας· τρίτο μιὰ



κριτική για τήν επίδραση τῶν ταλαιπωριῶν στήν ἀνθρώπινη φύση. Πάνω ἀπό τίς τρεῖς αὐτές θέσεις ὑπάρχει μιᾶ ἀπό τίς πιό καθαρές παρατηρήσεις τοῦ συγγραφέα γιά τή γυναίκα, πού σηκώνει πάνω της τὸ μεγαλύτερο μέρος ἀπὸ τὰ βάσανα τοῦ κόσμου· ἡ σταθερότητά της εἶναι ἡ καρδιά τοῦ σπιτιοῦ καὶ τῆς οἰκογενειακῆς ἀγάπης καὶ ἡ τιμητική της θέση στίς θρησκευτικές τελετές περιλαμβάνει καὶ τὸ καθῆκον τοῦ ἐξιλαστήριου θύματος.

Τὸ τρίτο θέμα πού πρέπει νὰ ἐξετάσουμε σ' αὐτὴ τὴν τραγωδία εἶναι ἡ ἀθλιότητα καὶ ὁ πόνος τῶν χωρισμένων οἰκογενειῶν. Ἡ ἀναφορά τοῦ Θουκυδίδη στήν ἐπανάσταση τῆς Κέρκυρας (III, 81 - 4) μᾶς ἐπιτρέπει νὰ ὑπολογίσουμε ὡς ποιὸ σημεῖο ἡ πόλωση τῆς ἰδεολογίας διάφθειρε τὴν ἀφοσίωση στοὺς συγγενεῖς, διάλυσε τίς οἰκογενειακές σχέσεις καὶ κατὰστρεψε τὰ σπίτια σὲ πόλεις μεγάλες καὶ μικρές, σὲ κάθε περιοχὴ τῆς Ἑλλάδας, ὅσον καιρὸ ὁ πόλεμος συνεχίστηκε.³⁴ Τὴν ἐποχὴ πού γράφτηκε αὐτὸ τὸ ἔργο ἡ σικελικὴ ἐκστρατεία εἶχε προκαλέσει ἀκόμη ἓνα τρόπο, τὴν ἐμπειρία τοῦ ἀποχωρισμοῦ. Πολλές, ἂν ὄχι ὅλες, ἀπὸ τίς πολυάριθμες πόλεις, πού αἰχμαλωτίστηκαν μέσα στὰ τελευταῖα εἴκοσι χρόνια ἀπὸ τὴν ἀντίθετη παράταξη, εἶχαν ὑποφέρει ὡς ἓνα βαθμὸ ὅ,τι περιγράφει ὁ χορὸς στὸ δεύτερο στάσιμο :

*ὦ τί δάκρυα,
δάκρυα ποτάμια πού μου ἔβρεξαν τότε τὰ μάγουλα,
ὅταν παρθῆκαν τῆς πόλης μου οἱ πύργοι
κι ἔφυγα μὲς στὰ καρᾶβια τοῦ ἐχθροῦ μὲ τίς λόγχες
καὶ τὰ κουπιὰ...
Πραγματικὴ συμφορὰ ἢ ἀλλαγὴ ἔναι τῆς τύχης;
εἶναι βαρὺ
ἀπὸ χαρούμενες μέρες νὰ πέφτεις σὲ λύπες.*

Ὅπως στήν «Ἡλέκτρα» καὶ τίς «Φοίνισσες» οἱ στενοχώριες καὶ ὁ πόνος τῆς ἐξορίας περιγράφονται ζωηρὰ στὰ σχετικὰ σημεῖα, ἔτσι καὶ σ' αὐτὸ τὸ ἔργο οἱ σπαραξικάρδιες ἀναφορὲς ἀπὸ τὴν Ἰφιγένεια καὶ τὸ χορὸ γιά τὸ τί ἦταν ἡ ζωὴ στήν Ἑλλάδα «πρὶν ἀπὸ τὸν πόλεμο» χρωματίζουν τὸ πνεῦμα τοῦ ποιήματος ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὡς τὸ τέλος. Στὸ δεύτερο στάσιμο, ἰδιαίτερα ὁ χορὸς τῶν σκλαβωμένων Ἑλληνίδων διεκδικεῖ μιᾶ θέση μέσα στὴ γενικὴ συμπόνια καὶ παρακαλεῖ τὴν Ἰφιγένεια νὰ μὴν τὸν ἀγνοήσει. Τώρα ξαναθυμοῦνται οἱ γυναῖκες ὄχι ἀπλὰ γιά χάρη τῆς Ἰφιγένειας, ἀλλὰ γιά λογαριασμό τους, τὴ ζωὴ στήν Ἑλλάδα καὶ ἔτσι εἶναι σὰ νὰ μιλοῦν ἐξ ὀνόματος τοῦ κάθε ἀπόντα ἀγαπημένου πού ἔρχεται στὴ θύμηση τοῦ κάθε ἀκροατῆ.

*τὰ ἑλληνικὰ νοσταλγῶ πανηγύρια,
τὴν ξεγεννήτρα τὴν Ἄρτεμη,*



πού ἔχει στὸν Κύνθο κοντὰ τὸ ἱερό της·
 δίπλα εἶν' ἐκεῖ ἡ φοινικιά μὲ τὸ πλούσιό της φύλλωμα,
 εἶν' ἡ ὠριοβλάστητη δάφνη,
 εἶναι ἡ ἐλιά ἡ γλαυκοπράσινη, φύτρο ἱερό,
 μνηήμες γλυκὲς τῆς Λητώσ ἀπ' τὶς ὥρες τῆς γέννας της·
 εἶναι κι ἡ λίμνη πού πᾶνε τροχὸς στὰ νερά της·
 μελωδικὸς
 εἶν' ἓνας κύκνος ἐκεῖ τῶν Μουσῶν ὑπηρέτης³⁶.

Ἡ τύχη αὐτῶν τῶν Ἑλληνίδων δὲν ἦταν λιγότερο ἄγρια ἀπὸ τὴν τύχη τῆς Ἰφιγένειας. Τώρα ὅμως ἡ Ἰφιγένεια θὰ μπεῖ σὲ καράβι ἀργίτικο νὰ ταξιδέψει γιὰ τὸ σπίτι της καὶ θ' ἀφήσει τὶς φιλενάδες της πίσω νὰ σκέφτονται :

Στὴ λαμπερὴν ἀπλωσιὰ νὰ πετοῦσα, ὅπου τ' ἄρμα
 τοῦ ἥλιου κυλᾷ τὴ μεγάλη φωτιὰ του σκορπώντας·
 καὶ στοῦ σπιτιοῦ μας ἀνάερα τοὺς θαλάμους φτάνοντας
 νὰ σταματοῦσα στὶς πλάτες μου πιά
 τὶς γρήγορές μου φτεροῦγες·
 στὰ χοροστάσιά μας, ἄχ, νὰ βρισκόμουν,
 ὅπου, κοπέλα ἀκριβή, πολυγύρευτη,
 πλάι στὴ μανούλα μου ἐγὼ σὲ χοροὺς κυκλικοὺς
 τὶς συνομίληγες ἔσερνα·
 κι ὡς σηκωνόμουνα μέρος νὰ λάβω
 στῆς ὁμορφιάς τὸν ἀγῶνα, σὲ πλοῦτο
 κι ἀπαλοσύνη μαλλιῶν, τὶς πλεξίδες
 καὶ τὸ μαγνάδι τ' ὀλόπλουμο γύρω κατέβαζα ἐγώ,
 καὶ νὰ μοῦ ἰσκιώνουν τὰ μάγουλα.³⁷

Ὁ πιὸ τραγικὸς ἀπὸ τοὺς ποιητὲς σπάνια ἄγγιξε πιὸ στενὰ τὴν πηγὴ τῆς κύριας ἀγωνίας πού κυριαρχοῦσε στὴ ζωὴ τοῦ ἀκροατηρίου του. Αὐτὴ ἢ παρατήρηση μᾶς φέρνει στὸ τέταρτο θέμα, πού εἶναι ἡ διαφορὰ ἀνάμεσα στοὺς Ἕλληνες καὶ στοὺς βαρβάρους. «Τὸ πάθος τῆς νοσταλγίας πάντα ἀκονίζεται ἀπὸ τὴν τύφλα τῆς ἀπουσίας». Ἀπὸ τὸν πρόλογο μέχρι τὸν ἐπίλογο αὐτὸ τὸ ἔργο παρουσιάζει τὸν πόθο τῶν σκλάβων γιὰ τοὺς ἀγνοοῦς γάμους καὶ τὶς γιορτὲς τῆς ἡλιόλουστης Ἑλλάδας, τώρα πού βρίσκονται σὲ χώρα βαρβαρική, ὅπου ἐπικρατοῦν αἱματηρὲς τελετὲς ἀνθρωποθυσίας. Σὲ κάθε σημεῖο ἢ ἀναφορὰ τῶν Ἑλλήνων ἐπισκεπτῶν στὰ γεγονότα πού εἶχαν συμβεῖ στὴν ἀγαπημένη τους πατρίδα θέτει τὸ ἐρώτημα : Εἶναι ἡ διαφορὰ ἀνάμεσά τους τόσο μεγάλη ὅσο θεωρεῖται ὅτι εἶναι ; Τὸ ἀκροατήριό τῶν Ἀθηναίων, ἐξοικειωμένο μὲ τὸ μῦθο τοῦ Ὀρέστη, δέχτηκε τὴ μητροκτονία μὲ μιὰ καλοζυγιασμένη κρίση, πού ἦταν ἐπηρεασμένη ἀπὸ τὴν ἰσοψηφία



τῶν πραγματικῶν (Ἀθηναϊκῶν) δικαστηρίων³⁸. Εἴτε σωστά εἴτε λάθος ὁ Ὀρέστης τῶν «Χοηφόρων» τοῦ Αἰσχύλου καὶ τῆς «Ἡλέκτρας» τοῦ Σοφοκλῆ ἔγινε δεκτὸς ὡς ἄμεμπτος ἥρωας. Ὁ Εὐριπίδης καὶ στὴν «Ἡλέκτρα» καὶ στὸν «Ὀρέστη» κι ἐδῶ καταδίκασε αὐτὴ τὴν ἀβασάνιστη ἀποδοχὴ τοῦ Ὀρέστη (ἀπὸ τοὺς Ἀθηναίους) κι ἀπαίτησε νοημονέστερη κρίση. Ὅταν ἡ Ἰφιγένεια λέει στὸ Θόα ὅτι οἱ δυὸ ξένοι :

*Μαχαίρωσαν τὴ μάνα τους οἱ δυὸ τους,*³⁹

ἢ ἀπάντηση τοῦ βασιλιᾶ εἶναι :

*ὦ Φοῖβε! Αὐτὸ οὔτε βάρβαρος τὸ κάνει*⁴⁰

Πιθανὸ εἶναι νὰ ἔκανε τὸ ἀκροατήριο νὰ γελᾷ μὲ τὴν ἰδέα ὅτι εἶχε ἀποκαλυφθεῖ τελευταῖα ἓνα ἔγκλημα ἀρκετὰ ἀπαίσιο γιὰ νὰ ταραξοῦ τὸ βάρβαρο· ἀλλὰ τὸ γέλιο τοῦ ἀκροατηρίου δίνει στὸ στίχο μεγαλύτερο ἐνδιαφέρον. Οἱ σύγχρονοι ἀναγνώστες ἔχουν μερικὲς φορές τὴν τάση νὰ γελάσουν μαζί μὲ τοὺς πολλοὺς Ἀθηναίους τοῦ τότε ἀκροατηρίου παρὰ νὰ σκεφτοῦν μαζί μὲ τοὺς λίγους. Ἔτσι αὐτὸ τὸ σοβαρὸ, τὸ δυναμικὸ καὶ εἰρωνικὸ δράμα συχνὰ ἔχει θεωρηθεῖ μιὰ ρομαντικὴ φανταστικὴ ἀπόδραση.

Ὅταν ἡ Ἰφιγένεια στὸν πρόλογο λέει πῶς ὄνειρεύτηκε τὸ σπιτικὸ της, δίδει τὴν εἰκόνα μιᾶς καταστροφῆς κι ἔπειτα μιλά γιὰ τὴν παράξενη τελετὴ τῆς σφαγῆς ποὺ τὴν ὀδήγησε τελικὰ στὸ βαρβαρικὸ ναό. Λίγο ἀργότερα θρηνεῖ τὴν ἐξορία της κι ἀναπολώντας τὴν Ἑλλάδα θυμῶνται τὸν ἀργίτικο ὕμνο στὴν Ἥρα καὶ τὸ πέπλο τῆς Παλλάδας ποὺ ὑφαῖναν οἱ Ἀθηναῖες Παρθένες. Συγκρίνονται τάχα αὐτὲς οἱ χαρὲς μὲ τὶς αἱματηρὲς τελετὲς τὶς τόσο ἀταίριαστες γιὰ τραγούδι ποὺ ἀκολουθοῦν τὴ λατρεία στὸν ταυρικὸ βωμό ; Μετὰ ὁ βοσκὸς κάνει τὴν περιγραφή του γιὰ τοὺς δυὸ ἄγνωστους Ἑλληνες θεοὺς ποὺ βρίσκονταν στὴν ἀκρογιαλιά· λίγο ἀργότερα ὁ ἓνας ἀπ' αὐτοὺς ποὺ περιέγραψε τρέμει, κυριεύεται ἀπὸ μανία, αἰχμαλωτίζεται καὶ πρόκειται νὰ σφαγεῖ σὰν ζῶο. Ὅταν φτάνουν οἱ ἄνδρες, ὁ χορὸς τοὺς ὀνομάζει «ἐκλεκτὰ βλαστάρια τῶν Ἑλλήνων» καὶ προσθέτει ὅτι τέτοιες θυσίες :

*... ἀνόσιες ὁ νόμος σ' ἐμᾶς
τὶς λογαριάζει ...*⁴¹

Ἀλλὰ πρὶν τελειώσει ἡ πρώτη ἐξέταση, ὁ Ὀρέστης ἔχει πεῖ γιὰ κάποιο σύζυγο σκοτωμένο ἀπὸ τὴ γυναῖκα του, γιὰ κάποια μάνα δολοφονημένη ἀπὸ τὸ γιό της, γιὰ κάποια κόρη σφαγμένη ἀπὸ τὸν πατέρα της. Ἐνας ἔνοχος γιὸς ἐξόριστος κι ἄστεγος κι ἓνας κόσμος θεῶν τόσο χαώδης ὅσο κι ὁ δικὸς μας θνητὸς κόσμος προβληματίζουν :

*ΟΡ. Σὰν τὰ πετούμενα ὄνειρα ἄλλο τόσο
ψεῦτες κι οἱ θεοί, ποὺ αὐτοὺς σοφοὺς τοὺς λένε.*



*Καὶ μὲς στὰ θεῖα καὶ μὲς στ' ἀνθρώπινα ὅλα
πολλὴ θολούρα...⁴²*

Αὐτὸς ὁ κόσμος δὲν εἶναι ἢ Ἑλλάδα πού ποθεῖ ὁ χορός.

Αὐτὸ τὸ ἔργο, πού βρίσκεται τόσο μακριὰ ἀπὸ τοῦ νὰ προκαλεῖ τὴ φαντασία, ἱκετεύει τὸ ἀκροατήριον ν' ἀπελευθερωθεῖ ἐπὶ τέλος ἀπὸ τὴ φαντασιοπληξία τῆς ἑλληνικῆς ἠθικῆς ὑπεροχῆς, στὴν ὁποία ἐξακολουθοῦν νὰ εἶναι προσκολλημένοι μετὰ ἀπὸ εἴκοσι χρόνια πόλεμο, καὶ νὰ δοῦν τὸν ἑαυτό τους ἔτσι ὅπως εἶναι. Εἶναι ἀλήθεια ὅτι ὁ Ὀρέστης καὶ ὁ Πυλάδης δείχνουν θάρρος στὴν ἀκτὴ καὶ μπρὸς στὸ βωμό, ἀλλὰ ἡ κρίση τοῦ Ὀρέστη τοῦ διάλυσε τὴν ἐλπίδα. Ἡ ἀπελπισία του προέρχεται ἀπὸ τὴν ἐνοχλή, ἀπὸ τὴ στιγμὴ ὅμως πού κατακρίνει τὴ διαταγὴ τοῦ Ἀπόλλωνα ἀντὶ νὰ ὑπακούει ὁ ἴδιος ὁ Ὀρέστης εἶναι γεμάτος ἀπὸ ἀγανάκτηση, ὅπως καὶ ἡ ἀδερφή του. Τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι νὰ μὴ γίνεται δεκτὸς ἀνεπιφύλακτα σὰν ἥρωας, παρόλο πού δὲν εἶναι κούφιο καὶ ἀδύνατο πρόσωπο ὅπως ὁ Ὀρέστης στὴν «Ἡλέκτρα», οὔτε ἕνας παράφρονος ἐγκληματίας ὅπως στὸν «Ὀρέστη». Ἔτσι ὅταν ὁ Πυλάδης λέει :

*Νὰ σκεφτοῦμε πῶς τὴ σωτηρία
—λέξη λαμπρὴ! —ἀφοῦ βροῦμε, ἀπὸ τὴ χώρα
θὰ βγοῦμε τῶν βαρβάρων⁴³*

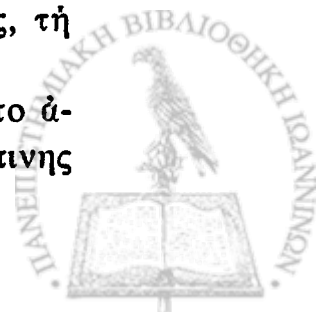
ὅταν ἡ Ἰφιγένεια προσεύχεται στὴν Ἄρτεμη :

*Ἔβγα καλόβουλη ἀπ' τὴ Χώρα
τὴ Βάρβαρη καὶ φύγε στὴν Ἀθήνα·
δὲ σοῦ ταιριάζει ἐδῶ νὰ μένεις, ὅταν
μπορεῖς νὰ πᾶς σὲ πόλη εὐτυχισμένη⁴⁴*

κι ὅταν ὁ Θόας ἀναλαμβάνει νὰ στείλει τὸ χορὸ τῶν γυναικῶν στὰ σπίτια τους «στὴν εὐλογημένη Ἑλλάδα⁴⁵, εἶναι πιθανὸ ὅτι πολλοὶ ἀπὸ τὸ ἀκροατήριον, πού ἡ σκέψη τους ἦταν περιορισμένη σὲ στενὰ ὄρια. ὑπλῶς ἀπολάμβαναν μιὰ ὁμορφὴ ἱστορία μὲ τέλος χαρούμενο. Στὰ 413 π.Χ. (λίγο πρὶν ἀπὸ τὴ Σικελικὴ καταστροφὴ) ἢ στὰ 412 (λίγο μετὰ ἀπ' αὐτὴν) τὸ ἔργο εἶχε ἕνα ἄλλο μήνυμα γιὰ μερικούς. Ὁ συμβολισμὸς, πού στὸν «Ὀρέστη» συσχέτιζε τὶς καταστροφὲς τοῦ οἴκου τοῦ Ἀτρέα μὲ τὶς ναυαγισμένες τύχες τῆς ἀθηναϊκῆς πολιτείας καὶ τὴν τρέλλα τοῦ Ὀρέστη μὲ τὴν πολιτικὴ τῆς Ἀθήνας, ὅταν ἔπνεε τὰ λοῖσθια, δὲν ἔχει ἐκδηλωθεῖ ἐδῶ μὲ σαφήνεια· ὑπάρχουν ὅμως σημεῖα σ' αὐτὸ τὸ ἔργο ὅπου ἤδη ἔχει ἐκφραστεῖ πραγματικά.

Ἐρχόμαστε τώρα στὸ κεντρικὸ θέμα τῆς τραγωδίας, στὸ θρύλο τοῦ Ἀτρέα καὶ ἰδιαίτερα στὸ περιστατικὸ πού εἶναι τὸ νῆμα τῆς πλοκῆς, τὴ θυσία τῆς Ἰφιγένειας.

Ἐξὶ ἀπὸ τὰ ἔργα τοῦ Εὐριπίδη πού σώθηκαν κι ἕνα ἀξιοσημεῖωτο ἀποσπασματικὸ, ὁ «Ἐλευθερεύς», πραγματεύονται τὸ θέμα τῆς ἀνθρώπινης



θυσίας. Στόν «Ἀγαμέμνονα» τοῦ Αἰσχύλου ὁ χορός, ὅταν ἀναφέρεται στή θυσία τῆς Αὐλίδας, δὲ λέει ὅτι ἦταν μιὰ πράξη ἱερὴ παραγγελμένη ἀπὸ τὸ θεὸ, γιὰ νὰ ὑποστηρίξει ἓνα πόλεμο δίκαιο. Ἐκφράζει τὴ γνώμη ὅτι ἡ ἀπόφαση τοῦ Ἀγαμέμνονα νὰ θυσιάσει τὴν Ἴφιγένεια ἦταν σφάλμα καὶ διαπράχθηκε γιὰ νὰ «ἐμφυσῆσει τὴ ζήλευτὴ τόλμη στοὺς ἄνδρες ποὺ βιάζοντο στὸ δικό τους θάνατο»⁴⁶. Ἀπ' ὅσα μποροῦμε νὰ ξέρουμε ὕστερα ἀπὸ σαρανταπέντε χρόνια⁴⁷, αὐτὴ ἡ ἐπαναστατικὴ ἄποψη τοῦ περιστατικοῦ πολὺ λίγο τράβηξε τὸ ἐνδιαφέρον. Στόν πρόλογο τῆς τραγωδίας ποὺ ἐξετάζουμε δῶ ἡ ἱστορία ἀποκτᾶ τὸ πιὸ συνηθισμένο θρησκευτικὸ χρῶμα. Ἡ ἀγανάκτηση ὁμως τῆς Ἴφιγένειας σ' αὐτὸ τὸ ἔργο ἀφήνει μικρὰ περιθώρια γιὰ νὰ ἀποδεχθοῦμε τὴν εὐσεβῆ ὑπακοή, ποὺ ἀκόμη — ποιὸς θὰ τὸ πιστέψει! — γίνεται δεκτὴ ἀπὸ πολλοὺς σὰν κατάλληλη ἐρμηνεῖα γιὰ τὴν τελευταία σκηνὴ τῆς «Ἴφιγένειας στὴν Αὐλίδα»⁴⁸. Ἀφήνει νὰ ἐννοηθεῖ ἐπίσης ὅτι ἔγινε σαφές ὅτι οἱ Γέροντες στόν Ἀγαμέμνονα τοῦ Αἰσχύλου εἶχαν δίκιο κι ὅτι ὁ φόνος ἦταν μέρος τῆς σκόπιμης προσπάθειας τῶν στρατηγῶν νὰ ἐλέγξουν τὴν περίπτωση ἀνταρσίας στὸ στρατό. Στοὺς «Ἡρακλείδες» ἡ ἀνθρωποθυσία ἐπιβάλλεται μὲ γεγονότα γεμάτα ἀμφιβολία : γιὰ νὰ βοηθήσει ἓνα βασιλιά ἀνέντιμο νὰ ξεφύγει ἀπὸ τὴν ὑπευθυνότητά του. Ἀπὸ τὸ θῦμα γίνεται δεκτὴ μὲ μιὰ περιφρονητικὴ θριαμβευτικὴ χειρονομία ποὺ τὸν ἀναγκάζει νὰ πολεμήσει μὲ μιὰ δίκαιη ἀφορμὴ⁴⁹. Στὴν «Ἐκάβη» ἡ θυσία τῆς Πολυξένης ὑποστηρίζεται ἀπὸ τὸν Ὀδυσσεύα μὲ μιὰ εὐγλωττὴ ὑπεκφυγὴ ποὺ δείχνει παρόμοια σκοπιμότητα· κανένας θεὸς δὲν παρουσιάζεται σὰν ἐξουσία, ἀπλῶς ἐμφανίζεται τὸ φάντασμα τοῦ Ἀχιλλεῦ⁵⁰. Στόν «Ἐρεχθεύα» ὁ λόγος τῆς Πραξιθέας, ποὺ προσφέρει γιὰ θυσία τὴν κόρη της γιὰ νὰ ἐκπληρωθεῖ κάποιος χρησμός σ' ἓνα δύσκολο πόλεμο, εἶναι μιὰ εἰρωνικὴ γελοιοποίηση τῆς τρομακτικῆς ἀπανθρωπιᾶς καὶ τοῦ ψεύτικου πατριωτισμοῦ⁵¹. Τὸ θέμα τοῦ θανάτου τῆς Πολυξένης ἐπανέρχεται στὶς Τρωάδες, ὅπου ὑπαινίσσεται ξανά τις παρόμοιες συμβατικὲς σχέσεις τῆς ἀνθρωποθυσίας μὲ τοὺς ἀνθρώπους. Στὶς «Φοίνισσες» ἡ διαταγὴ τῆς ἀνθρωποθυσίας ἐπινοήθηκε γιὰ νὰ φανεῖ ὁ ὑπόπτος καὶ ἄστατος χαρακτήρας⁵². Ἄν καὶ ὁ Κρέοντας προσπάθησε νὰ τὴ ματαιώσῃ, προκάλεσε τὴν ἀποδοκιμασίαν τῶν νεώτερων κριτικῶν, ποὺ φαίνονται νὰ βλέπουν τὴ στάση τῆς ἀποδοκιμασίας τῆς Πραξιθέας πιὸ ἀξιέπαινη.

Τί σκοπὸ, λοιπόν, εἶχε ὁ Εὐριπίδης ἐπιστρέφοντας τόσο συχνὰ σ' αὐτὸ τὸ θέμα καὶ ποιὰ ἦταν ἡ σημασία του ἰδιαίτερα σ' αὐτὸ τὸ ἔργο ;

Ὅλα τὰ ἔργα τοῦ Εὐριπίδη, ποὺ ἀναφέρονται στὴν ἀνθρωποθυσία, ἀνήκουν στὴν περίοδο τοῦ πελοποννησιακοῦ πολέμου. Σὲ κάθε περίπτωση ἡ θυσία ἐπιβάλλεται γιὰ χάρη τῆς νίκης καὶ τῆς σωτηρίας ἐπιστροφῆς τοῦ στρατοῦ. Τὰ τέσσερα θῦματα μὲ τὰ ὁποῖα ἀσχολήθηκε πιὸ πολὺ εἶναι γυναῖκες. Ὁ Μενοικέας στὶς Φοίνισσες εἶναι ἀνώριμος νεαρός. Σὲ κάθε πε-

ρίπτωση, χωρίς καμιά εξαίρεση, ή συσχέτιση ανάμεσα στην τελετουργική σφαγή και την επιθυμούμενη επιτυχία είναι θέμα θρησκευτικής πίστης. Στις δύο περιπτώσεις, τοῦ Μενοικέα και τῆς θυγατέρας τῆς Πραξιθέας, ἡ νίκη ποῦ ἀκολούθησε τῇ θυσίᾳ ἦταν λιγότερο καταστρεπτική ἀπὸ τὴν ὀλική ἦττα. Ἡ Μακαρία κι ὁ Μενοικέας ξεχνιοῦνται πραγματικὰ ἀπὸ τὴ στιγμή ποῦ δὲν τοὺς βλέπουν. Στὴν «Ἐκάβη» αὐτὸ ὑπαινίσσεται — ὅπως στὴν «Ἴφιγένεια στὴν Αὐλίδα» γίνεται πολὺ φανερό — ὅτι τὸ κίνητρο τῆς τελετουργικῆς σφαγῆς ἦταν ἡ συμφιλίωση τοῦ ὄχλου τῶν στρατιωτῶν. Στὴν «Ἴφιγένεια στὴ χώρα τῶν Ταύρων» ἡ θυσία βέβαια προετοίμασε τὸν οὐριο ἄνεμο γιὰ τὸν γρήγορο ἀπόπλου, ἀλλὰ γέννησε μιὰ κατάρρα ποῦ κατὰστρεψε τὴ βασιλικὴ οἰκογενειακὴ ρίζα καὶ τὰ βλαστάρια τῆς.

Ἡ μεταφορικὴ χρῆση τῆς λέξης «θυσία», γιὰ νὰ δηλώσει τὴν ἐκούσια καταστροφὴ κάποιου πολύτιμου πράγματος μὲ τὴν ἐλπίδα ὅτι θ' ἀποκτήσουν ἓνα τέλος ποῦ εἶναι ἀκόμη πιὸ πολύτιμο, τονίζεται στὸν «Ὁρέστη» (στ. 191), ὅπου ἡ Ἥλέκτρα λέει ὅτι ὁ Ἀπόλλωνας «μᾶς θυσίασε ὀλότελα» διατάσσοντάς τὴν αὐτὴν καὶ τὸν ἀδελφό τῆς νὰ ἐκτελέσουν τὴ μητροκτονία. Ἀπὸ τίς περιπτώσεις ποῦ ἐξετάστηκαν στὴν τελευταία παράγραφο φαίνεται ἓνα λογικὸ συμπέρασμα: τὰ ἔργα τοῦ Εὐριπίδη γύρω ἀπὸ τὴ θυσία εἶναι μέρος τῶν παρατηρήσεων του γιὰ τὴν ἐξέλιξη τοῦ πολέμου ἀγγίζοντας φυσικὰ τὸ ὀλοφάνερο πρόβλημα τῆς σφαγῆς νέων ἀνθρώπων ἀλλὰ καὶ τονίζοντας περισσότερο ἄμεσα τίς δυστυχίες ποῦ φέρνει ὁ πόλεμος στὶς γυναῖκες. Μέσα σ' αὐτὰ φαίνεται πολὺ καλὰ ἡ ἀπώλεια τῆς κοινωνικῆς θέσης ποῦ μεγαλώνει καὶ διαρκεῖ, τὸ ἄγχος τῆς ὀρφάνιας, ἡ μοναξιά τῶν γυναικῶν στὸν καιρὸ τοῦ πολέμου, ἡ ἐρημιὰ κι ἡ σκλαβιά ποῦ μποροῦν ν' ἀκολουθήσουν τὴν ἦττα. Πάνω ἀπ' ὅλα ὁ Εὐριπίδης προβάλλει στὰ ἔργα του τὴ συνείδηση ὅτι ὅσο κι ὅν ἦταν δυνατὸ νὰ εἶναι ἡ ζωὴ τῆς γυναίκας γεμάτη μὲ ποικίλα ἐνδιαφέροντα καὶ ἀσφαλῆς — κι ἡ Ἑλλάδα παραχώρησε σὲ πολλὰς γυναῖκες ἓνα ἀξιοζήλευτο μερίδιο συμμετοχῆς στὴ ζωὴ — ὅμως πάντα βρίσκονταν σὲ μιὰ ἀβεβαιότητα: κάποιος θάνατος συζύγου, οἱ ἀπαιτήσεις τῶν ἐνδιαφερόντων του γιὰ τίς ἐπιχειρήσεις τοῦ πολέμου, ἡ πολιτικὴ του δραστηριότητα ἢ ἔστω ἡ ἀπλὴ ἀλλαγὴ τῆς ἀγάπης μποροῦσαν, σὲ μικρὸ χρονικὸ διάστημα, νὰ τὴν ἀφήσουν σὲ μιὰ ἐγκατάλειψη καὶ στέρηση, χωρὶς μάλιστα νὰ ὑπάρχει ἡ παραμικρὴ ἐλπίδα καλύτερης ζωῆς: αὐτὴ ἡ ἀνασφάλεια μεγάλωνε δέκα φορές πιὸ πολὺ τὴν ἐποχὴ τοῦ πολέμου. Ἡ ἀβεβαιότητα φυσικὰ δημιουργοῦνταν ἀπὸ τοὺς ἄνδρες, ἀλλὰ ἡ ἀναλογία τῆς θυσίας δείχνει ὅτι ὁ πόλεμος εἶναι μιὰ ἀνδρική δραστηριότητα γιὰ χάρι τῆς ὁποίας ὁ ἄνδρας διεκδικεῖ τὸ δικαίωμα νὰ τακτοποιήσει ἔτσι ὅπως αὐτὸς θέλει τὴ ζωὴ τῶν γυναικῶν. Στὴν «Ἀλκешτη» αὐτὴ ἡ θέση ἀπεικονίζεται πιὸ μαλακά. Στὴν «Ἴφιγένεια στὴ χώρα τῶν Ταύρων» ἡ σκληρότητα



αὐτῆς τῆς θέσης ἐκφράζεται ἀπόλυτα ἀπὸ τὶς παθιασμένες κουβέντες τοῦ πικραμένου θύματος.

Αὐτὸ τὸ ἔργο, λοιπόν, ὄχι μόνο παρουσιάζει μὲ κάθε λεπτομέρεια τὰ δύο κύρια θέματα τοῦ ἔργου τῆς ζωῆς τοῦ Εὐριπίδη, ἀλλὰ μαρτυρεῖ σὲ πολλά σημεῖα τὴ δύναμη τῆς εἰρωνικῆς μεθόδου, τὴ βαθιὰ θεώρηση τῆς ψυχολογίας τῶν ἀνθρώπων καὶ τὴ δυναμικὴ ἀναφορά του στὰ ζωτικὰ ἀνθρώπινα ζητήματα. Ἐπὶ πλέον ἡ ποιητικὴ ὁμορφιά τῶν λυρικῶν κομματιῶν ἀπὸ τὸ ἄγχος τοῦ πρώτου θρήνου μέχρι τὸ παιγνίδισμα τοῦ τελευταίου στάσιμου τοποθετοῦν αὐτὸ τὸ δράμα ἀνάμεσα στὰ πιὸ πετυχημένα καὶ ὀλοκληρωμένα ἔργα τοῦ συγγραφέα.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

1. Στὰ σημεῖα ὅπου χρειάζεται ν' ἀναφερθοῦν στίχοι τῆς τραγωδίας χρησιμοποίησα τὴ νεοελληνικὴ λογοτεχνικὴ μετάφραση τοῦ Θρ. Σταύρου· Ἐδῶ βλ. στ. 7 - 9.

2. στίχοι 45 - 7.
3. στίχοι 21 - 5.
4. στίχοι 1491 - 7.
5. στίχοι 1563 - 7.
6. στίχοι 34 - 6.
7. στίχοι 385 - 398.
8. στίχοι 399 - 403.
9. στίχοι 20 - 1.
10. στίχοι 177 - 183.
11. στίχοι 674 - 80.
12. στίχος 580.
13. στίχος 588.
14. στίχος 597.
15. στίχος 603.
16. στίχοι 915 - 6.
17. στίχοι 610 - 3.
18. στίχος 920 - 4.
19. στίχοι 1058 - 1061.
20. στίχοι 1161 - 2.
21. στίχος 558.
22. στίχος 564.
23. στίχος 568.
24. στίχος 570.
25. στίχος 574.
26. στίχος 584.
27. στίχος 573.
28. στίχοι 614 - 5.



29. στίχοι 616 - 7. Ὁ Θρ. Σταύρου ἀνεβάζει τὴ φράση «για σᾶς» στὸ στίχο 616, ὁπότε δὲ φαίνεται αὐτὴ ἡ λεπτομέρεια πού τονίζει ὁ Velacott στὴν ἀνάλυσή του.

30. στίχος 907.

31. στίχοι 1125 - 8 καὶ 1135 - 49.

32. στίχοι 1518 - 9.

33. στίχοι 1531 - 3.

34. Ἄξιζει ἐδῶ ν' ἀναφέρουμε τί γράφει γιὰ κείνα τὰ χρόνια ὁ Θουκυδίδης : «Δὲν ἔμεινε ὠμότητα πού νὰ μὴν τὴ διαπράξουν καὶ ξεπεράστηκαν ὅλες οἱ γνωστὲς ἀπαισιό- τητες. Καὶ πατέρας σκότωνε τὸ γιό, κι ἀπὸ τὰ ἱερά τοὺς ἀποτραβούσανε μὲ τὴ βία, ἢ τοὺς σκότωναν ἐνῶ ἀγκάλιαζαν τοὺς βωμούς, καὶ μερικοὶ πέθαναν ἢ τοὺς θάψανε ζωντανούς στὸ ἱερό τοῦ Διόνυσου, πού τῷχτισαν γύρω - γύρω μὲ τεῖχος οἱ ἐχτροὶ τους γιὰ νὰ μὴ βγεῖ κανεὶς..... Ὁλόκληρος ὁ ἑλληνικὸς κόσμος συνταράχτηκε μὲ τὸν ἴδιο τρόπο, γιατί ὑ- πῆρχαν ἐσωτερικὲς διαφορὲς σὲ κάθε τόπο ἀνάμεσα στοὺς δημοκρατικοὺς ἀρχηγούς πού καλοῦσαν τοὺς Ἀθηναίους καὶ τοὺς ὀλιγαρχικοὺς πού καλοῦσαν τοὺς Λακεδαιμό- νιους..» Θουκυδίδη Ἱστορία, III, 81 - 2, μτφρ. Ἑλλης Λαμπρίδη Ἐκδ. Γκοβόστη, Ἀθήνα, τ. 2ος, σ. 93.

35. στίχοι 1187 - 1202.

36. στίχοι 1177 - 86.

37. στίχοι 1218 - 31.

38. Μ' ἐντολὴ τοῦ Ἀπόλλωνα ὁ Ὅρέστης ἐρχεται στὴν Ἀθήνα γιὰ νὰ περάσει ἀπὸ θεϊκὸ δικαστήριο καὶ ν' ἀπαλλαγεῖ ἔτσι ἀπὸ τὸ τρομερὸ κυνηγητὸ τῶν Ἐρινύων, πού δὲν τὸν ἄφηναν οὔτε στιγμὴ ἤσυχο μετὰ τὴ μητροκτονία. Στὴ δίκη πού ἐγίνε στὸν Ἄρειο Πάγο οἱ Ἐρινύες ἔφεραν ἰσοψηφία, ἢ Ἀθηνᾶ ὅμως πού μέτρησε τὶς ψήφους πρόσθεσε καὶ τὴ δική της ὑπὲρ τοῦ Ὅρέστη.

39. στίχος 1253.

40. στίχος 1254.

41. στίχοι 493 - 4.

42. στίχοι 608 - 13.

43. στίχοι 960 - 2.

44. στίχοι 1166 - 9.

45. στίχος 1592.

46. Αἰσχύλου, Ἀγαμέμνονας, στίχοι 803 - 4.

47. Ἡ τραγωδία «Ἀγαμέμνονας» γράφτηκε τὸ 458 π.Χ.

48. Τὸ δραματικὸ στοιχεῖο καὶ ἡ ἀμφισβήτηση τῶν θεϊκῶν πράξεων ὑπάρχουν καὶ σ' αὐτὴ τὴν τραγωδίαν ἂν καὶ ὁ ἀγγελιοφόρος ἀναγγέλλει ὅτι ὁ Κάλχας χαρούμενος φώναξε στὸ λαὸ πὼς ἡ Ἄρτεμη δέχτηκε καλύτερα τὸ ἐλάφι παρά τὴν κόρη γιὰ νὰ «μὴ μολυνθεῖ ὁ βωμὸς μ' ἀνθρώπινο αἷμα», ἢ Κλυταιμνήστρα ἐξακολουθεῖ νὰ θλίβεται. Οἱ θεοὶ δὲν μποροῦν νὰ ἐξουσιάσουν τὴν ἀνθρώπινη λύπη, ἐνῶ ὁ ἀγγελιοφόρος ἐπιμένει νὰ κάνει χαρούμενη τὴν Κλυταιμνήστρα ἐκφράζοντας ἔτσι τὴν κοινὴ ἀπροβληματιστὴ ἀντίληψη γιὰ τὴ σκοπιμότητα τῆς δοκιμασίας ἐκ μέρους τῶν θεῶν. Ἡ ἀποστροφὴ τῆς μάνας στὴν Ἰφιγένεια κρύβει διαφοροῦμενη ἀντίδραση στὸ ἄκουσμα τοῦ καλοῦ μαντά- του : καμιά τιμὴ δὲ μπορεῖ νὰ γεμίσει τὸ κενὸ πού δημιουργεῖ ἡ ἀπουσία τοῦ ἴδιου τοῦ ἀγαπημένου προσώπου ! Στὸ μεταξὺ ἔχει ἀκούσει τὸ ψέμα τοῦ Ἀγαμέμνονα γιὰ τὸ γάμο τῆς Ἰφιγένειας, πράγμα πού τῆς δίνει τὸ δικαίωμα νὰ ὑποθέσει ὅτι μποροῦν καὶ νὰ τῆς παρουσιάσουν ἔτσι τὰ γεγονότα γιὰ παρηγοριά.

49. Πρὶν ἀπὸ τὴ μάχη μεταξὺ Ἡρακλειδῶν κι Εὐρυσθέα οἱ μάντιες ζήτησαν νὰ θυσιαστεῖ μιὰ ζωὴ καὶ ἡ Ἀθηνᾶ, παρόλη τὴν προθυμία της νὰ βοηθήσει, δὲ μποροῦσε νὰ



προσφέρει τή θυσία από τήν τάξη τών δικών της. Τότε προσφέρεται μιὰ κόρη τοῦ Ἡρακλῆ, πού μεταγενέστερη παράδοση τήν ὀνομάζει Μακαρία, νά προστατέψει τοὺς δικούς της καί μετ' τή θυσία της ἐξασφαλίζει τή νίκη (Albin Lesky, Ἱστορία τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Λογοτεχνίας, μτφρ. Ἀγαπ. Τσοπανάκη, ἔκδ. ἑλλην. Ἰδρυμ. ἐξυπηρετήσεως Παν/μίων, Θεσσαλονίκη 1975, σ. 536).

50. Ἡ Πολυξένη, θυγατέρα τῆς Ἑκάβης, σφάζεται στὸν τάφο τοῦ Ἀχιλλέα ὑπομένοντας τήν πικρὴ τῆς τύχη μετ' μεγάλη ἀξιοπρέπεια (Al. Lesky, ὁ. π. σ. 531).

51. Ὁ Lesky ὑποστηρίζει ὅτι ὁ «Ἐρεχθεὺς» ὕμνει τὸ ἀττικὸ θάρρος γιὰ τὴν αὐτοθυσία. Βλ. ὁ. π. σ. 540.

52. Ἐννοεῖ τὴ θυσία τοῦ Μενοικέα, τοῦ γιοῦ τοῦ Κρέοντα, πού θυσιάστηκε ἐθελοντικὰ γιὰ τὴ σωτηρία τῆς Θήβας κατὰ τὴν πολιορκία της ἀπὸ τὸν Πολυνεΐκη.



ΑΡΙΣΤ. Ν. ΔΟΥΛΑΒΕΡΑ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ
ΣΤΗΝ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
(ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)

Όπως είναι γνωστό, τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικά δὲ διδάσκονται στὸ Γυμνάσιο ἀπὸ τὸ πρωτότυπο. Ἐκεῖ οἱ μαθητὲς εἶχαν τὴν εὐκαιρία νὰ ἔλθουν σὲ ἐπαφή μὲ τὸν Ἀρχαῖο Ἑλληνικὸ κόσμον ἀπὸ μεταφρασμένα στὴ νεοελληνικὴ γλῶσσα ἔργα. Στὸ Λύκειο ὅμως τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικά πρέπει νὰ διδαχθῶν ἀπὸ τὸ πρωτότυπο. Συνεπῶς στὴν πρώτη Λυκείου, ἀφοῦ δὲν ὑπάρχει καμία ὑποδομὴ καὶ καμία προετοιμασία ἀπὸ τὸ παρελθόν, πρέπει νὰ ἀρχίσουμε τὴ διδασκαλία «ἐκ τοῦ μηδενός», μὲ συναίσθησιν τῶν δυσκολιῶν ποῦ θὰ συναντήσουμε στὴν προσπάθειά μας.*

Ἡ ἀξία καὶ ἡ ἀναγκαιότητα τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἔχουν τονιστεῖ ἀρκετὰ κατὰ τὸ παρελθόν¹ καὶ δὲ χρειάζεται νὰ γίνῃ πρόσθετος λόγος. Πέρυσι λοιπὸν οἱ καθηγητὲς ἔζησαν μιὰ ἔντονη κατάσταση προβληματισμοῦ γύρω ἀπὸ τὸν τρόπο διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὴν Α΄ Λυκείου. Ἀλλὰ κι' ὁ καθένας, ποῦ γιὰ πρώτη φορὰ θὰ ἀναλάβῃ νὰ διδάξῃ τὸ μάθημα, θὰ βρεθῇ στὴν ἴδια προβληματικὴ κατάσταση. Βέβαια οἱ ἀρχαιότεροι καθηγητὲς δίδασκαν τὴν Ἀρχαῖα Ἑλληνικὴ παλιότερα στὸ Γυμνάσιο καὶ ἔχουν σχετικὴ πείρα. Ὅμως τὰ δεδομένα ἔχουν ἀλλάξῃ. Τότε εἶχαμε τὰ κείμενα τοῦ Ἀναγνωστικοῦ τοῦ Ζούκη κατὰλληλα προσαρμοσμένα στὶς ἀπαιτήσεις τῆς Γραμματικῆς καὶ τοῦ Συντακτικοῦ. Στὶς δύο πρῶτες τάξεις διδασκόταν ἡ Γραμματικὴ (Α΄ καὶ Β΄) καὶ στὶς ἐπόμενες δύο (Γ΄ καὶ Δ΄) τὸ Συντακτικόν.

Τώρα ἔχουμε καινούργιο ἐγχειρίδιον, μὲ αὐτόσημα ἀποσπάσματα ἀρχαίων συγγραφέων, μὲ ταυτόχρονη διδασκαλία γραμματικῆς καὶ Συντακτικοῦ καὶ πολλὰ καὶ οὐσιαστικὰ ἀσκήσεις σὲ κάθε διδακτέα ἐνότητα. Ἐπιπλέον αὐτὴ ἡ ὕλη πρέπει νὰ ὀλοκληρωθῇ στὴν Α΄ Λυκείου, ἀφοῦ ἄλλωστε καὶ οἱ ἐπτά ὥρες διδασκαλίας τὴν ἐβδομάδα εἶναι ἀρκετὰς. Ἦταν πολὺ φυσικὸν λοιπὸν νὰ ἐρωτήσῃ ὁ κάθε εὐσυνείδητος καθηγητὴς : γιατί θὰ διδάξω, τί θὰ διδάξω, πῶς θὰ τὸ διδάξω καὶ μὲ τί μέσα θὰ τὸ διδάξω². Ἄς ἐξετάσουμε λοιπὸν ἓνα - ἓνα ἐρώτημα χωριστά.



Τὸ πρῶτο ἐρώτημα ἔχει σχέσηη μὲ τὸ σκοπὸ τῆς διδασκαλίας τοῦ μαθήματος τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν. Ἐδῶ ὁ στόχος μας εἶναι σαφής: «Στὴν πρώτη Λυκείου», μᾶς λένε οἱ ὀδηγίες τοῦ ΚΕΜΕ³, «Σκοπὸς τοῦ μαθήματος τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν εἶναι ἡ διδασκαλία τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γλώσσας». Ὁ σκοπὸς λοιπὸν εἶναι καθαρὰ γλωσσικός. Καὶ γιὰ νὰ μᾶς προφυλάξει ἀπὸ ἄκαιρες ἐμβαθύνσεις ἢ ἐκτενεῖς ιδεολογικὲς ἀναζητήσεις — πολλὰς φορὲς μάλιστα ἐκεῖ πού δὲν ὑπάρχουν — προσθέτει τὰ ἐξῆς: «(Τὸ μάθημα τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν) χωρὶς νὰ παίρνει τὴ μορφή στεγνῆς γραμματικῆς διδασκαλίας ἢ τεχνολογίας διαφόρων τύπων, δὲν πρέπει νὰ θεωρεῖται πρόσφορο γιὰ ιδεολογικὲς ἀναλύσεις ἢ ἐννοιολογικὲς ἐμβαθύνσεις ἢ γιὰ τὴν ἀνάπτυξη ἄλλων στοιχείων (λ.χ. πολιτιστικῶν) παρὰ μόνο ὅσο εἶναι ἀναγκαῖο γιὰ τὴν εἰσαγωγή στὸ συγκεκριμένο ἀντικείμενο τῆς ἐνότητας. ὥστε νὰ κεντριστεῖ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν»⁴. Ὅταν ὁμως λέμε ὅτι ὁ σκοπὸς τοῦ μαθήματος εἶναι γλωσσικός, δὲν ἐννοοῦμε, ὅπως διαπιστώνει κανεὶς στὶς προηγούμενες ὀδηγίες, στεγνὴ διδασκαλία γραμματικῆς καὶ Συντακτικοῦ. Ἡ Γραμματικὴ καὶ τὸ Συντακτικὸ δὲν εἶναι στεγανὰ μέσα στὸ λόγο οὔτε μαθαίνονται ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴ δομὴ του. Ἐνας γραμματικὸς τύπος ἐξω ἀπὸ τὸν λόγο δὲ θέλει τίποτα, ὅπως καὶ ἓνα κατηγορούμενο ἐξω ἀπὸ τὴν πρόταση. Λεξιλόγιο, Γραμματικὴ, Συντακτικὸ πρέπει νὰ ἀντιμετωπίζονται συνθετικά.

Τὸ δεύτερο ἐρώτημα ἔχει σχέσηη μὲ τὴ διδακτέα ὕλη.

Τὸ Ὑπουργεῖο ἔχει τυπώσει ἓνα πολὺ καλὸ βιβλίον καὶ, ὅπως παρατηρεῖ ὁ Ἐπόπτης κ. Παπανικολάου, «...ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὶς τυχόν διαφωνίες πού μπορεῖ νὰ ἔχει κανένας, εἶναι συγχρονισμένο βοήθημα πού, ἂν τὸ χρησιμοποίησεις σωστά, θὰ μπορέσεις νὰ πετύχεις τὸ σκοπὸ σου»⁵. Τὸ βιβλίον περιέχει 74 διδακτικὲς ἐνότητες. Πολλὰς ἀπὸ αὐτὰς ἀπαιτοῦν δύο καὶ τρεῖς ὥρες⁶. Κάθε ἐνότητα ἀποτελεῖται ἀπὸ τρία μέρη Α, Β, Γ.

Τὸ πρῶτο (Α) μέρος περιλαμβάνει τὸ ἀνθολογημένο κείμενον, τὸ λεξιλόγιό του καὶ ἀρχαῖες φράσεις. Τὸ (Β) περιλαμβάνει τὴ γραμματικὴ καὶ τὸ συντακτικὸ τῆς ἐνότητας καὶ τὸ (Γ) τὶς ἀσκήσεις στὰ διάφορα ἀντικείμενα πού διδάχθηκαν. Ὅλα αὐτὰ συνυπάρχουν σὲ κάθε ἐνότητα. Αὐτὴ εἶναι ἡ βασικὴ καινοτομία τοῦ βιβλίου. Τὸ ὅτι δηλαδὴ ὁ λόγος ἀντιμετωπίζεται ἐνιαῖα καὶ συνθετικά. Θυμίζει μερικὰ καλὰ βιβλία ξένων Γλωσσῶν πού κάτω ἀπὸ τὸ κείμενον ἔχουν ὅλα τὰ ἀπαραίτητα στοιχεῖα διδασκαλίας του. Ὑπάρχουν ὁμως ἀντιρρήσεις. Ὁ Σοφοκλῆς Δημητρακόπουλος λέγει ὅτι «σύμφωνα μὲ προσωπικὲς διαπιστώσεις καὶ γνώμες πολλῶν (;) συναδέλφων, οἱ μαθητὲς χλωαίνουν σοβαρὰ στὴν κατανόηση καὶ ἐκμάθηση τῆς Γραμματικῆς καὶ τοῦ Συντακτικοῦ ταυτόχρονα. Μὲ τὴ γρήγορη καὶ παράλληλη διδασκαλία τους οἱ μαθητὲς δὲν προλαβαίνουν νὰ ἀφομοιώσουν τὰ διάφορα



γραμματικά φαινόμενα που θα τους χρειαστούν στο Συντακτικό». ⁷ Έχουμε όμως τη γνώμη ότι η ταυτόχρονη διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού αποτελεί φυσική αναγκαιότητα στη διδασκαλία κάθε γλώσσας. Η γλώσσα δεν μπορεί να είναι τους τέσσερες πρώτους μήνες μόνο γραμματική και τους άλλους πέντε Συντακτικό ⁸.

Προσωπικά δεν συμμεριζόμαστε την απαισιοδοξία του κ. συναδέλφου ουότε θεωρούμε ως λόγο άποτυχίας την ταυτόχρονη διδασκαλία του Συντακτικού και της Γραμματικής. Σχετικά με τη διδακτέα ύλη είπαν πως είναι πολύ μεγάλη ⁹. Όπως παρατηρεί όμως το ΚΕΜΕ «το σημερινό έγχειρίδιο της Α' Λυκείου απευθύνεται σε μαθητές 15 - 16 ετών και πρέπει να αντιμετωπίζεται σε συσχετισμό με την πνευματική ηλικία των μαθητών της Α' Λυκείου και όχι μαθητών που άποφοίτησαν πρόσφατα από το Δημοτικό» ¹⁰. Έξάλλου «οί μαθητές έχουν εξοικειωθεί με πολλές έννοιες γλωσσικών φαινομένων χάρη στη διδασκαλία της Νέας Έλληνικής» ¹¹. Έκτός όμως από αυτές τις αλήθειες έχουν δοθεί οδηγίες όρισμένα από τα μέρη του βιβλίου να διδαχθούν με συντομία ή άπλη άναφορά ¹². Έτσι, από τις 185 ώρες περίπου που έχουμε στη διάθεσή μας, χρειαζόμαστε 81 ώρες για τις 27 ένότητες που απαιτούν τρίωρο. Μένουν 47 διδακτικές ένότητες από τις οποίες οί 4 διδακτικές ένότητες στην άρχή και οί 6 διδακτικές ένότητες που είναι επαναλήψεις της ύλης, μπορούν να διδαχθούν σε 10 διδακτικές ώρες. Για τις υπόλοιπες 37 ένότητες χρειάζεται δίωρο τουλάχιστον. Συνολικά λοιπόν χρειαζόμαστε $81 + 10 + 74 = 165$ ώρες.

Έχουμε λοιπόν ένα περιθώριο 20 περίπου ώρων. Είναι όμως γνωστό ότι χάνονται άρκετές ώρες κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Γι' αυτό πρέπει να προσέχουμε και να προσαρμόζουμε τον προγραμματισμό μας κάθε φορά που δεν προχωράμε κανονικά σε συνδυασμό άλλωστε και με τις οδηγίες του ΚΕΜΕ για σύντομη διδασκαλία ή άπλη άναφορά μερικών στοιχείων γραμματικών ή συντακτικών, όπως άναφέραμε και πιο πάνω. Έτσι θα ολοκληρώσουμε την ύλη ¹³.

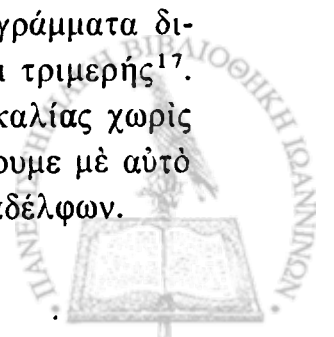
— Βέβαια η περσινή σχολική πραγματικότητα μās παρουσίασε, άλλα πράγματα. Η ύλη δεν ολοκληρώθηκε. Οί περισσότεροι καθηγητές σταμάτησαν μεταξύ 50ου και 60ου Κεφαλαίου. Τουτό κατά τη γνώμη μας όφείλεται στο γεγονός ότι οί καθηγητές που δίδαξαν το μάθημα επέμεναν περισσότερο, από όσο το ίδιο το έγχειρίδιο ζητούσε. στα διάφορα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, ενώ οί οδηγίες για σύντομη διδασκαλία όρισμένων άπ' αυτά άργησαν. Φυσικά θα δώσουμε περισσότερα στοιχεία, χωρίς όμως εκείνη τη σχολαστικότητα που μās διέκρινε κατά το παρελθόν με τη διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού. Στόχος μας θα είναι μιá γνωριμία ουσιαστική με τον άρχαίο λόγο, χωρίς να φορτώσου-



με τή σκέψη τῶν μαθητῶν μὲ τὰ σπάνια φαινόμενα, τὶς ἐξαιρέσεις, τὶς ὑποδιαίρεσεις κ.λπ. — Ἔτσι θὰ κερδίσουμε χρόνο καὶ θὰ ὀλοκληρώσουμε τὴν ὕλη.

Τὸ τρίτο ἐρώτημα, πὺ εἶναι ἴσως τὸ βασικότερο, ἔχει σχέση μὲ τὴν διδακτικὴ μεθοδολογία τοῦ μαθήματος. Πῶς θὰ διδάξω τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο ἐγχειρίδιο; Σύμφωνα μὲ τὶς ὁδηγίες τοῦ ΚΕΜΕ «ὁ καταλληλότερος τρόπος προσφορᾶς τῆς γλωσσικῆς ὕλης εἶναι ὁ ἐξῆς: Μετὰ τὴν ἐπεξεργασία τοῦ ἀρχαίου κειμένου καὶ τῶν ἀρχαίων φράσεων, ἡ ὁποία ὀλοκληρῶνεται μὲ τὴν μετάφρασή τους, ἐπισημαίνονται ὅσοι τύποι τοῦ πρὸς διδασκαλία φαινομένου ὑπάρχουν, ὥστε νὰ ἀφυπνισθεῖ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν. Στὴ συνέχεια ἀναπτύσσεται τὸ ὅλο θέμα ἀπὸ τὸν καθηγητὴ κατὰ τὸν προσφορότερο δυνατὸ τρόπο. Τέλος ἡ διδαχθεῖσα ὕλη ἐμπεδώνεται μὲ παραδείγματα καὶ προφορικὲς ἀσκήσεις ἢ γραπτὲς στὴν τάξη ἢ στὸ σπίτι»¹⁴.

Οἱ ὁδηγίες αὐτὲς βέβαια κινοῦνται σὲ ἓνα πολὺ γενικὸ πλαίσιο. Ὁ κ. Παπανικολάου διατυπώνει τὶς παρακάτω σκέψεις: «Ἡ πολυεδρικότητα τοῦ διδακτικοῦ αὐτοῦ ἀντικειμένου (καὶ κάθε γλώσσας γενικά) ἐπιτρέπει μιὰ πολύτροπη ἐρμηνευτικὴ προσέγγιση, γιατί τὰ στοιχεῖα πὺ τὸ συναποτελοῦν στὴ «φυσικὴ» τους κατάσταση εἶναι ἓνα ἐνιαῖο ὀργανικὸ σύνολο. Λ.χ. δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ ξεκινῶμε ἀπὸ τὴν ἀνάγνωση τοῦ μαθήματος, μποροῦμε νὰ ἀναθέσουμε στὰ παιδιά νὰ τὸ διαβάσουν μόνα στὸ σπίτι τους καὶ νὰ σημειώσουν τὶς λέξεις πὺ δὲν ξέρουν ἢ δὲν καταλαβαίνουν. Ἔτσι μιὰ ἀρχὴ εἶναι τὸ λεξιλόγιο, μιὰ δεύτερη οἱ καθημερινὲς φράσεις πὺ τυχὸν ἔχει τὸ κείμενο, μιὰ τρίτη ἓνα γραμματικὸ ἢ συντακτικὸ φαινόμενο πὺ εἶναι καίριο γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ κειμένου, μιὰ τέταρτη ἢ μετάφραση, ὅταν οἱ δυσκολίες εἶναι λίγες, μιὰ πέμπτη τὸ πρῶτο νόημα ἢ ἡ διερεύνηση τοῦ προβλήματος μὲ εἰκασίες κι' ὅ,τι ἄλλο θὰ σκεφτεῖ ὁ καθηγητὴς πὺ ζεῖ τὸ πρόβλημα καὶ ξέρει τὸ ἐπίπεδο τῆς τάξης»¹⁵. Εἶναι ὅμως ἀλήθεια πῶς ἡ πολυεδρικὴ αὐτὴ προσπέλαση τοῦ διδακτικοῦ ἀντικειμένου, γιὰ νὰ ἀποδώσει καὶ νὰ μὴν ὀδηγήσει σὲ διδακτικὴ ἀναρχία, χρειάζεται ἐμπειροκαθηγητὴ, μὲ τέλεια κατοχὴ τῆς ὕλης καὶ ἀνετη κίνηση στὰ διδακτέα ἀντικείμενα. Ἐμεῖς χωρὶς νὰ ἀποκλείουμε τέτοιες προσπελάσεις καὶ προσεγγίσεις τῆς διδακτικῆς ἐνότητας, καλὸ εἶναι νὰ ἀκολουθοῦμε τὶς γενικὲς ἀρχὲς τοῦ ΚΕΜΕ ἀλλὰ διαμορφώνοντας μιὰ σταθερὴ πορεία σύμφωνα μὲ τὶς ἀπαιτήσεις τῆς ὕλης. Ἀπὸ τὶς γενικὲς αὐτὲς ἀρχὲς τοῦ ΚΕΜΕ, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὴν πορεία (ἔστω ἐνδεικτικὴ) πὺ ἀκολουθεῖται στὰ διαγράμματα διδασκαλίας τῶν ὀδηγιῶν¹⁶ του, εἶναι φανερὸ ὅτι ἡ πορεία εἶναι τριμερὴς¹⁷. Ἄς προσπαθήσουμε νὰ δώσουμε λοιπὸν ἓνα διάγραμμα διδασκαλίας χωρὶς νὰ τρέφουμε αὐταπάτες ὅτι εἶναι τὸ ἰδανικὸ καὶ χωρὶς νὰ θέλουμε μὲ αὐτὸ νὰ ἐμποδίσουμε τὴν δημιουργικὴ αὐτοέμπνευση τῶν κ.κ. συναδέλφων.



Πρὶν μποῦμε στὸ συγκεκριμένο ἀπόσπασμα, πρέπει νὰ προετοιμάσου-
 με συναισθηματικά τὴν τάξη. Σὲ κάθε ἀρχαῖο κείμενο προτάσσεται μιὰ
 μικρὴ εἰσαγωγή ποὺ πολλές φορές μπορεῖ νὰ ἀποτελέσει τὴν ἀφορμὴ γιὰ
 συναισθηματικὴ προετοιμασία τῆς τάξεως, χωρὶς βέβαια νὰ εἶναι ὁ μο-
 νωδικὸς τρόπος. Ἐπειτα θὰ ἀκολουθήσει ἀνάγνωση τοῦ ἀποσπάσματος
 «μετ' ἡθους» ἀπὸ τὸν καθηγητὴ ἢ τοὺς μαθητὲς. Αὐτὸ εἶναι πολὺ σημαντι-
 κό. «Γιὰ νὰ ἀποκτήσουν οἱ μαθητὲς ἰδιαίτερα ἀκουστικὲς παραστάσεις,
 πρέπει νὰ δώσουμε στὴν ἀνάγνωση ἕναν ἀπ' τοὺς πρώτους ρόλους. Ὅταν
 δηλαδὴ ἀρχίζουμε ἕνα μάθημα, νὰ διαβάζουν τὰ παιδιὰ τὸ κείμενο ὄχι μιὰ
 καὶ δυὸ φορές, ἀλλὰ περισσότερες κι' ἀνάλογες πάντα μὲ τὸ ἐπίπεδο τῆς
 τάξεως καὶ τὴν κρίση τοῦ καθηγητῆ»¹⁸ λέει ὁ κ. Παπανικολάου. Ἐπειτα
 ἕνας μαθητὴς θὰ μᾶς πεῖ γενικὰ τὸ νόημα καὶ θὰ συμπληρώσουν οἱ ἄλλοι
 μαθητὲς. Κατόπιν θὰ ἀσχοληθοῦμε μὲ τὴ μετάφραση κατὰ περιόδους στὴν
 ἀρχή, κατὰ λογικὲς ἐνότητες ἀργότερα, ἐφαρμόζοντας τὴν ἀναλυτικὴ μέ-
 θοδο¹⁹. Μποροῦμε ὅμως, ὅταν τὸ κείμενο εἶναι εὐκόλο, νὰ ἐφαρμόσουμε
 τὴ συνθετικὴ μέθοδο²⁰ μεταφράσεως, ἄμεση δηλαδὴ μετάφραση τοῦ κει-
 μένου μετὰ ἀπὸ ὀλιγόλεπτη σιωπηρὴ ἀτομικὴ ἐργασία τῶν μαθητῶν στὴν
 τάξη καὶ ἐπιμονὴ μόνο σὲ ὅσα λάθη ἔγιναν κατὰ τὴν μετάφραση. Βασικὰ
 στοιχεῖα ποὺ δὲν ὑπάρχουν στὸ λεξιλόγιο, δύσκολοι γραμματικοὶ τύποι,
 συντακτικὰ φαινόμενα χαρακτηριστικά, θὰ γράφονται ἀπὸ τὸν καθηγητὴ
 ἢ τὸ μαθητὴ στὸν πίνακα καὶ οἱ μαθητὲς θὰ τὰ ἀντιγράφουν στὰ τετράδιά
 τους. Ἡ γραφὴ τῶν ἀγνώστων λέξεων πρέπει στὴν ἀρχὴ νὰ γίνεται, ὅπως
 ἀπαντοῦν στὸ ἀρχαῖο κείμενο²¹. Κατὰ τὴν πορεία μας αὐτὴ δὲν πρέπει νὰ
 μεταβάλουμε τὸ μάθημα σὲ «μηχανικὴ ἀπομνημόνευση κανόνων γραμμα-
 τικῆς καὶ συντακτικοῦ... Κλίσεις, ἀναγνωρίσεις, ἀντικαταστάσεις ποὺ ἄλ-
 λοτε κυριαρχοῦσαν στὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων θὰ περάσουν σὲ δεύτερη
 μοῖρα»²². Ὅλα πρέπει νὰ ξεκινᾶνε καὶ νὰ καταλήγουν στὸν ἀρχαῖο λόγο.
 Μόνο ἐκεῖ ἀποκτοῦν λειτουργικότητα.

Κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ τῆς μεταφραστικῆς μας προσπάθειας πρέπει νὰ
 δώσουμε ἔμφαση στὸ λεξιλόγιο. Χρειάζεται ὅμως προσοχή. «Οἱ διάφοροι
 γλωσσικοὶ τύποι ἀφομοιώνονται μόνο, ὅταν μελετηθοῦν ἀπὸ τὸ μαθητὴ
 στὸ πλαίσιο συγκεκριμένων φράσεων, στὶς ὁποῖες ἐντάσσονται καὶ ἀπὸ
 τίς ὁποῖες ἀντλοῦν τὴ σημασίαν τους»²³. Ὅχι ἐπιμονὴ στὶς ξεκάρφωτες λέ-
 ξεις, ἀλλὰ περισσότερη προσοχή στὴ φράση ποὺ θὰ τὴν περιέχει. Ἐτσι
 τὴ ζεῖ ὁ μαθητὴς καλύτερα. Ἀφοῦ ὀλοκληρωθεῖ ἡ προσπέλαση τοῦ κει-
 μένου κατὰ περιόδους, θὰ ζητήσουμε ἔπειτα ἀπὸ ἕνα μαθητὴ νὰ μεταφράσει
 ὀλόκληρο τὸ ἀπόσπασμα. Αὐτό, ἂν εἶναι ἀνάγκη, μπορεῖ νὰ ἐπαναληφθεῖ.
 Ἐὰν τὸ ἀπόσπασμα ἔχει ἰδεολογικὸ ἢ ἠθικὸ περιεχόμενο, θὰ ἀσχοληθοῦμε
 μ' αὐτό, χωρὶς, ὅπως προαναφέραμε, ἐκτενεῖς συζητήσεις. Γνωμικὰ οἱ χα-
 ρακτηριστικὲς φράσεις, θὰ γράφονται στὸν πίνακα καὶ οἱ μαθητὲς θὰ τίς



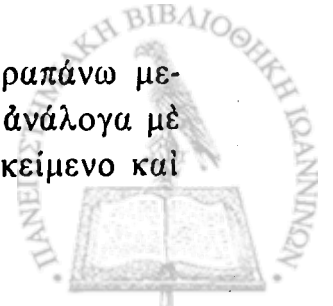
μαθαίνουν απέξω. Μετά από αυτό θα εξετάσουμε — την ίδια πάντα διδακτική ώρα — τις αρχαίες φράσεις που θα μᾶς χρειαστοῦν ιδιαίτερα στο δεύτερο μέρος τῆς διδακτικῆς μας προσπάθειας, δηλαδή γιά παραδείγματα τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ. Ἐπειτα θα διαβάσουμε τὸ κείμενο μιά τελευταία φορά καὶ θα ἀναθέσουμε ἀσκήσεις ἀπὸ τὸ Γ' μέρος τῆς ἐνότητας ἢ καὶ ἀνάλογες δικές μας γιά τὸ σπῆτι. Αὐτονόητο εἶναι πὼς, ἂν μένει χρόνος, θα ἐξετάζουμε τις ἀσκήσεις στὴν τάξη.

Ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς θα ἀρχίσει μὲ τὸν προσδιορισμὸ τῆς διδακτέας γραμματικῆς ἐνότητας, πὸς θα γραφεῖ στὸν πίνακα. Γιά τὸν προσδιορισμὸ τῆς δὲ χρειάζεται καμιά ἐπαγωγικὴ προσπάθεια, γιὰτὶ εἶναι κιόλας προσδιορισμένη ἀπὸ τὸ ἴδιο τὸ βιβλίο. Οἱ μέθοδοι διδασκαλίας τῆς Γραμματικῆς εἶναι τρεῖς: Ἡ ἐπαγωγικὴ, ἡ παραγωγικὴ καὶ ἡ συγκριτικὴ²⁴. Μὲ τὴν πρώτη δίνουμε στοὺς μαθητὲς τὰ σχετικὰ παραδείγματα, πὸς στὴν περίπτωσή μας ὑπάρχουν στὸ κείμενο καὶ στὶς ἀρχαίες φράσεις, καὶ τοὺς ὀδηγοῦμε νὰ βροῦνε τοὺς κανόνες τῶν διδασκομένων γραμματικῶν φαινομένων.

Ἡ πορεία πὸς ἀκολουθοῦμε εἶναι: συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ, παρατήρηση, ταξινόμηση, διατύπωση κανόνων, ἀσκήσεις²⁵. Μὲ τὴν παραγωγικὴ ἢ κατασκευαστικὴ, ὅπως τὴ λέει ὁ Γεωργούλης, θέτουμε τὸ πρόβλημα πὸς θα ἐξετάσουμε καὶ, μὲ βάση ἄλλα γνωστὰ γραμματικὰ φαινόμενα, σχηματίζουμε αὐτὰ πὸς μᾶς ζητοῦνται. Π.χ. ζητῶ νὰ κλίνουν τὸ ἐπίθετο ὁ ὠραῖος, ἢ ὠραία, τὸ ὠραῖον μὲ βάση τὴν Α' καὶ Β' κλίση. Ἡ συγκριτικὴ μέθοδος εἶναι ἐπιστημονικότερη καὶ ταιριάζει περισσότερο στὸν εἰδικὸ ἐπιστήμονα. Πολλὲς φορές ὅμως χρησιμοποιοῦμε μικτὴ μέθοδο (ἐπαγωγικὴ - παραγωγικὴ). Πολὺ χρήσιμο βοήθημα γιά τὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς εἶναι τὸ βιβλίο τοῦ Ἐπόπτη κ. Δελῆ, Γραμματικὴ Τέχνη²⁶, ὅπου οἱ διάφορες διδακτικὲς ἐνότητες εἶναι δοσμένες μὲ τὴν προσφορότερη κάθε φορά μέθοδο.

Γενικὰ τὰ γραμματικὰ καὶ τὰ συντακτικὰ φαινόμενα δὲν πρέπει νὰ τὰ διδάσκουμε μὲ ἐξεζητημένη ἐπιμονή, διότι ἡ διδασκαλία τους, θα ἐπαναλαμβάνεται²⁷. Οὔτε πρέπει νὰ δίνουμε ἔμφαση σὲ σπάνιες λέξεις, δύσκολα ῥήματα, σπάνια γραμματικὰ φαινόμενα²⁸. Ἀφοῦ ὀλοκληρωθεῖ ἡ διδασκαλία τοῦ γραμματικοῦ φαινομένου, θα ἀναθέσουμε ἀσκήσεις ἀπὸ τὸ Γ' μέρος τῆς διδακτικῆς ἐνότητας. Ἄν ἔχουμε χρόνο στὴ διάθεσή μας, θα τὴν ἐξετάσουμε στὴν τάξη. Πρὶν τελειώσει τὸ μάθημα, θα γίνεται ἀνακεφαλαίωση τῆς ὕλης πὸς διδάχθηκε.

Ἡ διδασκαλία τοῦ Συντακτικοῦ γίνεται ἐπίσης μὲ τις παραπάνω μεθόδους. Μπορεῖ νὰ διδαχθεῖ σὲ μισὴ διδακτικὴ ὥρα ἢ σὲ μία, ἀνάλογα μὲ τις δυσκολίες πὸς παρουσιάζει. Ἀφετηρία κι' ἐδῶ θα εἶναι τὸ κείμενο καὶ



οί ἀρχαῖες φράσεις. Καὶ ἐδῶ θὰ ἀρχίσουμε μὲ τὴ συγκέντρωση τοῦ ὕλικου, θὰ προχωρήσουμε στὴν παρατήρηση, ταξινόμηση καὶ θὰ καταλήξουμε στοὺς κανόνες (κατὰ τὴν ἐπαγωγικὴ μέθοδο²⁹). Θὰ ἀκολουθήσουν οἱ ἀσκήσεις. Κατὰ τὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς ἀλλὰ καὶ τοῦ Συντακτικοῦ, πρέπει νὰ γίνεται παραλληλισμὸς μὲ ἀνάλογα φαινόμενα τῆς Νέας Ἑλληνικῆς. Γι' αὐτὸ εἶναι ἀπαραίτητο νὰ γνωρίζουμε καλὰ τὴ Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ καὶ τὴ Νεοελληνικὴ Σύνταξη, βιβλία τοῦ ΟΕΔΒ, ποὺ διδάσκονται στὸ Γυμνάσιο. Γιὰ κάθε γραμματικὸ ἢ συντακτικὸ φαινόμενο, πρέπει νὰ παραπέμπουμε στὰ ἀντίστοιχα βιβλία γραμματικῆς καὶ Συντακτικοῦ τοῦ Ἄχ. Τζάρτζανου.

Τὸ τέταρτο καὶ τελευταῖο ἐρώτημα ἔχει σχέση μὲ τὰ βοηθητικὰ μέσα διδασκαλίας: δηλαδὴ, ἐποπτικὰ μέσα, ἐξετάσεις, τετράδια, ἀσκήσεις κ.λπ. Λόγω τῆς μορφῆς, ἀλλὰ καὶ τοῦ σκοποῦ τοῦ μαθήματος, θὰ χρειαστοῦμε πολὺ τὸν πίνακα. Πρέπει ὁμως νὰ τὸν χρησιμοποιοῦμε μὲ τάξη καὶ σύστημα. Γιὰ νὰ τονίσουμε ἰδιαίτερους γραμματικοὺς τύπους π.χ. καταλήξεις ἢ συντακτικὰ φαινόμενα, μποροῦμε νὰ χρησιμοποιοῦμε χρωματιστὲς κίμωνες.

Στὸν πίνακα θὰ γράφουμε λέξεις ἄγνωστες ποὺ δὲν περιέχονται στὸ λεξιλόγιο τοῦ κειμένου, ἀξιοσημεῖωτα γραμματικὰ ἢ συντακτικὰ φαινόμενα, χαρακτηριστικὰ πραγματολογικὰ στοιχεῖα, γνωμικὰ κ.λπ. Θὰ γράφουμε ἐπίσης τὰ παραδείγματα τοῦ γραμματικοῦ ἢ συντακτικοῦ ἀντικειμένου ποὺ θὰ διδάξουμε ἢ κανόνες ποὺ δὲν θὰ ὑπάρχουν στὸ βιβλίο τῶν μαθητῶν.

Ἡ καθημερινὴ ἐξέταση εἶναι βασικὸ στάδιο ποὺ ὑπηρετεῖ, ἐκτὸς τῶν ἄλλων, τὴν ἴδια τὴ μάθηση. Ἐκτὸς ἀπὸ «μέσον αὐτογνωσίας τῶν μαθητῶν καὶ προάσκησις γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῶν δυσκολιῶν τῆς ζωῆς»³⁰, ποὺ λέγει ὁ Γεωργούλης, εἶναι ἓνα μέσο αὐτογνωσίας γιὰ τὸν καθηγητὴ. Θὰ δεῖ, ἂν βαδίζει καλά. Ἄν τὸν καταλαβαίνουν οἱ μαθητές. Ἄν ὑπάρχουν δυσκολίες. Ἡ ἐξέταση θὰ ἀναφέρεται σὲ ὅλα τὰ ἀντικείμενα ποὺ διδάχτηκαν, μετάφραση, λεξιλόγιο, γραμματικὴ, συντακτικὸ, ἀσκήσεις. «Ἀνυποχώρητοι» λέγει ὁ κ. Παπανικολάου, «πρέπει νὰ εἴμαστε στὴν ἐκμάθηση τοῦ λεξιλογίου καὶ στὴν ὀρθὴ γραφὴ τῶν ἀσκήσεων»³¹.

... Οἱ ἀσκήσεις ποὺ ἔχει τὸ βιβλίο ὑπηρετοῦν τέλεια τὴν ἐμπέδωση τῆς ὕλης. Ἐὰν μᾶς μένει χρόνος κατὰ τὴ διδακτικὴ ὥρα, μποροῦμε νὰ ἀπασχολοῦμε τὴν τάξη μ' αὐτὲς καὶ νὰ τοὺς δίνουμε δικές μας γιὰ τὸ σπῆτι. Ἡ ἐξέταση θὰ διαρκεῖ τὸ πολὺ 10 - 12 λεπτά. Εἶναι ἀπαραίτητο οἱ μαθητὲς νὰ ἔχουν ἓνα τετράδιο Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν μὲ ἀρκετὰ φύλλα, ὅπου, κατὰ ἐνότητα, θὰ γράφουν τὶς ἀσκήσεις ποὺ τοὺς ἀναθέτουμε καὶ ὄχι πολλὰ τετράδια. λ.χ. ἄλλο γιὰ τὸ κείμενο, ἄλλο γιὰ τὴ Γραμματικὴ καὶ ἄλλο γιὰ τὸ Συντακτικὸ. Στὸ ἴδιο τετράδιο θὰ γράφουν οἱ μαθητὲς καὶ τὰ διάφορα στοιχεῖα τοῦ πίνακα.



Τὰ τετράδια αὐτὰ πρέπει νὰ ἐλέγχονται καθημερινά³³. Ἐνας οἰκονομικὸς τρόπος εἶναι νὰ γράφονται στὸν πίνακα οἱ ἀσκήσεις ἢ νὰ διαβάζονται καὶ οἱ ἴδιοι οἱ μαθητὲς μὲ κόκκινο στυλὸ νὰ διορθώνουν³⁴ τὰ τετράδιά τους. Κατὰ τὸ παρελθὸν οἱ μαθητὲς ὑποχρεώνονταν νὰ ἀντιγράφουν τὸ ἀρχαῖο κείμενο κάθε φορά γιὰ νὰ συνηθίσουν στὴν ὀρθογραφία. Σήμερα ἀντὶ νὰ ἀναθέτουμε στὰ παιδιά τὴ δουλικὴ αὐτὴ ἀντιγραφή, ἀμφίβολης ἀποτελεσματικότητος καὶ τόσο δαπανηρῆ, μποροῦμε νὰ ζητᾶμε μιὰ δημιουργικὴ ἀντιμετώπιση τοῦ κειμένου, λ.χ. νὰ μᾶς γράψουν τὴν πρώτη περίοδο μὲ τὸ ὑποκείμενο στὸ πληθυντικὸ, κάνοντας ὅλες τὶς ἀπαραίτητες προσαρμογὲς ἢ νὰ γράψουν τὸ κείμενο βάζοντας σὲ συντακτικὴ σειρὰ τὶς λέξεις κ.λπ. Σχετικὰ μὲ τὴν ὀρθογραφία οἱ ὀδηγίαι τοῦ ΚΕΜΕ μᾶς λένε τὰ ἑξῆς : «τὸ ὅτι ὁ μαθητὴς δὲ θὰ γράφει πλέον τὸ ἀρχαῖο κείμενο μὲ ὑπαγόρευση, δὲ σημαίνει πὼς δὲ θὰ διδάσκεται ἡ ὀρθογραφία τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς»³⁵. Περισσότερο θὰ προσέχουμε τὴν ὀρθογραφία βασικῶν γραμματικῶν τύπων³⁶, π.χ. τοῖς ἀνθρώποις, θὰ ἦταν ἀπαράδεκτο νὰ μᾶς τὸ γράψουν μὲ η. Οἱ διάφορες γραμματικὲς παρατηρήσεις δὲν πρέπει νὰ περιλαμβάνουν μεμονωμένους τύπους : Ὅχι νὰ κλιθεῖ ἡ χώρα ἀλλὰ ἡ εὐφορος χώρα³⁷. Ὅχι νὰ γίνῃ χρονικὴ ἀντικατάσταση τοῦ αἰρῶ, ἀλλὰ νὰ μεταφερθεῖ στοὺς ἄλλους χρόνους ἢ φράση «Κῦρος αἶρεῖ τὴν πόλιν» κ.λπ.

Διατυπώσαμε τὶς σκέψεις αὐτὲς μὲ τὴν ἐλπίδα ὅτι συμβάλλουμε περισσότερο στὴν προβληματικὴ παρά στὴ λύση τῆς διδακτικῆς τοῦ μαθήματος τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὴν Α΄ Λυκείου.

Ἐτοιμὲς λύσεις δὲν ὑπάρχουν. Ὁ καθηγητὴς, ὡς δυναμικὴ παρουσία, εἶναι ἐκεῖνος ποὺ τελικὰ θὰ δώσει τὴ λύση, τὴν ἀπάντηση στὴν πράξη, μέσα στὴν τάξη. Γιὰ νὰ ἀνταποκριθεῖ στὸ ἔργο του αὐτὸ πρέπει νὰ διαθέτει ἐπιστημονικὴ κατάρτιση, διδακτικὴ ἰκανότητα καὶ ψυχὴ γεμάτη ἀγάπη καὶ πίστη στὸ διδακτικὸ ἔργο.

Τὸ καθένα ἀπὸ αὐτὰ μεμονωμένα δὲν μπορεῖ νὰ δώσει μεγάλα καὶ ζηλευτὰ ἀποτελέσματα. Οἱ καθηγητὲς ποὺ θὰ διδάξουν τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ στὴν Α΄ Λυκείου, ὅπως βέβαια ὅλοι, πρέπει νὰ συνειδητοποιήσουν τὴν εὐθύνη ποὺ θὰ ἐπωμισθοῦν καὶ νὰ εἶναι πανέτοιμοι στοὺς τρεῖς παραπάνω τομεῖς.

Στὰ χέρια τους εἶναι νὰ κάνουν τοὺς μαθητὲς νὰ ἀγαπήσουν τὴν Ἀρχαία Ἑλληνικὴ γλῶσσα ἢ νὰ τὴν μισήσουν. Ὅπωςδήποτε θὰ συναντήσουν δυσκολίες κι' ἴσως χρειασθεῖ νὰ κουραστοῦν³⁸ περισσότερο ἀπὸ τοὺς ἄλλους καθηγητὲς. Ὅμως αὐτοὶ θὰ πρέπει νὰ νιώθουν βαθιὰ ἰκανοποίηση καὶ ὑπερηφάνεια, διότι σ' αὐτοὺς ἔλαχε ἡ τιμὴ νὰ εἰσάγουν τοὺς νεοέλληνας μαθητὲς στὴν ὁμορφιὰ τοῦ Ἀρχαίου Ἑλληνικοῦ λόγου.



ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

*Σχετική εργασία για το θέμα μας δημοσιεύτηκε και από τον Α. Β. Μουμτζάκη, τα αρχαία ελληνικά στην Α' Λυκείου, περ. «Φιλολόγος» (Θεσσαλονίκη), τεύχος 22 (Οκτώβριος 1980), σσ. 203 - 236.

1. α) Ν. Ξεραρχοπούλου, Ειδική Διδακτική, τ. Β' έκδ. Κοντοῦ, Ἀθήναι 1962, σ. 6.
β) Κ. Δ. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, έκδ. Παπαδήμα 1974, σ. 52 και
γ) Κ. Κούρνια, Διδακτική τῶν Φιλολογικῶν μαθημάτων καὶ τῶν Θρησκευτικῶν, Ἀθήναι σσ. 18 - 22.
2. Κ. Δ. Γεωργούλη, Γεν. Διδακτική, έκδ. Παπαδήμα, Ἀθήναι 1972, σσ. 35-41.
3. ΚΕΜΕ, Ὁδηγίες γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλλην. στὴν Α' Λυκείου σ.
8. Κοινοποιήθηκαν στὰ Σχολεῖα μὲ τὴν ὑπ' ἀριθ. Γ/711 20-2-80 Διαταγὴ ΥΠΕΠΘ.
 4. ΚΕΜΕ, Ὁδηγίες, δ. π., σ. 8. Βλ. ἐπίσης καὶ Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 136.
 5. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 130.
 6. Γιὰ τὶς ἐνότητες ποὺ ἀπαιτοῦν τρίωρο βλ. ΚΕΜΕ, ὁδηγίες, δ. π. σ. 2.
 7. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 135.
 8. Ὁ Σ. Δημητρακόπουλος διατυπώνει τὴ γνώμη ὅτι πρέπει νὰ προηγηθεῖ γιὰ ἓνα τετράμηνο ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς καὶ νὰ ἀκολουθήσει ἡ διδασκαλία τοῦ Συντακτικοῦ. Βλ. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 136.
 9. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 135.
 10. ΚΕΜΕ, δ. π., σ. 4.
 11. ΚΕΜΕ, δ. π., σ. 4.
 12. ΚΕΜΕ, δ. π., σ.σ. 2 - 3.
 13. Προγραμματίσαμε τὴν ὄλη σύμφωνα μὲ τὰ περσινὰ δεδομένα ποὺ δὲ διδάχθηκαν τελικὰ τὰ «Ἑλληνικά» τοῦ Ξενοφῶντα, κάπου 30 ὥρες. Εἶναι φυσικὸ ὅτι, ἂν πρέπει νὰ διδαχθεῖ κι' αὐτὸ τὸ βιβλίον, δὲ φτάνουν οἱ ὥρες.
 14. ΚΕΜΕ δ. π., σ. 7.
 15. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 132.
 16. ΚΕΜΕ, δ. π. σσ. 17, 20, 24, 33 (ἐπίμετρο).
 17. Κατὰ τῆς πορείας αὐτῆς ἔχει ταχθεῖ ὁ καθηγητὴς τῶν Παιδαγωγικῶν τοῦ Πανεπ. Ἰωαννίνων κ. Χρῆστος Φράγκος: Βλ. Διδασκαλία τῶν Ἀρχ. Ἑλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση Ἰωάννινα, Ἐκδ. Παπαζῆση, σσ. 67 - 76.
 18. ΚΕΜΕ, δ. π. ἐπίμετρο, σ. 13.
 19. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 131.
 20. Κ. Γεωργούλη, Ειδική διδακτική, δ. π. σ. 90.
 21. Βλ. α) Κούρνια, δ. π., σ. 26, β) Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 132, γ) ΚΕΜΕ δ. π. ἐπίμετρο, σ. 14.
 22. ΚΕΜΕ, δ. π. σ. 6, Κ. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, σ. 75.
 23. ΚΕΜΕ, δ. π., σ. 6.
 24. Κ. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, δ. π. σσ. 69 - 70 καὶ Κ. Κούρνια, δ. π., σσ. 31 -



25. Κ. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, δ. π. σ. 69.
26. Τρ. Δελή, Γραμματική Τέχνη, 'Αθήναι, τ. Α' 1973², τ. Β' 1975².
27. ΚΕΜΕ, δ. π., επίμετρο, σ. 15.
28. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 17.
29. 'Η διάταξη τής ύλης τοῦ βιβλίου ὑπηρετεῖ τὴν ἐπαγωγικὴ μέθοδο. Βλ. ΚΕΜΕ, δ. π., σ. 16, ὅπου συνιστᾶται ἡ ἐπαγωγικὴ μέθοδος. Δὲν ἀποκλείεται ὁμως καὶ ἡ χρῆση ἄλλης μεθόδου (παραγωγικῆς-μικτῆς).
30. Κ. Γεωργούλη, Γεν. Διδακτική, δ. π., σ. 40.
31. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 133.
32. Κ. Κούρνια, δ. π., σ. 33.
33. Κ. Κούρνια, δ. π., σ. 51, ὅπου καὶ ἄλλες ὁδηγίες γιὰ τὰ τετράδια.
34. Νέα Παιδεία, τ. 12, σ. 133.
35. ΚΕΜΕ, δ. π., σ. 7.
36. ΚΕΜΕ, δ. π. επίμετρο, σ. 16.
37. Κ. Γεωργούλη, Εἰδική Διδακτική, δ. π., σ. 75.
38. Νέα Παιδεία, τ. 12., σ. 132.



ΠΡΟΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΤΟΥ ΝΕΟΦΥΤΟΥ ΔΟΥΚΑ
ΓΙΑ ΙΔΡΥΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΗΠΕΙΡΟ*

Ἀπὸ τοὺς σημαντικότερους ἐκφραστὲς τοῦ ἑλληνικοῦ νεωτερικοῦ πνεύματος (1750 - 1820) ὁ ἀρχαιστὴς Νεόφυτος Δούκας¹ (Ἄνω Σουδενὰ Ζαγορίου 1760 περ. — Ἀθήνα 1845) ἀφιέρωσε τὴ ζωὴ του στὴν πνευματικὴ ἀναγέννηση τοῦ ἑλληνισμοῦ. Ἰερωμένος μὲ φιλελεύθερες ἀντιλήψεις ἦταν ἀντίθετος στὴν πολιτικὴ γιὰ τὴν παιδεία ποὺ ἀκολουθοῦσε ἡ Ἐκκλησία². Ἐξέθεσε τὶς ἀπόψεις του γιὰ τὴν ἐκπαίδευση σὲ ἐπιστολές, ποὺ ἔστελνε στοὺς συντοπίτες του καὶ σὲ γνωσιὰ του πρόσωπα. Τὰ σχέδιά του εἶναι μακροπρόθεσμα. Ἀγωνίζεται γιὰ τὴν ἴδρυση σχολείων στὴν τουρκοκρατημένη Ἑλλάδα, ἰδιαίτερα στὸ Ζαγόρι τῆς Ἡπείρου, καὶ στὶς ἑλληνικὲς κοινότητες τοῦ ἐξωτερικοῦ, γιὰ τὸ σχολεῖο *θέλει ἀποκαταστήσει τοὺς νέους ἀξιούς εἰς βελτίωσιν καὶ αὔξησιν τῆς πατρίδος, ἵνα γένη καὶ αὕτη περιδοξος, καὶ ἱκανὴ νὰ κάμη αὐτοὺς μακαρίους καὶ ζηλωτοὺς εἰς ὄλας τὰς ἀγοράς τῶν ἐθνῶν*³.

Ἐκεῖνο ὅμως ποὺ θεωρεῖται ἐκπληκτικὸ ὡς διανοητικὴ σύλληψη εἶναι οἱ ἐπίμονες προσπάθειες ποὺ κατέβαλε τὴ δευτέρη δεκαετία τοῦ 19ου αἰῶνα γιὰ τὴν ἴδρυση Κεντρικῆς Ἐπιστημονικῆς Σχολῆς στὸ Ζαγόρι τῆς Ἡπείρου, ποὺ ἦταν καὶ ἡ ἰδιαίτερη πατρίδα του⁴.

Οἱ ἐκπαιδευτικὲς δραστηριότητες τοῦ Ν. Δούκα ἐμφανίζονται στὶς ἀρχές τοῦ περασμένου αἰῶνα⁵. Τὸ 1810 παρακινεῖ τοὺς Μετσοβίτες⁶ καὶ τοὺς Ἑλληνας τῆς Βιέννης⁷ νὰ ιδρύσουν σχολεῖα. Δὲ διστάζει ἀκόμη νὰ προτείνει καὶ λύσεις ἀρκετὰ τολμηρῆς⁸ στὰ οἰκονομικὰ προβλήματα ποὺ θὰ παρουσιαστοῦν ὥστε ἡ λειτουργία τῶν ἐκπαιδευτηρίων νὰ εἶναι ἄμεση καὶ ἀνεμπόδιστη. Τὰ ἐναρκτήρια μαθήματα τοῦ σχολείου στὸ Μέτσοβο ἀναφτερόνουν τὶς ἐλπίδες του. Τὸ 1812 γράφει, πάντοτε ἀπὸ τὴ Βιέννη⁹, στοὺς συμπατριῶτες του Ἄνω Σουδενίτες νὰ ἐπεκτείνουν τὸ σχολεῖο ποὺ διατηροῦνε, *νὰ τὸ κάμητε νὰ εἶναι ὄχι μοναχὰ διδασκαλεῖον, νὰ διαβάξουν κοινὰ γράμματα τὰ παιδιά, ἀμὴ καὶ σχολεῖον Ἑλληνικὸν διὰ νὰ φέρητε καὶ εἰς τὰ Ἑλληνικὰ διδάσκαλον διὰ νὰ προκόβουν τὰ παιδιά σας*¹⁰.

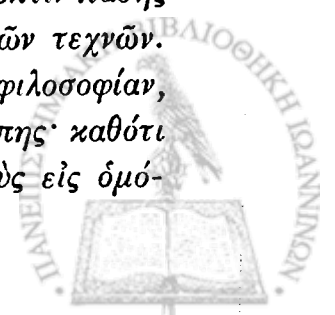
Τὰ πλήρη σχέδιά του «περὶ καταστάσεως Σχολείου Ἑλληνικοῦ», δ-



πως συνήθιζε να χαρακτηρίζει το θέμα των επιστολών του, θα τα αποκαλύψει σε ἐγκύκλιο ἐπιστολή πρὸς τοὺς κατοίκους τοῦ Ζαγορίου δημοσιευμένη καὶ αὐτὴ στὸν ἴδιο τόμο τῶν Λόγων Ἀττικῶν Ρητόρων, ὅπου καὶ ἡ προηγούμενη. Τὰ σχέδια αὐτά, ἐνῶ εἶχαν ξεκινήσει ἀπὸ ἓναν ἄκρατο ἰδεαλισμό¹¹, ὥστόσο δὲν ὑστεροῦσαν σὲ πρακτικότητα. Ἄν παραβλέψουμε τὶς ἐπαναλήψεις καὶ τὴ ρητορεία του, εὐκόλα ἐντυπωσιάζει ἡ σύλληψη ἑνὸς μακρόπνοου σχεδίου σὲ μιὰν ἐποχὴ ποὺ ἡ Συντήρηση στὴν Εὐρώπη κυριαρχοῦσε¹², ἡ Ἐκκλησία τουλάχιστον ἀδρανοῦσε¹³ καὶ ποὺ ὁ ἀγώνας γιὰ τὴ γλώσσα ἔπαιρνε μεγάλες διαστάσεις¹⁴. Ἐπειτα ἀπὸ λίγο καιρὸ, τὸ 1813 - 1815 ἡ γλωσσικὴ διαμάχη Κοραῆ - Δούκα θὰ βρῆται στὸ ἀποκορύφωμά της¹⁵.

Ἡ συμμετοχὴ του στὴ λειτουργία τοῦ ὑπὸ ἴδρυση σχολείου θέλει νὰ εἶναι ἐνεργητικὴ· τὸ πρῶτον καὶ ἀναγκαιότατον μάλιστα εἶναι ἡ ἀποκατάστασις ἑνὸς σχολείου Ἑλληνικοῦ γενικῶς πάσης τῆς ἐπαρχίας· εἰς τὸ ὁποῖον εἰμὶ πρόθυμος καὶ νὰ συνεισφέρω τὸ πᾶν τῶν ἰδρώτων μου, καὶ νὰ δουλεύσω ἐν αὐτῷ διὰ βίου, μηδεμίαν ἀντιμισθίαν ζητῶν, εἰμὴ τὴν ἐπίδοσιν τῶν φιλιτάτων σας εἰς βελτίωσιν τῆς ὅλης πατρίδος, καὶ τὴν ταφὴν τελευταῖον τῶν ὀστέων μου εἰς αὐτό¹⁶.

Ἰδιαίτερα διαλεκτικὸς στὴν ἐπιστολή του αὐτὴ, ἐπιστρατεύει ὅλα τὰ ἐπιχειρήματά του γιὰ νὰ πείσει ἢ νὰ πιέσει τοὺς συμπατριῶτες του νὰ παρουν τὶς πρωτοβουλίες ποὺ ἀπαιτοῦνται γιὰ ἓνα τέτοιο μεγάλο καὶ σημαντικό ἐγχείρημα. Σχολεῖον ὅμως λέγω... γενικὸν... ἐν ᾧ νὰ διδάσκωνται πᾶσαν τὴν ἐγκύκλιον παιδευσιν, καὶ εἴτι δυνατὸν καὶ ἐκ φιλοσοφίας ἔπειτα κατ' ὀλίγον... τὸ ὁποῖον μετὰ παρέλευσιν ὀλίγων ἐτῶν θέλει εἰσάγη καὶ πᾶν εἶδος φιλοσοφίας, καὶ ἐντεῦθεν ἀποκαταστήσει τὴν ἐπαρχίαν πᾶσαν χώραν σοφῶν. Τοῦτο δὲ εἰς τὸ νὰ κατορθωθῇ δὲν εἶναι δύσκολον εἰς τὴν φιλοτιμίαν καὶ γενναιότητα τῶν ἀγαπητῶν μου πατριωτῶν¹⁷. Ἀναφέρει, γιὰ παράδειγμα, τοὺς αὐτοδίδακτους γιατροὺς¹⁸ οἱ ὅποιοι, ὅταν προσλάβωσιν ὁδηγὸν καὶ τὴν ἐπιστήμην, ὅποιοι ἄρα γενήσονται; καὶ ποίας προόδους θέλουσι κάμῃ εἰς τὰς τέχνας καὶ ἐπιστήμας;¹⁹ Ὁ σκοπὸς του γίνεται πᾶ φανερός· φιλοδοξεῖ νὰ ἰδρύσει στὴν ἰδιαίτερη πατρίδα του Ἀνώτατο Ἐκπαιδευτήριον στὸ ὁποῖο θὰ διδάσκειται πᾶν εἶδος φιλοσοφίας. Στὴ διδασκαλία τῆς φιλοσοφίας ἔδινε ἰδιαίτερη βαρύτητα²⁰. Ζητεῖ [ἢ πατρὶς] τὴν ἐπάνοδον δηλονότι τῆς φιλοσοφίας, τὴν ὁποίαν αὐτὴ ἐγέννησε καὶ ἀνέθρεψε καὶ μετέδωκε εἰς πάντα τὰ ἔθνη· φιλοσοφίαν λέγω, τὴν μητέρα τῶν ἀρετῶν καὶ διωκτικὴν πάσης κακίας· φιλοσοφίαν, τὴν ἐπιστήμην τῶν ἐπιστημῶν καὶ τέχνην τῶν τεχνῶν· φιλοσοφίαν τὴν πρόξενον τῶν καλῶν καὶ αἰτίαν πάσης εὐδαιμονίας· φιλοσοφίαν, τὴν κοσμήτορα τῶν ἠθῶν καὶ διδάσκαλον τῆς πρὸς τὸν πλησίον ἀγάπης· καθότι αὐτὴ ἐξημέρωσε τῶν ἀνθρώπων τὴν ἀγριότητα καὶ συνῆψεν αὐτοὺς εἰς ὁμό-



ροϊαν· αὐτὴ διεσκέδασε τὴν ἀμάθειαν καὶ ἐστόλισε τὰ περισσότερα τῶν ἐθνῶν· αὐτὴ ἐστάθη ἢ πάνσοφος νομοθέτης καὶ ἐφύτευσεν εἰς τὰς καρδίας τῶν ἀνθρώπων τὰ ἑαυτῶν καὶ τὰ πρὸς τὸν πλησίον καθήκοντα· αὐτὴ ἐξετάζει ἀκριβῶς τὰ ἀρχαῖα καὶ ἐκ τούτων εἰκάζει τὰ μέλλοντα... ἐκ ταύτης προέρχονται πάντα τὰ καλὰ εἰς τὰ διάφορα τῶν ἀνθρώπων συστήματα. Ἐπειδὴ ἐκεῖθεν καὶ ὁ θεολόγος λαμβάνει τῶν ὀρθῶν δογμάτων τὸν νόμον, ὡς λόχρον δωρηθέντα θεοθεν, ἵνα μὴ προσκόπτη ἐν τοῖς τρίβοις περιπλανώμενος· ἐκεῖθεν ὁ ἀστρονόμος διδάσκεται τὴν ἄκραν ἁρμονίαν τῶν οὐρανίων σωμάτων, ἐξ ὧν θαυμάζει τὴν παντοδυναμίαν τοῦ ποιητοῦ· ἐκεῖθεν ὁ φυσικὸς ἀνιχνεύει τὴν φύσιν, ἀνακαλύπτων αἰεὶ τὰ συμφέροντα ἐν τῷ βίῳ· διὰ ταύτης οἱ ἠθικοί, κοσμήτορες γίνονται τῶν ἡθῶν· διὰ ταύτης οἱ ἰατροὶ σωτῆρες ἀποκαθίστανται τῶν σωμάτων· διὰ ταύτης καὶ πολιτικὸς εὐδοκίμησε καὶ στρατιωτικὸς πολλὰς ἡρίστευσε, καὶ ὁ ἐμπορικὸς διαφέρει, καὶ τεχνίτης ἐπαιεῖται, καὶ γεωργὸς μακαρίζεται· καὶ ἔστι φιλοσοφία δῶρον θεοῦ ἄνωθεν καταβάν, καὶ διὰ πάσης τάξεως ἀνθρώπων ἐν τῷ βίῳ χωρῆ πρὸς εὐδαιμονίαν· ἐν ᾧ ὅσον ἕκαστος πλεῖον αὐτῆς μετέχει, τοσοῦτον μᾶλλον μεταξὺ τῶν ἄλλων θαυμάζεται²¹. Ὁ αὐτοσχεδιασμὸς τοῦ εἶναι εὐδιάκριτος. Καταβάλλει ἐντατικὲς προσπάθειες, ὀραματίζεται γιатρούς ἐπιστήμονες καὶ θεωρεῖ ἐπίκαιρα τὰ σχέδιά του γιὰ τὸ οἶον εἶναι ἐπιεικεῖς καὶ φιλόανθρωποι, ὁ μητροπολίτης Ἰωαννίνων²² ἐπιθυμεῖ νὰ βλέπει τὴν ποιμνὴν ἀνθοῦσαν καὶ πεπαιδευμένην καὶ τέλος γιὰ τὸ γίνεται τὸ τοιοῦτον εἰς τὸν εὐτυχεῖ αἰῶνα τοῦ ὑψηλοτάτου ἡμῶν Βεζίρη Ἀλῆ Πασᾶ²³. Ὁ Ἀλῆ πασᾶς θὰ εἶναι τὸ τελευταῖο μέσο πού θὰ τοῦ ἀπομείνει καὶ πού δὲ θὰ διστάσει νὰ χρησιμοποιήσει λίγα χρόνια ἀργότερα ὅταν θὰ διαπιστώσει μὲ πίκρα ὅτι οἱ προσπάθειές του αὐτὲς δὲ βρῆκαν ἀπὸ τοὺς Ζαγορίσιους τὴν ἀνταπόκριση πού περίμενε καὶ πού τόσο ἐπιθυμοῦσε.

Γιὰ τὴν ἐπίλυση τῶν οικονομικῶν προβλημάτων ἐναποθέτει τὶς ἐλπίδες του στοὺς ἐμπορευόμενους συμπατριῶτες του. Τοσοῦτοι Ζαγοῖται ἐν ἀπάσαις ταῖς πόλεσι ἐμπορευόμενοι πανταχοῦ κατὰ τὴν Ἀνατολήν καὶ Εὐρώπην, ἱκανῶς πλούσιοι κατὰ τὸ μᾶλλον καὶ ἤττον, ὅταν σύμπαντες οἱ τοιοῦτοι πτύσωσιν ἅπαξ μετὰ προθυμίας, εὐθὺς γεμίσουσι τὸ πηγάδιον²⁴. Ὅσο γιὰ τὸν τόπο ἐγκαταστάσεως τοῦ ἐκπαιδευτηρίου ἔχει ἐπιλέξει δύο μοναστήρια. Τὸ ἓνα εἶναι τὸ μοναστήρι τοῦ Ἁγίου Ἰωάννου τοῦ Ρογκοβοῦ μετὰ Καπεσόβου καὶ Τσεπελόβου· τὸ ἄλλο εἶναι τοῦ Προφήτη Ἡλίου²⁵ στὴ Βίτσα Ζαγορίου. Μοὶ φαίνεται ἐπιτηδειότερον εἰς τὸν σκοπὸν μας τὸ μοναστήριον τοῦ Ἁγίου Ἰωάννου, τὸ Ῥογκοβόν, ἢ τὸ τοῦ Προφήτου Ἡλιοῦ εἰς Βεϊτζαν καθότι εἰς τὴν ἐκλογὴν ζητοῦνται τρία πράγματα, ἀπὸ καθαρός, τὰ πρὸς τὸ ζῆν ἀναγκαῖα, καὶ ἐν τῷ μέσῳ τοῦ Ζαγορίου, ὅσον τὸ δυνατόν· αὐτὰ λοιπὸν τὰ δύο μοναστήρια ἔχουσι περισσότερον ὡς ἀκούω, ταῦτα τὰ προτερήματα²⁷. Εἰδικὰ τὸ μοναστήρι τοῦ Ἁγίου Ἰωάννου τοῦ Ρογκοβοῦ²⁸ παρεῖχε πλήρη



κάλυψη και ασφάλεια. Το κτιριακό του συγκρότημα θά μπορούσε κάλλιστα να φιλοξενήσει τους νέους που θά σπούδαζαν φιλοσοφία ἔτσι ὅπως τήν είχαν συλλάβει οἱ ἐκπαιδευτικοὶ ὁραματισμοὶ τοῦ Ν. Δούκα²⁹ :

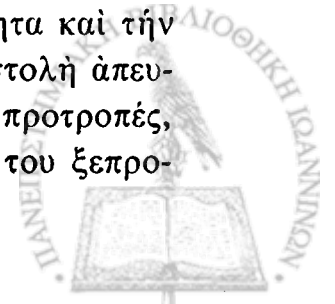
μητέρα τῶν ἀρετῶν καὶ διῶκτιν πάσης κακίας· φιλοσοφίαν, τὴν ἐπιστήμην τῶν ἐπιστημῶν, καὶ τέχνην πασῶν τῶν τεχνῶν.

Στὸ θέμα τῆς παιδείας τῶν ἱερέων εἶναι ιδιαίτερα εὐαίσθητος. Μὲ ἔμφαση ἐπανειλημμένα τονίζει ὁ ἱερεὺς ἔστιν ὁ ὀφθαλμὸς τοῦ λαοῦ³⁰. Γνωρίζει πολὺ καλὰ τὴν κατάσταση τοῦ κλήρου, τὴ χαμηλὴ πνευματικὴ του στάθμη καὶ τὴν ταπείνωσή του καὶ ἐπιμένει γιὰ τὴ μόρφωση καὶ τὴν καλλιέργειά του. Ἐπειτα εἶναι καὶ ὁ ἴδιος ἱερωμένος καὶ δὲ μπορούσε νὰ μείνει ἀσυγκίνητος στὸν πνευματικὸ ξεπεσμό τῶν κληρικῶν.

Παρ' ὅλα αὐτὰ οἱ ὁραματισμοὶ του δὲν τὸν τυφλώνουν ὅπως ἴσως θά περίμενε κανεὶς. Ἀναγνωρίζει ὅτι ὑπάρχουν προβλήματα, ὅτι θά βρεθοῦν ἄνθρωποι ποὺ θά τὸν πολεμήσουν, ποὺ θά ἐναντιωθοῦν στὰ σχέδιά του. Γιὰ ὅλους αὐτοὺς ἔχει ἔτοιμη τὴν ἀπάντηση. *Αἰτία ἐστὶ τῆς ἀληθείας ἢ ἄγνοια· καθότι ἀγνοοῦσιν [τινὲς παράδοξοι] ὅτι αἱ εὐτυχίαι τῶν πόλεων καὶ ἐθνῶν θεωροῦνται εἰς τὰς κατὰ μέρος εὐτυχίας ἐκάστων· καὶ ὅτι τὰ κατὰ μέρος καλὰ ἀποπληροῦσι τὴν κοινὴν εὐτυχίαν, ἐν ἧ πάντες ἔξουσι μέρος ἀπὸ τοῦ ἴσου· ἄξιοι θρήνου εἰσὶν ἀληθῶς, ὅσοι καταφρονήσαντες τὸν λόγον καὶ τὴν παιδείαν, βαίνουσιν εἰς τῆς ἀπαιδευσίας τὰ ἴχνη*³¹. Ἐτσι ἡ παιδεία παρουσιάζεται ὄχι μόνον ὡς δικαίωμα ἀλλὰ καὶ ὡς καθῆκον ὅλων τῶν πολιτῶν. Μὰ τὰ λόγια του ὁ Ν. Δούκας θέλει νὰ ὑποχρεώσει τοὺς νεοέλληνες νὰ μορφωθοῦν. Οἱ ὑπαιτιγμοὶ του εἶναι εὐγλωττοι, οἱ ιδέες του προοδευτικὲς, χωρὶς νὰ εἶναι ἐπαναστατικὲς, ὡστόσο ξαφνιάζουν γιὰ τὴν προέρχονται ἀπὸ ἱερωμένο.

Θά ἐνδιαφερθεῖ καὶ γιὰ τὸν κανονισμό ποὺ ἀφορᾷ στὴ λειτουργία τοῦ σχολείου. Θά μιλήσει ἀκόμη καὶ γιὰ ὑποτροφίες νέων στὸ ἐξωτερικό³².

Τελικὰ οἱ συμπατριῶτες του ἀδιαφόρησαν, ἴσως γιὰ τὴν συνθήκη στὸ Ζαγόρι ἦταν τέτοιες ποὺ δὲν ἐπέτρεπαν παρόμοια ἀνοίγματα. Γι' αὐτὸ ἐπανερχεται στὸ πρόβλημα τῆς ἰδρύσεως τοῦ σχολείου καὶ ἀπευθύνεται στοὺς προεστοὺς καὶ ζητᾷ οἰκονομικὴ βοήθεια καὶ συμπάρασταση³³. Τὰ σχέδιά του στὴν ἐπιστολὴ αὐτὴ δὲν ἐμφανίζονται μεγαλεπήβολα ὅπως στὸ προηγούμενο γράμμα του. Συγκρατημένος στὸ πρόγραμμά του, ἀποβλέπει βασικὰ στὴν κάλυψη τῶν ἐκπαιδευτικῶν ἀναγκῶν. Δὲν παραλείπει νὰ ἀναφέρει μὲ ὕφος νηφάλιο τὰ πλεονεκτήματα τῆς παιδείας, εἰδικὰ γιὰ τὴν περιοχὴ τοῦ Ζαγορίου, καὶ νὰ τοὺς τονίσει τὴν ἐπιχειρητικότητα καὶ τὴν ἀναγκαιότητα τῆς ἰδρύσεως τοῦ σχολείου. Θά κλείσει τὴν ἐπιστολὴ ἀπευθυνόμενος πρὸς ὅλους τοὺς συμπατριῶτες του μὲ ποικίλες προτροπές, μὲ τόνο συγκινητικὸ καὶ πατριωτικὸ· μέσ' ἀπὸ τὰ γραφόμενά του ξεπρο-



βάλλει μιὰ Ἑλλάδα πὸ ἀγωνίζεται, ὄχι χωρὶς ἀπόγνωση, νὰ βρεῖ τὸν ἱστορικό της δρόμο.

Κι' αὐτὴ τὴ φορά οἱ συμπατριῶτες του ἀδράνησαν³⁴ καὶ τὰ σχέδιά του ἔμειναν μεγαλόπνοα ὀράματα. Ἔχει ὅμως ἀκόμη τὴ δύναμη νὰ παλέψει. Σέ γράμμα του πρὸς τὸν Γρηγόριο Κωνσταντᾶ³⁵, σταλμένο ἀπὸ τὸ Βουκουρέστι τὶς 25 Ἰουλίου 1819, γράφει: *σκοπῶ δὲ νὰ κατέλθω εἰς τὴν πατρίδα μου, μήπως ἀναστήσω τὸ πρὸ πολλοῦ ἔργον καὶ λόγον προβληθὲν μοι σχολεῖον, τὸ ὁποῖον εἶναι ἤδη ἐγγὺς τῆς ἐλπίδος*³⁶. Οἱ προσπάθειές του θὰ κορυφωθοῦν τὸ 1820 ὅταν γράφει ἐπιστολὴ πρὸς τὸν Ἀλῆ πασά,³⁷ τελευταία ἐλπίδα γιὰ τὴν πραγματοποίηση τῶν ἐκπαιδευτικῶν προγραμμάτων³⁸. Ἡ ἐπιστολὴ αὐτή, γραμμὴν σὲ ὕφος πολὺ κολακευτικό, κλείνει τὶς προεπαναστατικὲς προσπάθειες τοῦ Ν. Δούκα γιὰ ἰδρυση πανεπιστημίου, καὶ γενικότερα σχολείων, ἐστὶ σκλαβωμένη Ἑλλάδα. Στὸ γράμμα τονίζεται ἰδιαίτερα ἡ πρόθεσή του νὰ ἰδρυθεῖ στὸ Ζαγόρι ἰατρικὴ σχολή. *Οἱ πιστοὶ σου Ζαγοῦται, γράφει πρὸς τὸν Ἀλῆ πασά, ἔχουν πολλὴν ὄρεξιν εἰς τὴν ἰατρικὴν, καὶ κατορθώνουν πράγματα ἄξια καὶ χωρὶς νὰ μάθουν τὴν τέχνην· ἐὰν ὅμως εἶχαν σχολεῖον, ἠμποροῦσαν νὰ προκόψουν πολὺ περισσότερον εἰς αὐτήν· καὶ ὅταν ἔχουν τοὺς ἰατροὺς των, τοῦτο εἶνα ἄλλο πάλιν καλὸν εἰς τὸ νὰ μένουν πάντα εἰς τὴν πατρίδα*³⁹.

Οἱ διασυνδέσεις τοῦ Ἀλῆ πασᾶ μὲ στελέχη τῆς Φιλικῆς Ἐταιρείας εἶναι βέβαιες. Διατηρώντας τὸ σύνδεσμό του μὲ τὴν Ἐταιρεία ὁ Ἀλῆς προσπαθοῦσε νὰ προωθήσει τὰ δικά του σχέδια⁴⁰. Ἴσως ὁ Ν. Δούκας ἐγνώριζε τὶς ἐπαφές αὐτῆς τοῦ Ἀλῆ μὲ τοὺς φιλικούς. Στηριζόμενοι στὴν ἄποψη αὐτή⁴¹ μποροῦμε νὰ ἐξηγήσουμε πῶς ἓνα μέλος τῆς Φιλικῆς Ἐταιρείας, ὅπως ἦταν ὁ Ν. Δούκας, τολμάει καὶ γράφει ἐπιστολὴ πρὸς τὸν Ἀλῆ πασά, τὶς παραμονὲς μάλιστα τοῦ Ἀγώνα.

Ἡ ἔκρηξη τῆς Ἐπανάστασης ἔβαλε τέλος στὶς προσπάθειες ἢ καλύτερα ἐπέβαλε τὴν ἀναβολὴ τῆς πραγματοποίησης τέτοιων σχεδίων⁴². Ἦδη στὰ τέλη τοῦ 1819 ὁ Ν. Δούκας εἶχε μνηθεῖ στὴ Φιλικὴ Ἐταιρεία καὶ ἔγινε μέλος τῆς Ἐφορίας τοῦ Βουκουρεστίου⁴³. Ὄταν ἔμαθε ὅτι ἀρχηγὸς τῆς Ἐταιρείας εἶχε ἐπιλεγεῖ ὁ Ἀλέξανδρος Ὑψηλάντης ἔγραψε πρὸς αὐτὸν δύο ἐπιστολές στὶς ὁποῖες σημείωνε τὴ σημασία τῆς ἰδρύσεως σχολείων στὴν Ἑλλάδα καὶ δήλωνε ὅτι εἶναι ἔτοιμος νὰ συμβάλει μὲ τὶς δυνάμεις του στὴν ὁμαλὴ λειτουργία τῶν ἐκπαιδευτηρίων⁴⁴.

Ὁ Νεόφυτος Δούκας ἔμεινε ἀφοσιωμένος ὡς τὸ τέλος τῆς ζωῆς του στὶς ἐκπαιδευτικὲς του ἀρχές. Ἀφιέρωσε στὴν κυριολεξία τὸν ἑαυτὸ του στὴν ἑλληνικὴ ἐκπαίδευση. Ἐκπληκτικὰ παραγωγικὸς ὡς συγγραφέας σχολικῶν βιβλίων ἐξέδωκε ἑκατὸ περίπου τόμους καὶ μοίρασε πενήντα χιλιάδες ἀντίτυπά τους δωρεάν σὲ μαθητὲς καὶ δασκάλους σ' ὅλη τὴν Ἑλ-



λάδα. Συντηρητικός και νεωτεριστής, αρχαϊστής και «διαφωτιστής», όραματιστής και ταυτόχρονα ρεαλιστής, άφου είχε συλλάβει στις σωστές διαστάσεις του τού γλωσσικό μας πρόβλημα, όπως απέδειξαν οί μετέπειτα γλωσσικές εξελίξεις, δέ μπορούμε νά ισχυριστοῦμε ότι μέ τού έργο του έπέδρασε ιδιαίτερα στην πορεία τών εκπαιδευτικῶν μας πραγμάτων. 'Όσοσο αξίζει νά διατηρηθεῖ ή μορφή του, όπως προβάλλει μέσα από τήν ανακαινιστική του προσπάθεια, άγνή και άφηρεωμένη στα κοινά⁴⁵.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

* Τό σύντομο αυτό μελέτημα οφείλεται στις άπόψεις πού ανέπτυξε και στα έρωτηματικά πού έθεσε ο Φάνης 'Ι. Κακρυδής στην έπιφυλλίδα του 'Ηπειρωτικό Α', «Τό Βήμα» 22 Δεκεμβρίου 1977.

1. Γεωργίου Θ. Ζώρα, Κοιμητᾶ πρὸς Δούκα ἐπιστολή ἀντικοραϊκή, «Παρνασσός», Γ' (1968), σελ. 383 - 404, όπου και βιβλιογραφία.

2. Αὐτή του ή αντίθεση και ή παρρησία πού τόν διέκρινε πάντοτε τόν έφερε αντιμετώπο μέ τήν εκκλησιαστική συντήρηση. Βλ. Κ. Θ. Δημαρά, 'Ιστορία τής νεοελληνικής λογοτεχνίας, 'Αθήνα 1964³, σελ. 204, 552. Για τις περιορισμένες αντιλήψεις και γενικότερα τή στενότητα τών διαθέσεων τής 'Εκκλησίας τήν εποχή αὐτή βλ. Κ. Θ. Δημαρά, Νεοελληνικός Διαφωτισμός, 'Αθήνα («'Ερμής» = Νεοελληνικά Μελετήματα 2) 1977 σελ. 301 - 303.

3. 'Εγκύκλιος 'Επιστολή πρὸς τοὺς κατοίκους τοῦ Ζαγορίου περὶ καταστάσεως σχολείου 'Ελληνικοῦ, σελ. 20. Τήν έπιστολή αὐτή προτάσσει ο Δούκας στό δέκατο τόμο τών Λόγων 'Αττικῶν Ρητόρων, Βιέννη 1813.

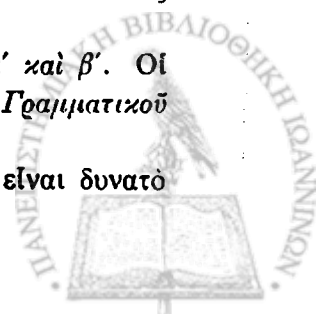
4. Τά άπεγνωσμένα διαβήματα τοῦ Δούκα για τήν ίδρυση σχολείου στο Ζαγόρι είχαν μεγάλη άπήχηση στους προοδευτικούς κύκλους τής εποχῆς εκείνης. Στο δημοσίευμά του ο Κων. Πολυχρονιάδης μέ τίτλο Λιατρική C. Ζ. σταλείσα εκ Παρισίου, τῆ α' Μαρτίου 1820, «'Ερμής ο Λόγιος» Γ' (1820) σελ. 479, σχολιάζει πολύ εὔνοικά τού σχέδιον τών Ζαγορισίων νά συστήσουν εν τῷ μέσῳ τών έλευθέρων και ήσύχων ὁρέων των δημόσιον σχολείον, τού ὁποῖον ήμπορεῖ νά γένη κοινόν ὅλης τής 'Ηπείρου και έπαινεῖ τού Δούκα τόν ὁποῖο θεωρεῖ πρωταίτιο τούτου τοῦ καλοῦ.

5. Κ. Ν. Σάθα, Νεοελληνική Φιλολογία. Βιογραφία τών εν τοῖς γράμμασι διαλαμψάντων 'Ελλήνων (1453-1821) εν 'Αθήναις 1868 σελ. 702 - 703: 'Ανευδότης δ' εἰργάσθη πρὸς σύστασιν ἑλληνικοῦ σχολείου εν τῇ ἰδίᾳ πατρίδι, ἀλλά προσκληθεὶς ὑπὸ τών εν Βιέννῃ παρεπιδημούντων ὁμογενῶν ὡς ἐφημέριος τής αὐτόθι εκκλησίας, ἀπῆρεν εν ἔτει 1803 ἀναβάλλων εἰς ἄλλοτε τήν ἀξίεπαινον πρόθεσίν του.

6. Λόγος περὶ καταστάσεως σχολείου [Μετσόβου]. 'Ο λόγος προτάσσεται στο βιβλίον Μαξίμου Τυρίου, Λόγοι τεσσαράκοντα και εἰς. 'Επεξεργασθέντες και εκδοθέντες παρὰ Νεοφύτου Δούκα, Βιέννη 1810.

7. Πρὸς τοὺς εν Βιέννῃ 'Ελληνας εἰς σύστασιν σχολείου 'Ελληνικοῦ, α' και β'. Οί παραινέσεις αὐτές προτάσσονται στον τόμο 'Απολλοδώρου τοῦ 'Αθηναίου Γραμματικοῦ βιβλιοθήκης ἢ περὶ Θεῶν βιβλία Γ', Βιέννη 1811.

8. Τολμηρὸς γιατί πιστεύει οτι οί οικονομικές ανάγκες τών σχολείων είναι δυνατό



νά καλυφθούν και με τη συμπαράσταση της 'Εκκλησίας. Στη β' παραίνεση προς τους Έλληνες της Βιέννης (σελ. 22) γράφει: *και τι δύσκολον, ὦ ἄνδρες Ἕλληνες, εἰς τοσοῦτους ἄμα νὰ αὐξήσητε τὰς τῆς Ἐκκλησίας προσόδους εἰς ἀποκατάστασιν ἐνὸς σχολείου Ἑλληνικοῦ ἢ μιᾶς φιλολογικῆς ἐταιρείας; ἤτις ἀποκατασταθεῖσα νὰ καταγίνηται εἰς ἔκδοσιν βιβλίων τῶν ἀναγκαιοτέρων παλαιῶν τε καὶ νεωτέρων; οὐδεμία τῇ ἀληθείᾳ, ὅταν ἡ προαίρεσις προσηγῆται, καὶ ὁ ἔως τῆς πατρίδος ἐκκαίη, καὶ τὸ κοινὸν καθήκον ἐπαγορεύῃ, καὶ ἡ τύχη συντρέχει, καὶ ἡ δαπάνη ὡς ἀπὸ πολλῶν καὶ εὐτυχῶν ὀλίγη, καὶ πάντα δεξιὰ πανταχόθεν.*

9. Σοβαρὸ πνευματικὸ καὶ ἐμπορικὸ εὐρωπαϊκὸ κέντρο ἡ Βιέννη ὑπῆρξε μιὰ ἀπὸ τὶς ἰσχυρότερες ἐστίες τοῦ ἑλληνισμοῦ ἤδη ἀπὸ τὸν 17ο αἰῶνα. Ἔτσι ἀποκτᾶ ἰδιαίτερη σημασία ἡ προσπάθεια τοῦ Δούκα ὁ ὁποῖος εἶχε ἤδη ἀφομοιώσει τὴν εὐρωπαϊκὴ ἀναγέννηση, γι' αὐτὸ ἄλλωστε καὶ πίστευε ὅπως οἱ περισσότεροὶ σύγχρονοὶ τοῦ λόγιοι ὅτι οἱ Ἕλληνες θὰ φτάσουν τοὺς Εὐρωπαίους ἂν στραφοῦν συνειδητὰ πρὸς τὴν κλασσικὴ ἀρχαιότητα. Γενικὲς ἀπόψεις ἀλλὰ χωρὶς ἀπλουστεύσεις πάνω στὸ θέμα γιὰ στρέφονται οἱ Ἕλληνες λόγιοι τὴν ἐποχὴ αὐτὴ πρὸς τοὺς ἀρχαίους, συναντοῦμε στὸ δοκίμιο τοῦ Στέλιου Ράμφου, *Τὸ νῆμα τῆς ζωῆς «Ἐποπτεία»,* ἀρ. τεύχ. 42 (1980) σελ. 25 - 45.

10. *Ἐπιστολὴ πρὸς τοὺς Ἄνω Σουδερᾶτες.* Προτάσσεται στὸ δέκατο τόμο τῶν Λόγων Ἀττικῶν Ρητόρων. Στὴν ἐπιστολὴ αὐτὴ ὁ Δούκας ἐκμυστερεύεται στοὺς συμπατριῶτες του ὅτι σκέφτεται νὰ ἐπιστρέψει στὴν πατρίδα. Προτείνει ὁδηγίες γιὰ τὴ λειτουργία τοῦ σχολείου καὶ ὑποδεικνύει τρόπους ἀποκτήσεως χρημάτων: *τὸ σχολεῖον χρειάζεται νάχη καπιτάλι σίγουρον* (σελ. 2). *Πρῶτος [τρόπος] εἶναι νὰ κάμετε ὅλοι ἕναν ρεφενέν, δίνοντας κάθε ἕνας ὅ,τι ἠμπορεῖ καὶ θέλει, ὄχι μὲ βίαν* (σελ. 3). Πάλι θὰ σκεφθεῖ ὅτι ἡ Ἐκκλησία μπορεῖ νὰ σηκώσει τὸ οικονομικὸ βῆρος τῆς ἐκπαιδευτικῆς λειτουργίας καὶ προτείνει τὴ συγχώνευση δύο μοναστηριῶν σὲ ἕνα τὸ ὁποῖο, *καὶ νὰ βαστή τὸ σχολεῖον* (σελ. 4 - 5). Καὶ συνεχίζει: *ὄντας ἀποθίγη κανένας, ν' ἀφίγη εἰς τὸ σχολεῖον ἕνα ἀπὸ τὰ δέκα ἀπὸ τὸ ἔχος του, καὶ τοῦτο νὰ τὸ βάνητε εἰς τὸ καπιτάλι διὰ ν' ἀξάιγη καὶ νὰ πλαταῖνη τὸ σχολεῖον* (σελ. 6). Δὲ διστάζει ἀκόμη νὰ διαθέσει καὶ τὸν ἑαυτὸ του προκειμένου νὰ πετύχει ὁ ἱερὸς σκοπός: *ἐγὼ θέλα φροντίσω καὶ δι' ἄλλα ἀκόμα καὶ διὰ βιβλία καὶ διὰ τὴν τάξιν τοῦ σχολείου, καὶ θέλα ἔρθω μόνος μου, ἂν μοῦ φυλάξῃ ὁ θεὸς τὴν ζωὴν ἂμῃ ἂν δὲν τὸ κάμητε αὐτὸ [τὸ σχολεῖο], ἐγὼ δὲν εἶμαι δι' αὐτοῦ καὶ τί χαλεύω νὰ ἔρθω χωρὶς ὕφελος;... ἐντρέπομαι νὰ γυρίσω μὲ τὰ γηρατεῖα μοναχὰ σὰν μουφλούζης πραγματευτής,* (σελ. 8). Ἀπλὴ ἡ γλῶσσα τῆς ἐπιστολῆς του, κουβεντιαστὴ μὲ ἠπειρωτικὸς τόνους γιὰτι ξέρεει σὲ ποιὸς ἀπευθύνεται. Ξαναγυρίζει ὡστόσο στὴν ἀρχαῖζουσα ὅταν ἐπικοινωνεῖ μὲ τὸ μοναχὸ Γρηγόριο καὶ ζητᾶει τὴ συνδρομὴ του. (Πρβλ. *Α. Βρανοῦση, Κείμενα καὶ χειρόγραφα τοῦ Βηλαρά καὶ τοῦ Ψαλῖδα,* Ἀθήνα 1973, ἀνάτυπο ἀπὸ τὴ «Νέα Ἔστια» τ. 94 (1973), σελ. 57).

11. Στὴν ἐγκύκλιο ἐπιστολὴ πρὸς τοὺς συντοπίτες τοῦ Ζαγορίσιους (δέκατος τόμος τῶν Λόγων Ἀττικῶν Ρητόρων) γράφει: *Δὲν μοι φαίνεται ἄλλο, ὦ ἄνδρες συμπατριῶται, μῆτε ἐπιτυχέστερον τοῦ σκοποῦ, μῆτε ἰσχυρότερον εἰς ὄρμην, μῆτε πλέον ἀκάμαντον εἰς τῶν ποθουμένων τὴν ἔκφασιν ἀπὸ τῆς πατρίδος τὸν ἔρωτα... καὶ μάλιστα, ὅταν ἔχη βᾶσιν τὸ κοινὸν καλὸν καὶ συμφέρον, τὸ ὁποῖον φλογίζει αἰεὶ τὰς καρδίας τῶν ὄντως πατριωτῶν* (σελ. 1).

12. Ὑστερα ἀπὸ τὴν τελειωτικὴ συντριβὴ τοῦ Ναπολέοντα (1815) ἡ Εὐρώπη ὑποτάσσεται στὴν πολιτικὴ τῆς Ἱερῆς Συμμαχίας καὶ ἡγεμονεῦεται ἀπὸ τὶς συντηρητικὲς πολιτικὲς δυνάμεις.

13. Γενικὰ γιὰ τὴν ἐπίσημη στάση τῆς Ἐκκλησίας στὴν πνευματικὴ ἀναγέννηση τοῦ ἑλληνισμοῦ, βλ. *G. P. Henderson, Ἡ ἀναβίωση τοῦ ἑλληνικοῦ στοχασμοῦ 1620-*



1930 μτφρ. Φ. Κ. Βώρον, Ἀθήναι 1977, σελ. 281 - 283. Εἰδικότερα γιὰ τὶς διενέξεις τῶν συντηρητικῶν καὶ προοδευτικῶν δυνάμεων τῆς Κωνσταντινούπολης τὸ 1814-1815, καθὼς καὶ γιὰ τὶς ἐπιθέσεις πού δέχτηκε ὁ Δούκας ἀπὸ τοὺς θρησκευτικοὺς κύκλους, βλ. Κ. Θ. Δημαρᾶ, "Ενας διώκτης τοῦ Νεοφύτου Δούκα, Σαμουήλ ὁ Ἄνδριος, Ἀθήναι 1955, ἀνάτυπο ἀπὸ τὸ Ἀφιέρωμα εἰς τὴν Ἡπειρον, εἰς μνήμην Χριστοῦ Σούλη, σελ. 139 κ.έ.

14. Βλ. πρόχειρα Ἀ. Ε. Μέγα, Ἱστορία τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος, Μέρος Β', Ἀγῶνες γλωσσικῶν συζητήσεων (1750 - 1926), ἐν Ἀθήναις 1927, σελ. 173 - 191.

15. Αἰκατερίνης Κουμαριανοῦ, Βιβλιογραφικὰ ἀπὸ τὴν διαμάχη Κοραῆ-Λούκα, «Ὁ Ἑρανιστής», 1 (1963), σελ. 61 - 62.

16. Ἐγκύκλιος ἐπιστολὴ πρὸς τοὺς κατοίκους τοῦ Ζαγορίου περὶ καταστάσεως σχολείου Ἑλληνικοῦ, ὁ.π. σελ. 4.

17. Αὐτ. σελ. 4 - 5.

18. Γιὰ τοὺς ἐμπειρικοὺς γιатροὺς τοῦ Ζαγορίου γιὰ τοὺς ὁποίους ὁ Π. Ἀραβαντινὸς (Χρονογραφία τῆς Ἡπέρου, τόμ. Β', ἐν Ἀθήναις 1857, σελ. 57 - 58) ἀναγκάζεται νὰ ὁμολογήσει ὅτι ἐκηλιδοῦτο ὅπως οὖν τὸ Ζαγοριακὸν ὄνομα ἔνεκεν τῆς ἐκφυῆσεως τῶν αὐτοδιδάκτων ἰατρῶν, τῶν καλουμένων Ματζουκάδων, οἵτινες περιφερόμενοι εἰς πόλεις κώμας καὶ χωριά, πωλοῦντες ὑγίαν καὶ ζωὴν ἐν ἀναιδείᾳ καὶ ἀσυνειδησίᾳ κατέτρογον τὸ βυλάντιον τῶν εἰσπατήτων, βλ. Κυριάκου Σιμόπουλου, Ξένοι ταξιδιώτες στὴν Ἑλλάδα, τόμ. Γ2 (1810 - 1821), Ἀθήνα 1975, σελ. 333 - 335. Γεωργίου Ἀχ. Βαβαρέτου, Κομπογιαννίτες, Ματσουκάδες, οἱ ξακουσμένοι αὐτοδίδακτοι γιатροὶ ἀπ' τὸ Ζαγόρι τῆς Ἡπέρου, ἔκδ. Ἡπειρωτικῆς Ἑταιρείας Ἀθηνῶν, ἀρ. 35, Ἀθήναι 1972, ὅπου καὶ βιβλιογραφία.

19. Ἐγκύκλιος ἐπιστολὴ, ὁ. π. σελ. 5.

20. Ἐπηρεασμένος ὁ Δούκας ἀπὸ τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα πού ἐπικρατοῦσε τότε στὴν Εὐρώπη (καὶ εἰδικότερα στὴ Γερμανία) ὑπάγει στὴ φιλοσοφία τουλάχιστο τῆ φυσικῆ καὶ τὰ μαθηματικά. (Πρβλ. τὰ σχετικὰ μὲ τὴν Ἰδρυση τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν τὸ 1837: ἡ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ συμπεριλάμβανε τὴ Σχολὴ τῶν Φυσικῶν καὶ Μαθηματικῶν Ἐπιστημῶν. Ἡ ἐνοποίηση αὐτὴ κράτησε ὡς τὸ 1904. Βλ. Τὰ κατὰ τὴν ἑβδομηχοστὴν πέμπτην ἀμφιετηρίδα τῆς ἰδρύσεως τοῦ Ἑθνικοῦ Πανεπιστημίου (1837-1912), ἐν Ἀθήναις 1912 (τὸ κείμενο ἐλληνικὰ καὶ γαλλικὰ, σελ. 371). Θὰ προτείνει ἔπειτα τὴν ἰδρυση τῆς ἰατρικῆς σχολῆς καὶ τελευταῖα θὰ μιλήσει γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τῶν ἱερέων. Ἔτσι ἀπλὰ ιδεάστηκε ὁ Δούκας τὴ λειτουργία τοῦ Ἀνώτατου Ἐκπαιδευτηρίου πού σκόπευε νὰ ἰδρῦσει στὸ Ζαγόρι τῆς Ἡπέρου.

21. Ἐγκύκλιος ἐπιστολὴ, ὁ. π. σελ. 16 κ. ἔ.

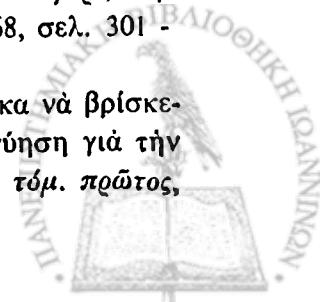
22. Πρόκειται γιὰ τὸ Γαβριήλ Γκάγκα. Διετέλεσε μητροπολίτης Ἰωαννίνων τὰ χρόνια 1810 - 1827, (βλ. Π. Ἀραβαντινοῦ, Χρονογραφία τῆς Ἡπέρου, τόμ. πρῶτος, ἐν Ἀθήναις 1856, σελ. 228 - 229, 238. Τοῦ ἴδιου, Βιογραφικὴ συλλογὴ λογίων τῆς Τουρκοκρατίας, εἰσαγωγὴ - ἐπιμέλεια Κ. Θ. Δημαρᾶ, ἔκδ. ΕΗΜ, Ἰωάννινα 1960, σελ. 42).

23. Ἐγκύκλιος Ἐπιστολὴ, ὁ. π. σελ. 7.

24. Αὐτ. σελ. 8.

25. Ἰωάννου Ν. Νικολαΐδου (Οἰκονόμου), Ἱστορικὴ μονογραφία περὶ τῆς ἐν Ἡπέρω χώρας Βεζήτξης (Βίτσης-Μονοδενδρίου-Ζαγορίου), ἐν Ἰωαννίνοις 1939, σελ. 62-69. Παρ. Βοκοτοπούλου, Βυζαντινὰ καὶ μεσαιωνικὰ μνημεῖα Ἡπέρου, Δυτικὸ Ζαγόρι, Ἀρχαιολογικὸν Δελτίον, τόμ. 21 (1966). Μέρος Β' 2 — Χρονικά, Ἀθήναι 1968, σελ. 301 - 303.

26. Φυσικὸ ἦταν τὸ κέντρο τῶν ἐκπαιδευτικῶν διαφορόντων τοῦ Δούκα νὰ βρῖσκειται στὸ Ζαγόρι. Τὸ ἐκπαιδευτικὸ παρελθὸν τοῦ Ζαγορίου ἀποτελοῦσε ἐγγύηση γιὰ τὴν ἐπιτυχία τῶν σχεδίων (βλ. Π. Ἀραβαντινοῦ, Χρονογραφία τῆς Ἡπέρου, τόμ. πρῶτος,



έν Ἀθήναις 1856, σελ. 56. — Ἰωάννου Λαμπροῦ, *Ἡπειρωτικά Μελετήματα*, τεῦχος δον Ζαγοριακά, μέρος πρῶτον, έν Ἀθήναις 1889, σελ. 51 - 65). Ὡς τοποθεσία τὸ Ζαγόρι παρείχε ἀσφάλεια γιὰ τὴν ἀνεμπόδιστη λειτουργία τοῦ σχολείου στὴ μονὴ τοῦ Ἁγίου Ἰωάννου Ρογκοβοῦ. Ὁ Νικόλαος Τσιγαρᾶς διασώζει μαρτυρία τοῦ Γεωργίου Γενναδίου, (*Ἡπειρωτικά*, Ἀττικὸν Ἡμερολόγιον τοῦ ἔτους 1886, σελ. 338 - 340), ὁ ὁποῖος ἀνάμεσα σὲ ἄλλα ἀνέφερε ὅτι ἡ μονὴ Ρογκοβοῦ ἦτο προορισμένη νὰ γίνῃ πανεπιστήμιο καὶ ἔδρα τοῦ πολιτικοῦ καὶ θρησκευτικοῦ ἀρχηγοῦ ἢ ἡγεμόνα τοῦ Ζαγορίου. Οἱ ξενιτεμένοι Ζαγορίσιοι τῆς Πόλης καὶ τοῦ Ἰασίου προσπαθοῦσαν νὰ δημιουργήσουν στὰ Ζαγόρια ἡγεμονία ὅπως ἐκείνη τοῦ Μαυροβουνίου. Ἡ οὐδετερότητα καὶ ἡ ἀνεξαρτησία τῆς ὑπὸ ἰδρυση ἡγεμονίας θὰ ἦταν ἡ ἀσφαλῆστερη ἐγγύηση γιὰ τὴ λειτουργία τῆς Κεντρικῆς Ἐπιστημονικῆς Σχολῆς: *Ἐν τῇ μονῇ ταύτῃ ἔμελλον νὰ συστήσωσι καὶ κεντρικὴν ἐπιστημονικὴν σχολὴν, ἐν ἣ οἱ παῖδες νὰ διδάσκωνται τὴν ἐγκύκλιον παιδείαν, τὴν ἑλληνικὴν φιλολογίαν, τὴν φιλοσοφίαν, τὴν θεολογίαν, τὰ μαθηματικά, τὴν φυσικὴν καὶ τὴν χημείαν καὶ προϊόντος τοῦ χρόνου νὰ εἰσαγάγῃσι καὶ ἄλλας ἐπιστήμας. Ἡ σχολὴ αὕτη θὰ διετηρεῖτο διὰ τῶν τόκων κεφαλαίου, ὅπερ ἤθελον καταθέσει εἰς ἀσφαλῆ τινα τράπεζαν... Ἀλλὰ πρὶν ἢ πραγματοποιήσωσι ταῦτα, ἐσκέπτοτο νὰ προετοιμάσωσι καὶ τοὺς πρὸς τοῦτο καταλλήλους ἄνδρας. Καὶ πολιτικὸν μὲν καὶ θρησκευτικὸν ἀρχηγὸν εἶχον ὄρισει τὸν διδάσκαλον Νεόφυτον Δούκαν, ὅς, κατερχόμενος εἰς τὴν πατρίδα ἐπὶ τῷ σκοπῷ τούτῳ θὰ ἐχειροτονεῖτο ἀρχιερεὺς ἐν Κωνσταντινουπόλει διὰ τὰ τῆς δικαιοσύνης Χριστόδουλον Κλωνάρον καὶ διευθυντὴν τῆς ἐπιστημονικῆς σχολῆς ἐμὲ [τὸν Γεώργιον Γεννάδιον], ὁδὸ καὶ ἀπεστάλην ἐγὼ μὲν μετ' ἄλλων εἰς Λεϊψίαν, ἄλλοι δὲ νέοι ἀλλαχοῦ τῆς Εὐρώπης, ἵνα σπουδάσωμεν καὶ ἵνα προετοιμασθῶμεν εἰς τὸ ἔργον, εἰς ὃ ἕκαστος εἶχε κληθεῖ. Αὐτὲς τίς πολὺ ἐνδιαφέρουσες εἰδήσεις ὁ Νικόλαος Τσιγαρᾶς ἀπέστειλε στὸν Εἰρηναῖο Ἀσώπιο, ἐκδότῃ τοῦ Ἀττικοῦ Ἡμερολογίου, ὁ ὁποῖος καὶ τίς δημοσίευσε τὸ 1886. Παράλληλα πρὸς αὐτὰ πρέπει ν' ἀναφερθεῖ ὅτι τὸ Ζαγόρι, ἄγνωστο ἀπὸ πότε, εἶχε ἐξελιχθεῖ σὲ μιὰ «ἐλεύθερη» κοινωνία. Ὁ Π. Ἀραβαντινὸς (*Χρονογραφία Α'*, σελ. 56), ἀναφερόμενος στὸ διοικητικὸ σύστημα τοῦ Ζαγορίου, σημειώνει: *Δημογεροντικῶς διενεργοῦνται τὰ κατ' ἴδιαν χρειώδη ἐκάστης κοινότητος, ἅπασαι δὲ αἱ 16 κοινότητες τῆς χώρας ταύτης διευθύνονται ὑπὸ γενικῆς τινος δημογεροντίας, ἰδρυμένης εἰς Ἰωάννινα, ἣτις ἔχει δικαιοδοσίαν ὑποληπτικὴν καὶ ἰσχυρὰν κατὰ τὸ μᾶλλον ἢ ἦττον ἐπὶ τῶν μελῶν ἐκάστης κοινότητος, καὶ διευθετεῖ τὰς σχέσεις καὶ τὰς διαφορὰς τῶν γειτνιαζουσῶν κοινοτήτων, καὶ τὰ τοῦ ἀτόμου πρὸς ἄτομον.* (Λεπτομερικὴ περιγραφή τοῦ κοινοτικοῦ συστήματος τοῦ Ζαγορίου βρίσκεται στὸ π. *Ἡ Μέλισσα τῶν Ἀθηνῶν*», ἐκδ. Α. Ν. Γούδα, περίοδος δευτέρα, τόμ. δεῦτερος, έν Ἀθήναις 1865, σελ. 135. Πρβλ. καὶ Β. Σφουρῶρα, *Ἐπισκόπησι τοῦ Ἑλληνισμοῦ κατὰ περιοχάς*, τόμος ΙΑ' τῆς Ἱστορίας τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους, Ἀθήναι 1975, σελ. 199). Φαίνεται ὅτι οἱ προεστοὶ εἶχαν κατορθώσει νὰ ξεφύγουν ἀπὸ τὸν ἐλεγχὸ τῆς ὀθωμανικῆς διοικήσεως καὶ ἔλυναν τὰ κοινοτικὰ προβλήματα σύμφωνα με τὴν κρίση τους. Δὲν ἀποκλείεται αὐτὸ νὰ ὀφείλεται καὶ στὴ διοικητικὴ ἀποδυνάμωση τῆς ὀθωμανικῆς αὐτοκρατορίας. Ἐπομένως οἱ ἐπιδιώξεις τῶν ξενιτεμένων Ζαγορίσιων, ἂν τοποθετηθοῦν μέσα σ' αὐτὸ τὸ ἱστορικὸ πλαίσιο, εὐκολα μποροῦν νὰ ἐξηγηθοῦν. Κι ὅμως, ἡ ἰδέα τῆς ἰδρυση κεντρικῆς ἐπιστημονικῆς σχολῆς, πανεπιστημίου θὰ λέγαμε σήμερα, στὴν ὑπόδουλη Ἑλλάδα δὲν εἶναι πρωτοφάνερη. Ἦδη τὸ 1811 ὁ Γρηγόριος Κωνσταντᾶς καὶ ὁ Στέφανος Δούγκας ἐπιχειροῦν νὰ ἰδρῦσουν Ἀκαδημία, ἴδρυμα πανεπιστημιακοῦ ἐπιπέδου, στὰ Ἐπτάνησα: (*Ὀδυσσεᾶ Δημητρακόπουλου, Προετοιμαστικὴς δραστηριότητες τοῦ φιλικοῦ Νικολάου Γαλάτη, παράρτημα II. Προσπάθειαι τοῦ Γρ. Κωνσταντῆ κλπ. γιὰ ἰδρυση Ἀκαδημίας στὴν Ἐπτάνησο (1811)*), Ἐπετηρὶς Ἐταιρείας Στερεοελλαδικῶν Μελετῶν, 5 (1974 - 1975), σελ. 364 - 366, 394 - 398). Ἄν ὁ Δούγκας ἐκλιπαροῦσε τὸν Ἀλῆ πασά, οἱ Κωνστα-*



ντᾶς καὶ Δούγκας ἐπιζητοῦσαν τὴν ἀρωγὴ τῆς Βρετανίας... γιατί φιλοδοξοῦσαν νὰ ἰδρῶ-
σουν Πανεπιστήμιο σ' ἓνα ἀσφαλὲς μέρος τοῦ ἐλληνικοῦ χώρου ὅπως ἦταν τότε ἡ ἀγγλο-
κρατούμενη Ζάκυνθος (Ὁ Δημητρακόπουλον, Προεταίριστικὲς δραστηριότητες ὀ. π. σελ.
366 σημ.). Οἱ προσπάθειες φαίνονται παράλληλες. Ἡ ἀπάντηση τοῦ Σπυρ. Φορέστη, ἐ-
πιτετραμμένου τῆς Βρετανίας στὴ Ζάκυνθο, πρὸς τοὺς Κωνσταντᾶ καὶ Δούγκα τὸν Ἀπρί-
λη τοῦ 1813 ὑπῆρξε καταφατικὴ· τὸν ἴδιο χρόνο κυκλοφοροῦν οἱ Λόγοι τῶν Ἀττικῶν
Ρητόρων τοῦ Νεόφυτου Δούκα μὲ τὶς ἐπιστολὲς του καὶ γίνονται γνωστὰ τὰ ἐκπαιδευτι-
κά του προγράμματα. Ὡστόσο οὔτε ἡ Ἀκαδημία στὴ Ζάκυνθο μπόρεσε νὰ λειτουργή-
σει, οὔτε τὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Δούκα στάθηκε δυνατὸ νὰ θεμελιωθεῖ στὴ μονὴ Ρο-
γκοβοῦ. Βλ. ἐπίσης Κ. Π. Λαζαρίδης. Τὸ πνευματικὸ Ζαγόρι στὰ χρόνια τῆς τουρκο-
κρατίας, Γιάννινα 1969, σελ. 11-19.

27. Ἐγκύκλιος ἐπιστολὴ πρὸς τοὺς κατοίκους τοῦ Ζαγορίου περὶ καταστάσεως σχο-
λείου Ἑλληνικοῦ, ὀ. π. σελ. 9.

28. Τὴν ἱστορία τοῦ φημισμένου μοναστηριοῦ ἐτοιμάζει ὁ γνωστὸς λόγιος Κώστας
Λαζαρίδης.

29. Γιὰ τὶς φιλοσοφικὲς ἀπόψεις τοῦ Δούκα, γιὰ τὸ γλωσσικὸ του πιστεῶν καὶ γενικὰ
γιὰ τοὺς δραματισμούς του, βλ. G. P. Henderson, Ἡ ἀναβίωση τοῦ ἐλληνικοῦ στοχασ-
μοῦ, ὀ. π. σελ. 260 - 270.

30. Ἐγκύκλιος Ἐπιστολή, ὀ. π., σελ. 11. Αἰσχίνου τοῦ Σωκρατικοῦ διάλογοι τρεῖς,
Βιέννη 1814, σελ. 5.

31. Ἐγκύκλιος ἐπιστολή, ὀ. π. σελ. 13.

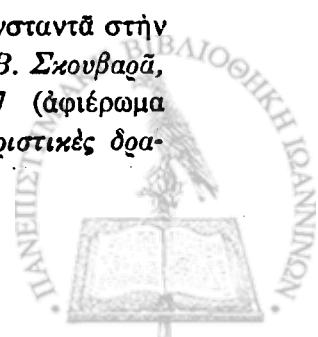
32. Τὸ μέτρο δὲν εἶναι καινούργιο. Ὑποτροφίες γιὰ σπουδὲς στὸ ἐξωτερικὸ τὰ χρό-
νια ἐκεῖνα χορηγοῦσε ἡ Φιλόμουσος Ἐταιρεία τῆς Βιέννης (Α.Ε. Βακαλοπούλου, Οἱ Ἑλ-
ληνες σπουδαστὲς στὰ 1821, Θεσσαλονίκη 1978, σελ. 18).

33. Αἰσχίνου τοῦ Σωκρατικοῦ διάλογοι τρεῖς ὀ. π. σελ. 3.

34. Γιὰ τὴν ἀδιαφορία τους τοῦ γράφει ὁ Ἀθανάσιος Ψαλίδας στὶς 30 Μαρτίου
τοῦ 1815 ἀπὸ τὰ Γιάννενα: Διὰ τὸ σχολεῖο ὅμως, ὅπου μοῦ γράφεις καὶ μοῦ γυροῦν
συμβουλή, ἄκουσε· ἡ πανοσιολογίότη σου, ὡς φαίνεται, ἡ ἀλησμόνητες τὸ γένος μας ὄντας
στὴν ξενιτειὰ πολὺν καιρὸ ἢ δὲν τὸ σπούδασες. Ἐπειδὴς, ἂν τὸ γνώριζες, δὲν ἔγραφε παρό-
μοια... Ἄν λοιπὸν ἐλπίξης νὰ καταβάλουν οἱ Ζαγορίσιοι ἄσπρα διὰ κοινὸ σχολεῖο ἀπὸ τὴ
σακκούλα τους, εἶσαι γελασμένος. Ἐγὼ ἀπὸ τὰ πέρσι, ὅπου τοὺς ἔστειλες ἓνα γράμμα,
ὅπου τοὺς λέγω νὰ κάμουν ἓνα κοινὸ Σχολεῖο στὸ Τσεπέλοβο, ὅπου εἶναι σὲ καλὴ τοποθε-
σία, δὲ μὲ ἤκουσαν. Τοὺς εἶπα καὶ τώρα ὅπου μοῦ ἔγραψες, καὶ ὅπου μοῦ ἔστειλες καὶ 25
φυλλάδες μὲ τὸ μέσο τοῦ κῆρ Δήμου Σιμετέλου ἀπὸ Τριέστι καὶ τὲς ἐμοίρασα καὶ τί μοῦ
ἀποκρίθησαν οἱ προεστοί; Ἄκουσε! Ἐχει ὄρεξη αὐτὸς στὴ Βιέννη καὶ τὰ γράφ' αὐτὰ, κ'
ἐμεῖς δὲν ξέρομε ποῦ εἴμεσθε, ὅπου τὸ μισὸ Ζαγόρι ἐχίρηψε ἀπὸ τὴν πανούκλα. Τέτοιον εἶ-
ναι οἱ προεστοί. Εἶναι ὥστόσο πολλὰ ὅπου ἤθελα νὰ σοῦ εἶπω, μόνε δὲ γράφονται, ἀλλὰ
χρειάζονται στόμα. Αὐτὰ λοιπὸν, φίλε μου! τὰ ὀλίγα ὅπου σοῦ ἔγραψα εἶναι ἀρκετὰ γιὰ νὰ
πάρεις τὰ μέτρα σου, καὶ νὰ κοιτάξεις τὴ δουλίτσα σου (Κωνσταντ. Ἀθ. Διαμάντη,
Ὁ Ἀθανάσιος Ψαλίδας καὶ τὸ ἀρχεῖον του, ΔΙΕΕ 16 (1962), σελ. 338 - 339. — Α. Βρα-
ρούση, Κείμενα καὶ χειρόγραφα, ὀ. π. σελ. 57).

35. Ἀξιζει νὰ ὑπενθυμίσουμε ἐδῶ τὴν οὐσιαστικὴ συμβολὴ τοῦ Γρ. Κωνσταντᾶ στὴν
ἀνανέωση τῆς μηλιώτικης Σχολῆς τοῦ Πηλίου τὰ χρόνια 1812 - 1820. (Βλ. Β. Σκουβαρά,
Σελίδες ἀπὸ τὴν ἱστορία τῆς Μηλιώτικης Σχολῆς, περ. «Ἡώς», τεύχ. 92 - 97 (ἀφιέρωμα
στὴ Θεσσαλία), 9 (1966), σελ. 241 - 278. — Ὁ Δημητρακόπουλον, Προεταίριστικὲς δρα-
στηριότητες, ὀ. π. σελ. 364 - 366).

36. Ἀ. Ν. Γούδα, Βίοι Παράλληλοι, τόμ. Α', Ἀθήναι 1872, σελ. 26.



37. Λόγος πρὸς τὸν περιβόητον βεζύρην Ἀλῆ πασᾶν τῶν Ἰωαννίνων. Προτρεπτικὸς πρὸς ἀποκατάστασιν Σχολείου Ἑλληνικοῦ ἐν τῷ Ζαγορίῳ. (Ἐν Βουκουρεστίῳ 1820 Ἰαν. 15). Τὸ κείμενο αὐτὸ δημοσιεύτηκε στὸν τόμο Πανηγυριστής, ἤτοι Λόγοι παντοίας ὕλης ὑπὸ Νεοφύτου Δούκα, τόμος δεύτερος, ἐν Αἰγίνῃ 1835, σελ. 371 - 380.

38. Θὰ ἦταν πολὺ ἐνδιαφέρουσα ἡ ἔρευνα ποὺ θὰ διαφώτιζε τὴ στάση τοῦ Ἀλῆ πᾶσα σὲ θέματα ἑλληνικῆς ἐκπαίδευσης καὶ παιδείας γενικότερα.

39. Λόγος πρὸς τὸν ... Ἀλῆ πασᾶν, ὁ. π., σελ. 375.

40. Σπ. Π. Ἀραβαντινοῦ, Ἱστορία Ἀλῆ Πασᾶ τοῦ Τεπελενλῆ. Συγγραφεῖσα ἐπὶ τῇ βάσει ἀνεκδότου ἔργου τοῦ Π. Ἀραβαντινοῦ, ἐν Ἀθήναις 1895 σελ. ις : ὁ μὲν Ἀλῆς διέβλεπεν ἐν τῇ μετὰ τῶν Χριστιανῶν ἀπὸ κοινοῦ ἐνεργεῖα τὴν ἑαυτοῦ σωτηρίαν, οἱ δὲ Φιλικοί, διότι ἐνόουν ὅτι ἐν αὐτῇ τῇ ἐνάρξει τοῦ κινήματος ὁ ἀπέβαινε τελεσφόρος, ἂν μὴ ἡ σύμπραξις τοῦ Ἀλῆ, οὐ ἐγίνωσκον κάλλιστα τὰς διαθέσεις, ἀλλὰ τουλάχιστον ἡ ἐπὶ τινὰ χρόνον παράτασις τῆς ἀντιστάσεως αὐτοῦ. Ἐπίσης βλ. Ἑλ. Πρεβελάκη, Ἡ Φιλικὴ Ἐταιρεία, ὁ Ἀλῆ πᾶσας καὶ οἱ Σουλῳῳτες, τόμος Μελετήματα στὴ μνήμη Βασιλείου Λαοῦδα, Θεσσαλονίκη 1975, σελ. 452, 464.

41. Μποροῦμε νὰ βασιστοῦμε καὶ σὲ μιὰ δευτέρη ἄποψη· τὰ Γιάννενα τὴν ἐποχὴ τοῦ Ἀλῆ πᾶσα ἦταν ἤδη ἓνα πνευματικὸ κέντρο ἀπὸ τὰ πιὸ σοβυρὰ τοῦ ὑπόδουλου ἑλληνισμοῦ. Ἡ πολιτικὴ ποὺ ἀκολουθοῦσε ὁ Ἀλῆ πιεσῶς ἀπέναντι στὴν νεοελληνικὴ διάνοηση καὶ εἰδικότερα ἡ συμπεριφορὰ του πρὸς ὀρισμένους ἡπειρώτες λόγιους παρεῖχε στὸ Δούκα τὴ δυνατότητα νὰ σκεφτεῖ ὅτι ἓνα τέτοιο πνευματικὸ ἀνοιγμα ἐνδεχομένως νὰ ὑποστηριζόταν ἀπὸ ἐκεῖνον.

42. Βλ. τίς ἐνδιαφέρουσες κρίσεις τοῦ Henderson, Ἡ ἀναβίωση τοῦ ἑλληνικοῦ στοχασμοῦ, ὁ. π., σελ. 283.

43. Ἰωάννου Φιλήμονος, Δοκίμιον Ἱστορικὸν τῆς Φιλικῆς Ἐταιρείας, ἐν Ναυπλίᾳ 1834, σελ. 246. Στὴν ἴδια σελίδα, σημ. (β) : ὁ Δούκας ἔδειξε καὶ πατριωτισμὸν καὶ φρονισιν εἰς τὴν βελτίωσιν τῆς μεγάλης ὑποθέσεως τῶν Ἑλλήνων.

44. Ἰ. Φιλήμονος Δοκίμιον Ἱστορικὸν περὶ τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπανάστασεως, τόμ. πρῶτος, Ἀθήναι 1859, σελ. 346 κ.έ. : Πρὸς ταῦτα λοιπὸν ἐνώνω τὰς ταπεινὰς μου εὐχὰς μὲ τὰς τοῦ γένους παντός, καὶ τὰς ἀναπέμπω εἰς τὸν ὕψιστον Θεόν, τὸν φωτοδότην καὶ φωτοπάροχον, νὰ δώσῃ ζωὴν πολυχρόνιον εἰς τοὺς προστάτας τῶν κυλῶν πρὸς πολλαπλασιασμὸν τῶν σχολείων ἐξ ὧν ἐλπίζονται αἱ πηγαὶ τῆς μελλούσης τῶν νέων Ἑλλήνων εὐδαιμονίας, περὶ ὧν ἤδη καὶ παρ' ἡμῖν ὁ ἀγὼν. Τῇ κη' Σεπτεμβρίου 1820 ἐκ Βουκουρεστίου. Ἐνα μῆνα ἀργότερα θὰ γράφει πάλι πρὸς τὸν Ὑψηλάντη μὲ τὴν ἴδια διάθεση : Καὶ πρὸ τινῶν ἡμερῶν ἔγραψα τῇ Ἐκλαμπρότητί της δεικνύων, ἦν ἔχω διαθέσειν περὶ τῆς βελτιώσεως τῶν σχολείων τῆς πατρίδος ἡμῶν, ὡς ταπεινὸς κἀγὼ τοῦ Γένους διδάσκαλος· καὶ διὰ τοῦτο συνέστησα ἔμμαντὸν τῇ Ἐκλαμπρότητί της εἰς τὸ νὰ μὲ ἀγαπᾷ. Καὶ νῦν τὰ αὐτὰ τὴν παρακαλῶ νὰ φρονῆ περὶ ἐμοῦ ὡς εἰς πᾶν καλὸν καὶ ὠφέλιμον συντελοῦντος τὰ δυνατά.

45. Κ.Θ. Δημαρᾶ, Νεοελληνικὸς Διαφωτισμὸς ὁ. π., σελ. 348.



ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΚΟΥΜΑΚΗ

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ;

Ἡ ἐρώτηση «τί εἶναι» ἦταν ἡ βασική μορφή τῶν Σωκρατικῶν ἐρωτήσεων : Τί εἶναι ἀνδρεία ; Τί εἶναι ὀσιότης ; Στις ἐρωτήσεις αὐτές ὁ Σωκράτης ποτέ δὲν μπόρεσε νὰ βρεῖ μιὰ τελειωτική ἀπάντηση, μιὰ ὀριστική λύση ποῦ νὰ τὸν ἱκανοποιοῦσε, ἀλλὰ πάντα κατέληγε σὲ ἀπορία. Ὁ Πλάτων στις διερευνήσεις του δὲν καταλήγει ἐπίσης σὲ ὀριστικές γνώσεις, παραδέχεται ἀντιφατικά συμπεράσματα ὡς ἀληθινὰ¹ καὶ στὴ διερεύνηση βασικῶν φιλοσοφικῶν προβλημάτων φτάνει στὸ τέλος τῆς ἐρευνᾶς του νὰ ὁμολογήσει ὅτι πρὶν νόμιζε πῶς ἤξερε, τώρα ὅμως εἶναι σὲ ἀπορία². Ὁ Ἀριστοτέλης καταλήγει ἐπίσης σὲ ἀπορία ὅταν θέτει τὸ ἐρώτημα γιὰ τὸ ὄν καὶ διαπιστώνει ταυτόχρονα ὅτι ἓνα τέτοιο ἐρώτημα ὀδηγεῖ πάντοτε σὲ ἀπορία³.

Ἄφου λοιπὸν οἱ κορυφαῖοι φιλόσοφοι δὲν κατορθώνουν νὰ βροῦν μιὰ ὀριστική καὶ ἱκανοποιητική ἀπάντηση σὲ θεμελιώδη προβλήματα τῆς φιλοσοφίας, εἶναι εὐλόγο ὅτι οὔτε στὸ ἐρώτημα : «Τί εἶναι φιλοσοφία» μπορεῖ νὰ δοθεῖ μιὰ τελειωτική ἀπάντηση, ἀλλὰ θὰ παραμένει πάντα χῶρος γιὰ ἀμφισβήτηση καὶ ἀπορία.

Μόνο ἡ φιλοσοφία σὲ ἀντίθεση μὲ τις ἐπιστῆμες ἔχει τὴν ἰδιαιτερότητα νὰ εἶναι ἡ ἴδια πρόβλημα στὸν ἑαυτό της. Γιὰ ν' ἀπαντήσῃ κανεὶς στὸ ἐρώτημα τί εἶναι φιλοσοφία, πρέπει νὰ σκεφεῖ φιλοσοφικά. Τὸ ἴδιο δηλαδὴ τὸ ἐρώτημα γιὰ τὴν φιλοσοφία ἀποτελεῖ ἓνα φιλοσοφικὸ πρόβλημα, πράγμα ποῦ δὲν συμβαίνει στις ἐπιστῆμες. Ὁ ὀρισμὸς γιὰ παράδειγμα τῶν μαθηματικῶν ἢ τῆς φυσικῆς δὲν ἀποτελεῖ ἀντικείμενο ἐρευνας τῶν ἐπιστημῶν αὐτῶν, δὲν ἀποτελεῖ μαθηματικὸ ἢ φυσικὸ πρόβλημα. Ὄταν ρωτᾶμε γιὰ τὴν οὐσία τῶν μαθηματικῶν δὲν εἴμαστε ἀκόμη μέσα στὰ μαθηματικά. Γιὰ νὰ θέσω ὅμως τὸ ἐρώτημα τί εἶναι φιλοσοφία πρέπει νὰ βρῖσκομαι κίόλας μέσα στὴν φιλοσοφία, ἐπειδὴ ἡ ἀντιμετώπιση τοῦ ἐρωτήματος προϋποθέτει φιλοσοφικὴ προπαιδεία καὶ φιλοσοφικὸ λογισμό. Αὐτὸ ὅμως ὀδηγεῖ σ' ἓνα φαῦλο κύκλο, γιατί αὐτὸ ποῦ θέλω νὰ ἐρευνήσω τὸ προϋποθέτω ὅτι τὸ ξέρω. Ὄταν φιλοσοφῶ καὶ ἔχω συνείδηση τοῦ ὅτι φιλοσοφῶ, προϋποτίθεται ὅτι ἔχω μιὰ ἰδέα, μιὰ εὐρύτερη ἀντίληψη γιὰ τὴν φιλοσοφία, στὴν ὁ-

ποία ἐντάσσω καὶ τὰ δικά μου φιλοσοφήματα. Ἔτσι δὲν ὀδηγούμεστε πουθενά. Ἡ φύση λοιπὸν καὶ ἡ ἰδιαιτερότητα τοῦ προβλήματος καθιστᾷ δύσκολο, ἂν μὴ ἀδύνατο, ἕναν ὀρισμὸ τῆς φιλοσοφίας «ἀφοῦ κανένας ὀρισμὸς δὲν ἐξαντλεῖ τὸ νόημά της καὶ κανένας δὲν ἀποδεικνύεται ὡς ὁ μοναδικός»⁴.

Τὸ πεδίο τῆς φιλοσοφίας εἶναι τόσο εὐρύ, ὥστε τὸ ἐρώτημα γι' αὐτὴν νὰ μᾶς ὀδηγεῖ σ' ἕνα ἀπέραντο θέμα. «Ἐπειδὴ τὸ θέμα αὐτό», λέγει ὁ Heidegger, «εἶναι ἐκτενὲς εἶναι καὶ ἀπροσδιόριστο· ἐπειδὴ εἶναι ἀπροσδιόριστο, μποροῦμε νὰ τὸ πραγματευθοῦμε σύμφωνα μὲ τὶς πιὸ διαφορετικὲς ἀπόψεις»⁵.

Ἄφοῦ λοιπὸν κάθε προσπάθεια γιὰ ὀριοθέτηση τῆς φιλοσοφίας εἶναι ἐκ τῶν προτέρων καταδικασμένη νὰ μὴ φέρει τοὺς ἀναμενόμενους καρπούς, ποιὸς δρόμος μᾶς ἀπομένει ἀκόμη γιὰ νὰ ἀνιχνεύσουμε τὴν ἔννοια καὶ τὸ περιεχόμενό της: Μποροῦμε ἴσως νὰ ἔλθουμε στὰ ἴχνη τοῦ ζητούμενου, ἂν ἔλθουμε σὲ γνωριμία μὲ ὀρισμοὺς τῆς φιλοσοφίας ποὺ διάφοροι φιλόσοφοι ἔδωσαν κατὰ καιροὺς, ἀφοῦ καὶ ἡ ἱστορία τῆς φιλοσοφίας εἶναι κι αὐτὴ μορφή τοῦ φιλοσοφεῖν. Κατατοπιστικὰ εἶναι τὰ λόγια τοῦ Jaspers: «Τὸ σύνολο τῆς ἱστορικῆς παράδοσης τοῦ φιλοσοφικοῦ λογισμοῦ, αὐτὴ ἡ κατάθεση τῆς ἀνεξάντλητης ἀλήθειας, δείχνει τοὺς δρόμους στὸν παρόντα φιλοσοφικὸ λογισμό. Ἡ παράδοση εἶναι ἡ διόραση τοῦ βάθους τῆς ἤδη ἐσκεμμένης ἀλήθειας, πρὸς τὴν ὁποία προσβλέπομε μὲ ἀτέλειωτη προσμονή, εἶναι τὸ ἀνερεύνητο βάθος μερικῶν μεγάλων ἔργων, εἶναι ἡ σεβάσμια ὑποδοχὴ τῆς πραγματικότητας τῶν μεγάλων διανοητῶν»⁶.

Ὁ ὅρος «φιλοσοφεῖν» ἀναφέρεται γιὰ πρώτη φορά στὸν Ἡρόδοτο⁷. Μαρτυρεῖται ἐπίσης καὶ στὸν Θουκυδίδη⁸ καὶ στὸν Ἡράκλειτο⁹. Ὁ πρῶτος ὅμως ποὺ ὀνόμασε τὸν ἑαυτό του φιλόσοφο εἶναι ὁ Πυθαγόρας¹⁰.

Ἄν θελήσουμε τώρα νὰ διερευνήσουμε τὴ σημασία ποὺ ἔδιναν στὴ φιλοσοφία οἱ παραπάνω στοχαστές, βλέπουμε νὰ συγκλίνουν ὅλοι στὴν ἄποψη ὅτι ἡ φιλοσοφία γίνεται χάριν τῆς γνώσης, ὅτι ὁ φιλόσοφος ἀποκτᾷ μὲν γνώσεις, ἀλλὰ ποτὲ τὴ σοφία.

Ὁ Ἡρόδοτος παρουσιάζει τὸν Κροῖσο νὰ λέγει στὸ Σόλωνα: «Ξεῖνε Ἀθηναῖε... ὡς φιλοσοφῶν γῆν πολλὴν θεωρῆς εἵνεκεν ἐπελήλυθας». Σκοπὸς λοιπὸν τοῦ Σόλωνα ἦταν νὰ φιλοσοφήσει καὶ γι' αὐτὸ ἐγνώρισε πολλὰς χῶρες. Κατὰ τὸν Πυθαγόρα οἱ φιλόσοφοι εἶναι κυνηγοὶ τῆς ἀλήθειας (τῆς ἀληθείας θηραταὶ)¹¹ καὶ ἀγαποῦν τὴ σοφία (ὁ σοφίαν ἀσπαζόμενος)¹². Σοφὸς δὲν εἶναι κανεὶς ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους παρὰ μόνον ὁ Θεός¹³. Κατὰ τὸν Ἡράκλειτο ἐπίσης οἱ φιλόσοφοι εἶναι γνῶστες πολλῶν πραγμάτων («χρὴ γὰρ εὖ μάλα πολλῶν ἱστορας φιλοσόφους ἄνδρας εἶναι»)¹⁴. Συνοψίζοντας βλέπομε ὅτι «φιλόσοφος» κατὰ τὴν πρώτη ἐμφάνιση τοῦ ὅρου σημαίνει αὐτὸν ποὺ ζητᾷ τὴν ἀλήθεια, αὐτὸν ποὺ γνωρίζει πολλὰ πράγματα,



αὐτὸν ποὺ ἀγαπᾷ τὴ σοφία, ἂν καὶ σοφὸς εἶναι μόνο ὁ Θεός.

Στὴν κλασσικὴ ἀρχαιότητα ἢ φιλοσοφία μὲ τὸν Πλάτωνα καὶ Ἀριστοτέλη διατηρεῖ καὶ ἀφομοιώνει τὴν ἱστορικὴ τῆς παράδοσης, εἰσέρχεται ὁμως παράλληλα σὲ μιὰ νέα φάση προβληματισμοῦ καὶ μὲ τὴν πνευματικὴ τῆς δύναμη ἀπέκτησε ἓνα σχεδὸν ἀξεπέραστο μεγαλεῖο.

Ὁ Πλάτων καὶ ὁ Ἀριστοτέλης δὲν ξεφεύγουν κατὰ βάση ἀπὸ τὴν ἔννοια ποὺ ἔδωκαν στὴ φιλοσοφία οἱ προηγούμενοί τους, τὴ γεμίζουν ὁμως μὲ νέο περιεχόμενο καὶ τῆς δίνουν ἓνα ἀνεξάντλητο βάθος.

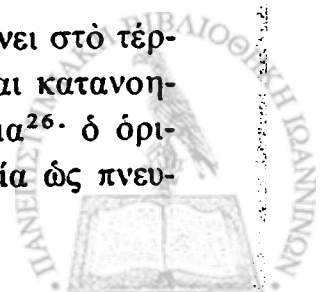
Καὶ κατὰ τὸν Πλάτωνα φιλοσοφία εἶναι ἀπόκτηση γνώσεων (κτῆσις ἐπιστήμης)¹⁵. Ἔτσι γίνεται κατανοητὸ γιὰ τὸν Πλάτωνα ταυτίζει τὴ φιλομάθεια μὲ τὴ φιλοσοφία¹⁶. Φιλόσοφος εἶναι αὐτὸς ποὺ ἀρέσκειται νὰ βλέπει τὴν ἀλήθεια¹⁷, αὐτὸς ποὺ ἐπιθυμεῖ τὴ σοφία¹⁸, ἢ ὁποῖα ὁμως εἶναι πρόνομο μόνο τῶν θεῶν¹⁹. Τὸν ὄρισμὸ αὐτὸ τῆς φιλοσοφίας υἱοθετεῖ ἀργότερα καὶ ὁ στωικὸς Σενέκας²⁰.

Ἀλλὰ καὶ στὸν Ἀριστοτέλη τὸ πράγμα δὲν ἔχει διαφορετικὰ. Φιλοσοφία εἶναι καὶ γι' αὐτὸν μιὰ ζήτηση, μιὰ ἔρευνα²¹. Ὁ φιλόσοφος πρέπει νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ μελετᾷ καὶ νὰ ἐξετάζει τὰ πάντα²². Ἐδῶ τονίζεται ἀπὸ τὸν Ἀριστοτέλη ὁ καθολικὸς χαρακτήρας τῆς φιλοσοφίας καὶ ἐξαίρεται ἡ γενικότητά της. Ὡς αἰτία δὲ γένεσης καὶ συγχρόνως σκοπὸ τῆς φιλοσοφίας ὁ Ἀριστοτέλης θέτει τὴν ἀποφυγὴ τῆς ἄγνοιας· ἀνάγει δηλαδὴ τὴ γένεση τῶν πρώτων φιλοσοφημάτων στὴν ἐπιθυμία τοῦ ἀνθρώπου ν' ἀποφύγει τὴν ἄγνοια²³.

Γύρω ἀπὸ τὴ σημασιολόγηση τῆς φιλοσοφίας ἀπὸ τὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ διάνοηση στρέφονται λίγο πολὺ σχεδὸν ὅλοι οἱ ὄρισμοὶ τῆς φιλοσοφίας τῶν μεταγενεστέρων τους φιλοσόφων. Ἀναφέρουμε μερικὰ παραδείγματα.

Ὁ Jaspers ἀναλύει τὴν ἑλληνικὴ λέξη «φιλοσοφία» στὰ συνθετικὰ της μέρη «φίλος» καὶ «σοφία» καὶ τὴν ἔννοεῖ, ὅπως τὴν ἔννοησαν καὶ οἱ Ἕλληνες, ὡς φιλία, ὡς ἀγάπη τῆς σοφίας καὶ καταλήγει στὴ διαπίστωση ὅτι : «ἡ ζήτηση τῆς ἀλήθειας καὶ ὄχι ἡ κατοχὴ τῆς ἀλήθειας εἶναι ἡ οὐσία τῆς φιλοσοφίας... φιλοσοφία θὰ πεῖ : νὰ βρῆσκεισαι καθ' ὁδόν»²⁴. Τὸ ὅτι ἡ φιλοσοφία εἶναι καθ' ὁδόν δέχεται καὶ ὁ Heidegger ὁ ὁποῖος μάλιστα προχωρεῖ ἀκόμη ἓνα βῆμα παραπέρα μὲ τὸ νὰ θέτει τὸ ἐρώτημα, τί εἶναι καθ' ὁδόν ἡ φιλοσοφία καὶ δίδει στὴ συνέχεια τὴν ἀπάντησιν ὅτι φιλοσοφία εἶναι τὸ «εἶναι τοῦ ὄντος»²⁵.

Τὸ ὅτι ἡ φιλοσοφία εἶναι πάντα καθ' ὁδόν καὶ ποτὲ δὲν φθάνει στὸ τέλος συνεπάγεται ὅτι εἶναι μιὰ ἐνέργεια καὶ ποτὲ ἔργο. Ἔτσι εἶναι κατανοητό, γιὰ τὸν Jaspers ἀποκαλεῖ τὴ φιλοσοφία πνευματικὴ ἐνέργεια²⁶. ὁ ὄρισμὸς αὐτὸς δείχνει μιὰ συνέπεια στὴ σκέψη του. Τὴ φιλοσοφία ὡς πνευ-



ματική ενέργεια ὄρισαν ἀνάμεσα στοὺς ἄλλους καὶ ὁ Ἐπίκουρος²⁷, ὁ Bergson²⁸, καὶ ὁ Wittgenstein²⁹.

Κατὰ τοὺς πατέρες τῆς Ἐκκλησίας ἡ φιλοσοφία ταυτιζόταν μὲ τὴ θεολογία ἢ ἐθεωρεῖτο θεραπεινίδα τῆς³⁰. Κατὰ τὸν Fr. Bacon ἡ φιλοσοφία ἔχει νὰ κάνει μὲ ἀφηρημένες ἐννοιες³¹. Ὁ Kant συνοψίζει τὸ ἀντικείμενο τῆς φιλοσοφίας στὰ παρακάτω τέσσερα ἐρωτήματα. Τί μπορῶ νὰ γνωρίζω ; Τί ὀφείλω νὰ κάνω ; Τί ἐπιτρέπεται νὰ ἐλπίζω ; Τί εἶναι ὁ ἄνθρωπος ; Τὸ πρῶτο ἐρώτημα ἀπαντᾷ ἡ Μεταφυσική, τὸ δεύτερο ἡ Ἠθική, τὸ τρίτο ἡ Θρησκεία καὶ τὸ τέταρτο ἡ Ἀνθρωπολογία, ἂν καὶ ὅλα μποροῦν νὰ ἀποδοθοῦν στὴν Ἀνθρωπολογία, ἐπειδὴ ὅλα τὰ ἐρωτήματα ἀναφέρονται σ' αὐτή³².

Ἡ πλειονότητα ἀπὸ τοὺς ὁρισμοὺς τῆς φιλοσοφίας ποὺ ἀναφέραμε εἶναι στὸ περιεχόμενό τους, ἂν καὶ καμμιά φορὰ μὲ διαφορετικὸ γλωσσικὸ ἔνδυμα, οἱ ἴδιοι μὲ ἐκείνους τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων. Ἡ φιλοσοφία δηλαδὴ ἔχει καθολικὸ χαρακτήρα, εἶναι φιλία καὶ ἐπιθυμία τῆς σοφίας, ζήτηση τῆς ἀλήθειας, ἐνέργεια πνευματική. Ἡ θέση τοῦ Marx ὅτι ὁ σκοπὸς τῆς φιλοσοφίας δὲν εἶναι νὰ ἐρμηνεύσει τὸν κόσμο, ἀλλὰ νὰ τὸν ἀλλάξει³³, μοιάζει ἀπὸ μιὰ ἄποψη μὲ τὴ φιλοσοφία τοῦ Σωκράτη, ὁ ὁποῖος ἐταύτιζε τὴ θεωρία μὲ τὴν πράξη· γνώση τοῦ καλοῦ συνεπαγόταν κατὰ τὸ Σωκράτη καὶ πράξη τοῦ καλοῦ. Στὸ μαρξισμὸ ἔχομε ἐπίσης κατάργηση τῆς ἀπόστασης ἀνάμεσα στὴ θεωρία καὶ στὴν πράξη³⁴.

Ἐνα ἐρώτημα ποὺ δὲν θίξαμε ἀκόμη στὴ σύντομη αὐτὴ ἐπισκόπηση τῶν προβλημάτων, ποὺ ἐγείρει ἕνα ὁρισμὸς τῆς φιλοσοφίας, εἶναι ἂν μόνη ἢ ἰδιότητα τοῦ ἀνθρώπου ὡς ἀνθρώπου εἶναι ἐπαρκῆς προϋπόθεση γιὰ νὰ φιλοσοφήσει κανεὶς ἢ ἂν ἡ φιλοσοφία εἶναι προνόμιο μόνον τῶν ὀλίγων πνευματικῶν προικισμένων ἀνθρώπων.

Ἄν ξεκινήσει κανεὶς ἀπὸ τὴν αὐτονόητη διαπίστωση ὅτι ἡ φιλοσοφία χωρὶς σκέψη, χωρὶς λογικὸ δὲ γίνεται, ἀπὸ τὴ διαπίστωση συνεπῶς ὅτι ἡ σκέψη εἶναι ὁ πυρήνας, ἡ ἀρχὴ ἢ μὲ ἄλλα λόγια ἡ ἀναγκαῖα προϋπόθεση τῆς φιλοσοφίας, τότε πρέπει νὰ δεχτοῦμε ὅτι εἶναι καὶ ἐπαρκῆς. Καὶ τοῦτο γιατί, ἂν δὲν ἦταν ἐπαρκῆς ἔπρεπε νὰ διαθέτουμε ἕνα ἀναμφισβήτητο κριτήριον, μὲ τὸ ὁποῖο θὰ μπορούσαμε μὲ βεβαιότητα νὰ ξεχωρίζαμε κάθε φορὰ τὶ εἶναι φιλοσοφία καὶ τὶ δὲν εἶναι. Ἀφοῦ ὁμως μᾶς λείπει αὐτὸ τὸ κριτήριον — καὶ μᾶς λείπει ἐπειδὴ δὲν ἔχομε καὶ δὲν μποροῦμε νὰ ἔχομε μιὰ γενικὰ ἀποδεκτὴ γνώμη τὶ εἶναι φιλοσοφία καὶ τὶ δὲν εἶναι — δὲν μποροῦμε νὰ λέμε πάντοτε μὲ σιγουριά ἂν μιὰ συγκεκριμένη σκέψη ἀνήκει ἢ δὲν ἀνήκει στὴ φιλοσοφία, ἀλλὰ πρέπει σὲ κάθε ἀπόφασή μας νὰ μὴ λείπει ἢ ἀμφιβολία. Ἀπλῶς στὴν περίπτωση αὐτὴ πρέπει νὰ δεχτοῦμε διάφορες βαθμίδες φιλοσοφικοῦ στοχασμοῦ : ἄλλοι φιλοσοφοῦν περισσότερο καὶ ἄλ-



λοι λιγότερο. Ὑπάρχει δηλαδή ἀπλῶς διαφορὰ βαθμοῦ καὶ ὄχι φύσης. Μὲ τὸ σκεπτικὸ αὐτὸ συµμεριζόμαστε τὴν ἄποψη τῶν στοχαστῶν ἐκείνων ποὺ ὑποστηρίζουν ὅτι κάθε ἄνθρωπος φιλοσοφεῖ, κάθε ἄνθρωπος εἶναι φιλόσοφος³⁵, ἐπειδὴ κάθε ἄνθρωπος σκέπτεται καὶ παίρνει θέση ἀπέναντι στὴ ζωὴ καὶ στὸ θάνατο.

Μὲ τὴν ἱστορικὴ αὐτὴ ἀναδρομὴ μῆκαμε κάπως περισσότερο στὸν προβληματισμὸ γύρω ἀπὸ τὸν ὀρισμὸ τῆς φιλοσοφίας ἀφοῦ γνωρίζουμε μιὰ ἔννοια καλύτερα, ὅταν ξέρουμε τὴν ἱστορία της³⁶ —, δὲν βρήκαμε ὅμως αὐτὸ ποὺ ζητᾶμε, δὲ βρήκαμε δηλαδή τι εἶναι φιλοσοφία. Τότε πῶς μποροῦμε νὰ μάθομε τί εἶναι φιλοσοφία; Τὸ ἐρώτημα αὐτὸ ἀφήνουμε νὰ ἀπαντήσῃ ὁ Jaspers: «Κανεὶς ὀρισμὸς δὲν μπορεῖ νὰ μοῦ πεῖ τι εἶναι φιλοσοφία, γιατί ἡ φιλοσοφία ἀλλάζει μορφές. Μόνο τότε καταλαβαίνω τι εἶναι φιλοσοφία, ὅταν τὴ ζῶ»³⁷. Ἡ φιλοσοφία ἦταν καὶ θὰ εἶναι πάντοτε πρόβλημα³⁸. Φιλοσοφεῖν εἶναι ἕνας εἰδικὸς τρόπος ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς, εἶναι ἕνα ἐρώτημα εἰδικῆς φύσης καὶ ὡς τέτοιο εἶναι ἕνας τρόπος τοῦ εἶναι τοῦ ἀνθρώπου³⁹.

Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

1. Παρμ. 166 c
2. Σοφ. 244 a
3. Μ.τ.φ. 1028 b
4. *K. Jaspers*. Εἰσαγωγή στὴ φιλοσοφία, μετ. Χρ. Μαλεβίτση, Ἀθήνα, 102 *H. Lenk*, *Wozu Philosophie*, München 1974, 9.
5. *M. Heidegger*, Τί εἶναι φιλοσοφία; μετ. Α. Βαγενᾶ, Ἀθήνα, 7.
6. *Jaspers*, Εἰσαγωγή δ.π. 227.
7. Ἡρόδοτος Α 30.
8. *Θουκυδίδης* Β. 40.
9. Ἡράκλειτος Β 35 (Diels I, 159).
10. *Διογ. Λαέρτ.* I, 12.
11. δ.π., VII, 8.
12. δ.π. I, 12.
13. δ.π.
14. Ἡράκλειτος Β 35 (Diels I, 159).
15. *Εὐθύδ.* 288 d.
16. Πολιτ. 376 b.
17. Πολιτ. 475 e.
18. Πολιτ. 475 b.
19. Φαῖδρος 278 d.
20. *Sen Epist.* 89, 4.
21. Ἀριστ. Πολιτ. 1331 a 16.



22. Ἀριστ. Μ.τ.φ. 1004 a 3-b1 .
23. Ἀριστ. Μ.τ.φ. 982 b 20.
24. *K. Jaspers*, Εἰσαγωγή... 102. Βλέπε καὶ *G. Berkeley*, Πραγματεία πάνω στις ἀρχές τῆς ἀνθρώπινης νόησης, Εἰσαγωγή Ι. Δὲν εἶναι παράξενο ποὺ ἡ λέξη σοφός δὲν ἔχει ἐτυμολογηθεῖ.
25. *M. Heidegger*, Τί εἶναι φιλοσοφία ; Μετ. *A. Bayenã*, Ἀθήνα, 22.
26. *K. Jaspers*, Philosophie I, Heidelberg 1956, 263.
27. Σέξτ. Ἐμπειρ. Πρὸς μαθ. XI, 169.
28. *H. Bergson* L, évolution créatrice, Paris 1969, 193.
29. *L. Wittgenstein*, Tractatus 4. 112.
30. Θ. Βορέα. Εἰσαγωγή εἰς τὴν φιλοσοφίαν. Ἀθήναι 1972², 25.
31. *Fr. Bacon*. De dignitate et augmentis scientiarum, The Works of *Fr. Bacon*, Stuttgart 1963 1, 494.
32. *Kant*, Logik (Werke IX), 25, Kr. d. r. V. B 833.
33. *Marx - Engels* Werke III, 7.
34. *G. Lukàcs*, Schriften zur Ideologie und Politik, Darmstadt 1973 (1967), 21.
35. *K. Jaspers*, Εἰσαγωγή δ. π. 99 *K. Popper*, How I see Philosophy, The Owl of Minerva, Philosophers on Philosophy, ed by *Ch. Bontempo* and *S. Jack Odell*, N. York 1975, 41 - 55, 43, 55).
36. *A. Comte*, Cours de philosophie positive I, Paris 1830, 33.
37. *K. Jaspers*, Philosophie I, Heidelberg 1956, 240.
38. *B. N. Τατάκη*, Τὸ πρόβλημα τῆς φιλοσοφίας. Φιλοσοφικά μελετήματα. Ἀθήνα 1972, 5-42, 5.
39. *A. Diemer*, Was heisst Philosophie, Düsseldorf 1970, 33.



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
 (ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ)

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

	δρχ.
Άπαντα <i>Μανόλη Τριανταφυλλίδη</i> . Τόμοι 1-8, Θεσσαλονίκη 1963-1965 [Εκτός από τον 3ο τόμο («Νεοελληνική Γραμματική - Ιστορική Εισαγωγή» του 1938), που εξαντλήθηκε και ανατυπώνεται].	2150
Γενικό Ευρετήριο «Απάντων», Θεσσαλονίκη 1969	100
<i>Μανόλη Τριανταφυλλίδη</i> , Αυτοβιογραφικές σελίδες. Επιμέλεια : Δ. Πολίτης Πρόλογος : Χριστ. Χρηστίδης, Θεσσαλονίκη 1979	120
Μνήμη <i>Μανόλη Τριανταφυλλίδη</i> , είκοσι χρόνια από το θάνατό-του, Θεσσαλονίκη 1979	120
<i>Από τη Νεοελληνική Βιβλιοθήκη</i>	
Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής), Ανατύπωση της έκδο- σης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις, Θεσσαλονίκη 1978	280
<i>Μαν. Τριανταφυλλίδη</i> , Μικρή Νεοελληνική Γραμματική, 2η έκδ., 1975	100
<i>Μ. Οικονόμου-Θρ. Σταύρου-Μ. Τριανταφυλλίδη</i> , Η γλώσσα μου, 1974	80
<i>Μαν. Τριανταφυλλίδη</i> , Λεξιλογικές ασκήσεις για το Δημοτικό (βι- βλίο μαθητή), Αθήνα 1967, (βιβλίο δασκάλου), Αθήνα 1975	30
<i>Μαν. Τριανταφυλλίδη</i> , Λεξιλογικές ασκήσεις για τη Μέση Παιδεία (βιβλίο μαθητή), Θεσσαλονίκη 1976, (βιβλίο δασκάλου), Θεσ. 1975	40
<i>Μαν. Τριανταφυλλίδη</i> , Παροιμιακές φράσεις (βιβλίο δασκάλου), 1965	40
<i>Μαν. Τριανταφυλλίδη</i> , Παροιμιακές φράσεις (βιβλίο μαθητή), 1965	40
Νεοελληνικά κείμενα για το Γυμνάσιο. Από ομάδα εργασίας. Τόμος πρώτος, Θεσσαλονίκη 1977	250
<i>Ν. Ανδριώτη</i> , Ετυμολογικό Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 2η έκδοση, Θεσσαλονίκη 1971· δεμένο δρχ. 400, άδετο	350
<i>Φωτεινής Τζωρτζάκη</i> , Ίων Δραγούμης, Αθήνα 1953	60
<i>Θρασύβουλου Σταύρου</i> , Εφταλιώτης και Πάλλης Θεσσαλονίκη 1966	80
<i>Θρασύβουλου Σταύρου</i> , Νεοελληνική Μετρική, 2η έκδ., Θεσσαλονίκη 1974	130
<i>Φωτεινής Τζωρτζάκη</i> , Ανδρέας Καρκαβίτσας, 2η έκδ., Θεσσαλονίκη 1980	120

Από τη Βιβλιοθήκη διδακτικών βιβλίων στη δημοτική

<i>Μιχ. Οικονόμου</i> , 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 <i>Ηλία Σ. Σπυρόπουλου</i> , Θεσσαλονίκη 1975	150
<i>André Martinet</i> , Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας, μετάφραση <i>Αγα- θοκλή Χαραλαμπόπουλου</i> , Θεσσαλονίκη 1976	200
<i>André Mirambel</i> , Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση. Μετάφραση <i>Σταμ. Κ. Καρατζά</i> , Θεσσαλονίκη 1978	400
Πανδάρου Πυθιόνικοι, μετάφραση <i>Θρασύβουλου Σταύρου</i> , Θεσ/νίκη 1980	180

Κεντρική πώληση : «Προμηθεύς», Ερμού 75 - Θεσσαλονίκη - τηλ. 279.695.

