



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΡΑΚΗΣ

DEMOCRITUS
UNIVERSITY
OF THRACE

Mare Ponticum

Ετήσιο Ηλεκτρονικό Περιοδικό

Annual e-Journal

Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού
Παρευξείνιων Χωρών

Department of Languages, Literature and Culture of the
Black Sea Countries

Υπεύθυνοι Έκδοσης

Βασίλειος Γραμματίκας

Μαρία Δημάση

Παναγιώτης Κριμπάς

Ιωάννης Μπακιρτζής

Εμμανουήλ Σέργης

Ελευθέριος Χαρατσίδης

Volume 6 2017, 6ο Τεύχος 2017

Editorial Board

Vassilios Grammatikas

Maria Dimasi

Panagiotis Krimpas

Ioannis Bakirtzis

Emmanuel Sergis

Eleftherios Charatsidis

ISSN:2241-9292

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Maria Dimasi, Paraskevi Sachinidou, Evagelia Aravani

Genre pedagogies, language teaching and management of cultural diversity: the case of the Greek textbook “Expression - Essay” of the third grade of the Greek Lyceum. 1

Stamatis Gargalianos

Histoire du Théâtre en Grece: Développement social et économique de l'antiquité jusqu'au l'occupation ottomane 11

Παναγιώτης Β. Καμπούρης, Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης

Η κλεισούρα του ποταμού Κόσυνθου και το σημείο τομής τριών παραδοσιακών Ο.Τ.Α.: Κοινότητας Γέρακα - Κοινότητας Μύκης - Δήμου Ξάνθης 19

The gorge of the Kosynthos river and the intersection of three traditional local self-government authorities: Community of Gerakas- Community of Myki- Municipality of Xanthi

Κατερίνα Κεδράκα, Ζωή Στάϊκου

Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστριών: Ανάγκη ή Πρόκληση; 38

Educating Adult Immigrants: A Necessity or a Challenge?

Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης, Βασιλική Θ. Στυλιανίδου

Συμβολή στη λαογραφική έρευνα: μνήμη και προφορικές μαρτυρίες 50

Contribution to folklore research: memory and verbal lore

Φωτεινή Χριστακούδη-Κωνσταντινίδου

Bulgarian poetry between 1945-1955. Dynamics, ideas and issues
VALERI PETROV 71

Η βουλγαρική ποίηση 1945-1955. Δυναμική, ιδέες, προβλήματα
Ο ΒΑΛΕΡΙ ΠΕΤΡΟΒ

Boris Vounchev

Βοηθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στη Βουλγαρία μέχρι την απελευθέρωση της χώρας από την οθωμανική κυριαρχία (1878) 76

Grammars, Dictionaries and other Greek teaching resources in Bulgaria till the liberation from the Ottoman Domination (1878)

Y o u n g S c i e n t i s t s – Ν έ ο ι Ε π ι σ τ ή μ ο ν ε ς

Στεφανία Αμοιρίδου

Μεθοδολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ρωσικής ως ΞΓ σε έλληνες φοιτητές 88

Methodological and theoretical approaches to teaching Russian as an FL to Greek students

Μαριγώ Παπανικολάου

Οι αξίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας για την Δ' Δημοτικού 95

The values in the textbook of history for the fourth grade of elementary school

Maria Dimasi

(Associate Professor of Language and Literature Didactics in Greece and the Black Sea area, Department of Language, Literature and Culture of the Black Sea Countries, Democritus University of Thrace)

Paraskevi Sachinidou

(Teacher of Greek language and literature, PhD, Democritus University of Thrace)

Evagelia Aravani

(Academic Tutor/Advisor of Language and Literature Didactics, Hellenic Open University of Greece)

Genre pedagogies, language teaching and management of cultural diversity: the case of the Greek textbook “Expression - Essay” of the third grade of the Greek Lyceum

Abstract

The multicultural synthesis of pupils in the Greek education of the 21st century has been, by now, a given fact, a fact that arose problems of linguistic, racial, national, religious and in general cultural diversity management, (apart from the heterogeneity both in social and geographical stratification). There has not been enough research on the development of school literacy based on the curricula and the relevant textbooks for the teaching of Greek language.

The current paper aims to an evaluative, critical overview of the teaching of Greek language at the third and final grade of Lyceum, the end of secondary education. The specific grade was chosen because it is representative of the overall evaluation of the results of the Greek educational system. We note that the textbook for the teaching of Greek language is common for all students, Greek or not and it is used from 1997 till this day.

Design tools for the research are on the one hand the curricula for the teaching of language, the relevant instructions for teachers, the pupils' textbook as well as a contemporary framework of theoretical principles for the teaching of language. As far as the curricula are concerned we will thoroughly examine the curriculum of 1999 which is still in use, as well as the new curriculum that is being experimentally applied during the current school year 2011-12 and was constructed on the basis of the critical literacy.

The theoretical framework of the paper is that of the genre pedagogies which supports the idea that written discourse has different social functions and uses different language technology than oral discourse. As a result, systematic teaching and instructions are considered essential, especially for pupils coming from non privileged environments compared to the dominant cultural environment (Hinds, 1990 · Connor and Kaplan, 1987· Norment, 1986 in Mc Kay, 1996: 707). School has the obligation to promote powerful discourse and initiate these pupils into the considered as strong genres of specialized discourse that give access to the social pyramid (Kress, 1994).

Key words: language teaching, text type pedagogy

Introduction

The multicultural synthesis of pupils in the Greek education since 1990 has been, by now, a given fact, a fact that arose problems of linguistic, racial, national, religious and in general cultural diversity management, (apart from the heterogeneity both in social and geographical stratification). The definition of school literacy, which is the primary aim of education, became a discussion subject within the fields of didactic sciences, of linguistics and of pedagogy.

The term literacy does not only indicate pupils' ability to read and write, but also their ability to understand and successfully use written discourse and through their involvement with written language to construct school knowledge in order to become capable – critical thinking- users of literacy in everyday life (Matsagouras, 2003). In a broad sense, literacy includes both individual and social independence, it is a complicated phenomenon that combines social, historical and intellectual aspects (Xatzisavidis, 2003) and consequently as a sociocultural function changes according to the relevant contexts and the subjectivities involved (Gee, 2006: 71).

These perspectives influence the context of school literacy and lead to the statement that since the demands of modern times want the student a citizen capable of handling, apart from everyday discourse which is dominated by narrativity, the powerful genres (expository, argumentative, procedural) which are not accessible to the linguistic and cultural environment of everyone, especially if he/she does not belong to the group of the dominant culture, which is supported by school, (Kress, 1994) to manage the multimodal texts that arose from the development of the digital and publishing technology, as well as the multiculturalism that the texts receive in a multicultural society and to approach with a critical eye written discourse (Matsagouras, 2007) teaching and especially language teaching has to adjust to these perspectives (Cope, Kalantzis, 1993 Martin 2000, in Keki, 2011: 85-86). In order to clearly state these approaches the term multiliteracies was preferred to the uniqueness of a global and dominant literacy.

In Greece, despite the reforms that have been made concerning school curricula and textbooks for the teaching of Greek language at compulsory education, the educational goals that concern school literacy have not been met. According to the international researches our country is placed last due to its performances in school literacy. UNICEF (2007), based on facts given by OOSA, published on the 14th of February of 2007 a report under the title An Overview of Child Well-being in Rich Countries with the relevant results.

The new School Curriculum for the digital school concerning the teaching of the Greek language at the A' Lyceum gives special attention to the promotion of the critical literacy which is defined as the skill of analysis and evaluation of discourse's expository framework, of the learning procedure under the goal to exploit literacy not only as a way of adjustment to the school demands but as well as a potential of questioning the surface meaning and the "ready given wisdom" (Walsh, 1991: 18; Nikoloudis, 2010: 289-90). As far as language teaching and the pupil's relationship with the teaching texts are concerned, critical literacy seeks the linguistic and other semiotic tools with which the text tries to positively put the reader in front of the

projected reality and considers the view, the motives and the extensions of this representation (Matsagouras, 2008: 93) Thus critical literacy goes beyond a decontextualised text and its writer as far as the teaching of language and other semiotic systems is concerned, giving attention to the transactions between social, cultural context and subjects and their textual identities which are formed as a result of these transactions (Sachinidou, Dimasi, 2011). The text of the school curriculum sets learning goals and their contexts' within a multiliteracies framework (Dimasi, Aravani, 2013: 55-56) having substantial references to the intercultural dimensions of the language teaching as well as references to the formation of individual and social identities (School Curricula, 2011).

The present paper aims to the critical evaluative perspective of the teaching of the Greek language at the third grade of Lyceum. The certain grade was chosen because it is representative of the total evaluation of the results of the Greek educational system. We note that the book is common for all pupils, Greeks or not, and it is in use since 1988-89 until today.

Tools for the study were the school curricula, the directions given to the teachers, the textbook for the pupil¹ as well as a modern theoretical framework of principals for language teaching. As far as school curricula are concerned, it was studied that of 1999 which has been in use up till today as well as the new school curriculum which is now being experimentally used during the school year 2011-12 and is constructed with focus on the notion of critical literacy.

The theoretical framework on which our research is based are the principals of a genre based literacy pedagogy which consists the postmodern pedagogy of inclusion and access (Dimasi, 2012: 26). These principals set as a primary goal the foundation of a philosophy of equal opportunities supporting the equal involvement of the culturally different pupils in learning processes and their access to the discourses of social power and influence (Kekia, 2011: 89) since school has to construct practices based on the discourse pores² and the repertoires of the cultural practice that the pupils bring with them to school classroom (Chlopek, 2008). Equal opportunities are related, among others, to the choice of texts with intercultural context which are connected to the multicultural synthesis of the Greek society in order to, within the framework of a multicultural pedagogy (Gotovos, 2002: 26), arose attention to a goal setting that supports the cultivation of a multilingual stance (Archakis, 2006: 43). Basically, through the new school curriculum the model of multiliteracies pedagogy is presented which has as a point of reference the multicultural synthesis of the modern societies as well as texts that present multimodality within the framework of a multiliteracies education having as a basic aim the development of critical language awareness for a successful access to positions of social, professional power and action in every field of the social sphere (Kekia, 2011: 85-86; Kress, 2003).

The textbook Expression Essay C' Lyceum grade **The typical characteristics**

¹ The pupil's textbook was studied as the point of reference for the 'obligatory' teaching material. We note that its writing and publication had been done before that of the present standing school curriculum and is still in use while the revision of the last has just begun.

² Intercultural pedagogy emphasizes and gives priority to the language teaching because it supports the idea that thus the pupil forms his/hers ability to critically exploit messages (Gotovos, 2002: 26).

The book which has been studied for the present paper is that of the edition of 2006. It is the book Expression-Essay, issue C' for the last grade of General Lyceum in its revised, last edition³. As members of the revision group are mentioned : Tsolakis, Ch. Adaloglou, K. Avdi, A. Grigoriadis, N. Daniil, A. Zervou, I. Loppa, E. Tanis, D. Intzidis, V. The book has 335 pages. The present paper does not extent to the study of the suplementative material, that is of the books "Thematically Circles" which includes texts (essays, articles, etc.) supportive for the processing of the book Expression-Essay and the book "Language Exercises" which includes Vocabulary and Discourse Organization exercises because these books have been given to the pupils since the A' Lyceum under the remark to be used when it is thought as a necessary point of reference for the three grades of Lyceum.

The frame of reference Curriculum

Among the general goals of the curriculum there are clear references to the command of the language and communicative ability by the pupils as well as to the connection between language and national and sociocultural identity (Paper of the government, State newspaper, 2002: 1341). With the main direction being that of the cultural context of language teaching, the subsequent references are specialized into the field of New Technologies, the participative teaching procedure and the teaching to pupils who don't have Greek as their first language. As far as they are concerned, it is mentioned that they *should be accustomed with the learning of the Greek language and its use in realistic situations both in school and in out of school life but at the same time with respect to the their first, mother language* in an quite early, for Greek relevant bibliography, adoption of the principles of multiliteracies pedagogy. As far as genre is concerned, the curriculum notes that discourse is a *textual discourse...and there are various discourse forms such as diary, curriculum vitae, article, comment, critic, letter etc.* and urges the necessity to use genres with the most appropriate discourse for each occasion without any other essential, genre or other classification.

Directions for school language subjects

References to the expected pupil's response in the composition of texts functioning in a communicative environment during the writing stage are traced in the directions to the language teachers (Directions, 2002-3: 102-105). We note the suggestion to have as home duty the pupil's work for the writing of texts which is directed to a specific respondent, is written for a specific goal and takes a certain form, for example news article, statement, final evaluation etc. Pupils can exercise on such texts in classroom as well, usually during one or two teaching hours... In the specific point that concerns

³ The books under the title Expression- Essay were first published in the school year 1988-89. Up until today there have been made revisions that concern the restructure of their material, the deduction of questions, the appearance (Papadopoulou, 2008: 44). The specific textbooks have received quite a few positive evaluations based on the connection between theory and didactic practice, the targeted pragmatic framing, from the choice of the thematic sections to the cultural-value orientation of contexts' and the pupil centered philosophy of questions-practices for the discourse production (Mpalaskas, 1991: 14· Makris, 2001: 190). There has been put forward a lot of questioning concerning the plethora of teaching and learning material and the neutral, compared to the pupils' interests, character of questions (Kapsalis, Charalampous, 1995: 145· Mitsis, 2005: 192).

the textbook of the C' grade of Lyceum as genres are mentioned: article, essay, literature, interview (144-145).

Teacher's book

The same logic underlines the comments and remarks for the teachers. The reference to the text moves towards two directions: towards the approach of the text through reading and understanding, whether in home or in classroom and towards the production of discourse again with the view of a macro level goal setting (Teacher's book, 2002-3: 10). Specifically it is noted by the authors that pupils at the C' grade of Lyceum are called to exploit into their expression, both oral and written, the critical, evaluative way, into a certain communicative context each time. They can write an article or a paper to be published in order to announce their thoughts or views etc. in a broader public. On the whole, the references of the framework for the teaching of Greek language in Lyceum move towards its didactic exploitation/use outside its cultural contexts which only silently are accepted, in a hidden agenda, in a hidden but close to text in use curriculum.

Student's book

One of the main interests of student's book is its context. It's importance is very crucial since it is a point of reference for education both for the teaching and learning subject as well as its evaluation (Choppin, 1993: 9) within the principles of the curriculum and mainly because it contributes to the formation of stances and values through teaching (Mavroskoufis, 2001: 510) as a way of connection between school life and reality (Bruner, 1966: 10-13, 49· Koliadis, 1990: 43). The research of contexts with the aid of qualitative and quantitative context analysis tries to analyze clear references and hidden issues in relation to the intercultural ideology of the book (Gerard, Rogiers, 1993: 185).

The texts

As far as the classification of texts is concerned the specific textbook even from its title states that its contexts refer to the pupil reader and writer of persuasive texts, essays, articles, and newspaper columns. The classification of the writing team does not have unified criteria since it follows either the criterion of genre either that of textual types, a typological categorization. There are also cases where the classification of texts is based on their communicative characteristics. In order to visualize the textual categories of the book we then try to make a systematic registration according to the proposal by Matsagouras for the classification of texts for school use (Matsagouras, 2001: 320).

According to that classification proposal the book's texts are all⁴ registered into the third category: non narrative, one dimensional which are characterized as powerful genres (Matsagouras, 2001: 421-22). From that point of view it seems that the principles of the genre based literacy pedagogy, which have been briefly presented

⁴ All the texts of the textbook were studied whether they belong to the theory as examples or whether they are part of exercises or their teaching is proposed as optional.

in this paper, are mainly followed. We note that they are authentic texts, 10 of which are literary texts and even few of the above belong to the category of the literary essay.

TABLE 1: TAXONOMY OF TEXTS OF THE SCHOOL TEXTBOOK EXPOSITION-ESSAY OF THE C' LYCEUM GRADE

TEXTUAL GENRES	NUMBER	PERCENTAGE
ARGUMENTATIVE	27	24,5%
PRAGMATOLOGICAL	83	75,5%
TOTAL	110	100%

The expository texts are of explanatory description, of analysis of circumstances, of ethical documentation and of intentional action. The argumentative texts belong to both categories: ethical and logical dominant.

We note the multimodal aspect of school textbook's contexts. Most of the texts are accompanied by photographs, sketches, pictures in general which in very few cases are nothing else but of decorative nature. There is also a multimodal synthesis that support thematically sections such as persuasion in publicity. It is an exceptional good management of the multimodal production of messages and meanings which are not exploited neither by the pupil's book neither by the directions to the teachers. It seems to be the tool of assurance for the synchrony of textbook's contexts in the hands of experienced teachers who have realized that the texts out of their multimodal context are not appealing to the pupil since the most contemporary one has been written in 1998⁵.

Intercultural reading of contexts

The research of the textbook was based on the assumption that:

- Textbooks function as carriers of ideologies and subsequently of cultural elements.
- Curriculum for the teaching of Greek language in Lyceum refers to the connection of language and culture with special references to the civilization of the dominant group (that have Greek as their mother language) as well as the management of language and cultural heterogeneity.
- The specific book concerns the pupils of the C' Lyceum, (Greeks, repatriated Greeks, immigrants, foreigners) and should include elements of the Greek civilization as well as elements from other cultures⁶. If these civilizations are connected to the cases of heterogeneity in the Greek Lyceum remains to be proved by the research⁷.

⁵ The reference to facts and situations of the past make it almost "inactive" at the level of learning motivation. We note as characteristic for the above the texts that concern Mundial of 1998. How much more interesting would it be if they concern Mundial of 2004!

⁶ Interculturality in language teaching should be revised according to its methodological framework and the teaching material which should include elements from many cultures, known or unknown to pupils, that will be a subject of negotiated meaning and interpretation during teaching, (Hatzisavidis, S. 2001, Literacy, Interculturality and communication in the teaching of Greek as second language to beginning students, in the volume P. Georgogiannis rev. Greek as first or second foreign language: an intercultural approach,(In Greek). Patras: Center of Intercultural Education, volume 1, p. 125-142.)

⁷ In order to define the criteria of categories construction for the findings of the research, we adopted the historic-developmental definition of civilization as a an idea that includes: the whole plegma of the intellectual, material, conceptual and emotional characteristics that distinguish a society or a social

For the detection of the intercultural elements as a more appropriate method was considered the combination of both quantitative and qualitative example of context analysis⁸. It was also tried an interpretation of the quantitative data within the framework of principals by the interpretive method in the part of the quantitative analysis⁹. Due to the limited length of the present paper we thematically group our findings into two main categories: Greek culture, other cultures, universal culture and values which appear universally¹⁰.

TABLE 2: INTERCULTURAL REFERENCES

Type of reference	Sketches	Photography Painting	Text	Paragraph	Statement	Word	Total references	percentages
Context category	Density							
Greek civilization	2	22	34	6	6	22	92	41,82%
Other civilizations	-	2	10	11	6	18	47	21,36%
Universal civilization	-	1	22	8	4	1	36	16,36%
Values	-	10	21	11	3	-	45	20,46%
Total based on unit of registration	2	35	87	36	19	41	220	100%
Percentage	0,9%	15,9%	39,55%	16,37%	8,64%	18,64%	100%	

The balance between the context categories is obvious. Greek and foreign writers write texts that negotiate issues which can support the intercultural dialogue: education, civilization, history, human rights social values, everyday life, universal problems and solving possibilities consist a context that supports the dialogical negotiation in the level of reading as well as that of writing by pupils'. The book as

group and consist the elements of its cultural heritage (It was stated on the 14th of September 1992, at the 43rd International Conference of UNESCO for Education and Civilization in Geneva).

(Mpalassa, Retrieved from <http://www.libver.gr:4551/documents/balassa.doc>).

⁸ For the context analysis: Berelson, 1952 · Holsti, 1968 · Mponidis, 2004. In the present paper we applied the following process: specification of subject, of the sample unities (verbal text, multimodal text, paragraph, sentence, phrase, word, picture: photography, sketch), indexing of research material (indexing was done based on semantic and not grammatical or syntactic criteria), coding of findings (system of thematic categories was created) and their analysis Mponidis, 2004: 50-55).

⁹ In an important number of researches on the school textbooks the interpretive method, according to the statement of researchers, is used. However it seems that usually a methodology which includes elements of the historical, phenomenological and of interpretational method is followed (Mponidis, 2004: 84).

¹⁰ For the present paper we choose a sociological approach of the notion of value *as a perception of the desirable, explicit or not, characteristic of the individual or of the group which influences as well the choice of standard media and actions that already exist in society* (Kluckhohn, 1951: 395).

well as according to that parameter follows a multiliteracies framework of didactic goals.

Conclusions

The textbook Expression-Essay of the C' grade of Lyceum follows in general terms the theoretical framework of the Curricula as well as the principles for the didactics of language. It includes for teaching non narrative single semiotic texts, an expected choice due to their high difficulty and the grade in which they are taught. They are not characterized as Greek oriented, with this indicating a nationalistic meaning of the word oriented, but move towards an intercultural dialogue of texts and their subjects (Sachinidou, Dimasi, 2011).

The texts lag substantially behind in the following points:

- Texts are not modern as far as their context is concerned.
- The stances that support move towards the same direction and thus they don't promote dialogue, negotiation and critical thinking.
- It has not been taken into account the pupils' national synthesis in the modern Lyceum and thus there exist no text which concerns the culture of the origin countries for a substantial group of pupils: foreigners, repatriates, minorities.
- New technologies are faced in a linear neutral view without essential involvement into the language teaching.

Even if it is an exceptional good textbook for its time of writing, the intercultural, multilingual, multimodal of Greek society, among other countries, demands its modernization.

Sources

- Curriculum** for the course of the teaching of Greek language Expression-Essay of the unified Lyceum. Paper of the State Journal. 131/7-2-2002.
- Curriculum** of Modern Greek Language (2001). Paper of the State Journal 1562/2011-No 700001/C2.
- Tsolakis Christos, Adaloglou Kiriaki, Avdi Avra, Grigoriadis Nikos, Daniil Anthoula, Zervou Ioanna, Loppa Eleni, Tanis Dionisis, Inzidis Vagelis (Revision group). (2006). Expression-Essay for the Unified Lyceum. Revised edition. Third edition. Athens: Organization for the Editon of school textbooks.
- Tsolakis Christos, Adaloglou Kiriaki, Avdi Avra, Grigoriadis Nikos, Daniil Anthoula, Zervou Ioanna, Loppa Eleni, Tanis Dionisis, Intzidis Vagelis (Revision group). Teacher's book for the book Expression-Essay. Revised Edition, Third issue. Athens: Organization for the Edition of school textbooks. Retrieved May, 18, 2012, from <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>. .
- Directions for the teaching language subjects in Lyceum (2002-03). Retrieved May, 18, 2012, from <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>.

Bibliography

- Archakis, A. Tsakona, V. (2006). Identities, narrations and language education (in Greek). Athens: Patakis.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Press.

- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of Instruction*. U.S.A.: Resident and Fellows of Harvard College. Hafner Press.
- Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, 4
- Choppin, A. (1993). *Manuels scolaires*. Etat et societes. XLXe et XXe, Paris: INRP.
- Cope, B., Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: a Genre Approach to teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Dimasi, M. (2012) Genres and intercultural reading of textbooks for the teaching of language in Gymnasium. In *Issues for the teaching of language*. Proceedings of scientific conference (in Greek). Thessaloniki: Kiriakidis.
- Dimasi, M. & Aravani, E. (2013). «The Pedagogy of Multiliteracies in the school textbooks of Modern Greek Language in the first three years of High School: utopia or reality?». *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, (MAJESS), 2013 (2), 55-63, <http://hrmars.com/index.php/pages/detail/MAJESS>.
- Gee, J.P. (2006) Literacy and the myth of literacy: from Plato to Freire. (trans. In greek) In Charalampopoulos, A. (Editing). *Literacy, Society and Education*. Aristotle University of Thessaloniki : Manolli's Triantafillidi's Institution.
- Gérard, F-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Gotovos, A. (2002). *Education and diversity : issues of intercultural pedagogy* (In Greek). Athens : Metaichmio.
- Holsti, O. (1968). Content Analysis. In *The handbook of social psychology*, Vol. 2, London: Addison Wesley Publ.
- Kapsalis, A. , Charalampous, D. (1995) *School textbooks-institutional process and modern debate* (in Greek). Athens: Ekfrasi.
- Kekia, A., (2011) Learning and teaching of textual genres of school literacy: the proposal of the “Australian school” (In Greek). *Educational*. 97-98. 85-96.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value - Orientations in the Theory of action. An exploration in definition and classification. In Parsons, T. and Shils, E. (Eds.), *Towards a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koliadis, A. (1990). *Psycopedagogic criteria for the edition of school textbooks, the school textbook* (in Greek). Athens : Pataki.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Makris, Ch. (2001). *Communicative language teaching* (in Greek). Athens: Tipothito. G. Dardanos.
- Martin, J. R. (2000). Design and practice: enacting functional linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 116–126.
- Matsagouras, I. (2001). *Genre approach of the written discourse or since they think why don't they write?* (in Greek). Athens: Grigoris.
- Matsagouras, I. (2007). *School literacy* (in Greek). Athens: Grigoris.
- Matsagouras, I. (2008) School literacy and educational policy by the ministry of national education and religion: Goals, terms, plan of action, and roles of executives of education. In conference proceedings: *Training of School Executives: Actions-Results-Perspectives*: Athens: Ministry of National Education and Religion-Pedagogical Institution.

- Mavroskoufis, D. (2001). *The problem of the school textbooks: effort to definition and description. Connection between High and Secondary education.* (in Greek) Proceedings of the A ' Pan-Hellenic Conference. Thessaloniki.
- Mc Kay, S. (1996). *Sociolinguistics and language teaching.* NY: Cambridge University Press.
- Mitsis, N. (2005). *Didactics of the language course* (in Greek).Athens: Gutenberg.
- Mpalaskas, K. (1991). Modern Greek language and language teaching. *Discourse and Practise* (in Greek) V. 44, 12. P. 5-18
- Mponidis, K. (2004). *The context of the school book as a research subject* (in Greek). Athens: Metaichmio.
- Nikoloudis, D. (2010). *Critical Pedagogy and Literacy.* Phd Thesis (in Greek). Aristotle university of Thessaloniki: Department of Pedagogy of Primary Education.
- Papadopoulou, P. (2008). *Questions in the teaching process. Analysis of context of questions of the school textbook of the B' Lyceum for the course of the Greek language (Expression-Essay)* (in Greek).Thesis for Ma. University of Ioannina: School of Philosophy.
- Sachinnidou, P. Dimasi, M. (2011). Dialogues of texts and their writers. Texts as expressions of the discorsal negotiation of subjects' identities. In conference (in Greek). Proceedings. 4th congress of the European Society of Modern Greek Studies. *Identities in the Greek world (1204-to the present day)*. V.1-5. Retreived from <http://www.eens.org>. Granada 9-12 September. Spain
- Unicef, (2007). *Child overview in perspective. An overview of child well being in rich countries.*The United Nations Children's Fund. Innocenti Report Center. Report 7. Florence. Italy Retrieved May 18 2012 from <http://www.unicef-irc.org>.
- Xatzisavidis, S. (2001). Literacy, Interculturality and communication in the teaching of Greek as second language for beginners' pupils, in the volume P. Georgogiannis (supervision). *Greek as a second or foreign language: an intercultural approach* (in Greek). Patras: Centre of Intercultural Education. Volume I: 125-142.
- Xatzisavidis, S (2003). The teaching of Greek language within multiliteracies: Of the students' social future (in Greek). *Philologus*, 113: 392-403.
- Walsh, C. (1991). *Literacy as praxis.* Norwood. N J: Ablex.

Stamatis Gargalianos

(Professeur assistant à l' Université de la Macedoine de l'Ouest-Grece)

Histoire du Théâtre en Grece: Développement social et economique de l'antiquité jusqu'au l'occupation ottomane

Introduction

Cet article traite la question de la relation entre art (en général) et le théâtre, depuis l'antiquité jusqu'au l'occupation ottomane. Il examine la place et l'importance du théâtre dans la société antique grecque. Depuis les premiers temps historiques, en dépit de ses innombrables problèmes politiques et économiques, la Grèce a survécu en tant que nation grâce à son art, domaine qu'elle a développé à un haut niveau. L'esprit de l'antiquité grecque, transmis dans tout le monde archaïque, a dominé la pensée des intellectuels de toutes les disciplines et de toutes les sciences. Cet esprit a du passer par l'intermédiaire des arts pour se préserver jusqu'à nos jours et être diffusé et répandu dans tous les établissements académiques du monde entier.

Les oeuvres de l'art grecques comme celles de la sculpture, de l'architecture, de la philosophie, du théâtre, telles qu'elles ont pu être préservées jusqu'à aujourd'hui, témoignent clairement de l'importance de l'art, dans la civilisation grecque, au cours des siècles.

La caractéristique première du développement de toute civilisation, non seulement pendant l'époque antique mais de tous temps, est la forte liaison entre deux aspects majeurs et omniprésents, socioéconomiques et artistiques. Ces deux aspects dépendent fortement l'un de l'autre: si l'art est toujours dépendant de la prospérité d'un pays, ce dernier ne peut survivre que grâce à son art. Autrement dit, c'est seulement lorsqu'un pays atteint un niveau social et économique très élevé qu'il peut se consacrer à son épanouissement artistique. Et lorsqu'il s'épanouit artistiquement il peut être sûr de sa force et de son éternelle existence en tant que nation.

Mots clefs: Theate, antiquite, organisation, economie, Etat

Εισαγωγή

Αυτό το άρθρο αναλύει το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στην Τέχνη (εν γένει) και του Θεάτρου, από την Αρχαιότητα μέχρι την οθωμανική κατοχή στην Ελλάδα. Εξετάζει την θέση και την σπουδαιότητα του Θεάτρου στην αρχαία ελληνική εποχή.

Από τα πρώτα ιστορικά χρόνια, και εις πείσμα αναρίθμητων πολιτικών και οικονομικών προβλημάτων, η Ελλάδα επέζησε ως Έθνος χάρις στην Τέχνη της, τομέα που ανέπτυξε σε ένα υψηλό επίπεδο. Το πνεύμα της αρχαίας Ελλάδας που μεταδόθηκε σε ολόκληρο τον τότε κόσμο, επηρέασε την σκέψη των διανοουμένων όλων των ειδικοτήτων και όλων των επιστημών. Αυτό το πνεύμα πέρασε μέσω των Τεχνών για να διατηρηθεί μέχρι τις ημέρες μας και να διαχυθεί και εξαπλωθεί σε όλα τα ακαδημαϊκά ιδρύματα του κόσμου. Τα ελληνικά έργα Τέχνης όπως εκείνα της Γλυπτικής, της Αρχιτεκτονικής, του Θεάτρου, όπως κατάφεραν να διατηρηθούν μέχρι σήμερα, μαρτυρούν ξεκάθαρα την σπουδαιότητα της Τέχνης εντός του ελληνικού πολιτισμού, δια μέσου των αιώνων.

Το πρώτο χαρακτηριστικό ανάπτυξης κάθε πολιτισμού, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της αρχαίας εποχής αλλά και όλων των ιστορικών περιόδων, είναι η μεγάλη σχέση ανάμεσα σε δυο μεγάλα και πάντα παρόντα θέματα, κοινωνικο-οικονομικά και καλλιτεχνικά.

Αυτά τα δυο ζητήματα εξαρτώνται πολύ το ένα από το άλλο: εάν η Τέχνη εξαρτάται διαρκώς από την ευμάρεια ενός Κράτους, το Κράτος αυτό δεν μπορεί να επιβιώσει παρά μόνο χάρις στην παραγόμενη Τέχνη του. Με άλλα λόγια, μόνο όταν ένα Κράτος φτάνει σε ένα πολύ υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, μπορεί να αφοσιωθεί στην καλλιτεχνική του ανάπτυξη. Και όταν αναπτύσσεται καλλιτεχνικά μπορεί να είναι σίγουρο για την δύναμη και την διαρκή ύπαρξή του ως Έθνος.

Λέξεις-κλειδιά : Θέατρο, Αρχαιότητα, Οργάνωση, Οικονομία, Κράτος

Introduction

This article analyzes the issue of the relationship between art (in general) and the Theatre, from antiquity to the Ottoman occupation of Greece. Examines the status and importance of theater in ancient Greek era.

Since the early historical times, and in spite of innumerable political and economic problems, Greece survived as the nation thanks to the art, the field that she developed to a high level. The spirit of ancient Greece that was broadcast around the world ever since, influenced the thinking of intellectuals of all disciplines and all sciences. This spirit passed through the arts to keep up our days and to diffuse and spread to all academic institutions in the world. The Greek Art projects such as those of Sculpture, Architecture, Theater, as they managed to keep up to date, clearly indicate the importance of art in the Greek culture through the centuries.

The first feature of development of each culture, not only during the ancient times and all historical periods is the great relationship between two large and ever present issues, socio-economically and artistically.

These two issues much depend on each other: if the art is constantly dependent on the prosperity of a State, that State can survive only thanks to the generated art. In other words, only when a State reaches a very high social and economic level, can devote himself to his artistic development. And when grown artistically can be sure of the strength and enduring existence as a nation.

Keywords: Theatre, Antiquity, Organization, Economy, State

VIIe à Ve siècles avant J-C

La première civilisation dans le temps historique, celle qui a eu pour foyer principal la Crète, est née en VII siècle avant J-C et a développé un art qui, tout en empruntant des éléments à l'orient les a combinés en un style propre et original. Les rois se font construire des palais, comme ceux de Cnossos et de Phaistos. Ce sont de vastes ensembles, dont le plan assez compliqué rappelle celui des palais chaldéens. Les artistes travaillent à la décoration du palais. Les murs sont recouverts de peintures parfois incrustées de figurines en faïence polychrome. La sculpture est représentée par de grandes statues en plâtre peint ou en marbre, à la puissante musculature et par d'élégantes statuettes d'ivoire ou de faïence. Le caractère essentiel de cet art est qu'il

tient son inspiration de la nature, en la reproduisant d'une façon fidèle et vivante. Sur les vases, comme dans les peintures, les végétaux, rameaux d'olivier, lys, crocus; les animaux, poissons, poulpes, coquillages marins sont rendus avec exactitude et groupés selon un sens très fin de l'effet décoratif¹.

La civilisation crétoise donne naissance à la civilisation mycénienne; l'art mycénien s'inspire de l'art crétois et présente des caractères analogues. Les invasions du XII^e siècle rejettent en Asie les populations péloponnésiennes. Ainsi la civilisation et l'art mycéniens sont-ils comme un prolongement dans la Grèce asiatique, dans l'Ionie: la céramique ionienne, par exemple, continue les traditions artistiques de la céramique mycénienne et crétoise².

Le XII^e siècle avant J-C, qui voit disparaître la civilisation mycénienne, marque un recul pour l'art grec. Les acquisitions des siècles précédents sont perdues; on assiste alors à un recommencement du travail artistique, à une longue série de tâtonnements et d'effort, qui ne portent définitivement leurs fruits qu'au VII^e siècle³. Diverses influences s'exercent alors sur le développement de l'art.

Les conditions nouvelles du monde de cette époque expliquent cet essor. D'humbles bourgades rurales qui sont à l'origine les cites, deviennent des villes qui se jalourent et rivalisent entre elles par l'éclat de leurs monuments, autant que par les succès de leurs armes. La prospérité se développe partout surtout à partir du VII^e siècle, multipliant les commandes publiques ou privées⁴. Les aristocrates comme déjà les tyrans, mais aussi les parvenus de l'artisanat et du commerce aiment à s'entourer d'objets luxueux, provoquant une renaissance remarquable des arts nouveaux. Les mêmes principes sont valables pour le grand art, architecture et sculpture qui bénéficient de la puissance du sentiment religieux dans un monde où la religion civique ne peut que profiter de l'expansion des cites.

C'est, avant tout, l'action des grandes sanctuaires qui s'enrichissent de monuments et qui exposent aux yeux de tous, les œuvres de toutes les écoles⁵; c'est aussi celle des tyrans, comme Polycrate à Samos, Pyssistrate à Athènes, qui veulent embellir leur cité et se font les protecteurs des artistes et des poètes⁶.

La conquête lydienne et perse interrompt le développement de la Grèce asiatique; mais déjà les artistes ioniens avaient exercé une influence féconde sur la Grèce continentale et même sur les pays doriens⁷.

Après les guerres médiques la Grèce reprend et poursuit, avec une énergie nouvelle, sa carrière artistique⁸. L'Ionie, en décadence, oblige les artistes ioniens à vivre à l'étranger, tel le sculpteur Pythagoras. Athènes ayant particulièrement souffert de l'invasion, sort grandie de la lutte, en devenant aussi bien capitale artistique que capitale littéraire de la Grèce. Ainsi, au IV^e siècle se produit une évolution. Athènes, durement éprouvée par la guerre avec Sparte, perd l'hégémonie artistique. Les grands artistes ne sont plus exclusivement des Athéniens: alors que l'art du Ve siècle avait pour objet unique d'embellir la cité et de traduire les sentiments collectifs de

¹ Ekdotiki Athinon. Histoire de la nation grecque, Athènes: Ekdotiki Athinon, 1971, p. 41.

² *ibid.* p. 42.

³ Bengston, Griechische, Geschichte von den Anfängen bis in die Römische Kaiserzeit, Athènes: Melissa, 1991, p. 56.

⁴ Paparigopoulos. Histoire de la nation grecque. Athènes: Kedros, 1991, p. 18.

⁵ Glotz. Histoire grecque. Paris: Dalloz. date n.c., p. 16.

⁶ Jarde. La Grèce antique. Paris: RUF. 1971. p. 75.

⁷ Bengston. *op.cit.* p. 43.

⁸ Paparigopoulos. *op. cit.* p. 23.

patriotisme et d'enthousiasme civique, au IV^e siècle, la déchéance des cités s'accompagne d'un art plus personnel, s'adressant à l'individu et exprimant les sentiments ainsi que les émotions de l'homme privé⁹.

La naissance du théâtre et son aspect économique

Ainsi, la naissance du théâtre à ce moment apparaît comme nécessaire. Les autres formes d'art ainsi que les doctrines développées ci-dessus brièvement, ont de même contribué à cet essor. L'exemple typique en est l'architecture, qui, partout en Grèce comme aussi à Athènes a eu pour tâche principale la construction de théâtres. De plus, nous savons que le théâtre grec antique est né de la religion, qui, à ce moment exerçait une influence majeure sur la population et les hommes politiques. A Athènes, en particulier, les représentations dramatiques sont une des formes du culte public, un hommage rendu par la cité à Dionysos. La représentation est une cérémonie religieuse officielle: elle est présidée par le prêtre de Dionysos qui siège au premier rang; toute la cité doit y prendre part: les frais sont couverts non seulement par une liturgie (*chorigia*), imposée aux riches, mais par la création d'un fonds spécial par l'Etat le *théorikon*, permettant de payer aux pauvres l'indemnité pour assister à la fête¹⁰.

Les représentations dramatiques donnent lieu à un concours entre les poètes. Au Ve siècle, l'archonte (le chef de la ville ou de la cité) choisit, parmi les concurrents, les trois poètes dont les ouvrages lui paraissent les plus dignes d'être joués et il leur «donne un chœur» (*χόρον δίδοναι*) c'est-à-dire l'autorisation de faire monter leur pièce aux frais d'un chorège (*χορηγός*).

Le chorège est chargé de recruter les acteurs (*υποκριταί*) et les choreutes (*χορευταί*), de surveiller les répétitions. Le prix était d'abord décerné par le peuple tout entier, plus tard par un jury tiré au sort; il est attribué à la fois au poète et au chorège.

A cette époque, la nécessité de subventionner les spectacles devient une évidence au sein de l'Etat même. A Athènes non seulement les chorèges, qui apparemment ne sont pas assez nombreux pour garantir le montage des spectacles, mais surtout l'Etat parvient à assurer le fameux «ἄρτον καὶ θεάματα» («du pain et des spectacles») proclamé par le peuple. De plus, son action est prolongée en pérennisant cet art éphémère: il fait graver d'année en année la liste des représentations avec les noms des poètes et des acteurs et il dépose dans les archives publiques une édition officielle des trois grands tragiques. Toute la Grèce suit ainsi l'exemple d'Athènes et les cités bâtissent des théâtres; chaque prince, chaque tyran, à Pella comme à Phères, à Halicarnasse comme à Syracuse, s'emploie à attirer les auteurs à sa cour¹¹. Thespis, Eschyle, Phrynichos, Pratinas, Sophocle, Euripide sont les représentants les plus connus de ces poètes du drame ancien.

La comédie, comme la tragédie, est née du culte de Dionysos, du «Κώμος» (*kômos*), procession burlesque qui, aux Dionysies d'hiver se répand dans les villages et poursuit les passants de ses chants satiriques et de ses quolibets¹². Ses protagonistes, parmi les auteurs, sont Aristophane et Ménandre.

Les conquêtes d'Alexandre répandent la civilisation grecque dans tout l'Orient. Les villes nouvelles deviennent les capitales artistiques du monde

⁹ Ekdotiki Athinon, op. cit., p. 49.

¹⁰ Floros, Education théâtrale, Athènes: Arsénides, 1983, p. 30.

¹¹ Floros, op.cit., p. 31.

¹² Glotz. op. cit. p. 25.

hellénistique¹³. Les caractères apparus au IV^e siècle s'accroissent encore, en manifestant deux tendances: d'une part, le goût du colossal, du pathétique, la recherche de l'effet, que l'on retrouve dans les écoles de Rhodes et de Pergame; d'autre part l'amour du pittoresque, du réalisme, le sentiment de la nature, qui inspirent les artistes, comme les poètes d'Alexandrie¹⁴. L'art hellénistique se prolonge dans l'art gréco-romain de l'époque impériale.

Néanmoins, après la conquête romaine, le latin ne fait aucun progrès dans le monde hellénique. Le grec reste non seulement la langue usuelle mais la langue officielle dans laquelle on traduit pour les sujets orientaux de l'empire les lois ou sénatus-consultes rédigés en latin. Ainsi la littérature grecque compte-t-elle encore quelques noms notables durant l'époque romaine¹⁵.

Au I^{er} siècle après J-C on peut citer les historiens Diodore de Sicile et Denys d'Halicarnasse, le géographe Strabon, les écrivains juifs Philon d'Alexandrie et Flavius Josèphe.

Mais déjà, au III^e siècle, la décadence avait commencé. La littérature grecque ne retrouve quelque éclat qu'avec les écrivains chrétiens, les Pères de l'Eglise: saint Basile (330-379), saint Grégoire de Nazianze (330-390), saint Jean Chrysostome (347-407). Si l'on continue à écrire en grec, du moins la littérature grecque a vécu; la littérature byzantine n'en sera qu'un pale reflet¹⁶.

Moyen Age, Byzance, occupation ottomane

Du Ve au XI^e siècle rien d'important ne s'est produit dans le domaine de la littérature et le théâtre, fille aînée de celle-ci, a subi les conséquences de l'inertie artistique générale, aggravées par les diverses guerres et les croisades¹⁷.

Cependant des ruines et du chaos résultant de la tempête de la quatrième croisade jaillit, plein de vigueur, le néohellénisme. Les Etats grecs issus de l'éclatement de l'empire romain, Nicée, Trébizonde, Ioannina et plus tard le Despotat de Morée, entouré de nombreux ennemis, sont excentrés¹⁸, c'est-à-dire qu'ils se trouvent en dehors de l'influence de Constantinople et de son ancienne tradition officielle romaine.

En fait, à partir de cette époque, de 1204 à 1566, le monde hellénique oppose, dans les régions occupées par les Francs, une résistance active ou passive, laquelle devient, avec le temps, plus efficace et plus acharnée. De cette résistance et de cette fierté du peuple grec résulta un renouveau des études grecques, des arts et de la littérature. Les sciences elles-mêmes sont cultivées avec soin, particulièrement l'astronomie. Plus que jamais le monde byzantin se tourne vers l'antiquité. Les habitants de l'empire paraissent chercher à renouer ces liens qui s'étaient distendus à la suite de la conquête romaine et de la prépondérance du christianisme¹⁹.

¹³ Bengtson, op. cit., p. 45.

¹⁴ Paparigopoulos, op. cit., p. 24.

¹⁵ Floros, op. cit., p. 38.

¹⁶ Ekdotiki Athinon, op. cit., p. 52.

¹⁷ Bengtson, op. cit. p. 47, 47-59, 61.

¹⁸ Bengtson, op. cit. p. 47-59.

¹⁹ Bengtson, op. cit. p. 61.

De même, un groupe de philologues renommés travaillent aussi avec grand succès dans le secteur de l'ancienne littérature grecque et ils restaurent l'autorité. Leurs ouvrages sont estimés et admirés même par les spécialistes modernes.

Ce premier essor, annonciateur du néo-hellénisme et des temps modernes, mouvement parallèle à l'effervescence préparant la Renaissance en Occident, ne devait pourtant pas être de longue durée. Une crise profonde ébranle au même moment les bases des nouveaux Etats grecs. Cette crise est sociale et économique²⁰.

C'est alors qu'intervient un événement qui, de premier vue apparaît de peu d'importance mais qui bientôt donnera ses résultats: vers le milieu du XIV^e siècle, Boccace invite à Florence le gréco-latin Leonzio Pilato. Il lui offre l'hospitalité et parvient à créer pour lui, à l'Université de Florence, en 1360, la première chaire de grec ancien en Occident²¹. C'est un événement qui constitue sans aucun doute, une étape capitale dans l'histoire de la civilisation de l'Europe Occidentale.

Mais pendant ce temps, la situation politique de l'Etat byzantin ne fait que s'aggraver, à un rythme sans cesse accéléré, surtout à partir de la fin du XIV^e siècle. En 1453, la conquête de Constantinople et de Byzance en entier par les turcs, porte un coup mortel -très décisif- à la civilisation grecque. Cette occupation durera quatre siècles au cours desquels le seul remède permis est l'espoir: espérer se libérer, dans le but de s'épanouir, ensuite, artistiquement.

En ce qui concerne la libération, l'espérance a progressivement vieilli et s'est finalement ébranlée dans la mesure où toutes les nations étrangères n'ont pas tenu leurs promesses d'aide totale. Ces épreuves ont fait profondément sentir la nécessité de ne compter essentiellement que sur ses propres forces. Le repli sur soi-même eut comme résultat la naissance de deux sociétés: l'une, secrète et révolutionnaire, celle de l'Hetairie (Εταιρεία - Φιλική - Odessa - Οδησσός, septembre 1814) désirait surtout préparer les Hellènes à la guerre de libération. L'autre, publique et éducatrice, celle des «Amis des Muses» (Athènes, 1813) (Φίλοι των Μουσών)²², avait pour objectif principal l'élévation du niveau intellectuel des Hellènes et des autres peuples chrétiens du Levant afin de préparer d'abord la domination culturelle, puis politique des grecs dans leur région.

Néanmoins, ce qui est certain est le fait que la Grèce sous l'occupation turque de 1453 à 1821 n'a pas eu les occasions et les facilités que les autres pays européens ont eues, pour développer son art, notamment le théâtre. Seule exception en font certains artistes, surtout peintres, qui se sont dispersés dans les pays balkaniques voisins, dans le but de soutenir le désir de création de ceux qui vivaient dans le pays occupé²³ (23).

Ici commence une nouvelle ère pour le nouveau théâtre grec: tout en préparant la révolution contre les turcs, le pays, de par cet effort gigantesque, puise un nouvel élan, tant culturel que social. D'autre part, un autre événement historique, cette fois artistique, contribue, indirectement, à cet effort: c'est la Renaissance, en pleine floraison en Europe à cette époque, qui influence fortement toute tentative artistique hors et dans la Grèce²⁴.

²⁰ Bengston, op. cit. p. 61.

²¹ Alardaiss, Histoire universelle de théâtre. Athènes: Smirniotis, 1978, p. 13.

²² Ladogianni-Tzoufi, Debuts du Théâtre Neohellenique, Ioannina: Ecole Philosophique de l'Université d'Ioannina, 1982, p. 38.

²³ Laskaris, Histoire du théâtre neo-grec, Athènes; Vassiliou, 1938, p. 239.

²⁴ Ladogianni-Tzoufi, op. cit., p. 42.

Cette révolution a été préparée par les grecs autochtones depuis la fin du XVIII^e siècle, mais les premiers qui eurent l'idée d'une résistance de longue durée pouvant aboutir à une révolution, furent ceux qui habitaient en Europe, surtout en Roumanie, Hongrie, Autriche et France. Ces grecs ont d'abord créé des troupes politiques révolutionnaires, dont la majorité des membres étaient composés de grecs expatriés, ayant une forte nostalgie pour le pays natal. Ces troupes, dont la mission principale fût la préparation stratégique de la révolution, furent à cette fin soutenues financièrement par les riches grecs de la diaspora dont l'activité essentielle était le commerce européen²⁵. Cette activité professionnelle leur offrait non seulement une vie aisée mais aussi la possibilité de développer leurs préoccupations artistiques, qui, d'une certaine manière ont contribué à la révolution. Ils commandent, par exemple de pièces de théâtre nouvelles: la pièce *Achilleus*, écrite en 1805 par A. Christopoulos qui vivait auprès du gouverneur gréco-roumain Mourouzis, a été commandée vivement dans la perspective de la voir jouée sur scène.

Un autre exemple en est la fille du gouverneur Karatza, Ralou Karatza, qui a créé la première troupe de théâtre grecque en 1817 et dont la majorité des acteurs était constituée d'étudiants, amateurs de théâtre²⁶.

Le support principal de ces tentatives ont été les maisons d'éditions, louées ou achetées par ces riches grecs de l'étranger et qui, pendant cette période historique publiaient, en dehors des brochures révolutionnaires, des pièces de théâtre. Ces pièces ont servi tant pour la scène que pour les écoles primaires grecques en Europe ou bien dans la Grèce même (*Κρυφό Σχολειό* = l'école clandestine, école illégale)²⁷.

Ces pièces de théâtre ont d'abord été des pièces étrangères, traduites en grec et par la suite des pièces typiquement grecques, mais qui, toutes, ont été énormément influencées par les courants esthétiques de l'époque en Europe, c'est-à-dire ceux de la Renaissance et principalement le naturalisme et le romantisme. Seules font exception les pièces à caractère historique, écrites à cette période mais traitant d'événements historiques de l'antiquité (ex: la puissance stratégique d'Athènes), en vue de rappeler aux grecs, à ce moment difficile de la révolution, «la gloire et la force éternelle de la Nation»²⁸ (28). Une autre exception à la règle de la Renaissance (romantisme - naturalisme) est produite par des adaptations des pièces anciennes, principalement d'Eschyle, dont «*Les Perses*» sont jouées à Zakynthos, en 1581²⁹.

De la constatation générale, relative aux événements artistiques majeurs de l'époque, il ressort que l'Europe et ses mouvements culturels, du Moyen-Age jusqu'à la Renaissance et au-delà, a énormément influencé la Grèce³⁰ par le biais de deux moyens: a) l'implantation des artistes grecs en Europe centrale où ils travaillent pour «importer» ensuite leurs aptitudes artistiques «européennes» en Grèce, b) les publications d'oeuvres européennes et leurs traductions, ayant bien

²⁵ Sideris, *Histoire du nouveau théâtre grec*, Athènes: Ikaros, d.n.c., p. 114.

²⁶ Varopoulos. L'année 1821 inspire le théâtre. *To Vima*, 22/03/92, p. b 9-35.

²⁷ Laskaris, op. cit. p. 242.

²⁸ Sideris, op. cit., p. 118.

²⁹ Ladogianni-Tzoufi, op. cit., p. 49.

³⁰ *Une seule exception à la règle, selon laquelle les pièces grecques sont largement influencées par les mouvements culturels de l'Europe, est la tradition et l'effort de l'Ecole Crétoise. Ses membres écrivent des pièces peu influencées par l'Europe, telles qui deviennent la base de toute production grecque postérieure et autochtone.*

souvent pénétré illégalement dans le pays mais formant soit le support éducatif des jeunes grecs, soit le matériel de base pour la production du nouvel art grec.

Bibliographie

- Alardaiss, N. (1978). *Histoire universelle de théâtre*. Athènes: Smirniotis.
- Ekdotiki Athinon. (1971). *Histoire de la nation grecque*. Athènes: Ekdotiki Athinon.
- Bengston, H. (1991). *Griechische, Geschite von den Anfangen bis in die Romische Kaiserzeit*. Athènes: Melissa.
- Glottz, R (sans date). *Histoire grecque*. Paris: Dalloz.
- Glytzouris, A. (2011). *L'art de la mise en scène en Grèce*. Crète: Editions Universitaires de Crète.
- Grammatas, T. (1987). *Théâtre néohellénique: Histoire-dramaturgie: 12 études*. Athènes: Culture
- Grammatas, T. (2011). *Introduction a l'Histoire et la theorie du théâtre*. Athènes: Exantas.
- Jarde, A. (1971). *La Grèce antique*. Paris: PUF.
- Floros, A. T. (1983). *Education théâtrale*. Athènes: Arsénides.
- Ladogianni-Tzoufi, G. (1982). *Debuts du théâtre neohellenique*. Ioannina: Ecole Philosophique de l'Université d'Ioannina.
- Laskaris, K. (1938). *Histoire du théâtre neo-grec*. Athènes: Vassiliou.
- Papargopoulos, K. (1991). *Histoire de la nation grecque*. Athènes: Kedros.
- Pavis, P. (2006). *Dictionnaire du théâtre*. Athènes: Gutenberg.
- Sideris, Y. (sans date). *Histoire du nouveau théâtre grec*. Athènes: Ikaros.
- Varopoulos, H. (1992). L'année 1821 inspire le théâtre. In: *To Vima*, 22/03.

Παναγιώτης Β. Καμπούρης

(Αγρονόμος Τοπογράφος Μηχανικός)

Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης

(Διδάκτωρ Λαογραφίας, Δ.Π.Θ.)

***Η κλεισούρα του ποταμού Κόσυνθου και το σημείο τομής τριών παραδοσιακών
Ο.Τ.Α.: Κοινότητας Γέρακα - Κοινότητας Μύκης - Δήμου Ξάνθης***

***The gorge of the Kosynthos river and the intersection of three traditional local self-
government authorities: Community of Gerakas- Community of Myki- Municipality
of Xanthi***

Abstract

The following study, titled «The gorge of river Kossynthos and the meeting point of three traditional municipal organizations: Community of Gheraka - Community of Myke - Municipality of Xanthe», is a broad field research, which attempts to set on the ground the traditional boundaries between municipal communities and their real-estate areas. To be more specific, this study seeks to define the eastern limits of the traditional Community of Gherakas and the western limits of the Community of Myke in comparison to the cartographical meeting point with the «historic» Municipality of Xanthe.

The above three traditional municipal organizations are directly linked to the important gorge and valley of river Kossynthos, where existed a caravan road that linked Xanthe to Philippoupolis, as well as the Aegean Sea ports to the rich Thracian mainland. It is also believed, that this road axis played a great role in Xanthe's past time development.

However, this research, besides being associated with the historic crossing of the lowlands to the mountainlands, it is essential, because modern-time online cartographic data are lacking in historical and legal accuracy. Thus, many disputes appear on the grounds of municipal real-estate areas, areas which were formed over many decades of community tradition.

Moreover, in order to achieve the goals of this study, an interdisciplinary approach took place, that was the result of the collaboration between a surveying engineer and a Dr in folkloristics.

Εισαγωγικά

Στην παρούσα μελέτη αναζητούνται τα γεωγραφικά όρια που χωρίζουν κτηματικές περιοχές και η τοποθέτησή τους επί εδάφους. Ειδικότερα, αναζητούνται τα νότια όρια των Κοινοτήτων Γέρακα και Μύκης και το σημείο τομής με το άλλοτε Δήμο Ξάνθης, κατά το «παλαιό»-«προκαποδιστριακό» σύστημα των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).

Η αναζήτηση αυτή κρίθηκε απαραίτητη, αφ' ενός διότι σχετίζεται με την ιστορική διάβαση της πεδινής προς την ορεινή Θράκη, αφ' ετέρου διότι στην τρέχουσα εποχή των ψηφιακών εφαρμογών είναι επιτακτική η ανάγκη

«επαναδιατύπωσης επί του εδάφους» των πατροπαράδοτων ορίων. Και τούτο επειδή τα σύγχρονα διαδικτυακά χαρτογραφικά δεδομένα υστερούν σε ιστορική και νομική ακρίβεια, με αποτέλεσμα να αμφισβητούνται κτηματικές περιοχές, που έχουν διαμορφωθεί παραδοσιακά στο διάβα πολλών δεκαετιών.

Προς επίτευξη του σκοπού αυτού, εκπονήθηκε μία διεπιστημονική προσέγγιση, που προέκυψε από την συνεργασία ενός Αγρονόμου Τοπογράφου Μηχανικού με έναν Διδάκτορα Λαογραφίας.

1. Υποθέσεις εργασίας και μέθοδος

Η αναζήτηση των γεωγραφικών ορίων (δηλαδή των οριογραμμών επί του εδάφους) που χωρίζουν τρεις κτηματικές περιοχές και αφορά τα εξής:

α. Τα δυτικά-νότια όρια της άλλοτε **Κοινότητας Μύκης** (ήδη **Δήμο Μύκης**, με έμφαση στην κτηματική περιοχή του χωριού **Σιρόκο**.

β. Τα ανατολικά-νότια όρια της άλλοτε **Κοινότητος Γέρακα** (ήδη ενσωματωμένης - ως **Κοινοτικό Διαμέρισμα του Δήμου Σταυρούπολης**- εντός του νυν **Δήμου Ξάνθης** κατά το *Πρόγραμμα Καλλικράτης*) με έμφαση την κτηματική περιοχή του (προ πολλού ακατοίκητου) χωριού **Μακάριο**.

γ. Τα βόρεια όρια της κτηματικής περιοχής του «παλαιού» **Δήμου Ξάνθης** (δηλαδή εντός των ορίων που προϋπήρχαν των συνενώσεων του *Προγράμματος Καλλικράτης*¹. Ειδικότερα, αναζητείται επί εδάφους το σημείο τομής των τριών «παλαιών» και προαναφερθέντων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Ένας επιπρόσθετος λόγος αναζήτησης των παραδοσιακών αυτών κτηματικών περιοχών, είναι ότι σχετίζονται άμεσα με την «κλεισούρα» του Κόσυνθου, ενός από τα σημαντικά ιστορικά περάσματα της πεδινής ζώνης του Θρακικού Πελάγους προς την αχανή και πλούσια ενδοχώρα της Βορείου Θράκης.

Η έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικοϊστορικής μεθόδου με ολιστική προσέγγιση των φαινομένων, όπως αυτή καθιερώθηκε από τον Μιχαήλ Μερακλή.² Κατά την εκπόνηση της μελέτης έγινε έρευνα πεδίου και έρευνα γραφείου, ενώ χρησιμοποιήθηκαν χαρτογραφικά στοιχεία, προφορικές μαρτυρίες, στατιστικά δεδομένα, φωτογραφίες, καθώς και τα συστατικά των κοινοτήτων νομοθετήματα. Όσον αφορά το τεχνικό μέρος της μελέτης, χρησιμοποιήθηκαν και μελετήθηκαν αποσπάσματα χαρτών της Κοινότητος Γέρακα και της Κοινότητας Μύκης σε κλίμακα 1:50.000, αποσπάσματα χαρτών της Γεωγραφικής Υπηρεσίας Στρατού (Γ.Υ.Σ.) σε κλίμακα 1:50.000, απόσπασμα ορθοφωτοχάρτη της Κτηματολόγιο Α.Ε., ενώ χρησιμοποιήθηκαν τα κοινά τριγωνομετρικά σημεία της Γ.Υ.Σ. που φαίνονται στα χαρτογραφικά υπόβαθρα, προκειμένου να γίνει συσχετισμός αυτών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι -όπου κρίθηκε αναγκαίο- έλαβε χώρα επιτόπια έρευνα πεδίου με δορυφορική τοπογραφική καταμέτρηση.

¹ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 87Α (07.06.2010), σ.1785-1920.

² Ενδεικτικά βλ. Μανόλης Γ. Σέρρης, *Εφημερίδες και λαογραφία. Η ταυτότητα μιας Ναζιακής εφημερίδας. Διαθλάσεις της Ιστορίας και της Ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου}*. Αθήνα: 2000, σ. 14, 23 και 24· Γεώργιος Βοζίκας, *Το πανηγύρι της Αγίας Μαρίνας στην Ηλιούπολη. Η σύγχρονη μορφή ενός πολιτισμικού φαινομένου στον ελληνικό αστικό χώρο και το κοινωνικό-οικονομικό του πλαίσιο*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, 2006, σ. 86 και 100.

2. Σύσταση των Κοινοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η σύγχρονη διοικητική πραγματικότητα, είναι απαραίτητο να ανατρέξουμε στα συστατικά στοιχεία των Δήμων και των Κοινοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη.

2.1. Η πρώτη περίοδος (1912-1923)

Είναι γνωστό ότι το ελληνικό κράτος «αφίχθη» στις «Νέες Χώρες» με τις νικηφόρες εκστρατείες των Βαλκανικών Πολέμων του 1912-1913, οπότε η ανάγκη διοικητικής οργάνωσης ήταν επιτακτική. Είναι επίσης γνωστό ότι η μεν περιοχή της Ξάνθης περιήλθε στην ελληνική διοίκηση στις 4 Οκτωβρίου 1919, ενώ η υπόλοιπη Θράκη στις 13 Μαΐου 1920³.

Βέβαια, στην «Παλαιά Ελλάδα» είχε ήδη οργανωθεί το σύστημα της τοπικής αυτοδιοίκησης σεβόμενο τις κτηματικές περιοχές κάθε οικιστικής μονάδας.

α. Έτσι λοιπόν, το άρθρο 9, του Νόμου ΔΝΖ' *Περί συστάσεως δήμων και κοινοτήτων*, αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Αι δημοτικά και κοινοτικά περιφέρεια καθορίζονται συμφώνως προς τα ήδη αναμφισβήτως κείμενα όρια των περιοχών πόλεων και χωρίων, λαμβανομένων υπ' όσιν κατά το δυνατόν της δημοτικής και κοινοτικής ιδιοκτησίας, ως και της ιδιοκτησίας των κατοίκων και των απαραίτητων αναγκών των διαφόρων οικισμών*»⁴.

β. Οι κατά παράδοση τοπικές ιδιαιτερότητες έγιναν σεβαστές με την άφιξη της ελληνικής διοίκησης στις Νέες Χώρες. Το άρθρο 7, του Νόμου 1051 *Περί συστάσεως και διοικήσεως δήμων και κοινοτήτων εν ταις Νέαις Χώραις*, εγκρίνει και επαυξάνει τα προηγούμενα με μια ακόμη διάταξη: «*Εκαστος δήμος ή κοινότητα έχουσιν εδαφικώς καθωρισμένην εδαφικήν περιφέρειαν. Παν τμήμα της χώρας οφείλει να ανήκη εις δημοτικήν ή κοινοτικήν περιφέρειαν...*»⁵.

γ. Προκειμένου να μην υπάρξει καμία αμφισβήτηση, ακολούθησε το άρθρο 1, του Νόμου 1076 *Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως διατάξεων τινων των νόμων ΔΝΖ' και 641 «περί συστάσεως δήμων και κοινοτήτων»*, που αναφέρει τα εξής: «*Η κοινοτική περιουσία χωρίων μη αποτελούμένων ιδίας κοινότητας και των οποίων οι κάτοικοι έχουσι διακεκριμένην χειμερινή διαμονήν, δεν συγχωνεύεται η περιουσία κοινοτήτων, εις ας υπάγονται διοικητικώς, αλλά διατηρείται υπέρ των κοινοτήτων, των αποτελεσθεισών εκ χωρίων εις ά έκπαλαι ανήκεν η περιουσία αυτή*»⁶.

Συνήθως ένας κανόνας γραπτού δικαίου πολλές φορές καλείται να επιβεβαιώσει προϋπάρχοντες κατά παράδοση ή εξ εθίμου κανόνες. Ως κανόνες εθιμικού δικαίου θεωρείται το «*κυρωθέν δίκαιο, το οποίο στηρίζεται στην κοινή συνείδηση των ανθρώπων και δεν αντιβαίνει στη λογική και την δημοσία τάξη της πολιτείας*»⁷. Με βάση αυτά γίνεται αντιληπτό ότι ο ζωτικός χώρος κάθε οικιστικής

³ Για την ισχύουσα διοικητική διάρθρωση της περιοχής της Ξάνθης κατά την περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας βλ. Ioannis M. Mpakirtzis - Nicolaos Th. Constantinides "Administrative division and toponymic tradition in Xanthe and Ghenisea region, since the beginning of the Ottoman rule till 1928, according to written sources and oral narrations" in Evangelia Balta - Georgios Salakidis - Theocharis Stavridis (Ed.), *Festschrift in Honor of Ioannis P. Theocharides - Studies on the Ottoman Empire and Turkey*. Vol. II. Istanbul: The ISIS PRESS, 2014, p.p. 39-60.

⁴ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 58Α (14.02.1912), σ. 347-373.

⁵ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 259Α (13.11.1917), σ. 1077-1080.

⁶ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 273Α (25.11.1917), σ. 1185-1188.

⁷ Χρήστος Μιχ. Μιχαλόπουλος. *Η ιστορία του νεοελληνικού δικαίου & ο θεσμός του δικαστικού επιμελητή μέσα σ' αυτό*. Ξάνθη: 2009, σ. 91.

μονάδας -και μάλιστα αγροτικής- που αποκαλείται *κτηματική περιοχή*, αποτελεί το συστατικό στοιχείο επιβίωσης και ανάπτυξης του, ενώ τα όρια του είναι σαφή και σε καθορισμένη εδαφική περιφέρεια και εκ παραδόσεως αναμφισβήτητα. Μάλιστα, οι παλιότεροι είχαν πλήρη επίγνωση των ορίων της κτηματικής περιοχής του χωριού τους, την οποία σεβόντουσαν, ιδιαίτερα σε θέματα βοσκής των αγελάων και των κοπαδιών. Είναι χαρακτηριστική η φράση που συχνά ακούγεται: «το [τάδε αγρωνύμιο] είναι του χωριού μας αναντάν-μπαμπαντάν»⁸. Η παράδοση αυτή έγινε απόλυτα σεβαστή από το ελληνικό κράτος σε ό,τι αφορά τις «Νέες Χώρες» και ιδιαίτερα την Θράκη.

2.2. Από την ενσωμάτωση στην απελευθέρωση (1923-1944)

Η «*Δυτική Θράκη*», παρέμεινε υπό καθεστώς προσάρτησης στην ελληνική διοίκηση μέχρι την υπογραφή των *Συνθηκών της Λωζάνης* στις 24 Ιουλίου 1923, οπότε ενσωματώθηκε πλέον και από απόψεως διεθνούς δικαίου στο ελληνικό κράτος⁹. Όταν λοιπόν, η ελληνική διοικητική μηχανή χρειάστηκε να δημιουργήσει δήμους και κοινότητες στην Θράκη, οι νέες μονάδες τοπικής αυτοδιοίκησης συστήθηκαν από συσπείρωση οικιστικών μονάδων -μαζί με τις κτηματικές τους περιοχές. Δηλαδή, στο ελληνικό διοικητικό σύστημα ενσωματώθηκαν οι παραδοσιακές «*εκ πάλαι*» τοπικές ιδιοκτησιακές ιδιαιτερότητες που είχαν «*καθορισμένην εδαφικήν περιφέρειαν*», το κύρος των οποίων ουδείς αμφισβητεί σε «*αναμφισβήτως κείμενα όρια*».

Έτσι, στην περιοχή της τότε Υποδιοικήσεως ή Επαρχίας Ξάνθης (που το 1944 αναβαθμίστηκε σε Νομό Ξάνθης) οργανώθηκαν οι πρώτες Κοινότητες. Παρενθετικά πρέπει να αναφερθεί ότι, την ίδια εποχή, η Ελλάδα είχε θεσμοθετήσει ένα διοικητικό πλαίσιο για την διοίκηση των νέων εδαφών που καταλήφθηκαν μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους, τις γνωστές έκτοτε *Νέες Χώρες*:

α. Ο Νόμος ΔΡΑΔ' του 1913 *Περί διοικήσεως των στρατιωτικώς κατεχομένων χωρών*¹⁰, ένα νομοθέτημα που ουσιαστικά στηρίζει την ελληνική διοίκηση στις Νέες Χώρες για μία περίπου δεκαετία, μέχρις ότου γίνει η πλήρης ενσωμάτωσή τους στον ελλαδικό κρατικό οργανισμό.

β. Ένα δεύτερο νομικό εργαλείο υπήρξε ο Νόμος ΔΝΖ' του 1912 *Περί συστάσεως δήμων και κοινοτήτων*¹¹, καθώς και οι δύο εφαρμογές του για τις Νέες Χώρες, δηλαδή ο Νόμος 1051 *Περί συστάσεως και διοικήσεως δήμων και κοινοτήτων εν ταις Νέαις Χώραις*¹² και ο Νόμος 1076 *Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως διατάξεων τινων των νόμων ΔΝΖ' και 641 «περί συστάσεως δήμων και κοινοτήτων»*¹³.

Εν συνεχεία, το Νομοθετικό Διάταγμα *Περί διαιρέσεως διοικητικώς εις δύο Νομούς της Δυτικής Θράκης*¹⁴, όριζε σαφώς τα όρια του Νομού Ροδόπης και των Υποδιοικήσεων Κομοτηνής και Ξάνθης, επιφέροντας κάποιες αυξομειώσεις: Η Υποδιοίκηση Ξάνθης απώλεσε την Κοινότητα Ιάσμου στα νοτιανατολικά, αλλά κέρδισε στα βορειοδυτικά την περιοχή των Κοινοτήτων Σταυρουπόλεως, Κοζλούτσης (Καρυόφυτου) και Σαρνίτσης (Κρωμνικού), που αποσπάστηκαν από την

⁸ Κατά λέξη «από μητέρα και από πατέρα», δηλαδή «πατροπαράδοτα».

⁹ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 238Α (25.08.1923).

¹⁰ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 41Α (02.03.1913), σ. 121-124.

¹¹ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 58Α (14.02.1912), σ. 347-373.

¹² *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 259Α (13.11.1917), σ. 1077-1080.

¹³ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 273Α (25.11.1917), σ. 1185-1188.

¹⁴ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 349Α (03.12.1923), σ. 2527-2531.

Υποδιοίκηση Δράμας του ομώνυμου Νομού. Είναι χαρακτηριστικό ότι, τόσο το παραπάνω νομοθέτημα, όσο κι οι απογραφές πληθυσμού του 1920 και προσφύγων του 1923¹⁵, παραθέτουν τους οικισμούς κατά υποδιοικήσεις και όχι κατά δήμους και κοινότητες.

Οι τρεις παραπάνω κοινότητες αποτέλεσαν τις πρώτες οργανωμένες κοινότητες της Θράκης, αφού, αποτελούσαν εδαφική επικράτεια της Ελλάδος από το 1913, ενώ ήταν ήδη ενταγμένες στο ελληνικό σύστημα τοπικής αυτοδιοίκησης από το 1919. Την ίδια περίοδο η Θράκη, ενώ είχε οργανωθεί σε Γενική Διοίκηση, Νομούς και Υποδιοικήσεις, δεν είχε οργανωθεί ακόμη σε Κοινότητες.

Ακολούθησαν, το 1924, τρία νομοθέτηματα που αφορούσαν τους δήμους και κοινότητες στη Θράκη:

α. Ο Νόμος 3115 *Περί επεκτάσεως εν Κρήτη και Δ. Θράκη της εν τω λοιπώ Κράτει ισχύουσας δημοτικής και κοινοτικής νομοθεσίας*¹⁶.

β. Το Διάταγμα *Περί συστάσεως δήμων και κοινοτήτων εν τοις νομοίς Έβρου και Ροδόπης της Θράκης*¹⁷.

γ. Το Διάταγμα *Περί επεκτάσεως εις τους εν ταις Νέαις Χώραις και τη Θράκη αναγνωρισθέντας δήμους και κοινότητας και τους εν Κρήτη αναγνωρισθέντας δήμους των περί συγκροτήσεως και εκλογής δημοτικών και κοινοτικών αρχών διατάξεων του ΔΝΖ' νόμου*¹⁸.

Έτσι αναγνωρίστηκαν, ο **Δήμος Ξάνθης** και οι εξής δέκα επτά Κοινότητες: Χιονίστρας, Ευλάλου, **Γέρακα**, Ωραίου, Κοτύλης, Θέρμών, Σατρών, Εχίνου, **Μύκης**, Γενισαίας, Αβδήρων, Τοξοτών, Μόρσας, Σελέρου, Κιμμερίων, Γκιζέλας και Πολυσίτου. Μαζί με τις τρεις ήδη αναγνωρισμένες κοινότητες της περιοχής Σταυρουπόλεως, η Υποδιοίκηση Ξάνθης απέκτησε συνολικά είκοσι κοινότητες και έναν δήμο.

Επειδή όμως το νομικό πλαίσιο περί δήμων και κοινοτήτων ήταν ήδη πολυδαίδαλο, θεσμοθετήθηκε, το 1926, ένας κώδικας, το Νομοθετικό Διάταγμα *Περί κωδικοποιήσεως εις ενιαίον κείμενον νόμου της νομοθεσίας περί δήμων και κοινοτήτων*, προκειμένου να ξεκαθαρίσουν πολλές ασάφειες¹⁹.

Γενικά, μέχρι το 1928, η Επαρχία Ξάνθης οργανώθηκε σε έναν δήμο, τον **Δήμο Ξάνθης** και 29 Κοινότητες, τις εξής: Αβδήρων, Γενισέας, **Γέρακα**, Γκιζέλας (αργότερα Εξοχής), Δαφνώνος, Ευλάλου, Ευμοίρου, Εχίνου, Θερμών, Καρυόφυτου, Κιμμερίων, Κομνηνών, Κουτσού, Κοτύλης, Κρωμνικού, Μαγγάνων, Μαγικού, **Μύκης**, Νεοχωρίου, Πασχαλιάς, Πλαστηρίων (αργότερα Νέας Κεσάνης), Πολυσίτου, Σατρών, Σελέρου, Σταυρουπόλεως, Τοξοτών, Χιονίστρας (αργότερα Διομήδειας) και Ωραίου. Αυτή είναι η γεωγραφική έκταση και διοικητική διάρθρωση της Επαρχίας Ξάνθης, την οποία συναντάμε στην Απογραφή Πληθυσμού του 1928 και η οποία έκτοτε παραμένει αμετάβλητη ως προς τα όριά της και την έκταση των 8.578 τ.χλμ.²⁰.

¹⁵ Βασιλείον της Ελλάδος-Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας-Διεύθυνσις Στατιστικής, *Πληθυσμός του Βασιλείου της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 19 Δεκεμβρίου 1920*. Εν Αθήναις: Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας, 1921· Βασιλείον της Ελλάδος-Υπουργείον Υγιεινής, Προνοίας και Αντιλήψεως-Τμήμα Στατιστικής, *Απογραφή Πορσφύγων ενεργηθείσα κατ' Απρίλιον 1923*. Εν Αθήναις: Υπουργείον Υγιεινής, Προνοίας και Αντιλήψεως, 1923.

¹⁶ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 174Α (30.08.1924), σ. 994.

¹⁷ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 177Α (31.07.1924), σ. 1021-1024.

¹⁸ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 178Α (01.08.1924), σ. 1027-1028.

¹⁹ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 316Α (18.09.1926), σ. 2381-2447.

²⁰ Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (1928), σ. 306-310.

Στα επόμενα χρόνια, αμετάβλητες ως προς τα γεωγραφικά τους όρια παρέμειναν οι **Κοινότητες Γέρακα** και **Μύκης** καθώς και ο **Δήμος Ξάνθης**, αφού η ίδια η εικόνα παραδίδεται τόσο από τις Απογραφές όσο και από την έλλειψη σχετικών τροποποιητικών νομοθετημάτων στα Τεύχη της *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*²¹.

2.3. Από στην απελευθέρωση στην τρέχουσα εποχή (1944-2016)

Η εικόνα αυτή δεν άλλαξε, ούτε με την αναβάθμιση της Επαρχίας Ξάνθης σε Νομό Ξάνθης, στις 21 Δεκεμβρίου 1944²². Από το 1944 ως την εφαρμογή του Νόμου 2539 *Συγκρότηση της Πρωτοβάθμιας Αυτοδιοίκησης*, που έμεινε γνωστή ως «*Σχέδιο Καποδίστριας*»²³, έλαβαν χώρα πληθώρα κοινοτικών μεταβολών, αλλά καμία δεν αφορούσε τις Κοινότητες **Γέρακα** και **Μύκης** ούτε τον Δήμο **Ξάνθης**²⁴. Το αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απογραφές²⁵, αλλά και από τις μεταβολές εντός του συστήματος *Nomenclature of Territorial Units for Statistics (N.U.T.S.)* της Ευρωπαϊκής Ένωσης²⁶, καθώς και της τελευταίας διοικητικής αναδιάρθρωσης, δηλαδή του Νόμου 3852, *Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης*²⁷.

²¹ Ενδεικτικά βλ. Βασιλείον της Ελλάδος-Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας-Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Πληθυσμός της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 16 Οκτωβρίου 1940*. Αθήναι: Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας, 1950, σ. 46· Βασιλείον της Ελλάδος-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Πληθυσμός της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 7^{ης} Απριλίου 1951*. (Πραγματικός πληθυσμός). Αθήναι: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1955· Βασιλείον της Ελλάδος-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Απόφασις περί δημοσιεύσεως των αποτελεσμάτων της διενεργηθείσης την 7^{ην} Απριλίου 1951 γενικής απογραφής του πληθυσμού της Χώρας*. (Πίνακες νομίμου πληθυσμού). Εν Αθήναις τη 19 Ιουλίου 1961· Βασιλείον της Ελλάδος-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της 7^{ης} Απριλίου 1951* (Τόμος II). Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, 1958· Βασιλείον της Ελλάδος-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού-κατοικιών της 19^{ης} Μαρτίου 1961* (Τόμος I Δημογραφικά χαρακτηριστικά). Αθήναι: 1962· Βασιλείον της Ελλάδος-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Αποτελέσματα της Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών της 19^{ης} Μαρτίου 1961* (Τόμος I). Αθήναι: 1964· Βασιλείον της Ελλάδος-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Πληθυσμός της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 14^{ης} Μαρτίου 1971*. Αθήναι: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1972· Ελληνική Δημοκρατία-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Αποτελέσματα απογραφής πληθυσμού-κατοικιών της 14^{ης} Μαρτίου 1971*. (Τόμος II). Αθήναι: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1975· Ελληνική Δημοκρατία-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Αποτελέσματα απογραφής πληθυσμού-κατοικιών της 5ης Απριλίου 1981*. (Τόμος II). Αθήνα, 1984· Ελληνική Δημοκρατία-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Αποτελέσματα απογραφής πληθυσμού-κατοικιών της 5ης Απριλίου 1981*. (Τόμος I). Αθήνα, 1994.

²² *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 35Α (21.12.1944), σ. 118.

²³ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 244Α (04.12.1997), σ. 8788-8858.

²⁴ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 91Α (30.04.1954), σ. 737· *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 287Α (20.09.1955), σ. 2404-2405· *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 97Α (26.06.1958), σ. 887· *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 97Α (26.06.1958), σ. 887· *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 49Α (17.03.1959), σ. 382· *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 259Α (24.11.1966), σ. 1681· *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 182Α (24.09.1971), σ. 1827-1828.

²⁵ Βασιλείον της Ελλάδος-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Πληθυσμός της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 14^{ης} Μαρτίου 1971*. Αθήναι: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1972, σ. 141-143· Ελληνική Δημοκρατία-Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, *Αποτελέσματα Απογραφής Πληθυσμού - Κατοίκων της 5ης Απριλίου 1981 - Τόμος II*. Αθήναι: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1984, 1991, 2001.

²⁶ Wikipedia «NUTS of Greece», https://en.wikipedia.org/wiki/NUTS_of_Greece, (02.06.2010 - 16.47).

²⁷ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 87Α (07.06.2010), σ. 1785-1920, σ. 1792.

Το ίδιο βεβαιώνεται και από τις αρμόδιες υπηρεσίες της Αποκεντρωμένης Διοίκησης Μακεδονίας-Θράκης, οι οποίες στις 21.11.2016 χορήγησαν την με Αρ. Πρωτοκόλλου 14629 «Απάντηση σε αίτηση» και αντίγραφα χαρτών των Κοινοτήτων **Γέρακα** και **Μύκης** που αποτελούν τμήμα της «...διοικητικής πράξης καθορισμού των διοικητικών ορίων των τέως κοινοτήτων Γέρακα - Μύκης και ο χάρτης του Νομού Ξάνθης όπως αυτός έχει συνταχθεί στις 08-01-1958 από τον τότε προϊστάμενο της ΤΥΔΚ...» ενώ τονίζεται ότι «...δεν υπάρχουν αποφάσεις και χάρτες που να μεταβάλλουν από την περίοδο 08-01-1958 έως και σήμερα [δηλ. στις 21.11.2016] τα διοικητικά όρια μεταξύ των τέως κοινοτήτων Γέρακα-Μύκης»²⁸. Συνεπώς, στην τρέχουσα εποχή, η άλλοτε **Κοινότητα Γέρακα** βρίσκεται ενσωματωμένη στον σύγχρονο **Δήμο Ξάνθης**, ενώ η άλλοτε **Κοινότητα Μύκης** αποτελεί Κοινοτικό Διαμέρισμα του σύγχρονου **Δήμου Μύκης**.

3. Η κοιλάδα του Κόσυνθου και η επικοινωνία βορρά-νότου

Όπως προαναφέρθηκε, η «κλεισούρα», το στενό πέρασμα στην κοιλάδα του Κόσυνθου, αποτελεί βαθτή είσοδο προς την ορεινή περιοχή και κατ' επέκταση στην βορειοθρακική ενδοχώρα. Έτσι, η πόλη της Ξάνθης που βρίσκεται στο στόμιο εισόδου της διόδου αυτής, ελέγχει τις επικοινωνίες. Μάλιστα, το οχυρό της βυζαντινής Ξάνθειας βρίσκεται σε περίοπτο σημείο ελέγχου της κλεισούρας αυτής. Όπως έχει χαρακτηριστικά ειπωθεί «η γεωγραφική θέση της Ξάνθης της δίνει το προνόμιο να αποτελεί το σημείο συνάντησης της οικονομίας του βουνού και της αντίστοιχης του κάμπου»²⁹.

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τουλάχιστον από τον 18^ο αιώνα και μετά άκμαζαν οι επικοινωνίες στον μεταξύ νότου και βορρά, μεταξύ πεδιάδας και βουνού. Μάλιστα, ο δρόμος που ένωνε την Ξάνθη με την ορεινή ενδοχώρα και την Φιλιππούπολη, θεωρείται ως κάθετος άξονας της ρωμαϊκής Εγνατίας Οδού (ή της επιγόνου αυτής)³⁰. Στην τρέχουσα εποχή σώζονται απομεινάρια από την καθημερινότητα εκείνης της εμπορικής δραστηριότητας: φρούρια, βίγλες, νερόμυλοι, νεροτριβές, ασβεστοκάμινα, βρύσες, ποτίστρες, μικρές καλύβες, αλλά και τμήματα οδοστρώματος καθώς και πετρόκτιστα γεφύρια³¹.

Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν στον δρόμο αυτόν κινούνταν караβάνια από και προς την αγορά της Ξάνθης³², ο οδικός αυτός άξονας ξεκινούσε από την Ξάνθη και διέσχιζε την κλεισούρα του Κόσυνθου επί της δυτικής όχθης (όπου το έδαφος ενδείκνυται από απόψεως σταθερότητας εδάφους) και συνέχιζε προς βορρά. Αυτός ο δρόμος-μονοπάτι ήταν προορισμένος για την κίνηση ανθρώπων και караβανιών εμπόρων, που χρησιμοποιούσαν άλογα, μουλάρια, καμήλες και γαϊδούρια³³. Δεν είχε, όμως, προδιαγραφές για την κίνηση τροχοφόρων.

²⁸ Βλ. Χάρτης αρ. 13, Χάρτης αρ. 14 και Έγγραφο 11 του Παραρτήματος.

²⁹ Φωκίων Κοτσαγεώργης, *Μικρές πόλεις της Ελληνικής Χερσονήσου κατά την πρώτη νεότερη εποχή: Η περίπτωση της Ξάνθης (15^{ος}-16^{ος} αι.)*. Ξάνθη: Ιερά Μητρόπολις Ξάνθης και Περιθεωρίου, 2008, σ. 241.

³⁰ Νικόλαος Θ. Κόκκας «Η "Γέφυρα του Παπά" στα Πομακοχώρια της Ξάνθης». Β' *Επιστημονική Συνάντηση: Γεφυριών ιστορίες*. Αθήνα 2005, Κέντρο Μελέτης Πέτρινων Γεφυριών, σ. 319-359.

³¹ Νικόλαος Θ. Κόκκας «Πέτρινα γεφύρια στον ορεινό όγκο της Ροδόπης. Ορεινοί δρόμοι και κόμβοι επικοινωνίας στην οροσειρά της Ροδόπης κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα». Α' *Επιστημονική Συνάντηση: Περί πετρογέφυρων*. Αθήνα 2003, Κέντρο Μελέτης Πέτρινων Γεφυριών, σ. 31-44.

³² Πέτρος Γεωργαντζής, «Τα χάνια της Ξάνθης και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της πόλης», *Θρακικά Χρονικά* ν. 38(1983), σ. 137.

³³ Νικόλαος Θ. Κόκκας «Η "Γέφυρα του Παπά" στα Πομακοχώρια της Ξάνθης»... ό.π., σ. 319-359.

Το οδόστρωμα δεν ήταν παντού καλυμμένο, αλλά σε αρκετά σημεία οι κατασκευές ήταν «...με λαξευμένες πέτρες που έχουν τοποθετηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε η όλη κατασκευή να αντέχει σε σκληρή χρήση και σε κακές καιρικές συνθήκες, με ιδιαίτερη ενίσχυση των σημείων που κινδυνεύουν από διάβρωση»³⁴. Μάλιστα, η επιτόπια έρευνα κατέγραψε στο 6^ο και στο 8^ο χιλιόμετρο τμήματα με επιμελημένο οδόστρωμα³⁵. Στα δύο σημεία αυτά υπήρχαν αντίστοιχα δύο πέτρινα γεφύρια, από τα οποία το δεύτερο κατέπεσε στις πλημμύρες του 1996³⁶. Σώζεται ένα τρίτο γεφύρι, στο 5^ο χιλιόμετρο, κάθετο προς τον άξονα, που προφανώς εξυπηρετούσε τις ανάγκες επικοινωνίας μεταξύ της δυτικής και της ανατολικής όχθης του Κόσυνθου (ίσως και τις ανάγκες της Μονής Παναγίας της Καλαμούς)³⁷. Μάλιστα, το πεντάτοξο γεφύρι του 5^{ου} χιλιομέτρου σώζεται σε φωτογραφία του 1929, που δείχνει σταθμευμένο αυτοκίνητο και εκδρομείς επάνω στο οδόστρωμά του³⁸. Τα υλικά και ο τρόπος δόμησης των τριών γεφυριών φανερώνουν ότι έχουν κατασκευαστεί την ίδια περίπου εποχή.

Την σημασία του οδικού αυτού άξονα για την οικονομική και κοινωνική ζωή της Ξάνθης του άλλοτε επισημαίνει μία προφορική μαρτυρία, που προέρχεται από Μπέη της Ξάνθης και αναφέρεται σε έναν κραταιό προύχοντα της Ξάνθης του 19^{ου} αιώνα, τον Χατζή Εμίν Αγά: «Υστερα ένας μεγάλος καπνέμπορας, που όμως εγώ δεν τον πρόλαβα, ήταν ο Χατζή Εμίν Αγάς. Αυτός είχε και καμήλες που κουβαλούσανε τα καπνά. Σε όλο τον δρόμο, από την Ξάνθη μέχρι τη Φιλιππούπολη, είχε κτίσει βρύσες. Είχε και χάνι και ντολάπ. Και το ρολόι στη πλατεία της Ξάνθης, αυτός το είχε κάνει»³⁹.

Αυτός, λοιπόν, ήταν ο «παλιός δρόμος» προς τον σημερινό Εχίνο (που συνέχιζε προς Φιλιππούπολη) και τη σημερινή Σταυρούπολη, ο οποίος εντός του παραδοσιακού συστήματος των κτηματικών περιοχών χώριζε αφ' ενός τα χωριά Μακάριο (Μάκαφλαρ) και Πίλημα (Κέτσλι) της δυτικής όχθης αφ' ετέρου από τα χωριά Σιρόκο (Σιρόκο Πολιάνο) και Γοργόνα (Μπρατάνκοβο) της ανατολικής όχθης, ενώ η ανάμνηση του φθάνει μέχρι τις μέρες μας ως απόηχος, αφού **στη συλλογική μνήμη των λαϊκών ανθρώπων το σύνορο των παραπάνω κτηματικών περιοχών εξακολουθεί να είναι ο (παλιός) δρόμος Ξάνθης-Εχίνου**.

Βέβαια, η οικονομική ανάπτυξη της Ξάνθης στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα- κυρίως λόγω του καπνού- δημιούργησε νέες ανάγκες για μεταφορές με τροχοφόρα, αρχικά με άμαξες και κάρα κι αργότερα με αυτοκίνητα, φορτηγά και μοτοσυκλέτες. Έτσι, από το ύψος του 4^{ου} μέχρι το 8^ο χιλιόμετρο ο δρόμος μεταφέρθηκε στην ανατολική όχθη του Κόσυνθου, όπου υπάρχει ο απαραίτητος χώρος. Στο ύψος του 4^{ου} χιλιομέτρου κτίσθηκε φαρδιά γέφυρα από πελεκημένη πέτρα. Αυτός, λοιπόν, είναι ο «νέος δρόμος» προς Εχίνο και Σταυρούπολη, επάνω

³⁴ Νικόλαος Θ. Κόκκας «Πέτρινα γεφύρια στον ορεινό όγκο της Ροδόπης. Ορεινοί δρόμοι και κόμβοι επικοινωνίας στην οροσειρά της Ροδόπης κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα», ό.π., σ. 31-44.

³⁵ Σημειώσεις Επιτοπίων Καταγραφών G-06-04, Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη· βλ. Φωτογραφίες αρ. 1 και αρ. 2 του Παραρτήματος.

³⁶ Βλ. Φωτογραφία αρ. 3 του Παραρτήματος. Βλ. Φωτογραφία αρ. 4 του Παραρτήματος που δημοσιεύθηκε: Θάνος Ζαφειράκης, *Πέτρινα Γεφύρια της Θράκης*. Ξάνθη: Δήμος Ξάνθης - Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας του Υ.Β.Ε.Τ., 1996, σ. 14.

³⁷ Νικόλαος Θ. Κόκκας «Η "Γέφυρα του Παπά" στα Πομακοχώρια της Ξάνθης», ό.π., σ. 319-359.

³⁸ Σημειώσεις Επιτοπίων Καταγραφών, G-06-03 και G-06-04, Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη· βλ. Φωτογραφίες αρ. 5 και αρ. 6 του Παραρτήματος, η δεύτερη των οποίων ανήκει στην Συλλογή Ιωάννη Α. Αγκόρτσα.

³⁹ Προφορική μαρτυρία Μ.Χ., B-20-01. Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη· η ύπαρξη Χαν και Ντολάπ φαίνεται και στον Χάρτη αρ. 9 του Παραρτήματος.

στον οποίον «επικάθησαν» όλες οι επεκτάσεις και βελτιώσεις του 20^{ου} και του 21^{ου} αιώνα⁴⁰. Την άποψη αυτή συνεπικουρεί η πληροφορία ότι η πελεκητή γέφυρα κατασκευάστηκε το 1904⁴¹, αλλά και απόσπασμα στρατιωτικού αυστριακού χάρτου του έτους 1907⁴².

Ωστόσο, η δημιουργία του νέου δρόμου δεν κατέργησε αυτόματα και τον παλιό δρόμο, ο οποίος εξακολουθούσε να είναι σε χρήση από τους χωρικούς μέχρι τα μέσα του 1950-1960. Μία προφορική μαρτυρία εκτός από την χρήση του παλαιού δρόμου-μονοπατιού αναφέρεται σε ένα μικρό μαγειρείο, που εξυπηρετούσε τους διαβάτες: «Ο δρόμος που περνούσανε, ακριβώς εκεί στην γέφυρα [του 8^{ου} χιλιομέτρου], ... αριστερά είναι ένα μικρό κτιστό, όπου έβραζε το κατσαμάκι. Και τους έδινε μια κουτάλα κατσαμάκι... σε λαδόκολλα το βάζανε..., για να φάνε που θα πάνε μέχρι τα χωριά τους. Οι πιο καλοστεκούμενοι [οικονομικά] βάζανε τσιγαρίδες... από καβουρμά [αρνίσιο] ...τσιγαρίδες τις οποίες κρατούσανε σε πιθάρι, ... τα οποία σκεπάζανε καλά με το βούτυρο και ήταν σαν κονσέρβα. ... Αυτά γινόντουσαν μέχρι το '55-'60»⁴³. Η μαρτυρία αυτή επιτείνει την άποψη ότι στη συλλογική μνήμη των λαϊκών ανθρώπων του 1960 το σύνορο των παραπάνω κτηματικών περιοχών εξακολουθούσε να είναι ο παλιός δρόμος Ξάνθης-Εχίνου-Φιλιππούπολης.

4. Τα εδαφικά όρια μεταξύ των άλλοτε Κοινοτήτων Γέρακα και Μύκης ως προς τον «παλιό» Δήμο Ξάνθης - Νοοτροπίες και Πραγματικότητες

Από όλα τα προειρημένα αλλά και από τους προαναφερθέντες χάρτες είναι εμφανέςτατο ότι τα διοικητικά όρια μεταξύ της άλλοτε Κοινότητας Γέρακα (που αφορούν την κτηματική περιοχή του οικισμού Μακάριο) και της άλλοτε Κοινότητας Μύκης (που αφορούν την κτηματική περιοχή του χωριού Σιρόκο), βρίσκονται στην δυτική όχθη του ποταμού Κόσυνθου, όπου άλλοτε διήρχετο τμήμα του δρόμου των караβανιών από Ξάνθη προς Εχίνο και Φιλιππούπολη⁴⁴.

Όμως, στην τρέχουσα εποχή έχει δημιουργηθεί μία ασάφεια ως προς τα όρια των άλλοτε Κοινοτήτων Γέρακα και Μύκης, η οποία έγκειται σε δύο λόγους:

α. Στην χρήση της λεκτικής διατύπωσης ότι «οριακή γραμμή μεταξύ των Κοινοτήτων Γέρακα και Μύκης αποτελεί ο δρόμος κι όχι ο ποταμός Κόσυνθος».

β. Στην μαζική χρήση δωρεάν χαρτογραφικών αποσπασμάτων που βρίσκονται ανηρτημένα στο διαδίκτυο (όπως π.χ. το σύστημα GOOGLE EARTH), τα οποία έχουν βασισθεί σε ατεκμηρίωτες αποτυπώσεις, που καλούνται να εξυπηρετήσουν γενικότερου περιεχομένου ανάγκες.

Όμως η εμπεριστατωμένη παραπάνω διεπιστημονική ανάλυση καταρρίπτει ως εσφαλμένη την χρήση της λεκτικής διατύπωσης, ότι τα όρια μεταξύ Κοινοτήτων Γέρακα και Μύκης είναι «ο δρόμος Ξάνθης-Εχίνου-Σταυρούπολης». Η σωστή

⁴⁰ Σημειώσεις Επιτοπίων Καταγραφών G-06-04, Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη· βλ. Φωτογραφία αρ. 7 και αρ. 8 του Παραρτήματος, στην δεύτερη φαίνονται τα «επιστρώματα οδοποιίας» από τις διάφορες φάσεις.

⁴¹ Νικόλαος Θ. Κόκκας «Πέτρινα γεφύρια στον ορεινό όγκο της Ροδόπης. Ορεινοί δρόμοι και κόμβοι επικοινωνίας στην οροσειρά της Ροδόπης κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα», ό.π., σ. 31-44.

⁴² Χάρτης «43° 41' - XANTHI». Wien: ARTARIA & Co, 1907· βλ. Χάρτης αρ. 9 του Παραρτήματος.

⁴³ Προφορική μαρτυρία Ι.Α., E-55-04. Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη· Σημειώσεις Επιτοπίων Καταγραφών G-06-04, Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη· βλ. Φωτογραφία αρ. 10 του Παραρτήματος· με σύγχρονους όρους το μαγειρείο αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «ταχυφαγείο» (fast food) που σερβίρει σε «πακέτο» (take away).

⁴⁴ Βλ. Χάρτης αρ. 13, Χάρτης αρ. 14 και Έγγραφο 11 του Παραρτήματος.

έκφραση είναι ότι τα όρια είναι «ο παλιός δρόμος Ξάνθης-Εχίνου-Φιλιππούπολης», δηλαδή αυτός επί της δυτικής όχθης του ποταμού Κόσυνθου⁴⁵.

Αυτή η εσφαλμένη διατύπωση διαπιστώνεται και από τις ατεκμηριώτερες χαρτογραφικές αποτυπώσεις, που είναι αναρτημένες δωρεάν στο διαδίκτυο. Η δικανική εμπειρία δείχνει ότι οι αναρτήσεις αυτές αποτελούν ενδεικτικά μη εμπειριστατωμένα στοιχεία και όχι αποδεικτικά τεκμήρια, όπως αποτελούν οι «Τεχνικές Εκθέσεις Φωτοερμηνείας από Αεροφωτογραφίες της Γεωγραφικής Υπηρεσίας Στρατού»⁴⁶. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, που οι εκθέσεις αυτές καταρρίπτουν επί χάρτου τα δεδομένα των δωρεάν αναρτήσεων. Και τούτο συμβαίνει, επειδή οι αναρτήσεις καλούνται να εξυπηρετήσουν γενικότερου περιεχομένου ανάγκες πληροφόρησης και όχι εξειδικευμένες νομικές και διοικητικές υποθέσεις, όπως είναι τα σαφή όρια μεταξύ των άλλοτε Κοινοτήτων, οι οποίες απαιτούν εμπειριστατωμένες μελέτες.

Σε αντίθεση με τις δωρεάν αναρτήσεις, οι αποτυπώσεις των αρμοδίων υπηρεσιών είναι λεπτομερέστερες και εμπειριστατωμένες, που εκτός των ορίων των Κοινοτήτων, περιγράφουν τα όρια των κτηματικών περιοχών κάθε οικισμού. Τούτο αποδεικνύει περίτρανα η μακροσκοπική εξέταση επί χάρτου⁴⁷, κατά την οποία είναι πασιφανές αυτό που είχε ο (εκάστοτε) νομοθέτης κατά νου για τα όρια των οικισμών, των κοινοτήτων και των δήμων, ότι δηλαδή καθορίζονται «..προς τα ήδη αναμφισβήτητως κείμενα όρια των περιοχών πόλεων και χωρίων»⁴⁸, ότι «Εκαστος δήμος ή κοινότητα έχουσιν εδαφικώς καθωρισμένην εδαφικήν περιφέρειαν...»⁴⁹ και «..χωρίων εις ά έκπαλαι ανήκεν η περιουσία αύτη»⁵⁰.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα μελέτη, έλαβε χώρα επιτόπια έρευνα πεδίου προς αναζήτηση επί του εδάφους του σημείου τομής των τριών «παλαιών» Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η οποία στηρίχθηκε σε δορυφορική τοπογραφική αποτύπωση⁵¹. Η προεργασία της αποτύπωσης πραγματοποιήθηκε με γεωαναφορά των εξής χαρτών: της Γεωγραφικής Υπηρεσίας Στρατού σε κλίμακα 1:50.000 καθώς και των χαρτών των διοικητικών ορίων της τέως Κοινότητας Μύκης και της τέως Κοινότητας Γέρακα. Τα Κοινά τριγωνομετρικά σημεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής, όπως αυτά αναφέρονται με τις παλιές και νέες ονομασίες στα παραπάνω υπόβαθρα:

α/α	Παλιά Ονομασία	Νέα Ονομασία	Κωδικός
1	Γκιόλ Λόφος	Φινεύς	271073
2	Μισκέν Λόφος	Μέλτη	271061

⁴⁵ Βλ. Χάρτης αρ. 16 του Παραρτήματος. Επάνω στον γεωφυσικό χάρτη της Γ.Υ.Σ. έχουν τοποθετηθεί τα νομικά όρια της Κοινότητας Γέρακα, τα οποία στο εν λόγω σημείο βρίσκονται επί της δυτικής όχθης του Κόσυνθου.

⁴⁶ Βλ. λόγου χάρη, την 864/11-03-2013 Ένορκη Βεβαίωση, ενώπιον της Συμβολαιογράφου Αθηνών Αριστέας Πάση του Σπυρίδωνος στην οποία προσαρτάται η από Ιανουάριο 2012 Τεχνική Έκθεση Φωτοερμηνείας από Αεροφωτογραφίες του μάρτυρος Ιωάννη Σπαντιδέα.

⁴⁷ Βλ. Χάρτης αρ. 13, Χάρτης αρ. 14 και Έγγραφο 11 του Παραρτήματος.

⁴⁸ Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. 58Α (14.02.1912), σ. 347-373.

⁴⁹ Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. 259Α (13.11.1917), σ. 1077-1080.

⁵⁰ Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. 273Α (25.11.1917), σ. 1185-1188.

⁵¹ Σημειώσεις Επιτοπίων Καταγραφών, G-06-02, Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη· Φωτογραφία αρ. 12 του Παραρτήματος.

3	Αχλάτ Τσαλ	Παλιός Γέρακας	271082
4	Μοναστήρι	Μοναστήρι	271074
5	Μέγα Μεσιγκούν	Μέγα Μεσιγούνι	211009
6	Μάνδρα	Μάνδρα	271085
7	-	Σιρόκο	271083

Η εξάρτηση του σημείου τομής των τριών Ο.Τ.Α. από Ελληνικό Σύστημα Γεωδαιτικής Αναφοράς 87 (ΕΓ.Σ.Α.87) πραγματοποιήθηκε κάνοντας χρήση του τριγωνομετρικού σημείου με κωδικό 271083. Για την μέτρηση χρησιμοποιήθηκε σύστημα δορυφορικού εντοπισμού της TOPCON HIPER PRO GL/II με καταγραφή συχνοτήτων L1+L2 RTK του συστήματος GPS+GLONASS.

Από την αποτύπωση διαπιστώθηκε, ότι το σημείο τομής της άλλοτε Κοινότητας Γέρακα προς την άλλοτε Κοινότητα Μύκης και τον «παλαιό» (προκαποδιστριακό) Δήμο Ξάνθης ευρίσκεται στην όχθη του ποταμού Κόσυνθου μεταξύ 3^{ου} και 4^{ου} χιλιομέτρου του δρόμου Ξάνθης-Εχίνου-Σταυρούπολης, στο σημείο που ορίζεται με τις παρακάτω συντεταγμένες (κατά τρία σύγχρονα συστήματα αναφοράς) ως εξής:

α. Κατά το Ε.Γ.Σ.Α.87 όπου $X=573859$, $Y=4556859$.

β. Κατά το HATT - Φ.Χ.Γ.Υ.Σ. 1:50.000 Ξάνθης όπου $X=-7217,496$ και $Y=-9807,273$.

γ. Κατά το Γεωδαιτικό σύστημα (λ, φ) της Γ.Υ.Σ. (ED50) όπου $\lambda=24^{\circ}52'57'',73$ και $\phi=41^{\circ}09'47'',72$.

Το ίδιο σημείο αποτυπώθηκε σε απόσπασμα ορθοφωτοχάρτη της Κτηματολόγιο Α.Ε. κατά το Ελληνικό Γεωδαιτικό Σύστημα Αναφοράς 1987 (Ε.Γ.Σ.Α.87) με αρχή κανάβου όπου $X=573800$ και $Y=4556800$ ⁵².

Εν συνεχεία, λαμβάνοντας τον χάρτη της Κοινότητας Γέρακα σχεδιάστηκε το περίγραμμα των ορίων με μπλε διαγράμμιση⁵³. Η μπλε διαγράμμιση αυτή μεταφέρθηκε με ακρίβεια επί γεωφυσικού χάρτη Γ.Υ.Σ., επί του οποίου μεταφέρθηκε και το σημείο τομής των τριών παλαιών Ο.Τ.Α.⁵⁴ (το οποίο υποδεικνύει κόκκινο βέλος). Σε αυτήν την φάση, εκτός των άλλων, φάνηκε ότι τα όρια μεταξύ των Κοινοτήτων Γέρακα και Μύκης βρίσκονται επί της δυτικής όχθης του Κόσυνθου⁵⁵. Ακολούθως, έγινε λήψη της σημαντικότερης διαδικτυακής εφαρμογής, GOOGLE EARTH, επάνω στην οποία είναι τοποθετημένα (κατά προσέγγιση) με κόκκινη διαγράμμιση τα όρια των «καλλικρατικών» Δήμων⁵⁶. Σε αυτήν την εφαρμογή μεταφέρθηκαν με ακρίβεια τα όρια της Κοινότητας Γέρακα (άσπρη διαγράμμιση) και το σημείο τομής των τριών παλαιών Ο.Τ.Α (που υποδεικνύει κόκκινο βέλος)⁵⁷. Με το πέρας αυτής της διαδικασίας, είναι πλέον οφθαλμοφανείς οι διαφορές και οι αποκλίσεις της διαδικτυακής εφαρμογής, οι οποίες απέχουν σημαντικά από την

⁵² Βλ. Χάρτη αρ. 17 και Φωτογραφία αρ. 12 του Παραρτήματος.

⁵³ Βλ. Χάρτης αρ. 14 και Χάρτης αρ. 15 του Παραρτήματος.

⁵⁴ Όπως έχει τοποθετηθεί στον Χάρτη αρ. 17 του Παραρτήματος.

⁵⁵ Βλ. Χάρτης αρ. 16 του Παραρτήματος.

⁵⁶ Βλ. Χάρτης αρ. 18 του Παραρτήματος.

⁵⁷ Βλ. Χάρτης αρ. 19 του Παραρτήματος.

ελληνική έννομη τάξη. Η διαπίστωση αυτή δεν αποσκοπεί στο να υποτιμήσει τις δωρεάν διαδικτυακές εφαρμογές, αλλά να τονίσει ότι αυτές αποτελούν *ενδεικτικές αποτυπώσεις και όχι νομικά τεκμήρια*, γεγονός στο οποίο ούτε οι ίδιες αποσκοπούν.

Συμπερασματικά

Οι Κοινότητες της Επαρχίας Ξάνθης του Νομού Ξάνθης, συμπεριλαμβανομένων των Κοινοτήτων Γέρακα και Μύκης, αλλά και του «παλαιού» Δήμου Ξάνθης, σχηματίστηκαν από την συνένωση των παραδοσιακών και «*έκπαλαι*» κτηματικών περιοχών των χωριών, που ενσωματώθηκαν σε κάθε Κοινότητα ή Δήμο. Έτσι, το χωριό **Σιρόκο** με την κτηματική του περιοχή, από το έτος 1924 και με το Διάταγμα *Περί συστάσεως δήμων και κοινοτήτων εν τοις νομοίς Έβρου και Ροδόπης της Θράκης* περιήλθε στην Κοινότητα Μύκης. Επίσης, ο (ήδη εγκαταλελειμμένος) οικισμός **Μακάριο** με την κτηματική του περιοχή περιήλθε στην δικαιοδοσία της Κοινότητας Γέρακα, με το προαναφερθέν Διάταγμα⁵⁸.

Από μία πληθώρα νομοθετημάτων αλλά και στατιστικών στοιχείων προκύπτει ότι ουδεμία μεταβολή διοικητική ή εδαφική επήλθε στα όρια της κτηματική περιοχής του χωριού **Σιρόκο** και του οικισμού **Μακάριο**. Η κατάσταση αυτή δεν μεταβλήθηκε ούτε με τις συνενώσεις του *Σχεδίου Καποδίστριας* και του *Προγράμματος Καλλικράτης*.

Μία τοποθεσία που σχετίζεται άμεσα με τις παραπάνω κατά παράδοση κτηματικές περιοχές και ταυτόχρονα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες τοποθεσίες για το ιστορικό, οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι της Ξάνθης, είναι η κλεισούρα του ποταμού Κόσυνθου στις βόρειες παρυφές της πόλης. Όλα τα στοιχεία συγκλίνουν στην άποψη ότι ο *παλιός οδικός άξονας* που συνέδεε τα παράλια με την ενδοχώρα της Θράκης και μέχρι το ύψος του 8^{ου} χιλιόμετρου έβαινε επί της δυτικής όχθης και *αποτελούσε όριο* μεταξύ των κτηματικών περιοχών των οικισμών Σιρόκο και Μακάριο. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η οικονομική ανάπτυξη και οι ανάγκες για μεταφορές δημιούργησαν έναν νέο δρόμο με προδιαγραφές για τροχοφόρα οχήματα στην ανατολική όχθη του Κόσυνθου. Ωστόσο, η τεχνολογική αυτή εξέλιξη δεν επέδρασε στις κατά παράδοση κτηματικές περιοχές των οικισμών της περιοχής, οι οποίες μεταφέρθηκαν στο ελληνικό διοικητικό σύστημα αυτούσιες και κατά παράδοση.

Από τα προαναφερθέντα στοιχεία προκύπτει ότι κτηματική περιοχή του χωριού **Σιρόκο** (του σύγχρονου *Δήμου Μύκης*) συνορεύει ως προς την κτηματική περιοχή του εγκαταλελειμμένου οικισμού **Μακάριο** (που άλλοτε ανήκε στην *Κοινότητα Γέρακα* και ήδη στον σύγχρονο *Δήμο Ξάνθης*) και *η οριογραμμή διέρχεται επί της δυτικής όχθη του ποταμού Κόσυνθου*, ενώ το σημείο τομής της άλλοτε Κοινότητας Γέρακα προς την άλλοτε Κοινότητα Μύκης και τον προκαποδιστριακό Δήμο Ξάνθης *ευρίσκεται στην όχθη του ποταμού Κόσυνθου μεταξύ 3^{ου} και 4^{ου} χιλιομέτρου του σύγχρονου δρόμου Ξάνθης-Εχίνου-Σταυρούπολης*.

⁵⁸ *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 177Α (31.07.1924), σ. 1021-1024.

Παραρτήματα

Φωτογραφία αρ. 1.
Τμήμα οδοστρώματος στο 6^ο χιλιόμετρο.



Φωτογραφία αρ. 2.
Τμήμα οδοστρώματος στο 8^ο χιλιόμετρο.



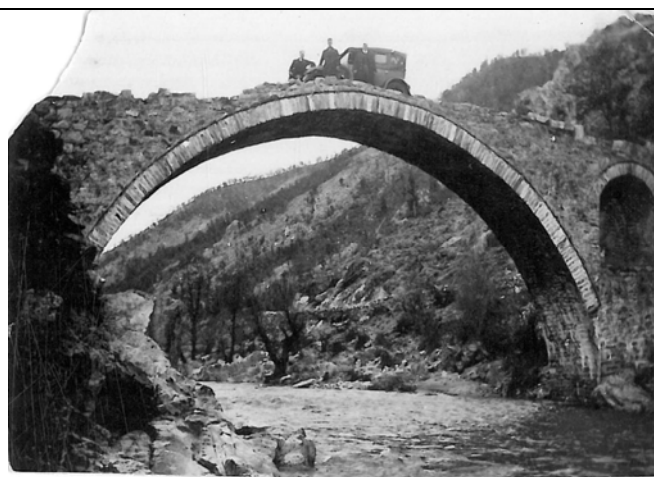
Φωτογραφία αρ. 3.
Το γεφύρι του 6^{ου} χιλιομέτρου.



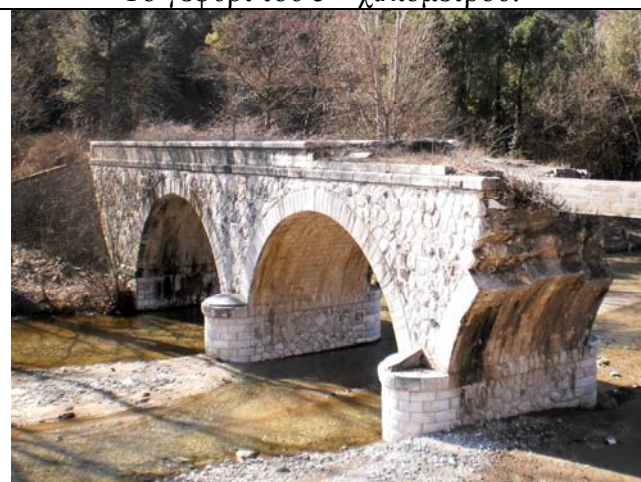
Φωτογραφία αρ. 4.
Το γεφύρι του 8^{ου} χιλιομέτρου.



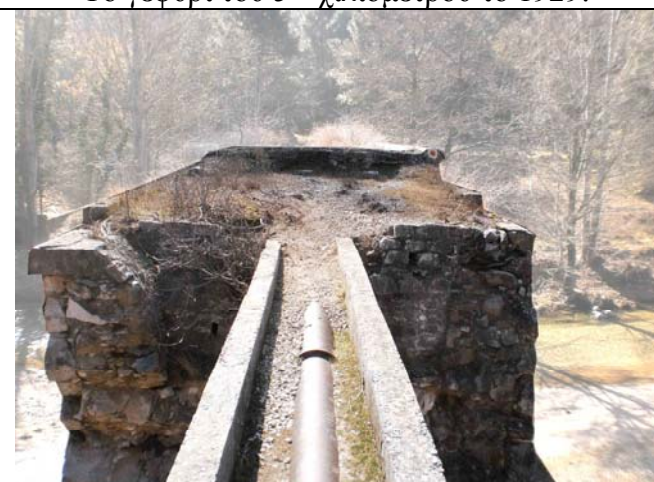
Φωτογραφία αρ. 5.
Το γεφύρι του 5^{ου} χιλιομέτρου.



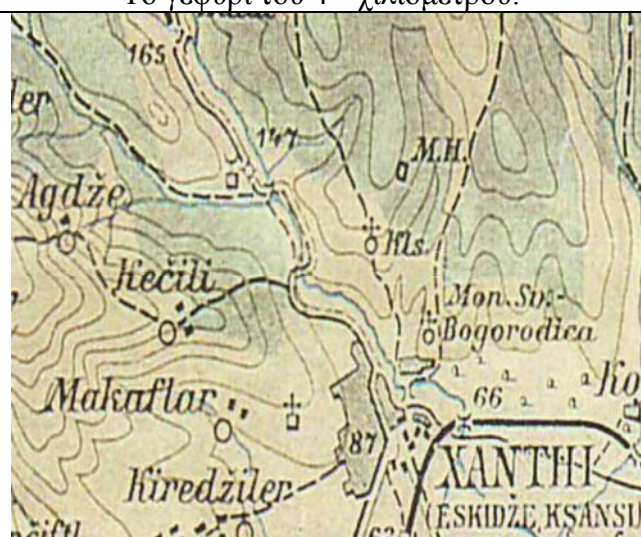
Φωτογραφία αρ. 6.
Το γεφύρι του 5^{ου} χιλιομέτρου το 1929.



Φωτογραφία αρ. 7.
Το γεφύρι του 4^{ου} χιλιομέτρου.



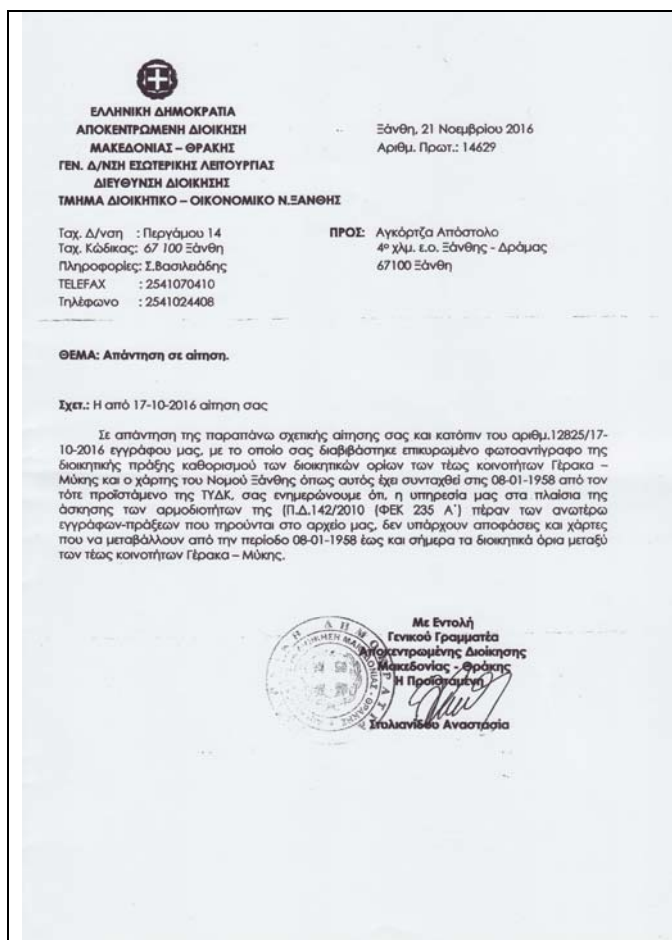
Φωτογραφία αρ. 8.
Το ίδιο γεφύρι με τα «επιστρώματα οδοποιίας».



Χάρτης αρ. 9. Απόσπασμα της ARTARIA του έτους 1907.

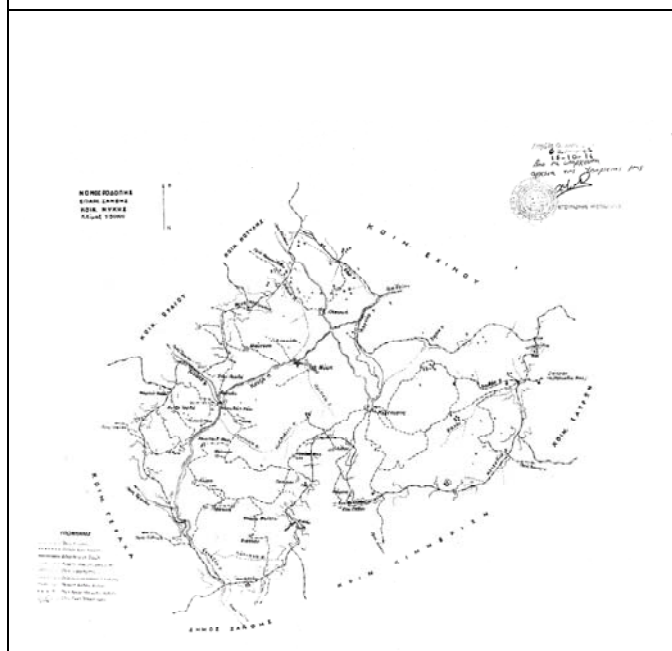


Φωτογραφία αρ. 10.
Τα ερείπια του μαγειρείου στο 8^ο χιλιόμετρο.

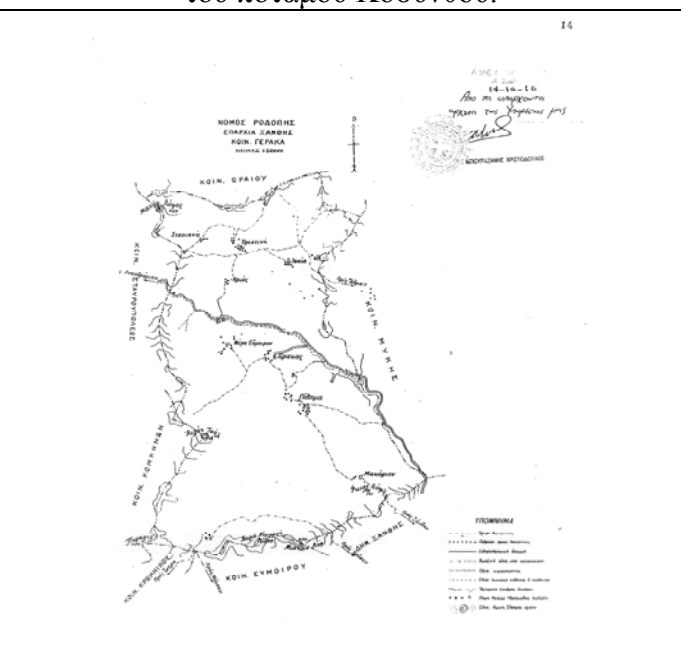


Έγγραφο αρ. 11
Το αρ. πρ. 14629/21.11.2016 έγγραφο.

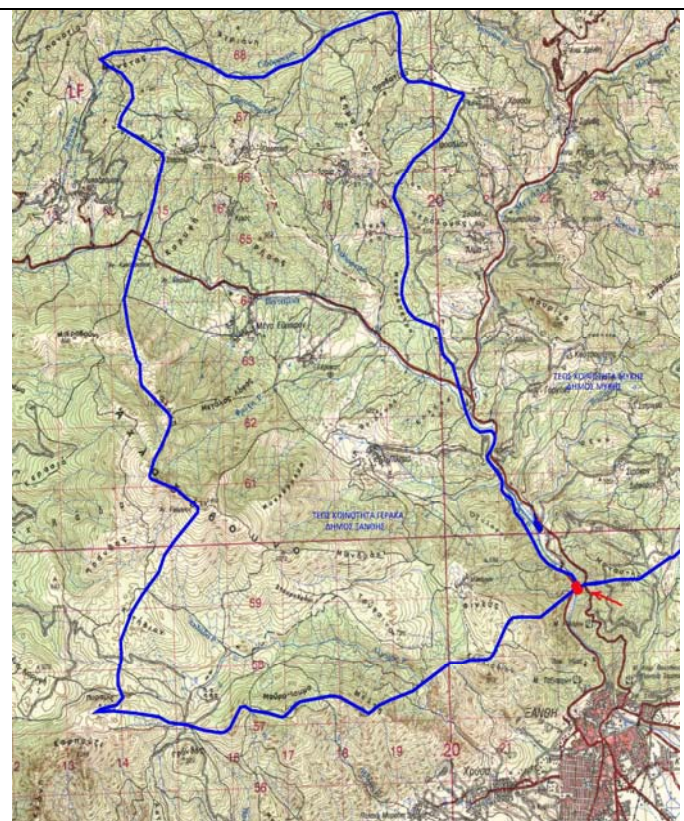
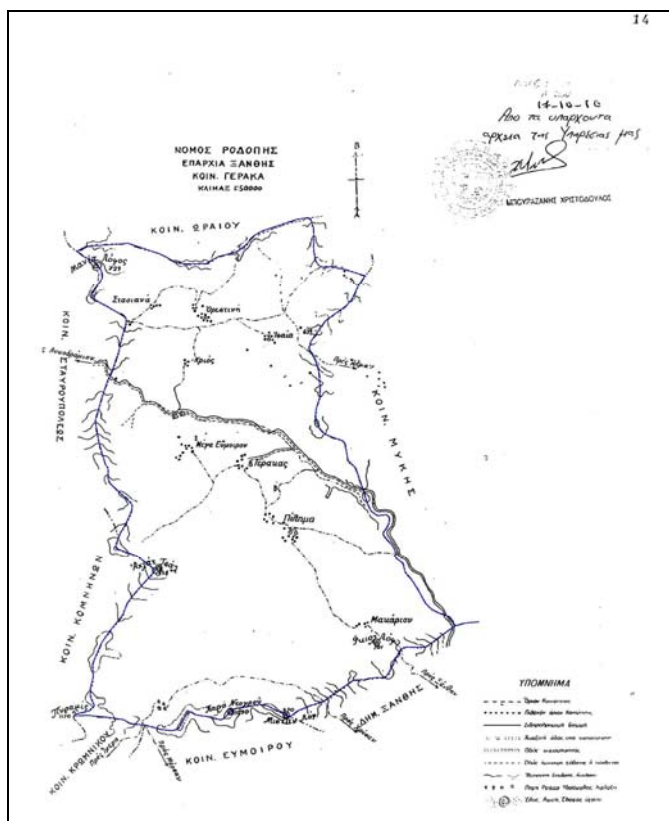
Φωτογραφία αρ. 12.
Το σημείο τομής τριων Ο.Τ.Α. στην δυτική όχθη
του ποταμού Κόσυνθου.



Χάρτης αρ. 13.
Τα όρια της «παλαιάς Κοινότητας Μύκης



Χάρτης αρ. 14
Τα όρια της «παλαιάς» Κοινότητας Γέρακα

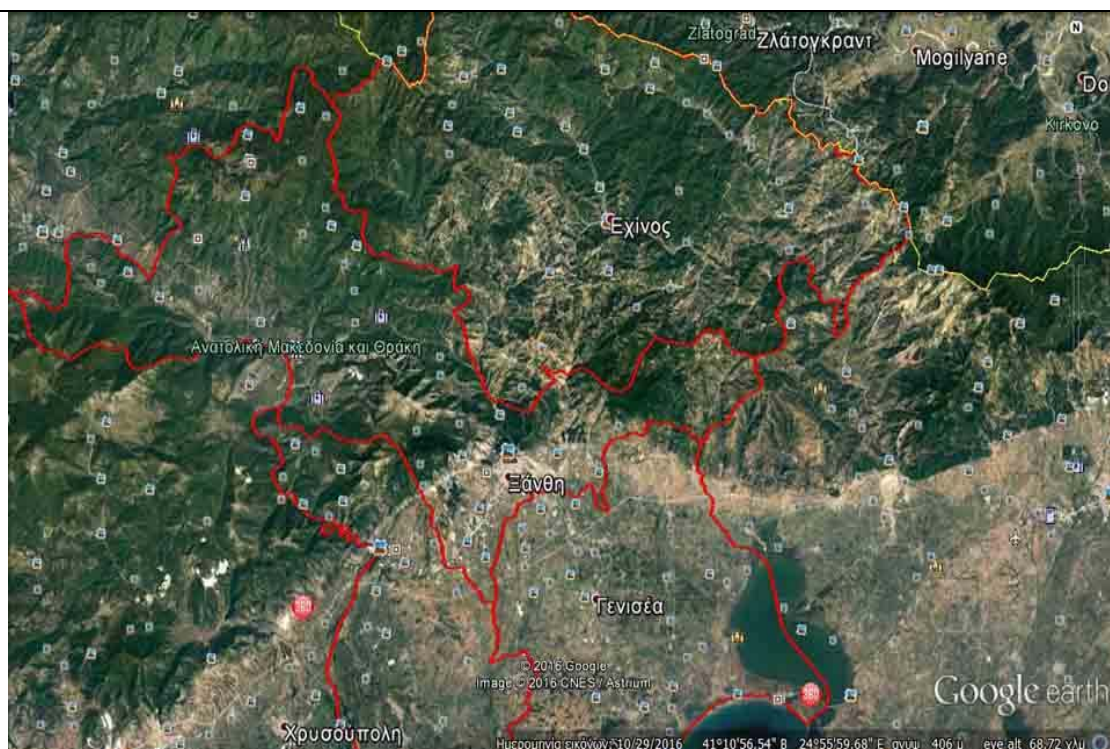


Χάρτης αρ. 15.
Τα όρια της Κοινότητας Γέρακα με μπλε
επισήμανση

Χάρτης αρ. 16
Τα όρια της Κοινότητας Γέρακα με μπλε
επισήμανση επάνω σε γεωφυσικό χάρτη Γ.Υ.Σ.

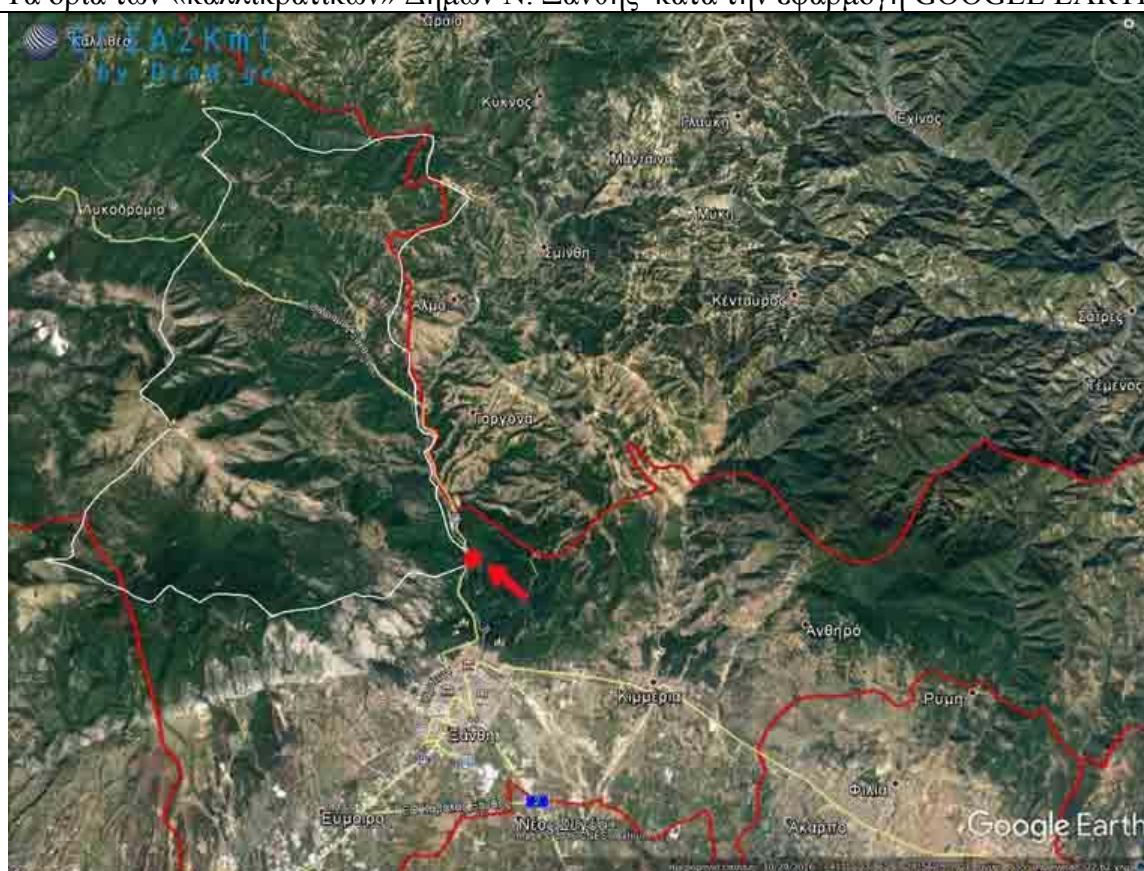


Χάρτης αρ. 17.
Το σημείο τομής (βλ. κόκκινο βέλος) των τριών Ο.Τ.Α. (στην δυτική όχθη του Κόσυνθου)
τοποθετημένο επάνω στην εφαρμογή ΚΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Α.Ε.



Χάρτης αρ. 18.

Τα όρια των «καλλικρατικών» Δήμων Ν. Ξάνθης κατά την εφαρμογή GOOGLE EARTH



Χάρτης αρ. 19.

Τα όρια των «καλλικρατικών» Δήμων κατά την εφαρμογή GOOGLE EARTH και η μεταφορά των νομίμων ορίων (άσπρη γραμμή) της Κοινότητας Γέρακα και του σημείου τομής (βλ. κόκκινο βέλος) των τριών Ο.Τ.Α. Εμφανείς οι «αποκλίσεις» ανάμεσα σε νομική τάξη και διαδικτυακές εφαρμογές.

Ε. Δασική Ανάρτηση



ΕΘΝΙΚΟ ΚΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
& ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΙΑ Α.Ε.

ΑΝΑΡΤΗΣΗ ΔΑΣΙΚΟΥ ΧΑΡΤΗ

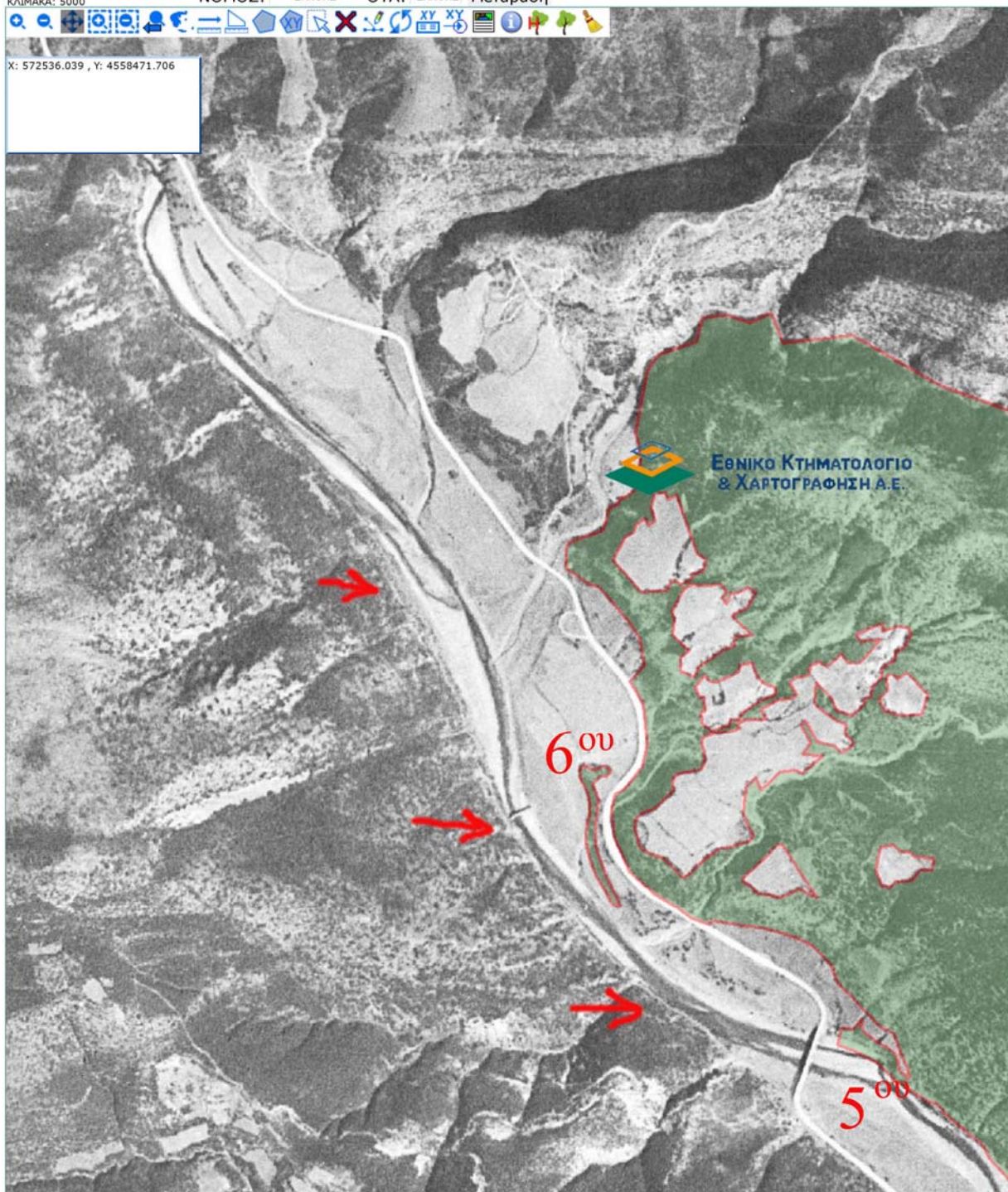
ΚΛΙΜΑΚΑ: 5000

ΝΟΜΟΣ: ΞΑΝΘΗΣ

ΟΤΑ: ΞΑΝΘΗΣ

Μετάβαση

X: 572536.039 , Y: 4558471.706



Χάρτης αρ. 20.

Αεροφωτογραφία του έτους 1946 από την εφαρμογή ΑΝΑΡΤΗΣΗ ΔΑΣΙΚΟΥ ΧΑΡΤΗ - ΕΘΝΙΚΟ ΚΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ & ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ Α.Ε.

(βλ.: <http://gis.ktimanet.gr/wms/forestsuspension/default.aspx>). Με κόκκινη αρίθμηση τα γεφύρια του 5^{ου} και 6^{ου} χιλιομέτρου (Τσαλ-ταρλά κιοπριουσίου ή Çal-tarla köprüsü), ενώ τα κόκκινα βέλη υποδεικνύουν την πορεία του παλιού δρόμου επί της δυτικής όχθης του ποταμού Κόσυνθου.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Γ. Βοζίκας, *Το πανηγύρι της Αγίας Μαρίνας στην Ηλιούπολη. Η σύγχρονη μορφή ενός πολιτισμικού φαινομένου στον ελληνικό αστικό χώρο και το κοινωνικό-οικονομικό του πλαίσιο*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, 2006.
- Π. Γεωργαντζής, «Τα χάνια της Ξάνθης και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της πόλης», *Θρακικά Χρονικά* ν. 38(1983), σ. 133-138.
- Θ. Ζαφειράκης, *Πέτρινα Γεφύρια της Θράκης*. Ξάνθη: Δήμος Ξάνθης - Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας του Υ.Β.Ε.Τ., 1996.
- Ν. Θ. Κόκκας «Πέτρινα γεφύρια στον ορεινό όγκο της Ροδόπης. Ορεινοί δρόμοι και κόμβοι επικοινωνίας στην οροσειρά της Ροδόπης κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα». *Α' Επιστημονική Συνάντηση: Περί πετρογέφυρων*. Αθήνα 2003, Κέντρο Μελέτης Πέτρινων Γεφυριών, σ. 31-44.
- «Η "Γέφυρα του Παπά" στα Πομακοχώρια της Ξάνθης». *Β' Επιστημονική Συνάντηση: Γεφυριών ιστορίες*. Αθήνα 2005, Κέντρο Μελέτης Πέτρινων Γεφυριών, σ. 319-359.
- Φ. Κοτζαγεώργης, *Μικρές πόλεις της Ελληνικής Χερσονήσου κατά την πρώιμη νεότερη εποχή: Η περίπτωση της Ξάνθης (15^{ος}-16^{ος} αι.)*. Ξάνθη: Ιερά Μητρόπολις Ξάνθης και Περιθεωρίου, 2008.
- Χ. Μ. Μιχαλόπουλος. *Η ιστορία του νεοελληνικού δικαίου & ο θεσμός του δικαστικού επιμελητή μέσα σ' αυτό*. Ξάνθη: 2009.
- Ι. Μ. Mpakirtzis - Ν. Th. Constantinides "Administrative division and toponymic tradition in Xanthe and Ghenisea region, since the beginning of the Ottoman rule till 1928, according to written sources and oral narrations" in Evangelia Balta - Georgios Salakidis - Theocharis Stavridis (Ed.), *Festschrift in Honor of Ioannis P. Theocharides - Studies on the Ottoman Empire and Turkey*. Vol. II. Istanbul: The ISIS PRESS, 2014, p.p. 39-60.
- Μ. Γ. Σέργης, *Εφημερίδες και λαογραφία. Η ταυτότητα μιας Ναζιακής εφημερίδας. Διαθλάσεις της Ιστορίας και της Ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου}*. Αθήνα: 2000.
- Wikipedia «NUTS of Greece», https://en.wikipedia.org/wiki/NUTS_of_Greece, (02.06.2010 - 16.47).

Κατερίνα Κεδράκα

(Επίκουρη Καθηγήτρια ΔΠΘ)

Ζωή Σταΐκου

(Φιλολόγος, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων)

Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστριών: Ανάγκη ή Πρόκληση;***Educating Adult Immigrants: A Necessity or a Challenge?*****Περίληψη**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο εντοπισμός των εμποδίων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι ενήλικες γυναίκες μετανάστριες που εκπαιδεύονται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στα πλαίσια του προγράμματος «Οδυσσέας». Η εξέταση του συγκεκριμένου θέματος και η εμπειρική έρευνα προέκυψαν μετά τον εντοπισμό πλήθους προβληματισμών τόσο σε ελληνόγλωσση, όσο και σε διεθνή βιβλιογραφία σε θέματα σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και την επίδραση του φύλου ως παράγοντα ενίσχυσης των εμποδίων αυτών, τα οποία πολλαπλασιάζονται όταν πρόκειται για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες και ειδικότερα οι γυναίκες μετανάστριες. Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, που υλοποιήθηκε σε δείγμα δέκα γυναικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας «Οδυσσέας» στη Λαμία στο νομό Φθιώτιδας, επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση: οι ενήλικες γυναίκες μετανάστριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πορεία τους προς τη μάθηση, που προκύπτουν λόγω των πολλαπλών ρόλων που υιοθετούν στα πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας, αλλά και των στερεοτύπων που με τη σειρά της η ιδιαίτερη κοινωνία στην οποία ζουν, υιοθετεί για αυτές. Ωστόσο, παρά τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες, οι μετανάστριες είναι αποφασισμένες να τα ξεπεράσουν. Η ισχυρή τους θέληση και τα εσωτερικά κίνητρα για βελτίωση της ποιότητας ζωής τους είναι κυρίαρχα και τους δίνουν τη δύναμη να συνεχίζουν την προσπάθειά τους, παρά την έλλειψη συμπαράστασης του άμεσου περιβάλλοντός τους.

Abstract

In this article the barriers that adult immigrant women, who are educated for the learning of the Greek language and elements of the Greek civilization during the program of “Odysseas” may face is detected. The examination of this specific topic and the empirical research arose after the detection of a number of concerns from sources of Greek as well as international literature on issues related to barriers that adult learners face and the effect of gender in reinforcing these barriers, which are multiplied when they concern specific cases of socially vulnerable groups, such as immigrants and especially women immigrants. This qualitative survey, which was conducted on a sample of ten women who attended the program of “Odysseas” in Lamia for the Prefecture of Fthiotida, confirms the original claim; adult women face

difficulties along their path to learning, that arise because of the multiple roles which they adopt in the context of contemporary reality, but also because of the stereotypes that society sets for them. However, despite the big hurdles which they face, the women of the target group of our research are determined to overcome them. Their strong will and the intrinsic motivation for the improvement of the quality of their lives dominate and give them the strength to go on with their effort, in spite of the absence of support from their family.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστριες, γυναίκες, εμπόδια, ελληνική γλώσσα, δεύτερη, ξένη
Key words: women, immigrants, issues, problems, Greek language, second, foreign

Εισαγωγή

Οι ποικίλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στις μέρες μας σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο θέτουν το ζήτημα της εκπαίδευσης των ενηλίκων μεταναστών ως φλέγον, αυξάνοντας τη ζήτηση για δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ανθρώπων αυτών σε σχέση τόσο με τη γλώσσα, όσο και με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας οδηγεί τους ανθρώπους αυτούς σε μειωμένη επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον, σε κοινωνικό αποκλεισμό (Βεργίδης, 2003) και τους παρέχει λιγότερες πιθανότητες απασχόλησης (Παπαδοπούλου, 2006). Την προβληματική αυτή κατάσταση έρχονται να επιλύσουν, στον μέγιστο δυνατό βαθμό τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Στην Ελλάδα, στα όρια του θεσμοθετημένου πλαισίου, υλοποιείται από το ΙΝ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. το πρόγραμμα «Οδυσσέας», που προβλέπει την πραγματοποίηση μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για μετανάστες, ώστε να κατακτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη και την καταπολέμηση του αποκλεισμού τους (Πρόγραμμα Οδυσσέας, χ.χ.).

Στην εκπαίδευση μεταναστών, πέρα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι ενήλικοι κατά την εκπαίδευσή τους, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις που σκόπιμο είναι να ληφθούν σοβαρά υπόψη, προκειμένου να είναι επιτυχής η εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η ομάδα των μεταναστών προέρχεται κατά κύριο λόγο από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Οι άνθρωποι αυτοί, εκτός από τον εκτοπισμό τους από την πατρίδα τους, στη χώρα υποδοχής τους βιώνουν έντονα την ανεργία, ενώ, όταν εργάζονται, πρόκειται συνήθως για υποβαθμισμένη θέση εργασίας, χωρίς ασφάλιση, προοπτική και νόμιμες αποδοχές. Τα προβλήματα αυτά εντείνονται από τη δυσκολία επικοινωνίας λόγω ελλιπούς ή παντελούς γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Συνεπώς, αισθάνονται έντονο άγχος και ανασφάλεια και συχνά οδηγούνται στην απομόνωση (Παπαβασιλείου - Αλεξίου, 2005). Όλα αυτά τα προβλήματα δημιουργούν αισθήματα θυμού και επιθετικότητας, που συχνά εκφράζονται έντονα, με τις γυναίκες, τα παιδιά και τους ηλικιωμένους να είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι (Εμκε - Πουλοπούλου, 2007).

Παρά την ευαισθητοποίηση που εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια και τη σαφή βελτίωση της θέσης της γυναίκας στην εκπαίδευση και την απασχόληση, επικρατεί έντονος σκεπτικισμός, με τους άντρες να συνεχίζουν να κυριαρχούν και τις γυναίκες να έρχονται αντιμέτωπες με πλήθος δυσκολιών. Εντάσσοντας στην αναζήτηση των εμποδίων και τον παράγοντα «φύλο», παρατηρείται πως οι δυσκολίες αυξάνονται, λόγω των στερεότυπων, των πολλαπλών ρόλων και υποχρεώσεων των γυναικών. Τα

τελευταία χρόνια αναδύεται ολοένα και συχνότερα το ζήτημα του κοινωνικού ρόλου των γυναικών, καθώς υπαγορεύει τον τρόπο σκέψης και δράσης τους στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν. Μάλιστα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη φυλετική ταυτότητα, ως κοινωνικό κατασκευάσμα που διαμορφώνεται μέσα από προσωπικές εμπειρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές (Χατζή, 2011). Μελέτες της Eurostat κατά τα έτη 2005 και 2010 για τα ποσοστά συμμετοχής ανδρών και γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καταλήγουν πως το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών είναι ελαφρώς χαμηλότερο (Eurostat, 2011). Τα στοιχεία αυτά αποδεικνύουν πως οι γυναίκες είναι εξίσου ικανές και φιλόδοξες με τους άντρες. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, που τις αναγκάζουν να παραιτούνται πρόωρα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτός από αντικειμενικούς και οικονομικούς λόγους παραίτησης, εντοπίζονται επιπλέον προκαταλήψεις για το φύλο, κοινωνικά στερεότυπα και ελλιπής επαγγελματική αναγνώριση γυναικών με ανώτερη εκπαίδευση (Coles, 2000· Keddle, 1997). Οι οικογενειακές υποχρεώσεις, με κυρίαρχο το ρόλο της μητέρας, λειτουργούν κατασταλτικά, γεμίζοντας τις γυναίκες με ενοχές για το χρόνο και τη φροντίδα που στερούν από τα παιδιά τους (Κορωνάιου, 2010· Ψύλλα, 2009). Συχνά, όταν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, το κάνουν για να φανούν πιο αποτελεσματικές και χρήσιμες στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Πολέμη - Τοδούλου, 2005). Η απουσία υποστηρικτικού πλαισίου είναι χαρακτηριστικό δείγμα του τρόπου που η κοινωνία αντιμετωπίζει το ζήτημα.

Όταν στην διαδικασία αναζήτησης των εμποδίων εμπλέκεται και ο παράγοντας «εθνικότητα» και γίνεται λόγος για γυναίκες μετανάστριες, η πολυπλοκότητα της κατάστασης πολλαπλασιάζεται άμεσα. «Να είσαι μετανάστης είναι δύσκολο, να είσαι γυναίκα μετανάστρια είναι λυπηρό» δήλωσε η Δήμητρα Μάλλιου σε ομιλία της (Μάλλιου, 2003). Μέχρι πρόσφατα οι γυναίκες δεν αποτελούσαν μέρος της έρευνας σχετικά με τη μετανάστευση. Μόλις οι τελευταίες εξελίξεις θέτουν ζητήματα για τη γυναίκα μετανάστρια, αναδεικνύοντας τη διπλή ανισότητα που υφίσταται ως γυναίκα και αλλοδαπή (ΚΕΘΙ, 2007). Οι μετανάστριες αποκλείονται από την τυπική αγορά εργασίας εξαιτίας της ύπαρξης διακρίσεων εις βάρος τους, ενώ συχνά δεν έχουν πρόσβαση σε αυτήν διότι έχουν μειωμένα προσόντα ή τα υπαρκτά τους προσόντα μειώνονται εξαιτίας κάποιων άλλων παραγόντων (π.χ. δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα). Η δουλειά που ίσως βρουν συνήθως είναι ασταθής, χωρίς συνεχή μεροκάματα, ενώ απαιτεί υπερβολική ευελιξία. Η ελληνική αγορά εργασίας φαίνεται να έχει χώρο για τις μετανάστριες κυρίως στην οικιακή απασχόληση, με άμεση εξάρτηση από τα ιδιωτικά νοικοκυριά. Το αποτέλεσμα είναι οι ασαφείς εργασιακοί όροι, οι δύσκολες συνθήκες απασχόλησης, οι χαμηλές αμοιβές, συνήθως χωρίς ασφαλιστική κάλυψη, δημιουργώντας ένα εργασιακό καθεστώς αντίθετο με συνδικαλιστικές και δημοκρατικές παραδόσεις, που ζητά να καλυφθεί από μετανάστριες, καθώς δεν εκδηλώνεται ζήτηση από τον γηγενή πληθυσμό (Γιαννόπουλος, 2001). Τα προβλήματα της έλλειψης ή της μη ικανοποιητικής απασχόλησης, καθώς και οι συνεπακόλουθες οικονομικές δυσκολίες, επιτείνονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό που αντιμετωπίζουν. Συνεπώς, ο αποκλεισμός τους από την απασχόληση αποτελεί μία μόνο πτυχή του ευρύτερου αποκλεισμού τους από πολλές καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες της σύγχρονης ζωής. Πρέπει, επίσης, να επισημάνουμε ότι αυτές οι γυναίκες απειλούνται να βρεθούν στο περιθώριο, και λόγω της διαρκώς αυξανόμενης εφαρμογής των νέων τεχνολογιών και της ενίσχυσης του ανταγωνισμού που οφείλεται στην

παγκοσμιοποιημένη αγορά και τους όρους της (Τελιοπούλου, Καραμανιάν, & Κεδράκα, 2000).

Η έλλειψη σταθερής απασχόλησης, όμως, σημαίνει και έλλειψη ασφάλισης, δηλαδή οι μετανάστριες δεν έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας, με τις οποίες έρχονται σε επαφή μόνον όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα υγείας. Αναφορικά με τη δική τους υγεία, ζητούν ιατρική βοήθεια όταν ο πόνος είναι ανυπόφορος και απειλεί τη δυνατότητά τους να εργαστούν, ενώ παραβλέπουν το γεγονός πως τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν ενδεχομένως να σχετίζονται με την εργασία τους. Η προληπτική ιατρική φροντίδα αποφεύγεται, αφού απαιτεί έξοδα, χρόνο και απώλεια του μεροκάματου. Σε καταστάσεις φτώχειας και ανασφάλειας, η κοινωνική τους ζωή οργανώνεται γύρω από την οικογένεια και τους συμπατριώτες τους (Βαΐου & Στρατηγάκη, 2011). Εμπόδια σχετικά με άδειες παραμονής και εργασιακά ζητήματα δείχνουν να ανακόπτουν την ομαλή κοινωνική ένταξή τους, αφού επικεντρώνουν την προσοχή τους σε θέματα που θα τους εξασφαλίσουν απλά την επιβίωση και όχι την ποιότητα ζωής (ΚΕΘΙ, 2007). Παράλληλα, ας μην ξεχνούμε, ότι συχνά η παράδοση και η οικογένεια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των γυναικών αυτών, ειδικά αν προέρχονται από πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα που θέλουν τη γυναίκα να μην μορφώνεται αλλά να απασχολείται αποκλειστικά στο σπίτι, φροντίζοντας τους ηλικιωμένους και τα μικρά παιδιά, χωρίς τα δικαιώματα μιας ανεξάρτητης, αυτόνομης, εργαζόμενης γυναίκας.

Η έλλειψη γνώσης της γλώσσας, ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν, οι ρατσιστικές συμπεριφορές, τα καθημερινά προβλήματα επιβαρύνουν την ψυχολογική κατάσταση των μεταναστριών. Ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή περιλαμβάνει δυσκολίες, αλλά οι γυναίκες αυτές είναι ήδη εξοικειωμένες με περιορισμούς και αδιέξοδα. Η εισαγωγή τους στη ζωή της χώρας και ειδικότερα στην μικρή κοινωνία υποδοχής έχει επιτευχθεί μέσα από ανεπίσημες συμφωνίες με τους ντόπιους, αφήνοντας όμως κενά στους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης. Χωρίς να υποτιμούνται τα αποτελέσματα των ανεπίσημων πρακτικών, τονίζεται η ανάγκη κάποιας «επισημοποίησης» για την επίλυση των σημαντικών προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες (Βαΐου & Χατζημιχάλης, 1997).

Οι ίδιες οι γυναίκες αυτές, συνηθισμένες στις δυσκολίες και συνειδητοποιώντας την ανάγκη να γνωρίζουν όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, μαχητρίες πραγματικές, επιλέγουν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική πορεία, όσο απρόσκοπτη και αν είναι. Η βαρύτητα που δίνεται στη γλώσσα διαφαίνεται και από τις πολιτικές σε ευρωπαϊκό, αλλά και εθνικό επίπεδο. Ειδικότερα, το 2003 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε κοινοποίηση για το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προτείνοντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση με διάφορα στοιχεία μεταξύ των οποίων και η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Baldwin - Edwards, 2004).

Η ταυτότητα της έρευνας

Με βάση την παραπάνω προβληματική, το ερευνητικό εγχείρημα που ακολουθεί επικεντρώνεται στη μελέτη των ποικίλων και σύνθετων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες μετανάστριες εισερχόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το συγκεκριμένο εγχείρημα αποκτά

επιπλέον ενδιαφέρον, δεδομένων των επιπρόσθετων εμποδίων που αντιμετωπίζει η εξεταζόμενη ομάδα-στόχος, λόγω της προσθήκης της ιδιότητας της μετανάστριας στον ήδη φορτισμένο ρόλο της γυναίκας, αλλά και δεδομένης της ελλιπούς κάλυψης του ζητήματος από την βιβλιογραφική ανασκόπηση στον ελληνικό χώρο.

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται στον τρόπο και το βαθμό που ο παράγοντας φύλο επιδρά στη δημιουργία επιπρόσθετων εμποδίων για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας στις γυναίκες μετανάστριες και επιχειρείται διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες αυτές κατά την παρακολούθηση του προγράμματος «Οδυσσέας», που στοχεύει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού και ιστορίας σε μετανάστες. Με δεδομένο τον προαναφερθέντα στόχο, το κύριο ερευνητικό ερώτημα που προέκυψε και πρόκειται να αναλυθεί είναι: *Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι ενήλικες γυναίκες μετανάστριες κατά την προσπάθειά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως ξένη;*

Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των συμμετεχόντων και το σκοπό της έρευνας, η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχτηκε είναι η ποιοτική, η οποία επιτρέπει την βαθιά διερεύνηση και κατανόηση των υπό μελέτη ζητημάτων (Creswell, 2011). Η επιλογή αιτιολογείται καθώς, πέρα από το γενικό πλαίσιο κατασκευής αξόνων ερωτήσεων, παρέχει ευελιξία και ευνοεί τη δημιουργία ενός διευρυμένου επικοινωνιακού περιβάλλοντος (Κελπανίδης, 1988). Εξάλλου, σε έρευνες που απαιτείται η συνεργασία με ενηλίκους, απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση ερευνητή και ερωτώμενων, που επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα μέσω συνεντεύξεων (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008). Επιπλέον, οι ποιοτικές προσεγγίσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων, κατανοώντας τις επιρροές που έχουν δεχθεί (Παπαγεωργίου, 1998).

Για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των συνεντεύξεων. Πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεντεύξεις ημιδομημένης μορφής, με ένα γενικό πλάνο κατεύθυνσης θεματικών περιοχών, σε συνδυασμό με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, χωρίς να ακολουθείται αυστηρά η σειρά των ερωτήσεων. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αφορούσαν σε προσωπικά - δημογραφικά στοιχεία. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις έδωσαν τη δυνατότητα σε κάθε ερωτώμενη να ερμηνεύσει ελεύθερα τις συνθήκες ζωής της και να εκφράσει τις απόψεις της με προσωπικές, περιγραφικές απαντήσεις, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα για ερμηνευτική εμβάθυνση (Κεδράκα, 2012).

Η έρευνα απευθύνθηκε σε γυναίκες μετανάστριες που εκπαιδεύτηκαν για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης / ξένης στα πλαίσια του προγράμματος «Οδυσσέας» στον νομό Φθιώτιδας. Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων υλοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, ώστε να εντοπιστούν αδύναμα σημεία στις ερωτήσεις και να διατυπωθούν ορθότερα για να προληφθούν πιθανά προβλήματα. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, μετά από οκτώ συνολικά επισκέψεις στο σχολείο όπου υλοποιήθηκε το πρόγραμμα, ήταν διάρκειας περίπου 10 έως 15 λεπτών η κάθε μία, με εξαίρεση τρεις συνεντεύξεις διάρκειας 20 έως 25 λεπτών. Το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο υλοποιήθηκαν ήταν ο Δεκέμβριος του 2014, καθώς το τέλος του Δεκεμβρίου 2014 σήμαινε τη λήξη του προγράμματος «Οδυσσέας» για το εκπαιδευτικό έτος 2014 - 2015 στην Περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων προς τη λήξη του προγράμματος επέτρεψε στις εκπαιδευόμενες που συμμετείχαν στην έρευνα να έχουν πρόσφατη την

εμπειρία από τη φοίτησή τους και να μπορούν να εντοπίσουν τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την πορεία της εκπαίδευσής τους.

Ευρήματα

Η προσπάθεια για την ανάδειξη συμπερασμάτων ξεκινά με τον έλεγχο δύο βασικών παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν τη ζωή των ενηλίκων γυναικών μεταναστριών που εισέρχονται στην εκπαίδευση για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: την *οικογένεια* και την *εργασιακή τους κατάσταση*. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν κατά απόλυτη πλειονότητα έγγαμες. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με τα εμπόδια που δυσκολεύουν την παρακολούθηση του προγράμματος, είτε αυτά είναι καταστασιακά, όπως ο περιορισμένος χρόνος λόγω υποχρεώσεων, είτε εσωτερικά, για παράδειγμα το αίσθημα ενοχής απέναντι στο σύζυγο και τα παιδιά για την έλλειψη απόλυτης αφοσίωσης στο ρόλο τους και το άγχος που βιώνουν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις αλλά και στους ρόλους που αναλαμβάνουν.

Όλες οι συνεντευξιαζόμενες με μικρά παιδιά τόνισαν το πολύ βεβαρημένο πρόγραμμά τους λόγω των υποχρεώσεων που προκύπτουν από την ηλικία των παιδιών τους: η φροντίδα που χρειάζονται, η ανάγκη για μετακίνηση, το παιχνίδι, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, το διάβασμα:

«Μόνο διαβάζω, όταν διαβάζω με τη μικρή μαζί».

«Αν θα μείνουν τα παιδιά μόνα τους στο σπίτι;...τα παιδιά, το πιο μεγάλο πρόβλημά μου είναι αυτό, γιατί είναι μικρά και δε μπορώ να τα αφήνω πολλές ώρες μόνα τους στο σπίτι».

«Το πρόβλημα είναι το παιδί μου και δεν θα καθίσω πολλές ώρες εδώ ...φοβάμαι»

«Ο μικρός λέει: «Όλο στο σχολείο πάτε εσείς! Μαθήματα μόνο!»

«Δεν μπορούσε να πάει η μικρή στο βόλεϊ γιατί και εγώ είμαι 5 εδώ και η μικρή τελειώνει 5 η ώρα το βόλεϊ και...».

Ακόμη και οι γυναίκες των οποίων τα παιδιά έχουν μεγαλώσει αρκετά και αυτοεξυπηρετούνται, αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν πρέπει να τα αφήσουν πολλές ώρες μόνα τους στο σπίτι:

«Είναι λίγο πρόβλημα να λείπω, γιατί δεν τα αφήνουμε εμείς τα παιδιά τόσο ελεύθερα».

Μόνο μία μετανάστρια με ενήλικα αγόρια δηλώνει με άνεση:

«Είμαι μόνη μου. Δεν είμαι κανενός».

Όσον αφορά στις οικιακές υποχρεώσεις, η πλειονότητα των γυναικών δεν έχει καμία βοήθεια ή στήριξη από τον σύζυγο:

«Στο σπίτι;...όχι δεν με βοηθάει».

«Δουλειές; Όχι, τίποτα. Το θέλει έτοιμο».

«Δεν έχω να με βοηθήσει».

«Τουλάχιστον όταν είπα «Να πάω;». «Να πας» όμως είπε, δεν είπε «Μην πας» και τέτοια...αλλά όχι, δεν με βοηθάει».

«Να κάνει δουλειές στο σπίτι; Όχι, δύσκολο αυτό. Δύσκολοι οι άντρες».

Σχετικά με την εργασιακή τους κατάσταση, δηλώνουν εργαζόμενες, γεγονός που συνεπάγεται πλήθος επιπρόσθετων υποχρεώσεων, που σε συνδυασμό με τις

οικογενειακές υποχρεώσεις, περιορίζουν κατά πολύ το χρόνο τους. Όλες οι εργαζόμενες γυναίκες κάνουν λόγο για μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όχι μόνο λόγω κούρασης, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης χρόνου. Οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια επιβάλλουν να εργάζονται όσο το δυνατόν περισσότερες ώρες. Όταν υπάρχει δουλειά, όλος ο χρόνος αφιερώνεται εκεί ως πρώτη προτεραιότητα και παραμερίζονται όλες οι άλλες ανάγκες:

«Λόγω της δουλειάς...να διακόψω επειδή είναι τώρα η σεζόν με δουλειά».

«Αν δεν βρίσκω δουλειά, πάει...».

«Όλη τη μέρα είμαι στη δουλειά».

«Ήταν αυτές οι δύο μήνες που είχα ακριβώς πολλή δουλειά και με πίεζε...τώρα δεν έχει και δουλειά...δουλεύω μόνο εγώ».

Δίνοντας έμφαση στην εργασία, στερούν από τον εαυτό τους τον ελεύθερο χρόνο. Όσο χρόνο διαθέτουν τον αφιερώνουν στις ανάγκες της οικογένειας και κυρίως των παιδιών:

«Δεν έχω χρόνο όσο χρειάζεται».

«Με τα παιδιά...να πάρω εγώ τα δικά μου μαθήματα, μόνο δικά μου, χωριστά, δε μπορώ να το κάνω».

«Δεν προλαβαίνω να διαβάσω, να κάνω κάτι».

«Δεν είχα ελεύθερο χρόνο».

Οι συμμετέχουσες στο πρόγραμμα μετανάστριες αναγνωρίζουν ότι είχαν δυσκολίες μάθησης της γλώσσας, που τους δημιούργησαν φόβο αποτυχίας και άγχος:

«Με τη γλώσσα έχω κάτι δύσκολες...εεε...λόγια που δεν ήξερα ακόμα».

«Γιατί δεν τα καταλαβαίνω και όλα και δεν ξέρω όλες τις λέξεις».

«Έχω πολύ άγχος, πώς θα το γράψω, πώς θα το πω...».

«Να, κάνω και πολλά λάθη...πολλές λέξεις που δε ξέρεις».

«Ζορίζομαι που δε μπορώ να μιλήσω. Δε μπορώ να πω αυτό που θέλω και μετά το αφήνω. Τα παρατάω και το αφήνω...Φοβάμαι.

Λέω μη το πω λάθος...».

Κι ενώ αρχικά δυσκολεύτηκαν, στη συνέχεια, ένιωσαν ότι τα καταφέρνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό:

«Στην αρχή, δεν ήξερα αν θα μαθαίνω ποτέ, ότι μετά είπα μπορώ να κάνω άλλα τρία πανεπιστήμια».

«Στην αρχή είπα «δε θα μάθω ποτέ!». Όταν ήρθα εδώ χάος!».

«Στην αρχή όταν ήρθα στην Ελλάδα, δεν ήξερα καθόλου ελληνικά και έχω μάθει σιγά - σιγά από την τηλεόραση».

Αναγνωρίζουν την ανάγκη για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα:

«Χωρίς βοήθεια η ελληνική γλώσσα είναι πολύ δύσκολη».

«Πρέπει να μάθω πράγματα και άλλα..., το νιώθω».

Ωστόσο, το βεβαρημένο πρόγραμμά τους και οι υποχρεώσεις τους δεν τους επιτρέπουν, όσο και αν αυτό θα διευκόλυνε την καθημερινότητά τους, την παρακολούθηση εντατικών μαθημάτων:

«...να ήταν λιγότερες οι ώρες, να ήταν δηλαδή λίγο πιο χαλαρά».

«Να μην κάνουμε τόσες ώρες συνεχόμενες, να μην είναι κάθε μέρα».

«Οι ώρες είναι λίγο πολλές. Δε μπορώ να τα προλάβω όλα».

Συζήτηση

Οι οικογενειακές και οικιακές υποχρεώσεις σε συνδυασμό με τους πολλαπλούς ρόλους που η σύγχρονη γυναίκα μετανάστρια καλείται να συμβιβάσει, φαίνεται να δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στην εκπαιδευτική της πορεία για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας, όσο αναγκαία και αν εμφανίζεται αυτή για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και καθημερινότητάς της. Ερμηνεύοντας κριτικά όσα ειπώθηκαν σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα εμπόδια και σύμφωνα με την αρχική υπόθεση της έρευνάς μας, οι εκπαιδευόμενες μετανάστριες αντιμετωπίζουν πλήθος δυσκολιών, που συνδέονται τόσο με τη διάσταση του φύλου και των ρόλων που αυτό υπαγορεύει ακόμη και στις σύγχρονες κοινωνίες, όσο και με την ιδιότητα του μετανάστη και των δεδομένων ζωής που προκύπτουν λόγω της ιδιότητάς του αυτής, όπως άλλωστε έχει σημειώσει και η Παπαβασιλείου - Αλεξίου (2005). Οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες δήλωσαν πως τα εμπόδια που αντιμετώπισαν εμφανίστηκαν από την αρχή και διήρκεσαν καθ' όλη της φοίτησής τους στο πρόγραμμα Οδυσσέας. Το γεγονός πως τα αντιμετώπισαν και ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα σπουδών τους, φαίνεται πως οφείλεται στην ευελιξία του προγράμματος, στο υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό κλίμα που καλλιεργείται και στα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και τη θέληση των μεταναστριών για αυτοβελτίωση.

Οι δυσκολίες που συναντώνται, πιο συχνά φαίνονται να σχετίζονται με καταστασιακούς παράγοντες, όπως περιγράφονται στην βιβλιογραφία από τον Rogers (1999). Οι μετανάστριες που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ως σημαντικότερο ζήτημα που τις απασχολεί την έλλειψη διαθέσιμου για τη μάθηση χρόνου και τις έγνοιες σχετικές με τα παιδιά και την οικογένειά τους, που καθιστούν την τακτική και συνεπή παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας ανέφικτη, ειδικά όταν αυτή απαιτεί συχνή και πολύωρη παρακολούθηση. Αξίζει να σημειωθεί η στάση των συζύγων που, ενώ επιτρέπουν στις γυναίκες τους να πάρουν μέρος στη διαδικασία, έμπρακτα δεν τις διευκολύνουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν. Η άρνηση του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος να στηρίζει την επιλογή των γυναικών αυτών να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δυσχεραίνει την προσπάθειά τους, αν και οι ίδιες οι γυναίκες δεν φαίνεται να υπολογίζουν στη βοήθεια άλλων ατόμων, ακόμη και όταν αυτοί ανήκουν στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, για την επίτευξη των στόχων τους. Είναι ενδιαφέρον πως οι μετανάστριες θεωρούν ως το βασικότερο πρόβλημα το ότι θα λείψουν από το σπίτι και τα παιδιά τους που σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου από την οικογένειά τους, υποδηλώνει αυτό που περιγράφεται βιβλιογραφικά να συμβαίνει ακόμη και στις σύγχρονες κοινωνίες: στο μυαλό όλων, ακόμη και των ίδιων των γυναικών, η θέση της γυναίκας περιορίζεται στο σπίτι και στην ανατροφή των παιδιών, στοιχεία που συνάδουν με τα ευρήματα των ερευνών της Κορωναίου (2010) και της Ψύλλα (2009).

Τα ενοχικά συναισθήματα των εκπαιδευομένων γυναικών τα οποία αναδείχτηκαν στην παρούσα έρευνα, δεν εντυπωσιάζουν, καθώς συχνά αναπτύσσονται στις γυναίκες εκπαιδευόμενες (Ζήση, 2012). Η εμπλοκή τους σε μια απαιτητική και χρονοβόρα μαθησιακή διαδικασία, και η ενασχόλησή τους με εκπαιδευτικές απαιτήσεις τις γεμίζει τύψεις, διότι αισθάνονται ότι παραμελούν τα παιδιά και τον σύζυγό τους. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα συχνά ενισχύονται από τη στάση των συζύγων, οι οποίοι αναπαράγουν τα κοινωνικά ή και πολιτισμικά πρότυπα της ανδροκρατούμενης κοινωνίας της χώρας προέλευσης, αλλά και της

κυρίαρχης κουλτούρας κι αρνούνται να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν στο σπίτι ή στα παιδιά και τα οποία αποτελούν, σύμφωνα με την κυρίαρχουσα αντίληψη, αποκλειστικά μέλημα των γυναικών (ΚΕΘΙ, 2007). Οι σύζυγοι, συνήθως, δυσανασχετούν και αρνούνται να αναλάβουν καθήκοντα που σχετίζονται με οικιακές ευθύνες, οι οποίες σύμφωνα με τις παραδοσιακές κοινωνικές επιταγές, είναι ευθύνη των γυναικών. Μάλιστα, είναι πιθανόν να αυξάνουν τις τύψεις των γυναικών τους, ασκώντας τους ψυχολογική πίεση για το ποιος θα φροντίζει τα παιδιά και θα διεκπεραιώνει τις δουλειές του σπιτιού, όταν αυτές θα απουσιάζουν για να είναι στο σχολείο. Παράλληλα, στην πλειοψηφία των συνεντεύξεων που λήφθηκαν, εντοπίστηκε άνισος καταμερισμός των εργασιών στο σπίτι, μεταξύ των δύο συζύγων. Ως αποτέλεσμα, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες κατά την εκπαίδευσή τους σχετικές με τη διευθέτηση του χρόνου τους, που συνδυάζονται με την ανυπαρξία υποστηρικτικού δικτύου τόσο από κρατικής πλευράς, όσο και από πλευράς συγγενικών προσώπων του άμεσου περιβάλλοντος. Ακόμα, όμως, κι όταν δεν τίθεται ζήτημα διαφωνιών, η σκληρή καθημερινότητα και ο συνεχής βιοποριστικός αγώνας καθιστούν δύσκολη την παροχή βοήθειας, σημειώνουν οι ερωτώμενες μετανάστριες, όπως επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Κορωναίου (2010), Ψύλλα (2009) και Μάλλιου (2003).

Οι εκπαιδευόμενες μετανάστριες ανέφεραν ότι η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τις δυσκολεύει λόγω εργασίας. Οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των μεταναστριών τους επιβάλλουν να εργάζονται σκληρά, σε επίπονα επαγγέλματα, όσο το δυνατόν περισσότερες ώρες για την εξασφάλιση του μεροκάματου. Παρ' ότι συνειδητοποιούν την σημαντικότητα της συστηματικής παρακολούθησης ενός προγράμματος για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η δουλειά παραμένει πάντα προτεραιότητα και η έντονη σωματική κόυραση δεν επιτρέπει την τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων. Η επιλογή αυτή φαίνεται να συμφωνεί με την τάση των ενηλίκων να δίνουν προτεραιότητα στην εργασία τους έναντι της εκπαίδευσης, όπως σημειώνει και η Παπαθανασίου (2009). Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, προβάλλουν την έλλειψη χρόνου λόγω δουλειάς ως το βασικό εμπόδιο που τις αναγκάζει να εγκαταλείψουν πρόωρα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που όπως αναφέρει και ο Rogers (1999) αποτελεί μια συχνή αιτία αποχώρησης των ενηλίκων από τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, οι μετανάστριες ξεπερνούν το συγκεκριμένο εμπόδιο, αφού κυριαρχεί η ανάγκη να μάθουν την γλώσσα και δεν αφήνονται με ευκολία στην εγκατάλειψη του προγράμματος, σύμφωνα με όσα έχουν σημειώσει και οι Βαΐου & Στρατηγάκη (2011) και οι Βαΐου & Χατζημιχάλης (1997).

Είναι ενδιαφέρον ότι σχετικά με τις δυσκολίες που συνδέονται με δυσκολίες μάθησης, άγχος και φόβο αποτυχίας, στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενες μετανάστριες αντιλαμβάνονται ότι τα καταφέρνουν. Είναι πιθανόν ότι στο πλαίσιο της εμπλοκής τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ο φόβος της απόρριψής τους λόγω μειωμένων ικανοτήτων ή και της εθνικότητάς τους είναι μεγάλος και συνδέεται με παλαιότερες εμπειρίες, αλλά και με την χαμηλή αυτοεκτίμηση κι αυτοπεποίθηση των ιδίων. Το άγχος για την επιστροφή στο σχολείο, για την στάση του εκπαιδευτή απέναντι στους «ξένους», αλλά και ο φόβος της αποτυχίας, της αδυναμίας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο θα ενταχθούν, έρχονται σε άμεση σύγκρουση με την απόφαση να μάθουν κάτι που είναι σημαντικό για τη νέα τους ζωή, δεδομένα που τονίζονται και στην έρευνα των Βαΐου & Στρατηγάκη (2011). Ωστόσο, τελικά, κάνουν το μεγάλο βήμα και μάλιστα, αφού εισέλθουν στη διαδικασία

εκπαίδευσης, δηλώνουν ότι ξεπερνούν σε μεγάλο βαθμό τα εμπόδια που σχετίζονται με ψυχολογικούς παράγοντες, σε σημείο που αυτά πλέον δεν αποτελούν βασική αιτία εγκατάλειψης του προγράμματος.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν στην παρούσα μελέτη, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες γυναίκες μετανάστριες συγκλίνουν στα ευρήματα της προηγούμενης βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η δύσκολη καθημερινότητα των μεταναστών, ενισχύεται από τις δυσκολίες στη γλώσσα και η εκμάθηση της γλώσσας καθίσταται και γίνεται ακόμα δύσκολη για τις γυναίκες. Ωστόσο, παρά τις ποικίλες δυσκολίες και τους ισχυρούς ανασταλτικούς παράγοντες, η σύγχρονη γυναίκα μετανάστρια επιθυμεί και επιδιώκει την εκπαίδευσή της στην ελληνική γλώσσα, ακόμα και όταν η μαθησιακή διαδικασία στην οποία θα εμπλακεί, είναι μακρόχρονη και απαιτητική. Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν, συνδέονται με τις αντιλήψεις του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι γυναίκες αυτές ζουν, και ειδικότερα με τις απόψεις του οικογενειακού, στενού περιβάλλοντος και την κουλτούρα της χώρας προέλευσης γύρω από τη θέση της γυναίκας και την εκπαίδευσή της. Για άλλη μια φορά οι γυναίκες έρχονται αντιμέτωπες με το αξιακό σύστημα και τις κοινωνικές νόρμες, που ορίζουν ότι η θέση τους πρέπει να είναι στο σπίτι, δίπλα στην οικογένεια και τα παιδιά τους, μακριά από τη διαδικασία εκπαίδευσης και κάθε περιβάλλον μάθησης, ακόμα κι όταν η εκπαίδευση συμβάλλει στην προσαρμογή τους σε νέες κοινωνικές κι εργασιακές ανάγκες. Το μεγαλύτερο εμπόδιο φαίνεται ότι ορθώνεται από τις εσωτερικευμένες αντιλήψεις και συμβάσεις που κληρονομούνται από γενιά σε γενιά για την εικόνα της γυναίκας ως μητέρας και συζύγου και όχι ως μιας ικανής, ανεξάρτητης οντότητας με δικαίωμα στη μόρφωση και την αυτοβελτίωση. Το ανδροκρατικό σύστημα, στο οποίο είναι μεγαλωμένες και τις θέλει αφοσιωμένες και καθηλωμένες στην οικογενειακή εστία, καλά κρατεί παρά το πέρασμα των χρόνων και την κοινωνική διακήρυξη περί γυναικείων δικαιωμάτων και ισότητας των φύλων!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαΐου, Ν. & Στρατηγάκη, Μ. (2011). Από την «εγκατάσταση» στην «ένταξη». Ανεπίσημες πρακτικές και κοινωνικές παροχές για γυναίκες μετανάστριες στην Αθήνα, *Κομπρεσέρ*, 2, 64-81.
Στο: <http://kompreser.espivblogs.net/2011/09/09/vaiou-stratigaki-apo-tin-egkatastasi-stin-entaxi/> (2/1/2015).
- Βαΐου, Ν. & Χατζημιχάλης, Κ. (1997). *Με τη Ραπτομηχανή στην Κουζίνα και τους Πολωνούς στους Αγρούς: πόλεις, περιφέρειες και άτυπη εργασία*. Αθήνα: Εξάντας.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baldwin - Edwards, M. (2004). *Η ένταξη των μεταναστών στην Αθήνα: Δείκτες ανάπτυξης και στατιστικές μέθοδοι μέτρησης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

- Γιαννόπουλος, Ν. (2001). Ταξικότητα και Πολυεθνικότητα, επιβολή και αποδοχή: αντινομίες στη διαμόρφωση ενός νέου αντιρατσισμού. Στο Χ. Ναζάκης, & Μ. Χλέτσος, (επιμ.), *Μετανάστες και Μετανάστευση: οικονομικές πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Μτφρ. Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Έμκε - Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζήση, Α. (2012). *Εμπόδια και δυσκολίες γυναικών κατά την εκπαίδευσή τους στην ενήλικη ζωή, όπως καταγράφεται από τις εκπαιδευόμενες του ΣΔΕ Αλιβερίου* (διπλ. εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κεδράκα, Κ. (2012). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Στο: www.adulteduc.gr
- ΚΕΘΙ, (2007). *Η Γυναικεία Μετανάστευση στην Ελλάδα. Τα ευρήματα Πανελλήνιας Έρευνας*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Κελπανίδης, Μ. (1988). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κορωναίου, Α. (2010). Ο Ελεύθερος χρόνος των γυναικών: προϋπόθεση για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων, Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάλλιου, Δ. (2003). *Η γυναίκα μετανάστρια στην Ελλάδα*. Στο: http://www.poreiagynaikon.gr/idrytiko/idr_27.htm (2/1/2015).
- Παπαβασιλείου - Αλεξίου, Ι. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλλиноστούντων - μεταναστών - προσφύγων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 26-32.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης των Μεταναστών. Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο Χ. Μπάγκαβος Χ. & Δ. Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθανασίου, Μ. (2009). Τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για νηπιαγωγούς για το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο: http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/h_64BAE25B4E68D7F6C22576AF00400E50/CE58B27B2977B7FFC22576B0005B3D69/?OpenDocument (10/11/2014).
- Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2005). Οι Διαφορές Φύλου και Ηλικίας στη Συμμετοχή των Μελών. Στο Μ. Πολέμη - Τοδούλου (επιμ.). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πρόγραμμα «Οδυσσέας», (χ.χ). Στο: <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/ellinomatheia/ekpaidefsi-ton-metanaston-stin-elliniki-glossa-tin-elliniki-istoria-kai-ton-elliniko-politismo-odysseas/mathe-gia-tin-didaskalia-tis-ellinikis-glossas-os-deyteris-se-enilikis-metanastes> (17/11/2014).
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μτφρ. Παπαδοπούλου Μ. & Τόμπρου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Τελιοπούλου, Κ., Καραμανιάν, Α., & Κεδράκα, Κ. (2000). *Μελέτη της επαγγελματικής προετοιμασίας και ένταξης των ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας* (επιμέλεια: Κ. Κεδράκα). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζή, Α. (2011). *Κοινωνική Ταυτότητα και Διομαδικές Σχέσεις*, Διδακτικές Σημειώσεις. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Ψύλλα, Μ. (Επιμ.) (2009). *Δημόσιος Χώρος και Φύλο*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Coles, J. (2000). *Researching Inclusion: The Development of Adult Education for Women*. Στο: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001436.htm (10/11/2014).
- Eurostat Database, (2011). *Lifelong Learning Statistics*. Στο: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics (10/11/2014).
- Keddie, N. (1997). *Adult Education and the Family: an examination of the practice of gender construction*. Στο: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002648.htm (10/11/2014).
- Paraskevopoulou-Kollia, E. (2008). Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. *Open Education*, 4, 72-81.

Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης

(Διδάκτωρ Λαογραφίας Δ. Π. Θ.)

Βασιλική Θ. Στυλιανίδου

(Παιδοψυχίατρος υποψήφια διδάκτωρ Ψυχοπαθολογίας Πανεπιστημίου Lyon)

Συμβολή στη λαογραφική έρευνα: μνήμη και προφορικές μαρτυρίες

Contribution to folklore research: memory and verbal lore

Abstract

The present paper titled “Contribution to folkloristic research: Memory and oral narrations” is an effort to study, how the complex phenomenon of memory functions in combination to the use of oral narrations.

Since “*true is whatever does not fall in oblivion*”¹ (a phrase believed to having been said by Heraclitus), the process of seeking the truth has to confront forgetfulness and preserve a non-oblivion state, which involves the use memory. The latter is a phenomenon concerning people, either in a collective, either in a personal, or in a combine way. It also appears that memory reacts as a social as well as a physical phenomenon.

On the other hand, the use of oral narrations relies greatly on memory and its function as well as the narration ability of each person; moreover some people tend to present memory variations, in a process similar to the creation of folk songs and tales variations. Since memory is the guardian of popular speech, any attempt to recreate the past (based on oral narrations) includes people not only from privileged but from all social groups.

Εισαγωγή

«*ἀληθές τὸ μὴ λήθον*»²

Η μνήμη για τους αρχαίους Έλληνες συνδέονταν με την αλήθεια. Ο Ανησίδημος από την Κνωσό απέδιδε στον Ηράκλειτο την φράση «*ἀληθές τὸ μὴ λήθον*», δηλαδή *αληθινό είναι αυτό που δεν πέφτει στην λήθη*³. Έτσι, η αναζήτηση της αλήθειας έρχεται να αντιμετωπίσει την λησμονιά, επιζητά την μη-λήθη, άρα αναδιφά την μνήμη, της οποίας όμως φορείς είναι οι άνθρωποι, συλλογικά και ατομικά. Οι μαρτυρίες των ανθρώπων (που καταγράφονται με προφορική συνέντευξη) επιχειρούν να ξετυλίξουν το κουβάρι της μνήμης και να αναδείξουν όψεις της αλήθειας και της

¹ This paper is dedicated in memoriam of the late *Dimitris Constantios*, Director of the *Byzantine and Christian Museum* in Athens, who has used the above proverb in several of his inauguration speeches.

² Το γνωμικό αυτό χρησιμοποιούσε σε κάποιες εναρκτήριες ομιλίες του ο αείμνηστος *Δημήτρης Κωνσταντίος*, Διευθυντής του *Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου*, στην μνήμη του οποίου αφιερώνεται η παρούσα εργασία.

³ Willy Theiler, *Poseidonios Die Fragmente - II Erlaeuterungen*. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 1982, σ. 250.

πραγματικότητας, που φυλάσσει κάθε άνθρωπος στον προσωπικό ταμειευτήρα του χρόνου και των αναμνήσεών του.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να συνεισφέρει στην έρευνα ψήγματα πορισμάτων από την αναδίφηση όψεων του παρελθόντος, κυρίως μέσα από την συνεισφορά των προφορικών μαρτυριών και τους τρόπους λειτουργίας της μνήμης⁴. Η έρευνα διεξάγεται κατά τις αρχές της κοινωνικοϊστορικής μεθόδου, ενώ ταυτόχρονα επιζητείται η χρήση πορισμάτων συναφών επιστημών⁵, προκειμένου να γίνει καλύτερα αντιληπτή η ατομικότητα και η συλλογικότητα εντός των διαδικασιών λειτουργίας της μνήμης. Και τούτο διότι η μνήμη αποτελεί σύνθετο φαινόμενο, που δρα κατά τρόπο διαλεκτικό, αφού υφίσταται και ενεργεί εντός της σωματικής φυσιολογίας, της ατομικής πνευματικής ιδιοσυγκρασίας, της ανθρώπινης συλλογικότητας, αλλά και της ιστορικότητας της κοινωνίας. Συνεπώς, η μνήμη διερευνάται από μία πλειάδα επιστημών, από την Ψυχολογία και την Ψυχιατρική μέχρι την Κοινωνιολογία και την Ιστοριογραφία. Επιπροσθέτως, η μνήμη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αναζήτηση της αλήθειας και της πραγματικότητας, η οποία επίσης διαντιδρά ως κοινωνικό φαινόμενο, γι' αυτό η μελέτη των κοινωνικών εκφάνσεων της μνήμης βοηθά στην κατανόησή της ως φυσιολογία και τανάπαλιν.

1. Πτυχές της λαογραφική έρευνας

Είναι αποδεκτό ότι κάθε πολιτισμική έκφανση αποτελεί ένα παρελθόν, το οποίο εξακολουθεί να βιώνεται και να βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος, γι' αυτό είναι απαραίτητη «η αναζήτηση, ανάμεσα στις παλαιές συντεταγμένες, όλων εκείνων όσων εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να ισχύουν»⁶. Είναι, επίσης, δεδομένο ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες (κυρίως η Κοινωνιολογία και η Λαογραφία) επιχειρούν να δια φωτίσουν «όψεις του παρελθόντος, της τοπικής ιδιαιτερότητας⁷, του κλίματος –και μάλιστα της καθημερινότητας της κάθε εποχής»⁸. Επιπροσθέτως, η Λαογραφία εστιάζει την προσοχή της στην μελέτη φαινομένων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τον λαϊκό άνθρωπο. Γι' αυτούς τους λόγους είναι σημαντικό το εργαλείο της προφορικής συνέντευξης, με το οποίο καταγράφονται βίοι λαϊκών και καθημερινών ανθρώπων.

Ωστόσο, πολλοί αρχαίοι συγγραφείς έθιξαν θεματικές που άπτονται της σύγχρονης Σύνθετης Λαογραφίας. Εκτός του Ηροδότου⁹, λογογράφοι όπως ο

⁴ Για συναφείς αναφορές επί του ζητήματος βλ. Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης, *Ο καπνός στην περιοχή της Ξάνθης (1950-1974). Σύγχρονη λαογραφική θεώρηση*. Κομοτηνή: Διδακτορική Διατριβή στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Τμήμα Γλωσσών, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξινίων Χωρών, 2013, σ. 19-22· Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης - Εμμανουήλ Σ. Ξυλάς, *Ξάνθη 1946-1974. Όψεις των εκλογών και της καθημερινότητας*. Ξάνθη: 2015, σ. 15-24.

⁵ Μιχαήλ Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Α' Έκδοση, εκδ. Οδυσσέας 2004, σ. 13, 14, 15, και 16· Μηνάς Αλ. Αλεξιάδης, *Νεωτερική Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, 2006, σ. 10.

⁶ Fernand Braudel, *Γραμματική των Πολιτισμών*. Μετάφραση Άρης Αλεξάκης. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2005, σ. 30 και 79.

⁷ Περί τοπικής ιδιαιτερότητας βλ. Βασίλης Γ. Νιτσιάκος, *Λαογραφικά ετερόκλητα*, Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας, 1997, σ. 66-67.

⁸ Περί καθημερινότητας ενδεικτικά βλ. Ágnes Heller, *Επανάσταση και καθημερινή ζωή*. Μετάφραση Απόστολος Τσέλιος. Αθήνα: Οδυσσέας, 1983, σ. 9· Philippe Ariès, *The hour of our death*. Translation Helen Weaver. Harmondsworth: Penguin, 1983, σ. xiii· Fernand Braudel, *Η δυναμική του καπιταλισμού*. Μετάφραση Ρίκα Μπενβένιστε. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, 1992, σ. 13-14.

⁹ Ηρόδοτος, *Μούσαι*.

Διονύσιος ο Μιλήσιος, ο Χάρων ο Λαμψακηνός, Ο Ξανθός ο Λυδός, ο Εκαταίος ο Μιλήσιος (στα ελάχιστα αποσπάσματα που σώζονται από τα έργα τους) καταγράφουν προφορικές παραδόσεις, διηγούνται ταξιδιωτικές εμπειρίες, δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παράκτια ναυσιπλοΐα αλλά και για τα έθιμα και τις τοπικές ιδιαιτερότητες διαφόρων λαών. Ο Ξενοφών, όμως, είναι εκείνος που αναδεικνύει την βιογραφία, είτε αυτή είναι απομνημονευματική, (*Κύρου ανάβασις*) είτε είναι εγκωμιαστική (*Αγησίλαος*) ή μυθιστορηματική (*Κύρου παιδεία*)¹⁰. Η σημασία της βιογραφίας και της μικροϊστορίας για την λαογραφική έρευνα παρουσιάζεται και στο έργο του Πλούταρχου «οὔτε γὰρ ἱστορίας γράφομεν, ἀλλὰ βίους», όπου αναφέρει ότι μικρές στιγμές της καθημερινότητας προσδιορίζουν το ήθος και τον χαρακτήρα ενός ανθρώπου περισσότερο από πολεμικές ικανότητες «οὔτε ταῖς ἐπιφανεστάταις πράξεσι πάντως ἔνεστι δῆλωσις ἀρετῆς ἢ κακίας, ἀλλὰ πρᾶγμα βραχὺ πολλάκις καὶ ῥῆμα καὶ παιδιὰ τις ἔμφασιν ἤθους ἐποίησε μᾶλλον ἢ μάχαι μυριόνεκροι καὶ παρατάξεις αἱ μέγισται καὶ πολιορκίαι πόλεων»¹¹.

Βέβαια, ο Θουκυδίδης ήταν ο πρώτος ο οποίος επιχείρησε την αναζήτηση της -κατά το δυνατόν- «αντικειμενικής» αλήθειας και ταυτόχρονα καθιέρωσε τόσο τις βασικές αρχές αναζήτησής της, όσο και τις αρχές της «αυστηρής κριτικής των πηγών της»¹². Έκανε, λοιπόν, επιτόπιες έρευνες «οἷς αὐτὸς παρῆν» (1.22.2.) και αυτοψίες «ὧν αὐτὸς ἤκουσα» (1.22.2.), προσπάθησε να μελετήσει την άποψη και όλων των εμπλεκομένων μερών «γενομένῳ παρ' ἀμφοτέροις τοῖς πράγμασι» (5.26.5), αξιολόγησε πληροφορίες και μελέτησε αρχεῖα «ἐκ δὲ τεκμηρίων ὧν ἐπὶ μακρότατον σκοποῦντι» (1.1.3.), αναζήτησε μαρτυρίες τις οποίες έλεγξε ως προς την ακρίβειά τους «παρὰ τῶν ἄλλων ὅσον δυνατόν ἀκριβεῖα περὶ ἐκάστου ἐπεξεληθών» (1.22.2.), δεν καταδέχθηκε να συμπεριλάβει στο έργο του πληροφορίες από τον πρώτο τυχόντα «οὐκ ἐκ τοῦ παρατυχόντος πυνθανόμενος ἠξίωσα γράφειν» (1.22.2), ενώ απέφυγε να εκφράσει δικές του απόψεις «οὐδ' ὥς ἐμοὶ ἐδόκει» (1.22.2.).

Κυρίως όμως, για τον Θουκυδίδη προέχει η ακάματος αναζήτηση της αλήθειας και της πραγματικότητας «ἀταλαίπωρος τοῖς πολλοῖς ἢ ζήτησις τῆς ἀληθείας» (1.20.3.), ενώ προσπαθούσε να παραμένει κοντά στην γενικότερη «πραγματικότητα» των λόγων, στις περιπτώσεις που δεν μπορούσε να τους παραθέσει αυτολεξεί «ἐχομένῳ ὅτι ἐγγύτατα τῆς ξυμπάσης γνώμης τῶν ἀληθῶς λεχθέντων» (1.22.1.). Ταυτόχρονα, γνώριζε ότι η αλήθεια για τα σημαντικά γεγονότα βρίσκεται με κόπο «ἐπιπόνως δὲ ἠύρίσκετο», αφού η μνήμη μπορούσε να είναι μεροληπτική «διότι οἱ παρόντες τοῖς ἔργοις ἐκάστοις οὐ ταῦτα περὶ τῶν αὐτῶν ἔλεγον, ἀλλ' ὥς ἐκατέρων τις εὐνοίας ἢ μνήμης ἔχοι» (1.22)¹³. Από όλα τα προειρημένα γίνεται προφανές ότι η αναζήτηση της αλήθειας σχετίζεται άμεσα με την μνήμη και ότι αμφοτέρες ερευνώνται με την επιτόπια έρευνα και την αυστηρή αξιολόγηση των προφορικών μαρτυριών.

2. Προφορικές μαρτυρίες και μνήμη

¹⁰ Κ. Διαλησμά - Α. Δρουκόπουλος - Ε. Κουτρομπέλη - Γ. Χρυσάφης, *Αρχαίοι Έλληνες ιστοριογράφοι* (Ξενοφών, Θουκυδίδης). Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 2013, σ. 12 και 15· Ξενοφών, *Κύρου ανάβασις*· Ξενοφών, *Αγησίλαος*· Ξενοφών, *Κύρου παιδεία*.

¹¹ Πλούταρχος, *Αλέξανδρος* (1.2).

¹² Περί «αυστηρής κριτικής των πηγών» της Ιστοριογραφίας, βλ. Marc Bloch, *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*. Μετάφραση Κώστας Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις, 1994, σ. 101-146.

¹³ Βλ. Θουκυδίδου, *Ιστορίαι*.

Η καταγραφή των προφορικών μαρτυριών (σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Ιδρύματος Ιστορικών Μελετών) αποσκοπεί στη μελέτη του παρελθόντος μέσα από τις αφηγήσεις ανθρώπων του λαού¹⁴. Οι προφορικές μαρτυρίες κατά κύριο λόγο είναι μαγνητοφωνημένες. Αναλόγως του περιεχομένου τους διακρίνονται σε *άμεσες* (όταν μας μεταφέρουν προσωπικά βιώματα, εμπειρίες και γνώσεις του αφηγητή) και *έμμεσες* (όταν ο αφηγητής μας μεταφέρει πληροφορίες που του αφηγήθηκαν, προγενέστεροι ή σύγχρονοι του άνθρωποι).

Οι προφορικές μαρτυρίες στηρίζουν με τις πληροφορίες τους την *Προφορική Ιστορία*, ενώ οι πληροφορίες αυτές (μετά από επιστημονική αξιολόγηση) «ενσωματώνουν στο έργο» των ανθρωπιστικών επιστημών «την κατανόηση και την ερμηνεία των πιο εσωτερικών πλευρών της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας»¹⁵. Έτσι, αξιοποιώντας επιλεκτικά βιώματα ανθρώπων του λαού αποκτάται μια πρωτογενής πηγή, η οποία «μοιάζει αρκετά με τη γραπτή αυτοβιογραφία, αλλά καλύπτει ένα πολύ ευρύτερο πεδίο»¹⁶, ενώ η χρήση τους «τονίζει τον κοινωνικό παράγοντα και κάνει κέντρο της τον άνθρωπο»¹⁷.

Είναι αναμφισβήτητο ότι η πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη, γι' αυτό η αρχική πολυφωνία απόψεων αναδημιουργείται με τη χρήση προφορικών μαρτυριών¹⁸. Επί πλέον, οι προφορικές μαρτυρίες συμπληρώνουν πραγματολογικά κενά (από την έλλειψη αρχείων) και συν τω χρόνω «παράγουν νέες οπτικές και καινούργιες ερμηνείες για τα ιστορικά γεγονότα, προσφέροντας μια διαφορετική ανάγνωση της τότε πραγματικότητας»¹⁹. Όπως θα δειχθεί αναλυτικότερα παρακάτω, η πραγματικότητα αποτελεί ροή γεγονότων εντός του ιστορικού χρόνου, ενώ συνάμα «κατασκευάζεται» κοινωνικά ως μνήμη (ή και ως λήθη) μέσα από πολύπλοκες νοητικές λειτουργίες²⁰.

Επιπροσθέτως, η ανασύσταση του παρελθόντος δομείται πληρέστερα, όταν συμπεριλαμβάνει ανθρώπους όλων των κοινωνικών ομάδων και όχι μόνον τους προνομιούχους και χρησιμοποιεί ευρεία γκάμα προφορικών μαρτυριών²¹. Με δεδομένο ότι η έννοια του λαού για την Λαογραφία αποτελεί «μία πολυταξική και πολυστρωματική έννοια»²², γίνεται αντιληπτό ότι με τα μεθοδολογικά εργαλεία της επιτόπιας καταγραφής μελετάται το σύνολο της υπό έρευνας κοινωνίας και «δεν περιορίζει την οπτική της στις μεμονωμένες δράσεις κάποιων ατόμων» της κοινωνικής και οικονομικής ελίτ, «αλλά αντίθετα προσπαθεί να αναλύσει το σύνολο της κοινωνικής πορείας» λαμβάνοντας υπ' όψιν και απόψεις λιγότερο προνομιούχων

¹⁴ Ίδρυμα Ιστορικών Μελετών, «Προφορική Ιστορία», http://www.idisme.gr/oral_history.php, (06.10.2012- 08.06).

¹⁵ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν – Προφορική Ιστορία*. Μετάφραση Ρ.Β. Μπούσχοτεν – Ν. Ποταμιάνος. Αθήνα: εκδ. Πλέθρον, 2002, σ. 17.

¹⁶ Paul Thompson, *...*ό.π., σ. 34.

¹⁷ Βασιλική Λάζου, «Η προφορική ιστορία στην Ελλάδα», http://e-dromos.gr/index.php?option=com_k2&view=item&id=7691:η-προφορική-ιστορία-στην-ελλάδα-ελπιδοφόρα-μηνύματα&Itemid=64, (06.10.2012-08.06).

¹⁸ Paul Thompson, *...*ό.π., σ. 34-35.

¹⁹ Βασιλική Λάζου, *...*ό.π..

²⁰ Αντώνης Λιάκος «Η γλωσσική στροφή στην Ιστορία» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκίμидης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 157-174.

²¹ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν - Προφορική Ιστορία*, *...*ό.π., σ. 35 και 190.

²² Μιχαήλ Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία*, *...*ό.π., σ. 12.

ανθρώπων²³. Και τούτο, διότι είναι επιτακτική η ανάγκη να ακουσθεί η «φωνή του λαού», η οποία θα μοιρασθεί τα βιώματά της, τα σχετικά με γεγονότα της τοπικής κοινωνίας²⁴.

Αλλωστε, οι προφορικές μαρτυρίες, εκτός των προειρημένων αποτελούν αυθόρμητη έκφραση «λαϊκού λόγου». Είναι δεδομένο ότι για την Κλασική Λαογραφία ο *λαϊκός λόγος* εντάσσεται στα «μνημεία του λόγου»²⁵, τα οποία, όμως, εκφράζονται μέσα από μορφοποιημένο και τεχνικά επεξεργασμένο στη χρονική συνέχεια λόγο. Από την άλλη μεριά, στις περισσότερες περιπτώσεις οι προφορικές μαρτυρίες δημιουργούνται με λόγο αυθόρμητο, ιδιωματικό, άτεχνο και στιγμιαίο²⁶. Έτσι, αποτελούν ίσως τον μόνο γνήσιο και πηγαίο λαϊκό λόγο -υπό την προϋπόθεση η καταγραφή να έχει εξασφαλίσει τον αυθορμητισμό της ομιλίας του αφηγητή- και ταυτόχρονα αποτελούν έκφανση του προσωπικού γλωσσικού ιδιώματος του αφηγητή (το οποίο συνιστά υποσύνολο του τοπικού ιδιώματος του τόπου καταγωγής του). Επομένως, είναι ένας λαϊκός λόγος προερχόμενος από έναν άνθρωπο με διττή ιδιότητα: αφ' ενός αποτελεί ατομική ιδιαιτερότητα και αφ' ετέρου είναι μέλος μιας συγκεκριμένης συλλογικότητας ή ενός κοινωνικού συνόλου.

Βέβαια, κάθε προσωπική μαρτυρία κουβαλά εν δυνάμει μια κοινωνική πραγματικότητα, αφού συμπεριλαμβάνει βιώματα από το περιβάλλον της οικογενείας και της κοινωνίας, ενώ σχετίζεται και με το ψυχολογικό κόσμο κάθε αφηγητή. Με αυτόν τον τρόπο, ένα κοινωνικό γεγονός δημιουργείται από άτομα, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και διαντίδραση, χωρίς να χάσουν την ατομική υπόστασή τους²⁷. Συνεπώς, οι προφορικές μαρτυρίες αφ' ενός αποτελούν ζωντανή ανασύσταση του παρελθόντος, αφ' ετέρου σχετίζονται με την κοινωνική αλλαγή²⁸.

Υπάρχουν περιπτώσεις (π.χ. η Ξάνθη) όπου δεν υπάρχουν διαθέσιμες πηγές, γραπτές και αρχειακές, ή όταν υπάρχουν είναι περιορισμένες, οπότε η χρήση των προφορικών μαρτυριών αποτελεί μονόδρομο. Υπάρχουν αφηγητές, οι οποίοι με υπομονή και διαύγεια ξετυλίζουν το νήμα μιας «ελεφάντινης» μνήμης, ανασύρουν τα εκάστοτε απαραίτητα βιώματα και σχηματοποιούν μια εικόνα της περιρρέουσας ατμόσφαιρας κάθε εποχής. Όταν μάλιστα υπάρχουν διαθέσιμα «άψυχα» γραπτά τεκμήρια, χάρη στις προφορικές μαρτυρίες αυτά μετουσιώνονται σε «έμψυχα» δεδομένα της τοπικής καθημερινότητας της εκάστοτε εποχής. Βέβαια, είναι απαραίτητο κάθε φορά οι συγκεκριμένες μαρτυρίες να αξιολογούνται, τόσο μέσα από

²³ Philippe Ariès, *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Μετάφραση Γιούλη Αναγνωστοπούλου. Αθήνα: εκδ. Γλάρος, 1990, σ. 10.

²⁴ Ευάγγελος Γρ. Αυδίκος, *Χάλασε το χωριό μας χάλασε*. Αλεξανδρούπολη: Πολυκέντρο Δήμου Τυχερού, 2002, σ. 27.

²⁵ Νικόλαος Γ. Πολίτης, «Λαογραφία», *Λαογραφία Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας*, τόμ. Α' (1909), σ. 10· Δημ. Σ. Λουκάτος, *Σύγχρονα Λαογραφικά (Folklorica Contemporanea)*. Αθήνα: 1963, σ. 91.

²⁶ Σε αντίθεση με το λαϊκό αφήγημα, το οποίο είναι «ύστερ' από το τραγούδι, η σημαντικότερη γλωσσική και λογοτεχνική εκδήλωση του λαού, ένα καθρέφτισμα της πνευματικότητας και της κοινωνικής ζωής». Βλ. Δημήτριος Σ. Λουκάτος (επ.), *Νεοελληνικά κείμενα*. Αθήνα: εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος, 1957, σ. ζ'.

²⁷ Άννα Λυδάκη, *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Πέμπτη έκδοση. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη, 2001, σ. 82.

²⁸ Άλκη Κυριακίδου-Νέστος, «Προφορική ιστορία και λαογραφία (1982)» στο Άλκη Κυριακίδου-Νέστος, *Λαογραφικά Μελετήματα II*. Αθήνα: εκδ. Πορεία, 1993, σ. 231-232.

την διαδικασία της ταυτόχρονης «εξοικείωσης» και «αποικείωσης», όσο και με τη συγκριτική αντιπαραβολή τους με διαφορετικές πηγές, όπου αυτές είναι διαθέσιμες²⁹.

Ωστόσο, η κυριότερη συνιστώσα των προφορικών μαρτυριών είναι η μνήμη, αφού ένα κοινωνικό συμβάν ή ένα ιστορικό γεγονός, αφού αξιολογηθεί από την λαϊκή μνήμη και εντυπωθεί στη λαϊκή συνείδηση κατά τρόπο «απορροφητικό», στην συνέχεια συνδέεται με διάφορα αλλότρια στοιχεία, του προσάπτονται μυθικές διαστάσεις, μεταμορφώνεται ή και παραμορφώνεται³⁰. Σε παρόμοια διαπίστωση έχει καταλήξει και η Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος που αποκαλεί τη μνήμη «θεματοφύλακα» του λαϊκού και του προφορικού λόγου³¹. Επομένως, ο λαϊκός λόγος και οι προφορικές μαρτυρίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την συλλογική ή κοινωνική μνήμη. Η μνήμη, με τη σειρά της, είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με την ταυτότητα, αφού η γνώση και η διατήρηση του παρελθόντος μέσα στο τρέχον παρόν είναι προϋπόθεση απαραίτητη για την αυτεπίγνωση του ανθρώπου³².

Από τα προειρημένα διαπιστώνεται ότι η μνήμη αποτελεί φαινόμενο σύνθετο, το οποίο λειτουργεί κατά τρόπο διαλεκτικό. Και τούτο διότι αποτελεί φαινόμενο της ανθρώπινης φυσιολογίας και ταυτόχρονα φαινόμενο της ανθρώπινης κοινωνίας. Ταυτόχρονα, αποτελεί αντικείμενο έρευνας μιας πλειάδας επιστημών, κυρίως όμως της Ψυχολογίας, της Ψυχιατρικής, της Κοινωνιολογίας, της Ιστοριογραφίας και βέβαια της Λαογραφίας. Η γνώση, όμως, των κοινωνικών εκφάνσεων της μνήμης βοηθά στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της ως φυσιολογίας και το αντίστροφο.

3. Αρχιτεκτονική της μνήμης

Όπως δείχνουν τα πρόσφατα πορίσματα, η μνήμη αποτελεί μία σύνθετη λειτουργία, η οποία στηρίζεται τόσο στην εγκεφαλική λειτουργία όσο και στην εξωτερική κατάσταση του ζώντος (περιβάλλον, κοινωνία και κουλτούρα)³³. Η δομή του εγκεφάλου αφ' ενός περιορίζεται από το γενετικό υλικό, αφ' ετέρου αναμορφώνεται διαρκώς από την ίδια την λειτουργία του (εγκεφάλου) αλλά και από την εμπειρία του ατόμου. Συνεπώς, η αρχιτεκτονική του εγκεφάλου είναι το αποτέλεσμα της προσωπικής ιστορίας του κάθε ατόμου, ενώ «ο νους μας δεν προσδιορίζεται από ανελαστικά νευρωνικά κυκλώματα», διότι είναι φαινόμενο ιστορικό και κοινωνικό³⁴.

²⁹ Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης, *Ο καπνός στην περιοχή της Ξάνθης (1950-1974). Σύγχρονη λαογραφική θεώρηση*, ό.π., σ. 21· Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης-Εμμανουήλ Σ. Ξυλάς, *Ξάνθη 1946-1974: Όψεις των εκλογών και της καθημερινότητας*, ό.π., σ. 12-24.

³⁰ Μιχαήλ Γ. Μερakλής, *Ελληνική Λαογραφία*, ό.π., σ. 211.

³¹ Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, «Η ελληνική λαογραφία στη σύγχρονη της προοπτική» στο Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, *Λαογραφικά Μελετήματα Ι*. Αθήνα: Εταιρία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου, 1989, σ. 103-104.

³² Γ. Βοζίκας, *Το πανηγύρι της Αγίας Μαρίνας στην Ηλιούπολη. Η σύγχρονη μορφή ενός πολιτισμικού φαινομένου στον ελληνικό αστικό χώρο και το κοινωνικό-οικονομικό του πλαίσιο*. Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών. Αθήνα: 2006, σ. 78.

³³ Θανάσης Τζαβάρας «Μνήμη που θυμάται, μνήμη που ξεχνάει» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 111.

³⁴ Ηλίας Δ. Κούβελας «Λίγα λόγια για τους θεμελιώδεις εγκεφαλικούς μηχανισμούς της μνήμης και της λήθης» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 117.

Ως εγκεφαλική λειτουργία, η μνήμη είναι ένα σύστημα αποθήκευσης, συγκράτησης και να ανάκλησης πληροφοριών³⁵. Η πιο σημαντική διάκρισή αφορά τη χρονική διάσταση, αφού διακρίνεται σε *βραχυπρόθεσμη* και *μακροπρόθεσμη* μνήμη. Η πρώτη έχει πολύ περιορισμένη χωρητικότητα και μας επιτρέπει να ανακαλούμε μόνο για μια περίοδο δευτερολέπτων οι πληροφορίες παραμένουν αποθηκευμένες για λίγα δευτερόλεπτα εφόσον δεν υπάρξει εκ νέου πρόσληψή τους και ενίσχυση με κάποιον τρόπο της αποτύπωσης ή καταγραφής τους. Αντίθετα, η μακροπρόθεσμη μνήμη αποθηκεύει πολύ περισσότερες πληροφορίες και για δυνάμει απεριόριστη διάρκεια³⁶. Στην λειτουργία της χρονικής διάστασης της μνήμης στηρίχθηκε η κατασκευή της αποθηκευτικής ικανότητας των υπολογιστών, όπου στην μνήμη ROM (Random Access Memory) αποθηκεύονται προσωρινά ηλεκτρονικά δεδομένα, ενώ στις συσκευές αποθήκευσης (λ.χ. σκληρός δίσκος, κ.ά.) γίνεται η ψηφιακή αποθήκευση μόνιμου χαρακτήρα³⁷.

Η μακροπρόθεσμη μνήμη υποδιαιρείται με την σειρά της σε *ρητή* (ή έκδηλη, την γνωστή ως *explicit memory*) και *άρρητη* μνήμη (ή άδηλη, την γνωστή ως *implicit memory*). Η ρητή μνήμη υποδιαιρείται ανάλογα με το περιεχόμενό της σε *βιωματική* ή «επεισοδιακή» (γνωστή ως *episodic memory*)-η οποία αφορά τα γεγονότα (τα βιώματα ή «επεισόδια») της ζωής του ατόμου- και σε μνήμη *γνώσεων* ή «σημασιολογική» μνήμη (γνωστή ως *semantic memory*) που περιέχει τις γνώσεις τις οποίες το άτομο έχει συσσωρεύσει ουσιαστικά. Ο όρος «διαδικαστική» αναφέρεται στην άρρητη μνήμη καθώς συχνά αφορά δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί³⁸.

Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, πιστευόταν ότι η αυτοβιογραφική μνήμη ήταν αποκλειστικά είτε επεισοδιακή είτε σημασιολογική³⁹. Στην τρέχουσα εποχή, επικρατεί ευρύτερη αντίληψη, ότι πρόκειται για σύστημα σύνθετο που χρησιμοποιεί στρατηγικές διαδικασίες για την ανακατασκευή των αναμνήσεων. Με αυτόν τον τρόπο, «οι αυτοβιογραφικές αναμνήσεις είναι επομένως δυναμικές παροδικές νοητικές κατασκευές» και ανακατασκευές «που γεννιούνται από μια βάση υποκειμένων πολυεπίπεδων γνώσεων υπό τον έλεγχο ορισμένων εκτελεστικών διαδικασιών». Συνεπώς, η αυτοβιογραφική μνήμη, που συνίσταται από την συλλογή προσωπικών εμπειριών και γνώσεων κατά την διάρκεια της ζωής, αποτελεί «το θεμέλιο του αισθήματος της ταυτότητας» κάθε ατόμου⁴⁰.

Για τον καθημερινό άνθρωπο αλλά και στην τρέχουσα ελληνική γλώσσα, *μνήμη* σημαίνει *ενθύμηση* και *ανάμνηση*. Διαφοροποίηση μεταξύ μνήμης και ανάμνησης υπήρχε και στους αρχαίους Έλληνες. Ο Αριστοτέλης ορίζει ότι η μνήμη «είναι δύναμις αφ' έαυτῆς, ενεργοῦσα καὶ κοινή εἷς τε τὸν ἄνθρωπον καὶ ἄλλα ζῶα» η δε ανάμνηση «είναι ἐνέργεια τοῦ νοῦ καὶ τῆς βουλῆσεως, ἰδιάζουσα εἰς τὸν

³⁵ Alan D. Baddeley, *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press, 1999, σ. 10, όπου η μνήμη αποκαλείται χαρακτηριστικά «Permanent memory store».

³⁶ Anna Basso «Γλώσσα και μνήμη» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 123.

³⁷ «Μνήμη τυχαίας προσπέλασης», https://el.wikipedia.org/wiki/Μνήμη_τυχαίας_προσπέλασης, (03.02.2016-17.56).

³⁸ Anna Basso «Γλώσσα και μνήμη», ό.π., σ. 123.

³⁹ Πρόκειται για το έργο του Sigmund Freud, ο οποίος αναλύοντας τα όνειρα των ασθενών του έβλεπε πόσο περίπλοκα καταγράφονταν οι εμπειρίες της ημέρας στην σκηνή του ονείρου αλλά ταυτόχρονα και στην μνήμη. Βλ. Sigmund Freud, *Die Traumdeutung*. Hamburg: Nikol Verlages, 2011.

⁴⁰ Martin A. Conway - Pascale Piolino «Η αυτοβιογραφική μνήμη και οι διαταραχές της» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 89, 90 και 91.

άνθρωπον». Αλλά και ο Πλάτων θεωρεί ότι η ανάμνηση είναι η «δύναμις τοῦ ἀναμνήσεσθαι» και την συνδέει με την μάθηση, διότι «ἡμῖν ἡ μάθησις οὐκ ἄλλο τι ἢ ἀνάμνησις τυγχάνει οὕσα». Ταυτόχρονα, το αντίθετο της μνήμης είναι η λήθη, δηλαδή «τὸ λησμονεῖν» και «ἡ ἐπιπλησμοσύνη»⁴¹. Ωστόσο, «ἡ λησμονιά είναι και μπορεί να είναι, μια ενεργός ψυχική δραστηριότητα, το δε περιεχόμενο αυτής της μνημοσύνης δεν χάνεται, αλλά δεν είναι διαθέσιμο»⁴².

Πρόσφατες θεωρήσεις υποστηρίζουν ότι οι αυτοβιογραφικές αναμνήσεις παράγονται στο πλαίσιο ενός σύνθετου νοητικού συστήματος (που αποκαλείται «μνημονικό σύστημα εαυτού» ή «self-memory-system» ή απλώς SMS). Το σύστημα αυτό διέπεται από δύο συνιστώσες: Αφ' ενός από την «βάση γνώσεων», που περιέχει αυτοβιογραφικές γνώσεις και βιωματικές αναμνήσεις αποθηκευμένες στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Αφ' ετέρου από μία σειρά «διαδικασιών ελέγχου», τις οποίες αποκαλούν «ενεργό ταυτότητα» ή «working self»⁴³. Ταυτόχρονα, επειδή οι αυτοβιογραφικές αναμνήσεις είναι πολύπλοκες ανακατασκευές, διέπονται από δύο αρχές: Αφ' ενός από την «αρχή της αντιστοιχίας», σύμφωνα με την οποία η ανάμνηση αντανάκλα (κατά το δυνατόν) πιστότερα την εμπειρία που έχουμε από την πραγματικότητα. Αφ' ετέρου από την «αρχή της συνεκτικότητας», σύμφωνα με την οποία είναι απαραίτητο η ανάμνηση να συμφωνεί με αυτό που είμαστε, δηλαδή με το σύνολο των αναμνήσεών μας, αλλά και με την ιδέα που έχουμε για τον εαυτό μας⁴⁴. Όταν σε κάποιον άνθρωπο υπάρχει ανισορροπία υπέρ της αρχής της συνεκτικότητας, τότε το άτομο αυτό μπορεί να οδηγηθεί στην κατασκευή ενός «φαντασιακού» παρελθόντος και (σε ακραίες περιπτώσεις) σε μια «ψευδή» ταυτότητα. Αντιθέτως, οι καλά ισορροπημένες αναμνήσεις «συμμετέχουν στο αίσθημα του ευ ζην και μας επιτρέπουν να προβαλλόμαστε στο παρελθόν και στο μέλλον»⁴⁵.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του πρόσφατου και του παλαιότερου: «εάν αυτό που βλέπουμε σήμερα τοποθετείται στο πλαίσιο παλαιότερων αναμνήσεών μας, συμβαίνει και τον αντίστροφο σε αναμνήσεις που προσαρμόζονται στο σύνολο των τρεχουσών μας αντιλήψεων»⁴⁶. Επιπροσθέτως, σε ορισμένες πραγματικές αναμνήσεις συμβαίνει να προστίθεται μια συμπαγής μάζα από φανταστικές αναμνήσεις⁴⁷. Δηλαδή, η μνήμη συγκρατεί στη φαντασία τα ίδια γεγονότα κατά τρόπο κατά τον οποίον θα μπορούσαν να είχαν συμβεί⁴⁸, προκειμένου να διασώσει την ακεραιότητα της ψυχικής μας οντότητας και να διατηρήσει υψηλά τα ιδεώδη μας. Γι' αυτό ο Μιχαήλ Μερακλής έχει καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι ένα κοινωνικό ή ιστορικό συμβάν συνδέεται στην λαϊκή συνείδηση και την λαϊκή μνήμη με αλλότρια στοιχεία, τα οποία του προσδίδουν μυθικές διαστάσεις⁴⁹. Το κυριότερο,

⁴¹ Θανάσης Τζαβάρας «Μνήμη που θυμάται, μνήμη που ξεχνάει» ... ό.π., σ. 107· Αριστοτέλης, *Περί μνήμης*, 2.25 Πλάτων, *Φαίδων*, 73a.

⁴² Θανάσης Τζαβάρας ... ό.π., σ. 110.

⁴³ Martin A. Conway - Pascale Piolino «Η αυτοβιογραφική μνήμη και οι διαταραχές της», ό.π., σ. 92.

⁴⁴ Martin A. Conway - Pascale Piolino, ό.π., σ. 91· M. A. Conway, «Memory and the self», *Journal of Memory and Language* 53 (2005), σ. 594· Martin A. Conway, «Episodic memories», *Neuropsychologia* 47 (2009), σ. 594.

⁴⁵ Martin A. Conway - Pascale Piolino, ό.π., σ. 91.

⁴⁶ Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*. Μετάφραση Νίνα Πλυτά. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 2013, σ. 47.

⁴⁷ Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*. Paris: Press Universitaire de France, 1968, σ. 5, όπου γράφει χαρακτηριστικά «...à quelques souvenirs réels s'ajoutent ainsi une masse compacte de souvenirs fictifs».

⁴⁸ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν – Προφορική Ιστορία*, ό.π., σ. 205.

⁴⁹ Μιχαήλ Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία*, ό.π., σ. 211.

όμως, στοιχείο με το οποίο συνδέεται ένα συμβάν, ώστε να αποκτήσει διαστάσεις μύθου, είναι η αφαιρετικότητα και η απλοποίηση των νοημάτων, οι οποίες το οδηγούν στα όρια του φαντασιακού και του συμβολικού.

Παρ' όλο που για την παραδοσιακή μαρξιστική θέση, ο μύθος αποτελεί μορφές ψευδούς συνείδησης, παραπλάνησης και σύμπτωμα ταξικής εκμετάλλευσης⁵⁰, για τις περισσότερες προσεγγίσεις ο μύθος θεωρείται μια λειτουργία απλοποίησης των νοημάτων, που ταυτόχρονα τα ολοκληρώνει, αφού τους αφαιρέσει τις ιδιαιτερότητες μέσα από τις οποίες προκύπτουν⁵¹. Για τον Sigmund Freud η «αφααιρετικότητα» και «απλοποίηση» κατά την γένεση των παραδόσεων, των θρύλων και των μύθων εμπεριέχει την συλλογική επιθυμία να εξαλειφθεί από την μνήμη κάθε τι οδυνηρό για το εθνικό συναίσθημα⁵².

Έτσι, διαμορφώνεται μια διαλεκτική σχέση του φαντασιακού με το πραγματικό, όπου την πρωτοκαθεδρία διατηρεί το συμβολικό. Το συμβολικό, με τη σειρά του, αποτελεί συγκεκριμένη αναπαράσταση ενός απροσδιορίστου αντικειμένου (ή αντικειμένων), το οποίο προκαλεί αντιδράσεις παρόμοιες με το πρωτότυπο. Ταυτόχρονα, το σύμβολο αποτελεί τη μικρότερη μονάδα έκφρασης του φαντασιακού, καθώς και της τελετουργίας. Γενικά, ο συμβολισμός έχει διαποτίσει το απαράγραπτο τμήμα του ανθρώπου που λέγεται φαντασία, αφού ζει με μύθους και αρχαϊκές μυθολογίες, ενώ ταυτόχρονα κρύβει μέσα του εν υπνώσει έναν πλούτο σε αδιάκοπη ροή εικόνων⁵³.

Παράλληλα, πλούτο σε ροή εικόνων κρύβουν μέσα τους αφ' ενός η ιστορική πραγματικότητα, αφ' ετέρου ο μύθος, η ποίηση και η λογοτεχνία, που αποτελούν μορφές σχέσης με το παρελθόν, αλλά υπό διαφορετικές προσεγγίσεις η κάθε μία. Αναφερόμενος στην αφαιρετικότητα της ποίησης, ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι η «ή μὲν γὰρ ποίησις μᾶλλον τὰ καθόλου, ἢ δ' ἱστορία τὰ καθ' ἕκαστον λέγει», δηλαδή η ποίηση μιλάει για το «καθόλου» ενώ η ιστορία για το «επιμέρους»⁵⁴.

Ωστόσο, η ιστορική πραγματικότητα διαμείβεται εντός του παρελθόντος, αλλά αφήνει ίχνη. Τα ίχνη αυτής της πραγματικότητας συνίστανται από νοήματα και έχουν γλωσσική μορφή. Ενώ, ακόμη και τα μη γλωσσικά ίχνη, αποκτούν γλωσσική μορφή, όταν αυτά ονοματιστούν⁵⁵. Έτσι, δημιουργείται ένα πλέγμα αλληπάληλων σχέσεων μεταξύ νοήματος, γλώσσας και μνήμης, οι οποίες αφήνουν τα αντίστοιχα «ίχνη» τους. Παρενθετικά να σημειωθεί, ότι το παρελθόν αποτυπώνει «ίχνη μνήμης» στον χώρο και μάλιστα στον «κοινωνικοποιημένο» χώρο⁵⁶.

Όσον αφορά το «μνημονικό ίχνος», που αφήνει η εμπειρία, αυτό καταγράφεται σε πολλαπλά συστήματα συνειδητά ή ασυνειδητά. Με

⁵⁰ Κυριάκος Κ. Μαρκίδης, *Το Όρος της Σιωπής*. Αθήνα: εκδ. Διόπτρα, 2004, σ. 192.

⁵¹ Αντώνης Λιάκος «Η γλωσσική στροφή στην Ιστορία», ό.π., σ. 166· Claude Levi-Strauss, *Άγρια σκέψη*. Μετάφραση Ε. Καλπουρτζή. Αθήνα: εκδ. Παπαζήσης, 1977.

⁵² Βλ. Sigmund Freud, *Η ψυχοπαθολογία της καθημερινής ζωής*. Μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: εκδ. Επίκουρος, 1992, σ. 183.

⁵³ Ελευθέριος Αλεξάκης, «Ανθρωπολογικές διαδρομές στο συμβολικό και το φαντασιακό: ρήξεις και συγκλίσεις» στο Ελευθέριος Αλεξάκης - Μαρία Βραχιονίδου - Ανδρομάχη Οικονόμου (επ.), *Ανθρωπολογία και Συμβολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας, 2008, σ. 11-41/ σ. 11, 12, 21 και 26.

⁵⁴ Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής* (9, 1451b1-4).

⁵⁵ Αντώνης Λιάκος «Η γλωσσική στροφή στην Ιστορία», ό.π., σ. 164.

⁵⁶ Άρης Κωνσταντινίδης, *Η Αρχιτεκτονική της Αρχιτεκτονικής*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2013, σ. 28, όπου χαρακτηριστικά αναφέρει: «Το παρελθόν δεν είναι αυτό που νομίζουμε. Το παρελθόν δεν είναι αυτό που υπήρξε. Δεν είναι παρά ό,τι έχει διασωθεί από ό,τι υπήρξε. **Ίχνη από πατημασιές και μνήμες.** Ό,τι άλλο απομένει είναι σαν να μην υπάρχει».

νευροβιολογικούς όρους το ίχνος αποτελεί ένα δυναμικό φαινόμενο, το οποίο δημιουργεί μία «εσωτερική πραγματικότητα», είτε σε επίπεδο συνειδητού (με μνήμες που μπορούν να ανακληθούν) είτε σε επίπεδο ασυνείδητου (με μνήμες που δεν μπορούν να ανακληθούν)⁵⁷. Ορισμένα ρεύματα της Ψυχανάλυσης (που σχετίζονται με τις Θεωρίες του Λόγου) συνδέουν το «μνημονικό ίχνος» με την καταγραφή της εμπειρίας της «πρώτης ευχαρίστησης», δηλαδή της πρώτης «αρκετά καλής» μητρικής φροντίδας και της συνακόλουθης ευχαρίστησης που ένιωσε το παιδί. Επειδή, το μνημονικό αυτό ίχνος καταγράφεται σε ηλικία πριν από την έλευση του λόγου, η αποτύπωση αφορά φωνήματα, που αγγίζουν το υπόστρωμα συναισθημάτων, σχέσεων και πνοής, και όχι μόνο του ατόμου, αλλά σε συνδιαλλαγή με τον κόσμο και με τα γύρω πρόσωπα.

Τη σχέση φωνημάτων, γλωσσικού ίχνους, μνημονικού ίχνους και λαϊκής παράδοσης εξυμνεί ο Émile Verhaeren στο ποίημά του *La Multiple Splendeur* και σε αυτό υπερθεματίζει ο Στέφανος Γρανίτσας: Αναφέρεται στους «*πρωτοπλάστους, πού μη γνωρίζοντες τίποτε, ανέκάλυπταν την οδύνην, τὸ κακόν, τὴν ἡδονήν, τὸ καλόν. Τὰ μάτια των καὶ ὁ ἐγκέφαλός των ἐπνίγοντο ἀπὸ νέα ὀράματα καὶ ἐντυπώσεις*». Ενώ λοιπόν «*κατέγρωγον τὴν χαρὰν ὡς μίαν ἄπειρον λείαν ἤρχιζαν νὰ ὀνομάζουν πράγματα με “προχείρους κραυγὰς”*» δηλαδή φωνήματα «*αἱ ὁποῖαι ἀργότερον ἔγιναν λέξεις*». Ἐκτοτε, λέγει «*ἐπέρασε καιρὸς ἐπάνω στὰ πρῶτα αὐτὰ “ψελλίσματα” τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς*», δημιουργήθηκαν λέξεις και γλώσσες, αλλά «*ζοῦν ἀκόμη αἱ πρῶται ἐντυπώσεις τῶν ἀφελῶν ἀνθρώπων ἐμπρὸς εἰς τὸ πλῆθος τῶν φαινομένων τῆς γῆς καὶ τοῦ οὐρανοῦ*». Με αυτόν τον τρόπο «*αἱ πρῶται αὗται ἐντυπώσεις νομίζω ὅτι ἀποτελοῦν, κατὰ τὸ πλεῖστον, τὰς λαϊκὰς παραδόσεις. Ὅσον εὐμορφώτεροι εἶναι, τόσο ὠραιότερα μᾶς ἀποκαλύπτεται ἡ ψυχὴ τῶν ἀνθρώπων, οἱ ὁποῖοι μᾶς ἐγέννησαν*»⁵⁸.

Βέβαια, με κλινικούς όρους ειπωμένο, «*μια μνήμη, μια αναμνησμένηυση και τέλος πάντων ένα οποιοδήποτε γεγονός του παρελθόντος αποκτά τη σημερινή και πραγματική του αξία μόνο μέσα από μια εκ των υστέρων επεξεργασία*»⁵⁹. Με λίγα λόγια η πραγματικότητα «κατασκευάζεται» σε νοητικό ατομικό επίπεδο. Ταυτόχρονα όμως, η πραγματικότητα «κατασκευάζεται» και κοινωνικά⁶⁰. Επιπροσθέτως, σε αυτές τις διεργασίες προστίθεται και η λειτουργία της «αντί-μνήμης» (όπως την ονομάζουν ορισμένοι ερευνητές), σύμφωνα με την οποίαν η ενεργοποίηση της μνήμης και η αφήγηση ενεργοποιούνται, όταν δημιουργούνται νέα κοινωνικά δεδομένα, τα οποία ενδεχομένως θέτουν σε κίνδυνο την μνήμη και την ταυτότητα⁶¹.

⁵⁷ Ηλίας Δ. Κούβελας «Λίγα λόγια για τους θεμελιώδεις εγκεφαλικούς μηχανισμούς της μνήμης και της λήθης», ό.π., σ. 116.

⁵⁸ Το ποίημα είναι του Émile Adolphe Gustave Verhaeren (1855-1916) και η απόδοση του Στεφάνου Γρανίτσα (1880-1915). Βλ. Στέφανος Γρανίτσας «Τα άγρια και τα ήμερα του βουνού και του λόγγου» στο Κώστας Σαρδέλης (επ.), *Βασικά κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ελεύθερος Άνθρωπος, χ.χ., σ. 33-34.

⁵⁹ Θανάσης Τζαβάρας «Μνήμη που θυμάται, μνήμη που ξεχνάει», ό.π., σ. 112· Jacques Hassoun, *Το κοντραμπάντο της μνήμης*. Μετάφραση Αριέλλα Ασσέρ. Αθήνα: εκδ. Εξάντας, 1996.

⁶⁰ Peter L. Berger - Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday, 1966· John Searle, *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press, 1995· William H. Sewell Jr, *Logics of History, Social Theory and Social Transformation*. Chicago: Chicago University Press, 2005.

⁶¹ Η έννοια αυτή διατυπώθηκε από τον Foucault. Βλ. Michel Foucault, *Language, Counter-Memory, Practice*. New York: Ithaca, 1977, σ. 139· Ευάγγελος Γρ. Αυδίκος, *Χάλασε το Χωριό μας Χάλασε*, ό.π., σ. 36-37.

Αλλά όπως όλες οι πολιτισμικές κατασκευές, έτσι και η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας προέρχεται μέσα από την γλώσσα⁶². Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πραγματικότητα ρέει ως γεγονότα εντός της χρονικότητας, αλλά ταυτόχρονα «κατασκευάζεται» κοινωνικά ως μνήμη και ως λήθη μέσα από διαδικασίες «επιτέλεσης» και «σημασιοδότησης των συμβεβηκότων», ενώ ταυτόχρονα τα νοητά αποκτούν γλωσσικά ίχνη. Έτσι, κατηγοριοποιείται, αρθρώνεται και αφηγηματοποιείται το άμορφο συνεχές στο παρελθόν μας⁶³.

4. Όψεις της μνήμης

Η μνήμη, λοιπόν, είναι κοινωνικό φαινόμενο, αφού (εκτός των άλλων) αποκτά συνάψεις με τις «κοινωνικές διαδικασίες και όψεις του πολιτισμού»⁶⁴. Όσον αφορά τις κοινωνικές διαστάσεις της, θα μπορούσαμε να θέσουμε ως υπόθεση εργασίας, ότι η μνήμη διακρίνεται σε ατομική, συλλογική, ιστορική και αυτοβιογραφική μνήμη⁶⁵.

Τα όρια μεταξύ ατομικής και συλλογικής μνήμης παραμένουν πάντα ρευστά, διότι άλλοτε ομαδοποιείται γύρω από ένα συγκεκριμένο πρόσωπο (που τις θεωρεί δική του οπτική) και άλλοτε κατανέμεται στο εσωτερικό μιας ομάδας (όπου συνιστά μια μερική εικόνα). Συνακόλουθο αυτού του γεγονότος είναι η διαπίστωση ότι «η συλλογική μνήμη δεν είναι μια ξεχωριστή οντότητα και τα μηνύματα της πάντοτε μεταδίδονται αναγκαστικά από άτομα»⁶⁶. Προκειμένου να γίνει αντιληπτό το ασαφές των ορίων μεταξύ ατομικής και συλλογικής μνήμης αρκεί να αναφέρουμε ότι αναμνήσεις τις οποίες θεωρούμε ατομικά δικές μας «παραμένουν συλλογικές και μας τις θυμίζουν οι άλλοι, ακόμη κι όταν πρόκειται για γεγονότα στα οποία μόνον εμείς είχαμε ανάμειξη, για αντικείμενα που μόνο εμείς είχαμε δει»⁶⁷.

Βέβαια, τα όρια μεταξύ ατομικού και συλλογικού παραμένουν ασαφή, για ένα ακόμη λόγο, αφού συνδέονται με κοινούς τόπους, όπου η ατομική δράση του ανθρώπου μέσα σε ένα σύστημα κοινωνίας συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του⁶⁸. Σε αυτό το πλαίσιο, η αφήγηση της μνήμης (ατομικής και συλλογικής) αφορά το παρελθόν και αποτελεί μια ενεργό κοινωνική διαδικασία⁶⁹. Γι' αυτό ορισμένοι ερευνητές κάνουν αναφορά σε «κοινωνική μνήμη» (μία ακόμη έκφανση της μνήμης), η οποία απεικονίζει το πως ακριβώς τα γεγονότα πραγματικά βιώνονται⁷⁰.

⁶² Αντώνης Λιάκος «Η γλωσσική στροφή στην Ιστορία», ό.π., σ. 162.

⁶³ Αντώνης Λιάκος ... ό.π., σ. 157-174.

⁶⁴ Ρίκα Μπενβενίστε, «Μνήμη και ιστοριογραφία» στο Ρ. Μπενβενίστε – Θ. Παπαρδέλλης (επ.), *Διαδρομές και τόποι μνήμης*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 1999, σ. 11.

⁶⁵ Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, ό.π., όπου περί ατομικής και συλλογικής μνήμης βλ. σ. 47-74, περί συλλογικής και ιστορικής μνήμης βλ. σ. 75-112, περί ιστορικής και αυτοβιογραφικής μνήμης βλ. σ. 77.

⁶⁶ Paul Thompson *Φωνές από το παρελθόν – Προφορική Ιστορία*, ό.π., σ. 173.

⁶⁷ Maurice Halbwachs, ό.π., σ. 47, 48 και 75.

⁶⁸ Άννα Λυδάκη, *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, ό.π., σ. 82· Martin A. Conway - Pascale Piolino «Η αυτοβιογραφική μνήμη και οι διαταραχές της», ό.π., σ. 90 και 91.

⁶⁹ Paul Thompson, ό.π., σ. 205.

⁷⁰ Anna Collard, «Διερευνώντας την «κοινωνική μνήμη» στον ελλαδικό χώρο» στο Ευθύμιος Παπαταξιάρχης - Θεόδωρος Παραδέλλης (επ.), *Ανθρωπολογία και παρελθόν Συμβολές στην κοινωνική ιστορία της νεότερης Ελλάδας*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, χ.χ., σ. 359 και 384· ο όρος «κοινωνική μνήμη» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Daniel Nugent, "Anthropology Handmaiden of History?" στο *Critique of anthropology*, τ.15, α.2 (Sept 1985), σ. 71-86.

Όσον αφορά την ιστορική μνήμη, παρουσιάζει το παρελθόν κατά τρόπο συνοπτικό σε σχηματοποιημένη μορφή και σε μεγάλη έκταση, ενώ η αυτοβιογραφική μνήμη παρουσιάζει μια πλουσιότερη εικόνα με μεγαλύτερη συνέχεια, αλλά σε μικρότερη έκταση⁷¹. Βέβαια, πάντοτε υπήρχε η αμφισβήτηση εάν κάποιος ή κάποια θυμάται το παρελθόν του/της σωστά, διότι η αυτοβιογραφική μνήμη είναι βαθιά προσωπική, άρα υποκειμενική⁷². Όμως, το ζήτημα αυτό έχει ήδη διασαφηνιστεί, αφού η μεν μνήμη «ανακατασκευάζεται», η δε πραγματικότητα «κατασκευάζεται», αμφότερες με νευροβιολογικούς και ταυτόχρονα κοινωνικούς όρους. Ωστόσο, θα μπορούσε να τεθεί ζήτημα «υποκειμενικότητας», όσον αφορά τις συνθήκες «καταγραφής», δηλαδή υπό ποιές (εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες) αποτυπώθηκε ένα γεγονός στην μνήμη.

Εάν, όμως, παραμερίσουμε μια μερίδα ανθρώπων, στα μυαλά των οποίων «η ανακρίβεια ασκεί μια σχεδόν παθολογική γοητεία»⁷³, για τον μέσο άνθρωπο -ακόμη και τον πιο προικισμένο- υπάρχουν ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την ακρίβεια αντίληψης και αποτύπωσης στην μνήμη. Στους ενδογενείς παράγοντες μπορούν να αναφερθούν η ηλικία, η παθολογία, το φύλο, η ποιότητα της συναισθηματικής φόρτισης, αλλά και η κατάσταση και η προσοχή κατά την παρατήρηση.

Υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις, ότι προϋούσης της ηλικίας υπάρχουν ανεπαίσθητες αλλοιώσεις σε ένα τμήμα του εγκεφάλου, που επηρεάζει την αυτοβιογραφική μνήμη και επομένως σε διαφορετικές ηλικίες χρησιμοποιούνται διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου, άρα οι αναμνήσεις διαφέρουν από ηλικία σε ηλικία. Σε ακραίες κλινικές περιπτώσεις (όπως έχει προαναφερθεί), η μνήμη δημιουργεί ένα φανταστικό παρελθόν και μία ψευδή ταυτότητα⁷⁴. Υπάρχουν, επίσης, σοβαρές ενδείξεις ότι η ποιότητα απομνημόνευσης εξαρτάται από το φύλο του ανθρώπου· ενδεχομένως στο μέλλον να γίνεται λόγος για «ανδρική μνήμη» και για «γυναικεία μνήμη»⁷⁵.

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα της συναισθηματικής φόρτισης, είναι εμφανές ότι αυτή επιδρά στην αντίληψη του γεγονότος στον συγκεκριμένο μάρτυρα και δημιουργεί θετική (ευχάριστη) ή αρνητική (έως τραυματική) για την συνείδηση εμπειρία, επηρεάζοντας ανάλογα την αποτύπωση στην μνήμη. Ο Sigmund Freud αξιολογεί την επιρροή συγκινησιακών παραγόντων στην μνήμη, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της αμυντικής τάσης κατά των δυσάρεστων καταστάσεων. Κατ' αρχήν, αναφέρει τον αφορισμό του Friedrich Nietzsche: «*“Αυτό έκανα”, λέει η μνήμη μου. “Δεν μπορεί να το έκανα αυτό” -λέει η περηφάνια μου και παραμένει άτεγκτη. Στο τέλος -η μνήμη υποχωρεί*». Έτσι, συνεχίζει ο Freud, συγκρίνοντας αυτήν την αμυντική τάση με το αντανakλαστικό φυγής σε περιπτώσεις επώδυνων ερεθισμάτων, βλέπουμε πως πολλά ξεχνιούνται λόγω της ίδιας της φύσης τους. Κι όπου αυτό δεν είναι δυνατόν, η

⁷¹ Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, ό.π., σ. 77.

⁷² Susan Engel, *Context is everything. The nature of memory*. New York: W. H. Freeman and Company, 1999, σ. 21-22.

⁷³ Marc Bloch, *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*. Μετάφραση Κώστας Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις, 1994, σ. 120.

⁷⁴ Martin A. Conway - Pascale Piolino «Η αυτοβιογραφική μνήμη και οι διαταραχές της», ό.π., σ. 95 και 91.

⁷⁵ Louann Brizendine, *The Female Brain*.. New York: Morgan Road- Broadway Books, 2006· Karene Booker «Study uncovers why women remember events better», *Cornell Chronic* (04.02.2013) <http://news.cornell.edu/stories/2013/06/study-uncovers-why-women-remember-events-better>, (04.02.2016-21.40).

αμυντική τάση μετατοπίζει τον στόχο της βυθίζοντας στη λήθη κάτι λιγότερο σημαντικό, το οποίο έχει συνδεθεί συνειρμικά με το κυρίως απορριπτέο. Μάλιστα, η αμυντική τάση εκδηλώνεται μεταβιβαζόμενη με τη βοήθεια της λεκτικής ομοιότητας. Η λεκτική ομοιότητα με τη σειρά της διαφωτίζει μια επιπλέον ιδιότητα της προφορικής μαρτυρίας, αυτής που λαμβάνει χώρα μέσω τυχόν γλωσσικών παραδρομών (lapsus) του αφηγητή. Σε αυτήν την περίπτωση, μια ενδεχόμενη γλωσσική παραδρομή κατά την αφήγηση θα μπορούσε όχι μόνο να συγκαλύψει, αλλά και άθελα της να αποκαλύψει μια μνημονική πλάνη⁷⁶! Διότι, όπως γράφει σχετικά ο Jacques Lacan, είναι γεγονός ότι κάθε «κατά λάθος» πράξη, κάθε «παραδρομή της γλώσσας», αντιστοιχεί σε ένα «πετυχημένο λόγο», που θα καταφέρει να ενημερώσει σωστά τον καλό ακροατή⁷⁷! Στο σημείο αυτό υπάρχει αντιστοιχία με την ελληνική λαϊκή θυμοσοφία, που πιστεύει ότι «γλώσσα λανθάνουσα λέει την αλήθεια».

Αναφορικά με το ζήτημα του βαθμού προσοχής, είναι γεγονός ότι «βλέπουμε» και «πραγματικά κατανοούμε μόνο αυτό στο οποίο επικεντρώνουμε την προσοχή μας».⁷⁸ Μάλιστα, για το ζήτημα της «επικέντρωσης της προσοχής» η Γλωσσολογία απέδειξε ότι στον εγκέφαλο δημιουργούνται «προεξέχουσες θέσεις» ανάλογες με την ένταση του αντίστοιχου απομνημονευτικού ερεθίσματος. Οι θέσεις αυτές, εν είδει «κρεατοελίας», είναι γνωστές ως «salience»⁷⁹. Για τον λαϊκό άνθρωπο, ο όρος «βαθμός προσοχής» θα μπορούσε να αντιστοιχισθεί με τον όρο «μεράκι». Χαρακτηριστική είναι η άποψη αφηγητή από τα Άβδηρα: «Υπάρχουν πιο μεγάλοι από μένα που δεν θυμούνται τα παλιά. Εγώ από μικρός είχα μεράκι κι άκουγα τους μεγάλους που λέγανε τα παλιά. Γι' αυτό τα ξέρω όλα αυτά»⁸⁰. Στην περίπτωση αυτή το μεράκι (να ακούει τα παλιά) που διαθέτει ο αφηγητής, του δίνει μια τόσο μεγάλη ευχαρίστηση, ανάλογη μιας «Multiple Splendeur», η οποία τον οδηγεί στην Γνώση, όπως μια δυνατή πρωταρχική εμπειρία αφήνει το μνημονικό της ίχνος στον ψυχισμό, ώστε στην συνέχεια να τύχει νοητικής επεξεργασίας και σημασιοδότησης.

Από την άλλη μεριά, όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες, που επηρεάζουν την ακρίβεια αντίληψης, μπορούν να αναφερθούν οι επικρατούσες συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο βρισκόταν το άτομο: Έχει αποδειχθεί, λόγου χάρη, ότι η ύπαρξη θορύβου δυσκολεύει την προσοχή, ενώ κι ο τρόπος ομιλίας ενός αφηγητή επηρεάζει την κατανόηση από τον ακροατή· τούτο συμβαίνει επειδή επιδρούν σε ιδιαίτερη λειτουργία του εγκεφάλου, στην οποία μία «ακουστική προσαγωγή»

⁷⁶ Βλ. Sigmund Freud, *Η ψυχοπαθολογία της καθημερινής ζωής*, ό.π., σ. 182· Friedrich Nietzsche, *Πέρα από το καλό και το κακό*. Μετάφραση Ζήσης Σαρίκας. Σκόπελος, εκδ. Νησίδες, χ.χ. σ. 65, αφορισμός αριθμός 68.

⁷⁷ Jacques Lacan «Fonction et champ de la parole et du langage» στο Jacques Lacan, *Écrits*. Paris: Editions du Seuil, 1966, σ. 268.

⁷⁸ Marc Bloch, *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, ό.π., σ. 120.

⁷⁹ Τα πορίσματα αυτά προέρχονται από την επιστήμη της Γλωσσολογίας και του εφαρμοσμένου κλάδου της, που μελετά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (Second Language Acquisition ή SLA). Βλ. ενδεικτικά Nick C. Ellis, «Language Acquisition as Rational Contingency Learning», *Applied Linguistics* 27/1 (2006), 1-24· Nick C. Ellis, «Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Salience, Interface, Overshadowing, Blocking, and Perpetual Learning», *Applied Linguistics* 27/2 (2006), 164-194· Leendert A. Rimmelzwaal - Jonathan Tapson - George F. R. Ellis, «Salience-Affected Neural Networks», <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1001/1001.3246.pdf>, (21.05.2015-16.55).

⁸⁰ Προφορική μαρτυρία Α.Γ., Β-19-10. Αρχείο Προφορικής Ιστορίας Ν. Θ. Κωνσταντινίδη.

αναλύεται στο «σύστημα ακουστικής ανάλυσης», αναγνωρίζεται στο «προσαγωγό φωνολογικό σύστημα» και αποκτά σημασία στο «σημασιολογικό σύστημα»⁸¹.

Στο σημείο αυτό, προκύπτει μία ακόμη έκφανση της μνήμης ως δημιουργικής διεργασίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, αφού λειτουργεί κατά τρόπο διττό: Είναι μνήμη παθητική (αφού συγκρατεί και απομνημονεύει) και μνήμη ενεργητική (αφού δημιουργεί)⁸². Η δημιουργική μνήμη, λοιπόν, συνθέτει «παραλλαγές» αναμνήσεων, διότι κάθε άνθρωπος, ως ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία, προσλαμβάνει ένα δεδομένο ερέθισμα, το αφομοιώνει, το επεξεργάζεται (συνήθως ασυνείδητα) και το ερμηνεύει αναδεικνύοντας οπτικές και λεπτομέρειες, οι οποίες σε κάποιον άλλον από την ίδια κοινωνική ομάδα ίσως πέρναγαν απαρατήρητες. Με δεδομένο αφ' ενός ότι το μνημονικό ίχνος καταγράφεται σε συνειδητά και ασυνείδητα επίπεδα⁸³, αφ' ετέρου ότι το περιεχόμενο της λησμονιάς δεν χάνεται, αλλά απλώς δεν είναι διαθέσιμο⁸⁴, δεν αποκλείεται, η μνήμη, συν τω χρόνω, να «ανακαλύπτει» εκ νέου και να προβάλλει «αφομοιωμένες» μεν, «ξεχασμένες» δε, λεπτομέρειες που βρίσκονται «αποτυπωμένες» στο «φόντο» ενός ερεθίσματος ή μιας ανάμνησης. Η διαδικασία «εκ νέου ανακάλυψης» αναμνήσεων θυμίζει την εύρεση σημαντικών στοιχείων της καθημερινής ζωής, που βρίσκονται στο φόντο παλαιών φωτογραφικών αποτυπώσεων, δηλαδή, σαν εκείνες τις «αδιόρατες, πλην κοφτερές λεπτομέρειες» που καταγράφηκαν «εν αγνοία του ίδιου το φωτογράφου»⁸⁵.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη, εάν δεν γινόταν μια σύντομη αναφορά στις όψεις της μνήμης στα πλαίσια της ελληνορθόδοξης παράδοσης, αφού ο μέσος λαϊκός άνθρωπος παραμένει προσηλωμένος στην θρησκεία⁸⁶. Έτσι, για την ορθόδοξη πίστη η μνήμη αποτελεί θεσμοθετημένη παράδοση άμεσα συνδεδεμένη με την ψυχή του ανθρώπου. Ψυχή και μνήμη είναι «αιώνιες», αφού η σημαντικότερη ευκτήριος δέηση για κάθε μεταστάντα είναι η ρήση «αἰωνία αὐτοῦ ἡ μνήμη». Οι ζώντες «τιμούν την μνήμη» των προσφιλών τους νεκρών τελώντας «επιμνημόσυνες δεήσεις», οι οποίες αναφέρονται «εἰς μνήμην» των κεκοιμημένων· έτσι, υπάρχει μία σειρά από παραδόσεις, με κυριότερο το «μνημόσυνο», που τελείται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (τριήμερο, εννιάμερο, σαραντάμερο, ετήσιο, τριετές, κ.ά.) και με μια πλειάδα παραλλαγών εθίμων. Ακόμη και η «τελευταία κατοικία» ενός ανθρώπου συνδέεται με την μνήμη, αφού ονομάζεται «μνήμα» (τόσο στην επίσημη όσο και στην λαϊκή γλώσσα). Εκτός, των θεσμοθετημένων ορίων των μνημόσυνων, οι πιστοί γράφουν σε κατάσταση τα ονόματα των προσφιλών τους προσώπων και τα δίνουν για «μνημόνευση» κατά τη διάρκεια των Ακολουθιών. Η δέηση αυτή γίνεται τόσον «υπὲρ αναπαύσεως» των ψυχών, όσο και «υπὲρ υγείας και φωτίσεως» των ζώντων. Έτσι, η «μνημόνευση» έχει επεκταθεί προς τη σφαίρα του υλικού κόσμου, αφού χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον ιερέα: «ὦν ἐν τῇ Ἱερᾷ Προθέσει ἐμνημονεύσαμεν, ζώντων τε καὶ κεκοιμημένων». Επιπροσθέτως, για την Ορθόδοξη Εκκλησία η

⁸¹ Ελένη Ορφανίδου «Γλώσσα και μνήμη: Προφορική και γραπτή γλώσσα» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκίμης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 236-241 και 242· Anna Basso «Γλώσσα και μνήμη», ό.π., σ.132.

⁸² Αλκη Κυριακίδου-Νέστορος, «Η ελληνική λαογραφία στη σύγχρονη της προοπτική», ό.π., σ. 312.

⁸³ Ηλίας Δ. Κούβελας «Λίγα λόγια για τους θεμελιώδεις εγκεφαλικούς μηχανισμούς της μνήμης και της λήθης», ό.π., σ. 116.

⁸⁴ Θανάσης Τζαβάρας «Μνήμη που θυμάται, μνήμη που ξεχνάει», ό.π., σ. 110.

⁸⁵ Κωνσταντίνος Καλαντζής, «Οπτικός πολιτισμός και ανθρωπολογία» στο Ελένα Γιαλούρη, *Υλικός πολιτισμός. Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, 2012, σ. 198 και Roland Barthes, *Camera Lucida*. London: Vintage, 2000, σ. 43, 60-74.

⁸⁶ Καλλιόπη Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, *Λαογραφικά Θράκης Α'.* Αθήνα: 1979, σ. 23. 170 και 174.

ανάμνηση της μνήμης τελείται σε καθημερινή βάση, αφού κάθε ημέρα είναι αφιερωμένη στην μνήμη ορισμένων Αγίων, «ὧν τὴν μνήμην ἐπιτελοῦμεν» κατά την εκκλησιαστική ρήση.

5. Παραλλαγές μνήμης και αφηγήσεων

Αφού, λοιπόν, λάβει χώρα η παραπάνω «ανακατασκευή» εντός της μνήμης, η νέα εκδοχή της ανάμνησης αποκτά υπόσταση παραλλαγής εφ' όσον τύχει συλλογικής αποδοχής, κατά τον ίδιο τρόπο που αποκτά υπόσταση αποδοχής από το κοινωνικό σύνολο μια παραλλαγή λαϊκού παραμυθιού, λαϊκού μύθου, δημοτικού τραγουδιού, κ.ο.κ. Μπορούμε να μιλάμε για «παραλλαγή ανάμνησης», διότι οι διεργασίες που ακολουθεί ο εγκέφαλος είναι παρόμοιες με αυτές που δημιουργούν παραλλαγές στα μνημεία του λόγου, όπου ο δημιουργός «χρησιμοποίησε παραδομένο υλικό με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο... δημιουργούσε κάθε τόσο νέες μορφές πάνω στα παλιά χνάρια»⁸⁷. Η μόνη διαφορά μεταξύ των δύο λειτουργιών είναι ο βαθμός συνειδητής επεξεργασίας, αφού στην μνήμη η διεργασία γίνεται (σχεδόν) ασυνείδητα, ενώ στα μνημεία του λόγου (τις περισσότερες φορές) συνειδητά.

Με τη διαδικασία αυτή, κάθε προσωπική μνήμη αναδεικνύει όψεις και διαστάσεις, τις οποίες ο αφηγητής κρίνει ως σπουδαιότερες, παραμένοντας πάντα εντός των ορίων της συλλογικής μνήμης. Με δεδομένο ότι η μνήμη (είτε εκφράζεται προφορικά είτε γραπτά) συνιστά μια γλωσσική επικοινωνία, η οποία με τη σειρά της δηλώνει το είδος των σχέσεων που επικρατούν σε μια κοινωνία⁸⁸, τότε, η σχέση προσωπικής και συλλογικής μνήμης θα μπορούσε να παραλληλισθεί με την σχέση προσωπικού και τοπικού γλωσσικού ιδιώματος, όπου το προσωπικό αποτελεί υποσύνολο του (συλλογικού) τοπικού. Έτσι, κάθε αφήγηση (ως έκφραση είτε συλλογικής είτε ατομικής μνήμης) αποτελεί μια ενεργό κοινωνική διεργασία⁸⁹, γι' αυτό γίνεται λόγος περί «κοινωνικής μνήμης», η οποία απεικονίζει το πως ακριβώς τα γεγονότα βιώνονται πραγματικά⁹⁰. Με λίγα λόγια κάθε αφηγητής φυλάσσει στη μνήμη του μια αλληλουχία γεγονότων που βίωσε, αλλά τα ερμηνεύει με γνώμονα ό,τι έκανε περισσότερο εντύπωση στον ίδιο. Την «παραλλαγή» αυτή (ο αφηγητής) την έχει ενστερνιστεί⁹¹, την έχει «οικειοποιηθεί» και την προβάλλει ως την «αλήθεια». Έτσι, όσες φορές κι αν του ζητηθεί να αφηγηθεί το συγκεκριμένο γεγονός, θα το εκφράσει κατά πανομοιότυπο λεκτικό τρόπο.

Εν γένει, όμως, η αφήγηση είναι άσχετη με την εφαρμογή ή όχι του κριτηρίου της αλήθειας, αφού εναπόκειται στον ακροατή-ερευνητή να σταθμίσει και αξιοποιήσει τα αφηγούμενα. Όμως, η «δυνατότητα αφήγησης», τόσο προς παραγωγή όσο και προς πρόσληψη, οφείλεται αφ' ενός στις «γεγονοτικές δομές» του νου του homo sapiens, αφ' ετέρου στην «ανωτέρου βαθμού προσθετικότητα» ή

⁸⁷ Χρυσούλα Χατζάκη-Καψωμένου, *Νεοελληνικά λαϊκά αινίγματα: Μορφολογική και λειτουργική ανάλυση*. Διαδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: 1990, σ. 153.

⁸⁸ Louis-Jean Calvet, *Η προφορική παράδοση*. Μετάφραση Μαριλένα Καρυολέμου. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα, 1995, σ. 22-23.

⁸⁹ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν - Προφορική Ιστορία*, ό.π., σ. 205.

⁹⁰ Anna Collard, «Διερευνώντας την «κοινωνική μνήμη» στον ελλαδικό χώρο», ό.π., σ. 359 και 384.

⁹¹ Γι' αυτό χρησιμοποιούμε την έκφραση «αφηγείται από στήθους».

«intentionality», δηλαδή «στην ειδικά ανθρώπινη ικανότητα να απεικονίζουμε νοητικά δράστες που μας απεικονίζουν νοητικά ως τέτοιους»⁹².

Εκτός όμως από τη «μνήμη», ο αφηγητής πρέπει να διαθέτει και «αφηγηματικότητα», δηλαδή τη γλωσσική δομή η οποία είναι συναφής με την «πλοκή» (η οποία με τη σειρά της ρυθμίζει την διαδοχή των γεγονότων σε κάθε ιστορία). Παράλληλα, η αφήγηση δεν είναι μια διαδικασία μονομερής, αλλά αμφίπλευρη και διαδραστική, αφού, για να υπάρξει αφηγητής και αφήγηση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει ακροατής και ακρόαση. Δηλαδή, το να παρακολουθεί κάποιος μιαν ιστορία σημαίνει πως κατανοεί τις διαδοχικές πράξεις, σκέψεις και συναισθήματα που εκτυλίσσονται, ενώ το «κλείσιμο» της ιστορίας αποτελεί τον πόλο έλξης της όλης διαδικασίας. Εν ολίγοις, η αφήγηση μιας ιστορίας είναι απαραίτητο, εάν δεν «γοητεύει», τουλάχιστον να είναι αποδεκτή από τον ακροατή (και πολύ περισσότερο από τον αναγνώστη)⁹³.

Βέβαια, η «γοητεία της αφηγηματικότητας» ενδέχεται να «παρασύρει» τον «ακροατή-καταγραφέα-ερευνητή», ο οποίος θα αξιολογήσει το προϊόν της καταγραφής κατά τρόπο λιγότερο αντικειμενικό. Όμως, η Λαογραφία ενδιαφέρεται περισσότερο για τη «λαϊκή άποψη» και τη «λαϊκή αντίληψη» των γεγονότων, αλλά και για την πολυφωνία και τις «ιστορίες» (αντί της ιστορίας). Γι' αυτό η μέθοδος της «αυστηρής κριτικής των πηγών» (που χρησιμοποιεί η Ιστοριογραφία) δεν ενδείκνυται, δεδομένου ότι «ο εκ προοιμίου σκεπτικισμός δεν συνιστά πιο αξιόλογη ή και γόνιμη διανοητική στάση απ' ότι η ευπιστία...»⁹⁴. Δεν πρέπει, δηλαδή, η επιστημονική έρευνα να καταντά «δύσπιστη, πολλές φορές για χατίρι και μόνο της δυσπιστίας»⁹⁵. Οι προφορικές μαρτυρίες προκειμένου να αναδείξουν τις πτυχές μιας δεδομένης καθημερινότητας και τοπικής ιδιαιτερότητας, αφ' ενός «δεν πρέπει να γίνονται κατά λέξη δεκτές», αφ' ετέρου, όμως, «η κριτική της μαρτυρίας, εφόσον ασχολείται με ψυχικές πραγματικότητες, θα παραμείνει πάντα μια λεπτή τέχνη. Δεν υπάρχει ενδεδειγμένη μέθοδος λειτουργίας της. Ωστόσο, είναι επίσης μια ορθολογική τέχνη, η οποία εξαρτάται από τη μεθοδική χρήση ορισμένων βασικών διανοητικών διαδικασιών. Με μια λέξη, έχει τη δική της διαλεκτική, την οποία θα πρέπει να επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε»⁹⁶.

6. Εν κατακλείδι

Η μνήμη και η λήθη βαδίζουν χέρι-χέρι, η μεν πρώτη ως συνειδητή, η δε δεύτερη ως ασυνειδητή ενεργός ψυχική λειτουργία. Αμφότερες αποτελούν σύνθετα φαινόμενα με ποικίλες συνιστώσες: νευροβιολογικές, νοητικές, ψυχικές, γλωσσικές, ατομικές, συλλογικές, κοινωνικές, ιστορικές, λαογραφικές, κ.ο.κ. Βασικός στόχος της μελέτης της μνήμης, αποτελεί η αναδίφηση της αλήθειας και της πραγματικότητας· άλλωστε, αλήθεια, είναι το μη-λήθον, αυτό δηλαδή που δεν πέφτει σε λησμονιά.

⁹² Αλέξης Καλοκαιρινός «Η χρήση της γλώσσας στην οικοδόμηση της σύνθετης πραγματικότητας» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκίμης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 178.

⁹³ Paul Ricoeur, *Η αφηγηματική λειτουργία*. Μετάφραση Βαγγέλης Αθανασόπουλος. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, 1990, σ. 23, 90 και 95.

⁹⁴ Marc Bloch, *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, ό.π., 1994, σ. 102. Περί «αυστηρής κριτικής των πηγών» βλ. σ. 101-149.

⁹⁵ Λίνος Πολίτης, «Τα χειρόγραφα του Αγίου Όρους», *Νέα Εστία*, τ. 875 (1963), σ. 121.

⁹⁶ Marc Bloch, ό.π., σ. 101 και 124.

Η μνήμη αποτελεί νευροβιολογικό φαινόμενο, η μεν αρχιτεκτονική του εγκεφάλου διαμορφώνεται από την προσωπική ιστορία κάθε ατόμου, ο δε νους δεν προσδιορίζεται από ανελαστικά νευρωνικά κυκλώματα. Ταυτόχρονα η μνήμη είναι ιστορικό και κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται με βάση ατομικούς-συλλογικούς παράγοντες μέσα από πολύπλοκες διεργασίες. Η αναζήτηση της αλήθειας και της πραγματικότητας δείχνει ότι αυτές ρέουν εντός της χρονικότητας, «κατασκευάζονται» κοινωνικά και ιστορικά, ως μνήμη και ως λήθη, μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες «επιτέλεσης» και «σημασιοδότησης των συμβεβηκότων». Ταυτόχρονα, τα νοητά αποκτούν «γλωσσικά ίχνη» πάνω στα οποία θα βαδίσουν οι αφηγήσεις.

Οι αφηγήσεις, ως αποτέλεσμα γλωσσικής έκφρασης της μνήμης και της λήθης, αποτελούν πλούσιο υλικό λαϊκού λόγου και λαϊκού πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν «παραλλαγές ανάμνησης», αφού οι εγκεφαλικές και νοητικές διεργασίες είναι παρόμοιες με αυτές που δημιουργούν παραλλαγές στα μνημεία του λόγου. Κάθε αφηγητής αποτελεί ατομικότητα και ταυτόχρονα κομμάτι της συλλογικότητας. Επειδή κάθε αφήγηση προϋποθέτει (εκτός από αφηγητή) και ακροατή, ο αφηγητής πρέπει να διαθέτει «αφηγηματικότητα», η οποία να δρα κατά τρόπο αμφίδρομο και διαδραστικό, ενώ ο ερευνητής πρέπει να εξισορροπεί διαρκώς μεταξύ μιας ταυτόχρονης «εξοικείωσης» και «αποικείωσης», ώστε να μην παρασύρεται από την «γοητεία της αφήγησης».

Οι αφηγήσεις κάθε ατόμου προσφέρουν στην λαογραφική έρευνα (και όχι μόνον) όψεις της πραγματικότητας από διαφορετική γωνία. Εναπόκειται στον ερευνητή να συνθέσει μια «ολιστική» πραγματικότητα με όσο το δυνατόν περισσότερες όψεις αξιοποιώντας «λαϊκές απόψεις» και λαϊκές αντιλήψεις». Ταυτόχρονα, όμως, η σύνθετη λαογραφική έρευνα (που χρησιμοποιεί ευρέως το μεθοδολογικό εργαλείο της προφορικής μαρτυρίας) είναι αναγκασμένη να ισορροπεί μεταξύ της «αυστηρής κριτικής των πηγών» και της «λεπτής τέχνης της αξιοποίησης» μιας πλειάδας από «ψυχικές πραγματικότητες».

Βιβλιογραφία

Κλασικές πηγές

Αριστοτέλης, *Περί μνήμης*.
Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής*.
Ηρόδοτος, *Μούσαι*.
Θουκυδίδης, *Ιστορίαι*.
Ξενοφών, *Αγησίλαος*.
Ξενοφών, *Κύρου παιδεία*.
Ξενοφών, *Κύρου ανάβασις*.
Πλάτων, *Φαίδων*.
Πλούταρχος, *Αλέξανδρος*.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ε. Αλεξάκης, «Ανθρωπολογικές διαδρομές στο συμβολικό και το φαντασιακό: ρήξεις και συγκλίσεις» στο Ελευθέριος Αλεξάκης - Μαρία Βραχιονίδου - Ανδρομάχη Οικονόμου (επ.), *Ανθρωπολογία και Συμβολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας, 2008, σ. 11-41.

- Μ. Αλ. Αλεξιάδης, *Νεωτερική Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, 2006.
- P. Ariès, *The hour of our death*. Translation Helen Weaver. Harmondsworth: Penguin, 1983.
- P. Ariès, *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Μετάφραση Γιούλη Αναγνωστοπούλου. Αθήνα: εκδ. Γλάρος, 1990.
- Ε. Γ. Αυδίκος, *Χάλασε το χωριό μας χάλασε*. Αλεξανδρούπολη: Πολυκέντρο Δήμου Τυχερού, 2002.
- A. Basso «Γλώσσα και μνήμη» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 123-149.
- M. Bloch, *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*. Μετάφραση Κώστας Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις, 1994.
- Γ. Βοζίκας, *Το πανηγύρι της Αγίας Μαρίνας στην Ηλιούπολη*. Η σύγχρονη μορφή ενός πολιτισμικού φαινομένου στον ελληνικό αστικό χώρο και το κοινωνικό-οικονομικό του πλαίσιο. Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών. Αθήνα: 2006.
- F. Braudel, *Η δυναμική του καπιταλισμού*. Μετάφραση. Ρίκα Μπενβενίστε. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, 1992.
- *Γραμματική των Πολιτισμών*. Μετάφραση Άρης Αλεξάκης. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2005.
- Σ. Γρανίτσας «Τα άγρια και τα ήμερα του βουνού και του λόγγου» στο Κώστας Σαρδέλης (επ.), *Βασικά κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ελεύθερος Άνθρωπος, χ.χ., σ. 6-107.
- L.-J. Calvet, *Η προφορική παράδοση*. Μετάφραση Μαριλένα Καρυολέμου. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα, 1995.
- A. Collard, «Διερευνώντας την «κοινωνική μνήμη» στον ελλαδικό χώρο» στο Ευθύμιος Παπαταξιάρχης - Θεόδωρος Παραδέλλης (επ.), *Ανθρωπολογία και παρελθόν Συμβολές στην κοινωνική ιστορία της νεότερης Ελλάδας*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, χ.χ., σ. 357-389.
- M. A. Conway - P. Riolino «Η αυτοβιογραφική μνήμη και οι διαταραχές της» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 89-100.
- Κ. Διαλησμά - Α. Δρουκόπουλος - Ε. Κουτρομπέλη - Γ. Χρυσάφης, *Αρχαίοι Έλληνες ιστοριογράφοι (Ξενοφών, Θουκυδίδης)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 2013.
- S. Freud, *Η ψυχοπαθολογία της καθημερινής ζωής*. Μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: εκδ. Επίκουρος, 1992.
- M. Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*. Μετάφραση Νίνα Πλυτά. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 2013.
- J. Hassoun, *Το κοντραμπάντο της μνήμης*. Μετάφραση Αριέλλα Ασσέρ. Αθήνα: εκδ. Εξάντας, 1996.
- A. Heller, *Επανάσταση και καθημερινή ζωή*. Μετάφραση Απόστολος Τσέλιος. Αθήνα: Οδυσσέας, 1983.
- Κ. Καλαντζής, «Οπτικός πολιτισμός και ανθρωπολογία» στο Ελεάνα Γιαλούρη, *Υλικός πολιτισμός. Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, 2012, σ. 171-213

- A. Καλοκαιρινός «Η χρήση της γλώσσας στην οικοδόμηση της σύνθετης πραγματικότητας» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 175-179.
- H. Δ. Κούβελας «Λίγα λόγια για τους θεμελιώδεις εγκεφαλικούς μηχανισμούς της μνήμης και της λήθης» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 115-117.
- A. Κυριακίδου-Νέστορος, «Η ελληνική λαογραφία στη σύγχρονη της προοπτική» στο Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, *Λαογραφικά Μελετήματα Ι*. Αθήνα: Εταιρία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου, 1989, σ. 86-110.
- «Προφορική ιστορία και λαογραφία (1982)» στο Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, *Λαογραφικά Μελετήματα ΙΙ*. Αθήνα: εκδ. Πορεία, 1993, σ. 227-232.
- A. Κωνσταντινίδης, *Η Αρχιτεκτονική της Αρχιτεκτονικής*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2013.
- N. Θ. Κωνσταντινίδης, *Ο καπνός στην περιοχή της Ξάνθης (1950-1974). Σύγχρονη λαογραφική θεώρηση*. Κομοτηνή: Διδακτορική Διατριβή στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Τμήμα Γλωσσών, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, 2013.
- N. Θ. Κωνσταντινίδης - Ε. Σ. Ξυλάς, *Ξάνθη 1946-1974. Όψεις των εκλογών και της καθημερινότητας*. Ξάνθη: 2015.
- C. Levi-Strauss, *Άγρια σκέψη*. Μετάφραση Ε. Καλπουρτζή. Αθήνα: εκδ. Παπαζήσης, 1977.
- A. Λιάκος «Η γλωσσική στροφή στην Ιστορία» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 157-174.
- Δ. Σ. Λουκάτος (επ.), *Νεοελληνικά κείμενα*. Αθήναι: εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος, 1957.
- *Σύγχρονα Λαογραφικά (Folklorica Contemporanea)*. Αθήναι: 1963.
- A. Λυδάκη, *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Πέμπτη έκδοση. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη, 2001.
- K. K. Μαρκίδης, *Το Όρος της Σιωπής*. Αθήνα: εκδ. Διόπτρα, 2004
- M. Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Α΄ Έκδοση, εκδ. Οδυσσέας 2004.
- P. Μπενβενίστε, «Μνήμη και ιστοριογραφία» στο P. Μπενβενίστε - Θ. Παπαρδέλλης (επ.), *Διαδρομές και τόποι μνήμης*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 1999, σ. 10-15.
- F. Nietzsche, *Πέρα από το καλό και το κακό*. Μετάφραση Ζήσης Σαρίκας. Σκόπελος, εκδ. Νησίδες, χ.χ.
- B. Γ. Νιτσιάκος, *Λαογραφικά ετερόκλητα*, Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας, 1997.
- E. Ορφανίδου «Γλώσσα και μνήμη: Προφορική και γραπτή γλώσσα» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 235-255.
- K. Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, *Λαογραφικά Θράκης Α΄*. Αθήνα: 1979.
- Λ. Πολίτης, «Τα χειρόγραφα του Αγίου Όρους», *Νέα Εστία*, τ. 875 (1963), σ. 116-127.
- N. Γ. Πολίτης, «Λαογραφία», *Λαογραφία Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας*, τόμ. Α΄ (1909), σ. 10.
- P. Ricoeur, *Η αφηγηματική λειτουργία*. Μετάφραση Βαγγέλης Αθανασόπουλος. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, 1990.

- Θ. Τζαβάρας «Μνήμη που θυμάται, μνήμη που ξεχνάει» στο Κ. Πόταγιας - Ι. Ευδοκιμίδης, *Λόγος & Μνήμη*. Αθήνα: Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2011, σ. 107-114.
- P. Thompson, *Φωνές από το παρελθόν – Προφορική Ιστορία*. Μετάφραση Ρ.Β. Μπούσχοτεν – Ν. Ποταμιάνος. Αθήνα: εκδ. Πλέθρον, 2002.
- X. Χατζάκη-Καψωμένου, *Νεοελληνικά λαϊκά αινίγματα: Μορφολογική και λειτουργική ανάλυση*. Διαδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: 1990.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- A. D. Baddeley, *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press, 1999.
- R. Barthes, *Camera Lucida*. London: Vintage, 2000.
- P. L. Berger - Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday, 1966.
- N. C. Ellis, «Language Acquisition as Rational Contingency Learning», *Applied Linguistics* 27/1 (2006), 1-24.
- N. C. Ellis, «Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Salience, Interface, Overshadowing, Blocking, and Perpetual Learning», *Applied Linguistics* 27/2 (2006), 164-194.
- S. Engel, *Context is everything. The nature of memory*. New York: W. H. Freeman and Company, 1999
- J. Lacan «Fonction et champ de la parole et du langage» στο Jacques Lacan, *Écrites*. Paris: Editions du Seuil, 1966, σ. 237-322.
- D. Nugent, “Anthropology Handmaiden of History?” στο *Critique of anthropology*, τ.15, α.2 (Sept 1985), σ. 71-86.
- M. A. Conway, «Memory and the self», *Journal of Memory and Language* 53 (2005).
- M. A. Conway, «Episodic memories», *Neuropsychologia* 47 (2009).
- M. Foucault, *Language, Counter-Memory, Practice*. New York: Ithaca, 1977.
- S. Freud, *Die Traumdeutung*. Hamburg: Nikol Verlages, 2011.
- M. Halbwachs, *La mémoire collective*. Paris: Press Universitaire de France, 1968.
- J. Searle, *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press, 1995.
- W. H. Sewell Jr, *Logics of History, Social Theory and Social Transformation*. Chicago: Chicago University Press, 2005.
- W. Theiler, *Poseidonios Die Fragmente - II Erlaeuterungen*. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 1982.

Αρθρογραφία από το διαδίκτυο

- L. Brizendine, *The Female Brain*. New York: Morgan Road- Broadway Books, 2006.
- Karene Booker «Study uncovers why women remember events better», *Cornell Chronic* (04.02.2013) <http://news.cornell.edu/stories/2013/06/study-uncovers-why-women-remember-events-better>, (04.02.2016-21.40).
- B. Λάζου, «Η προφορική ιστορία στην Ελλάδα», http://e-dromos.gr/index.php?option=com_k2&view=item&id=7691:η-προφορική-ιστορία-στην-ελλάδα-ελπιδοφόρα-μηνύματα&Itemid=64, (06.10.2012-08.06).
- Ίδρυμα Ιστορικών Μελετών, «Προφορική Ιστορία», http://www.idisme.gr/oral_history.php, (06.10.2012- 08.06).

- «Μνήμη τυχαίας προσπέλασης»,
[https://el.wikipedia.org/wiki/Μνήμη_ τυχαίας_προσπέλασης](https://el.wikipedia.org/wiki/Μνήμη_τυχαίας_προσπέλασης), (03.02.2016-17.56).
- L. A. Remmelzwaal - J. Tapson - G. F. R. Ellis, «Salience-Affected Neural Networks», <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1001/1001.3246.pdf>, (21.05.2015-16.55).

Φωτεινή Χριστακούδη-Κωνσταντινίδου

(Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο της Σόφιας «Άγιος Κλήμης της Αχρίδας» Έδρα Γενικής, Ινδοευρωπαϊκής και Βαλκανικής Γλωσσολογίας)

Bulgarian poetry between 1945-1955. Dynamics, ideas and issues
VALERI PETROV***Η βουλγαρική ποίηση 1945-1955. Δυναμική, ιδέες, προβλήματα***
Ο ΒΑΛΕΡΙ ΠΕΤΡΟΒ

Είναι γνωστό το γεγονός ότι ο **ρεαλισμός** στη λογοτεχνία έχει δύο ιδιαιτερότητες: γενικά την προσπάθεια για πιστή και αντικειμενική απόδοση της πραγματικότητας και ειδικότερα μια τάση που επικράτησε τον 19ο αι. κυρίως ως αντίδραση στις υπερβολές του ρομαντισμού. Η τάση αυτή εμφανίστηκε αρχικά στη Γαλλία με τα έργα των Ονορέ ντε Μπαλζάκ και Γκυστάβ Φλωμπέρ.

Ο **σοσιαλιστικός ρεαλισμός** είναι ένα στιλ ρεαλισμού που αναπτύχθηκε στη Σοβιετική Ένωση και αναδείχθηκε σε κυρίαρχο στιλ σε διάφορες άλλες σοσιαλιστικές χώρες. Ο όρος σοσιαλιστικός ρεαλισμός εισήχθη το 1932 στη ΕΣΣΔ και η εφαρμογή του γίνεται παράλληλα με την εμφάνιση της Κοινής Ένωσης Σοβιετικών Συγγραφέων. Θεωρείται ότι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην εφημερίδα «*Литературная газета*» («Λογοτεχνική εφημερίδα») στις 23 Μαΐου 1932. Ακόμα το 1918 με πρωτοβουλία του Βλαντίμιρ Λένιν είχε αναπτυχθεί σχέδιο «μνημειακής προπαγάνδας», η οποία είχε σαν στόχο την διάδοση της κομμουνιστικής ιδεολογίας. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν διαδραμάτιζε η τέχνη, η οποία είχε την αποστολή να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κυβερνώντος κόμματος. Η ιστορία μας υπενθυμίζει πως μετά από δίχρονη διαμάχη με τον Στάλιν ο όρος εγκρίθηκε ως συνολική δημιουργική μέθοδο.

Ο βασικός σκοπός του σοσιαλιστικού ρεαλισμού είναι η προώθηση των ιδεών του σοσιαλισμού και του κομμουνισμού. Η θεματολογία του χαρακτηρίζεται από την ένδοξη απεικόνιση των κομμουνιστικών αξιών, όπως η χειραφέτηση του προλεταριάτου, με ρεαλιστικό τρόπο¹. Αν και δεν θα πρέπει να συγχέεται με τον κοινωνικό ρεαλισμό, ένα ευρύτερο είδος της τέχνης που απεικονίζει με ρεαλιστικά μέσα θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, τονίζοντας τις κοινωνικές αδυναμίες της σύγχρονης κοινωνίας. Το στιλ του σοσιαλιστικού ρεαλισμού παρουσιάζεται σε όλες της μορφές της τέχνης - αρχιτεκτονική, λογοτεχνία, παραστατικές και πλαστικές τέχνες. Εν τούτοις δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το κίνημα αυτό βρίσκει τους οπαδούς του και εκτός του Ανατολικού μπλοκ - τα ονόματα των καλλιτεχνών Ντιέγκο Ριβέρα (1886-1957), Νταβίντ Αλφάρο Σικέιρος (1898-1974), Φερνάν Λεζέ (1881-1955), Φρανς Μαζερεέλ (1889-1972) ούτος και άλλος δεν χρειάζονται καμία εισαγωγή.

Στις υπόλοιπες σοσιαλιστικές χώρες ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός αναπτύσσεται ιδιαίτερα ενεργά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο ως το τέλος του Ψυχρού πολέμου - στη Βουλγαρία μεταξύ του 1944 (1932)-1989. Για την λογοτεχνική ζωή ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι διοικήσεις των χωρών του

¹ Korin P.: 'Thoughts on Art', *Socialist Realism in Literature and Art* (Progress Publishers, Moscow, 1971, p. 95)

συμβολαίου της Βαρσοβίας τον επέβαλαν ως τη μόνη σωστή καλλιτεχνική μέθοδο. Οι ίδιοι τον είχαν ορίσει σαν «καινούργια περίοδο στην καλλιτεχνική ανάπτυξη της ανθρωπότητας» και «φυσική συνέχεια και εξέλιξη των καλύτερων ρεαλιστικών τάσεων της τέχνης»².

Η έννοια του σοσιαλιστικού ρεαλισμού λειτουργεί σαν κεντρικός άξονας της ιστορίας της λογοτεχνίας και σαν ενιαίο δόγμα σε όλα τα σοσιαλιστικά κράτη κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αι. Μετά όμως τη δεκαετία του '90 του 20ού αι. ο όρος εξαφανίζεται κατηγορηματικά από τη σκηνή για να δώσει την ευκαιρία για μετέπειτα ερμηνείες στο αναγνωστικό κοινό. Η λογοτεχνική κριτική αρχίζει να αναφέρεται αρνητικά στον σοσιαλιστικό ρεαλισμό, κατηγορώντας τον σαρκαστικά για «κακή μη-λογοτεχνία», που είναι δημιούργημα κακόγουστων συγγραφέων. Ακόμα πιο μακριά φτάνουν οι κατηγορίες του Αντρέϊ Σενιάβσκι, ο οποίος αμφισβητεί το «ρεαλιστικό» και «σοσιαλιστικό» περιεχόμενο της έννοιας «σοσιαλιστικός ρεαλισμός». Ο ίδιος μιλάει ειρωνικά για την ύπαρξη «ημικλασικής ημιτέχνης»³.

Η τύχη της βουλγάρικης λογοτεχνίας μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο έντονα σημειώνεται από τις πολιτικές αλλαγές που ακολουθούν την 9η Σεπτεμβρίου 1944 (η μέρα της απελευθέρωσης της Βουλγαρίας από το ναζιστικό καθεστώς) όπως και από τις απαιτήσεις του σοσιαλιστικού ρεαλισμού. Η περίοδος μετά το 1945 είναι άκρως αμφιλεγόμενη στη σύγχρονη βουλγάρικη φιλολογική επιστήμη. Σε αυτή την εποχή παράλληλα με τους καινούργιους μηχανισμούς κρατικής εξουσίας επιβάλλονται νέα θέματα, συνδεδεμένα με τις νέες συνθήκες της σοσιαλιστικής κοινωνίας που έχουν επηρεαστεί έντονα από το ήδη αναφερόμενο στίλ ρεαλισμού. Στη διάρκεια αυτής της πρώτης μεταπολεμικής δεκαετίας γράφουν τα έργα τους οι μεγάλοι αφηγητές της σύγχρονης βουλγάρικης λογοτεχνίας - ο Ντιμίταρ Ντίμοβ (1909-1966), ο Ντιμίταρ Τάλεβ (1898-1966) και ο Εμιλιάν Στάνεβ (1907-1979). Η δεκαετία 1945-1955 συνδέεται με μία αληθινή ακμή του βουλγάρικου μυθιστορήματος και οι κριτικοί λογοτεχνίας μιλάνε για «την πλημμυρίδα ενός καινούργιου κύμα μυθιστορήματος»⁴. Μεταξύ των πιο διάσημων ποιητών είναι ο Βεσελίν Χάντσεβ (1919-1966), ο Βαλέρι Πετρόβ (1920-2014), ο Αλεξάνταρ Γέροβ (1919-1997), η Μπλάγκα Ντιμιτρόβα (1922-2003).

Είναι αποδεδειγμένο γεγονός ότι το ολοκληρωτικό ηγετικό μοντέλο επιδιώκει να ελέγχει τη λογοτεχνική παραγωγή, να οργανώνει την καλλιτεχνική ζωή «στα πλαίσια» διάφορων επαγγελματικών ενώσεων - όπως είναι η Ένωση των Βούλγαρων Συγγραφέων, η Ένωση των Βούλγαρων Ζωγράφων και Συνθετών, κλπ. Αλλά δεν αμφισβητείται, επίσης, ότι παρά την πίεση που ασκεί η επίσημη ηγεσία «κανένας δεν μπορεί να αναγκάσει τον συγγραφέα να δημιουργεί ωφελμιστική, ατάλαντη λογοτεχνία»⁵. Υπάρχει γραφειοκρατικός έλεγχος, αλλά υπάρχει και «ο ατομικισμός των διανοουμένων» (σύμφωνα με την επιτυχημένη ορολογία του Βαλέρι Πετρόβ από το εξαιρετικό του αφηγηματικό ποίημα «Την εποχή του απαλού φθινοπώρου» (1960). Η λογοτεχνική σκηνή πλημμυρίζεται από αδιάφορα έργα, τα οποία εξυμνούν την

² *Философски речник* (Издателство на БКП, София, 1968, с. 497) [*Φιλοσοφικό λεξικό* (Εκδόσεις του ΚΚΒ, Σόφια, 1968, σ. 497)]

³ Спасова А.: „Социалистическият реализъм: нови изследвания-съвременни рефлексии“, (<http://andriana.litclub.bg/socrealizum.htm>, 16.01.2017) [Σπάσοβα Α.: «Ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός: καινούργιες έρευνες-καινούργιοι στοχασμοί», (<http://andriana.litclub.bg/socrealizum.htm>, 16.01.2017)]

⁴ Чолаков З.: *Идеи и литература* (Изд. Захарий Стоянов, София, 2008, с. 419) [Τσολάκοβ Ζ. : *Ιδέες και λογοτεχνία* (Εκδ. Захарий Стоянов, Σόφια, 2008, σ. 419)]

⁵ *ibid.*, σ. 419.

δημιουργία συνεταιρισμών (κοοπερατίβ), εργοστασίων, υδροηλεκτρικών και θερμοηλεκτρικών εργοστασίων, ωστόσο η τύχη των ιδεών παραμένει υπό την εξουσία των ατομικών δημιουργικών αντιδράσεων, οι οποίες απωθούν την ποίηση και την πεζογραφία από το κοινότοπο, το τυποποιημένο, το δογματικό και μας φανερώνουν ταλέντα με εξαιρετικές ικανότητες που δεν έχουν επωφεληθεί από τις παροχές τις νομενκλατούρας. Ένας ποιητής σαν τον Βαλέρι Πετρόβ θα αναφωνήσει: «Και γεννιέται η ποίηση εκεί,/ Που όλα είναι αντίθετα σε μας,/ Που έχει κρύο και μπόρες/ Και δεν υπάρχει χώρο για «λογοτεχνίες»!/ Τώρα μας λείπουν οι έντονες συγκρούσεις/ Και του λόγου μου, αντί να διαλαλώ,/ Σφυρίζω με το στόμα μου....» («Την εποχή του απαλού φθινοπώρου»)⁶.

Παρουσιάζοντας τη δεκαετία του 1945-1955 στη βουλγάρικη λογοτεχνία διάλεξα ακριβώς τον ποιητή Βαλέρι Πετρόβ για να αναδείξω ότι αυτή η λογοτεχνία, παρά τον δογματισμό, παραμένει πλούσια σε ιδέες. Είναι γεγονός ότι η ποίηση αυτής της εποχής είναι αφοσιωμένη στις πεποιθήσεις και τα ιδανικά του καιρού, στον οποίο η πλειοψηφία του κόσμου πιστεύει ότι έχει επιτευχθεί μια καινούργια παγκόσμια διάταξη, αλλά σίγουρα αυτή η ποίηση δεν είναι «τυφλωμένη» και μονομερής στην αντίληψή της και στον θαυμασμό της γι' αυτόν τον «καινούργιο παράδεισο». Από ιστορική άποψη, θα έλεγα ότι αυτή είναι μια δεκαετία κενού αέρος, μία περίοδος, στην οποία το κράτος της Βουλγαρίας σχεδόν δεν κατέχει κάποια ελευθερία στον τομέα της εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής. Ταυτόχρονα όμως στον χώρο του έμμετρου λόγου και στην ποίηση του Βαλέρι Πετρόβ βρέχει «σεντεφένια βροχή», ο ουρανός είναι με «ίντιγκο χρώμα» («Την εποχή του απαλού φθινοπώρου») και «ακριβώς σαν το παιδικό νύχι με το συννεφάκι-άσπρη κηλίδα» (“*Juvenes dum sumus*”), το γραμμόφωνο «ανθίζει με τον σωλήνα του» (μια απλή και εξαιρετική μεταφορά από το αφηγηματικό ποίημα «Δίπλα στη γαλάζια θάλασσα» (1941-1947)).

Ο Βαλέρι Νισίμοβ Πετρόβ (με όνομα γέννησης Βαλέρι Νισίμ Μεβοάρχ) είναι βούλγαρος ποιητής, σεναριογράφος, θεατρικός συγγραφέας και μεταφραστής εβραϊκής καταγωγής, γνωστός με τις μεταφράσεις του στα βουλγάρικα της δραματουργίας του Ουίλιαμ Σαίξπηρ και του *Φάουστ* του Γαίτε. Είναι ακαδημαϊκός της Βουλγάρικης Ακαδημίας Επιστημών και εισήλθε στην τιμητική λίστα του Διεθνούς Συμβουλίου για το παιδικό βιβλίο για τη συλλογή του με παιδικά παραμύθια «Πέντε παραμύθια» (1986). Ο ίδιος γεννήθηκε στη 22 Απριλίου 1920 στην οικογένεια της Μαρία Πετρόβα, δασκάλας γαλλικής γλώσσας και του δρ. Νισίμ Μεβοάρχ, καθηγητή Νομικής και διπλωμάτη. Η μητέρα κατάγονταν από την παραθαλάσσια πόλη Βάρνα, όπου ο ποιητής περνούσε τα καλοκαίρια και τις διακοπές του. Η επαφή με τη θάλασσα τον μετατρέπει σε έναν από τους ελάχιστους βούλγαρους ποιητές, στα έργα των οποίων συναντάμε θαλασσινά τοπία και κοσμοπολίτικες κινητοποιήσεις που έχουν δώσει ένα εξάισιο άρωμα στους στίχους του. Αφού οι γονείς έγιναν χριστιανοί προτεστάντες αποφάσισαν να αλλάξουν το όνομα του παιδιού τους από Βαλέρι Νισίμ Μεβοάρχ σε Βαλέρι Νισίμοβ Πετρόβ. Το 1944 ο ίδιος αποφοίτησε από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Σόφιας και για κάποιο καιρό ασκούσε το επάγγελμα του γιατρού. Με την ακρίβεια ανατόμου δούλευε και στον τομέα της ποίησης - έτσι στους στίχους του εμφανίζεται (και όχι μόνο μια φορά) η εικόνα της σημύδας, η οποία για τον ενήλικο ποιητή δεν μοιάζει πια με «στίχο από χρυσό και ασήμι», αλλά με «βαλσαμωμένη τραχεία» («Την εποχή του

⁶ Οι μεταφράσεις των ποιημάτων βασίζονται στην έκδοση Петров В.: *Стихотворения I* (Изд. Захарий Стоянов, София, 2015) [Πετρόβ В.: *Ποιήματα I* (Εκδ. Захарий Стоянов, Σόφια, 2015)]

απαλού φθινοπώρου»). Εργάστηκε στη Ραδιοφωνία «Σόφια», συμμετείχε και στη δεύτερη φάση του πολέμου εναντίον της Ναζιστικής Γερμανίας σαν στρατιωτικός συγγραφέας στη συντακτική ομάδα της εφημερίδας «*Фронтовак*» («Στρατιώτης μετώπου»)⁷.

Μετά τον πόλεμο ήταν μεταξύ των ιδρυτών και αναπληρωτής αρχισυντάκτης της αντιδογματικής σατιρικής εφημερίδας «*Стършел*» («Σφήκα η ευρωπαϊκή»). Διπλωμάτης, συγγραφέας, βουλευτής ο Βαλέρι Πετρόβ είναι μεταξύ των πιο παραγωγικών συγγραφέων της βουλγάρικης λογοτεχνίας του 20ού αι.

Στα δεκαπέντε του χρόνια εξέδωσε το πρώτο του βιβλίο, το αφηγηματικό ποίημα «Πουλιά προς τον Βορρά», αλλά το αληθινό ντεμπούτο στη λογοτεχνική σκηνή το κάνει με το δημοσίευμα του κύκλου ποιημάτων «Νύχτες στο βουνό» στο περιοδικό «Τέχνη και κριτική» (1940, αρ. 1). Αργότερα έγραψε τα αφηγηματικά ποιήματα «Ο τοσοδούλης» (1943), «Στο δρόμο» (1943), «*Juvenes dum sumus*» (1943), «Δίπλα στη γαλάζια θάλασσα» (1941-1947), «Αναμνήσεις από το ταβάνι» (1942-1948), τον κύκλο ποιημάτων «Τρυφερότητες» (1940 - 1943) όπως και «Την εποχή του απαλού φθινοπώρου» (1960). Μεταξύ των προτιμώμενων του λογοτεχνικών ειδών είναι το αφηγηματικό ποίημα.

Για τον σοσιαλιστικό ρεαλισμό ο Βαλέρι Πετρόβ έχει πει ειρωνικά ότι: «Αυτός είναι ένας απλός νατουραλισμός με σχέσεις στην Κεντρική Επιτροπή του Κόμματος» (ένα έξυπνο αστείο που επικρίνει ευφυώς τις υπερβολές της πανίσχυρης καλλιτεχνικής μεθόδου). Επομένως, στην ποίησή του λάμπουν ήλιοι, ανεμίζονται σημαίες, υπάρχει γεύση αλατιού και θάλασσας, παιδικές αναμνήσεις αναμιγνύονται με νεανικό ιδεαλισμό απόλυτα φυσικά, χωρίς προσποιήσεις, διαμορφώνοντας έναν ανεπανάληπτο πολύχρωμο και μη βαρετό κόσμο, στον οποίο η κανονική εικονοποιία (σημαίες της νίκης, διαδηλώσεις, συνωμότες, παράνομοι κλπ.) είναι μέρος του ποιητικού ταλέντου ενός ποιητή, ο οποίος δεν έχει υποκύψει στον δογματισμό στην τέχνη και γράφει με ειλικρίνεια και εντιμότητα.

«Μη, μη λέτε: Πάλι ρομαντισμός! Αφήστε με. Το ξέρω μόνος μου.» («Δίπλα στη γαλάζια θάλασσα») - ο ποιητής μόνος του θα καθορίσει το ύφος του, ο οποίος κυμαίνεται μεταξύ της κρύας ανατομικής ακρίβειας του ρεαλισμού και της ενθουσιασμένης ρομαντικής υφολογίας. Μετά από αυτό θα κατοικήσει τα αφηγηματικά του ποιήματα με άγριες κληματαριές, λιάνες, κάκτους, ερωτευμένα ζευγάρια, τζαζ, σινεμά, αρώματα από περασμένα καλοκαίρια, μυρωδιές από γαρίδες και μύδια («Δίπλα στη γαλάζια θάλασσα»), αλλά δεν θα ξεχάσει και το ηρωικό παρελθόν της Αντίστασης και του αγώνα, που γεννήθηκε στις καρδιές των ανθρώπων και που πληρώθηκε με το αίμα τους.

Η «ηρωική εποχή» σε αντίθεση με την μεταπολεμική καθημερινή ζωή, η οποία είναι πολλές φορές βαρετή και απρόσωπη, είναι ένα από τα κύρια θέματα για τους ποιητές, που έχουν επιλέξει μια κριτική ματιά προς την πραγματικότητα. «Τώρα μας λείπουν οι έντονες συγκρούσεις» - είναι μια πρόταση «λάιτ μοτίβ» (καθοδηγητικό μοτίβο), η οποία περιλαμβάνει τη ζήτηση-χάσιμο του Εγώ και ταυτόχρονα διαγράφει τον συγκρουσιακό χώρο όπου ο λυρικός ήρωας αισθάνεται έναν διχασμό - είναι ο καιρός της νίκης και της καθαρής πίστης στο μέλλον και τις

⁷ http://liternet.bg/publish16/valeri_petrov/index.html (7.07.2016)

κατακτήσεις του, αλλά είναι και ο καιρός όταν «φοβόμαστε για το αμάξι,/ για τις προσωπικές μας σχέσεις-να που/ εξαρτιόμαστε από το εάν/ τα έχεις πει έτσι ή αλλιώς/ ποιός θα είναι ο βιοπορισμός σου!» («Την εποχή του απαλού φθινοπώρου»).

Η σκιά του πολέμου που μόλις τελείωσε ρίχνει τις ανταύγειες της πάνω στα έργα του Βαλέρι Πετρόβ («Αλλά αυτοί πεθαίνουν! Σε στρατόπεδα συγκέντρωσης/ πεθαίνουν με την πίστη τους σε μας!», «Την εποχή του απαλού φθινοπώρου»). Γι' αυτό και ο ίδιος θα αναφωνήσει: «Ανάθεμα τους παλιούς ποιητές, καινούργιους ποιητές χρειαζόμαστε σήμερα,/ στις σειρές του Βαπτσάροβ μπαι και εσύ!» («Την εποχή του απαλού φθινοπώρου»). Έτσι αναμφίβολα ο Βαλέρι Πετρόβ υποκλίνεται μπροστά στην δημιουργική ευφυΐα του ποιητή-επαναστάτη Βαπτσάροβ, ο οποίος λάμπρυνε με το ταλέντο του και τη ζωή του τις αρχές της δεκαετίας του '40. Αυτή είναι και μια ιδιόρρυθμη δήλωση για συνέχεια μεταξύ του έργου του Βαλέρι Πετρόβ και της αντιστασιακής-επαναστατικής γραμμής της βουλγάρικης ποίησης.

Ταυτόχρονα όμως με το μοναδικό του λυρικό ταλέντο ο ίδιος διακρίνεται σαν ένα ξεχωριστό φαινόμενο στη βουλγάρικη ποίηση τη δεκαετία του 1945-1955. Ο Βαλέρι Πετρόβ *ανήκει* και *δεν ανήκει* σε αυτήν τη δεκαετία - με την καταγωγή, τη μόρφωση που έχει πάρει, τις ιδέες του, με την τιμιότητα και την αφοσίωση στα κομμουνιστικά ιδανικά, τα οποία λειτουργούν πολλές φορές διαστρεβλωμένα στην καινούργια σοσιαλιστική πραγματικότητα. Γι' αυτό και τα ανθρωπιστικά μηνύματα που απευθύνει προς εμάς τον τοποθετούν δίπλα στα μεγαλύτερα ονόματα συγγραφέων της παγκόσμιας πεζογραφίας και ποίησης. Επειδή, όπως μας δείχνουν οι στίχοι του Βαλέρι Πετρόβ, όσο και πιο πολύ αν ξέρουμε για τον γύρω κόσμο και για τους ανθρώπους, απομνημονεύοντας όλες τις τρύπες του ανθρώπινου κρανίου, ανατέμνοντας με ανατομική ακρίβεια κάθε χαρά και λύπη, βιώνοντας πολέμους και χωρισμούς, παραμένουμε θνητοί, απλοί άνθρωποι, και αυτό που μας κάνει μεγάλους είναι το «ακατάσβεστο όνειρο» που συγκρατεί την ψυχή μας ("Juvenes dum sumus").

Boris Vounchev

(Αναπληρωτής καθηγητής ΝΕ γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Σόφιας)

Βοηθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στη Βουλγαρία μέχρι την απελευθέρωση της χώρας από την οθωμανική κυριαρχία (1878)

Grammars, Dictionaries and other Greek teaching resources in Bulgaria till the liberation from the Ottoman Domination (1878)

Abstract

In this paper we present the cultural and educational situation in Bulgaria during the first half of the 19th century. The main part of the research is concentrated on the analysis of the grammars, dictionaries and other Greek language learning resources, written by Bulgarians till the Liberation from Ottoman Domination (1878). The object of our research was the old imprinted books, as well as the manuscripts, covering the mentioned criteria.

Key words: Greek language, Bulgaria, Ottoman rule, grammars, dictionaries, other learning resources.

A. Εισαγωγή

Κατά τον 17^ο -18ο αιώνα άρχισε η ραγδαία οικονομική ανάπτυξη των ελληνικών κοινοτήτων εντός και εκτός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Έμπειροι ναυτικοί, οι Έλληνες άρχισαν να ασχολούνται δραστήρια με εμπόριο σ' όλη την περιοχή της Μεσογείου. Σ' αυτή τη σημαντική ανάπτυξη συνέβαλαν οι Έλληνες που ζούσαν στο εξωτερικό, σχηματίζοντας μεγάλες ελληνικές παροικίες στη Βενετία, την Αγκώνα, τη Λειψία, το Κίεβο, τη Μόσχα, το Ιάσιο, το Βουκουρέστι κτλ. Ζώντας στις αναπτυγμένες δυτικές χώρες, οι Έλληνες έμποροι και ναυτικοί είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν από κοντά τα νέα πνευματικά κινήματα της Ευρώπης και κυρίως να μνηθούν στις ιδέες του Διαφωτισμού. Η Γαλλική Επανάσταση επίσης έπαιξε σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση των φιλελεύθερων ιδεών ανάμεσα στους εκπροσώπους της αναδύμενης ελληνικής αστικής τάξης. Η ελευθερία και η παιδεία αποτελούσαν μελήματα πρωτίστης σημασίας. Οι Έλληνες του εξωτερικού διέθεταν αρκετά χρήματα και δε δίσταζαν να τα ξοδεύουν για την ίδρυση σχολείων στο υπόδουλο ελληνικό κράτος. Ήακουστά ήταν τα σχολεία των Ιωαννίνων, της Αθήνας, της Χίου, της Μοσχόπολης, της Πάτμου, της Σμύρνης, των Κυδωνιών, η Αθωνιάς Ακαδημία και πολλά άλλα.

Η ελληνική παιδεία και η ελληνική γλώσσα κυριαρχούσαν στο βουλγαρικό πνευματικό χώρο από τα τέλη περίπου του 18ου αιώνα μέχρι το τέλος του Κριμαϊκού Πολέμου. Οι αιτίες γι' αυτό το φαινόμενο είναι πολλαπλές. Η πρωιμότερη επικοινωνία των ελληνικής αστικής τάξης με την υπόλοιπη Ευρώπη συνέβαλε στη διείσδυση των νέων ευρωπαϊκών πολιτικών ιδεών στην Ελλάδα, τη δημιουργία ενός απελευθερωτικού προγράμματος, τη μεταρρύθμιση της παιδείας σε κοσμική βάση, την ανάδειξη μιας πλειάδας διανοουμένων, οι οποίοι σπούδασαν στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Όλη αυτή η πνευματική κίνηση επηρέασε τις ελληνικές κοινότητες

στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και έτσι προκάλεσε το ενδιαφέρον των φιλομαθών Βουλγάρων. Τα ελληνικά σχολεία έλκυαν τους συμπατριώτες μας με τις σύγχρονες μεθόδους και τα μοντέρνα προγράμματά τους, τα οποία απείχαν παρασάγγας από το κρυφό σχολείο που ήταν το πλέον διαδεδομένο “εκπαιδευτικό ίδρυμα” στη χώρα μας στα τέλη του 18ου αιώνα. Πολλοί Βούλγαροι διαφωτιστές φοίτησαν στις ελληνικές σχολές και, επιστρέφοντας στη Βουλγαρία, άρχισαν να διδάσκουν τα ελληνικά, ιδρύοντας τα πρώτα κοσμικά σχολεία στην χώρα, τα λεγόμενα ελληνοβουλγαρικά σχολεία.

Τα ελληνοβουλγαρικά σχολεία είναι ένα σημαντικό φαινόμενο, το οποίο άλλαξε ριζικά την πνευματική κατάσταση και την πολιτική σκέψη των Βουλγάρων στα πρώτα χρόνια του 19ου αιώνα. Η εμφάνιση των σχολείων αυτών οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζουν η έλλειψη (στα τέλη του 18ου - αρχές του 19ου αιώνα) βουλγαρικών σχολείων, διδακτικών βιβλίων και δασκάλων με την απαραίτητη προετοιμασία και η ύπαρξη ελληνικών κοσμικών σχολείων στη Βουλγαρία, λόγω της παρουσίας ελληνικών κοινοτήτων σε ορισμένες πόλεις της χώρας¹.

Σύμφωνα με την Αλεξίεβα², τα ελληνικά σχολεία είχαν εξαιρετική σημασία για την πορεία της βουλγαρικής παιδείας για τους εξής λόγους:

α) στα σχολεία αυτά για πρώτη φορά στην εποχή της Τουρκοκρατίας οι Βούλγαροι αποκτούσαν κοσμική μόρφωση

β) στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία προετοιμάζονταν στελέχη, τα οποία αργότερα εφήρμοζαν σε άλλα μέρη της χώρας την σύγχρονη τότε αλληλοδιδασκτική μέθοδο

γ) εκτός από τα ελληνικά, στα σχολεία αυτά διδάσκονταν και τα βουλγαρικά

δ) τα ελληνικά σχολεία εξασφάλιζαν στους Βούλγαρους λογίους πρόσβαση στα ελληνικά γυμνάσια και λύκεια, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση των γνώσεών τους.

Σχεδόν όλη η πρώτη γενιά διανοουμένων του Βουλγαρικού Διαφωτισμού φοίτησε και ύστερα δίδαξε στα εν λόγω σχολεία. Το πρώτο ελληνοβουλγαρικό σχολείο ιδρύθηκε στην πόλη Σβιστόφ (1815) και πρώτος δάσκαλος στο σχολείο αυτό ήταν ο Εμμανουήλ Βασκίντοβιτς (Βασκίντοβιτς) από το Μελένικο, απόφοιτος της Αυθεντικής Ακαδημίας του Βουκουρεστίου. Ύστερα, ελληνοβουλγαρικά σχολεία ιδρύθηκαν σε πολλές πόλεις της χώρας, στο Κότελ, το Τίρνοβο, το Σλίβεν, το Κάρλοβο, στην Αχρίδα κτλ. Απόφοιτοι αυτών των σχολείων ήταν επιφανείς λογιοί και διαφωτιστές, όπως Ο Γκεόργκι Ρακόφσκι, ο Ιβάν Σελιμίνσκι, ο Πέταρ Μπερόν, ο Ντόμπρι Τσίντουλοφ, ο Κωνσταντίνος Φώτινοφ, ο Ιβάν Μπογκόροφ, ο Ιλλαρίων Μακαριοπόλσκι κ.ά. Πολλοί απ’ αυτούς είναι συντάκτες των βοηθημάτων εκμάθησης της ελληνικής, τα οποία αναλύονται αμέσως παρακάτω.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ, ΛΕΞΙΚΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΤΗ ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ ΜΕΧΡΙ ΤΟ 1878³

¹ Alexieva, 1979: 157.

² Ό.π., σ. 165.

³ Στην παρουσίαση που ακολουθεί εξετάζονται μόνο τα βοηθήματα, τα οποία συντάχθηκαν από Βούλγαρους κατά την εποχή του Βουλγαρικού Διαφωτισμού. Χάριν ευκολίας διαιρέσαμε τα βοηθήματα σε παλιά έντυπα βιβλία και χειρόγραφα. Μέσα σε καθεμία απ’ αυτές τις κατηγορίες τα βοηθήματα κατατάχθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους (γραμματικές, λεξικά κτλ.) και σύμφωνα με την χρονολογία έκδοσης (ή ολοκλήρωσης, εάν πρόκειται για χειρόγραφα).

B. Παλιά έντυπα βιβλία

B.1. Γραμματικές

1. Εισαγωγή στην ελληνική φωνητική του Νεοφύτου Ρίλσκι, Βελιγράδι 1835.
2. Γραμματική της αρχαίας ελληνικής του Εμμανουήλ Βασκίντοβιτς, Στεφανούπολη 1837.
3. Γραμματική της αρχαίας ελληνικής του Κωνσταντίνου Φώτινοφ, Σμύρνη 1838.
4. Γραμματική της αρχαίας ελληνικής του Φιλίππου Βελιέφ, Κωνσταντινούπολη 1860.

Για πρακτικούς λόγους, ανάμεσα στις γραμματικές κατατάσσω την εισαγωγή στην ελληνική φωνητική του Ν. Ρίλσκι (*Kratkoe i jasnoe izlozenie [...]*). Το βιβλίο αυτό αρχίζει μ' έναν πρόλογο, στον οποίο ο συντάκτης αποδεικνύει τις ωφέλειες από το να μάθει κανείς τα ελληνικά. Το πρώτο κεφάλαιο (*Za razdelenieto na pismenata*) ασχολείται με τη διαίρεση των ελληνικών γραμμάτων, το δεύτερο με τις ονομασίες και την προφορά των φθόγγων, το τρίτο με τον συλλαβισμό, το τέταρτο – με τον τονισμό και, τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο ανάλυσης την ονομασία των λέξεων κατά τον αριθμό των συλλαβών τους.

Οι γραμματικές του Ε. Βασκίντοβιτς και του Κ. Φώτινοφ, γραμμένες σε μία ακραία αρχαΐζουσα, ασχολούνται αποκλειστικά με την αρχαία ελληνική. Το βιβλίο του Ε. Βασκίντοβιτς διαιρείται σε τέσσερα βιβλία, από τα οποία το πρώτο εξετάζει τα οκτώ μέρη του λόγου (περιλαμβάνει έναν πλήρη και λεπτομερή πίνακα των ανώμαλων ρημάτων), στο δεύτερο βιβλίο εξετάζονται οι κανόνες συλλαβισμού, τονισμού, στίξης, κλίσης των ουσιαστικών και των ρημάτων. Το τρίτο βιβλίο αποτελεί εισαγωγή στο συντακτικό της αρχαίας ελληνικής, ενώ το τέταρτο αναλύει τα διάφορα σχήματα του λόγου (έλλειψη, μετάθεση κ.ά.). Η γραμματική του Κ. Φώτινοφ έχει διαφορετική δομή: το α' μέρος εξετάζει τα μέρη του λόγου, το β' μέρος ασχολείται με τη σημασία των ουσιαστικών και με τα χαρακτηριστικά των αρχαίων ελληνικών διαλέκτων και το γ' μέρος αναφέρεται στον συλλαβισμό, τον τονισμό και την προσωδία της αρχαίας ελληνικής. Η γραμματική του Φώτινοφ συντάχτηκε χωρίς να ακολουθούνται κάποιες βασικές αρχές⁴ αναφέρονται πολλοί περιττοί όροι και πληροφορίες, ενώ οι οδηγίες για την πρακτική χρήση των κανόνων είναι ελάχιστες. Δεν είναι τυχαίο ότι το βιβλίο δεν έτυχε θερμής υποδοχής και επωλείτο πολύ δύσκολα⁴.

Αντιθέτως, η γραμματική του Φιλίππου Βελιέφ, γραμμένη εξ ολοκλήρου στα βουλγαρικά είναι κατά τη γνώμη μας το καλύτερο βοήθημα εκμάθησης της αρχαίας και εν μέρει της νέας ελληνικής, το οποίο τυπώθηκε στη Βουλγαρία μέχρι την απελευθέρωση της Βουλγαρίας από τον τουρκικό ζυγό. Προφανώς ο Βελιέφ όχι μόνο ήξερε πολύ καλά τα ελληνικά, αλλά και χρησιμοποίησε για τη σύνταξη της γραμματικής του έγκυρα ελληνικά βοηθήματα. Η εύχρηστη διάρθρωση της διδακτικής ύλης αποδεικνύει ότι ο Βελιέφ διέθετε πολύχρονη διδακτική πείρα στη διδασκαλία της ελληνικής στα βουλγαρικά σχολεία. Το βιβλίο εξετάζει τη φωνητική και τη μορφολογία της αρχαίας ελληνικής, την παραγωγή των λέξεων, τη στίξη, ενώ στο τέλος του μπορεί να βρει κανείς έναν χρήσιμο πίνακα των δασυμένων λέξεων. Στη γραμματική αυτή για πρώτη φορά γίνεται προσπάθεια μετάφρασης της ελληνικής γραμματικής ορολογίας στα βουλγαρικά, καθώς ο συντάκτης δημιούργησε πολλά

⁴ Shishmanov, 1926: 639.

εύστοχα αντίστοιχα των δυσμετάφραστων ελληνικών όρων.

B.2. Λεξικά

1. Λεξικό του Μιχαήλ Πάβλεφ (πρόλογος του Αλεξάντερ Ζίφκοφ), Βουκουρέστι 1855.
2. Λεξικό του Θεόδωρου Χρούλεφ, Βραΐλα, 1863.

Τα δύο αυτά μικρά λεξικά (το πρώτο 62 σελίδων, το άλλο 23 σελίδων) είναι στην ουσία λεξικά ξένων λέξεων στη βουλγαρική γλώσσα. Στο πρώτο ερμηνεύονται τουρκικές και ελληνικές λέξεις, ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονται ερμηνείες ελληνικών, γαλλικών, λατινικών, τουρκικών, αραβικών, ισπανικών, εβραϊκών και ιταλικών λέξεων. Και στα δύο λεξικά παρατηρείται μια προσπάθεια των συντακτών τους να βρουν εύστοχα αντίστοιχα διαδεδομένων στα βουλγαρικά ελληνικών λέξεων, με σκοπό να καθαριστεί η βουλγαρική από τα ξένα δάνεια (ο γλωσσικός καθαρισμός αναφέρεται ρητά ως σκοπός στον πρόλογο του Αλεξάντερ Ζίφκοφ). Σημειωτέον ότι η έκδοση αυτών των λεξικών έγινε στην περίοδο μετά τον Κριμαϊκό Πόλεμο (το πρώτο εκδόθηκε αμέσως πριν το τέλος του πολέμου), η οποία περίοδος χαρακτηρίζεται από την όλο και πιο περιορισμένη χρήση της ελληνικής στη βουλγαρική κοινωνία και την αντικατάστασή της από άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες και κυρίως από τη γαλλική.

B.3. Ελληνοβουλγαρικοί διάλογοι

1. Ελληνοβουλγαρικοί διάλογοι και λεξικό του Χριστάκι Πάβλοβιτς, Βελιγράδι, 1835.
2. Ελληνοβουλγαρικοί διάλογοι του Θεοδοσίου Σιναΐτη, Θεσσαλονίκη, 1841.
3. Ελληνοβουλγαρικοί διάλογοι του Κωνσταντίνου Φώτινοφ, Σμύρνη, 1845.
4. Ελληνοβουλγαρικοί διάλογοι και λεξικό του Θωμά Κράλεφσκι, Κωνσταντινούπολη, 1850.
5. Ελληνοβουλγαρικοί διάλογοι και λεξικό αγνώστου συντάκτη, Κωνσταντινούπολη, 1858.
6. Ελληνοβουλγαρικοί διάλογοι και λεξικό του Ντραγκάν Μάντσεφ, Ζέμουν, 1862.

Εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κανείς πως από τα συνολικά 12 έντυπα βιβλία το μισό αποτελείται από ελληνοβουλγαρικούς διαλόγους. Προφανώς στην προκειμένη περίοδο αυτά τα βιβλία ήταν ο πλέον διαδεδομένος τρόπος εκμάθησης της ελληνικής. Μερικά από τα κείμενα των έντυπων διαλόγων είχαν χρησιμοποιηθεί από άλλους συντάκτες βοηθημάτων (βλ. τα χειρόγραφα που αναλύονται παρακάτω). Επίσης πρέπει να σημειωθεί πως όλα τα κείμενα τεσσάρων εκ των έξι αυτών βοηθημάτων (εξαιρούνται τα βιβλία του Χ. Πάβλοβιτς και του Ν. Μάντσεφ) έχουν τυπωθεί με εκκλησιαστικούς σλαβονικούς χαρακτήρες· αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο σκοπός αυτών των βοηθημάτων ήταν ο αναγνώστης να μάθει ορισμένες φράσεις και τις καταστάσεις επικοινωνίας, στις οποίες χρησιμοποιούνται, χωρίς να εμβαθύνεται στους περίπλοκους κανόνες της ελληνικής ορθογραφίας. Η γραφή, οι κανόνες ανάγνωσης των ελληνικών γραμμάτων, καθώς και η προφορά των ελληνικών φθόγγων εξετάζονται μόνο στα βοηθήματα του Χ. Πάβλοβιτς, του Κ. Φώτινοφ και του Ν. Μάντσεφ.

Εκτός από τα παράλληλα κείμενα, τα περισσότερα βοηθήματα (με εξαίρεση αυτά του Κ. Φώτινοφ και του Θ. Σιναΐτη) περιλαμβάνουν θεματικά λεξικά (το μεγαλύτερο - 1200 περίπου λέξεων - βρίσκεται στο βιβλίο του Χ. Πάβλοβιτς), στα οποία αναφέρονται λέξεις καθημερινής χρήσεως, ονομασίες των φυσικών φαινομένων και των ουράνιων σωμάτων, των ημερών της εβδομάδας, των

αριθμητικών κτλ. Στο λεξικό του Χ. Πάβλοβιτς αναφέρονται επίσης έννοιες της γεωγραφίας, της θεολογίας, παροιμίες και γνωμικά., δηλαδή λέξεις και φράσεις που είναι εντελώς απαραίτητες, για να μπορέσει ο αναγνώστης, χρησιμοποιώντας τα παραδείγματα στα ελληνικά, να δημιουργήσει πρωτότυπα (δικά του) κείμενα σε παρόμοιες καταστάσεις επικοινωνίας.

Ως προς το περιεχόμενο των ιδίων των διαλόγων πρέπει να σημειώσουμε ότι μόνο το βιβλίο του Θ. Σιναΐτη δεν περιλαμβάνει παράλληλα κείμενα που αντικατοπτρίζουν καταστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει με ακρίβεια το κείμενο του τετράγλωσσου λεξικού του Δανιήλ Μοσχοπολίτη⁵, με τη διαφορά ότι λείπει το αλβανικό και το ρουμάνικο κείμενο. Στην απόδοση του ελληνικού κειμένου υπάρχουν πολλά λάθη, τα οποία οφείλονται είτε σε απροσεξία, είτε σε μη επαρκή γνώση της ελληνικής.

Τα υπόλοιπα βοηθήματα περιλαμβάνουν διαλόγους με εντελώς πρακτικό χαρακτήρα, οι οποίοι αναφέρονται σε καταστάσεις επικοινωνίας όπως γνωριμία, γεύμα, περίπατος με φίλο, στο καφενείο, διάλογος μεταξύ αφέντη και υπηρέτη κ.ο.κ. Στο βιβλίο του Χ. Πάβλοβιτς μπορεί να βρει κανείς πέντε “εξειδικευμένα” παράλληλα κείμενα με τίτλους «Εκ της γεωγραφίας», «Εκ της θεολογίας», «Παροιμίες κοινά», «Υγιεινά παραγγέλματα» και «Ηθικά παραγγέλματα», όπου αναφέρονται ονομασίες γεωγραφικών φαινομένων, έννοιες της θεολογίας και πολλές παροιμίες και γνωμικά. Ενδιαφέρον έχει και το τελευταίο μέρος του βιβλίου του Κ. Φώτινοφ, το οποίο περιλαμβάνει δίγλωσσο (στα βουλγαρικά και στα ελληνικά) εγχειρίδιο εμπορικής αλληλογραφίας, όπου δίνονται πρότυπα σύνταξης εμπορικών εγγράφων. Αυτό το βοήθημα πρέπει να ήταν πολύ χρήσιμο στους αναγνώστες, οι οποίοι, παρόλο που δε διέθεταν επαρκείς γνώσεις της ελληνικής, μπορούσαν να συντάξουν τα έγγραφα που χρειάζονταν, βάσει των υποδειγμάτων του βιβλίου.

Σχεδόν σ’ όλα αυτά τα βοηθήματα χρησιμοποιείται η απλή καθαρεύουσα, η γλώσσα των μορφωμένων αστών και εμπόρων της εποχής εκείνης, καθώς πουθενά δεν παρατηρούνται γλωσσικές ακρότητες και τάση προς περιττό εξαρχαϊσμό της γλώσσας, επειδή τα κείμενα αυτά είχαν πρακτικούς σκοπούς. Η δημοτική χρησιμοποιείται μόνο σε μερικές από τις παροιμίες και τα γνωμικά του Χ. Πάβλοβιτς, καθώς και σε μερικά από τα θεματικά λεξικά, όπου συχνά βρίσκουμε ουσιαστικά, επίθετα και επιθετοποιημένες μετοχές της δημοτικής. Τα ελληνικά κείμενα του βιβλίου υπ’ αριθμόν 5 έχουν γραφτεί σε βορειοελληνικό ιδίωμα (πρβλ. φράσεις όπως “Αυτό το άλογο δε με άρεσε” κ.ά.).

Γ. Χειρόγραφα

Γ.1. Γραμματικές και συντακτικά

1. Γραμματική της καθαρεύουσας του Ράινο Ποπόβιτς, 1828.
2. Γραμματική της καθαρεύουσας άγνωστου συντάκτη, 1840.
3. Συντακτικό της καθαρεύουσας του Παναγιώτη Ντόμπροβιτς, 1843.
4. Συντακτικό της καθαρεύουσας του Δημήτρη Πόππετροφ, 1845.

Το χειρόγραφο του Ρ. Ποπόβιτς, γραμμένο στα ελληνικά, αποτελείται από σκόρπιες σημειώσεις για τη σύνταξη γραμματικής της καθαρεύουσας. Το καθένα από

⁵ Βλ. Κωνσταντακοπούλου 1988, Pogorelov 1925.

τα 16 τετράδια εξετάζει διάφορα γραμματικά φαινόμενα, δίχως σχέση μεταξύ τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις που αναφέρονται ως παραδείγματα των συγκεκριμένων γραμματικών κανόνων. Συνήθως δίνονται δύο παραλλαγές μιας και ίδιας πρότασης: η μία είναι στην απλή καθαρεύουσα («θέμα απλούν»), η άλλη – σε μία ακραία μορφή της καθαρεύουσας (στην οποία αφιερώνεται η γραμματική), η οποία προσεγγίζει περισσότερο την αρχαία ελληνική («θέμα ελληνικόν»). Η απλή καθαρεύουσα εμφανίζεται μόνο στα παραδείγματα αυτά, αλλά η μορφολογία της δεν εξετάζεται.

Η άλλη χειρόγραφη γραμματική φέρει τον τίτλο «Gramatika prostoeilinska» («γραμματική απλοελληνική»). Συντάχτηκε εξ ολοκλήρου στα βουλγάρικα και περιέχει πολλές λεπτομέρειες. Και εδώ, όπως στη γραμματική του Φ. Βελιέφ (βλ. Β.1.) παρατηρείται προσπάθεια μετάφρασης των ελληνικών γραμματικών όρων. Το βιβλίο ασχολείται κυρίως με την καθαρεύουσα, αλλά έχουν περιγραφεί και μερικά γραμματικά φαινόμενα της δημοτικής. Τύποι της δημοτικής αναφέρονται στο κεφάλαιο, αφιερωμένο στη μορφολογία του ρήματος (π.χ. «Δημώδης Μέλλον – θα γράψω» κτλ.).

Το συντακτικό του Παναγιώτη Ντόμπροβιτς συντάχτηκε σύμφωνα με το *Συντακτικόν της ελληνικής γλώσσης* του Στέφανου Κομμητά και έχει ως αντικείμενο ανάλυσης την καθαρεύουσα. Αποτελείται από 7 μέρη: σύνταξη του ονόματος, σύνταξη του ρήματος, το άρθρο, οι αντωνυμίες, οι προθέσεις, τα επιρρήματα και χρήση των συνδέσμων. Το χειρόγραφο του Δ. Πόππετροφ περιέχει το συντακτικό του Π. Ντόμπροβιτς, με λίγες αλλαγές, κυρίως όσον αφορά στα παραδείγματα για συγκεκριμένους γραμματικούς κανόνες.

Γ.2. Λεξικά

1. Λεξικό του 16ου αιώνα, Βιβλιοθήκη του Βατικανού.
2. Λεξικό του 16ου αιώνα, Εθνική Βιβλιοθήκη «Αγ. Αγ. Κύριλλος και Μεθόδιος», Σόφια.
3. Λεξικό άγνωστου συντάκτη, 1752.
4. Λεξικό του Διονυσίου του Ιστίπ, 1803.
5. Λεξικό άγνωστου συντάκτη, αρχές του 19ου αιώνα.
6. Τα λεξικά του Νεοφύτου Ρίλσκι:
 - 6.1. Ελληνοβουλγαρικό λεξικό
 - 6.2. Βουλγαροελληνικό λεξικό
7. Λεξικό του Στογιάν Πένιοφ, 1842.
8. Ρώσο-βούλγαρο-ελληνικό λεξικό του Κωνσταντίνου Φώτινοφ, 1855.
9. Λεξικό του Στόιτσε Γιάντσεφ, 1876.

Το παλιότερο γνωστό βουλγαροελληνικό λεξικό χρονολογείται από τον 16ο αιώνα και φυλάσσεται στη Βιβλιοθήκη του Βατικανού⁶. Περιλαμβάνει 301 λέξεις και εκφράσεις, γραμμένες με ελληνικούς χαρακτήρες, σε έξι φύλλα (134β–139) ενός μεγάλου χειρογράφου. Η μετάφραση των βουλγαρικών λέξεων γίνεται στη δημοτική.

Επίσης από τον 16ο αιώνα χρονολογείται ένα άλλο βουλγαροελληνικό λεξικό, το οποίο βρίσκεται σε φύλλα 34–67, στο επάνω δεξί μέρος των πρώτων (α) σελίδων ενός χειρογράφου ελληνικού ψαλτηρίου. Όλες οι λέξεις είναι γραμμένες με ελληνικούς χαρακτήρες και έχουν μεταφραστεί στη δημοτική.

⁶ Τα στοιχεία παρατίθενται σύμφωνα με τον Stoyanov, 1970: 207.

Το παλιότερο σωζόμενο ελληνοβουλγαρικό λεξικό βρίσκεται στο χειρόγραφο, γνωστό ως “Pazardzischki damaskin” (1752). Οι λέξεις βρίσκονται σε δύο σημεία του βιβλίου και έχουν αποδελτιωθεί από κάποιο κείμενο κατά την ανάγνωσή του, επειδή απαντώνται λέξεις σε άλλες πτώσεις και αριθμούς εκτός από την ονομαστική ενικού. Στη γραφή των ελληνικών λέξεων σημειώνονται πολλά ορθογραφικά λάθη, κυρίως στην απόδοση του [i], του [e] και του [o].

Από τις αρχές του 19ου αιώνα χρονολογείται και ένα άλλο ελληνοβουλγαρικό λεξικό, το οποίο βρίσκεται σε χειρόγραφο που περιέχει ελληνικό αλφαβητάρι και σύντομο αναγνωστικό. Το λεξικό⁷ αρχίζει στη σ. 37 και συνεχίζεται μέχρι το τέλος του βιβλίου (σ.99). Περιλαμβάνει 1700 λέξεις της καθαρεύουσας, ταξινομημένες σε θεματικούς κύκλους.

Ένα από τα μεγαλύτερα ελληνοβουλγαρικά λεξικά κατά την εξεταζόμενη περίοδο είναι αυτό του Διονυσίου του Ιστίπ. Περιλαμβάνει περίπου 14.000 λέξεις, οι οποίες αναφέρονται κατ’ αλφαβητική σειρά που λαμβάνει υπόψη μόνο τα δύο αρχικά γράμματα. Οι περισσότερες λέξεις ανήκουν στη λόγια γλώσσα, αλλά υπάρχουν και μερικές της δημοτικής. Οι λέξεις ερμηνεύονται στα εκκλησιαστικά σλαβονικά ή με ρωσικές ή τουρκικές λέξεις.

Το λεξικό του Σ. Πένιοφ βρίσκεται σε φ. 45-54 του χειρογράφου, γνωστού ως “Achtarov sbornik” περιέχει 200 λέξεις της δημοτικής, καταχωρισμένες κατ’ αλφαβητική σειρά, η οποία λαμβάνει υπόψη μόνο το αρχικό γράμμα.

Το χειρόγραφο ρώσο-βούλγαρο-ελληνικό λεξικό του Κ. Φώτινοφ περιέχει πάνω από 30.000 λήμματα, από το Α μέχρι το Ο (το υπόλοιπο μέρος έχει χαθεί). Πρώτα καταχωρείται η ρωσική λέξη, έπεται η βουλγαρική μετάφρασή της και ύστερα η ελληνική ερμηνεία, η οποία συνήθως γίνεται στην καθαρεύουσα. Εκεί όπου πλάι στη λόγια λέξη υπάρχει αντίστοιχη της δημοτικής, αναφέρεται και αυτή μαζί με τη λόγια.

Το ελληνοβουλγαρικό λεξικό του Σ. Γιάντσεφ βρίσκεται σε φύλλα 43-178 ενός χειρογράφου σημειωματαρίου. Περιλαμβάνει 2.500 περίπου λέξεις και εκφράσεις της δημοτικής, καταχωρισμένες κατ’ αλφαβητική σειρά, η οποία λαμβάνει υπόψη μόνο το αρχικό γράμμα. Παρατηρούνται πολλά ορθογραφικά λάθη, επειδή ο συντάκτης ήξερε τα ελληνικά μόνο προφορικά.

Τα λεξικά του Νεοφύτου Ρίλσκι

Το ελληνοβουλγαρικό και το βουλγαροελληνικό λεξικό του Ν. Ρίλσκι αξίζουν ιδιαίτερη προσοχή και εκτίμηση, επειδή, όπως είχαμε τη δυνατότητα να βεβαιωθούμε, είναι τα πληρέστερα και τα μοναδικά επεξεργασμένα με κάποιες επιστημονικές αρχές της λεξικογραφίας λεξικά, τα οποία συντάχτηκαν από Βούλγαρο πριν την Απελευθέρωση της χώρας (1878). Μετά την Απελευθέρωση συστάθηκε ειδική επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, η οποία έκρινε ότι το βουλγαροελληνικό λεξικό δεν είναι επίκαιρο και ότι η επιστημονική του αξία μειώνεται από τον μεγάλο αριθμό εκκλησιαστικών σλαβονικών λέξεων (μία άδικη κατά τη γνώμη μας κρίση, εάν λάβουμε υπόψη ότι στο λεξικό ερμηνεύονται λέξεις όπως αεροναυτική (!) και ότι οι αναφερόμενες στις ερμηνείες βουλγάρικες λέξεις αποτελούν ανεκτίμητο πλούτο για τη βουλγαρική λεξικογραφία. Θεωρούμε πως το γεγονός ότι αυτό το τεράστιο

⁷ Ό.π., σ. 214-215.

λεξικογραφικό έργο ξεχάστηκε και δεν αξιοποιήθηκε με τον κατάλληλο τρόπο είναι μεγάλη απώλεια για τη βουλγαρική φιλολογική επιστήμη.

Το ελληνοβουλγαρικό λεξικό του Ν. Ρίλσκι

Η σύνταξη του λεξικού αυτού ξεκίνησε το 1819⁸ και η συγκέντρωση του υλικού του συνεχίστηκε μέχρι το 1837. Στο τέλος όμως αυτής της περιόδου εμφανίστηκε ένα σημαντικό πρόβλημα. Οι λέξεις του λεξικού αντικατόπτριζαν την ομιλουμένη γλώσσα, ενώ μετά τη σύσταση του ελληνικού κράτους στην ελληνική γλώσσα άρχισε μία ραγδαία διείσδυση τύπων και λέξεων της λόγιας γλώσσας που επιβάλλονταν σε όλα σχεδόν τα κοινωνικά επίπεδα (εφημερίδες, δημόσια έγγραφα, επίσημη αλληλογραφία κτλ.), πράγμα που κατέστησε το λεξικό μη επίκαιρο. Για το λόγο αυτό ο Ν. Ρίλσκι αναγκάστηκε να διορθώσει το λεξικό και να το συμπληρώσει με λόγιες λέξεις. Το μόνο που έχει απομείνει απ' αυτό το λεξικογραφικό έργο είναι ένας μεγάλος χειρόγραφος τόμος (645 φύλλα), ο οποίος περιέχει το γράμμα Α. Φυλάσσεται στη βιβλιοθήκη της Μονής του Αγίου Ιωάννη του Ριλιώτη. Το βιβλίο φέρει τον τίτλο “Λεξικόν της ελληνοβουλγαρικής και σλαβονοβουλγαρικής γλώσσας” (τελειώνει με το “ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ Α”). Οι ελληνικές λέξεις μεταφράζονται στα εκκλησιαστικά σλαβονικά, ενώ οι ερμηνείες έγιναν στα βουλγαρικά.

Το βουλγαροελληνικό λεξικό του Ν. Ρίλσκι

Η οδύσσεια αυτού του λεξικού είναι μεγάλη. Το 1838, κατά τη διαμονή του στην Κοπρίβστιτσα, ο Ν. Ρίλσκι άρχισε να μετατρέπει το ελληνοβουλγαρικό λεξικό σε βουλγαροελληνικό, επειδή θεώρησε ότι ένα τέτοιο λεξικό θα ήταν πιο χρήσιμο. Ο Ν. Ρίλσκι κατέβαλε εξαιρετικές προσπάθειες να δει τυπωμένο το έργο της ζωής του, αλλά δυστυχώς το όνειρό του δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ. Αιτία στάθηκε και ο τρόπος με τον οποίο ο Ρίλσκι επεξεργαζόταν τη λεξικογραφική ύλη - αντί να αποδελτιώνει κάθε λήμμα και, όταν συλλέξει όλα όσα ήθελε να καταγράψει, να τα κατατάζει κατ' αλφαβητική σειρά, αυτός έγραφε όλα τα λήμματα σε τετράδια, κάτι το οποίο δυσκόλευε αρκετά τη διόρθωση και τη συμπλήρωση των λημμάτων. Το 1857 ο Ν. Ρίλσκι άρχισε συνομιλίες για την εκτύπωση του λεξικού με εμπόρους, τυπογράφους, βιβλιοπώλες και διπλωμάτες· ταυτόχρονα ζήτησε και τη βοήθεια της ρωσικής Αγίας Συνόδου και της Ακαδημίας των Επιστημών της Ρωσίας. Το λεξικό όμως δεν είχε αντιγραφεί εξ ολοκλήρου, ενώ κανείς δεν ήθελε να το τυπώσει χωρίς να έχει όλο το χειρόγραφο. Εντωμεταξύ η Ρωσική Ακαδημία των Επιστημών υποστήριξε οικονομικά το λεξικό του Ν. Γκέροφ, οπότε αρνήθηκε να τυπώσει και το λεξικό του Ν. Ρίλσκι. Εμφανίστηκαν και άλλα προβλήματα: είχαν περάσει 30 χρόνια από τότε που άρχισε η σύνταξη του λεξικού· ένα μέρος των λημμάτων έχασε την επικαιρότητά του, ενώ άλλαξε και η ορθογραφία. Όλα αυτά απαιτούσαν νέες διορθώσεις. Η εκτύπωση του λεξικού ξεκίνησε στην Κωνσταντινούπολη μόλις το 1875. Λίγους όμως μήνες μετά στη Βουλγαρία ξέσπασε η Επανάσταση του Απριλίου 1876 και μετά ο ρωσοτουρκικός πόλεμος του 1877–1878, γεγονότα που διέκοψαν για πάντα τις εργασίες του.

⁸ Βλ. τον πρόλογο της εισαγωγής στην ελληνική φωνητική του Ν. Ρίλσκι (παραπάνω, Β.1.).

Το γνωστό ως σήμερα τμήματα του βουλγαροελληνικού λεξικού του Νεοφύτου Ρίλσκι είναι:

1. Εκκλησιαστικό σλαβονικό-ελληνικό λεξικό – βρίσκεται στο βιβλίο του Ν. Ρίλσκι “Christomatija slavnjanskago jazika” (Κωνσταντινούπολη 1852).
2. Μερικά λήμματα που τυπώθηκαν σε τρία τεύχη του περιοδικού “Balgarski knizhitzi” (1859-1860).
3. Μερικά τεύχη που τυπώθηκαν το 1875 στην Κωνσταντινούπολη (64 σελίδες του γράμματος Α).
4. Χειρόγραφο αρ.791, φυλάσσεται στην Εθνική Βιβλιοθήκη των Αγ. Αγ. Κυρίλλου και Μεθοδίου, περιέχει λήμματα των γραμμάτων Α-Β και Κ-Ο.
4. Χειρόγραφο αρ.792, φυλάσσεται στην Εθνική Βιβλιοθήκη των Αγ. Αγ. Κυρίλλου και Μεθοδίου, αποτελείται από 53 τετράδια, περιέχει λήμματα των γραμμάτων Β-Ι.

Γ.3. Εγχειρίδια ελληνικής γλώσσας

1. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Ζαχάρι Κρούσα, 1828.
2. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Ιβάν Ντιμιτρίεφ, 1831.
3. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Μιχαήλ Ποπόβιτς, 1834.
4. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Καλίστ Λούκοφ(;), 1840.
5. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Καλίστ Λούκοφ, 1841.
6. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Ζαχάρι Χριστοντούλοφ, 1849.
7. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Ράινο Ποπόβιτς (;), 1812 (;).
8. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Ράινο Ποπόβιτς, αρχές του 19ου αιώνα.
9. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας άγνωστου συντάκτη, πρώτο ήμισυ του 19ου αιώνα.
10. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας άγνωστου συντάκτη, αρχές της δεκαετίας του '40 του 19ου αιώνα.
11. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας του Κράστιο Πισούρκα, μέσα του 19ου αιώνα.
12. Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας άγνωστου συντάκτη, μέσα του 19ου αιώνα.

Αυτά τα 12 χειρόγραφα εγχειρίδια ελληνικής γλώσσας έχουν ποικίλο περιεχόμενο: λεξικά, γνωμικά και παροιμίες, αποσπάσματα της Καινής Διαθήκης κτλ. Το κοινό τους σημείο ωστόσο είναι ότι όλα περιέχουν ελληνοβουλγαρικούς διαλόγους.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που προκύπτει κατά την ανάλυση όλων των βοηθημάτων εκμάθησης της ελληνικής είναι ποια ξενόγλωσσα εγχειρίδια (γραμματικές, συντακτικά, ανθολόγια, διάλογοι) χρησιμοποίησαν οι συντάκτες των βουλγαρικών βοηθημάτων. Το θέμα αυτό βέβαια είναι αντικείμενο ειδικής, χωριστής μελέτης. Όσον αφορά στους διαλόγους, στο στάδιο, στο οποίο βρίσκεται η έρευνά μας, μπορούμε να πούμε τα εξής:

1. Αναμφίβολα μερικοί από τους διαλόγους έχουν γραφτεί από τους Βούλγαρους συντάκτες των βοηθημάτων, επειδή αντικατοπτρίζουν πραγματικότητες της βουλγαρικής φύσης, γεωγραφίας, τρόπου ζωής κτλ.
2. Σε άλλα βιβλία είναι σαφές ότι οι διάλογοι έχουν αναπροσαρμοστεί από παρόμοια ξενόγλωσσα βοηθήματα που περιελάμβαναν ελληνογαλλικούς ή ελληνορωσικούς⁹ διαλόγους.

⁹ Βλ. Stoyanov 1970: 220.

3. Μερικοί από τους διαλόγους στα 12 χειρόγραφα που εξετάζονται σ' αυτό το κεφάλαιο αντιγράφηκαν από το βιβλίο του Χ. Πάβλοβιτς (βλ. Β.3.). Η παρατήρηση αυτή αφορά τα χειρόγραφα του Ζαχάρι Χριστοντούλοφ (αριθμ. 6) και του άγνωστου συντάκτη (αριθμ. 10). Στα χειρόγραφα του Ιβάν Ντιμιτρίεφ (αριθμ. 2) και του Κράστιο Πισούρκα (αριθμ. 11) αντιγράφηκαν οι διάλογοι του Ζαχάρι Κρούσα (αριθμ. 1).

Όπως παρατηρήσαμε στο κεφάλαιο για τους έντυπους ελληνοβουλγαρικούς διαλόγους (βλ. Β.3.), έτσι και στους χειρόγραφους συνήθως τα κείμενα αφορούν θέματα καθημερινής επικοινωνίας (χαιρετισμοί, επισκέψεις σε φίλους, διάλογοι μεταξύ υπηρέτη και αφέντη, γεύμα, περίπατος, διάλογοι για τον καιρό κ.ο.κ.). Τα θέματα αυτά είναι κοινά σ' όλα τα χειρόγραφα βοηθήματα. Διαφέρουν μόνο τα βιβλία του Κ. Λούκοφ (αριθμ. 11) και του άγνωστου συντάκτη (αριθμ. 9), όπου οι διάλογοι ασχολούνται με τις σχέσεις δάσκαλου-μαθητή, με τις υποχρεώσεις και τη συμπεριφορά του φρόνιμου και ευγενή μαθητή κτλ.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η γλώσσα των διαλόγων είναι η ομιλουμένη, με συχνή παρέμβαση λόγιων τύπων και καταλήξεων. Ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μας παρουσιάζει η προσέγγιση του Ι. Ντιμιτρίεφ (αριθμ. 2) στο θέμα των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας. Ο συντάκτης αναφέρει τις λόγιες λέξεις και αμέσως μετά δίνει εντός παρενθέσεως τις αντίστοιχες δημοτικές ή το αντίθετο, π.χ. «Χαίρομαι δι' αυτό εκ καρδίας (εγκαρδιακά)», «Λοιπόν, θέλω σας συνακολουθήσω έως το σπίτι (οίκον)», «Έχω δουλειά (υπηρεσία)». Σε άλλα βιβλία χρησιμοποιείται η απλή καθαρεύουσα. Η χρήση της παρατηρείται στα χειρόγραφα του Κ. Λούκοφ (αριθμ. 5) και του άγνωστου συντάκτη (αριθμ. 10). Το χειρόγραφο του Μιχαήλ Ποπόβιτς είναι η μόνη περίπτωση, όπου χρησιμοποιείται μόνο η δημοτική, χωρίς κανένα ίχνος επίδρασης της λόγιας γλώσσας.

Πολύ συχνά στα εγχειρίδια αυτά απαντώνται σύντομα (ή ογκωδέστερα) ελληνοβουλγαρικά λεξικά. Στο βιβλίο του Ζ. Κρούσα μετά από κάθε διάλογο (ή “μάθημα”, όπως αποκαλεί τους διαλόγους ο ίδιος ο συντάκτης) ακολουθεί λεξικό των άγνωστων λέξεων του διαλόγου. Όλα αυτά τα λεξικά συνοψίζονται σ' ένα μεγαλύτερο (φ.168-178), το οποίο περιλαμβάνει 1500 περίπου άγνωστες λέξεις όλων των διαλόγων. Παρόμοιο λεξικό βρίσκουμε στο χειρόγραφο του Ρ. Ποπόβιτς (αριθμ. 8), όπου περιλαμβάνονται 1459 αριθμημένα ονόματα της δημοτικής, ταξινομημένα σε 29 ομάδες. Στο άλλο χειρόγραφο του Ρ. Ποπόβιτς (αρ.7) μπορεί να βρει κανείς θεματικό λεξικό με 50 ονομασίες ζώων. Λεξικό με ουσιαστικά, διηρημένα σε 10 ομάδες έχει το βιβλίο του άγνωστου συντάκτη (αριθμ. 9). Θεματικό λεξικό με λαϊκές ονομασίες λαχανικών και δημητριακών περιέχει το χειρόγραφο του Κ. Λούκοφ (αριθμ. 4). Στο άλλο χειρόγραφο του ιδίου αναφέρονται 170 ρήματα της δημοτικής, μεταφρασμένα στα βουλγαρικά.

Εκτός από τους διαλόγους και τα λεξικά, τα εγχειρίδια ελληνικής γλώσσας περιέχουν και άλλες χρήσιμες πληροφορίες και αναγνώσματα:

1. Το ανθολόγιο του Ζ. Κρούσα αποτελείται από δίγλωσσο κείμενο με θέματα όπως «Περί των επίγειων σωμάτων», «Περί του χωραφιού» κτλ., γνωστές παροιμίες και γνωμικά, ρητά αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και πολιτικών. Προτάσεις με γνωμικά και νουθεσίες βρίσκουμε και στο χειρόγραφο αριθμ. 9.
2. Τα δύο χειρόγραφα του Ρ. Ποπόβιτς περιέχουν τους Μύθους του Αισώπου, μεταφρασμένους στα βουλγαρικά.

3. Στο βιβλίο του (το οποίο άλλωστε διαθέτει εξαιρετική διακόσμηση), ο Ζ. Χριστοντούλοφ έχει αντιγράψει ολόκληρο το Ευαγγέλιο κατά Ματθαίον· το ελληνικό κείμενο είναι στη δημοτική, ενώ το βουλγαρικό – σύμφωνα με την έγκυρη μετάφραση του Ν. Ρίλσκι.
4. Στο βιβλίο του ο Ζ. Κρούσα έχει αντιγράψει την εισαγωγή στην ελληνική φωνητική του Ν. Ρίλσκι (βλ. παραπάνω, Β.1.). Κατά τη γνώμη μας η αντιγραφή έγινε κατά τη μαθητεία του Κρούσα στην πόλη Σάμοκοφ (1829–1833), όπου δίδαξε ο Ν. Ρίλσκι. Αυτή είναι η μόνη λογική εξήγηση του γεγονότος ότι το βιβλίο του Ν. Ρίλσκι τυπώθηκε το 1835, ενώ το χειρόγραφο του Ζ. Κρούσα γράφτηκε τουλάχιστον 7 χρόνια νωρίτερα (βλ. το σημείωμα του Κρούσα στο φ. 10, όπου αναφέρεται η χρονολογία 1828).
5. Το εγχειρίδιο του Κ. Λούκοφ (αριθμ. 5) έχει 15 περίπου κεφάλαια, αφιερωμένα στην ελληνική φωνητική, στίξη, στον τονισμό και στη μορφολογία του ονόματος. Παρατηρήσεις για τη μορφολογία του ρήματος και του ονόματος αναφέρονται και στο χειρόγραφο του Ρ. Ποπόβιτς.

Βιβλιογραφία

- Alexieva 1979: Алексиева, А. (1979). Гръцката просвета и формирането на българската възрожденска интелигенция. - *Studia balcanica*, № 14, 156–180.
- Κωνσταντακοπούλου 1988: Κωνσταντακοπούλου, Α. (1988). Η ελληνική γλώσσα στα Βαλκάνια. Το τετράγλωσσο λεξικό του Δανιήλ Μοσχοπολίτη. Ιωάννινα.
- Pogorelov 1925: Погорелов, В. Данииловият четириезичник. - Сборник на БАН, № 17, 1-48.
- Shishmanov 1926: Шишманов, И. (1926). Нови студии из областта на Българското възраждане. В. Априлов, Н. Рилски, Н. Бозвели. - Сборник на БАН, № 21.
- Stoyanov 1970: Стоянов, М. (1970). Гръцко-български учебници и речници. - *Studia balcanica*, № 2, 205-245.

Y o u n g S c i e n t i s t s - Ν έ ο ι Ε π ι σ τ α ή μ ο ν ε ς

Στεφανία Αμοιρίδου

(Διδάσκουσα τη ρωσική γλώσσα στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.)

Μεθοδολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ρωσικής ως ΞΓ σε έλληνες φοιτητές***Methodological and theoretical approaches to teaching Russian as an FL to Greek students*****Abstract**

This article discourses the history of teaching Russian as a foreign language in Greece. It primarily examines the teaching of the Russian language to Greek undergraduates and inspects the most recent challenges e.g. difficulties arising from language interference, the misperception of linguistic concepts due to differences in mentality, the distinction of errors into phonetic and grammatical (difficulties in connecting verb and noun by using the proper case), the multidimensional concept of motion expressed through verbs of motion in their literal and figurative meaning etc. Also mentioned are the educator's concerns about the existing methods for learning Russian as a foreign language, the timeframes required to attain the desired levels and the selection of educational material.

Key words: teaching, foreign language, Russian language, Greece

Η διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας στην Ελλάδα μετράει σχεδόν από τα χρόνια της απελευθέρωσής της το 1821 αλλά και συνεχίζεται μετά στις αρχές του XX αιώνα όταν όλη η Ευρώπη μετά την επανάσταση των μπολσεβίκων δέχεται κύματα ρώσων μεταναστών ευγενικής καταγωγής που για πολλούς λόγους αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πρώην τσαρική Ρωσία. Ανάμεσα και σε άλλες χώρες της Ευρώπης ήταν και η Ελλάδα που γίνεται μια δεύτερη πατρίδα για πολλούς ρώσους μετανάστες. Τα χρόνια εκείνα οι ρώσοι μετανάστες συσπειρώνονται, ιδρύοντας το 1927 την Ένωση Ρώσων Μεταναστών η οποία παραμένει μια από τις παλαιότερες στην Ελλάδα. Κατόπιν ανοίγει και ένα ιδιωτικό σχολείο με τις χορηγίες των ρώσων μεταναστών από την Αμερική. Ωστόσο, παρ' όλες τις αξιόλογες προσπάθειες, η εκμάθηση της ρωσικής γλώσσας δεν είχε αποκτήσει την πρέπουσα βάση, δεδομένου ότι και μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο η Ελλάδα παρέμεινε στη σφαίρα επιρροής της Δύσης και ως είθισται πήρε μεγάλη διάδοση η κλασική πλέον εκμάθηση των δυτικοευρωπαϊκών γλωσσών με πολλές φορές ως συνακόλουθο τη σπουδή στις αντίστοιχες χώρες.

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο παρατηρείται, επίσης, και ένα κύμα αναγκαστικής μετανάστευσης των Ελλήνων πλέον προς τα σοσιαλιστικά κράτη και τη Σοβιετική Ένωση όπου η γνώση της ρωσικής γλώσσας αποδεικνύεται αναγκαία και σημαντική για την περαιτέρω διαμονή τους στις χώρες αυτές (δεδομένου ότι η ρωσική διδάσκονταν υποχρεωτικά στα σχολεία σε όλο το πρώην σοσιαλιστικό μπλοκ). Κάπου σε αυτή την εποχή και τοποθετείται η έναρξη της επιστημονικής και μεθοδολογικής προσέγγισης και η ενασχόληση με τη διδασκαλία της ρωσικής

γλώσσας ως ξένης σε έλληνες. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από τις σπουδές των ελλήνων φοιτητών στις χώρες της Σοβιετικής Ένωσης.

Έτσι, η διδασκαλία της ρωσικής ως ξένης είναι σχετικά νέα επιστήμη στην Ελλάδα, η οποία σιγά-σιγά άρχισε να αποκτά σάρκα και οστά και επίσημα πλέον με την εισαγωγή της διδασκαλίας της ρωσικής γλώσσας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι πριν η ρωσική γλώσσα μπει στα ΑΕΙ της χώρας διδάσκονταν στον Ελληνο-Σοβιετικό Σύνδεσμο Φιλίας, στο ΙΜΧΑ, στο Κέντρο Ρωσικής γλώσσας που ίδρυσαν οι απόφοιτοι των ρωσικών Πανεπιστημίων και αλλού. Μετά την εισαγωγή στα ΑΕΙ της χώρας και εκεί ιδιαίτερα όταν έγινε η γλώσσα της κύριας ειδικότητας άρχισε να γεννά τους έντονους προβληματισμούς πάνω στο θέμα της εφεύρεσης κατάλληλων μεθόδων και εργαλείων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της.

Λαμβάνοντας όλα τα ανωτέρω υπ' όψη και βασίζοντας στην προσωπική πείρα της διδασκαλίας της ρωσικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο θα ήθελα να προσεγγίσω τα κοινά θέματα που είναι πάντα υπαρκτά και επίκαιρα, τα οποία απασχολούσαν, απασχολούν ή ενδέχεται να απασχολήσουν στο μέλλον τον οποιοδήποτε διδάσκοντα που θα αποφασίσει να διδάξει τη ρωσική γλώσσα σε έλληνες, διότι τα συγκεκριμένα γλωσσικά ζητήματα δεν έχουν χρονική υπόσταση. Εξακριβώνεται ότι η προσέγγιση και η ανάλυση των παρακάτω θεμάτων αφορούν τους Έλληνες οι οποίοι είναι φορείς αποκλειστικά και μόνο της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, δεν ανήκουν στην κατηγορία ομογενών Ελλήνων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ούτε είναι οι επίγονοί τους για τους οποίους η ρωσική γλώσσα είναι μητρική ή δεύτερη μητρική. Επίσης δεν ανήκουν στην κατηγορία των αλλογενών μεταναστών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης πρώτης ή δεύτερης γενιάς για τους οποίους η ρωσική γλώσσα έτσι και αλλιώς ήταν η δεύτερη γλώσσα του κράτους τους.

Σήμερα για έλληνες φοιτητές η ρωσική γλώσσα αποτελεί δεύτερο, τρίτο ή ακόμα τέταρτο σύστημα γλώσσας μετά από την ελληνική, αγγλική, γαλλική, γερμανική, ιταλική κλπ. Αυτό το γεγονός από μόνο του διαπιστώνει την ύπαρξη της αυτόματης διαδικασίας της γλωσσικής παρεμβολής (interference) η οποία με τη σειρά της μπορεί να πάρει τις συγκεκριμένες ιδιαίτερες μορφές (Weinreich, 1953, 1-7).

Για αυτό είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπ' όψη

- A) Η φωνητική, φωνολογική και ηχητική-αναπαραγωγική παρεμβολή
- B) Ορθογραφική παρεμβολή
- Γ) Γραμματική (μορφολογική, συντακτική παρεμβολή η οποία επηρεάζει και το σύστημα στίξης)
- Δ) Παρεμβολή λεξιλογίου
- Ε) Σημασιολογική παρεμβολή
- Ζ) Υφολογική παρεμβολή
- Η) Ενδοεσωτερική παρεμβολή

Οι κύριες παρεμβολές που διαπιστώνονται κατά την διαδικασία εκμάθησης είναι της ελληνικής-μητρικής και κατόπιν της αγγλικής και σπανιότερα γερμανικής ή γαλλικής. Για αυτό ο διδάσκων οπωσδήποτε θα πρέπει να υπολογίζει τη μητρική γλώσσα καθώς και τη γλώσσα-μεσάζοντα. Αυτό επιτρέπει να επιταχυνθεί η διαδικασία της συνειδητής της αντίληψης και αφομοίωσης και προλαμβάνει τα λάθη.

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι ότι η εκμάθηση γλώσσας γίνεται σε συνθήκες παντελούς έλλειψης του γλωσσικού περιβάλλοντος. Η ρωσική γλώσσα

ακούγεται μόνο στην αίθουσα και αυτό από μόνο του επιφορτίζει τον κάθε διδάσκοντα με μεγάλη ευθύνη πάνω στο θέμα της επιλογής του διδακτικού υλικού και του μεθόδου/μεθόδων διδασκαλίας. Δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι ο φοιτητής «έχει ήδη το δικό του διαμορφωμένο εννοιολογικό μοντέλο του κόσμου (conceptual model of the world) το οποίο συσχετίζεται με τον τρόπο σκέψης του (mentality, Mentalität) και την αντίστοιχη γλωσσική εικόνα του κόσμου» (Αμοιρίδου, 2003, 5). Κατά τη σύγκριση των μοντέλων αυτών στη μητρική και διδασκόμενη γλώσσα διαπιστώνουμε ότι αυτά σε κάποια σημεία θα συσχετίζονται και σε άλλα να αποκλίνουν και ακόμα να αντιπαρά τίθενται. Ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος κάνει διάφορα είδη λαθών, όπως τα περιγράψαμε παραπάνω - υφολογικά, γραμματικά και σημασιολογικά (εάν είναι διαφορετικά ή «λανθασμένα» τα μοντέλα της μητρικής γλώσσας του και η δομή του διαλόγου), πολλά λάθη συνεπάγονται με διαφορετική χρήση εννοιών στη μητρική και διδασκόμενη γλώσσα με αποτέλεσμα η χρήση των δομών της μητρικής στη διδασκόμενη γλώσσα που εντυπωσιάζουν τον φυσικό ομιλητή (native speaker) με τον πλήρη παραλογισμό του. Ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται μπροστά σε μια δύσκολη επιλογή να βρει έναν τρόπο της δόμησης και κατηγοριοποίησης του εννοιολογικού χώρου που χαρακτηρίζουν τους φορείς των διαφόρων πολιτισμών και γλωσσών. Συμπερασματικά υπογραμμίζουμε ότι τα πρακτικά λάθη των Ελλήνων προσδιορίζονται από την άγνοια να επιλέξουν:

α) ποια λεξιλογική μονάδα που εκφράζει την ίδια έννοια χρησιμοποιείται πιο συχνά και αποτελεί το στάνταρ χρήσης στη συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας. Ο διδασκόμενος προσπαθεί να επιλέξει με βάση την ελληνική την αντίστοιχη φράση/λέξη που χρησιμοποιείται για παρόμοιες καταστάσεις στο δικό του γλωσσικό περιβάλλον (όμως η συγκεκριμένη μορφή μπορεί όχι τόσο συχνά να χρησιμοποιείται από τους φορείς ρωσικής γλώσσας ή να χρησιμοποιείται σπάνια)

β) λάθη που εμφανίζονται στο στάδιο της δημιουργίας των φράσεων και προτάσεων, π.χ. να επιλεγεί η λανθασμένη χρήση ρήματος, πρόθεσης και πτώσης, όψης και του χρόνου του ρήματος, στη σειρά των μερών του λόγου μέσα στη πρόταση, τα οποία τα κάνει ο εκπαιδευόμενος βασίζοντας στα αντίστοιχα θέματα της μητρικής του γλώσσας.

Σε αυτό το στάδιο -όπως η διδακτική εμπειρία υπογραμμίζει- τον ρόλο του βοηθού-μεσάζοντα μπορεί να αναλάβει η δυτικοευρωπαϊκή γλώσσα που γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος.

Στο φωνητικό επίπεδο μεγάλη δυσκολία κατά την κατάκτηση της προφοράς παρουσιάζουν:

1. Τα ρωσικά συριστικά **ш, щ, ч** και **ж** τα οποία παντελώς απουσιάζουν στην ελληνική γλώσσα και ως αποτέλεσμα λανθασμένη προφορά αντί για **жизнь-жизн, что-сто** καθώς λόγω μείξης και λανθασμένης προφοράς των συριστικών εκμηδενίζεται η σημασιολογία των λέξεων: **шγκα-сγκα** (ο λούτσος- η σκύλα), **шок-сок** (το σοκ-ο χυμός), **нож-нос** (το μαχαίρι - η μύτη).
2. Έλλειψη του φωνήεντος «υι» και ως αποτέλεσμα την προφορά αντί αυτού «υι»: **зуби, парти, ради вместо рады** κλπ.
3. Η εναλλαγή του μαλακού-σκληρού συμφώνου: στην ελληνική γλώσσα, παραδείγματος χάριν το «λ» είναι πάντα μαλακό, ενώ στη ρωσική γλώσσα μπορεί να προφέρεται και ως μαλακό και ως σκληρό.

Λόγω αυτού προφορά του μαλακού αντί του σκληρού στις λέξεις *полка-полька* (ράφι-πολωνέζικος χορός), *пыл-пыль* (πάθος, ζέση - σκόνη). Βλέπουμε πως η έννοια της κάθε λέξης αλλάζει ανάλογα με την προφορά της.

4. Η οπισθοδρομική αφομοίωση (regressive assimilation) του άηχου (sibilant) «с» πριν από το «в» ή «м»: στα ελληνικά *κόσμος* (κοσμος), *σμιλεύω* (змилево). Λόγω της μετατροπής στην προφορά στα ελληνικά του «σ» πριν από το «μ» σε «ζ», κάτι που στα ρωσικά δεν ισχύει - «κοсμος» και πρέπει να προφέρεται ως «σ». Συνεπώς μεταφέροντας την λανθασμένη προφορά από ελληνικά στα ρωσικά έχουμε την ύπαρξη των μορφών: ελλ. *Звета-* (Ζβέτα) αντί για *Света* (Σβέτα), *звободный* (ζβαμπόντι) αντί για *свободный* - σβαμπόντι, *змотрю* (ζματριού) αντι για *смотрю* (σματριού)
5. Η οπισθοδρομική αφομοίωση (regressive assimilation) των άηχων *ф* *пятницу, скаска*.
6. Κάτω από την επίδραση της διαδικασίας της γλωσσικής παρεμβολής (interference) και της γλώσσας μεσάζουσας η οποία έχει τη λατινική βάση- η ταύτιση όχι μόνο γραπτά αλλά και ακουστικά του «в» και «б» - *врат* (βράτ), αντι για *брат* (μπράτ), *брав* (μπράτς) αντί για *врач* (βρατς).
7. Κανόνας της προφοράς του άτονου «о» (στο αρχικό στάδιο της εκμάθησης) και συνεπώς ο μη εφαρμόσιμος κανόνας του ελέγχου του τόνου με τη μέθοδο ανεύρεσης της αντίστοιχης τονισμένης συλλαβής *города-город* που ισχύει στη διδασκαλία της ρωσικής σε ρωσόφωνους.
8. Ο τρόπος αναγνώρισης του γένους του ρωσικού ουσιαστικού και ειδικά αυτού που λήγει σε μαλακό σημείο «ь» όπου ο ξένος δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την αντίστοιχη μέθοδο που χρησιμοποιεί ο ρωσόφωνος.

Συνεχίζοντας το θέμα των ουσιαστικών αναφερόμαστε στην ύπαρξη στη ρωσική γλώσσα πολλών δανείων από άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, π.χ αγγλική και η αντιστοιχία τους στην ελληνική δεν έχει πάντα την ίδια σημασία όπως και στη ρωσική. Για παράδειγμα η λέξη *спорт*, μεταφράζεται στα ελληνικά ως *άθλημα* (athlima), και για αυτό στην πρόταση «*Мы направляемся спортом*» ο φοιτητής δεν διαισθάνεται το λάθος, μεταφράζοντας την πρόταση ανάλογα στη μητρική ελληνική του *Του αρέσουν τα αθλήματα* (του aresoun ta athlimata). Το δάνειο αυτό στη ρωσική δεν διαθέτει τον πληθυντικό αριθμό όπως το χρησιμοποίησε ο φοιτητής.

Λόγω αδυναμίας της ανάλυσης όλων των λαθών δίνουμε ενδεικτικά τα χαρακτηριστικά παραδείγματα λαθών στο γραπτό και προφορικό λόγω που έχουν μορφολογικό και συντακτικό χαρακτήρα. Κυρίως τα λάθη αυτά έχουν να κάνουν α) με το πτωτικό σύστημα β) με την ορθή χρήση των όψεων του ρήματος γ) με τις συντακτικές δομές. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα όπως *Благодарим вам на ваш интерес для наше продукты*, «*Наши студенты нашли новый преподаватель*» και φυσικά ένα «αιώνιο» λάθος για όλους τους ξένους αλλά και τους έλληνες που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο και έχει να κάνει με την σωστή χρήση των ρημάτων που έχουν την έννοια μάθησης, εκμάθησης, σπουδής. Είναι τα ρήματα «*учить, учиться*,

изучать» и «заниматься» - «Я учусь испанского языка, Я начала изучать на филологическом факультете».

Η πρόταση μας είναι τέτοιου είδους λάθη να αντιμετωπίζονται άμεσα ώστε να μη φτάνουν καν στο μεσαίο επίπεδο της γλώσσας και να αρχίσουν να δουλεύονται από τον πρώτο χρόνο εκμάθησης της γλώσσας. Η σωστή χρήση της γλώσσας προσδιορίζεται από την πραγματική κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και το τονίζω, διότι παρατηρείται κάποιος να έχει πράγματι γνώσεις, μπορεί να λύσει και να κατανοήσει ασκήσεις, να λύσει τα τεστ, ωστόσο να μην μπορεί να συμμετέχει στο διάλογο λόγω του ότι δεν έχει κατακτήσει καθόλου της γλωσσικές δεξιότητες.

Είναι οι εμφανείς οι δυσκολίες κατά την εκμάθηση των πτώσεων που δεν υπάρχουν σήμερα στη νεοελληνική όπως η Οργανική, Προθετική και Δοτική. Στα αρχαία ελληνικά όμως υπήρχε η Δοτική με παρόμοιες λειτουργίες αυτές της ρωσικής Δοτικής. Έτσι η χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων προς σύγκριση δυο γλωσσών δεν είναι μόνο επιθυμητή αλλά και επιβάλλεται. Πληθώρα ρωσικών προθέσεων στις πτώσεις επίσης ευθύνεται για μεγάλα ποσοστά λαθών στα γραπτά αλλά και στα προφορικά, π.χ *«Я иду в университете»* и *«Я учусь на университет»* και συνάμα η διαφοροποίηση σε σχέση με αυτό των ερωτήσεων *«Куда?»* и *«Где?»* οι οποίες όμως στα ελληνικά έχουν μόνο μια μορφή *«Που»*. *«Сейко любит балету она ходит в Большой театре».*

Οι αντωνυμίες επίσης *«свой, себя»* οι οποίες δεν έχουν τα αντίστοιχα τους στην ελληνική και ως αποτέλεσμα μπερδεύονται με την ελληνική κτητική αντωνυμία *«μου»* δικός μου.

Αρκετές δυσκολίες, επίσης, προκύπτουν με τα ρωσικά ρήματα με προθέματα και χωρίς προθέματα, ιδιαίτερα με τα ρήματα κίνησης που παρουσιάζουν δυσκολίες ανεξαιρέτως για όλους τους ξένους καθώς και ο τρόπος λειτουργίας των ρημάτων κίνησης με προθέματα που δηλώνουν πέραν από τον τρόπο της κίνησης και τις θέσεις στο χώρο. Ακολουθούν επίσης οι μετοχές του ενεστώτα και του παρελθοντικού χρόνου της ενεργητικής και παθητικής φωνής ενώ στα νεοελληνικά υπάρχει μόνο μια μετοχή του παρελθοντικού χρόνου.

Η λύση στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να είναι η χρήση των ποικίλων διαλόγων που δεν βοηθάει μόνο στην ακριβή αναπαράσταση του επικοινωνιακού μοντέλου αλλά και η χρήση των ρημάτων κίνησης με μεταφορική έννοια π.χ. *пришел концерт, депутат вошел в комитет* κλπ μαζί με τη χρήση των ρωσικών ιδιωτισμών στο λόγο, π.χ. *ломать голову, не в своей тарелке, себе на уме* κλπ.

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι προσδιορίζοντας τον σκοπό εκμάθησης της ρωσικής γλώσσας πρέπει πρώτα να ξεχωρίσουμε τις θεωρητικές γνώσεις από την ικανότητα της ελεύθερης επικοινωνίας με συνομιλητή. Αυτό μπορεί να κατακτηθεί αν έχουμε δουλέψει παράλληλα και αρμονικά και τους 4 άξονες της γλώσσας: γραφή- γραμματική- ομιλία, ακουστικό, δίνοντας την ιδιαίτερη έμφαση στα δυο τελευταία με την παράλληλη κατάκτηση και διεύρυνση του λεξιλογίου. Αυτό που προσπαθούμε είναι η πλήρης ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου. Στην υπάρχουσα πραγματικότητα του Τμήματός μας βρεθήκαμε αντιμέτωποι από την αρχή να μάθουμε την ξένη γλώσσα στους φοιτητές σε σύντομο χρονικό διάστημα από το μηδέν έως το επίπεδο Γ1-Γ2, εγχείρημα αρκετά δύσκολο λαμβάνοντας υπόψη την

υπερφόρτωση της ρωσικής κατεύθυνσης έναντι άλλων και της υποστελέχωσής της. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πλήρης εκμάθηση της γλώσσας είναι μια μακρά διαδικασία η οποία συνεπάγεται την καθημερινή προσπάθεια και από τις δυο πλευρές: του διδάσκοντα και του διδασκόμενου.

Ως εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι γνωρίζοντας ότι ο φοιτητής αρχίζει να μαθαίνει τον τρόπο σκέψης και πολιτισμό του άλλου λαού μέσω γλώσσας εμείς θα πρέπει να τον βοηθήσουμε να αρχίσει να αντιλαμβάνεται την ξένη γλώσσα στο επίπεδο εικόνων (όπως το κάνουν τα παιδιά) χωρίς κατευθείαν να ενεργοποιείται η λογική για την ανεύρεση των αντιστοιχιών και συγκρίσεων. Είναι σημαντικό από την αρχή να απαιτούμε την ανάγνωση χωρίς μετάφραση η οποία αποτελεί το βασικό μέσον ανάπτυξης της διαδικασίας σκέψης στην ξένη γλώσσα, είναι αναγκαίο να αναπτύσσουμε την ικανότητα της κατανόησης του κειμένου από τα συμφοραζόμενα.

Σημαντική θέση κατέχει και το οπτικοακουστικό υλικό και αποτελεί αποτελεσματική μορφή εργασίας μαζί με τα παιχνίδια ρόλων στα οποία αναγκαστικά ο διδασκόμενος πρέπει να ζητήσει, να παρακαλέσει, να μιλήσει κλπ. Και έτσι έχει άμεση σχέση με όλα όσα συμβαίνουν στο μάθημα.

Το θέμα των εγχειριδίων είναι πάντοτε επίκαιρο ειδικά αυτών που να συμπεριλαμβάνουν την συγκεκριμένη μεθοδολογία για έλληνες. Οι μελέτες των εγχειριδίων που έχουν εκδοθεί στη Σοβιετική Ένωση τις δεκαετίες 70 και 80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90 έχουν δείξει ότι «το εκπαιδευτικό κείμενο και η στρατηγική της παιδαγωγικής επικοινωνίας πάντα είχαν να κάνουν με τις κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες της χώρας όπου διδάσκονταν η γλώσσα» (Скалкин, 1981, 153-157). Σήμερα η κατάσταση είναι τελείως διαφορετική, όπως και η ρωσική γλώσσα αντικατοπτρίζει τελείως διαφορετικές διαδικασίες και πραγματικότητες της ρωσικής ζωής. Για αυτό κατά τη δημιουργία ενός εγχειριδίου διδασκαλίας της ρωσικής δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι η πραγματική επικοινωνία χτίζεται με βάση της δομής της γλώσσας επικοινωνίας και του συνονθυλεύματος των εξτραγλωσσικών παραγόντων (Кон, 1967, 137-139).

Βιβλιογραφία

- Амириди С.Г. - Менталитетное мышление студентов-греков, изучающих русский язык. Годишник ИЧС, 2003, София, Болгария.
- Асанова, Г. С. Проблемы интерференции в языке и речи. / Г. С. Асанова. - URL: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2010/Pedagogica/64943.doc.htm (дата обращения: 29.01.2014).
- Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. Ред. В.Н.Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990 - 685с.
- Ильяшенко Г.П. Языковые контакты. - М.: Наука, 1970. - 204с
- Карлинский А.Е. Типология языковой интерференции//Зарубежное языкознание и литература. Алма-Ата, 1972. вып. 2 С. 9 - 16
- Кон И.С. Люди и роли// Новый мир, 1970. № 12
- Лингвистический энциклопедический словарь.
<http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>
- Методика обучения русскому языку как иностранному, СПб, 2000
- Max Weinreich *Languages in Contact*, 1953 (p. 1-7), 2nd ed. 1963
- Прохоров Ю.Э. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев.- М., 1981

- Самуйлова Н.И. Фонетическая интерференция и обучение произношению // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972.
- Скалкин В.Л. основы обучения устной иноязычной речи. - М., 1981
- Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. - М.: Просвещение, 1976. - 543 с.
- Желнова Е. С. Перевод и межъязыковая интерференция [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 173-175.
- Русский язык, Энциклопедия русского языка <http://ruskiyyazik.ru/350/>
- Семчинский, С. В. Семантическая интерференция языков / С. В. Семчинский. - М.: Высшая школа, 1974. - 256 с.
- Ρωσική Ελλάδα: χθες, σήμερα, αύριο http://greek.ruvr.ru/2013_06_05/115041666/

Μαριγώ Παπανικολάου

(Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Οι αξίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας για την Δ' Δημοτικού

The values in the textbook of history for the fourth grade of elementary school

Abstract

The new textbooks of elementary school in Greece measure already ten years of use by students. During this time period the textbooks were subject of debate and intense reflection that resulted in the publication of a series of articles and scientific research that ushered, in principle, the significant diversity in relation to their previous as to how to approach teaching as well as to the ideological, value orientation. This interest is due to the fact that the textbooks are a key institution to teaching values. The present study aims to investigate this value orientation by following the method of content analysis.

The study is developed in two parts. The First Part, which includes the theoretical framework of the study, refers to the conceptual clarifications, the teaching of values, and the role of the school textbook and finally teaching and the school textbook of history. The Second Part, which includes the research part of the study, refers to research material, the problematic of the study, the methodology and the findings developed in quantitative and qualitative analysis. In the end presented conclusions and proposal of extending the teaching of values interdisciplinary and beyond using the textbook within the framework of intercultural education, where the equality of opportunities is promoted for all children, regardless of their individual and cultural differences.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Αξίες-Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Οι αξίες σύμφωνα με ανθρωπολογικές θέσεις είναι στοιχεία που συντελούν στην περιστολή και τον έλεγχο των ενστίκτων, βοηθούν το άτομο στον προσανατολισμό του και το λυτρώνουν από την ανασφάλεια που αυτό νιώθει, όταν δε γνωρίζει τι είναι επιθυμητό, επιτρεπτό ή υποχρεωτικό ως συμπεριφορά από την ομάδα ή την κοινωνία της οποίας είναι μέλος (Gehlen, 1961: 45). Οι αξίες αφομοιώνονται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ενσωματώνονται στη συνείδηση της εξελισσόμενης προσωπικότητας και αποτελούν την πυξίδα στις στάσεις, στις προτιμήσεις και στους αξιολογικούς προσανατολισμούς της (Rudolph, 1959: 46).

Στην κοινωνιολογία η αξία ορίζεται ως «μία αντίληψη του επιθυμητού, ρητή ή εξυπακουόμενη, χαρακτηριστική του ατόμου ή της ομάδας, και η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων μέσων και δράσεων που υπάρχουν στην κοινωνία» (Kluckhohn, 1951: 395). Παλαιότερα ο φιλοσοφικός κλάδος που ερευνά τις αξίες -στη σύγχρονη εποχή χρησιμοποιείται ο γενικότερος όρος αξιολογία ή φιλοσοφία των αξιών - ονομαζόταν ηθική. Η έννοια της ηθικής αναφέρεται στο σύστημα αξιολόγησης των

ανθρωπίνων πράξεων, δηλαδή τι είναι καλό ή κακό, χρήσιμο ή όχι, αποδεκτό ή κατακριτέο (Θεοδωρίδης, 1955: 86).

Η ηθική και οι αξίες είναι έννοιες ασαφείς και κανένας ορισμός τους δεν ικανοποιεί τους πάντες. Πολλοί ψυχολόγοι χωρίζουν την ηθικότητα σε δύο συσχετιζόμενες όψεις που πρότεινε ο φιλόσοφος Φίχτε, μία υποκειμενική και μία αντικειμενική. Η δεύτερη όψη είναι εκείνη που έχει ερευνηθεί πιο διεξοδικά από τους ψυχολόγους. Η ηθική συμπεριφορά που προωθείται από μια πολιτισμική ομάδα μπορεί να καθορίζεται ή όχι από κανόνες και αυτοί οι κανόνες μπορεί να στηρίζονται ή όχι σε νόμους, παρ' όλα αυτά όμως η συμπεριφορά αυτή θεωρείται από υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας ότι αντιπροσωπεύει επιταγές σε θέματα διαγωγής και διαπροσωπικών σχέσεων. Οι επιταγές αυτές μπορεί να πηγάζουν από θρησκευτικά, φιλοσοφικά ή πολιτικά διδάγματα και κατά κανόνα έχουν επηρεάσει σημαντικά την ιστορική εξέλιξη της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας (Fontana, 1995: 285).

Η λέξη αξία προέρχεται από την πολιτική οικονομία και επιβλήθηκε στη φιλοσοφική γλώσσα από τον Rudolf Hermann Lotze (1817-1881). Προγενέστερα, η φιλοσοφική γλώσσα χρησιμοποιούσε τους όρους «αγαθός» και «αγαθότητα» (*bonum*, *bonitas*). Τα αγαθά, πραγματικά ή ιδεατά, υλικά ή πνευματικά, είναι αγαθά γιατί περικλείουν κάποια αξία που γεννά μέσα μας κατάφαση και ικανοποίηση, ευάρεστο συναίσθημα ή επιθυμία και κινητοποίηση των βουλευτικών δυνάμεων, της προσωπικής ορμής προς αυτά (Θεοδώρου, 1982: 30-36).

Σε παλιές κλειστές κοινωνίες επικρατεί ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών, σύμφωνα με το οποίο ρυθμίζεται ο τρόπος ζωής και την συμπεριφορά του ατόμου και δεν επιτρέπεται με κανέναν τρόπο να διαμφισβητήσει κανείς την ισχύ του. Οι κοινωνίες αυτές χαρακτηρίζονται από στατικότητα και στασιμότητα και οποιαδήποτε αλλαγή ή πρόοδος και αν υπάρχει, είναι μηδαμινή. Αντίθετα οι νεότερες κοινωνίες είναι λίγο ή πολύ ανοιχτές, πλουραλιστικές και χαρακτηρίζονται από ποικιλία και αντιφατικότητα αξιών, γεγονός που οδηγεί σε εντάσεις κατά τη συζήτηση και αναζήτηση των κύριων σκοπών της κοινωνίας και άρα και της αγωγής. Ανάλογα με την ανοιχτότητά τους οι κοινωνίες αυτές επιτρέπουν στα άτομα ένα ευρύ φάσμα επιλογών σύμφωνα με τις οποίες ο καθένας διαμορφώνει τον δικό του τρόπο ζωής που επιθυμεί (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 71).

Το βασικότερο χαρακτηριστικό των αξιών είναι η μεταβλητότητά τους. Αξίες και ιδέες που κυριαρχούν σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, μπορούν να αλλάξουν θέση στην ιεραρχία ή μπορεί ακόμη και να αντικατασταθούν από άλλες, έχοντας ολοκληρώσει μία αποστολή (Martian, 2010: 150-166). Με αυτήν την έννοια οι αξίες είναι σχετικές τόσο στο χώρο, όσο και στον χρόνο. Συναρτώνται πάντα με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, συνεπώς η σταθερότητά τους είναι σχετική.

Η διδασκαλία των αξιών

Αν για την πρωτογενή κοινωνικοποίηση η οικογένεια παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου, στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση του, θεωρείται εξίσου σημαντικός ο ρόλος του σχολείου. Επιδίωξη του είναι σε συνδυασμό με τη μετάδοση γνώσεων οι μαθητές να αφομοιώσουν και να υιοθετήσουν το ισχύον αξιολογικό σύστημα, τρόπους συμπεριφοράς που είναι

κοινωνικά αποδεκτοί και τον τρόπο ζωής των συνανθρώπων τους (Ξωχέλλης, 1981: 15-22).

Διαχρονικά οι σκοποί της εκπαίδευσης διακρίνονται σε μορφωτικούς, όπως είναι η καλλιέργεια της γνωστικής ικανότητας, της αυτογνωσίας, της υπευθυνότητας και της ηθικότητας του μαθητή, σε κοινωνικού, όπως η κατανόηση κοινωνικών σχέσεων, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων συμμετοχή στα κοινά και προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και σε πολιτικούς, όπως η εκμάθηση της γλώσσας και της ιστορίας της χώρας, γνωριμία με την πολιτιστική της παράδοση (Τριλιανός, 2004: 129).

Ένα από τα παιδαγωγικά ιδεώδη που διαμορφώθηκαν στην ευρωπαϊκή ιστορία, είναι και το ανθρωπιστικό ιδεώδες. Σύμφωνα με αυτό ο άνθρωπος πρέπει μέσω της αγωγής, δηλαδή με την αφομοίωση των πολιτιστικών αξιών, να διαμορφωθεί σε αυτοδύναμη προσωπικότητα, όπως συνέβη στην αρχαία Ελλάδα (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 70).

Το σχολείο δεν αποτελεί ένα χώρο αξιολογικά ουδέτερο. Η αξιοποίηση των αξιολογικών μηνυμάτων απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό. Σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται να αποτελέσουν αφορμή για ηθικοδιδασκισμό και κατήχηση. Το έργο του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην επισήμανση των αξιολογικών προβληματισμών και στη χρησιμοποίησή τους ως ερεθισμάτων για σχετικές συζητήσεις. Άρα, για να συμβάλουν οι αξίες στην επίτευξη του μορφωτικού σκοπού, ιδιαίτερη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθούν μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας. Ακόμα και δογματικές αξιολογικές κρίσεις και ηθικολογίες με τον κατάλληλο παιδαγωγικό χειρισμό από τον εκπαιδευτικό μπορούν να αποτρέψουν τον δογματισμό, αν αποφευχθεί η υπερβολή και το κήρυγμα. Σε τελική ανάλυση, το πρόβλημα της διδακτικής προσέγγισης των αξιών εμπίπτει στο βαθμό της δημοκρατικής συνείδησης και ευαισθησίας του εκπαιδευτικού (Άχλης, 1996: 502) και στις μεθόδους διδασκαλίας που θα ακολουθήσει. Η επικοινωνιακή μέθοδος αποτελεί μία σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας των αξιών. Η επικοινωνία είναι μία σύνθετη λειτουργία, η οποία συναντάται στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή *«τόσο ο πομπός, όσο και ο δέκτης των μηνυμάτων συνυπάρχουν, συγχρονίζονται, συμμετέχουν, ενδιαφέρονται και προσδοκούν την αμεσότητα στο γνωστικό και αξιακό τομέα»* (Παπάς, χ.χ.: 347).

Ο ρόλος του σχολικού εγχειρίδιου

Οι πηγές της παρούσας εργασίας, οδηγούν στη διαπίστωση ότι *«ως σχολικά εγχειρίδια ορίζονται όλα τα βιβλία, με αποκλειόμενα τα περιοδικά, τα οποία άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση»* (Choppin, 1993: 9).

Αναμφισβήτητα, ο ρόλος του σχολικού εγχειρίδιου είναι διττός και σημαντικός. Ο αρχικός χαρακτήρας του είναι θεσμικός γιατί είναι ίσως το μοναδικό μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του χρόνου ως βασικό διδακτικό υλικό (Άχλης, 1996: 68). Αυτό σημαίνει ότι το εκάστοτε σχολικό πρόγραμμα ή σχολική διαδικασία είχε ως βάση της ένα σύνολο βιβλίων, τα οποία αποτελούσαν τον άξονα γύρω από τον οποίο κινιόταν η εκπαίδευση.

Η θεσμικότητα του ρόλου του σχολικού εγχειρίδιου ενισχύεται από τα εξής:

α) Οριοθετεί την εργασία και το περιεχόμενό της (Δημάση, 2002: 55· Δημάση, 2004: 8).

β) Είναι η σημαντικότερη πηγή πληροφοριών για τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες (Αχλīs, 1996: 67· Δημάση, 2004: 8).

γ) Είναι το κυριότερο μέσο για την πραγμάτωση των προθέσεων του προγράμματος σπουδών και της άτυπης εμφάνισης του αναλυτικού προγράμματος στην τάξη. (Καψάλης & Βρεττός, 1991: 32· Δημάση, 2004: 8).

δ) Το σχολικό εγχειρίδιο δεν περιλαμβάνει μόνο γνώση αποδεκτή και έγκριτη, κατά την άποψη όσων την επέλεξαν, αλλά έχει και χρηστική αξία (Δημάση, 2004: 8).

Από την άλλη πλευρά, λαμβάνουμε υπόψη μας και την κοινωνική διάσταση του ρόλου του σχολικού εγχειριδίου. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα βασικό εργαλείο με το οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία κοινωνικοποίησης, εφόσον αυτή ανατίθεται στις σύγχρονες κοινωνίες στο σχολείο. Ως κοινωνικό προϊόν δεν μπορεί να είναι αξιολογικά ουδέτερο. Τα σχολικά βιβλία είναι φορείς ιδεολογίας (Φραγκουδάκη, 1978: 11-13· Ανθογαλίδου, 1989: 31-40). Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση των βασικών γνώσεων και στην απόκτηση δεξιοτήτων, τα οποία είναι χρήσιμα για την κοινωνική ένταξη και επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου, αλλά επιτελεί και μία ουσιαστικότερη λειτουργία: *«Συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, παίζει δηλαδή ένα ρόλο ενοποιητικό με τη μεταβίβαση κοινών αξιών, κανόνων, πίστεων και πεποιθήσεων στα υποκοινωνικοποίηση νεαρά μέλη της κοινωνίας. Ένα τμήμα αυτής της «συλλογικής συνείδησης» που μεταβιβάζει, συντελεί στη συγκρότηση του «πολιτικού εαυτού» του υποκειμένου. Η επιλογή επομένως της διδακτέας ύλης γίνεται με γνώμονα τις ιδιαίτερες συνθήκες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και προπάντων με γνώμονα την αντίληψη που επικρατεί σχετικά με τη θέση του κοινωνικού υποκειμένου στο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι, καθώς και τη γενικότερη κοσμοαντίληψη»* (Νόβα-Καλτσούνη, 1996: 278).

Τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσα κοινωνικοποίησης και ως φορείς του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, περιέχουν ιδεολογικά μηνύματα. Αυτά τα μηνύματα, τα οποία δηλώνονται άμεσα ή έμμεσα, έχουν ως στόχο να κοινωνικοποιήσουν (Apple, 1993: 41) τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων καλλιεργώντας αρχές και τρόπους συμπεριφοράς, ντυμένους με την κυρίαρχη ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1983: 85).

Οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου ασκούνται όχι μόνο με τα κείμενα που υπάρχουν αλλά και με το εποπτικό υλικό, όπως με τις φωτογραφίες και τα σκίτσα. Η εικόνα αποτελεί ένα μέσο με το οποίο μεταφέρονται μηνύματα στο μαθητή και όπως συμβαίνει και με οποιοδήποτε άλλο μέσο, ο μαθητής πρέπει να έχει την ικανότητα να αποκωδικοποιεί το συμβολικό σύστημα της εικόνας, να αναγνώσει το μήνυμα, όπως με την ανάγνωση ενός κειμένου αποκωδικοποιεί το σύστημα της γραπτής γλώσσας για να κατανοήσει το περιεχόμενό του (Καψάλης & Χαραλάμπους 1995: 160). Η σχέση, λοιπόν, εικόνας-κειμένου ενεργοποιεί τον μαθητή να αυτενεργεί και να αναζητάει από μόνος του να «ξεκλειδώσει» το κείμενο. Μία εικόνα είναι χρήσιμη όταν υποστηρίζει το κείμενο και όχι όταν απορροφά την προσοχή του μαθητή ως μεμονωμένη οντότητα ή αντιφατική με το κείμενο (Κανταρτζή, 2002: 213).

Η διδασκαλία και το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας

Το σχολείο αποτελεί τον κατ' εξοχήν κοινωνικό θεσμό, μέσα από τον οποίο μαζί με τη μετάδοση γνώσεων καλλιεργείται και αναπαράγεται η εθνική ταυτότητα των νέων γενεών. Στα σύγχρονα έθνη-κράτη το σχολείο εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την

εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας. Η διδασκαλία της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα σε αυτή τη διαδικασία. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό θεσμό, η γλώσσα, η ιστορία και η γεωγραφία είναι τα μαθήματα μέσα από τα οποία αποκτάται η πεποίθηση στην πολιτισμική ομοιογένεια του έθνους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 344-400).

Όπως παλιότερα έτσι και σήμερα, το σημαντικότερο μέλημα κάθε πολιτείας είναι να συμβάλει μέσα από την επιλογή της ύλης στη σφυρηλάτηση μιας ιδιαίτερης σχέσης του παιδιού με την έννοια της πατρίδας. Η σχέση αυτή θα κυριαρχείται από θαυμασμό, αγάπη, υπερηφάνεια και προπάντων αυτοθυσία και ετοιμότητα να μιμηθεί τις ηρωικές πράξεις των προγόνων του, να υπερασπιστεί τη «δόξα» και την «τιμή» της πατρίδας, η οποία πατρίδα το παιδί μαθαίνει πως δεν έχει τίποτε το κοινό με τις άλλες ξένες πατρίδες, αλλά είναι ενδοξότερη και ανώτερη, γιατί τα μέλη της εθνικής του ομάδας έχουν ιδιαίτερες ικανότητες, σπάνιες αρετές, αξίες να τις μιμηθεί κανείς και να θυσιαστεί γι' αυτές (Νόβα-Καλτσούνη, 1996: 278).

Ο σχολικός θεσμός μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, των σχολικών κοινοτήτων, του τρόπου άσκησης διοίκησης, της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, της σχολικής ενδυμασίας, κ.λπ. επιδρά στη διαμόρφωση των πολιτικών στάσεων, ιδεών και αξιών, καθώς και στην πολιτική συμπεριφορά των μαθητών/τριών με τρόπο ρητό ή άρρητο, προγραμματισμένο ή/και απρογραμματιστο (Φραγκουδάκη, 1978: 179-95).

Τα διδακτικά βιβλία, σύμφωνα με το νόμο, γράφονται με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Επομένως, θα πρέπει να είναι συμβατά με το σκοπό, τους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθοδολογικές υποδείξεις των προγραμμάτων αυτών. Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας *«είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 184).

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού, ο σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι η γνωριμία του μαθητή με το αξιομνημόνευτο παρελθόν. Η διδασκαλία της Ιστορίας στοχεύει *«στη μετάδοση γνώσεων, η δημιουργική αφομοίωση των οποίων βοηθάει τον νέο να αποκτήσει αυτογνωσία και να αντιμετωπίσει επιτυχώς επιδράσεις αλλοτριωτικού χαρακτήρα του κοινωνικού βίου»*. Η ένταξη της Ιστορίας στους παιδευτικούς στόχους φιλοδοξεί *«να καταστήσει τους νέους αντικειμενικούς κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας και παραγωγικούς πολίτες. Η απόκτηση ιστορικής συνείδησης εναρμονίζει τις αποκλίσεις, συνθέτει τις αξίες και προάγει την ποιότητα της κοινωνικής ζωής»* (Κατσουλάκος, Κατσάρου, Λένα, Καρυώτη, 2006: 9).

Β' ΜΕΡΟΣ

Τα τυπικά χαρακτηριστικά του εγχειριδίου της Ιστορίας

Το εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού, **Στα Αρχαία Χρόνια**, εκδόθηκε το 2006 από τον Ο.Ε.Δ.Β.

Συγγραφείς:

Θεόδωρος Κατσουλάκος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
 Χριστίνα Κατσάρου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.
 Μαρία Λένα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
 Ιφιγένεια Καρυώτη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.
 Εικονογράφηση:
 Βικτώρια Γιουλβανίδου

Προβληματική Μελέτης - Μεθοδολογία

Οι αξίες που υιοθετούν οι μαθητές της Δ' Δημοτικού μέσα από το εγχειρίδιο, αποτελούν την προβληματική μελέτης της παρούσας εργασίας. Στόχος της είναι το περιεχόμενο του συστήματος αξιών και η ιεράρχησή τους. Η μέθοδος έρευνας που ακολουθήθηκε είναι αυτή της Ανάλυσης Περιεχομένου. Επίσης η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερμηνεύσει τα ποσοτικά δεδομένα που εντοπίζονται κατά την έρευνα.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου, ήταν:

Καθορισμός και παρουσίαση του υλικού: Μελετήθηκε το εγχειρίδιο διδασκαλίας της Ιστορίας του μαθητή της Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια».

Δειγματοληψία: Μετά τον καθορισμό του θέματος καθορίστηκαν οι σχετικές πηγές. Από αυτές μελετήθηκαν ένα σημαντικό μέρος τους.

Αποδελτίωση του υλικού: Καταγράφηκαν 172 δελτία συνολικά. Σε αυτό το στάδιο καθορίστηκαν οι μονάδες της έρευνας οι οποίες είναι: το κείμενο (περιλαμβάνει όποια αναφορά αποτελεί ολόκληρο κείμενο), η πρόταση (μικρότερη αναφορά από το κείμενο και μεγαλύτερη από τη λέξη η οποία αποτελεί μήνυμα), η λέξη (μονολεκτική αναφορά που ερμηνεύεται ως φορέας αξιολογικού μηνύματος) και η εικόνα (οτιδήποτε καταγράφεται στην εικονογράφηση του εγχειριδίου-σκίτσα, φωτογραφίες, κ.ά.).

Κωδικοποίηση: Τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν και οδήγησαν στην κατηγοριοποίηση. Το σύστημα που ακολουθήθηκε στην έρευνα δεν καθορίστηκε συστηματικά εκ των προτέρων αλλά από τη μελέτη του ερευνώμενου υλικού.

Ανάλυση: Σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας, στο τελευταίο αυτό στάδιο πραγματοποιήθηκε η ποσοτική και ποιοτική ερμηνεία των ευρημάτων.

Τα ευρήματα

Κατά την κατηγοριοποίηση για τον εντοπισμό των αξιών που περιέχονται στα υπό μελέτη εγχειρίδια, προέκυψαν οι εξής θεματικές κατηγορίες:

Πίνακας κατάταξης αξιών

Αξία	Σύνολο αναφορών	Ποσοστό
Τέχνη	51	30%
Θρησκεία	25	14%
Αγάπη για την πατρίδα	20	12%
Πολιτισμός	19	11%

Δημοκρατία	10	6%
Ομοψυχία	10	6%
Ελευθερία	7	4%
Ειρήνη	7	4%
Εμπόριο	7	4%
Άθληση	6	3%
Διάφορα	10	6%
Σύνολο	172	100%

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει το σύστημα αξιών που συγκροτείται από την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου του εγχειριδίου του μαθήματος της Ιστορίας της Δ' τάξης του Δημοτικού. Τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η αξία της Τέχνης κατέχει την πρώτη θέση στις αναφορές του εγχειριδίου με ποσοστό 34%. Η πλειονότητα από τις 51 αναφορές εμφανίζεται σε εικόνα (47 αναφορές) και ελάχιστες σε κείμενο (4 αναφορές). Η ύπαρξη ελάχιστων κειμενικών αναφορών συγκριτικά με τον μεγάλο αριθμό εικόνων δε σημαίνει πως περιορίζεται η μεταβίβαση της αξίας της Τέχνης, διότι στα πλαίσια του οπτικού γραμματισμού ο μαθητής κατέχει «ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί θεατής, το παιδί κριτικός και το παιδί παραγωγός εικόνων» (Γρόσδος, 2008: 19). Η γλυπτική είναι η μορφή τέχνης που εντοπίζεται συχνότερα στις σελίδες του. Αγάλματα και άλλα γλυπτά όλων των ιστορικών περιόδων που πραγματεύεται το εγχειρίδιο εικονίζονται σχεδόν σε όλες τις σελίδες. Αρκετές αναφορές σημειώνονται οι οποίες αφορούν και στην αγγειοπλαστική. Λιγότερες αναφορές καταγράφονται οι οποίες αφορούν στην τέχνη του Θεάτρου και ελάχιστες αυτές που αφορούν σε ψηφιδωτά και σε άλλες μορφές Τέχνης. Αν και εντοπίζονται λίγες αναφορές στο αρχαίο θέατρο, αυτές προωθούν την αξία του: «Όλοι σηκώνονται πολύ πρωί, για να μπορέσουν να πιάσουν μια καλή θέση, αφού οι πιο πολλοί πολίτες της πόλης θα είναι εκεί» (Δ168: 127). Επίσης, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν αρχαίους ποιητές και τα έργα τους, όπως τις «Ορνίθες» του Αριστοφάνη (Δ119: 76).

Η αξία της Θρησκείας ακολουθεί στον πίνακα ποσοτικής ανάλυσης καθώς εντοπίζονται 25 αναφορές καταλαμβάνοντας το 14% επί του συνόλου. Οι δώδεκα Θεοί του Ολύμπου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, οι αρχαίοι ναοί, ο τρόπος λατρείας τους από Αρχαίους Έλληνες και γενικότερα η φιλοσοφία της αρχαίας θρησκείας αποτελούν θέματα που πραγματεύεται το εγχειρίδιο: «Οι Έλληνες πίστευαν στους δώδεκα θεούς, τους οποίους φαντάζονταν ότι κατοικούσαν στον Όλυμπο» (Δ14: 11). Μέσα σε κείμενα αλλά και στην εικονογράφηση του εντοπίζονται αναφορές στην θρησκευτική ζωή των ανθρώπων των ιστορικών περιόδων που μελετούνται στην Δ' τάξη. Έτσι, για παράδειγμα στην αρχαϊκή εποχή οι ναοί αποτελούσαν σημαντικά έργα αρχιτεκτονικής τέχνης και της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων: «Οι πόλεις στολίστηκαν με λαμπρά κτίρια. Τη μεγαλύτερη εντύπωση έκαναν οι ναοί, με τους οποίους οι άνθρωποι θέλησαν να τιμήσουν τους Θεούς» (Δ51: 27). Αρκετές αναφορές εντοπίζονται και για τον σημαντικό ρόλο που έπαιζαν τα μαντεία: «Η πόλη ρωτούσε

το μαντείο των Δελφών για το κατάλληλο μέρος όπου θα γινόταν η εγκατάσταση» (Δ38: 18). Αξιοσημείωτη θεωρούμε την αναφορά μέσα από την οποία φαίνεται μία δημοκρατική διάθεση των Αθηναίων πολιτών προς τους μέτοικους στα χρόνια του Περικλή, αφού τους δίνεται το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας: «Ήταν απόλυτα ελεύθεροι να λατρεύουν τους Θεούς τους» (Δ106: 68).

Η αξία της Αγάπης για την Πατρίδα κατέχει την τρίτη θέση στο αξιακό σύστημα του υπό μελέτη εγχειρίδιου με 20 αναφορές και ποσοστό 13%. Άμεσα η ιστορία του Οδυσσέα καλλιεργεί στους μαθητές την αγάπη προς την πατρίδα: «*Η Οδύσσεια έχει ως θέμα της τις περιπέτειες που πέρασε ο Οδυσσέας στην προσπάθειά του να γυρίσει στην αγαπημένη του πατρίδα, την Ιθάκη*» (Δ16: 11). Το ίδιο συμβαίνει και με την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων κατά την περίοδο των αποικιών: «*Με δάκρυα στα μάτια οι άποικοι αναχωρούσαν για τη νέα πατρίδα*» (Δ39: 19). Η γνωστή σε όλους φράση των Σπαρτιατών «*Ἡ ταν ἢ ἐπὶ τας*» (Δ64: 37) και η φράση του Λεωνίδα προς τους Πέρσες «*Μολὼν λαβέ*» (Δ86: 54), ενισχύουν της αξία της πατρίδας τόσο που αξίζει να πεθάνει κανείς γι αυτή. Προς την ίδια κατεύθυνση, η εξιστόρηση των περσικών πολέμων, αναδεικνύει την αγάπη για την πατρίδα ως πανανθρώπινη αξία: «*Μόλις δόθηκε το σύνθημα, οι Αθηναίοι ὀρμησαν τρέχοντας εναντίων των Περσών*» (Δ83: 52). Στα πλαίσια της αγάπης για την πατρίδα καταγράφονται αναφορές σχετικές με τον ηρωισμό που χαρακτηρίζει πολλούς Έλληνες που αγωνίστηκαν και υπερασπίστηκαν μέχρι θανάτου για την πατρίδα. Τέτοιου είδους ηρωισμό έδειξαν ο Λεωνίδας με τους τριακόσιους, όταν μάχονταν κατά των Περσών στη μάχη των Θερμοπυλών: «*Ἐμειναν επτακόσιοι Θεσπιδεῖς και τριακόσιοι Σπαρτιάτες*» (Δ87: 54). Οι ήρωες συνεχίζουν να πολεμούν και χωρίς όπλα: «*Σ' αυτό το μέρος έδωσαν μάχες με τα μαχαίρια, που τους είχαν απομείνει, αλλά και με τα χέρια και με τα δόντια*» (Δ89: 55). Οι ήρωες τιμούνται από τις νεότερες γενεές και γι αυτό όταν ο Μ. Αλέξανδρος έφτασε στην Τροία: «*...τίμησε ξεχωριστά τον Αχιλλέα*» (Δ149: 98) και γι αυτό «*Τα κατορθώματα των πολεμιστών έγιναν τραγούδια, που τα τραγουδούσαν οι ραψωδοί στις γιορτές και στα πανηγύρια*» (Δ15: 11). Από την πρώτη σελίδα γνωριμίας με το εγχειρίδιο δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να νιώσει περηφάνια για τα κατορθώματα των προγόνων του: «*Συντροφιά σου θα έχεις πολεμιστές, καλλιτέχνες, ποιητές, ιστορικούς, που με τους αγώνες και τα έργα τους έκαναν τη χώρα μας ονομαστή. Για όλα αυτά θα νιώσεις περηφάνια και θα θελήσεις αργότερα να μάθεις περισσότερα*» (Δ1: 5). Η αγάπη για τους προγόνους και τη σημασία της κοινής καταγωγής τονίζεται έντονα στο εγχειρίδιο και αυτό φαίνεται με την ύπαρξη σχετικών αναφορών όπως για παράδειγμα: «*Παρά το γεγονός ότι οι Έλληνες ζούσαν διασκορπισμένοι σε πολλά μέρη, είχαν συνείδηση της κοινής τους καταγωγής και με διάφορες εκδηλώσεις (Ολυμπιακοί αγώνες, ίδρυση Αμφικτιονιών κ.ά.) διατηρούσαν μεταξύ τους δεσμούς*» (Δ73: 45). Η ίδια αξία εντοπίζεται και κατά τη διάρκεια της εξιστόρησης της καταστροφής της Μιλήτου: «*Η καταστροφή της Μιλήτου προκάλεσε μεγάλη λύπη στην Ελλάδα, πιο πολύ όμως στην Αθήνα. Οι Αθηναίοι που ήταν Ίωνες το πήραν βαριά*» (Δ78: 47).

Στην τέταρτη θέση με 19 αναφορές και ποσοστό 11% τοποθετείται στο αξιακό σύστημα του εγχειρίδιου ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός ως αξία. Ο Όμηρος ο οποίος εικονίζεται (Δ25: 13), αλλά και τα έπη του, η Ιλιάδα και η Οδύσσεια (Δ13: 11), αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης για τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Η διδακτική και η λυρική ποίηση (Δ55: 30), έχουν και αυτές τη θέση τους στην παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. Μέσα από γιορτές και πανηγύρια (Δ156: 114) και μέσα από περιγραφές της καθημερινής ζωής, αναδεικνύονται πολιτιστικά στοιχεία

που αποτελούν τις ρίζες του ελληνικού πολιτισμού: «Όλες τότε οι οικογένειες χρησιμοποιούσαν διάφορα αγγεία για τις καθημερινές τους ανάγκες. Σ' αυτά αποθήκευαν λάδι, κρασί και άλλα και άλλα προϊόντα» (Δ26: 14). Η συνεισφορά των αρχαίων Ελλήνων στον πολιτισμό, η γνώση της οποίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αισθανθούν περηφάνια και αποτελεί ταυτόχρονα ένα πρότυπο κοινωνικής συμπεριφοράς, εντοπίζεται συχνά όπως για παράδειγμα ο Μ. Αλέξανδρος λέει σ' ένα λόγο του στους Μακεδόνες: «Ο Φίλιππος σας βρήκε νομάδες και φτωχούς Σας έκανε κατοίκους των πόλεων και ανθρώπους πολιτισμένους με την προσφορά σωστών νόμων και συνηθειών» (Δ147: 97). Από τις 19 αναφορές σχετικές με την αξία του πολιτισμού, οι 6 από αυτές προβάλλουν έργα πολιτισμού, ενώ οι υπόλοιπες 13 αναδεικνύουν την πολυπολιτισμικότητα: «Οι άνθρωποι ακόμη και σήμερα εγκαταλείπουν έναν χώρο, όταν κινδυνεύουν ή όταν θέλουν να ζήσουν καλύτερα» (Δ2: 6). Η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά πολλών κοινωνιών από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας: «Η μετανάστευση δε γινόταν με τρόπο οργανωμένο. Άλλοι έφευγαν γιατί δεν ένιωθαν πια ασφάλεια και άλλοι για να βρουν καλύτερη τύχη» (Δ6: 9). Στον ελληνικό χώρο πραγματοποιήθηκαν σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών, οι οποίες έφεραν ανακατατάξεις: «Οι μετακινήσεις στον ελληνικό χώρο έφεραν πολλές αλλαγές στη ζωή των Ελλήνων» (Δ36: 17). Αναφέρεται επίσης: «Η χώρα που σήμερα ονομάζεται Ελλάδα πολύ παλιά δεν είχε μόνιμους κατοίκους. Οι μετακινήσεις τότε ήταν συχνές. Οι κάτοικοι πιέζονταν από άλλα νεότερα φύλα και έφευγαν εύκολα από τις περιοχές που έμεναν» (Δ3: 7). Η αλληλεπίδραση των πολιτισμών παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο περισσότερο ως εποικοδομητική κοινωνική συμπεριφορά παρά ως προβληματική: «Το κράτος της Συρίας, που ίδρυσε ο Σέλευκος, υπήρξε το μεγαλύτερο απ' όλα την εποχή αυτή. Σ' αυτό ζούσαν πολλοί λαοί που ο καθένας είχε διαφορετικές συνήθειες» (Δ154: 108). Η συνύπαρξη επομένως διαφορετικών πολιτισμών, ωθεί στην κοινωνική πρόοδο εφόσον οι πολιτισμικές διαφορές δεν μετατρέπονται σε εμπόδια: «Οι γλωσσικές διαφορές που υπήρχαν από περιοχή σε περιοχή ποτέ δεν εμπόδισαν τους Έλληνες να επικοινωνούν και να συνεννοούνται μεταξύ τους» (Δ169: 129). Η επαφή των Ελλήνων με άλλους πολιτισμούς αποδείχθηκε πολύ δημιουργική, διότι εκεί οφείλεται το σημερινό ελληνικό αλφάβητο: «Ηρθαν σε επαφή με έναν άλλον λαό, τους Φοίνικες, από τους οποίους πήραν το αλφάβητο» (Δ33: 15). Η διάδοση του ελληνικού πολιτισμού σε όλο τον κόσμο πραγματοποιήθηκε επειδή δέχτηκε και ανατολίτικα στοιχεία: «Ο ελληνικός πολιτισμός, έχοντας πάρει στοιχεία και από την Ανατολή, διαδόθηκε σε ολόκληρο τον τότε γνωστό κόσμο» (Δ158: 115). Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, όπως έμμεσα προτείνεται από τη συγγραφική ομάδα, στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Ο κάθε πολιτισμός δέχεται στοιχεία από ένα άλλον αλλά κρατά χαρακτηριστικά του τις παραδόσεις του: «Οι Έλληνες στις νέες πατρίδες ήρθαν σε επαφή με τους άλλους λαούς και γνώρισαν τον τρόπο ζωής τους. Κράτησαν όμως τις παλιές τους συνήθειες» (Δ7: 9). Η συνύπαρξη των πολιτισμών δεν πραγματοποιείται πάντα εύκολα. Η πρώτη επαφή των λαών συνήθως γινόταν με πόλεμο. Όπως εικονίζεται σε ένα αγγείο που δείχνει την προσπάθεια αποίκων να κατέβουν από το πλοίο (Δ12: 10), η εγκατάσταση στους ξένους τόπους δεν ήταν πάντα ειρηνική. Πολλές φορές οι άποικοι είχαν να αντιμετωπίσουν και ντόπιους λαούς. Αυτό όμως ήταν η αρχή.

Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003: 2). Στο

υπό έρευνα εγχειρίδιο εντοπίζονται αναφορές που άμεσα ωθούν τους μαθητές να υιοθετήσουν αυτές τις αξίες. Η αξία της Δημοκρατίας καταγράφεται σε 10 αναφορές με ποσοστό 6%. Με την παρουσίαση της Δημοκρατίας του Κλεισθένη προβάλλονται θετικά τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού πολιτεύματος: «*Στη συνέλευση αυτή έπαιρναν μέρος όλοι οι Αθηναίοι πολίτες. Εκεί ψήφιζαν τους νόμους, συζητούσαν και αποφάσιζαν για τα μεγάλα θέματα της Αθήνας*» (Δ70: 41). Πολύ σημαντικό σε ένα τέτοιο πολίτευμα είναι το ότι: «*Όλοι μπορούσαν να πάρουν τον λόγο και να πουν τη γνώμη τους*» (Δ71: 43). Στη Δημοκρατία οι περισσότεροι είναι αυτοί που αποφασίζουν: «*Όλοι οι βοιωτάρχες ενωμένοι σχημάτιζαν συμβούλιο και έπαιρναν τις αποφάσεις με πλειοψηφία*» (Δ137: 89). Ο λαός είναι αυτός που αποφασίζει: «*Την πιο μεγάλη δύναμη στην πόλη την είχε η εκκλησία του δήμου*» (Δ103: 66), αλλά και οι πολίτες μπορούν να αποκτήσουν αξιώματα, όπως σημειώνεται κατά τον χωρισμό των τάξεων από τον Σόλωνα: «*Μ' αυτόν τον τρόπο απέκτησαν δικαιώματα περισσότεροι πολίτες, αφού δεν έπαιρναν πια αξιώματα μόνο οι ευγενείς*» (Δ68: 40). Η εκλογική διαδικασία, ως κορυφαίο χαρακτηριστικό του δημοκρατικού πολιτεύματος, σημειώνεται ως θετική πολιτική συμπεριφορά από τη μια μεριά για την επιλογή των αρχόντων στα χρόνια του Περικλή: «*Μεγάλη εξουσία είχαν και οι δέκα στρατηγοί που εκλέγονται*» (Δ104: 66), αλλά και για τον διωγμό των «επικίνδυνων» για την πόλη, όπως καταγράφεται στο παράθεμα για τον οστρακισμό (Δ72: 43). Αντίθετα, αρνητική πολιτική συμπεριφορά αποτελεί η τυραννία. Ο Πεισίστρατος αν και κατάφερε να γίνει αρχηγός των φτωχών και αρχηγός του κράτους: «*Ήταν όμως τύραννος, κυβερνούσε δηλαδή χωρίς να δίνει λόγο σε κανέναν*» (Δ69: 41), αποτελεί για τους μαθητές ένα πρότυπο προς αποφυγή (Δ44: 23). Συμπερασματικά, η Δημοκρατία στο υπό μελέτη εγχειρίδιο παρουσιάζεται ως το καλύτερο πολίτευμα: «*Όταν ο λαός έχει την εξουσία στα χέρια του, τότε το πολίτευμα έχει το πιο ωραίο όνομα, λέγεται δημοκρατία*» (Δ43: 22).

Με 10 αναφορές και ποσοστό 6%, όπως και για την αξία της Δημοκρατίας, εντοπίζεται η αξία της ομοψυχίας των Ελλήνων. Οι Έλληνες ενωμένοι αντιμετωπίζουν τους κατακτητές: «*Αγωνίστηκαν ενωμένοι και κατάφεραν να σώσουν την πατρίδα τους*» (Δ91: 57) στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, αλλά και γενικότερα σε όλους τους περσικούς πολέμους (Δ94: 60). Η συμφιλίωση των πόλεων για την αντιμετώπιση των Περσών ήταν κοινή απόφαση όλων των Ελλήνων: «*Οι Έλληνες έκαναν σύσκεψη στον Ισθμό της Κορίνθου και αποφάσισαν να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες ενωμένοι*» (Δ85: 53). Στο εγχειρίδιο παρουσιάζεται ως αρνητική συμπεριφορά η συμμαχία ελληνικών πόλεων εναντίον της Σπάρτης η οποία εξυπηρετούσε τους Πέρσες: «*Θεωρούσαν κέρδος να είναι οι Έλληνες χωρισμένοι και να πολεμούν μεταξύ τους*» (Δ131: 85). Ως αρνητική συμπεριφορά και παράδειγμα προς αποφυγή παρουσιάζεται επίσης η έλλειψη ομοψυχίας στους Έλληνες, μετά τον Πελοποννησιακό πόλεμο: «*Μετά τον Πελοποννησιακό πόλεμο οι Πέρσες άρχισαν να ανακατεύονται στα πράγματα της Ελλάδας*» (Δ136: 89). Η έλλειψη ενότητας ανάμεσα στους Έλληνες, όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο κατά την εξιστόρηση της μάχης στα Λεύκτρα, έφερε αρνητικά αποτελέσματα σε όλες τις πόλεις κράτη: «*Μετά τη μάχη αυτή καμία πόλη στη νότια Ελλάδα δεν ήταν πλέον ισχυρή. Όλες είχαν χάσει πολλές δυνάμεις πολεμώντας η μία εναντίον της άλλης*» (Δ142: 93). Έλλειψη ενότητας είχαν οι Έλληνες και κατά την περίοδο της εισβολής των Ρωμαίων: «*Την εποχή αυτή οι Έλληνες είναι διασπασμένοι και οι συνεχείς πόλεμοι τους έχουν οδηγήσει σε παρακμή*» (Δ166: 124). Το γεγονός αυτό αποτελεί σημαντικότερη αδυναμία των Ελλήνων και γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους Ρωμαίους: «*Από την άλλη πλευρά οι*

Ρωμαίοι έκαναν κάθε προσπάθεια να είναι ο ελληνικός κόσμος διαιρεμένος» (Δ167: 124). Η απουσία αλληλεγγύης, ενότητας και ομοψυχίας ανάμεσα στους κατοίκους του ελλαδικού χώρου παρουσιάζει μία διαχρονικότητα. Σε ένα παράθεμα από τον Πλούταρχο, που καταγράφεται στο εγχειρίδιο, ο Θησέας προσπαθεί να ενώσει τους κατοίκους της Αττικής της οποίας οι κάτοικοι ήταν σκορπισμένοι και μάλωναν μεταξύ τους και δεν ενδιαφέρονταν για το κοινό καλό: «Έτσι ίδρυσε την πόλη της Αθήνας και όρισε και μια κοινή γιορτή για όλους, τα Παναθήναια» (Δ66: 39).

Η αξία της ελευθερίας αναδεικνύεται στο υπό έρευνα εγχειρίδιο με 7 αναφορές και ποσοστό 4%. Η ελευθερία παρουσιάζεται ως πολυπόθητο αγαθό τόσο για το κάθε άτομο ξεχωριστά, όσο και για τις πόλεις κράτη. Στην αρχαία Αθήνα οι συγκρούσεις μεταξύ των πολιτών σταμάτησαν και η ηρεμία ήρθε, όταν ο Σόλωνας: «Απαγόρευσε να γίνεται κάποιος δούλος, επειδή δεν είχε να πληρώσει τα χρήματα που είχε δανειστεί» (Δ67: 40). Εκτός από την ατομική ελευθερία αναδεικνύεται ως αξία και η ελευθερία του συνόλου των πολιτών μίας πόλης, όταν καταγράφονται τα αίτια και τα αποτελέσματα της έλλειψής της: «Οι ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας δεν είχαν κάνει το δικό τους κράτος. Διαιρεμένες όπως ήταν έχασαν την ελευθερία τους και προπάντων, δεν μπορούσαν να εμπορευτούν ελεύθερα με άλλες πόλεις του Εύξεινου Πόντου» (Δ74: 46). Η ελευθερία αποτελεί συχνά ένα αγαθό που διεκδικείται και κερδίζεται με αγώνα: «Πάντα υπήρχε ο φόβος μήπως επαναστατήσουν οι είλωτες» (Δ58:32), που για χάρη της, πολλές φορές, θυσιάζονται ζωές νέων ανθρώπων: «Δε θα βάλω τη ζωή μου πάνω από την ελευθερία» (Δ96: 60), όπως ορκίζονταν οι Έλληνες στον Ισθμό της Κορίνθου, όταν αποφάσισαν να δεθούν πιο στενά μεταξύ τους. Οι μαθητές της Δ' Δημοτικού, μελετώντας το εγχειρίδιο, ανακαλύπτουν την αναγκαιότητα της διεκδίκησης της ελευθερίας της πατρίδας και καλούνται έμμεσα να πράξουν αναλόγως, όταν και αν χρειαστεί: «Η κατάσταση για τους Έλληνες γινόταν όλο και πιο άσχημη. Αποφάσισαν τότε να εξεγερθούν και να διώξουν τους Πέρσες» (Δ77: 47). Αξιοσημείωτο θεωρείται το γεγονός ότι εκτός από την εξέγερση ως τρόπο διεκδίκησης της ελευθερίας, παρουσιάζονται και κάποιοι πιο διπλωματικοί τρόποι όπως η σύναψη συμμαχίας: «Η Συμμαχία έβαλε ως στόχο της να προστατεύσει την ελευθερία των πόλεων που ανήκαν σ' αυτήν» (Δ98: 64) και η υπογραφή ειρήνης: «Οι Πέρσες υπέγραψαν ειρήνη με την οποία οι ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας εξασφάλισαν την ελευθερία τους» (Δ99: 64).

Με τον ίδιο αριθμό αναφορών 7 της αξίας της ελευθερίας και ποσοστό 4%, αναδεικνύεται και η αξία της ειρήνης. Η ειρήνη παρουσιάζεται ως ένα απαραίτητο αγαθό για την ήρεμη ζωή ανάμεσα στα μέλη μίας κοινωνίας: «Λαός και εξουσία πρέπει να είναι ενωμένοι, όπως τα μέλη του σώματος με την κοιλιά, για να υπάρχει προκοπή και ευτυχία» (Δ164: 119), όπως καταγράφεται σ' ένα παράθεμα προερχόμενο από τον Πλούταρχο. Το ίδιο μήνυμα λαμβάνει ο μαθητής καθώς διαβάξει για τη διάρθρωση του ρωμαϊκού κράτους: «Όταν σταμάτησαν να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σ' αυτές τις τάξεις, το κράτος της Ρώμης ηρέμησε και άρχισε γρήγορα να αναπτύσσεται» (Δ163: 119). Η ειρήνη, όπως και η ελευθερία είναι αγαθά που οι πολίτες οφείλουν να διεκδικούν: «Αγωνίστηκαν λοιπόν και πέτυχαν να γίνει ειρήνη» (Δ127: 81). Αξιοσημείωτο θεωρούμε το γεγονός ότι στο εγχειρίδιο ο πόλεμος παρουσιάζεται ως η τελευταία λύση για την επίτευξη της ειρήνης. Καταγράφονται και ωθούνται άλλοι περισσότερο διπλωματικοί τρόποι για την εξασφάλιση της ειρήνης, όπως και για την εξασφάλιση της ελευθερίας. Η προκοπή και η ανάπτυξη μίας κοινωνίας μπορεί να έρθει μόνο όταν κυριαρχεί η ειρήνη: «Μετά τον Τρωικό πόλεμο συνεχίστηκαν οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι εισβολές στην Ελλάδα, η οποία δεν

έμεινε ήσυχη και δεν μπόρεσε να προκόψει» (Δ4: 8). Ο πόλεμος κατακρίνεται και από το Περικλή όταν, όπως σημειώνεται σ' ένα παράθεμα του Πλούταρχου, ο Περικλής, δίνοντας ένα αντιπολεμικό μήνυμα, αναφέρει: «Απορώ γιατί επαινείτε και θυμάστε τα έργα μου, για τα οποία με βοήθησε η τύχη, και δεν αναφέρετε το καλύτερο και το σπουδαιότερο, πως κανένας Αθηναίος πολίτης δε φόρεσε μαύρα εξαιτίας μου» (Δ129: 82). Χειρότερος από τον πόλεμο με άλλους λαούς αναδεικνύεται ο εμφύλιος ο οποίος κατακρίνεται και παρουσιάζεται ως μη αποδεκτή λύση. Κατά την περιγραφή του Πελοποννησιακού πολέμου σημειώνεται: «Ο πόλεμος θα γινόταν ανάμεσα σε Έλληνες και ήταν πολύ κακό αυτό» (Δ125: 79). Σε παράθεμα προερχόμενο από τον Ξενοφώντα, δίνεται άμεσα το μήνυμα κατά του πολέμου σύντομα και περιεκτικά: «Πάντοτε γίνονται πόλεμοι και τελειώνουν. Οι άνθρωποι όμως επιθυμούμε την ειρήνη. Την ειρήνη πρέπει να την υπογράψουμε, προτού μας χτυπήσουν μεγάλες συμφορές. Ο πόλεμος φέρνει μόνο καταστροφές. Γι αυτό δεν πρέπει να μοιάσουμε στους πρωταθλητές που περιμένουν να νικηθούν, για να φύγουν από το στίβο. Πρέπει λοιπόν να γίνουμε φίλοι, όσο ακόμη είμαστε δυνατόι και ευτυχισμένοι» (Δ125: 80).

Το εμπόριο, ως αξία με οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις, εντοπίζεται και αυτό σε 7 αναφορές και με ποσοστό 4%. Η ανάπτυξη των Ελλήνων στα αρχαία χρόνια οφείλει πολλά στο εμπόριο: «Οι Έλληνες άρχισαν τα θαλασσινά ταξίδια πουλώντας και αγοράζοντας προϊόντα» (Δ34: 15). Η Ήπειρος άρχισε να παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή της Ελλάδας, όταν τη διοικούσε ο Πύρρος, διότι: «Για να μην ασχολούνται οι κάτοικοι μόνο με την κτηνοτροφία, έστρεψε το ενδιαφέρον τους στη γεωργία και το εμπόριο» (Δ155: 110). Αντίθετα, οι ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας δεν μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσα στα όρια του περσικού κράτους, εφόσον δεν ήταν δυνατό να ασχοληθούν με το εμπόριο: «Οι ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας δεν είχαν κάνει δικό τους κράτος. Διαιρεμένες όπως ήταν έχασαν την ελευθερία τους και, προπάντων, δεν μπορούσαν να εμπορευτούν ελεύθερα με άλλες πόλεις του Εύξεινου Πόντου» (Δ76: 46). Κάποιοι μέτοικοι στην αρχαία Αθήνα έγιναν πολύ πλούσιοι και έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην οικονομική, πνευματική και καλλιτεχνική ακμή της Αθήνας, επειδή: «Κρατούσαν επίσης την πρώτη θέση στο εμπόριο, εισαγωγικό και εξαγωγικό» (Δ107: 68). Κατά τον πελοποννησιακό πόλεμο: «Αφορμή του πολέμου υπήρξε η προσπάθεια της Αθήνας να αναπτύξει το εμπόριό της στο Ιόνιο πέλαγος» (Δ122: 78), καθώς η μεγάλη δύναμή της έγινε αιτία να ανησυχήσουν η Σπάρτη και η Κόρινθος. Οι εμπορικές σχέσεις ενώνουν τους ανθρώπους. Οι Μακεδόνες έζησαν πολλά χρόνια χωρίς να έχουν επαφές με τους άλλους Έλληνες: «Από τα χρόνια όμως των περσικών πολέμων άρχισαν να έχουν επαφές με τους κατοίκους της νότιας Ελλάδας και να δημιουργούν εμπορικές σχέσεις» (Δ144: 95). Η ανάπτυξη με τη βοήθεια του εμπορίου δεν αφορά μόνο τον ελλαδικό χώρο. Το ίδιο συνέβη και στην Ρώμη: «Η πόλη αναπτύχθηκε γρήγορα χάρη στις εύφορες πεδιάδες γύρω και το εμπόριο» (Δ162: 118).

Στην τελευταία θέση στον πίνακα κατάταξης των αξιών του υπό έρευνα εγχειρίδιου καταγράφεται η αξία της άθλησης με μόλις 6 αναφορές και ποσοστό 3%. Μέσα από την άθληση προβάλλεται το ολυμπιακό πνεύμα ως υψηλό ιδανικό και η νίκη σε Ολυμπιακούς Αγώνες η οποία αμειβεται με δόξα και όχι με υλικά αγαθά: «Οι νικητές των αγώνων στεφανώνονταν με κλαδί ελιάς και κέρδιζαν την αγάπη και την εκτίμηση» (Δ45: 24). Το όμορφο, υγιές, γυμνασμένο σώμα και η επιτυχία κερδίζονται με προσπάθεια και κόπο στα γήπεδα και στα γυμναστήρια, όπως εικονίζεται σε σελίδα του εγχειρίδιου (Δ46: 24) και όπως αναφέρεται σε κείμενά του: «Τις ελεύθερες ώρες τους τις περνούσαν στα γυμναστήρια ή στην αγορά» (Δ108: 69). Η νίκη σε

Ολυμπιακούς Αγώνες αποτελούσε ένα πολυπόθητο γεγονός: «Από τους δοξασμένους αγώνες της Νεμέας ήρθε ο Αλκιμίδης από την Αίγινα, ο νεαρός αθλητής που ήθελε όσο τίποτε άλλο αυτή τη νίκη που χαρίζει εκεί ο Δίας και αναδείχθηκε σπουδαίος παλαιστής» (Δ57: 31). Η νίκη ήταν τόσο επιθυμητή διότι ο νικητής απολάμβανε ισόβια την εκτίμηση τόσο των απλών συμπολιτών του, όσο και των αρχόντων: «Ο βασιλιάς βάδιζε κατά του εχθρού έχοντας πλάι του έναν πολεμιστή που είχε κερδίσει στεφάνι σε Πανελλήνιους Αγώνες» (Δ59: 33). Η άθληση δεν αφορούσε μόνο τους άντρες. Τα οφέλη της άσκησης του σώματος παρουσιάζονται σημαντικά και για τις γυναίκες. Στην αρχαία Σπάρτη, όπως καταγράφεται στο εγχειρίδιο, αθλούνταν και τα κορίτσια: «Με αυτό τον τρόπο θα έπλαθαν γερό σώμα και θα γίνονταν αργότερα άξιες μητέρες» (Δ61: 36).

Στη διάρκεια της αποδελτίωσης εντοπίστηκε ένας αριθμός δελτίων, τα οποία προβάλλουν μεν κάποιες αξίες, όχι όμως συστηματικά και επαναλαμβανόμενα. Ο μικρός αυτός αριθμός των δελτίων αυτών δεν μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε ένα ξεχωριστό θέμα για την κάθε αξία. Για τον παραπάνω λόγο, δημιουργήσαμε μία ξεχωριστή κατηγορία με την ονομασία «Διάφορα» με σύνολο αναφορών 10 και ποσοστό 6%. Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν αναφορές σχετικές με θέματα φιλοξενίας με μόνο 2 αναφορές, σεβασμού προς τους μεγαλύτερους με 2 αναφορές επίσης και φιλίας με τον ίδιο αριθμό αναφορών. Από μία αναφορά εντοπίζονται οι αξίες της δόξας, της φιλανθρωπίας, της επιστήμης και διασκέδασης με παιχνίδια.

Συμπεράσματα - Διαπιστώσεις

Η μεταβίβαση των όποιων μηνυμάτων στο χώρο του σχολείου δεν πραγματοποιείται μόνο από τα εγχειρίδια όσο και αν αυτά διατηρούν -όπως έχει αποδειχθεί προηγούμενα- σημαντικότατο ρόλο. Η μεταβίβαση αυτή είναι μία διαδικασία όπου εμπλέκονται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο προγραμματίζει να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία. Η δημοκρατική προσωπικότητα και η ευαισθησία του εκπαιδευτικού είναι αυτή που θα αποτρέψει τον ενδεχόμενο ηθικοδιδασκισμό κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, είναι αυτός που θα εντοπίσει τα προβλήματα των εγχειριδίων και θα προσπαθήσει να κάνει τις διορθώσεις στο μέτρο που του επιτρέπεται. Στην συγκεκριμένη περίπτωση των υπό έρευνα εγχειριδίων, προτείνεται στον εκπαιδευτικό να εντάξει τα μαθήματα της ιστορίας σε διαθεματικά project με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ατομικές και πολιτισμικές διαφορές. Μία πιο συγκεκριμένη πρόταση είναι η πραγματοποίηση project λογοτεχνίας μέσω του οποίου θα αναδεικνύονται οι αξίες της φιλοπατρίας, της ειρήνης, της ελευθερίας, κ. ά., στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό φορτίο όλων των μαθητών. Έτσι, προτείνεται στον εκπαιδευτικό να επιλέξει κείμενα που προβάλλουν τις παραπάνω αξίες και προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*. Θέσεις: Θεμέλιο.

- Ανθογαλίδου, Θ. (1989). Η σχολική ιδεολογία σήμερα: Ο ηγεμονικός λόγος των αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46, 31- 40.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αχλή, Ν. (1996), *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού, Σχολείου (1954 – 1994)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. ΑΘΗΝΑ.
- Βρεττός, Ι. Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. ΑΘΗΝΑ: Οδυσσέας.
- Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ορόλοζτων εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού. Μεταπτυχιακή διατριβή. Διαθέσιμη στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/>*
- Choppin, A. (1993, 9 Μαΐου). *Manuelwscolaires. Etat et sosietes. XLXeetXXesiècle*. Paris: INRP.
- Στο Μαδεμλής, Η. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: μια πολιτική διακύβευση. Επιστημονικό Βήμα*, τ.9.
- Διαθέσιμοστο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/mademlis.pdf
- Δημάση, Μ. (2002). *Η διδασκαλία της Α' Ανάγνωσης και Γραφής. Η περίπτωση των Παρευξείνιων Χωρών. Α'. Το Βουλγαρικό, το Γεωργιανό, το Ρουμάνικο και το Τουρκικό Αλφαβητάρι*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δημάση, Μ. (2004). *Παρευξείνιες Γλώσσες- Διδακτικά Εγχειρίδια: οι απόψεις φοιτητών-τριών του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών*. Δ.Π.Θ.
- Θεοδώρου, Ε. (1982). *Αξιολογία και Πολιτική*. Αθήνα: Ε.Φ.Ε.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική αναδρομή της εικονογράφησης των παιδικών και σχολικών βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κατσουλάκος, Θ., Κατσάρου, Χ., Λένα, Μ., Καρυώτη, Ι. (2006). *Ιστορία Δ' Δημοτικού στα Αρχαία Χρόνια. Βιβλίο του Δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Καψάλης, Α.- Βρεττός, Ι. (1991). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Kluckhohn, C., (1951). *Values and value- Orientatios in the Theory of action. An exploration in definition and classification* στο Parsons, T., and Shils, E., (Eds.), 1951, *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martian, I. (2010), *The role of Spiritual Values and Beliefs in the Historical Development of Peoples* στο International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, Volume 7, Issue 1.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του υποκειμένου, κοινωνικής επιστήμης και κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Ξωχέλλης Π. (1981). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Υ.ΠΑΙ.Θ - Π.Ι. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) – *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Γενικό μέρος. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *“Τι είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

- Fontana,D, (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Μετάφραση Μαρίνα Λώμη. Εκδ. Σαββάλας.
- Gehlen,A., (1961). *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen, Reinbwl bei Hamburg*. Στο Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη 1996 *κοινωνικοποίηση: η γένεση του υποκειμένου*. Βιβλιοθήκη κοινωνικής επιστήμης και κοινωνικής πολιτικής. GUTENBERG
- Παπάς, Α. (χ.χ.). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*. Τόμος Β' Αθήνα
- Rudolph, W., *Die amerikanische "Cultural Anthropology" und Wertproblem*, Berlin 1959. Στο Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη 1996 *κοινωνικοποίηση: η γένεση του υποκειμένου*. Βιβλιοθήκη κοινωνικής επιστήμης και κοινωνικής πολιτικής. GUTENBERG
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης εκπαίδευσης*. Έκδοση 3^η Α' Τόμος: Αθήνα