

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μαρία Αναγνωστοπούλου

*Απόψεις των φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων για τις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στη σχολική τάξη* 4

*Opinions of students /future teachers on the interpersonal relations between the educator and the students in the classroom*

Νίκος Άγλης

*Τα λάθη στον ελληνικό γραπτό λόγο των μουσουλμάνων σπουδαστών/τριών της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης* 16

*Errors in the Greek written language on the part of the E.P.A.TH muslim students*

Eleftherios K. Charatsidis

*The religious festival - common peasant celebrations of the Greeks from Trans Caucasus and Caucasus: past and present.* 42

*Characteristics of the ethnography of the Greek population from Caucasus and Trans Caucasus.*

Μαρία Δημάση

*Κείμενα τουρκικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* 55

*The place of Turkish literature in the literature textbooks of the Greek educational system*

Емануил Варвунис

*БАЛКАНСКИ РЕЗУЛТАНТИ И ФΟΛΚΛΟΡΙΣΤΙΧΝΙ ВЪЗДЕЙСТВИЯ ВЪРХУ ТΡΑΚΙΪΣΚΙЯ ΟΒΙΧΑΪ „ΒΑΒΙΝ ΔΕΝ”* 69

Emmanuel Varvounis

*Balkan components and folkloristic effects in the Thracian ritual of "Babo".*

## Short Articles

Indira Dzagania 79

*Cultural Merging and National Identity*

<b>Irma Zakaraia</b>	
<i>To the study of Georgian-Polish literary relations</i>	83
<b>Catina -Alina Preda</b>	
<i>Literatura română la începutul secolului al XX-lea</i>	88
<i>The Romanian Literature at the beginning of the 20th century</i>	

## 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

<b>Ανδριανή Δρίβα</b>	
<i>Ο Ιπτάμενος δίσκος του Ευγένιου Τριβιζά: η μεταμόρφωση των προσφύγων σε πολίτες του σύμπαντος</i>	96
<i>The Flying Saucer by Eugene Trivizas: How refugees are transformed into universal citizens</i>	
<b>Χριστίνα Κανάρια</b>	
<i>Η εκπαιδευτική πολιτική του Αζερμπαϊτζάν</i>	105
<i>The Educational Policy of Azerbaijan</i>	
<b>Δήμητρα Μαρκάτη</b>	
<i>Διδάσκοντας Μουρατχάν Μουνγκάν στο Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i>	113
<i>The teaching of Turkish Literature in the Department of Balkan Studies of the University of Western Macedonia: a teaching proposal</i>	
<b>Αλέξανδρος Παπάζογλου</b>	
<i>Ένας Φαναριώτης λόγιος και η συμβολή του στον ελληνισμό κατά την οθωμανική περίοδο – ο Μέγας Χαρτοφύλακας Μανουήλ Γεδεών, το Οικουμενικό Πατριαρχείο και η παιδεία του γένους</i>	127
<i>A scholar from Fener and his contribution to Hellenism during the Ottoman period – The “Great Hartophylax” Manuel Gedeon, the Ecumenical Patriarchate and the education of the nation</i>	

Ευρώπη Πουρσανίδου

*Ιστορικοί σταθμοί του ελληνισμού της πρώην Σοβιετικής Ένωσης  
Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση μετά την πτώση της Αυτοκρατορίας  
της Τραπεζούντας και οι αναφορές σ' αυτούς στα βιβλία της ιστορίας της  
υποχρεωτικής εκπαίδευσης* 143

*Greeks from the former Sovjet Union after the fall of the Empire of Trapezountas  
and references to them in the history books of compulsory education*

Βασίλης Συμεωνίδης

*A. Τα γεγονότα της δεκαετίας 1940 στα βιβλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας του  
Δημοτικού*

*B. Το ζήτημα της ταυτότητας σύμφωνα με την παρουσίαση της δεκαετίας 1940  
στα βιβλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Δημοτικού* 164

*The events of the 1940s in the Language and Literature books of Primary  
Schools*

*The identity issue as presented in the Primary School Language and Literature  
books of the 1940s*

**Μαρία Αναγνωστοπούλου**

(Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. Διδάκτωρ Σχολικής Παιδαγωγικής)

*Απόψεις των φοιτητών - μελλοντικών δασκάλων για τις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στη σχολική τάξη*

*Opinions of students /future teachers on the interpersonal relations between the educator and the students in the classroom*

### **Abstract**

This article is concerned with the experiential approach of interpersonal relations among the teachers and the pupils, in the school classes of Primary School. In the theoretical part of the article, which is supported by bibliographic sources, the interpersonal relations between teachers and pupils are analyzed and the importance of the good interpersonal relations in the school class frame is explained. Besides, the role that good relations play in the pedagogic - didactic procedure is mentioned. Especially, it is pointed out the effect of good teacher - pupils' relations on a multicultural classroom, and the contribution of the relations to the achievement of intercultural education's aims.

The target group of the research was consisted by the first year students of Primary Education Department from the University of West Macedonia. The basic aim of the study was the investigation of students' attitudes about the interpersonal relations among teacher and pupils. The method that was used in gathering the data was that of questionnaires.

According to the findings: Pleasant interpersonal relations contribute to the efficiency of the teachers' work. The main parameter that influences the interpersonal relations is the pedagogic/didactic proceedings of the teachers. Specifically, the most important actions of the teacher that contribute to the development of good relations between him and the pupils are the encouragement of pupils' actions, his humor, the use of the first name of pupils and his enthusiasm for teaching. Also, according to the students' attitudes, the good performance of pupils influences the development of good relations. On the contrary, quality of relations is not influenced so much by the social - economic conditions of pupils and by their natural appearance, which could conduce to the respect of diversion and to the promotion of equality in a multicultural classroom.

**Key words:** interpersonal relations, teacher, pupils

Στην έρευνα που διεξήχθη συμμετείχαν ως ερευνητικά Υποκείμενα οι πρωτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών στη σχολική τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας είναι τα εξής: Η πλειοψηφία των φοιτητών έχει την άποψη ότι: Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού και ενισχύουν το αίσθημα της επαγγελματικής του επάρκειας. Επίσης, κατά την άποψη των φοιτητών, ο κύριος παράγοντας που επιδρά στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών είναι

οι παιδαγωγικές/διδασκτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, όπως η ενθάρρυνση των μαθητών, το χιούμορ, ο ενθουσιασμός του για το μάθημα. Ακόμη, οι φοιτητές επισημαίνουν ότι χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως η ηλικία και ο τρόπος που ντύνεται, επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές και τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, οι φοιτητές διατυπώνουν την άποψη ότι η καλή επίδοση των μαθητών επιδρά θετικά στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, όπως δηλώνουν, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων δεν επηρεάζεται σημαντικά από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και από τη φυσική τους εμφάνιση, τάση που θα μπορούσε να συμβάλει ευνοϊκά και σε μια πολυπολυτισμικού χαρακτήρα σχολική τάξη και να διευκολύνει την ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών.

## 1. Εισαγωγή

Η σχολική τάξη είναι ο χώρος όπου υλοποιούνται οι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Ταυτόχρονα, η σχολική τάξη είναι και μια κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές<sup>1</sup>, αλληλενεργούν και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Το περιεχόμενο της γνώσης και της διαπαιδαγώγησης δεν μεταφέρεται στους μαθητές αυτόματα, ούτε ομοιόμορφα σε κάθε σχολική τάξη. Η διαδικασία μετάδοσής του κινείται μέσα στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες παρεμβαίνουν και το μετασχηματίζουν.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συμπεριφέρονται, στο πώς η μια πλευρά κατανοεί και ερμηνεύει τη συμπεριφορά της άλλης πλευράς και στο πώς αμφότερες οι πλευρές αντιδρούν, με βάση αυτήν την αντίληψη. Στο πλαίσιο αυτής της αλληλενέργειας αναπτύσσονται δυναμικές συσχετίσεις και επιδράσεις, που αποτυπώνουν τη μορφή και το ποιόν των διαπροσωπικών σχέσεων (Αναγνωστοπούλου, 2005: 19).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποτελούν τον πυρήνα για κάθε παιδαγωγικό ενέργημα και έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, σύμφωνα με έρευνες. Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, είναι αναμενόμενο και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εν λόγω εκπαιδευτικός να γίνει γι' αυτούς ελκυστικό και η στάση τους για τη μάθηση να βελτιωθεί, πράγμα που θα επηρεάσει θετικά την επίδοσή τους. Οι μαθητές που συμπαθούν τον εκπαιδευτικό δέχονται πρόθυμα τις προσαπάθειές του να τους επηρεάσει, γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, νιώθει αποτελεσματικός στο έργο του και ικανοποιημένος από το επάγγελμά του. Η ουσιαστική επικοινωνία και οι συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών διαμορφώνουν ένα ευχάριστο κλίμα, το οποίο εμπλουτίζει και συνοδεύει όλες τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης (Thompson & Frymier, 1991: 134, McCroskey & Richmond, 1992, Birch & Ladd, 1997, Αναγνωστοπούλου, 2005: 138, Αναγνωστοπούλου, 2008: 131, King & Warren & Peart, 1988: 72, Huberman, 1992, Merrett, & Wheldall, 1993).

Η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εποχή μας, όπου το σχολείο καλείται να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ποικιλία και λόγω αυτής, τις σημαντικές αλλαγές που παρατηρούνται στη

<sup>1</sup> Στην παρούσα εργασία, οι λέξεις Διευθυντής, εκπαιδευτικός, μαθητής κλπ. χρησιμοποιούνται με την ευρύτερη σημασία τους, περικλείουν δηλαδή και τα δύο φύλα.

σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το σχολείο οφείλει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς σχολικής πορείας και μιας ομαλής κοινωνικής ένταξης για όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θα φροντίσει να εμπλουτίσει το έργο του με διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θα στοχεύουν στην ομαλή συνύπαρξη και στην παροχή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία όλων των παιδιών, αναγνωρίζοντας και σεβόμενος την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του καθενός (Cole, 1997, Lynch, 1997, Ασκούνη, 2002). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για να ευδοκιμήσουν αυτές οι επιδιώξεις.

## 2. Αφετηρία, στόχοι, μεθοδολογία της έρευνας

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2002 από τη γράφουσα, εξετάστηκαν οι απόψεις των ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν με τους μαθητές της τάξης τους και ως προς το ρόλο που παίζουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στη παιδαγωγική - διδακτική διαδικασία (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στους φοιτητές - υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα διαμορφώσουν στο μέλλον, ως διορισμένοι πλέον εκπαιδευτικοί, το χαρακτήρα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές και θα επηρεάσουν τη ροή των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών - μαθητών, στο ελληνικό σχολείο.

**Βασικός στόχος** της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα), σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών.

**Επιμέρους στόχοι** της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών ως προς τα εξής στοιχεία των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών: α) Τον προσδιορισμό της έννοιας των καλών διαπροσωπικών σχέσεων. β) Την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στην αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών. γ) Την επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών και των παιδαγωγικών/διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού στις διαπροσωπικές σχέσεις. δ) Την επίδραση γνωρισμάτων των μαθητών στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στην έρευνα συμμετείχαν 61 πρωτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα).

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο τέλος της εργασίας. Οι περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου, όπου οι φοιτητές καλούνταν να επιλέξουν έως τρεις από τις προτεινόμενες επιλογές ανά ερώτηση, αριθμώντας με αξιολογική σειρά (ερωτ. 2, 3, 6, 7) ή να υπογραμμίσουν το βαθμό συμφωνίας τους με την ερώτηση, στην 5/βαθμη κλίμακα «πάρα πολύ», «πολύ», «λίγο», «πολύ λίγο», «καθόλου» (ερωτ. 4, 8).

Στις δύο ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (ερωτ. 1, 5) έγινε ποιοτική ανάλυση των στοιχείων. Εξετάστηκε το περιεχόμενο των απαντήσεων, εντοπίστηκαν και κατατάχθηκαν οι συχνά εμφανιζόμενες αναφορές (λέξεις και φράσεις) και εντάχθηκαν αυτές σε θεματικές ενότητες (Bliss & Monk & Ogborn, 1983, Cohen & Manion, 1997, Κελπανίδης, 1991).

Ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά η εικόνα των ευρημάτων και παράλληλα γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους.

## 3. Ανάλυση δεδομένων - πορίσματα της έρευνας



Η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων ακολουθεί τη διαδοχή των οκτώ ερωτήσεων που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο το οποίο κατατίθεται στο τέλος της εργασίας.

### 1<sup>η</sup> ερώτηση

Στην ερώτηση αυτή, που ήταν ανοιχτή, ζητήθηκε από τους φοιτητές να οριοθετήσουν την έννοια των καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι η πιο βασική ερώτηση του ερωτηματολογίου και τα δεδομένα των απαντήσεων χρωματίζουν και νοηματοδοτούν όλα τα δεδομένα της έρευνας. Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των φοιτητών προέκυψαν τέσσερις θεματικές ενότητες.

Παρουσιάζονται στη συνέχεια, ανά θεματική ενότητα, οι απαντήσεις που εμφανίστηκαν με μεγάλη συχνότητα.

**Η πρώτη ενότητα** περιλαμβάνει απαντήσεις (20 συνολικά) που αποτυπώνουν τα γενικά χαρακτηριστικά των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως «σχέσεις οικείες» και «σχέσεις φιλικές» (7 απαντήσεις), που δημιουργούν «ευχάριστο» και «ζεστό κλίμα» (5 απαντήσεις), που αποπνέουν «εμπιστοσύνη» και «αίσθηση ελευθερίας» (4 απαντήσεις), που «βασίζονται στην επικοινωνία» (3 απαντήσεις) και όπου «απουσιάζει ο ανταγωνισμός» (1 απάντηση).

**Στη δεύτερη ενότητα** στοιχειοθετούνται οι απαντήσεις που σχετίζονται με τις ιδιότητες και τις αναμενόμενες συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων (101 απαντήσεις) (πίν. 1).

**Πίνακας 1**

Ιδιότητες και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό των απαντήσεων αυτών επί του συνόλου των 101 απαντήσεων
Ενδιαφέρεται για τα προσωπικά, οικογενειακά, ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών	12	11,9%
Είναι ικανός να διδάσκει αποτελεσματικά (δείχνει ενθουσιασμό, ενδιαφέρεται ώστε να μη πλήττουν οι μαθητές, γίνεται κατανοητός από τους μαθητές)	9	8,9%
Ενθαρρύνει τους μαθητές	8	7,9%
Κάνει διάλογο με τους μαθητές και τους παρακινεί να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα, χωρίς δισταγμό	8	7,9%
Έχει χιούμορ	7	6,9%
Είναι προσιτός, πλησιάζει τους μαθητές	7	6,9%
Άλλες απαντήσεις.....	49	48,6%

**Στην τρίτη ενότητα** σταχυολογούνται απαντήσεις οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που αισθάνονται και ενεργούν οι μαθητές, στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων (51 απαντήσεις) (πίν. 2).

**Πίνακας 2**

<b>Ο τρόπος που αισθάνονται και ενεργούν οι μαθητές, στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων</b>	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό απαντήσεων επί του συνόλου των 51 απαντήσεων
Οι μαθητές δεν φοβούνται να πλησιάσουν τον εκπαιδευτικό, να εκφράσουν τη γνώμη τους, να προβάλουν αντιρρήσεις, να εκμυστηρευτούν τις ανησυχίες και τα προβλήματά τους	23	45,1%
Οι μαθητές εκφράζουν σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό	6	11,8%
Οι μαθητές βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως φίλο	5	9,8%
Άλλες απαντήσεις.....	17	16,8%

**Η τέταρτη ενότητα** απεικονίζει τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα των καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα από τις απαντήσεις αναδεικνύεται η αμοιβαιότητα των ενεργειών και των συναισθημάτων εκπαιδευτικού - μαθητών (53 απαντήσεις) (πίν.3).

**Πίνακας 3**

<b>Αμοιβαιότητα ενεργειών και συναισθημάτων εκπαιδευτικού – μαθητών, στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων</b>	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό απαντήσεων επί του συνόλου των 53 απαντήσεων
Αμοιβαίος σεβασμός	17	32,1%
Συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητών στη διεξαγωγή του μαθήματος και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης	10	18,9%
Αμοιβαία κατανόηση	5	9,4%
Αμοιβαία εκτίμηση	4	7,5%
Άλλες απαντήσεις .....	17	16,8%

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3, ορισμένοι φοιτητές προβάλλουν τη δυναμική παρουσία του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον κυρίαρχο ρόλο στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ενέργειες και συναισθήματα είναι αμφίδρομα, φορείς και δέκτες αυτών ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές.

Γενικά πάντως, παρότι σημαντικό χαρακτηριστικό των καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι η αμοιβαιότητα (Dinkmeyer & McKay, 1980: 7), διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις (101) των φοιτητών (πίνακας 1) έχουν σχέση με τις ιδιότητες και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, πράγμα που δείχνει ότι, κατά την άποψη αρκετών φοιτητών, την κύρια ευθύνη για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων φέρει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δημιουργεί τις βάσεις και διαμορφώνει το πλαίσιο όπου αυτές θα οικοδομηθούν (Χατζηδήμου, 2010: 136).

### 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> ερώτηση

Μέσω των ερωτήσεων αυτών διερευνήθηκαν οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τις επιδράσεις των διαπροσωπικών σχέσεων στο έργο του εκπαιδευτικού όπως και οι απόψεις τους σχετικά με τις επιδράσεις των διαπροσωπικών σχέσεων στην αυτοεικόνα και στα



συναισθήματα του εκπαιδευτικού. Στην ανάλυση των δεδομένων αυτών των ερωτήσεων λήφθηκε υπόψη η πρώτη προτίμηση (το ίδιο ισχύει και για τις ερωτήσεις 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup>, οι οποίες είναι ανάλογης μορφής).

**Όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι καλές**, ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποίηση από το επάγγελμά του, όπως απαντά ποσοστό 54,1% και καταφέρνει να ασκεί επιρροή στους μαθητές, σύμφωνα με το 23%. Στην επιλογή «άλλο, τι» της 2<sup>ης</sup> ερώτησης, τρεις φοιτητές συμπλήρωσαν ότι ο εκπαιδευτικός εκτιμάται από τους μαθητές και γίνεται σε αυτούς αγαπητός. Πολύ λίγοι φοιτητές συνδέουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με την πειθαρχία, ποσοστό μόνο 5% απαντά ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιβάλλει την πειθαρχία.

**Όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν είναι καλές**, ο εκπαιδευτικός αποκτά αρνητική στάση απέναντι στο επάγγελμά του, σύμφωνα με το 36,1% των φοιτητών, επίσης, νιώθει πλήξη και έχει στρες κατά την εκτέλεση του διδακτικού του έργου, σύμφωνα με το 29,5% και 21,3% των φοιτητών, αντίστοιχα, επιπλέον, όπως δηλώνει ένας φοιτητής στην επιλογή «άλλο, τι» της 3<sup>ης</sup> ερώτησης, ο εκπαιδευτικός δεν είναι αποτελεσματικός στο διδακτικό του έργο.

#### 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> ερώτηση

Στις ερωτήσεις αυτές αναζητήθηκε η επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις ορισμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, της ηλικίας του και του τρόπου που ντύνεται.

Σχετικά με την ηλικία του εκπαιδευτικού, οι περισσότεροι φοιτητές (ποσοστό 62,3%) εκτιμούν ότι οι νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί, ηλικίας έως 30 ετών, ευνοούν πάρα πολύ την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι αυθόρμητοι, εκδηλωτικοί, προσεγγίζουν τα ενδιαφέροντα και κατανοούν τις ανησυχίες των μαθητών, λόγω του ότι δεν απέχουν ηλικιακά πολύ από αυτούς (Huberman, 1993: 11, 12). Όμως, δεν αποκλείεται, κατά την άποψή μας, και μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να έχουν το ενδιαφέρον και τις ικανότητες να αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους μαθητές, πιθανόν έτσι να σκέφτονται και τέσσερις φοιτητές, οι οποίοι έκαναν την τοποθέτηση ότι «η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων».

Στη σχετική με το ντύσιμο του εκπαιδευτικού ερώτηση ανοιχτού τύπου, ζητήθηκε από τους φοιτητές να περιγράψουν τον τρόπο που θα ντύνονταν όταν γίνουν εκπαιδευτικοί, ώστε με το ντύσιμό τους να καταφέρουν να επηρεάσουν τους μαθητές θετικά απέναντί τους. Παρότι τέθηκε ο περιορισμός «να απαντήσουν στην ερώτηση αυτή μόνο αν θεωρούν ότι το ντύσιμο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τους μαθητές», όλοι οι φοιτητές απάντησαν. Σε μεγάλο ποσοστό αναφορών οι φοιτητές επισημαίνουν ότι ως εκπαιδευτικοί θα αποφεύγουν το προκλητικό ντύσιμο, γιατί οι μαθητές θα αποσπώνται από το μάθημα και δεν θα τους σέβονται, γράφουν μάλιστα ορισμένες φοιτήτριες, *όχι φούστες που να αφήνουν ακάλυπτα «κομβικά σημεία», όχι ανοιχτές μπλούζες*. Στις περισσότερες αναφορές των φοιτητών προτείνεται το απλό, λιτό, *casual* ντύσιμο (*τζιν, σπορτέζ, σπορ σακάκια...*, για να μη νιώθουν τα παιδιά την απόσταση της ηλικίας από τον εκπαιδευτικό, για να αισθάνονται πιο άνετα, πιο κοντά στον εκπαιδευτικό... Αρκετοί επίσης φοιτητές δίνουν αναφορές για τα χρώματα των ενδυμάτων, που θα πρέπει να είναι *ζωντανά, φωτεινά, έντονα, ανοιχτά και όχι γκρι, μπεζ, μαύρα, γιατί τα ανοιχτά χρώματα δημιουργούν χαρούμενη ατμόσφαιρα...*

#### 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> ερώτηση

Με το περιεχόμενο αυτών των ερωτήσεων επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ποιες διδακτικές και παιδαγωγικές ενέργειες του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να επηρεάσουν, θετικά ή αρνητικά, τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους μαθητές, κατά την άποψη των φοιτητών.

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού που συμβάλουν περισσότερο στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές είναι: Η ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους (όπως προτείνει ποσοστό 24,6%), το χιούμορ του εκπαιδευτικού (ποσοστό 21,3%), η προσφώνηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με τα μικρά τους ονόματα (ποσοστό 19,7%) και ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού για το μάθημα (ποσοστό 18%). Η ενθάρρυνση θεωρείται μία από τις βασικές παιδαγωγικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, που κινητοποιεί τους μαθητές και δημιουργεί κλίμα οικειότητας (Χατζηδήμου, 1997: 225, Schmuck & Schmuck, 1983: 45). Επίσης, ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού ενεργοποιεί τα μαθησιακά κίνητρα (Bettencourt, 1983), η εκφώνηση των μαθητών με τα μικρά τους ονόματα ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους (Fontana, 1988: 332), το χιούμορ αμβλύνει την ένταση του μαθήματος (Stebbins, 1980) και γενικότερα, όλες αυτές, οι προτεινόμενες από τους φοιτητές ενέργειες, εμπλουτίζουν τις αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Στην επιλογή «άλλο, τι», δύο φοιτητές προσέθεσαν ότι στις διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να συμβάλουν σημαντικά και οι συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές εκτός σχολείου, όπου θα συζητούνται θέματα που ενδιαφέρουν ή προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές όπως και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στα εκτός της τάξης ομαδικά παιχνίδια των μαθητών. Οι επαφές αυτού του τύπου, εκτιμούμε ότι ανοίγουν διόδους επικοινωνίας και συναισθηματικής επαφής.

Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού που δυσκολεύουν την ανάπτυξη των σχέσεών του με τους μαθητές είναι κυρίως τα αντιπαιδαγωγικά σχόλια, τα σχετικά με τις λανθασμένες ενέργειες (απαντήσεις, ασκήσεις κλπ.) των μαθητών, σύμφωνα με τις απαντήσεις ποσοστού 37,7% των φοιτητών και η μονότονη διδασκαλία, όπως δήλωσε ποσοστό 31,1%. Τα αντιπαιδαγωγικά σχόλια θίγουν την αξιοπρέπεια των μαθητών, ιδιαίτερα όταν εκφράζονται ενώπιον των συμμαθητών τους και πιθανόν να αποτελούν αιτία αντίδρασης και δημιουργίας αρνητικής στάσης απέναντι στον εκπαιδευτικό, οπότε επέρχεται η ρήξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης και όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει μονότονα, όταν δηλαδή επαναλαμβάνεται καθημερινά με το ίδιο στυλ και τις ίδιες στερεότυπες ενέργειες, οι μαθητές μπορεί να τον απαξιώσουν (Αναγνωστοπούλου, 2005: 165).

#### 8<sup>η</sup> ερώτηση

Με την 8<sup>η</sup> ερώτηση αναζητήθηκε η άποψη των φοιτητών σχετικά με το βαθμό που ορισμένα γνωρίσματα των μαθητών, η επίδοση, η φυσική εμφάνιση και η οικογενειακή κατάσταση (κοινωνική, οικονομική κλπ.) επηρεάζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, θετικά ή αρνητικά. Τα συγκεκριμένα γνωρίσματα των μαθητών έχουν μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδρασή τους στη στάση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο ποσοστό, ευνοούν τους μαθητές υψηλής επίδοσης (π.χ. Weinsten, 2002: 105, Ξαnthάκου & Ανδρεαδάκη & Καϊλα, 1995), δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές με ωραία φυσική εμφάνιση, κυρίως στις πρώτες επαφές μαζί τους (π.χ. Richmond & McCroskey & Payne, 1991: 53, Ritts & Patterson & Tubbs, 1992, Παπάνη & Παλαιολόγου, 2002), δεν επηρεάζονται όμως ιδιαίτερα από το υψηλό ή χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών (π.χ. Alexander & Entwisle & Thompson, 1987, Αναγνωστοπούλου, 2005: 177, Αναγνωστοπούλου & Μανιάτη:

2006). Οι φοιτητές, σε υψηλό ποσοστό, συμβαδίζουν με την εικόνα των ερευνητικών ευρημάτων, όσον αφορά στην επίδοση και την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών. Ποσοστό 42,6% έχει την άποψη ότι η επίδοση των μαθητών επηρεάζει πολύ το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων και ποσοστό 47,5% ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει καθόλου. Όσον αφορά στη φυσική εμφάνιση, αρκετά υψηλό ποσοστό φοιτητών, 41%, απαντά ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν επηρεάζονται καθόλου από αυτή.

#### 4. Διαπιστώσεις - Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής, οι βασικές διαπιστώσεις, σε συνάρτηση και με τους ερευνητικούς στόχους, είναι οι εξής:

Οι πρωτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα) αποδίδουν στην έννοια των καλών διαπροσωπικών σχέσεων χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης. Αναδεικνύουν την αμοιβαιότητα των συναισθημάτων εκπαιδευτικού - μαθητών και υπογραμμίζουν την αμφίδρομη ροή των ενεργειών των δύο πλευρών. Ιδιαίτερα όμως τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος φορέας ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Αναγνωρίζουν, επίσης, οι φοιτητές, ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ενισχύουν σε αυτόν το αίσθημα της επαγγελματικής του επάρκειας και προάγουν την ικανότητά του να ασκεί επιρροή στους μαθητές. Αντίθετα, δηλώνουν ότι η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μειώνει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, καλλιεργεί αίσθημα αναποτελεσματικότητας σχετικά με το έργο του, προκαλεί ανία και δημιουργεί στρες.

Ακόμη, οι φοιτητές επισημαίνουν ότι χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως η ηλικία και ο τρόπος που ντύνεται, οι θετικές ενέργειές του όπως η ενθάρρυνση, η φιλική προσέγγιση των μαθητών, το χιούμορ, ο ενθουσιασμός για το μάθημα ή οι αρνητικές ενέργειές του όπως τα αντιπαιδαγωγικά σχόλια προς τους μαθητές και η μονότονη διδασκαλία επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές και πρωτοστατούν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Από τις θετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού ιδιαίτερα οι φοιτητές προβάλλουν την ενθάρρυνση ως «τεχνική» σύσφιξης των διαπροσωπικών σχέσεων. Ως εκ τούτου εκτιμούμε ότι θα ήταν σκόπιμο να εξασκηθούν οι φοιτητές στη χρήση της ενθάρρυνσης, κατά την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης και να την αξιοποιήσουν στην τάξη τους, όταν διοριστούν.

Επιπλέον, οι φοιτητές διατυπώνουν την άποψη ότι η καλή επίδοση των μαθητών επιδρά θετικά στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, όπως δηλώνουν, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων δεν επηρεάζεται σημαντικά από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και από τη φυσική τους εμφάνιση. Η τάση αυτή θα μπορούσε να συμβάλει ευνοϊκά και σε μια πολυπολυτισμικού χαρακτήρα σχολική τάξη και να διευκολύνει την ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών (Αναγνωστοπούλου & Μανιάτη, 2006).

Η έρευνα αυτή περιορίζεται στο περιγραφικό επίπεδο, δεδομένου ότι είναι μικρό το δείγμα και τα ευρήματα δεν είναι γενικεύσιμα, θα μπορούσαν όμως αυτά να υποδείξουν ή και να χαράξουν την κατεύθυνση μελλοντικών ερευνητικών στόχων. Πέρα από τις απόψεις φοιτητών ή εκπαιδευτικών, σημαντικό θα ήταν να αποτυπωθεί, μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, τι ισχύει στην πραγματικότητα στις σχολικές τάξεις του ελληνικού σχολείου, ποιο είναι το είδος και το ποιόν των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών και επιπλέον, να αναδειχθεί κατά πόσο και αν οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού -

μαθητών διαφοροποιούνται, ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, στις σχολικές τάξεις με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ., *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*, Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. / Μανιάτη, Ε., «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική πολυμορφία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο Δ. Χατζηδήμου / Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, σσ. 713 - 720, Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2006.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*, Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2008.
- Ασκούνη, Ν., «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια ανοιχτή συζήτηση», περ. *Γέφυρες*, τ. 7, 2002, σσ. 22 - 27.
- Cohen, L. & Manion, L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Έκφραση, Αθήνα, 1997.
- Cole, M. «Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό: Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία», στο Sohan Modgil κ.ά. (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμός - Προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 197 - 234.
- Κελπανίδης, Μ., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας*, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη, 1991.
- Lynch, J., «Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Sohan Modgil κ.ά. (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμός - Προοπτικές*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997, σσ. 235 - 260.
- Ξανθάκου, Γ. & Ανδρεαδάκη, Ν. & Καΐλα Μ., «Η λογική της σχολικής αποτυχίας», στο Μ. Καΐλα, *Η σχολική αποτυχία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995, σσ. 34 - 73.
- Παπάνη, Ε. & Παλαιολόγου, Ν., «Η εξωτερική εμφάνιση των μαθητών ως παράγοντας αιτιακής απόδοσης παραπτωματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς κατά την παιδαγωγική διαδικασία», περ. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 2002, σσ. 115 - 130.
- Χατζηδήμου, Δ., *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1997.
- Χατζηδήμου, Δ., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2010.

### Ξενόγλωσση

- Alexander, K. & Entwisle, D. & Thompson, M., «School performance, status relations and the structure of sentiment: Bringing the teacher back», *American Sociological Review*, 52, 1987, pp. 670 - 679.
- Bettencourt, E., «Effects of teacher enthusiasm training on student on task behavior and achievement», *American Educational Research Journal*, 20, 1983, pp. 435 - 450.
- Birch, S. & Ladd, G., «The teacher – child relationships and children early school adjustment», *Journal of School Psychology*, 35, 1997, pp. 61 – 79.



- Bliss, J. & Monk, M. & Ogborn, J., *Qualitative data for Educational Research* Croom Helm, London, 1983.
- Dinkmeyer, D. & McKay, G., *Systematic training for effective teaching*. Circle Pines, U.S.A, 1980.
- Fontana, D., *Psychology for teachers*, Macmillan Publishers, London, 1988.
- Huberman, M., «Teacher development and instructional mastery», in A. Hargreaves & M. Fullan (eds.), *Understanding teacher development*, Teachers College Press, New York, 1992, pp. 122 – 141.
- Huberman, M., *The lives of teachers*, Teachers Collage Press, London, 1993.
- King, A. & Warren, W. & Peart, M., *The teaching experience*, OISE Press, Toronto, 1988.
- McCroskey, J. & Richmond, V., «Increasing teacher influence through immediacy», in V. Richmond & J. McCroskey (eds.), *Power in the classroom*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 1992, pp. 101 - 119.
- Merrett, F. & Wheldall, K., «How do teachers learn to manage classroom behavior?», *Educational Studies*, 19 (1), 1993, pp. 91 - 107.
- Richmond, V. & McCroskey, J. & Payne, S., *Nonverbal behavior in interpersonal relations*, Prentice Hall, New Jersey, 1991.
- Ritts, V. & Patterson, M. & Tubbs, M., «Expectations, impressions and judgment of physically attractive students: A review», *Review of Educational Research*, 62 (4), 1992, pp. 419 - 422.
- Schmuck, R. & Schmuck, P., *Group processes in the classroom*, Wm. C. Brown Company Publishers, Iowa, 1983.
- Stebbins, R., «The role of humor in teaching», in P. Woods (ed.), *Teacher strategies - Explorations in the sociology of school*, Croom Helm, London, 1980, pp. 85 – 97.
- Thompson, C. & Frymier, A., *Affinity seeking in the classroom: its impact on teacher credibility, student motivation and learning*, Holt, Rinehart Winston Inc., Chicago, 1991.
- Weinster, R., *Reaching higher. The power of expectations in schooling*, Harvard University Press, Cambridge, 2002.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Πώς εννοείς τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές; Κάνε μια σύντομη περιγραφή στο κενό φύλλο.
2. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές συντελούν κυρίως: (Μια ως τρεις απαντήσεις, με σειρά προτεραιότητας: α = πρώτη προτίμηση, β = δεύτερη προτίμηση, γ = τρίτη προτίμηση)
  - 1  Ο εκπαιδευτικός να εκτιμάται από τους συναδέλφους του
  - 2  Ο εκπαιδευτικός να εκτιμάται από τους γονείς
  - 3  Ο εκπαιδευτικός να επιβάλλει την πειθαρχία στους μαθητές
  - 4  Ο εκπαιδευτικός να νιώθει ικανοποίηση από το επάγγελμά του
  - 5  Ο εκπαιδευτικός να ασκεί επιρροή στους μαθητές
  - 6  Άλλο, τι;
3. Η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές έχει ως αποτέλεσμα κυρίως: (Μια ως τρεις απαντήσεις, με σειρά προτεραιότητας: α = πρώτη προ-

τίμηση,  $\beta$  = δεύτερη προτίμηση,  $\gamma$  = τρίτη προτίμηση)

- 1  Ο εκπαιδευτικός να έχει στρες κατά την εκτέλεση του διδακτικού του έργου
- 2  Ο εκπαιδευτικός να νιώθει πλήξη κατά την εκτέλεση του διδακτικού του έργου
- 3  Ο εκπαιδευτικός να μη νιώθει ψυχικά ισορροπημένος
- 4  Ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι «απειλείται» από τους μαθητές
- 5  Ο εκπαιδευτικός να αποκτά αρνητική στάση απέναντι στο επάγγελμά του
- 6  Άλλο, τι;

4. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ευνοούν την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές; (Μια απάντηση, σε κάθε περίπτωση)

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου
1 Ο εκπαιδευτικός ηλικίας έως 30 ετών					
2 Ο εκπαιδευτικός ηλικίας από 31 έως 45 ετών					
3 Ο εκπαιδευτικός ηλικίας από 46 ετών και πάνω					

5. Αν νομίζεις ότι το ντύσιμό σου μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές, να περιγράψεις πώς θα ντύнесαι, ώστε οι μαθητές να επηρεαστούν θετικά απέναντί σου. Κάνε μια σύντομη περιγραφή στο κενό φύλλο.

6. Ποια από τα παρακάτω συμβάλλουν περισσότερο, στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές; (Μια ως τρεις απαντήσεις, με σειρά προτεραιότητας:  $\alpha$  = πρώτη προτίμηση,  $\beta$  = δεύτερη προτίμηση,  $\gamma$  = τρίτη προτίμηση)

- 1  Το χιούμορ του εκπαιδευτικού
- 2  Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού για το μάθημα
- 3  Η υπομονή του εκπαιδευτικού
- 4  Η συνέπεια του εκπαιδευτικού στις υποσχέσεις του
- 5  Η ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους
- 6  Ο έπαινος του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές
- 7  Η οργάνωση από τον εκπαιδευτικό δραστηριοτήτων, όπως: πολιτιστικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις, περιβαλλοντικά προγράμματα κ.λπ.
- 8  Η προσφώνηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με τα μικρά τους ονόματα
- 9  Άλλο, τι;

7. Ποια από τα παρακάτω δυσκολεύουν περισσότερο, την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές; (Μια ως τρεις απαντήσεις, με σειρά προτεραιότητας:  $\alpha$  = πρώτη προτίμηση,  $\beta$  = δεύτερη προτίμηση,  $\gamma$  = τρίτη προτίμηση)

- 1  Η ασαφής διδασκαλία του εκπαιδευτικού
- 2  Η μονότονη διδασκαλία του εκπαιδευτικού
- 3  Τα αντιπαιδαγωγικά σχόλια του εκπαιδευτικού, τα σχετικά με τις λανθασμένες ενέργειες (απαντήσεις, ασκήσεις κλπ.) των μαθητών
- 4  Ο εκνευρισμός του εκπαιδευτικού
- 5  Η δυσθυμία του εκπαιδευτικού



- 6  Η τυπική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές  
7  Άλλο, τι;

8. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά), τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές της τάξης του; (Μια απάντηση, σε κάθε περίπτωση)

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου
1 Η επίδοση των μαθητών					
2 Η φυσική εμφάνιση των μαθητών					
3 Η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών (κοινωνική, οικονομική κλπ.)					

Νίκος Άχλης

(Καθηγητής φιλολογικών μαθημάτων στην Ε.Π.Α.Θ.)

*Τα λάθη στον ελληνικό γραπτό λόγο των μουσουλμάνων σπουδαστών/τριών της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης*

*Errors in the Greek written language on the part of the E.P.A.TH muslim students*

### Abstract

The objective of this research work is to document and comment on the errors that Muslim students of EPATH display in the writing skills of the Greek Language. Initially, the institutional Framework of the minority education is described and afterwards the Greek Language teaching to this education is explored. Related research studies, regarding to relationship that these students have with the language, are cited. Subsequently, the survey research characteristics are described: the objective and goals of the research, the conduct of the survey, data processing and analysis. The results are presented and discussed in tables that categorize the errors into four categories: a) alphabetical yield of phonemics, b) morphological-grammatical errors, c) editorial errors, d) total errors. The general conclusion that emerges is that the students of EPATH don't experience severe problems in the use of the written word of the Greek language that could have blocked them in written communication. The most frequent errors that are identified in spelling, accent and punctuation can not be attributed to the effect of the phonemic system and the structure of the Turkish language. In each case, the survey results could work as a Feedback by improving the effectiveness of the Greek language teaching to the Muslim students, in order to achieve better language proficiency.

**Key words:** Greek language, errors/minority education, muslim students, Epath

### Πρόλογος

Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνιστά εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η διερεύνηση της σχέσης των μουσουλμάνων μαθητών-φοιτητών/τριών με την ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για μία σημαντική παράμετρο, η οποία προσδιορίζει καθοριστικά τη λειτουργία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, σχετίζεται με την εκπαιδευτική, κοινωνική ένταξη των μουσουλμάνων και ασφαλώς προκαλεί επιστημονικές συζητήσεις και παιδαγωγικούς προβληματισμούς.

Επιθυμώντας να συμβάλουμε εποικοδομητικά στον προβληματισμό αυτό, επιδιώκουμε με τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία να καταγράψουμε και να σχολιάσουμε τα λάθη των σπουδαστών/τριών της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας. Ευελπιστούμε ότι τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης θα αποτελέσουν μία ελάχιστη συμβολή στην προσδοκώμενη αναβάθμιση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφορμή για προβληματισμό όσων υπηρετούν τη μειονοτική εκπαίδευση.

## I. Το θεσμικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης

Τα θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης<sup>1</sup> ρυθμίζονται από ένα γενικό θεσμικό πλαίσιο που περιλαμβάνει<sup>2</sup>

1. Τη σύμβαση της Unesco για την απαγόρευση των διακρίσεων στην εκπαίδευση.
2. Διεθνή και Ευρωπαϊκά κείμενα προστασίας δικαιωμάτων του ανθρώπου.
3. Τις σχετικές διατάξεις της συνθήκης της Λοζάνης για την προστασία των μειονοτήτων
4. Τις ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες (μορφωτικό σύμφωνο του 1951, έκθεση της Βιέννης, ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968).

Το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο περιλαμβάνει νομικά κείμενα που επιφέρουν διεθνείς δεσμεύσεις για την Ελλάδα ή δεσμεύουν διαρκώς Ελλάδα και Τουρκία. Η μειονοτική εκπαίδευση ωστόσο διέπεται και από ένα εσωτερικό νομοθετικό πλαίσιο που περιλαμβάνει πλήθος γενικών και ειδικών νόμων, διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα σημαντικότερα νομοθετικά κείμενα που ρυθμίζουν και ρυθμίζουν το νομικό καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι 66<sup>3</sup>.

Σύμφωνα με τη σύμβαση της Unesco (14/12/60) τα κράτη μέλη δεσμεύονται να τροποποιήσουν τη νομοθεσία τους και να ακυρώσουν εκείνες τις διατάξεις του εσωτερικού δικαίου, οι οποίες επιτρέπουν διακρίσεις στην εκπαίδευση, με στόχο τη διασφάλιση της ισότητας στις μειονοτικές ομάδες. Η σύμβαση αναγνωρίζει το δικαίωμα που έχουν οι εθνικές μειονότητες (όχι θρησκευτικές ή γλωσσικές) να αναπτύσσουν εκπαιδευτική δραστηριότητα και να διδάσκουν τη γλώσσα τους, με την προϋπόθεση ότι η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων θα στηρίζεται στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, χωρίς να ζημιώνει την εθνική κυριαρχία ούτε και να εμποδίζει τα μέλη της μειονότητας να κατανοήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της ευρύτερης κοινότητας εντός της οποίας διαβιούν<sup>4</sup>. Το άρθρο 27 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (1966), που καθιερώθηκε με τον Ν. 2462/97, ορίζει ότι σακράτηόπου υπάρχουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, τα πρόσωπα που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν από κοινού με άλλα μέλη της ομάδας τους, τη δική τους πολιτιστική ζωή, να πιστεύουν τη δική τους θρησκεία ή να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα<sup>5</sup>.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 30 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, που κυρώθηκε (1989) με το Ν.2101/92<sup>6</sup>, τα παιδιά που ανήκουν σε εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες έχουν δικαίωμα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη σύμβαση για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων<sup>7</sup> αναφέρεται στη γενική αρχή προστασίας της πολιτισμικής ταυτότητας των μελών των εθνικών μειονοτήτων και των επιμέρους στοιχείων της, δηλαδή της θρησκείας, της γλώσσας, των παραδόσεων και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επίσης αναγνωρίζει τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων ανάμεσα στα οποία είναι η προστασία της γλωσσικής ιδιαιτερότητας και η εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας. Τέλος, η σύμβαση δεσμεύει τα κράτη για διαμόρφωση προϋποθέσεων ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης

Ο Ευρωπαϊκός Χάρτης των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης, που τέθηκε σε ισχύ στις 3 Μαρτίου 1998<sup>8</sup> διακηρύσσει την ανάγκη προστασίας των ιδιαίτερων γλωσσικών γνωρισμάτων των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων πολιτισμικού χαρακτήρα. Ο σεβασμός της γλωσσικής ετερότητας συνιστά τη βασική αρχή του χάρτη. Το κείμενο περιέχει όχι μόνο τη ρήτρα της μη διάκρισης όσον αφορά στη χρήση μειονοτικών γλωσσών, αλλά προβλέπει την υποχρέωση για τα κράτη να λαμβάνουν

θετικά μέτρα προστασίας. Στόχος του είναι η μεγαλύτερη δυνατή εξασφάλιση εγγυήσεων για τη χρήση των γλωσσών αυτών, μεταξύ άλλων και στην εκπαίδευση<sup>9</sup>.

Σύμφωνα με τα άρθρα 37-45 της Συνθήκης της Λωζάννης<sup>11</sup>, που αναφέρονται στην ελληνική μειονότητα της Κων/πολης και τη μουσουλμανική μειονότητα της Ελλάδος, η Ελλάδα και η Τουρκία αναλαμβάνουν τη δέσμευση να εξασφαλίσουν ισονομία και ισοπολιτεία στις δύο μειονότητες και σεβασμό όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ειδικότερα, το άρθρο 44 προβλέπει ότι το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης «εν τη ίδια γλώσση» των μουσουλμάνων στα δημοτικά σχολεία. Προβλέπει επίσης ρητά τη δυνατότητα υποχρεωτικής διδασκαλίας και της επίσημης γλώσσας. Στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η συνθήκη προβλέπει το δικαίωμα στην ίδρυση και διαχείριση σχολείων και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα μέλη της μειονότητας ή από αντιπροσωπευτικά όργανα της.

Το άρθρο 38 της συνθήκης διατυπώνει τη ρήτρα της μη διάκρισης (η γλώσσα και η θρησκεία αποτελούν επιμέρους δικαιολογητικό λόγο απαγόρευσης διακρίσεων) και θεμελιώνει την ιδιαιτερότητα του περιεχομένου της θρησκευτικής εκπαίδευσης της μειονότητας.

Η Ελληνοτουρκική μορφωτική συμφωνία του 1951<sup>12</sup> παρέχει τη δυνατότητα στην Ελλάδα και στην Τουρκία να ιδρύσουν στο έδαφος του άλλου κράτους μορφωτικά ιδρύματα και τις υποχρεώνει να παρέχουν η μια χώρα στην άλλη βοήθεια, ώστε να εξασφαλίζεται με την ελεύθερη διακίνηση των βιβλίων, περιοδικών και άλλων δημοσιευμάτων η καλύτερη μορφωτική επίδραση (άρθρο 12). Επιπλέον, τα δύο συμβαλλόμενα μέρη φροντίζουν, ώστε «τα σχολικά βιβλία τα εκδιδόμενα εις τας δύο χώρας μη παρέχωσιν ανακρίβειες αναφερόμενας εις έκαστην των χωρών» (άρθρο 14).

Η *Μορφωτική συμφωνία του 1951 αντικαταστάθηκε από τη Συμφωνία* για πολιτιστική συνεργασία του 2000 (4 Φεβρουαρίου 2000). Η τελευταία δε μεταβάλλει το ισχύον καθεστώς προστασίας των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων σε Ελλάδα και Τουρκία και προάγει τη συνεργασία των δύο χωρών σε θέματα πολιτισμού, εκπαίδευσης, νεολαίας και αθλητισμού<sup>12</sup>.

Το 1968 οι δύο κυβερνήσεις, στο πλαίσιο της προσπάθειάς τους να συμβάλλουν στην επίλυση και εξομάλυνση των μειονοτικών προβλημάτων, ορίζουν αντιπροσώπους που συντάσσουν την έκθεση της Βιέννης<sup>13</sup>. Στο κείμενο αυτό οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στα σχολεία της μειονότητας θα πρέπει να επιτρέπεται χωρίς περιορισμούς και στα προγράμματα των σχολείων να βρίσκεται σε ίση μοίρα με την επίσημη γλώσσα της χώρας (άρθρο 6).

Η έκθεση της Βιέννης υπήρξε η αφετηρία για τη σύσταση της μειονοτικής επιτροπής που προβλέπεται από το ελληνοτουρκικό μορφωτικό σύμφωνο του 1951. Η μεικτή επιτροπή υιοθετεί τις συστάσεις της έκθεσης της Βιέννης και συντάσσει το ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968. Σύμφωνα με το πρωτόκολλο αυτό επισημοποιείται η πρακτική, που ίσχυε μέχρι τότε, με βάση την οποία τα μαθήματα ιστορίας, γεωγραφίας, πατριδογνωσίας και ελληνικής γλώσσας διδάσκονται στην ελληνική και όλα τα υπόλοιπα στην τουρκική γλώσσα (άρθρο 1 παράγραφος α, β)<sup>14</sup>. Ως προς το εποπτικό υλικό και τα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής γλώσσας τα δύο μέρη «θα υποβάλλουν δια της διπλωματικής οδού για έγκριση στις αρχές της άλλης χώρας, κατάλογο με δείγμα του εποπτικού υλικού, το οποίο σε διάστημα ενός μήνα θα εγκρίνεται ή θα απορρίπτεται».

Με το ελληνοτουρκικό μορφωτικό σύμφωνο του 1968 αναγνωρίζεται επίσημα πλέον η τουρκική γλώσσα ως η μόνη μειονοτική γλώσσα στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης, παρά το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα των Πομάκων και των Αθίγ-

γανων δεν είναι η τουρκική<sup>15</sup>. Η συνθήκη και της Λοζάνης κατοχυρώνει τη διδασκαλία της μητρικής ή μειονοτικής γλώσσας χωρίς να την προσδιορίζει. Ιστορικοί και πολιτικοί λόγοι που ανάγονται στο πλαίσιο της βαλκανικής εθνοπαικτικής διαδικασίας θεμελίωσαν ως μοναδική λόγια και επίσημη γλώσσα της μειονότητας την τουρκική<sup>16</sup>.

Η καθιέρωση ωστόσο της τουρκικής γλώσσας ως μόνης μειονοτικής είχε σαφώς σοβαρές επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της αγωγής αλλά και της ζωής των παιδιών της μειονότητας<sup>17</sup>, με δεδομένη την καθοριστική επίδραση που έχει η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας στην ψυχοσωματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού<sup>18</sup>.

Εδώ ίσως εντοπίζεται και η αφετηρία των δυσκολιών που συναντούν οι μουσουλμάνοι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κατά συνέπεια των προβλημάτων που συναντούν στη μορφωτική τους εξέλιξη<sup>19</sup>.

Έτσι, δεν είναι, υπερβολή, αν ειπωθεί ότι το μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968, με βάση το οποίο η τουρκική καθιερώνεται ως η γλώσσα όλων των μουσουλμάνων έθεσε τις βάσεις για τη γλωσσική αλλοίωση των Πομάκων, επέφερε προοδευτικά το Εθνικό τους αποχρωματισμό και δρομολόγησε τις διαδικασίες για τον εκτουρκισμό τους<sup>20</sup>.

Πάντως, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της μειονοτικής εκπαίδευσης, αν μάλιστα προστεθούν και τα επιμέρους Π.Δ. και Υπουργικές Αποφάσεις που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία της<sup>21</sup>, φαίνεται όχι μόνο περίπλοκο αλλά σχετικά αυτονομημένο από το γενικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, συνεχόμενο πάντα με τη γενικότερη πολιτική απέναντι στη μειονότητα, όπως αυτή συχνά επηρεάζεται, από τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και τις διακυμάνσεις τους<sup>22</sup>. Επίσης, το πλαίσιο αυτό εμφανώς επιτρέπει, στην Τουρκία να λειτουργεί ως κηδεμόνας της μειονότητας της Θράκης, ενώ αντίστοιχα δεν επιτρέπει, την άσκηση από μέρους της Ελλάδος μιας ευέλικτης εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που αποτυπώνεται στις εξαιρετικά δύσκολες και βραδείες μεταβολές και εκσυγχρονιστικές παρεμβάσεις που επιδέχεται η μειονοτική εκπαίδευση.

## II. Η ελληνική γλώσσα και η μειονοτική εκπαίδευση

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα θέματα-προβλήματα, που πέρα από το επιστημονικό ενδιαφέρον που συγκεντρώνει, προσλαμβάνει και εθνικοπολιτικές προεκτάσεις και διαστάσεις<sup>23</sup>.

Σύμφωνα με το άρθρο 40 της Συνθήκης της Λοζάνης, εισάγεται η υποχρέωση της Ελλάδας να εξασφαλίζει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία της βασικής παιδείας για τα παιδιά της μειονότητας<sup>24</sup>.

Η συνθήκη της Λοζάνης, ωστόσο, δεν προσδιορίζει τη μειονοτική γλώσσα. Το μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968 ουσιαστικά επισημοποίησε και καθιέρωσε την τουρκική γλώσσα ως τη μόνη μειονοτική γλώσσα<sup>25</sup>. Η εξέλιξη αυτή, ασφαλώς, δεν ανταποκρίνεται στη γλωσσική ταυτότητα, ολοκλήρου του μουσουλμανικού πληθυσμού της Θράκης, αφού αυτή αποτελείται όχι μόνο από Τουρκόφωνους αλλά και Αθίγγανους και Πομάκους, οι οποίοι έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα και εθνοτική ταυτότητα<sup>26</sup>.

Σύμφωνα με τον Μαυρομάτη, περίπου τα 2/3 της μειονότητας έχει ως μητρική του γλώσσα την τουρκική, οι υπόλοιποι την πομακική, ενώ λιγότεροι από το 1/20 έχουν ως μητρική γλώσσα τη ρομανί. Ωστόσο, αναφέρει «όλοι σχεδόν οι μουσουλμάνοι είναι επαρκείς Τουρκόφωνοι και σχεδόν όλοι γνωρίζουν την ελληνική». Ειδικότερα, οι τουρκογενείς χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους την τουρκική γλώσσα. Ακόμη, οι 25.000



μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι στη Θράκη εμφανίζουν γενικευμένα τουρκοφωνία, η τουρκική, δηλαδή είναι η μητρική τους γλώσσα<sup>27</sup>. Ο Ζεγκίνης (1994) αποδίδει την αλλαγή στη γλωσσική συμπεριφορά των τσιγγάνων υπέρ της τουρκικής και σε βάρος της ρομανί, στη στάση των Τουρκογενών απέναντι στους Αθίγγανους, που από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 περίπου, άρχισε να μεταβάλλεται υπέρ τους, με αποτέλεσμα την προσέγγιση των δύο εθνοτικών ομάδων<sup>28</sup>.

Από την άλλη, ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των Πομάκων. Η μητρική τους γλώσσα, που συνιστά τη διακριτικότητα τους, είναι η πομακική. Η πομακική είναι γλώσσα προφορικής παράδοσης. Θεωρείται σλαβική ποικιλία με λεξιλογικά στοιχεία-δάνεια τόσο από την ελληνική όσο και την τουρκική. Σύμφωνα με γλωσσολόγους γενετικά και δομικά η πομακική ανήκει στις διαλέκτους της Βουλγαρικής γλώσσας<sup>29</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, η γλωσσική αυτή πραγματικότητα, η οποία αφορά το μουσουλμανικό πληθυσμό της Θράκης, είχε και έχει ως αποτέλεσμα οι πομακικής και αθιγγανικής καταγωγής μαθητές να γίνονται υποχρεωτικά «τρίγλωσσοι», αφού στο οικογενειακό και κοινοτικό του περιβάλλον χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα, ενώ διδάσκονται υποχρεωτικά στο σχολείο την τουρκική και ελληνική γλώσσα. Αυτή, όμως, η διάσπαση δεν τους επιτρέπει να μάθουν ικανοποιητικά καμιά από τις τρεις γλώσσες<sup>30</sup>.

Αν μάλιστα, ληφθεί υπόψη ότι ασκούνται ιδιαίτερα πιέσεις να χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα<sup>31</sup>, προκειμένου να ενσωματωθούν στους Τουρκόφωνους μουσουλμάνους, γίνεται αντιληπτή η εξαιρετική δυσκολία που έχουν στην εκμάθηση της προφορικής και γραπτής ελληνικής γλώσσας, αφού ουσιαστικά υφίστανται ένα γλωσσικό και κατ' επέκταση πολιτιστικό «ευνουχισμό», ο οποίος τους καταδικάζει στον κοινωνικό αποκλεισμό<sup>32</sup>.

Βέβαια, οι δυσκολίες που έχουν οι μουσουλμανόπαιδες στην ελληνική γλώσσα σχετίζονται και με άλλες, κοινωνικές εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και οικονομικές παραμέτρους, που προσδιορίζουν τους όρους και τις συνθήκες ζωής της μειονότητας<sup>33</sup>:

α. Παιδιά της μειονότητας μέχρι πριν λίγα χρόνια δεν φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία (τα τελευταία χρόνια η υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση εφαρμόζεται και στις περιοχές με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό), ενώ στο οικογενειακό τους περιβάλλον μιλούν και ακούν τη μητρική τους γλώσσα. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν αβίαστα στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν σχεδόν καμιά επαφή με την ελληνική γλώσσα, πριν από τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Και αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει στα χωριά της ορεινής Θράκης, όπου ο πληθυσμός είναι αμιγώς μειονοτικός<sup>34</sup>.

β. Στο πρόγραμμα διδασκαλίας στη μειονοτική εκπαίδευση, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, φαίνεται ότι ευνοεί το φαινόμενο της διπολικής πολυγλωσσίας. Ένα πρόγραμμα μαθημάτων και αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων, που τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα δεν ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με το οποίο μόνο τέσσερα μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, είναι επόμενο ότι δεν παρέχει προϋποθέσεις για επαρκή ελληνομάθεια των μουσουλμανόπαιδων. Σε αυτό πρέπει να προστεθεί το γεγονός ότι, μέχρι πριν από λίγα χρόνια, τα σχολικά εγχειρίδια για την εκμίσθωση της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία ήταν τα ίδια με αυτά των υπολοίπων σχολείων, και η διδακτική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας γινόταν ως να ήταν η μητρική και όχι ως δεύτερη γλώσσα<sup>35</sup>. Για την ανεπαρκή ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαίδων δεν μπορεί, επομένως, να μην καταλογιστούν ευθύνες και στην ανεπαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση των χριστιανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση<sup>36</sup>.

γ. Παράμετρος σημαντική για τη σφαιρικότερη προσέγγιση του ζητήματος της περιορισμένης ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαίδων, αποτελεί και το μειωμένο ενδιαφέρον των



μουσουλμανικών γονέων και μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας<sup>37</sup>.

δ. Η εκμάθηση της ελληνικής όσο και της τουρκικής γλώσσας φαίνεται ότι σχετίζεται και με το επίπεδο εκτίμησης που έχουν οι μουσουλμανόπαιδες και επομένως, οι γονείς τους για τη συμβολική και πραγματική αξία της καθεμιάς γλώσσας και τα προσδοκώμενα οφέλη από τη γνώση και τη χρήση της<sup>38</sup>. Η προσέγγιση αυτή προσδίδει στα ζητήματα της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων και σε άλλη διάσταση ιδεολογική και εθνοτική.

ε. Πράγματι, η χρήση της μητρικής γλώσσας, τουρκικής, σκόπιμα, τεχνηέντως και συστηματικά συνδέθηκε με την τουρκική εθνική συνείδηση και ταυτότητα. Έτσι, ορισμένοι μειονοτικοί τουρκόφωνοι επιχειρούν με μεθοδικό τρόπο να ενισχύσουν και να προωθήσουν την τουρκική γλώσσα, υποβάλλοντας την ταυτοποίηση της μουσουλμανικής και τουρκικής συνείδησης, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να υποβαθμίσουν και να αποτρέψουν την ελληνομάθεια, ως δείγμα αντίστασης σε ένα άξονα διατήρησης τους «τουρκικής ταυτότητας» και κατά συνέπεια αποτροπής της «επερχόμενης» εθνικής και γλωσσικής αλλοτρίωσης του μειονοτικού πληθυσμού<sup>39</sup>.

Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε συνοπτικά τους παράγοντες-μεταβλητές, που φαίνεται ότι σχετίζονται με τη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές της Θράκης. Οι παράγοντες αυτοί και ενδεχομένως και άλλοι, άμεσα ή έμμεσα, οδηγούν στην κοινή διαπίστωση: Οι μουσουλμάνοι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, που αποτυπώνονται στη χρήση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Το γεγονός αυτό πιστοποιείται από εμπορικές παρατηρήσεις και ερευνητικά δεδομένα, που κατά κύριο λόγο περιορίζονται στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή, ενώ υπάρχουν αρκετές αναφορές για τη μειονοτική εκπαίδευση και τη σχέση των μουσουλμάνων με την ελληνική γλώσσα, παράθεση στοιχείων, κριτικές, επιστημονικές, σχολιασμοί, προτάσεις, που περιλαμβάνονται και σε βιβλία ή άρθρα επιστημονικού, παιδαγωγικού, γλωσσολογικού ενδιαφέροντος, οι ερευνητικές μελέτες για τη σχέση των μουσουλμανόπαιδων με την ελληνική γλώσσα και ειδικότερα για το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους, είναι περιορισμένες και αντιστρόφως ανάλογες με το επιστημονικό ενδιαφέρον που συγκεντρώνει το συγκεκριμένο ζήτημα, και εστιάζονται κυρίως στο χώρο της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης.

### III. Ερευνητικές μελέτες για τη σχέση των μουσουλμάνων με την ελληνική γλώσσα

Ο Θ. Σαρβανάκης (1987)<sup>40</sup> πραγματοποίησε έρευνα με θέμα: «παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμανόπαιδες στη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την επεξεργασία ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν χριστιανοί δάσκαλοι 215 μουσουλμανικών σχολείων, έδειξαν ότι το επίπεδο της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών Α' βάθμιας εκπαίδευσης εξαρτάται από τη σύνθεση του πληθυσμού του τόπου κατοικίας τους, την απόσταση του χωριού τους από την πόλη, την αδιαφορία και τη προκατάληψη των γονιών, τη μη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, τα σχολικά βιβλία και την απροθυμία των μουσουλμάνων. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε, επίσης, τη χαμηλή επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών του δημοτικού σχολείου και την εξαιρετική δυσκολία τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη μορφωτική τους εξέλιξη.

Αυτές τις ερμηνευτικές διαπιστώσεις πιστοποιεί και ο Ν. Παναγιωτίδης στο βιβλίο του: «Το Μειονοτικό Ευρωπαϊκό σύστημα της Ελλάδας», στο οποίο, παραθέτοντας στατιστικά στοιχεία, καταλήγει στο συμπέρασμα: «Με τις συνθήκες που επικρατούν στη μειονοτική εκπαίδευση οι μαθητές δυσκολεύονται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας»<sup>41</sup>.

Στη μελέτη: «Εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μουσουλμάνων μαθη-

τών της Θράκης», οι Ε. Τρέσσου και Π. Στάθη γράφουν: «Τα παιδιά της μειονότητας με τη συμπλήρωση της φοίτησης τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και ασύγκριτα χαμηλότερα επίπεδο την ελληνική»<sup>42</sup>. Σε ό,τι αφορά τις αιτίες του προβλήματος, μεταξύ άλλων, επισημαίνουν την έλλειψη του διπολιτισμικού-διγλωσσικού εκπαιδευτικού προγράμματος και τον ανεπαρκή σχεδιασμό των περιεχομένων, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας στη διδακτική εφαρμογή του ελληνόφωνου προγράμματος.

Σε σχετική ερευνητική έκθεση με συνεντεύξεις χριστιανών και μουσουλμάνων δασκάλων, που πραγματοποίησε η γλωσσολογική ομάδα που ανέλαβε την παραγωγή διδακτικού γλωσσικού υλικού για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», αναφέρεται: «Υπάρχει μεγάλη διαφορά επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας ανάμεσα στα σχολεία των ορεινών χωριών και τα σχολεία της πόλης. Στα ορεινά χωριά τα παιδιά δύσκολα θα φτάσουν μέχρι το επίπεδο της τετάρτης τάξης. Δεν έχουν ακούσματα της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που καθιστά την επικοινωνία δασκάλου-μαθητών από προβληματική έως αδύνατη»<sup>43</sup>. Παράγοντες που επηρεάζουν την ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαίδων επισημαίνονται: η απροθυμία, η άγνοια και η αδιαφορία των γονέων, ή έλλειψη προσχολικής αγωγής αλλά και η ακατάλληλη και ανεπαρκής διδακτικά μεθοδολογία των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας σε συνάρτηση πάντα με το ανεπαρκές διδακτικό υλικό.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε η Ε. Κανακίδου, με σκοπό την περιγραφή των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, επιβεβαιώνεται και πάλι το χαμηλό επίπεδο της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών και προσδιορίζονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντολογικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το πρόβλημα. Ειδικότερα, αναφέρονται ο χρόνος διδασκαλίας της ελληνικής και τουρκικής γλώσσας, ο συνολικός χρόνος λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων, η περιορισμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας αποκλειστικά στο σχολικό χώρο και ο τόπος κατοικίας των μαθητών<sup>44</sup>.

Ο Γ. Δημουλάς σε έρευνά του για τη γραπτή έκφραση χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών/τριών ανωτέρων τάξεων δημοτικών σχολείων του Ν. Ροδόπης, συμπεραίνει ότι οι μαθητές της Στ' τάξης των μειονοτικών σχολείων, υστερούν ως προς το βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα το επίπεδο της ελληνομάθειας τους είναι χαμηλότερο από εκείνο των χριστιανών μαθητών της Γ' τάξης<sup>45</sup>.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο μειονοτικό σχολείο της Αλεξανδρούπολης για τη διερεύνηση της επίδοσης των μειονοτικών μαθητών στην ελληνική γλώσσα συμπεραίνει ότι το υπάρχον σύστημα γλωσσικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας δεν είναι αποτελεσματικό, ενώ επισημαίνει ότι ο βαθμός έκθεσης των μαθητών της μειονότητας στο ελληνικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και τα κίνητρα που έχουν για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας λειτουργούν ανασχετικά στο επίπεδο της ελληνομάθειάς τους<sup>46</sup>.

Έρευνα με τίτλο «Μονοπολιτισμικά εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι σε μονοπολιτισμικό σχολείο»<sup>47</sup> καταδεικνύει ότι το 50% από τους 120 ερωτηθέντες δασκάλους διατείνεται ότι: «Το μάθημα εκείνο στο οποίο κατά κύριο λόγο δυσκολεύονται οι μαθητές είναι το γλωσσικό, υπό την έννοια της επίδειξης πεινχρού λεξιλογίου και άγνοιας, γλωσσικών μηχανισμών.» Ως λόγοι της γλωσσικής υστέρησης των περισσότερων μουσουλμάνων μαθητών αναφέρονται: η έλλειψη προσχολικής εκπαίδευσης, η έλλειψη γλωσσικής εκπαίδευσης από το οικογενειακό περιβάλλον και η έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τη γλωσσομάθεια των μαθητών στο ελληνόφωνο πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζονται είναι μορφολογικής, συντακτικής και φωνολογικής υφής. Ειδικότερα, στο μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας οι μαθητές αποδίδουν λανθασμένα τα άρθρα. Εμφανίζουν πολλά λάθη στο κλιτικό μόρφωμα ουσιαστικών και ρημάτων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε αδυναμία για σωστή γραφή των (ι), (ε) και του (ο) αλλά και συμφωνικών συμπλεγμάτων. Συχνά, επίσης, εμφανίζεται η σύγχυση στη γραφή γραμμάτων της ελληνικής με την τουρκική γλώσσα. Στο γραμματικό επίπεδο της γλώσσας διαπιστώνεται ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές δυσκολεύονται στο διαχωρισμό των γενών των ουσιαστικών και γενικά στο γραπτό τους λόγο κυριαρχεί ασυμφωνία των λέξεων όσον αφορά το γένος, τον αριθμόν, την πτώση και το πρόσωπο. Συχνά, μάλιστα, παρατονίζουν τις λέξεις. Σε ό,τι αφορά τη σύνταξη οι μουσουλμάνοι μαθητές προτιμούν την παρατακτική σύνταξη, τις μικρές και σύντομες προτάσεις κι τοποθετούν το ρήμα στο τέλος της πρότασης. Δεν χρησιμοποιούν συχνά τα άρθρα, τους εμπρόθετους προσδιορισμούς και τη γενική κτητική, ενώ συχνά παραλείπονται οι κύριοι όροι της πρότασης. Οι περισσότεροι μαθητές διαθέτουν τόσο φτωχό λεξιλόγιο, ώστε ελάχιστες λέξεις να τους είναι σημασιολογικά οικείες.

Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: «Η προφορά της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές προσιδιάζει με την προφορά της μητρικής τους γλώσσας». «Εν κατακλείδι, η πλειοψηφία των μουσουλμάνων μαθητών/τριών υστερεί αδικαιολόγητα πολύ στην ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για μια ομαλή από γλωσσικής τουλάχιστον άποψης ένταξής τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον..... Σ' αυτό συντελεί σε μεγάλο βαθμό το ότι η διδασκαλία των δύο γλωσσών δεν είναι παράλληλη και δεν ξεκινά από την προσχολική ηλικία»<sup>48</sup>.

Στο πλαίσιο του προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» πραγματοποιήθηκε έρευνα (2002-2004), με στόχο τον προσδιορισμό του επιπέδου γλωσσομάθειας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στόχος της έρευνας ήταν διττός: από τη μια πλευρά, η μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας στα ελληνικά των μαθητών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων με βάση μια αντικειμενική κλίμακα γλωσσικής επάρκειας και από την άλλη πλευρά, η συλλογή δεδομένων για τη μελέτη της εξελικτικής πορείας εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας<sup>49</sup>.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι το επίπεδο της ελληνομάθειας των μαθητών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων είναι σχετικά χαμηλό, κάτι που επιβεβαιώνει τη διάχυτη αντίληψη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της εκεί κοινότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η γλωσσική ποικιλία του ενός τρίτου των παιδιών της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού «καθηλώνεται» στο επίπεδο επάρκειας Α2, το οποίο δεν είναι επαρκές για τη φοίτηση στο ελληνόφωνο γυμνάσιο. Αυτός ίσως είναι ένας από τους παράγοντες που εξηγεί τη μεγαλύτερη διαρροή που παρατηρείται κατά τη μετάβαση αλλά και τη φοίτηση στο ελληνόφωνο γυμνάσιο. Πιο αναλυτικά, η έρευνα έδειξε ότι στην Α' τάξη του δημοτικού η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών κατατάσσεται στο προκαταρκτικό επίπεδο. Στη Β' τάξη τα περισσότερα παιδιά προχωρούν στο επίπεδο Α1, ενώ από την Γ' τάξη μέχρι και την Στ' τάξη, η πλειοψηφία των μαθητών φτάνει μέχρι το επίπεδο Α2<sup>50</sup>. (Όσον αφορά τη διεξαγωγή παραγωγής γραπτού λόγου τα παιδιά επιπέδου Α2 μπορούν να παράγουν μικρής έκτασης αφηγηματικό κείμενο, το οποίο αποτελείται από απλές προτάσεις με παρατακτική, κατά κανόνα, σύνδεση)<sup>51</sup>.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει, επίσης, ότι το επίπεδο της γλωσσομάθειας των μαθητών σχετίζεται με παραμέτρους, όπως η περιοχή κατοικίας, ο νομός και το φύλο<sup>52</sup>. Υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας εμφανίζουν μαθητές αστικών περιοχών, ιδιαίτε-

ρα του νομού Ξάνθης, ενώ δεν καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο γλωσσομάθειας μεταξύ των δύο φύλων.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας έχουν εκπονηθεί και άλλες μελέτες, οι οποίες βασίστηκαν στην ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων που συλλέχθηκαν και αφορούν στη διαδικασία κατάκτησης επιμέρους γλωσσικών φαινομένων.

Σε άλλη σχετική έρευνα για τη διερεύνηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μουσουλμάνων μαθητών των μειονοτήτων γυμνασίου και λυκείου του νομού Ροδόπης, η Τ. Σαραφίδου και η Σ. Ζερδελή<sup>60</sup> καταγράφουν τα λάθη που εντόπισαν σε γραπτά 400 μουσουλμάνων μαθητών των τριών τάξεων του γυμνασίου και της Α΄ λυκείου δύο μειονοτικών σχολείων, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σε φύλλο εργασίας που τους διανεμήθηκε.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές εμφανίζουν «θεαματικές ελλείψεις σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, φωνητικό-φωνολογικό, μορφοσυντακτικό και λεξιλογικό». Ειδικότερα, καταγράφονται σημαντικά ορθογραφικά λάθη, λάθη στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων (λανθασμένη επιλογή φθόγγων, λανθασμένη απόδοση συμφωνικών συνδυασμών, αντιστροφή, λάθη στίξης, τονισμού), μορφολογικά, γραμματικά λάθη, τα οποία είναι πάρα πολλά και συχνότερα (διάκριση μερών του λόγου, χρήση ορθού γένους, αριθμού, πτώσης, λάθη στη χρήση άρθρων, συνδέσμων, προθέσεων, αντωνυμιών) και συντακτικά λάθη (σύνταξη προτάσεων, τα ουσιαστικά βρίσκονται σε λανθασμένη πτώση σε σχέση με το ρήμα και την πρόθεση, τα επίθετα σε λανθασμένο γένος σε σχέση με τα ουσιαστικά). Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (60,9%) χρησιμοποιούν λανθασμένα τις φωνές, τους χρόνους και τις εγκλίσεις των ρημάτων.

Επίσης, σοβαρά προβλήματα εντοπίστηκαν στην κατανόηση κειμένων και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα προβλήματα αφορούν στις σύνθετες δεξιότητες της ορθογραφίας, του συντακτικού και της οργάνωσης του γραπτού λόγου και του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν, το οποίο είναι περιορισμένο τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά<sup>81</sup>.

Σε έρευνα που πραγματοποιήσαμε (2003) για τη σχέση των μουσουλμάνων σπουδαστών της ΕΠΑΘ με την ελληνική γλώσσα, με στόχο την καταγραφή του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας, των δυσκολιών που έχουν στη χρήση της και των παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους, μετά τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων σε σχετικό ερωτηματολόγιο, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα: 1. Οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ αναγνωρίζουν καθολικά την αναγκαιότητα εκμάθησης και ορθής χρήσης της ελληνικής γλώσσας. 2. Έχουν δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, μεγαλύτερες στη χρήση του γραπτού λόγου. Οι συχνότερες δυσκολίες κατηγοριοποιούνται στο φτωχό λεξιλόγιο, το οποίο δυσχεραίνει και την κατανόηση των κειμένων, την γραμματική και τη σύνταξη. 3. Οι μουσουλμάνοι σπουδαστές της ΕΠΑΘ εμφανώς βελτίωσαν το επίπεδο γνώσης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, με τη συστηματική διδασκαλία της στο πλαίσιο των σπουδών τους. Το επίπεδο αυτό, αν και είναι ικανοποιητικό, επιδέχεται σημαντική βελτίωση. 4. Σε ό,τι αφορά τα πιθανά αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, αυτά παραπέμπουν σε σχολικούς παράγοντες και κατά συνέπεια στην οργανωτική και εσωτερική δομή του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος<sup>62</sup>.



#### IV. Τα χαρακτηριστικά της έρευνας

##### A. Αντικείμενο και στόχοι της έρευνας.

Με δεδομένη τη διαπίστωση ότι είναι περιορισμένες και επικεντρωμένες στην Α΄βάθμια και Β΄βάθμια εκπαίδευση οι ερευνητικές μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν σε συγκεκριμένο επίπεδο ποιες είναι οι δυσκολίες που συναντούν οι μουσουλμανόπαιδες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και με αφορμή τη σχετική έρευνά μας για τη σχέση των μουσουλμάνων σπουδαστών της ΕΠΑΘ με την ελληνική γλώσσα, από την οποία προέκυψε ότι εμφανίζουν δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερα του γραπτού λόγου, θελήσαμε να προεκτείνουμε το ερευνητικό ενδιαφέρον στη συγκεκριμενοποίηση των δυσκολιών που συναντούν οι μουσουλμάνοι σπουδαστές της ΕΠΑΘ στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να καταγράψει ποσοτικά και ποιοτικά τα λάθη που κάνουν οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο φωνητικής αποτύπωσης των λέξεων και σε μορφοσυντακτικό επίπεδο. Θελήσαμε, επίσης, να διερευνήσουμε αν η συχνότητα και το είδος των λαθών συναρτάται με μεταβλητές, όπως τα έτη σπουδών, το φύλο, τη μητρική γλώσσα των σπουδαστών. Δεν αποτελεί στόχο της έρευνας η αξιολόγηση του συνολικού επιπέδου της ελληνομάθειάς τους, αφού κάτι τέτοιο προϋποθέτει ευρύτερο και συνθετότερο ερευνητικό σχεδιασμό. Σίγουρα, όμως, και η καταγραφή των λαθών στη χρήση του γραπτού λόγου θα μπορούσε να εξασφαλίσει επαρκείς ενδείξεις για τον αξιολογικό προσδιορισμό του επιπέδου χρήσης του γραπτού λόγου των σπουδαστών της ΕΠΑΘ<sup>63</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη θα επιτρέψει τη διάγνωση των δυσκολιών τους στη χρήση του γραπτού λόγου και θα εξασφαλίσει σημαντική πληροφόρηση για τον προσανατολισμό ή αναπροσανατολισμό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στους συγκεκριμένους φοιτητές και θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για την επικέντρωση στη συστηματική διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων, στην κατανόηση των οποίων ενδεχομένως εμφανίζουν δυσκολίες.

Παράλληλα, τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για προβληματισμό στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών και τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας, για τους μουσουλμάνους φοιτητές, οι οποίοι από το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 φοιτούν στο Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ.

##### B. Διεξαγωγή της έρευνας.

Για την διεξαγωγή της έρευνας και την επίτευξη των στόχων της διαμορφώθηκε συγκεκριμένο φύλλο εργασίας. Το φύλλο περιλάμβανε αρχικά τη συμπλήρωση συγκεκριμένων ατομικών στοιχείων των σπουδαστών (φύλο, έτος φοίτησης, μητρική γλώσσα, τόπος καταγωγής, σχολείο αποφοίτησης). Στη συνέχεια ζητήθηκε να γράψουν ένα κείμενο-επιστολή<sup>64</sup> 100-150 λέξεων, με το οποίο θα προσπαθήσουν να πείσουν κάποιο φίλο/φίλη τους να σταματήσει να ασχολείται με τυχερά παιχνίδια, επισημαίνοντας τις οικονομικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες μιας τέτοιας συνήθειας. Το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί δείγμα παραγωγής γραπτού λόγου που χρησιμοποιεί το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας επιπέδου Γ2 (άριστη γνώση), σύμφωνα με το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (CEF) του Συμβουλίου της Ευρώπης<sup>65</sup>. Η δομή του εξεταστικού δοκιμίου για τον προσδιορισμό του επιπέδου ελληνομάθειας περιλαμβάνει ασφαλώς πέντε γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφο-

ρικού και γραπτού λόγου και χρήση γλώσσας). Επειδή στόχος της έρευνας δεν ήταν η συνολική αξιολόγηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των σπουδαστών της ΕΠΑΘ, αλλά η καταγραφή των λαθών στο γραπτό λόγο, γι' αυτό επιλέχθηκε δείγμα εξεταστικού δοκιμίου του Κ.Ε.Γ.<sup>66</sup> που αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, το οποίο και εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας και εξασφάλιζε σε κάθε περίπτωση στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πάντως, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί θεμελιώδη γλωσσική δεξιότητα, η οποία εξετάζεται σε όλα τα διεθνή συστήματα αξιολόγησης του επιπέδου γλωσσομάθειας<sup>67</sup>.

Δόθηκε μάλιστα το εξεταστικό δοκίμιο επιπέδου Γ2, γιατί προκρίθηκε, με βάση τα εμπειρικά δεδομένα των γλωσσικών δυνατοτήτων των σπουδαστών, ότι μπορούν να γράψουν ένα σαφές κείμενο με ροή και ύφος προσαρμοσμένο στις επικοινωνιακές περιστάσεις και ότι μπορούν να συντάξουν επιστολές, αναφορές ή άρθρα με σαφή δομή, που να επιτρέπουν στον αναγνώστη να αντιλαμβάνεται και να απομνημονεύει τα κύρια σημεία, προδιαγραφές που περιλαμβάνει το επίπεδο Γ2 για την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι σπουδαστές, 14 του Β' έτους και 22 του Γ' έτους της ΕΠΑΘ κλήθηκαν να γράψουν τις σκέψεις τους στο εξεταστικό θέμα που τους δόθηκε την ίδια μέρα και ώρα, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας, χωρίς να έχουν άλλη διευκρίνιση, πέραν του ότι το φύλο εργασίας είναι ανώνυμο και ότι θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι επιδιώχθηκε ο εντοπισμός των λαθών στο γραπτό λόγο όχι μέσα από απαντήσεις σε τυποποιημένες ασκήσεις, λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές, αλλά μέσα από την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, προκειμένου να διασφαλιστεί η αβίαστη γραπτή έκφραση και ο αυθόρμητος λόγος, ο οποίος, αναφέρεται σε κοινό θεματικό άξονα, για να διασφαλιστούν οι προϋποθέσεις συγκριτικής αξιολόγησης των κειμένων και άρα συσχετισμών του είδους και της συχνότητας των λαθών με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές (έτος σπουδών, φύλο, μητρική γλώσσα).

### Γ. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων.

Για την καταγραφή και κατηγοροποίηση των λαθών που εντοπίστηκαν στο κείμενο που κλήθηκαν να γράψουν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ έγιναν αρχικά πολλές δοκιμαστικές διορθώσεις και με βάση αυτές διαμορφώθηκε ένας τυποποιημένος πίνακας λαθών, ο οποίος θα εξασφάλιζε την ένταξη κάθε λάθους σε μια κατηγορία ή υποκατηγορία χωρίς επαναλήψεις ή συγχύσεις. Με βάση τον τελικό πίνακα τα λάθη διαιρέθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες: 1. Λάθη αλφαβητικής απόδοσης φθόγγων (φωνητικά, φωνολογικά), 2. Μορφολογικά-Γραμματικά λάθη, 3. Συντακτικά λάθη. Επίσης, διαμορφώθηκε και μία πρόσθετη κατηγορία για τον προσδιορισμό όχι των λαθών αλλά των γενικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει μία ένδειξη για την αξιολόγηση των ποιοτικών στοιχείων του γραπτού λόγου των σπουδαστών και συνεπώς του επιπέδου της ελληνομάθειάς τους σε συνάρτηση με τον υπολογισμό των λαθών.

Η καθεμιά θεματική κατηγορία λαθών, επιμερίστηκε σε συγκεκριμένες υποκατηγορίες. Μετά την δοκιμαστική εφαρμογή του πίνακα λαθών, για να εξακριβωθεί η λειτουργικότητά του, άρχισε η μεθοδική και συστηματική διόρθωση των γραπτών, ο εντοπισμός των λαθών και η καταγραφή τους στο γενικό πίνακα λαθών κατά κατηγορία και υποκατηγορία. Στη συνέχεια, με βάση τους ατομικούς πίνακες λαθών διαμορφώθηκαν οι πίνακες λαθών κατά κατηγορίες και συχνότητα με την ηλεκτρονική επεξεργασία του συστήματος excel, η οποία επέτρεψε και τη διαμόρφωση της ποσοτικής κατανομής των λαθών σε συνάρτηση με το φύλο, το έτος σπουδών, τη μητρική γλώσσα και τον τόπο κατοικίας των υποκειμένων της έρευνας.



**V. Αποτελέσματα**

**A. Συνολικά λάθη φθόγγων**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ Ι</b>							
<b>ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ</b>							
ΕΤΟΣ	ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ		ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ		ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΣΥΝΟΛΟ	
B	372→ ↓ 62%	82,48%	43→ ↓ 67,19%	9,53%	36→ ↓ 69,23%	7,98%	451 ↓ 62,99%
Γ	228→ ↓ 38%	86,04%	21→ ↓ 32,71%	7,92%	16→ ↓ 30,77%	6,04%	265 ↓ 37,01%
ΣΥΝΟΛΟ	600→	83,8%	64→	8,9%	52→	7,3%	716

Από τους συγκεντρωτικούς πίνακες λαθών του συνόλου των υποκειμένων της έρευνας, όπως αυτά κατανέμονται στις τρεις βασικές κατηγορίες: α. αλφαβητική απόδοση φθόγγων, β. μορφολογικά-γραμματικά λάθη, γ. συντακτικά λάθη, προκύπτουν οι ακόλουθες συμπερασματικές διαπιστώσεις:

1. Τα περισσότερα και συχνότερα λάθη εντοπίστηκαν στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων (σύνολο λαθών 600, ποσοστό 83,8%). Συγκριτικά, πολύ λιγότερα είναι τα μορφολογικά λάθη (σύνολο 64, ποσοστό 8,9%) και τα συντακτικά λάθη (σύνολο 52, ποσοστό 7,3%).
2. Επίσης, τα συνολικά λάθη των σπουδαστών/τριών του Β' έτους (453) (62,99%) είναι σχεδόν διπλάσια από τα λάθη των σπουδαστών/τριών του Γ' έτους (265) (37,01%). Η διαφοροποίηση αυτή εμφανίζεται και στις τρεις κατηγορίες λαθών. Συνεπώς, η μεταβλητή έτος σπουδών, φαίνεται ότι επηρεάζει τη συχνότητα λαθών.

**B. Αλφαβητική απόδοση των φθόγγων**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ</b>																															
<b>ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΦΘΟΓΓΩΝ</b>																															
ΕΤΟΣ	Ορθογρ. λάθη			Φωνητ. συν.		Σύγχυση συμφώνων					Αναγραμματισμός			Διπλά σύμφωνα				Συμφωνικά συμπλέγματα					Στίξη			Τονισμός					
	i	o	e	αυ	ευ	τ	δ	φ	γ	κ					λλ	σσ	ρρ	μμ	μπ	ντ	γκ	τζ	τσ	.	.	:	αποστ.	λάθος			
						θ	ντ	θ	ζ	ζ																					
B	59	20	19	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3	107	29	5	91	28	372	
ΣΥΝ. ΚΑΤ.	98			2		3					0			6				3					141			119					
Γ	51	16	11	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	54	17	4	47	24		
ΣΥΝ. ΚΑΤ.	78			2		1					0			0				1					75			71		228			
ΣΥΝ.	110	36	30	1	3	0	2	1	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	1	0	0	3	161	46	9	138	52	600
%	18,33	6	5	0,7	0,5	-	0,33	0,7	-	-	0,7	-	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	0,17	-	-	0,5	26,83	7,67	1,5	23	8,67		
ΣΥΝ. ΚΑΤ.	176			4		4					0			6				4					216			190					
%	29%			1%		1%					0%			1%				1%					36%			32%					

1. Από τον συγκεντρωτικό πίνακα λαθών «Αλφαβητική απόδοση φθόγγων» προκύπτει ότι τη μεγαλύτερη συχνότητα λαθών εμφανίζει η στήλη (36% του συνόλου λαθών της συγκεκριμένης κατηγορίας). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι σπουδαστές του ΕΠΑΘ δυσκολεύονται στην τοποθέτηση των σημείων στίξης, ιδιαίτερα του κόμματος (26,83%), άρα δε γνωρίζουν τους σχετικούς κανόνες. Γι' αυτό άλλοτε δεν τοποθετούν το κόμμα ενώ άλλες φορές το τοποθετούν, ενώ δε χρειάζεται. Δεν τοποθετούν, επίσης, συχνά την τελεία (7,67%). Ενώ, δηλαδή, πρέπει να διακόψουν τη ροή του λόγου με τελεία, συνεχίζουν με μακροπερίοδο λόγο και διαδοχική υπόταξη, προκαλώντας προβλήματα κατανόησης. Λιγότερο συχνά (1,5%) είναι τα λάθη στη χρήση του ερωτηματικού.

2. Υψηλό ποσοστό λαθών, επίσης, καταγράφεται στον τονισμό (32%). Συχνά δεν τοποθετείται ο τόνος στη λέξη που πρέπει, ενώ άλλοτε παρατονίζονται λέξεις. Η δυσκολία συνήθως εντοπίζεται στον τονισμό των δισύλλαβων λέξεων.

3. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στα ορθογραφικά λάθη. Δεν υπήρξε σπουδαστής/τρια που να μην είχε κανένα ορθογραφικό λάθος. Το συνολικό ποσοστό των ορθογραφικών λαθών ανέρχεται σε 176 λάθη (ποσοστό 29%). Τα ορθογραφικά λάθη αφορούσαν τη χρήση του ι, ο, ε. Συχνότερα είναι τα λάθη στη χρήση του (ι) και μάλιστα καταληκτικά λάθη σε ουσιαστικά, ρήματα, άρθρα (σύνολο 115). Ακολουθούν σε πολύ μικρότερη συχνότητα τα λάθη στη χρήση του (ο) (σύνολο 36) και του (ε) (σύνολο 30). Σε ποσοστό 1 % ανέρχονται τα λάθη που αφορούν στη χρήση των διπλών συμφώνων.

4. Είναι αξιοσημείωτο να παρατηρηθεί ότι είναι ελάχιστα τα λάθη που αφορούν τη σύγχυση φωνητικών συμπλεγμάτων (αυ, ευ) (1%) και συμφώνων (1%), ενώ δεν καταγράφεται κανένας αναγραμματισμός.

Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ δεν εμφανίζουν στο γραπτό τους λόγο ιδιαίτερο πρόβλημα στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων, πρόβλημα το οποίο, όμως, είναι ιδιαίτερα εμφανές και σοβαρό σε μαθητές γυμνασίου-λυκείου, όπως καταδεικνύεται από άλλες σχετικές έρευνες. Οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ αποδίδουν γενικώς σωστά τα γραφήματα της ελληνικής γλώσσας, χωρίς παραλείψεις, αναγραμματισμούς και συγχύσεις. Παραμένει, ωστόσο, σοβαρό το ζήτημα της ορθογραφίας, του τονισμού και της στίξης.

### Γ. Μορφολογικά-γραμματικά λάθη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ

#### ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ - ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

ΕΤΟΣ	Χρ. Γέν. (1)	Χρ. Αριθ. (2)	χρήση πτώσης			χρ. άρθρου		χρ. συνδ.		πρόν. ρήμ. (10)	Έγκλ. ρήμ. (11)	προς. ρήμ. (12)	χρ.πρόθ.		κλ.ουσ. (15)	κλ.επιθ. (16)	χρ.αντων.	
			ονομ. (3)	γεν. (4)	πτ. (5)	απουσ. (6)	λάθ (7)	απουσ. (8)	λάθ (9)				ππουσ. (13)	λάθ. (14)			απουσ. (17)	λάθ. (18)
B	0	2	0			7		3		11	2	5	1		1	1	10	43
Γ	2	1	0			5		3		7	1	0	0		0	0	2	21
ΣΥΝΟΛΟ	2	3	0			12		6		18	3	5	1		1	1	12	64
	3%	5%	0%			19%		9%		28%	5%	8%	2%		2%	2%	19%	

Σε ό, τι αφορά τα λάθη στο γραμματικό-μορφολογικό επίπεδο, σχολιάζοντας τον αντίστοιχο πίνακα λαθών, μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

1. Τα συνολικά γραμματικά λάθη (64) στα κείμενα που έγραψαν τα Υ της έρευνας είναι

ελάχιστα. Αντιστοιχούν σε λιγότερο από δύο λάθη ανά κείμενο σπουδαστή/τριας. Αυτό σημαίνει ότι οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ γνωρίζουν και εφαρμόζουν επαρκώς τους γενικούς γραμματικούς κανόνες.

2. Βέβαια, εξακολουθούν να κάνουν λάθη. Από αυτά τα συχνότερα αφορούν τη χρήση του ρήματος (18) (ποσοστό 28%) επί του συνόλου των γραμματικών λαθών. Αν σε αυτά προστεθεί και ποσοστό (5%), που αναφέρεται σε λάθη έγκλισης του ρήματος, συνάγεται ότι ποσοστό (33%) των γραμματικών λαθών εντοπίζεται στη δυσκολία χρήσης του κατάλληλου ρηματικού τύπου.

3. Συχνά λάθη, επίσης, αφορούν τη χρήση του άρθρου ποσοστό (19%) σχετίζεται με την παράλειψη του άρθρου ή την περιττή χρήση του. Σε κάθε περίπτωση τα λάθη αυτά δεν μπορεί να είναι άσχετο με το δεδομένο ότι στην τουρκική γλώσσα, από την οποία φαίνεται ότι εξακολουθούν να κάνουν οι σπουδαστές αντιπαραβολικές μεταφορές, όταν γράφουν ελληνικά, δεν υπάρχουν άρθρα.

4. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στη συχνότητα των λαθών που αφορούν τη χρήση της αντωνυμίας (12 λάθη) (19%). Τα λάθη αυτά γίνονται είτε επειδή παραλείπεται η απαιτούμενη αντωνυμία είτε επειδή γίνεται λανθασμένη χρήση της. Η συγκεκριμένη δυσκολία εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στους σπουδαστές του Β' έτους και ελαχιστοποιείται στους σπουδαστές του Γ' έτους.

5. Μικρότερο ποσοστό λαθών (6) (9%) αναφέρονται στη χρήση των συνδέσμων, οι οποίοι είτε δε χρησιμοποιούνται σωστά είτε παραλείπονται.

6. Την ίδια περίπου συχνότητα λαθών εμφανίζει η χρήση του κατάλληλου προσώπου του ρήματος (5) (8%). Τα λάθη αυτά εμφανίζονται μόνο στα κείμενα των σπουδαστών του Β' έτους.

#### Δ. Συντακτικά λάθη

Από τον συγκεντρωτικό πίνακα συντακτικών λαθών που καταγράφηκαν στα κείμενα και κλήθηκαν να γράψουν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ, προκύπτουν οι ακόλουθες παρα-

ΠΙΝΑΚΑΣ IV											
Δ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ											
ΕΤΟΣ	(1) θέση Y	(2) θέση P	(3) θέση A	(4) ρήμα + ουσ. (αντικ)	(5) θέση K	(6) συμφ. Y-K	(7) σχέση Y-P	(8) εμπρόθ. προσδ.	(9) επιρ. προσδ.	(10) ομοόπτ. προσδ.	
B	2	3	1	10	0	5	5	8	2	0	36
Γ	0	0	0	5	0	1	3	4	3	0	16
ΣΥΝΟΛΟ	2	3	1	15	0	6	8	12	5	0	52
	4%	6%	2%	29%	0%	12%	15%	23%	10%	0%	

τηρήσεις:

1. Το σύνολο των συντακτικών λαθών είναι ποσοτικά τα λιγότερα συγκριτικά με τα λάθη στο φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο (52) (7,3%) επί του συνόλου των λαθών. Αυτό συμβαίνει γιατί γενικά ότι οι σπουδαστές στα κείμενα που έγραψαν τήρησαν τους συντακτικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ωστόσο, εξακολουθούν να εμφανίζουν κάποιες αδυναμίες, οι οποίες αποτυπώνονται κυρίως στη σχέση ρήματος – αντικειμένου. Το 29% των συντακτικών λαθών (15) αναφέρεται ακριβώς στην ορθή απόδοση της σχέσης ρήματος – αντικειμένου. Τη δυσκολία αυτή εμφανίζουν περισσότερο οι σπουδαστές του Β' έτους.

2. Αξιοπρόσεκτα είναι τα λάθη στη χρήση του εμπρόθετου προσδιορισμού (12) (23%). Δηλαδή, καταγράφονται λάθη που σχετίζονται τόσο με την επιλογή της κατάλληλης πρόθεσης όσο και με τη σύνταξη συγκεκριμένων προθέσεων (για, από, πριν, μετά).
3. Ακολουθούν σε συχνότητα τα λάθη στο επίπεδο της σχέσης Υ-Ρ (15%). Καταγράφονται συνολικά (8) λάθη αντιστοιχίας προσώπου και αριθμού Ρήματος και Υποκειμένου. Επίσης (6) λάθη (12%) αναφέρονται στην αντιστοιχία πτώσης, αριθμού και γένους του Υποκειμένου και του Κατηγορουμένου.
4. Ελάχιστα είναι τα λάθη που αφορούν τη συντακτική θέση του Υ, του Ρ και του Α ή του Κ. Συνεπώς, οι σπουδαστές ακολουθούν τους βασικούς συντακτικούς κανόνες για τη θέση του Υ - Ρ - Α ή Υ - Ρ - Κ, με ελάχιστες αποκλίσεις. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αναμενόμενη τοποθέτηση του ρήματος στο τέλος της πρότασης, με βάση την παραδοχή ότι η χρήση της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής θα μπορούσε να επηρεάσει τη χρήση της ελληνικής, όπως άλλωστε επιβεβαιώθηκε από παρόμοιες έρευνες, στις οποίες συμμετείχαν μουσουλμάνοι μαθητές γυμνασίου - λυκείου.
5. Γενικά, η σύνταξη των προτάσεων, πυρηνικών, επαυξημένων, κυρίων και δευτερευουσών, δε φαίνεται να εμφανίζει, παρά ελάχιστα προβλήματα στο γραπτό κείμενο που κλήθηκαν να γράψουν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ. Πολλές από τις συντακτικές αποκλίσεις που καταγράφηκαν, θα μπορούσαν να αποδοθούν ενδεχομένως σε απροσεξίες της στιγμής παρά σε άγνοια των βασικών κανόνων σύνταξης της ελληνικής γλώσσας.

#### **Ε. Τα λάθη σε συνάρτηση με το φύλο-μητρική γλώσσα-λύκειο αποφοίτησης**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ V</b>				
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ</b>				
	Αλφαβητική Απόδοση Φθόγγων	Μορφολογικά και Γραμματικά λάθη	Συντακτικά λάθη	Σύνολο
ΑΓΟΡΙΑ	346	33	23	401
	48,32%	4,61%	3,21%	56,01%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	254	31	31	315
	35,47%	4,33%	4,33%	43,99%
ΣΥΝΟΛΟ	600	64	54	716

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ VI</b>				
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ</b>				
	Αλφαβητική Απόδοση Φθόγγων	Μορφολογικά και Γραμματικά λάθη	Συντακτικά λάθη	Σύνολο
ΠΟΜΑΚΙΚΗ	519	36	33	488
	58,52%	5,03%	4,61%	68,16%
ΤΟΥΡΚΙΚΗ	181	28	19	228
	25,28%	3,91%	2,65%	30,84%
ΣΥΝΟΛΟ	600	64	52	716

#### **ΠΙΝΑΚΑΣ VII**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗΣ				
	Αλφαβητική Απόδοση Φθόγγων	Μορφολογικά και Γραμματικά λάθη	Συντακτικά λάθη	Σύνολο
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	355	28	26	409
	49,58%	3,91%	3,63%	57,12%
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ	115	18	13	146
	15,06%	2,51%	1,82%	20,39%
ΙΕΡΟΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΟ	130	18	13	161
	18,16%	2,51%	1,82%	22,49%
ΣΥΝΟΛΟ	600	64	52	716

Από τους πίνακες λαθών στα τρία επίπεδα καταγραφής τους σε συνάρτηση με το φύλο, τη μητρική γλώσσα και το λύκειο αποφοίτησης των υποκειμένων της έρευνας, μπορούν να διατυπωθούν οι ακόλουθες συμπερασματικές παρατηρήσεις.

1. Σε ό,τι αφορά τα λάθη στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων, τα αγόρια (19) κατέγραψαν σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό των λαθών (346) (48,32%) από τα κορίτσια (17), τα οποία εμφάνισαν (254) (35,47%) λάθη. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι τα αγόρια εμφάνισαν μεγαλύτερη συγκριτικά δυσκολία στην ορθογραφία (119 λάθη έναντι 57 των κοριτσιών).
2. Ο Μ.Ο λαθών στην αλφαβητική απόδοση φθόγγων των Υ με μητρική γλώσσα την τουρκική είναι μικρότερος (25,28%) των Υ με μητρική γλώσσα την πομακική (58,52%). Τα Υ με μητρική γλώσσα την πομακική κάνουν συχνά περισσότερα λάθη στην ορθογραφία, στίξη και στον τονισμό από τα Υ με μητρική γλώσσα την τουρκική.
3. Καταγράφονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το Μ.Ο λαθών στο φωνολογικό επίπεδο σε σχέση με το λύκειο αποφοίτησης των Υ της έρευνας. Δηλαδή, απόφοιτοι γενικού λυκείου, μουσουλμανικού λυκείου και ιεροσπουδαστηρίου εμφανίζουν αξιόλογες αποκλίσεις στο Μ.Ο λαθών στο επίπεδο της αλφαβητικής απόδοσης φθόγγων. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι του Γενικού λυκείου εμφανίζουν Μ.Ο λαθών 49,58% ενώ οι απόφοιτοι του μειονοτικού λυκείου 18,16% και οι απόφοιτοι του Ιεροσπουδαστηρίου 18,16%. Ωστόσο, δεν καταγράφονται αξιόλογες αποκλίσεις στο μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο.
4. Σε ό,τι αφορά τα λάθη σε μορφολογικό - γραμματικό επίπεδο, δεν υπάρχουν αξιόλογες διαφοροποιήσεις, σε σχέση με το φύλο. Τα αγόρια καταγράφουν 33 λάθη και τα κορίτσια 32. Το ίδιο περίπου συμβαίνει σε σχέση με τη μητρική γλώσσα και το λύκειο αποφοίτησης. Συνεπώς, οι μεταβλητές, φύλο, λύκειο αποφοίτησης και μητρική γλώσσα, δε φαίνεται να διαφοροποιούν τη συχνότητα λαθών στο μορφολογικό - γραμματικό επίπεδο.
5. Σε συντακτικό επίπεδο, ωστόσο, τα αγόρια εμφανίζουν λιγότερα λάθη (23) έναντι (31) των κοριτσιών. Δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση στο συγκεκριμένο επίπεδο με βάση το λύκειο της αποφοίτησης και τη μητρική γλώσσα των Υ.
6. Σε κάθε περίπτωση, προκύπτει ότι τα αγόρια, οι σπουδαστές με μητρική γλώσσα την πομακική και οι απόφοιτοι λυκείου, εμφανίζουν τα περισσότερα συνολικά λάθη και η διαφοροποίηση αυτή είναι εμφανής στην αλφαβητική απόδοση φθόγγων.



## ΣΤ. Τα γενικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να αποκομίσουμε περισσότερες πληροφορίες για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των γραπτών κειμένων, επιχειρήσαμε να διευρενήσουμε πέρα από τα λάθη, το είδος της σύνταξης που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ, το είδος των προτάσεων, το λεξιλόγιο.

Σε όλα τα κείμενα παρατηρείται εμφανώς το σχετικά περιορισμένο λεξιλόγιο. Και τα 36 κείμενα, πλην ενός, χαρακτηρίστηκαν με ικανοποιητικό λεξιλόγιο, αλλά όχι πλούσιο. Καταγράφονται συχνές επαναλήψεις αλλά και συνηθισμένες λέξεις που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα. Δεν διακρίνει κανείς το επιλεγμένο και ποιοτικό λεξιλόγιο. Από τα μέρη του λόγου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τα ρήματα και τα ουσιαστικά, ενώ εξαιρετικά περιορισμένη ήταν η χρήση των επιθέτων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε κατά κανόνα η ενεργητική σύνταξη με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Οι σπουδαστές χειρίζονται με άνεση την παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων, ενώ αρκετοί χρησιμοποιούν και τον μακροπερίοδο λόγο.

## VI. Συμπεράσματα-προτάσεις

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παρουσίαση και τον σχολιασμό των ερευνητικών δεδομένων είναι ότι οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ (Ακαδημαϊκό Έτος 2009-2010) δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας, με δεδομένο πάντα ότι η ελληνική δε συνιστά τη μητρική τους γλώσσα αλλά τη δεύτερη.

Τα λάθη που εντοπίστηκαν σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα δεν είναι ευκαταφρόνητα, αλλά δεν εμποδίζουν ιδιαίτερα την κατανόηση του γραπτού λόγου και συνεπώς τη δυνατότητά τους να επικοινωνήσουν γραπτά σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες και περιστάσεις. Οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ μπορούν σχετικά άνετα να χειριστούν το γραπτό λόγο της ελληνικής γλώσσας και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους επαρκώς, ωστόσο με σχετικά περιορισμένο λεξιλόγιο.

Αυτό δε σημαίνει ότι δεν έχουν δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται στα λάθη που κάνουν και ότι το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους δεν επιδέχεται βελτίωση. Πάντως, με βάση τα δεδομένα προηγούμενης έρευνας που πραγματοποιήσαμε<sup>68</sup>, η εικόνα των γραπτών κειμένων τους ήταν σαφώς καλύτερη από την αναμενόμενη και τα λάθη τους εξαιρετικά λιγότερα από παρόμοια έρευνα σε γραπτά κείμενα μουσουλμάνων μαθητών Γ' γυμνασίου και Α' λυκείου<sup>69</sup>.

Πράγματι, τα λάθη στα γραπτά κείμενα των σπουδαστών της ΕΠΑΘ επικεντρώνονται στην ορθογραφία, στίξη και στον τονισμό. Αν εξαιρεθούν οι συγκεκριμένες υποκατηγορίες, τα λάθη στην αλφαβητική απόδοση φθόγγων, τα γραμματικά και συντακτικά λάθη δεν μπορούν να αξιολογηθούν ούτε ως προς τη συχνότητά τους ούτε ως προς το είδος τους ιδιαίτερα ανησυχητικά.

Ασφαλώς τα λάθη αυτά μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για τον αναπροσανατολισμό της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και την επικέντρωση στη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων. Σίγουρα, όμως, στο πλαίσιο μιας τέτοιας διδασκαλίας ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των σπουδαστών και να γίνει συστηματική εξάσκησή τους στη νοηματική κατανόηση των λέξεων με τη μελέτη κειμένων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις εμπειρίες, τα βιώματα, τις ανάγκες και στις αξίες των συγκεκριμένων σπουδαστών, καθώς και στη χρήση των λεξικών και στις στρα-

τηγικές χρήσης τους<sup>70</sup>. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στη διδασκαλία των ρημάτων, ιδιαίτερα στο ποιόν της ενέργειας σχηματισμού και στη χρήση των χρόνων, στη διδασκαλία των προθέσεων και των συνδέσμων, καθώς η σωστή χρήση τους συμβάλλει καθοριστικά στην ορθή απόδοση των νοημάτων<sup>71</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, είναι αυτονόητο ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην ΕΠΑΘ αλλά και στο ΠΤΔΕ, όπου εντάσσονται οι μουσουλμάνοι μελλοντικοί δάσκαλοι, θα πρέπει να ακολουθεί τις θεμελιώδεις αρχές και στρατηγικές της διδασκαλίας και της εκμάθησής της ως δεύτερης γλώσσας, σε συνάρτηση πάντα με τη δημιουργία και την ενίσχυση των κατάλληλων κινήτρων και στάσεων, που συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκμάθηση οποιασδήποτε δεύτερης γλώσσας<sup>72</sup>. Είναι, επίσης, αυτονόητο ότι η αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους φοιτητές θα εξαρτηθεί κυρίως από τις προϋποθέσεις που θα δημιουργηθούν και τις αλλαγές που θα προκύψουν στην μειονοτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής (αναλυτικό πρόγραμμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, διδακτικά εγχειρίδια, κατάρτιση – επιμόρφωση εκπαιδευτικό).

Αναμένουμε, επίσης, ότι τα λάθη στο γραπτό λόγο των σπουδαστών της ΕΠΑΘ θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποδοθούν στην επίδραση του φθογγολογικού συστήματος και της μορφοσυντακτικής δομής της τουρκικής γλώσσας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται η εκδοχή αυτή. Συγκεκριμένα, στα κείμενα των σπουδαστών/τριών της ΕΠΑΘ δεν καταγράφονται λάθη σύγχυσης, αντιστροφής στην απόδοση φθόγγων, δεν παραλείπονται άρθρα, όπως συμβαίνει στην τουρκική, η οποία δεν έχει άρθρα<sup>73</sup>, το ρήμα δεν τοποθετείται στο τέλος της πρότασης, όπως συμβαίνει στην τουρκική<sup>74</sup>, δεν υπάρχουν παρά ελάχιστες συγχύσεις στο γένος- στην τουρκική δεν υπάρχει τρόπος ανάλογος προς την ελληνική για τον προσδιορισμό του γένους<sup>75</sup>. Δεν παρατηρήθηκαν, επίσης, προβλήματα στο σχηματισμό της αιτιατικής πτώσης, η οποία στην ελληνική κάθε φορά είναι διαφορετική, ενώ στην τουρκική σχηματίζεται πάντα με τον ίδιο τρόπο, με την προσθήκη της κατάληξης -i στο τέλος της λέξης<sup>76</sup>. Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις καθώς και το γεγονός ότι δεν καταγράφηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το είδος και τη συχνότητα των λαθών με βάση τη διαφορετική μητρική γλώσσα των υποκειμένων της έρευνας πιστοποιούν ότι τα λάθη στο γραπτό τους λόγο δεν μπορούν να αποδοθούν στην επίδραση της μητρικής τους γλώσσας. Μπορεί, βέβαια, κάποια ορθογραφικά λάθη, λάθη τονισμού να σχετίζονται με το γεγονός ότι στην τουρκική γλώσσα δεν υπάρχει η πολυπλοκότητα του ορθογραφικού και τονικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας<sup>77</sup>, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί ασφαλή ένδειξη για τη λειτουργία του μηχανισμού μεταφοράς γλωσσικών δομών της τουρκικής κατά τη γραφή της ελληνικής γλώσσας<sup>78</sup>.

Αν σκεφτεί κανείς, μάλιστα, τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας σε μουσουλμάνους μαθητές γυμνασίου-λυκείου, η οποία κατέδειξε ισχυρή επίδραση της τουρκικής γλώσσας στην ερμηνεία των λαθών τους κατά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, μπορεί να συμπεράνει ότι η επίδραση αυτή προοδευτικά αποδυναμώνεται. Η εντατική, μεθοδική, συστηματική και χρονική διευρυμένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των σπουδών στην ΕΠΑΘ, όπου ακριβώς και το κίνητρο των σπουδαστών/τριών για επαρκή ελληνομάθεια αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή παρακολούθηση και αποπεράτωση των σπουδών, αλλά και οι ευκαιρίες για καθημερινή γλωσσική άσκηση το πλαίσιο της εξωσπουδαστικής τους ζωής, που είναι πολλές, δημιουργούν συνθήκες, ώστε η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να γίνεται αποτελεσματικότερα.

Πράγματι, το γεγονός ότι η συχνότητα των λαθών κατά κατηγορία δε φαίνεται να

επηρεάζεται καθοριστικά από τη μητρική γλώσσα, την καταγωγή των σπουδαστών καταδεικνύει ότι μεταβλητές, που ενδεχομένως δυσχεραίνουν το επίπεδο της ελληνομάθειας στο δημοτικό σχολείο και στη β/θμια εκπαίδευση και αφορούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, μπορούν να εξισορροπηθούν και να αντισταθμιστούν με την εντατική και μεθοδική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Συμπερασματικά, τα γλωσσικά λάθη των μουσουλμάνων σπουδαστών/τριών της ΕΠΑΘ στο γραπτό λόγο, όπως καταγράφηκαν και σχολιάστηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας επιτρέπουν την αισιόδοξη πρόβλεψη, ότι η αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές και φοιτητές, είναι εφικτή, με την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζονται οι πρόσφορες εκπαιδευτικές συνθήκες για τη συστηματική και μεθοδική διδασκαλία της, με τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές μπορεί να συνεπάγεται αυτό, στην οργανωτική και εσωτερική δομή και λειτουργία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Μπαλτσιώτη Λ. - Τσιτσελίκη Κ. (2001): Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 337.
2. Για το νομικό και θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη δομή και τη λειτουργία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος βλ: Τσιτσελίκη Κ.(1996): Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων και η ελληνική έννομη τάξη, Αθήνα: Σάκκουλα, και Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ.: (2001).
3. Το εσωτερικό νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της μειονοτικής εκπαίδευσης παρατίθεται κωδικοποιημένο με συστηματικό τρόπο και σχετικό σχολιασμό στο Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ.:(2001): σ. 37-50 και Παναγιωτίδη Ν. (1996): Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη, σ.101 - 189.
4. Για το περιεχόμενο της σύμβασης της Unesco και το σχολιασμό των άρθρων της βλ: Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 17-21- Χατζηκωνσταντίνου Κ.: (1982): Η σύμβαση της Unesco περί απαγορεύσεως διακρίσεων εις την εκπαίδευσιν. Θεσ/νικη, σ. 73 - 96 - Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 110-112.
5. Βλ Τσιτσελίκη Κ. (1996):, σ. 98-103.
6. Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 32 - Για αναλυτικότερη παρουσίαση της σύμβασης βλ.: Νάσκου - Περάκη Π. (1990): Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, Αθήνα: Σάκκουλα.
7. Τσιτσελίκη Κ. (1996):σ. 113-114
8. Ο Ευρωπαϊκός Χάρτης των Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών αποτελεί το πρώτο αυτοτελές νομικό κείμενο προστασίας της γλωσσικής ιδιαιτερότητας των μειονοτήτων. Πιο αναλυτική παρουσίαση και σχολιασμό βλ: Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 181 - 197
9. Αναφέρθηκαν τα σημαντικότερα διεθνή και Ευρωπαϊκά νομικά κείμενα που προστατεύουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Υπάρχουν ωστόσο, και άλλα συμβατικά κείμενα σε οικουμενικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Για αναλυτική παρουσίαση των κειμένων αυτών βλ.: Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 93-98.
10. Η Συνθήκη της Λοζάνης: Λέσχη των Νέων Ελλήνων, Αθήνα: Παπαζήση – Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 33-37 - Αναλυτική παρουσίαση και σχολιασμός των άρθρων της Συνθήκης περιέχονται στο : Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 316 - 322.

11. Παναγιωτίδη Ν. (1996). σ. 26-27.
12. Μπαλτσιώτη Λ. - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 37.
13. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 232-234.
14. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 235-236.
15. Παναγιωτίδη Ν. (1995): Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση, Αλεξανδρούπολη Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου, σ. 39 - 48. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο σχολικό βιβλίο της Γεωγραφίας της Β' τάξης Λυκείου, που διδάσκονται τα παιδιά στα Τουρκικά σχολεία και γράφτηκε από τον Νουρεντίν Σετσκίν, εγκρίθηκε και υιοθετήθηκε από την επιτροπή του τουρκικού Υπουργείου Παιδείας, αναφέρεται ρητά «Στο νότο, στην ορεινή Ροδόπη κατοικούν οι Πομάκοι, οι οποίοι δεν είναι Τούρκοι, Είναι Βούλγαροι που εξισλαμίστηκαν κατά την Τουρκοκρατία. Ομιλούν βουλγαρικά». Εφημερίδα «Χρόνος» (Τοπική εφημερίδα Θράκης). Φεβρουάριος 2001. - Για τη σχέση που έχουν οι έλληνες Πομάκοι με την Τουρκία βλ: Χιδίρογλου Π. (1989): Οι Έλληνες Πομάκοι και η σχέση τους με την Τουρκία, Αθήνα: Ηρόδοτος, όπου καταγράφονται και αναλύονται οι Ελληνικές και Τουρκικές απόψεις για την καταγωγή των Πομάκων.
16. Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 35.
17. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 30-33. - Γράφει ο Μ. Μουσταφά «Το επίπεδο των μειονοτικών που μιλούν την ελληνική γλώσσα αυτή τη στιγμή είναι αρκετά χαμηλό. Μια πραγματικότητα που εμποδίζει πάρα πολύ τόσο την πρόσβαση προς τον κρατικό μηχανισμό και τις υπηρεσίες όσο και την εξέλιξη και τη συμμετοχή των ανθρώπων αυτών στην κοινωνία». Βλ: Μουσταφά Μουσταφά: «Εκπαιδευτική Υποστήριξη, κοινωνική συμμετοχή. Η περίπτωση της μειονότητας της Θράκης» στο Τσιάκαλου Γ.: (1999): Ελληνική γλώσσα: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 226.
18. Τσολάκη Χ. (1996): Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου. Θεσ/νικη: Βάνιας, σ.16 -Πόρποδα Κ. (1994): Εισαγωγή στη Ψυχολογία της Γλώσσας, Αθήνα, σ. 8-9 - Φραγκουδάκη Α. (1987): Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα, σ. 77 -Ζάχου Γ. (1991): Γλώσσα και γλωσσικό υλικό, Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, σ. 16.
19. Γράφει σχετικά η Ε. Κανακίδου: «Συνοπτικά, ο χαμηλός βαθμός συμμετοχής στο γνωστικό τομέα της γλώσσας και η ανύπαρκτη συμμετοχή στα θετικά μαθήματα στη δημοτική εκπαίδευση επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στα γενικότερα πολιτισμικά αγαθά της ελληνικής εκπαίδευσης και αυτή η αρνητική συμμετοχή επιβαρύνει στη συνέχεια την περαιτέρω εξέλιξή τους στις ανώτερες βαθμίδες». Βλ: Κανακίδου Ε. (1994): Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 97.
20. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 32 -Τσιτσελίκη Κ.: 1996), σ. 354.
21. Μπαλτσιώτη Λ. - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 67 - 333.
22. Για την πορεία των ελληνοτουρκικών σχέσεων και τον τρόπο επίδρασης τους στο μειονοτικό ζήτημα βλ.: Αλεξανδρή Α. κ.α. (1991): Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923 - 1987), Αθήνα: Γνώση, σ. 33-172 και 493-552. Στο βιβλίο παρατίθεται πλούσια βιβλιογραφία για τις ελληνοτουρκικές σχέσεις -Τσιούμη Κ.: (1994): Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923 - 1940), Διδακτορική Διατριβή: Παιδαγωγική Σχολή -Τμήμα Νηπιαγωγών, Θεσ/νικη.
23. Η γλώσσα αποτελεί συστατικό και προσδιοριστικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και με την έννοια αυτή καθορίζει την εθνική ετερότητα. Τα προβλήματα σχετι-



- κά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ανακύπτουν από τη στιγμή που ορισμένοι, κυρίως μειονοτικοί κύκλοι, τείνουν να αντιμετωπίσουν τη διδασκαλία της ανταγωνιστικά με την τουρκική, επισημαίνοντας τον κίνδυνο του γλωσσικού εξελληνισμού της μειονότητας και διαβλέποντας μάλιστα αποδυνάμωση της προσπάθειας ομογενοποίησης της μειονότητας με άξονα τη θρησκεία και κατ' επέκταση τη μειονοτική γλώσσα. Τίθενται επίσης ζητήματα νομικών δεσμεύσεων, που ανάγονται σε τελική ανάλυση στο γενικό πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Βλ: Παναγιωτίδη Ν.: (1996): σ. 211, 361 - Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. - 352 - 354 - Φραγκουδάκη Α. κ.ά. (1997): «Τι είναι η πατρίδα μας», Αθήνα: . Αλεξάνδρεια, σ. 15.
24. Υπουργείον επί των Εξωτερικών : Πράξεις υπογραφείσαι εν Λωζάνη τη 30 Ιανουαρίου και τη 24η Ιουλίου 1923, Αθήνα, Εθνικόν Τυπογραφείον. 1923.
  25. Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο της 22 - 12 - 1968. άρθρο 1.
  26. Σχετικά με την καταγωγή των Πομάκων βλ: Τσιούμη Κ.(1997): Οι Πομάκοι στο ελληνικό κράτος (1920 - 1950) Θεσ/νικη : Προμηθέας - Για τη γλώσσα και την εθνοφυλετική καταγωγή Πομάκων και Αθίγγανων βλ.: Παναγιωτίδη Ν.: (1996): σ. 39 - 48 - Για τον πολιτισμό και την παράδοση των Πομάκων βλ: Βαρβούνη Π.: (1996): Λαογραφικά των Πομάκων της Θράκης. Αθήνα: Πορεία, - Ζεγκίνη Ε. (1988): Ο Μπεκτατισμός στη Δ. Θράκη, Θεσ/νικη, σ. 231 κ.ε. - Tsibiridou F. (2000): Les Pomak dans la Thrace grecque. Discourse ethnique et pratiques socloculturelles, Paris: L' Harmattan.
  27. Μαυρομάτης Γ. (2005) : Τα παιδιά της Καλακάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα των μουσουλμάνων της Θράκης, Αθήνα: Μεταίχμιο.
  28. Ζεγκίνης Ε (1994): Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης, Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
  29. Λιάζος Ν. (2007): Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δ. Θράκη (Διδακτορική διατριβή) Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ, σ. 20-27.
  30. Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 354 -Παναγιωτίδη Ν. (1996): 41.
  31. Τσιούμη Κ. (1997): σ. 12-13 -Για τον ρόλο της τουρκικής προπαγάνδας σε ό,τι αφορά την «τουρκική καταγωγή της μειονότητας» βλ. Σολταρίδη Σ. (1990): Η Δυτική Θράκη και οι Μουσουλμάνοι, Αθήνα: Λιβάνης, σ.194 -Γράφει ο Μ. Βαρβούνης: «Αν οι Πομάκοι καταπιέζονται, αυτό γίνεται από την τουρκική προπαγάνδα, που επιτρέπει να τους θεωρεί όργανα της τουρκικής πολιτικής στην περιοχή και που βοήθουσης της επίσημης ελληνικής αδιαφορίας, προσπαθεί να τους στερήσει το βασικό δικαίωμα κάθε λαού, το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού», Βαρβούνη Μ. (1997): Η καθημερινή ζωή των Πομάκων, Αθήνα: Οδυσσέας, σ.117-118.
  32. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 100- Μεγαλύτερες δυσκολίες στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι. Βλ: Δήμου Π. - Κουϊδής Β: «Η μικρή Μουτλού γνωρίζει την ευτυχία μέσα από τη γνώση» στο Τρέσσου Ε. - Μητακίδου Σ. (2003): Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες του, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 544-551.
  33. Ασκούνη Ν.(2006): Η εκπαίδευση μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια- Δραγώνα Θ. - Φραγκουδάκη Α. (επιμ.) (2008): Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
  34. Άχλη Ν. - Παπάνα Α. (2003): «Η ελληνική γλώσσα και οι μουσουλμάνοι σπουδα-



- στές της ΕΠΑΘ», περιοδ. «Γλώσσα», τ. 57, σ. 72.
35. Καρακατσάνη Π - Καραφύλλη Α: (2002): «Μουσουλμανική Α/βάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες και προοπτικές» στο Καψάλη Γ - Καστάνη Α (Επιμ) (2002): Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Β' τομ., Ιωάννινα, σ.396 – Για τα διδακτικά εγχειρίδια των μειονοτικών σχολείων της Δ. Θράκης βλ. Χατζίκος Γ (2009) : Η επίδραση του Ισλάμ στον κοινωνικό ιστό και στο εκπαιδευτικό σύστημα της μειονότητας της Θράκης. (Μεταπτυχιακή εργασία) Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ.
36. «Η ελλιπής διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε συνδυασμό με ιδιαίζουσες συνθήκες που επικρατούν στο χώρο της εκπαιδευτικής μειονότητας, όπως ο μεγάλος αριθμός αργιών, ο μη έλεγχος του αριθμού των απουσιών και η πλημμυρής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα τη μέτρια, αν όχι, κακή γλώσσα των ελληνικών κατά την αποφοίτηση των μαθητών από το δημοτικό σχολείο» Τσιτσελίκη Κ (1996): ό.π., σ. 355.
37. Κανακίδου Ε. (1994): σ. 698-99 –Κουφάκη - Πρέπη Ε. (2001): «Σχέσεις των μουσουλμάνων γονέων απέναντι στην αξία του σχολικού «κεφαλαίου», Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη, 24-27 Μαΐου 2001, σ.88 -Τα τελευταία χρόνια η στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα αλλάζει και η ελληνική γλώσσα θεωρείται αναγκαία για την ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Βλ. Γεροβασιλείου Κ. (2005): «Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων μαθητών της Θράκης» στο Τρέσσου Ε. - Μητακίδου Σ. (2003): ό.π, σ. 533-543.
38. Σαραφίδου Τ. (2001): «Κατάκτηση της διγλωσσότητας στους μαθητές των μειονοτικών σχολείων: Εμπόδια και διέξοδοι» στο Τρέσσου Ε. Μητακίδου Σ. (2003): Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.602-610.
39. Μαυρομάτης Γ. (2001): «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά». Ανακοίνωση στο συνέδριο «Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών» ΠΤΔΕ, Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη, 9 -11/3/3001.
40. Σαρβανάκη Θ. (1987): Παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμανόπαιδες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, Αλεξανδρούπολη.
41. Παναγιωτίδη Ν. (1996): ό.π., σ. 42.
42. Τρέσσου Ε. - Στάθη Π.: (1997): «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας», Σύγχρονα θέματα, τ. 63, σ.151.
43. Χατζησαββίδη Σ. κ.ά (1998): Έκθεση για την υπάρχουσα διδακτική μεθοδολογία της γλώσσας και προτάσεις, Θεσσαλονίκη.
44. Κανακίδου Ε. (1994): ό.π, σ. 92-104.
45. Δημούλα Γ. (1991): Γραπτή επικοινωνία και γραπτή έκφραση μουσουλμάνων και χριστιανών μαθητών των τριών τάξεων του δημοτικού σχολείου του Ν. Ροδόπης, Κομοτηνή, σ.103.
46. Σαραφίδου Τ. (2001): ό.π., σ. 50.
47. Καρακατσάνη Π. - Καραφύλλη Α. (2002) «Μουσουλμανική Α/βάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες και προοπτικές» ό.π, σ.397-398.
48. Καρακατσάνη Π. - Καραφύλλη Α. (2002): ό.π, σ. 397-398.
49. Τζεβελέκου Μ (2004): Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα – κλίμακες αξιολόγησης και μέτρησης του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
50. Τζεβελέκου Μ.: (2004): ό.π. σ. 73.

51. Τζεβελέκου Μ.: (2004): ό.π. σ. 76-77.
52. Τζεβελέκου Μ.: (2004): ό.π. σ. 74.
59. Το σύνολο των δημοσιεύσεων, βιβλίων, άρθρων, πρακτικών συνεδρίων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων» παρατίθενται στην ιστοσελίδα: <http://www.museduc.gr>
60. Σαραφίδου Τ. - Ζερδελή Σ. (2008): «Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης», πρακτικά διεθνούς συνεδρίου : έτους διαπολιτισμικού διαλόγου : συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς. σ.736-749.
61. Σαραφίδου Τ. - Ζερδελή Σ. (2008): ό.π. σ. 741-746.
62. Αχλη Ν. - Παπάνα Α. (2003): ό.π. σ. 80-86.
63. Τζεβελέκου Μ. (2004): σ.34 -Γράφει η Βαρλοκώστα Σ.: «Συνοψίζοντας τα λάθη αποτελούν αναπόφευκτο στοιχείο εκμάθησης μιας γλώσσας και μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσομάθειας ενός ομιλητή». Βλ. Βαρλοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ.(2003): Επίπεδα γλωσσομάθειας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, Αθήνα, σ. 36.
64. Η επιλογή της επιστολής ως κειμενικού είδους προσφέρει γλωσσική και επικοινωνιακή καταλληλότητα για το συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνας - Τζεβελέκου Μ. (2004): ό.π., σ. 33.
65. Για τα εργαλεία και κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Βλ. Βαρκοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ. (2003): ό.π., σ. 50-66.
66. Για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας όλων των επιπέδων και τα δοκιμαστικά δοκίμια που χρησιμοποιεί το Κ.Ε.Γ. βλ. : <http://greeklanguage.gr/certificate>
67. Βαρλοκώστα Σ. – Τριανταφυλλίδου Λ. (2003): ό.π., σ. 60-66.
68. Αχλη Ν. - Παπάνα Α. (2003) ό.π.
69. Σαραφίδου Γ.- Ζερδελή Σ.: (2008), ό.π.
70. Nation ISP (2001): Learning Vocabulary in another language, Victoria University of Wellington: Cambridge University Press.
71. Μήτση Ν. (1998): Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι εφαρμοσμένης γλωσσολογίας : Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, Αθήνα: Guttenberg.
72. Βαρλοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ. (2003): ό.π., σ. 37-44.
73. Κυρανούδη Π. (2009): Μορφολογία των τουρκικών δανείων της ελληνικής γλώσσας: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη, σελ. 64.
74. Αλατζά Ι. (2000): Διδακτική της τουρκικής γλώσσας, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 223.
75. Κυρανούδη Π. (2009): ό.π., σ. 63.
76. Κυρανούδη Π. (2009): ό.π., σ. 63.
77. Αλατζά Ι. (2000) ό.π., σ. 18-35 - Κυρανούδη Π.(2009): ό.π., σ. 57-64.
78. Για τις μεταφορές και παρεμβολές από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα (αντιπαραβολική ανάλυση) βλ.: Βαρλοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ. (2003) ό.π., σ. 24 & 32-37).
79. Σαραφίδου Τ. - Ζερδελή Σ. (2008) ό.π., σ. 741-744.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Παρακαλώ, αφού συμπληρώσετε τα στοιχεία που ζητούνται, βάζοντας χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι, να διαβάσετε προσεκτικά την εκφώνηση που ακολουθεί και με Βάσει αυτή, να γράψετε ένα μικρό κείμενο (100-150 λέξεων). Προσπαθήστε να χρησιμοποιήσετε ορθά την ελληνική γλώσσα.

Το κείμενο που θα γράψετε είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

## Έτος

B Γ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΩΝ 

## Μητρική γλώσσα

Τουρκική Πομακική Άλλη 

## Απόφοιτος/η

Γενικό-Τεχνικό Λύκειο Μειονοτικό Ιεροσπουδαστήριο 

## Τόπος κατοικίας

Νομός Ξάνθης

Πόλη Χωριό 

Νομός Ροδόπης

Πόλη Χωριό 

Νομός Έβρου

Πόλη Χωριό





**Eleftherios K. Charatsidis**

(Assistant Professor, Democritus University of Thrace)

***The religious festival - common peasant celebrations of the Greeks from Trans Caucasus and Caucasus: past and present.***

***Characteristics of the ethnography of the Greek population from Caucasus and Trans Caucasus.***

The ethnographic science in Russia, as well as in other nations of the former Soviet Union, define the Greek population of Caucasus and Trans Caucasus as an ethnic community which is bound together by a common origin, a common ethnic history, a common language, common defining characteristics of culture and attitude, as well as a self-imposed ethnic name. However, in varying historical periods, the above-mentioned factors didn't hold equal value for the different local groups: in some instances emphasis was placed on one factor, whereas in another on a different one, allowing us to classify the Greeks of these areas in different ethnic groups.

Particular characteristics distinguish the descendants of the Greeks who emigrated in successive waves from inner parts of the Ottoman Empire during the 19<sup>th</sup> century, and settled down in different areas of Central Georgia in the Trialeti area, later renamed Tsalka. The language spoken by this group of Greeks is an oriental Turkish dialect. Their self-imposed name, "Urum", refers to a term defining the religious identity of the Orthodox in the Ottoman Empire. Thus we have the expression "urum - millet", which translates into "the people who are agents of the Romaic, Orthodox, Greek faith", which in itself is the defining ethnic characteristic of this group of Greeks.

Other than this, however, there are other defining characteristics of the material culture, the everyday life and the economic activity that allow us to recognize the Greeks from Tsalka as a local ethnic group that taxonomically belongs to a broader ethnic area, that of the "Greeks from Pontos"<sup>1</sup>. (Иванова, 13)

The Greeks that came to this area from Asia Minor and speak a different language, which is a Greek dialect of Pontos, are placed in a separate local group. They call themselves "romeoi" - in the plural - ("romeos" for the males and "romejsa" for the females). They call the language they speak "romeika" or "romeikon". Their self-imposed name and the naming of their language, which they still consider their mother tongue, bear witness to the fact that their ancestors obviously belonged to the people of the Byzantine Empire.

The inter-ethnic names with their religious attachments stand as synonymous to the names of the aforementioned ethnic groups and display the religious identity of this ethnic group, which is the Orthodox "romeic faith". Apart from the language, there are other defining characteristics that distinguish this group from the previous one, namely those of material culture, daily life and professional occupations.

The Greeks of this group settled down in different areas of coastal Georgia, east-

---

<sup>1</sup> For further details refer to: Вейс Г. «Внешний быт народов с древнейших времён до наших дней» М., 1873. Т. 1, ч. 1; Пашаева Л.Б. «Порядок раздела в семье урумов в прошлом» // Кавказский Этнографический Сборник. Тбилиси, 1972; Аклаев А.Р. «Этноязыковая ситуация и особенности этнического самосознания грузинских греков (по материалам исследования в Цалкинском районе)» // Советская этнография, 1988, № 5.

ern Georgia and northern Caucasus (Волкова, 14). Of course, the aforementioned inter-ethnic groups of Greeks that display defining cultural characteristics and varying social status, “during their diverse migrations, which were often contradictory” – and contributed to the formation of their characteristic personalities in their adopted lands, wouldn’t be able to manage “without substantial cultural osmosis and mainly without the broad exchange of information” (Иванова, 11). And of course, the less this aspect is evident in their material culture, the more it is displayed in their observance of family and calendar festivities – rituals. Among these, a prominent position is held by the religious holiday festivities, which the present article is devoted to<sup>2</sup>.

***The religious beliefs of the Greeks and their reflection upon the holiday calendar. The position of the religious holidays in this cycle.***

The holiday calendar for the Greeks of the Caucasus and Trans-Caucasus, as well as for all the Christian peoples, coincides with the religious calendar. The civil calendar is in essence an agricultural calendar of the countryside. It is based on human toil, and for this reason it can be regarded as a code of practical instructions as regards agricultural activity, derivative of long-term experience (Чичеров, 16, 24). The agricultural aspect of the calendar ceremonials is evident within the process of the various activities connected with agricultural work: for the marioupolite Greeks, for instance, the procession of a plough through the village streets (particular remnant of the “first ploughing” ceremony) and the sprinkling of the house with seeds on the morning of New Years Day that stands as a guarantee of a bumper crop (Иванова, 374), or the mixing of “sanctified seeds” with those prepared for the spring sowing by the priest, for the Greeks of Kars, or the inspection of the crops during religious holidays (Янович, 93). The Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus were particularly pious. Their religion, “Orthodoxy”, was surrounded by a ceremonial “consisting of all kinds of customs and rituals, without which no family or social incident of minor or major importance could ever begin or take place” (Греки Кавказа, 431).

According to early 20<sup>th</sup> century records concerning the manifestation of religious sense, these people strictly observed “its ritual aspect, they complied with the periods of fasting and honoured the holidays....( Янович, 84-85)”. From this aspect, S. B. Mavrogenis characteristically commented: “The religious sense of the Greeks of the Kyvernio was highly developed in the majority of the villages, whereas for the women it bordered on fanaticism”<sup>3</sup> (Μαυρογένης, 69). Together with the religious sense, researchers discover a tendency towards superstition that was present among the Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus. They believed in the water spectre that usually resided near water mills, in the house spectre that existed in every home, as well as in “Satan”, who appeared in certain homes disguised as a woman. The Greeks of this area believed in witches and in “the drowned”, spectres with a human form and varying appearances. In

<sup>2</sup> The present document was compiled with the help of a great amount of material gathered from various regions of Caucasus and Trans-Caucasus, where comprehensive Greek populations lived during the local research, material for which no separate reference is given.

<sup>3</sup> We find imperative to provide evidence relating to the issue concerned herein. This evidence concerns the Greeks of Kars, because until 1922 over 30000 Greeks lived in this area, part of whom abandoned Kars and migrated to various regions of Caucasus and Trans-Caucasus, retaining however the cultural characteristics of their daily lives (For further details refer to: Charatsidis E. Les Grecs en Armenie et dans la province de Kars au debut du xx siecle// Les Grecs pontiques. Diaspora, identite, territoires. Sous la direction de Michel Bruneau. Paris 1998.)

fact, they believed in various superstitions, the majority of which involved bad luck or at least unpleasant surprises (Янович, 93-94. Сивер, 149. Григорян, 131-132).

The touranophone Greeks held animistic beliefs for nature and believed in reincarnation, which rendered “stone worship” possible in their environment, leading to such extremities as deifying simple stones that carried no kind of image or note. All this paved the way for the development and proliferation of various other forms of worship: of trees, of water, of live fish (Греки Кавказа, 431). Naturally, nowadays the original magical-cum-religious sense and symbolism of these rituals has been forgotten, and they have gradually been incorporated into an intricate complex of religious holidays, which was sometimes expressed even in the architectural planning of the churches themselves. A clear example is provided by the building of the church devoted to St. Panteleimon in the village of Olianik (Tsalka, Georgia), which has a special tank for the “sanctified fish” (Греки Кавказа, 431. Αγγελίδης, 124). As for the symbolism of the church itself, it is strongly observed by the Greeks of Trans-Caucasus and especially by the touranophone Greeks. For them, the church and the religious symbols in general, were the fundamental substitutes for their loss of linguistic identity, a loss displayed in folk traditions as a mandatory retreat from Turkish authorities.

Nowadays, in the villages of Caucasus and Trans-Caucasus no longer inhabited by Greeks, one can see beautiful chapels of the Byzantine style, around which huge crowds of worshippers would gather on main Orthodox holidays. The church functioned as a symbol of social unity, a symbol of the collective traditions that shaped the environment of the Greeks for centuries. For this reason their sense of unity was strengthened, which in turn helped them to survive in conditions of multiple successive migrations. It is not by chance that when founding new settlements on their new lands of diaspora, the Greek immigrants attached particular importance to organizing the centre of their social life, and especially to the building of the church (and the school, erected most of the times nearby) and only then would the building of houses commence (Χαραυιδις, 28).

The comparative analysis of the calendar holidays honoured by the Greeks of every origin allows us to distinguish two main holiday cycles: the Christmas – New Year cycle, and the Easter cycle, the latter outweighing the former<sup>4</sup>. In the area of Kars “Lambri” (Easter) was for the Greeks truly “the holiday of holidays” and “the religious festival of religious festivals”. During the Easter holidays, for three days people were dressed in their most formal attire and paid visits to friends and family, praising the Lord and exchanging wishes for the Resurrection of Christ (Μαυρογένης, 70). In different areas, of course, during the period between Christmas and Easter a prominent position among calendar holidays was held by local holidays of the saints to whom their churches were devoted. These holidays concerned the days celebrated by the church of the respective settlement or even, in certain cases, by the chapels built in honour of a saint or historical event. In this way the main church or chapel functioned as a center of both religious and social gathering.

The “folk festivals” were of vital importance for the life of the Pontion people.

---

<sup>4</sup> For further details refer to the book: «Понтийские греки» (Краснодар, 1997) τα άρθρα: Димитриев К.Г., Христофоориди Ф.В. Греки села Мерчанское// Понтийские греки. Краснодар. 1997, 54. Попов А.П., Тортопиди Б.А. Греки Северского района Краснодарского края//Понтийские греки. Краснодар. 1997, 167. Колесов В.И. Материалы по истории и этнографии греков урумов.//Зонтийские греки. Краснодар.1997, 103-104. Пашаева Л.Б. Некоторые календарные праздники урумов.//Известия Академии Наук Грузинской ССР, Серия истории, археологии, этнографии и истории искусств. Тбилиси,1977. №1.100-112.

“They aroused great joy, commercial activity, exchange and an opportunity for bride selection” (*Μαυρογένης*, 69). People came to the festivals even from distant areas, just because they originated from the village hosting the celebrations (*Янович*, 94-95), proof of how much they respected these celebrations. Religious holidays were celebrated by all the Orthodox peoples, as well as the Russians, the Ukrainians, the Georgians, and all the other Christian peoples living in the vast expanses of Russia. For approximately three centuries, since the Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus emigrated to Russia and other areas of the Russian Empire (later U.S.S.R.) they had been coexisting with other peoples. For this reason they also celebrated the holidays of the Russians, the Ukrainians, the Georgians, and the Armenians, something which was true mainly in the large cities, whose population was made up of many ethnic groups of varying religious beliefs<sup>5</sup>. Of course, the Greek folk festivals held a prominent position among these holidays and attracted participants from both Christian and non-Christian peoples. That might be the reason why for the Greeks “this pan-Christian ritual took on unique forms and displayed their characteristic ethnologic traditions. During the years when all the rural churches were closed, the traditions of the religious festivals were not interrupted. This celebration was in some way a characteristic element of identity for each village.” (*Иванова*, 376).

### ***The religious holiday – festival: History and present.***

How important and deeply rooted the religious festival was for the culture of the Greeks of Russia (and nowadays not only of Russia), can be understood from A.L. Bertie Delagarde’s references, according to which a hundred years after the departure of the Greeks from Crimea, “the tartaric population still remembered their religious festivities”. In his opinion, the religious festivals had always been for the Greeks “a kind of extended celebration of the holidays in honour of some church that were the most fundamental and memorable times of the year” (*Бертъе – Делазард*, 40). In many Crimean villages the Tartars themselves considered the church ruins sanctified holy places, and used them as venues for their “derviza”<sup>6</sup>, which substituted the grand celebration – religious festival of the Crimean Greeks after their departure from the peninsula. To this day we still cannot tell with certainty if the “derviza” was held separately and independently of the religious festival of the Crimean Greeks before their emigration to North

<sup>5</sup> In Tbilisi, for example, in August the Orthodox and Gregorians (Armenians) honoured one of the most important religious holidays of the church calendar, the Demise of Mother Mary. As this holiday was on a different day in the various religious-dogmatic traditions, the merry-making and festive mood throughout the city persisted for many days. This was a holiday that attracted all the inhabitants of the city, irrespective of religion or nationality. (Refer to further details in the book : *Анчабадзе Ю.Д. Волкова Н.Г. Старый Тбилиси*. М. 1990. 236-238). In Achtala of Armenia the Demise of Mother Mary is celebrated by the Greeks, the Armenians, as well as by other ethnic groups. (*Иоселиани П. Путевые записки. От Тифлиса до Ахталы*. Тифлис. 1850. с.26-27. Relevant material has been gathered by the writer of the present document in Achtala.). It is worth noting that the religious holiday of St. George of Vitiazevo was also celebrated by the Turks of the town Kabardinka. (*Сивер А.В. Греки Геленджикского района Краснодарского края. Понтийские греки*. 1997. 141).

<sup>6</sup> In the Crimean-Tataric – Russian Dictionary by *С.М.Усеинов* the word “derviza” is explained as follows: “harvest holiday”, “folk merry-making”. Until the period of the displacement of the Tatars from Crimea after the World War II this was one of the biggest holidays of the Crimean-Tatars. Each village celebrated its own small “derviza” and all inhabitants of the region celebrated the grand one (*Усеинов С.М. Крымскотатарско-русский словарь*. Тернополь. 1994).



Azofica. Researchers speculate that the viability of the religious festival was in a way its continuation and that it took its name (derviza) from the Crimean-Tatars under the influence of Islam, whose spiritual headquarters had a strong influence over the Crimean chanato (βλ. λεπτομ. Куртчиев Р. Календарные обряды крымских татар.).

To the premature written records concerning celebratory festivities during the religious festivals of the Russian Empire Greeks we can include the letters of the Turkish Sultan Mehmet IV to the Crimean Bishop David, where in 1652 the officials of certain Crimean cities were delegated to help the Bishop gather money from the Christians for the holding of their religious rituals. Among the holidays mentioned were the “panairia” i.e. holidays in honour of the churches (Соколов, 309 - 310). References to the holiday in honour of the church in Achala devoted to the demise of Mother Mary are found in many travelers’ journals of the end of the 18<sup>th</sup> century and the beginning of the 19<sup>th</sup> century (Иоселиани, 26-28. Муравьев, 300-302.).

The holiday of the church or of the city patron saint was almost universally called “panair”. In Caucasus and Trans-Caucasus there are many versions of the name for this holiday: “panair” and “aior”, “deri” and “ziarat” (Греки Кавказа, 431). In Ukraine, among the marioupolite Greeks, as well as in local dialects spoken in Crimean villages, this holiday was called “panaer”, “pangoris”, or “panyiour”, in other regions “agiou” or “agious” (from the Greek word for “saint”), or even “mega yiourti” (i.e. grand holiday). Therefore the same word “panair” for the local holiday of their church is used by both Greeks of Azofica, as well by those of Caucasus (Иванова, 376). Moreover, in the Kars region, wherever there are Greeks, either Greek-speaking or touranophones, this holiday is called “panair” (Μαυρογένης, 63-65).

The word “panair”, which appears in Modern Greek as “panygiri”, derives from the medieval “panygirion” that has the same meaning today and in turn refers to the Hellenistic “panygirion” that meant “open air market, and is a diminutive noun form that in ancient Greek appeared as “panygiris”, meaning “general assembly” (Modern Greek dictionary). The term “panygiri/panair” denotes the “holiday, a group of celebratory events, the religious holiday, the folk festival, the merry-making accompanying the cooking of food, the music, the peddlers’ stalls and noisy entertainment”.

The folk language sense, of course, connects – in many occasions of Greek populations of the area concerned – this name with the suffix name of Mother Mary – “Panagia”. Other alternative versions of the name of this festival derive from this paratymological connection: instead of “panair”, we encounter “Meiramana” or “Ti panagias” for the religious holiday of Mother Mary, in many Turkish-speaking villages of Georgia, as well as in Greek-speaking villages of Armenia (Пашаева, 110; Мкртумян, 125). Quite often and mainly in the settlements of Caucasus and Trans-Caucasus the “panair” carried the name of the saint in honour of whom a church had been built: “Ai – Yior”, “Ai Pavli”, “Ai Iliа” e.t.c (Сивер, 141; Иванова, 376 ). In many areas the name of especially important religious holidays, celebrated simultaneously and uniformly by inhabitants of many villages, was followed up by the name of the host village. In that way particularly popular religious holidays for the Greeks of Kars were the religious festivals “Panagias of Lal-Oglou”, “St. George of Chanach”, “Analipseos of Magaratzik-Azat” (Μαυρογένης, 69).

Apart from the word “panair” the Greeks of certain areas of Caucasus and Trans-Caucasus use the words of touranic origin, “yiourban” or “kourban”, meaning



“animal sacrifice”<sup>7</sup> (Сивер, 141; Иванова, 376). The comparative analysis of the available material allows us to clarify that the word “kourban” is used by Greeks everywhere. However, its use is secondary, as concerns the total procedure of the holiday festivities and denotes a component of the festival. The word “kourban” specifically refers to the practice of the sacrifice - the slaughter of an animal in the celebratory context of certain only religious holidays. This ritual was held mainly during the religious holidays of St. George, Prophet Helias and the Demise of Mother Mary (Сивер, 141; Эриксон, 213-214; Колесов, 105).

***The particularities of the religious festival and its role in the social life of the Greeks from Caucasus and Trans-Caucasus.***

The biggest religious festivals were organized by the Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus during the days assigned for the celebration of the most important and most honoured saints of Orthodoxy: Saint Charalambos, Saint George, Apostles Peter and Paul, Prophet Helias, the Birth and Demise of Mother Mary. The faith in the power of the saint was evident not only during the holidays but also in the context of everyday life. The belief that the saint is a patron of the village and of every inhabitant individually never abandoned the devout Christians during their daily existence. This belief was strengthened by daily visits to the church and appeals to God for blessing throughout the day. It is not by chance that in the Greek environment different kinds of “panair” can be found. Apart from the familiar public celebratory rituals, we see the organization of a more personal “panair” catering for a narrower circle of relatives, friends and neighbours (Иванова, 378). The celebrations of the village with their public character extended further than the local bounds and their range covered the whole respective area. These celebrations attracted pilgrims who were named after the celebrated saint and people who represented an extended family that had promised to offer a slaughtered animal to their patron saint.

One of the most popular religious holidays was that of St. Charalambos celebrated on the 10<sup>th</sup> (23<sup>rd</sup>) of February. Greeks from all over Tsalka and the surrounding areas of Georgia attended these celebrations. The Greeks of Tsalka regarded St. Charalambos as a patron and healer of animals and birds. The basic “responsibilities” of the saint were safeguarding cattle and mainly the bulls. According to the Greeks, that was the day when nature awoke and therefore the people had to prepare for spring farming activities. Firstly, the bulls would be taken out to the farms, as ploughing was dependent on rested and healthy bulls. However, on that particular day it was forbidden to send animals to the farms for work. This religious holiday lasted two days in the village of Karakom. The Greeks of Tsalka called the second day, 11<sup>th</sup> (24<sup>th</sup>) February, “the day of

---

<sup>7</sup> We see something similar in Bulgaria. The “family-ethnic” holiday “svetets”, which literally means “saint”, is equivalent to the Greek holiday of the patron saint. It is the day of celebration of the saint who guards a whole group of families, in whose honour an animal is sacrificed (“courban”). The ritual of the slaughtering and sacrificing of the animal, known as “courban”, accompanied the celebrations of the whole settlement, known as «сборы», «соборы» i.e. “gathering, assembly, communion” Both kinds of holidays were arranged for the autumn months. The village celebrations («Сборы») were held in the second half of September, when the grapes were harvested. (Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы (XIX – начала XX в.): Летне-осенние праздники. - М., 1978. 238 -239. Колев Н. Болгарская этнография (этнология). В.Трново. 2002. 232-233 ).

the beast” (agric<sup>8</sup>). They believed that on that particular night of 11<sup>th</sup> February nature awoke. Therefore they tried to remain sleepless on that night – especially the pregnant women, because according to folk tales they ran the risk of giving birth to a baby beast (*Пауаева, 102*).

Saint George was particularly honoured and worshipped by the Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus. Many churches were built in his honour in various villages of Caucasus and Trans-Caucasus. In Tsalka, for example, there were churches dedicated to St. George in the villages of Tasbas, Avranlo, Tzinis, in the city of Aexandropol of Armenia, in the village of Vitiazevo of North Caucasus etc. Virtually everywhere in Caucasus and Trans-Caucasus religious holidays were organised in honour of St. George, which the Greeks regarded as being among the most important. One of the reasons for this was that the day of this holiday was regarded as the boundary between the summer and the winter periods. Many rituals and magic procedures were devoted to the assurance of a bountiful crop and of the fertility of the livestock. As it was the day that introduced the spring-summer period it was part of “a comprehensive and sometimes broader spring cycle of magical procedures of the countryside” (*Соколов, 98.*). On this day, prayers were directed to St. George by individual families, as well as by whole villages, for the healing of the sick, help towards the childless families and a bountiful crop. For St. George was regarded by the Greeks as a healer. In north Caucasus (in the village of Mertsanscoe of Krasnontarski Krai) they believed that St. George provides help to the sick who on the day of his holiday brought belongings as offerings to the church that were later sold for the benefit of the church (*Гололобов, Колесов 149*). Moreover, the Greeks of the northern region of Krasnontarski Krai narrated various traditions, according to which the Saint had helped some crippled woman who had dreamt that she would be healed if she visited the Church of St. George in the village of Vitiazevo. Eventually she was healed after her visit to that church (*Понов, Тортопиду, 169*).

Between the holiday of St. George and that of the Demise of Mother Mary – greatly honoured by the Greeks - in some villages they celebrated the holidays of the Apostles Peter and Paul and that of Prophet Helias<sup>9</sup> with equivalent activities. E. B. Erickson includes in his descriptions of the everyday life of the Greeks of Tsalka that for them the importance of the aforementioned holidays was almost of equal magnitude to the importance of the holidays of Christmas and Easter (*Эриксон, 1898, 213-214*). S. F. Yianovits has a similar evaluation in his description of the village Vezin-Kei, where he documents that apart from the main church “there was a chapel devoted to Prophet Helias who is highly regarded by the local population” (*Янович, 94-95*). For the Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus the holiday of Prophet Helias was celebrated on 2<sup>nd</sup>

---

<sup>8</sup> The word “agric” originates from the Turkish word “igrika”, meaning crooked or curved. “Agrika” as a holiday of the Greeks of Tsalka reminds us of the Turkish day “Hidrellez, which the Turks celebrated on 23<sup>rd</sup> April (in the old calendar). Anyone working on that day was severely punished by Hidrellez. If a pregnant woman disregarded the tradition she was likely to give birth to a crippled baby. If on the other hand the baby was born intact it was believed that some kind of birth defect would occur in the livestock (*Пауаева, 102. Гордлевский В.А. Материалы для Османского календаря. М. 1968, т. 4*).

<sup>9</sup> Equally popular religious festivals were those held in honour of Apostles Peter and Paul that were celebrated widely by the inhabitants of the village Ivanovka, and Prophet Helias in the village of Iranga, in the Tetriskaro region of Georgia. The Greeks of this region who immigrated to Greece in the 90s, even built a church devoted to Prophet Helias in the village of New Sanda, and still maintain the tradition of celebrating the above-mentioned religious festival.

August (i.e. 20 July). Various superstitions and tales were linked to this holiday. For example, in Tsalka every Monday before the holiday was regarded as a day of hail. During those days working was forbidden, especially for the women. According to the Greeks, Prophet Helias was responsible for the rain and was obliged to irrigate the land. For this reason on the day of his holiday young ladies executed rain rituals, circulating among the village a doll made out of a broom that the villages sprayed with water (Читая, 230., Пашаева, 110).

For the Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus the holiday of the Demise of Mother Mary, 15<sup>th</sup> (28<sup>th</sup>) August, was of great importance and respect. So great was the importance of this holiday for the Greeks that in certain regions the month of August was named in her honour “Meriamana” (Κολεσος, 125). In the eastern regions of Georgia and the north-eastern regions of Armenia the oldest and most popular religious festival was that of the Monastery Achtala<sup>10</sup>, commonly known as “Mother Mary of Achtala”. The monastery celebrated twice: at Christmas and on the day of the Demise of Mother Mary. During these holidays the monastery received Greek pilgrims from the surrounding regions of Georgia, but also pilgrims of other religions who regarded the monastery with equivalent respect, therefore, “twice a year, at Christmas and on the day of the Demise of Mother Mary, a priest arrived to conduct the mass in front of huge crowd of pilgrims of all religions” (Иоселиани, 26, 32). Until 1920, in the region of Kars the most important religious festival was that of the Demise of Mother Mary in the village of Lal-Oglu (Μαυρογένης, 69). Of equal popularity for the Greeks of Georgia was the religious holiday of the Demise of Mother Mary in the village of Varntzia<sup>11</sup> in eastern Georgia (Пашаева, 110). On that day the particularly sacred Sion Cathedral of Tbilisi celebrated and Greeks participated together with all the Orthodox in the festivities (Ανχιδαδζε, Волкова, 237). In northern Caucasus on the holiday of the Demise of Mother Mary the Greeks “organized a pilgrimage at the spring called ‘Agia Chir’, where the religious festival took place”. In the folk holiday calendar of the Greeks the important stages of the farming cycle were linked to the days of the celebration of the Demise and Birth of Mother Mary. The period between these two holidays was associated with the farming activities of gathering and storing the crops. In fact, this period coincided with the holding of rituals concerning the harvest. The concept of fertility, not only in farming but also in the lives of the people, is associated with the worship of Mother Mary. Apart from the fact that Mother Mary was regarded as a patron of the pregnant women and assistant in child birth, she was also a patron of their children<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Since the early years, Achtala was renowned for its mineral deposits. Achtala was also known as a castle-monastery, whose ruins can still be found a short distance away from the modern city. Since the second half of the 18<sup>th</sup> century Greek miners lived there. (For further details refer to: (Βλ. αναλυτικότερα στο : Ελ. Κ. Χαρασιόδης. Έλληνες της Αρμενίας επαναπατρισθέντες στη Θράκη. Ο πολιτισμός διαβιώσεις όπως προβάλλεται στη διαμόρφωση των οικισμών και των κατοικιών τους στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι.// Θράκη. Ιστορική και λαογραφική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού της. (επιμ.) Μ.Γ. Βαρβούνης. Αθήνα. 2006).

<sup>11</sup> Bartzia is a monastery in a cave (1156-1205) at the source of the Kouri River in Georgia. Several hundreds of cells have been dug out of the rock there, communicating by means of pathways. Frescos of Georgian King George 3<sup>rd</sup> and of Queen Tamara can be found in the main church ( Hakobyan T.KH., Melik-Bakhshyan St.T., H.KH. Barsegyan. Dictionary of toponymy of Armenia and adjacent territories. Volume 4. Yerevan. 1998.)

<sup>12</sup> Various legends of miracles that took place in the Achtala Monastery still live on among the Greeks. For example, they relate the story of a young girl who was gathering forest fruit on the summit of a tall rock. She slipped and fell from a high altitude but was saved thanks to the intervention of Mother Mary herself (Иоселиани, 26-27). It is a legend that lives on to date.

Therefore it was to her that people directed their prayers during child birth or children's illnesses (*Паулаева*, 110).

In Caucasus, as well as in Trans-Caucasus, the Greeks regarded Mother Mary as a healer of every ailment. In the case of disease they didn't only direct prayers to Mother Mary, but also resorted to the magical powers of sacred material objects that were linked to her name through legends and traditions. These were, for example, stones on which some trace of Mother Mary had allegedly been carved and water springs where some icon of hers had allegedly appeared. In such places the Greeks held pilgrimages with offerings during the important holidays of the Birth and Demise of Mother Mary. On the 15<sup>th</sup> of August the Greeks of Caucasus traditionally gathered, and still do, in the environs of the village of Nebertzeevsk (Krim, Krasnodarski of the Russian Federation) near the springs whose waters the inhabitants regarded as healing. One of these springs, called "Agia Chir" - sacred hand - and also called "Tears of Mother Mary" by the locals, became the centre of certain ritual procedures.

According to the Greeks' beliefs "on the day of the Demise of Mother Mary and especially at midnight the water of this spring had healing powers". The water from that spring that was taken that night was believed to have lasting healing powers for every disease. The Greeks attributed the healing properties of that spring to its miraculous appearance<sup>13</sup> (*Понов*, 107). Moreover in Krasnodarski Krai, in the environs of the village Derbent the Greeks visited four sulfur springs on the day of the Demise of Mother Mary because they believed that the water from those springs helped eye and stomach conditions (*Понов*, *Топмонду*, 141).

The beliefs of the Greeks concerning the healing properties of the areas where the springs were located were associated with the traditions of suspending rags of Mother Mary from the "trees of illness". The Greeks believed that together with the rags that they placed on those trees they would also relieve themselves from illness. Quite often these little rags were tied on the trees by the relatives of the severely ill, as they themselves were unable to visit the locations for the holidays. As is evident from the aforementioned, the religious festival provides a clear example as to how old traditions, assuming a holy meaning, are assimilated into the Christian Canon in such a way as to coincide with the holidays of the Orthodox calendar. It is no coincidence that the climax of the celebration activities of these religious holidays was the "kourban", the ritual slaughter of the animal, a ritual that was equally prevalent in Ancient Greece. The ancient Greeks directed their prayers to the Gods and offered sacrifices of specially prepared slaughtered animals, whose meat was eventually eaten. In fact, in those days, as is the case nowadays, the animal had to be healthy and without any physical injury. The animal's head was also decorated with a red ribbon.

---

<sup>13</sup> The Greeks living there associate the appearance of the spring "Agia Chir" with the deeds of the Saints. According to tradition, the spring was discovered in the location where a huge serpent wanted to devour the sleeping Mother Mary. St. George appears suddenly and saves Mother Mary. On the location of the miraculous savior of Mother Mary, there appeared a water spring. According to another version the spring appeared where Mother Mary hid Jesus Christ to save him from Herod. A third version relates that such springs appeared at locations where Mother Mary's tears dropped. They also narrate various legends and stories for the spring itself. They say, for example, that they saw an icon hovering above the spring and finally descending in the spring bed. Others say that someone built a church on the site because his daughter had been cured by the waters of the spring. (For details refer to: *Сивер А.В.* Греки Геленджикского района Краснодарского края.)



According to J.B. Ivanova, the origin of the tradition of marking the religious festival participants with the blood of the sacrificed animals or the drinking of the blood for healing purposes can be traced back to the pre-Christian ancient era (*Иванова, 379*). The bull was regarded as the best animal to be sacrificed. Even recently during the religious festival activities in honour of St. George they sacrificed bulls (*Пашиаева, 107-108*).

St. George was highly worshipped by other peoples as well, such as the Georgians, the Ossets, and mainly the Armenians who lived in close proximity to the Greeks. In the Armenian villages of Tsalka, for example, during the holiday of St. George, up to seven bulls would be slaughtered (*Бардавелидзе, 195,199; Чибиров, 46*). In the Greek speaking villages of Tetrtskaro<sup>14</sup> women from various settlements assembled and gathered money, with which they bought a lamb or a goat – and more rarely a bull – and offered it as a slaughtered animal to the church of Prophet Helias. During the holiday of St. Charalambos they offered a sheep (*Пашиаева, 102*).

### ***Diagram of the organizing and holding of the religious festival.***

The schedule of the celebrations in the various areas was practically the same. The church holidays were held always in spring, summer or autumn, when the main activities could be held outdoors. The celebration was held on a spring or autumn day between May and September. On that day the required procedures started early in the morning: they slaughtered the animals that would be roasted on the spits and they took out of the sheds common utensils such as large boiling pots where the meat would be cooked. In fact, in certain areas of Caucasus, they added broken wheat in the meat broth. Women played a secondary role in all these procedures. The main activities were performed by the men. The elders that had experience in the preparations for the festivities helped the younger ones with their advice so that all the chores would be performed properly. For the celebrating villagers it was very important that every year the rituals of the religious festival be performed precisely. In other words people believed that this would guarantee the well-being of the whole community.

Even today, for the Greeks of the aforementioned regions, one of the main characteristics of the religious festival is the common feasting table, which stands as a means of communication between man and God through the consumption of the sacrificed animal's meat and the unification of the whole community. The food prepared for the festival, as well as any food originating from a sacrifice cannot be taken home – it should be consumed, rationed among the people, or sent to the ill who could not attend personally. The Greeks of these regions regard as sinful the act of keeping food on the part of the festival organizers (*Иванова, 381*). At the common feasting table, all are equal, there are neither hosts nor guests, and hospitality is shared equally among all. From that moment on, all participants from other regions are assimilated into the community celebrating. In this part of the formalities we recognize one of the most ancient and established practices, that of hospitality (*Иванова, 231-238*). Competitions of strength and exhibition were an integral part of the festival. A pair of bulls, for example, were made to haul a heavy burden up a hill. However, the main competition events were wrestling and the long jump. As in the duration of other holidays, religious or not, merry-making activities were organized, swings and stalls were set up, and of course

<sup>14</sup> The villages concerned are Ivanovka, Iranga Bolsayia, Iranga Malayia and Vizirovka, which were located in the region of the city of Tetrtskaro in Georgia.



commercial activity of all kinds was held.

***In place of epilogue.***

The nature and formality of the religious festival didn't undergo any substantial change during the Soviet period. The October uprising added a new revolutionary aspect to these festivals. The first thing the Soviet government did was to attempt to revive the folk festivals through which the energy of the rebelling social classes would change from destructive to creative activities.

There is a rule in sociology, according to which the more stable the traditional societies the greater the value of the past, whereas its role in the modernized social systems is significant. From the early years of Soviet rule the "heroic aspect" of the holiday changes. Henceforth the wide masses of the rebelling workers and farmers play the primary role. There was a tendency for flashy artistic functions – gatherings, marches and mass protests for the display of manifests. The impact of the evolution of the Soviet holiday lies in a combination of traditional merry-making with a novel interpretation of its content: the public-nature folklore embodied elements from the folk carnival and the folk Russian entertainment of the vagrant pantomime with acute political and economic satire on the negative aspects of reality.

In the 1930s, the period of the so-called socialistic incentives, the pompous military, athletic and folk celebrations, the celebrations prompted by the completion of large industrial facilities of the industrialisation era had as a main aim the moral and political preparation of the Soviet peoples to confront the imminent fascist threat. In the Grand Soviet Encyclopedia we read: "The days of celebration in the USSR have by law been devoted to extraordinary events, traditional anniversaries, the honouring of workers in various fields (for example the eighth of March is International Women's Day, the first of May is Spring and Labour Day, the ninth of May is Victory Day etc.). Therefore we realize that the holiday becomes a multi-level social phenomenon, which reflects the life of each individual and society as a whole. For each person the holiday is linked to a unique celebratory condition, which arouses him to participate in the celebrations. This celebratory sense gave rise to joy, vitality and spiritual uplifting.

The Greeks of the Soviet Union, just as many other peoples of this vast country, regard these holidays as their own. On Victory Day, at least, everybody remembered some relative who never returned from the battlefield at the time of the war against German fascism. In many Democracies of the former USSR, the Greeks have been honouring lately, among other national holidays, 25<sup>th</sup> March as Independence Day from the Turkish rule, as well as 28<sup>th</sup> October as "the day of NO".

Nowadays all the countries of the former USSR are in pursuit of their own ethnic and national holiday, which is obviously imperative for the awareness of their past, but also as a factor of unification and stability. For the Greeks of Caucasus and Trans-Caucasus and generally the whole of the former Soviet Republic this holiday is the religious festival. Of the old traditional-celebratory customs the most viable prove to be the folk customs of how they celebrated during holidays, how they played, how they revel, how they spend their leisure time, how they receive their relatives, how they visit their best man, the newlyweds etc. Therefore this socio-biotic nucleus of the religious celebrations proved so enduring and viable that they haven't lost their socio-ethnic functions to this day.

## Bibliography

- Аклаев А.Р. «Этноязыковая ситуация и особенности этнического самосознания грузинских греков (по материалам исследования в Цалкинском районе)» Советская этнография, 1988, № 5.
- Анчабадзе, Волкова, 236-238. Анчабадзе Ю.Д. Волкова Н.Г. Старый Тбилиси. М. 1990.
- Αγγελίδης , 124. Αγγελίδης Σωκράτης. Η ιστορία των ελληνικών εκκλησιών και των σχολειών της Νότιας και Δυτικής Γεωργίας και της Ατζαρίας. Θεσ/νίκη. 1999.
- Бардавелидзе, 195,199; Бардавелидзе В.А. Древнейшие религиозные верования и обрядовое графическое искусство грузинских племён. Тбилиси. 1957.
- Бертье – Делагард,40. Бертье – Делагард А.А., Керменчик (крымская глушь) Одесса. 1899.
- Волкова,14. Волкова Н.Г. Этнические процессы в Закавказье в 19- вв. // Кавказский этнографический сборник. IV. М., 1969., βλ. επίσης και στο άρθρο της: Волкова Н.Г. У греков Грузии // Полевые исследования института этнографии.М.1975.
- Гололобов, Колесов и др. 149. Гололобов, Колесов и др. Греки Крымского района Краснодарского края (этнографические заметки)// Понтийские греки. Краснодар. 1997.
- Гордлевский... . Гордлевский В.А. Материалы для Османского календаря. М. 1968, т.4.
- Греки Кавказа,431. Греки Кавказа//Народы Кавказа. М. 1962.
- Григорян,131-132. Григорян К.Э. Греки посёлка Витязево.// Понтийские греки. Краснодар. 1997.
- Дмитриев, Христофоориди, 54. Дмитриев К.Г., Христофоориди Ф.В. Греки села Мерчанское// Понтийские греки. Краснодар. 1997.
- Иванова,231-238. Иванова Ю.В. Институт гостеприимства у горских народов Балканского полуострова и Кавказа//Балканские исследования. Проблемы истории и культуры. М., 1976.
- Иванова, 374. Иванова Ю.В. Греки России и Украины. С-Пб.2004.
- Иванова, 11. Иванова Ю.В.. Культурная общность - понтийцыю //Понтийские греки. Краснодар.1977.
- Иоселиани, 26-27. Иоселиани П. Путевые записки. От Тифлиса до Ахталы.Тифлис. 1850.
- Календарные обычаи и обряды... 238-239. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы (XIX – начала XX в.): Летне-осенние праздники. - М., 1978.
- Колесов, 103-104. Колесов В.И. Материалы по истории и этнографии греков урумов.//Зонтийские греки. Краснодар.1997.
- Колев, 232-233. Колев Н. Болгарская этнография (этнология). В.Трново. 2002.
- Колесов, 125.
- Куртиев..., Куртиев Р. Календарные обряды крымских татар. - Симферополь, 1996.
- Крымская АССР, 232-233. Крымская АССР (1921-1945): Вопросы и ответы. Вып. 37. - Симферополь, 1990.
- Μαυρογένης,69. Μαυρογένης Σ.Β.Το Κυβερνείον Καρς του Αντικαύκασου. Και το εν αυτό ελληνικών στοιχείων κατά την περίοδο 1878-1920. Θεσσαλονίκη. 1963.

- Муравьев, 300-302. Муравьев (Карсский) Н.Н. Грузия и Армения. 1848.
- Пашаева, 100-112. Пашаева Л.Б. Некоторые календарные праздники урумов.//Известия Академии Наук Грузинской ССР, Серия истории, археологии, этнографии и истории искусств. Тбилиси,1977. №1.
- Пашаева,104. Пашаева Л.Б. «Порядок раздела в семье урумов в прошлом» //Кавказский этнографический сборник. 1972.
- Попов, Тортопиди, 167. Попов А.П., Тортопиди Б.А. Греки Северского района Краснодарского края//Понтийские грекию Краснодар. 1997.
- Попов,107. Попов А.П. Легенда понтийских греков о происхождении источника «Святая рука». Краснодар.1977.
- Сивер, 141. Сивер А.В. Греки Геленджикского района Краснодарского края. Понтийские греки. 1997.
- Соколов, 309 - 310. Соколов И.И. Мариупольские греки. Труды Ин-та славяноведения АН. М. 1932.
- Соколов, 98. Соколов В.К. Весенне-летние календарные обряды русских, украинцев и белоруссов. М. 1979.
- Токарев... . Токарев С.А. Разграничительные и объединительные функции культуры//Доклады к 9 Международному конгрессу антропологической и этнографической наук М., 1973.
- Усеинов... . Усеинов С.М. Крымскотатарско-русский словарь. Тернополь. 1994.
- Λεξικό... . Λεξικό της κοινής νέας Ελληνικής , Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη 1998
- Χαραциδис Э.К. Жилищный комплекс греков Александропольского уезда (конец 19 - начало 20 века). Ереван. 1985, στο Сборник вкладов Республиканской Научной Конференции посвящённой итогам полевых этнографических и фольклорных исследований 1984-1985 г.
- Charatsidis E. Les Grecs en Armenie et dans la province de Kars au debut du xx siecle// Les Grecs pontiques. Diaspora, identite, territories. Sous la direction de Michel Brunneau. Paris 1998.
- Χαρατσιδης Ελ. Κ. Έλληνες της Αρμενίας επαναπατρισθέντες στη Θράκη. Ο πολιτισμός διαβιώσεις όπως προβάλλεται στη διαμόρφωση των οικισμών και των κατοικιών τους στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι.// Θράκη. Ιστορική και λαογραφική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού της. (επιμ.) Μ.Γ. Βαρβούνης. Αθήνα. 2006.
- Hakobyan T.KH., Melik-Bakhshyan St.T., H.KH. Barsegyan. Dictionary of toponymy of Armenia and adjacent territories. Volume 4. Yerevan. 1998.)
- Читая, 230. Читая Г.С. Из этнографической поездки в Албулагский район. Вестник госуд. Музея. 1928. т.IV.
- Чибиров, 46. Чибиров Л.А. Народный земледельческий календарь осетин. Цхинвали, 1976.
- Чичеров, 16, 24. Чичеров В.И. Зимний период русского земледельческого календаря 16-19 веков. М. 1957.
- Эриксон, 213-214. Эриксон Э.В. Об условию быта и санитарном состоянии цалкинских поселений//Медицинский сборник Кавказского Медицинского общества. 1898.№6.
- Янович, 84-85. Янович Ф.С, Очерки Карсской области. СМОМПК, т.34, Тифлис. 1904.

**Μαρία Δημάση**

(Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας  
Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκριτείου  
Πανεπιστημίου Θράκης)

*Κείμενα τουρκικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην  
Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*

*The place of Turkish literature in the literature textbooks  
of the Greek educational system*

**Abstract**

The present paper entitled “The place of Turkish literature in the literature textbooks of the Greek educational system” explores both the presence and the educational exploitation of Turkish literature, both prose and poetry, in the textbooks of Literature in Primary and Secondary education in Greece. Critical evaluations are formulated concerning the choice of these particular literary figures and their specific literary works from the total of their work, as well as their quantitative presence within the total amount of literary texts of foreign literature in the stated books.

Reference is made to three poems of Nazim Hikmet-two of them are included in the Anthologies of 3<sup>rd</sup>-4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> grades of Primary School and the third one in the Anthology of the 2<sup>nd</sup> grade of Junior High School as well as a narration of the author Aziz Nesin that can be found in the textbook of Modern European Literature-a textbook used for the same titled course offered optionally in the 2<sup>nd</sup> grade of Senior High School.

Their thematic content, family, friendship, democracy, supports the targeting of the course of literature, especially towards satisfying intercultural objectives. However, we believe that the selection of these works was not based on the most current "translational" production of Turkish writers' works in Greek language which is very important and covers many contemporary creators, many literary genres and a lot of issues in order that the texts selected to be appropriate for the age of students to whom they are addressed as well as representative of the biography and works of their authors. For example, Nazim Hikmet has written very important poems some of which have direct references to Greece and would be a very good choice for the textbooks of Junior and Senior High school. The only reference of his biographical elements offered to the readers is these of the poet of tender and implicitly ideologically framed lullabies.

In conclusion we note that the pedagogical principle of the new curriculum for the teaching of literature connects literature with the community of its every time readers. The multiculturalism of Greek schools requires the enrichment of the context of literature courses with literature works from the students' countries of origin. So the teaching of foreign literature emerges as a very important issue moreover having as basic reference the linguistic and cultural identity of students in a class.

**Key words:** Turkish literature, textbooks, Greek educational system

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα έργα της τουρκικής λογοτεχνίας, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ως πηγές χρησιμοποιούνται τα σχετικά εγχειρίδια τα οποία διδάσκονται από το σχολικό έτος 2006-2007<sup>15</sup> καθώς και το ανάλογο πλαίσιο αναφοράς: Προγράμματα Σπουδών και βιβλία-οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς.

Εισαγωγικά σημειώνουμε ότι η θέση της ξένης λογοτεχνίας στο μάθημα της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να θεωρείται σημαντική<sup>16</sup>. Έχουν εκφραστεί και εκφράζονται αρκετοί προβληματισμοί σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των κειμένων προς διδασκαλία, κυρίως με σημείο αναφοράς την ποιότητα της μετάφρασης (ενδεικτικά: Βαγενάς: 1989, 13-47· Πάτσιου, 1994: 121-126· Krieger: 1996· Κεχαγιόγλου: 1998,1· Ναούμ: 1999, α, β· Ιωαννάτου: 2000· Δημάση-Χαρατσίδης: 2011)<sup>17</sup>. Ο επιστημονικός διάλογος εξελίσσεται και με αφορμή την έκδοση και τη διδασκαλία του βιβλίου «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία» στη Β' Λυκείου, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Τα κείμενα τα οποία αφορούν την εργασία είναι τα εξής:

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ
Ναζίμ Χικμέτ	Γ'-Δ' τάξεις Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά	Ποίημα
Ναζίμ Χικμέτ	Ε' - ΣΤ' τάξεις Νανούρισμα	Ποίημα
<b>ΓΥΜΝΑΣΙΟ</b>		
Ναζίμ Χικμέτ	Β' τάξη Νανούρισμα στο γιό μου	Ποίημα
<b>ΛΥΚΕΙΟ</b>		
Αζίζ Νεσίν	Β' τάξη Το σημειωματάριο	Δήγημα

#### **A. Κείμενα τουρκικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου**

Πριν παρουσιάσουμε τα κείμενα της τουρκικής λογοτεχνίας τα οποία περιλαμβάνονται στα περιεχόμενα δύο ανθολογίων, θα αναφερθούμε πολύ συνοπτικά στο πλαίσιο που ορίζει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα με σκοπό τη διερεύνηση των προϋποθέσεων για τη διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό με τα αναμορφωμένα προγράμματα (ΔΕΠΠΣ) δεν αυτονομείται από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά φαίνεται να αποκτά υπόσταση, αφού σε επίπεδο διδακτικής ορίζονται το περιεχόμενο και οι σκοποί της ως γνωστικό αντικείμενο και κατατίθενται προτάσεις οργάνωσης του αντίστοιχου «μαθήματος»<sup>18</sup>. Η μερική αποσύνδεση της

<sup>15</sup> Το Ανθολόγιο Ε' - ΣΤ' Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο» είναι το μόνο το οποίο εκδόθηκε το 1999 και αποτελεί το εγχειρίδιο λογοτεχνικών κειμένων μέχρι σήμερα.

<sup>16</sup> Το πρώτο ανθολόγιο ευρωπαϊκής λογοτεχνίας για την ελληνική εκπαίδευση εκδόθηκε το 1915. Σχετικά βλ. Βαγενάς, 1998.

<sup>17</sup> Σε άλλες εργασίες μας έχουμε αναφερθεί σε ζητήματα μετάφρασης λογοτεχνικών έργων (Δημάση-Χαρατσίδης 2011) και της διδασκαλίας τους, καθώς και σε θέματα διδασκαλίας κειμένων λογοτεχνίας από τον παρευξενίο χώρο (Δημάση, 2007), γι' αυτό στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε στα κείμενα της τουρκικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

<sup>18</sup> Για τους προβληματισμούς σχετικά με τη θέση της (ελληνικής) λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση και ειδικότερα στη γλωσσική διδασκαλία βλ.: Χατζησαββίδης, Χαραλαμπίδης, 1998: 113-119, Πασσαλιδής, 2002: 21-35, Αποστολίδου, 2002: 69-78.).



διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δηλώθηκε ρητά στο ΑΠΣ του 2003 (ΦΕΚ 303/Β, 13-3-2003: 3775)<sup>19</sup>.

Στο κείμενο των ΔΕΠΠΣ για τα μαθήματα στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρονται: *...με τη λογοτεχνία η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας.*

*... τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας (ό.π.: 3745).*

Σε επίπεδο σκοποθεσίας-στοχοθεσίας επιδιώκονται τα εξής (δεξιότητες, στάσεις, αξίες):

- αισθητική απόλαυση
- αισθητική & καλλιτεχνική καλλιέργεια/διαπαιδαγώγηση
- καλλιέργεια λογοτεχνικής ευαισθησίας
- γνωριμία με τη λογοτεχνική και πολιτιστική κληρονομιά του τόπου
- γνωριμία και αποδοχή άλλων πολιτισμών
- ευαισθητοποίηση σε πανανθρώπινα θέματα
- καλλιέργεια φιλαναγνωσίας<sup>20</sup> (ό.π.: 3747).

Αν και έχουν διατυπωθεί εξειδικευμένοι στόχοι, ενδεικτικές δραστηριότητες και μεθοδολογία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν συμπεριλαμβάνεται ως ρητή δήλωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα<sup>21</sup>.

Διαφορετική είναι η διαχείριση σκοποθεσίας και θέσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα της λογοτεχνίας ως γνωστικού αντικείμενου στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο τα οποία και εφαρμόζονται πιλοτικά σε πολλά σχολεία της χώρας (ΠΙ-Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011). Συγκεκριμένα ως Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας αναφέρεται «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» (ό.π.: 21). Στους στόχους σημειώνεται η επιδίωξη της αναγνώρισης από τον/τη μαθητή/τρια *ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της* (ό.π.: 22) και αναφέρεται άμεσα η διδασκαλία έργων ξένης λογοτεχνίας από μετάφραση. Η αποκαθήλωση των ανθολογίων από τη θέση του μοναδικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων (ό.π.: 24) και η διεύρυνση του σχολικού «λογοτεχνικού κανόνα» ουσιαστικά οροθετεί τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της λογοτεχνικής διδασκαλίας αφού το πλαίσιο της συγχρονίας της ορίζεται και από τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, κατά περίπτωση, η οποία και θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο επιλογής των διδασκόμενων κειμένων. Στη συνέχεια ορίζεται και η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε μια *διακριτή* ώρα την ε-

<sup>19</sup> Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης.

<sup>20</sup> Συγκεκριμένα, αναφορικά με την ξένη λογοτεχνία: δειγματική γνωριμία με κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (ΦΕΚ 303/Β, 13-3-2003: 3747).

<sup>21</sup> Για τη διδακτική χρήση του Ανθολογίου προβλέπεται ένα 2ωρο ανά 10 διδακτικές ώρες γλωσσικής διδασκαλίας, ποσόστωση η οποία συνήθως δεν τηρείται λόγω του πιεσμένου Αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των σχολείων.

βδομάδα, όπως εφαρμόζεται με την εισαγωγή μίας διδακτικής ώρας φιλαναγνωσίας στην Α' και Β' τάξη των 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων (ό.π.: 114). Διατυπώνεται πρόταση για την επέκταση της ώρας σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα σχολεία (ό.π.: 115).

**A. 1. Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά<sup>22</sup>. Ναζίμ Χικμέτ.** Ανθολόγιο Γ'-Δ' Δημοτικού (σ.164).

Το πρώτο κείμενο τουρκικής λογοτεχνίας ανήκει στη θεματική ενότητα «Να φτιάξω έναν κόσμο που τίποτα δε θα του λείπει». Η ιδεολογική κατεύθυνση της ενότητας οροθετείται στη συνέχεια με στίχους του Ουόλτ Ουίτμαν, οι οποίοι έχουν θέση προοργανωτικού υλικού. Ο διαπολιτισμός ορίζεται σε πρώτο ρηματικό πρόσωπο καταγράφοντας ουσιαστικά το πλαίσιο των προσδοκιών της διδακτικής προσέγγισης των κειμένων που απαρτίζουν την ενότητα σε επίπεδο, μάλλον, καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ταυτότητας και ετοιμότητας των παιδιών (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006: 151).

Πρόκειται για το ποίημα «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά» του Ναζίμ Χικμέτ<sup>23</sup>, το οποίο παρατίθεται σε μία σελίδα με τη συνοδεία δραστηριοτήτων, ενός πολύ αφαιρετικού βιογραφικού σημειώματος για τον ποιητή και μιας πρότασης για παράλληλη ανάγνωση λογοτεχνικού κειμένου. Δεν υπάρχει προοργανωτικό σημείωμα και δεν αναφέρεται ο μεταφραστής του έργου<sup>24</sup>. Η εικονογραφική υποστήριξη περιορίζεται σε μία υβριδική επιφυλλίδα η οποία αισθητοποιεί τους πρώτους στίχους του ποιήματος σε μία ακριβή απόδοση. Ο εικονογράφος εικονοποιεί μέρος του ποιήματος, αισθητοποιώντας ουσιαστικά την προσωπική του πρόσληψη, την οποία επικοινωνεί στους μαθητές-αναγνώστες σε μία αντιστικτική προς το κείμενο δράση (Γρόσδος, 2008: 47). Η παιδαγωγική αξία της εικόνας έγκειται στην απεικονιστική-αναλυτική της ταυτότητα, την οποία για να αναδείξει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει ανάλογες γνώσεις, διαφορετικά η εικονογραφική στήριξη του ποιήματος αποτελεί μία γραμμικά αδιάφορη διακόσμηση (ό.π.: 67).

Ως υποστηρικτικό υλικό παρατίθεται ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα του Χικμέτ στο οποίο αναφέρεται ότι ο ποιητής ήταν ένας από τους σημαντικότερους ποιητές και θεατρικούς συγγραφείς του 20ού αιώνα και ότι στο έργο του κυριαρχούν ιδέες για την ισότητα των ανθρώπων. Ως αντιπροσωπευτικά έργα του (μερικά ποιητικά κείμενά του) σημειώνονται *Η πολιτεία που έχασε τη μιλιά της* και τα *Γράμματα από τη φυλακή*.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι:

1. Τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν τα παιδιά, αν έπαιρναν τον κόσμο στα χέρια τους;
2. Στο ποίημα ο κόσμος μοιάζει με «πολύχρωμο μπαλόνι» και «ψίχα ολόζεστου ψωμιού»: Πώς καταλαβαίνετε αυτές τις φράσεις;
3. Ποια από τις εικόνες του ποιήματος θα ήθελες να ζωγραφίσεις;

<sup>22</sup> Το ποίημα γράφτηκε 21 Μαΐου 1962 στη Μόσχα και ανήκει στα λεγόμενα ανώνυμα ποιήματα (Fuat, 2003: 140. Σχετικά με το ποίημα και γενικότερα για τον Χικμέτ:

[http://www.siir.gen.tr/siir/n/nazim\\_hikmet/isimsiz\\_siirler.htm](http://www.siir.gen.tr/siir/n/nazim_hikmet/isimsiz_siirler.htm))

<sup>23</sup> Το ποίημα με έμμεσο τρόπο προβάλλει τη δυναμική της παιδικής ηλικίας, η οποία μπορεί να «σώσει» εκείνους που υποφέρουν, διδάσκοντας σε όλο τον κόσμο τη φιλία, την αγάπη και την ειρήνη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, Βιβλίο Δασκάλου: 46).

<sup>24</sup> Τα στοιχεία αυτά παρατίθενται στο Βιβλιογραφικό Σημείωμα στο τέλος του βιβλίου: Από το έργο *Η στρατιά των πεινασμένων προχωρεί*, μετάφραση Τάσος Ιορδάνογλου, εκδόσεις Πρόδρομος Κυρκόπουλος, Θεσσαλονίκη 1987 (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006: 183).

4. «*Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά*»: •της Αφρικής •της Ασίας •της Ινδίας. Φανταζόμαστε τι θα ήθελαν αυτά τα παιδιά και ξαναγράφουμε το ποίημα. Μπορούμε να αλλάξουμε όποιες λέξεις και φράσεις θέλουμε ή να προσθέσουμε δικές μας.

Ακολουθούν το ιδεολογικό πλαίσιο της διδακτικής σκοποθεσίας, όπως καταγράφεται στο βιβλίο οδηγιών για τον εκπαιδευτικό<sup>25</sup>. Διαβάζοντας και τις αντίστοιχες υποδείξεις στο ίδιο εγχειρίδιο<sup>26</sup> διαπιστώνουμε ότι η διδακτική πρόταση εγκεντρίζεται στις απόψεις των παιδιών, αναδεικνύοντας το πλαίσιο διδακτικών αρχών των αναγνωστικών θεωριών με βάση τη νοηματική κατανόηση και κάποια εκφραστικά μέσα σε μία προσπάθεια ενασχόλησης με τη λογοτεχνικότητα του κειμένου. Στις δύο πρώτες δραστηριότητες δεν προσδιορίζεται ο προσδοκώμενος τρόπος έκφρασης των μαθητών. Με δεδομένη την ελλιπή γνώση της βιογραφίας του Τούρκου ποιητή, οι συγκεκριμένες φράσεις προσλαμβάνονται με βάση τον κύκλο των εμπειριών των αναγνωστών. Ο πληθυντικός αριθμός των ρημάτων έμμεσα δηλώνει την πρόταση για συνεργασία στην τάξη. Στις δύο επόμενες ακολουθούνται οι αρχές της διαθεματικότητας η οποία και ρητά δηλώνεται στο ΔΕΠΠΣ και στο βιβλίο οδηγιών του εκπαιδευτικού ως κύρια διδακτική στοχοθεσία στο επίπεδο των μεθοδολογικών επιλογών (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυαρινός, Βιβλίο Δασκάλου: 46)<sup>27</sup>. Στην 4<sup>η</sup> δραστηριότητα οι συντάκτες του ανθολογίου επιλέγουν συγκεκριμένα να ζητήσουν από τα παιδιά την (ανα)δημιουργία του ποιήματος με την τεχνική της μίμησης, όπως διαφαίνεται στις οδηγίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά την ύπαρξη αντίστοιχης βιβλιογραφίας η όλη προσπάθεια φαίνεται να κινείται σε πλαίσια μάλλον εμπειρικά με αποτέλεσμα να μην ορίζονται με σαφήνεια οι γλωσσικοί στόχοι της.

Η αξιακή κατεύθυνση της διδακτικής αξιοποίησης και συγκεκριμένα με σημείο αναφοράς την καλλιέργεια κριτικής οικολογικής σκέψης, για την οποία το συγκεκριμένο ποίημα αποτέλεσε ένα από τα δύο κείμενα εφαρμογής σε δημοσιευμένη εργασία τουρκικού περιοδικού (Arıkan, 2011: 43-51) δεν έχει απασχολήσει τους συντάκτες του Ανθολογίου.

Η διδακτική πρόταση των συντακτών του εγχειριδίου ολοκληρώνεται με την πρόταση για διάβασμα του έργου της Ζωρζ Σαρή «Το γαϊτανάκι», εκδόσεις Πατάκη.

## A. 2. Νανούρισμα<sup>28</sup>. Ναζίμ Χικμέτ. Ανθολόγιο Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού (σ. 88).

<sup>25</sup> Το σύνολο των κειμένων που συγκεντρώνονται εδώ προσεγγίζει τις διαφορετικές όψεις που την συγκροτούν οργάνωση της συλλογικής ζωής σε πολιτικό, ηθικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, και περιγράφουν τις σχέσεις των ατόμων με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων· επίσης, θεσμούς, συμπεριφορές και διαφορετικές πολιτισμικές πραγματικότητες (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυαρινός, Βιβλίο Δασκάλου: 45).

<sup>26</sup> -Κατά την υλοποίηση της 2ης δραστηριότητας ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει υπόψη του ότι κάθε «ερμηνεία» των φράσεων από τους μαθητές είναι αποδεκτή και ότι δεν αποδίδεται ένα μόνο νόημα.

-Επίσης, είναι δυνατόν το συγκεκριμένο ποίημα να συσχετιστεί και με το ποίημα του Γ. Μ. Μαρίνου «Το τραγούδι του κλόουν» (συσχέτιση κλόουν-παιδιών).

-Για την 4η δραστηριότητα είναι πιθανό οι μαθητές να χρειαστούν τη βοήθεια ή την καθοδήγηση του δασκάλου, ιδιαίτερα στη διαδικασία της μεταγραφής του ποιήματος. Οι μαθητές «μιμούνται» δημιουργικά το ποίημα, δεν το «αντιγράφουν» (ό.π.: 46).

<sup>27</sup> Για τη διαθεματικότητα και τα εγχειρίδια λογοτεχνίας βλ.: Παρασκευαΐδης, Σ. (2010), *Σημειολογική προσέγγιση των εγχειριδίων λογοτεχνίας του Δημοτικού Σχολείου: προϋποθέσεις διαθεματικής προσέγγισης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού, ΔΠΘ.

<sup>28</sup> Ποίημα από το βιβλίο *Ποιήματα* (Πρόλογος και απόδοση Γιάννη Ρίτσου, Αθήνα 1981, Κέδρος). Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, Πυαρινός, 2001: 287, όπου παρατίθεται και συμπληρωματικό υλικό σε επίπεδο βιβλιογραφίας για τη διαθεματική αξιοποίηση της θεματικής: νανούρισμα.

Το ποίημα, του Ναζίμ Χικμέτ και αυτό, έχει ενταχτεί στη θεματική: *Η οικογένειά μας*, Η οποία εισάγεται με έναν πίνακα του Γιώργου Σικελιώτη: Άνδρας, γυναίκα και παιδί<sup>29</sup>, ορίζοντας το σημαινόμενο της λέξης *οικογένεια* (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, Πυλαρινός, 2001: 77).

Το κείμενο και το συνοδευτικό του υλικό καταλαμβάνουν ένα δισέλιδο στο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Το θέμα που διαπραγματεύεται είναι η γονεϊκή αγάπη. Αποτελείται από τρεις πεντάστιχες στροφές με λιτή γλώσσα, οι οποίες παρατίθενται στην αριστερή σελίδα σε μία παρουσίαση απολύτως απλή. Το όνομα του ποιητή υπάρχει στο επάνω δεξιό μέρος και μάλιστα υπογραμμισμένο (πρόκειται για επιλογή των συντακτών σε σχέση με την παράθεση του ονόματος του δημιουργού). Στο κάτω μέρος του ποιήματος ο μαθητής διαβάζει το όνομα του μεταφραστή: Γ. Ρίτσος. Ως εικονογραφική υποστήριξη δεν επιλέχθηκαν εικόνες από την πλούσια εικονοποιητική γλώσσα του κειμένου αλλά ως συναίρεση της τρυφερότητας των περιεχομένων ένα κόκκινο άνθος στο κάτω μέρος της σελίδας. Στη δεξιά σελίδα υπάρχουν ερωτήσεις-δραστηριότητες και το βιογραφικό του ποιητή το οποίο συνοδεύει χαρακτηριστικό πορτρέτο του. Σημειώνουμε τα κοινά σημεία με το βιογραφικό της προηγούμενης ενότητας. Και πάλι αναφέρονται στην αρχή γενικές αξιολογικές κρίσεις για την θέση του Χικμέτ στην τουρκική λογοτεχνία του 20ού αιώνα και στο τέλος τα ίδια δύο ποιητικά έργα. Η διαφορά εντοπίζεται σε αναφορές στην κομματική ταυτότητα του ποιητή και στη διεύρυνση του αναφερόμενου ιδεολογικού πλαισίου: *...Αγωνίστηκε για τη διάδοση των ιδεών του κομμουνισμού. Η ποίησή του εμπνέεται από τους κοινωνικούς αγώνες των ανθρώπων και διακρίνεται για την απλότητα, την ευαισθησία και την ποικιλία των θεμάτων της.*

Η δεύτερη σελίδα ολοκληρώνεται με ένα μικρό σκίτσο ενός κοιμισμένου παιδιού στο οποίο δεσπόζει η εικόνα ενός τετραδίου και ενός ξυπνητηριού.

Οι ερωτήσεις-δραστηριότητες είναι:

1. Σε ποιον, κατά τη γνώμη σας, απευθύνεται το νανούρισμα; Ποια συναισθήματα κυριαρχούν σ' αυτό; Η ερώτηση με επίκεντρο τον αναγνώστη αποσκοπεί στη νοηματική προσέγγιση του ποιήματος
2. Ποιες εικόνες χρησιμοποιεί ο ποιητής; Να αποδώσετε με ένα σχέδιο ή σκίτσο αυτή που σας αρέσει περισσότερο. Με στόχο και πάλι την προσέγγιση του κειμένου η δραστηριότητα εντάσσεται στις διαθεματικές προσεγγίσεις.
3. Να συγκρίνετε το νανούρισμα αυτό με δημοτικά νανούρισματα της σελίδας 229. Η προτεινόμενη συνοδευτική ανάγνωση υποστηρίζει τον διαπολιτισμικό διάλογο και επιτρέπει τη συγκριτική διερεύνηση του λογοτεχνικού-γλωσσικού υλικού των ποιημάτων.
4. Συνθέστε κι εσείς ένα νανούρισμα για ένα μικρό αδερφάκι, έναν αγαπημένο φίλο, ένα λατρεμένο πρόσωπο, ηχογραφήστε το και ακούστε το μαζί του. Και η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι διαθεματική εμπλέκοντας εικαστικά, μουσική, δημιουργική έκφραση.

Η επιλογή του Νανουρίσματος από το έργο του ποιητή θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός project με στόχο είτε τη γνωριμία των μαθητών με τον Τούρκο ποιητή είτε με τα νανουρίσματα ως είδος λαϊκής ποίησης και με προέλευση τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό αλλά και την κουλτούρα άλλων λαών (επιλογές σε συνάρτηση με τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου ή της τάξης).

<sup>29</sup> Γιώργος Σικελιώτης (1917 – 1984). *Ζωγράφος που εμπνεύστηκε από τη λαϊκή τέχνη, τη βυζαντινή αγιολογία και τον κόσμο του Καραγκιόζη*. [www.pi-schools.gr/special.../e.../d\\_e-st\\_anth\\_\(75-146\)\\_18b.doc](http://www.pi-schools.gr/special.../e.../d_e-st_anth_(75-146)_18b.doc).



## B. Κείμενα τουρκικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια του Γυμνασίου

Στο κείμενο του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο οι αναφορές που αφορούν τη διδασκαλία κειμένων ξένης λογοτεχνίας είναι οι ακόλουθες:

Στο ΔΕΠΠΣ, ως σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας αναφέρεται η *ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας. Τα λογοτεχνικά κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων ορίζονται ως σημεία αναφοράς του δια-πολιτισμικού διαλόγου (ΦΕΚ. Τ. Β', 303/13-03-03: 3795). Η ειδολογική αναφορά των λογοτεχνικών κειμένων κατακλείεται με τη ρητή δήλωση: τόσο από τη νεοελληνική όσο και από την ξένη λογοτεχνία, για τα κείμενα της οποίας ταξινομούνται στις αντίστοιχες περιόδους για συγκριτική ανάγνωση (ό.π.).*

Στους ειδικούς σκοπούς του ΑΠΣ δεν υπάρχει αναφορά στη θέση της ξένης λογοτεχνίας στο αντίστοιχο μάθημα του Γυμνασίου. Υπάρχουν όμως αρκετές αναφορές στις θεματικές ενότητες για τον άνθρωπο και τη φύση, το ταξίδι, την Ελλάδα κλπ., στους στόχους και στις ενδεικτικές δραστηριότητες για τις τάξεις Α' και Β' με σκοπό την ανάδειξη της διαπολιτισμικής διάστασης της λογοτεχνίας (ό.π.: 3797 κ.ε.).

Στις θεματικές ενότητες *Η νεότερη λογοτεχνία και Ξένη λογοτεχνία* για τη Γ' τάξη οι αναφορές είναι συγκεκριμένες και αφορούν και τη σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση των πολυπολιτισμικών τάξεων του ελληνικού Γυμνασίου. Ενδεικτικά: *Αναζήτηση κειμένων από τον τόπο προέλευσης αλλοδαπών μαθητών, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα να συζητηθούν κοινά φαινόμενα της πολιτικής και κοινωνικής ζωής στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης της λογοτεχνίας (ό.π.: 3804).*

Η διαχείριση της σκοποθεσίας της λογοτεχνίας ως γνωστικού αντικείμενου στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της στο Γυμνάσιο είναι κοινή με αυτή του Δημοτικού Σχολείου. Άλλωστε αρκετές φορές αναφέρεται η συνέχεια της φιλοσοφίας και των αρχών του Προγράμματος για το εννιάχρονο σχολείο (ΠΙ-Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011). Η διδασκαλία κειμένων από μετάφραση σημειώνεται σε όλες τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες με ιδιαίτερη έμφαση στις εξής:

Σχολική ζωή, Η Ελλάδα στην (ξένη) ποίηση, Ετερότητα στη λογοτεχνία, Στάσεις ζωής σε ποιητικά κείμενα, Χιούμορ και σάτιρα (ό.π.: 80-97).

### B. 1. Νανούρισμα στο γιο μου<sup>30</sup>. Ναζίμ Χικμέτ. Β' Γυμνασίου (σ. 56-58).

Το ποίημα και η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση καταλαμβάνουν ένα τρισελίδο στο βιβλίο. Εντάσσονται στην ενότητα *Οικογενειακές σχέσεις*, η οποία εισάγεται με τον ίδιο πίνακα όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο Ανθολόγιο Ε'-Στ' Δημοτικού (σ. 42). Το κείμενο το οποίο συνοδεύει τον πίνακα και αποτελεί ουσιαστικά τον προοργανωτή της θεματικής ορίζει την έννοια της οικογένειας σε ένα αξιακό πλαίσιο.

<sup>30</sup> Το Νανούρισμα στο γιο μου είναι μέρος του έργου *Το ερωτευμένο σύννεφο* σε μετάφραση της Έρας Σαββαΐδου, από τις εκδόσεις Ύψιλον, 1983, σ. 120-121 (Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου, Μέντη, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 41).



Όσον αφορά το συγκεκριμένο ποίημα διαπραγματεύεται την αγάπη των γονιών προς το παιδί σε όλες τις φάσεις της ζωής του. Δεν υπάρχει προοργανωτικό κείμενο. Προηγείται με πλάγια γράμματα η υπόμνηση ότι πρόκειται για τον ποιητή-πατέρα ο οποίος παραστέκεται στο άρρωστο παιδί του και υπαγορεύει στη μητέρα το *παρακάτω νανούρισμα* (Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου, Μέντη, 2007: 56). Το έργο παρουσιάζεται σε δύο σελίδες. Στο τέλος της δεύτερης σελίδας παρατίθεται πίνακας ζωγραφικής του Κυριάκου Κατζουράκη με τίτλο *Τρία πορτρέτα*, που ουσιαστικά πλαισιώνει το ποίημα με τα «δρώντα» πρόσωπα. Στο τέλος αναφέρεται ο ποιητής, το έργο *«Το ερωτευμένο σύννεφο»* και η μεταφράστρια Έρα Σαββαΐδου.

Ως θεματικά κέντρα της διδακτικής ενότητας στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό αναφέρονται η μορφή, το περιεχόμενο και ο ρόλος του νανουρίσματος αφενός και οι συμβολισμοί του ποιήματος, οι ηθικές αξίες και τα όνειρα του πατέρα για τον γιο αφεντέρου (Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου, Μέντη, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 39). Η ερμηνευτική προσέγγιση αποτελεί τη μεθοδολογική πρόταση των συντακτών (ό.π.).

Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι τέσσερις, από τις οποίες οι τρεις πρώτες

1. *Τι ασυνήθιστο έχει αυτό το νανούρισμα του πατέρα σε σχέση με άλλα νανουρίσματα που έχετε ακούσει ή έχετε διαβάσει;*
2. *Σε ποιο περιβάλλον τοποθετεί ο πατέρας το γιο του στις τρεις πρώτες στροφές του νανουρίσματος: Πώς διαφοροποιείται το περιβάλλον από αυτό στη συνέχεια;*
3. *Ποιες προσδοκίες έχει για το γιο του ο πατέρας και πώς τον καθοδηγεί για να πραγματοποιήσει τα όνειρά του;»* στοχεύουν στη νοηματική προσέγγιση του ποιήματος. Είναι προφανές ότι οι δραστηριότητες δεν κινούνται στη βάση των θεματικών κέντρων που προαναφέρθηκαν.

Η τελευταία αφορά τα εκφραστικά μέσα:

4. *Βρείτε τις παρομοιώσεις και τους συμβολισμούς του ποιήματος και εξηγήστε τη σημασία τους.*

Στη συνέχεια, προτείνεται μία διαθεματική εργασία σε συνεργασία με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας: *Σε συνεργασία με την καθηγήτρια Οικιακής Οικονομίας, εξετάστε πώς αντιμετώπιζε παλιότερα ο πατέρας το θέμα της διατροφής των παιδιών και πώς προσδιορίζεται σήμερα ο ρόλος του στη σύγχρονη οικογένεια.*

Η διδακτική προσέγγιση ολοκληρώνεται με το βιογραφικό του Χικμέτ. Σε δύο σειρές αρχικά τονίζεται η πολιτική δράση και το ιδεολογικό υπόβαθρο του έργου και η συνολική αξιολογική κρίση γι' αυτό. Στη συνέχεια υπογραμμίζεται ότι τα έργα του μετέφρασε ο Γ. Ρίτσος, ότι αγαπήθηκαν από το ελληνικό κοινό και το αιτιολογικό πλαίσιο: *για το αγωνιστικό και φιλειρηνικό τους πνεύμα.* Στα γνωστότερα ποιητικά του έργα περιλαμβάνονται τα *Γράμματα από τη φυλακή*, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις και τα: *Γιατί αυτοκτόνησε ο Μπενερτζή;*, *Το έπος του σεΐχη Μπεντρεντίν* και *Το Έπος του πολέμου και της ανεξαρτησίας.*

Στο βιβλίο με τις οδηγίες για τον εκπαιδευτικό προτείνεται μία ενδεικτική ερμηνευτική προσέγγιση (Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου, Μέντη, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 39) και προτείνεται η ανάγνωση παράλληλων κειμένων: τα δημοτικά «Να μου το πάρεις ύπνε μου» και «Κοιμήσου αστρί» από τα Κ.Ν.Α. της Γ' Γυμνασίου και το Νανούρισμα I του ίδιου ποιητή, *Ποιήματα*, μετάφραση Γ. Ρίτσου, Κέδρος 1963, σ. 686 (σ. 40), το οποίο είναι το νανούρισμα του Ανθολογίου για τις τάξεις Γ' και Δ' του Δημοτικού Σχολείου που έχει ήδη σχολιασθεί στο κείμενο. Ακολουθεί μία ομάδα ευρύτερων δραστηριοτήτων οι οποίες αφορούν τη συγκριτική ως προς το νοηματικό περιεχόμενο συνανάγνωση άλλων νανουρισμάτων, δημοτικών και του ίδιου, και την ακρόαση μελο-

ποιημένων δικών του και δημοτικών καθώς και μία η οποία στοχεύει στη γνωριμία των μαθητών/τριών με τον ποιητή μέσα από την ανάγνωση-ακρόαση του έργου *Γράμματα στην αγαπημένη* (ό.π.).

Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν το κείμενο αυτό συνολικά μένουν μόνο στη νοηματική και αισθητική προσέγγιση και δεν υποστηρίζουν την ικανοποίηση στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των διαπιστώσεων που διατυπώθηκαν στο προηγούμενο ομόθεμο ποίημα, προσέγγιση που επιχειρείται με τις συνοδευτικές προτάσεις στο βιβλίου του εκπαιδευτικού. Το Νανούρισμα στο γιο μου θα μπορούσε να μελετηθεί ως μέρος του έργου *Το ερωτευμένο σύννεφο*. Μία τέτοια προσέγγιση θα είχε ως συνεπαγωγή τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο Χικμέτ ξαναέγραψε ουσιαστικά λαϊκά παραμύθια εγκεντρώντας στη γραφή του τις θέσεις του για τον κοινωνικό ρεαλισμό (βλ. Özü, 2013: 122-134).

### Γ. Κείμενα τουρκικής λογοτεχνίας στο εγχειρίδιο Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία τη Β' Λυκείου

Η σύνταξη του εγχειριδίου και η ένταξη του ομώνυμου μαθήματος επιλογής στη Β' Λυκείου από το σχολικό έτος 1998-1999 συνιστά μία προσπάθεια ουσιαστικής στήριξης της διδασκαλίας της ξένης λογοτεχνίας, η οποία στα βιβλία Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τις τρεις τάξεις είχε περιορισμένη παρουσία. Η διαφορετική θεώρηση των στόχων του μαθήματος αποδεικνύεται και από την επιλογή έργων λογοτεχνών από την Ανατολική Ευρώπη και τα Βαλκάνια (3 ποιητικά έργα στο σύνολο των 49 και 11 διηγήματα σε σύνολο 29) μεταξύ των οποίων και το διήγημα του Αζίζ Νεσίν το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Ως στόχος του μαθήματος αναφέρεται η μεθοδική και δημιουργικά ανάγνωση κειμένων από μία ευρύτερη και πολυφωνικότερη λογοτεχνική παράδοση με προσδοκώμενο αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αισθητική καλλιέργεια των αναγνωστών/τριών (ΦΕΚ ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Αριθ. 8212/Γ2. Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου).

Για τα περιεχόμενα του εγχειριδίου και κυρίως για τα κριτήρια επιλογής συγγραφέων και έργων και την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση έχουν δημοσιευτεί εργασίες στις οποίες διατυπώνονται θετικά σχόλια αλλά και προβληματισμοί<sup>31</sup>.

#### Γ. 1. Το σημειωματάριο. Αζίζ Νεσίν<sup>32</sup>. Β' Λυκείου. Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία (σ. 311-317).

Το τέταρτο κείμενο τουρκικής λογοτεχνίας που αφορά την παρούσα εργασία είναι ένα σατιρικό διήγημα του Αζίζ Νεσίν το οποίο έχει τίτλο «Το σημειωματάριο» και διαπραγματεύεται την επικινδυνότητα οποιασδήποτε απόκλισης από τα καθιερωμένα σε έναν αστυνομοκρατούμενο κόσμο, όπως αναφέρεται μεταξύ άλλων στο συνοδευτικό, σχετικά εκτενές, σχόλιο, το οποίο ακολουθεί το ερμηνευτικό παράδειγμα για τη διδα-

<sup>31</sup> Βλ. σχετικά στο [http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/Didaskalia\\_Eyropaikhs/](http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/Didaskalia_Eyropaikhs/).

<sup>32</sup> Nesin, A. (2005). *Hangi Parti Kazanacak*. İstanbul: Nesin Yayınevi. s. 65.

Το έργο του συγγραφέα είναι διαθέσιμο σε πολλούς διαδικτυακούς τόπους οι οποίοι αναφέρονται στην ιστοσελίδα της υποσ. 17 στο υποστηρικτικό για τη διδασκαλία του κειμένου υλικό και στο <http://www.nesinyayinevi.com> που είναι η ιστοσελίδα του Ιδρύματος Αζίζ Νεσίν.

σκαλία της λογοτεχνίας. Οι συντάκτες του εγχειριδίου επιχειρούν μία ερμηνεία του κειμένου στο πλαίσιο του κοινωνικο-πολιτισμικού χωροχρόνου της συγγραφής του διηγήματος. Ο χωροχρόνος ως έννοια και ως στοιχείο της προσέγγισης συναιρείται με τον χρόνο της ανάγνωσης, προσωπικό ή σε επίπεδο τάξης, με τα επιχειρούμενα διακειμενικά σχόλια σε σχέση με άλλα κείμενα του εγχειριδίου με ερμηνευτική συγγένεια (Βαγενάς, Καγιαλής, Πόλκας, Ταραράς, Φράγκογλου, 1999: 314-315).

Ακολουθούν ερωτήσεις και το βιογραφικό σημείωμα για τον συγγραφέα

Οι ερωτήσεις είναι 3.

1. Το σημειωματάριο αρχικά προξενεί φόβο στον ήρωα· στη συνέχεια, όμως, φαίνεται πως λειτουργεί μάλλον σαν φυλαχτό. Πώς εξηγείτε αυτή την αντιστροφή;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κοινωνικοπολιτικό καθεστώς στο οποίο συμβαίνουν τα περιστατικά του διηγήματος και γιατί; Ποια είναι η στάση του Νεσίν απέναντι του;
3. Να συγκρίνετε το φόβο της εξουσίας στα διηγήματα του Νεσίν, του Χάσεκ (B13) και του Τράπεκ (B16).

Και οι τρεις δραστηριότητες αποσκοπούν στη νοηματική προσέγγιση του κειμένου αλλά αυτή τη φορά με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού. Οι μαθητές για πρώτη φορά καλούνται να τοποθετηθούν «απέναντι» από το κείμενο και μέσω των δραστηριοτήτων του να το αξιολογήσουν, διαδικασία δύσκολη αν ληφθεί υπόψη ότι δεν προηγούνται ερωτήσεις-δραστηριότητες που να αφορούν τα στοιχεία δομής και δόμησης κειμένου.

Το βιογραφικό του Αζίζ Νεσίν κατακλείει την ενότητα. Τα στοιχεία που αναφέρονται υποστηρίζουν την συγκεκριμένη ερμηνευτική προσέγγιση και πλαισιώνουν τις ερωτήσεις και με το στοιχείο της θετικής συναισθηματικής/συν-κινησιακής φόρτισης με την αναφορά στην υποστηρικτική στάση του σχετικά με τα γεγονότα του 1955 (ό.π.: 317). Με άλλα λόγια οι συντάκτες του εγχειριδίου επέλεξαν να επικεντρωθούν στην πολιτική ταυτότητα του συγγραφέα, αν και Τούρκοι μελετητές του έργου του τον κατατάσσουν στους πρωτοπόρους μιας παιδοκεντρικής θεώρησης στη θεματολογία της (παιδικής) λογοτεχνίας η οποία έχει ως κεντρική στοχοθεσία της τον κριτικό εγγραμματισμό των αναγνωστών του έργου του (Gezgel, H., Ak., N., 2007).

Σημαντικά στοιχεία εργογραφίας και βιογραφίας του Τούρκου συγγραφέα καθώς και αξιολογικές κρίσεις για το έργο του και προτάσεις για παράλληλα κείμενα παρατίθενται σε υποστηρικτικό υλικό την επιμέλεια του οποίου έχει η Ιωάννα Ναούμ και διατίθεται στο <http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm> μαζί με σημαντικό υλικό συνολικά για την υποστήριξη του μαθήματος.

## Συμπεράσματα

Τα έργα της τουρκικής λογοτεχνίας τα οποία υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας είναι μόνο τέσσερα. Το θεματικό τους περιεχόμενο, οικογένεια, φίλια, δημοκρατία, υποστηρίζει τη στοχοθεσία του μαθήματος της λογοτεχνίας και μάλιστα προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης διαπολιτισμικών στόχων. Θα πρέπει να σημειώσουμε όμως ότι ο Ναζίμ Χικμέτ έχει γράψει πολύ σημαντικά ποιήματα μερικά από τα οποία έχουν άμεσες αναφορές στην Ελλάδα και θα αποτελούσαν πολύ καλή επιλογή για τα εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου. Τα στοιχεία της βιογραφίας του τα οποία διατίθενται στον/στην αναγνώστη/τρια δεν παραπέμπουν μόνο στον ποιητή των τρυφερών και έμμεσα ιδεολογικά πλαισιωμένων νανουρισμάτων.

Πρέπει να αναφέρουμε και την πλούσια λογοτεχνική παραγωγή των Τούρκων συγγραφέων σε έργα λογοτεχνίας (και παιδικής λογοτεχνίας) τα οποία αναφέρονται

στις σχέσεις των δύο λαών με κείμενα τα οποία αξιοποιούν τα ιστορικά και κοινωνικο-πολιτισμικά κατά περίπτωση συμφραζόμενα και δημιουργούν τις προϋποθέσεις ουσιαστικά «πολυφωνικών» αναγνώσεων. Οι μεταφράσεις έργων της τουρκικής λογοτεχνίας στην ελληνική γλώσσα είναι, επίσης, πλέον αρκετές και αξιόλογες.

Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στη διαχείριση των περιεχομένων του μαθήματος της λογοτεχνίας ώστε οι λογοτεχνίες των βαλκανικών χωρών αλλά και της ανατολική Ευρώπης να αποτελέσουν κύρια «δεξαμενή» για την επιλογή των κειμένων τα οποία θα αναγνώσουν οι μαθητές/τριες στα ελληνικά σχολεία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο Τούρκοι συγγραφείς που εκπροσωπούν την τουρκική λογοτεχνία στα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελούν επιλογή για τα αντίστοιχα της Τουρκίας. Σημειώνουμε ότι ο Αζίζ Νεσίν δεν έχει επιλεγεί σε κανένα εγχειρίδιο λογοτεχνίας σε καμία τάξη του τουρκικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ έργα του Χικμέτ υπάρχουν μόνο στα βιβλία του Λυκείου:

ΤΑΞΗ	Εκδ.	Σελίδες	Τίτλος Κειμένου	Λογοτεχνικό είδος
9.	M.E.B.	15	Hasret (Νοσταλγία)	Ποίημα
	Firat	59	Salkım Söğüt (Κλαίουσα Ιτιά)	Ποίημα
10.	M.E.B.	147	Salkım Söğüt (Κλαίουσα Ιτιά)	Ποίημα
	M.E.B.	56	Kerem Gibi (Σαν τον Κερέμ)	Ποίημα
12.	M.E.B.	60	2000 Senesinin Sanatkarlarına (Στους Καλλιτέχνες του 2000)	Ποίημα
	M.E.B.	60	İstiklal (Ανεξαρτησία)	Ποίημα
	M.E.B.	80	Moskova'da Heraklit'i Düşünüş (Σκέψη για τον Ηράκλειτο στη Μόσχα)	Ποίημα

\* Εκδ. M.E.B: Υπ. Παιδ. \*\* Εκδ. Firat: Εμπορίου, εγκεκριμένο από το Υπ. Παιδ.

Στα 100 προτεινόμενα βιβλία λογοτεχνίας για τους/τις μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>33</sup> οι δύο συγγραφείς εκπροσωπούνται με ένα βιβλίο ο καθένας:

-Nazım Hikmet: *Memleketimden İnsan Manzaraları* (Εικόνες ανθρώπων από την πατρίδα (τον τόπο) μου). Πρόκειται για ποιήματα που αφορούν την καθημερινότητα των ανθρώπων της Κωνσταντινούπολης.

-Aziz Nesin: *Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz* (Ο Ζήσης και ζει και δε ζει). Το μυθιστόρημα και πάλι ασκεί κριτική σε μία χώρα «καθυστερημένη» σχετικά με το «θηρία» της γραφειοκρατίας.

Τα σχετικά στοιχεία διατίθενται στην ιστοσελίδα

<http://yuzturkedebiyatcisi.meb.gov.tr/#> (100 Τούρκοι λογοτέχνες)

<http://yuzeser.meb.gov.tr/index.asp?ID=8> (υπάρχει πολυμεσική υποστήριξη των έργων)

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100temeleser/100temeleser.htm>

Αξίζει να αναφερθούν και τα έργα ελληνικής λογοτεχνίας τα οποία έχουν επιλεγεί και περιλαμβάνονται στα αντίστοιχα τουρκικά εγχειρίδια:

- στο βιβλίο του Υπουργείου Παιδείας της 9<sup>ης</sup> τάξης: απόσπασμα της Ηλέκτρας του Σοφοκλή, σ. 144
- στο βιβλίο του Υπουργείου Παιδείας της 10<sup>ης</sup> τάξης: απόσπασμα από την Ιλιάδα του Ομήρου, σ. 39.

<sup>33</sup> Πρόκειται για έργα 73 Τούρκων και 27 ξένων λογοτεχνών, οι οποίοι εκπροσωπούν την παγκόσμια λογοτεχνία.



Υπάρχουν και δύο κείμενα Τούρκων συγγραφέων τα οποία πραγματεύονται θέματα είτε από την ελληνική ιστορία:

- στο βιβλίο της 10<sup>ης</sup> τάξης (ιδιωτική έκδοση εγκεκριμένη από το Υπουργείο Παιδείας) κείμενο για τον Μ. Αλέξανδρο

είτε διασκευή έργου της αρχαίας ελληνικής γραμματείας

- στο βιβλίο της 12<sup>ης</sup> τάξης (ιδιωτική έκδοση εγκεκριμένη από το Υπουργείο Παιδείας) θεατρικό έργο «Η υπεράσπιση του Σωκράτη», σ. 194.

Στην προαναφερθείσα λίστα των 100 προτεινόμενων προς ανάγνωση λογοτεχνικών έργων υπάρχουν και τα εξής:

- Eflatun – Devlet (Πλάτωνας - Πολιτεία)

- Eflatun - -Sokrates'in Savunmasi (Πλάτωνας – Απολογία Σωκράτους)

Είναι προφανής η απουσία έργων σύγχρονων Ελλήνων λογοτεχνών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΠΗΓΕΣ

#### Α. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. Πυλαρινός, Θ (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού Στο σχολείο του κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Στ., Πυλαρινός, Θ. (1999). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού. Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνική Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

#### Β. ΒΙΒΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. Πυλαρινός, Θ (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού Στο σχολείο του κόσμου*. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες.

<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. *Κείμενα Νεοελληνική Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Διαθέσιμο στο:

[http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/Keimena\\_b/ekp/exof\\_ekp.pdf](http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/Keimena_b/ekp/exof_ekp.pdf)

#### ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΦΕΚ 303/Β', 13-3-2003. Παράρτημα Τόμος Α': ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

ΦΕΚ 303/Β', 13-3-2003. Παράρτημα Τόμος Α': ΔΕΠΠΣ Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

ΦΕΚ 131/7-2-2002. Υ. Α. 8212/Γ2. *Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου*.

Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>

ΠΙ-Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα.

Διαθέσιμο στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>.

ΠΙ-Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Πρόγραμμα*



Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αποστολίδου, Β. Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο. Βελτίωση των σχέσεων του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 69-78.
- Arıcan, A. (2011). Edebi Metin Çözümlemesi ve Ekoeleştiri. Analysis and Ecocriticism. *Mediterranean Journal of Humanities*. I/1, s. 43-51.
- Βαγενάς Ν. (1989). *Η μετάφραση ως πρωτότυπο. Ποίηση και μετάφραση*. Αθήνα: στιγμή.
- Βαγενάς, Ν. (1998). Η ξένη λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση. *Το Βήμα της Κυριακής*. 13 Σεπτ. 1998, σ. Β 17. Διαθέσιμο στο: [http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/efimerides/Vagenas13\\_9\\_98.htm](http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/efimerides/Vagenas13_9_98.htm)
- Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. <http://invenio.lib.auth.gr/record/>
- Δημάση, Μ. (2007): Η ρωσική λογοτεχνία στα σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκριτική παρουσίαση των αναφορών στα παλιά και τα καινούρια εγχειρίδια.
- Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Σόφιας με θέμα τη διαπολιτισμική διάσταση στη λογοτεχνική διδασκαλία (σ. 327-337).
- Произведения русской литературы в учебниках начальной и средней школы Греции. Сравнительный анализ текстов в старых и новых учебниках*
- Международная конференция «Инновации в исследованиях русского языка, литературы и культуры». 31 октября – 3 ноября 2006 г., Пловдив, Болгария.
- Διαθέσιμο στην ελληνική γλώσσα στο: <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/>
- Δημάση, Μ., Χαρατσίδης, Ε. (2011). *Loss or retention of cultural elements when translating literary works: the case of Russian literary in the books used for the teaching of literature in Secondary Education in Greece*. Περιοδικό *Intercultural Communications*, issue 15, σ. 13-20. Αναδημοσιεύτηκε στο 2<sup>ο</sup> τεύχος του ηλεκτρονικού επιστημονικού περιοδικού Mare Ponticum.
- Fuat, M. (2003). *Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi, (1920-1970)*, C. 1. İstanbul: Adam Yayınları.
- Ιωαννάτου, Αν. (2000). «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία». *Θέματα Παιδείας*, τ. 4.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (1998). Ελληνικές μεταφράσεις στον 18<sup>ο</sup> αιώνα: Μετα-δοτικές ή προ-δοτικές· Πιστές και άσχημες· Άπιστες και όμορφες. Πρακτικά ημερίδας: «*Η γλώσσα της Λογοτεχνίας και η γλώσσα της Μετάφρασης*». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Krieger M. (1996). Everyday language, literary language, and the problem of translation. *Surfaces* Vol. VI.101 (v.1.OA-5/8/1996).
- Κεχαγιόγλου: 1998,1.
- Ναούμ, Ι. Ο ποιητής και ο θάνατος: Federico Garcia Lorca, *Θρήνος για τον Ιγνάθιο Σάντσεθ Μεχίας* (Α 41). Παρουσίαση ηλεκτρονικού φακέλου. Ανακοίνωση στις επιστημονικές συναντήσεις: *Η διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα, 8-9 Οκτωβρίου 1999).
- Διαθέσιμο στο:

[www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/...Eisigiseis/Naoum.htm](http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/...Eisigiseis/Naoum.htm)

Ναούμ, Ι. *Η διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στο Λύκειο: ένα ερευνητικό πρόγραμμα* (Θεσσαλονίκη, 14 Δεκεμβρίου 1999).

Διαθέσιμο στο:

[www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/...Eisigiseis/Naoum.htm](http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/...Eisigiseis/Naoum.htm)

Özüm, A. (2013). Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut'unda Büyük Anlatılarla Oyun. Nâzım Hikmet's Sevdalı Bulut: The Game with the Grand Narratives. *Millî Folklor*. Yıl 25, Sayı 97. <http://www.millifolklor.com>

Παρασκευαΐδης, Σ. (2010), *Σημειολογική προσέγγιση των εγχειριδίων λογοτεχνίας του Δημοτικού Σχολείου: προϋποθέσεις διαθεματικής προσέγγισης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού, ΔΠΘ.

Πάτσιου, Β. (1994). *Η Ιστορία των Μεταφράσεων στην Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Διαθέσιμο στο:

<http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/7750/2/N03.009.12.pdf>

Πασχαλίδης, Γ. (2002). Γενικές αρχές του Προγράμματος. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 21-35.

Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Geçgel, H., Ak, N. (2007). Aziz Nesin'in Öykülerinde Çocuk ve Eğitim Teması. *Eğitim Fakültesi Dergisi, Dokuz Eylül Üniversitesi*. İzmir: Eğitim Fakültesi, Sayı: 22.

**Емануил Варвунис**

(Демокритов тракийски университет, Комотини, Гърция)

**Emmanuel Varvounis**

(Professor in the Department of History - Ethnology, Democritus University of Thrace)

***БАЛКАНСКИ РЕЗУЛТАНТИ И ФОЛКЛОРИСТИЧНИ ВЪЗДЕЙСТВИЯ  
ВЪРХУ ТРАКИЙСКИЯ ОБИЧАЙ „БАБИН ДЕН”***

***Balkan components and folkloristic effects in the Thracian ritual of "Babo".***

**Abstract**

This study examines the rituals of "Babo" which is one of the main fertile folk scene, not only of Greek but also in other Balkan peoples. This is a Thracian rituals associated with fertility, which is found in various parts of southern Balkan Peninsula. According to this, immediately after Christmas, village women honor older women of the community, representing a scene of birth, and then baptize the child and have fun all together. Based on the existing literature and field recordings in villages of Thrace and Eastern Macedonia, Greece, recorded and studied our modern celebration of this custom, made on January 8, and the changes in relation to older forms of the custom. Monitored so the course of this custom in time, and changes the folklorismus brought into it. Indeed, in post-1970 years, our event is associated with the feminist movement and took the form of a political process, which dominates the concept of gender equality. Therefore presents particular interest in the way in which the oldest fertilization took on new meaning, connected with the needs of the times and eventually formed a new composition in the context of contemporary customary lives, both in Greece, and Bulgaria. This is the phenomenon of the new existence and signification of popular customs that prevail today in the management of old forms of delivery, such as those presented in Balkan folklore. Consider the earlier descriptions of the custom, but the modern forms it has taken, as in marriage and have now incorporated feminist events related to the concept and practice of gender equality. It also examines the Balkan dimensions of events, based on folk literature of other Balkan peoples, and comments on the status of the events, meaning, their functionality and survival nowadays, so is included in the system of cultural identity different regions, but also in folklorismus movement of our time.

**Key words:** Thracian rituals, folklor, "Babo", Thrace, local fests, Balkans, Greece, Bulgaria, feminism.

Народният обичай, посветен на „бабата”, с различните локални наименования, които получава („ден на акушерката”, „ц’ бабос и мера», «бабин

ден» на български, ««babu gun»<sup>1</sup>, на турски), се е провеждал в миналото на 8 януари, на празника на Св. Домника, в гръцките и българските села около Месимврия и Анхиалос<sup>2</sup>. Според характерния начин на провеждане, търпящ незначителни вариации и промени в зависимост от региона, жените от селото ходели в къщата на старицата-акушерка, закичвали я с цветя, танцували и се забавлявали. После я карали с украсена с цветя кола в центъра на селото, където демонстрирали раждане, даване на име и кръщаване на дете, след това отново следвали веселби и танци до късно вечерта<sup>3</sup>. Понакога след кръщавката следвала тържествена трапеза за всички жени, а акушерката закарвали до чешмата на селото и я къпели ритуално.

Особено интересно е засвидетелстваното окичване на акушерката с цветя, кромид, чесън, стафида, смокини. Окичената по този начин жена, седнала, приемала подаръци, а другите жени в знак на признателност, ѝ измивали ръцете. В дома на акушерката приготвяли в атмосфера на тайнственост „фигурата“ – един фалос от праз и свински черва, след коледното колене на прасето, и един женски полов орган от луканки и космата животинска кожа. Тази „фигура“ била окичвана с цветя, всяка жена, влизаща в къщата, ѝ се кланяла, някога с „фигурата“ пантомимически бил възпроизвеждан сексуален акт, за да станат ясни целите на обичая – плодовитост, чрез която общността се увековечавала и човешкият род намира своята желана приемственост. От изпълнението на обичая били изключвани бездетните и неомъжените жени.

Танос Мураис-Велудиос, интуитивен изследовател на свързаните с възпроизвеждането обичаи, подчертавайки евентуалните корени на обичая от древния оргиастичен или мистериен култ към богиня Деметра, където Ваво се

<sup>1</sup> За обичая вж. В. Ν. Δεληγιάννης, «Γ'ης μπάμπως η μέρα», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 3 (1936-1937), σ. 196-200. Κ. Α. Ρωμαῖος, «Λαϊκῆς λατρείας τῆς Θράκης», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 11 (1944-1945), σ. 104 κ. εξ. Κ. Φαλτάιτς, «Η ημέρα τῆς μαμῆς», *Μπουκέτο* (31 Ιανουαρίου 1929), σ. 14 κ. εξ. Κ. Κακούρη, *Προαισθητικῆς μορφῆς τῶν θεάτρων*. Αθήναι 1946, σ. 164. Τ. Β. Τζουνῆς, «Τα βρεξούδια Ανατολικῆς Θράκης», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 22 (1957), σ. 237. Θ. Παπακωνσταντίνου, «Μια παράξενη γιορτῆ στη Μονοκκλησιά», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 27 (1962), σ. 350-353. Γ. Ν. Αικατερινίδης, «Ἐκθεσις ἐιδικῆς λαογραφικῆς ἐρεῦνης εἰς τὸν νομὸν Σερρών», *Ἐπετηρίς Κέντρου Ἐρεῦνης Ἑλληνικῆς Λαογραφίας* 20-21 (1967-1968), σ. 336 κ. εξ. Β. Σκορδέλης, «Ἀνάλεκτα τίνα τῆς ἐπαρχίας Φιλιππουπόλεως», *Πανδώρα* 11 (1861), σ. 447-453. Γ. Α. Μέγας, «Ἐθῆμα τῆς ἡμέρας τῆς μαμῆς», *Λαογραφία* 25 (1967), σ. 534-556. Ο ἴδιος, *Ζητήματα ἐλληνικῆς λαογραφίας*. Αθήναι 1975 (ανατύπωση), Ε' σ. 59 κ. εξ.

<sup>2</sup> Α. Β. Κουλερῆς, «Ἡθῆ καὶ ἔθῆμα τοῦ χωρίου Ἀμφια τοῦ νομοῦ Ροδόπης», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 35 (1971), σ. 151, 174-200. Μ Δέδε, «Ἡ μέρα τῆς Μαμῆς ἢ Μπάμπως», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 39 (1976), σ. 195-208. Κ. Θρακιώτης, «Ἡ γιορτῆ τῆς Μπάμπως», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 26 (1961), σ. 347-352. Ι. Anastasiadou, «Deux ceremonies de travestissement en Thrace: le jour de Babo et les Caloyeri», *L' Homme* 16 (1976), σ. 69-101. Chr. Vakarelski, *Bulgarische Volkskunde*. Berlin 1969, ο. 319. Μ. Arnaudov, «Babinden vuv Velingradsko, στον τόμο *Vuprosi na etnografijata i folkloristikata*. Sofija 1980, σ. 92-100, καὶ G. K Kraev, «Za smesnoto v babindenskata obrednost», *Muzikalni Horizonti* 1-2 (1981), ο. 104-110.

<sup>3</sup> W. Puchner, «Sudosteuropaische Versionen des Liedes von Lazarus redivivus», *Jahrbuch für Volksliedforschung* 24 (1979), ο. 81-126. Θ. Δασκαλόπουλος, «Ἐνα παράξενο ἔθῆμο τῆς Θράκης μεταφυτεμένο στη Μακεδονία», *Αρχεῖον θρακικῶν Γλωσσικῶν καὶ Λαογραφικῶν θησαυρῶν* 27 (1962), σ. 353-357 καὶ Π. Φωτῆας, «Ἡ γυναικοκρατία στὴν Ξυλαγανή Ροδόπης καὶ Νέα Κεσάνη Ξάνθης», *Πρακτικά Γ Συμποσίου Λαογραφίας τῶν Βορειοελλαδικῶν χώρων*. Θεσσαλονίκη 1979, σ. 675-680.

нарича главната жрица, танцуваща по време на Елевсинските мистерии с вдигнати поли пред посветените<sup>4</sup>, прави следното характерно и ярко описание на обичая<sup>5</sup>:

„В Моноклисия край Драма и другаде празникът на пловодитостта в женската му форма, се празнува на „деня на Бабо (Ваво)”. Ваво се е казвала и Деметра. На 8 януари всяко година, ден на Света Домника (от Dominus - господстващ), т.е. на следващия ден след Богоявление, жените от доста села в Македония, като например Китро северно от Олимп, Аспро и т.н., се събират и тайно извършват ритуали, строго изключвайки всеки мъж.

Събирали се в къщата на селската акушерка, която наричали „Бабо”, там се устройвала голяма трапеза с изобилие на храна и вино. Всяка селянка носела със себе си ядене, както и едно парче сапун, което й давали като подарък срещу професията ѝ. Окичвали „Бабо” със злато и цветя, с плитки кромид и чесън (древното „μόροττον” срещу уроки), с огърлица от сушени смокини и харупи, качвали я на един импровизиран трон, като че ли била възплъщение на богинята Генетилида (Γενετυλλίδος).

В центъра на празничната трапеза имало един поднос с "εὐμεγέθη σικύαν κεκορυθμένην ἀνθεσι καὶ δισίῃν κρομμύοιῃν"! Това била една голяма краставица, праз или наденица с два кромида във форма на фалос с цветя наоколо.

Наричали го "το ΣΧΗΜΑ" (Фигурата) и всяка жена трябвало да го целуне. Зимни пъпеши били разрязвани на две, изобразявайки женски орган на пловодитостта, на тях също се кланяли буйно.

Жените разказват една на друга за интимния си живот с мъжете си, като внасят подробности от анатомичен характер, сравнявайки ги с изложената за поклонение Фигура ("ΣΧΗΜΑ"), допълвайки разказите с жестове за по-голяма достоверност.

Както и на изключително женския древногръцки празник на "Thesmophoria" ("θεσμοφορίων"), селските жени се държат, пеят и жестикулират по съвсем свободен и безсрамен начин, тъй като се вярва, че това тонизира еротичната нагласа и възпроизводителната способност.

Тези подробности изтичат от свирачите (изпълнители на музикални инструменти), които били канени да съпровождат с музика тази изключително женска веселба, отпускане, на архаично женско отблъскване и мъжко потисничество”.

От всичко това съдим, че става въпрос за един обичай с център подпомагането на женската пловодитост, а чрез нея и плодородието на природата, която почита акушерката, жената, която обикновено се свързва с трите големи събития в човешкия живот: раждането, женитбата (където тя е сватовница) и смъртта (като оплаквачка), т.е., тя съпровожда хората, според известната фраза на френския етнограф АП. УЕП Оррег, „от люлката до гроба”. Когато акушерка отсъства, на нейно място почитали най-възрастната жена на селото, бабата, родила своите и изгледала децата на децата си, съществено доказателство за желаната женска пловодитост.

Обичаят е свързва преминаването на дванадесетте празнични дни от Коледа към подготовката за посрещането на пролетта, така че една от неговите

<sup>4</sup> J. C. Lawson, *Modern Greek Folklore and Ancient Greek Religion. A study in survivals.* Cambridge 1910, о. 578.

<sup>5</sup>θ. Μουρράης - Βελλουδιος, *Ευγονία και άλλα τινά.* Αθήνα 1991, стр. 114-115.



цели е магическото подпомагане на природата за нейното предстоящо раждане, плодородието, тъй необходимо за оцеляването на общността, но за човека от народа то не е нито само по себе си ясно, нито задължително. То трябва да бъде подсилено по магически начин, за което цели възпроизвеждането на полов акт и приготвянето на „фигурата“, която споменахме по-горе.

С обмена на население и бежанските вълни в началото на 20-и век, обичаят бива прехвърлен и в бежанските общности в Северна Гърция, основно в Тракия и Македония<sup>6</sup>. Измененията в условията на живот, използването на механични и химически средства в земеделието и относителната сигурност на засажденията, подпомогната и от метеорологичните прогнози, намаляват непредвидимостта и безпокойството на земеделците, което прави обичаите<sup>7</sup>, свързани с плодородието нефункционални. С веремто зрелището, а не символизирането, започват да играят основна роля. «Гонимичното» измерение започва да придобива фолклористична форма и представянето на обичая се ограничава до сценично възпроизвеждане.

В Северна Гърция тези промени се подчертават и от преминаването и развитието на празника на бабата в „гинекократия“ – „женовластие“. В по-ранни времена, поради мистериен и гонимичен характер на обичая, мъжете не вземат участие, с изключение на гайдарите, които развличат жените и давали клетва да не разкриват каквото виждали или чували, елемент, напомнящ забраните на различни древни мистериен култови дейности<sup>8</sup>.

След време обичаят се свързва с известния «обратен свят» на карнавала, в рамките на който стават значителни промени в установените социални роли. На обичая се придават туристически измерения и феминистични проекции, което го превръща едно фолклористично зрелище: мъжете, затворени вкъщи, а жените поемат за един ден мъжки роли в малкото селско общество. Жените обикалят по пътя и по кафенетата, веселят се, танцуват, пият и говорят неприлични думи<sup>9</sup>, а мъжете се занимават с домакински работи. Жена, облечена в полицейска униформа, застава някъде в селото, налага глоби на идващите в селото мъже-шофьори, а от събраните средства вечерта се организира веселба, с която се закрива празникът.

Трябва да се отбележи, че аналогични карнавални фигури са съществували по-рано в централна Европа<sup>10</sup>, в Румъния<sup>11</sup> и България, според тях установената система на ценности и власт била отменяна за един ден, в полза на

<sup>6</sup> Π. Σαμσάρης, «θρακιώτικα έθιμα στη Μονοκκλησιά Σερρών», *θρακική Επετηρίδα* 6 (1985-1986), σ. 231-251. Κ. Θρακιώτης, «Εθιμικές εκδηλώσεις στη Θράκη», *θρακικά Χρονικά* 31 (1974), σ. 42-43. Ο ίδιος, *Λαϊκή πίστη και λατρεία στη Θράκη*. Αθήνα 1991, σ. 187491.

<sup>7</sup> За това и за сексуалните актове, които ги съпровождали вж. М. Nilsson, *Griechische Feste von religiöser bedeutung mit Ausschyluss der Attischen*. Stuttgart 1957<sup>2</sup>, о. 322. Същият, *Greek popular religion*. New York 1940, с. 32 κ. εξ. E. Fehrle, *Die Kultische Keuscheit im Altertum*. Giessen 1910, с. 98-99.

<sup>8</sup> Вж. Νικ. Δ. Παπαχατζής, *Η θρησκεία στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα 1987, с. 96-97.

<sup>9</sup> W. Puchner, «Spuren frauenbundischer Organisationsformen im neugriechischen Jahreslaufbrauch-tum», *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 72 (1976), с. 164. Ο ίδιος, «Normative Aspekte der Frauenrolle in den exklusiv femininen Riten des hellenophonon Balkanraums», ορον Τδρο Ν. Reiter (изд.) *Die Stellung der Frau aufdem Balkan*. Berlin 1987, с. 139.

<sup>10</sup> R. Wolfram, «Weiberbunde», *Zeitschrift für Volkskunde* 3 (1933), σ. 137-146. N. Kuret, «Frauenbunde und Maskierte Frau», *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 68-69 (1972-1973), с. 334-347.

<sup>11</sup> M. Zender, «Die Frauen machen im Februar das Wetter», *Dona Ethnologica. Festschrift für L. Kretzenbacher*. Monchen 1973, с. 340-347.

жените. Валтер Пухнер пише: „*обичаят .... не е свързан толкова с остатъците на едно матриархално общество, както често бива представян, но с обратния свят на карнавала*»<sup>12</sup>.

Във възпроизвежданите днес обичаи в Гърция и България култовата гонимична магия е изчезнала, като мястото ѝ се заема от «*αλοκρίατικη ελευθεριότητα*» (карнавално освобождаване). Показателен е фактът, че в Моноклисия край Серес с възпроизвеждането на обичая с новото „женовластническо” съдържание, се е заел специално създаденото за тази цел женско дружество, неслучайно носещо името „Лизистрата”. Днес на „женовластието” се осигурява и телевизионна популярност, след като се включва и се тълкува в рамките на съвременните идеи за еманципация и равенство на жената<sup>13</sup>, като по този начин се създават проекции, несъществуващи в мисленето и идеологията на по-ранните традиционни извършители на обичая „Бабин ден”.

Трябва да се отбележи, че обичаят е имал и продължава да има своите народни пародии, с опити мъжете да откраднат бабата срещу откуп, или мъже, облечени като акушерки, в градските селище на стара Тракия. Във връзка с това В. Пухнер пише, опитвайки да даде тълкувание на идеологическия контекст и социалния произход на обичая, извън скритите в него гонимични ценности и магически манталитет<sup>14</sup>:

«В народната реалност всички кризисни моменти от човешкия живот се намират в ръцете на жените: раждането, сватбата, болестта, смъртта, цялата народна медицина, голяма част от устната традиция. Под официалната патриархална система на балканската народна култура, съществува една друга, неофициална – женска – точно толкова значима, която се появява в кризисни моменти, в преходните обичаи или в онези периоди от годината, когато не е валиден ежедневиения ред на нещата, както е при обратния свят на карнавала. Виждаме, че крайно патриархалният свят на традиционната балканска народна култура има своите «феминистични» аспекти».

Общо взето, в традиционната култура на балканските народи откриваме жените, поели една важна и специфична роля, особено по отношение на семейството и на магическите ритуали, насочени към укрепване на плодovitостта<sup>15</sup>. Бабата представлява характерен пример за тази тенденция, не само в първичната ѝ мистерийна форма, но и в новоразвитата, непозната преди, форма на «женовластието».

Тази трансформация демонстрира явно последствията от постепенното въздействие на фолклоризма върху обичаите в съвременния ни традиционен живот. Старото народно е станало вече възпроизвеждане, понякога чрез усилията на различни дружества или местното управление, като изпълнителите поемат

<sup>12</sup> В. Поухнер, *Λαϊκό θέατρο... ό.π.*, с. 51.

<sup>13</sup> Μ. Γ. Μερακλής, *Ο σύγχρονος ελληνικός λαϊκός πολιτισμός*. Αθήνα 1973, с. 60-61.

<sup>14</sup> В. Поухнер, *Λαϊκό θέατρο... ό.π.*, с. 52.

<sup>15</sup> За връзката на жените с народната медицина вж. R.-E. Blum, *Health and healing in Rural Greece. A study of three communities*. Stanford 1965, σ. 10 κ.εξ. Οι ίδιοι, *The Dangerous Hour. The lore of crisis and mystery in Rural Greece*. London 1970, σ. 55 κ. εξ. Вж. във връзка и Μ. Γ. Μερακλής, «Παραδοσιακές μορφές οργάνωσης γυναικών», στον τόμο Β. Φίλιας (επιμ.), *Προβλήματα και Επισημάνσεις*. Αθήνα 1997, σ. 81-93 (=пак същият, *θέματα Λαογραφίας*. Αθήνα 1999, с. 123-134).

вече артистични роли, облечени в стари носии, опитвайки се да се свържат със старите културни корени на общността.

Не отсъстват, разбира се, от това усилие, съвременни социални и политически послания: през 1995 г. в с. Проскинитес, окръг Родопи, бебето, ритуално обродено от бабата-акушерка, е наречено Ирени, за да бъде мир в целия свят, както заявяват участниците в представлението. Древните гонимични послания се адаптират постепенно към съвременните общи тревоги, така че обичаят отново се отзовава на общите търсения и отговаря на текущите тревоги и безпокойства, изгонвайки символично човешките страхове, прикривайки несигурността на действащите лица.

Наред с фолклоризма, не бива да оставим настрана и действието на модата, на течението. Наскорошно изследване в селата на община Егирос показва, че след 1989 г. обичаят „бабин ден“ навлиза постепенно в живота на жителите, благодарение на грижите на местните културни дружества на всяко село, тъй като се е провеждал в Неа Кесани до Ксанти<sup>16</sup> и било сметнато за добре да бъде пренесен и тук, за забавление, но и за привличане на туризъм, щом демонстрирането на обичая се смята, че ще привлече посетители в селото, тонизирайки по този начин и търговията и услугите. Така обичаят, под формата на „женовластие“, се включва към обичайния живот на жителите, които продължават да го изпълняват до днес. Това е начин, чрез който се променя картата на разпространение на обичая в областта на Тракия, с ритъм, показващ един процес на управление и възпроизвеждане на локалната културна идентичност.

Въпреки всичко казано досега, изпълняването на обичая днес в селата на Тракия все пак не е просто фолклорно представление<sup>17</sup>. Жителите участват активно и се забавляват, не се чувстват, сякаш просто играят играя роля в едно театрално представление. Старият обичай «бабин ден» развит и приел формата на «женовластие», отразява процесите на преминаване и трансформация на старите обичаи, оцелели адаптирани към новите условия на мястото и времето<sup>18</sup>. Неговото изследване представлява нов подход към съвременното съществуване на обичайните форми, затова придобива по-широко значение за етнографията, надхвърлящ рамките на конкретните референции и интереса към един обичай от гръцкия годишен празничен цикъл.

Данните, с които разполагаме, локализируют родината на обичая в Източна Румелия. Още през 1929 г. К. Фалтайц споменава, че съществува в Китрос, Аматово, Сулово, Кюкут, Чандирли, Куфалия и Кавакли в Централна Македония<sup>19</sup>, където след обмена на население през 1923 г. са заселени жители на източнорумелийски села. Най-старото описание, макар и някак неясно,

<sup>16</sup> Вл. σχητικά Π. Φωτέας, «Η γυναικοκρατία στην Ξυλαγανή Ροδόπης και Νέα Κεσάνη Ξάνθης», *Πρακτικά Γ Συμφοσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού χώρου*, Θεσσαλονίκη 1979, σ. 675-680.

<sup>17</sup> Вж. М. Г. Μερακλής, «Τι είναι ο folklorismus», *Λαογραφία* 28 (1972-1973), σ. 27-38. St. Imellos, «Folklorismus in Griechenland. Bemerkungen und Beispiele», στο βιβλίο του *Λαογραφικά 2. Ποικίλα*. Αθήνα 1992, σ. 308-321. Вл. επίσης Н. Moser, «Vom Folklorismus in unserer Zeit», *Zeitschrift für Volkskunde* 58 (1962), σ. 177-209. О ίδιος, «Der Folklorismus als Forschungsproblem der Volkskunde», *Hessische Blätter für Volkskunde* 55 (1964), σ. 9-57.

<sup>18</sup> Подобна работа на терен бе извършена от автора на статията през 1995, 1996, 1997 и 1999 в селата Проскинитес, Ксилагани, Фанари и Неа Калисти, окръг Родопи, където обичаят продължава да се провежда и да се възпроизвежда на 8 януари.

<sup>19</sup> К. Φαλτάιτς, ό.π., σ. 14-15.

дължим на Сим. Манасиди, от 1886 г., произхожда от с. Марасия, окр. Еврос, административно принадлежащо към Одрин<sup>20</sup>, а през 1928 г. бива публикувана кратка дописка на същата тема от Созопол, на К. Папайоанидис<sup>21</sup>. През 1937 Георгиос Мегас осъществява специално етнографско проучване за обичая в Неа Месимврия, Неа Анхиалос, Поликастро и Калиндия, където са настанени бежанци от селата Ай-Власис, Равда, Наймона, Банас и Дзиму в Източна Румелия<sup>22</sup>. От събраната от Мегас информация се налага изводът, че обичаят на бабата-акушерка бил изпълняван и от жените в поне две съседни български села – Еркеч<sup>23</sup> и Кишландере<sup>24</sup>, според данни на гръцки търговци от Несебър и Анхиалос, които случайно наблюдавали извършването.

От описанията излиза, че българският вариант на обичая се проявявал в по-голяма степен във формата на „женовластие“, отколкото като гонимичен обичай. Както в Еркеч, така и в Кишландере жените се напивали, разярани даже употребявали сила срещу мъжете, които бързали да се скрият по къщите си. Чужденците, намиращи се в селото, трябвало да платят откуп срещу свободата си, а пияните жени, често даже ругаещи, се ползвали с пълен имунитет за действията си, дори и пред властите.

В свое изследване, базиращо се върху тези материали, Мегас анализира основните стадии на обичая<sup>25</sup>, достигайки до извода, че става въпрос за „женски празник“, целящ да осигури детеродната способност на жената, като вярва, че къпането на акушерката, съобщавано в някои разкази, датира от древните Сатурналии и има за цел насърчаването на растителността<sup>26</sup>.

Съществуващата българска литература по въпроса доказва, че обичаят е познат и на българския народ<sup>27</sup>, често се свързва със сватбените обичаи на българските черноморски райони. Мегас, свързвайки обичая с данни за оцелелите гонимични празници на древните гърци, каквито са Thesmophoria<sup>28</sup> и Αλοα<sup>29</sup>, смята, че българите са възприели обичая чрез съжителство с гръцко население. Това становище бива поддържано и от разпространението на обичая в черноморските области на България, в районите на древногръцките градове-колонии – Созопол, Несебър, Анхиалос, където елинизмът процъфтява от

<sup>20</sup> ΙΑ, χφ. 3796 [από τον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο Κωνσταντινουπόλεως - ΚΑ, χφ. 288], σ. 84 (Συμ. Μανασσιδής, 1886).

<sup>21</sup> Κ. Παπαϊωαννίδης, *Θρακικά Ι* (1928), σ. 458

<sup>22</sup> . ΚΑ, χφ. 1104 Α' - Δ (Γ. Α. Μέγας, 1937).

<sup>23</sup> ΚΑ, χφ. 1104 Α'; σ. 5-8 (Γ. Α. Μέγας, 1937).

<sup>24</sup> ΚΑ, χφ. 1104 Β', σ. 34 (Γ. Α. Μέγας, 1937).

<sup>25</sup> Γ. Α. Μέγας, «Εθιμα της ημέρας της μαμής (8 Ιανουαρίου)», *Επετηρίς Λαογραφικού Αρχείου 7* (1952), σ. 15-17 [= *Λαογραφία 25* (1967), ό.π.].

<sup>26</sup> Γ. Α. Μέγας, ό.π., σ. 19. Ν. Γ. Πολίτης, *Παραδόσεις 2*. Εν Αθήναις 1904, σ. 1263-1264. Κ. Α. Ρωμαίος, ό.π., σ. 91.

<sup>27</sup> . Ν.-Н. Dantsov, *Βουλγαρική Εγκυκλοπαίδεια*. Σόφια 1936, σ. 94 (βουλγ.), λ. Babinden. Ν. Gerov, *Λεξικόν της βουλγαρικής γλώσσας με εξηγήσεις λέξεων βουλγαρικών και ρωσικών*. Φιλιπούπολη 1895, λ. Α. babin den (βουλγ.). G. K. Rakofski, *Οδηγός ή Εγχειρίδιον*. Οδησός 1859, σ. 2 (βουλγ.). F. Α. Meyaq, ό.π., σ. 19-20. . L. Deubner, *Attische Feste*. Berlin 1932, σ. 44, 51. M. Nilsson, *Geschichte der griechische Religion I*. Miinchen 1941, σ. 435. Ο (Σιοq, *Greek popular religion...* ό.π., σ. 26.

<sup>28</sup> . L. Deubner, *Attische Feste*. Berlin 1932, σ. 44, 51. M. Nilsson, *Geschichte der griechische Religion I*. Miinchen 1941, σ. 435. Ο (Σιοq, *Greek popular religion...* ό.π., σ. 26.

<sup>29</sup> L. Deubner, d.n., a. 61. M. Nilsson, *Geschichte...* ό.π., σ. 109, 438. Ο ίδιος, *Greek popular religion...* ό.π., σ. 32.

древността до първите десетилетия на 20-и век<sup>30</sup>. Тълкуването на обичая като жив остатък от древногръцки култ води безспорно към предположението за гръцкия му произход и за разпространението му сред черноморските българи от гърците.

От описанията, с които разполагаме, се вижда, че елементът на женовластие, който в гръцките случаи доминира поради фолклоризма, теза, подкрепена по-горе, в българските варианти е съществувал винаги като основен признак на обичая. За подобно временно женовластие свидетелстват обичаи и в други области, например в Брабанд във Вестфалия, в Брюксел, на датския остров Seieго, в различни германски селища<sup>31</sup>. Същото е в сила и за жените-участнички в симпозиумите, съпровождащи обичаите *syta* (συντά)<sup>32</sup>, засвидетелствано и в описания на съответните български варианти на Бабин ден. Става въпрос за венетирични церемонии<sup>33</sup>, изпълнявани през пролетта, пряко свързвани с плодородието. Още Riachard Wolfram, вярващ, че зад тези празници съществува и може да бъде открита дейността на женски организации с цел майчинството<sup>34</sup>, подчертава тяхната гонимична стойност и значение.

Вероятно стремежът към плодородие чрез „женовластие“ е характерна черта, появяваща се в българските вариации на обичая, включващи се към една по-широка Централноевропейска<sup>35</sup> традиция. Гръцките вариации, от друга страна, със съхранените и интегрирани древни спомени, подчертават техния фалически и гонимичен характер, а на втори план и единствено като допълнение включват женовластието. Намираме се пред два различни клона на един и същ обичай, след като при българите женовластието излиза на преден план, а при гърците то съществува второстепенно, като отзвук на карнавалния обратен свят и размяната на ролите, както вече е отбелязано от предишни изследователи на обичая<sup>36</sup>.

Фолклоризмът на нашето време идва, за да промени по същество развитието на обичая, въвеждайки в името на зрелищността женовластието в гръцкия ден на акушерката. По този начин се слага началото на една нова фаза в този древен обичай, факт, показателен за това, че в новата глобализирана действителност и ежедневие смесването на елементи и форми може да създаде една нова традиция, с критерий не вярата, но представлението, шоуто.

Базирайки се върху балканските резултанти на обичая, фолклоризмът създава нови форми, които, замествайки старите, осъществяват прехода от бабин ден към женовластието, от гонимичното представление към фолклористичното възпроизвеждане.

Описанията, приведени тук, произхождат от изпълнения на обичая в селища на гръцка Тракия, всички са съвременни, записани през 90-те години на 20-и век. Отразяват съвременната действителност на обичая, затова са избрани в

<sup>30</sup> Г.А. Μέγας, о.п., с. 23-24

<sup>31</sup> *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens* 2, στ. 1759. 9, στ. 235,238.

<sup>32</sup> *Zeitschrift für Volkskunde* N. F. 4 (1933), σ. 140,141. J. Mttler, «Der Donnerstag vor Fastnacht im Rheinischen», *Zeitschrift für Volkskunde* N. F. 2 (1931), σ. 235 κ.εξ. P. Geiger, *Deutsches Volkstum in Sitte und Brauch*. Berlin und Leipzig 1936, σ. 165. E. Hofmann - Kraye, *Feste und Brauche des Schweizervolkes*. Zurich 1940, σ. 109.

<sup>33</sup> P. Geiger, *Deutsches... ό.п.*, с. 27,165.

<sup>34</sup> R. Wolfram, «Weiberbunde», *Zeitschnft für Volkskunde* N. F. 4 (1933), σ. 137-146.

<sup>35</sup> *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens* 2, or. 1758-1759. T. A. Meyaq, ... ό.п., с. 22-23.

<sup>36</sup> M. Γ. Μερακλής, *θέματα Λαογραφίας*. Αθήνα 1999, σ. 129-130.



качеството на свидетелства. Същото се отнася и за фотографиите, от запис на обичая през януари 1995 г. в с. Проскинитес, окр. Родопи. Това са свидетелства със собствена тежест, представляващи звена в дългия еволюционен процес на обичая. Освен това, редът на публикациите има за цел събирането и отпечатването на непубликувани досега свидетелства за обичая, които да очертават съвременната физиономия на тези форми, колкото от тях са още живи или фолклористично възродени в съвременното ни тракийско културно пространство. По този начин ще се обрисова и мозайката на многостранната тракийска етнография на настоящето.

### Βιβλιογραφία

- Δασκαλόπουλος, Θ., «Ένα παράξενο έθιμο της Θράκης μεταφυτεμένο στη Μακεδονία», *Αρχείον θρακικού Γλωσσικού και Λαογραφικού θησαυρού* 27 (1962), σ. 353-357.
- Δέδε, Μ., «Η μέρα της Μαμής ή Μπάμπω», *Αρχείον θρακικού Γλωσσικού και Λαογραφικού θησαυρού* 39 (1976), σ. 195-208.
- Δεληγιάννης, Β. Ν., «Τ'ς μπάμπως η μέρα», *Αρχείον θρακικού Γλωσσικού και Λαογραφικού θησαυρού* 3 (1936-1937), σ. 196-200.
- Θρακιώτης, Κ., α, «Η γιορτή της Μπάμπως», *Αρχείον θρακικού Γλωσσικού και Λαογραφικού θησαυρού* 26 (1961), σ. 347-352.
- Θρακιώτης, Κ., β, *Λαϊκή πίστη και λατρεία στη Θράκη*. Αθήνα 1991.
- Κακούρη, Κ., «Λαϊκά δρώμενα ευετηρίας», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών* 27 (1952), σ. 216-230.
- Μέγας, Γ. Α., α, «Έθιμα της ημέρας της μαμής», *Λαογραφία* 25 (1967), σ. 534-556.
- Μέγας, Γ. Α., β, *Ελληνικοί εορταί και έθιμα λαϊκής λατρείας*. Αθήνα 1956, 1979<sup>2</sup>
- Παπακωνσταντίνου, Θ., «Μια παράξενη γιορτή στη Μονοκκλησιά», *Αρχείον θρακικού Γλωσσικού και Λαογραφικού θησαυρού* 27 (1962), σ. 350-353.
- Πούχγερ, Β., α, «Θεατρικά στοιχεία στα δρώμενα του βορειοελλαδικού χώρου. Συμβολή στον προβληματισμό του ορισμού της έννοιας του θεάτρου», *Πρακτικά Δ' Συμποσίου Λαογραφίας τον Βορειοελλαδικού χώρου*, Θεσσαλονίκη 1983, σ. 225-273.
- Πούχγερ, Β., β, *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια* (συγκριτική μελέτη). Αθήνα 1989.
- Ρωμαίος, Κ. Α., «Λαϊκές λατρείες της Θράκης», *Αρχείον θρακικού Γλωσσικού και Λαογραφικού θησαυρού* 11 (1944-1945), σ. 1-131.
- Σαμσάρης, Π., «Θρακιώτικα έθιμα στη Μονοκκλησιά Σερρών», *Θρακική Επετηρίδα* 6 (1985-1986), σ. 231-251.
- Φαλτάιτς, Κ., «Η ημέρα της μαμής», *Μπουκέτο* (31 Ιανουαρίου, 1929), σ. 14-15.
- Φωτέας, Π., «Η γυναικοκρατία στην Ξυλαγανή Ροδόπης και Νέα Κεσάνη Ξάνθης», *Πρακτικά Γ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού χώρου*. Θεσσαλονίκη 1979, σ. 675-680.
- Anastasdiadou I.1., «Deux ceremonies de travestissement en Thrace : le jour de Babo etles Caloyeri», *L' Homme* 16 (1976), σ. 69-101.
- Arnaudov, M., «Babinden vuv Velingradsko», *Vuprosi na ethnografijata I folkloristikata*. Sofija 1980, σ. 92-100.
- Kraev, G., «Za smesnoto v babindenskata obrednost», *Muzikalni horizonti* 1-2 (1981), σ. 104-110.

- Kuret, N., a, «Babo zagajo. (Scier le vieille. Formes slobenes et paralleles europeennes d' une ceremonie oubliee)», *Slovenski Ethnograf* 18 (1960), σ. 115-130.
- Kuret, N., b, «Frauenbunde und maskierte Frau», *Schweizerisches Archivfur Volkskund* 68-69 (1972-1973), σ. 334-347.
- Puchner, W., «Normative Aspekte der Frauenrolle in den exklusiv femininen Riten des hellenophonnen Balkanraums», oro N. Reiter (eK8.), *Die Stellung der Frau aufdem Balkan*. Berlin 1987, σ. 133-141.
- Wolfram, R., «Weiberbunde», *Zeitschrift fur Volkskunde* 3 (1933), σ. 137-146.
- Zender, M., «Die Frauen machen im Februar das Wetter», *Dona Ethnologica. Festschrift L. Kretzenbacher*. Munchen 1973, σ. 340-347.

**Indira Dzagania**

***Cultural Merging and National Identity***

Every era has its own challenges. The main challenges of our era are two interconnected problems those of globalization and identity. It can be easily noted that in a globalized world the balance between tradition and innovation has been lost. There is a tendency towards rapid change in all aspects of human life. In such situation people and countries experiencing spiritual (and national) crises are trying to ascertain their identity: "who am I?" or "who are you?"

S. Hangtington defined this global crisis of national identity. In his opinion, the debates on national identity long ago became an inalienable feature of our times. Almost everywhere people have the same question about what they have in common with their fellow citizens, what their differences are, they reconsider their attitude towards the issue and change their viewpoint. Who are we? Where do we belong? Hangtington connects national crisis with globalization.

One should think that the identity crisis may be due to different reasons. In our country the problem of identity has been actualized since the collapse of the Soviet Union and under the changes occurring in the world. It can be easily noted that evident changes took place in "the intellectual climate" of Russia and the Russian region. Z. Bauman was absolutely right to say that "identity" becomes a prism through which many important features of modern life are considered, assessed and studied. Such "popularization" of identity is observed on different levels of human life.

Within the frame of globalization, identity is in the process of transformation and proliferation. Globalization creates new forms of associations and interactions between countries and people which is related with the reconsideration of set ideas about cultural identity.

What is the definition of globalization in modern science? We will try to answer the question citing the American professor U. McBride: "Globalization is the word with several different meanings, and was always difficult to define. We discussed before the available conceptions on globalization, and in this connection we'll try not to be repeated but rather continue to discuss the subject broadening the understanding of the sense of globalization.(")

Note that from the very beginning globalization is characterized as a financial-economic phenomenon. "But this is an error," - exclaimed the westerner sociologist Enthony Giddens. Then we say in response that globalization affects all the aspects of human life and leads to the creation of a new reality, helps to understand the unity of the interrelated and interdependent world. Globalization affects all aspects of our life. As a whole, globalization is ambivalent in respect to life, some things get better, others - worse; some people are more affected by globalization, others - less. It is indisputable that it has become our way of life and we are embracing it.

Globalization is a contradictory process. On the one hand, globalization opened all boundaries and borders to people and states, connects them by sharing knowledge, information, technology, but on the other hand, it causes tensions and conflicts connected with the increased role of highly industrial countries that make the greatest contributions to support global world order. It follows from this, and it is in-

licated by specialists that globalization itself is a global problem comprising great perspectives and danger, especially in the sphere of culture.

Modern global situation in the world is quite contradictory and uncertain: at the present stage of globalization we feel a sense of Americanization, its influence obviously, openly and often sensitively on spiritual life and culture.

Note that the disputes on globalization are mainly concentrated on its consequences on states. "And, what is more important, today when the former geopolitical forms become outdated, the states have to reconsider their identity on the whole. It is difficult not to agree with Giddens who thinks that after the end of "Cold War" most of the countries involved have no more animas. Today, many states are threatened by risks and dangers. Though the first part of the thesis is still a disputable point of view, we have to agree with the second part.

Meanwhile, these risks and dangers are manifested not only with regard to a state but also to the institutions not being able to fully cope with their duties; they also concern our way of life, our spiritual life and culture within which our individuality is formed.

Cultural globalization should be considered as a complex process, contributing to the appearance of specific cultural models and cultural samples. They may be revealed in everyday life, in individual behaviors, activities and so on. In short, a great deal is formed under the challenges of globalization. At least two points of view should be noted here. First - from the cultural viewpoint globalization provides access to pluralism, that is, the possibilities to choose how to develop are many. Second – cultural globalization influences identity giving way to multiple identities in the global world.

We should note that "free choice" of one's own identity, and more precisely, the search for one's own "self" or "selves" is made under the conditions of the unstable, changing and developing world. It is just the culture of the human mind that is responsible for the "fluctuations initiation" which may either contribute to retaining the diversity of cultures and identities or destroying this diversity.

As a result of this activated globalization a replacement of identification markers takes place. In the world of socio-humanitarian science there is a great number of assessments, schemes and models of development of humankind. As it is noted in scientific discussions on globalization, it is undeniable that globalization gives new horizons to comprehend the sense of one's own existence and coexistence with "others".

Talking about cultural globalization we emphasize once more that it gives a great possibility of choice, since it introduces pluralism of values, of way of life, of identities, faith etc. There is no alternative: it is either the global or the local. In these conditions they appear to be consistent. The process is called globalization. It seems that natural globalization, a new global society formed must not destroy cultural traditions, unify them on the basis of a sociocultural paradigm. Under globalization, the formation of an individual will continue within the frames of culture, ethnos, nation, civilization. In this context, traditional issues are raised again on the relationships of tradition and innovation, of the general and the nationally peculiar.

Meanwhile, cultural globalization brings about deep and complex changes, "threatening the modern civilization by new sociocultural risks". As a rule, the risks are related with the changes of informational-communicational systems and technolo-

gies and also with what is particular and universal in the culture. The following risks may be regarded as sociocultural:

- "retardations" of the cultural development that pertain to informational and communicational inequality;

- exceeding the amount and role of the data flow;

- diminishing the base characteristics of the ethnic cultures, the result of which is the transformation of the models of ethnocultural identity which is being aggravated and transformed. At the same time, the identification models of ethnocultural identity are being complicated, and this is very likely as the crisis of subjective identity is reflected in the area of ethnic culture.

The globalization of ethnocultural identity sets a task to all advanced societies: what is the perspective of developing cultural uniqueness and ethnocultural identity?

Global free market cannot replace national and ethnic self-consciousness. The roots of ethnic self-consciousness are changing slowly, especially the standards of cultural uniqueness. They are historically formed within every ethnos, and according to these standards ethnocultural identity is defined. Ethnocultural values originally form men's social outlook. But the conceptual difference in the outlooks of the Caucasian and the westerner individuals is not accidental. Therefore it is important not to lose ethnocultural values, not to admit their disappearance. Hence there arises a problem how to retain the cultural and ethnic diversities, the diversity of ethnocultural identities under globalization. Nevertheless, it should be admitted that the globalized world/civilization has two opposite but equal tendencies: interactions between cultures and retention of ethnic cultures.

Globalization considerably influences cultural self-consciousness, more precisely, it destroys it in many aspects. It is no more by chance that there are various publications on the future of national identity. All countries are concerned with their identity.

Here it is important to remember that in modern humanitarian science there are different attitudes toward the national identity on the basis of its values. In this sense a postmodernist discourse of the discussed problem is a good example. A permanently debated problem in this sphere is to substitute free supranational or global identities for national identities in the "postmodernism" era.

What will the supranational identity be like? What will be the mentality of the people identifying themselves with a supranational community?

Indeed, under globalization supranational communities and identities are emerging. So, referring to the processes of the European association which started in the last decades of the 20<sup>th</sup> and in the early 21<sup>st</sup> century it can be stated that the European community is experiencing such crisis. According to his statements, an ardent supporter and theorist of European integration, J. Habermas acutely puts forward the problem on "European identity" and all European values. Not going into the analysis of inner contradictions of the united countries we just consider the state of mind of people involved in these integration and globalization processes. Based on survey, only a small part of population of the integrating states accepts "cosmopolitan values", whereas the great majority (over 85%) identify themselves with local – regional national values and guidelines.



Taking into consideration the possibility of creation and the existence of supranational identities, there are hopes that they cannot be replaced by cosmopolitan culture.

Considering multi-complex and multispectral identity as a complex open system, it is important to note that:

-at present to talk about the process of identification is thought to be reasonable, since under the conditions of a global culture identity is modernized and new types of identities are formed;

-retaining multiple cultures and multiple cultural identities is the diversity of humankind, therefore it is necessary to search for ways of retaining this wealth.

### **Literature:**

1. Hangtington S. Who are we?; challenges of american national identity, Trans. from engl. by A. Bashkirov- M 000 "publishing house ACT": 000 "Tranzitkniga", 2004 pp. 35-43.
2. Bauman Z. individualized society - M - logos , 2002 -p. 176.
3. McBride U. Globalization and intercultural dialogue // philosophy issues – 2003 – N#1.
4. Shadze A. Eu. National identity // multilevel identity. - M -Maikop, 2006. -p. 107-108.
5. see: Astafjeva O.N. cultural-civilization verge of globalization // globalization Text book / Editing by V.A. Michailov and V.S. Bujanov.- M.: Publishing house PAFC, 2008 -p. 183.

**Irma Zakaraia**

(Doctor of Philology. Intercultural Communications Department, Sokhumi State University, Georgia)

***To the study of Georgian-Polish literary relations***

Despite its painful historical past Georgia has never been isolated from other countries. It had always cultural and literary relations with other civilized countries. Georgian people always took interest in the world of literature and its ongoing processes and tried to stay abreast with the latest developments of their era.

It is common knowledge that during the first period of Georgian literature (V – 980s) Georgia developed the relations with eastern Christian countries. In the second literary period (980s – mid XIII c.) the relations were mainly developed with western countries, Byzantium in particular. After the fall of Constantinople (1453) the Ottoman Empire closed the gateway to Asia. The Ottoman Empire stretched to the southwest of Georgia while Iran lied at the southeast. These circumstances weakened the relations with Europe. Despite a Mohammedan environment “low flow of heavy stream of western culture” reached Georgia (1, 9).

The interest in European literature became more obvious in XVII-XVIII centuries. Georgian writers started translating from French, English and German languages.

At the end of XVIII century and beginning of XIX century Georgia changed its area of focus from the eastern world to western countries.

In their creative work Georgian writers, as true artists, were guided not only by their talent. Together with the oldest and richest national literature they referred to the cultural heritage of other countries as well.

In the present article we will discuss the relation of Giorgi Eristavi to Polish literature.

Georgian-Polish relations number centuries. These relations strengthened in the XIX century. Georgian and Polish people amongst others conquered by the Russian Empire rised in rebellion fighting for their independence. As it is known, the uprising against czarism began in Poland in 1830. “After suppressing the uprising about 3000 Polish patriots were expelled to Caucasus. They lived in Tbilisi, Kutaisi, Guria and Kakheti in Georgia. The immigrant population was attached to the military subdivisions. Georgians and Polish people developed friendly relations very fast. Georgians were aware of the immigration reason of the Polish people and sympathized with them. The Polish learnt the Georgian language quite fast and they often visited Georgian families. Georgia became their second motherland” (2, 19-20). It is worthy of note that many Georgians were moved to Poland after their actions against Russian Empire. Giorgi Eristavi was among them.

Giorgi Eristavi was a multi-faceted and copious writer. He entered the writers’ circle in the 1830s. In the history of Georgian literature and culture he was known as a playwright, a poet, the founder of Georgian professional theatre, the founder and the editor of the literary journal “Tsiskari”. His name is associated with the first steps

towards literary realism in Georgia. He established an entire school of playwrights and made great contribution into the development of Georgian literary language.

From his very young age G. Eristavi was interested in foreign literature and its rich, outstanding heritage. G. Eristavi reveals the deep knowledge of life and works of world-known writers: Torquato Tasso, Petrarch, Dante, Shakespeare, Mickiewicz, Hugo, Beranger, Schiller, Byron, Pushkin, Lermontov, Griboedov – that is the list of the word masters who inspired Eristavi.

G. Eristavi thoroughly familiarized himself with Polish culture and literature during his immigration to Poland.

Why was Giorgi Eristavi exiled?

XIX century appeared to be fateful for Georgia. In accordance with the manifest of 1801, the Russian Empire incorporated the territories of the Kartli-Kakheti Kingdom and, later, other remaining parts of Georgia. The country lost its independence – something that Georgian people never accepted. Georgian people always fought for the reclamation of their independence and preservation of their ethnic identity.

As the representative of the feudalists, G. Eristavi worried about his motherland. Young Giorgi actively participated in the political activity (plot of 1832) which was aimed at banishing the conquerors. He was trying to promulgate the ideas of the secret community with his activity as well as his creative work.

The plot of 1832 collapsed and its participants were arrested. The investigation of the case began. Giorgi Eristavi was sent into exile.

“Being in exile G. Eristavi had to live in different places: Vilnius, Belostok, Kovno, Riga, Warsaw and other places following the deployment of the military base he served in.

But his stay in foreign countries was not in vain. Not only did he master the Polish language, but he also familiarized himself with Polish literature...

The fact that Giorgi Eristavi was welcomed and esteemed by many Polish families is proven by many of his poems and other corresponding materials” (3, 152).

Despite the fact that the Georgian poet was welcomed warmly in Poland, he suffered from nostalgia. The poetry of Adam Mickiewicz was the only thing he found relief in.

During his exile Giorgi Eristavi wrote a great deal of poems. He started his translating activity in Poland. He translated into Georgian such poems by Adam Mickiewicz as “Bakhchisaray”, “The Pilgrim”, “The Grave of the Countess Potocki”, “Ayu Dag”, “Graves of the Harem” and “The Akkerman Steppe”.

The materials for his translations were not chosen randomly by Giorgi Eristavi. The poet’s attitude and his emotional state is felt in each one of them.

Giorgi Eristavi who actively struggled against autocracy until the revelation of the plot of 1832 decided to change his way of struggling. When it became apparent to him that it was impossible to reach his desirable objective in his fight against the Russian Empire, Eristavi changed his tactics. While the Georgian independence was postponed and the country was awaiting for a suitable moment to come, Georgian public figures (Giorgi Eristavi among them) under the disguise of obedience tried to carry out national activities, maintain and strengthen the patriotic spirit of their people.

The 40-50s of the XIX century is Giorgi Eristavi's active literary period. He established Georgian professional theatre and national dramaturgy, he founded the first Georgian literary journal "Tsiskari". Giorgi Eristavi efforts were driven by his desire to contribute to the preservation of the national, mental and moral benefits of the Georgian people. He was an intellectual who was in love with his country and its people whose future was of primal importance to him. Whilst Georgia was the colony of the Russian Empire, whilst the conquerors tried to eradicate Georgian genes, the Georgian language and kill the Georgian soul (and owing to its imperialistic politics it achieved some results), the foundation of Georgian theatre and the journal was of vital importance. The theatre gave people the space for their mental and spiritual growth. It took care of people's moral improvement. In addition to that, the Georgian language reinstated its rights, which can be rated as a national achievement. Journal "Tsiskari" played a very significant role. It contributed to the development of writers whilst Georgian writers were always ready to defend their nation.

Giorgi Eristavi perceived the importance of literary relations that would assist the enrichment of national literature and popularization of Georgian writers abroad. G. Eristavi had close ties with the Polish living in Georgia. One of them was Kazimierz Lapczyński, a Polish translator with whom he had friendly relations.

Kazimierz Lapczyński came to Georgia in 1844. He worked as an engineer and was interested in Georgian folklore. Together with Giorgi Eristavi they translated "The Knight in the Panther's Skin" which was published in "Biblioteka Warszaska" in 1863. The Georgian society became familiar with this translation in 1870, when the article "The Knight in the Panther's Skin" by Ivane Kereselidze (the editor of the literary journal "Tsiskari") was published. Doctor Ioseb Talko who lived in Tbilisi informed I. Kereselidze about the Polish translation of "The Knight in the Panther's Skin".

When did G. Eristavi and K. Lapczyński translate "The Knight in Panther's Skin"?

According to I. Talko the translation was made roughly between 1825 and 1830s (4). This date was considered to be incorrect. In S. Iordanishvili's opinion the translation was made between 1841-1860 (5), according to A. Baramidze the translation was done in the 1840s (6). G. Gamezardashvili named the years between 1841-1844 (7), but later he suggested 1850-1854 (3). L. Menabde considers these last dates to be the closest to the true date of translation. In his opinion the translation of "The Knight in the Panther's Skin" was made in between 1850-1854 (8).

I. Kereselidze published the introduction to the Polish translation of "The Knight in the Panther's Skin" in the journal "Tsiskari". K. Lapczyński wanted to familiarize the readers with Georgia and that is the reason why he talks about Georgian people, their history, religion, culture and traditions.

It is worthy of note that the Polish society first heard about Shota Rustaveli and his poem in the works of Aleksander Chodźko. "The polish patriot Aleksander Chodźkoo resettled in Georgia in 1830s and spent two years in Tbilisi. He got acquainted with Georgian history and literature, mastered Georgian language... He published the book in the Polish language in 1833 in London. One of the extracts is entitled "Shota Rustaveli – the Georgian poet". The Russian translator Dubrovski

translated it into Russian. The abstract tells the reader not only about Shota Rustaveli but it also narrates the brief history of Georgia” (2, 18).

Among the foreign connoisseurs and admirers of Georgian literature a special role is given to Arthur Leist – a true adorer of Georgia, Georgian people and writers.

He was a German writer and public figure who contributed enormously to the study and popularization of Georgian history, language and literature abroad. He had devoted numerous interesting researches to Georgian people and literature. Part of his researches was published in Germany and Poland before Leist’s arrival to Georgia (June 1, 1884) and was instantly translated into Georgian and published in Georgian journals and newspapers.

Along with other writers Arthur Leist gave special consideration to the literary work and public activities of G. Eristavi. A. Leist highlighted the outstanding service of Giorgi Eristavi for the development of professional theatre and dramaturgy.

In the present article we would like to speak about Leist’s article “Who does Giorgi Eristavi imitate” which is kept in the Girogi Leonidze State Museum of Georgian Literature (manuscript N 25165-Kh). The author underlines that there were many debates on the values of Georgian theatre lately. It was said that Georgian theatre was lacking originality and its founder, Giorgi Eristavi was imitating the Russian dramatist Ostrovski. The German researcher does not share this view and states the following: “During his exile Giorgi Eristavi was eagerly learning Polish language and worked in Polish society. He got familiarized with the Polish theatre too. G. Eristavi was fascinated by the social comedies by Aleksander Fredro. The life of the Polish people was somehow similar to the life of the Georgians. In Fredro’s social comedies Eristavi discovered characters similar to his countrymen. When it came to the foundation of Georgian theatre, the impressions gained in Poland became apparent. Being impressed with Polish plays G. Eristavi created several social comedies. He was not copying Fredro. However, Polish dramatist showed him the way to the creation of Georgian domestic social comedies. Ostrovski who mainly created the characters of merchants could not attract Eristavi as much as Fredro, since the plays of the Polish dramatist corresponded to Georgian reality.

Thus, it was A. Fredro who led G. Eristavi to write social comedies.

What can we say in this respect?

During his stay in Poland Giorgi Eristavi worked profusely. As we have already mentioned he was learning the language, familiarized himself with the culture and literature and watched the social comedies by A. Fredro. The fact that the years spent in Poland had a positive effect on Giorgi Eristavi has been stated in a number of scientific literary articles, although claiming that A. Fredro inspired G. Eristavi to write social comedies since G. Eristavi and A. Fredro wrote social comedies and G. Eristavi found Fredro’s characters to be similar to his countrymen will not be right.

G. Eristavi wrote social comedies before his exile. Moreover, as the result of the emergence of bourgeois relations many countries suffered the fall off patriarchal-feudal economy. Social changes had their effect on literature too. It is a well known fact that the development of similar literary tendencies is also caused by the similar public and historical-cultural state. Hence, Georgian, Polish and Russian writers in whose countries the emergence of trading capital changed the patriarchal world, could describe those processes, write social comedies, show the lives of merchants



and their servants without any kind of influence. We can say with certainty that Giorgi Eristavi is a true Georgian writer.

The above unquestionably proves the existence of Georgian-Polish literary relations. Giorgi Eristavi contributed to the development of these relations.

**Literature:**

1. Lashkaradze D., The Problem of Europeanism in Georgian Literature, Tbilisi, 1977, (in Georgian).
2. Metreveli R., From the History of Polish-Georgian Relations (abstract: 200 years of the Polish in the Caucasus). Georgian-Polish Relations, Tbilisi, 2004, (in Georgian).
3. Gamezardashvili D., From the History of Georgian Literature and Critic, I, Tbilisi, 1974, (in Georgian).
4. Kereselidze I., The Knight in the Panther's Skin, journal "Tsiskari", 1870, #6, (in Georgian).
5. Iordanishvili S., Extracts from the History of Georgian Literature, Tbilisi, 1953, (in Georgian).
6. Baramidze A., Shota Rustaveli and his poem, Tbilisi, 1966, (in Georgian).
7. Gamezardashvili D., Giorgi Eristavi, Tbilisi, 1949, (in Georgian).
8. Menabde L., Georgian Classical Authors and Ancient Georgian Writers, Tbilisi, 1973, (in Georgian).

**Catina -Alina Preda**

(Adjunct lecturer at the Dept. of Languages, Literature & Culture of the Black Sea Countries, Democritus University of Thrace)

***Literatura română la începutul secolului al XX-lea******The Romanian Literature at the beginning of the 20th century***

Any scientific research upon any writer's work must start by establishing the spatial and temporal 'coordinates' in which the analysed phenomenon appears and develops. In this way, we think that a part of the marvelous work of Istratti can be better interpreted within the Romanian literature of the 20th century. This is why we intend to summarise the most significant aspects of the Romanian world of literature, as these are elements indispensable to our study.

At the beginning of the 20th century, the debate between Maiorescu and Gherea is well known. It apparently stopped but it was re-ignited by some writers, out of habit, thus making the literary world of that period be dynamic.

The need of a new direction for the Romanian literature was best perceived by Mihail Kogalniceanu, who actually succeeded in re-uniting some of the most significant authors of the time within the "Dacia literara" magazine.

This explains the creation of a representative part of the literature, made up of writers who, even though not completely mature, proved themselves capable of understanding their position and role under the new socio-cultural conditions that they had to reflect in one way or another. Not only did they manage to create a synthesis of the period of 1848, but they also achieved the gradual conquest of the socio-political fields and, eventually of the literary one. (Nicolae Manolescu, *The critical history of the Romanian literature*, Ed. Fundației Culturale Române, București, 1997, p. 180). Thus, the work of Costache Negruzzi, Nicolae Filimon or Vasile Alecsandri reinstated the institution of 'writer', who would start, slowly but certainly, to make himself known.

The second half of the 19th century was dominated by a whole literary revolution. This was the period when writers such as Mihai Eminescu, Ion Creanga, Ioan Slavici and I.L. Caragiale became known, as well as less conformist ones, such as Al. Macedonski.

The interference of western influences as well as the urbanisation create various reactions in the Romanian society. The orientation towards the past strengthens the old points of view, the moral values decline, the individual goes through "unrooting". The town, according to the "samanatorist" movement, creates anxiety, the individuals who come from the rural areas are "exposed to defeat". Such inner transformations can be noticed in Mihail Sadoveanu's work (*Venea o Moara pe Siret*, Ion Ursul), while in Bratescu-Voinesti's case, the term 'misfits' appears etc.

As far as publications are concerned, we notice that the first years of the 20th century belong to the "Semanatorul" magazine.

One of the ardent promoters of the movement called "samanatorism" was Nicolae Iorga, who makes a point of founding his arguments on Eminescu's thinking, "which made some people believe that the 'samanatorism' is a sort of recrudescence of the political eminescianism".

In 1906, the magazine called “Viata Romaneasca” is founded in Iasi by its directors, Constantin Stere and Paul Bujor and by the “locomotive” of the magazine, Garabet Ibraileanu. The doctrine of the magazine is the “poporanism”, the 'new forms' are supported against the conservatives from “Convorbirile literare” and the “taranists” from “Samanatorul”.

With regard to the poetry at the beginning of the century, there are a few major tendencies: the traditionalist one, represented by St. O. Iosif, A. Mindru, G. Rotica and Al. Mateevici, over which we can hear the 'mesianic' voice of the national ideal and of the peasant issue from Octavian Goga's poetry; the ironist one by Cincinat Pavelescu and Radu D. Rosetti, expressed in more daring lines through the parodic poetry of George Toparceanu; finally, the symbolist one, perhaps the most important of all.

The author of “the History of the contemporary Romanian Culture” will introduce the terms “modernism” and “traditionalism” among the critics of that time, even though they had been used before. In a study called “Modern. Modernism. Modernity” Adrian Marino states that “modern” has a temporal dimension and it is similar to “recent”, “the other day” and “not long ago”. Also, it is opposed to the idea of classical, which is perceived as obsolete. Thus, modernism can be defined as “the sum of movements of ideas and creations which belong to or suit the recent era, also called ‘modern’ under given historical conditions”.

The above mentioned ideas mark our attempt to identify the specificity of Panait Istrati's work, characterised by the complexity of the elements which it is made up of, among which those of the Balcanic culture and civilization have a special place.

**Key words:** literary grouping and tendencies, the period of 1848, the poporanism, modernism-the consolidation of modernity.

Orice demers științific asupra operei unui scriitor trebuie să înceapă cu fixarea coordonatelor spațiale și temporale între care se ivește și se desăvârșește fenomenul vizat. Socotim, așadar, că parte din miraculoasa operă istratiană poate fi deslușită mai bine în cadrul literaturii române de la începutul secolului al XX-lea. Iată de ce, în cele ce urmează, propunem o trecere în revistă a momentelor celor mai importante a lumii literare românești, elemente indispensabile studiului nostru.

Este bine cunoscută polemica Maiorescu-Gherea, de la începutul secolului al XX-lea, aparent încheiată, dar reluată, totuși, din inerție, de unii scriitori, fapt ce a făcut ca lumea literară a acelor ani să fie una dinamică. Ca atare “Literatura de la 1900 până la sfârșitul primului război mondial apare, în parte, ca un fenomen de succesiune, în prelungirea celei anterioare, pe un teren pregătit”. ( Ciopraga, 1970: 7). Se venise după o perioadă de reale frământări sociale, în care esteticul nu-și câștigase încă autonomia, tendințe și curente se amalgamau și eșuau, de cele mai multe ori, într-un soi de eclecticism care nu le asigura trăinicia.

Necesitatea unei noi direcții în literatura română o intuise cel mai bine Mihail Kogălniceanu, cel care va și reuși, de altfel, să-i reunească în paginile *Daciei literare* pe unii dintre cei mai însemnați scriitori ai momentului. De la îndemnul aproape pueril al lui Ion Heliade-Rădulescu, din *Curierul românesc*, inițiat în 1829, prin care le cere tinerilor să scrie cât vor putea și cum vor putea, că nu este “vreme de critică” și până la cel aproape autoritar prin care le propunea scriitorilor, în primul număr al *Daciei literare*, din 1840, combaterea imitațiilor care omorau în noi duhul național și

înființarea unei literaturi originale, inspirată din frumusețile și trecutul patriei, pare o distanță enormă. De altfel, G. Călinescu avea să afirme că dintre toți “messianicii, mai discreți sau mai profetici” era “cel mai puțin teatral dintre ei și cel mai constructiv” (Călinescu, 1977 :167) sau că darul său de căpetenie fusese acela “de a fi avut spirit critic atunci când lumea nu-l avea, și de a-l fi avut în formă constructivă, ardentă, fără sarcasm steril.” (*ibid.*: 172).

Așa se explică apariția unei literaturi reprezentative cu scriitori care, chiar dacă nu s-au dovedit pe deplin maturi, măcar s-au arătat capabili să-și înțeleagă locul și rostul în noile condiții socio-culturale pe care, într-un fel sau altul, au trebuit să le oglindească. Ei nu doar că au realizat o sinteză a perioadei pașoptiste, dar au înfăptuit pentru aceasta cucerirea treptată a domeniilor socio-politice și, în final, pe cel literar (Manolescu, 1997: 180). Astfel, opera unor Costache Negruzzi, Nicolae Filimon sau Vasile Alecsandri avea să reabiliteze instituția scriitorului care începe, încet dar sigur, să se facă văzut.

Momentul Maiorescu avea să însemne, așadar, prima afirmare la noi, într-o formă concisă, a spiritului critic. Va fi numit *spiritus rector* ca expresie a direcționării juste a ideilor din perioada respectivă. Probabil că nu a fost printre primii care au resimțit pulsul preschimbărilor societății românești, dar, cu siguranță, a fost cel care a reușit să dea o primă formă acestor orientări vorbind despre “forme fără fond.” El avea, de altfel, să noteze: “Atrasă de lumină, junimea noastră întreprinse acea emigrare extraordinară spre fântânele științei din Franța și Germania (...)! Căci nepregătiți cum erau și sunt tinerii noștri, uimiți de fenomenele mărețe ale culturii moderne, ei se pătrunseră numai de efecte, dar nu pătrunseră până la cauze”. (Maiorescu, 1966: 77-78).

A intuit slăbiciunile culturii române și le-a combătut încercând să ofere, în același timp, modele de originalitate. Poeziile lui Eminescu sau comediile lui Caragiale, despre care a și scris, i s-au potrivit ca o mânășă, au fost ca o prelungire sau punere în practică a ideilor teoretizate de el. Vorbind despre aceste articole sau rapoartele academice întocmite pe marginea unor autori, Eugen Lovinescu le cataloga, destul de potrivit, ca fiind doar o “critică embrionară” ( Lovinescu, 1982: 25), dar, în unele cazuri, acestea s-au dovedit, cum este cazul lui Eminescu, spre exemplu, adevărate pietre de temelie în cercetările viitoare.

Pe Nicolae Manolescu, în teza sa de doctorat, intitulată *Contradicția lui Maiorescu*, avea să-l determine să vorbească despre o *vocație a începutului* care generează în același timp neîncrederea într-un început. În opinia sa, Titu Maiorescu, chiar dacă nu a făcut critică în înțelesul de azi, totuși “a creat Critica” ( Manolescu, 1973: 14), însă nu s-a putut desprinde întru totul de trecut căci el “afirmă negând, într-o continuă opoziție cu ‘cu formele fără fond’ ale înaintașilor.” (*ibid.*: 260).

A doua jumătate a secolului al XIX-lea se caracterizează printr-o adevărată revoluție în plan literar, acum făcându-și apariția scriitori ca Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ioan Slavici sau I.L. Caragiale, dar și mai puțin conformistul Al. Macedonski. “Poezia viitorului” (1892), articolul pe care el îl semnează, avea să se instituie într-un adevărat manifest al simbolismului românesc și să marcheze, în același timp, o nouă sensibilitate poetică și artistică. “Se impune dar, nota Macedonski cu entuziasm, a se pune cititorul inteligent în curent cu noul pas pe care poezia îl realizează în domeniul artei” și se încheie la fel de ardent că “Poezia viitorului nu va fi decât muzică și imagine, aceste două eterne și principale sorginți ale ideii.”

Se constată, astfel, o dinamitare a punctelor de vedere, “Generațiile se despart” (Ciopraga, 1970:9), scriitorii rămân parcă în expectativă, dar acea literatură de nuanță modernă încă nu își face simțită prezența. Literatura este invadată de “tendințe sociale și politice” iar tentativa lui Mihail Dragomirescu “de a naviga în apele esteticului atemporal, eşuează” (*ibidem*). Chiar și în linii mari, după mai bine de un secol, perioada de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea este, din păcate, și ea una a eclectismului estetic.

Cu toate acestea, dintre poeții care frecventaseră *Literatorul* lui Macedonski, unii vor reuși să aducă literatura română la condiția visată de acesta. Ca atare, antijunimismul autorului *Noptilor* va cunoaște apogeul abia cu ultimele valuri ale simbolismului românesc. În articolul “Noul curent literar”, publicat în anul 1899, în *Literatorul*, Ștefan Petică nu făcea altceva decât să constate că “majoritatea plebeiană” nu înțelesese “cuvintele maestrului” Macedonski ce “a presimțit de timpuriu” “toată imensa schimbare”, dar că noua mișcare ajunsese deja “singura stăpânitoare în străinătate.”

Pătrunderea elementului occidental și urbanizarea nasc reacții în lumea românească dintre cele mai variate. Orientarea spre trecut consolidează vechile puncte de vedere, valorile morale se află în declin, insul trăiește *dezrădăcinarea*. Orașul, conform gândirii sămănătoriste, inspiră neliniște, indivizii veniți din mediul rural “sunt expuși la înfrângere.” Astfel de transformări interioare constată cel mai bine Mihail Sadoveanu (*Venea o moară pe Siret, Ion Ursul*) iar la “Brătescu-Voinești s-a vorbit de *inadaptabili* (ș.a.)” Pe de o parte, se conturează un topos al provinciei lipsite de vitalitate, al eșecului spiritual, evidențiindu-se o tipologie ce reunește mici meșteșugari, slujbași sau boieri mărunți lipsiți de orice perspectivă. Pe de altă parte, crește simpatia pentru țăranul român, îi este deplănsă condiția, cum se întâmplă în proza unor Cehov sau Gorki, luați adesea ca modele. Nu este vorba despre țăranul lui Creangă, care-și asumă cu umor existența mărginită, ci despre cel ce se luptă cu nedreptățile istoriei. Așadar, “Noțiuni complementare, *dezrădăcinarea* și *inadaptabilitatea* definesc, pe plan estetic, personaje la care conștiința tragică se îmbină cu protestul pasiv.” (*ibid.*: 12-13)

Dacă intrăm în sfera publicațiilor, constatăm că primii ani ai secolului al XX-lea îi aparțin revistei *Sămănătorul*. Problema țărănească, pe fondul revoltelor repetate, era, *volens-nolens*, una care nu părea să mai suporte amânare. George Coșbuc, Alexandru Vlahuță, în primii ani de directorat, și, mai apoi, Nicolae Iorga cheamă scriitorii să conceapă opere în spiritul vechii tradiții. *Sămănătorul* își va pierde treptat din vigoare odată cu apariția altor reviste de orientare opusă și va ajunge în cele din urmă, în 1910, să dispară.

S-a spus, constatase Constantin Ciopraga, că ideologia *Sămănătorului* a fost influențată la un moment dat de cea eminesciană. Este vorba despre Eugen Lovinescu care văzuse în *Sămănătorul* “o mișcare naționalistă ” ce punea mai presus de orice, într-un fel de “misticism țărănesc” (Lovinescu, 1975:11), problema țăranului român. De aceeași părere a fost și Mihail Dragomirescu, dar el spune că *Sămănătorul* evită “formula eminescialismului bolnav ”, adică cea a pesimismului romantic, fiind urmărită “viața originală a poporului român, cu frumusețile și adâncimile ei” (Dragomirescu, 1934: 14). În fapt, sămănătorismul este un amestec de tendințe în care se reunesc “puncte de vedere ale curentului național și popular de la *Dacia literară*, propoziții-cheie din gândirea socială-politică eminesciană și teza așa-ziselor ‘forme fără fond’ de la baza conservatorismului junimist, - toate acestea raportate la climatul



social-cultural de la începutul secolului și vehiculate în numele a două deziderate fundamentale: ridicarea ruralilor, prin cultură, în ochii claselor de sus, și desăvârșirea unității naționale a statului.” ( Ciopraga, *op. cit.*: 56)

Unul dintre promotorii fervenți ai sămănătorismului, Nicolae Iorga, va face o fixație din a-și baza argumentarea pe gândirea eminesciană, “fapt ce a făcut să se creadă că sămănătorismul e un fel de recrudescență a eminescianismului politic” (*ibid.*: 56-57). De altfel, Nicolae Iorga, într-un articol intitulat “Eminescu și Moldova”, publicat în 1903, în nr. 39 al *Sămănătorului*, vede în Eminescu creatorul de geniu ce “face în operele lui ecoul vieții întregului suflet românesc”, zugrăvind idealul cel mai de preț și anume unitatea noastră culturală.

În 1906, se înființează, la Iași, *Viața Românească*, avându-i ca directori pe Constantin Stere și Paul Bujor, dar, în fapt, motorul revistei este Garabet Ibrăileanu. “Două tendințe dominante, combinate cu altele, prezidează dezbaterile ce premerg întemeierea *Vieții românești*: pledoaria pentru culturalizarea maselor și ideea de specific național în cultură.” (*ibid.*: 72)

Într-un articol de bilanț, intitulat “După 27 de ani”, Garabet Ibrăileanu rezumase obiectiv necesitatea înființării revistei: “În 1906, când a apărut revista, situația era aceasta: Sus o elită socială care nu cetea decât franțuzește. Jos un popor care nu cetea nimic. Apoi un neînsemnat curent literar care transplanta în românește literatura franceză (spre uzul nimănui) și un puternic curent țărănist literar care ajunsese să ceară oprirea cărților străine de a intra în țară ca să nu strice mintea românilor și să nu fie lovită de concurență literatura țărănistă. *Viața românească* a venit cu o idee foarte simplă. Cultura unei țări înapoiate nu se poate dezvolta fără sprijinul puternic al întregii culturi umane; această cultură umană trebuie asimilată ca să devie națională; așadar cât mai multă cultură străină, dar în același timp cât mai multă asimilare a ei. (Un exemplu strălucit de bogată cultură străină, asimilată perfect de un robust organism național, este poezia lui Eminescu).”

Doctrina revistei este poporanismul, pledându-se pentru “formele nouă”, împotriva conservatorilor de la *Convorbirile literare* și a țărăniștilor literari de la *Sămănătorul*. Valorile europene nu sunt, totuși, respinse, iar *specificul național*, ca doctrină, asigură integrarea în circuitul valorilor universale. Tot Garabet Ibrăileanu nota, sintetizând un program: “Și dacă este nevoie să dăm idealului nostru cultural, național și democratic un nume cuprinzător – numele său este: *Poporanismul*.”

Ca să înțelegem mai bine climatul cultural al acelor ani trebuie să menționăm și apariția unor reviste care exprimă un alt program social. În 1905 se reluă sub o nouă serie *România muncitoare*. În articolul “Programul nostru”, dedicată “proletariatului din România”, este rulat programul revistei *Viitorul social*, publicație ce apare pe parcursul unui singur an, între 1907 și 1908. *Facla* este un săptămânal ce apare la 13 martie 1910, sub conducerea lui N.D. Cocea, ce, împreună cu Iosif N. Theodorescu (cum semnează uneori Tudor Arghezi) “conferă pamfletului scânteiere și nerv”. (*Ibid.*: 187).

În *Vieța nouă* (1905), Ovid Densusianu, în articolul intitulat “Rătăcirii literare”, ia atitudine față de naționalismul și lipsa de consistență a ideilor din *Sămănătorul* și, mai ales, deplânge restrângerea sferei de inspirație numai la mediul rural. Ovid Densusianu are, de asemenea, meritul de a fi promovat ideile simbolismului pe care a încercat să-l înțeleagă în datele lui esențiale, dar l-a definit într-un mod inexact. El consideră că simbolismul este prelungirea “sufletului latin”, trecut prin cel francez și se opune celui german și propune un simbolism îndreptat

spre cotidian. Totuși, poeți ca Ștefan Petică sau George Bacovia nu intră în atenția toreticianului de la *Vieața nouă*. La Ovid Densusianu primează mai degrabă “idealul de echilibru și moderațiune” (*ibidem*: 160) și funcționează foarte bine “imperativul sincronizării cu realitățile contemporane urbane încriminate de sămănătoriști” (*ibidem*: 126). Poezia trebuie să deschidă drumuri noi, modernizarea implică un vitalism ce provine din dinamica marelui oraș. Dacă “N. Iorga se situa pe poziția unui autohtonism radical; Ovid Densusianu reprezintă spiritul european.” (*ibid.*: 121).

De menționat ar fi apariția unor reviste de orientare post-simbolistă: *Revista celorlalți* (1908), *Insula* (1912) (cele două fiind inițiative minulesciene), *Simbol* (1912), *Noua revistă română* și *Chemarea* (1914 și 1915), când are loc o distanțare programatică de estetica simbolistă. Acest lucru îl vor reuși tinerii poeți Adrian Maniu, Ion Vinea și Tristan Tzara, printr-o o atitudine “demitizantă, ireverențioasă față de marile sentimente” (Pop, 2000: 27), prin deconvenționalizării discursului.

La *Revista celorlalți* “inovația e susținută zgomotos” (Constantin Ciopraga, *op. cit.*: 116). În articolul intitulat “Aprindeți torțele”, Ion Minulescu face elogiul tinerilor creatori care reprezintă prezentul literar. La fel se întâmplă și în revista *Insula*, unde același Ion Minulescu vorbește despre “insularii dezgustați și răzvrățiți de larma seacă și obraznică.” Aici își vor face simțită prezența, printre alții, George Bacovia sau Nicolae Davidescu.

În ceea ce privește poezia începutului de secol, ea numără câteva tendințe majore. Una este cea tradiționalistă, reprezentată de St. O. Iosif, A. Mîndru, G. Rotică sau Al. Mateevici, peste care răzbate destul de limpede vocea mesianică a idealul național și a problemei țaranului din poezia lui Octavian Goga. O alta este cea a ironiștilor Cincinat Pavelescu sau Radu D. Rosseti, dar cu ecouri mult mai îndrăznețe în poezia parodiantă a lui George Topîrceanu. În fine, o alta, poate cea mai importantă, este cea a simboliştilor. Ne-am putea referi, în acest sens, la volumul *Fecioare în alb* (1902), semnat de Ștefan Petică. Este o perioadă prolifică pentru simbolismul românesc care, în anul 1908, va consemna apariția *Romanțelor pentru mai târziu* ale solarului Ion Minulescu. Cu toate acestea, apogeul simbolismului românesc va fi atins abia peste opt ani, odată cu volumul de debut al lui George Bacovia, intitulat mai mult decât sugestiv *Plumb*.

La proză, anul 1904 îi revine lui Mihail Sadoveanu, care va publica *Povestiri*, *Dureri înăbușite*, *Crâșma lui Moș Precu* și *Șoimii*. Maniera lui de lucru este cea tradiționalistă, cu elemente realiste, de folclor și de mitologie, generând o formulă inedită, cea a realismului magic. Publicat mai întâi în 1894, în revista *Vatra*, romanul *Mara* al lui Ioan Slavici va apărea în volum în anul 1906, înscriindu-se printre încercările reușite de obiectivare a prozei românești de mare întindere. Un an mai târziu, va apărea volumul *Momente și schițe* de I.L. Caragiale, unul dintre ‘supraviețuitorii’ perioadei marilor clasici. Nu trebuie să trecem cu vedere nici semnătura unor Calistrat Hogaș, Gala Galaction, Emil Gîrleanu, Jean Bart, I.Al. Brătescu Voinești, I.A. Basarabescu, Radu Rosetti ș.a.

Dramaturgia pare să se desprindă de latura comică a pieselor lui Vasile Alecsandri sau I.L. Caragiale, îndreptându-se către aspecte mai grave. Spre exemplu, Barbu Ștefănescu Delavrancea excelează acolo unde exploatează filonul istoric. Al. Davila este atras de elementele istorice, folclorice și mitologice, pe aceeași linie înscriindu-se și Victor Eftimiu sau Zaharia Bîrsan. O altă tendință o reprezintă dramaturgi ca Mihail Sorbu sau Caton Theodorian, ei căutând să dea pieselor un aer comic.

Este o perioadă care pregătește ‘saltul’ către literatura interbelică, ce, din punctul de vedere al valorii estetice, se situează în prelungirea celei a marilor clasici. Ghinionist, parcă supus fatalității destinului, George Bacovia își va publica volumul de debut în anul în care România intră în război. Monocordul Bacovia va trăi vocația marginalității, dar va reuși să sintetizeze marile tendințe ale simbolismului european și să-l retopească într-o viziune cu totul personală. G. Călinescu, în *Istoria* sa îl consideră un imitator al simboलिष्टilor din afară, adevărata sa recuperare critică producându-se abia cu generația de critici a anilor '60. Ion Caraion, poet al unei “generații pierdute”, îi va fixa coordonatele universului poetic într-un cadru ontologic, al implacabilității destinului, vorbind, în acest sens, despre “sfârșitul continuu.” Nicolae Manolescu, în *Scriitori români*, volum coordonat de Mircea Zăciu, consideră că George Bacovia, prin stridențele sale, realizează un simbolism la scară caricaturală.

În preajma anului 1920 se vor contura mai multe grupări care-și vor pune semnificativ amprenta asupra literaturii dintre cele două războaie mondiale, cea mai importantă fiind cea din jurul revistei *Sburătorul*. Activitatea de la *Sburătorul* fusese pregătită de disputele începutului de secol, dispute ce duseseră la limpezirea climatului cultural și la consolidarea unui program care-și propusese deschiderea spre modernitate.

Având mai multe serii și apărând între 1921 și 1927, *Sburătorul* lui Eugen Lovinescu va fi una dintre cele mai bune alternative la tendințele tradiționaliste retrograde. Argumentul cel mai solid al criticului a fost ‘Înapoi la Maiorescu’, un Maiorescu apreciat, cum nota Nicolae Manolescu în teza sa de doctorat, nu neapărat pentru *Criticele*, care deveneau din ce în ce mai perimate în raport cu cerințele noului secol, cât mai ales pentru ceea ce simbolizase în cultura română.

Autorul *Istoriei civilizației române contemporane* va introduce în critica vremii termenii de *modernism* și *tradiționalism*, chiar dacă ei mai fuseseră vehiculați. În studiul său *Modern. Modernism. Modernitate*, Adrian Marino arată că “modern” ține de o determinare temporală, fiind similar cu “recent”, “de curând”, “nu demult.” De asemenea, modernul se opune ideii de clasic, care este perceput ca învechit. Ca atare, modernismul poate fi definit ca “ansamblul mișcărilor de idei și de creație, care aparțin sau convin epocii recente, astfel spus ‘moderne’, în condiții istorice date” (Marino, 1969: 101), mișcări ce se concretizează în curente și tendințe ca simbolismul, expresionismul sau avangardele.

Astfel, *Sburătorul* își propune să-și schițeze un program propriu, prin care să fie descoperite noile valori ale civilizației. La baza acestui principiu stă *sincronismul* care se realizează prin imitație și, mai mult de atât, se visa la “spectacolul unei critice sincronizate cu spiritul vremii.” Doctrina lui Eugen Lovinescu reprezintă, în consecință, o nouă deschidere spre valorile perene ale literaturii. Scriitorul original se poate inspira din orice mediu, însă preferabil ar fi ca el să-și îndrepte atenția către toposul urban. Un punct esențial al viziunii lovinesciene ar fi acela că literatura nu trebuie să fie subordonată politicului sau socialului. În paginile revistei vor publica foarte mulți tineri care mai târziu se vor face cunoscuți, printre aceștia numărându-se Ion Barbu, Camil Petrescu, Ilarie Voronca, Tudor Vianu, G. Călinescu ș.a.

Preluând formula lui Ion Barbu, Eugen Simion face un portret al *scepticului mântuit* (Simion, 1971: 640-656) care și-a găsit izbăvirea prin voință și muncă. Autorul *Criticelor* nu s-a mărginit numai la critica foiletonistă și a intrat hotărât și în apele adânci ale istoriei literare. A vrut să nu-i scape nimic, să înțeleagă pe deplin și apoi să dea verdicte. Poate că ceea ce numim azi literatură română modernă era lucrul

care dădea sens întregii sale viziuni critice, salvată prin biruința conceptului estetic asupra domeniilor extrinseci acestuia.

Toate acestea marchează încercarea noastră de a identifica specificitatea operei lui Panait Istrati, dată de complexitatea elementelor care o compun, între care - socotim noi - un loc aparte îl ocupă cele de cultură și civilizație balcanică.

### Bibliografie

Ciopraga, C. (1970). *Literatura română între 1900 și 1918*, Iași, Editura Junimea.

Călinescu, G. (1977). *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*,

București, Editura Fundației Culturale Române.

Maioreșcu, T. (1966). *În contra direcției de azi în cultura română*, în *Critice*,

București, Editura pentru literatură.

Lovinescu, E. (1982). *Critice 2*, București, Editura Minerva.

-Manolescu, N. (1973). *Contradicția lui Maioreșcu*, București, Editura Eminescu.

Lovinescu, E. (1975). *Istoria literaturii române contemporane*, București, Editura

Minerva.

Dragomirescu, M. (1934). *Sămănătorism, poporanism, criticism*, București, Editura

Institutului de literatură.

Marino, A., (1969), *Modern, modernism, modernitate*, București, Editura pentru

Literatura Universală.

Simion, E., (1971), *Scepticul mântuit*, București, Ed. Cartea Românească.

Manolescu, N., (1997), *Istoria critică a literaturii române*, București, Ed. Fundației

Culturale Române.

**Ανδριανή Δρίβα**

(Νηπιαγωγός, υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΔΕ-ΔΠΘ)

***Ο Ιπτάμενος δίσκος του Ευγένιου Τριβιζά: η μεταμόρφωση των προσφύγων σε πολίτες του σύμπαντος******The Flying Saucer by Eugene Trivizas: How refugees are transformed into universal citizens*****Abstract**

The *Flying saucer* is an illustrated book by Eugene Trivizas, published in December 2011. The story is about a food group which escapes from a housewife's kitchen, which is described as resembling a concentration camp. The foods lead a miserable life and they are desperately anticipating their fatal ending: to be consumed by people. A saucer becomes their source of inspiration. The saucer comes from an alien generation and his grandfather used to be a flying saucer. He finally achieves to dissipate their fears and overcome their objections and so they altogether take off and travel in the sky.

This is truly a story about refugees, where the people forced to leave their grounds. This is a children story but at the same time a metaphor on the theme of treatment of weaker groups of people, as well as the course and destiny of the refugees. On the other hand, if despair is the common origin between people who are obliged to abandon their country and the condemned food group, then the foods do not suffer so much as refugees normally do. Refugees usually go through a lot of trouble but our descent heroes become universal citizens in an amazing universe. The host planet, where they finally arrive after a fascinating journey, is a friendly place and they live a heavenly life there. Working is not obligatory but they do not choose to stay inactive. They have fun and enjoy the freedom and joy the life, from which they were deprived during their stay on Earth.

This is an optimistic story, filled with Trivizas's familiar and distinct sense of humour. It clearly manifests the theme of abandoning one's own land by those who are doomed to consumption. The foods do not stay to fight back and alienate people, as the oppressed ones in Orwell's *Animal Farm*. They don't even think about the chance of finding some kind of hope to save themselves in the kitchen. The happy ending lightens the story from its serious connotations and constitutes it a safe children's reading even for the very young.

**Key words:** Children's Literature, Eugene Trivizas, refugees, immigrants, illustrated books.

Το έργο *Ο Ιπτάμενος Δίσκος*<sup>1</sup> κυκλοφόρησε τον Δεκέμβριο του 2011 σε μία εποχή δοκιμασίας για την Ελλάδα. Δε θα ισχυριστούμε ότι είναι πολιτικό κείμενο, ούτε ότι δεν είναι. Καθώς όμως όλα είναι δυνατά και ανοιχτά για τον αναγνώστη, και χάρη στην ιδιότητα του κειμένου να γεννά νέους κλώνους, να ανασηματοδοτείται,

<sup>1</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Ο Ιπτάμενος δίσκος*, εικονογράφηση: Βασίλης Παπατσαρούχας, (Αθήνα: Μεταίχμιο, 12/2011).



ακόμη και να μεταλλάσσεται, δεν μπορούμε να αντισταθούμε στο ελπιδοφόρο μήνυμα που νιώθουμε να μας στέλνουν τα ευτελή αναλώσιμα που πρωταγωνιστούν στο έργο αυτό.

Μία σειρά από τρόφιμα που περιμένουν το τέλος τους στην κουζίνα της κυρά-Κατίνας (και δε θα παραβλέψουμε τη σημειωτική του λαϊκού ονόματος και τη μειωτική συνυποδήλωση στην οποία παραπέμπει<sup>2</sup>), παίρνουν μία κοσμοϊστορική απόφαση. Να δραπετεύσουν και να ταξιδέψουν στο θαυμαστό χώρο του διαστήματος.

Αποστασιοποιημένος από οποιαδήποτε συναισθηματική εμπλοκή ο αφηγητής, αναφέροντας απλώς τα βάσανα των συμπαθών πρωταγωνιστών με χιούμορ και χωρίς εμφανή εμπάθυνση στη φρίκη της απόγνωσης τους, περνά πολύ γρήγορα στο σχέδιο: την απόδραση. Μια θαυμάσια νέα διαπλανητική ζωή περιγράφεται στη συνέχεια.

Τα μελλοθάνατα εδέσματα λένε λίγα για να περιγράψουν τη ματαιότητα της ύπαρξής τους. Χωρίς ψυχολογική βυθομέτρηση από τον αφηγητή εκφράζουν ταχύτατα τα ζοφερά τους συναισθήματα, κυρίως με ρήματα: βαρέθηκα, λιώνω- κρυφολιώνω, παραπονέθηκε, (άλλα) ονειρευόμουν, κλάφτηκε, στέναξε, έχουμε υποφέρει. Μιλάνε για «παλιοζωή» και «ζωή φαρμακωμένη», καθώς έχουν πλήρη επίγνωση του τι θα τους συμβεί και δεν τρέφουν αυταπάτες. Παρά όμως τις βαριές λέξεις που αναφέραμε, το κείμενο δεν γίνεται τραγικό. Όπως στα περισσότερα έργα του Τριβιζά, στη θλίψη παρεισφρεί το χιούμορ και ο πόνος διακωμωδείται, κυρίως με τις απλοϊκές λαϊκές φιλοσοφίες- ατάκες που πετάνε οι πρωταγωνιστές: «ναι είτε μια μπουκάλια γάλα/ οι άνθρωποι γλου γλου σου πίνουνε το γάλα/ και σ' αφήνουνε μπουκάλια!», «όλο και κάποιος θα με πει/ όλο και κάποιος θα σας φάει./ βάι..βάι..βάι!», «σε ρίχνουνε στην χύτρας τον Καιάδα και σε κάνουνε μακαρονάδα», κ.λ.π. Κάποιοι γίνονται φοβικοί. Το καρότο θεωρεί ότι είναι σε χειρότερη θέση από τους άλλους μόνο και μόνο εξαιτίας του χρώματός του<sup>3</sup>.

Ο Σωτήρας δεν έρχεται απ' έξω. Είναι ένας δίσκος από εξωγήινη γενιά από τη συντροφιά τους. Τους βεβαιώνει ότι μπορεί να γίνει ιπτάμενος σαν τον παππού του και ο πόνος τους φαίνεται να τον αφυπνίζει και να του θυμίζει μια καταγωγή διόλου ταπεινή, όπως η σημερινή του ζωή. Κάποιοι αρχίζουν να τον αμφισβητούν: «σε λίγο θα μας πεις/ ότι η γιαγιά σου ήτανε σιντί/ κι έπαιζε ρέγκε μουσική». Αλλά εκείνος δεν πτοείται και τους προτείνει να το σκάσουν στους αιθέρες. Δειλά δειλά, χωρίς όμως χρονοτριβές, αρχίζουν να πείθονται και να ονειρεύονται μια καλύτερη ζωή.

Έτσι απογειώνονται και βλέπουν πράγματα απίστευτα και θαυμαστά, ενώ ο αφηγητής λογοπαίζει μετά από κάθε περιγραφή σουρεαλιστικών σκηνικών, επαναλαμβάνοντας: «πετάει ο δίσκος;/ πετάει, πετάει». Κόβεται η ανάσα των επιστημόνων στη ΝΑΣΑ. Ένας αστρονόμος αναφωνεί: «Ίσως είδα ό,τι είδα. Ίσως και να μην το είδα όμως!». Η ζωή τους γίνεται μια συνεχής διασκέδαση, μακριά από νεροχύτες, καφετιέρες, μπαλτάδες και σαλτσιέρες. Έτσι απλά.

<sup>2</sup> Για την ελληνική και γαλλική μεταφορική σημασία του ονόματος δεξ Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε, 2002), σελ. 871, λήμμα Κατίνα. Και σαν να μην είναι αρκετό το όνομα, η κυρά Κατίνα πάει στο παζάρι/ ν' αγοράσει ένα παντζάρι/ και μια κορδέλα παρδαλή. Με αυτή την παρήχηση, πέρα από την εικόνα της λαϊκής γυναίκας που ψωνίζει ζαρζαβατικά στο παζάρι, «ηχεί» στ' αυτιά μας κι ένα ενοχλητικό πα- πα- πα (ή το α- πα- πα) μιας κουτσομπόλας.

<sup>3</sup> «Εμένα θα με φάνε πρώτο πρώτο,/ στέναξε ένα καρότο./ Γιατί το χρώμα το πορτοκαλί/ φαίνεται ότι προκαλεί/ ακόρεστες ορέξεις, μ' ανθρώπους καλύτερα μην μπλέξεις!»

Για άλλη μια φορά ο Τριβιζάς διαλέγει την κουζίνα ως ορμητήριο δράσης. Στη σειρά «Η Χαρά και το Γκουντούν»<sup>4</sup> έχουμε πολύ συχνά εικόνες της κουζίνας και των αντικειμένων που συναντάμε σ' αυτή, όπως το σουρωτήρι που μεταμορφώνεται σε διαστημόπλοιο και ταξιδεύει τους πρωταγωνιστές<sup>5</sup>. Στο έργο *Ο κύριος Ζαχαρίας και η κυρία Γλυκερία*<sup>6</sup> η γεμάτη εκρηκτικό πάθος ερωτική τους ιστορία διαδραματίζεται εκεί. Στη *Ζωγραφιά της Χριστίνας*<sup>7</sup> η πρωταγωνίστρια περιπλανιέται σ' έναν τσελεμεντέ, όπου τα τρόφιμα αναστατώνονται από την ξαφνική απόφαση της ιδιοκτήτριας του βιβλίου, της κυρίας Βούλας Ζουμπουρλίδου, να κάνει δίαιτα και να κάψει τον τσελεμεντέ. Πάνω που αποφασίζουν να γίνουν πρόσφυγες<sup>8</sup> μετακομίζοντας σε άλλο βιβλίο, η κυρία αλλάζει γνώμη για τη δίαιτα. Εκεί βέβαια τα εδέσματα έχουν το αντίθετο πρόβλημα. Έχουν μόνο τον φόβο της απώλειας στέγης. Είναι απόλυτα συμβιβασμένα με το ότι προορίζονται για ανάλωση και δεν θέλουν να χάσουν το δικαίωμά τους αυτό. Γεννήθηκαν γι' αυτό το σκοπό. Τα αναλώσιμα του τσελεμεντέ, αντίθετα από αυτά στον *Ιπτάμενο δίσκο* που είναι απρόσωπα, έχουν ονόματα (Αυγουστίνος το αυγό, Φωφώ η φρατζόλα, Λουκάς το λουκάνικο, Μπουμπού το μπουρέκι, Παντελής ο παστουρμάς, Ροδόλφος ο ροζ ζελές, Γιάγκος το γιουβαρλάκι, Λέτα η κοτολέτα κ.λ.π). Έχουν ακόμη μία ανεξήγητη πεποίθηση ότι συνεχίζουν να ζουν, ακόμη και αν μαγειρευτούν. Ίσως γιατί, αν και εμψυχωμένα, παραμένουν χάρτινα. Το πιο εντυπωσιακό όμως είναι ότι τους αρέσει που τρώγονται και δε λένε ποτέ όχι στα βασανιστήρια των ανθρώπων<sup>9</sup>. Η πρόταση της Χριστίνας να γίνει δεκτή στο βιβλίο τους αναγκαστικά δεν μπορεί να γίνει δεκτή, καθώς ούτε τρώγεται, ούτε της αρέσει να τη χτυπούνε. Τα εδέσματα του *Ιπτάμενου δίσκου* δεν χαρακτηρίζονται από τέτοιο μαζοχισμό. Δεν έχουν ονόματα, ούτε ρίζες στον εχθρικό τόπο που έχουν εγκλειστεί. Δεν εμπλέκονται συναισθηματικά με την κυρά Κατίνα, όπως τα χάρτινα με τη Βούλα Ζουμπουρλίδου, που φτάνουν στο σημείο να της απαγγείλουν και ύμνο<sup>10</sup>. Οι ήρωες που συνιστούν την απρόσωπη μάζα του *Ιπτάμενου δίσκου* θέλουν απεγνωσμένα ν' αποκτήσουν ταυτότητα και προσωπική ζωή.

Έτσι, λοιπόν, τα «ευτελή» ψώνια μιας λαϊκής γυναίκας μεταμορφώνονται σε παγκόσμιους πολίτες ενός εναλλακτικού σύμπαντος, μόνο χάρη στην αποφασιστικότητα και την τόλμη τους. Οι σκέψεις για το «ευτελές» και το πολύτιμο δεν είναι κάτι το πρωτότυπο. Στο βιβλίο *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου*<sup>11</sup> ο Arthur Dando μας πα-

<sup>4</sup> Η σειρά αποτελείται από δώδεκα βιβλία σε εικονογράφηση Βαγγέλη Ελευθερίου και κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις Πατάκη.

<sup>5</sup> Ο ίδιος ο Τριβιζάς μάς αποκάλυψε σε επικοινωνία μας μαζί του ότι η Χαρά προσωποποιεί απλά αντικείμενα της άγονης καθημερινότητάς της για να ξεφύγει με τη φαντασία της απ' αυτή.

<sup>6</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Ο κύριος Ζαχαρίας και η κυρία Γλυκερία*, εικονογράφηση: Ράνια Βαρβάκη (Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2007).

<sup>7</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Η ζωγραφιά της Χριστίνας*, εικονογράφηση: Τέτη Σώλου, (Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2007), σελ. 101-113.

<sup>8</sup> «Φεύγετε να φεύγουμε! φώναξε μια τσιπούρα. Καλύτερα πρόσφυγες παρά καμένοι!», ό.π. σελ 107.

<sup>9</sup> Ο Αυγουστίνος το αυγό δηλώνει ότι τρελαίνεται να τον χτυπούνε και απαγγέλλει με στόμφο: «Κάνε με ό,τι θέλεις./Κάνε με ομελέτα,/μελάτο ή σφιγτό./Όχι ποτέ δε θα σου πω!/Βράσε με! Χτύπα με!/Τσούγκρισέ με, σπάσε με,/χτύπα με όσο θες./Βάψε με κόκκινο/πολλές φορές!», ό.π. σελ. 111.

<sup>10</sup> «Ζήτω εκατό φορές,/ η πιο χοντρή/απ' τις χοντρές/Ζουμπουρλίδου να μας ζήσεις,/τα κιλά σου να εκατοστήσεις!/Ορεξη καλή, χρυσή σου,/οι μασέλες σου γοργές/ και γοργή η χώνεψή σου!», ό.π. σελ. 110.

<sup>11</sup> Arthur Dando, *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου*, μετάφραση: Μαριλένα Καρρά, (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004).

ραπέμπει, μέσω της Ιστορίας της Τέχνης, σ' εκείνους τους δημιουργούς που μεταμόρφωσαν σε έργα τέχνης αντικείμενα της καθημερινής μας ζωής. Ο Marcel Duchamp και ο Andy Warhol ανέδειξαν τέτοια αντικείμενα σε έργα αισθητικής απόλαυσης και απέδειξαν ότι και στα πιο απρόσμενα μέρη μπορεί να βρεθεί ένα είδος ομορφιάς. Ανακάλυψαν μια απρόβλεπτη αισθητική διάσταση στα καθημερινά πράγματα η οποία, μισό αιώνα πριν, προκάλεσε «φιλοσοφική μέθη»<sup>12</sup>.

Ο καλλιτέχνης είναι βέβαια αυτός που θα δώσει αισθητική μορφή σε κάθε αντικείμενο. Αυτός είναι ο αλχημιστής που θα προσδώσει αξία στο υλικό, το υλικό υπάρχει από μόνο του. Εδώ μπορούμε να θυμηθούμε τον Bakhtin:

*Εντάσσοντας τον ηθικό και το γνωστικό χώρο στο αντικείμενό της, η αισθητική δείχνει την ποιότητά της συγκεκριμενοποιώντας την: Η αισθητική φαίνεται ότι δεν επιλέγει, δεν μοιράζεται, δεν απορρίπτει τίποτε, δεν απωθεί τίποτε, δεν απομακρύνεται από τίποτε. Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά που έχουν θέση μέσα στην τέχνη μόνο σε σχέση με το υλικό. Απέναντί του ο καλλιτέχνης δείχνεται αυστηρός, ανελέητος. Ο ποιητής απορρίπτει με αυστηρότητα λέξεις, μορφές, εκφράσεις, κρατά πολύ λίγες. Θραύσματα από μάρμαρο τινάζονται κάτω από τη σμίλη του γλύπτη*<sup>13</sup>.

Άλλωστε τα πρότυπα ομορφιάς, όπως και η έννοια της προσωπικής αξίας, διαφοροποιούνται ή σημασιοδοτούνται διαφορετικά μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Αντικείμενα που στις δυτικές σημερινές κοινωνίες θεωρούνται ευτελή, κάπου άλλου ή κάποτε μπορεί να είχαν σπουδαία συμβολική ή ανταλλακτική αξία. Οι καλλιτέχνες μεταμόρφωσαν το παραπεταμένο, οι αλχημιστές μεταστοιχείωσαν φθηνά μέταλλα σε χρυσό, οι λογοτέχνες με τις διάφορες οπτικές γωνίες απέδειξαν περίτρανα πως αλλάζει το αντικείμενο παρατήρησης, αν μετακινηθεί η ματιά μας.



Ο εξαιρετικός εικονογράφος Βασίλης Παπατσαρούχας αποτυπώνει στο βιβλίο, πώς βλέπουν οι πρωταγωνιστές ένα παιδάκι που τους καταβροχθίζει. Το αθώο, για μας, πλάσμα προβάλλει μία σειρά κοφτερά δόντια προκειμένου να μπουκωθεί με μακαρόνια, κρατάει σφιχτά μια μπανάνα, ενώ στο κεφάλι του ισορροπεί μία τεράστια φλιτζάνα με κάποιο ρόφημα. Φορά γραβάτα και δείχνει «καθώς πρέπει», τα γουρλωμένα του μάτια όμως και το ορθάνοιχτο στόμα με τα απερίγραπτα δόντια προδίδουν την αδηφαγία του<sup>14</sup>.

Συνήθως στον Τριβιζά η μεταμόρφωση της ζωής και η διαφυγή από τη μιζέρια συντελούνται χωρίς φυγή. Όταν οι ήρωες αγανακτούν παλεύουν επί τόπου και αλλάζουν τις καταστάσεις ή επιστρέφουν. Στα *Μαγικά μαξιλάρια*<sup>15</sup> ένας δάσκαλος και

12 Ολόκληρο το βιβλίο πραγματεύεται σχέσεις ανάμεσα στο ευτελές και στο πολύτιμο. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στις σελίδες 69-79, όπου με παραδείγματα έργων και δημιουργών προσπαθεί ο συγγραφέας να προσεγγίσει το όριο που διαχωρίζει οποιοδήποτε έργο τέχνης από ένα απλό αντικείμενο το οποίο, μολονότι μπορεί να του μοιάζει απόλυτα, συμβαίνει να μην είναι το ίδιο έργο τέχνης.

13 Mikhail Bakhtin, *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. (Αθήνα: Πλέθρον, 1980), σελ. 55.

14 Ο Nodelman πιστεύει ότι η σχέση εικόνων και κειμένου είναι φύσει ειρωνική, καθώς και οι δύο πλευρές μιλούν για πράγματα για τα οποία η άλλη πλευρά είναι σιωπηλή. Δες περισσότερα στο Perry Nodelman, *Words About Pictures*. (U.S.A.: University of Georgia Press, 1988), σελ. 221- 239.

15 Ευγένιος Τριβιζάς, *Τα μαγικά μαξιλάρια*, εικονογράφηση: Βαγγέλης Παυλίδης, (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 1996).

λίγα παιδιά καταφέρνουν να αφυπνίσουν και ν' αλλάξουν την καθεστηκυία τάξη. Στην *Τελευταία Μαύρη Γάτα*<sup>16</sup> ο ένας αντιστέκεται στους πολλούς και σταματάει τη γενοκτονία. Τα *Γουρουνάκια Κουμπαράδες*<sup>17</sup> διώχνουν τους λύκους που τους κυριεύσαν, το *Γαϊδουράκι που γκάριζε*<sup>18</sup> κατατροπώνει τη μάγισσα που τον κρατούσε χρόνια δέσμιος και τα φρούτα της *Φρουτοπίας*<sup>19</sup> τους μανάβηδες. Αντίθετα στο *Παραπονεμένο Ελεφαντάκι*<sup>20</sup> ο αναξιόπαθών πρωταγωνιστής που χλευάζεται και κακοποιείται ακόμη και από την ίδια του τη μητέρα, πρέπει να ρίξει μαύρη πέτρα πίσω του και να αναζητήσει νέους τόπους, όπου θα είναι ευπρόσδεκτος, χρήσιμος και αποδεκτός για ν' αλλάξει τη ζωή του. Σε πολλά έργα του ο συγγραφέας βάζει τον ήρωα να περιπλανηθεί, προκειμένου να ωριμάσει και να πραγματοποιήσει τα όνειρά του (π.χ. *Το παπάκι που δεν του άρεσαν τα ποδαράκια του*<sup>21</sup> που βρίσκει τρόπο ν' αλλάξει το «παλιοπαράδοτο» χρώμα των ποδιών του, ο *Πεταλουδόσαυρος*<sup>22</sup> που ανακαλύπτει την ταυτότητά του, *Η ζωγραφιά της Χριστίνας* που μετά από περιπλάνηση σε διάφορα βιβλία εκτιμά το δικό της κ.ά.), αλλά δεν τον αποκόπτει από τις ρίζες του, επιστρέφει στον τόπο του νικητής. Στον *Ιπτάμενο δίσκο* δεν τίθεται θέμα επανάστασης, ούτε προσπάθεια ένταξης και διαπραγμάτευσης, μα ούτε και επιστροφής. Για να σταματήσουν να είναι τρωτοί οι ήρωες πρέπει να φύγουν. Να βρουν το σύμπαν που ανήκουν και να μην ξαναγυρίσουν ποτέ. Σίγουρα δεν θα τους λείψει ο αιώνιος αντίπαλος όπως στη *Χώρα χωρίς γάτες*<sup>23</sup>.

Για μια ακόμη φορά, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια ριζική αλλαγή της κατάστασης, εδώ το άλμα στους αιθέρες, χρησιμοποιείται μαγεία, όλα είναι δυνατά και ανοιχτά. «Πετάει ο δίσκος; Πετάει, πετάει». Και στο ευρύτερο σύμπαν θα βρουν την ύψιστη ομορφιά των μικρών στιγμών διασκέδασης που δεν ήταν να' χουν στο γενέθλιο τόπο τους. Την ουράνια ευλογία, μακριά από την επίπεδη ζωή τους, το φόβο, τη μιξέρια, τη θυματοποίηση. Το θάρρος εδώ δεν οδηγεί στην αντίσταση, αλλά στο άλμα, στην υπέρβαση.

Η φυγή των αφελών εδεσμάτων από την κοινότητα που απειλεί να τα αναλώσει παρουσιάζει μια εικόνα προσφυγιάς που σίγουρα δεν έχουμε ξαναδεί. Οι αναφορές της εικόνας αυτής όμως στους πρόσφυγες είναι οφθαλμοφανείς. Ο πρόσφυγας ορίζεται ως «το πρόσωπο που εξαναγκάζεται σε φυγή από το μόνιμο τόπο εγκατάστασής του ή την πατρίδα του κυρίως για να αποφύγει διωγμούς από την επίσημη ε-

<sup>16</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Η τελευταία μαύρη γάτα*, εικονογράφηση: Stephen West, (Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2001).

<sup>17</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Τα Γουρουνάκια Κουμπαράδες*, (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1995).

<sup>18</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Το γαϊδουράκι που γκάριζε*, εικονογράφηση: Λίζα Ηλιού, (Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2003).

<sup>19</sup> Σειρά κόμιξ που αποτελείται από 50 τεύχη, σε εικονογράφηση Νίκου Μαρουλάκη, (Αθήνα: Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί, 2009).

<sup>20</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Το παραπονεμένο ελεφαντάκι*, εικονογράφηση: Βαγγέλης Ελευθερίου, (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 2004).

<sup>21</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Το παπάκι που δεν του άρεσαν τα ποδαράκια του*, εικονογράφηση: Βαγγέλης Ελευθερίου, (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1990).

<sup>22</sup> Ανέκδοτο θεατρικό έργο που ανεβίστηκε πρώτη φορά το 1992.

<sup>23</sup> Ευγένιος Τριβιζάς, *Η χώρα χωρίς γάτες*, εικονογράφηση: Νίκος Μαρουλάκης, (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1985). Στο έργο αυτό, όταν με πολύ αγώνα ο πρωταγωνιστής ποντικός ανακαλύψει τη Χώρα χωρίς γάτες και φάκες, θα γίνει χοντρός και νωθρός και θα του λείψει η δράση και ο κίνδυνος, με αποτέλεσμα να φύγει και να συνεχίσει τη ζωή του στη γεμάτη περιπέτειες και συγκινήσεις Γάτοφακο-Φακογατοχώρα.



ζουσία»<sup>24</sup>. Οι πρόσφυγες ζητούν άσυλο, δηλαδή πρόσβαση και προστασία σε κάποια άλλη χώρα. Το δικαίωμα για άσυλο διασφαλίζεται με το άρθρο 14 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα<sup>25</sup>. Οι πρωταγωνιστές του *Ιπτάμενου Δίσκου* δεν εγκαταλείπουν τον τόπο τους για να ζήσουν καλύτερα, αλλά για να σώσουν τη ζωή τους. Υπόκεινται σε αναγκαστική μετανάστευση<sup>26</sup>.

Ο απολαυστικός Τριβιζάς πρωτοτυπεί παρουσιάζοντας ως θύτες ανθρώπους υπεράνω κάθε υποψίας, όπως παιδιά και νοικοκυρές, και ως θύματα εμπυχωμένα εδέσματα<sup>27</sup>. Το έγκλημα θα μπορούσε να έχει ελαφρυντικά, καθώς τα τρόφιμα θεωρούνται άψυχα και κανείς δεν αμφισβητεί ότι προορίζονται για κατανάλωση από τους ανθρώπους. Κανένας διεθνής οργανισμός δεν ανέλαβε ποτέ την προστασία τους. Πίσω όμως από την απλή αυτή παραδοχή μπορεί να κρύβεται η αλληγορία. Όπως και στη *Φάρμα των Ζώων* του Orwell, ανθρωπομορφισμένα πλάσματα καταλήγουν στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος είναι ο μόνος πραγματικός εχθρός και επαναστατούν, Εδώ όμως δεν προσπαθούν να ξεφορτωθούν τον εχθρό. Μεταναστεύουν σε άλλους γαλαξίες, όπου δεν υπάρχουν άνθρωποι. Πείθονται από έναν ευκαιριακό ηγέτη και παίρνουν τις ζωές τους στα χέρια τους. Τελικά τους βγαίνει σε καλό, καθώς από θανατοποινίτες μεταβάλλονται σε παγκόσμιους -συμπαντικούς θα ήταν ορθότερο να πούμε πολίτες. Αφού γνωρίζουν το πανέμορφο και γεμάτο εκπλήξεις σύμπαν, φτάνουν σ' ένα μακρινό πλανήτη «με έναν ήλιο βιολετί,/ζαχαρένια συννεφάκια από γιαγιάς μαλλί,/αστεράκια από σπυριά ροδιών/και ανθάκια κερασιών,/ μπλε βουνά από λιλά λιβάδια,/αθάνατου νερού πηγάδια,/τσουλήθρες, κούνιες, ομπρελίνα,/αλλά ούτε μια κουζίνα!». Για μια ακόμη φορά αξίζει να προσέξουμε την απλή ομορφιά αυτών που συναντούν στη νέα γη. Ανάλογα είναι κι αυτά που βλέπουν στο ταξίδι.. Περνούν πολύ καλά σ' αυτό οι αγαθοί πρωταγωνιστές. Δεν έσωσαν απλώς τις ζωές τους, βρήκαν τη χαρά. Για να καταλήξουν στη γη της επαγγελίας. Ευτυχώς ούτε σε καταυλισμούς, ούτε σε κέντρα κράτησης, ούτε σε γκέτο.

Όλες οι ιστορίες που αφορούν την προσφυγιά ξεκινούν από την απελπισία. Η εκάστοτε ανατριχιαστική πραγματικότητα είναι εκείνη που οδηγεί τα άτομα να επιλέξουν τη φυγή. Μπορεί να έχουν προηγηθεί αγώνες, μπορεί ο αγώνας να κρίθηκε μάταιος. Πάντα όμως ο πρόσφυγας φεύγει συντροφιά με την ελπίδα. Καθώς στον πραγματικό κόσμο δεν εμφανίζεται ένας ιπτάμενος δίσκος να τον μεταφέρει σ' έναν άλλο κόσμο, η οδός διαφυγής δεν είναι ανθόσπαρτη. Εδώ είναι που διαφέρει το παραμύθι του Τριβιζά από μία συνηθισμένη ιστορία προσφυγιάς. Όχι απλώς παραλείπονται τα βάσανα της διαδρομής, αλλά εκείνη είναι γεμάτη ευχάριστες εκπλήξεις. Το μήνυμα είναι σαφές: «Σηκωθείτε και φύγετε από τις αναπόδραστες καταστάσεις που θα οδηγήσουν αναμφίβολα στην ανάλωσή σας. Ακόμη κι αν βρεθείτε στο αχανές σύμπαν, χωρίς σκοπό, χωρίς «Ιθάκη» διεκδικείστε το δικαίωμα στην έκπληξη. Υπάρχουν κα-

<sup>24</sup> Γεώργιος Μπαμπινιώτης, ό.π. σελ. 1498, λήμμα πρόσφυγας. Δες περισσότερα περί ορισμού και προσφύγων γενικότερα στο: Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες *Καθορισμός του Καθεστώτος του Πρόσφυγα* (α' ελληνική έκδοση: Αθήνα 2006), σελ. 2-18. Ακόμη πιο αναλυτικά και με έκθεση των προβληματισμών περί της χρήσης του όρου στο A. Zolberg, A. Suhrke, and S. Aguayo. 1989. *Escape from Violence: Conflict and the Refugee Crisis in the Developing World*. (Oxford University Press, New York, 1989): p.3-15.

<sup>25</sup> Δες τη Διακήρυξη στο <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

<sup>26</sup> Για θέματα ορολογίας μεταναστών, διεθνών μεταναστών και προσφύγων δες Αντώνης Κόντης (επιμ.), *Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών*, (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση 2009), σελ 520- 525.

<sup>27</sup> «Στο κάτω κάτω/ έχουμε κι εμείς ψυχή,/ δήλωσε ένα αυγό μελάτο.»



λύτεροι κόσμοι απ' αυτόν στον οποίο καταδικαστήκατε να γεννηθείτε». Τα τρόφιμα στη χώρα υποδοχής δεν ξεκινούν να δουλεύουν σκληρά για να προκόψουν. Δεν ηρεμούν λεπτό, αλλά δεν εργάζονται κιόλας. Παίζουν, κάνουν τραμπάλα, αθλούνται, τεμπελιάζουν, χορεύουν, ξεφαντώνουν. Ο Bruno Bettelheim αναφέρει το δίλλημα των παραμυθιών για το αν πρέπει οι ήρωες να ακολουθούν την αρχή της ευχαρίστησης ή της πραγματικότητας. Για να γίνει σαφής, θέτει ως κλασικό παράδειγμα υποστήριξης της δεύτερης αρχής το γνωστό αλληγορικό, ηθικοπλαστικό μύθο του Αισώπου *Ο Τζίτζικας κι ο Μέρμηγκας*. Θεωρεί ότι δεν εντυπωσιάζει τα παιδιά, καθώς «μόνο ένας υποκριτής καυχησιάρης μπορεί να ταυτιστεί με το αντιπαθητικό μυρμήγκι». Αντίθετα στα *Τρία Γουρουνάκια* υπάρχει ένας μετασχηματισμός στον οποίο διατηρείται μεγάλο μέρος της ευχαρίστησης. Το τρίτο γουρουνάκι δεν είναι μόνο έξυπνο, αλλά παιχνιδιάρικο και σκανδαλιάρικο. Κάπως σαν το παιδί.<sup>28</sup> Στον *Ιπτάμενο δίσκο* απ' τον κόσμο της φριχτής λογικής τα τρόφιμα πετούν στον κόσμο της απόλυτης ευχαρίστησης. Εκεί όπου εκτός από τις ευχάριστες δραστηριότητες χαίρονται και τη συντροφικότητα, μια και παρουσιάζονται να διασκεδάζουν σε ζεύγη αλλά και ομαδικά. Η αντιμετώπισή τους από τους ντόπιους δεν αναφέρεται, άλλωστε δεν μας δίνεται καμιά πληροφορία για το αν αυτός ο πλανήτης κατοικείται.

Ένα ακόμη στοιχείο που αξίζει να επισημάνουμε είναι η ταχύτητα με την οποία πήραν τα εδέσματα την μεγάλη απόφαση. Συνειδητοποίησαν γρήγορα μία πραγματικότητα αιώνων, θύμωσαν και ξεπέρασαν την οργή τους χωρίς πολύ σκέψη. Ίσως γιατί η αδυσώπητη πραγματικότητα κρεμόταν πάνω απ' τα κεφάλια τους σ' όλη τη διάρκεια της μικρής ζωής τους. Ίσως γιατί βιάστηκαν να προλάβουν την ημερομηνία λήξης τους. Μπορεί ακόμη η οργή να είναι μάταιη όταν συνειδητοποιείς ότι πηγαίνεις κατευθείαν για τον κλίβανο. Δεν δείχνουν να φοβούνται τα στρατόπεδα συγκέντρωσης τα τρόφιμα, γιατί ήδη ζούσαν σε ένα τέτοιο. Η κουζίνα, το πιο ζεστό δωμάτιο ενός σπιτικού, η εστία, ήταν γι' αυτούς ένα είδος στρατοπέδου<sup>29</sup>. Η «μαύρη κι άχαρη», «φαρμακωμένη» τους ζωή έρχεται σε αντίθεση μ' αυτά που ονειρεύονταν, «μεγαλεία, εξάισια, μεγάλα».

Τη φυγή σε εναλλακτικούς κόσμους δεν τη συναντάμε μόνο στη λογοτεχνία. Στο θεραπευτικό δράμα η ανάγκη για απόδραση έχει εμπνεύσει διάφορες πρακτικές. Αναφέρουμε ενδεικτικά την *Performance Social Therapy*, που αναπτύχθηκε από τον Fred Newman, ένα θεατρικό συγγραφέα, ηθοποιό και θεραπευτή ειδικευμένο στη φιλοσοφία της Επιστήμης. Στη δραστηριότητα αυτή οι άνθρωποι συνευρίσκονται με άλλους και ενεργητικά οργανώνουν και αποδιοργανώνουν τις ζωές τους, δημιουργώντας ένα δραματικό περιβάλλον στο οποίο μπορούν να δραπετεύουν από τους περιοριστικούς κοινωνικούς ρόλους και επίσης βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους να λειτουργήσουν ή να κάνουν κάτι καινούριο<sup>30</sup>.

Η Emma Lazarus- ποιήτρια των εξόριστων έγραψε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα το ποίημα, «Ο Νέος Κολοσσός» που χαρακτήρισε στη βάση του Αγάλματος της Ελευ-

<sup>28</sup> Μπρόννο Μπέτελχαϊμ, *Η γοητεία των παραμυθιών: μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Μετάφραση: Ελένη Αστερίου, (Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος, 1995), σελ 64-65.

<sup>29</sup> «Για τους ανθρώπους η κουζίνα /είναι χρήσιμη, είναι φίνα, /αλλά όχι για μας,/ κλάφτηκε ένας γαρμάς».

<sup>30</sup> Δες περισσότερα γι' αυτήν την προσέγγιση, που χαρακτηρίζεται μεταμοντέρνα στο Nancy *Feldman*, "Assisting Children in the Creation of New Life. Performances: Expanding Possibilities for Social and Emotional Development". *Child and Adolescent Social Work Journal*, Volume 25, Number 2, (Springer Netherlands, 2008).

θερίας το 1903, όπου και παραμένει μέχρι σήμερα. Αναφέρεται στους κατατρεγμένους όλου του κόσμου. Ξεχωρίζουν οι στίχοι:

«Δώστε μου τους φτωχούς, τους κουρασμένους σας, τις καταπιεσμένες μάζες που λαχταρούν ν' αναπνεύσουν ελεύθερα...»<sup>31</sup>

Αν η ποιήτρια οραματίστηκε μια χώρα που θα δώσει καταφύγιο στους κουρασμένους μετανάστες, ο Τριβιζάς φαντάστηκε ένα δικό τους γαλαξία. Αν αυτός ο γαλαξίας είναι πιθανός μόνο στα παραμύθια, και οι χώρες που καλοδέχονται πρόσφυγες σήμερα ενδεχομένως να υπάρχουν μόνο στη φαντασία των ποιητών.

## Βιβλιογραφία

- Κόντης, Αντώνης (επιμ.), *Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 2009.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε, 2002.
- Μπαχτίν, Μιχαήλ. *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. Μετάφραση: Σπανός, Γιώργος. Αθήνα: Πιλέθρον, 1980.
- Μπέτελχαϊμ, Μπρούνο. *Η γοητεία των παραμυθιών: μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Μετάφραση: Αστερίου, Ελένη. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος, 1995.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Η ζωγραφιά της Χριστίνας*. Εικονογράφηση: Σώλου, Τέτη. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός, 1997.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Η τελευταία μαύρη γάτα*. Εικονογράφηση: West, Stephen. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Η χώρα χωρίς γάτες*. Εικονογράφηση: Μαρουλάκης, Νίκος. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1985.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Ο κύριος Ζαχαρίας και η κυρία Γλυκερία*. Εικονογράφηση: Βαρβάκη, Ράνια. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2007.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Τα Γουρουνάκια Κουμπαράδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1995.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Τα μαγικά μαξιλάρια*. Εικονογράφηση: Παυλίδης, Βαγγέλης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 1996.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Το γαιδουράκι που γκάριζε*. Εικονογράφηση: Ηλιού, Λίζα. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Το παπάκι που δεν του αρέσανε τα ποδαράκια του*. Εικονογράφηση: Ελευθερίου, Βαγγέλης. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1990.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Το παραπονεμένο ελεφαντάκι*. Εικονογράφηση: Ελευθερίου, Βαγγέλης. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 2004.
- Τριβιζάς, Ευγένιος. *Φρουτοπία. Τεύχη 1-50*. Εικονογράφηση: Μαρουλάκης, Νίκος. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί, 2009.
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. *Καθορισμός του Καθεστώτος του Πρόσφυγα* α' ελληνική έκδοση: Αθήνα 2006.

<sup>31</sup> Esther Schor, *Emma Lazarus*, (U.S.A: Schocken Books, 2006), p.ix

- Dando, Arthur. *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου*. Μετάφραση: Καρρά, Μαριλένα. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004
- Feldman**, Nancy. “**Assisting Children** in the Creation of New Life. Performances: Expanding Possibilities for Social and Emotional Development”. *Child and Adolescent Social Work Journal*. Vol. 25. N°2, pp. 85- 98. Springer Netherlands, 2008.
- Nodelman, Perry, *Words About Pictures*. U.S.A.: University of Georgia Press, 1988.
- Schor, Esther. *Emma Lazarus*. U.S.A: Schocken Books, 2006.
- United Nations Human Rights. Αναφορά από το διαδίκτυο:  
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- Zolberg, A., Suhrke A., and Aguayo. S. *Escape from Violence: Conflict and the Refugee Crisis in the Developing World*. New York :Oxford University Press, 1989.

**Χριστίνα Κανάρια**

(Μ. Α., εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

*Η εκπαιδευτική πολιτική του Αζερμπαϊτζάν*

*The Educational Policy of Azerbaijan*

This paper intends to examine the educational policy of Azerbaijan. Initially, it is an attempt to analyze the structure of the educational system, which is divided into four levels, pre-school, general, professional and higher education. Objectives and priorities considered to be important are highlighted. More specifically, areas in which is aimed to give further emphasis are identified. Below there is an overview of changes in the structure and in the content of education. The reforms were divided into three historical periods, Tsarist, Soviet and post-independence era of state after the collapse of the Soviet Union. Special mention is made on educational policy of the country concerning national minorities living in its territory. The paper also outlines the legislative framework that discusses equal opportunities and access to education and simultaneously is displayed the inherent weaknesses of the system for compliance and implementation of these provisions. The main problems that arise when teaching minority languages are developed. The references to ethnic groups in the curriculum are investigated. The role of school is emerged as a factor in national consciousness for preservation national unity. Finally, the action of international organizations aiming at quality improvement of the education of minorities is displayed.

**Key words:** educational policy, educational system, national minorities, Azerbaijan

## **1. Ανάλυση του συστήματος εκπαίδευσης, των στόχων και των προτεραιοτήτων**

### **1.1 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Αζερμπαϊτζάν διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα εκπαίδευσης: προσχολική, γενική, επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>1</sup>.

Η προσχολική αγωγή απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 0 έως 6 ετών. Πραγματοποιείται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς (μέχρι τον τρίτο χρόνο) και σε νηπιαγωγεία (3ο μέχρι 6ο έτος). Τα ιδρύματα αυτά έχουν δημόσιο ή ιδιωτικό χαρακτήρα, είναι γενικής ή ειδικής αγωγής και βρίσκονται υπό την εποπτεία του κράτους<sup>2</sup>.

Η γενική εκπαίδευση διαιρείται σε τρεις βαθμίδες: πρωτοβάθμια, βασική και δευτεροβάθμια. Η πρωτοβάθμια διαρκεί τέσσερα χρόνια (6-10 ετών). Η βασική περιλαμβάνει την ηλικιακή ομάδα 10 έως 15 ετών. Η εκπαίδευση είναι ενιαία και υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 6 έως 15, διαρκεί δηλαδή εννέα χρόνια. Στο τέλος αυτής, οι μαθητές λαμβάνουν το πιστοποιητικό Πλήρους Σχολικής Ε-

<sup>1</sup>Baku Education Information System

[http://www.beic.az/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74%3Astructure-of-education-system-of-azerbaijan&catid=45%3Aeducation-in-azerbaijan&lang=en](http://www.beic.az/index.php?option=com_content&view=article&id=74%3Astructure-of-education-system-of-azerbaijan&catid=45%3Aeducation-in-azerbaijan&lang=en)

<sup>2</sup>Ministry of Education of the Azerbaijan Republic

<http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=110>

τοιμότητας. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι διετούς διάρκειας, συνεχίζεται δηλαδή μέχρι το 17ο έτος. Ολοκληρώνοντάς την οι μαθητές αποκτούν το απολυτήριο, το πιστοποιητικό Γενικής Παιδείας, με τη βοήθεια του οποίου δύνανται να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η επιτυχία στις εθνικές εξετάσεις. Εναλλακτικά, μπορούν να ακολουθήσουν επαγγελματική εκπαίδευση τριετούς διάρκειας ή τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Στην τελευταία μπορούν να εισαχθούν είτε μετά τη βασική εκπαίδευση, διάρκειας τεσσάρων ετών, είτε μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διάρκειας τριών ετών<sup>3</sup>.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε πέντε τύπους δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων: πανεπιστήμια, κολέγια, ακαδημίες, ινστιτούτα και ωδεία. Συνολικά υπάρχουν 27 κρατικά και 15 ιδιωτικά ανώτατα ιδρύματα<sup>4</sup>, που είναι αυτόνομα, ως προς τη διαχείριση διοικητικών και οικονομικών θεμάτων. Οι μόνοι περιορισμοί είναι αυτοί που επιβάλλονται από τις απαιτήσεις του κράτους για τη διασφάλιση των εκπαιδευτικών προτύπων λειτουργίας. Υπάρχουν δύο κύκλοι σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ο προπτυχιακός κύκλος διαρκεί τέσσερα χρόνια και οδηγεί στην απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών. Ο μεταπτυχιακός κύκλος έχει διάρκεια ενάμισι με δύο χρόνια. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα επιπλέον εξειδίκευσης δύο ή τριών χρόνων κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιείται η εκπόνηση διδακτορικής διατριβής<sup>5</sup>.

## 1.2 Στόχοι και προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος

Οι προτεραιότητες στην προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνουν την ενίσχυση του κύρους της, τη βελτίωση του παιδαγωγικού υλικού και τη συμπλήρωση των σχετικών νομοθετικών διατάξεων<sup>6</sup>.

Αναφορικά με την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βασικά θέματα θεωρούνται ο εκδημοκρατισμός της διοίκησης, η εδραίωση της αυτονομίας της και η ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών από πλευράς της.

Επιπλέον, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η οργάνωση των υπηρεσιών κοινωνικής και ιατροπαιδαγωγικής φροντίδας, η υποστήριξη των ταλαντούχων παιδιών, η εξέλιξη της επιστήμης της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, η προώθηση νέων διδακτικών μεθόδων και παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς και η ενθάρρυνση των καινοτομιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Οι κύριοι στόχοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι να αυξήσει το ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών, να βελτιώσει την ποιότητα διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης δημιουργικών δραστηριοτήτων και της αποτελεσματικότερης και αποδοτικότερης χρήσης του εποπτικού υλικού. Συγχρόνως, καίριο ζήτημα αποτελεί ο εκσυγ-

<sup>3</sup> UNESCO: Conference "Reform of the Education System in Azerbaijan for a Sustainable Future" (Paris: UNESCO Publishing, 2005)

<sup>4</sup> Embassy of the Republic of Azerbaijan in Japan  
<http://www.azembassy.jp/English/inside/education/index.htm>

<sup>5</sup> Ministry of Education of the Azerbaijan Republic  
<http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=0>

<sup>6</sup> Ministry of Education of the Azerbaijan Republic  
<http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=260>



χρονισμός του προγράμματος σπουδών<sup>7</sup>.

Σκοπός αναμόρφωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ενσωμάτωσή της στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, προσαρμόζοντας τα περιεχόμενα, τις αρχές και τις απαιτήσεις της στα αντίστοιχα πρότυπα. Επιδιώκει να προσφέρει ένα ελκυστικό και ανταγωνιστικό σύστημα, ώστε να διαμορφωθεί ένα ανθρώπινο δυναμικό υψηλής ποιότητας για την οικοδόμηση μιας ισχυρής οικονομίας στη χώρα<sup>8</sup>.

## 2. Γενική επισκόπηση των αλλαγών στη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης

Στην τσαρική περίοδο η εκπαίδευση των Αζέρων είχε έντονα θρησκευτικό χαρακτήρα. Η μύηση στον ισλαμισμό ξεκινούσε από την πρώιμη ηλικία των πέντε ετών και σε ορισμένες περιπτώσεις συνεχιζόταν μέχρι την ενηλικίωση. Τα παιδιά εκπαιδεύονταν σε θρησκευτικά ιδρύματα συναφή με τα τζαμιά. Το 17ο και 18ο αιώνα τα ιδρύματα αυτά καθιερώθηκαν ως ξεχωριστές δομές στις μεγάλες πόλεις. Παρόλα αυτά, το θρησκευτικό στοιχείο συνέχισε να συνιστά σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης. Το 1865 ιδρύθηκε το πρώτο τεχνικό γυμνάσιο και το πρώτο γυμνάσιο θηλέων στο Μπακού. Στα τέλη του 19ου αιώνα άρχισαν να εμφανίζονται δημοτικά σχολεία για Αζέρους. Γενικά, όμως, η παραμέληση των εθνικών σχολείων στις μη ρωσικές περιοχές της Ένωσης ήταν γεγονός εκείνη την εποχή<sup>9</sup>. Η χρήση της αζέριτικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν απαγορευμένη, όπως και η εν γένει λειτουργία ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για μειονότητες. Η πλειοψηφία, βέβαια, των παιδιών δε λάμβανε ούτε τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Το ποσοστό αναλφαβητισμού ήταν πολύ υψηλό, ιδίως για τις γυναίκες, η προσβασιμότητα των οποίων στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένη.

Στη σοβιετική περίοδο ο εγγραμματισμός και το ποσοστό αλφαβητισμού των ανθρώπων αυξήθηκε σε αρκετά σημαντικό βαθμό, παρά το γεγονός ότι το επίσημο αλφάβητο άλλαξε δύο φορές, από αραβικό σε λατινικό το 1920 και μία δεκαετία αργότερα σε κυριλλικό. Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Αζερμπαϊτζάν βασίστηκε στο πρότυπο που επιβλήθηκε από τη Μόσχα, στο οποίο ήταν εμφανής η επίδραση του μαρξισμού<sup>10</sup>. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας βασίστηκαν στην κομμουνιστική ιδεολογία και τέθηκαν στην υπηρεσία του «σοβιετικού πατριωτισμού»<sup>11</sup>. Υπήρχαν σχολεία με τη ρωσική ως γλώσσα διδασκαλίας και την ιδιαίτερη εθνική γλώσσα ως μάθημα και τα λεγόμενα εθνικά σχολεία, στα οποία η διδασκαλία γινόταν στη μητρική γλώσσα και η ρωσική διδασκόταν ως υποχρεωτικό μάθημα. Επίσης, υπήρχαν και μικτά σχολεία. Οι ιδιαιτερότητες αυτές δε μειώνουν τη συγκεντρωτική καθολική δομή του συστήματος, που στηρίζεται στην πολιτική και ιδεολογική ενότητα. Η τελευταία εκφράζεται στα εκτεταμένα ενιαία Αναλυτικά Προγράμματα και τους κανονισμούς

<sup>7</sup> Ministry of Education of the Azerbaijan Republic  
<http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=99>

<sup>8</sup> Ministry of Education of the Azerbaijan Republic  
<http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=116&id=2554>

<sup>9</sup> Anweiler O.: «Σοβιετική Ένωση», στο επιμ. Anweiler et al. *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη (2003) σελ. 219.

<sup>10</sup> Isaxanlı H.: *On education system in transition economy, a view from Azerbaijan* (Khazar University Press, Baku, 1995) σελ. 101.

<sup>11</sup> Anweiler, supra note 9, σελ. 220-221.

σπουδών, όπου συν τοις άλλοις δεν είχε θέση η θρησκευτική εκπαίδευση. Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 εντάθηκαν οι προσπάθειες για επέκταση και περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας της ρωσικής για παιδιά, των οποίων οι γονείς δεν ήταν Ρώσοι, με σκοπό να επικρατήσει γενικά με τον τρόπο αυτό η ρωσική ως «δεύτερη μητρική γλώσσα»<sup>12</sup>.

Από το 1991 που το Αζερμπαϊτζάν ανεξαρτητοποιήθηκε από τη Σοβιετική Ένωση, μετά την κατάρρευση της, το εκπαιδευτικό του σύστημα υπέστη μικρές, αλλά χαρακτηριστικές διαρθρωτικές αλλαγές. Η αποκατάσταση της θρησκευτικής εκπαίδευσης υπήρξε μία από τις αρχικές πρωτοβουλίες. Η αζερική γλώσσα αποτέλεσε αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας. Καθιερώθηκε το λατινικό ως επίσημο αλφάβητο του κράτους. Ταυτόχρονα, εξαλείφθηκε η μαρξιστική ιδεολογία από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιπρόσθετα, ιδρύθηκαν ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης<sup>13</sup>. Γενικά, όμως, η δημοσιονομική στήριξη της εκπαίδευσης είναι μειωμένη σε σχέση με τα δεδομένα της Σοβιετικής Ένωσης, καθώς η χώρα δε διαθέτει τον αντίστοιχο προϋπολογισμό, ούτε την ανάλογη οργανωτική εμπειρία. Το γεγονός αυτό συντείνει στη μείωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης<sup>14</sup>.

### 3. Η εκπαιδευτική πολιτική για τις εθνικές μειονότητες

Σε κάθε δημοκρατική κοινωνία τα σχολεία αποτελούν ένα σημαντικό μηχανισμό για τη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης. Ταυτόχρονα, βοηθούν στη διαμόρφωση της αίσθησης πολιτιστικής ταυτότητας και ισότητας. Αυτό εξαρτάται κυρίως από την κατεύθυνση της κρατικής πολιτικής για την εκπαίδευση των μειονοτήτων στη χώρα.

Το Αζερμπαϊτζάν είναι ένα πολυεθνικό κράτος, με τους Αζέρους να αποτελούν τη μεγαλύτερη εθνική ομάδα. Σύμφωνα με την απογραφή του 1999, οι εθνικές μειονότητες απαρτίζουν το 9,4% του πληθυσμού του κράτους και είναι οι Lezgins, οι Ρώσοι, οι Αρμένιοι, οι Talyshes, οι Avars, οι Τούρκοι, οι Τάταροι, οι Ουκρανοί, οι Tsakhurs, οι Γεωργιανοί, οι Κούρδοι, οι Tats, οι Εβραίοι και οι Udins<sup>15</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1939 οι Αζέροι στο σύνολο του πληθυσμού αποτελούσαν το 58,4%, ενώ μέχρι το 1999 το ποσοστό αυτό ανήλθε σταδιακά στο 90,6%, λόγω της μετανάστευσης των μειονοτήτων μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης<sup>16</sup>. Η μόνη μη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα είναι αυτή των Ρομά<sup>17</sup>.

Συνολικά εκτιμάται ότι περισσότερα από δύο εκατομμύρια άνθρωποι χρησιμοποιούν μια γλώσσα διαφορετική από την αζερική. Η κυρίαρχη ξένη γλώσσα είναι η

<sup>12</sup> Anweiler, supra note 9, σελ. 225-226.

<sup>13</sup> Isaxanli H.: The Conference "The Education Reforms in the Republic of Azerbaijan", Baku, January 27-28, 1995 σελ. 102-103.

<sup>14</sup> Isaxanli H, supra note 10, σελ. 103.

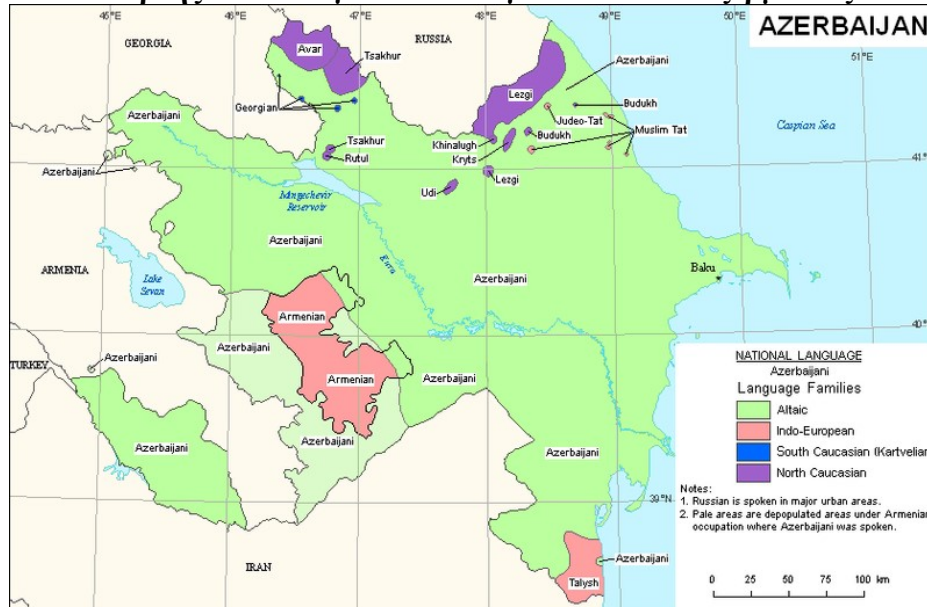
<sup>15</sup> Ministry of Foreign Affairs of the Azerbaijan Republic [http://mfa.gov.az/eng/index.php?option=com\\_content&task=view&id=235&Itemid=1](http://mfa.gov.az/eng/index.php?option=com_content&task=view&id=235&Itemid=1)

<sup>16</sup> Isaxanli H.: "Minority Education Policy in Azerbaijan and Iran", *Journal of Azerbaijani Studies*, Vol.5, (2002), p. 3-64, σελ. 7.

<sup>17</sup> European center for minority issues: *Minority issues mainstreaming in the South Caucasus* (Council of Europe, 2011) σελ. 89 & ECRI, Ecri Report on Azerbaijan (fourth monitoring cycle), Directorate. General of Human Rights and Legal Affairs, Council of Europe, Strasburg, 2011, σελ. 32

ρωσική<sup>18</sup>.

### Χάρτης των οικογενειών των γλωσσών στο Αζερμπαϊτζάν



Πηγή: [http://www.ethnologue.com/show\\_map.asp?name=AZ&seq=10](http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=AZ&seq=10)

Σύμφωνα με το άρθρο 44 του Συντάγματος του Αζερμπαϊτζάν, κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να διατηρήσει την εθνική ή εθνοτική του ταυτότητα. Ορίζει, επίσης, ότι η επίσημη γλώσσα του κράτους είναι η αζερική (άρθρο 21), αλλά ταυτόχρονα ο καθένας έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στην εργασία και την εκπαίδευση (άρθρο 45)<sup>19</sup>. Όμως, παρά τις διατάξεις που προωθούν την ισότητα των ευκαιριών, τα νομοθετικά και πολιτικά πλαίσια για τις μειονότητες στερούνται ενεργών μηχανισμών που να εξασφαλίζουν τη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών<sup>20</sup>.

Στην πραγματικότητα, μόνο η ρωσική μειονότητα διαθέτει ένα πλήρες σύστημα εκπαίδευσης στη μητρική της γλώσσα, που να αφορά δηλαδή και τις τρεις βαθμίδες. Αυτό βρίσκει, κυρίως, εφαρμογή στην πρωτεύουσα του κράτους, το Μπακού, καθώς στην περιφέρεια, το κύριο μέσο διδασκαλίας είναι η αζερική γλώσσα<sup>21</sup>. Οι Γεωργιανοί έχουν σχολεία μόνο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>22</sup>. Στα ρωσικά και στα γεωργιανά σχολεία η αζερική γλώσσα διδάσκεται υποχρεωτικά ως δευτερεύουσα<sup>23</sup>. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στέλνονται από τη Ρωσία και τη

<sup>18</sup> Popjanevski J.: *Minorities and the State in the South Caucasus* (Silk Road Paper, Central Asia – Caucasus Institute and Silk Road Studies Programme, 2006) σελ. 64.

<sup>19</sup> Constitution of the Azerbaijan Republic  
[http://web.parliament.go.th/parcy/sapa\\_db/cons\\_doc/constitutions/data/Azerbaijan/Azerbaijan.htm#21](http://web.parliament.go.th/parcy/sapa_db/cons_doc/constitutions/data/Azerbaijan/Azerbaijan.htm#21)  
& supra note 17, σελ.14-15.

<sup>20</sup> Gerber L.: *Minorities in Azerbaijan: The Sociolinguistic Situation of Lezgin, Udis, Georgians (Ingiloy) and Talyshs in Azerbaijan - with a Particular Focus on Education* (CIMERA, Geneva, 2007) σελ.19.

<sup>21</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 53.

<sup>22</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ 19.

<sup>23</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ. 24.

Γεωργία αντίστοιχα<sup>24</sup>.

Αναφορικά με τις άλλες γλώσσες, η γενική αρχή που ακολουθείται είναι ότι σε τόπους με συμπαγείς οικισμούς εθνικών μειονοτήτων, οι μαθητές διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα δύο ώρες την εβδομάδα από την πρώτη μέχρι και την τετάρτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης<sup>25</sup>. Επομένως, αναγνωρίζεται το παιδαγωγικό πλεονέκτημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στις μικρές ηλικίες, παρόλα αυτά περιορίζεται σε αυτές. Η παραπάνω πρακτική έχει μεταβατικό χαρακτήρα, στοχεύει δηλαδή στην καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για επιτυχία στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και δεν αποτελεί αυτοσκοπό<sup>26</sup>. Το αποτέλεσμα των παραπάνω ενεργειών είναι οι μειονότητες να έχουν σε γενικές γραμμές ικανοποιητική γνώση της επίσημης γλώσσας<sup>27</sup>.

Τα κυριότερα προβλήματα σχετικά με τη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών είναι η περιορισμένη διαθεσιμότητα κατάλληλων βιβλίων και καταρτισμένων δασκάλων<sup>28</sup>. Είναι χαρακτηριστικό το ότι, ελλείπει διδακτικού υλικού, οι δάσκαλοι συχνά χρησιμοποιούν εφημερίδες των μειονοτικών γλωσσών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης<sup>29</sup>. Επιπρόσθετα, δε λαμβάνονται ειδικά μέτρα για μη Αζέρους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της πλειονότητας. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν βιβλία που να ακολουθούν τη μεθοδολογία για τη διδασκαλία της αζερικής γλώσσας ως δεύτερης<sup>30</sup>.

Συγχρόνως, εντοπίζεται μία σημαντική διαφορά στην ποιότητα των σχολείων μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών. Το κράτος γενικά διαθέτει μικρή οικονομική υποστήριξη για την εκπαίδευση των μειονοτήτων<sup>31</sup>.

Οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση στις μειονοτικές γλώσσες λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας. Τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Τμήματα, που δημιουργήθηκαν προκειμένου να εξετάζουν τις διαφορετικές ανάγκες που υφίστανται λόγω της ανομοιογένειας και της ποικιλομορφίας, δε διαθέτουν αυτονομία στην υιοθέτηση πρωτοβουλιών, περιορίζονται απλώς στην υποβολή προτάσεων<sup>32</sup>.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του κράτους οι αναφορές σε εθνοτικές ομάδες είναι ελάχιστες<sup>33</sup>. Μόνο στα μαθήματα της γεωγραφίας και της ιστορίας γίνεται λόγος περιστασιακά για εθνικές μειονότητες<sup>34</sup>. Από το 1996 τα σχολικά εγχειρίδια εκδίδονται ταυτόχρονα και σε έξι μειονοτικές γλώσσες (Talish, Tat, Kurd, Lezghian, Udin, Tsakhur)<sup>35</sup>. Σε αυτά οι μόνες αναφορές σε μειονότητες περιλαμβάνουν ορισμένα έργα Ρώσων συγγραφέων<sup>36</sup>. Δε δίνεται βαρύτητα στο να αποκτήσουν οι μαθητές πολιτιστική συνείδηση της ομάδας στην οποία ανήκουν, για την ενίσχυση και την πε-

<sup>24</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ. 24.

<sup>25</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 30 & Popjanevski, supra note 18, σελ. 68 & supra note 17, σελ. 31.

<sup>26</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ. 66, 74.

<sup>27</sup> Popjanevski, supra note 18, σελ. 65 & European center for minority issues, supra note 17, σελ. 94.

<sup>28</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 30 & European center for minority issues, supra note 17, σελ. 96.

<sup>29</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 54.

<sup>30</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 30.

<sup>31</sup> Popjanevski, supra note 18, σελ. 68.

<sup>32</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 31.

<sup>33</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ. 21.

<sup>34</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ. 23, 27 & European center for minority issues, supra note 17, σελ. 96-97.

<sup>35</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ. 25.

<sup>36</sup> Isaxanlı, supra note 16, σελ. 25, 26.



ραιτέρω εξέλιξή της. Δε γίνεται προσπάθεια ενστάλαξης μίας μεγαλύτερης αίσθησης εκτίμησης για την τοπική γλώσσα και τον πολιτισμό<sup>37</sup>.

Το πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών δε μεριμνά για την ευαισθητοποίηση τους σε μειονοτικούς πληθυσμούς, ούτε πραγματεύεται θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>38</sup>. Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης των υποψηφίων<sup>39</sup>.

Οι καινοτομίες που προωθούνται για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, όπως πιλοτικά προγράμματα, πρότυπα σχολεία και νέες μέθοδοι διδασκαλίας, δεν αφορούν ούτε απευθύνονται στις εθνικές μειονότητες<sup>40</sup>.

Αναφορικά με την πρόσβαση των παιδιών από τις μειονότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν τους παρέχεται κανενός είδους διευκόλυνση ή ιδιαίτερη μεταχείριση<sup>41</sup>. Ωστόσο, κατά τη σοβιετική περίοδο οι Γεωργιανοί μαθητές μπορούσαν να εισέλθουν με ποσόστωση στα πανεπιστήμια του Αζερμπαϊτζάν. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, όμως, οι εξετάσεις δε διαφοροποιούνται ανάλογα με την εθνική ομάδα, αλλά είναι κοινές για όλους. Το γεγονός αυτό καθιστά δυσχερή την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς η καλή προφορική γνώση της αζέρικης γλώσσας αποδεικνύεται ανεπαρκής για τη συγκεκριμένη περίπτωση<sup>42</sup>.

Το σχολείο και η εκπαίδευση στο Αζερμπαϊτζάν αποτελούν πρωταρχικούς παράγοντες για την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης και τη διαφύλαξη της εθνικής ενότητας. Οι στρατηγικές της εκπαιδευτικής πολιτικής προσεγγίζουν περισσότερο την πρόθεση της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης των μειονοτικών πληθυσμών από την κυρίαρχη κουλτούρα («πολιτιστική ομογενοποίηση»)<sup>43</sup>. Δεν προωθείται η γλωσσική ούτε η πολιτιστική ποικιλομορφία<sup>44</sup>. Σε αυτό συνετέλεσε ίσως το γεγονός ότι το κράτος απέκτησε την αυτονομία του σχετικά πρόσφατα, επομένως ενδιαφέρεται να ενισχύσει και να εδραιώσει την εθνική του υπόσταση. Ακολούθησε πολιτικές ισχυρής εθνικής ανασυγκρότησης, οι οποίες είχαν αρνητική επίδραση σε όλες τις μειονότητες<sup>45</sup>. Μία ακόμα εξήγηση θα μπορούσε να είναι η επίδραση του σοβιετικού καθεστώτος στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος του Αζερμπαϊτζάν, το οποίο προωθούσε την καλλιέργεια «σοβιετικής» και όχι εθνικής συνείδησης και ταυτότητας<sup>46</sup>. Επιπρόσθετα, η κρίση του Ναγκόρνο Καραμπάχ τόνισε τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να έχει μία σοβαρή εθνική διαίρεση στο εσωτερικό της χώρας. Επομένως, μέλημα του κράτους αποτελεί η διασφάλιση της μελλοντικής σταθερότητας, αποτρέποντας τα διάφορα τμήματα να υιοθετήσουν αποσχιστικές τάσεις<sup>47</sup>. Η τρέχουσα πολιτική κατάσταση απέναντι στις μειονότητες είναι ουσιαστικά μια παραλλαγή του σοβιετικού προτύπου, αναγνωρίζει δηλαδή τη σημασία της εθνότητας, αλλά καταστέλλει τις όποιες πολιτικές απαιτήσεις για αυτονομία. Εν ολίγοις, γίνεται προσπάθεια να πε-

<sup>37</sup> Isaxanli, supra note 16, σελ. 26-28, 66, 73 & supra note 17, σελ. 31.

<sup>38</sup> Isaxanli, supra note 16, σελ. 28 & European center for minority issues, supra note 17, σελ. 96 & supra note 17, σελ. 31.

<sup>39</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 53.

<sup>40</sup> Isaxanli, supra note 16, σελ. 65.

<sup>41</sup> Isaxanli, supra note 16, σελ. 24.

<sup>42</sup> European center for minority issues, supra note 17, σελ. 97.

<sup>43</sup> Isaxanli, supra note 16, σελ. 65, 71 & Popjanevski, supra note 18, σελ. 76.

<sup>44</sup> Popjanevski, supra note 18, σελ. 78.

<sup>45</sup> European center for minority issues, supra note 17, σελ. 89.

<sup>46</sup> Isaxanli, supra note 16, σελ. 71, 72 & Popjanevski, supra note 18, σελ. 72.

<sup>47</sup> Popjanevski, supra note 18, σελ. 59, 60 & supra note 17, σελ.31.



ριοριστεί η έννοια της εθνικής ταυτότητας, στη θέση της οποίας προωθείται αυτή του Αζέρου πολίτη<sup>48</sup>.

Τα τελευταία χρόνια οι Διεθνείς Οργανισμοί, όπως η Συμβουλευτική Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης, έχουν αναλάβει την υλοποίηση περιορισμένου αριθμού πρωτοβουλιών στον τομέα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων στο Αζερμπαϊτζάν<sup>49</sup>, παρόλο που αναγνωρίζουν ότι η κατάσταση στη χώρα παραμένει προβληματική και ενίοτε ανησυχητική<sup>50</sup>. Σημειώνουν ότι το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο αν και ακολουθεί τα διεθνή πρότυπα για την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, ωστόσο εξακολουθεί να υφίσταται σημαντική έλλειψη στην εφαρμογή των εθνικών διατάξεων<sup>51</sup>.

#### 4. Συμπεράσματα

Οι προτεραιότητες που αφορούν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Αζερμπαϊτζάν συμβαδίζουν με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της ψυχολογίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους στόχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην ισχυροποίηση της οικονομίας της χώρας.

Στην τσαρική περίοδο τα εθνικά σχολεία στις μη ρωσικές περιοχές παραμελούνται, με αποτέλεσμα το ποσοστό αναλφαβητισμού να είναι υψηλό. Επί Σοβιετικής Ένωσης ο εγγραμματισμός αυξάνεται σημαντικά. Η επίδραση του κομμουνιστικού ιδεώδους είναι εμφανής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν, όμως, η χώρα απέκτησε την ανεξαρτησία της, εξαλείφθηκε η παραπάνω ιδεολογία.

Οι αρχές στο Αζερμπαϊτζάν χρειάζεται να συνεχίσουν να εντείνουν τις προσπάθειές τους για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών. Ο εκσυγχρονισμός των σχολικών εγχειριδίων που απευθύνονται στις μειονότητες, καθώς και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ευαισθητοποίησή τους στα θέματα αυτά, αποτελούν δύο ακόμα προτεραιότητες.

Είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι η προσέγγιση που έχει υιοθετηθεί σχετικά με την έκφραση συγκεκριμένων εθνοτικών ή θρησκευτικών ταυτοτήτων είναι αυτή της αντιμετώπισης ως απειλή για την εθνική ασφάλεια.

Παρόλα αυτά, με τη συνδρομή των Διεθνών Οργανισμών και την έμπρακτη υποστήριξη του κράτους μπορεί να σημειωθεί πρόοδος στο νευραλγικό τομέα της εκπαίδευσης.

<sup>48</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 19, 53 & Popjanevski, supra note 18, σελ. 72.

<sup>49</sup> Gerber, supra note 20, σελ. 52.

<sup>50</sup> Popjanevski, supra note 18, σελ. 57, 72.

<sup>51</sup> Popjanevski, supra note 18, σελ. 73 & European center for minority issues, supra note 17, σελ. 89, 91, 92.

**Δήμητρα Μαρκάτη**

(Υποψήφια Διδάκτορας του ΔΠΘ)

*Διδάσκοντας Μουρατχάν Μουνγκάν στο Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών  
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

*The teaching of Turkish Literature in the Department of Balkan Studies of the  
University of Western Macedonia: a teaching proposal*

### **Abstract**

The aim of the following paper is to discuss an educational innovation related to the introduction of the course "Contemporary Turkish Literature" as a separate subject in the curriculum of the Department of Balkan Studies at the University of Western Macedonia. At the same time it presents and analyzes data which show that the venture of integrating the teaching of Turkish Literature in the Department's Programme of Study constitutes a teaching challenge. This is so because teaching is being reshaped in the new conditions that arose from the incorporation of Turkish Studies in the Greek Tertiary Education and highlights the efforts of academic departments to respond to the demand for a multicultural dimension in education. Note here that Turkish literature does not constitute an autonomous subject but to a very small number of university departments of Turkish studies in Greece. Thus, the opportunity is given to teach literature as a distinct educational subject and not only as a supplement to the teaching of Turkish.

The paper starts with the recording of the general and specific objectives of the course in Modern Turkish Literature as these are highlighted in the course description of the department (7<sup>th</sup> semester). Through the study of those factors that shape the environment of teaching of the specific course it brings to the surface matters such as the lack of a coursebook in the form of an 'Anthology' of Turkish literary texts which could be used as the basic teaching material for the course. Furthermore, it stresses the need for the organization and presentation of a teaching proposal which uses tools appropriate for the needs of students and the targets of the department's Programme of Study.

Additionally, it reports concerns and develops a proposal for the type of teaching, which includes the implementation of Literary Theory during the teaching of the course, which looks at the literary object from various viewpoints. This framework makes use of the Theory of Hermeneutics, the new Critical Theory, Structuralism, Reader-Response Theory and, of course, Reception Theory combined with Deconstruction, which promote the polysemic approach to texts and emphasize the relativity of interpretation. Alongside the teaching of texts, the need for teaching analytical tools and methods to approach them is stressed. In this way teaching practice is reinforced with the theory of intertextuality, while methods such as parallel reading (synanagnosis) are adopted. The paper goes on to present a lesson plan based on the poem "*It was old, very old*" by the Turkish artist Murathan Mungan, which involves the following stages: a) Reference to context, b) Completion of the title and text, c) Reading of the whole text, d) Interpretation of the poem, e) Comparison, co - movement and free expression. The paper concludes with the need for a) the adoption of

strategies that relate to an active - creative learning context and are consistent with current trends in teaching, and b) the writing of coursebooks for the teaching of Contemporary Turkish Literature, aimed at an audience with specific needs and expectations but with insufficient previous practice in reading Turkish literature.

Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρείται αρχικά η ανάδειξη μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας που συνδέεται με την εισαγωγή του μαθήματος της «Σύγχρονης Τουρκικής Λογοτεχνίας» ως ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Το δεύτερο μέρος επιδιώκει να αιτιολογήσει την άποψη ότι η καινοτομία αυτή συνιστά συνάμα μία πρόκληση διδασκαλίας μέσα στην τάξη, δεδομένου ότι η τελευταία μορφοποιείται στο πλαίσιο των νέων συνθηκών που προέκυψαν από τη μελέτη των Τουρκικών Σπουδών στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αναδεικνύει την προσπάθεια των Πανεπιστημιακών Τμημάτων να ανταποκριθούν στο αίτημα για την πολυπολιτισμική διάσταση στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, σε πρώτο επίπεδο, επιχειρείται η καταγραφή της σκοποθεσίας του μαθήματος αλλά και η αιτιολόγηση της επιλογής ενός από τα έργα του Μουνγκάν, το «Ήταν παλιά, πολύ παλιά», μέσα από την παρατήρηση χαρακτηριστικών στοιχείων και αναφορών τα οποία διαμορφώνουν το ύφος του, το ρεύμα το οποίο εκπροσωπεί, εν τέλει ολόκληρο το έργο του. Στη συνέχεια, και μέσα από τη μελέτη των στοιχείων που συνθέτουν το περιβάλλον της διδασκαλίας του μαθήματος της ξένης λογοτεχνίας, επιχειρείται η οργάνωση και η παρουσίαση μιας διδακτικής παρέμβασης κατά την οποία επιστρατεύονται εργαλεία με σημείο αναφοράς τις ανάγκες των φοιτητών και τις σύγχρονες τάσεις στη διδακτική της λογοτεχνίας σύμφωνα με τις οποίες τα λογοτεχνικά κείμενα απευθύνονται στον αναγνώστη απαιτώντας την προσωπική του εμπλοκή και συμμετοχή ενώ νοηματοδοτούνται μόνο μέσα από τη συνεισφορά των δικών του προσωπικών και πολιτισμικών παραστάσεων.

## 1. Η τουρκική λογοτεχνία στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εισαγωγή ενός νέου γνωστικού αντικειμένου στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας αποτελεί εκ των πραγμάτων μία πολλαπλή πρόκληση τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους φοιτητές. Η πρόκληση λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις όταν γίνεται λόγος για το μάθημα της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα της τουρκικής, δεδομένου ότι μέχρι τώρα η εν λόγω λογοτεχνία δεν είχε εισαχθεί ως αυτόνομο αντικείμενο διδασκαλίας παρά μόνο σε ελάχιστα Τμήματα στα οποία μελετώνται οι τουρκικές σπουδές (στο Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών του ΔΠΘ και στο Τμήμα Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών του ΕΚΠΑ)<sup>1</sup>. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι τα προαναφερθέντα Τμήματα διακρίνονται κυρίως για τον φιλολογικό τους προσανατολισμό συνεπώς θεωρείται εξ ορισμού επιβεβλημένη η ένταξη παρόμοιου αντικειμένου στο Πρόγραμμα Σπουδών τους. Υπό αυτή την έννοια δίνεται η δυνατότητα να διδαχθεί η τουρκική λογοτεχνία ως διακεκριμένο μορφωτικό

<sup>1</sup> Βλ. στο [www.bscc.duth.gr](http://www.bscc.duth.gr): Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού / Προπτυχιακά / Πρόγραμμα Σπουδών / Ειδίκευση Τουρκικής Γλώσσας και Φιλολογίας και στο [www.turkmas.uoa.gr](http://www.turkmas.uoa.gr): Τμήμα Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών / Προπτυχιακές Σπουδές / Πρόγραμμα Σπουδών.

αγαθό σε ένα Τμήμα, όπως το Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών, με διακριτό προσανατολισμό ως προς το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του.

Επιπλέον η εισαγωγή του εν λόγω μαθήματος γεννά προσδοκίες για την κατάργηση των περιορισμών που θέτει η επικρατούσα «ευρωκεντρική» αντίληψη στη διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας και μπορεί να συμβάλλει στο διάλογο του αναγνώστη-φοιτητή με κείμενα από το ευρύτερο γεωγραφικό και γλωσσικό φάσμα των ευρωπαϊκών πολιτισμών.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το Τμήμα παράλληλα με την προσφορά του μαθήματος της «Σύγχρονης Τουρκικής Λογοτεχνίας» στο Ζ' εξ. Σπουδών (ως Υποχρεωτικό ή Υποχρεωτικό κατ' επιλογή)<sup>2</sup>, παρέχει στους φοιτητές ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο δύνανται να αξιοποιήσουν κατά την προσπάθεια νοηματοδότησης των νέων κειμένων. Πρόκειται για την τουρκική γλώσσα την οποία έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν στα προηγούμενα εξάμηνα των σπουδών τους. Η προϋπάρχουσα γνώση της γλώσσας των κειμένων αποκτά μεγαλύτερη σημασία καθώς οι αναγνώστες-φοιτητές μπορούν να διαβάσουν το πρωτότυπο κείμενο στο οποίο βασίζεται το κύρος του συγγραφέα και του έργου. Με αυτόν τον τρόπο επίσης, δίνεται η δυνατότητα να καλυφθεί το κενό που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία αναφορικά με το μικρό αριθμό των μεταφρασμένων έργων (κυρίως των ποιητικών) από την τουρκική λογοτεχνική παραγωγή και έτσι να διευκολυνθεί η διδακτική πράξη.

## Η επιλογή

Το ποίημα του Μουρατχάν Μουνγκάν (1955-σήμερα) «Ήταν παλιά, πολύ παλιά» («Eskideni, çok eskiden»), (2005), αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα της σύγχρονης μοντέρνας ποίησης της τουρκικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα της Περιόδου της Δημοκρατίας (1923-σήμερα)<sup>3</sup>. Το εν λόγω ποίημα συγκαταλέγεται στην τουρκική λογοτεχνική παραγωγή των τελευταίων πενήντα χρόνων και ως τέτοιο επιτυγχάνει τον συγκερασμό πολλών από τα κυριότερα θέματα τα οποία απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν, τους δημιουργούς αυτής της περιόδου και είναι : α) η αγάπη και ο θαυμασμός για τη ζωή (κυριαρχεί η σύνδεση της φύσης με τον άνθρωπο), β) οι αναμνήσεις των παιδικών χρόνων (η επιστροφή στη νεότητα, επιρροές από τον Φρόιντ), γ) ο θάνατος (η τραγική ειρωνεία της ζωής - το παντοτινό τέλος), δ) η ανθρωπιά (η αγάπη του ανθρώπου για τον άνθρωπο) και ε) η πατρίδα (1. ως η γενέτειρα του ποιητή, 2. με την ευρύτερη έννοια της πατρίδας)<sup>4</sup>. Ο ίδιος ο ποιητής ο οποίος συγκαταλέγεται στους σημαντικότερους και δημοφιλέστερους ποιητές, μυθιστοριογράφους και συγγραφείς θεατρικών έργων της γενιάς του χαρακτηρίζεται ως συμβολιστής ενώ αρνείται να χρησιμοποιήσει ιδιαίτερη και περίτεχνη ποιητική γλώσσα. Σύμβολα όπως το φεγγάρι, τα αστέρια, τα αερικά, το ελάφι και το φίδι αλλά και συναισθήματα όπως η αγάπη, ο έρωτας, ο πόνος και το πάθος είναι στοιχεία στα οποία «υποτάσσεται» συστηματικά και οικειοθελώς η ποίηση του<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών / Προπτυχιακά / Συνοπτικός πίνακας προσφερομένων μαθημάτων, στο: [www.balkan.uowm.gr](http://www.balkan.uowm.gr).

<sup>3</sup> Βλ. για διάκριση των περιόδων της τουρκικής λογοτεχνίας βλ. Ιορδάνογλου, Α., (2008), *Περίοδοι της Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΑΝΤ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ.

<sup>4</sup> Kıbrıs, İ., (2004), *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Anı Yayıncılık: 64-75. Βλ. επίσης: Μπακιρτζής, Ι. (2004). *Εισαγωγή στην ιστορία της οθωμανικής και τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας*. Ξάνθη: Σπανίδης.

<sup>5</sup> Özdemir, D., (2000). *Mungan ve şiirsellik*, İstanbul:Cumhuriyet Kitap: 22.

Το ποίημα «Ήταν παλιά, πολύ παλιά» διευκολύνει την κατά τα άλλα απαιτητική διδακτική μας παρέμβαση, διότι το θέμα του, η μετάβαση από την παιδική στην ώριμη ηλικία συμπεριλαμβανομένων των σταδίων που μεσολαβούν όπως η εφηβεία, τα φοιτητικά χρόνια κ.ά., καθιστά το κείμενο πάντοτε επίκαιρο και ενδιαφέρον για τους φοιτητές. Η διαδικασία ενηλικίωσης και η μετάβαση στην ώριμη ηλικία στην οποία βρίσκεται ο ίδιος ο ποιητής, σηματοδοτούν κατά τον Μουνγκάν την απώλεια της παιδικής αθωότητας, το γκρέμισμα των αξιών, την κρίση και την παρακμή. Η διαρκής επανάληψη χρονικών στοιχείων που συνδέονται με το παρελθόν («θυμάσαι», «όταν ήμασταν») μας επιτρέπουν την παρατήρηση της διαδοχικότητας των μεταβάσεων που συντελούνται έως την ηλικιακή ωρίμανση αλλά και η ξαφνική και συνάμα ηχηρή παράθεση του «τώρα» στην τελευταία στροφή του ποιήματος, επιτρέπουν το πέρασμα από το παρελθόν και την επιστροφή στην πραγματικότητα που βιώνει ο ώριμος πλέον ποιητής. Στη διαπίστωση αυτή έρχονται να προστεθούν τα λόγια του Μανόλη Λαμπρίδη σύμφωνα με τα οποία «μπροστά σε έναν παρόμοιο κόσμο ο ποιητής μπορεί να υιοθετήσει μια ενεργή στάση, μπορεί όμως και να παραδοθεί αμαχητί και φαταλιστικά σε όλες αυτές τις εντυπώσεις με αποτέλεσμα να γεννηθούν στη ψυχή του συναισθήματα αγωνίας, ερημιάς και απόγνωσης που μοιραία θα εκφραστούν στη δημιουργία του»<sup>6</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο ποιητής βιώνει συναισθήματα όπως η μοναξιά αξιοποιώντας τα ως μέσο αυτογνωσίας<sup>7</sup>, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι ο Μουνγκάν, μέσα από τη δική του φαινομενικά κατακερματισμένη ψυχή μάχεται να ανακαλύψει τις ισορροπίες που θα του επιτρέψουν να υιοθετήσει την πολυπόθητη ενεργή στάση. Επιπλέον, το δικό του ταξίδι αναμνήσεων, όπως καταγράφεται στις τέσσερις πρώτες στροφές του ποιήματος, επιτρέπει στον αναγνώστη να αναστοχαστεί πάνω σε πανανθρώπινες αξίες (φιλία, τιμότητα κ.) που τείνουν να χαθούν<sup>8</sup> (3<sup>η</sup> στρ.- 1<sup>ος</sup> στ. «όταν όλοι ήμασταν φίλοι», 3<sup>η</sup> στρ.- 3<sup>ος</sup> στ. «Ακόμη κανείς δεν μας πρόδιδε» κ.).

Στη συνέχεια, δεδομένης της σημαντικής θέσης που καταλαμβάνει στα έργα του Μουνγκάν, αξίζει να σημειώσουμε, τολμώντας προηγουμένως να εικάσουμε, τον δραματικό χώρο του ποιήματος. Σταχυολογήσαμε και παραθέτουμε ορισμένες χαρακτηριστικές απόψεις από τη μελέτη του Uğurlu Seyit με κύριο στόχο να επιβεβαιώσουμε τις αναφορές σχετικά με το χώρο, έτσι όπως τις εντοπίζουμε στο υπό μελέτη ποίημα. Κατά τον Uğurlu «το Μαρντίν (Mardin), η γενέτειρα του ποιητή, ως αμετάβλητη πηγή των έργων του, μαζί με τον αστικό του ιστό, το ιστορικό του παρελθόν και τις σχέσεις του με την ύπαιθρο, τον αναγκάζει διαρκώς να αποκαλύπτει την ύπαρξή του... Ο δημιουργός, ο οποίος αντιλαμβάνεται ως λογοτεχνικό του καθήκον να περιγράψει αυτή την πόλη, επωφελείται ποικιλοτρόπως και από τους αρχαίους πολιτισμούς της Μέσης Ανατολής... Αποτελεί γεγονός ότι τα έργα του τρέφονται από ένα πολιτισμικό μωσαϊκό το οποίο συνθέτουν τα παραμύθια, οι μύθοι, και οι θρησκευτικές αυτού του ευρύ γεωγραφικού χώρου»<sup>9</sup>.

Επιπλέον, το γεγονός ότι το ποίημα έχει μελοποιηθεί και ερμηνευθεί από γνωστή καλλιτέχνηδα της Τουρκίας και ο δημιουργός του είναι σύγχρονος θέτει στη διάθεσή μας πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό και από το διαδίκτυο και καθιστά δυνατή την αξιοποίηση του λόγου της εικόνας και της οπτικοακουστικής και μελοποιημένης α-

<sup>6</sup> Λαμπρίδης, Μ., (2003). «Σημειώσεις για τη θεωρία της μοντέρνας ποίησης». *Νέα Εστία*, τ.1752: 4-5.

<sup>7</sup> ό.π. Özdemir, D.: 32.

<sup>8</sup> Sayın, B. Z. (1997). Murathan Mungan ve Suskunluğun Sözcükleri, *Defter*, Sayı: 31: 111.

<sup>9</sup> Uğurlu, S. (2007). Bellek, tarih ve kültür: Murathan Mungan'da Mardin İmgesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, cilt:4, sayı:2. Ανάκτηση από: [www.InsanBilimleri.com](http://www.InsanBilimleri.com).



φήγησης. Αποτελεί γεγονός άλλωστε ότι η ένταξη στη διδασκαλία των ανωτέρω στοιχείων μπορεί να κάνει πιο εύκολη και ευχάριστη την ενασχόληση με τη λογοτεχνία, καλύπτοντας παράλληλα με αποτελεσματικότερο τρόπο ένα επιτακτικό αίτημα της εποχής: την καλλιέργεια και την ανάπτυξη ενός πολυδιάστατου, κριτικού και δημιουργικού πολυγραμματισμού<sup>10</sup>.

Παρόμοιους στόχους επιδιώκει να προσεγγίσει για ακόμη μία φορά, η επιλογή του συγκεκριμένου έργου η οποία εκπορεύεται και από το γεγονός ότι το ίδιο δεν έχει μεταφραστεί ή προσεγγισθεί ερμηνευτικά, μέχρι σήμερα, στην ελληνική βιβλιογραφία. Διαπιστώνεται, γενικά, ότι η μελέτη από τους φοιτητές ενός πρωτογενούς θέματος ενισχύει το ενδιαφέρον τους και, στην περίπτωση μας, την επιθυμία τους να συμβάλλουν στην αποδόμηση των νοημάτων του έργου.

Τέλος μας δίνεται η δυνατότητα να πλαισιώσουμε το κείμενό μας με δύο άλλα έργα, το «Ήταν κάποτε το χρώμα της λαλιάς» του Ντύλαν Τόμας<sup>11</sup> και το «Ένας γέρος» του Κωνσταντίνου Καβάφη<sup>12</sup>. Χρησιμοποιούμε παράλληλα εικόνες από πίνακες ζωγραφικής με παρόμοια θεματική όπως έργα των τελευταίων χρόνων του Νικηφόρου Λύτρα τα οποία διαπνέονται από τη μελαγχολία των γηρατειών και τα μηνύματα θανάτου και αντίστοιχα έργα του Τούρκου ζωγράφου Fikret Mualla, καθώς και άλλα ποιήματα και τραγούδια. Προσδοκούμε, με αυτόν τον τρόπο, να νιώσουν οι αναγνώστες-φοιτητές το κείμενο σύγχρονο, οικείο αισθητικά και θεματικά και συνάκλουθα να το προσεγγίσουν αναζητώντας νοήματα τόσο μέσα στις δικές τους προσωπικές παραστάσεις όσο και μέσα σε κάθε μορφή της τέχνης.

### Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του «Ήταν παλιά, πολύ παλιά» επιδιώκουμε οι φοιτητές :

- να γνωρίσουν τον ποιητή και το έργο του
  - να γνωρίσουν τη σύγχρονη μοντέρνα ποίηση και τη θεωρία της σύγχρονης καλλιτεχνικής νεωτερικότητας στοιχεία της οποίας δανείζεται ο ποιητής στο έργο του
  - να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ύφους του κειμένου, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο κάθε δημιουργός, εκφράζει τη σκέψη, το συναίσθημα και διαμορφώνει την προσωπική του ομιλία
  - να αξιοποιήσουν τα κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία για τον σχολιασμό και την ερμηνεία του ποιήματος
  - να προσεγγίσουν το αξιακό σύστημα του ποιητή όπως καταγράφεται στο συγκεκριμένο ποίημα
  - να αναγνωρίσουν την επικαιρότητα του κειμένου, μέσω της διαχρονικής παρουσίας του συγκεκριμένου θέματος στην τέχνη αλλά και στην πραγματικότητα
  - να απολαύσουν το ποίημα με τη συμβολή διαφορετικών αναπαραστατικών μορφών.
  - να καταλάβουν πως ένα ποιητικό κείμενο με τέτοιο θέμα δεν μας μαθαίνει πράγματα μόνο για τον «άλλον» αλλά και για τον εαυτό μας.
- να προβληματιστούν σχετικά με τις εμπειρίες της μετάβασης από την παιδική στην εφηβική και ώριμη ηλικία.
- να επαναδιαπραγματευτούν έννοιες όπως είναι η μοναξιά, ο αγώνας για τη ζωή κ.ά.

<sup>10</sup> Yannicopoulou, A., (2002). The visual meanings of written texts: The puns. *International Journal of Learning*, 9, 1- 10.

<sup>11</sup> Αρχιμανδρίτου, Μ., (μτφ.), (2008). *Ντύλαν Τόμας: Ποιήματα*. Εκδοτική Θεσσαλονίκης.

<sup>12</sup> Καβάφης, Κωνσταντίνος, Π. , 1863-1933. *Άπαντα/ Κ. Π. Καβάφης*. Αθήνα: Parsec.

## Δεξιότητες

Επιδιώκουμε οι φοιτητές:

- να παράγουν γραπτό λόγο ενταγμένο σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τους παράγοντες που προσδιορίζουν το λογοτεχνικό έργο: την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής του
- να συγκρίνουν κείμενα με κοινή θεματική
- να χρησιμοποιήσουν την ομαδική συνεργασία κατά την προσέγγιση του ποιήματος.

## Το διδακτικό υλικό

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι αναφορικά με το υπό μελέτη μάθημα δεν προβλέπεται κάποιο εγχειρίδιο με τη μορφή ενός ανθολογίου τουρκικών λογοτεχνικών κειμένων βάσει του οποίου να μπορεί να προσανατολιστεί η διδακτική πράξη. Το εγχειρίδιο που προτείνεται για τη διδασκαλία του μαθήματος στο εν λόγω Τμήμα εστιάζει στην ιστορική ανασκόπηση του φαινομένου λογοτεχνία στην Τουρκία και αναλύει σε θεωρητικό επίπεδο τις περιόδους και τα ρεύματα μέσω των οποίων διαμορφώθηκε η σημερινή τουρκική λογοτεχνική παραγωγή («Περίοδοι της τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας»<sup>13</sup>). Το γεγονός αυτό δεν θεωρείται ότι επηρεάζει αρνητικά τη στοχοθεσία του μαθήματος, καθώς η απουσία ενός ανθολογίου τουρκικών έργων, σε πρώτο επίπεδο, μπορεί να ισοσκελισθεί με την ελεύθερη επιλογή, μετά από συνεργασία μεταξύ διδάσκοντος και φοιτητών, λογοτεχνικών έργων που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των δεύτερων. Η δημιουργία μιας διδακτικής ατμόσφαιρας τέτοιας που να ευνοεί τον διάλογο και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους φοιτητές, συμβάλλει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το μάθημα, γεγονός που κρίνεται θετικό για τη διδασκαλία<sup>14</sup>.

Ωστόσο η δημιουργία ενός σώματος ανθολογημένου με σημαντικό αριθμό κειμένων και ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων αφενός θα επέτρεπε την εστιασμένη παρατήρηση της διαχρονικής εξέλιξης της τουρκικής λογοτεχνικής παραγωγής και αφετέρου θα έδινε τη δυνατότητα στον διδάσκοντα και στους φοιτητές να επιλέγουν κάθε φορά τη δραστηριότητα που οι ίδιοι κρίνουν κατάλληλη προς αξιοποίηση. Κατά τη σύσταση ενός τέτοιου σώματος διδακτικού υλικού θα μπορούσαν, επίσης, να ληφθούν υπόψη κριτήρια όπως το ποιοτικό αλλά και το ψυχοπαιδαγωγικό έτσι ώστε τα επιλεγθέντα κείμενα να ανταποκρίνονται στην αντιληπτική ικανότητα, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των φοιτητών. Επιπλέον, στα πλαίσια της αυτονόμησης της λογοτεχνίας ως διακριτού επιστημονικού κλάδου και των σύγχρονων θεωριών οι οποίες στρέφουν το ενδιαφέρον στον αναγνώστη και στον τρόπο πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου, επικαιροποιούνται οι προσδοκίες για ένα εγχειρίδιο το οποίο μπορεί να ανθολογηθεί βάσει μιας μεγάλης ποικιλίας πηγών (παλιότερες και σπάνιες συλλογές, λογοτεχνικά περιοδικά), με βασικές θεωρίες λογοτεχνίας<sup>15</sup>, λογοτεχνικά κείμενα με σημείο αναφοράς την περίοδο και το ρεύμα τα οποία εκπροσωπούν, βιογραφικά σημειώματα των δημιουργών που βοηθούν στην ερμηνεία του έργου τους ακόμη και οπτικοακουστικό υλικό (cd με μελοποιημένα ποιήματα, την ανάγνωση του

<sup>13</sup> Ιορδάνογλου, Κ. Αν. (2008). *Περίοδοι της τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: ΑΝΤ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ.

<sup>14</sup> Κουκουλομάτης Δ. Ι., *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*, Αθήνα: Εκδοτική Εστία: 35.

<sup>15</sup> Elliott, J., (1995). What is a Good Action Research-Some Criteria, *Action Researcher*, 2: 10.

έργου από τον ίδιο το λογοτέχνη, βίντεο - αφιερώματα στο δημιουργό) αντιπροσωπευτικού του έργου τους.

## 2. Η πρόταση

### Μέθοδος

Η διδασκαλία του κειμένου, το οποίο παρατίθεται παρακάτω σε μετάφραση, σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης. Η θεωρία αυτή συνδέει τον ορίζοντα εμπειριών και τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη με την επικοινωνιακή δομή του κειμένου και υποδεικνύει διδακτικές πρακτικές που αφενός ευνοούν την αναγνωστική ελευθερία, αφετέρου ελέγχουν μέσω του κειμένου την αναγνωστική αυθαιρεσία<sup>16</sup>. Με αυτόν τον τρόπο ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει το φοιτητή στη διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης και από απαθή καταναλωτή του κειμένου να τον μετατρέψει σε παράγοντα ενεργητικό και κρίσιμο<sup>17</sup>. Επιπλέον ο φοιτητής δεν αποδέχεται αδρανώς και ως «έγκυρη» την εκάστοτε ερμηνεία του καθηγητή, δε θεωρεί το συγγραφέα ως τον αυθεντικό ερμηνευτή του λογοτεχνήματος, ούτε υιοθετεί άκριτα τις όποιες αξίες του κειμένου, αλλά τις επανεξετάζει και τις επαναπροσδιορίζει με τα δικά του προσωπικά κριτήρια και με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες του<sup>18</sup>.

Επιλέγοντας ο διδάσκων κάθε φορά εκείνο το κείμενο του οποίου τα κενά, η απροσδιοριστία και οι αφαιρέσεις βρίσκονται κοντά στις δυνατότητες και τις διαθέσεις των φοιτητών, συμβάλει στη δημιουργία του επαρκούς, του ενεργητικού αναγνώστη. Στη συνέχεια διαμορφώνει το τεστ παράλειψης ανάλογα με τη λειτουργικότητα της σύνδεσης του ελλείποντος τμήματος προς το υπόλοιπο σώμα του ποιήματος. Έπειτα διανέμει στους φοιτητές φωτοτυπημένο το κείμενο χωρίς τα τμήματα που επιλέχθηκαν για το τεστ συμπλήρωσης και οργανώνει τη διδασκαλία αρχίζοντας από την ανάγνωση, συνεχίζοντας με την ελεύθερη διατύπωση παρατηρήσεων εκ μέρους των φοιτητών που διαλέγονται μεταξύ τους για το αναγνωσθέν κείμενο. Στο τέλος αυτής της διδακτικής δραστηριότητας ζητεί να τα προβλέψουν και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους χρησιμοποιώντας στοιχεία του κειμένου. Μετά την κατηγοριοποίηση των εκδοχών των μαθητών αναγιγνώσκεται ολόκληρο το ποίημα μαζί με τα ελλείποντα στοιχεία. Οι φοιτητές αναστοχάζονται, συγκρίνουν, προβάλλουν τις δικές τους προσδοκίες και αναζητούν επιχειρήματα για την ορθότερη εκδοχή αντλώντας από τον κόσμο του κειμένου. Στο σημείο αυτό ο καθηγητής μετατρέπεται από απλός συντονιστής σε συνεργάτη - αναγνώστη και με τις ερωτήσεις του συμβάλλει ουσιαστικότερα στο να ερμηνεύσουν οι φοιτητές ολόκληρο το κείμενο και να το κατανοήσουν, χωρίς βέβαια να υποχρεώνονται να μετακινηθούν από την εκδοχή εκείνη που οι ίδιοι αποδέχθηκαν ως πιο κατάλληλη<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Iser W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie asthetischer Wirkung*, Munchen: W. Fink: 53.

<sup>17</sup> Reinsmith, W. (2002). *The Literature and Life: Helping Students See*, *Eureka Studies in Teaching Short Fiction*, 3: 10-15.

<sup>18</sup> Gadamer, G. (1965). *Warheit und Methods*, Grundzige finer philosophischen Hermeneutik, ed. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, a.: 289.

<sup>19</sup> Φρυδάκη Ε., (1995). Διδακτική προσέγγιση του κειμένου του Κ. Καβάφη «Ποσειδωνιάται» με βάση τη Θεωρία της «Αισθητικής Ανταπόκρισης» του Wolfgang Iser, *Νέα Παιδεία*, τχ. 74: 25-35.

**Το ποίημα<sup>20</sup>:**

M. Murathan

**Ήταν παλιά, πολύ παλιά**

Θυμάσαι σκοτείνιαζε νωρίς,  
Θυμάσαι ψιλόβρεχε,  
Θυμάσαι όταν επιστρέψαμε απ' το σχολείο, τη δουλειά,  
Θυμάσαι τα φώτα έκαιγαν στα σπίτια,  
Ήταν παλιά, πολύ παλιά.

Θυμάσαι όταν το φεγγάρι χαμογελούσε σε όλους,  
Όταν οι εποχές δεν άκουγαν κανέναν...  
Θυμάσαι όταν σαν παιδιά δε ξέραμε τι είναι χρόνος,  
Ήταν παλιά, πολύ παλιά.

Θυμάσαι όταν όλοι ήμασταν φίλοι,  
Θυμάσαι όταν τα παιχνίδια υπήρχαν ακόμα,  
Ακόμη κανείς δε μας πρόδιδε,  
Εμείς δε ξεγελούσαμε κανέναν,  
Ήταν παλιά, πολύ παλιά.

Θυμάσαι όταν τα τραγούδια δε μας πλήγωναν τόσο,  
Θυμάσαι όταν στα νιάτα μας ήμασταν τύφλα στο μεθύσι,  
Όταν ακόμη εμείς δεν κακιώναμε σε κανέναν,  
Όταν ακόμη κανένας δεν πέθαινε,  
Ήταν παλιά, πολύ παλιά.

Τώρα το φεγγάρι είναι αχνό, τα αστέρια παλιά  
Οι αναμνήσεις σαν τον ουρανό, δε φεύγουν από πάνω μας  
Ό,τι πέρασε πέρασε,  
Ό,τι πέρασε πέρασε,  
Καρδιά μου σβήσε τη νύχτα  
Και οι νύχτες ήταν σα τα νιάτα, παλιά.  
Τώρα είναι η ώρα της αϋπνίας.

Η διδασκαλία οργανώνεται στα ακόλουθα στάδια:

- *Αναφορά στο συγκεκριμένο*: Μελέτη βιογραφικού σημειώματος του ποιητή και κριτικές του έργου του<sup>21</sup> ώστε να διαμορφώσουν οι φοιτητές ελεύθερα τη δική τους γνώμη

<sup>20</sup> Σημειώνεται ότι καθώς δεν διατίθεται η ελληνική μετάφραση του έργου, όπως προαναφέρθηκε, το παρόν κείμενο αποτελεί το μεταφραστικό εγχείρημα των φοιτητών σε συνεργασία με τη διδάσκουσα του μαθήματος.

<sup>21</sup> Dündar, Leyla, (2001). Murathan Mungan'ın Çağdaş Masallarında Cinsiyetçi Geleneğin Eleştirisi, *Türk Edebiyatı Disiplininde Master Derecesi Kazanma Yüklümlüklerinin Bir Parçasıdır*, Türk Edebiyatı Bölümü, Bilkent Üniversitesi, Ankara: 89.

και να κατευθυνθεί η ανάγνωση προς μια ενδοκειμενική ανάλυση του κειμένου (να φωτιστούν οι αντικειμενικές και υποκειμενικές συνθήκες του λογοτεχνικού έργου)<sup>22</sup>.

- *Συμπλήρωση του κειμένου και διευθυνόμενος διάλογος*: Κατά την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, επιλέχθηκε προηγουμένως με βάση τη λειτουργικότητα της σύνδεσης του ελλείποντος τμήματος προς το υπόλοιπο σώμα του κειμένου να παραλειφθούν ορισμένες λέξεις από συγκεκριμένους στίχους. Με αυτό τον τρόπο δίνεται στους φοιτητές ο απαραίτητος χρόνος για αναστοχασμό σχετικά με το ποίημα<sup>23</sup>. Στη συνέχεια καλούνται οι ίδιοι να συμπληρώσουν τα κενά του ποιήματος με το οποίο ασχολήθηκαν. Ως παράδειγμα αναφέρονται τα εξής:

Όταν σαν \_\_\_\_\_ δε ξέραμε τι είναι χρόνος (2<sup>η</sup> στροφή, 3<sup>ος</sup> στίχος), Οι αναμνήσεις σαν τον

\_\_\_\_\_, δε φεύγουν από πάνω μας (5<sup>η</sup> στροφή, 2<sup>ος</sup> στίχος). Ο καθηγητής υποβάλλει στους

φοιτητές ερωτήσεις του τύπου «Ποιος μπορεί να μη γνωρίζει τι είναι χρόνος;», «Ποιος συνήθως δεν

αντιλαμβάνεται την έννοια «χρόνος»;», «Τι βρίσκεται διαρκώς από πάνω μας και δε φεύγει;», «Πώς

αυτό συνδέεται με τις αναμνήσεις;» κ.ά. Οι φοιτητές δίνουν τις εκδοχές τους αιτιολογώντας τι τους

οδήγησε στο συγκεκριμένο τρόπο συμπλήρωσης του ποιήματος ενώ διαλέγονται μεταξύ τους για το

αναγνωσθέν κείμενο. Στη συνέχεια διανέμεται στους φοιτητές φωτοτυπημένο το ποίημα μαζί με τα

ελλείποντα σημεία προκειμένου να έχουν μπροστά τους ολόκληρο το κείμενο.

- *Ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου*<sup>24</sup>: Στο σημείο αυτό προτείνεται αντί να διαβάσει ο καθηγητής ολόκληρο το κείμενο στους φοιτητές, να δουν και να ακούσουν με τη χρήση οπτικοακουστικού μέσου τον ίδιο τον ποιητή να διαβάζει το ποίημά του. Έτσι επιτυγχάνεται η διασάφηση του τόνου και η κατανόηση της πρόθεσης του ποιήματος. Επιπλέον η παρουσία της εικόνας και της προφορικότητας προσφέρει ένα υλικό που μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκαλέσει τη συμμετοχή τους<sup>25</sup>. Σε δεύτερη φάση προκειμένου αφενός να διαμορφωθεί ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη, αφετέρου να επιχειρήσουν οι φοιτητές μία εναλλακτική ανάγνωση του ποιήματος με τη μορφή τραγουδιού, προτείνεται να ακούσουν τη μελοποιημένη εκδοχή του ποιήματος από γνωστή καλλιτέχνη της Τουρκίας. Αποτελεί γεγονός άλλωστε ότι η επιτόνιση και η έκφραση μπορούν να αμβλύνουν τις δυσκολίες της γλώσσας.

<sup>22</sup> Bryan, J., (2000). *Methods of text and discourse analysis*, London : Sage: 26-35.

<sup>23</sup> Tobin, K., (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning, *Review of Educational Research*: 57.

<sup>24</sup> Wray, D. (ed.) (1992). *Reading: Beyond the Story*, Widness: United Kingdom Reading Association: 67.

<sup>25</sup> Κάλφας, Α., (1990). Τα κείμενα, οι αναγνώστες και ο τόπος της Λογοτεχνίας, *Διαβάζω*, τχ. 234, Μάρτιος: 22-27.



Ερμηνεία του ποιήματος και διευθυνόμενος διάλογος με διακριτική και σταθερή την παρουσία του διδάσκοντα στο ρόλο του συντονιστή της συζήτησης<sup>26</sup> :

Τίθενται στους φοιτητές τα ακόλουθα ερωτήματα: Ποιες εικόνες υπάρχουν στην πρώτη στροφή του ποιήματος; ( Η ερώτηση επεκτείνεται και στις υπόλοιπες στροφές). Σε ποιο πρόσωπο απευθύνεται ο ποιητής, ποιο είναι το χαρακτηριστικό ρήμα που χρησιμοποιεί; -Ποιο είναι το πρόσωπο και ο χρόνος των υπόλοιπων ρημάτων του ποιήματος; Ο χρόνος αυτός παραμένει ο ίδιος σε όλες τις στροφές του ποιήματος ή αλλάζει και πώς συνδέεται ο χειρισμός του χρόνου από τον ποιητή με τα συναισθήματά που φαίνεται να βιώνει; -Ποιο είναι το κύριο συναίσθημα που αφήνει ο ποιητής να διαφανεί στις πρώτες στροφές; Παραμένει το ίδιο σε όλο το ποίημα; -Με ποια χρονική λέξη εισάγει ο ποιητής τη μετάβαση σε άλλο χρόνο; Γιατί θεωρείτε ότι αυτή η μετάβαση γίνεται στη τελευταία στροφή του ποιήματος; Θεωρείτε ότι μπορεί να συνδέεται με τη μεταστροφή των συναισθημάτων όπως αυτά αναδεικνύονται από την τελευταία στροφή; - Με ποιες λέξεις ή φράσεις της τελευταίας στροφής συνδέεται η λέξη «αϋπνία» που τίθεται στον τελευταίο στίχο του ποιήματος; Ποιες παρομοιώσεις και ποιους συμβολισμούς επιλέγει ο ποιητής και γιατί; Τα παραδείγματα θα μπορούσαν να πολλαπλασιαστούν.

- Σύγκριση, συν - κίνηση και ελεύθερη έκφραση<sup>27</sup>:

### Εργασία 1<sup>η</sup>

Προτείνεται στους φοιτητές η σύνταξη εργασίας με σημείο αναφοράς τη σύγκριση-συσχέτιση με παράλληλα κείμενα. Η σύγκριση θα μπορούσε να αφορά στη θεματολογία, στα υφολογικά και μορφολογικά στοιχεία των έργων και στην κριτική τους. Συγκεκριμένα οι φοιτητές αναλαμβάνουν να επιλέξουν ένα έργο ενός Τούρκου ποιητή μέσα από έναν κατάλογο δημιουργών της λογοτεχνικής περιόδου που μελετάμε, ο οποίος τους έχει μοιραστεί προηγουμένως από τον καθηγητή και να το συγκρίνει με το κείμενο ενός Έλληνα ή άλλης εθνικότητας δημιουργού (όπως προαναφέρθηκε του Κ. Καβάφη, του Ντύλαν Τόμας αλλά και άλλων). Συχνά κριτήριο για την καταγραφή των προτεινόμενων Τούρκων λογοτεχνών είναι η παράθεση στοιχείων για τη ζωή και το έργο τους στο διαδίκτυο λόγω της έλλειψης αντίστοιχης βιβλιογραφίας μεταφρασμένης στην ελληνική γλώσσα. Οι φοιτητές καλούνται στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι το επόμενο μάθημα να έχουν ερευνήσει και καταλήξει στην επιλογή των έργων που πρόκειται να μελετήσουν. Με αυτό τον τρόπο οργανώνεται παράλληλα ο χρόνος των μαθημάτων που απομένουν μέχρι τη λήξη του ακαδημαϊκού εξαμήνου έτσι ώστε στα επόμενα μαθήματα να γίνεται η παρουσίαση και η από κοινού με όλους τους φοιτητές μελέτη των εργασιών μέσα στην τάξη. Οι βασικοί στόχοι αυτής της δραστηριότητας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: α) η ενεργός συμμετοχή του φοιτητή κατά τη μάθηση (ανάληψη πρωτοβουλιών, έρευνα, ελεύθερη έκφραση), β) η πρακτική εφαρμογή και κατάκτηση του θεωρητικού πλαισίου που έχουν διδαχθεί, γ)

<sup>26</sup> Coles, M., Robinson, W. (1991). *Teaching Thinking: A Survey of Programmes in Education*, Bristol: The Bristol Press: 33.

<sup>27</sup> Δημάση, Μ. (2010). Η αξιοποίηση του διηγήματος «Ο Μοσκόβ Σελήμ» του Γ. Βιζυηνού με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στον Τμητικό Τόμο για τον Κ. Ιωάννη Βαρθολμαίο, Πανεπιστήμιο Πειραιώς: 266.

η κατανόηση της έννοιας της «διαπολιτισμικότητας»<sup>28</sup> που προκύπτει από τη σύγκριση δύο δημιουργών διαφορετικών εθνικοτήτων, δ) η αίσθηση της απόλαυσης κατά τη διαδικασία καθώς αφενός οι φοιτητές έχουν επιλέξει έργα σύμφωνα με τα δικά τους ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τα βιώματα αφετέρου έχουν μελετήσει το υλικό και ουσιαστικά έχουν οργανώσει οι ίδιοι τη διδακτική πράξη<sup>29</sup>.

## **Εργασία 2<sup>η</sup>**

Οι φοιτητές καλούνται να κατασκευάσουν το «ποιήμα των εικόνων» όπως επιλέξαμε να το ονομάσουμε. Συγκεκριμένα καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα από έναν αριθμό εικόνων που αναπαριστούν πίνακες ζωγραφικής εκείνους που κρίνουν ότι ανταποκρίνονται στα νοήματα του ποιήματος και να τους τοποθετήσουν δίπλα σε κάθε στροφή. Συχνά τους προτείνεται, δίχως αυτό να είναι δεσμευτικό, να εστιάσουν στην έρευνα και στην επιλογή έργων Τούρκων δημιουργών έτσι ώστε να γνωρίσουν και εκπροσώπους αυτής της μορφής τέχνης. Επιπλέον, μέσα από αυτή τη διαδικασία: α) ενισχύεται ο δημιουργικός ρόλος των φοιτητών κατά τη μάθηση, β) συμμετέχουν ενεργά στην αποκωδικοποίηση του ποιήματος. Βρίσκουν και αποκαλύπτουν τις ποιητικές ενότητες, τις εικόνες και τη διαπλοκή τους, τη συμπεκνωμένη ελλειπτικότητα του ποιητικού λόγου<sup>30</sup> και γ) αναζητούν και εντοπίζουν νοήματα σε άλλες αναπαραστάσεις της τέχνης.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες αυτές έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα και δεν είναι δεσμευτικές. Ένας από τους κύριους στόχους των διδακτικών δραστηριοτήτων είναι να παρέχουν ιδέες για το τι μπορεί να γίνει έτσι ώστε ο καθηγητής να έχει τη δυνατότητα να τις τροποποιήσει και να τις προσαρμόσει σύμφωνα με τις ανάγκες των φοιτητών του ή να επινοήσει άλλες που να διέπονται από το ίδιο πνεύμα. Αυτό που απασχόλησε κυρίως την παρούσα εργασία είναι η ανάδειξη της ανάγκης, η οποία στα πλαίσια του μαθήματος της Σύγχρονης Τουρκικής Λογοτεχνίας, συνδέεται με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων μέσα στην τάξη μέσω των οποίων θα προκληθούν τα ερεθίσματα για τη δημιουργική έκφραση των φοιτητών<sup>31</sup>.

## **Συμπεράσματα**

Η λογοτεχνία, επομένως, ως αντικείμενο διδασκαλίας δεν συνδέεται με τη χρησιμότητα και την ανάγκη, όπως τα αντικείμενα των θετικών επιστημών. Ο συνδυασμός της αισθητικής, της πολιτιστικής και της ιδεολογικής διάστασης που χαρακτηρίζει το μάθημα της Λογοτεχνίας, το αντιδιαστέλλει από τα άλλα μαθήματα και έτσι η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει έναν από τους μοχλούς για την ανανέωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Γιατί, αυτή η διδασκαλία μπορεί να με-

<sup>28</sup> Gogas, Th. (2005). Cultural context, postmodernity, and interculturalism. Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΤΕΙ Ηπείρου, Τμ. Ε-φαρμ. Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο, Αθήνα: Διόνικος: 238.

<sup>29</sup> Çelik, M. (2004). Motivation through Interaction, *Language Journal*, 125, Ankara Üniversitesi:

Tömer, 6. Ανάκτηση από [www.tomer.ankara.edu.tr](http://www.tomer.ankara.edu.tr) :6.

<sup>30</sup> Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Νεοελληνική ποίηση: Κείμενα, ερμηνεία, θεωρία*, Αθήνα: Επικαιρότητα: 84-86.

<sup>31</sup> Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας: 68-69.

πατρέψει τη διαδικασία παθητικής πρόσληψης της γνώσης σε μια διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και δημιουργικής έκφρασης της προσωπικότητάς τους, γιατί τους βοηθάει να δουν μέσα από αυτήν τους εαυτούς τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει<sup>32</sup>.

Με την ολοκλήρωση της πρότασης της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος της «Σύγχρονης Τουρκικής Λογοτεχνίας» μπορούμε να επιστρέψουμε στον αρχικό μας ισχυρισμό που συνδέεται με τον χαρακτηρισμό του εγχειρήματος εισαγωγής του εν λόγω μαθήματος στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Βαλκανικών Σπουδών ως πραγματικής καινοτομίας. Το μάθημα της τουρκικής λογοτεχνίας μας παρέχει μια μοναδική ευκαιρία να επιχειρήσουμε μια περισσότερο ανοιχτή μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία ο καθηγητής και ο φοιτητής λειτουργούν ως συνεργευνητές και ταυτόχρονα μας απαλλάσσει από προτάγματα του παρελθόντος που πάντα συνόδευαν τη διδασκαλία του εθνικού λογοτεχνικού κανόνα. Μέσα από την αξιοποίηση αυτής της ευκαιρίας δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να λειτουργήσουν ως ελεύθεροι και δυναμικοί αναγνώστες, να κατανοήσουν και να κατακτήσουν έννοιες όπως η «πολυπολιτισμικότητα», η «ομοιότητα - ετερότητα», η «ανεκτικότητα», η «ταυτότητα- διαφορά», η «ξενοφοβία» κ.ά., να γνωρίσουν την, να ανακαλύψουν καθολικές αξίες, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον «άλλον», να αναζητήσουν τη γνώση μακριά από τον στείρο εγκυκλοπαιδισμό και μέσα από τον ουσιαστικό διάλογο και την προσωπική συμμετοχή να εμπιστευθούν την ευαισθησία του εαυτού τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγνωση

- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Αρχιμανδρίτου, Μ. (μτφ.), (2008). *Ντόλαν Τόμας: Ποιήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης.
- Δημάση, Μ. (2010). Η αξιοποίηση του διηγήματος «Ο Μοσκόβ Σελήμ» του Γ. Βιζυηνού με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στον Τιμητικό Τόμο για τον Κ. Ιωάννη Βαρθολμαίο. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, σ. 263-276.
- Ιορδάνογλου, Κ. Αν., (2008). *Περίοδοι της τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: ANT. ΣΤΑΜΟΥΛΗ.
- Καβάφης, Κ. Π., 1863-1933. *Απαντα/ Κ. Π. Καβάφης*. Αθήνα: Parsec.
- Κάλφας, Α., (1990). Τα κείμενα, οι αναγνώστες και ο τόπος της Λογοτεχνίας, *Διαβάζω*, τχ. 234.
- Κουκουλομμάτης, Δ.Ι. *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδοτική Εστία.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Λευκωσία 17-19 Σεπτεμβρίου 1999. Θεσσαλονίκη : University Studio Press.
- Λαμπρίδης, Μ. (2003). Σημειώσεις για τη θεωρία της μοντέρνας ποίησης. *Νέα Εστία*, τ. 1752.
- Μπακιρτζής, Ι. (2004). Εισαγωγή στην ιστορία της οθωμανικής και τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Ξάνθη: Σπανίδης.

<sup>32</sup> Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

- Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Νεοελληνική ποίηση: Κείμενα, ερμηνεία, θεωρία*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Φρυδάκη Ε., (1995). «Διδακτική προσέγγιση του κειμένου του Κ. Καβάφη «Ποσειδωνιάται» με βάση τη Θεωρία της «Αισθητικής Ανταπόκρισης» του Wolfgang Iser», *Νέα Παιδεία*, τχ. 74.
- Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ., (1997). *Διδακταλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

### Ξενόγλωσση

- Barton, D. Hamilton, M., Ivanic, R., (eds.). (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bryan, J. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London : Sage.
- Coles, M., Robinson, W. (1991). *Teaching Thinking: A Survey of Programmes in Education*. Bristol: The Bristol Press.
- Çelik, M. (2004). Motivation through Interaction, *Language Journal*, 125. Ankara Üniversitesi, Tömer. Ανάκτηση από [www.tomer.ankara.edu.tr](http://www.tomer.ankara.edu.tr).
- Christie, F. (1989). Language development in education. *Language Development: Learning Language, Learning Culture. Meaning and Choice in Language: studies for Michael Halliday*. eds. Hasan, R. & Martin, J.R. p. 152-198. Norwood. NJ: Ablex.
- Dündar, L. (2001). Murathan Mungan'ın Çağdaş Masallarında Cinsiyetçi Geleneğin Eleştirisi. *Türk Edebiyatı Disiplininde Master Derecesi Kazanma Yükümlülüklerinin Bir Parçasıdır*. Türk Edebiyatı Bölümü, Bilkent Üniversitesi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Elliott, J. (1995). What is a Good Action Research-Some Criteria, *Action Researcher*, 2.
- Gadamer, G. (1965). *Warheit und Methods*, Grundzige finer philosophischen Hermeneutik, ed. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
- Gogas, Th. (2005). Cultural context, postmodernity, and interculturalism. Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *Η διδακταλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΤΕΙ Ηπείρου, Τμ. Εφαρμ. Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο, Αθήνα: Διόνικος.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie asthetischer Wirkung*. Munchen: W. Fink.
- Kıbrıs, İ. (2004), *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, D. (2000). *Mungan ve şiirsellik*, İstanbul: Cumhuriyet Kitap.
- Reinsmith, W. (2002). The Literature and Life: Helping Students See, *Eureka Studies in Teaching Short Fiction*, 3.
- Sayın, B. Z. (1997). Murathan Mungan ve Suskunluğun Sözcükleri, *Defter*, Sayı: 31.
- Tobin, K. (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning, *Review of Educational Research*.
- Uğurlu, S. (2007). Bellek, tarih ve kültür: Murathan Mungan'da Mardin İmgesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, cilt:4, sayı: 2. Ανάκτηση από: [www.InsanBilimleri.com](http://www.InsanBilimleri.com).
- Wray, D. (ed.) (1992). *Reading: Beyond the Story*. Widness: United Kingdom Reading Association.

Yannicopoulou, A. (2002). The visual meanings of written texts: The puns, *International Journal of Learning*: 9.

#### Διαδουκτιακές πηγές

[www.balkan.uowm.gr](http://www.balkan.uowm.gr): Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών.

[www.bscc.duth.gr](http://www.bscc.duth.gr): Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών.

[www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr)

[www.InsanBilimleri.com](http://www.InsanBilimleri.com)

[www.tomer.ankara.edu.tr](http://www.tomer.ankara.edu.tr)

[www.turkmas.uoa.gr](http://www.turkmas.uoa.gr): Τμήμα Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών.



**Αλέξανδρος Παπάζογλου**

(Υποψήφιος Διδάκτορας ΔΠΘ)

*Ένας Φαναριώτης λόγιος και η συμβολή του στον ελληνισμό κατά την οθωμανική περίοδο - ο Μέγας Χαρτοφύλακας Μανουήλ Γεδεών, το Οικουμενικό Πατριαρχείο και η παιδεία του γένους*

*Στη μνήμη της Μάρθας Πύλια*

*A scholar from Fener and his contribution to Hellenism during the Ottoman period - The "Great Hartophylax" Manuel Gedeon, the Ecumenical Patriarchate and the education of the nation*

### **Abstract**

The principal object of the present essay is Manuel Gedeon, a scholar from Fener, and his action during the Ottoman period. Gedeon is born in 1851 in the area of Fener, in Istanbul. Throughout his life he works as a journalist and just at the age of 25 he becomes the editor-in-Chief of the newspapers "Πρωία" and "Ανατολή". He is also a member of the Editorial Board and the editor-in-Chief of the newspaper "Εκκλησιαστική Αλήθεια" which is the official journalistic instrument of the Ecumenical Patriarchate from 1880 until 1923. On account of his work and his dedication to the newspaper of "Εκκλησιαστική Αλήθεια", he is appointed to the position of the "Honorary Director" (1902-1923). The direct relationship with the Ecumenical Patriarchate will lead him into scientific research in patriarchal archives and, generally, in ecclesiastical archives of the Greek communities in the East and on Mount Athos. Gedeon almost never mentions his sources in his published scientific studies and this fact brings him into contact with all the known Byzantinologists of the period as the latter appeal to Gedeon for information about archival material.

The life of Gedeon is entirely at one with the Ecumenical Throne on a personal and professional level. His contribution to resolving many issues related to the Ecumenical Patriarchate is characterized as critical. Gedeon is considered the pre-eminent chronicler of Greek education in the second half of the 19th century-early 20th century and, in particular, of the "the Great School of the Nation" (Μεγάλη του Γένους Σχολή). His detailed studies regarding the operation of Greek schools of Istanbul and the East, which operate under the supervision of the Church, constitute a source of information for the future researchers.

The Ecumenical Throne honors him with the office (offikio) of the Chronographer of the Ecumenical Patriarchate. He is also honored with the office (offikio) of the "Archon Υπομνηματογράφος" (Αρχων Υπομνηματογράφος) of the Jerusalem Patriarchate. In addition, in 1929, a few years after his permanent resettlement in Athens, he is elected associate member of the Academy of Athens. After 14 years Manuel Gedeon dies at the age of 92 (1943).

### **I. Τα βιογραφικά - εργογραφικά**

Ο ΜΑΝΟΥΗΛ ΓΕΔΕΩΝ φαίνεται να γεννιέται το 1851 στην Κωνσταντινούπολη, στο Φανάρι, στην πατρική οικία που ως σήμερα σώζεται λίγα μέτρα πιο

πέρα από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, σε παράλληλο δρόμο της κεντρικής σήμερα λεωφόρου του Μπαλατά<sup>1</sup>. Οι γονείς του δεν φαίνεται να ήταν Κωνσταντινοπολίτες, η απώτερη καταγωγή τους πιθανότατα ήταν κρητική<sup>2</sup>. Τα εγκύκλια γράμματα, που ήταν και τα μόνα που διδάχθηκε, θα τα παρακολουθήσει στην γενέτειρα Πόλη, σε σχολεία του Φαναρίου, την Μεγάλη του Γένους Σχολή, αυτήν που υψώνεται σήμερα πάνω από την “οικία Γεδεών”. Θα την περατώσει το 1869<sup>3</sup>, και αμέσως μετά θα ασχοληθεί με την δημοσιογραφία, χωρίς να θελήσει να λάβει ποτέ, στην Πόλη ή και έξω από αυτήν, οιασδήποτε μορφής ανώτερη παιδεία<sup>4</sup>. Η δημοσιογραφία θα αποτελέσει και την μόνη επαγγελματική του δραστηριότητα ως και το τέλος της ζωής του, γράφοντας στην ονομαστή ελληνόφωνη εφημερίδα της Βασιλεύουσας “Κωνσταντινούπολις”, όπως θα συνεργασθεί και με την τουρκόφωνη εφημερίδα που κυκλοφορούσε με το όνομα “Μικρά Ασία”, αλλά και με την εφ. “Stanboul”, ενώ αργότερα θα υπάρξει ο ίδιος εκδότης εφημερίδων, σε ηλικία μόλις 25 ετών, της “Πρωΐας” το 1876 και της “Ανατολής” το 1877<sup>5</sup>.

Η συγκεκριμένη ωστόσο εκδοτική του δραστηριότητα δεν φαίνεται να κράτησε για πολύ, ούτε και να τελεσφόρησε, όμως ήδη το 1880 εκδίδεται από το Οικουμενικό Πατριαρχείο το επίσημο “δημοσιογραφικό όργανο” του Θρόνου, η “Αλήθεια” κατ’ αρχήν για ένα χρόνο που θα γίνει από το 1881 “Εκκλησιαστική Αλήθεια”, η οποία θα συνεχίσει την έκδοσή της τακτικά κάθε βδομάδα, ως και λίγους μήνες μετά την Μικρασιατική Καταστροφή. Από την πρώτη ημέρα της κυκλοφορίας της “Εκκλησιαστικής Αλήθειας”, το 1880 και ως την παύση της κυκλοφορίας της, το 1923, ο Μανουήλ Γεδεών θα αποτελέσει μέλος της Συντακτικής Επιτροπής, σε διάφορες άλλες όμως χρονικές περιόδους, όταν προφανώς βρισκόταν στα “δεξιά” αυτών που είχαν τις τύχες της Ορθοδοξίας στο Φανάρι, θα διατελέσει και Αρχισυντάκτης της, από το 1882 ως το 1885, ή και από το 1888 ως το 1890, ενώ από το 1902 ως το κλείσιμο της “Εκκλησιαστικής Αλήθειας”, το 1923, θα υπάρξει “διευθυντής της επί τιμή”<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Ο ίδιος ο Μανουήλ Γεδεών, “υιός Ιωάννου και Αναστασίας”, σημειώνει πως γεννήθηκε στην Πόλη στις 8 Ιουλίου 1851, “βαπτισθείς τη 15η του αυτού μηνός”, βλ. Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Μνεία των προ εμού (1880-1863-1913)*, Εν Αθήναις 1934, 62, ενώ αξίζει να προσεχθεί πως θα νυμφευθεί σε αρκετά προχωρημένη ηλικία, το 1902 (Κυριακή 30 Ιουνίου) την Ευγενία Κ. Λαγουδάκη, βλ. Εκκλησιαστική Αλήθεια 26 (1902), 284.

<sup>2</sup> Ο πατέρας του ωστόσο Ιωάννης γεννήθηκε στην Λέρο στις 12 Δεκεμβρίου 1812, γράφει δε αυτοβιογραφικά ο Μανουήλ “*Η οικογένεια του πατρός (...) εκ Κρήτης εις την νήσον Λέρον ελθούσα επωνυμείτο Κοντογιαννάκη (...) Ιωάννης τις Κοντογιαννάκης χειροτονηθείς πρεσβύτερος από Γιάννης μετωνομάσθη Γεδεών, και έκτοτε η οικογένεια αυτού γνωρίζετο εν Λέρω ‘του παπα-Γεδεού’ (...)*” ο πατέρας του θα βρεθεί στην Πόλη περί το 1828, όταν και θα βρεθεί στην υπηρεσία του Λέριου συγγενή του Χατζή Νικολάου Νικητιάδη, “*αρχιτέκτονα ανακτορικού*”, ως σχεδιαστής αυτού (“*ρεσιμτζής*”) σε “*κυβερνητικές οικοδομάς*”, πρβλ. ΓΕΔΕΩΝ, *ό.π.*, 62-63.

<sup>3</sup> Πρβλ. “*Εξετάζω τα μέχρι του 1869, ότε με απέδωσε εις την κοινωνίαν η Σχολή και ηδυνάμην ανετώτερον να ερευνώ την μετά την άλωσιν ιστορίαν, την των κάτω χρόνων και επ’ ολίγον την προ της αλώσεως*”, όπως και “*Λαβών (...) τω 1869 το πτυχίον του τελειοδιδάκτου της Μ. του Γένους Σχολής*”, ή και “*(...) ‘να μνησθώ της Μ. του Γένους Σχολής (...) εις ην εδιδάχθην από του 1863-1869, σχολάρχας έχων (...)*”, Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *ό.π.*, 63, 65, 266, με τον όρο “*κάτω χρόνια*” ο Μ. Γεδεών φαίνεται να εννοεί τα μεταβυζαντινά χρόνια, τα χρόνια μετά την άλωση, σχετικά βλ. και ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, *Αποσημειώματα χρονογράφου (1800-1913)*, Εν Αθήναις 1932.

<sup>4</sup> Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Μνεία των προ εμού...*, 62-66 (- ο Γεδεών θα υπάρξει στην Μεγάλη του Γένους Σχολή, μεταξύ άλλων, συμμαθητής του Βλάση Γαβριηλίδη).

<sup>5</sup> *ό.π.*, 66-67.

<sup>6</sup> Πρόχειρα πρβλ. [ΑΝΩΝΥΜΟΥ], *Μανουήλ Γεδεών ο Μ. Χαρτοφύλαξ, Η πολύπλευρος δράσις του εις τα Πατριαρχεία*, εφ. Βραδυνή, 10 Νοεμβρίου 1943.

Το γεγονός ότι πέρασε τα παιδικά, αλλά και εφηβικά του χρόνια, κάτω από τον ίσκιο του Φαναρίου, με Ιεράρχες του Θρόνου, αλλά και Πατριάρχες όλων των Πατριαρχείων της Ανατολής, να ξενίζονται σε χώρους οικείους του νεαρού Μανουήλ, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως λίγα μόλις μέτρα από την πατρική οικία ήταν το Συναϊτικό Μετόχι, ενώ λίγο παραπέρα, στον ίδιο δρόμο της πατρικής οικίας, βρισκόταν το Μετόχι του Παναγίου Τάφου, καμμένο σήμερα, το αντιπροσωπείο του Αγίου Όρους απέναντι από την πατρική οικία, κυρίως όμως, αργότερα, η για δεκαετίες επαγγελματική του δραστηριότητα συνδεδεμένη με το Οικουμενικό πατριαρχείο, θα ανοίξει στον Γεδεών και τα φτερά για ερευνητικές δραστηριότητες με αυτοψία σε πατριαρχικά και ευρύτερα εκκλησιαστικά αρχεία, στις οποίες από μικρός απέβλεπε<sup>7</sup>. Θα επισκεφθεί όλη την “καθ’ ημάς Ανατολή” με σκοπό την επιτόπια έρευνα, όπως φαίνεται πως θα επισκεφθεί αρκετές φορές και το Άγιο Όρος. Ο ίδιος σημειώνει αυτοβιογραφικά πως δεν θα μείνει τόπος της Ανατολής, ελληνική κοινότητα, που να μην την επισκεφθεί, και δικαιολογεί την συγκεκριμένη στάση του σημειώνοντας πως

“αναλαβών να ερευνήσω την μεσήλικα του έθνους ημών ιστορίαν και εν αυταίς ταις πηγαίς, μάλιστα τοις χειρογράφοις και επί τόπου, επίστευον οτι μοι επεβάλλετο επίσκεψις εις τα μέρη, περι ών επεθύμουν να γράψω”<sup>8</sup>.

Έτσι, λ.χ.,

- Πολύ μικρός, το 1865 μόλις, φαίνεται πως επισκέφθηκε το Μυριόφυτο, και αργότερα το 1891 και το 1896. Γράφει σχετικά ο ίδιος ο Μ. Γεδεών:

“Το πρώτον μέρος εις ο μετέβην τω 1865 μετά των γονέων μου και των αδελφών μου ήτο το Μυριόφυτον, κωμόπολις της προς Προποντίδα Θράκης, εις αυτό μετέβην και τω 1891 και τω 1896, το δε περι αυτού βιβλίον μου ‘Μνήμη Γανοχώρων’ εξέδωκα τω 1913, εν έτος μετά την υπό του σεισμού καταστροφήν (...) Κατά την πρώτην επίσκεψίν μου, τω 1865, εξεπλάγην ιδών εις οικίαν Βιβλιοθήκην, χιλιότομον, ίσως, ελληνικών εκδεδομένων προ του 1840 (...) Ταῦτα βεβαίως εδείκνυον την εν χρόνοις προγενεστέροις ύπαρξιν εν Μυριοφύτῳ λογίων (...)”<sup>9</sup>.

- Αργότερα, περί το 1887, θα επισκεφθεί, για ερευνητικούς σκοπούς, χωριά του “Κόλπου της Νικομηδείας”, και ευρύτερα χωριά της Βιθυνίας, ο Μ. Γεδεών θυμάται:

“Τω 1887 μετέβην εις επίσκεψιν χωρίων τινών του Αστακηνού ή κοινότερον Κόλπου της Νικομηδείας, είδον τα χωρία Κατριλί, Κουρί, την πάλαι Σωτηρούπολιν, Αρβανιτοχώριον, Τσινάρι, Αγίαν Κυριακήν και το Κοτζά Ντερέ (...) έγγραφα περί τούτων “Εννέα ημέρας υπό το Αργανθώνειον Όρος” διατριβήν, εκδοθείσαν εν τω περιοδικώ ‘Πρόσδος’ Βιέννης (...). Η έκπληξίς μου ήτο και μεγαλύτερα και δικαιότερα εις το Κατριλί, το χωρίον αυτό κατέστη γνωστότατον από των μέσων της ΙΗ’ εκατονταετηρίδος δια την εκκλησιαστικήν ανταρσίαν του θεοβλαβούς εξ Άνδρου μοναχού Αυξεντίου, πρότερον δέ, μετά το μέσον της ΙΖ’ εκατονταετηρίδος, δια τον εν αυτώ γεννηθέντα πατριάρχην Κωνσταντινουπόλεως Παρθένιον Δ’ τον Μογιλάλον ή Χουμχούμην, εις τας ημέρας ημών εγένετο γνωστόν δια τον Ιωάννην

<sup>7</sup> Ο ίδιος ο Μ. Γεδεών σημειώνει σχετικά: “(...) από του 1867-1878, ότε διέμενον απέναντι της πατρικής οικίας μου οι επίτροποι, αντιπρόσωποι, του Αγίου Όρους, Αρσένιος μοναχός Ιβηρίτης και Γεννάδιος ο Λαυριώτης, ο τω 1871 χειροτονηθείς διάκονος και πρεσβύτερος, ηρώτων κυρίως τον Αρσένιον και εμάνθανον πολλά”, βλ. Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Μνεία των προ εμού...*, 86.

<sup>8</sup> ό.π., 75.

<sup>9</sup> ό.π., 75-77.

- Βιθυνόν (...)<sup>10</sup>.
- Πέντε χρόνια αργότερα, το 1892, θα επισκεφθεί τα Προικόννησα, τα τέσσερα νησιά της Προποντίδας που αποτελούσαν και την ομώνυμη εκκλησιαστική επαρχία, γράφει σχετικά ο Μ. Γεδεών:  
*“Μετά πέντε έτη μετέβην προς επίσκεψιν της εκκλησιαστικής επαρχίας Προικοννήσου, δηλαδή και των τεσσάρων νήσων των αποτελουσών την ενορίαν του μητροπολίτου. Το περί τούτων βιβλίον ‘Προικόννησος’ εξεδόθη τω 1895 (...) Εις το Αφθόνι, την αρχαίαν Αρόνην ηρώτησα γέροντας τινάς ογδοηκοντούτεις περί του παρελθόντος της πατρίδος αυτών, ήκουον πολλά αλλά δύο τρεις διέσπασαν την γινομένην ελληνιστί συζήτησιν (...) Είχον πάντες συναίσθησιν της ελληνικής αυτών καταγωγής (...) Επιστρέψας εις την Κωνσταντινούπολιν (1892) παρέστησα εις τον αγαθόν πατριάρχην Νεόφυτον και τινας αρχιερείς το αδίκημα το τόσον επιπολαίως επιδαπιλούμενον από πολλών ετών, από του 1853, εις τους Προικοννησίους έως τότε. Οι παλαιότεροι ηγανάκτουν κατά των τότε Συνόδων, οίτινες απέστειλλον ως αρχιερείς κληρικούς ή αθεοφόβους ή αναισχύντους ή οκνηροτάτους ή οινόφλυγας (...)”<sup>11</sup>.*
  - Τον Αύγουστο του 1894 θα επισκεφθεί, χάριν των ερευνητικών του δραστηριοτήτων, τα χωριά των Δαρδανελλίων, το Χαλήλκιοϊ, το Καλαφατλί, το Ερένκιοϊ, το Γενιτσάρ κ.ά., τις σχετικές πληροφορίες έχουμε, επίσης, από τον ίδιο τον Μ. Γεδεών, ο οποίος γράφει:  
*“Μετέβην κατά Αύγουστον του 1894 εις τα ύπερθεν των Δαρδανελίων χωρία (...) κατελθών προς την θάλασσαν, απέναντι σχεδόν της Τενέδου, εις το Γενί Χιζάρ (...) κατά τους κατοίκους το πάλαι Σίγειον (...) Εις το Ερένκιοϊ προυξένει εντύπωσιν η μεγίστη οικοδομή της Ελληνικής Σχολής οφειλομένη εις την γενναιότητα Γεωργίου, αν μη απατώμαι, Κουγιουμτζέλλη, εξ Ιμβρου (...) προ διακοσίων πενήντα και προ τριακοσίων ετών εσώζετο μάλλον ζωντανή η εκ Βυζαντινών Ελλήνων καταγωγή. Εξήτασα μετά προσοχής παλαιόν κωδίκιον ελεημοσυνών υπέρ της μονής της εν Αγίω Όρει Λαύρας (...)”<sup>12</sup>.*
  - Πολύ πιο διεξοδικός είναι ο Μ. Γεδεών όταν αναφέρεται στις επισκέψεις του, χάριν αρχαιικών ερευνών, σε όλες σχεδόν τις μονές του Αγίου Όρους, τις οποίες, όπως σημειώνει επισκέφθηκε 12 φορές, μεταξύ άλλων γράφει:  
*“Ένα πόθον ιερόν επραγματοποίησα δωδεκάκις έως σήμερον, την επίσκεψιν εις Άγιον Όρος ή προσκύνημα κοινότερον, κατόπιν δε των τεσσάρων πρώτων επισκέψεων εξέδωκα τον ‘Άθωνά’ μου τω 1885 εις σελίδας 375 μετά του Παραρτήματος, 356 άνευ αυτού. Αι επισκέψεις εγένοντο τω 1876, τω 1879, τω 1880 και 1881, τω 1891, τω 1894, τω 1896, τω 1899, και μετά είκοσι τρία έτη τω 1922, τω 1926, τω 1927 και τω 1928. Συνήγαγον ύλην πολλήν, πολλά δε ήκουσα από στόματος πολυπείρων γερόντων (...) Κατά την πρώτην επίσκεψίν μου, αποβιβασθείς τη 4η Ιουλίου, τη πρωΐα δηλαδή του 1876, εις την ρωσικήν μονή του Αγίου Παντελεήμονος ωδηγήθην εις τον ρωσικόν νεότευκτον ναόν (...)”<sup>13</sup>.*

Ο Μανουήλ Γεδεών θα ερευνήσει, κυρίως, αρχεία των δεκάδων εκκλησιών της Πόλης, θα καταγράψει εκκλησιαστικούς και άλλους κώδικες, επιγραφές εκκλησιών ενώ, ως εκ της θέσεως του για δεκαετίες στο Πατριαρχείο και στο Πατριαρχικό Τυπογραφείο, θα έχει στην διάθεσή του πατριαρχικούς και άλλους κώδικες. Επιπροσθέτως, οι σχέσεις του με το Μετόχι του Παναγίου τάφου και τους εκεί σωζόμενους

<sup>10</sup> ό.π., 77-81.

<sup>11</sup> ό.π., 81-83.

<sup>12</sup> ό.π., 83-85.

<sup>13</sup> ό.π., 85-135.



ώς την δεκαετία του 1960<sup>14</sup>, εκατοντάδες κώδικες, θα του επιτρέψουν να έχει στην διάθεσή του χιλιάδες άγνωστα έγγραφα και την χαρά του να δίδει στο φως άγνωστα στοιχεία του μεσαιωνικού μας, κυρίως του φαναριώτικου, Ελληνισμού. Δεκάδες είναι οι διατριβές για τον φαναριώτικο Ελληνισμό που θα δημοσιεύσει στο επίσημο δημοσιογραφικό όργανο του Πατριαρχείου, στην “*Εκκλησιαστική Αλήθεια*”. Δεκάδες είναι, επίσης, τα έγγραφα, κυρίως συνοδικά και πατριαρχικά, που θα δουν το φως μέσα από τις στήλες του ως άνω εντύπου ενώ άλλες “*διατριβές*” του θα δημοσιευθούν στην περιώνυμη εφημερίδα των χρόνων, στην εφ. “*Νεολόγος*”, ή και αργότερα, μετά το 1890, στην “*Επιθεώρηση του Νεολόγου*”, που επείχε θέση περιοδικού, ενώ εκατοντάδες άλλες “*διατριβές*” του θα δημοσιευθούν σε εφημερίδες και περιοδικά που κυκλοφορούσαν σε όλα τα σημεία της Ευρώπης, όπου απαντά και δραστηριοποιείται ο Ελληνισμός, λ.χ. στο “*Δελτίον της Εταιρείας των Μεσαιωνικών Ερευνών*”, στην εφ. “*Ανατολικός Αστήρ*”, στην εφ. “*Παρθενών*”, στην εφ. “*Ερμής*” της Θεσσαλονίκης, στο “*Ημερολόγιον Κρόνος*”, στην “*Οικονομική Επιθεώρηση*” Αθηνών, στην “*Εφημερίδα των Συζητήσεων*” Αθηνών, στην εφ. “*Χρόνος*” των Αθηνών, στην εφ. “*Αμάλθεια*” της Σμύρνης κ.ά.<sup>15</sup>.

Ενδεικτικά σημειώνουμε κατωτέρω κάποια μόνο από τα έργα του που είτε εξεδόθησαν εξ αρχής αυτοτελώς, είτε έλαβαν την μορφή αυτοτελούς ογκώδους τόμου, αφού στο μεταξύ εξεδόθησαν σε συνέχειες σε γνωστές εφημερίδες και περιοδικά, κυρίως στην “*Εκκλησιαστική Αλήθεια*”<sup>16</sup>, της εποχής:

1. *Χρονικά της Πατριαρχικής Ακαδημίας - Ιστορικά ειδήσεις περί της Μεγάλης του Γένους Σχολής (1454-1830)*, Κωνσταντινούπολις 1883, σελ. 270 [δημοσιεύθηκε το πρώτον σε συνέχειες στην “*Εκκλησιαστική Αλήθεια*” κατά το 1882/83].
2. *Χρονικά του πατριαρχικού Οίκου και του ναού*, Κωνσταντινούπολις 1884, σελ. 216 [δημοσιεύθηκε το πρώτον σε συνέχειες στην “*Εκκλησιαστική Αλήθεια*” κατά το 1884].
3. *Άθως – Αναμνήσεις, έγγραφα, σημειώσεις*, Κωνσταντινούπολις 1885, σελ. 356.
4. *Πατριαρχικοί Πίνακες - Ειδήσεις ιστορικά βιογραφικά περί των πατριαρχών Κωνσταντινουπόλεως από Ανδρέου του πρωτοκλήτου μέχρι Ιωακείμ Γ' του από Θεσσαλονίκης (36-1884)*, Κωνσταντινούπολις [1885-1890], σελ. 720 [και αναστ. έκδ. Αθήναι 1996].
5. *Η Ζωοδόχος Πηγή και τα ιερά αυτής προσαρτήματα*, Αθήναι 1886 σελ. 365 [εκδόθηκε με το όνομα και την “*δαπάνη*” Ευγενίου ιερέως].
6. *Ο πατριάρχης Διονύσιος Δ' ο Μουσελίμης*, Κωνσταντινούπολις 1886, σελ. 160 [μέρος δημοσιεύθηκε στην “*Εκκλησιαστική Αλήθεια*” κατά το 1887].
7. *Εκκλησία των ορθοδόξων εν Κωνσταντινουπόλει - Ιστορικά ειδήσεις περί τε των ιερών ναών και των παρ' αυτοίς σχολείων*, Κωνσταντινούπολις 1888, σελ. 99 [τυπώθηκε ως παράρτημα των “*Πατριαρχικών Πινάκων*”].
8. *Κανονικά Διατάξεις - Επιστολαί, λύσεις, θεσπίσματα των αγιωτάτων πατριαρχών Κωνσταντινουπόλεως από Γρηγορίου του Θεολόγου μέχρι Διονυσίου του από Αδρια-*

<sup>14</sup> Σχετικά πρβλ. J.-M. OLIVIER, *Répertoire des Bibliothèques et des catalogues de manuscrits grecs* (...), Brepols-Turnhout 1995, 387

<sup>15</sup> Σχετικά πρβλ. κατωτέρω.

<sup>16</sup> Στην “*Εκκλησιαστική Αλήθεια*” ο Μανουήλ Γεδεών θα δημοσιεύσει “*τετρακόσια σχεδόν άρθρα και μελετήματα*” κατωτέρω χρησιμοποιούνται οι συντομογραφίες: BZ (= Byzantinische Zeitschrift), EA (= Εκκλησιαστική Αλήθεια), EMA (= Επετηρίς Μεσαιωνικού Αρχείου), ΕΦΣΚ (= Επετηρίς Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως), ενώ σε αντίθεση με ό,τι τηρείται στις υποσημειώσεις, εντός κειμένου καταγράφεται συγκεκριμένη αναφορά σε σελίδα-σελίδες (- σελ.).



- νουπόλεως, Κωνσταντινούπολις 1888, τόμ. Α', σελ. 418, Κωνσταντινούπολις 1889, τόμ. Β', σελ. 476.
9. *Συμβολαί εις την ιστορίαν της αποστολικής Εκκλησίας των Αθηνών*, στο: "Μνημεία της Ιστορίας των Αθηνών" (Δ. Καμπούρογλου), Αθήναι 1890, Β', σελ. 346-352 [και αυτοτελώς, Αθήναι 1891, σελ. 130].
10. *Έγγραφοι λίθοι και κεράμια*, Κωνσταντινούπολις 1892, σελ. 176  
[δημοσιεύθηκε ημιτελώς το πρώτον σε συνέχειες στην "Εκκλησιαστική Αλήθεια" κατά το 1889].
11. *Παιδεία και πτωχεία παρ' ημίν κατά τους τελευταίους αιώνας*, Κωνσταντινούπολις 1893, σελ. 80.
12. *Προικόννησος - Εκκλησιαστική παροικία, ναοί και μοναί, μητροπολίται και επίσκοποι*, Κωνσταντινούπολις 1895, σελ. 234.
13. *Δέρκος - Εκκλησιαστική παροικία, σύστασις αυτής και τύχαι, ναοί και μοναί, αρχιεπίσκοποι και μητροπολίται*, Εν Κωνσταντινουπόλει 1896, σελ. 96.
14. *Γράμματα πατριαρχικά περί της Μεγάλης του Γένους Σχολής (Πατριαρχικής Ακαδημίας)*, Κωνσταντινούπολις 1903, σελ. 164 [δημοσιεύθηκε το πρώτον σε συνέχειες στην "Εκκλησιαστική Αλήθεια" κατά το 1902].
15. *Εορτολόγιον Κωνσταντινοπολίτου προσκυνητού*, Κωνσταντινούπολις 1904, σελ. 384 [εκδόθηκε ως παράρτημα της "Εκκλησιαστικής Αλήθειας", παρέμεινε η έκδοση ημιτελής].
16. *Χρονογραφία της εν Άθω μονής των Ιβήρων*, Κωνσταντινούπολις 1906-1912 [εκδόθηκε από το Πατριαρχικό "Τυπογραφείο"].
17. *Οικουμενικόν Πατριαρχείον - Έγγραφα πατριαρχικά και συνοδικά περί του βουλγαρικού ζητήματος (1852-1873)*, εκδιδόμενα ευλογία και κελεύσει του παναγιωτάτου οικουμενικού πατριάρχου Ιωακείμ Γ' του από Θεσσαλονίκης, Κωνσταντινούπολις 1908, σελ. 96+588.
18. *Βραχεία σημείωσεις περί των εκκλησιαστικών ημών δικαίων*, Κωνσταντινούπολις 1909, σελ. 176.
19. *Επίσημα γράμματα τουρκικά αναφερόμενα εις τα εκκλησιαστικά ημών δίκαια*, Κωνσταντινούπολις 1910, σελ. 136.
20. *Αρχείον εκκλησιαστικής ιστορίας*, Κωνσταντινούπολις 1911 (-1913), τόμ. Α', σελ. 496.
21. *Θρακικαί ιστορίαι. Α' - Νεόφυτος Αδριανουπόλεως (1644-1648), Β' - Γράμματα εκ της Αδριανού πόλεως (1629-1729), Γ' - Μνήμη Γανοχώρων*, Κωνσταντινούπολις 1913.
22. *Πατριαρχικής ιστορίας μνημεία. Α' - Γρηγορίου Ε' εννέα διάδοχοι (χειρόγραφον εκδιδόμενον)*, Αθήναι 1922, σελ. 80.  
*Αποσημειώματα χρονογράφου (1800-1913)*, Αθήναι 1932, σελ. 350.
23. *Μνεία των προ εμού (1800-1863-1913)*, Αθήναι 1936, σελ. 472+ 86 πίνακες (εικόνες) [αυτοβιογραφικό].
24. *Πατριαρχικαί εφημερίδες - Ειδήσεις εκ της ημετέρας εκκλησιαστικής ιστορίας (1500-1912)*, Αθήναι 1936 (-1938), σελ. 528.
25. *Ιστορία των του Χριστού πενήτων (1453-1913)*, Αθήναι 1939, σελ. 384.
- Αξίζει να προσεχθεί πως τα μικρής έκτασης, κάποιων σελίδων, αυτοτελώς εκδοθέντα έργα του είναι δεκάδες, ενώ το σύνολο του δημοσιευθέντος έργου του φαίνεται να ξεπερνά τις 700 δημοσιεύσεις. Μία πρώτη συνολική καταγραφή έκανε ο ίδιος με δημοσίευσμά του το 1896, όπου κατέγραψε συνολικά 223 δημοσιευθείσες εργασίες

του, μεταξύ των ετών 1871 και 1896<sup>17</sup>. Μία συνολική πλέον καταγραφή των δημοσιευμάτων του, πρόσφατη σχετικά, το 1969/70, έγινε από τον Χρήστο Πατρινέλη, με τα δημοσιεύματα του Μ. Γεδεών να φτάνουν πλέον στον αριθμό των 748<sup>18</sup>.

Ας προσεχθεί πως ποτέ σχεδόν ο Μ. Γεδεών δεν αναφέρει τις πηγές του, πού συγκεκριμένα βρίσκεται ό,τι εκδίδει, ποιόν αριθμό φέρει, για να μπορεί κάποιος να ελέγξει το περιεχόμενο των κειμένων. Με βάση μόνο εσωτερικές πληροφορίες των δημοσιευμάτων του μπορούν ίσως σήμερα να γίνουν κάποιες ταυτίσεις. Έτσι κάποιος θα μπορούσε να χαρακτηρίσει τον Μ. Γεδεών πρόχειρο στην σύνθεση των κειμένων και τα κείμενά του πρωτόλεια. Όμως η συγκεκριμένη στάση του Μ. Γεδεών φαίνεται πως ήταν συνειδητή, το έκανε για να... ταλαιπωρήσει τους λογοκλόπους. Γράφει συγκεκριμένα στο έργο του *“Μνεία των προ εμού”*, στην εισαγωγή του:

*“Οι αναγνώσται μου βλέπουσιν ότι αι παραπομπάι εις τας πηγάς συνεσωρεύθησαν χύδην εις τινα σελίδα του βιβλίου μου, ουχί δε υπό έκαστον όνομα, προς απόγνωσιν των λογοκλόπων. Παρητήρησα ότι πάντες οι τοιούτοι, μεταγράφοντες κακοήθως από συγγραμμάτων ελληνικών, αναφέρουσιν όχι την του συγγράμματος σελίδα, αλλά τας πηγάς, εις ας ο λεηλατούμενος συγγραφεύς παραπέμπει, νομίζοντες ότι θα πιστεύσωσιν αυτούς οι αναγνώσται, όντας πολυμαθείς και πολλά γνωρίσαντας. Η χύδην παράθεσις των πηγών, όσας είχαν υπ’ όψιν, θα αναγκάση πιθανώς τους παρ’ ημίν λογοκλόπους, όπως υποβληθώσιν εις πολύν κόπον προς εξίχνευσιν αυτών· εάν γινώσκωσι τί σημαίνει κόπος εις σύνταξιν βιβλίου”*<sup>19</sup>.

Και πιθανότατα ο Μ. Γεδεών δεν είχε άδικο. Αναγκαστικά λοιπόν όλοι οι ξένοι, οι οποίοι από τα πρώτα ακόμη μεταβυζαντινά χρόνια στρέφονταν προς την Ανατολή για ανεύρεση χειρόγραφων κωδικών, αλλά και άγνωστου αρχαιακού υλικού, βλέποντας τον πλούτο του δημοσιευόμενου υλικού, χωρίς όμως συγκεκριμένες παραπομπές, στους χειρόγραφους, λ.χ., κώδικες ο Μανουήλ έδινε ονόματα παλαιότερων κτητόρων (- *“κώδικας Κριτίου”* ή *“κώδικας Καρατζά”*) ή κάποτε αναφερόταν γενικά σε *“πατριαρχικό κώδικα”* ή *“ιεροσολυμιτικό κώδικα”*, στην *“απόγνωσή τους”* στρέφονταν για βοήθεια στον λόγιο Φαναριώτη<sup>20</sup>.

Έτσι εξηγείται ίσως πως δεν υπάρχει βυζαντινολόγος των χρόνων, ξένος ή Έλληνας, που να μην απευθύνθηκε στον Μ. Γεδεών για να λάβει πληροφορίες ή και υλικό, ενδεικτικά σημειώνουμε τους Κ. Krumbacher, R. Foerster, Ém. Legrand, L. Petit, V. Laurent, H. Delehaye, αλλά και Ιωάννη Σακκελίωνα, Σοφοκλή Οικονόμου, Γεώργιο Βελούδιο κ.ά.<sup>21</sup>. Πολλά, λ.χ., από τα ογκώδη έργα της *“μεσαιωνικής μας γραμματείας”* που εξέδωσε ο Ém. Legrand βασίζονται σε κείμενα και χφφ. που του

<sup>17</sup> ΓΕΔΕΩΝ, *Αναγραφή συγγραφών και εκδόσεων εικοσιπενταετίας (1871-17/29 Ιουνίου 1896)*, Εν Κωνσταντινουπόλει 1896, ό.π., 3-26, στις υπόλοιπες σελίδες του βιβλίου ο Μ. Γεδεών προσθέτει κρίσεις για το έργο του, οι περισσότερες επιστολιμαίες.

<sup>18</sup> ΧΡ. ΠΑΤΡΙΝΕΛΗ, *Δημοσιεύματα Μανουήλ Γεδεών - Αναλυτική καταγραφή*, ΕΜΑ 19/20 (1969/70), ανάτυπο, και αυτοτελώς με προσθήκες Αθήνα 1997.

<sup>19</sup> Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Μνεία των προ εμού*...., 5-6.

<sup>20</sup> Πρόχειρα πρβλ. Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Ανέκδοτος εγκύκλιος του οικουμενικού πατριάρχου Ιερεμίου Γ' (1927) εξ ανεκδότου κώδικος του Κριτίου*, Εν Κωνσταντινουπόλει 1872, σελ. 32 [πρωτοδημοσιεύθηκε στην εφ. *“Κωνσταντινούπολις”*], ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, *Ο κώδιξ του Κριτίου*, εφ. Θράκη, αρ. 11, 6 Οκτωβρίου 1873, αρ. 15 (11 Οκτωβρίου 1873).

<sup>21</sup> Ο R. Foerster, λ.χ., θα του στείλει επιστολή από το Rostok στις 19 Νοεμβρίου 1879, με την οποία και του ζητά να τον βοηθήσει αντιπαραβάλλοντας εκδεδομένο κείμενο με το χειρόγραφο του που απαντά σε κώδικα της Βιβλιοθήκης του Σεραγιού, ο Σοφοκλής Κ. Οικονόμος εξάλλου με επιστολή του από την Αθήνα, από 9 Μαρτίου 1871, μεταξύ άλλων του ζητά πληροφορίες για χειρόγραφο κώδικα του Παϊσίου Λιγαριδή, σχετικά πρβλ. *“Αρχείο Αρβανιτίδη”*, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Ρέθυμνο.

έστειλε από το Φανάρι ο Μ. Γεδεών<sup>22</sup>, ενώ και η έκδοση του Τυπικού της μονής Παναγίας της Κοσμοσωτείας του Έβρου, του 1151/52, του L. Petit, βασίσθηκε σε κείμενο που μετέγραψε και του έστειλε ο Μ. Γεδεών από το Φανάρι στην Αθήνα, χωρίς όμως ποτέ να του πει πού βρίσκεται ο χειρόγραφος κώδικας. Σημείωνε γενικά πως “ο κώδικας σώζεται σε μονή πολύ μακράν ημών κειμένης”, για να αποδειχθεί 100 περίπου χρόνια αργότερα, έπειτα από έρευνες του καθηγητή Γεωργίου Παπάζογλου, πως αυτός βρισκόταν σε μονή της Κεφαλονιάς<sup>23</sup>.

Πιθανότατα ο Μ. Γεδεών, σε κάποια τουλάχιστον χρονική στιγμή, να ασχολήθηκε και με το “εμπόριο” των χειρογράφων ή με την φροντίδα για “αποστολή χειρογράφων στην Δύση επί επιστροφή”. Σε αυτόν φαίνεται να στρεφόταν ο συλλέκτης, λ.χ., Γεώργιος Μαυροκορδάτος, γόνος μεγάλης φαναριώτικης οικογένειας, στην προσπάθειά του να βρει σπάνια χειρόγραφα βιβλία, όπως φαίνεται από την “αλληλογραφία” του Γ. Μαυροκορδάτου που είδε το φως τελευταία<sup>24</sup>. Ας προσεχθεί πως ο Μ. Γεδεών τον αποκαλεί “λαμπρό προστάτη των γραμμάτων”<sup>25</sup> την στιγμή που ο Γ. Μαυροκορδάτος, σε επιστολή του προς τον αδελφό του Νικόλαο Μαυροκορδάτο, σημείωνε πως

“το περίαπτον του Γεδεών έλαβον ασφαλώς, ελαχίστου λόγου άξιον. Ουχ ήττον παρακαλώ να ευχαριστήσης αυτό από μέρους μου, όπως ενθαρρυνθή εν τη ευθεία οδώ”,

ενώ λίγο παρακάτω σημείωνε

“ίσως αγνοείς ότι το Μετόχιον περιέχει πλείστα όσα χειρόγραφα πολύτιμα και ανέκδοτα. Αν νομίζεις καλόν να ενεργήσεις τι υπέρ της αιτήσεως του Legrand (...) Επίσης, μη ενεργής δια του Γεδεών, όστις ευρίσκεται εις διάστασιν προς τους διευθύνοντας τα του μετοχίου”<sup>26</sup>.

Σε άλλη του επιστολή ο λαμπρός, κατά τον Μ. Γεδεών, “προστάτης των γραμμάτων” έκρινε την εργασία του Φαναριώτη λογίου και έγγραφε σχετικά πως ο ίδιος (-ο Γεώργιος Μαυροκορδάτος)

“δεν δέχεται από τον Μανουήλ Γεδεών ούτε χειρόγραφα, ούτε βιβλία, διότι επιγράφει και μολύνει τα χειρόγραφα δια νεωτέρων μωρολογιών, ώστε μετά χρειάζονται καθαρισμό”<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> Σε επιστολή, λ.χ., που αποστέλλει από την Βιέννη στον Μανουήλ Γεδεών ο Γεώργιος Μαυροκορδάτος, από 13/25 Οκτωβρίου 1879, του σημειώνει μεταξύ άλλων, ότι ο Έm. Legrand τον πληροφόρησε ότι ασχολείται με την “ανεύρεσιν σπανίων ελληνικών χειρογράφων και εντύπων βιβλίων”, γι’ αυτό του ζητά να φροντίσει “περί ευρέσεως και αγοράς χειρογράφων τινών και αποστείλτε αυτά εις την εν Βιέννη διεύθυνσίν του”, ζητά ειδικότερα χειρόγραφα έργων του Κωνσταντίνου Δαπόντε (“Γεωγραφική Ιστορίαν”, “Φανάρι γυναικών”, “Κήπο Χαρίτων”) και αντίγραφα επιστολών μελών της οικογένειας Μαυροκορδάτου που απόκεινται στην Βιβλιοθήκη του Αγιοταφικού Μετοχίου στο Φανάρι, πρβλ. “Αρχείο Αρβανιτίδη”, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Ρέθυμνο (σχετικά με το θέμα πρβλ. και κατωτέρω)

<sup>23</sup> Σχετικά πρβλ. Γ. Κ. ΠΑΠΑΖΟΓΛΟΥ, *Τυπικόν Ισαακίου Αλεξίου Κομνηνού της μονής της Θεοτόκου της Κοσμοσωτείας (1151-1152)*, Κομοτηνή 1994, 23-29.

<sup>24</sup> ΝΙΚΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΛΑΔΑ, *Γεώργιος Αλέξ. Μαυροκορδάτος (1839-1902), ο σχολιαστής, ο ιστοριοδίφης, ο συλλέκτης - Μελέτη της αλληλογραφίας του*, Αθήνα 1996.

<sup>25</sup> Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Μανουήλ Φιλή ιστορικά ποιήματα*, ΕΑ 4 (1882/83), 215 (- “απόκειται και τούτο εν κώδικι, ον μετά πολλών κόπων κτησάμενος, απέστειλα τω πατρώζοντι πρίγκιπι Γεωργίω Αλ. Μαυροκορδάτω, κρίνων ότι ασφαλώς ελλιμενίζονται εν τη βασιλική όντως Βιβλιοθήκη του μεγατίμου φίλου και λαμπρού προστάτου των επί της μεσήλικος εθνικής ιστορίας (...),” σχετικά πρβλ. και ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, *Γεράσιμος Κυζίκου ο Χρυσοσκουλαίος*, ΕΑ 4 (1882/83), 793-795.

<sup>26</sup> ΝΙΚΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΛΑΔΑ, όπ., 155-156.

<sup>27</sup> ό.π., 30.

Τέλος, σε άλλη του επιστολή, σταλμένη από το Παρίσι προς τον αδελφό του Νικόλαο, από 22 Απριλίου 1890, ανακοινώνει ότι στέλνει δύο αντίτυπα βιβλίου του Ém. Legrand, ένα για τον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο και ένα για τον Μ. Γεδεών, ενώ

“σκέπτεται να προτείνει στον Γεδεών κάποια ανταλλαγή, να του στείλει τη *Bibliographie Hellénique* του Legrand, αντί σπανίου χειρογράφου ή βιβλίου”<sup>28</sup>.

Για το σύνολο του έργου του θα αναδειχθεί ο Μ. Γεδεών το 1897 σε “Μεγάλο Χαρτοφύλακα” του Οικουμενικού Πατριαρχείου<sup>29</sup>. Το συγκεκριμένο αξίωμα θα του δώσει την δυνατότητα να βρεθεί ακόμη πλησιέστερα στο Πατριαρχείο και στα αρχεία του, δεδομένου ότι ο

“μέγας χαρτοφύλαξ επεκύρωνε τα αντίγραφα συνοδικών αποφάσεων (...) ενίοτε δε εξέδιδε ρήτραι και επί ζητημάτων κληρονομικών (...) ήτο μέλος του εκκλησιαστικού ή πνευματικού λεγομένου ή της πρωτοσυγκελλίας δικαστηρίου”<sup>30</sup>.

Λίγο αργότερα, το 1901, θα λάβει από τον Οικουμενικό Θρόνο το οφφίκιο του “Χρονογράφου του Οικουμενικού Πατριαρχείου”. Είναι τα χρόνια που θα διατελέσει στενός σύμβουλος πατριαρχών, κυρίως του πατριάρχη Ιωακείμ Γ΄ του από Θεσσαλονίκης, και θα αναμειχθεί σε όλα τα μεγάλα ζητήματα που συντάραζαν το Πατριαρχείο στο τέλος του 19ου/αρχές του 20ού αιώνα (ρωσικό, βουλγαρικό θέμα, σχέσεις του πατριαρχείου με την ελληνική Εκκλησία)<sup>31</sup>. Αργότερα, και λίγο πριν εγκατασταθεί οριστικά στην Αθήνα, στην οδό Τήνου 25, το πατριαρχείο Ιεροσολύμων θα του απονείμει το οφφίκιο του “άρχοντα Υπομνηματογράφου”<sup>32</sup>, μετά δε την εγκατάστασή του στην Αθήνα θα αναδειχθεί το 1929 σε “πρόσεδρο μέλος” της Ακαδημίας Αθηνών<sup>33</sup>. Η είσοδός του στην Ακαδημία θα γίνει το 1930, στην Συνεδρίαση της 20ης Φεβρουαρίου, θα τον προσφωνήσει δε ο Κωστής Παλαμάς. Στην αντιφώνησή του ο Μ. Γεδεών θα ομιλήσει με θέμα: “*Λυκανγές πνευματικής κινήσεως παρ’ ημίν (1700-1730)*”<sup>34</sup>. Ό,τι σημείωσε ο Κωστής Παλαμάς, μεταφέροντας την πρόταση της “επιτροπής των κριτών” είναι ενδεικτικό:

“Την ψήφον της Ακαδημίας εκλεξάσης τον Μανουήλ Γεδεών διεφώτισε, κυριώτατα, η σχετική έκθεσις της επιτροπής των κριτών, αποτελούσα την καλλίστην σύνοψιν της πολυχρονίου πνευματικής δράσεως αυτού. Ο ημέτερος συνάδελφος γέννημα της Κωνσταντινουπόλεως, θρέμμα της Μεγάλης του Γένους Σχολής, τιτλούχος του Οικουμενικού Πατριαρχείου, και εκείνου των Ιεροσολύμων, εταίρος του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου, μέλος του Αρχαιολογικού Βερολινείου Ινστιτούτου και άλλων εν τη αλλοδαπή ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, αρχισυντάκτης της πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Αληθείας υπό Ιωακείμ Γ΄, συνεργάτης ευφήμως μνημονευομένων περιοδικών (...) τους τίτλους και τας διακρίσεις των οποίων ηζιώθη, χρεωστεί εις τας δυσσαριθμήτους πραγματείας του και τας αυτοτελείς συγγραφάς του, πάσας εξ επι-

<sup>28</sup> ό.π., 373, και 375, 380· σε επιστολή του Γεωργίου Μαυροκορδάτου από το Παρίσι προς τον Μανουήλ Γεδεών, από 13/25 Οκτωβρίου 1884 κάνει λόγο για “προ πολλού χρόνου παρ’ υμών πεμφθέν χειρόγραφον” ανέκδοτων επιστολών, πρβλ. “*Αρχείον Αρβανιτιδῆ*”, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Ρέθυμνο.

<sup>29</sup> Πρβλ. “(...) χαρτοφύλαξ (...) ωνομάσθη (...) τη 23 Δεκεμβρίου 1897 υπό του Κωνσταντίνου Ε΄ του Βαλιάδου, χειροθετήσαντος αυτόν τη 21 Ιανουαρίου 1898”, Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Μνεΐα των προ εμού...*, 62.

<sup>30</sup> ό.π., 8, 11.

<sup>31</sup> Πρόχειρα βλ. ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ, *Μανουήλ Γεδεών, ο τελευταίος γνήσιος Φαναριώτης*, στο: *Ιστορία Εικονογραφημένη*, τεύχ. 471, Σεπτέμβριος 2007, 104-107.

<sup>32</sup> ό.π..

<sup>33</sup> ό.π..

<sup>34</sup> Πρβλ. *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών* 5 (1930), 48-57.



σταμένων αυτού αναδιφήσεων εις αρχεία και εις Βιβλιοθήκας Κωνσταντινουπόλεως, Αγίου Όρους, Αθηνών, εγκύριως αναγνωριζόμενας ως υπηρεσίας προς το έθνος”<sup>35</sup>.

Η σχετική με την ίδρυση και λειτουργία σωματείων και επιστημονικών εταιρειών δραστηριότητα του Μ. Γεδεών φαίνεται να ήταν έντονη. Νέος μόλις 20 ετών, το 1871, θα διατελέσει πρόεδρος του Συλλόγου “Πιερία”, που τα συγκεκριμένα χρόνια φαίνεται μεταξύ άλλων να είχε μέλη τον γνωστό δημοσιογράφο, ιδρυτή αργότερα στην Αθήνα της εφ. “Ακρόπολις”, Βλάση Γαβριηλίδη, όπως και τον Παύλο Καρολίδη<sup>36</sup>. Λίγο αργότερα θα πρωτοστατήσει στην ίδρυση της εταιρείας “Μεσαιωνικών Ερευνών”, ενώ θα διατελέσει, επίσης, από το 1887 μέλος του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως<sup>37</sup>. Μετά την εγκατάστασή του, λίγο πριν από την Μικρασιατική Καταστροφή, στην Αθήνα θα ιδρύσει, το 1926, τον Σύλλογο των “Μεσαιωνικών Γραμμάτων”, όπως και το επιστημονικό όργανο του Συλλόγου, τα “Μεσαιωνικά Γράμματα”, των οποίων θα εκδοθούν δύο τόμοι Α΄ και Β΄, το 1930 και 1934/ 35<sup>38</sup>. Ως τον θάνατό του, το 1943, θα ζει στην Αθήνα “πενία συζών”, χρόνια κατά τα οποία θα φροντίζει για την διαβίωσή του ο γνωστός λόγιος και συλλέκτης Γεώργιος Αρβανιτίδης, προς τον οποίο και θα καταλείψει με τον θάνατό του την πολύτιμη Βιβλιοθήκη του<sup>39</sup>.

## II. Ο Μανουήλ Γεδεών και το Οικουμενικό Πατριαρχείο

Όπως είδαμε ανωτέρω η επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά και ο προσωπικός του βίος από τα παιδικά του χρόνια, είναι δεμένος με τον Οικουμενικό Θρόνο, ως και την Μικρασιατική Καταστροφή και την συμπλήρωση των εβδομήντα του χρόνων, οπότε και θα εγκατασταθεί στην Αθήνα, αφού για την Πόλη, αλλά και για τον Ελληνισμό της Ανατολής, από το 1923 και μετά “τίποτε δεν θα είναι όπως πρίν”. Ο ίδιος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο “τελευταίος Βυζαντινός του Φαναρίου” και προφανώς δεν είχε άδικο ο καθηγητής Νικόλαος Τωμαδάκης όταν αναφερόμενος στον Μ. Γεδεών έκανε λόγο για “τον κατεξοχήν ιστοριογράφο και αναδιφητή της Μεγάλης του Χριστού Εκκλησίας”<sup>40</sup>. Κατά την μακρά θητεία του δίπλα σε πάμπολους

<sup>35</sup> ό.π..

<sup>36</sup> Πρβλ. “Λογοδοσία των κατά την β΄ περίοδον του τρίτου έτους πράξεων αναγνωσθείσα τη 9η Μαΐου 1871 υπό του Προέδρου Μ. Ι. Γεδεών [Φιλολογικού Συλλόγου “Πιερία”]”, Κωνσταντινούπολις 1871, 24, σχετικά με την δραστηριότητα του Βλάση Γαβριηλίδη στην Πόλη πρβλ. Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Αποσημειώματα...*, 21-26 κ.ά..

<sup>37</sup> Πρόχειρα βλ. ΕΦΣΚ ΛΓ΄ (1910/1911), στ΄ (- κατάλογος μελών του Συλλόγου).

<sup>38</sup> Στα “Μεσαιωνικά Γράμματα” θα δημοσιεύσει ο Μ. Γεδεών τέσσερις εργασίες του, βλ. Μ. ΓΕΔΕΩΝ *Λαθρόβιος ορθοδοξία*, Μεσαιωνικά Γράμματα 1 (1930), 79-95, και ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, *Επίσκεψις εις τα βυζαντινά παλαιά λουτρά*, Μεσαιωνικά Γράμματα 2 (1934/35), 11-30, ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, *Χειροτονία των ορθοδόξων ιερέων Κρήτης επί Ενετοκρατίας - Σημείωμα Παπαγιάννη Καρπαθίου*, αυτόθι, 110-116, ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, *Εις την επάνοδον του λειψάνου Γαβριήλ Φιλαδελφείας του Σεβήρου*, αυτόθι, 222-226, τα σχετικά με τον συγκεκριμένο σύλλογο βλ. ΣΤ. ΑΝΕΣΤΙΔΗ, *Ο εν Αθήναις σύλλογος Μεσαιωνικών Γραμμάτων - Το αρχείο του και το επιστημονικό του δελτίο*, Τεύχη του ΕΛΙΑ 3 (1993), 4-42, σχετικά πρβλ. και Κ. ΛΑΙΠΠΑ, *Ο μεσαιωνικός Ελληνισμός στις ιστοριογραφικές αναζητήσεις του Μανουήλ Γεδεών*, Εγνατία (Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ΑΠΘ), 15 (1911), 89-100.

<sup>39</sup> Σχετικά με τον θάνατό του πρβλ. Γ. ΒΑΛΕΤΑ, *Μανουήλ Γεδεών*, Νέα Εστία 34 (1943), 1420, πρβλ. και Ι. Μ. ΧΑΤΖΗΦΩΤΗ, *Η ανακομιδή των οστών του Μ. Γεδεών (1851-1943), μεγάλου χαρτοφύλακος και χρονογράφου της Μεγάλης Εκκλησίας*, Εκκλησία 59 (Α) (1982), 446-448, 471-480. 504-506.

<sup>40</sup> Ν. ΤΩΜΑΔΑΚΗ, *Εισαγωγή εις την Βυζαντινήν Φιλολογίαν - Κλεις της Βυζαντινής Φιλολογίας*, Αθήναι 1965, Α΄, 129, σχετικά βλ. και ΧΡ. ΠΑΤΡΙΝΕΛΗ, *Γεδεών Μανουήλ*, στό: ΘΗΕ 4 (1964), 242΄ πολ-



πατριάρχες, από το 1871 σχεδόν ως και την Καταστροφή του Ελληνισμού της Ανατολής, θα βοηθήσει στην λύση διάφορων ζητημάτων που ταλάνισαν το Πατριαρχείο, στο θέμα της έντονης δραστηριότητας των Ρώσων στο Άγιο Όρος, με αιχμή την παρουσία χιλιάδων Ρώσων καλογήρων (;), από την δεκαετία του 1880 και εξής στην γνωστή ως ρωσική μονή του Αγίου Παντελεήμονος και στα μετόχια της έξω από το Άγιο Όρος, στο μετόχι, λ.χ., τους Αγίου Ανδρέα της συγκεκριμένης μονής στην περιοχή της Καβάλας, όταν οι Ρώσοι είχαν βλέψεις και στο νησί της Θάσου<sup>41</sup>.

Σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος στο θέμα του “*Βουλγαρικού Σχίσματος*”, ίσως όχι τόσο στην πρώτη φάση του που θα κορυφωθεί στα χρόνια της τρίτης Πατριαρχείας του Ανθίμου ΣΤ', του Κουταλιανού, περί το 1870, αλλά στις δεκαετίες που θα ακολουθήσουν, αφού το “*Σχίσμα*” θα ταλανίζει τον Οικουμενικό Θρόνο ως το 1944 περίπου<sup>42</sup>.

Τέλος, σημαντικό ρόλο φαίνεται πως θα διαδραματίσει στην διευθέτηση των διαφορών που θα προκύψουν ανάμεσα στην Ελλαδική Εκκλησία και στο Φανάρι κατά τα δύσκολα χρόνια του “*Εθνικού Διχασμού*”, μεταξύ 1915 και 1922, όπως σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει, μαζί με αρκετούς άλλους “*Ελληνες Νεοθωμανούς*” στο θέμα των προνομίων, κυρίως των θρησκευτικών, των μειονοτήτων που ζούσαν στα όρια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας<sup>43</sup>.

Η ερευνητική δραστηριότητα του Μανουήλ Γεδεών, στο σύνολό της σχεδόν αφορά στον Οικουμενικό Θρόνο και στις Εκκλησίες του Θρόνου στην Ανατολή, θα μπορούσε δε ενδεικτικά να διακριθεί σε δημοσιεύματα που αφορούν στις μητροπόλεις του Θρόνου, στους ιεράρχες και στους “*καταλόγους των αρχιερατευσάντων*” (Α'), σε θεσμικά θέματα του Πατριαρχείου (Β'), σε πατριάρχες και σε έγγραφα πατριαρχικά (Γ'), σε κώδικες και αρχειακό υλικό (Δ'). Κατωτέρω σημειώνουμε εκάστοτε κάποιες μόνο από τις σημαντικότερες εργασίες του Μανουήλ, κάτω από ένα από τους ως άνω κύκλους (- δεν σημειώνονται τα ογκώδη έργα του τα οποία σημειώθηκαν ανωτέρω και όπου υπάρχουν οι σημαντικότερες αναφορές των σχέσεων Γεδεών-Πατριαρχείου):

#### Α'. Μητροπόλεις και μητροπολίτες του Θρόνου

1. *Βιογραφική σημείωσις περί Δωροθέου Πρωΐου*, εφ. Κωνσταντινούπολις, αρ. φύλ. 1181, 23 Φεβρουαρίου 1872.
2. *Επισημείωσις συμπληρούσα τα περί των μητροπολιτών Βιζύης και Μηδείας*, ΕΑ 3 (1883), σελ. 417-422.
3. *Οι τελευταίοι μητροπολίται της Ηρακλείας (1714-1830)*, ΕΑ 3 (1883), σελ. 544-551.

λά σχετικά θα μπορούσε να βρει ο ενδιαφερόμενος στην διδακτορική διατριβή του Στ. Ανεστίδη, βλ. ΣΤ. ΑΝΕΣΤΙΔΗ, *Η εθναρχική παράδοση της Μεγάλης Εκκλησίας και ο Μανουήλ Ι. Γεδεών*, Αθήνα 1993, σχετικά πρβλ. και Δ. ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ, *Ο Μανουήλ Γεδεών και η επαναδιοργάνωση του οικουμενιστικού μοντέλου*, Γ' Επιστημονική Συνάντηση (Θεσσαλονίκη, 3-6 Οκτωβρίου 2002), Πρακτικά, “*Μνήμη Άλκη Αγγέλου*”, Θεσσαλονίκη 2004, 377-387.

<sup>41</sup> Πρόχειρα πρβλ. ΙΩΑΚ. ΠΑΠΑΓΓΕΛΟΥ, *Η ρωσική πολιτική στο Άγιο Όρος κατά τον 19ο αιώνα και η δραστηριότης των αγιορειτών Ρώσων στην περιοχή τη Καβάλας*, Α' Συμπόσιο “*Η Καβάλα και η περιοχή της*” (18-20 Απριλίου 1977), Πρακτικά, Θεσσαλονίκη 1980, 405-418.

<sup>42</sup> Στην εφημερίδα της Αθήνας “*Ελπίς*” (αρ. φύλ. 9, 22 Νοεμβρίου 1873) θα δημοσιευθεί άτιτλο κείμενο-ανταπόκριση από την Πόλη “*περί του βουλγαρικού σχίσματος και των συνεπειών του δια τα πατριαρχεία Ιεροσολύμων και Αντιοχείας*”, υπογραφόμενο από τον “*Βυζάντιο*”, σχετικά πρβλ. και Μ. ΓΕΔΕΩΝ, *Αποσημειώματα...*, 217-222.

<sup>43</sup> ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ, ό.π., 104-107.

4. *Ορθοδόξων μητροπολιτών οι εκδεδομένοι κατάλογοι συμπληρούμενοι*, ΕΑ 8 (1888), σελ. 398-402, 9 (1889), σελ. 13-15.
5. *Η μητρόπολις Λέρου και Καλύμνου*, ΕΑ 9 (1880), σελ. 106-107, 118-120.
6. *Αποσημείωμα περί των αρχιερέων Πισιδείας*, ΕΑ 10 (1890), σελ. 45-47.
7. *Επισκοπικοί κατάλογοι .....*, Κωνσταντινούπολις 1890, σελ. 13-24.
8. *Τα σφάλματα των επισκοπικών καταλόγων*, Κήρυξ 3 (1892), σελ. 65-67, 81-83, 100-104, 115-118, 138-139, 145-147.
9. *Σημειώσεις εις αναγραφάς μητροπολιτών Θεσσαλονίκης*, ΕΑ 23 (1903), σελ. 254-258, 437-439.
10. *Η Εκκλησία της εν Θράκη Αδριανουπόλεως*, ΕΑ 24 (1904), σελ. 371-376, 381-384, 414-419.
11. *Γράμματα επί Παρθενίου μητροπολίτου Λαρίσσης*, ΕΑ 24 (1904), σελ. 468-471.
12. *Εκ της ιστορίας των μητροπόλεων και επισκοπών του Οικουμενικού Θρόνου*, ΕΑ 25 (1905), 591-593, 26 (1906), σελ. 366-368, 405-408.
13. *Οι επίσκοποι Μετρών και Αθύρων*, ΕΑ 30 (1910), σελ. 20-22, 30-32.
14. *Μητροπόλεις Αιγαίου πελάγους (Καρπάθου και Κάσσου)*, ΕΑ 32 (1912), σελ. 349-352.
15. *Μητροπολιτών Φιλιππουπόλεως σημειώματα*, ΕΑ 33 (1913), σελ. 371-372, 374-376, 387-388.
16. *Καισαρείας Εκκλησία*, ΕΑ 13 (1913), σελ. 401, 461-462, 34 (1914), σελ. 6-7, 90.
17. *Φιλοθεος Βρύννιος μητροπολίτης Νικομηδείας*, ΕΑ 37 (1917), σελ. 132.
18. *Αρχιερέων Ηρακλείας ασύστατα προνόμια*, Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών 5 (1930), σελ. 203-208.
19. *Πέντε συγγενείς εκ Λέρου αρχιερείς Ηρακλείας (1714-1830)*, Θρακικά 5 (1934), σελ. 3-40<sup>44</sup>.

### **Β'. Πατριάρχες και πατριαρχικά έγγραφα**

1. *Ανέκδοτος εγκύκλιος του οικουμενικού πατριάρχου Ιερεμίου Γ' (1727)*, Πανδώρα 21 (1871), σελ. 560-565, 22 (1871/72), σελ. 15-20.
2. *Βιογραφική σημείωσις περί του πατριάρχου Καλλινίκου του Ακαρνάνος (1688-1702)*, εφ. Κωνσταντινούπολις, αρ. φύλ. 1177 και αρ. φύλ. 1184, 14 Φεβρουαρίου και 3 Μαρτίου 1872.
3. *Κύριλλος Λούκαρις. Ιστορική μελέτη περί της μετά την άλωσιν ορθοδόξου Εκκλησίας*, Κωνσταντινούπολις 1876 [δημοσιεύθηκε το πρώτον στην "Πρωΐα" σε συνέχειες]
4. *Ανέκδοτος εγκύκλιος του οικουμενικού πατριάρχου Ιερεμίου Γ' (1727) εξ ανεκδότου κώδικος του Κριτίου*, Κωνσταντινούπολις 1872, σελ. 32.
5. *Ανέκδοτα σημειώματα περί των πατριαρχών Ανθίμου Β', Διονυσίου Γ', Ιερεμίου Γ'*, ΕΑ 2 (1881/81), σελ. 601-609.
6. *Ο πατριάρχης Ιωάσαφ Β' ο Μεγαλοπρεπής*, Ημερολόγιον της Ανατολής του 1883, σελ. 242-265.
7. *Αδήλου σημείωσις περί του θανάτου του πατριάρχου Καλλινίκου Β' του Ακαρνάνος*, ΕΑ 3 (1883), σελ. 554-555.
8. *Σαμουήλ του Χαντζερή, πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως, επιστολαί ανέκδοτοι*, ΕΑ 4 (1883/84), σελ. 25-28, 55-59, 143-148, 166-168, 192-195, 197-203, 219.
9. *Ο πατριαρχικός κατάλογος του Κομνηνού Υψηλάντου*, ΕΑ 4 (1884), σελ. 226-232.

<sup>44</sup> ΧΡ. ΠΑΤΡΙΝΕΛΗ, ό.π..

10. Ο πατριάρχης Διονύσιος Δ' ο Μουσελίμης, ΕΑ 7 (1887), σελ. 179-195.
11. Σαμουήλ του Κυπρίου γράμματα δύο ανέκδοτα, ΕΑ 9 (1889), σελ. 141-142, 147-148, 167.
12. Διάταξις ανέκδοτος του πατριάρχου Ιερεμίου Γ', ΕΑ 22 (1902), σελ. 238-239.
13. Επιστολαί πατριάρχου επανορθούμεναι, ΕΑ 31 (1911), 188-192, 32 (1912), σελ. 155-156.
14. Επιστολαί προς πατριάρχην Ιερεμίαν Β' τον Τρανόν, ΕΑ 32 (1912), σελ. 194-197.
15. Ο πατριάρχης Αθανάσιος Ε', Επετηρίς Εταιρείας Κρητικών Σπουδών 3 (1940), σελ. 193-205<sup>45</sup>.

### Γ'. Θεσμικά του Οικουμενικού Θρόνου

1. Η κατά Λατίνων σύνοδος του πατριάρχου Ιερεμίου Γ', εφ. Κωνσταντινούπολις, αρ. φύλ. 1177, 14 Φεβρουαρίου 1872.
2. Ετεροδιδασκαλίας εν τη Εκκλησία Κωνσταντινουπόλεως μετά την άλωσιν, ΕΑ 3 (1883), σελ. 595-599, 671-673, 7180-722, 774-780.
3. Το δίκαιον του Κυζίκου, ΕΑ 4 (1884), σελ. 121-122.
4. Τινά περί της ιστορικής αναπτύξεως του διοικητικού συστήματος της των κάτω χρόνων ορθοδόξου Εκκλησίας, ΕΑ 4 (1884), σελ. 251-258, 281-285.
5. Αι παρ' ημίν συλλογαί των ιερών κανόνων κατά τους τελευταίους χρόνους, ΕΑ 8 (1887/88), σελ. 6-8, 15-16, 25-28, 41-44.
6. Τυπικόν ψήφων παρά τοις Βυζαντινοίς, ΒΖ 4 (1895), 581-582.
7. Κοσμικοί τίτλοι και τιμαί του πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως, ΕΑ 19 (1899), σελ. 494-496, 20 (1900), σελ. 86-88, 137-140.
8. Κανονική διάταξις, ΕΑ 31 (1911), σελ. 245-246.
9. Εξαρχία πατριαρχικαί προ 180 ετών, ΕΑ 32 (1912), σελ. 67-69, 148-152, 33 (1913), σελ. 250-252, 264-265.
10. Τα κατά καιρούς όρια της αρχιεπισκοπής Κωνσταντινουπόλεως και της επισκοπής Δέρκων, ΕΑ 37(1917), σελ. 35-38, 58-61, 100-102, 124-127, 38 (1918), σελ. 52-54.
11. Το δίκαιον και τύπος εκλογής, χειροτονίας και καθαιρέσεως του πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως, ΕΑ 39 (1919), σελ. 106-107, 113-115<sup>(46)</sup>.

### Δ'. Κώδικες και αρχειακό υλικό

1. Ο κώδηξ Κριτίου, εφ. Θράκη, αρ. φύλ. 11 και 15, 6 και 11 Οκτωβρίου 1873.
2. Οι πατριαρχικοί κώδικες, Ανατολικός Αστήρ 20 (1880/81), σελ. 28-29.
3. Φαναριωτικά υπομνήματα, ΕΑ 3 (1883), σελ. 325-330, 372-379.
4. Λόγιοι και Βιβλιοθήκαι της εν Άθω μονής των Ιβήρων, ΕΑ 4 (1884), σελ. 478-482, 502-503, 508-512, 523-527.
5. Φιλίστορος αποσημειώματα, ΕΑ 5 (1884/85), σελ. 29-31, 33-37, 65-68, 87-90, 210-212.
6. Ανέκδοτος κώδηξ της μητροπόλεως Μεσημβρίας, Ημερολόγιον της Ανατολής του 1887, σελ. 177-183.
7. Ο κώδηξ του Παϊσίου, ΕΑ 9 (1889), σελ. 4-7, 10-13, 19-22, 29-32, 37-40.

<sup>45</sup> ό.π..

<sup>46</sup> ό.π..

8. *Αναγραφή παλαιότερων ιερών εικόνων, αμφίων και σκευών αρχιεπισκοπής Κωνσταντινουπόλεως*, ΕΑ 31 (1911), σελ. 92-93, 102-103, 108-109, 143-144<sup>47</sup>.

### III. Ο Μανουήλ Γεδεών και η παιδεία του Γένους

Ο Μ. Γεδεών όμως φαίνεται πως θα υπάρξει ο κατ' εξοχήν “χρονογράφος” της ελληνικής παιδείας του δεύτερου μισού του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του περασμένου αιώνα στην Κωνσταντινούπολη και ευρύτερα στην Ανατολή. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει η άνθηση στην λειτουργία των σχολείων στις ελληνικές κοινότητες της Ανατολής κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, κυρίως μετά το 1870, οπότε αρχίζει η μαζική ίδρυση και παρθεναγωγείων, όλα υπό την επίβλεψη της Εκκλησίας. Το σύνολο σχεδόν των σχολείων λειτουργούσε κάτω από την εποπτεία της με Πρόεδρο πάντοτε των Σχολικών Επιτροπών τον επιχώριο μητροπολίτη. Για τον καλύτερο μάλιστα συντονισμό, αλλά και την οικονομική στήριξη των σχολείων, φαίνεται να φρόντιζε το ίδιο το Πατριαρχείο, μέσα από τις παρεμβάσεις του στους οικονομικά ισχυρούς της εποχής, όπως ήταν οι έμποροι και τραπεζίτες της Κωνσταντινούπολης των χρόνων, οι Ζαρίφες (Γεώργιος, Νικόλαος, Λεωνίδας), ο Χρηστάκης Ζωγράφος, μέλη των οικογενειών Νεγρεπόντη, Καμάρα και Μπαλατατζή, ο Κωνσταντίνος Καραπάνος, ο Ευστάθιος Ευγενίδης κ.ά.<sup>48</sup>.

Ο Μ. Γεδεών ωστόσο θα αναδειχθεί, κυρίως, σε “χρονογράφο” της Μεγάλης του Γένους Σχολής, της “*Πατριαρχικής Ακαδημίας*”, και του ρόλου που διαδραμάτισε στην παιδεία του Γένους στους ύστερους αιώνες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Εκατοντάδες είναι οι σελίδες που συνέγραψε ο Μ. Γεδεών για την περιώνυμη Σχολή του Πατριαρχείου, για τους δασκάλους και το έργο τους, όπως και για τα λοιπά σχολεία της Βασιλεύουσας, κυρίως, την επίβλεψη της λειτουργίας των οποίων φαίνεται να είχε άμεσα ο Οικουμενικός Θρόνος. Ότι σχετικά γνωρίζουμε σήμερα, ακόμη και λεπτομέρειες για την προσωπική ζωή των δασκάλων, για τις εξετάσεις και τον τρόπο διεξαγωγής κ.ά., προέρχεται μέσα από σελίδες δημοσιευμάτων του. Ο Μ. Γεδεών, λ.χ., θα συνθέσει εργασίες που αφορούν σε σχολεία της Βασιλεύουσας (Α'), σε δασκάλους ευρύτερα της Ανατολής (Β'), σε σχολεία των ελληνικών κοινοτήτων της Ανατολής (Γ'). Παρακάτω δίδουμε ενδεικτικό πίνακα των σημαντικότερων εργασιών του, αυτών που δημοσιεύθηκαν σε περιοδικά κυρίως, κατά κύκλους:

#### Α'. Σχολεία της Βασιλεύουσας

1. *L'École Patriarchale du Phanar*, εφ. Stanboul, αρ. φύλ. 78, 15 Δεκεμβρίου 1875.
2. *Χρονικά της Πατριαρχικής Ακαδημίας*, ΕΑ 3 (1882/83), σελ. 81-85, 106-110, 115-118, 132-137, 346-348, 401-407, 435-442, 448-455, 466-478, 486-498, 500-509.
3. *Η Μεγάλη του Γένους Σχολή εν Φαναρίω*, περ. Κόσμος 1 (1883), σελ. 366-368.
4. *Η Ζωοδόχος Πηγή και τα ιερά αυτής προσαρτήματα*, Αθήναι 1886, σελ. 114-116 [μισθοί ψαλτών και διδασκάλων περί το 1800], σελ. 211 [σχολείον ενορίας Εγρί Καπού].
5. *Τα αρχαιότερα ενοριακά σχολεία*, ΕΑ 10 (1890), σελ. 210-213, 228-229 [γίνεται λόγος για τα ενοριακά σχολεία της Βασιλεύουσας].

<sup>47</sup> ό.π..

<sup>48</sup> Σχετικά πρβλ. Γ. Κ. ΠΑΠΑΖΟΓΛΟΥ, *Παράλληλοι δρόμοι – Η παιδεία σε δύο ελληνικές κοινότητες στα ύστερα χρόνια της Οθωμανοκρατίας και ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος της Κωνσταντινουπόλεως (1870-1880)*, Κομοτηνή 2008, 39-268 (κυρίως), όπου και το σχετικό.



6. Παιδεία και πτωχεία παρ' ημίν κατά τους τελευταίους αιώνες, Κωνσταντινούπολις 1893, σελ. 10-28 [γίνεται λόγος για τις “τιμές και αμοιβές διδασκάλων εν Βυζαντίω, Σχολεία και διδασκάλους κατά τον ΙΕ', ΙΣΤ' και ΙΖ' αιώνες, γλίσχρους μισθούς διδασκάλων κατά τον ΙΗ' και ΙΘ' αιώνες, σχολεία Σκοπέλου, Τρικάλων Πελοποννήσου, Μυτιλήνης, Μονεμβασίας, Μυστρά και διαφόρων ενοριών Κωνσταντινουπόλεως”].
7. Πατριαρχική Ακαδημία Κωνσταντινουπόλεως, ΕΦΣΚ 25 (1895), σελ. 56-61.
8. Υπέρ της εν Χάλκη ιεράς Θεολογική Σχολής, ΕΑ 22 (1902), σελ. 362-364.
9. Τα περί της Μεγάλης του Γένους Σχολής επίσημα γράμματα, ΕΑ 22 (1902), σελ. 386-393, 413-415, 419-423, 446-450, 457-460, 467-470.
10. Αρχεία της Μεγάλης του Γένους Σχολής, ΕΑ 22 (1902), σελ. 535-536, 546-550, 562-564, 23 (1903), σελ. 15-18.
11. Γράμματα πατριαρχικά περί της Μεγάλης του Γένους Σχολής (Πατριαρχικής Ακαδημίας), Κωνσταντινούπολις 1903 [δημοσιεύονται κυρίως “επίσημα γράμματα περί της Μεγάλης του Γένους Σχολής”].
12. Το έργο της Εκκλησίας εν τη εκπαιδεύσει, ΕΑ 31 (1911), σελ. 137-139.
13. Σχολιακαί πανηγύρεις προ 100 ετών, ΕΑ 34 (1914), σελ. 201-203, 212-213.
14. Ελληνίδων εκπαίδευσις μετά την άλωσιν, Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών 5 (1930), σελ. 332-336.
15. Λοκανγές πνευματικής κινήσεως παρ' ημίν (1700-1730), Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών 3 (1930), σελ. 49-57.
16. Αποσημειώματα χρονογράφου (1800-1913), Αθήναι 1932, σελ. 20-184 [γίνεται λόγος, μεταξύ άλλων, για “Διδασκάλους της Μεγάλης του Γένους Σχολής περί το 1800, Επιφανείς διδασκάλους επαρχιακών σχολείων από του τέλους του ΙΗ' αιώνος, Αποδοχές διδασκάλων, Αλληλοδιδασκτικά σχολεία, παρθεναγωγεία, οικοδιδασκάλους, Κληροδοτήματα υπέρ σχολείων, Μοναστηριακά σχολεία, Ευεργετικούς χορούς, λαχεία και εράνους υπέρ σχολείων, Χορηγίες προς έκδοσιν κοινωφελών βιβλίων, Πατριαρχική επιτροπή εποπτεύουσα σχολεία και εκδόσεις βιβλίων, Διδακτικά εγχειρίδια περί το 1850”].
17. Κουρού Τσεσμές φαναριωτικός – Πατριαρχικά οικοδομαί, παλαιά διδακτήρια της Μεγάλης του Γένους Σχολής, επίσημοι γείτονες αυτής, Δελτίον Μεγαλοσχολιτών τεύχ. 5, Δεκέμβριος 1965, σελ. 8-16<sup>49</sup>.

### **Β'. Σχολεία κοινοτικά της Ανατολής και άλλα**

1. Δύο ανέκδοτα γράμματα περί της Αθωνιάδος Ακαδημίας, ΕΑ 3 (1883), σελ. 686-689, 696-701.
2. Σχολεία και βιβλία κατά τον ΙΖ' αιώνα, ΕΑ 8 (1888), σελ. 296-300.
3. Σχολεία και βιβλία κατά τον ΙΗ' αιώνα, ΕΑ 8 (1888), σελ. 318-321, 329-330, 334-338, 343-345.
4. Η πνευματική κίνησης του Γένους ημών κατά τα πρώτα του ΙΘ' αιώνος έτη, ΕΑ 8 (1888), σελ. 359-361, 366-369, 374-378, 382-384, 9 (1889), σελ. 2-4, 53-54, 61-64, 68-71, 204-205, 212-213, 285-288, 290-293, 298-304, 314-316, 338-340, 346-347, 354-359, 370-376, 371β-376β [μεταξύ άλλων γίνεται λόγος για “Έγκριση εγχειριδίων υπό Πατριαρχείου, Επιτροπές ελέγχου βιβλίων, Αρωγή Πατριαρχείου προς σχολεία, Εποπτεία Πατριαρχείου επί σχολείων και διαδασκάλων, Παρθεναγωγεία και διδασκάλισσαι, Εμπορικά Σχολαί και δημόσια εξετάσεις”, σελ. 298-304, 354-359].

<sup>49</sup> ΧΡ. ΠΑΤΡΙΝΕΛΗ, ό.π..



5. *Διδάσκαλοι του Λουκάρεως*, ΕΑ 9 (1889), σελ. 122-123, 131-133, 165-166, 181-184 [γίνεται λόγος για τα κοινά σχολεία των χρόνων της Τουρκοκρατίας].
6. *Σχολεία μέσου αιώνας, ιδιαίτερα δε τα βυζαντινά*, ΕΑ 22 (1902), σελ. 188-190, 201-203, 288-292, 297-301, 312-313.
7. *Τυβρου Σχολή*, ΕΑ 32 (1912), σελ. 200-201.
8. *Ιστορίας των σχολείων συμπληρώσεις*, ΕΑ 34 (1914), σελ. 196-198.
9. *Μνεία σχολείων τριών*, ΕΑ 35 (1915), σελ. 70-72 [γίνεται αναφορά στα σχολεία των Θεραπειών (1804), Καλαμών (1798), Πρεσλάβας (1826)].
10. *Πνευματική των Χίων ανάπτυξις προ ετών διακοσίων*, ΕΜΑ 12 (1962), σελ. 38-45<sup>50</sup>.

#### **Γ'. Ελληνοδάσκαλοι και άλλοι**

1. *Τα χειρόγραφα του Κορυδαλέως*, Ανατολικός Αστήρ 20 (1880/81), σελ. 264.
2. *Θεοφίλου Κορυδαλέως επιστολαί ανέκδοτοι τρεις*, περ. Κόσμος 1 (1883), σελ. 473-474.
3. *Ανέκδοτοι επιστολαί αρχαίων διδασκάλων του Γένους*, ΕΑ 3 (1883), σελ. 423-425.
4. *Λόγιοι και Σχολαί της ΙΗ' εκατονταετηρίδος*, ΕΑ 9 (1889), σελ. 322-327, 331-333, 340-342.
5. *Σάββας Ιωαννίδης*, ΕΑ 30 (1910), σελ. 251-252.
6. *Λογίων ανδρών τέρψεις*, ΕΑ 25 (1915), σελ. 157-160, 163-165.
7. *Νέαι λογίων ανδρών τέρψεις*, ΕΑ 35 (1915), σελ. 182-184, 189-191.
8. *Διαθήκαι δύο Θρακών διδασκάλων*, Θρακικά 7 (1936), σελ. 201-211<sup>51</sup>.

Αξίζει να τονιστεί ακόμη πως το σύνολο σχεδόν των αυτοτελών εκδόσεων του Μ. Γεδεών, όπως, λ.χ., τα βιβλία του “*Μνεία των προ εμού (1800-1863-1913)*”, “*Πατρι-αρχικαί Εφημερίδες*”, αναφέρονται και σε θέματα παιδείας, λειτουργίας σχολείων, διενέργειας εξετάσεων, τυπικό επιδόσεως “*πτυχίων*” από τον πατριάρχη ή τους επι-χώριους επισκόπους, αμοιβές κ.ά..

---

<sup>50</sup> ό.π..

<sup>51</sup> ό.π..

Ευρώπη Πουρσανίδου

(Μ.Α., Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

*Ιστορικοί σταθμοί του ελληνισμού της πρώην Σοβιετικής Ένωσης  
Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση μετά την πτώση της Αυτοκρατορίας της  
Τραπεζούντας και οι αναφορές σ' αυτούς στα βιβλία της ιστορίας της υποχρεωτικής  
εκπαίδευσης*

*Greeks from the former Soviet Union after the fall of the Empire of Trapezountas and  
references to them in the history books of compulsory education*

#### Abstract

The expansion of Hellenism has always been an integral part of Greek history and is therefore conducive to the enrichment of Greek heritage. Undeniably, the existence of the Greeks of the former Soviet Union after the fall of the empire of Trapezountas is an issue worth mentioning. Not only are they the bearers of the Russian Hellenism, but they have also played a major role in civilization and especially in the development of the Pontic Greek dialect. However, to what extent reference is made in history books of compulsory education concerning this part of Hellenism, its history, civilization and contribution as a whole?

The first part of the project comprises the history of the Greeks of the former Soviet Union after the fall of the empire of Trapezountas in 1461, eight years after the fall of Constantinople by the Turks and focuses on the distinguishing characteristics related to those Greeks. First of all, the most important centres of Greek emigration from 1461 and onward and the prospering Greek concentrations are noteworthy. Secondly, Greek education with the establishment of Greek schools as well as the development of the Pontic Greek dialect and its basic characteristics are closely scrutinized. Furthermore, the Greek civilization is outlined and close attention is paid to some prominent and remarkable personalities of Russian Hellenism such as Maximos Agioritis, Evgenios Voulgaris and Ioannis Kapodistrias who struggled to save the spiritual heritage of Hellenism. Apart from this, Russian Greeks distinguished themselves in the field of economy, art and literature. Finally, the arrival and settlement of these people in Greece after the dissolution of the Soviet Union is mentioned referring to the difficulties these people were confronted with such as housing, acceptance by the Greek government and Greek society and lack of knowledge of the Greek language.

The second part of the project highlights the necessity to include reference to Pontic Hellenism in school textbooks. To begin with, there should be mention of important milestones of Russian Hellenism in the history books of students of primary and junior secondary school as this is part of our intercultural education. Moreover, in classroom, the number of students of the former Soviet Union is growing considerably and consequently textbooks should incorporate their background as well. As a result, these students will become more aware of their origins and would no longer consider themselves as part of a minority in Greek society. Similarly, Greek students may also be influenced by this as some misconceptions about Pontic Greeks may be rectified resulting

in a change in behaviour towards those students who, until now, were considered inferior.

In conclusion, the origins and history of the Greeks of the former Soviet Union have considerably contributed to Greek history and therefore deserve recognition as it is part of its heritage to future generations. Naturally, this will also remove existing fallacies and improve interpersonal relationships not only among students in the classroom, but also in their daily life in society.

### Introduction

The project consists of two parts. The first part of the project refers to the Greeks of the former Soviet Union after the fall of the empire of Trapezountas. The aim of this survey is to focus on the parameters related to the Greeks after the fall of the empire of Trapezountas in 1461, eight years after the fall of Constantinople by the Turks. First of all, there will be reference to the most important centres of Greek emigration from 1461 and onward. Secondly, Greek education as well as the Pontic Greek language and its basic characteristics will be scrutinized. Furthermore, Greek civilization will be outlined and close attention will be paid to the most important and remarkable personalities of Russian Hellenism. Finally, the arrival and settlement of these people in Greece after the dissolution of the Soviet Union will be mentioned.

In the second part of this project, bibliographic research will be done in the history book of compulsory education (of primary and junior secondary school) so as to verify to what extent reference is made in these books concerning this part of Hellenism, its history, civilization and contribution as a whole. Nowadays classes at school all over Greece consist of a great number of students from the former Soviet Union. Consequently, school handbooks should also incorporate the history of these Greeks.

**Key words:** Greeks, Sovjet Union, Empire of Trapezountas, references, history books, compulsory education

Η παρουσία των Ελλήνων στον Εύξεινο Πόντο ανάγεται στα μυθικά χρόνια και συνδέεται με ονόματα όπως του Προμηθέα, του Φρίξου και της Έλλης, των Αργοναυτών, του Ηρακλή και άλλων μυθικών ηρώων. Οι ειδικοί μελετητές τοποθετούν την πραγματοποίηση των πρώτων ταξιδιών στις περιοχές αυτές γύρω στην πρώτη χιλιετία<sup>1</sup>. Περισσότερες από 75 ελληνικές αποικίες ιδρύθηκαν σε όλο τον Εύξεινο Πόντο από τον 8<sup>ο</sup> ως τον 6<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα<sup>2</sup>. Σοβιετικοί ιστορικοί τονίζουν σήμερα ότι οι Έλληνες είναι από τους αρχαιότερους λαούς της Ε.Σ.Σ.Δ. και εντοπίζουν την πρώτη τους εγκατάσταση στην Κριμαία και στην Υπερκαυκασία τον 8<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα<sup>3</sup>. Σ' αυτόν τον Ελληνισμό στηρίχθηκε η ανάπτυξη και η εξέλιξη των ελληνικών πόλεων στη διάρκεια της Βυζαντινής και Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Ιδρύθηκαν αξιόλογοι εμπορικοί σταθμοί που με την πάροδο των αιώνων μετεξελίχθηκαν σε μεγάλα αστικά κέντρα.

<sup>1</sup> Φωτιάδης, Κ. (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη, σ. 17.

<sup>2</sup> Φωτιάδης, Κ. *Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η γέννηση της Διασποράς*, στο [http://www.pontos-genoktonia.gr/pdf/ellhnes\\_proin\\_sob.pdf](http://www.pontos-genoktonia.gr/pdf/ellhnes_proin_sob.pdf), 24/9/2010

<sup>3</sup> Τραπέζνικοφ, Γ. *Εθνικές εδαφικές ζώνες στη Ε.Σ.Σ.Δ. δικαιούται η ελληνική μειονότητα*, Εφημ. Νέα της Μόσχας, ελληνική έκδοση, φ. 12, σ. 22

Το 1453, χρονολογία-σταθμός για την ιστορία, η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους σημαίνει το τέλος της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και τη δημιουργία της αντίστοιχης Οθωμανικής που σηματοδοτεί την αλλαγή των μέχρι τότε δεδομένων. Πολλοί Έλληνες, για να γλιτώσουν από τους Οθωμανούς, θα βρουν καταφύγιο σε όλη τη διάρκεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας στο βόρειο ανατολικό Εύξεινο Πόντο, στις περιοχές του Καυκάσου και του Αντικαυκάσου, τη Γεωργία, τη νότια μεσημβρινή Ρωσία, καθώς και τις παραδουνάβιες περιοχές<sup>4</sup>. Σύμφωνα με τον Κάλφογλου, η νεοελληνική διασπορά, αρχίζει την ιστορική της πορεία επίσημα τη χρονιά αυτή, το 1453 με την Άλωση της Πόλης. Τότε, πέρα από τους απλούς κατοίκους της περιοχής, ένας καθόλου ευκαταφρόνητος αριθμός Ελλήνων διανοουμένων προτίμησε όχι τη Δύση αλλά τη Ρωσία ως νέα πατρίδα του, την οποία δόξασε και υπηρέτησε με σεβασμό, ενώ παράλληλα συνέβαλε στην ανάπτυξη του ρωσικού πολιτισμού με τα έργα του<sup>5</sup>. Αξίζει μάλιστα εδώ να αναφερθεί η άποψη του πρώην δημάρχου της Μόσχας Γαβριήλ Ποπώφ ότι «στις φλέβες κάθε τρίτου Ρώσου κυλάει ελληνικό αίμα»<sup>6</sup>.

Οκτώ χρόνια αργότερα, το 1461 καταρρέει και η αυτοκρατορία της Τραπεζούντας, του ενός από τα τρία κρατίδια που είχαν προκύψει μετά το 1204. Η άλωση της Τραπεζούντας ξανανοίγει το δρόμο προς την ελευθερία για όλο τον υπόδουλο ελληνισμό και δημιουργεί νέα μεταναστευτικά ρεύματα, αναζητώντας τη σωτηρία στον ισχυρό γείτονα. Οι βίαιοι εξισλαμισμοί που ξεκίνησαν οδηγούν όχι μόνο τους ελληνικής καταγωγής Ποντίους, που ανήκαν στην άρχουσα τάξη, αλλά και πλήθος λαϊκών πληθυσμών στην ομόδοξη Ρωσία. Αυτοί, παίρνοντας το δρόμο της προσφυγιάς μετοίκησαν στα παράλια της μεσημβρινής και νότιας Ρωσίας, άλλοι στις παραδουνάβιες περιοχές, χτίζοντας καινούριες ελληνικές πόλεις, καινούρια πολιτισμικά κέντρα, τα οποία αργότερα δέχονταν στοργικά κάθε καταδιωγμένο Έλληνα<sup>7</sup>.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εκατοντάδες μεταναστευτικά κύματα των Ελλήνων προς τη Ρωσία εξυπηρετούσαν κάποια συμφέροντα. Η Ρωσία ήταν διατεθειμένη να υποδεχθεί τους Έλληνες ομόδοξους-παραχωρώντας τους πολλές φορές και προνόμια γιατί θα είχε κάποια οφέλη. Οι Έλληνες μετανάστες βοήθησαν τη Ρωσία να προοδεύσει οικονομικά, αφού το εμπορικό δαιμόνιο ήταν ίδιον του χαρακτήρα τους<sup>8</sup>. Για ένα σχεδόν αιώνα το εμπόριο των σιτηρών και των οσπρίων της νότιας Ρωσίας βρίσκεται στα χέρια των Ελλήνων της Οδησσού, της Κριμαίας, του Ταϊγανίου και του Ροστόβ. Έλληνες δημιουργούν τον πυρήνα της πρώτης «Ρωσικής Ακτοπλοϊκής Εταιρείας»<sup>9</sup>.

Ανάλογη ήταν η προσφορά των Ελλήνων λογίων απέναντι στη Ρωσία αλλά και την Ελλάδα. Πολλοί Έλληνες φοίτησαν σε στρατιωτικές σχολές της Ρωσίας, διακρίθηκαν σε μάχες και αναδείχθηκαν ανώτερα και ανώτατα στελέχη του ρωσικού στρατού<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> Φωτιάδης, Κ. (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη, σ. 19-20

<sup>5</sup> Κάλφογλου, Ι. (1919). *Ο άποικος*, Βατούμ, σ. 77.

<sup>6</sup> Ποπώφ, Γ. (1990). *Ιστορικές τύχες των Σοβιετικών Ελλήνων*, στο περιοδικό «Ρωμανία», τ. 2, Θεσσαλονίκη, σ. 21.

<sup>7</sup> Ζωίδης, Γ. (1958). *Πατροπαράδοτη φιλία*, Βαρσοβία, σ. 44.

<sup>8</sup> Αγγελίδης, Ο. (2004). *Ο Ελληνισμός στη Ρωσική αυτοκρατορία*, Αλεξανδρούπολη: Ενδοχώρα, σ. 11.

<sup>9</sup> Παυλίδης, Ε. (1953). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και τα 33 Χρόνια του εν Αθήναις Σωματείου των εκ Ρωσίας Ελλήνων*, Αθήνα, σ. 91-93.

<sup>10</sup> Παπουλίδης, Κ. (1992). *Οι Έλληνες της Ρωσίας το 19<sup>ο</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, στο Βαλκανικά Σύμμεικτα, τεύχ.4, Θεσσαλονίκη, σ. 127-128.

Επόμενο κύμα εξόδου των Ελλήνων της Μικράς Ασίας έχουμε το 1490 προς τον Καύκασο και κυρίως προς τη Γεωργία. Πιθανολογείται ότι τότε ο αριθμός των Ποντίων προσφύγων ήταν μεγάλος, γιατί η γεωργιανή εκκλησία αναγκάστηκε να συγκροτήσει ελληνική επισκοπή με έδρα το Αχταλά για τις λατρευτικές ανάγκες των Ελλήνων χριστιανών, στην οποία και εκλέγονταν Έλληνες επίσκοποι<sup>11</sup>. Κατά τον 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα δεν έχουμε μαζικές μετακινήσεις, κάτι που προκύπτει από τις ελάχιστες πηγές που διαθέτουμε για την περίοδο αυτή<sup>12</sup>.

Το 1762 πραγματοποιήθηκε μια μαζική μετανάστευση 800 οικογενειών Ελλήνων Ποντίων μεταλλουργών από την περιοχή της Αργυρούπολης στην επαρχία Αχταλά της Γεωργίας ύστερα από πρόσκληση του Γεωργιανού βασιλιά Ηρακλή του Β'. Είναι από τις ελάχιστες περιπτώσεις που τα αίτια των μετακινήσεων δεν είναι τόσο πολιτικά όσο οικονομικά. Για την εξόρυξη και κατεργασία μετάλλων από ειδικούς σε αυτό το έργο, τους παραχωρήθηκαν σημαντικά προνόμια<sup>13</sup>.

Στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα αναφέρονται μετοικεσίες Μικρασιατών Ελλήνων στη Γεωργία και στον Καύκασο. Καθοριστικός σταθμός αποτελεί ο ρωσο-οθωμανικός πόλεμος του 1768-1774, που λήγει με τη συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή το 1774 και του Αϊναλή Καβάκ (1779), οι οποίες συνετέλεσαν κατά πολύ στην ανάπτυξη των ελληνορωσικών σχέσεων, αφού πλέον η Ρωσία αναγνωριζόταν από το Σουλτάνο ως προστάτιδα δύναμη των χριστιανών υπηκόων της. Παράλληλα, με το δικαίωμα της ελεύθερης ναυσιπλοΐας στα στενά του Βοσπόρου που κέρδισε η Ρωσία, οι Έλληνες πλοιοκτήτες απέκτησαν το δικαίωμα να ταξιδεύουν με ρωσική σημαία στη Μεσόγειο και στον Εύξεινο Πόντο, δυνατότητες που τις αξιοποίησας με μεγάλη επιδεξιότητα<sup>14</sup>.

Η προσάρτηση της Κριμαίας στη Ρωσική Αυτοκρατορία 1768 αύξησε το μεταναστευτικό κύμα των Ελλήνων του ελλαδικού χώρου. Το 1778 κατέφυγαν στα παράλια της Αζοφικής θάλασσας γύρω στους τριάντα χιλιάδες Έλληνες της Κριμαίας για να πυκνώσουν την περιοχή με χριστιανικό πληθυσμό<sup>15</sup>. Στους νέους τόπους εγκατάστασης ίδρυσαν την πόλη Μαριούπολη, οι κάτοικοι των οποίων ακόμη και σήμερα διατηρούν την εθνική τους συνείδηση, την ελληνική τους διάλεκτο και τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό. Μάλιστα, εξαιτίας αυτής της πυκνοκατοίκησης, οι ρωσικές αρχές επέτρεψαν την ίδρυση ελληνικών δικαστηρίων, τη δημιουργία ανεξάρτητης ελληνικής διοίκησης, την ίδρυση εκκλησιών και σχολείων με Έλληνες ιερείς και δασκάλους, την παραχώρηση φορολογικών προνομίων και άλλων ευεργετικών απαλλαγών<sup>16</sup>. Μέχρι το 1859, στην ελληνική περιοχή της Μαριούπολης, δεν επιτρέπεται η εγκατάσταση ατόμων άλλης εθνότητας<sup>17</sup>.

Νέες προϋποθέσεις και ευνοϊκές συνθήκες εγκατάστασης Ελλήνων στη Γεωργία και στις νότιες περιοχές της Υπερκαυκασίας δημιούργησε η ένωση της Γεωργίας με τη Ρωσία το 1801, γεγονός που επεδίωξαν οι τσάροι με στόχο να εμπλουτίσουν την περιοχή αυτή των ρωσικών συνόρων με χριστιανικούς πληθυσμούς, εχθρικά διακείμενους έναντι των Οθωμανών, στα εδάφη τα οποία μέχρι τότε κατοικούνταν από μουσουλμα-

<sup>11</sup> Ιοσσελιάνι, Π., (1850). *Ταξιδιωτικές σημειώσεις. Από την Τιφλίδα στον Αχταλά*, Τιφλίδα, σ. 27.

<sup>12</sup> Καλφώγλου, Ι., (1919). *Ο άποικος*, Βατούμ, σ. 77.

<sup>13</sup> Βαζελιώτης, Π., (1910), *Οι Έλληνες του Καυκάσου*, στο περ. «Εκκλησιαστική Αλήθεια», Κωνσταντινούπολη, σ. 250.

<sup>14</sup> Ζωΐδης, Γ., ό.π., σ. 79.

<sup>15</sup> Τσούχα, Ι., *Η Μαριούπολη απέκτησε πάλι το ελληνικό της όνομα*, εφημ. Νέα της Μόσχας, τεύχ. 6, σ. 22.

<sup>16</sup> Φωτιάδης, Κ., (1990), *Ο Ελληνισμός της Κριμαίας*, Αθήνα, σ. 39.

<sup>17</sup> Βαλαβάνης, Γ., (1986), *Σύγχρονος Γενική Ιστορία του Πόντου*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 13.



νικούς πληθυσμούς<sup>18</sup>. Η εγκατάσταση δε από τις οθωμανικές αρχές αυτών των μουσουλμάνων της Ρωσίας στις περιοχές του Ανατολικού Πόντου και το αίσθημα έντονης ανασφάλειας που δημιούργησε στους Έλληνες αποτέλεσε ένα επιπλέον παράγοντα ενίσχυσης του ρεύματος μετοικεσίας των Ελλήνων του Πόντου κατά το χρονικό διάστημα 1800-1814. Το 1810 στην Τιφλίδα συγκροτήθηκε ειδική επιτροπή για την οργάνωση των μετακινήσεων και της εγκατάστασης των Ελλήνων του Πόντου στον Καύκασο. Για την ομαδική αυτή μετοικεσία ευθυνόταν και ο θρησκευτικός φανατισμός και η σκληρή συμπεριφορά των τοπικών τιμαριούχων Τερεμπέδων<sup>19</sup>. Επιπλέον, τα ειδικά προνόμια των ρωσικών αρχών προς τους χριστιανικούς λαούς διογκώνουν τα κύματα μετοικεσίας και οδηγούν στη δημιουργία νέων αμιγών ελληνικών χωριών και οικισμών στις περιοχές της Χερσώνας, της Οδησού, του Νικολάεβου<sup>20</sup>.

Η έκρηξη της ελληνικής επανάστασης του 1821 με τη στέρηση βασικών θρησκευτικών και πολιτικών δικαιωμάτων των Ελλήνων και τη γενικότερη καταπίεσή τους δημιουργεί και πάλι συνθήκες για να αναπτυχθεί νέο κύμα μετανάστευσης και εξόδου από τον Πόντο στη Ρωσία. Ελληνικοί πληθυσμοί εκτοπίστηκαν και σε άλλες περιοχές της Γεωργίας και του Καυκάσου. Μάλιστα, υπάρχει μαρτυρία ότι το 1821 χτίστηκε σε πόλη της περιοχής εκκλησία, γεγονός που δείχνει την παρουσία αρκετών Ελλήνων, οι οποίοι ένιωθαν την ανάγκη να έχουν τον δικό τους λατρευτικό χώρο. Παράλληλα, στη χώρα αναπτύσσεται ένα φιλελληνικό κίνημα για την Ελληνική επανάσταση και τον ελληνικό λαό. Οι ελληνικές κοινότητες που υπήρχαν σχεδόν σε όλες τις πόλεις της Ρωσίας έγιναν πραγματικές εστίες προετοιμασίας του απελευθερωτικού αγώνα<sup>21</sup>. Έβλεπαν τους Ρώσους σαν ένα έθνος προορισμένο να προετοιμάσει την απελευθέρωση της Ελλάδας. Πολλοί προξενικοί υπάλληλοι της Ρωσίας ήταν ελληνικής καταγωγής, κυνηγημένοι πρόσφυγες, οι οποίοι δεν ξέχασαν το χρέος τους απέναντι στην υπόδουλη πατρίδα τους<sup>22</sup>. Αξιοποιώντας τη συνθήκη του Κιουτσούκ Κainaρτζή, σύμφωνα με την οποία οι υπόδουλοι χριστιανοί του Σουλτάνου βρίσκονταν κάτω από την προστασία της Ρωσίας, βοήθησαν πολύπλευρα τους καταδιωκόμενους Έλληνες από τις παρανομίες, τις αδικίες και τις αυθαιρεσίες του μουσουλμανικού πληθυσμού. Βέβαια, βοήθησαν και την ίδια τη Ρωσία μέσα από αυτές τις ανώτατες τους θέσεις. Έτσι εξηγείται άλλωστε και ο αυθόρμητος φιλελληνισμός των Ρώσων και η υποστήριξη από μέρος τους της Φιλικής Εταιρίας. Πέρα, όμως, από το φιλελληνικό κίνημα του ρωσικού λαού, η Ρωσία ενδιαφερόταν για τα δικά της συμφέροντα στα Βαλκάνια και την έξοδο της στη Μεσόγειο<sup>23</sup>.

Επόμενο σταθμό μετοικεσίας των Ελλήνων προκάλεσε ο ρωσοτουρκικός πόλεμος του 1828-1829 που έληξε με τη συνθήκη της Αδριανούπολης (1829). Η προέλαση του ρωσικού στρατού και ο ενθουσιασμός που επεφύλαξαν οι Έλληνες σε αυτόν, όταν κατέλαβε τον Ανατολικό Πόντο (βγήκαν όλοι μαζί να προϋπαντήσουν τους ομόπιστους

<sup>18</sup> Τοπαλίδης, Π., (1927), *Ο Πόντος ανά τους αιώνες*, Δράμα, σ. 231.

<sup>19</sup> Παπουλίδης, Κ., (1992), *Οι Έλληνες της Ρωσίας τον 19<sup>ο</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, στο «*Βαλκανικά Σύμμεικτα*», Θεσσαλονίκη, σ. 127-128.

<sup>20</sup> Φωτιάδης, Κ., *ό.π.*, σ. 116.

<sup>21</sup> Φωτιάδης, Κ., (2003), *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη, σ. 41.

<sup>22</sup> Φωτιάδης, Κ., *ό.π.*, σ. 38-39.

<sup>23</sup> Φωτιάδης, Κ., *ό.π.*, σ. 40.

τους Ρώσους ψάλλοντας θρησκευτικούς ύμνους στα ελληνικά)<sup>24</sup> ανάγκασε στη συνέχεια ένα μεγάλο αριθμό Ελλήνων ( γύρω στις σαράντα χιλιάδες ) να ακολουθήσει τον υποχωρούντα ρωσικό στρατό, για το φόβο αντιποίνων, επειδή φανέρωσε τα αντιτουρκικά του αισθήματα<sup>25</sup>. Δημιουργήθηκαν αυτή την περίοδο πολλά αμιγώς ελληνικά χωριά, κυρίως στην περιοχή της Τσάλκας της Γεωργίας και έπειτα βορειότερα. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι οι ρωσικές αρχές στοχεύοντας σε μία πολιτική μόνιμης εγκατάστασης των ελληνικών αυτών πληθυσμιακών μαζών στην περιοχή, προκειμένου να τους χρησιμοποιήσουν ως τείχος απέναντι από τα οθωμανικά σύνορα, τους χορήγησαν ειδικά προνόμια, όπως τίτλους ευγενείας και το αποκλειστικό προνόμιο να υπηρετούν στην προσωπική λεγεώνα του Τσάρου Νικολάου του Α<sup>26</sup>.

Αργότερα, ο Κριμαϊκός πόλεμος του 1853-1856 και η ψήφιση του σουλτανικού διατάγματος Χάτι Χουμαγιούν το 1856, χορηγούσε κάποιας μορφής ανεξιθρησκία. Επέτρεψε στους Κρυπτοχριστιανούς να αποκαλύψουν την πραγματική τους ταυτότητα, με συνέπεια να γίνουν αποδέκτες έντονων πιέσεων και διώξεων. Η θέση των Ελλήνων επιδεινώθηκε με αποτέλεσμα οι κάτοικοι πολλών ελληνικών χωριών να αναζητήσουν και πάλι το δρόμο της σωτηρίας στη Ρωσία<sup>27</sup>. Στους νέους ξεριζωμένους Έλληνες δόθηκε, εν μέρει εκβιαστικά για τη σταδιακή ρωσοποίησή τους, η ρωσική υπηκοότητα. Αυτό το κύμα φυγής και εξόδου είχε ως αποτέλεσμα την επόμενη δεκαετία να δημιουργηθούν στις ρωσικές ακτές του Κουμπάν πολλά χωριά με ελληνικό πληθυσμό, τα οποία μέχρι και σήμερα διατηρούν αρκετές από τις ελληνικές τους παραδόσεις.

Μία από τις μαζικότερες εγκαταστάσεις πληθυσμών από τον Πόντο στη Ρωσία έγινε αμέσως μετά τον ρωσοτουρκικό πόλεμο του 1876-1878. Υπολογίζεται ότι περισσότεροι από εκατό χιλιάδες Έλληνες μεταφέρθηκαν κυρίως από τις περιοχές Ερζερούμ, Σεβάστειας και Τοκάτης στη νεοαποκτηθείσα από τους Ρώσους περιοχή του Καρς, νότια του Καυκάσου, αλλά και στις περιοχές της Γεωργίας και της Αρμενίας<sup>28</sup>. Αυτοί σταδιακά ισχυροποίησαν τη θέση τους, πολλαπλασίασαν τις δυνάμεις τους και περιθωριοποίησαν τις άλλες εθνότητες που ζούσαν εκεί, κυριάρχησαν σε διάφορους τομείς της κοινωνίας και της οικονομίας, στο εμπόριο, στη ναυτιλία, στη βιομηχανία και στην τοπική αυτοδιοίκηση. Δημιούργησαν και σχολεία, τήρησαν τα έθιμά τους, διατήρησαν τη γλώσσα τους. Μέσα σε λίγα χρόνια, το εμπόριο των σιτηρών στη Μαύρη Θάλασσα πέρασε στα χέρια των Ελλήνων, για αυτό και οι Ρώσοι τους αποκαλούσαν «Βασιλιάδες του σιταριού».

Επόμενο μεγάλο κύμα φυγής των Ελλήνων του Πόντου πραγματοποιήθηκε με την έκρηξη του πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου μέχρι το 1923. Λόγω της Μικρασιατικής Καταστροφής, οι Έλληνες αναγκάστηκαν στην κυριολεξία να ξεριζωθούν και να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους. Κύρια αιτία ήταν η συστηματική γενοκτονία στην οποία προέβησαν οι Νεότουρκοι και έπειτα οι Κεμαλικοί σε βάρος τους. Υπολογίζεται ότι φύγανε περίπου ογδόντα χιλιάδες Έλληνες στις περιοχές της Γεωργίας και της Ρωσίας<sup>29</sup>. Το 1923 υπογράφηκε η συνθήκη της Λωζάνης, η οποία καθιστούσε υποχρεωτική

<sup>24</sup> Ξανθοπούλου - Κυριακού, Α., (1991). *Μεταναστεύσεις των Ελλήνων του Πόντου στη Ρωσία κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα*, στο *Ο Ποντιακός Ελληνισμός της τέως Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη, έκδ. Παναγία Σουμελά, σ.10.

<sup>25</sup> Ξανθοπούλου - Κυριακού, ό.π.,σ. 43.

<sup>26</sup> Φωτιάδης, Κ.,(1994). *Οι Έλληνες της Ρωσίας*, στο *Επτά ημέρες - Καθημερινή*, Αθήνα, σ. 4.

<sup>27</sup> Τοπαλίδης, Π.,(1927). *Ο Πόντος ανά τους αιώνες*, Δράμα, σ. 232.

<sup>28</sup> Τοπαλίδης, Π., ό.π., σ. 231-234.

<sup>29</sup> Φωτιάδης, Κ. *Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης-Η γένεση της Διασποράς*, στο [http://www.pontos-genoktonia.gr/pdf/ellhnes\\_proin\\_sob.pdf](http://www.pontos-genoktonia.gr/pdf/ellhnes_proin_sob.pdf),24/9/2010

την ανταλλαγή των Τούρκων υπηκόων ορθόδοξου θρησκευματος εγκατεστημένων επί των τουρκικών εδαφών και των Ελλήνων υπηκόων μουσουλμανικού θρησκευματος εγκατεστημένων επί των ελληνικών εδαφών. Όμως, η συνθήκη δεν συμπεριλάμβανε ολόκληρη την ελληνική εθνότητα που ζούσε στην Τουρκία, γιατί το αποφασιστικό κριτήριο της ανταλλαγής ήταν η θρησκεία και δεν λάμβανε υπόψη της τα κριτήρια της καταγωγής, της γλώσσας και των εθίμων. Ο αριθμός όσων μεταναστεύουν από τον Πόντο στον Καύκασο και στην υπόλοιπη Ρωσία την περίοδο 1914-1924 ανέρχεται σε 150.000<sup>30</sup>-250.000<sup>31</sup>. Πολλά ελληνικά προξενεία συστήθηκαν τότε για την καλύτερη εξυπηρέτηση και επαφή τους με το εθνικό κέντρο, την Αθήνα.

Λόγω και του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, την περίοδο 1941-1942 πραγματοποιήθηκε από τις σοβιετικές αρχές μετακίνηση μέρους του τοπικού πληθυσμού της νότιας Ρωσίας από τα σύνορα. Τόπος αναγκαστικής νέας εγκατάστασης της πλειονότητας ήταν το Καζαχτάν. Το 1942 εξορίστηκε στη Σιβηρία περιορισμένος αριθμός Ελλήνων υπηκόων. Το 1949 ήταν η χρονιά μαζικής εκτόπισης των ελληνο-υπηκόων του Καυκάσου προς την κεντρική Ασία και κυρίως το Ουζμπεκιστάν και το Καζαχτσάν<sup>32</sup>.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι ο ελληνισμός και κυρίως ο Ποντιακός είναι παράδειγμα της μακρόχρονης συνέχειας ενός λαού που έχασε την πατρίδα του, αλλά συνεχώς επιβίωνε σε διάφορους τόπους κρατώντας την ταυτότητά του και την εθνική του συνείδηση.

### Εκπαίδευση των Ελλήνων

Σύμφωνα με εκτίμηση των ελληνικών προξενικών αρχών κατά το 1918 ο ελληνισμός της Ρωσίας ξεπερνά τις 750.000<sup>33</sup>. Κατά μία άλλη εκτίμηση ο αριθμός των Ελλήνων το 1919 ανέρχεται σε 665.000<sup>34</sup>. Οι Έλληνες της Ρωσίας ήταν οργανωμένοι σε κοινότητες και είχαν ορίσει εκπροσώπους για την ενασχόληση με το σοβαρό ζήτημα της εκπαίδευσης. Στους νέους τους τόπους, οι ξεριζωμένοι Έλληνες προσπάθησαν να οργανωθούν γύρω από την ορθόδοξη εκκλησία, και ίδρυσαν στα νέα οικιστικά κέντρα εκκλησίες και σχολεία. Το ελληνικό πλέον στοιχείο έπαιζε καθοριστικότερο ρόλο στην οικονομική ζωή των κατοίκων διάφορων πόλεων όπως Μόσχα, Κίεβο, Χερσώνα, Σοχούμ, Τιφλίδα και άλλες<sup>35</sup>. Στο εγχείρημά τους αυτό όμως συχνά οι ρωσικές αρχές αντιδρούσαν και κυρίως στην ίδρυση σχολείων<sup>36</sup>, όπου τα βασικά μαθήματα θα διδασκόνταν στην ελληνική γλώσσα. Υπήρχαν βέβαια και εξαιρέσεις, που οφείλονταν σε διάφορους παράγοντες, όπως στην αδυναμία εφαρμογής του ρωσικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αμιγώς ελληνικά χωριά όπου οι Έλληνες δεν γνώριζαν τη ρωσική γλώσσα και επιπλέον στο φιλελληνισμό των τοπικών αρχών και στα ειδικά προνόμια που κατά διαστήματα παραχωρούνταν σε διάφορες ελληνικές κοινότητες από τις ρωσι-

<sup>30</sup> Βαλαβάνης, Γ., (1986). *Σύγχρονος Γενική Ιστορία του Πόντου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.12-13.

<sup>31</sup> Λαυρεντίδη, Ι., *Η εν Ελλάδι Εγκατάσταση των εκ Πόντου Ελλήνων*: Α' Νομός Σερρών. Αρχείο Πόντου, σ. 342.

<sup>32</sup> Αγτζίδης, Β., (1995). *Ποντιακός Ελληνισμός από τη γενοκτονία και το σταλινισμό στην περεστρόικα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 253-255.

<sup>33</sup> Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών, ΚΥ, Α/5/VI(25) *Περίθαλψις των εκ Ρωσίας Ελλήνων και παλιννόστησις αυτών εις Ελλάδα και Πόντο*.

<sup>34</sup> Παναγιωτίδης, Θ., (1919). *Ο Ελληνισμός στη Ρωσία*, Αθήνα, 2<sup>η</sup> έκδοση 1993, σ. 12.

<sup>35</sup> Κορομηλά, Μ., (1991). *Οι Έλληνες στη Μαύρη θάλασσα*, Αθήνα: Πανόραμα, σ.122-127.

<sup>36</sup> Σαμουηλίδης, Χ., *Το χρονικό του Καρς*, Αθήνα: Γκοβοτσί, σ. 15.

κές κυβερνήσεις<sup>37</sup>. Έτσι, από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα στη Μόσχα, στο Κίεβο, στη Νιεζίν, στην Πετρούπολη, στην Κριμαία και σε άλλες πόλεις διδασκόταν η ελληνική γλώσσα. Το 1619 ιδρύθηκε στη μονή Τσουδών ελληνοϊταλική σχολή, τον 17<sup>ο</sup> αιώνα στη Νιεζίν της Ουκρανίας η ελληνική σχολή του Κ. Μπουμπά με πλούσια ελληνική βιβλιοθήκη, το 1679 χτίστηκε στην ίδια πόλη ελληνική εκκλησία (η λειτουργία γινόταν στην ελληνική γλώσσα) και αργότερα στην αυλή του σχολείου χτίστηκε οικοτροφείο για τα ελληνόπουλα της περιοχής<sup>38</sup>. Το 18<sup>ο</sup> αιώνα δημιουργήθηκε, η ελληνική σχολή του Σμολένσκ, στο τυπογραφείο της οποίας τυπώθηκαν πολλά ελληνορωσικά διδακτικά βιβλία, το ελληνικό γυμνάσιο στην Πετρούπολη το 1775, το ιεροδιδασκαλείο στη Χερσώνα το 1783<sup>39</sup> και στην Κριμαία σχολείο υπό την αιγίδα του Μητροπολίτη, στο οποίο διδάσκονταν τόσα μαθήματα όσα απαιτούσε η ανάγνωση εκκλησιαστικών βιβλίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση των Ελλήνων στη Ρωσία γινόταν με έξοδα των ελληνικών κοινοτήτων και με τη συμβολή του ελληνικού κλήρου.

Στην Οδησσό, σε μία από τις πιο αξιόλογες πόλεις, ιδρύθηκε Ελληνοεμπορική Σχολή, το πιο λαμπρό σχολείο του ελληνισμού της Ρωσίας. Σκοπός της ίδρυσης της σχολής ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, των ιερών δογμάτων της πατρίδας, της φιλοσοφίας και των απαραίτητων γνώσεων για το εμπόριο, και δευτερευόντως η ρωσική και η ιταλική γλώσσα<sup>40</sup>. Επίσης οι Έλληνες έμποροι της Οδησσού ίδρυσαν το 1808 τη Γραικορωσική Συντροφία των Ασφαλειών, από της οποίας τα κέρδη ένα ποσοστό της τάξης του 10% δινόταν στο ελληνικό σχολείο και στο νοσοκομείο. Το διδακτικό προσωπικό της σχολής αποτελούνταν από σημαντικές προσωπικότητες που έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην πνευματική ζωή της ελληνικής παροικίας.

Σε μία άλλη επίσης σημαντική πόλη, στην Μαριούπολη, οι Έλληνες από την Κριμαία που είχαν μεταναστεύσει εκεί ήδη από το 1820 ίδρυσαν ελληνικά σχολεία, στα οποία διδάσκονταν τα μαθήματα στην καθαρεύουσα. Όμως, το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η Ρωσία, η οποία προωθούσε το πανσλαβικό σχέδιο, συνετέλεσε είτε στο να κλείσουν κάποια από αυτά τα σχολεία είτε να συνεχίσουν να λειτουργούν, εφόσον τα μαθήματα διδάσκονται πλέον στη ρωσική γλώσσα. Έτσι, ιδρύθηκαν δύο ρωσικά γυμνάσια στην πόλη, ενώ σταδιακά η ρωσική γλώσσα άρχισε να καθιερώνεται στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων<sup>41</sup>.

Στο νότιο Καύκασο, οι Ελληνοπόντιοι παρακολουθούσαν όλα τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα μέχρι το 1890, όπου την εκπαίδευση ανέλαβε η Ιερά Σύνοδος και ίδρυσε τα λεγόμενα εκκλησιαστικά σχολεία, στα οποία οι μαθητές μάθαιναν τη ρωσική πλέον γλώσσα από ρωσομαθείς δασκάλους, που τους πλήρωνε η Ιερά Σύνοδος, και την ελληνική από ελληνομαθείς δασκάλους, που τους πλήρωνε η ελληνική κοινότητα. Τα πρώτα χρόνια δάσκαλοι των ελληνικών μαθημάτων διορίζονταν όσοι από τους αποίκους ήξεραν περισσότερα γράμματα. Αργότερα, ήταν απόφοιτοι του φροντιστηρίου της Τραπεζούντας. Πέντε χρόνια αργότερα, η ρωσική κυβέρνηση ίδρυσε τα λεγόμε-

<sup>37</sup> Αγγελίδης, Σ., (1996). *Ιστορία των Ελλήνων Νιέζιν και Ουκρανίας*, Θεσσαλονίκη: Ερωδιός, σ. 31.

<sup>38</sup> Φωτιάδης, Κ., (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 163-164.

<sup>39</sup> Παπουλίδης, Κ., (1992). *Οι Έλληνες της Ρωσίας τον 19<sup>ο</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, στο Βαλκανικά Σύμμεικτα, τ. 4<sup>ο</sup>, Θεσσαλονίκη, σ. 127-128.

<sup>40</sup> Παπουλίδης, Κ. *Η Ελληνοεμπορική σχολή της Οδησσού (1817-1917)*, σ. 145.

<sup>41</sup> Φωτιάδης, Κ., (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 168-169.



να υπουργικά ή κρατικά σχολεία, μονοτάξια ή διτάξια<sup>42</sup>. Μόνο ο νομός Καρς είχε διακόσια σχολεία, από τα οποία τα μισά ήταν ελληνικά.

Λίγο αργότερα, το 1917 στην Τασκένδη δημιουργήθηκε η ελληνική κοινότητα του Τουρκεστάν. Άνοιξε τότε και ελληνικό σχολείο με την επωνυμία «Πλάτων» με χρήματα της κοινότητας, στο οποίο διδάσκονταν ελληνική γλώσσα, αριθμητική, γεωγραφία, ιστορία στα ελληνικά και ρωσική γλώσσα. Όμως, μια δεκαετία αργότερα οι ρωσικές τοπικές αρχές έκλεισαν το ελληνικό αυτό σχολείο και διέλυσαν τον «Σύνδεσμο Ελλήνων Ποντίων», άλλη μια απόδειξη του εγχειρήματός τους για σταδιακή ρωσοποίηση<sup>43</sup>.

Λίγα χρόνια αργότερα, στην Αμπχαζία οι πρώτοι Έλληνες φοιτητές σπούδαζαν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ΕΣΣΔ. Το 1927 λειτούργησε στο Σοχούμ ελληνική Παιδαγωγική Σχολή, από την οποία αποφοίτησαν οι πρώτοι φοιτητές το 1930. Το 1935 στην ιατρική σχολή της ίδιας πόλης περίπου το ένα πέμπτο του συνόλου των φοιτητών ήταν Έλληνες. Επίσης, οι Μαριουπολίτες Έλληνες της περιοχής του Αζόφ δήλωσαν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Πολλοί δήλωσαν ελληνόφωνοι χωρίς να είναι, μόνο και μόνο για να στείλουν τα παιδιά τους σε ελληνικά σχολεία και για να έχουν την ευκαιρία να μάθουν ελληνικά<sup>44</sup>.

Και ενώ τα παραπάνω συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδείας σε διάφορες πόλεις της περιοχής, όμως αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι ήδη από το 1880 και μετά η Ρωσία προχωρά σε ένα αναγκαστικό και σταδιακό εκρωσισμό των πάντων, ο οποίος σαφώς επηρεάζει και την εκπαίδευση. Τον Έλληνα ιερέα διαδεχόταν Ρώσος ιερέας, στις ελληνικές εκκλησίες επιβλήθηκε η λειτουργία στη ρωσική γλώσσα, οι Έλληνες άρχισαν να διώχνονται από τις στρατιωτικές υπηρεσίες, πολλά ελληνικά ονόματα έγιναν ρωσικά, προκειμένου να διατηρήσουν τις θέσεις τους (πχ ο Πορφυρός έγινε Πορφύροφ, ο Καρυπίδης Καρύποφ), και επιπλέον δάσκαλοι Ρώσοι υπήκοοι αντικατέστησαν στα ελληνικά σχολεία τους Έλληνες που κατάγονταν από την Ελλάδα ή τον Πόντο. Στα ελληνικά σχολεία απαγορεύτηκε ακόμα και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Έγγραφο του Υπουργείου Εξωτερικών αναφέρει: «Οί Έλληνες δάσκαλοι διά άσημάντους αίτίας καί άφορμάς έπαύοντο καί αντικαθίσταντο υπό Ρώσων. Παρομίως, καί τόν άποθνήσκοντα Έλληνα ιερέα διεδέχετο Ρώσος ιερεύς»<sup>45</sup>. Στην τσαρική Ρωσία όλες οι ελληνικές κοινότητες έχουν ελληνικά σχολεία και εκκλησίες παρά την προσπάθεια της κρατικής εξουσίας να εκρωσίσει τον ελληνικό πληθυσμό<sup>46</sup>.

Όμως, την περίοδο Λένιν, λόγω των επαναστατικών θέσεών του για σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των εθνοτήτων, σε όλες τις περιοχές όπου ζούσαν Έλληνες άνοιξαν ελληνικά σχολεία, θέατρα και εκδοτικοί οίκοι, βιβλιοθήκες, αναγνωστήρια, πολιτιστικές λέσχες και ξαναδιορίστηκαν Έλληνες εκπαιδευτικοί. Οι ελληνικές κοινότητες κατόρθωσαν να αναπτυχθούν πολιτισμικά, να καλλιεργήσουν τα ήθη και τα έθιμά τους και να ξεχωρίσουν με τη μορφωτική τους παρουσία σε όλους τους τομείς, γι' αυτό και η ελληνόγλωσση λογοτεχνία αναπτύχθηκε ραγδαία από το 1917 έως το

<sup>42</sup> Καλτσίδης, Ι., (1963). *Ο Ελληνισμός του Καυκάσου και οι περιπέτειές του*, Θεσσαλονίκη.

<sup>43</sup> Τσομπάνης Α., (1967). *Από την ιστορία των Ελλήνων της Μέσης Ασίας πριν και μετά τη νίκη της Μεγάλης Οκτωβριανής επανάστασης*, στην εφημ. Νέος Δρόμος, Τασκένδη.

<sup>44</sup> Λαζαρίδης, Γ., (1980). *Οι Ρωμαίοι και τα Ρωμαίικα της Ρωσίας*, Αθήνα, ανέκδ., σ.141.

<sup>45</sup> Παναγιωτίδης, Θ., (1919). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας*, Αθήνα: Τρέμπελα, σ. 11.

<sup>46</sup> Σαμουηλίδης, Χ., (Αχρονολόγητο). *Το χρονικό του Καρς*, Αθήνα: Γκοβόστη, σ. 15-16.



1937<sup>47</sup>. Η ποντιακή γλώσσα ήταν ισότιμη πλέον με τις άλλες γλώσσες της Σοβιετικής επικράτειας και αναγνωρίστηκε επίσημα.

Στη Γεωργία το Κομμουνιστικό Κόμμα από το 1936 και εξής άρχισε να εφαρμόζει φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μικρών μειονοτήτων και κυρίως σε βάρος των Ελλήνων του Πόντου, οι οποίοι εγκατέλειψαν και πάλι τα χωριά τους. Οι αρχές ξεκίνησαν τις συλλήψεις και τις εκτελέσεις. Κατέστρεψαν τα ελληνικά σχολεία και τις εκκλησίες και εξόρισαν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα σχεδόν όλη την ελληνική διάσπαση<sup>48</sup>. Σε όσους Έλληνες διατηρούσαν την ελληνική ιθαγένεια απαγορεύτηκε κατηγορηματικά να προσλαμβάνονται σε ηγετικές θέσεις με την αιτιολογία ότι ήταν ύποπτοι κατασκοπίας. Παρά τις δυσκολίες που συναντούσαν οι Έλληνες από τις τοπικές και εκκλησιαστικές αρχές των Ρώσων, κατάφεραν να διατηρούν σε υψηλά επίπεδα την πνευματική, πολιτιστική και εθνική τους δραστηριότητα και αυτό αποδεικνύεται από τις εκκλησίες, τα σχολεία και την πολιτιστική τους παρουσία γενικότερα.

Όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της Ρωσίας αρχικά, δεν υπήρχε εκπαιδευμένο διδακτικό προσωπικό που να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα και δεν υπήρχαν βιβλία στην ελληνική γλώσσα. Αργότερα, για την προετοιμασία του, άνοιξαν τέσσερις κρατικές Παιδαγωγικές Σχολές, στο Βατούμ, στο Σοχούμ, στο Κρασνοντάρ και στη Μαριούπολη<sup>49</sup>. Επίσης, στη Φιλολογική Σχολή του πανεπιστημίου του Λένινγκραντ δημιουργήθηκε ελληνικό τμήμα, από το οποίο όμως αποφοίτησαν μόνο είκοσι Έλληνες δάσκαλοι. Σταθμοί του γλωσσικού ζητήματος στην ΕΣΣΔ είναι το έτος 1926, όταν καθιερώθηκε στα σχολεία η δημοτική, η οποία αντικατέστησε την καθαρεύουσα και το έτος 1934, όταν λαμβάνεται η οριστική απόφαση για το γλωσσικό ζήτημα και καθιερώνεται η διδασκαλία της δημοτικής στα σχολεία επιτρέποντας παράλληλα τη χρήση τοπικών διαλέκτων<sup>50</sup>.

### Ποντιακή διάλεκτος

Η ποντιακή διάλεκτος είναι απόγονος της αρχαίας ιωνικής διαλέκτου, λόγω της καταγωγής των Ελλήνων αποίκων του Εύξεινου Πόντου κυρίως από την ιωνική Μίλητο. Η αρχαία ποντιακή διάλεκτος επηρεάστηκε από την κοινή των αλεξανδρινών χρόνων και από τη μεσαιωνική κοινή του Βυζαντίου, δέχτηκε μερικές λέξεις από τους Γενουάτες και Βενετσιάνους της Τραπεζούντας και από τους γείτονες των Ποντίων Πέρσες και Γεωργιανούς, καθώς επίσης πήρε και τούρκικες λέξεις κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας<sup>51</sup>. Μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα δεν έχουμε καθόλου γραπτά κείμενα για τη διάλεκτο, και η ποντιακή αποτελούσε το σημαντικότερο μέρος της προφορικής παράδοσης, μία διάλεκτο την οποία ονόμαζαν «ρωμέικα» ή «λάζικα»<sup>52</sup>. Η καταγραφή διαλε-

<sup>47</sup> Αγτζίδη, Β., (1995). *Ποντιακός Ελληνισμός από τη γενοκτονία και το σταλινισμό στην περεστρόικα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 152-156.

<sup>48</sup> Μπουρμπουρίδης, Π., (1990). Η τραγωδία των Ελλήνων Ποντίων επί σταλινισμού, στο *Ρωμανία*, τεύχ. 3, Θεσσαλονίκη.

<sup>49</sup> Λαζαρίδης, Γ., (1980). *Οι Ρωμαίοι και τα Ρωμαίικα της Ρωσίας*, Αθήνα, ανέκδοτο, σ. 147.

<sup>50</sup> Αγτζίδης, Β., (1995). *Ποντιακός Ελληνισμός από τη γενοκτονία και το σταλινισμό στην περεστρόικα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 303.

<sup>51</sup> Σαμουηλίδης, Χ., (2002). *Ιστορία του ποντιακού Ελληνισμού*, Αθήνα: Λιβάνη, σ. 262.

<sup>52</sup> Τσάκωνα, Β., *Η ποντιακή διάλεκτος*, στο

[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/dialects/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/index.html)

κτικόν κειμένων αρχίζει στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και γίνεται σημαντικότερη από το 1928 και μετά, με την ίδρυση του «Αρχείου του Πόντου» στην Ελλάδα<sup>53</sup>.

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης αναφέρει τρεις μεγάλες διαλεκτικές ομάδες στην ποντιακή διάλεκτο α) τα οινουντιακά ιδιώματα (με αυξημένη νεοελληνική επίδραση μέσω της Κωνσταντινούπολης) β) τα τραπεζουντιακά ιδιώματα (μικρότερη νεοελληνική επίδραση) και γ) τα χαλδιώτικα ιδιώματα (με αυξημένη τουρκική επίδραση), ενώ ο Α. Παπαδόπουλος κατατάσσει τα επιμέρους ποντιακά ιδιώματα σε έξι κύριες ομάδες α) ιδίωμα Τραπεζούντας, Μασσούκας, Σάντας και Χαλδίας β) ιδίωμα Όφης και Σουρμαίνων γ) ιδίωμα Κερασούντας και Τρίπολης δ) Οινόης ε) ιδίωμα Αμισού στ) ιδίωμα Ινέπολης<sup>54</sup>.

Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαλέκτου αυτής είναι: 1) Η διατήρηση της αρχαίας προφοράς του **η** ως **ε** (π.χ. νύφε αντί νύφη, ζεμία αντί ζημία). 2) Η διατήρηση της αρχαίας προφοράς του **ω** ως **ο**, όπου η Κοινή ελληνική έχει **ου** (π.χ. ρωθώνι αντί ρουθούνη, κωδώνι αντί κουδούνη). 3) Η χρήση ψιλών συμφώνων (**κ,π,τ**) αντί δασέων (**χ,φ,θ**), ένδειξη της Ιωνικής προέλευσης της διαλέκτου (π.χ. ασπαλίζω αντί ασφαλίζω, σπίγγω αντί σφίγγω). 4) Τα φωνητικά συμπλέγματα προφέρονται **-ία, -ίο** αντί **-ια, -ιο** (π.χ. καρδία αντί καρδιά, παιδία αντί παιδιά). 5) Ανεβαίνει ο τόνος στην κλητική λέξης (π.χ. γάμπρε αντί γαμπρέ, Νικόλα αντί Νικόλα). 6) Τα θηλυκά επίθετα λήγουν σε **-ος** αντί σε **-η** (π.χ. η άσχεμος αντί η άσχημη, η άρρωστος αντί η άρρωστη). 7) Ο αόριστος της προστακτικής λήγει σε **-ον** αντί σε **-ε** (π.χ. κόψον αντί κόψε, ράψον αντί ράψε). 8) Διατηρείται η παθητική κατάληξη **-ούμαι** (π.χ. κοιμούμαι αντί κοιμάμαι, ανακατούμαι αντί ανακατόνομαι). 9) Η άρνηση σχηματίζεται με το αρνητικό μόριο **-κι** αντί του **δεν** (π.χ. κι θέλω αντί δεν θέλω, κι τρώω αντί δεν τρώω). 10) Οι προσωπικές αντωνυμίες, που μπαίνουν ως αντικείμενα ρημάτων, τοποθετούνται μετά από αυτά (π.χ. λέγω σε, κρούω σε). 11) Το **χ** προφέρεται σαν παχύ **σ** πριν από το **ε** και **ι** (π.χ. σέρι αντί χέρι, ευσή αντί ευχή). 12) Οι ονομαστικές λήγουν σε **-ον** αντί σε **-ος** στα ονόματα (π.χ. ο καλόν άνθρωπον, αλλά ατός ο άνθρωπος εν καλός). 13) Οι γενικές λήγουν σε **-ος** (π.χ. νέονος αντί νέου, λύκονος αντί λύκου). 14) Οι θηλυκές καταλήξεις λήγουν σε **-έσσα** και σε **-αίνα** (π.χ. μικρέσσα αντί μικρή, μακροσέραινα αντί μακροχέρα). 15) Τα παραθετικά σχηματίζονται με την προσθήκη του **«κι άλλο»** ή του **«πολλά»** (π.χ. κι άλλο έμορφος, πολλά έμορφος αντί πάρα πολύ όμορφος). 16) Τα ουδέτερα υποκοριστικά σχηματίζονται με το επίθημα **-όπον** (π.χ. κορτσόπον αντί κοριτσάκι, πουλόπον αντί πουλάκι). Αξίζει επίσης να αναφερθούν κάποιες αρχαίες ελληνικές λέξεις που διατηρήθηκαν στο λεξιλόγιο των Ποντίων, όπως **βοτρυδίν** (τσαμπί σταφύλια), **ωβόν** (αβγό), **ωτίν** (αυτί), **άουκος** (ακατοίκτης), **χαλεπός** (δύσκολος), **ψαλαφώ** (ψάχνω), **τεμέτερον** (το δικό μας) και άλλες.

Η ποντιακή διάλεκτος, εκτός από τις λατινικές λέξεις που κληρονόμησε από τη μεταγενέστερη ελληνική γλώσσα των χρόνων της Ρωμαιοκρατίας, περιέχει και άλλες ξένες λέξεις, τουρκικές, περσικές, αραβικές και αρκετές που προέρχονται από τις ρωμανικές, νεολατινικές γλώσσες<sup>55</sup>. Επίσης, υπάρχουν και λέξεις των οποίων η καταγωγή είναι δύσκολο να βρεθεί. Εικάζεται ότι είναι λέξεις των ιθαγενών που εκχριστιανίστηκαν και εξελληνίστηκαν. Από την εποχή της διάδοσης του χριστιανισμού, η εθνολογική σύσταση των κατοίκων του Πόντου άλλαξε. Οι Έλληνες των πόλεων έγιναν Χριστιανοί και άρχισαν να προσηλυτίζουν στη νέα θρησκεία και τις μικρές εθνότητες που κατοικούσαν γύρω τους. Μαζί με την καινούρια θρησκεία λοιπόν αυτές δέχτηκαν και την

<sup>53</sup>Μαλκίδης, Φ., *Σεμινάριο για την Ποντιακή διάλεκτο*

στο [http://malkidis.blogspot.com/2010\\_08\\_01\\_archive.html](http://malkidis.blogspot.com/2010_08_01_archive.html)

<sup>54</sup>Παπαδόπουλος, Α., (1953). Χαρακτηριστικά της Ποντιακής διαλέκτου, *Αρχείο του Πόντου* 18, Αθήνα

<sup>55</sup>Σμουηλίδης, Χ., (2002). *Ιστορία του ποντιακού Ελληνισμού*, Αθήνα: Λιβάνη, σ. 262.

ελληνική γλώσσα, και λίγο αργότερα ο νέος αυτός χριστιανικός ελληνισμός ανέπτυξε σχέσεις με τους άλλους γειτονικούς λαούς, Αρμένιους, Λαζούς και Γεωργιανούς<sup>56</sup>.

Μέχρι πριν από τριάντα χρόνια, η ποντιακή διάλεκτος μιλιόταν ακόμη στα αμιγώς ποντιακά χωριά της Μακεδονίας, της Θράκης, στις ποντιακές οικογένειες της διασποράς και των μεταναστών της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας και στους ποντιακούς πληθυσμούς της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Δυστυχώς όμως, σήμερα, η χρήση της έχει περιοριστεί κατά πολύ και διατηρείται κυρίως στις μεγαλύτερες ηλικίες, καθώς στις μικρότερες έχει αντικατασταθεί από την κοινή νεοελληνική γλώσσα<sup>57</sup>.

Δεν θα μπορούσαμε να κλείσουμε την ενότητα αυτή, χωρίς να κάνουμε αναφορά στους ποντιόφωνους-κρυπτοχριστιανούς της Τουρκίας. Στον ακριτικό Πόντο, χιλιάδες Χριστιανοί βρήκαν τη δύναμη να αντισταθούν στη βίαιη εξισλάμιση-με ένα ιδιότυπο τρόπο-προκειμένου να αποφύγουν και το θάνατο και τη αλλαξοπιστία τους<sup>58</sup>. Ο Τριανταφυλλίδης Π. αναφέρει: «Έλληνες χριστιανοί που δεν εδέχοντο να απαρνηθούν τη θρησκεία των πατέρων και τον εθνικισμό τους, αλλά και δεν μπορούσαν να υποφέρουν τις καταπιέσεις των δεσποτών' αυτοί που πέτυχαν και τα δυο. Στα φανερά παρουσιάζονται ως μουσουλμάνοι και στα κρυφά ως χριστιανοί, διατηρούντες έτσι και την θρησκεία και τον εθνισμό των»<sup>59</sup>. Το 1914 η επίσημη στατιστική του Οικουμενικού Πατριαρχείου, καταχωρισμένη στα αρχεία του Υπουργείου Εξωτερικών υπολόγιζε πως οι ελληνόφωνοι μουσουλμάνοι ανέρχονταν σε 190.000.<sup>60</sup> Όλοι αυτοί το 1923 υποχρεώθηκαν να παραμείνουν στην Τουρκία γιατί σύμφωνα με τη διατύπωση του άρθρου 1 της Συνθήκης της Λωζάνης μονάχα η θρησκεία ήταν το αποφασιστικό κριτήριο της ανταλλαγής. Το 1923 μετά τη βίαιη απομάκρυνση των Ελλήνων Χριστιανών από τον Πόντο, οι πληθυσμοί αυτοί έχασαν την επαφή τους τόσο με το ελληνικό στοιχείο όσο και με την εκκλησία<sup>61</sup>. Όμως παρά την απουσία επαφής και τη σχεδιασμένη ενσωμάτωσή τους στην τουρκική κοινωνία, αυτοί οι πληθυσμοί διατηρούν μέχρι και σήμερα στοιχεία της διαλέκτου τα οποία, αρχίζουν να αναζητούν από τη δεκαετία του 1960, όταν συμμετείχαν με μεγάλο αριθμό στο μεταναστευτικό κύμα από την Τουρκία προς τη Δυτική Ευρώπη<sup>62</sup>.

## Προσωπικότητες

Πολλές είναι οι σημαντικές προσωπικότητες του ελληνισμού της Ρωσίας που με τις τόσο επιβλητικές, πνευματικές και αξιόλογες παρουσίες τους σημάδεψαν την περίοδο αυτή, ενώ παράλληλα συνετέλεσαν στην πολιτισμική ανάπτυξη αλλά και συσπείρωσαν την έκφραση της ενιαίας ελληνικής συνείδησης. Τα άτομα αυτά υπερασπίστηκαν με ζήλο και περισσή αυταπάρνηση τα δικαιώματα και τις ανάγκες των Ελλήνων και υπήρξαν οι πιο ένθερμοι οπαδοί τους. Αγωνίστηκαν μάλιστα για την περίσωση της

<sup>56</sup> Σμουηλίδης, Χ., ό.π., σ. 266.

<sup>57</sup> Σμουηλίδης, Χ., ό.π., σ. 267.

<sup>58</sup> Κυνηγόπουλος, Π., (1918). *Εκθέσεις περί των καταστροφών και σφαγών της επαρχίας Κολωνίας της Νικοπόλεως του Πόντου*, Κωνσταντινούπολη, σ. 22-27.

<sup>59</sup> Τριανταφυλλίδης, Π., (1865). *Η εν Πόντω Ελληνική Φυλή*, ήτοι Τα Ποντιακά, Αθήνα, σ. 61.

<sup>60</sup> Φωτιάδης, Κ., (1988). *Οι εξισλαμισμοί της Μικράς Ασίας και οι Κρυπτοχριστιανοί του Πόντου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 160-161.

<sup>61</sup> Φωτιάδης, Κ., (2004). *Η γενοκτονία των Ελλήνων του Πόντου*, Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, σ. 523.

<sup>62</sup> Μαλκίδη, Φ., *Γλώσσα και κοινωνία*, Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο της Φιλολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου στο Μίνσκ Λευκορωσίας (1-2/12/2006)

πνευματικής κληρονομιάς του ελληνισμού και τη μεταφορά της σε ασφαλισμένο μέρος, έτσι ώστε να είναι αυτή προσιτή σε κάθε Έλληνα και ξένο που θα ήθελε να τη μελετήσει.

Οι Έλληνες λόγιοι θα καταθέσουν την προσφορά τους στο ρωσικό πολιτισμό με τον Μάξιμο Αγιορείτη ή Γραικό, που στάθηκε σημαντικός παράγοντας στην ιστορία της ρωσικής γραπτής κουλτούρας. Μετέφρασε από τα ελληνικά πολλά βιβλία θεολογικά και διόρθωσε τα λάθη των λειτουργικών βιβλίων των Ρώσων<sup>63</sup>. Ο Ευγένιος Βούλγαρης, ο Νικηφόρος Θεοτόκης, ο Αναστάσιος Μάλτος και πολλοί άλλοι είναι αυτοί που πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους και στις δύο πατρίδες τους<sup>64</sup>. Το 1633 οι Έλληνες συμμετέχουν στην εκστρατεία του ρωσικού στρατού στο Σμολένσκ. Αργότερα πολλοί κατατάσσονται στο ρωσικό στρατό και αναδεικνύονται σε ανώτατα στελέχη. Ο Λάμπρος Κατσώνης, ο Γεωργάκης Ολύμπιος, ο Περαιβός, οι Υψηλάντηδες (ποντιακής καταγωγής) είναι μερικοί από τους Έλληνες αξιωματικούς του ρωσικού στρατού.

Μεγάλες προσωπικότητες είναι οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρίας Τσακάλωφ, Ξάνθος και Σκουφάς. Ο Π. Αναγνωστόπουλος, οι αδελφοί Κουμπάρη, ο Παναγιώτης Σέκερης και άλλοι ήταν διαπρεπείς Φιλικοί.

Στο χώρο της διπλωματίας ξεχώρισαν ο Ι. Καποδίστριας, στον οποίο ο Τσάρος εμπιστεύθηκε το Υπουργείο των Εξωτερικών, και ο οποίος αργότερα έγινε ο πρώτος Κυβερνήτης της ανεξάρτητης Ελλάδας,<sup>65</sup> ο Σπυρίδων Δεστούνης διπλωμάτης που διέτελεσε και Πρόξενος της Ρωσίας στη Σμύρνη.

Από το χώρο της εκκλησίας μεγάλη είναι η προσφορά του Μητροπολίτη Αμβρόσιου των Μοσχονησίων (Πλειανθείδης), καθώς και του λόγιου μοναχού Ιωαννίκου Λειχούδη, ο οποίος έγραψε και μετέφρασε πολλά βιβλία.

## Πολιτισμός

Οι ελληνικοί πληθυσμοί που μετοίκησαν στη Ρωσία από τον 15<sup>ο</sup> έως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα παρά τις κακουχίες και τα προβλήματα, τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατόρθωσαν να διακριθούν και να διαπρέψουν σε όλους τους τομείς. Η εντυπωσιακή οικονομική τους ανάπτυξη θα αποτυπωθεί ζωηρά στα γράμματα, στις τέχνες και στην παιδεία προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Μέσα από συλλόγους, λέσχες, αλλά και φιλανθρωπικά ιδρύματα, θα αναπτύξουν έντονη πολιτιστική δράση σε όλες τις μεγάλες πόλεις, αλλά και στις μικρές, όπου υπάρχει Ελληνισμός.

Παρακάτω γίνεται μια εκτενής αναφορά σε κάποια υποθέματα που συνιστούν χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού ποντιακού πολιτισμού, όπως στις ελληνόγλωσσες εφημερίδες και στο ελληνικό θέατρο. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στους ποντιακούς χορούς, στην ποντιακή μουσική και στα ποντιακά τραγούδια.

Η Ρωσία ήταν ένας χώρος όπου ανθούσε ο ελληνικός τύπος και πριν από την Οκτωβριανή επανάσταση. Στην τσαρική Ρωσία, η πρώτη ελληνική εφημερίδα που εκδόθηκε ήταν «Η ημερήσια πολιτική, εμπορική, και φιλολογική εφημερίς Κόσμος της Οδησού» το 1906<sup>66</sup>. Η λογοτεχνική- πολιτική εφημερίδα «Εθνική Δράσις» εκδίδεται

<sup>63</sup> Παυλίδη, Ε., (1953). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και τα 33 χρόνια του εν Αθήναις σωματείου των εκ Ρωσίας Ελλήνων*, Αθήναι: του Σωματείου των εκ Ρωσίας Ελλήνων, σ. 120.

<sup>64</sup> Δημαράς, Κ., (1968). *Ιστορία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Ίκαρος, σ. 132-137.

<sup>65</sup> Παυλίδη, Ε., (1953). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και τα 33 χρόνια του εν Αθήναις σωματείου των εκ Ρωσίας Ελλήνων*, Αθήναι: του Σωματείου των εκ Ρωσίας Ελλήνων, σ. 92.

<sup>66</sup> Φωτιάδης, Κ., (1996). Αναδημοσίευση από το ομότιτλο άρθρο στο περιοδικό «Επτά Ημέρες-Η Καθημερινή», σ. 181.



στο Βατούμι το 1908, το 1909 εκδίδεται η εφημερίδα «Φως» και ακολουθούν το 1912 ο «Αργοναύτης», το 1913 ο «Ελληνικός Αστήρ», το 1914 η «Ηχώ» κτλ. Ο ελληνικός τύπος αυτής της περιόδου κυριαρχείται από το όραμα της Μεγάλης Ιδέας<sup>67</sup>. Ο ελληνισμός της Ρωσίας ήδη από τον περασμένο αιώνα αγωνιζόταν για να του δοθεί άδεια έκδοσης ελληνόγλωσσης εφημερίδας από τις αρμόδιες ρωσικές αρχές, μια και το απολυταρχικό τσαρικό καθεστώς με νόμο που ψήφισε το 1882 απαγόρευσε στις διάφορες εθνότητες την έκδοση εφημερίδων στις μητρικές τους γλώσσες<sup>68</sup>.

Την περίοδο 1917-1937 με την επικράτηση της λενινιστικής ιδεολογίας παρατηρείται μεγάλη πνευματική ανάπτυξη και να εκδίδονται πολλές ελληνικές εφημερίδες<sup>69</sup>. Η πρώτη ελληνική κομμουνιστική εφημερίδα είναι ο «Σπάρτακος», το 1920. Το 1921 εκδίδεται η εφημερίδα «Κομμουνιστής» στο Βατούμι και την ίδια χρονιά κυκλοφορεί στο Ροστόφ επί του Ντον η ομώνυμη εφημερίδα στη μαριουπολίτικη διάλεκτο. Ακολουθούν, το 1924 η εφημερίδα «Αλήθεια», το 1930 κυκλοφορεί «Ο Κολλεκτιβιτής» στα Μαριουπολίτικα και ο «Μπολσεβίκος», το 1931 κυκλοφορεί ο «Κολχόζικος». Η τελευταία ελληνική εφημερίδα εκδίδεται το 1932 στο Σοχούμ με την ονομασία «Κομμουνιστής» και αργότερα μετονομάστηκε σε «Κόκκινος Καπνάς», δηλαδή «κόκκινος καπνεργάτης». Η εφημερίδα «Κόκκινος Καπνάς», τον Σεπτέμβριο 1937 μετονομάζεται σε «Κομμουνιστί», κυκλοφορεί για έξι περίπου μήνες, όταν απαγορεύονται όλες οι ελληνικές εφημερίδες<sup>70</sup>. Σε όλες τις εφημερίδες στο εξής υπάρχει πάντα με μικρότερα γράμματα ο υπέρτιτλος «Προλετάριοι όλου του κόσμου ενωθείτε».

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η γλώσσα των ελληνικών εφημερίδων δεν ήταν ομοιόμορφη, γιατί υπήρχαν τρεις διαφορετικές γλωσσικές ελληνικές ομάδες, οι Μαριουπολίτες, που μιλούσαν ένα αρχαιοελληνικό ιδίωμα με πολλές ρωσικές και ταταρικές λέξεις, οι Πόντιοι που μιλούσαν τη δική τους διάλεκτο, και οι Νεοελληνιστές, που με το πέρασμα των χρόνων πέρασαν από την καθαρεύουσα στη δημοτική νεοελληνική γλώσσα<sup>71</sup>.

Όσον αφορά τώρα το ελληνικό θέατρο στη Ρωσία, αυτό ξεκίνησε την ίδια χρονιά με την ίδρυση της Φιλικής Εταιρίας, στην Οδησό και μάλιστα από τους ίδιους ανθρώπους και μέχρι τις σταλινικές διώξεις παρουσίασε σημαντικό πολιτιστικό έργο. Τα μέλη της Φιλικής Εταιρίας ίδρυσαν σε πρώτο στάδιο το θέατρο, προκειμένου να μπορέσουν να περάσουν έμμεσα τις επαναστατικές τους ιδέες και να προετοιμάσουν τον ξεσηκωμό των Ελλήνων. Έπαιζαν διάφορα σκετς πατριωτικού περιεχομένου και πρωτότυπα έργα που συχνά γράφονταν από τους ίδιους<sup>72</sup>. Από το 1817 και εξής το θεατρικό τμήμα ανέβασε το έργο «Θεμιστοκλής», «Φιλοκτήτης», «Θάνατος του Δημοσθένους» με πολύ μεγάλη επιτυχία. Κάποιες παραστάσεις μάλιστα επαναλαμβάνονταν δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο κοινό να τις απολαύσει με τη συνοδεία και κάποιου χοροδράματος. Στη θεατρική ομάδα εκτός από τους Έλληνες πήρε μέρος και η Ρωσίδα ηθοποιός Μοράσκεβα καθώς επίσης και ο Άγγλος φιλέλληνας Βίλκενσον. Τα έσοδα από τις θεα-

<sup>67</sup> Αγτζίδη, Β. *Η ιστορία των ελληνικών εφημερίδων και τυπογραφείων στη Ρωσία*, στο <http://www.hri.org/forum/diaspora/pontos/typos.html>

<sup>68</sup> Φωτιάδης, Κ., (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη, σ. 193.

<sup>69</sup> Βεργέτη, Μ., (1994). *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 140.

<sup>70</sup> Αγτζίδης, Β., (1995). *Ποντιακός Ελληνισμός από τη γενοκτονία και το σταλινισμό στην περεστρόικα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 178.

<sup>71</sup> Φωτιάδης, Κ., (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη, σ. 202-203.

<sup>72</sup> Φωτιάδης, Κ., ό.π.



τρικές παραστάσεις δίνονταν για τις ανάγκες των ελληνικών σχολείων. Μεγάλη ανταπόκριση βρήκαν και τα έργα «Η Ελλάς και ο ξένος», «Μωάμεθ» και ο «Θάνατος του Καίσαρα». Το 1820 ο Λασσάνης τυπώνει την τραγωδία του «Αρμόδιος και Αριστογείτων» και την αφιερώνει στο Ρήγα Βελεστινλή και γενικότερα στα πρώτα θύματα της ελευθερίας<sup>73</sup>.

Όμως, η συμμετοχή της θεατρικής ομάδας στον ξεσηκωμό του Γένους είναι φυσικό να σταματήσει τη θεατρική κίνηση της Οδησού για αρκετά χρόνια. Η απελευθέρωση της Ελλάδας από την άλλη θα δημιουργήσει εκ νέου πολιτιστικά κέντρα, καινούριες θεατρικές ομάδες και θιάσους που θα περιοδεύουν στις πυκνοκατοικημένες περιοχές του Ευξείνου Πόντου. Μεγάλα θέατρα χτίστηκαν στην Οδησό και στο Σοχούμ από τον Έλληνα δήμαρχο Γρηγόριο Μαρασλή και τον Ιωάννη Αλοΐζη αντίστοιχα, στα οποία παίχτηκαν ελληνικά έργα στη νεοελληνική και ποντιακή γλώσσα, έργα ξένων θεατρικών συγγραφέων μεταφρασμένα στα ελληνικά και αριστουργήματα των αρχαίων κλασικών θεατρικών δημιουργών και έτσι συνετέλεσαν στην εν γένει αναγέννηση του ελληνικού θεάτρου στη Ρωσία. Πρωτεργάτης του ποντιακού θεάτρου ήταν ο Γεώργιος Φωτιάδης, του οποίου τα έργα «Προξενειά» και «Λαζάραγας» παίχτηκαν πολλές φορές και άξιος συνεχιστής του ο Θεόδωρος Κατονίδης<sup>74</sup>.

Με τον καιρό το ελληνικό θέατρο άνθισε σταδιακά μέχρι το 1923, με έντονη καλλιτεχνική κίνηση και παρουσίαζε έργα πατριωτικά και καταξιωμένα κλασικά για την τόνωση του εθνικού φρονήματος των Ελλήνων. Η καλλιτεχνική κίνηση της Αθήνας ολοκληρώνει τον κύκλο της με περιοδείες στα μεγάλα ελληνικά κέντρα της Μαύρης Θάλασσας. Ιδρύονται παντού ερασιτεχνικοί δραματικοί όμιλοι και ανεβάζουν έργα που διώχνουν τους Έλληνες από το σκοταδισμό στον οποίο μέχρι τώρα ήταν δέσμοι. Ανέβηκαν τα έργα «Η Καταραμένη», «Η τιμή», «Σκοτάδια», «Λαζάραγας», «Οι Κωδωνάτοι Βρυκόλακες» και «Το κόκκινο πουκάμισο», του οποίου τα έσοδα δεν δόθηκαν για την κάλυψη των κοινοτικών αναγκών (εκκλησία-σχολείο) αλλά για ομογενείς πρόσφυγες της επαρχίας Καρς. Στη Θεοδοσία δόθηκε παράσταση το 1915 υπέρ του Ερυθρού Σταυρού με το θεατρικό έργο «Εσμέ» και στη μικρή ελληνική κοινότητα της Αλούπκας μεγάλη επιτυχία είχε η κωμωδία «Ο Φιάκας». Έντονη θεατρική παρουσία είχε και ο ελληνικός σύλλογος «Προμηθεύς» της κοινότητας Τουαπέ, τα μέλη του οποίου μόνα έραβαν τις πολυτελείς θεατρικές τους στολές των διάφορων έργων<sup>75</sup>.

Οι Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης κατάφεραν να οδηγήσουν το ελληνικό θέατρο σε μια μεγάλη ακμή, άνθηση, στη χρυσή εποχή του. Ο Λένιν πλέον επέτρεψε τη δημιουργία σε κάθε χωριό και πόλη θεατρικών λεσχών, αναγνωστηρίων και βιβλιοθηκών, σεβόμενος τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των διάφορων ενθοτήτων. Γνωστά ελληνικά θέατρα ήταν του Ντομπάς στη Μαριούπολη και το Ελληνικό Κρατικό Θέατρο στο Σοχούμ, το οποίο μόνο την περίοδο 1922-1937 ανέβασε περισσότερα από σαράντα έργα. Δυστυχώς όμως, την πνευματική και καλλιτεχνική αυτή περίοδο ήρθε να επισκιάσει μετά το 1937 η περίοδος της προσωπολατρίας και του στείρου σοβινισμού. Οι αρχές άρχισαν τις συλλήψεις και τις εκτελέσεις των Ελλήνων διανοουμένων, έκλεισαν όλα τα ελληνικά σχολεία, τα θέατρα και τις ελληνικές εφημερίδες και εκτόπισαν χιλιάδες Έλληνες στη Σιβηρία και το Τουρκμενιστάν<sup>76</sup>. Με τις διώξεις του 1937-39 στοχοθετείται ο ελληνικός πολιτισμός. Παρ' όλες τις δυσκολίες οι Έλληνες προσπάθησαν και

<sup>73</sup> Φωτιάδης, Κ., ό.π., σ. 204.

<sup>74</sup> Φωτιάδης, Κ., ό.π., σ. 206.

<sup>75</sup> Φωτιάδης, Κ., ό.π., σ. 209-210.

<sup>76</sup> Βεργέτη, Μ., (1994). *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 148.

διατήρησαν τα ήθη και τα έθιμά τους στους γάμους, στα πανηγύρια και σε άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις.

Το 1958 με πρωτοβουλία του σκηνοθέτη Δημήτρη Μπουρμπουρίδη λειτουργεί και πάλι το Ελληνικό Κρατικό Θέατρο του Σοχούμ, το οποίο είχε κλείσει το 1938. Ανατέθηκε στον ίδιο η αναδιοργάνωσή του και έτσι το θέατρο ξανανέβασε έργα, πραγματοποιώντας περιοδείες σε όλη σχεδόν την πρώην ΕΣΣΔ και κυρίως εκεί όπου υπήρχε συσπειρωμένη μεγάλη κοινότητα Ελλήνων<sup>77</sup>.

Πολλοί είναι οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι οι ποντιακοί χοροί έχουν τις ρίζες τους στην αρχαιοελληνική παράδοση. Οι γνωστότεροι ποντιακοί χοροί είναι το Κότσαρι, το Τικ, Ακρίτας και ο χορός Σέρρα ή Πυρρίχιος<sup>78</sup>.

Το ποντιακό τραγούδι διατηρώντας μέχρι σήμερα ζωντανό τον ελληνικό του χαρακτήρα γνώρισε άνθιση σε τρεις μεγάλες χρονικές περιόδους<sup>79</sup>. Τη Βυζαντινή περίοδο, κατά τη διάρκεια της οποίας η θεματολογία του αφορούσε τα κατορθώματα των ακριτών που προστάτευαν την αυτοκρατορία. Τη μεταβυζαντινή περίοδο τα τραγούδια εκφράζουν τον πόνο της συμφοράς και την ελπίδα για ένα νέο ξεκίνημα. Την σύγχρονη Νεοελληνική περίοδο τα τραγούδια αναφέρονται στην κοινωνική ζωή (εορταστικά, ερωτικά, γαμήλια, μοιρολόγια και άλλα). Τα τραγούδια συνοδεύει το παραδοσιακό όργανο, η ποντιακή λύρα.

Τέλος, πρέπει σ' αυτό το σημείο να ειπωθεί ότι συνεχίζονται οι προσπάθειες σήμερα των ίδιων των Ποντίων, προκειμένου να κρατήσουν ζωντανό τον πολιτισμό τους και να επιζήσουν ως μία ξεχωριστή πολιτισμική οντότητα. Και αυτό το καταφέρνουν οι απλοί άνθρωποι μιλώντας στους κύκλους τους την ποντιακή γλώσσα, ζώντας μέσα από τα τραγούδια και την ένταση του χορού, ιδρύοντας συλλόγους, θεατρικά και μουσικά συγκροτήματα, οργανώνοντας λαογραφικές συλλογές, προσευχόμενοι στην Παναγία της Σουμελά, μαγειρεύοντας χαβίτς, πλουγούρ, χαψία, χαρτόφια. Αυτός είναι και ο λόγος άλλωστε που ο Ποντιακός πολιτισμός μελετάται έντονα από τους ειδικούς επιστήμονες μέχρι τις μέρες μας<sup>80</sup>.

### Μεταναστευτικά κύματα από την πρώην Σοβιετική Ένωση προς την Ελλάδα

Μεταναστευτικά κύματα Ελλήνων του Πόντου από την πρώην Σοβιετική Ένωση παρατηρούνται από τις αρχές του εικοστού αιώνα. Στον ελλαδικό χώρο κατέφυγαν λόγω των δυσμενών για τις ελληνικές κοινότητες συνεπειών των ιστορικών γεγονότων. Μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα μεταναστευτικά ρεύματα μαζικής μετανάστευσης από την πρώην Σοβιετική Ένωση προς την Ελλάδα<sup>81</sup>.

Το πρώτο μεταναστευτικό ρεύμα ήταν από το 1918 ως το 1930 με μεγαλύτερη έξαρση την περίοδο 1921-1923. Πρόκειται για Πόντιους μόνιμους κατοίκους της Υπερκαυκασίας, της Ουκρανίας και της Ρωσίας, οι οποίοι καταφεύγουν στον ελλαδικό χώρο κάτω από την πίεση των ιστορικών γεγονότων<sup>82</sup>.

<sup>77</sup> Φωτιάδης Κ., (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσία και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη, σ. 211.

<sup>78</sup> Εφραιμίδης, Δ., (1986). *Πόντος*, Αθήνα: Πελασγός, σ. 93.

<sup>79</sup> Εφραιμίδης, Δ., ό.π. σ. 97.

<sup>80</sup> Χουρμουζιάδη, Γ. *Ο Ποντιακός Πολιτισμός*, στο <http://santeos.blogspot.com/>

<sup>81</sup> Καρακατσάνη Π - Παπανικολάου, Ε., (1998). *Ο Ποντιακός Ελληνισμός στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Παρελθόν και παρόν*, στο Virtual School, The Sciences of education Online, Τόμος 1. τεύχος 1.

<sup>82</sup> Βεργέτη, Μ., (1994). *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 199-200.

Από το 1937 ως το 1939, εξαιτίας των σταλινικών διώξεων, 20.000 περίπου Έλληνες μετανάστευσαν από τη Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα και εγκαταστάθηκαν στην Αττική, Μακεδονία, Πελοπόννησο<sup>83</sup>.

Το τρίτο μεταναστευτικό ρεύμα από την κεντρική κυρίως Ασία, 1965-1967, διακόπτεται λόγω της δικτατορίας στην Ελλάδα. Την περίοδο αυτή, εξαιτίας της πιεστικής κοινωνικής κατάστασης και της οικονομικής δυσκολίας στη Σοβιετική Ένωση, υπολογίζεται ότι ήρθαν 13.500 Έλληνες Πόντιοι στη μητέρα πατρίδα. Η ελληνική πολιτεία ήταν απούσα, για μια ακόμα φορά, για να υποδεχθεί τους ταλαιπωρημένους, από τις τραυματικές εμπειρίες της συμπεριφοράς των Σοβιετικών, πρόσφυγες. Στους ομογενείς δε δόθηκε κρατική βοήθεια με αποτέλεσμα αυτοί να οδηγηθούν σε οικονομική περιθωριοποίηση τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια. «Όταν πατήσαμε στην Ελληνική γη, δε βρέθηκαν αρμόδιοι να μας οδηγήσουν στο σωστό δρόμο», γράφει ένας πρόσφυγας<sup>84</sup>. Από το 1987 άρχισε το τελευταίο μεταναστευτικό ρεύμα, το οποίο παρουσίασε σταδιακή αύξηση ως το 1993.

Όταν το 1985 ο Μ. Γκορμπατσώφ ανέλαβε τη θέση του Γενικού Γραμματέα του Κ.Κ.Σ.Ε., δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τον επαναπατρισμό των Ελλήνων Ομογενών<sup>85</sup>. Ενώ μέχρι το 1985 μόνο οι Έλληνες - Πόντιοι από τις δημοκρατίες του Καζαχστάν, Ουζμπεκιστάν και Κιργισίας μεταναστεύουν στην Ελλάδα γεγονός που οφείλεται στο ότι οι αυτοί διέθεταν ελληνικά διαβατήρια και είχαν σχετική ευχέρεια εξόδου από τη Σοβιετική Ένωση, κατόπιν άρχισε να επιτρέπεται η μετανάστευση σε όλο και ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες. Το τελευταίο μεταναστευτικό κύμα περιλαμβάνει περισσότερους από 200.000 ομογενείς<sup>86</sup>, οι οποίοι αποφάσισαν να έρθουν στην Ελλάδα, στη χώρα με την οποία τους συνέδεαν πανάρχαιοι δεσμοί και την οποία είχαν εξιδανικεύσει στη συνείδησή τους.

Με την άφιξή τους στην Ελλάδα οι παλιννοστούντες ομογενείς αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης αντίστοιχα με αυτά που αντιμετώπισαν στις αρχές του αιώνα οι Πόντιοι πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία. Μερικά από τα ουσιαστικότερα προβλήματα είναι η ανεπαρκής γνώση της νεοελληνικής γλώσσας που δυσχεραίνει τους ενήλικες στην εξεύρεση εργασίας, η δυσκολία αντιστοιχίας ορισμένων ειδικοτήτων των πτυχίων τους προς τα ελληνικά Α.Ε.Ι., η αδυναμία να μεταφέρουν τα ασφαλιστικά τους δικαιώματα, το στεγαστικό και γενικότερα η αντιμετώπισή τους από το ελληνικό κράτος και την ελληνική κοινωνία.

Η ελληνική κοινωνία όχι μόνο δε διευκόλυνε την ενσωμάτωση των Ελληνοποντιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, αλλά αντιθέτως συνεχίζει να επιλέγει να συμπεριφέρεται στα άτομα αυτά με υποτιμητικό ή ξενοφοβικό τρόπο, να εκμεταλλεύεται τις συνέπειες του κοινωνικού τους αποκλεισμού σε διάφορα επίπεδα (π.χ. χαμηλά αμειβόμενη εργασία, απασχόληση σε τομείς που παραδοσιακά θεωρούνται «απαξιοτικοί» για το μέσο Έλληνα, μη ασφάλιση εργαζομένων κ.τ.λ.)<sup>87</sup>.

Η πρωτοφανής μετακίνηση ενός τόσο μεγάλου - για τα δεδομένα της Ελλάδας - πληθυσμού, βρήκε τη χώρα απροετοίμαστη. Η έλλειψη στοιχειώδους οργάνωσης υποδοχής και ένταξης των πληθυσμών αυτών στην ελληνική κοινωνία και η έλλειψη υπο-

<sup>83</sup> Ζαπάντη, Α., (1989). *Ελληνο-σοβιετικές σχέσεις 1917-1941*, Αθήνα: Εστία, σ. 341.

<sup>84</sup> Λαυρεντίδης, Ι., (1986). *Οι εκ Σοβιετικής Ενώσεως Έλληνες ποντιακής καταγωγής και τα εκ της συνθήκης της Λωζάνης δικαιώματά των*, Αθήνα: Αρχείο του Πόντου, 15.

<sup>85</sup> Βεργέτη, Μ., (1998). *Ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 18.

<sup>86</sup> Βεργέτη, Μ., (2003). *Παλιννόστηση και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 82.

<sup>87</sup> Λέτσιου, Σ., *Η Ρωσοφωνία στους Έλληνες παλιννοστούντες τρίτης γενιάς από την πρώην Σοβιετική Ένωση* στο <http://neolaia.poe.org.gr/default.aspx?catid=173>

δομών έγινε αιτία να χαθεί πολύτιμος χρόνος, που θα μπορούσε να βοηθήσει στη γρήγορη απορρόφηση τους από το ελληνικό κοινωνικό σύστημα και την αξιοποίησή τους σε αυτό, με δεδομένο το γεγονός ότι σημαντικός αριθμός ομογενών έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και μάλιστα σε κρίσιμους τομείς της παραγωγής<sup>88</sup>.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι παλιννοστούντες μαθητές συνιστούν την κυριότερη αιτία της αδυναμίας πολλών από αυτούς να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να παρατηρείται το φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης<sup>89</sup>. Οι πρωτοβουλίες από κάποιους πανεπιστημιακούς φορείς για τη συγγραφή και έκδοση βιβλίων διδασκαλίας της ελληνικής για μαθητές και ενήλικες δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η είσοδος ενός τόσο μεγάλου αριθμού μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έφερε τριγμούς, τους οποίους οι ιθύνοντες προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν με μέτρα αντισταθμιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### Βιβλιογραφική έρευνα στα βιβλία της Ιστορίας της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Στο πρώτο μέρος της εργασίας έγινε μία εκτενής αναφορά στους Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης μετά την Άλωση της Αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας (ιστορικοί σταθμοί, εκπαίδευση, Γλώσσα, Πολιτισμός και Προσωπικότητες). Στο δεύτερο μέρος της εργασίας έγινε μία προσπάθεια ανίχνευσης αναφορών για το κομμάτι αυτό του ελληνισμού στα βιβλία του δημοτικού και του γυμνασίου.

Είναι γνωστό σε όλους ότι η βουλή των Ελλήνων, το Φεβρουάριο του 1994, ψήφισε ομόφωνα, με καθυστέρηση εβδομήντα ετών, την ανακήρυξη της 19<sup>ης</sup> Μαΐου ως ημέρας μνήμης για τη γενοκτονία των Ελλήνων στο μικρασιατικό Πόντο. Παρά την αναγνώριση από την επίσημη πολιτεία ιστορικών γεγονότων, στα νέα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, δεν έγινε καμία προσθήκη για το τραγικό αυτό γεγονός. Όσον αφορά τον Ελληνισμό του Πόντου, που κατέφυγε στην ομόδοξη Ρωσία την περίοδο αυτή αλλά και σε προγενέστερες ιστορικές περιόδους, κάθε φορά που είχε να αντιμετωπίσει τις θηριωδίες, τα εθνικιστικά ξεσπάσματα και τους φανατισμούς των Τούρκων, δε γίνεται, δυστυχώς, καμία μνεία.

Ο ελληνισμός του Πόντου, ζώντας για πολλούς αιώνες μακριά από τον κεντρικό κορμό της φυλής του, σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες και ψυχολογικές πιέσεις, διατήρησε τη γλώσσα του, τη θρησκεία του, την εθνική και πολιτιστική του ταυτότητα, τις παραδόσεις του. Ο πολιτισμός των Ποντίων έχει ιδιαιτερότητες, αποτελεί όμως ταυτόχρονα και μέρος του συλλογικού εθνικού πολιτισμού, όχι ένα επιμέρους στοιχείο της εθνικής πολιτισμικής μας κληρονομιάς, αλλά συνεργό στοιχείο αυτής. Οι Πόντιοι, παρ'ουσιάζουν μια ουσιώδη διαφορά σε σχέση με άλλους ελληνικούς πληθυσμούς. Αποτελούν ένα διακριτό πληθυσμό που σε βάθος τριών χιλιάδων χρόνων δημιούργησε ένα σημαντικότερο κέντρο ελληνισμού στη Μικρά Ασία και όπου αλλού εγκαταστάθηκε, μολονότι έζησε σε ανομοιογενές πολιτισμικά περιβάλλον, άλλοτε ειρηνικά, άλλοτε θύμα εκτοπίσεων, δίνοντας συχνά αμυντικούς αγώνες. Αμυντικός είναι και ο αγώνας τους να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα από τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής

<sup>88</sup> Παυλίδης, Α. *Ιστορικοί σταθμοί εξέλιξης του Ελληνισμού της πρώην Σοβιετικής Ένωσης: Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, Πρακτικά ημερίδας (2001) του Πανελληνίου Συνδέσμου Ποντίων Εκπαιδευτικών με θέμα: *Προβλήματα εκπαίδευσης στην Ελλάδα των νεοπροσφύγων Ποντίων μαθητών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης* Αθήνα, Πορίσματα, σ. 206.

<sup>89</sup> Παυλίδης, Α., ό.π., σ. 206.



τους στον Πόντο, αλλά και σε άλλες χώρες όπου εξαναγκάστηκαν να μετοικήσουν με μέσο τη γλώσσα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις τους.

Στις μέρες μας, που η παλιννόστηση Ελλήνων ποντιακής καταγωγής είναι μεγάλη, στις σχολικές αίθουσες υπάρχει ένας ικανός αριθμός μαθητών από τη γενιά αυτών των μεταναστών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Αν λάβουμε υπόψη ότι υπάρχουν μαθητές δεύτερης και τρίτης γενιάς παλιννοστούτων Ελλήνων ποντιακής καταγωγής, ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι πολύ μεγαλύτερος. Θα έπρεπε στα βιβλία της ιστορίας να υπάρχουν έστω και λίγες σελίδες αφιερωμένες στον ελληνισμό της πρώην Σοβιετικής Ένωσης για να καλυφθεί το κενό που υπάρχει στη διερεύνηση βασικών ζητημάτων της νεοελληνικής ιστορίας.

### Τα Βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού

Από την ανασκόπηση των εγχειριδίων της ιστορίας του Δημοτικού, παρόλο που είναι σχετικά καινούρια, με εξαίρεση το βιβλίο της ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης, παρατηρούμε ότι δεν γίνεται καμία αναφορά στον ποντιακό ελληνισμό της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Στο εγχειρίδιο της Δ΄ τάξης<sup>90</sup>, στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο με τον τίτλο «Οι Έλληνες δημιουργούν αποικίες», σελ. 9-10, γίνεται αναφορά στις αποικίες που ίδρυσαν οι Ίωνες, οι Αιολείς και οι Δωριείς στα παράλια της Μικράς Ασίας. Δε γίνεται, όμως, λόγος για τις αποικίες που ίδρυσαν οι Έλληνες στη νότια Ρωσία και σε όλα τα παράλια του Εύξεινου Πόντου (Οδυσσός, Κωνσταντζα κτλ.) και οι οποίες αποτελούσαν μεγάλα εμπορικά κέντρα της εποχής.

Στο βιβλίο της Ε΄<sup>91</sup> τάξης που αναφέρεται στα Βυζαντινά χρόνια, δεν γίνεται καμία αναφορά στους Έλληνες, οι οποίοι μετά την Άλωση της Πόλης το 1453 από τους Τούρκους, κατέφυγαν στη Ρωσία. Επίσης, στη σελ. 93 στο κεφάλαιο 30β, ενώ γίνεται αναφορά στην Αυτοκρατορία της Τραπεζούντας και τα 257 έτη ύπαρξής της, δε γίνεται η παραμικρή νύξη στην τύχη και στον προορισμό των ανθρώπων της αυτοκρατορίας μετά την άλωση του 1461.

Στο βιβλίο της ΣΤ΄<sup>92</sup> τάξης «στα νεότερα χρόνια», στο κεφάλαιο 17 και τη σελ.87 γίνεται λόγος για τη Φιλική Εταιρεία: «*Το 1814 συναντήθηκαν στην Οδησό της Ρωσίας...οι οποίοι έμελε να γίνουν πρωτεργάτες της προετοιμασίας του αγώνα*». Δε γίνεται, όμως, καμία μνεία στο ρόλο και στη συμβολή των Ελλήνων της Ρωσίας στον αγώνα του 1821.

Δε βλέπουμε, επιπρόσθετα, καμία αναφορά στους Έλληνες που αναγκάστηκαν να μετοικήσουν και πάλι από τη Μ. Ασία προς τη Ρωσία, αλλά και στο κύμα Ελλήνων από την Ελλάδα προς τη Ρωσία κατά την επανάσταση του 1821 και αργότερα. Θέμα των παρακάτω σελίδων αποτελεί η Μικρασιατική καταστροφή και ο επαναπατρισμός χιλιάδων Ελλήνων από τη Μικρά Ασία στην Ελλάδα. Απουσιάζει, όμως, κάθε στοιχείο σχετικό με τους Έλληνες που μετά τη συνθήκη της Λοζάνης (1923) μεταναστεύουν στη Ρωσία.

Κάνοντας ένα σύντομο απολογισμό, αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι ο μαθητής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μελετώντας την ιστορία από τα εγχειρίδια του δημοτικού δε γνωρίζει σχεδόν τίποτα για τον ελληνισμό των Παρευξείνιων χωρών.

<sup>90</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2007), Ιστορία Δ΄ Δημοτικού, Στα αρχαία χρόνια, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

<sup>91</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2006), Ιστορία της Ε΄ Δημοτικού, Στα βυζαντινά χρόνια, Αθήνα: ΟΕΔΒ

<sup>92</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2002), Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού, Στα νεότερα χρόνια, Αθήνα: ΟΕΔΒ



## Τα βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου

Στο βιβλίο της ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου<sup>93</sup> κεφάλαιο 4 «Αποικιακή εξάπλωση», γίνονται οι παρακάτω αναφορές «Ο 8<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ. υπήρξε αφητηρία μιας πρωτοφανούς εξόδου των Ελλήνων προς τις ακτές της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου» σελ. 43.

Το εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης<sup>94</sup> στην Ενότητα 7 αναφέρεται στη Φιλική Εταιρεία και στην κήρυξη της ελληνικής επανάστασης στις παραδουνάβιες ηγεμονίες. Γίνεται λόγος για τη δημιουργία της Φιλικής Εταιρείας στην Οδησό της Ρωσίας και για το ότι ο Αλέξανδρος Υψηλάντης ξεκίνησε από ρωσικό έδαφος για να περάσει στις παραδουνάβιες ηγεμονίες (Μολδοβλαχία). Στην ενότητα 36 «Ο ελληνισμός της δυτικής Μικράς Ασίας και του Πόντου», όλες οι αναφορές εστιάζονται στους Πόντιους μόνο της εν λόγω περιοχής (ελληνορθόδοξες κοινότητες, πολιτισμός, εμπόριο κτλ.). Γίνεται αναφορά, στο ίδιο κεφάλαιο, στον εκτοπισμό των Ελλήνων, μετά την επικράτηση των Νεοτούρκων το 1908 στην ενδοχώρα και στα τάγματα εργασίας, στα οποία κατατάσσονταν οι Έλληνες. «Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά το Μεσοπόλεμο» σελ.121, είναι ένα κεφάλαιο του εγχειριδίου που αναφέρεται στην αποκατάσταση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία προς την Ελλάδα. Περιγράφονται οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες ( φτώχεια, η αρνητική στάση των γηγενών Ελλήνων απέναντι τους ). Μέσα από τις σελίδες του βιβλίου αναγνωρίζεται η θετική προσφορά των προσφύγων σε όλα τα επίπεδα, εθνικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό. Στην ενότητα 58, σελ. 163 «η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και παλιννοστούτων», δεν αναφέρεται από ποιες χώρες ήρθαν οι παλιννοστούντες.

## Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση των εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού και του Γυμνασίου, πιστεύουμε ότι οι αναφορές στον Ελληνισμό των Παρευξείνιων χωρών είναι ελάχιστες. Γίνεται λόγος μόνο για τον Ελληνισμό της Μικράς Ασίας και αυτός είναι αποσπασματικός και δεν έχει την έκταση που θα έπρεπε, για να φωτίζει περισσότερο περιόδους της ιστορίας που για πολλούς από τους νεότερους ανθρώπους είναι σκοτεινές και άγνωστες.

Δεν υπάρχει ούτε μία σελίδα για τους Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, μολονότι ένα τμήμα του ελληνικού πληθυσμού της χώρας αυτής έχει εγκατασταθεί στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες και άλλοι εξακολουθούν να ζουν εκεί. Αγνοούμε οι περισσότεροι πώς, πότε, από πού και γιατί ο ελληνισμός αυτός βρέθηκε στην εν λόγω χώρα.

## Προτάσεις

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, Φ.Ε.Κ. τ. Β΄ 303/13-03-03, σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι « η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. ....ενώ η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφο-

<sup>93</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. ( 20070 ), Ιστορία Α΄ Γυμνασίου, *Αρχαία Ιστορία*, Αθήνα: ΟΕΔΒ

<sup>94</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.(2010), Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Αθήνα: ΟΕΔΒ

ράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον».

Είναι, πιστεύουμε, αναγκαίο να γνωρίζουμε την ιστορία αυτού του τμήματος του ελληνισμού. Και αν για τους μεγαλύτερους είναι εύκολο, δεν είναι το ίδιο εύκολο για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς των βιβλίων της ιστορίας μπορούν και πρέπει να προσθέσουν κάποιες σελίδες γι' αυτό το κομμάτι του ελληνισμού, έστω και ως παράρτημα.

Οι εκπαιδευτικοί, προτείνεται, στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας να κάνουν κάποιο σχέδιο εργασίας που θα αναφέρεται στον ελληνισμό της Ρωσίας. Τα οφέλη, πιστεύουμε ότι θα είναι πολλαπλά για όλους τους μαθητές. Πέρα από τις γνώσεις που θα αποκομίσουν όλοι οι μαθητές (γηγενείς και παλιννοστούντες), πολύ σημαντική θα είναι η προσφορά στην ψυχολογική και στη συναισθηματική ισορροπία και στήριξη των παλιννοστούντων μαθητών, οι οποίοι πολλές φορές δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα αισθάνονται παραγκωνισμένοι ή και υποδεέστεροι μέσα στην τάξη. Αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές (γηγενείς), αφού γνωρίσουν την ιστορία των συμμαθητών τους, τον πολιτισμό τους, θα αξιολογήσουν και θα εκτιμήσουν την πολιτισμική προσφορά αυτών των Ελλήνων, που για αιώνες έζησαν και μεγάλωσαν κάτω από αντίξοες συνθήκες, με πολλά προβλήματα, σε ένα ανομοιογενές περιβάλλον. Έτσι, η σύσφιγξη στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών θα επέλθει αυτόματα και το χάσμα θα γεφυρωθεί.

Μία άλλη πρόταση που μπορεί να γίνει για τη διδαχή της ιστορίας των Ελλήνων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης είναι μέσα από διαθεματικά σχέδια εργασίας και με αφετηρία κάποιο κείμενο από τη λογοτεχνία.

Επίσης, στο πλαίσιο των ωρών που προβλέπονται για την «τοπική ιστορία», μπορεί να γίνει αναφορά στην ιστορία του ποντιακού ελληνισμού και ειδικότερα στην ιστορία των Ελλήνων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Τέλος, κάποια σημεία της ιστορίας που δεν αναπτύσσονται επαρκώς μπορεί να εξηγηθούν, να τονιστούν και να φωτιστούν περισσότερο από τον διδάσκοντα π.χ. να εξηγηθούν περισσότερο οι λόγοι για τους οποίους ιδρύθηκε η Φιλική Εταιρεία στην Οδησό ή πώς βρέθηκε ο Καποδίστριας στην αυλή του τσάρου της Ρωσίας ως υπουργός εξωτερικών.

**Βασίλης Συμεωνίδης**

(Φιλολόγος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δράμας)

***A. Τα γεγονότα της δεκαετίας 1940 στα βιβλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Δημοτικού***

***B. Το ζήτημα της ταυτότητας σύμφωνα με την παρουσίαση της δεκαετίας 1940 στα βιβλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Δημοτικού***

***The events of the 1940s in the Language and Literature books of Primary Schools***

***The identity issue as presented in the Primary School Language and Literature books of the 1940s***

### **Abstract**

The projects deal with the way the 1940s are presented in the language and literature course books in primary school. The first explores how the historical facts of the 1940s are presented, namely the war of 1940-1941, the occupation and resistance from 1941 to 1944, the liberation and the end of World War II and, finally, the civil war from 1945 to 1949. It is examined here which events are considered important and which are kept silent, which are presented as causes and as consequences. In our conclusions we note that the language and literature books constitute a postmodern historical narrative, fragmented into short stories, that restores subjectivity but questions the distinction between fiction and truth. At the same time many questions remain unanswered concerning the causal relationship of historical events. Thus, it is increasingly expected by the subject of history to give a complete historical picture.

The second project focuses on the image given to the national identity and non-national ones, as they are shaped by the way the subjects of the '40s are presented. The Greek national identity has the characteristics of continuity and uniformity regardless of the specific historical, political and social context. The ethnic diversity is inhomogeneous. The Bulgarians are absent, although they had an important role in the triple occupation, the Italians are presented in a neutral and detached way as enemies, while in many cases they are attributed an intimate and friendly image. Germans mainly bear the role of the national enemy, both through the facts presented and by the wording that describes them. The allies are also absent as national diversity, since references are minimal and indirect. We conclude that the books of the primary school are very important for the construction of national identity, which is consistent with national diversity.

Finally, we note that the books examined are used as textbooks since the school year of 2006-7 and for each lesson there are the student's book, workbook and teacher's book with methodological instructions available. These are of great importance for the educational policy, because the textbooks in Greece are produced based on a centralized state care according to the curricula.

**Key words:** *events of the 1940s, identity, Language, Literature, books, Primary Schools*

## **A. Τα γεγονότα της δεκαετίας 1940 στα βιβλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Δημοτικού**

### **Εισαγωγή**

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που παρουσιάζονται τα ιστορικά γεγονότα της δεκαετίας 1940 στα σχολικά βιβλία γλώσσας και λογοτεχνίας του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, τα γεγονότα σχηματικά είναι ο πόλεμος του 1940-41, η κατοχή και η αντίσταση 1941-1944, η απελευθέρωση και το τέλος του παγκόσμιου πολέμου, και ο εμφύλιος 1945-49. Ως προς αυτά θα δούμε πόσο και αν παρουσιάζονται, ποιες παρουσιάζονται σαν αιτίες και σαν συνέπειες. Η εργασία επικεντρώθηκε στα βιβλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, θέλοντας να καταδείξει ότι μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία προωθείται και μία συγκεκριμένη αντίληψη για την ιστορία πολύ πριν διδαχτούν οι μαθητές τα συγκεκριμένα γεγονότα από το μάθημα της ιστορίας. Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον τρόπο που παρουσιάζονται τα ιστορικά γεγονότα και για τις ιδεολογικές προεκτάσεις είναι παλιό, αλλά σχετίζεται κυρίως με το μάθημα της ιστορίας<sup>1</sup>. Λιγότερες είναι οι περιπτώσεις που εστιάζονται στο γλωσσικό μάθημα και στη λογοτεχνία και αυτή είναι μια επιπλέον παράμετρος που στηρίζει τον σκοπό αυτής της εργασίας. Στο δεύτερο της παρούσας εργασίας εξετάζουμε το ζήτημα των ταυτοτήτων που διαμορφώνονται από τον τρόπο που παρουσιάζονται τα υποκείμενα της δεκαετίας του '40.

### **Γενικές παρατηρήσεις**

Αρχικά, μετά από μια πρώτη εξέταση των βιβλίων μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες γενικές παρατηρήσεις. Τα βιβλία είναι καινούρια και χρησιμοποιούνται ως εγχειρίδια διδασκαλίας από το σχολικό έτος 2006-07. Για κάθε μάθημα υπάρχει εκτός από το κύριο βιβλίο του μαθητή, βιβλίο/τετράδιο εργασιών και βιβλίο του δασκάλου με μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία.

Τα σχολικά βιβλία κινούν συχνά το ενδιαφέρον των μελετητών και κατά το παρελθόν έχουν γίνει διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις τους. Το ενδιαφέρον γι' αυτά είναι μεγαλύτερο εφόσον στην Ελλάδα υπάρχει κεντρική, κρατική μέριμνα για την παραγωγή σχολικών βιβλίων σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, κάτι που δηλώνει ότι το βάρος της διδασκαλίας ορίζεται στα βιβλία και όχι στο δάσκαλο. Εκτός αυτού, το συνοδευτικό βιβλίο οδηγιών για το δάσκαλο, τυποποιεί τη διδασκαλία περισσότερο εξαιτίας του κανονιστικού χαρακτήρα των οδηγιών<sup>2</sup>.

Σε όλη τη διάρκεια των έξι χρόνων τα βιβλία της γλώσσας είναι αυτά που επωμίζονται το ρόλο να αναπαραστήσουν τα γεγονότα της δεκαετίας του 1940. Το ενδιαφέρον με τα βιβλία της γλώσσας είναι πολλαπλό. Πρώτα απ' όλα υπάρχει η μέριμνα, ώστε η διάταξη της διδασκτέας ύλης να είναι τέτοια ώστε η «διδασκαλία» των σχετικών ενοτήτων να συμπίπτει χρονικά με την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου. Έτσι, οι

<sup>1</sup> Ενδεικτικός είναι ο συλλογικός τόμος: ΠΕΦ, 1994, Σεμινάριο 17. Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία, Αθήνα. Περιλαμβάνονται εισηγήσεις από εκδήλωση που οργάνωσε η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων στις 6-8 Μαΐου 1993. Εκτός από γνωστούς ακαδημαϊκούς, όπως ο Αντώνης Λιάκος και η Χριστίνα Κουλούρη, συμμετείχαν με ανακοινώσεις και νέοι – τότε – επιστήμονες, όπως ο Γιώργος Κόκκινος και η Μαρία Ρεπούση.

<sup>2</sup> Ε. Αβδελά, 1997, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς” και οι “άλλοι”», στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;», εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 41-42

μαθητές διδάσκονται τις σχετικές σελίδες ταυτόχρονα με τη συμμετοχή τους στις σχετικές σχολικές εκδηλώσεις εορτασμού της επετείου. Ακόμη, πρέπει να παρατηρηθεί ότι στα βιβλία εργασιών δεν υπάρχουν αντίστοιχες ασκήσεις εμπέδωσης, όπως κατά κανόνα συμβαίνει με τις υπόλοιπες ενότητες. Μόνο μία εξαίρεση υπάρχει στη Β΄ τάξη, και εκεί όμως οι ασκήσεις δεν αναφέρονται στα σχετικά κείμενα ή τη θεματολογία της δεκαετίας του '40. Νομίζω ότι αυτό δείχνει καθαρά τον διαφορετικό σκοπό για τον οποίο συμπεριλαμβάνονται τα συγκεκριμένα κεφάλαια στα σχολικά βιβλία της γλώσσας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι οδηγίες που δίνονται στα βιβλία του δασκάλου, εφόσον εκεί φαίνεται καθαρότερα η σκοπιμότητα των συγκεκριμένων ενοτήτων, αλλά και το περιθώριο αυτενέργειας που επιτρέπεται στο δάσκαλο. Επίσης, συγκεκριμένες αναφορές βρίσκονται στα τρία Ανθολόγια που καλύπτουν ανά δύο τις έξι τάξεις και περιλαμβάνουν επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα και στα αντίστοιχα βιβλία του δασκάλου που τα συνοδεύουν με τις μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία.

Έτσι, ενώ θα περίμενε κανείς να βρει περισσότερο υλικό στα βιβλία της ιστορίας, δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Η εξήγηση είναι εύκολη, εφόσον το μάθημα της ιστορίας διδάσκεται από την Γ΄ τάξη και εξής και ακολουθεί χρονολογική πορεία από το απώτατο μυθολογικό παρελθόν ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Συνέπεια αυτής της επιλογής είναι ο μαθητής του δημοτικού να διδάσκεται για την ιστορία της δεκαετίας του 1940 στο τέλος της Στ΄ τάξης, τις περισσότερες φορές μετά την περίοδο διακοπών του Πάσχα και άλλες φορές καθόλου, επειδή τα σχετικά κεφάλαια βρίσκονται τελευταία και συχνά δεν ολοκληρώνεται η διδασκαλία όλου του βιβλίου. Εκτός αυτού, οι μαθητές έχουν ήδη διαμορφωμένη εικόνα πριν από τη σχετική διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας. Στην προσέγγισή μας θα ακολουθήσουμε θεματική πορεία -και όχι ανά τάξη- εξετάζοντας αρχικά την παρουσίαση των γεγονότων με χρονολογική σειρά.

Σ' όλα τα βιβλία που έχουν οι μαθητές στα χέρια τους χρησιμοποιούνται ποικίλα κείμενα και οπτικό υλικό. Πολλά απ' αυτά είναι της εποχής του '40, άλλα μεταγενέστερα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται φωτογραφίες, αφίσες, γελοιογραφήδες, σκίτσα, μαρτυρίες, λογοτεχνικά κείμενα, παραμύθια, ποιήματα, διηγήματα, αποσπάσματα από μυθιστορήματα. Όλα, εκτός από την Α΄ τάξη, συνοδεύονται από ερωτήσεις, ασκήσεις και δραστηριότητες. Επίσης, είναι εμφανής η συγκινησιακή διάσταση τόσο από την επιλογή του υλικού, όσο και από τις ερωτήσεις επεξεργασίας που το συνοδεύουν και από τις κατευθύνσεις που δίνουν τα βιβλία του δασκάλου. Στην προσπάθεια να καταγραφεί ο τρόπος απόδοσης των γεγονότων θα χρησιμοποιηθούν εμβόλιμα, αλλά και διακριτά, φράσεις των βιβλίων, ώστε να αποδοθεί καλύτερα το ύφος τους.

## Τα γεγονότα

### α. Ο πόλεμος

Ας ξεκινήσουμε βρίσκοντας στα δύο λεξικά που δίνονται στους μαθητές, ένα για τις τρεις πρώτες τάξεις και δεύτερο για τις τρεις τελευταίες, τη σημασία της λέξης. Συγκεκριμένα δίνονται οι εξής ερμηνείες: α) «Όταν γίνεται πόλεμος, ο στρατός μίας χώρας κάνει επίθεση με όπλα στο στρατό μίας άλλης χώρας· αντίθετο, ειρήνη· παράδειγμα, Στον πόλεμο οι στρατιώτες πολεμούν εναντίον του εχθρού. Οι στρατιώτες λέγονται και πολεμιστές»<sup>3</sup>. β) «σύγκρουση μεταξύ κρατών ή ομάδων του ίδιου κρά-

<sup>3</sup> Α. Ευθυμίου, κ.ά., εικονογραφημένο λεξικό Α΄, Β΄, Γ΄, Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 353



τους που γίνεται με όπλα· αντίθετο, ειρήνη· παράδειγμα, Το 1940 η Ιταλία κήρυξε τον πόλεμο εναντίον της Ελλάδας»<sup>4</sup>. Ακολούθως θα δούμε το περιεχόμενο που αποκτούν αυτοί οι ορισμοί σχετικά με την παρουσίαση του πολέμου 1940-41.

Ο πόλεμος στα σχολικά βιβλία παρουσιάζεται έξω από το χρόνο και το χώρο, δηλαδή έξω από την ιστορία. Δε γίνεται καν αναφορά στον παγκόσμιο πόλεμο που μαίνεται ήδη όταν Ιταλία επιτίθεται στην Ελλάδα. Καθώς δεν υπάρχουν αναφορές σ' ό,τι προηγήθηκε ο πόλεμος μοιάζει αναίτιος και δεν τίθεται σε καμιά περίπτωση, σε καμιά τάξη, σχετικός προβληματισμός για την κατάσταση που επικρατούσε τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον κόσμο. Η μοναδική φορά που υπονοείται κάτι για το παρελθόν είναι στη Δευτέρα τάξη όπου ο πόλεμος παρουσιάζεται «σαν παραμύθι», μιαν αλληγορία που θυμίζει την ιστορία του Δαβίδ και του Γολιάθ, στο οποίο οι δύο γείτονες ζούσαν ειρηνικά και ευτυχισμένα ο καθένας στον τόπο του. Και εκεί η επίθεση του γίγαντα στο νάνο γίνεται αναίτια και ξαφνικά μοιάζοντας με αστείο<sup>5</sup>. Αναφορά γίνεται και στο κείμενο της Άλκης Ζέη, το οποίο οι μαθητές θα γνωρίσουν στην Ε' τάξη<sup>6</sup>, κατά πάσα πιθανότητα και όχι υποχρεωτικά, επειδή τα βιβλία της γλώσσας παραπέμπουν στα ανθολόγια λογοτεχνίας, αλλά συχνά δεν είναι πρακτικά δυνατόν να διδαχτούν όλα όσα προβλέπονται. Εκεί ο μικρός ήρωας θυμάται συνειρμικά ένα περιστατικό από μαθητική παρέλαση την εποχή της δικτατορίας Μεταξά και έχουμε αναφορά στους φαλαγγίτες και στο αυταρχικό σχολείο που στρατικοποιεί τους μαθητές. Βέβαια, δεν υπάρχει καμιά σαφής, λογική σύνδεση με τον πόλεμο του '40. Η αφίσα που παρατίθεται δίπλα, με τη γυναίκα που πλέκει «για τους στρατιώτες» μάλλον προκαλεί σύγχυση στην αποκωδικοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου, εφόσον είναι εντελώς ασύνδετη.

Στο βιβλίο της Β' τάξης η εικονογράφηση θυμίζει πραγματικά παραμύθι τόσο με την οπτικοποίηση του γίγαντα και του νάνου, όσο και, στις προηγούμενες σελίδες, με τα χαρούμενα παιδιά που χαμογελούν κρατώντας σημαίες και που παρελαύνουν. Ανάλογη εικονογράφηση παιδικού παραμυθιού έχουμε και στο Ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης<sup>7</sup>. Αυτή η εικονογράφηση συνηγορεί στη αίσθηση ότι ο πόλεμος μπορεί να είναι μια από τις «ωραίες ιστορίες» που διηγείται ένας μεγάλος<sup>8</sup>.

Ας δούμε πιο προσεκτικά στην Α' τάξη, τον τρόπο που οι μαθητές έχουν την πρώτη επαφή, η οποία γίνεται μέσα από εικόνες. Οι δύο σχετικές σελίδες<sup>9</sup> έχουν τον τίτλο «Η 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου» και περιλαμβάνουν εφτά εικόνες που συνθέτουν μία ιστορία σαν κόμικ χωρίς λόγια. Η φωτογραφία μίας γριάς (μάννας) που αποχαιρετά το φαντάρο (γιο της) δίνοντας του ένα (προφανώς) φυλαχτό, ο πίνακας «Προέλασις» του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη με δυο στρατιώτες, η αφίσα «οι ηρωίδες του 1940» με γυναίκες να μεταφέρουν εφόδια και πυρομαχικά με τις λάμπεις της μάχης στο βάθος, η γελοιογραφία με τον Μουσολίνι να τρέχει καθώς πέφτουν τα τσαρούχια στο κεφάλι του, εφημερίδες με εμφανείς τις λέξεις «αέρα» και «όχι» γραμμένες με κεφαλαία, φωτογραφία παιδιών που τρώνε καθισμένα σε τραπέζι με όρθιους ενήλικες ανάμεσά τους και, τέλος, φωτογραφία με συγκεντρωμένο πλήθος, όπου ξεχωρίζουν σημαίες

<sup>4</sup> Γ. Καψάλης, κ.ά., Ορθογραφικό – ερμηνευτικό λεξικό Δ', Ε', Στ' Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 165

<sup>5</sup> Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 58-62

<sup>6</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 215-217

<sup>7</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 99-108

<sup>8</sup> Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 60

<sup>9</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 42-43

και πανό. Μια προσεκτικότερη ανάγνωση των δύο σελίδων επιβεβαιώνει ότι ο πόλεμος παρουσιάζεται χωρίς αιτία.

Εχθρός είναι οι Ιταλοί. Αυτό δίνεται με αποστασιοποιημένο τρόπο και χωρίς να επαναλαμβάνεται. Με πρωτοσέλιδα εφημερίδων της εποχής, με γελοιογραφίες<sup>10</sup> και με αναφορές μέσα στα κείμενα, όπως «όταν η Ιταλία ζήτησε να της παραδώσουν τη χώρα»<sup>11</sup>, «Οι Ιταλοί βομβάρδισαν τη Θεσσαλονίκη»<sup>12</sup>, «Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο»<sup>13</sup>. Η χρήση του ονόματος της χώρας και όχι των ανθρώπων δημιουργεί πιο ουδέτερη αίσθηση, αλλά ταυτόχρονα αποκρύπτει και τον υπαίτιο. Επίσης, στα βιβλία των μαθητών, ο πόλεμος στους τίτλους ονομάζεται «πόλεμος του '40»<sup>14</sup>, «28<sup>η</sup> Οκτωβρίου»<sup>15</sup> και σπανιότερα μέσα σε κείμενα «ελληνοϊταλικός»<sup>16</sup>. Από την άλλη, οι Γερμανοί σαν εμπόλεμοι αναφέρονται τρεις φορές μέσα σε κείμενα, μία στην Α΄ τάξη με τη φράση «απροκλήτως οι Γερμανοί επετέθησαν»<sup>17</sup>, στη Γ΄ «η Γερμανία κήρυξε τον πόλεμο στην Ελλάδα», και «το βράδυ μπήκαν οι Γερμανοί στη Θεσσαλονίκη»<sup>18</sup> και στη Στ΄ «η Γερμανία, σύμμαχος της Ιταλίας, επιτέθηκε στην Ελλάδα» και «οι Γερμανοί μπήκαν στην Ελλάδα»<sup>19</sup>. Δε γίνεται καμία αναφορά στους Βούλγαρους.

Όμως, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι εμπόλεμοι δεν παρουσιάζονται μαζί, έχουμε δηλαδή έναν πόλεμο χωρίς φανερούς εχθρούς, χωρίς συγκρούσεις και μάχες. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται και, εκτός από την περίπτωση του γίγαντα και του νάνου, οι εμπόλεμοι συνυπάρχουν μόνο μία φορά, στην Στ΄ τάξη, όπου σε θεατρικό έργο, οι Ιταλοί για να μην περικυκλωθούν αναγκάζονται να υποχωρήσουν δύο φορές, ενώ άλλη μία περικυκλώνονται χωρίς να αιχμαλωτιστούν, εφόσον οι Έλληνες «στήνουν χορό», «χορεύουν και τραγουδούν»<sup>20</sup>! Στην πιο δραματική περίπτωση που έχουμε, με τη μαρτυρία ενός στρατιώτη στο μέτωπο, οι Ιταλοί απωθούνται πριν από την άφιξή τους<sup>21</sup>.

Εφόσον, λοιπόν, πρόκειται για έναν πόλεμο όπου οι εχθροί δεν συναντιούνται, όπου οι στρατιώτες κινούνται εναντίον ενός «ανύπαρκτου» εχθρού, όπου κανείς δε μάχεται με κανέναν, όπου κανείς δε σκοτώνει κανέναν, τα βιβλία περισσότερο παρουσιάζουν την «πορεία προς το μέτωπο»<sup>22</sup> και ελάχιστα, μόνο έμμεσα και σπάνια, την αγριότητά του. Πόλεμος είναι οι κακουχίες και οι αντίξοες συνθήκες ζωής, η κα-

<sup>10</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 49, 51

<sup>11</sup> Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 61

<sup>12</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 79

<sup>13</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 44

<sup>14</sup> Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 62 και Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, σελ. 77, 79 και Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, σελ. 50 και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, σελ. 43 και Τ. Τσιλιμένη, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α΄ & Β΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 124

<sup>15</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 42 και Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 60 και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 41 και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 39

<sup>16</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, σελ. 79 και Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 51 σε λεζάντα φωτογραφίας και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, σελ. 40, 45

<sup>17</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 43

<sup>18</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, σελ. 79

<sup>19</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, σελ. 42

<sup>20</sup> στο ίδιο, σελ. 41-42

<sup>21</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, σελ. 50

<sup>22</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, σελ. 42, υπάρχει απόσπασμα από το αφήγημα του Ο. Ελύτη

κοκαιρία και το χιόνι, οι δυσκολία μετακίνησης<sup>23</sup>. Ο πραγματικός πόλεμος υπάρχει σα φόντο, και κυρίως σαν ακουστική εικόνα. Από τις λάμπεις της αφίσας «οι ηρωίδες του '40»<sup>24</sup> ως το «αργό και βαρύ των κανονιών»<sup>25</sup>. Οι άμεσες συνέπειές του παρουσιάζονται σπάνια και υπονοούνται με λογοτεχνικό τρόπο, μία φορά με τους στίχους «Υστερα στο ηρώο στέκουν σιωπηλά. Κι ακουμπούν στην πλάκα αγριολούλουδα»<sup>26</sup>, δεύτερη με τη φράση «αφού χύθηκε αίμα πολύ στα σύνορα»<sup>27</sup> και τέλος με το ποίημα του Γ. Ρίτσου, «Η τελευταία Π.Α. εκατονταετία» όπου υπάρχει ρητή αναφορά σε ακρωτηριασμούς και νεκρούς<sup>28</sup>.

Αυτή η τελευταία ρητή αναφορά έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα που καλλιεργείται στις πρώτες τάξεις. Ας δούμε πιο λεπτομερώς τις δύο αντιφατικές παρουσιάσεις του πολέμου. Ως την Δ' τάξη ο πόλεμος είναι πολύ απόμακρος, τόσο στα κείμενα όσο και στην εικονογράφηση του. Οι πιο δραματικές αναφορές υπάρχουν στην Γ' τάξη με τα διασκευασμένα αποσπάσματα από ημερολόγιο μικρής εβραιοπούλας<sup>29</sup>. Αντίθετα, στη Β' τάξη η εστίαση δίνεται στην επέτειο και στην έννοια της εθνικής γιορτής για τη νίκη που είναι ένα αξιοθαύμαστο, απίστευτο κατόρθωμα<sup>30</sup>. Η αίσθηση του πολέμου είναι σαν την απόμακρη, ασαφή εικόνα των παραμυθιών. Είναι κάτι σαν παιχνίδι, αφορμή για μια παράξενη γιορτή με σημαίες και τύμπανα, με χαρούμενους αποχαιρετισμούς και γέλια, με τη βεβαιότητα της νίκης και της επιστροφής<sup>31</sup>. Είναι κάτι που συμβαίνει μακριά.

Το βιβλίο της Δ' τάξης εμπεριέχει την αντίφαση, από τη μακρινή παρουσίαση του πολέμου με τον τρόπο που είδαμε προηγουμένως περνά στην παρουσίαση του μετώπου με την ανάγνωση αποσπάσματος από ημερολόγιο στρατιώτη<sup>32</sup>. Εδώ κυριαρχούν οι κακουχίες και οι δυσκολίες, αδιάβαστα μονοπάτια, χιόνι, κούραση, πείνα κ.λπ. Έχει ίσως ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι πρόκειται για απόσπασμα από βιβλίο των εκδόσεων «Νέα Θέσις». Στην αμέσως επόμενη σελίδα ο πόλεμος παρουσιάζεται μέσα από τέσσερις γελοιογραφίες. Η πιο δραματική παρουσίαση του πολέμου γίνεται στην Ε' τάξη με τον πίνακα του Αλεξανδράκη «έτσι πολεμήσαμε», την «πορεία προς το μέτωπο» του Ελύτη και ένα αφήγημα για την κατάσταση στα μετόπισθεν, όπου κυριαρχεί ο φόβος, «... ο μπαμπάς είχε γυρίσει ξαφνικά πίσω και μας κοιτούσε. Χωρίς να γελάει... Η μαμά τον είδε πρώτη και σταμάτησε να γελάει... αφήσαμε τα παιχνίδια και τα γέλια... ο μπαμπάς έβγαλε μια φωνή κουρασμένη, βραχνιασμένη, θυμωμένη, αγριεμένη και φοβισμένη, όταν την ακούσαμε γίναμε και 'μείς θυμωμένοι, αγριεμένοι και φοβισμένοι». Επίσης, σύμφωνα με το βιβλίο γλώσσας της ίδια τάξης γίνεται παραπομπή σε δύο λογοτεχνικά κείμενα σχετικά με τον πόλεμο. Πρώτα, στο διήγημα του Γιάννη Μπεράτη «στα βουνά της Αλβανίας», όπου υπάρχει η πιο ρεαλιστική απεικόνιση των συνθηκών του πολέμου με άμεσο τον κίνδυνο του θανάτου να είναι παρών και τα συναισθήματα φόβου να κυριαρχούν στις οριακές καταστάσεις κινδύνου που δίνονται με πρώτο και δεύτερο ρηματικό πρόσωπο. Παρόμοιες συνθήκες υ-

<sup>23</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ' δημοτικού, σελ. 50 και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 41, 42

<sup>24</sup> Ελ. Καρατζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α' δημοτικού, σελ. 42

<sup>25</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 42

<sup>26</sup> Τ. Τσιλιμένη, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού, σελ. 124

<sup>27</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 79

<sup>28</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 39

<sup>29</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 79

<sup>30</sup> Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 58, 59, 61

<sup>31</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ' δημοτικού, σελ. 48, ποίημα του Γ. Ρίτσου

<sup>32</sup> στο ίδιο, σελ. 50

πονοεί το ποίημα του Βρεττάκου «ένας στρατιώτης μουρμουρίζει στο αλβανικό μέτωπο», όπου υπάρχουν και αντιθέσεις με την ήρεμη, ειρηνική και ανθρώπινη καθημερινότητα<sup>33</sup>. Στα κείμενα της Στ' τάξης κυριαρχούν οι εικόνες των στρατιωτών που επιστρέφουν από το μέτωπο εξαθλιωμένοι, πεινασμένοι, ρακένδυτοι, αξιολύπητοι<sup>34</sup>. Το αίσθημα της συμπόνιας επιτείνει το σκίτσο των φαντάρων της σελίδας 39 που απεικονίζονται ταλαιπωρημένοι να επιστρέφουν από το μέτωπο.

Όμως, προκύπτουν αντιφάσεις και σύγχυση: Πώς εξηγούνται όλα αυτά εφόσον είμαστε νικητές; Εφόσον ακόμα και όταν «η Γερμανία, σύμμαχος της Ιταλίας, επιτέθηκε εναντίον της Ελλάδας. Ο στρατός μας αντιστάθηκε και πάλι στους κατακτητές (πώς είναι ήδη κατακτητές χωρίς να νικήσουν;). Ούτε εκεί νικήθηκε»<sup>35</sup>. Γιατί γιορτάζουμε; Στην Γ' τάξη, ο τίτλος της ενότητας είναι «η πατρίδα μας γιορτάζει», στη Δ' «το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία». Το ίδιο, δηλαδή ότι ο πόλεμος ήταν αγώνας για την ελευθερία, υπονοείται και σ' άλλες περιπτώσεις<sup>36</sup>. Όμως, θα πρέπει να τονιστεί ο αντιϊστορικός χαρακτήρας της συνύπαρξης στην ίδια ενότητα στοιχείων για τον πόλεμο του '40 και για το πολυτεχνείο του '73. Η επετειακή σύμπτωσή τους γίνεται αφορμή κατάργησης του χάσματος 30 χρόνων και αποσιώπησης των διαφορών τους· όμως, χωρίς την αίσθηση της διάρκειας δεν είναι δυνατόν να αποκτήσουμε αίσθηση της τομής και της σημασίας των ιστορικών γεγονότων<sup>37</sup>.

Ας σχηματοποιήσουμε τα ερωτήματα: Γιατί έγινε ο πόλεμος; γιατί γιορτάζουμε την κήρυξη ενός πολέμου; και αν η απάντηση είναι ότι πρόκειται για αγώνα ελευθερίας τότε πώς εξηγείται ότι ο πόλεμος είναι αντίθετος με την ελευθερία/ ειρήνη των οποίων είναι και μέσο; Και τέλος, γιατί, ενώ νικήσαμε, το αποτέλεσμα ήταν η Κατοχή; Εν ολίγοις, τα ερωτήματα προκύπτουν επειδή η παρουσίαση του πολέμου έχει αυτόνομο εξωϊστορικό χαρακτήρα με συναισθηματικά στοιχεία. Επαφίεται στο δάσκαλο να «εξηγήσει με απλό τρόπο τα γεγονότα που οδήγησαν στον πόλεμο»<sup>38</sup>.

## β. Η Κατοχή

Η περίοδος της κατοχής δεν παρουσιάζεται καθόλου στη Β' και Δ' τάξη, ενώ αντίθετα δίνεται ξεχωριστή έμφαση στο Ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης. Αυτό μπορεί να λειτουργεί συμπληρωματικά, εφόσον η διδασκαλία του Ανθολογίου λογοτεχνίας γίνεται σύμφωνα με τις οδηγίες, όμως κάτι τέτοιο - όπως ήδη επισημάνθηκε - δεν είναι σίγουρο ότι συμβαίνει. Η εικόνα της κατοχής δίνεται με αυξανόμενη ένταση μετά την Ε' τάξη, αλλά πάλι αποφεύγονται οι ακραίες τραγικές αναφορές, τόσο στα κείμενα όσο και στο οπτικό υλικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι τόσο στο βιβλίο της Α' όσο και της Στ' χρησιμοποιείται η ίδια φωτογραφία<sup>39</sup> συσσιτίου των παιδιών που περισ-

<sup>33</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 211-214

<sup>34</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 39, 43, 44)

<sup>35</sup> στο ίδιο, σελ. 42

<sup>36</sup> Τ. Τσιλιμένη, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού, σελ. 124 και Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ' δημοτικού, σελ. 48

<sup>37</sup> Σ. Ι. Ασδραχάς, 1982, *Ιστορική έρευνα και ιστορική παιδεία, πραγματικότητες και προοπτικές*, Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων, σελ. 13

<sup>38</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 42

<sup>39</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α' δημοτικού, σελ. 43 και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 44



σότερο θυμίζει ολοήμερο σχολείο παρά συνθήκες ένδειας και πείνας, όπως είναι γνωστό από άλλες πηγές της εποχής.

Οι συνεχείς αναφορές στην πείνα είναι ο άξονας παρουσίασης της περιόδου 1941-44<sup>40</sup>. Σε πολλές περιπτώσεις οι φωτογραφίες που είναι σχετικές με την πείνα απεικονίζουν συσσίτια όπου υπονοείται σαφώς η φροντίδα των ενηλίκων για τη διατροφή των παιδιών<sup>41</sup>. Μόνο στην Στ΄ τάξη τονίζεται ότι το φαγητό δεν έφτανε για όλους και συχνά όσοι δεν προλάβαιναν έμεναν νηστικοί, ότι συχνά γινόταν «τσακωμοί ακόμα και ανάμεσα στους φίλους και ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά τα δικά τους και των άλλων»<sup>42</sup>. Τα βιβλία εστιάζουν στην καθημερινότητα των παιδιών με αναφορές στην πείνα, όπως: «τι να φάω; φλούδια από λεμόνια! Ο πατέρας τρώει το ίδιο»<sup>43</sup> και στη διαφορετική σχολική πραγματικότητα με τις δυσχερείς συνθήκες λειτουργίας των σχολείων<sup>44</sup>. Η συγκινησιακή διάσταση γίνεται εντονότερη με το συναίσθημα της λύπης να κυριαρχεί εξαιτίας της αναφοράς σε συλλήψεις, σε κινδύνους, κακουχίες, στέρηση, δύσκολες καιρικές συνθήκες. Ένα σημείο που ξεχωρίζει είναι το απόσπασμα από το βιβλίο «η κόλαση των παιδιών» της Λιλίκας Νάκου, όπου ο Τζιοβάνι, Ιταλός φαντάρος, δίνει φαγητό, ψωμί και τυρί, στα παιδιά και γίνεται φίλος του μικρού Σπύρου<sup>45</sup>.

Ιδιαίτερα αρνητική είναι η εικόνα της κατοχής στην Ε΄ τάξη, όπου κυριαρχεί η ερήμωση και η καταστροφή, η απουσία κάθε χαράς και γέλιου, η ανασφάλεια με έντονη την αγωνία αν θα υπάρξει ποτέ λύτρωση απ' αυτά. Αυτά τα στοιχεία κυριαρχούν στο απόσπασμα από μυθιστόρημα της Ζωρζ Σαρή, όπου γράφει χαρακτηριστικά: «έτσι μού έρχεται να κλαίω, να κλαίω συνέχεια... παιδάκια σκελετωμένα... το ρήμα πεινάω, που θα τα λέει όλα... Σήμερα λιποθύμησα... Θα βάλω τα ρήματα στη γραμμή, να παραβγούνε στο τρέξιμο. Το πεινάω τερματίζει πρώτο, δεύτερο ακολουθεί το κρυώνω, τρίτο το φοβάμαι και σε μεγάλη απόσταση πίσω τους το πονάω, το μισώ, το αγαπώ. Το γελώ, ξεφτίδι, ούτε ξεκίνησε από την αφετηρία». Το ίδιο και στο ποίημα «Κατοχή» του Κώστα Ουράνη, «Θε να 'ρθει τάχα μιαν ημέρα σαν από τόπους μακρινούς η Άνοιξη που λαχταράμε; Και θα μας έβρει ζωντανούς;». Την αρνητική εικόνα επιτείνει η ξυλογραφία της Λουκίας Μαγγιάρου με σκελετωμένα γυναικόπαιδα και μια γυναίκα να ψάχνει στα σκουπίδια, προφανέστατα για φαγητό<sup>46</sup>. Επίσης, κείμενο της Ζωρζ Σαρή στο Ανθολόγιο συμπληρώνει την εικόνα της κατοχής. Εκεί η κατοχή παρουσιάζεται σε σύνδεση με την Αντίσταση. Ο Δήμος είναι φυλακισμένος γιατί απήγγειλε δημοσίως στίχους του Παλαμά και υπάρχει η πιθανότητα να εκτελεστεί. Η πρωταγωνίστρια του πηγαίνει κουλουράκια και αυτό γίνεται αφορμή να θυμηθεί εικόνες πριν από τον πόλεμο, όταν τα πράγματα ήταν διαφορετικά και δεν υπήρχαν οι στερήσεις και η πείνα. Η φωτογραφία που παρατίθεται με ένα θλιμμένο παιδί «συνομιλεί» με το κείμενο. Σε υποσημειώσεις δίνονται οι πληροφορίες για συνεργάτες των κατακτητών που συνέλαβαν το Δήμο και για τις φυλακές Αβέρωφ όπου «φυλάκιζαν τους αγωνιστές, και στην περίοδο της κατοχής και στην περίοδο του Εμ-

<sup>40</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, σελ. 43 και Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, σελ. 79-80 και Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ΄ & Δ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 99, 105-107 και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, σελ. 46 και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, σελ. 44

<sup>41</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, σελ. 43. γ 80),

<sup>42</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, σελ. 44

<sup>43</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ΄ & Δ΄ δημοτικού, σελ. 104

<sup>44</sup> στο ίδιο, σελ. 99, 104, και Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, σελ. 44

<sup>45</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ΄ & Δ΄ δημοτικού, σελ. 104

<sup>46</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 46, 47



φυλίου πολέμου». Αυτή είναι και η μοναδική αναφορά στον εμφύλιο. Τραγική αναφορά στην πείνα της κατοχής δίνεται και από το κείμενο της Άλκης Ζέη στο ίδιο Ανθολόγιο, όπου παρουσιάζεται διαδήλωση για την πείνα με συμμετοχή αναπήρων σε καροτσάκια και με δεκανίκια απέναντι σε καραμπινιέρους<sup>47</sup>. «Η σκλαβιά των Ελλήνων κράτησε 1264 νύχτες» μαθαίνουμε στην Στ' τάξη<sup>48</sup>.

Γενικά, η Κατοχή συνδέεται κυρίως με τους Γερμανούς που «μπήκαν στην Ελλάδα και στις 27 Απριλίου του 1941 ύψωσαν στην Ακρόπολη το “λάβαρο της βίας”»<sup>49</sup>, προσδιορίζεται κυρίως ως «γερμανική κατοχή»<sup>50</sup>, συλλήψεις γίνονται από Γερμανούς, το σαμποτάζ γίνεται εναντίον «τεράστιων γερμανικών φορτηγών»<sup>51</sup>. Αντίθετα, οι Ιταλοί εμφανίζονται σαν «καραμπινιέροι» που έχουν επιτάξει ένα σχολείο και όχι με το εθνικό όνομα<sup>52</sup>. Σε μία περίπτωση η Κατοχή χαρακτηρίζεται «ιταλογερμανική»<sup>53</sup>, αλλά τονίζεται η ανθρώπινη όψη με την περίπτωση του Τζιοβάνι. Στην Στ' τάξη υπάρχει η διατύπωση «Οι δυνάμεις του Άξονα πέτυχαν βέβαια τη στρατιωτική κατοχή της Ελλάδας»<sup>54</sup>. Οι Βούλγαροι είναι απόντες, αν και είναι γνωστή η βουλγαρική Κατοχή στην περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης, εκτός από τον Έβρο. Τέλος, απουσιάζουν από τα βιβλία έστω και έμμεσες αναφορές στην πολιτική κατάσταση της χώρας, στη μαύρη αγορά τροφίμων, κ.λπ. Κατά έναν έμμεσο τρόπο το κενό καλύπτεται από το βιβλίο οδηγιών του δασκάλου εφόσον «Θεωρείται απαραίτητο ο διδάσκων να εξηγήσει στα παιδιά τις έννοιες φασισμός και φασίστας»<sup>55</sup>.

### γ. Η Αντίσταση – απελευθέρωση

Στα βιβλία υπάρχουν αρκετές αναφορές στην Αντίσταση. Η πρώτη πράξη αντίστασης παρουσιάζεται στην Γ' τάξη και είναι σχετική με την πείνα. Έχουμε τη μαρτυρία σύμφωνα με την οποία «ένα ελληνόπουλο αναρριχάται στο αμάξι και πετά στον κόσμο κουραμάνες». Πρόκειται για γερμανικό φορτηγό, το ίδιο όμως συμβαίνει και «εναντίον Ιταλών, που κουβαλούσαν κουραμάνες με ανοιχτά φορτηγά αμάξια»<sup>56</sup>. Στην επόμενη σελίδα υπάρχει φωτογραφία με περιγραφική και διευκρινιστική λεζάντα: «Η γέφυρα του Γοργοπόταμου μετά την ανατίναξή της στις 25 Νοεμβρίου 1942. Θεωρείται η κορυφαία πράξη της Εθνικής Αντίστασης», χωρίς να αναφέρεται ο ρόλος των Άγγλων<sup>57</sup>. Στην Δ' τάξη υπάρχει πάλι η ίδια φωτογραφία (με αναφερόμενη διαφορετική πηγή, το αρχηγείο ενόπλων δυνάμεων, απ' ό,τι αναφέρεται για την ίδια φωτογραφία στη Γ') και σκίτσο που αναπαριστά τους Σάντα και Γλέζο να κατεβάζουν «από την Ακρόπολη τη γερμανική σημαία». Αυτές οι δύο εικόνες πλαισιώνουν το κείμενο που έχει τίτλο «Αντίσταση». Η τόλμη οδηγούσε τους Έλληνες να γράφουν συνθήματα στους τοίχους αδιαφορώντας για τους Γερμανούς, να τυπώνουν και να μοιρά-

<sup>47</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού, σελ. 215-221

<sup>48</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 42

<sup>49</sup> στο ίδιο, σελ. 42

<sup>50</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 80 και Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, σελ. 99

<sup>51</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, σελ. 99-100

<sup>52</sup> στο ίδιο, σελ. 99

<sup>53</sup> στο ίδιο, σελ. 104

<sup>54</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 42

<sup>55</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 35

<sup>56</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 80

<sup>57</sup> στο ίδιο, σελ. 81

ζουν προκληρύξεις για να ενθαρρύνουν τον κόσμο, να οπλίζονται και να ανεβαίνουν στα βουνά, να συνεργάζονται με τους συμμάχους, να κινδυνεύουν τη ζωή τους στον αγώνα για την ελευθερία<sup>58</sup>. Η εικόνα ολοκληρώνεται στην Στ' τάξη, όπου ο λαός δραστηριοποιείται σε «μυστικές οργανώσεις, οι οποίες κυκλοφορούσαν παράνομα αντιστασιακά φυλλάδια» και σε «ένοπλες ανταρτικές ομάδες που κατόρθωσαν να περιορίσουν την εχθρική κατοχή στις μεγάλες πόλεις»<sup>59</sup>.

Άλλη όψη της Αντίστασης δίνεται στο ανθολόγιο λογοτεχνίας της Γ' και Δ' τάξης. Εκεί έμφαση δίνεται στη συμμετοχή των παιδιών, η αφήγηση της Άλκης Ζέη έχει θεατρικό χαρακτήρα με διαλόγους και διάθεση παιχνιδιού. Τα παιδιά πετάνε πρόκες «λες κι ήτανε χαρτοπόλεμος» για να σκάνε τα λάστιχα «γερμανικών φορητών». Γελάνε, συναγωνίζονται και καμαρώνουν τα κατορθώματά τους. Η Αντίσταση σαν παιχνίδι, σαν χαρούμενη φάρσα με εικονογράφηση παραμυθιού<sup>60</sup>. Γενικά με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η Αντίσταση παρουσιάζεται ως αγώνας για την ελευθερία, αλλά η σχέση της με την Απελευθέρωση δεν είναι ευδιάκριτη. Η Αντίσταση και η Απελευθέρωση δεν υπάρχουν καθόλου στο βιβλίο της Β' και της Ε' τάξης, ούτε στο ανθολόγιο της Α' και Β'. Στην Α' υπάρχει μόνο η Απελευθέρωση, που έτσι μοιάζει με ανεξήγητο χάπυ-εντ. Στην Δ' τάξη και στο ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης δεν παρουσιάζεται η Απελευθέρωση, παρά μόνο η Αντίσταση, που έτσι μοιάζει πράξη χωρίς αποτελέσματα και συνέχεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στην Αντίσταση και την Απελευθέρωση, που ήταν ο σκοπός της, δεν τίθεται με σαφήνεια και επάρκεια.

Πώς φτάνουμε στην Απελευθέρωση θα μας το πουν τα βιβλία της Γ' και Στ' τάξης. Στο πρώτο, τη φωτογραφία της ανατιναγμένης γέφυρας Γοργοποτάμου ακολουθεί το κείμενο με τον τίτλο «12 Οκτωβρίου 1944». Στην αφήγηση της Ιωάννας Τσάτσου η Απελευθέρωση δε σχετίζεται με τίποτα προηγούμενο, γίνεται με την υποστολή της «γερμανικής σημαίας» και την έπαρση της ελληνικής που συνοδεύεται από δάκρυα συγκίνησης, στην επόμενη σελίδα υπάρχει και φωτογραφία ντοκουμέντο με την ύψωση της σημαίας στην Ακρόπολη (από το Γεώργιο Παπανδρέου)<sup>61</sup>. Η ίδια φωτογραφία, παραδόξως, υπάρχει και στο βιβλίο της Δ' τάξης κάτω από τον τίτλο «Οκτώβρης 1940» και πριν από το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου με κυρίαρχο θέμα την αναχώρηση για το μέτωπο με τη σίγουρη ελπίδα της δίκαιης νίκης, της «λευτεριάς που θα νικήσει τον πόλεμο»<sup>62</sup>. Αυτό ίσως δημιουργεί σύγχυση για τη σειρά των γεγονότων και τη συσχετική ανάγνωση τους. Στην Στ' τάξη η σύνδεση είναι σαφέστερη και η Απελευθέρωση μοιάζει συνέπεια της Αντίστασης, αφού παρουσιάζεται με το σχήμα: ένοπλη Αντίσταση – περιορισμός των κατακτητών στις πόλεις - Απελευθέρωση. Ακριβώς δίπλα υπάρχει φωτογραφία του Γ. Παπανδρέου, διαφορετική αυτή τη φορά, να υψώνει την ελληνική σημαία<sup>63</sup>. Το ερώτημα, λοιπόν, για τη σχέση ανάμεσα σε Αντίσταση και Απελευθέρωση τίθεται εμμέσως και για μία φορά στα έξι χρόνια.

<sup>58</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ' δημοτικού, σελ. 52

<sup>59</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 42

<sup>60</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, σελ. 99-102

<sup>61</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 82

<sup>62</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ' δημοτικού, σελ. 48

<sup>63</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 42

## Συμπεράσματα

Όπως επισημάνθηκε, μετά τον ελληνικό εμφύλιο η χώρα βρέθηκε να αναζητά νέες ισορροπίες<sup>64</sup>. Αυτή η παρατήρηση έχει να κάνει και με τον τρόπο που μπορεί να δει το παρελθόν της, δηλαδή τον εμφύλιο ως ιστορικό γεγονός και γενικότερα τα γεγονότα της δεκαετίας του '40.

Τα βιβλία που είδαμε συνθέτουν ένα παζλ επιλεγμένων γεγονότων χωρίς να τα εξηγούν και χωρίς να τα ερμηνεύουν, χωρίς να ωθούν στη διατύπωση ερωτημάτων. Αυτό επαφίεται στο δάσκαλο σύμφωνα με τις κατευθύνσεις και τα περιθώρια που δίνονται και από τα σχετικά βιβλία. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα βιβλία της γλώσσας αποτελούν δείγμα ιστοριογραφίας σύμφωνα με τις επιταγές του μεταμοντερνισμού, η εικόνα του παρελθόντος δίνεται μέσα από αφηγήσεις υποκειμένων, κατακερματισμένη σε πολλές μικρές ιστορίες<sup>65</sup>. Βέβαια, τα παραπάνω ίσως μπορεί να δικαιολογηθούν, εφόσον δεν εμπίπτει στο μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας να προσφέρει ιστορική παιδεία. Από την άλλη, όπως παρατηρήθηκε ήδη, τα σχετικά κεφάλαια στα βιβλία αυτών των μαθημάτων είναι εμβόλιμα και δεν εντάσσονται στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά εμφανώς εξυπηρετούν τον εορτασμό της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου. Κατά συνέπεια, δίνουν εμμέσως ιστορικές πληροφορίες και διαμορφώνουν την εικόνα για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, δηλαδή για τη δεκαετία του '40. Ο τρόπος που αναπαριστούν τα γεγονότα υποβοηθούν το ρόλο του σχολείου να καλλιεργεί και να στηρίζει το μύθο ότι ζούμε σε μια κοινωνία χωρίς τάξεις και χωρίς κοινωνικές συγκρούσεις<sup>66</sup>.

Η εικόνα που δημιουργείται μετά απ' όλα αυτά προκαλεί πολλά ερωτήματα που δημιουργούνται τόσο από τον τρόπο παρουσίασης όσο και από τις αποσιωπήσεις. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Ίγκερς, μπορεί η μικροϊστορία να αποκαθιστά την υποκειμενικότητα, αλλά ταυτόχρονα αφήνει ανοιχτό το ζήτημα των δομών της ιστορίας και αναπάντητο το ερώτημα αν μπορούμε να έχουμε μια συνεκτική εξήγηση των αλλαγών που έχουν συμβεί στο παρελθόν. Ο μεταμοντερνισμός θεωρεί την ιστορία μορφή μυθοπλασίας της οποίας αμφισβητείται η διάκριση από την αλήθεια. Έτσι η ιστορία ως σύνολο δεν έχει καμιά ενότητα και συνοχή<sup>67</sup>.

Πριν ανακεφαλαιώσουμε σχηματικά τις αποσιωπήσεις και τα ερωτήματα, να επισημάνουμε ότι το κενό θα πρέπει να καλυφτεί από άλλες αφηγήσεις και, στα πλαίσια της διδασκαλίας στο σχολείο, από το μάθημα της Ιστορίας. Όμως, αυτό θα συμβεί πολύ αργά, στο τέλος της Στ' τάξης, οπότε το σχολικό βιβλίο και η διάταξη της ύλης προβλέπουν αναφορά στα συγκεκριμένα γεγονότα. Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα η περίοδος της δεκαετίας του '40 θα ξαναδιδασχτεί στο τέλος της Γ' Γυμνασίου και στο τέλος της Γ' Λυκείου. Δηλαδή, πρακτικά, θα μείνουν αναπάντητα από το μάθημα της Ιστορίας μια σειρά ερωτήματα.

Γιατί έγινε ο πόλεμος; Γιατί οι Ιταλοί επιτέθηκαν στην Ελλάδα; Γιατί, ενώ νικήσαμε, το αποτέλεσμα ήταν η Κατοχή; Ποιος ήταν ο ρόλος των Βούλγαρων την περίοδο της Κατοχής; Γιατί υπήρχε τόσο μεγάλη πείνα; Υπάρχουν αντιθέσεις μεταξύ των Ελλήνων; μεταξύ των αντιστασιακών οργανώσεων; Ποιος είναι ο ρόλος των ελληνικών κυβερνήσεων την περίοδο της κατοχής; Ποια είναι η κοινωνική, πολιτική και

<sup>64</sup> Γ. Μαργαρίτης, 2005, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ.1, Αθήνα: Βιβλιόραμα, σελ. 52

<sup>65</sup> Αν. Μαστραπάς, 2008, «Η σχολική ιστοριογραφία στον αστερισμό της μεταμοντέρνας αντίληψης», στο *Φιλολογική, αφιέρωμα στην ιστορία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 29

<sup>66</sup> Ν. Τσόμσκι, 2002, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 71-73

<sup>67</sup> Γκ. Ίγκερς, 1999, *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα*, Αθήνα: Νεφέλη, σελ. 154-159, 174

οικονομική κατάσταση; Δεν υπάρχουν συνεργάτες των Γερμανών και δωσίλογοι; Πώς φτάσαμε στην απελευθέρωση; Πώς παρουσιάζεται ο εμφύλιος που ακολούθησε;

### Βιβλιογραφία

- Αβδελά Ε., 1997, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “ε-μείς” και οι “άλλοι”», (σελ. 27-45), στο επιμ. Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ., ‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’, εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Ασδραχάς Σ. Ι., 1982, *Ιστορική έρευνα και ιστορική παιδεία, πραγματικότητες και προοπτικές*, Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων
- Γκράμσι Αντ., 1981, *Λογοτεχνία και εθνική ζωή*, Αθήνα: Στοχαστής
- Υγκερς Γκ., 1999, *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα*, Αθήνα: Νεφέλη
- Μαργαρίτης Γ., 2005, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ.1, Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Μαστραπάς Αν., 2008, «Η σχολική ιστοριογραφία στον αστερισμό της μεταμοντέρνας αντίληψης», (σελ. 26-32), στο Φιλολογική, *Αφιέρωμα στην ιστορία*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΠΕΦ, 1994, *Σεμινάριο 17. Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα
- Τσόμσκι Ν., 2002, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, Αθήνα: Καστανιώτης

### σχολικά βιβλία,

ανακτήθηκαν από τη σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko> στις 20-03-2010, εκτός από το Ανθολόγιο της Ε΄ και Στ΄ τάξης και τα βιβλία ιστορίας της Στ΄ τάξης που δεν υπάρχουν αναρτημένα και βρέθηκαν σε έντυπη μορφή. Ακολούθως παρατίθενται κατά μάθημα και τάξη.

- Ευθυμίου Α., Δήμος Η., Μητσιάκη Μ., Αντύπα Ι., *Εικονογραφημένο λεξικό Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καψάλης Γ., Πασχάλης Αθ., Τσιάλος Στ., Γουλής Δ., *Ορθογραφικό – ερμηνευτικό Δ΄, Ε΄, Στ΄ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καραντζόλα Ελ., Κύδρη Κ., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., *Γλώσσα Α΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καραντζόλα Ελ., Κύδρη Κ., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., *Γλώσσα Α΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καραντζόλα Ελ., Κύδρη Κ., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., *Γλώσσα Α΄ δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόρα Μ., Μπεζέ Λ., *Γλώσσα Β΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόρα Μ., Μπεζέ Λ., *Γλώσσα Β΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόρα Μ., Μπεζέ Λ., *Γλώσσα Β΄ δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Αθ., Σιούτης Αρ., Τικτοπούλου Αικ., *Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Αθ., Σιούτης Αρ., Τικτοπούλου Αικ., *Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Αθ., Σιούτης Αρ., Τικτοπούλου Αικ., *Γλώσσα Γ΄ δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ



- Διακογιώργη Κλ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν Ερ., Γλώσσα Δ' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Διακογιώργη Κλ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν Ερ., Γλώσσα Δ' δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Διακογιώργη Κλ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν Ερ., Γλώσσα Δ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Αν., Χαλικιάς Π., Γλώσσα Ε' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Αν., Χαλικιάς Π., Γλώσσα Ε' δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Αν., Χαλικιάς Π., Γλώσσα Ε' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ελ., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ., Γλώσσα Στ' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ελ., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ., Γλώσσα Στ' δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ελ., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ., Γλώσσα Στ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Τσιλιμένη Τ., Γραίκος Ν., Καίσαρης Λ., Καπλάνογλου Μ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Τσιλιμένη Τ., Γραίκος Ν., Καίσαρης Λ., Καπλάνογλου Μ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., Παπαδάτος Γ., Πάτσιου Β., Πολίτης Δ., Πυλαρινός Θ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., Παπαδάτος Γ., Πάτσιου Β., Πολίτης Δ., Πυλαρινός Θ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., Καλογήρου Τζ., Παπαδάτος Γ., Πρωτονοταρίου Στ., Πυλαρινός Θ., 2009, Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ

## ***B. Το ζήτημα της ταυτότητας σύμφωνα με την παρουσίαση της δεκαετίας 1940 στα βιβλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Δημοτικού***

### **Εισαγωγή**

Η εργασία επικεντρώνεται στα σχολικά βιβλία γλώσσας και λογοτεχνίας του δημοτικού σχολείου. Σκοπός της είναι να σκιαγραφηθούν οι ταυτότητες του εθνικού εαυτού και του εθνικού άλλου μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζονται τα ιστορικά υποκείμενα των γεγονότων της δεκαετίας του '40. Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αντίληψη της εθνικής ταυτότητας είναι παλιό, αλλά σχετίζεται κυρίως με το μάθημα της Ιστορίας<sup>68</sup>. Το γλωσσικό μάθημα και η λογοτεχνία έρχονται σε δεύτερη μοίρα και είναι λιγότερες οι εργασίες που εστιάζουν σ' αυτά· αυτό όμως δε σημαίνει ότι είναι επουσιώδης ο ρόλος και συμβολή τους στη διαμόρφωση εθνικής

<sup>68</sup> ΠΕΦ, 1994, Σεμινάριο 17. Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία, Αθήνα. Περιλαμβάνονται εισηγήσεις από εκδήλωση που οργάνωσε η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων στις 6-8 Μαΐου 1993. Εκτός από γνωστούς ακαδημαϊκούς, όπως ο Αντώνης Λιάκος και η Χριστίνα Κουλούρη, συμμετείχαν με ανακοινώσεις και νέοι – τότε – επιστήμονες, όπως ο Γιώργος Κόκκινος και η Μαρία Ρεπούση.



ταυτότητας και αντίληψης για την εθνική ετερότητα. Να σημειώσουμε ότι η παρούσα εργασία έρχεται να ολοκληρώσει άλλη σχετική που διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα γεγονότα της ίδιας περιόδου. Ακολούθως θα κάνουμε σύντομες γενικές παρατηρήσεις για τα σχολικά βιβλία.

Τα βιβλία χρησιμοποιούνται ως εγχειρίδια διδασκαλίας από το σχολικό έτος 2006-07 και για κάθε μάθημα υπάρχει το βιβλίο του μαθητή, βιβλίο/τετράδιο εργασιών και βιβλίο του δασκάλου με μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία. Έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαιδευτική πολιτική, επειδή τα σχολικά βιβλία στην Ελλάδα παράγονται με βάση μια συγκεντρωτική, κρατική μέριμνα σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα. Ως συνέπεια, ο δάσκαλος γίνεται διεκπεραιωτής της διδασκαλίας της οποίας το βάρος πέφτει στα βιβλία και όχι στον ίδιο. Αυτό γίνεται πιο σαφές στο συνοδευτικό βιβλίο οδηγιών για το δάσκαλο, το οποίο με τον κανονιστικό χαρακτήρα των οδηγιών τυποποιεί περισσότερο τη διδασκαλία<sup>69</sup>.

Η ύλη διατάσσεται έτσι ώστε η «διδασκαλία» των σχετικών ενοτήτων να συμπίπτει χρονικά με την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου. Οι σχετικές ενότητες κατ' ουσία δεν αποτελούν μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά έχουν άλλη σκοπιμότητα. Αυτό φαίνεται από τη διαπίστωση ότι στα βιβλία εργασιών δεν υπάρχουν αντίστοιχες ασκήσεις εμπέδωσης και από τα βιβλία του δασκάλου. Αναφορές στη δεκαετία του '40 γίνονται και σε κείμενα που περιλαμβάνονται στα τρία Ανθολόγια λογοτεχνίας, τα οποία διερευνήθηκαν για τις ανάγκες της εργασίας μας· το ίδιο και τα αντίστοιχα βιβλία του δασκάλου που τα συνοδεύουν. Στα βιβλία του μαθητή υπάρχει μεγάλη ποικιλία από κείμενα και οπτικό υλικό που ακολουθούνται από ερωτήσεις, ασκήσεις και δραστηριότητες με κύριο χαρακτηριστικό τη συγκινησιακή διάσταση. Διαπιστώνεται ότι είναι αρκετές οι αναφορές, σε βαθμό που δίνουν μια σαφή εικόνα των ταυτοτήτων.

### Ταυτότητες, εμείς και οι άλλοι

Η Νέλλη Ασκούνη έχει ασκήσει κριτική στα προηγούμενα βιβλία της γλώσσας που χρησιμοποιούνταν ως το 2006. Εδώ θα επικεντρωθούμε μόνο στις παρατηρήσεις που μπορούν να επιβεβαιωθούν στα νέα βιβλία<sup>70</sup>. Σύμφωνα με την Ασκούνη, ο εθνικός εαυτός παρουσιάζεται κυρίως με τα χαρακτηριστικά της συνέχειας και της ομοιογένειας. Η συνέχεια νοείται μέσα στο χώρο με την πατρίδα συχνά να προσωποποιείται και μέσα στον χρόνο με την διατήρηση αναλλοίωτων χαρακτηριστικών του εθνικού υποκειμένου· νοείται και ως πολιτισμική με χρονικά άλματα που καταργούν τον ιστορικό χρόνο, έτσι η έννοια της συνέχειας γίνεται ένα «αντικειμενικό παραμύθι».

Η ομοιογενής αναπαράσταση του εθνικού εαυτού πετυχαίνεται με την αποσιώπηση/ παράλειψη αναφορών σε κοινωνικές, γλωσσικές, εθνοτικές, θρησκευτικές διαφορές και κατά δεύτερο λόγο με την επιλεκτική χρήση του παρελθόντος για να μη διαρραγεί η εικόνα ομοψυχίας, ενότητας και πατριωτισμού· αυτός είναι ο λόγος που αποφεύγονται οι αναφορές στις κατοχικές κυβερνήσεις και στον εμφύλιο. Επίσης, οι

<sup>69</sup> Ε. Αβδελά, 1997, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς” και οι “άλλοι”», στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;», εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 41-42

<sup>70</sup> Ν. Ασκούνη, 1997, «“Μια μακρά πορεία στο χρόνο...”»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας», στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;», εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 443-489

πολιτισμικές επιδράσεις που έχει δεχτεί ο εθνικός εαυτός από άλλους λαούς έχουν αφομοιωθεί και έτσι η αναπαράσταση του εθνικού εαυτού είναι ενιαία και συμπαγής μέσα στην ιστορία.

Η παγίωση της συνεχούς και ομοιογενούς αναπαράστασης του εθνικού εαυτού γίνεται με την έμφαση στην αρχαιότητα, με τα ορατά κατάλοιπά της να αποτελούν συστατικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας. Η Ασκούνη παρατηρεί ότι η έμφαση στην αρχαιότητα αντισταθμίζει την απουσία θετικής εικόνας για τη σημερινή κατάσταση.

Συνέπεια των παραπάνω είναι η παρουσίαση της εικόνας του εθνικού εαυτού να βρίσκεται έξω από συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, με βασική δικαιολογία την ηλικία στην οποία απευθύνονται τα βιβλία. Έτσι, έχουμε άρνηση της αλλαγής και της εξέλιξης, που συνακόλουθα αντιμετωπίζεται ως αλλοίωση και φθορά.

Ο εθνικός άλλος παρουσιάζεται αντιφατικά, ανάλογα με την εικόνα του εθνικού εαυτού. Ο εθνικός άλλος σαν εχθρός είναι προϋπόθεση καλλιέργειας του πατριωτισμού και το ρόλο αυτό παίζουν οι Γερμανοί Ναζί, που αποτελούν την κύρια απειλή της ανεξαρτησίας και της εδαφικής ακεραιότητας (αλλά έμμεσα με λανθάνοντα τρόπο και οι Άγγλοι). Δίνεται έμφαση στην περίοδο της Κατοχής, με συνειδητή αποφυγή να προσδιοριστεί η ταυτότητα των κατακτητών, ώστε να μην ενισχυθούν αρνητικά στερεότυπα. Όμως, οι περιγραφές των δεινών χρεώνονται έμμεσα στους Γερμανούς και έτσι ενισχύεται το αρνητικό στερεότυπο κυρίως γιατί δεν έχουμε διάκριση των Ναζί από το Γερμανικό λαό. Το αναγκαίο δίπολο απειλή-αντίσταση ενισχύεται με μια απροσδιόριστη απειλή εναντίον της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Η αναπαράσταση του εθνικού εαυτού δίνει την εικόνα του αναλλοίωτου μικρού που αντιστέκεται. Όταν οι άλλοι παρουσιάζονται θετικά, έχουμε συνύπαρξη με θετική προβολή των αλληλεπιδράσεων· ωστόσο, η πολιτισμική απόσταση παραμένει και έτσι τονίζεται η διαχρονική μοναδικότητα. Να σημειωθεί ότι υπάρχει παντελής απουσία αναφορών στα Βαλκάνια. Αυτή η εικόνα του εθνικού εαυτού δε μπορεί να βοηθήσει την κατανόηση και την ερμηνεία της αλλαγής, της ποικιλίας, της αλληλεπίδρασης και των συγκρούσεων μέσα στον ιστορικό χρόνο.

Στη συνέχεια θα αποπειραθούμε τον έλεγχο των προηγούμενων διαπιστώσεων προσεγγίζοντας τα νέα βιβλία κυρίως της γλώσσας και δευτερευόντως της λογοτεχνίας. Στα περισσότερα βιβλία δίνεται με έμφαση χαρακτηριστική εικόνα της ομοψυχίας και της απουσίας συγκρούσεων, τόσο εικονογραφικά όσο και στα κείμενα, με παρουσίαση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (γυναίκες, άνδρες παιδιά, μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, πλήθος, στρατιώτες, πολίτες, κάθε ηλικίας). Είναι χαρακτηριστική η θεματολογία στη Β' τάξη, που σχετίζεται με την έννοια της εθνικής γιορτής και εικονογραφείται με σχέδια μιας πλατείας γεμάτης κόσμο με τα παιδιά που κρατάνε σημαίες στο πρώτο πλάνο καθώς γίνεται κατάθεση στεφανιών και με τη ζωγραφική απόδοση μαθητικής παρέλασης<sup>71</sup>. Η ομοψυχία είναι συνδεδεμένη με την ομοιογένεια καθώς μόνο στη Β' τάξη γίνεται αναφορά στον Αρμπέν, που είναι μαθητής απροσδιόριστης εθνικότητας και στη Γ' βλέπουμε τα γεγονότα και μέσα από τα μάτια της Ροζίνας, που είναι μικρή εβραιοπούλα της Θεσσαλονίκης, μαθήτρια στα χρόνια 1940-44<sup>72</sup>. Εδώ ίσως μπορεί να αναφερθεί η εύστοχη παρατήρηση του Γκράμσι ότι τίθεται το ζήτημα της πολιτιστικής ενότητας καθώς η έννοια του έθνους, όπως γίνεται αντιληπτή μέχρι σήμερα, αναπροσδιορίζεται σε σχέση με τις νέες συνθήκες ισορροπίας των εθνικών και

<sup>71</sup> Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β' δημοτικού, σελ. 58, 59

<sup>72</sup> στο ίδιο, σελ. 60, και Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 79

διεθνών δυνάμεων<sup>73</sup>. Κάθε άλλη αναφορά σε ομάδες ή μειονότητες με διαφορετική γλώσσα ή θρησκεία απουσιάζει, όπως απουσιάζει και κάθε παρουσίαση κοινωνικής διαφοροποίησης.

Σε σχέση με την πολιτική κατάσταση, η μόνη νύξη που διαφοροποιεί τους ηγέτες γίνεται στο απόσπασμα «η παρέλαση» από μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη, όταν διαχωρίζεται ο αρχηγός (Μεταξάς) από την έννοια της πατρίδας, που γράφεται μάλιστα με κεφαλαία<sup>74</sup>. Η εικόνα της ομοψυχίας δίνεται και στο Ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης μέσα από τη διαφορετική συμπεριφορά των δασκάλων που παρουσιάζονται να είναι σε κοινή μοίρα με τους μαθητές απέναντι στην τραγική κατάσταση της Κατοχής, που αίρει οποιαδήποτε αντίθεση νιώθουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» γράφει: «Ο κύριος Λουκάτος δε διάβαζε πια τον κατάλογο για να βάλει “απών”, κι ούτε ρωτούσε κανέναν, “γιατί άργησες;”... Δεν κρατούσε πια βέργα, δεν έλεγε “σκασμός;”... Του είπε «καλά μου παιδάκια και τους ρώτησε αν φάγανε το πρωί»<sup>75</sup>.

Η εντύπωση της συνέχειας μέσα στο χρόνο δίνεται έμμεσα. Γίνεται με την υποτίμηση της ιστορικής διάστασης του χρόνου, με χαρακτηριστικότερο ότι σε δυο τάξεις, στη Γ' και στη Δ', παρουσιάζονται μαζί, στην ίδια ενότητα, ο πόλεμος του '40 και η Κατοχή με την αναφορά στο Πολυτεχνείο του '73. Ακόμη, στην Α' τάξη είναι εμφανής η αναφορά στο '21 με την γελοιογραφία του Μουσολίνι να τρέχει καθώς τον χτυπούν τσαρούχια<sup>76</sup> και με την αφίσα του Κ. Γραμματόπουλου που παριστάνει στρατιώτη να φορά, επίσης, τσαρούχια<sup>77</sup>. Κυρίως εμφανής, αν και έμμεσα, είναι η αναφορά στην αρχαιότητα: αυτή γίνεται με την εμμονή της παρουσίασης της ελληνικής σημαίας στην Ακρόπολη. Στη Γ' τάξη υπάρχει δυο φορές η σύγχρονη φωτογραφία της σημαίας στην Ακρόπολη<sup>78</sup> και η φωτογραφία με την ύψωσή της κατά την απελευθέρωση<sup>79</sup>, η ίδια φωτογραφία της έπαρσης σημαίας από το Γ. Παπανδρέου υπάρχει και στη Δ' τάξη<sup>80</sup> και παρόμοια στη Στ'<sup>81</sup>. Επίσης, υπάρχει και λεκτική σύνδεση σημαίας και Ακρόπολης που τονίζουν «η ελληνική σημαία στον ιερό βράχο της Ακρόπολης»<sup>82</sup>. «Η ιδέα της συνέχειας δεν βασίζεται απλώς στα ορατά κατάλοιπα της αρχαιότητας που αποτελούν στοιχεία της εικόνας του σήμερα. Τα προϊόντα αυτά της τέχνης εμφανίζονται ως συστατικά στοιχεία της εθνικής ταυτότητας», επισημαίνει η Νέλλη Ασκούνη<sup>83</sup>. Η ταύτιση με την αρχαιότητα είναι διαδικασία που παράγει ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων σύμφωνο με την ελληνική εθνική ιδεολογία. Πρόκειται για πτυχή της πολιτισμικής πολιτικής που «ενεργοποιείται για τη συνεχή νομιμοποίηση της διαχρονικής ελληνικότητας»<sup>84</sup>.

<sup>73</sup> Αντ. Γκράμσι, 1981, *Λογοτεχνία και εθνική ζωή*, Αθήνα: Στοχαστής, σελ. 91

<sup>74</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού*, σελ. 216

<sup>75</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού*, σελ. 99

<sup>76</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., *Γλώσσα Α' δημοτικού*, σελ. 43

<sup>77</sup> Τ. Τσιλιμένη, κ.ά., *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού*, σελ. 124

<sup>78</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., *Γλώσσα Γ' δημοτικού*, σελ. 77, 78

<sup>79</sup> στο ίδιο 82

<sup>80</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., *Γλώσσα Δ' δημοτικού*, σελ. 48

<sup>81</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., *Γλώσσα Στ' δημοτικού*, σελ. 42

<sup>82</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., *Γλώσσα Γ' δημοτικού*, σελ. 78, 82

<sup>83</sup> Ν. Ασκούνη, 1997, «“Μια μακρά πορεία στο χρόνο...”: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας», στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;», εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 450

<sup>84</sup> Στ. Πεσμαζόγλου, 2005, «Η μυθολογική θεμελίωση του νέο-ελληνικού κράτους», στο *Μύθοι και ιδεολογήματα στη σύγχρονη Ελλάδα* (επιστημονικό συμπόσιο), Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών, σελ. 28, 31

Η παρουσία της σημαίας είναι συνεχής και τονίζεται ήδη από τη Β΄ τάξη καθώς βρίσκεται στα χέρια των παιδιών στα δύο σκίτσα που ήδη αναφέραμε<sup>85</sup>. Στο Ανθολόγιο των δύο πρώτων τάξεων υπάρχει κείμενο που παρουσιάζει δυο νεράιδες-αγγέλους να δίνουν τη σημαία στην Ελλάδα σύμφωνα με τις επιθυμίες των παιδιών της. Έτσι, η σημαία παρουσιάζεται σαν κάτι ιερό, έξω από την ιστορία και επιτυγχάνεται η ταύτιση καθώς η προσωποποιημένη Ελλάδα λέει «η σημαία μας»<sup>86</sup>. Ως αρνητικό καθρέφτισμα παρουσιάζεται η φωτογραφία με τη ναζιστική σημαία στην Ακρόπολη μαζί με Γερμανούς στρατιώτες<sup>87</sup>, κάτι που συμπληρώνεται από το σκίτσο με το κατέβασμα της από τους Σάντα και Γλέζο<sup>88</sup>. Αξίζει να επισημάνουμε και την υποστολή της «γερμανικής σημαίας» με την ακόλουθη έπαρση της «γαλανόλευκης» που αφηγείται δραματικά η Ιωάννα Τσάτσου<sup>89</sup>. Ίσως, όλα αυτά συνδιαμορφώνουν τον τρόπο που φτάνουμε στο σημείο ένα σύμβολο, όπως η σημαία, να αποκτά εθνικό νόημα και να είναι τόσο φορτισμένο συναισθηματικά, ώστε να προκαλεί συγκινήσεις ακόμα και δάκρυα μόνο στη θέασή του<sup>90</sup>. Και στα σχολικά βιβλία η σημαία αποτελεί το συγκεκριμένο υλικό σύμβολο της αφηρημένης ιδέας του έθνους. Τέλος, στο βιβλίο του δασκάλου της Β΄ τάξης καθορίζεται ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη σημαία, σε συνδυασμό με την έννοια της εθνικής εορτής. Εκεί δίνεται και η κατεύθυνση στο δάσκαλο, «στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας», να αναδείξει εθνικές γιορτές και σημαίες άλλων λαών με αφορμή την παρουσία μαθητών άλλης εθνικότητας στην τάξη· είναι η μοναδική φορά που έχουμε τέτοια αναφορά. Ίσως είναι μια αμήχανη προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της ετερότητας ή διευρυνθεί η έννοια της ταυτότητας.

Η εικόνα του εθνικού άλλου είναι ανομοιογενής. Απουσιάζει κάθε αναφορά στους Βούλγαρους. Οι Ιταλοί αναφέρονται σαν εχθροί σχετικά ουδέτερα χωρίς συγκινησιακή φόρτιση, αποστασιοποιημένα, στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων της εποχής<sup>91</sup>. Αποφεύγεται η δημιουργία αρνητικού στερεότυπου, όχι με τη διαφοροποίηση κυβέρνησης και λαού, αλλά με τη χρήση του ονόματος της χώρας (Ιταλία) αντί του εθνικού (Ιταλοί). Επίσης, με τη συχνή γελοιογραφική ή παράξενη παρουσίασή τους σε σκίτσα<sup>92</sup>. Ενδιαφέρον έχει και η παρουσίασή τους στο βιβλίο της Στ΄ όπου δε σκιαγραφούνται σαν κατακτητές, αλλά η παρουσία τους έχει απροσδιόριστη αιτία, σα να βρίσκονται «στην ξενιτιά», και η συμπεριφορά τους αποδίδεται στη ζήλια, εξαιτίας της οποίας τσακώνονται σαν να πρόκειται για έναν απλό καυγά, στον οποίο μάλιστα υποχωρούν με ευγένεια μπροστά στους κατακτημένους, αλλά ενωμένους Έλληνες<sup>93</sup>! Οι Ιταλοί μονίμως υποχωρούν. Η δημιουργία αρνητικού στερεότυπου αποτρέπεται κυρίως με τη θετική παρουσίαση προσώπων. Στην Ε΄ τάξη, στο κείμενο με τίτλο «η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο» στην ερώτηση αν είναι κακοί οι Ιταλοί δίνεται η απάντηση: «δεν ξέρω, είπε η μαμά. Ο κύριος Δεμαρτίνος, που έχει το ποδηλατάδι-

<sup>85</sup> Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, σελ. 58, 59

<sup>86</sup> Τ. Τσιλιμένη, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α΄ & Β΄ δημοτικού, σελ. 122-123

<sup>87</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, σελ. 43

<sup>88</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, σελ. 52

<sup>89</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, σελ. 81

<sup>90</sup> Σ. Τριανταφύλλου & Ηλ. Ιωακείμογλου, 2007, *Για τη σημαία και το έθνος*, Αθήνα: Μελάνα, σελ. 36-41, 52-63

<sup>91</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, σελ. 49

<sup>92</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, σελ. 43 και Ζ. Γαβριηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, σελ. 60, και Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, σελ. 51

<sup>93</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, σελ. 43-44



κο, είναι Ιταλός. Είναι καλός»<sup>94</sup>. Επιπλέον, υπάρχει και μια προηγούμενη αναφορά σε καλό Ιταλό και μάλιστα στρατιώτη. Στο Ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης υπάρχει το διήγημα της Λιλίκας Νάκου «Τζιοβάνι». Εκεί ο ομώνυμος Ιταλός στρατιώτης προσφέρει φαγητό στα πεινασμένα ελληνόπουλα και όταν - προφανώς με τη συνθηκολόγηση της Ιταλίας - «όσοι (Ιταλοί) δεν ήταν φασίστες πήγαν με τους Συμμάχους» ο Τζιοβάνι αιχμαλωτίστηκε και δέχτηκε την κακομεταχείριση από τους Γερμανούς, «ο λοχίας, ο Γερμαναράς τον βάρεσε», ενώ δίπλα του βρίσκεται ο μικρός Έλληνας φίλος του που «του κρατούσε το σάκο και το βοηθούσε να περπατάει, μ' όλες τις βρισιές που άκουγε από το Γερμανό λοχία». Μια εικόνα που θυμίζει το Γολγοθά<sup>95</sup>. Επίσης, πρέπει να παρατηρηθεί ότι ιδιαίτερη έμφαση σε περιστατικά φιλίας Ελλήνων και Ιταλών δίνει και το σχετικό βιβλίο του δασκάλου, που μάλιστα προτρέπει ως δραστηριότητα να βρουν τα παιδιά παρόμοιες ιστορίες από τους συγγενείς τους<sup>96</sup>. Συνεπώς, ο χαρακτηρισμός της κατοχής ως «ιταλογερμανικής», στο εισαγωγικό κείμενο τελικά ανατρέπεται σε σχέση με το πρώτο συνθετικό.

Σ' άλλες περιπτώσεις προτιμάται ο χαρακτηρισμός «γερμανική»<sup>97</sup> και ως «γερμανική προσδιορίζεται και στο βιβλίο του δασκάλου της Α' τάξης<sup>98</sup>. Έτσι, ενώ η εικόνα του εθνικού εχθρού υποτιμάται, όταν αυτός κατονομάζεται είναι οι Γερμανοί. Αυτοί κυριαρχούν στις αναφορές που γίνονται στην Κατοχή. Η πιο έντονη εικόνα δίνεται στη Δ' τάξη καθώς εκεί παρουσιάζονται να «είχαν λυσσάξει» και «Κύκλωναν τις γειτονιές, έκαναν μπλόκα στους δρόμους και τα βάζανε με αθώους»· επίσης, η λεζάντα στο σκίτσο με το κατέβασμα της σημαίας γράφει για «γερμανική σημαία»<sup>99</sup> και όχι για ναζιστική, όπως και στην αφήγηση της Τσάτσου.

Οι Σύμμαχοι είναι και αυτοί, κατ' ουσίαν, απόντες, εφόσον οι αναφορές είναι έμμεσες και ελάχιστες. Συγκεκριμένα, στην ίδια τάξη οι πατριώτες που αντιστέκονται και που χωρίς αυτούς «ίσως να μην ξαναρχόταν η λευτεριά... συνεργάζονταν με τους συμμάχους μας»<sup>100</sup> και στο ανθολόγιο των τάξεων Γ' και Δ' διαβάζουμε ότι όσοι Ιταλοί «δεν ήταν φασίστες πήγαν με τους Συμμάχους»<sup>101</sup>. Στο βιβλίο της Στ' υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά και στους Άγγλους «που κάνουν πως θέλουν το καλό μας αλλά ανεβάζουν τις τιμές επίτηδες για να λένε ότι τις ανεβάζουν οι κακοί Ιταλοί, για να μην τους αγαπούμε»<sup>102</sup>. Αυτή η φράση υπάρχει στην «εφημερίδα του μπαμπά»· το νόημά της είναι δύσκολα αποκωδικοποιήσιμο. Αυτές είναι οι λίγες αναφορές στους συμμάχους και, επιπλέον, είναι χαρακτηριστική η αποσιώπηση της συμμετοχής τους στην ανατίναξη της γέφυρας Γοργοποτάμου το 1942.

Τελικά, η αναπαράσταση του εθνικού εαυτού έχει την εικόνα ενός μικρού και αδύναμου, που αγαπά την ειρήνη, την ελευθερία και τη χαρά<sup>103</sup>, χαρακτηρίζεται από αθωότητα και κοπιάζει για να ζήσει<sup>104</sup>, αγωνίζεται<sup>105</sup>, αλλά του τυχαίνουν ανεξήγητες

<sup>94</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Ε' δημοτικού, σελ. 44-45

<sup>95</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, σελ. 104-108

<sup>96</sup> στο ίδιο, σελ. 35

<sup>97</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 80 και Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, σελ. 99

<sup>98</sup> Ελ. Καραντζόλα, κ.ά., Γλώσσα Α' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, σελ. 42

<sup>99</sup> Κλ. Διακογιώργη, κ.ά., Γλώσσα Δ' δημοτικού, σελ. 52

<sup>100</sup> στο ίδιο, Γλώσσα Δ' δημοτικού, σελ. 52

<sup>101</sup> Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, σελ. 108

<sup>102</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., Γλώσσα Στ' δημοτικού, σελ. 44

<sup>103</sup> Ζ. Γαβρηλίδου, κ.ά., Γλώσσα Β' δημοτικού, σελ. 58-61 και Ιορδανίδου Αν., κ.ά., Γλώσσα Ε' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 44-46

<sup>104</sup> Τ. Τσιλιμένη, κ.ά., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού, σελ. 122-124

<sup>105</sup> Ευ. Ιντζίδης, κ.ά., Γλώσσα Γ' δημοτικού, σελ. 80



δυσκολίες στις οποίες, αν και ευαίσθητος, φοβισμένος, ευάλωτος και ανασφαλής<sup>106</sup>, κατορθώνει να δείξει αντοχή και να συνεχίσει να υπάρχει αντιμετωπίζοντας μόνος του τις απειλές και τους κινδύνους.

### Συμπεράσματα

Ιστορικοί επισημαίνουν ότι μετά τον ελληνικό εμφύλιο η χώρα βρέθηκε να αναζητά νέες ισορροπίες<sup>107</sup>. Αυτή η παρατήρηση έχει να κάνει και με τον τρόπο που μπορεί να δει το παρελθόν της, αλλά και με το περιεχόμενο που δίνει στην εθνική ταυτότητα. Η εικόνα του εθνικού εαυτού διαμορφώνεται και σε σχέση με τον τρόπο που παρουσιάζεται ή απουσιάζει η εθνική ετερότητα (είδαμε ότι δικαιολογούνται οι Ιταλοί, αποκρύπτονται οι Βούλγαροι, ενοχοποιούνται οι Γερμανοί). Τα βιβλία της δημοτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά ως προς αυτό, εφόσον αποτελούν έκφραση της επίσημης πολιτικής και της κατασκευής του έθνους που εξυπηρετεί την ισχυροποίηση της κρατικής κυριαρχίας και εφόσον τα σχολεία είναι ένας αποτελεσματικός μηχανισμός για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας<sup>108</sup>. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία που εξετάστηκαν ως προς τον τρόπο που αναπαριστούν τα ιστορικά υποκείμενα της δεκαετίας του '40 φαίνεται ότι τελικά υποβοηθούν το ρόλο του σχολείου να καλλιεργεί και να στηρίζει το μύθο ότι ζούμε σε μια κοινωνία με εθνική ομοιογένεια, χωρίς τάξεις και χωρίς κοινωνικές συγκρούσεις<sup>109</sup>.

### Βιβλιογραφία

- Αβδελά Ε., 1997, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “ε-μείς” και οι “άλλοι”», (σελ. 27-45), στο επιμ. Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ., *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’, εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Ασκούνη Ν., 1997, «‘Μια μακρά πορεία στο χρόνο...’: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας», (σελ. 442-489), στο επιμ. Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ., *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’, εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Βαλερστάιν Ιμ., 2009, *Για να καταλάβουμε τον κόσμο μας*, Θεσσαλονίκη: Θύραθεν
- Γκράμσι Αντ., 1981, *Λογοτεχνία και εθνική ζωή*, Αθήνα: Στοχαστής
- Μαργαρίτης Γ., 2005, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ.1, Αθήνα: Βιβλιό-ραμα
- Πεσμαζόγλου Στ., 2005, «Η μυθολογική θεμελίωση του νέο-ελληνικού κράτους», στο *Μύθοι και ιδεολογήματα στη σύγχρονη Ελλάδα* (επιστημονικό συμπόσιο), Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών
- ΠΕΦ, 1994, *Σεμινάριο 17. Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα
- Τριανταφύλλου Σ. & Ιωακείμογλου Ηλ., 2007, *Για τη σημαία και το έθνος*, Αθήνα: Μελάι
- Τσόμσκι Ν., 2002, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, Αθήνα: Καστανιώτης

<sup>106</sup> Αν. Ιορδανίδου, κ.ά., *Γλώσσα Ε’ δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 44-46

<sup>107</sup> Γ. Μαργαρίτης, 2005, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ.1, Αθήνα: Βιβλιόραμα, σελ. 52

<sup>108</sup> Ιμ. Βαλερστάιν, 2009, *Για να καταλάβουμε τον κόσμο μας*, Θεσσαλονίκη: Θύραθεν, σελ. 104

<sup>109</sup> Ν. Τσόμσκι, 2002, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 71-73

## Σχολικά βιβλία

ανακτήθηκαν από τη σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko> στις 20-03-2010, εκτός από το Ανθολόγιο της Ε΄ και Στ΄ τάξης και τα βιβλία ιστορίας της Στ΄ τάξης που δεν υπάρχουν αναρτημένα και βρέθηκαν σε έντυπη μορφή. Ακολουθώς παρατίθενται κατά μάθημα και τάξη.

- Καραντζόλα Ελ., Κύδρη Κ., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καραντζόλα Ελ., Κύδρη Κ., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καραντζόλα Ελ., Κύδρη Κ., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., Γλώσσα Α΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόερα Μ., Μπεζέ Λ., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόερα Μ., Μπεζέ Λ., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόερα Μ., Μπεζέ Λ., Γλώσσα Β΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Αθ., Σιούτης Αρ., Τικτοπούλου Αικ., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Αθ., Σιούτης Αρ., Τικτοπούλου Αικ., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Αθ., Σιούτης Αρ., Τικτοπούλου Αικ., Γλώσσα Γ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Διακογιώργη Κλ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν Ερ., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Διακογιώργη Κλ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν Ερ., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Διακογιώργη Κλ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν Ερ., Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Αν., Χαλικιάς Π., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Αν., Χαλικιάς Π., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Αν., Χαλικιάς Π., Γλώσσα Ε΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ελ., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ελ., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ιορδανίδου Αν., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ελ., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ., Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Τσιλιμένη Τ., Γραίκος Ν., Καίσαρης Λ., Καπλάνογλου Μ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α΄ & Β΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Τσιλιμένη Τ., Γραίκος Ν., Καίσαρης Λ., Καπλάνογλου Μ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α΄ & Β΄ δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., Παπαδάτος Γ., Πάτσιου Β., Πολίτης Δ., Πυλαρινός Θ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., Παπαδάτος Γ., Πάτσιου Β., Πολίτης Δ., Πυλαρινός Θ., Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., Καλογήρου Τζ., Παπαδάτος Γ., Πρωτονοταρίου Στ., Πυλαρινός Θ., 2009, Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ