

ΕΚΤΑΚΤΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΤΗΣ 19^{ΗΣ} ΜΑΪΟΥ 1987

ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΜΠΟΝΗ

Η ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΟΜΙΛΙΑ ΤΟΥ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ Κ. ΑΓΑΠΗΤΟΥ ΤΣΟΠΑΝΑΚΗ

Ἡ κάπως ἀόριστα διατυπωμένη πρόταση τοῦ σημερινοῦ Ὑπουργοῦ Παιδείας κ. Α. Τρίτση γιὰ ἐνδεχόμενη ἀποκατάσταση τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν (ΑΕ) στὶς τρεῖς τάξεις καὶ τοῦ σημερινοῦ Γυμνασίου ὕστερα ἀπὸ δέκα χρόνων περίπου διακοπῇ τῆς, δημιουργήσε, ὅπως ἦταν φυσικό, ἀρκετὲς ἐλπίδες σὲ ὅσους δὲν ἦταν σύμφωνοι μὲ τὴν κατάργησή τους. Ἀποκάλυψε ὁμως παράλληλα, ἀπὸ τὴν μιὰ μεριὰ κάπως ἀνεξήγητες ἀντιδράσεις ἐκείνων πού τὴν εἶχαν εὐλογῆσει, καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τὶς ζηλωτικὲς διαθέσεις τῶν ὅσων ἐπιθυμοῦν νὰ βλέπουν τὰ ΑΕ σὰν ἀσπίδα γιὰ τὴν σωτηρία τοῦ ἔθνους, δηλ. κυρίως γιὰ τὴν σωτηρία τῆς Καθαρεύουσας¹.

Εἶναι πολὺ ἐνδιαφέρον νὰ ἐξετάσῃ κανεὶς καὶ νὰ κατατάξῃ σὲ μικρότερες ὑποδιαιρέσεις τὶς κατηγορίες αὐτὲς τῶν Ἑλλήνων, οἱ ὁποῖες προβάλλουν ἐπιχειρήματα γιὰ τὴν ἀποψη πού ὑποστηρίζει ἡ καθεμιά, ἀνάμεικτα, ὅπως πρέπει νὰ τὸ περιμένουμε, ἀπὸ λογικὴ καὶ συναίσθημα στὴν καλύτερη περίπτωση, ἀπὸ προκατάληψη καὶ πάθος στὴν χειρότερη. Ἐκεῖνο ὁμως πού φαίνεται ἀκατανόητο σ' ἕναν παλαιὸ φιλόλογο — ἴσως ἐξαιτίας ἀκρι-

1. Δὲν μνημονεύω διάφορα ἄρθρα, ἐπιστολὲς κλπ. σὲ ἐφημερίδες καὶ (πολιτικά) περιοδικά. Μιὰ ὁμως εἶναι χαρακτηριστικὴ: (Βραδυνὴ 5-1-87, ἐπιστολὴ μὲ τίτλο — ἀπὸ τὴν ἐφημερίδα): «Ἐπιστροφὴ ὁλοταχῶς στὴν Καθαρεύουσα», Ὁ τίτλος δὲν ἀδικοῦσε τὸ περιεχόμενο.

βῶς αὐτῆς του τῆς παλαιότητας — εἶναι ἡ σχεδὸν ὁμόφωνη ἀντίθεση τῶν ὀργανωμένων φιλολόγων, τὴν-ὅποια, μὲ πολὺ μεγάλην ἐπιείκεια καὶ ἀκόμα μεγαλύτερη στενοχώρια, δὲν θὰ δίσταζα νὰ χαρακτηρίσω «συμφεροντολογικὴ». Τὴν θεωρῶ δηλ. σὰν ἀπόρροια μιᾶς προσπάθειας, ἡ ὅποια, γιὰ ὅσους τὴν αἰσθάνονται ἔτσι, ἰσοδυναμεῖ οὔτε λίγο οὔτε πολὺ μὲ ἀπάρνηση τῆς κύριας σπουδῆς καὶ ἀποστολῆς τους, ποὺ εἶναι, ὑποτίθεται, ἡ μελέτη τῆς γλώσσας καὶ τῶν ὧσων ἡ γλώσσα αὐτὴ περιώζει καὶ διδάσκει, σὰν μορφὴ καὶ σὰν περιεχόμενο. Εὐχομαι νὰ ἔχω λάθος, καὶ θὰ ἤμουν εὐτυχὴς νὰ μοῦ δοθῇ εὐκαιρία νὰ τὸ ἀναγνωρίσω.

Μιὰ κατηγορία λοιπὸν περιλαμβάνει ἀνθρώπους ποὺ πιστεύουν ὅτι τὰ ΑΕ ἀποτελοῦν μιὰν πολὺτιμη κληρονομιά μορφῆς καὶ περιεχομένου, γιὰ μᾶς ἰδιαίτερα τοὺς Ἑλλήνες, καὶ μιὰν ἀνεκτίμητη δημιουργία γιὰ ὅλην τὴν ἀνθρωπότητα, μοναδικήν, χωρὶς ὑπερβολές, στὰ πολὺ περιορισμένα χρονικὰ πλαίσια τῆς κοινωνικὰ καὶ πολιτιστικὰ ὀργανωμένης ἀνθρώπινης συμβίωσης. Ἡ μελέτη αὐτῆς τῆς δημιουργίας ἀπὸ τοὺς εὐρωπαϊκοὺς καὶ τοὺς ἄλλους λαοὺς, καὶ σὲ μετάφραση, ἀλλὰ κυρίως στὸ πρωτότυπο, συντέλεσε πολὺ στὴν πρόοδο τῶν ἰδίων καὶ στὴν ἐξοδὸ τους ἀπὸ τὸν Μεσαίωνα, ἐπηρεάζοντας παράλληλα ὅλους τοὺς λαοὺς καὶ ἐμᾶς τοὺς ἰδίους. Ποιὸς ἀγνοεῖ ὅτι οἱ πρῶτοι καὶ μεγάλοι Ἱταλοὶ φωστῆρες τῆς Ἀναγέννησης, σὰν τὸν Petrarca καὶ τὸν Boccaccio, ξεκίνησαν γιὰ τὴν φωτεινὴ τους πορεία μὲ δασκάλους τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς καὶ λατινικῆς γλώσσας καὶ φιλολογίας ποὺ προέρχονταν ἀπὸ τὰ ἐλληνικὰ μοναστήρια τῆς ἐλληνόφωνης ἀκόμα τότε Κάτω Ἱταλίας καὶ Σικελίας, τῆς ἄλλοτε Μεγάλης Ἑλλάδας;² Πολλὰ ἀπὸ αὐτὰ διατηροῦν ἀκόμα καὶ σήμερα τὴν ἐπιρροή καὶ τὴν παράδοσή τους ἀλλὰ καὶ τὸ ὀρθόδοξο τυπικὸ τῆς λατρείας. Καὶ ἡ κίνηση αὐτὴ γίνεται πολὺ πρὶν ἀπὸ τὴν ἐξοδὸ καὶ τὴν φυγὴ τῶν Ἑλλήνων λογίων πρὸς τὴν Δύση, ἀπὸ τὴν Κωνσταντινούπολη καὶ τὴν ἄλλη Ἑλλάδα.

Οἱ δικοὶ μας ἄνθρωποι τῆς κατηγορίας αὐτῆς ἀναγνώριζαν, δέχονταν καὶ ἐνέκριναν τὴν κεντρικὴ θέση τῶν ΑΕ στὸ πρόγραμμα τοῦ Γυμνασίου καὶ τὴν μόρφωση τῶν Ἑλληνόπουλων καὶ στίς ἑξι τάξεις· ἦταν πρόθυμοι νὰ παραδεχθοῦν ὅτι τὸ πρόγραμμα μποροῦσε νὰ τροποποιηθεῖ, ἡ ἔκταση τοῦ μαθήματος νὰ περιορισθῇ, ἡ μέθοδος διδασκαλίας νὰ ἐκσυγχρονισθῇ καὶ νὰ βελτιωθῇ σύμφωνα καὶ μὲ τὰ δεδομένα τῆς διδασκαλίας τῶν ζωντανῶν ξένων γλωσσῶν, ποὺ εἶχαν ἀρχίσει νὰ γίνονται φανερά, κανένας ὅμως δὲν ἦταν διατεθειμένος νὰ ἐγκρίνῃ ὅτι ἡ θεραπεία τῶν ὀπωινδῆποτε μειονεκτημάτων μποροῦσε νὰ ἐπιτευχθῇ μόνο μὲ τὴν ἐκδίωξη τῶν ΑΕ ἀπὸ τὸ πρόγραμμα καὶ τὴν ἀντικατάστασή τους ἀπὸ νεοελληνικὲς μεταφράσεις.

2. Βλ. Agostino Pertusi, Leonzio Pilato fra Petrarca e Boccaccio. Venezia-Roma 1964, 478 κέ.

Καὶ οἱ λόγοι δὲν εἶναι μόνο συναισθηματικοί — πού καὶ αὐτοὶ δὲν εἶναι παραβλέψιμοι, καὶ δὲν ἐπιθυμῶ νὰ ἐπεκταθῶ καὶ στὸ ἀντίθετο φαινόμενο — ἀλλὰ καὶ πρακτικοί. Γιατὶ κι ἐμεῖς συνεχίζουμε τὴν ἴδια γλώσσα μέσα ἀπὸ τὶς μεταγενέστερες φάσεις της, καὶ γιατί ἡ μελέτη καὶ καλύπτερη γνωριμία τῆς ἐξέλιξής της διαφωτίζει καλύπτερα τὰ προβλήματα τῆς σὲ κάθε ἐποχῇ, καὶ ἰδιαίτερα στὴν πιὸ σύγχρονη. Θὰ καταλάβουμε λοιπὸν καλύτερα καὶ τὴν ὁμιλουμένη μορφή της, τὴν Δημοτική, ἀλλὰ καὶ τὴν συνέχιση, ἀπὸ τὴν ἀρχαία ἐποχῇ, τῆς ἀττικιστικῆς παράδοσης, πού τελευταία μορφή της ὑπῆρξε ἡ Καθαρεύουσα, ἡ ὁποία ἄσκησε ὄχι μικρὴν ἐπίδραση στὴν διαμόρφωση τῆς νεότερης γλωσσικῆς μας ἱστορίας. Μὲ κέρδη καὶ ζημιές καὶ ἀρκετὲς πονηρὲς ἢ ἀφελεῖς συγχύσεις.

Δὲν μπόρεσα ποτὲ νὰ καταλάβω γιατί ἡ διδασκαλία τῶν ΑΕ δὲν εἶναι ἀνεκτὴ ἀπὸ ἐκείνους πού νομίζουν ὅτι εἶναι ἀρκετὸ νὰ διδάσκουμε τοὺς ἀρχαίους συγγραφεῖς ἀπὸ νεοελληνικὲς μεταφράσεις. Νομίζω ὅτι τὸ κύριο ἐπιχείρημα εἶναι ὅτι δὲν χρειάζεται νὰ ἐπιβαρύνουμε τὰ παιδιὰ μὲ ἀνώφελες γλωσσικὲς γνώσεις, ἀφοῦ οἱ μεταφράσεις εἶναι ἱκανὲς νὰ μᾶς ὁδηγήσουν στὸ περιεχόμενο. Πολὺ λίγη σημασία δίνεται στὴν μορφή, ἕνα ἀπολύτως κεντρικὸ καὶ καθοριστικὸ στοιχεῖο τῆς στάσης μας ἀπέναντι στὸ κάθε δημιούργημα, καθὼς καὶ στὴν ἀξεπέραστη δυσκολία νὰ ὑπάρξουν πιστὲς καὶ ἀντάξιες μὲ τὸ πρωτότυπο μεταφράσεις, ὅταν εἶναι γνωστὲς οἱ παρερμηνεῖες ἢ τὰ λάθη πού συχνὰ τὶς συνοδεύουν. Πολὺ λιγότερη ἀκόμα στὸ πόσο σημαντικὸ εἶναι νὰ ἀποκτήσης τὴν ἱκανότητα νὰ προσεγγίξης ἱστορικὰ μιὰν ἀσύγκριτη ἐμπειρία στὴν ἀρχικὴ τῆς μορφή, καὶ ἄλλα τέτοια. Θὰ συνιστοῦσα νὰ διαβάση ὅποιος ἔχει καὶ τὶς πιὸ μικρὲς ἀμφιβολίες τὴν διακριτικὴ καὶ διαφωτιστικὴ — ὅπως συνήθως, καὶ γιὰ τὰ δυὸ — μελέτη τοῦ καθηγητῆ κ. Δημ. Λυπουρλῆ γιὰ τὶς ἐλλείψεις ἢ καὶ τὰ λάθη ἐνὸς σημαντικοῦ βιβλίου πού διδάσκεται στὸ Γυμνάσιο σὲ μετάφραση³. Πρέπει πάντως νὰ τονιστῇ ὅτι ἡ ἀποκατάσταση τῶν ΑΕ στὸ Γυμνάσιο δὲν ὑποκρύπτει, μὲ κανέναν τρόπο, διάθεση νὰ παραμεριστοῦν οἱ μεταφράσεις.

Ἐνα ἰδιαίτερο — καὶ δυναμικὸ — παρακλάδι αὐτῆς τῆς κατηγορίας εἶναι οἱ «προοδευτικοί», σὲ εἰσαγωγικά, οἱ ὁποῖοι ἐχθρεύονται κάθε παλιό, ἰδιαίτερα ἂν εἶναι ἐλληνικό. Καὶ οἱ δυὸ ιδιότητες, τοῦ παλιοῦ καὶ τοῦ ἐλληνικοῦ, εἶναι πολὺ ἐνοχλητικὲς, γιατί ἐμποδί-

3. Δημητρίου Δ. Λυπουρλῆ, Πέντε φιλολογικὰ μελετήματα (Συμβολὴ στὴ διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὴν Ἑκπαίδευση). Θεσσαλονίκη 1986, σσ. 7-40 < Τὰ Ἡθικὰ Νικομάχεια καὶ ἡ διδασκαλία τους ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο >. Τὸ συμπέρασμα (σ. 40): «... πού ὑποχρεώνει τὸ ἄρθρο αὐτὸ νὰ τελειώσει μὲ μιὰν πρόταση: Τὸ ἐγχειρίδιο πού δόθηκε στοὺς μαθητὲς τῆς τρίτης τάξης τοῦ Γυμνασίου γιὰ νὰ γνωρίσουν τὸν Ἀριστοτέλη ν' ἀντικατασταθῇ τὸ γρηγορότερο. Ὁ Ἀριστοτέλης πρέπει νὰ διδάσκεται στὴ Μέση ἐκπαίδευση. Ἀπὸ ἕνα σωστὸ ὅμως ἐγχειρίδιο».

ζουν την έπιβολή — κατά την γνώμη τους — του νέου, του κάθε νέου, ίδιου ή στραβού, σωστού ή λαθεμένου, δοκιμασμένου ή άδοκίμαστου. Είναι έπομένως αποτέλεσμα συνωμοτικής συμπεριφοράς των παλαιών ή των γέρων έναντίον των νέων, των πεθαμένων έναντίον των ζωντανών, των εκπροσώπων της άρτηριοσκληρώσης έναντίον των ανανεωτικών, που ευαγγελίζονται πάντοτε τὸ έλπιδοφόρο, ἄς είναι και νεφελωματικό, μέλλον. Και φυσικά κανένας από αυτούς που σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο δεν έχει να δείξη καμιάν πειραματική μελέτη ή όποια να έχη αποδείξει ότι ή διδασκαλία των αρχαίων έλληνικών είχε αποτύχει, κανένας επίσης δεν είναι σέ θέση να αιτιολογήση γιατί είναι έπιτακτική ανάγκη να καταργηθούν αυτά τὰ παμπάλαια πράγματα που λέγονται μέρα και νύχτα, ύπνος, φαί, ένδυμασία, ή συμπάθεια και αντίπαθεια, ή αγάπη και τὸ μίσος, και πόσο ευτυχισμένοι θά ήμασταν ἂν τὰ καταργούσαμε. Και οί αρχαίοι Έλληνες ένοχλοῦν, γιατί δεν ήταν πρόβατα, γιατί έβλεπαν μπροστά και πίσω, από τον Όμηρο κιόλας⁴, και ήξεραν τὸ τι σημαίνει αυτό, τὸ να μπορῆς δηλ. να βλέπης και να προβλέπης, να έπισκοπῆς τὰ περασμένα για να καταλαβαίνης τὰ μελλούμενα, και πόσο άνόητος ήταν — και είναι — όποιος δεν μπορούσε να τὸ επιτύχῃ αυτό⁵. Και από τον Όμηρο κιόλας είχαν ανθρώπους που ήξεραν «τά τ' έόντα τά τ' έσσόμενα πρό τ' έόντα» (Α 70)⁶, και αυτό σημαίνει πὼς είχαν περιέργεια και άνοιχτοματιά, ὅτι συνδύαζαν τὰ γνωστά και προχωροῦσαν πρὸς τὰ άγνωστα, ὅτι δοκίμαζαν και πραγματοποιοῦσαν, ὅτι όνειροπολοῦσαν και καταπιάνονταν με πολλά πράγματα, με επιτυχίες και άποτυχίες, με άμφισβητήσεις και με χειροκροτήματα. Ό μύθος του Δαίδαλου και του Ίκαρου περικλείνει τον πόθο να είσαι πουλι (να μουν πουλι να πέταγα, ἄχ να μουν χελιδόνι), να είσαι έλεύθερος, την έμπνευση να μιμηθῆς την φύση, την επιτυχία και άποτυχία στην ίδια σειρά, μέσα στην ίδια πράξη. Πολύ λίγοι φαντάζονται ότι τὸ μεγαλύτερο μέρος της συμπάθειας ή αγάπης των παλαιότερων έποχων πρὸς την υπόδουλη Ελλάδα και τους σκλαβωμένους Έλληνες, και του φιλελληνισμού της Εύρώπης και της Άμερικῆς πρὶν και κατά την Έπανάσταση ὀφειλόταν στην γνωριμία τους με την αρχαία έλληνική δημιουργία σέ ὅλες της τίς μορφές. Και ὅτι ένα μεγάλο μέρος του φθόνου και των αντιδράσεων που συναντήσαμε για την έθνική μας ὀλοκλήρωση ὡς τὰ 1922 ήταν αποτέλεσμα του φόβου μήπως, με τὰ προηγούμενα του Βυζαντίου και του Μεγάλου Άλεξάνδρου, μήπως γίνουμε ανεξέλεγκτα δυνατοί. Ίσως άγνοήσαμε τον βασικό νόμο της Τραγωδίας, της μεγαλύτερης ανακάλυψης του αρχαιοελληνικού

4. Ίλ. Γ 109 οἷς δ' ὁ γέρων μετέησιν, ἄμα προσω και ὀπίσσω/λεύσει...

5. Α 343 οὐδέ τι οἶδε νοῆσαι ἄμα πρόσσω και ὀπίσσω.

6. Ήξεραν τὰ τωρινά, τὰ μελλούμενα και τὰ περασμένα.

πνεύματος, τὸ ξεπέρασμα τῶν ὀρίων. Ποιὸς μᾶς συγχωρεῖ ἄκόμα καὶ σήμερα τὴν δύναμη καὶ τὸν ὄγκο τοῦ ἐμπορικοῦ μας στόλου; Ποιὸς συγχωρεῖ τοὺς σκόρπιους κατοίκους τεσσάρων-πέντε ξερονησιῶν, ποὺ κυβερνοῦν τὶς θάλασσες ἀπὸ τὶς μεγάλες πρωτεύουσες τοῦ κόσμου;

Καὶ βέβαια δὲν εἶναι δυνατό νὰ ἀγνοήσουμε καὶ ἐκείνους ποὺ νοσταλγοῦν τὴν ἐξωσὴ τῆς Δημοτικῆς ἀπὸ τὴν ἐκπαίδευση καὶ τὸν δημόσιο βίο, καὶ τὸ διακηρύττουν συγκαλυμμένα ἢ ἀσυγκάλυπτα, φορτώνοντας τὴν μόνιμη ἀποτυχία τῆς παιδείας μας στὴν βραχύχρονη ἐμπειρία ἀπὸ τὴ χρήση τῆς, ἀποτυχία ποὺ οὔτε ἀποκλειστικὰ δική μας εἶναι, δηλ. ἑλληνική, οὔτε ἔχει ἐμφανισθῇ τὰ τελευταῖα χρόνια. Ποιὸς ἔχει ξεχάσει τὴν περιοδικὴ θρηνωδία γιὰ τὴν γλωσσικὴ ἀμάθεια, ποὺ διατυμπανιζόταν στὰ πέρατα τῆς Ἑλλάδας μὲ ὅλα τὰ μέσα, ὕστερα ἀπὸ κάθε περίοδο εἰσαγωγικῶν ἐξετάσεων, ὅταν βέβαια ἡ ἐκπαίδευση ἦταν καθαρευουσιάντικη καὶ οἱ Ἐκθέσεις καὶ τὰ ἄλλα μαθήματα γράφονταν στὴν Καθαρεύουσα; Ἀπερίγραπτα δείγματα αὐτῆς τῆς τάσης εἶναι τὰ ἀνεξάντλητα ἄρθρα στὶς ἐφημερίδες ἀπὸ εἰδικούς καὶ μὴ, οἱ ἐπιστολὲς μὲ τίτλους ὅπως «ὀλοταχῶς ὀπίσω πρὸς τὴν Καθαρεύουσα», γλωσσικὲς ὁμιλίες μὲ νεφελωματικὲς καὶ ἀμφισβητήσιμες ἀπόψεις καὶ μέσα στὸν Ἅγιο Δημήτριο Θεσσαλονίκης⁷! Ἀλλὰ μήπως καὶ ἡ Κωμωδία δὲν γεννήθηκε στὴν Ἑλλάδα;

Εἶναι φανερό ὅτι τὰ ἀντιφατικὰ αὐτὰ στοιχεῖα πρέπει νὰ συζητηθοῦν καὶ νὰ διαφωτισθοῦν, γιὰ νὰ μποῦν ἔτσι σὲ κάποια τάξη. Πρῶτα δὲν ὑπάρχει χρονικὸς ὀρισμὸς γιὰ τὸ Παλιὸ καὶ γιὰ τὸ Νέο. Ἄν τὸ νὰ πιστεύης καὶ νὰ θυσιάζεσαι γιὰ ιδέες 100 καὶ 150 χρόνων εἶναι «προοδευτισμός», τί θὰ σὲ ἐμπόδιζε νὰ ἐπεκτείνης τὸν χρόνο καὶ γιὰ ιδέες 1000 ἢ 3000 χρόνων, ἂν αὐτὲς εἶναι ἄκόμα σωστές, ὅπως θὰ ἦταν προοδευτισμός, χωρὶς εἰσαγωγικά, καὶ τὸ νὰ ἀπορρίπτῃς παλαιότερες, γιὰτὶ ἀποδείχθηκαν λανθασμένες; Προοδευτισμός εἶναι ἐπομένως ἡ συζήτηση καὶ ἡ ἀναθεώρηση, ἡ ἀμφισβήτηση, ἡ πλάνη καὶ ἡ ἐξοδος ἀπὸ τὴν πλάνη, προοδευτισμός μπορεῖ νὰ εἶναι καὶ ἡ αἵρεση καὶ ἡ ὀρθοδοξία, ὅπως μποροῦν νὰ εἶναι πλάνες καὶ τὰ δύο. Πολλοὶ θὰ ἀνατριχιάζουν ποὺ ἀκούουν τέτοιες «αἵρετικές» σκέψεις, γιὰτὶ καμαρώνουν γιὰ τὸ ὅτι αὐτοὶ «δὲν ἀλλάζουν ιδέες», ἡ ζωὴ ὅμως καὶ ἡ πραγματικότητα εἶναι πολὺ πιὸ σκληρὴ ἀπὸ τὶς θυμικὲς ἀντιδράσεις μας. Ἄλλο πράγμα εἶναι ἡ ἐντιμότητα καὶ ἡ σταθερότητα τοῦ χαρακτήρα καὶ ἄλλο ἡ ἀναθεώρηση τῶν ιδεῶν. Συνιστῶ σὲ πολλοὺς «ὀρθόδοξους» νὰ προσέχουν πῶς κινεῖται ὁ νέος ἡγέτης τοῦ Κομμουνισμοῦ, καὶ σὲ ὅλους τοὺς «αἵρετικούς» νὰ προσεύχωνται γιὰ τὴν σωτηρία του.

7. Μὲ τὶς εὐλογίες τοῦ Μητροπολίτη (ὁ ὅποιος, ἄγνωστο πῶς, ἐμπλέξε καὶ τὸν ἑαυτὸ του καὶ τὸν πολιοῦχο τῆς Θεσσαλονίκης σὲ τέτοια κοσμικὰ θέματα).

Είμαστε ένα παράδοξο έθνος, άνισο, διχασμένο, αντιφατικό, με προσόντα και ελατώματα. Όλοι νομίζουμε ότι έχουμε ανακαλύψει την Άλήθεια και κανχιόμαστε γιατί δεν αλλάζουμε ιδέες. Θεωρούμε ντροπή τὸ νὰ ἀλλάζῃ κανεὶς ιδέες, ἀπὸ φόβο μήπως καταντήσουμε ἴδιοι μὲ τοὺς πολλοὺς ἀνθρώπους ποὺ λέν μόνο «μάλιστα κ. Ὑπουργέ». Κι αὐτό, γιατί δὲν εἴμαστε σὲ θέση νὰ ξεχωρίζουμε τοὺς ἀνεμόμυλους, ὄχι τοῦ Δὸν Κιχώτη ἀλλὰ τοὺς πραγματικούς, ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους ποὺ σκέφτονται καὶ ἀναθεωροῦν στηριγμένοι στὴν μελέτη καὶ τὴν ἐμπειρία, στὴν ἐπισκόπηση τῶν γεγονότων, γιὰ νὰ καταλήξουν στὴν ἀπόρριψη, τὴν τροποποίηση ἢ τὴν κατάφαση σὲ παλιές ἢ νεότερες ἀπόψεις, καὶ ξανὰ καὶ ξανὰ, μὲ τὶς ἴδιες διαδικασίες καὶ τὶς ἴδιες περιπλανήσεις. Τὰ τοῦβλα οὔτε «γρηάσκουσιν ἀεὶ διδασκόμενα» οὔτε ἀλλάζουν ιδέες οὔτε καὶ τὶς διορθώνουν. Καὶ καμαρώνουν καὶ ἀποπάνω «σὰν γύφτικα σκεπάρνια».

Εἶναι φυσικὸ ὅτι μιὰ τέτοια στάση μᾶς δημιουργεῖ πολλὲς δυσκολίες καὶ προβλήματα, ἰδιαίτερα ἂν τὰ θέματα ποὺ μᾶς ἀπασχολοῦν εἶναι ἡ πολιτικὴ ἢ ἡ γλώσσα ἢ καὶ τὰ δυὸ μαζί: Ἐμεῖς τὰ ξέρούμε ὅλα καὶ δὲν ἔχουμε ποτὲ λάθος. Αὐτὸ τὸ ἔχει πάντα ὁ ἀντικρυνός μας. Καὶ ὁ ἀντικρυνός μας εἶναι πάντοτε «ὀπισθοδρομικός», ἐνῶ ἐμεῖς εἴμαστε πάντοτε «οἱ προοδευτικοί», καὶ ἀλοίμονό του, ἂν ἀποφασίσῃ νὰ σταθῇ μπροστὰ μας. Γιὰ ὅσους ἀπὸ ἐμᾶς κουβαλοῦμε τέτοιες νοοτροπίες, οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες ἀποτελοῦν μεγάλο ἐμπόδιο στὸ νὰ ἐπιμένουμε στὶς πλάνες μας, ὅπως ἀποτελοῦν ἐμπόδιο καὶ γιὰ τὴν ἰσοπέδωσή μας. Οἱ ἄνθρωποι εἶναι ἴσοι, δὲν εἶναι ὅμως ὅμοιοι. Καὶ αὐτὸ ἀποτελεῖ τὴν διαλεκτικὴ καὶ ἀντιθετικὴ πορεία τῆς ζωῆς, ποὺ ξεκίνησε ἀπὸ τὴν πρῶμῃ ἀνακάλυψη τοῦ λόγου καὶ τῆς ἐλευθερίας τοῦ λόγου ἀπὸ τοὺς Ἕλληνες, τὴν «ἰσηγορίην»⁸ (Α 187 ἴσον ἐμοὶ φάσθαι καὶ ὁμοιωθήμεναι ἄντην)⁹, καὶ τὴν ἀνύψωσή του σὲ μοναδικὸ ἐργαλεῖο ἐπικοινωνίας καὶ ὁμορφιάς. Μὲ αὐτὴν τὴν διαλεκτικὴ ἀναζήτηση μῆτταν στὰ μυστικὰ τῆς κοινωνικῆς καὶ πολιτικῆς ὀργάνωσης, γνῶρσαν καὶ μελέτησαν τὰ καλὰ καὶ τὰ κακὰ τῆς βασιλείας, τῆς ἀριστοκρατίας, τῆς ὀλιγαρχίας, τῆς τυραννίδας, τῆς δημοκρατίας, τῆς λαοκρατίας, τῆς δουλείας, ξεχώρισαν τὶς γραμμὲς τῆς δικαιοσύνης καὶ τῆς νομιμότητος, νομοθέτησαν πάνω σ' αὐτὲς καὶ ὀργάνωσαν τὴν ζωὴ τους. Αὐτοὶ μελέτησαν ὅλες τὶς ἀνθρώπινες δυνατότητες, τὰ ὅρια τους, καὶ προπάντων αὐτοὶ καλλιέργησαν τὸν λόγο καὶ τὸν ἀνέβασαν σὲ τέτοια τελειότητα, ὥστε νὰ μποροῦν νὰ διατυπώνουν καὶ τὶς πιὸ νεφελωμα-

8. Τὸ δικαίωμα νὰ μιᾶς σὰν ἴσος. Ἡρόδ. 6,78 δηλοῖ δὲ οὐ κατ' ἓν μῶνον ἀλλὰ πανταχῇ ἡ ἰσηγορίη ὥς ἐστὶ χρῆμα σπουδαῖον...

9. Νὰ μοῦ ἀντιμιλᾷς μὲ ἴδια δικαίωματα καὶ νὰ μοῦ παραβγαίνης ἀνοιχτά.

τικές τους σκέψεις, να καταγράφουν τις πιο μακρινές — σέ τόπον και σέ χρόνο —, τις πιο όνειρικές, πιστευτές ή άπίστευτες, έμπειρίες, έτσι ώστε οί γνώσεις μας για γνωστούς και άγνωστους, ένδοξους ή άσημους, ζωντανούς ακόμα ή ξεχασμένους λαούς ή ανθρώπους, να οφείλονται αποκλειστικά, ή σχεδόν, σ' αυτούς. Και τὸ πιο παράδοξο και άπίστευτο είναι ὅτι τὰ ἔκαμαν αὐτὰ πρὶν νὰ ξέρουν ἐπιστημονικὰ τὴν γραμματικὴ καὶ τὴν σύνταξη.

Καὶ ἄλλοι λαοὶ πρὶν ἀπὸ τοὺς Ἑλλήνες, Αἰγύπτιοι, Χετταῖοι, Ἀσσύριοι, Βαβυλώνιοι, ἐξαιρετικά — μὲ τὸν δικό του ὁ καθένας τρόπο — πολιτισμένοι, κατέγραψαν καὶ τέτοιες πληροφορίες, μερικὲς ἀπὸ τίς ὁποῖες διασώθηκαν σὲ ἐπιγραφές ἢ σπαράγματα χειρογράφων, ὅλες ὅμως ἔχουν ἄνισο ἢ περιορισμένο ἐνδιαφέρον. Δὲν ἀποτελοῦν συνολικὲς θεωρήσεις οὔτε ἀναζητήσεις λύσεων γιὰ τὸν κόσμο, γιὰ τὰ πολιτεύματα, γιὰ τὴν κοινωνία, γιὰ τὰ ἄτομα. Ὅ,τι ξέρουμε γιὰ τὴν γῆ καὶ τὸν κόσμο ἀπὸ τὸ 1500 π.Χ. ὡς τοὺς Ρωμαίους, ποὺ ὄψιμα ἀκολούθησαν καὶ αὐτοί, στηριγμένοι στοὺς ἀρχαίους Ἑλλήνες, καὶ κατέθεσαν τὴν μαρτυρία τους, καὶ τοὺς Βυζαντινοὺς Ἑλλήνες, εἶναι γραμμένο σὲ ἑλληνικὴ γλῶσσα, πλούσιο, ποικίλο, ἐντυπωσιακό. Ἡ μόνη παράλληλη μεγάλῃ, συνθετικὴ δημιουργία εἶναι ἡ Παλαιὰ Διαθήκη, ἡ ὁποία ὅμως — κατὰ τὴν πιο παράδοξῃ εἰρωνεία τῆς τύχης — δὲν θὰ γινόταν τόσο γνωστὴ, ἂν δὲν εἶχε μεταφρασθῇ στὰ ἑλληνικὰ δύο αἰῶνες πρὸ Χριστοῦ, καὶ δὲν γινόταν ἔτσι καὶ τὸ θεμέλιο τοῦ Χριστιανισμοῦ.

Αὐτὸν τὸν ἀρχαῖο ἑλληνικὸ λόγο λοιπὸν εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ τὸν γνωρίσουμε ὅσο μπορούμε καλύτερα στὴν τοτινὴ μορφή του, ἐμεῖς ἰδιαίτερα οἱ Ἑλλήνες, ποὺ συνεχίζουμε τὴν ἴδια γλῶσσα σὲ μιὰν πιο ἐξελιγμένη μορφή, καὶ τὴν ἴδια παράδοση· ἐμεῖς ποὺ καὶ μὲ πολὺ λιγότερη ἀπὸ τοὺς ἄλλους προσπάθεια μπορούμε νὰ συλλαμβάνουμε τίς πιο λεπτὲς ἀποχρώσεις του καὶ κυρίως τὴν πιο αὐθεντικὴ σημασία του. Μεγάλοι ξένοι φιλόλογοι ἀναγνωρίζουν αὐτὴν τους τὴν μειονεξία. Ἡ ἐκμάθηση τῶν Νέων Ἑλληνικῶν ἀπὸ ξένους κλασσικοὺς φιλόλογους θεωρεῖται σήμερα ἀπαραίτητη. Ἡ μετάφραση εἶναι στὴν καλύτερη περίπτωση μιὰ κοντινὴ ἢ μακρινὴ μεταφορά — πολλὲς φορὲς τὴν ὀνομάζουν «ἀπόδοση» —, ὅχι σπάνια ὅμως ἕνας παραμορφωτικὸς καθρέφτης ποὺ δὲν ἔχει καμιὰν σχέση μὲ τὸ πρωτότυπο. Ἡ ὑφὴ τοῦ λόγου, ἡ σειρὰ τῶν λέξεων, ἡ προσωδία, τὸ μέτρο, οἱ σημασιολογικὲς ἀποχρώσεις εἶναι ἔννοιες ἀπαλὲς καὶ ἄπιαστες σὰν μετάξι, ποὺ οὔτε φθείρεται οὔτε ξεθωριάζει οὔτε ἀντικαθίσταται: «ὥς ἔφαθ', οἱ δ' ἄρα πάντες ἀκὴν ἐγένοντο σιωπῇ / κληθμῶ δ' ἔσχοντο κατὰ μέγαρον σκιόντα», λέει ὁ Ὅμηρος δυὸ φορὲς (θ334-5, ν 1-2)¹⁰ γιὰ τὴν μαγεία τοῦ δικοῦ του λόγου — ποὺ τὸν εἶχε βάλει στὸ στόμα τοῦ Ὀδυσσεά

10. Ἐτσι εἶπε (ὁ Ὀδυσσεάς), καὶ (αὐτοὶ) ὅλοι τους ἔμειναν σιωπηλοί· τοὺς ἔπιασε τὸ μάγεμα μέσα στὰ δροσερὰ παλάτια.

—, και πήγαινε ἐσὺ νὰ σκάβης καὶ νὰ ἰδρώνῃς γιὰ νὰ βρῇς μιὰν ἀντίστοιχη ἀπόδοση.

Ἡ συνέχιση τῆς παράδοσης ἔγινε μέσα ἀπὸ ἱστορικὲς περιπέτειες μὲ διχασμένην, ὅπως εἴπαμε, πορεία, ἡ ὁποία ἀπέκτησε ἰδιαίτερη σημασία μὲ τὴν ἐθνικὴ ἀποκατάσταση. Στὴν δημόσια ζωὴ, ὕστερα ἀπὸ κάποιες ἀμφιταλαντευόμενες ἀπόπειρες καὶ τὸν Κοραῆ, ἐπικράτησε ἡ Καθαρεύουσα, πού γινόταν ὅλο καὶ πιὸ ἀρχαϊστικὴ, ἡ Δημοτικὴ ὅμως λειτουργοῦσε παράλληλα σὰν ἓνα λαϊκὸ ὄργανο προφορικῆς συνεννόησης, χωρὶς δικαιώματα εἰσόδου στὸν γραπτὸ λόγο. Ἡ διαπίστωση ὅτι ἓνα μεγάλο χάσμα ἀνοιγόταν ἀνάμεσα στὰ δυὸ ρεύματα, ὅτι δὲν ἦταν δυνατὴ ἡ παράλληλη χρῆση καὶ τῶν δυὸ, ὅτι ἡ Καθαρεύουσα δὲν μπορούσε, παρὰ τὶς ἐπίμονες καὶ μονοπωλιακὲς προσπάθειες, νὰ προβιβασθῇ καὶ σὲ προφορικὸ ὄργανο μὲ γενικὴ ἐπικράτηση, ἐνῶ ἀντίθετα ἡ Δημοτικὴ ἄρχισε νὰ ἐπεκτείνεται καὶ στὸν γραπτὸ λόγο σύμφωνα μὲ τὴν ἐμπειρία τῶν εὐρωπαϊκῶν γλωσσῶν καὶ τὶς ἀπόπειρες τοῦ Σολωμοῦ καὶ τῶν ἄλλων Ἑπτανησίων, ὅλα αὐτὰ ὁδηγοῦσαν σὲ μονόπλευρες ρυθμίσεις πού δὲν ἱκανοποιοῦσαν κανέναν καὶ δημιουργοῦσαν ἐπιπλέον ἔντονες ἀντιθέσεις ἀνάμεσα στοὺς μορφωμένους καὶ τοὺς λογίους. Ἡ ἰσοπεδωτικὴ ρυθμιστικὴ ἀπόπειρα τοῦ Ψυχάρη ἀπὸ τὴν μιὰ μεριά, καὶ ἡ ἀδιάλλακτη στάση τοῦ Γ. Χατζιδάκη ἀπὸ τὴν ἄλλη παρεμπόδιζαν, ἐπὶ πολλὰς δεκαετίες, τὴν νηφαλιότερη προσέγγιση τοῦ Μ. Τριανταφυλλίδη, ἔτσι ὥστε καὶ ἡ πιὸ συστηματικὴ προσπάθεια τοῦ Γ. Παπανδρέου-Παπανούτσου στὰ 1965 νὰ καταβυθισθῇ μέσα στὸ γλωσσικὸ παραλήρημα τῶν συνταγματαρχῶν.

Ἡ μεταρρύθμιση τοῦ 1976 (Καραμανλῆ-Ράλλη, Παπανούτσου-Καρανικόλα) καθιέρωσε ἀμετάκλητα τὴν ἀπόπειρα τοῦ Γ. Παπανδρέου ἐπεκτείνοντάς την πρῶτα καὶ στὴν Ἐπιστήμη καὶ τὴν δημόσια ζωὴ, προχώρησε ὅμως βιαστικὰ καὶ ἀμετάκλητα καὶ στὴν κατάργηση τῶν ΑΕ ἀπὸ τὶς τρεῖς πρῶτες τάξεις τοῦ Γυμνασίου, κάτι πού εἶχε σὰν μοιραῖο ἐπακόλουθο τὴν στενὴ χωρὴ καὶ ἀτελέσφορη διδασκαλία τους μέσα στὶς τρεῖς τάξεις τοῦ Λυκείου. Μὲ τὴν ἀναγνωρισμένη εὐθύτητά του ὁ κύριος συνεργὸς-ἐκτελεστὴς αὐτῆς τῆς ἀπόφασης ἀναγνώρισε δημόσια, δέκα χρόνια ἀργότερα, ὅτι ἡ ἀπόφαση ἐκείνη ἦταν λάθος¹¹. Ἡ ἐπ'ανόρθωση ὅμως ἔγινε δύσκολη.

Δὲν χρειάζεται ἰδιαίτερη προσπάθεια γιὰ νὰ ἀνιχνεύσῃ κανεὶς τοὺς λόγους γιὰ τοὺς ὁποίους τὰ ΑΕ καταργήθηκαν ἀπὸ τὸ Γυμνάσιο καὶ ἀντικαταστάθηκαν ἀπὸ τὶς μεταφράσεις. Ὁ πρῶτος καὶ κύριος ἦταν ἡ στροφή πρὸς τὴν Τεχνικὴ Ἑκπαίδευση, πού μᾶς ἐπιβαλλόταν ἀπὸ τὰ προγράμματα καὶ τὶς οἰκονομικὲς ἐνισχύσεις τῆς Εὐρωπαϊκῆς Οἰκονομ-

11. Γεωγίου Ι. Ράλλη, <Ὁ ἐκσυγχρονισμὸς τῆς Παιδείας μὲ τὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1976>, Ἀνάτυπο ἀπὸ τὴν «Καθημερινή», σ. 12-13 (κυρίως γιὰ τὴν «ὀλικὴ κατάργηση τῆς διδασκαλίας τῶν ΑΕ στὸ Γυμνάσιο» καὶ τὴν «ἐφαρμογὴ τοῦ πενθημέρου στὸ δημοτικὸ καὶ στὸ Γυμνάσιο»).

κῆς Κοινότητας (ΕΟΚ), καὶ ἀπὸ τὴν ἀνάγκη νὰ εἶναι οἱ μελλοντικοὶ τεχνίτες ἀρκετὰ ἐγγράμματοι καὶ πρακτικὰ προσανατολισμένοι. Δὲν ὑπάρχει ὅμως μιὰ ἱκανοποιητικὴ, δηλ. πειστικὴ, ἐξήγηση στὸ γιατί, γιὰ νὰ ἐφαρμοσθοῦν αὐτὰ τὰ προγράμματα, ἔπρεπε νὰ καταργηθοῦν τὰ ΑΕ. Γιὰ τοὺς Εὐρωπαίους ἐνδέχεται ἡ κατάργηση αὐτὴ νὰ εἶναι ἀδιάφορη, γιὰ μᾶς ὅμως δὲν εἶναι καθόλου. Ἄς ἀφήσουμε τὸ ὅτι ἡ βιομηχανία μας δὲν θὰ ἦταν ἐπὶ πολλὰ χρόνια — καὶ δὲν εἶναι νομίζω ἀκόμη — ἔτοιμη νὰ ἀπορροφήσῃ αὐτοὺς τοὺς δῆθεν τεχνικὰ μορφωμένους δεκαπεντάχρονους ποὺ θὰ ἀποφοιτοῦσαν μὲ ἀπολυτήριο Γυμνασίου.

Ὁ δεῦτερος λόγος, ποὺ ἦταν ψυχολογικὰ πρῶτος, στηριζόταν στὴν διπλὴ πεποίθηση ὅτι ἡ διδασκαλία τῶν ΑΕ ἀπασχολοῦσε πολλὰς ὥρες τοῦ προγράμματος — καὶ αὐτὸ ἦταν σωστό —, χωρὶς ἀνάλογα ἀποτελέσματα, κάτι ποὺ μπορεῖ καὶ πρέπει νὰ ἀμφισβητηθῇ, ἦταν ὅμως ἐν μέρει σωστό. Μιὰ δυσαρμονία ἀνάμεσα στὶς ὥρες ποὺ διαθέτονταν γιὰ τὰ ΑΕ καὶ στὰ φανερά ἀποτελέσματα εἶναι ἀναμφισβήτητη, κανένας ὅμως δὲν ὑπολόγισε ποτὲ τὰ ἀφανῆ ἀποτελέσματα, αὐτὰ ποὺ ἀποτελοῦσαν σὲ ὅλες τὶς μετὰ τὴν Ἐπανάσταση δεκαετίες τὴν στήριξη τῆς Καθαρεύουσας· γιὰ τὴν ὁποία πολὺ λίγο σκεφτόμαστε ὅτι δὲν διδάχθηκε ποτὲ σ' ἰδιαίτερη γλωσσικὴ μορφή σὲ καμιὰν σχολικὴ βαθμίδα, ἐνῶ ἡ ἴδια — ἡ Καθαρεύουσα — ἀποτελοῦσε, σὲ αὐστηρότερη ἢ χαλαρότερη μορφή, τὴν σπονδυλικὴν στήλη τοῦ γραπτοῦ μας λόγου ἐπὶ ἐνάμισην αἰῶνα, καὶ τὴν σπονδυλικὴν στήλη τοῦ κάπως δημοτικοῦ γραπτοῦ λόγου τῶν πρὸ συγκροτημένων δημοτικιστῶν τῆς πρώιμης ἐποχῆς. Καὶ οἱ δύο αὐτοὶ ὅμως λόγοι δὲν θὰ στήριζαν μιὰν ἀδικαιολόγητη σπατάλη ἐθνικῆς ἐνέργειας, ἂν μπορούσαμε νὰ εἶμαστε βέβαιοι ὅτι γινόταν πράγματι μιὰ τέτοια σπατάλη, καὶ ὅτι μᾶς εἶναι ἀδιάφορο τὸ ὅτι μὲ αὐτὸ τὸ πρόγραμμα μορφωνόταν ὅλη ἡ Ἑλλάδα καὶ ἐβγαλε ὅσους ἄνδρες ἐβγαλε, καλοὺς καὶ κακοὺς, μορφωμένους καὶ ἀμόρφωτους. Καὶ οἱ καλύτεροι, ποὺ εἶναι πάντα αὐτοὶ ποὺ προσφέρουν περισσότερά, θὰ εἶναι δύσκολο νὰ ἰσχυρισθοῦμε ὅτι δὲν χρωστοῦσαν τίποτε στὰ ΑΕ ποὺ ἔμαθαν.

Αὐτὸ ὅμως ἐσήμαινε, ὥστόσο, ὅτι ἡ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς καὶ τοῦ Συντακτικοῦ τῆς ΑΕ, παράλληλα πρὸς τὴν ἑλλειψη ὁποιασδήποτε διδασκαλίας τῆς Δημοτικῆς, ἀποτελοῦσε τὸν μοναδικὸ σκελετὸ γιὰ τὴν δόμηση τῆς ὁποιασδήποτε γλωσσικῆς μορφῆς, ἐλληνικῆς ἢ καὶ ξένης ἀκόμα — ποιοὺς δὲν θυμᾶται πόσο εὐκόλα μαθαίνονταν τὰ Λατινικά —, ἀλλὰ καὶ τὴν ἐγκόλαση μέσα στὸ μυαλὸ τῶν περισσώτερων Ἑλλήνων ποὺ μεταπήδησαν ξαφνικὰ καὶ ἀπαράσκευα ἀπὸ τὴν Καθαρεύουσα στὴν Δημοτικὴ, κακόγουστων «λογότυπων» (ὅπως ἀπέδωσε μὲ εὐστοχία τὴν λ. «φόρμουλα» ὁ κ. Ι. Θ. Κακριδής), ποὺ μεταφράζονται ἀπὸ τὴν Καθαρεύουσα στὴν Δημοτικὴ, ἀντὶ νὰ μεταπλάθωνται σ' αὐτήν. Ἄν πιστέψῃ κανεὶς τὶς θεωρίες γιὰ συνωμοσίες καὶ ὑπονομεύσεις, θὰ εἶχε ἓνα θαυμά-

σιο ἐπιχείρημα, ἂν διατύπωνε τὴν ὑπόψια, ὅτι αὐτοὶ ποὺ λὲν καὶ γράφουν «λόγῳ ἀναχώρησης», «ὕστερα ἀπὸ πρόσκληση», «ἄθῳς τῶν κατηγοριῶν», «δὲν διαφεύγουν τῆς προσοχῆς μου», «χαίρει μεγάλης ἐκτίμησης», «ὕπὲρ τῆς ἐλευθερίας ἄσκησης κριτικῆς», «ἔχει τὸ ἠθικὸ δικαίωμα τῆς ἀνάληψης τῆς διοργάνωσης τῶν Ὀλυμπιακῶν ἀγώνων», καὶ ἄλλα τέτοια, τὸ κάμνουν ἐπίτηδες γιὰ νὰ δυσφημίσουν τὴν Δημοτικὴ. Θὰ μοῦ ἐπιτραπῇ νὰ μὴν τὸ πιστεύω, καὶ νὰ πιστεύω ὅτι ἀσχολοῦνται μὲ τὸ γράψιμο ἄνθρωποι βιαστικοί, ἄνθρωποι ποὺ μεγάλωσαν μὲ τὴν Καθαρεύουσα, ἄνθρωποι ποὺ ξέχασαν ὅτι χωρὶς ἰδιαίτερη προσπάθεια θὰ ἔλεγαν: «ἐπέδῃ ἀναχώρησε», «μὲ πρόσκληση» ἢ «καλεσμένος», «ἄθῳς ἀπὸ (αὐτὲς) τὶς κατηγορίες», «δὲν διαφεύγουν τὴν προσοχή μου», «ἐλεύθερος νὰ ἀσκήσῃ κριτικῇ», καὶ τὰ λοιπά, ὁμαλά, φυσικά, καὶ ἀβίαστα. Μὲ ἄλλα λόγια χρειαζόμαστε καὶ ἀνθρώπους ὄχι μόνο βιαστικούς ἀλλὰ καὶ καλαίσθητους καὶ εὐαίσθητους στὴν γλωσσικὴ τερατογονία.

Ἄντι λοιπὸν νὰ ἀναζητήσουμε μιὰν καινούργια μέθοδο διδασκαλίας τῶν ΑΕ ἢ ὁποία θὰ μπορούσε νὰ συνδυάζῃ τὴν σκελέτωση τῆς γλώσσας μαζί μὲ τὴν ἐπέκταση καὶ ἐμβάθυνση τῆς γνώσης ποὺ προέρχεται ἀπὸ αὐτὴν, ἐμεῖς καταργήσαμε τὴν διδασκαλίαν τῆς ὁλωσδιόλου. Καὶ ὅμως ἡ ἀναζήτησις καὶ δοκιμαστικὴ ἐφαρμογὴ νέας μεθόδου, κυρίως μὲ βάση τὴν ἐμπειρίαν ἀπὸ τὴν διδασκαλίαν τῶν σύγχρονων ξένων γλωσσῶν, εἶχε ἤδη ἀρχίσει νὰ δοκιμάζεται σὲ μερικὰ ξένα σχολεῖα, ὅπως στὸ Κολλέγιο Ἀθηνῶν, μὲ τὴν ἔκδοση ὡραίων βιβλίων ποὺ ἄρχισαν νὰ διδάσκωνται μὲ ἱκανοποιητικά, καθὼς φαίνεται, ἀποτελέσματα καὶ μὲ προοπτικὲς ποὺ ἔμοιαζαν αἰσιόδοξες. Ἐξαιρετικὰ ὑπεύθυνος ἄνθρωπος, ποὺ ξέρεي πολὺ καλὰ αὐτὴν τὴν δουλειάν, μὲ βεβαιώνει ὅτι τὰ βιβλία αὐτὰ εἶναι ἀκόμα πολὺ κατάλληλα νὰ διδαχθοῦν, τὸ πολὺ μὲ ἐλάχιστες προσαρμογές¹². Οἱ συγγραφεῖς τοὺς ζοῦν ἀκόμα.

Πρέπει νὰ τονίσουμε μὲ ἔμφαση ὅτι ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων συγγραφέων ἀπὸ μετὰφραση δὲν εἶναι διδασκαλία Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν, δηλ. ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσας, ὅπως παραπλανητικὰ ὀνομάζεται καὶ τὸ μάθημα καὶ ἡ πράξις. Τὸ μάθημα αὐτὸ δὲν μπορεῖ νὰ ἐνταχθῇ οὔτε στὰ Ἀρχαῖα οὔτε στὰ Νέα Ἑλληνικά. Μὲ τὰ πρῶτα τὸ συνδέει, ἔστω καὶ ξεθωριασμένα, τὸ περιεχόμενον, ἐνῶ μὲ τὰ δεύτερα, πολὺ λίγο μόνο, ἡ μορφή. Ὁ λόγος εἶναι γιὰ τὴν ὁποιαδήποτε καλλιτέχνησιν τῆς νεοελληνικῆς μορφῆς εἶναι ἀναγκαστικὰ συνδυασμένη μὲ τὴν νέα ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ τὴν σχετικὴ εὐαίσθησιν τοῦ μεταφραστῆ, ἐνῶ ἀκόμα καὶ ἡ ἐνδεχόμενη σωστὴ καὶ ἀκριβὴς κατανόησις τοῦ ἀρχαίου λόγου ἀπὸ τὸν ἴδιον δὲν τοῦ προσφέρει καμὴν ἀπολύτως

12. Ὁ κ. Ἐλευθέριος Πρεβελάκης, τὸν ὁποῖο εὐχαριστῶ καὶ ἀπὸ ἐδῶ.

δυνατότητα μεταφοράς τῶν στοιχείων αὐτοῦ τοῦ λόγου στὴν νέα του μορφή: θέση τῶν λέξεων, σχηματισμὸς προτάσεων καὶ περιόδων, παράταξη, ἐξάρτηση, ἀπόδοση τοῦ ρυθμοῦ, τοῦ μέτρου, τῆς προσωδίας κλπ. εἶναι τελείως διαφορετικά, μοιάζει κάπως σὰν ἀπόπειρα νὰ καταλάβῃς τὴν δομὴ τῆς ἀγγλικῆς γλώσσας ἀπὸ μετάφραση τοῦ Σαίξπηρ ἢ τοῦ D. H. Lawrence. Αὐτὸ πὺν μπορεῖ ἐπομένως νὰ προβληθῇ ὡς κέρδος ἀπὸ τὴν μελέτη τῶν μεταφράσεων εἶναι ἡ ἀρχαία ἐλληνικὴ σκέψη καὶ ζωὴ, χωρὶς ὅμως καμὴν παραβολὴ καὶ σύγκριση μὲ τὶς ποικίλες καὶ ἀκονισμένες δυνατότητες πὺν εἶχαν οἱ μεγάλοι τεχνίτες τοῦ ἀρχαίου λόγου νὰ τὰ διατυπώσουν στὸ δικό τους ἰδίωμα καὶ νὰ τὰ ἀπαθανάτισουν. Ἀπὸ τὴν ὑφὴ τοῦ ἀρχαίου τεχνικοῦ λόγου μποροῦν νὰ ὑποδειχθοῦν μόνο τὰ γενικὰ πλαίσια δομῆς καὶ ἀνάπτυξης ἰδεῶν, θὰ ἀπουσιάζει ὅμως ἡ γλώσσα — καὶ ἐννοοῦμε ἐδῶ τὴν μορφή καὶ τὴν ἰδιοτυπία της, τὶς κοινότητες καὶ τὶς διαφορὲς πρὸς τὰ Νέα Ἑλληνικά. Πόσες κοινότητες λέξεις δὲν ἔχουν ἀλλάξει σημασία (ἄρχοντας-ἄρχων, ἄσημος-ἀσήμι, δεσπότης, γινώσκω-νιώθω, κ.λ.π.), κοντὰ βέβαια σὲ πολλὲς ἐπίσης ἄλλες πὺν διατηροῦν ὁμοιότητες ἢ συγγένειες σημασιακές, ἰδιαίτερα ἂν λογαριασθῇ ἡ υἱοθέτησή τους ἀπὸ τὴν Καθαρεύουσα καὶ ἡ πλατεῖα ἢ περιορισμένη πολιτογράφησή τους σὲ κάπως εὐρύτερα κοινωνικὰ στρώματα. Πόσοι γραμματικοὶ τύποι, πτώσεις, ἐγκλίσεις, ἀντωνυμίες κλπ. δὲν ἔχουν ἀχρηστευθῇ, πόσοι συντακτικοὶ τρόποι δὲν μποροῦν πᾶ ἰσότημα νὰ ἀντισταθμισθοῦν! Ἡ ἐλαστικότητα τοῦ λόγου, ἡ ἀντίθεση, ἡ βεβαίωση, ἡ παραχώρηση, ἡ σφιχτὴ ἐξάρτηση τοῦ ἐπόμενου ἀπὸ τὸ προηγούμενο, ἡ παράταξη καὶ ἡ ὑπόταξη, ὅλη αὐτὴ ἡ ἰδιοτυπία καὶ πολυμορφία τῆς ΑΕ δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο ἀπὸ μιὰν πολυδικτυωμένη διανόηση πὺν τὴν χάσαμε καὶ μποροῦμε νὰ τὴν ξαναβροῦμε μελετώντας τὴν. Εἶμαι ἐναντίον τῆς θεωρίας τοῦ δῆθεν παρατακτικοῦ καὶ μικροπερίοδου νεοελληνικοῦ λόγου, τὸ ἔχω ὑποστηρίξει μερικὲς φορὲς καὶ νομίζω ὅτι τὸ ἔχω ἀποδείξει ἐμπρακτα, χωρὶς ἰδιαίτερη προσπάθεια¹³.

Πρέπει νὰ σημειώσουμε ὅμως ὅτι καὶ ἡ ἴδια ἡ διδασκαλία τῶν μεταφράσεων ἔγινε καὶ αὐτὴ ἓνα δύσκολο καί, ὡς τὴν ὥρα νομίζω, ἓνα ἄλυτο πρόβλημα, παρὰ τὶς προσπάθειες τοῦ ΚΕΜΕ, γιὰτὶ μᾶς ἔλειπε ἡ ὁποιαδήποτε πείρα καὶ προπαρασκευὴ γιὰ ἓνα παρόμοιο πρόγραμμα. Ὁ μακαρίτης Ἀλέξανδρος Καρανικόλας, πρόεδρος τοῦ ΚΕΜΕ ὡς τὸν πρόωρο θάνατό του, κινητοποιήσε πολλοὺς ἄξιους ἐκπαιδευτικούς μὲ πείρα καὶ καλὴ θέληση, καὶ ἴσως ἔβαλε τὶς βάσεις γιὰ κάτι καλύτερο¹⁴. Ἐκεῖνο πὺν μοῦ φαίνεται πὺς ἀποτελεῖ τὴν

13. «Λίγα λόγια τοῦ μεταφραστῆ» στὴν 1. ἔκδοση (1964) τῆς Ἱστορίας τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς Λογοτεχνίας τοῦ Α. Lesky (σ. 9). Τὸ προεισαγωγικὸ αὐτὸ κείμενο ἐπαναλαμβάνεται καὶ στὶς ἐπόμενες.

14. Δημοσιεύθηκαν δύο τόμοι εἰσηγήσεων: Εἰσηγήσεις, Ἡ ἀρχαία ἐλληνικὴ γραμ-

βασική δυσκολία και τὸ κύριο μειονέκτημα αὐτῆς τῆς διδασκαλίας εἶναι ἡ ἔλλειψη προτύπου ἐπάνω στοῦ ὁποῖο νὰ στηριχθοῦν οἱ φιλόλογοι γιὰ νὰ διεξαγάγουν ἀποτελεσματικά, δηλ. μὲ ἐπιτυχία, τὸ μάθημα τῆς μετάφρασης. Τὸ πρότυπο ποὺ ἔχουν ὑπόψη τους εἶναι ἡ διδασκαλία τῶν ΑΕ καὶ Λατινικῶν στοῦ παλιὸ ἐξατάξιο Γυμνάσιο καὶ κάπως στοῦ Πανεπιστήμιου. Τὸ εὐτύχημα εἶναι ὅτι τὴν ἔλλειψη αὐτὴν τὴν ἀντιλήφθηκε ἡ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ἡ ὁποία εἰσήγαγε στοῦ πρόγραμμά της καὶ τὴν διδασκαλία τῶν ΑΕ ἀπὸ μετάφραση. Καὶ αὐτὴ ἡ ἀπόπειρα ὅμως θὰ στηριχθῇ γιὰ τὴν ὥρα σὲ διερευνητικὴ καὶ πειραματικὴ βάση.

Μειονεκτήματα τῆς μετάφρασης, ἐκτὸς ἀπὸ ὅσα θίξαμε προηγουμένως, πρέπει νὰ θεωρηθοῦν καὶ τὸ ὅτι δὲν ἀντιμετωπίζει καθόλου, καὶ δὲν μπορεῖ, τὴν ἐξελικτικὴ μορφή τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας ἀπὸ τὸν Ὅμηρο ὡς τὰ Εὐαγγέλια, τὸν Πτωχοπρόδρομο καὶ τὴν Ἀλωση, παράλληλα πρὸς τὶς διαλεκτικὲς καὶ ἄλλες ποικιλίες της, ἐνῶ ἡ νεοελληνικὴ μορφή εἶναι σχεδὸν ὁμοιόμορφη καὶ κάπως στατικὴ, γιὰ αὐτὴν τὴν στιγμὴ ἡ Δημοτικὴ εἶναι περίπου ἐνιαία. Ὁ τρόπος διδασκαλίας ὅμως εἶναι τὸ μεγαλύτερο πρόβλημα. Μὲ τὴν ἀπαγόρευση — ἐπεικῶς ἀνόητην — ἢ τὸν περιορισμὸ τῆς σχολικῆς δουλειᾶς στοῦ σπίτι, οἱ μαθητὲς δὲν συνεισφέρουν παρὰ ἐλάχιστα, ἀφοῦ εἶναι ὑποχρεωμένοι νὰ αὐτοσχεδιάζουν κατὰ τὴν ὥρα τῆς διδασκαλίας, ἐνῶ οἱ καθηγητὲς ἐπαναλαμβάνουν περίπου τὴν ἴδια μέθοδο ποὺ ἀκολουθοῦσαν καὶ στὴν διδασκαλία τῶν ΑΕ, ἐπεκτείνοντας ἀπλῶς τὴν ὕλη ἀπὸ τὶς 10 ἕως 15 γραμμὲς ἀρχαίου κειμένου σὲ 40 ἕως 50 μετάφρασης, συνήθως χωρὶς συνολικὴ θεώρηση τῆς δομῆς τοῦ ἔργου καὶ βέβαια χωρὶς τὴν ἐπιλογὴ τῶν στημονικῶν ἢ κεντρικῶν σημείων, ποὺ μόνον αὐτὰ μὲ τὴν ἀλληλεξάρτηση καὶ τὶς ἀμοιβαῖες δεσμεύσεις τους μποροῦν νὰ προβάλουν τὴν δομὴ, τὴν μορφή καὶ τὴν ὁμορφιὰ ἐνὸς ἔργου. Ἡ συσχέτιση αὐτῶν τῶν καίριων στοιχείων μὲ τὰ προηγούμενα καὶ τὰ ἐπόμενα θὰ ἐπέτρεπε στὸν δάσκαλο νὰ ἐπιχειρῇ νὰ μεταδώσῃ μὲ φιλολογικὴ καὶ καλλιτεχνικὴ εὐαισθησία, καὶ στὰ παιδιά, νὰ ἀρχίζουν, μὲ τὴν καθοδήγησή του, νὰ ὁσμίζονται τὰ μυστικὰ τῆς δημιουργίας καὶ νὰ ἔχουν τὴν περιέργεια νὰ διαβάσουν ὁλόκληρο τὸ κείμενο ποὺ τοὺς ἀπασχολεῖ, νὰ γνωρίσουν τὰ πρόσωπα, τὶς ιδέες καὶ ὅλα τὰ παράλληλα διδάγματα. Σήμερα γίνεται μιά, λίγο-πολύ ὀριζόντια, ἀνάγνωση, χωρὶς ἰδιαίτερο ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ πῶς πραγματώνεται καὶ ὑλοποιεῖται κατὰ τὸν καλύτερο δυνατὸ τρόπο, δηλ. ὀρθολογιστικὰ καὶ καλλιτεχνικὰ, μιά ιδέα, ὥσπου νὰ γίνῃ ἐπιστήμη ἢ τέχνη. Γιὰ τὴν ὥρα ὑπάρχει μιά λαχανιασμένη ἐμφαση στὴν ἀναζήτησιν αὐτῶν τῶν στοιχείων ποὺ ἀκαθόριστα ὀνομάζονται «πολιτιστικά» ἢ ἱστορικά, καὶ πάει λέγοντας. Γλωσσικὴ διδασκαλία δὲν ὑπάρχει.

Προηγούμενως ἔθιξα κάπως τὴν ἀπουσία τῆς μορφῆς, θὰ μοῦ ἐπιτραπῇ ὁμως νὰ ἐπιδείνω περισσότερο, γιατί αὐτὴ νομίζω πὼς εἶναι ἡ σημαντικότερη ἔλλειψη, ἡ ἀπουσία δηλ. τῶν ἰδιαιτεροτήτων τοῦ ἀρχαιοελληνικοῦ λόγου, στὴν ἀπασχόλησή μας μὲ τὴν μετάφραση. Οἱ ὅμοιες λέξεις μὲ ὅμοιες μὲ τίς σημερινές ἢ διαφορετικές σημασίες, οἱ διαφορετικές λέξεις, οἱ ὅμοιες καὶ διαφορετικές γραμματικές καὶ συντακτικές κατηγορίες, ἡ δοτική, ὁ δυικός, ἡ εὐκτική, τὸ ἀπαρέμφατο καὶ ἡ μετοχή, μὲ τοὺς μορφικούς καὶ σημασιακοὺς διαφορισμοὺς πού τὰ συνοδεύουν, οἱ μορφικὲς καὶ σημασιακὲς ἐξελίξεις (παῖς-παιδίον-παιδί, οὖς-ὠτός-ὠτίον-αὐτί, ὄψον = προσφάγι, ὁψάριον-ψάρι = ἰχθύς, παιδεύω, = ἐκπαιδεύω, μορφώνω, σήμερα = βασανίζω, κλπ.), οἱ συντακτικὲς δομὲς («οὐ πολλοὺ δέω χάριν ἔχειν, ὦ βουλή, τῷ κατηγορῶ ὅτι μοι παρεσκεύασε τὸν ἀγῶνα τουτονί», Λυσ. 24, 1) καὶ ἄλλα πολλὰ τέτοια μποροῦν νὰ μεταμορφώνωνται σὲ χρυσοφόρες φλέβες ἀπὸ ἐκείνους πού θὰ ἤθελαν — καὶ θὰ ἤξεραν — νὰ βλέπουν καὶ τὰ γλωσσικὰ φαινόμενα σὰν ἱστορικὰ γεγονότα μεγαλοσήμαντα καὶ θὰ μπορούσαν νὰ τὰ μεταδώσουν στοὺς μαθητὲς τοὺς σὰν ἀτράνταχτους θεμέλιους λίθους γιὰ τὴν παρουσίαση καὶ στερέωση τῆς ἐθνικῆς μας φυσιογνωμίας· γιὰ τὴν ὁποία ἔχουμε τὸ δικαίωμα νὰ εἴμαστε ὑπερήφανοι χωρὶς σωβινισμόν, καὶ πού δὲν ἐπιτρέπεται νὰ μὴν τὴν ξέρουν ἔστω καὶ λίγο οἱ πρὸ πολλοὶ Ἕλληνες, καὶ αὐτοὶ δηλ. πού θὰ φοιτήσουν στὸ Γυμνάσιο. Οἱ μεταφράσεις δὲν μποροῦν νὰ τὰ προσφέρουν αὐτά, γιατί αὐτὰ εἶναι στοιχεῖα τοῦ Λόγου. Τὸ ὅτι οὔτε τὰ παιδιὰ τοῦ Γυμνασίου — ἀλλὰ οὔτε καὶ τοῦ Λυκείου — δὲν θὰ προφτάσουν νὰ πραγματώσουν μιὰν ἰδιαίτερη προσέγγιση στὸ εἶδος τοῦ λόγου, τὸν συγγραφέα, τὴν διάλεκτο ἢ τὴν ἐποχὴ, αὐτὸ δὲν ἐπιτρέπεται νὰ κλονίσῃ τὴν προσπάθεια. Καὶ αὐτὸ τὸ λίγο θὰ προσφέρῃ μιὰν πολὺτιμη ἐποπτεία, θὰ ἐφοδιάζῃ τὰ παιδιὰ μὲ κάποιες δυνάμεις πού εἶναι ἀπαραίτητες σὲ ὅσους θελήσουν ἢ μπορέσουν, νὰ κατανοοῦν καλύτερα τίς ἐξελικτικὲς μορφὲς τῆς γλώσσας καὶ τῆς σκέψης καὶ ἐνδεχομένως νὰ ἐνδιαφερθοῦν ἀργότερα μερικοί, λίγοι ἢ πολλοί, νὰ γνωρίσουν αὐτὰ τὰ πράγματα καλύτερα. Ὁ σπόρος θὰ ἔχῃ καλὴν τύχη, ἂν εἶναι καλὸς καὶ τὸν σπείρουμε καλὰ σὲ γόνιμο χωράφι. Στὴν περίπτωσή μας τὸ πρῶτο εἶναι ἀναμφισβήτητο, ἡ σπορὰ εἶναι πού χρειάζεται βελτίωση. Ἀρκετοὶ ἄλλωστε θὰ προχωρήσουν στὸ Λύκειο, ὅπου ἡ διδασκαλία τῶν ΑΕ θὰ γίνῃ πρὸ ἄνετα, ἐνῶ τώρα στραγγαλίζεται ἀνάμεσα στὴν ἐπίπονη πρώτη ἐπαφὴ καὶ τὴν ἀγωνία τῆς τελευταίας τάξης μὲ τίς προπανεπιστημιακὲς ἀπαιτήσεις τῆς. Θὰ πρότεινα μάλιστα νὰ ἐπεκταθῇ δοκιμαστικὰ ἡ διδασκαλία τῶν μεταφράσεων στὴν Ε' καὶ Στ' τάξη τοῦ δημοτικοῦ σχολείου μὲ μύθους τοῦ Αἰσώπου, κομμάτια ἀπὸ τὴν Ὀδύσσεια, τὸν Ἡρόδοτο ἢ τὸν Πλούταρχο. Αὐτὸ θὰ μᾶς ἔδινε νέες δυνατότητες προσαρμογῆς τοῦ προγράμματος τοῦ Γυμνασίου καὶ προπάντων θὰ πρόσφερε καὶ στὰ πολλὰ παιδιὰ πού δυστυχῶς διακόπτουν ἀκόμα — καί, πρὸ δυστυχῶς, θὰ

διακόπτουν και στο μέλλον — στην έκτη τάξη του Δημοτικού την δῆθεν υποχρεωτική φοίτησή τους στις έννέα τάξεις τῆς πρώτης βαθμίδας. Οί στατιστικές δὲν εἶναι πολὺ ἐνθαρρυντικές.

Τὸ πῶς θὰ διδαχθοῦν τὰ ΑΕ στὸ Γυμνάσιο, ἂν ἀποφασισθῇ ἡ ἐπαναφορά τους, τὸ πόσο, ποιὸ εἶδος ἢ ποιοὶ συγγραφεῖς καὶ τὰ λοιπὰ δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ἀναπτυχθοῦν ἐδῶ. Θέλω νὰ προσθέσω ὅμως ὅτι δὲν συμμερίζομαι τὴν αἰσιόδοξη ἄποψη πολλῶν ὅτι μὲ τὴν ἐπανεισαγωγή τῶν ἀναγκαστικὰ λίγων ἀρχαιοελληνικῶν κειμένων στὸ Γυμνάσιο θὰ θεραπευθοῦν τὰ ἐλαφρὰ ἢ βαριὰ συμπτώματα λεξιακῆς φτώχειας, τῆς περίφημης «λεξιπενίας», ποὺ διεκτραγωδοῦν οἱ κρυφοκαθαρευουσιάνοι. Δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐπεκταθοῦμε στὸ σημεῖο αὐτό, γιατί, ἂν δὲν λείψουν αὐτὲς οἱ ὑστερόβουλες προθέσεις, ὑπάρχει κίνδυνος νὰ ματαιωθῇ ἡ προσπάθεια γιὰ τὰ ΑΕ ὀλωσδιόλου. Ἐκεῖνο ποὺ πρέπει νὰ τονίσουμε εἶναι ὅτι ἡ λεξιακὴ καὶ γενικότερα γλωσσικὴ φτώχεια δὲν εἶναι μόνον νεοελληνικὸ φαινόμενο, δὲν εἶναι τωρινὸ καὶ δὲν ἔχει καμιάν ἀπολύτως σχέση μὲ τὶς γλωσσικὲς μεταρρυθμίσεις. Εἶναι μάλλον γενικότερο, καὶ οἱ αἰτίες του πρέπει νὰ ἀναζητηθοῦν ἄλλοι, ὅπως θὰ προσπαθῶ νὰ τις διατυπώσω πρόχειρα. Προτάσσω μόνον τὴν πληροφορία ὅτι πολὺ πρόσφατα κυκλοφόρησε στὶς ΗΠΑ μιὰ μελέτη 242 σελίδων τοῦ καθηγητῆ Ernest L. Boyer, Προέδρου τοῦ Ἰδρύματος Carnegie γιὰ τὴν προώθηση τῆς Διδασκαλίας (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) μὲ τὸν τίτλο: *College. The undergraduate experience in America*, πὺν στηρίχθηκ σὲ ἐπισκόπηση τῶν ἀπόψεων 5000 κολλεγιακῶν καθηγητῶν, 4500 φοιτητῶν, 1300 Προέδρων καὶ ἄλλων διοικητικῶν παραγόντων καθὼς καὶ 1200 σπουδαστῶν Λυκείου (High School). Ἀπὸ τὴν διεξοδικὴ παρουσίαση ποὺ ἔγινε στὸ TIME Magazine τῆς 10 Νοεμβρίου 1986 (σ. 51), ἀποσπῶμε ὅσα μᾶς ἐνδιαφέρουν: «ὅσο γιὰ τὸ τί πρέπει νὰ γίνη, ὁ Boyer ὑποστηρίζει ὅτι τὰ Κολλέγια ὀφείλουν νὰ ἀναβαθμίσουν τὴν γλωσσικὴ ἀπόδοση, ἀπαιτώντας πρῶτα ἓνα γραπτὸ δοκίμιο ἀπὸ τοὺς ὑποψηφίους. Οἱ πρωτοετεῖς νὰ παρακολουθοῦν ἓνα ἐτήσιο μάθημα Ἀγγλικῆς γλώσσας μὲ ἔμφαση στὸ γράψιμο, τὸ ὁποῖο πρέπει νὰ ἐπεκταθῇ καὶ σὲ ἄλλα μαθήματα, καὶ στὰ τέσσερα χρόνια. Ὁ κορμὸς αὐτῶν τῶν τεσσάρων χρόνων πρέπει νὰ εἶναι ἓνα πρόγραμμα υποχρεωτικοῦ πυρήνα (a required core curriculum), ποὺ θὰ περιλαμβάνη γλῶσσα, τέχνη, ἱστορία, κοινωνικοὺς, καὶ κυβερνητικοὺς θεσμοὺς καὶ τὶς φυσικὲς ἐπιστήμες. Ἔτσι, ὁ καθένας, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τοὺς ἀτομικοὺς τοὺς σκοποὺς, ἀποκτᾷ μιὰν βάση ἀτομικῆς γνώσης». Αὐτὰ καὶ διάφορα ἄλλα, ποὺ ἀφοροῦν τὴν Ἀνώτατὴ ἐκπαίδευση, καὶ ἀφοροῦν βέβαια καὶ τὴν Μέση — Γυμνάσιο-Λύκειο —, καὶ μάλιστα σὲ πολὺ μεγαλύτερον βαθμό.

Ὅσο γιὰ τὶς αἰτίες τῆς λεξιακῆς φτώχειας καὶ γενικότερα τῆς γλωσσικῆς ἀνεπάρ-

κειας νομίζω ὅτι ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἐπιπολαιότητα, τὴν ἀμέλεια καὶ τὴν ἀπουσία κάθε ἐνδιαφέροντος καὶ μεθόδου γιὰ τὴν γλωσσικὴ διδασκαλία, ἡ σημαντικότερη αἰτία πρέπει νὰ ἀποδοθῇ στὴν πιὸ βασικὴ πλάνη ποὺ ἔχει ἐγκατασταθῇ ἀμετακίνητα στοὺς ἐγκεφάλους πάρα πολλῶν ἐκπαιδευτικῶν — καὶ ἀρκετῶν καθηγητῶν τῆς Παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης —, ποὺ δὲν διστάζουν μάλιστα καὶ νὰ τὴν διαλαλοῦν καὶ νὰ τὴν ἐπιβάλλουν, τρομοκρατώντας ἔτσι καὶ ὅσους θὰ ἤθελαν νὰ διαφωνήσουν —, ὅτι δηλ. ἡ ἄσκηση τῆς μνήμης, δηλ. ἡ ἀπομνημόνευση, ὁδηγεῖ τοὺς μαθητὲς στὴν ἀποβλακωση, ἐπεὶδὴ περιορίζει τάχα τὴν ἄσκηση τῆς κρίσης. Προβάλλουν βέβαια οἱ Ποντίφηκες αὐτοὶ καὶ θεσμοθετοῦν τὴν ἄσκηση τῆς κρίσης, δὲν ἐξηγοῦν ὅμως μὲ ποιὸν τρόπο θὰ προωθηθῇ αὐτὴ ἡ κρίση χωρὶς ἓνα μικρὸ ἢ μεγάλον κεφάλαιο γνώσεων οἱ ὁποῖες θὰ συνδυασθοῦν — καὶ πρέπει νὰ συνδυασθοῦν —, γὰρ νὰ δώσουν αὐτὸ ποὺ ὀνομάζουμε κρίση. Τί εἶδους κρίση ἄραγε μπορεῖ νὰ προβάλλῃ ἓνας μαθητῆς ἢ ὥριμος ἄνθρωπος, ἂν δὲν μπορῇ νὰ τὴν στηρίξῃ σὲ κάποιες γνώσεις, σωστὲς καὶ ἐξακριβωμένες; Καὶ ἓνας ἔμπορος ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ ἀποθήκη, καὶ ἓνας μαθητῆς δὲν μπορεῖ νὰ στηρίζεται μόνο στὴν πρόχειρη διατύπωση ἀπόψεων ποὺ θὰ τοῦ ἔρχωνται στὸ μυαλὸ ἢ καλύτερα «στὴν ἄκρη τῆς γλώσσας» («ἐπ' ἀκαιρίμαν γλῶσσαν», *Lyr. Adesp.* 86 A)¹⁵, τὴν στιγμή ποὺ θὰ προσπαθῇ νὰ σχηματίσῃ ἀπὸ τὸ τίποτα τὶς ἀνεδαφικές του κρίσεις: ἀνεδαφικές, γιατί δὲν θὰ στηρίζωνται σὲ κάποιο κεφάλαιο, δηλ. σὲ ἀποκτημένες γνώσεις. Θέλω νὰ ἐλπίζω ὅτι ὁ πόλεμος ἐναντίον τῶν γνώσεων καὶ τῆς μνήμης ὀφείλεται μᾶλλον στὴν πρόληψη ὅτι οἱ βλάκες ἔχουν συνήθως ἰσχυρὴν μνήμη. Δὲν ξέρω κατὰ πόσον αὐτὴ ἡ πρόληψη ἀνταποκρίνεται πρὸς τὰ πράγματα, καὶ στὴν περίπτωση αὐτὴν ὅμως θὰ τοὺς συνιστοῦσα νὰ ἐρευνήσουν μήπως ὁ καλὸς Θεὸς ἀντισταθμίζει ἔτσι κάποιαν ἑλλειψη μὲ κάποιο προσόν. Ὑποστηρίζουμε λοιπὸν ὅτι ἡ μὴ ἄσκηση τῆς μνήμης εἶναι ἡ πρώτη αἰτία τῆς γλωσσικῆς φτώχειας καὶ ἀνεπάρκειας καὶ ὅτι χωρὶς αὐτὴν ἡ ἄσκηση τῆς κρίσης ἀποτελεῖ χιμαιρικὴν ἐπιδίωξη. Προϋπόθεση ὅμως καὶ γιὰ τὰ δυὸ εἶναι ἡ ἔμπρακτη ἄσκηση γλωσσικῆς διδασκαλίας.

Ἡ δεύτερη, ἄλλο τόσο σημαντικὴ, εἶναι ὅτι μὲ τὰ εἰκονογραφημένα παιδικὰ βιβλιαράκια (*Comics*) καὶ τὴν τηλεόραση μετατοπίσθηκε τὸ γνωστικὸ ἐπίπεδο τῶν παιδιῶν (καὶ τῶν ἐνηλίκων) ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικο-νοητικὸ στὸ ὀπτικοακουστικόν, τὸ ὁποῖο ὅμως — κυρίως τὸ τηλεοπτικόν — δὲν ἐπαναλαμβάνεται, ἄρα δὲν ἀπομνημονεύεται καὶ ἐπομένως ἐξαυλῶνεται στὸ μεγαλύτερό του μέρος, μόλις ἀπομακρυνθῇ ἡ εἰκόνα καὶ ὁ ἦχος. Ἀκόμα καὶ στὴν ἐκπαιδευτικὴ τηλεόραση τὰ μειονεκτήματα αὐτὰ πρέπει νὰ θεωρηθοῦν σύμφωτα,

15. Κυριολεκτικά: στὴν παράκαιρη γλώσσα = (παρ)άκαιρα στὴν γλώσσα.

μποροῦν ὅμως ἴσως νὰ θεραπευθοῦν μὲ τὴν ἐπανάληψη, ὅπου αὐτὸ εἶναι δυνατὸ ἢ σκόπιμο.

Ἡ γλωσσικὴ λοιπὸν διδασκαλία, ὅπως καὶ κάθε ἄλλη διδασκαλία, χρειάζεται σύστημα, ἀπομνημόνευση, ἐμπλουτισμὸν καὶ προπάντων ἀναζήτηση νέων καὶ πρὸ ἀποτελεσματικῶν μεθόδων, μέσα στὶς ὁποῖες φυσικὰ θὰ ἐντάσσωνται καὶ αὐτὲς ποὺ θὰ θεωρηθοῦν οἱ πρὸ κατάλληλες γιὰ τὰ ΑΕ στὶς τρεῖς τάξεις τοῦ Γυμνασίου τόσο ἀπὸ τὴν μετάφραση ὅσο καὶ ἀπὸ τὸ ἀρχαῖο κείμενο. Μιὰ καλὰ συγκροτημένη Χρηστομάθεια, ἡ ἐπιλογὴ καὶ προσθήκη τῶν νέων γραμματικῶν καὶ συντακτικῶν γνώσεων ἐπάνω σ' αὐτὲς ποὺ πρέπει νὰ ἔχουν διδαχθῇ στὸ Δημοτικὸ γιὰ τὴν Δημοτικὴ γλῶσσα θὰ ἀποτελοῦσαν μιὰν λογικὴ πρώτη προσέγγιση στὸ πρόβλημα.

Ὅσο γιὰ τὴν ἀπομνημόνευση, ἐπιθυμῶ νὰ ὑπενθυμίσω στοὺς ἐπιπόλαιους πολέμιους της ὅτι καὶ αὐτοί, ἂν ἔτυχε νὰ ξέρουν μιὰν ξένη γλῶσσα ἢ μερικὰ τραγούδια ἢ ποιήματα, ρητὰ ἢ παροιμίες, σίγουρα τὰ ἔμαθαν ἐπαναλαμβάνοντας καὶ ἀπομνημονεύοντας, ἀφήνοντας γιὰ ἀργότερα τὶς σοβαρότερες ἐνασχολήσεις τοὺς μὲ τὰ προβλήματα ποὺ τοὺς δημιουργοῦνταν.

Μίλησα μὲ αὐστηρότητα γιὰ τὴν ἀντίδραση τῶν φιλολόγων. Ξέρω ὅμως ὅτι ἡ ἀντίδραση αὕτὴ δὲν εἶναι καθολικὴ καὶ ὅτι, ὅπου ἐμφανίζεται, ἔχει τοὺς λόγους της. Στὴν καλύτερη περίπτωση ὀφείλεται στὴν δῆθεν ἀποτυχία τῆς παλαιότερης πείρας καὶ τὸν φόβο μήπως ξανακυλίσουμε στὰ ἴδια. Αὐτὸ ὅμως ἀποτελεῖ μοιρολατρικὴν παραίτηση ἀπὸ κάθε προσπάθεια στὴν ἀναζήτηση νέων μεθόδων γιὰ καλυτέρευση, κάτι ποὺ δὲν νομίζω ὅτι εἶναι δυνατὸ νὰ γίνη δεκτό. Τὸ σημαντικότερο εἶναι νὰ ἀρχίσουν οἱ φιλόλογοι καὶ οἱ ἄλλοι καθηγητὲς νὰ ζητοῦν ὄχι μόνον καλύτερα σχολεῖα, καλύτερους οἰκονομικοὺς ὅρους κλπ., ἀλλὰ καὶ αὐξηση τῶν ἡμερῶν καὶ ὥρῶν ἐργασίας, τὴν κατάργηση τῆς ἀργίας τοῦ Σαββάτου καὶ τῶν δεκαπενθήμερων ἀργιῶν τῶν Χριστουγέννων καὶ τοῦ Πάσχα, τὴν ἐπέκταση τοῦ σχολικοῦ ἔτους καὶ τὰ ὅμοια. Ὅλες αὐτὲς οἱ ἀργίες μαζὶ περιορίζουν ὀλέθρια τὸ σχολικὸ ἔτος ἐκμηδενίζοντας ἔτσι τὶς ὁποιοσδήποτε ἀρετὲς τοῦ ὁποιοσδήποτε ἰδανικοῦ προγράμματος ἢ συστήματος. Προσθέσετε τὸν χαμένο χρόνο ἀπὸ δικαιολογημένες ἢ ἀδικαιολόγητες ἀπουσίες, ἄδειες τοῦ προσωπικοῦ καὶ τὰ ὅμοια, ποὺ δὲν ἀναπληρώνονται καθόλου, ἢ μόνον ἐμβαλλωματικά.

Ξέρω τι ἀντιδράσεις δημιουργεῖ ἡ μνημόνευση τῆς ἀργίας τοῦ Σαββάτου¹⁶ (καὶ τῶν ἄλλων), δὲν εἶναι ὅμως ἐδῶ ἡ κατάλληλη θέση γιὰ συζήτηση τοῦ προβλήματος. Ὑπάρχουν ἄλλα σοβαρὰ παρεπόμενα, αὐτὰ ποὺ ὀνομάζουμε συνήθως «παραμέτρους», ποὺ συνο-

16. Βλ. σημ. 11.

δεύουν την αποκατάσταση των ΑΕ ή είναι άσχετα από αυτήν. Και τέτοια είναι ή αποκατάσταση των εξετάσεων για την α' τάξη του Λυκείου, ό όρθογραφικός διχασμός από την γραφική κατάργηση της ύποτακτικής, του συλλαβισμού των ένρινων συμφώνων μπ, ντ, γγ ή γκ σάν νά μὴν εἶναι ένρινα (κα-ντάρι, έ-μπορος, ά-γκώνας αντί καν-τάρι, έμ-πορος, άγκώνας), των παραθετικών σέ -ώτερος, την αυθαίρετη άπλούστευση των διπλών συμφώνων σέ ξένες λέξεις (πένα, σέλα) — σάν νά ξέρουν όλοι οί έγγράμματοι Έλληνες ποιές εἶναι ξένες λέξεις —, μερικές άκαταστάλαχτες όψεις του μονοτονικού συστήματος, (ό πατέρας του εἶπε: «ό πατέρας του ή «του εἶπε») και άλλες λεπτομέρειες πού μπορούν μάλλον εύκολα νά ρυθμισθοῦν¹⁷, για νά λείψουν οί ένοχλητικές διπλομορφίες.

Βέβαια δέν έχει σχέση με τὸ δικό μας πρόβλημα αποκατάστασης των ΑΕ στο Γυμνάσιο ή αναφορά πολλών φίλων ή νοσταλγών της Καθαρεύουσας στην άνάσταση της έβραϊκής γλώσσας στο κράτος του Ίσραήλ σάν επίσημης γλώσσας του κράτους και των κατοίκων. Δέν ξέρω τι γλώσσα μιλοῦν στίς καθημερινές τους όμιλίες ή συναλλαγές οί Έβραῖοι του Ίσραήλ, στὸν δρόμο ή τὸ σπίτι, πιστεύω ότι μιλοῦν ή προσπαθοῦν νά μιλοῦν όλοι έβραϊκά, θέλω όμως νά καταστήσω σαφές ότι τὸ παράδειγμα εἶναι άσχετο με μᾶς. Οί Έβραῖοι της διασποράς πού συνέβαλαν οὐσιαστικά στην θαυμαστή άνάσταση του κράτους του Ίσραήλ ύστερα από 2000 χρόνια — ή όποία θά γίνη πιό θαυμαστή όταν συμβάλουν και στην αποκατάσταση των Παλαιστινίων — προέρχονταν από διάφορες χώρες, εύρωπαϊκές, ανατολικές και αφρικανικές, και φυσικά μιλοῦσαν διάφορες γλώσσες. Θά ήταν δύσκολο και ψυχολογικά πιεστικό νά επικρατήσει κάποια από αυτές τίς ξένες και νά επιβληθῇ στους άλλους. Έτσι ή νομοθετική άνάσταση της αρχαίας Έβραϊκής άποτελούσε την πιό λογική λύση και συγχρόνως ένα έθνικιστικό-ένοποιητικό στοιχείο¹⁸. Σέ

17. Τὸ πρόβλημα των εισαγωγικῶν εξετάσεων για τὸ Λύκειο γίνεται πιά αναγκαῖο, για νά μὴν σπρώχνουμε παιδιά χωρίς αναλόγες ικανότητες σέ αδιέξοδο δρόμο παιδευτικής αυτοκτονίας. Έκτός κι αν αυτό γίνεται σκόπιμα, έπειδὴ δέν μπορούμε νά τους εκπαιδεύσουμε τεχνικά και νά τους τακτοποιήσουμε επαγγελματικά. Η αποκατάσταση επίσης της μαθητικής ποδιάς θά ἀπαλλάξῃ τους γονεῖς από μιαν ἀπρόβλεπτη ἀφάιμαξη και τίς μαθήτριες από την έφιαλτική φροντίδα του τί θά φορέσουν αύριο. "Ας μὴν ύπαινιχθοῦμε τίποτε για την πρόκληση πρὸς τους δασκάλους, άρσενικούς και θηλυκούς. (Όμολογῶ ότι τὸν ίδιον εφιάλτη φαίνεται νά έχουν — με έλάχιστες εξαιρέσεις — και οί τηλεοπτικές παρουσιάστριες. Η ΕΡΤ θά πρόσφερε ύπηρεσία στο προσωπικό της — κυρίως τὸ θηλυκό — αν υιοθετοῦσε κάτι από την Όλυμπιακή Άεροπορία).

18. Βλ. σχετικά: Χρονικά, Όργανο του κεντρικού Ίσραηλιτικού Συμβουλίου της Ελλάδας τευχ. 94, 1987, σ. 19 «Πῶς θά εἶχαν συνδεθῇ και θά εἶχαν άποτελέσει έναν πρώτο έθνικό πυρήνα όλα τὰ έτερόκλητα (έτερόκλητα;) έβραϊκά στοιχεία πού συνέκλιναν, καταδιωγμένα, στην Παλαιστίνη; Έ-

μας, αντίθετα, ή συγκρότηση του Κράτους έγινε με τους ανθρώπους που ζούσαν επί τόπου, μιλούσαν την εξελιγμένη μορφή της αρχαίας ελληνικής, και όσοι ήρθαν από άλλες περιοχές που έμειναν υπόδουλες μιλούσαν, με ελάχιστες εξαιρέσεις, την ίδια γλώσσα, ώστε να μην υπάρχει πρόβλημα γλωσσικής ένότητας και συνεννόησης. Η παρεμβολή της Καθαρεύουσας ήταν αυτή που δημιούργησε τον γλωσσικό διχασμό και την σύγχυση. Αυτή είναι ή μορφή του προβλήματος. Η «Βαβυλωνία» να μην ξεχνοῦμε ότι ήταν κωμωδία¹⁹.

Προσπάθησα, κυρίες και κύριοι, να διαφωτίσω από διάφορες πλευρές το πρόβλημα της αποκατάστασης των ΑΕ στο Γυμνάσιο. Είναι δύσκολο να τις έχω εξετάσει όλες ή να έχω ικανοποιήσει όλες τις απόψεις, πάντως σās εύχαριστώ για την ύπομονή σας²⁰.

βραῖοι Ἰσπανοί τῆς Βορείου Εὐρώπης, Σεφαντί τῆς νοτίου Εὐρώπης, Κοῦρδοι Ἑβραῖοι, Γεμενίτες ἢ γαλλόφωνοι, ἀγγλόφωνοι, γερμανόφωνοι, ἰσπανόφωνοι. Θά εἶχαν μείνει χωριστές, ἢ κάθε μιὰ νησίδες, ξένες πρὸς ἄλληλες, ἴσως καὶ ὑποβλεπόμενες ἂν δὲν ὑπῆρχε τὸ συγκολλητικὸ στοιχεῖο τῆς κοινῆς γλώσσας, στοιχεῖο ἐκ τῶν ὧν οὐκ ἄνευ γιὰ τὴν ἐξασφάλιση ἐπιβιώσεως στὴ γῆ τῶν πατέρων».

19. Πολλοὶ παλαιοκαθαρευουσιάνοι ἀποφεύγουν σήμερα τὸν ὄρο Δημοτική καὶ χρησιμοποιοῦν μόνο τὸν ὄρο Νεοελληνική. Ὑπάρχει μιὰ μικρὴ διαφορὰ: τόσο ὁ ὄρος Καθαρεύουσα ὅσο καὶ ὁ ὄρος Δημοτική εἶναι πιά οὐσιαστικά, καὶ δὲν χρειάζονται τὸν ὄρο γλώσσα κοντά τους, γιὰ νὰ γίνουν νοητοί. Ὁ ὄρος ὅμως Νεοελληνική τὸν χρειάζεται ἀκόμα. Ὅπωςδήποτε, καὶ ἀνεξάρτητα ἀπὸ αὐτό, ὁ ὄρος εἶναι εὐπρόσδεκτος, στὸν βαθμὸ πού δὲν ἀποτελεῖ ἀποδοκιμασία καὶ καταδίκη τοῦ Δημοτικῆ, μεῖς ὅλες τῖς καθαρευουσιάνικες συνέπειές του (ἀσχολεῖτο, στερεῖτο, τιμᾶτο, περατωθεῖσες) καὶ τὰ ὅμοια ἐρμαφρόδιτα ἐξωγλωσσικά.

20. Στὸ μεταξὺ παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ μιὰν ἐπιστολὴ φιλολόγων καθηγητῶν τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης πρὸς τὸν Πρωθυπουργό, ἐναντίον τῆς ἀποκατάστασης τῶν ΑΕ, δημοσίευσα στὸ ΒΗΜΑ τῆς 26-7-1987 ἕνα ἄρθρο μετὰ τὸ ἴδιο θέμα: Ἡ ἀποκατάσταση τῶν ΑΕ στὸ Γυμνάσιο.