

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

A. B. MOYMTZAKH

A' ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην α' λυκείου με τις συνθήκες και τους όρους που μπήκε στο πρόγραμμα από το σχολικό έτος 1979-80 αποτελούσε σχεδόν μια επανάσταση, ή τουλάχιστο μια καινοτομία από τις πιο σημαντικές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των τελευταίων χρόνων. Πάντως πολύ μεγαλύτερη, από όσο φάνηκε ότι κατανοήθηκε στην αρχή από πολλούς φορείς των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων σ' όλη την κλίμακα, και εδώ εννοούνται πολύ λιγότερο οι φορείς της λεγόμενης βάσης. Η κατηγορηματικότητα με την οποία διατυπώνεται αυτή η σκέψη μπορεί να αποδοθεί σε μερικούς προφανείς λόγους, όπως:

α) Με το νέο τρόπο αντιμετώπισης του μαθήματος κρινόταν η τύχη των κλασικών γραμμάτων στον τόπο μας, αφού περνούσαμε σε μιαν άλλη διδακτική πράξη της αρχαίας γραμματείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι κάθε εξέλιξη, όταν γίνεται στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, αφορά όλους τους Έλληνες περισσότερο από όσο αν γίνεται σε οποιαδήποτε από τις άλλες δύο βαθμίδες.

β) Δημιουργήθηκε μια αναταραχή που οφειλόταν άλλοτε στη στάσιμη απορία που έφτανε συχνά ως την αντίδραση, άλλοτε σε μια παθητική ή προσποιητή αποδοχή των νέων πραγμάτων ή άλλοτε πάλι σε μια ειλικρινή αλλά θεωρητική μόνο αποδοχή, αφού στην εφαρμογή η διδασκαλία ακολουθούσε τους παλιούς τρόπους σε όλα σχεδόν τα επίπεδα.

γ) Πραγματικά παρουσιάστηκε ένα νέο πρόβλημα για λύση: μέσα σε ένα χρόνο οι μαθητές — βέβαια πιο μεγάλοι στην ηλικία, πιο πλούσιοι σε γλωσσικές γνώσεις και αρχαιογνωσία από το γυμνάσιο, πάντως σε ένα μόνο χρόνο — έπρεπε να διδαχτούν όσα παλαιότερα, και για πάρα πολλά χρόνια, τα διδάσκονταν σε τέσσερα (α', β', γ' γυμνασίου και α' λυκείου). Είχαμε λοιπόν μια συγκλονιστική, ποσοτικά τουλάχιστο, καινοτομία, που και μόνον αυτή ήταν φυσικό να οδηγεί σε νέες καταστάσεις και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και ως προς τις αντιδράσεις γι' αυτήν. Το μάθημα ήταν πια ανάγκη να διδάσκεται με ένα νέο τρόπο.

Γι' αυτή την αλλαγή διατέθηκε ένα νέο βιβλίο, που προκρίθηκε ύστερα από ένα δημόσιο διαγωνισμό<sup>1</sup> και ύστερα από την κρίση δύο επιτροπών που καθόριζε ο νόμος, και δόθηκαν στους καθηγητές οδηγίες διδασκαλίας από το τότε ΚΕΜΕ. |

Αλλά οι οδηγίες κατά ένα μεγάλο μέρος τους είχαν στα σχολεία την εξής περίπου τύχη και με τις εξής παραλλαγές: ή δε διαβάζονταν προσεκτικά ή διαβάζονταν αλλά δημιουργούσαν αμφιβολίες και εκεί σταματούσε ο προβληματισμός, ενώ η διδακτική πράξη ακολουθούσε τους συνηθισμένους από παλιά τρόπους, ή οι νέοι τρόποι προκαλούσαν νέες σκέψεις αλλά κανείς δε διέθετε περισσότερο χρόνο για κάποιες νέες λύσεις. Η ανάπτυξη βέβαια προβληματισμού είναι χρησιμότερη ακόμα και σε θέματα επείγουσας πράξης, όπως είναι η εκπαίδευση, αλλά αυτό είναι μόνο η πρώτη φάση. Και συχνά σταματούσε σ' αυτήν. Ασφαλώς για τα περισσότερα προβλήματα δεν υπάρχουν λύσεις, υπάρχουν όμως φάσεις πιο προχωρημένου προβληματισμού ύστερα από τα πρώτα στάδια. Η αδυναμία μας να φτάσουμε στη λύση δεν μπορεί ασφαλώς να στηρίζει την άρνηση μιας πορείας μας προς τη λύση. Αλλά και ένα διαρκώς άλυτο πρόβλημα ή ένας

αδιάκοπος, απλώς, προβληματισμός χωρίς καρπούς, δεν αργεί να οδηγήσει συχνά στην αντίδραση.

Για τη μεταβολή των πραγμάτων το νέο, τότε, βιβλίο ήταν μια συμβολή στην προσπάθεια. Αλλά μόνο μια συμβολή, γιατί τα πράγματα δεν αλλάζουν μόνο με ένα βιβλίο. Η εκπαιδευτική δουλειά είναι συλλογική και το ξέρουμε όλοι. Έπειτα, ένα βιβλίο μπορεί κάποιος δάσκαλος να μην το χρησιμοποιεί όπως προτείνει ο συγγραφέας του ή μπορεί να μην το χρησιμοποιήσει καθόλου (και αυτό συνέβη στην αρχή σε μερικές περιπτώσεις) ή να το χρησιμοποιήσει προσχηματικά ή και να το υπονομεύσει, όπως βέβαια και αντίθετα μπορεί να το αξιοποιήσει περισσότερο από όσο το ίδιο προέβλεψε, μπορεί να το ξεπεράσει κτλ. Ας σκεφτεί μάλιστα κανείς ότι επρόκειτο για ένα βιβλίο που εισήγαγε μια «φιλοσοφία» διαφορετική για το μάθημα, έναν αμφιλεγόμενο νεωτερισμό, για τον οποίο ως τώρα ακόμα δεν είναι βέβαιο ότι έχουν συμφωνήσει όλοι. Ας θυμηθούμε τι γινόταν το 1979, όταν μερικοί θεωρούσαν αυτές τις καινοτομίες περίπου σαν εθνικό λάθος ή έλπιζαν να μην εφαρμοστούν τελικά στη σχολική πράξη. Και κυρίως —κάτι που είχε βασική σημασία— το βιβλίο δινόταν στα χέρια καθηγητών με μια νοοτροπία και συνήθεια να διδάσκουν τα αρχαία ελληνικά με έναν άλλο τρόπο —με έναν τρόπο, επιτέλους, που τα είχαν διδαχτεί και οι ίδιοι τόσα χρόνια. Βέβαια οι οδηγίες<sup>2</sup> μιλούσαν στους καθηγητές για:

«δυσκολίες καθώς προσπαθούν να αξιοποιήσουν ένα εγχειρίδιο γραμμένο με διαφορετικό τρόπο και διαπνεόμενο από καινούριο πνεύμα» ή τόνιζαν ότι «σκοπός της διδασκαλίας δεν είναι πια η μηχανική απομνημόνευση κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού ή της μορφολογίας τους, αλλά η αφομοίωση όλων εκείνων των στοιχείων που βοηθούν πρακτικά στην ερμηνεία των αρχαίων κειμένων» ή ότι «οι κλίσεις, οι αναγνωρίσεις και οι αντικαταστάσεις που άλλοτε κυριαρχούσαν στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών... τώρα θα περάσουν σε δεύτερη μοίρα» κτλ.

Αλλά μόνο οι οδηγίες σε θέματα διδακτικής πράξης δεν ήταν ποτέ ικανές να εξηγήσουν και να πείσουν όλους που θα δίδασκαν ένα μάθημα για τη νέα αντίληψη. Και βέβαια αυτοί ήταν οι τελευταίοι υπεύθυνοι.

Οι νέες ρυθμίσεις —και δεν ήταν λίγες τα τελευταία χρόνια— όσες «πέρασαν» και απέδωσαν καρπούς δεν υποστηρίχτηκαν μόνο με οδηγίες. Όταν πριν από έντεκα χρόνια γινόταν η προσπάθεια, που σήμερα τα αποτελέσματα της τα χαιρόμαστε όλοι, να μπει στο γυμνάσιο η διδασκαλία της δημοτικής και των αρχαίων κειμένων από μετάφραση, φιλόλογοι πολυάριθμοι από τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν διασχίσει την Ελλάδα από την Κρήτη ως τον Έβρο, για να μιλήσουν σε σεμινάρια και να συζητήσουν με τους καθηγητές που θα εφαρμόζαν τα νέα μέτρα. Αλλά και αργότερα με την καθιέρωση των τεσσάρων νέων προγραμμάτων στην γ' λυκείου, με τις «δέσμες», και τότε είχε γίνει κάτι ανάλογο: οι εμπειρότεροι φιλόλογοι είχαν επιστρατευτεί, για να βοηθήσουν τους καθηγητές να γνωρίσουν το νέο θεσμό και να συνεργαστούν για την επιτυχία του.

Για την εισαγωγή όμως του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο με τις νέες προδιαγραφές του, —ειδικά μόνο γι' αυτό το μάθημα— δεν υπήρξε από την πολιτεία, που η ίδια το καθιέρωνε, καμιά ανάλογη φροντίδα ούτε σχεδιάστηκε αργότερα να υπάρξει. Και όμως επρόκειτο για μια περίπτωση που θα προκαλούσε —όπως προκάλεσε— και πολλές δυσκολίες στους αβοήθητους και αμφιβάλλοντες δασκάλους και για τον ίδιο λόγο —στις αγαθότερες περιπτώσεις— όπως ήταν φυσικό και αντιδράσεις. Οι πολύ λίγες ενημερωτικές προσπάθειες σε κάποιες πόλεις και μερικά δημοσιεύματα στα

εκπαιδευτικά περιοδικά, ελάχιστα μπορούσαν να προσφέρουν στο νέο και ευαίσθητο θέμα. Τα περισσότερα — μερικά από αυτά αξιόλογα για τους προβληματισμούς και τις γνώσεις που κατέθεταν— είχαν ένα γενικό ή μόνο κριτικό χαρακτήρα και σπάνια βοηθούσαν αμεσότερα τη διδακτική πράξη<sup>3</sup>. Πολύ λίγα μόνο περιείχαν συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις. Ένα δημοσίευμα μου, την ίδια σχολική χρονιά που μπήκε το βιβλίο στα λύκεια<sup>4</sup>, επιχειρούσε να προτείνει κάποιους συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας του νέου βιβλίου,

π.χ. «από τους τρόπους διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών θα πάρουμε ό,τι βοηθήσει τους σκοπούς μας, λ.χ. την απευθείας μετάφραση του κειμένου χωρίς καμιά άλλη τυπική ανάλυση, την ανάγνωση για να συνεργαστεί και το αντί κτλ.» ή «δε θα είναι πάντοτε (ο μαθητής) σε θέση να σχηματίσει έναν τύπο κάποιου ρήματος σε κάποιο πρόσωπο, χωρίς να ανοίξει Γραμματική, αλλά θα του είναι ευκολότερο και θα μας είναι αρκετό για το σκοπό μας, όταν μπορεί να καταλάβει πώς θα μεταφράσει τον ίδιο ρηματικό τύπο σ' ένα κείμενο» κτλ.

Αυτά όμως, και ό,τι άλλο αμεσότερα χρήσιμο, από πόσους ήταν βέβαιο ότι θα διαβάζονταν και θα μπορούσαν να θεωρηθούν χωρίς άλλη συζήτηση επιτακτικές οδηγίες εφαρμογής; Αποτελεσματικά μπορούν να βοηθήσουν τη διδακτική πράξη μόνο ειδικές συναντήσεις-σεμινάρια, όπου θα συζητηθούν οι απορίες και οι διαφωνίες και θα φύγουν σοφότεροι εισηγητές και ακροατές, σε πράγματα μάλιστα εντελώς καινούρια, που δεν έχουν το πλεονέκτημα να μπορούν να στηριχτούν σε προηγούμενα πρότυπα έστω και μερικώς όμοια.

Αλλά και τις οδηγίες —που άλλωστε οι αρμόδιοι ελάχιστα στις περισσότερες περιπτώσεις παρακολούθησαν πώς εφαρμόζονταν στη διδακτική πράξη— πολύ λίγο τις βοήθησαν οι τρόποι εξέτασης στις εσωτερικές εξετάσεις του λυκείου ή στις «πανελλήνιες», τότε, εξετάσεις όχι μόνο της γ' αλλά και της β' λυκείου<sup>5</sup>. Ο τρόπος διδασκαλίας και το περιεχόμενο του μαθήματος στην α' λυκείου καθόλου δεν είχε επηρεάσει ούτε το πρόγραμμα της β' λυκείου ούτε τους τρόπους εξέτασης του, όπως ήταν απαραίτητο για ομαλότερη προσαρμογή και συνέχεια στην πορεία του μαθήματος.

Στις πανελλήνιες εξετάσεις του 1981 στη β' λυκείου (οι πρώτες που έγιναν μετά την εισαγωγή του νέου τρόπου διδασκαλίας στην α' λυκείου) τα θέματα που δόθηκαν στα αρχαία ελληνικά ούτε ευκολότερα ήταν ούτε έδειχναν κάποια άλλη αντίληψη, κάποια διαφορά έστω, από τα θέματα των προηγούμενων ετών. Οι εισηγητές των θεμάτων φαινόταν να μην είχαν λάβει υπόψη τους πώς διδασκόταν, ή θα έπρεπε να διδασκόταν, το μάθημα από την προηγούμενη χρονιά με το νέο βιβλίο, ούτε το ότι βρισκόμασταν μπροστά σε άλλες δυνατότητες των μαθητών, όσοι προσέρχονταν στις εξετάσεις των αρχαίων ελληνικών<sup>6</sup>.

Και αυτό φυσικά ήταν ένας πρόσθετος λόγος, για να μην είναι οι καθηγητές πρόθυμοι να μεταβάλλουν τον καθιερωμένο από παλιά τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, σύμφωνα με τον οποίο η γραμματική και το συντακτικό θεωρούνταν μαθήματα με αυτοτελή αξία και όχι υπηρετικά της κατανόησης ή ερμηνείας του αρχαίου κειμένου. Οι καθηγητές, και πολύ συχνά και οι μαθητές που αναλογίζονταν τις συνέπειες των εξετάσεων, εύρισκαν έτσι έναν επιπλέον λόγο, να μην προχωρούν στο νέο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος.

Έτσι τελικά το «νέο» μάθημα και το νέο βιβλίο έμεναν ουσιαστικά αβοήθητα —και βέβαια το πρώτο ήταν που είχε κυρίως σημασία.

Οι παρεκκλίσεις από το πνεύμα του βιβλίου και οι δυσκολίες των μαθητών από τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας άρχιζαν από το πρώτο κίολας κεφάλαιο. Οι μαθητές π.χ. στην 1η ενότητα δε διδάσκονταν μόνο ότι *ένίκων οί «ήμετεροι πρόγονοι σημαίνει νικούσαν οι πρόγονοί μας και τίποτε άλλο, αλλά συχνά τους λέγαμε ότι έπρεπε να μάθουν και τι είναι το ένίκων και τι το ήμετεροι γραμματικώς κτλ.*, όσο κι αν το βιβλίο με τα ερμηνευτικά του σχόλια στην ίδια σελίδα έδειχνε άλλο δρόμο. Καταλογιζόταν στο βιβλίο παράλειψη και γι' αυτό ο καθηγητής το συμπλήρωνε. Φυσικά δεν υπήρχε αποτελεσματικότερος τρόπος —δεν έχει σημασία που ήταν ακούσιος— για να φοβηθούν ή να αντιπαθήσουν οι μαθητές το μάθημα.

Βέβαια αυτό συχνά γινόταν από ευσυνειδησία ή από ανησυχία των συναδέλφων για το πόσα αρχαία «θα μάθουν» οι μαθητές τους με το νέο τρόπο, ή και πώς θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα στη β' λυκείου, όπου θα συνέχιζαν το παλιό αμετακίνητο πρόγραμμα, με Λυσία, Θουκυδίδη, Σοφοκλή και Πλάτωνα, και αργότερα να λάβουν μέρος σε εξετάσεις, αποφασιστικές για τη ζωή τους, που δεν είχαν αλλάξει σε τίποτε από τις παλιές.

Ασφαλώς το θέμα αρχαία ελληνικά στην α' λυκείου δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωριστά από το θέμα αρχαία ελληνικά σε όλο το λύκειο, αλλά και τότε όπως και τώρα δε δικαιολογείται η διδασκαλία του μαθήματος στην α' λυκείου να ρυθμίζεται με βάση τη β' ή γ' λυκείου, δηλαδή η α' λυκείου να εξαρτάται εν γένει από τη β' και κυρίως τη γ'. Η όποια δυσκολία να αναπροσαρμοστεί το πρόγραμμα της β' λυκείου, ένα πρόγραμμα παλαιότατο από την εποχή που το μάθημα ανέπνεε σε τελείως διαφορετικές συνθήκες, πώς μπορεί να αποφασίζει για τη διδασκαλία του μαθήματος στην α' λυκείου; Πολύ περισσότερο δε θα πρέπει να συμβαίνει το ίδιο με την γ' λυκείου, όπου το μάθημα αφορά ένα μέρος μόνο των μαθητών — τη μια από τις πέντε δέσμες. Το αντίστροφο θα ήταν λογικό, δηλαδή η προσαρμογή της β' και γ' προς την α', γιατί η α' λυκείου αφορά όλους τους μαθητές που έρχονται στο λύκειο. Διαφορετικά θα είναι σαν να αρχίζει η 3η δέσμη από την α' λυκείου.

Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών για πολλούς πράγματι λόγους δεν το βοηθήσαμε να αγαπηθεί —αφού δεν το βοηθήσαμε να διδαχτεί σωστά— και να γίνει κοινό για όλους μάθημα, όσο κι αν συνεχώς αυτό το διαπιστώνουμε διαπορούντες. Έχει καταλήξει να είναι ένα μάθημα που αγωνίζεται να σταθεί, σαν να είναι ένα μορφωτικό αγαθό αδύνατο που χρειάζεται εξωτερική στήριξη. Ο τρόπος που το διδάξαμε τόσα χρόνια ασφαλώς έχει μεγάλο μέρος της ευθύνης. Με τα τόσα τυπικά στοιχεία που το παραφορτώσαμε δεν του αφήσαμε να φανεί η ομορφιά του. Το «πρόσωπο» της αρχαίας λογοτεχνίας, που «φαγώθηκε», για να θυμηθούμε τον πασίγνωστο στίχο του Σεφέρη, δεν το έβλεπαν οι μαθητές. Διαφορετικά ίσως θα είχαν άλλη τύχη τα πράγματα.

Βέβαια αυτή η ανασκόπηση επιμένει κυρίως στα αρνητικά σημεία, στις δυσκολίες που αντιμετώπισε το μάθημα και στις περιπτώσεις που η διδασκαλία δεν ακολούθησε το νέο τρόπο, γιατί αυτές κάνουν χρήσιμη αυτή την ανασκόπηση.

Ωστόσο τα θετικά στοιχεία που χαρήκαμε όλοι, καθηγητές και μαθητές, που ζήσαμε το μάθημα στις σχολικές τάξεις, όταν αυτό διδασκόταν με το νέο τρόπο, δεν ήταν λίγα. Τα παιδιά χαιρόνταν το νέο μάθημα που επιτέλους δεν ήταν τόσο δύσκολο όσο τους έλεγαν. Χαιρόνταν έναν αρχαίο λόγο γνήσιο και όχι κατασκευασμένο, με θέματα που τους ενδιέφεραν και προχωρούσαν στην κατανόηση και τη μετάφραση του κειμένου κατευθείαν, χρησιμοποιώντας το μυαλό τους και τις όποιες γνώσεις τους από το γυμνάσιο. Δεν τους ανέκοπτε κάθε στιγμή την προσπάθεια τους να κατανοήσουν το κείμενο η γραμματική ή η συντακτική ανάλυση, είχαν τις άγνωστες λέξεις στην ίδια σελίδα με το

κείμενο και με λίγη προσπάθεια ανακάλυπταν κάτι από το λόγο και τα νοήματα του αρχαίου κειμένου. Αυτή η γνώση τους έδινε χαρά, κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί παλαιότερα με την απομνημόνευση των γραμματικών τύπων ή των συντακτικών κανόνων.

Για την ολική γνώση της γραμματικής οποιοσδήποτε χρόνος στο λύκειο ήταν λίγος και συνεπώς η προσπάθεια μάταιη. Άλλωστε οι μαθητές πολύ δύσκολα μπορούσαν να πειστούν γιατί έπρεπε να διαθέσουν τόσες ώρες για πράγματα που δεν ήταν σκέψη και ζωή, των αρχαίων έστω, αλλά — όπως είναι κάθε γραμματική— τύποι αυτής της σκέψης και της ζωής, μια αφαίρεση. Στη γραμματική και στο συντακτικό επέμεναν όσο τους ήταν χρήσιμο να βοηθηθούν στην ερμηνεία του κειμένου χρησιμοποιώντας τα ως μέσα και όχι ως σκοπούς της διδασκαλίας. Και αν «μάθαιναν» λιγότερη γραμματική και λιγότερο συντακτικό, από όσο μάθαιναν πριν σε τετραπλάσιο χρόνο, επιτέλους δε μάθαιναν λιγότερα αρχαία ούτε υστερούσαν από πριν σε ανάλογες εξετάσεις.

Αλλά δεν ήταν η εικόνα ίδια σε όλες τις σχολικές τάξεις. Άλλοι τρόποι διδασκαλίας οδηγούσαν και σε άλλα αποτελέσματα. Δεν έχει ιδιαίτερη σημασία αν αυτό συνέβαινε στις λιγότερες ή περισσότερες περιπτώσεις.

## Β' ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

Το παλιό βιβλίο (= το βιβλίο με την πρώτη μορφή του) όσο και αν στηριζόταν σε μια διδακτική πείρα και προκρίθηκε από επιτροπές» είχε ανάγκη — όπως όλα τα σχολικά βιβλία, γιατί όλα βρίσκονται σε μια δυναμική εξέλιξη— από τις εμπειρίες της πράξης, για να ανταποκριθεί πληρέστερα στους στόχους του, με δυνατότητες για συμπληρώσεις, αφαιρέσεις ή όποιες άλλες βελτιώσεις. Αυτές οι δυνατότητες όποιας βελτίωσης, ύστερα από μια διαδικασία συστηματική, π.χ. συγκέντρωση από τους συγγραφείς ή από κάποιο φορέα διάφορων προτάσεων ή παρατηρήσεων που θα στέλνουν οι καθηγητές της έδρας με ευθύνη και διάθεση συνεργασίας κτλ., δεν είναι κάτι που γίνεται στα σχολικά βιβλία. Οι γενικές παρατηρήσεις, αρνητικές ή θετικές, όσες δημοσιεύτηκαν δεν ήταν το μόνο που χρειαζόταν. Αλλά το σπουδαιότερο δεν υπήρχε η δυνατότητα να ξαναγραφεί το βιβλίο με όση πείρα είχε συγκεντρωθεί στο μεταξύ και με όσες συνθήκες είχαν πια ωριμάσει.

Αυτή η δυνατότητα δόθηκε μόνο το 1985 ύστερα από την απόφαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αναθεώρηση, από τον υπογράφοντα, του αρχικού βιβλίου. Το βιβλίο λοιπόν γράφτηκε από την αρχή, με όση πείρα ήταν δυνατό να έχει συγκεντρωθεί από προσωπικές διερευνήσεις, και έφτασε στα σχολεία για να χρησιμοποιηθεί το σχολικό έτος 1986-87.

Το νέο βιβλίο (— το βιβλίο με τη νέα του μορφή), όσο και αν δεν μπορούσε να είναι εντελώς νέο —η απόφαση δεν έκανε λόγο για συγγραφή νέου βιβλίου αλλά για «βελτίωση» του παλιού— παρουσιάστηκε με αρκετά νέα στοιχεία.

Οι γενικές αρχές του βιβλίου βέβαια δεν άλλαξαν σε σχέση με εκείνες της πρώτης μορφής του. Έγιναν όμως αρκετές αλλαγές που αφορούν π.χ. την επιλογή της ύλης, τη θέση των ασκήσεων κτλ.

Τώρα οι στόχοι του μαθήματος σίγουρα γίνονται καθαρότεροι και επιδιώκονται πιο άμεσα. Συγκεκριμένα:

1) Παραλείφθηκαν τα σημεία της γραμματικής ή του συντακτικού που θεωρούνται απαραίτητα για την ερμηνευτική πράξη, και τα οποία για το πρώτο βιβλίο δηλώνονταν στις οδηγίες, αλλά δεν παραλείπονταν από αυτό<sup>7</sup>.

2) Φαίνεται καθαρότερα ότι αποδίδεται περισσότερη σημασία στις ασκήσεις με προτάσεις και λιγότερο με τύπους της γραμματικής. Τα κείμενα στο Α' μέρος της ενότητας καθώς και στις ανακεφαλαιώσεις αυξήθηκαν και προστέθηκε το Γ' μέρος —όπου δίνονται μόνο λέξεις, φράσεις και κείμενα χωρίς γραμματικές ή συντακτικές ασκήσεις.

3) Γίνεται σαφέστερος ο εντοπισμός των στοιχείων γραμματικής και συντακτικού που είναι χρησιμότερα για την κατανόηση και τη μετάφραση του αρχαίου κειμένου, είτε με αύξηση ορισμένων ασκήσεων είτε με υπογράμμιση ή επανάληψη ορισμένων σημείων της θεωρίας.

4) Δίνονται συχνές παραπομπές στα σχολικά βιβλία της γραμματικής και του συντακτικού για λειτουργικότερη σχέση του βιβλίου των αρχαίων ελληνικών με τα βοηθητικά βιβλία και για συχνή χρησιμοποίηση — όχι βέβαια απομνημόνευση τους.

5) Έγινε μια νέα επιλογή των κειμένων: πολλά αφαιρέθηκαν από υποδείξεις καθηγητών που δίδαξαν το βιβλίο, και πολλά προστέθηκαν —κυρίως από εποχές πολύ μεταγενέστερες από τον 5ο και 4ο π.Χ. αιώνα.

6) Βασική είναι στο νέο βιβλίο η ποσοτική μεταβολή. Το βιβλίο περιλαμβάνει 50 μόνο διδακτικές ενότητες και 5 ανακεφαλαιώσεις (αντί για 68 και 6 ανακεφαλαιώσεις του παλιού). Το Γ' μέρος της ενότητας είναι ένα συμπλήρωμα, μια προσαύξηση γνώσεων, που μια πιθανή άνιση διδακτική αξιοποίηση του —πιθανή αφού το βιβλίο είναι κοινό για τόσες ανόμοιες τάξεις σ' όλο τον ελληνικό χώρο— δεν προκαλεί βασικές ανισότητες στην προσφερόμενη γνώση. Είναι μια λύση που προκρίθηκε για να κάνει ένα κοινό βιβλίο λιγότερο άνισο. Για τον ίδιο λόγο και οι ασκήσεις μερικές φορές είναι, περισσότερες από όσες θα περίμενε ένας λιγότερο επιλεκτικός δάσκαλος.

7) Όλες οι ασκήσεις βρίσκονται πια όχι σε ιδιαίτερο μέρος της διδακτικής ενότητας —όπως συνέβαινε στο παλιό βιβλίο— αλλά στο Β', στο ίδιο μέρος μαζί με τα στοιχεία της γραμματικής και του συντακτικού.

Τη μέθοδο που προτείνει έμμεσα το βιβλίο, και αμεσότερα οι νέες αναλυτικές οδηγίες (στο πράσινο βιβλίο), συχνά την ονομάζουν παραδοσιακή μέθοδο σε σχέση με άλλες μεθόδους που ήδη εφαρμόζονται ή προτάθηκαν για εφαρμογή. Αλλά όσο και αν ο όρος «παραδοσιακός» για μια μέθοδο δεν παύει να είναι τιμητικός, ωστόσο η μέθοδος που πρότεινε και με την πρώτη και με τη δεύτερη μορφή το βιβλίο διαφέρει πολύ από την παραδοσιακή, αν βέβαια με τον όρο αυτό εννοούμε κυρίως τις παλιές μεθόδους και αυτές που προτείνονταν από τις Ειδικές Διδακτικές ως πριν από λίγα χρόνια. Ούτε αρχαιομάθεια, για το βιβλίο, σημαίνει εκμάθηση κανόνων γραμματικής και συντακτικού έστω πάνω σε κείμενα, ούτε πριν από την ερμηνεία του κειμένου συστήνεται η γραμματική και συντακτική ανάλυση<sup>8</sup>, ούτε οι κύριες ασκήσεις είναι οι χρονικές και εγκλιτικές αντικαταστάσεις με κλειστές γραμματικές και έξω από φράσεις σε μεμονωμένες λέξεις — ενώ αντικατάσταση προφανώς σημαίνει άσκηση μέσα σε πρόταση, σε συνθήκες φυσικού λόγου.

Ο μαθητής με τη νέα μέθοδο δε θα είναι σε θέση να σχηματίσει «από μνήμης» έναν οποιαδήποτε γραμματικό τύπο, αλλά θα μπορεί να βρει τη σημασία πολλών τύπων, και αυτό έχει ασφαλώς περισσότερη αξία για την ερμηνεία. Ακόμη ας σκεφτεί κανείς ότι για το

σηματισμό των αρχαίων τύπων με βοήθεια μόνο της μνήμης χρειάζεται, επιπλέον, πολύς χρόνος προετοιμασίας, περισσότερος οπωσδήποτε από όσος θα χρειαζόταν για να αποκτήσει ο μαθητής μια εξοικείωση με τον αρχαίο λόγο, ώστε να μπορεί να τον κατανοεί και να τον μεταφράζει. Ο χρόνος που διαθέτει ο μαθητής στην περίοδο της φοίτησης του στο λύκειο είναι ποσοτικά σταθερός, και συνεπώς όταν δε χρησιμοποιείται σωστά, τον αφαιρούμε από κάπου αλλού όπου είναι εντελώς χρήσιμος.

Εδώ πρέπει να αναφέρει κανείς κάτι που έχει σχέση με τους στόχους και τα μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένα θέμα που δεν αφορά μόνο το μάθημα των αρχαίων ελληνικών.

Ενώ κάποτε οι στόχοι ενός μαθήματος αλλάζουν, οι τρόποι και οι μέθοδοι του παραμένουν οι ίδιοι. Οι τρόποι έχουν σχέση με τη νοοτροπία και τη συνήθεια και αυτές μεταβάλλονται δύσκολα, τουλάχιστο δυσκολότερα από όσο χρειάζεται να σχεδιαστούν νέα προγράμματα και να προταθούν νέοι στόχοι. Το αρχαίο κείμενο π.χ. εδώ και αρκετά χρόνια, από την α' λυκείου ως τις «εισιτήριες» εξετάσεις για τη φιλοσοφική σχολή, δε δίνεται πια με υπαγόρευση για να το ορθογραφήσει ο μαθητής. Οι χρονικές λοιπόν και εγκλιτικές αντικαταστάσεις ή ο σχηματισμός εν γένει κάποιου τύπου, τότε είχαν πολλούς λόγους να αποτελούν στόχο του μαθήματος, όταν ο μαθητής έπρεπε να ορθογραφήσει το αρχαίο κείμενο και κάποτε να γράψει και αντίστροφο θέμα από τα νέα στα αρχαία ελληνικά. Όταν όμως οι στόχοι του μαθήματος άλλαξαν, δεν άλλαξαν ταυτόχρονα ούτε η συνήθεια, και εξαιτίας της, ούτε οι μέθοδοι<sup>9</sup>.

Και αυτό δε συμβαίνει μόνο με τα αρχαία ελληνικά. Ας θυμηθεί κανείς την επιμονή της διδασκαλίας στα «καλογολικά στοιχεία», ως πριν από λίγα χρόνια, στο μάθημα των νέων ελληνικών, ακόμη και όταν κύριος σκοπός του μαθήματος δεν ήταν πια η σύνταξη ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ανάλογη αντίφαση μπορεί να θυμηθεί κανείς για ό,τι γινόταν πριν από λίγα χρόνια ανάμεσα στην ομιλούμενη νεοελληνική γλώσσα και στους τρόπους διδασκαλίας της, τρόποι που θα ήταν κατάλληλοι για μια μόνο γραπτή γλώσσα. Οι τρόποι αυτοί κάποτε είχαν ξεκινήσει για μελέτη γραπτής μόνο γλώσσας και είχαν μείνει αμετάβλητοι.

### Γ' Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Από συναδέλφους που διδάσκουν το βιβλίο ακούγονται μερικές φορές κάποιες απόψεις για δυσκολίες στη διδασκαλία του βιβλίου ή γενικότερα γίνονται κάποιες παρατηρήσεις που θα μπορούσαν να εντοπιστούν κυρίως στα εξής:

1. Αναφέρεται ότι τα κείμενα είναι δύσκολα προφανώς εννοούν δυσκολότερα από όσο ήταν φυσικό να περιμένει κανείς.

Ασφαλώς όλα τα κείμενα δεν είναι εξίσου εύκολα, και αυτό ανεξάρτητα από την εύλογη δυσκολία της τελικής επιλογής τους για το βιβλίο.

Αλλά έπρεπε τα κείμενα να είναι όλα εξίσου εύκολα; Μήπως αυτό θα ήταν μια στρατηγική, για να προβληθεί το μάθημα σαν εύκολο χωρίς και να είναι βέβαια; Έπειτα όχι μόνο τα πολύ εύκολα κείμενα στην α' λυκείου θα έκαναν να φανούν τα κείμενα της β' λυκείου – με το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα – πολύ δυσκολότερα από όσο είναι, αλλά πιο πολύ κρίνεται ότι δεν είναι παιδαγωγικά άσκοπο να αναμετρηθούν οι μαθητές με κάποιες δυσκολίες του μαθήματος, όταν έχουν πάντα τη συνεχή βοήθεια του καθηγητή

τους στην τάξη. Αλλά ακόμη πώς μπορεί να σταθμισθεί ακριβώς η υποκειμενικότητα της δυσκολίας, και ως προς τους καθηγητές και, κυριότερα, ως προς τους μαθητές;

Αλλωστε στο βιβλίο οι όποιες δυσκολίες έρχονται προοδευτικά. Το κείμενο π.χ. της ενότητας 39 είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να παρουσιάζει μερικές περισσότερες δυσκολίες από εκείνο της ενότητας 12 κτλ.

Οι μαθητές δε δυσκολεύονται ιδιαίτερα στα κείμενα αλλά στη συσσώρευση των κανόνων ή των τύπων που τους ζητούμε κάποτε να συγκρατήσουν, αντί να τους αναζητούν στα βιβλία αναφοράς. Και όμως δεν είναι μικρή η ωφέλεια να αποκτήσουν οι μαθητές μας τη συνήθεια να ψάχνουν και να συμβουλευονται τη γραμματική τους και όχι να την απομνημονεύουν υποχρεωτικά —όπως δεν απομνημονεύουν αλλά συμβουλευονται απλώς το λεξικό τους. Αυτός ο τρόπος μελέτης είναι πιο δημιουργικός, γιατί ασκεί τους μαθητές να εργάζονται πιο άνετα σε ένα ευρύ πεδίο κρίνοντας και συγκρίνοντας.

2. Μια άλλη παρατήρηση για το βιβλίο αναφέρεται στη διδασκαλία ενός κεφαλαίου γραμματικής σε δύο ή τρεις διδακτικές ενότητες, συνεπώς στη διάσπαση του.

Τα κεφάλαια όμως της γραμματικής και του συντακτικού δε διδάσκονται σαν γνώση ξεχωριστή, με αυτοτέλεια, ανεξάρτητα από τα κείμενα, ώστε να τα «μαθαίνει» ο μαθητής σε μια αδιάσπαστη σειρά. Ασυναίσθητα τρέφουμε μέσα μας την παλιά αντίληψη για τη γραμματική και το συντακτικό σαν μαθήματα ανεξάρτητα —ας θυμηθεί κανείς τις ξεχωριστές ώρες στο πρόγραμμα για τη γραμματική και το συντακτικό. Γι' αυτό και υπήρχαν τότε μαθητές άριστοι π.χ. στο συντακτικό αλλά μετριότατοι στην ερμηνεία και του πιο απλού αρχαίου κειμένου.

Έπειτα η διάταξη της ύλης στο βιβλίο γίνεται από το πιο απλό στο πιο σύνθετο, από το πιο γνωστό στο λιγότερο γνωστό, από το πιο συχνό στο πιο σπάνιο. Έτσι τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα σε μια ενότητα δίνονται σε τόση μόνο πυκνότητα και με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατό από τη μια μεριά να ενταχθούν στα κείμενα —που είναι η βάση και ο τελικός σκοπός της διδασκαλίας— και από την άλλη να αφομοιώνονται χωρίς μεγάλη δυσκολία από το μαθητή με τη βοήθεια πολλών ασκήσεων. Για όλα αυτά είναι αναπόφευκτο π.χ. η τρίτη κλίση να δίνεται σε τρεις διδακτικές ενότητες και αναγκαστικά μαζί με άλλα φαινόμενα, ή το απαρέμφατο να διδάσκεται στις πρώτες ενότητες —και όχι με τη σειρά του βιβλίου του συντακτικού— και μάλιστα στην αρχή για μια γενική γνώση μόνο, ενώ πιο κάτω αναλυτικότερα κτλ.

3. Μια άλλη παρατήρηση αναφέρεται στη μη επιλογή και κατάταξη των αρχαίων κειμένων κατά θεματικές ενότητες με βάση το περιεχόμενό τους.

Το περιεχόμενο ήταν βέβαια το βασικότερο στοιχείο που έκρινε τελικά την επιλογή ενός κειμένου, για να μπει στο βιβλίο και έτσι οι θεματικές ενότητες είναι ορισμένες, έστω κάπως ευρύτερες. Είναι όμως επιλεγμένες με σαφή τρόπο και τα θέματα τους είναι: πόλη και πολίτες, νόμοι, ανθρώπινες αρετές, παιδεία, εικόνες από την ειρηνική και την πολεμική ζωή, σατιρικά. Συχνά σε μια θεματική ενότητα μπορεί να ανήκουν δύο ή και περισσότερα κείμενα.

Αλλά και αν ακόμη ήταν εφικτό να αναφέρεται κάθε ενότητα του βιβλίου σε διαφορετική, κάθε φορά, περιοχή του αρχαίου κόσμου ή να αναζητείται για κάθε ενότητα ένα εντελώς ειδικό θέμα ή ακόμη να μπαίνουν οι διδακτικές ενότητες σε μιαν άλλη σειρά αποκλειστικά με βάση το περιεχόμενο των αποσπασμάτων, όμως αυτά όλα θα ήταν απαραίτητα σε ένα βιβλίο αποκλειστικά γλωσσικής διδασκαλίας; Τότε δεν θα υπήρχε το



ενδεχόμενο —ο κίνδυνος— να μετατοπιστεί το κέντρο της διδασκαλίας, κάτι όχι σπάνιο στη διδακτική πράξη, από τη μελέτη της αρχαίας γλώσσας στα στοιχεία πολιτισμού; Αυτά τα στοιχεία στο βιβλίο επιδιώκονται μόνο συμπληρωματικά και όταν τα χρειάζεται η ερμηνεία του κειμένου. Και βέβαια ως γλωσσική διδασκαλία δε νοείται η απασχόληση των μαθητών με τη γραμματική και το συντακτικό κυρίως, αλλά η ανακάλυψη του περιεχομένου και της γλωσσικής φόρμας μιας αρχαίας πρότασης. Και όλα αυτά δεν είναι δύσκολο να γίνονται και ευχάριστα και χρήσιμα για τους μαθητές, που προσεγγίζουν έτσι μιαν άλλη ανθρώπινη σκέψη και μιαν άλλη ελληνική φωνή.

4. Πιο συχνά όμως γίνεται λόγος για ποσοτικά προβλήματα: η προσφερόμενη ύλη είναι πολλή, ενώ οι ώρες που διαθέτει το πρόγραμμα για τη διδασκαλία του βιβλίου λίγες.

Όμως η έκταση της ύλης έχει υπολογιστεί στο βιβλίο με βάση τις ώρες που καθορίζει το πρόγραμμα, βέβαια με την αυτονόητη προϋπόθεση ότι ο καθηγητής θα εφαρμόσει τις οδηγίες που έχει στα χέρια του. Το βιβλίο οδηγεί σε κάποιους στόχους μόνο με τη βοήθεια του καθηγητή που θα συνεργαστεί με το βιβλίο ακολουθώντας τον ίδιο δρόμο μ' αυτό. Μπορεί ο καθηγητής να επιμείνει κάποτε λιγότερο ή περισσότερο σε κάποια σημεία, αλλά οι επιλογές του εν γένει δε θα πρέπει να ξεπερνούν το βιβλίο. Μερικά κεφάλαια π.χ. του συντακτικού που δίνονται στο βιβλίο κάπως γενικότερα<sup>10</sup>, χωρίς τις γνωστές από παλαιότερα λεπτομέρειες, είναι αυτονόητο ότι έτσι και προτείνεται να διδαχθούν. Ο φόβος, ίσως, από την παράλειψη λεπτομερειών για τους μαθητές που θα ακολουθήσουν μόνο την τρίτη δέσμη στην γ' λυκείου δεν είναι δικαιολογημένος, γιατί οι μαθητές αυτοί θα έχουν στη διάθεση τους, στην γ' λυκείου, πολλές ώρες (ποτέ δεν είχαν διατεθεί για τα αρχαία σε κανένα αναλυτικό πρόγραμμα τόσες ώρες), για να συμπληρώσουν όπου χρειάζεται τις γνώσεις τους.

Από πληροφορίες ωστόσο αρκετών λυκείων και κατά το σχολικό έτος 1986-87, είτε από παλιά συνήθεια των φιλολόγων, είτε από άλλες εκτιμήσεις, είτε και από επιθυμία μερικών μαθητών να προσαρμοστεί η διδασκαλία της α' λυκείου σε εκείνη της τρίτης δέσμης, η διδασκαλία του μαθήματος δεν ακολούθησε ακριβώς τις οδηγίες. Το βάρος της διδασκαλίας έπεφτε πάλι στη γραμματική και στο συντακτικό παρά τις οδηγίες<sup>11</sup>, με συνέπεια να μη διδαχτεί το βιβλίο ως το τέλος. Η δυσαρμονία λοιπόν διδακτικού χρόνου και ύλης πρέπει να αποδοθεί στη διαφοροποίηση των τρόπων διδασκαλίας και λιγότερο σε κάποιες αναπόφευκτες ελλείψεις των μαθητών ορισμένων τάξεων. Τα σχολικά βιβλία, αντίθετα με πολλά άλλα, είναι εξαρτημένα βιβλία...

Μια επιβράδυνση επίσης στη διδασκαλία μπορεί να προκλήθηκε ίσως από τον τρόπο και το ρυθμό διδασκαλίας του Γ' μέρους των ενοτήτων, ή των ανακεφαλαιώσεων με παρέκκλιση από το πνεύμα του βιβλίου<sup>12</sup>.

Στο Γ' μέρος, που είναι κυρίως συμπλήρωμα της διδακτικής ενότητας, αφήνεται ο μαθητής να χαρεί το αρχαίο κείμενο μόνο έστω κατανοώντας το ή ανακαλύπτοντας κάποια στοιχεία από το περιεχόμενο και το λόγο του. Δεν είναι απαραίτητο να διαθέτει πάντοτε το χρόνο του για μια λεπτομερή μετάφραση, όπως κάνει στο Α' μέρος της διδακτικής ενότητας, αλλά μπορεί να αρκείται σε μια ακριβή κατανόηση του κειμένου, ως λόγου και ως περιεχομένου, κάτι πολύ γνωστό στο μαθητή από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Έτσι, και δε χαίρεται λιγότερο το αρχαίο κείμενο και δε διαθέτει πολύ από το σχολικό του χρόνο για τη σωστή και δύσκολη νεοελληνική απόδοση. Και βέβαια δεν τον διαθέτει —αντί γι' αυτήν— σε αναζητήσεις π.χ. κεντρικού νοήματος ή άλλων ιδεών ή πολιτιστικών στοιχείων κτλ.

Βασικό μέσο της διδασκαλίας αποτελεί επίσης η συχνή ανάγνωση των κειμένων, αλλά και των προτάσεων που στηρίζουν τις ασκήσεις, ώστε να ακούγεται συχνά στην τάξη ο αρχαίος λόγος. Οι μαθητές χρειάζονται για τις ανάγκες του μαθήματος να διατηρούν όχι μόνον οπτικές αλλά και ακουστικές παραστάσεις. Η διδασκαλία, γενικότερα, στα αρχαία ελληνικά μπορεί να ξεπερνά κάποτε την αυστηρή μέθοδο διδασκαλίας αποκλειστικά του γραπτού λόγου (γραπτές ασκήσεις, γραπτή μετάφραση, επιμονή στις ασκήσεις ορθογραφίας κτλ.) —κάτι που αποτελούσε, και δεν έπαυσε να αποτελεί, βασικό γνώρισμα για όλα τα μαθήματα τουλάχιστο στο λύκειο. Ας σκεφτεί κανείς τις υποχρεωτικές, και «επιβεβαιωτικές» γραπτές εξετάσεις στο τέλος του έτους.

Στις οδηγίες <sup>13</sup> γίνεται επίσης λόγος για γραμματικές ασκήσεις «με ανοιχτά τα βιβλία αναφοράς». Η συχνή και προσεκτική λύση πολλών ασκήσεων (αναγνώριση γραμματικών τύπων, σχηματισμός άλλων, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, μετασχηματισμός γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων κτλ.) με τη συνεχή βοήθεια των ανοιχτών βιβλίων αναφοράς (γραμματικής, συντακτικού, λεξικού) αποτελεί τον προτεινόμενο τρόπο μελέτης του αρχαίου κειμένου —έναν τρόπο που χρησιμοποιούσαν πάντοτε όλοι, εκτός από τους μαθητές— και ο οποίος θα βοηθήσει τον μαθητή να αποκτήσει αβίαστα τις γραμματικές γνώσεις που χρειάζεται. Ένα μεγάλο μέρος από τις γνώσεις αυτές θα το χρησιμοποιεί χωρίς την ανάγκη να καταφεύγει συνεχώς στα βιβλία αναφοράς, κάτι αυτονόητα απαραίτητο για την προσέγγιση ενός αρχαίου κειμένου. Η συνεχής και προσεκτική εργασία στα κείμενα και στις ασκήσεις θα έχει εξασφαλίσει στο μαθητή τη στοιχειώδη αυτή ευχέρεια.

Η μέθοδος που προτείνεται με το βιβλίο δεν πρέπει κυρίως να αποδίδεται στο λίγο χρόνο που διαθέτει το πρόγραμμα για τα αρχαία ελληνικά: ένα διδακτικό έτος για όσες γνώσεις παλαιότερα διέθετε τέσσερα. Ούτε για να κουραστούν απλώς λιγότερο οι μαθητές σε μια προσπάθεια να φανεί το μάθημα εύκολο, χωρίς να είναι. Δύσκολα μαθήματα υπάρχουν πολλά στο πρόγραμμα του λυκείου. Η μέθοδος αυτή κυρίως κάνει ουσιαστικότερη τη διδασκαλία του αρχαίου κειμένου. Θεωρεί ως αρχαιογνωσία κυρίως — στο λύκειο όχι σε μεταλυκειακό επίπεδο— την κατανόηση και την ερμηνεία ενός απλού αρχαίου κειμένου και λιγότερο τη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού. Έτσι άλλωστε οδηγείται ο μαθητής πιο κοντά στους σκοπούς, αρκετά ασαφείς ωστόσο, του αναλυτικού προγράμματος.

Ασφαλώς, όσο και αν πρέπει να ξεκαθαριστεί τι και πόσα επιδιώκονται με το μάθημα αυτό, δεν μπορεί να είναι σκοπός του προγράμματος η δυνατότητα των μαθητών να μάθουν την αρχαία ελληνική γλώσσα, ούτε καν να γίνουν ικανοί να προσεγγίσουν, έτσι γενικά και αόριστα, τα αρχαία κείμενα. Μπορούμε να μιλάμε μόνο για ορισμένα βατά κείμενα συγκεκριμένων συγγραφέων και από συγκεκριμένα έργα τους. Η γνώση του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συντακτικού κτλ. που θα μείνει στο μαθητή από την άσκηση και την προσεκτική εργασία πάνω σ' αυτά τα συγκεκριμένα κείμενα, θα είναι η επιδιωκτέα γνώση των γλωσσικών στοιχείων παράλληλα με την εξοικείωση στο αρχαίο κείμενο. Αυτό μπορεί να γίνεται και αντίστροφα: η γνώση της γραμματικής που θα επιδιώξουμε να αποκτήσει ο μαθητής, θα είναι όση απαιτείται για την ερμηνεία των συγκεκριμένων κειμένων. Δε θα απαιτήσουμε π.χ. τη γνώση της κλίσης ενός επιθέτου, ή τη γνώση ενός συντακτικού φαινομένου, αν δε θα τα βρει ο μαθητής στα συγκεκριμένα κείμενα. Τα μαθήματα με απέραντο εύρος, όπως τα αρχαία ελληνικά, καρποφορούν στο σχολείο μόνο από προσεκτικές και συγκεκριμένες επιλογές, γιατί αυτές οδηγούν στο εφικτό και χρήσιμο, αποφεύγοντας τις ασυστηματοποίητες και τυχαίες γνώσεις.

Η μεγάλη ιδέα για το μάθημα, αν μπορεί να ονομαστεί έτσι η επιδίωξη του παλιού προγράμματος, δεν ωφέλησε τόσα χρόνια την αρχαιομάθειά μας. Έθετε κάποιους στόχους ανεδαφικούς και υπερβολικά φιλόδοξους που την πορεία τους είτε δεν την παρακολουθούσαμε είτε δεν αποφασίζαμε να δεχτούμε τα ποσοστά αποτυχίας της.

Αλλά και από λιγότερο φιλόδοξους σκοπούς, για το γενικό σχολείο, το κέρδος δεν είναι μικρότερο: ο απόφοιτος του λυκείου θα αποκτά μια εξοικείωση με λίγα, συγκεκριμένα, κείμενα, μια εξοικείωση που αναφέρεται πιο πολύ στο λόγο και στο περιεχόμενο τους και όχι στους τύπους τους, και βέβαια κείμενα όχι από τα δυσκολότερα των αρχαίων συγγραφέων, όπου η διδασκαλία προσέγγισης τους δεν εντοπίζεται τόσο στη διαφορετική μορφή της γλώσσας όσο στα νοήματα τους. Αυτή η αντίληψη θα καθόριζε και μια καταλληλότερη επιλογή κειμένων στο λύκειο (κείμενα μικρά με κάποια αυτοτέλεια ή μεγαλύτερα με ανθολογημένα αποσπάσματα, και με ελάχιστες ενδιάμεσες περιλήψεις, και όχι ολόκληρα μεγάλα έργα. Τα μεγάλα σε έκταση έργα της αρχαίας λογοτεχνίας θα διδάσκονται ολόκληρα μόνο από μετάφραση. Και παλαιότερα τα μεγάλα έργα σπανιότατα διδάσκονταν ολοκληρωμένα από το πρωτότυπο).

Σήμερα που «συντελείται, όλο και πιο ευδιάκριτα, με όλο και μεγαλύτερη ταχύτητα η αποξένωση από την αρχαιότητα...», η αποστολή μας θα γίνεται όλο και δυσκολότερη... Κι αυτός είναι ο λόγος που θέλουμε, και πρέπει να ξέρουμε σήμερα πολύ πιο συγκεκριμένα τι κάνουμε»<sup>14</sup>.

#### Δ' ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Το πρόβλημα των αρχαίων ελληνικών στην α' λυκείου δε συνδέεται μόνο με τη διδακτική του μαθήματος σ' αυτή την τάξη ούτε μόνο με την ύλη του ίδιου μαθήματος στη β', ή και στην γ' λυκείου, αλλά προπάντων με τον τρόπο που θα εξετάσουμε το μάθημα και στις τρεις τάξεις. Στις εξετάσεις, και κυρίως στις γενικές εξετάσεις της γ' λυκείου, αποβλέπει όλη σχεδόν η προετοιμασία των μαθητών από την α' λυκείου —κάποτε και νωρίτερα.

Ωστόσο όσο και αν οι γενικές εξετάσεις δε θα παύσουν να επιδρούν ή και να διαμορφώνουν την εργασία μας στις προηγούμενες τάξεις του λυκείου, πριν να φτάσουμε στη συμμόρφωση των γενικών εξετάσεων προς τα δεδομένα των προηγούμενων τάξεων, το πρόβλημα των αρχαίων ελληνικών της α' λυκείου είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί αυτοτελώς στην ίδια την τάξη. Και σ' αυτό δε θα βοηθήσει μόνο η εφαρμογή των οδηγιών αλλά και ο τρόπος εξέτασης του μαθήματος στην α' λυκείου, ένας τρόπος που θα αποβλέπει σε ουσιαστικότερες γνώσεις σύμφωνα με το βιβλίο και τις οδηγίες.

Συγκεκριμένα προτείνεται οι μαθητές της α' λυκείου στο τέλος της χρονιάς να εξετάζονται στα εξής:

1. Να μεταφράζουν ένα κείμενο 10-12 στίχων από τα διδαγμένα, όπως και σήμερα καθορίζεται<sup>15</sup>.
2. Να απαντούν σε μια ερώτηση «ερμηνευτική», όπως επίσης καθορίζεται στην υπουργική διάταξη, με την οποία ελέγχεται η κατανόηση βασικών σημείων του κειμένου. Αυτό γίνεται και με την ερώτηση του σχολικού βιβλίου μετά το λεξιλόγιο του Α1.
3. Να μεταφράζουν ένα μικρό και απλό αρχαίο κείμενο 3-5 στίχων κατασκευασμένο από προτάσεις των κειμένων που διδάχτηκαν στα προηγούμενα, ή ευκολότερα, ένα κείμενο από τα προηγούμενα διασκευασμένο, με αφαιρέσεις ή με προσθήκες γνωστών

λέξεων ή με αλλαγές στους τύπους των ονομάτων και των ρημάτων στον αριθμό, το χρόνο κτλ.<sup>16</sup> Αυτό για τους μαθητές δεν είναι κάτι δύσκολο, γιατί συνήθως θυμούνται πολύ καλά τα κείμενα που προηγήθηκαν. Μπορεί μάλιστα —για να διευκολύνεται ο νέος φιλόλογος— να εκδοθεί ένα βιβλίο με πολλά ανάλογα θέματα-κείμενα, από τα οποία να επιλέγει ο καθηγητής ένα για τις εξετάσεις του ή να τα χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του, όταν τα χρειάζεται.

4. Να μεταφράζουν επίσης ένα ακόμη μικρό και απλό άγνωστο κείμενο 3-5 στίχων αυθεντικό από έναν αρχαίο συγγραφέα, που χωρίς να είναι δυσκολότερο από το προηγούμενο, θα είναι αδιάδακτο, με τις περισσότερες λέξεις γνωστές αλλά και μερικές άγνωστες που θα δίνεται όμως η ερμηνεία τους. Και σ' αυτή την περίπτωση μπορεί να δίνεται στον καθηγητή ένα βιβλίο πολυάριθμων ανάλογων κειμένων —τόσων, ώστε να μην είναι δυνατή κάποια καταδολίευση π.χ. με την αποστήθιση— από τα οποία θα επιλέγει ένα ο καθηγητής.

5. Τέλος οι μαθητές θα απαντούν σε μια τέταρτη παρατήρηση —τέσσερις ακριβώς προβλέπει και το Π.Δ.— γραμματική ή συντακτική που θα αναφέρεται σε βασικές γνώσεις της γραμματικής ή του συντακτικού και δε θα έχει καμιά σχέση με τις χρονικές ή εγκλιτικές αντικαταστάσεις γραμματικών τύπων έξω από πρόταση.

Το βιβλίο των αρχαίων ελληνικών προσφέρει βέβαια πολλούς τύπους ασκήσεων για την καθημερινή εργασία στην τάξη και όχι μόνο για τη βασική εξέταση στο τέλος της χρονιάς. Από αυτές μπορεί να επιλέγονται για τις εξετάσεις εκείνοι κυρίως οι τύποι ασκήσεων που θα ελέγχουν την αφομοίωση βασικών γνώσεων με πρακτική αξία για την κατανόηση του αρχαίου κειμένου. Οι γραμματικοσυντακτικές γνώσεις δεν έχουν όλες την ίδια πρακτική αξία, που σημαίνει δε βοηθούν όλες με τον ίδιο βαθμό χρησιμότητας την ερμηνεία ενός αρχαίου κειμένου. Δεν έχει π.χ. την ίδια πρακτική αξία το να μπορεί ο μαθητής να γράψει —ύστερα μάλιστα από πολύ κόπο— ένα γραμματικό τύπο που θα του ζητήσουμε, και το να γνωρίζει κάτι πιο απλό, αλλά πολύ χρήσιμο για την ερμηνεία μιας αρχαίας πρότασης, π.χ. ότι το *σ* και *α* είναι γνωρίσματα του αορίστου. Επίσης ελάχιστα ωφελεί για τους ουσιαστικούς σκοπούς του μαθήματος η γνώση και η διάκριση κατά κατηγορίες των ετερόπτωτων π.χ. προσδιορισμών σε γενική (γενική κτητική, του δημιουργού, της ιδιότητας, του τιμήματος κτλ.), αλλά ωφελεί ασφαλώς πολύ η συντακτική γνώση ότι το αντικείμενο των ρημάτων που σημαίνουν φροντίδα μπαίνει σε γενική, εντελώς διαφορετικά από τη νέα ελληνική, ή ότι το υποκείμενο της μετοχής μπαίνει στην πτώση της μετοχής κτλ.

Η γραμματική ή συντακτική παρατήρηση μπορεί να ευθυγραμμίζεται με τους ουσιαστικότερους σκοπούς του μαθήματος, και των άλλων παρατηρήσεων, και να αποβλέπει περισσότερο στην αξία που έχει η γνώση της σημασίας των λέξεων ή των φράσεων. Έτσι μπορούμε να ζητούμε από το μαθητή π.χ. στη θέση του τύπου *πράττουσι* σε μια πρόταση να τοποθετήσει ένα συνηρημένο συνώνυμο στον ίδιο τύπο ή να μη βρει απλώς μια μετοχή με το *ως* ότι είναι αιτιολογική, αλλά και τι σημαίνει ειδικότερα κτλ. Το βάρος δε θα αποδίδεται στην κυρίως γραμματική ή συντακτική γνώση αλλά στο πόσο αυτή υπηρετεί την κατανόηση και τη μετάφραση.

Οι προτάσεις αυτές επιδέχονται ίσως κάποιες βελτιώσεις ύστερα από συζήτηση, για να φτάσουν σε μια τελική διαμόρφωση. Μπορούν μερικά σημεία να αλλάξουν ποσοτικά ή να συζητηθεί π.χ. αν αντί για μετάφραση και των δύο μικρών θεμάτων μπορούν οι μαθητές να απαντούν στο ένα μόνο σε ερωτήσεις, για να φαίνεται πόσο κατανοήθηκε το κείμενο στο σύνολο και στα μέρη του, και ως περιεχόμενο και ως μορφή. Δεν αγνοείται

βέβαια πόσο δημιουργική και ωφέλιμη εργασία είναι η μετάφραση, αφού ασκεί το μαθητή και στις δύο γλωσσικές μορφές, αλλά ταυτόχρονα και πόσο σύνθετη και δύσκολη για σωστό αποτέλεσμα, δηλαδή για μια φυσική νεοελληνική απόδοση και όχι για μιαν άλλη... μορφή της νεοελληνικής.

Τα πλεονεκτήματα αυτών των τρόπων εξέτασης, που τελικά αποβλέπουν στο να βοηθήσουν τη διδασκαλία του μαθήματος, μπορούν να εντοπιστούν στα εξής:

α) Δε θα αναφέρεται πια το 50% των παρατηρήσεων στις εξετάσεις μόνο στη γραμματική, όπως γίνεται σήμερα. Με τις χρονικές κ.ά. αντικαταστάσεις οι μαθητές παράγουν μεμονωμένους γραμματικούς τύπους που συχνά αγνοούν τη σημασία τους.

β) Χωρίς να παραμελείται η λύση των ασκήσεων του βιβλίου στην τάξη, για την απόκτηση ευχέρειας στην ερμηνεία φράσεων και εξοικείωση με τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα, το βάρος της διδασκαλίας εξαιτίας της ανάγκης των εξετάσεων θα πέφτει στο κείμενο, στις λέξεις και τη σημασία τους.

Η περισσότερη τριβή των μαθητών με τις φράσεις και τις λέξεις της αρχαίας βοηθάει, άλλωστε, και τη γενικότερη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών. Ο πλουτισμός μας από τη δεξαμενή της αρχαίας γλώσσας γίνεται κυρίως σε λέξεις και φράσεις και όχι σε κλιτικούς ή συντακτικούς τόπους, αφού σ' αυτούς οι διαφορές είναι μεγαλύτερες ανάμεσα στις δύο μορφές της ελληνικής γλώσσας.

γ) Η στροφή των μαθητών περισσότερο προς την κατανόηση και μετάφραση των κειμένων, χάρη στον τρόπο αυτό των εξετάσεων, θα κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, γιατί θα συντελέσει στο να χρησιμοποιούν οι μαθητές περισσότερο την κρίση τους στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν το κείμενο χωρίς αναστολές, που κάποτε προκαλεί η όχι απαραίτητη πάντοτε γραμματική ή συντακτική ανάλυση.

δ) Στο λύκειο έχουμε να διδάξουμε τα αρχαία σε νέους που είναι φυσικό να νιώθουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση για τα νοήματα και το λόγο των κειμένων παρά για τους, τύπους των λέξεων που διδάσκει η γραμματική, η οποία συγκινεί το φιλόλογο όχι όμως απαραίτητα και κάθε μαθητή, που δεν τον κατευθύνει μια ειδική κλίση ή κάποια ανάγκη. Έπειτα η ανακάλυψη μιας σκέψης ή μιας πράξης, που δίνεται όχι με μεμονωμένες λέξεις αλλά με προτάσεις, δικαιώνει στη συνείδηση των νέων την προσπάθεια τους —και που δεν είναι μικρή— για την αποκρυπτογράφηση του λόγου ενός άλλου ανθρώπου μιας άλλης εποχής.

Όσοι ασχολούνται με τη διδακτική θεωρία ή πράξη γνωρίζουν ότι η αδιαφορία των μαθητών για ένα μάθημα —κάτι που λέγεται ότι το αντιμετωπίζει το μάθημα των αρχαίων ελληνικών— είναι σύνθετο παιδαγωγικό φαινόμενο και συχνά οφείλεται όχι στο ίδιο το μάθημα αλλά στον τρόπο διδασκαλίας του.

Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην α' λυκείου ακόμη και σήμερα παραμένει ένα παλιό στο περιεχόμενο αλλά εντελώς νέο στους τρόπους μάθημα —και το βιβλίο επίσης. Στα χρόνια που πέρασαν η πείρα όλων μας δοκιμάστηκε σε αρκετά επίπεδα, ανακάλυψε θετικά και αρνητικά σημεία, αλλά δεν είναι βέβαιο πόσο και πώς κατατέθηκε και έπειτα αξιοποιήθηκε, με μια αξιοποίηση συστηματική και συλλογική. Γι' αυτό οι συναντήσεις των ειδικών ή των ενδιαφερομένων είναι ανάγκη, και ήταν πάντοτε, να έχουν ως θέματα τους λιγότερο π.χ. την αξία των αρχαίων γραμμάτων ή της αρχαίας γλώσσας, την προσφορά τους στον παλαιότερο και στο σύγχρονο κόσμο ή ακόμη τις περιπέτειες του μαθήματος στο σχολείο κτλ. Περισσότερο χρειάζεται να συζητηθούν οι τρόποι διδασκαλίας

των αρχαίων —από το πρωτότυπο ή τη μετάφραση— και μάλιστα όχι γενικά και αόριστα με αποφάνσεις του τύπου: η διδασκαλία να έχει ουσιαστικό χαρακτήρα ή να μη διδάσκεται το μάθημα όπως στο παρελθόν κτλ. Γιατί βέβαια ελάχιστα βοηθούν οι αρνητικές μόνο επισημάνσεις π.χ. για την αποτυχία των παλαιότερων τρόπων κτλ. Το μάθημα έχει ανάγκη από εντελώς συγκεκριμένες και θετικές προτάσεις, με εντελώς συγκεκριμένα παραδείγματα όχι μόνο μιας αλλά δύο ή τριών διδακτικών ενοτήτων.

Οι θεωρητικοί σχεδιασμοί προσφέρουν βέβαια πολλά, αλλά σε περιπτώσεις συγκεκριμένης και επείγουσας πράξης, όπως η εκπαιδευτική πράξη, αυτοί οι σχεδιασμοί έχουν ανάγκη και από την επόμενη φάση: τη μεταφορά της θεωρητικής σύλληψης σε εντελώς συγκεκριμένη πρόταση. Έτσι και η πράξη αποκτά στηρίγματα και γίνεται εγκυρότερη και η θεωρία επεκτείνεται και βαθαίνει, καθώς επιβεβαιώνεται και πλουτίζεται από τα πράγματα. Η θεωρία, που είναι απαραίτητη, μερικές φορές συνειδητά και ανεπίγνωστα διαμορφώνεται μέσα μας ερήμην των πραγμάτων ή με μερική μόνο γνώση τους.

<sup>1</sup> ΦΕΚ τ. Β' 1065/4-12-1978, απόφ. ΤΠΕΠΘ 137610/15-11-1978.

<sup>2</sup> Οι οδηγίες του ΚΕΜΕ είχαν σταλεί με την εξ. επείγουσα εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ Γ/711/20-2-1980.

<sup>3</sup> Βλ. συγκεντρωμένη σχετική βιβλιογραφία, Δημ. Σ. Αλεξόπουλου, Ν. Παιδεία τ. 29 (1984), σελ. 155.

<sup>4</sup> Τα αρχαία ελληνικά στην α' λυκείου, Φιλολογος τ. 22, 1980, σελ. 210 κ.ε., 216 κ.ε.

<sup>5</sup> Γίνονταν τότε πανελλήνιες εξετάσεις και στη β' λυκείου.

<sup>6</sup> Είναι εντούτοις χαρακτηριστικό να αναφέρει κανείς ότι στις πανελλήνιες εξετάσεις του 1981 της β' λυκείου στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, τα αποτελέσματα δεν έδειχναν ελλιπέστερη κατάρτιση των μαθητών —σε θέματα όχι ευκολότερα από τα θέματα της προηγούμενης χρονιάς που οι μαθητές διδάσκονταν αρχαία 5 χρόνια, από την α' γυμνασίου, με το παλιό σύστημα. Συγκεκριμένα η απόδοση των μαθητών στα αρχαία ελληνικά στη β' λυκείου 1980 και 1981, όπως ανακοινώθηκε από το ΥΠΕΠΘ (Εφημερίδα «Το Βήμα» 22-7-1981), ήταν σε ποσοστά βαθμολογίας η παρακάτω:

Κλίμακες βαθμολογίας	0—9,5		10—12,5		13—15,5		16—20	
Σχολικό έτος	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980
Ποσοστά μαθητών	28,15	38,68	27,62	32,62	28,08	19,91	16,12	8,76

Η μελέτη των στοιχείων οδηγεί —πριν από τα συμπεράσματα— σε αμφιλεγόμενες σκέψεις: στους μαθητές ο νέος τρόπος έδωσε ποσοτικά τις ίδιες γνώσεις; ή οι μαθητές είναι δυνατότεροι από οποιοδήποτε σύστημα; ή για τους μαθητές —δεν είναι πια κάτι άγνωστο— το σχολείο δεν είναι η κυριότερη πηγή από την οποία αντλούν τις γνώσεις τους, και γι αυτό η εργασία μας στο λύκειο μετράει πολύ λιγότερο από όσο νομίζουμε για την είσοδο των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Σκέψη απαισιόδοξη αλλά χρήσιμη για τη λειτουργία του λυκείου.

<sup>7</sup> Το βιβλίο στην πρώτη μορφή του ήταν και βιβλίο αναφοράς, κατά ένα μεγάλο μέρος του, αφού τότε, το 1979, οι μαθητές δεν είχαν τα νέα βιβλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής που έχουν σήμερα.

<sup>8</sup> Βλ Κ. Δ. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, έκδ. Παπαδήμα, Αθήναι, σ. 90.

<sup>9</sup> Αλλά αυτή η άσκηση στους τύπους είχε επιτέλους τους λόγους της και όταν ο μαθητής διδασκόταν στο σχολείο αποκλειστικά την καθαρεύουσα, δηλαδή έστω ως πριν από έντεκα χρόνια. Τότε, αλλά μόνο τότε, η διδασκαλία —με αυτή την επιμονή— στο τυπικό της αρχαίας τον βοηθούσε και για τη γλώσσα που χρησιμοποιούσε, αφού στην καθαρεύουσα «διετηρήθη κατά το πλείστον αυτού μέρος, ιδίως επί των ονομάτων, το τυπικόν της αρχαιοτέρας γλώσσης, και τούτο είναι το

κύριον χαρακτηριστικόν της καθαρευούσης» (Αχ. Α. Τζαρτζάνου, Γραμματική της νέας ελληνικής γλώσσας (της απλής καθαρευούσης) έκδ. β', Κ. Κακουλίδη, Αθήνα, σ. 16.

<sup>10</sup> Βλ π.χ. διδ. ενότητα 12 ονοματικοί προσδιορισμοί, ενότ. 23 ετερόπρωτοι προσδιορισμοί σε γενική, ενότ. 45 υποθετικοί λόγοι κτλ

<sup>11</sup> Βλ οδηγίες, κυρίως σελ. 41 α' και στ' παραγρ., σελ 42 δ' και ζ' παρ., σελ. 43 α' και β' παρ.

<sup>12</sup> Βλ. οδηγίες σελ. 43 και 44.

<sup>13</sup> 13. Βλ σελ 43.

<sup>14</sup> Peter Wulfing, Αρχαία ελληνικά και λατινικά, Φιλολόγος τ. 31, 1983, σελ. 9-10.

<sup>15</sup> Π.Δ. 508/77 άρθρο 3 και απόφαση ΥΠΕΠΘ Γ/2420/7-6-80.

<sup>16</sup> 16. Με βάση π.χ. το κείμενο της ενότητας 10 θα μπορούσε να δοθεί για μετάφραση το παρακάτω διασκευασμένο κείμενο:

*Νῦν, ὡς ὑμεῖς ὁρᾶτε, ἐμοὶ οὐδέν ἔστιν ἀγαθόν ἄλλο εἰ μὴ ὄπλα καὶ ἀρετὴ. Ὅπλα μὲν οὖν ἔχων οἴομαι ἂν καὶ τῇ ἀρετῇ χρῆσθαι. Σύν δέ τοις ὄπλοισι μαχοῦμαι περὶ τῶν ἡμετέρων ἀγαθῶν. Ἀκούσαντες ταῦτα πάντες ἐγέλασαν. Ὁ δὲ Φαλῖνος εἶπεν Οἴομαί σε, ὦ νεανίσκε, ἀνόητον εἶναι.*

Δημοσίευση στο περιοδικό ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, τ. 49 (φθινόπωρο 1987) ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ