

Η διδασκαλία τον μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου

Α. Β. Μουμτζάκης
Φιλολόγος - Σχολικός Σύμβουλος

Εισήγηση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας»
(Θεσσαλονίκη, 1998)

Η εισήγηση, όπως αναγγέλλει και ο τίτλος της, δε θα αναφερθεί καθόλου στην κρίση των κλασικών γραμμάτων ή στη μορφή που μπορεί να έχει ένας σύγχρονος ανθρωπισμός, ούτε στη σημασία της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στην Εκπαίδευση μας, από το πρωτότυπο ή από τη μετάφραση. Το τελευταίο κυρίως είναι ένα θέμα-πρόβλημα που συζητείται πριν από την αρχή του αιώνα και δεν έπαψε να συζητείται και ως σήμερα, που φτάνουμε στο τέλος του, χωρίς ωστόσο εντυπωσιακή πρόοδο για μια σύγκλιση.

Ωστόσο η εισήγηση θα στηριχτεί στη βασική προϋπόθεση ότι τα Αρχαία Ελληνικά κείμενα θα διδάσκονται στο Λύκειο από την Α' τάξη στο πρωτότυπο. Από φέτος διδάσκεται και η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση. Η ρύθμιση που άρχισε πριν από λίγα χρόνια με τη διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου παρουσιάζει ασφαλώς αρκετές διαφορές στους στόχους του μαθήματος -ήταν τουλάχιστον η πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης που τα Αρχαία Ελληνικά άρχισαν να διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυρίως για χάρη των Νέων Ελληνικών, όπως συμπεραίνει κανείς από τις επίσημες οδηγίες προς τους διδάσκοντες. Σύμφωνα λοιπόν και με τους στόχους, και οι τρόποι διδασκαλίας ή εξέτασης είναι φυσικό να διαφέρουν. Άλλο θέμα βέβαια ότι, όπως συμβαίνει κάποτε στη διδακτική πράξη, οι σκοποί τελικά δε συμπίπτουν εύκολα με τις εφαρμογές τους.

Ο λόγος θα είναι λοιπόν για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από το πρωτότυπο, και σε μερικά σημεία αναπόφευκτα με μια μορφή απολογισμού για το μάθημα ή για το βιβλίο του μαθήματος. Αυτό όχι τόσο για χάρη της εποχής που πέρασε -το ίδιο βιβλίο δε διδάσκεται πια φέτος στο Γενικό Λύκειο- όσο για χάρη της σημερινής εποχής που δεν έχει απαλλαγεί από τα ίδια προβλήματα Κάθε άλλο μάλιστα...

Ειδικότερα: οι σκέψεις που θα ακολουθήσουν θα αφορούν την Α' Λυκείου κυρίως, λιγότερο τη Β' Λυκείου, και σχεδόν καθόλου τη Γ', αφού η Γ' Λυκείου όχι απλώς τα τελευταία χρόνια αλλά από την πρώτη σχεδόν χρονιά που καθιερώθηκαν οι Δέσμες, ήταν μια τάξη που στην πράξη είχε αρχίσει να αποκόπτεται από το Λύκειο. Όπου άργησε να αποκοπεί ήταν θέμα τότε έγινε αντιληπτή η νέα κατάσταση. Η μεταβατική τάξη, μεταξύ Λυκείου και Ανωτάτων Σχολών, που συχνά διαβάζουμε ή ακούμε ως κάτι προτεινόμενο ή σχεδιαζόμενο, έχει ήδη προ πολλού συντελεστεί στην πράξη -αλλά δυστυχώς με άλλον τρόπο.

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 ασφαλώς μια από τις πιο σημαντικές καινοτομίες ήταν η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου, με τις συνθήκες και τους όρους που έμπαινε το μάθημα από το 1979 στο πρόγραμμα του Λυκείου. Πάντως πολύ μεγαλύτερη καινοτομία από όσο κατανοήθηκε στην αρχή από μερικούς φορείς των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων.

Οι μαθητές της Α' Λυκείου άρχιζαν να διδάσκονται Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο, χωρίς να έχουν διδαχτεί προηγουμένως στο γυμνάσιο κανένα αρχαίο ελληνικό κείμενο. Είχαν όμως γνωρίσει αρκετά κείμενα της αρχαίας γραμματείας από μετάφραση. Η νέα προσπάθεια είχε πολύ ενδιαφέρον και για τους μαθητές και για τη διδασκαλία του μαθήματος. Όχι όμως και για να θεωρηθεί ότι δεν ήταν ανάγκη να αλλάξουν και μερικά άλλα πράγματα στο καθεστώς των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο, όπως π.χ.: το πρόγραμμα του μαθήματος των επόμενων τάξεων, η εξεταστέα ύλη στις Γενικές ή Πανελλήνιες, όπως λέγονταν, Εξετάσεις που ρύθμιζαν και ρυθμίζουν τα πάντα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι στόχοι και οι τρόποι διδασκαλίας του μαθήματος κτλ.

Αφού λοιπόν στην Α' Λυκείου οι συνθήκες διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής άλλαζαν τουλάχιστο ποσοτικά κατά 100% ως προς τις ώρες διδασκαλίας, μια και η αρχαία ελληνική γραμματεία από το πρωτότυπο διδασκόταν πια όχι σε έξι τάξεις αλλά μόνο σε τρεις, δεν ήταν δυνατόν να μη σκέφτεται κανείς άλλους στόχους του μαθήματος, ή άλλο πρόγραμμα, διαφορετικό από πριν, στις επόμενες τάξεις του Λυκείου. Και προπάντων άλλον τρόπο διδασκαλίας από εκείνον που ίσχυσε ενάμιση αιώνα και με αποτελέσματα για τη γλωσσική αρχαιογνωσία των αποφοίτων του παλαιού Γυμνασίου όχι και τόσο αξιοθαύμαστα. Οι μαθητές τότε, λιγότεροι πάντοτε, μάθαιναν ίσως πολύ καλά την αρχαία γραμματική και το συντακτικό, αλλά δε μάθαιναν την αρχαία γλώσσα ή με πιο σύγχρονη ορολογία θα έλεγε κανείς γνώριζαν τη μεταγλώσσα αλλά όχι την ίδια τη γλώσσα των αρχαίων κειμένων, όπως άλλωστε συμβαίνει και σήμερα. Ο μαθητής -εννοείται ο επίμονος μαθητής που μόχθησε πολύ χρόνο- ήταν και είναι σε θέση να σχηματίσει π.χ. και τον πιο σπάνιο τύπο ενός ανώμαλου σήματος (ίσως κάποτε και ανύπαρκτου σε όλα τα σχολικά κείμενα) σε οποιοδήποτε πρόσωπο, οποιουδήποτε χρόνου ή έγκλισης, αλλά να μη γνωρίζει τι σημαίνει η ίδια η λέξη. Αφού το βάρος έπεφτε όχι τόσο στη σημασία, στην κατανόηση του αρχαίου κειμένου, όσο στη γνώση των τύπων με τους οποίους εμφανίζονται οι αρχαίες λέξεις.

Το πρόβλημα είναι γνωστό σε όλους σήμερα και ήταν γνωστό και πολύ παλαιότερα, όπως βλέπει κανείς σε παλαιότερες εκθέσεις ή εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας προς «τους γυμνασιάρχες, σχολάρχες και διευθυντές Ελληνικών σχολείων» του 1857, όπου διαβάζουμε για τους ελληνοδιδασκαλούς ότι «τον πλείστον χρόνον κατατρίβουσιν εις όλως ανωφελείς περί συντάξεως θεωρίας» με αποτέλεσμα «οι από των ελληνικών σχολείων απολυόμενοι» να γνωρίζουν «τύπους και θεωρίας μόνον». Επίσης από τις δηλώσεις του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών, Γ. Ματθαίου, διαβάζουμε για τους απόφοιτους του 1928: «Ό,τι διακρίνει τα γραπτά των περισσοτέρων νέων, οι οποίοι προσήλθον εφέτος δια να υποστούν εισιτήριον εξέτασιν, είναι η τρομακτική ανορθογραφία και ο βαρβαρισμός εις την έκφρασιν και το ύφος... Η ασυνταξία, η ασυναρτησία, το πέλαγος των ιδεών και των εκφράσεων είναι ανεκδιήγητα πράγματα» (Αλ. Δημαράς, τόμος Α', σελ. 154,155 και τόμος Β', σελ. 158,159).

Χωρίς λοιπόν κάποιες αλλαγές είτε στους στόχους του μαθήματος είτε στους τρόπους διδασκαλίας είτε στο πρόγραμμα των Αρχαίων Ελληνικών στις τάξεις μετά την πρώτη Λυκείου, και το κυριότερο: με τις πανελλήνιες εξετάσεις, να μην έχουν πάρει είδηση ότι κάτι είχε αλλάξει στο μάθημα, ήταν φυσικό να υπάρξει πρόβλημα και να συνεχίζει να υπάρχει. Είναι πασίγνωστο πόσο επηρεάζουν σήμερα όλες τις τάξεις του Λυκείου -αλλά κάποτε και του Γυμνασίου- οι απαιτήσεις, τα θέματα και οι τρόποι εξέτασης των πανελλήνιων εξετάσεων. Αν αναλογιστεί κανείς ότι και οι διδάσκοντες δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι, ούτε είχαν πεισθεί για ό,τι και πώς θα το διδάξουν, και αν προστεθεί

επιτέλους ότι πολύ δύσκολα αλλάζει ο κάθε καθηγητής τον τρόπο διδασκαλίας του - συχνά έναν τρόπο που τον είχε συνηθίσει ως μαθητής, ως φοιτητής αλλά και ως καθηγητής στα πρώτα χρόνια της δουλειάς του - τότε κατανοεί κανείς τις δυσκολίες για την εφαρμογή του νέου μέτρου.

Αρχίζει λοιπόν ένα νέο μέτρο με πολλά προβλήματα. Η αλλαγή που είχε προγραμματισθεί αποφασίστηκε να γίνει με ένα βιβλίο που προκρίθηκε, ύστερα από ένα διαγωνισμό του 1978 και ύστερα από την κρίση δύο επιτροπών που καθόριζε ο νόμος. Μαζί με το βιβλίο δόθηκαν στους καθηγητές οδηγίες διδασκαλίας από το ΚΕΜΕ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της εποχής.

Οι τρόποι διδασκαλίας του νέου βιβλίου διέφεραν ασφαλώς πολύ από εκείνους που πρότειναν οι παλιές Ειδικές Διδακτικές. Δεν προτεινόταν πια να γίνεται π.χ. γραμματική και συντακτική ανάλυση του κειμένου από την αρχή, παρά μόνο όπου χρειαζόταν για τη λύση ενός ερμηνευτικού προβλήματος ή δεν ήταν πια ως μοναδικές ή ως κύριες ασκήσεις οι γνωστές χρονικές και εγκλιτικές αντικαταστάσεις με κλειστές γραμματικές και με μεμονωμένες λέξεις-τύπους, όπως ωστόσο συνεχίζεται να γίνεται ως σήμερα, κτλ. Με τη νέα διδασκαλία το βάρος έπεφτε στο κείμενο, στις λέξεις και στις προτάσεις και όχι στη γραμματική - όπως γινόταν παλαιότερα έστω και με τη βοήθεια ενός κειμένου. Το κείμενο όμως παλαιότερα συχνά υπηρετούσε τη γραμματική και όχι το αντίστροφο, δεν ήταν δηλαδή το κείμενο ο κύριος στόχος και η γραμματική βοηθητικό του μέσο, γι' αυτό και το κείμενο μπορούσε να είναι κατασκευασμένο. Στο νέο βιβλίο η εξοικείωση με τις λέξεις και τις φράσεις γίνεται με ασκήσεις σε αυθεντικά κείμενα, σε περισσότερα κείμενα.

Ο μαθητής ίσως με τους τρόπους που πρότεινε το βιβλίο δε θα ήταν σε θέση να σχηματίσει «από μνήμης» έναν οποιονδήποτε τύπο κάποιου ρήματος αλλά με πολλές ασκήσεις, σε κείμενα πάντοτε, θα αναγνώριζε τον τύπο και τη σημασία του, αν μάθαινε βασικές γραμματικές δομές, γλωσσικά στοιχεία που οδηγούν στη σημασιολογική λειτουργία των λέξεων. Και αυτό είναι που βοηθάει στην ερμηνεία των κειμένων πολύ περισσότερο από όσο η αναπαραγωγή τύπων, όπως είναι π.χ. οι χρονικές αντικαταστάσεις.

Συχνά άλλωστε η κατανόηση του κειμένου δεν απαιτεί τόσο λεπτομερειακές, όσο κάποιες βασικές γνώσεις γραμματικής, που καθώς όμως δίνονται μαζί με άλλες μικρότερης πρακτικής αξίας για την κατανόηση του κειμένου, δεν επισημαίνονται ως ιδιαίτερα χρήσιμες για την αξιοποίηση τους στην ερμηνευτική πράξη.

Το βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών και με την πρώτη μορφή του το 1979 και κυρίως με τη δεύτερη το 1986 -που ξαναγράφηκε όλο λέξη προς λέξη με πολλές αλλαγές από τις νέες εμπειρίες της εν τω μεταξύ διδακτικής πράξης- πρότεινε κάποιους νέους τρόπους διδασκαλίας, όπως ήταν π.χ.: οι περισσότερες ετυμολογικές συσχετίσεις λέξεων της αρχαίας και της νέας ελληνικής, τα περισσότερα κείμενα από τη μεταγενέστερη ελληνική, τα κείμενα στο Γ' μέρος κάθε ενότητας μόνο για κατανόηση χωρίς υποχρέωση για μετάφραση κ.ά. Οι νέοι αυτοί τρόποι έμμεσα φαίνονται στο ίδιο το βιβλίο, αλλά αμεσότερα τους έβρισκε ο καθηγητής στις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που συνόδευαν από την αρχή το βιβλίο, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Αλλά μόνο οι Οδηγίες σε θέματα διδακτικής πράξης δε στάθηκαν ποτέ ικανές να ενημερώσουν και να πείσουν όλους που θα διδάξουν ένα νέο μάθημα με νέα αντίληψη και νέους στόχους. Κανένας δάσκαλος δεν μπορεί να συγκινήσει ή να πείσει τους μαθητές του, αν ο ίδιος δεν έχει συγκινηθεί ή δεν έχει πεισθεί γι' αυτό που θα διδάξει. Αλλά οι διδάσκοντες ήταν οι τελευταίοι υπεύθυνοι.

Οι αλλαγές της μεταρρύθμισης του 1976 που δεν ήταν λίγες, και που απέδωσαν καρπούς, δεν υποστηρίζονταν μόνο με Οδηγίες. Όταν έμπαινε στο γυμνάσιο η διδασκαλία της δημοτικής και των αρχαίων κειμένων από μετάφραση πριν από 21 χρόνια, πόσοι φιλόλογοι από την τριτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διέσχιζαν την Ελλάδα από το Σουφλί ως την Κρήτη, για να μιλήσουν σε σεμινάρια και να συζητήσουν με τους καθηγητές που θα εφάρμοζαν τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα! Το ίδιο έγινε αργότερα και με την καθιέρωση στην Γ' Λυκείου των προγραμμάτων με τις δέσμες. Για τα Αρχαία Ελληνικά όμως με τις νέες προδιαγραφές του μαθήματος, το 1979, δεν υπήρξε από την πολιτεία -που ωστόσο η ίδια αποφάσισε να καθιερώσει το νέο μάθημα- παρόμοια φροντίδα, ούτε και σχεδιάστηκε για αργότερα. Οι πολύ λίγες ενημερωτικές προσπάθειες σε μερικές πόλεις και μερικά δημοσιεύματα στα εκπαιδευτικά περιοδικά, όχι πάντοτε κατατοπιστικά και πρακτικώς ωφέλιμα για την «αναπόφευκτη» κατάσταση, ή κάποτε μόνο με ένα γενικό κριτικό χαρακτήρα, βοηθούσαν ίσως στη μελέτη του προβλήματος αλλά όχι πάντοτε στην άμεση και επείγουσα πράξη, όπως είναι η εκπαιδευτική πράξη.

Αλλά δεν ήταν μόνο η έλλειψη μιας επαρκούς ενημέρωσης-συζήτησης από την οποία θα έφευγαν σοφότεροι εισηγητές και ακροατές. Ήταν ακόμη και το πρόγραμμα των επόμενων τάξεων που, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν άρχιζε από εκεί που τελείωνε το πρόγραμμα της προηγούμενης τάξης και ως προς τις γλωσσικές γνώσεις και ως προς τους τρόπους διδασκαλίας. Και το σπουδαιότερο ήταν ότι οι γενικές εξετάσεις που ακολούθησαν αμέσως την επόμενη και τη μεθεπόμενη χρονιά -γιατί τότε γίνονταν πανελλήνιες εξετάσεις και στη Β' και στην Γ' Λυκείου- δε διέφεραν από τις εξετάσεις προηγούμενων ετών σε τίποτε. Γι' αυτό και η διδασκαλία της Α' Λυκείου προσαρμοζόταν πια για καλά - όπως και ως σήμερα γίνεται- στις απαιτήσεις της Γ' Λυκείου. Έτσι θα μπορούσε κανείς να πει -όχι με μεγάλη υπερβολή- ότι οι Δέσμες της Γ' Λυκείου άρχιζαν, και αρχίζουν και σήμερα επίσης, από την Α' Λυκείου.

Για την Α' όμως Λυκείου γλωσσική διδασκαλία δεν μπορούσε να σημαίνει κυρίως διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού -χωρίς βέβαια να παραμερίζεται ούτε η γραμματική ούτε το συντακτικό. Αφού ο μαθητής στην τάξη εργάζεται, πρέπει να εργάζεται με τη γραμματική δίπλα του, όπως όλοι άλλωστε όταν μελετούν ένα άγνωστο τους αρχαίο κείμενο έχουν πάντοτε δίπλα τους γραμματική, συντακτικό και λεξικό. Ο Έλληνας μαθητής αποτελούσε και αποτελεί απλώς μια εξαίρεση.

Η παρατήρηση ότι δεν ήταν σωστή η μέθοδος, όταν η γλωσσική διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ταυτιζόταν, σχεδόν ή εντελώς, με τη γραμματική διδασκαλία, αντί η τελευταία να είναι ένα από τα μέσα της προσέγγισης του αρχαίου κειμένου, δε δικαιολογείται μόνο από τις σύγχρονες συνθήκες του προγράμματος. Υπάρχει και ένας άλλος λόγος που χάνει σωστότερη και απαραίτητη κάποια επιλογή από τα κεφάλαια της Γραμματικής ή του Συντακτικού, εφόσον ο τελικός σκοπός της διδασκαλίας αυτοί του μαθήματος είναι η κατανόηση και η μετάφραση του αρχαίου κειμένου και όχι η αυτοτελής και ανεξάρτητη από κείμενα γνώση της γραμματικής;. Οι γραμματικό συντακτικές γνώσεις δεν έχουν όλες την ίδια πρακτική αξία για τους σκοπούς του μαθήματος στην Α' ή και στη Β' Λυκείου, όπου το μάθημα αφορά όλους τους μαθητές, λίγο πριν από τη διάσπαση τους σε δέσμες. Δεν έχει την ίδια χρησιμότητα για την ερμηνεία ενός αρχαίου κειμένου π.χ. το να μπορεί ο μαθητής να γράψει -υστέρα μάλιστα από πολύχρονη άσκηση- έναν κάποτε ίσως σπάνιο ρηματικό τύπο, όσο το να γνωρίζει ότι π.χ. το σίγμα ή το άλφα στην κατάληξη είναι μορφήματα του αορίστου που σημαίνουν ότι και ο αόριστος, ή ότι το ρήμα οίδα και από τη μορφή του -την κατάληξη- και από τη σημασία του (= γνωρίζω, δηλαδή έχω γνώση

από πριν) δείχνει ότι είναι ένας παρακείμενος, ή ότι κάθε δοτική της αρχαίας γλώσσας μας παντού δεν μπορεί παρά να έχει στην κατάληξη της ιώτα (τουλάχιστο στην αττική διάλεκτο), κάτι που διευκολύνει την αναγνώριση τύπου και σημασίας.

Ελάχιστα επίσης ωφελεί π.χ. την κατανόηση ενός αρχαίου κειμένου η διάκριση, που είναι μια επίπονη και επισφαλής κάποτε ανακάλυψη, μεταξύ ετερόπτωτων προσδιορισμών σε γενική (γενική κτητική, του δημιουργού, της ιδιότητας κτλ.), ενώ είναι πολύ χρησιμότερο να βρεθεί, ανάμεσα σε πολλές άλλες λέξεις, ένας ετερόπτωτος προσδιορισμός ποια λέξη προσδιορίζει. Στο λεκτικό σύνολο π.χ. «αί ήμέραι του χειμῶνος» η γενική του χειμῶνος εκτός από το ότι προσδιορίζει το αί ήμέραι δε θα είχε να προσφέρει τίποτε στην ερμηνεία της φράσης. Η σημασία της φράσης αυτής και χωρίς τη συντακτική αναγνώριση είναι εύκολο να βρεθεί, και συνεπώς αυτή η συντακτική γνώση δεν είναι ιδιαίτερος χρήσιμη. Αντίθετα είναι πολύ χρήσιμη π.χ. η γνώση ότι το αντικείμενο των ρημάτων που δηλώνουν φροντίδα πρέπει να αναζητηθεί στο αρχαίο κείμενο σε πτώση γενική, κάτι εντελώς διαφορετικό από ό,τι συμβαίνει στα νέα ελληνικά. Άλλα παραδείγματα, η γνώση των συνδετικών ρημάτων για να αναγνωρίζουμε συντακτικώς το κατηγορούμενο ή από τα δύο αντικείμενα ενός ρήματος σε ποια πτώση είναι το άμεσο και σε ποια το έμμεσο δεν έχουν την ίδια πρακτική αξία με τη γνώση π.χ. σε ποια πτώση θα αναζητήσουμε το υποκείμενο της μετοχής. Τα πρώτα μας δίνουν την καθαρά σχολική δυνατότητα να ονομάσουμε τον όρο συντακτικώς, ενώ το τελευταίο να κατανοήσουμε μια πρόταση στα αρχαία ελληνικά. Δεν αποτελούν λοιπόν όλες οι γραμματικοσυντακτικές γνώσεις «γνώσεις-κλειδιά» για την κατανόηση ενός αρχαίου κειμένου.

Έπειτα και κάτι άλλο πολύ σημαντικό. Πολλές από τις γραμματικό συντακτικές γνώσεις αποτελούν μάλλον εννοιολογικές διακρίσεις της φιλοσοφίας -από τις πολύ παλαιότερες εποχές που η μελέτη οποιασδήποτε γνώσης ήταν ένα θέμα της φιλοσοφίας και δεν ξεχώριζαν εύκολα οι επιστημονικοί κλάδοι. Έτσι π.χ. ένας ονοματικός ομοιόπτωτος προσδιορισμός αν είναι παράθεση ή επεξήγηση -ένα θέμα που το εξετάζει το Συντακτικό- δεν είναι συντακτική γνώση, ερμηνευτική για μια φράση, αλλά εννοιολογική, φιλοσοφική διάκριση, αφού για να χαρακτηρίσουμε συντακτικώς μια λέξη, αν είναι παράθεση ή επεξήγηση, πρέπει να συγκρίνουμε κατά το πλάτος τις δύο έννοιες, την προσδιοριζόμενη και την προσδιορίζουσα. Δηλαδή πρέπει να κάνουμε μια φιλοσοφική διερεύνηση των λέξεων, και το σπουδαιότερο η συντακτική γνώση δε μας βοηθάει να ερμηνεύσουμε, αφού ερμηνεύουμε, για να προσδιορίσουμε τις λέξεις συντακτικώς. Το ίδιο συμβαίνει και με μερικούς άλλους ετερόπτωτους προσδιορισμούς: π.χ. «Ἡ ἀγάπη τῶν τέκνων». Για να βρούμε τι είναι συντακτικώς το τέκνων, γενική αντικειμενική ή υποκειμενική, πρέπει να ερμηνεύσουμε τη φράση με βάση τα συμφραζόμενα ή με όποιον άλλο τρόπο και έπειτα να χαρακτηρίσουμε συντακτικώς τους όρους, όπως κάνουν συχνά οι μαθητές παρά την «απαγόρευση» παλαιότερα -λανθασμένα ωστόσο- πολλών καθηγητών. Τελικά το συντακτικό δε μας βοηθάει πάντοτε στην ερμηνεία αλλά κάποτε συμβαίνει το αντίστροφο, όπως είδαμε, θα ήταν ίσως πολύ χρήσιμη εργασία να έβρισκε κανείς ποιοι από τους πολυάριθμους κανόνες του Συντακτικού βοηθούν άμεσα στην κατανόηση ενός αρχαίου κειμένου και ποιοι είναι απλώς εννοιολογικές διαιρέσεις ή ονομασίες των στοιχείων μιας μεταγλώσσας για την επικοινωνία των ασχολουμένων με αυτήν ή για την έρευνα του φιλοσοφικού περιεχομένου των στοιχείων του λόγου, δηλαδή των λέξεων.

Βέβαια κάθε γνώση για τη γλώσσα, όπως και γενικότερα κάθε άλλη, είναι χρήσιμη, αλλά εδώ είναι χρησιμότερη μια σωστή επιλογή των διδακτικών στόχων. Οι λεπτομερέστερες γλωσσικές γνώσεις είναι ασφαλώς χρήσιμες για την Γ' Λυκείου, στην Γ'

δέσμη, και σίγουρα για τους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής, στο Πανεπιστήμιο. Δε δικαιούται όμως να ξεχνάει κανείς ότι στο σχολείο της Μέσης Εκπαίδευσης μια από τις πιο βασικές αρχές-αρετές που πρέπει να προτυπώνουν και ως προς τη σύνταξη του προγράμματος και ως προς τη διδασκαλία είναι η επιλογή «εκ περιουσίας». Δεν είναι δυνατόν τουλάχιστο να μην εξετάζουμε κατά καιρούς τα πράγματα που αφορούν τη διδασκαλία.

Η τάση να συνεχίζουμε να διδάσκουμε και να εξετάζουμε τους μαθητές και σήμερα στην αναπαραγωγή αρχαίων γραμματικών τύπων, θα μπορούσε να αναφέρει κανείς ότι έχει σχέση με τους στόχους και τα μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένα θέμα που δεν αφορά μόνο το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Δηλαδή ενώ οι στόχοι του μαθήματος κάποτε αλλάζουν, και είναι αυτό φυσικό, οι τρόποι και οι μέθοδοί του παραμένουν οι ίδιοι. Οι μέθοδοι έχουν σχέση με τη νοοτροπία και τη συνήθεια, και αυτές μεταβάλλονται δύσκολα, τουλάχιστο δυσκολότερα από όσο χρειάζεται να σχεδιαστούν νέα προγράμματα και νέοι στόχοι στην ημερήσια ενός γραφείου.

Το αρχαίο κείμενο π.χ. εδώ και αρκετά χρόνια, από την Α' Λυκείου ως τις εισιτήριες εξετάσεις για τη Φιλοσοφική Σχολή, δε διδάσκεται πια με υπαγόρευση, για να το ορθογραφήσει ο μαθητής, όπως παλαιότερα. Οι χρονικές λοιπόν και οι εγκλιτικές αντικαταστάσεις ή ο σχηματισμός εν γένει κάποιων τύπων, είχαν, αλλά μόνο τότε, πολλούς λόγους να αποτελούν στόχο του μαθήματος. Ο μαθητής έπρεπε να γράψει ορθογραφημένο το αρχαίο κείμενο και κάποτε -παλαιότερα- να γράψει και ένα μικρό αντίστροφο θέμα από τα νέα στα αρχαία ελληνικά. Όταν όμως οι στόχοι του μαθήματος άλλαξαν, δεν άλλαξαν μαζί τους ούτε οι συνήθειες, ούτε εξαιτίας τους και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Αλλά αυτή η άσκηση στην παραγωγή τύπων θα είχε επιτέλους τους λόγους της την εποχή που διδασκόταν στο σχολείο η καθαρεύουσα, η οποία διατηρούσε κατά το μεγαλύτερο μέρος της το τυπικό της αρχαίας γλώσσας. Σήμερα όμως πώς μπορεί να δικαιολογήσει κανείς αυτή την επιμονή των εξεταστών και τον τόσο μόχθο των μαθητών για πράγματα που ελάχιστη σχέση έχουν με τους στόχους του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Για την αλλαγή των πραγμάτων το νέο τότε βιβλίο ήταν μια συμβολή στη συνολική προσπάθεια, ασφαλώς φορτωμένη με την πιο μεγάλη ίσως ευθύνη, αλλά μία μόνο συμβολή σε μια συλλογική προσπάθεια, όπως είναι η εκπαιδευτική πράξη. Γιατί ένα σχολικό βιβλίο έχει πάντοτε ανάγκη από έναν δάσκαλο για να το αναστήσει, αυτό σημαίνει να το ορθώσει και να το κάνει από ένα απλό κείμενο ένα ζωντανό παράγοντα διδασκαλίας. Πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για ένα βιβλίο που οδηγούσε σε μια διαφορετική από την ως τότε φιλοσοφία και για ένα μάθημα που ήταν μάλιστα τα Αρχαία Ελληνικά, και που τότε, όπως και τώρα, όπως και πάντα, κάθε καινοτομία στα Αρχαία Ελληνικά τη θεωρούσαν πολλοί ως εθνικό κίνδυνο, άρα ως εκπαιδευτικό λάθος ασυζήτητο.

Η στροφή όμως των μαθητών όχι μόνο προς τη γραμματική και το συντακτικό αλλά περισσότερο προς την κατανόηση και τη μετάφραση των κειμένων, όπως πρότεινε το βιβλίο, κάνει ακόμη το μάθημα πιο ενδιαφέρον, γιατί αυτό συντελεί στο να χρησιμοποιούν οι μαθητές περισσότερο την κρίση και τη φαντασία τους, στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν το κείμενο χωρίς αναστολές, που προκαλεί η όχι πάντοτε απαραίτητη γραμματική ή συντακτική ανάλυση. Οι μαθητές, τουλάχιστον όσοι δε θα πάνε στην Γ' δέσμη, πολύ δύσκολα πείθονται να διαθέσουν τόσες ώρες για πράγματα που δεν είναι σκέψη και ζωή των αρχαίων αλλά τύποι αυτής της σκέψης και ζωής, δηλαδή μια αφαίρεση από τα πράγματα, όπως είναι κάθε γραμματική ανάλυση. Η ανακάλυψη από τους μαθητές

μιας σκέψης ή μιας πράξης, η αποκρυπτογράφηση του λόγου ενός άλλου ανθρώπου έστω μιας άλλης εποχής, μπορεί να δικαιώσει στη συνείδηση των νέων ανθρώπων την προσπάθεια τους -που δεν είναι και μικρή σήμερα...

Όσοι ασχολούνται με τη διδακτική θεωρία και πράξη -και είμαστε όλοι μας- γνωρίζουν ότι η αδιαφορία των μαθητών για το μάθημα είναι σύνθετο παιδαγωγικό πρόβλημα, και τις περισσότερες φορές οφείλεται όχι στο ίδιο το μάθημα αλλά στον τρόπο διδασκαλίας του (βλ. Δ. Σ. Αλεξόπουλος, «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου», Νέα Παιδεία 29 (1984) 154, όπου, στα πορίσματα μιας έρευνας διαβάζουμε ότι το μάθημα αρέσει στους περισσότερους μαθητές (53%), ενώ πολλοί από τους υπόλοιπους βρίσκουν κακό τον τρόπο διδασκαλίας και όχι το μάθημα καθεαυτό).

Ως γλωσσική αρχαιογνωσία στην Α' και στη Β' τάξη του Λυκείου δεν μπορεί παρά να είναι κυρίως η κατανόηση και η ερμηνεία ενός αρχαίου κειμένου όπου δίνονται στο μαθητή πολλά ερμηνευτικά σχόλια και λιγότερες γραμματικές αναζητήσεις ή παραγωγές τύπων, εκτός όταν είναι απαραίτητα για τη μετάφραση. Έτσι οδηγείται ο μαθητής πιο κοντά στους σκοπούς του μαθήματος -όπως αναφέρονται στις «Οδηγίες»- αρκετά ωστόσο ασαφείς ή μεγαλεπήβολου, όπου διαβάζουμε: «Επιδιώκεται οι μαθητές βαθμιαία να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν και να ερμηνεύουν τους Αρχαίους Έλληνες συγγραφείς από το πρωτότυπο (σελ. 49). Αυτά γράφουν οι «Οδηγίες» το 1997, το ίδιο όμως και το 1969: «ώστε να δύνανται οι μαθηταί να κατανοούν ευχερώς τους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς». Αλλά τα ίδια γίνονται και στη δεκαετία 1920-30 «κάτω από την επίδραση του γερμανικού εκπαιδευτικού ουμανισμού (βλ. Σηφάκης, Εισηγήσεις ΚΕΜΕ, σ. 37).

Ο στόχος να γίνουν οι μαθητές ικανοί να προσεγγίσουν -έτσι γενικά και αόριστα- τα αρχαία κείμενα, δηλαδή όλα τα αρχαία κείμενα, δεν ξέρω και παλαιότερα πόσο στην πράξη το επιδιώξαμε, σίγουρα όμως δεν το πετύχαμε. Ένας τέτοιος λοιπόν στόχος θα μπορούσε να προέλθει όχι τόσο από μίαν ακατανίκητη επιμονή σε μια φιλόδοξη πίστη, όσο σε μίαν άγνοια της σχολικής πραγματικότητας αλλά και της ιστορίας της. Τα μαθήματα με απέραντο εύρος, όπως τα αρχαία ελληνικά σ' ένα τριτάξιο σχολείο όπως είναι το Λύκειο ή διτάξιο για ορισμένα μαθήματα, καρποφορούν μόνο από προσεκτικές και συγκεκριμένες επιλογές, γιατί αυτές οδηγούν στο εφικτό και αποφεύγουν τις πρόχειρες και μισές γνώσεις. Η μεγάλη ιδέα για το μάθημα, αν μπορεί κανείς να την πει έτσι, δεν ωφέλησε και τόσο πολύ τόσα χρόνια τη γλωσσική μας αρχαιομάθεια, παρά τις ευνοϊκότερες παλαιότερες συνθήκες του προγράμματος αλλά και της περιορέουσας σχολικής και κοινωνικής τότε ατμόσφαιρας. Γιατί πράγματι σήμερα ο μαθητής ακούει τόσα πολλά, και για τη δυσκολία και για τη χρησιμότητα του μαθήματος.

Και με τις καλύτερες λοιπόν συνθήκες μπορούμε να μιλάμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απλώς για την προσέγγιση και τη γνώση, αν την εννοούμε ουσιαστική και επαρκή, μόνο ορισμένων κειμένων από συγκεκριμένους συγγραφείς και μάλιστα μόνο σε μεγάλα ή μικρά αποσπάσματά τους. Προπάντων κείμενα ειδικώς σχολιασμένα για μαθητές Λυκείου, με πλούσια ερμηνεύματα για τη γλωσσική κατανόηση, και λιγότερα σχόλια πολιτιστικού ή ιστορικού περιεχομένου. Πολλές φορές στη σχολική πράξη -το γνωρίζουμε όλοι- ένα μάθημα όπου ο στόχος του είναι να κατανοηθεί το κείμενο, πριν από οτιδήποτε άλλο, μεταβάλλεται συχνά σε μάθημα ιστορίας, κοινωνιολογίας ή πολιτισμολογίας. Ας θυμηθούμε μόνο τον Όμηρο στη διδακτική του συχνά περιπέτεια στο Γυμνάσιο. Και αυτό μας είναι αρκετό. Το μάθημα στην Α' Λυκείου είναι κυρίως γλωσσικό. Και αυτό διακηρύσσεται και στις παλιές Οδηγίες διδασκαλίας και στις νέες του 1997. Αλλά πάντοτε υπάρχει στην εκπαίδευση όπως και στη ζωή μια δυσκολία ανάμεσα στις

προθέσεις ή στα οράματα από τη μια, και στις εφαρμογές τους από την άλλη. Γι' αυτό και ανάμεσα στις εισαγωγικές διακηρύξεις ενός βιβλίου και στη σχολική πράξη συχνά δεν υπάρχει συμφωνία, δηλαδή συνέπεια. Έπειτα τα λιγοστά ερμηνεύματα, εν ονόματι κάποιας αυτενέργειας, μπορούν εύκολα να προκαλέσουν απογοήτευση σε μια προσπάθεια, και εύκολα εγκατάλειψη του μη ανακαλυπτόμενου αρχαίου κειμένου -ή να οδηγήσουν στο γνωστό απαράδεκτο, πολύχρηστο και υπονομευτικό της σωστής προσπάθειας βοήθημα Η γλωσσική διδασκαλία άλλωστε, αν στηρίζεται στις λέξεις και στις φράσεις -και όχι στην απομνημόνευση γραμματικών τύπων- με τις συσχετίσεις λέξεων της αρχαίας και της νέας ελληνικής, με ανακαλύψεις ετυμολογιών, σχέσεων και απρόβλεπτων σημασιών και με όσα άλλα επινοεί η έμπνευση ενός δασκάλου, όλα αυτά, κάνουν στους μαθητές το μάθημα πολύ πιο ευχάριστο και ελκυστικό από την ανάλυση του περιεχομένου ενός αρχαίου κειμένου. Επιτέλους για την ιστορία και τον πολιτισμό των Αρχαίων Ελλήνων δεν μπορεί να τα μάθει όλα ο μαθητής στην Α' τάξη.

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου το 1979-80 ήταν ένα παλιό στο περιεχόμενο μάθημα, αλλά εντελώς καινούριο στη μορφή και στους τρόπους διδασκαλίας του. Στα χρόνια που πέρασαν από το 1980 η πείρα όλων μας δοκιμάστηκε σε αρκετά επίπεδα, ανακάλυψε θετικά και αρνητικά στοιχεία αλλά είναι βέβαιο ότι δεν αξιοποιήθηκε. Αλλά μήπως είχε αξιοποιηθεί η ως τότε διδακτική πείρα που ξεπερνούσε τον ενάμιση αιώνα; Το μάθημα για πολλούς λόγους δεν το βοηθήσαμε να αγαπηθεί. Ένας λόγος -όχι ο λιγότερο σοβαρός-είναι ότι δεν το βοηθήσαμε να διδαχτεί σωστά και να γίνει ένα ενδιαφέρον για όλους μάθημα, όσο και αν συνεχώς αυτό το διαπιστώνουμε δυσαρεστούμενοι ή θλιβόμενοι και 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 -αν ίσως δεν φταίει μόνο αυτός αποκλειστικά- έχει όμως ασφαλώς μεγάλο μέρος της ευθύνης όπως πολλές φορές εδώ φορτικά αναφέρθηκε. Με άλλους τρόπους θα είχαν άλλη τύχη τα πράγματα.

Αλλά και αν ακόμη δε συμφωνούμε σε έναν τρόπο διδασκαλίας, δεν είναι το διδακτικό αντικείμενο που φταίει. Γι' αυτό τίποτε δε μας δικαιολογεί να πάψουμε να δοκιμάζουμε και νέους τρόπους προσέγγισης των αρχαίων κειμένων, αλλά όχι χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις εμπειρίες του παρελθόντος. Και αν κάποια άλλα ξένα σχολικά προγράμματα θα έπαυαν τις προσπάθειες, αφού δεν οδηγούν σε κάποια σύγκλιση, αυτό δεν μπορεί να αφορά τη δική μας εκπαίδευση, αφού το αντικείμενο αυτό είναι η γλώσσα μας.