

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΜΠΕΤΣΑΚΟΣ

αρχαία ελληνικά
Διδακτική
του «αδίδακτου»

Διδασκαλία - Αυτενέργεια



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ
www.patakis.gr

ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΜΠΕΤΣΑΚΟΣ

**Αρχαία Ελληνικά
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ “ΑΔΙΔΑΚΤΟΥ”**

Διδασκαλία – Αυτενέργεια

Θέση υπογραφής δικαιούχου δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας,
εφόσον η υπογραφή προβλέπεται από τη σύμβαση.

«Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου».

Εκδόσεις Πατάκη – Εκπαίδευση

Βασίλειος Μπετσάκος, *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα – ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ “ΑΔΙΔΑΚΤΟΥ”*

(*Διδασκαλία – Αυτενέργεια*)

Υπεύθυνος έκδοσης: Βαγγέλης Μπακλαβάς

Διορθώσεις: Βασίλειος Μπετσάκος

Σελιδοποίηση: Αλέξιος Μάστορης

Copyright © Σ. Πατάκης Α.Ε.Ε.Δ.Ε. (Εκδόσεις Πατάκη) και Βασίλειος Μπετσάκος, Αθήνα, 2020

Εικόνα εξωφύλλου: Σπαρτιάτες πολεμιστές – λεπτομέρεια παράστασης από αγγείο

(© shutterstock.com)

Πρώτη έκδοση από τις Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2020

Κ.Ε.Τ. Δ220 – Κ.Ε.Π. 655/20

ISBN 978-960-16-8932-6



ΠΑΝΑΓΗ ΤΣΑΛΔΑΡΗ (ΠΡΩΗΝ ΠΕΙΡΑΙΩΣ) 38, 104 37 ΑΘΗΝΑ,
ΤΗΛ.: 210.36.50.000, 210.52.05.600, 801.100.2665, ΦΑΞ: 210.36.50.069
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: ΕΜΜ. ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.38.31.078
ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΚΟΥΡΤΣΑΣ (ΤΕΡΜΑ ΠΟΝΤΟΥ - ΠΕΡΙΟΧΗ Β΄ ΚΤΕΟ),
570 09 ΚΑΛΟΧΩΡΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΤΗΛ.: 2310.70.63.54, 2310.70.67.15, ΦΑΞ: 2310.70.63.55
Web site: <http://www.patakis.gr> • e-mail: info@patakis.gr, sales@patakis.gr

μνήμη
Δημήτρη Λυπουρλή
Δ. Ν. Μαρωνίτη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
A. Η ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΚΑΘΙΕΡΩΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ	
A.1. Η καθιερωμένη πρακτική	16
A.2. Επιμέρους συμπτώματα μιας διαγνωσμένης παθολογίας	21
A.2.1. Ιδεοληψία και χρησιμοθηρία	21
A.2.2. Το υβρίδιο της σχολικής μετάφρασης	22
A.2.3. Διάσταση μεταξύ επίσημης στοχοθεσίας και καθιερωμένης πρακτικής	24
A.3. Το ατελέσφορο της διδασκαλίας	29
A.4. Αναστοχασμός βάσει του μοντέλου «ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης»	33
B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ	
B.1. Σκοποθεσία	38
B.2. Ενότητα μορφής και περιεχομένου: λόγος	39
B.2.1. Η γλωσσική σκευή του μαθητή	40
B.2.1.1. Λεξιλόγιο	42
B.2.1.2. Γραμματική	46
B.2.1.3. Συντακτικό	52
B.3. Μετριασμός της αποσπασματικότητας και εισαγωγικό σημείωμα	61
B.3.1. Ο συγγραφέας και το έργο	62
B.3.2. Ιστορική και γραμματειακή ένταξη (κειμενικό γένος και είδος)	62
B.3.3. Νοηματική ροή και πραγματολογικά στοιχεία (realia)	65
B.4. Μονάδα λόγου το μικροκείμενο	66
B.5. Ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)	68
Γ. ΤΡΙΜΕΡΗΣ ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	
Γ.1. Πρώτο στάδιο προσέγγισης: ολιστικό	72
Γ.1.1. Επίπεδο μικροκειμένου. Ολική οπτική επαφή	72
Γ.1.2. Συνολική ανάγνωση	73
Γ.1.3. Σύνδεση με εισαγωγικό σημείωμα	74

Γ.2. Δεύτερο στάδιο κατανόησης: από το όλον στο μέρος	78
Γ.2.1. Οι παράγραφοι και οι συνδέσεις τους	78
Γ.2.2. Επίπεδο παραγράφου	79
Γ.2.2.1. Οι περίοδοι και οι συνδέσεις τους Η λογική-νοηματική ροή και οι παρατακτικοί σύνδεσμοι	79
Γ.2.2.2. Η χρήση του συνδέσμου γάρ	82
Γ.2.3. Επίπεδο περιόδων	89
Γ.2.3.1. Τα δρώντα πρόσωπα και οι αντωνυμίες	89
Γ.2.3.2. Κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις	109
Γ.2.4. Επίπεδο πρότασης	112
Γ.2.4.1. Το ρηματικό σύνολο	112
Γ.2.4.1.1. Υποκείμενα και αντικείμενα/κατηγορούμενα	113
Γ.2.4.1.2. Οι επιρρηματικές σχέσεις	119
Γ.2.4.1.3. Δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με το ως	128
Γ.2.4.1.4. Οι υποθετικοί λόγοι ως δομές σκέψης	132
Γ.2.4.2. Το ονοματικό σύνολο	138
Γ.3. Τρίτο στάδιο κατανόησης: από το μέρος στο όλον	142
Γ.3.1. Παράφραση (προφορική-δοκιμαστική-εναλλακτική μετάφραση)	144
Γ.3.2. Δεύτερη συνολική ανάγνωση. Ολική κατανόηση	152

Δ. ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Δ.1. Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο	156
Δ.1.1. Συνεξέταση μετάφρασης και πρωτότυπου: ενδεικτικές ασκήσεις	158
Δ.1.2. Κριτική συνεξέταση δύο μεταφράσεων σε σχέση με το πρωτότυπο	165
Δ.2. Από το πρωτότυπο στη μετάφραση	171
Δ.2.1. Απλές μεταφραστικές τεχνικές	173
Δ.2.1.1. Τμήση	174
Δ.2.1.2. Παράταξη	182
Δ.2.1.3. Ονοματοποίηση	185
Δ.2.1.4. Ανάλυση	193
Δ.2.1.5. Μεταδόμηση	196
Δ.2.1.6. Επεξήγηση	197
Δ.2.2. Λέξεις όμοιες στα ΑΕ και τα ΝΕ: κληρονομημένες αλλά ψευδόφιλες	199
Δ.2.3. Δύο υποδειγματικές μεταφράσεις	203

Ε. ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΛΟΓΟ

Ε.1. Έμφαση στη γλώσσα	214
Ε.1.1. Ενδεικτικές ερωτήσεις/ασκήσεις δομολειτουργικής ανάγνωσης και διασύνδεσης γλωσσικής μορφής και νοήματος. . .	214
Ε.1.2. Γλωσσικοί μετασχηματισμοί	217
Ε.2. Έμφαση στην ερμηνεία. Διάλογος με το κείμενο και πρόσληψη στο παρόν	218

ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στ.1. Η θέση της μετάφρασης στην αξιολόγηση	225
Στ.2. Τυπολογία ερωτήσεων πάνω στον νοηματικό άξονα του μικροκειμένου.	229
Στ.3. Κριτήρια αξιολόγησης	232
Στοιχεία/ Άξονες απαντήσεων	238

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	244
------------------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	245
------------------------	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διδασκαλία είναι τέχνη. Και για να αποδειχτεί τέχνη δημιουργική, προϋποθέτει, όπως και κάθε άλλη τέχνη (ζωγραφική, ρητορική, μαγειρική...), το μεράκι και το φιλότιμο του μάστορα, του δάσκαλου· την αγάπη, δηλαδή, για το έμψυχο «υλικό» του και τη φροντίδα για τη δραστηριότητά του και το σεμνό καμάρι για το έργο του: τις μορφές στις οποίες αποκρυσταλλώνεται η τέχνη του. Και δίπλα βέβαια σ' αυτά, η διδασκαλία προάγεται από τη γνώση, τη μαστοριά του δάσκαλου.

Πώς γίνεται κανείς μάστορας στην τέχνη του; Μαθητεύει (αυτός και το ταλέντο του) δίπλα στους προκατόχους του· *έμπειρίας δέϊται καὶ χρόνου*. Πώς θα γίνει μάστορας και ο δάσκαλος, πώς θα κατακτήσει τη διδακτική; Δεν αρκεί ούτε η θεωρητική γνώση του αντικειμένου του ούτε η διδακτική θεωρία, απαραίτητες κι αυτές. Αλλά ούτε και η μίμηση των δικών του δασκάλων αρκεί, μίμηση συνειδητή ή ανεπίγνωστη. Αυτή είναι βέβαια σημαντική, και μάλιστα πολύ, διότι γίνεται η αρχή της πράξης· *διὰ μιμήσεως ποιεῖται τὰς μαθήσεις τὰς πρώτας*· διδάσκει ο δάσκαλος, και ο πρώτος, αναφαίρετος στην πράξη και την τάξη μαθητής του, είναι ο εαυτός του. Αλλά και αυτό δεν αρκεί.

Ο δάσκαλος θα πρέπει, όπως και οι άλλοι τεχνίτες, να έχει μαθητεύσει συνειδητά, υπομενετικά, υπάκουα, δίπλα στους έμπειρους της τέχνης, στους αρχιμάστορες. Όπως ο μάγειρας στον μάγειρα και ο ζωγράφος στον ζωγράφο. Για να τον ξεπεράσει –ίσως– κάποτε, και για να βρει –στα σίγουρα– τους δικούς του μαθητευόμενους δασκάλους.

Αλλά αυτό σήμερα δεν συμβαίνει. Οι έμπειροι δάσκαλοι της τάξης φεύγουν, και μεθοδική δίοδος της τέχνης τους, δίοδος στην επόμενη γενιά δασκάλων, δεν τους έχει ανοιχτεί. Και η πολυτίμητη διδακτική σοφία τους χάνεται· μόνον έμμεσα κάτι απ' αυτήν μπορεί να σώζεται σε όσους άκουσαν τα μαθήματά τους και, συνειδητά ή ανεπίγνωστα, τους μιμούνται, στο ένα ή το άλλο.

Μνήμη των δασκάλων μου, λοιπόν. Αυτών που έφυγαν. Ο Δ. Ν. Μαρωνίτης είχε πάθος και λόγο. Ο Δημήτρης Λυπουρλής είχε λόγο· και πάθος. Εμπαθείς τεχνίτες του λόγου, είχαν μεράκι διδακτικό, φιλότιμο, αγάπη για τη διδασκαλία και τους μαθητές τους, γνώση άπλετη και σκέψη λαμπρή. Αρχιμάστορες.

Θα ήταν ωραίο να είχα (μα)θητεύσει, μεθοδικά, ως μαθητευόμενος δάσκαλος δίπλα σε κάποιον έμπειρο της τέχνης. Θα ήταν ωραίο να είχα κι εγώ μαθητές που γίνονται

δάσκαλοι. Και να δοθεί κάτι από την εμπειρία μου, να μη χαθεί. Η πολιτεία, όμως, δεν έχει θεσμοθετήσει μια τέτοια μαθητεία, υπομεντική και πολύτιμη. Εξ ου και το ανά χείρας πόνημα: δίοδος στενόχωρη της όποιας εμπειρίας.

Αλλά όχι μόνο αυτό. Η παρούσα εργασία έχει και μία άλλη στόχευση, πιο σημαντική. Τι θα γίνει με την αρχαία ελληνική γλώσσα, και το σχολικό της μάθημα, τα Αρχαία Ελληνικά; Θα εξακολουθήσουμε να τα διδάσκουμε; Και πώς; Και θα τα γνωρίζουν οι δάσκαλοι; Και θα τα αγαπούν οι μαθητές; Θα μεταφέρουμε στις επόμενες γενιές τη γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, όπως την παραλάβαμε από τους δασκάλους μας; Και γιατί να τη μεταφέρουμε;

Κάτι πρέπει να αλλάξει με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Και ειδικότερα με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Είναι πια κατασταλαγμένη η βεβαιότητα –το δείχνει η βιβλιογραφία που μελετάται στο βιβλίο– ότι το μάθημα δεν επιτελεί τους στόχους του. Λίγοι μαθητές μαθαίνουν –αγαπούν και μαθαίνουν– τα Αρχαία Ελληνικά. Λιγότευουν και οι δάσκαλοι...

Η προκείμενη εργασία, λοιπόν, εστιάζει στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, και ειδικότερα στο κακώς λεγόμενο «αδίδακτο κείμενο», άλλως κάκιστα λεγόμενο «Θεματογραφία».

Η Α΄ Ενότητα καταγράφει και μελετά τα βιβλιογραφικά δεδομένα, την έρευνα των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή, ακαδημαϊκή και εμπειρική, έχει οδηγήσει σε συμπεράσματα λίγο έως πολύ παρόμοια –καταλήγει σχεδόν πάντοτε στη διάγνωση μιας παθογένειας– αλλά και σε θεραπευτικές προτάσεις πολύ διαφορετικές μεταξύ τους.

Η Β΄ Ενότητα συστηματοποιεί ορισμένα προαπαιτούμενα της διδασκαλίας του «αδίδακτου» κειμένου, προαπαιτούμενα θεωρητικά αλλά και πρακτικά. Πώς ορίζονται τα διδασκόμενα μικροκείμενα, ποια είναι η μονάδα λόγου στην οποία εστιάζει η μελέτη και η διδασκαλία, ποιος ο ρόλος και η χρήση του Συντακτικού, της Γραμματικής και του Λεξικού; Τι κάνουμε με το λεξιλόγιο; Πώς αίρεται εν μέρει η αποσπασματικότητα; Και δίπλα σε αυτά, ποιες γλωσσολογικές προϋποθέσεις οφείλουμε να μην παραθεωρούμε.

Η Γ΄ Ενότητα αποπειράται να δομήσει μια πορεία διδασκαλίας, συνανάγνωσης και αυτενέργειας. Πορεία από τον δάσκαλο στον μαθητή, από τον πομπό του κειμένου στον δέκτη του, πορεία διαλόγου με το κείμενο, από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον· μια μέθοδος, οδός δηλαδή και αναστοχασμός της όδευσης. Η γνωστική αυτή πορεία πραγματώνεται στην ανά χείρας μελέτη πάνω σε πολλά κειμενικά αποσπάσματα ποικίλων γραμματειακών ειδών και συγγραφέων. Για τα μικροκείμενα αυτά παρέχονται σχετικώς εκτεταμένα εισαγωγικά σημειώματα, στοχευμένα ερμηνευ-

τικά σχόλια, καθώς και δημοσιευμένες μεταφράσεις τους. Αυτές με τη σειρά τους σχολιάζονται, πάντα στην προοπτική ενός διδακτικού τέλους.

Η Δ΄ Ενότητα έχει στον πυρήνα της τη μετάφραση: είτε ως δεδομένο, εκδομένο κείμενο, είτε ως πρακτική, ως χρήσιμη διδακτική διαδικασία. Προτείνεται η αξιοποίηση διαθέσιμων μεταφράσεων για να επιστρέψει μέσω αυτών η διδασκαλία στο πρωτότυπο: από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί και μια διδακτική της μετάφρασης –τόσο παραθεωρημένη στη διδασκαλία η μετάφραση όσο και υπερφορτισμένη στην αξιολόγησή!–: από το πρωτότυπο στη μετάφραση.

Η Ε΄ Ενότητα εστιάζει στην εργασία με τον κειμενικό λόγο: η έμφαση δίνεται είτε στη γλώσσα είτε στην ερμηνεία. Όσον αφορά τη γλώσσα, αναπτύσσονται ενδεικτικές ερωτήσεις/ασκήσεις δομολειτουργικής προσέγγισης του κειμένου, ώστε οι γλωσσικές διατυπώσεις να συνδέονται πάντα με το επιδιωκόμενο νόημα και την επικοινωνιακή προθετικότητα του πομπού. Όσον αφορά την ερμηνεία, προτείνονται ενδεικτικά θέματα ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος, τα οποία εντοπίζονται στα μικροκείμενα που μελετήθηκαν. Συγχρόνως παρατίθενται αρχαιοελληνικές λέξεις-έννοιες που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μια μελέτη διαχρονική ή και συγχρονική.

Η Στ΄ Ενότητα αφιερώνεται στην αξιολόγηση. Κατατίθενται αφενός ορισμένες γενικές αρχές αξιολόγησης της αρχαιογλωσσικής διδασκαλίας, βάσει πρόσφατων θεσμικών κειμένων, αφετέρου μια τυπολογία ερωτήσεων πάνω στον νοηματικό άξονα του μικροκειμένου. Επίσης, προτείνονται και μερικά ολοκληρωμένα κριτήρια αξιολόγησης συνοδευμένα από ενδεικτικές απαντήσεις.

Η παρούσα εργασία στοχεύει, το κατά δύναμιν, σε μια ανανέωση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Λύκειο, και σε αντίστοιχες αλλαγές στην αξιολόγηση του μαθήματος τόσο ενδοσχολικά όσο και στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Εάν, επιπλέον, συμβάλει με τον τρόπο της να υποστηρικθούν, έστω και λίγο, να μάθουν κάτι ή να προβληματιστούν κάπως οι δάσκαλοι που μεριμνούν για τα Αρχαία Ελληνικά και μοχθούν καθημερινά, αυτό θα μου προσέφερε μεγάλη χαρά. Θα το έβλεπα και σαν μια τιμή στους μεγάλους δασκάλους μας.

B. M.

Ιωάννης Συκουτρής
Ἐπιλεγόμενα εἰς τὸ ἔργον τοῦ Th. Zielinski
Ἡμεῖς καὶ οἱ Ἀρχαῖοι
Ἀθῆναι 1928

«Και ὅμως οφείλομεν να ομολογήσωμεν, ὅτι παρ' ἡμῖν ἡ ἀρκετὰ ἐντατικὴ ἐνασχόλησις με τοὺς ἀρχαίους δὲν ἔφερε τοὺς καρπούς, που ἐπεριμέναμεν, ἀναλόγους πρὸς τὰς καταβληθείσας προσπάθειάς. Παρέμεινεν –αν ὄχι τελείως, ὅπως υποστηρίζεται– πάντως ὅμως κατὰ μέγιστον μέρος δι' ἡμᾶς γνῶσις καὶ ἐκμάθησις τοῦ γράμματος μάλλον, παρὰ προσοικειώσεις καὶ δημιουργικὴ ἐπεξεργασία τοῦ πνεύματος τοῦ ἀρχαίου πολιτισμοῦ. Μίαν ἀναγέννησιν πολιτιστικὴν δὲν παρήγαγε παρ' ἡμῖν ἡ κλασσικὴ παιδεία, καὶ πρέπει κανεὶς να δαπανῆσῃ καὶ προσπάθειαν πολλήν καὶ ὅλον τὸ ἀπόθεμα τῆς καλῆς θελήσεώς του, διὰ ν' ἀνεύρῃ ἰχνη τινὰ ἀνθρωπιστικῆς τῆς ἐπιδράσεως εἰς τὸν πνευματικὸν μας βίον τοῦ παρελθόντος αἰῶνος.

Με τὴν ἀρχαίαν ἐλληνικὴν λογοτεχνίαν, ὡς λογοτεχνίαν, –τὰ λατινικὰ εὐρίσκω ἄσκοπον καὶ να ονομάσω προκειμένου περὶ ἀνθρωπιστικῆς ἐπιδράσεως, ἐφ' ὅσον δὲν προτίθεμαι ν' ἀερολογήσω– οὐδέποτε συνεφιλιώθημεν οὐδέ συνήψαμεν καν ἀληθινὴν γνωριμίαν. Οἱ μαθηταὶ οὐδέποτε κατώρθωσαν ν' ἀνακαλύψουν τὰς ωραιότητας ἐκεῖνας, τὰς ὁποίας ἀπεστήθιζον ἀπὸ τοῦ εγχειρίδιον γραμματολογίας, πολὺ δε ὀλιγώτερον να τὰς αἰσθανθῶν. Καὶ οἱ διδάσκαλοι τῶν εἰς τὰ γυμνάσια δὲν ἠμποροῦσαν υπέρ αὐτῶν οὔτε να τοὺς διαφωτίσουν οὔτε να τοὺς θερμάνουν. Ἀπὸ τὸν Ὅμηρον ἐμάνθαναν μόνον τὴν ἱστορίαν τοῦ τρωικοῦ πολέμου, ἀφθονον λεξιλόγιον, ὀλίγα στοιχεῖα μετρικῆς, διὰ να ποδίζουσαν –ἐν κυριολεξίᾳ· με τὰ πόδια– τοὺς ἐξαμέτρους, χωρὶς να ἐξυψοῦνται μέχρι τοῦ στοιχειωδευστάτου αἰσθήματος τοῦ ρυθμοῦ. Ποίησιν δὲν ἐμάνθαναν, τὸ αἰώνιον ἀνθρώπινον οὔτε. Ὁ Ησίοδος, που παλαιότερα ἐδιδάσκετο εἰς τὰ γυμνάσια, ἀφῆγεν εἰς τὴν μνήμην τῶν μαθητῶν μερικὰς ἠθικολογίας, ὡς μόνον καρπὸν. Ἡ προφητικὴ μορφή, με τὴν φλογερὰν τῆς πίστιν εἰς τὴν θεῖαν δικαιοσύνην καὶ τὴν θεῖαν τῆς ἀποστολῆν ὡς

κήρυκος της κοσμικής τάξεως, του έργου των Ολυμπίων, ουδέ μακρόθεν ανεφάνη εις τον ορίζοντα μαθητών ή διδασκάλων. Ούτε διδασκάλων, ούτε μαθητών η φαντασία κατώρθωνε να ίδη και ν’ αναπαραστήση την αρχαίαν τραγωδίαν ή κωμωδίαν ως θεατρικόν έργον. Και η διαισθητική των ικανότης δεν έφθανεν εις το ν’ αντιληφθή και να ζήση την τραγωδίαν ως τραγικότητα, ως το πρόβλημα της ανθρωπίνης ζωής, που πάντα λύσιν απαιτεί και αιώνια άλυτον μένει, την πάλην μεταξύ της ανθρωπίνης προσπαθείας και της ανθρωπίνης μοίρας, μεταξύ του ιδεώδους και του πραγματικού, του ποθητού και του δυνατού.

Το αποτέλεσμα ήτο, ότι οι μορφωμένοι μας διέβλεπαν εις την γραμματικήν εκμάθησιν της αρχαίας γλώσσης είτε μυστηριώδους τινος και θαυματουργού δυνάμεως πρόσκτησιν, της οποίας η μόνη αξία –εις την αντίληψίν των– ήτο ο κόπος που κατέβαλλον δι’ αυτήν και η ευλαβής προσατένισις των άλλων προς τον αποκτήσαντα την γνώσιν αυτήν, –είτε χάσιμον χρόνου άσκοπον. Και τα δύο αλλότρια του σκοπού της ανθρωπιστικής παιδείας. Η μεγάλη πλειονότης απέφευγε να ανοίξη κανένα από τους “συγγραφείς” του σχολείου κατόπι, αφού δεν είχαν τίποτε να της δώσουν. Όσοι δε τους άνοιγαν και κατόπι –και ήσαν αρκετοί– εδοκίμαζαν βεβαίως αληθινήν ευφροσύνην από την ανάγνωσίν των, αλλ’ ευφροσύνην, που δημιουργεί αυτή η ενασχόλησις του πνεύματος, ανεξαρτήτως του αντικειμένου της ενασχολήσεως, ανάλογον με την καλαισθητικήν συγκίνησιν του μαθηματικού ενώπιον των ήκιστα αισθητικών εξισώσεών του. Δι’ άλλους η ευφροσύνη αύτη συνίστατο εις τον άοριστον εκείνον και ασύλληπτον γλυκασμόν της εκστάσεως ενώπιον της “θείας” γλώσσης. Δι’ άλλους συνεχέετο με την ανθρωπίνως ευεξήγητον ηδονικήν αναβίωσιν παιδικών και νεανικών αναμνήσεων. Η ουσία μάς παρέμενε ξένη, η επαφή μας ήτο εξωτερική μόνον, ήκιστα προσωπική. Το άνωριμον της ψυχής μας όμμα την επιφάνειαν μόνον ημπορούσε να ίδη, όχι το βάθος. Η επικοινωνία μας με τους αρχαίους δεν επήγαζεν από μέσα μας· μας προσετίθετο απ’ έξω ως φραγκική μίμησις ή βυζαντινή παράδοσις ή επέκτασις της άλλως βαθύτατα ερριζωμένης εθνικής μας συνειδήσεως»¹.

A.1. Η καθιερωμένη πρακτική

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (ΑΕΓ) διδάσκονται οι έλληνες μαθητές και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, δύο ώρες την εβδομάδα. Όσοι ακολουθήσουν το Γενικό Λύκειο διδάσκονται στην Α΄ Λυκείου το ενιαίο μάθημα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (πέντε ώρες εβδομαδιαίως, από το οποίο συνήθως οι δύο ώρες αφιερώνο-

1. Ι. Συκουτρής, «Επιλεγόμενα εις τὸ ἔργον τοῦ Th. Zielinski Ἑμεῖς καὶ οἱ ἀρχαῖοι» (α΄ έκδοσις: 1928), στο *Ιωάννου Συκουτρή, Μελέται καὶ ἀρθρα*, Εταιρεία Σπουδῶν Νεοελληνικοῦ Πολιτισμοῦ & Γενικῆς Παιδείας, Ἴδρυμα Σχολῆς Μωραΐτη, Εκδόσεις τοῦ Αἰγαίου, Αθήνα 1956, σελ. 93-119 (το παρατεθέν απόσπασμα, σελ. 104-105).

νται στη Γλώσσα). Ως μάθημα Γενικής Παιδείας η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία διδάσκεται και στη Β΄ Λυκείου (δύο ώρες την εβδομάδα, με ελάχιστη έως μηδενική ενασχόληση των μαθητών με τη Γλώσσα). Ως μάθημα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία διδάσκεται στους μαθητές που επιλέγουν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση άλλες τρεις ώρες στη Β΄ Λυκείου. Στη Γ΄ Λυκείου τα Αρχαία Ελληνικά (ως μάθημα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών) διδάσκονται πέντε έως επτά ώρες την εβδομάδα –τα ωρολόγια προγράμματα της Γ΄ Λυκείου μεταβάλλονται συχνά–, από τις οποίες συνήθως δύο αφιερώνονται στην ΑΕΓ².

Έτσι, ένας μαθητής που ολοκληρώνει την Γ΄ Λυκείου έχοντας επιλέξει τις θεωρητικές σπουδές, έχει χονδρικά διδαχτεί την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα συνολικά γύρω στις 300 ώρες. Συμπληρωματικά, βέβαια, τη διδάσκεται έμμεσα και στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από το πρωτότυπο (στο Λύκειο).

Για το ερώτημα τι εντέλει μαθαίνει αυτός ο μαθητής, ποιες γλωσσικές δεξιότητες αποκτά και ποια αίσθηση της γλώσσας αναπτύσσει, δεν διαθέτουμε απαντήσεις τεκμηριωμένες από σύγχρονες επιστημονικές έρευνες³. Η προσωπική μου αίσθηση, διαμορφωμένη μέσα από πολύχρονη διδασκαλία είτε σε τελειόφοιτους του Λυκείου είτε σε πρωτοετείς φοιτητές τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, είναι ότι σήμερα και οι ικανότεροι από τους παραπάνω μαθητές αδυνατούν να αναγνώσουν μία σελίδα απλού αρχαιοελληνικού κειμένου και να πουν τι λέει. Για απαιτητικότερες βαθμίδες κατανόησης και ερμηνείας, η μία ή και περισσότερες αναγνώσεις αποδεικνύονται παντελώς ανεπαρκείς. Την αίσθηση αυτή, πιστεύω, θα την επαλήθευαν όλοι όσοι έχουν αντίστοιχες διδακτικές εμπειρίες αλλά και η συντριπτική πλειοψηφία των ίδιων των τελειόφοιτων μαθητών ή πρωτοετών φοιτητών, της τελευταίας δεκαετίας.

2. Τ. Νικολαΐδης, «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών: σκοποί και μέσα», *Θαλλά* 13 (2002), σελ. 45: «Κοινός παρονομαστής των αλληπάλληλων σχετικών ρυθμίσεων, από τη μεταπολίτευση και μετά, είναι η βαθμιαία συρρίκνωση του διδακτικού χρόνου του μαθήματος των ΑΕ στο ωρολόγιο πρόγραμμα [...]. Στα τελευταία 25 χρόνια, ο συνολικός διδακτικός χρόνος του μαθήματος των ΑΕ έχει μειωθεί σχεδόν κατά 45%, πρόκειται δηλαδή για συρρίκνωση μάλλον πρωτοφανή, παρόμοια της οποίας κανένα άλλο από τα βασικά μαθήματα Γυμνασίου/Λυκείου δεν έχει, εξ όσων γνωρίζω, υποστεί». Από την εποχή της διαπίστωσης αυτής μέχρι σήμερα έχει υπάρξει μια σχετική σταθεροποίηση.
3. Παλαιότερες ερευνητικές απόπειρες, μικρής κυρίως εμβέλειας, έδειξαν ότι δεν επιτυγχάνεται ικανοποιητική γνώση των ΑΕ, μολονότι υπάρχουν διαφορετικές εκτιμήσεις για το μέγεθος και τα αίτια του προβλήματος. Βλ. Ν. Κάκαλος, *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1983· Σ. Γκλαβάς, Α. Καραγεωργίου, «Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 12, 5-23· Μ. Κελπανίδης και Ερευνητική Ομάδα, «Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων, (ΑΠΘ 2008-2009)», *Νέα Παιδεία* 131, 21-70.

Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο (της “Θεματογραφίας” και του λεγόμενου “αδίδακτου” ή “άγνωστου” αρχαιοελληνικού κειμένου⁴) στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου (της επί σειρά ετών καλούμενης Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή σήμερα του Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών) παρουσιάζει μία ιδιαιτερότητα μάλλον μοναδική μέσα στο σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονται στη Μέση Εκπαίδευση: ο διδάσκων προσεγγίζει μέσα στην τάξη το γνωστικό του αντικείμενο (το κειμενικό απόσπασμα) με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που καλείται να το προσεγγίσει ο μαθητής κατ’ ιδίαν.

Ας εστιάσουμε, πρώτον, στα δύο υποκείμενα της πρακτικής αυτής. Η διδασκαλία του καθηγητή αποβλέπει κατά κύριο λόγο στο να μεταδώσει και να εμπεδώσει μια μεθοδολογία αυτενέργειας του μαθητή. Αφενός, βασίζεται σε υποτιθέμενα κατακτημένες γνώσεις του μαθητή, γνώσεις των εργαλείων με τα οποία αυτός θα εργαστεί πρόκειται πρωτίστως για γνώσεις γραμματικής και συντακτικού και δευτερευόντως, ή μάλλον τριτεύοντως, λεξιλογίου της Αρχαίας Ελληνικής. Αφετέρου, αξιοποιεί την εξίσου υποτιθέμενη εμπειρία που απέκτησε ο μαθητής από την τετράχρονη ή πεντάχρονη επαφή του με αρχαιοελληνικά κείμενα από την Α΄ τάξη του Γυμνασίου και μετά. Με βάση αυτήν την (θεωρούμενη ως) προπαιδεία ο διδάσκων ικνηλατεί “κατάλληλα” κειμενικά θραύσματα –κάποτε παρέχονταν στον μαθητή χωρίς καν το όνομα του συγγραφέα τους ή του έργου από το οποίο αποσπάστηκαν– “δείχνει” έτσι τη μέθοδο που ο μαθητής καλείται να αναπαραγάγει όταν κληθεί να αυτενεργήσει ο ίδιος μπροστά σε ένα απόσπασμα αρχαιοελληνικού κειμένου. Παράλληλα, ο διδάσκων συμπληρώνει –και διαρκώς εξετάζει– τις γνώσεις συντακτικού και γραμματικής, οι οποίες αποτελούν καθαυτές γνωστικό και εξεταστικό αντικείμενο.

Ο μαθητής, με τη σειρά του, καλείται να αφομοιώσει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία και να την προσομοιώσει όταν κληθεί να εξεταστεί στο “άγνωστο” κείμενο. Διότι περί αυτού ακριβώς πρόκειται: το συγκεκριμένο σχολικό μάθημα, το ομνώνυμο καλούμενο “Άγνωστο”, σύστοιχο και ομότιμο προς τα ίδια τα εργαλεία του (γραμματική, συντακτικό), αποβλέπει –συνήθως απερίφραστα– απλώς και μόνο στο ήμισυ μιας τρίωρης εξέτασης, αυτής των Πανελλαδικών εξετάσεων. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών θα κορυφώσουν τότε και θα τελειώσουν διά παντός την “άγνωστη” εμπειρία τους.

Ας εστιάσουμε, τώρα, στην ίδια τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Καταρχάς, επα-

4. Στο πρόσφατο βιβλίο της Γ΄ Λυκείου (*Αρχαία Ελληνικά. Φάκελος Υλικού*, ΙΕΠ και Διόφαντος 2019, συγγρ. ομάδα: Ε. Βεκρής, Γ. Ζωγραφίδης Β. Μπετσάκος, Δ. Σαλονικίδης, Π. Σεράνης, Β. Συμεωνίδης) ο αδόκιμος όρος “αδίδακτο κείμενο” αντικαθίσταται από τον όρο “κείμενο αυτενέργειας”. Αναφέρεται, βέβαια, στα κειμενικά αποσπάσματα που προσφέρονται στον μαθητή ως πρωταγωνιστή της αναγνωστικής λειτουργίας και εξυπηρετούν την άμεση επαφή του με τον αρχαιοελληνικό λόγο και την εμπάθυνση σε αυτόν. Ο ρόλος του διδάσκοντος (αυτονόπτα υπαρκτός, αφού μιλάμε για σχολικό μάθημα) είναι σε γενικές γραμμές καθοδηγητικός και εμπυχωτικός: κινείται από την παραδοσιακή διδασκαλία, μέσω της συν-ανάγνωσης, προς την ενίσχυση της μαθητικής αυτενέργειας.

ληθεύει πλήρως τον χαρακτηρισμό “μεθοδολογία”: πρόκειται για μια τυπολογικά κλειστή διαδικασία, για έναν μηχανισμό ή ακολουθία ενεργειών του οποίου επιδέχεται ελάχιστες έως μηδενικές παρεκκλίσεις. Το απαρέγκλιτο της ακολουθίας αυτής το επιβάλλουν ισχυρότατες νόρμες του απώτατου έως πρόσφατου παρελθόντος, του προκείμενου παρόντος, του άμεσου –και μόνον άμεσου– μέλλοντος.

Πρόκειται, πρώτον, για ορισμένες προαιώνιες και άφθορες στο πέρασμα του χρόνου παραδοσιακές τεχνικές, οι οποίες διαμορφώθηκαν όταν η ΑΕ ήταν η μόνη (και μη μητρική) διδασκόμενη γλώσσα, συνδεδεμένη άρρηκτα με το ένδοξο παρελθόν⁵. δεύτερον, για τη γραμμικότητα του ίδιου του αρχαιοελληνικού κειμενικού αποσπάσματος, την οποία παρακολουθεί κατά γράμμα και γραμμή η ίδια η διδασκαλία· και τρίτον για τις ανάγκες που επιβάλλει η κατεστημένη εξεταστική πρακτική των Πανελλαδικών εξετάσεων. Οι σκληρές αυτές μεθοδολογικές νόρμες προκρίνονται οπωσδήποτε τόσο έναντι των “φωνών”, των γνωστικών ερεθισμάτων ή λαβών του ίδιου του γνωστικού αντικείμενου, όσο και των ίδιων των επιστημονικών αρχών μελέτης μιας γλώσσας (των γλωσσολογικών αρχών).

Όντως, όμως, πρόκειται για γνωστικό αντικείμενο, για ένα επιστητό όπως είναι το επιστητό των φυσικών ή κοινωνικών επιστημών, ένα ζώο, π.χ., ή μια κοινωνική συνθήκη, που προσεγγίζονται στο πλαίσιο της αντίστοιχης επιστήμης, της Βιολογίας ή της Κοινωνιολογίας; Όχι· στην πράξη το “άγνωστο” κείμενο δεν αποτελεί καθ’ εαυτό γνωστικό αντικείμενο, επιστητό μιας ορθολογικά οργανωμένης επιστήμης. Αποτελεί, απλώς, υλικό εξάσκησης, για να προαχθεί και να αξιολογηθεί η γνώση της ΑΕ. Αλλά αν τελικά αυτή αποτελεί το γνωστικό αντικείμενο, όπως τα καταστατικά εκπαιδευτικά κείμενα επιβάλλουν (Προγράμματα Σπουδών, Οδηγίες Διδασκαλίας και Βιβλία Καθηγητή του ΙΕΠ, Προεδρικά Διατάγματα Αξιολόγησης κλπ.), τότε ποια είναι η επιστήμη που θεραπεύεται; Το “άγνωστο” κείμενο, ως πεδίο άσκησης και αξιολό-

5. Β. Τσάφος, *Η διδασκαλία της ΑΕ Γραμματείας και Γλώσσας: Μια εναλλακτική μαθητεία στον Αρχαίο κόσμο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σελ. 32, όπου και οι βιβλιογραφικές παραπομπές: «Ήδη κατά την ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο δημιουργήθηκε η αττικιστική διδακτική παράδοση, η οποία θεμελιώθηκε στη νοσταλγία για την καθαρότητα και την ευγένεια της αττικής διαλέκτου ως διαλέκτου της μεγάλης κλασικής γραμματείας. Η τάση αυτή, η ταύτιση δηλαδή γραμματείας και γλώσσας, που νομιμοποίησε την ενδογλωσσική ανισοτιμία, υπαγόρευσε την εμμονή στην εκμάθηση του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συντακτικού της διαλέκτου αυτής. Στόχος της διδακτικής πρακτικής δεν ήταν η μελέτη των κλασικών κειμένων, αλλά η μίμηση τους, η παραγωγή δηλαδή πρωτότυπων κειμένων γραμμένων σε αττική διάλεκτο. Η προβολή της αρχαίας ως πρότυπης γλώσσας, της οποίας η υψηλή στάθμη εξασφαλίζει εκ των προτέρων την υψηλή στάθμη της γραμματείας, επέβαλε ουσιαστικά και την κυριαρχία της στη γλωσσική αγωγή των μαθητών, με παράλληλη υποβάθμιση της οποίας ερμηνευτικής προσέγγισης των κειμένων. Η γλώσσα αποσυνδέθηκε από το νόημα της (η μορφή από το περιεχόμενο) και τα αρχαιοελληνικά κείμενα ως γλωσσικά πρότυπα αποσυνδέθηκαν από τα ιστορικά τους συμφραζόμενα. Η διδασκαλία για τη γλώσσα μετατράπηκε έτσι σε διδασκαλία για τους γλωσσικούς κανόνες, για να καταλήξει σε μια ενασχόληση με τα μέρη του λόγου, γεγονός που δεν μπορούσε πραγματικά να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών».

γησης, και η επιβεβλημένη μεθοδολογία, ως οδός προς τη “λύση” του, ακυρώνουν τόσο την αρμόδια επιστήμη, την Κλασική Φιλολογία, όσο και την ίδια την πορεία προς την κατάκτηση του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου, της Αρχαίας Ελληνικής.

Με αυτά τα δεδομένα, το έσχατο εκβάν της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι το αναμενόμενο πλην μονίμως αποσιωπώμενο, το κοινό μας μυστικό: Οι μαθητές δεν μαθαίνουν ποτέ Αρχαία Ελληνικά και δεν μπορούν τελικά να διαβάσουν μόνοι τους ένα κεφάλαιο, έστω του πιο απλού, αρχαιοελληνικού λόγου (όπως θα έκαναν για ένα κεφάλαιο γραμμένο σε μια από τις ξένες γλώσσες που μαθαίνουν οι Νεοέλληνες)⁶.

Εν τέλει, η οποιαδήποτε περιγραφή της καθιερωμένης διδακτικής πρακτικής καταλήγει πάντα στη διάγνωση μιας παθογένειας. Τις τομότερες και καυστικότερες παθολογικές διαγνώσεις της είχε επιχειρήσει μέσω –παλαιότερων αλλά πάντα επίκαιρων– άρθρων⁷ ο Δ. Ν. Μαρωνίτης. Ως Πρόεδρος, μάλιστα, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) και επικεφαλής μιας αξιόλογης ομάδας εργασίας, ο Μαρωνίτης είχε καταθέσει και το πιο ενδιαφέρον υλικό προσέγγισης του μαθήματος της ΑΕΓ και της άμεσης στοχοθεσίας που το επικαθορίζει: της ενδογλωσσικής⁸ μετάφρασης (από τα ΑΕ στα ΝΕ)⁹. Στο υλικό αυτό, στις περιγραφές και τις διαγνώσεις του αλλά και στα ερευνητικά πορίσματα ή τις προτάσεις που κομίζει, βασίζεται εν πολλοίς η προκείμενη εργασία.

-
6. Η αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των ΑΕ στη ΜΕ είναι πολλαπλώς διαπιστωμένη και καταγεγραμμένη. Παραθέτω απλώς την ήπια διατύπωση του Στ. Τσιτσιρίδη («Σκέψεις για τη διδασκαλία των ΑΕ στο Γυμνάσιο», *Φιλολόγος* 119, 2005, 87-99), ακριβώς επειδή συνοψίζει τα συμπεράσματα σχετικής επιστημονικής διημερίδας (Λευκωσία, 2004): «Αν κρίνει κανείς τόσο από το αποτέλεσμα που διαπιστώνουμε εμπειρικά όλοι μας κατά τη διδασκαλία όσο και από την επιστημονική έρευνα που παρουσιάστηκε στην παρούσα διημερίδα αλλά και από τις συζητήσεις με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η διδασκαλία της ΑΕ στη ΜΕ δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αποδοτική».
 7. Ενδεικτικά, Δ. Ν. Μαρωνίτης, «Η σχολική μετάφραση», *Φιλολόγος* 71 (1993), 6-29· και «Η περιπέτεια της ενδογλωσσικής μετάφρασης και η εκπαιδευτική της αξία», στο Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, 41-45.
 8. «Γλωσσάρι όρων», στο Σ. Γραμμενίδης, κ.ά. (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις της Μετάφρασης*, ΣΕΑΒ, Αθήνα 2015, σελ. 219: «Ενδογλωσσική μετάφραση (Intralinguistic translation): Η ερμηνεία γλωσσικών σημείων μέσω άλλων σημείων της ίδιας γλώσσας. Πρόκειται για την περίπτωση της μετάφρασης από τα ΑΕ στα ΝΕ, της παράφρασης, όταν αναζητούμε συνώνυμα, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο στη μητρική μας γλώσσα –δεδομένου ότι κάθε πράξη ανάγνωσης αποτελεί μία μεταφραστική πράξη με την έννοια ότι, όταν διαβάζουμε, προσαρμόζουμε το μήνυμα στις γλωσσικές και εγκυκλοπαιδικές μας γνώσεις».
 9. Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support/types.html. Βλ. επίσης στο ΚΕΓ, Σ. Τσέλικας, «Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Θεματογραφίας στις οδγνίες διδασκαλίας», http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theme/page_000.html.

A.2. Επιμέρους συμπτώματα μιας διαγνωσμένης παθολογίας

Το μάθημα της ΑΕΓ προβάλλει έκδηλα τα παθολογικά του συμπτώματα. Και, όπως υπαινιχτήκαμε ήδη, αυτά μοιράζονται σε:

- Συμπτώματα που ανάγονται στις δυσπλασίες της καταγωγικής μήτρας του μαθήματος
- Συμπτώματα που βιώνονται στην τάξη κατά τον επώδυνο (για διδάσκοντες και διδασκομένους) τοκετό του
- Συμπτώματα που προοιωνίζουν το φύσει θνησιγενές του κυήματός της.

Δεδομένου ότι είναι μεγάλη η αρθρογραφία που έχει καταγράψει παθολογίες του μαθήματος της ΑΕΓ¹⁰, θα αρκεστούμε σε μια συνοπτική αναφορά στη συμπτωματολογία της, συμπληρωμένη επιλεκτικά με ενδεικτικά βιβλιογραφικά παραθέματα.

A.2.1. Ιδεοληψία και χρησιμοθηρία

Οι δυσπλασίες της καταγωγικής μήτρας του μαθήματος ελέγχονται γενετικά ως ιδεοληπτικές και ως χρησιμοθηρικές (με κυμαινόμενη ανά περίπτωση τη βαρύτητα της μίας ή της άλλης αιτίας).

Στο μάθημα της ΑΕΓ ανατέθηκε σημαντικός ρόλος κατά τη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας μετά τη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους: η νεοελληνική ταυτότητα επικαθορίστηκε προγραμματικά από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο¹¹. Παράλληλα, ως βακτηρία της επί δεκαετίες κυριαρχίας του συντηρητικού λογιωτατισμού το μάθημα της ΑΕΓ κλήθηκε σε πρώτο πλάνο να επιβάλει το ιδεολόγημα¹² της ανωτερότητας αυτής της γλώσσας, κυρίως έναντι της ΝΕ, ενίοτε και πάσης άλλης γλώσσας. Σε δεύτερο πλάνο το μάθημα λειτούργησε χρησιμοθηρικά: υποστή-

10. Ενδεικτικά: Λ. Πόλκας, «Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο», στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη 2001, 234-238· Δ. Λυπουρλής «Αρχαία Ελληνικά = ;», *Φιλολόγος* 122 (2005), 541-553.

11. Δ. Κουτσογιάννης, *Γλωσσική διδασκαλία χτες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*, ΙΝΣ, Θεσσαλονίκη 2017, σελ. 25: «Η συγκρότηση της νεοελληνικής ταυτότητας συνδυάστηκε με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, κάτι που έδωσε ιδιαίτερη θέση στο μάθημα της διδασκαλίας της ΑΕΓ. [...] Είναι ενδεικτικό ότι στα πρώτα σχολικά προγράμματα με τον όρο ελληνικά νοούνταν η διδασκαλία της ΑΕΓ, η οποία καταλάμβανε λεόντεια μερίδα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα».

12. Για τις ιδεολογικές χρήσεις των ΑΕ βλ. Β. Τσάφος, «Οι αντιλήψεις των νεοδιορίστων εκπαιδευτικών ...», στο Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία ..., ό.π.*, σελ. 101: «Τα ΑΕ, ως γλωσσικοί και πάλι μαθήματα, καλούνται για μια ακόμη φορά να στηρίξουν την εθνική, πολιτισμική και γλωσσική μας υπόσταση, ώστε να μας προστατεύσουν από έναν πολυπρόσωπο και παράλληλα αδιόρατο εχθρό, που ανάλογα με την περίπτωση παίρνει διαφορετικά ονόματα: παγκοσμιοποίηση, τεχνολογικός πολιτισμός, γλωσσικός μαρασμός ή λεξιπενία. [...] Γιατί όταν στόχος μας είναι η ανάδειξη της ενότητας και συνέχειας της ελληνικής γλώσσας ως ζωντανής έκφρασης του διαχρονικού ελληνικού πολιτισμού, τότε ανακαλούμε ανιστόρητα ιδεολογήματα που ουσιαστικά ποτέ δεν βοήθησαν ούτε το μάθημα ούτε την πρόσληψη της αρχαιότητας γενικότερα».

ριξε τη διδασκαλία της καθαρεύουσας προσφέροντάς της αφενός καταξιωμένα εργαλεία διδασκαλίας: τα λεξικά, συντακτικά και γραμματικές που στερούνταν η ίδια, και αφετέρου ιδεολογικός φορτισμένο (ως αναγόμενο στους αρχαίους προγόνους) κειμενικό υλικό¹³.

Ως βακτηρίες του εξεταστικοκεντρικού προσανατολισμού του το μάθημα της ΑΕΓ¹⁴ καρπώθηκε χρησιμοποιητικά τις παρασχολικές “θεματογραφίες” που έσπευσαν, αντιγράφοντας η μία την άλλη, να καλύψουν την απουσία επίσημου σχολικού εγχειριδίου. Τα διδακτικό παραπρόγραμμα που αναπτύχθηκε μέσω των ανεξέλεγκτων “θεματογραφιών” συνέβαλε μακροπρόθεσμα στην προαγωγή ενός άλλου ιδεολογήματος: η γνώση της ΑΕ ταυτίστηκε με τη γνώση ορισμένων εργαλείων της: συντακτικών, γραμματικών και λεξικών ανωμάτων ρημάτων. Το ιδεολόγημα αυτό επιβεβαιωνόταν διαρκώς από τη χρησιμοποιητική εξεταστική του αποτελεσματικότητα στον αντίποδα μιας ουσιαστικής μετοχής στο γράμμα και το πνεύμα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων¹⁵.

A.2.2. Το υβρίδιο της σχολικής μετάφρασης

Το κεντρικό σύμπτωμα της ίδιας της καθιερωμένης και συχνά μονότροπης διδακτικής διαδικασίας¹⁶ είναι η επώδυνη γέννα ενός υβριδίου: του σχολικού μεταφράσμα-

13. Π. Σεράνης, «Πολιτικές, ιστορικές και ιδεολογικές διαστάσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: (Α)συνέπειες στη σύγχρονη διδακτική πράξη», στο ΙΝΣ, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38 (2018), 203-214: «Η αναγωγή της ΑΕ σε γλώσσα πρότυπο κατά τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, αλλά και παλαιότερα, επηρέασε τη φυσιογνωμία και τη διδασκαλία του μαθήματος, με αποτέλεσμα τα ΑΕ να είναι το πιο φορτισμένο ιδεολογικά μάθημα στη νεοελληνική εκπαίδευση. Και αυτό γιατί συνδέεται με σειρά ιδεολογημάτων που ανάγονται σε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές διαμάχες σχετικά με τη γλώσσα (γλωσσικό ζήτημα, διαμάχη καθαρεύουσας-δημοτικής, αναζήτηση για την εθνική γλώσσα, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με κύριο στόχο τη γλωσσική διδασκαλία) και εστιάζουν κυρίως: (α) στον μορφωτικό, ειδολογικό, και ιδεολογικό ρόλο που καλείται να παίξει το μάθημα των ΑΕ στην εκπαίδευση· (β) στην ανωτερότητα της ΑΕ σε σχέση με τη ΝΕ και στην πρότυπη αξία της έναντι των άλλων γλωσσών· (γ) στον ενιαίο χαρακτήρα των δύο γλωσσικών μορφών και τη συμβολή της ΑΕ στην κατάκτηση της γλωσσομάθειας εκ μέρους των μαθητών· (δ) στη συμβολή της γνώσης της ΑΕ στη διατήρηση και ανάδειξη της εθνικής ταυτότητας· (ε) στην ταύτιση της ΑΕ γλώσσας, ως διδακτικό αντικείμενο με αυταπόδεικτο μορφωτικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα, με την ΑΕ γραμματεία».

14. Βλ. το κεφ. «Χρησιμοποιητικός - εξεταστικοκεντρικός προσανατολισμός του μαθήματος της ΑΕΓ» στη μεταπτυχιακή εργασία της Ουρ. Κατσαμάκα, *Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στο Λύκειο σήμερα: από τη θεωρία στην πράξη* (επιβλ. καθ. Ν. Τερζής), ΑΠΘ 2006, σελ. 63-65.

15. Πολύ χαρακτηριστική η εμφατική διατύπωση ενός φιλολόγου, βαθμολογητή στις Πανελλαδικές Εξετάσεις· Δ. Λούλος, «Το αδίδακτο κείμενο: μια πρόταση προσέγγισης», *Χρονικά* 11 (2001), σελ. 42-47: «Το μάθημα του Αδίδακτου Κειμένου θυμίζει τη νεκροψία του ιατροδικαστή, για να διαπιστώσει το θάνατο. Κι όμως εκεί, στον ίδιο ψυχρό θάλαμο, περιφέρεται ζωντανό το πνεύμα του Πλάτωνα, του Θουκυδίδη, του Δημοσθένη, του Ισοκράτη, του Ξενοφώντα. Κλείνουμε τα αυτιά μας».

16. Βλ. Μ. Βαϊνά, «Πλάνες και αποπροσανατολισμοί στη διδακτική της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο», *Θαλλάω* 7 (1995), σελ. 59.

τος¹⁷. Προϊόν μιας χρονικά αδηφάγας γραμματικής εξομάλυνσης και συντακτικής αποδόμησης, το σχολικό μετάφρασμα κατέκτησε μέσα στην τάξη τον χώρο που λογικά θα δικαιούνταν η φιλολογική και η λογοτεχνική μετάφραση. Η κατά κανόνα μυωπική και μικρονοϊκή εμβέλεια της γραμματικοσυντακτικής “επεξεργασίας” οδηγεί, κατ’ εικόνα και ομοίωσή της, σε μια μετάφραση νόθα. Κρατιούνται έτσι έξω από την σχολική τάξη (και αν εισέλθουν, στιγματίζονται ως λαθρομετανάστριες) οι νόμιμες μεταφραστικές εκδοχές: η φιλολογική και η λογοτεχνική μετάφραση¹⁸.

Η φιλολογική μετάφραση διαθέτει κατά τεκμήριο την τιμή ποιότητας που αντιστοιχεί σε ένα καλοδουλεμένο επιστημονικό έργο· και φωτίζει πρωτίστως τη μεταφραζόμενη γλώσσα. Η λογοτεχνική μετάφραση διεκδικεί εκ φύσεως τη χάρη που αντιστοιχεί σε ένα άρτιο πόνημα λόγου· και αναδεικνύει πρωτίστως τη μεταφραστική γλώσσα. Ποιος εν τοιαύτη περιπτώσει ο λόγος ύπαρξης της σχολικής μετάφρασης; Δεν τη νομιμοποιεί ούτε η ποιότητά της (είναι, αν μη τι άλλο, χρονικά αδύνατο να επιτευχθεί) ούτε η χάρη της (είναι, εξάλλου, απότοκη της αρχαιογλωσσίας η καλλιέργεια της ΝΕ!).

Το υβρίδιο, λοιπόν, του σχολικού μεταφράσματος¹⁹ μόνο έναν λόγο ύπαρξης έχει: την εξεταστικώς μετρήσιμη αντικειμενικότητά του. Γι’ αυτό και προκρίνεται πάντα ως ιδεώδης μορφή του μια “κλειστή” και τελεσίδικη εκδοχή του, εις βάρος μιας διαρκώς ενδεχομενικής και ευρετικής μορφής. Η τελευταία θα προσπόριζε πολλαπλά διδακτικά οφέλη τόσο στην αρχαιογλωσσία όσο και στη νεογλωσσία των μαθητών, και θα επαλήθευε τη δίκαιη πίστη των διδασκόντων στην παιδευτική αξία της μεταφραστικής διαδικασίας.

Τον τελικό αυτό στόχο της σχολικής μετάφρασης καλούνται να υποβοηθήσουν τα παρασελίδια μεταφράσματα που παρέχονται από τα σχολικά βιβλία, μεταφράσματα που προσδίδουν αποσπασματικές σημασίες σε αποκόμματα λόγου και προσφέρονται σε μηχανική αποστήθιση. Συγχρόνως, συσκοτίζουν τις υπό συζήτηση λέξεις (αγνοούνται οι τύποι των ουσιαστικών ή των επιθέτων στην ονομαστική ενικού, τα ρήματα στην οριστική του ενεστώτα), αλλά και αχρηστεύουν την ανάγκη πρόσβασης σε λεξικά και τον συνακόλουθο προβληματισμό για την επιλογή της προσφορότερης από τις σημασίες του εκάστοτε λήμματος.

17. Ήδη προπολεμικά ο Ι. Θ. Κακριδής σχολίαζε στο *Μεταφραστικό πρόβλημα* (Ικαρος, Αθήνα 1948², σελ. 6-7): «Η σχολική μεταφραστική γλώσσα δεν είναι ελληνική· είναι μια γλώσσα άψυχη, ακατάστατη, κωμική στην ασυνέπιά της και προπαντός στον τρόπο που σχηματίζει τις περιόδους της· δουλικά υποταγμένη στη φράση του πρωτότυπου έργου, που τη βλέπει σαν ένα μηχανικό άθροισμα από λέξεις, όχι σαν ένα οργανικό σύνολο».

18. Βλ. το κεφ. «Φιλολογική και λογοτεχνική μετάφραση» στο Δ. Ν. Μαρωνίτης, *Ενδογλωσσική μετάφραση, Από τα Αρχαία στα Νέα Ελληνικά*, ΚΕΓ, 2009. http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support/types.html.

19. Για τη σχολική μετάφραση βλ. Λ. Πόλκας, «Μεταφραστικά δείγματα “Αδίδακτων” Αρχαιοελληνικών κειμένων» στο *Ενδογλωσσική Μετάφραση*, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη 2009.

Με αυτά τα δεδομένα, ως μαθητής άριστος στη γνώση της ΑΕ φτάνει να ορίζεται ο ικανότερος να προβάλλει ευκρινέστερη, μέσω ευθείας αντιστοίχισης λέξεων και δομών, την παραμόρφωση της μητρικής του γλώσσας ώστε αυτή να παραπέμπει αντικειμενικά (και κυρίως εύκολα και γρήγορα για τον εξεταστή) στο απλοϊκό “πρωτότυπο”²⁰.

Μέσα από μια τέτοια μηχανή παραβιάζεται ο παρατακτικός χαρακτήρας της ΝΕ· ελαστικοποιούνται τα νοήματα των λέξεων (ένθεν και ένθεν), για να μεταφερθούν ως έχουν στο νεοελληνικό κείμενο οι αρχαιοελληνικές λέξεις που «επιβιώνουν αυτούσιες στο πέρασμα των αιώνων»· περιθωριοποιείται, εν τέλει, ή και ακυρώνεται η λογική ροή, καθώς οι σύνδεσμοι και τα μόρια της ΑΕ δεν έχουν το ορατό αντίκρισμά τους στη νεότερη μορφή της γλώσσας μας. Ακόμα χειρότερα, επί δεκαετίες, οι ένδοξοι πρόγονοί μας εμφανίζονται παραλογιζόμενοι, βρίθοντες λογικών εν κρανίω χασμάτων, ομιλούντες και γράφοντες άνευ άλλου λόγου και αιτίας, πέραν της προσφοράς στους νεότερους ικανού αριθμού «κατάλληλων αδίδακτων κειμένων»²¹.

A.2.3. Διάσταση μεταξύ επίσημης στοχοθεσίας και καθιερωμένης πρακτικής (βάσει καταστατικών κειμένων για το μάθημα της ΑΕΓ)

Θα παραθέσουμε –απολύτως ενδεικτικά– τρία αποσπάσματα από ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών²² και επίσημα καταστατικά κείμενα, για να φανεί η απόσταση που χωρίζει τις θεωρητικές προδιαγραφές της διδασκαλίας της ΑΕΓ από τις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές αλλά και τις προσωπικές επιλογές των ίδιων των εκπαιδευτικών²³.

20. Βλ. Ν. Παρίσης, «Αρχαία ελληνική Γλώσσα. Διδασκαλία άγνωστου θέματος», *Φιλολόγος* 157 (2014), σελ. 368-369: «Εδώ, ακριβώς, έχουμε φτάσει: μια δύστροπη μετάφραση που, ως νεοελληνικό κείμενο, κωλαίνει νοηματικά και γλωσσικά, να θεωρείται η καλή και να ανταμείβεται βαθμολογικά, ενώ η άλλη μετάφραση, η στρωτή γλωσσικά και η διαυγής νοηματικά, να θεωρείται λαθεμένη και να καταποντίζεται βαθμολογικά».
21. Πρόκειται για τα λεγόμενα “θέματα”, αυτά δηλαδή που τίθενται στον εξεταζόμενο μαθητή. Εξ ου και ο αδόκιμος, ευφάνταστος όρος “θεματογραφία”.
22. Για τα Αναλυτικά Προγράμματα διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών βλ.: Ν. Δ. Βαρμάζης, *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*, Πατάκης, Αθήνα 1999. Ο. Κατσαμάκα, «Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη θεωρία», ό.π., σελ. 19 κ.ε.. Ε. Χ. Χατζημαουρούδη, *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το Πρωτότυπο...*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2007. Μ. Ζ. Φουντοπούλου, «Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Δεδομένα, όρια, προοπτικές», στο Ε. Φρυδάκη κ.ά., *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Αθήνα 2013, 113–31. Γ. Πρεφαντής, «Διαχρονική θεώρηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στην ελληνική εκπαίδευση: από τον αρχαιολατρικό ζήλο στην κριτική προσέγγιση», στο Γ. Χαριτίδου & Ζ. Κατσιμπούρα (επιμ.), *Η ανθρωπιστική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: παρόν και μέλλον*, ΠΕΦ, Ελληνεκδοτική, Αθήνα 2011, 50-60.
23. Βλ. Δ. Κουτσογιάννης, κ.ά., «Η διδασκαλία της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο: Συγκλίσεις και αποκλίσεις», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38 (2018), ΙΝΣ, σελ. 119-134, όπου και οι ακριβείς παραπομπές: «Γνωρίζουμε από τη σύγχρονη έρευνα ότι, παρότι τα Προγράμματα Σπουδών μπορεί να είναι κοινά, διαφορετικοί εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν

1. Στο ισχύον ΠΣ της Α΄ Λυκείου (2011) αναφέρεται σχετικά με τη διδασκαλία της ΑΕΓ:

Στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν σε γενικές γραμμές την τυπολογία και τις δομές της ΑΕ γλώσσας, να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας από την αρχαία στη νέα μορφή της και να βελτιώσουν τη γλωσσική τους κατάρτιση. Η εκμάθηση βασικών παραμέτρων της γραμματικής και του συντακτικού θα γίνει μόνο στον βαθμό που είναι απαραίτητες για να αναδειχθεί η παρουσία ενός οργανωμένου δικτύου σχέσεων στο λόγο και να διερευνηθεί η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων για την κατασκευή του κειμένου. Οι μορφολογικές και συντακτικές δομές αποκτούν νόημα στο πλαίσιο της φράσης και γίνονται κλειδιά για την ανάγνωση του κειμένου. Δίνεται έμφαση αφενός στη διάγνωση της τυπολογικής ταυτότητας του κειμένου, σύμφωνα με το γραμματολογικό είδος και γένος στα οποία ανήκει. Η συγκριτική προσέγγιση της ΑΕ μέσω της ΝΕ γλώσσας επιτρέπει την προσπέλαση φαινομένων της ΑΕ γλώσσας μέσα από γλωσσικούς παραλληλισμούς με τη ΝΕ, την προσέγγιση του άγνωστου για τους μαθητές γλωσσικού στοιχείου μέσα από τα κοινά ή γνωστά στοιχεία, την κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών και των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας, την επισήμανση της εξέλιξης και της συνέχειας. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να αποτρέψει ιδεολογικές παρεξηγήσεις σχετικά με την υπεροχή της ΑΕ έναντι της ΝΕ, αλλά και εκπαιδευτικές διαστρεβλώσεις, λ.χ. ότι η εκμάθηση της ΑΕ μπορεί να υποκαταστήσει τη διδασκαλία της ΝΕ».

Δίπλα στον κεντρικό στόχο της αρχαιογλωσσίας αξιοσημείωτες είναι οι ακόλουθες κεντρικές επισημάνσεις του ΠΣ:

- α) Η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού θα πρέπει να περιοριστεί στο βαθμό που απαιτεί μια εργαλειακή χρήση τους για την ανάγνωση-κατανόηση του κειμένου και δεν αποτελούν αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα.
- β) Η διαρκής συνεξέταση γλωσσικών δομών της ΑΕ και της ΝΕ δεν αποτελεί περιθωριακό ζητούμενο που περιστασιακά και μόνο θα ενδιαφέρει τη γνωστική πράξη, αλλά πρωταρχική και καθοριστική μεθοδολογική επιλογή με σχετική μάλιστα αυταξία.

2. Στις πρόσφατες Διδακτικές Οδηγίες (Αρ.Πρ.143602/Δ2/17-09-2019/ΥΠΑΙΘ) τονίζονται τα ακόλουθα:

«Προτείνεται η δομολειτουργική προσέγγιση του πρωτότυπου κειμένου να κινείται στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης αφενός, και στο πλαίσιο “αναγνωρι-

διαφορετικά μαθήματα στις σχολικές τους τάξεις με πλήθος παραμέτρων να παίζουν σημαντικό ρόλο. [...] Το σχολείο αναγνωρίζεται ως ένας θεσμός όπου στοιχεία από διαφορετικές ιστορικές φάσεις, συνυπάρχουν με σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις, με επιλογές της πολιτείας, αλλά και με αναζητήσεις των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών (δασκάλων, παιδιών)».

στικού” γραμματισμού αφετέρου. Οι λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές επιλογές υπηρετούν λειτουργίες που σχετίζονται με τα πρόσωπα, τις πράξεις και τις περιστάσεις στις οποίες αναφέρονται. Πέρα από την παραδοσιακή περιγραφή της γλώσσας που συχνά εγκλωβίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη λογική του σωστού και του λάθους, προτείνεται οι λέξεις και οι φράσεις να προσεγγίζονται μέσα στο πλαίσιο τους, χωρίς να αποκόπτονται από αυτό και από τη σημασία τους, να στρέφεται το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στο κείμενο και στη συζήτηση για τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα. Για παράδειγμα, με ποιον τρόπο διαφορετικά κειμενικά είδη πραγματώνονται με διαφορετικές γλωσσικές επιλογές, πώς διαφοροποιείται ως προς τη γλώσσα ένα φιλοσοφικό κείμενο από ένα ιστορικό ή ένα ποιητικό κείμενο, για ποιον λόγο από τα ποιητικά κείμενα περάσαμε στα πεζά. Η συζήτηση για τη γλώσσα μέσα από την ενασχόληση με συγκεκριμένα κείμενα μπορεί να βοηθήσει, ώστε να σταθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες μόνοι/ες τους απέναντι στην αρχαία ελληνική γραμματεία προς την κατεύθυνση της γλωσσικής επίγνωσης και της αυτενέργειας. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι θα πρέπει να υιοθετηθούν πρακτικές διδασκαλίας και εξέτασης, η οποία περιγράφεται με τα παρακάτω ενδεικτικά ερωτήματα:

- Ποιες διαφορετικές μορφές/τύποι της ίδιας λέξης χρησιμοποιούνται και πώς διαφοροποιείται η λειτουργία της λέξης μέσα στο κείμενο;
- Ποια είναι η σημασία συγκεκριμένων λέξεων στο κείμενο;
- Ποια διαφορά έχει η σημασία λέξεων που χρησιμοποιούνται και στη νεοελληνική;
- Για ποιον λόγο επιλέγεται ο συγκεκριμένος χρόνος ενός ρήματος;
- Πώς θα άλλαζε το νόημα αν μπορούσε να αλλάξει η έγκλιση του ρήματος;
- Για ποιον λόγο επιλέγεται η χρήση απαρεμφάτου ή δευτερεύουσας πρότασης;
- Σε ποια περίπτωση επιλέγεται παθητική σύνταξη;

Έχει σημασία, εφόσον επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με την ΑΕ γλώσσα, οι ερωτήσεις να αφορούν σημεία στα οποία διαφοροποιείται η νεοελληνική από την αρχαία, σε επίπεδο λεξιλογίου, μορφολογίας και συντακτικού. Έτσι, πρακτικά αξιοποιείται η σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα, για να προσεγγίσουμε την αρχαία στα σημεία που είναι πιο δύσκολα για τις μαθήτριες και τους μαθητές. Ακόμα, με αφετηρία την νεοελληνική μπορεί να ζητηθεί η σύγκριση μικρών φράσεων μιας νεοελληνικής μετάφρασης με το αρχαίο κείμενο ή σύγκριση δύο διαφορετικών νεοελληνικών μεταφράσεων. Μπορούμε να ρωτήσουμε σε ποιο σημείο του αρχαίου κειμένου αναφέρεται μια φράση ή μια λέξη εστιάζοντας σε απαρέμφατα, μετοχές, δοτικές, υποθετικούς λόγους, λέξεις ίδιες μορφολογικά, αλλά με διαφορετική σημασία, κ.λπ.».

Είναι προφανές ότι οι συγκεκριμένες οδηγίες για τη μελέτη των αρχαιοελληνικών κειμένων και τη γνώση της ΑΕ βασίζονται σε σύγχρονες γλωσσολογικές αρχές που δίνουν έμφαση στην ολιστική κατανόηση των κειμένων και τη δομολειτουργική με-

λέτη των μορφολογικών επιλογών του συγγραφέα τους²⁴. Βάσει των οδηγιών, τα επιμέρους γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα θα πρέπει να εξετάζονται στο πλαίσιο του εκάστοτε κειμένου και υπό το φως της προθετικότητάς τους.

3. Το ΠΣ της Γ΄ Λυκείου (2019, –το πιο πρόσφατο ΠΣ για τη διδασκαλία των ΑΕ στο Λύκειο) επαναλαμβάνει:

«Οι λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές επιλογές υπηρετούν λειτουργίες που σχετίζονται με τα πρόσωπα, τις πράξεις και τις περιστάσεις στις οποίες αναφέρονται. Πέρα από την παραδοσιακή περιγραφή της γλώσσας που συχνά εγκλωβίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη λογική του σωστού και του λάθους, επιχειρείται οι λέξεις και οι φράσεις να προσεγγίζονται μέσα στο πλαίσιο τους χωρίς να αποκόπτονται από αυτό και από τη σημασία τους, ώστε να στρέφεται το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στο κείμενο και στη συζήτηση για τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα. Για παράδειγμα, με ποιον τρόπο διαφορετικά κειμενικά είδη πραγματώνονται με διαφορετικές γλωσσικές επιλογές, πώς διαφοροποιείται ως προς τη γλώσσα ένα φιλοσοφικό κείμενο από ένα ιστορικό ή ένα ποιητικό κείμενο».

Είναι ξεκάθαρη, λοιπόν, και στο πιο πρόσφατο ΠΣ η προτροπή για ολιστική προσέγγιση των αρχαιοελληνικών κειμένων και για ένταξη στο επικοινωνιακό περιβάλλον τους.

Εύκολα διαπιστώνει κανείς, μέσα από την ενδεικτική αυτή παράθεση τριών αποσπασμάτων από επίσημα καταστατικά κείμενα, ότι οι καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές (όπως τις περιγράψαμε στο Α΄ κεφάλαιο) αποστασιοποιούνται από τις θεσμικές προδιαγραφές του μαθήματος²⁵. Οι διδάσκοντες επιμένουν σε μεθόδους διδα-

24. Βλ. και Μ. Κοξαράκη, «Από τη λέξη στο μικροκείμενο. Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από το πρωτότυπο», *Θαλλώ* 16 (2005), σελ. 112: «Η ολιστική προσέγγιση του κειμένου με στόχο τη σύλληψη του βασικού του νοήματος, η μη συστηματική διδασκαλία των γραμματικών ή συντακτικών στοιχείων κατά την ώρα της προσέγγισης του κειμένου, για να μη διασπάται η συνοχή του, και η ρητή εντολή ότι η μετάφραση του κειμένου πρέπει να κρατήσει το χαρακτήρα της σύνθετης γλωσσικής άσκησης, υπακούουν στις βασικές αρχές, όπως τις ορίζουν οι σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες και η διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Οι σύγχρονες δηλαδή γλωσσολογικές θεωρίες απομακρύνονται από τις παραδοσιακές περιγραφικές γραμματικές και τους παθητικούς και στατικούς τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας και προσανατολίζονται προς τη λειτουργική σχέση των όρων της πρότασης μέσα σε συνθήκες φυσικού λόγου».

25. Δεν παραβλέπουμε το γεγονός ότι η διδασκαλία εν γένει είναι πολύπλοκο σύστημα διαπλοκής λόγων, πολλές φορές μη συνειδητοποιημένων, και εν τέλει συνιστά ένα αυτοτελές και αυτοδύναμο κειμενικό είδος. Βλ. Δ. Κουτσογιάννης, «Προς μία γραμματική του παιδαγωγικού λόγου», στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30 (2010), ΙΝΣ, σελ. 343-357, όπου και οι ακριβείς παραπομπές: «Η σημείωση (ο λόγος ως αφηρημένο όνομα) εμφανίζεται κατά τον Fairclough με τρεις τρόπους στις κοινωνικές πρακτικές.

(α) Ως τρόπος δράσης και αλληλεπίδρασης σε ποικίλα κοινωνικά συμβάντα: Οι τρόποι αυτοί δράσης και αλληλεπίδρασης αποτυπώνονται σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη. Επεκτείνοντας την άποψη αυτή, μπορούμε να πούμε ότι η διδασκαλία αποτελεί μια μορφή δράσης και αλληλεπί-

σκαλίας της ΑΕ παγιωμένες²⁶, εις πείσμα των κεντρικών κατευθύνσεων που τους δίνει θεωρητικά η πολιτεία. Αλλά, όπως έχουμε ήδη τονίσει, είναι η ίδια η πολιτεία που, μέσω της αξιολόγησης των μαθητών τόσο γενικά όσο και κυρίως στις Πανελλαδικές εξετάσεις, υποσκάπτει το θεσμικό της πλαίσιο διδασκαλίας²⁷. Εντέλει, οι διδάσκοντες, λιγότερο ή περισσότερο, προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στην καθιερωμένη αξιολόγηση των μαθητών²⁸. Ο στόχος της επιτυχίας στις εξετάσεις έρχεται και αναιρεί τον στόχο της γνώσης των Αρχαίων Ελληνικών.

Τελικά ισχύει και για το γλωσσικό μάθημα των ΑΕ η γενικότερη διαπίστωση πως πολλά από τα δεινά του εκπαιδευτικού μας συστήματος οφείλονται στην απουσία ενός κεντρικού συνεκτικού σχεδιασμού που θα αρμόσει (και όσον αφορά τα ΑΕ) σε μία και ενιαία λογική τα διδακτικά και αξιολογικά προτάγματα, την παραγωγή εκπαι-

δρασης ή την άλλη όψη του κοινωνικού συμβάντος της διδασκαλίας. Δεν μπορεί με άλλα λόγια να υπάρχει διδασκαλία χωρίς να αποτυπώνεται σε συγκεκριμένο κείμενο, επομένως σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

- (β) Ως αναπαράσταση του κόσμου: Πρόκειται για τους λόγους (discourses), που είναι συγκεκριμένοι τρόποι αναπαράστασης πτυχών του κόσμου. Αν επεκτείνουμε την άποψη στον χώρο της διδασκαλίας, αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αλλά κινείται στο πλαίσιο κάποιου διδακτικού λόγου / κάποιων διδακτικών λόγων, π.χ. παραδοσιακός λόγος, επικοινωνιακός λόγος κτλ. στη γλωσσική διδασκαλία.
- (γ) Ως συμπεριφορά που αντανακλά αλλά και συγκροτεί συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες (σε συνάρτηση με τη σωματική συμπεριφορά, την έκφραση προσώπου κτλ.).

Η σχέση μεταξύ των τριών τρόπων πραγμάτωσης του λόγου είναι διαλεκτική. Θα λέγαμε πως το κάθε στοιχείο εσωτερικεύει τα άλλα δύο: μπορούμε να πούμε, για παράδειγμα, ότι συγκεκριμένοι λόγοι (αναπαραστάσεις) πραγματώνονται με συγκεκριμένους τρόπους δράσης και αλληλεπίδρασης (κειμενικά είδη) και γυμνάζουν/προϋποθέτουν συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες. Αλλά και το αντίθετο: συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές παρά στο πλαίσιο συγκεκριμένης δράσης και αλληλεπίδρασης (κειμενικά είδη), η οποία σχετίζεται πάντα με συγκεκριμένο ή συγκεκριμένους λόγους».

- 26. Ενώ η επιστημονική έρευνα σήμερα τονίζει ότι «το μάθημα δεν υπάρχει αλλά κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται κάθε στιγμή μέσω του είδους της εμπλοκής των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών» (Δ. Κουτσογιάννης, *Γλωσσική διδασκαλία ...*, σελ. 48), το μάθημα της ΑΕΓ και ειδικά ορισμένες γραμματικοσυντακτικές ενότητες του, ουσιοποιημένες, επαναλαμβάνονται σχεδόν αυτούσιες διαχρονικά. Βλ. και Β. Τσιώτρας, «Φοιτητές και Αρχαία Ελληνικά λυκείου: διερεύνηση των αντιλήψεών τους για το «αδίδακτο» κείμενο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 53 (2012), σελ. 188: «Από τις απαντήσεις γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν παραδοσιακοί στον τρόπο διδασκαλίας της Θεματογραφίας εμμένοντας στις λεπτομέρειες της γραμματικής και συντακτικής ανάλυσης, ενώ παρακάμπτουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου προβλέπεται επιλογή κειμένων με νοηματική αυτοτέλεια και ενδιαφέρον περιεχόμενο».
- 27. Ν. Δ. Βαρμάζης, κεφ. «Η υπονόμηση των σκοπών από τα ζητούμενα των εξετάσεων» στο *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*, ό.π., σελ. 50.
- 28. Είναι αξιοσημείωτη η επισήμανση της Μ. Βαϊνά («Πλάνες και αποπροσανατολισμοί...»), σελ. 71-72: «Ο φιλόλογος όλο και περισσότερο αποδυναμώνεται ως ζωντανή παρουσία και έτσι όπως έχει διαμορφωθεί η σχολική πραγματικότητα, το ρυθμιστικό ρόλο κατέχουν -πάντα ανεπίσημα ως “μυστική αρχαιογνωστική πηγή”- και για το δάσκαλο και για το μαθητή οι διάφορες καλογραμμένες μεταφράσεις και αναλύσεις των κειμένων της ΑΕΓρ, που κυκλοφορούν στο ελεύθερο εμπόριο».

δευτικού υλικού, επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, απώτερους σκοπούς, επιμέρους στόχους και μέσα, με ένα λόγο όλες τις παραμέτρους του πολύπλοκου φαινομένου που λέγεται εκπαίδευση. Και βέβαια, για να τελεσφορήσει η όποια εκπαιδευτική διαδικασία στο ελληνικό σχολείο, «δεν αρκούν επιμέρους αλλαγές στα περιεχόμενα του ενός ή του άλλου μαθήματος, αλλά είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί καταρχάς ο προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης και να απαντηθούν ή να αρχίσουν τουλάχιστον να συζητούνται καίρια ζητήματα»²⁹ υπό μια σύγχρονη επιστημονική οπτική.

Ανεξάρτητα από όποιες διαφορετικές διατυπώσεις, συγκυριακές εμφάσεις και ιδεολογικές προτεραιότητες, ο κεντρικός στόχος του αρχαιογλωσσικού μαθήματος δεν μπορεί παρά να παραμένει ένας: η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή να μπορεί να επιχειρήσει και μόνος του την προσέγγιση ενός κειμένου γραμμένου στην ΑΕ (ακριβέστερα στην αττική διάλεκτο και την ελληνιστική κοινή) και να το κατανοήσει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό³⁰.

A.3. Το ατελέσφορο της διδασκαλίας

Παρ' όλες τις κατά καιρούς ανανεωτικές προσπάθειες, εκπορευόμενες με τον έναν ή τον άλλο τρόπο από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976³¹, το μορφωτικό

29. Δ. Κουτσογιάννης, «Προς μια νέα (γλωσσο)εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», στο Δ. Κουτσογιάννης, κ.ά. (επιμ.), *35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 2012.

30. Ο αυτονόητος αυτός στόχος του μαθήματος υπονομεύεται στην πράξη από παράπλευρες στοχεύσεις ιδεολογικού μάλλον χαρακτήρα, στις οποίες εστιάζουν συχνά και οι ίδιοι οι διδάσκοντες. Βλ. Β. Τσάφου, «Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων ...», *ό.π.*, σελ. 102-103: «Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (88%) οι νεοδιόριστοι φιλόλογοι θεωρούν ότι η προσέγγιση της ΑΕ αποσκοπεί α) στην ανάδειξη του ενιαίου χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, β) στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της συνέχειάς της και γ) στην ορθότερη χρήση της νεοελληνικής. Τον χρηστικό μάλιστα αυτό προσανατολισμό της διδασκαλίας της ΑΕ προβάλλουν και ως το βασικό επιχείρημα, που θα μπορούσε κατά τη γνώμη τους να πείσει τους μαθητές να ασχοληθούν με την ΑΕ. Ελάχιστοι είναι αυτοί που μιλούν για εξοικείωση με τον αρχαίο ελληνικό λόγο ή για γνώση των βασικών μορφολογικών δομών του ως βήμα για την πρόσβαση στα αρχαιοελληνικά κείμενα στην πρωτότυπη μορφή τους».

31. Γ. Ι. Σπανός, «“Αρχαία Ελληνικά” και “Νέα Ελληνικά”: Από την αλληλοϋπονόμηση στη διδακτική αξιοποίηση της διαχρονίας και της συνέχειας της γλώσσας», *Παρουσία* 17/18 (2004-2005), σελ. 181-182. Σύμφωνα με την ανασκοπική διατύπωση του Β. Τσάφου (*Η διδασκαλία...*, *ό.π.*, σελ. 66), το πνεύμα που σταδιακά διαμόρφωσε τη διδασκαλία της ΑΕ μετά την μεταρρύθμιση του 1976 συνέβαλε ώστε να υπάρξει ανανέωση στα ακόλουθα πεδία:

- «Γνώση των βασικών φαινομένων του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας γλώσσας στην υπηρεσία της ερμηνείας των κειμένων.
- Στροφή από τη μορφολογική επεξεργασία στη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, που θα αναδείξει και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα του έργου.
- Διερεύνηση της γραμματολογικής ταυτότητας των διδασκόμενων κειμένων σε συσχετισμό με το πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους.

κεφάλαιο που μέσα από μεγάλο αριθμό διδακτικών ωρών θησαυρίζει το μάθημα της ΑΕΓ αποδεικνύεται πληθωριστικό και θνησιγενές.

Το μάθημα της ΑΕΓ δεν καταξιώνεται στη συνείδηση των μαθητών³². Απέναντι στη διδασκαλία του βιώνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό αρνητικά συναισθήματα³³. Αναρωτιούνται διαρκώς για το νόημα και την ουσία όσων μαθαίνουν, δυσανασχετούν με την πλημμυρίδα των γραμματικοσυντακτικών τύπων και φαινομένων, κανόνων και εξαιρέσεων, απαξιώνουν κάποτε μέσα τους όχι μόνο την ίδια την Αρχαιοελληνική Γραμματεία, αλλά και κάθε κείμενο γραμμένο σε παλαιότερες μορφές της γλώσσας μας· ακόμα και δημώδη κείμενα, ακόμα και κείμενα του μαχητικού δημοτικισμού, χαρακτηρίζονται από τους απηυδισμένους μαθητές συλλήβδην “Αρχαία”, και απορρίπτονται. Το κυριότερο: δεν τους αγγίζουν τα διδασκόμενα κειμενικά αποσπάσματα, διότι δεν είναι πρόσφορα για εφήβους³⁴. φαινόμενο, βέβαια, απολύτως φυσιολογικό, όταν αναφερόμαστε ειδικότερα στο μάθημα της ΑΕΓ, για το οποίο τα μικροκείμενα³⁵ έχουν επιλεγεί αποκλειστικά με γραμματικοσυντακτικά κριτήρια.

Η απαξίωση του μαθήματος από τους μαθητές, και ακόμη emphaticότερα του τρόπου διδασκαλίας του³⁶, συνδέεται –ως αίτιο αλλά και ως αποτέλεσμα, μέσα σε ένα

- Αξιοποίηση των πορισμάτων της Κειμενογλωσσολογίας ως προς τη διερεύνηση μικροκειμένων.
- Παραλληλισμός της αρχαίας ελληνικής με τη σύγχρονη φάση της γλώσσας μας (οπισθοχωρητική μέθοδος)».

32. Βλ. ενδεικτικά, Γ. Κέφη, *Απόψεις μαθητών ...*, όπου επισημαίνεται ότι τα κίνητρα μάθησης και το γενικότερο ενδιαφέρον των μαθητών για τα ΑΕ εξασθενεί δραματικά, αμέσως μόλις αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εμπειρία, στην Α' Γυμνασίου.
33. Β. Τσιότρας, «Φοιτητές και Αρχαία Ελληνικά ...», *ό.π.*, σελ. 186: «Οι μαθητές αντιμετώπιζαν το μάθημα της Θεματογραφίας κυρίως με αρνητικά συναισθήματα, πλήξη και κόπωση (30,8%), δυσφορία ή δυσαρέσκεια (25,0%) και άγχος (19,2%), και μόνο ο ένας στους τέσσερις (25,0%) με ενδιαφέρον και προθυμία».
34. Βλ. την οξεία διατύπωση του Ν. Δ. Βαρμάζη (*Διδακτική ...*, *ό.π.*, σελ. 53): «Η αναντιστοιχία περιεχομένου των αρχαίων κειμένων και ενδιαφερόντων των μαθητών ευθύνεται για την αναποτελεσματικότητα του μαθήματος των ΑΕ στη ΜΕ. Πολλά από τα κείμενα αυτά χαραμίζονται τελείως, διότι προσφέρονται ως μπριζόλες σε νήπια».
35. Δ. Ν. Μαρωνίτης, *ό.π.*: «Ο όρος “κείμενο” δεν είναι όμως τόσο αυτονόητος, όσο συνήθως νομίζεται. Ο προχειρότερος ορισμός ταυτίζει την έννοια και την κατηγορία του κειμένου με το αυτοτελές, γραμματειακό και λογοτεχνικό, έργο: την *Ιλιάδα* λ.χ. ή την *Οδύσσεια* [...]. Με το μέτρο αυτό η αποσπασματική διδασκαλία ενός έργου μέσα στην τάξη τραυματίζει εξ ορισμού το “κείμενο” και το καθιστά δυσνόητο ή και ακατανόητο. Πολλές παρεξηγήσεις των αρχαιοελληνικών κειμένων οφείλονται ασφαλώς σε αυτόν τον αυθαίρετο σπαραγμό τους [...] Μόνη και νόμιμη μονάδα κατανόησης ενός κειμένου είναι τα “μικροκείμενα” που το συναποτελούν: νοηματικά δηλαδή και μορφικά μικροσύνολα με αρχή, μέση και τέλος. Στο πλαίσιο του μικροκειμένου οι λέξεις δείχνουν τη σημασία τους, οι προτάσεις καθιστούν ορατή την πορεία και την εξέλιξη του νοήματος, οι κόμποι της σύνταξης λύνονται».
36. Β. Τσιότρας, «Φοιτητές και Αρχαία Ελληνικά...», *ό.π.*, σελ. 187: «Οι φοιτητές [αναφερόμενοι στη μαθητική εμπειρία τους από το μάθημα της “Θεματογραφίας”] απάντησαν σε υψηλό ποσοστό (73,1%) ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον τρόπο μεθοδολογικής οργάνωσης της διδασκαλίας. Για την έλλειψη ικανοποίησης ευθύνεται το στυλ ή ο τρόπος της διδασκαλίας, που οι περισσότεροι τον χα-

φαύλο κύκλο– με την αρνητική εικόνα που έχουν για το μάθημα των ΑΕ (ή τον τρόπο που διδάσκεται) πολλοί καθηγητές³⁷ και συνοψίζεται σε ένα «εκπαιδευτικό αδιέξοδο»³⁸.

Στο πλαίσιο ενός φαύλου κύκλου, την εμπράγματο και βιωματική καταξίωση των ΑΕ (επαν)έρχονται τελικά να υποκαταστήσουν αφενός εθνικιστικά ιδεολογήματα³⁹ για τον ελληνικό πολιτισμό και τις γλωσσικές εκφάνσεις του, ιδεολογήματα που εξ ορισμού αντιφάσκουν με τον ανοικτό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα αυτού του πολιτισμού. Αφετέρου, μεγαλόστομες διακηρύξεις για τη θεραπεία μέσω των ΑΕ μιας υποτιθέμενης “λεξιπενίας” των σύγχρονων νέων· τόσο η διαπίστωση του προβλήματος όσο και η συμβολή των ΑΕ στη λύση του⁴⁰ έχουν παραμείνει αναπόδεικτες αλλά και σε προφανή αναντιστοιχία με θεμελιακές αρχές της γλωσσολογίας.

Μολονότι ποτέ δεν λείπουν και εκείνοι οι μαθητές που θα αγαπήσουν τα ΑΕ και ίσως επιλέξουν τις φιλολογικές σπουδές⁴¹, οι πολλοί θα αναμετρηθούν για τελευταία φορά με το “άγνωστο” –και “με βάρκα την ελπίδα”– στις Πανελλαδικές τους

ρακτηρίζουν δασκαλοκεντρικό, μονολογικό (59,6%), ενώ λιγότεροι διαλογικό, συμμετοχικό (36,5%) –πρακτική κληρονομημένη από τη διδακτική παράδοση, από την οποία λίγοι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται».

37. Βλ. Κεληπιδής, *ό.π.*: «Οι σημαντικότερες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι οι εξής. Στην ερώτηση: “Είσαι ικανοποιημένος με τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα των Αρχαίων”; απάντησαν τα 2/3 των καθηγητών/τριών αρνητικά και το 1/3 καταφατικά. Η κακή σχέση τόσο των μαθητών όσο (και κατά προέκταση) των καθηγητών με το μάθημα των ΑΕ συχνά μεταλλάσσεται σε κακή σχέση μεταξύ τους· βλ. Γρηγοριάδου Χ. Αν., «Δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης στα Ελληνικά του Ξενοφώντα», *Φιλολόγος* 158 (2014).
38. Δ. Μαυροσκούφης, «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;», *Φιλολόγος* 108 (2002), σ. 258-266.
39. Βλ. Γ. Χ. Χουρμουζιάδης, «Εμείς και οι αρχαίοι», στο Ο. Καϊάφα (επιμ.), *Οι χρήσεις της αρχαιότητας από το νέο ελληνισμό*, Αθήνα 2002. Α.-Φ. Χριστίδης, «Γλωσσικές μυθολογίες: Η περίπτωση της ελληνικής», στο *Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση*, ΚΛΜ, Αθήνα 1996, 163-174.
40. Για το πολυσυζητημένο θέμα της συμβολής της ΑΕ στη γνώση της ΝΕ θα παραθέσουμε μόνο μια μετριοπαθή διατύπωση: Ζ. Μπέλλα, «Τα Αρχαία Ελληνικά κόποις κτώνται; Συμπεράσματα μιας εμπειρικής έρευνας», στο Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία... ό.π.*, σελ. 36: «Σχετικά με τη βελτίωση της ΝΕ μέσω των ΑΕ, πιστεύω ότι ακόμη κι αν σημειώνεται τέτοια βελτίωση, αυτή δεν αφορά στο επίπεδο του λόγου που μιλά ο μέσος άνθρωπος, αλλά μια ορισμένη ομάδα ειδικών επιστημόνων, εραστών της γλώσσας ή λογοτεχνών. Για τους υπόλοιπους οι έρευνες δείχνουν ότι καμία βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν σημειώνεται με τη διδασκαλία της ΑΕ (Μ. Κοξαράκη, *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία βυζαντινά και λόγια κείμενα*, Γρηγόρη, Αθήνα 2000). Βλ. και στον ίδιο συλλογικό τόμο Γ. Ιγνατιάδης, «Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο», σελ. 85-87.
41. Αξίζει εδώ να θυμηθούμε τη ρήση του Νίτσε (*Εμείς οι φιλόλογοι*, στο Β. Π. Βερτουδάκης, *Επιλογή κειμένων, Μετάφραση, Επιλεγόμενα, Friedrich Nietzsche. Για τη Φιλολογία. Θέσεις και Αφορισμοί*, Περισπωμένη, Αθήνα 2019, σελ. 43): «Εκτός από τον μεγάλο αριθμό ανεπαρκών φιλολόγων υπάρχει αντιστρόφως κι ένας αριθμός γεννημένων φιλολόγων, οι οποίοι για τον ένα ή τον άλλο λόγο εμποδίζονται να γίνουν φιλόλογοι. Το σημαντικότερο όμως εμπόδιο που σταματά αυτούς τους γεννημένους φιλόλογους, είναι η κακή εκπροσώπηση της Φιλολογίας από τους ατάλαντους φιλόλογους».

εξετάσεις. Η εξάχρονη διδασκαλία της ΑΕ απομένει στην καλύτερη περίπτωση μια γραφική ανάμνηση μπλεγμένη με τη χαρά της νιότης, και στη χειρότερη μια αρνητική έως τραυματική εμπειρία⁴² που προσπαθεί να απωθήσει η ενήλικη ζωή. Και, περαιτέρω, οι αναστολές μπροστά σε ένα αρχαιοελληνικό κείμενο συμπαρασύρουν ακόμα και τις μεταφρασμένες εκδοχές του, αποκλείοντάς τις εκ προοιμίου από τις αναγνωστικές επιλογές των ενήλικων Νεοελλήνων. Τελικά καταλήγουμε συχνά ως κοινωνία να θαυμάζουμε συγγραφείς αρχαίους που κάποτε υποτίθεται πως έχουμε μελετήσει, που προσωποποιούν –λέμε– την προσφορά του ελληνικού πολιτισμού στην ανθρωπότητα, και για το τι είπαν και έγραψαν αυτοί να μη γνωρίζουμε απολύτως τίποτε⁴³.

Οπωσδήποτε, η γενική εικόνα του μαθήματος της ΑΕΓ διαμορφώνεται και από περιπτώσεις εκπαιδευτικών που εντάσσουν τα κείμενα που διδάσκουν στο γραμματειακό και ιστορικό τους πλαίσιο, συνδέουν τη γλωσσική μορφή με τις επικοινωνιακές προτεραιότητες του συγγραφέα και την προσληπτική ικανότητα των δεκτών, τα νοηματοδοτούν για το παρόν και τη ζωή. Και, έτσι, ενδέχεται η προηγούμενη περιγραφή να εστιάζει στα μελανότερα χρώματα και να σκιάζει μια πραγματικότητα που έχει ασφαλώς και πιο φωτεινές πλευρές⁴⁴. Ενδέχεται, όμως, και να προκαταβάλει ένα

42. Και πάλι ενδεικτικά ανάμεσα σε πάμπολλες ερευνητικές και εμπειρικές καταγραφές: Δ. Μαυροσκούφης, *ό.π.*, σελ. 258-266. Κέφη, *ό.π.*, σελ. 64.

43. Την οξύτατη αυτή αντίφαση επισημαίνει ήδη ο Ι. Θ. Κακριδής, *Ανθρωπιστικά (Ελληνική Κλασική Παιδεία)*, Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, Αθήνα 1961³.

44. Εδώ αρμόζει να αναφερθούμε και στα εγχειρίδια που συνέταξε το Κολλέγιο Αθηνών το 1972-1974 (συγγρ.: Πανηγύρης, Φραγγίσκος, Μπούρας, Καλασούντας, Μονογιός) και να παραθέσουμε μια συνοπτική παρουσίαση του ανανεωτικού πνεύματος που τα διαπερνούσε από τον Β. Χαραλαμπίκο, «Η προσπάθεια αναμόρφωσης του μαθήματος των ΑΕ στο Κολλέγιο Αθηνών 1972-1974», στο Α. Βοσκόγ, *ό.π.*, σελ. 88-89: «Η ανανεωτική διάθεση, πέρα από τους στόχους, διαφαίνεται και στις διδακτικές αρχές, που ενσωματώθηκαν στη δόμηση των εγχειριδίων και ιδιαίτερα του πρώτου:

- (i.) *Διατήρηση των ουσιωδών και αφαίρεση ή μετάθεση των επουσιωδών*: έτσι, δόθηκε έμφαση στη συχνότητα και τη λειτουργικότητα των γλωσσικών στοιχείων, απλοποιήθηκαν κανόνες, εξαιρέθηκαν ανωμαλίες και τμήματα της διδακτέας ύλης.
- (ii.) *Ορθολογιστική και όχι φορμαλιστική διάρθρωση της διδακτέας ύλης*: η γραμματική συνέπεια στη διάρθρωση της ύλης αντικαταστάθηκε από την οικειότητα των μαθητών με κάποια φαινόμενα, τη συχνότητα και τη λειτουργικότητα. Έτσι, ορισμένα βασικά συντακτικά φαινόμενα διδάσκονται νωρίτερα, έστω και εμπειρικά.
- (iii.) *Βίωση των γλωσσικών στοιχείων*: υιοθετούνται, σε περιορισμένη βέβαια κλίμακα, διαδικασίες διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών, όπως οι ερωταποκρίσεις στα ΑΕ, η μεταφορά απ' τη μία γλωσσική μορφή στην άλλη κ.ά.
- (iv.) *Συνεχής αναφορά στα ΝΕ*: κάθε στοιχείο διδάσκεται με υπόμνηση των ήδη γνωστών από τη ΝΕ. Η όλη διαδικασία κινείται αμφίδρομα, ώστε ο δεσμός των δύο γλωσσών να ενισχύεται και να συνειδητοποιείται σαφέστερα.
- (v.) *Επανάληψη*: η αρχή αυτή υπεισέρχεται και στην ίδια τη δομή του εγχειριδίου με τέσσερις σταδιακές και μία συνολική επανάληψη, που περιλαμβάνουν και ειδικές ασκήσεις.
- (vi.) *Τόνωση της ελκυστικότητας*: προς αυτή την κατεύθυνση βοηθούν η όλη εμφάνιση των εγχειριδίων, η επιλογή των κειμένων, η φύση και η ποικιλία των ασκήσεων και δραστηριοτήτων.

μέλλον που κανείς πια δεν το βλέπει αισιόδοξα: Θα υπάρχουν αυτοί που θα μαθαίνουν ΑΕ; Πόσο καλά θα τα μαθαίνουν; Και θα τα αγαπούν;

Α.4.

Αναστοχασμός βάσει του μοντέλου «ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης»

Προκειμένου να προχωρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου, θα προσπαθήσουμε να αναστοχαστούμε και να ανασυγκροτήσουμε όσα λέχθηκαν βάσει ενός συγκεκριμένου ερμηνευτικού μοντέλου.

Για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, ακόμα και για την ημίσεια εκδοχή του την εστιασμένη στην ΑΕ γλώσσα, ισχύουν όσα ισχύουν και για κάθε γλωσσικό μάθημα. Υπόκειται και αυτό:

- στην εγγενή πολυπλοκότητα του φαινομένου “γλώσσα” (πολλαπλασιασμένη από το γεγονός ότι όσον αφορά τα ΑΕ έχουμε να κάνουμε αποκλειστικά με γραπτό λόγο ενός πολύ μακρινού παρελθόντος, και μάλιστα λόγο αξιολογικά υπερφορτισμένο),
- στη μακρόχρονη, δεδομένη και ισχυρή ιστορικότητα του ίδιου του μαθήματος, διάστικτη από ιδεολογικές ή και ιδεοληπτικές πινελιές, η οποία επικαθορίζει και το παρόν του μαθήματος,
- στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας καθ’ εαυτήν,
- στην εμπλοκή υποκειμένων με συγκεκριμένες και δυναμικά μεταβαλλόμενες ταυτότητες
- στην προβολή φαντασιακών ταυτοτήτων που έτσι κι αλλιώς αναπτύσσονται γύρω από τον μαθητή του παρόντος ως πολίτη του μέλλοντος.

Δυστυχώς για την περιγραφή όλων των παραμέτρων αυτής της πολυπλοκότητας, και μάλιστα στην ραγδαίως σήμερα μεταβαλλόμενη σχέση τους, δεν διαθέτουμε εν σχέσει με τα ΑΕ ολιστικά ερμηνευτικά μοντέλα (αντλημένα έστω από τη μελέτη των μπτρικών γλωσσών και έπειτα εξιδιασμένα στη μελέτη του μαθήματος της ΑΕΓ).

Ένα ερμηνευτικό σχήμα που έχει προταθεί για τη γλωσσική εκπαίδευση, ειδικότερα τη διδασκαλία των ΝΕ, είναι αυτό που ο εισηγητής του Δ. Κουτσογιάννης ονόμασε «Ρόμβος και ταυτότητες»⁴⁵. Το μοντέλο/σχήμα αυτό έλκει την καταγωγή του

(vi.) Αυτογνωσία: σε τακτά χρονικά διαστήματα ανακεφαλαιώνεται και υπενθυμίζεται στους μαθητές τι έμαθαν ως τότε και πότε κλείνει ένας κύκλος.

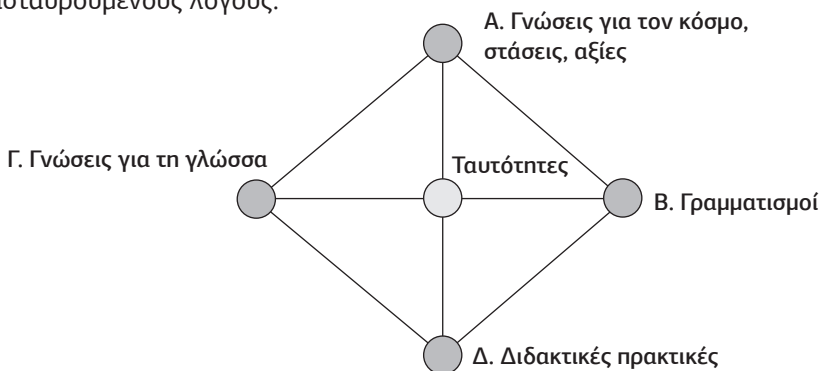
(viii.) Αυτενέργεια: υποχώρηση της μηχανικής εργασίας προς όφελος της αυτενέργειας και της συνεργασίας δασκάλου και μαθητή. Έτσι, π.χ., αποφεύγονται οι πολλές χρονικές και εγκλιτικές αντικαταστάσεις προς όφελος σχηματιστικών παιχνιδιών και πρωτότυπων ασκήσεων, πολλές από τις οποίες προορίζονται για την εργασία μέσα στην τάξη.

45. Δ. Κουτσογιάννης, «Ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 32 (2012), ΙΝΣ, σελ. 208-222.

από ποικίλες γλωσσολογικές αφετηρίες μελέτης της γλωσσικής εκπαιδευτικής πράξης, με emphatic αναφορά στη κατά Bernstein διάκριση διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου στη διδασκαλία. Στις αιχμές του ρόμβου τοποθετούνται σε μία σχέση δυναμική (μεταξύ κανονικοτήτων και μεταβλητικών εντάσεων):

- A. Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες
- B. Γραμματισμοί
- Γ. Γνώσεις για τη γλώσσα
- Δ. Διδακτικές πρακτικές

Στο κέντρο του ρόμβου προσέρχονται και συγκροτούνται (και μέσα από τη σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται στις αιχμές) ταυτότητες που εκφέρουν ποικίλους και διασταυρούμενους λόγους.



Το μοντέλο του ρόμβου μπορεί προφανώς να έχει εφαρμογή και σε σχέση με τη διδασκαλία της ΑΕΓ, ενός κατεξοχήν γλωσσικού μαθήματος. Πρόκειται όμως για ένα μάθημα προσδιορισμένο καθοριστικά όχι από τη γείωσή του στην καθημερινότητα με την οποία συνδέονται οι μητρικές γλώσσες αλλά από το ανθρωπιστικό περιεχόμενό του σε μία υπερτοπική και διαχρονική προοπτική.

Και μόνο το γεγονός αυτό πριμοδοτεί αποφασιστικά την άνω αιχμή του ρόμβου, τις γνώσεις για τον κόσμο. Αλλά δεδομένου ότι η ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο έχει εκτοξευτεί συγκριτικά με αυτή που κομίζουν τα αρχαιοελληνικά κείμενα, δεν στοχεύουμε πλέον σε γνώσεις που αφορούν στον κόσμο εν γένει, αλλά σε γνώσεις για τον άνθρωπο μέσα στον κόσμο και την κοινωνία· οι γνώσεις αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις αξίες και τις στάσεις ζωής που εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν οι αρχαίοι Έλληνες και εξακολουθούμε να επιδιώκουμε σήμερα. Το συγκεκριμένο πακέτο γνώσεων και στάσεων εντοπίζεται μέσα σε κείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από εγγενή ή επείσασκη (μέσω μακράιωνης ενασχόλησης με αυτά) λογοτεχνικότητα.

Η λογοτεχνικότητα των σωθέντων κειμένων (για την ακρίβεια ενός άτυπου κανόνα των κορυφαίων από αυτά) συγκρότησε και εξακολουθεί να συγκροτεί το περι-

εχόμενο του γραμματισμού που εδράζεται στα αρχαιοελληνικά κείμενα και εκπορεύεται στη σχολική τάξη. Δεν πρόκειται πια (υπήρξε κάποτε και αυτό) για τον γραμματισμό που εστίαζε στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά για μία τάση διδαχής από τον υψηλό λόγο των αρχαιοελληνικών κειμένων, δηλαδή από μία λανθάνουσα αλλά υπαρκτή μιμητική. Η λογοτεχνικότητα των αρχαιοελληνικών κειμένων δεν νομιμοποιείται καταρχάς ως απόλαυση, αλλά λειτουργεί ως υψηλό πρότυπο γραφής, με συγκεκριμένες αρετές: έντεχνο σχεδιασμό, περιγραφική ακρίβεια, δραματική αφηγηματικότητα, υψηλή αποδεικτικότητα, σωστή παραγραφοποίηση και στίξη και πολλά άλλα. Μέσω ενός διαδεδομένου μύθου⁴⁶, η λογοτεχνική ποιότητα των αρχαιοελληνικών κειμένων ανάγεται στην ίδια την ΑΕ γλώσσα. Μέσω της σύνδεσης γλώσσας και λογοτεχνικής αξίας, νομιμοποιείται στο αρχαιοελληνικό γλωσσικό μάθημα και επιβιώνει (και μάλιστα κυρίαρχος), ο λογοτεχνικός γραμματισμός που μάλλον έχει ξεπεραστεί στη διδασκαλία της μητρικής/πρώτης γλώσσας. Και ενώ η πρόσκτηση του πολιτισμού της αρχαιότητας είναι δυνητικά ένα προνομιακό πεδίο ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού μέσω δυναμικών αναπαραστάσεων, η έμφαση στις γνώσεις για την ΑΕ γλώσσα ακυρώνει τις δυνατότητες αυτές⁴⁷.

Ο λογοτεχνικός γραμματισμός, όμως, προϋποθέτει το να λειτουργεί όντως η γλώσσα ως καλός αγωγός των μορφών που εμπερικλείουν τα αρχαιοελληνικά κείμενα. Δεδομένου ότι η γνώση της ΑΕ δεν είναι άμεσα εφικτή για ένα μαθητή που εισάγεται στη Μέση Εκπαίδευση, ο λογοτεχνικός γραμματισμός επιδιώκεται στο Γυμνάσιο μέσω του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση (μάθημα που σχεδόν εγκαταλείπεται στο Λύκειο, όταν πια θεωρείται ότι έχει αναπτυχθεί η καλή αγωγικότητα της ΑΕ). Παράλληλα προς το μάθημα από μετάφραση, το καθ' εαυτό γλωσσικό μάθημα ενσκήπτει ήδη από το Γυμνάσιο στις γνώσεις για τη γλώσσα, εισάγοντας τον μαθητή στην εξοικείωση με εργαλεία όπως η γραμματική (νοημένη μάλλον ως άθροισμα στοιχείων ανεξάρτητων από το κείμενο) και το συντακτικό. Οι γνώσεις για τη γλώσσα επιταχύνονται στο Λύκειο και μάλιστα στο αρχαιοελληνικό γλωσσικό μάθημα του Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών (στο οποίο και εστιάζουμε στην ανά χείρας μελέτη).

Οι γνώσεις για τη γλώσσα γίνονται έτσι σταδιακά το κύριο ζητούμενο της διδα-

46. Δ. Ν. Μαρωνίτης, «Αρχαία ελληνική γλώσσα: Μύθοι και μυθοποίηση», στο Χάρης Γ. Η. (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*, Πατάκης, Αθήνα 2001, σελ. 18-19: «Η βασικότερη ιδεολογική (μυθολογική και μυθοποιητική) παρεξήγηση περί της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αναγνωρίζεται στην αυθαίρετη ταύτισή της με την αρχαία ελληνική γραμματεία. Σύμφωνα με τούτο το ιδεολόγημα, η υψηλή στάθμη της γλώσσας εξασφαλίζει εκ των προτέρων την υψηλή στάθμη της γραμματείας, ως σχέση μάλιστα αιτίου προς αιτιατό. Τούτο προφανώς σημαίνει αξιολογική πρόταση πλέον της γλώσσας έναντι των γραμμάτων· σάμπως να πρόκειται για ένα είδος γλωσσικής γεννήτριας, προορισμένης να παράγει στο διηνεκές αξεπέραστης αξίας λογοτεχνικά και γραμματειακά έργα».

47. Παράλληλα, καμία σύνδεση του μαθήματος της ΑΕΓ δεν έχει επιχειρηθεί με έναν άλλο ζητούμενο γραμματισμού της εποχής μας, τη γνώση της αγγλικής γλώσσας.

κτικής πρακτικής. Μέσω αυτού παγιώνεται η εκβιαστική διάκριση σε μορφή και περιεχόμενο. Η γνώση της πρώτης ανατίθεται στο συντακτικό και τη γραμματική, αναβιβασμένων στα όρια της αυταξίας, και επικυρώνεται με το επιστέγασμα της σχολικής μετάφρασης η οποία ανασυγκροτεί το κείμενο μονοσήμαντα ακινητοποιημένο. Η γνώση του περιεχομένου επιδιώκεται μέσω πρακτικών που τείνουν να μετατρέψουν το μάθημα των ΑΕ σε μάθημα ΝΕ, και επικυρώνεται με την παραγωγή ερμηνευτικού λόγου στα ΝΕ στο πλαίσιο όμως μιας διαδικασίας φορτισμένης απόλυτα από εξεταστικά/αξιολογικά προτάγματα.

Στον πυρήνα του ρόμβου παράγονται λόγοι ταυτοτήτων που επικαιροποιούν ιστορικά αντανακλαστικά (όπως κάνει πάντα το εκπαιδευτικό σύστημα) και νοηματοδοτούν εμφάσεις στις ακμές του ρόμβου. Πρόκειται κυρίως για λόγους διδακτικούς (περιεχόμενα διδασκαλίας λίγο-πολύ συγκροτημένα και παγιωμένα) αλλά και για λόγους ρυθμιστικούς.

Οι διδακτικοί λόγοι αναπαράγουν πολυδουλεμένα μόρια γνωστικής ύλης, κατακερματισμένα σε ενότητες-φέτες: κεφάλαια γραμματικής και συντακτικού που μεταφέρονται από εποχή σε εποχή, διδάσκονται και εφαρμόζονται συχνά εν κενώ (μέσω επίσης μεταφερόμενων “παραδειγμάτων” (αγνώστου προελεύσεως και εγκυρότητας). Οι διδάσκοντες που “μεταδίδουν” αυτή την “ύλη” αυτοπροσαρμόζονται τόσο στις κλασικές ταυτοτικές εικόνες που έχει και απαιτεί η κοινωνία από ένα φιλόλογο όσο και στις ανθεκτικές εικόνες των δικών τους καθηγητών φιλολόγων, στα όρια μιας ασύνδειξης αλλά ισχυρής μιμητικής που κυριεύει και αυτούς τους ρυθμιστικούς λόγους.

Συνδέονται έτσι στενά τρεις από τις αιχμές του ρόμβου (γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμοί, διδακτικές πρακτικές), περιθωριοποιώντας όποιο ανανεωτικό πνεύμα συνδέεται με την απροσδιόριστη εκ των προτέρων (και συνεχώς μεταβαλλόμενη) γνώση για τον άνθρωπο μέσα στον κόσμο και την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό η αυτοεικόνα του κλασικού φιλολόγου συνδέεται συχνά στενά με την ιεροποίηση της ΑΕ γλώσσας (γλώσσα την οποία “παίρνει πάντα πολύ στα σοβαρά”) και αντιμετωπίζει με υπεροψία διδακτικούς λόγους που εισάγουν στο πεδίο αυτό επιστημονικές πρακτικές από άλλες “φιλολογίες” (ιστορία, αρχαιολογία, ψυχολογία, φιλοσοφία, παιδαγωγικά, γλωσσολογία). Στην καλύτερη των περιπτώσεων αναπτύσσονται και αιρετικοί διάλογοι που οδηγούν σε υβριδικούς λόγους, συχνά αμφίθυμους μέσα σε ένα κοινωνικό και εξεταστικό περιβάλλον μάλλον εχθρικό.

Ο μαθητικός λόγος απέναντι στα ΑΕ πασχίζει να συγκροτηθεί, καθώς ταλαντεύεται ανάμεσα στη μυθοποίηση που αναπαράγει το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, και την απαξίωση για τα ΑΕ που αναμεταδίδει ο λόγος μαθητών που έχουν ήδη βιώσει τα ΑΕ ως διάψευση των μύθων. Η εφηβική μετακύλιση από τον γονεϊκό-κοινωνικό λόγο στον νεανικό λόγο έρχεται αυτόματα, έστω και μόνο για να λειτουργήσει ως ένταξη του ατόμου στην ομάδα: φαύλος κύκλος μέσα στον οποίο σκληρύνονται οι ταυτοτικές λογικές.