

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ
Καθηγητής τής Γλωσσολογίας
Πρόεδρος Παιδαγωγικού Ίνστιτούτου

ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

“Αν ή γλώσσα μας καθορίζει τὰ ὅρια τοῦ κόσμου μας (Wittgenstein). “Αν ή γλώσσα δὲν εἶναι παρὰ μία ταξινομήση τοῦ κόσμου μας καὶ ἄν, ὡς ἐκ τούτου, κάθε ἐθνική γλώσσα εἶναι μία ἐθνική ταξινομία τοῦ κόσμου τῆς πραγματικότητος (Saus- sure). “Αν γλῶσσα καὶ νόηση συμπίπτουν οὐσιαστικά (Πλάτων). “Αν ή γλώσσα ὡς δημιουργική διεργασία εἶναι τὸ κατ’ ἐξοχὴν βιολογικὸ γνῶρισμα τοῦ ἀνθρώπου (Chomsky). “Αν ή γλώσσα, κάθε ἐθνική γλώσσα, εἶναι κύριο συστατικὸ τῆς ἐθνι- κῆς ταυτότητος ἑνὸς λαοῦ. Τότε κάθε λαός, κάθε ἔθνος, κάθε ἐκπαιδευτικὸ σύστη- μα, κάθε πολίτης, κάθε κυβέρνηση πρέπει νὰ ἔχει ὡς μέλημα, «μέγιστον μέλημα» τὴν ἐξασφάλιση μιᾶς ἀπαιτητικῆς γλωσσικῆς παιδείας, μιᾶς τέτοιας γλωσσικῆς καλλιέργειας, πού νὰ ἐπιτρέπει σὲ ὅλους νὰ ἐκφράσουν τίς σκέψεις τους σωστά, νὰ ἐπικοινωνοῦν ἀποτελεσματικά, νὰ παράγουν καὶ νὰ προσλαμβάνουν σύνθετα (προφορικὰ ἢ γραπτὰ) κείμενα καί, ὑπ’ αὐτὴ τὴν ἔννοια, νὰ διαθέτουν *ἐπάρκεια καὶ ποιότητα* στὴ γλώσσα τους. *Ἡ ὑψηλῆς ποιότητος γλωσσικὴ παιδεία, μὲ ἄλλα λόγια, εἶναι ἐθνικὴ ὑπόθεσις καὶ συγχρόνως ὑψιστὸ δημοκρατικὸ δικαίωμα κάθε πολίτη.*

Αὐτὸ σημαίνει ὅτι καὶ ὁ σχεδιασμὸς τῆς γλωσσικῆς ἐκπαίδευσης ἑνὸς λαοῦ, τῆς ἱδίας τῆς ἔκφρασης καὶ τῆς καθημερινῆς ἐπικοινωνίας του, πρέπει νὰ θέτει στόχους πολὺ ὑψηλότερους ἀπὸ μιὰν ἀπλὴ συνεννόησις ἢ μία περιορισμένη γλωσσικὴ ἐπάρκεια. Ὁ ἐκπαιδευτικὸς σχεδιασμὸς τῆς γλωσσικῆς παιδείας πού παρέχεται στὸ σχολεῖο, τόσο στὴν ὑποχρεωτικὴ κυρίως ὅσο καὶ στὴ μεθυποχρεω- τικὴ ἐκπαίδευσις, πρέπει νὰ γίνεται μὲ ἰδιαίτερη προσοχή, μὲ ἐπιστημονικὰ κριτή- ρια καί, πάνω ἀπ’ ὅλα, χωρὶς ιδεολογικὰς προκαταλήψεις. Ἡ τυφλὴ προσήλωσις στὸ παρελθὸν ὅσο καὶ τὸ νὰ κλείνει κανεὶς τὰ μάτια μπροστὰ στὴν πραγματικότη- τα εἶναι ἐξίσου ἐπικίνδυνες στάσεις καὶ οὐσιαστικὰ ἐμπόδια γιὰ μιὰ σωστὴ γλωσ- σικὴ παιδεία. Ὅπως εἶναι ἀλήθεια ὅτι ἡ ἐξασφάλισις μιᾶς ἀπαιτητικῆς γλωσσικῆς παιδείας δὲν εἶναι μόνον ἔργο τοῦ σχολείου, ἀλλὰ καὶ τῶν *προτύπων* πού παρέχουν τὰ μέσα μαζικῆς ἐνημέρωσις (Τύπος, Τηλεόρασις-Ραδιόφωνο) καὶ τῆς γενικότε- ρης ἀναγνώρισις καὶ καλλιέργειας τῆς γλώσσας ὡς *ἀξίας* ἀπὸ ὁλόκληρη τὴν κοινωνία.

Διδασκαλία τῆς Ἑλληνικῆς στὸ Σχολεῖο: Προβλήματα

Σήμερα σὲ ὅλα τὰ χρόνια τῆς ὑποχρεωτικῆς σχολικῆς ἐκπαίδευσης (6 χρόνια Δημοτικοῦ καὶ 3 Γυμνασίου) καὶ σὲ ὅλη τὴ μεθυποχρεωτικὴ ἐκπαίδευσις (3 χρόνια τοῦ Λυκείου), ἤτοι ἐπὶ 12 ἔτη διδάσκεται στὸ σχολεῖο, καὶ μάλιστα γιὰ πολλὰς ὥρες, ἡ σύγχρονη Ἑλληνικὴ, ἡ δημοτικὴ γλώσσα. Ἐπὶ 12 ἔτη τὸ ἐλληνόπουλο στὴν Ἑλλάδα διδάσκεται τὴ δημοτικὴ γλώσσα. Αὐτὸ —σπεύδω νὰ διευκρινήσω τὴ θέση μου— καὶ σωστὸ καὶ ἐπιβεβλημένο εἶναι. Τὸ σχολεῖο πρέπει νὰ διδάσκει στοὺς μαθητὰς τὴν προφορικὴ καὶ γραπτὴ ἐθνικὴ, μητρικὴ γλώσσα καθ’ ὅλα τὰ ἔτη τῶν σπουδῶν τους. Ὡστόσο, αὐτὸ πού συμβαίνει σήμερα καὶ γεννᾷ μείζονα προβλήματα εἶναι πὼς *ὅ,τι δὲν ἀνήκει στὴ δημοτικὴ γλώσσα*, ὁ ἀρχαῖος ἐλληνικὸς λόγος, ἡ κοινὴ Ἑλληνικὴ, ἡ Βυζαντινὴ μας γλώσσα, ἡ λόγια γλώσσα, ὅλες οἱ

προηγούμενες μορφές της ελληνικής γλώσσας *ή παραμένουν άγνωστες για τὸ Ἑλληνόπουλο ή, προκειμένου για τὴν ἀρχαία γλώσσα, ἐπιχειρεῖται νὰ διδαχθεῖ μέσα σὲ 2 χρόνια* (Α' καὶ Β' τάξη τοῦ Λυκείου). Γιὰ ὅσους, πάντως, θὰ ἀκολουθήσουν Φιλολογία ἢ Νομικὴ (3ῃ δέσμῃ Λυκείου) παραχωρεῖται γενναιοδωρὰ ἕνα ἀκόμα ἔτος!

Ὁ ἐκπαιδευτικὸς αὐτὸς σχεδιασμὸς τῆς γλωσσικῆς παιδείας στὸ σχολεῖο, ρητὰ ἢ ὑπονοούμενως, στηρίζεται στὴν παραδοχὴ ὅτι ἡ νέα ἐλληνικὴ γλώσσα ἀποτελεῖ ἀπολύτως αὐτοτελῆ, ἀνεξάρτητη κι ἀποκομμένη χρονικὴ φάση τῆς ἐλληνικῆς γλώσσας καὶ ὅτι, ὡς ἐκ τούτου, μὲ μιὰ συστηματικὴ διδασκαλία 12 ὁλόκληρων ἐτῶν μπορεῖ νὰ κατακτηθεῖ πλήρως ἀπὸ τὰ ἑλληνόπουλα. Αὐτὴ εἶναι ἡ προσδοκία ἀπὸ αὐτὴ τὴν καθαρῶς *συγχρονικὴ θεώρηση* τῆς διδασκαλίας τῆς νεοελληνικῆς (δημοτικῆς) γλώσσας. Στὸν ἴδιο σχεδιασμὸ ἡ γνώση τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς συλλαμβάνεται ὡς ἐπιπρόσθετη γνώση, ὡς γλωσσικὴ, τρόπον τινά, καὶ παιδευτικὴ *«πολυτέλεια»*, πὺ παραχωρεῖται μόνο σὲ 2 χρόνια τῆς μεθυποχρεωτικῆς ἐκπαίδευσης, ἀποκλειόμενη —ὡς περιττὴ ἢ «ἐλιτίστικη» γνώση— ἀπὸ τὴν 9ετῇ ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευση. Ἄν ἡ παραδοχὴ στὴν ὁποία στηρίζεται αὐτὸς ὁ ἐκπαιδευτικὸς σχεδιασμὸς ἦταν ὀρθή, τότε θὰ ἐπαληθευόταν καὶ ἡ προσδοκία: τὰ ἑλληνόπουλα, μὲ τὶς χιλιάδες τῶν διδακτικῶν ὥρῶν πὺ διατίθενται γιὰ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία, θὰ κατακοῦσαν τὴν ἐλληνικὴ γλώσσα σὲ ζῆλευτὸ ἐπίπεδο, θὰ ἦταν δηλ. σὲ θέση νὰ παράγουν καὶ νὰ κατανοοῦν, χωρὶς μεγάλη δυσκολία, γραπτὰ καὶ προφορικὰ κείμενα ἑνὸς σύνθετου καὶ ἀπαιτητικοῦ ἐπικοινωνιακοῦ ἐπιπέδου, πράγμα πὺ ἀποτελεῖ κύριον στόχον κάθε ἐθνικῆς σχολικῆς ἐκπαίδευσης. Ὡστόσο, ἡ σχολικὴ πράξις καὶ ἡ καθημερινὴ πραγματικότητα δείχνουν ὅτι *αὕτη ἡ προσδοκία ἔχει πλήρως διαψευθεῖ*. Ὁ ἀπόφοιτος τῆς 9χρονης ὑποχρεωτικῆς ἐκπαίδευσης ἀλλὰ καὶ ὁ ἀπόφοιτος τοῦ Λυκείου δὲν διαθέτουν μιὰ βαθύτερη, οὐσιαστικὴ καὶ δημιουργικὴ γνώση τῆς νεοελληνικῆς, αὐτῆς πὺ εἶναι ἀπαραίτητη γιὰ τὴν κατανόηση καὶ σύνταξη ἀπαιτητικῶν μορφῶν λόγου. Ἔτσι, *ὁ πολίτης πὺ μορφώνουμε σήμερα στὸ σχολεῖο οὔτε τὴ μητρικὴ γλώσσα γνῶρίζει ἐπαρκῶς οὔτε, ὅπως ἔχουν σήμερα τὰ πράγματα, ἀποκτᾷ ἀξία λόγου γνώση τῶν παλιότερων μορφῶν τῆς γλώσσας του, οὔτε κἂν τῆς ἀρχαίας πὺ διδάσκεται*.

Τί φταίει, λοιπόν, καὶ τί προκαλεῖ αὐτὴ τὴν κατάσταση; Γιατί δὲν μαθαίνουν τὰ παιδιὰ μας τὴ γλώσσα τους ὅπως πρέπει; Γιατί ἀκόμη ἀγνοοῦν ἢ καὶ ἀπεχθάνονται τὸν ἀρχαῖον μας λόγον; Γιατί ὅ,τι ἔχει γραφεῖ στὴ λόγια γλωσσικὴ μας παράδοση (Ἑγκυκλοπαίδειες, βιβλία ἐπιστημονικά, βοηθήματα, λογοτεχνία κ.λπ.) τὰ θεωροῦν συλλήβδην ὡς «ἀρχαία γλώσσα» καὶ δὲν τολμοῦν νὰ τὰ πλησιάσουν; Γιατί οὔτε τοὺς ὕμνους πὺ ἀκοῦν στὴν Ἐκκλησία οὔτε τὸ ἴδιον τὸ Εὐαγγέλιον καταλαβαίνουν; Γιατί χάσκουν ὅταν ἀκοῦν ἀπὸ μεγαλύτερους —συχνὰ ὀλιγογράμματος ἢ καὶ ἀγράμματος ἀκόμη— φράσεις, ὅπως *«τί δέον γένεσθαι»*, *«τί ἐστί»*, *«μνήσθητί μου, Κύριε»*, *«οὐκ ἐν τῷ πολλῷ τὸ εὖ»* ἢ λέξεις ὅπως *περιδεῆς*, *αὐτόκλητος*, *ἀρωγή*, *εὐσημα*, *φερέφωνο*, *εὐεπίφορος* κ.τ.δ.; Πῶς φθάσαμε στὸ σημεῖον ὁ Κάλβος κι ὁ Παπαδιαμάντης, ὁ Ροῖδης κι ὁ Βιζυηνός, ὁ Ἐμπεῖρτος κι ὁ Ἑγγονόπουλος, κομμάτια τοῦ Ἑλύτη, ἢ ἐγκυκλοπαίδεια τοῦ Πυρσοῦ, τὸ λεξικὸ τῆς Πρωΐας ἢ τοῦ Σταματάκου νὰ εἶναι δυσπρόσιτα ἢ ἀκατάληπτα —καὶ γι' αὐτὸ ἀπωθητικά— στὰ νέα παιδιὰ; Γιὰ ποιά γλωσσικὴ παιδεία μπορεῖ κανεὶς νὰ μιλᾷ ὑπ' αὐτὲς τὶς συνθήκες; Κι ὅταν μάλιστα τὰ σχολικὰ βιβλία καὶ ἡ ὅλη μέθοδος διδασκαλίας τῆς γλώσσας σήμερα, καὶ πὺ σύγχρονα καὶ διδακτικῶς ὀρθὰ καὶ πολὺ καλύτερα ἀπὸ τὰ παλιότερα βιβλία τῆς γλώσσας καὶ τὴν παλιότερη μέθοδο διδασκαλίας εἶναι. Μὲ ὅλα αὐτὰ τὰ δεδομένα δικαιούται κανεὶς νὰ ρωτῇ: *μήπως βρισκόμαστε σὲ λάθος δρόμον; Μήπως ἡ ἀποκλειστικὰ συγχρονικὴ προσέγγιση*

τῆς Ἑλληνικῆς δὲν εἶναι ἡ ἐνδεδειγμένη; Μήπως αὐτὴ ἡ πλήρης ἀποκοπὴ ἀπὸ τὸ γλωσσικὸ μας ὑπόβαθρο, μήπως αὐτὴ ἡ ἀποξένωση ἀπὸ τὴν ἱστορικὴ συνέχεια τῆς γλώσσας μας, μήπως ἡ παντελὴς ἀγνοία τῶν παλιότερων Ἑλληνικῶν μας εἶναι κύρια αἰτία τῆς φανερῆς ἀναποτελεσματικότητος μιᾶς γλωσσικῆς διδασκαλίας 12 ἐτῶν καὶ χιλιάδων — τὸ ἐπαναλαμβάνω — διδακτικῶν ὥρῶν;

Ἡ θέση πού ὑποστηρίζει ὁ γράφων εἶναι μὲ ἀπλᾶ λόγια ἡ ἐξῆς: Ὁ περιορισμὸς τῆς διδασκαλίας τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας ἀποκλειστικὰ καὶ μόνον στὴ σύγχρονη μορφή καὶ χρῆση τῆς ἀποτελεῖ ἀνεπαρκῆ τρόπο προσέγγισης γιὰ μίαν γλωσσικὴ κατάρτιση μεγαλυτέρων ἀπαιτήσεων — μὲ τὰ δεδομένα πάντοτε τῆς ἱστορικῆς προέλευσης καὶ τῆς ἴδιας τῆς ὕφους τῆς σημερινῆς Ἑλληνικῆς. Ἄν δὲν διδάξεις τὴν Ἑλληνικὴ καὶ στὴ διαχρονικὴ τῆς διάσταση, ἂν δὲν διδάξεις κι ἂν δὲν ἐξοικειώσεις τὸν μαθητὴ μὲ τὴ λόγια μορφή τῆς γλώσσας μας, μὲ τὴ γλώσσα τῶν κειμένων καὶ ὕμνων τῆς Ἐκκλησίας, μὲ τὸν ἀρχαῖο μας λόγο, μὲ δ,τι τελοσπάντων καλοῦμε ἑλληνικὴ γλώσσα μέσα στοὺς μακροὺς αἰῶνες ζωῆς καὶ καλλιέργειάς της, προφορικῆς καὶ γραπτῆς, τότε ἡ γνώση τῆς Ἑλληνικῆς γίνεται τόσο εὐθραυστή, ἐπιδερμικὴ καὶ ἰσχνή, ὥστε δὲν μπορεῖ νὰ ὑπηρετήσῃ παρὰ στοιχειώδεις μορφές γλωσσικῆς ἐπικοινωνίας, χωρὶς ἰδιαίτερες ἀπαιτήσεις ἀκρίβειας, κυριολεξίας, ποιικιλίας, σαφήνειας, ἐκφραστικότητος, χρωματισμοῦ, ὑπαινικτικότητος, λεπτῶν διαφορῶν καὶ διακρίσεων, δηλ. ὅλων ἐκείνων τῶν ιδιοτήτων πού ἀπαιτεῖ ὁ προσεγμένος λόγος. Θὰ τὸ πῶ σκληρότερα: Ἑλληνικὴ δὲν εἶναι μόνον ἡ δημοτικὴ μας γλώσσα. Ἑλληνικὰ — ἑλληνικότερα — εἶναι καὶ τὰ προηγούμενα καὶ τὰ παλιότερα Ἑλληνικά μας. Ὑπάρχει, πῶς νὰ τὸ κάνουμε, καὶ μὴ-δημοτικὴ Ἑλληνικὴ γλώσσα. Ὑπάρχει ἡ Ἑλληνικὴ. Αὐτὴ πού ἀποτελεῖ προϋπόθεση κάθε ἄλλης μορφῆς καὶ ἐπιπέδου χρήσεως τῆς γλώσσας μας. Ὑπάρχει ἡ διαχρονικὴ γλωσσικὴ μας παρακαταθήκη ἀπὸ ρίζες, λέξεις, φράσεις, μηχανισμούς, δομὲς καὶ λεκτικοὺς τρόπους πού μπολιάζουν τὴ σημερινὴ γλώσσα σὲ τέτοιο βαθμό, ὥστε νὰ εἶναι ἀδιανόητη κάθε τεχνητὴ ἀφαίρεση ἢ ἀγνόηση αὐτῶν τῶν διαχρονικῶν συστατικῶν. Ὅσο ρηχότερα, ἐπιφανειακά καὶ λειψὰ ἀντιλαμβάνεσαι καὶ χρησιμοποιεῖς αὐτὰ τὰ στοιχεῖα, τόσο ρηχότερος, ἐπιπόλαιος, ἀκατέργαστος καὶ λειψὸς γίνεται ὁ λόγος σου. Γίνεται δηλωτικὰ φτωχός, περιορίζοντας συνάμα καὶ τὶς δυνατότητες τῆς σκέψης σου, ἀφοῦ σκέψη γλωσσικὰ ἀνέκφραστη ἢ φραστικὰ ἀδήλωτη εἶναι σὰν νὰ μὴν ὑπάρχει.

Ἄν δὲν ἐπινοήσουμε μιὰ ἐγκαιρὴ (σὲ κατάλληλη δηλ. γιὰ τὴν ἀντίληψη τοῦ μαθητῆ ἡλικία), μιὰ βαθύτερη καὶ δημιουργικὴ σχέση τοῦ μαθητῆ, μιὰ «ἐξ ἀπαλῶν ὀνύχων» ἐπαφὴ τοῦ μαθητῆ μὲ τὴν εὐρύτερη ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ τὰ διαχρονικὰ συστατικὰ τῆς (κυρίως στὸ λεξιλόγιο, λιγότερο σὲ γραμματικοσυντακτικὲς δομὲς), ἂν — μακριὰ ἀπὸ σχολαστικισμούς, διδακτισμούς καὶ παλαιομοδίτικες ἀποστηθίσεις ξηρῶν γραμματικῶν κανόνων καὶ τύπων — δὲν πετύχουμε νὰ ἐξοικειώσουμε τὸν μαθητὴ μὲ παλιότερα (λόγια, ἐκκλησιαστικά, βυζαντινὰ καὶ ἀρχαῖα) κείμενα τῆς γλώσσας μας, τότε καμιάς μορφῆς «γλωσσικὴ ἀνάκαμψη» δὲν μπορούμε νὰ περιμένουμε. Πῶς, ὅμως, νοοῦμε αὐτὴ τὴ διαχρονικὴ προσέγγιση στὴ διδασκαλίαν τῆς Ἑλληνικῆς;

Διαχρονικὴ διδασκαλία τῆς Ἑλληνικῆς

Ἐν πρώτοις, ἂς τὸ ξεκαθαρίσουμε εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς, μὲ τὴ διαχρονικὴ διδασκαλίαν τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας δὲν νοοῦμε καμιά ἱστοριστικὴ προσέγγιση πού θὰ συνίσταται στὴ συσσωρεύση ἐξωτερικῶν πληροφοριῶν περὶ τῆς δομῆς καὶ ἱστορίας τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας μὲ περισσότερα ἢ λιγότερα κειμενικά δείγματα αὐτῆς τῆς ἐξελιξέως. Μιὰ τέτοια προσέγγιση — ὡς ἐπιπλέον ἱστορικὸς φόρτος — θὰ ἀπω-

θοῦσε ἀκόμη περισσότερο ἀπὸ τὴ δημιουργικὴ ἐπαφὴ τοῦ μαθητῆ μετὰ τὴν ἴδια τὴ γλῶσσα, μετὰ τὰ ἴδια τὰ κείμενα ποὺ διδάσκουν γλῶσσα ἀπὸ μόνον τους. Αὐτὴ θὰ ἦταν μία φιλολογικὸῦ τύπου σύλληψη τῆς διδασκαλίας τῆς γλῶσσας, ποὺ μοιραῖα θὰ βρισκόταν σὲ ἐντονὴ ἀντίθεση τόσο πρὸς τὴ σύγχρονη (ἐπικοινωνιακὴ) ἀντίληψη τῆς γλωσσικῆς κατάρτησης, ὅσο καὶ πρὸς τὴν ἴδια τὴν αἴσθηση τῆς γλῶσσας. Οὕτε, γιὰ τοὺς ἴδιους λόγους, ἡ διδασκαλία μιᾶς *ἱστορικῆς γραμματικῆς καὶ σύνταξης*, ποὺ θὰ περιέγραφε συστηματικὰ ἀλλὰ ξερὰ καὶ ἀπομονωμένα τὶς μεταβολὰς ποὺ ἔγιναν στὸ σύστημα τῆς ἑλληνικῆς γλῶσσας ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς γραπτῆς τῆς ἐμφάνισής μέχρι σήμερα, θὰ μπορούσε νὰ προσφέρει τίποτε περισσότερο ἀπὸ χρήσιμες πληροφορίες περὶ τῶν μεταβολῶν στὴ δομὴ τῆς ἑλληνικῆς γλῶσσας ἀνὰ τοὺς αἰῶνες.

Ἀντίθετα πρὸς τέτοιες προσεγγίσεις, αὐτὸ ποὺ πρέπει νὰ διδαχθεῖ συστηματικὰ ἤδη ἀπὸ τὴν πρώτη τάξη τοῦ Γυμνασίου εἶναι *τὰ ἴδια τὰ κείμενα*, μιὰ σειρὰ ἀντιπροσωπευτικῶν κειμένων ὧν —τὸ ἐπαναλαμβάνω *ὧν*— τῶν μορφῶν τῆς γλῶσσας μας (ἀρχαίας, βυζαντινῆς, λόγιας) ποὺ προηγούνται τῆς σημερινῆς. Γιὰ λίγες διδακτικὲς ὥρες (2 τὴν ἐβδομάδα), *παράλληλα πρὸς τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἀπὸ μετάφραση*, ποὺ καὶ αὐτὴ χρειάζεται ριζικὴ ἀναθεώρηση ὥς πρὸς τὰ διδασκόμενα κείμενα, καὶ γιὰ τὰ κείμενα αὐτὰ εἶχαν ἐπιλεγεῖ παλιότερα γιὰ νὰ διδαχθοῦν ἀπὸ τὸ πρωτότυπο μετὰ κριτήριον τὴν εὐκολία τῆς γλῶσσας τοῦ πρωτοτύπου καὶ γιὰ τὴ χρονικὰ καλύπτουν ὁρισμένη μόνον περίοδο τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας. Καὶ βεβαίως εἶναι αὐτονόητο ὅτι *ἡ νεοελληνικὴ γλῶσσα θὰ ἐξακολουθεῖ νὰ διδάσκεται ὅπως καὶ σήμερα* ἀπὸ πλευρὰς ὧν καὶ διδακτικῆς μεθόδου, μετὰ οὐσιώδεις βελτιώσεις στὰ βιβλία καὶ στὴ διδασκόμενη ὕλη καὶ ἐμφαση στὴ συνειδητοποίηση τῶν γραμματικοσυντακτικῶν μηχανισμῶν τῆς γλῶσσας καὶ στὴν παραγωγὴ περισσοτέρων ἀπαιτητικῶν κειμένων.

Ὅτι προτείνουμε, εἶναι ἐλπίζω φανερό, δὲν εἶναι μιὰ ἐπαναφορὰ τῶν ἀρχαίων μετὰ τὴ σύλληψη, τὴ μορφή καὶ τὸν τρόπο ποὺ διδάσκονταν παλιὰ. *Εἶναι μιὰ νέα ἐπαφὴ καὶ ἐξοικείωση τοῦ μαθητῆ μετὰ ἑλληνικὰ κείμενα καὶ μετὰ τὴν ἑλληνικὴ γλῶσσα ποὺ προηγήθηκε ἢ συνυπῆρξε μετὰ τὴ δημοτικὴ: μετὰ ἀρχαῖο μας λόγο, μετὰ τὴ βυζαντινὴ γλῶσσα καὶ μετὰ τὴ λόγια γλωσσικὴ μας παράδοση.* Ὑπ' αὐτὴ τὴν ἔννοια, εἶναι λάθος νὰ μιλάει κανεὶς γιὰ ἐπαναφορὰ τῶν ἀρχαίων. Τὸ σωστὸ καὶ αὐτὸ ποὺ κυρίως χρειαζόμαστε σήμερα εἶναι νὰ μιλάμε γιὰ μιὰ *νέα ἐπαφὴ μετὰ τὴ γλωσσικὴ μας παράδοση* μέσω τῶν κειμένων, γιὰ μιὰ *γνωριμία μετὰ τὴν ἑλληνικὴ γλῶσσα ὅπως χρησιμοποιήθηκε διαχρονικὰ μέσα στὰ γραπτὰ μας κείμενα, ἀρχαῖα καὶ νεότερα.*

Συγκεκριμένα, ὡς *στόχοι* αὐτῆς τῆς διαχρονικῆς διδασκαλίας τῶν Ἑλληνικῶν μας μποροῦν νὰ προσδιορισθοῦν οἱ ἑξῆς:

(i) Ἡ ἐξοικείωση τοῦ μαθητῆ μετὰ *κείμενα* τῆς λόγιας, βυζαντινῆς καὶ ἀρχαίας μας γραμματείας, Κάλβο καὶ Παπαδιαμάντη, Κοραῖ καὶ Λογίους τοῦ Ἑθνους, Ψελλοῦ καὶ Ρωμανοῦ τὸν Μελωδὸ, Πατερικὰ κείμενα καὶ Εὐαγγέλιο, Λουκιανό, *οἱ ἄλλοι* Αἰσώπο, Πλούταρχο, Ἀριστοτέλη, Ξενοφῶντα, Πλάτωνα καὶ Θουκυδίδη, γιὰ νὰ ἀναφέρουμε ἐνδεικτικῶς μερικὰ κείμενα. Μετὰ τὴν ἐπαφὴ αὐτὴ, μέσα ἀπὸ μιὰ κατὰλληλὴ διδασκαλία, θὰ οἰκειωθεί ὁ μαθητὴς τὴ γλωσσικὴ μας παράδοση, θὰ ἐμπλουτίσει τὴ γλῶσσα του καὶ θὰ πάψει νὰ θεωρεῖ ξένες, ἀπρόσιτες καὶ ἀπαρχαιωμένες φράσεις καὶ λέξεις, ποὺ μετὰ τὸν ἕνα ἢ τὸν ἄλλο τρόπο, αὐτοῦσιες ἢ παρηλλαγμένες θὰ συναντήσῃ καὶ σὲ ἀπαιτητικότερες χρήσεις τῆς σημερινῆς μας γλῶσσας.

(ii) Ἡ προσπέλαση τοῦ μαθητῆ πρὸς τὴν Ἑλληνικὴ καὶ ἡ ὅλη διδασκαλία τῶν παλιότερων Ἑλληνικῶν μας θὰ εἶναι *κειμενοκεντρικὴ*. Θὰ ἀρχίζει καὶ θὰ

τελειώνει ως άμεση έπαφή με τὸ κείμενο, ως γνωριμία καὶ βίωση τοῦ κειμένου. Κάθε φορμαλιστική, τυποκρατική καὶ τυπολατρική προσέγγιση καὶ διδασκαλία θὰ πρέπει νὰ ἀποφευχθοῦν. Γενικότερα, στή νέα προσπέλαση τοῦ κειμένου πρέπει νὰ ἀποκλεισθεῖ ὁ παλιότερος, στεῖρος καὶ ἀπωθητικός σχολαστικισμός. Ἡ προσπέλαση αὐτή θὰ φέρει κοντά, ἀπὸ μεθοδολογικῆς πλευρᾶς, τὴ διδασκαλία τῆς σύγχρονης Ἑλληνικῆς μετὴν προτεινόμενη διαχρονικὴ διάσταση.

(iii) Ἐμφαση στὸ *λεξιλόγιο* σὲ δύο ἄξονες: τὸν σημασιολογικὸ (συνώνυμα, ἀντίθετα) καί, ἰδίως, τὸν ἑτυμολογικὸ (οἰκογένειες ὁμορρίζων, παραγωγή, σύνθεση). Παράλληλη ἐξέταση *βασικῶν γραμματικῶν καὶ συντακτικῶν δομῶν καὶ μηχανισμῶν* τῆς διαχρονικῆς διάστασης τῆς γλώσσας μας, με ἰδιαίτερη ἔμφαση στὶς παραλλάσσουσες ἀπὸ τὴ σύγχρονη Ἑλληνικὴ παλιότερες δομὲς τῆς γλώσσας μας (δοτικὴ πτώση, τριτόκλιτα ὀνόματα, ἀπαρέμφατο, μετοχὴ κ.τ.δ.). Εἶναι φανερὸ πὼς ὁ στόχος αὐτὸς ἀποκλείει τὴν κατατριβὴ μετὰ σπάνιες, ἀποκλίνουσες δομὲς καὶ τύπους καθὼς καὶ μετὰ τυπολογικὲς πληροφορίες ποὺ ἀποπροσανατολίζουν ἀπὸ μιὰ πρὸ οὐσιαστικῆς προσέγγισης τοῦ κειμένου καὶ τῆς γλωσσικῆς του ἁρθρώσεως.

(iv) Τὸ ἐνδιαφέρον τῆς διαχρονικῆς θεώρησης συναρτᾶται πάντα καὶ ἔχει ως ἐπίκεντρο *τὴ σημερινὴ μορφή τῆς γλώσσας μας*. Κύριος στόχος εἶναι ἡ συνειδητοποίηση τῶν σχέσεων τῶν προηγούμενων μορφῶν τῆς γλώσσας μετὰ τὴ σημερινή, *τ.ἔ. ἡ Ἑλληνικὴ ὡς ἐνιαία γλώσσα μέσα στὴν ἱστορικὴ τῆς ἀδιάσπαστη προφορικὴ καὶ γραπτὴ συνέχεια*. Ἡ μεθοδολογικὴ ἀρχὴ τοῦ Κοραΐ γιὰ τὴ σπουδὴ τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας, *ἡ ἀρχὴ τῆς ἀμφίδρομης πορείας*, ἃς τὴν ὀνομάσουμε ἔτσι, ἀπὸ τὰ ἀρχαῖα πρὸς τὰ νέα μας Ἑλληνικὰ καὶ ἀπὸ τὰ νέα πρὸς τὰ ἀρχαῖα, πρέπει νὰ διέπει τὴν ὅλη διδασκαλία καὶ προσέγγιση τῶν κειμένων. Αὐτὸ ὑπαγορεύει — ὁ μεγάλος Κοραΐς τὸ συνέλαβε νωρὶς — ἡ ἰδιαιτερότητα τῆς ἱστορικῆς ἐξέλιξης καὶ δομῆς τῆς σύγχρονης Ἑλληνικῆς καὶ ἡ σχέση της πρὸς τὶς προηγούμενες ἱστορικὲς φάσεις της. Τὰ ἐπανειλημμένα *ἐπιστροφικὰ κινήματα* τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσας — δὲν παύω πάντα νὰ τονίζω αὐτὸν τὸν παράγοντα με ἔμφαση — ποὺ εἶχαν σαφὴ στόχο τὴν ἐπανασύνδεση τῆς Ἑλληνικῆς μετὰ τὶς γλωσσικὲς πηγές της (Ἀττικισμός, Ἀρχαϊσμός, Καθαρισμός, Καθαρεύουσα) ἔχουν δημιουργήσει στὴν Ἑλληνικὴ μιὰ *μοναδική*, θὰ ἔλεγα, ὅσο καὶ *ιδιότυπη σχέση*, τέτοια ποὺ κάθε εἰς βάθος κατανόηση σύγχρονων δομῶν τῆς Ἑλληνικῆς (ἰδίως στὸ λεξιλογικὸ ἐπίπεδο) νὰ ἐπιτυγχάνεται ἀποτελεσματικότερα, δηλ. δημιουργικότερα, μέσω τῆς διαχρονικῆς ὁδοῦ. Ἡ γνώση τῆς ἑτυμολογικῆς ρίζας, τῆς ἑτυμολογικῆς βάσης μιᾶς οἰκογένειας ὁμορρίζων λέξεων φωτίζει στὴν Ἑλληνικὴ καὶ τὴ σύγχρονικὴ ὁψη τοῦ μεγαλύτερου μέρους ἀπὸ αὐτὸ ποὺ ὀνομάζουμε «ἀπαιτητικὸ» ἢ «διευρυμένο» κώδικα τῆς σημερινῆς Ἑλληνικῆς, διευκολύνοντας ἔτσι τὴ βαθύτερη κατανόηση τοῦ λεξιλογίου καὶ τῶν διασχέσεών του.

Διάρθρωση διδασκαλίας: Νέα βιβλία

Μὲ βάση λοιπὸν τὴν ἀντίληψη ὅτι ἀλλιῶς θὰ πρέπει πιά νὰ δοῦμε τὸ θέμα τῆς διδασκαλίας τῆς Ἑλληνικῆς στὴ διαχρονικὴ τῆς διάσταση, δηλ. ὄχι μόνο ὡς διδασκαλία τοῦ ἀρχαίου μας λόγου, ἀλλὰ ὡς οἰκείωση ὅλων τῶν παλιότερων Ἑλληνικῶν μας, καὶ μετὰ βάση τὶς γενικὲς ἀρχές ποὺ προεκθέσαμε, ἀναλαμβάνοντας τὴν προεδρία τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτούτου τῆς Ἑλλάδος προέτεινα τὴ σύνταξη — σὲ πειραματικὸ στὴν ἀρχὴ ἐπίπεδο — μιᾶς σειρᾶς νέων βιβλίων διαχρονικῆς διδασκαλίας τῆς Ἑλληνικῆς στὸ Γυμνάσιο. Μιὰ ὁμάδα ἀπὸ 4 φιλόλογους, στοὺς ὁποίους προστέθηκαν ἀργότερα ἄλλοι 2, μετὰ τὴν ἄμεση ἐποπτεία καὶ συνεργασία τοῦ ὁμιλοῦντος, συνέταξαν μιὰ «διευρυμένη» καὶ μιὰ «συνεπτυγμένη μορφή» (μετὰ λιγό-

τερο διδακτικό υλικό για λιγότερες διδακτικές ώρες) ενός πρώτου δοκιμαστικού έγχειριδίου.

Έφεξης θα αναφερθώ στους στόχους, τη δομή και τα προβλήματα που παρουσιάζει αυτός ο νέος τύπος βιβλίου. Θα περιγράψω τη γενική διάρθρωσή του και θα μιλήσω αναλυτικότερα για τα μέρη που το αποτελούν.

Γενική διάρθρωση

Το δοκιμαστικό έγχειρίδιο αποτελείται από 25 διδακτικές ενότητες (μαθήματα). Κάθε ενότητα περιλαμβάνει σταθερά 4 μέρη: α) *Κείμενο*· β) *Λεξιλογικά-Σημασιολογικά*· γ) *Γραμματικά-Συντακτικά*· δ) *Κείμενα*. Στο ίδιο βιβλίο περιλαμβάνονται: α) (περιεκτικά και υπό μορφή πινάκων) *Γραμματική-Συντακτικό* των διδαχθέντων, και β) *Λεξιλόγιο*.

Όπως είναι φανερό, ο μαθητής βρίσκει τα πάντα μέσα σε ένα βιβλίο. Η γενικότερη μέθοδος που ακολουθείται στη διδασκαλία είναι, κατά βάσιν, η *επικοινωνιακή*. Συγκεκριμένα δίδεται μεγάλη έμφαση στο *κείμενο* («*κειμενοκεντρική*» μέθοδος) και στη *χρήση*, την πραγματική *έφαρμογή* της γλώσσας, όπως εμφανίζεται στο κείμενο ή σε παραδείγματα προτάσεων από κείμενα («*έκφωνήματα*»). Η αρχή αυτή οδηγεί στην «*κυριαρχία του κειμένου*» τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας. Τα δύο άλλα μέρη, το λεξιλογικό και το γραμματικοσυντακτικό, «*υπηρετούν*» το κείμενο, υπό την έννοια ότι η διδασκαλία τους εξοικειώνει βαθμιαία τον μαθητή με τους μηχανισμούς και τα δομικά συστατικά της Έλληνικής στη διαχρονική της παράδοση. Διήκουσα γραμμή δεν παύει να είναι ο *συσχετισμός του παλιού με το σύγχρονο* στη γλώσσα, η *βίωση της εξέλιξης και της συνέχειας της Έλληνικής* και η *συνειδητοποίηση των διαφορών και των ομοιοτήτων*, ώστε να *αμβλυνθεί* και, όσο γίνεται, να *άρθει* η αίσθηση του ξένου και του απρόσιτου που υπάρχει σήμερα στους μαθητές για τα παλιότερα Έλληνικά μας. Την ίδια «*φιλοσοφία*» ακολουθούν και οι πολλές ασκήσεις εφαρμογής, οι οποίες έχει, κατά το δυνατόν, επιδιωχθεί να έχουν *άνευρετικό* (heuristic) χαρακτήρα, συχνά και *παιγνιώδη* μορφή.

A/ ΚΕΙΜΕΝΟ

Κορμός και αντικειμενικός στόχος της διαχρονικής διδασκαλίας είναι, όπως είπαμε, το κείμενο. Τα επιλεγόμενα κείμενα έχουν έκταση που φθάνει μέχρι τους 15 στίχους, κάθε δε κειμένου προηγούνται σύντομες πληροφορίες για το περιεχόμενο, τον συγγραφέα και τη χρονική περίοδο στην οποία ανήκει το κείμενο.

Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται τα κείμενα είναι η *διδασιμότητα* και η *διδασκικότητά* τους: α) Κατά πόσον προσφέρονται σε διδασκαλία ως βατά, εύληπτα και προσιτά στις δυνατότητες του μαθητή κείμενα (*διδασιμότητα*)· β) Πόσο διδακτικά είναι από την πλευρά του γλωσσικού υλικού, στο οποίο θα στηριχθεί και η διδασκαλία των δύο άλλων μερών του βιβλίου (λεξιλογικού-γραμματικοσυντακτικού). Στη διδακτικότητα περιλαμβάνεται και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το κείμενο από πλευράς περιεχομένου (θέμα και μήνυμα) αλλά και μορφής (ύφους, τρόπου γραφής). Αυτό που επιδιώκεται στην πράξη είναι να έχουμε ένα ενδιαφέρον, *έλκυστικό* και *θελκτικό* κείμενο, *αποφεύγοντας* τα σχολαστικά, *άνιαρά* και για *όποιοιδήποτε λόγο άπωθητικά* κείμενα.

Το κείμενο που προηγείται σε κάθε ενότητα *εναλλάσσεται* χρονικά: Μπορεί να είναι *άρχαίο*, *μεταγενέστερο*, της Κοινής, *βυζαντινό* ή *νεότερο* λόγιο. Αυτό που περνάει, *ελλίπω*, στον μαθητή δεν είναι *αν* το κείμενο είναι *άρχαίο*, *βυζαντινό* ή

νεότερο λόγιο, ἀλλὰ ὅτι εἶναι *κείμενο ἑλληνικὸ* μιᾶς ἄλλης, παλιότερης ἢ καὶ ἀρχαίας, χρονικῆς περιόδου. Κείμενο γνῶριμο ποὺ μπορεῖ καὶ ἀξίζει νὰ διαβασθεῖ μὲ στόχο ἀπλό: *νὰ χαρεῖ ὁ μαθητὴς τὸ κείμενο* —ὄχι νὰ μάθει τὴν εὐκτική τοῦ πλαγίου λόγου ἢ κάποιον τύπο ἀνώμαλου ρηματικοῦ ἀορίστου!...

Πρόκειται, κατὰ κανόνα, γιὰ πεζὸ κείμενο, τὸ ὁποῖο δίδεται, φυσικά, στὸ *πρωτότυπο*. Ἀποφεύγονται οἱ παρεμβάσεις στὸ κείμενο, πλὴν ἐνδεχομένης παραλείψεως σπάνιων ἢ δύσκολων φράσεων, ποὺ ἡ παρουσία τους θὰ καθιστοῦσε δυσχερῆ τὴν κατανόηση τοῦ κειμένου καὶ θὰ ἐπέβαλλε μακρὲς ἀναλύσεις καὶ σχόλια. Στὸ τέλος κάθε κειμένου δίδονται περιορισμένα ἐρμηνευτικὰ σχόλια, τόσα ὅσα χρειάζονται γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ κειμένου. *Ἀποφεύγεται νὰ δοθεῖ μετάφραση τοῦ κειμένου*, ἀφοῦ κύριος στόχος εἶναι ἡ κατανόηση τοῦ κειμένου κι ὄχι ἡ ἀπόδοσή του στὴ σύγχρονη Ἑλληνική, πού, κατὰ τὰ ἄλλα, ἀποτελεῖ κι αὐτὴ ὠφέλιμη καὶ διδακτικὴ ἄσκηση.

“Ὅ,τι ἐπιδιώκεται μὲ τὸ Α’ μέρος κάθε ἐνότητας εἶναι *ἡ ἀναστροφή τοῦ μαθητῆ μὲ κείμενα*, κείμενα ποὺ θὰ ἐπεξεργασθεῖ χωρὶς σχολαστικισμούς, κείμενα ποὺ θὰ τοῦ δώσουν σιγὰ-σιγὰ μιὰ βαθύτερη αἴσθηση τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας καὶ τῆς γραπτῆς μας παράδοσης, κείμενα ποὺ θὰ φθάσει νὰ πλησιάζει μὲ κάποια οἰκειότητα καὶ χωρὶς συναισθήματα φόβου καὶ ἀποστροφῆς. *Θέλουμε δηλ. νὰ γνωρίζει καὶ νὰ ἀνα-γνωρίζει ἕνα κείμενο στὰ παλιότερα Ἑλληνικά μας ὡς «φιλικό»* (γιὰ νὰ χρησιμοποιήσω ἕναν σύγχρονο ὅρο τῆς πληροφορικῆς) *καὶ οἰκεῖο* ὡς ἕνα κείμενο ἑλληνικὸ ποὺ μπορεῖ νὰ τὸ πλησιάσει καὶ νὰ τὸ καταλάβει, ἄρα καὶ νὰ τὸ ἀγαπήσει. Ἐπιδιώκουμε δηλ. νὰ δημιουργηθεῖ σιγὰ-σιγὰ *μιὰ ἄλλη σχέση* τοῦ Ἑλλήνα μαθητῆ μὲ τὸ ἑλληνικὸ κείμενο, διαφορετικὴ ἀπὸ τὴ σημερινὴ σχέση ποὺ εἶναι ἀπὸ ἀδιάφορη μέχρι ἀπωθητικὴ καὶ ἐχθρική.

Μακάρι μάλιστα νὰ ἐνεργοποιηθοῦν σταδιακῶς παλιότεροι ὅσο καὶ δοκιμασμένοι μαθησιακοὶ τρόποι, ὅπως ἡ *ἀπομνημόνευση* καὶ ἡ *ἀντιγραφή* ἐπιλεγμένων τμημάτων τοῦ κειμένου. Σήμερα γνωρίζουμε στὸν τομέα τῆς ἐκμάθησης τῆς γλώσσας πὼς ἡ ἀπομνημόνευση δὲν εἶναι παρὰ πρόσθετη ἀποθήκευση γλωσσικοῦ ὕλικου (λεξικῶν καὶ γραμματικοσυντακτικῶν δομῶν) μὲ τὴ μορφή παραδειγμάτων χρήσεως, ποὺ ἡ ἀνάκλησή τους κατὰ τὴ διαδικασία τῆς ἐπικοινωνίας βοηθεῖ στὴν παραγωγή καλύτερων κειμένων. Ὅμοιως σὲ ἀποθήκευση ὀπτικῶν εἰκόνων, ἐπικοινωνιακῶς ἀνακλήσιμη καὶ ἀξιοποιήσιμη, ὁδηγεῖ καὶ ἡ παρεξηγημένη *ἀντιγραφή κειμένων*, ποὺ δὲν εἶναι ἀπλὴ ἄσκηση δεξιότητος, ὅπως συμβαίνει στὰ πρῶτα στάδια τῆς γραφῆς, ἀλλὰ μέσο ὀπτικοκινητικῆς ἐπεξεργασίας τοῦ κειμένου, ποὺ βοηθεῖ στὴν ὀργάνωση τῶν γνώσεών μας γιὰ τὴν γραπτὴ καὶ ὀρθογραφικὴ παράσταση τῆς γλώσσας.

Β/ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΑ - ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ

Ξεκινώντας ἀπὸ τὴ γλωσσολογικὴ ἀρχὴ ὅτι γλώσσα σημαίνει *ἐπικοινωνία* καὶ ἐπικοινωνία *μῆνυμα*, δηλ. *πληροφορίες*, ποὺ θὰ πεί *ἐννοιες* ὀργανωμένες σὲ νοήματα, κι ὅτι αὐτὸ γλωσσικῶς μεταφράζεται σὲ *σημασίες*, φθάνουμε στὸ ὅτι ἡ διδασκαλία τῆς γλώσσας στηρίζεται ἀναγκαστικὰ στὴ διδασκαλία τῶν *λέξεων* ποὺ δηλώνουν τίς σημασίες, δηλ. στὸ *λεξιλόγιο*. Ἡ διδασκαλία τοῦ λεξιλογίου εἶναι κεντρικὸς ἄξονας στὴν κατὰκτηση μιᾶς γλώσσας. Ἡ παλιότερη προσέγγιση ποὺ ἐπ’ εὐκαιρίᾳ μόνον —κατὰ τὴν ἐπεξεργασία λογοτεχνικῶν κειμένων ἢ κατὰ τὴ διόρθωση ἐκθέσεων— ἀσχολεῖτο μὲ τὸ λεξιλόγιο, τὸ ὁποῖο ἀπουσίαζε ἀπὸ τὴ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας, στὶς μέρες μας, ὅπως εἶναι γνωστό, ἔχει ριζικὰ ἀναθεωρηθεῖ. Τὸ λεξιλόγιο τῆς μητρικῆς γλώσσας σήμερα διδάσκεται μ’ ἕναν πιὸ συστηματικὸ τρόπο.

Μιλώντας για διδασκαλία/κατάκτηση του λεξιλογίου, ἄρα τῶν σημασιῶν τῶν λέξεων (ἐξ οὗ καὶ ἡ ἐναλλαγὴ τῶν ὄρων *λεξιλογικός* καὶ *σημασιολογικός*), στὴν πραγματικότητα κινούμεθα σὲ δύο ἐπίπεδα/ἄξονες: τὸν *παραδειγματικό* καὶ τὸν *συνταγματικό*. Τὸν ἄξονα ὅπου οἱ λέξεις/σημασίες ἐξετάζονται ὡς *παραδειγμα*, ὡς σύστημα λεξικῶν σημασιῶν ποὺ συνδέονται μεταξύ τους εἴτε μὲ σχέσεις *ὁμοιότητας* (συνωνυμία, παρωνυμία, ὑπωνυμία) εἴτε μὲ σχέσεις *διαφορᾶς* (ἀντωνυμία). Ὁμοιότητα καὶ διαφορά, μὴν τὸ-ξεχνᾶμε, εἶναι θεμελιώδεις νοητικές δομὲς μὲ τίς ὁποῖες κατανοοῦμε, ὀργανώνουμε καὶ ταξινομοῦμε τὸν κόσμο τῆς πραγματικότητας καί, κατ' ἐπέκτασιν, τὸν κόσμον τῆς γλώσσας. Στὸν συνταγματικό ἄξονα τοποθετεῖται ἡ *χρήσι* τῶν λεξικῶν σημασιῶν, οἱ δυνατοὶ συνδυασμοὶ τῆς στὸν συνεχῆ λόγου, στὴν ἐπικοινωνία. Στὸ παραδειγματικό ἐπίπεδο ἐπίσης μιλάμε γιὰ *σημασιολογικά* (ἢ *σημασιακά*) *πεδία*, γιὰ σημασιολογικὲς οἰκογένειες λέξεων, ποὺ ὑπάγονται στὸ ἴδιο ἐννοιολογικὸ πεδίο καὶ βρίσκονται σὲ συνωνυμικὴ ἢ ἀντωνυμικὴ σχέση μεταξύ τους. Στὸ συνταγματικό ἐπίπεδο ἐνδιαφέρει, ἀντιθέτως, τὸ σύνολο τῶν χρήσεων κάθε λεξήματος ἢ, σπανιότερα, ἡ ὁμαδοποίηση λεξημάτων ποὺ ἐμφανίζουν ὁμοιότητα στὴ χρήσιν τους (λεξημάτων ποὺ συντάσσονται λ.χ. μὲ συμπληρωματικὲς προτάσεις εἰσαγόμενες μὲ τὸ *ὅτι*/ *πὼς* ἢ μὲ τὸ *νὰ*).

Αὐτὰ ἰσχύουν στὸ θεωρητικό ἐπίπεδο ἀλλὰ καὶ στὸ διδακτικό, ἐφόσον προκεταί γιὰ μιὰ συγχρονιστικὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας. *Τί πρέπει νὰ γίνῃ ὁμῶς σὲ μιὰ διαχρονικὴ προσπέλαση τῆς γλώσσας*, σὲ μιὰ διαχρονικὴ διδασκαλία τῆς Ἑλληνικῆς; Ἡ μέθοδος εἶναι ἀπλή, παλιὰ καὶ δοκιμασμένη: Θὰ πρέπει —πέρα ἀπὸ τὰ *σημασιολογικά πεδία* (τὰ συνώνυμα καὶ ἀντώνυμα τοῦ *δίνω* λ.χ.)— νὰ διδάξουμε καὶ τὰ *ἐτυμολογικά πεδία*, τὰ ὁμόρριζα τοῦ συγκεκριμένου λεξήματος, ἤτοι τὰ σύνθετα καὶ τὰ παράγωγα μιᾶς λεξικῆς ρίζας. Προκειμένου λ.χ. γιὰ τὸ *δίδω* τῆς ἀρχαίας νὰ ἐξετάσουμε τὰ ὁμόρριζα *δόσις*, *δότης*, *δοτός*, *δῶρον* καὶ τὰ σύνθετα *παρα-δίδω*, *προσ-δίδω*, *μετα-δίδω* κ.λπ., *παρά-δοσις*, *διά-δοσις*, *μετά-δοσις*, κ.τ.δ., ἀλλὰ καὶ τὰ *δοσο-ληψία* καὶ *δοσί-λογος* ὅπως καὶ τὰ *κληρο-δοσία*, *μειο-δοσία* κ.τ.δ. Αὐτὴ ἡ διαχρονικὴ σημασιολογικὴ ἐξέταση, ἡ ἐξέταση τῶν ἐτυμολογικῶν πεδίων ἢ οἰκογενειῶν τῶν λέξεων βοηθεῖ στὸ νὰ συγκεντρωθῶν γνωστικὰ οἱ λέξεις σὲ οἰκογένειες ὁμορρίζων, ποὺ θὰ πεῖ σὲ οἰκογένειες μὲ κοινὴ σημασιολογικὴ βάση ἢ ἀφετηρίαν, τὴ σημασίαν τῆς ρίζας. Αὐτὴ ἡ ὀργάνωση καὶ ὁμαδοποίηση τῶν λέξεων κατὰ οἰκογένειες εἶναι πολὺτιμη γιὰ μιὰ βαθύτερη κατανόηση, τακτοποίηση καὶ γνώσιν τοῦ λεξιλογικοῦ θησαυροῦ τῆς γλώσσας. Ἡ γνώσιν καὶ ἡ ἀνάκλησιν τῶν στοιχείων μιᾶς γλώσσας, ἐν προκειμένῳ τῶν λέξεων καὶ τῶν σημασιῶν τους, προϋποθέτει τὸν καλὺτερον δυνατό συσχετισμὸν τῶν λέξεων κατὰ τὴν ἀποθήκευσιν τοῦ λεξιλογικοῦ ὕλικου. Ἔτσι, ὁ συσχετισμὸς μὲ βάση τὴν κοινὴν ρίζαν καὶ ἡ γνώσιν τῶν μηχανισμῶν παραγωγῆς καὶ σύνθεσης, μὲ ἄλλα λόγια ἡ *γνώσιν τῶν ἐτυμολογικῶν πεδίων τῆς γλώσσας γίνεται βασικὸς στόχος κάθε ἀποτελεσματικῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας*. Τὸ ἀρχαῖον —γνωσιολογικὸν περὶ σκόπερον παρὰ φιλοσοφικόν— παράγγελμα, «ἀρχὴ ἐπιστήμης ὀνομάτων ἐπίσκεψις», ἀποδιδόμενον στὸν Ἐπίκτητον, εἶναι κατ' ἐξοχὴν ἐφαρμόσιμο στὴν κατάκτησιν τῆς γλώσσας.

Μὲ βάση τίς ἀρχὲς αὐτὲς στὸ Β' μέρος κάθε ἐνότητος ποὺ ἀφορᾷ στὰ «Λεξιλογικά-Σημασιολογικά» δίδεται ἐμφασιν στὴ διδασκαλίαν τῶν *ἐτυμολογικῶν* (παράλληλα πρὸς ἐκεῖναι τῶν σημασιολογικῶν) πεδίων. Αὐτὸ γίνεται περισσότερον μὲ ἀσκήσεις συμπληρωματικοῦ ἢ σχηματιστικοῦ τύπου ὡς πρὸς βασικὰς ρίζας καὶ ἐτυμολογικά πεδία τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας. Στὸ μέρος αὐτὸ βασικοὶ γλωσσικοὶ μηχανισμοί, ὅπως ἡ παραγωγὴ λέξεων μὲ προθεματικά καὶ τερματικά στοιχεῖα, οἱ μεταλλαγὰς τῶν μορφῶν τῆς ρίζας μέσω διαφοροποιήσεων τοῦ φωνήεντος τῆς

ρίζας (*εἶδ-ος* / *εἶδ-ησις* - *ιδ-έα* / *ιδανικός* - *οἶδα*), ὁ καθοριστικὸς μηχανισμὸς τῆς σύνθεσης τῶν λέξεων διδάσκονται μὲ πλούσιο ὕλικό παραδειγμάτων, χρήσεων καὶ ἀσκήσεων.

Ἡ οἰκείωση τοῦ μαθητῆ μὲ τὰ ἐτυμολογικὰ πεδία τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας, δηλ. μὲ βασικὰς ρίζες καὶ ἔννοιες-κλειδιά, καὶ τῇ βαθύτερῃ γνώσει τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας θὰ ἐξασφαλίσει καὶ θὰ ἐνισχύσει τὴ δυνατότητα δημιουργικῶν χρήσεων τῆς ἑλληνικῆς τόσο στὸ ἀναγνωριστικὸ ὅσο καὶ στὸ κατασκευαστικὸ ἐπίπεδο. Καὶ τὸ σπουδαιότερο: θὰ τονωθεῖ ἡ *γνώση* ἐκεῖ ποῦ τώρα λειτουργεῖ (παθητικά) ἢ μνήμη. Ὁ μαθητὴς, γνωρίζοντας τὸ πλέγμα τῶν σχέσεων μιᾶς λέξεως, θὰ κατανοεῖ καλύτερα τὴ σημασία της, ἄρα θὰ τὴν χρησιμοποιεῖ καὶ καλύτερα, δηλ. *δημιουργικότερα*. Ἡ μνήμη πρέπει νὰ ὑπηρετεῖ τὴ γνώση· ὄχι νὰ τὴν ὑποκαθιστᾷ.

Γ/ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ - ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ

Σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τοῦ μορφοσυντακτικοῦ συστήματος μιᾶς γλώσσας (ποῦ στὴ σύγχρονη, τὴ μετασηματιστικὴ ἰδίως ὁρολογία, ἀποκαλεῖται συλλήβδην «*γραμματικὴ*») εἶναι νὰ συνειδητοποιηθοῦν ἀπὸ τὸν μαθητὴ οἱ μορφολογικοὶ καὶ συντακτικοὶ μηχανισμοὶ τῆς γλώσσας του, αὐτοὺς ποῦ ἀσυνεῖδητα ἐφαρμόζει μιλώντας καὶ γράφοντας. Προκειμένου γιὰ τὴ γραμματικὴ (τὸ σύστημα τῶν μορφολογικῶν τύπων καὶ δομῶν στὸν παραδειγματικὸ ἄξονα) καὶ προκειμένου γιὰ τὴ σύνταξη (τὸ σύστημα τῶν συνδυαστικῶν σχέσεων τῶν γραμματικῶν στοιχείων στὸν συνταγματικὸ ἄξονα) «*μαθαίνει*» γιὰ τὸν μαθητὴ σημαίνει στὴν οὐσία «*συνειδητοποιῶν*». Μέσα ἀπὸ τὴ διδασκαλία τῶν μορφοσυντακτικῶν δομῶν καὶ τῶν λειτουργικῶν ποῦ ἐπιτελοῦν αὐτὲς στὴν ἐπικοινωνία, ὁ μαθητὴς ἀποκτᾷ βαθμὶδὸν συνείδηση τοῦ τι σημαίνει λ.χ. ἡ χρῆση τοῦ Παρατατικοῦ ἢ τοῦ Ἀορίστου, μιᾶς ἐμπρόθετης ἐκφορᾶς ἢ μιᾶς συγκεκριμένης πτώσεως. Ἡ γνώση τοῦ *δομολειτουργικοῦ συστήματος* (γραμματικῆς καὶ συντακτικοῦ), τῶν μηχανισμῶν δηλ. καὶ τῶν ἁρμῶν ποῦ ὀργανώνουν τὸ λεξιλογικὸ ὕλικό σὲ ἱεραρχικὰ διαρθρωμένο λόγο, εἶναι γι' αὐτὸν τὸν λόγο καίριο συστατικὸ τῆς διδασκαλίας τῆς μητρικῆς γλώσσας. Καὶ μπορεῖ μὲν στὴν ἐπικοινωνιακὴ προσέγγιση διδασκαλίας τῆς γλώσσας ἡ γνώση τοῦ δομολειτουργικοῦ συστήματος νὰ ὑποτάσσεται ντὴ χρήσι τῆς γλώσσας καὶ στὴν παραγωγὴ κειμένων, ὥστόσο, ὅσο παραμελεῖται ἡ ὑποτιμᾶται ἡ ὀρθὴ διδασκαλία του κι ὅσο οἱ δομολειτουργικοὶ μηχανισμοὶ δὲν συνειδητοποιοῦνται ἐπαρκῶς ἀπὸ τὸν μαθητὴ, ὅσο δηλ. ὁ μαθητὴς δὲν μαθαίνει καλὰ γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ, ἔχει διαπιστωθεῖ ὅτι γεννῶνται οὐσιώδη προβλήματα στὴ δημιουργικὴ κατὰκτηση τῆς γλώσσας.

Κι αὐτὰ μὲ ἰσχύουν ὡς πρὸς τὴ διδασκαλία τῆς ζωντανῆς μητρικῆς γλώσσας, τί συμβαίνει ὅμως μὲ τὸ δομολειτουργικὸ σύστημα σὲ μιὰ διαχρονικὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας; Παίξει τὸν ἴδιο ρόλο; Ἡ θέση μας στὸ ζήτημα αὐτὸ εἶναι ἡ ἐξῆς: Ἄν κύριος στόχος τῆς διαχρονικῆς διδασκαλίας τῆς ἑλληνικῆς εἶναι ἡ ἐξοικείωση μὲ τὸν ἑλληνικὸ λόγο ποῦ ἀρθρώθηκε σὲ κείμενα πρὶν ἀπὸ τὴν σημερινὴ ἐξελικτικὴ μορφή τῆς ἑλληνικῆς, τότε τὸ βάρος στὴ διδασκαλία θὰ πέσει κατ' ἀνάγκην στὸ *κείμενο*. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἡ γνώση τῶν γραμματικοσυντακτικῶν δομῶν καὶ κανόνων πρέπει νὰ λειτουργήσῃ *ἐπιβοηθητικά* πρὸς τὴν κατανόηση τῶν κειμένων καὶ ὄχι ὡς αὐτοσκοπός. Ἡ ἔμφαση ποῦ δόθηκε κατὰ τὸ παρελθὸν στὸ γραμματικοσυντακτικὸ μῆμα τῆς διδασκαλίας, συνδυασμένη μ' ἕναν ἐγγενῆ σχολαστικισμό τῶν φιλολόγων, ἔβλαψε τότε τὴν ὑπόθεση τῆς ἐπαφῆς μὲ τὸν ἀρχαῖο λόγο. Αὐτὸ πρέπει νὰ μᾶς καταστήσῃ ἰδιαίτερα προσεκτικούς. Ἄν περιορίσουμε τὴ διδασκαλία τοῦ δομολειτουργικοῦ συστήματος τῶν παλιότερων μορφῶν τῆς ἑλληνικῆς στὰ *κύρια συστατικά* του κι ἂν ἐστιάσουμε τὸ βάρος τῆς

νέας προσέγγισης στην εξοικείωση του μαθητή με *δομές και λειτουργίες που διαφέρουν από τη σύγχρονη Έλληνική* και που γεννούν, ως εκ τούτου, δυσκολίες στην κατανόηση των παλιότερων κειμένων, θα έχουμε κερδίσει τη μάχη έναντιον του σχολαστικισμού προς όφελος της ουσίας.

Με αυτό το πνεύμα σ' αυτό το διδακτικό τμήμα ξεχωρίζονται και διδάσκονται βασικές δομές και λειτουργίες της διαχρονικής Έλληνικής, αυτές κυρίως που διαφέρουν από τη σημερινή Έλληνική. Δοθέντος δὲ ὅτι οἱ κύριες γραμματικές κατηγορίες και λειτουργίες της Έλληνικής εμφανίζουν εκπληκτική διαχρονική επιβίωση, ὅ,τι προέχει εἶναι ἡ εξοικείωση με πρωτικές δομές, ὅπως ἡ δοτική, με ὀνοματικές τυπολογικές ταξινομήσεις, ὅπως τὰ ὀνόματα τῆς Γ' κλίσεως, με ρηματικές δομές και λειτουργίες, ὅπως τὸ ἀπαρέμφατο και ἡ μετοχή, με τὸν εὐρύ διάκοσμο τῶν πολλαπλῶν προθετικῶν χρήσεων, με μορφές και χρήσεις τοῦ ὑποτακτικοῦ λόγου κ.τ.δ.

Γιὰ νὰ κερδηθεῖ πολύτιμος χρόνος και νὰ εξοικονομηθοῦν δυνάμεις και χρόνος, ἐδῶ ἡ χρήση μέσων (πινάκων κλίσεως, πινάκων ὁμοιοτήτων/διαφορῶν, διαγραμμάτων κ.ο.κ.) ἐπιδιώκεται συνειδητά. Γενικότερα καταβάλλεται προσπάθεια νὰ μειωθοῦν στὸ ἐλάχιστο δυνατόν οἱ μεταγλωσσικὲς διατυπώσεις (ἡ συσσώρευση κανόνων, τὰ πολλὰ γραμματικὰ και συντακτικὰ σχόλια, ὁ μεταγλωσσικὸς φόρτος σὲ ὅλα τὰ ἐπίπεδα). Γραμματική και Σύνταξη —πολὺ συνοπτική και διαγραμματική θεώρηση τῶν συστατικῶν τους— θὰ συμπεριλαμβάνονται μέσα στὸ ἴδιο βιβλίο. Ἀκολουθώντας, ἀλλὰ και προσαρμόζοντας στὶς πραγματικὲς ἀνάγκες διδασκαλίας, τὴν ἐπικοινωνιακὴ μέθοδο, δὲν προβλέπουμε στὸ στάδιο αὐτὸ παράλληλη διδασκαλία χωριστῆς γραμματικῆς ἢ συντακτικοῦ. Στὸ τέλος τοῦ βιβλίου θὰ γίνεται μιὰ συνολικὴ ὅσο και συνοπτικὴ παρουσίαση τῶν γραμματικῶν δομῶν και λειτουργιῶν. Ἡ συνεχὴς ἀναγωγή στὸ κείμενο και ἡ μνεῖα παραδειγμάτων μέσα σὲ προτάσεις και στὸ περιβάλλον τῆς χρήσης τους τηρεῖται και σ' αὐτὸ τὸ διδακτικὸ τμήμα.

Γενικότερος στόχος τοῦ γραμματικοῦ-συντακτικοῦ τμήματος παραμένει ἡ εξοικείωση τοῦ μαθητῆ με τὶς γραμματικοσυντακτικὲς δομές σὲ ἀναγνωριστικὸ πάντα ἐπίπεδο και στὸ ἐπίπεδο τῆς συνειδητοποίησης τῶν ὁμοιοτήτων καί, κυρίως, τῶν διαφορῶν ἀπὸ τὴ σημερινή Έλληνική, οἱ ὁποῖες και ἀντιμετωπίζονται διδακτικὰ ὥστε νὰ μὴν ὑψώνονται ὡς ἀνυπέρβλητα ἐμπόδια στὴν προσπάθεια τῶν ἀντιστοίχων κειμένων.

Δ/ ΚΕΙΜΕΝΑ

Στὸ τμήμα αὐτὸ δίδονται πρόσθετα κείμενα, ποὺ μποροῦν μὲν νὰ χρησιμεύσουν ὡς ἐπιπλέον διδακτικὸ ὕλικό, ἀλλὰ ποὺ ἀποσκοποῦν κυρίως στὸ νὰ δώσουν στὸν μαθητὴ τὴν εὐκαιρία νὰ ἔλθει σὲ ἐπαφή με περισσότερα κείμενα. Ἐδῶ τὸ κείμενο λειτουργεῖ γιὰ τὸ κείμενο. Δὲν ὑπάρχουν ἀσκήσεις ἢ ἄλλες «ὕποχρεώσεις».

Τὰ κείμενα τοῦ τμήματος αὐτοῦ συνδέονται, κατὰ κανόνα, θεματικὰ με τὸ βασικὸ (ἀρχικό) κείμενο. Ὅπως προκειμένου γιὰ τὸ βασικὸ κείμενο, ἔτσι κι ἐδῶ τὰ κείμενα ποικίλλουν χρονολογικά και εἰδολογικά. Ἐχει καταβληθεῖ προσπάθεια καὶ τὰ κείμενα αὐτὰ νὰ εἶναι βατά, ἐλκυστικά και ἐνδιαφέροντα, ὥστε νὰ μποροῦν νὰ διαβαστοῦν ὡς κείμενα καθ' ἑαυτά.

Μὲ τὴν παρουσία αὐτῶν τῶν κειμένων αἰσθητοποιεῖται ἀκόμη περισσότερο ἡ θέση ὅτι ἡ νέα αὐτὴ προσέγγιση ἔχει ὡς κύριο στόχο τὴν εξοικείωση τοῦ μαθητῆ με τὰ ἑλληνικὰ κείμενα και τὴν ἑλληνικὴ γλῶσσα στὴν διαχρονικὴ τῆς ὑπόσταση και παρουσία.

Ἐπιλεγόμενα

Ἡ προτεινόμενη προσέγγιση τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας καὶ τῶν ἑλληνικῶν κειμένων διαφέρει σημαντικά, ὅπως φάνηκε, ἀπὸ τὸν συνήθη τρόπο διδακτικῆς προσέγγισης τῶν λεγομένων «ἀρχαίων Ἑλληνικῶν». Στηρίζεται σὲ ἄλλο σκεπτικό, σὲ ἀνάγκες καὶ ἐλλείψεις ποὺ ἔχουν ἐπισημανθεῖ συχνὰ καὶ ἀπὸ πολλοὺς. Πλεονέκτημα τῆς προσέγγισης αὐτῆς εἶναι ὅτι παραμένει κοντὰ, ὡς πρὸς τὸ πνεῦμα καὶ τὴ μέθοδο, στὸν τρόπο ποὺ σήμερα διδάσκεται στὸ σχολεῖο ἡ ζωντανὴ ἑλληνικὴ γλώσσα. Συμπληρώνει, θὰ ἔλεγα, ὀργανικὰ καὶ οὐσιαστικὰ τὴ διδασκαλία της. Κι ἔτσι *συνδυαστικά* θὰ πρέπει νὰ νοηθεῖ ἡ εἰσαγωγή μιᾶς τέτοιας διδασκαλίας.

Ὅσοι θὰ περίμεναν ἀπλὴ ἐπαναφορὰ τῆς παλιότερης διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων Ἑλληνικῶν μὲ τὸν τρόπο ποὺ γινόταν τότε, εἶναι βέβαιο ὅτι θὰ διαφωνήσουν μὲ τὴν πρότασή μας. Θὰ ἔχουν δίκιο; Μὰ ἡ μέθοδος αὐτὴ δὲν δοκιμάστηκε καὶ ὁδήγησε σὲ δυσάρεστες ἕως ἀπωθητικὲς ἐντυπώσεις γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων καί, τελικά, σὲ ἐξοβελισμό τοῦ μαθήματος ἀπὸ τὰ σχολεῖα; Θὰ ἦταν κάτι παραπάνω ἀπὸ ἐγκλημα· θὰ ἦταν λάθος νὰ ἐπαναλάβουμε τὰ σφάλματα τοῦ παρελθόντος σὲ μιὰ νέα προσπάθεια ποὺ ἀναλαμβάνεται σὲ ἄλλη ἐποχὴ καὶ ὑπὸ ἄλλες συνθήκες. Αὐτὴ τὴ φορὰ, μὲ ὅσες διορθώσεις, ἀναθεωρήσεις καὶ βελτιώσεις χρειαστεῖ νὰ γίνουν, πρέπει νὰ πετύχουμε. Δὲν ὑπάρχουν ἄλλα περιθώρια. Ἡ γλωσσικὴ συρρίκνωση ποὺ ἐπικρατεῖ σήμερα καὶ ποὺ δὲν εἶναι ἀσχετὴ, ὅπως ἐξηγήσαμε, μὲ τὴ στρεβλὴ ἀντίληψη τῆς ὕψης καὶ διδασκαλίας τῆς Νέας Ἑλληνικῆς, ἀποκομμένης ἀπὸ τὴ συνέχεια καὶ τὶς ρίζες της καὶ οἰονεῖ θεωρουμένης σὰν γλώσσας τῶν τελευταίων 20 ἢ 30 ἐτῶν, ἡ στρεβλὴ, ἀνιστόρητη καὶ ἀντιεπισημονικὴ αὐτὴ σύλληψη τῆς Ἑλληνικῆς εἶναι καιρὸς νὰ ἀναθεωρηθεῖ.

Ἐδῶ θὰ ἤθελα νὰ προλάβω καὶ μιὰ εὐλογη ἔνσταση στὴν ὅλη προσέγγιση. Θὰ μπορούσε κανεὶς νὰ παραθεωρήσει τὴν προσπάθειά μας *ὡς ἀντιβαίνουσα σὲ μιὰ καλύτερη γνώση τῶν ἀρχαίων*, μιὰ καὶ ἐπεκτείνεται σὲ ὅλο τὸ φάσμα τῶν παλιότερων Ἑλληνικῶν μας, ὅπως θὰ μπορούσε νὰ ἔχει ἀντιρρήσεις καὶ σ' αὐτὴ τὴν «*γλωσσοκεντρικὴν*», ἃς τὴν ἀποκαλέσουμε ἔτσι, προσέγγιση ἀντὶ μιᾶς ἄλλης φιλολογικότερης. Καὶ οἱ δύο ἐνστάσεις εἶναι δικαιολογημένες. Καὶ ὡς πρὸς μὲν τὴν ἐπέκτασή της διδασκαλίας καὶ στὶς ἄλλες, πλὴν τῆς ἀρχαίας, μορφές τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας μία εἶναι ἡ ἀπάντησις: ἡ θεωροῦμε τὴν Ἑλληνικὴ ὡς *ἐνιαία* στὴν ἱστορικὴ της παράδοση γλώσσα καί, ἐπομένως, τὴ διδάσκουμε καὶ ὡς ἐνιαία γλώσσα, ἐπισημαίνοντας φυσικὰ τὶς πιὸ σημαντικὲς ἐξελικτικὲς διαφορὲς στὶς ἐπὶ μέρους χρονικὲς φάσεις της ἢ, ἀλλιῶς, διδάσκουμε μόνο τὴν ἀρχαία —καὶ σημαντικότερη ἴσως— φάση της, παραμελώντας οὐσιαστικὰ τὶς ἄλλες μορφές της ἢ ἀφήνοντας νὰ διδαχθοῦν στὰ πλαίσια τῆς λογοτεχνίας καὶ τῶν κειμένων τῆς ἑλληνικῆς γραμματείας. Προσωπικὰ θὰ θεωροῦσα γιὰ σήμερα ἐπιζήμια καὶ ἀποπροσανατολιστικὴ μιὰ τέτοια θέσις, ἐνῶ δὲν θὰ ἔβλεπα καθόλου δύσκολη —στὴν πράξιν ἄλλωστε ἀποδείχτηκε ἐφικτὴ— τὴν προσέγγιση τῶν κυριότερων διαφορῶν ποὺ ἐμφανίζονται στὴν πορεία τῆς Ἑλληνικῆς.

Στὴν ἀπαίτησι μιᾶς φιλολογικότερης προσέγγισης, μιᾶς φιλολογικῆς ἀνάλυσης τῶν κειμένων μὲ συναφεῖς (λογοτεχνικὲς, πραγματολογικὲς, ἱστορικὲς κ.λπ.) ἀσκήσεις, ὅ,τι μπορεῖ κανεὶς νὰ ἀπαντήσῃ εἶναι πὼς ἡ προτεινόμενη προσέγγιση ἀποσκοπεῖ νὰ πληρώσῃ τὶς πιὸ τρέχουσες καὶ πιεστικὲς ἀνάγκες, ποὺ εἶναι οἱ γλωσσικὲς, δημιουργώντας συγχρόνως τὶς προϋποθέσεις γιὰ κάθε ἄλλη θεώρηση τῶν κειμένων. Οὐδεὶς ἀποκλείει, κατὰλληλα ἐντεταγμένη, καὶ μιὰ παράλληλη ἢ κλιμακούμενη διδασκαλία κειμένων ἀπὸ ἓνα συνοδευτικὸ ἀνθολόγιο, μὲ φιλολογικότερο αὐτὴ τὴ φορὰ τρόπο. Ἐπίσης, ἂν ὑπάρξουν οἱ ἀπαραί-

τητες προϋποθέσεις, ή φιλολογική προσέγγιση τών κειμένων είναι δυνατόν να αρχίζει νωρίτερα, από την Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Καί άλλες συνοδευτικές ενέργειες, μετά από κάποιον χρόνο κι αφού έχουν φανεϊ τὰ πρῶτα αποτελέσματα, μπορούν να γίνουν. Ἡ παρουσία τοῦ πρωτοτύπου κειμένου λ.χ. στο ἀριστερό τμήμα τών βιβλίων τών ἀρχαίων, πού σήμερα περιέχουν ἀποκλειστικά καί μόνο τήν μετάφραση. Ἐκεῖνο πού πάνω ἀπ' ὅλα προσδοκᾶται μέ τήν προτεινόμενη προσέγγιση εἶναι μιὰ ἀναβάθμιση τοῦ ὅλου μαθήματος τών ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στό Λύκειο, πού ἡ διδασκαλία του σήμερα ἔχει καταστεῖ ἀπωθητική καί οἶονεῖ «σισύφειον ἔργον». Ἴσως, τέλος, ἡ νέα αὐτή προσέγγιση βοηθήσει στό νά ἀλλάξει ἄρδην πρὸς τὸ καλύτερο ἡ ὅλη στάση τών μαθητῶν καί τών νέων ἀνθρώπων ἀπέναντι στὴν ἑλληνική γλώσσα, ἀπέναντι στὴ λόγια παράδοσή μας, ἀπέναντι στὰ παλιότερα κείμενά μας, ἀπέναντι στὸν ἴδιο τὸν Ἑλληνισμό καί τὴν ἔννοια τῆς Ἑλληνικότητας.