

ΠΑΙΔΕΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ, ΠΑΙΔΕΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗ,
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Το πρόβλημα της εκσυγχρονισμένης γλωσσικής παιδείας και της ερμηνείας λογοτεχνικών κειμένων ξεκινά στα σχολεία μας από την παραδοσιακή συστέγαση κάτω από τον ίδιο τίτλο διδακτικών αντικειμένων, που από τη μια μεριά παρουσιάζουν τεράστια έκταση και θεαματική ποικιλία, κι από την άλλη, το καθένα τους απαιτεί διαφορετική διδακτική μέθοδο αλλά και διαφορετική κατάρτιση, δεξιότητες και χαρίσματα από τον διδάσκοντα¹. Πρόκειται για το μάθημα που παλαιότερα ονομαζόταν «Νέα Ελληνικά» και που ο σημερινός τίτλος του «Νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία» με σαφέστερο τρόπο μας κατατοπίζει για τη σύνθεσή του: το συναπαρτίζουν η γλωσσική διδασκαλία, η ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων και η έκθεση. Η συστέγαση αυτή χρονολογείται από την εποχή που το μάθημα ήταν ο φτωχός συγγενής των μεγάλων ελληνικών, της απόλυτης κυριαρχίας στα προγράμματα των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο. Να όμως πού, με όσες μεταβολές έγιναν, το κοινό κέλυφος αντιστέκεται. Μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση πιστεύω ότι θα είναι χρησιμότερη για να φανεί σαφέστερα ο προβληματισμός μας. Συγκεκριμένα, μπορούμε να μιλάμε για τρεις περιόδους, που προηγήθηκαν από τη σημερινή:

α) Στην πρώτη και κορακοζωηκότερη, που αρχίζει από την εισαγωγή του μαθήματος στα προγράμματα Μ. Εκπαίδευσης και που κράτησε με μια ολιγόχρονη παρένθεση ως τα 1975, κυριαρχούσε η ακηδία, ο ερασιτεχνισμός, η σπασμωδικότητα, συχνά η σχιζοφρενική ρύθμιση. Οι εξαιρέσεις, και υπήρξαν τέτοιες, οφείλονταν σε περιστασιακά αίτια ή σε προσωπικές πρωτοβουλίες και ελάχιστα επηρέαζαν τη συνολική εικόνα. Αναφέρω χαρακτηριστικά αυτό που συνέβαινε με τη γλώσσα της σχολικής πράξης: οι μαθητές άφηναν έξω από τη σχολική αίθουσα τη μητρική γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, τη δημοτική, διδάσκονταν συστηματικά την αρχαία ελληνική και χρησιμοποιούσαν στα γραπτά τους την καθαρεύουσα, που ούτε μητρική τους ήταν ούτε τη διδάχθηκαν ποτέ, αλλά φαίνεται ότι δική τους ευθύνη ήταν

1. Βλ. Ηλίας Σπυρόπουλος, *Τα αρχαία ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, έκδοση Γρηγόρη, Αθήνα 1980 (σ. 204-233, το κεφ. «Προς την ενιαία διδασκαλία της ελληνικής λογοτεχνίας»).

να κάνουν ο καθένας το δικό του ιδιόμορφο μείγμα αρχαίας ελληνικής και δημοτικής, που το παρουσίαζε ως καθαρεύουσα. Οι γνωστές περιπέτειες του δημόσιου βίου μας συντέλεσαν ώστε να παρατραβήξει η περίοδος αυτή, όμως αυτό δεν αποθάρρυνε τους οραματιστές και θεμελιωτές της σύγχρονης παιδείας, τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και τους εμπνευσμένους ηγέτες του, να προετοιμάζουν με λογισμό και μ' όνειρο, με γνώση και μεράκι την ανανέωση.

β) Ακριβώς αυτή η πολύχρονη προεργασία επέτρεψε, κατά τη δεύτερη περίοδο, τη συντομότητα, της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-67, να εισαχθεί η νέα ρύθμιση, που όσο κι αν σήμερα φαίνεται εξαιρετικά διστακτική, για την εποχή της (θεέ μου, ούτε εικοσιπέντε χρόνια από σήμερα!) κρίθηκε και επικρίθηκε ως ριζοσπαστική και αναρχική. Συγκεκριμένα, αφού θεωρήθηκε ισότιμη στη σχολική πράξη η δημοτική με την καθαρεύουσα, διδάχτηκε για πρώτη φορά επί δύο ώρες την εβδομάδα στην Α' Γυμνασίου, η γραμματική της με παραδοσιακή μέθοδο. Βάση της διδασκαλίας ήταν το εγχειρίδιο, που εξέφραζε τις απόψεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού². Έτσι δόθηκε η γραμματική παιδεία. Βέβαια ήδη από το 2ο τεύχος του *Φιλολόγου* είχαμε διατυπώσει προοπτική για διδασκαλία λειτουργικής γραμματικής, κάνοντας λόγο για «κατάργηση των στεγανών που χωρίζουν τη γραμματική από το συντακτικό» και προτείνοντας «ένα νέο αντίκρισμα των γλωσσικών φαινομένων, όπου μορφολογία και σύνταξη συγχωνεύονται, αποτελούν ένα σύνολο αδιάσπαστο»³. Βέβαια για την εποχή εκείνη κάτι τέτοιο κρινόταν ανέφικτο. Το παράξενο είναι (παράξενο οπωσδήποτε, αλλά χαρακτηριστικό της νεοελληνικής ζωής), ότι αν μια φορά η καθαρεύουσα διδάχτηκε συστηματικά, αυτό έγινε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Β' Γυμνασίου⁴! Η μεταρρύθμιση εκείνη δεν πρόλαβε να ανανεώσει τη διδασκαλία της έκθεσης και των λογοτεχνικών κειμένων, όμως —κι αυτό έπρεπε να το αξιοποιήσουμε, γιατί είναι πολύ διδακτικό— η συμπερίληψη της ερμηνείας νεοελληνικού λογοτεχνικού κειμένου στο ακαδημαϊκό απολυτήριο υποχρέωσε διδάσκοντες και

2. Σε αντιδιαστολή με τους δημοτικιστές, που έκαναν λόγο για την απροσδιόριστη «δημοτική γλώσσα του απλού λαού» και τους κήρυκες του «λογοτεχνικού δημοτικισμού», ο «εκπαιδευτικός δημοτικισμός» υποστήριξε ότι στο σχολείο οφείλουμε να διδάξουμε δημοτική γλώσσα βασισμένη στην υπάρχουσα γραμματική και το συντακτικό, με κανόνες και εξαιρέσεις, μακριά από κάθε είδους ιδιορρυθμίες και ιδιωματισμούς.

3. Ηλ. Σπυρόπουλος, «Παιδαγωγικά συνέδρια στη Θεσσαλονίκη», *Φιλολόγος* 2 (1964) 85-90.

4. Βέβαια, υπηρετώντας έτσι την «ισοτιμία δημοτικής και καθαρεύουσας», οι εισηγητές της μεταρρύθμισης του 1964 δεν αγνοούσαν —κάθε άλλο!— ότι «η σημερινή διγλωσσία στον τόπο μας αποτελεί δοκιμασία όχι μόνο γλωσσική, πνευματική, αλλά και ηθική».

διδασκομένους να μελετήσουν προσεκτικότερα τα κείμενα αυτά. Πριν δώσει το μέτρο των ανανεωτικών της προθέσεων και της ικανότητας των ανθρώπων της για την προώθηση των νέων μέτρων στη σχολική πράξη, η μεταρρύθμιση ανακόπηκε από το πραξικόπημα της 21ης Απριλίου, που επανέφερε πιο αρτηριοσκληρωτικό το παλιό σύστημα· ίσως όμως αυτός ο σκοταδισμός της να διευκόλυνε και να επιτάχυνε, ύστερα από τη μεταπολίτευση, τις ανανεωτικές προσπάθειες και να εξασφάλισε την ευρύτερη συναίνεση σ' αυτές, αφού

Αί, όσον είναι
τυφλή και σκληροτέρα
η τυραννίς, τοςούτον
ταχυτέρως ανοίγονται
σωτήριοι θύραι.

Η τρίτη περίοδος εγκαινιάζεται με το άρθρο 2 του Ν. 309/76: «Γλώσσα διδασκαλίας, αντικείμενον διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων εις όλας τας βαθμίδας της Γενικής Εκπαιδευσεως είναι από του σχ. έτους 1966-67 η Νεοελληνική»⁵. Σε συνδυασμό με άλλες διατάξεις ο ίδιος Νόμος δημιούργησε το ευνοϊκότερο ως τότε νομικό πλαίσιο για τον εκσυγχρονισμό της γλωσσικής διδασκαλίας στη νεοελληνική εκπαίδευση. Τώρα το ζητούμενο ήταν η εκμετάλλευση του πλαισίου αυτού, με συντονιστικό φορέα το ΚΕΜΕ και δεξιοσείρους τους βετεράνους πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης του 1964, τη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης και τον Φιλόλογο, όπως και το Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη. Καίριο ήταν το πρόβλημα της επιλογής της τακτικής που έπρεπε να ακολουθηθεί, που επηρεαζόταν από τα κατάλοιπα του παρελθόντος, από τις επιτακτικές ανάγκες του παρόντος, από την υπάρχουσα επιστημονική και παιδαγωγική σκευή, προπάντων όμως από τη συναίνεση και την ετοιμότητα του εποπτικού και του διδακτικού προσωπικού. Έτσι και πάλι προκρίθηκε η γραμματική διδασκαλία: Γραμματική στην Α' Γυμνασίου, με την αναπροσαρμοσμένη γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη, η οποία, με ευθύνη του ΚΕΜΕ, έγινε πιο χρηστική και διδακτικά πιο λυσιτελής από κάθε προηγούμενη έκδοση, κατόπιν, από τη Β' Γυμνασίου, Συντακτικό της Δημοτικής. Το ότι δεν αγνοούσαμε ότι, πέρα από τη γραμματική παιδεία, υπάρχει η πιο σύγχρονη γλωσσική παιδεία φαίνεται από παράγραφο

5. Στη συνέχεια διευκρινίζεται ότι: «Ως νεοελληνική γλώσσα νοείται η διαμορφωθείσα εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του έθνους Δημοτική, συντεταγμένη, άνευ ιδιωματισμών και ακροτήτων».

κειμένου μας, που είχε την τιμή να υιοθετηθεί από σημαντικό πρόσωπο της δημόσιας ζωής και να δημοσιευθεί με την υπογραφή του στις 25-4-1978 στην *Καθημερινή*⁶. Ταυτόχρονα, η κατευθυντήρια γραμμή των «οδηγιών διδασκαλίας» ήταν αρνητική: να μην επιτραπεί η διδασκαλία της ζωντανής γλώσσας να λειτουργήσει ως μέσο για να επιβληθεί μια καινούρια, αρτηριοσκληρωμένη όμως όπως και η παλιά, τυπολατρεία. Στην ίδια περίοδο σημαντικά βήματα έγιναν προπάντων στον κλάδο της διδασκαλίας νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων, όπου η απομάκρυνση από το παρελθόν ήταν ουσιαστικότερη, αφού τέθηκαν με σαφήνεια και πληρότητα οι νέοι σκοποί του μαθήματος, καταρτίστηκαν συγχρονισμένα αναλυτικά προγράμματα, που υπηρετήθηκαν από τη γνωστή σειρά των έξι βιβλίων ΚΝΛ, τα οποία με ευθύνη του ΚΕΜΕ, συγκρότησε Ομάδα Εργασίας⁷, όπως και από τη σημαντική, στον τομέα αυτό επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Ο τρίτος κλάδος, ή έκθεση, έμεινε κάπως πιο πίσω, σε σύγκριση με τους άλλους δύο, αφού φάνηκε ότι, σε πρώτο στάδιο, θα βελτιωνόταν ικανοποιητικά η κατάσταση και μόνο από το νέο αέρα που φύσηξε στις σχολικές αίθουσες και από το γεγονός ότι τα παιδιά θα τη γράφανε στη μητρική τους γλώσσα, ύστερα μάλιστα από τη συστηματική διδασκαλία της.

Το πόσο σημαντικά ήταν τα βήματα που έγιναν, προπάντων στη γραμματική παιδεία μας, πόσο τήν *Ἑλλάδα* εκπαιδευσαν αυτά τα βιβλία γίνεται αντιληπτό από ένα επιφανειακά αντιφατικό γεγονός: μέσα σε ελάχιστα χρόνια η ίδια αυτή ανανεωμένη σχολική πράξη έδειξε και αποδέχτηκε την ανεπάρκειά της, τη μεγάλη απόσταση που τη χωρίζει ακόμα από μια σύγχρονη γλωσσική παιδεία, χωρίς να απαιτηθούν κοινωνιογλωσσιολογικές ή άλλες έρευνες. Γι αυτό και ο φορέας, ο ίδιος που συντόνισε την προσπάθεια του 1976, σε πρώτη φάση με τον γνωστό του τίτλο, αργότερα ως Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έκρινε ότι καιρός είναι, με υποδομή τα αποτελέσματα της ως τώρα γραμματικής παιδείας, να επιχειρηθεί το επόμενο βήμα, να περάσουμε στη γλωσσική παιδεία.

6. Εκεί δηλωνόταν ότι η τότε ρύθμιση δεν απέκλειε, αλλά προοιωνίζε την επόμενη φάση, καθώς θα στήριζε την εισαγωγή της λειτουργικής γραμματικής, που θα είχε στο επίκεντρό της όχι τη μεμονωμένη λέξη, αλλά τη φράση, που μες τους μετασχηματισμούς της θα δίνει τα συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας στην βαθύτερη ενότητα και αλληλοεξάρτησή τους.

7. Διεξοδικότερη έκθεση για την όλη προσπάθεια βλ. Ηλ. Σπυρόπουλος, «Το πρόβλημα της επιλογής κειμένων λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση», στην *Αντίχαρη* (αφιέρωμα στον καθηγητή Σταμάτη Καρατζά), Αθήνα 1984, σ. 417-433.

* * *

Το σκεπτικό για την ανανέωση αυτή, είναι το εξής:

— Προσαρμογή του μαθήματος στις σημερινές ανάγκες των μαθητών.

— Πρωταρχία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο νέο άνθρωπο, αφού βέβαια δόθηκε πειστική απάντηση στο ερώτημα αν η διδασκαλία αυτή είναι απαραίτητη⁸. Φυσικά δεν μιλάμε για μάθηση, αλλά για κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, για επέκταση και συστηματοποίηση της γλωσσικής γνώσης.

— Αποδοχή της ύπαρξης ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη.

— Υποχρέωση να ληφθούν υπόψη τα δεδομένα της γενικής γλωσσολογίας και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, χωρίς να αγνοηθεί η ελληνική παράδοση γλωσσικής διδασκαλίας.

— Η υποχρέωση του σχολείου να συμβάλει στην καλλιέργεια του ευρύτερου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος ανταποκρίνεται στο σύνολο των αναγκών της κοινωνίας της εποχής μας⁹. Γιατί μόνο έτσι η γλωσσική διδασκαλία θα βρει, με την ορολογία του Αριστοτέλη, «τὴν ἑαυτῆς φύσιν».

Με αφετηρία το σκεπτικό αυτό, εκσυγχρονίστηκαν οι σκοποί του μαθήματος ως εξής: «Σκοπός του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τον πλούτο και τους μηχανισμούς της γλώσσας μας, ώστε να εκφράζονται ορθά και κατά τρόπο προσωπικό, προφορικά και γραπτά, να προάγεται η πνευματική τους συγκρότηση και να διευκολύνεται η επικοινωνία τους με το περιβάλλον», και, για την επίτευξή τους, προκρίθηκαν οι εξής μεθοδολογικές διαδικασίες:

— Εγκατάλειψη της διδασκαλίας μεμονωμένων τύπων και προσπάθεια να δίνεται συνολική γλωσσική εικόνα, με δομική περιγραφή της πρότασης, ώστε η γλωσσική διδασκαλία να παύσει να είναι μνημονική, στατική, παθητική και να μεταβληθεί σε κριτική, ενεργητική, δυναμική⁹. Την πρώτη θέση θα έχει η λειτουργικότητα, όχι η απομνημόνευση κανόνων και καταλήξεων.

— Προτεραιότητα στη σύγχρονη μορφή της γλώσσας και ειδικότερα στον προφορικό λόγο, με δεδομένη την αποδοχή της άποψης, ότι η κυριότερη λειτουργία της γλώσσας είναι να εξασφαλίσει την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους.

8. Βλ. Χρ. Τσολάκη, «Η πρωταρχία της μητρικής γλώσσας και η (γλωσσική) αγωγή», *Φιλολόγος* 48 (1987) 117-129.

9. *Ο.π.*, σ. 125 κ.εξ.

Η ανανέωση άρχισε με πειραματική εφαρμογή σε ορισμένες δεκάδες σχολείων, που χρησιμοποίησαν δοκιμαστικά νέα σειρά εγχειριδίων, που ετοίμαζε ομάδα συγγραφής στη Θεσσαλονίκη, ενώ η Γραμματική και το Συντακτικό χρησιμοποιούνταν μόνο ως βιβλία αναφοράς. Τώρα, που με την ολοκλήρωση της πειραματικής φάσης, η διδασκαλία γενικεύτηκε σε όλα τα Γυμνάσια, εξυπηρετείται από τα τρία τεύχη του βιβλίου *Νεοελληνική Γλώσσα*, που το καθένα από τα 40 κεφάλαιά του παρουσιάζει 4 ενότητες: ξεκινά από ένα κείμενο (Α), συνεχίζει με τα γλωσσικά στοιχεία (Β) και τα σημασιολογικά (Γ) και ολοκληρώνεται με κάτι το εντελώς νέο, την έκφραση/έκθεση (Δ). Σκοπός της τελευταίας ενότητας είναι «να δίνει το πρώτο υλικό στον μαθητή για να συντάξει την έκθεσή του», αφού οι συγγραφείς μερίμνησαν ώστε «έναν άξονα περιεχομένου και γλωσσικών μετασχηματισμών να αρχίζει με κείμενο, να περνά μέσα από μια δυναμική διαδικασία αναπαραγωγής γλωσσικών στοιχείων και να απολήγει στην έκθεση-έκφραση»¹⁰. Η γενικότερη εντύπωση είναι ότι με το νέο τρόπο διδασκαλίας (εφόσον μάλιστα στο δημοτικό σχολείο έγινε, με τα νέα βιβλία που χρησιμοποιούνται και εκεί, συστηματική εργασία) η γλωσσική πια κατάρτιση των μαθητών που τελειώνουν το Γυμνάσιο θα τους επιτρέπει να επικοινωνούν άνετα, προφορικά και γραπτά, με το περιβάλλον τους. Μόνο που, στο τέλος του πειραματισμού, διαπιστώθηκε ότι τα τρία χρόνια του Γυμνασίου δεν στάθηκαν αρκετά για να ολοκληρωθεί αυτή η γλωσσική διδασκαλία, γιατί οι ώρες διδασκαλίας που διατέθηκαν δεν ήταν όσες χρειαζόνταν.

* * *

Φτάνουμε λοιπόν στο τριτάξιο Γενικό Λύκειο, όπου επίσης το μάθημα εξακολουθεί να εμφανίζεται ενιαίο με τους τρεις κλάδους του. Όμως, ενώ και πάλι σε κάθε τάξη συνολικά διατίθενται 4 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας, η ειδοποιός διαφορά με το Γυμνάσιο είναι ότι η πρωταρχία εδώ, σύμφωνα με το πρόγραμμα, που ακόμα ισχύει, δεν δίνεται στη γλωσσική κατάρτιση, αλλά στη διδασκαλία κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας, όπως φαίνεται και από το ωράριο: Οι 2 ½ ώρες δίνονται στα κείμενα και μόνο η 1 ½ στην έκθεση, ενώ δεν προβλέπεται ωράριο για τη γλωσσική διδασκαλία, που «γίνεται ευκαιριακά», κυρίως στη φάση που λέμε «διόρθωση ή απόδοση» των

10. Βλ. *Φιλολόγος* 39 (1985)¹⁻² το Σημείωμα «Γλωσσική διδασκαλία».

εκθέσεων. Το σκεπτικό γι' αυτήν την πρωταρχία της διδασκαλίας ΚΝΛ στο Λύκειο έχει ως εξής:

— Οι γενικοί σκοποί του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» εξυπηρετούνται προπάντων με τη διδασκαλία κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας¹¹.

— Κύριο έργο του φιλόλογου, η ειδοποιός διαφορά του από όλους τους άλλους συναδέλφους του, είναι η ερμηνεία κειμένων. Όλα τα άλλα, χωρίς να χάνουν την παιδευτική αξία τους, είναι υπηρετικά της ερμηνείας. Τα κείμενα δεν είναι όργανα για να επιτευχθούν άλλοι σκοποί· αντίθετα εργαλεία για την ερμηνεία κειμένων είναι όλα τα άλλα, με πρώτο και καλύτερο και πολυτιμότερο τη γλωσσική κατάρτιση. Από αυτή την άποψη εμπνέονται εξάλλου όσοι υποστηρίζουν τη διδασκαλία αρχαιοελληνικών κειμένων από μετάφραση.

— Αυτό το κύριο έργο του φιλόλογου, το ερμηνευτικό, μπορεί να ασκηθεί ουσιαστικότερα και αποτελεσματικότερα μόνο στο Λύκειο. Γιατί στο Δημοτικό υποχρεωτικά έχει πολύ περιορισμένες φιλοδοξίες και στο Γυμνάσιο η προσληπτική ικανότητα των μαθητών και ο βαθμός της γενικότερης πνευματικής τους ωριμότητας δεν επιτρέπει, παρά μόνο στα απλούστερα κείμενα, την ολοκληρωτική κατανόηση του λογοτεχνικού έργου, που είναι και ο σκοπός της ερμηνείας. Και ο λόγος είναι πολύ απλός: Οι συγγραφείς είναι άνθρωποι κάποιας ηλικίας, με διαμορφωμένο πνευματικό κόσμο, πλούσιες εμπειρίες ζωής, και στα αυθεντικότερα κείμενά τους προβάλλεται με γνήσιο τρόπο αυτή η ωριμότητά τους. Φυσικούς αποδέκτες των έργων τους θεωρούν —συνειδητά ή ασύνειδα— ανθρώπους ανάλογης βιολογικής, πνευματικής, και ηθικής ωριμότητας, κατ' εξαίρεση και σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις απευθύνονται, συνειδητά πια, σε παιδιά και μάλιστα της ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης¹². Έτσι μόνο οι νέοι του Λυκείου μπορούν να ενδιαφερθούν για τα κείμενά τους, και βέβαια όχι για όλα, και να τα απολαύσουν με τη μεσολάβηση του ερμηνευτή-φιλόλογου τους, προπάντων αν έχουν πάρει ολοκλη-

11. Βλ. το τεύχος των Οδηγιών για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τεύχος Α' (Φιλολογικά Μαθήματα), ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987, σελ. 75.

12. Mutatis mutandis τα λόγια του Φ. Φωτιάδη, όπως τα είπε στα 1902 για τα αρχαία ελληνικά, ισχύουν και στην περίπτωση κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας: «Η διδασκαλία τους αρχίζει εις ηλικίαν θετικώς ακατάλληλον και με κείμενα υπερθετικώς ακατάλληλα. Τα κείμενα αυτά είναι αδύνατον να ενδιαφέρουν και συγκινήσουν και θερμάνουν παιδικάς ψυχάς».

ρωμένη γλωσσική παιδεία στο Γυμνάσιο.

Αυτή την πρωταρχία της διδασκαλίας ΚΝΛ προσπάθησαν να εξυπηρετήσουν τα ογκώδη διδακτικά εγχειρίδια, η εξαιρετικά έντονη επιμορφωτική προσπάθεια και η άνθιση μιας αξιόλογης βιβλιογραφίας για την ερμηνευτική προσέγγιση. Η ανθοφορία αυτή θα μπορούσε να γεννήσει στον Έλληνα λογοτέχνη την ελπίδα ότι ο μόχθος του δικαιώνεται, ότι η προσφορά του στο νεοελληνικό πολιτισμό θα πιάσει τόπο. Εξάλλου, αν ο νέος Έλληνας δε γνωρίσει τη λογοτεχνία μας στο Λύκειο, θα είναι πολύ δύσκολο να ενδιαφερθεί αργότερα για την πλούσια ποίηση και την πεζογραφία μας, και το ενδιαφέρον θα περιορίζεται σε όσους, όπως συμβαίνει και σήμερα, γράφουν κι οι ίδιοι τους ποιήματα και πεζά. Η ευνοϊκή αυτή ρύθμιση για τα ΚΝΛ, όσο κι αν δεν ικανοποιούσε απόλυτα τους συνηγόρους τους, κινδυνεύει να ανατραπεί, ήδη σε πολλά Λύκεια ουσιαστικά έχει ανατραπεί, όχι μόνο επειδή το μάθημα δεν περιλαμβάνεται στα εξεταζόμενα για την εισαγωγή των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και επειδή έχουν προωθηθεί και προωθούνται άλλες ρυθμίσεις εις βάρος του. Ποιοι είναι οι λόγοι που έκαναν ώστε, μόλις είπε να πάρει λίγο απάνω της η ερμηνεία κειμένων, να απωθείται ξανά στο περιθώριο της σχολικής πράξης: Ο κύριος λόγος, με τον τρόπο που εμφανίστηκε, θυμίζει αστυνομικό μυθιστόρημα. Όπως εκεί, ένα πρόσωπο που στο μεγαλύτερο μέρος με κανένα τρόπο δε φαίνεται ότι θα είναι ο πραγματικός ένοχος και μόνο στις τελευταίες σελίδες ο αναγνώστης έκπληκτος το βλέπει να αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος, έτσι και στην περίπτωση μας είναι το πρόβλημα έκθεση, στην οποία οφείλουν να εξεταστούν όλοι οι υποψήφιοι—άρα ο κύριος όγκος των μαθητών—για τα ΑΕΙ, που έκανε να ξεχαστούν ως ένα σημείο οι παιδαγωγικά υπέροχοι σκοποί της διδασκαλίας νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα υπογραμμίστηκε ότι: Το εντυπωσιακότερο ποσοστό αποτυχίας στις εξετάσεις παρουσιάζεται στην έκθεση. Βασική αιτία είναι ότι ζητούνται από τα παιδιά γνώσεις και ικανότητες τις οποίες δεν τους πρόσφερε το σχολείο, αφού η έκθεση ποτέ δεν αντιμετώπιστηκε ως μάθημα, ούτε είχε ποτέ συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, δόκιμη μέθοδο διδασκαλίας, κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια, ούτε ο καθηγητής πήρε ποτέ την απαραίτητη κατάρτιση, αλλά στην πραγματικότητα αυτοσχεδιάζει. Έτσι το θέμα πήρε και κοινωνική διάσταση, αφού υποστηρίχτηκε ότι το να γράφει ο μαθητής ικανοποιητικά, μέτρια ή άσχημα προσδιορίζεται από εξωσχολικές παραμέτρους. Γράφει για θέματα που κανείς δεν τον ρώτησε αν τον ενδιαφέρουν και για τα οποία καθόλου απίθανο να μην έχει τίποτα να πει. Λοιπόν, για να περισώσουμε την έκθεση, για να φτάσουμε κά-

ποτε στο σημείο ώστε όλοι να ενδιαφέρονται για το θέμα της έκθεσης, να έχουν το απαραίτητο υλικό για να τη γεμίσουν, και αυτό που έχουν να πουν να το πουν με τρόπο απλό, σαφή, άνετο και ουσιαστικό, πρώτη προτεραιότητα: με κάθε θυσία να εκσυγχρονιστεί η διδασκαλία της έκθεσης¹³. Προτάθηκαν λοιπόν και εφαρμόζονται δύο θεραπευτικές αγωγές:

α) Σύνδεση της έκθεσης με τη διδασκαλία δόκιμων κειμένων, που θα τα διδάξουμε κατά τρόπο που οι μαθητές θα μελετήσουν την τέχνη με την οποία ο δόκιμος συγγραφέας διάρθρωσε το κείμενό του και το έκανε αξιανάγνωστο¹⁴.

β) Σύνδεση της έκθεσης με τη γλωσσική διδασκαλία¹⁵, αφού προπάντων αυτή θα εξασφαλίσει τη δόκιμη έκφραση και αφού έχουμε δεδομένους τους στενούς δεσμούς ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη. Οι σχετικές εισηγήσεις, που ήδη έχουν προωθηθεί στη σχολική πράξη, έχουν ως εξής: Καθώς απ' όλα τα είδη του έντεχνου λόγου πλησιέστερα προς την έκθεση βρίσκεται το δοκίμιο, στην κρισιμότερη τάξη του Λυκείου, τη Γ', με προεξοφλημένο το ενεργητικό πέρασμα από τη διδασκαλία του δοκίμιου στην προβληματική της έκθεσης, διδάσκονται κατά προτίμηση, αν όχι κατά αποκλειστικότητα, δοκίμια, ενώ τα άλλα είδη παραμένουν στα αζήτητα. Μάλιστα η ίδια τακτική ακολουθείται και στη Β' Λυκείου. Ταυτόχρονα, η συστηματική γλωσσική διδασκαλία, που φαινόταν ότι θα ολοκληρωνόταν στο Γυμνάσιο, μια και η υποχρεωτική εκπαίδευση όφειλε να δώσει σε όλα τα ελληνόπουλα την ικανοποίηση ότι «κατάκτησαν» τη γλώσσα τους, παρατάθηκε και στο Λύκειο, με το επιχείρημα ότι δεν ήταν δυνατό να ολοκληρωθεί στο Γυμνάσιο. Μάλιστα, για να είναι πιο ενδιαφέρουσα και για να βοηθήσει στην επίλυση του προβλήματος «έκθεση», συνδέθηκε με τη διδασκαλία της τελευταίας, κι ο κλάδος πήρε τον τίτλο «έκφραση/έκθεση»¹⁶. Καθοριστικός ρόλος δόθηκε στη διδασκαλία

13. Βέβαια προτάθηκε κάτι πολύ πιο απλό και απροβλημάτιστο: να καταργηθεί η εξέταση στην έκθεση. Εύστοχα όμως αντέδρασε ο *Φιλολόγος* 33 (1983) 180-181, με το σημείωμα «Η κατάργηση δεν είναι λύση», υποστηρίζοντας ότι είναι υποχρέωση της παιδείας να καταστήσει ικανό τον επίδοξο επιστήμονα να εκφράζει στη μητρική του γλώσσα τις σκέψεις του, να διατυπώνει γραπτώς τα διανοήματά του, δείχνοντας το μέτρο της συλλογιστικής του ικανότητας και της εκφραστικής του επάρκειας. Βλ. και Α. Τζιόλα, «Το μάθημα της έκθεσης. Τι φταίει, το μάθημα ή η διδασκαλία του;» *Φιλολόγος* 34(1983) 299-305.

14. Βλ. Ν. Παρίσης, «Σταδιακός συσχετισμός του δοκιμιακού λόγου με την έκθεση ιδεών», *Φιλολόγος* 36 (1984) 121-130.

15. Βλ. Χρ. Τσολάκης, «Εργαστήρι της έκθεσης/έκφρασης. Το εργαστήρι της παραγράφου. Παράλληλη πορεία και δημιουργία», *Φιλολόγος* 41 (1985) 173-203.

16. *Ό.π.*, σ. 173.

της παραγράφου, ως του πιο συνεκτικού αρμού με τον οποίο δένονται γλωσσική διδασκαλία και έκθεση. Ήδη εδώ και δύο χρόνια διδάσκεται πειραματικά σε δεκάδες Λυκείων, με αξιόλογα ειδικά εγχειρίδια, που γράφηκαν με πολύ κέφι και γνώση από άλλη ομάδα της Θεσσαλονίκης, και έχουμε κάνει πρόταση να γενικευτεί η διδασκαλία αυτή σε όλα τα Λύκεια, ενώ η πειραματική εφαρμογή θα προχωρήσει και στη Γ' Λυκείου, ώστε από το Σεπτέμβριο του 1989 να διδάσκεται το μάθημα και στις τρεις τάξεις όλων των Λυκείων με δύο ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας. Όλα αυτά κρίνονται θετικά και συντελεστικά μιας ολοκληρωμένης γλωσσικής παιδείας και, πέρα από αυτήν, της βελτίωσης της προφορικής και γραπτής έκφρασης της νέας ελληνικής γενιάς, γι' αυτό βρήκαν και την πρόθυμη συναίνεσή μας.

* * *

Όμως ο υπεύθυνος άνθρωπος οφείλει να μελετά, πίσω από τις θετικές, και τις αρνητικές επιπτώσεις, είτε καθαρά υποθετικές, είτε ενδεχόμενες, καμιά φορά όμως και βάσιμες. Ακριβώς τέτοιου είδους επιφυλάξεις θα εκφράσω στο τελευταίο μέρος της εισήγησής μου, για να σας κάνω κοινωνούς ενός ουσιαστικού προβληματισμού. Λοιπόν, εκφράζω τους ενδοιασμούς μου, με δεδομένη τη συρρίκνωση της διδασκαλίας των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας. Ήδη, καθώς δόθηκαν στην «έκθεση-έκφραση» οι δύο από τις τέσσερες ώρες του προγράμματος, οι ώρες των ΚΝΛ στις τρεις τάξεις του Λυκείου περιορίζονται κατά 25% ,συγκεκριμένα από 190 πέφτουν στις 150. Αν τώρα λάβουμε υπόψη ότι το είδος με τα λιγότερα χαρακτηριστικά του λογοτεχνήματος, το δοκίμιο, διδάσκεται σχεδόν αποκλειστικά στη Γ' Λυκείου και κατά προτίμηση στη Β', η πλούσια λογοτεχνική ύλη που περιέχουν τα βιβλία είναι ζήτημα αν κατά μέσο όρο διδάσκεται στο 1/3 του ωραρίου σε κάθε τάξη. Βέβαια θα αντιπαρατηρηθεί ότι όλες οι ενότητες των βιβλίων «Έκφραση/Έκθεση» περιέχουν και κείμενα, στην επεξεργασία των οποίων με εποπτικό τρόπο απασχολείται η τάξη ώστε να προωθηθεί η γλωσσική παιδεία και η ικανότητα στη γράφή εκθέσεων. Έτσι αντισταθμίζεται η απώλεια διδακτικών ωρών που έχουν υποστεί τα κείμενα. Εδώ όμως οι επιφυλάξεις μου φουντώνουν: πρώτα πρώτα η θέση μου για την ουσιαστικότερη παιδεία που δίνει η ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων δεν μου επιτρέπει να αποδεχθώ ως κύριο ρόλο τους την υπηρετήση της γλωσσικής παιδείας, να τα δω ως *ancilla* της. Δεν νομίζω ότι η άποψη αυτή δείχνει ότι αγνοώ πως «φιλόλογος που αδιαφορεί για τα γλωσσολογικά ζητήματα και δεν είναι ενημερωμέ-

νος στις γλωσσολογικές μεθόδους αποτελεί κατάφωρο αναχρονισμό», κατά τον Jacobson, ούτε ότι «η γλωσσολογία αποδεικνύεται πραγματικά αποκαλυπτική όταν εφαρμόζεται στη μελέτη της λογοτεχνίας», και πως «η γλωσσολογία παρέχει στην κριτική της λογοτεχνίας το θεωρητικό εκείνο υπόβαθρο, που είναι εξίσου αναγκαίο στο έργο της όσο και τα μαθηματικά για τη φυσική». Ίσα-ίσα, όλες αυτές οι επιστημονικά θεμελιωμένες θέσεις δεν αμφισβητούν την αξία της φιλολογικής ερμηνείας, αλλά μας πείθουν για την ανάγκη η ερμηνεία αυτή να αποβάλει τον θεωρητικό, καμιά φορά μεταφυσικό, χαρακτήρα της και να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικότερα εργαλεία.

Δεύτερο, τα κείμενα τα καταλληλότερα για να υπηρετήσουν την έκθεση/έκφραση δεν είναι υποχρεωτικά τα πιο αξιόλογα, τα πιο αυθεντικά, τα πιο προσωπικά. Λοιπόν, ποιος μπορεί να μας βεβαιώσει ότι, με δεδομένη την έφεση των πρωτοπόρων κάθε ανανεωτικής προσπάθειας να εξασφαλίσουν όσο γίνεται μεγαλύτερο χώρο, την ανθρώπινη, την πολύ ανθρώπινη βούληση να λύσουν ολοκληρωτικά με τη δική τους ρύθμιση όλα τα προβλήματα, δεν θα διεκδικηθεί όλο το ωράριο της «Νέας Ελληνικής γλώσσας και γραμματείας» από την «Έκφραση/Έκθεση», που θα περιλάβει στους κόλπους της το σύνολο των διδακτέων κειμένων, ώστε να μεταβιβάζει στους μαθητές αφθονότερο υλικό για την εξάλειψη της γλωσσικής τους πενίας και της συνθετικής τους ανεπάρκειας: Θα πείτε, τι κακό βλέπεις σ' αυτή την προοπτική:—Κινδύνους δύο. Ο πρώτος: να κυριαρχήσουν στη σχολική πράξη κείμενα επίπεδα, «κλασικά», κοινοπαράδεχτα και κοινής ωφελείας, άρα να ξαναγυρίσουμε στη Β' Σοφιστική με τα περίφημα «προγυμνάσματα» του Φιλοστράτου, όπου δινόταν στους μαθητές γλωσσικές, μυθολογικές, ιστορικές και λογοτεχνικές γνώσεις, από τις οποίες αντλούσε ο μαθητής για να εμπνευσθεί ή για να συνθέσει την *ἐπίδειξίν* του, με *ὑποθέσεις ἐσχηματισμένας*, δηλαδή τυποποιημένα θέματα προσαρμοσμένα στις περιστάσεις. Φυσική συνέχεια των «προγυμνασμάτων» αυτών ήταν η βυζαντινή σχεδιαγραφία. Ο δεύτερος κίνδυνος: Μήπως, όταν ολοκληρωθεί με επιτυχία αυτή η παιδεία, οι εξεταστές θ' αφήσουν τα κόκκινα μολύβια τους, αφού θα έχουν γραπτά χωρίς σφάλματα, και θα βάλουν σ' όλα τα γραπτά τον ίδιο βαθμό, αφού οι πάντες, αντλώντας από κοινό γνωστικό υλικό και ακολουθώντας τις ίδιες οδηγίες, θα έχουν δώσει ομοούσια και ομοιόμορφα δοκίμια; Θα μου πείτε: Τι προτιμάς, την ακαταστασία, την αυθαιρεσία, τον αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα της σημερινής κατάστασης ή τα ευπρεπή, με ελεγμένο περιεχόμενο και σε σωστά ελληνικά, έστω αδιαφοροποίητα μεταξύ τους, γραπτά, που υπόσχεται η νέα ρύθμιση; Η απάντηση είναι εύκολη: Ούτε το ένα ούτε το άλλο, αλλά κάτι διαφορετικό, μεικτό

αλλά νόμιμο. Ποιο; Αν το είχα συλλάβει, ουδείς φθόνος να το εκθέσω, όμως απορώ, αμηχανώ. Γι' αυτό και σας έβαλα στον κόπο να παρακολουθήσετε αυτή την εισήγησή, για να σας κάνω μετόχους των προβληματισμών μας. Τιμώντας τη μνήμη του καθηγητή Σταμάτη Καρατζά θέλησα, ίσως με κάποια έμφαση στις ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις, να ζητήσω από όλους εσάς, που η ερευνητική σας δουλειά και η ακαδημαϊκή σας διδασκαλία αποτελούν την αφετηρία της εργασίας του φιλόλογου της γενικής εκπαίδευσης, να βρείτε τον καιρό να μας πείτε την χρησιμότερη άποψή σας. Γραμματική παιδεία, γλωσσική παιδεία, ερμηνεία κειμένων, όλα λόγος ελληνικός, μήγαρις, πρέπει οι φιλόλογοι να έχουμε στο νου μας άλλο πάρεξ κείμενα και γλώσσα;