

Αθανάσιος Β. Βερτσέτης

**ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΑΝΑΝΕΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΑΓΓΛΟΦΩΝΟ ΧΩΡΟ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΕΠΟΧΗ**

Από την Αναγέννηση και ύστερα στις χώρες του λεγόμενου δυτικού κόσμου τα κλασικά κείμενα, τα Αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά, απετέλεσαν το κυριότερο μορφωτικό αγαθό στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών αυτών· τα και άλλως λεγόμενα ανθρωπιστικά γράμματα ήσαν το κύριο αντικείμενο σπουδής για τους νέους της εποχής εκείνης. Και τούτο, γιατί η σπουδή των κειμένων αυτών δημιουργούσε, κατά την εκτίμηση των ουμανιστών της Αναγέννησης, τον ανθρωπινό τύπο με τη γενική εποπτεία του κόσμου (Homo Universalis). Η μελέτη των κειμένων γινόταν με ξηρές απομνημονευτικές τακτικές, οι οποίες για τον 19ο αιώνα είχαν συγκεκριμενοποιηθεί στη λεγόμενη *γραμματικομεταφραστική μέθοδο* (Grammar / Translation method), σύμφωνα με την οποία σε ένα πρώτο στάδιο γινόταν η γραμματικοσυντακτική ανάλυση του κειμένου και ακολουθούσε η μετάφρασή του στην εθνική γλώσσα του μελετητή¹. Κάποια νοηματική αξιοποίηση του κειμένου ήταν το επιστέγασμα της μελέτης. Αυτή η μέθοδος σπουδής συνεχίστηκε μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αι. χωρίς σοβαρές αμφισβητήσεις και ιδιαίτερα προσκόμματα. Οι γνώσεις των μελετητών για τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα ήσαν κατά βάση εκείνες που οι αρχαίοι Έλληνες μέσω των Ρωμαίων και των Βυζαντινών είχαν κληροδοτήσει στους λαούς των νεωτέρων χρόνων. Ο Διονύσιος ο Θραξ, ο Απολλώνιος ο Δύσκολος, ο Πρισκιανός κ.ά. ήσαν οι θεμελιωτές των γνώσεων αυτών. Νεώτερη γνώση στο επίπεδο της επιστημονικής θεώρησης της γλώσσας έχει φέρει ο 19ος αι. με την ανάπτυξη της ιστορικής και συγκριτικής Γλωσσολογίας. Οι μέθοδοι όμως προσέγγισης και μελέτης της γλώσσας δε θα επηρεασθούν από τη νέα γνώση, η οποία δίνει κύρος και επεκτείνει την παλιά, χωρίς να ανατρέπει βασικές παραδοσιακές θεωρήσεις και μεθοδολογικές ταξινομήσεις.

Από τις τελευταίες όμως δεκαετίες του 19ου αι. τα πράγματα αρχίζουν να διαφοροποιούνται: Η πίστη στην απόλυτη και ανώτερη αξία των κλασικών γραμμάτων αμφισβητείται και η νέα γνώση που δημιουργείται με τη βιομηχανική επανάσταση θεωρείται επιτακτικό να πάρει τη θέση της στα εκπαιδευτικά συστήματα των βιομηχανικά αναπτυσσομένων κρατών. Το θεωρητικό αντίκρισμα των προβλημάτων της ζωής αρχίζει να υποχωρεί μπροστά σε πρακτικές και οικονομικές σκοπιμότητες. Το διαμορφούμενο νέο πνεύμα είναι εμφανώς διάφορο και αντίθετο με εκείνο των προη-

γούμενων αιώνων. Αρκετοί ισχυρίζονται ότι τα κλασικά κείμενα τώρα πια δεν είναι η αναντικατάστατη και μόνη πηγή πνευματικής καλλιέργειας και δεν είναι η πιο χρήσιμη γνώση για τους ανθρώπους της εποχής. Η αμφισβήτηση της κλασικής παιδείας στην Αγγλία αποτυπώνεται κυρίως στη δημόσια αντιπαράθεση των T. Huxley² και M. Arnold³ και στις Η.Π.Α. στις μεταρρυθμιστικές καινοτομίες του Ch. Eliot και της «Επιτροπής των Δέκα»⁴, που οδήγησαν στην αφαίρεση της κυριαρχίας των κλασικών γραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον περιορισμό τους στο κλασικό πρόγραμμα σπουδών. Με την είσοδο στον 20ό αι. κορυφαίοι επιστήμονες της Συνειρμικής Ψυχολογίας, με πρωτοπόρο τον Edward Thorndike⁵, αμφισβητούν την ικανότητα των κλασικών γλωσσών να αναπτύσσουν τις γενικές πνευματικές ικανότητες και την πνευματική πειθαρχία των μαθητών με τη λεγόμενη ειδολογική μόρφωση.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες οι κλασικοί φιλόλογοι της περιόδου αυτής, που αμφισβητούσαν τη σκοπιμότητα υποχώρησης των κλασικών σπουδών, ήσαν υποχρεωμένοι να αξιοποιήσουν επωφελέστερα τον περιορισμένο πια χρόνο που είχαν στην διάθεσή τους και έπρεπε κυρίως να αναζητήσουν μεθόδους με τις οποίες, εκτός της αποδοτικότερης αξιοποίησης του χρόνου, θα δημιουργούσαν συνθήκες σπουδής πιο ευχάριστες και προσαρμοσμένες στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα. Και όσον αφορά τη μελέτη του περιεχομένου των κειμένων η *ερμηνευτική μέθοδος* που είχε τότε τελειοποιηθεί, με τον προσδιορισμό της έννοιας του βιώματος (*erlebnis*), δεν είχε ανάγκη προσαρμογής, γιατί ουδείς αμφισβητούσε την αποτελεσματικότητά της στην αξιοποίηση του πολιτισμικού περιεχομένου των κειμένων. Ο στόχος της μεθόδου αυτής για αναβίωση των ιδεών και κυρίως των βιωμάτων των συγγραφέων και την εμφάνιση, το ριζίμο μιας ψυχής μέσα σε μια άλλη, όπως χαρακτηριστικά διατυπώθηκε, είχε αποδειχθεί επιδίωξη αρκετά ισχυρή και διαχρονική. Ο Ντιλτάυ παραλλήλισε την ερμηνευτική με την τέχνη του Ερμή του Τρισμέγιστου, ο οποίος κατά τον Όμηρο:

ἀνδρῶν ὄμματα θέλγει
ὡν ἐθέλει, τούς δ' αὐτε καὶ ὑπνῶντας ἐγείρει⁶.

Το πρόβλημα με τη διδακτική μεθοδολογία βρισκόταν στην ουσιαστικότερη προσέγγιση της γλωσσικής μορφής των κειμένων και όχι στην ξερή γλωσσική μάθηση του παρελθόντος. Έπρεπε να αναζητηθεί κατάλληλη διδακτική πρακτική που θα αντιμετώπιζε το πρόβλημα της οικείωσης του αρχαίου λόγου, που δημιουργούσε το πρόβλημα, όπως άλλωστε το δημιουργεί και σήμερα.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΜΕΣΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Η βοήθεια προς τους κλασικούς φιλόλογους των αρχών του αιώνα μας φαινόταν να προέρχεται από τους διδακτικούς των μοντέρνων γλωσσών, οι οποίοι είχαν αρχίσει να εγκαταλείπουν τη γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο, χάριν μιας προφορικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στην ολική ή μερική εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας. Η μέθοδος αυτή έγινε έκτοτε γνωστή ως «Άμεση Μέθοδος» (Direct Method)⁷. Για τις κλασικές γλώσσες τους στόχους και τις πρακτικές της νέας μεθόδου ανέλαβε να μεταφέρει στη σχολική τάξη ο Άγγλος φιλόλογος W. H. D. Rouse, πραγματοποιώντας μια εντυπωσιακή ανανεωτική προσπάθεια κατά τη δεύτερη και την τρίτη δεκαετία του αιώνα μας στην Αγγλία⁸.

Παρενθετικά πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι από τους τέσσερες επιδιωκτέους στόχους στην περίπτωση των ζωντανών γλωσσών, δηλ. την ικανότητα πρόσληψης κειμένου (reading), παραγωγής κειμένου (writing), ομιλίας (speaking) και ακοής (hearing), στις κλασικές γλώσσες η επιδίωξη μόνον των δύο πρώτων θεωρείται σήμερα από τους πολλούς ρεαλιστικούς στόχους. Αλλά οι συνθήκες στις αρχές του αιώνα μας ήσαν διαφορετικές.

Η ανανεωτική προσπάθεια του W. Rouse και των συνεργατών του ήταν εμφανώς φιλόδοξη. Ο Rouse όμως ήταν και δυναμικός ανανεωτής και σπουδαίος δάσκαλος και θα αξιοποιούσε δυναμικό ενός σχολείου του Cambridge, του Perse School, που απετελείτο από γόνους οικογενειών που είχαν ανώτερες κοινωνικές επιδιώξεις. Τα μαθήματα του Rouse ήταν μεστά ζωντάνιας και συμμετοχικότητας, έτσι ώστε οι μαθητές του να χαίρονται τους κλασικούς συγγραφείς. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του έχουν εκτιμηθεί από έγκυρους κριτές ως εντυπωσιακά από κάθε άποψη. Πολλοί από τους μαθητές του έγιναν αργότερα καθηγητές φημισμένων Πανεπιστημίων και Κολλεγίων της Αγγλίας. Η μέθοδος υιοθετήθηκε από την Ένωση για την αναμόρφωση της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών και από το 1913 δύο θερινά σεμινάρια (Summer Schools) και ένα καλό σχολείο στο Whitgift άρχισαν να την εφαρμόζουν χάριν των μαθητών και μετεκπαιδευόμενων δασκάλων.

Το εγχείρημα όμως, παρά το εντυπωσιακό και ελπιδοφόρο ξεκίνημα, απέτυχε στη γενικότερη εφαρμογή του. Τόσο η έλλειψη ενθουσιασμού και δεξιοτήτας στους περισσότερους κλασικούς δασκάλους — που αναμφίβολα δεν είχαν τις ιδιότητες των πρωτοπόρων — όσο κυρίως το κοινωνικό κενό μέσα στο οποίο έπρεπε αυτοί να δράσουν, είναι κάποιοι από τους βασικούς λόγους αποτυχίας. Και όχι μόνον η άνεση στη μετάφραση και στη σύνθεση κειμένου δεν επετεύχθη στα άλλα σχολεία όπου ε-

φημρόσθη, αλλά και οι βασικές γνώσεις γραμματικής και συντακτικού, που οι παραδοσιακές μέθοδοι έδιναν, δεν επετεύχθησαν. Βέβαια και άλλοι εξωτερικοί λόγοι συνετέλεσαν στην αποτυχία του εγχειρήματος, όπως το γεγονός ότι δεν προσαρμόστηκαν οι εξετάσεις για τα πανεπιστήμια, δεν διετέθησαν χρήματα για μετεκπαιδευτικά τμήματα και έρευνα κ.ά.π.

Μετά το 2ο παγκόσμιο πόλεμο έγινε μια νέα προσπάθεια ανανέωσης του ενδιαφέροντος για την Άμεση Μέθοδο από μαθητές πρώτης και δεύτερης γενιάς του House, οι οποίοι εξέδωσαν δύο σειρές σχολικών βιβλίων για τα κλασικά κείμενα. Πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποίησαν τις σειρές αυτές, σε διδασκαλία όμως που δεν ήταν προσαρμοσμένη στη βασική αρχή της Άμεσης Μεθόδου, την προφορική επικοινωνία.

Σχετικά με τη μέθοδο αυτή γίνεται σήμερα παραδεκτό ότι το βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι μεταχειρίζεται τη γλώσσα ως ικανότητα, και όχι ως γνώση, και θέλει τη γλώσσα όργανο-μέσο και όχι γνωστικό πλούτο. Οι γνώσεις για τη γλώσσα είναι παρεπόμενο. Η ικανότητα χρήσης της γλώσσας είναι ο αντικειμενικός σκοπός. Οι αντιτιθέμενοι στην εφαρμογή της μεθόδου αυτής στις κλασικές γλώσσες ισχυρίζονται ότι η άριστη αυτή μέθοδος για τις ζωντανές γλώσσες εργάζεται στο κενό, όταν πρόκειται για νεκρές γλώσσες. Οι υποστηρικτές όμως της μεθόδου, που και σήμερα υπάρχουν, επιμένουν ότι η Άμεση Μέθοδος έχει περιθώρια επιτυχούς εφαρμογής και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία θα δώσει θεαματικά αποτελέσματα.

ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ⁹ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μεγάλες διαφοροποιήσεις στη διδακτική αντιμετώπιση της γλώσσας προήλθαν από τα νέα γλωσσολογικά ρεύματα, τα οποία επηρέασαν άμεσα τη διδακτική της γλώσσας, γιατί ανέτρεψαν πολλά παραδοσιακά στοιχεία και καθιέρωσαν νέες αρχές περιγραφής και ανάλυσης της γλώσσας. Τέτοια ρεύματα-μοντέλα είναι κυρίως το *στρουκτουραλιστικό / δομικό* (Structural model), το *μετασηματιστικό - γενετικό* (Transformational - Generative model) και το *στρωματικό* (Stratificational model). Είναι εμφανές ότι η διαφορετική προσέγγιση των γλωσσικών λειτουργιών οδηγεί στη διαφορετική ταξινόμηση και ιεράρχηση των γλωσσικών στοιχείων και κατά συνέπεια διαφορετική διδακτική προσέγγιση της γλώσσας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε δι' ολίγων στις βασικές θέσεις των γλωσσολογικών αυτών μοντέλων, για να οδηγηθούμε στις διδακτικές προεκτάσεις τους και τις πρακτικές εφαρμογές, κυρίως σε ό,τι αφορά τα κλασικά κείμενα στον αγγλόφωνο χώρο,

γιατί αυτό είναι το θέμα μας σήμερα. Ίσως μια άλλη φορά θα άξιζε να δει κανείς τι απ' αυτά έχει μεταφερθεί ή μπορεί να μεταφερθεί στα δικά μας σχολικά πράγματα.

1. Το *στρουκτουραλιστικό / δομικό μοντέλο* στηρίζεται σε δύο βασικές παραδοχές. Πρώτη παραδοχή: Κάθε γλώσσα λειτουργεί ως σύστημα σχέσεων και τα στοιχεία της αποκτούν την σπουδαιότητά τους μόνον σε σχέση με τα άλλα στοιχεία του όλου συστήματος¹⁰. Παραστατικά τούτο μπορεί να γίνει αντιληπτό στην περίπτωση του παιχνιδιού του σκακιού, όπου τα πιόνια αποκτούν τη σημασία τους σε σχέση με τη θέση που έχουν τα άλλα πιόνια τη συγκεκριμένη στιγμή του παιχνιδιού. Επομένως για τη γλώσσα οι κειμενικές σημασίες των γλωσσικών όρων, και όχι οι λεξικές, είναι αυτές που πρέπει να ενδιαφέρουν το μελετητή της γλώσσας. Τούτο σημαίνει ότι κάθε γλώσσα έχει τη μοναδικότητά της, κατ' αντίθεση προς την καθολικότητα των γλωσσών που η παραδοσιακή γραμματική δέχεται. Δεύτερη παραδοχή: Κάθε λεκτικό ερέθισμα ακολουθείται από την κατάλληλη αντίδραση¹¹. Εδώ είναι εμφανής η επίδραση της νεοσυμπεριφοριστικής σχολής του B. F. Skinner, του οποίου η θεωρία για το *operant conditioning*¹² (παρεμβατική εξάρτηση) συσχετίζει τα γλωσσικά υλικά με την προφορική άσκηση που δημιουργούν αυτόματα αντανακλαστικά. Η σχέση ερεθίσματος - αντίδρασης θεωρείται ότι παίζει ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση της γλώσσας, πράγμα που σημαίνει ότι οι τεχνικές της μάθησης πρέπει να έχουν μπηχαβιοριστικό υπόβαθρο. Με άλλα λόγια, η μάθηση είναι κατά βάση μπηχαβιοριστική.

Τις παραδοχές του μοντέλου αυτού μετέφερε στη διδασκαλία της Λατινικής γλώσσας ο Αμερικανός φιλόλογος Waldo Sweet, καθηγητής στη Φιλαδέλφια και το Μίτσιγκαν, συγγραφέας δύο βιβλία με τίτλους *A Structural Approach* και *Artes Latinae*, στα οποία το υλικό διδασκαλίας απομακρύνεται σοβαρά από τις ταξινομήσεις των παραδοσιακών μεθόδων. Ο Sweet από τα πρώτα μαθήματα τονίζει τις διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών και επιμένει σε κείμενα-φράσεις, αποτελούμενες από 3 έως 12 λέξεις, για να επιτευχθεί η λεγόμενη υπερ-μάθηση (*over-learning*), γιατί πραγματική μάθηση είναι να ανακαλεί κάποιος χωρίς δισταγμό και σκέψη. Τα κείμενα που ακολουθούν στο βιβλίο είναι σχετικά μικρά, διηγηματικού τύπου με μυθικές διηγήσεις και ιστορικές περιγραφές. Πρακτική τύπου Άμεσης Μεθόδου είναι στο βιβλίο εμφανής. Ο B. Skinner σε ένα γνωστό του άρθρο, σχετικό με τα μηχανικά μέσα διδασκαλίας, επαινεί τον Sweet και τον χαρακτηρίζει οπαδό των θέσεών του. Και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι διδακτική τακτική μάθησης με μικρά κείμενα, με τα οποία επιτυγχάνονται αλληλοδιαδόχως ο ένας στόχος μετά τον άλλο, ανταποκρίνεται πλήρως στη θεωρία του *operant conditioning*.

Πολλοί απ' όσους εφήρμοσαν το διδακτικό βιβλίο του Sweet ισχυρί-

στηκαν ότι στην πράξη δεν κατέστη δυνατόν να επιτευχθούν οι υποδείξεις του συγγραφέα και ότι η πορεία μάθησης ήταν τόσο αργή, ώστε μετά 22 μαθήματα η γνώση των μαθητών ήταν πολύ μικρή.

Το διδακτικό βιβλίο του Sweet με τις αρχές της στρουκτουραλιστικής γραμματικής απετέλεσε πρότυπο για τη συγγραφή βιβλίων για τη διδασκαλία και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Τέτοια είναι τα βιβλία που εξέδωσαν το Πανεπιστήμιο McGill και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης. Μάλιστα τα διδακτικά αυτά βιβλία έχουν σχεδιασθεί κατά τρόπο, που είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν στα Language Laboratories. Γενικά, βιβλία γραμμένα με προσανατολισμό να διδάσκονται με χρήση οπτικοακουσικών μέσων εκυκλοφόρησαν την τελευταία δεκαετία. Ίσως το σπουδαιότερο είναι της καθηγήτριας C. Luschning με τίτλο: *An introduction to Ancient Greek*¹³. Στην εφαρμογή του έδειξε ότι προσφέρει πολλά. Γενικά τα Εργαστήρια γλώσσας βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίζουν ευχάριστα, και μάλλον πιο γόνιμα, τη μεγάλη κλασική λογοτεχνία. Η καθηγήτρια Luschning λέγει ότι η αρχαία ελληνική δεν είναι νεκρή γλώσσα. Άλλοι Άγγλοι κλασικοί φιλόλογοι λένουν ότι διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών χωρίς χρήση ακουστικοοπτικών μέσων είναι διδασκαλία του χθες.

2. Άλλη σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία, ανανεωτική του τρόπου θεωρήσεως της γλώσσας, είναι το *μετασχηματιστικό-γενετικό μοντέλο* του Noam Chomsky, το οποίο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις δυνατότητες των γλωσσικών στοιχείων να παράγουν προτάσεις και καθορίζει τις ορθές δομικές μορφές των προτάσεων, χωρίς να ενδιαφέρεται για τις συγκεκριμένες πραγματώσεις στις επιμέρους γλώσσες, θεωρώντας τούτο έργο των ψυχολόγων¹⁴. Ενδιαφέρεται δηλ. για την δυνατότητα παραγωγής (: competence) και όχι για την υλοποίηση (: performance). Τούτο έχει την αντιστοιχία του στη στάση ενός συνθέτη μουσικής συμφωνίας που καταγίνεται με τη συνθετική αρτιότητα του έργου του και αδιαφορεί για τη δυνατότητα εκτέλεσης. Η κατάκτηση και ταξινόμηση των γλωσσικών στοιχείων, που ενδιαφέρει την παραδοσιακή και την στρουκτουραλιστική γραμματική, εγκαταλείπεται και το ενδιαφέρον εστιάζεται στην περιγραφή της επιφανειακής και της βαθιάς δομής της πρότασης, έτσι ώστε να προσδιοριστούν τα μεταβλητά και τα σταθερά στοιχεία των προτάσεων. Δηλαδή, το γλωσσικό αυτό πρότυπο μεταφέρει τη γλωσσική περιγραφή και ανάλυση από το επίπεδο της λέξης στο επίπεδο της πρότασης. Και μεθοδολογικά πορεύεται από την πρόταση προς το φώνημα, ενώ ο στρουκτουραλισμός ξεκινάει από το φθόγγο για να καταλήξει στην πρόταση¹⁵. Η γλωσσολογική αυτή προσέγγιση αποκατέστησε τη σπουδή της σημασίας που είχε εξοβελίσει η στρουκτουραλιστική θεωρία. Όσον αφορά τη θεωρητική θέση των μετασχημα-

τιστικών για τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας, πιστεύουν ότι η μη-χαβηριστική προσέγγιση, που δέχονται οι στρουκτουραλιστές, είναι αναποτελεσματική, γιατί μπορεί να αποδώσει μόνον σε ένα μικρό αριθμό φράσεων κλισέ που επαναλαμβάνονται και όχι στις μεγάλες ποικιλομορφίες των προτασιακών δομών. Η γλώσσα μαθαίνεται εύκολα μόνον, όταν ακολουθούμε τις έμφυτες γλωσσικές καταβολές που όλοι οι άνθρωποι απο κοινού έχουμε.

Αξιολογώντας το γλωσσολογικό αυτό πρότυπο, από τη σκοπιά της χρησιμότητάς του στη μάθηση της γλώσσας, διαπιστώνουμε ότι τούτο μολονότι μας εφοδίασε με αρκετές οξυδερκείς θεωρήσεις της γλωσσικής λειτουργίας, συνακολουθείται από δύο σοβαρούς περιορισμούς που το καθιστούν διδακτικά δύσχρηστο και αναποτελεσματικό¹⁶. Ως μοντέλο διευθυντικό - καθοδηγητικό δεν ασχολείται με τους όρους που δημιουργούνται στο επίπεδο της κατανόησης της γλώσσας. Και είναι ευνόητο η κατανόηση να δυσχεραίνεται, αφού η πολυπλοκότητα των θεωρητικών επισημάνσεων είναι δεδομένη. Ακόμη, στο επίπεδο της πρότασης δεν μπορεί να αποφασίζει για θέματα ήχων, αντικαταστάσεων κ.λπ. Οι περιορισμοί αυτοί έκαναν μερικούς να ισχυρισθούν ότι το γλωσσολογικό αυτό πρότυπο είναι πολύ χρήσιμο για προωθημένο προβληματισμό πάνω στη γλώσσα, αλλά λίγο είναι υπηρετικό των διδακτικών σκοπιμοτήτων που χρειάζονται στη σχολική πράξη.

Όπως ήταν φυσικό, οι θέσεις της γενετικής γλωσσολογίας, που είναι σήμερα το επικρατέστερο γλωσσολογικό πρότυπο σ' όλα τα προηγμένα κράτη, αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία τόσο των μοντέρνων γλωσσών, όσο και των νεκρών κλασικών γλωσσών. Στη δεύτερη περίπτωση, που μας ενδιαφέρει σ' αυτή την πραγματεία, ως πρωτοπόρο διδακτικό εγχειρίδιο του αγγλόφωνου χώρου θεωρείται η έκδοση του Πανεπιστημίου του Καίμπριτζ με τον τίτλο Cambridge Latin Course. Το βιβλίο τούτο, μετά την πρακτική του εφαρμογή, δεν δημιούργησε ενθουσιώδεις οπαδούς. Ορισμένοι το βλέπουν με σκεπτικισμό. Άλλοι πιστεύουν ότι απέτυχε, κρίνοντας συνολικά τα αποτελέσματα που έδωσε εκεί όπου εφαρμόστηκε. Σχεδόν όμως όλοι δέχονται ότι ετάραξε τα γλωσσικά πράγματα στην εκπαίδευση και ότι αποτελεί βιβλίο αναφοράς για κάθε άλλη προωθημένη και ανανεωτική προσπάθεια έκδοσης ελληνικών και λατινικών βιβλίων.

3. Τρίτο μοντέλο θεώρησης της γλώσσας είναι το *στρωματικό*¹⁷. Τούτο εστιάζει το ενδιαφέρον του στη μακροδομή του κειμένου και όχι στη μικροδομή, με την οποία ασχολούνται τα μοντέλα που προαναφέραμε. Η γλωσσολογική αυτή περιγραφή και ανάλυση υπερβαίνει την πρόταση και την παράγραφο και αντιμετωπίζει το κείμενο ως ενιαία ολότητα. Διότι, όπως ισχυρίζονται οι στρωματικοί, το γλωσσικό πρότυπο πρέπει να είναι

ικανό να αντιμετωπίζει προβλήματα που υπερβαίνουν τα μεμονωμένα φραστικά συντάγματα, όπως είναι η επιλογή της φωνής, η αναφορά, η αυτοπάθεια κ.ά. Το κείμενο αποτελείται από ένα σύνολο εκφωνημάτων και έχει τη δική του συνολική ιδιοσυστασία (κειμενικότητα)· δεν είναι τυχαίο άθροισμα προτάσεων και έχει συγκεκριμένες επικοινωνιακές τακτικές, που συγκροτούν ένα σύνθετο επικοινωνιακό γεγονός. Γι' αυτό και η κατανόηση ενός κειμένου είναι πολύπλευρη πνευματική διεργασία. Για λόγους όμως μεθοδολογικούς η κατανόηση της πρότασης είναι η βασική διαδικασία κατανόησης του λόγου. Οι στρωματικοί πιστεύουν ότι η σύλληψη του νοήματος της πρότασης κινείται μεταξύ δύο γλωσσικών επιπέδων, της σημολογίας (semology) και της φωνολογίας (phonology). Η πορεία μέσα από την οποία γίνεται κατανοητή η πρόταση είναι το κύριο αντικείμενο μελέτης του γλωσσικού αυτού μοντέλου. Επισημαίνει τούτο τις μορφές διαπλοκής του λόγου, για να δείξει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο προτασιακός λόγος. Και τούτο γιατί το δίκτυο νοηματικών σχέσεων που διαμορφώνεται στις σημασιολογικές διαπλοκές καταγράφεται στην πρόταση, η οποία υπηρετεί ως γλωσσικό μέσο για τη μεταφορά των πληροφοριών. Το πρόβλημα τελικά είναι να λειτουργεί η αποτύπωση των νοηματικών διευθετήσεων σε γραφικές διευθετήσεις μέσω των προτάσεων και αντιστρόφως.

Αξιολογώντας το γλωσσολογικό αυτό πρότυπο, από τη σκοπιά πάντοτε της χρησιμότητάς του στη διδασκαλία της γλώσσας, παρατηρούμε ότι τούτο εστιάζει το ενδιαφέρον του κυρίως στην διαπλοκή του λόγου, η οποία είναι μεν σημαντική γλωσσική επίδοση, δεν είναι όμως ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν αντιμετωπίζουμε τη γλώσσα σε όχι προχωρημένα επίπεδα μάθησης. Βασικός όμως τομέας για αξιοποίηση του μοντέλου είναι η μεταφραστική διαδικασία, η οποία με τη βαθύτερη κατανόηση του λόγου μπορεί να ξεφύγει από το γνωστό υβρίδιο της σχολικής μετάφρασης που κακοποιεί γλωσσικά και νοηματικά τα αρχαία κείμενα.

Πρακτική εφαρμογή του μοντέλου στην επιστημονική πολυπλοκότητα του δεν έχει επιχειρηθεί σε διδακτική σειρά. Τούτο ούτε εύκολο ούτε διδακτικά επαινετό είναι για τη δευτεροβάθμια εκπ/ση. Οι κάτοχοι όμως του μοντέλου — και είναι πολλοί στον αγγλόφωνο χώρο — αξιοποιούν διδακτικά, σε κάποιο βαθμό και στις μεγάλες τάξεις, τις αρχές του, για αποφυγή της ξερής και τυπικής γλωσσικής μάθησης, που εμφιλοχωρούσε στα παραδοσιακά μοντέλα.

Και για να επανέλθουμε πάλι σε συγκεκριμένες ανανεωτικές πρωτοβουλίες στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης. Το σοβαρότερο γεγονός των τελευταίων χρόνων προς αυτή την κατεύθυνση είναι η έκδοση της πλήρους σειράς Αρχαίων Ελληνικών που εξέδωσε από το 1977 έως το 1980 η Joint Association of Classical Teachers (JACT) της Αγγλίας. Πρόκειται για πλήρη διδακτική σειρά¹⁸, που περιλαμβάνει βασικά εγχει-

ρίδια κειμένων, βιβλίο του δασκάλου, εγχειρίδιο γραμματικής, λεξιλόγιου και ασκήσεων, βιβλίο για εισαγωγή στον κλασικό πολιτισμό της Αθήνας, αυτοτελές λεξιλόγιο και κασέτα με ομιλίες και υποδειγματικές αναγνώσεις αποσπασμάτων από αρχαία ελληνικά κείμενα. Οι συγγραφείς της σειράς αξιοποίησαν όλη την εμπειρία που προέκυψε από την εφαρμογή του Cambridge Latin Course και προσεπάθησαν στα δικά τους διδακτικά εγχειρίδια να επιτύχουν ένα γόνιμο συνδυασμό των παραδοσιακών με τα στρουκτουραλιστικά και τα μετασηματιστικά πρότυπα. Έτσι, βλέπουμε στη σειρά να επισημαίνονται οι εξωτερικές και εσωτερικές διαφορές και ομοιότητες της αρχαίας ελληνικής από την εθνική γλώσσα. Παραδοσιακές ταξινομήσεις, όπως οι κλίσεις των ονομάτων, εγκαταλείπονται. Παραδοσιακά απομακρυσμένες δομές, όπως τα επίθετα και οι ομόκλιτες αντωνυμίες, συνδιδάσκονται. Πρωταρχικά διδακτικά και οι συνηθέστερες δομές και οι ευχρηστότεροι γραμματικοί και συντακτικοί όροι. Έτσι, η ονομαστική και αιτιατική, ως οι ουσιαστικότερες πτώσεις, προηγούνται στη διδασκαλία και ρήματα εύχρηστα στο λόγο, όπως το οίδα, εμφανίζονται από τα πρώτα μαθήματα. Διδάσκονται παράλληλα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και επισημαίνονται υφολογικά στοιχεία που δένουν το λόγο, όπως τα μέν... δε κ.ά.π. Η ύλη διδάσκεται καθ' ομόκεντρος κύκλους¹⁹, εγκαταλειπόμενης της ευθύγραμμης διάταξης της ύλης. Δημιουργούνται ακόμη προϋποθέσεις για διαδικασίες της Άμεσης Μεθόδου, γιατί προβάλλονται ως ασκήσεις κατάλληλες ερωτήσεις και απαντήσεις στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Γενικά, διατηρούνται τα ουσιώδη, ταξινομούνται ορθολογικά και όχι φορμαλιστικά και αξιοποιούνται όλα τα δυνατά στοιχεία, ακόμη και εξωτερικά (έντονα γράμματα, διαφορετικά χρώματα κ.ά.), για να επιτευχθεί ελκυστικότητα και να προκληθεί η αυτενέργεια των μαθητών. Η σειρά εφαρμόζεται αυτή τη στιγμή στα αγγλικά σχολεία, σε μαθητικό πληθυσμό σχετικά μικρό, γιατί στην Αγγλία από το 1988 εφαρμόζεται το λεγόμενο National Curriculum, το οποίο κατέστησε τις κλασικές γλώσσες προαιρετικό μάθημα στη δημόσια γενική εκπαίδευση. Παρά ταύτα ο ενθουσιασμός πολλών Άγγλων κλασικών φιλολόγων καλύπτει σε ένα βαθμό την ανεπαρκή προσφορά μαθημάτων Αρχαίων Ελληνικών, γιατί διοργανώνουν οι φιλόλογοι αυτοί συστηματικά ετήσια θερινά σεμινάρια (Summer Schools), στα οποία η προσέλευση μαθητών είναι εντυπωσιακή. Ακόμη, στα ιδιωτικά σχολεία (Preparatory Schools και στις Academies), όπου φοιτούν νέοι από τις λεγόμενες ανώτερες κοινωνικές τάξεις, τα κλασικά γράμματα διδάσκονται συστηματικά και εξακολουθούν να κατέχουν πρωταρχική θέση στη μόρφωση των μαθητών αυτών, που προορίζονται για τις ηγετικές θέσεις στη χώρα τους.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι κατά την τελευταία δεκαετία ενισχύθηκε η τάση για παραμερισμό της γλωσσικής προσέγγισης των κλασικών

κειμένων, χάριν της μελέτης του πολιτισμού και των ιδεών και αξιών που τα κείμενα αυτά εμπεριέχουν. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερη έκταση και μεταφράσεις για την αξιοποίηση του κλασικού πολιτισμού. Γενικά θεωρούνται σκόπιμες οι σπουδές μικτού τύπου, όπου γίνεται συνδυασμός των γλωσσικών με τις μη γλωσσικές σπουδές.

Οι ανανεωτικές προσπάθειες κατά τις τελευταίες δεκαετίες επεξετάσθησαν και στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία προσαρμόστηκαν στον τύπο του Curriculum. Δηλαδή προσδιορίζουν σαφώς τον σκοπό και τους στόχους του μαθήματος, δίδουν αδρομερώς το περιεχόμενο, υποδεικνύουν τις πρόσφορες μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας και τέλος προσδιορίζουν και το αξιολογικό σύστημα για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας.

Το τελικό συμπέρασμα, σχετικά με τις προσπάθειες ανανέωσης της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, κυρίως μέσω των νέων μεθόδων με τις αρχές της στρουκτουραλιστικής και μετασχηματιστικής γλωσσολογίας, είναι ότι δεν επετεύχθησαν σημαντικά αποτελέσματα. Η πράξη απέδειξε ότι δεν υπάρχει γλωσσολογικό μοντέλο που μόνο του μπορεί να λύσει το πρόβλημα της διδασκαλίας της γλώσσας. Η γλωσσολογία καλύπτει στενότερο πλάτος από αυτό που συνολικά είναι η γλώσσα. Η μέθοδος εφάνη ότι πρέπει να είναι εκλεκτική. Πρέπει δηλ. να χρησιμοποιήσει στοιχεία και από τα παραδοσιακά μοντέλα και από τη στρουκτουραλιστική και μετασχηματιστική γραμματική. Έτσι, για τις κλασικές τουλάχιστον γλώσσες, πρέπει να δημιουργηθεί μια σύνθετη μέθοδος, που να υπερβαίνει δουλείες οι οποίες δεν υπάρχουν στις ζωντανές γλώσσες. Η τελευταία αγγλική σειρά της JACT που ήδη μνημονεύσαμε υλοποιεί πολλά στοιχεία από αυτή την εκλεκτικότητα. Αλλά και το ποσοστό προτίμησης των επιλεγόμενων στοιχείων είναι ένα από τα ζητούμενα. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της σειράς αξιολογούνται αυτή τη στιγμή.

Ας έχουμε όμως υπόψη μας ότι η διδακτική μεθοδολογία δεν μπορεί μόνη της να αντιμετωπίσει προβλήματα που έχουν πολλές παραμέτρους. Έχει πάντως μια αρκετά θετική συνεισφορά στην προώθηση προβλημάτων μάθησης και γι' αυτό πρέπει πάντοτε να αξιοποιείται δεόντως.

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. J. E. S. Smith, *On Teaching Classics*, London 1977.
2. T. L. Cracas, *Four Linguistic Models for the Comprehension of the Latin Sentence*. Περιοδικό *The Classical World* 62.7, Μάρτης 1969, σσ. 255-260.
3. R. J. Ball και J. D. Ellsworth, *Teaching Classical Languages: A Reasonable Approach*. Περ. *The Classical World* 83.1, Σεπτεμ. - Οκτωβρ. 1989, σσ. 1-12.
4. Ανδρέα Βοσκού και Θεόδωρου Παπακωνσταντίνου, *Από τη Μετάφραση στο Πρωτότυπο*, Αθήνα 1992.
5. Γεωργίου Μπαμπινιώτου, *Νεωτέρα Γλωσσολογία*, Αθήναι 1975.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για ανάλυση της μεθόδου βλέπε W. M. Rivers, *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago 1981², σσ. 28-31. Η μέθοδος κυρίως ανεπτύχθη κατά τον 19ο αιώνα. Βλ. και R. J. Ball και J. D. Ellsworth, *Against Teaching Composition in Classical Languages*, Περιοδικό *The Classical Journal* 85.1, Οκτώβρ. - Νοέμβρ. 1989, σ. 55.
2. Βλ. Thomas Huxley, *Science and Education*, New York 1964, The Citadel Press, κυρίως από σ. 120 κ.ε.
3. Βλ. Matthey Arnold, *Literature and Science*, στο Dwight Cullet, έκδ. *Poetry and Criticism of Matthey Arnold*, Boston 1961, Houghton Mifflin, σ. 381 κ.ε. Επίσης M. Arnold, *Essays in Criticism*, London 1981, σ. 37 κ.ε. όπου υπάρχει το δοκίμιο του Arnold, *The Function of Criticism at the Present Times*, που δημοσιεύθηκε το 1864 και προκάλεσε έντονη διαμάχη στην Αγγλία.
4. Βλ. E. A. Krug, *The Shaping of the American High School 1800-1920*, Madison 1969, University of Wisconsin Press, σ. 18 κ.ε.
5. Βλ. E. L. Thorndike και R. S. Woodworth, *The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions*, στο περιοδικό *Psychological Review* 8, του 1901 και στις σελίδες 241-261, 384-395 και 553-564.
6. *Ιλιάδος* Ω 343.
7. Περιγραφή της μεθόδου βλέπε W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, σσ. 151-152.
8. Βλ. J. E. S. Smith, *On Teaching Classics*, London 1977, σσ. 32-3.
9. Με τον όρο μοντέλο αναφερόμαστε σε μια συγκεκριμένη επιστημονική μορφοποίηση ενός γνωστικού χώρου.
10. «Each language is regarded as a system of relations (more precisely, a set of interrelated systems), the elements of which — sounds, words, etc. — have no validity independently of the relations of equivalence and contrast which hold between them», J. Lyons, *Introduction to Theoretical Linguistics*, London 1968, σ. 50.
11. Βλ. L. Bloomfield, *Language*, New York 1933, σσ. 24-27.
12. J. E. S. Smith, ό.π. σ. 37.
13. Βλ. A. C. Daly και T. H. DeJohnson, περ. *The Classical World* 80.3, 1987, σσ. 193-197. Και F. C. Philips στο ίδιο περιοδικό 82.6, σσ. 105-108. Για απαρίθμηση οπτικοακουστικού υλικού βλέπε Elizabeth E. Seitelman, *Survey of Audio-Visual Materials*, στο ίδιο περιοδικό 78.3, Ιανουαρ. - Φεβρ. 1985, σσ. 169-172 και 174-179.
14. Βλ. N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass. 1965, σσ. 3-4 και 8-9. Και H. A. Gleason, *An Introduction to Descriptive Linguistics*, New York 1961, σσ. 181-183.
15. Βλ. Γ. Σακελλαριάδη, *Εισαγωγή στη Μετασηματιστική Γραμματική*, Αθήνα 1979, σ. 19, σμ. 32.
16. Βλ. T. L. Cracas, *Four Linguistic Models for the Comprehension of the Latin Sentence*, περ. *The Classical World*, Μάρτης του 1969, σσ. 257-258.
17. Βλ. H. A. Gleason, *The Organization of Language: A Stratificational View*, στο *Monograph Series on Languages and Linguistics* 17, Georgetown University Press, Washington 1964, σσ. 75-95. Και T. L. Cracas, ό.π. σσ. 258-259.
18. Βλ. Ανδρέα Βοσκού - Θεόδωρου Παπακωνσταντίνου, *Από τη Μετάφραση στο Πρωτότυπο*, Αθήνα 1992, σσ. 148-159.
19. Είχε προταθεί από τον Κορένιο στη *Didactica Magna*.

SUMMARY

*Ath. Vertsetis, Innovative Efforts on Teaching
the classical Languages in English-speaking Countries*

During the last decades of the nineteenth century in the western countries there was a tendency for abandonment of the grammar/translation method in favour of a new method, generally known as "Direct", which was basically an oral method of teaching foreign languages. Professor W.H.D. Rouse transferred the techniques and aims of the new method to the teaching of Greek and Latin language. And, though Rouse's undertaking was a successful effort, it did not succeed in superseding a traditionally repugnant and inefficient method, because mainly this tried to work in a social vacuum.

In recent years some new methods have been proposed for the teaching of the classical languages. Philologists have recognized that there is significance in modern linguistic theories for teaching the classical languages. Professor Waldo Sweet was first who wrote books, whose teaching materials departed from traditional course books and based on a structural linguistic theory, as it was represented in U.S.A. by L. Bloomfield. B. F. Skinner's theory of operant conditioning is apparent in the methodology of these books. Other teaching books, and mainly Cambridge Latin course, owe much to transformational/generative model of Noam Chomsky. A third linguistic theory, known as stratificational model, offered useful ideas to teachers for comprehension of a language on a sentence-level consideration. In the last seventies innovative Greek course books have also been edited by the Greek Committee of the Joint Association of Classical Teachers in England.

Nowadays it is obvious none of the new linguistic models can adequately state how a language should be taught. The approach of the language must be eclectic. A most appropriate method for teaching classical languages must be a compound method, which will use materials from both the traditional grammar books and the modern linguistic theories, as well.

A. V.