

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας του σχολικού
εγχειριδίου *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* της Γ' Γυμνασίου

Κωνσταντίνος Μαντζάνας

Επιβλέπων Καθηγητής

Χριστόδουλος Ζέκας

Μάιος 2015

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας του σχολικού
εγχειριδίου *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* της Γ' Γυμνασίου**

Κωνσταντίνος Μαντζάνας

Επιβλέπων Καθηγητής

Χριστόδουλος Ζέκας

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική
εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου
σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία από τη Σχολή
Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου
Κύπρου

Μάιος 2015

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας του σχολικού εγχειριδίου «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Γ΄ Γυμνασίου. Ειδικότερα, θα ασχοληθούμε με το πρώτο μέρος κάθε ενότητας, το οποίο αποτελείται από εισαγωγικό σημείωμα, κείμενο, ερμηνευτικά σχόλια, γλωσσικά σχόλια και ερωτήσεις κατανόησης. Στόχος της εργασίας είναι να εξακριβώσουμε κατά πόσο το πρώτο μέρος από τις δώδεκα συνολικά ενότητες είναι κατάλληλο διδακτικά. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο οι διδακτικές πρακτικές του παρόντος εγχειριδίου είναι συμβατές τόσο με τη σύγχρονη όσο και με την παραδοσιακή μεθοδολογία που ακολουθείται στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών και κατά πόσο αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν σε μια αποτελεσματική επαφή των μαθητών με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η εξής: Ελέγχουμε α) αν η τακτική του βιβλίου ανταποκρίνεται στις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, β) αν όσα υπάρχουν στο βιβλίο λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, και γ) την καταλληλότητα διασύνδεσης των επιμέρους τμημάτων του Α΄ μέρους. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω μελέτη, συμπεραίνουμε ότι το Α΄ μέρος του εγχειριδίου δεν υπηρετεί παρά μόνο περιστασιακά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που καταδεικνύουν ότι δεν ακολουθείται η κειμενοκεντρική μέθοδος και δεν έχουμε ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενώ για πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα κατά τη διδασκαλία του κειμένου το βιβλίο δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Dissertation ist die Auswertung der Unterrichtsmethode vom Lehrbuch "Altgriechische Sprache der dritten Klasse des griechischen Gymnasiums". Insbesondere beschäftigen wir uns mit dem ersten Teil jeder Lektion. Dieser Teil besteht aus Vorrede, Text, Kommentare, sprachliche Anmerkungen und Fragen zu dem Inhalt der Texte. Die Bedeutung dieser Arbeit ist zu überprüfen, ob der erste Teil der gesamten zwölf Module für die Lehre geeignet ist. Zu diesem Zweck stellen wir fest, inwiefern die Unterrichtspraktiken in diesem Handbuch sowohl der modernen als auch der traditionellen Methode, die bei der Lehre der klassischen Sprachen benutzt wird, entsprechen. Zusätzlich stellen wir fest, ob diese Lernmethoden zu einem effizienten Kontakt der Schüler zu der altgriechischen Sprache beitragen. Die Methode ist folgende: Wir stellen fest a) ob die Unterrichtsmethode dem offiziellen Lehrplan entspricht, b) ob die bisherigen Kenntnisse der Schüler berücksichtigt werden, und c) wie alle Teile des ersten Abschnittes der Lektion verbunden sind. Nach dieser Studie, die durchgeführt wurde, kommen wir zum Schluss, dass der erste Teil des Handbuches in mehreren Fällen die Lehre der altgriechischen Sprache nicht dient. Es gibt viele Fälle, in denen kein großer Wert auf den Text gelegt wird und es keine Entwicklung des kritischen Denkens gibt, während das Buch, bei der Lehre des Textes, zu den vielen grammatischen und syntaktischen Phänomenen den kognitiven Hintergrund der Schüler nicht zu berücksichtigen scheint.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής διατριβής μου, κ. Χριστόδουλο Ζέκα για την αμέριστη βοήθεια, την καθοδήγηση, τις επισημάνσεις και τις συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Παράλληλα, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διατριβής μου, στις καθηγήτριες κα Σταυρούλα Τσιπλάκου και κα Ακριβή Ταουσιάνη για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και τις πολύτιμες υποδείξεις τους. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Ειρήνη καθώς και τους γονείς μου Αχιλλέα και Μαρία για την ολόψυχη αγάπη, την ηθική υποστήριξη και υπομονή τους. Αφιερώνω τη διατριβή στο γιο μου Ιωάννη.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	9
1. Εισαγωγή.....	10
1.1 Ιστορία του μαθήματος	10
1.2 Η σκοποθεσία στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής	11
1.3 Μεθοδολογία διδασκαλίας	12
2. Επιλογή κειμένων και συγγραφέων	17
2.1 Κείμενα και συγγραφείς	17
2.2 Η επιλογή των κειμένων	17
2.3 Διασκευή και Πρωτότυπο.....	21
2.4 Συμπεράσματα - προτάσεις	23
3. Γλώσσα κειμένων.....	25
3.1 Μακροπερίοδος λόγος και υπόταξη.....	25
3.2 Μετοχές.....	26
3.3 Απρόσωπη σύνταξη.....	27
3.4 Σειρά όρων.....	28
4. Αφόρμηση.....	29
4.1 Ρόλος αφόρμησης.....	29
4.2 Κριτήρια κατάλληλης αφόρμησης	30
4.3 Τρόποι αφόρμησης στα κείμενα του εγχειριδίου και αξιολόγησή τους	31
4.4 Τρόποι αφόρμησης στην πρώτη διδακτική ενότητα	32
4.5 Τρόποι αφόρμησης στη δεύτερη διδακτική ενότητα.....	34
5. Σχέση κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα, με τα ερμηνευτικά σχόλια και τις ερωτήσεις κατανόησης.....	36
5.1 Συμβατότητα του κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια.....	36
5.2 Καταλληλότητα ερωτήσεων	39
5.3 Σχέση του κειμένου με τις ερωτήσεις κατανόησης	40
5.4 Ερωτήσεις και διαθεματικότητα.....	41
5.5 Διατύπωση ερωτήσεων	43
5.6 Παρατηρήσεις - συμπεράσματα.....	44
6. Γλωσσικά σχόλια.....	46
6.1 Λειτουργία των γλωσσικών σχολίων	46
6.2 Τοποθέτηση των γλωσσικών σχολίων.....	47
6.3 Ερμηνεία φράσεων και προτάσεων	47
6. 4 Άγνωστα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα.....	49

6.5 Συνώνυμοι όροι	49
6.6 Ομόρριζες λέξεις.....	50
7. Γενικά συμπεράσματα.....	51
Βιβλιογραφία.....	55

Πρόλογος

Στη συγκεκριμένη διατριβή θα ασχοληθούμε με το Α' μέρος των ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου των αρχαίων ελληνικών της Γ' Γυμνασίου. Στόχος είναι να καταδείξουμε κατά πόσο το εν λόγω βιβλίο υπηρετεί τη διδακτική πράξη. Αφού αναφερθούμε στην ιστορία του μαθήματος, θα μιλήσουμε για τους σκοπούς και τις μεθόδους που ακολουθούνται στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Έπειτα, θα παρουσιάσουμε τα κείμενα και τους συγγραφείς που προτιμήθηκαν και θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τους λόγους επιλογής αυτών, να διαπιστώσουμε κατά πόσο συνάδουν με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) αλλά και να εξετάσουμε το βαθμό διασκευής τους. Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί και στη γλώσσα των κειμένων απ' την οποία εξαρτάται ο βαθμός δυσκολίας που θα συναντήσουν οι μαθητές κατά την επεξεργασία του κειμένου. Ένα άλλο βασικό θέμα που θα μας απασχολήσει είναι να εξακριβώσουμε σε ποιο βαθμό προσφέρει το εγχειρίδιο κατάλληλους διδακτικά τρόπους αφόρμησης. Ακόμη ένας βασικός άξονας της εργασίας μας, είναι να καταδείξουμε τη σχέση κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα, με τα ερμηνευτικά σχόλια και τις ερωτήσεις κατανόησης. Τέλος, θα μελετήσουμε τα γλωσσικά σχόλια, τη χρησιμότητα και τη λειτουργία τους κατά τη διδασκαλία.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1 Ιστορία του μαθήματος

Ο όρος αρχαία ελληνικά έκανε την παρουσία του για πρώτη φορά στο ωρολόγιο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου το 1897. Μέχρι τότε χρησιμοποιούνταν ο όρος «ελληνικά», για να δηλώσει τα αρχαία ελληνικά, καθώς τα νέα ελληνικά δε διδάσκονταν ως το 1884.¹ Το 1929, για πρώτη φορά τα αρχαία και τα νέα ελληνικά αποτελούν ανεξάρτητα μαθήματα. Το 1964 με εισηγητή τον Ευ. Παπανούτσο θεσμοθετήθηκε η διδασκαλία αρχαίων κειμένων από μετάφραση, όμως η δικτατορία του 1967 επανέφερε στα σχολεία τη διδασκαλία από το πρωτότυπο.² Μετά τη δικτατορία η κατάσταση άλλαξε πάλι και το 1976 καθιερώθηκε στο γυμνάσιο η διδασκαλία των αρχαίων συγγραφέων από μετάφραση.³ Εντούτοις, τη δεκαετία του 1980 αρκετές είναι οι φωνές για επαναφορά της αρχαίας ελληνικής από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο με το επιχείρημα της γλωσσικής πενίας των μαθητών και του εμπλουτισμού της νέας ελληνικής με την αρωγή της αρχαίας.⁴ Τελικά, το 1993 καθιερώθηκε η δίωρη διδασκαλία αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

¹ Για ένα διάστημα, 1884-1897, το μάθημα των «ελληνικών» περιλάμβανε παράλληλα με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής και κάποιες ώρες νέων ελληνικών (Βαρμάζης, 1999:11).

² Κοξαράκη (2000:11-12).

³ Βώρος (1981:7).

⁴ Βοσκός - Παπακωνσταντίνου (1992:115-117).

1.2 Η σκοποθεσία στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής

Ο κύριος σκοπός του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών (γλώσσα και γραμματεία) είναι μορφωτικός – ανθρωπιστικός. Ο βαθμός επίτευξης του εξαρτάται από επιμέρους σκοπούς, η πραγματοποίηση των οποίων υπηρετείται μέσα από τη διδακτική πράξη και την ερμηνεία κειμένων. Ειδικότερα, με τη διδασκαλία των κειμένων επιδιώκεται: α) να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο ευρωπαϊκός πολιτισμός έχει τις ρίζες του στον αρχαίο ελληνικό (ΑΠΣ 1999, 4864). Αυτό θα γίνει κατανοητό εφόσον συνδεθεί το μάθημα των αρχαίων ελληνικών με τις άλλες επιστήμες.⁵ β) να καταλάβουν οι μαθητές τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας (ΑΠΣ 1999, 4864), γ) να έλθουν οι διδασκόμενοι σε επαφή κυρίως με κείμενα της αττικής διαλέκτου, τα οποία θα κατανοήσουν με την αρωγή των γλωσσικών σχολίων. Η θεματολογία των κειμένων αυτών που θα διδάσκονται πρέπει να ποικίλλει και να σχετίζεται με πολιτικά, κοινωνικά, φιλοσοφικά ζητήματα κ.ά., δ) να αποκτήσουν οι μαθητές μια συνολική εικόνα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, η οποία θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (ΑΠΣ 1999, 4602), ε) να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους (ΑΠΣ 2003, 3822), στ) να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαιτερότητες της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και διαφορές με τη νέα ελληνική γλώσσα και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν το γλωσσικό τους κώδικα (ΑΠΣ 1999, 4878). Ο εντοπισμός των διαφορών θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ξεπεράσουν ως ένα σημείο τις δυσκολίες που θα συναντούν κατά την επεξεργασία ενός αρχαιοελληνικού κειμένου.⁶ ζ) να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα υφολογικά χαρακτηριστικά της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, όπως αυτά εμφανίζονται στο εκάστοτε γραμματειακό είδος.⁷ Τέλος (σύμφωνα με το βιβλίο του καθηγητή) επιδιώκεται να αντιληφθούν τη λογοτεχνική αξία των αρχαίων συγγραμμάτων καθώς και τη δομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.⁸

⁵ Gruber - Miller (2006:4).

⁶ Τσάφος (2004:40).

⁷ Τσάφος (2004:42).

⁸ Μπεζαντάκος κ.α. (2007:8).

1.3 Μεθοδολογία διδασκαλίας

Η διδασκαλία κειμένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στηρίζεται στην αντίληψη ότι το κείμενο αποτελεί οργανικό σύνολο του οποίου τα μέρη ερμηνεύονται αμοιβαία (ΑΠΣ 1999, 4611). Γνωρίζουμε ότι μια βασική αρχή που υιοθετείται από τα βιβλία αρχαίων ελληνικών του Γυμνασίου είναι η κειμενοκεντρική μέθοδος.⁹ Η κειμενοκεντρική προσέγγιση δεν δίνει έμφαση στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της λέξης και της πρότασης αλλά στους κανόνες και στις δομές που αφορούν το κείμενο στο σύνολό του.¹⁰ Συγκεκριμένα, εστιάζει στα θεματικά κέντρα, στη δομή, στο περιεχόμενο, στους χαρακτήρες καθώς και στις διακειμενικές αναφορές που μπορεί να έχει το κείμενο. Έτσι, οι μαθητές δίνουν βαρύτητα στον οργανωμένο λόγο, αφού το νόημα δεν βρίσκεται στη μεμονωμένη λέξη ή φράση. Προκειμένου, λοιπόν να συλλάβει και να κατανοήσει ο μαθητής το περιεχόμενο ενός κειμένου, συνεξετάζονται παράλληλα τα μέρη του κειμένου, καθώς αυτά αποτελούν ένα ενιαίο οργανικό σύνολο. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός δεν διδάσκει τα γλωσσικά στοιχεία αυτόνομα και ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον (ΑΠΣ 1999, 4880), καθώς η γλώσσα δεν θεωρείται άθροισμα λέξεων αλλά ένα πολυσύνθετο οργανικό σύνολο και η λέξη αποκτά οντότητα μέσα στο γλωσσικό της περιβάλλον.¹¹ Συνεπώς, όσον αφορά την κατανόηση του αρχαίου ελληνικού λόγου, έχουμε εστίαση στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας.¹²

Υπάρχουν και άλλες παράμετροι σύμφωνα με τις οποίες, κατά το ΑΠΣ, θα πρέπει ο διδάσκων να μεθοδεύσει τη διδασκαλία του. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξεκινά από τα συχνότερα και απλούστερα φαινόμενα προς τα σπανιότερα και δυσκολότερα. Συν τοις άλλοις, επιλέγεται η πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώση φαινομένων της νέας ελληνικής αποτελεί το θεμέλιο για τη διδασκαλία ανάλογων περιπτώσεων της αρχαίας ελληνικής (ΑΠΣ 1999, 4880). Άρα απαιτείται να γίνει ένας

⁹ Ιγνατιάδης (2008:255).

¹⁰ Ματσαγγούρας (2001:96).

¹¹ Τσάφος (2004:36).

¹² Τσάφος (2004:37-38).

παραλληλισμός αρχαίας και νέας ελληνικής¹³ και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης.¹⁴

Αναφορικά με τη διδασκαλία της σημασίας των λέξεων αξιοποιείται η ετυμολογική σχέση της νέας με την αρχαία ελληνική και η δημιουργία ετυμολογικά συγγενών λέξεων, ώστε οι μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους (ΑΠΣ 1999, 4880). Καίρια σημασία έχει και ο τρόπος που μεταφράζεται το αρχαίο κείμενο. Κατά την απόδοση του κειμένου δεν γίνεται πιστή μετάφραση λέξη προς λέξη αλλά το ζητούμενο είναι να βρεθούν οι νοηματικά ισοδύναμες εκφράσεις της νέας ελληνικής, που θα αποτυπώσουν όσο το δυνατό καλύτερα την αρχαιοελληνική σκέψη (ΑΠΣ 2003, 3823). Σκοπός λοιπόν δεν είναι η κυριολεξία και η μια και μοναδική μετάφραση των αρχαίων λέξεων.¹⁵

Απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη του σκοπού της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελούν και οι εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα. Όταν αξιοποιείται το εικαστικό και πολιτιστικό υλικό, οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και τότε επιθυμούν να έλθουν σε επαφή και να μελετήσουν τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (ΑΠΣ 1999, 4880).

Προαναφέραμε ότι η προσέγγιση των κειμένων έχει ως στόχο να οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών. Προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος σκοπός, θα πρέπει επομένως να περάσουμε από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιηθούν, και να παρέμβουν προσωπικά στη διαδικασία της κατανόησης και της κριτικής αποτίμησης του έργου.¹⁶

Εκτός από τα όσα προείπαμε, ο τρόπος διδασκαλίας στηρίζεται και στη διαθεματικότητα, αφού δίνονται διαθεματικού τύπου εργασίες. (ΑΠΣ 2003, 3823-3824 και ΑΠΣ 2011α, 21010). Με τον όρο διαθεματικότητα εννοούμε την οργάνωση του ΑΠ που καταργεί τη διάκριση των μαθημάτων, δεν δίνει έμφαση

¹³ Βαρμάζης (1999:45).

¹⁴ Gruber - Miller (2006:5).

¹⁵ Τσάφος (2004:38).

¹⁶ Τσάφος (2004:80).

στις προτεραιότητες και τις εσωτερικές δομές τους, και προσπαθεί να επικεντρώσει τη διδασκαλία σε γενικότερες έννοιες προσεγγίζοντας τη σχολική γνώση ενιαία.¹⁷ Ωστόσο στο εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου δεν καταργούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά εμπλουτίζονται με διαθεματικές προεκτάσεις. Έτσι, έχουμε όχι προωθημένη αλλά μια μορφή ήπιας διαθεματικότητας.¹⁸ Συγκεκριμένα, επιχειρείται ο συνδυασμός του παραδοσιακού με το σύγχρονο, δηλαδή δεν καταρρίπτεται η διάκριση των μαθημάτων, αλλά γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν στοιχεία ολιστικής προσέγγισης στο εγχειρίδιο.

Εντούτοις, όλα όσα αναφέραμε παραπάνω δεν τηρούνται πιστά, διότι το βιβλίο δεν ακολουθεί παρά εν μέρει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, αφού δεν φαίνεται να δίνεται έμφαση στις ανάγκες των μαθητών. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στη διαπίστωση ότι ο τρόπος συγγραφής του εγχειριδίου έχει επηρεαστεί από την ιδεολογία σύμφωνα με την οποία η ελληνική γλώσσα επιβιώνει μέσα από τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής.¹⁹ Με αυτόν τον τρόπο η γλώσσα διαφυλάττει την εθνική ταυτότητα και συμβάλλει στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης.²⁰ Η συγκεκριμένη άποψη σχετίζεται με το γλωσσικό ζήτημα, δηλαδή τη χρήση της δημοτικής ή καθαρεύουσας και δεν αφορά μόνο τις τελευταίες δεκαετίες αλλά έχει τις ρίζες της πολύ παλιότερα. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα, η γλώσσα εμπεριείχε, ανάλογα με τις περιοχές, αρκετές τούρκικες, αλβανικές, σλαβικές ή και ιταλικές λέξεις. Άρα έπρεπε να υπάρχει μια συμπαγής γλωσσική δομή λόγω της παρουσίας των ξένων λέξεων.²¹ Συνεπώς, αν και η γλώσσα που μιλούσε ο ελληνικός πληθυσμός ήταν η δημοτική, υπήρχε η αίσθηση της ανάγκης για στροφή στην αρχαία ελληνική. Επίσης, παρατηρούμε ότι ανέκαθεν οι εθνικές επιδιώξεις συνδέονται άμεσα με τη γλώσσα, αφού η αποδυνάμωση του δεσμού ανάμεσα στη σύγχρονη γλώσσα και στο ένδοξο παρελθόν δεν στέκεται αρωγός στην επίτευξη των αλυτρωτικών επιδιώξεων.²² Απότοκο είναι αυτή η αρχαιολατρική ιδεολογία να επηρεάζει το σχολικό πρόγραμμα και η περίοδος μετά το 1867 να χαρακτηρίζεται από την

¹⁷ Ματσαγγούρας (2003:48).

¹⁸ Ματσαγγούρας (2004α:60).

¹⁹ Mackridge (2009:330-331).

²⁰ Mackridge (2009:335).

²¹ Τσουκαλάς (1977:533).

²² Beaton (1996:330).

κυριαρχία των αρχαίων ελληνικών στο χώρο του σχολείου.²³ Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με έναν εθνικιστικό χαρακτήρα που παίρνει τη μορφή εξύμνησης των αξιών της αρχαιότητας.²⁴ Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο πρόσφατο παρελθόν και συγκεκριμένα στα τέλη της δεκαετίας τους 1970 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο καθηγητής Γλωσσολογίας Γ. Μπαμπινιώτης μίλησε για μείωση της γλωσσικής «ποιότητας» καθώς και για τον κίνδυνο αλλοίωσης της ελληνικής γλώσσας από τις αγγλικές λέξεις. Μάλιστα, το 1986 η μη κατανόηση των όρων «αρωγή» και «ευδοκίμηση» από μεγάλη μερίδα υποψηφίων στις πανελλήνιες εξετάσεις έδωσε την αφορμή να γίνει λόγος για λεξιπενία.²⁵ Ακολουθούν συζητήσεις περί προστασίας από τον εκφυλισμό της γλώσσας και υπάρχει διαμάχη για τη θέση των αρχαίων ελληνικών στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.²⁶ Έτσι, αρκετοί ακαδημαϊκοί, συμπεριλαμβανομένων και των μελών της κυβέρνησης, ζήτησαν την επανένταξη των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο.²⁷ Το αποτέλεσμα αναφορικά με το εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου είναι να υπηρετείται σε αρκετές περιπτώσεις η εν λόγω ιδεολογία από τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Αντίθετα, η μεθοδολογία διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας όπως αυτή προβάλλεται στα αντίστοιχα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου, δεν έχει επηρεαστεί από την παραπάνω ιδεολογία. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς των εγχειριδίων της Κύπρου λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών καθιστώντας έτσι τα εν λόγω βιβλία παιδαγωγικά επαρκή και κατάλληλα διδακτικά. Αναφορικά με το είδος των κειμένων, παρατηρούμε ότι είναι ευχάριστα στους μαθητές και προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, αφού έχουν κυρίως μυθολογικό περιεχόμενο και παρουσιάζεται μια μεγάλη ποικιλία. Για παράδειγμα, υπάρχουν μύθοι του Αισώπου και κείμενα με ήρωες όπως ο Ηρακλής και ο Οδυσσέας. Επίσης έχουμε αποφθέγματα, παροιμίες, αποσπάσματα που αναφέρονται σε μάχες Ελλήνων και Περσών (ναυμαχία Σαλαμίνας), κείμενα με θρησκευτικό περιεχόμενο καθώς

²³ Τσουκαλάς (1977:560,562).

²⁴ Τσουκαλάς (1977:567).

²⁵ Mackridge (2009:325).

²⁶ Beaton (1996:406).

²⁷ Mackridge (2009:325).

και έργα που σχετίζονται με θέματα γεωγραφίας, ιατρικής, μαντικής και μαγείας. Όσον αφορά τη γλώσσα, βλέπουμε πως είναι απλή με μικροπερίοδο λόγο. Παράλληλα, τα περισσότερα κείμενα έχουν διασκευαστεί με κλιμακούμενη δυσκολία. Έτσι, τα πρώτα αποσπάσματα είναι μικρότερα σε έκταση και εμφανίζουν προτάσεις πολύ πιο απλές και σύντομες σε σχέση με τα επόμενα. Ακόμα και αν κάποια κείμενα έχουν μακροπερίοδο λόγο, κυριαρχεί η παρατακτική σύνδεση ούτως ώστε να αμβλύνονται οι δυσκολίες των μαθητών. Σημαντικές διαφορές σε σχέση με το εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται στα ελληνικά σχολεία συναντάμε και στην εικονογράφηση. Κάνοντας μια σύγκριση, εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι τα εγχειρίδια της Κύπρου έχουν περισσότερο χρώμα, οι εικόνες είναι πιο ζωντανές και συνάδουν περισσότερο με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών. Αντίθετα, στο ελληνικό εγχειρίδιο κυριαρχεί ο σκούρος και γκριζος χρωματισμός, ο οποίος δεν μπορεί να «αγγίξει» τις ψυχές των μαθητών. Το πιο βασικό είναι να τονίσουμε πως στα εγχειρίδια της Κύπρου υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός εικόνων. Καθεμία από αυτές τις εικόνες αφορά ένα τμήμα του κειμένου και για αυτό τις περισσότερες φορές το κείμενο δεν δίνεται ενιαία αλλά έχουμε το συνδυασμό εικόνας και ενός χωρίου. Σχετικά με τις ερωτήσεις, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν ασάφειες και σε πολλές περιπτώσεις έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα. Για παράδειγμα υπάρχουν ασκήσεις με τη μορφή ενός κρυπτόλεξου ή μιας ακροστιχίδας. Τέλος, ακολουθείται πιστά η κειμενοκεντρική μέθοδος καθώς και η σπειροειδής προσέγγιση της γνώσης, η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη και επανάπτυξη θεμάτων σε διαφορετικές τάξεις.²⁸ Η μεθοδολογία και ο τρόπος συγγραφής των αντίστοιχων εγχειριδίων της Κύπρου συμβάλλουν στη σταδιακή και αποτελεσματική εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Για αυτό το λόγο θα ήταν καλό τα συγκεκριμένα εγχειρίδια να λαμβάνονται υπόψη από τους συγγραφείς των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στα δημόσια ελληνικά σχολεία.

²⁸ Bruner (1960:52).

Κεφάλαιο 2

Επιλογή κειμένων και συγγραφέων

2.1 Κείμενα και συγγραφείς

Αρχικά, θα παρουσιάσουμε ποια κείμενα και ποιοι συγγραφείς επιλέγονται στο εγχειρίδιο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Γ΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, έχουμε πέντε διδακτικές ενότητες με έργα ιστοριογραφίας («*Ιστορίη*» Ηροδότου, «*Ίέρων*» και «*Ελληνικά*» Ξενοφώντος, «*Ιστορίαι*» Πολυβίου, «*Μάρκελλος*» Πλουτάρχου), έξι διδακτικές ενότητες με έργα ρητορικής («*Επιτάφιος*» του Λυσία, «*Περὶ εἰρήνης*» και «*Κατὰ Λοχίτου*» του Ισοκράτη, «*Κατὰ Λεωκράτους*» του Λυκούργου, «*Επιστολαί*» του Αισχίνη και «*Θεῶν διάλογοι*» του Λουκιανού) και μια διδακτική ενότητα από το χώρο της φιλοσοφίας («*Κρίτων*» Πλάτωνος).

2.2 Η επιλογή των κειμένων

Θα προσπαθήσουμε να εξακριβώσουμε τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται αυτή η επιλογή, αλλά και το αν συμφωνούν τα κείμενα αυτά με τους άξονες του ΑΠΣ. Ένας λόγος που επιλέγονται αποσπάσματα κειμένων από όλα τα είδη του πεζού λόγου είναι πως επιδιώκεται να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό μέσα από την εξέταση ποικίλων σε θεματολογία κειμένων της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας (ΑΠΣ 2003, 3808). Πιστεύουμε ότι η θεματολογία των κειμένων ανταποκρίνεται στις αρχές του ΑΠΣ, διότι οι συγγραφείς και τα κείμενα που επιλέγονται προσφέρουν μεγάλη ποικιλία θεμάτων. Συγκεκριμένα, στην πρώτη, όγδοη και δωδέκατη ενότητα έχουμε αναφορά σε ηθικές αξίες και στη σχέση τους με το θείον (το *θεῖον* τιμωρεί την αλαζονεία, συμπεριφορά θεών). Στη δεύτερη ενότητα εξαιρείται η

αγάπη προς την πατρίδα, ενώ στην όγδοη η αγάπη προς τους γονείς. Στην τρίτη, πέμπτη και ένατη ενότητα γίνεται λόγος για μορφές πολιτευμάτων, όπως η τυραννία και η δημοκρατία αλλά και για κοινωνικούς θεσμούς, όπως οι νόμοι. Επίσης, κάνουν την εμφάνισή τους πολιτικά θέματα, όπως η εξορία λόγω πολιτικών πεποιθήσεων (δέκατη ενότητα) και συμμαχίες μεταξύ κρατών για πολιτικούς λόγους (ενδέκατη ενότητα). Επιπλέον, σε αυτή την ενότητα θίγεται και το θέμα της ανταπόδοσης της φιλίας. Η τέταρτη ενότητα συνδέεται με την ειρήνη, η έκτη με τη μουσική και η έβδομη με την επιστήμη.

Μια άλλη αιτία, σύμφωνα με το ΑΠΣ, για την οποία διδάσκονται οι συγκεκριμένοι συγγραφείς είναι ότι τοιουτοτρόπως οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, με την οποία είναι άμεσα συνδεδεμένος ο νεοελληνικός πολιτισμός και η οποία οδήγησε στη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού (ΑΠΣ 2003, 3808 και 3810). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα μελετήσουν στο εγχειρίδιο αποσπάσματα από έργα ιστοριογραφίας, ρητορικής και φιλοσοφίας. Από αυτά τα συγγράμματα θα αντλήσουν οι διδασκόμενοι αξίες όπως η ειρήνη (τέταρτη ενότητα), η φιλοπατρία (δεύτερη ενότητα), η ισονομία (πέμπτη ενότητα), η φιλία (ενδέκατη ενότητα), η δικαιοσύνη (ένατη ενότητα), η δημοκρατία (πέμπτη ενότητα), ο σεβασμός και η αλληλεγγύη (όγδοη ενότητα) και έτσι θα κατανοήσουν ότι πάνω σε αυτές θεμελιώθηκε ο σημερινός ευρωπαϊκός πολιτισμός. Τα εν λόγω κείμενα πιστοποιούν την επαφή των μαθητών με την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων με την οποία σχετίζεται άμεσα ο νεοελληνικός πολιτισμός και μέσω της οποίας αναπτύχθηκε ο δυτικοευρωπαϊκός πολιτισμός. Όλοι γνωρίζουμε πως η σημερινή μορφή πολιτεύματος στην Ευρώπη στηρίχθηκε στις δημοκρατικές αρχές των αρχαίων Ελλήνων.

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη επιλογή κειμένων και συγγραφέων συνδέεται άρρηκτα τόσο με τον αρχαιογνωστικό και ανθρωπιστικό σκοπό όσο και με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (ΑΠΣ 2003, 3808). Παραπάνω είδαμε πως κάποια αποσπάσματα αναδεικνύουν τη σημασία του δημοκρατικού πολιτεύματος. Τέτοιου είδους κείμενα εκπληρώνουν τον αρχαιογνωστικό και ανθρωπιστικό

σκοπό του μαθήματος. Η αρχαιογνωσία βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσουν τον αρχαίο κόσμο μέσα από τα κείμενα που αυτός δημιούργησε. Έτσι, οι μαθητές εισάγονται στην αρχαία σκέψη, η οποία έχει επηρεάσει πολλούς τομείς της πολιτισμικής μας ζωής.²⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μαθητές στη δεύτερη ενότητα κατανοούν ποια ήταν η στάση των αρχαίων Ελλήνων απέναντι στην πατρίδα αλλά και σ' αυτούς που θυσιάστηκαν για αυτήν. Επίσης, στην έκτη ενότητα διαπιστώνεται η σχέση των προγόνων με τη μουσική. Όσον αφορά τον ανθρωποκεντρικό στόχο, αυτός είναι συνυφασμένος με την ανθρωπιστική μόρφωση των μαθητών. Οι τελευταίοι διαβάζοντας αρχαία ελληνικά κείμενα προσεγγίζουν θεματικές και προβληματικές που έχουν παιδευτικό χαρακτήρα.³⁰ Έτσι, εξετάζοντας για παράδειγμα οι μαθητές συμπεριφορές και αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων εμφορούνται από κάποιες αξίες όπως η δημοκρατία (πέμπτη ενότητα), η δικαιοσύνη (ένατη ενότητα), η ειρήνη (τέταρτη ενότητα) κλπ.

Αξιοσημείωτη επίσης είναι και η παρατήρηση του ΑΠΣ πως επιλέγονται θέματα κειμένων που αφενός συνδέονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και αφετέρου προσφέρουν τη δυνατότητα, ώστε να αναδειχθεί η αρχή της διαθεματικότητας (ΑΠΣ 2003, 3814). Αυτή η παράμετρος αξιοποιείται σε όλες τις διδακτικές ενότητες, όπως θα δούμε παρακάτω στη μελέτη των ερωτήσεων. Επίσης, συναντάμε και αρκετά κείμενα που συνδέονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και πιθανά εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Για παράδειγμα, μπορούν οι μαθητές να συσχετίσουν τα αγαθά της ειρήνης, για τα οποία μιλάει ο Ισοκράτης (τέταρτη ενότητα) με τα σημερινά αγαθά που προσφέρει η ειρήνη. Παράλληλα, ένας τέτοιος συσχετισμός καταδεικνύει και μια περίπτωση που οι μαθητές ακονίζουν την κριτική τους σκέψη, έναν από τους σκοπούς του ΑΠΣ (ΑΠΣ 1999, 4599).

Επιπλέον, τα συγκεκριμένα κείμενα του εγχειριδίου αποσκοπούν στο να ενισχύσουν τη γλωσσική παιδεία των μαθητών με κείμενα κλασικά και μεταγενέστερα της αττικής διαλέκτου (ΑΠΣ 2003, 3811), ώστε να γίνει συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας, η οποία στάθηκε

²⁹ Τσάφος (2004:76).

³⁰ Τσάφος (2004:75).

αρωγός στη διάπλαση των ιδανικών του ελληνικού πολιτισμού (ΑΠΣ 2003, 3808-3809). Για παράδειγμα, οι διδασκόμενοι θα συναντήσουν στην πρώτη ενότητα, και όχι μόνο, λέξεις που μπορούν να δώσουν στη νέα ελληνική πολλά ομόρριζα, *συνοικῆ* (ν.ε. κατοικία, οικισμός), λέξεις που έχουν μείνει αναλλοίωτες τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς τη σημασία τους, π.χ. *φύσις*, *ἀγῶνες* (δεύτερη ενότητα), λέξεις που έχουν την ίδια μορφή αλλά διαφορετική ερμηνεία σε σχέση με τη νέα ελληνική, π.χ. *εὐδοκιμῶ* = χαίρω εκτιμήσεως (τέταρτη ενότητα).

Στον αντίποδα, υπάρχουν αρκετά σημεία που δεν στηρίζουν τη στοχοθεσία του μαθήματος ως προς την επιλογή κειμένων και συγγραφέων. Τέτοια περίπτωση αποτελεί το γεγονός ότι τα μεταγενέστερα κείμενα της αρχαίας ελληνικής είναι πολύ λίγα (Πλούταρχος), αλλά κυρίως το ότι δεν υπάρχουν κείμενα συγγραφέων της βυζαντινής περιόδου ώστε να καταδειχθεί η έστω μουσειακού τύπου πορεία της αττικής διαλέκτου.

Αναφορικά με τις θεματικές των κειμένων, μπορεί να υπάρχει μεγάλη ποικιλία, αλλά η ένστασή μας είναι ότι διδάσκεται μόνο ένα φιλοσοφικό κείμενο (ένατη ενότητα). Ο λόγος, για τον οποίο θα έπρεπε να διδάσκονται περισσότερα φιλοσοφικά κείμενα είναι για να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις σε περισσότερα γραμματειακά είδη και να μην υπάρχει μονομέρεια και εστίαση κυρίως σε αποσπάσματα ιστοριογραφίας και ρητορικής.

Επιπλέον, παρατηρούμε πως η σειρά των κειμένων δεν έχει κάποια εμφανή λογική βάση. Με άλλα λόγια, τα κείμενα δεν ταξινομήθηκαν ούτε με κάποια χρονολογική σειρά των συγγραφέων ούτε με βάση τη θεματολογία ούτε με βάση τη δυνατότητα γλωσσικής προσπέλασης. Υπάρχουν, λοιπόν, πολλές θεματικές που προσφέρονται άτακτα στους μαθητές. Απότοκο είναι να υπάρξει μια σύγχυση κατά την επαφή των μαθητών με την πνευματική δημιουργία αλλά και τη γλώσσα των αρχαίων Ελλήνων. Φαίνεται ότι ίσως τα κείμενα ταξινομήθηκαν με κριτήριο την εναλλαγή των δύο γραμματειακών ειδών, ιστοριογραφίας και ρητορικής, αφού παρατηρούμε ότι ανά δύο ενότητες έχουμε το ζεύγος κείμενο ιστοριογραφίας με κείμενο ρητορικής (εξαιρέση αποτελεί το απόσπασμα

φιλοσοφικού περιεχομένου στην ένατη ενότητα). Τέλος, κάποια χωρία από τα κείμενα του Ισοκράτη μπορεί να εμποδίζουν την εύκολη επαφή των μαθητών με το περιεχόμενο, διότι ο συγκεκριμένος συγγραφέας κατασκευάζει μακρές και πομπώδεις φράσεις³¹ όπως στην τέταρτη ενότητα.

2.3 Διασκευή και Πρωτότυπο

Μία λύση στις παραπάνω δυσκολίες που επιφέρει ο μακροπερίοδος λόγος θα ήταν τα διασκευασμένα κείμενα, καθώς αφενός μεν οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου πρέπει κατά κανόνα να έρχονται σε επαφή με απλά κείμενα (ΑΠΣ 2003, 3823) και αφετέρου δε είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου καλούνται να μεταφράσουν αρχαία ελληνικά κείμενα.³² Σε πρώτο στάδιο, τα κείμενα απαιτείται να είναι απολύτως εύληπτα και με κλιμακούμενη δυσκολία στη συνέχεια. Για αυτό το λόγο μπορεί να έχουμε κείμενα διασκευασμένα σε κάποιο βαθμό ή κατασκευασμένα στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας (ΑΠΣ 1999, 4878).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω παρατηρούμε ότι δεν λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, αφού έχουμε μόνο ένα διασκευασμένο κείμενο (πρώτη ενότητα). Αφού οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου δεν έχουν διδαχθεί όλα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της αρχαίας ελληνικής, θα ήταν καλύτερο για τους ίδιους να έρχονται σε επαφή με κείμενα που θα έχουν όσο το δυνατό λιγότερα άγνωστα στοιχεία. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από διασκευασμένα κείμενα, τα οποία σταδιακά και ανάλογα με τις γνώσεις που θα αποκτούν οι μαθητές, θα παρουσιάζουν μια κλιμακούμενη δυσκολία. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα συναντάνε λιγότερα εμπόδια στην προσπέλαση του κειμένου. Συνεπώς, φαίνεται να λειτουργεί ευεργετικά, όταν λαμβάνεται υπόψη το εύρος γνώσεων των μαθητών και διασκευάζονται αναλόγως τα κείμενα.

³¹ Γεωργοπαπαδάκος (1997:252).

³² Καραδημητρίου (2001:61).

Από τα υπόλοιπα κείμενα, τα έξι είναι αυθεντικά με παράλειψη κάποιων χωριών (τρίτη, τέταρτη, πέμπτη, έκτη, έβδομη και δωδέκατη ενότητα), ενώ υπάρχουν και τέσσερα αποσπάσματα που δεν έχουν υποστεί καμιά αλλαγή (δεύτερη, ένατη, δέκατη, ενδέκατη ενότητα). Οι παραλείψεις που γίνονται βοηθάνε ως ένα σημείο την προσπέλαση του κειμένου, αλλά δεν καταφέρνουν να μειώσουν απόλυτα το βαθμό δυσκολίας των αποσπασμάτων. Συν τοις άλλοις, το κείμενο της όγδοης ενότητας παρουσιάζει μόνο σε ένα σημείο μια μικρή αλλαγή με την πρόσθεση όρων στο κείμενο. Πολύ σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι αυτή η τροποποίηση στην όγδοη ενότητα δεν δηλώνεται σε κάποιο σημείο του εγχειριδίου.

Τέλος, οι όποιες αλλαγές υπάρχουν, φαίνεται να γίνονται δίχως κάποιο σχέδιο και χωρίς να δίδεται βαρύτητα στην κλιμακούμενη δυσκολία των κειμένων. Όσο διευρύνεται το γνωστικό πεδίο των μαθητών τόσο τα διασκευασμένα κείμενα θα εμφανίζουν δυσκολότερους γραμματικούς τύπους και συνθετότερες συντακτικές δομές. Για παράδειγμα, καλό θα ήταν τα πρώτα διασκευασμένα κείμενα να μην έχουν τύπους αορίστου β' ή παθητικού αορίστου. Από τη στιγμή, όμως, που θα διδαχθούν οι μαθητές αυτά τα γραμματικά φαινόμενα, τα διασκευασμένα κείμενα θα μπορούν να περιλαμβάνουν τους προαναφερθέντες γραμματικούς τύπους. Το σχολικό εγχειρίδιο δεν ακολουθεί την τακτική αυτή.

Μελετώντας τις διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου, παρατηρούμε, όπως τονίσαμε και παραπάνω, ότι υπάρχει μόνο ένα διασκευασμένο κείμενο³³ (πρώτη ενότητα).³⁴ Αυτή η διασκευή φαίνεται να γίνεται κατά κύριο λόγο, επειδή στόχος είναι η μετατροπή του κειμένου στην

³³ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:8): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271.13352/>

³⁴ Κάποιες αλλαγές είναι οι εξής: α) η κατάληξη της δοτικής πληθυντικού -οισι αντικαθίσταται από την κατάληξη -οις. Για παράδειγμα στο διασκευασμένο κείμενο έχουμε *τοῖς σφετέροις* αντί *τοῖσι σφετέροισι*. Οι συγκεκριμένοι τύποι σε -οισι καταδεικνύουν την επιρροή της αιολικής διαλέκτου (Hoffmann – Debrunner – Scherer, 1994:63) και συνεπώς είναι εύλογο ότι πρέπει να αντικατασταθούν προς διευκόλυνση των μαθητών. β) Στη διασκευή έχουμε συνηρημένους τύπους αντί ασυναίρετους, *συνοικῆ* αντί *συνοικέη*. γ) Παράλειψη χωρίου. δ) Οι λέξεις *ὄκως* και *ὁκότε* αντικαθίστανται από τους τύπους *ὄπως* και *ὁπότε* αντίστοιχα. Αυτή η αλλαγή είναι αναγκαία, καθώς οι μαθητές δεν είναι δυνατό να επεξεργαστούν κείμενο με ιωνικούς τύπους. Στην ιωνική διάλεκτο το ιωνικό κ αντικαταστάθηκε από το αττικό π στις λέξεις *ὄκως*, *κοῦ*, *κόθεν* κ.ο.κ. (Hoffmann – Debrunner – Scherer, 1994:50).

αττική διάλεκτο. Οι περισσότερες αλλαγές πιθανόν να ακολουθούν κάποιες αρχές που έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με κείμενα, τα οποία δεν εμφανίζουν άγνωστα φαινόμενα, όσο, βέβαια, μπορεί να είναι αυτό εφικτό. Πράγματι, όταν αντικαθίσταται ο πεπαλαιωμένος τύπος της δοτικής -οισι από το -οις και όταν στη θέση του *ὅκως* έχουμε *ὄπως*, φαίνεται να εφαρμόζεται και αυτή η αρχή.

Εκτός από τα παραπάνω, τονίζουμε την προσπάθεια να μειωθεί γενικά ο υποτακτικός λόγος. Θεωρούμε πως αυτό λειτουργεί ευεργετικά για τους διδασκομένους, διότι στο χωρίο που παραλείπεται οι επιπλέον δευτερεύουσες προτάσεις (που δεν έχουν διδαχθεί ακόμη οι μαθητές) θα καθιστούσαν το έργο τους πιο δύσκολο.

Εντούτοις, υπάρχουν και δύο αλλαγές, οι οποίες δεν φαίνεται να έχουν κάποιο λειτουργικό ρόλο και να ακολουθούν κάποια αρχή. Συγκεκριμένα, οι ασυναίρετοι τύποι αντικαθίστανται από συνηρημένους. Η παρουσία συνηρημένων τύπων ίσως προκαλεί μεγαλύτερη σύγχυση στους μαθητές σε σχέση με τους ασυναίρετους, διότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμα στην πρώτη ενότητα τα συνηρημένα ρήματα.

2.4 Συμπεράσματα - προτάσεις

Από όλα τα παραπάνω συνάγουμε ότι δεν δίδεται βαρύτητα στα διασκευασμένα κείμενα. Ίσως θα ήταν πιο λειτουργικό αν γινόταν μια μεγαλύτερη προσπάθεια διασκευής των κειμένων, διότι πρόκειται για μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν διδαχθεί όλα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Εφόσον όμως οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο γνωστικό υπόβαθρο, θα μειώνονται ανάλογα και οι τροποποιήσεις και θα δίδονται αυθεντικά κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.³⁵ Πιστεύουμε ότι θα βοηθούσε περισσότερο τους διδασκομένους αν διασκευαζόταν ένας μεγαλύτερος αριθμός κειμένων, κυρίως από τις πρώτες

³⁵ Τσάφος (2004:47).

διδασκτικές ενότητες. Το πιο πιθανό θα ήταν οι μαθητές να μην έλθουν σε επαφή με άγνωστα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα.

Μια άλλη παρατήρηση έχει να κάνει με το γεγονός ότι δεν φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κλιμακούμενη δυσκολία των κειμένων και να υπάρχει ένα σαφές πλάνο σχετικά με τις αλλαγές που υφίστανται τα συγκεκριμένα αποσπάσματα. Προαναφέραμε ότι πρώτα πρέπει να υπάρχουν τα διασκευασμένα κείμενα και μετά τα αυτούσια. Εντούτοις, στο εγχειρίδιο δεν ακολουθείται πάντα η τακτική αυτή. Ενώ δηλαδή στην πρώτη διδασκτική ενότητα έχουμε πολύ σωστά ένα διασκευασμένο κείμενο, στη συνέχεια ακολουθεί κατευθείαν ένα αυθεντικό κείμενο (δεύτερη ενότητα) και μετά κείμενα με παραλείψεις χωρίων (τρίτη, τέταρτη, πέμπτη, έκτη, έβδομη). Έπειτα, υπάρχει η όγδοη ενότητα με μια μόνο αλλαγή και έπονται τρία αυθεντικά κείμενα (ένατη, δέκατη, ενδέκατη ενότητα), για να επανέλθουμε και πάλι σε κείμενο, από το οποίο έχουν αφαιρεθεί κάποιες προτάσεις (δωδέκατη ενότητα).

Τα κείμενα που θεωρούμε ότι είναι πιο δύσκολα για το επίπεδο των μαθητών είναι αυτά της πρώτης, δεύτερης, τρίτης, έκτης και έβδομης ενότητας. Τα κριτήριά μας για αυτό το συμπέρασμα είναι ο μακροπερίοδος λόγος καθώς και το γεγονός ότι εμφανίζουν αρκετά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, τα οποία διδάσκονται σε επόμενες ενότητες. Άρα, καλό θα ήταν αυτά τα κείμενα να διασκευαστούν, αν λάβουμε υπόψη ότι διδάσκονται στις πρώτες ενότητες του εγχειριδίου. Μάλιστα, όσον αφορά το πρώτο κείμενο, αφενός μεν είναι διασκευασμένο, αφετέρου δε δεν φαίνεται να δόθηκε προσοχή στα προβλήματα που δημιουργεί ο μακροπερίοδος λόγος και έτσι δεν υπήρξε φροντίδα κατά τη διασκευή του κειμένου να έχουμε πιο μικρές περιόδους.

Κεφάλαιο 3

Γλώσσα κειμένων

Εξετάζοντας τη γλώσσα των κειμένων παρατηρούμε πως υπάρχουν αρκετά εμπόδια, τα οποία προβληματίζουν ιδιαίτερα τους μαθητές αναφορικά με την προσπέλαση και απόδοση των κειμένων στη νέα ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, στα εν λόγω κείμενα υπάρχει μακροπερίοδος λόγος και έχουμε κυριαρχία του υποτακτικού λόγου. Άλλα στοιχεία τα οποία συναντάμε και δυσχεραίνουν το έργο των μαθητών είναι οι μετοχές, η απρόσωπη σύνταξη, καθώς και η σειρά των όρων μέσα στην πρόταση.

3.1 Μακροπερίοδος λόγος και υπόταξη

Όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα, επειδή η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι συνθετική, ενώ η νέα ελληνική είναι αναλυτική γλώσσα. Γεννιούνται αρκετά ζητήματα, όταν προσπαθούμε σήμερα ως ομιλητές της νέας ελληνικής γλώσσας να προσεγγίσουμε και να μεταφράσουμε τους κλασικούς συγγραφείς, των οποίων ο λόγος τους είναι πυκνός και σύνθετος.³⁶ Συγκεκριμένα, σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει μακροπερίοδος λόγος, πράγμα το οποίο καθιστά δυσκολότερη την επεξεργασία κειμένου. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι στη νέα ελληνική αποφεύγουμε την υπόταξη και έχουμε μικροπερίοδο λόγο.³⁷ Πράγματι, η πλειονότητα των κειμένων του εγχειριδίου που εξετάζουμε εμφανίζει σε μεγάλο βαθμό μακροπερίοδο λόγο που εμπεριέχει κατά κύριο λόγο υποτακτική σύνδεση τόσο σε επίπεδο προτάσεων όσο και σε επίπεδο λέξεων. Επιπλέον, μόνο η παρουσία τόσων δευτερευουσών προτάσεων προκαλεί σύγχυση στους μαθητές, διότι έρχονται αντιμέτωποι με συντακτικά

³⁶ Κακριδής (1948:75).

³⁷ Κακριδής (1948:76).

φαινόμενα που δεν γνωρίζουν. Ουσιαστικά, δεν φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.³⁸ Συγκεκριμένα, υπάρχουν αρκετές εξαρτημένες προτάσεις που συναντάνε οι μαθητές στα κείμενα, αν και η διδασκαλία των εν λόγω προτάσεων γίνεται στην ένατη, δέκατη και ενδέκατη ενότητα.

3.2 Μετοχές

Ιδιαίτερα προβλήματα προκαλούν οι μετοχές, διότι πρέπει κατά κανόνα στη μετάφραση (με εξαίρεση κάποιες μορφές τροπικών μετοχών) να αποδοθούν περιφραστικά.³⁹ Επειδή οι μετοχές έχουν σχεδόν εκλείψει από τη νέα ελληνική,⁴⁰ είμαστε εκ των πραγμάτων αναγκασμένοι να αντικαταστήσουμε τη μετοχή με ρήμα, το οποίο συνήθως θα αποτελεί όρο μιας δευτερεύουσας πρότασης.⁴¹ Οι μαθητές, βέβαια, έχουν διδαχθεί τις μετοχές ήδη και στις δύο προηγούμενες τάξεις αλλά αυτό έγινε πολύ σύντομα και είναι πιθανό να μην έχουν αφομοιώσει τη διδασκαλία τους. Καλό θα ήταν να γινότανε πιο αναλυτικά η διδασκαλία των μετοχών, ώστε η επεξεργασία των κειμένων του εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου να γινότανε απρόσκοπτα. Για παράδειγμα, γνωρίζουμε ότι μια χρονική μετοχή συνοδεύεται από τα επιρρήματα, *ἄμα, οὕτω, εἴτα, ἔπειτα, ἐνταῦθα, τότε, ἤδη*.⁴² Ο σύντομος χαρακτήρας της διδασκαλίας αποτελεί τροχοπέδη για τους μαθητές, γιατί τους στερεί τη δυνατότητα να μάθουν λεπτομέρειες όπως αυτές που σχετίζονται με τη χρονική μετοχή. Αν οι μαθητές γνώριζαν όλη τη θεωρία της χρονικής μετοχής, θα είχαν λιγότερες δυσκολίες, όταν συναντούσαν τη χρονική μετοχή της δεύτερης ενότητας⁴³ *κινδυνεύσαντες* η οποία συνοδεύεται από το επίρρημα *οὕτω*. Το πρόβλημα επιτείνεται αν λάβουμε υπόψη και το γεγονός ότι οι μετοχές εμφανίζονται σε ένα αρκετά μεγάλο μέρος των προτάσεων των κειμένων που μελετάμε καθώς στις συνολικά εκατόν ενενήντα πέντε προτάσεις των κειμένων του εγχειριδίου οι εξήντα εμπεριέχουν μετοχές με πιο συχνά αυτές να εμφανίζονται στην πέμπτη, έβδομη, δέκατη και ενδέκατη ενότητα.

³⁸ Χατζημαυρουδή (2007:240-241).

³⁹ Ασωνίτης - Αναγνωστόπουλος (1978:107-126).

⁴⁰ Κακριδής (1948:91).

⁴¹ Κακριδής (1948:97).

⁴² Schwyzer (1959:390).

⁴³ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:14): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13353/>

3.3 Απρόσωπη σύνταξη

Όπως στην περίπτωση των μετοχών έτσι και στο φαινόμενο της απρόσωπης σύνταξης, ο σύντομος χαρακτήρας της διδασκαλίας σε προηγούμενες τάξεις φανερώνει ότι όσα γνωρίζουν οι μαθητές δεν είναι ικανά να τους στηρίξουν κατά την προσπέλαση κειμένου με απρόσωπη σύνταξη. Προκειμένου να γίνει κατανοητό αυτό το φαινόμενο, καλό θα ήταν η διδασκαλία της απρόσωπης σύνταξης να γινότανε πιο διεξοδικά.

Αυτή εμφανίζεται στις εννιά από τις δώδεκα ενότητες. Μόνο στην πρώτη, τρίτη και ένατη ενότητα δεν υπάρχει απρόσωπη σύνταξη. Από τις συνολικά εκατόν ενενήντα πέντε προτάσεις των κειμένων, οι είκοσι μία έχουν απρόσωπη σύνταξη. Η απρόσωπη σύνταξη με τις δευτερεύουσες προτάσεις ή τα απαρέμφατα ως υποκείμενο των απρόσωπων ρημάτων και εκφράσεων,⁴⁴ με την ετεροπροσωπία⁴⁵ και με τη δοτική προσωπική που δείχνει το λογικό υποκείμενο του απαρεμφάτου, δημιουργεί εύλογα κάποια εμπόδια στην κατανόηση του κειμένου. Η ύπαρξη απαρεμφάτου στην απρόσωπη σύνταξη είναι ένα απ' τα προβλήματα, αφού το απαρέμφατο δεν υπάρχει πλέον στη νέα ελληνική⁴⁶ και έτσι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να το αντικαταστήσουν με ειδική ή τελική πρόταση.⁴⁷ Πρόκειται για το φαινόμενο της μετάστασης, διότι ένα μέρος του λόγου ή γενικότερα ένα συντακτικό μέλος αντικαθίσταται στην απόδοση με άλλο.⁴⁸ Επίσης, η δοτική προσωπική που υπάρχει σε τέτοιου είδους σύνταξη πρέπει να τραπεί στη νέα ελληνική σε ονομαστική πτώση, προκειμένου οι μαθητές να κάνουν σωστή μετάφραση. Ακόμα, ανασταλτικός παράγοντας είναι η παράλειψη του ρήματος *έστί* με κάποιες εκφράσεις όπως *πρέπον*, *χαλεπόν*, *καιρός κ.α.*⁴⁹

⁴⁴ Heidelberg (1837:28).

⁴⁵ Fink (1997:360).

⁴⁶ Κακριδής (1948:91).

⁴⁷ Καζάζης (1993:165).

⁴⁸ Κακριδής (1948:81).

⁴⁹ Kühner – Gerth (1955:41).

3.4 Σειρά όρων

Δυσκολίες συναντάνε οι μαθητές κατά την προσπάθεια μετάφρασης κειμένου, επειδή στον αρχαίο ελληνικό λόγο υπάρχουν πολύπλοκες περίοδοι με σύνθετες διακλαδώσεις και διαφορετικοί τρόποι σύνδεσης των περιόδων, καθώς και σε αυτό το σημείο η δομή της αρχαίας ελληνικής διαφέρει αρκετά από τη δομή της νέας.⁵⁰ Αυτό δεν σημαίνει ότι η αρχαία ελληνική με τη συγκεκριμένη σειρά όρων είναι ακατάλληλη διδακτικά, αλλά ότι το παρόν σχολικό βιβλίο δεν προσπαθεί να άρει τις δυσκολίες των μαθητών, επικεντρώνοντας για παράδειγμα και στη διδασκαλία της διάταξης της αρχαίας ελληνικής στις πρώτες ενότητες του βιβλίου. Μια καλή μέθοδος που φαίνεται να βοηθάει τη διδασκαλία της διάταξης των όρων της αρχαίας ελληνικής, είναι η σύγκριση αρχαίων και νέων ελληνικών. Μια άλλη λύση θα ήταν να επιλέγονται κείμενα με μικροπερίοδο λόγο ή να γίνει διασκευή κειμένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιοριστούν οι δυσκολίες αναφορικά με τη σειρά των όρων.

⁵⁰ Mackridge (1998:41).

Κεφάλαιο 4

Αφόρμηση

4.1 Ρόλος αφόρμησης

Η αφόρμηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας, διότι μέσω αυτής εγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών, διαμορφώνεται η ατμόσφαιρα και προετοιμάζονται ψυχολογικά οι μαθητές για την επαφή τους με τη νέα διδακτική ενότητα. Συν τοις άλλοις, η κατάλληλη αφόρμηση βοηθάει τους διδασκόμενους να συγκεντρωθούν και να εστιάσουν την προσοχή τους στο μάθημα της επόμενης διδακτικής ενότητας ανεπηρέαστοι από το διάλειμμα και το μάθημα της προηγούμενης διδακτικής ώρας.⁵¹

Εκτός από αυτά που προαναφέραμε, η αφόρμηση εισάγει τους μαθητές στη θεματική του κειμένου. Επιπλέον, η αφόρμηση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δώσει στη διδασκαλία του βιωματικό χαρακτήρα. Αυτό θα συμβεί, όταν ζητηθεί από τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Κατά την αφόρμηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των διδασκόμενων.⁵² Ακόμα, μπορεί να κάνει αφόρμηση στηριζόμενος στο υλικό του σχολικού βιβλίου. Συγκεκριμένα, ζητάει από τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή στις εικόνες και να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα που θέτει (ΑΠΣ 2011β, 121).

Μία από τις τεχνικές για τη δραστηριοποίηση των μαθητών μέσω της αφόρμησης είναι αυτή της αντιπαράθεσης, η οποία καταδεικνύει τις αντιθέσεις

⁵¹ Σπανός (2010:42-43).

⁵² Ματσαγγούρας (1999:287).

που υπάρχουν γύρω από ένα θέμα. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της σύγκρισης, με την οποία οδηγεί τους μαθητές σε κάποιες εναλλακτικές λύσεις. Οι τελευταίοι καλούνται να επιλέξουν αυτό που θεωρούν καταλληλότερο.⁵³ Πάρα πολύ σημαντική τεχνική είναι η πρόβλεψη. Σ' αυτή την περίπτωση οι μαθητές αφορμώμενοι από την εικόνα ή από τον τίτλο, οφείλουν να κάνουν μία πρόβλεψη σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου που θα διδαχθούν.⁵⁴ Τέλος, αναφέρουμε και την εποπτικοποίηση του διδακτικού αντικειμένου. Πρόκειται για μια τεχνική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές εικόνες και θέτει τα ανάλογα ερωτήματα.⁵⁵

Εκτός από τις τεχνικές που προαναφέρθηκαν, υπάρχει και ένας άλλος τρόπος αφόρμησης που αναφέρεται στο βιβλίο του καθηγητή των αρχαίων της Γ' Γυμνασίου.⁵⁶ Πρόκειται για τη χρήση των παράλληλων κειμένων. Αυτά είναι κείμενα μικρής έκτασης, τα οποία χρησιμεύουν ως ασκήσεις συγκριτικής ανάγνωσης. Επιπλέον, συνοδεύονται από σύντομα γλωσσικά ή ερμηνευτικά σχόλια, προκειμένου να αξιοποιηθούν καλύτερα από τους μαθητές.⁵⁷ Μελετώντας τα παράλληλα κείμενα, οι διδασκόμενοι καλούνται να κάνουν μία σύγκριση και να εντοπίσουν τις ομοιότητες ή διαφορές σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου της διδακτικής ενότητας (ΑΠΣ 2011β, 113). Όσον αφορά την περίπτωση του εγχειριδίου που μελετάμε, παρατηρούμε ότι το κείμενο, που προτείνεται ως παράλληλο από το βιβλίο του καθηγητή, είναι σε νεοελληνικό λόγο. Οι ενότητες, στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα κείμενα σε νέα ελληνικά ως αφόρμηση είναι η πρώτη και η δωδέκατη.

4.2 Κριτήρια κατάλληλης αφόρμησης

Αυτό που θα μας απασχολήσει είναι κατά πόσο προσφέρει το βιβλίο τρόπους αφόρμησης, προκειμένου να περάσει ο εκπαιδευτικός ομαλά στη διδασκαλία του κειμένου. Τα κριτήρια μιας λειτουργικής και πετυχημένης αφόρμησης είναι

⁵³ Ματσαγγούρας (2007:255).

⁵⁴ Ματσαγγούρας (2007:256).

⁵⁵ Ματσαγγούρας (2007:257).

⁵⁶ Μπεζαντάκος κ.α. (2007:20).

⁵⁷ Μπεζαντάκος κ.α. (2007:8-9).

να υπάρχουν στοιχεία στη σελίδα του κειμένου της εκάστοτε ενότητας που αφενός μεν θα κεντρίζουν την προσοχή των μαθητών και αφετέρου δε θα συνδέονται άμεσα με το κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να έχουμε μια αφόρμηση, η οποία χρειάζεται αρκετές επεξηγήσεις από το διδάσκοντα. Επιπλέον, είναι σημαντικό η αφόρμηση να συνδέεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Τα μέσα, τα οποία θα οδηγήσουν σ' ένα πρόσφορο τρόπο αφόρμησης είναι η εικόνα και ο τίτλος.

4.3 Τρόποι αφόρμησης στα κείμενα του εγχειριδίου και αξιολόγησή τους

Από τους τρόπους αφόρμησης που παραθέσαμε χρησιμοποιούνται όλοι εκτός από την εποπτικοποίηση του διδακτικού αντικειμένου. Σε όλα τα κείμενα ανεξαιρέτως έχουμε αφόρμηση από την εικόνα και τον τίτλο. Όμως, δεν δίνουν όλα τη δυνατότητα για πρόβλεψη του περιεχομένου. Μόνο η πρώτη, η δεύτερη και η έκτη ενότητα προσφέρονται για την τεχνική της πρόβλεψης. Στις υπόλοιπες ενότητες μπορεί να γίνει η αφόρμηση του κειμένου από την εικόνα ή τον τίτλο αλλά μέσω ερωτημάτων που δεν οδηγούν σε πρόβλεψη περιεχομένου. Ακόμα, στη έκτη ενότητα έχουμε την τεχνική της αντιπαράθεσης, στην πέμπτη την τεχνική της σύγκρισης, ενώ τέταρτη και δωδέκατη ενότητα προσφέρονται για αφόρμηση μέσω σύγκρισης και αντιπαράθεσης. Τέλος, οι ενότητες στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα κείμενα σε νέα ελληνικά ως αφόρμηση είναι η πρώτη και η δωδέκατη.

Ειδικότερα, μέσα από τη μελέτη των κειμένων όλων των διδακτικών ενότητων οδηγούμαστε στις εξής διαπιστώσεις: α) κάποια κείμενα προσφέρουν, κατάλληλους τρόπους αφόρμησης αποκλειστικά μόνο μέσω της εικόνας (έκτη, όγδοη, δέκατη ενότητα), β) σε κάποια άλλα δεν επαρκεί μόνο η εικόνα για αφόρμηση, αλλά χρειάζεται να διαβαστούν και τα συμπληρωματικά σχόλια (πρώτη, τέταρτη, πέμπτη ενότητα), γ) ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και κάποια παράλληλα κείμενα σε νεοελληνικό λόγο (πρώτη, δωδέκατη ενότητα), δ) υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις, στις οποίες και ο ίδιος ο

τίτλος και μόνο μπορεί να δώσει το έναυσμα, για να ξεκινήσει η διδασκαλία (δεύτερη, τέταρτη, δωδέκατη ενότητα), ε) υπάρχουν περιπτώσεις που η αφόρμηση συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών (τέταρτη, έκτη ενότητα). Τα πέντε παραπάνω συμπεράσματα καταδεικνύουν τη θετική πλευρά του εγχειριδίου αναφορικά με τους τρόπους αφόρμησης.

Εντούτοις, εντοπίζουμε και αρκετά σημεία, τα οποία δεν φαίνονται να υπηρετούν τη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, πολλές φορές η εικόνα και τα σχόλια που τη συνοδεύουν δεν έχουν άμεση σχέση με το κείμενο, υποχρεώνοντας έτσι τον εκπαιδευτικό να δίνει περισσότερες πληροφορίες μέσω του μονολόγου, καθιστώντας το μάθημα δασκαλοκεντρικό (δεύτερη, τρίτη, έβδομη, ένατη, ενδέκατη, δωδέκατη ενότητα). Όσον αφορά τα παράλληλα κείμενα, θα λέγαμε ότι αφενός είναι ένας τρόπος κατάλληλης αφόρμησης αλλά αφετέρου αποτελούν μια χρονοβόρο διαδικασία. Αντικείμενο σχολιασμού αποτελεί και ο τίτλος, ο οποίος είτε δεν έχει καθόλου σχέση με το κείμενο είτε έχει έμμεση σχέση και απαιτούνται αρκετές διευκρινίσεις από πλευράς εκπαιδευτικού (τρίτη, ένατη, ενδέκατη ενότητα). Ακόμα, μπορεί μεν ο τίτλος να δίνει την ευκαιρία στο διδάσκοντα για αφόρμηση, αλλά δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών. Τέλος στη δέκατη ενότητα, ενώ θεωρούμε πως η εικόνα προσφέρει κατάλληλο τρόπο αφόρμησης, μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα, διότι δεν είναι ευδιάκριτα τα όσα απεικονίζονται.

4.4 Τρόποι αφόρμησης στην πρώτη διδακτική ενότητα

Επιλέγουμε να αρχίσουμε τη μελέτη μας από την πρώτη ενότητα, για να καταδείξουμε περιπτώσεις αφόρμησης που προωθούν τη διδακτική διαδικασία. Ξεκινώντας λοιπόν από τη συγκεκριμένη ενότητα, στην οποία διδάσκεται διασκευασμένο κείμενο του Ηροδότου (*Ιστορία 2.120*) με τίτλο «*Η Ελένη και η καταστροφή της Τροίας*»⁵⁸ μπορούμε να πούμε ότι το βιβλίο μάς δίνει την ευκαιρία για δύο τρόπους αφόρμησης, διότι υπάρχει η εικόνα με την

⁵⁸ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:8): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13352/>

αγγειογραφία του Μύρωνα από σκύφο του 490-480 π.Χ. (Boston 13.186) που απεικονίζει τον Πάρη να κρατάει την Ελένη απ' το χέρι. Φυσικά, για να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα πρόσωπα της εικόνας, είναι πιθανό να χρειάζεται να διαβάσουν τα σχόλια που τη συνοδεύουν. Πολλές φορές οι εικόνες συνοδεύονται από ένα μικρό κείμενο, προκειμένου να διαφωτιστούν οι μαθητές για το περιεχόμενό τους.⁵⁹ Ο διδάσκων μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές τι γνωρίζουν για την Ελένη και τον Πάρη και έτσι οι μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τον Τρωικό πόλεμο που προκλήθηκε εξαιτίας της Ελένης. Έπειτα, θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές να προβλέψουν ποια θα ήταν η στάση του Πριάμου, αν αυτός διέβλεπε τον κίνδυνο ότι η Ελένη θα προκαλούσε τόσο μεγάλα κακά στους Τρώες. Έτσι, οι μαθητές θα εισάγονταν αρμονικά στο περιεχόμενο του κειμένου. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο τρόπος αφόρμησης που χρησιμοποιείται εδώ είναι η πρόβλεψη μέσω της εικόνας και των συνοδευτικών σχολίων.

Εκτός από τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ξεκινήσει τη διδασκαλία με το πρώτο παράλληλο κείμενο που είναι ένα απόσπασμα από το ποίημα «*Ελένη*» του Σεφέρη. Αυτό το ποίημα μας δίνει μια εκδοχή του μύθου, η οποία είναι ίδια με αυτή του Ηροδότου. Από το βιβλίο του καθηγητή παίρνουμε τις πληροφορίες ότι οι θεοί κράτησαν την Ελένη στην Αίγυπτο καθ' όλη τη διάρκεια του τρωικού πολέμου και στην Τροία βρισκόταν το είδωλό της. Ο μύθος ενέπνευσε πολλούς συγγραφείς μεταξύ των οποίων και το Σεφέρη.⁶⁰ Πιστεύουμε ότι θα ήταν καλό ο διδάσκων να επιλέξει αφόρμηση με παράλληλο κείμενο, επειδή οι μαθητές θα πάρουν άμεσα την πληροφορία ότι η Ελένη βρίσκεται στην Αίγυπτο. Αντίθετα, η αφόρμηση μέσω της εικόνας και των συνοδευτικών σχολίων κινητοποιεί απ' τη μια πλευρά τους διδασκομένους, αλλά απ' την άλλη αυτοί δεν μαθαίνουν τίποτε περισσότερο για την τύχη της Ελένης. Από το γεγονός αυτό, εύλογα συνάγουμε ότι δεν είναι πλέον κατάλληλο διδακτικά το ποίημα «*Ελένη*» του Σεφέρη να εμφανίζεται ως παράλληλο κείμενο και όχι ως τρόπος αφόρμησης. Το σχολικό εγχειρίδιο θα μπορούσε στη θέση της εικόνας στη σελίδα 8 να έχει το συγκεκριμένο ποίημα. Ίσως αυτό να συμβαίνει

⁵⁹ Καψάλης – Χαραλάμπους (1993:162).

⁶⁰ Μπεζαντάκος κ.α. (2007:20).

λόγω έλλειψης χώρου αλλά και εξαιτίας της ομοιομορφίας προς τις άλλες ενότητες, στις οποίες το πρωτότυπο κείμενο συνοδεύεται πάντα από μια εικόνα, η οποία βρίσκεται είτε πάνω από το κείμενο είτε στην αριστερή πλευρά του.

4.5 Τρόποι αφόρμησης στη δεύτερη διδακτική ενότητα

Ένα επίσης χαρακτηριστικό παράδειγμα μη κατάλληλης αφόρμησης προσφέρει η δεύτερη ενότητα στην οποία διδάσκεται ένα απόσπασμα από τον *Επιτάφιο λόγο* του Λυσία (*Επιτάφιος τοῖς Κορινθίων βοηθοῖς 79-81*) με τίτλο «*Θυσία για την πατρίδα*».⁶¹ Στη συγκεκριμένη ενότητα παρατηρούμε αδυναμία του εγχειριδίου να δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει ως αφόρμηση την εικόνα, η οποία απεικονίζει έναν άνδρα σε όρθια στάση, καθώς αυτή φαίνεται να έχει διακοσμητικό ρόλο και όχι επεξηγηματικό. Οι εικόνες που έχουν μια καθαρά διακοσμητική λειτουργία δεν βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης.⁶² Αν και στο δεξί κάτω μέρος της εικόνας υπάρχει η σημείωση ότι πρόκειται για επιτύμβια στήλη του Αριστίωνος που χρονολογείται στα 520 π.Χ., θεωρούμε πως δεν έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου. Αν ο διδάσκων θέλει να χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη εικόνα ως αφόρμηση, θα πρέπει να καταφύγει σε έναν μονόλογο δίνοντας επιπρόσθετες πληροφορίες για τους επιτάφιους λόγους. Όμως, ο μονόλογος που συναντάται στις δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, δεν προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες αυτενέργειας, πράγμα το οποίο είναι αρνητικό.⁶³ Ο εκπαιδευτικός πρέπει να απεμπλακεί από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και να προσαρμόσει το μάθημά του στις ανάγκες των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πάψουν να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών και θα οδηγούνται στη μάθηση μέσα από την πράξη.⁶⁴

⁶¹ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:14): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13353/>

⁶² Καψάλης – Χαραλάμπους (1993:166).

⁶³ Ματσαγγούρας (2004β:391).

⁶⁴ Μιχαλακοπούλου (2004:191).

Σε αντίθεση με την εικόνα, ο τίτλος «*Η θυσία για την πατρίδα*» θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα στους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους για το πώς αντιμετωπίζονται αυτοί που πεθαίνουν για την πατρίδα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να προβλέψουν σε κάποιο βαθμό το περιεχόμενο του κειμένου. Όμως, η αφόρμηση μέσω του τίτλου δεν κεντρίζει την προσοχή των μαθητών όσο η αφόρμηση που προσφέρει μια εικόνα. Η εικόνα καθιστά τη διδασκαλία στα μάτια των μαθητών πιο ενδιαφέρουσα. Το εικαστικό υλικό έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι αφενός καθιστά τα σχολικά εγχειρίδια ελκυστικά και αφετέρου επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης των διδασκομένων. Η εικονογράφηση είναι τόσο σημαντική όσο και η επιλογή των κειμένων.⁶⁵ Η εικόνα δημιουργεί την ανάγκη για επιπλέον πληροφορίες, τις οποίες θα εντοπίσουν οι μαθητές στο κείμενο.⁶⁶

Από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε συνολικά ότι οι συγγραφείς του εγχειριδίου δε φαίνεται να δίνουν βαρύτητα στο ρόλο που επιτελεί η αφόρμηση κατά τη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, δεν ακολουθείται μια ξεκάθαρη τακτική, αφού άλλοτε ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ξεκινήσει τη διδασκαλία από την εικόνα (με ή χωρίς τα συμπληρωματικά σχόλια) και άλλοτε αυτή αποτελεί ένα καθαρά διακοσμητικό στοιχείο. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις που η εικόνα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφόρμηση ούτε και ο τίτλος είναι πρόσφορος για μια κατάλληλη διδακτικά αφόρμηση. Μια άλλη παρατήρηση είναι ότι ακόμα και αν δίδεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα για αφόρμηση, τις περισσότερες φορές αυτή δε συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών. Τέλος, ούτε όσον αφορά τη χρήση μεταφρασμένων παράλληλων κειμένων ως αφόρμηση υπάρχει κάποιο σαφές πλάνο, αφού αυτά μόνο σε δύο περιπτώσεις μπορούν να δώσουν το έναυσμα για την έναρξη της διδασκαλίας. Το πιο πιθανό είναι οι συγγραφείς να συμπεριέλαβαν στο εγχειρίδιο αυτά τα δύο παράλληλα κείμενα σε νεοελληνικό λόγο χωρίς να έχουν στο νου τους ότι αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση.

⁶⁵ Καψάλης – Χαραλάμπους (1993:160).

⁶⁶ Καψάλης – Χαραλάμπους (1993:165).

Κεφάλαιο 5

Σχέση κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα, με τα ερμηνευτικά σχόλια και τις ερωτήσεις κατανόησης

5.1 Συμβατότητα του κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια

Μελετώντας τη σχέση του κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια, παρατηρούμε πως σε αρκετές περιπτώσεις οι πληροφορίες του κειμένου ταυτίζονται με αυτές του εισαγωγικού σημειώματος και των ερμηνευτικών σχολίων. Απ' την άλλη συναντάμε και διδακτικές ενότητες που καταδεικνύουν ότι το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια συνεπικουρούν στην ανάλυση του κειμένου.

Όσον αφορά το εισαγωγικό σημείωμα, αυτό είναι ένα σύντομο κείμενο που τοποθετείται πριν το πρωτότυπο απόσπασμα που διδάσκεται. Οι πληροφορίες που περιλαμβάνει αφορούν τη θεματική του κειμένου που θα ακολουθήσει, τον τόπο, τα πρόσωπα, κάποια ιστορικά γεγονότα καθώς και στοιχεία για το συγγραφέα και το γραμματειακό είδος.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε ποια είναι η σχέση του κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια στην πρώτη ενότητα. Ξεκινάμε από αυτό το σημείο του εγχειριδίου, για να καταδείξουμε μια

περίπτωση που οι επιπλέον πληροφορίες του εισαγωγικού σημειώματος και των ερμηνευτικών σχολίων δεν υπηρετούν τον κειμενοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Παρατηρούμε ότι τόσο στο εισαγωγικό σημείωμα όσο και στα ερμηνευτικά σχόλια⁶⁷ υπάρχουν στοιχεία και πληροφορίες που συναντάμε και μέσα στο ίδιο το κείμενο. Συγκεκριμένα, προς το τέλος του εισαγωγικού σημειώματος τα όσα λέγονται ταυτίζονται νοηματικά με χωρίο του αρχαίου κειμένου. Ο κοινός παρονομαστής είναι ότι οι θεοί τιμωρούν για μεγάλες αδικίες. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στα ερμηνευτικά σχόλια της σελίδας 10. Βλέπουμε ότι γίνεται ένας σχολιασμός του χωρίου *οὐ γὰρ οὕτω γε φρενοβλαβῆς.....Ἐλένη συνοικῆ*. Τα στοιχεία που παίρνουμε είναι ότι ο Πρίαμος δεν θα ήθελε να βάλει σε κίνδυνο το λαό του, για να μένει ο Πάρης μαζί με την Ελένη. Εύκολα παρατηρεί κανείς ότι τα όσα αναφέρονται δεν είναι τίποτα άλλο από αυτά που λέγονται στο κείμενο.

Αν, λοιπόν, τόσο στο εισαγωγικό σημείωμα όσο και στα ερμηνευτικά σχόλια, συναντάμε τα ίδια στοιχεία που υπάρχουν και στο πρωτότυπο κείμενο, τότε δεν ακολουθείται ο κειμενοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας που αποτελεί βασική αρχή στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών του Γυμνασίου.⁶⁸ Κατά τη διδασκαλία ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου οφείλουμε να εστιάζουμε στο ίδιο το κείμενο.⁶⁹ Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν ικανοί να επικοινωνούν άμεσα με το κείμενο και να ενισχυθεί η γλωσσική τους ικανότητα.⁷⁰ Το γεγονός ότι το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια αποτρέπουν το μαθητή από το να εστιάζει την προσοχή του στο κείμενο, καθιστά εύκολα σαφές πως δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία με το αυτό με αποτέλεσμα να μην ακολουθείται η κειμενοκεντρική μέθοδος. Το ότι υπάρχουν περίπου οι ίδιες πληροφορίες τόσο στα ερμηνευτικά σχόλια όσο και στο κείμενο, μας κάνει να σκεφτούμε ότι η έμφαση δίνεται στην πληροφορία αυτή καθεαυτή και στο αρχαίο ελληνικό κείμενο/απόσπασμα ως (αποκλειστική ή κύρια) πηγή συλλογής των πληροφοριών αυτών.

⁶⁷ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:8-10): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13352/>

⁶⁸ Ιγνατιάδης (2008:255).

⁶⁹ Πηγιάκη (1997:51).

⁷⁰ Μήτσης (1993:23,29).

Ένα άλλο τρωτό σημείο αποτελούν τα ελλιπή ερμηνευτικά σχόλια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερμηνευτικό σχόλιο θα μπορούσαν να δοθούν περισσότερες πληροφορίες για την Έλένη του Ευριπίδη, δηλαδή να μάθουν οι μαθητές ότι στην Τροία βρισκόταν ένα είδωλο και έτσι να κατατοπιστούν καλύτερα αναφορικά με όλες τις εκδοχές για την Ελένη.

Αντίθετα με ότι συνέβαινε στην πρώτη ενότητα με το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια, παρατηρούμε ότι στη δεύτερη ενότητα διαφωτίζουν τους μαθητές και συμπληρώνουν με κατάλληλα στοιχεία το κείμενο. Συγκεκριμένα, πολύ σωστά δίνονται επιπλέον στοιχεία στο εισαγωγικό σημείωμα⁷¹ με την αναφορά στον *Επιτάφιο λόγο* προς τιμήν των νεκρών του Κορινθιακού πολέμου. Συν τοις άλλοις, θεωρούμε ως στοιχείο που ευνοεί τη διδακτική πράξη, τις επεξηγήσεις που δίνονται μέσω των ερμηνευτικών σχολίων. Για παράδειγμα, στη φράση *ἀγῶνες τίθενται ἐπ’ αὐτοῖς ῥώμης καὶ σοφίας καὶ πλούτου* οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι αγώνες ρώμης, σοφίας και πλούτου αντιστοιχούν στους αθλητικούς, μουσικούς και ιππικούς αγώνες. Μάλιστα, κατά τους ιππικούς αγώνες, οι οικονομικά εύρωστοι επιδεικνύουν τον πλούτο τους. Κατά την επαφή των διδασκομένων με τους όρους *ῥώμης, σοφίας, πλούτου*, πολύ πιθανό είναι οι μαθητές να μην τους κατανοούν. Όμως, όλα αυτά τα στοιχεία που παρέχονται μέσω των ερμηνευτικών σχολίων στους μαθητές, λύνουν τυχόν απορίες για το είδος και τη φύση των αγώνων. Συνεπώς, βλέπουμε ότι τα ερμηνευτικά σχόλια συνεπικουρούν στην ανάλυση του κειμένου και δεν αποτελούν τροχοπέδη για την επεξεργασία του. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εστιάζουν στο ίδιο το κείμενο ως σύνολο και ακολουθείται η κειμενοκεντρική μέθοδος.

Αναλογίες με τη δεύτερη ενότητα διακρίνουμε στην τρίτη, τέταρτη, πέμπτη και ένατη ενότητα, όπου το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο. Απ’ την άλλη

⁷¹ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:14-15): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13353/>

πλευρά υπάρχουν αρκετά σημεία που θυμίζουν έντονα το σχολιασμό μας στην πρώτη ενότητα. Σε κάποια ερμηνευτικά σχόλια της έκτης, όγδοης, ενδέκατης και δωδέκατης ενότητας δίνονται οι ίδιες πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό συμβαίνει κατ' αναλογία με τα εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών της Α' και Β' Γυμνασίου, στα οποία βλέπουμε παρόμοια φαινόμενα. Στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου αυτό γίνεται στις 8 από τις 18 ενότητες (δεύτερη, πέμπτη, ένατη, ενδέκατη, δωδέκατη, δέκατη πέμπτη, δέκατη έκτη, δέκατη έβδομη), δηλαδή ένα ποσοστό της τάξεως του 44,44%. Λίγο μικρότερο είναι το ποσοστό στο εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου (33,33%), αφού σε 6 από τις 18 ενότητες (τρίτη, πέμπτη, έκτη, όγδοη, ένατη, δέκατη πέμπτη) παρατηρείται η συγκεκριμένη τακτική. Το γεγονός ότι αυτή η τακτική υιοθετείται στα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών της Α' και Β' Γυμνασίου, ίσως επηρέασε και τον τρόπο συγγραφής του βιβλίου των αρχαίων ελληνικών της Γ' Γυμνασίου. Ωστόσο κάτι τέτοιο δε συνάδει με την αξιολόγηση της μετάφρασης στη Γ' Γυμνασίου, στοιχείο που γνωρίζουν οι συγγραφείς του βιβλίου,⁷² αλλά δε φαίνεται να το λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους.

5.2 Καταλληλότητα ερωτήσεων

Εξετάζοντας τις ερωτήσεις που συνοδεύουν τα κείμενα του εγχειριδίου, συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχουν ερωτήματα όλων των κατηγοριών. Μια γενικότερη διάκριση που γίνεται αφορά τις ερωτήσεις διδακτικής βοήθειας και τις ερωτήσεις αξιολόγησης.⁷³ Στο εγχειρίδιο θα μας απασχολήσουν μόνο οι ερωτήσεις αξιολόγησης που τίθενται μετά τα ερμηνευτικά σχόλια του κειμένου. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε ανοικτές και κλειστές.⁷⁴ Οι πρώτες προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών, επειδή αυτοί, αφού λάβουν υπόψη όλα τα στοιχεία του κειμένου, κάνουν μια αποτίμηση και δίνουν την κατάλληλη απάντηση. Αναφορικά με τις κλειστές ερωτήσεις, αυτές είναι αναγκαίες, διότι οδηγούν το μαθητή να διαλέξει τη σωστή απάντηση μέσα από ελαφρώς παραλλαγμένες απαντήσεις. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το πόσο έχει αφομοιώσει και κατανοήσει ο μαθητής την ύλη. Εκτός από τα παραπάνω οι

⁷² Μπεζαντάκος κ.α. (2007:11).

⁷³ Ματσαγγούρας (2007:293).

⁷⁴ Ingram (1978:322).

ερωτήσεις διακρίνονται σε ερωτήσεις κατανόησης, αναδιήγησης, προέκτασης, αιτιολόγησης, σύγκρισης,⁷⁵ σε διαθεματικές και υφολογικές ερωτήσεις.

Από τις 46 ερωτήσεις που τίθενται στα κείμενα του εγχειριδίου έχουμε 16 ερωτήσεις κατανόησης (34,78%), 1 ερώτηση που συνδυάζει τη διαθεματικότητα με την κατανόηση κειμένου (2,17%), 11 διαθεματικές ερωτήσεις (23,91%), 4 ερωτήσεις σύγκρισης και διαθεματικότητας (8,69%), 1 ερώτηση αιτιολόγησης και διαθεματικότητας (2,17%), 4 αιτιολόγησης (8,69%), 3 υφολογικές (6,52%), 2 αναδιήγησης και αιτιολόγησης (4,34%), 3 αναδιήγησης και κατανόησης (6,52%) και 1 αναδιήγησης (2,17%). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αυτές αφορούν πληροφορίες για πρόσωπα, αίτια ή συνέπειες μιας συμπεριφοράς, στοιχεία και ρόλο κοινωνικών ομάδων, ασχολίες ανθρώπων, αντιλήψεις εποχής, προϋποθέσεις ευδαιμονίας, σχολιασμό χωρίων καθώς και σύγκριση με άλλες επιστήμες και τη σύγχρονη πραγματικότητα. Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν να αξιολογήσουν τους μαθητές όσον αφορά την κατανόηση κειμένου. Επίσης, στοχεύουν να εστιάσουν οι μαθητές στο κείμενο και έτσι να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

5.3 Σχέση του κειμένου με τις ερωτήσεις κατανόησης

Όσον αφορά τη σχέση του κειμένου με τις ερωτήσεις κατανόησης, παρατηρούμε ότι τίθενται κάποια ερωτήματα, των οποίων η απάντηση βρίσκεται είτε στο εισαγωγικό σημείωμα, είτε στα ερμηνευτικά σχόλια. Για παράδειγμα, στην πρώτη ενότητα η απάντηση της πρώτης ερώτησης *Πώς τεκμηριώνει ο Ηρόδοτος την άποψη ότι η Ελένη δεν βρισκόταν στην Τροία;* υπάρχει τόσο στο πρώτο ερμηνευτικό σχόλιο όσο και σε χωρίο του κειμένου.⁷⁶ Επίσης, η απάντηση στο τρίτο ερώτημα *Με ποιο κίνητρο παρεμβαίνει το θεϊόν στη διαμάχη Ελλήνων και Τρώων σύμφωνα με τον Ηρόδοτο;* υπάρχει στο εισαγωγικό σημείωμα, στο δεύτερο ερμηνευτικό σχόλιο και στην τελευταία περίοδο του αρχαίου κειμένου.

⁷⁵ Ματσαγγούρας (2007:290-292).

⁷⁶ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:8-10): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13352/>

Από το γεγονός αυτό συνάγουμε ότι κάποια από τα ερωτήματα σε συνδυασμό με το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια εμποδίζουν τους μαθητές να ανιχνεύσουν την απάντηση στο ίδιο το κείμενο και να έχουν άμεση επικοινωνία με αυτό. Παρόμοια φαινόμενα συναντάμε στην όγδοη και δωδέκατη ενότητα.

Αντίθετα, στη δεύτερη διδακτική ενότητα, προκειμένου να δώσουν οι μαθητές μια απάντηση, εστιάζουν στο κείμενο, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ακολουθείται η κειμενοκεντρική μέθοδος.⁷⁷ Μάλιστα, υπάρχει και μεγαλύτερη ποικιλία ερωτήσεων, αφού δίδεται και η υφολογική ερώτηση 3 που ζητά απ' τους μαθητές να σχολιάσουν μια αντίθεση που βρίσκεται σ' ένα αυτούσιο χωρίο του κειμένου *οἱ πενθοῦνται μὲν..... τὴν ἀρετὴν*.⁷⁸ Εδώ καταδεικνύεται αφενός η κειμενοκεντρική μέθοδος του εγχειριδίου και αφετέρου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν τη βασική επιχειρηματολογία του Επιταφίου που υπάρχει σε τέτοιου είδους αντιθέσεις.⁷⁹

Μία άλλη επισήμανση που πρέπει να γίνει αφορά τη δεύτερη και τρίτη ερώτηση της πρώτης ενότητας. Η απάντησή τους βρίσκεται στα ίδια σημεία του εισαγωγικού σημειώματος και των ερμηνευτικών σχολίων. Το κοινό σημείο είναι πως ο Πάρης διέπραξε ὕβρη με αποτέλεσμα να έχουμε την παρέμβαση των θεών προκειμένου να σωφρονίσουν τους ανθρώπους.⁸⁰ Κατά τη γνώμη μας, όταν οι μαθητές κληθούν να απαντήσουν στο δεύτερο και τρίτο ερώτημα, είναι πολύ πιθανό να βρεθούν σε σύγχυση, αφού θα συνειδητοποιήσουν ότι η απάντηση είναι όμοια. Ανάλογες περιπτώσεις βλέπουμε στη δέκατη και ενδέκατη ενότητα.

5.4 Ερωτήσεις και διαθεματικότητα

Αν και είδαμε αρκετά τρωτά σημεία λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση κειμένου και των ερωτήσεων κατανόησης, υπάρχουν εντούτοις και κάποιες θετικές πλευρές.

⁷⁷ Τσακμάκης – Πετρίδης (2009:32).

⁷⁸ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:16): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271.13353/>

⁷⁹ Μπεζαντάκος κ.α. (2007:29).

⁸⁰ Βολονάκης (2008:28-29).

Συγκεκριμένα, υπάρχουν διαθεματικές ερωτήσεις που συνδέουν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών τόσο με άλλες επιστήμες όσο και με τις εμπειρίες των μαθητών. Επίσης, αυτού του τύπου τα ερωτήματα κάνουν το μάθημα περισσότερο ελκυστικό. Εξετάζοντας στην πρώτη ενότητα την ερώτηση 4 (*Να αναζητήσετε στην Όδυσσεια περιπτώσεις τιμωρίας θνητών από θεούς. Διακρίνετε διαφορές μεταξύ Ομήρου και Ηροδότου στον τρόπο παρέμβασης του θεού σύμφωνα με τη διδασκαλία του Χριστού;*), θα λέγαμε ότι αυτές στηρίζουν την έννοια της διαθεματικότητας. Αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνδέσουν ένα κείμενο ιστοριογραφίας με το έπος του Ομήρου. Απ' την άλλη, το πέμπτο ερώτημα συνδέεται με το μάθημα των θρησκευτικών. Συν τοις άλλοις, θα λέγαμε ότι οι διαθεματικού χαρακτήρα ερωτήσεις προσφέρουν αφενός μια ποικιλία στις ερωτήσεις κατανόησης και αφετέρου δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να συγκρίνουν, να εξηγήσουν, να αξιολογήσουν και να ανακαλέσουν στη μνήμη τους γνώσεις από άλλα μαθήματα καθώς και από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Είναι πολύ βασικό να υπάρχουν τέτοιου τύπου ερωτήματα, διότι οι μαθητές ωθούνται στην κινητοποίηση της σκέψης τους.⁸¹

Όσον αφορά την παρουσία των διαθεματικών ερωτήσεων στο εγχειρίδιο, αξιοσημείωτο είναι πως από τη δεύτερη ενότητα και εξής υπάρχουν ανεξαιρέτως σε κάθε ενότητα (ένα ή δύο διαθεματικά ερωτήματα). Ιδιαίτερη αναφορά θεωρούμε πως πρέπει να γίνει στην τέταρτη ερώτηση της έβδομης ενότητας, όπου ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν παραστάσεις αρχαίων μηχανημάτων και να κατασκευάσουν μακέτες.⁸² Το γεγονός αυτό καθιστά το μάθημα ελκυστικό, επειδή δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλία, να ψάξουν, να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους, να φανταστούν και να δημιουργήσουν. Οι μαθητές, όταν προετοιμάσουν την παρουσίαση, για παράδειγμα του υπολογιστή των Αντικυθήρων, θα αναρωτηθούν για το πώς λειτουργούσε τότε αυτός ο υπολογιστής, για τη σχέση του με την τεχνολογία στις μέρες μας και για το ποια τεχνολογικά μέσα

⁸¹ Ματσαγγούρας (2007:298).

⁸² Μπεζαντάκος κ.α. (2006:54): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13358/>

χρησιμοποιούμε εμείς σήμερα. Έτσι, το ερώτημα αυτό ωθεί τους μαθητές να συνδέσουν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με τις εμπειρίες και την καθημερινή ζωή τους καθιστώντας το συγχρόνως και πιο ενδιαφέρον.⁸³ Εξίσου σημαντικό θεωρούμε και το τέταρτο ερώτημα της όγδοης ενότητας⁸⁴ *Να εικονογραφήσετε το περιστατικό που περιγράφει ο Λυκούργος επιλέγοντας το υλικό και την τεχνική που προτιμάτε.* Σίγουρα, η διαθεματικού τύπου ερώτηση που συνδυάζεται με τα εικαστικά, εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών.⁸⁵

5.5 Διατύπωση ερωτήσεων

Μια παράμετρος που εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει σωστά τους μαθητές αποτελεί η διατύπωση ερωτήσεων που δεν καθιστά σαφές στους μαθητές ποιο είναι το ζητούμενο, ώστε να δώσουν τη σωστή απάντηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το δεύτερο ερώτημα της δέκατης ενότητας⁸⁶ *Πώς αξιολογείτε την πειστικότητα του επιχειρήματος που χρησιμοποιείται στο κείμενο;* Θεωρούμε ότι το ρήμα *αξιολογείτε* δεν διαφωτίζει τους μαθητές αναφορικά με την απάντηση που οφείλουν να δώσουν. Αυτό το ρήμα χαρακτηρίζεται από ασάφεια και μοιάζει με τα ρήματα *συνειδητοποιώ, εκτιμώ, αντιλαμβάνομαι* που συναντάμε γενικά στα ελληνικά ΠΣ και τα οποία δεν καθοδηγούν σωστά τους μαθητές.⁸⁷ Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι διατυπωμένες σε απλή γλώσσα και να έχουν σαφή εστίαση, ώστε να μπορούν οι μαθητές να τις κατανοούν.⁸⁸ Το ερώτημα, για το οποίο γίνεται λόγος, μπορούσε ίσως να δοθεί ως εξής: *Ποιά μέσα χρησιμοποιεί ο συγγραφέας της επιστολής προκειμένου να πείσει για τα λεγόμενά του. Πιστεύετε ότι καταφέρνει να πετύχει το στόχο του;* Έτσι, οι μαθητές θα καταλάβαιναν ότι ως μέσα πειθούς χρησιμοποιούνται τα παραδείγματα δύο προσωπικοτήτων. Πρόκειται για το Μιλτιάδη και το Θεμιστοκλή, οι οποίοι αδικήθηκαν και αυτοί όπως και ο ίδιος ο

⁸³ Ματσαγγούρας (2003:48).

⁸⁴ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:62): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271.13359/>

⁸⁵ Καψάλης – Χαραλάμπους (1993:160).

⁸⁶ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:81): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271.13361/>

⁸⁷ Φουντοπούλου (2010:58).

⁸⁸ Ματσαγγούρας (2007:293-294).

ρήτορας Αισχίνης. Υπάρχουν και άλλες τέτοιες περιπτώσεις που συναντάμε στις ερωτήσεις κατανόησης (δεύτερη, τρίτη, τέταρτη και πέμπτη ενότητα).

5.6 Παρατηρήσεις - συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω και μετά από λεπτομερή εξέταση του κειμένου, του εισαγωγικού σημειώματος, των ερμηνευτικών σχολίων αλλά και των ερωτήσεων κατανόησης, οδηγούμαστε συνολικά στα εξής συμπεράσματα: α) το μεγαλύτερο μέρος από το σύνολο των ερμηνευτικών σχολίων και των εισαγωγικών σημειωμάτων δια φωτίζουν περαιτέρω τους μαθητές και στηρίζουν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, β) υπάρχουν για κάθε ενότητα μία ή δύο διαθεματικές ερωτήσεις, (εξαιρείται η όγδοη ενότητα, όπου έχουμε τρία διαθεματικά ερωτήματα). Αυτές οι ερωτήσεις αναφέρονται στη σύγκριση με άλλα γραμματειακά είδη, όπως με το έπος (πρώτη και δωδέκατη ενότητα), στη θρησκεία (πρώτη ενότητα), στα μαθήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής και ιστορίας (τρίτη, πέμπτη, όγδοη, και δέκατη ενότητα), στο μάθημα της ιστορίας (τέταρτη ενότητα), στο σύγχρονο δίκαιο (πέμπτη ενότητα), στο σύγχρονο πολιτισμό (έκτη ενότητα), στην επιστήμη – τεχνολογία (έβδομη ενότητα), στα εικαστικά (όγδοη ενότητα), στο θεσμό της οικογένειας (όγδοη ενότητα) και στη δημοκρατία – νομοθεσία (ένατη ενότητα), γ) τίθενται αρκετά ερωτήματα που οδηγούν τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στο κείμενο, πράγμα που σημαίνει πως ακολουθείται η κειμενοκεντρική μέθοδος, δ) συναντάμε ερωτήσεις που πιθανόν ελκύουν τους μαθητές, όπως για παράδειγμα να κάνουν μια κατασκευή ή μια εικονογράφιση. Η φύση αυτών των ερωτήσεων είναι διαφορετική από τις υπόλοιπες, αφού οι μαθητές δεν καλούνται να συντάξουν ένα κείμενο, αλλά να δημιουργήσουν με τα χέρια τους ή να ζωγραφίσουν. Για αυτό το λόγο τέτοιου είδους ερωτήσεις ενδεχομένως να γοητεύουν περισσότερο τους διδασκόμενους, ε) υπάρχουν ερωτήματα που αναφέρονται άμεσα σε αυτούσια χωρία του κειμένου και στο σχολιασμό υφολογικών στοιχείων (δεύτερη, τρίτη, τέταρτη ενότητα). Θεωρούμε πως αυτού του τύπου τα ερωτήματα είναι πολύ σημαντικά, επειδή αφενός μεν οδηγούν το μαθητή να εστιάσει στη δομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και αφετέρου δε του δίνουν τη δυνατότητα να γνωρίσει τη λειτουργία των σχημάτων λόγου μέσα σε

διάφορα γραμματειακά είδη (επιτάφιος λόγος, ιστοριογραφία, ρητορικά κείμενα).

Από την άλλη πλευρά, συνάγουμε και πάρα πολλά στοιχεία που δεν στηρίζουν τη διδακτική πράξη. Αυτά είναι τα εξής: α) σε αρκετές περιπτώσεις τόσο το εισαγωγικό σημείωμα όσο και τα ερμηνευτικά σχόλια μάς δίνουν ακριβώς τις ίδιες πληροφορίες που υπάρχουν και στο κείμενο, β) κάποια ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν από το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια, γ) διαφορετικά διατυπωμένα ερωτήματα έχουν κοινή απάντηση προκαλώντας σύγχυση στους διδασκομένους, δ) έχουμε ελλιπή ερμηνευτικά σχόλια ή ελλιπές εισαγωγικό σημείωμα, καθιστώντας έτσι δυσκολότερη την κατανόηση του κειμένου για τους μαθητές, (πρώτη, ένατη και δωδέκατη ενότητα), ε) ασαφής διατύπωση ερωτήσεων, στ) προαναφέραμε ότι είναι θετικό πως υπάρχουν υφολογικά ερωτήματα που αναφέρονται σε αυτούσια χωρία του κειμένου. Ωστόσο, αυτού του τύπου τα ερωτήματα είναι περιορισμένα και συναντώνται μόνο στις ενότητες 2, 3, και 4, ζ) άνιση κατανομή τύπων ερωτημάτων, δηλαδή υπάρχουν διδακτικές ενότητες, στις οποίες οι ερωτήσεις που εστιάζουν στο κείμενο είναι λιγότερες από τις διαθεματικές, η) δεν υπάρχουν καθόλου ερωτήσεις κλειστού τύπου που να σχετίζονται με το κείμενο.

Κεφάλαιο 6

Γλωσσικά σχόλια

6.1 Λειτουργία των γλωσσικών σχολίων

Για την εξήγηση κάποιων λέξεων του πρωτότυπου κειμένου χρησιμοποιούνται τα γλωσσικά σχόλια, τα οποία είναι τοποθετημένα σε ένα πίνακα που αποτελείται από δύο στήλες. Στην αριστερή πλευρά βρίσκονται οι όροι της αρχαίας ελληνικής, ενώ στη δεξιά πλευρά υπάρχει η μετάφρασή τους. Επιπλέον, για τις λέξεις της αρχαίας ελληνικής δίδονται πληροφορίες γραμματικής ή συντακτικής φύσεως καθώς και τα ομόρριζά τους στη νέα ελληνική.

Μελετώντας τα γλωσσικά σχόλια των διδακτικών ενοτήτων που μας απασχολούν, βλέπουμε ότι υπάρχουν τόσο κάποια σημεία που προβληματίζουν όσο και κάποια που λειτουργούν ευεργετικά για τους μαθητές. Από τη μια πλευρά θεωρούμε ότι δεν φαίνεται να βοηθάει τους μαθητές η τακτική να ερμηνεύονται φράσεις ή ακόμα και ολόκληρες προτάσεις. Ακόμα μεγαλύτερα προβλήματα δημιουργούνται από την παρουσία γραμματικών τύπων που δεν έχουν ακόμα διδαχθεί οι μαθητές. Απ' την άλλη πλευρά θεωρούμε ως θετικό το γεγονός ότι τα γλωσσικά σχόλια εστιάζουν σε συνώνυμους όρους αρχαίων ελληνικών λέξεων. Συν τοις άλλοις, στα γλωσσικά σχόλια γίνεται μια σύνδεση όρων της αρχαίας με τη νέα ελληνική μέσω των ομόρριζων λέξεων της νέας ελληνικής γλώσσας. Τέλος, στα υπέρ του σχολικού εγχειριδίου είναι και η τοποθέτηση των γλωσσικών σχολίων στην κατάλληλη θέση κάθε διδακτικής ενότητας.

6.2 Τοποθέτηση των γλωσσικών σχολίων

Είναι χρήσιμο, λειτουργικό και αποτελεσματικό που τα γλωσσικά σχόλια τοποθετούνται παρασέλιδα στα κείμενα. Αυτό συμβαίνει, διότι ο μαθητής αισθάνεται την ανάγκη να αναζητεί το λεξιλόγιο, όταν προσπαθεί να συλλάβει το νόημα του κειμένου.⁸⁹

6.3 Ερμηνεία φράσεων και προτάσεων

Στα γλωσσικά σχόλια δεν ερμηνεύονται μόνο οι λέξεις αλλά και φράσεις ή ακόμα και ολόκληρες προτάσεις. Παρατηρούμε ότι στην πραγματικότητα δίνεται αρκετές φορές η μετάφραση του κειμένου. Το γεγονός αυτό εμποδίζει τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο μιας φράσης από τα συμφραζόμενα και οδηγεί στην πρακτική της απομνημόνευσης.⁹⁰ Στην πρώτη ενότητα⁹¹ έχουμε μερικές τέτοιες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, για την πρόταση *ὅπως πανωλεθρία ἀπολόμενοι καταφανὲς τοῦτο τοῖς ἀνθρώποις ποιήσωσι* υπάρχει η απόδοση *για να κάνουν με την ολοκληρωτική τους καταστροφή ολοφάνερο στους ανθρώπους αυτό*. Συνολικά από τις 22 ερμηνείες που δίνονται οι περισσότερες δεν αφορούν μεμονωμένες λέξεις αλλά αναφέρονται σε φράσεις ή προτάσεις. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις 12 από τις 22 επεξηγήσεις (ποσοστό 54,54%).

Εξετάζοντας όλες τις υπόλοιπες διδακτικές ενότητες υπάρχουν ανάλογες περιπτώσεις με την πρώτη ενότητα σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Σύμφωνα, λοιπόν με τον παρακάτω πίνακα υπάρχουν τα εξής ποσοστά φράσεων ή προτάσεων που μεταφράζονται (Πίνακας 1):

Ενότητα	Σύνολο ερμηνειών	Σύνολο φράσεων/προτάσεων	Ποσοστό φράσεων/προτάσεων
δεύτερη	22	10	45,45%
τρίτη	19	6	31,57%

⁸⁹ Βαρμάζης (1999:63).

⁹⁰ Χατζημαυρουδής (2007:239-240).

⁹¹ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:9): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13352/>

τέταρτη	30	9	30%
πέμπτη	21	11	52,38%
έκτη	22	10	45,45%
έβδομη	28	7	25%
όγδοη	16	2	12,5%
ένατη	26	14	53,84%
δέκατη	23	6	26,08%
ενδέκατη	15	6	40%
δωδέκατη	25	9	36%

Πίνακας 1 Ποσοστά φράσεων ή προτάσεων που μεταφράζονται

Το σύνολο των ερμηνειών όλων των διδακτικών ενοτήτων είναι 269. Από αυτές τις επεξηγήσεις οι 102 αναφέρονται σε φράσεις/προτάσεις (ποσοστό 37,91%). Έπειτα, θεωρούμε καλό να δούμε το ποσοστό λέξεων από το κείμενο που δίνεται στα γλωσσικά σχόλια (Πίνακας 2).

Ενότητα	Σύνολο λέξεων κειμένου	Σύνολο λέξεων στα γλωσσικά σχόλια	Ποσοστό
πρώτη	134	69	51,49%
δεύτερη	120	54	45%
τρίτη	167	47	28,14%
τέταρτη	145	60	41,37%
πέμπτη	139	70	50,35%
έκτη	139	67	48,20%
έβδομη	151	50	33,11%
όγδοη	132	23	17,42%
ένατη	132	49	37,12%
δέκατη	117	68	58,11%
ενδέκατη	137	43	31,38%
δωδέκατη	168	65	38,69%

Πίνακας 2 Ποσοστό λέξεων από το κείμενο που δίνεται στα γλωσσικά σχόλια

6. 4 Άγνωστα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα

Ένα άλλο πρόβλημα που ξεκινά από το κείμενο και μεταφέρεται και στα γλωσσικά σχόλια είναι ότι υπάρχουν τύποι που οι μαθητές δεν έχουν διδαχθεί. Παρακάτω δίδονται κάποια ενδεικτικά παραδείγματα. Στην πρώτη ενότητα έχουμε: α) *ἀπέδοντο ἄν* (δυν. οριστ. αορ. ρ. ἀποδίδωμι). Οι μαθητές ούτε γνωρίζουν τι είναι η δυνητική οριστική και ούτε έχουν μάθει τα ρήματα εις –μι. Επιπλέον, οι πληροφορίες που δίνονται σε συντομογραφημένη μορφή επιτείνουν το πρόβλημα, επειδή οι διδασκόμενοι δεν είναι δυνατό να διαβάσουν συντομογραφίες στις οποίες εμπεριέχονται έτσι και αλλιώς άγνωστες για αυτούς έννοιες, όπως στην προκειμένη περίπτωση η λέξη *δυνητική*. Τη δυνητική οριστική θα τη διδαχθούν οι μαθητές στην ένατη ενότητα.⁹² Σχετικά με τα ρήματα εις –μι, αυτά διδάσκονται στην Α' λυκείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002, 22-23), β) *συνοικῆ* (υποτ. ενεστ. ρ. συνοικέω, συνοικῶ). Η υποτακτική των συνηρημένων σε –εω διδάσκεται στην τέταρτη ενότητα,⁹³ γ) *ἴνα...ἀπαλλαγεῖεν*. Πρόκειται για τελική πρόταση, η οποία διδάσκεται στη δέκατη ενότητα.⁹⁴ Η παραπάνω τακτική ακολουθείται στη δεύτερη, τέταρτη, όγδοη, ενδέκατη και δωδέκατη ενότητα.

6.5 Συνώνυμοι όροι

Παρατηρώντας τους πίνακες όλων των γλωσσικών σχολίων συνάγουμε ότι υπάρχουν λέξεις που εμφανίζονται συχνότερα ή επισημαίνονται συνώνυμοι όροι ή όροι που παρουσιάζουν κάποια μικρή σημασιολογική διαφοροποίηση. Αυτή η

⁹² Μπεζαντάκος κ.α. (2006:74): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13360/>

⁹³ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:34-35): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13355/>

⁹⁴ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:83-84): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13361/>

τακτική που επιλέγεται από το εγχειρίδιο θεωρείται ευεργετική για τους μαθητές.⁹⁵ Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα τρόπο επανάληψης κάποιων όρων⁹⁶ και έτσι καθίσταται πιο εύκολη η απομνημόνευσή τους. Επιπλέον, οι μαθητές διαπιστώνουν τον πλούτο και την ποικιλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Ακόμα, μπορούν να κάνουν συγκρίσεις, να δουν εάν υπάρχουν λεπτές σημασιολογικές διαφορές μεταξύ αυτών των τύπων της αρχαίας ελληνικής αλλά και αν συναντώνται ανάλογα φαινόμενα στη νέα ελληνική. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα παρακάτω παραδείγματα: α) *ἐπίστευον* (πρώτη ενότητα), *ἀποφαίνομαι* (πρώτη ενότητα), *ἡγέομαι, ἡγοῦμαι* (δεύτερη, έκτη ενότητα), *οἶομαι* (τρίτη ενότητα), *ἀξιόω, ἀξιῶ* (πέμπτη ενότητα), *νομίζω* (έκτη, δέκατη ενότητα), β) *προσῆκει* (δεύτερη ενότητα), *ἀρμόσει* (όγδοη ενότητα).

6.6 Ομόρριζες λέξεις

Εκτός από τα παραπάνω, θεωρείται ιδιαίτερα λειτουργική η τάση να συνδέονται όροι της αρχαίας με τη νέα ελληνική. Με άλλα λόγια γίνονται αναφορές σε ομόρριζες λέξεις της νέας ελληνικής γλώσσας. Αυτό βοηθάει τους μαθητές να υιοθετήσουν σταδιακά τη λογική να δοκιμάζουν οι ίδιοι να συνδέουν όρους που υπάρχουν στα αρχαιοελληνικά κείμενα με νεοελληνικά ομόρριζα. Τοιουτοτρόπως θα κατανοήσουν τη σχέση που διέπει την αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα καθώς και την εξέλιξη της ελληνική γλώσσας.⁹⁷ Αυτή η σύνδεση όρων αρχαίας και νέας γίνεται στα γλωσσικά σχόλια κάθε διδακτικής ενότητας. Όμως, δίδονται τα ομόρριζα κάποιου μόνο μέρους του πίνακα. Για παράδειγμα στα γλωσσικά σχόλια της δεύτερης ενότητας⁹⁸ κάποια από τα ομόρριζα που συναντάμε είναι *ηγέτης, ηγεσία, ηγετικός* για το ρήμα *ἡγοῦμαι* και *τελειωτικός, εντελώς* για το ρήμα *τελευτῶ*.

⁹⁵ Βαρμάζης (1999:63).

⁹⁶ Fink (1997:43).

⁹⁷ Χατζημαυρουδή (2007:241).

⁹⁸ Μπεζαντάκος κ.α. (2006:15): <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C106/503/3271,13353/>

Κεφάλαιο 7

Γενικά συμπεράσματα

Η έρευνα που κάναμε όσον αφορά τη λειτουργικότητα του εγχειριδίου στη διδακτική διαδικασία, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διδακτική πράξη υπηρετείται μόνο σε κάποιο βαθμό. Καταλήγουμε σε αυτή την άποψη, επειδή η τακτική που ακολουθείται στο βιβλίο δεν φαίνεται να προάγει τη διδασκαλία στις περισσότερες περιπτώσεις. Παρακάτω θα παραθέσουμε συνοπτικά τα συμπεράσματά μας.

Στις θετικές πλευρές του εγχειριδίου συμπεριλαμβάνουμε τα εξής στοιχεία: α) η θεματολογία των κειμένων ανταποκρίνεται στις αρχές του ΑΠ, διότι οι συγγραφείς και τα κείμενα που επιλέγονται προσφέρουν ποικιλία θεμάτων σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτή η ποικιλία των θεμάτων δείχνει ότι επιδιώκεται να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, β) από τα συγγράμματα θα αντλήσουν οι διδασκόμενοι αξίες και έτσι θα κατανοήσουν ότι πάνω σε αυτές θεμελιώθηκε ο σημερινός ευρωπαϊκός πολιτισμός, γ) η συγκεκριμένη επιλογή κειμένων και συγγραφέων συνδέεται άρρηκτα τόσο με τον αρχαιογνωστικό και ανθρωπιστικό σκοπό όσο και με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δ) οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας, ε) τα περισσότερα κείμενα συνδέονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και προσφέρουν τη δυνατότητα για διαθεματικές προεκτάσεις.

Αντίθετα, τα στοιχεία που δεν προωθούν τη διδακτική πράξη είναι: α) σχετικά με τις θεματικές των κειμένων, μπορεί να υπάρχει μεγάλη ποικιλία, αλλά διδάσκεται μόνο ένα φιλοσοφικό κείμενο, β) κάποια κείμενα δεν οδηγούν στην όξυνση της κριτικής σκέψης, αφού τα πολλά ερμηνευτικά σχόλια που τα συνοδεύουν, αποτρέπουν τους διδασκόμενους από το να αναπτύξουν την

κριτική τους σκέψη, γ) η σειρά των κειμένων δεν έχει κάποια εμφανή λογική βάση, δ) υπάρχουν κάποια χωρία που έχουν μακρές και πομπώδεις φράσεις, ε) δεν λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, αφού έχουμε μόνο ένα διασκευασμένο κείμενο και κάποια κείμενα με παράλειψη κάποιων προτάσεων ή περιόδων, στ) οι παραλείψεις αυτές βοηθάνε ως ένα σημείο την προσπέλαση του κειμένου και δεν καταφέρνουν να μειώσουν επαρκώς το βαθμό δυσκολίας των αποσπασμάτων, ζ) αναφορικά με τη διασκευή κειμένων οι όποιες αλλαγές υπάρχουν, φαίνεται να γίνονται δίχως κάποιο σχέδιο και χωρίς να δίδεται βαρύτητα στην κλιμακούμενη δυσκολία των κειμένων, η) η μία και μοναδική διασκευή που έχει γίνει δεν λύνει απόλυτα τα προβλήματα του κειμένου, θ) συναντάται και το φαινόμενο να μην δηλώνεται από τους συγγραφείς μια μικρή τροποποίηση που έχει γίνει σε σχέση με το πρωτότυπο.

Εξετάζοντας τη γλώσσα των κειμένων διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια όσον αφορά την προσπέλασή τους. Αυτά είναι τα εξής: α) υπάρχει μακροπερίοδος λόγος και κυριαρχεί η υπόταξη, β) υπάρχουν αρκετές εξαρτημένες προτάσεις που συναντάνε οι μαθητές στα κείμενα, αν και η διδασκαλία τους γίνεται σε επόμενες ενότητες. Έτσι, δεν φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Ίσως αυτό να συμβαίνει, επειδή οι συγγραφείς επηρεάζονται από την ιδεολογία ότι η νέα ελληνική γλώσσα επιβιώνει μέσα από τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, γ) η παρουσία μετοχών, απρόσωπης σύνταξης σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί όλα αυτά τα φαινόμενα σε προηγούμενες τάξεις σύντομα και επιφανειακά. Η μη προνόηση διδασκαλίας των εν λόγω στοιχείων δυσχεραίνει το έργο των μαθητών, δ) το εγχειρίδιο δεν κάνει κάτι για να άρει τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές αναφορικά με την ιδιότυπη σειρά των όρων της αρχαίας ελληνικής.

Τα στοιχεία του βιβλίου που είναι αποτελεσματικά για μια επιτυχημένη αφόρμηση είναι τα ακόλουθα: α) κάποια κείμενα προσφέρουν κατάλληλους τρόπους αφόρμησης αποκλειστικά μόνο μέσω της εικόνας, β) μπορεί να γίνει αφόρμηση με το συνδυασμό εικόνας και συμπληρωματικών σχολίων που τη

συνοδεύουν, γ) ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και κάποια παράλληλα κείμενα σε νεοελληνικό λόγο, δ) υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις, στις οποίες και ο ίδιος ο τίτλος και μόνο μπορεί να δώσει το έναυσμα, για να ξεκινήσει η διδασκαλία, ε) υπάρχουν περιπτώσεις όπου η αφόρμηση συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών.

Εντούτοις, ένας πρόσφορος τρόπος αφόρμησης αποτρέπεται από διάφορες παραμέτρους όπως: α) πολλές φορές η εικόνα και τα σχόλια που τη συνοδεύουν δεν έχουν άμεση σχέση με το κείμενο, β) η εικόνα έχει καθαρά διακοσμητικό ρόλο, γ) τα παράλληλα κείμενα που προσφέρονται για αφόρμηση είναι μόνο δύο, δ) το σημείο στο οποίο τοποθετούνται τα παράλληλα κείμενα δεν βοηθάει τον εκπαιδευτικό να τα χρησιμοποιήσει ως αφόρμηση, ε) σε αρκετές περιπτώσεις ο τίτλος είτε δεν έχει καθόλου σχέση με το κείμενο είτε έχει έμμεση σχέση με αυτό, στ) δεν είναι ευδιάκριτα τα όσα απεικονίζονται.

Όσον αφορά τη συμβατότητα κειμένου με το εισαγωγικό σημείωμα, τα ερμηνευτικά σχόλια και τις ερωτήσεις κατανόησης, βρήκαμε ότι τα παρακάτω στοιχεία ανήκουν στα υπέρ του εγχειριδίου: α) ένα μεγάλο ποσοστό από το σύνολο των ερμηνευτικών σχολίων και των εισαγωγικών σημειωμάτων διαφωτίζουν περαιτέρω τους μαθητές, και στηρίζουν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, β) υπάρχουν για κάθε ενότητα μία ή δύο διαθεματικές ερωτήσεις, γ) υπάρχουν αρκετά ερωτήματα που υπηρετούν την κειμενοκεντρική μέθοδο.

Ωστόσο, οι ακόλουθες διαπιστώσεις καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να γίνει απρόσκοπτα: α) σε αρκετές περιπτώσεις τόσο το εισαγωγικό σημείωμα όσο και τα ερμηνευτικά σχόλια μάς δίνουν ακριβώς τις ίδιες πληροφορίες που υπάρχουν και στο κείμενο, β) κάποια ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν από το εισαγωγικό σημείωμα και τα ερμηνευτικά σχόλια, γ) διαφορετικά διατυπωμένα ερωτήματα έχουν κοινή απάντηση προκαλώντας σύγχυση στους διδασκόμενους, δ) έχουμε ελλιπή ερμηνευτικά σχόλια ή ελλιπές εισαγωγικό σημείωμα, καθιστώντας έτσι δυσκολότερη την κατανόηση του κειμένου για τους μαθητές, ε) παρατηρείται ασαφής διατύπωση κάποιων ερωτήσεων, στ) δεν

υπάρχουν ερωτήματα κλειστού τύπου, ζ) είναι θετικό πως υπάρχουν υφολογικά ερωτήματα που αναφέρονται σε αυτούσια χωρία του κειμένου. Εντούτοις, αυτού του τύπου τα ερωτήματα είναι περιορισμένα και συναντώνται σπάνια, η) εμφάνιση σε πολύ μικρό βαθμό ερωτημάτων που πιθανόν ελκύουν τους μαθητές, όπως για παράδειγμα να κάνουν μια κατασκευή ή μια εικονογράφιση, θ) άνιση κατανομή τύπων ερωτημάτων.

Αναφορικά με τα γλωσσικά σχόλια, αυτά λειτουργούν ευεργετικά στην πορεία της διδασκαλίας γιατί: α) εστιάζουν σε συνώνυμους όρους των αρχαίων ελληνικών λέξεων, β) γίνεται μια σύνδεση όρων της αρχαίας με τη νέα ελληνική μέσω των ομόρριζων λέξεων, γ) είναι τοποθετημένα στην κατάλληλη θέση.

Στον αντίποδα, δεν φαίνεται να βοηθάνε τους μαθητές στοιχεία όπως: α) η τακτική να ερμηνεύονται φράσεις ή ακόμα και ολόκληρες προτάσεις. Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται στην πρακτική της απομνημόνευσης, β) τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που δεν έχουν διδαχθεί.

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω καταλήγουμε συνολικά στο συμπέρασμα ότι το Α΄μέρος του εγχειριδίου δεν υπηρετεί παρά μόνο περιστασιακά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Φαίνεται ότι κατά τη συγγραφή του εν λόγω εγχειριδίου δεν υπήρχε ένα σαφές πλάνο και μια συγκεκριμένη τακτική, αφού αφενός μεν συναντάμε περιπτώσεις που εκπληρώνουν τους στόχους του ΑΠΣ και αφετέρου δε υπάρχουν αρκετά παραδείγματα που καταδεικνύουν την αναντιστοιχία διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθεί το εγχειρίδιο προς τους τρόπους διδασκαλίας που υποδεικνύει το ΑΠΣ. Συν τοις άλλοις, προβλήματα δημιουργούνται κατά τη διδακτική πράξη, επειδή οι συγγραφείς δε δίνουν έμφαση στο τί και στο πώς έχουν διδαχθεί οι μαθητές σε προηγούμενες τάξεις. Έτσι, ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθείται από τους συγγραφείς του εγχειριδίου δεν οδηγεί στην αποτελεσματική επαφή των μαθητών με την αρχαία ελληνική γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Ασωνίτης, Ν. – Αναγνωστόπουλος, Β. (1978). *Συντακτικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (σε 66 ενότητες): Για χρήση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης και των υποψηφίων ανωτάτων σχολών*. Αθήνα: Βιβλιοεπιλογή.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1999). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών: Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.

Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία: Ποίηση και πεζογραφία 1821-1992*. Μετάφραση Ευ. Ζουργού, Μ. Σπανάκη. Αθήνα: Νεφέλη.

Βολονάκης, Μ. Ε. (2008). *Αρχαία ελληνική γλώσσα Γ' γυμνασίου*. Αθήνα: Πατάκης.

Βοσκός, Α. – Παπακωνσταντίνου, Θ. (1992). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της Παιδείας*. Μετάφραση Χρ. Κληρίδη. Αθήνα: Καραβία.

Βώρος, Φ.Κ. (1981). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας, προσπάθεια ανανέωσης και αναπροσανατολισμού*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Γεωργοπαπαδάκος, Α. (1997). *Ελληνική Γραμματολογία. Από τις αρχές ως το τέλος του 6ου μ.Χ. αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Μάρι Μόλχο.

Fink, G. (1997). *Die griechische Sprache. Eine Einführung und eine kurze Grammatik des Griechischen*. 3^η έκδ., Ντύσσελντορφ, Ζυρίχη: Artemis & Winkler.

Gruber – Miller, J. (2006). *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Heidelberg, G.A.W. (1837). *Lehre vom einfachen Satze der griechischen und lateinischen Sprache*. Βρέμη: Kaiser.

Hoffmann, O. – Debrunner, A. – Scherer, A. (1994). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Μετάφραση Χαράλαμπου Συμεωνίδη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ιγνατιάδης, Μ. Γ. (2008). «Το νέο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.» *Φιλολόγος*, τ. 132, σσ. 255-264.

Ingram, E. (1978). *Lanquage testing*. Στο Allen J.P.B. & Corder S.P. (επιμ.) *Techniques in Applied Linguistics*. Τομ.3, Οξφόρδη: Oxford University Press, pp.313-343.

Καζάζης, Ι. (1993). «Η μετάφραση των αρχαίων κειμένων: Ενοχές και ανασφάλειες.» *Φιλολόγος*, τ.73, σσ. 163-170.

Κακριδής, Ι.Θ. (1948). *Το μεταφραστικό πρόβλημα*. Αθήνα: Εστία.

Καραδημητρίου, Α.Κ. (2001). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών. Από πρωτότυπο και μετάφραση. Θεωρία και πράξη. Με στοιχεία γενικής και ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας και δείγματα δοκιμαστικών διδασκαλιών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτηρ.

Καψάλης, Α. & Χαράλαμπος, Δ. (1993). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Θεσσαλονίκη: Μεταίχμιο.

Κοξαράκη, Μ. ΣΤ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kühner, R. – Gerth, B. (1955). *Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Satzlehre*. Τομ. 1, 4^η εκδ. Αννόβερο: Hahnsche Buchhandlung.

Mackridge, P. (1998). *Η νεοελληνική γλώσσα*. Μετάφραση Κ.Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.

Mackridge, P. (2009). *Language and National Identity in Greece, 1766-1976*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1999). *Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Α' τόμος. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004 α). «*Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και πράξη*.» Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 53-69.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004 β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας – Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Β' τόμος. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Σ. Ν. (1993). «*Η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Γυμνασίου με το εγχειρίδιο η Ελληνική Γλώσσα. Παράδειγμα εφαρμογής*.» Νέα παιδεία, τ. 68, σσ. 23-41.

Μιχαλακοπούλου, Γ. (2004). «*Το αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τη θεωρία του J.Dewey, και οι δυνατότητες της για βελτίωση του ήδη υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος του λυκείου*.» Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο σσ. 191-197.

Μπεζαντάκος, Ν. – Αστυρακάκη, Ευ. – Γαλάνη – Δράκου, Μ. - Χαραλαμπάκος, Β. (2006). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Γ΄ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Μπεζαντάκος, Ν. – Αστυρακάκη, Ευ. – Γαλάνη – Δράκου, Μ. - Χαραλαμπάκος, Β. (2007). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Γ΄ Γυμνασίου, βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). *Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πηγιάκη, Π. (1997). «Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Μια μυθολογία και μια πρόταση.» *Νέα Παιδεία*, τ. 84, σσ. 49-71.

Schwyzer, E. (1959). *Griechische Grammatik. Syntax und syntaktische Stilistik*. Β΄ τόμος, 2^η εκδ., Μόναχο:Beck.

Σπανός, Γ. Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Α΄ Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.

Τσακμάκης, Αντ. – Πετρίδης, Αντ. (2009). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών και λατινικών για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία.

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας: Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ΥΠΕΠΘ, (1999). *ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Τεύχος Β΄, ΦΕΚ 342 και 367, 13/4/1999.

ΥΠΕΠΘ, (2003). *ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Τεύχος Β', ΦΕΚ 303, 13/03/2003.

ΥΠΕΠΘ, (2011 α). *ΠΣ για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. Τεύχος Β', ΦΕΚ 1562, 27/6/2011.

ΥΠΕΠΘ, (2011 β). *ΠΣ για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζημαυρουδή, Ε. (2007). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο: Προοπτικές και μια νέα πρόταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.