

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Β΄
Γυμνασίου. Θεωρία και Πράξη**

Ζωή Σταθά

**Επιβλέπων Καθηγητής
Χριστόδουλος Ζέκας**

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Β΄
Γυμνασίου. Θεωρία και Πράξη**

Ζωή Σταθά

**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 2017

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας του σχολικού εγχειριδίου «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Β΄ Γυμνασίου στην Ελλάδα, με έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται παράγοντες που διαμορφώνουν τη σύνθετη διαδικασία της διδασκαλίας, δηλαδή τα Αναλυτικά Προγράμματα και το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθείται στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματικής. Μέσα από τη μελέτη της θεωρίας της γραμματικής επιχειρείται η εξέταση των παρακάτω ζητημάτων: α) κατά πόσο πραγματώνονται οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος και β) αν ο τρόπος με τον οποίο προσφέρεται η γνώση λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, το σχολικό βιβλίο δεν αντικατοπτρίζει απόλυτα τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ παράλληλα διακατέχεται από έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που αποτρέπει τους μαθητές από μια ολοκληρωμένη εκμάθηση του αρχαιοελληνικού λόγου.

Summary

The purpose of this study is to evaluate the teaching methodology of the textbook "Ancient Greek Language" of the Second class of the Junior High School in Greece, by examining the teaching of grammar. In particular, I investigate factors that shape the complex process of teaching, namely the Analytical Curricula and the relative textbook, as well as the methodology used in the teaching of the ancient Greek grammar. Through the use of grammar theory I discuss the following issues: a) to what extent the objectives of the Curriculum are realized and b) whether the process of conveying knowledge takes into consideration the linguistic background of students. My analysis reveals that the textbook is not totally consistent with the objectives of the Curriculum and is also characterised by a traditional teaching methodology, which in fact prevents students from a more integrated learning of the ancient Greek language.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κ. Καρατσαρέα Πέτρο, την κα Πετράκη Ζαχαρούλα και την κα Ταουσιάνη Ακριβή, καθώς επίσης και την υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος κα Τσιπλάκου Σταυρούλα. Ιδιαίτερω θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ζέκα Χριστόδουλο για την υπομονή του και τις πολύτιμες συμβουλές του.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το σύζυγό μου, και ιδιαίτερα τους γονείς μου, Ιωάννη και Μαρία για την αμέριστη συμπαράσταση, κυρίως συναισθηματική, και για την αδιάκοπη παρότρυνση προς την υλοποίηση των στόχων μου.

Θα ήθελα να αφιερώσω αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή στη λίγων μηνών κόρη μου.

Περιεχόμενα

1	Η θεωρία διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών	1
1.1	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο	2
1.2	Μεθοδολογία	3
1.3	Αξιολόγηση.....	5
2	Η διδασκαλία της Γραμματικής	7
2.1	Η γένεση του όρου Γραμματική και η Παραδοσιακή Γραμματική.....	7
2.2	Η Γραμματική υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης	10
2.3	Μέθοδοι διδασκαλίας της Γραμματικής.....	11
3	Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην πράξη	12
3.1	Γραμματικά Φαινόμενα προς εξέταση στο σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου.....	12
3.2	Όγκος και Διάταξη της Διδακτέας Ύλης.....	13
3.3	Η Διδασκαλία των Ουσιαστικών.....	16
3.4	Η Διδασκαλία των Επιθέτων.....	24
3.5	Η Διδασκαλία των Ρημάτων.....	29
4	Συμπεράσματα-Προτάσεις	37
4.1	Συμπεράσματα	37
4.2	Προτάσεις.....	40
	Βιβλιογραφία	43

Κεφάλαιο 1

Η θεωρία διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών

Εισαγωγή

Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία ως σχολικό μάθημα έχει μια μακράιωνη παράδοση, καθώς διδάχτηκε αδιαλείπτως από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα. Απασχολώντας τους επιστημονικούς κύκλους πριν ακόμα τη δημιουργία του ελληνικού κράτους, εισήχθη επισήμως στο εκπαιδευτικό σύστημα το 1836 (Κοσεγιάν, 2011: 274). Έκτοτε, αποτελεί βασικό κορμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι το μάθημα εναπόκειται σε συνεχείς μεταβολές, που προκύπτουν από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επιβάλλουν τον ανασχηματισμό και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα ιστορικά δεδομένα (Ifanti, 2007: 71-81). Από το 1992 που το ΥΠΕΠΘ επανέφερε τη διδασκαλία των αρχαίων από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο οι όποιες αλλαγές αφορούν κυρίως την κατανομή των ωρών και τα διδακτικά εγχειρίδια. Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσω να παρουσιάσω τις πρακτικές που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γυμνασίου όσον αφορά τη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθείται κατά τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

1.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο

Ένα από τα ζητήματα που συγκεντρώνουν συχνά την προσοχή ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών είναι αυτό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Προτού γίνει λόγος για τα Αναλυτικά Προγράμματα των Αρχαίων Ελληνικών, κρίνεται σκόπιμο να προηγηθεί μια σύντομη εισαγωγή αναφορικά με το τι είναι το Πρόγραμμα Σπουδών. Προκειμένου, λοιπόν, να οριστεί το συγκεκριμένο υλικό έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί. Ένας εύστοχος ορισμός έχει δοθεί από τον John Kerr ο οποίος επισημαίνει ότι *«Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να θεωρηθεί όλη η καθοδηγούμενη από το σχολείο προγραμματισμένη μάθηση η οποία λαμβάνει χώρα είτε εντός είτε εκτός του σχολείου»* (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 21).

Σύμφωνα με τον Φλουρή (2008:12), ο ορισμός εξαρτάται από *«τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας σχετικά με το τι είναι μάθηση και διδασκαλία και γενικά για το ποια πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου»*. Συνεπώς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι ένα ουδέτερο τεχνικό κείμενο, αλλά ένα κείμενο στο οποίο αντανακλώνται οι κοινωνικές, οικονομικές, παιδαγωγικές αρχές μιας δεδομένης εποχής κατά την οποία η πολιτική εξουσία που ασκείται με έναν συγκεκριμένο τρόπο επηρεάζει και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μερεντίνης, 2012: 2-3).

Ο ίδιος, πάλι, αναφέρει πως τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται παράλληλα με τον όρο Αναλυτικό πρόγραμμα και ο όρος curriculum. Ορίζει το curriculum (Φλουρή, 2008: 12) ως έναν οδηγό διδασκαλίας που περιλαμβάνει εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς και τους γενικούς και ειδικούς στόχους κάθε μαθήματος, τη μεθοδολογία και τα διδακτικά μέσα, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό.

Τα επίσημα νομοθετικά κείμενα που καθορίζουν και περιγράφουν τους στόχους, το περιεχόμενο και το χαρακτήρα γενικότερα του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα (1999, 2011), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2006), οι Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2002), το βιβλίο του καθηγητή και το βιβλίο του μαθητή.

Προκειμένου να οργανωθεί καλύτερα η διδασκαλία θα πρέπει τα επίσημα νομοθετικά κείμενα να διατυπώνουν με σαφήνεια τους σκοπούς και τους στόχους του εν λόγω μαθήματος. Οι στόχοι, λοιπόν, σε θεωρητικό επίπεδο καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό και συμβάλλουν, ώστε να σχεδιάζει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο (ΑΠΣ 1999, 4864) «οι σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις ευνοούν τη γενική παιδεία κι όχι την εξειδίκευση. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αποβλέποντας σε ανθρώπους σκεπτόμενους, καλλιεργημένους και δημιουργικούς».

Σ' ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας θεωρείται απαραίτητο. Ο κύριος στόχος του μαθήματος είναι μορφωτικός-ανθρωπιστικός. Ωστόσο, η επιτυχία του στόχου αυτού είναι άμεσα εξαρτώμενη από τους επιμέρους σκοπούς. Οι επιδιώξεις της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας είναι η ανθρωπογνωσία, να γνωρίσουν οι μαθητές τον αρχαίο κόσμο και να «επικοινωνήσουν» με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματά του. Επιπλέον, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των επιτευγμάτων για την αξία του πολιτισμού, καθώς επίσης την αφετηρία και τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού βίου και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού (ΑΠΣ 1999, 4864). Το τελευταίο θα επιτευχθεί με την προϋπόθεση ότι το μάθημα των αρχαίων ελληνικών θα συνδεθεί και με τις άλλες επιστήμες (Gruber & Miller, 2006: 4).

Ακολουθούν οι ειδικοί σκοποί οι οποίοι έχουν κατά κύριο λόγο γλωσσικό προσανατολισμό, δηλαδή στοχεύουν στην εξοικείωση με το γλωσσικό σύστημα, τη γνώση των βασικών στοιχείων της αρχαίας ελληνικής, την επισήμανση των διαφορών αρχαίας και νέας για την προσπέλαση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την ανάγνωση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου (Τσάφος, 2004: 40) και αφορούν και την κατανόηση του κειμένου με γλωσσικό υπομνηματισμό χωρίς βαθύτερη ερμηνεία (ΑΠΣ 1999, 4878).

1.2 Μεθοδολογία

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα (1999, 2011), τις Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2002) και το βιβλίο του καθηγητή, το κείμενο

αποτελεί ένα σύνολο του οποίου τα μέρη ερμηνεύονται αμοιβαία (Ιγνατιάδης, 2008: 255), ενώ όπως διαφαίνεται η βασική μέθοδος που υιοθετείται είναι η κειμενοκεντρική (Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων, 2002: 16). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, οι αυτόνομες γλωσσικές μονάδες όπως οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις δεν μπορούν να μελετηθούν αυτόνομα αλλά η λειτουργία τους είναι συνυφασμένη με την έννοια της κειμενικής ολότητας. Με άλλα λόγια, οι κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού δεν μπορούν να κατανοηθούν έξω από τα επίπεδα μικροδομής και μακροδομής του κειμένου, καθώς με την ιδιαίτερη λειτουργία που επιτελούν συμβάλλουν στη νοηματοδότηση του κειμένου (Σεφερλή, 2007: 231-232). Η κειμενοκεντρική/ολιστική προσέγγιση ενεργοποιεί την κρίση και αξιοποιεί τη γνώση του μαθητή, ώστε να συνδέει τα συντακτικά σχήματα και τα γραμματικά φαινόμενα με την αφηγηματική σκοπιμότητα και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του συγγραφέα. Συνεπώς, συνεξετάζεται η μορφή και το περιεχόμενο, προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία με σημαντικές στιγμές της αρχαιοελληνικής λογοτεχνίας και του πολιτισμού (Τσάφος, 2004: 37). Αυτή η μέθοδος προσανατολίζεται σε διδακτικές τεχνικές που αποσκοπούν στη συμμετοχή μαθητών κι επιδιώκει την κατανόηση κι όχι την γνώση, με την έννοια ότι δεν επικαλείται την τυπική λογική αλλά τη στοχαστική σκέψη (Νέζη, 2010: 1).

Η προσέγγιση αυτή είναι αποτέλεσμα της επικοινωνιακής μεθόδου, η οποία επικρατεί σήμερα σε διεθνές επίπεδο και είναι συνυφασμένη με τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται είτε για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, είτε για τις ξένες ομιλούμενες, είτε για τις κλασικές μη ομιλούμενες πια, όπως τα αρχαία ελληνικά ή τα λατινικά (Ραγκούσης, 1993: 31).

Αναφορικά με τη μεθοδολογία διδασκαλίας υπάρχουν, ωστόσο, κι άλλες παράμετροι όπως για παράδειγμα η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων από τη συγχρονία στη διαχρονία, σύμφωνα με την οποία αξιοποιείται η γνώση γραμματικο-συντακτικών φαινομένων της νέας ελληνικής για τη διδασκαλία των αντίστοιχων φαινομένων της αρχαίας ελληνικής. Για κάθε γραμματικό-συντακτικό φαινόμενο η αφόρμηση διενεργείται πάντοτε με βάση το κείμενο-πilotο. Όπως χαρακτηριστικά, μάλιστα, αναφέρεται στο βιβλίο του καθηγητή (Παπαθωμάς κ.α., 2006: 14), στο σχολικό εγχειρίδιο καλύπτονται πλήρως τα φαινόμενα που παρουσιάζονται, ενώ συμπληρώνονται με επιπλέον βοηθητικά εργαλεία όπως οι πίνακες και τα διαγράμματα. Η συνεχής επανάληψη συντελεί στην αφομοίωση της γνώσης από το μαθητή και τελικά θα τον βοηθήσει να κατανοεί τα αρχαιοελληνικά κείμενα.

Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, καθώς η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του και η ενεργός συμμετοχή του θεωρείται απαραίτητη. Ο διδάσκων οφείλει να ξεκινά από τα συχνότερα και απλούστερα προς τα σπανιότερα και συνθετότερα φαινόμενα και μάλιστα με τρόπο, ώστε το μάθημα να γίνεται ελκυστικό κι ενδιαφέρον για το μαθητή.

Όπως, όμως, διαφαίνεται οι παραπάνω μεθοδολογικές αρχές αποδεικνύονται μεγαλόπνοες απλώς επιθυμίες, καθώς δε φαίνεται το σχολικό εγχειρίδιο να εξυπηρετεί απόλυτα τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, ενώ δε φαίνεται να ελκύει ιδιαίτερα τους μαθητές (Κελπανίδης, 2009: 48).

1.3 Αξιολόγηση

Η σύντομη επισκόπηση των επίσημων νομοθετικών κειμένων αναφορικά με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας ολοκληρώνεται με τις προβλέψεις για την αξιολόγηση του μαθήματος, που καλύπτει όλα τα επίπεδα της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή γνώση της γραμματικής και του συντακτικού, γνώση κατάκτησης λεξιλογίου και κατανόησης κειμένου.

Όσον αφορά την εξέταση της μορφολογίας της γλώσσας και κυρίως της γραμματικής που είναι το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιούνται ασκήσεις αντικειμενικού τύπου που επιδέχονται μόνο μια ορθή απάντηση, λόγου χάρη ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, μετασχηματισμό φράσεων ή ολόκληρων προτάσεων κ.α. (ΑΠΣ 1999: 4880).

Μια παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε επί των ανωτέρω είναι ότι υπάρχει μια αντίφαση αναφορικά με το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, τον τρόπο με τον οποίο αυτό προσεγγίζεται μεθοδολογικά και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στο μαθητή. Σύμφωνα με τους συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων τα γραμματικά φαινόμενα διδάσκονται με βάση το κείμενο της ενότητας και με στόχο όχι την στείρα απομνημόνευση αλλά την επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο. Εν τούτοις κατά την αξιολόγηση υπάρχει γραμματική παρατήρηση, που η επιτυχής απάντησή της απαιτεί αποστήθιση.

Αν και κατά το σχολικό έτος 2016-2017 εξεδόθησαν νέες οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων οι οποίες καταργούν την εξέταση της αρχαίας ελληνικής

γλώσσας από τις προαγωγικές εξετάσεις σε μια από πολλούς αμφισβητούμενη προσπάθεια να αποφευχθεί ο εξετασιοκεντρικός μέχρι στιγμής χαρακτήρας του μαθήματος, άρα και η απομνημόνευση που αυτός συνεπάγεται και να δοθεί έμφαση στην ουσιαστική, κατά το Υπουργείο Παιδείας, ενασχόληση με τον αρχαιοελληνικό λόγο (Οδηγίες Φιλολογικών Μαθημάτων 2016: 74), φαίνεται ότι ακολουθείται η ίδια διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Σύμφωνα με το υπ' αριθμόν 126 Προεδρικό Διάταγμα (2016: 9342) οι ωριαίες, καθώς επίσης και οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες διενεργούνται με τον ίδιο τρόπο που υπαγόρευαν τα παλαιότερα νομοθετικά κείμενα.

Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, δε θα ληφθούν υπόψη οι νέες αλλαγές αναφορικά με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, καθώς τα αποτελέσματα αυτών θα αποδειχθούν σε βάθος χρόνου.

Κεφάλαιο 2

Η διδασκαλία της Γραμματικής

Εισαγωγή

Από τη στιγμή που ένας από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τον αρχαίο κόσμο μέσα από το περιεχόμενο των κειμένων, η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων δεν πρέπει να είναι αφοριστική, αντιθέτως καθίσταται αναγκαία (Ρίζου, 2011: 86). Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως μια διαδικασία και ως φαινόμενο που συνυπηρετεί μαζί με άλλους τομείς, για παράδειγμα με το λεξιλόγιο, την επίτευξη της επικοινωνίας με τον αρχαιοελληνικό κόσμο. Υπό αυτό το πρίσμα η διδασκαλία της επιτυγχάνεται μέσω της μεθόδου που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Στο πέρασμα των χρόνων και με την εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας οι διδακτικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται αδρομερώς η γένεση του όρου γραμματική, καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις της παραδοσιακής, δομιστικής και γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής με έμφαση στις αρχές και τη μεθοδολογία της επικοινωνιακής μεθόδου, η οποία φαίνεται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής να είναι και το ζητούμενο.

2.1 Η Γένεση του όρου Γραμματική και η Παραδοσιακή Γραμματική

Η γλώσσα η οποία αποτελεί ένα από τα θεμελιακά φαινόμενα θα ήταν αδύνατο να μην αναχθεί σε ζήτημα έντονου ανθρώπινου προβληματισμού από την εποχή ακόμη της αρχαίας ελληνικής διάνοησης, όταν η μελέτη της γλώσσας ήταν μια καθαρά

φιλοσοφική ενασχόληση. Τα σχετικά με αυτή ζητήματα τροφοδότησαν το φιλοσοφικό στοχασμό επί αιώνες μέχρι τελικά τη δημιουργία ενός αυτόνομου επιστημονικού κλάδου, αυτού της γλωσσολογίας, που στόχο έχει τη διεξοδική μελέτη της γλώσσας (Μήτσης Ν., 2000: 27).

Όπως ήδη αναφέρθηκε το πρώιμο γλωσσολογικό ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε στην Ελλάδα και συνδέθηκε με την εξέλιξη και χρήση της γραφής οδήγησε στη δημιουργία του όρου «γραμματική» (Μήτσης, 2000: 45). Όρος που για πρώτη φορά συναντάται στον «Κρατύλο» του Πλάτωνα, το αρχαιότερο έργο που πραγματεύεται γλωσσικά θέματα (Μπαμπινιώτης, 1998: 124). Οι αρχαίοι Έλληνες έχοντας ως στόχο να μελετήσουν τη γλώσσα, στηρίχτηκαν όχι στον προφορικό λόγο αλλά στον γραπτό, κυρίως αυτόν των λογοτεχνικών προτύπων, τη γλώσσα των οποίων έπρεπε να περιγράψει η γραμματική. Η αντίληψη αυτή, δηλαδή της εστίασης στο γραπτό λόγο είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας παράδοσης που κράτησε αιώνες, καθώς επέφερε σοβαρές συνέπειες στην εξέλιξη της γλωσσικής επιστήμης.

Οι φιλολογικές ανάγκες της ελληνιστικής εποχής που σχετίζονταν με τη μελέτη των έργων των κλασικών συγγραφέων και την αποκατάστασή τους συνέβαλαν, ώστε για πρώτη φορά να επιχειρηθεί η περιγραφή της γραμματικής δομής της αττικής κυρίως διαλέκτου (Μήτσης, 2000: 47). Μάλιστα, οι Αλεξανδρινοί εντυπωσιάστηκαν από τη γλώσσα των κλασικών κειμένων την οποία μελετούσαν, που την θεώρησαν ανώτερη από τη δική τους, επιχειρώντας έτσι να συμμορφωθούν γλωσσικά ως προς αυτή (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997: 51).

Η πρώτη προσπάθεια σφραγίστηκε με το έργο «*Γραμματική Τέχνη*» του Διονυσίου Θρακός. Μια γραμματική που περιλάμβανε τα βασικά στοιχεία φωνητικής και μορφολογίας της αρχαίας ελληνικής από τη γλώσσα των ομηρικών επών μέχρι την αττική των κλασικών χρόνων (Μήτσης., 2015: 55-58). Στο έργο του γίνεται «η κατηγοριοποίηση του λόγου σε μέρη και οι υποκατηγοριοποιήσεις των κύριων μερών (ονόματος, ρήματος), που αποτελούν την πρώτη αξιολογη συστηματοποίηση της γλώσσας» (Μπαμπινιώτης, 1998: 125).

Η παράδοση που δημιουργήθηκε από τη «*Γραμματική Τέχνη*» κι επέζησε έως τις γραμματικές του 18^{ου} αιώνα, άρχισε τελικά να παρακμάζει μετά την εμφάνιση της Ιστορικής Γλωσσολογίας (Μήτσης, 2000: 51). Οι ιστορικοί γλωσσολόγοι χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά το όρο «επιστημονική» γραμματική, προκειμένου να τονίσουν ότι μόνο αυτού του είδους η γραμματική, δηλαδή η ιστορική, εισήγαγε

ένα νέο τρόπο περιγραφής των γραμματικών φαινομένων και συνιστούσε τη μοναδική επιστημονική προσπέλαση του γλωσσικού αντικειμένου (Μήτσης, 2000: 52). Η ιστορική γραμματική ήταν μορφοκρατική και το αντικείμενο μελέτης της συνίστατο στην εξέλιξη των γλωσσικών τύπων. Η επιστημονικότητά της έγκειτο στη μελέτη της γλωσσικής μορφής.

Μετά την εμφάνιση της σύγχρονης γλωσσολογίας, ο αμερικανικός δομισμός βασίστηκε σε αυτό το αξίωμα, τονίζοντας πως μόνο οι τύποι της γλώσσας μπορούν να ερευνηθούν, να ελεγχθούν και να περιγραφούν επιστημονικά. Η αντίληψη αυτή περί «επιστημονικότητας» της γραμματικής μεταβλήθηκε μετά την εμφάνιση της γενετικής-,μετασχηματιστικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία η γραμματική περιγραφή έγκειται σε μια γόνιμη σύνθεση της μορφοκρατικής προσπέλασης της γλώσσας με την εννοιολογική (Μήτσης, 2000: 52). Ωστόσο παρά την εμφάνιση των «επιστημονικών» γραμματικών η παράδοση αυτή διαφυλάχτηκε έως σήμερα στις γραμματικές εκείνες που προορίζονται για σχολική χρήση κι έγιναν γνωστές με το όρο «παραδοσιακές ή σχολικές γραμματικές».

Η παραδοσιακή γραμματική διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα α) το φθογγολογικό β) το τυπολογικό και γ) το ετυμολογικό (Μήτσης, 2007: 97). Τα βασικά της χαρακτηριστικά συνοψίζονται ως εξής:

α) Με την παραπάνω τριμερή διάρθρωση εστιάζει κυρίως την ανάλυση της γλώσσας στους φθόγγους και τους γραμματικούς τύπους θεωρώντας αυτοτελή τμήματα της δομής της γλώσσας τα συντακτικά σχήματα και το λεξιλόγιο

β) Ο στόχος εκμάθησης της γλώσσας είναι περισσότερο χρηστικός, ενώ έχει ως βασική μονάδα ανάλυσης της λέξης, όπως αυτή λειτουργεί μέσα στο γραμματικό παράδειγμα

γ) Αποτελεί μια ρυθμιστικού τύπου γραμματική, αφού προβάλλει μια γλωσσική νόρμα- πρότυπο η οποία κατά κύριο λόγο βασίζεται στο γραπτό λόγο και μάλιστα στα λογοτεχνικά κείμενα

δ) Για την περιγραφή των γλωσσικών φαινομένων στηρίζεται στην άποψη ότι στη γλώσσα «υπάρχουν καθολικές γραμματικές έννοιες οι οποίες κατά την περιγραφή οποιασδήποτε γλώσσας πρέπει να αναζητηθούν και να επισημανθούν» (Μήτσης, 2000: 60)

ε) Θεωρεί την Ελληνική και Λατινική ως τις τέλειες και μοναδικές γλώσσες, σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να περιγράφονται, να αναλύονται, να αξιολογούνται και να κατηγοριοποιούνται όλες οι άλλες γλώσσες (Τσολάκης, 1995: 46).

2.2 Η Γραμματικής υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης

Στο χώρο της γλωσσολογίας συντελέστηκαν σημαντικές εξελίξεις, κυρίως τον 20^ο αιώνα. Έκαναν την εμφάνισή τους πολλοί όροι που ως δεύτερο σκέλος έχουν το όρο γραμματική, λόγου χάρη Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική ή Δομική Γραμματική. Η μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky προέταξε τη σύνταξη έναντι των άλλων μερών της γραμματικής, στρέφοντας το ενδιαφέρον σε μια γλωσσική μονάδα ανώτερου επιπέδου, όπως είναι η πρόταση, σε αντίθεση με την παραδοσιακή γραμματική που στόχευε στη λέξη ή τη δομική γραμματική που βασίζει την ανάλυσή της στο μόρφημα (Μπαμπινιώτης, 1998: 169). Ωστόσο, ούτε αυτή η θεωρία κατάφερε να συσχετίσει την επικοινωνία με τη γραμματική της γλώσσας (Ξανθόπουλος, 2005: 20).

Τη δεκαετία του 1970 διεξήχθησαν αρκετές έρευνες που σχετίζονταν με τη διδασκαλία των γλωσσών. Με την άντληση δεδομένων από επιστημονικούς χώρους όπως η κοινωνιολογία και η ψυχολογία πρωτοεμφανίστηκε ο όρος *επικοινωνιακή ικανότητα* που σταδιακά άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η γλώσσα διδακτικά (Χατζησαββίδης, 2013: 10). Το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τη μορφολογική πλευρά της γλώσσας στη μελέτη της λειτουργικής και επικοινωνιακής της πλευράς. Η γραμματική, πλέον, και το συντακτικό λειτουργούν ως εργαλεία, προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση προτάσεων και κειμένων. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο γλωσσολόγος Halliday «*Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις*» (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997: 179).

2.3 Μέθοδοι διδασκαλίας της Γραμματικής

Στη βιβλιογραφία του τομέα της παιδαγωγικής γίνεται μνεία ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Αυτές εστιάζουν κυρίως στο γνωστικό αντικείμενο και στον τρόπο προσφοράς του από το διδάσκοντα, στην αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης και αξιολόγηση της απόδοσης με ποσοτική ακρίβεια (Φρυδάκη, 2005: 36).

Η γραμματική που είναι το αντικείμενο μελέτης της παρούσης διατριβής, καθώς και το συντακτικό θεωρούνται μαθήματα θεωρητικού επιστημονικού χαρακτήρα, γι' αυτό και διδάσκονται με τις δύο κύριες μεθόδους επιστημονικής σκέψης, την παραγωγική (από τη διατύπωση του κανόνα προς συγκεκριμένα παραδείγματα) και την επαγωγική (από το μέρος στο όλον) που αποτελούν την ίδια κίνηση σε ανάδρομη φορά. Συχνά, συντίθενται σε μια μέθοδο, την αναλυτικο-συνθετική, η οποία έχει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες, ωστόσο τα εμφανίζει σε διαφορετικές φάσεις της διδακτικής διαδικασίας (Φρυδάκη, 2005: 36).

Έχουν η καθεμία τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως στα θετικά της επαγωγής συγκαταλέγεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αφού αυτοί θα πρέπει να παρατηρούν, να αξιολογούν και να διατυπώνουν την κρίση τους. Αρνητικό στοιχείο θα μπορούσε να θεωρηθεί η δαπάνη περισσότερου χρόνου (Καραδημητρίου, 2001: 38). Η επαγωγική μέθοδος απαιτεί κείμενα που να περιέχουν πολλούς από τους διδασκόμενους τύπους. Σε αντίθετη περίπτωση, ο διδάσκων οφείλει να καταφεύγει σε παραδείγματα, που απαιτούν χρονικά περισσότερη προετοιμασία, καθώς και τρόπους αναπαραγωγής και διάθεσης του πρόσθετου υλικού (Κουτσός, 2006: 52). Η παραγωγή, από την άλλη, απαιτεί λιγότερο χρόνο, από τη στιγμή που αρκείται κανείς στη θεωρητική παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου και στην εφαρμογή του σε περιορισμένα παραδείγματα, ωστόσο λειτουργεί ανασταλτικά στη δυνατότητα αυτενέργειας των μαθητών, διότι ο διδάσκων λειτουργεί ως βασικός φορέας της γνώσης (Φρυδάκη, 2005: 61). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται κατάχρηση του διδακτικού χρόνου με τον εκπαιδευτικό να προβαίνει σε εκτεταμένους μονολόγους. Το δασκαλοκεντρικό αυτό, όπως θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε, μοντέλο αποτελεί παράγοντα που λειτουργεί αρνητικά στα μαθητικά κίνητρα και αποτελεί έναν από τους πολλούς λόγους για τους οποίους οι μαθητές αποστρέφονται τα αρχαία ελληνικά (Ρίζου, 2011: 76).

Κεφάλαιο 3

Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στην πράξη

Εισαγωγή

Σε αυτή την ενότητα γίνεται συνοπτική παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων που συναντώνται στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου. Μολονότι σε προγενέστερο κεφάλαιο επισημάναμε πως το μάθημα διακρίνεται από μια μακρόχρονη διδακτική παράδοση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δε φαίνεται να απουσιάζουν από τη διδασκαλία του τα προβλήματα και οι αστοχίες. Στη συνέχεια της παρούσης διατριβής εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων στο σχολικό εγχειρίδιο και παράλληλα αξιολογείται η αντιστοιχία προς την προτεινόμενη μεθοδολογία διδασκαλίας από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα υπόλοιπα επίσημα νομοθετικά κείμενα.

3.1 Γραμματικά Φαινόμενα Προς Εξέταση στο Σχολικό Εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου

Οι συγγραφείς των βιβλίων «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» έχοντας ως στόχο να μύησουν τους μαθητές στον αρχαιοελληνικό λόγο συνολικά προέβησαν στο χωρισμό κάθε διδακτικής ενότητας σε μέρη. Το Α΄ μέρος και το Επίμετρο αποτελείται από κείμενα με κοινά θεματικά μοτίβα τα οποία συνοδεύονται από ερμηνευτικά σχόλια αρχαιογνωστικού, κατά κύριο λόγο, περιεχομένου. Στόχος των παράλληλων

κειμένων είναι να παράσχουν νέες γνώσεις και ιδέες στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης συνδέοντας το μάθημα με άλλα μαθήματα. Το Β΄ μέρος εμπεριέχει το λεξιλογικό πίνακα και τα ετυμολογικά στοιχεία των κειμένων της ενότητας, μυώντας το μαθητή στην παραγωγή και σύνθεση λέξεων. Στο Γ΄ μέρος παρουσιάζονται τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με ασκήσεις που στοχεύουν στην αξιολόγηση εμπέδωσης γνώσεων όλων των επιπέδων της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή την κατανόηση του κειμένου, την κατάκτηση του λεξιλογίου και τη γνώση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων.

Όσον αφορά το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου στο Γ΄ μέρος, επιπλέον, περιλαμβάνει: α) την αφόρμηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων από το κείμενο της ενότητας, β) τη συστηματική διδασκαλία βασικών στοιχείων της γραμματικής και του συντακτικού με συσχετισμό με τα αντίστοιχα φαινόμενα της Νέας Ελληνικής γ) ποικίλες ασκήσεις, κυρίως αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, σχηματισμού και μετασχηματισμού φράσεων, κ.α.) που στόχο έχουν την εξοικείωση των διδασκομένων με την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (Παπαθωμάς κ.α., 2006: 7). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ, 1999: 4879) ενδείκνυται να διδαχθούν τα εξής γραμματικά φαινόμενα:

- τα τριτόκλιτα ουσιαστικά αναλυτικά, αλλά τα συχνότερα συναντώμενα συμφωνόληκτα(αφωνόληκτα, υγρόληκτα, ενρινόληκτα, συγκοπτόμενα, τα σιγμόληκτα αρσενικά σε -ης (γεν. -ους) και -κλής (γεν. -κλέους) και τα ουδέτερα ακατάληκτα
- η υποτακτική, ευκτική και προστακτική έγκλιση των βαρύτονων ρημάτων στην ενεργητική και μέση φωνή
- Τα επίθετα Γ΄ κλίσης σε –υς –εΐα –υ / -ης –ης-ες / -ων –ων-ον, καθώς και ορισμένα ανώμαλα, όπως πολύς, πολλή, πολύ / μέγας, μεγάλη, μέγα
- Αντωνυμίες και Σύνδεσμοι

3.2 Όγκος και Διάταξη της Διδακτέας Ύλης

Μια βασική αντίληψη που επικρατεί στη θεωρία εκμάθησης μιας γλώσσας είναι ότι αρχικά οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν φαινόμενα τα οποία θεωρούνται θεμελιακά,

έτσι ώστε στη συνέχεια να χριστούν πάνω τους κάποια άλλα στοιχεία (Χαϊδογιάννου, 2011: 27).

Φαίνεται πως τα μέλη της συγγραφικής ομάδας των σχολικών εγχειριδίων έχουν λάβει υπόψη τους αυτή την αρχή, καθώς τα γραμματικά φαινόμενα που έχουν συμπεριλάβει στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου αποτελούν προϋπόθεση για την εκμάθηση των γραμματικών στοιχείων της Β΄ Γυμνασίου. Επιπρόσθετα, ακολουθείται η αρχή της διδασκαλίας από τα απλούστερα στα συνθετότερα, για παράδειγμα οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου πρόκειται να διδαχθούν την Υποτακτική, Ευκτική και Προστακτική Έγκλιση, αφού στην προηγούμενη τάξη εξοικειώθηκαν με την κλίση ρημάτων στην Οριστική.

Ωστόσο, προκειμένου η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική δεν αρκεί μόνο η κατάλληλη επιλογή διδακτέας ύλης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η χρονική τακτοποίηση του διδακτικού υλικού, με στόχο να προσαρμόζεται στο επίπεδο των μαθητών ανά τάξη (Φλουρής, 2000: 48-49). Πρέπει, συνεπώς, να συνδυάζεται τόσο η σπειροειδής όσο και η γραμμική διάταξη της ύλης.

Κάτι τέτοιο δε φαίνεται να είναι εφικτό, καθώς από τις 18 ενότητες που περιλαμβάνει το σχολικό βιβλίο, οι 12 περιέχουν διάσπαρτα γραμματικά φαινόμενα προς διδασκαλία, λόγω χάρη οι μαθητές διδάσκονται την υποτακτική έγκλιση της ενεργητικής φωνής στην τέταρτη ενότητα ενώ της μέσης φωνής στη δέκατη τρίτη, το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες εγκλίσεις. Η διδασκαλία τους στην ενεργητική φωνή φαίνεται να είναι αποκομμένη με τις αντίστοιχες της μέσης φωνής (ευκτική ενεργητικής φωνής: ενότητα επτά και οκτώ, ευκτική μέσης φωνής στη δέκατη πέμπτη ενότητα, προστακτική ενεργητικής φωνής: ενότητα έντεκα και δώδεκα, προστακτική μέσης φωνής στη δέκατη έκτη ενότητα) Κατ' αντιστοιχία παρουσιάζονται και άλλα γραμματικά φαινόμενα, λόγω χάρη η διδασκαλία των τριτόκλιτων επιθέτων πραγματοποιείται στις ενότητες τέσσερα, έξι και οχτώ, ενώ παρατηρούμε ότι μεσολαβούν τέσσερις ενότητες προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδασκαλία τους με την κλίση των ανώμαλων επιθέτων. Η διδακτέα ύλη, λοιπόν, αν και επιλεχθείσα με λογικά κριτήρια (σπειροειδής διάταξη) είναι αδύνατον να καλυφθεί ικανοποιητικά με τον τρόπο που κατανέμεται μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Αυτό συμβαίνει διότι δεν δύναται να εξοικονομηθεί ποσοτικός και ποιοτικός χρόνος για δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς με τη μεσολάβηση ενότητων με διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα, ο διδάσκων αναγκάζεται να αφιερώσει πολύτιμο διδακτικό χρόνο για υλοποίηση δραστηριοτήτων

ανακεφαλαίωσης, με αποτέλεσμα να μη παρέχεται η δυνατότητα για εμβάθυνση στη διδακτέα ύλη. Επιπλέον, οι μαθητές δυσκολεύονται να κάνουν συσχετισμούς μεταξύ των γραμματικών φαινομένων, να αναγνωρίσουν τη λογική αλληλουχία μεταξύ τους και να προβαίνουν σε γενικεύσεις.

Άλλωστε, είναι γνωστό ότι η διδασκαλία, για να είναι επιτυχής θα πρέπει να έχει μορφολογική ενότητα και η εσωτερική της διάρθρωση να χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και πληρότητα (Βερτσέτης, 2003: 175). Οι μαθητές δεν αρέσκονται στην αοριστία, η ενότητα, επομένως, καθίσταται απαραίτητη, γιατί δεν αντιλαμβάνονται τον κόσμο με αναλυτική μορφή αλλά με συνενωτική.

Ο μεγάλος όγκος της ύλης που δεν ανταποκρίνεται ποσοτικά στην προσληπτική ικανότητα των μαθητών (Μαυροσκούφης, 2002: 264) οδηγεί στην ανομοιογένεια από πλευράς γνωστικού επιπέδου. Όπως προαναφέραμε, τα γραμματικά φαινόμενα στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου κατανέμονται σε 12 διδακτικές ενότητες. Σε κάθε ενότητα, ωστόσο γίνεται παρουσίαση, περισσότερων του ενός φαινομένου. Ο ρυθμός και ο βαθμός αφομοίωσης της διδακτέας ύλης διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή και αυτό δε φαίνεται να έχει ληφθεί υπόψη από τη συγγραφική ομάδα, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός είτε δεν έχει τα ίδια κίνητρα για την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών, με αποτέλεσμα να μη δείχνουν όλοι οι διδασκόμενοι ενδιαφέρον για το μάθημα, είτε η προϋπάρχουσα γνώση είναι επιφανειακή και πλημμελής σε ορισμένους από αυτούς, είτε κάποιοι από αυτούς χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών. Αν σε αυτά προσθέσουμε τις γνωστικές ελλείψεις τους και στη νεοελληνική γλώσσα αντιλαμβανόμαστε ότι η προβλεπόμενη ύλη είναι αδύνατο να ολοκληρωθεί χωρίς προβλήματα, αφού η κατάσταση αυτή υπαγορεύει έναν πιο αργό ρυθμό διδασκαλίας. Ωστόσο, στην περίπτωση που ο διδάσκων επιθυμεί να παραμείνει συνεπής στις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος, αναγκάζεται να αφιερώσει πολύτιμο διδακτικό χρόνο, προκειμένου να υπενθυμίσει στους μαθητές γραμματικά φαινόμενα που δεν έχουν αφομοιωθεί ή που έχει παρέλθει πολύς χρόνος από τη διδασκαλία τους, εις βάρος συχνά του νέου διδακτικού αντικειμένου το οποίο προσφέρεται με ταχείς ρυθμούς. Προκύπτει, επομένως, ο προβληματισμός κατά πόσο είναι δυνατό ορισμένοι μαθητές είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο επίπεδο διδασκαλίας το μαθήματος, κι επιπλέον, κατά πόσο η παροχή πολλών πληροφοριών θα μείνει στη συνείδηση τους.

Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν στους μαθητές άγχος, απογοήτευση και πολλές φορές απέχθεια για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών (Κελπανίδης, 2009: 37-38).

Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα αντικατοπτρίζονται και στις επιδόσεις τους οι οποίες φαίνεται αν όχι να ακολουθούν κατιούσα πορεία, να παραμένουν στάσιμες. Παρά τους υψηλούς στόχους του μαθήματος, η πολύχρονη διδασκαλία του έχει πενιχρά αποτελέσματα και το μορφωτικό αγαθό παραμένει ανοίκειο ακόμη και μετά την εξαετή του παρουσία στο σχολικό πρόγραμμα (Ποιμενίδου, 2016: 50-53).

3.3 Η Διδασκαλία των Ουσιαστικών

Ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός των ενεργειών και των δραστηριοτήτων σε όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής συνιστά αναμφισβήτητα ένα βασικό παράγοντα επιτυχίας. Η μεθοδολογική διαδικασία της σχεδίασης ακολουθείται πλέον και στο χώρο της εκπαίδευσης, στον τομέα της διδασκαλίας. Προκειμένου, όμως, να φτάσουν οι διδασκόμενοι στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και άρα στην επιτυχία θα πρέπει να δημιουργηθεί κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα που θα τους κινήσει το ενδιαφέρον για ό,τι θα ακολουθήσει (Φρυδάκη, 2005: 58). Η έντονη προσδοκία και η εξασφάλιση ετοιμότητας είναι τα αποτελέσματα μιας επιτυχημένης αφόρμησης (Σπανός, 2007: 4).

Οι επιτυχημένες αφορμήσεις στοχεύουν να εντάξουν το νέο γνωστικό αντικείμενο στον κύκλο ενδιαφερόντων των μαθητών. Επιχειρούν να το συνδέσουν με την εμπειρία τους και να το συσχετίζουν με τη φάση της γνωστικής τους ανάπτυξης, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσδώσει βιωματικό χαρακτήρα στη διδασκαλία του, ώστε το μάθημα να βιωθεί και να μην παραμείνει στείρα γνώση (Φρυδάκη, 2005: 58).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το βιβλίο του καθηγητή, οι γραμματικοί τύποι προς διδασκαλία θα πρέπει να αντλούνται από το κείμενο, σε αντίθετη περίπτωση ο διδάσκων υποχρεώνεται να ακολουθήσει μονολογική διδασκαλία, προκειμένου να δώσει περισσότερες πληροφορίες, παθητικοποιώντας τοιουτοτρόπως τους μαθητές και καθιστώντας τους απλούς δέκτες της γνώσης (Βερτσέτης, 2003: 132-133).

Μελετώντας τις επιμέρους ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Β΄ Γυμνασίου, που γράφτηκε για να εξυπηρετήσει τον παραπάνω στόχο, καθώς και αυτούς που αναφέρθηκαν σε προγενέστερο κεφάλαιο, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως το βιβλίο καθιστά δύσκολη, ως ένα βαθμό, την επίτευξή τους. Παλαιότερα, οι φιλόλογοι

αφιέρωναν αρκετό διδακτικό χρόνο στη διδασκαλία της γραμματικής. Αυτή η πρακτική εξακολουθεί και σήμερα διαψεύδοντας τις μεγαλόπνοες προσδοκίες των ΑΠΣ, αφού όπως θα αποδειχθεί οι βασικές αρχές της διδακτικής μεθόδου παραβιάζονται.

Εκκινώντας από το Γ΄ μέρος της δεύτερης ενότητας, ο διδακτικός στόχος, σύμφωνα με το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, είναι «η συνέχιση της διδασκαλίας της Γ΄ κλίσης ουσιαστικών με τη μελέτη της κλίσης των συμφωνόληκτων (αφωνόληκτων και ημιφωνόληκτων)». Όπως γίνεται αντιληπτό, στο κείμενο-πιλότο του Α΄ Μέρους, εμφανίζονται δέκα τύποι τριτόκλιτων ουσιαστικών:

«Ἐνθα δὴ ὁ Θεμιστοκλῆς... Ἦν δὲ τῷ μὲν γένει Πέρσης... δὲ τῷ Θεμιστοκλεΐ... λέγειν ὅτι Θεμιστοκλῆς ὁ τῶν Ἀθηναίων... τὰ βασιλέως ἐξαγγέλλει πρῶτος αὐτῷ τοὺς Ἕλληνας... διαφθεῖραι τὴν ναυτικὴν δύναμιν... ἐξέφερε πρὸς τοὺς ἡγεμόνας τῶν νεῶν διακοσίαις ναυσὶν...».

Από αυτούς μόνο οι δύο (*τοὺς Ἕλληνας, τοὺς ἡγεμόνας*) σχετίζονται με τους εν λόγω στόχους και μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, καθώς οι υπόλοιποι είτε αποτελούν προϋπάρχουσα γνώση είτε θα εξετασθούν σε μεταγενέστερο στάδιο ή ακόμη και σε άλλη τάξη. Ειδικότερα, οι τύποι «ὁ Θεμιστοκλῆς... τῷ γένει... τῷ Θεμιστοκλεΐ... Θεμιστοκλῆς» θα διδαχθούν στην επόμενη ενότητα του παρόντος σχολικού εγχειριδίου μέσα στα πλαίσια της εμπέδωσης των σιγμόληκτων αρσενικών σε -κλῆς (γεν. -λέους) και των ουδέτερων ακατάληκτων σε -ος. Όσο για τους τύπους «*βασιλέως... τὴν δύναμιν*» εξετάστηκαν στη 12^η Ενότητα του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου. Τέλος, ο τύπος «*τῶν νεῶν*», ο οποίος ανήκει στα μεταπλαστά ουσιαστικά, επρόκειτο να διδαχθεί στη Γ΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην 7^η Ενότητα.

Οι δύο τύποι που υπάρχουν στο κείμενο δε χρησιμοποιούνται ως έναυσμα για τη διδασκαλία των τριτόκλιτων ουσιαστικών. Ο τύπος «ὁ Ἕλληνας», καθώς και «ὁ ἡγεμών» ανήκουν στα ενρινόληκτα ουσιαστικά. Παραδόξως, το σχολικό βιβλίο αρχίζει με την παρουσίαση των αφωνόληκτων ουσιαστικών για τα οποία δεν υπάρχει κανένα παράδειγμα το οποίο να απαντά στο κείμενο. Συνεπώς, είναι δύσκολο ο διδάσκων, σε ένα πρώτο επίπεδο, να προβεί σε συνεξέταση κειμένου-γραμματικής, διότι δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ενρινόληκτα ουσιαστικά ως αφορμή, καθώς η παρουσίασή τους έπεται στο σχολικό βιβλίο αυτής των αφωνόληκτων ουσιαστικών. Με τον παραπάνω τρόπο φαίνεται να αναιρείται ο στόχος της συγγραφικής ομάδας

να διδάξει τα γλωσσικά φαινόμενα, όχι αυτόνομα αλλά ενταγμένα σε συγκεκριμένη μονάδα του λόγου, όπως η πρόταση, η παράγραφος, το μικροκείμενο (Παπαθωμάς κ.α., 2006: 11).

Προβληματισμός, επιπρόσθετα, δημιουργείται αναφορικά και με τη μέθοδο παρουσίασης της θεωρίας. Σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας, η μέθοδος που θα πρέπει να ακολουθηθεί είναι η επαγωγική. Προκειμένου, λοιπόν, να εξαχθεί ο γενικός κανόνας θα έπρεπε να υπάρχουν τύποι ενταγμένοι μέσα στο γλωσσικό τους περιβάλλον και βάσει αυτών των ομοειδών παραδειγμάτων να γίνουν οι επιμέρους διαπιστώσεις που αθροιστικά θα οδηγούσαν στη συνεξέταση του κανόνα (Βερτσέτης, 2003: 84-85). Εντούτοις, το γραμματικό φαινόμενο παρουσιάζεται με τρόπο παραγωγικό.

Βάσει της παραγωγικής μεθόδου, οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν γραμματικούς τύπους κατ' αναλογία προς άλλους γνωστούς σε αυτούς (Βερτσέτης, 2003: 85). Ο τρόπος αυτός, ο οποίος ονομάζεται και κατασκευαστικός (Βαρμάζης (2008: 68), θα μπορούσε να αποδειχθεί εποικοδομητικός, καθώς αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό την αρχή της αυτενέργειας (Βερτσέτης, 2003: 88), αφού οι μαθητές αρχίζουν να «κατασκευάζουν» τους γραμματικούς τύπους σύμφωνα με τις υποδείξεις τους διδάσκοντος (Βαρμάζης, 2008: 68). Έτσι δραστηριοποιούνται και αποκτούν καλύτερη εποπτεία της λειτουργίας αυτού που κατασκευάζουν.

Μολαταύτα, οι μαθητές είναι δύσκολο να σχηματίσουν τους τύπους που ζητούνται. Η απευθείας αναλογική συναγωγή του κανόνα δεν ευνοείται τόσο από την προϋπάρχουσα γνώση των διδασκομένων και αυτό το γεγονός πιθανόν να περιορίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για δημιουργική εμπλοκή στο μάθημα, καθώς μειώνει τις πιθανότητες εξασφάλισης θετικής μαθησιακής εμπειρίας (Ματσαγγούρας, 2007: 254). Συγκεκριμένα οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τον τρόπο κλίσης φωνηεντόληκτων, ουδέτερων οδοντικόληκτων και κάποιων συμφωνόληκτων οδοντικόληκτων ουσιαστικών. Στην Α΄ Γυμνασίου, διδάχτηκαν ουσιαστικά με φωνηεντόληκτο θέμα σε *-ῖ* (ή *πόλι-ς*), με διφθογγικό θέμα σε *-ευ-ς* (ό *βασιλεύ-ς*), καθώς επίσης και ορισμένα συμφωνόληκτα, όπως για παράδειγμα ουδέτερα οδοντικόληκτα με θέμα σε *-τ* (*τό σῶμα* με θέμα *σωματ-*) και κάποια σε *-ντ* (ό *γίγᾱς* θεμ. *γιγαντ-*, ό *γέρων* θεμ. *γεροντ-*)¹.

¹ Ο διαχωρισμός στις συγκεκριμένες κατηγορίες έγινε βάσει της Ιστορικής Γραμματικής του Ι. Σταματάκου. Πβ Σταματάκος (1999: 138-156)

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ουσιαστικών παρατηρούνται φθογγικά πάθη, λόγω χάρη η **αντιμεταχώρηση**, δηλ. η αμοιβαία αλλαγή του χρόνου ενός μακρόχρονου φωνήεντος με το χρόνο του αμέσως επόμενου βραχύχρονου φωνήεντος: τοῦ βασιλῆος - τοῦ βασιλέως· τὸν βασιλῆᾶ- τὸν βασιλέᾱ· τῆς πόληος - τῆς πόλεως.

Οι καταλήξεις που προέρχονται από τα παραπάνω ουσιαστικά διαφοροποιούνται αρκετά από αυτές που ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει στον πίνακα, για παράδειγμα γνωρίζει ότι το ουσιαστικό «ὁ βασιλεύς» σχηματίζει γενική ενικού «τοῦ βασιλέως» και δοτική ενικού «τῷ βασιλεῖ». Ωστόσο, στον πίνακα που το ζητούμενο ουσιαστικό είναι συμφωνόληκτο οι καταλήξεις θα είναι διαφορετικές. Ο διδάσκων καλείται, λοιπόν, να προσφέρει τις άγνωστες αυτές για τους μαθητές περιπτώσεις ως έτοιμη γνώση προς εκμάθηση, καθώς οι μαθητές δε γνωρίζουν τους κανόνες των συναιρέσεων, είτε αναφέροντάς ο ίδιος τις φαινομενικές καταλήξεις της Γ΄ κλίσης, είτε παραπέμποντας στη σχολική γραμματική (Οικονόμου, 1999). Άλλωστε, οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου δεν έχουν ιδιαίτερη γλωσσική προπαιδεία όσον αφορά την αρχαία ελληνική γλώσσα, για να σκεφτούν χωρίς την παρότρυνση του δασκάλου τους τις αλλαγές που μπορεί να συμβούν σε ένα σύνολο περιπτώσεων.

Ενδεχομένως, θα ήταν προσφορότερο να γινόταν η διδασκαλία των συμφωνόληκτων ουσιαστικών συνδυαστικά, δηλαδή με τη χρήση τόσο της παραγωγικής όσο και της επαγωγικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν οι μαθητές να μελετήσουν από το κείμενο έναν αριθμό περιπτώσεων επαγωγικώς και στη συνέχεια να εφαρμοστεί η παραγωγική μέθοδος, σε ορισμένα ουσιαστικά, όπου είναι δυνατό, με αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης.

Η αποσπασματικότητα με την οποία διδάσκεται η γραμματική φαίνεται κατά την παρουσίαση της θεωρίας. Στο εγχειρίδια αποσιωπώνται οι κατηγορίες των χειλικόληκτων και ουρανικόληκτων ουσιαστικών (αν και η εκμάθησή τους αποτελεί διδακτικό στόχο του μαθήματος), καθώς δεν παρατίθεται κανένα παράδειγμα που να αντιστοιχεί σε αυτές. Αντί αυτού, γίνεται έμμεση αναφορά με έναν γενικό κανόνα μετασχηματισμού του χαρακτήρα <σ> σε <ξ> και <ψ>, όπως συμβαίνει κατά το σχηματισμό του μέλλοντα και του αορίστου στη ρηματική κλίση, κάτι που οι μαθητές διδάχτηκαν στην Α΄ Γυμνασίου.

Αναλυτικότερα παρουσιάζεται ο τρόπος κλίσης των οξύτωνων οδοντικόληκτων ουσιαστικών. Κι εδώ όμως δεν επισημαίνεται η διαφορά τους με τα αντίστοιχα

βαρύτονα, στα οποία η αιτιατική ενικού σχηματίζεται με την κατάληξη –ν αντί –α και η κλητική ενικού όμοια με το θέμα χωρίς κατάληξη.

Έπεται η εξέταση των ημιφωνόληκτων ουσιαστικών. Εδώ παρατηρείται να πρωτεύει η μεταγλώσσα, καθώς γίνεται χρήση της ορολογίας της γραμματικής με το διαχωρισμό σε μονόθεμα και διπλόθεμα. Οι μαθητές σε αυτό το σημείο ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, αφού με τον τρόπο που παρουσιάζονται οι όροι αυτοί στο σχολικό βιβλίο, αποκλείονται οι ίδιοι από τη διαδικασία της διερευνητικής μάθησης. Οι όροι είναι άγνωστοι σε αυτούς και δεν υπάρχει κανένα επεξηγηματικό σχόλιο στο βιβλίο. Ο διδάσκων αναλαμβάνει να τους εξηγήσει. Έτσι, όμως, δεν είναι δυνατόν να αποφευχθεί η μηχανιστική προσέγγιση και η στείρα απομνημόνευση κανόνων, ενώ το γεγονός αυτό οδηγεί αναγκαστικά στην εφαρμογή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου (Χατζημαυρουδή, 2007: 64).

Δε γίνεται μνεία ούτε στον τρόπο με το οποίο θα μπορούσαν να διακρίνουν αν το ουσιαστικό ανήκει στην κατηγορία των διπλόθεμων ουσιαστικών. Θα ήταν προσφορότερο, πριν από την παρουσίαση οποιουδήποτε κλιτικού παραδείγματος να αναφέρει ο διδάσκων στους μαθητές ότι το θέμα της γενικής θα μπορούσαν να το αντιληφθούν σκεπτόμενοι τη μορφή του ουσιαστικού στη νέα ελληνική.

Στην κατηγορία των μονόθεμων ουσιαστικών παρατίθενται παραδείγματα για τα σε -ην (-ηνος) και –ων (-ωνος). Δεν γίνεται αναφορά για εκείνα τα τριτόκλιτα σε –ις (-ίνος) και –ας (-άνος), στα οποία, για λόγους διευκόλυνσης κατά τον τονισμό- θα έπρεπε να τονιστεί η μακρότητα των δίχρονων φωνηέντων –ι- και –α-, πριν από τον έρρινο χαρακτήρα.

Ανάλογες παραλείψεις υπάρχουν και στα διπλόθεμα σε –ην (-ενός) και –ων (-ονος). Συγκεκριμένα, εξηγείται, με έναν απόλυτα φορμαλιστικό τρόπο, υπό μορφή κανόνα, η χρήση του δυνατού θέματος στην κλητική ενικού για τα οξύτονα διπλόθεμα π.χ. ὁ ἡγεμών> ὦ ἡγεμών.

Προκειμένου να ξεπεραστούν όλες αυτές οι παραλείψεις, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν σε ένα από τα βασικά βιβλία αναφοράς, λόγου χάρη τη σχολική γραμματική του Οικονόμου. Μολονότι η σειρά παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων είναι ίδια με αυτή του σχολικού εγχειριδίου, στην εξωκειμενική αυτή πηγή μπορεί κανείς να μελετήσει πληθώρα κλιτικών παραδειγμάτων και κανόνων για καθεμία από τις διδασκόμενες κατηγορίες.

Εντούτοις, η χρηστικότητα και του παραπάνω βιβλίου είναι αμφισβητούμενη και ο λόγος είναι ότι η περιγραφή των φαινομένων είναι εξαντλητική. Από τη μια, οι πίνακες ενδεχομένως να διευκολύνουν την εποπτικότερη παρουσίαση των φαινομένων, από την άλλη, όμως, η εκτεταμένη χρήση της μεταγλώσσας το καθιστούν δύσχρηστο για έναν μαθητή της Β΄ Γυμνασίου. Δεν πρέπει, επιπλέον, να λησμονείται ότι το πόνημα, έπειτα από την αφαίρεση κάποιων συμπληρωματικών σημειώσεων χρησιμοποιήθηκε για το Λύκειο. Η χρήση του στη γυμνασιακή βαθμίδα έγινε την τελευταία δεκαετία χωρίς καμιά προσαρμογή στο μαθησιακό και γνωστικό προφίλ των παιδιών.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν παρά να λειτουργήσουν σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο, οργανώνοντας τη διδασκαλία τους, όχι με βάσει τις προβλέψεις του Αναλυτικού προγράμματος, αλλά διδάσκοντας κατά γράμμα ότι περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο και μάλιστα με τρόπο τυπικό και όχι δημιουργικό. Ταυτίζουν τη γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τη μηχανιστική γνώση της γραμματικής και την τυπική εκμάθηση τύπων και κανόνων.

Ακολουθούν οι ασκήσεις εμπέδωσης των διδαχθέντων γραμματικών φαινομένων. Σε αυτό το σημείο γίνεται η ίδια πάλι διαπίστωση. Οι ασκήσεις δε σχετίζονται καθόλου με το κείμενο της ενότητας. Σύμφωνα με τις επιταγές του Αναλυτικού προγράμματος, ο στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν με τη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων να προσεγγίζουν τα κείμενα. Κάτι τέτοιο, όμως, σημαίνει ότι οι ασκήσεις που ανατίθενται στους μαθητές θα πρέπει να εστιάζουν πρωτίστως στη σχέση μεταξύ των γραμματικών στοιχείων και των δεδομένων του περιβάλλοντος στο οποίο τα στοιχεία αυτά εμφανίζονται (Μήτσης, 2015: 480-482). Συνεπώς, η σύγχρονη διδακτική και επιστημονική αντίληψη προωθεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Οι περισσότερες από τις ασκήσεις είναι κλασικού τύπου και υπηρετούν την παλαιά παραδοσιακή αντίληψη, αυτήν της ρυθμιστικής παρέμβασης (Μήτσης, 2015: 485). Οι τρεις πρώτες ασκήσεις δίνουν έμφαση όχι στην ικανότητα επιλογής τύπων, αλλά στο βαθμό αποστήθισης των κλιτικών παραδειγμάτων και γραμματικών κανόνων, καθώς έχουν ως βασική μονάδα τη λέξη όπως λειτουργεί στην παραδειγματική διάσταση της γλώσσας (Μήτσης, 2015: 485-499). Η κλίση ουσιαστικών και η μεταφορά τύπων από τη μια πτώση σε κάποια άλλη ή από τον έναν αριθμό στον άλλο απαιτούν καλή γνώση της μεταγλώσσας και περιορισμό της γνώσης μόνο σε επίπεδο μορφής.

Οι ασκήσεις 4 και 5 θα έλεγε κανείς ότι εξυπηρετούν καλύτερα την κειμενοκεντρική μέθοδο, καθώς πέρα από την έμφαση στη μορφή απαιτείται και κατανόηση του περιεχομένου της άσκησης, προκειμένου να καταστεί δυνατή η επίλυσή τους. Δεν αποτελεί μια αμιγώς δομική άσκηση, αφού προϋποθέτει την αναγωγή στα συμφραζόμενα.

Ολοκληρώνοντας τη διδασκαλία των ουσιαστικών το σχολικό εγχειρίδιο στην τρίτη ενότητα εισηγείται τον τρόπο κλίσης άλλων τριτόκλιτων ουσιαστικών και συγκεκριμένα των υγρόληκτων, των συγκοπτόμενων διπλόθεμων υγρόληκτων ουσιαστικών, καθώς και των σιγμόληκτων αρσενικών και ακατάληκτων ουδέτερων σε –ος.

Η αδυναμία αφόρμησης παρατηρείται και σε αυτήν την ενότητα. Από τα πέντε τριτόκλιτα ουσιαστικά που παρουσιάζονται στο κείμενο μόνο ο τύπος «τό ἦθος» μπορεί να χρησιμοποιηθεί εμπράκτως στη διδασκαλία των ακατάληκτων ουδέτερων ουσιαστικών σε –ος και «ὁ ἀνήρ» στην κατηγορία των συγκοπτόμενων υγρόληκτων. Οι υπόλοιποι τύποι που εμφανίζονται «ὅταν αἱ πράξεις... ὅταν αἱ **τῶν ἐπιτηδευμάτων** ἁμαρτία... Ὡσπερ γάρ ζῶου **τῶν ὄψεων**... ἀνωφελές γίνεται **διήγημα**» διδάχτηκαν στην Α΄ Γυμνασίου στη 12^η ενότητα του σχολικού βιβλίου.

Εφόσον, λοιπόν έχει αποκλειστεί η πιθανότητα συνεξέτασης κειμένου-γραμματικής παρατηρείται ότι το γραμματικό φαινόμενο παρουσιάζεται με τρόπο παραγωγικό. Μολονότι η μέθοδος χαρακτηρίζεται ατελέσφορη (Πηγιάκη, 1997: 58), η προηγηθείσα διδασκαλία των αφωνόληκτων ουσιαστικών θα φανεί στους μαθητές χρήσιμη, καθώς θα είναι σε θέση να συμπληρώσουν κατ' αναλογία με τις καταλήξεις που ήδη γνωρίζουν από την προηγούμενη ενότητα τον πίνακα των υγρόληκτων.

Ελλείπει κατάλληλης αφόρμησης από το κείμενο, η γνωσιολογική προετοιμασία με την ανάκληση στη μνήμη των μαθητών γνώσεων που είναι σημαντικές για την οικοδόμηση της νέας πληροφορίας ενδεχομένως να δημιουργούσαν πρόσφορο διδακτικό πλαίσιο. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν τα σύγχρονα πορίσματα της Γνωστικής Ψυχολογίας, η κατανόηση της νέας γνώσης πραγματώνεται μέσα από τη συσχέτιση των νέων στοιχείων με την προϋπάρχουσα γνώση (Ματσαγγούρας, 2007: 259).

Εντούτοις, η παρουσίαση των κλιτικών παραδειγμάτων στο σχολικό βιβλίο δυσχεραίνουν το συσχετισμό και αναγκάζουν τον διδάσκοντα να παραπαίει μεταξύ μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας κατά την οποία ωθεί τους μαθητές να προβούν σε

σύνδεση δομών και στοιχείων και μιας δασκαλοκεντρικής, προκειμένου να καλύψει τις αστοχίες του σχολικού βιβλίου.

Ως αστοχία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η απουσία κλιτικών παραδειγμάτων μονόθεμων υγράληκτων ουσιαστικών σε -ηρ (γεν.—ηρος) αλλά την αναφορά σ' ένα συχνόχρηστο μεν ουσιαστικό όπως «ὁ σωτήρ», το οποίο όμως στην κλητική ενικού κατ' εξαίρεση γίνεται «ὦ σῶτερ» κατά τα συγκοπτόμενα, καθώς και των τριτόκλιτων σε -ωρ (γεν. -ωρος).

Ακολουθεί η διδασκαλία των διπλόθεμων σε -ωρ (γεν.-ορος). Θα περίμενε κανείς το σχολικό βιβλίο να περιλαμβάνει και την κλίση της κατηγορίας σε -ηρ (γεν.-ερος), όμως και αυτά αποσιωπώνται. Για να ολοκληρώσει τη διδασκαλία του εκπαιδευτικός, θα πρέπει να αφιερώσει το διδακτικό του χρόνο, έτσι ώστε να συμπληρώσει τις παραλείψεις του βιβλίου εξαλείφοντας κάθε πιθανότητα διευρευνητικής κι άρα συμμετοχικής μάθησης εκ μέρους των μαθητών.

Εν συνεχεία, δίνεται πάλι πίνακας με τα συγκοπτόμενα υγράληκτα της Γ' κλίσης. Αυτά τα ουσιαστικά χαρακτηρίζονται από σημαντικό βαθμό αλλομορφίας που προκαλείται από την εφαρμογή μιας σειράς από φωνολογικούς κανόνες, οι οποίοι δεν μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητοί από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου.

Στην περίπτωση που ο διδάσκων θελήσει να αναφερθεί στους κανόνες αυτούς, τότε θα πρέπει οι μαθητές με φορμαλιστικό τρόπο να απομνημονεύσουν τόσο το κλιτικό παράδειγμα, όσο και τον τρόπο που αυτά τονίζονται. Λόγου χάρη, δεν επισημαίνεται σε κανένα σημείο ότι τα συγκεκριμένα ουσιαστικά στη γενική και δοτική του ενικού τονίζονται στη λήγουσα, όπως τα ουσιαστικά με μονοσύλλαβο θέμα. Τα τελευταία άλλωστε δεν αποτελούν διδακτέα ύλη σε καμιά από τις τρεις γυμνασιακές βαθμίδες.

Η παρουσίαση της θεωρίας αναφορικά με την κλίση των σιγμόληκτων σε -ης (γεν.ους) και -κλης (γεν. -κλειους), καθώς και των ουδέτερων ακατάλητων γίνεται με τρόπο ανιαρό και σταθερά επαναλαμβανόμενο. Η αρχή της εποπτικότητας (Κουμπάρου, Λουζιώτης, 2011: 72) περιορίζεται στη χρήση απλών πινάκων. Δεν λαμβάνεται υπόψη η αισθητική εμφάνιση, ώστε να προκαλείται η φαντασία του διδασκόμενου και η προσέλκυση του ενδιαφέροντός του.

Οι ασκήσεις που ακολουθούν δεν παρουσιάζουν καμιά πρωτοτυπία, δεν ζητούν την κρίση του μαθητή και δεν προϋποθέτουν την κίνηση του νου. Το γραμματικό κριτήριο προτάσσεται του επικοινωνιακού, καθώς δε σχετίζονται με το κείμενο της ενότητας,

αλλά με λέξεις και προτάσεις θυμίζοντας έτσι ασκήσεις παραδοσιακού και δομικού τύπου.

Μελετώντας κανείς ενδελεχώς τις δραστηριότητες του βιβλίου της συγκεκριμένης ενότητας παρατηρεί ότι απλώς απαιτούν τη μηχανική γνώση των γραμματικών τύπων και κυρίως της τεχνολογίας, δηλαδή της διαδικασίας εκείνης που περιλαμβάνει την άσκηση στη μορφολογία (Μήτσης, 2015: 478). Προσιδιάζουν σε παραδοσιακού τύπου ασκήσεις στην πλειοψηφία τους και χρησιμοποιούνται χωρίς καμιά αναφορά ή συσχέτιση με δεδομένα του γλωσσικού περιβάλλοντος, όπως οι ασκήσεις 1,2,3 και 4 που απαιτούν είτε την κλίση ενός ουσιαστικού, είτε τη γραφή ενός μόνο τύπου.

Το παράδοξο, βεβαίως, είναι ότι από τους 42 τύπους τριτόκλιτων ουσιαστικών που ζητούνται στις ασκήσεις μόνο οι 16 αποτελούν ύλη της παρούσης διδακτικής ενότητας, εκ των οποίων οι δύο δεν συμπεριλαμβάνονται στα κλιτικά παραδείγματα του βιβλίου (νιπτήρ/νιπτήρος και άστήρ/άστέρος ΑΛΛΑ άστράσι κατά τα συγκοπτόμενα). Οι υπόλοιποι τύποι ήταν αντικείμενο μελέτης στην προηγούμενη ενότητα, ενώ το ουσιαστικό «χείρ» ανήκει στα μεταπλαστά ουσιαστικά και διδάσκεται στην έβδομη ενότητα του αντίστοιχου μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου. Εύλογα, λοιπόν, διερωτάται κανείς τίνας γραμματικού φαινομένου τη γνώση στοχεύουν να αξιολογήσουν οι ασκήσεις.

3.4 Η Διδασκαλία των Επιθέτων

Στην τέταρτη ενότητα του σχολικού βιβλίου γίνεται η εισαγωγή στην κλίση των τριτόκλιτων επιθέτων. Στόχος είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα φωνηεντόληκτα σε -υς, -εία, -υ. Το κείμενο της ενότητας βρήκει επιθέτων κυρίως δευτερόκλιτων που οι μαθητές διδάχτηκαν στην Α΄ Γυμνασίου ή τριτόκλιτων όπως «ὁ πᾶς, ἡ πᾶσα, τό πᾶν», επίθετα τα οποία θα διδαχθούν στην όγδοη ενότητα του παρόντος βιβλίου. Μόνο η γενική «βαθέος» θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης κατηγορίας.

Εντούτοις, οποιαδήποτε προσπάθεια επιτυχούς αφόρμησης θα αποτύχει, καθώς ακόμη και στην περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές επιχειρήσουν να εφαρμόσουν τις γνωστές σε αυτούς καταλήξεις των τριτόκλιτων ουσιαστικών που έμαθαν στις δύο προηγούμενες ενότητες θα βρεθούν αντιμέτωποι με διαφοροποιήσεις όσον αφορά

την ορθογραφία των καταλήξεων τόσο στο αρσενικό όσο και στο ουδέτερο γένος και των δύο αριθμών.

Οι καταλήξεις των συμφωνόληκτων ουσιαστικών διαφέρουν σημαντικά, κυρίως στον πληθυντικό αριθμό κατά την κλίση του οποίου λαμβάνουν χώρα φθογγικά πάθη, λόγου χάρη συναιρέσεις στους τύπους της ονομαστικής, γενικής και κλητικής του πληθυντικού αριθμού: βαθεῖς <βαθέες, βαθεῖς<βαθέας.

Ενδεχομένως, οι συγγραφείς του σχολικού βιβλίου να προέβλεψαν ότι η κατ' αναλογία συμπλήρωση θα ήταν δυσχερές έργο για τους μαθητές, καθώς ούτε τις γνωστές σε αυτούς καταλήξεις θα ήταν σε θέση να εφαρμόσουν, ούτε όμως θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τα γνωστικά κενά από τύπους του κειμένου-πιλότου. Γι' αυτόν το λόγο, χρησιμοποιούν την παραγωγική μέθοδο διδασκαλίας και παραθέτουν ολόκληρο τον κλιτικό πίνακα προς απομνημόνευση του παραδείγματος.

Οι παρατηρήσεις που παρατίθενται κάτω από τον πίνακα είναι κανονιστικού τύπου και χαρακτηρίζονται ελλιπείς. Η πρώτη αφορά τα βαρύτονα επίθετα της κατηγορίας, τα: θήλυς θήλεια, θήλυ και ἥμισυς ἡμίσεια ἥμισυ, χωρίς να επισημαίνεται ότι το επίθετο ἥμισυς,-εια, -υ στην ονομαστική, στην αιτιατική και στη κλητική του πληθυντικού του ουδέτερου γένους εκτός από τον τύπο «ἡμίσεια» σχηματίζει και τον τύπο «ἡμίση»(δηλαδή τα φωνήεντα ε+α συναιρούνται σε -η), αν και ζητείται στην πρώτη άσκηση του σχολικού βιβλίου. Η δεύτερη παρατήρηση αφορά τα θηλυκά επίθετα τα οποία όπως αναφέρεται στο σχολικό βιβλίο κλίνονται όπως τα θηλυκά πρωτόκλιτα ουσιαστικά, η κλίση των οποίων αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης της έκτης ενότητας του σχολικού βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου.

Πιθανόν, η πλειοψηφία των μαθητών θα δυσκολευτεί να ανακαλέσει τις καταλήξεις των πρωτόκλιτων δεδομένης της απουσίας σχετικής επαναληπτικής άσκησης στο παρόν εγχειρίδιο, καθώς και της αδυναμίας χρήσης των γραμματικών πινάκων στο Επίμετρο του βιβλίου που όπως εισηγείται η συγγραφική ομάδα (Παπαθωμάς, Καμπουρέλη κ.α., 2006: 7) θα διευκόλυναν το μαθητή στην περαιτέρω προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η παράλειψη αυτή θα λειτουργήσει επιβαρυντικά, καθώς όπως γίνεται αντιληπτό ο διδάσκων θα αφιερώσει περισσότερο διδακτικό χρόνο για την υπενθύμιση τω καταλήξεων.

Η διδασκαλία των φωνηεντόληκτων ουσιαστικών θα μπορούσε να καταστεί περισσότερο εύληπτη, αν γινόταν συσχετισμός με την κλίση αντίστοιχων επιθέτων της νέας ελληνικής σε -υς, -εια, -υ, όπως «ο βραχύς, η βραχεία, το βραχύ» που

στους περισσότερους τύπους διατηρούν τη μορφολογία που είχαν στην αρχαία ελληνική και χρησιμοποιούνται σήμερα συνήθως σε στερεότυπες εκφράσεις λόγιας προέλευσης και σε ύφος τυπικό (Χατζησσαβίδης, Χατζησσαβίδου, 2012: 53). Φυσικά, ο συσχετισμός αυτός θα συνοδευόταν από αντίστοιχα παραδείγματα στα Νέα Ελληνικά. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται στο Δειγματικό Υποστηρικτικό Υλικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Κοινού Κορμού, ένα σχολικό εγχειρίδιο της Κύπρου που προορίζεται για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω παραδείγματα (Πυτονίδου, Πιτζιόλη, Ροδοσθένους, 2016: 76): «α) Με ταχείς ρυθμούς οι εργασίες... β) Βαρείς χαρακτηρισμοί λέχθηκαν γ) Ταχεία πρόοδος συντελείται».

Η συγκριτική αυτή προσέγγιση θα νοηματοδοτούσε και θα καθιστούσε χρήσιμη την κατά τα άλλα δυσλειτουργική χρήση του πίνακα στο σχολικό βιβλίο και παράλληλα θα προωθούσε τη διερευνητική κατανόηση μέσα στα πλαίσια της παιδοκεντρικής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2007: 265). Ο διδάσκων θα έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να προβούν στη εκτέλεση νοερών διεργασιών, ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Ο ίδιος, μάλιστα, δε θα αναγκαζόταν να προσφέρει έτοιμες ερμηνείες αλλά θα αναδείκνυε τα προβλήματα και τα κενά που θα ανέκυπταν από το συσχετισμό της νέας με την αρχαία ελληνική.

Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης των φωνηεντόληκτων ουσιαστικών θα ήταν να αντιπαραβληθεί ο σχηματισμός τους με τα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά σε –ις (γεν. –εως) ή καταλληλότερα με τα σε –υς (γεν. –εως), όπως «ὁ πῆχυς» και «τό ἄστυ». Με αυτόν τον τρόπο παρουσιάζεται η θεωρία κλίσης της συγκεκριμένης θεωρίας επιθέτων, όχι στη σχολική γραμματική, η οποία, αν και χαρακτηρίζεται πλήρης, παραμένει λειτουργικού τύπου, αλλά στην *Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής* του Ι. Σταματάκου (1999: 141), καθώς και στο βιβλίο *Athenaze: An Introduction to Ancient Greek*, το οποίο προορίζεται για αρχάριους σπουδαστές της Αρχαίας Ελληνικής που βρίσκονται στο εξωτερικό (Balme & Lawall, 2003: 123).

Η παρουσίαση ομοειδών κλιτικών παραδειγμάτων και η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης θα ήταν εποικοδομητική για τους μαθητές, καθώς θα αυξανόταν ο βαθμός εμπλοκής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η μαθησιακή διαδικασία θα αποκτούσε αναπαραγωγικό χαρακτήρα και θα εξασφαλιζόνταν όχι η στείρα απομνημόνευση αλλά η γενίκευση της γνώσης κατά την οποία ενεργοποιούνται ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (Ματσαγγούρας, 2007: 265). Η αποσπασματικότητα, ωστόσο, του σχεδιασμού της σχολικής ύλης αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι

κατά τη διάρκεια της γυμνασιακής φοίτησης επιλέγεται, με άγνωστα κριτήρια, να διδαχθούν τα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά σε –ις (γεν. –εως) αλλά όχι τα σε –υς (γεν. –εως).

Μετά την παρουσίαση της θεωρίας, ακολουθούν οι ασκήσεις εμπέδωσης. Γίνεται πάλι η ίδια διαπίστωση. Είναι δύο ασκήσεις οι οποίες έχουν απολέσει τον επικοινωνιακό τους χαρακτήρα, καθώς δε σχετίζονται με το κείμενο ενώ σχετίζονται με τον παραδειγματικό άξονα ζητώντας μόνο συγκεκριμένους τύπους. Βεβαίως, τέτοιου είδους ασκήσεις δεν ευνοούν την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή να κατανοεί το κείμενο.

Αντίστοιχες παρατηρήσεις σχετικά με την ανεπιτυχή αφόρμηση θα μπορούσαν να γίνουν και για τις ενότητες έξι, οχτώ και δώδεκα, οι οποίες πραγματεύονται την κλίση των τριτόκλιτων επιθέτων σε –ης, -ης, -ες, -ων, -ων, -ον, το επίθετο ό πᾶς, ή πᾶσα, τό πᾶν και τα ανώμαλα επίθετα ό πολύς, ή πολλή, τό πολύ και ό μέγας, ή μεγάλη, τό μέγα αντίστοιχα. Σε κάθε κείμενο εμφανίζονται μόνο δύο τύποι του γραμματικού φαινομένου της ενότητας. Προκειμένου, λοιπόν, ο διδάσκων να δώσει επιπρόσθετες πληροφορίες θα καταφύγει στο μονόλογο που συναντάται στις δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες εξαλείφοντας τη δυνατότητα αυτενέργειας του μαθητή και καθιστώντας το μάθημα ανιαρό (Ματσαγγούρας, 2004β: 391). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλίες, να προσαρμόσει το προς διδασκαλία υλικό στο προσληπτικό επίπεδο των μαθητών και να επιχειρήσει να τους εμπλέξει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. (Μιχαλακοπούλου, 2004: 191).

Η παρουσίαση της θεωρίας των τριτόκλιτων επιθέτων σε –ης, -ης, -ες, -ων, -ων, -ον, και ό πᾶς, ή πᾶσα, τό πᾶν γίνεται με τρόπο παραγωγικό, δηλαδή και στις δύο ενότητες προηγείται ο κανόνας ο οποίος παρατίθεται υπό τη μορφή πίνακα, ενώ συγχρόνως γίνεται εκτεταμένη χρήση της μεταγλώσσας, η οποία όμως δεν μπορεί να λειτουργεί ως αυτοσκοπός, ούτε μπορεί να γίνεται ερήμην του κειμένου. Συγκεκριμένα, υπό μορφή παρατηρήσεων δίνονται πληροφορίες για τους φωνολογικούς κανόνες βάσει των οποίων προκύπτουν τύποι, για παράδειγμα οι συναιρέσεις (ε+ε>ου, ε+ι>ει, ε+α>η, ε+ε>ει) για τα επίθετα σε –ης, -ης, -ες ή η αποβολή του συμπλέγματος –ντ- πριν το –ς στο πᾶς< παντ-ς ή ο σχηματισμός του θηλυκού επιθέτου με την προσθήκη του προσφύματος –ja: θέμα: παντ- +ja> πάνσα> πᾶσα.

Οι ασκήσεις των δύο αυτών ενοτήτων είναι περιοριστικές (Μήτσης, 2000: 234). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι δραστηριότητες δομικού τύπου, που επιδέχονται μόνο μία σωστή απάντηση, ή τουλάχιστον δεν επιτρέπει παρά μια εκλογή πολύ περιορισμένη. Αυτές έχουν τη μορφή συμπλήρωσης κενών μέσα σε φράσεις ή γραφή ενός ορισμένου τύπου του επιθέτου. Αυτές εστιάζουν κυρίως στη μορφή.

Αν και οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε το εκάστοτε γραμματικό φαινόμενο να διδαχθεί, δεν μπορούν να εξαντληθούν στο πλαίσιο της παρούσης διατριβής, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί μια εναλλακτική μορφή παρουσίασης των αντικειμένων προς διδασκαλία.

Από τη στιγμή που οι μαθητές έχουν διδαχθεί στις πρώτες κίλας ενότητες του σχολικού βιβλίου τις καταλήξεις των συμφωνόληκτων ουσιαστικών, που θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας, θα μπορούσαν να εμπεδώσουν το νέο γραμματικό στοιχείο με την ενσωμάτωση και σύνδεση του με την προϋπάρχουσα γνώση. Με αυτόν τον τρόπο θα προετοιμάζονταν ψυχολογικά αλλά και γνωστικά και θα ανέπτυσαν την ικανότητα πρόσληψής τους, με αποτέλεσμα να μη συναντούν υπέρμετρη δυσκολία.

Ένας τρόπος θα ήταν η αναθεώρηση της ακολουθίας που προτείνεται από το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των εν λόγω φαινομένων ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (Χατζημαυρουδή, 2007: 82), Για παράδειγμα η κλίση των δικατάληκτων ενρινόληκτων επιθέτων σε –ων –ων –ον θα μπορούσε να έπεται της διδασκαλίας των διπλόθεμων ενρινόληκτων ουσιαστικών σε –ων (γεν. –ονος, όπως ο δαίμων/ του δαίμονος) και αυτό διότι παρουσιάζουν πανομοιότυπες καταλήξεις. Το ίδιο ήταν δυνατό να εφαρμοστεί και με το επίθετο ο πάς, ή πᾶσα, τό πᾶν, του οποίου οι καταλήξεις προσιδιάζουν με τα οδοντικόληκτα ουσιαστικά με θέμα σε –ντ-, όπως ο γίγας/ του γίγαντος.

Όσον αφορά τα σιγμόληκτα επίθετα σε –ης, -ης, -ες, κατά την παρουσίαση της θεωρίας τους, ο διδάσκων δύναται να αξιοποιήσει τη γνώση των αντίστοιχων επιθέτων που χρησιμοποιούνται ευρέως στη νέα ελληνική. Η παράθεση νεοελληνικών παραδειγμάτων θα συνέβαλε στο σχηματισμό των αρχαιοελληνικών καταλήξεων προωθώντας τη διερευνητική μάθηση και αυξάνοντας τις πιθανότητες για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς αυτές οι δραστηριότητες γενίκευσης και μεταφοράς της γνώσης συμπληρώνουν τις διαδικασίες επεξεργασίας και ξεπερνούν το στάδιο της απλής πληροφόρησης (Ματσαγγούρας, 2007: 276).

3.5 Η Διδασκαλία των Ρημάτων

Στην ελληνική γλώσσα, αρχαία και νέα, το μέσο με το οποίο πραγματώνεται και εκφράζεται η έννοια χρόνος είναι το ρήμα, που με τα ποικίλα του μορφολογικά χαρακτηριστικά και τις σημασιολογικές του «αποχρώσεις» παράγει εκφωνήματα τα οποία διαμορφώνουν την επικοινωνιακή πράξη. Ο χρόνος και η έγκλιση αλληλεπιδρούν και ο συνδυασμός των επιμέρους μορφολογικών χαρακτηριστικών τους, τους προσδίδει ένα ορισμένο σημασιολογικό μαρκάρισμα.

Οι μαθητές, λοιπόν, εφόσον στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου εξοικειώθηκαν, βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος, με τα βαρύτονα ρήματα σε όλους τους χρόνους στην Οριστική έγκλιση της ενεργητικής και μέσης φωνής, καλούνται να εμπεδώσουν τόσο το σχηματισμό όσο και τη λειτουργία των υπόλοιπων εγκλίσεων, δηλαδή της Υποτακτικής, της Ευκτικής και της Προστακτικής και των δύο φωνών.

Όπως κατέστη φανερό και στις ενότητες που αφορούσαν τα ουσιαστικά και τα επίθετα, η αρχή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, την οποία ευαγγελίζονται τα επίσημα νομοθετικά κείμενα να εφαρμοστεί στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, παραβιάζεται επανειλημμένως. Τα γραμματικά φαινόμενα δεν εξετάζονται, στην πλειοψηφία τους, σε σύνδεση με το αρχικό κείμενο της ενότητας αλλά προσφέρονται μεμονωμένα και ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον.

Η ίδια εικόνα σύμφωνα με την οποία η γραμματική δεν συνδέεται άμεσα με το κείμενο παρουσιάζεται και στις ενότητες με τα ρήματα και ειδικότερα κατά τη διδασκαλία των εγκλίσεων. Συγκεκριμένα, στην τέταρτη ενότητα προβλέπεται η διδασκαλία της υποτακτικής ενεστώτα και αορίστου ενεργητικής των βαρύτονων ρημάτων. Στο κείμενο συναντώνται μόνο τρεις τύποι υποτακτικής των προς εξέταση χρόνων «Καλός δέ παρά Σεληνίταις νομίζεται.. ἢ **πονῶσιν**...εἰς τό φρέαρ **καταβῆ**...τό κάτοπτρον **ἀποβλέψῃ**[...]». Ενδεχομένως, οι τρεις τύποι να ήταν αρκετοί, προκειμένου να εκκινήσει η διδασκαλία, ωστόσο οι δύο από αυτούς δεν μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά. Ο λόγος έγκειται στο ότι στην περίπτωση που ο διδάσκων έκανε χρήση των ρημάτων «**πονῶσιν**» και «**καταβῆ**» θα βρισκόταν μπροστά από ανυπέρβλητες δυσκολίες, καθώς το πρώτο ρήμα ανήκει στην κατηγορία των συνηρημένων της Β΄ τάξης –ύλη της Γ΄ Γυμνασίου- κατά την κλίση του οποίου συμβαίνουν φωνολογικές μεταβολές με τις οποίες οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι ή ακόμη κι αν οι συναιρέσεις τους ήταν οικείες από τη διδασκαλία των τριτόκλιτων ουσιαστικών θα βρίσκονταν σε αμηχανία κατά την κλίση των βαρύτονων

ρημάτων και κυρίως κατά τον τονισμό, καθώς τα περισπώμενα φωνήεντα που προκύπτουν κατά τη συναίρεση δε θα καθίστατο δυνατό να συμπληρωθούν κατ' αναλογία.

Αντίστοιχη περίπτωση αποτελεί και αυτή του ρήματος «**καταβῆ**». Πρόκειται για έναν τύπο υποτακτικής αορίστου β' ο οποίος ενδείκνυται να διδαχθεί στο Λύκειο, εφόσον οι αόριστοι βαρύτονων ρημάτων που όμως κλίνονται κατά τα ρήματα σε –μι δεν αποτελούν διδακτέα ύλη της γυμνασιακής βαθμίδας. Οι καταλήξεις μεν προσιδιάζουν με αυτές της υποτακτικής, ωστόσο πάλι οι μαθητές θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες, όταν θα χρειαζόταν να μάθουν ότι για την υποτακτική αορίστου ισχύει ο κανόνας μετατροπής του χρονικού θέματος, όπως συμβαίνει και στην οριστική αορίστου.

Επομένως, απομένει ο τύπος «**ἀποβλέψη**» που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου. Παρ' όλα αυτά, η συγγραφική ομάδα παραθέτει για τη διδασκαλία των καταλήξεων το ρήμα «**πιστεύω**». Από το σημείο αυτό εκκινεί μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία με παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό, μέσω της παραγωγικής μεθόδου, των κλιτικών παραδειγμάτων προς εκμάθηση.

Αυτά όσον αφορά την εξοικείωση των μαθητών με το σχηματισμό των δύο αυτών χρόνων στην συγκεκριμένη έγκλιση. Καθώς, όμως, η υποτακτική χαρακτηρίζεται πρωτογενώς ως έγκλιση με την οποία δηλώνεται η στάση του ομιλητή απέναντι στο περιεχόμενο του εκφωνήματός του κι ως εκ τούτου, αποτελεί από την αρχή μια τροπικά μαρκαρισμένη κατηγορία (Ιακώβου, 1999: 80), στην ενότητα γίνεται αναφορά και στη λειτουργία της τόσο στις ανεξάρτητες προτάσεις, όσο και στον υποτεταγμένο λόγο. Τα παραδείγματα που παρατίθενται με στόχο η έγκλιση να αναδειχθεί ως φορέας τροπικότητας είναι ελάχιστα. Ωστόσο, είναι το ζητούμενο, αν αναλογιστεί κανείς πως όλα τα επίσημα νομοθετικά κείμενα διατείνονται πως σκοπός είναι η προσέγγιση του αρχαιοελληνικού λόγου. Χωρίς, λοιπόν, επαρκή παραδείγματα και χωρίς οι μαθητές να έχουν διδαχθεί τις δευτερεύουσες προτάσεις στα αρχαία ελληνικά αλλά κυρίως στα νέα που αποτελούν ύλη της Γ' Γυμνασίου, θα είναι δύσκολο για έναν μαθητή να κατανοήσει τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις των ρημάτων και να συνδέσουν τη μορφή με τη λειτουργία.

Οι ασκήσεις της ενότητας είναι άλλες παραδοσιακού τύπου και άλλες δομικού. Καμιά από αυτές δεν έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, η τέταρτη, η πέμπτη και η έκτη ανήκουν στο πρώτο είδος ασκήσεων, δηλαδή στο παραδοσιακό. Βασικό

ζητούμενο είναι η λέξη και η μηχανιστική εφαρμογή καταλήξεων. Αυτή η πρακτική δε διαφέρει καθόλου από την τυπική εφαρμογή κανόνων με έμφαση στη μορφολογία, διαδικασία η οποία παλαιότερα εμφανίζονταν με τον όρο «τεχνολογία» (Μήτσης, 2015: 478). Η έβδομη άσκηση ανήκει στις δομικού τύπου δραστηριότητες, η οποία εκτός από την έμφαση στη μορφή απαιτεί και κατανόηση του περιεχομένου της πρότασης, προκειμένου να καταστεί δυνατή η επίλυσή της. Πιθανόν, υπάρχει εδώ μια επίδραση των αρχών της επικοινωνιακής μεθόδου, η οποία ως ένα βαθμό αναιρεί τη μηχανιστική συμπλήρωση των καταλήξεων, αφού θέτει ως προϋπόθεση την αναγωγή στα συμφραζόμενα (Μήτσης, 2015: 518).

Στην ενότητα που ακολουθεί ενδείκνυται να διδαχθεί η υποτακτική ενεστώτα του ρήματος «είμι» και η υποτακτική παρακειμένου της ενεργητικής φωνής. Στο κείμενο της ενότητας υπάρχει μόνο ένας τύπος υποτακτικής παρακειμένου «πεπλημμεληκότες ὤμεν» στον οποίο θα μπορούσε να στηριχθεί η παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων με συνδυασμό της επαγωγικής και παραγωγικής μεθόδου. Μολονότι αναφέρεται ο συγκεκριμένος τύπος, η παρουσίαση της θεωρίας ξεκινά με τρόπο μονότονο, με την παράθεση δηλαδή του κλιτικού παραδείγματος προς εκμάθηση, χωρίς στην ουσία να είναι απαραίτητος, αφού οι μαθητές βασιζόμενοι στην προϋπάρχουσα γνώση τους θα ήταν σε θέση να τον συμπληρώσουν.

Συγκεκριμένα, ο διδάσκων γράφοντας στον πίνακα το ρήμα «πεπλημμεληκότες ὤμεν» θα μπορούσε να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών στο «ὤμεν» τονίζοντας ότι είναι το α΄ πληθυντικό της υποτακτικής του ρήματος «είμι». Επισημαίνοντας πως η υποτακτική ενεστώτα συμπίπτει με τις καταλήξεις που έμαθαν στην προηγούμενη ενότητα, θα έδινε την ευκαιρία στο μαθητικό κοινό να συμπληρώσει τον πίνακα χωρίς εξωτερική βοήθεια και να τονίσει κατ' αναλογία με τον τύπο που τους δόθηκε εξαρχής. Έτσι, θα αποκτούσαν εποπτεία αυτού που έπρεπε να μελετήσουν, χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσουν.

Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στον τρόπο σχηματισμού της υποτακτικής παρακειμένου με τη χρήση της ενεργητικής μετοχής παρακειμένου του ρήματος και της υποτακτικής ενεστώτα του «είμι». Από τη συγγραφική ομάδα παρατίθεται η μετοχή του ρήματος «λύω», εφόσον ο τύπος που εμφανίζεται στο κείμενο αναμένεται να δυσκολέψει τους μαθητές που δεν έχουν ακόμη διδαχθεί τα συνηρημένα ρήματα Β΄ τάξης στα οποία ανήκει.

Για να γίνει όμως περισσότερο εύληπτος ο συγκεκριμένος χρόνος σε αυτή την έγκλιση θα έπρεπε να παρατεθούν παρατηρήσεις σχετικά με το σχηματισμό της μετοχής, προκειμένου οι μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τόσο τις περιπτώσεις αναδιπλασιασμού, όσο και τις μεταβολές στο χρονικό χαρακτήρα. Στο Επίμετρο του σχολικού βιβλίου παρουσιάζονται οι κανόνες αναδιπλασιασμού, όχι όμως και οι αλλαγές στο χρονικό χαρακτήρα. Αναμένεται, συνεπώς, οι μαθητές να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά το σχηματισμό της μετοχής, η οποία διδάχθηκε στη δέκατη τρίτη ενότητα του σχολικού βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου.

Όπως έγινε αντιληπτό από τα παραπάνω, η αποτυχημένη αφόρμηση, η παραβίαση της επαγωγικής μεθόδου και η αποτροπή των μαθητών για αυτόνομη μάθηση προσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό σε μια καθ' έδρας μονολογική διδασκαλία.

Οι ασκήσεις της ενότητας δε διαφέρουν σε τίποτα από όσες έχει έχουν μέχρι τώρα αξιολογηθεί, καθώς πρόκειται για τις παραδοσιακού και δομικού τύπου ασκήσεις που μετατοπίζουν το κέντρο βάρους της γλωσσικής διδασκαλίας από τη «γλωσσική χρήση», δηλαδή τη λειτουργία της γλώσσας στην «εφαρμογή κανόνων» και τη χρήση της μεταγλώσσας (Μήτσης, 2004: 168).

Στην έβδομη και όγδοη ενότητα, διδακτικός στόχος είναι η μελέτη των σημασιών της ευκτικής, καθώς και ο σχηματισμός και η κλίση της ευκτικής ενεστώτα, μέλλοντα, αορίστου και παρακειμένου βαρύτονων ρημάτων στην ενεργητική φωνή, καθώς και ο σχηματισμός και η κλίση της ευκτικής ενεστώτα του ρήματος «είμι».

Τα κείμενα των ενότητων δυσχεραίνουν την αφόρμηση και τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου με τρόπο επαγωγικό, καθώς η παρουσία στο κείμενο μόνο δύο τύπων ευκτικής ενεστώτα «[.]ή **πράττοιεν...συμβαίνοι** [.]» και ακολούθως στην όγδοη ενότητα μόνο ενός τύπου «**είη**» της ευκτικής ενεστώτα του ρήματος «είμι» δεν αρκούν, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά στην εφαρμογή του κανόνα.

Εκτός, όμως, από αυτή την παρατήρηση θα μπορούσε να επισημανθεί και η ιεράρχηση προτεραιοτήτων αναφορικά με τις εξαγγελίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία φαίνεται να αναιρείται στο σχολικό εγχειρίδιο. Ξεκάθαρα, προτάσσεται η έμφαση στη μορφολογία, καθώς δίνονται τα κλιτικά γραμματικά υποδείγματα και οι ορισμοί των γραμματικών φαινομένων και στη συνέχεια επιχειρείται η αναφορά στη λειτουργία της έγκλισης η οποία, ωστόσο, παίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου, καθώς στα νέα

ελληνικά η ευκτική έχει εκπέσει ως έγκλιση και τα σημασιολογικά της χαρακτηριστικά πραγματώνονται κυρίως με τους ρηματικούς τύπους της υποτακτικής μετά του δείκτη «να» και «ας». Η λειτουργία της θα έπρεπε να προηγείται, ώστε αυτή η γνώση να μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθητικό εργαλείο για την κατανόηση των σημασιολογικών λειτουργιών μιας έγκλισης που δεν υπάρχει πλέον στην ομιλούμενη γλώσσα ή για να το θέσουμε καλύτερα ο τρόπος με τον οποίο δηλώνεται η τροπικότητά της έχει αλλάξει με την πάροδο των χρόνων.

Όσον αφορά την παρουσίαση αυτών των γραμματικών φαινομένων θα λέγαμε ότι πραγματοποιείται πάλι με την παραγωγική μέθοδο. Το κλιτικό υπόδειγμα προσφέρεται προς αποστήθιση. Σε αντίθετη περίπτωση, ο διδάσκων θα μπορούσε να κάνει χρήση της επαγωγικής μεθόδου, δίνοντας στους μαθητές απλά παραδείγματα χωρίς συντακτικές δυσκολίες που θα περιείχαν κυρίως τους προς διδασκαλία γραμματικούς τύπους της ευκτικής ενεστώτα του ρήματος «είμί». Οι μαθητές θα επιχειρούσαν να εντοπίζουν το ρήμα σε καθεμιά πρόταση και να τη μεταφράσουν. Ανάλογη δραστηριότητα υπάρχει στο Υποστηρικτικό Υλικό για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Β΄ Γυμνασίου, σχολικό εγχειρίδιο της Κύπρου (Ροδοσθένους, κ.α., 2016: 33). Παρατηρώντας οι μαθητές τα παραδείγματα και μεταφράζοντάς τα θα ήταν σε θέση να συμπληρώσουν τη στήλη με τους αντίστοιχους τύπους του ρήματος κι εν συνεχεία να σχηματίσουν την ευκτική παρακειμένου με τρόπο ανάλογο της υποτακτικής παρακειμένου.

Στις δραστηριότητες των ενοτήτων γίνεται χρήση της γραμματικής ορολογίας και στόχος τους είναι να εμπεδώσουν οι μαθητές τις καταλήξεις της συγκεκριμένης έγκλισης. Ωστόσο, στην όγδοη ενότητα υπάρχει μια δραστηριότητα επικοινωνιακού τύπου. Σε αυτή δίνονται προτάσεις τις οποίες καλείται ο διδασκόμενος να συμπληρώσει επιλέγοντας από το πλαίσιο την κατάλληλη ευκτική παρακειμένου. Η επίλυσή της απαιτεί κατανόηση των συμφραζομένων. Ακολουθεί μια άσκηση διττής ή πολλαπλής επιλογής, η οποία είναι ευχάριστη και ξεκουράζει τους μαθητές. Εντούτοις, υπάρχει το ενδεχόμενο οι διδασκόμενοι να επιλέγουν τυχαία το σωστό τύπο. Κατά συνέπεια, κρίνεται σκόπιμο να δίνεται επεξήγηση για κάθε επιλογή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, παραβιάζεται η αρχή της κλιμακούμενης δυσκολίας, καθώς η άσκηση αυτή είναι λιγότερο απαιτητική από την προηγούμενη που καλούσε το μαθητή να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια. Τέτοιου είδους ασκήσεις θα πρέπει να προηγούνται, διότι ελκύουν τους μαθητές κι εξασφαλίζουν ενεργητικότερη συμμετοχή.

Ακολουθούν η εντεκάτη και δωδέκατη ενότητα κατά τις οποίες διδάσκεται η προστακτική έγκλιση. Σε αυτές διαπιστώνεται η πρόταξη της μορφολογίας κι εν συνεχεία η χρήση της έγκλισης σε περιστάσεις επικοινωνίας. Ειδικότερα, διατυπώνονται κάποιες βασικές οδηγίες, ότι δηλαδή η συγκεκριμένη έγκλιση δεν έχει α' ενικό και πληθυντικό, όπως και στα νέα ελληνικά και ότι συναντάται σε τρεις χρόνους, τον ενεστώτα, τον αόριστο και τον παρακειμένο. Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα κλιτικό υπόδειγμα με το σχηματισμό και την κλίση των δύο πρώτων χρόνων. Ακολουθούν οι παρατηρήσεις, οι οποίες είναι επωφελείς, καθώς τονίζουν, προς διευκόλυνση του μαθητή, την αναλογία στο σχηματισμό της προστακτικής αορίστου με αυτή του ενεστώτα, με την πρώτη να έχει θεματικό φωνήεν το –α- εκεί που η δεύτερη έχει το –ε-.

Ακολουθεί άσκηση εφαρμογής των καταλήξεων και στη συνέχεια επισημαίνονται οι χρήσεις της προστακτικής. Έπονται πάλι τρεις ασκήσεις δομικού τύπου, στην πλειοψηφία τους μετασχηματιστικές και μία στην οποία οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τους τύπους της έγκλισης αυτής και να τους ερμηνεύσουν ως προς τη λειτουργία τους.

Ανάλογη εικόνα συναντάται και στη δωδέκατη ενότητα. Το κείμενο δεν προσφέρεται για την παρουσίαση και τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, καθώς οι μαθητές δεν δύνανται να εντοπίσουν παρά μόνο έναν τύπο από τα προς εξέταση στοιχεία(προστακτική ενεστώτα του ρήματος «είμι» και προστακτική παρακειμένου ενεργητικής φωνής). Επομένως, η επαγωγική μέθοδος δυσχεραίνεται, καθώς οι μαθητές δεν έχουν πληθώρα παραδειγμάτων, για να εξετάσουν και να εξάγουν συμπεράσματα.

Η παραγωγική μέθοδος είναι μονόδρομος για τον διδάσκοντα ο οποίος παρουσιάζει τον πίνακα σχηματισμού της προστακτικής ενεστώτα του ρήματος «είμι». Ακολουθεί η διδασκαλία της προστακτικής παρακειμένου ενεργητικής φωνής, με τον ίδιο τρόπο που διενεργήθη στις προηγούμενες ενότητες και αφορούσαν την υποτακτική και την ευκτική, δηλαδή δίνεται η μετοχή παρακειμένου και οι διδασκόμενοι συμπληρώνουν την προστακτική ενεστώτα με στόχο το σχηματισμό του περιφραστικού τύπου.

Η χρήση της μεταγλώσσας είναι περιορισμένη τόσο κατά την παρουσίαση του φαινομένου, όσο και στις ασκήσεις, οι οποίες σε αυτή την ενότητα έχουν επαναληπτικό χαρακτήρα. Αν και είναι κατά κύριο λόγο δομικές (συμπλήρωση κενών ή μετασχηματιστικές) και αφορούν λέξεις ή αυτόνομες φράσεις, επιδιώκουν τη

σύνοψη της θεωρίας της συγκεκριμένης έγκλισης, καθώς ζητούνται όλοι οι χρόνοι στους οποίους αυτή συναντάται.

Η δέκατη τρίτη ενότητα είναι ενδεχομένως η καταλληλότερη από άποψη σύνδεσης κειμένου-γραμματικού φαινομένου. Στο κείμενο υπάρχουν πέντε τύποι της υποτακτικής ενεστώτα μέσης φωνής που πρόκειται να διδαχθεί. Με αφορμή τους τύπους αυτούς επαγωγικά οι μαθητές θα μπορούσαν να καταλήξουν στη διατύπωση συμπερασμάτων αναφορικά με το σχηματισμό της. Ωστόσο, η συγγραφική ομάδα παραθέτει έτοιμο τον πίνακα με κλιτικό παράδειγμα που δε σχετίζεται με κάποιο από τα ρήματα του κειμένου. Η αυτενέργεια των μαθητών εξαλείφεται και κατά το σχηματισμό του αορίστου, εφόσον και σε αυτό τον χρόνο δίνεται έτοιμο το παράδειγμα, ενώ για τον παρακείμενο καλούνται να συμπληρώσουν τον περιφραστικό τύπο με το ρήμα «είμι».

Ακολουθούν, πάλι, οι ασκήσεις της ενότητας, οι οποίες δε διαφοροποιούνται ούτε κατ' ελάχιστο από τις δομικές ασκήσεις που έχουν σχολιαστεί μέχρι τώρα, αν και υπήρχε τέτοια δυνατότητα. Για παράδειγμα, καθώς το κείμενο της ενότητας προσφέρονταν, θα ήταν δυνατό η μια τουλάχιστον εκ των πέντε δραστηριοτήτων να συνδυάσει τη μελέτη της μορφολογίας με τη χρήση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα μπορούσαν να ανατρέξουν στο κείμενο και αφού αναγνώριζαν γραμματικά τους τύπους της υποτακτικής, κατόπιν να εξηγούσαν σε ποιες περιπτώσεις γίνεται η χρήση της.

Ακολουθεί στη δέκατη πέμπτη ενότητα η παρουσίαση της ευκτικής όλων των χρόνων στη μέση φωνή. Παρ' όλο που κι εδώ η άντληση επαρκών τύπων από το κείμενο-πρότυπο είναι αδύνατη, η συγγραφείς παραθέτουν σύντομες επισημάνσεις σχετικά με τους θεματικούς διφθόγγους –οι- και –αι- και στη συνέχεια παρουσιάζουν τον τρόπο κλίσης του ενεστώτα. Με παραγωγικό τρόπο και κατ' αναλογία οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν την ευκτική μέλλοντα και του αορίστου μέσης φωνής κι εν συνεχεία τον παρακείμενο. Η χρήση της μεταγλώσσας περιορίζεται στους πίνακες (ενεστώτας, αόριστος, φωνηεντόληκτα ρήματα). Ως προς το είδος των ασκήσεων θα λέγαμε ότι δε συνάδουν με την επικοινωνιακή προσέγγιση.

Η διδασκαλία των εγκλίσεων ολοκληρώνεται με τη δέκατη έκτη ενότητα και την προστακτική μέσης φωνής. Σε αυτή την ενότητα τίποτα δεν ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα του μαθητή. Η εκτεταμένη χρήση της μεταγλώσσας και η παράθεση

πλήθους καταλήξεων θα οδηγήσουν το διδάσκοντα σε μια μονολογική παρουσίαση της θεωρίας.

Αναλυτικότερα, εμφανίζονται πάλι οι πίνακες με τις προς εκμάθηση καταλήξεις όλων των χρόνων της προστακτικής μέσης φωνής των φωνηεντόληκτων ρημάτων, ενώ έπεται ο σχηματισμός της προστακτικής παρακειμένου των αφωνόληκτων ρημάτων. Από τη συγγραφική ομάδα κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι το θέμα των ρημάτων αυτών μεταβάλλεται, όπως και στην οριστική του ίδιου χρόνου, ενδεχομένως σε μια προσπάθεια να ανακαλέσει στη μνήμη των μαθητών την προϋπάρχουσα γνώση. Ωστόσο, η διδασκαλία της οριστικής παρακειμένου μέσης φωνής διδάχθηκε στην Α΄ Γυμνασίου στη δέκατη έκτη ενότητα. Σύμφωνα με τις αρχές της σπειροειδούς διάταξης της ύλης στο παρόν σχολικό εγχειρίδιο θα έπρεπε να υπάρχει αναφορά στο συγκεκριμένο χρόνο στην οριστική. Παρ' όλα αυτά δεν γίνεται μνεία. Επομένως, για τους μαθητές, δεδομένου του χρόνου που παρήλθε και της απουσίας υπομνήματος θα είναι εξαιρετικά δύσκολο να αντιληφθούν τις φωνολογικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες προήλθε η μεταβολή στο θέμα των ρημάτων αυτών. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η θεωρία προσεγγίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο, προωθείται η μηχανιστική απομνημόνευση, εφόσον αυτού του είδους η μέθοδος δεν ενεργοποιεί σε καμιά περίπτωση την κρίση του μαθητή.

Οι τέσσερις από τις εννέα ασκήσεις της ενότητας ακολουθούν τις αρχές της παραδοσιακής γραμματικής, όπως έγινε και κατά την παρουσίαση της θεωρίας. Όλες είναι ασκήσεις δομικού τύπου, στην πλειοψηφία τους μετασχηματιστικές, δε συμβάλλουν στην κατανόηση του αρχαίου πολιτισμού αλλά στην εξοικείωση με τους γραμματικούς κανόνες, με τη γραμματική μορφολογία μιας γλώσσας που μάλιστα δεν ομιλείται πια. Πώς, λοιπόν, είναι δυνατό οι μαθητές να βρουν χρησιμότητα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όταν το περιεχόμενο των αρχαίων κειμένων δεν αποτελεί πραγματικό κεντρικό άξονα του μαθήματος, αντιθέτως παρατηρούμε πως το κείμενο στην πράξη παραγκωνίζεται από τη διδασκαλία της γραμματικής;

Κεφάλαιο 4

Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα

Στη μέχρι τώρα πορεία διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σημειώθηκαν σε επίπεδο θεωρίας σημαντικές αλλαγές ως προς τον προσανατολισμό της στοχοθεσίας και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Παρακολουθήσαμε στα πρώτα κεφάλαια της παρούσης διατριβής την μετατόπιση από τις παραδοσιακότερες αντιλήψεις, όπου αντικείμενο διδασκαλίας ήταν η λέξη προς άλλες προοδευτικότερες, όπως η επικοινωνιακή. Ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση της διατριβής, η οποία επικεντρώθηκε στην εξέταση ζητημάτων που σχετίζονται με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου, όπως για παράδειγμα την αντιστοιχία του με τους σκοπούς και τους στόχους που διατυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα και τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου ως μέθοδο, συμπεραίνουμε ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν υπηρετεί αποτελεσματικά τις καινοτόμες αυτές αντιλήψεις και κατ'επέκταση τη διδακτική πράξη, όσον αφορά την παρουσίαση της γραμματικής. Συγκεκριμένα, οδηγούμαστε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, το οποίο στοιχειοθετεί το υποχρεωτικό πλαίσιο αναφοράς του διδακτικού έργου δεν υλοποιούνται. Ειδικότερα, αποδεικνύεται ότι οι στόχοι που αφορούν την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση του αρχαιοελληνικού λόγου, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν ικανοί να κατανοούν ένα αρχαιοελληνικό κείμενο, δεν αποτυπώνονται στο περιεχόμενο του παρόντος εγχειριδίου.

Η διδακτική δε μεθοδεύεται με άξονα τις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία θα πρέπει να ξεκινά και να τελειώνει στο κείμενο. Παρά το γεγονός ότι στο εγχειρίδιο, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα επιλέγονται τα κείμενα και με γλωσσικό στόχο, να διδαχθεί δηλαδή ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο, τα γραμματικά φαινόμενα διδάσκονται αυτόνομα, καθώς απουσιάζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό οι προς εξέταση τύποι από το κείμενο, επομένως, δεν προωθείται η συνολική και πολυεπίπεδη προσέγγιση του αρχαιοελληνικού λόγου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν ασκούνται στην αναγνώριση των γλωσσικών φαινομένων, ούτε μπορούν να αντιληφθούν τη λειτουργική χρήση αυτών των γλωσσικών στοιχείων. Επιπλέον, η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν είναι ευδιάκριτη, καθώς δεν γίνεται αντιληπτός ο ρόλος των ποικίλων γλωσσικών επιλογών ανάλογα με την επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελεί το κείμενο. Αντιθέτως, η ύλη οργανώνεται γύρω από το τυπικό, δηλαδή τη μορφολογία της γλώσσας και μάλιστα κατά τέτοιο τρόπο ώστε η πρόταση να αποτελεί το ευρύτερο περιβάλλον για την αντικατάσταση λέξεων στον παραδειγματικό άξονα. Έτσι, κατά τα πρότυπα της παραδοσιακής γραμματικής, η διδασκαλία οργανώνεται με βάση τη λέξη ή στην καλύτερη των περιπτώσεων την πρόταση, παραγνωρίζοντας τους κανόνες σύνθεσης κειμένων.

Η πανθομολογούμενη δυσκολία υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος οφείλεται στην αναντιστοιχία μεταξύ αυτών και των ακολουθούμενων μεθόδων. Αυτό σημαίνει πως το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο εν μέρει επιβάλλει και τη μέθοδο θα πρέπει να εναρμονιστεί με τις αρχές τις επαγωγικής μεθόδου, κάτι που δεν γίνεται. Αντιθέτως, το σχολικό εγχειρίδιο ξεκινά πάντα την παρουσίαση της θεωρίας με την παράθεση κλιτικών υποδειγμάτων και κανόνων και προβαίνει σε εκτεταμένη χρήση της μεταγλώσσας. Η παραγωγική, συνεπώς, μέθοδος που ακολουθείται οδηγεί σε μια μονότονη γραμματικοκεντρική διδασκαλία. Ο διδάσκων γίνεται ο μοναδικός φορέας της γνώσης γεγονός που δημιουργεί προβληματισμούς αναφορικά με το τι θα μπορούσε να κάνει ο μαθητής στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία καλούνταν να αυτενεργήσει και να δομήσει μόνος του την πληροφορία αξιοποιώντας φυσικά και τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του.

Επιπλέον, δε φαίνεται κατά την παρουσίαση της θεωρίας να αξιοποιείται η γνώση των βασικών γραμματικο-συντακτικών κατηγοριών της νέας ελληνικής για μια διδασκαλία από τη συγχρονία στη διαχρονία, παραβλέποντας έτσι ότι αρχαία και νέα ελληνική αποτελούν τμήματα ενός συνόλου με ομοιότητες και διαφορές.

Αρκετά προβλήματα προκύπτουν από τη γραμμική διάταξη της ύλης, για παράδειγμα όπως αποδείχτηκε, μεσολαβούν αρκετές ενότητες από τη διδασκαλία των εγκλίσεων της ενεργητικής φωνής μέχρι την παρουσίαση της αντίστοιχης γραμματικής θεωρίας της μέσης φωνής ή τα τριτόκλιτα επίθετα δε συνδέονται με τα ουσιαστικά της αντίστοιχης κλίσης. Είναι, λοιπόν, δύσκολο για τους μαθητές να συνδέσουν τη γραμματική θεωρία και να την αντιμετωπίσουν ως ένα εργαλείο κατανόησης των κειμένων. Άλλωστε, είναι γεγονός ότι η κατάκτηση, γενικότερα, της γραμματικής, είτε γίνεται λόγος για τις ομιλούμενες γλώσσες είτε για τις μη ομιλούμενες είναι μια σύνθετη διαδικασία. Συνεπώς, η νέα γνώση δεν προστίθεται με μηχανικό τρόπο στην ήδη υπάρχουσα αλλά ενσωματώνεται κατά τρόπο που συμβάλλει στην αναδιοργάνωση της προηγούμενης εμπειρίας του μαθητή (Βερτσέτης, 2003: 175). Γι' αυτόν το λόγο η παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων στο σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να διακρίνεται από λογική αλληλουχία, προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να προβαίνουν στις κατάλληλες συνδέσεις και γενικεύσεις. Η εναργέστερη διάταξή της πιθανόν να εξυπηρετούσε αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του εκάστοτε γραμματικού φαινομένου, η οποία στο παρόν βιβλίο μοιάζει να είναι απομονωμένη όχι μόνο από επικοινωνιακό πλαίσιο του εκάστοτε κειμένου αλλά κι από την διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου που έπεται σε κάθε ενότητα.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου, οι οποίες θα πρέπει να συνάδουν με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε ενότητας παρουσιάζουν και αυτές αναντιστοιχία με τη στοχοθεσία του μαθήματος. Οι περισσότερες από τις προτεινόμενες ασκήσεις που εμπεριέχονται είναι αποπλαισιωμένες με ιδιαίτερη έμφαση στη γραμματική ορολογία και δίνονται ερήμην του κειμένου, βασιζόμενες στη λέξη ή την πρόταση, στοιχείο που παραπέμπει περισσότερο στην ξεπερασμένη δομική διδακτική προσέγγιση πάρα στην επικοινωνιακή η οποία είναι κειμενοκεντρική. Στα κεφάλαια που αναλύθηκαν συναντήσαμε δομικές ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, ασκήσεις αντικατάστασης και παραδοσιακές ασκήσεις όπως ασκήσεις κλίσης ουσιαστικών/επιθέτων/ρημάτων. Δεν θα ήταν δόκιμο να απουσιάζουν, καθώς συμβάλουν και αυτές στην εμπέδωση του γραμματικού φαινομένου, ωστόσο θα πρέπει να εμπλουτίζονται και με ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου. Επιπλέον, δε διαρθρώνονται κλιμακωτά από άποψη δυσκολίας, αλλά φαίνεται να μην ακολουθούν κάποια συστηματικότητα ή συγκεκριμένα συστήματα διάταξης. Από τις δραστηριότητες, τέλος, απουσιάζει η ποικιλομορφία, ώστε να αντισταθμίζουν τις περιορισμένες δυνατότητες παραγωγής κειμένου στα Αρχαία Ελληνικά.

Το ζητούμενο, επομένως, της ενότητας των σκοπών, του περιεχομένου, της μεθόδευσης διδασκαλίας και του τρόπου αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας, το οποίο αποτελεί την πυξίδα διδασκαλίας του μαθήματος, δεν προωθείται καθώς αυτή η ενότητα αναμφίβολα απουσιάζει.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα αναδύθηκε ο προβληματισμός αναφορικά με το λόγο για τον οποίο ακολουθήθηκε αυτή η διάταξη της ύλης, σε τι ακριβώς εξυπηρετούσε και με βάση ποια κριτήρια πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός της. Η μελέτη προς απάντηση των ερωτημάτων αυτών, ωστόσο, δεν δύναται να εξαντληθεί στα πλαίσια της παρούσης διατριβής. Τέλος, κατέστη σαφές ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για την άμεση αλλαγή του πλαισίου διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ώστε να εναρμονίζεται αφενός με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, αφετέρου με τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Η αγκίστρωση στο καθιερωμένο αποτελεί τροχοπέδη για την εκπαιδευτική πράξη και την πρόοδο των μαθητών, επομένως η πορεία προς το νέο είναι αναπόδραστη. Ο προβληματισμός όμως για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν τα στοιχεία των σύγχρονων επιστημονικών αντιλήψεων να ενταχθούν σε ένα βιβλίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προοριζόμενο σε εφήβους μαθητές που διαφοροποιούνται ως προς τα κίνητρα μάθησης, το γνωστικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και το ρυθμό αφομοίωσης της γνώσης υφίσταται και είναι ακόμα υπό έρευνα.

4.2 Προτάσεις

Είναι γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα πρέπει να υποστηρίζει κι όχι να περιορίζει το διδασκόμενο μάθημα. Η αξιολόγηση του τρόπου παρουσίασης της γραμματικής θεωρίας στο σχολικό εγχειρίδιο των Αρχαίων Ελληνικών της Β΄ Γυμνασίου κατέδειξε ότι υπάρχει χρεία για αναδιάρθρωσή του.

Μια πρώτη επισήμανση αφορά τη γραμμική διάταξη της ύλης. Η συγγραφική ομάδα κατανοώντας την πολυπλοκότητα της γραμματικής και ότι αυτή δεν είναι δυνατόν να ολοκληρώνεται σε μια μόνο ενότητα θα πρέπει, προκειμένου να συμβαδίζει με τα ζητούμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, να προχωρήσει αφενός σε λογικότερη και αποτελεσματικότερη κατανομή της, δηλαδή να μην υπάρχει σε μια μόνο ενότητα συσσώρευση καινούριων γραμματικών φαινομένων που δημιουργούν σύγχυση στο

μαθητή και δυσκολεύουν την εμπέδωσή τους και αφετέρου να επανέρχεται σε μεταγενέστερη ενότητα αξιοποιώντας, συμπληρώνοντας, επανεξετάζοντας και εδραιώνοντας την ύλη που έχει ήδη διδαχθεί.

Θα πρέπει, επιπλέον, να επανεξετάσει αν το σχολικό εγχειρίδιο θα ακολουθεί κειμενοκεντρική ή γραμματοκεντρική προσέγγιση. Αν το ζητούμενο είναι η πρώτη επιλογή –όπως φαίνεται, άλλωστε, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα- τα γραμματικά φαινόμενα που επιλέγονται να διδαχθούν θα πρέπει να προσαρμόζονται στο εκάστοτε κείμενο, προκειμένου να επιτευχθεί η βαθύτερη κατανόησή τους και όχι –όπως συμβαίνει- το σχολικό εγχειρίδιο να μένει προσκολλημένο στην παραδοσιακή γραμματοκεντρική, σύμφωνα με την οποία τα γραμματικά φαινόμενα διδάσκονται απομονωμένα από τη σημασία του περικειμένου, δίνοντας έτσι έμφαση στη μορφολογία της γλώσσας και της μεταγλώσσας στην παραδειγματική διάσταση.

Σημαντικές αλλαγές θα πρέπει να γίνουν, επιπροσθέτως, όσον αφορά την επιλεγόμενη μέθοδο παρουσίασης της ύλης. Η εξαγωγή του κανόνα για το εκάστοτε γραμματικό φαινόμενο θα πρέπει να προκύπτει μέσω του κειμένου, το οποίο πρέπει να περιέχει όσο το δυνατόν περισσότερους από τους προς διδασκαλία τύπους. Εν συνεχεία, με τη διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντος οι μαθητές θα είναι σε θέση να συμπληρώσουν οι ίδιοι τους πίνακες με το κλιτικό παράδειγμα. Τέτοιες πρακτικές τους ωθούν προς στην κατεύθυνση της διερευνητικής μάθησης, ενεργοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση τους και συμβάλλοντας στην ενεργητικότερη συμμετοχή μεγαλύτερου μαθητικού πληθυσμού. Για τη προώθηση της διδασκαλίας από τη συγχρονία στη διαχρονία είναι δυνατόν να δίνονται παραδείγματα με ανάλογα φαινόμενα της Νέας Ελληνικής στα οποία θα γίνονται παρατηρήσεις για την αντιστοιχία ή μη των δομών.

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί και στις δραστηριότητες που ακολουθούν την παρουσίαση της θεωρίας. Η ποικιλία των ασκήσεων είναι επιβεβλημένη και θα ήταν δυνατόν να χωρίζονται σε ομάδες οι οποίες θα συνάδουν με τις ικανότητες του μέσου όρου των μαθητών, ώστε να επιτυγχάνεται η διατήρηση της προσοχής τους. Επιπλέον, απαραίτητο είναι να συμπεριληφθούν ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου. Καθώς τα αρχαία ελληνικά είναι μια γλώσσα που δεν ομιλείται πια και ο στόχος περιορίζεται στην κατανόηση του γραπτού λόγου, αυτές οι ασκήσεις θα μπορούσαν να αφορμώνται από ένα μικρό σε έκταση κείμενο μέσα στο οποίο θα διατυπώνονται παρατηρήσεις σχετικά με τα διδαχθέντα γραμματικά φαινόμενα. Από τις δραστηριότητες, τέλος, δε θα έπρεπε να λείπουν και αυτές με παιγνιώδες ύφος ή

οι προαιρετικές και διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες είναι απαραίτητες για παιδαγωγικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το στυλ μάθησης και το ρυθμό γνωστικής ανάπτυξης κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

Balme, M., Lawall, G. (2003) *Athenaze. An Introduction to Ancient Greek*. Book I. 2η εκδ., Νέα Υόρκη: Oxford University Press

Βαρμάζης, Ν. Δ. (2008) *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης

Βερτσέτης, Α.Β (2003). *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας*. τ. Β, Αθήνα

_____ (2003) *Διδακτική: Γενική Διδακτική*. τ. Α. Αθήνα

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

Ιγνατιάδης, Μ.Γ. (2008) *Το νέο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Φιλολογος, 132: 255-264.

Ιακώβου, Μ. (1999) *Τροπικές κατηγορίες στο ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ifanti, A.A. (2007) A. *Policy and Curriculum Development in Greece. The Case of Secondary School Curriculum*. Pedagogy, Culture & Society, 15.1: 71-81

Καραδημητρίου, Α., Κ. (2001) *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από Πρωτότυπο και Μετάφραση – Θεωρία και Πράξη. Με Στοιχεία Γενικής και Ειδικής Μεθοδολογίας και Δείγματα Δοκιμαστικών Διδασκαλιών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία – Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. τ. Β, Αθήνα: Κασσωτάκης

Κελπανίδης, Μ. (2009) *Οι απόψεις των καθηγητών και μαθητών για το μάθημα των αρχαίων*. Νέα Παιδεία, 131: 21-70

Κοσεγιάν, Χ. (2011) *Αρχαία Ελληνικά: Πρωτότυπο ή Μετάφραση; Η διαμάχη όπως αποτυπώνεται στα Εκπαιδευτικά Περιοδικά πριν τη Μεταρρύθμιση του 1992*. Στο διαδίκτυο:

[http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=1119&language=el_gr&tmpvars\[0\]\[action\]=getFile&tmpvars\[0\]\[file\]=file-1234-1030&tmpvars\[0\]\[moduleid\]=kernel&tmpvars\[0\]\[modidforfile\]=693&tmpvars\[0\]\[realfilename\]=PRAKTIKA_6o.pdf](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=1119&language=el_gr&tmpvars[0][action]=getFile&tmpvars[0][file]=file-1234-1030&tmpvars[0][moduleid]=kernel&tmpvars[0][modidforfile]=693&tmpvars[0][realfilename]=PRAKTIKA_6o.pdf) [προσπελάστηκε στις 26/05/2017]

Κουμπάρου, Χ., Λουζιώτης, Β. (2011) *Σχολικά βιβλία*. Στο διαδίκτυο: <http://kemetes.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/8-eis.pdf> [προσπελάστηκε στις 26/05/2017]

Κουτσός, Μ. Θ, (2006) *Διδακτική του Αρχαιοελληνικού Λόγου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004β) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης

_____ (2007) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας II. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2002) *Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο*; *Φιλολογός*, 108: 258-266

Μερεντίτης, Χ. (2012) *Η Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας ως προς τη Διαθεματικότητα, την Καλλιέργεια Δεξιοτήτων και τη Χρήση Εκπαιδευτικού Υλικού και Πηγών*. ΕΚΠΑ Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Προγράμματα Επιμόρφωσης. Αξιολόγηση και Διασφάλισης Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Στο διαδίκτυο: https://www.slideshare.net/Christos_Merentitis/ss-15068031 [προσπελάστηκε στις 26/05/2017]

Μήτσης, Σ.Ν. (2000) *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Επίδραση της Γλωσσικής Επιστήμης στην Εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg

_____ (2004) *Διδακτική Γλωσσικού Μαθήματος από τη Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

_____ (2007) *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg

_____ (2015) *Γραμματική και Επικοινωνία. Η Γραμματική ως θεωρία και πρακτική στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg

Μιχαλακοπούλου, Γ. (2004) *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα με βάση τη Θεωρία του J.Dewey, και οι Δυνατότητες για Βελτίωση του ήδη Υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος του Λυκείου*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα. Μεταίχμιο. σσ. 191-197

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Θεωρητική Γλωσσολογία – Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα

Μπασλής, Γ. (1997) *Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο. Μία πρόταση*. Νέα Παιδεία, 81: 195-191

Νέζη, Ε. (2010) *Ένα σχέδιο μαθήματος: Ιλιάδα : Η 206-315*. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 7-9 Μαΐου 2010, Αθήνα. Στο διαδίκτυο: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwja3s6B_IzUAhVYF8AKHSnyCJEFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.elliepek.gr%2Fdocuments%2F5o_synedrio_eisigiseis%2FNezi.pdf&usq=AFQjCNG-U3KPatTfur8bnDPbkQAQ1wXn8w [προσπελάστηκε στις 26/05/2017]

Ξανθόπουλος, Α. (2005) *Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη Γλωσσική Διδασκαλία. Απόψεις και πρακτικές Δασκάλων της Δυτικής Μακεδονίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Οικονόμου, Μ.Χ. (1999) *Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Παπαθωμάς, Α., Γαλάνη, Δράκου., Μ., Καμπουρέλλη, Β., Λουτριανάκη, Ε. (2006) *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

_____ (2006) *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο του Μαθητή, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Πηγιάκη, Π. (1997) *Διδακτική αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Μία Μεθοδολογία και μία πρόταση*. Νέα Παιδεία, 84: 49-71

Ποιμενίδου, Δ. (2016) *Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις και Ερευνητικές Δράσεις. Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Νέα Εμπειρικά Δεδομένα*. Νέα Παιδεία, 160: 17-56

Πυτανίδου, Ε., Πιτζιολή, Ροδοσθένους, Ε. (2016) *Δειγματικό Υποστηρικτικό Υλικό: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α΄ Λυκείου. Κοινός Κορμός 2016-2017*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Ραγκούσης, Ν.Α. (1993) *Η Ελληνική Γλώσσα μέσα από τα Αρχαία Βυζαντινά και Λόγια Κείμενα*. Νέα Παιδεία, 67: 22-40

Ρίζου, Φ. (2011) *Περί Κινήτρων Εκμάθησης των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο*. Νέα Παιδεία, 140: 74-94

Ροδοσθένους, Ε., Ιωάννου, Ν., Δημητρίου, Σ., Χριστοδούλου, Ν., Ιωσήφ Α. (2016) *Δειγματικό Υποστηρικτικό Υλικό: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου Ενότητες 6-10*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Σεφερλή, Π. (2007) *Γλώσσα – Γλώσσες και Πολιτισμοί του κόσμου: Μία κριτική ανάγνωσης της Β΄ Ενότητας του βιβλίου Νεοελληνική Γλώσσα της Γ΄ γυμνασίου*. Στο Γ. Χαριτίδου (Επιμ). Προγράμματα Σπουδών των Φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Νέα Διδακτικά Βιβλία, Πανελληνιά Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 34, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Στέφος, Α. (1993) *Το Περιεχόμενο της Εκπαίδευσης μπροστά στο 2000. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 4: 10-11

Σπανός, Γ. (2007) *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Α. Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Αθήνα

Σταματάκος, Ι. (1993) *Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής κατά τα Πορίσματα της Συγκριτικής Γλωσσολογίας*, Αθήνα: Δεδεμάδη

Τσακμάκης Α., Πετρίδης, Α. (2010) *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Λευκωσία

Τσάφος, Β. (2004) *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας: Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχιμο

_____ (2011) *Αναπληρώνοντας το «Νέο» Σχολείο. Μία καινοφανής πρακτική*. Νέα Παιδεία, 139: 13-14

Τσολάκης, Χ. (1995) *Από τα Γράμματα στη Γλώσσα. Πορεία προς τον Επικοινωνιακό Λόγο*, Θεσσαλονίκη: Βανιάς

ΥΠΕΠΘ (1999) *ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Τεύχος Β΄, ΦΕΚ 367,13/04/1999

_____ (2002) *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Φλουρής, Σ.Γ. (2000), *Αναλυτικά Προγράμματα Για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Γρηγόρης

Φρυδάκη, Ε. (2005) *Φάκελος Μαθήματος. Γενική Διδακτική Α΄*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Χαιΐδογιάννου, Χ. (2011) *Σχεδιασμός Γλωσσικού Μαθήματος για μη Φυσικούς Ομιλητές. Εφαρμογή στη Γ΄ και Δ΄ τάξη του Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Χαραλαμπόπουλος, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997) *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία & Πρακτική Εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χατζημαυρουδή, Ε.Χ. (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

Χατζησαββίδης, Σ., Χατζησαββίδου, Α. (2012) *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος

Χατζησαββίδης, Σ. (2013) *Από την Παραδοσιακή στη Λειτουργική Γραμματική και ο Κριτικός Γραμματισμός*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Στο διαδίκτυο:

http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/2.%20%CE%A7%CE%9

[1%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%CE%91%CE%92%CE%92%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf](#) [προσπελάστηκε στις 26/05/2017]