

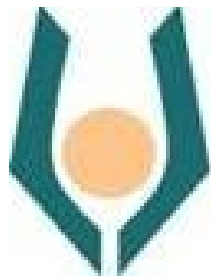
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Η Διδασκαλία της
Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας**

Αικατερίνη Καραστεργιοπούλου

Επιβλέπων Καθηγητής

Γεώργιος Καζαντζίδης

Μάιος 2015

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Η Διδασκαλία της
Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας**

Αικατερίνη Καραστεργιοπούλου

Επιβλέπων Καθηγητής

Γεώργιος Καζαντζίδης

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

Μάιος 2015

Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο προσπαθώ να εξηγήσω τη σημασία που έχει η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας από την ύστερη αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών προσπάθησαν να συμπεριλάβουν τις σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους οι οποίες αναδείχθηκαν στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ αλλά όχι με τόσο μεγάλη επιτυχία. Οι μαθητές εξακολουθούν να αποστηθίζουν το μάθημα για να καταφέρουν να περάσουν στις εξετάσεις. Προσπαθώ να εντοπίσω τα σημεία εκείνα τα οποία δυσκολεύουν το έργο του εκπαιδευτικού, πρώτα μέσα από τις ασαφείς διατυπώσεις και οδηγίες των Προγραμμάτων Σπουδών και έπειτα μέσα από τη δομή και τη σύνθεση των εγχειριδίων Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Στο δεύτερο κεφάλαιο σχεδιάζω ένα διδακτικό σενάριο ακολουθώντας τις οδηγίες των προγραμμάτων αλλά και των μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες αναφέρονται. Τοποθετώ τους μαθητές στο επίκεντρο και προσπαθώ να εντοπίσω τους οποιοσδήποτε προβληματισμούς μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Προσπαθώ να συμπεριλάβω πιθανά τεχνολογικά μέσα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και έξω από την αίθουσα και προτείνω τη μέθοδο του θεάτρου με κούκλες για να μπορέσουν οι μαθητές να εμβαθύνουν στο μάθημα με έναν πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο.

Summary

In the first chapter I give a brief account of the history of Ancient Greek Language teaching to date. The Greek curricula attempted to adapt modern scientific teaching methods introduced in Europe and in the USA. Nevertheless, Greek students still fail to learn appropriately. Subsequently, I show that the teachers are provided with non-explicit instructions by the Greek curricula and that the teaching material is arranged inappropriately in the student Ancient Greek Language textbooks. In the second chapter I present a lesson plan according to the instructions given by the curriculum based on the scientific teaching methods mentioned. I try to make all students involved and to include aspects of the technology available during and after the lesson. To make the lesson more pleasant and the students more engaged I recommend puppet theater.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα *Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*, κ. Ακριβή Ταουσιάνη, κ. Ζαχαρούλα Πετράκη και κ. Στέργιο Χατζηκυριακίδη, καθώς και την υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος κ. Σταυρούλα Τσιπλάκου. Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Καζαντζίδα για την υπομονή και την συμπαράστασή του, τη βοήθεια και την εύστοχη κριτική του στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διατριβής μου.

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1.....	8
Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου για τις τάξεις του Γυμνασίου.....	8
1.Εισαγωγή.....	8
1.1.1 Ιστορία της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και το Γλωσσικό ζήτημα.....	8
1.1.2 Θεωρία Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	10
1.2.1 Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ελλάδας και Κύπρου.....	14
Επίλογος.....	20
Κεφάλαιο 2.....	21
Η Διδασκαλία Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, Γραμματικής και Συντακτικού της Α΄ Γυμνασίου.....	21
2. Εισαγωγή.....	21
2.1 Η Αποτυχία της Μεθόδου.....	21
2.2 Λόγοι Απόκλισης Στόχων.....	26
Επίλογος.....	32
Κεφάλαιο 3.....	34
Ένα Ενδεικτικό Σενάριο Διδασκαλίας Πάνω στην Ομήρου <i>Οδύσσεια</i> β΄.....	34
3. Εισαγωγή.....	35
3.1.Διδακτικοί Στόχοι.....	36
3.2.Προετοιμασία και Αφόρμηση.....	39
3.3.Ερμηνεία Κειμένου.....	41
3.4.Αξιολόγηση.....	42
Παράρτημα Α.....	45
Παραδείγματα από το Βιβλίο Μαθητή <i>Αρχαία Ελληνική Γλώσσα</i> Α΄ Γυμνασίου.....	45
Παράρτημα Β.....	47
Εικόνες και Παραδείγματα Διαλόγων.....	47
Παράρτημα Γ.....	50
Εικόνες Θεάτρου με Κούκλες-Φιγούρες.....	50
Βιβλιογραφία.....	54

Κεφάλαιο 1

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου για τις τάξεις του Γυμνασίου

1.Εισαγωγή

Η εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας υπήρξε πολύ σημαντική για την μόρφωση των Ελλήνων σε όλες της περιόδους της ιστορίας ως τις μέρες μας. Η γλώσσα ήταν αυτή που έδωσε υπόσταση στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος κατά την απελευθέρωση και αυτή που έγινε αντικείμενο διαμάχης από τη βυζαντινή ως τη νεότερη εποχή (Ματτου 1982: 160-342, Μακκορούλος 2008: 785-95, Mackridge 2012: 1-18). Σήμερα ο τρόπος διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών ορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα οποία επιχειρούν να προσαρμοστούν στις εξελιγμένες επιστημονικές μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, η μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στις ενότητες που ακολουθούν θα προσπαθήσω να ερμηνεύσω διαχρονικά τις πρακτικές που προτείνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, μέσα από την κριτική ανασκόπηση του θέματος.

1.1.1 Ιστορία της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και το Γλωσσικό ζήτημα

Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών υπήρξε ανέκαθεν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα ακόμα και κατά την ελληνιστική και τη ρωμαϊκή περίοδο, με την υποτίμηση της ελληνιστικής Κοινής και την επικράτηση της αττικής διαλέκτου. Η ελληνιστική ή αλεξανδρινή Κοινή αρχίζει να χρησιμοποιείται από τα μέσα του 4^{ου} αιώνα π.Χ., όταν μετά τις κατακτήσεις του Μεγάλου Αλεξάνδρου, οι Μακεδόνες βασιλείς υιοθετούν την αττική διάλεκτο, για πολιτιστικούς και λογοτεχνικούς σκοπούς και για τις διοικητικές, εμπορικές και διπλωματικές τους ανάγκες. Κατά την περίοδο αυτή, η ελληνική γλώσσα μεταβάλλεται σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό/σημασιολογικό επίπεδο και διαμορφώνεται σταδιακά σε μια νέα μορφή ελληνικής γλώσσας, η οποία θα καθορίσει αργότερα τη γλώσσα του Βυζαντίου και την νέα ελληνική γλώσσα

(Παντελίδης (2007), Μπαμπινιώτης 2002: 108-109). Η ελληνιστική ή αλεξανδρινή Κοινή έγινε η κύρια γλώσσα των εμπορικών συναλλαγών (*lingua franca*) αλλά και των πολιτιστικών και πνευματικών εκδηλώσεων (*kultursprache*) πολλών ανατολικών λαών, καθώς και των Ιουδαίων, και ανταγωνιζόταν την άλλη μεγάλη (*lingua franca*) της εποχής την αραμαϊκή, προκαλώντας διγλωσσία, (Χριστίδης 2003 και Χριστίδης 2001)

Η Εκκλησία υπήρξε ο κύριος υποστηρικτής της αρχαίας ελληνικής καθώς η γλώσσα υπήρξε το μέσο διδασκαλίας και κατανόησης των εκκλησιαστικών κειμένων. Όμως, τα αρχαία κείμενα προσφέρονταν μόνον για την εκμάθηση των γραμματοσυντακτικών τύπων. Ο γραμματειακός και πολιτισμικός πλούτος αφορούσε αποκλειστικά την τάξη των λογίων, (Τσάφος 2004: 32-3). Ωστόσο, τόσο στη μετάφραση της Παλαιάς Διαθήκης όσο και στη γραφή της Καινής παρατηρούμε υφολογική ανομοιογένεια. Από τη μια υπάρχει η απλή δημώδης προφορική γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε από τους πρώτους Αποστόλους για τη διδασκαλία και διάδοση της χριστιανικής θρησκείας, και από την άλλη κατακλύζεται από πλήθος βαρβαρισμών, σολοικισμών, σημιτισμών εβραϊσμών, «βιβλισμών» και από άκλητα ονόματα, (Κοπιδάκης 1999: 88-93).

Οι αττικιστές, οι οποίοι διαδέχτηκαν τους Αλεξανδρινούς γραμματικούς, στράφηκαν προς τη διδασκαλία και τη χρήση των αρχαϊκών γραμματικών τύπων, προσδοκώντας στη συγγραφή αντίστοιχων έργων με την κλασική περίοδο. Συνέταξαν την πρώτη γραμματική όπου επιχειρείται η ανάλυση της δομής της γλώσσας των αρχαίων συγγραμμάτων. Προέβησαν στον «καθαρισμό» της ελληνικής γλώσσας από την εισροή ξένων τύπων, τόσο της λατινικής, όσο και άλλων ασιατικών γλωσσών αλλά και στη «ρύθμιση» της σύμφωνα με τα αρχαϊκά πρότυπα (Αττικισμός), τα οποία θεωρούσαν ορθά. Έτσι κατασκεύασαν ένα τεχνητό ιδίωμα, προκαλώντας οπισθοδρόμηση στην πορεία των γραμματικών σπουδών. Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκε χάσμα ανάμεσα στη λόγια και στη δημώδη γλώσσα, και ξεκίνησε ένας γλωσσικός διχασμός ο οποίος θα φθάσει μέχρι τον 20^ο αιώνα, με το «Γλωσσικό Ζήτημα», (Mackridge 2012: 1-18, Μπαμπινιώτης 2002: 114).

Η διαμάχη θα αναβιώσει τον 18^ο αιώνα, όταν προκειμένου να απελευθερωθεί ο ελληνισμός από την οθωμανική κυριαρχία, και με την επιρροή του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, είχε κριθεί αναγκαίο να μορφωθεί ο λαός για να αφυπνιστεί η εθνική συνείδηση, μέσω της χρήσης της γλώσσας και της επαφής με την αρχαιότητα και την κλασική κληρονομιά του. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα της κλασικής περιόδου αποτέλεσαν πηγή συμβόλων και ιδεών πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η εθνική

και πολιτισμική ταυτότητα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Η γλώσσα υπήρξε το πρωταρχικό στοιχείο σύνδεσης του ελληνικού παρόντος με το κλασικό παρελθόν. Όπως τονίζει ο Τσάφος ως το 1897 διδάσκονταν μόνο τα αρχαία ελληνικά αλλά με μια γλωσσοκεντρική και όχι μορφωτική προσέγγιση, (Βαρμάζης 1999: 34-5, Τσάφος 2004: 31,33).

Καθώς επιχειρείται «διόρθωση» της γλώσσας αποτινάσσοντας όλα τα λεξικά δάνεια μετά την μακρόχρονη δουλεία, δημιουργείται μια διαίρεση μεταξύ αρχαϊστών και υποστηρικτών της κοινής προφορικής γλώσσας της εποχής. Τη λύση στις διαμάχες έδωσε η πρόταση από τον Αδαμάντιο Κοραή και τον κύκλο του, καταλήγοντας το 1834 στην καθιέρωση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους. Η καθαρεύουσα, είναι αυτή που θα ενώσει τον ελληνικό πνευματικό κόσμο και θα δημιουργήσει γλωσσική ομοιομορφία, ενώ παράλληλα θα συμβάλει στην θεμελίωση εθνικής ταυτότητας. Αυτήν την γλώσσα θεωρούν ότι πρέπει να υπερασπιστούν μέχρι εσχάτων ο Μιστριώτης και οι ομοϊδεάτες του, κατά τα «Ευαγγελικά» το 1901. και τα «Ορεστειακά» το Νοέμβριο του 1903. Η ένταση που δημιουργήθηκε για την μετάφραση στη δημοτική και η έκταση των αντιδράσεων, δείχνει το πόσο σημαντικό ήταν το ζήτημα της γλώσσας εκείνη την εποχή για τους ανθρώπους που την υπηρετούσαν, (Βαρμάζης 1999: 32-35, Mackridge 2009: 1-26, Τσάφος 2004: 25).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ο Ψυχάρης με *«Το Ταξίδι Μου»*, δίνει νέα διάσταση στο γλωσσικό ζήτημα, δίνοντας ώθηση στη χρήση της δημοτικής. Ακολουθούν ο Ροΐδης και ο Παλαμάς και πολλοί άλλοι, οι οποίοι συμβάλλουν με το έργο τους στην αναγνώριση της δημοτικής, η οποία θα καθιερωθεί για πρώτη φορά, στη διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το 1976 καθιερώνεται η δημοτική στη διοίκηση και στην εκπαίδευση θέτοντας τέλος στο «Γλωσσικό Ζήτημα» (Βαρμάζης 1999: 36, Mackridge 2009: 1-3).

1.1.2 Θεωρία Αναλυτικών Προγραμμάτων

Στην Ευρώπη μετά την αναγέννηση επεκράτησε η άποψη ότι μόνο μέσα από τα κλασικά κείμενα μπορούσε να στηριχθεί η παιδεία. Ως τα μέσα του 20ου αιώνα τα ΑΠΣ είχαν συντηρητικό, ελιτίστικο χαρακτήρα, καθώς βρίσκονταν υπό την επιρροή της εκκλησίας, και δεν επέτρεπαν καμία ελευθερία στον εκπαιδευτικό. Επίσης δεν επέτρεπαν την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσα από την αντίληψη του *«γνωστικού υλισμού»* σύμφωνα με τον οποίο η συσσώρευση γνώσεων ήταν αρκετή για τους μαθητές. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο τα ΑΠ ακολουθήσαν

την περίοδο της «έκρηξης των γνώσεων» (Φλουρής 2010: 27). Μετά την απόφαση του ανώτατου δικαστηρίου των ΗΠΑ για «ίση και διαφοροποιημένη εκπαίδευση» άρχισαν να διεξάγονται έρευνες από ειδικούς ως προς τη δομή των γνώσεων, την ψυχολογία της μάθησης, την εκπαιδευτική τεχνολογία, την αυτοδιδασκαλία, την προγραμματισμένη μάθηση, τη διδασκαλία με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών, την εξατομίκευση της διδασκαλίας κ.ά., Το 1960 ο Bruner με την εργασία του «Η διαδικασία της παιδείας» υπήρξε εμπνευστής για την επαναστατική αναθεώρηση και διαμόρφωση των ΑΠ. Σύμφωνα με τον Bruner «η μάθηση είναι συνδυασμός σκέψης και πράξης» και όχι «συλλογή πληροφοριών και γεγονότων» (Φλουρής 2010: 27-8). Ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει πρώτα τις γενικές αρχές και στη συνέχεια τις υποπεριπτώσεις και όχι το αντίστροφο. Πρέπει να έχει επίσης την δυνατότητα να λειτουργεί ερευνητικά όπως ένας επιστήμονας. Επίσης θα πρέπει να έρχεται σε επαφή με μια απλή μορφή ενός θέματος στην αρχή και να επανέρχεται εκτενέστερα σε επόμενο επίπεδο αργότερα σε επόμενη διδακτική περίοδο, σε ένα σπειροειδές πρόγραμμα (spiral curriculum) (Φλουρής 2010: 28-9). Το κίνημα, το οποίο βασίστηκε στη μέθοδο του Bruner, διαρρύθμισε τα προγράμματα σπουδών βάσει της επαγωγικής μεθόδου και των διερευνητικών μορφών διδασκαλίας. Αλλαγή υπήρξε επίσης στο διδακτικό υλικό των βιβλίων, τα οποία ήταν χωρισμένα σε ξεχωριστές γνωστικές ενότητες, και αντικατάστασή τους με «πακέτα μάθησης» (learning packets) με ολοκληρωμένες διδακτικές ενότητες. Όμως το διδακτικό υλικό δεν ήταν ο στόχος αλλά η αφορμή για μια διεργασία και εξέλιξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Μετά τη δεκαετία του 1980 το διδακτικό υλικό εμπλουτίστηκε με συμπληρωματικά μέσα όπως φιλμ, σλάιντς κ.ά. Ακόμα δόθηκε έμφαση στις ιδιαίτερες αναπτυξιακές διαδικασίες των μαθητών, όπως τα ενδιαφέροντα τους και τις μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities), (Φλουρής 2010: 13-30).

Στην Ελλάδα τα εκπαιδευτικά προγράμματα επηρεάστηκαν από τις ποικίλες ιστορικό-πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές οι οποίες επεκράτησαν ως τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Φλουρής θεωρεί ότι οι επεμβάσεις των διαφόρων κυβερνήσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν οδήγησαν στην πρόοδο της μάθησης αλλά στην οπισθοδρόμηση της. Θεωρεί επίσης ότι οι επιλογές των αρχαίων κειμένων έχουν στόχο τον προσανατολισμό προς συγκεκριμένες ιδεολογικές κατευθύνσεις και την παθητική αποδοχή της εκάστοτε πολιτικής πραγματικότητας και όχι τη δημιουργία ανάδειξης προσωπικότητας, ελεύθερου και υπεύθυνου πνεύματος πολιτών. Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ακόμα ίσως μιας καλής και αξιόλογης προσπάθειας, μιας περιόδου αναιρείται κατά τη διαδοχή μιας διαφορετικής πολιτικής παράταξης και αντικαθίσταται στις περισσότερες περιπτώσεις με ένα άλλο το οποίο αποτελεί την πιο βιαστική και πιο πρόχειρη επιλογή (Φλουρής 2010: 138-9).

Τα πρώτα προγράμματα σπουδών στην νεοσύστατη Ελλάδα προσαρμόστηκαν σύμφωνα με το βαυαρικό εκπαιδευτικό και οργανωτικό σχολικό σύστημα. Ως το 1897 με τον όρο «ελληνικά» διδάσκονταν μόνο τα αρχαία ελληνικά στα σχολεία. Η γλωσσοκεντρική ή γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος, η οποία εφαρμόστηκε, απαιτούσε κυρίως την απομνημόνευση γραμματικών και συντακτικών τύπων και κανόνων ενώ παράλληλα γινόταν προσπάθεια για μετάφραση λέξεων με διάφορες συνώνυμες νεοελληνικές και αναπαραγωγή του αρχαιοελληνικού λόγου. Η αττικιστική παράδοση τροφοδότησε αργότερα και το δημιούργημα των λογίων την καθαρεύουσα (Τσάφος 2004: 31-5). Ο τάση των τότε αναλυτικών προγραμμάτων προς την αρχαιογνωσία και την ταύτιση των νεοελλήνων με την κλασική τους κληρονομιά με αυτόν τον αντιπαιδαγωγικό και αντιεπιστημονικό τρόπο απέτυχε. Η αντιπαιδαγωγική και αντιεπιστημονική προσέγγιση οδηγούσε μόνο στην «προγονοπληξία», τον «ψευτοκλασικισμό» και λειτουργούσε εις βάρος της μορφωτικής αξίας του μαθήματος (Βαρμάζης 1999: 34-5 και Φλουρής 2010: 132-8).

Η ανάγκη βελτίωσης της διδακτικής μεθόδου είχε επισημανθεί από πολύ νωρίς από τους λόγιους της εποχής Ζαγγογιάννη, Συκουτρή, Βερναρδάκη, Κακριδή, Εξαρχόπουλο, Γεωργούλη και άλλων. Ο Εξαρχόπουλος στην εισήγησή του επισημαίνει την ανάγκη οι μαθητές να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, να διδαχθούν από τον αρχαίο πολιτισμό να κατανοήσουν βαθύτερα και να παραδειγματιστούν από αυτόν. Να δοθεί δηλαδή έμφαση στον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων και όχι μεμονωμένα η γραμματική και το συντακτικό, (Τσάφος 2004: 31-5, Βαρμάζης 1999: 41-4). Ακολούθησε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και αργότερα η στρατιωτική διδακτορία του 1967 που ανέστειλε τις όποιες προοδευτικές προσπάθειες και επανέφερε τις πρακτικές και διδακτικές μεθόδους του παρελθόντος, (Βαρμάζης 1998: 41-4)

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι μεταρρυθμίσεις του 1976 με την επικράτηση του Δημοτικισμού. Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός, ο οποίος κουβαλούσε τη γλωσσική αντιπαράθεση του παρελθόντος, περιστράφηκε γύρω από την Νέο Ελληνισμό, έθεσε σε διαφορετικές βάσεις τους σκοπούς του σχολείου και τη διδακτική μέθοδο. Χωρίς να αρνείται την αξία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, η διδασκαλία των οποίων περιορίστηκε στο Λύκειο, εισήγαγε στα προγράμματα του σχολείου κείμενα μεταφρασμένα. Το πρόσταγμα υπήρξε ο προσανατολισμός των νεοελλήνων προς τις εξελιγμένες θετικές επιστήμες όπου έπρεπε να καλυφθεί ταχύτερα ο πολύτιμος χαμένος χρόνος (Βαρμάζης 1999: 36-44).

Ο Τσάφος αναλύει τις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και τους στόχους των ΑΠ κατά τη μεταρρυθμιστική περίοδο. Οι προτάσεις αφορούσαν τη γλωσσοκεντρική μέθοδο, την συγκριτική

μέθοδο με την παράλληλη διδασκαλία από το αρχαίο και το μεταφρασμένο κείμενο και την «οπισθοχωρητική» μέθοδο από τη μετάφραση προς το πρωτότυπο και στη συνέχεια στη διδασκαλία του συντακτικού και της γραμματικής. Όπως διαπιστώνεται στις παραπάνω μεθόδους, ακόμα και κατά την γλωσσοκεντρική προσέγγιση οι λέξεις αποκτούν άλλη υπόσταση καθώς δεν διδάσκονται πλέον απομονωμένες αλλά μέσα στην πρόταση και το νοηματικό περιεχόμενο στο οποίο ανήκουν, ενώ ως μονάδα ανάλυσης εκλαμβάνεται ολόκληρη η φράση. Τα ΑΠ για τις τάξεις του Λυκείου αποτρέπουν την απομνημονευτική και την αναπαραγωγική μέθοδο, ενώ προτείνονται ασκήσεις πάνω στα βασικά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Στο εγχειρίδιο συστήνεται η «ολιστική προσέγγιση της γλώσσας». Εξετάζεται επίσης η παράλληλη διδασκαλία και σύγκριση της αρχαίας με την νεοελληνική, όπως είχε προτείνει κατά το παρελθόν ο Κοραΐς, (Τσάφος 2004: 36-46).

Οι αλλαγές στα σχολικά προγράμματα έφεραν έντονες αντιδράσεις καταλήγοντας, στην «αναπόδεικτη» κατά άλλους (Βαρμάζης, Φραγκουδάκης, Μαρωνίτης κ.ά), διαπίστωση της «λεξικής πενίας» των σημερινών Ελλήνων. Την διατύπωση εισηγήθηκαν μια ομάδα φιλολόγων υπό την εποπτεία του Γ. Μπαμπινιώτη, του τότε προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1990-1993). Για το λόγο αυτό προτάθηκε η κειμενική-επικοινωνιακή μέθοδος,, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η ολιστική διδασκαλία της διαχρονικής διάστασης της ελληνικής γλώσσας μέσα από κείμενα διαφορετικών ιστορικών περιόδων, δηλαδή, αρχαία, βυζαντινά και λόγια. Στόχος της μεθόδου υπήρξε η εμπέδωση λεξιλογίου και η ενίσχυση της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας. (Βαρμάζης 1999: 37-8 και Τσάφος 2004: 47-8)

Η πρόταση στηρίχθηκε στις επιστημονικές εξελίξεις της Γλωσσολογίας και στις μεθόδους διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Στόχευε στη θεματική ανάλυση και κατανόηση του κειμένου, μέσω της άμεσης και βιωματικής πρόσληψης, χωρίς να δίνεται έμφαση στο λεξιλόγιο, το συντακτικό και τη μετάφραση. Η μέθοδος, έγειρε πολλές αμφισβητήσεις και ενστάσεις μέχρι την υιοθέτησή της από τα ΠΣ, και μάλιστα με την επανεμφάνιση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο (Τσάφος 2004: 52-4 και Μπασλής 1997: 155-6).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, ωστόσο, προσφέρθηκε για να τεθούν νέες βάσεις στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο. Η ίδια μέθοδος προτάθηκε και στα ΑΠ του Λυκείου, όπου η εκφραστική και νοηματική προσέγγιση των αρχαίων κειμένων θα συνδυαζόταν με την αναλυτική μεταφραστική μέθοδο. Εμφανίστηκαν στη συνέχεια δύο νέες διδακτικές προτάσεις από τη Μ. Βαϊνά και την Π. Πηγιάκη. Οι προτάσεις επικεντρώνονται στη συλλογή αυθεντικών ή κατασκευασμένων κειμένων, με ενδιαφέροντα και ευχάριστα θέματα, τα οποία αναδεικνύουν τον

αρχαίο πολιτισμό. Υποστηρίζονται από εικονογραφικό υλικό και επεκτείνονται σε ασκήσεις με τις βασικές αρχές γραμματικής και συντακτικού (Τσάφος 2004: 54-6)

Ο Μαρωνίτης εισήγαγε την πρόταση για τη διδασκαλία πάνω σε μικροκείμενα. Σύμφωνα με τη μέθοδο επιδιώκεται η συλλογή αποσπασμάτων από διάφορα έργα με κοινή θεματική και εκφραστική ταυτότητα. Στόχος είναι η εμπλοκή του μαθητή στην νοηματική και υφολογική δομή των κειμένων και την εναλλακτικού είδους ανάγνωση και έρευνα ή αποκωδικοποίηση της γλώσσας. Η γραμματική και το συντακτικό αποκτούν νόημα μέσα από τη διαδικασία της «νοηματικής αποκωδικοποίησης του κειμένου», τη μορφή, το είδος, το ύφος, το κοινωνικό και ιδεολογικό του πλαίσιο, κατά τη Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994). Άλλη μια ενδιαφέρουσα πρόταση υπήρξε αυτή του Φ. Κακριδή, το 1994, για αναζήτηση και άλλων πεδίων αρχαιογνωσίας μέσω της γλώσσας, όπως λογοτεχνία, επιστήμη, ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική κ.ά. Η πρόταση αυτή όμως δεν είχε ανταπόκριση. Ωστόσο, υπήρξε το έναυσμα για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος ως προς τις σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη μέθοδο οι μαθητές από το Γυμνάσιο ως το Λύκειο θα έρχονται σε επαφή προοδευτικά με κείμενα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, όλων των ειδών και όλων των εποχών με χρονολογική σειρά. Η μέθοδος εφαρμόστηκε για σύντομη περίοδο πειραματικά αλλά διεκόπη από το Υπουργείο Παιδείας (Τσάφος 2004: 57-67)

Η κειμενοκεντρική μέθοδος καθιερώθηκε και στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση. Η διδασκαλία μεταφρασμένων έργων στο Γυμνάσιο ξεκίνησε από το 1976 και παρά τους προβληματισμούς οι οποίοι τέθηκαν κατά καιρούς δεν υπήρξε σημαντική εξέλιξη στη μεθοδολογία του συγκεκριμένου μαθήματος (Τσάφος 2004: 67-70)

1.2.1 Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ελλάδας και Κύπρου

Οι βασικές αρχές από τις οποίες οφείλουν να διέπονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τονίζονται από όσους ειδικούς έχουν ασχοληθεί με τον τομέα της εκπαίδευσης. Κάποιοι θεωρούν ότι τα ΑΠ πρέπει να συντάσσονται σύμφωνα με τις σύγχρονες μελέτες πάνω στην *παιδαγωγική*, την *ψυχολογία* και τις *μεθόδους διδασκαλίας*. Κάποιοι θεωρούν ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στους τομείς της *αξιολογικής πραγματιστικής*, *ψυχολογικής* και *γνωσιολογικής* θεωρίας (Φλουρής 2010: 48). Σε ότι αφορά τα κριτήρια για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας θα πρέπει να γίνεται ορθή και προσεκτική επιλογή της ύλης, αντιπροσωπευτικής για κάθε επίπεδο μαθητών ανά τάξη και να συνδυάζεται τόσο η σπειροειδής όσο και η γραμμική της

διάταξη. Ο Φλουρής αναφέρεται επίσης στις αρχές του Westphalen στις οποίες βασίστηκαν τα βαυαρικά Curricula (Φλουρής 2010: 49). Τα ΑΠ θα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια και τεκμηρίωση, οι στόχοι τους να είναι ρεαλιστικοί, συγκεκριμένοι και σύγχρονοι. Η μεθοδολογία τους θα πρέπει να στηρίζεται σε επιστημονικές μεθόδους. Η σύνταξή τους να μην εξαρτάται μόνο από μια μικρή συγγραφική ομάδα αλλά να έχει συμπεριλάβει τις απόψεις πολλών ενεργών εκπαιδευτικών και ειδικών διαφόρων κλάδων. Να έχει εφαρμοστεί επαρκώς πειραματικά πριν υιοθετηθεί. Να δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κινηθεί ελεύθερα και να λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, (Φλουρής 2010: 48-51)

Την περίοδο 2002-2003 τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα αποκτούν έναν διαφορετικό χαρακτήρα καθώς στηρίζονται πάνω σε νέες βάσεις. Όπως διατείνονται μέσω των πολυσέλιδων Οδηγιών για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο, στοχεύουν στην «ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών», στην «αισθητική τους καλλιέργεια» στην «αφύπνιση των δεξιοτήτων τους» και «στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους». Επιχειρούν να δημιουργήσουν σκεπτόμενους, δημιουργικούς και υπεύθυνους πολίτες, με κοινωνική προσαρμοστικότητα, χωρίς φυλετικές ή ρατσιστικές διακρίσεις, ανεξάρτητα από την οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση. Οι καθηγητές ενημερώνονται μέσω του βιβλίου του καθηγητή και το σχετικό ΠΣ (ΦΕΚ 367/Β/13-4-1999) (ΥΠΕΠΘ 2002-3: 7, 11 και ΔΕΠΠΣ 2003: 3808).

Τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ τονίζουν τη συνέχεια τον «ιδιαίτερο μορφωτικό και ανθρωπιστικό» χαρακτήρα του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας και τις ωφέλειες της διδασκαλίας του. Ακολουθούν οι γενικοί σκοποί οι οποίοι αφορούν τόσο τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας όσο και την ερμηνεία των κειμένων από μετάφραση. Μεταξύ άλλων στοχεύουν στην ανθρωπογνωσία, την επικοινωνία με τα πνευματικά δημιουργήματα των αρχαίων και την αναγνώρισή τους, μέσω της εκμάθησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας καθώς και την συμβολή τους στην διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού (ΥΠΕΠΘ, 2002-3: 12-3 και ΔΕΠΠΣ 2003: 3810). Ακολουθούν οι ειδικοί σκοποί και η προτεινόμενη μεθοδολογία. Χωρίς περισσότερες διευκρινήσεις για τη μέθοδο δηλώνεται ως «κατάλληλη» για τους σκοπούς του μαθήματος και «επιβαλλόμενη» ως προς το «πώς», «πότε» και «τι» θα διδαχθεί. Στη συνέχεια μαθαίνουμε ότι η προσέγγιση είναι κειμενοκεντρική αλλά με τη διαχρονική μέθοδο διδασκαλίας. Από ότι συμπεραίνεται, οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν άμεσα και βιωματικά με τη συνεχή επαφή με τα κείμενα του εγχειριδίου και την κατ' επανάληψη σύγκριση της αρχαίας με τη σύγχρονη γλώσσα. Το κείμενο μας πληροφορεί ότι η γραμματική και το συντακτικό που ακολουθούν το κείμενο

στοχεύουν στην καλύτερη και πληρέστερη κατανόησή του. Τα δε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα είναι αυτά τα οποία απαντώνται συχνότερα στα πρωτότυπα κείμενα. Ότι πρέπει ακόμα να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη γραμματική της Α΄ Γυμνασίου. Επίσης, στη σελίδα 16 γίνεται σαφές ότι οι μαθητές μπορούν να ασκούνται συστηματικά στη μετάφραση, από το Β΄ τετράμηνο και έπειτα. Λίγο μετά, στη σελίδα 27, στα παράδειγμα πάνω στη μετάφραση μαθαίνουμε ότι 2-3 μαθητές μπορούν να μεταφράσουν ολόκληρη την ενότητα. Δεν διευκρινίζεται αν θα είναι διαφορετικοί ή οι ίδιοι μαθητές κάθε φορά (ΥΠΕΠΘ, 2002-3: 16-8, 27).

Ακολουθώντας, στις οδηγίες για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση μαθαίνουμε ότι η «εξοικείωση» των μαθητών με το μάθημα «επιτυγχάνεται με τη βιωματική συμμετοχή και δημιουργική συγκίνηση». Ωστόσο, δεν υπάρχει καμία διευκρίνιση για το πώς θα επιτευχθούν τα παραπάνω ούτε το πώς θα καλλιεργηθούν γλωσσικά οι μαθητές με την επαφή την οποία θα έχουν με την σχολικού τύπου μετάφραση του κειμένου. Στη συνέχεια δεν διευκρινίζεται με ποιόν τρόπο εξασφαλίζει η ερμηνευτική μέθοδος διδασκαλίας την ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών. Για παράδειγμα, για την διδασκαλία της Οδύσσειας του Ομήρου αναφέρονται αρκετοί στόχοι αλλά δεν δίνεται καμία περαιτέρω επεξήγηση ιδιαίτερα για το πως οι μαθητές θα αντιληφθούν τη «διαστολή και συστολή» του χρόνου (ΥΠΕΠΘ 2002-3: 36). Δεν υπάρχει επίσης εξήγηση για τον τρόπο με τον οποίο θα εκπληρωθούν οι στόχοι οι οποίοι αναφέρονται στην αρχή του κάθε προγράμματος (ΥΠΕΠΘ 2002-3: 33-6).

Το 2011 εμφανίζεται το Νέο ΠΣ με πολλές καινοτόμες ιδέες και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ΑΕΓΓ. Το «Νέο Σχολείο» υποστηρίζει ότι «έχει το μαθητή στο επίκεντρο». Γνωρίζει τη «διαφοροποιημένη» διδασκαλία και το «διδακτικό σχεδιασμό». Γνωρίζει τη διαφοροποιημένη σύσταση των μαθητών και τη διαφορετικότητα στη μάθηση. Παρέχει επίσης στους μαθητές εργαλεία και στρατηγικές για την ανάπτυξη προφορικών και γραπτών ικανοτήτων μέσω της «γνωσιακής μαθητείας» (ΠΣ 2011: 5). Πόσο ανταποκρίνονται οι σκοποί και οι στόχοι οι οποίοι περιγράφονται και πόσο ρεαλιστικές είναι οι οδηγίες οι οποίες δίνονται στη συνέχεια για την επίτευξη των στόχων;

Η μεθοδολογία η οποία περιγράφεται στις σελίδες 8-10 είναι η «ολιστική, διαθεματική» με έμφαση στη διαχρονική προσέγγιση και αφορά την διδασκαλία και των δύο ξεχωριστών τομέων της ΑΕΓΓ. Μεταξύ άλλων προβάλλονται η «ομαδοσυνεργατική» μέθοδος και τα «σχέδια εργασίας» (project). Το μοντέλο διδασκαλίας «διαδικασίας» και «περιεχομένου» με «ερωταποκρίσεις» και «βιωματική-συνεργατική» μάθηση. Αξιοποιούνται νέες τεχνικές στην εκμάθηση του λεξιλογίου, της

γραμματικής και του συντακτικού καθώς και ερμηνείας των κειμένων (ΠΣ 2011: 8-10). Το Β' μέρος του προγράμματος ασχολείται με το «τι» και το «πώς» επιδιώκεται μέσω της μεθόδου διδασκαλίας των κειμένων, της γραμματικής και του συντακτικού και του λεξιλογίου. Τα επιθυμητά αποτελέσματα να αποκτήσουν οι μαθητές κριτική σκέψη, αρχαιομάθεια, εκτίμηση των αρχαίων έργων και του αρχαίου πολιτισμού, ερμηνευτική και διερευνητική ικανότητα και γνώσεις με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας (ΠΣ 2011: 11-8). Πόσο όμως οι οδηγίες είναι ρεαλιστικές και πόσο ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές σύνταξης των ΠΣ; Πόσο μπορούν όσα περιγράφονται να εφαρμοστούν στην πράξη και ποιά είναι τα αποτελέσματα από την πειραματική εφαρμογή των μεθόδων;

Στη σελίδα 15 του προγράμματος αναφέρονται οι αρχές της μετάφρασης για τα κείμενα της α' ενότητας της Α' Γυμνασίου. Δεν διευκρινίζονται ποιες είναι οι αρχές αυτές σε ποια μελέτη και μέθοδο βασίζονται. Δεν εξηγείται πως οι μαθητές, οι οποίοι κάνουν κάτι για πρώτη φορά, θα καταφέρουν να έχουν ένα ισοδύναμο αποτέλεσμα σε λεξιλογικό, δομικό, υφολογικό και ερμηνευτικό αποτέλεσμα ταυτόχρονα και χωρίς να αλλάξουν τα απαρέμφατα και τις μετοχές (ΠΣ 2011: 15-6).

Στη σελίδα 22 του προγράμματος μαθαίνουμε για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τα σχέδια εργασίας (project). Η συγκρότηση των ομάδων είναι ανομοιογενής «ανακατεμένη». Δηλαδή, «μαθητές με υψηλές επιδόσεις» και «χαμηλές επιδόσεις», ελληνόγλωσσοι και αλλόγλωσσοι, αλλά και χωρίς να αλλάξουμε την παρατακτική σειρά των θρανίων και χωρίς να μετακινηθούν οι μαθητές από τις θέσεις τις οποίες έχουν επιλέξει. Τα θέματα δε που αφορούν τις ομάδες αποφασίζονται από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι πρέπει να χειραφετηθούν και όχι να καθοδηγούνται. Οι επεξηγήσεις για το διδακτικό σενάριο στη σελίδα 23 μας πληροφορούν ότι και αυτό δημιουργείται από τους μαθητές οι οποίοι θέτουν οι ίδιοι τα ερωτήματα τα οποία πρέπει να απαντήσουν. Ο δε ρόλος του εκπαιδευτικού ενθαρρυντικός. Η αξιολόγηση αφορά ολόκληρη την ομάδα η οποία θα είναι πλέον σε θέση να απαντά σε οποιαδήποτε ερώτηση της άλλης ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται σίγουρα η «συμμετοχή όλων των μαθητών» αλλά τι μπορεί να συμβεί στην πράξη από αυτή τη διαδικασία παραμένει άγνωστο (ΠΣ 2011: 22-5).

Το πρόγραμμα έρχεται σε αντίφαση με την έννοια της «διαφοροποιημένης» διδασκαλίας, του «διδακτικού σχεδιασμού» και της «γνωσιακής μαθητείας». Δείχνει να αγνοεί ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν στη διαφορετική μάθηση και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Κάνει σαφή «διάκριση» ανάμεσα σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές χωρίς να εξηγεί τους λόγους καθώς και τον

επιστημονικά ενδεδειγμένο τρόπο αντιμετώπισης της διδασκαλίας. Δεν εξηγεί επίσης με ποιο τρόπο και γιατί τα παραπάνω οδηγούν στην ανάπτυξη προφορικών και γραπτών ικανοτήτων και πως καταλήγουν να δημιουργήσουν σκεπτόμενους, δημιουργικούς και υπεύθυνους πολίτες, με κοινωνική προσαρμοστικότητα, χωρίς φυλετικές ή ρατσιστικές διακρίσεις, ανεξάρτητα από την οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση.

Η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι για όλους τους μαθητές «ξένη», καθώς υπολείπονται τα μέσα και η μεθοδολογία που θα δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για να γίνει η μάθηση «εύληπτη» και διασκεδαστική. Οι διδακτικές ώρες δεν αρκούν καθώς πολλαπλασιάζονται οι απαιτήσεις των ΑΠ τα οποία εμπλουτίζονται με καινοτόμες προσεγγίσεις χωρίς να επιλύουν τα προϋπάρχοντα προβλήματα και χωρίς να συμπληρώνονται με σύγχρονα τεχνολογικά και άλλα πολυμέσα, (Ετεοκλέους, Παύλου, Τσολάκης 2012: 785-8, 793-4).

Οι μαθητές καταλήγουν να «παπαγαλίζουν» το μάθημα παρά την αντίθετη οδηγία του ΥΠΕΠΘ. Χρησιμοποιούνται επίσης όροι όπως «μεταγνώση» και «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (ΥΠΕΠΘ, Α2, ε). Για να καταλάβουν οι μαθητές ποιος είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα θα πρέπει τα βιβλία να είναι ενήμερα με πολλές και διαφορετικές μεθόδους ώστε να μπορούν να καταλάβουν ποιος είναι ο τρόπος που τους ταιριάζει. Επίσης η μέθοδος στην οποία αναφέρεται ο όρος αφορά σε μεγάλο βαθμό και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στους οποίους τα ΑΠ δεν απευθύνονται. Ακόμα δεν λαμβάνεται υπ' όψη πόσο σημαντική είναι η γνώση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών οι οποίοι μπορεί να αντιμετωπίζουν ακόμα και διάφορα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα, (Unicef, 2014, A. Masten, (2014), και A. Masten, 2014).

Οι διδάσκοντες από την άλλη καλούνται να καλύψουν τις αυξημένες απαιτήσεις των ΑΠ μέσα από δαιδαλώδεις οδηγίες και σενάρια απ' όπου λείπουν τα εγχειρίδια με ενδεικτικές εφαρμογές, επαρκείς οδηγίες και τα πιθανά αποτελέσματα μέσα στα προαπαιτούμενα χρονικά όρια. Οι διδάσκοντες πρέπει να ερμηνεύσουν και να εφαρμόσουν μεθόδους διδασκαλίας, όπως η σύσταση μαθητικών ομάδων, πεδία τα οποία προϋποθέτουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Α. Κόκκος 2013: 22-37). Από την άλλη δεν υπάρχει έρευνα για την επιλογή του διδακτικού υλικού ανάλογα με τις απαιτήσεις των μαθητών έτσι ώστε να διευρύνονται οι γνωστικοί, κοινωνικοί και ηθικοί τους ορίζοντες, (Singer 1997, Singer 2011: 32-3 και Φλουρής, Πασιάς 2004: 126). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο κάθε εκπαιδευτικός συνδιαλέγεται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και όχι με τους μαθητευόμενους. Δηλαδή, προσπαθεί να «προσαρμόσει» τους μαθητές προς το εκπαιδευτικό

πρόγραμμα. Το αποτέλεσμα είναι να μετατρέπεται σε απλό διαμεσολαβητή με μοναδικό στόχο την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις, (Ματσαγγούρας 2004: 53-9, Φλουρής, Πασιάς 2004: 135-6 και Βαρμάζης 1999: 50-1).

Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι πιθανόν να χρήζουν μιας ιδιαίτερης προσοχής καθώς γι' αυτούς το σχολείο παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην σωστή ανάπτυξή τους καθώς και την ψυχική τους αποκατάσταση αν έχουν βιώσει ή συνεχίζουν να βιώνουν δύσκολες και τραγικές συνθήκες. Μελέτες πάνω στο θέμα έχουν εκπονηθεί από διεθνείς φορείς όπως η Unicef και Πανεπιστήμια του εξωτερικού, (Masten και Masten 2014 και Unicef 2014). Η σύσταση των τάξεων στις μέρες μας αλλάζει από τη μια μέρα στην άλλη και τα ΑΠ όφειλαν να έχουν προβλέψει για αυτές τις αλλαγές.

Το Νέο Σχολείο μέσω της διδασκαλίας των ΑΕ προσβλέπει στην «εγγραμματοσύνη» και την ισότητα. Ωστόσο, άλλη μια κατηγορία μαθητών τους οποίους αγνοεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι μαθητές Roma. Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική μέχρι και τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και το ότι οι τσιγγάνοι οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα έχουν πάρει την ελληνική υπηκοότητα από την δεκαετία του 70, εξακολουθούν στην πλειοψηφία τους να είναι αγράμματοι, παρά τις μελέτες και τα προγράμματα του υπουργείου τα οποία έχουν εκπονηθεί, (ΔΒΜ 2013, Rom-up, Rinne 2002).

Μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση επιχειρούν τα ΑΠ της Κύπρου τα οποία συμπεριλαμβάνουν τη διδασκαλία τόσο της Αρχαίας Ελληνικής όσο και των Λατινικών. Θέτουν σε λειτουργία επιστημονικές μεθόδους ερμηνείας και μετάφρασης των πρωτοτύπων και εργάζονται μεθοδικά την εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού. Θεωρούν ότι χρειάζεται προσπάθεια για την «κατάκτηση δύο γλωσσών Αρχαίας και Νέας», συμπεριλαμβάνοντας αυτούς τους μαθητές που πιθανόν δεν κατέχουν πλήρως ούτε τη νέα ελληνική. Από την άλλη αποδέχονται τις οποιοσδήποτε πιθανές ελλείψεις και επιφυλάσσονται σε περαιτέρω συμπλήρωση των κενών. Θέτουν πολύ πιο συγκεκριμένους στόχους, είναι πιο ρεαλιστικά και ευέλικτα και δεν εξαντλούνται σε λεπτομέρειες αλλά αφήνουν περιθώρια προσαρμογής του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Τέλος δίνουν έμφαση στην διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να αναδείξουν την έκφραση και την δημιουργικότητα, όπως το θέατρο (ΥΑΠ, ΠΣ 2009: 7, 8-9).

Στα ΑΠ της Κύπρου εμφανίζεται ο όρος «*διαπολιτισμική αγωγή*» και στη συνέχεια γίνεται σαφές ότι ο σκοπός της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και λατινικών «είναι η γνώση και κατανόηση

των απαρχών του Ελληνικού και του Ευρωπαϊκού πολιτισμού... σε εθνικό, ευρωπαϊκό αλλά και πανανθρώπινο επίπεδο». Ακόμα τονίζεται ότι πιθανόν να προκύψουν ερωτήματα και προβληματισμοί από πλευράς των μαθητών αλλά μέσα από την ορθή κρίση και το διάλογο θα πρέπει να αποτραπεί η ξеноφοβία και ο ρατσισμός και όχι να ενισχυθεί μέσα από ασαφή και γενικόλογα μηνύματα. Ακόμα καλύτερα, το βιβλίο του καθηγητή δεν αναφέρει απλά λεπτομέρειες για το πώς και το τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές αλλά παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες οι οποίες στοχεύουν στο γιατί αξίζει να μάθουν οι μαθητές αυτά που μαθαίνουν. Τονίζονται ιδιαίτερα η «αισθητική αγωγή» και η «η ανθρωπιστική παιδεία» που προσφέρουν οι κλασικές σπουδές καθώς επίσης τους τρόπους με τον οποίους διασφαλίζεται η «δημιουργική γραφή» και η ενεργητική συμμετοχή στη γνώση μέσω της θεατρικής αγωγής (ΥΑΠ, ΠΣ 2009: 5, 9).

Επίλογος

Η διδασκαλία της ΑΕΓΓ υπήρξε πάντα αντικείμενο μελέτης και αντιπαραθέσεων. Δοκιμάστηκαν πολλές και διαφορετικές μεθοδολογίες και προτάθηκαν ακόμα περισσότερες προσεγγίσεις. Τα σύγχρονα ΑΠ επιδιώκουν την υιοθέτηση πρακτικών οι οποίες εφαρμόζονται σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Η πολυπλοκότητα των απαιτήσεων των ΑΠ δεν έχει φέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι μαθητές δεν καταφέρνουν να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που προσφέρονται από το μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε τυποποιημένες πρακτικές που εξυπηρετούν μόνο την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις. Οι αιτίες εντοπίζονται στις ιδεολογικές διαμάχες και στην έλλειψη έρευνας πάνω στην εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας. Υπάρχει επίσης ένα κενό μελέτης και εφαρμογών ως προς τις διαφορετικές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών. Ακόμα υπάρχει έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους και τεχνικές και να χειριστούν νέα τεχνολογικά μέσα, χωρίς τη βοήθεια κατάλληλων εγχειριδίων. Τα ΑΠ της Κύπρου από την άλλη δείχνουν να σέβονται τις βασικές αρχές από τις οποίες οφείλουν να διέπονται, είναι πιο σαφή και ρεαλιστικά ως προς τους στόχους τους και αναλυτικά ως προς τους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 2

Η Διδασκαλία Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, Γραμματικής και Συντακτικού της Α΄ Γυμνασίου

2. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας παρουσιάζεται μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας ως καινοτόμος και πρωτοποριακή. Το πλαίσιο προβάλλει την κειμενοκεντρική προσέγγιση και ισχυρίζεται ότι ακολουθεί τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες βοηθούν τους μαθητές στην εμπέδωση των βασικών δομών της γλώσσας και την κατανόηση των αρχαίων κειμένων. Ως βασική επίδιωξη της μεθόδου τίθεται η εξοικείωση των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, η εμπάθυνση στην κατανόηση του κειμένου και το λεξιλογικό-σημασιολογικό επίπεδο. Από την άλλη θεωρεί ότι οι μαθητές δεν χρειάζεται να επεκταθούν σε λεπτομέρειες αλλά ότι είναι ικανοί να διακρίνουν αυτόματα τις ιδιοτυπίες της γλώσσας και ταυτόχρονα να τις συγκρίνουν με τη νέα ελληνική. Επίσης οι μαθητές χωρίς να επεκταθούν σε βαθύτερη ερμηνεία των κειμένων μπορούν να εξοικειωθούν με τα «εύληπτα και ενδιαφέροντα» κλασικά, βυζαντινά και λόγια κείμενα με τη βοήθεια του ανάλογου γλωσσικού υπομνηματισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους τομείς ανάδειξης του αρχαίου ελληνικού κόσμου, στον ανθρωποκεντρισμό, στην ανθρωπογνωσία, στην επικοινωνία μέσω πνευματικών και καλλιτεχνικών επιτευγμάτων, την επιστήμη, τον πολιτισμό κτλ. Μέρος της σκοποθεσίας είναι επίσης η ανάδειξη της διαχρονικής συνέχειας και της εξέλιξης, των εκφραστικών μέσων και της ιδιομορφίας της γλώσσας, ενώ παράλληλα διδάσκονται η γραμματική και το συντακτικό.

2.1 Η Αποτυχία της Μεθόδου

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πρωτότυπα αρχαία κείμενα για πρώτη φορά μέσα από το βιβλίο

αρχαίων ελληνικών της Α΄ Γυμνασίου. Οι συγγραφείς μας υπόσχονται στην εισαγωγή του βιβλίου «ένα ταξίδι των λέξεων μέσα στο χρόνο». Ωστόσο, οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται απογοήτευση καθώς ανακαλύπτουν ότι δεν υπάρχουν τα μέσα για να πραγματοποιηθεί αυτό το ταξίδι. Τα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας όλων των επιπέδων του γυμνασίου περιέχουν πλήθος από σύντομα κείμενα με ποικιλία διαφορετικών θεμάτων και διαφορετικών χρονικών περιόδων. Σύμφωνα με τους δημιουργούς των εγχειριδίων, σε κάθε ενότητα οι μαθητές διδάσκονται διαφορετικά κείμενα αλλά με «θεματική συνάφεια» μεταξύ τους, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η «διαχρονία» της γλώσσας. Η Πηγιάκη επισημαίνει ότι όχι μόνο δεν είναι εφικτό οι μαθητές να κατανοήσουν αυτή τη διαχρονία με τον τρόπο αυτό αλλά προκαλείται ακόμα μεγαλύτερη σύγχυση. Οι μαθητές δεν είναι δυνατόν να αντιληφθούν τα διαφορετικά γραμματοσυντακτικά δομικά συστήματα της γλώσσας και την πορεία αλλαγής και εξέλιξης απλά και μόνο με την επαφή και την ανάγνωση των κειμένων (Πηγιάκη 1997: 52-54). Το μόνο που θα μπορούσαν να συμπεράνουν οι μαθητές είναι το «ενιαίο», δηλαδή, ότι δεν είναι σύγχρονη γλώσσα είναι αρχαία ελληνικά.

Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου θεωρούν δεδομένο ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται όλες τις εκφράσεις οι οποίες παρουσιάζονται και είναι σε θέση να τις αναπαράγουν σε ασκήσεις και δραστηριότητες που ακολουθούν χωρίς να τους δοθούν τα σχετικά προτασιακά παραδείγματα και επεξηγήσεις. Ακόμα, η μέθοδος ζητά από τους μαθητές να προχωρήσουν σε ασκήσεις, όπως την άσκηση 5 της πρώτης ενότητας στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, όπου οι μαθητές θα πρέπει να ανακαλύψουν και να αναγνωρίσουν λεξιλόγιο από το αρχαίο κείμενο της *Ιλιάδας* τη στιγμή που η ομηρική γλώσσα δεν αποτελεί μέρος της διδασκαλίας του βιβλίου. Από την άλλη η γλώσσα των ομηρικών επών θεωρείται δύσκολη και για το λόγο αυτό τα ομηρικά έπη έχει αποφασιστεί να διδάσκονται από μετάφραση. Η μέθοδος στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να συγκεντρώσουν εικόνες με θέμα τις δραστηριότητες των αρχαίων, πριν καν αρχίσουν να γνωρίζουν ποιες είναι αυτές μέσα από τα κείμενα (βλ. Παραρτημα 1, 1).

Τα αρχαία κείμενα, τα οποία υπάρχουν σε κάθε ενότητα στοχεύουν στη «διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διαχρονική της διάσταση». Ωστόσο, τα κείμενα που έχουν επιλεγεί από διαφορετικές ιστορικές περιόδους δεν παρουσιάζονται κατά χρονολογική σειρά αλλά ανακατεμένα. Για τους μαθητές τα αρχαία κείμενα δεν είναι απλώς «ξένα», καθώς μέσα από αυτά μόνο λίγες λέξεις μπορούν να αναγνωρίσουν, αλλά και «ξένα» μεταξύ τους. Ο Μπασλής επισημαίνει ότι μεταξύ της Αρχαίας Ελληνικής της προκλασικής και της κλασικής περιόδου υπάρχει μεγάλη απόσταση στο επικοινωνιακό επίπεδο, πόσο μάλλον της Ελληνιστικής, της Βυζαντινής και της σύγχρονης εποχής.

Τονίζει επίσης ότι η «απόκλιση σε πολλαπλά επίπεδα, όπως μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και επικοινωνιακό... προκαλεί σύγχυση» και αποθαρρύνει το μαθητή από το να εμπεδώσει ένα γλωσσικό σύστημα. Επίσης, η διδασκαλία της Γραμματικής και του συντακτικού είναι αδύνατη στη διαχρονική της διάσταση και κατά συνέπεια περιορίζεται μόνο στην γραμματική της αττικής διαλέκτου (Μπασλής 2010: 157-8, 161-3).

Στη συνέχεια αγνοείται κάθε προσπάθεια ορθής μεθοδολογίας μετάφρασης από τους μαθητές, πράγμα που θα βοηθούσε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα νοηματικά σχήματα και να εμπεδωθεί τόσο το λεξιλόγιο όσο και η γραμματική. Η Πηγιάκη τονίζει την αποτροπή των διδασκόντων από κάθε μεταφραστική προσπάθεια εκ μέρους των συγγραφέων της μεθόδου και την «υπέρβαση» την οποία καλούνται να κάνουν οι μαθητές ώστε να καταλάβουν «δαισθητικά, αυτόματα και βιωματικά» το νόημα κάθε κειμένου, (Πηγιάκη 1997: 51-2). Παρομοίως, δεν λαμβάνεται υπόψη η Γραμματικο-Μεταφραστική μέθοδος. Σύμφωνα με τους επικριτές της Γραμματικο-Μεταφραστικής ή γλωσσοκεντρικής μεθόδου, η οποία εφαρμόστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα και εξακολουθεί να διδάσκεται από πολλούς εκπαιδευτικούς, δίνεται έμφαση στην μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού και όχι στην ερμηνεία του κειμένου, (Χατζημαυρουδή 2007: 61-3). Η Larsen-Freeman εφαρμόζει τη Γραμματικο-Μεταφραστική μέθοδο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και περιγράφει μέσα από ζωντανά παραδείγματα τη λειτουργία της μεθόδου. Θεωρεί ότι βοηθά τους μαθητές τόσο στην κατανόηση της ξένης γλώσσας όσο και στην κατανόηση της γραμματικής της μητρικής τους γλώσσας. (Larsen-Freeman 2003: 11-21). Παρ' όλα αυτά στα ελληνικά εγχειρίδια δεν παρουσιάζεται κάποια μελέτη ή προσπάθεια βελτίωσης της μεθόδου αυτής. Από την άλλη, οι μαθητές δεν καλούνται απλώς να κατανοήσουν κείμενα από διαφορετικές χρονικές περιόδους τα οποία βρίσκονται στο εγχειρίδιο αλλά να διακρίνουν τη δομή, το περιεχόμενο, το ύφος, τον κοινωνικό ρόλο κλπ. των κειμένων αυτών. Ο Morrell αναφέρει την άποψη της Swaffar για το πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να χρησιμοποιούν την φυσική τους γλώσσα ώστε να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα νοήματα των κειμένων τα οποία επεξεργάζονται, (Morrell 2006: 138). Ωστόσο, η βαθύτερη κατανόηση των κειμένων χρειάζεται μια μεθοδικότερη επεξεργασία μέσω της μετάφρασης.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος κάθε ενότητας, δεν υπάρχουν παραδείγματα και ασκήσεις όπου θα μπορούσαν οι μαθητές να αναπαράγουν το λεξιλόγιο και τη γραμματική των κειμένων και να το κάνουν κτήμα τους. Όπως επισημαίνει η Πηγιάκη οι ασκήσεις οι οποίες ακολουθούν δεν έχουν στόχο τη «λεξιμάθεια», την κατάκτηση των λέξεων από τους μαθητές, αλλά αποτελούν «λεξιπαίγνιο» χωρίς ουσιαστικό νόημα (Πηγιάκη 1997: 54). Υπάρχει λοιπόν αντίφαση με την

έννοια ότι τα κείμενα είναι «εύληπτα και ενδιαφέροντα», καθώς οι μαθητές ελάχιστα μπορούν να εμβαθύνουν στο λεξιλογικό-σημασιολογικό επίπεδο και να κατανοήσουν τη δομή και τις ιδιομορφίες του λόγου του κάθε κειμένου, πόσο μάλλον όταν η διδασκαλία του συντακτικού ξεκινά συστηματικά από την ενδέκατη ενότητα και έπειτα.

Για παράδειγμα, στην τρίτη ενότητα του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου παρουσιάζονται διάφορα επαγγέλματα των αρχαίων και το σχετικό λεξιλόγιο. Ακολουθούν ελάχιστα παραδείγματα ετυμολογίας, μέσω της παραγωγής και της σύνθεσης, και στη συνέχεια ακολουθούν ασκήσεις λεξιλογίου. Τα γλωσσικά σχόλια τα οποία ακολουθούν το κείμενο πλότο δεν επεκτείνονται σε λεξιλογική ανάλυση, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δίνουν απλώς μια μικρή επεξήγηση. Η γραμματική στο τρίτο μέρος της ενότητας θα έπρεπε να αφορά, για παράδειγμα, τα ρήματα τα οποία εμφανίζονται στο κείμενο. Ωστόσο, γίνεται αναφορά μόνο στη θεωρία, η οποία εισάγει πολλά και διαφορετικά φαινόμενα, και η οποία δεν έχει σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου και του λεξιλογίου, το οποίο διδάσκει η ενότητα (βλ. Παράρτημα Α,2).

Μία λέξη η οποία κάνει εντύπωση στους μαθητές είναι η λέξη «κάπηλος», στην οποία δίνεται απλά ο ορισμός (μικροπωλητής), ερμηνεία η οποία αντιστοιχεί στο κείμενο. Στο δεύτερο μέρος της ενότητας υπάρχει άσκηση όπου οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν την λέξη με το παράγωγο αντίστοιχο ρήμα (2. 2. κάπηλος, γ. καπηλεύω). Η εντύπωση την οποία έχουν οι μαθητές για τη λέξη στην καθομιλουμένη είναι εντελώς διαφορετικές και εύλογα τους δημιουργούνται απορίες. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παραπέμψει τους μαθητές στο συνοδευτικό λεξικό όπου παρατίθενται κάποια παράγωγα και κάποιες επεξηγήσεις. Ωστόσο, δεν διευκρινίζεται πουθενά η διαχρονική πορεία ούτε και οι διαφορετικές ερμηνείες της λέξης ως τις μέρες μας. Μια λύση θα μπορούσε να προσφέρει το εμπλουτισμένο html του διαδραστικού βιβλίου, το οποίο παραπέμπει σε ιστοσελίδες όπως το ψηφιακό λεξικό των H.G. Liddell & R. Scott και τα ηλεκτρονικά λεξικά της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, τα οποία εμφανίζονται από το τέλος της ενότητας και μετά. Ο καθηγητής θα μπορούσε κάλλιστα να διαγράψει την ερμηνευτική πορεία της λέξης ανοίγοντας ένα ένα τα λεξικά των σελίδων κατά χρονολογική σειρά. Όλο αυτό υπό την προϋπόθεση ότι στο σχολείο υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και στο διαδραστικό πρόγραμμα και ότι ο καθηγητής είναι σε θέση να το χειριστεί.

Στη γραμματική στο τρίτο μέρος της τρίτης ενότητας οι μαθητές καλούνται να αφομοιώσουν ένα πλήθος από νέες πληροφορίες, όπως η δοτική πτώση, ο δυϊκός αριθμός, οι εγκλίσεις, οι ονοματικοί τύποι, οι φωνές και οι ποικίλες διαθέσεις των ρημάτων. Αντί άλλης εξήγησης παραθέτονται

εκφράσεις της καθομιλουμένης ενώ στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν ασκήσεις όπως η 3 και η 4, οι οποίες αφορούν, παραδόξως, τις λόγιες αυτές φράσεις της δοτικής που έχουν επιβιώσει στη νέα ελληνική γλώσσα (βλ. Παράρτημα, Α, 3) . Για την παραγωγή των ρημάτων του κειμένου ίσως οι μαθητές να καταλάβουν περισσότερο όταν φτάσουν στην ένατη ενότητα ή στην τρίτη, τέταρτη και πέμπτη ενότητα της Γ΄ Γυμνασίου. Επίσης, δεν υπάρχουν ασκήσεις οι οποίες να βοηθούν στην εμπέδωση του λεξιλογίου του κειμένου της ενότητας. Ακολούθως, στις επόμενες ενότητες εμφανίζονται εκτεταμένοι πίνακες παραγώγων μιας και μόνο λέξης του εκάστοτε κειμένου οι οποίες ούτε σχέση έχουν με το κείμενο ούτε μπορούν να αφομοιωθούν ή να αναπαραχθούν από τους μαθητές σε ασκήσεις και κατά συνέπεια δεν εξυπηρετούν κανένα σκοπό.

Από την πέμπτη ενότητα, και χωρίς να συνοδεύονται από τη σχετική θεωρία η οποία αφορά το συγκεκριμένο μάθημα, αρχίζει η διδασκαλία των ρημάτων. Το πρώτο ρήμα το οποίο εμφανίζεται σε πίνακα είναι το «ειμί», χωρίς καμία περαιτέρω επεξήγηση και κανένα παράδειγμα ή σύνδεση με το κείμενο πλότο της ενότητας. Αντίθετα, εμφανίζεται πίνακας με το ρήμα «τοξεύω» στην οριστική ενεστώτα και μέλλοντα ταυτόχρονα και στη συνέχεια η ανάλυση για το σχηματισμό του μέλλοντα των αφωνόληκτων βαρύτονων ρημάτων (βλ. Παράρτημα Α, 4.α) . Δηλαδή, το μάθημα ασχολείται μόνο με τα τεχνικά μέρη της γραμματικής και όχι με την κατανόηση και εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων. Το ίδιο συμβαίνει και με τις λιγοστές ασκήσεις που ακολουθούν, οι οποίες απαιτούν την επιδερμική και μηχανιστική συμπλήρωση χωρίς να γίνεται λόγος για τα ποικίλα νοήματα τα οποία προκύπτουν (βλ. Παράρτημα Α, 4.β). Οι συγγραφείς των εγχειριδίων θεωρούν ότι οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν όλα τα γραμματικά φαινόμενα τα οποία παρουσιάζονται μόνο μία φορά σε κάθε ενότητα, ότι υπάρχουν επαρκείς ασκήσεις και ότι δεν χρειάζεται να γίνει επέκταση και επανάληψη προοδευτικά σε επόμενες ενότητες καθώς και στα επόμενα εγχειρίδια, κατά το σπειροειδές πρόγραμμα (spiral curriculum) (Φλουρής 2010: 28-9).

Στην έβδομη και ένατη ενότητα ακολουθείται η ίδια πρακτική με την παρουσίαση των ιστορικών χρόνων και τους αναδιπλασιασμούς αντίστοιχα, καλύπτοντας και πάλι μόνο τα τεχνικά μέρη (βλ. Παράρτημα Α, 5). Το δε κείμενο πλότος των ενότητων παρουσιάζει ένα πλήθος από διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα τα οποία δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν σε ένα μόνο μάθημα. Στη δέκατη ενότητα εμφανίζονται μερικές επαναληπτικές ασκήσεις, ενώ η διδασκαλία του συντακτικού εμφανίζεται στην ενδέκατη και τη δωδέκατη ενότητα. Τέλος στην δέκατη τρίτη ενότητα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη διδασκαλία της μετοχής και του απαρεμφάτου. Μετά από λεπτομερείς αναλύσεις οι οποίες αφορούν το σχηματισμό, τις καταλήξεις και τη σύνταξη, ακολουθούν ασκήσεις όπου μεταξύ άλλων οι μαθητές καλούνται να στραφούν προς το κείμενο της ενότητας και να

ανακαλύψουν τις χρονικές και ειδολογικές μορφές των μετοχών και των απαρεμφάτων χωρίς, ωστόσο, να γίνεται κάποια προσπάθεια για νοηματική εμβάθυνση και κατανόηση των όρων. Κρίνοντας από τα παραπάνω, η μέθοδος έρχεται σε κάθετη αντίφαση με την ιδέα της απαγκίστρωσης από τη μηχανιστική αποστήθιση πληροφοριών και την ανάπτυξη δημιουργικού και ανεξάρτητου σκεπτόμενου πνεύματος. Έρχεται σε αντίφαση και με την δήλωση πρόκλησης ενδιαφέροντος και δημιουργία κινήτρων για μάθηση. Όσο για τη διδασκαλία της γραμματικής ελάχιστα μπορεί να θεωρηθεί «επαγωγική» αφού σε καμία περίπτωση δεν αντλείται μέσα από τα κείμενα πιλότους και δεν αναπαράγεται μέσω επαρκών ασκήσεων.

Μπαίνοντας στο λύκειο οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν νέα θέματα. Η μεθοδολογία των εγχειριδίων του λυκείου θεωρεί κατ' αρχάς δεδομένο ότι οι μαθητές έχουν καλύψει όλη τη θεωρία της γραμματικής και του συντακτικού από τις τάξεις του γυμνασίου και είναι πλέον σε θέση να παράγουν έργο. Ακόμα περισσότερο έχουν κατακτήσει το λεξιλόγιο σε τέτοιο βαθμό που μπορούν να εμβασθύνουν, να ερμηνεύσουν, να αναλύσουν και να μεταφράσουν έργα αρχαίων συγγραφέων από το πρωτότυπο. Όλα αυτά σε λιγότερο χρόνο απ' ότι στο γυμνάσιο. Όπως εξηγεί η Πηγιάκη, το μεγαλύτερο μέρος της αξιολόγησης των μαθητών εξαρτάται από την ερμηνεία και τη μετάφραση των αρχαίων από το πρωτότυπο και όχι τόσο των αρχαίων από μετάφραση, (Πηγιάκη 1997: 57).

Στη Β' Λυκείου οι μαθητές καλούνται να μεταφράσουν τραγική ποίηση, την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή. Τα προβλήματα αρχίζουν μόλις από την εισαγωγή του εγχειριδίου. Όπως σχολιάζει η Συνοδινού η εισαγωγή είναι γεμάτη ασάφειες και ανακρίβειες, (Συνοδινού 2002-3: 627-34). Στη συνέχεια η μέθοδος θεωρεί δεδομένο ότι οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη μετάφραση της τραγικής ποίησης. Η εμπειρία, ωστόσο, των μαθητών τόσο από τις μεταφράσεις έργων των προηγούμενων ετών όσο και της κατανόησης της γραμματικής και του συντακτικού σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να οδηγεί σε αυτό το συμπέρασμα. Από την άλλη, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν την «περιεκτική, πυκνή, υψηλής μορφής» δομή της τραγικής ποίησης, η οποία είναι «περισσότερο συνδηλωτική παρά καταδηλωτική» και στην οποία «περιεχόμενο και μορφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένα» (Connolly 1998: 1-2), να την ερμηνεύσουν, και στη συνέχεια να παράγουν μια ισοδύναμη μετάφραση, έστω και «σχολική».

2.2 Λόγοι Απόκλισης Στόχων

Όπως και στη διδασκαλία της ελληνικής γραμματείας από μετάφραση έτσι και στη διδασκαλία της

αρχαίας ελληνικής γλώσσας, της γραμματικής και του συντακτικού δεν λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες των μαθητών οι οποίες πιθανόν να υπάρχουν. Ακόμα, παρά την διαβεβαίωση των ΑΠ ότι δεν πρέπει να δίνεται έμφαση στους γραμματικούς τύπους και στη αποστήθισή τους επιβάλλεται ένα βαρύ πρόγραμμα διαφορετικών γραμματικών φαινομένων σε κάθε ενότητα. Από τη μια, οι διδάσκοντες αγωνίζονται να βρουν τρόπους να καλύψουν όλη αυτή την ύλη μέσα στο χρονικά περιορισμένο πρόγραμμα και από την άλλη οι μαθητές προσπαθούν να αντεπεξέλθουν σε όλες τις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην αξιολόγησή τους.

Η διδακτική μέθοδος οφείλει επίσης να γνωρίζει και να καλύπτει τους διαφορετικούς βασικούς τρόπους εκμάθησης της γραμματικής. Δηλαδή, θα πρέπει να ακολουθεί τουλάχιστον δύο διαφορετικές στρατηγικές προσέγγισης: την αναλυτική (analytical) και την ολιστική (holistic). Κατά την αναλυτική διαδικασία οι μαθητές, χρειάζονται πολλά παραδείγματα για να συμπεράνουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, τους κανόνες. Κατά την ολιστική οι μαθητές συγκεντρώνουν πληροφορίες αφού έχουν έρθει σε επαφή με αρκετά κείμενα όπου εμφανίζεται το γραμματικό φαινόμενο. Παράγοντες οι οποίοι συντείνουν προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση μπορεί να είναι η ηλικία, η ωριμότητα, η περίσταση, η υπεροχή του αριστερού (deductive learning) ή του δεξιού ημισφαιρίου (inductive learning) του εγκεφάλου ή ακόμα και το γραμματικό φαινόμενο ή οι απαιτήσεις της άσκησης (Celse-Murcia, Hilles 1988: 4-5). Ένα γραμματικό φαινόμενο δεν μπορεί να διδαχθεί ανεξάρτητα από τα σχετικά κείμενα και παραδείγματα ή ακολουθώντας μόνο τη μία πρακτική.

Τα σχολικά εγχειρίδια της Κύπρου για τις τάξεις του γυμνασίου ακολουθούν μια διαφορετική προσέγγιση. Οι ενότητες δίνουν έναν εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα καθώς αποτελούνται από εικονογραφημένες σύντομες ιστορίες με μικρά κείμενα κάτω από τις εικόνες. Οι εικόνες συμβάλλουν στον οπτικό γραμματισμό και στην ευκολότερη πρόσληψη του λεξιλογίου και του νόηματος. Ο Μπασλής συγκρίνει τις λέξεις της ΑΕ με τις λέξεις της ΝΕ και τις χωρίζει σε τρεις κατηγορίες: α) αυτές που δεν υπάρχουν πλέον στην ΝΕ, β) αυτές που έχουν επιβιώσει και έχουν παρόμοιο νόημα και γ) αυτές που έχουν επιβιώσει αλλά με διαφορετική σημασία (Μπασλής 1997: 160). Στα εγχειρίδια της Κύπρου μεγάλο μέρος του λεξιλογίου των κειμένων και της ερμηνείας τους δεν βρίσκεται κάτω από τα κείμενα αλλά στο τέλος των βιβλίων. Το λεξιλόγιο το οποίο συνοδεύει τα κείμενα της κάθε ενότητας έχει να κάνει με όλες τις λέξεις που έχουν διαφορετικό νόημα και με τις επεξηγήσεις που αφορούν τους γραμματικούς τύπους των λέξεων. Οι μαθητές θα μπορούσαν κάλλιστα να κατανοήσουν το νόημα των κειμένων και να κάνουν τις ισότιμες μεταφραστικές αντιστοιχίες στην καθομιλουμένη τους γλώσσα με τη βοήθεια των εικόνων και χωρίς να «παπαγαλίζουν» το λεξιλόγιο. Στις ασκήσεις και τους πίνακες οι οποίες ακολουθούν

χρησιμοποιούνται διαφορετικοί χρωματισμοί και το περιεχόμενο των ασκήσεων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα κείμενα πλότους. Το μέγεθος των κειμένων αυξάνεται προοδευτικά από την Α΄ ως την Γ΄ γυμνασίου όπου παρουσιάζεται ένα ενιαίο έργο. Αυτό σημαίνει ότι η μέθοδος σέβεται σε μεγάλο βαθμό τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των διδασκομένων αλλά και τις αρχές των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Ωστόσο, ούτε και η μέθοδος των κυπριακών εγχειριδίων δεν επιτυγχάνει να αναδείξει την πορεία των λέξεων και της γλώσσας μέσα στο χρόνο. Για παράδειγμα, στο εγχειρίδιο της Α΄ γυμνασίου, στην πρώτη ενότητα, στα λεξιλογικά στοιχεία επισημαίνεται η διαφορά του νοήματος της λέξης «αυτός» (ο ίδιος), αλλά δεν διαφαίνεται στη συνέχεια πώς η λέξη κατέληξε να έχει τη σημερινή σημασία¹. Ακόμα τα κείμενα σε συνδυασμό με τις εικόνες των κυπριακών εγχειριδίων μπορεί να λειτουργούν θετικά στην κατανόηση του λεξιλογίου και την εμπέδωσή του. Όπως για παράδειγμα η εικόνα 7 της πρώτης ενότητας μπορεί να διδάξει το λεξιλόγιο που αφορά τις οικοσκευές στην αρχαία ελληνική. Η μέθοδος περιγράφεται από τη Larsen-Freeman ως “direct method”, (Larsen-Freeman 2003:23-33). Αλλά, κατά πόσο αυτή η εικόνα και οι επόμενες οι οποίες ακολουθούν μπορούν να μεταφέρουν στο μαθητή την πραγματική εικόνα του αρχαίου πολιτισμού, την ανάδειξη του αρχαίου ελληνικού κόσμου, τον ανθρωποκεντρισμό, την ανθρωπογνωσία, την επικοινωνία μέσω πνευματικών και καλλιτεχνικών επιτευγμάτων, την επιστήμη και γενικά τις σχέσεις των αρχαίων μεταξύ τους εντός και εκτός οικίας; Με λίγα λόγια, πώς μπορεί να συνδυαστεί η γραμματική και το συντακτικό με την πρόσληψη του πολιτισμού, των ανθρωπίνων σχέσεων και των αξιών του αρχαίου κόσμου, κάποιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα πρόσωπα και τη δράση τους στις σύντομες ιστορίες των ενοτήτων²;

Στα ελληνικά εγχειρίδια η διδασκαλία των κλίσεων των ρημάτων και όλης της γραμματικής και του συντακτικού στο ελληνικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου δείχνει να είναι εντελώς αποκομμένη από το εκάστοτε κείμενο της κάθε ενότητας. Κατά συνέπεια η μέθοδος δεν παρουσιάζει κανένα στοιχείο το οποίο να παραπέμπει στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Δεν παραπέμπει επίσης ούτε προς την αναλυτική ούτε προς την ολιστική διδακτική πρακτική την οποία επικαλείται. Τέλος ο διδάσκων δεν έχει κανένα περιθώριο επιλογής και προσαρμογής της ύλης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα ο διδάσκων θα μπορούσε να επιλέξει τη διδασκαλία των ρημάτων σε **-εω**

1 Παρά το γεγονός ότι η νοηματική διαφοροποίηση κάποιων λέξεων μέσα στο χρόνο δεν είναι αντικείμενο των στόχων της μεθόδου θα πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι να εξηγήσουμε τυχόν απορίες των μαθητών. Διαφορετικά θα φαίνεται σαν να υιοθετούμε την “διαχρονική” προσέγγιση.

2 Ο στόχος της μεθόδου είναι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, γραμματικής και συντακτικού. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να υποτιμάται η πρόσληψη απόψεων του αρχαίου πολιτισμού από τους μικρούς μαθητές, μέσω των εικόνων.

με την επαγωγική ή την παραγωγική μέθοδο³ στην τρίτη ενότητα του βιβλίου. Ο Δρουκόπουλος προτείνει τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος με τους δύο διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, την επαγωγική και την παραγωγική, όπου κρίνεται αναγκαίο από τον διδάσκοντα να διδαχθεί το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο (Δρουκόπουλος 2002: 52-3). Η διδασκαλία της γραμματικής θα μπορούσε να γίνει ευκολότερα αν υπήρχε ανεξάρτητο συνοδευτικό και συμπληρωματικό διδακτικό υλικό, όπως συμβαίνει με τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια της Κύπρου.

Για παράδειγμα, η διδασκαλία του ρήματος «ειμί» εμφανίζεται στο εγχειρίδιο της Κύπρου στην πέμπτη ενότητα, όπου ακολουθεί το σχετικό κείμενο και έπονται οι σχετικές ασκήσεις. Στο συνοδευτικό υλικό το ρήμα εμφανίζεται στην πρώτη ενότητα, συνοδεύεται άλλου κειμένου και ακολουθούν αρκετές και διαφορετικού τύπου σχετικές ασκήσεις, δίνοντας την δυνατότητα στον διδάσκοντα να επιλέξει το χρόνο και τον τρόπο που θα διδάξει το ρήμα. Καλύπτονται κατά συνέπεια τόσο η επαγωγική όσο και η παραγωγική μέθοδος διδασκαλίας του ρήματος. Στο «ταξίδι των λέξεων» εμφανίζονται οι διαφορετικές σημασίες λέξεων όπως το «φέρω» ή το «άγω» και συνθέτονται μερικά από τα παράγωγά τους, χωρίς εκτενείς πίνακες λεξιλογίου. Οι κλίσεις των ρημάτων, τα οποία εμφανίζονται μέσα στα κείμενα, συνοδεύονται από ασκήσεις κατανόησης των κανόνων. Το «απαρέμφατο» και το «υποκείμενο» δεν είναι λέξεις άγνωστες μέχρι τις τελευταίες ενότητες, όπως συμβαίνει στα ελληνικά εγχειρίδια, αλλά εμφανίζονται προοδευτικά από τις πρώτες ενότητες του εγχειριδίου. Επίσης, διδάσκονται ξεχωριστά ο κάθε χρόνος και οι κλίσεις του ρήματος και αφού έχει γίνει σαφής κατανόηση της χρήσης του κάθε φαινομένου μέσα από παραδείγματα και ασκήσεις.

Μία ακόμα σημαντική παράμετρος για τη διδασκαλία της γραμματικής είναι η επικοινωνία. Η επικοινωνία έχει πολλά επίπεδα και είναι άσχετο το αν και κατά πόσο μια γλώσσα είναι «ζωντανή» ή «νεκρή». Οι Richards και Renandya τονίζουν ότι η ανάγκη εκμάθησης της γραμματικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάγκη επικοινωνίας, (Richards, Renandya 2002: 145-6). Η Saffire θέτει ως πρώτη αρχή για την διδασκαλία της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα μέσα από διαλόγους, (Saffire 2006: 158). Η διαφορά είναι ότι σε άλλες χώρες η αρχαία ελληνική διδάσκεται όπως διδάσκεται και μια ξένη γλώσσα. Δηλαδή, δεν υπάρχουν διλήμματα και αυταπάτες ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν αυτόματα την αρχαία ελληνική. Αντίθετα, τα Κυπριακά εγχειρίδια δεν αρκούνται σε μια στείρα παρουσίαση των γραμματικών

3 Ως «επαγωγική» και «παραγωγική» μέθοδος ερμηνεύονται οι αγγλικοί όροι “deductive” και “inductive” οι οποίοι στα ελληνικά είναι ταυτόσημοι και ερμηνεύονται χωρίς διαφορά ως «επαγωγική» και «επαγωγική».

φαινομένων όπως τα ελληνικά. Όλοι οι τύποι των ασκήσεων έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα και συντελούν στην πρόκληση ενδιαφέροντος.

Οι Celse-Murcia και Hilles επισημαίνουν τρεις κύριους τομείς του επικοινωνιακού πλαισίου, στην εκμάθηση της γραμματικής μιας ξένης γλώσσας, τους κοινωνικούς (social factors), τους σημασιολογικούς (semantic factors) και τους παράγοντες ομιλίας (discourse factors) (Celse-Murcia, Hilles, 1988: 8-11). Εξηγούν πως οι κοινωνικοί παράγοντες λειτουργούν μέσα από τη δραματοποίηση και τους ρόλους. Ο διδάσκων θα μπορούσε να ενισχύσει τη διδασκαλία του με δυναμικές τεχνικές, δραματοποίηση και παιχνίδι με ρόλους (επικοινωνιακός γραμματισμός), ή να προσθέσει δραστηριότητες με σχέδια και εικόνες (οπτικός γραμματισμός), όπου θα μπορούσε να επεκταθεί το μάθημα και διαθεματικά. Εξηγούν επίσης πως μπορούν οι μαθητές να διδαχθούν συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα χρησιμοποιώντας ακουστικά παραδείγματα, γραφικά και realia, αντικείμενα και κούκλες (Celse-Murcia, Hilles 1988: 61-71, 73-85, 87-97, 99-114). Θα μπορούσαν να δημιουργηθούν πίνακες με διαφορετικά χρώματα για τις καταλήξεις τους αναδιπλασιασμούς και τις αυξήσεις στις κλίσεις των ρημάτων ή των ονομάτων και με παραδείγματα φράσεων (κατάφαση, ερώτηση, άρνηση) και να αναρτηθούν στην τάξη. Οι μαθητές θα μπορούσαν να επαναλάβουν ή να αναπαράγουν γραπτά ή προφορικά φράσεις αντικαθιστώντας κάποιες λέξεις των φράσεων και δημιουργώντας νέες (βλ. Παράρτημα Β: 1-3). Οι παράγοντες ομιλίας, δηλαδή, η ορθή χρήση των χρόνων και του συντακτικού, καθώς και η ορθή προφορά των λέξεων στα προφορικά είναι κάτι το οποίο δεν κατακτάται αυτόματα αλλά σταδιακά και προοδευτικά στην εκμάθηση όλων των γλωσσών.

Η διδασκαλία της γραμματικής και ιδιαίτερα των κλίσεων και των χρόνων των ρημάτων θα μπορούσε να ενισχυθεί με την αναφορά και τη σύγκριση με τη γραμματική της νεοελληνικής γλώσσας. Για παράδειγμα, η πέμπτη ενότητα του ελληνικού εγχειριδίου νεοελληνικής γλώσσας της Α' γυμνασίου, θα μπορούσε να φανεί πολύ χρήσιμη για τη διδασκαλία των κλίσεων του ρήματος και του συντακτικού. Η Χατζημαυρουδή αναλύει τον τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού στη νεοελληνική γλώσσα και προτείνει ανάλογους τρόπους διδασκαλίας και για γραμματική και το συντακτικό της αρχαίας. Σύμφωνα με τη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday, η γραμματική πηγάζει από την «κοινωνικοπολιτισμική» πραγματικότητα του κειμένου και όχι μέσω των επιμέρους προτάσεων. Ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαϊνόμενο επεμβαίνει το “wording”, δηλαδή η επιλογή συγκεκριμένων λεξιλογικών αλλά και γραμματικών στοιχείων. Διακρίνει δε τρεις λειτουργίες της συστημικής λειτουργικής γραμματικής: την (ανα)παραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική, (Χατζημαυρουδή 2007: 70-85). Για

παράδειγμα η κλίση των ονομάτων μπορεί πολύ εύκολα να διδαχθεί μέσα από κείμενα τα οποία περιέχουν το κάθε γραμματικό φαινόμενο μέσα από προτάσεις και εκφράσεις και όχι μεμονωμένα. Οι προτάσεις σε πρώτη φάση θα πρέπει να είναι οικείες στους αρχάριους μαθητές.

	ο Θεός
ο οίκος	του Θεού
Δόξα	τω Θεώ
λατρεύω	τον Θεόν
	ω Θεέ μου

Αν οι παραπάνω εκφράσεις απαντώνται μέσα σε ένα κείμενο μπορεί να διδαχθεί πολύ απλά και κατανοητά η κλίση του ονόματος στη συνέχεια, ο διαχωρισμός των καταλήξεων, ο συσχετισμός με τις καταλήξεις της νέας ελληνικής, η αντικατάσταση με άλλα ονόματα και η νοηματική επεξήγηση των διαφορετικών κλίσεων ακόμα και της δοτικής μέσα από τα συμφραζόμενα του κειμένου. Μια πιο ορθή παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων δίνεται στο συνοδευτικό υλικό της Κύπρου όπου οι κλίσεις των ονομάτων και των ρημάτων βρίσκονται μέσα σε προτάσεις. Και εδώ, ωστόσο, είναι απαραίτητος ο συσχετισμός των προτάσεων με το νόημα ενός ολόκληρου και ενιαίου κειμένου, δηλαδή, μέσα από το περιεχόμενο. Η Πηγιάκη συμφωνεί με την άποψη ότι «η μετάφραση θα επέτρεπε στο μαθητή να καταλάβει περί τίνος ομιλεί το κείμενο και να το προσεγγίσει γλωσσικά» (Πηγιάκη 1997: 52). Η Χατζημαυρουδή θεωρεί ότι η μέθοδος μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των κειμένων και δίνει ένα παράδειγμα για τον τρόπο με τον οποίο η γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία του απαρεμφάτου, (Χατζημαυρουδή 2007: 29-33, 67-8).

Τέλος, αυτό που λείπει και από τις δύο μεθόδους τόσο των ελληνικών όσο και των κυπριακών εγχειριδίων, είναι η πολυτροπικότητα. Η πολυτροπικότητα, ωστόσο, δεν έπαψε ποτέ να υφίσταται και να εξελίσσεται στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Ο διαχωρισμός και η έμφαση σε τομείς όπως reading, listening, speaking και writing συμβαίνει εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με σκετς διαλόγων (βλ. Παράρτημα Β: 1-3), η δημιουργία διαδραστικών ασκήσεων και παιχνιδιών με κάρτες από τον διδάσκοντα, η χρήση αντικειμένων ή εικόνων, οι κούκλες κάθε μορφής, οι κατασκευές και το θέατρο (βλ. Παράρτημα Γ: 1-6) είναι μερικά από τα μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν αρχικά και υιοθετήθηκαν αργότερα από τα πολυμέσα (multimedia) για τη ένταξη της τεχνολογίας στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού (Ετεοκλέους, Παύλου, Τσολάκης 2012: 785-6). Ωστόσο, σε ότι αφορά τη διδασκαλία της αρχαίας

ελληνικής ακολουθείται το παραδοσιακό μοντέλο της ανάγνωσης και της γραφής. Για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής δεν χρησιμοποιείται ούτε ελάχιστα ένα ηχητικό παράδειγμα για την προφορά των γραμμάτων και των λέξεων, σύμφωνα με το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (IPA). Ένα παράδειγμα αποτελεί η ιστοσελίδα Nativlang.com για όσους μαθαίνουν αρχαία ελληνικά στο εξωτερικό όπου μπορεί να βρει κανείς ηχητικά παραδείγματα γραμμάτων, λέξεων και φράσεων με την αττική, την κλασική, τη βυζαντινή και τη σύγχρονη προφορά (Nativlang 2015). Οι μαθητές θα μπορούσαν να πάρουν επίσης μια γεύση από πρόσφατες καταγραφές αρχαίων αναγνωσμάτων στο you tube, με θέματα από την Ιλιάδα, τους μύθους του Αισώπου, τον όρκο του Ιπποκράτη, τη Σαπφώ κ.ά. (you tube 2013-15) Θα μπορούσαν επίσης να διαβάσουν τα πρόσφατα νέα διαβάζοντας μια εφημερίδα γραμμένη σε αρχαία ελληνικά, αν αυτό μπορούσε να αποτελέσει μια αξιόπιστη πηγή (AKWN 2015). Οι μαθητές θα μπορούσαν να μάθουν να μιλάνε την αρχαία ελληνική μέσα από απλούς διαλόγους στην αρχή και πιο σύνθετους στη συνέχεια. Οι διάλογοι θα μπορούσαν να παρουσιάζονται στους μαθητές με προκατασκευασμένα σχέδια ή με σχέδια δικά τους. Στο σημείο αυτό θα βοηθούσε πολύ η τεχνολογία με πρόσβαση σε κάποιο ανάλογο πρόγραμμα, (βλ. Παράρτημα Β, 1-3). Οι μαθητές θα μπορούσαν να παίξουν τους διαλόγους που μαθαίνουν με τις κούκλες που μπορούν να κατασκευάσουν στις μικρότερες τάξεις και τα θεατρικά με τη χρήση μασκών σε μεγαλύτερες τάξεις (βλ. Παράρτημα Γ, εικ. 1-6). Με τους παραπάνω τρόπους θα μπορούσαν να εισαχθούν και να επεκταθούν η ακουστική και η προφορική διδασκαλία των αρχαίων με εύκολο και διασκεδαστικό τρόπο⁴. Επίσης η διδασκαλία θα ήταν πιο ολοκληρωμένη και οι μαθητές θα απολάμβαναν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών.

Επίλογος

Η διδασκαλία της γραμματικής και ιδιαίτερα της κλίσης των ρημάτων μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου εμφανίζεται αρκετά προβληματική. Οι συγγραφείς στην προσπάθειά τους να αποφύγουν διδακτικές πρακτικές του παρελθόντος δημιούργησαν ένα εγχειρίδιο με πιο διαφορετική δομή. Αρκετές από τις αρχικές προθέσεις των συγγραφέων μπορεί να είναι σωστές αλλά το αποτέλεσμα τους διέψευσε και δείχνει μεγάλη απόκλιση από τις προσδοκίες των ΑΠΣ. Η μέθοδος δεν βοηθά τους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν τους επιθυμητούς στόχους και να κατακτήσουν ευχάριστα και απλά την αρχαία ελληνική γλώσσα. Η εμφάνιση πολλών διαφορετικών φαινομένων στην ίδια ενότητα δεν βοηθά στην κατανόηση των επιμέρους γραμματικών

4 Η προφορά των αρχαίων μπορεί να ακολουθεί την ελληνική, όπως ήδη ισχύει, ή να γίνεται μια σταδιακή και προοδευτική προσπάθεια αναπαραγωγής μέσω του Διεθνούς Φωνητικού Αλφάβητου (IPA) για την αποφυγή μιας διαγλώσσας (intrelanguage), η οποία θα απέχει από την προφορά της Αρχαίας Ελληνικής.

φαινομένων. Επίσης η γραμματική διδάσκεται ανεξάρτητα από τα κείμενα κάθε ενότητας και δεν κατακτάται επαγωγικά. Η μέθοδος δείχνει επίσης να αγνοεί τις βασικές αρχές των επιστημονικών και παιδαγωγικών αρχών διδασκαλίας της γραμματικής, προκαλώντας πλείστα προβλήματα στο έργο των διδασκόντων.

Κεφάλαιο 3

Ένα Ενδεικτικό Σενάριο Διδασκαλίας Πάνω στην Ομήρου *Οδύσσεια β΄*

Ως παράδειγμα προετοιμασίας διδακτικού σεναρίου έχει επιλεγεί το κείμενο Ομήρου *Οδύσσεια β΄*, (στ. 1-122). Η πρότασή μου δεν έχει να κάνει απλά με την διδασκαλία και την ερμηνεία του μεταφρασμένου κειμένου όπως εμφανίζεται στο εγχειρίδιο ελληνικής γραμματείας της Α΄ Γυμνασίου αλλά με την ανάλυση του κειμένου μέσα από διαφορετικές μεταφράσεις. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει τη διδασκαλία των μεταφραστικών τεχνικών και να προσεγγίσει το πρωτότυπο κείμενο. Στόχος είναι η αρχή στην προετοιμασία η οποία μπορεί να αναπτυχθεί σταδιακά σε διαφορετικά έργα και να φτάσει ως την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή στην Β΄ Λυκείου. Τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* μέσα από διαφορετικές μεταφράσεις υποστηρίζει και ο Τσάφος (Τσάφος 2010: 9-27).

Η άσκηση στη μετάφραση μπορεί να συνοδεύει τα σημεία εκείνα του κειμένου όπου οι μαθητές πρέπει να εμβαθύνουν στο νόημα. Δεν αφορά την λεπτομερή και σχολαστική ανάλυση αλλά την εισαγωγή των μαθητών στη μεταφραστική διαδικασία η οποία αφορά ένα δύσκολο είδος όπως είναι η ποίηση. Οι μαθητές μπορούν προσπαθήσουν να εφαρμόσουν στη συνέχεια τις μεταφραστικές τεχνικές στα κείμενα του εγχειριδίου της διδασκαλίας αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Το κείμενο μπορεί να χρησιμεύσει και στην κατανόηση της γραμματικής και του συντακτικού σύμφωνα με την γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο. Για παράδειγμα, μπορούν να διδαχθούν οι μετοχές ή τα απαρέμφατα, οι χρόνοι των ρημάτων ή οι κλίσεις των ονομάτων και να ενισχυθεί η «διερευνητική μάθηση» και η «αναγνωριστική ικανότητα» των μαθητών (Χατζημαυρουδή 2007: 61-84). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει την επαγωγική ή την παραγωγική μέθοδο για την εμπέδωση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων του εγχειριδίου της αρχαίας ελληνικής γλώσσας το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί συνοδευτικά. Η *Οδύσσεια* θα μπορούσε να παρουσιαστεί σαν ένα ενιαίο εικονογραφημένο έργο, όπως συμβαίνει με τα έργα του Αριστοφάνη, για τη διδασκαλία της γλώσσας, της γραμματικής και του συντακτικού, όπως συμβαίνει με τα εγχειρίδια της Κύπρου.

Επιδίωξη είναι η άσκηση των μαθητών στην «ολιστική ανάγνωση», και την ερμηνευτική,

κειμενοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, σύμφωνα με τις προτάσεις των ΑΠ. Γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των μαθητών και να εφαρμοστούν τεχνικές σύμφωνα με τις διαφορετικές μαθησιακές απαιτήσεις τους και σύμφωνα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά πρότυπα. Οι διδακτικοί στόχοι προσανατολίζονται γύρω από την κατανόηση των αφηγηματικών τεχνικών και των δομικών σχημάτων του κειμένου από τους μαθητές. Οι μαθητές δεν μπορούν να καταλάβουν τι είναι ποίηση και τραγούδι στην αρχαιότητα. Η κατανόηση μπορεί να ενισχυθεί με διάφορα τεχνολογικά μέσα, όπως βίντεο (you tube 2013-15).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ερμηνευτική και η διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων τα οποία προκύπτουν με στόχο την κριτική αντιμετώπιση των θεμάτων από τους μαθητές και την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων τους. Η εργασία (project) εφαρμόζεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και οι μαθητές παίρνοντας ρόλους (role play) θα μπορέσουν να αναπτύξουν την κοινωνική τους ικανότητα – ενσυναίσθηση και να χρησιμοποιήσουν την μεταγνωστική πληροφορία για να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από τη δημιουργική σκέψη. Ως τελικός σκοπός τίθεται η απόκτηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στις ατομικές ικανότητες των μαθητών. Το μάθημα ακολουθούν ασκήσεις λεξιλογίου και περιεχομένου καθώς και μία διαθεματική με στόχο την βαθύτερη κατανόηση του χρόνου και του χώρου. Οι μαθητές τέλος θα πρέπει μέσα από τις ασκήσεις διαλόγων να προσπαθήσουν να αναπτύξουν δικούς τους διαλόγους στην αρχαία ελληνική γλώσσα και να βελτιωθούν στη γραμματική και το συντακτικό, με τη βοήθεια του θεάτρου (βλ. Παράρτημα Β : 1-3 και Παράρτημα Γ: 1-6).

3. Εισαγωγή

Η πρώτη και βασική προϋπόθεση για ένα σχέδιο μαθήματος (lesson plan) είναι ο δάσκαλος ή ο καθηγητής να σχεδιάζει το μάθημα ανάλογα με τους μαθητές του (Sifakis 2013: 36-41). Μπορεί να υπάρχουν θέματα όπως η διαφορετικότητα στον τρόπο μάθησης (analytical, holistic), οι μαθητές να αντιμετωπίζουν ένα ή περισσότερα προβλήματα δυσλεξίας, να έχουν ρατσιστικές αντιλήψεις, να προέρχονται από διαφορετικούς χώρους ή χώρες, να αντιμετωπίζουν ποικίλα οικογενειακά ή κοινωνικά προβλήματα ή απλά να έχουν τσακωθεί μεταξύ τους πριν μπουν στην τάξη. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι προετοιμασμένος για κάθε «έκπληξη» πριν αρχίσει το μάθημα. Θα πρέπει επίσης να καταγράφει και να κρατά σημειώσεις στο τέλος κάθε μαθήματος, να διασκεύαζε το σχέδιο του ανάλογα με τους μαθητές και να βελτιώνει τις μεθόδους και τις τεχνικές σύμφωνα με την εμπειρία που αποκτά. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να προσφέρει ένα ενδιαφέρον

και ποιοτικό μάθημα, σε όλους τους μαθητές ισάξια (UNESCO 2009: 10, 18-21).

Το μάθημα θεωρώ ότι μπορεί να διαρκέσει από τρεις ως πέντε διδακτικές ώρες εντός σχολικής αίθουσας. Ωστόσο, θα πρέπει να προστεθούν οι ώρες προετοιμασίας και απασχόλησης. Το μάθημα δεν μπορεί και δεν πρέπει να σταματά μέσα στα στενά χρονικά περιθώρια της μίας ή δύο ωρών οι οποίες ορίζονται από το Υπουργείο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος.

3.1.Διδακτικοί Στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι προσεγγίζονται κατά τη «μαιευτική» μέθοδο, δηλαδή τη μέθοδο των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις έχουν τρεις διαφορετικούς χαρακτήρες. Στην πρώτη φάση οι ερωτήσεις έχουν στόχο την κατανόηση των βασικών πληροφοριών του κειμένου και την ανάλυση της δομής και των αφηγηματικών σχημάτων. Στην δεύτερη έχουν στόχο την ανάλυση και τη βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων τα οποία θίγονται στο κείμενο. Στην τρίτη φάση τις ερωτήσεις τις θέτουν οι ίδιοι μαθητές και έπειτα αναζητούν τις πιθανές απαντήσεις. Ο Ματσαγγούρας αναφέρει τις διαφορετικού τύπου ερωτήσεις τις οποίες θέτει ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών, ωστόσο, δεν λαμβάνει υπόψιν τις ερωτήσεις από πλευράς των μαθητών (Ματσαγγούρας 2007: 290-3). Δεν πρέπει να εξαντλούνται οι ερωτήσεις σε λεπτομέρειες στην αρχή αλλά να επανέρχονται σε επόμενα μαθήματα για θέματα τα οποία επαναλαμβάνονται σε ένα εννιαίο έργο όπως η Οδύσσεια. Η ανάγνωση του πρωτοτύπου μπορεί να συνδυαστεί με τη μετάφραση όπου χρειάζεται. Μπορεί να γίνεται συχνή χρήση του πίνακα όπου θα γράφονται οι πληροφορίες με διαφορετικά χρώματα και μπορεί να γίνεται φωτογράφιση των σημειώσεων για να σταλούν ηλεκτρονικά στους μαθητές ώστε να λάβουν όλοι όσες πληροφορίες χρειάζεται, ακόμα και αυτοί που δεν είναι παρόντες στο μάθημα.

1. Ως πρώτο στόχο θέτω την κατανόηση των αφηγηματικών τεχνικών τις οποίες χρησιμοποιεί ο ποιητής στην Οδύσσεια β', (γλώσσα, ύφος, τεχνική: παρομοιώσεις, επιβράδυνση, προαναγγελία, αναδρομή, ενσωμάτωση κλπ).

α) Γίνεται η πρώτη ανάγνωση του κειμένου και κατανόηση του λεξιλογίου και του βασικού νοήματος. Ο Ματσαγγούρας θεωρεί ότι το νόημα των λέξεων εξαρτάται από τις προτάσεις και το κείμενο, ωστόσο δεν θέτει ως βασική προϋπόθεση την επεξήγηση των λέξεων πριν την ανάλυση του κειμένου, (Ματσαγγούρας 2001: 169, και Ματσαγγούρας 2007: 437-42).

β) Σύγκριση λεξιλογίου σε διαφορετικές μεταφράσεις. Στόχος είναι η δημιουργία περιέργειας ώστε οι μαθητές να στραφούν και προς το αρχαίο κείμενο και να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τι

συμβαίνει κατά τη διαδικασία της μετάφρασης.

γ) Επαφή με παρόμοια ή διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και τεχνικές ώστε οι μαθητές να μπορούν να κάνουν σύγκριση και να αρχίσουν να τα αναγνωρίζουν. Δεν μπορούμε να θεωρούμε δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τα πάντα. Για το λόγο αυτό μπορώ να δώσω στους μαθητές ως παράλληλα κείμενα το τραγούδι του Δασκαλογιάννη ή να κάνω αναφορά σε επικούς κύκλους άλλων λαών (Γάλλων, Ισπανών, Γερμανών), και σε αυτούς τους οποίους αναφέρει το βιβλίο τους. Μπορώ ακόμα να χρησιμοποιήσω βίντεο.

δ) Ανάλυση και διαχωρισμός του κειμένου σε περιόδους ανάλογα με τις αφηγηματικές τεχνικές, αφήγηση, διάλογοι, αφήγηση και διάλογοι μέσα στους διαλόγους, σχήματα λόγου, όπως παρομοιώσεις, επίθετα, άστοχες ερωτήσεις.

ε) Κατανόηση χρόνου. Πότε κάθε περίοδος αναφέρεται στο παρόν, πότε στο παρελθόν και πότε στο μέλλον. Ποιος μιλά κάθε φορά και με ποιο τρόπο. Παρουσίαση και ταύτιση προσώπων με τις φιγούρες τις οποίες μπορώ να έχω προετοιμάσει (βλ. Παράρτημα Γ, εικόνες 1-6)

ζ) Κατανόηση του τρόπου. Τριμερής διαίρεση στη συνέλευση πολιτών, 1. Τηλέμαχος, Μέντωρ – αποκατάσταση δικαίου, αναζήτηση αλήθειας, 2. Γέροντες – φιλικό προς τον Τηλέμαχο – άπραγοι, 3. Μνηστήρες – προκλητική και ασεβής συμπεριφορά.

2. Ως δεύτερο στόχο μπορώ να θέσω την κατανόηση του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της Οδύσσειας. Ανάλογα με τις σκηνές και τα πρόσωπα προκύπτουν διάφορα θέματα προς συζήτηση.

Αρχαιογνωστική διαθεματική προσέγγιση.

α) Η σχέση των αρχαίων με τους θεούς. Πώς εμπλέκονται οι θεοί στις πράξεις των ανθρώπων. Οι μεταμορφώσεις και οι επεμβάσεις της Αθηνάς. Οι οιωνοί και οι προλήψεις. Ο σεβασμός στους θεσμούς όπως ορίζονται από το Δία και τη Θέμιδα. Η ευλάβεια των αρχαίων. Η ασέβεια και οι Ερινύες. Στόχος είναι η συμβολική έκφραση όλων αυτών και η κριτική αντιμετώπιση από την πλευρά των μαθητών. Η Αργυροπούλου θέτει ως διαθεματικό σχέδιο εργασίας το εν λόγω θέμα χωρίς ωστόσο να επικεντρώνεται στους τρόπους απαγκίστρωσης των ανθρώπων από τις προλήψεις ώστε να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών, (Αργυροπούλου 2007: 164-8, και Μέγα 2013: 5-6)

β) Η σχέση των αρχαίων με τα ζώα. Τα σκυλιά ως σύντροφοι του Τηλεμάχου. Τα άλογα από το Τλιον. Η παρουσία η οποία ορίζεται με τα βοοειδή, τα πρόβατα και τα γίδια. Η συμπεριφορά των άγριων ζώων, όπως των αετών, η οποία εκλαμβάνεται ως θεϊκό μήνυμα ή οιωνός. Η αντίληψη για την αλόγιστη κατανάλωση κρέατος και η ανθρωποφαγία του Κύκλωπα.

γ) Ο θεσμός της οικογένειας η συζυγική πίστη της Πηνελόπης αλλά και του Οδυσσέα, η αφοσίωση του Τηλεμάχου.

δ) Ιδεολογία των αρχαίων και η πολιτική όπως προκύπτει από τους διαλόγους. Ανθρώπινες σχέσεις, οι αρχές και οι αξίες των αρχαίων. Η συζήτηση δεν χρειάζεται να εξαντληθεί εδώ.

ε) Παραβίαση των ανθρωπίνων συμβάσεων κατά την αρχαιότητα.

ζ) Σχέση με άλλους λαούς με αφορμή το όνομα του Αιγύπτιου.

3. Τρίτος στόχος είναι ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών (κριτική σκέψη, μεταγνωστική ικανότητα, πολιτισμική συνείδηση) σαν προέκταση των παραπάνω ερωτήσεων.

Ανθρωπογνωστική διαθεματική προσέγγιση.

α) Με αφορμή την συζήτηση περί θεών μπορούμε να συζητήσουμε τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τα θεία και τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις. Είναι σημαντικό οι μαθητές να αποκτήσουν κριτική άποψη ως προς τις προλήψεις και να ανακαλύψουν την εσωτερική δύναμη.

β) Σύγκριση της συμπεριφοράς των αρχαίων προς τα ζώα με τη σύγχρονη συμπεριφορά. Διαφορετικές προσεγγίσεις σε διαφορετικούς λαούς. Κριτική πάνω στις σύγχρονες διατροφικές συνήθειες και αντιλήψεις.

γ) Σύγκριση του θεσμού της οικογένειας από την αρχαιότητα ως της μέρες μας. Σύγκριση με άλλους λαούς.

δ) Σύγκριση της αρχαίας ιδεολογίας και πολιτικής με την σύγχρονη. Σημερινές σχέσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων. Κριτική πόσο κοντά ή μακριά βρισκόμαστε από τις αρχές και τις αξίες των αρχαίων. Αξιολόγηση της συμπεριφοράς του Τηλεμάχου, των γερόντων συμπολιτών και των μνηστήρων και ανάδειξη του ανάλογου λεξιλογίου στο κείμενο. Πρωτοβουλία και λήψη αποφάσεων από τον Τηλέμαχο.

ε) Παραβίαση των ανθρωπίνων συμβάσεων στην καθημερινότητα.

ζ) Κριτική για τον ρατσισμό στις μέρες μας.

4. Τέταρτος στόχος μπορεί να τεθεί η ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας – ενσυναίσθησης και δημιουργικής σκέψης. Προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι η πρωτοβουλία και η βαθύτερη ερμηνευτική εμβάθυνση από τους ίδιους τους μαθητές. Η έκφραση μέσω προφορικού και γραπτού λόγου, με τη βοήθεια του θεάτρου. Η αξία του θεάτρου είναι ευρύτερα γνωστή σε όλο τον κόσμο και έχει καθαρά διδακτικό χαρακτήρα από τις απαρχές του. Αυτό που δεν είναι διαδεδομένο στις μέρες μας είναι η αξία του κουκλοθέατρου στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, υπάρχει εξίσου μεγάλη παράδοση στη χρήση και αξιοποίηση του για διάφορους σκοπούς σε όλο τον κόσμο. Μελέτες πάνω στο θέμα έχει πραγματοποιήσει το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, με «εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης» και τη «χρήση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», (Βελιώτη-Γεωργοπούλου2012: 9, Κοντογιάννη

2012: 105-18, Βίτσου 2012: 119-36, Freeman 2005: 25-31, Bidwell 1990: 38-41). Ο M. Meschke στον πρόλογο του βιβλίου της Αντιγόνης Παρούση τονίζει την έλλειψη της συμβολής της τέχνης στην εκπαίδευση και την πρόκληση δημιουργικότητας των νέων (Meschke 2012: 15-6). Η Παρούση στην εισαγωγή του βιβλίου της «Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο», επισημαίνει την απουσία της τέχνης αυτής από την εκπαίδευση και τις αντιλήψεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στην Ελλάδα, (Παρούση 2012: 17-21). Οι μαθητές μπορούν μέσω του θεάτρου να ενεργοποιήσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να ερμηνεύσουν ή να εμβαθύνουν ευκολότερα στα θέματα προς επεξεργασία, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, να αλληλοδιδασχθούν και να κοινωνικοποιηθούν, ενώ παράλληλα μπορούν να χρησιμοποιούν ακόμα και την αρχαία γλώσσα, τα σχήματα λόγου και τις τεχνικές που διδάσκονται (αλλαγές στην αφήγηση από πρώτο σε δεύτερο πρόσωπο κλπ).

3.2. Προετοιμασία και Αφόρμηση

Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής θα πρέπει να συνοδεύεται με εργαλεία, όπως κασετόφωνο, φορητό υπολογιστή ή οποιοδήποτε άλλο τεχνολογικό μέσο και μια καλή προετοιμασία του μαθήματος. Στη φάση αυτή θα μπορούσα να έχω μαγνητοφωνήσει την ανάγνωση του κειμένου εκ των προτέρων δίνοντας έμφαση στα σημεία που θέλω να τονιστούν. Αν υπάρχουν δυσλεκτικοί μαθητές τότε η ανάγνωση πρέπει να γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο. Με την μέθοδο αυτή δεν χάνω χρόνο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δεν μου αποσπά κανείς την προσοχή ή δεν με διακόπτει οτιδήποτε από την ανάγνωση αλλάζοντας το ρυθμό και τον τόνο της φωνής μου και μπορώ να σταματώ σε συγκεκριμένα σημεία κάνοντας ερωτήσεις κατανόησης για να βεβαιωθώ ότι παρακολουθούν και κατανοούν όλοι. Το ζητούμενο είναι η δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι για τον εαυτό τους (Ματσαγγούρας 2007: 250). Παράλληλα μπορώ να παρακολουθώ και να βοηθώ τους μαθητές σε όποια άσκηση τους έχω ζητήσει και να μην αφήνω να αποσπάται αλλού η προσοχή τους. Μελέτες πάνω στη δυσλεξία προτείνουν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση ως την πιο ενδεδειγμένη για την καλύτερη πρόσληψη του μαθήματος και την επιμέλεια στην κατανόηση, (Rose 2009: 89-91, 108-10)

Φροντίζω επίσης να τους έχω προμηθεύσει με υλικό σχετικό με το ζητούμενο της εργασίας τους, κείμενα, τυπωμένες ασκήσεις, εικόνες, φιγούρες και άλλα. Αν το σχολείο παρέχει στους μαθητές τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και την πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορώ να διαμορφώσω την διδασκαλία μου κάνοντας χρήση αυτών των μέσων. Οι δυσλεκτικοί μαθητές θα πρέπει να είναι

εφοδιασμένοι με προγράμματα υπαγόρευσης στα ελληνικά για να μπορούν να αντεπεξέλθουν σε εργασίες και σημειώσεις, (Rose 2009: 110-2). Η χρήση και η βοήθεια των κινητών τηλεφώνων, τάμπλετ κλπ κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα πρέπει να επιβάλλεται και όχι να απαγορεύεται. Ένα πρόγραμμα που μπορεί να βοηθήσει στην καταγραφή, αποθήκευση και διανομή του υλικού του μαθήματος, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και μαθητών και εκτός σχολικής διδακτικής ώρας είναι όχι απλά χρήσιμο αλλά απαραίτητο.

1. Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος θα ακολουθήσω την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Οι μαθητές θα χωριστούν σε διαφορετικές ομάδες με διαφοροποιημένη σύσταση. Ο Sifakis εκθέτει τις διαφορές στους τύπους μαθητευόμενων οι οποίοι απαιτούν ευελιξία στον τρόπο καθοδήγησης, (Sifakis 2013: 2-24). Για το λόγο αυτό δίνονται διαφορετικές οδηγίες στον καθένα ανάλογα με τις ικανότητές του. Οι μαθητές θα είναι δημοσιογράφοι και θα δουλεύουν υποτίθεται σε εφημερίδα ή περιοδικό, άλλοι θα κρατούν σημειώσεις, άλλοι θα κρατούν κασετόφωνο ή κάμερα. Η θέση αυτή τους δίνει την ευκαιρία για κατανόηση πίσω και πέρα από τις λέξεις του κειμένου. Θα δημιουργήσω έναν μικρό ανταγωνισμό ανάμεσα στις ομάδες για το ποιοι θα κάνουν τις πιο εύστοχες και τολμηρές ερωτήσεις. Η διαφορά στις οδηγίες μπορεί να αφορά ακόμα και ολόκληρες ομάδες οπότε θα μπορούσα να ζητήσω από τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις κατά την ανάγνωση ανάλογα με τις ικανότητές τους. Για παράδειγμα, όλοι θα πρέπει να ανακαλύψουν τα πρόσωπα του κειμένου, άλλοι τα πρόσωπα και τι λέει το καθένα και άλλοι τα παραπάνω και κάποιες λέξεις ή σημεία που δεν καταλαβαίνουν. Με τον τρόπο αυτό καλύπτω δημιουργικά το χρόνο όσων τελειώνουν γρηγορότερα από άλλους και αρχίζουν να βαριούνται ή να κάνουν φασαρία. Στο τέλος όλοι θα είναι ωφελημένοι αφού θα ακουστούν όλες οι πληροφορίες.

Το κείμενο προετοιμασίας Ομήρου *Οδύσσεια β στ, 1-122*, είναι σε μετάφραση Δ.Ν. Μαρωνίτη. Εδώ αντιμετωπίζω το παράδοξο ότι πρέπει να μιλήσω στους μαθητές μου για την επική **ποίηση** του Ομήρου χωρίς να τους δίνω ποίηση, αλλά πεζό λόγο. Παρέχω λοιπόν στους μαθητές μου το κείμενο του Ομήρου με την έμμετρη μετάφραση του Α. Εφταλιώτη για να κάνουν σύγκριση. Εδώ μπορούμε να αναφερθούμε στα διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και στις διαφορές και τους προβληματισμούς της μετάφρασης, πρόσληψης κλπ. Μπορούμε να αναφερθούμε και σε διαφορετικές προσεγγίσεις κάποιων λέξεων. Ο Ματσαγγούρας τονίζει την κατανόηση των λέξεων σε συνάφεια με το κείμενο (Ματσαγγούρας 2007: 442). Παρά το γεγονός ότι η μετάφραση δεν είναι μέρος της διδασκαλίας ακόμα και στο μάθημα της γλώσσας απαιτείται από τους μαθητές η κατανόηση νοημάτων μέσα από τα αρχαία κείμενα. Η ερμηνεία και η κατανόηση δεν μπορεί να συμβεί αν οι μαθητές δεν έχουν καμία επαφή με το αρχαίο κείμενο και με το λεξιλόγιό του.

2. Ακολουθεί η μελέτη και η βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που προκύπτουν από το κείμενο

σε σύνδεση με τα προηγούμενα της *Οδύσσειας*. Σύμφωνα με την πρόταση του Ματσαγγούρα η σύνδεση με τα προηγούμενα πρέπει να γίνεται στην αρχή του μαθήματος. Ωστόσο, θεωρώ ότι η σύνδεση με τα προηγούμενα θα πρέπει να γίνεται και κατά τη δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα και όπου αλλού αυτό απαιτεί η ερμηνευτική προσέγγιση της δράσης των ηρώων, (Ματσαγγούρας, 2007: 250). Οι μαθητές αφού έχουν συγκεντρώσει ερωτήσεις τις θέτουν στα πρόσωπα του έργου. Ο Κόκκος αναλύει τη σημασία των διαφόρων ρόλων (role play) και της συνεργασίας της ομάδας στη διαδικασία της μάθησης (Κόκκος 2013: 6-17, 22-9, 40-51). Στη συνέχεια οι μαθητές όλης της τάξης, κρατώντας τις φιγούρες, και παίρνοντας τη θέση των εκάστοτε προσώπων στους οποίους απευθύνονται οι ερωτήσεις, θα προσπαθήσουν να δώσουν απαντήσεις. Με τον τρόπο αυτό αποστασιοποιούνται όσοι μαθητές θέλουν να ρωτήσουν ή να απαντήσουν πάνω σε θέματα από τα πιο απλά ως τα πιο σύνθετα που μπορεί να τους αφορούν. Το θέατρο επίσημο είναι αυτό το οποίο μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στους τομείς reading, listening, speaking και writing (Κοντογιάννη 2012: 105-18, Βίτσου 2012: 119-36, Freeman 2005: 25-31, Bidwell 1990: 38-41, Bernier, O'Hare 2005, Crepeau, Richards 2003, O'Hare 2010, Fisler 2003: 25-31, Cremin, Gouch, Blakemore, Goff, Macdonald 2006: 273-291). Καλό θα είναι να γίνεται καταγραφή του μαθήματος από τον καθηγητή για περαιτέρω μελέτη. Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων θα μπορούμε να επιλέξουμε τα καλύτερα σημεία από τα γραπτά τους και να τα παίξουμε με τις φιγούρες στην αυλή ή σε μεγάλη αίθουσα στο σχολείο ως θεατρικό. Επιδίωξη είναι η μάθηση να μην σταματά μέσα στα στενά όρια της τάξης αλλά να περιλαμβάνει επίσης και άλλους αποδέκτες, μαθητές άλλων τάξεων, καθηγητές, γονείς κλπ.

3.3.Ερμηνεία Κειμένου

Το κείμενο αυτό της *Οδύσσειας* β' θίγει κάποια πολύ σοβαρά θέματα. Ο Τηλέμαχος ως πρωταγωνιστής έχει φτάσει στην ηλικία των είκοσι χρόνων χωρίς να έχει γνωρίσει ποτέ τον πατέρα του. Σε κάποιο σημείο στα προηγούμενα φτάνει να αμφιβάλλει για το αν είναι πραγματικά ή όχι γιος του Οδυσσέα. Έχει μεγαλώσει σε ένα σπίτι με τη συνεχή παρουσία και απειλή των μνηστήρων. Όπως προκύπτει από τους διαλόγους οι «συμπολίτες» του δεν αντιδρούν ή δεν δείχνουν να διαφωνούν με τη στάση των μνηστήρων, όπως διαφαίνεται από τη συμπεριφορά τους στη συνέλευση. Ο Τηλέμαχος δεν συναντά συμμάχους και συμπαραστάτες έτοιμους για δράση. Είναι μόνος με ελάχιστους φίλους οι οποίοι δεν αρκούν για να τα βάλουν με μια ομάδα ισχυρών και απείθαρχων ανδρών. Ακόμα και ο Οδυσσέας όταν επιστρέφει δεν τα βάζει απευθείας μαζί τους αλλά «μηχανεύεται» την εκδίκησή του.

Η ευφυΐα και ο δόλος είναι συγχόνος από πλευράς αυτών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση αλλά που έχουν ωστόσο το δίκιο και την εύνοια των θεών με το μέρος τους. Ο δόλος ο οποίος είναι συνυφασμένος με τις πράξεις του Οδυσσέα παρατηρούμε να ακολουθεί τις πράξεις και άλλων προσώπων του έργου όπως η Πηνελόπη και ο Τηλέμαχος. Η έννοια του δικαίου αναδεικνύεται καθώς εκθέτονται το ένα μετά το άλλο τα αρνητικά στοιχεία της συμπεριφοράς των μνηστήρων. Η έννοια του παιδιού χωρίς τη στήριξη και την προστασία του πατέρα του και η αναφορά στον πιθανό του θάνατο μπορεί να γίνει η αφορμή για πολλές και ποικίλες συζητήσεις.

Τα θέματα προς συζήτηση που μπορεί να προκύψουν από την ενότητα αυτή δεν είναι μόνο ιδεολογικά και πολιτικά. Σκοπός είναι η κατανόηση των κοινωνικών θεμάτων τα οποία αναδύονται από το κείμενο μέσα από τα μάτια των μαθητών. Οι μαθητές μπορεί να έχουν ακούσει ή να βιώνουν ένα ή περισσότερα από τα θέματα αυτά στην ίδια τους την οικογένεια. Μπορεί να υπάρχουν παιδιά χωρισμένων γονιών ή να μεγαλώνουν μόνο με έναν από τους γονείς τους. Μπορεί να βιώνουν ενδοοικογενειακή βία από συγγενείς και μη. Μπορεί ακόμα να είναι θύματα βίας ή ρατσισμού μέσα και έξω από το σχολείο. Ακόμα και αν δεν είναι σίγουρα θύματα τα ίδια μπορεί να είναι θέματα που απασχολούν τους μαθητές και θα ήθελαν να τα εμπιστευτούν σε κάποιον και να μελετήσουν λύσεις των προβληματισμών τους. Το κείμενο προσφέρεται για την απομυθοποίηση των «νταήδων» αλλά και για την εμπύχωση και την ανεύρεση λύσεων όσων έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση ή βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Γίνεται αξιολόγηση του Τηλεμάχου ο οποίος ακολουθεί τις συμβουλές του Μέντωρα, ενώ αντιστέκεται στις προτροπές του Αντίνοου. Με παρόμοιο τρόπο μπορεί για τον καθένα να υπάρχει ένας «Μέντωρ» εξωτερικά ή εσωτερικά αρκεί να ξέρει πως να τον αναζητήσει. Ο Ματσαγγούρας προτείνει την βιωματική εμπλοκή των μαθητών, ωστόσο με άμεσο και όχι έμμεσο τρόπο (Ματσαγγούρας 2007: 453-4). Θεωρώ ότι είναι πολύ πιο εύκολο για τους μαθητές να ξεδιπλώσουν τις ιδέες τους χρησιμοποιώντας τις κούκλες ή τις μάσκες παίρνοντας ρόλους από το να εκφράσουν ανοικτά τη γνώμη τους σε κάποια λεπτά θέματα. (Κοντογιάννη 2012: 105-18, Bernier, O'hare 2005, Crepeau, Richards 2003, O'Hare 2010). Η αξιολόγηση της δράσης των ηρώων καλό θα είναι να γίνεται όταν έχει ολοκληρωθεί η δράση του κάθε ήρωα, δηλαδή με την ολοκλήρωση της πρώτης αφηγηματικής ενότητας «Τηλεμάχεια», κατά την τριμερή δομή της *Οδύσσειας*, (Ιγνατιάδης 2011: 591-2).

Είναι λοιπόν σημαντικό για τους μαθητές να αποκτήσουν κριτικό πνεύμα αλλά και θετική άποψη για οτιδήποτε συμβαίνει γύρω τους, αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Πέρα από τα συνήθη θέματα τα οποία αναλύονται μπορεί η συζήτηση να επεκταθεί σε ευρύτερους

προβληματισμούς. Στη συνέχεια θα μπορούσαμε να περάσουμε σε πιο τεχνικά θέματα του κειμένου, όπως με πιο τρόπο εκφράζονται τα συναισθήματα και οι σκέψεις των προσώπων. Τους τρόπους τους οποίους χρησιμοποιεί ο ποιητής για να αναδείξει τη σκέψη των ηρώων, τις αλλαγές προσώπων κλπ. Η επανάληψη των τεχνικών μέσων θα ήταν χρήσιμη λίγο πριν την ανάθεση της γραπτής εργασίας.

3.4.Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση θα γίνει μέσα από την αναπαραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές αφού έχουν συλλέξει αρκετές σημειώσεις και πληροφορίες μέσω της εργασίας τους (project), θα πρέπει να «ξεαναγράψουν» ή να «επεκτείνουν» ένα μέρος του κειμένου επιλέγοντας από τις υπάρχουσες αφηγηματικές τεχνικές (αφήγηση, διαλόγους, ειρωνεία, εγκιβωτισμός κλπ.). Ο Ματσαγγούρας τονίζει την διδασκαλία του γραπτού λόγου σε συνάφεια με την διδασκαλία του μαθήματος, (Ματσαγγούρας 2001: 168-73). Εναλλακτικά μπορούν να περιγράψουν ένα από τα πρόσωπα του έργου, για παράδειγμα το χαρακτήρα του Τηλεμάχου. Από τις εργασίες αυτές θα εξαρτηθεί και η ατομική βαθμολογία τους. Η ανάγνωση και η διόρθωση των εργασιών θα γίνει σε επόμενο μάθημα και από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι θα ανταλλάξουν εργασίες μεταξύ τους. Μπορεί να γίνει και με απόκρυψη της ταυτότητας του κάθε μαθητή διπλώνοντας το πάνω μέρος της σελίδας με το όνομά τους. Μπορώ να δώσω στους μαθητές τα σημεία στα οποία πρέπει να επικεντρωθούν και τον τρόπο που θέλω να αξιολογηθούν οι εργασίες. Η ανοιχτή συζήτηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν λάθη στο γραπτό λόγο και να βελτιωθούν. Στο τέλος μπορούμε να επιλέξουμε τις καλύτερες εργασίες και να τις «παίζουμε» σε θεατρικό. Μπορούν ακόμα να παίξουν σκηνές του κειμένου στα αρχαία ελληνικά αφού έχουν ολοκληρώσει ασκήσεις διαλόγων (βλ. Παράρτημα Β: 1-3).

Επίσης θα πρέπει να συμπληρώσουν σημειώσεις που αφορούν τη γενική ερώτηση η οποία έχει δοθεί από την αρχή και η οποία θα απαντηθεί στο τέλος της Οδύσσειας. Η Μέγα επισημαίνει την άτυπη συζήτηση και την οργανωμένη γραπτή αποτύπωση ως στοιχεία μηχανισμού της μεταγνώσης, (Μέγα 2013: 26-7). Η ερώτηση αφορά το γιατί το συγκεκριμένο έργο έχει τόση απήχηση στους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο και για τόσους χιλιάδες χρόνια. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση της Οδύσσειας θα τους ζητήσω να γράψουν ένα mail και να προτείνουν σε ένα φίλο τους το έργο τονίζοντας τους λόγους με επιχειρήματα και παραδείγματα.

Ως ασκήσεις μπορεί να δοθούν προτάσεις από όπου λείπουν λέξεις τις οποίες πρέπει να συμπληρώσουν από λίστα. Εναλλακτικά μπορεί να δοθούν προτάσεις με ένα λάθος το οποίο πρέπει να εντοπίσουν και να αντικαταστήσουν οι μαθητές. Έπειτα να αναγνωρίσουν ποιο από τα πρόσωπα λέει την κάθε φράση και να αναγνωρίσουν σχήματα λόγου.

Τέλος, ως διαθεματική/διεπιστημονική άσκηση επιλέγω την διαδικτυακή ξενάγηση σε αρχαιολογικούς χώρους και σύγχρονες ανασκαφικές ανακαλύψεις, αναζήτηση των θέσεων στο Google Earth και τοποθέτηση πινέζας στις γνωστές τοποθεσίες που αναφέρονται στην *Οδύσσεια*. Σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και επίδειξη εικόνων από τα αντικείμενα τα οποία έχουν βρεθεί στις ανασκαφές. Επιδίωξη είναι οι μαθητές να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους δύο εποχικούς κύκλους τους οποίους περιγράφει ο Όμηρος, του παρελθόντος και του παρόντος του ποιητή. Όπως γίνεται το μάθημα των αρχαίων δεν είναι σαφές ποια εποχή έζησε και ποια εποχή περιγράφει ο ποιητής με αποτέλεσμα οι μαθητές να νομίζουν ότι όλα διαδραματίζονται στην κλασική Ελλάδα. Αν δεν υπάρχει δυνατότητα αυτό να γίνει στην τάξη ορίζεται μια συνάντηση στο κοντινότερο internet cafe. Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει ως άσκηση να βρουν οι μαθητές μέσα στο κείμενο παρομοιώσεις και αναφορές οι οποίες αναφέρονται στη μια ή την άλλη εποχή και να προσπαθήσουν να εντάξουν τις αντίστοιχες εικόνες στις εποχές αυτές. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει αν στη συνέχεια, στα επόμενα μαθήματα σε επόμενες τάξεις θέλουμε να δώσουμε έμφαση στην πολιτισμική εξέλιξη και τις προοδευτικές διαφοροποιήσεις στο πολιτισμικό και αξιακό επίπεδο.

Παράρτημα Α

Παραδείγματα από το Βιβλίο Μαθητή Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου

1) Ενότητα 1

5. Αναζητήστε στο προοίμιο της Ίλιάδας λέξεις που χρησιμοποιούνται στη ν.ε. αυτούσιες (ή ελαφρά τροποποιημένες) ως προς τη μορφή και τη σημασία. Σελ.12

6. Να χωριστείτε σε ομάδες και να συγκεντρώσετε αγγειογραφίες που αναπαριστούν σκηνές της καθημερινής ζωής στην αρχαία Ελλάδα. Στη συνέχεια να βρείτε φωτογραφίες με ανάλογες σκηνές της σύγχρονης ζωής και να δημιουργήσετε ένα μεγάλο κολάζ που θα το παρουσιάσετε στην τάξη σας καλώντας τους συμμαθητές σας να διατυπώσουν τις σκέψεις τους, καθώς το περιεργάζονται. Σελ.13

2) Ενότητα 3

Επαγγέλματα των αρχαίων Αθηναίων

μια εξέχουσα πόλη, όπως η Αθήνα του 5ου αι. π.Χ., ήταν εύλογο να παρουσιάζει αυξημένες ανάγκες για προϊόντα και υπηρεσίες. Τις ανάγκες αυτές κάλυπταν ποικίλες κατηγορίες επαγγελματιών, από τους οποίους άλλοι ήταν ελεύθεροι πολίτες και άλλοι μέτοικοι ή και δούλοι.

Ἀθηναῖοι, ὡς καὶ οἱ ἑτέρας πόλεις κατοικοῦντες, πολλὰ ἐν τῷ βίῳ ἐπιτηδεύουσι, ἵνα τὰ ἀναγκαῖα πορίζωνται: Ναυσικύδης ναύκληρος ὦν περὶ τὴν τοῦ σώματος τροφήν ἑαυτῷ καὶ τοῖς οἰκείοις ἐσπούδαζε, τοῦτ' αὐτὸ δ' ἐποίουν Ξένων ὁ ἔμπορος καὶ Ξενοκλῆς ὁ κάπηλος. Πολύζηλος ἀπὸ ἀλφιτοποιίας ἑαυτὸν καὶ οἰκέτας ἔτρεφε, ἔτι δὲ πολλάκις τῇ πόλει ἐλειτούργει. Γλαύκων ὁ Χολαργεὺς ἐγεώργει καὶ βοῦς ἔτρεφε, Δημέας δὲ ἀπὸ χλαμυδουργίας διετρέφετο, Μεγαρέων δ' οἱ πλεῖστοι ἀπὸ ἐξωμιδοποιίας. Οὐκ ὀλίγοι τῶν πολιτῶν τέχνην τινὰ ἐξεμάνθανον, οἷον τὴν τῶν λιθοξόων, κεραμέων, τεκτόνων, σκυτοτόμων, καὶ πλεῖστα ἐπιτήδεια τῷ βίῳ ἐξειργάζοντο.

Ξενοφῶν, Ἀπομνημονεύματα 2.7.6 (ελεύθερη διασκευή). Σελ. 20

Γ. Γραμματική: 1. Τόνοι και πνεύματα, 2. Μέρη του λόγου, 3. Τα παρεπόμενα των πτωτικών, 4. Τα παρεπόμενα του ρήματος. Σελ. 24-26

3) Ενότητα 3

3. Να γράψετε (με τη βοήθεια λεξικού) προτάσεις στη ν.ε. χρησιμοποιώντας τις παρακάτω λόγιες φράσεις: εν κινήσει, εν δράσει, εν ανάγκη, εν προκειμένω, ενόψει, επ' αυτοφώρω, εν καιρώ, εν λευκώ.

4. Να συνδυάσετε τις λέξεις της στήλης Α' με τις κατάλληλες λέξεις της στήλης Β', ώστε να σχηματιστούν λόγιες φράσεις που χρησιμοποιούνται στη ν.ε. Στη συνέχεια να σχηματίσετε με αυτές προτάσεις στη ν.ε. Σελ. 27

4) Ενότητα 5

α) **Γ. Γραμματική:** 1. Οριστική ενεστώτα ρήματος είμι, 2. Οριστική ενεστώτα και μέλλοντα ενεργητικής φωνής βαρύτονων ρημάτων, 3. Οριστική μέλλοντα ενεργητικής φωνής αφωνόληκτων βαρύτονων ρημάτων. Σελ. 41-2

β) **Ασκήσεις:** 1. Να συμπληρώσετε τον σωστό τύπο του ρ. είμι στις παρακάτω φράσεις, 2. Να αντιστοιχίσετε τις φράσεις των δύο στηλών, 3. Να γράψετε τον ίδιο τύπο της οριστικής μέλλοντα των ρηματικών τύπων: παρέχουσι, κηρύττει, 4. Να κλίνετε στην οριστική ενεστώτα και μέλλοντα τα ρήματα: καταλύω, πείθω, τρέπω, λήγω, 5. Να μεταφέρετε τους ρηματικούς τύπους στο ίδιο πρόσωπο του άλλου αριθμού, 6. Να μεταφέρετε τα ρήματα των παρακάτω φράσεων από τον ενεστώτα στον μέλλοντα, 7. Να μεταφέρετε τα ρήματα των παρακάτω προτάσεων από τον μέλλοντα στον ενεστώτα. Σελ. 43

5) Ενότητα 7

Γ. Γραμματική: 1. Η αύξηση Τα ρήματα στην οριστική των ιστορικών χρόνων, δηλ. του παρατατικού, του αορίστου και του υπερσυντελικού, παίρνουν στην αρχή του θέματος αύξηση, η οποία δηλώνει το παρελθόν. υπάρχουν δύο είδη αύξησης: η συλλαβική και η χρονική.

2. Οριστική παρατατικού ρήματος είμι

3. Οριστική παρατατικού και αορίστου ενεργητικής φωνής βαρύτονων ρημάτων

4. Οριστική αορίστου ενεργητικής φωνής αφωνόληκτων βαρύτονων ρημάτων

Ενότητα 9

Γ. Γραμματική: 1. Ο αναδιπλασιασμός

2. Οριστική παρακειμένου και υπερσυντελικού ενεργητικής φωνής βαρύτονων ρημάτων

3. Οριστική παρακειμένου και υπερσυντελικού ενεργητικής φωνής αφωνόληκτων βαρύτονων ρημάτων

Παράρτημα Β

Εικόνες και Παραδείγματα Διαλόγων

Τα παραδείγματα εικόνων που ακολουθούν μπορούν να λειτουργήσουν: α) ως ανάγνωση β) ως άσκηση γ) ως παράδειγμα για συνομιλία. Για τα παραδείγματα έχει χρησιμοποιηθεί το πρόγραμμα ToonDoo maker, <http://www.toondoo.com/>

1) Για το πρώτο παράδειγμα μπορούν να δημιουργηθούν εικόνες με διάφορους απλούς διαλόγους. Οι εικόνες μπορούν να χρησιμεύσουν επίσης ως άσκηση για να μπουν οι τόνοι και τα πνεύματα. Στη συνέχεια μπορεί να υπάρχει πίνακας για την κλίση του ονόματος «φίλος, φίλη» ή του ρήματος «είμι»



2) Το δεύτερο παράδειγμα μπορεί να χρησιμεύσει ως άσκηση για συμπλήρωση φράσεων με επιλογές

Ποῦ κατοικεῖς; οἰκῶ

α) ἐγγὺς

β) τηλοῦ

γ) ἐγγύτατα

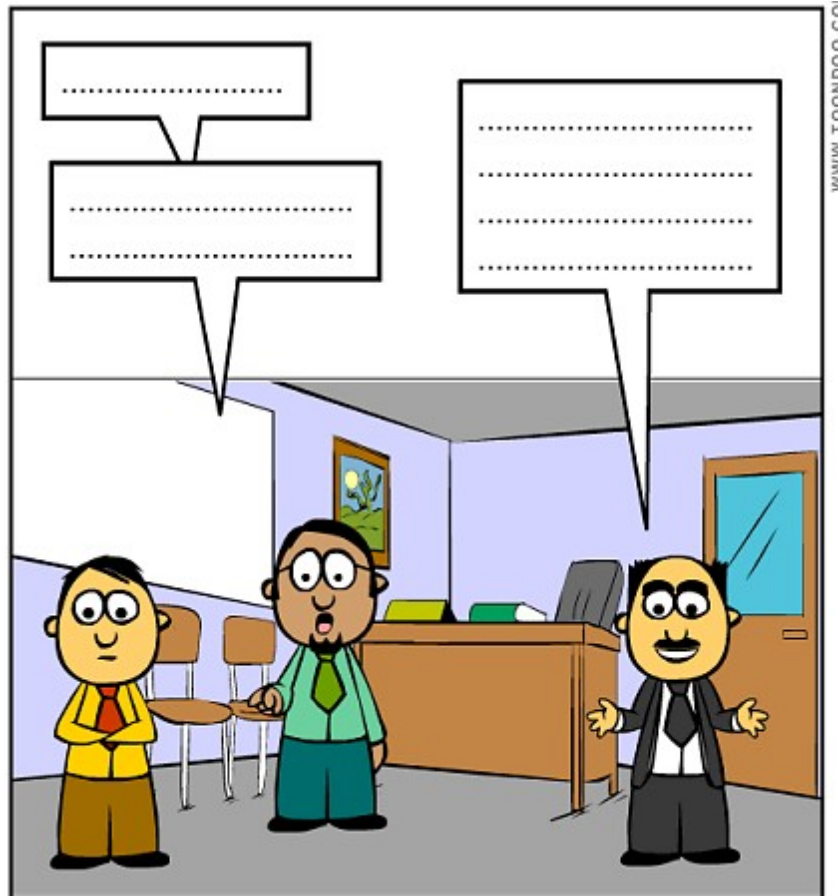
δ) ἐν Ἀθήναις



Τα σκίτσα μπορεί να είναι ποικίλα και να απευθύνονται ανάλογα σε διαφορετικές ηλικίες, ακόμα και σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού.

3) Το τρίτο παράδειγμα μπορεί να χρησιμεύσει για συμπλήρωση ολόκληρου διαλόγου. Τους διαλόγους μπορούν να ακολουθούν ετυμολογικές ασκήσεις ή ασκήσεις γραμματικής.

- | | |
|----------------------|---------------------|
| α) Χαίρετε, ὦ φίλοι! | ε) Ὑγιαίνετε! |
| β) Χαῖρε, ὦ φίλε. | ζ) Τί βούλεαι; |
| γ) Πῶς ἔχετε; | η) βιβλίον βούλομαι |
| δ) Καλῶς ἔχομεν. | θ) Οὐκ ἔχομεν |



Τα παραπάνω παραδείγματα μπορούν να λειτουργήσουν και σε διαδραστικό πρόγραμμα.

Οι διάλογοι μπορούν να προσαρμοστούν και στο κουκλοθέατρο. Μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να «παίξουν» ένα διάλογο από μόνοι τους σε μια σκηνή της Οδύσσειας. Για παράδειγμα: τι είπαν όταν συναντήθηκαν στη Σπάρτη ο Τηλέμαχος ο Μενέλαος και η Ελένη (Celce-Murcia, Hilles (1988): 90-1, Saffire (2006): 158-189, Bernier, Ohare 2005)

Παράρτημα Γ

Εικόνες Θεάτρου με Κούκλες-Φιγούρες

Οι κούκλες των εικόνων έχουν κατασκευαστεί με χαρτί και καλαμάκια, υλικά πολύ εύκολο να βρεθούν. Το σκηνικό είναι φτιαγμένο από χαρτόκουτο. Υπάρχει δυνατότητα κίνησης καθώς τα καλαμάκια έχουν σημείο ευλύγιστο το οποίο τοποθετείται ο λαιμός της φιγούρας και δεύτερο καλαμάκι αντίστροφα στο κεφάλι. Οι μαθητές μετά το τέλος της διαθεματικής εργασίας τους μπορούν να τυπώσουν ή να σχεδιάσουν σώματα, αντικείμενα, εργαλεία, όπλα κλπ και να κολλήσουν στο σώμα, δηλαδή πάνω στο καλαμάκι. Μπορούν επίσης να σχεδιάσουν ανάλογα το σκηνικό. Στις εικόνες δείχνω πως μπορούν να κρατηθούν πολλές κούκλες μαζί στο ένα χέρι.

Εικόνες 1-6 Σκηνές από την Ομήρου Οδύσσεια:









Βιβλιογραφία

Αργυροπούλου, Χ. επιστημονική επιμέλεια, (2007), στο Χ. Αργυροπούλου κ.ά., *Η Διαθεματικότητα στα Φιλολογικά Μαθήματα κατ τα Σχέδια Εργασίας/project*, Από τη Θεωρία στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα, Μεταίχμιο

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*, Αθήνα, Πατάκη

Βασιλείου, Μ., Παυλή-Κορρέ, Μ. (2013), *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, <http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/765/%CE%97%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%B3%CE%B3%CE%AC%CEBD%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf>

Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (επιμ.), (2012), Εισαγωγή, *Κουκλοθέατρο, Το θέατρο της εμπύχωσης, Διεπιστημονικές αναγνώσεις, Καλλιτεχνικές συναντήσεις*, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Αθήνα, Αιγόκερως, σελ. 7-14

Βίτσου, Μ. (2012), Η χρήση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο, Το θέατρο της εμπύχωσης, Διεπιστημονικές αναγνώσεις, Καλλιτεχνικές συναντήσεις*, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Αθήνα, Αιγόκερως, σελ. 119-136

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση/πρωτότυπο) (2003)

ΔΒΜ, (2013), <http://www.gsae.edu.gr/el/meletes/765-h-ekpaideysh-twn-tsigganon>

Δρουκόπουλος, Α. (2002), *Η Διδακτική του Αρχαίου Ελληνικού Κειμένου*, στο *Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β., Τσολάκης, Σ. (2012), *Γραμματισμός και Πολυπλοκότητα:*

Περιπτώσεις για την Αξιοποίηση του Multimedia Builder (MMB) από Μελλοντικούς Εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, Κομοτηνή, Dremocritus University of Thrace

Ιγνατιάδης, Γ.Μ. (2011), Το Νέο Διδακτικό Βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, *Ομηρικά Έπη Οδύσσεια, Α΄ Γυμνασίου ΟΕΔΒ 2009* Αθήνα, των Μαρίας Σαμαρά – Κωνσταντίνου Τοπούζη (Βιβλίο του Μαθητή, Βιβλίο του Καθηγητή), Φιλολογος, Δεκέμβριος, τ. 146, σελ. 584-600

Κόκκος, Α. (2013), *Η Δυναμική των Σχέσεων στο Σχολείο*, Διδακτικό Υλικό ΕΑΠ

Κοντογιάννη, Α. (2012), Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη συνέργεια της κούκλας, στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο, Το θέατρο της εμπύχωσης, Διεπιστημονικές αναγνώσεις, Καλλιτεχνικές συναντήσεις*, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Αθήνα, Αιγόκερως, σελ. 105-118

Κοπιδάκης, Μ.Ζ. (1999), *Ελληνιστική Κοινή, Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*, Ε.Λ.Ι.Α., Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή Αφού Σκέπτονται γιατί δεν Γράφουν*, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004), Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και πράξη, στο Γ. Μπαγάκης, επιμ., *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007), *Θεωρία και Πράξη Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τόμ. Β΄, Αθήνα

Μέγα, Γ. (2013), *Ανάπτυξη οριζόντιων Ικανοτήτων*, Διδακτικό Υλικό ΕΑΠ

Μέγα, Γ. (2013), *Ανάπτυξη Στοχαστικών Ικανοτήτων μέσα από την Τέχνη*, Διδακτικό Υλικό ΕΑΠ

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας, με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*, Αθήνα

Μπασλής, Γ. (1997), Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο Μια Πρόταση, *Νέα Παιδεία*, τ. 81, σελ. 155-171

Ομήρου Οδύσσεια, Αρχαίο κείμενο και Έμμετρη Μετάφραση Αργύρη Εφταλιώτη, (2008), <http://eranistis.net/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/%CE%9F%CE%9C%CE%97%CE%A1%CE%9F%CE%A3-%CE%9F%CE%94%CE%A5%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%91.pdf>

Παντελίδης, Ν. (2007), *Δημιουργία της Ελληνιστικής Κοινής*, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 16 Ιουν. 2010

Παρούση, Α. (2012), *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*, Αθήνα, Πλέθρον

Πηγιάκη, Π. (1997), “Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο”, *Νέα Παιδεία*, Τ. 84, σελ. 49-71

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, (2011)

ΥΑΠ, Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών, Τσακμάκης, Α., Πετρίδης, Α. (2009), *Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθήματα των 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

Τσάφος, Β. (2010), «Σοφοκλέους *Αντιγόνη*, στ. 726-742 & 631-640: Η μετάφραση των ποιητικών κειμένων στο Λύκειο», *Ενδογλωσσική Μετάφραση, πρακτικές εφαρμογές*, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 13 Μαΐου 2010, σελ. 9-27

ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Β/θμιας Εκπαίδευσης, *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο (σχ. έ. 2002-2003), Αρχαία Ελληνικά-Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία-Ιστορία*, (2002), Αθήνα, ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ, <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>, (Α2, ε)

Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), (2003), *Η Νεοελληνική γλώσσα και η ιστορία της*, ΥΠΕΠΘ και Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα και Θεσσαλονίκη

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001), *Η νέα ελληνική γλώσσα και η ιστορία της*, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d1/index.html

Φλουρής, Γ, Πασιάς, Γ. (2004), *Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αληθείας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-200)*, στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, σελ. 125-137, Αθήνα, Μεταίχμιο

Φλουρής, Γ. Σ. (2010), *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη

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

Bernier, M., O'Hare, J. (2005), *Puppetry in Education and Therapy: unlocking doors to the Mind and Heart*, E-book, 9781452057491

Bidwell, S.M. (1990), "Using drama to increase motivation, comprehension and fluency", *Journal of reading*, 34, p. 38-41

Celce-Murcia, M., Hilles, S. (1988), *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, New York, Oxford University Press

Cremin, T., Gouch, K., Blakemore, L., Goff, E., Macdonald, R. 2006, *Connecting drama and writing: seizing the moment to write*, *Research in drama Education*, 11 (3), p. 273-291

Crepeau, I., Richards, M. (2003), *A Show of Hands: Using Puppets with Young Children*, St. Paul, Readleaf Press

Connolly, D. (1998), Η Μετάφραση της Ποίησης: Προλεγόμενα μιας συζήτησης, *Μεταποίηση: 6+1 μελέτες για την μετάφραση της ποίησης*, Αθήνα, ύψιλον, σελ. 13-26,
http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/history/Anakoinoseis_Eisigiseis2/History_8.htm

Fisler, B. (1003), Quantifiable Evidence, Reading Pedagogy and Puppets, *Research in drama Education* , 8 (1), p. 25-38

Freeman, E. (2005), From Phonics pals to Pecos Bill: Teaching Literacy to second language and special education students through puppets, in M. Bernier, J. O'Hare (ed.), *Puppetry in Education and Therapy: unlocking doors to the Mind and Heart*, Indiana, Author House, p. 25-31

Larsen-Freeman, D. (2003), *Techniques and Principles in Language Teaching*

Mackridge, P. (2009), *Korais and the Greek language question* (revised 2 Oct. 2009), [Published in Paschalis M. Kitromilides (ed.), *Adamantios Korais and the European Enlightenment*, Oxford, Voltaire Foundation, 2010

Mackridge, P. (2012), *Λογοτεχνία και γλωσσικό ζήτημα, 1900-1967*, Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης

Markopoulos, A. (2008), στο E. Jeffreys, J. Haldon, R. Cormack, *The Oxford Handbook of Byzantine Studies*, Oxford University Press, p. 785-795

Marrou, H.I. (1982), *A History of Education in Antiquity*, G. Lamb translation, Madison, WI, The University of Wisconsin Press

Masten, A. (2014), University of Minnesota, Promoting resilience In Children at Risk, Research, Book, Mooc, <http://cehdvision2020.umn.edu/cehd-blog/promoting-resilience-in-children/>

Masten, A. (2014), Ann Masten: Children's natural resilience is nurtured through "ordinary magic"

<http://www.minnpost.com/mental-health-addiction/2014/09/ann-masten-children-s-natural-resilience-nurtured-through-ordinary-m>

Meschke, M. (2012), Πρόλογος, στο Α. Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*, Αθήνα, Πλέθρον

Morrel, K.S. (2006), Language Acquisition and Teaching Ancient Greek, Applying Recent Theories and Technology, στο *When Dead Tongues Speak, Teaching Beginning Greek and Latin*, σελ. 134-157

Richards, J.C., Renandya, W. A. (2002), Teaching Grammar, στο *Methodology in Language teaching, an Analogy of Current Practice*, σελ. 145-7

Rinne, C. (2002), *The Situation of the Roma in Greece*,
<http://www.domresearchcenter.com/journal/16/greece6.html>

Rom-up, (2012-13)

http://cloud2.snappages.com/c13113aadcc6acbc7b237bdac53d0398570c62aa/Electronic%20guide_EL.pdf

Rose, J. (2009), *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties. An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*, June, 2009

O'Hare, J. (2010), *Puppetry in Education: Teacher Training and Staff Development*,
http://www.youandmepuppets.com/youandmepuppets/Teacher_training_page.html

Saffire, P. (2006), Ancient Greek in Classroom Conversation, στο J. Gruber-Miller (ed.) *When Dead Tongues Speak, Teaching Beginning Greek and Latin*, Oxford, p. 158-189

Sifakis, N. (2013), *Differentiated Instruction: A Hands-on Introduction for EFL Teachers*, Διδακτικό Υλικό ΕΑΠ

Sifakis, N. (2013), *On Lesson Planing*, Διδακτικό Υλικό ΕΑΠ

Singer, P. (1997), *The Drowning Child and the Expanding Circle*,
<http://www.utilitarian.net/singer/by/199704--.htm>

Singer, P. (2011), *The expanding Circle*,
<http://www.stafforini.com/txt/Singer%20-%20The%20expanding%20circle.pdf>

UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, France

Unicef, (2014), *Hidden in Plain Sight, A statistical analysis of violence against children*,
<http://us5.campaign-archive2.com/?u=7088c711be3d9d4f8b0897886&id=d77930f338&e=2fad7579a1>

Akropolis World News, (2015), <http://www.akwn.net/>

Nativlang, *Resources for Ancient Greek Learners, Some help as you learn the Classical & New Testament Greek language*, (2015), <http://www.nativlang.com/greek-language/ancient-greek-student-help.php>

You Tube, *Iliad A, 16 Feb 2015 (excerpts)*, Mar 18, 2015, https://www.youtube.com/watch?v=o8aOL_w5vno

You Tube, *Sappho, "the Brothers Poem"*, Feb 5, 2014,
<https://www.youtube.com/watch?v=GdMnNSuAW1g>

You Tube, *Herodotus, Histories 1.1-4 (re"constructed ancient Greek)*, Dec 27, 2013
<https://www.youtube.com/watch?v=Fkuq1MWfaWc>

You Tube, *Empedocles of Agrigento, "On Nature" (fragm. 4)*, Apr 23, 2014,
<https://www.youtube.com/watch?v=PxdmjxNH7Pw>

You Tube, *"Fox with swollen stomach" (Aesop's fable 030, in ancient Greek)*, Nov 14, 2013,
<https://www.youtube.com/watch?v=XriVDG-Z1q4>

You Tube, *Hippocratic Oath (reconstructed ancient Greek pronunciation)*, Mar 25, 2013,

<https://www.youtube.com/watch?v=Q5FHZx0oOqs>

You Tube, *longest word in the world (reconstructed ancient pronunciation)*, Apr 12, 2013 ,

<https://www.youtube.com/watch?v=HZvg4Zy5rLs>

You Tube, The Oldest Complete Song from Ancient Greece, Jun. 8, 2015,

<https://www.youtube.com/watch?v=d31jgilfzgQ>

ToonDoo maker, <http://www.toondoo.com/>