

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η διδασκαλία των *Έλληνικῶν* του Ξενοφώντα στην Α' Λυκείου: Προβλήματα, προοπτικές και προτάσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος.

Μαρία Σεφερλή

Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Σεράνης

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Η διδασκαλία των Έλληνικων του Ξενοφώντα στην Α' Λυκείου: Προβλήματα, προοπτικές και προτάσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος.

Μαρία Σεφερλή

Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Σεράνης

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 2016

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή εξετάζει το θέμα της διδασκαλίας των Έλληνικῶν του Ξενοφώντα στην Α΄ Λυκείου στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία πενταετία (2011-2016). Στόχος της είναι να αναδείξει τα προβλήματα του μαθήματος στην καθημερινή διδακτική πράξη και να διατυπώσει προτάσεις για τη βελτίωσή του.

Για την διατριβή μου, από πλευράς μεθοδολογίας, σημείο αναφοράς αποτέλεσε το τελευταίο σε ισχύ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά του 2011, και η σύγχρονη παιδαγωγική και επιστημονική βιβλιογραφία για τη διδακτική του μαθήματος. Η έρευνά μας αναδεικνύει πως το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παρά τις καινοτομίες που εισήγαγε, δεν στερείται ατελειών, τις οποίες και επισημαίνουμε. Επίσης προκύπτει στην πορεία της εργασίας ότι, σε αντίθεση με τις υψηλές προσδοκίες που καλλιέργησε το τελευταίο ανανεωμένο Πρόγραμμα Σπουδών, τα προβλήματα στη διδασκαλία των Έλληνικῶν δεν αμβλύθηκαν. Για τη θεραπεία των ποικίλων προβλημάτων που επισημαίνονται και αναλύονται διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις, που στόχο έχουν την ανανέωση της διδασκαλίας του μαθήματος. Η εργασία ολοκληρώνεται με ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο, που αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες, την εργασία σε ομάδες και νέες, πρωτοποριακές διδακτικές τεχνικές, ώστε το κείμενο των Έλληνικῶν να καταστεί πιο ενδιαφέρον και πιο γοητευτικό για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου.

Summary

This dissertation discusses the teaching of Xenophon's *Hellenica* in the first grade of Lyceum (pupils 15-16 years old), during the last five years (2011-2016). It aims (a) to reveal the problems the subject encounters in everyday teaching practice and (b) to provide suggestions for its improvement.

The methodology followed relies heavily on the latest curriculum (2011) for the teaching of Greek historians, and on the current pedagogical bibliography, concerning teaching techniques. The research demonstrates that the latest curriculum, despite its innovative ideas, contains a number of flaws. Also, in the course of my research, I reach to the conclusion that although this latest curriculum raised great expectations for changing the pupils' rather negative attitude towards Xenophon, it has failed to address the various problems which are connected with the teaching of the Athenian historian. In improving the quality of the lesson, I propose a series of suggestions, in the form of a teaching scenario of a specific passage of the *Hellenica*, which exploits new technologies, cooperative learning, and innovative teaching methods, with the ambition to make the selected passages of Xenophon more interesting and more attractive to pupils.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Παναγιώτη Σεράνη, ο οποίος καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας ήταν δίπλα μου, καθοδηγώντας με σοφά και στηρίζοντας την προσπάθειά μου σε κάθε βήμα της. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου για την αμέριστη συμπαράστασή του καθώς επίσης και τα δυο μου παιδιά τον Ευθύμη και τη Γεωργία που ανέχτηκαν με υπομονή τις ώρες που εγώ αφιέρωνα στη μελέτη μου.

Την παρούσα εργασία θα ήθελα να την αφιερώσω στη μνήμη της πολυαγαπημένης μου μητέρας, που πριν από λίγες εβδομάδες έφυγε από τη ζωή.

Περιεχόμενα

	Πρόλογος	6
	Εισαγωγή	8
1	Το τελευταίο ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών (2011) της Α' Λυκείου	10
1.1	Το εισαγωγικό πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών	10
1.2	Περιεχόμενα – Ωρολόγιο Πρόγραμμα	12
1.3	Στόχοι	14
1.4	Μεθοδολογία	15
1.5	Αξιολόγηση	18
2	Οι δυσκολίες της διδασκαλίας του Ξενοφώντα στην Α' Λυκείου	20
2.1	Η διδασκαλία του μαθήματος	20
2.1.1	Η αναχρονιστική μέθοδος διδασκαλίας	20
2.1.2	Η ανεπαρκής εποπτική στήριξη του μαθήματος	23
2.1.3	Η πληθώρα της διδακτέας ύλης	25
2.1.4	Η δυσκολία του εγχειριδίου της Α' Λυκείου και οι στόχοι του νέου ΑΠΣ	25
2.1.5	Οι εξεζητημένες ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου και οι υπερβολικές απαιτήσεις των διδασκόντων	26
2.2	Η φυσιογνωμία του σημερινού Λυκείου	26
2.2.1	Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου	26
2.2.2	Ο προσανατολισμός των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα	27
2.2.3	Η αδυναμία κάλυψης της προβλεπόμενης ύλης στο Γυμνάσιο	28
2.2.4	Ο ανομοιογενής μαθητικός πληθυσμός της Α' Λυκείου	28
2.3	Οι αδυναμίες των ίδιων των εκπαιδευτικών	29
2.3.1	Η ανεπαρκής κατάρτιση σημαντικής μερίδας των φιλολόγων στα Αρχαία Ελληνικά	29

2.3.2	Η ελλιπής επιμόρφωση των φιλολόγων	30
3	Προτάσεις βελτίωσης της διδασκαλίας του Ξενοφώντα	31
3.1	Απομάκρυνση από ξεπερασμένους τρόπους διδασκαλίας των Έλληνικών	31
3.1.1	Ανανέωση της διαδικασίας της σχολικής μετάφρασης	32
3.1.2	Ανάγκη για μια πιο σύγχρονη και δυναμική ερμηνευτική του κειμένου	33
3.1.3	Η γραμματική και το συντακτικό: εργαλεία για το κείμενο, όχι αυτοσκοπός	34
3.1.4	Απεγκλωβισμός από την παραδοσιακή διδασκαλία του λεξιλογίου	36
3.1.5	Χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία	37
3.2	Ενσωμάτωση νέων τεχνικών και στρατηγικών μάθησης	38
3.2.1	Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας	38
3.2.2	Εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων	41
3.2.3	Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών	43
3.3	Βελτίωση του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα	48
3.3.1	Επαναχάραξη των διδακτικών στόχων και των μορφωτικών αγαθών του ΑΠΣ του μαθήματος	48
3.3.2	Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης	49
3.4	Άλλοι, εξωγενείς παράγοντες	49
3.4.1	Επαναπροσδιορισμός του χαρακτήρα του Λυκείου	49
3.4.2	Το αίτημα για την αρτιότερη κατάρτιση των φιλολόγων και τη συνεχή επιμόρφωσή τους	50
4	Σενάριο Διδασκαλίας	52
5	Επίλογος - Συμπεράσματα	70
	Βιβλιογραφία	73

Πρόλογος

*Καθόσον με αφορά, στην ερώτηση "ποιός χρειάζεται τα Ελληνικά;", θα απαντούσα:
"δεν μπορούμε να πορευτούμε χωρίς αυτά".
Simon Goldhill¹*

Αποτελεί μάλλον κοινό τόπο η θέση ότι οι Αρχαίοι Έλληνες συνέλαβαν με οξύνοια μοναδική για την εποχή τους τα ζέοντα προβλήματα που ταλάνιζαν και εξακολουθούν να ταλανίζουν τον άνθρωπο. Πρώτοι αυτοί επεχείρησαν να προτείνουν ρεαλιστικές λύσεις για αυτά, δημιουργώντας πνευματικά έργα που εμπερικλείουν τις θεμελιακές ανθρώπινες αξίες. Διδαχθήκαμε λοιπόν -αλλά και διδάσκουμε, ως εκπαιδευτικοί- τα αρχαία ελληνικά κείμενα επειδή ακριβώς δεν αποτελούν μια στενά εθνική κληρονομιά, αλλά συνιστούν κτῆμα ἐς αἰεί, ένα πολύτιμο απόκτημα του παγκόσμιου πολιτισμού. Οφείλουμε λοιπόν να τείνουμε εὐήκοον οὖς στα πάντοτε επίκαιρα μηνύματά των αρχαίων κειμένων, καθώς εκφράζουν με ακρίβεια και ποικιλία απaráμιλλη τα ουσιώδη προβλήματα της ανθρώπινης κοινωνίας και διαχρονικά επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις.

Ωστόσο, ενώ η αξία της Ελληνικής κλασικής γραμματείας είναι παγκοσμίως αναγνωρισμένη, αποτελεί δυστύχημα πως στη χώρα μας, και επί σειρά δεκαετιών, η βαρύτητα δεν αποδίδεται στις αξίες και τα ανθρωπιστικά ιδανικά που εκπέμπουν τα ελληνικά κείμενα παλαιότερων περιόδων (τα οποία εν πολλοίς σφράγισαν καίρια τον Δυτικό πολιτισμό), αλλά η προσοχή των διδασκόντων εστιάζεται στη μορφολογία, στη στείρα εμμονή στον τύπο, και μάλιστα σε μια πολύ συγκεκριμένη διάλεκτο, την Αττική διάλεκτο του 5^{ου} και 4^{ου} αιώνα π.Χ.

¹ Goldhill (2003), 306. Η φράση αυτή επελέγη σκόπιμα ως προμετωπίδα, διότι αφενός δεν είναι η υπερφίαλη δήλωση ενός εθνικιστή συμπατριώτη μας, αλλά ενός ξένου μελετητή του αρχαιοελληνικού πολιτισμού· αφετέρου, η φράση αυτή είναι η κατακλείδα σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη για το ρόλο του αρχαιοελληνικού πολιτισμού σε περιόδους πολιτιστικής ύφεσης και κρίσης.

Η μεταπτυχιακή μου διπλωματική εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία των Έλληνικῶν του Ξενοφῶντα στην Α΄ Λυκείου τα τελευταία πέντε χρόνια, μετά τη δημοσιοποίηση του τελευταίου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδῶν (εφεξῆς, ΑΠΣ) για το μάθημα, το 2011 και μέχρι το έτος 2016. Ο βασικός λόγος που με οδήγησε στη διεξοδική διερεύνηση της θέσης των Έλληνικῶν του Ξενοφῶντα στο σύγχρονο σχολείο σχετίζεται τόσο με το ιδιαίτερό μου ενδιαφέρον για τον ιστορικό, που θεωρείται (αδίκως, ίσως) πως βρίσκεται στη σκιά του Θουκυδίδη, όσο και με το γεγονός ότι τα Έλληνικά, ένα κείμενο τόσο πολυσήμαντο και με τόσα εναύσματα για προεκτάσεις στο σύγχρονο κοινωνικό, πολιτικό, και πολιτιστικό γίνεσθαι, δεν τυγχάνουν της πρέουσας και προσδοκώμενης προσοχής από τους μαθητές μας. Ο προβληματισμός για το αδιέξοδο στη διδασκαλία του Ξενοφῶντα στην Α΄ Λυκείου (και γενικότερα των Αρχαίων Ελλήνων ιστοριογράφων) κυριαρχεί όχι μόνο στις συζητήσεις μεταξύ των μάχιμων φιλολόγων που διδάσκουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και καταγράφεται σε εισηγήσεις σε συνέδρια, άρθρα σε περιοδικά και σε ειδικές μονογραφίες.

Από πλευράς μεθοδολογίας, η προσέγγιση του θέματος θα γίνει μέσω α) του επίσημου νομοθετικού πλαισίου που καθορίζει τον χαρακτήρα των Έλληνικῶν στην Α΄ Λυκείου, δηλαδή του τελευταίου ΑΠΣ του 2011, και β) της σύγχρονης βιβλιογραφίας, και πιο συγκεκριμένα των τελευταίων 30 περίπου ετών, που αποτυπώνει με ενάργεια τον προβληματισμό των "μάχιμων" εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών δασκάλων για την κατάσταση, την κρίση και το μέλλον του μαθήματος.

Ελπίζω πως η παρούσα εργασία θα συμβάλει θετικά σε έναν γόνιμο διάλογο για τις προοπτικές του μαθήματος στο Λύκειο, και θα συνδράμει τις άοκνες προσπάθειες των συναδέλφων φιλολόγων να καταστήσουν ελκυστικό για τους μαθητές ένα κείμενο που γράφτηκε περίπου 2500 χρόνια πιο πριν, αλλά που δεν έπαψε ποτέ να είναι επίκαιρο.

Εισαγωγή

Αν λάβουμε υπόψιν ποσοτικούς δείκτες, τα Αρχαία Ελληνικά από συστάσεως του Νεοελληνικού κράτους κατείχαν περίοπτη θέση στα ΑΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης². Εν τούτοις, κρίνοντας από τις εμπειρίες μας και από συζητήσεις με συναδέλφους, τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία τους στην τάξη θα μπορούσαν να θεωρηθούν μάλλον πενιχρά. Θα τολμούσαμε μάλιστα να ισχυριστούμε πως σε όλη την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης για κανένα μάθημα δεν υπήρξε τόσο προκλητική αναντιστοιχία ανάμεσα στους φιλόδοξους στόχους του νομοθέτη και στα πενιχρά αποτελέσματα στη διδακτική πράξη, όσο για τα Αρχαία Ελληνικά.

Η παρουσία έργων του Ξενοφώντα ειδικά, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, υπήρξε σε όλο αυτό το μακρό διάστημα πληθωρική· η κυριαρχία αυτή του Αθηναίου ιστορικού μόνο τυχαία δεν μπορεί να θεωρηθεί, διότι α) η γλώσσα του είναι γενικά βατή για τους μαθητές, και τους παρέχει ένα εύληπτο δείγμα της αττικής διαλέκτου, και β) τα κείμενά του διαθέτουν λογοτεχνική ποιότητα και αξιόλογο ηθικό προβληματισμό. Άλλωστε, για αυτούς τους λόγους έργα του σπανίως απουσίασαν από τα ΑΠΣ σε όλη την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης³.

Παρά όμως τη μακρά παράδοση των έργων του Αθηναίου ιστορικού στη Μέση Εκπαίδευση, διαπιστώνουμε ότι η διδασκαλία των *Ἑλληνικῶν* του στην Α΄ Λυκείου σήμερα δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα· τουναντίον μάλιστα. Τις παραμέτρους αυτών των προβλημάτων αποπειράται η παρούσα διατριβή να ερευνήσει, να τις συζητήσει κριτικά και να παρέμβει με προτάσεις

² Βαρμάζης (1992), 86-9.

³ Βαρμάζης (1999), 51.

εποικοδομητικές, ώστε αφενός το μάθημα να ανακτήσει την χαμένη του αίγλη, αφετέρου (και μάλλον το κυριότερο), να καταξιώσει τον ανθρωπιστικό – παιδευτικό του ρόλο.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα επιχειρήσουμε μια κριτική θεώρηση του τελευταίου ΑΠΣ (του 2011) για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, επισημαίνοντας τα θετικά του, αλλά και επικρίνοντας τις αστοχίες του. Στο δεύτερο κεφάλαιο, εκθέτουμε τα ουκ ολίγα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι διδάσκοντες αλλά και οι διδασκόμενοι τα *Έλληνικά*. Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνουμε μια σειρά από προτάσεις για την ανανέωση και τη βελτιστοποίηση της ποιότητας διδασκαλίας του μαθήματος, ενώ τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο εισηγούμαστε ένα πλήρες σενάριο διδασκαλίας σε απόσπασμα των *Έλληνικών*, το οποίο διαφορίζεται σαφώς από τις μέχρι τούδε παγιωμένες διδακτικές πρακτικές, καθώς αξιοποιεί τη δυναμική των ομάδων, τη γοητεία των νέων τεχνολογιών, και την εκφραστικότητα της δραματοποίησης ως διδακτικού μέσου.

Κεφάλαιο 1

Το τελευταίο ΑΠΣ (2011) των Αρχαίων Ελληνικών της Α' Λυκείου

Το 2011 δημοσιεύθηκε το τελευταίο ΑΠΣ για την Α' Λυκείου⁴. Πρόκειται για ένα εκτενέστατο νομοθετικό κείμενο, που ορισμένοι παρατήρησαν πως αγγίζει τα όρια της μεγαλοστομίας⁵. Είναι αξιοσημείωτο μάλιστα, ότι για πρώτη φορά, πριν τη δημοσίευσή του, δεν προηγήθηκε σχετική γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (εφεξής: ΠΙ) ούτε και διάλογος με τα θεσμικά όργανα της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως τον Οργανισμό Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (εφεξής: ΟΛΜΕ) και την Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (εφεξής ΠΕΦ)⁶.

1.1. Το εισαγωγικό πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών

Στην εισαγωγή του ΦΕΚ τονίζεται ότι στόχος ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η δημιουργία μαθητών που θα μπορούν να αξιοποιούν κάθε σύγχρονο μέσο επικοινωνίας, και οι οποίοι θα εφοδιαστούν με

⁴ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21007 - 051.

⁵ Γρόλλιος (2010), 23· Στέφος (2012), 222.

⁶ Για την καταγγελία του νέου ΑΠΣ από την ΠΕΦ βλ. Παγανός (2012), σελ. 183-4.

την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν κριτικά τη σημερινή σύνθετη επικοινωνιακή πραγματικότητα. Εν συνεχεία, τίγεται το θέμα του κατά πόσον μπορεί το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας να έχει θέση σε ένα σύγχρονο ΑΠΣ: εάν το κέντρο βάρους μετατοπισθεί από τον παραδοσιακό τρόπο παροχής γνώσεων, τότε τα Αρχαία Ελληνικά δύνανται να οδηγήσουν τους μαθητές στην ενεργητική μάθηση· εφόσον μάλιστα παραμερισθεί η παθητική απομνημόνευση γνώσεων και κανόνων, τα Αρχαία Ελληνικά θα βοηθήσουν, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν υψηλής στάθμης μεταγνωστικές δεξιότητες. Φυσικά, ένα τέτοιο φιλόδοξο ΑΠΣ ενθαρρύνει καινοτόμες προσεγγίσεις, όπως τη συνεξέταση σημείων της αρχαίας με τη νεοελληνική γλώσσα, τη δημιουργική σύνδεση του αρχαίου και του σύγχρονου κόσμου, τη μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας, και την πολύπλευρη ευαισθητοποίηση του μαθητή. Τέλος, αισιοδοξεί ο νομοθέτης πως η καινούργια αυτή λογική θα επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για την αναζήτηση πληροφοριών, να επεξεργάζονται κριτικά και να παρουσιάζουν συνθετικά τα δεδομένα που θα συλλέγουν, να χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα και ποικίλους σημειωτικούς πόρους, να πραγματεύονται ένα θέμα πολυπρισματικά, να πειραματίζονται στο στάδιο της συγγραφής, να είναι παραστατικοί στην παρουσίαση της εργασίας τους, και τέλος να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομάδας⁷.

Το εισαγωγικό αυτό τμήμα του ΦΕΚ αποτυπώνει ξεκάθαρα τον ιδεολογικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό του νομοθέτη, καθιστώντας το υπό συζήτηση ΑΠΣ ριζικά διαφορετικό από όλα τα προηγούμενα, καθώς εισάγει δυναμικά τις νέες τεχνολογίες, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και νέες τεχνικές διδασκαλίας. Ωστόσο, φέρει τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με κάποιες προβληματικές διατυπώσεις. Έτσι λοιπόν διαβάζουμε ότι "τα Αρχαία Ελληνικά μπορούν να έχουν θέση σε ένα σύγχρονο ΑΠΣ, αρκεί να μετατεθεί το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από την παροχή γνώσεων στην ενεργητική - κριτική μάθηση, από την παθητική απομνημόνευση στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης"⁸. Από σχολική σύμβουλο έχουν διατυπωθεί ενστάσεις για τα εξής σημεία: α) Γιατί επελέγη από τον συντάκτη του ΑΠΣ το ρήμα "μπορούν"; Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, λόγω του υψηλού μορφωτικού και ανθρωπιστικού της χαρακτήρα, δεν οφείλει να κατέχει αυτοδίκαια θέση, και

⁷ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21007.

⁸ ό.π.

μάλιστα κυρίαρχη, σε κάθε ΑΠΣ; ⁹ β) Για ποιο λόγο υποβαθμίζεται η "παροχή γνώσεων" στη διδακτική πράξη; Κατά τη σχολική σύμβουλο, δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση χωρίς τη γνώση. Κάλλιστα, θα μπορούσε ο νομοθέτης να μιλήσει για "ισορροπία" μεταξύ της παροχής γνώσεων και της ενεργητικής - κριτικής μάθησης¹⁰. γ) Γιατί η "απομνημόνευση" προσδιορίζεται ως "παθητική"; Η κοινή διδακτική πείρα υποδεικνύει πως δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ενδιάθετη γνώση της Γραμματικής και του Συντακτικού δίχως την απομνημόνευση καταλήξεων ή περιγραφικών κανόνων. Επί παραδείγματι, πως οι μαθητές θα αναγνωρίζουν την Ευκτική σε ένα κείμενο, αν δεν έχουν απομνημονεύσει νωρίτερα τις καταλήξεις της σε κάθε χρόνο και φωνή;¹¹ δ) Τέλος, εντυπωσιάζει τη σχολική σύμβουλο η τεχνοκρατική διατύπωση "διαχείριση της γνώσης", αντί της "κατάκτησης", ή ακόμη και της "αγάπης" για τη γνώση. Η γνώση όμως ιστορικά και παιδαγωγικά ανέκαθεν συνιστούσε για τους μαθητές αδήριτη ανάγκη, στόχο, ακόμη και αυταξία. Η προβληματική λοιπόν διατύπωση του νομοθέτη για "διαχείριση της γνώσης" υποβαθμίζει αυτήν την κομβική αξία της γνώσης¹².

1.2. Περιεχόμενα – Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Ως προς τα Περιεχόμενα Διδασκαλίας και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του ΑΠΣ του 2011 παρατηρούμε τα εξής: α) οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος διαμορφώνονται από έξι σε πέντε εβδομαδιαίως, μειωμένες κατά μία ώρα σε σχέση με το προηγούμενο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του 2005¹³, εκ των οποίων τρεις για διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και δύο για διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, β) υπάρχει αυστηρός χρονικός προγραμματισμός, καθώς προτείνεται συγκεκριμένος αριθμός διδακτικών ωρών για την εισαγωγή, τη διδασκαλία του Ξενοφώντα και του Θουκυδίδη, και για γενική θεώρηση /

⁹ Αλεξοπούλου (2012), 226. Νομίζουμε ότι ο χαρακτηρισμός "κυρίαρχη" που αποδίδει η Αλεξοπούλου στη θέση των Αρχαίων Ελληνικών στα Α.Π.Σ. είναι μάλλον υπερβολικός, αφού φιλόλογοι όπως ο Τσάφος (2004), 175-180, και ο Μπασλής (2012), 8-9, αμφισβητούν την κυριαρχική θέση που πρέπει να έχουν τα Αρχαία Ελληνικά στα ΑΠΣ.

¹⁰ ό.π.

¹¹ ό.π. Και πάλι εδώ υπάρχει έντονη κριτική, καθώς υπάρχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητη η γνώση της μορφολογίας, και μάλιστα με γραμμικό τρόπο, για την κατανόηση των κειμένων.

¹² ό.π.

¹³ Υ.Α. 63447/Γ2, 27 - 06 - 2005.

διαθεματικές εργασίες¹⁴, και τέλος γ) ο χρονικός προγραμματισμός εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο με οδηγίες για το πόσες ακριβώς διδακτικές ώρες πρέπει να διατεθούν για κάθε ενότητα καθενός από τους δύο συγγραφείς. Για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένη ύλη γραμματικής και συντακτικού, αλλά επαφίεται στον εκπαιδευτικό, αφού σταθμίσει το επίπεδο της τάξης, είτε να επαναλάβει φαινόμενα που δεν έχουν γίνει κατανοητά, είτε να καλύψει κεφάλαια αδίδακτα¹⁵.

Συζητώντας τώρα το σκέλος αυτό του ΑΠΣ του 2011, θεωρούμε θετικό στοιχείο του τον χρονικό προγραμματισμό για τη διδασκαλία κάθε ενότητας· πρόκειται για πρόταση χρήσιμη, καθώς ο εκπαιδευτικός έχοντας κατά νου την πρόταση του ΑΠΣ, θα οργανώνει πλέον καλύτερα τη διδασκαλία του. Η εισαγωγή επίσης των διαθεματικών εργασιών, μετά την ολοκλήρωση κάθε ενότητας, συνιστά νεωτερισμό για το μάθημα, αφού δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν, να μελετήσουν ένα θέμα από πολλές οπτικές γωνίες, να ανακαλύψουν, και εν τέλει να παρουσιάσουν -ως ομάδες- στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Τέλος, για την διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, κρίνουμε παιδαγωγικά ορθή την πρόβλεψη ο εκπαιδευτικός να προσδιορίζει ο ίδιος τα προς διδασκαλία θέματα της γραμματικής και του συντακτικού αφού συνεκτιμήσει το υπόβαθρο των μαθητών του. Από την άλλη πλευρά, είναι αναμφισβήτητα αρνητική εξέλιξη η μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος κατά μια ώρα, καθώς κατά τη γνώμη μας τουλάχιστον, κάθε μείωση ώρας διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών πλήττει την αρχαιογνωστική και αρχαιογλωσσική κατάρτιση των μαθητών. Επιπροσθέτως, παρατηρούμε ότι ενώ διατίθενται 47 ώρες για τη διδασκαλία του Θουκυδίδη, μόλις 28 διατίθενται για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα. Προφανέστατα υπάρχει ανισοκατανομή των ωρών διδασκαλίας κάθε ιστορικού, που τελικά αποβαίνει εις βάρος της διδασκαλίας του Ξενοφώντα, αφού οι μαθητές με βάση αυτόν τον διδακτικό χρόνο, θα έχουν τελικά μικρή επαφή με τη γλώσσα, τις ιδέες και τα μηνύματα του Ξενοφώντα. Τέλος, διευκρινίζεται σαφώς πως "η Εισαγωγή και το Χρονολόγιο δεν εξετάζονται"¹⁶. Πώς

¹⁴ Συγκεκριμένα, από ένα σύνολο 142 ωρών για τη σχολική χρονιά, διατίθενται για την εισαγωγή 2 ώρες, για τον Ξενοφώντα 28 ώρες, για τον Θουκυδίδη 47 ώρες, για τη γενική θεώρηση των δύο ιστορικών 15 ώρες, και για την αυτοδύναμη διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού 50 ώρες.

¹⁵ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21008.

¹⁶ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21008.

όμως οι μαθητές θα εντυφλήσουν ουσιαστικά στο κείμενο του Ξενοφώντα χωρίς να έχουν εισαχθεί νωρίτερα -δια της συστηματικής διδασκαλίας της Εισαγωγής και του Χρονολογίου- στο γενικότερο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο των *Ἑλληνικῶν*¹⁷;

1.3. Στόχοι

Στο υπό συζήτηση ΑΠΣ υποστηρίζεται πως είναι απαραίτητο να υπηρετείται η αρχαιογνωσία και η αρχαιογλωσσία¹⁸. έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο των γενικών στόχων του μαθήματος επιδιώκεται α) η ανασύνθεση της εικόνας της κοινωνίας του 4^{ου} αιώνα π.Χ. και του πολιτισμού της, β) η ανάδειξη της μοναδικής ανθρωποκεντρικής διάστασης του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού: ο σεβασμός στον άνθρωπο και ο στοχασμός πάνω σε διαχρονικές αξίες, και γ) η ενίσχυση της αυτοσυνειδησίας των μαθητών και η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής τους συνείδησης. Ως ειδικοί στόχοι για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα ορίζονται οι εξής: α) να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα τυπικά, μορφικά και θεματικά χαρακτηριστικά της ιστοριογραφίας του Ξενοφώντα, β) να μελετήσουν την πολιτική κρίση που εκδηλώνεται στο εσωτερικό ενός κράτους όταν υποστεί μια συντριπτική πολεμική ήττα, καθώς και τις επακόλουθες συνέπειές της και γ) να κατανοήσουν ότι τα αυταρχικά καθεστώτα καθώς στερούνται λαϊκής νομιμοποίησης είναι ιστορικά καταδικασμένα να καταρρεύσουν. Για την ενίσχυση της αρχαιογλωσσίας των μαθητών, επιδιώκεται α) η εκμάθηση βασικών παραμέτρων της γραμματικής και του συντακτικού, β) η αναγνώριση του γραμματολογικού γένους και είδους του αρχαίου κειμένου και γ) η συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μέσω της νέας ελληνικής¹⁹.

Βέβαια, υπήρξαν και επιφυλάξεις για τους ανωτέρω στόχους: Η Αλεξοπούλου υποστήριξε πως οι γενικοί στόχοι είναι πολύ αόριστα διατυπωμένοι²⁰ ενώ ο Ιγνατιάδης θεωρεί σοβαρούς τους εν λόγω στόχους και πιστεύει πως για την επίτευξή τους προϋποτίθεται μια ουσιαστική γλωσσική - κειμενοκεντρική και διακειμενική προσέγγιση, χωρίς την προσφυγή των μαθητών στις παράλληλες

¹⁷ Αλεξοπούλου (2012), 227.

¹⁸ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21008 - 9.

¹⁹ ό.π.

²⁰ Αλεξοπούλου (2012), 226-7.

μεταφράσεις που εισάγει το ΑΠΣ²¹. Τέλος, ο Στέφος, εκκινώντας και από τα προτεινόμενα στο ΑΠΣ διδακτικά σχέδια για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα²², μιλάει για υψηλού επιπέδου απαιτήσεις από τους μαθητές, στις οποίες δύσκολα θα ανταποκριθούν²³.

Η γνώμη μας είναι ότι το ΑΠΣ εμπεριέχει ρηξικέλευθα στοιχεία· για πρώτη φορά η ανασύνθεση της Αθηναϊκής κλασικής κοινωνίας και του πολιτισμού της αποτελούν στόχους της διδασκαλίας, όπως επίσης ο στοχασμός πάνω σε θεμελιακές για τον ελληνικό και δυτικό πολιτισμό αξίες, και η συνειδητοποίηση της αφετηρίας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Πρόκειται για προσεγγίσεις που δημιουργούν νέα προοπτική για το μάθημα, και εμπλέκουν μαθητές και εκπαιδευτικούς σε μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο ελληνικό κόσμο²⁴. Επίσης, οι ειδικοί στόχοι που τίθενται για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα είναι κατά τη γνώμη μας εύστοχοι, καθώς αποβλέπουν στο να "συνομιλήσει" ουσιαστικά πλέον ο μαθητής με τον αρχαίο συγγραφέα και το κείμενό του, σμιλεύοντας τον χαρακτήρα του, οικοδομώντας την ταυτότητά του και εφοδιάζοντας τον εαυτό του με γνώσεις, αξίες και στάσεις απέναντι στη ζωή και τον κόσμο.

1.4. Μεθοδολογία

Ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας του μαθήματος, το ΑΠΣ του 2011 εισηγείται: α) την κειμενική, διακειμενική, και διαθεματική προσέγγιση, β) την προσέγγιση του αρχαίου κειμένου όχι πια μέσω της πιστής μετάφρασης του μαθητή, αλλά δια της συνδρομής ποικίλων μεταφράσεων, ώστε ο μαθητής να τις συγκρίνει και να κρίνει τις επιλογές του μεταφραστή, γ) επιλογή από τον διδάσκοντα στοιχείων του αρχαίου ελληνικού κόσμου, που οι μαθητές θα μπορούν να αναγνωρίσουν σε ένα οικείο και σύγχρονο για αυτούς πλαίσιο, δ) αξιοποίηση της "Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα", που περιέχει σώματα κειμένων και λεξικά, ε) επαφή των μαθητών με τους ποικίλους σημειωτικούς πόρους του διαδικτύου και των πολυμέσων, και τέλος στ) εξοικειώσή τους με τη χρήση λογισμικών πολυτροπικής παρουσίασης και εργαλείων δικτυακής δημοσίευσης· εξάσκησή τους στο λογισμικό

²¹ Ιγνατιάδης (2012), 243.

²² ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21012 - 24

²³ Στέφος (2012), 224.

²⁴ Τσάφος (2011), 13.

επεξεργασίας κειμένου, ώστε να μεταβούν από την ανάγνωση και την πρόσληψη στην παραγωγή δικού τους λόγου²⁵.

Για τη διδασκαλία προτείνεται: α) μετατόπιση από την απομνημόνευση γλωσσικών τύπων στην αναγνώριση και λειτουργία τους στο κείμενο που εντάσσονται, β) βαρύτητα στην κατανόηση της δομής της φράσης και στη λειτουργία της στην κατασκευή του κειμένου, γ) έμφαση στη σύνταξη απλών ή σύνθετων διαγραμμάτων που αναδεικνύουν τη δομή του κειμένου, δ) καλλιέργεια της ικανότητας αναδόμησης του κειμένου με αντικαταστάσεις λέξεων ή φράσεων, ε) αναζήτηση τυχόν ειδικού λεξιλογίου του κειμένου (π.χ. δικανικών όρων) στα λεξικά, στ) συγκριτική προσέγγιση της Αρχαίας μέσω της Νέας Ελληνικής και ζ) σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με λεξικά και εγχειρίδια γραμματικής/συντακτικού ως βιβλίων αναφοράς και αξιοποίηση των εργαλείων που περιλαμβάνονται στην πλατφόρμα του "Ψηφιακού Σχολείου"²⁶.

Ασφαλώς, δεν μας διαφεύγει πως η μετάφραση είναι από τα δυσκολότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο μαθητής στη διδακτική πρακτική· είναι όντως πολύ λίγες οι φορές που ενεργοποιείται στην σχολική αίθουσα μια δημιουργική μεταφραστική διαδικασία, που ακολουθεί πολλαπλές ερμηνείες και μεταφραστικές προσεγγίσεις του αρχαίου κειμένου, και η οποία τελικά καταλήγει στην επιλογή της πιο εύστοχης απόδοσης του πρωτοτύπου. Δυστυχώς, η συνήθης σχολική πρακτική εξαντλείται στο να διανέμεται στους μαθητές η μετάφραση, την οποία συνήθως οι τελευταίοι αποστηθίζουν μηχανικά. Αυτό έχει όμως ως αποτέλεσμα ο μαθητής να χάνει την επαφή του με το αρχαίο κείμενο και να μην ασχολείται ουσιαστικά με αυτό²⁷.

Το ΑΠΣ του 2011 επιχειρεί να θεραπεύσει την παραπάνω αδυναμία. Φιλοδοξεί να εμπλέξει τους μαθητές σε μια ολιστική αναγνωστική διαδικασία, ωστόσο υποβαθμίζει τη μετάφραση, που είναι *έκ τῶν ὧν οὐκ ἄνευ* στην ερμηνεία του κειμένου²⁸.

²⁵ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21010.

²⁶ ό.π.

²⁷ Ιγνατιάδης (2012), 241.

²⁸ Στέφος (2012), 223-4.

Αρχικά, αν αναλογιστούμε πως τόσο στη Β΄ όσο και στην Γ΄ γυμνασίου οι μαθητές ασκούνταν στη μετάφραση, μια άσκηση που όμως μένει χωρίς συνέχεια, καθώς η μετάφραση υποβαθμίζεται (λόγω του ότι το ΑΠΣ του 2011 αρχικά δεν προέβλεπε τη συστηματική διδασκαλία και εξέταση της μετάφρασης)²⁹, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τους μαθητές που θα ήθελαν να εξοικειωθούν με την απόδοση του αρχαίου κειμένου σε δόκιμο νεοελληνικό λόγο, και βέβαια για όσους θα θελήσουν αργότερα να ενταχθούν στη Θεωρητική Κατεύθυνση, όπου θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην προσπέλαση του διδαγμένου και του αδίδακτου κειμένου³⁰.

Ακόμη, η ανίχνευση της μικροδομής και μακροδομής του πρωτότυπου κειμένου, η ανίχνευση των ενεργειών των δρώντων προσώπων, των θεματικών κέντρων του κειμένου, της αλληλουχίας των γεγονότων, η αναζήτηση της σχέσης αιτίου – αιτιατού, η λεξιλογική διερεύνηση και η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων στο κείμενο, φοβούμαστε ότι καθίστανται μάλλον μαξιμαλιστικοί στόχοι, καθώς τίθεται το ερώτημα πως θα τα κατακτήσει όλα αυτά ο μαθητής χωρίς τη μετάφραση, η οποία όπως προαναφέραμε τα πρώτα χρόνια ισχύος του ΑΠΣ 2011 ούτε διδασκόταν, ούτε εξεταζόταν³¹. Αν έχουμε κατά νου ότι η μεταφραστική εργασία απαιτεί έναν δείκτη υψηλής και πολυποίκιλης γλωσσικής επάρκειας (λεξιλογικής, γραμματικής συντακτικής), και ταυτόχρονα συνδράμει καίρια στη γλωσσική καλλιέργεια του μαθητή³². Εξάλλου, η συγκεκριμένη μεθοδολογική οδηγία είναι αμφίβολο κατά πόσο προάγει την αρχαιογνωσία των μαθητών, είναι όμως περισσότερο από βέβαιο πως θα είναι εις βάρος της αρχαιογλωσσίας τους³³.

Αλλά και στην πρόταση για σύγκριση και κριτική των μεταφραστικών επιλογών ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μαθητές να ασχοληθούν με το μεταφρασμένο κείμενο και όχι με το πρωτότυπο³⁴. Θα αντέτεινε, πιθανόν, κάποιος πως παράλληλες μεταφράσεις υπάρχουν και στο *Ανθολόγιο Λυρικής Ποίησης* στην Θεωρητική Κατεύθυνση της Β΄ Λυκείου· εκεί όμως οι μεταφράσεις έχουν επικουρικό ρόλο, και δεν καταργούν την υποχρέωση του μαθητή να παραγάγει τη δική του

²⁹ ό.π.

³⁰ Αγγελάκος (2012), 17.

³¹ Στέφος (2012), 223.

³² Ιγνατιάδης (2012), 242.

³³ Αργυροπούλου (2012), 12.

³⁴ ό.π.

μετάφραση³⁵. Να προσθέσουμε ακόμη ότι ο συντάκτης του ΑΠΣ υποπίπτει στην εξής αντίφαση: στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας του μαθήματος αποκηρύσσει την αποστήθιση γλωσσικών τύπων, ωστόσο αυτοί ζητούνται στην αξιολόγηση του μαθήματος³⁶.

Βεβαίως, υπήρξαν και αυτοί που εξέλαβαν ως θετικά στοιχεία την επαφή των μαθητών με ποικίλες μεταφραστικές εκδοχές, την κατανόηση και όχι την μετάφραση του αρχαίου κειμένου, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και τις ομαδικές ερευνητικές εργασίες στο πλαίσιο του μαθήματος³⁷.

Εύλογα, επομένως φρονούμε, οι προτεινόμενες πρακτικές προκάλεσαν την καταγγελία της ΠΕΦ³⁸. Κατά συνέπεια, εκτιμούμε πως το πιο ασφαλές παιδαγωγικά και γνωστικά για τον μαθητή είναι να επιστρέψουμε στην παλιά διδακτική πρακτική της κατασκευής της μετάφρασης (δηλαδή μιας μετάφρασης που ακολουθεί τους συντακτικούς αρμούς του κειμένου, και που στην τελική της μορφή δεν προδίδει ούτε το κείμενο ούτε τον συγγραφέα), αποφεύγοντας όμως τις στρεβλώσεις του παρελθόντος (όπως την αυστηρή επί λέξει μετάφραση, που πολλές φορές οδηγούσε στην παραγωγή ιδιότυπου νεοελληνικού κειμένου, και την στείρα αποστήθιση της μετάφρασης). σαφώς και πρέπει να κάνουμε χρήση των νέων τεχνολογιών και των αρχαιογνωστικών διαδικτυακών τόπων και λογισμικών, αλλά λελογισμένα· οι ομαδικές εργασίες και η διαθεματική προσέγγιση να μην καταστούν αυτοσκοπός, αλλά να υπηρετήσουν λελογισμένα τη "συνομιλία" του μαθητή με το αρχαίο κείμενο.

1.5. Αξιολόγηση

Η επισκόπηση του ΑΠΣ του 2011 ολοκληρώνεται με τις προβλέψεις του για την αξιολόγηση του μαθήματος, που περιλαμβάνει α) ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, β) ερωτήσεις ερμηνευτικής προσέγγισης βασικών θεμάτων που θίγονται στο κείμενο και γ) ασκήσεις γλωσσικές³⁹.

³⁵ Στέφος (2012), 223-4.

³⁶ Αλεξοπούλου (2012), 227-8.

³⁷ Τσάφος (2011), 13-16· Μπασλής (2012), 8-9.

³⁸ Για την καταγγελία της ΠΕΦ βλ. Παγανός (2012), 183-4.

³⁹ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21011.

Η πρώτη παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε επί των ανωτέρω είναι ότι η μετάφραση εξοβελίζεται πλέον (και) από το στάδιο της αξιολόγησης, κάτι που προκάλεσε, όπως είδαμε, τις αντιδράσεις των φιλολόγων. Θεωρούμε μάλιστα σωστή την ένσταση που διατυπώνεται από κάποιους πως, από τη στιγμή που δεν διδάσκεται και δεν εξετάζεται η μετάφραση, τότε η αξιολόγηση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών γίνεται ουσιαστικά ερήμην του αρχαίου κειμένου⁴⁰. Σε αυτό το σημείο, θα συγκλίνουμε με την άποψη εκείνων που υποστηρίζουν ότι υπήρχε χώρος για μια ερώτηση μετάφρασης, έστω λίγων στίχων, ώστε να ελέγχεται η κατανόηση του αρχαίου κειμένου⁴¹. Επίσης, όταν από ένα κείμενο είκοσι περίπου στίχων ο διδάσκων πρέπει να θέσει δυο ερωτήσεις κατανόησης και δυο ερωτήσεις ερμηνευτικές, απαιτείται προσοχή· υπάρχει ο κίνδυνος αλληλοεπικαλύψεων, κατά συνέπεια τα ερωτήματα πρέπει να είναι σαφή και να απαιτούν εξίσου σαφείς απαντήσεις⁴². Τέλος, μας φαίνεται αντιφατικό πως ενώ κατά τον συντάκτη του ΑΠΣ οι γραμματικοί τύποι δεν πρέπει να απομνημονεύονται, εν τούτοις υπάρχει γραμματική παρατήρηση, που η επιτυχής απάντησή της απαιτεί απομνημονευτική ικανότητα.

Ένα χρόνο αργότερα, μετά τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για την αποπομπή της μετάφρασης, το υπουργείο υποχρεώθηκε σε αναδίπλωση, αφού στις *Οδηγίες* που απέστειλε αναφορικά με το ρόλο της μετάφρασης στο ΑΠΣ διευκρίνιζε ότι "η μετάφραση χρησιμοποιείται ως εργαλείο κατά τη διδασκαλία", ότι "παραμένει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση του κειμένου", και τέλος πως "η ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών είναι ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος"⁴³. Ωστόσο, στις *Οδηγίες* αυτές, ενώ αναγνωριζόταν η αξία της μετάφρασης, εντούτοις αυτή δεν αξιολογούνταν. Η μετάφραση, ως εξεταστικό ζητούμενο, επανήλθε με Υπουργική Απόφαση το 2013⁴⁴, καλύπτοντας ένα πανθομολογούμενο κενό στην αξιολόγηση του μαθήματος και τερματίζοντας τις δικαιολογημένες διαμαρτυρίες των φιλολόγων για την επί δεκαετία ηχηρή απουσία της.

⁴⁰ Στέφος (2012), 224.

⁴¹ Αλεξοπούλου (2012), 229. Αργυροπούλου (2012), 12

⁴² Αλεξοπούλου (2012), 229.

⁴³ ΥΠΕΠΘ (2012), *Οδηγίες*, σελ. 3.

⁴⁴ ΦΕΚ 55, τεύχος Α', 06 – 03 – 2013, σελ. 807.

Κεφάλαιο 2

Οι δυσκολίες της διδασκαλίας του Ξενοφώντα στην Α' Λυκείου

Όπως προαναφέραμε, μπορεί το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών να έχει τη μεγαλύτερη διδακτική παράδοση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο η παρουσία του δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα. Ακριβώς αυτά τα προβλήματα εξετάζουμε στη συνέχεια της διατριβής, τα οποία σχετίζονται α) με την ίδια τη διδασκαλία του μαθήματος, β) με τον χαρακτήρα που έχει αποκτήσει το σημερινό Λύκειο και γ) με αδυναμίες ημών των ιδίων που διδάσκουμε τον Ξενοφώντα στην Α' Λυκείου. Ορισμένα από αυτά τα προβλήματα τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά, ενώ άλλα είναι απόρροια της διδακτικής μας εμπειρίας και της επαφής μας με άλλους συναδέλφους.

2.1. Η διδασκαλία του μαθήματος

2.1.1. Η αναχρονιστική μέθοδος διδασκαλίας

Η πλειοψηφία των φιλολόγων σιωπηρά αποδέχεται σήμερα ότι η παιδευτική σημασία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας υποβαθμίζεται ολοένα και περισσότερο. Φρονούμε ωστόσο ότι θα ήταν μέγα λάθος να αποδοθεί η υποβάθμιση αυτή στην αδυναμία των κλασικών κειμένων να ανταποκριθούν στις ανάγκες της νεοελληνικής κοινωνίας· μάλλον θα πρέπει να αναζητήσουμε την πηγή του προβλήματος στις αναχρονιστικές μεθόδους διδασκαλίας, που καθιστούν το περιεχόμενο των αρχαίων κειμένων μη ελκυστικό για τους μαθητές.

Μερικές προκαταρκτικές επισημάνσεις είναι όμως απαραίτητες:

α) Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται τα Έλληνικά του Ξενοφώντα δεν διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν όλα τα αρχαιοελληνικά κείμενα στο Γυμνάσιο: φιλοσοφικά, ρητορικά και ιστορικά κείμενα διδάσκονται πανομοιότυπα, ανεξάρτητα από την εποχή που γράφτηκαν και, κυρίως, ανεξάρτητα από το γραμματειακό είδος του καθενός, παρότι τα ΑΠΣ ρητά προβλέπουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με το γραμματειακό είδος. Όμως, μια τέτοια "οριζόντια" διδακτική αντιμετώπιση των αρχαίων κειμένων αφενός πλήττει την ιδιαιτερότητα κάθε κειμένου, αφετέρου δεν βοηθά στην κατανόηση της διαφορετικότητάς τους από τους μαθητές, οδηγώντας έτσι τη διδακτική διαδικασία σε τυποποίηση⁴⁵.

β) Όπως προκύπτει από έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας βασισμένη σε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε φιλόλογους, οι πιο πολλοί επιχειρούν μια επιτηδευμένη προσέγγιση του αρχαίου κόσμου, παρουσιάζοντάς τον εξιδανικευμένο, απαλλαγμένο από αδυναμίες, πάθη, συγκρούσεις και χωρίς καμία δυναμική, προβάλλοντας μια αρκετά εξωραϊσμένη εικόνα του, που τελικά δεν συγκινεί τους μαθητές⁴⁶.

Ξεκινώντας λοιπόν τη συζήτηση για τις αναχρονιστικές μεθόδους διδασκαλίας, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι οι μέθοδοι που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών παρουσίαζαν ένα μειονέκτημα: εκκινούσαν από τη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, υποτιμώντας την ιδεολογική, πραγματολογική, και αισθητική προσέγγιση του αρχαίου λόγου. Το αποτέλεσμα αυτής της διδακτικής πρακτικής ήταν να μετακυλιέται το κέντρο

⁴⁵ Φουντοπούλου (2012), 16.

⁴⁶ Σιτηπάνου (2008), 10.

βάρους της διδασκαλίας από το περιεχόμενο στη γλώσσα⁴⁷. Όντως, στο παρελθόν, ο περισσότερος χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος αναλωνόταν στη γραμματική και το συντακτικό⁴⁸. Αλλά και στη σημερινή διδακτική πράξη το μάθημα εξακολουθεί να ασχολείται με την "ανατομία" των λέξεων. Έτσι, παρά τις δυστυχώς φιλόδοξες διακηρύξεις των ΑΠΣ, στην επικρατούσα σχολική πρακτική πραγματικός σκοπός του μαθήματος δεν είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν τα αρχαιοελληνικά κείμενα και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, αλλά η εμβριθής γνώση της γραμματικής και του συντακτικού της αττικής διαλέκτου. Οι φιλόλογοι, ειδικά του Λυκείου, πανικοβάλλονται όταν διαπιστώνουν άγνοια των μαθητών σε γραμματική και συντακτικό, και μεταφέρουν τον πανικό τους στην τάξη, δημιουργώντας μια μη παραγωγική μαθησιακή ατμόσφαιρα. Εξακολουθούν λοιπόν να διδάσκουν με παραδοσιακό τρόπο τα Αρχαία Ελληνικά, διότι θεωρούν ότι έτσι θα είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να "ξεκλειδώσουν" τα νοήματα του αρχαίου κειμένου⁴⁹.

Παράλληλα, απαιτούνται από τους μαθητές μεταφράσεις κειμένων που κινούνται ανάμεσα σε αξιοσημείωτες απομνημονεύσεις προσφερόμενων από σχολικά βοηθήματα μεταφράσεων και σε προσπάθειες μαθητών που οδηγούν μερικές φορές σε μη κατανοητά Νέα Ελληνικά⁵⁰. Αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας είναι να μειώνεται το πραγματικό ενδιαφέρον των μαθητών για τη σπουδή των κλασικών κειμένων από το πρωτότυπο, και να εγκαταλείπεται κάθε προσπάθεια κατάκτησης του νοήματος του κειμένου⁵¹. Παρατηρείται λοιπόν το φαινόμενο να θυσιάζεται συχνά όλη σχεδόν η διδακτική ώρα στο βωμό μιας πιστής μετάφρασης δέκα περίπου σειρών του αρχαίου κειμένου, κάτι που σαφώς είναι σε βάρος της ιδεολογικής και αισθητικής ερμηνείας του κειμένου. Το προϊόν που παράγεται από αυτή τη μεταφραστική προσπάθεια είναι συνήθως ένα ιδιότυπο νεοελληνικό κείμενο, που μόνο σε σχολική τάξη θα μπορούσε να σταθεί και να λειτουργήσει⁵². Είναι αδήριτη λοιπόν η ανάγκη όχι βέβαια της "απόσυρσης" της σχολικής μετάφρασης, αλλά της δημιουργικής κατασκευής της από τους μαθητές.

⁴⁷ Στέφος (1993), 10.

⁴⁸ Βαρμάζης (1999), 41.

⁴⁹ Μακρής (2000), 583.

⁵⁰ ό.π., 579-80.

⁵¹ Στέφος (1993), 10.

⁵² Σιτηπάνου (2008), 11-12. Βαρμάζης (1999), 76. Για το θέμα της σχολικής μετάφρασης ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις του Μαρωνίτη (1993) στον *Φιλολόγο* 71, σελ. 6-29.

Κοντά σε αυτά να προσθέσουμε ως στοιχείο αναχρονιστικής διδασκαλίας τον διδακτικό μονόλογο, που μοιάζει παρωχημένος σε μια εποχή που η αυθεντία του δασκάλου αμφισβητείται ολοένα και περισσότερο, και που ζητούμενο της μαθησιακής διαδικασίας είναι να γίνει ο δάσκαλος ισότιμος συνεργάτης των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης, εμπυχωτής, και συντονιστής των ενεργειών τους: μία πραγματικά πολυσύνθετη αποστολή για τον εκπαιδευτικό. Όμως, η επιτυχής διεκπεραίωση της αποστολής αυτής προϋποθέτει να απεκδυθεί ο διδάσκων την αυθεντία του και να είναι πρόθυμος να υιοθετήσει νέους ρόλους, πιο απαιτητικούς, αν θέλει φυσικά οι μαθητές του να οικοδομήσουν τη γνώση και γίνουν "εγγράμματοι" είτε με την κλασική έννοια, είτε κοινωνικά, κριτικά και τεχνολογικά⁵³.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε την πλημμελή εφαρμογή της διαθεματικότητας, που στα ΑΠΣ της τελευταίας δεκαετίας θεωρήθηκε η αιχμή του δόρατος για την ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν πεισθεί για αυτήν, πιθανόν επειδή και η σχετική επιμόρφωσή τους ήταν επιφανειακή. Αξίζει μάλιστα να διερευνηθεί περαιτέρω αν η εφαρμογή της διαθεματικότητας είναι απλά θέμα ενημέρωσης ή/και βούλησης των εκπαιδευτικών ή αν είναι χαρακτηριστικό των παθογενειών του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι η πίεση του διδακτικού χρόνου, ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, και άλλοι παράγοντες που δεν επιτρέπουν την ουσιαστική αξιοποίησή της.⁵⁴

2.1.2. Η ανεπαρκής εποπτική στήριξη του μαθήματος

Αρκετοί διδάσκοντες υποστηρίζουν πως η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών δεν υποστηρίζεται όσο πρέπει εποπτικά, με αποτέλεσμα να φαντάζει παρωχημένη στους σύγχρονους μαθητές, οι οποίοι βιώνουν, εντονότερα από κάθε άλλη εποχή, τον πολιτισμό της εικόνας⁵⁵. Η περιορισμένη χρήση εποπτικού υλικού στα Αρχαία Ελληνικά πιθανώς συνδέεται με την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες, με τον όγκο της διδακτέας ύλης σε συνάρτηση με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, με τον χαρακτήρα του σημερινού Λυκείου ως

⁵³ Ματσαγγούρας (1998), 58-90.

⁵⁴ Βεΐκου, Βαρέση & Πατούνα (2008), 153-4.

⁵⁵ Στέφος (1996), 100.

προθαλάμου για τα Πανεπιστήμια και με άλλες παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος⁵⁶.

Αν όλοι συμφωνούμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να καλλιεργεί το σημερινό σχολείο είναι η ικανότητα στη συνεχή μάθηση και στη συλλογική εργασία, η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, η ανθρωπιστική παιδεία, ο κλασικός, ο νέος γραμματισμός (τεχνογραμματισμός) αλλά και ο κριτικός γραμματισμός, καθώς και η αισθητική καλλιέργεια, τότε έχουμε εν πολλοίς έτοιμο το πλαίσιο βάσει των οποίων θα αξιοποιηθούν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (εφεξής: ΤΠΕ) όχι μόνο στη διδασκαλία του Ξενοφώντα στην Α΄ Λυκείου, αλλά και γενικότερα στο σχολείο⁵⁷.

Θεωρούμε λοιπόν πως η αποξένωση των Αρχαίων Ελληνικών από τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες έπληξε καίρια τα τελευταία χρόνια το μάθημα· η εμμονή στην παραδοσιακή του διδασκαλία υποβάθμισε τη φυσιογνωμία του στο μαθητικό πληθυσμό. Αν στη Β΄ και πολύ περισσότερο στην Γ΄ τάξη του Λυκείου η αποδοχή των Νέων Τεχνολογιών από τους μαθητές είναι κάπως δύσκολη, διότι είναι πιο στοχευμένοι στο διάβασμά τους, λόγω των κατευθύνσεων που έχουν επιλέξει, τότε αυτονόητα η Α΄ τάξη του Λυκείου, ως τάξη καθαρά γενικής παιδείας προσφέρεται για μια νέα, διαφορετικού τύπου προσέγγιση των *Ἑλληνικῶν* του Ξενοφώντα, με τη πολύτιμη αρωγή των ΤΠΕ.

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν σήμερα έναν κύριο άξονα της σύγχρονης φυσιογνωμίας της εκπαίδευσης, και αποτελεί επιτακτική απαίτηση της εποχής μας να ενταχθούν δημιουργικά στη σύγχρονη διδακτική πράξη των Αρχαίων Ελληνικών⁵⁸. Πρόδηλα επομένως συνιστά σιωπηρό μεν αίτημα των μαθητών αλλά και ηχηρότατη απαίτηση της εποχής μας ο εκσυγχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας, με τη δυνατότητα αξιοποίησης σύγχρονων οπτικο – ακουστικών μέσων που θα έχουν καλύτερο αποτέλεσμα⁵⁹.

⁵⁶ Βεΐκου, Βαρέση & Πατούνα (2008), 154.

⁵⁷ Κουτσογιάννης (2014), 20.

⁵⁸ Φουντοπούλου (2012), 22.

⁵⁹ Στέφος (1996), 100.

2.1.3. Η πληθώρα της διδακτέας ύλης

Έχει επισημανθεί ακόμη πως η διδακτέα ύλη των Αρχαίων Ελληνικών στην Α΄ Λυκείου είναι αδύνατον να καλυφθεί ικανοποιητικά στις καθορισμένες από το ΑΠΣ ασφυκτικές προθεσμίες⁶⁰. Συγκεκριμένα, το ΑΠΣ του 2011 προβλέπει για τη διδασκαλία 56 ενοτήτων από τα Έλληνικά του Ξενοφώντα μόλις 28 διδακτικές ώρες⁶¹. Στην ουσία, αυτό σημαίνει για τον προγραμματισμό του διδάσκοντα ότι ανά 1 διδακτική ώρα οφείλει να πραγματοποιείται -ολοκληρωμένα- 2 παραγράφους. Λαμβάνοντας υπόψιν τη δυσκολία των Έλληνικῶν, τα κενά των μαθητών σε λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό και την ανομοιογένεια από πλευράς επιπέδου των τάξεων, θεωρούμε πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να διδάσκονται κάθε φορά 10-15 στίχοι ενός απαιτητικού αφηγηματικού κειμένου, όπως του Ξενοφώντα, σε μια σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, ο διδάσκων αναγκάζεται είτε α) να αναλώνει πολύτιμο διδακτικό χρόνο για γραμματικο – συντακτικά φαινόμενα, που δεν έχουν αφομοιωθεί με αποτέλεσμα να χρονοτριβεί⁶², είτε β) προκειμένου να είναι συνεπής στις επιταγές του ΑΠΣ, να υιοθετήσει έναν ταχύ ρυθμό διδασκαλίας, που όμως δεν θα επιτρέπει την ουσιαστική προσέγγιση του αρχαίου λόγου, και επομένως την εκπλήρωση των σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος⁶³. Οι δυσκολίες αυτές εύλογα γεννούν άγχος και φόβο στους μαθητές, με κατάληξη την απογοήτευσή τους, καθώς η πλειοψηφία τους μένει με μια πικρή γεύση από το μάθημα, γεγονός επιζήμιο για την περαιτέρω πορεία του.

2.1.4. Η δυσκολία του εγχειριδίου της Α΄ Λυκείου και οι στόχοι του νέου ΑΠΣ

Κάποιοι υποστήριξαν επίσης πως οι μαθητές της Α΄ Λυκείου οδηγούνται σε σύγχυση και "αρχαιοφοβία" εξαιτίας του απαιτητικού σχολικού εγχειριδίου των Αρχαίων Ελληνικών⁶⁴ και των εξαιρετικά φιλόδοξων στόχων που θέτει το τελευταίο ΑΠΣ, οι οποίοι -κατά τη γνώμη τους- δεν συμβαδίζουν με τη νοητική

⁶⁰ Καραδημητρίου (1997), 64- Τσάφος (2011), 14.

⁶¹ ΦΕΚ 1562, τ. Β΄, 27 – 06 – 2011, σελ. 21008.

⁶² Μακρής (2000), 584.

⁶³ Στέφος (1996), 96.

⁶⁴ Η δυσκολία του σχολικού εγχειριδίου απορρέει όπως προαναφέραμε από το γεγονός ότι οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με ένα συνεχές ιστορικό αφηγηματικό κείμενο, με πολύ άγνωστο λεξιλόγιο και απαιτητικές ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου.

ανάπτυξη των παιδιών⁶⁵. Εγείρουν λοιπόν ερωτήματα κατά πόσον οι μαθητές διαθέτουν την ωριμότητα να εμβαθύνουν στα απαιτητικά Έλληνικά του Ξενοφώντα, και να προσεγγίσουν κριτικά τον Ξενοφώντα και την ταραγμένη εποχή του.

2.1.5. Οι εξεζητημένες ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου και οι υπερβολικές απαιτήσεις των διδασκόντων

Άλλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον Ξενοφώντα είναι κάποιες μάλλον εξεζητημένες ασκήσεις του σχολικού βιβλίου που προϋποθέτουν άριστη γνώση γραμματικής και συντακτικού⁶⁶. Ο υπερβάλλον ζήλος που δείχνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί να απαιτούν τέτοιες ασκήσεις από τους μαθητές, που είναι μάλλον υπεράνω του επιπέδου τους και εις βάρος της καθαυτή ερμηνείας του κειμένου, ωθεί τους τελευταίους σε μια στάση αρνητική απέναντι στο μάθημα. Από την άλλη πλευρά βέβαια, η εμμονή που δείχνουν κάποιοι διδάσκοντες στις παραδοσιακές ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού όχι μόνο δεν προάγουν τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, αλλά μάλλον τους υπονομεύουν⁶⁷.

2.2. Η φυσιογνωμία του σημερινού Λυκείου

2.2.1. Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου

Ανασταλτικός παράγοντας για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα στην Α' Λυκείου είναι και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας που έχει προσλάβει τα τελευταία χρόνια όχι μόνο η συγκεκριμένη τάξη, αλλά και συλλήβδην το Λύκειο. Το ζητούμενο όμως είναι οι εξετάσεις να υπηρετούν τους σκοπούς του μαθήματος, έτσι όπως περιγράφονται στο ΑΠΣ. Σε αυτό αναφέρεται σαφώς ότι επιδιώκεται η κατανόηση της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, και όχι η ικανότητα χρήσης της⁶⁸. και όμως, το σύνολο των ασκήσεων οι οποίες δίνονται στους μαθητές έχουν ως στόχο να

⁶⁵ Ράπτης & Χρόνη (2001), 145.

⁶⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ζητείται από μαθητές που μόλις πριν από λίγους μήνες ήταν στο Γυμνάσιο να αναλύσουν μετοχές σε δευτερεύουσες προτάσεις (βλ. σελ. 68, 93, 113, 125 του σχολικού εγχειριδίου), ή ακόμη και να συντάξουν δικό τους κείμενο στα Αρχαία Ελληνικά (βλ. σελ. 59 του σχολικού εγχειριδίου).

⁶⁷ Μακρής (2000), 583.

⁶⁸ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21008 - 11.

αναπτύξουν κυρίως την ικανότητα χρήσης της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας και λιγότερο την κατανόησή της⁶⁹.

Αναλυτικότερα, η εξέταση της μετάφρασης του Ξενοφώντα στα διαγωνίσματα ή στις προαγωγικές εξετάσεις της περιόδου Μαΐου - Ιουνίου, με τον τρόπο που διεξάγεται, είτε αναπαράγει την ικανότητα απομνημόνευσης μιας έτοιμης μετάφρασης, είτε παράγει μια από τις χειρότερες μορφές νεοελληνικού λόγου. Οι δε ζητούμενες γραμματικές παρατηρήσεις εξετάζουν κατεξοχήν την ικανότητα χρήσης της γλώσσας (κλίσεις ονομάτων, επιθέτων, αντωνυμιών, αντικαταστάσεις ρημάτων) και λιγότερο την κατανόηση, καθώς ο μαθητής παράγει μηχανικά κάποιους τύπους χωρίς ωστόσο να τους συσχετίζει με το πρωτότυπο κείμενο ή τη Νέα Ελληνική. Αλλά και οι συντακτικές παρατηρήσεις διαπνέονται από την ίδια στρεβλή φιλοσοφία: ζητούν από το μαθητή να ανακαλέσει όλη σχεδόν την ύλη του συντακτικού που διδάχθηκε στο γυμνάσιο⁷⁰. Συνεπώς, οι απαιτήσεις των εξετάσεων καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το πώς θα διδαχθεί το μάθημα. Ο φιλόλογος μετατρέπεται έτσι σε έναν διεκπεραιωτή συγκεκριμένων υποχρεώσεων, που είναι αναγκασμένος να διδάσκει τους μαθητές σύμφωνα με τις επιταγές του ΑΠΣ για τις ενδοσχολικές εξετάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποκτά χρησιμοθηρικά, φορμαλιστικά, και μηχανιστικά χαρακτηριστικά, που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και την πρακτική μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι στρέφονται στη διδακτική παράδοση και στις παλιές πρακτικές των δασκάλων τους⁷¹.

2.2.2. Ο προσανατολισμός των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα

Ας σημειώσουμε ακόμη πως η αυτονομία της μορφωτικής βαθμίδας του Λυκείου ακυρώνεται πολύ πρόωμα, ήδη από την Α' τάξη, λόγω της σαφούς προτίμησης των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα, με αποτέλεσμα όσοι ενδιαφέρονται για τα θετικά μαθήματα να απορρίπτουν πολύ νωρίς τα Αρχαία Ελληνικά, ήδη από την Α' Λυκείου⁷². Σε ένα τέτοιο κλίμα λοιπόν, η διδασκαλία των *Ἑλληνικῶν* γίνεται βάρος για τους μαθητές που θέλουν να ακολουθήσουν θεωρητικές σπουδές (διότι ο ρυθμός διδασκαλίας του μαθήματος επιβραδύνεται και συχνά το επίπεδο

⁶⁹ Μπασλής (1999), 463-4.

⁷⁰ ό.π.

⁷¹ Μαυροσκούφης (2002), 258-266.

⁷² Μπασλής (1999), 467-8.

διδασκαλίας προσαρμόζεται σε αυτό των πιο αδύναμων ή αδιάφορων), πολύ περισσότερο όμως καθίσταται βάρος για αυτούς που θέλουν να ακολουθήσουν άλλες κατευθύνσεις⁷³.

2.2.3. Η αδυναμία κάλυψης της προβλεπόμενης ύλης στο Γυμνάσιο

Μια άλλη παράμετρος, που καθιστά δυσχερή την αποδοχή του Ξενοφώντα από τους μαθητές στην Α΄ Λυκείου είναι ότι σε αρκετά Γυμνάσια δεν ολοκληρώνεται η διδασκαλία της προβλεπόμενης ύλης, ενδεχομένως γιατί φοιτούν μαθητές που έχουν πολλά μαθησιακά κενά: κατάσταση η οποία υπαγορεύει έναν πιο αργό ρυθμό διδασκαλίας, και που συνεπώς ενέχει τον κίνδυνο μη έγκαιρης κάλυψης της διδακτέας ύλης⁷⁴. Αν προσθέσουμε μάλιστα τον μεγάλο πλέον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, τις ελλείψεις τους στη νεοελληνική γλώσσα, τον μάλλον ανεπαρκή διατιθέμενο χρόνο (μόλις 2 ώρες εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο), αντιλαμβανόμαστε εύκολα γιατί θεμελιώδη κεφάλαια της Γραμματικής και του Συντακτικού δεν διδάσκονται καθόλου, ή διδάσκονται επιφανειακά. Ως εκ τούτου, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν ένα εκτενέστατο και απαιτητικό αφηγηματικό κείμενο, όπως τα Έλληνικά του Ξενοφώντα, η ελλιπής από το Γυμνάσιο αρχαιοελληνική και νεοελληνική γλωσσική τους κατάρτιση δεν τους επιτρέπει να "ξεκλειδώσουν" τους μηχανισμούς του αρχαίου κειμένου.

2.2.4. Ο ανομοιογενής μαθητικός πληθυσμός της Α΄ Λυκείου

Υπάρχει και μια άλλη διάσταση, που σχετίζεται με την ανθρωπογεωγραφία του μαθητικού πληθυσμού: Στην Α΄ Λυκείου -ιδίως την τελευταία δεκαπενταετία και κυρίως στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας⁷⁵- φοιτούν και παιδιά τα οποία δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική. Ευνόητο είναι λοιπόν το ιστορικό πλαίσιο, οι αξίες και βέβαια η γλώσσα των Έλληνικων του Ξενοφώντα να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους⁷⁶. Έτσι, οι περισσότεροι από τους μαθητές αυτούς υιοθετούν μια αδιάφορη (ή ακόμη

⁷³ Μακρής (2000), 581.

⁷⁴ Μακρής (2000), 581-2.

⁷⁵ Σκόπιμα αναφέρεται ως ποιοτικός και ποσοτικός δείκτης η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας, καθώς αποτελεί την μεγαλύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια στην Ελλάδα τόσο από πλευράς σχολείων, όσο και από πλευράς μαθητών.

⁷⁶ Μαυροσκούφης (2002), 265-6.

και αρνητική) στάση απέναντι στο μάθημα με ό,τι αυτό συνεπάγεται για το ρυθμό και το επίπεδο διδασκαλίας του μαθήματος. Ας προβληματιστούμε επομένως πώς θα πεισθούν οι συγκεκριμένοι μαθητές να "αγκαλιάσουν" ένα μάθημα (και έναν συγγραφέα) που δεν συνδέεται με την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα.

2.3. Οι αδυναμίες των ίδιων των εκπαιδευτικών

2.3.1. Η ανεπαρκής κατάρτιση σημαντικής μερίδας των φιολόγων στα Αρχαία Ελληνικά

Έχει διατυπωθεί ακόμη η άποψη⁷⁷ πως είναι δύσκολο να βελτιωθεί η διδακτική αντιμετώπιση του μαθήματος από τους μαθητές, με τους πτυχιούχους που παράγουν μαζικά σήμερα οι Φιλοσοφικές Σχολές. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι αρκετοί πτυχιούχοι των Φιλοσοφικών Σχολών είναι ελλιπώς καταρτισμένοι στα Αρχαία Ελληνικά, διότι σπούδασαν είτε σε Ιστορικό – Αρχαιολογικό τμήμα είτε σε τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, τα οποία όμως δεν έχουν στο Πρόγραμμα Σπουδών τους επαρκή αριθμό μαθημάτων Αρχαίων Ελληνικών, με αποτέλεσμα η ελλιπής τους κατάρτιση αναπόδραστα να μεταφέρεται και στην (χαμηλή) ποιότητά του μαθήματός τους. Άλλη παράμετρος του προβλήματος που αναφέρεται είναι το σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την αποφοίτηση από το Πανεπιστήμιο ως τον διορισμό των φιολόγων, αφού θεωρείται από μερικούς πως οι περισσότεροι φιλόλογοι ξέρουν σαφώς λιγότερα Αρχαία Ελληνικά όταν διορίζονται, από όσα γνωρίζουν ως υποψήφιοι φιλόλογοι⁷⁸.

⁷⁷ Βαρμάζης (1994), 29.

⁷⁸ ό.π. Πιο πρόσφατα μάλιστα, ο Ιγνατιάδης (2004) με άρθρο του στον *Φιλόλογο*, 117, 435-41, περιέγραψε την τριχοτόμηση των κάποτε ενιαίων Φιλοσοφικών Σχολών ως "σχολών που παράγουν μαζικά φιλόλογους δεύτερης κατηγορίας". Την άποψη αυτή όμως δεν τη συμμεριζόμαστε, καθώς τα τελευταία χρόνια οι περισσότεροι φιλόλογοι που διορίζονται είναι επιτυγχόντες του γραπτού διαγωνισμού ΑΣΕΠ, που ελέγχει το επίπεδο των υποψηφίων τόσο στο γνωστικό αντικείμενο (Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία), όσο και στην παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία. Επιπλέον, να μην μας διαφεύγει την προσοχή το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των φιολόγων που έχουν πραγματοποιήσει (ή πραγματοποιούν) μεταπτυχιακές σπουδές έχει αυξηθεί κατακόρυφα, με συνέπειες που μόνο θετικές μπορούν να χαρακτηρισθούν για την ποιότητα διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και γενικά των φιλολογικών μαθημάτων.

2.3.2. Η ελλιπής επιμόρφωση των φιλολόγων

Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά έναν άλλο παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τη διδασκαλία του Ξενοφώντα, και συνακόλουθα την αποδοχή του από τους μαθητές της Α΄ Λυκείου. Δυστυχώς, δεν γίνεται σήμερα συστηματική επιμόρφωση των φιλολόγων στη διδασκαλία του ιστοριογραφικού κειμένου, ώστε να προκύψουν νέες ιδέες και προτάσεις διδασκαλίας⁷⁹. Παλιότερα, υπήρξαν προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ), και τα τελευταία χρόνια των νεοδιοριστών, με τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ): αμφιβάλλουμε όμως αν η βραχυχρόνια αυτή επιμόρφωση μπόρεσε να ανατρέψει τις εδραιωμένες διδακτικές αντιλήψεις των φιλολόγων⁸⁰. Η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων που διδάσκουν Ξενοφώντα (και Θουκυδίδη) επαφίενται στις ελάχιστες ημερίδες διδακτικής που διοργανώνουν κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι και στη δική τους αυτομόρφωση.

⁷⁹ Μακρής (2000), 582.

⁸⁰ Βαρμάζης (1999), 55-6.

Κεφάλαιο 3

Προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας του Ξενοφώντα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο της διατριβής μας αναφερθήκαμε στα όχι λίγα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι -κυρίως- τα Έλληνικά. Πιστεύουμε ωστόσο πως υπάρχουν αρκετά περιθώρια προκειμένου να αναστραφεί η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα και συγγραφέα. Οι προτάσεις για τη βελτίωση και την ανανέωση του μαθήματος που καταθέτουμε στο παρόν κεφάλαιο δεν φιλοδοξούν βέβαια να εξαλείψουν άμεσα τις χρόνιες παθογένειες του μαθήματος. Αισιοδοξούμε όμως, πως η έστω μερική υιοθέτησή τους θα επιτρέψει στους μαθητές της Α΄ Λυκείου να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με την εποχή, τη γλώσσα και τις αξίες του Ξενοφώντα.

3.1. Απομάκρυνση από ξεπερασμένους τρόπους διδασκαλίας των Έλληνικῶν

3.1.1. Ανανέωση της διαδικασίας της σχολικής μετάφρασης

Η αλήθεια είναι ότι από παιδαγωγική άποψη η μετάφραση πρέπει να υπηρετεί τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος· ωστόσο, επικρατεί δυστυχώς -ακόμη και σήμερα- η μάλλον στρεβλή αντίληψη ότι μέσω της επί λέξει μετάφρασης καλλιεργείται το γλωσσικό αίσθημα του μαθητή και ότι ελέγχεται το επίπεδο αρχαιομάθειάς των μαθητών⁸¹. Σήμερα λοιπόν, επειδή ακριβώς η χρησιμότητα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών αμφισβητείται από πολλούς μαθητές, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη ανανέωσης της διαδικασίας της μετάφρασης.

Πώς όμως θα επιτευχθεί αυτό; Σαφέστατα στην αρχή, και προκειμένου να προσελκυσθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, απαιτείται η εκφραστική ανάγνωση του αποσπάσματος από τον διδάσκοντα. Κατόπιν, με τις στοχευμένες του ερωτήσεις και την συμμετοχή των μαθητών, θα ενταχθεί το απόσπασμα των *Ἑλληνικῶν* στα ιστορικά του συμφραζόμενα: η τοποθέτησή του στην εξέλιξη του έργου, ο εντοπισμός του ιστορικού τύπου, του ιστορικού χρόνου, των προσώπων και της δράσης τους. Εν συνεχεία, θα ακολουθήσει η μελέτη της δομής του κειμένου· θα εξετασθεί ο τρόπος σύνδεσης των περιόδων, οι χρόνοι των ρημάτων, η χρήση των ρηματικών τύπων (και γενικά θα εξετάζονται οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα). Με τη βοήθεια του λεξιλογίου του κειμένου τώρα, και έχοντας ανιχνεύσει τους βασικούς άξονες, οι μαθητές θα επιχειρήσουν τη δική τους μετάφραση.

Σε αυτό το σημείο, μπορούν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις "Παράλληλες Μεταφράσεις", μια εξαιρετική πρωτοβουλία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (εφεξής: ΙΕΠ), που διένειμε στους μαθητές βιβλίο, με το κείμενο των *Ἑλληνικῶν* στο κέντρο της σελίδας, και αριστερά και δεξιά του δύο μεταφράσεις, μια λογοτεχνική, του Ρόδη Ρούφου, και μια κατά λέξιν, της συντακτικής ομάδας. Βέβαια, η προσφυγή στις παράλληλες μεταφράσεις για να αποκτήσει παιδαγωγική αξία πρέπει να γίνεται μόνο σε στοχευμένα αποσπάσματα των *Ἑλληνικῶν*⁸². Ενδιαφέρουσα θεωρούμε και την πρόταση της παράλληλης μετάφρασης κειμένων

⁸¹ Σιτηπάνου (2008), 12.

⁸² Προσφέρονται κατά τη γνώμη μας για σύγκριση και σχολιασμό των παράλληλων μεταφράσεων τα εξής αποσπάσματα: Ξεν. Έλλ. 2.1.30-2 (Η δίκη και η εκτέλεση των αιχμαλώτων από τον Λύσανδρο)· 2.3.54-6 (Η εκτέλεση του Θηραμένη)· 2.4.20-2 (Ο λόγος του Κλεόκριτου).

που αναφέρονται στο ίδιο γεγονός από τον ίδιο ή από διαφορετικό συγγραφέα⁸³. Οι επισημάνσεις ομοιοτήτων και διαφορών θα βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τους μηχανισμούς γραφής του κειμένου και μετάφρασής του. Έχει επίσης προταθεί να παρέχεται στους μαθητές έτοιμη η μετάφραση του αρχαίου κειμένου, και με αφετηρία αυτή να μελετάται το αρχαίο κείμενο⁸⁴. Η υιοθέτηση όμως μιας τέτοιας πρότασης πολύ φοβούμαστε ότι θα στρέψει τους μαθητές αποκλειστικά στην ερμηνεία, εγκαταλείποντας έτσι το ίδιο το αρχαίο κείμενο.

Εφόσον λοιπόν εφαρμοσθούν οι παραπάνω προτάσεις, η μετάφραση δεν θα αποτελεί πλέον βάρος, αλλά μια δημιουργική ενασχόληση, που θα επιτρέψει στους μεν εμπλεκόμενους μαθητές να "αναπνεύσουν", στους δε διδακτικούς στόχους του μαθήματος να υλοποιηθούν πιο αποτελεσματικά.

3.1.2. Ανάγκη για μια πιο σύγχρονη και δυναμική ερμηνευτική του κειμένου

Προκειμένου να απαλλαγούν οι μαθητές μας από τις πληκτικές για αυτούς αναλύσεις του αρχαίου κειμένου απαιτείται μια ανοιχτή συζήτηση στην τάξη και ένας ελεύθερος διάλογος μαζί τους που θα διευρύνει τον ορίζοντά τους και θα κάνει πιο πλούσια, πιο ενδιαφέρουσα, και σαφώς πιο ελκυστική για αυτούς την ερμηνεία του κειμένου⁸⁵. Τα διδασκόμενα μάλιστα αποσπάσματα των *Ἑλληνικῶν* προσφέρονται ιδανικά για να οδηγηθούν οι μαθητές μας σε γενικότερα συμπεράσματα για ανάλογες καταστάσεις σε όλες τις φάσεις της ανθρώπινης ιστορίας, διότι η αφήγηση του Ξενοφώντα διαθέτει, όπως εύστοχα επισημαίνει ο συντάκτης του τελευταίου ΑΠΣ, παραδειγματικό χαρακτήρα⁸⁶.

Απώτερος στόχος μιας τέτοιας νεωτεριστικής ερμηνευτικής προσέγγισης δεν θα είναι ασφαλώς η αποδόμηση του αρχαίου κόσμου, αλλά η σύλληψή του ως ενός μικρόκοσμου με αρετές αλλά και παθογένειες, που ανιχνεύονται ακόμη και σήμερα.

⁸³ Χατζημαυρουδή (2007), 171. Επί παραδείγματι, για να αναδειχθούν οι αυθαιρεσίες των Τριάκοντα, ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει τους λόγους *Κατ' Ἀγοράτου* και *κατά Ἐρατοσθένους* του Λυσία, που έζησε την εποχή αυτή, αλλά και τη μαρτυρία του μεταγενέστερου Διόδωρου του Σικελιώτη, στο 14^ο βιβλίο της *Ἱστορικῆς Βιβλιοθήκης* του.

⁸⁴ Τσάφος (2004), 42.

⁸⁵ Σιτηπάνου (2008), 16.

⁸⁶ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σ. 21009.

Νομίζουμε ότι καίριος εδώ είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που θα αναδείξει πτυχές του αρχαίου κειμένου που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές από τους μαθητές⁸⁷.

Εκτιμούμε λοιπόν ότι με στοχευμένες προβολές στο παγκόσμιο και εγχώριο ιστορικό γίνεσθαι οι μεν μαθητές θα συνδέσουν δημιουργικά τον αρχαίο με τον σύγχρονο κόσμο και θα προσεγγίσουν διαχρονικά προβλήματα και διλήμματα, ο δε εκπαιδευτικός θα επιτύχει τον πολυπόθητο κριτικό γραμματισμό τους. Και κάτι άλλο, πιο σημαντικό· μετά από μια τέτοια, εναλλακτική ερμηνεία του αρχαίου κειμένου, οι μαθητές θα κατακτήσουν μια πολύτιμη μεταγνωστική δεξιότητα: η ανάγνωση της ιστορίας και η γνώση του παρελθόντος θα αποτελεί για αυτούς ένα πολύτιμο ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση του ιστορικού γίνεσθαι και του παρόντος.

3.1.3. Η γραμματική και το συντακτικό: εργαλεία για το κείμενο, όχι αυτοσκοπός

Δυστυχώς, με τις μέχρι τώρα εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές στο Λύκειο και ιδίως στην Α' Λυκείου, η αρχαία ελληνική γλώσσα ήταν αυτοσκοπός και όχι μέσον,

⁸⁷ Επί παραδείγματι, με αφετηρία την υποδοχή στην Αθήνα της είδησης της καταστροφής στους Αιγός Ποταμούς του Αθηναϊκού στόλου (Ξεν. Έλλ. 2.2.3-4), μπορεί ο διδάσκων να "προκαλέσει" μια συζήτηση μεταξύ των μαθητών για το ποια είναι διαχρονικά η πρώτη και σαφώς φορτισμένη συναισθηματικά αντίδραση των ανθρώπων στο άκουσμα μιας εθνικής τους τραγωδίας. Σχετικά ιστορικά παραδείγματα, παισιωμένα μάλιστα από δημοσιεύματα του τύπου της εποχής, που μπορούν να αναφέρουν οι μαθητές, θα ήταν ίσως η υποδοχή στην Ελλάδα της είδησης της Μικρασιατικής καταστροφής το 1922, ή το ακόμη πιο πρόσφατο γεγονός της Τουρκικής εισβολής στην Κύπρο το 1974. Επίσης, εκκινώντας οι μαθητές από τον ύποπτο και προδοτικό για την Αθήνα ρόλο του Θηραμένη στις διαπραγματεύσεις με τη Σπάρτη (Ξεν. Έλλ. 2.2.5-6), μπορούν να ανιχνεύσουν ανάλογα ιστορικά παράλληλα στη σύγχρονη παγκόσμια και Ελληνική ιστορία, όπως τον πρωθυπουργό - όργανο των Γερμανών Νορβηγό πρωθυπουργό Κουίσιλινγκ ή τον Έλληνα πρωθυπουργό διορισμένο από τις Γερμανικές κατοχικές δυνάμεις Τσολάκογλου. Ακόμη: οι αυθαιρεσίες των Τριάκοντα που περιγράφει ο ιστορικός (Ξεν. Έλλ. 2.3.11-3) μπορούν να αναδειχθούν από τον διδάσκοντα ως διαχρονικά κοινή πρακτική των αυταρχικών καθεστώτων· ως σύγχρονα ιστορικά παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν οι διώξεις και αυθαιρεσίες των δικτατορικών καθεστώτων του Φράνκο στην Ισπανία, του Πινοσέτ στη Χιλή, της ελληνικής δικτατορίας των συνταγματαρχών του 1967, και σήμερα του στυγνού καθεστώτος της Βόρειας Κορέας. Αλλά και η συμφιλίωση / λήθη των εμφύλιων παθών που πέτυχαν οι Αθηναίοι μετά την κατάρρευση των Τριάκοντα (Ξεν. Έλλ. 2.4.43), με το μοναδικό *όμόσαντες ὄρκους μή μνησικακήσειν*, μπορεί να αναδειχθεί από τον διδάσκοντα ως παγκοσμίως μοναδικό παράδειγμα αναίμακτης συμφιλίωσης και μετάβασης στη δημοκρατική ομαλότητα.

με αποτέλεσμα ούτε η αρχαία ελληνική γλώσσα να κατακτάται στον προσδοκώμενο βαθμό ούτε η ανθρωπιστική παιδεία να υπηρετείται ουσιαστικά⁸⁸. Η αποστήθιση της θεωρίας και η μηχανική εκμάθηση των κανόνων σφράγισαν και σφραγίζουν την διδακτική πρακτική των Αρχαίων Ελληνικών· βέβαια, δεν είναι εύκολο οι διδάσκοντες να αμφισβητήσουν τον τρόπο που και οι ίδιοι διδάχτηκαν το μάθημα· τις περισσότερες φορές αναπαράγουν στην τάξη τα παλιά, οικεία για αυτούς σχήματα διδασκαλίας⁸⁹.

Είναι ανάγκη επιτέλους επιτέλους να μετακινηθεί η διδασκαλία των *Ἑλληνικῶν* από την περιπτωσιολογία στη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων και των μερών του λόγου σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο⁹⁰. Έτσι ο μαθητής θα μεταβεί από τη μηχανιστική εκμάθηση της γλώσσας στην κατανόηση του μηχανισμού κατασκευής και λειτουργίας της⁹¹.

Πρέπει λοιπόν να διδάσκεται η γραμματική και το συντακτικό στα *Ἑλληνικά*; Σαφώς και πρέπει, αλλά με τις εξής παραδοχές: α) η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού να είναι κειμενοκεντρική⁹² και να μην εξαντλείται σε πολύπλοκους κανόνες και εξαιρέσεις, β) να αποφεύγεται η μηχανική εκμάθηση πινάκων της γραμματικής και κεφαλαίων του συντακτικού, και γ) η πορεία

⁸⁸ Σιτηπάνου (2008), 15.

⁸⁹ *ό.π.*, 10.

⁹⁰ Τσάφος (2004), 245 και 248.

⁹¹ Επί παραδείγματι, με αφορμή τον Ξεν. Έλλ. 2.3.56 (η εκτέλεση του Θηραμένη) ο διδάσκων μπορεί να υπενθυμίσει τις εγκλίσεις και τη λειτουργία τους. Ασφαλώς, η εκμάθηση των καταλήξεων των εγκλίσεων είναι αφ' εαυτής μια άκρως μηχανιστική διαδικασία. Οι πίνακες των ρημάτων με τις καταλήξεις των εγκλίσεων ωστόσο σύντομα θα πάψουν να ενδιαφέρουν τους μαθητές. Αν όμως η αναγνωριστική αυτή διαδικασία συνδυαστεί με την αναζήτηση του νοήματος του κειμένου και τη διερεύνηση του ύφους του, με κριτήριο τις εγκλίσεις, τότε η διαδικασία αποκτά ξαφνικά μια άλλη παιδαγωγική αξία: οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν πως οι Οριστικές *ἀπήγαγον, ἔπασχε, λέγεται, ἐπήρετο, ἔπιε, ἔφασαν, οὐκ ἄγνωῶ* εκφράζουν μια απόλυτη κρίση (θετική ή αρνητική), πως η Υποτακτική *σιωπῶ* εκφράζει επιθυμία, πως οι Ευκτικές *οἰμῶξοιτο, σιωπήσειεν* δηλώνουν μια απλή σκέψη ή ευχή, ενώ η Προστακτική *ἔστω* εκφράζει διαταγή. Όπως εξάλλου εύστοχα επισημαίνει ο Τσάφος (2004), 249, η διερεύνηση της λειτουργίας των εγκλίσεων στα κείμενα όχι μόνο βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν αυτές τις λειτουργίες στη χρήση τους στο κείμενο, αλλά και τους ωθεί σε μια εναλλακτική ανάγνωση του κειμένου.

⁹² Όπως αναφέρει το *Βιβλίο του Καθηγητή* της Α' Γυμνασίου που χρησιμοποιούνταν μέχρι το 2005-06, σ. 24: "Με τη μέθοδο αυτή επιδιώκεται να οδηγηθεί ο μαθητής στην κατανόηση του περιεχομένου, προστρέχοντας σε λεξιλογικές ή μορφολογικές διευκρινήσεις μόνο στο βαθμό που αυτές εξυπηρετούν την κατανόηση, και μάλιστα χωρίς να προσφεύγει σε πιστή ή κατά λέξη μετάφραση". Για την κειμενοκεντρική μέθοδο βλ. επίσης Τσάφο (2004), 48 κ.εξ. και Χατζημαυρουδή (2007), 113-91.

διδασκαλίας να είναι από τα γνωστά στα άγνωστα και από τα απλούστερα στα συνθετότερα.

3.1.4. Απεγκλωβισμός από την παραδοσιακή διδασκαλία του λεξιλογίου

Όσον αφορά στη διδασκαλία του λεξιλογίου των *Ἑλληνικῶν*, η μέχρι τώρα διδακτική πρακτική συνίσταται στην απόδοση στη νεοελληνική άγνωστων τύπων του αρχαίου κειμένου και στην εκ μέρους των μαθητών μηχανική αποστήθιση της σημασίας τους. Φρονούμε όμως ότι οι άγνωστες λέξεις των *Ἑλληνικῶν* πρέπει να είναι αντικείμενο διδασκαλίας όχι εκτός, αλλά εντός του γλωσσικού τους περιβάλλοντος, όπου και λειτουργούν με μια συγκεκριμένη σημασία⁹³.

Πιστεύουμε λοιπόν πως σε ερώτηση των μαθητών για τη σημασία μιας λέξης, καλό θα ήταν να δίνεται από τον διδάσκοντα η ζητούμενη λέξη μέσα σε μια εύληπτη για τους μαθητές φράση, προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία της από τα συμφραζόμενα: έτσι δύσκολα λησμονείται η λέξη, και διευκολύνεται σαφώς η ανάκλησή της μελλοντικά στη μνήμη του μαθητή⁹⁴. Για τον ίδιο λόγο, στις λεξιλογικές ασκήσεις που αναθέτει ο διδάσκων, μπορεί να ζητείται από τους μαθητές να εντάσσουν άγνωστες λέξεις σε ένα κείμενο ή σε μια φράση⁹⁵.

Επιπροσθέτως, η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να επεκταθεί στη διαχρονική μελέτη της σημασίας συγκεκριμένων λέξεων και των φάσεων εξέλιξής τους στο χρόνο⁹⁶. Ακόμη, η λεξιλογική διερεύνηση των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί με την εκ μέρους τους αναζήτηση, στα κλασικά ή και τα ηλεκτρονικά λεξικά, τυχόν ειδικού λεξιλογίου (στρατιωτικό, πολιτικό, διπλωματικό λεξιλόγιο) στα διδασκόμενα αποσπάσματα του Ξενοφώντα⁹⁷. Τέλος, ωφέλιμη θα ήταν και η ετυμολογική μελέτη των λέξεων (ρίζα, παραγωγή, σύνθεση, οικογένειες λέξεων, συνώνυμα, αντώνυμα) που γοητεύουν τους μαθητές και τους μούν στο μηχανισμό κατασκευής της γλώσσας⁹⁸.

⁹³ Σιτηπάνου (2008), 14.

⁹⁴ Τοκατλίδου (1999), 135-142.

⁹⁵ Μήτσης (1996), 201-03.

⁹⁶ Σιτηπάνου (2008), 14.

⁹⁷ ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21011.

⁹⁸ Βαρδιάμπασης (1996), 184-5.

3.1.5. Χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία

Αποτελεί κοινή διαπίστωση των μαθητών ότι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, ιδιαίτερα στο Λύκειο, χρησιμοποιούνται -λιγότερο από κάθε άλλο μάθημα ενδεχομένως- εποπτικά μέσα για τη στήριξή του⁹⁹.

Κατεξοχήν σήμερα όμως, θα ήταν ωφέλιμο για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών να χρησιμοποιείται το κατάλληλο εποπτικό υλικό. Η φαντασία και η εφευρετικότητα του διδάσκοντα θα μπορούσε μάλιστα να βοηθήσει: ένα σκίτσο, ένα διάγραμμα στον πίνακα, εικόνες, μοντέλα, προπλάσματα των πρωταγωνιστών, και ζωγραφικές απεικονίσεις θα μπορούσαν να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών για ένα απαιτητικό μάθημα, όπως τα Αρχαία Ελληνικά. Επιπροσθέτως, η αξιοποίηση της εικονογράφησης και των χαρτών των σχολικών εγχειριδίων¹⁰⁰, η επίσκεψη σε ένα μουσείο, σε μια έκθεση, σε έναν αρχαιολογικό χώρο, η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης, η προβολή ενός κινηματογραφικού έργου ή και το ανέβασμα ενός έργου από τους μαθητές, θα έχουν σίγουρα ευεργετικά αποτελέσματα. Τέλος, δημιουργικός τρόπος ενσωμάτωσης εποπτικών μέσων στη διδασκαλία θεωρείται και η αντιστοίχιση αποσπασμάτων ή φράσεων του αρχαίου κειμένου με πίνακες ή αγγεία που έχουν την ίδια θεματική¹⁰¹.

Βέβαια, η χρήση εποπτικών μέσων ούτε πανάκεια για τις παθογένειες του μαθήματος αποτελεί, ούτε σε αυτοσκοπό πρέπει να αναχθεί. Ας μην λησμονούμε ποτέ πως αρχή στη διδασκαλία μας πρέπει να είναι η ενεργητικότερη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: για αυτό η χρήση των εποπτικών μέσων

⁹⁹ Βεΐκου και άλλοι (2008), 141 και 144. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γράφημα της σελ. 144, όπου οι μαθητές σε ερώτηση πόσο συχνά οι καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους εποπτικό υλικό, τοποθετούν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών εξαιρετικά χαμηλά, με ποσοστό μόλις 3%: ένα ποσοστό αρκετά απογοητευτικό, αν λάβουμε υπόψιν τον διδακτικό χρόνο (5 ώρες) που αναλογεί στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α' τάξης, τη στιγμή μάλιστα που άλλα μαθήματα με πολύ λιγότερες ώρες διδασκαλίας παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά υιοθέτησης εποπτικών μέσων.

¹⁰⁰ Ωστόσο, όπως προκύπτει από την εμπειρία μας αλλά και από συζητήσεις με μαθητές και με συναδέλφους, οι εικόνες και οι χάρτες του σχολικού εγχειριδίου των Αρχαίων Ελληνικών της Α' Λυκείου σπανίως αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη· τις περισσότερες φορές ούτε καν σχολιάζονται από τον διδάσκοντα τα Έλληνικά.

¹⁰¹ Χατζημαυρουδή (2007), 107.

οφείλει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη, λελογισμένη, και ταυτόχρονα λειτουργική για τους μαθητές¹⁰².

Ειδικά για τα Έλληνικά, θα μπορούσε να γίνει α) μια δραματοποίηση από τους μαθητές της δίκης του Θηραμένη, των λόγων του Θρασύβουλου και του Κλεόκριτου¹⁰³, β) μια επίσκεψη στον Πειραιά, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να παρατηρήσουν τα υπολείμματα των αρχαίων Μακρών Τειχών που συνιστούσαν την φυσική του οχύρωση¹⁰⁴, γ) μια επίσκεψη στο Λόφο της Πνύκας όπου γίνονταν οι συνελεύσεις της Εκκλησίας του Δήμου και στην Αρχαία Αγορά που ήταν το επίκεντρο της δημόσιας ζωής της Αθήνας¹⁰⁵, ή τέλος δ) μια επίσκεψη στο Εθνικό Αρχαιολογικό ή/και στο όμορό του Επιγραφικό Μουσείο, όπου οι μαθητές θα παρατηρήσουν εκθέματα και επιγραφές σχετικές με την παραγμένη αυτή περίοδο της Αθηναϊκής ιστορίας.

3.2. Ενσωμάτωση νέων τεχνικών και στρατηγικών μάθησης

3.2.1. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Με τον όρο *ομαδοσυνεργατική* ή *ομαδοκεντρική* εννοείται κάθε μορφή διδασκαλίας που δημιουργεί εντός της τάξης μικρο – ομάδες μαθητών και η οποία αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας για τη διεξαγωγή μέρους ή ολόκληρης της διδασκαλίας¹⁰⁶.

¹⁰² Βεΐκου και άλλοι (2008), 154.

¹⁰³ Ξεν. *Έλληνικῶν*, 2.3.50-6· 2.4.13-7· 2.4.20-2.

¹⁰⁴ Μια τέτοια επίσκεψη θα μπορούσε να γίνει αμέσως μετά τη διδασκαλία του Ξεν. *Έλληνικῶν* 2.2.3-4 (Η αναγγελία της καταστροφής. Η αντίδραση των Αθηναίων), και την παρατήρηση του σχεδιαγράμματος της σελ. 62 του σχολικού εγχειριδίου που δείχνει την οχύρωση Αθηνών – Πειραιώς. Οι σχετικές κειμενικές αναφορές που θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια τέτοια επίσκεψη είναι: α) "οίμωγή ἐκ τοῦ Πειραιῶς διὰ τῶν Μακρῶν Τειχῶν εἰς τὸ ἄστυ διῆκεν" και β) "ἔδοξε τοὺς τε λιμένας ἀποχῶσαι πλὴν ἑνός και τα τείχη εὐτρεπίζειν". Η *αισθητοποίηση* λοιπόν του αρχαίου κειμένου -μέσω της αξιοποίησης του χάρτη του σχολικού εγχειριδίου- και η *βιωματικότητα* -διά της επίσκεψης στο χώρο των υπολειμμάτων των Μακρών Τειχών του Πειραιά- θα συνδέσουν στη σκέψη των μαθητών το αρχαίο κείμενο με την ιστορική του γεωτοπογραφία· το κείμενο θα φωτισθεί ακόμη περισσότερο, και θα αποκτήσει άλλη δυναμική· αποτέλεσμα αυτών των διδακτικών ενεργειών θα είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του συνόλου των μαθητών.

¹⁰⁵ Με αφορμή τη φωτογραφία της σελ. 123 (Λόφος Πνύκας) και το σχεδιάγραμμα της σελ. 94 (Σχέδιο της Αρχαίας Αγοράς) του σχολικού εγχειριδίου.

¹⁰⁶ Ματσαγγούρας (1998), 144.

Η μαθητοκεντρική διδασκαλία, που ευνοεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, συνιστά το άριστο πλαίσιο για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου, που βέβαια δεν είναι άλλο από το να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την αυτονομία του ατόμου¹⁰⁷. Βάσει λοιπόν αυτής της φιλοσοφίας διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η αδιαμφισβήτητη αυθεντία, αλλά καθίσταται ο συντονιστής των εργασιών των ομάδων και ο συνεργάτης των μαθητών.

Στη διδασκαλία αυτού του είδους, τα ζητούμενα είναι: α) τα κριτήρια συγκρότησης των ομάδων και β) ο ενδεδειγμένος αριθμός των μελών κάθε ομάδας. Ως προς τα κριτήρια, η κατάρτιση των ομάδων μπορεί να γίνει είτε με εντελώς τυχαίο τρόπο, είτε με τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί το κοινωνιόγραμμα¹⁰⁸ της τάξης. Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι επιθυμητό οι ομάδες να είναι, κατά το δυνατόν, ανομοιογενείς ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μελών, τα ενδιαφέροντά τους, το στυλ μάθησής τους, ακόμη και το φύλο τους, προκειμένου να εξασφαλισθεί η μέγιστη δυνατή αλληλεπίδραση¹⁰⁹. Ως προς τον αριθμό των μελών τώρα, η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία προκρίνει για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τις τετραμελείς ομάδες¹¹⁰.

Ας αναφερθούμε τώρα στις θετικές επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ξεκινώντας από τον κοινωνικό τομέα: η συνεργατική οργάνωση της τάξης, συμβάλλει αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, που είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς της σχολικής αγωγής. Ως σχολική επιδίωξη, η κοινωνικοποίηση, αποκτά σημαίνουσα αξία στη σημερινή εποχή: καθώς το ποσοστό των ατόμων που παρουσιάζει αντικοινωνική συμπεριφορά συνεχώς αυξάνεται στις τάξεις των ανηλίκων, το σχολείο μπορεί να δράσει προληπτικά, παρέχοντας ευκαιρίες στα άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής να ενταχθούν ομαλά στη μαθητική ομάδα. Επιπροσθέτως, η σχολική πειθαρχία τίθεται σε νέες βάσεις, καθώς η αυξημένη δραστηριότητα και το ενδιαφέρον που αναμφισβήτητα προκαλεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση ελαχιστοποιεί τα κρούσματα απειθαρχίας¹¹¹. Ας προσθέσουμε ακόμη, πως το

¹⁰⁷ Ματσαγγούρας (2000), 512-3.

¹⁰⁸ Σχεδιάγραμμα του εκπαιδευτικού που αποτυπώνει το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών στην τάξη και τη "δημοφιλία" τους.

¹⁰⁹ Ματσαγγούρας (2000), 516.

¹¹⁰ ό.π., 517-8.

¹¹¹ ό.π., 519-20.

συνεργατικό σύστημα οργάνωσης επηρεάζει θετικά τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και βοηθάει στην οικοδόμηση της δημοκρατικής ταυτότητας του μαθητή – αυριανού πολίτη, καθώς ο μαθητής μετέχει σε συλλογικές διαδικασίες, κρίνει, κρίνεται, συμμετέχει ισότιμα και ενεργά στη λήψη αποφάσεων και βιώνει στην πράξη την αξία της δημοκρατικής αρχής της πλειοψηφίας¹¹².

Αλλά και στον ψυχολογικό τομέα οι συνέπειες της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου δεν είναι αμελητέες: αξίζει να επισημάνουμε πως το θετικό ψυχολογικό κλίμα που καλλιεργεί η εν λόγω μέθοδος στη σχολική αίθουσα, καθιστά τη μαθησιακή εξέλιξη πιο ομαλή, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας απρόσκοπτη, και την επίλυση των τυχόν προβλημάτων ευκολότερη. Να μην παραλείψουμε επίσης, πως ο μαθητής, επειδή βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και μέσα από τα μάτια των άλλων, ενισχύει την αυτοεκτίμησή του¹¹³. Τέλος, ως προς τον γνωστικό τομέα, οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι ο μαθητής που λειτουργεί σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο εξελίσσεται πολύπτυχα (νοητικά, γλωσσικά και ακαδημαϊκά), σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι με την παραδοσιακή διδασκαλία¹¹⁴.

Ασφαλώς, δεν λείπουν και οι επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου: Διατυπώνεται λοιπόν από κάποιους το ερώτημα κατά πόσον είναι σκόπιμο οι μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, όταν αύριο, ως ενήλικοι, θα ζήσουν σε μια άκρως ανταγωνιστική κοινωνία. Εδώ, οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αντιτείνουν πως δεν είναι αναγκαίο να παραμείνει η κοινωνία τόσο ανταγωνιστική, και ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση¹¹⁵. Επίσης, απαντούν οι υποστηρικτές της μεθόδου πως το συνεργατικό σύστημα είναι πολυπλοκότερο από το ανταγωνιστικό, και πως τα άτομα που είναι αποτελεσματικά στην ομαδοσυνεργατική διαδικασία μπορούν κάλλιστα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ανταγωνισμού¹¹⁶. Άλλα προβλήματα (ή μήπως προκλήσεις;) που ωστόσο παραμένουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι ενίοτε η δυσκολία του εκπαιδευτικού στη συγκρότηση και συνεργασία των ομάδων, η αναμενόμενη "φασαρία" την ώρα της διδασκαλίας, πολλές φορές η έλλειψη χρόνου για την

¹¹² ό.π.

¹¹³ ό.π., 521-7

¹¹⁴ ό.π..

¹¹⁵ ό.π., 535.

¹¹⁶ ό.π.

ολοκλήρωση των εργασιών των ομάδων, και τέλος η αδυναμία/ απροθυμία κάποιες φορές του εκπαιδευτικού να αναζητήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και να σχεδιάσει επιτυχημένα φύλλα εργασίας.

Παρά όμως τις προαναφερθείσες και αναγνωρισμένες δυσκολίες της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, φρονούμε ότι η εργασία σε ομάδες κινητοποιεί το μαθητικό ενδιαφέρον και διασφαλίζει την ισότιμη εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνοντας τη γνωστική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

3.2.2. Εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων

Εύκολα διαπιστώνουμε σήμερα ότι η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται, όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας¹¹⁷. Η αλματώδης εξέλιξη λοιπόν των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και των Νέων Τεχνολογιών σηματοδοτεί τη στενή σχέση του σύγχρονου ανθρώπου, ιδίως όμως των νέων παιδιών, με τα λεγόμενα πολυτροπικά¹¹⁸ κείμενα. Με τον όρο αυτό νοείται "η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι του ενός σημειωτικοί πόροι. Οι σημειωτικοί πόροι που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες"¹¹⁹.

Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου, η ανάγκη υιοθέτησης πολυτροπικών κειμένων υπηρετεί δύο σκοπιμότητες: α) τέτοια κείμενα θα εμπλουτίσουν αισθητικά το υλικό του μαθήματος και θα ανανεώσουν τη διαδικασία μάθησης, β) καθώς θα λαμβάνουν υπόψιν τη σύγχρονη επικοινωνιακή πραγματικότητα, θα προετοιμάσουν τα παιδιά επαρκέστερα -μέσω της κριτικής

¹¹⁷ Χοντολίδου (1999), 115.

¹¹⁸ Η πολυτροπικότητα ως όρος εισάγεται για πρώτη φορά από τους Kress & van Leeuwen το 1996, με το έργο τους *Reading Images. The Grammar of visual design*, οι οποίοι θεώρησαν την πολυτροπικότητα ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου.

¹¹⁹ Χατζησαββίδης & Γαζάνη (2005), 27.

εξέτασης και της πιο συνειδητοποιημένης δημιουργίας ανάλογων κειμένων- για την πολύπλοκη και απαιτητική κοινωνία στην οποία ζουν¹²⁰.

Πράγματι, η χρήση πολυτροπικών κειμένων και η εξοικείωση των μαθητών με τα λογισμικά πολυτροπικής παρουσίασης εντάσσεται πλέον τα τελευταία χρόνια και επίσημα στους στόχους της εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύει και το τελευταίο ΑΠΣ για τα Αρχαία Ελληνικά της Α΄ Λυκείου¹²¹, καθώς μέσω της επαφής των μαθητών με πολυτροπικά κείμενα και με την εκ μέρους τους παραγωγή τέτοιων κειμένων, οι μαθητές θα περάσουν -κατά τον νομοθέτη- από το στάδιο της ανάγνωσης και της πρόσληψης, στο πιο δημιουργικό στάδιο της γραφής και της δημιουργίας.

Ωστόσο, παρότι η πολυτροπικότητα ενθαρρύνεται μέσα από τα ίδια τα θεσμικά κείμενα, δυστυχώς η πραγμάτωσή της στην σχολική αίθουσα δεν ευνοείται. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανασφάλειά τους να υιοθετήσουν πολυτροπικά κείμενα και η εν γένει "τεχνοφοβία" τους, είναι μερικοί από τους λόγους που δεν τους επιτρέπουν να εντάξουν στη διδασκαλία τους πολυτροπικά κείμενα και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να τα παράγουν.

Ποιές όμως δραστηριότητες θα μπορούσαν να οργανωθούν σε αυτήν την κατεύθυνση; Ο λειτουργικός συνδυασμός ποικίλων πηγών, η αξιοποίηση τυχόν διαγραμμάτων, πινάκων, εικόνων του σχολικού εγχειριδίου, η αναζήτηση μέσω του Διαδικτύου και της σχολικής βιβλιοθήκης εικόνων από έργα τέχνης διαφόρων περιόδων συνιστούν απλά και πρακτικά παραδείγματα που υλοποιούν την προσέγγιση αυτή¹²². Μια τέτοια στροφή προς την υιοθέτηση πολυτροπικών κειμένων παρατηρούμε στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου από το 2006-7 και εξής. Ενθαρρυντικό δείγμα είναι και τα κωμικογραφήματα που εντοπίζονται στα *Ρητορικά Κείμενα* της Β΄ Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Είναι φανερό όμως ότι το βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου χρειάζεται μια γενναία αισθητική αναβάθμιση, ώστε να θεωρηθεί ότι υπηρετεί επαρκώς τις αρχές της πολυτροπικότητας.

¹²⁰ Χατζημαυρουδή (2007), 272.

¹²¹ ΦΕΚ 1562, τ.Β, 27 – 06 – 2011, σ. 21007, 21010.

¹²² Χατζημαυρουδή (2007), 272.

Ειδικά για τον Ξενοφώντα, οι μαθητές θα μπορούσαν αφορμώμενοι από τις αντίστοιχες παραγράφους του αρχαίου κειμένου α) να δημιουργήσουν διάγραμμα του πως κινήθηκε ο Λύσανδρος στους Αιγός Ποταμούς¹²³, β) να παρουσιάσουν το γεγονός της καταστροφής στους Αιγός Ποταμούς¹²⁴ στο επικοινωνιακό πλαίσιο της είδησης σε μια "εφημερίδα της εποχής", με μορφή ρεπορτάζ/πολεμικής ανταπόκρισης, με χρήση τίτλου και υπότιτλου, αναδεικνύοντας τον χαρακτηρισμό που έχει αποδοθεί στον Ξενοφώντα ως "ρεπόρτερ" της εποχής, και γ) να επιχειρήσουν, αξιοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία, μια εικονογράφιση (κόμικ) της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη¹²⁵.

Οπωσδήποτε πάντως, το σχολείο οφείλει να ανοίξει τους ορίζοντές του, προετοιμάζοντας τους μαθητές να διαχειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (τύπος, τηλεόραση, βιντεοκλίπ, Internet κ.λπ.). Η συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας θα καθιστούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές συνειδητότερους στην επικοινωνία μεταξύ τους και με τους άλλους, και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική¹²⁶. Οι παραπάνω προτεινόμενες κατευθύνσεις εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές ανάλογα με τα ιδιαίτερα τους ενδιαφέροντα, διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση, και ανατρέπουν ριζικά την τυχόν αρνητική τους στάση απέναντι στο μάθημα, ενώ παράλληλα τους ενισχύουν στο να αντιμετωπίζουν κριτικά τα μηνύματα που προσλαμβάνουν στη σύγχρονη κοινωνία¹²⁷.

3.2.3. Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών

Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνιστούν πλέον μια πραγματικότητα που δεν επιτρέπεται να αγνοούμε. Το ζητούμενο όμως είναι να αξιοποιηθεί η εκπαιδευτική τεχνολογία με τρόπους που α) θα φέρουν τους μαθητές στο επίκεντρο της

¹²³ Ξεν. Έλλ. 2.1.16-29.

¹²⁴ Ξεν. Έλλ. 2.2.3-4.

¹²⁵ Ξεν. Έλλ. 2.3.50-6.

¹²⁶ Χοντολίδου (1999), 117

¹²⁷ Χατζημαρουδλή (2007), 278.

εκπαιδευτικής διαδικασίας, και β) θα προωθήσουν τη ανακαλυπτική μάθηση και τη δημιουργική δράση¹²⁸.

Πιο συγκεκριμένα, στα αρχαία Ελληνικά της Α΄ Λυκείου, οι ΤΠΕ φαίνεται πως μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην "ανασκαφή" της κρίσιμης περιόδου 404-403 π.Χ, όσο και στην ανάδειξη της πολιτισμικής και κοινωνικής δυναμικής των διδασκόμενων αποσπασμάτων των *Ἑλληνικῶν* του Ξενοφώντα. Επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν εποπτεία της εποχής, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των ιστορούμενων κρίσιμων γεγονότων. Παράλληλα, τους δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν την Αθηναϊκή κοινωνία με έναν πιο οικείο, άμεσο και σαφώς πιο ελκυστικό για αυτούς τρόπο¹²⁹.

Ωστόσο, ο φιλόλογος οφείλει να γνωρίζει ότι από μόνη της η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο μάθημά του δεν είναι το άπαν. Χρειάζεται να λάβει υπόψιν ότι δεν έχει νόημα να προσπαθεί απλώς να προσαρμόσει τις νέες τεχνολογίες στις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές, γιατί έτσι η διδασκαλία θα καταλήξει να γίνεται όπως και πριν, με τη μόνη διαφορά ότι τώρα θα χρησιμοποιεί λίγο περισσότερο τα νέα τεχνολογικά δεδομένα¹³⁰.

Ποια όμως ακριβώς μπορεί να είναι η "προστιθέμενη αξία" των νέων τεχνολογιών στα διδασκόμενα αποσπάσματα του Ξενοφώντα; Πέρα από τη χρήση του υπολογιστή για την οργάνωση της διδασκαλίας, ο φιλόλογος μπορεί να αξιοποιήσει στο πλαίσιο του μαθήματος το διαδίκτυο (ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως την "Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα" (εφεξής: "Πύλη"), τη wikipedia, ιστοσελίδες Μουσείων, του Υπουργείου Πολιτισμού, κ.α.), και ποικίλο λογισμικό: δύναται να οργανώσει και να αναβαθμίσει τις σημειώσεις του χάρη στον επεξεργαστή κειμένου (Word), και να ετοιμάζει λειτουργικές παρουσιάσεις χρησιμοποιώντας το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint). Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές, με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, θα μάθουν να παράγουν λόγο στο αρκετά γνώριμο για αυτούς περιβάλλον του Word, και θα ασκηθούν στην

¹²⁸ Τσάφος (2004), 214. Εξάλλου και το ΑΠΣ του 2011 για τα Αρχαία Ελληνικά της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1562, τ. Β΄, σελ. 21007, 21010 – 11), ενθαρρύνει την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

¹²⁹ Πόλκας (2002), 32.

¹³⁰ Snyder (2001), 112.

παρουσίαση των εργασιών και συμπερασμάτων τους, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του PowerPoint. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή και θα επωφεληθούν από τις δυνατότητες των εξής πηγών:

i) Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού (εφεξής: ΙΜΕ). Στο χώρο του ΙΜΕ οι μαθητές μπορούν να βιώσουν όψεις της εικονικής πραγματικότητας και να γνωρίσουν από κοντά άλλους τόπους και εποχές. Επίσης, στην ιστοθέση του Ιδρύματος, ο κόμβος "Η Ελληνική ιστορία στο διαδίκτυο" (<http://www.fhw.gr/chronos/gr/>) επιτρέπει στους μαθητές της Α΄ Λυκείου να πλοηγηθούν στην κλασική εποχή, και να γνωρίσουν όψεις της κοινωνίας, της οικονομίας, του πολιτισμού, και της πολιτικής της μελετώμενης περιόδου.

ii) Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ο κόμβος αυτός (<http://www.greek-language.gr/>) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όχι μόνο για τους φιλόλογους, αλλά και για τους μαθητές που επιθυμούν να ασχοληθούν περισσότερο με ζητήματα της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας. Για τα αρχαία Ελληνικά κρίνεται σημαντική η ύπαρξη ενός "Βασικού Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής", και η πρόσβασή τους στην επιτομή του λεξικού των Lidell – Scott. Αξιόλογη βοήθεια παρέχουν ακόμη τα "Σώματα κειμένων", που οδηγούν τους μαθητές στο "Ανθολόγιο Αττικής πεζογραφίας"¹³¹, στους "Συμφραστικούς Πίνακες"¹³², και στις "Νεοελληνικές μεταφράσεις του Ανθολογίου Αττικής Πεζογραφίας"¹³³. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου θα έρθουν σε επαφή με δυο μεταφράσεις των *Ἑλληνικῶν*: μια λογοτεχνική, του Ρ. Ρούφου, και μια φιλολογική, του Γ. Ράπτη, έχοντας τη δυνατότητα να τις συγκρίνουν και να τις σχολιάσουν¹³⁴. Τέλος, ως προς τη διδασκαλία του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου ο καθηγητής μπορεί να βοηθηθεί

¹³¹ Μια επιλογή αντιπροσωπευτικών πεζών κειμένων από τρία γένη του κλασικού αττικού πεζού λόγου: ιστοριογραφία, φιλοσοφία, ρητορική.

¹³² Ένας αλφαβητικός κατάλογος των λεξικών τύπων που απαντούν στο Ανθολόγιο, μαζί με τα συμφραζόμενά τους.

¹³³ Περισσότερες από μία για κάθε κείμενο, προσφέρονται για τη συγκριτική μελέτη του λεξιλογίου και των δομών της Αρχαιοελληνικής και της Νεοελληνικής γλώσσας.

¹³⁴ Όπως εύστοχα επισημαίνει η Χατζημαυρουδή (2007), 180, "η συγκριτική εξέταση διαφορετικών μεταφράσεων καταδεικνύει στους μαθητές τον μη οριστικό χαρακτήρα τους, ενώ από την άλλη φωτίζει τη διαφοροποίηση της προσέγγισης στην πορεία του χρόνου". Στην ίδια γραμμή κινείται και ο Δρουκόπουλος (2002), 52, που σημειώνει πως "αν δοθούν δυο διαφορετικές μεταφράσεις για το ίδιο κείμενο, εξίσου έγκυρες, θα είναι πολύ ωφέλιμη για τους μαθητές η σύγκριση των μεταφράσεων με το κείμενο".

από τη μεταφορά σε ψηφιακή βάση του εγχειριδίου "Ο Σχηματισμός των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική" του A. Debrunner.

iii) Περσέας. Πρόκειται για μια πλουσιότατη ψηφιακή βιβλιοθήκη (www.perseus.tufts.edu/), που οργανώθηκε από το πανεπιστήμιο Tufts της Μασσαχουσέτης και η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων: κείμενα αρχαίων Ελλήνων και Λατίνων συγγραφέων στο πρωτότυπο και σε αγγλική μετάφραση, σχόλια στα κείμενα, για τα Αρχαία Ελληνικά το λεξικό Lidell - Scott, εγχειρίδια γραμματικής, συλλογή με δείγματα αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, αγγειογραφιών, νομισμάτων, τοποθεσίες με αρχαιολογικό ενδιαφέρον, και βιβλιογραφία για τον επισκέπτη. Οι μαθητές, πάντα με την καθοδήγηση του φιλόλογου τους¹³⁵, μπορούν να ανατρέξουν στον "Περσέα" προκειμένου να αναζητήσουν κείμενα, να τα επεξεργαστούν, να εντοπίσουν παράλληλα χωρία, να εξετάσουν έργα τέχνης, να λάβουν υπόψιν τα ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα μέσω της συνοπτικής ιστορίας που παρατίθεται, και να βοηθηθούν στη μελέτη τους από τις αποτελεσματικές μηχανές αναζήτησης, ξεφεύγοντας από τη γραμμική διάταξη ενός παραδοσιακού βιβλίου¹³⁶.

iv) Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (Thesaurus Linguae Graecae, TLG). Αποτελεί μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων (stephanus.tlg.uci.edu/) που περιλαμβάνει όλα τα σωζόμενα αρχαιοελληνικά κείμενα μέχρι το 600 π.Χ., καθώς και ιστοριογραφικά, λεξικογραφικά κείμενα και σχόλια ως το 1453. Αποτελεί προϊόν του ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Irvine της Καλιφόρνιας και βρίσκεται σε εξέλιξη¹³⁷.

¹³⁵ Υιοθετούμε την επισήμανση που κάνει ο Τσάφος (2004), 218, πως "Ο "Περσέας" μπορεί όντως να ανοίξει δρόμους δημιουργικούς στην προσέγγιση του αρχαιοελληνικού κόσμου. Πρέπει όμως να οργανωθεί σε ένα διδακτικό πλαίσιο που θα εμπλέκει τους μαθητές σε ενεργητικές και διερευνητικές διαδικασίες. Το ζητούμενο ακριβώς είναι το αυτοδιασκεδαστικό ξεφύλλισμα του Περσέα από τους νεαρούς χρήστες να μετατραπεί σε εποικοδομητική εργασία. Αν λοιπόν αφήσουμε τους μαθητές μας μόνους σε αυτό το χάος πληροφοριών της ψηφιακής βιβλιοθήκης, είναι πολύ πιθανό να χαθούν ή να σταθούν στο εικονογραφικό υλικό που πράγματι εντυπωσιάζει, οπότε να το αντιμετωπίσουν ως ένα διακοσμητικό υλικό".

¹³⁶ Χατζημαυρουδή (2007), 294-5.

¹³⁷ Φυσικά τα λογισμικά για τον διδάσκοντα τα Έλληνικά δεν εξαντλούνται εδώ. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ακόμη τους ιστορικούς διαδραστικούς χάρτες Centennia και Horochronos (Περιπλάνηση στο χώρο -χρόνο), που ενθαρρύνουν την αυτενέργεια των μαθητών, τους βοηθούν να κατανοήσουν τις αλλαγές στο ιστορικό γίγνεσθαι και που οξύνουν την κρίση τους.

ν) Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και η πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης. Επιπλέον, η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τον καθηγητή επιτυγχάνεται μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), της ψηφιακής πλατφόρμας Moodle, του τυχόν ιστολογίου του εκπαιδευτικού (blog) και του wiki της τάξης. Με τον τρόπο αυτό είναι εφικτή η παράλληλη εξ αποστάσεως μάθηση, η στήριξη του μαθητή και η συνεργασία σχολείων στο πλαίσιο προγραμμάτων¹³⁸.

Με αφετηρία την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, οι μαθητές που θα διδαχθούν τα Έλληνικά όχι μόνο θα ανασυγκροτήσουν την ταραγμένη περίοδο των Τριάκοντα που ιστορεί ο Ξενοφών, αλλά έχοντας διδαχθεί τεχνικές διερευνητικής προσέγγισης και κριτικής διαχείρισης της γνώσης, θα καταστούν ικανοί να παραλληλίσουν καταστάσεις της επίμαχης εκείνης περιόδου με το παρόν, και θα προετοιμασθούν κριτικά για την μελλοντική ένταξή τους στην κοινωνία, ως ενεργοί, ελεύθεροι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες¹³⁹.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και μια επιφυλακτικότητα απέναντι στην ανεξέλεγκτη και απρογραμματίστη ενσωμάτωση των υπολογιστών στη διεργασία της μάθησης¹⁴⁰. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τρόπους για να αμυνθεί απέναντι σε αυτόν τον πληροφοριακό καταϊγισμό και να αξιοποιήσει ό,τι θεωρεί ο ίδιος κατάλληλο για τους μαθητές του. Συμφωνούμε με τον εύλογο προβληματισμό: "Πώς ο μαθητής, που έχει μάθει να λειτουργεί σε μια τυπική επικοινωνία με κέντρο τον διδάσκοντα στην τάξη, δεν θα μυθοποιήσει τη νέα αυτή, πρωτόγνωρη και ιδιαίτερα εντυπωσιακή εκπαιδευτική πραγματικότητα"; ¹⁴¹ Ο πιο σοβαρός ωστόσο κίνδυνος που προκύπτει είναι να εγκλωβιστούμε σε μια νέα τεχνοκρατική πρακτική, η οποία θα μας οδηγήσει στην ανάπτυξη τεχνικών κυρίως δεξιοτήτων και σε μια νέα, ίσως πιο έμμεση, και για αυτό περισσότερο επικίνδυνη, καθυπόταξη στην κυριαρχία της νέας τεχνολογίας. Οι μαθητές ίσως γοητευθούν από την εικονική πραγματικότητα, που καθώς τους παρέχει σχεδόν τα πάντα, δεν θα

¹³⁸ Χατζημαυρουδή (2007), 289-90.

¹³⁹ Γιάννου (2014), 121.

¹⁴⁰ Για τις σχετικές επιφυλάξεις βλέπε Χρηστίδη (2001), 297-301. Μακρίδου –Μπούσιου & άλλοι (2005), 112.

¹⁴¹ Τσάφος (2004), 219.

έχουν, αλλά και δεν θα διεκδικούν χώρο για να κινηθούν. Είναι υπαρκτός λοιπόν ο κίνδυνος οι μαθητές μας, που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, να διεκπεραιώνουν αυστηρά τυποποιημένες και προδιαγεγραμμένες δραστηριότητες, επιδεινώνοντας άθελά τους επίμονα και μακροχρόνια εκπαιδευτικά προβλήματα¹⁴².

Οι παραπάνω ενστάσεις ασφαλώς και δεν στερούνται βάσης· αντί όμως της στείρας "τεχνοφοβίας" προκρίνουμε τη λελογισμένη χρήση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία, υπό την αυστηρή όμως προϋπόθεση πως οι μαθητές θα θέτουν τα όποια δεδομένα τους παρέχονται από τις νέες τεχνολογίες υπό κριτικό έλεγχο και αμφισβήτηση.

3.3. Βελτίωση του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα

3.3.1. Επαναχάραξη των διδακτικών στόχων και των μορφωτικών αγαθών του ΑΠΣ του μαθήματος

Κρίνουμε ότι πρέπει να ανασχεδιασθούν τα μορφωτικά αγαθά που προορίζονται για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου οι οποίοι διδάσκονται τα Έλληνικά. Μέσα από μια ανοιχτή συζήτηση, μέσα από τη θεωρητική και εμπειρική κατάθεση απόψεων, τη δοκιμή και αξιολόγηση των όποιων επιλογών¹⁴³, θα μπορούσε να προκύψει νέα στοχοθεσία για τα Έλληνικά, που αφενός θα διορθώσει κάποιες αστοχίες του ΑΠΣ του 2011¹⁴⁴, αφετέρου θα επιτρέψει στους μαθητές να προβούν σε μια νέα ανάγνωση του κειμένου, μακριά από τις υπερβολικές απαιτήσεις που το τελευταίο ΑΠΣ εισάγει. Οι νέοι αυτοί διδακτικοί στόχοι μπορούν ενδεχομένως να δοκιμασθούν αρχικά στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία και μετά την επιτυχή τους διαδρομή εκεί, να επεκταθούν και στα υπόλοιπα σχολεία.

¹⁴² Τσάφος (2004), 216.

¹⁴³ Για την ανάγκη επανακαθορισμού των μορφωτικών αγαθών και των διδακτικών στόχων βλ. Μαυροσκούφη (2002), 266.

¹⁴⁴ Τις οποίες αναλύσαμε εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής "Το τελευταίο ΑΠΣ (2011) των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου".

3.3.2. Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης

Το τελευταίο ΑΠΣ του 2011 για τα Αρχαία Ελληνικά επιδιώκει και αυτό την ανθρωπιστική καλλιέργεια των μαθητών. Ωστόσο, αμφιβάλλουμε κατά πόσο αυτή επιτυγχάνεται, με την αντικειμενικά μεγάλη ύλη που πρέπει να καλυφθεί στον περιορισμένο σχολικό χρόνο¹⁴⁵. Εξάλλου, σε πρόσφατη σχετική έρευνα, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, όχι μόνο για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αλλά και για όλα τα μαθήματα του Λυκείου, αποτελεί κοινή παραδοχή Διευθυντών, Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών, που επισημαίνουν εύστοχα ότι ο ούτως ή άλλως ανεπαρκής διδακτικός χρόνος συμπιέζεται ακόμη περισσότερο λόγω εορταστικών εκδηλώσεων, εκδρομών, και τυχόν καταλήψεων ή απεργιών¹⁴⁶. Απαιτείται άνεση χρόνου, δημιουργικό παιδαγωγικό κλίμα, συζήτηση, μετασχηματισμός της τάξης σε ομάδα κριτικά σκεπτόμενων νέων και όχι απλώς υποκειμένων που αρκούνται στο να διαβάζουν, να θαυμάζουν και να σχολιάζουν, αλλά νέων ανθρώπων που να αισθάνονται, να κρίνουν, να δημιουργούν, να παράγουν κριτικό λόγο αποδεχόμενοι ή απορρίπτοντας ιδέες¹⁴⁷.

Πιστεύουμε λοιπόν πως αν το τελικό ζητούμενο είναι η ουσιαστική επαφή του μαθητή με το κείμενο του Ξενοφώντα και τον υψηλό αξιακό του κώδικα, θα πρέπει είτε να διατεθούν περισσότερες ώρες για τη συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, είτε να μειωθούν οι διδασκόμενες παράγραφοι.

3.4. Άλλοι, εξωγενείς παράγοντες

3.4.1. Επαναπροσδιορισμός του χαρακτήρα του Λυκείου

Καταρχάς, πρέπει η φυσιογνωμία του Λυκείου να επαναπροσδιορισθεί: τι είδους σχολείο θέλουμε να είναι το Λύκειο και τι εκπαίδευση να παρέχει στους μαθητές; Νομίζουμε ότι η αναδρομολόγηση της αποστολής του Λυκείου είναι η προϋπόθεση που θα επιτρέψει στα ΑΠΣ όλων των τάξεων να εκδιπλώσουν τα μορφωτικά αγαθά που επαγγέλλονται. Συνεπώς, σε πρώτο επίπεδο, ο

¹⁴⁵ Χαρακτηριστικό είναι ότι το τελευταίο ΑΠΣ προβλέπει για τη διδασκαλία της Εισαγωγής στην Ιστοριογραφία και 56 παραγράφων του αρχαίου κειμένου μόλις 28 διδακτικές ώρες (ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 -06-2011, σελ. 21008), χρόνος ανεπαρκέστατος, κατά τη γνώμη μας, για έναν ολόπλευρο και ουσιαστικό φωτισμό του κειμένου.

¹⁴⁶ Βεΐκου και άλλοι (2008), 151.

¹⁴⁷ Μακρής (2000), 585.

εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σημερινού Λυκείου πρέπει να αμβλυνθεί· σε δεύτερο επίπεδο, απαιτείται η απεμπλοκή του Λυκείου από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις· μια τέτοια επιλογή θα αναδείξει την αυτοτέλεια του Λυκείου, και θα επιτρέψει την εκδίπλωση των μορφωτικών αγαθών τόσο των Αρχαίων Ελληνικών, όσο και όλων των μαθημάτων γενικής παιδείας¹⁴⁸. Σε ένα τέτοιο σχολείο λοιπόν, που δεν θα παρεπιδημεί πλέον η βαθμοθηρία χωρίς την ουσιαστική μάθηση, δεν θα ανθεί η εξετασιολαγνεία, και το οποίο τέλος δεν θα λειτουργεί ως προθάλαμος για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου επιτέλους θα απολαύσουν τα Έλληνικά, θα μνηθούν ακόμη περισσότερο στον αρχαίο Ελληνικό λόγο, θα επικοινωνήσουν με τα μηνύματα του ιστορικού, και τελικά θα προβούν σε κριτικές προβολές των καταστάσεων που μελετούν στη σύγχρονή τους πραγματικότητα.

3.4.2. Το αίτημα για την αρτιότερη κατάρτιση φιλόλογων και τη συνεχή επιμόρφωσή τους

Αναμφίβολα, τα Έλληνικά είναι ένα κείμενο απαιτητικό όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τον φιλόλογο: ο τελευταίος πρέπει να επιστρατεύσει την αρχαιογλωσσική και την αρχαιογνωστική του σκευή για να κάνει τους μαθητές του να προσεγγίσουν κριτικά και με ενδιαφέρον τον Ξενοφώντα και την παραγμένη περίοδο που ιστορεί. Χρειάζονται λοιπόν φιλόλογοι εξαιρετικά καταρτισμένοι στα Αρχαία Ελληνικά και την Αρχαία Ιστορία (και δη απόφοιτοι του κλασικού τμήματος, κατά τον Δ. Λυπουρλή¹⁴⁹), καθώς χωρίς τη στήριξη αυτών, κανένα ΑΠΣ και καμία μέθοδος δεν μπορεί να τελεσφορήσει¹⁵⁰. Φιλόλογοι, που θα αναδείξουν τις ομοιότητες, αλλά κυρίως τις διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών, και θα προβούν στους απαραίτητους παραλληλισμούς και συγκρίσεις· φιλόλογοι που στη διδασκαλία της Αρχαίας θα αποφεύγουν τον σκόπελο (ή μήπως τον πειρασμό;) της γραμματικής λεπτολογίας και που θα αναδεικνύουν τις επιβιώσεις των Αρχαίων Ελληνικών στη νεοελληνική γλωσσική πραγματικότητα.

Προκειμένου όμως το εκπαιδευτικό μας σύστημα να ευτυχήσει να έχει τέτοιους εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, πρέπει α) να ενθαρρυνθεί η επαγγελματική

¹⁴⁸ Βαρμάζης (1994), 29.

¹⁴⁹ Λυπουρλής (1986), 55-59.

¹⁵⁰ Βαρμάζης (1994), 30.

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, β) να αναπτυχθεί η διά βίου επιμόρφωσή τους, και γ) να συνδεθεί ουσιαστικά η επιμόρφωση με τη σχολική πράξη¹⁵¹.

¹⁵¹ Δούκας (2008), 366.

Κεφάλαιο 4

Σενάριο διδασκαλίας

Το παρόν κεφάλαιο έχει πρακτικό χαρακτήρα: Επιχειρεί να σχηματοποιήσει κάποιες από τις προτάσεις βελτίωσης του μαθήματος που προαναφέραμε σε μια πρόταση διδασκαλίας σε συγκεκριμένο απόσπασμα των *Ἑλληνικῶν* του Ξενοφώντα.

1. Ταυτότητα σεναρίου:

Τίτλος: *Ἐγκλημα και τιμωρία; Οι Αθηναίοι αντιμέτωποι με την τραγική για αυτούς πραγματικότητα.*

Δημιουργός: Σεφερλή Μαρία

Δοκιμάστηκε στην τάξη: Όχι, είναι πρόταση διδασκαλίας.

Διδακτικό αντικείμενο: Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι, Ξενοφώντος *Ἑλληνικῶν*, 2.2.3 - 4.

Διαθεματική αξιοποίηση: Ιστορία, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, και Πληροφορική.

Τάξη: Α΄ Λυκείου.

Χρονική διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: α) Εξοικείωση των μαθητών και του εκπαιδευτικού με τη χρήση βασικών εργαλείων των ΤΠΕ: πλοήγηση στο Διαδίκτυο, ικανότητα χρήσης του επεξεργαστή κειμένου (Word), της προβολής παρουσιάσεων

(Powerpoint), και του wiki της τάξης, β) εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, και γ) ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Σύνδεση με το ΑΠΣ: Οι στόχοι της διδακτικής πρότασης είναι συμβατοί με το ισχύον ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου¹⁵².

2. Σύντομη περιγραφή:

Οι μαθητές έχουν ως αφετηρία το κείμενο του Ξενοφώντος *Ἑλληνικῶν*, 2.2.3-4, που αφηγείται την υποδοχή στην Αθήνα του δυσάρεστου νέου που έφερε η Πάραλος. Αρχικά επεξεργάζονται το κείμενο γλωσσικά και προσπαθούν να το μεταφράσουν, συμβουλευόμενοι τα λεξικά της "Πύλης". Στη συνέχεια, καλούνται: α) να διερευνήσουν συγκεκριμένες παραμέτρους της αφήγησης του ιστορικού, όπως το ρόλο των τριήρων, τη λειτουργία της Αθηναϊκής εκκλησίας του δήμου, τα εγκλήματα πολέμου των Αθηναίων, τους θρήνους, και β) να παράγουν οι ίδιοι κείμενο.

3. Σκεπτικό της διδακτικής πρότασης:

Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου έχουν ήδη διδαχθεί για τρία χρόνια το βασικό λεξιλόγιο και τις γραμματικο - συντακτικές δομές της αρχαίας ελληνικής. Ωστόσο, στην εισαγωγική τάξη του Λυκείου έρχονται αντιμέτωποι για πρώτη φορά με ένα εκτενές αφηγηματικό κείμενο (τα *Ἑλληνικά*), που σε πολλά σημεία του είναι απαιτητικό. Για την κατανόησή του απαιτείται ένα σοβαρό υπόβαθρο γνώσεων γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου, καθώς και των κοινωνικών και πολιτικών συμφραζομένων του¹⁵³. Παρατηρείται λοιπόν ότι οι μαθητές πολλές φορές στερούνται των γνώσεων και των εργαλείων για την αποκωδικοποίηση του κειμένου, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να το προσπελάσουν γλωσσικά και άρα να το κατανοήσουν ουσιαστικά. Από την άλλη ο φιλόλογος, προκειμένου να καλύψει αυτήν ακριβώς την αδυναμία, αναγκάζεται να προσδώσει στο μάθημά του ένα στενά φορμαλιστικό χαρακτήρα: εμμένει στη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού, και στην "επί λέξει" μετάφραση, παραμελώντας όμως άλλες, ενδιαφέρουσες, πτυχές του αρχαίου κειμένου¹⁵⁴.

¹⁵² ΦΕΚ 1562, τ. Β΄, 27-06-2011, σελ. 21007-051.

¹⁵³ Τσάφος (2004), 244 κ.εξ.

¹⁵⁴ ό.π.

Στις αδυναμίες αυτές παρεμβαίνει η παρούσα διδακτική πρόταση, που φιλοδοξεί αρχικά να μυήσει τους μαθητές στη μεταφραστική διαδικασία με διερευνητικό και κριτικό τρόπο, αξιοποιώντας τα λεξικά και τους πίνακες της "Πύλης". Στη συνέχεια, αποσκοπεί οι μαθητές να διερευνήσουν πολιτιστικές, ιστορικές και κοινωνικές παραμέτρους του αποσπάσματος, όπως τις τριήρεις, την εκκλησία του δήμου, τα εγκλήματα πολέμου, και τα μοιρολόγια. Εν τέλει, αποβλέπει στο να παράγουν οι μαθητές ποικιλία κειμενικών ειδών: α) κόμικς, β) προσχεδιασμένο προφορικό και γραπτό λόγο και γ) "κατασκευή" θρήνου. Χάρη στις τελευταίες αυτές δραστηριότητες μάλιστα, θα συνδυαστεί το μάθημα με α) την ψηφιακή αφήγηση, β) τη ρητορική και γ) τη δημιουργική γραφή αντίστοιχα.

Έτσι, οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι πέραν των παραδοσιακών στρατηγικών προσέγγισης του αρχαιοελληνικού κειμένου, μπορούν να επιστρατεύσουν και τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία, όπως επίσης και άλλες, "μη συμβατικές" μεθόδους προσέγγισης του αρχαιοελληνικού κειμένου. Αυτά ακριβώς τα νέα "εργαλεία" θα τους επιτρέψουν να ερευνήσουν, να προβληματιστούν, και να επιβεβαιώσουν τις απαντήσεις τους, συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους στην ομάδα, αλληλεπιδρώντας, αναπτύσσοντας συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οικοδομώντας έτσι τη γνώση¹⁵⁵.

4. Θεωρητικό/παιδαγωγικό/μεθοδολογικό πλαίσιο:

Η παρούσα διδακτική πρόταση εδράζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής – διερευνητικής μάθησης¹⁵⁶. Οι μαθητές της Α΄ Λυκείου καλούνται να γνωρίσουν α) το λογισμικό "Η Πύλη για την Ελληνική γλώσσα" (<http://www.greek-language.gr/>), ερχόμενοι σε επαφή με τα ηλεκτρονικά λεξικά και τους "Συμφραστικούς Πίνακες" του λογισμικού, και β) την ιστοσελίδα "Η Ελληνική Ιστορία στο Διαδίκτυο" (<http://www.fhw.gr/chronos/gr/>) του ΙΜΕ.

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο, ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παθητικός αποδέκτης γνώσεων, αλλά ως δραστήριο και ερευνητικό πνεύμα (εφαρμόζεται δηλαδή η παιδαγωγική αρχή: «ψάξε, μάθε, σύνθεσε και παρουσίασε»¹⁵⁷).

¹⁵⁵ Ματσαγγούρας (2000), 510-12.

¹⁵⁶ Περισσότερες λεπτομέρειες για τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης βλέπε στο Bruner (1996), *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁵⁷ Δανειζόμαστε το motto από τις *Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου 2011-2012*, σελ. 29.

Την κατεύθυνση αυτή υπηρετούν και τα φύλλα εργασίας, τα οποία είναι σχεδιασμένα έτσι, ώστε να ενθαρρύνουν την αυτενέργεια του μαθητή, τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας¹⁵⁸.

Ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί πια την αυθεντία, αλλά λειτουργεί ως εμπυχωτής, διευκολυντής και καθοδηγητής του μαθητή στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Δίνει έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης, με τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού, λογισμικού, και αξιοποίησης επιλεγμένων διαδικτυακών πηγών¹⁵⁹. Έτσι, τα Έλληνικά του Ξενοφώντα καθίστανται πιο εύληπτα και ελκυστικά για τους μαθητές, και αυτό πιστώνεται στις ΤΠΕ, και στην προστιθέμενη αξία που προσδίδουν στο μάθημα.

Η γνώση στο συγκεκριμένο σενάριο δεν χαρακτηρίζεται από μια μηχανική απομνημόνευση μεταφράσεων και κανόνων, όπως συνήθιζε -και ακόμη συνηθίζει- η παραδοσιακή διδασκαλία. Τα Αρχαία Ελληνικά λοιπόν αντιμετωπίζονται όχι φορμαλιστικά, αλλά πολυδιάστατα: ως μάθημα α) γλώσσας, β) λογοτεχνίας και γ) πολιτισμού¹⁶⁰. Επιπλέον, επιτυγχάνεται μεθοδολογικός πλουραλισμός, καθώς ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει νέες στρατηγικές μάθησης, όπως την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, το διάλογο μεταξύ των μελών της ομάδας, και την παρουσίαση των ερευνών τους στην ολομέλεια.

5. **Επιδιωκόμενοι στόχοι**¹⁶¹:

α. γνωστικοί:

Με τη διδασκαλία των παραγράφων 2.2.3-4 των *Έλληνικῶν* του Ξενοφώντα επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν μια δραματική περίοδο της αρχαίας ελληνικής ιστορίας, με πολυδιάστατο περιεχόμενο.

¹⁵⁸ Τριλιανός (2008), 150-9.

¹⁵⁹ ό.π., 85-90.

¹⁶⁰ Γιάννου (2014), 114-19.

¹⁶¹ Ενδιαφέρουσα είναι η διάκριση των στόχων που προτείνει ο Κουτσογιάννης (2014), 365 και 368-73, σε: α) γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πρότυπα, πεποιθήσεις και στάσεις ζωής, β) γνώσεις για τη γλώσσα ή τα άλλα διδακτικά αντικείμενα και γ) καλλιέργεια γραμματισμών. Στην παρούσα πρόταση, προκρίναμε τη διάκριση σε γνωστικούς, τεχνολογικούς και παιδαγωγικούς στόχους, καθώς τη θεωρούμε πιο πρακτική.

- Να αντιληφθούν ότι για τους Αθηναίους λειτούργησε το σχήμα *ὑβρις - τίσις*.
- Να αξιολογήσουν την αντίδραση των Αθηναίων μετά την καταστροφή στους Αιγός ποταμούς, και να συνειδητοποιήσουν ότι διαχρονικά, τις "εθνικές" τραγωδίες διαδέχεται η συλλογική ενεργοποίηση και συσπείρωση.
- Να διαπιστώσουν και να απολαύσουν αισθητικά αφηγηματικές αρετές του Ξενοφώντα, όπως: την ζωηρότητα της περιγραφής του, την εμμονή του στη λεπτομέρεια, και την αφήγηση εντυπωσιακών σκηνών και εικόνων.
- Να έρθουν σε επαφή με άλλες δόκιμες μεταφράσεις, κυρίως όμως να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις μεταφραστικές επιλογές των δημιουργών τους.
- Να ανακαλέσουν σημαντικά κεφάλαια της Γραμματικής και του Συντακτικού, όπως τον Αόριστο Β' Ενεργητικής και Μέσης Φωνής και την επιρρηματική μετοχή, μέσα από ασκήσεις του φύλλου εργασίας.
- Να αντιληφθούν την ιστορική εξέλιξη, ενότητα και διαχρονία της ελληνικής, παρατηρώντας μέσα από συγκεκριμένους τύπους που τους δίνονται και στοχευμένες δραστηριότητες, τη στενή διασύνδεση της αρχαίας με τη νέα ελληνική.
- Να αποκτήσουν υψηλής στάθμης μεταγνωστικές δεξιότητες¹⁶².

β. τεχνολογικοί - σε σχέση με Νέες Τεχνολογίες:

Επιδιώκεται οι μαθητές της Α' Λυκείου:

- Να έρθουν σε επαφή (κυρίως, αλλά όχι μόνο), με το λογισμικό "Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα" και να μάθουν να αναζητούν λήμματα με τη βοήθεια των λεξικών που διαθέτει το ανωτέρω λογισμικό.
- Να ασκηθούν α) στην χρήση του επεξεργαστή κειμένου (Word), αξιοποιώντας τον για την παραγωγή συνεχούς λόγου, β) στη δημιουργία παρουσιάσεων με την αξιοποίηση του λογισμικού παρουσίασης (PowerPoint), γ) στη χρήση σύγχρονων εργαλείων διαδικτυακής δημοσίευσης, όπως το wiki της τάξης, και δ) στον ηλεκτρονικό τρόπο κατασκευής κόμικς.

¹⁶² Χατζημαρουδής (2007), 267-9.

γ. παιδαγωγικοί:

Ζητούμενο εδώ είναι οι μαθητές:

- να οικοδομήσουν την γνώση αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης.
- Να καλλιεργήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη.

6. Οργάνωση της τάξης:

Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις τετραμελείς ομάδες¹⁶³. Η συγκρότησή τους γίνεται είτε από τον εκπαιδευτικό, που αξιοποιεί το "κοινωνιόγραμμα" της τάξης¹⁶⁴, είτε εντελώς τυχαία. Ωστόσο, λαμβάνεται μέριμνα α) να ικανοποιούνται -έστω εν μέρει- οι προσωπικές επιθυμίες των μαθητών για τα μέλη της ομάδας τους, και β) οι ομάδες αυτές να είναι σχετικά ανομοιογενείς¹⁶⁵. Είναι σημαντικό κάθε μέλος της ομάδας να επιφορτίζεται με διακριτό ρόλο (ενδεικτική κατανομή αρμοδιοτήτων: δύο ερευνητές, ένας συντάκτης, και ένας παρουσιαστής στην ολομέλεια).

7. Λεπτομερής περιγραφή της πρότασης:

Α΄ ΦΑΣΗ (1^η - 2^η διδακτική ώρα: γλωσσική - λεξιλογική προσέγγιση)

Στην α΄ φάση, αφού οι ομάδες συγκροτηθούν με τα κριτήρια που προαναφέραμε, ο διδάσκων, ως αφόρμηση, ζητά από έναν μαθητή (ή από μια ομάδα) να διηγηθεί/διηγηθούν σύντομα τα γεγονότα που προηγήθηκαν: την ολιγωρία των Αθηναίων στους Αιγός ποταμούς, το πως έφθασε ο Λύσανδρος στο θρίαμβό του, και τις προκαταρκτικές ενέργειές του πριν πλεύσει για την Αθήνα. Στη συνέχεια, οι ομάδες εκπονούν τις δραστηριότητες του **πρώτου κοινού φύλλου εργασίας** (που βρίσκουν αναρτημένο στο wiki της τάξης τους). Μέσω των δράσεων του φύλλου εργασίας, ο διδάσκων επιχειρεί να διασφαλίσει ότι το σύνολο των μαθητών της τάξης θα προσπελάσει το κείμενο γλωσσικά και νοηματικά. Στο κοινό φύλλο εργασίας οι μαθητές:

¹⁶³ Ματσαγγούρας (2000), 517-8.

¹⁶⁴ Βάμβουκας (1988), 50-4.

¹⁶⁵ Ματσαγγούρας (2000), 520.

1) Επεξεργάζονται γλωσσικά το κείμενο, εντοπίζοντας τις άγνωστές τους λέξεις και ανατρέχοντας για την ερμηνεία τους α) στην "Έπιτομή του Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας" των Lidell – Scott (που θα εντοπίσουν στην κεντρική σελίδα της "Πύλης"): <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> και β) στον "Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων του Ανθολογίου της Αττικής πεζογραφίας" της "Πύλης": <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>.

2) Κατόπιν, οι μαθητές είναι πλέον έτοιμοι να επιχειρήσουν τη δική τους μετάφραση στον κειμενογράφο τους (Word).

3) "Επισκέπτονται" τις δυο δόκιμες μεταφράσεις που τους προσφέρονται από την "Πύλη", του Ρ. Ρούφου και του Γ. Ράπτη, στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=392. Σε πρώτο στάδιο, αφού διερευνήσουν και συζητήσουν μεταξύ τους τις διαφορές των δυο μεταφράσεων, και ποια νεοελληνική απόδοση από τις δυο τους άρεσε πιο πολύ και γιατί, στη συνέχεια συντάσσουν το πόρισμά τους στον κειμενογράφο τους (Word). Σε δεύτερο στάδιο, συγκρίνουν τις δυο μεταφράσεις που επισκέφθηκαν στην "Πύλη" με τη δική τους, και προβαίνουν σε διορθωτικές παρεμβάσεις.

4) Καλούνται να απαντήσουν σε συντακτικές, γραμματικές και λεξιλογικές παρατηρήσεις. Αρχικά, να αναγνωρίσουν τις επιρρηματικές μετοχές του αποσπάσματος. Για βοήθειά τους, παραπέμπονται στις "Βασικές Αρχές Σύνταξης" της "Πύλης": http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/composition/page_043.html. Μετά, με αφορμή κάποιους τύπους που τους δίνονται, θα θυμηθούν τον Αόριστο Β'. Επαληθεύουν τις απαντήσεις τους ανατρέχοντας στο "Ψηφιακό σχολείο", στην αντίστοιχη σελίδα του σχολικού εγχειριδίου Γραμματικής: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL102/639/4105,18826/>. Τέλος, προκειμένου να διαπιστώσουν τη διαχρονία και την ιστορική συνέχεια της νεοελληνικής γλώσσας, τους ζητείται να συσχετίσουν κάποιες λέξεις της αρχαίας με τη νέα ελληνική. Σε όλη τη διάρκεια αυτού του διδακτικού δώρου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και ενθαρρύνει την διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση των μαθητών του.

Β' ΦΑΣΗ (3^η - 4^η διδακτική ώρα: ερμηνευτική προσέγγιση)

Και στη φάση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός – συμβουλευτικός. Οι μαθητές, χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες, και αφού αναλάβει ο καθένας τον ρόλο του, θα μελετήσουν βάσει του **δεύτερου φύλλου εργασίας**, που τώρα είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα, στοχευμένες πραγματολογικές - ερμηνευτικές πτυχές του αποσπάσματος, ανατρέχοντας σε ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά και σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες. Έτσι, όχι μόνο θα "ανασκάψουν" την Αθηναϊκή κοινωνία του 5^{ου} π.Χ. αιώνα, αλλά και θα συνδέσουν κριτικά και δημιουργικά το παρελθόν με το παρόν. Τέλος, θα κληθούν είτε να παράγουν κείμενο, είτε να δραματοποιήσουν ενώπιον της τάξης καταστάσεις που βίωσαν οι Αθηναίοι μετά την άφιξη της Παράλου και την αναγγελία της είδησης που μετέφερε. Πιο συγκεκριμένα:

Η Α' ομάδα:

1) αναζητά πληροφορίες για τις τριήρεις, αφού επισκεφθεί τόσο το λήμμα "τριήρης" της "Ελεύθερης Εγκυκλοπαίδειας":

<https://el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης>, όσο και το αφιέρωμα της "Μηχανής του Χρόνου" στις τριήρεις: www.mixanitouxronou.gr/triiris-pii-kataskevasan-proti-to-thriliko-plio-ti,

2) απαντά γραπτά στον κειμενογράφο (Word) σε ερωτήματα για την ιστορία, τα χαρακτηριστικά και τον ρόλο των Αθηναϊκών τριήρων.

3) Δημιουργεί μια σειρά από κόμικς που αφηγούνται τον κατάπλου της Παράλου στον Πειραιά, τη διάδοση της είδησης της καταστροφής στην Αθήνα, και τις αντιδράσεις των Αθηναίων στο άκουσμά της. Για βοήθεια στην κατασκευή των κόμικς, οι μαθητές παραπέμπονται στην ηλεκτρονική διεύθυνση

<http://www.comicstripcreator.org/>.

Η Β' ομάδα:

1) συγκεντρώνει πληροφορίες για την Αθηναϊκή εκκλησία του δήμου από την "Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια":

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CF%81%CE%B9%CE%AE%CF%81%CE%B7%CF%82>. και από το ΙΜΕ:

<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/321assembly.html> και

<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/322synedries.html>,

2) Προβάλλει σε σειρά διαφανειών (PowerPoint) τις πληροφορίες που άντλησε για

την ιστορία, τη συγκρότηση και τον σημαντικότερο ρόλο της εκκλησίας του δήμου στα Αθηναϊκά πολιτικά πράγματα.

3) Αναλαμβάνει να υποδυθεί έναν όμιλο Αθηναίων πολιτών που καταθέτουν προφορικά προτάσεις (με τεκμηρίωση για την αναγκαιότητά τους), στην εκκλησία του δήμου για την αντιμετώπιση της έκτακτης κατάστασης. Για τη διατύπωση των προτάσεων μπορούν να αντλήσουν τόσο από την αφήγηση του Ξενοφώντα όσο και από τη δική τους φαντασία.

Η Γ' ομάδα:

1) εντοπίζει και μελετά στον "Μικρό Απόπλου": www.mikrosapoplous.gr (σε μετάφραση του Ελ. Βενιζέλου) επιλεγμένα αποσπάσματα της "Ιστορίας" του Θουκυδίδη, που αναφέρονται σε βιαιότητες των Αθηναίων σε βάρος όχι μόνο άλλων Ελληνικών πόλεων αλλά και κατά των ίδιων των συμμάχων τους.

2) Δημιουργεί αρχείο διαφανειών (PowerPoint) που προβάλλουν τις βασικές πληροφορίες για κάθε γεγονός: το όνομα της πόλης, τη θέση της στον χάρτη της ευρύτερης περιοχής, και λέξεις/φράσεις - κλειδιά του ιστορικού που αναδεικνύουν την Αθηναϊκή βαρβαρότητα που βίωσε κάθε πόλη.

3) Υποδύεται τον "εισαγγελέα" σε ένα εικονικό Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο που δικάζει εγκλήματα πολέμου κατά της ανθρωπότητας, και διατυπώνει σε ένα κείμενο στον κειμενογράφο (Word), την κατηγορία κατά των Αθηναίων για όσα διέπραξαν σε βάρος των Μηλίων, των Σκιωναίων, των Τορωναίων, των Αιγινήτων και άλλων Ελλήνων. Παρέχεται μάλιστα η δυνατότητα στην ομάδα, μετά τη διατύπωση της κατηγορίας, να προτείνει και την προσήκουσα για τους Αθηναίους ποινή.

Η Δ' ομάδα:

1) διερευνά τη σημασία και την ετυμολογία της λέξης *οίμωγή*. Συμβουλευεται από την "Πύλη"

α) την "Επιτομή του Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας" των Lidell – Scott: <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> και

β) το "Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής" του Τριανταφυλλίδη: <http://www.greeklanguage.gr/greekLang/index.html>.

2) Εστιάζει στα πιο γνωστά μοιρολόγια της Ελληνικής παράδοσης, δηλαδή στα μοιρολόγια της Μάνης και της Κρήτης, για τα οποία συμβουλευεται:

α) <http://www.mani.org.gr/moirol/> και

β) <https://www.pemptousia.gr/2015/11/ta-kritika-mirologia/>.

Στη συνέχεια, καλείται η ομάδα σε γραπτό κείμενο στον κειμενογράφο (Word) να εκθέσει τη γνώμη της για την αξία που έχουν τα μοιρολόγια για τη λαϊκή μας παράδοση και τον πολιτισμό.

3) Της ζητείται να "κατασκευάσει" έναν θρήνο, όπως φαντάζονται τα μέλη της ομάδας ότι θα λεγόταν / ακουγόταν σε Πειραιά και Αθήνα τη νύχτα που μαθεύτηκε η είδηση της συμφοράς σε ένα κείμενο στον κειμενογράφο (Word). Η ομάδα παραπέμπεται σε συγκεκριμένες σελίδες του "Ψηφιακού σχολείου" για να μελετήσει δυο νεοελληνικά παράλληλα θρηνητικά τραγούδια.

Γ' ΦΑΣΗ (5^η - 6^η διδακτική ώρα: Ανακοίνωση πορισμάτων στην ολομέλεια)

Τις δυο τελευταίες ώρες του σεναρίου οι ομάδες, έχοντας ολοκληρώσει την έρευνά τους και τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας τους, αναρτούν τις εργασίες τους στο wiki της τάξης, και ανακοινώνουν στη σύνοδο των ομάδων τα συμπεράσματά τους. Η τελική σύνθεση των πορισμάτων όλων των ομάδων κωδικοποιεί τη γνώση των επιμέρους θεμάτων που διερεύνησαν οι μαθητές. Στο τελευταίο αυτό δίωρο ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ελάχιστα και συντονίζει -αν χρειαστεί- την παρουσίαση των ομάδων στην ολομέλεια, αφού στο στάδιο αυτό κύριοι πρωταγωνιστές είναι οι μαθητές.

8. Φύλλα εργασίας:

Φύλλο εργασίας κοινό για όλες τις ομάδες:

1. Μελετήστε τις παρακάτω παραγράφους από το κείμενο του Ξενοφώντα:

[3] Ἐν δὲ ταῖς Ἀθήναις τῆς Παράλου ἀφικομένης νυκτὸς ἐλέγετο ἡ συμφορὰ, καὶ οἰμωγὴ ἐκ τοῦ Πειραιῶς διὰ τῶν μακρῶν τειχῶν εἰς ἄστυ διῆκεν, ὁ ἕτερος τῶ ἐτέρῳ παραγγέλλων· ὥστ' ἐκείνης τῆς νυκτὸς οὐδεὶς ἐκοιμήθη, οὐ μόνον τοὺς ἀπολωλότας πενθοῦντες, ἀλλὰ πολὺ μᾶλλον ἔτι αὐτοὶ ἑαυτοῦς, πείσεσθαι νομίζοντες οἷα ἐποίησαν Μηλίους τε Λακεδαιμονίων ἀποίκους ὄντας, κρατήσαντες πολιορκία, καὶ Ἰστιαίας καὶ Σκιωναίους καὶ Τορωναίους καὶ Αἰγινήτας καὶ ἄλλους πολλοὺς τῶν Ἑλλήνων. [4] Τῆ δ' ὑστεραία ἐκκλησίαν ἐποίησαν, ἐν ἧ ἔδοξε τοὺς τε λιμένας ἀποχωῶσαι πλὴν ἐνὸς καὶ τὰ τείχη εὐτρεπίζειν καὶ φυλακὰς ἐφιστάναι καὶ τᾶλλα πάντα ὡς εἰς πολιορκίαν παρασκευάζειν τὴν πόλιν.

Αν τυχόν έχετε άγνωστες λέξεις, ανατρέξτε στην "Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα": <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> και αναζητήστε βοήθεια

α) στην "Επιτομή του Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας" των Lidell – Scott που θα εντοπίσετε στην κεντρική σελίδα της "Πύλης", ή
β) στον "Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων του Ανθολογίου της Αττικής πεζογραφίας" (διαδρομή: Αρχαία Ελληνική > Εργαλεία > Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων του Ανθολογίου Αττικής Πεζογραφίας).

Στη συνέχεια, να συντάξετε τη δική σας μετάφραση στον κειμενογράφο σας (Word).

2. Τώρα, να συγκρίνετε τη μετάφρασή σας με τις 2 μεταφράσεις (των Ρ. Ρούφου και Γ. Ράπτη) που θα βρείτε στην "Πύλη" <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> (διαδρομή: Αρχαία Ελληνική > Εργαλεία > Σώματα Κειμένων > Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας > Κατάλογος κειμένων > "Ξενοφών"). Σε ένα κείμενο 10 - 15 περίπου γραμμών που θα γράψετε στον κειμενογράφο σας (Word) να αναφερθείτε:

α) στις διαφορές της μίας μετάφρασης από την άλλη, και
β) στο ποια από τις 2 μεταφράσεις σας άρεσε πιο πολύ και γιατί.

3. Απαντήστε σε ένα φύλλο του κειμενογράφου σας (Word) στις εξής παρατηρήσεις (προσέξτε να είναι ενεργή η πολυτονική γραμματοσειρά: Γλώσσα > Ελληνικά Πολυτονικά):

α) Να εντοπίσετε και να καταγράψετε τις επιρρηματικές μετοχές του αποσπάσματος. Αν δυσκολεύεσθε, συμβουλευθείτε το αντίστοιχο κεφάλαιο συντακτικού της "Πύλης" http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/composition/page_043.html

β) **άφικομένης, πείσεσθαι**: Να γράψετε το β' ενικό και το γ' πληθυντικό πρόσωπο όλων των εγκλίσεων του Αορίστου Β' (και τους ονοματικούς τύπους). Για επιβεβαίωση των απαντήσεών σας μπορείτε να συμβουλευθείτε τη Σχολική σας Γραμματική

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL102/639/4105,18826/>.

γ) Να βρείτε με ποιους τύπους του αρχαίου κειμένου έχουν ετυμολογική σχέση οι λέξεις: **όλεθρος, οισοφάγος, σταθμός, εποποιία, πλειοψηφία**.

Φύλλο εργασίας της 1^{ης} ομάδας:

1. Στη μηχανή αναζήτησης Google πληκτρολογήστε τη λέξη "τριήρης". Από τις ιστοσελίδες που θα εμφανιστούν, επιλέξτε μόνο 2 ηλεκτρονικές διευθύνσεις, α. την "Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια": <https://el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης>. και β. τη "Μηχανή του χρόνου": www.mixanitouxronou.gr/triiris-pii-kataskevasan-proti-to-thriliko-plio-ti. Μελετήστε τις πληροφορίες που σας δίνουν οι παραπάνω ιστοσελίδες.
2. Συντάξτε τώρα στον κειμενογράφο σας (Word) ένα κείμενο 15 περίπου γραμμών, στο οποίο θα απαντάτε στα πιο κάτω ερωτήματα:
 - α) Πότε κατασκευάστηκε η πρώτη τριήρης, πού και από ποιόν;
 - β) Τι μήκος είχαν οι Αθηναϊκές τριήρεις;
 - γ) Ποιός ο εξοπλισμός τους και η μέγιστη ταχύτητά τους;
 - δ) Πώς επανδρώνονταν και για ποιούς σκοπούς χρησιμοποιούνταν;
3. Δημιουργήστε σαν ομάδα μια σειρά από **κόμικς** (όχι πάνω από 10) που θα αφηγούνται την άφιξη της Παράλου στον Πειραιά, την αναγγελία της είδησης της καταστροφής, και τις αντιδράσεις των Αθηναίων. Για να δημιουργήσετε τη σειρά των κόμικς, μπορείτε να επισκεφθείτε το <http://www.comicstripcreator.org/>.

Φύλλο εργασίας της 2^{ης} ομάδας:

1. Στη μηχανή αναζήτησης Google πληκτρολογήστε τη φράση "Εκκλησία του δήμου – Αθήνα". Από την πρώτη σελίδα των αποτελεσμάτων της αναζήτησής σας, μεταβείτε
 - α) στην "Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια": <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CF%81%CE%B9%CE%AE%CF%81%CE%B7%CF%82>. και
 - β) στο ΙΜΕ: <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/321assembly.html> και <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/322synedries.html>.Συγκεντρώστε τις πιο σημαντικές πληροφορίες για το θεσμό της εκκλησίας του δήμου στην Κλασική Αθήνα.

2. Χρησιμοποιώντας λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint) παρουσιάστε σε όχι περισσότερες από 10 διαφάνειες:
- α) την ίδρυση της Αθηναϊκής εκκλησίας του δήμου,
 - β) τη συγκρότησή της,
 - γ) το ρόλο της και
 - δ) το βάρος των αποφάσεών της.
- Μπορείτε να εμπλουτίσετε κάθε διαφάνεια με σχετικές εικόνες, που εύκολα θα βρείτε στο Διαδίκτυο.
3. Υποθέστε ότι η ομάδα σας συμμετείχε στην κρίσιμη εκκλησία του δήμου μετά την αναγγελία της καταστροφής. Παρουσιάστε ενώπιον των συμμαθητών σας υπό τη μορφή **προφορικής εισήγησης**, τις προτάσεις που κάνατε στη δραματική αυτή συνέλευση, επιχειρηματολογώντας όμως για την αναγκαιότητα κάθε μίας. Μπορείτε να προτείνετε -εκτός από τα μέτρα που αναφέρει ο Ξενοφών στο απόσπασμα- και άλλα, που κατά την κρίση σας θα ήταν αναγκαία για την αντιμετώπιση αυτής της έκτακτης κατάστασης. (διάρκεια εισηγήσεων: 3 - 5 περίπου λεπτά – μπορείτε, αν θέλετε, να κάνετε τις εισηγήσεις σας συμβουλευόμενοι τις σημειώσεις σας. Θυμηθείτε όμως: κάθε πρόταση να είναι τεκμηριωμένη!)

Φύλλο εργασίας της 3ης ομάδας:

1. Στο χωρίο του Ξενοφώντα που μελετάτε, αναφέρονται τα δεινά που προκάλεσαν οι Αθηναίοι σε διάφορες Ελληνικές πόλεις. Μεταβείτε στην ιστοσελίδα του "Μικρού Απόπλου": www.mikrosapoplous.gr/. (διαδρομή: Αρχαία Ελληνικά Κείμενα με μετάφρασή τους > Θουκυδίδη Ιστορία > Ιστορία, και από το μενού αριστερά επιλέξτε το βιβλίο). Εντοπίσετε (από τη μετάφραση του Ελ. Βενιζέλου) τις αναφορές του Θουκυδίδη για τα αντίστοιχα γεγονότα, στα βιβλία Δ.57, Δ.122, Ε.3, Ε.32, Ε. 116.
2. Να δημιουργήσετε στη συνέχεια με λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint) "ομάδες" διαφανειών για κάθε πόλη που υπέστη την αλαζονική συμπεριφορά των Αθηναίων (Ο συνολικός αριθμός διαφανειών να μην υπερβαίνει τις 10). Κάθε "ομάδα" διαφανειών θα περιέχει το όνομα της πόλης, έναν χάρτη της ευρύτερης περιοχής (που θα βρείτε στο μενού

αριστερά της μετάφρασης στον "Μικρό Απόπλου") και φράσεις ή λέξεις - κλειδιά (όποιες εσείς νομίζετε πιο χαρακτηριστικές) από το οικείο απόσπασμα του Θουκυδίδη, που αποδίδουν την εγκληματική σε βάρος των πόλεων αυτών συμπεριφορά των Αθηναίων.

3. Υποθέστε πως η ομάδα σας είναι "εισαγγελέας" σε ένα Διεθνές Δικαστήριο εγκλημάτων πολέμου, και ότι κατηγορούμενη είναι η Αθήνα για τη συμπεριφορά της απέναντι σε Μηλίους, Σκιωναίους, Τορωναίους, Αιγινήτες και "άλλους πολλούς τῶν Ἑλλήνων". Σε ένα κείμενο 20 περίπου γραμμών που θα συντάξετε στον κειμενογράφο σας (Word), να διατυπώσετε **γραπτά** το "κατηγορητήριο" κατά των Αθηναίων για τη συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτές τις πόλεις. Αν θέλετε, μπορείτε να προτείνετε και ποινή! (Χωρίς να δεσμεύεστε, μπορείτε να ακολουθήσετε την εξής δομή: γενική κατηγορία > συγκεκριμένα περιστατικά > προτεινόμενη ποινή)

Φύλλο εργασίας της 4ης ομάδας:

1. **Οίμωγή:** Αναζητήστε τη σημασία της λέξης και την ετυμολογία της και να γράψετε δυο συνώνυμα της λέξης *οίμωγή* στη νέα ελληνική. Συμβουλευθείτε στην έρευνά σας:
- α) Την "Επιτομή του Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας" των Lidell – Scott, που είναι ανηρτημένο στην κεντρική σελίδα της "Πύλης": <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> και
- β) το "Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής" του Τριανταφυλλίδη, που θα βρείτε πάλι στην "Πύλη": <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> (διαδρομή: Νέα Ελληνική > Εργαλεία > Ηλεκτρονικά Λεξικά > Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη).
2. Διαβάστε για τα μοιρολόγια της Μάνης και της Κρήτης, από τις παρακάτω ιστοσελίδες:
- α) <http://www.mani.org.gr/moirol/> και
- β) <https://www.pemptousia.gr/2015/11/ta-kritika-mirolgia/>.
- Σε ένα κείμενο 15 περίπου γραμμών που θα συντάξετε στον κειμενογράφο σας (Word), να εντοπίσετε τα κοινά σημεία στα θρηνητικά τραγούδια των δυο περιοχών, και να αναφερθείτε στην αξία τους.

3. Φανταστείτε πως είστε Αθηναίοι πολίτες που μόλις πληροφορηθήκατε το νέο της πανωλεθρίας στους Αιγός ποταμούς, που έφερε η Πάραλος. Στον κειμενογράφο σας (Word) δημιουργήστε έναν **θρήνο**, όπως φαντάζεστε ότι θα ακουγόταν εκείνη τη νύχτα, που ήρθε η είδηση, με το ιερό τους πλοίο. Η έκταση του θρήνου που θα "κατασκευάσετε" θα είναι περίπου 20 γραμμές (Μήπως μπορείτε να τον κάνετε το θρήνο έμμετρο, με ομοιοκαταληξία;). Μπορείτε να βοηθηθείτε ανατρέχοντας σε δημοτικά τραγούδια όπως "Γιατί είναι μαύρα τα βουνά": <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A111/262/1913,6312/>. ή... σε ένα πολύ γνωστό θρήνο, το "ανακάλημα της Κωνσταντινόπολης": <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A111/262/1913,6329/>. Στην απαγγελία του θρήνου θα συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας.

9. Αξιολόγηση:

Όταν ολοκληρωθεί το σενάριο, ο διδάσκων και οι μαθητές προβαίνουν στην αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Η αξιολόγηση αφορά την κάθε ομάδα. Τα μέλη των ομάδων συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ομάδας τους κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους. Τα κριτήρια είναι συγκεκριμένα και σαφή και έχει προηγηθεί η συζήτησή τους με τον διδάσκοντα. Όταν ολοκληρωθεί η εργασία των μαθητών, τα μέλη των ομάδων προβαίνουν στην δική τους αξιολόγηση (*αυτοαξιολόγηση*) αλλά και στην αξιολόγηση των άλλων ομάδων (*ετεροαξιολόγηση*)¹⁶⁶.

Σε όλη την πορεία της εργασίας των μαθητών ο διδάσκων λειτουργεί ως παρατηρητής, συντονιστής, και διευκολυντής. Παρατηρεί, καταγράφει, αξιολογεί στάσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες, τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και σε επίπεδο ομάδας, και παρεμβαίνει διορθωτικά, όπου χρειάζεται, για να εξομαλύνει προβλήματα ή για να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες.

Κριτήρια αυτοαξιολόγησης της ομάδας:

- *Γνωστικές/νοητικές δεξιότητες:*

α) Ικανότητα αναζήτησης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Πρωτοτυπία, φαντασία, διαίσθηση.

¹⁶⁶ Μασσαγγούρας (2000), 534-5.

β) Πληρότητα απάντησης στα ερωτήματα των φύλλων εργασιών. Τεκμηρίωση των απόψεων.

- *Επικοινωνιακές δεξιότητες:*

Ικανότητα στο χειρισμό λόγου, προφορικού και γραπτού και στο επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

- *Κοινωνικές δεξιότητες:*

αυτενέργεια, συνεργασία, επικοινωνία, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση.

Κριτήρια αξιολόγησης ομαδικής εργασίας – ετεροαξιολόγησης:

- Συγκέντρωση πληροφοριών, οργάνωση, παρουσίαση δεδομένων.
- Επικοινωνιακές δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου.
- Δημιουργικότητα: (φαντασία, διαίσθηση, πρωτοτυπία).
- Αλληλεπίδραση – συνεργατικότητα.
- Αυτενέργεια των μελών της ομάδας.
- Αξιοποίηση χρόνου.

10. Φύλλα Αξιολόγησης:

Α. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΑΣ

ΟΜΑΔΑ:			
Κριτήρια αξιολόγησης	Διαβάθμιση Μέτρια	Διαβάθμιση Ικανοποιητικά	Διαβάθμιση Πολύ καλά
Γνωστικές δεξιότητες: α) Ικανότητα αναζήτησης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Πρωτοτυπία, φαντασία, διαίσθηση.			
β) Πληρότητα απάντησης στα ερωτήματα των φύλλων εργασιών. Τεκμηρίωση των απόψεων.			
Επικοινωνιακές δεξιότητες: Ικανότητα στο χειρισμό λόγου, προφορικού και γραπτού και στο επικοινωνιακό αποτέλεσμα.			
Κοινωνικές δεξιότητες: αυτενέργεια, συνεργασία, επικοινωνία, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση.			

B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΟΜΑΔΑ:			
Κριτήρια αξιολόγησης	Διαβάθμιση	Διαβάθμιση	Διαβάθμιση
	Μέτρια	Ικανοποιητικά	Πολύ Καλά
Συγκέντρωση πληροφοριών, οργάνωση, παρουσίαση δεδομένων			
Επικοινωνιακές δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου			
Δημιουργικότητα: (φαντασία, διαίσθηση, πρωτοτυπία)			
Αλληλεπίδραση-συνεργατικότητα			
Αυτενέργεια των μελών της ομάδας			
Αξιοποίηση χρόνου			

11. Επέκταση του σεναρίου:

Η παραπάνω πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί συμπληρωματικά ως ιστορική πηγή προς επεξεργασία και να εφαρμοστεί στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας της Α΄ Λυκείου, όπου οι μαθητές διδάσκονται την ιστορία του Πελοποννησιακού πολέμου. Σε αυτήν την περίπτωση βέβαια θα πρέπει να αφαιρεθούν οι γραμματικές - συντακτικές - λεξιλογικές ερωτήσεις του φύλλου εργασίας.

Ακόμη, είναι δυνατόν οι μαθητές να οργανώσουν είτε α) μια έκθεση φωτογραφίας με θέμα τα αρχαία ελληνικά πλοία -ιερά, εμπορικά, πολεμικά- και την εξέλιξή τους με την πάροδο του χρόνου είτε β) ένα αφιέρωμα στους θρήνους και τα μοιρολόγια στην αρχαία, τη βυζαντινή (ιδίως στα τραγούδια για το θάνατο ακριτών ή για την άλωση της Κωνσταντινούπολης) και τη νεοελληνική παράδοση (θάνατος αρματολών - κλεφτών, κατά τόπους μοιρολόγια).

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα - Επίλογος

Το τελευταίο σε ισχύ ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου, του 2011, κινείται σε πολύ διαφορετική κατεύθυνση από όλα τα προϊσχύσαντα. Εξαγγέλλει τον τερματισμό της μηχανικής αποστήθισης γνώσεων και κανόνων εκ μέρους των μαθητών, επιδιώκει την καλλιέργεια δεξιοτήτων τους για την αναζήτηση, κριτική επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριών (με την αρωγή των ΤΠΕ), και τέλος ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη μεταξύ τους συνεργασία. Στα θετικά του ασφαλώς και καταγράφουμε το μεθοδικό χρονοδιάγραμμα της διδασκόμενης ύλης, την εισαγωγή διαθεματικών εργασιών, τη διατύπωση στόχων που πραγματικά εντυπωσιάζουν λόγω της σύγχρονης προσέγγισης του αρχαίου κειμένου που επιχειρούν, και το γεγονός ότι φιλοδοξεί να καλλιεργήσει στους μαθητές ευρύτερες αναγνωστικές δεξιότητες (όπως την επαφή με παράλληλες μεταφράσεις και παράλληλα κείμενα του ίδιου ή άλλων συγγραφέων), την αυτογνωσία τους, αλλά και την ένταξή τους στο σύγχρονο κόσμο.

Ωστόσο, δεν είναι απαλλαγμένο από κάποιες ατέλειες: μας προβληματίζει η υποβάθμιση της διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού, η μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος από έξι σε πέντε ώρες, και βέβαια οι αισθητά λιγότερες ώρες που διατίθενται για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα συγκριτικά με αυτές για τον Θουκυδίδη. Δεν μας διαφεύγει επίσης την προσοχή ότι το ΑΠΣ του 2011 στηρίζεται σε σχετικά παλιό σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο συγγράφηκε για να υπηρετήσει παλιότερα, και σαφώς διαφορετικής φιλοσοφίας, ΑΠΣ.

Ακόμη, παρά το γεγονός ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών έχει τη μεγαλύτερη διδακτική παράδοση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία του Ξενοφώντα στην Α΄ Λυκείου βρίθει προβλημάτων. Αυτά σχετίζονται κυρίως (αλλά όχι μόνο), με τον αναχρονιστικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, με την πληθώρα και τη δυσκολία της διδακτέας ύλης, η οποία δεν μπορεί να καλυφθεί αποτελεσματικά με βάση τον χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του Ξενοφώντα (μόλις 28 ώρες), με τα κενά γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου αρκετών μαθητών από το Γυμνάσιο, με την ελλιπή εποπτική στήριξη του μαθήματος, και βέβαια με το γεγονός ότι πολλοί μαθητές, ήδη από την Α΄ Λυκείου έχουν επιλέξει συγκεκριμένες "δέσμες" μαθημάτων που τους ενδιαφέρουν και παρακολουθούν, ανάλογα με την κατεύθυνση που προτίθενται να ακολουθήσουν στη Β΄ τάξη.

Παρ' όλα αυτά, οι χρόνιες παθογένειες στη διδασκαλία των *Ἑλληνικῶν* μπορούν να περιοριστούν, αν το μάθημα ανανεωθεί πολυεπίπεδα: με τον εμπλουτισμό του με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα· με την εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων· με τη δημιουργική "κατασκευή" της μετάφρασης από τους μαθητές και την ανανέωση της διδασκαλίας του λεξιλογίου, της γραμματικής και συντακτικού· και βέβαια, με την λελογισμένη αξιοποίηση των ΤΠΕ και την υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών στρατηγικών.

Ακριβώς προς την κατεύθυνση της ανανέωσης της διδασκαλίας κινείται και το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας στα *Ἑλληνικά*. Αποβλέπει στο να κινητοποιήσει τους μαθητές μέσα από ομαδοσυνεργατικές τεχνικές και την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε μια ολιστική προσέγγιση του αρχαίου κειμένου. Οι μαθητές σε πρώτο στάδιο θα "κατασκευάσουν" δημιουργικά τη μετάφραση του αποσπάσματος με τη βοήθεια των λεξικών και των πινάκων της "Πύλης" και θα απαντήσουν σε ποικιλία παρατηρήσεων, ενώ σε δεύτερο στάδιο θα προσεγγίσουν ερμηνευτικά το απόσπασμα, επεξεργαζόμενοι -διαφορετικές η κάθε ομάδα- ιστορικές, πολιτιστικές και κοινωνικές πτυχές του αρχαίου κειμένου. Επιστέγασμα των δραστηριοτήτων των μαθητών θα είναι η παρουσίαση των πορισμάτων τους στην ολομέλεια, όπου και οι επιμέρους αποκτηθείσες γνώσεις των ομάδων κωδικοποιούνται και γίνονται κοινό κτήμα.

Τέλος, πιστεύουμε πως το ισχύον σχολικό εγχειρίδιο έκλεισε τον κύκλο του: Ας μην λησμονούμε εξάλλου πως συγγράφηκε το 1999, για να υπηρετήσει ένα άλλο

ΑΠΣ με διαφορετική στοχοθεσία και μεθοδολογία· πρέπει λοιπόν να αντικατασταθεί με ένα καινούργιο σχολικό εγχειρίδιο, στο οποίο οι μαθητές θα διδάσκονται πάλι τα ίδια αποσπάσματα των *Ἑλληνικῶν* του Ξενοφώντα, αλλά το οποίο σαφώς θα εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις του φιλόδοξου ΑΠΣ του 2011.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ., (2011), "Αξιολόγηση φιλολογικών μαθημάτων: Δείγματα προχειρότητας και παιδαγωγικής ανευθυνότητας", *Νέα Παιδεία 140*: σελ. 16-19.

Αλεξοπούλου, Χ., (2012), "Εισήγηση για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Α' τάξης Λυκείου", *Φιλολόγος 148*: σελ. 226-30.

Αργυροπούλου, Χ., (2012), "Τα ΑΠΣ της Α' Λυκείου και η αποσπασματική Εγκύκλιος για την αξιολόγηση", *Νέα Παιδεία 141*: σελ. 12-16.

Βάμβουκας, Μ., (2008), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαρδιάμπασης, Ν., (1996), *Ιστορία μιας λέξης*, τ. Α'. Αθήνα: Λιβάνης.

Βαρμάζης, Ν. Δ., (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

— (1994), "Τα Αρχαία Ελληνικά χθές και σήμερα. Ιδεολογίες, Ιδεοληψίες και προβλήματα", *Νέα Παιδεία 69*: σελ. 20-31.

— (1999), *Διδακτική των Αρχαίων ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.

Βεΐκου, Χ., & Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α., (2008), "Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη", στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την*

αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σελ. 89-196. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Bruner, J., (1996), *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Γιάννου, Τ., (2014), "Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών", στο: *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης της Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ 02, σελ. 114-39. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

Γρόλλιος, Γ., (2010), "Από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου", *Εκπαιδευτική Κοινότητα 95*: σελ. 20-27.

Δούκας, Χ., (2008), "Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών", στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, σελ. 357-90. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δρουκόπουλος, Α., (2002), *Η Διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goldhill, S., (2003), "Hellenicity: Between Ethnicity and Culture" (Review), *American Journal of Philology 124 (2)*: 303-06.

Ιγνατιάδης, Γ., (2004), "Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για τους εκπαιδευτικούς, μια αμφιλεγόμενη διαδικασία. Παρατηρήσεις και προτάσεις", *Φιλολογος 117*: σελ. 435- 441.

— (2012), "Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, η φιλοσοφία, η ιδεολογία και η διδακτική τους πρόταση", *Φιλολογος 148*: σελ. 231-45.

Κακριδής, Φ.Ι., (1994), "Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο", *Φιλολογος 75*: σελ. 7-20.

Καραδημητρίου, Α. Κ., (1997), "Τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο στην Α΄ τάξη του Λυκείου", *Φιλολόγος* 87: σελ. 58-66.

Κουτσογιάννης, Δ., (2014), "Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων", στο *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης της Επιμόρφωσης. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ 02*, σελ. 363-77. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

— (2014), "Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική πραγματικότητα", στο Γρίβα, Ε., & Κουτσογιάννης, Δ., & Ντίνας, Κ., & Στάμου, Α., & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, τελευταία πρόσβαση: 10/05/2016

Kress, G., & Leeuwen, T., (1996), *Reading Images. The Grammar of visual design*. London: Routledge.

Λυπουρλής, Δ., (1986), *Πέντε φιλολογικά μελετήματα. Συμβολή στη Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μακρής, Χ., (2000), "Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια σχολική τάξη", *Φιλολόγος* 102: σελ. 576-589.

Μακρίδου – Μπούσιου, Δ., & Γιουβανάκης, Α., & Σαμαρά, Χ., & Ταχματζίδου, Αι., (2005), *Θέματα Μάθησης και Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μαρωνίτης, Δ.Ν., (1993), "Η σχολική μετάφραση", *Φιλολόγος* 71: σελ. 6-29.

Ματσαγγούρας, Η., (1998), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

— (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ., (2002), "Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;", *Φιλολόγος 108*: σελ. 258-66.

Μήτσης, Ν., (1996), *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπασλής, Γ., (1999), "Οι ερωτήσεις στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στις εξετάσεις της Β' Λυκείου", *Φιλολόγος 98*: σελ. 463-71.

— (2012), "Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και η καταγγελία τους από την ΠΕΦ και άλλες «δημοκρατικές» δυνάμεις", *Νέα Παιδεία 141*: σελ. 8-9.

Παγανός, Γ., (2012) "Έλεος Κυρία Υπουργέ της Παιδείας", *Φιλολόγος 148*: σελ. 183-4.

Πόλκας, Λ., (2002), "Υπολογιστές και Αρχαιογνωσία: Το παράδειγμα του Περσέα", *Ο Πολίτης 100*, σελ. 31-8.

Ράπτη, Λ. & Χρόνη, Α., (2001), "Η περιπέτεια των τριτόκλιτων ουσιαστικών στα νέα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου", *Νέα Παιδεία 99*: σελ. 140-46.

Σιτηπάνου, Α., (2008), *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ).

Snyder, I., (2001), "Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς", στο Κουτσογιάννης, Δ., (επιμ.), *Πληροφοριακή – Επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*, σελ. 112-135. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

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

— (1996), "Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο", *Νέα Παιδεία 78*: σελ. 92-109.

— (2012), "Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου", *Φιλολόγος 148*: σελ. 222-25.

Τοκατλίδου, Β., (1999), *Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τριλιανός, Θ., (2008), *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

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

— (2011), "Αναπληρώνοντας το «Νέο» Σχολείο: Μια καινοφανής πρακτική", *Νέα Παιδεία 139*: σελ. 13-4.

Υ.Α. 63447/Γ2, 27 - 06 - 2005.

ΥΠΔΒΜΘ (2012), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α' Λυκείου για το σχολικό έτος 2011-12*. Μαρούσι.

ΦΕΚ 55, τ. Α', 06 - 03 - 2013, σελ. 805-08, *Τροποποίηση και συμπλήρωση του π.δ/τος 48/2012 «Τροποποίηση του Π.Δ. 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» (Α' 65) (Α' 97)*.

ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 - 06 - 2011, σελ. 21007 - 051, *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*.

Φουντοπούλου, Μ., (2012), "Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: Αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές;" στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β'. Ειδικό Μέρος; ΠΕ02 Φιλολογοί*, σελ. 7-27. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζημαυρουδή, Ε., (2007), *Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Προβληματισμοί σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές και μια νέα πρόταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χατζησαββίδης, Σ., & Γαζάνη, Ε., (2005), "Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος από την πρόσληψη στην κατασκευή παιδικού υποκειμένου", στο Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, Ου., επιμ., *Εικόνα και Παιδί*, σελ. 25-35. Θεσσαλονίκη: cannot not design.

Χοντολίδου, Ε., (1999), "Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας" στο *Γλωσσικός Υπολογιστής 1.1*, σελ. 115-17. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χρηστίδης, Α. Φ., (2001), "Γλώσσα και Νέες Τεχνολογίες. Πολιτική και Κοινωνική Διάσταση", στο Κουτσογιάννης, Δ., επιμ., *Πληροφοριακή - Επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*, σελ. 297-301.