

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Ελληνική Γλώσσα και
Λογοτεχνία*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας του σχολικού
εγχειριδίου *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* για την Α' Γυμνασίου
της Κύπρου

Κωνσταντία Παπαγεωργίου

Επιβλέπων Καθηγητής
Χριστόδουλος Ζέκας

Ιούνιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Ελληνική Γλώσσα και
Λογοτεχνία***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας του σχολικού
εγχειριδίου *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* για την Α' Γυμνασίου
της Κύπρου**

Κωνσταντία Παπαγεωργίου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Χριστόδουλος Ζέκας**

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

Ιούνιος 2017

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζει το σχολικό εγχειρίδιο του Α΄ Τετραμήνου για τη διδασκαλία του μαθήματος «ΑρχαίαΕλληνικήΓλώσσα»στην Α΄ τάξη Γυμνασίου στην Κύπρο. Η μελέτη εστιάζεται στο πρώτο μέρος κάθε ενότητας, το οποίο αποτελείται από το κυρίως κείμενο προς διδασκαλία. Στόχος της διατριβής είναι να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο τα κείμενα μεθοδεύουν τη διδασκαλία των μορφολογικών χαρακτηριστικών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γενικότερα της γραμματικής. Αρχικά, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες μέθοδοι διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, οι οποίες κυριάρχησαν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα Ελλάδας και Κύπρου και διαμόρφωσαν το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο του μαθήματος. Έπειτα, παρουσιάζεται το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου, το οποίο υιοθετεί μεταξύ άλλων την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας καθώς και αρχές της λειτουργικής γραμματικής. Στη συνέχεια διερευνώνται α) η επιλογή των λέξεων των κειμένων και η σχέση τους με το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής και β) τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των ονομάτων, των αντωνυμιών και των ρημάτων.Επιπλέον, μελετώνται οι ασκήσεις και τα λεξιλογικά σχόλια του εγχειριδίου. Τα παραπάνω στοιχεία εξετάζονται υπό το πρίσμα των μεθοδολογικών και παιδαγωγικών αρχών που αποτυπώνονται στο εγχειρίδιο καθώς και της συμβατότηταςαυτώνμε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται συνέπεια του εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών και αναδεικνύεται η νέα οπτική της διδασκαλίας της γραμματικής, η οποία μπορεί να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό του μαθήματος της ΑρχαίαςΕλληνικήςΓλώσσας.

Summary

This postgraduate dissertation examines the student's book used in the first four-month term for the teaching of the Ancient Greek Language in the 1st Grade of the Junior High School in Cyprus. My study focuses on the first part of each unit which comprises the main text to be taught. The dissertation aims to determine the method used for teaching the morphology of the Ancient Greek Language and more generally grammar. In the first part of my thesis I present the most important methods applied to the teaching of the Ancient Greek Language, which have dominated the educational field of this subject in Greece and Cyprus and have formed its contemporary theoretical background. In what follows, I present the New Curriculum of Cyprus which, among other things, adopts the genre approach as well as functional grammar principles. Next, I investigate: a) the choice of the lexical items used in the main text of each unit and their association with modern Greek vocabulary and b) the morphological features of nouns, pronouns, and verbs. I also discuss the exercises alongside word explanations found in the textbook. All the above are examined in the light of the methodological and pedagogical principles reflected in the book and in relation to their compatibility with the curriculum of Cyprus. The present study leads to the conclusion that there is coherence between the book and the curriculum. In addition, it highlights a new aspect in grammar teaching, which can contribute to the modernization of the Ancient Greek language as a school subject.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Χριστόδουλο Ζέκα για την καθοδήγηση και τις παρατηρήσεις του, οι οποίες υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής.

Ευχαριστώ ολόψυχα τον σύζυγο και συμπαραστάτη μου Ντίνο καθώς και τον μικρό μου Άγγελο-Μάριο για την υπομονή και την αγάπη τους.

Αφιερώνω τη διατριβή μου στον Ντίνο.

Περίληψη	iv
Summary	v
Ευχαριστίες	vi
Κεφάλαιο 1	1
1.1 Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος	1
1.2 Λεξική προσέγγιση	3
1.3 Παράλληλη διδασκαλία αρχαίας και νέας ελληνικής	3
1.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση	4
1.5 Κειμενοκεντρική προσέγγιση	5
1.5.1 Κειμενοκεντρική/επικοινωνιακή προσέγγιση	6
1.6 Διαχρονική προσέγγιση	6
1.7 Κριτικός Γραμματισμός και Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ)	7
Κεφάλαιο 2	10
2.1 Μεθοδολογικές αρχές στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου	10
2.2 Το νέο εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Κύπρου για την Α΄ Γυμνασίου	13
Κεφάλαιο 3	15
3.1 Λέξεις κοινές στην αρχαία και νέα ελληνική	15
3.2 Μορφολογία – Γραμματική	17
3.2.1 Ονόματα (ουσιαστικά – επίθετα)	17
3.2.2 Αντωνυμίες	25
3.2.3 Ρήματα	29
Κεφάλαιο 4	40
4.1 Ασκήσεις	40
4.2 Λεξιλογικά Σχόλια	45
Κεφάλαιο 5	47
Βιβλιογραφία	51

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται σε μια εξελικτική πορεία οι σημαντικότερες μέθοδοι διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, οι οποίες καθόρισαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε Ελλάδα και Κύπρο. Μέσα από την παρουσίαση επιδιώκεται να αναδειχθούν οι αρχές και οι προσεγγίσεις που οδήγησαν στη διαμόρφωση του σύγχρονου θεωρητικού πλαισίου για τη διδασκαλία του μαθήματος, ως μαθήματος κριτικού γραμματισμού.

1.1 Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος

Η γραμματικο-μεταφραστική ή γλωσσοκεντρική μέθοδος (Grammar/Translation Method) αναπτύχθηκε στα τέλη του 18ου αι. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών και στη συνέχεια εφαρμόστηκε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.¹ Η μέθοδος αυτή προκρίνει την αξία της λογοτεχνικής γλώσσας έναντι της προφορικής. Εστιάζει στη μορφολογία (γραμματική-συντακτικό), το λεξιλόγιο και τη μετάφραση της γλώσσας-στόχου. Δίνει, επίσης, έμφαση στους κανόνες και την ορολογία (μεταγλώσσα) και αναζητά αντιστοιχίες ανάμεσα στη γλώσσα-στόχο και τη μητρική (εν προκειμένω τη νέα ελληνική). Εκφράζει την πεποίθηση ότι μέσω της μελέτης της γραμματικής της γλώσσας-στόχου οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με τη γραμματική της δικής τους γλώσσας, την οποία τελικά μπορούν να τη μιλήσουν καλύτερα. Θεωρείται ότι αυτού του είδους η σπουδή της γλώσσας αποτελεί πνευματική εξάσκηση και συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών.² Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και ο ρόλος των μαθητών παθητικός, με ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ των μετεχόντων στη διδακτική πράξη.

Η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται με την παραγωγική μέθοδο: δίνονται γραμματικοί κανόνες με τις εξαιρέσεις τους και παραδείγματα, συχνά σε εκτενείς καταλόγους. Ως

¹ Για τις αρχές της μεθόδου, βλ. Larsen-Freeman (2000:11-19).

² Larsen-Freeman (2000:17).

παραδείγματα χρησιμοποιούνται αποσπασματικές φράσεις ή προτάσεις αποκομμένες από το κείμενο και το επικοινωνιακό τους πλαίσιο. Αυτά τα παραδείγματα οι μαθητές πρέπει να τα απομνημονεύσουν και να τα εφαρμόσουν σε άλλα παραδείγματα. Στην περίπτωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών συνήθεις γραμματικές ασκήσεις είναι η αναπαραγωγή κλιτικών παραδειγμάτων και οι χρονικές και εγκλιτικές αντικαταστάσεις ρηματικών τύπων. Πριν από τη μετάφραση προηγείται αναλυτική σύνταξη του κειμένου και η μετάφραση πρέπει να είναι κατά τον δυνατόν πιστή στο πρωτότυπο κείμενο. Η μέθοδος αυτή εξοικειώνει τους μαθητές με τη γραμματική και το συντακτικό, όμως αυτού του είδους η γνώση είναι βραχυπρόθεσμη.³ Επιπλέον, απαιτεί πολύ κόπο εκ μέρους των μαθητών με αποτέλεσμα να μην έχουν διάθεση για περαιτέρω ουσιαστική ενασχόληση με τα κείμενα.⁴

Η μέθοδος αυτή κυριάρχησε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976.⁵ Στη μακρόχρονη στασιμότητα του μαθήματος συνετέλεσαν διάφοροι λόγοι, όπως η κυριαρχία της αττικιστικής γλωσσικής παράδοσης η οποία καθόρισε και τη διδακτική πρακτική, διότι στόχευε στη μίμηση της γλώσσας των κλασικών κειμένων και όχι στην ερμηνεία τους.⁶ Η έμφαση της σπουδής ήταν στο γραμματικό φορμαλισμό των κειμένων με αποτέλεσμα την αποπλαισίωσή τους από τα ιστορικο-κοινωνικά τους συμφραζόμενα. Επίσης, η καθιέρωση της καθαρεύουσας, απότοκο της αττικιστικής παράδοσης στους νεότερους χρόνους, επέβαλε την υποτίμηση της νεοελληνικής γλώσσας και γραμματείας. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ανέλαβε να διαμορφώσει τη γλωσσική και κατ' επέκταση την εθνική ταυτότητα του νεοελληνικού κράτους και υπήρξε το επίκεντρο στη γλωσσική διαμάχη καθαρεύουσας-δημοτικής, καθώς και των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων που υποδαύλιζαν αυτή τη διαμάχη. Μέχρι σήμερα το μάθημα υπηρετεί την ιδεολογία που θέλει τη νέα ελληνική γλώσσα να ολοκληρώνεται μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, η οποία συμβάλλει εν τέλει στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Οι προσπάθειες ανανέωσης της διδακτικής παλινδρόμησαν συχνά

³ Carter (1990:105).

⁴ Χατζημαυρουδή (2007:66).

⁵ Με τη μεταρρύθμιση του 1976 καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα, εισάγεται η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση στο Γυμνάσιο, η αρχαία ελληνική γλώσσα διδάσκεται μόνο στο Λύκειο και προτείνεται η συνδιερεύνηση μορφής και περιεχομένου των κειμένων [Τσάφος (2004:26)].

⁶ Για τους λόγους που συνέβαλαν στην επικράτηση της γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου, βλ. Τσάφος (2004:31-34).

λόγω ιδεολογικών αντιπαραθέσεων της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας.⁷ Παρά την κριτική που δέχεται σήμερα η γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος, εξακολουθεί να χρησιμοποιείται από πολλούς σε Γυμνάσιο και Λύκειο.⁸

1.2 Λεξική προσέγγιση

Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 διατυπώθηκαν οι πρώτες προτάσεις ανατροπής της φορμαλιστικής προσέγγισης των Αρχαίων Ελληνικών. Με βάση τα πορίσματα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Διδακτικής των γλωσσών, η γλώσσα αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα οργανικό σύνολο στοιχείων που σχετίζονται με ποικίλες σχέσεις και στρατηγικές για να παράξουν νόημα. Αυτές οι σχέσεις δεν μπορούν να μελετηθούν σε επίπεδο λέξεων αλλά ενταγμένες μέσα στο ευρύτερο γλωσσικό τους περιβάλλον. Στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών προτείνεται η φράση ως μονάδα ανάλυσης της γλώσσας. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της λεγόμενης λεξικής προσέγγισης (lexical approach) είναι:⁹ α) η διδασκαλία βασικών μορφοσυντακτικών φαινομένων με κριτήριο τη συχνότητα, τη λειτουργικότητά τους και το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με παρόμοια φαινόμενα της νέας ελληνικής· β) τα διάφορα φαινόμενα εξετάζονται ως προς τη λειτουργικότητά τους σε επίπεδο φράσης/πρότασης, δηλαδή σε συνθήκες φυσικού λόγου. Δεν απομνημονεύονται ούτε αναπαράγονται μηχανιστικά αλλά εφαρμόζονται σε μετασχηματιστικές κυρίως ασκήσεις, ασκήσεις συμπλήρωσης κενών και πολλαπλής επιλογής, με αξιοποίηση των βιβλίων αναφοράς (Γραμματική και Συντακτικό). Έτσι οι μαθητές κατακτούν σταδιακά τις απαραίτητες γνώσεις και εμπλέκονται πιο ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

1.3 Παράλληλη διδασκαλία αρχαίας και νέας ελληνικής

Την ίδια εποχή προτάθηκε και η προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής (στο εξής ΑΕ) γλώσσας μέσα από την αντιπαραβολή και τη συγκριτική συσχέτιση της αρχαίας με τη νέα ελληνική (στο εξής ΝΕ). Αυτή η διδακτική αρχή ανάγεται ήδη στον Κοραή και στηρίζεται στην άποψη ότι η δομή της γλώσσας (σύνταξη, λεξιλόγιο) παραμένει ίδια στις διάφορες φάσεις

⁷Τσάφος (2004:34).

⁸Χατζημαυρουδή (2007:61-62).

⁹ Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτυπώθηκαν στο διδακτικό εγχειρίδιο των Ν.Χ. Κεφαλίδη και Α.Β. Μουμτζάκη Αρχαία Ελληνικά Α΄ Λυκείου. Βλ. Τσάφος (2004: 37, σημ. 11).

της ελληνικής γλώσσας, η οποία είναι ενιαία.¹⁰ Μεθοδολογικά, η διδασκαλία αφορμάται από τις ομοιότητες και επισημαίνει τις διαφορές.¹¹ Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ενότητα της γλώσσας και συγχρόνως εξοικειώνονται με τις ιδιαιτερότητες της αρχαίας ελληνικής και μπορούν να προσεγγίσουν ευκολότερα το αρχαιοελληνικό κείμενο. Η προσέγγιση αυτή προετοιμάζει τη λεγόμενη διαχρονική προσέγγιση, η οποία εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '90.

Το μειονέκτημα των παραπάνω προτάσεων είναι ότι παραμένουν γλωσσοκεντρικές και περιορίζονται σε αποσπάσματα λόγου ασύνδετα μεταξύ τους. Ωστόσο, για πρώτη φορά επιχειρείται απομάκρυνση από τη στείρα φορμαλιστική μελέτη της γλώσσας και προκρίνεται η ολιστική προσέγγισή της. Έτσι, εδραιώνεται ένας νέος προσανατολισμός στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής.

1.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας (communicative approach) προβάλλει τον κοινωνικό και σκόπιμο χαρακτήρα της γλώσσας. Η γλώσσα δηλαδή χρησιμοποιείται για την επίτευξη επικοινωνίας μεταξύ των ομιλητών. Εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 και εφαρμόστηκε στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) στη γλώσσα-στόχο.¹² Η προσέγγιση αυτή δεν εφαρμόστηκε ποτέ αμιγώς στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, διότι πρόκειται για νεκρή γλώσσα. Συνεπώς, η δομή της δεν μπορεί να προσεγγιστεί με τον αβίαστο και βιωματικό τρόπο των ζωντανών γλωσσών, εφόσον δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Επιπλέον, ο σκοπός εκμάθησης είναι η ερμηνεία των κειμένων και όχι η προφορική επικοινωνία.¹³ Ωστόσο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, η επικοινωνιακή προσέγγιση συνδυάστηκε με την κειμενοκεντρική και προέκυψε η λεγόμενη «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση», η οποία κυριαρχεί στα αναλυτικά προγράμματα Ελλάδας και Κύπρου από τις αρχές της δεκαετίας του '90 μέχρι σήμερα.

¹⁰Τσάφος (2004:39-40).

¹¹Βαρμάζης (1999:59).

¹²Τσιπλάκου, Χατζηγιάννου, Κωνσταντίνου (2006).

¹³ Πηγιάκη (1997:59-60).

Βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι:¹⁴ α) Δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο· β) Το λεξιλόγιο έχει προτεραιότητα έναντι της γραμματικής. Η εκμάθηση του λεξιλογίου γίνεται με τη χρήση των νέων λέξεων μέσα σε ολοκληρωμένες προτάσεις· γ) ο διδάσκων παρουσιάζει το νόημα με τη χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων (εικόνες, παντομίμα, αντικείμενα της καθημερινής ζωής) χωρίς να μεταφράζει· δ) η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά, δηλαδή οι μαθητές καλούνται να εξάγουν τον κανόνα μετά την παρουσίαση παραδειγμάτων. Ποτέ δε δίνονται ρητοί γραμματικοί κανόνες· ε) οι μαθητές ερωτώνται στη γλώσσα-στόχο και καλούνται να απαντήσουν με ολοκληρωμένες προτάσεις, εξασκώντας το νέο λεξιλόγιο και τις γραμματικές δομές· στ) οι μαθητές διαβάζουν δυνατά ή δραματοποιούν διαλόγους· ζ) μολονότι ο δάσκαλος κατευθύνει τις δραστηριότητες, υπάρχει περισσότερη αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Ο ρόλος των μαθητών είναι περισσότερο ενεργητικός· η) οι ασκήσεις που προτείνονται είναι κυρίως συμπλήρωσης κενών, όπως και στη γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο. Εδώ όμως όλα τα παραδείγματα είναι στη γλώσσα-στόχο και δεν προηγούνται ρητοί κανόνες.

1.5 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Κατά τη δεκαετία του '80 Αυστραλοί θεωρητικοί ανέπτυξαν την κειμενοκεντρική προσέγγιση (*genre approach*) για τη γλωσσική αγωγή της μητρικής ή των ξένων γλωσσών.¹⁵ Η προσέγγιση αυτή έρχεται ως αντίδραση στις κυρίαρχες τότε πρακτικές της επικοινωνιακής προσέγγισης που έδινε προτεραιότητα στον προφορικό λόγο και θεωρούσε ότι ο γραπτός λόγος κατακτάται με φυσικό τρόπο, όπως ο προφορικός, χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση. Οι εκπρόσωποι της κειμενοκεντρικής προσέγγισης αντιτείνουν ότι ο γραπτός λόγος επιτελεί διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες και αξιοποιεί διαφορετικές τεχνικές από τον προφορικό λόγο. Παραδέχονται ότι τα κείμενα επιτελούν επικοινωνιακή λειτουργία. Ανάλογα με τον σκοπό και τους αποδέκτες, διαμορφώνεται το περιεχόμενο, η δομή και το ύφος των κειμένων.¹⁶ Για να ερμηνευθεί ένα κείμενο πρέπει να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και, μεταξύ άλλων, να ληφθούν υπόψη πληροφορίες για τον συγγραφέα του κειμένου, τον αποδέκτη, τον χρόνο και τόπο διεξαγωγής της επικοινωνίας.¹⁷ Συνεπώς,

¹⁴Larsen-Freeman (2000:22-32).

¹⁵Ματσαγγούρας (2001:96-97).

¹⁶Ματσαγγούρας (2001:168).

¹⁷Κωστούλη (χ.χ.).

βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου είναι το κείμενο (κειμενικό είδος), όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο.¹⁸

1.5.1 Κειμενοκεντρική/επικοινωνιακή προσέγγιση

Κατά τη δεκαετία του 1980, αναπτύχθηκε στην Ελλάδα μία ρητορική για τη «λεξιπενία»¹⁹ των νέων και την παρακμή της νέας ελληνικής γλώσσας. Μόνο μέσω της σπουδής της ΑΕ η ΝΕ μπορούσε να κατακτηθεί ουσιαστικότερα και συγχρόνως να διευρυνθεί. Η ρητορική αυτή οδήγησε τελικά στην επανεισαγωγή της ΑΕΓ στο Γυμνάσιο το 1992.²⁰ Η μέθοδος που προτείνεται είναι η κειμενική/επικοινωνιακή και αποτελεί την πρώτη συγκροτημένη πρόταση που εστιάζει στο κείμενο με παράλληλη διδασκαλία μορφοσυντακτικών φαινομένων.²¹ Τα διάφορα φαινόμενα μελετώνται σε παραδείγματα προτάσεων από το κείμενο. Η γλώσσα προσεγγίζεται ολιστικά και μελετάται η χρήση της σε σύνδεση με το ενδογλωσσικό της περιβάλλον. Μελετώνται τα θεματικά κέντρα του κειμένου, η δομή, το περιεχόμενο, το ύφος, η κοινωνική του διάσταση. Η πρόσληψή του γίνεται βιωματικά, χωρίς να είναι απαραίτητα η μορφοσυντακτική του επεξεργασία ή η μετάφραση. Αξιοποιείται η επαγωγική μέθοδος και η μετάφραση παραμερίζεται.

1.6 Διαχρονική προσέγγιση

Παράλληλα με την κειμενική/επικοινωνιακή, προτείνεται και η διαχρονική προσέγγιση της γλώσσας. Σύμφωνα με τους εισηγητές της πρότασης, η μελέτη της συγχρονικής μορφής της ελληνικής γλώσσας είναι ανεπαρκής για μια ουσιαστική γλωσσική κατάρτιση.²² Χωρίς τη μελέτη της γλώσσας στη διαχρονική της διάσταση η ΝΕ δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε όλες τις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες. Ο λόγος καθίσταται «ακατέργαστος και λειψός» και περιορίζει τις δυνατότητες σκέψης των ομιλητών.²³ Η διαχρονική προσέγγιση επιχειρεί να αναδείξει την εξέλιξη των γλωσσικών στοιχείων (λέξεις, ρίζες, δομές κλπ.) στις διαδοχικές φάσεις της ιστορίας της γλώσσας με έμφαση στις επιβιώσεις στη ΝΕ. Η μέθοδος βασίζεται στον διαρκή συσχετισμό ΝΕ και ΑΕ μέσα από κείμενα διαφορετικών εξελικτικών φάσεων

¹⁸Κέκια (2011).

¹⁹ Για τις ιδεολογικές συνυποδηλώσεις της λέξης, βλ.: Συμεωνίδης-Γκαρμπούνης (2010:551-2).

²⁰ Πρόκειται για τη ρητορική της αρχαιοκεντρικής ιδεολογίας, που εκφράστηκε με πρωτεργάτη τον γλωσσολόγο και πρόεδρο τότε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Γ. Μπαμπινιώτη. Για το αβάσιμο της επιχειρηματολογίας που επιβλήθηκε, βλ.: Μπασλής (1997: 155-161) & Κελπανίδης (2009:23-38).

²¹Τσάφος (2004:47).

²²Μπαμπινιώτης (1992: 71-72).

²³Μπαμπινιώτης (1992: 71-72).

της γλώσσας. Στη σχολική πράξη η διαχρονική προσέγγιση δοκιμάστηκε μαζί με την κειμενοκεντρική/επικοινωνιακή στα εγχειρίδια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που κυκλοφόρησαν με την επανεισαγωγή του μαθήματος στο Γυμνάσιο το 1992.²⁴

Τόσο η κειμενική/επικοινωνιακή όσο και η διαχρονική προσέγγιση επικρίθηκαν έντονα. Η άποψη στην οποία στηρίζονται, ότι δηλαδή η μητρική γλώσσα μαθαίνεται μόνο μέσω παλαιότερων μορφών της, χαρακτηρίστηκε επιστημονικά αβάσιμη. Θεωρήθηκε, επίσης, οπισθοδρόμηση στην αρχαιοκεντρική διδασκαλία και ότι έχει ρυθμιστική στόχευση. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση θεωρήθηκε αναποτελεσματική για τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας²⁵ διότι δεν προβλέπει μεθοδευμένη διδασκαλία της ΑΕ αλλά διαισθητική κατάκτησή της μέσω της ΝΕ. Με την προσέγγιση αυτή όμως δεν είναι δυνατό να αποκτήσουν οι μαθητές την απαιτούμενη γλωσσική ετοιμότητα ώστε να προβούν στη διαχρονική μελέτη των διαφορετικών φάσεων της γλώσσας γιατί προϋπόθεση γι' αυτό είναι η σύγκριση κειμένων. Χωρίς, όμως, την επαρκή γνώση της συγχρονίας του γλωσσικού συστήματος στην εκάστοτε ιστορική περίοδο η σύγκριση είναι ανέφικτη.²⁶

1.7 Κριτικός Γραμματισμός και Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ)

Οι διάφορες μέθοδοι που εφαρμόστηκαν για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών απηχούν τις θεωρητικές εξελίξεις της γλωσσολογίας σχετικά με το τι είναι γλώσσα και πώς κατακτάται. Αντίστοιχα, εξελισσόταν η αντίληψη για τη γραμματική και το ρόλο της στη γλωσσική κατάκτηση. Από την υλιστική προσέγγιση και την κεντρική θέση της στη γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο, αμφισβητήθηκε και απέκτησε δευτερεύουσα θέση στην επικοινωνιακή προσέγγιση ενώ κάποιες φορές εξοβελίστηκε από τη γλωσσική διδασκαλία.²⁷ Τα τελευταία χρόνια οι διάφορες προτάσεις για τη διδασκαλία της δομής τη γλώσσας δεν αμφισβητούν αν θα πρέπει να διδάσκεται η γραμματική. Στο πλαίσιο μάλιστα του κριτικού γραμματισμού, που είναι το ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης, η διδασκαλία της γραμματικής αποκτά πολυδιάστατη σημασία.

²⁴ Ο τίτλος είναι ενδεικτικός της προσέγγισης: *Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*.

²⁵ Τσάφος (2004:52).

²⁶ Πηγιάκη (1997:53, 61).

²⁷ Κουτσογιάννης (χ.χ.).

Ο κριτικός γραμματισμός (criticalliteracy) δεν στοχεύει μόνο στην κατανόηση και σύνθεση διάφορων κειμενικών ειδών αλλά δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το συγκείμενο επηρεάζει τις γραμματικές επιλογές του κειμένου. Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις γλωσσικές πρακτικές μέσω των οποίων κατασκευάζονται τα νοήματα των διάφορων κειμενικών ειδών, τα οποία αναπαριστούν κάποιες οπτικές της πραγματικότητας, ενώ μπορεί να αποσιωπούν άλλες. Οι γραμματικές γνώσεις είναι το απαραίτητο εφόδιο των μαθητών ώστε να αντιμετωπίσουν κριτικά τη σύνθετη κειμενική πραγματικότητα, να εντοπίσουν τα κρυφά νοήματα και να κατανοήσουν πώς οι λεξικογραμματικές επιλογές κατασκευάζουν αυτά τα νοήματα.²⁸ Έτσι, ουσιαστικά, αποκτούν πρόσβαση στις ισχυρές μορφές λόγου που παράγει η κάθε είδους εξουσία και μπορούν να τις αμφισβητήσουν και να τις ανακατασκευάσουν.²⁹ Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού αξιοποιούνται στοιχεία από όλες τις μορφές γραμματικής διδασκαλίας, από τις πιο παραδοσιακές μέχρι τις πιο σύγχρονες. Υιοθετήθηκε κυρίως το μοντέλο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday και η μέθοδος αξιοποίησης της στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Κατά τον Halliday, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κατασκευάσουν και να ανταλλάξουν νοήματα μεταξύ τους προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σχέσεις τους με αυτόν.³⁰ Συνεπώς, η γλώσσα γεννά τις σημασίες κατά τη χρήση της. Η γλωσσική μελέτη που προτείνει στηρίζεται στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ), η οποία εστιάζει στη σημασία και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και όχι στη δομή τους. Οι γλωσσικές δομές/τύποι αποτελούν πραγματώσεις των σημασιών, οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους και παράγουν τα νοήματα. Υπό αυτό το πρίσμα, η ΣΛΓ είναι μια γραμματική επιλογών. Δεν περιγράφει δηλαδή τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα αλλά τις διαφορετικές λεξικο-γραμματικές επιλογές που κάνει ο χρήστης της γλώσσας για την παραγωγή νοήματος. Για παράδειγμα, η επιλογή μεταξύ ενεργητικής/παθητικής σύνταξης πραγματώνει διαφορετικά νοήματα. Βασικό χαρακτηριστικό της ΣΛΓ είναι επίσης η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας. Ολόκληρο το κείμενο θεωρείται ως μια σημασιολογική μονάδα που συγκροτείται από τα νοήματα των επιμέρους στοιχείων του. Η

²⁸ Κουτσογιάννης (χ.χ.).

²⁹ Λύκου (2000).

³⁰ Λύκου (2000).

μελέτη του κειμένου λαμβάνει πάντα υπόψη και το συγκεκριμένο, το ιδιαίτερο δηλαδή κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και κατανοείται το κείμενο.³¹

Στο σύγχρονο αυτό θεωρητικό πλαίσιο η θέση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών επαναπροσδιορίζεται. Στόχος της μελέτης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι πλέον η κατανόηση των αρχαίων κειμένων στο σύνολό τους.³² Οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί τα τελευταία χρόνια υιοθετούν τη μελέτη της ΑΕ γλώσσας μέσα από τη συνολική θεώρηση κειμένων ή ευρύτερων αποσπασμάτων. Προϋπόθεση για τη συνολική θεώρηση αποτελεί η γνώση της γραμματικής, που δε θα περιορίζεται όμως στην εκμάθηση και αναπαραγωγή τύπων και κανόνων, όπως συνέβαινε με την παραδοσιακή γραμματική. Η νέα προσέγγιση του δομολειτουργικού συστήματος θα επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν τους γλωσσικούς τύπους και τις μεταξύ τους σχέσεις και να κατανοούν τον μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας που προσδίδει στα κείμενα επικοινωνιακό ρόλο. Γι' αυτό, θα πρέπει τα διάφορα φαινόμενα να μελετώνται πάντα ενταγμένα μέσα στο κείμενο.

³¹ Λύκου (2000).

³² Τσάφος (2004:244-245).

Κεφάλαιο 2

Η προσέγγιση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου

2.1 Μεθοδολογικές αρχές στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου

Το 2009 κυκλοφόρησε στην Κύπρο το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ) για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, στα πλαίσια μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το ΝΠΣ είναι καινοτόμο ως προς το σύνολο των θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών που υιοθετεί. Κινείται κυρίως γύρω από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και προβλέπει τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Παράλληλα, αξιοποιεί κατά περίπτωση στοιχεία και από άλλες προσεγγίσεις. Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα κυριότερα σημεία του σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση στη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας.

Καταρχάς, αναφορικά με τη σχέση ΑΕ και ΝΕ, θεωρείται ότι η καλή εκμάθηση της ΑΕ Γλώσσας διευκολύνει και ολοκληρώνει την κατάκτηση της ΝΕ προεκτείνοντας γνώσεις που έχουν κατακτηθεί στο πλαίσιο εκείνο.³³ Για τη διατύπωση των ειδικών στόχων του μαθήματος λαμβάνεται ως δεδομένο «ότι οι μαθητές δεν έχουν καμιά γνώση της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, και μόνον παρεμπιπτόντως είναι εξοικειωμένοι με λόγια εκφράσεις της Νέας Ελληνικής (...) που επιβιώνουν στην καθομιλουμένη. Ο μέσος μαθητής, αντίθετα, θεωρείται ότι έχει ως μητρική γλώσσα τη Νέα Ελληνική, την

³³ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:7).

οποία έχει διδαχθεί στο Δημοτικό σχολείο(...)».³⁴ Από τις παραπάνω διατυπώσεις προκύπτει ότι απορρίπτεται η άποψη ότι οι μαθητές μπορούν διαισθητικά να προσεγγίσουν την ΑΕ.

Η προσέγγιση του μαθήματος γίνεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, που δίνει έμφαση στη «συστηματική καλλιέργεια της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ζνημερότητας ως προς τη λειτουργία της γλώσσας για τη δόμηση ποικίλων νοημάτων, ιδεολογιών, ταυτοτήτων και ποικίλων μορφών γραμματισμού».³⁵

Η προσέγγιση της Γραμματικής είναι κατά βάση λειτουργική, «ενταγμένη σε μια ολιστική διδακτική φιλοσοφία, όπου η επεξεργασία της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας και εν τέλει της ερμηνείας του όλου κειμένου συναποτελούν τμήματα ενός συνεχούς».³⁶ Δηλαδή τα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα δεν αντιμετωπίζονται αυτόνομα, αλλά ως μηχανισμοί που κατασκευάζουν το κείμενο και καθορίζουν την επικοινωνιακή του στόχευση. Συγκεκριμένα, εισάγεται η δομολειτουργική μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας.³⁷ Ο μαθητής θα μαθαίνει οτιδήποτε στη γλώσσα μπορεί να διατυπωθεί με πολλούς τρόπους. Πρωταρχικός στόχος, επομένως, της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η αναγνώριση των λειτουργιών και της δυναμικής της γλώσσας. Η διάταξη των διδασκόμενων φαινομένων εξαρτάται από το βαθμό ομοιότητας λεξιλογίου και μορφολογίας με τα ΝΕ, ώστε να κατακτηθεί βαθμιαία ολοκληρωμένη γνώση με τρόπο οικονομικό και αποτελεσματικό.

Η γλωσσική διδασκαλία ακολουθεί την επαγωγική πορεία. Οι μαθητές μέσω των κειμένων έρχονται σε επαφή με πολλά παραδείγματα, εξοικειώνονται με τα διάφορα φαινόμενα και οδηγούνται οι ίδιοι στην παραγωγή της θεωρίας.³⁸

Οι γλωσσικοί στόχοι διαβαθμίζονται με τρόπο που καταδεικνύει τη σπειροειδή προσέγγιση της γλώσσας. Έτσι, διακρίνονται σε στόχους:³⁹ α) Εξοικείωσης: πρόκειται για την αρχική επαφή με ένα φαινόμενο, η οποία συνοδεύεται από τόσες πληροφορίες και

³⁴ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:12).

³⁵ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:7).

³⁶ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:34).

³⁷ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009: 47).

³⁸ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009: 35).

³⁹ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009: 13).

επαναλήψεις όσεςεπαρκούν για την κατανόσή του σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα· β) Αναγνώρισης: ανακαλούνται οι πληροφορίες για έναφαινόμενο και χρησιμοποιούνται για την κατανόσή του σε νέα συμφραζόμενα· γ) Εκμάθησης: οικοδομείται η νέα γνώση, η οποίαμπορεί να ανακληθεί και να χρησιμοποιηθεί όποτε χρειάζεται· δ) Συστηματοποίησης: είναι η μεταγνωστικήοργάνωση και ταξινόμηση της γνώσης σε ένα σύστημα αναφοράς.

Η προσέγγιση που προτείνεται είναι «αυστηράκειμενοκεντρική (...). Επίκεντρο της διδασκαλίαςείναι πάντοτεσυγκεκριμένοκείμενο, με το οποίοσυνδέεταιοργανικά (...) η γλωσσικήδιδασκαλία (...) ». Η διδασκαλία λ.χ. της γραμματικής δεν πρέπει να στηρίζεται σε αποσπάσματα ή μεμονωμένεςφράσεις που δεν προέρχονταιαπό το διδασκόμενοκείμενο.⁴⁰ Η κειμενοκεντρική προσέγγιση θα είναι αποτελεσματικότερη αν τα κείμενα επιλέγονται ή διαμορφώνονται έτσι ώστε να περιέχουνκατά το δυνατόόλα τα στοιχεία που απαιτούνται για την εμπέδωσηγλωσσικώνφαινομένων. Για την κατανόηση του κειμένου ως όλου πρέπει «να δοθείπροτεραιότητα στη διδασκαλία των στοιχείωνκείνων που επιτρέπουν τη συνειδητοποίηση των μηχανισμώνοργάνωσης του λόγου σε επίπεδοπρότασης και κειμένου».⁴¹

Η ΑΕ δεν έχει ομιλητές, συνεπώς η διδασκαλία περιορίζεται κυρίως στην κατανόησηγραπτούκειμένου. Ωστόσο η διδασκαλίαενσωματώνειστοιχείαπροφορικήςεπικοινωνίας, δίνοντας για παράδειγμα έμφαση στην προφορικήεκφορά του αρχαιοελληνικούλόγου.⁴²

Ο καθηγητής παρέχει τις ελάχιστες δυνατές πληροφορίες στους μαθητές. Είναιυποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Αξιοποιεί παραγλωσσικά και εξωγλωσσικάστοιχεία των κειμένων (π.χ. εικονογράφηση) και προϋπάρχουσες γνώσεις. Μέσααπό μια διαδικασίαδιαλόγου και εκμαίευσης της γνώσης επιδιώκει να αντιληφθούν οι μαθητές τη γλώσσα ως οργανωμένο σύστημα και να αναπτύξουντεχνικέςαποκωδικοποίησης του νοήματος.⁴³ Έτσι η διδασκαλία καθίσταται μαθητοκεντρική και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη της γνώσης.

⁴⁰ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:32).

⁴¹ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:34).

⁴² Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:33).

⁴³ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:32).

2.2 Το νέο εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Κύπρου για την Α΄ Γυμνασίου

Στο ΝΠΣ της Κύπρου για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προβλεπόταν η αναθεώρηση της διδακτέας ύλης και κατ' επέκταση η ανανέωση του διδακτικού υλικού, προκειμένου αυτό να συνάδει με τη φιλοσοφία του ΝΠΣ. Δόθηκε έμφαση στο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, το οποίο μέχρι τότε ήταν ιδιαίτερα προβληματικό.⁴⁴

Καθοριστικής σημασίας κρίθηκε η επιλογή των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων ώστε να ανταποκρίνονται στις παιδαγωγικές αρχές, στους σκοπούς και τη διδακτική μέθοδο του ΝΠΣ. Για τα κείμενα του εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου, που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας διατριβής, απόλυτη προτεραιότητα έχει το γλωσσικό κριτήριο, δηλαδή η γλωσσική μορφή και ο βαθμός δυσκολίας.⁴⁵ Γι' αυτό, επιλέγονται για την αρχή πλαστά διαλογικά κείμενα. Επίσης, στις πρώτες ενότητες προβλέπεται ότι θα εμφανίζεται λεξιλόγιο που κατά κανόνα θα μπορεί να γίνει κατανοητό μέσω της ΝΕ ή μέσω της εικονογράφησης.⁴⁶ Η γνώση της ΑΕ θα πρέπει να οικοδομείται σταδιακά με βάση τις ομοιότητες ΑΕ και ΝΕ, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Συνεκτιμώνται, επίσης, η ηλικία και η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και η ελκυστικότητα κάθε κειμένου, απαραίτητη για τη διαμόρφωση θετικής εικόνας προς το μάθημα.

Οι στόχοι που τίθενται για την Α΄ Γυμνασίου σε επίπεδο μορφολογίας και αναμένεται να επιτευχθούν διά μέσου των κειμένων είναι:⁴⁷ α) Τα μέρη του λόγου (πρώτη επαφή με τις μορφολογικές κατηγορίες της ΑΕ)· β) ο ενεστώτας, ο μέλλοντας, ο αόριστος και ο παρατατικός της α΄ συζυγίας βαρύτονων ρημάτων· γ) α΄ και β΄ κλίση ουσιαστικών· δ) αναγνώριση της μετοχής και του απαρεμφάτου, εξοικείωση με την κλίση της μετοχής· ε) το ρήμα είμι (αναγνώριση)· στ) εξοικείωση με τη μορφολογία του επιρρήματος· ζ) εξοικείωση με την αντωνυμία.

⁴⁴Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:30).

⁴⁵Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:27).

⁴⁶Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:37).

⁴⁷ Στο ΝΠΣ οι γλωσσικοί στόχοι διακρίνονται ανά επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (φωνητική, φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη). Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:14-15).

Στο πλαίσιο αυτό, για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (πρωτότυπο) για την Α΄ Γυμνασίου συγγράφηκαν δύο μαθητικά εγχειρίδια, ένα για κάθε τετράμηνο. Αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής είναι το μαθητικό εγχειρίδιο του Α΄ Τετραμήνου *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα για την Α΄ τάξη του Γυμνασίου*, «Οὐ φέρω τύχηνέμην. Θεῶν, ἀνθρώπων, ἡρώων πάθη» (Μέρος Α΄ και Β΄).⁴⁸ Στο Α΄ μέρος προτάσσεται μία *Εισαγωγή στους τόνους, τα πνεύματα και την υπογεγραμμένη* και ακολουθούν συνολικά εννέα διδακτικές ενότητες (πέντε και τέσσερις αντίστοιχα σε κάθε τεύχος). Κάθε ενότητα αποτελείται από: α) Κείμενο, β) Λεξιλογικά στοιχεία, γ) Αρχαιογνωστικές πληροφορίες και δ) Ασκήσεις. Στο τέλος του Β΄ Μέρους υπάρχουν επαναληπτικές ασκήσεις και παρατίθεται αναλυτικό Λεξιλόγιο με τις λέξεις όλων των ενοτήτων. Η βασική καινοτομία των κυπριακών εγχειριδίων έγκειται στο ότι τα κείμενα των ενοτήτων είναι κατασκευασμένοι διάλογοι με εικονογράφηση στα πρότυπα των κόμικς. Είκοσι έως είκοσι τέσσερα σκίτσα απαρτίζουν κάθε διάλογο⁴⁹ και η θεματολογία τους αντλείται από τη μυθολογία, τη λογοτεχνία, τον ιδιωτικό και το δημόσιο βίο. Συχνά τα θέματα αυτά διαπλέκονται.⁵⁰

⁴⁸ Τσακμάκης (2011 β) και Τσακμάκης (2011 γ)

⁴⁹ Εξαιρείται η Ενότητα 9 (33 σκίτσα).

⁵⁰ Στο Β΄ Τετράμηνο γίνεται μετάβαση σε πεζά αφηγηματικά κείμενα [Τσακμάκης (2013)], διασκευασμένα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών και στους γλωσσικούς στόχους κάθε ενότητας. Βλ. Τσακμάκης, Α. – Χριστοφόρου-Πούγιουρου, Π. – Σταύρου, Σ. (2014).

Κεφάλαιο 3

Μορφολογικά Στοιχεία και Λειτουργίες των λέξεων

Στο κεφάλαιο αυτό μελετάται το λεξιλόγιο των κειμένων του εγχειριδίου και η σχέση του με το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής. Στη συνέχεια, εξετάζονται τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και η λειτουργικότητά τους σε σχέση με τον τρόπο που τα κείμενα του εγχειριδίου μεθοδεύουν τη διδασκαλία των φαινομένων. Διερευνώνται, επίσης, οι μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές που εκφράζονται από τη μεθόδευση αυτή.

3.1 Λέξεις κοινές στην αρχαία και νέα ελληνική

Στην πρώτη φάση της έρευνας αναζητήθηκε η σημασία κάθε λέξης των κειμένων στο ελληνο-αγγλικό λεξικό LSJ⁵¹ και στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.⁵² Για κάθε λέξη δημιουργήθηκε λήμμα με τις βασικές σημασίες της στην ΑΕ και τη ΝΕ. Έπειτα, καταμετρήθηκαν όλες οι λέξεις των κειμένων. Κάθε λέξη που επαναλαμβάνεται μετρήθηκε άπαξ. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε το ποσοστό των λέξεων της ΑΕ που υπάρχει στο λεξικό της ΝΕ καθώς και εκείνων για τις οποίες στο νεοελληνικό λεξικό υπάρχει η ένδειξη λόγιας ή εκκλησιαστικής χρήσης. Κάθε λέξη αναζητήθηκε στη μορφή με την οποία καταγράφεται στο λεξικό (π.χ. ένας τύπος επιθέτου εντοπίζεται σε ονομαστική ενικού αρσενικού γένους στον θετικό βαθμό). Εξαιρούνται εκείνες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας τύπος της ΑΕ εμφανίζεται αυτούσιος στη ΝΕ και καταγράφεται σε ξεχωριστό λήμμα στο λεξικό (π.χ. ο τύπος *μείζων*, αν και συγκριτικός βαθμός επιθέτου στην ΑΕ, στο νεοελληνικό λεξικό υπάρχει σε ξεχωριστό λήμμα). Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1):

⁵¹Liddell-Scott, *A Greek-English Lexicon* (1940).

⁵²Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998).

Λέξεις της ΑΕ ⁵³	Λέξεις της ΝΕ ⁵⁴	Κύρια ονόματα	Λέξεις της ΝΕ μαζί με τα κύρια ονόματα	Λέξεις με λόγια ή/και εκκλησιαστική χρήση
884	728 (82,3%)	56 (6,3%)	784 (88,7%)	511 (70,2%)

Πίνακας 1 Οι λέξεις των κειμένων σε λεξικά αρχαίας και νέας ελληνικής

Τα ποσοστά που προκύπτουν είναι εντυπωσιακά: το 82,3% των λέξεων που εμφανίζονται στους διαλόγους των εγχειριδίων εντοπίζεται και στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Αν συμπεριληφθούν στις λέξεις της νέας ελληνικής και τα κύρια ονόματα, τότε το ποσοστό ανέρχεται σε 88,7%. Δεύτερο εύρημα εξίσου ενδιαφέρον είναι ότι από τις λέξεις που εντοπίζονται στο νεοελληνικό λεξικό το 70,2% έχει λόγια ή/και εκκλησιαστική χρήση.

Από τα παραπάνω προκύπτει καταρχάς ότι στο εγχειρίδιο εφαρμόζεται η αρχή του Προγράμματος Σπουδών ότι το λεξιλόγιο των εγχειριδίων της Α΄ Γυμνασίου θα πρέπει κατά βάση να γίνεται κατανοητό μέσω της νέας ελληνικής.⁵⁵ Το ποσοστό των λόγιων εκφράσεων υποδηλώνει ότι οι επιβιώσεις της ΑΕ στη ΝΕ αφορούν κυρίως στο επίσημο επίπεδο χρήσης της γλώσσας, συνεπώς οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου πιθανόν να μην είναι εξοικειωμένοι με αυτές. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι συγγραφείς στην επιλογή του λεξιλογίου στηρίζονται στις ομοιότητες της ΝΕ με την ΑΕ επιδιώκοντας την πορεία από τα γνωστά προς τα άγνωστα. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση της ΝΕ για την διδασκαλία της αρχαίας. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η ενεργοποίηση των γνώσεων που ήδη κατέχουν οι μαθητές έχει μεγάλη σημασία για την ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία τους ώστε να δεχτούν τη νέα γνώση.⁵⁶ Η συσχέτιση των παλιών με τα νέα στοιχεία διευκολύνει τη μάθηση, την καθιστά πιο ενεργητική και αποτελεσματική και προσδίδει στη διδασκαλία μαθητοκεντρικό χαρακτήρα.⁵⁷ Τόσο η αποτελεσματικότητα του μαθήματος όσο και η μαθητοκεντρική προσέγγιση συνάδουν με τις αρχές του ΝΠΣ.⁵⁸ Επιπλέον, η διδακτική μέθοδος που εκκινεί από τις ομοιότητες με τη ΝΕ θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για τη διδασκαλία της ΑΕ σε ελληνόγλωσσους μαθητές.⁵⁹

⁵³ Υπολογίζονται και τα κύρια ονόματα.

⁵⁴ Το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής δεν περιλαμβάνει κύρια ονόματα, σε αντίθεση με το LSJ.

⁵⁵ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:37).

⁵⁶ Ματσαγγούρας (2007:250).

⁵⁷ Ματσαγγούρας (2007:259).

⁵⁸ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:5).

⁵⁹ Βαρμάζης (1999:59), Δρουκόπουλος (2002:53), Χατζημαυρουδή (2007:73).

3.2 Μορφολογία – Γραμματική

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, όλες οι λέξεις κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες ανά ενότητα, με βασικό κριτήριο διάκρισης το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκουν. Κάθε πίνακας εμφανίζει περαιτέρω υποκατηγορίες, στις οποίες έγινε η τελική κατάταξη των λέξεων. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των ονομάτων, των αντωνυμιών και των ρηματικών τύπων με στόχο να διαπιστωθεί η προσέγγιση που ακολουθείται στη διδασκαλία της γραμματικής, οι θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται και αν συμβαδίζει με την προτεινόμενη μέθοδο και τους στόχους του ΝΠΣ.

3.2.1 Ονόματα (ουσιαστικά – επίθετα)

Τα ουσιαστικά και τα επίθετα συνεξετάζονται λόγω της κοινής μορφολογίας τους. Παρουσιάζονται τα μορφολογικά στοιχεία τους και μελετώνται η συνδυαστικότητά τους με άλλα στοιχεία του λόγου και οι βασικές τους λειτουργίες μέσα στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Η πρώτη ενότητα εξετάζεται αναλυτικότερα διότι σε αυτήν εντοπίζονται τα βασικά σημεία της μεθόδου που ακολουθείται για τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων. Από τις υπόλοιπες ενότητες επισημαίνονται τα κυριότερα σημεία.

Σύμφωνα με τα διδακτικά σενάρια στο Βιβλίο του Καθηγητή, οι διδακτικοί στόχοι σχετικά με τη μορφολογία των ουσιαστικών είναι η εκμάθηση των πτώσεων της α' και β' κλίσης, η εξοικείωση με τη μορφολογία της γ' κλίσης και η αναγνώρισή της. Για τα επίθετα επιδιώκεται μόνο η αναγνώριση της μορφολογίας α' και β' κλίσης και η εξοικείωση με την μορφολογία της γ' κλίσης. Οι στόχοι αυτοί ολοκληρώνονται στις πέντε πρώτες ενότητες.⁶⁰ Η εκμάθηση κάθε κλίσης δεν ολοκληρώνεται σε μία ενότητα αλλά επιμερίζεται σε μικρότερους στόχους. Για παράδειγμα, αναφορικά με την α' κλίση προηγείται η εκμάθηση των πτώσεων των αρσενικών ουσιαστικών σε -ης (ενότητα 2) και ακολουθεί η εκμάθηση των πτώσεων του ενικού αριθμού των θηλυκών ουσιαστικών σε -η (ενότητα 3). Επιπλέον, στις πρώτες ενότητες σχετικά με τη δοτική πτώση επιδιώκεται μόνο η εξοικείωση.

Στην πρώτη ενότητα εμφανίζονται τύποι ουσιαστικών όλων των κλίσεων. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι τα περισσότερα ονόματα παρουσιάζουν μορφολογία κοινή με της ΝΕ. Τα στοιχεία που διαφοροποιούνται είναι: α) οι αιτιατικές ενικού α' και β' κλίσης

⁶⁰ Τσακμάκης (2011 α).

που εμφανίζουν το τελικό -ν, β) κάποιιοι τύποι της γ' κλίσης και γ) κυρίως οι δοτικές, που απουσιάζουν από τη ΝΕ. Συγκεκριμένα, οι 32 τύποι ουσιαστικών του κειμένου (43%) είναι δευτερόκλιτοι και από τα τρία γένη σε όλες τις πτώσεις των δύο αριθμών πλην κλητικής. Υπερτερούν οι αιτιατικές πληθυντικού (Χ8), ενικού (Χ5) και οι γενικές πληθυντικού (Χ5). Οι δοτικές είναι 4. Τα 26 ουσιαστικά είναι α' κλίσης (35%), εκ των οποίων τα 25 θηλυκά, κυρίως σε -α. Εκτός από μία γενική πληθυντικού, οι υπόλοιποι τύποι είναι στον ενικό, κυρίως σε αιτιατική (Χ9), ονομαστική (Χ7) και γενική (Χ6). Υπάρχουν 3 τύποι δοτικής σε -α. Εμφανίζονται, επίσης, 17 ουσιαστικά τριτόκλιτα (22%), ενικού και πληθυντικού αριθμού. Τα επίθετα που εμφανίζονται είναι κυρίως δευτερόκλιτα με μορφολογία ανάλογη με των ουσιαστικών.

Η υπεροχή των οικείων τύπων επιδρά θετικά στην ψυχολογία των μαθητών και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας εξ αρχής θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα, διότι από την πρώτη επαφή τους με τον αρχαιοελληνικό λόγο και πριν από οποιαδήποτε επεξεργασία του κειμένου έχουν την αίσθηση ότι καταλαβαίνουν πολλά. Στις περιπτώσεις που διαφοροποιούνται, όπως η αιτιατική ενικού α' και β' κλίσης, η συχνότητα εμφάνισης των καταλήξεων και ο συσχετισμός τους με τη ΝΕ διευκολύνει την αναγνώριση και εμπέδωση της διαφοράς, δεδομένου ότι οι μαθητές τείνουν συχνά να παρασύρονται από τις ομοιότητες και να συγχέουν στοιχεία των δύο γλωσσικών μορφών.⁶¹ Κάποιοι τριτόκλιτοι τύποι ενδεχομένως προκαλούν δυσκολίες αναγνώρισης (π.χ. γυνή, κρίσεως κλπ.), η ύπαρξη όμως του άρθρου που είναι ίδιο και στη ΝΕ βοηθά στην αναγνώριση της πτώσης.

Η μελέτη των μορφολογικών χαρακτηριστικών των ονομάτων μπορεί να γίνει σε συνάρτηση με τις λειτουργίες τους και τη σχέση τους με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου. Ένα χαρακτηριστικό του πρώτου κειμένου είναι η κυριαρχία των ονοματικών φράσεων. Το 33% των λέξεων είναι ουσιαστικά, το 6% επίθετα και το 8% ρήματα. Επίσης, οι προτάσεις είναι κατά κανόνα κύριες, συνήθως μικρές σε έκταση και με απλή δομή.⁶² Αυτού του είδους οι προτάσεις δίνουν τη δυνατότητα να εντοπιστεί ευκολότερα η βασική δομή της πρότασης (ονοματικό και ρηματικό μέρος) και εν προκειμένω τα ονόματα. Τα στοιχεία που είναι όμοια με τη ΝΕ μπορούν να είναι η αφητηρία της διδασκαλίας χωρίς να χρειάζονται ιδιαίτερη έμφαση. Για παράδειγμα, η λειτουργία της ονομαστικής ως υποκειμένου ή

⁶¹ Δρουκόπουλος (2002: 53, 55).

⁶² Υπάρχει μόνο μία αιτιολογική, η οποία απαντά σε προηγούμενη ερώτηση του διαλόγου και δε διαφαίνεται η εξάρτησή της: *Τίς ἢ αἰτία τῆς μετοικίσεως;* (1.7)/ *Ὅτι ὁ βίος ἐν Δελφοῖς οὐ πάνυ ῥάδιος ἦν* (1.8).

κατηγορούμενου ισχύει και στη ΝΕ. Η μορφολογική, μάλιστα, ταύτιση όλων των ονομαστικών του κειμένου (εκτός των τριτόκλιτων) με τη ΝΕ δε δημιουργεί την ανάγκη για επιπλέον διευκρινίσεις. Το ίδιο ισχύει και για τη λειτουργία της αιτιατικής ως αντικειμένου καθώς και για τη συμφωνία του επιθέτου προς το ουσιαστικό που προσδιορίζει, όταν το επίθετο λειτουργεί ως ομοιόπτωτος προσδιορισμός ή κατηγορούμενο.

Η μορφολογία των πλάγιων πτώσεων στην πρώτη ενότητα συσχετίζεται κατά βάση με τη λειτουργία των ουσιαστικών ως βασικών συστατικών των προθετικών συνόλων. Με τον τρόπο αυτό οι μορφολογικοί στόχοι της ενότητας (καταλήξεις α' και β' κλίσης) συναρτώνται με την εκμάθηση των προθέσεων, που είναι ένας από τους κύριους στόχους των εισαγωγικών ενοτήτων.⁶³ Έτσι, οι μορφολογικές κατηγορίες των πτώσεων δεν αντιμετωπίζονται μηχανιστικά αλλά ως φορείς σημασίας που συνδυάζονται με άλλα γλωσσικά στοιχεία (προθέσεις) και συμβάλλουν στην οργάνωση των στοιχείων αυτών για την παραγωγή νοήματος. Η εκμάθηση των νέων στοιχείων γίνεται με τρόπο λειτουργικό, εντάσσοντάς τα στο γλωσσικό τους περιβάλλον, σύμφωνα με τη λειτουργική γραμματική προσέγγιση.⁶⁴ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει για παράδειγμα η εμφάνιση της δοτικής πτώσης γιατί είναι το κατεξοχήν ανοίκειο μορφολογικά στοιχείο για τους μαθητές. Παρατηρούμε ότι οι επτά τύποι δοτικής του κειμένου εμφανίζονται πάντα ως συμπλήρωμα της πρόθεσης *έν*. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται αφενός η εξοικείωση με τη δοτική και αφετέρου η εκμάθηση της πρόθεσης *έν*, η οποία συντάσσεται μόνο με δοτική και δηλώνει την έννοια της στάσης σε τόπο.

Σχετικά με τη μεθόδευση της εκμάθησης των παραπάνω στοιχείων, παρατηρούμε ότι όχι μόνο επαναλαμβάνονται αρκετές φορές οι προθέσεις των οποίων η εκμάθηση επιδιώκεται αλλά συχνά στην ίδια ή σε διαδοχικές λεζάντες επαναλαμβάνεται ένα προθετικό σύνολο ή αντιπαρατίθεται με κάποιο άλλο. Συχνά, επίσης, το κείμενο προσφέρεται για την αξιοποίηση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων. Για παράδειγμα, στις λεζάντες 1.3-1.4 εμφανίζονται διαδοχικά η *έν* με δοτική για να δηλώσει στάση σε τόπο και η *είς* με αιτιατική για να δηλώσει κίνηση σε τόπο.

⁶³ Τσακμάκης (2011 α: 28).

⁶⁴ Λύκου (2000).



Ἐπώλησε γὰρ ἡ γυνὴ τὴν οἰκίαν ἡμῶν τὴν ἐν Δελφοῖς...



... καὶ ἄγει ἡμᾶς εἰς ὄρος.

Ο διδάσκων μπορεί με κινήσεις του σώματος (παραγλωσσικό στοιχείο) να εκφράσει την κίνηση στην εικόνα 1.4 (εξωγλωσσικό στοιχείο), όπου ο Ηρακλής και η οικογένεια του ανηφορίζουν στο βουνό, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι αντίθετες έννοιες της στάσης και της κίνησης χωρίς να αναφερθούν ρητά.⁶⁵

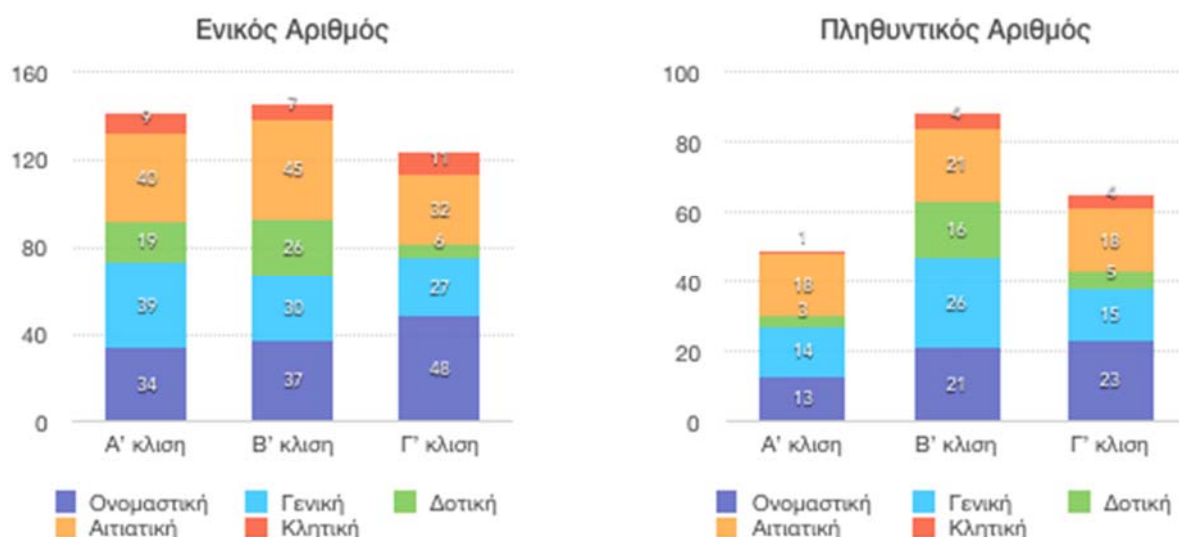
Περιπτώσεις επανάληψης του ίδιου προθετικού συνόλου είναι οι εικόνες 1.9 - 1.11, στις οποίες εμφανίζεται η ἐν με δοτική. Ανάλογη είναι και η επανάληψη της ἐκ/ἐξ με γενική τρεις φορές στην ίδια λεζάντα: *Καὶ φιλόσοφοι πολλοὶ ἐξ Ἀθηνῶν, καὶ ἐξ Ἰωνίας καὶ ἐκ Σικελίας...* (1.18). Εδώ οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν συγχρόνως τη λειτουργία του προθετικού συνόλου και τη σημασία του φωνητικού περιβάλλοντος για τη μορφή της πρόθεσης ἐκ/ἐξ. Την επανάληψη τη βρίσκουμε και στη δεύτερη ενότητα (2.8-2.9).

Στις υπόλοιπες ενότητες παρατηρείται: α) επανάληψη ήδη γνωστών στοιχείων, β) προοδευτικός πολλαπλασιασμός των νέων στοιχείων με παράλληλη διεύρυνση των λειτουργιών τους και γ) έμφαση σε εκείνες τις χρήσεις/λειτουργίες της ΑΕ που αφενός

⁶⁵ Ανάλογη οδηγία δίνεται στο Βιβλίο του Καθηγητή. Βλ. Τσακμάκης (2011: 30-31).

διαφοροποιούνται από τη ΝΕ και αφετέρου εμφανίζουν μεγάλη συχνότητα στην ΑΕ. Έτσι, η εμφάνιση των πτώσεων στα κείμενα συσχετίζεται με συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: 1) οι πλάγιες πτώσεις ως συμπλήρωμα προθέσεων, 2) η γενική και η δοτική ως συμπλήρωμα ονομάτων (ετερόπτωτοι προσδιορισμοί), 3) η γενική και δοτική ως συμπληρώματα ρημάτων (άμεσο και έμμεσο αντικείμενο), 4) η δοτική ως επιρρηματικός προσδιορισμός και 5) η δοτική προσωπική (σχετίζεται κυρίως με τις αντωνυμίες και θα εξεταστεί στην επόμενη ενότητα).

Αναφορικά με τα μορφολογικά στοιχεία που εμφανίζονται στο σύνολο των κειμένων, οι καταλήξεις των ουσιαστικών που εμφανίζονται στα κείμενα μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής (Διάγραμμα 1):



Διάγραμμα 1 Καταλήξεις ουσιαστικών των κειμένων

Από τον πίνακα προκύπτει καταρχάς ότι τα ουσιαστικά όλων των κλίσεων εμφανίζονται σχεδόν ισόποσα, με τη β' κλίση να υπερέχει, κυρίως στον πληθυντικό. Τα ουσιαστικά της γ' κλίσης, αν και δεν αποτελούν στόχο εκμάθησης για την Α' Γυμνασίου, εμφανίζονται εξίσου συχνά με της α' κλίσης, ώστε να επιτυγχάνεται σημαντική εξοικείωση των μαθητών με τη μορφολογία των πτώσεων. Επισημαίνονται, ωστόσο, ορισμένα αρνητικά σημεία όσον αφορά στη μορφολογία της α' κλίσης που είναι πιθανόν να δυσχεράνουν την εκμάθησή της: α) στον πληθυντικό αριθμό εμφανίζονται αναλογικά οι λιγότεροι τύποι σε σχέση με τις υπόλοιπες κλίσεις (25,8% στο σύνολο των πρωτόκλιτων έναντι 37,8% και 34,4% στη β' και γ'

κλίση αντίστοιχα)· β) εμφανίζεται μόνο ένας τύπος κλητικής πληθυντικού (ενότητα 5)· γ) υπάρχουν μόνο 3 τύποι δοτικής πληθυντικού (ενότητες 2,4,9), λιγότεροι και από της γ' κλίσης, για την οποία επιδιώκεται μόνο εξοικείωση· δ) από τους 39 τύπους σε γενική ενικού, οι 37 ανήκουν σε θηλυκά ουσιαστικά. Αρσενικά εμφανίζονται μόνο δύο στην ένατη ενότητα (*Ήιδου, άθλητοῦ*)· ε) από τις 37 γενικές ενικού των θηλυκών, υπάρχει μόνο ένας τύπος γενικής σε -ης που προέρχεται από θηλυκό σε -α (ενότητα 2: *διαίτης*). Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι σε σημαντικά μορφολογικά στοιχεία της α' κλίσης δεν τηρείται η αρχή της επανάληψης της σπειροειδούς διάταξης στην παρουσίαση των φαινομένων με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών και να δυσκολεύεται η εκμάθηση των στοιχείων. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της γενικής ενικού των αρσενικών (-ου) και της γενικής ενικού θηλυκών (-ης) που δεν επαναλαμβάνονται, δε δίνεται καν η δυνατότητα αναγνώρισής τους. Δεδομένου ότι η α' κλίση περιλαμβάνεται στους στόχους εκμάθησης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει το κατασκευασμένο κείμενο και να συμπεριληφθούν περισσότεροι τύποι.

Αναφορικά με τις χρήσεις των πτώσεων ως συμπλήρωμα προθέσεων στις υπόλοιπες ενότητες, παρατηρούμε ότι στα κείμενα εμφανίζονται συνολικά 146 προθετικά σύνολα. Τα περισσότερα από αυτά επαναλαμβάνονται αρκετές φορές (π.χ. *έν+δοτική* Χ26, *έκ/έξ+γενική* Χ18, *είς+αιτιατική* Χ13, *περί+γενική* Χ12 κ.α.). Συγχρόνως, εμφανίζονται σταδιακά και νέες προθέσεις διευρύνοντας συνεχώς τις δηλώσεις των πτώσεων. Για παράδειγμα στη δεύτερη ενότητα εμφανίζονται 4 από τις 8 προθέσεις της πρώτης, μεταξύ των οποίων η *έν+δοτική* (*έντοϊςγυμνασίοις*). Παράλληλα εμφανίζεται και η πρόθεση *παρά* με *δοτική* (*παρ' Όμήρω*). Η λειτουργία της μπορεί να συσχετιστεί με την αντίστοιχη της πρόθεσης *έν* και να επισημανθεί γενικά η δήλωση της έννοιας του τόπου με τη *δοτική* πτώση ή ακόμη ειδικότερα η σημασιολογική διάκριση της στάσης και του «πλησίον» ανάλογα με τη σύνταξη της *δοτικής*.

Σχετικά με τη λειτουργία των πλάγιων πτώσεων ως συμπληρώματος ρημάτων παρατηρούμε ότι ακολουθείται η μέθοδος της σπερματικής διδασκαλίας η οποία είναι πολύ χρήσιμη για τα φαινόμενα εκείνα που διαφέρουν ή δεν υπάρχουν στη ΝΕ.⁶⁶ Από νωρίς, δηλαδή, επιδιώκεται η εξοικείωση με τις λειτουργίες της γενικής και *δοτικής* ως αντικειμένων σε μονόπτωτα και δίπτωτα ρήματα. Πρόκειται για φαινόμενο που αφενός δεν είναι σπάνιο

⁶⁶Δρουκόπουλος (2002:55).

στην ΑΕ⁶⁷ και αφετέρου εκλείπει σχεδόν από τη ΝΕ.⁶⁸ Η συχνή επανάληψη και ο συσχετισμός των περιπτώσεων βοηθά τους μαθητές να εμπεδώσουν τα φαινόμενα και συγχρόνως να αντιληφθούν ότι η ίδια λειτουργία μπορεί να επιτελείται από διαφορετικά μορφολογικά στοιχεία που καθορίζονται από την ευρύτερη σημασία του ρήματος. Οι χρήσεις αυτές πρωτοεμφανίζονται στη δεύτερη ενότητα και επαναλαμβάνονται στις επόμενες με νέες κατηγορίες ρημάτων.⁶⁹

Αναφορικά, τέλος, με τη χρήση της γενικής και δοτικής ως συμπληρώματος ονομάτων, βρίσκουμε παραδείγματα στις πρώτες κιάλας ενότητες [(έρις)ζυρακοσίων τε και ῥοδίων...(1.10) κ.α.]. Στην τρίτη ενότητα βρίσκουμε τη γενική ως συμπλήρωμα ονομάτων (π.χ. Ἐλένης)άρπαγῆ κ.α.), επιθέτου συγκριτικού βαθμού (μία δὲ μείζωνπασῶνέστί), επιρρήματος (πόρρωνήσου). Στις επόμενες ενότητες δίνεται έμφαση στη γενική διαιρετική (ενότητες 3, 4, 5) και τη γενική της αξίας (ενότητες 4, 7). Στην περίπτωση της δοτικής, δίνεται έμφαση στην επιρρηματική της χρήση για τη δήλωση του τρόπου, η οποία είναι μία βασική λειτουργία της πτώσης (ενότητες 2, 3, 4, 6).⁷⁰ Αρκετές φορές, επίσης, η δοτική δηλώνει το μέσο και το όργανο (ενότητες 3, 4, 5, 6, 7, 9).

Ως προς τα επίθετα, υπερτερούν στα κείμενα οι τύποι των δευτερόκλιτων επιθέτων, συνεπώς παρουσιάζουν μορφολογία ανάλογη με των ουσιαστικών της α' και β' κλίσης. Ως προς τις λειτουργίες τους μέσα στα κείμενα, είναι ίδιες με της ΝΕ: εξειδικεύουν τη σημασία του προσδιοριζόμενου ουσιαστικού και λειτουργούν κυρίως ως ομοιόπρωτοι προσδιορισμοί, κατηγορούμενα και κλητικές προσφωνήσεις. Η κατανομή τους είναι η ακόλουθη (Πίνακας 2):

Επίθετα

⁶⁷ Η κατεξοχήν πτώση που δηλώνει το αντικείμενο στο οποίο μεταβαίνει άμεσα η ρηματική ενέργεια είναι η αιτιατική, δεν είναι σπάνιες όμως οι φορές που συναντάται αντικείμενο σε γενική ή δοτική. Βλ. Τσέλικας κ.ά. (2012).

⁶⁸ Στη νέα ελληνική αντί για αντικείμενο σε γενική χρησιμοποιείται συνήθως εμπρόθετο αντικείμενο, π.χ.: Η Μαρία μοιάζει στον μπαμπά της αντί η Μαρία μοιάζει του μπαμπά της.

⁶⁹ Άλλες περιπτώσεις με γενικές και δοτικές ως αντικείμενα είναι: Π.χ. τίςλαμβάνεται τοῦ ἱματίου; (2.1) αἰτίαςτοῖςφιλοσόφοιςἐπάγουσι (2.11), τοῖςνέοιςδιαλέγεται (2.17), Ἐλένηςἐπεθύμησας (3.18) ἐπιβουλεύειτῆῖθάκη (3.9), Ταῦτατοῖςξένοιςλέξομεν (4.9)]. Στην έκτη ενότητα οι 6 από τις 19 γενικές του κειμένου λειτουργούν ως αντικείμενα και οι 2 ως έμμεσα αντικείμενα. Αλλά και στην όγδοη ενότητα 5 από τις 6 δοτικές λειτουργούν ως αντικείμενα ρημάτων.

⁷⁰ Για παράδειγμα στην τρίτη ενότητα το κείμενο βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη χρήση της πτώσης, η οποία εμφανίζεται και στην ερώτηση και στην απάντηση του διαλόγου: - ΤίνιτρόπῳΠάριςἐκέϊνονέβλαψεν; - Ἐλένης)άρπαγῆ (3.15).

Δευτερόκλιτα	72%
Τριτόκλιτα	16%
Ανώμαλα	10,4%
Άκλιτα αριθμητικά	1,6%
Σύνολο	100%

Πίνακας 2 Επίθετα

Μορφολογική διαφοροποίηση υπάρχει στους τύπους συγκριτικού και υπερθετικού βαθμού (4,4% και 9,3% του συνόλου των επιθέτων αντίστοιχα). Οι περισσότεροι από αυτούς είναι ανώμαλοι.⁷¹ Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι ανώμαλοι τύποι δεν υπάρχουν στη ΝΕ και, όπως ήδη ειπώθηκε, η έμφαση δίνεται στα στοιχεία που διαφοροποιούνται από τη ΝΕ. Από τους 8 τύπους υπερθετικού βαθμού της πέμπτης ενότητας, για παράδειγμα, ομαλά σχηματίζεται μόνο ο τύπος *ικανώτατος*. Είναι σε μεγάλο βαθμό ίδιος με τον αντίστοιχο της ΝΕ, απομένει να εξηγηθεί η μορφολογία, ενδεχομένως και σε σύγκριση με τον τύπο *δεινότατον* που εμφανίστηκε στη δεύτερη ενότητα. Στην ίδια ενότητα το επίθετο *καλός*, που σχηματίζει ανώμαλα παραθετικά, εμφανίζει τύπους σε όλους τους βαθμούς.⁷² Με τον τρόπο αυτό, η κατασκευή του κειμένου διευκολύνει τον συσχετισμό τους και την κατανόηση της διαφοράς στη διαβάθμιση των παραθετικών. Επιπλέον, οι αυξημένοι τύποι υπερθετικών δίνουν τη δυνατότητα αναγνώρισης της γενικής ως διαιρετικής, λειτουργία που εμφανίστηκε σποραδικά σε προηγούμενες ενότητες.

Μπορεί, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι η μέθοδος που ακολουθείται για τη διδασκαλία των μορφολογικών στοιχείων των ονομάτων είναι κειμενοκεντρική και ότι εφαρμόζονται οι αρχές της λειτουργικής γραμματικής. Όπως είδαμε, αποφεύγεται να αντιμετωπιστούν αυτόνομα και εκτός κειμενικού πλαισίου οι γραμματικοσυντακτικές δομές. Αντιθέτως, επιδιώκεται η παράλληλη επεξεργασία της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας. Επίσης, αποφεύγεται η διατύπωση κανόνων και μεταγλωσσικών όρων. Αντίθετα, επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με τα νέα γλωσσικά φαινόμενα και η αναγνώριση της λειτουργικής χρήσης των γλωσσικών στοιχείων μέσα στο κειμενικό τους πλαίσιο. Την επαφή με το κείμενο επιβάλλει κατά κάποιο τρόπο και η κατασκευή του, διότι

⁷¹ Το 68% των παραθετικών είναι ανώμαλοι τύποι.

⁷² *καλός* (Χ2), *καλλίονες*, *καλλίστη* (Χ2), *καλλίστην* (Χ2)]. Στην ένατη ενότητα, επίσης, συναντάται το επίθετο *δεινός* συγχρόνως και στους τρεις βαθμούς (9.29, 9.31).

σε πολλές περιπτώσεις μία περίοδος ολοκληρώνεται σε περισσότερες εικόνες, γεγονός που υποχρεώνει τους μαθητές να επανέρχονται στο κείμενο και να επιδιώκουν την εποπτεία ευρύτερων αποσπασμάτων προκειμένου να εντοπίσουν τις δομές του κειμένου και να εξαγάγουν το νόημα. Επιπλέον, τα κατασκευασμένα κείμενα του εγχειριδίου αποσοβούν τον κίνδυνο χρήσης μεμονωμένων φράσεων για την κατανόηση γραμματικο-συντακτικών φαινομένων, καθώς καταφέρνουν να εστιάσουν στα υπό εξέταση φαινόμενα και να τα επαναλάβουν με την απαραίτητη συχνότητα ώστε να γίνουν κατανοητά.⁷³

3.2.2 Αντωνυμίες

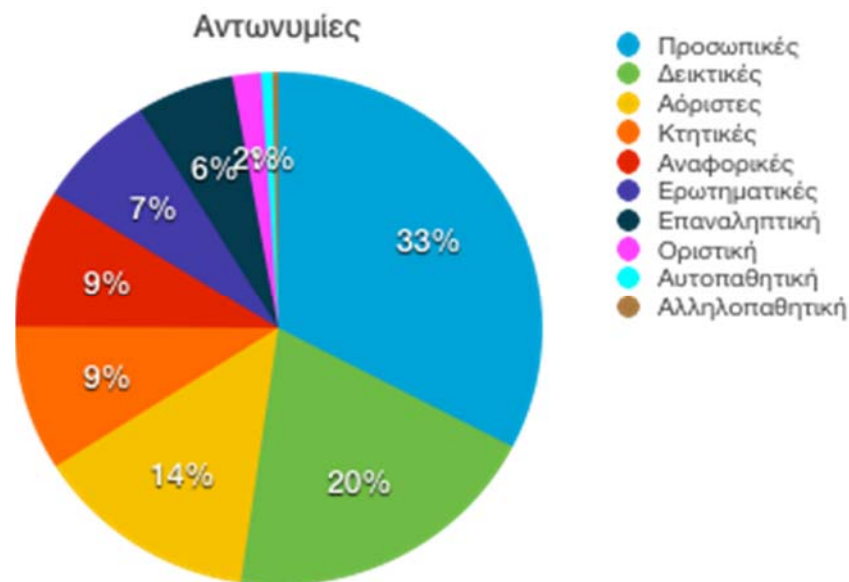
Στους στόχους του ΝΠΣ συμπεριλαμβάνεται η εξοικείωση με τις αντωνυμίες (μορφολογικός στόχος) και η αναγνώριση της χρήσης τους, ιδιαίτερα σε θέση υποκειμένου και αντικειμένου (συντακτικός στόχος).⁷⁴ Επιπλέον, στα διδακτικά σενάρια του Βιβλίου του Καθηγητή τίθεται σε κάθε ενότητα τουλάχιστον ένας διδακτικός στόχος που αφορά σε αντωνυμίες. Η βαρύτητα που δίνεται στις αντωνυμίες από τους συγγραφείς των εγχειριδίων οφείλεται στο γεγονός ότι οι αντωνυμίες χρησιμοποιούνται στον λόγο στη θέση ονόματος και είναι το σημαντικότερο μέσο που διαθέτει η γλώσσα για να αναφερθεί σε μια έννοια που προηγήθηκε χωρίς να την επαναλάβει. Συνεπώς, συμβάλλουν στη λογική/νοηματική σύνδεση των προτάσεων, γι' αυτό και η αναγνώρισή τους από τους μαθητές είναι σημαντική για την κατανόηση ενός κειμένου, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.⁷⁵

Η κατανομή των αντωνυμιών των κειμένων είναι η ακόλουθη (Διάγραμμα 2):

⁷³ Χατζημαυρουδή (2007:78-79).

⁷⁴ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:14).

⁷⁵ Σχετικά με τη λειτουργία των αντωνυμιών, βλ.: Τσέλικας κ.ά. (2012).



Διάγραμμα 2 Αντωνυμίες

Όπως προκύπτει από το διάγραμμα 2, οι αντωνυμίες με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα κείμενα είναι οι προσωπικές, οι δεικτικές, οι αόριστες και οι κτητικές. Όπως συμβαίνει και με τα ονόματα, η έμφαση δίνεται στις αντωνυμίες που είναι συχνές στην ΑΕ και συγχρόνως διαφοροποιούνται από τη ΝΕ. Η εμφάνισή τους στα κείμενα γίνεται σπειροειδώς. Για παράδειγμα, στην πρώτη ενότητα εμφανίζονται τύποι από έξι κατηγορίες αντωνυμιών: δεικτικές (*οὗτος, εκείνους*), προσωπικές (*ἡμῶν, ἡμᾶς*), οριστική (*αὐτός*), ερωτηματική (*τίς*), κτητική (*ἐμός*), αόριστη (*ἕτερος*). Οι αντωνυμίες αυτές είναι πολύ συχνές στην ΑΕ όμως οι περισσότερες απουσιάζουν από τη ΝΕ. Με την εξ αρχής εμφάνισή τους και τη συνεχή επανάληψη στις επόμενες ενότητες επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών και η δυνατότητα να τις αναγνωρίζουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι τύποι της *οὗτος*, της προσωπικής ἀ'προσώπου και της ερωτηματικής *τίς* απαντούν σε κάθε κείμενο.⁷⁶

Η μορφολογία των καταλήξεων των αντωνυμιών είναι σε γενικές γραμμές ανάλογη με των ονομάτων. Η ομοιότητα αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά ώστε να διευκολυνθεί η αναγνώρισή τους από τους μαθητές. Για την κατανόηση του λειτουργικού ρόλου των αντωνυμιών μπορεί να αξιοποιηθεί το γεγονός ότι στην ΑΕ οι αντωνυμίες λειτουργούν στο λόγο αντίστοιχα με τη ΝΕ. Έτσι οι μαθητές μπορούν εύκολα να αντιληφθούν τον ρόλο τους ως υποκατάστατα ονομάτων και να αναγνωρίσουν τις κύριες λειτουργίες τους μέσα στα κείμενα, όπου λειτουργούν κυρίως ως υποκείμενα ή αντικείμενα ρημάτων και ως επιθετικοί

⁷⁶ Εξαιρείται η *τίς* από την έβδομη ενότητα.

προσδιορισμοί. Επίσης, όπως και τα ονόματα, εμφανίζονται ως συμπληρώματα προθέσεων και ονομάτων (κυρίως ως γενικές κτητικές και διαιρετικές).

Περισσότερες δυσκολίες συναντούν οι μαθητές με τις αντωνυμίες που εμφανίζουν πλουσιότερη μορφολογία σε θέματα ή/και καταλήξεις. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελούν οι προσωπικές αντωνυμίες και η δεικτική *ούτος*. Για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο το γεγονός ότι οι τύποι των αντωνυμιών αυτών εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα μέσα στα κείμενα. Αναφορικά με τις προσωπικές αντωνυμίες, εμφανίζονται τύποι του α' και του β' προσώπου, κυρίως ενικού αριθμού.⁷⁷ Οι περισσότεροι από αυτούς είναι σε πτώση δοτική (32%). Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η έμφαση δίνεται στην πτώση που απουσιάζει από τη ΝΕ. Επίσης, η εμφάνιση της δοτικής των προσωπικών αντωνυμιών στα κείμενα συνδέεται με δύο κυρίως λειτουργίες που επιτελεί η πτώση αυτή: α) ως έμμεσο αντικείμενο ρημάτων (43%), λειτουργία που συναντάται συχνά, όπως είδαμε, και στη δοτική πτώση των ουσιαστικών και β) ως δοτική προσωπική (17%), η οποία δηλώνει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται το σύνολο του περιεχομένου μιας πρότασης. Η δοτική προσωπική πρωτοεμφανίζεται στην τέταρτη ενότητα (*Ούκῆνποτέ σοι θεράπωνέτεροςπλήνέμοῦ*, 4.8) και επαναλαμβάνεται σε όλες τις υπόλοιπες. Πρόκειται για μία από τις βασικές λειτουργίες της δοτικής, η οποία μπορεί να εξηγηθεί σε αντιπαραβολή με τη ΝΕ, όπου το ίδιο φαινόμενο εκφράζεται με τη γενική πτώση της προσωπικής αντωνυμίας.

Συχνά οι προσωπικές αντωνυμίες εμφανίζονται στο ίδιο κειμενικό πλαίσιο με τις κτητικές. Μέσω αυτής της συνύπαρξης δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφορετική μορφολογία/ορθογραφία αντιδιαστέλλει το α' και β' πρόσωπο ενώ παράλληλα εμπεδώνεται η διάκριση μεταξύ ενός κτήτορα και πολλών. Για παράδειγμα, στη δεύτερη ενότητα εμφανίζονται σχεδόν ταυτόχρονα η κτητική αντωνυμία α' προσώπου για έναν κτήτορα (*έμός*, 2.2.) και για πολλούς κτήτορες (*ήμέτερος*, 2.3), η προσωπική αντωνυμία για το α' πρόσωπο σε πληθυντικό αριθμό (*ήμῖν*, 2.7) και η κτητική αντωνυμία β' προσώπου για πολλούς κτήτορες (*ύμετέρα*, 2.7).⁷⁸ Άλλο ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη διάκριση κτητικών και προσωπικών αντωνυμιών βρίσκουμε στην ένατη ενότητα: ... *άλγοῦσι δὲ μυκτῆρεςέμοι...* (9.9)/ *Χρῶνταιμέντοιδιαλέκτωἀγνώτωέμοι* (9.17).

⁷⁷Το 82% των τύπων του α' προσ. και το 88% του β' είναι σε ενικό αριθμό.

⁷⁸...*Ὁ έμόςδεσπότηςΠράξανδρος...* (2.2)/ *Πράξανδρος Κορίνθιος, ὁ ήμέτερος ξένος;* (2.3), *Πρυτανείον σοφίας λέγεται παρ' ήμῖν ή ύμετέραπόλις*(2.7).

Το εγχειρίδιο ακολουθεί και σε άλλες περιπτώσεις τη μέθοδο της ταυτόχρονης εμφάνισης τύπων αντωνυμιών που συνήθως συγχέονται μορφολογικά από τους μαθητές. Για παράδειγμα, η αόριστη αντωνυμία *τίς* συνεμφανίζεται συχνά με τύπους της ερωτηματικής αντωνυμίας *τίς* (ενότητες 2, 3, 4, 6, 9). Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η διάκριση των δύο αντωνυμιών, οι οποίες διαφοροποιούνται μόνο ως προς τον τονισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα προσφέρει το κείμενο της τρίτης ενότητας, όπου εμφανίζονται σε αιτιατική ενικού οι δύο αντωνυμίες. Μέσα από την αντιπαραβολή των τύπων αναδεικνύονται οι διαφορές τους σε τονισμό, γένος και σημασία: *Καὶ τίνα αἰτίαν ἰθάκη Πριάμω ἐπιφέρει;* (3.12)/ *...σύμμαχοι Μενελάω ἐσμέν καθ' ὄρκον τινὰ παλαιόν* (3.17).⁷⁹

Με τον ίδιο τρόπο επιδιώκεται η εξοικείωση με την αντωνυμία *αὐτός* και η διάκρισή της σε οριστική και επαναληπτική. Η αντωνυμία είναι οικεία μορφολογικά στους μαθητές από τη ΝΕ αλλά όχι με τη σημασία της ως οριστικής. Με τη σημασία αυτή εμφανίζεται ήδη στην πρώτη ενότητα (... *νῦν δὲ αὐτὸς φέρω ἅπαντα τὰ τοῦ οἴκου*, 1.6). Στην τρίτη ενότητα επαναλαμβάνεται, συγχρόνως όμως με τύπους της ως επαναληπτικής (...*Αὐτῶν γε τῶν βασιλεῖν οὐδεμίαν*, 3.13/ ...*Αὐτὸς οὐ γινώσκω...*, 3.14/ ...*Ἦλθεσ εἰς Σπάρτην ἐπ' αὐτήν;*, 3.18). Το κείμενο παρέχει όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται για να αναδειχθεί η λειτουργική/σημασιολογική διαφορά των τύπων: στις πλάγιες πτώσεις η αντωνυμία αναφέρεται σε κάποιο πρόσωπο για το οποίο έγινε ήδη λόγος και λειτουργεί ως επαναληπτική ενώ στην ονομαστική λειτουργεί ως οριστική.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι μέσα από τα κείμενα του εγχειριδίου οι μαθητές εξοικειώνονται με τις πιο χαρακτηριστικές αντωνυμίες της αρχαίας ελληνικής από όλες τις κατηγορίες αντωνυμιών. Έμφαση δίνεται στις προσωπικές, δεικτικές, ερωτηματικές, αόριστες, αναφορικές και κτητικές αντωνυμίες, τύποι των οποίων εμφανίζονται σε όλα σχεδόν τα κείμενα. Η μέθοδος που ακολουθείται για την παρουσίαση των αντωνυμιών είναι η ίδια με των ονομάτων. Η εκμάθηση των ονομάτων μεθοδεύεται από το εγχειρίδιο ταυτόχρονα με την εξοικείωση με τις αντωνυμίες. Αυτό διευκολύνει την αναγνώριση των αντωνυμιών εκ μέρους των μαθητών, διότι σε επίπεδο μορφής και χρήσης λειτουργούν ανάλογα με τα ονόματα. Στις περιπτώσεις που ορισμένα φαινόμενα παρουσιάζουν

⁷⁹Άλλα παραδείγματα διάκρισης ερωτηματικών και αόριστων αντωνυμιών: *Τίς μου ἄπτεται;* (2.1) / *νεανίας τις ἐξίωνίας* (2.12), *...ὄρμητινιθεῖα...* (9.9)/*Τίνιθεῶν ἡ θυσία;* (9.17).

μεγαλύτερη ποικιλομορφία ή συγχέονται με άλλα και δυσχεραίνεται η κατανόησή τους, με συσχετισμούς και αντιπαραβολή τύπων εντός των κειμένων επιτυγχάνεται η διάκριση μορφής, λειτουργίας και σημασίας.

3.2.3 Ρήματα

Το ρήμα είναι ο πυρήνας της πρότασης στην ΑΕ. Γύρω από αυτό οργανώνονται όλες οι λειτουργίες των υπόλοιπων στοιχείων του γλωσσικού συστήματος. Όμως όλα τα στοιχεία στη γλώσσα βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Ιδιαίτερα το όνομα και το ρήμα είναι οι βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους συγκροτείται το μήνυμα και επιτυγχάνεται η επικοινωνία.⁸⁰ Η αναγνώριση των μορφολογικών χαρακτηριστικών του ρήματος και των λειτουργιών τους αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση του κειμένου, όμως το ρήμα της ΑΕ παρουσιάζει πλούσια μορφολογία και η εκμάθησή της δυσκολεύει τους μαθητές.

Όπως προαναφέρθηκε, οι μορφολογικοί στόχοι του ΝΠΣ για το ρήμα είναι η εκμάθηση του ενεστώτα, του μέλλοντα, του αόριστου και του παρατατικού της α' συζυγίας βαρύτονων ρημάτων, η αναγνώριση του ρήματος *είμι*, της μετοχής και του απαρεμφάτου και η εξοικείωση με την κλίση της μετοχής.⁸¹ Ένα πρόβλημα που παρατηρείται στη διατύπωση των στόχων είναι ότι δε διευκρινίζεται ποιες εγκλίσεις των παραπάνω χρόνων θα διδαχθούν. Επίσης, δεν είναι σαφές αν οι στόχοι αφορούν και στις δύο φωνές του ρήματος. Στα διδακτικά σενάρια του Βιβλίου του Καθηγητή οι διδακτικοί στόχοι σχετικά με τη μορφολογία των ρημάτων είναι περισσότερο διευρυμένοι. Σε αυτά, εκτός από τους στόχους του ΝΠΣ, περιλαμβάνονται ακόμη η εκμάθηση της προστακτικής ενεστώτα και αορίστου β' και στις δύο φωνές, η αναγνώριση της οριστικής ενεστώτα συνηρημένων ρημάτων (σε -άω και -έω) και στις δύο φωνές, η εξοικείωση με την υποτακτική και με τον παρακείμενο. Η εκμάθηση των χρόνων συχνά ολοκληρώνεται σταδιακά. Για παράδειγμα, σχετικά με την οριστική ενεστώτα ενεργητικής φωνής επιδιώκεται αρχικά η εκμάθηση μόνο του γ' ενικό και γ' πληθυντικό προσώπων. Επιπλέον, τα διάφορα φαινόμενα διαπλέκονται και δεν κατανέμονται γραμμικά και αυτοτελώς ανά ενότητα ακολουθώντας την κατάταξη των φαινομένων στην παραδοσιακή γραμματική. Δεν προηγείται, για παράδειγμα, η παρουσίαση όλων των χρόνων στην οριστική της ενεργητικής φωνής και έπειτα της παθητικής αλλά γίνεται παράλληλα.

⁸⁰ Κλαίρης-Μπαμπινιώτης (1999:1-2).

⁸¹ Το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών θέτει ως στόχους την εκμάθηση όλων των χρόνων.

Η κατανομή των ρηματικών τύπων στις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων είναι η ακόλουθη (Πίνακας 3):

Φωνή	Χρόνοι	Οριστική %	Υποτακτική %	Προστακτική %	Απαρέμφατο %	Μετοχή %	Σύν. %
ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	Ενεστ.	40.3	1.7	7.2	4.3	3.1	56.6
	Παρατ.	2.9	-	-	-	-	2.9
	Μελλ.	6.0	-	-	-	-	6.0
	Αόρ. α΄	5.2	0.8	0.6	-	-	6.6
	Αόρ. β΄	2.1	1.2	2.1	1.2	-	6.6
	Παρακ.	0.8	-	-	-	0.2	1.0
	Συν. ΕΦ	57.2	3.7	9.9	5.6	3.3	79.8
ΜΕΣΗ - ΠΑΘΗΤΙΚΗ	Ενεστ.	10.3	1.0	1.9	0.4	0.8	14.5
	Παρατ.	1.4	-	-	-	-	1.4
	Μελλ.	1.9	-	-	-	-	1.9
	Αόρ. α΄	-	-	-	0.2	-	0.2
	Αόρ. β΄	0.2	0.2	-	-	-	0.4
	Παθ. Αόρ. α΄	-	0.4	-	-	-	0.4
	Παθ. Αόρ. β΄	0.2	0.2	-	-	-	0.4
	Παρακ.	0.2	-	-	-	0.8	1.0
	Συν. ΠΦ	14.3	1.9	1.9	0.6	1.7	20.2
Σύνολο	71.5	5.6	11.8	6.2	5.0	100	

Πίνακας 3 Ρηματικοί τύποι

Γενικά, κάθε ρηματικός κλιτός τύπος αποτελείται από ένα ριζικό μόρφημα, το οποίο συνδυάζεται με γραμματικά μορφήματα. Τα γραμματικά μορφήματα δηλώνουν γραμματικές πληροφορίες, οι οποίες στην παραδοσιακή γραμματική περιγράφονται ως τα παρεπόμενα του ρήματος.⁸² Συγκεκριμένα, εκφράζουν τα γραμματικά χαρακτηριστικά του χρόνου, του ποιού ενεργείας/(άπ)οψης, της έγκλισης/τροπικότητας, της φωνής, του προσώπου και του αριθμού. Στη συνέχεια, θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται αυτά τα χαρακτηριστικά μέσα στα κείμενα του εγχειριδίου σε σχέση πάντα με τους επιδιωκόμενους στόχους. Αρχικά, θα μελετηθούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των χρόνων του ενεστώτα, του παρατατικού, του αορίστου και του μέλλοντα στην οριστική έγκλιση, διότι αποτελούν τους στόχους του ΝΠΣ. Έπειτα, θα μελετηθεί η εμφάνιση των χρόνων αυτών στην προστακτική και την υποτακτική και τέλος το απαρέμφατο και η μετοχή.

Η μελέτη της μορφολογίας των ρηματικών τύπων δεν απομονώνεται από τη μελέτη της μεταβατικότητάς τους μέσα στην πρόταση, από το αν δηλαδή είναι αμετάβατα ή συντάσσονται με ένα ή δύο αντικείμενα ή αν λειτουργούν ως συνδετικά. Οι λειτουργίες αυτές όμως μελετήθηκαν ήδη στην παρούσα διατριβή σε συνάρτηση με τη μορφολογία και τις χρήσεις των ονομάτων και για τον λόγο αυτό δεν αναφέρονται εκ νέου.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3, οι τύποι οριστικής ενεστώτα αποτελούν το 50,6% του συνόλου των ρημάτων των κειμένων. Στις δύο πρώτες ενότητες επιδιώκεται η εκμάθηση μόνο του γ' ενικού και γ' πληθυντικού ενεργητικής φωνής. Οι τύποι αυτοί υπερτερούν στα κείμενα όλων των ενοτήτων ενώ σταδιακά εμφανίζονται τύποι και άλλων προσώπων του ενεστώτα. Συγχρόνως, επιδιώκεται εξ αρχής η εξοικείωση με τύπους ενεστώτα ΜΦ, κυρίως σε α' και γ' ενικό και γ' πληθυντικό (π.χ. *παραγίνομαι, πορεύεται, διακρίνονται* κλπ.). Παρατηρείται, δηλαδή, ότι και για τις δύο φωνές προτιμώνται καταλήξεις οι οποίες ταυτίζονται μορφολογικά με της ΝΕ. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι αναφορικά με τη ΜΦ δεν επιτυγχάνεται σημαντική εξοικείωση με τύπους που διαφοροποιούνται από τη ΝΕ, όπως το β' πληθυντικό (κανένας τύπος) και το β' ενικό (μόνο ένας τύπος: *δημοτεύη*, 7.7). Όσον αφορά το ρήμα *είμι*, φαίνεται ότι δίνεται έμφαση από τους συγγραφείς των εγχειριδίων, διότι τύποι οριστικής ενεστώτα εμφανίζονται σε όλα τα κείμενα.⁸³

⁸² Κλαίρης-Μπαμπινιώτης (1999:3).

⁸³ Κυριαρχεί το γ' ενικό αλλά εμφανίζονται τύποι όλων των προσώπων.

Παράλληλα με την εκμάθηση του ενεστώτα βαρύτονων ρημάτων επιδιώκεται η εξοικείωση με τύπους συνηρημένων ρημάτων και η αναγνώρισή τους. Τα συνηρημένα ρήματα αποτελούν κανονικά στόχο εκμάθησης για τη Β΄ Γυμνασίου.⁸⁴ Ωστόσο, αξιοποιούνται οι ομοιότητες με τις καταλήξεις των ρημάτων β΄ συζυγίας της ΝΕ (π.χ. αδικώ, μιλώ) καθώς και αναλογίες με τις καταλήξεις των βαρύτονων ρημάτων. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται τύποι σε όλα τα πρόσωπα του ενικού και στο γ΄ πληθυντικό ΕΦ (π.χ. *έννοῶ, ποιεῖς, φωνεῖ, δοκοῦσιν* κλπ.) και σε α΄ και γ΄ ενικό ΜΦ (*μισεῖται, ἠγοῦμαι* κλπ.). Εμφανίζονται, για παράδειγμα, στις ίδιες ενότητες τύποι του ίδιου προσώπου βαρύτονων και συνηρημένων ρημάτων [π.χ. *έννοῶ* (3.7) και *γινώσκω* (3.14), *ἄρχει* (6.12) και *καλεῖ* (6.13), *δακρύεις* και *ἀθυμεῖς* (8.3)]. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται αρχικά ότι οι τύποι διαφοροποιούνται ως προς τον τονισμό. Έτσι, διευκολύνονται να τους αναγνωρίσουν χωρίς να χρειάζεται να γίνει περαιτέρω αναφορά στους κανόνες των συναιρέσεων.

Το χαρακτηριστικό του χρόνου εκφράζει γραμματικά τη σημασιολογική έννοια της τοποθέτησης ενός γεγονότος στον άξονα του χρόνου σε σχέση με το παρόν του ομιλητή (παρελθόν, παρόν, μέλλον).⁸⁵ Στην ΑΕ το κύριο μορφολογικό στοιχείο για τη δήλωση του παρελθόντος είναι η συλλαβική και χρονική αύξηση. Στο εγχειρίδιο η εξοικείωση με την αύξηση αρχίζει από την πρώτη ενότητα, όπου το 32% των ρηματικών τύπων είναι σε παρατατικό (π.χ. *έπορεύετο, παρέμενε, εἶχον, ἦν*). Έμφαση μπορεί να δοθεί στους τύπους με χρονική αύξηση διότι απουσιάζει από τη ΝΕ. Κατάλοιπά της επιβιώνουν μόνο στα αοριστικά θέματα ορισμένων ρημάτων (π.χ. *είδα, είπα κ.α.*). Έτσι, τύποι με χρονική αύξηση όπως *εἶχον* και *ἦν* μπορεί να μην είναι αναγνωρίσιμοι εξ αρχής, ο συσχετισμός τους όμως με τους αντίστοιχους τύπους της ΝΕ *είχα* και *ήταν* αναδεικνύει τη θεματική τους ομοιότητα.

Στη δεύτερη ενότητα μπορεί να συστηματοποιηθεί περισσότερο η διδασκαλία της αύξησης. Ο τύπος παρατατικού *έδίδασκε*, για παράδειγμα, διαφοροποιείται μορφολογικά από το *δίδασκε* της ΝΕ. Η σύγκριση όμως με τον δεύτερο τύπο παρατατικού *ἔλεγεν* ή τον αόριστο *ἔπεμψα* και η αντιπαραβολή με τους αντίστοιχους τύπους της ΝΕ μπορεί να οδηγήσει με επαγωγικό τρόπο τους μαθητές στη διαπίστωση ότι στη ΝΕ διατηρείται η αύξηση μόνο όταν τονίζεται. Μετά την κατανόηση του φαινομένου της αύξησης σε απλά ρήματα εμφανίζονται

⁸⁴ Τσακμάκης - Πετρίδης (2009:15).

⁸⁵ Τσέλικας κ.ά. (2012).

και τύποι σύνθετων ρημάτων με προθέσεις σε ιστορικούς χρόνους ώστε να αποσαφηνιστεί η θέση της αύξησης μεταξύ πρόθεσης και ρήματος. Στην τέταρτη ενότητα, για παράδειγμα, υπάρχουν δύο τύποι αορίστου σύνθετων ρημάτων (*κατήκουσα, έξεπεμψα* κ.α.), οι οποίοι έχουν ήδη εμφανιστεί σε απλά ρήματα σε προηγούμενες ενότητες (*ήκουσα*, 2.17 και 3.18/*έπεμψα*, 2.5).

Η δεύτερη ενότητα ενδείκνυται τόσο για τη διάκριση της χρονικής βαθμίδας που δηλώνουν οι χρόνοι των ρημάτων όσο και για τον συνδυασμό τους με το χαρακτηριστικό της (άπ)οψης ή ποιού ενεργείας (*aspect*). Πρόκειται για μια γραμματική κατηγορία, η οποία αποδίδει τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής επιλέγει να δει και να παρουσιάσει ένα γεγονός σε σχέση με την εσωτερική χρονική του σύσταση.⁸⁶ Η (άπ)οψη αυτή μπορεί να είναι συνοπτική (ή τέλεια/στιγμιαία), μη συνοπτική (ή ατελής/εξακολουθητική) ή συντελεσμένη.⁸⁷ Η διάκριση αυτή υπάρχει και στη ΝΕ, οι μαθητές όμως πρέπει να αναγνωρίζουν τα μορφολογικά στοιχεία που δηλώνουν την έννοια του ποιού ενεργείας στην ΑΕ και να τα διαχωρίζουν από εκείνα που δηλώνουν απλώς τον χρόνο. Οι τύποι παρατατικού και αορίστου α΄ ΕΦ που εμφανίζονται στο κείμενο προσφέρονται για τη διάκριση των παραπάνω στοιχείων. Για παράδειγμα, στο κείμενο της εικόνας 2.12 εμφανίζονται συγχρόνως ρήματα σε παρατατικό και αόριστο: *Ουκήκουσας ότινεανίας τις έξιώνιας, Άναξιμάνδρου Μιλησίου έταϊρος, έλεγενώς ή γή μετέωρός έστι...* (2.12). Οι τύποι *ήκουσας* και *έλεγεν* εμφανίζουν αύξηση (χρονική και συλλαβική αντίστοιχα), η οποία τοποθετεί τα γεγονότα και στις δύο περιπτώσεις στο παρελθόν. Στον αόριστο όμως υπάρχει ο χαρακτήρας -σ-, που δηλώνει το συνοπτικό ποιόν ενεργείας, σε αντίθεση με τον παρατατικό.

Παράλληλα με τους τύπους του αορίστου α΄ συναντώνται και τύποι αορίστου β΄. Στο σύνολο των ρηματικών τύπων των κειμένων οι τύποι οριστικής αορίστου β΄ είναι πολύ λίγοι (περίπου 2%) ώστε να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό εξοικείωση. Ωστόσο μπορεί στο στάδιο αυτό να γίνει κατανοητή η ύπαρξη και αυτής της γραμματικής μορφής του αορίστου καθώς οι τύποι πρωτοεμφανίζονται σε κείμενα όπου μεθοδεύεται η εκμάθηση του παρατατικού και αορίστου α΄ (ενότητες 2, 3). Έτσι, μπορούν εύκολα να συνδυαστούν μορφολογικά με τους χρόνους αυτούς ως προς το χαρακτηριστικό της αύξησης και ειδικά με τον παρατατικό ως προς τις καταλήξεις (π.χ. *Εϊδόν σε και έπεμψατοϋτον...* 2.5).

⁸⁶ Τσέλικας κ.ά. (2012).

⁸⁷ Για τις απόψεις σχετικά με το αν η συντελικότητα εντάσσεται στο ποιόν ενεργείας, βλ. Κλαίρης-Μπαμπινιώτης (1999:76-78).

Αναφορικά με την οριστική παρατατικού και αορίστου, προκύπτει ότι δεν επιδιώκεται ιδιαίτερα εξοικείωση με τη ΜΦ. Μόνο το 1,4% των ρηματικών τύπων βρίσκεται σε παρατατικό ΜΦ ενώ δεν υπάρχει κανένας τύπος σε αόριστο α΄.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3 (σελ. 34), οι τύποι σε οριστική μέλλοντα είναι δεύτεροι σε συχνότητα εμφάνισης και στις δυο φωνές, μετά τους τύπους ενεστώτα. Πρόκειται μόνο για τύπους ένσιγμου μέλλοντα, οι οποίοι λόγω της μορφολογίας τους μπορούν να οικειοποιηθούν ευκολότερα από τους μαθητές στο στάδιο αυτό. Οι πρώτοι τύποι που εμφανίζονται (*πείσεις, 2.20/δώσεις, 3.2*) μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα διότι παραπέμπουν ευθέως στο συνοπτικό μέλλοντα της ΝΕ (*θα πείσεις, θα δώσεις*). Είναι σημαντικό να επισημανθούν εξ αρχής οι διαφορές του χρόνου σε σχέση με τη ΝΕ: α) η μορφολογική διαφοροποίηση, ότι δηλαδή ο μέλλοντας στην ΑΕ είναι μονολεκτικός, και β) η ύπαρξη μιας μόνο γραμματικής κατηγορίας για τον μέλλοντα στην ΑΕ, χωρίς διάκριση σε συνοπτικό και μη συνοπτικό. Διδακτικά η διδασκαλία της μορφολογίας του μέλλοντα μπορεί να συσχετιστεί αφενός με τις καταλήξεις του ενεστώτα και αφετέρου με το θέμα του αορίστου α΄. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι η εξοικείωση με τύπους ενεργητικού μέλλοντα ξεκινάει στο εγχειρίδιο από τη δεύτερη ενότητα, στο σημείο δηλαδή που έχει ήδη ξεκινήσει η διδασκαλία του ενεστώτα και εισάγονται τύποι αορίστου. Έτσι διευκολύνεται ο συσχετισμός προηγούμενων και νέων γνώσεων και διευκολύνεται η μάθηση.

Τύποι μέλλοντα ΜΦ εμφανίζονται στην πέμπτη ενότητα, στη μέση ακριβώς των ενοτήτων, όταν δηλαδή έχει προχωρήσει η εξοικείωση με τον μέλλοντα της ΕΦ. Συγχρόνως, εμφανίζονται και τύποι του μέλλοντα του *είμι*, ο οποίος σχηματίζεται σύμφωνα με τη ΜΦ. Η γνώση της μορφολογίας του μέλλοντα ΕΦ μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά και να ζητηθεί από τους μαθητές να σχηματίσουν αναλογικά τον μέλλοντα της ΜΦ. Η εικόνα 5.5 είναι ένα ωραίο παράδειγμα όπου τα νέα στοιχεία (μέλλοντας *είμι* και μέλλοντας ΜΦ) συνδυάζεται με τα ήδη γνωστά (μέλλοντας ΕΦ): *Έσταιταῦτα. Ἄξωτὰς θεὰς ... ἡ κρίσις γενήσεται.*

Η έγκλιση είναι μία μορφολογική/γραμματική κατηγορία η οποία εκφράζει την τροπικότητα (modality), δηλαδή τη υποκειμενική στάση την οποία υιοθετεί ο ομιλητής απέναντι στο

περιεχόμενου μηνύματος.⁸⁸ Στην ΑΕ οι εγκλίσεις είναι τέσσερις: οριστική, υποτακτική, προστακτική, ευκτική. Έτσι, αν το περιεχόμενου μηνύματος εκλαμβάνεται ως πραγματικό, χρησιμοποιείται η οριστική εγκλίση. Οι τύποι σε οριστική συνήθως δεν εκφράζουν τροπικότητα⁸⁹ γι' αυτό και δεν εξετάζονται ως προς αυτό το χαρακτηριστικό στην παρούσα διατριβή. Όταν απέναντι σε ένα μήνυμα εκφράζεται αμφιβολία ή υποθετικότητα χρησιμοποιείται η υποτακτική ή η ευκτική. Τέλος, η προστακτική εκφράζει προσταγές, προτροπές ή αποτροπές κ.λπ. Στα κείμενα του εγχειριδίου συναντώνται επιπλέον τύποι προστακτικής και υποτακτικής.

Σε προστακτική εγκλίση εμφανίζεται περίπου το 12% των ρηματικών τύπων των κειμένων. Πρόκειται κυρίως για τύπους α) προστακτικής ενεστώτα και αορίστου β' ΕΦ και β) ενεστώτα ΜΦ. Οι τύποι αυτοί φαίνεται ότι προτιμώνται διότι: α) στην προστακτική ενεστώτα ΕΦ οι καταλήξεις είναι ίδιες με τις αντίστοιχες της ΝΕ (π.χ. *περιμένετε, άνοιγε* κ.λπ.) β) η προστακτική αορίστου β' έχει ίδιες καταλήξεις με τον ενεστώτα γ) το β' ενικό πρόσωπο ενεστώτα ΜΦ, το οποίο κυριαρχεί στους τύπους ΜΦ (89%), έχει την ίδια μορφολογία με το αντίστοιχο της ΝΕ (π.χ. *πορεύου, όπως στη ΝΕ ντύσου*). Μολονότι η προστακτική δε συμπεριλαμβάνεται στους στόχους του ΝΠΣ, στο εγχειρίδιο αξιοποιούνται συστηματικά οι ομοιότητες ΑΕ και ΝΕ για την εξοικείωση με νέα φαινόμενα, σύμφωνα με την αρχή που διατυπώνεται στο ΝΠΣ.

Σε συνάρτηση με την αναγνώριση των μορφολογικών χαρακτηριστικών της προστακτικής, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές το λειτουργικό ρόλο της εγκλίσης στη νοηματοδότηση του κειμένου. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να επισημαίνεται η τροπικότητα που εκφράζεται σε κάθε περίπτωση. Στα κείμενα του εγχειριδίου η προστακτική εκφράζει άλλοτε προσταγή με απειλητική διάθεση (*κόμιζε: 4.12, φυλάττου: 7.20*), άλλοτε προτροπή (*έπεσθε-θαρρεείτε: 5.6, εύφραίνου: 8.11*), άλλοτε παραίνεση (*σίγα-μήταράττου: 6.8, πρόσεχε-άκουε: 6.11*) και άλλοτε εντολή (*παίετε: 7.5*).

Αναφορικά με την προστακτική αορίστου β' επισημαίνεται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού ότι επιδίωξη πρέπει να είναι η αυτοτελής κατάκτηση του φαινομένου, χωρίς αναφορά σε

⁸⁸ Κλαίρης-Μπαμπινιώτης (1999:82).

⁸⁹ Κλαίρης-Μπαμπινιώτης (1999:90).

κανόνες και κλίσεις.⁹⁰ Κατά τη συνήθη τακτική που ακολουθείται στο εγχειρίδιο, εμφανίζονται πολλοί από αυτούς τους τύπους σε διαδοχικές ή κοντινές εικόνες του κειμένου. Για παράδειγμα στην πέμπτη ενότητα, στις εικόνες 1-5 υπάρχουν οι τύποι: *λαθέ, έλθέ, είπέ, άπελθε, άπέλθετε*. Οι μαθητές έχουν έτσι τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον τονισμό του β' προσώπου των απλών τύπων στη λήγουσα, να τον συγκρίνουν με τον σύνθετο *άπελθε* που ανεβάζει τον τόνο, αλλά και με τον τύπο του β' πληθυντικού. Επίσης, η αντιπαραβολή του *ιδέ* (5.16) με την οριστική *είδον* (5.19) ή του *έλθέ* και *άπελθε* με τύπους οριστικής και υποτακτικής προηγούμενων ενοτήτων (*ήλθες*, 3.18/*έλθω*, 4.23) μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η αύξηση διατηρείται μόνο στην οριστική.

Αναφορικά με την υποτακτική, επιδιώκεται επίσης εξοικείωση με τη μορφολογία και τις λειτουργίες της έγκλισης. Δεν υπάρχουν πολλοί τύποι σε υποτακτική, ωστόσο εμφανίζονται σταθερά από την τέταρτη ενότητα και εξής. Πρόκειται για τύπους κυρίως ενεστώτα και αορίστου και των δύο φωνών. Οι τύποι αυτοί έχουν συγκεκριμένες λειτουργίες μέσα στα κείμενα του εγχειριδίου, οι οποίες εμφανίζουν μεγάλη συχνότητα στην ΑΕ. Οι τροπικότητες που εκφράζει η υποτακτική στα κείμενα είναι κυρίως α) απορία (π.χ. *καλέσω*, 8.5/*έξέλθω*, 9.4), β) προτροπή (π.χ. *καθεζώμεθα, άκούωμεν*, 8.15/*ίωμεν*, 9.7/*άπέλθωμεν*, 9.11) γ) ενδεχόμενη πράξη (π.χ. *παραφανή*, 8.20). Τα ρήματα σε υποτακτική που δηλώνουν προτροπή στα κείμενα είναι πάντα σε α' πληθυντικό πρόσωπο. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να συσχετιστούν με τύπους προστακτικής που επιτελούν την ίδια λειτουργία και να διευκρινιστεί ότι η υποτακτική καλύπτει το κενό που υπάρχει στην προστακτική λόγω της απουσίας α' προσώπου.⁹¹ Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι μολονότι στη ΝΕ η υποτακτική εκφράζει τις ίδιες λειτουργίες, μορφολογικά διαφοροποιείται κυρίως ως προς το ότι δεν εκφέρεται μονολεκτικά αλλά συνοδεύεται από τα μόρια *ας* ή *να*.

Το απαρέμφατο και η μετοχή αποτελούν τους ονοματικούς τύπους του ρήματος. Τα δύο αυτά φαινόμενα παρουσιάζουν μορφολογικές και σημασιολογικές ιδιότητες τόσο του ρήματος όσο και του ονόματος.⁹² Οι λειτουργίες των τύπων αυτών έχουν διαφοροποιηθεί σημαντικά στη ΝΕ και οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτούς. Συγχρόνως, έχουν

⁹⁰ Τσακμάκης (2011α: 81).

⁹¹ Στην όγδοη ενότητα, για παράδειγμα, εμφανίζονται τύποι σε β' ενικό προστακτικής και σε α' πληθυντικό υποτακτικής, οι οποίοι δηλώνουν προτροπή: *Θάρσει!* (8.9)/ *ίχνη μη ζήτει* (8.14)/ *Καθεζώμεθα... και άκούωμεν* (8.15).

⁹² Τσέλικας κ.ά. (2012).

μεγάλη συχνότητα στην ΑΕ. Γι'αυτό, είναι σημαντικό να δοθεί από νωρίς έμφαση στη διδασκαλία τους.⁹³ Στα κείμενα του εγχειριδίου λαμβάνεται υπόψη αυτή η αναγκαιότητα και επιδιώκεται συστηματικά η εξοικείωση με αυτά.

Το απαρέμφατο λειτουργεί ως άκλιτο ουσιαστικό και συγχρόνως εκφράζει τη ρηματική έννοια χωρίς να φανερώνει πρόσωπο ή αριθμό. Στα κείμενα του εγχειριδίου απαρέμφατα εμφανίζονται στις ενότητες πέντε έως εννιά και αποτελούν το 6,2% των ρηματικών τύπων. Είναι κυρίως ΕΦ και βρίσκονται σε χρόνο ενεστώτα και αόριστο β'. Η επιλογή αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι στους χρόνους αυτούς οι καταλήξεις των απαρεμφάτων έχουν παρόμοια μορφολογία. Επίσης, είναι όλα σχεδόν τελικά, διότι η λειτουργία του τελικού απαρεμφάτου μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητή σε συσχέτισμό με τη ΝΕ.⁹⁴ Καθοριστική σημασία για την κατανόηση του φαινομένου έχει η σύνδεση των απαρεμφάτων με τα ρήματα εξάρτησης. Πρόκειται για ρήματα που στη ΝΕ σημαίνουν διατάζω, θέλω, προσπαθώ, μπορώ κλπ.⁹⁵ Αν οι μαθητές καλούνται κάθε φορά να συμπληρώσουν τα ρήματα αυτά στη ΝΕ, θα διαπιστώσουν ότι ακολουθούνται από το να + υποτακτική. Το τελικό απαρέμφατο δηλαδή εκφράζει κυρίως δυνατότητα, βούληση ή υποχρέωση, λειτουργίες που στη ΝΕ εκφράζονται από την υποτακτική.

Στις οδηγίες του Βιβλίου του Καθηγητή επισημαίνεται ότι στο στάδιο αυτό σημασία έχει να κατανοηθεί η σύνδεση του απαρεμφάτου με το ρήμα εξάρτησης, χωρίς αναφορά στη συντακτική λειτουργία του (υποκείμενο ή αντικείμενο).⁹⁶ Έτσι οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με τη λειτουργία του φαινομένου με φυσικό τρόπο χωρίς τη χρήση μεταγλωσσικών όρων. Επίσης, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους καθώς εισάγονται νέα στοιχεία του γλωσσικού μηχανισμού χωρίς κουραστική ορολογία και ενθαρρύνονται να εξηγούν οι ίδιοι τα φαινόμενα, συμμετέχοντας ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.⁹⁷

Όπως προαναφέρθηκε, στους στόχους του ΝΠΣ περιλαμβάνεται η αναγνώριση της μετοχής και η εξοικείωση με την κλίση της. Η μετοχή εμφανίζει τη μορφολογία ενός συνηθισμένου

⁹³Χατζημαουρουδή (2007:85).

⁹⁴ Τσακμάκης (2011α: 82-83).

⁹⁵Κάποια τελικά απαρέμφατα: *κελεύει ὁ Ζεὺςδικάζειν* (5.3)/ *οἱ νέοι πάντες πρῶτοιβούλονταιεἶναιἐνπολέμῳ* (5.9)/ *κελεύει σε ἢ μήτηρσουδῆέλθειν* (6.1)/ *ᾧραέστι πείρανλαμβάνειντῆςσῆςδυνάμεως* (6.7)/ *καλεῖ δέ σε... εἰςἈθήναςέλθειν* (6.13)/ *Δεῖ μᾶλλονπλεῖντριήρει* (6.18)/ *οὐκέᾱ με καθεύδειν...* (6.19)/ *Πολλὰ δύναμαιλέγειν* (7.15)/ *οὐδέ σφᾶςαὐτοῦστρέφεινἐδύναντο* (7.18) κ.α.

⁹⁶ Τσακμάκης (2011α: 94).

⁹⁷Χατζημαουρουδή (2007:80-81).

επιθέτου και λειτουργεί ανάλογα.⁹⁸ Συγχρόνως, έχει και ρηματικό χαρακτήρα που προσδιορίζεται και συμπληρώνεται σαν ένα παρεμφατικό ρήμα. Στη ΝΕ οι μετοχές δεν παρουσιάζουν τόσο πλούσια μορφολογία όπως στην ΑΕ ούτε έχουν τις ίδιες συντακτικές λειτουργίες. Γι' αυτό και εμφανίζονται μετοχές στα περισσότερα κείμενα (ενότητες 2, 4, 6-9), ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις ιδιαιτερότητες του φαινομένου.⁹⁹ Η αναλογία των τύπων ΜΦ είναι διπλάσια από τους τύπους ΕΦ.¹⁰⁰ Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι μετοχές ΜΦ έχουν μορφολογία κοινή με τη ΝΕ (π.χ. *κείμενον, πεποιημένους, κεκαλυμμένη* κ.α.) και κλίνονται σύμφωνα με τα δευτερόκλιτα επίθετα, τα οποία περιλαμβάνονται στους στόχους εκμάθησης. Ως προς τη λειτουργία των μετοχών, έμφαση δίνεται στις επιθετικές μετοχές, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως επιθετικοί προσδιορισμοί ουσιαστικών. Οι μαθητές μπορούν να καθοδηγηθούν στην απόδοση των επιθετικών μετοχών στη ΝΕ και να αντιληφθούν ότι ισοδυναμούν με αναφορικές προτάσεις τόσο στην ΑΕ όσο και στη ΝΕ (π.χ. *οί κατασκευάζοντες* = αυτοί που κατασκευάζουν, 7.9).

Συμπερασματικά, η επιλογή των ρηματικών τύπων συνάδει σε γενικές γραμμές με τους στόχους του ΝΠΣ αλλά και με τους επιμέρους στόχους των διδακτικών σεναρίων του Βιβλίου του Καθηγητή. Αρχικά επιλέγονται μορφολογικά στοιχεία οικεία και στη ΝΕ. Κάθε νέο στοιχείο επαναλαμβάνεται πολλές φορές και συνδέεται με κοινά χαρακτηριστικά που έχει είτε με τη ΝΕ είτε με κατηγορίες που έχουν ήδη διδαχθεί. Για παράδειγμα, ο ένσιγμος μέλλοντας συνδέεται τόσο με τον συνοπτικό μέλλοντα της ΝΕ όσο και με τον ενεστώτα της ΑΕ. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι διδάσκεται από νωρίς η οριστική και προστακτική αορίστου β', επειδή ακριβώς αξιοποιούνται κοινά μορφολογικά στοιχεία με τη ΝΕ. Ακόμη, από νωρίς αρχίζει η εξοικείωση με τύπους της μέσης φωνής, όπως επίσης και με τα συνηρημένα ρήματα, τα απαρέμφατα και τις μετοχές (κυρίως ενεστώτα). Όπως συμβαίνει και με τα ουσιαστικά, τα νέα γλωσσικά φαινόμενα εντοπίζονται και μελετώνται μέσα στα κείμενα, τα οποία προσφέρουν επαναλήψεις, συνδυασμούς και συγκρίσεις φαινομένων αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες λειτουργίες των μορφολογικών χαρακτηριστικών των ρηματικών τύπων. Η διερεύνηση αυτών των λειτουργιών από τους μαθητές μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα κίνητρα μάθησης, διότι δεν περιορίζεται στη

⁹⁸Τσέλικας κ.ά.(2012).

⁹⁹Είναι κυρίως σε χρόνο ενεστώτα και κάποιες σε παρακείμενο.

¹⁰⁰Το 8,2% των τύπων ΜΦ είναι μετοχές, έναντι 4,1% των τύπων ΕΦ.

μηχανιστική διαδικασία εκμάθησης καταλήξεων αλλά τους ωθεί στη συνεχή αναζήτηση του νοήματος του κειμένου με ενεργητικό τρόπο.¹⁰¹

Ωστόσο, από τον Πίνακα 3 (σελ. 43) προκύπτει ότι μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στους τύπους οριστικής ενεστώτα ενεργητικής φωνής. Έχοντας υπόψη ότι α) στους στόχους του ΝΠΣ περιλαμβάνονται ο ενεστώτας, ο μέλλοντας, ο αόριστος και ο παρατατικός της α' συζυγίας βαρύτονων ρημάτων και β) το εγχειρίδιο του Α' Τετραμήνου προτείνεται ως μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας, διαπιστώνεται ότι δεν εκτίθενται επαρκώς οι μαθητές σε όλες τις μορφολογικές κατηγορίες, όπως στην οριστική ενεστώτα. Ιδιαίτερα, μάλιστα, στη μέση φωνή παρατηρείται μεγάλη απουσία τύπων, π.χ. παρατατικού, αορίστου α' και β'.

¹⁰¹Τσάφος (2004: 248).

Κεφάλαιο 4

Ασκήσεις και Λεξιλογικά Σχόλια

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των ασκήσεων και των λεξιλογικών σχολίων του εγχειριδίου για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου της Κύπρου διότι αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής προσέγγισης που προτείνει το εγχειρίδιο. Στόχος είναι να διαπιστωθεί α) με ποιο τρόπο αυτά τα μέρη μεθοδεύουν τη διδασκαλία των μορφολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων και β) σε ποιο βαθμό στηρίζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

4.1 Ασκήσεις

Η σημασία των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων έγκειται στο γεγονός ότι αφενός κατευθύνουν την διδασκαλία και τη μάθηση σε συγκεκριμένους στόχους και αφετέρου παρέχουν τη δυνατότητα να καθοδηγείται συνειδητά η αυτενεργός δράση του μαθητή.¹⁰² Μέσω των ασκήσεων επιδιώκονται διάφοροι στόχοι, όπως η επανάληψη γνώσεων, η συστηματοποίηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Στο υπό μελέτη σχολικό εγχειρίδιο οι ασκήσεις συγκροτούν το τελευταίο μέρος κάθε ενότητας. Σε αυτές συντελείται η συστηματική διδασκαλία της μορφολογίας, δηλαδή των γραμματικών φαινομένων, μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του κειμένου.¹⁰³ Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για το πέρασμα των μαθητών από το στάδιο της εξοικείωσης, η οποία συντελείται μέσω της επαφής με το κείμενο, στο στάδιο της αναγνώρισης και εν τέλει της εκμάθησης.¹⁰⁴

¹⁰² Καψάλης-Χαραλάμπους (2008: 156-157).

¹⁰³ Τσακμάκης (2011 α: 17-18).

¹⁰⁴ Τσακμάκης (2011 α: 14).

Στις περισσότερες απαιτείται κριτική και σύνθετη επεξεργασία εκ μέρους των μαθητών γιατί εμπλέκονται συγχρόνως φαινόμενα μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας.¹⁰⁵ Αυτό το χαρακτηριστικό των ασκήσεων δυσχεραίνει τη διάκρισή τους σε αμιγώς μορφολογικές. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής επιλέχθηκαν προς μελέτη εκείνες οι ασκήσεις στις οποίες η βαρύτητα δίνεται σε στοιχεία μορφολογίας.

Τα είδη των ασκήσεων μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής (Πίνακας 4):

Είδη Ασκήσεων	
Συμπλήρωση κενών	59,5%
Συμπλήρωση πίνακα	16,7%
Σχηματισμός τύπων	7,1%
Μετατροπή αριθμού πρότασης	7,1%
Συμπλήρωση διαλόγου	4,8%
Παρατήρηση και διατύπωση κανόνα	4,8%
Σύνολο	100%

Πίνακας 4 Είδη ασκήσεων

Αναφορικά με τα είδη των ασκήσεων διαπιστώνουμε ότι είναι όλες κλειστού τύπου. Οι ασκήσεις αυτού του τύπου κρίνονται καταλληλότερες στο πρώτο στάδιο επαφής με τη γλώσσα διότι κατευθύνουν και διευκολύνουν τους μαθητές να αντιληφθούν τη γλώσσα ως ένα σύστημα που διέπεται από λογική και οργάνωση.¹⁰⁶ Οι περισσότερες είναι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών. Σε ένα μικρότερο ποσοστό (14,3% του συνόλου των ασκήσεων) οι τύποι δίνονται και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τον σωστό για τη συμπλήρωση των κενών. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις οι μαθητές πρέπει να σχηματίσουν οι ίδιοι τους τύπους.¹⁰⁷ Μέσα από την επιλογή του κατάλληλου μεταξύ γνωστών τύπων επιδιώκεται η συνειδητοποίηση των διαφορών τους και τελικά η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος με τρόπο αβίαστο, χωρίς να προηγηθεί διατύπωση θεωρίας και κανόνων.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Τσακμάκης (2011 α: 10).

¹⁰⁶ Τσακμάκης-Πετρίδης (2009:33).

¹⁰⁷ Στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών οι τύποι δίνονται στις: 3.8, 3.10, 5.5, 5.7, 7.9, 9.6. Οι μαθητές πρέπει να σχηματίσουν τους τύπους στις ασκήσεις: 2.7, 2.12, 3.5, 4.8, 5.8, 6.7, 6.8, 6.10, 7.8, 8.10, 8.12, 9.2, 9.5, 9.7, 8.11, 9.8, Επαναληπτικές 2, 3, 4, 10.

¹⁰⁸ Τσακμάκης-Πετρίδης (2009:39).

Οι ασκήσεις συμπλήρωσης πίνακα εμφανίζονται, επίσης, αρκετά συχνά. Μολονότι παραπέμπουν στις μηχανιστικού τύπου ασκήσεις κλίσεων της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας, ο χαρακτήρας τους είναι περισσότερο ερευνητικός. Σε κάθε άσκηση δίνονται διαφορετικά ονόματα ή ρήματα σε διαφορετική πτώση ή πρόσωπο αντίστοιχα. Οι μαθητές πρέπει να παρατηρήσουν τη μορφολογία τους και να σχηματίσουν με ανάλογο τρόπο τους υπόλοιπους τύπους. Για παράδειγμα, η άσκηση 9 της τρίτης ενότητας διατυπώνεται ως εξής:¹⁰⁹

«Συμπλήρωσε τον πίνακα αξιοποιώντας τα στοιχεία που υπάρχουν ήδη σε αυτόν.»

	Ίθάκη		
Έλένης			
			Σπάρτη
Έλένην			
		Πηνελόπη	

Οι ασκήσεις σχηματισμού τύπων, οι οποίες είναι απλούστερες και δεν απαιτούν συνδυαστική σκέψη, εμφανίζονται μόνο στις δύο πρώτες ενότητες, δηλαδή κατά την αρχική επαφή των μαθητών με το γλωσσικό σύστημα της ΑΕ. Ιδιαίτερα στο στάδιο αυτό οι ασκήσεις χωρίς μεγάλο βαθμό δυσκολίας ενθαρρύνουν τους μαθητές, διότι επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τη νέα γνώση. Οι ασκήσεις συμβάλλουν έτσι στην καλλιέργεια αισθήματος ικανοποίησης και κατ'επέκταση στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα.¹¹⁰ Σταδιακά κλιμακώνεται η δυσκολία των ασκήσεων και όσο αυξάνεται η εξοικείωση των μαθητών με την ΑΕ οι ασκήσεις απαιτούν παρατήρηση, συσχετισμούς δεδομένων και συγκριτική εξέτασή τους. Σε πιο προχωρημένο στάδιο (έβδομη, όγδοη και ένατη ενότητα) εμφανίζονται ανώτερης μορφής ασκήσεις, οι οποίες καλούν τους μαθητές να παρατηρήσουν φαινόμενα που έχουν ήδη εμφανιστεί, να εξαγάγουν συμπεράσματα και εν τέλει να διατυπώσουν έναν κανόνα που να τα εξηγεί. Οι ασκήσεις αυτές αντικατοπτρίζουν συνολικά τη μέθοδο προσέγγισης της γραμματικής: τα διάφορα φαινόμενα δεν επισημαίνονται εκ των προτέρων ούτε προτάσσονται κανόνες. Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις διατυπώνονται επεξηγήσεις ή

¹⁰⁹ Τσακμάκης (2011 β:45).

¹¹⁰ Τσακμάκης (2011 α:6).

συμπεράσματα (ασκήσεις 8.11, 8.12, 9.7). Αντιθέτως, η θεωρία παράγεται επαγωγικά μέσω σταδιακής εξοικείωσης, παρατήρησης και συσχετισμού των δεδομένων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η άσκηση 4 της έβδομης ενότητας.¹¹¹

«Ως τώρα έχουμε συναντήσει αρκετά επίθετα (και αντωνυμίες) στο θηλυκό γένος. Μερικά από αυτά είναι τα εξής: μακρά, καλή, υμέτερα, ρήτορική, υγιεινή, θερινή, καλλίστη, μεγάλη, αξία, μεστή, σφετέρα.

Παρατηρείς κάποια διαφορά στο σχηματισμό των καταλήξεών τους;

Μπορείς, παρατηρώντας προσεκτικότερά, να διατυπώσεις έναν κανόνα που εξηγεί τη διαφορά;».

Συχνά στις ασκήσεις επαναλαμβάνονται φαινόμενα που εμφανίστηκαν σε ασκήσεις προηγούμενων ενότητων.¹¹² Ακολουθείται, δηλαδή, η λογική της σπειροειδούς μάθησης με επαναλήψεις, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την εμφάνιση των μορφολογικών στοιχείων μέσα στα κείμενα. Με τον τρόπο αυτό ευνοείται η μονιμότερη μάθηση.¹¹³

Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι κάποια από τα μορφολογικά φαινόμενα που συμπεριλαμβάνονται στους στόχους εκμάθησης του ΝΠΣ εμφανίζονται ελάχιστα ή καθόλου στις ασκήσεις. Για παράδειγμα, αναφορικά με τα ουσιαστικά α' κλίσης, έμφαση δίνεται στα θηλυκά. Απουσιάζουν, ωστόσο, τύποι θηλυκών σε -α βραχύχρονο, το οποίο τρέπεται σε -η- στη γενική και δοτική ενικού. Επίσης, οι ζητούμενοι τύποι αρσενικών ουσιαστικών είναι ελάχιστοι και όσοι υπάρχουν είναι μόνο σε -ης. Επίσης, σχετικά με τους χρόνους των ρημάτων παρατηρείται σημαντικός περιορισμός των ασκήσεων στην εκμάθηση της οριστικής του ενεστώτα. Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι την έβδομη ενότητα οι ζητούμενοι ρηματικοί τύποι είναι σε χρόνο ενεστώτα. Στην όγδοη ζητείται για πρώτη φορά ο σχηματισμός δύο τύπων σε μέλλοντα (άσκηση 8). Επίσης, στην ένατη ενότητα εμφανίζονται δύο ασκήσεις για σχηματισμό τύπων σε μέλλοντα (ασκήσεις 2 και 8), στη μία εκ των οποίων ζητούνται και τύποι αορίστου (άσκηση 2).

¹¹¹ Τσακμάκης (2011 γ:32).

¹¹² Φαινόμενα που επαναλαμβάνονται στις ασκήσεις είναι: α) η οριστική ενεστώτα ΕΦ, ΜΦ και του *είμι*, β) το απαρέμφατο ενεστώτα ΕΦ και του *είμι*, γ) αρσενικά και ουδέτερα β' κλίσης, δ) προσωπικές αντωνυμίες, ε) η αναφορική αντωνυμία *αὐτός*, *ἡ*, *ὅ*.

¹¹³ Τσακμάκης (2011 α: 19).

Επιπλέον, στο ΝΠΣ επισημαίνεται ότι προκειμένου να εφαρμοστεί με συνέπεια η κειμενοκεντρική προσέγγιση θα πρέπει στα νέα εγχειρίδια οι γλωσσικές ασκήσεις να βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με το κείμενο κάθε ενότητας ή με κείμενα που έχουν ήδη διδαχθεί.¹¹⁴ Η αρχή αυτή τηρείται απόλυτα στις ασκήσεις, τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου όσο και σε επίπεδο γλωσσικών φαινομένων: δεν υπάρχει καμία λέξη και καμία δομή που να μην έχει ήδη εμφανιστεί στα κείμενα. Έτσι, κατά την επεξεργασία των μορφοσυντακτικών φαινομένων υπάρχει διαρκής αναφορά στο κείμενο, το οποίο «αντιμετωπίζεται ως οργανικό όλον, του οποίου τα μέρη φωτίζονται και ερμηνεύονται αμοιβαία».¹¹⁵

Μεθοδολογικά, στις ασκήσεις συνδυάζονται στοιχεία και της παραδοσιακής και της λειτουργικής γραμματικής. Στις εκφωνήσεις των ασκήσεων χρησιμοποιούνται κυρίως αναφορές στα μέρη του λόγου, που παραπέμπουν στην παραδοσιακή προσέγγιση της γραμματικής.¹¹⁶ Επίσης, δεν ζητείται ερμηνεία της λειτουργίας των μορφολογικών στοιχείων που σχηματίζονται αλλά σχηματισμός τύπων από τους μαθητές. Αυτό το χαρακτηριστικό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές βρίσκονται στο πρώτο στάδιο της επαφής με την ΑΕ και προέχει η εξοικείωση με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.

Όσο προχωράει η εξοικείωση των μαθητών εμφανίζονται όλο και περισσότερες ασκήσεις, η επίλυση των οποίων προϋποθέτει τη γνώση του λειτουργικού ρόλου των διαφόρων στοιχείων. Έτσι, αυξάνεται σταδιακά και ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων. Για παράδειγμα, στην άσκηση 12 της όγδοης ενότητας ζητείται η συμπλήρωση κενών σε προτάσεις με την κατάλληλη πτώση ουσιαστικών. Για την επίλυση της άσκησης πρέπει να ληφθεί υπόψη η λειτουργία που θα επιτελεί η πτώση στο εκάστοτε προτασιακό πλαίσιο (π.χ. ως συμπλήρωμα πρόθεσης, ρήματος σε γενική κ.λπ.).

Εν κατακλείδι, μέσα από τη μελέτη των μορφολογικών χαρακτηριστικών που προηγήθηκε καθώς και από τη μελέτη των ασκήσεων, όπου συστηματοποιείται η γραμματική

¹¹⁴ Τσακμάκης-Πετρίδης (2009:48).

¹¹⁵ Τσακμάκης-Πετρίδης (2009: 48).

¹¹⁶ Παραδείγματα εκφωνήσεων: «Γράψε την ονομαστική πτώση του ενικού αριθμού των ονομάτων...» (1.10), «Συμπληρώστε τα κενά των προτάσεων με την κατάλληλη αντωνυμία» (3.8), «Οι λέξεις που ακολουθούν ανήκουν σε διαφορετικά μέρη του λόγου. Χώρισέ τις σε κατηγορίες και χαρακτήρισε κάθε κατηγορία» (4.11), «Συμπλήρωσε τις προτάσεις σχηματίζοντας το απαρέμφατο ενεστώτα...» (5.8), «Συμπλήρωσε τους τύπους του ρήματος φέρω στον κατάλληλο χρόνο» (9.2) κ.α.

διδασκαλία, συμπεραίνεται ότι η γραμματική προσέγγιση που ακολουθείται στο εγχειρίδιο είναι η δομολειτουργική. Έχει ως αφετηρία τα μέρη του λόγου και περιγράφει δομές/μορφολογικά στοιχεία και σημασιολογικές λειτουργίες.¹¹⁷ Βασίζεται, δηλαδή, στην ανάλυση της σημασίας και της λειτουργίας των μορφικών στοιχείων μέσα στο λόγο.

4.2 Λεξιλογικά Σχόλια

Τα λεξιλογικά σχόλια εμφανίζονται μετά από κάθε εικονογραφημένο διάλογο και συγκροτούν το δεύτερο μέρος κάθε ενότητας. Το μέρος αυτό φέρει τον τίτλο «Λεξιλογικά στοιχεία» και δομείται σε δύο στήλες: η αριστερή στήλη περιλαμβάνει τις λέξεις της ΑΕ και η δεξιά στήλη την επεξήγηση τους. Αντίθετα από τη συνήθη πρακτική των εγχειριδίων της ΑΕ γλώσσας, τα λεξιλογικά σχόλια δεν αποδίδουν το νόημα λέξεων ή φράσεων των κειμένων στη ΝΕ. Στόχο έχουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αναζητήσουν τις άγνωστες λέξεις στο αλφαβητικό λεξιλόγιο που υπάρχει στο τέλος του βιβλίου.

Το ενδιαφέρον για την παρούσα διατριβή έγκειται στο γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των λημμάτων (85,8% του συνόλου) γίνεται γραμματική αναγνώριση κλιτών τύπων οι οποίοι εμφανίζουν μορφολογικά χαρακτηριστικά που δεν έχουν διδαχθεί ακόμη οι μαθητές και δεν μπορούν να τα αναγνωρίσουν. Στην πρώτη ενότητα, για παράδειγμα, βρίσκουμε τις ακόλουθες επεξηγήσεις:¹¹⁸

φέρω : βλ. λήμμα του λεξιλογίου για τη σημασία του και
έπιδημοῦσι: γ' πληθ. οριστικής εννεστώτα του ρ. *έπιδημῶ*, βλ. λήμμα του λεξιλογίου για τη σημασία του.

Στο πρώτο παράδειγμα δε χρειάζεται να εξηγηθεί κάποιο μορφολογικό χαρακτηριστικό του ρήματος γιατί ο τύπος παρουσιάζει κοινή μορφολογία με τη ΝΕ. Στο δεύτερο παράδειγμα όμως γίνεται γραμματική αναγνώριση του ρηματικού τύπου διότι η κατάληξη του γ' πληθυντικού προσώπου δεν είναι ακόμη οικεία στους μαθητές.

Με αυτόν τον τρόπο δόμησης τα λεξιλογικά σχόλια μπορούν να συμβάλουν: α) στην καλλιέργεια της αναγνωριστικής ικανότητας των μαθητών, που αποτελεί προϋπόθεση για

¹¹⁷ Μπαμπινιώτης (χ.χ.).

¹¹⁸ Τσακμάκης (2011 β:17).

τη διερεύνηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων για την κατασκευή του κειμένου¹¹⁹ β) στην εξοικείωση των μαθητών με τα βιβλία αναφοράς (π.χ. γραμματική), στα οποία μπορούν να ανατρέχουν όποτε χρειάζεται. Έτσι δε χρειάζεται να αποστηθίζουν κλιτικά παραδείγματα αλλά τα μαθαίνουν μέσω της συχνής επαφής· γ) στην άσκηση των μαθητών σε ενεργητική και ερευνητική στάση απέναντι στη γνώση.

¹¹⁹Τσάφος (2004: 244-245).

Κεφάλαιο 5

Επίλογος-Συμπεράσματα

Από τη μελέτη που προηγήθηκε ως προς την επιλογή του λεξιλογίου και ως προς τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων των κειμένων διαπιστώνεται καταρχάς ότι οι μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές που αποτυπώνονται στο μαθητικό εγχειρίδιο βρίσκονται σε απόλυτη συνέπεια με τις αρχές που εκφράζονται στο ΝΠΣ.

Σχετικά με την παρουσίαση των φαινομένων: α) αξιοποιούνται διαρκώς οι ομοιότητες με τη ΝΕ, τόσο στην επιλογή του λεξιλογίου των κειμένων όσο και των μορφολογικών στοιχείων, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια της παρουσιάσής τους. Για τα νέα στοιχεία αξιοποιούνται επίσης ομοιότητες με κατηγορίες της ΑΕ που είναι ήδη γνωστές. Η συσχέτιση της προϋπάρχουσας γνώσης με τα νέα στοιχεία καθιστά ενεργητικότερο το ρόλο του μαθητή και η διδασκαλία αποκτά μαθητοκεντρικό χαρακτήρα· β) δίνεται έμφαση σε εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που έχουν μεγάλη συχνότητα στην ΑΕ και συγχρόνως δεν υπάρχουν ή διαφοροποιούνται στη ΝΕ. Για τα φαινόμενα αυτά επιδιώκεται από νωρίς η εξοικείωση με τις λειτουργίες τους· γ) υπάρχει συνεχής επανάληψη στοιχείων που διευκολύνει την εξοικείωση και την εκμάθησή· δ) τα νέα στοιχεία αυξάνονται σταδιακά και διευρύνονται οι λειτουργίες των ήδη γνωστών· ε) εφαρμόζεται η αρχή της κλιμάκωσης των δυσκολιών ως προς την παρουσίαση των φαινομένων στα κείμενα και ως προς τις ασκήσεις.

Σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής: α) ακολουθείται το μοντέλο της δομολειτουργικής γραμματικής, που ενσωματώνει αρχές της λειτουργικής και της παραδοσιακής γραμματικής. Τα μορφολογικά στοιχεία προσεγγίζονται μαζί με τις λειτουργίες τους· β) μέσω της σταδιακής εξοικείωσης των μαθητών με τη λειτουργία των φαινομένων επιδιώκεται η κατάκτησή τους με φυσικό τρόπο, χωρίς τη χρήση μεταγλωσσικών όρων. Έτσι είναι πιθανότερο να συλλάβουν τη γλώσσα ως ένα σύστημα που διέπεται από λογική· γ) η αποφυγή της μεταγλώσσας στηρίζεται από τις εικόνες των

διαλογικών κειμένων, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία ως εξωγλωσσικά στοιχεία· δ) η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων γίνεται κατά την επεξεργασία των ασκήσεων και ακολουθείται πάντα η επαγωγική πορεία. Οι μαθητές εξάγουν οι ίδιοι τους κανόνες, μετά από παρατήρηση και επεξεργασία των φαινομένων. Η μεταφορά της γνώσης μέσω της παρατήρησης είναι η ενδεδειγμένη για το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι εισέρχονται στη μεσαία βαθμίδα της εκπαίδευσης¹²⁰· ε) τα διάφορα φαινόμενα διαπλέκονται ως προς την παρουσίαση και διδασκαλία τους και δεν ακολουθείται η γραμμική διάταξη, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή γραμματική.

Σχετικά με την κειμενοκεντρική προσέγγιση: α) η μέθοδος που ακολουθείται στο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των μορφολογικών στοιχείων είναι απόλυτα κειμενοκεντρική. Όλα τα φαινόμενα μελετώνται ενταγμένα στο κείμενο, σε συσχέτιση με τα υπόλοιπα στοιχεία του λόγου, με απώτερο στόχο την κατανόηση του κειμένου· β) τα κείμενα είναι έτσι κατασκευασμένα ώστε να περιέχουν όσα στοιχεία απαιτούνται για την εμπέδωση των γλωσσικών φαινομένων. Περιέχουν επαναλήψεις και συσχετισμούς φαινομένων αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες λειτουργίες τους· γ) η κειμενοκεντρική προσέγγιση στηρίζεται και από τις ασκήσεις, στις οποίες εμφανίζονται παραδείγματα που αντλούνται αποκλειστικά από τα κείμενα του εγχειριδίου. Στο ίδιο πνεύμα εντάσσονται και τα λεξιλογικά στοιχεία, τα οποία ασκούν τους μαθητές στην αναγνώριση των μορφολογικών στοιχείων.

Βάσει των παραπάνω αρχών που αποτυπώνονται στο εγχειρίδιο, διαπιστώνεται ότι αυτό εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, καθώς συνδυάζονται στοιχεία από διάφορες μορφές γραμματικής διδασκαλίας, παραδοσιακές και νεότερες.

Στη μελέτη, ωστόσο, εντοπίζονται και ορισμένα σημεία, τα οποία ενδέχεται να δυσκολέψουν τον διδάσκοντα να διδάξει συστηματικά τα μορφολογικά/γραμματικά φαινόμενα μένοντας συνεπής στην προτεινόμενη μέθοδο. Μολονότι ορθώς αξιοποιούνται στα κείμενα συγκρίσιμα δεδομένα για την εξοικείωση με μορφολογικά στοιχεία που δεν εντάσσονται στους στόχους εκμάθησης της Α΄ Γυμνασίου (π.χ. καταλήξεις γ΄ κλίσης, υποτακτική κ.α.), για άλλα στοιχεία που αποτελούν στόχους εκμάθησης η εξοικείωση δεν επιτυγχάνεται. Επισημάνθηκαν ελλείψεις τύπων σε καταλήξεις της α΄ κλίσης καθώς και

¹²⁰ Καψάλης– Χαραλάμπους (2008:136).

στον παρατατικό, τον αόριστο και σε κάποια πρόσωπα της ΜΦ. Οι ελλείψεις αυτές ενδέχεται να δυσχεράνουν την επαγωγική πορεία που ακολουθείται στη γλωσσική διδασκαλία, διότι οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί αρκετά με ορισμένα μορφολογικά χαρακτηριστικά μέσω των κειμένων, ώστε να οδηγηθούν οι ίδιοι στην παραγωγή της θεωρίας.

Επιπλέον, αν και στις ασκήσεις συστηματοποιείται η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων των επιδιωκόμενων στόχων, διαπιστώνουμε ότι δεν καλύπτουν όλο το φάσμα των μαθησιακών στόχων του ΝΠΣ. Ζητούνται ελάχιστοι τύποι αρσενικών ουσιαστικών α' κλίσης, ενώ σχετικά με τους ρηματικούς χρόνους κυριαρχούν οι ασκήσεις για την οριστική του ενεστώτα, λιγότερο για τον μέλλοντα ΕΦ και απουσιάζουν για τους υπόλοιπους χρόνους. Θα μπορούσε να επιδιωχθεί αποτελεσματικότερα ο στόχος της εξοικείωσης με τα φαινόμενα αυτά με την εμφάνιση περισσότερων τύπων στα κείμενα. Διαφορετικά, είτε θα πρέπει να διασαφηνιστούν περισσότερο οι μαθησιακοί στόχοι είτε να αναθεωρηθούν οι σχετικές ασκήσεις, ώστε να καλυφθούν οι υπάρχοντες στόχοι.

Ένα ακόμη σημείο προβληματισμού σχετικά με τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων έχει να κάνει με τη χρήση βιβλίου γραμματικής. Μολονότι στο ΝΠΣ επισημαίνεται η αναγκαιότητα για τη συγγραφή νέας, δομολειτουργικής γραμματικής¹²¹, στις αναλυτικές κατά τα άλλα διδακτικές οδηγίες του Βιβλίου του Καθηγητή δεν αναφέρεται ποτέ η χρήση γραμματικής ως βιβλίου αναφοράς. Δεν είναι δηλαδή ξεκάθαρο αν και ποια γραμματική θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, σε ποιο ακριβώς στάδιο της διδασκαλίας και με ποιο τρόπο (π.χ. για την αναγνώριση τύπων).

Ωστόσο, οι παραπάνω προβληματισμοί δεν αναιρούν τη σημασία του εγχειριδίου. Τόσο το ΝΠΣ της Κύπρου όσο και το νέο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου είναι αναμφισβήτητα φορείς νέων αντιλήψεων για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Στο εγχειρίδιο αυτό δεν καταγράφονται κανόνες και θεωρίες, ούτε αναγνωρίζονται απλώς τύποι. Αντίθετα, επιδιώκεται να αναδειχθεί ο μηχανισμός λειτουργίας της γλώσσας υπηρετώντας με συνέπεια την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Δεδομένου ότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνεται χρόνια αποτυχία της ισχύουσας διδακτικής μεθόδου ως προς την κατάκτηση της ΑΕ, το εγχειρίδιο της Κύπρου

¹²¹ Τσακμάκης (2009:59).

ανοίγει νέα προοπτική που αξίζει να δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη. Ωστόσο, ζητούμενο είναι αν και σε ποιο βαθμό οι νέες ιδέες και αρχές θα έχουν γίνει πρώτα κτήμα των ίδιων των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να τις εφαρμόσουν. Συχνά προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα ότι όταν εισάγονται νέες ιδέες στα εγχειρίδια δεν έχει προηγηθεί η οικειοποίησή τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.¹²²Συνεπώς, οποιαδήποτε προσπάθεια ανανέωσης θα πρέπει να συνοδεύεται οπωσδήποτε από την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

¹²² Καψάλης– Χαραλάμπους (2008:136).

Βιβλιογραφία

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

Carter, R. (1990). «The New Grammar Teaching», στο: R. Carter (επιμ.): *Knowledge about Language and the Curriculum: The LINC Reader*. Hodder&Stoughton, Λονδίνο & Σίδνεϋ 1990, σσ. 104-121.

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

Καψάλης, Α. – Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Μεταίχμιο.

Κέκια, Α. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. Ανάκτηση από (02/02/17):

http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm

Κελπανίδης, Μ. (2009). «Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων». *Νέα Παιδεία*, τ.131, σσ. 21-70.

Κλαίρης, Χ. – Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Β' τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσογιάννης, Δ. *Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων*. Ανάκτηση από (28/02/17):

http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/education/gram_first_grade/index.html?id=02

Κωστούλη, Τ. (χ.χ.). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Ανάκτηση από (07/02/17): http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e5/e_4_thema.htm

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford.

Λύκου, Χ. (2000). *Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday*. Ανάκτηση από (10/03/2017): <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/>

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

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

Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). «Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας». Στο Πλάτων, τ. 43:70-71. Ανάκτηση από (25/03/17): http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/09.html

Μπαμπινιώτης, Γ. (χ.χ.). Από τη «Γραμματική των μερών τού λόγου» στη «Γραμματική των επικοινωνιακών λειτουργιών». Ανάκτηση από (18/05/17): <http://www.babiniotis.gr/wmt/webpages/index.php?lid=1&pid=7&catid=m&apprec=7>

Μπασλής, Γ. (1997). «Τα αρχαία ελληνικά στο Γυμνάσιο. Μία πρόταση». Στο Νέα Παιδεία, τ.81, σσ. 155-71.

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

Συμεωνίδης, Β. – Γκαρμπούνης, Σ. (2010). “Τα αρχαία ελληνικά στο Γυμνάσιο και η λεξιπενία σαν ιδεολογική νάρκη”, *Φιλολογος*, τ.142, σσ. 550-3.

Τσακμάκης, Α. – Πετρίδης, Α. (2009). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακμάκης, Α. (2011 α). *ΑρχαίαΕλληνικήΓλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Ού φέρωτύχηνέμήν. Βιβλίο του καθηγητή*. ΈκδοσηΠροκαταρκτική.Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακμάκης, Α. (2011 β). *ΑρχαίαΕλληνικήΓλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Ού φέρωτύχηνέμήν. Θεῶν, ἀνθρώπων, ἡρώωνπάθη. Βιβλίο μαθητή. Μέρος Α΄*. ΈκδοσηΠροκαταρκτική.Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακμάκης, Α. (2011 γ). *ΑρχαίαΕλληνικήΓλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Ού φέρωτύχηνέμήν. Θεῶν, ἀνθρώπων, ἡρώωνπάθη. Βιβλίο μαθητή. Μέρος Β΄*. ΈκδοσηΠροκαταρκτικήΛευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακμάκης, Α. (2013). *ΑρχαίαΕλληνικήΓλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Μύθων καὶ λόγων στέφανος*. Βιβλίο μαθητή. Μέρος Α΄. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακμάκης, Α. – Χριστοφόρου-Πούγιουρου, Π. – Σταύρου, Σ. (2014). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα για την Α΄ τάξη του Γυμνασίου. Μύθων καὶ λόγων στέφανος. Βιβλίο του καθηγητή*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσέλικας, Σ. κ.ά. (2012). Αρχές Σύνταξης της Αρχαιοελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στο διαδίκτυο:

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/composition/page_014.html

Τσιπλάκου Σ., Χατζηιωάννου Ξ., Κωνσταντίνου Κ. (2006). *Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή 'Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;*' Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου (επιμ.), Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου, 581-590. Ανάκτηση από (10/04/2017):

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arthra_erevnes_meletes/10_mythoi.pdf

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998). Ηλεκτρονικό Λεξικό. Ανάκτηση από (10/06/2016):

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Liddell, H. G. - Scott, R. *A Greek-English Lexicon* (1940). Ηλεκτρονικό Λεξικό. Ανάκτηση από (30/05/2016):

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057>

Τσακμάκης Πετρίδης (2009). *Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών Κύπρου*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζημαυρουδή, Ε. (2007). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.