

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
«Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για
εκπαιδευτικούς»

Διπλωματική Εργασία

*«Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το
πρωτότυπο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση - από τις διδακτικές
πρακτικές του παρελθόντος προς τις σύγχρονες μεθόδους
διδασκαλίας»*

Λευκοθέα Ντούμα

Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Λαβίδας



Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ντούμα Λευκοθέας) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το
πρωτότυπο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση - από τις διδακτικές
πρακτικές του παρελθόντος προς τις σύγχρονες μεθόδους
διδασκαλίας»

Λευκοθέα Ντούμα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικόλαος Λαβίδας

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Συμεών Τσολακίδης

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2025

Ευχαριστίες

Επιθυμώ μέσα από την καρδιά μου να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Νικόλαο Λαβίδα, ο οποίος με την επιστημονική του κατάρτιση αλλά και την ήρεμη δύναμη της προσωπικότητάς του υπήρξε πολύτιμος εκπαιδευτικός αλλά και ψυχολογικός συμπαραστάτης στην απαιτητική και συνάμα τόσο ενδιαφέρουσα προσπάθεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ από το βάθος της ψυχής μου όσους συγγενείς, φίλους και συναδέλφους συνέδραμαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της συγγραφής μου.

Και πάνω απ' όλους ευχαριστώ τον Θεό που δια μέσου του αγαπημένου μου αγίου, του Αγίου Παΐσιου, μου πρόσφερε την ευλογία να καταφέρω να συνθέσω το παρόν επιστημονικό κείμενο...

Αφιερώσεις

Στον πολυαγαπημένο μου σύζυγο και συνοδοιπόρο της ζωής, τον Άρη, και στις «ευλογίες» της ζωής μας, Κων/νο και Μαρίνα.

Στην πολύτιμη μητέρα μου και στον αείμνηστο δοτικό μου πατέρα, που με παρακολουθεί από κάπου μακριά...

«Όσο μπορείτε να ζείτε πιο απλά. Μη δυσκολεύετε από μόνοι σας τη ζωή σας. Οι πολλές ευκολίες κάνουν δέσμιους τους ανθρώπους σήμερα».

Άγιος Παΐσιος, ο Αγιορείτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη προτίθεται να περιγράψει και να αναλύσει σύγχρονες προτάσεις διδακτικών μεθόδων προσέγγισης του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, προτάσεις στηριζόμενες στην ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία αλλά και στα δεδομένα που συναγάγαμε μέσω μιας έρευνας που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια του παρόντος πονήματος. Κατ' αρχάς στην προκείμενη διπλωματική εργασία αναπτύξαμε το ερώτημα που μόνιμα τίθεται στην εκπαίδευση και την κοινωνία, το αν δηλαδή είναι αναγκαίο να διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο στη μέση εκπαίδευση και ιδίως στα γυμνασιακά έτη. Αναλύσαμε έπειτα διδακτικά μοντέλα του παρελθόντος ως προς τη διδασκαλία της ΑΕΓ αναφερόμενοι σε πολιτικές αποφάσεις που αφορούν τα Αναλυτικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εν πολλοίς ισχύει μέχρι σήμερα. Κατόπιν παραθέσαμε τις πλέον σύγχρονες-αναμορφωμένες διδακτικές μεθόδους καθώς και ποικίλες διδακτικές πρακτικές που αντήσαμε από σχετικές προηγούμενες μελέτες. Το επόμενο βήμα ήταν να παρουσιάσουμε την ερευνητική μας προσπάθεια, η οποία υλοποιήθηκε μέσω δύο ερωτηματολογίων. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο συμμετείχαν 109 μαθητές ενός Γυμνασίου της ανατολικής Θεσσαλονίκης, ενώ στο δεύτερο απάντησαν 35 εκπαιδευτικοί, σχεδόν όλοι προερχόμενοι από το ίδιο σχολείο με τους μαθητές. Επεξεργαζόμενοι τα ποσοτικά δεδομένα συμπεράναμε πως οι μαθητές εμφανίζονται σύμφωνοι με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών· δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον για την ετυμολογία των νεοελληνικών λέξεων επιδιώκοντας να γνωρίσουν το αρχαιοελληνικό λεξιλόγιο, ενώ πιστεύουν ότι θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο μάθημα των νέων ελληνικών λόγω της ενασχόλησής τους με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Συμπληρώνουν ότι προτιμούν να διδάσκονται το μάθημα με τη συνδρομή των μέσων τεχνολογίας καθώς και με εμπεδωτικές τεχνικές κλειστού τύπου. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν μία αρνητική στάση των μαθητών έναντι των αρχαίων ελληνικών, ενώ γνωμοδοτούν υπέρ της κειμενοκεντρικής αντιμετώπισης του αρχαίου κειμένου. Δηλώνουν ότι η μορφολογική προσέγγιση της αρχαίας γλώσσας θα πρέπει να γίνεται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και μέσω διαδραστικής εξάσκησης.

Κλείνοντας, οι διδάσκοντες τίθενται υπέρ νέων μεταφραστικών πρακτικών επιζητώντας να αποφύγουν την καθιερωμένη διδακτική τακτική της στείρας απομνημόνευσης.

Λέξεις - κλειδιά:

Αρχαία ελληνική γλώσσα - Αναλυτικά Προγράμματα - Σύγχρονες Διδακτικές Πρακτικές - Κειμενοκεντρική Διδασκαλία.

"The teaching of the ancient Greek language from the original in secondary education - from the teaching practices of the past to modern teaching methods"

Lefkothea Douma

Abstract

The present study intends to describe and analyse contemporary proposals for teaching methods for approaching the study of ancient Greek from the original, based on the existing relevant literature and on the data that we have gathered through a survey conducted in the context of this thesis. First of all, in this thesis we developed the question that is permanently posed in education and society, namely whether it is necessary to teach ancient Greek from the original in secondary education and especially in high school years. We then analysed past teaching models with regard to the teaching of AEG by referring to political decisions concerning the Comprehensive Curricula and the educational process in general, which is largely still in force today. We then listed the most modern-reformed teaching methods as well as various teaching practices drawn from relevant previous studies. The next step was to present our research effort, which was implemented through two questionnaires. The first questionnaire was answered by 108 students of a high school in eastern Thessaloniki, while the second one was answered by 35 teachers, almost all of them coming from the same school as the students.

Processing the quantitative data, we concluded that the students appear to be in agreement with the teaching of ancient Greek: they show enough interest in the etymology of Modern Greek words, seeking to get to know the ancient Greek vocabulary, while they believe that they will improve their performance in Modern Greek due to their involvement with ancient Greek. They add that they prefer to be

taught the course with the assistance of technological media as well as with closed-ended immersion techniques. On the other hand, teachers note a negative attitude of students towards ancient Greek, while they are in favour of a text-centred approach to the ancient text. They state that the morphological approach to ancient language should be done with the use of ICT and through interactive practice. In conclusion, the teachers advocate new translation practices, seeking to avoid the established teaching tactic of sterile memorisation.

Keywords: ancient Greek language, curricula, modern teaching practices, text-centred teaching.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος πινάκων	xiv
Συντομογραφίες και ακρωνύμια	xv
1. Εισαγωγή	1
2. Γλωσσική διαχρονία/γλωσσική αλλαγή	3
3. Αντικρουόμενες απόψεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	7
3.1 Ιστορικό πλαίσιο	7
3.2. Απόψεις υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών	8
3.3. Απόψεις κατά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών	11
4. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών-Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	15
4.1. Από το 1929-1992	15
4.1.1. Από το 1992 μέχρι το 2011	17
4.2. Ερμηνεία διαφοροποιήσεων των ΑΠΣ - πολιτικοί στόχοι	18
4.3. ΑΠΣ, προς μια επιτυχέστερη αποτελεσματικότητα	20
5. Παλαιότερα διδακτικά πρότυπα για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	23
5.1. Μέθοδοι προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας (ιστορική αναδρομή)	23
5.2. Μέθοδοι διδασκαλίας και σχολικά εγχειρίδια (τέλη 20ου- αρχές 21ου αι.)	25
5.2.1. Τα αρχαία κείμενα των διδακτικών ενοτήτων	25
5.2.2. Ετυμολογία, λεξιλόγιο	26
5.2.3. Μεταφραστικές μέθοδοι	27
5.2.4. Χειρισμός της διδακτέας ύλης-κειμενικών ειδών	28
5.3. Παραδοσιακές μέθοδοι - σημασιολογικές προσεγγίσεις	29
6. Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	30
6.1. Μεταφραστικές μέθοδοι προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας	30
6.2. Εκσυγχρονισμός διδακτικών εγχειριδίων	32

6.2.1. Αρχαία κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων -----	32
6.2.2. Η θέση της ετυμολογίας-λεξιλογίου στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών --	34
6.3. Η γλώσσα ως μέσο για γραμματική και σημασιολογική προσέγγιση -----	36
6.4. Κειμενογλωσσολογία στη διδακτική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας-----	37
6.4.1. Προσεγγίζοντας τα κείμενα-----	37
6.5. Δομολειτουργική και Συστημική Λειτουργική Γραμματική- Διδακτική διαχείριση ---	39
6.5.1. Περικειμενοποίηση/ερμηνευτικό μέσο ή ζητούμενο-----	39
6.5.2. Η σύγχρονη προοπτική της Γραμματικής -----	41
6.6. Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι (συγκεκριμενοποίηση με παραδείγματα και ασκήσεις) -----	43
6.7. Νέες εκπαιδευτικές τεχνικές/σχέδιο μαθήματος με σύγχρονους διδακτικούς τρόπους -----	44
6.8. Συγκριτική διδασκαλία αρχαίας-νέας ελληνικής γλώσσας-----	45
6.9. Τα κυριότερα σημεία των σύγχρονων προτάσεων διδασκαλίας της ΑΕΓ-----	47
7. Έρευνα/ερωτηματολόγια-----	49
7.1. Μεθοδολογία έρευνας -----	49
7.2. Εργαλεία (συλλογή των δεδομένων)-----	50
7.3. Δείγμα -----	52
7.4. Αποτελέσματα - ανάλυση-----	55
7.4.1. Διερεύνηση του ερωτηματολογίου των μαθητών (E1) -----	55
7.4.2. Διερεύνηση του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς (E2) -----	68
7.5. Συμπεράσματα από την έρευνα (E1, E2)-----	82
7.5.1. Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές-----	82
7.5.2. Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς (E2)-----	84
8. Προτάσεις διδακτικών εφαρμογών -----	87
8.1. Εισαγωγή-----	87
8.2. Διδάσκοντας θεωρία συντακτικού: το «αντικείμενο» του ρήματος στα αρχαία ελληνικά -----	87
8.3. Προσέγγιση του κειμένου/μεταφραστικές εφαρμογές -----	89
8.4. Δραστηριότητες αξιοποίησης νέων τεχνολογιών - διαδραστικές γραμματικές ασκήσεις -----	92
9. Συμπεράσματα -----	95
Βιβλιογραφία -----	99

Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο για μαθητές Γυμνασίου και απαντήσεις (Ε1)»----- 102

Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς και απαντήσεις (Ε2)» ----- 116

Κατάλογος Γραφημάτων

Ενότητα 7^η

Γράφημα 7.1.-----	53
Γράφημα 7.2.-----	53
Γράφημα 7.3-----	54
Γράφημα 7.4-----	54
Γράφημα 7.5.-----	56
Γράφημα 7.6.-----	57
Γράφημα 7.7.-----	58
Γράφημα 7.8.-----	58
Γράφημα 7.9.-----	59
Γράφημα 7.10.-----	60
Γράφημα 7.11.-----	61
Γράφημα 7.12.-----	61
Γράφημα 7.13.-----	62
Γράφημα 7.14.-----	63
Γράφημα 7.15.-----	63
Γράφημα 7.16.-----	64
Γράφημα 7.17.-----	65
Γράφημα 7.18.-----	66
Γράφημα 7.19.-----	67
Γράφημα 7.20.-----	68
Γράφημα 7.21-----	69
Γράφημα 7.22.-----	70
Γράφημα 7.23.-----	71
Γράφημα 7.24.-----	71
Γράφημα 7.25.-----	72
Γράφημα 7.26.-----	73
Γράφημα 7.27.-----	74
Γράφημα 7.28.-----	75
Γράφημα 7.29.-----	76
Γράφημα 7.30.-----	77
Γράφημα 7.31.-----	78

Γράφημα 7.32.	78
Γράφημα 7.33.	79
Γράφημα 7.34.	80
Γράφημα 7.35.	80
Γράφημα 7.36.	81

Κατάλογος πινάκων

8.α. Αντικείμενο: αρχαία-νέα ελληνικά-----	89
8.β. Παθητικός Μέλλοντας/Αόριστος-----	93
8.γ. Εγκλίσεις: παθητικός Μέλλοντας-Αόριστος-----	94

Συντομογραφίες και ακρωνύμια

ΑΕΓ	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΔΕ	Διπλωματική εργασία
Ε1	Ερωτηματολόγιο 1
Ε2	Ερωτηματολόγιο 2
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο. Στο πρώτο εισαγωγικό μέρος καταγράφουμε τις ενότητες που την απαρτίζουν και πολύ αδρομερώς το περιεχόμενό τους.

Στη δεύτερη ενότητα θα αναφερθούμε στη διαχρονία της ελληνικής γλώσσας, στην έννοια της γλωσσικής αλλαγής και τέλος θα γίνει μια πολύ σύντομη εισαγωγή στο θέμα της παρουσίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (ΑΕΓ) από το πρωτότυπο στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην τρίτη ενότητα θα γίνει μνεία στις ποικίλες και μάλιστα έντονα αντικρουόμενες επιστημονικές θεωρήσεις για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, με τις περισσότερες διαφωνίες να αφορούν το Γυμνάσιο.

Στην τέταρτη ενότητα θα γίνει μια ευσύνοπτη περιγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής. Στην πέμπτη ενότητα θα αποτυπώσουμε τις παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας της ΑΕΓ, οι οποίες εν πολλοίς εφαρμόζονται και σήμερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην έκτη ενότητα θα επικεντρωθούμε στις σύγχρονες προτάσεις για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας της ΑΕΓ σύμφωνα με τα δεδομένα της γλωσσολογικής επιστημονικής βιβλιογραφίας, συγκρίνοντάς τις με τις παλαιότερες και θέτοντας τους εκπαιδευτικούς επιδιωκόμενους στόχους των νέων μεθόδων.

Στην έβδομη ενότητα θα επισημάνουμε τους άξονες και τη διαδικασία δύο ερευνητικών ερωτηματολογίων, τα οποία και απευθύναμε σε μαθητές/μαθήτριες καθώς και σε εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων της εκπαίδευσης (κυρίως του Γυμνασίου). Επιπλέον, θα καταγράψουμε τα επιμέρους ερευνητικά ευρήματα των δύο ερωτηματολογίων.

Ως επιστέγασμα όλων των παραπάνω, στην όγδοη ενότητα και στηριζόμενοι στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη σύντομη έρευνά μας, θα διατυπώσουμε τη θέση μας μέσω της παρουσίασης μιας διδακτικής πρακτικής εφαρμογής στο γενικό της περίγραμμα.

Τέλος, στην ένατη ενότητα θα γίνει μια σύντομη αναφορά στους βασικούς άξονες των σύγχρονων προτεινόμενων μεθόδων καθώς και στα συμπεράσματα που θα έχουν συναχθεί από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε· εν κατακλείδι, θα σταθούμε στην κεντρική συνισταμένη των αναμορφωμένων διδακτικών πρακτικών επαναλαμβάνοντας τον βασικό εκπαιδευτικό μας στόχο, δηλαδή τη μαθησιακή ωφέλεια των μαθητών καθώς και την αλλαγή στάσης-αντιμετώπισης του μαθήματος της ΑΕΓ μέσω νέων, ουσιαστικών για τη ζωή τους ερεθισμάτων.

2. Γλωσσική διαχρονία/γλωσσική αλλαγή

Η ελληνική γλώσσα εμφανίζει υψηλό εκπαιδευτικό γόητρο, τόσο λόγω της αξιολόγησης των λογοτεχνικών έργων των οποίων υπήρξε το μέσον, όσο και λόγω της παγκόσμιας εξάπλωσής της κατά τη μετακλασική εποχή του Αλεξάνδρου· να υπογραμμίσουμε και ότι κατέχει τη θέση της κύριας και πρώτης μεταγλώσσας ως προς τη σχολική Γραμματική. Επιπλέον η ελληνική γλώσσα επέκτεινε το κύρος της ως γλώσσα της Καινής Διαθήκης, των πατέρων και υμνογράφων της ορθόδοξης εκκλησίας καθώς και της μετάφρασης της Παλαιάς Διαθήκης. Η ελληνική γλώσσα εξαιτίας και της ξεχωριστής εκτίμησης που αποκόμισε μέσω του χριστιανισμού, άρχισε να διδάσκεται με σεβασμό και στη Δύση από λόγιους του Βυζαντίου (Μπαμπινιώτης, 1998: 5).

Τα ανωτέρω επικυρώνονται με γλωσσολογικές διαπιστώσεις ότι πρόκειται για μια γλώσσα με χρονική πορεία 3.500-4.000 χρόνων αποτυπώνοντας τη σφραγίδα της ελληνικής προέλευσης σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Η χρονική διαίρεση της εξελικτικής πορείας της ελληνικής γλώσσας κατά την ιστορική περίοδο ορίζεται εν ολίγοις ως εξής: Αρχαία (1400-300 π.Χ.), Αλεξανδρινή Κοινή (300 π.Χ. - 6^{ος} αι. μ.Χ.), Βυζαντινή-Μεσαιωνική (6^{ος} αι.- 18^{ος} αι. μ.Χ.) και Νεοελληνική (19^{ος} μέχρι σήμερα) (Μπαμπινιώτης, 1998: 7).

Το πρώτο σύστημα που χρησιμοποιήθηκε για να γραφτούν ελληνικά ήταν η Γραμμική Β (έχει πλέον αποκρυπτογραφηθεί), ένα συλλαβικό σύστημα γραφής των Μυκηναίων, το οποίο είχαν δανειστεί από τον μινωικό πολιτισμό (2^η χιλιετία π.Χ.)· αυτός ο μινωικός κώδικας είχε επίσης συλλαβική μορφή (Γραμμική Α) και δεν ήταν ελληνικός. Ακολουθώντας τα δεδομένα της Γραμμικής Α, η Γραμμική Β ήταν ένα ελλειπτικό σύστημα, το οποίο δεν απευθυνόταν στο ευρύ κοινό αλλά μόνο στους κατόχους του γραμματισμού (γραφείς ανακτόρων). Όταν όντως επεκτάθηκε η διάδοση των πληροφοριών, σήμανε πως και οι αποδέκτες αυτών ήταν πολύ ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Οπότε ένα ασαφές συλλαβικό σύστημα δεν μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες

τους και απαιτούνταν πλέον μια πολύ ακριβέστερη αλφαβητική γραφή (Χριστίδης, 2010: 10-13).

Το τέλος, όμως, του μυκηναϊκού πολιτισμού με την καταστροφή των ανακτόρων (γύρω στον 13^ο αι.) έφερε και το τέλος της Γραμμικής Β. Όταν για πρώτη φορά συναντήσαμε ελληνικό γραπτό λόγο με αλφαβητικό σύστημα γραφής ήταν στα μέσα περίπου του 8.ου αι. π.Χ. (Χριστίδης, 2010: 16-17). Η γλώσσα των Φοινίκων ήταν σημιτικής καταγωγής, ενώ ερχόμενοι σε επαφή με τους Έλληνες κατά τις εμπορικές περιπλανήσεις τους, τους «δάνεισαν» το δικό τους αλφάβητο, το οποίο ήταν συμφωνογραφικό. Οι Έλληνες το προσάρμοσαν στις δικές τους κοινωνικές απαιτήσεις προσθέτοντας και τα φωνήεντα (φωνολογικό αλφάβητο), προς αποφυγή παρανοήσεων (Χριστίδης, 2010: 21).

Η γραφή, όπως φαίνεται, γεφυρώνει τους πολιτισμούς του κόσμου: οι Μυκηναίοι δανείστηκαν το σύστημα της Γραμμικής Α, οι Φοίνικες ακολουθούσαν τη σημιτική γλωσσική παράδοση, ενώ κατά τον 8.αι. οι Έλληνες δανείστηκαν το φοινικικό αλφάβητο, επιφέροντας όμως βασικές μεταβολές: λαμβάνοντας ένα ελλειπτικό αλφάβητο, το μετέτρεψαν σε πλήρες μέσω της καταγραφής όλων των φωνημάτων. Πάντως, το ιστορικά βέβαιο είναι ότι το ελληνικό αλφάβητο γεννήθηκε από το φοινικικό και αυτό αποδεικνύεται και λόγω της ομοιότητας των γραμμάτων και λόγω της παρόμοιας σειράς τους (Χριστίδης, 2010: 20-22). Για πρώτη φορά, επομένως, με το ελληνικό αλφάβητο έχουμε έναν γραπτό κώδικα που παρουσιάζει πληρότητα φωνημάτων: αποτυπώνοντας όλους τους φθόγγους έδωσε την ευχέρεια στο ευρύ κοινό να αποκτήσει τη δεξιότητα της γραφής (Χριστίδης, 2010: 27).

Η λεγόμενη, λοιπόν, δημοκρατία της γραφής και της πληροφορίας έφθασε στην κορύφωσή της με τον δημόσιο λόγο στην κλασική Αθήνα. Την περίοδο των κλασικών χρόνων οι αρχαίοι Έλληνες εφάρμοζαν κεφαλαιογράμματα γραφή: ακολούθως, τα χρόνια μετά τον Μ. Αλέξανδρο η παγκόσμια πλέον ελληνική γλώσσα δέχεται κάποιες «συμπληρώσεις», όπως τους τόνους και τα κενά ανάμεσα στις λέξεις, με σκοπό την ευχερή εκμάθησή της από τους αλλόγλωσσους πληθυσμούς, αλλά και για να έρχονται

οι άνθρωποι από τα μαθητικά τους χρόνια σε επαφή με σπουδαίες λογοτεχνικής αξίας κείμενα, για παράδειγμα με τον Όμηρο (Χριστίδης, 2010: 29-31).

Να τονίσουμε στο παρόν σημείο ότι παρά την αξιοπρόσεκτη έμφαση που προσδίδουμε στην αρχαία ελληνική γλώσσα της κλασικής εποχής, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε πως η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει τη συνέχειά της και στα βυζαντινά χρόνια, ακόμη και στην περίοδο της τουρκοκρατίας, καταλήγοντας βέβαια μέχρι και τη σημερινή εποχή. Υπάρχει εντούτοις μια ξεκάθαρη τάση στους Έλληνες να θεωρούμε πως η νεοελληνική γλώσσα προέκυψε απευθείας και αποκλειστικά από την αρχαία ελληνική, παρακάμπτοντας τη γλωσσική κληρονομιά των βυζαντινών και των αναγεννησιακών χρόνων. Αυτό δε θα μπορούσε βέβαια να ισχύει, εφόσον η γλωσσική μεταβολή είναι συνυφασμένη με τις εκάστοτε ιστορικές και πολιτικές συνθήκες στις οποίες ζουν κάθε εποχή οι ομιλητές της γλώσσας (Horrocks, 2010: 13-14).

Συμπληρωματικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι κάθε φυσική γλώσσα περνώντας ο χρόνος αλλάζει με συγκεκριμένους μηχανισμούς, καθώς και το γεγονός ότι οι φυσικοί ομιλητές γενικά παρουσιάζουν αντιδραστική στάση απέναντι στις αλλαγές. Αυτό συμβαίνει, γιατί είναι πιο διαδεδομένη η αντίληψη ότι η αλλαγή της γλώσσας οδηγεί στη φθορά και όχι στην πρόοδό της. Όλες οι γλώσσες εξελίσσονται βρισκόμενες σε αλληλεπίδραση ή δανειζόμενες (ισότιμα ή μη) από άλλες γλώσσες (Χριστίδης, 1999: 27). Η γλωσσολογία, όμως, της σύγχρονης εποχής εξετάζει με επιστημονική μεθοδολογία τη γλωσσική αλλαγή και την αντιμετωπίζει ως μη συνειδητή γλωσσική εξέλιξη (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 7-8).

Εξαιτίας της γλωσσικής εξέλιξης-αλλαγής παρατηρούμε για παράδειγμα στην ελληνική γλώσσα ότι η ορθογραφία δεν ακολουθεί την εξέλιξη της προφοράς (π.χ. η προφορά των <ο, ω> έχει συμπέσει στο [ο]: παρατηρούμε ότι η ιστορική ορθογραφία καταστρατηγεί την έννοια της αμφιμονοσημαντότητας (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 19).

Βασιζόμενο στα παραπάνω στοιχεία κατέληξε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στη διδασκαλία της ΑΕΓ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διδασκαλία της Αρχαίας

Ελληνικής Γλώσσας από τα χρόνια της μεταπολίτευσης και κατόπιν αυτής, ήρθε αντιμέτωπη με ποικίλες μεταρρυθμίσεις αλλά και «αντιμεταρρυθμίσεις» λόγω του διχασμού των επιστημονικών και κοινωνικών τοποθετήσεων σχετικά με τον αμφισβητούμενο ευεργετικό εκπαιδευτικό ρόλο του μαθήματος, ιδίως για τους μαθητές του Γυμνασίου (Καλαούζη, 2020: 23). Στην τέταρτη ενότητα θα παρουσιάσουμε τα αναλυτικά προγράμματα για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα καθώς και τους στόχους της εφαρμογής τους.

3. Αντικρουόμενες απόψεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

3.1 Ιστορικό πλαίσιο

Μέχρι το 1976 τη θέση της επίσημης γλώσσας του κράτους κατείχε η «αρχαιότροπη» καθαρεύουσα, ενώ από το 1976 τη διαδέχεται η δημοτική ως Κοινή Νέα Ελληνική. Κατά την εποχή της δεκαετίας του 1980 μετά την κατάργηση του μονοτονικού συστήματος, εμφανίστηκαν έντονες αντιδράσεις που μιλούσαν για καταστροφή, αλλοίωση, γλωσσική εισβολή (Χριστίδης, 1999: 28).

Ωστόσο το περιεχόμενο και οι αιτίες των έντονων τέτοιου τύπου ανησυχιών στην πραγματικότητα δεν ήταν γλωσσολογικής μορφής, αλλά μάλλον οφείλονταν στο ότι η εποχή εμφανιζόταν απειλητική ως προς τις τότε ισχύουσες πολιτικές, ιδεολογικές και ψυχολογικές σταθερές της κοινωνίας (Χριστίδης, 1999: 28). Άλλωστε, σε κάθε αξιακή κρίση λόγω πολιτικών συγκυριών ή ευρωπαϊκών επιδράσεων δημιουργείται ανασφάλεια στους Έλληνες ομιλητές (και σε κάποιους επιστήμονες), με επακόλουθο να ανατρέχουν στη διαχρονικότητα της ενιαίας ελληνικής γλώσσας και στην ανάγκη διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών. Στο θεμελιώδες λοιπόν ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας οι λόγοι δεν είναι μόνο καθαρά παιδαγωγικοί αλλά είναι κατά βάση πολιτικοί (Παπαμανώλη, 2015: 8-9).

Με την αναγωγή της δημοτικής (νέας ελληνικής) ως πρότυπης γλώσσας και επομένως και ως γλώσσας της εκπαίδευσης ανακύπτουν και ζητήματα αναφορικά με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στα σχολεία (Ιορδανίδου,

& Ανδρουτσόπουλος, 1999: 3). Το σύγχρονο ελληνικό κράτος διατηρεί άρρηκτα τη σύνδεση της νεοελληνικής του ταυτότητας με την κληρονομιά της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Η αρχαία ελληνική γλώσσα και η εκμάθησή της συνεισφέρει στη διατήρηση ενός ιδιαίτερου κύρους, μέσω του συσχετισμού της με τις αρχαιότητες και λόγιες εκφράσεις, κυρίως στην εκκλησιαστική αλλά και στη διοικητική γλώσσα. Διεκδικώντας το προαναφερθέν κύρος στις υψηλές λεγόμενες ποικιλίες, το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας κατέχει γενικότερα έναν αξιοσημείωτο ρόλο στην εξάχρονη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γεωργαλίδου κ.ά., 2018: 68, 74).

3.2. Απόψεις υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών

Αναφορικά με τις επιστημονικές τοποθετήσεις υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, υποστηρίχθηκε ότι η διαδικασία της εκπαίδευσης γενικότερα δε σχετίζεται αποκλειστικά με τη μάθηση (γνώσεις, δεξιότητες), αλλά κυρίως με το να μπει ο μαθητής σε μονοπάτια εξάσκησης της σκέψης, να καλλιεργηθεί ηθικά και πνευματικά, να μεταδοθούν πρότυπα ζωής με δημοκρατική συνείδηση και υπευθυνότητα μέσω της κλασικής παιδείας (Μπαμπινιώτης, 2000: 8-9).

Επισημάνθηκε επιπλέον με έμφαση ότι *σκέψη και λόγος, μορφή και περιεχόμενο* δεν είναι επιτρεπτό να χωριστούν, πράγμα που σημαίνει ότι σε κάθε συγγραφέα –πόσο μάλλον σε συγγραφείς παγκόσμια αναγνωρισμένης αξίας– ο εσωτερικός με τον εξωτερικό λόγο συμβαδίζουν και διαπλέκονται. Συμπληρωματικά αναφέρουμε ότι ο Ferdinand de Saussure (1979: 157, όπως αναφέρεται στο Μπαμπινιώτης, 2000: 10) υποστήριξε πως δεν μπορείς να απομονώσεις τους *φθόγγους* από τη *σκέψη*. Γιατί κάθε λογοτεχνικό είδος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας εφευρίσκει τη δική του «λογοτεχνική διάλεκτο», προκειμένου να εκφράσει και το προσωπικό του στοιχείο. (Μπαμπινιώτης, 2000: 10-11).

Επιπρόσθετα, η νέα ελληνική γλώσσα μέσα από την επαφή με την αρχαία μπορεί να αντλήσει αξιοσημείωτες πηγές εμπλουτισμού του λεξιλογίου της (Μπαμπινιώτης, 2000: 23). Θα είναι ουσιώδους σημασίας να σχετιστούν οι μαθητές στη σχολική τους τάξη με τις έννοιες των ριζών πολλών λέξεων, μέσω των οποίων θα τους γίνει δημιουργική συνήθεια να χρησιμοποιούν ένα πλήθος παράγωγων και σύνθετων λέξεων (ἔργον, ἄγω, θέτω > ραδιούργος, παραγωγή, αναγωγή, θήκη, θέση κ.ά.) (Μπαμπινιώτης, 2000: 31).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η όποια αρνητική στάση των μαθητών έναντι του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο δεν οφείλεται στο ίδιο το μάθημα, αλλά στον λανθασμένο τρόπο με τον οποίο το διδάσκουμε. Αν, αντί να προσπαθήσουμε μέσω της πολιτείας να διορθώσουμε τα τρωτά σημεία της διδασκαλίας, καταργήσουμε τα αρχαία ελληνικά από το Γυμνάσιο (ή και το Λύκειο), τότε αδικώντας μια μεγάλη μερίδα μαθητικού πληθυσμού (όσους τερματίζουν τη μαθητική τους πορεία με την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση) θα την έχουμε εντελώς αποκόψει από οποιαδήποτε γνωριμία-επαφή με τη γλώσσα των κλασικών κειμένων αλλά και των γραπτών πηγών που ορίζουν τη χριστιανική μας ταυτότητα. (Μπαμπινιώτης, 2000: 13-14).

Πέραν των προαναφερθέντων, επιχειρώντας μαζί με τους μαθητές να δημιουργήσουμε μεταφραστικές εκδοχές του αρχαιοελληνικού κειμένου εξασκούμε και την εκφραστική μας επάρκεια στον νεοελληνικό λόγο, ενώ ταυτόχρονα σιγά σιγά συνειδητοποιούμε το εύρος των δυνατοτήτων της νεοελληνικής γλώσσας. Με αυτή την έννοια, η διαδικασία παραγωγής της μετάφρασης μπορεί να αποτελέσει εφελτήριο –με την ανάλογη διδακτική μέθοδο και καθοδήγηση– για περαιτέρω σύνδεση του αρχαίου με τον νέο ελληνικό λόγο καθώς και για βαθύτερη άσκηση του προφορικού και γραπτού νεοελληνικού λόγου (Τσάφος, 2004: 42-44).

Όσοι είναι υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών επισημαίνουν και άλλη μια παράμετρο για την Ελλάδα. Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας έχει ως καθοριστικό σχηματιστικό παράγοντα την εκπαίδευση. Το επίμαχο ζήτημα στη

νεοελληνική παιδεία ήταν πάντα ένα: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο (Παπαμανώλη, 2015: 3-4). Οι δύο αντίμαχες ιδεολογικές τάσεις υπήρξαν πάντα αφενός η εθνοκεντρική (η εστίαση στη διαχρονικότητα της ενιαίας γλώσσας μέσω της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών), αφετέρου η προσανατολισμένη τάση στις εκσυγχρονιστικές πολιτικές της Ευρώπης (ενίσχυση της νέας ελληνικής ιδωμένης ως φυσικής εξέλιξης της αρχαίας γλώσσας) (Παπαμανώλη, 2015: 6).

Η γνώση εν τέλει της αρχαίας ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατατείνει και σε μια ακόμη παράμετρο, στην ενίσχυση της εθνικής μας ταυτότητας. Αυτό για τη νέα γενιά σημαίνει τη δημιουργία της γλωσσικής συνείδησης και συνολικά της ιστορικής και πολιτισμικής της συνέχειας (Μπαμπινιώτης, 2000: 20).

Θα μεταφέρουμε τώρα τη σκέψη μας σε μια εντελώς νέα οπτική του θέματος, εκείνη της κ. Βέικου (εισηγήτριας της αύξησης των ωρών διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών), σύμφωνα με την οποία η αρχαία ελληνική γλώσσα χρειάζεται να ιδωθεί ως άυλο κληροδόμημα του πολιτισμού μας στον ευρωπαϊκό χώρο και επομένως η γνώση της θα αποτελέσει σημαντικό προσόν για τους Έλληνες μαθητές στο ευρωπαϊκό περιβάλλον· θα προβάλλουν δηλαδή αδιάλειπτα το ωραιότερο ίσως κομμάτι της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και της ιδιαίτερης κουλτούρας μας (Παπαμανώλη, 2015: 10).

Η επιστημονική θέση που τάσσεται υπέρ της διδασκαλίας της ΑΕΓ ξεκινώντας από τα χρόνια του Γυμνασίου στηρίζεται και σε μια πειραματική έρευνα του Τσέγκου, που διεξάχθηκε συγκρίνοντας δύο ομάδες μαθητών που κατά τη σχολική περίοδο 1992-95 η μία εξ αυτών διδάχθηκε για τα τρία χρόνια του Γυμνασίου και το μάθημα της ΑΕΓ, ενώ η άλλη ομάδα διδάχθηκε μόνο τα υπόλοιπα αναλογούντα στην τάξη μαθήματα. Οι ωφέλειες που προέκυψαν, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, για τους μαθητές της πρώτης ομάδας ήταν η βελτίωση ως προς την κατανόηση αρχαίων/λόγιων κειμένων/αντίστοιχων γνωμικών, καθώς και η ενίσχυση του συντακτικού/σημασιολογικού γλωσσικού τους επιπέδου. Η επισήμανση της διαχρονικότητας λοιπόν

της γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς έφερε τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών ότι ένα πολύ ευρύ μέρος του νεοελληνικού λεξιλογίου προέρχεται από τις αρχαιοελληνικές ρίζες των λέξεων. Καθώς ενδυναμώθηκε αρκετά το γλωσσικό αίσθημα της «πειραματικής αυτής ομάδας μαθητών», έγιναν πιο αποτελεσματικοί στην απόδοση του αρχαίου λόγου σε νεοελληνικό (Κοζαράκη, 2000: 12-13).

Παρ' όλα αυτά τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν παρουσίασαν βελτίωση ως προς την παραγωγή νεοελληνικού λόγου ή την ερμηνεία του αρχαίου ελληνικού κειμένου από το πρωτότυπο. Γνωρίζουμε άλλωστε ότι ως προς την εκφραστική ή τη λεξιλογική ικανότητα των διδασκομένων απαιτείται πρωτίστως η καλλιέργεια του νεοελληνικού λόγου. Για το παράδοξο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα ότι η πρώτη πειραματική ομάδα των μαθητών δεν παρουσίασε αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς την κατανόηση των πρωτότυπων κειμένων, η ευθύνη δε βαρύνει το ίδιο το μάθημα, αλλά μάλλον τη μορφή και περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων όσο και των μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος (Κοζαράκη, 2000: 14-15).

3.3. Απόψεις κατά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών

Κατ' αρχάς να παρατηρήσουμε κάτι μεθοδολογικό που επηρεάζει ωστόσο την ουσία της έρευνας. Στην έρευνα του Τσέγκου, για την επίτευξη της επιστημονικής της αντικειμενικότητας, εφόσον η μία ομάδα διδάσκεται ως επιπλέον αντικείμενο τα αρχαία ελληνικά, έπρεπε και η άλλη ομάδα μαθητών να διδάσκεται κάποιο άλλο επιπλέον μάθημα ή δεξιότητα. Αυτό είναι απαραίτητο, για να διασφαλίζεται η αξιοπιστία της μεθοδολογίας της έρευνας (Χάρης, 2008: 43).

Παρατηρήθηκε κατά πρώτον πως η εφαρμογή της πειραματικής ομάδας στην επαρχία σε σύγκριση με σχολεία των αστικών κέντρων είχε αντίστροφα αποτελέσματα, καθώς όχι μόνο δε διαφάνηκε γλωσσική βελτίωση των μαθητών, αλλά διαπιστώθηκε και υποβάθμιση του γλωσσικού τους επιπέδου, πράγμα που δημιουργεί μια άνιση

κατάσταση ανάμεσα στις αστικές και αγροτικές περιοχές. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται πως οι μαθητές θα πρέπει να εντρυφήσουν στη μητρική γλώσσα τους και μόνο σ' αυτή, με βάση σύγχρονους γλωσσολογικούς κανόνες. Δε θα πρέπει δηλαδή τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με την αρχαία ελληνική γλώσσα από πρωτότυπο, πριν κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα· σε αντίθετη περίπτωση προκαλείται γραμματική σύγχυση. Υποστηρίζεται τέλος ότι η αρχαία ελληνική γραμματεία θα ωφελούσε πολύ, αν διδασκόταν μέσω μεταφράσεων στο Γυμνάσιο (Κοξαράκη, 2000: 19-21).

Ως εκ τούτου, δεν πρέπει να μειωθούν οι ώρες από τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας με σκοπό να διδαχθούν τα αρχαία ελληνικά, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν την υποτιθέμενη μελλοντικά δυνατότητα να διαβάζουν λόγια ή κλασικά κείμενα από το πρωτότυπο (Παπαδιαμάντη, Αριστοτέλη, Πλάτωνα, Καινή Διαθήκη κτλ.). Όπως είναι λογικό, μπορεί ο μαθητής να έρθει σε επαφή σε εκτενέστερο βαθμό με τα παραπάνω κείμενα μέσω δόκιμων μεταφράσεων. Είναι σίγουρο βέβαια ότι πολλά σημεία (και ουσιώδη) χάνονται στη μετάφραση, αλλά ακόμη κι αν είσαι βαθύς γνώστης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, μπορείς να χάσεις ίσως περισσότερα στοιχεία των κειμένων αυτών, όταν επιχειρείς να τα διαβάσεις ασχολίαστα από το πρωτότυπο· και σίγουρα θα πραγματοποιείς τη μετάφραση με αργούς ρυθμούς (Παναγιωτίδης, 2013: 28-29).

Επιπλέον, η ιστορική συνέχεια και η συγγένεια ως προς την ετυμολογία των λέξεων ενδιαφέρουν τον επιστήμονα-ερευνητή και όχι τον χρήστη της γλώσσας, ο οποίος δεν έχει ανάγκη να ασχοληθεί με αρχαίες γραμματικές και ιστορικές ετυμολογίες, προκειμένου να μάθει τη μητρική του γλώσσα (Χριστίδης, 1999: 31).

Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι δημιουργούν σύγχυση στους μαθητές πολλές λέξεις της αρχαίας γλώσσας που παρέμειναν όμοιες στη νέα ελληνική, αλλά με εντελώς διαφορετική σημασία: θα μπορέσουν άραγε οι μαθητές με ευχέρεια να μεταφράσουν π.χ. ορθά τη λέξη της αρχαίας γλώσσας *νόστιμος*: αυτός που σχετίζεται με τον γυρισμό; (Χάρης, 2008: 19).

Επιπρόσθετα, όσοι τίθενται κατά της διδασκαλίας της ΑΕΓ υποστηρίζουν ότι όχι μόνο δεν είναι ωφέλιμη (κατά κύριο λόγο για το Γυμνάσιο), αλλά πιθανόν οδηγεί και σε αρνητικές συνέπειες, γιατί τα παιδιά στη συγκεκριμένη ηλικία δεν έχουν καλλιεργήσει επαρκώς ακόμη τη μητρική τους γλώσσα. Η αρχαία με τη νέα ελληνική γλώσσα είναι δύο στάδια με δύο διαφορετικά συστήματα, με διαφορετικούς κανόνες. Αυτό καθιστά δύσκολο στον μαθητή (ακόμη και στον εγγράμματο ενήλικα) να διακρίνει τον τρόπο χρήσης λέξεων που παρέμειναν ίδιες, εντούτοις αρκετοί ενήλικες, παρά την ελλιπή τους γνώση της αρχαίας γλώσσας, προτιμούν λόγιες συντάξεις. Για παράδειγμα, με τα ρήματα *αποποιούμαι*, *μετέρχομαι* δεν υπήρχε στην αρχαία γλώσσα σύνταξη με γενική, αλλά προσπαθώντας πολλοί από εμάς να γράψουν λογιότερα, τα συντάσσουν (λανθασμένα) με γενική ακολουθώντας τη λεγόμενη «γενικομανία» (Χάρης, 2008: 7-8, 11). Επιλέγουμε να εκφραστούμε πιο λόγια, με το ζητούμενο αρχαιοελληνικό κύρος, ενώ δεν έχουμε εμπεδώσει τα αρχαία ελληνικά, τα οποία δε μαθαίνονται μέσα στα λίγα χρόνια της σχολικής μας ζωής. Πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε με τη σοβαρότητα που τους αρμόζει και προφανώς θα έπρεπε να διδάσκονται σε ειδική εκπαίδευση ή σε ανώτατες σχολές (Χάρης, 2008: 12-13, 23).

Περνώντας τώρα στο πρόβλημα της λεγόμενης γλωσσικής πενίας (ειδικά των νέων γενεών) και στην αντίληψη ότι η ικανοποιητική επάρκεια στη γλώσσα μας συσχετίζεται με την εκπαιδευτική τριβή με την παλαιότερη μορφή της (αρχαία ελληνικά), τοποθετείται στο προσκήνιο η παράδοση κατάργηση της διαφοράς ανάμεσα στο «*γνωρίζω τη γλώσσα μου*» και στο «*γνωρίζω για τη γλώσσα μου*». Και αν είναι απαραίτητο (πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης) να γίνει πιο πλήρης, πιο καλαίσθητη, πιο πλούσια η χρήση της γλώσσας που μιλάει καθημερινά ο μαθητής, αυτό θα το πετύχει το σχολείο με κατάλληλες μεθόδους συχνής εξάσκησης στη νεοελληνική γλώσσα, αντί να αφιερώνει χρόνο για την εκμάθηση της παλαιότερης φάσης της, με την οποία δεν μπορεί να έρθει άλλωστε σε άμεση οικειότητα (Χριστίδης, 1999: 9).

Εν κατακλείδι, η νέα ελληνική γλώσσα θεωρείται συνέχεια της αρχαίας ελληνικής, εντούτοις τα ιταλικά, για παράδειγμα, θεωρούνται διαφορετική γλώσσα από την

προγονική τους, τα λατινικά. Όπως βλέπουμε, τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία μιλάμε για συνέχεια μιας γλώσσας σε σχέση με την αντίστοιχη των προγόνων της δεν είναι καθαρά γλωσσικά, αλλά κατά κύριο λόγο ιστορικά, πολιτισμικά και πολιτικά. Η όλη αντίληψη, η οποία έχει αντίκτυπο και στην εκπαίδευση, ως προς το αν θα διδάσκεται η αρχαία ελληνική γλώσσα από το πρωτότυπο, έχει να κάνει με τη γλωσσική παράδοση, για το πώς δηλαδή επιθυμεί να βλέπει τη γλώσσα και την κουλτούρα του ένας λαός (Παναγιωτίδης, 2013: 9).

4. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών-Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

4.1. Από το 1929-1992

Η διδασκαλία των *αρχαίων ελληνικών κειμένων* από *μετάφραση* επιχειρήθηκε να εισέλθει από τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανάλογα με την πολιτική περιρρέουσα ατμόσφαιρα, καθώς μια τέτοιου είδους προσέγγιση σχετιζόταν με τα ζητούμενα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Τα αρχαία κείμενα από μετάφραση εισήχθησαν σε σχέδια νόμου του Τσιριμώκου το 1913 (χωρίς να ψηφιστούν), αλλά και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1929, του 1964 και του 1976 (Βαρμάζης, 2006).

Από το 1931 και μετά τα αναλυτικά προγράμματα δεν αναφέρονται σε τεχνικές ή σε διδασκαλία της μετάφρασης, παρά μόνο σε ανάγνωση-ερμηνεία των κειμένων. Κατά πρώτον στη μεταρρύθμιση του 1929 καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ διατηρήθηκε η αρχαιότητα καθαρεύουσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αρχάκης, 2019: 22). Στο εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα προβλεπόταν πλέον μετάφραση των αρχαίων κειμένων αλλά με ποικιλότητα στον τρόπο ένταξής της στο σχολικό πρόγραμμα ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές: στις μικρότερες τάξεις του Γυμνασίου τα παιδιά διδάσκονταν, για παράδειγμα, Ηρόδοτο και Όμηρο από μετάφραση, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η μετάφραση απλώς ολοκλήρωνε την επεξεργασία του αρχαίου ελληνικού κειμένου από το πρωτότυπο, του οποίου η διδασκαλία ήταν αποκλειστική. Μ' αυτόν τον τρόπο τα εκτενή κείμενα μέσω της ανάγνωσης μιας δόκιμης μετάφρασης συμπλήρωναν την πρόσληψή τους, προσφέροντας μια σχετική πληρότητα στο νόημα του διδαγμένου κειμένου (Βαρμάζης, 2006).

Όπως υποστηρίχθηκε, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα εκπαιδευτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε τη βάση της αφομοίωσης διαλεκτόφωνων πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο (μετά τους βαλκανικούς πολέμους και τη μικρασιατική καταστροφή με την ανταλλαγή των πληθυσμών), αλλά η διατήρηση της καθαρεύουσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μείωνε την κινητικότητα της κοινωνίας και υποδαύλιζε την κοινωνική ισότητα (Αρχάκης, 2019: 22).

Φθάνοντας στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, τα αναλυτικά προγράμματα προβλέπουν τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών αποκλειστικά από μεταφράσεις για το τριτάξιο Γυμνάσιο, αλλά κατά τη μισή σχολική χρονιά στη Γ' Γυμνασίου διδάσκονταν τη Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ως προετοιμασία για τις λυκειακές τάξεις, κατά τη διάρκεια των οποίων η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών γινόταν από το πρωτότυπο και συμπληρωνόταν μέσω μεταφράσεων. Ο καθηγητής είχε τη δυνατότητα με τη συνδρομή των διδακτικών εγχειριδίων να διαβάξει κάποια αποσπάσματα του αρχαίου ελληνικού κειμένου, το οποίο ήταν τοποθετημένο στο βιβλίο παράλληλα με τη μετάφραση. Εν συνεχεία, κατά τη νέα μεταρρύθμιση των ΑΠΣ του 1976 δε δινόταν καμία δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των γυμνασιακών τάξεων να ασχοληθούν με τα αρχαία κείμενα από το πρωτότυπο, αφού όλα τα διδασκόμενα ήταν μεταφρασμένα και διδάσκονταν κατά αυτόν τον τρόπο (Βαρμάζης, 2006).

Όσοι διαφωνούσαν με τις παραπάνω μεταρρυθμίσεις αντέδρασαν έντονα και ποικιλότροπα, θεωρώντας τη διδασκαλία των μεταφράσεων αρχαίων κειμένων απειλητική για τις βάσεις της εκπαίδευσης, εφόσον έθεταν σε κίνδυνο την ανθρωπιστική παιδεία και τα θεμέλια του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Έτσι οι μεταρρυθμίσεις του 1929 και του 1964 καταργήθηκαν πολύ σύντομα, ενώ η εκείνη του 1976 υπήρξε η μακροβιότερη.

4.1.1. Από το 1992 μέχρι το 2011

Το 1992 η αντίθετη άποψη κατάφερε να επαναφέρει στην εκπαίδευση τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο μοιράζοντας για το Γυμνάσιο ισόποσα με τα μεταφρασμένα αρχαία ελληνικά τις διδακτικές εβδομαδιαίες ώρες (Βαρμάζης, 2006).

Ο πρώτος ειδικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος του 1992 αφορά τη γνωριμία των μαθητών με κείμενα παλαιότερων περιόδων της ελληνικής γραμματείας. Ο δεύτερος στόχος μέσω της στοιχειώδους γνώσης των γλωσσικών στοιχείων των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας ήταν να υπάρξει συσχετισμός με τα αντίστοιχα γλωσσικά φαινόμενα της νέας ελληνικής, με απώτερο στόχο τη βαθύτερη κατάρκτηση και εμπλουτισμό της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ως τρίτος ειδικός στόχος σημειώνεται η επιδίωξη της συνειδητοποίησης εκ μέρους των μαθητών της συνέχειας του εθνικού μας βίου (στόχος με συναισθηματικό υπόβαθρο) (Κοζαράκη, 2000: 9-10).

Η εισαγωγή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από *αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα* κατά το σχολικό έτος 1992-93 ανακοινώθηκε πως έγινε πειραματικά, αλλά την αμέσως επόμενη χρονιά γενικεύτηκε σε όλα τα γυμνάσια της χώρας. Με το πειραματικό χρονικό διάστημα της διδασκαλίας οδηγήθηκαν σε κάποιες κάπως γενικές διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, περισσότερο εμπειρικού χαρακτήρα. Βέβαια, αυτού του είδους η πειραματική εφαρμογή του νέου μαθήματος θεωρήθηκε από τους διαφωνούντες πως απέπνεε μια προχειρότητα (Κοζαράκη, 2000: 4-5).

Στο πιο πρόσφατο μέχρι στιγμής στάδιο, το 2011 συστήνεται ένα νέο πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί στην κριτική αντιμετώπιση της γλώσσας και των κειμένων στηριζόμενο στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού*, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν πώς λειτουργεί η γλώσσα και το κείμενο σε σχέση με τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά του συμφραζόμενα (Αρχάκης, 2019: 24).

4.2. Ερμηνεία διαφοροποιήσεων των ΑΠΣ - πολιτικοί στόχοι

Όπως προαναφέρθηκε, το 1976 μαζί με την κατάργηση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους καταργήθηκε και η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στα γυμνασιακά χρόνια, ενώ εισήχθη η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση. Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υποστηρίχθηκε πως η εθνική ταυτότητα ούτε αναβαθμίζεται ούτε διατηρείται μέσω της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ενώ δίνεται αξία στο παρόν της γλώσσας και της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας (Παπαμανώλη, 2015: 7).

Θα ήταν χρήσιμο σ' αυτό το σημείο να καταγραφεί πως μέχρι στιγμής σε όλα τα ΑΠΣ που έχουν εκπονηθεί, υπάρχει ένας εθνικός, ομογενοποιητικός αμιγής προσανατολισμός στην ελληνική εκπαιδευτική δομή. Σ' ένα επόμενο στάδιο θα παρατηρήσουμε ότι περνάμε σε μια μεταεθνική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά πόσο δηλαδή μπορεί πλέον να επιδρούν στις μεθόδους και το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας οι κοινωνικοϊστορικές συνθήκες συναντώντας τις γλώσσες των μεταναστών (και με ποιον τρόπο). Για να γίνουμε σαφέστεροι, ο μεταεθνικός λόγος αμφισβητεί την παραδοσιακή εθνική τυποποίηση στη γλώσσα και στον πολιτισμό και προκρίνει τη γλωσσική και πολιτισμική κινητικότητα (ποικιλότητα) (Αρχάκης, 2019: 23).

Σταδιακές και αργές αλλαγές με βάση το μεταεθνικό πρότυπο γίνονται από το 1976 μέχρι και το 2011, με τη μετάβαση δηλαδή από τις γραμματικοκεντρικές κατευθύνσεις προς τις περισσότερο κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις. Συμπληρωματικά και σε σχέση με τους στόχους που άπτονται της αλλογλωσσίας στην εκπαίδευση, επιδιώχθηκε από τα αναλυτικά προγράμματα οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν ότι η ποικιλομορφία γλωσσών και διαλέκτων εικονίζει απλώς γλωσσικές μορφές που διαθέτουν διαφορετικού είδους κουλτούρες και συμπεριφορές· θα πρέπει, δηλαδή, να τις θεωρούν γλώσσες, διαφορετικές μεν, αλλά ισότιμες με τη δική τους, ενώ

ταυτόχρονα να σέβονται τον τρόπο σκέψης και την προσωπικότητα των ατόμων που παράγουν αυτά τα νοήματα (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης: 2016, όπως αναφέρεται στο Αρχάκης, 2019: 24-25).

Πάντως, σύμφωνα με επιστημονικές διαπιστώσεις, όσες διαφοροποιήσεις και συγκρούσεις κι αν υπήρξαν ως προς την εκπαιδευτική χρήση της δημοτικής ή της καθαρεύουσας, δεν επιδιώκεται από αυτές η αλληλεπίδραση με άλλες ομιλούμενες γλώσσες της επικράτειας και επομένως η μεταεθνική προσέγγιση της γλώσσας δε φάνηκε ποτέ να απειλεί τον εθνικό λόγο και τη επιδίωξη της εθνικής σταθερότητας (Αρχάκης, 2019: 27). Ο εν λόγω εθνικός στόχος, σύμφωνα με την άποψη όσων τάσσονται υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, συσχετίζεται άμεσα με αυτό το μάθημα, το οποίο είναι συνδεδεμένο με τη διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας από την εποχή της δημιουργίας του ελληνικού κράτους (Παπαμανώλη, 2015: 4).

Από τη δεκαετία του 1990 οι αντίπαλοι των δημοτικιστών με την αιτιολογία της γλωσσικής παρακμής θέτουν το ίδιο ζήτημα, ενώ έπειτα από πολλές συζητήσεις επανεισάγονται τα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Στην ουσία αυτό που ένιωθαν «ανασφαλές» εκείνη την περίοδο ήταν η διατήρηση της εθνικής μας υπόστασης, η οποία και πάλι συνδέθηκε με την αρχαία ελληνική γλώσσα και γενικότερα με τη διαχρονία της γλώσσας μας (Παπαμανώλη, 2015: 7-8).

Σ' αυτή την τελευταία φάση της μεταρρύθμισης (2003 και μετέπειτα) το συμβούλιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) ασχολείται με την ελληνική εκπαίδευση στα πλαίσια της ευρωπαϊκής προοπτικής. Για τα προαναφερόμενα ΑΠΣ πριν από το 2003 το θέμα των αρχαίων ελληνικών σχετιζόταν με το κύρος που προσδίδουν στην εθνική μας αναγνώριση, ενώ στην τελευταία φάση της μεταρρύθμισης πραγματευόμαστε το αν και πώς η αρχαία ελληνική γλώσσα μπορεί να σταθεί ως στοιχείο της ιδιαίτερης ελληνικής κουλτούρας που επιθυμεί να φέρει την προσωπική της σφραγίδα στην ευρωπαϊκή κουλτούρα (Παπαμανώλη, 2015: 10).

Σ' αυτή λοιπόν τη φάση τα ΑΠΣ δεν παρουσιάζονται τόσο ανελαστικά ως προς τη διδακτέα ύλη και όχι πια τόσο δασκαλοκεντρικά. Ο σκοπός τους περιγράφεται ως *αρχαιογνωστικός* δια μέσου της βαθύτερης κατανόησης των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε συνδυασμό με την ενασχόληση με την αρχαία ελληνική γλώσσα, και καταλήγοντας στον ευρύτερο στόχο, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Οι στόχοι που τέθηκαν, στηρίχθηκαν σε μια κειμενοκεντρική προσέγγιση με επιλεγμένα κείμενα, τα οποία προσφέρουν μια γενικότερη εικόνα του αρχαίου κόσμου και προσπαθούν να είναι όσο πιο συμβατά γίνεται με τη σύγχρονη ζωή των μαθητών. Μέσω της σταδιακής εξοικείωσης με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, γίνεται προσπάθεια να διακρίνουν αντιστοιχίες με τη νέα ελληνική αλλά και να βρεθούν σε κατάσταση συνειδητοποίησης της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας (Καλαούζη, 2020: 25-26).

Είναι ουσιώδες να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι το ΠΙ ως φορέας μελέτης και υποβολής προτάσεων στο Υπουργείο Παιδείας απηχεί σε αξιοσημείωτο βαθμό τις εκπαιδευτικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας. Συμπερασματικά, οι εισηγήσεις του ΠΙ και οι υπουργικές αποφάσεις που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, έχουν πολιτικό χαρακτήρα (με παιδαγωγική αιτιολόγηση), ως εκ τούτου οι αιτίες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι πολιτικές και όχι παιδαγωγικές (Παπαμανώλη, 2015: 5, 9).

4.3. ΑΠΣ, προς μια επιτυχέστερη αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τον Gagne (1986: 14, όπως αναφέρεται στην Κοζαράκη, 2000: 5), για να κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός αναλυτικού προγράμματος, θα πρέπει κατ' αρχάς να τεθεί σε εφαρμογή και έπειτα να γίνει μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης σε σχέση με την κατάκτηση από τους μαθητές των στόχων που όρισε το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικές αλλαγές θα έπρεπε να γίνονται με

επιστημονική θεμελίωση, ενώ οι έρευνες να είναι μακροχρόνιες πριν από την εισαγωγή τους στα προγράμματα των σχολείων (Κοξαράκη, 2000: 5).

Ακολουθώντας τα ως άνω δεδομένα, θα έπρεπε το ΠΙ να διεξαγάγει μια πανελλήνια έρευνα, αφού προηγουμένως το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από *αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα* θα είχε εφαρμοστεί κατά τα έτη 1992-1995, δηλαδή από έναν πλήρη κύκλο γυμνασιακών τάξεων. Σύμφωνα επομένως με αυτή την πρόταση που εκφράστηκε από τους διαφωνούντες, έπρεπε μετά τη δοκιμαστική διδακτική τριετία να εξαχθούν συμπεράσματα για το αν ήταν προς όφελος των μαθητών να γενικευτεί η διδασκαλία του μαθήματος σε όλα τα ελληνικά γυμνάσια (Κοξαράκη, 2000: 6).

Επιπρόσθετα, έχει επισημανθεί ότι το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (νομικές διατάξεις, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, μέθοδοι διδασκαλίας κτλ.) –και εν προκειμένω για το μάθημα της ΑΕΓ– πρέπει να βρίσκεται σε αρμονική σχέση με τις προθέσεις-στόχους της Πολιτείας, επιδιώκοντας να έχουμε το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Αν κάποιο από τα εκπαιδευτικά μέσα αντιστρατεύεται ή έστω βρίσκεται σε ανακολουθία με τους στόχους των υπουργικών αποφάσεων, δε θα μπορεί να υπάρξει ανανέωση των δομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ενώ θα παρατηρηθεί αδυναμία πραγματοποίησης των κατά καιρούς αναγκαίων βελτιώσεών του. Ένα παράδειγμα δυσλειτουργικότητας αποτελεί η μείωση των ωρών διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, την ίδια στιγμή που δε συνοδεύτηκε και από ανάλογη μείωση της διδακτέας ύλης (Καλαούζη, 2020: 26-27).

Αν ληφθούν υπόψη τα ως άνω δεδομένα, η επιτυχής εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, θα είχε μεγαλύτερες πιθανότητες, αν στηριζόταν σε διαφορετικούς εξειδικευμένους άξονες και όχι σε σχετικές γενικολογίες. Γνωρίζουμε άλλωστε το παράδειγμα της Κύπρου το οποίο βασίστηκε σε δύο άξονες: στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στη διδακτέα ύλη/μέθοδο, προκειμένου αυτά (αποτελέσματα) να επιτευχθούν· τα μέσα εντοπισμού τυχόν προβλημάτων έχουν καταγραφεί ως *δείκτες επιτυχίας* (για μαθητές) και *δείκτες επάρκειας* (για

εκπαιδευτικούς), με αυτονομία επιλογής διδακτικών μεθόδων εκ μέρους του εκπαιδευτικού ανάλογα με το έμφυχο δυναμικό της τάξης του. Για να δώσουμε το στίγμα, ως προς την αρχαία ελληνική γλώσσα το κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώθηκε όχι μόνο στο γλωσσικό μέρος του κειμένου αλλά και στο αρχαιογνωστικό (συγγραφέας, ιστορικό πλαίσιο). Επίσης, η επιλογή των κειμένων για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου έγινε κλιμακωτά, επομένως αναφερόμαστε σε κατάλληλα προσαρμοσμένα στα ΑΠΣ διδακτικά εγχειρίδια (Καλαούζη, 2020: 28-29).

Κλείνοντας την αδρομερή παρουσίαση των ΑΠΣ για τα αρχαία ελληνικά φαίνεται να καταλήγουμε στο ότι θα ήταν προτιμότερο να αναδιαμορφώνονται με βάση τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, για να καθίσταται εφικτή η αποτίμηση των αποτελεσμάτων εφαρμογής τους. Επιπρόσθετα, θα ήταν εφικτές οι πιθανόν απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις στα ΑΠΣ με αμεσότητα, προς επίτευξη βελτιωμένων παιδαγωγικών επιδόσεων (Καλαούζη, 2020: 34).

5. Παλαιότερα διδακτικά πρότυπα για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

5.1. Μέθοδοι προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας (ιστορική αναδρομή)

Από τα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα με βασιλικό διάταγμα ορίζεται ο τρόπος διδασκαλίας της αρχαιοελληνικής γραμματείας. Οι προκείμενες μέθοδοι οδηγούν στο να γνωρίσουν οι μαθητές την αρχαία ελληνική γραμματεία εν γένει μέσω της γλωσσικής εκμάθησης. Επομένως ο στόχος αφορά την ικανοποιητική γλωσσική αρχαιοελληνική επάρκεια και όχι την ταυτόχρονη ιδεολογική-ερμηνευτική αναζήτηση της πεμπτούσιας του εκάστοτε αρχαίου κειμένου (Καλτσούνας, 2017: 93).

Ο αρχαϊστής Νεόφυτος Δούκας (1834α, 1834β, 1839, 1845) προσφέρει στην εκπαίδευση την πρώτη ερμηνευτική νεοελληνική απόδοση των δραματικών κειμένων (μόνο των τραγωδιών) υπό μορφή «παράφρασης». Με αυτή τη διδακτική μέθοδο ουσιαστικά μεταστρέφει το δραματικό ποιητικό λόγο σε αττικό πεζό κείμενο. Το παραφρασμένο κείμενο, αν και ήταν σχετικά απρόσιτο, ωστόσο αποτελούσε σαφώς μια εξελιγμένη διδακτική μέθοδο σε σχέση με τις προηγούμενες περιόδους, ξεκινώντας από τη βυζαντινή περίοδο μέχρι και την εποχή που εξετάζουμε (μέσα του 19^{ου} αι.). Οι προηγούμενες διδακτικές μέθοδοι είχαν τη φιλοσοφία της λεγόμενης *μονολεκτικής ψυχαγωγίας*, της αναζήτησης δηλαδή συνώνυμων λέξεων προερχόμενων από το προς διδασκαλία απόσπασμα. Στα μέσα πάντως του αιώνα ξεπερνώντας την παιγνιώδη αποσπασματική προσέγγιση καταλήξαμε στην *εξήγηση* και *ερμηνεία* του κειμένου που κάθε φορά διδασκόταν στους μαθητές. Οι κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές υποστήριζαν ότι ο καθηγητής θα έπρεπε να διαβάζει το κείμενο και να επιλέγει κάθε

φορά δύο-τρεις λέξεις ερμηνεύοντάς τες με έναν τρόπο που κάποιες φορές δεν ήταν και ιδιαίτερα απλουστευμένος σε σχέση με το πρωτότυπο· ο μαθητής την επόμενη ημέρα «εξεταζόταν» από τον καθηγητή, για να ελέγξει αν μπορούσε να αναπαραγάγει με την ίδια ακριβώς διαδικασία που ακολουθούσε ο δάσκαλός του την ανάγνωση του κειμένου διακόπτοντας ενίοτε τη ροή με σκοπό να εξηγήσει τις συγκεκριμένες λέξεις. Όμοια μέθοδος εφαρμόζεται και στα Ελληνικά σχολεία (πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης) καθώς και στην Α΄ τάξη των Διδασκαλείων (ό.π.: 94-95).

Να προσθέσουμε σ' αυτό το σημείο ότι για πρώτη φορά σε υπουργικές οδηγίες που δίνονται το 1896 μεταβάλλεται η μεθοδολογία διδασκαλίας των τραγωδιών, προκειμένου να δοθεί έμφαση στη θεατρική τους παράμετρο. Η *μετάφραση* πλέον αναγνωρίζεται ως πολύτιμη εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία συναρτάται βέβαια από την ισχύουσα γλωσσοκεντρική πρακτική, παρ' όλα αυτά πραγματώνει τη σύζευξη με τη νέα μέθοδο της νοηματικής ερμηνευτικής προσέγγισης (ό.π.: 95-96).

Συμπληρωματικά να αναφέρουμε πως λόγω της επιδίωξης για ευρύτερη διάδοση της αρχαιοελληνικής γραμματείας παρατηρείται η έκδοση νέων μεταφράσεων δραματικών έργων, οι οποίες ωστόσο παίζουν έναν επικουρικό διδακτικό ρόλο στη μέθοδο διδασκαλίας. Ο Γεώργιος Σωτηριάδης (1900: 307-308, όπως αναφέρεται στο Καλτσούνας, 2017: 97), αρχαιολόγος και φιλόλογος, θεωρεί «ελεεινά κείμενα» τις «πεζές μεταφράσεις» –χρησιμοποιούμενες ως γυμνασιακά βοηθήματα–, ενώ τονίζει ότι η σπουδαιότητα των μεταφράσεων δεν αμφισβητείται, εντούτοις το καθήκον της μετάφρασης θα πρέπει να αναλαμβάνεται μόνο από επιστήμονες φιλόλογους (ό.π.: 96-97).

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος δίνει έναν πιο ουσιαστικό ρόλο στη διδασκαλία των τραγωδιών από μεταφράσεις και μάλιστα εφαρμόζει το σύστημά του κάνοντας έναρξη (1908) από το Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου, για να προσδώσει και την αντίθεσή του στις λανθάνουσες αντιλήψεις για τη μη αναγκαιότητα της βαθύτερης εκπαίδευσης των γυναικών ως προς την αρχαία ελληνική γλώσσα. Να σημειώσουμε εδώ πως ο Δελμούζος εντάσσοντας τη μετάφραση της Αντιγόνης στο Παρθεναγωγείο και

προκειμένου να επιτύχει την αμεσότερη σύνδεση των μαθητριών με τη θεατρική διάσταση της τραγωδίας, εφάρμοσε τη βιωματική μέθοδο· συνόδευσε τα κορίτσια στη θεατρική σκηνή της Κυβέλης ζητώντας κατόπιν από εκείνες να κάνουν καταγραφή των εντυπώσεών τους (ό.π.: 98- 99).

5.2. Μέθοδοι διδασκαλίας και σχολικά εγχειρίδια (τέλη 20ου- αρχές 21ου αι.)

Ακολουθούν σε αδρές γραμμές γενικότερες μέθοδοι διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο με αναφορές στα επιλεγμένα αρχαία κείμενα των διδακτέων ενοτήτων, σε ετυμολογικά/λεξιλογικά δεδομένα των διάφορων ενοτήτων καθώς και σε μεταφραστικές μεθόδους στην πορεία των χρόνων.

5.2.1. Τα αρχαία κείμενα των διδακτικών ενοτήτων

Αναφορικά με τον ανθρωπογνωστικό-αρχαιογνωστικό στόχο που θέτει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 προτείνεται η *κειμενοκεντρική προσέγγιση*, όμως αντιμετωπίζουμε μια ακόμη αντίφαση (όπως προαναφέρθηκε στην τέταρτη ενότητα, σελ. 21): πολλά από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων είναι δύσληπτα και με αποσπασματική μορφή, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται ακόμη και μέχρι σήμερα οι καθηγητές να τα παρακάμπτουν, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη και κατά κύριο λόγο τη γραμματική και το λεξιλόγιο των διδακτικών ενοτήτων. Τα εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών οδηγούν σε μηχανιστική, ως επί το πλείστον, εκμάθηση γραμματικών κανόνων, οι οποίοι εφαρμόζονται σε μη διαβαθμισμένης δυσκολίας ασκήσεις, δεν παρακινούν την αυτενέργεια των μαθητών ούτε συμβάλλουν στην εμβάθυνση της προσφερόμενης γνώσης. (Καλαούζη, 2020: 25, 27, 33).

Επιπρόσθετα, τα προς επεξεργασία αρχαία κείμενα που διαχρονικά προορίζονταν για τους μαθητές είναι πολύ εκτενή και δυσνόητα για παιδιά δώδεκα έως δεκαπέντε ετών, ενώ τα καταλληλότερα κείμενα θα ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας ανάλογα με την ηλικία τους: μύθοι ζώων (Α΄τάξη), ιστοριογραφία (Β΄τάξη), φιλοσοφία (Γ΄τάξη) (Καλαούζη, 2020: 28-29). παρατηρούνται αδικαιολόγητα μακροσκελείς ενότητες, υπερφορτωμένη ύλη, ατέρμονοι λεξιλογικοί πίνακες και αμέτρητοι γραμματικοί κανόνες-εξαιρέσεις, που είναι –εκτός από ανιαρό– σχεδόν αδύνατο να κρατηθούν στη μνήμη των μαθητών. Συμπληρωματικά και σε αναλογία με τις ως άνω τεχνικές διδασκαλίας θεωρείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναγκαία η απομνημόνευση ενός μεγάλου αριθμού αρχικών χρόνων ρημάτων που παρουσιάζουν ανωμαλίες στον σχηματισμό τους (Μαρκαντωνάτος, 2022).

5.2.2. Ετυμολογία, λεξιλόγιο

Ένα άλλο αξιοπρόσεκτο στοιχείο των εφαρμοζόμενων διδακτικών μεθόδων αποτελεί η διδασκαλία της ετυμολογίας των λέξεων με αφορμή μία λέξη επιλεγμένη από το δοθέν αρχαίο κείμενο της κάθε ενότητας. Αρκετές από τις λέξεις που επιλέγονται έχουν λόγια και δυσνόητη μορφή για τους μαθητές –ιδίως του Γυμνασίου– (*καλλίνικος, καλλιεπής, πρόρρησις, άκοσμία, εύπραξία*), ενώ βρίσκονται μάλλον μακριά από τα ενδιαφέροντά τους και μάλιστα το συγκεκριμένο είδος του ετυμολογούμενου λεξιλογίου δίνεται εκτός συμφραζομένων· κατ' αναλογία ακόμη και η διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων πραγματοποιείται με αποσυμφραστικοποιημένες κατά το πλείστον αποδόσεις εμπεδωτικών παραδειγμάτων και ασκήσεων (Καρανάσιος, 2007: 18-19).

Επίσης, διδάσκεται αρκετά επιφανειακά ο παραδειγματικός άξονας και η διαχρονική αξία των λέξεων (ρίζες των λέξεων), δηλαδή η ετυμολογική και η σημασιολογική συσχέτιση ως προς τη λεκτική παραγωγή και σύνθεση. Συνήθως, όπως φαίνεται, πραγματοποιείται μια μη συστηματική παρουσίαση μεμονωμένων και ασύνδετων γλωσσικών χαρακτηριστικών. Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης είχε αντιληφθεί την αξία

της διδασκαλίας του λεξιλογίου και το στήριξε μέσω της Μεγάλης Νεοελληνικής Γραμματικής (1941) και των σύντομων τευχιδίων με λεξιλογικές ασκήσεις (Μπαμπινιώτης, 2000: 29-30).

5.2.3. Μεταφραστικές μέθοδοι

Εισαγωγικά, ξεφυλλίζοντας εν τάχει τα ιστορικά δεδομένα σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα (1931 και εξής), όταν ζητείται η ερμηνεία του αρχαίου κειμένου, δίνεται κάποια βαρύτητα στην ποιότητα της μετάφρασης και σε ειδικές οδηγίες διδασκαλίας της. Ομοίως και στα νεότερα μέτρα του 1976 διδασκόταν το μάθημα αποκλειστικά από μεταφράσεις, οι οποίες ωστόσο ανήκαν σε παρελθοντικές, ποιητικού τύπου μορφές, όπως των Πολυλά-Εφταλιώτη-Σίδερη (Οδύσσεια) και των Πάλλη-Καζαντζάκη-Κακριδή (Ιλιάδα) (Βαρμάζης, 2006: 1-2).

Στην πορεία του χρόνου το ΠΙ ήδη από το 1999 όριζε πως η μετάφραση δεν πρέπει να γίνεται με μεταγλώττιση λέξης προς λέξη, αλλά να εισέρχονται στη διαδικασία ο καθηγητής και οι μαθητές να εντοπίζουν στα νέα ελληνικά ισοδύναμες φράσεις οι οποίες μπορούν να ερμηνεύσουν νοηματικά τις αντίστοιχες αρχαιοελληνικές (Τσάφος, 2004: 35).

Παρ' όλα αυτά ακόμη και στη σύγχρονη εποχή που πολλά έχουν μεταβληθεί, τόσο ως προς τα αναλυτικά προγράμματα όσο και ως προς τις γλωσσολογικές αντιλήψεις, εν πολλοίς διατηρείται στα σχολεία η παραδοσιακή μετάφραση της πλήρους αντιστοίχισης λέξεων (Τσάφος, 2004: 35). Η μέθοδος ως εκ τούτου που με σταθερότητα και συνέπεια τίθεται σε εφαρμογή –ανεξάρτητα από τους όποιους στόχους των ΑΠΣ– είναι η *κατά λέξη μετάφραση*, αφού έχει οπωσδήποτε προηγηθεί η πολύ απαιτητική και όχι ιδιαίτερα ελκυστική για τους μαθητές διαδικασία της πλήρους συντακτικής ανάλυσης (Μαρκαντωνάτος, 2022). Επίσης, οι φιλόλογοι δείχνουν να στηρίζουν παραδοσιακές μεθόδους τροφοδοτώντας τους μαθητές με *έτοιμες*

μεταφράσεις, αντί να επιλέξουν να εφαρμόσουν στην τάξη γόνιμες, κριτικού τύπου γλωσσικές-ερμηνευτικές ασκήσεις (Βαρμάζης, 2006: 1-2).

Να προστεθεί ότι η παραγωγή της μετάφρασης στα πλαίσια της σχολικής τάξης μεθοδεύεται μαθησιακά σχεδόν πάντοτε σε μορφή γραπτή και εξετάζεται επίσημα με τον ίδιο τρόπο (Μαρωνίτης, 1993: 8, όπως αναφέρεται στο Τσάφος, 2004: 36). Τέλος, η μετάφραση αποτελεί υποχρεωτικό μέρος της επεξεργασίας κάθε εξεταστέου κειμένου κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, αποτελώντας μάλιστα ένα από τα βασικότερα ζητούμενα της εκμάθησης του κειμένου (Τσάφος, 2004: 36-37).

Το ζήτημα πάντως που θέτει κάποιον προβληματισμό είναι πως αναγνωρίζουμε μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα εκ μέρους των διδασκόντων, που αφορά τη μεταφραστική μέθοδο, η οποία οδηγεί στην ενίσχυση της ανισοτιμίας της αρχαίας σε σχέση με τη νέα γλώσσα (εις βάρος της νεοελληνικής γλώσσας) (Τσάφος, 2004: 35-36).

5.2.4. Χειρισμός της διδακτέας ύλης-κειμενικών ειδών

Παρά το ότι έχουν τεθεί πλέον σε εφαρμογή τα πιο πρόσφατα ΑΠΣ των αρχαίων ελληνικών, είναι πολύ δυσχερές να καλυφθεί η οριζόμενη διδακτέα ύλη (ιδίως ως προς τα γραμματικά φαινόμενα) αλλά και να στραφεί ο εκπαιδευτικός σε εξατομίκευση της διδασκαλίας (μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, στενά χρονικά περιθώρια)· αυτό έχει ως συνέπεια να διατρέχονται με επιφανειακό και ταχύ τρόπο απαιτητικά κεφάλαια της διδακτέας ύλης (Ζερδελή, 2019: 3-4).

Ας μην αγνοηθεί τέλος πως ακόμη και στον παρόντα χρόνο εφαρμόζεται η μέθοδος των προηγούμενων ετών ως προς τον χειρισμό με ισοπεδωτικό τρόπο όλων των αρχαίων κειμενικών ειδών (ιστοριογραφία, φιλοσοφία, ποίηση, αρχαία τραγωδία, ρητορικοί λόγοι και άλλα) (Τσάφος, 2004: 35).

5.3. Παραδοσιακές μέθοδοι - σημασιολογικές προσεγγίσεις

Συχνά το περιεχόμενο του κειμένου μέσω της εφαρμογής προγενέστερων μεθόδων θυσιάζοταν στον βωμό της μορφής του, μετατρέποντας την ουσία του νοήματος σε συντακτική ή γραμματική περιπτωσιολογία. Με τέτοιου είδους προσέγγιση προσφερόταν μια ιδιαιτέρως αμυδρή γεύση από το σύνολο του αρχαιοελληνικού έργου, το οποίο είχε επιλεγθεί να διδαχθεί στους μαθητές, καθώς δεν υπήρχε ο διδακτικός χρόνος να γνωριστούν με το συνολικό περιεχόμενο του έργου (Μπαμπινιώτης, 2000: 19).

Μια άλλη παράμετρος του ίδιου θέματος είναι το ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι επεξεργασίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που υπήρξαν κυρίαρχες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (χωρίς να έχουν εκλείψει μέχρι σήμερα) αντιμετώπιζαν τις όποιες διαφορές στη σημασιολογία ανάμεσα στη νέα και την αρχαία γλώσσα ανεξάρτητα από τα γλωσσικά τους συμφραζόμενα, χωρίς δηλαδή να εντάσσονται σε ευρύτερο πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο και παραβλέποντας το γεγονός ότι η γλώσσα είναι κατεξοχήν πολιτισμικός φορέας (Τσάφος, 2016: 37).

Εν κατακλείδι, εδώ και χρόνια εκφράζεται ο προβληματισμός από διδάσκοντες και διδασκόμενους ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να διδαχθούν μέχρι και σήμερα τα αρχαία ελληνικά είναι αναχρονιστικές και μη πρόσφορες, με επακόλουθο να μην ελκύονται οι έφηβοι από το μάθημα. Επιπλέον, δεν ακολουθούνται τα διδάγματα της παιδαγωγικής επιστήμης ως προς τη μάθηση, ενώ δε γίνεται μελέτη/αξιοποίηση –όπου είναι απαραίτητο– των όποιων επιτυχημένων διεθνών πρακτικών για την κατάκτηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Μαρκαντωνάτος, 2022).

6. Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Στην προκείμενη ενότητα της εργασίας μας θα ασχοληθούμε με τις εκσυγχρονισμένες αντιλήψεις-προτάσεις ορίζοντας ως στόχο την ανανέωση της διδασκαλίας της ΑΕΓ. Θα αναφερθούμε σε νέες μεταφραστικές μεθόδους, θα γίνει προσπάθεια να δείξουμε σύγχρονες κατευθύνσεις ως προς τα σχολικά εγχειρίδια (αρχαία κείμενα, ετυμολογία, λεξιλόγιο, γραμματική), αλλά και τη σημασιολογική προσέγγιση της αρχαίας γλώσσας. Στη συνέχεια θα σταθούμε στον τρόπο που μπορεί να επιδράσει η Κειμενογλωσσολογία με την πρακτική εφαρμογή των αρχών της ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος. Πραγματοποιώντας το επόμενο βήμα της ενότητας, θα παρουσιάσουμε προτάσεις διδακτικής διαχείρισης βασισμένες στη Δομολειτουργική και Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Επιπλέον, θα συγκεκριμενοποιήσουμε τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές με παραδείγματα, συνδυαστικά και μ' ένα γενικό σχέδιο μαθήματος· τέλος, θα παραθέσουμε μια ερμηνεία της συγκριτικής διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Όλες τις εκσυγχρονισμένες διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθήσουν στην παρούσα ενότητα, τις εκθέτουμε για να απαντηθεί και το ζητούμενο της ΔΕ, το αν δηλαδή είναι δυνατόν να υπάρξουν και να ακολουθηθούν στη διδακτική πράξη μέθοδοι διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, οι οποίες να προσαρμόζονται στα σύγχρονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα.

6.1. Μεταφραστικές μέθοδοι προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας

Δεν μπορούμε πλέον να επιδιώκουμε μια μετάφραση του αρχαίου κειμένου που αντιστοιχίζει πλήρως τις λέξεις ή που ισοπεδώνει μεταφραστικά τα γραμματειακά είδη.

Όσο αφορά, λοιπόν, τη μετάφραση, σκοπός μας είναι η ενεργή και δημιουργική εμπλοκή του μαθητή στην όλη διαδικασία (Τσάφος, 2004: 35-36).

Πιο συγκεκριμένα: α) Οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται με τον καθηγητή για να δώσουν μια πρόσκαιρη μετάφραση προφορικού τύπου και μάλιστα είναι δυνατό να επιχειρηθούν πολλαπλές μεταφραστικές εκδοχές και παραφράσεις του *μικροκειμένου* με το οποίο θα απασχοληθούν, β) Μεταφραστικές ασκήσεις αξιολογικού τύπου θα ήταν προτιμότερο ίσως να δίνονται στους μαθητές μετά το πέρας μιας ευρύτερης διδακτικής ενότητας, ενώ θα έχουν προηγηθεί ποικίλες εναλλακτικές διαδικασίες (παράφραση, ελεύθερη νοηματοδότηση, απαντήσεις σε μεταφραστικές ερωτήσεις κ.ά.) (Τσάφος, 2004: 36-37), γ) Παράλληλη μελέτη ενός πρωτότυπου κειμένου μαζί με μια μετάφρασή του, για να παρατηρήσουν οι μαθητές τη διαπλοκή των δύο γλωσσικών μορφών. Επιχειρώντας, λόγου χάριν, να αναδείξουμε με παραδείγματα πώς αποδίδεται η αρχαία μετοχή στα νέα ελληνικά, αρχίζουν να κατακτούν οι μαθητές μια στρατηγική απόδοσης μετοχικών φράσεων (Τσάφος, 2004: 38-39), δ) Μεταφραστικές δοκιμές μικρής κλίμακας (εύρεση συνωνύμων), ε) Παροχή στους μαθητές ποικίλων αποδόσεων του ίδιου κειμένου, ώστε συγκρίνοντας τις διαφορετικές μεταφράσεις να αντιληφθούν την ποικιλία των λύσεων τις οποίες επιλέγουν ερμηνευτικά οι δόκιμοι μεταφραστές. Όλη αυτή η διαδικασία βοηθά προφανώς στην προσέγγιση της γλωσσικής αρχαιομάθειας (Τσάφος, 2004: 40).

Σε μια πιθανή *πολυσημία* συγκεκριμένων όρων η οποία προκύπτει από τις μεταφραστικές εκδοχές που δίνουμε στους μαθητές, δημιουργείται η ανάγκη να προστρέξουμε στο πρωτότυπο κείμενο και να διερευνήσουμε τα επίμαχα-πολύσημα χωρία αξιοποιώντας τις γραμματικές και συντακτικές μας γνώσεις. Ολοκληρώνοντας μια τέτοια αξιοποίηση των μεταφράσεων ενός κειμένου θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να επιχειρήσουν μια νέα εκδοχή μετάφρασης, σύμφωνα με τη δική τους γλωσσική επάρκεια, όσο αφορά τον αρχαιοελληνικό αλλά συνάμα και τον νεοελληνικό λόγο, επιδιώκοντας να δώσουμε μέσα στη σχολική τάξη μια νέα οπτική στα δίσσημα σημεία του κειμένου. Τελικά, φαίνεται προφανές να οδηγηθούμε στο

συμπέρασμα πως το μόνο βέβαιο είναι πως ακόμη και οι δόκιμες μεταφράσεις χαρακτηρίζονται από προσωρινότητα (Τσάφος, 2004: 42).

Η μεταφραστική διαδικασία, ήτοι η *ενδογλωσσική μετάφραση* αποτελεί ένα δούναι και λαβείν ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (μαθητή). Ο επιδιωκόμενος στόχος είναι η ανάπτυξη της αρχαιογνωσίας και αρχαιομάθειας μέσω της επικοινωνίας ανάμεσα σε απόμακρων εποχών πολιτισμούς αλλά και η ενίσχυση της διδασκαλίας του μαθήματος με εναλλακτικά μεταφραστικά παραδείγματα. Η έρευνα για το θεωρητικό μοντέλο της ενδογλωσσικής μετάφρασης στηρίζεται κυρίως στα είδη της μετάφρασης: *λογοτεχνική, φιλολογική και σχολική*. Η σύγκριση των μεταφραστικών στοιχείων ανάμεσα σε μεταφράσεις που απευθύνονται εντός ή εκτός σχολείου έχουν ουσιαστικά τη στόχευση να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα μέσω των οποίων θα καταλήγουμε στην αντικατάσταση της σχολικής γραπτής μετάφρασης από μια εναλλακτική προφορικού τύπου μετάφραση (Βαρμάζης, 2006).

6.2. Εκσυγχρονισμός διδακτικών εγχειριδίων

Είναι σημαντικό, σύμφωνα με τον Φράγκο (1993: 382-383, όπως αναφέρεται στο Κοξαράκη, 2000: 17) να λαμβάνεται υπόψη, η παιδαγωγική αρχή ότι η ύλη που περιλαμβάνει ένα διδακτικό εγχειρίδιο κατακτάται και κατανοείται από τον μαθητή, όταν αυτή ανταποκρίνεται στην ηλικία, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του.

6.2.1. Αρχαία κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων

Ένα βασικό στοιχείο που οφείλει να μας οδηγεί στις νέες διδακτικές προτάσεις είναι η ηλικία και η ικανότητα πρόσληψης των μαθητών. Κατ' αρχάς όσο αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια, θα πρέπει να εμπεριέχουν κείμενα εύληπτου περιεχομένου, μικρής έκτασης και κοντά στα ενδιαφέροντα της καθημερινότητας των μαθητών, κατά το δυνατόν.

Επιπλέον, η κάθε διδακτική ενότητα θα μπορούσε να καλύπτει το πολύ δύο με τρεις σελίδες, με ερμηνευτικά και λεξιλογικά σχόλια, τα οποία είναι εντελώς απαραίτητα για την κατανόηση του κειμένου. Θα ήταν σκόπιμο τα αρχαία κείμενα (διασκευασμένα ή μη) να προέρχονται από τη λογοτεχνική παράδοση των πεζών κειμένων της αττικής διαλέκτου, καθώς η αττική διάλεκτος θεωρείται το επιτυχέστερο όχημα που μας οδηγεί όσο πλησιέστερα γίνεται σε όλες τις γλωσσικές εποχές της ελληνικής γλώσσας (Μαρκαντωνάτος, 2022). Οι εύληπτες επίσης ερωτήσεις κατανόησης μετά από κάθε αρχαίο κείμενο θα μπορούσαν να συνδράμουν στη νοηματική προσέγγισή του.

Να συμπληρώσουμε επίσης ότι τα σχολικά εγχειρίδια θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλάβουν κείμενα της βυζαντινής εποχής, των ευαγγελικών περικοπών και περισσότερων Μύθων του Αισώπου, έτσι ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν να εισέλθουν πιο ομαλά στον αρχαιοελληνικό λόγο. (Καλαούζη, 2020: 34).

Θα ήταν δυνατόν να χρησιμοποιήσουμε στη διδασκαλία μας αναγνωρισμένης αξίας κείμενα της νέας ελληνικής λογοτεχνίας, όπως του Αλ. Παπαδιαμάντη, του Ροΐδη, του Βιζυηνού, του Κοραή. Εννοούμε πως μια ιδιαίτερα ωφέλιμη διδακτική πρακτική θα ήταν να συνταχθούν σχολικά εγχειρίδια τα οποία να συμπεριλαμβάνουν κείμενα των βασικών κατά σειρά χρονικών φάσεων της ελληνικής γλώσσας (καθαρεύουσα, αρχαϊζουσα, ελληνιστική κοινή, αττική διάλεκτος). Τα κείμενα θα μπορούσαν να έχουν ακόμη και μεγάλη έκταση, αλλά να δίνονται σε *κώλα*, δηλαδή σε προτάσεις με την αντίστοιχη μετάφραση στο πλαϊνό μέρος της σελίδας, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να τα αντιστοιχίσουν γλωσσικά. Έτσι, θα εντυπωθούν με μεγαλύτερη ευχέρεια στον νου των μαθητών και θα επέλθει εξοικείωση με παλιότερες μορφές της γλώσσας, συγκρίνοντας τους παλαιότερους τύπους λέξεων με τους νεοελληνικούς ανάλογους τύπους (Καρανάσιος, 2007: 15-20).

Επειδή σε παρελθούσες εκπαιδευτικές φάσεις διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών –όπως αναλύσαμε στην 5η ενότητα της παρούσης– θυσιάσαν το περιεχόμενο υπέρ της μορφής (γραμματική-συντακτικό), με αποτέλεσμα κανένα αρχαίο έργο να μην προσφέρεται στους μαθητές στο σύνολό του, θα πρέπει να προσέξουμε να μην

καταλήξουμε στο αντίθετο άκρο και αγνοήσουμε τελείως τη μορφή για χάρη του περιεχομένου (Μπαμπινιώτης, 2000: 19). Τα κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων επιβάλλεται να είναι προσεκτικά επιλεγμένα και διασκευασμένα, δίνοντας όσο το δυνατόν πιο ανάγλυφα και σε όσο γίνεται πιο αδρές γραμμές τις βασικές αρχές της αρχαίας γραμματικής και συντακτικού μέσω ενός λεξιλογίου με τις πλέον εύχρηστες και σημαντικές λέξεις της αρχαίας γλώσσας· για παράδειγμα: *πόλις, δήμος, φύσις, βίος, γένος, νοῦς, οἶδα, τίθημι, ἵστημι, δίδωμι* και άλλες πολλές (Μπαμπινιώτης, 2000: 23-24).

6.2.2. Η θέση της ετυμολογίας-λεξιλογίου στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών

Το μεγαλύτερο βάρος της διδασκαλίας θα πρέπει να αποδίδεται στην ετυμολογική σύνδεση των άγνωστων αρχαίων λέξεων της κάθε διδακτικής ενότητας με τις παράγωγες εξ αυτών νεοελληνικές λέξεις που βρίσκονται σε συνάφεια με τις αντίστοιχες αρχαίες. Αυτή η πρακτική ωφελεί και ως προς τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της γλωσσικής συνέχειας, ανάμεσα στην αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα, ενώ θα εξοικειωθούν με τον παραγωγικό ιστό της γλώσσας μας εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα το λεξιλόγιό τους. Θα βρεθούν μπροστά σε μια ενδιαφέρουσα –ίσως και ευχάριστη– έκπληξη, όταν διαπιστώσουν ότι από τα θέματα αρκετών ανώμαλων ρημάτων προέρχονται λέξεις συχνής νεοελληνικής χρήσης, για παράδειγμα: *πήγνυμι-ναυπηγός, βαίνω-παραβάτης, βάση*. Με αυτές τις πρακτικές βοηθούμε να μη χαθεί η ελληνομάθεια καθώς και η επαφή των μαθητών των επόμενων γενεών με την κλασική μας παιδεία (Μαρκαντωνάτος, 2022).

Οι ετυμολογικές ασκήσεις εμπέδωσης ωφελούν κυρίως στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών καθώς και στην ανάπτυξη της γλωσσικής «φαντασίας»/δημιουργικότητάς τους, αν υποθέσουμε ότι μέσω της ετυμολογίας «σκάβουν» βαθύτερα στις ρίζες των λέξεων με τη συνδρομή καθηγητών και λεξικών. Το θέμα της μελέτης της ετυμολογίας οδηγεί σε θετικά διδακτικά αποτελέσματα με την

προϋπόθεση ότι οι επιλεγμένες ετυμολογούμενες λέξεις είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών· οπωσδήποτε όμως η χρήση αυτού του λεξιλογίου θα αντιμετωπίζεται από το μαθητικό δυναμικό στα πλαίσια συμφραζομένων, με σκοπό να το τοποθετήσουν στο γλωσσικό (γραφτό ή προφορικό) τους ρεπερτόριο (Καρανάσιος, 2007: 15-20).

Με την έμφασή μας στο ζήτημα της ετυμολογίας των λέξεων, θα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι λέξεις με αρχαία καταγωγή, όπως η λέξη *ἵππος* χρησιμοποιούνται σε ειδικές μόνο περιπτώσεις ή σε παγιωμένες εκφράσεις στον καθημερινό λόγο της επικοινωνίας (αυτοκίνητο εκατό ίπων, δούρειος ἵππος, ἵππος ἄλματος στην ενόργανη γυμναστική). Η αντίστοιχη νεοελληνική λέξη «άλογο» δεν είναι ιδιαίτερα παραγωγική εν αντιθέσει με τη αρχαία λέξη «ἵππος», η οποία παρουσιάζει πολλά παράγωγα και σύνθετα: *ιπποδρομία, ιππόκαμπος, ιππικός, ιπποδύναμη, ιπποτισμός, έφιππος, ιππέας* και πολλές άλλες (Μήτσης, 2018: 6-7).

Επιπλέον, οι οικογένειες λέξεων των οποίων η διδασκαλία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους μαθητές, θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματική, αν ξεκινούσε από τη διαχρονία, ορμώμενη από την εκάστοτε ενότητα του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Σχετιζόμενη με αυτό είναι και η *ιστορική ορθογραφία* των λέξεων, η οποία μπορεί να διευκολυνθεί ως προς την εκμάθηση, μέσω του συσχετισμού με την πρωτότυπη (αρχαία) λέξη καθώς και τις αντίστοιχες οικογένειες λέξεων. Η ιστορική ορθογραφία άλλωστε δεν είναι μόνο δείκτης της γλωσσικής τους ιστορίας αλλά και φορέας του νοήματος αυτών (Μήτσης, 2018: 8). Σύμφωνα με τον Κ. Τσάτσο (1981) –σημαντικό λόγιο της σύγχρονης εποχής και πρόεδρο της δημοκρατίας την πενταετία 1975-1980–, η ιστορική ορθογραφία είναι ουσιώδης, αφού υποδηλώνει την καταγωγή της λέξης, αποτελώντας ταυτοχρόνως τον νοηματικό της πλούτο· οι λέξεις, πράγματι, διαθέτουν ανανεωτική δύναμη (Μήτσης, 2018: 10).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου, η οποία θεωρείται βαρύνουσας σημασίας για τις σύγχρονες μεθόδους προσέγγισης των αρχαίων ελληνικών, επωφελές θα ήταν να δοκιμάζεται στα πλαίσια του παραδειγματικού άξονα και της διαχρονικής διάστασης

των λέξεων. Ξεκινώντας από τις βασικές σημασίες τους και μέσω της επεξεργασίας των ορθά επιλεγμένων κειμένων έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τις ευρύτερες έννοιες των λέξεων στα πλαίσια του σύνθετου λόγου των κειμένων. Χωρίς τη γνώση των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων αρχαίων λέξεων που συνδυάζονται και με προθέσεις *έν, σύν, έξ, έκ, επί, διά, μετά* κτλ. είναι πάρα πολύ δύσκολο να φανταστεί και να εννοήσει τις σημασίες σύγχρονων αστικών και επιστημονικών λέξεων που έχουν τη βάση τους ή συνδέονται με αυτές (π.χ. *διάγω, συνάγω, επάγω, αναθέτω, παραθέτω, καταθέτω* κτλ.) (Μπαμπινιώτης, 2000: 30-31).

Με βάση τα ως άνω δεδομένα, ο αρχικός και θεμελιώδης στόχος της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών είναι η άμεση γνωριμία με το βασικό λεξιλόγιο, όπου στηρίζεται εννοιολογικά το περιεχόμενο, τόσο των αρχαίων όσο και των νέων ελληνικών λέξεων (Μπαμπινιώτης, 2000: 37).

6.3. Η γλώσσα ως μέσο για γραμματική και σημασιολογική προσέγγιση

Προκειμένου να πραγματευτούμε με σημασιολογικό στόχο τα έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο κείμενο, μπορούμε, σύμφωνα με τη σύγχρονη εκπαιδευτική σκοπιά, να χρησιμοποιήσουμε ως μέσο τον γλωσσικό κώδικα, άρα τοποθετούμε τη γλώσσα στη θέση του εκφραστικού εργαλείου της γραμματείας. Μια τέτοιου είδους γλωσσική υποδομή τη δημιουργούμε σταδιακά μέσω κειμένων κυμαινόμενης εξελικτικά δυσκολίας· αυτή η τακτική θα επιτρέψει στους μαθητές να αναγνωρίζουν από σημασιολογική άποψη τις γραμματικές καταλήξεις. Με αυτή την κλιμακωτή γνώση θα μπορούν οι έφηβοι να φθάνουν στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος μέσα στο εκάστοτε κειμενικό πλαίσιο. Έτσι, δε θα αποκτήσουν μηχανιστικά τη δυνατότητα προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής

γλώσσας, αλλά θα την αντιμετωπίσουν ως τρόπο σκέψης και επικοινωνίας (Τσάφος, 2004: 7).

Η αναμενόμενη λοιπόν απαίτηση του μαθήματος θα είναι η *αναγνώριση* και όχι η *απομνημόνευση* του δομολειτουργικού συστήματος, από τη στιγμή που δε θα ζητείται από τους μαθητές να αναπαραγάγουν αρχαιοελληνικούς τύπους και συντακτικά φαινόμενα (Τσάφος, 2004: 8). Τα προτεινόμενα πάντως ελληνικά διδακτικά παραδείγματα και μέθοδοι, δεν μπορούν να έχουν πολλά κοινά σημεία με αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις άλλων ευρωπαϊκών χωρών ως προς τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Αυτό οφείλεται, όπως είναι λογικό, στο γεγονός ότι πρόκειται για κράτη με διαφορετική εθνική συνείδηση, τη στιγμή που το ζήτημα για τους Έλληνες μαθητές σχετίζεται με τη δική τους γλώσσα στην παλαιότερη μορφή της. Εφόσον αυτή η γλωσσική μορφή παρουσιάζει μια πλειάδα κοινών στοιχείων με τη δική τους, οι Έλληνες μαθητές μπορούν να συστηματοποιήσουν με διαφορετικούς και πιθανόν ευχερέστερους τρόπους τη γραμματική και σημασιολογική δομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, έχοντας ήδη κατακτήσει τις βάσεις της μητρικής τους γλώσσας (Τσάφος, 2004: 9).

6.4. Κειμενογλωσσολογία στη διδακτική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

6.4.1. Προσεγγίζοντας τα κείμενα

Η *Κειμενογλωσσολογία* τοποθετείται υπέρ του εκσυγχρονισμού στη διδακτική των γλωσσών, άρα και στη διδακτική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Θα ήταν εφικτό εν προκειμένω, σύμφωνα με την άποψη της Κωστούλη (2001: 230, όπως αναφέρεται στο Τσάφος, 2004: 10) να αξιοποιήσουμε διδακτικά τις επιταγές της Κειμενογλωσσολογίας

ως προς την *κειμενική διάσταση* της γραμματικής, τον τρόπο δηλαδή μέσω του οποίου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τα γλωσσικά φαινόμενα διαμέσου των κειμένων. Τα επιλεγμένα διδακτέα κείμενα μπορούν να ανήκουν σε ποικίλα γραμματειακά είδη, διαφορετικών επιπέδων ύφους (Τσάφος, 2004: 9-10).

Ακολουθώντας τις αρχές της *Κειμενογλωσσολογίας* και της *Ανάλυσης Λόγου* θα λάβουμε υπόψη μας αναφορικά με τις νέες προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας ότι *βασική μονάδα* προς ανάλυση αποτελεί το κείμενο και όχι η φράση, η πρόταση ή η λέξη· εννοούμε δηλαδή ένα *υπερπροτασιακό* πεδίο με δική του συστηματική οργάνωση. Το κείμενο από μόνο του είναι μια γλωσσική μονάδα με νόημα, ενώ αυτή η μονάδα είναι αντίστοιχη με το επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που το παρήγαγε (Τσάφος, 2004: 10-11).

Για να γίνουμε σαφέστεροι, μιλώντας για κειμενοκεντρική προσπέλαση του κειμένου στη σχολική τάξη αναφερόμαστε στην ολική αντιμετώπιση του κειμένου, ανιχνεύοντας τους γλωσσικούς μηχανισμούς που συνθέτουν το κείμενο στο σύνολό του. Όπως φαίνεται, δεν αναλύουμε εξονυχιστικά τη γραμματική ή συντακτική δομή του φραστικού μεριδίου, αφού γνωρίζουμε πλέον πως το κείμενο είναι κάτι πολύ περισσότερο από αθροιστική παράθεση προτάσεων. Κατά την προσέγγιση λοιπόν ενός κειμένου αναζητούμε: α) τις *κειμενικές μονάδες* (ενδείξεις του χρόνου, προτάσεις, υποκείμενα, φράσεις με απαρέμφατα και μετοχές κτλ.), β) την *κειμενική οργάνωση* (συνδετικές λέξεις, σχέσεις των επιμέρους κειμενικών μονάδων σε αλληλουχία χρόνου ή αιτίας), γ) το *κειμενικό πλαίσιο* (επικοινωνιακές συνθήκες, θεσμικό πλαίσιο, το μήνυμα και ο χειρισμός του από τον δημιουργό) (Τσάφος, 2004: 12).

Η αναζήτηση των τριών προηγούμενων παραγόντων έχει ως στόχο την «αποδόμηση» του κειμένου και την ολιστική κατανόησή του από τους μαθητές μας. Μ' αυτή την τακτική θα συλλάβουν και τη λειτουργία των επιμέρους στοιχείων του αλλά και το πώς αυτά οικοδομούν το σύνολο του κειμένου (Τσάφος, 2004: 12). Στην πρώτη επαφή των διδασκομένων με το κείμενο, καλό θα ήταν να γίνει μια αρχική ανάγνωση και να κληθούν να απαντήσουν σε γενικού τύπου, σχετικές με το κείμενο, ερωτήσεις του

διδάσκοντα. Για παράδειγμα, μέσα από τη διερευνητική προσέγγιση, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν ακόμη και τα επιχειρήματα του συγγραφέα. Αυτού του είδους η κειμενική ανάλυση μπορεί να βρει πιο αποτελεσματική αξιοποίηση στο Λύκειο, όταν επιχειρούμε να προσπελάσουμε ολοκληρωμένα έργα, συνδέοντας την ερμηνεία με την κατανόηση του περιεχομένου (Τσάφος, 2004: 14, 16).

Βάσει των τριών παραγόντων διερεύνησης ο διδάσκων μπορεί να καταγράφει στον πίνακα ένα διάγραμμα, στη σύνθεση του οποίου συμμετέχουν οι μαθητές. Να τονίσουμε ακόμη πως η ολοκληρωμένη κατανόηση του κειμένου έχει ως προϋπόθεση όχι μόνο το επικοινωνιακό αλλά και το ιδεολογικό του πλαίσιο (Τσάφος, 2004: 17, 18).

6.5. Δομολειτουργική και Συστημική Λειτουργική Γραμματική-Διδακτική διαχείριση

6.5.1. Περικειμενοποίηση/ερμηνευτικό μέσο ή ζητούμενο

α) Παραθέτουμε μέσω των εισαγωγικών σημειωμάτων που προηγούνται, στοιχεία που αφορούν το ευρύτερο περιβάλλον του εκάστοτε κειμένου (*περικειμενικά* στοιχεία), το πολιτισμικό του πλαίσιο δηλαδή, με γενικού τύπου πληροφορίες για τους βασικούς κώδικες –ύφους και γλώσσας– που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο γραμματειακό είδος. Θα παρατηρήσουμε λοιπόν τα επίπεδα ύφους που σχετίζονται με τις *περικειμενικές* παραμέτρους που θέσαμε: πολιτισμικό/ιστορικό πλαίσιο, στόχος συγγραφέα, σύνθεση ακροατηρίου (Τσάφος, 2004: 18).

Η μέθοδος βέβαια της *περικειμενοποίησης* αφορά και την ενασχόληση με *μικροκείμενα*, τα οποία μπορούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Διαμορφώνοντας δηλαδή ένα ερμηνευτικό περίγραμμα είναι εφικτό να εντάξουμε και

τους γλωσσικούς μηχανισμούς, οι οποίοι βοηθούν στο νοηματικό «στήσιμο» του μικροκειμένου. Αποκωδικοποιώντας γλωσσικά το κείμενο σε μια πρώτη προσέγγιση οδηγούνται οι μαθητές σε μια πιο ολιστική κειμενική διερεύνηση. Επιδιώκουμε με αυτά τα μέσα την εξοικείωση των μαθητών όχι με το λεξιλόγιο των αρχαίων ελληνικών αλλά με τον αρχαίο ελληνικό λόγο εν γένει (Τσάφος, 2004: 20).

Σε μια δεύτερη φάση προσεγγίζουμε στενότερα τους γλωσσικούς μηχανισμούς, αλλά σε σχέση με τον τρόπο της λειτουργίας τους στο πλαίσιο του κειμένου και του περικειμένου. Με άλλα λόγια, με την ολιστική προσέγγιση του κειμένου παρατηρούμε ότι ένα γλωσσικό στοιχείο (π.χ. χρήση προστακτικής έγκλισης) αποκτά ένα επιδιωκόμενο νόημα από τον συγγραφέα (εξιχνίαση του ρόλου του στην κειμενική ολότητα) (Τσάφος, 2004: 22).

β) *Από το κείμενο στο περικείμενο*: Είναι δυνατόν ως διδάσκοντες να ακολουθήσουμε και την αντίστροφη διδακτική πορεία ξεκινώντας από το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου, με σκοπό να εντοπίσουμε το περικείμενο. Λόγου χάριν, αυτή η διδακτική πρακτική ξεκινά από την αναγνώριση εκ μέρους των μαθητών του γραμματειακού είδους και εν συνεχεία περνά στην εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία (αιτιακές και χρονικές σχέσεις, οπτική του δημιουργού, προσδιορισμοί, ύφος), τα οποία μπορούν να τους οδηγήσουν και στο όνομα του συγγραφέα. Στα πλαίσια της ίδιας διδακτικής θεώρησης μπορεί να γίνει ανάγνωση δύο κειμένων όμοιου γραμματειακού είδους και όμοιας θεματικής, ώστε να ζητηθεί από τους μαθητές γραμματειακή κατάταξη, σύγκριση, τρόπος ανάπτυξης των θέσεων κτλ. (Τσάφος, 2004: 22-23).

Τα αρχαιοελληνικά κείμενα πάντως δεν είναι ανάγκη να κατηγοριοποιηθούν αποκλειστικά με κριτήριο το γραμματειακό είδος στο οποίο ανήκουν, αλλά και με κριτήρια του τρόπου οργάνωσής τους: *περιγραφή, αφήγηση, διάλογος, επιχειρηματολογία, επιστημονικά δεδομένα, δικανικότητα* κ.ά. Επί παραδείγματι, τα φιλοσοφικά κείμενα, στα οποία γίνεται κατάθεση επιχειρημάτων και ιδεών, είναι ακραιφνώς μη αφηγηματικά, ωστόσο σε αρκετά εξ αυτών δε λείπουν και αφηγηματικές παρεκβάσεις (π.χ. ο μύθος του Πρωταγόρα) (Τσάφος, 2004: 23-24). Σύμφωνα, λοιπόν,

με την Κειμενογλωσσολογία, η αποκάλυψη του νοήματος του αρχαιοελληνικού κειμένου στη σχολική τάξη έρχεται όχι πλέον με κατακερματισμό του αλλά μόνο με μια ολιστική θεώρηση (Τσάφος, 2004: 26).

6.5.2. Η σύγχρονη προοπτική της Γραμματικής

Για τη συνολική όμως οπτική των αρχαιοελληνικών κειμένων απαιτείται η αναγνώριση και η σχέση των γλωσσικών στοιχείων. Η κανονιστική ωστόσο ρυθμιστική παραδοσιακή γραμματική δεν έχει πλέον τη δυνατότητα κάλυψης των σύγχρονων απαιτήσεων της γραμματικής περιγραφής της αρχαίας γλώσσας. Η παρουσίαση και η εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενά τους, αποτυπώνει μια περασμένη ιστορική φάση για τη γλωσσική μας εκπαίδευση. Αφήνοντας στο περιθώριο το *τυποκεντρικό* παραδοσιακό γραμματικό μοντέλο διδακτικής της αρχαίας γλώσσας, θα έπρεπε να αναζητήσουμε μάλλον τρόπους ανάπτυξης της *αναγνωριστικής* ικανότητας του μαθητή αντικαθιστώντας την εκμάθηση και την αναπαραγωγή των γραμματικών τύπων. Οι μαθητές αναγνωρίζοντας τα ποικίλα μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα, κατ' ουσίαν κατανοούν πώς αυτά επιδρούν στο να γίνει ένα κείμενο κατάλληλο να μεταδώσει το επιδιωκόμενο μήνυμα (Τσάφος, 2004: 26-27).

Αν αξιοποιήσουμε το μοντέλο της Δομολειτουργικής Γραμματικής (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1996 & 1999, όπως αναφέρεται στο Τσάφος, 2004: 28) και συμπληρώνοντάς το με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Halliday, 1994 όπως αναφέρεται στο Τσάφος, 2004: 28) ξεκινούμε από τις γραμματικοσυντακτικές δομές των φράσεων, ενώ έπειτα εστιάζουμε στην επικοινωνιακή τους λειτουργία, τον τρόπο δηλαδή επίδρασής τους στη γλωσσική πράξη (Τσάφος, 2004: 28).

Κατ' αρχάς επισημαίνουμε τη βασική προτασιακή δομή (μορφολογία ονοματικού-ρηματικού μέρους). Κατόπιν ζητούμε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν μέσω διαγραμμαμάτων τη μορφολογία του αρχαιοελληνικού ονόματος και ρήματος. Θα

μπορούσαμε να καλέσουμε τους μαθητές και στα πλαίσια του διδασκόμενου κειμένου, φερ' ειπείν, να αναγνωρίσουν τα *ρήματα* διά μέσου πινάκων και όχι να τα παραγάγουν αποστηθίζοντας καταλήξεις. Αν θελήσουμε να διδάξουμε τα *ουσιαστικά*, δε θα πρέπει να αρκεστούμε στις κλίσεις τους, αλλά να ασχοληθούμε και με τη συντακτική νοηματοδότηση των πτώσεων (Τσάφος, 2004: 28-29).

Ως προς τα *ρήματα*, μπορούμε αντίστοιχα να επισημάνουμε τα εκφωνήματα του *παρελθόντος* ή του *συντελεσμένου* (αύξηση, αναδιπλασιασμός). Μπορούμε σε επόμενη φάση να παράσχουμε κείμενα στους μαθητές, για τα οποία αφού θα αναγνωρίσουν τη χρονική βαθμίδα και τον τρόπο ενέργειας του ρήματος, θα έχουν μια πρώτη εικόνα της αφηγηματικής ροής του κειμένου. Άλλωστε, κάθε μορφολογικό στοιχείο δε λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα σημεία του κειμένου ή σε διαφορετικού είδους κείμενα (π.χ. Ενεστώτας σε διάλογο ή δραματικός Ενεστώτας σε αφηγηματικά κείμενα) (Τσάφος, 2004: 30).

Έχοντας ως διδακτική βάση τα παραπάνω βήματα στοχεύουμε στη δημιουργία μαθησιακών κινήτρων για τους μαθητές. Οι μέχρι τώρα μηχανιστικού τύπου γνώσεις αναφορικά με το αρχαίο κείμενο μετατρέπονται σε διαδικασία διερεύνησης του νοήματος και του ύφους των κειμένων μέσω της χρήσης των νέων γνώσεων· αξιοποιούμε, για παράδειγμα, το θέμα των *εγκλίσεων*, αφού έχουν συνειδητοποιήσει οι μαθητές με ποιες εγκλίσεις δηλώνεται το πραγματικό, μια ευχή, μια επιθυμία, μια απαγόρευση κτλ. και μάλιστα πώς λειτουργεί ο συντακτικός ορισμός τους στα πλαίσια ενός κειμένου. Οπότε σ' ένα κείμενο όπου κυριαρχεί η οριστική και σ' ένα άλλο στο οποίο κυριαρχεί η προστακτική, αυτό συμβαίνει, για να κατασκευάσει ο συγγραφέας διαφορετικά νοήματα (απόφαση, κυριαρχία, προτροπή) (Τσάφος, 2004: 30-31).

Επιπρόσθετα, με παρόμοιες διδακτικές προσεγγίσεις είναι εφικτό να γίνει με μεγαλύτερη ευχέρεια και αποτελεσματικότητα ακόμη και η ανακεφαλαίωση-σύνοψη ενός μορφοσυντακτικού φαινομένου (π.χ. επιρρηματική σχέση του *χρόνου*) συγκεντρώνοντας οι διδάσκοντες τις γνώσεις που έλαβε το μαθητικό δυναμικό σχετικά

με την επιρρηματική χρήση των μετοχών, των πτώσεων, των προτάσεων (Τσάφος, 2004: 32).

6.6. Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι (συγκεκριμενοποίηση με παραδείγματα και ασκήσεις)

Κάποιες από τις πιο σύγχρονες προτεινόμενες διδακτικές μέθοδοι είναι: η *ερμηνευτική μέθοδος*, η *ανακαλυπτική-διερευνητική μέθοδος*, η *βιωματική μέθοδος*, η *ομαδο-συνεργατική μέθοδος* και η *κειμενοκεντρική μέθοδος* (Ματσαγγούρας, 2006, όπως αναφέρεται στο (Ζερδελή, 2019: 4). Την κειμενοκεντρική και την ανακαλυπτική μέθοδο μπορούμε να τις εφαρμόσουμε διακειμενικά: με διάλογο κειμένων από διαφορετικές χρονικές περιόδους, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στον μαθητή να κάνει κρίσεις, συγκρίσεις, να εντοπίζει ομοιότητες και διαφορές, να ελέγχει τη διαχρονικότητα των ιδεολογιών που προκύπτουν και τέλος να συνειδητοποιεί το ιστορικό και το κοινωνικό πλαίσιο του κειμένου (Φουντοπούλου 2011, 17· ΥΠΠΕΘ 2016, 75· ΦΕΚ 2015, 2-3, όπως αναφέρεται στο Ζερδελή, 2019: 64-65). Από τις επιλογές που μας δίνει το σχολικό εγχειρίδιο, θα ήταν πιο ωφέλιμο για τους μαθητές να προτιμώνται οι ασκήσεις κλειστού κυρίως τύπου, με αναγνώριση λ.χ. τύπων της αρχαίας ελληνικής που δεν επιβιώνει στη νέα γλώσσα ή με παραγωγή τύπων που έχουν επιβιώσει στη νέα ελληνική. Η πορεία της αρχαιογλωσσίας πρέπει να προχωρά από το γνωστό προς το άγνωστο, συνδυάζοντας το λεξιλόγιο, την ετυμολογία, τη γραμματική και το συντακτικό με τη νέα ελληνική γλώσσα, δηλαδή από το σύγχρονικό στο διαχρονικό γλωσσικό στοιχείο (Ζερδελή, 2019: 5).

Οφείλουμε, προσθετικά, να ασκήσουμε τους μαθητές μας στην ευχερή χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και στη μελέτη των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων σε ηλεκτρονική μορφή (ψηφιακό σχολείο): να εκπονήσουν ομαδικές συνθετικές εργασίες: να επεξεργάζονται εύληπτα και σύντομα κείμενα με λεξιλόγιο προσιτό, ίσως και

εικονογραφημένα, αφού αυτό που επιδιώκουμε πάντοτε είναι να γίνονται όλο και πιο ελκυστικά για τους μαθητές. Θα ήταν λυσιτελής επίσης να μάθουν μέσα στην τάξη με τη συνδρομή του καθηγητή τους να χρησιμοποιούν το Συντακτικό, τη Γραμματική και το Λεξικό της αρχαίας γλώσσας (βιβλία αναφοράς) (Ζερδελή, 2019: 5).

6.7. Νέες εκπαιδευτικές τεχνικές/σχέδιο μαθήματος με σύγχρονους διδακτικούς τρόπους

Αναφερόμενοι σ' ένα συνολικό πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών προτάσεων θα καταγράψουμε κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες απαιτούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας. Τέτοιας μορφής είναι: ο *καταιγισμός ιδεών (brainstorming)*, ο *κατευθυνόμενος διάλογος*, ο *χάρτης των εννοιών*, τα *σχέδια εργασιών (project)*, η *διαθεματική προσέγγιση* του μαθήματος (Ζερδελή, 2019: 6).

Ας παρουσιάσουμε με συντομία ένα σχέδιο μαθήματος αρχαίων ελληνικών: α) Έχοντας κατ' αρχάς ενώπιόν μας το αρχαίο κείμενο της ενότητας, ξεκινούμε την *αφόρμηση* με την τεχνική του *καταιγισμού των ιδεών*, για να εισέλθουν οι μαθητές στο γενικότερο θέμα το οποίο πραγματεύεται το κείμενο. Καταγράφουμε στη συνέχεια στον πίνακα τις απαντήσεις του καταιγισμού ιδεών των παιδιών και προκαλούμε ως εκπαιδευτικοί έναν *κατευθυνόμενο διάλογο* πάνω στο κεντρικό θέμα του κειμένου, β) *Εξάσκηση των μαθητών (συμπλήρωση κενών ή αντιστοίχισης)* επιδιώκοντας *απόδοση του νοήματος* με τη συνδρομή του λεξιλογικού πίνακα και όχι τη μεταφορά των αρχαίων ελληνικών λέξεων με πιστή μετάφραση στη νέα ελληνική γλώσσα, γ) *Μετάφραση-μεταφορά λέξεων* του κειμένου από τα αρχαία στα νέα ελληνικά και το αντίστροφο, δηλαδή δίνονται μεταφρασμένες οι λέξεις οι οποίες θα πρέπει να αντιστοιχιστούν με τις αρχαίες λέξεις του κειμένου, δ) *Λεξιλογικές-ετυμολογικές ασκήσεις*: δίνοντας κάποιες λέξεις του κειμένου ζητείται να καταγράψουν παράγωγες

ή σύνθετες λέξεις στα νέα ελληνικά/να βρουν λέξεις που είναι ίδιες ή παραλλαγμένες με της νέας ελληνικής/να εντοπίσουν λέξεις του κειμένου με τις οποίες έχουν ετυμολογική συγγένεια οι νεοελληνικές λέξεις που τους παρέχει η άσκηση, ε) *Ασκήσεις γραμματικής ή συντακτικού με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας (ΤΠΕ)*: υπάρχουν πολλοί συνεργατικοί ιστότοποι που προσφέρουν ένα πλήθος από εύληπτα και εύχρηστα εργαλεία, τα οποία δεν απαιτούν για τη χρήση τους ιδιαίτερη εξειδίκευση στους Η/Υ. Μπορούν, επί παραδείγματι, στοχεύοντας στη διδασκαλία των εγκλίσεων των ρημάτων, να επιβοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί μέσω ειδικών καρτών και ασκήσεων αναγνώρισης τύπων ή επιλογής του ορθού γραμματικά τύπου, ζ) *Σύνταξη εννοιολογικού χάρτη*: ο διδάσκων μαζί με τους μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν σύντομα διαγράμματα για να οπτικοποιηθούν, επί παραδείγματι, κοινά συντακτικά φαινόμενα νέας και αρχαίας ελληνικής· αυτή η τακτική είναι δυνατό να εφαρμοστεί και με σκοπό την καλύτερη κατανόηση ενός κειμένου αξιοποιώντας ένα διάγραμμα το οποίο θέτει σε μια σειρά τα επιχειρήματα του συγγραφέα, προκειμένου να πείσει τους αναγνώστες, η) *Ανάθεση στους μαθητές διαθεματικών δραστηριοτήτων*: για παράδειγμα, να συγκρίνουν την ομιλία ενός αρχαίου ρήτορα με ένα νεοελληνικό κείμενο του σχολικού εγχειριδίου τους (του ίδιου θέματος), θ) *Στις βιωματικές δραστηριότητες (σχέδιο εργασίας)* που ανατίθενται στους μαθητές μπορούμε να ζητήσουμε να αποδώσουν με τον δικό τους τρόπο ένα διδαγμένο κείμενο, να το μετασχηματίσουν σε *κόμικ*, να συνθέσουν ένα πολυτροπικό κείμενο με τις βασικότερες ιδέες του συμπεριλαμβάνοντας εικόνες, λόγια, ζωγραφιές, ήχο (Τουλούμης, 2012, όπως αναφέρεται στο Ζερδελή, 2019: 15).

6.8. Συγκριτική διδασκαλία αρχαίας-νέας ελληνικής γλώσσας

Θα προτείνουμε κατά τη διδασκαλία της ΑΕΓ να θέσουμε σε εφαρμογή ένα σύστημα σύμφωνα με το οποίο θα ορίσουμε τις βασικές δομές της αρχαίας γλώσσας,

εστιάζοντας στις διαφορές της με τις αντίστοιχες νεοελληνικές (Μπαμπινιώτης, 1994: 348, όπως αναφέρεται στο Τσάφος, 2004: 33). Με αυτή την πρακτική οι μαθητές συγκρίνοντας τα γλωσσικά στοιχεία της αρχαίας γλώσσας με τα ανάλογα της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας αντιλαμβάνονται βαθύτερα, ακόμη και τη μητρική τους γλώσσα. Οι τύποι, λόγου χάριν, της γραμματικής θα ήταν προτιμότερο να διδάσκονται συγκριτικά με τους νεοελληνικούς τύπους δίνοντας τη μεγαλύτερη βαρύτητα στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες των γλωσσικών μορφών· αν πρόκειται για τύπους που εμφανίζονται ελάχιστα στη νέα ελληνική (έναρθρα απαρέμφατα, μετοχές), μπορούμε μάλιστα να πραγματοποιήσουμε συσχετισμούς με ξένες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά), σε όποια σημεία τους εντοπίζουμε τέτοιες γραμματικές μορφές (συγκριτική διδασκαλία) (Καρανάσιος, 2007: 15-20).

Μπορούμε, φερ' ειπείν, να παραλληλίσουμε την αναλυτικότητα της νεοελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με τη λιγότερο περιφραστική αρχαία ελληνική γλώσσα. Στη διαδικασία της σύγκρισης έχουμε τη δυνατότητα να θέσουμε ως άσκηση στους μαθητές –αφού μελετήσουμε ένα μορφοσυντακτικό νεοελληνικό φαινόμενο (επί παραδείγματι, το *αντικείμενο* του ρήματος) μέσα σε νεοελληνικά κείμενα–, την ανίχνευση μέσα σε απλά αρχαιοελληνικά κείμενα του *αντικειμένου* στην αρχαία ελληνική, αναζητώντας τις ιδιαιτερότητές του. Έπειτα, παρέχοντας στην τάξη νεοελληνικές και αρχαιοελληνικές προτάσεις ζητούμε να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο μορφές της γλώσσας καθώς και τις διάφορες κατηγορίες των αντικειμένων στην αρχαία ελληνική (Τσάφος, 2004: 33-34).

Όσο αφορά το αξιολογικό πλαίσιο στα αρχαία ελληνικά, θα μπορούσαμε να μελετήσουμε σε γενικές γραμμές κάποια βήματα, όπως: άσκηση παράφρασης του όλου νοήματος ενός μικροκειμένου, εντοπισμός δυσκολιών από τους ίδιους τους μαθητές και κατάθεση εναλλακτικών προτάσεων γι' αυτές, παράθεση από τους εξεταζόμενους των στοιχείων που τους οδηγούν στην αναγνώριση του γραμματειακού είδους (Τσάφος, 2004: 43).

Με βάση όλες τις ως άνω διδακτικές και αξιολογικές προτάσεις που συντέθηκαν με την προϋπόθεση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και ταυτόχρονα δημιουργώντας κίνητρα μάθησης μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, αναβαθμίζεται το μάθημα της ΑΕΓ στην αντίληψη των μαθητών. Επιπλέον, με μια μεταφραστική διαδικασία νέου τύπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών με τη νεοελληνική γλώσσα. Μέσω της μεταφραστικής δημιουργικότητας καθώς και της συνεκτίμησης όλων των παραμέτρων της σύνθεσης του αρχαιοελληνικού λόγου, τους δίνεται η αφορμή για μια πιο συστηματική άσκηση του γραπτού και του προφορικού τους λόγου στη νεοελληνική γλώσσα (Τσάφος, 2004: 43-44).

Να τονίσουμε και πάλι ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής πρέπει να στηριχθεί στην επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών με τη νέα ελληνική. Άλλωστε, «ο χρυσός κανόνας της μάθησης είναι η διαρκής παραβολή με κάτι άλλο» (Καζάκης, χ.χ.). Με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που προαναφέραμε, θεωρούμε ότι κατανοείται και αξιοποιείται πιο δημιουργικά για τους μαθητές η σύγχρονη ελληνική γλώσσα (Ζερδελή, 2019: 7-16).

6.9. Τα κυριότερα σημεία των σύγχρονων προτάσεων διδασκαλίας της ΑΕΓ

Συγκεντρώνοντας τα προαναφερθέντα στοιχεία των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών αναφερθήκαμε αρχικά στον στόχο για ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες μεταφραστικές εκδοχές των διδασκόμενων κειμένων. Μιλήσαμε για την ανανέωση των διδακτικών εγχειριδίων με κριτήριο επιλογής τους την εξελικτική γλωσσική πορεία των διδακτέων κειμένων. Εξηγήσαμε τη θεμελιώδη αξία της επεξεργασίας της ετυμολογίας και του λεξιλογίου της αρχαίας ελληνικής, τονίζοντας και τον σημασιολογικό στόχο της γλωσσικής

επεξεργασίας της αρχαίας ελληνικής. Ως προς το δομολειτουργικό σύστημα της γλώσσας, προτάθηκε για τους μαθητές η αναγνωριστική εκμάθηση και όχι η παραδοσιακή απομνημόνευση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Συμπληρώσαμε πως, σύμφωνα με την Κειμενογλωσσολογία, η γλωσσική μονάδα προς ανάλυση είναι το κείμενο και όχι η φράση/πρόταση. Επιχειρήσαμε δηλαδή να δείξουμε ότι η κατάληψη του νοήματος του κειμένου από τους μαθητές θα γίνεται ολιστικά και όχι με αποσπασματική θεώρηση. Ολοκληρώνοντας, σημειώσαμε ότι μέσω της σύγκρισης αρχαίας και νέας ελληνικής κατά τη διδασκαλία, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πιο ικανοποιητικά και τη μητρική τους γλώσσα.

Εν κατακλείδι, με οχήματα την ανανέωση των ΑΠΣ, την αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων στα σύγχρονα πρότυπα, τις επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και των στελεχών εκπαίδευσης καθώς και τη χρήση αξιολογικών δεικτών (όπως προαναφέρθηκε στην 4^η ενότητα, σελ.21), το μάθημα των αρχαίων ελληνικών αυξάνει τις πιθανότητές του να γίνει από διδακτικής πλευράς πιο ελκυστικό και πιο αποτελεσματικό για τους μαθητές (Καλαούζη, 2020: 34).

7. Έρευνα/ερωτηματολόγια

7.1. Μεθοδολογία έρευνας

Στην 4^η ενότητα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αναφερθήκαμε σε πολλές απόψεις σχετικές με την αναγκαιότητα διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στα γυμνασιακά χρόνια. Στην πέμπτη ενότητα έγινε αναφορά στις παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος, πολλές πλευρές των οποίων συνεχίζουν να τίθενται σε εφαρμογή και στη σημερινή εποχή. Στην έκτη ενότητα έγινε αρκετά αναλυτική παρουσίαση ποικίλων σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, που προτείνονται για εφαρμογή στη σχολική τάξη ως προς τη διδασκαλία της ΑΕΓ.

Στην προκείμενη ενότητα θα γίνει η καταγραφή μιας έρευνας που πραγματοποιήσαμε μέσω δύο ερωτηματολογίων, με τη βοήθεια των οποίων επιδιώχθηκε να διαπιστωθούν ενδεικτικά οι στάσεις εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών της γυμνασιακής ηλικίας ως προς τη σχέση τους με την αρχαία ελληνική γλώσσα· επιπρόσθετα, ζητήσαμε να καταγράψουμε και κάποιες αντιλήψεις τους ως προς τις πιθανές διαφοροποιητικές διδακτικές προσεγγίσεις, με στόχο την επιτυχέστερη πρόσληψη του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του πρώτου ερωτηματολογίου των μαθητών (Ε1) είναι: α) να διερευνήσουμε γνώμες/συναισθήματα των μαθητών έναντι των αρχαίων ελληνικών και ταυτόχρονα να καταγράψουμε επισημάνσεις/παρατηρήσεις ως προς τη σχέση τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και β) να ανακαλύψουμε πόσο θετικά ή αρνητικά εισπράττουν τα παιδιά πιθανές νέες διδακτικές μεθόδους.

Οι στόχοι του δεύτερου ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών (Ε2) αφορούν το: α) να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία της ΑΕΓ στο ωρολόγιο πρόγραμμα, να παρατηρήσουμε πώς συσχετίζουν τη διδασκαλία της

αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα, και την ίδια στιγμή να αντιληφθούμε εκείνα που συνειδητοποιούν οι εκπαιδευτικοί ότι εισπράττουν οι μαθητές εν σχέσει με τη διδασκαλία του μαθήματος και β) να σημειώσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που προτείνονται μέσω του ερωτηματολογίου.

7.2. Εργαλεία (συλλογή των δεδομένων)

Προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα που χρειαζόμασταν, επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε την έρευνα σ' ένα δείγμα μαθητών και σ' ένα δείγμα εκπαιδευτικών, που προέρχονται από πολυπληθές Γυμνάσιο της ανατολικής Θεσσαλονίκης. Κλήθηκαν λοιπόν όσοι μαθητές του Γυμνασίου επιθυμούσαν, να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο (Ε1) με ερωτήσεις κλειστού τύπου· το ίδιο έγινε και με τους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των οποίων ανήκουν στο ίδιο σχολείο με τους μαθητές· οι διδάσκοντες συμπλήρωσαν προαιρετικά ένα διαφορετικό ερωτηματολόγιο (Ε2) και πάλι με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τόσο στο Ε1 όσο και στο Ε2 πριν την έναρξη των ερωτήσεων εξηγούνταν ο τρόπος συμπλήρωσής του, με μια κλίμακα διαφωνίας-συμφωνίας, ως εξής:

Βαθμολογήστε τη συμφωνία ή τη διαφωνία σας σημειώνοντας έναν αριθμό από 1 έως 5

1. *Διαφωνώ απόλυτα*
2. *Μάλλον διαφωνώ*
3. *Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*
4. *Μάλλον συμφωνώ*
5. *Συμφωνώ απόλυτα*

Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για τους στόχους των ερωτηματολογίων, ούτε είχαμε τοποθετήσει τίτλους πριν την έναρξη

των ερωτήσεων. Αυτό έγινε, για να μην προΐδεαστούν για το θέμα, με την ελπίδα να δοθούν όσο γίνεται πιο αυθόρμητες και αντικειμενικές απαντήσεις. Να σημειωθεί ότι οπωσδήποτε παρείχαμε την ψυχολογική ασφάλεια της ανωνυμίας, ώστε να έχουμε κατά το δυνατόν ειλικρινείς απαντήσεις. Το σύνολο των ερωτηματολογίων με τις απαντήσεις που δόθηκαν έχουν τοποθετηθεί στο παράρτημα της παρούσης ΔΕ (σελ.102-129).

Το Ε1 αποτελείται από 25 ερωτήσεις, αφού έχουν προηγηθεί δύο επιπλέον εισαγωγικά δημογραφικού τύπου ερωτήματα. Οι 25 λοιπόν ερωτήσεις αφορούν σε γενικές γραμμές, όπως προαναφέρθηκε, τις στάσεις των μαθητών σε σχέση με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών καθώς και με τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται. Το Ε2 αποτελείται από 25 επίσης ερωτήσεις, αφού έχουν και πάλι προηγηθεί δύο εισαγωγικά δημογραφικά ερωτήματα. Το θέμα των 25 θεματικών ερωτήσεων περιστρέφεται γύρω από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη/σχολική υπόσταση του μαθήματος της ΑΕΓ καθώς και με την αντιμετώπιση των προτεινόμενων διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων εκ μέρους των καθηγητών που μπήκαν στη διαδικασία να ανταποκριθούν στο Ε2.

Το Ε1 εμπεριέχει 14 ερωτήσεις εν σχέσει με τον α' στόχο (διερεύνηση γνωμών-συναισθημάτων απέναντι στο μάθημα και καταγραφή επισημάνσεων για την αλληλεπίδραση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς ως προς τα αρχαία ελληνικά) και 2 ερωτήσεις σχετικές με τον β' στόχο (μια πρώτη εικόνα για το πώς εισπράττουν οι μαθητές πιο σύγχρονους τρόπους προσέγγισης του μαθήματος). Οι ερωτήσεις που άπτονται του πρώτου στόχου είναι πολύ περισσότερες, γιατί επιθυμούμε να διαπιστώσουμε κυρίως την οπτική και την αντιμετώπιση των μαθητών απέναντι στην ΑΕΓ, τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το μάθημα και επιπλέον επιδιώκουμε με αυτές τις ερωτήσεις να αντιληφθούμε τη σχέση των μαθητών με το σχολείο και τους καθηγητές τους. Το Ε2 περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις αναφορικά με τον α' στόχο (διερεύνηση αντιλήψεων για την παρουσία των αρχαίων ελληνικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα/παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο συσχετίζουν τη διδασκαλία αρχαίας-

νέας ελληνικής/πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη στάση των μαθητών απέναντι στην ΑΕΓ) και 10 ερωτήσεις σχετικά με τον β' στόχο (απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στις προτεινόμενες από το Ε2 προτάσεις διδασκαλίας του μαθήματος). Επίσης, τα δύο ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και με ερωτήσεις γενικών αντιλήψεων επισυναπτόμενες: i) με τη διάθεση των μαθητών προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και ii) με κάποια από τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος (9 ερωτήσεις για το Ε1 και 9 για το Ε2).

Συμπληρωματικά, να σημειώσουμε ότι πριν αρχίσει η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ζητήθηκε η άδεια του διευθυντή του σχολείου και έπειτα προωθήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω e-mail στους γονείς του συνόλου των μαθητών του σχολείου. Τα ερωτηματολόγια εκπονήθηκαν σύμφωνα με το πρότυπο των ερωτηματολογίων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms· τα αποτελέσματα δίνονται με στατιστική ανάλυση (περιγραφικά) και παράγονται με αυτόματη στατιστική επεξεργασία της Google Forms (Τζακώστα, 2022: 4).

7.3. Δείγμα

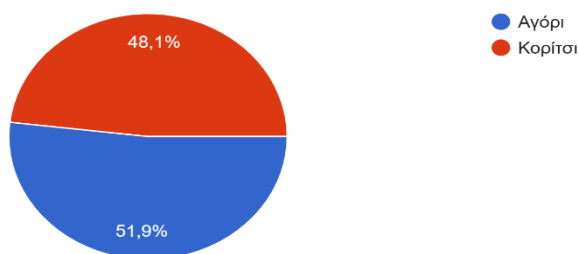
Στο Ε1 απάντησαν 109 μαθητές του Γυμνασίου, ενώ στο Ε2 ανταποκρίθηκαν 35 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων προερχόμενοι κατά κύριο λόγο από το ίδιο σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2024. Από τους 109 μαθητές του Ε1 οι 52 (48,1 %) ήταν κορίτσια, ενώ οι 56 (51,9%) ήταν αγόρια. Τα 38 παιδιά (35,2%) φοιτούν στην Α' Γυμνασίου, τα 30 παιδιά (27,8%) φοιτούν στη Β' Γυμνασίου και τα 40 παιδιά (37%) φοιτούν στη Γ' Γυμνασίου. Από τους 35 εκπαιδευτικούς οι 30 (85,7 %) είναι γυναίκες, ενώ οι 5 (14,3 %) είναι άνδρες. Ως προς τις ειδικότητες, οι 14 είναι φιλόλογοι, οι 4 είναι αγγλικών, οι 3 είναι πληροφορικής, οι 2 είναι γυμναστές, οι 2 είναι μαθηματικοί, οι 2 είναι φυσικοί, οι 2 είναι γερμανικών, ο 1 είναι βιολόγος, ο 1

είναι εικαστικός, ο 1 είναι θεολόγος, ο 1 είναι μουσικός, ο 1 είναι νηπιαγωγός, ο 1 είναι γεωπόνος. Ακολουθούν τα εισαγωγικά (δημογραφικά) γραφήματα:

Γράφημα 7.1.

Φύλο

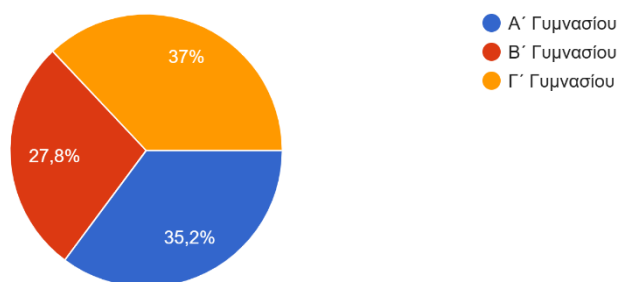
108 απαντήσεις



Γράφημα 7.2.

Τάξη στην οποία φοιτώ

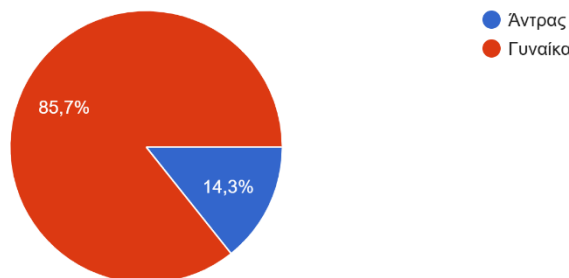
108 απαντήσεις



Γράφημα 7.3

Φύλο

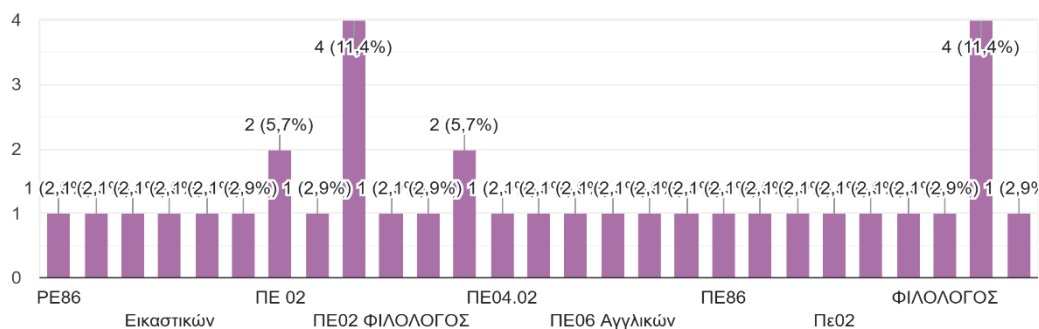
35 απαντήσεις



Γράφημα 7.4

Ειδικότητα

35 απαντήσεις



Παρατηρούμε στο γράφημα 7.1. ότι είναι σχεδόν ισοδύναμη η συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, με μια μικρή υπεροχή των αγοριών. Στο γράφημα 7.2. φαίνεται σχεδόν ίση συμμετοχή των παιδιών της Α΄ και της Γ΄ Γυμνασίου και λίγο πιο αδύναμη η συμμετοχή της Β΄ Γυμνασίου. Στο γράφημα 7.3. είναι συντριπτικά μεγαλύτερη η συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών με ποσοστό 85,7%, σε σχέση με τους άνδρες που περιορίστηκαν ποσοστιαία στο 14,3 %. Βέβαια, για να γίνεται μια ορθή ερμηνεία των δεδομένων, πρέπει να επισημανθεί πως η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών του εν λόγω Γυμνασίου είναι γυναίκες. Ολοκληρώνοντας

τα πρώτα ερωτήματα «ταυτότητας» των συμμετεχόντων στο γράφημα 7.4. παρατηρούμε πως η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι φιλόλογοι (14) και ακολουθούν οι αγγλικών (4) και οι πληροφορικής (3). Έπειτα έχουμε γυμναστές, μαθηματικούς, φυσικούς και γερμανικών (2 συμμετοχές εκάστης ειδικότητας) και τέλος έχουμε από μία (1) συμμετοχή εκπαιδευτικών των υπολοίπων ειδικοτήτων (βιολόγος, εικαστικός, μουσικός, νηπιαγωγός, θεολόγος, γεωπόνος). Ερμηνεύοντας την πολύ μεγαλύτερη παρουσία των φιλόλογων, θα σημειώσουμε ότι το θέμα ήταν κατά κύριο λόγο τα αρχαία ελληνικά· συμβάλλει όμως και το γεγονός ότι η γράφουσα την παρούσα ΔΕ είναι φιλόλογος στο εν λόγω σχολείο, έχουσα περισσότερες γνωριμίες και επαφές με συναδέλφους φιλόλογους, εντός και εκτός του ίδιου σχολείου· επιπλέον να αναφερθεί ότι σε αυτό το Γυμνάσιο (όπως και σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) οι φιλόλογοι υπερτερούν αριθμητικά λόγω των πολλών μαθημάτων που άπτονται της ειδικότητάς τους.

7.4. Αποτελέσματα - ανάλυση

Σ' αυτό το σημείο της εργασίας θα εξηγήουμε εν συντομία τις απαντήσεις που δόθηκαν με βάση τα ποσοστά που προέκυψαν από αυτές.

7.4.1. Διερεύνηση του ερωτηματολογίου των μαθητών (Ε1)

Αρχικά θα διερευνήσουμε τις απαντήσεις που σημειώθηκαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν τον α' στόχο που ορίστηκε (διερεύνηση γνώμών-συναισθημάτων απέναντι στο μάθημα και καταγραφή επισημάνσεων για την αλληλεπίδραση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς ως προς τα αρχαία ελληνικά) και έπειτα θα περάσουμε στις απαντήσεις που αφορούν τον β' στόχο του Ε1 (μια πρώτη εικόνα για το πώς εισπράττουν οι μαθητές πιο σύγχρονους τρόπους προσέγγισης του μαθήματος). Θα παραθέτουμε κατ' αρχάς το

σχόλιο-ερμηνεία της απάντησης και θα ακολουθεί το γράφημα με την κάθε ερώτηση. Συμπληρωματικά, θα γίνουν *θεματικές ομαδοποιήσεις* των ερωτήσεων, ενώ θα ακολουθεί μια πρώτη συνοπτική εικόνα μετά από την εκάστοτε ομάδα ερωτήσεων.

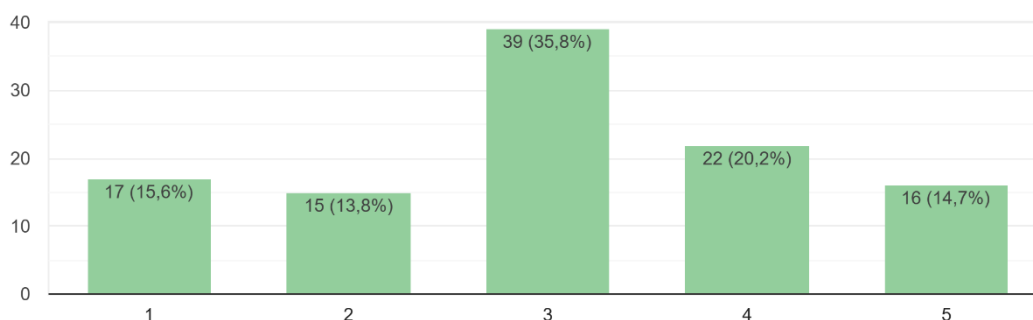
1ος στόχος του Ε1

Α' ομάδα (αρχαία ελληνικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα)

Στην 1^η ερώτηση και στο γράφημα 7.5. απεικονίζονται οι απαντήσεις των παιδιών ως προς την αντίληψή τους για το αν είναι απαραίτητη η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Οι απαντήσεις αποτυπώνουν μια ισόρροπη, θα λέγαμε, εικόνα των ποικίλων απόψεών τους, αφού η ενδιαμέση απάντηση (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) παρουσιάζεται πλειοψηφικά με ποσοστό 35,8 %, ενώ ακολουθεί η απάντηση «μάλλον συμφωνώ» με ποσοστό 20,2 %.

Γράφημα 7.5.

1. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο είναι απαραίτητη.
109 απαντήσεις



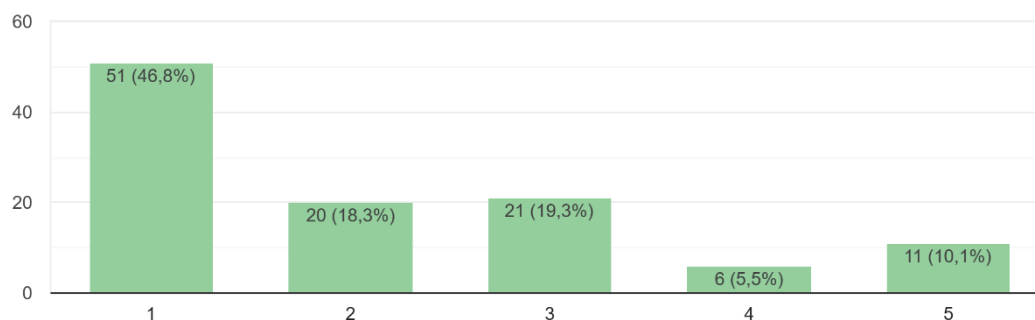
Στην 22^η ερώτηση κλήθηκαν οι μαθητές να καταθέσουν την άποψή τους σχετικά με το αν θεωρούν ωφέλιμο να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο (να γίνουν 3), με σκοπό την πιο ευχερή κατανόηση του μαθήματος. Όπως αποτυπώθηκε στο διάγραμμα 7.6., είναι εμφανής η δυναμική της απόλυτης διαφωνίας

(46,8 %), ενώ αν προσθέσουμε και τη «σκεπτική» διαφωνία έχουμε μια πολύ μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που διαφωνεί με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών.

Γράφημα 7.6.

22. Θεωρώ ωφέλιμο να αυξηθούν οι ώρες των αρχαίων ελληνικών σε τρεις την εβδομάδα, για την αποτελεσματικότερη κατανόηση της διδασκαλίας τους.

109 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία των μαθητών κλίνει προς την άποψη ότι είναι απαραίτητη η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο, αλλά δεν επιθυμούν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος.

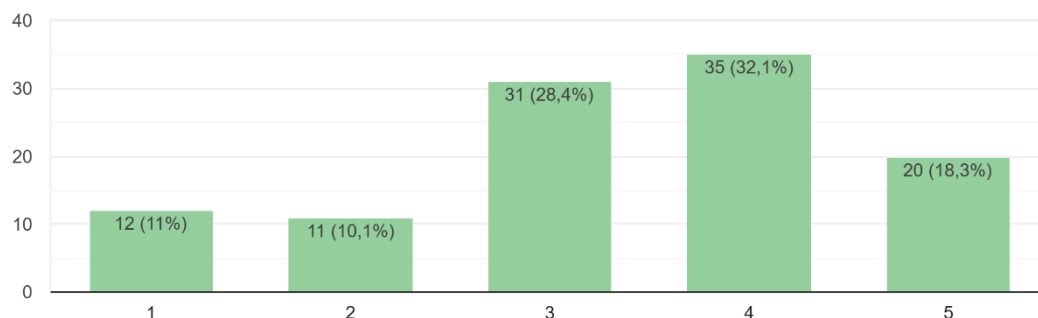
Β' ομάδα (ετυμολογία-λεξιλόγιο, σημασιολογική σχέση αρχαίων/νεοελληνικών λέξεων)

Στην ερώτηση 8 του Ε1 οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν αν βρίσκουν επιθυμητό ερέθισμα στην εκμάθηση της ετυμολογίας των νεοελληνικών λέξεων, συνδέοντάς τες αναπόφευκτα με την ιστορία τους και τις αρχαίες ρίζες τους. Το γράφημα 7.7. μας αποτυπώνει ως πλειοψηφική την απάντηση της πιθανής συμφωνίας με ποσοστό 32,1%, ενώ ακολουθεί ως δεύτερο ποσοστό η ουδετερότητα με 28,4%. Πάντως αθροιστικά οι θετικές απαντήσεις είναι σαφώς περισσότερες από τις αρνητικές.

Γράφημα 7.7.

8. Βρίσκω ενδιαφέρον να μαθαίνω την ετυμολογία των νεοελληνικών λέξεων που καθημερινά χρησιμοποιούμε.

109 απαντήσεις

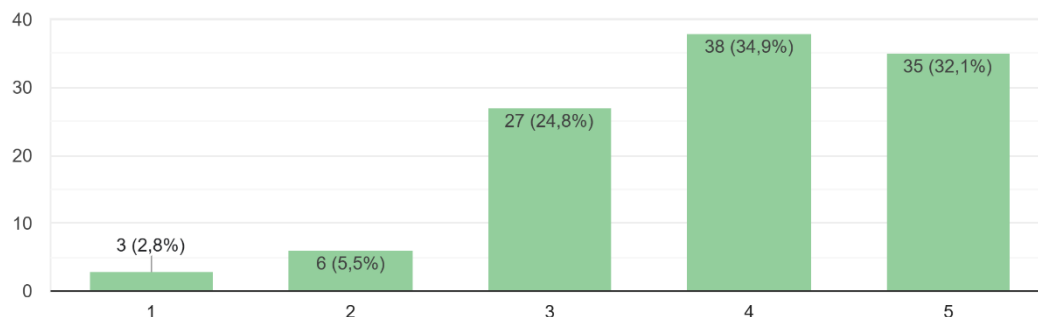


Συνεχίζουμε παρατηρώντας ότι στο γράφημα 7.8. είναι ολοφάνερη η κλίση των μαθητών ως προς το αν στο λεξιλόγιο των αρχαίων κειμένων που διδάσκονται συναντούν πολλά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας (ερώτηση 4^η). Δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στην απάντηση «μάλλον συμφωνώ», ενώ οι απαντήσεις μαζί με την απόλυτη συμφωνία κατέχουν το εκτενές ποσοστό του 67%.

Γράφημα 7.8.

4. Θεωρώ ότι στο λεξιλόγιο των αρχαίων ελληνικών κειμένων που διδασκόμαστε, συναντάμε πολλά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας.

109 απαντήσεις

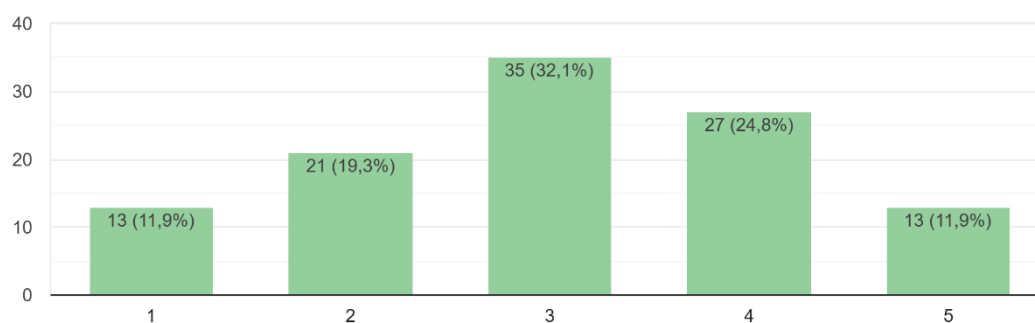


Στο επόμενο ζητούμενο (ερώτηση 5^η), του οποίου τις απαντήσεις αποτυπώνει το γράφημα 7.9., οι μαθητές ερωτήθηκαν για το αν οι αρχαίες λέξεις που έχουν επιβιώσει σχεδόν αυτούσιες στη νέα ελληνική, έχουν πάντα το ίδιο νόημα στις δύο μορφές της ελληνικής γλώσσας. Η πλειοψηφική απάντηση είναι η ουδετερότητα με ποσοστό 32,1 %. Παρατηρούμε μια μικρή κλίση προς τη συμφωνία, αφού αν αθροίσουμε τα ποσοστά, διαπιστώνουμε ότι το 36,7 % των ερωτηθέντων δήλωσαν τη μερική ή απόλυτη συμφωνία τους.

Γράφημα 7.9.

5. Οι αρχαίες λέξεις που επιβιώνουν σχεδόν αυτούσιες στη νέα ελληνική έχουν πάντα και το ίδιο νόημα στην αρχαία και στη νέα ελληνική.

109 απαντήσεις

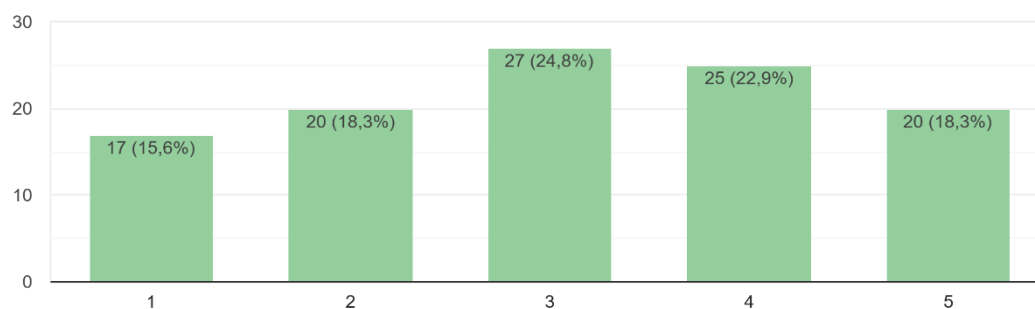


Η 9^η ερώτηση ζητούσε από τους μαθητές να δηλώσουν αν τους δημιουργεί σύγχυση το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές σημασίας ανάμεσα σε ίδιες ή παρόμοιες λέξεις της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Όπως παρατηρούμε στο διάγραμμα 7.10., πλειοψηφεί η ουδετερότητα, ενώ αθροιστικά είναι περισσότερες οι θετικές απαντήσεις στο δεδομένο της ερώτησης.

Γράφημα 7.10.

9. Μου δημιουργούν σύγχυση οι διαφορές σημασίας ανάμεσα στις ίδιες ή παρόμοιες λέξεις αρχαίας και νέας ελληνικής.

109 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Φαίνεται να προκαλεί στους μαθητές κέντρισμα της προσοχής η ετυμολογία των νεοελληνικών λέξεων καθώς και η σχέση αρχαίου/νέου λεξιλογίου, ενώ έχουν σχηματίσει την εντύπωση ότι κάθε λέξη η οποία παρουσιάζει όμοια μορφή στα αρχαία και στα νέα ελληνικά, έχει την ίδια σημασία και στις δύο γλωσσικές εποχές, πράγμα που φυσικά δεν μπορεί να ισχύει σε κάθε περίπτωση.

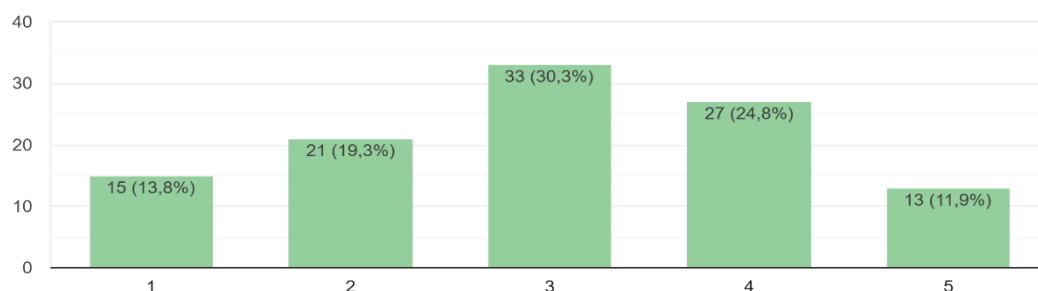
Γ' ομάδα (συναισθήματα προς την ΑΕΓ, πεποίθηση για τη δυνατότητα επιτυχίας στο μάθημα)

Η δεύτερη ερώτηση αφορά στο αν θεωρούν οι μαθητές ευχάριστη τη διαδικασία του μαθήματος. Με βάση τα κάτωθι ποσοστά του γραφήματος 7.11. το μεγαλύτερο ποσοστό απαντητικά είναι και πάλι το μεσαίο (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) με 30,3 %, με δεύτερο το «μάλλον συμφωνώ». Προσθετικά οι συμφωνούσες απόψεις είναι ελαφρώς περισσότερες από τις διαφωνούσες.

Γράφημα 7.11.

2. Βρίσκω ευχάριστη τη διαδικασία του μαθήματος της αρχαίας γλώσσας.

109 απαντήσεις

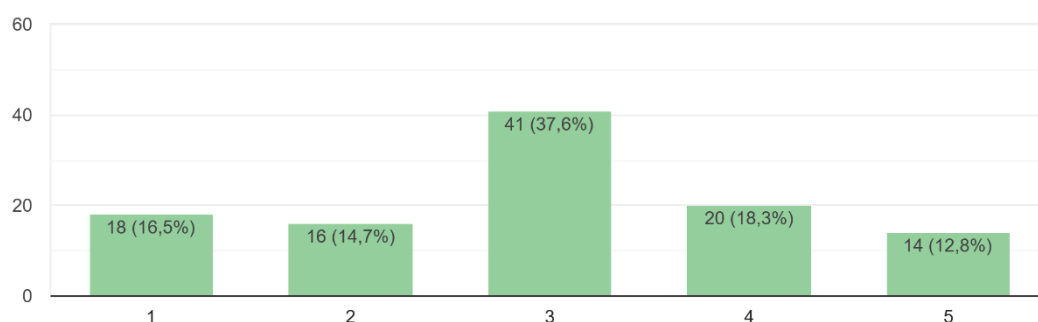


Στην ερώτηση 6 του Ε1 οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν αν τελικά η ώρα της σχολικής διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών τους ευχαριστεί ως προς την παρακολούθησή της. Το διάγραμμα 7.12. καταγράφει μια πλειοψηφική τάση της ουδετερότητας, ενώ αθροιστικά υπερτερούν ελαφρά οι θετικές τάσεις, συμφωνώντας με το δεδομένο της ερώτησης.

Γράφημα 7.12.

6. Μου είναι ευχάριστη τελικά η ώρα που διδάσκομαι αρχαία ελληνικά στην τάξη.

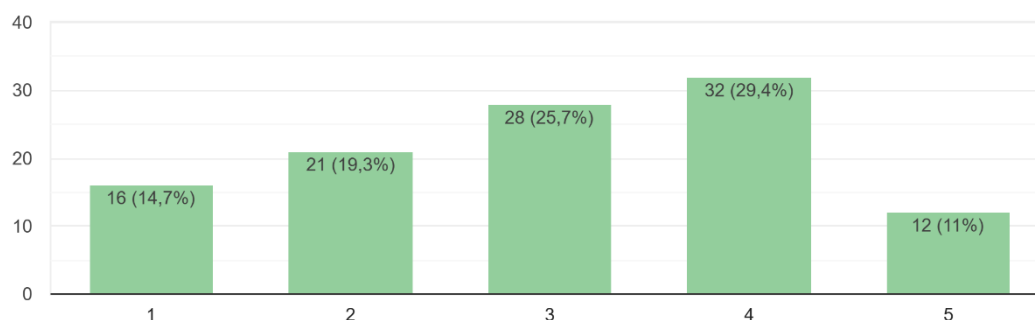
109 απαντήσεις



Στη 10^η ερώτηση οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν αν θεωρούν απλό να αποδίδουν με επιτυχία στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Όπως μας έχει καταγραφεί στο διάγραμμα 7.13., η απάντηση που πλειοψηφεί είναι η πιθανή συμφωνία στο δηλούμενο της ερώτησης με ποσοστό 29,4 %, ενώ η αμέσως επόμενη απάντηση είναι η ουδετερότητα (25,7 %). Αθροίζοντας τα επιμέρους ποσοστά βλέπουμε πως οι απαντήσεις της συμφωνίας είναι περισσότερες από τις απαντήσεις της διαφωνίας.

Γράφημα 7.13.

10. Μου φαίνεται απλό τελικά να προχωρώ με επιτυχία στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών.
109 απαντήσεις

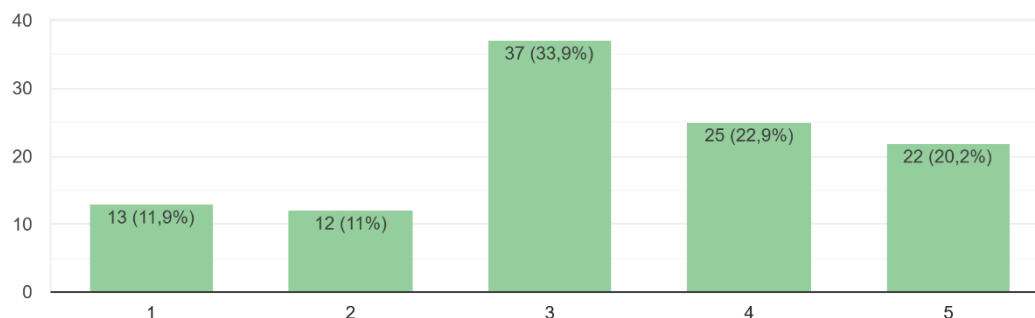


Στη 13^η ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν αν τους δυσκολεύει η εκμάθηση των γραμματικών τύπων της αρχαίας γλώσσας. Στο γράφημα 7.14. η πλειοψηφική απάντηση είναι η ουδέτερη (33,9 %), ενώ οι θετικές απαντήσεις είναι σαφώς περισσότερες από τις αρνητικές.

Γράφημα 7.14.

13. Με δυσκολεύει η εκμάθηση των γραμματικών τύπων της αρχαίας γλώσσας.

109 απαντήσεις

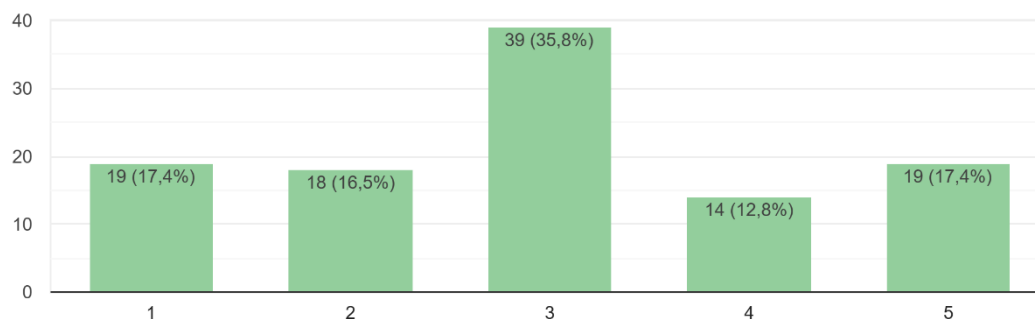


Στην ερώτηση 18 οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν αν η μελέτη των αρχαίων ελληνικών σε σχέση με τη μελέτη της Ιστορίας απαιτεί γι' αυτούς περισσότερο χρόνο. Η πλειονότητα των απαντήσεων, σύμφωνα με το διάγραμμα 7.15., είναι ουδέτερες (35,8 %), ενώ αθροίζοντας τις απαντήσεις συμφωνίας μεταξύ τους και τις απαντήσεις διαφωνίας μεταξύ τους, συμπεραίνουμε ότι υπερτερούν ελαφρά αυτές που εκφράζουν διαφωνία.

Γράφημα 7.15.

18. Σε σχέση με τη μελέτη του μαθήματος της Ιστορίας αφιερώνω περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από ό,τι για το μάθημα της Ιστορίας.

109 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Φαίνεται πως οι μαθητές κλίνουν στο να βρίσκουν ευχάριστη τη διαδικασία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Δείχνουν να πιστεύουν ότι δεν είναι δύσκολο να πετύχουν ικανοποιητική απόδοση στα αρχαία ελληνικά, αν είναι συνεπείς στη μελέτη τους, ενώ παράλληλα ισχυρίζονται ότι δε διαθέτουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη των αρχαίων ελληνικών σε σύγκριση με το μάθημα της Ιστορίας. Εντούτοις δηλώνουν ότι σχετικά δυσκολεύονται στην εκμάθηση της αρχαίας γραμματικής.

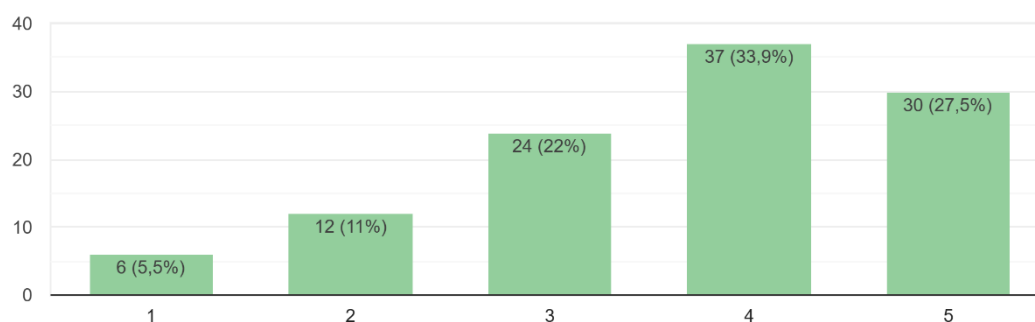
Δ' ομάδα (βελτίωση ορθογραφίας ν.ε., εμπλουτισμός λεξιλογίου ν.ε., βαθύτερη γνώση της εποχής των προγόνων)

Στην ερώτηση 19 του Ε1 ζητήθηκε από τους μαθητές η άποψή τους ως προς το αν μπορεί η εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών στο σχολείο να βελτιώσει την ορθογραφία τους στα νέα ελληνικά. Το πιο μεγάλο ποσοστό καταγράφεται στην απάντηση «μάλλον συμφωνών» με ποσοστό 33,9 %, ενώ είναι ξεκάθαρο από το διάγραμμα 7.16. ότι οι θετικές οπτικές για το ότι η ορθογραφία τους στα νέα ελληνικά μπορεί να βελτιωθεί μέσω των αρχαίων ελληνικών είναι συντριπτικές.

Γράφημα 7.16.

19. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών -αν φυσικά είμαι συνεπής στη μελέτη μου- μπορεί να βελτιώσει την ορθογραφία μου στα νέα ελληνικά.

109 απαντήσεις

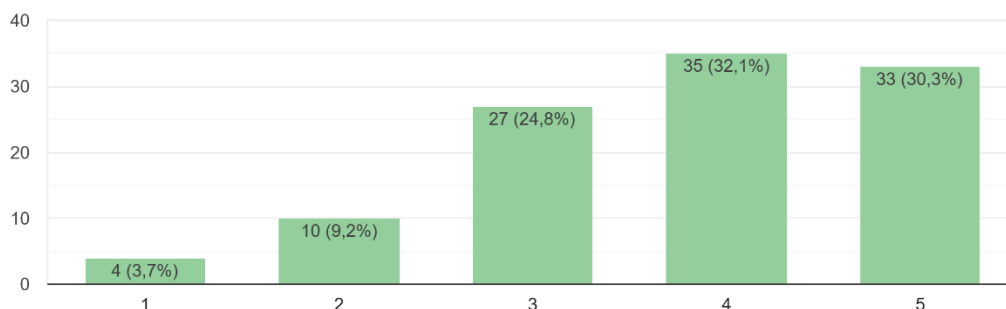


Στην ερώτηση 20 ζητήθηκε από τους μαθητές του εν λόγω Γυμνασίου ανατολικής Θεσσαλονίκης να σημειώσουν αν πιστεύουν πως το λεξιλόγιό τους στη νέα ελληνική μπορεί να εμπλουτιστεί μέσω της ενασχόλησής τους με τα αρχαία ελληνικά. Η πλειοψηφούσα απάντηση είναι με μικρή διαφορά το «μάλλον συμφωνώ» (32,1 %). Όπως καταγράφεται ξεκάθαρα στο διάγραμμα 7.17., οι συμφωνούντες είναι πολύ περισσότεροι (62,4 %) από τους διαφωνούντες. Υπάρχει και ένα σεβαστό ποσοστό ουδετερότητας (24,8 %).

Γράφημα 7.17.

20. Το λεξιλόγιό μας στη νέα ελληνική έχει τη δυνατότητα να εμπλουτιστεί λόγω της ενασχόλησής μας με τα αρχαία ελληνικά.

109 απαντήσεις

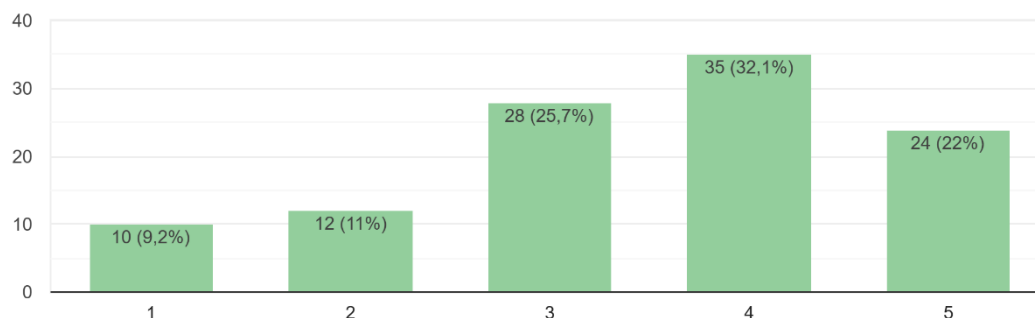


Στην ερώτηση 24 ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους σχετικά με το αν τα αρχαία ελληνικά μπορούν να τους βοηθήσουν να πλησιάσουν την εποχή και τη σκέψη των προγόνων τους. Παρατηρούμε λοιπόν στο διάγραμμα 7.18. ότι πλειοψηφεί η απάντηση «μάλλον συμφωνώ» (32,1%), ενώ προσθέτοντας και την απόλυτη συμφωνία έχουμε μια ξεκάθαρη τάση (54,1%), σε σύγκριση με τις διαφωνούσες απόψεις. Να αναφέρουμε ότι το ποσοστό ουδετερότητας ότι είναι αρκετά υψηλό (25,7 %).

Γράφημα 7.18.

24. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών μπορεί να μας βοηθήσει να μπούμε, κατά κάποιον τρόπο, στην εποχή και στη σκέψη των προγόνων μας.

109 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Οι συμμετέχοντες μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι μέσω του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών εμπλουτίζουν το νεοελληνικό τους λεξιλόγιο, βελτιώνουν την ορθογραφία τους και πλησιάζουν πιο κοντά στον πολιτισμό των προγόνων τους.

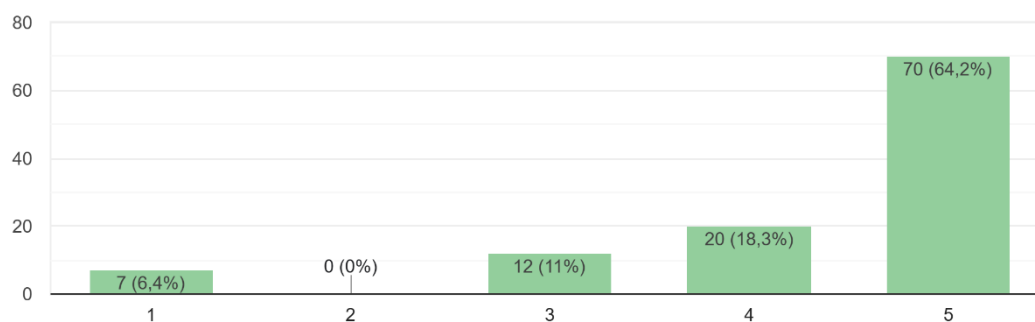
2^{ος} στόχος του ΕΙ (εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών)

Στην ερώτηση 11 ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους ως προς το αν προτιμούν να εξετάζονται στα αρχαία ελληνικά με ασκήσεις κλειστού τύπου. Σύμφωνα με το γράφημα 7.19., το αποτέλεσμα είναι πολύ εκτενές υπέρ της απόλυτης συμφωνίας (64,2%), ενώ προσθέτοντας και τη «σκεπτική» συμφωνία, έχουμε το συντριπτικό ποσοστό 82,5 %.

Γράφημα 7.19.

11. Προτιμώ να εξετάζομαι στα αρχαία ελληνικά με ασκήσεις κλειστού τύπου (Σωστό-Λάθος, αντιστοίχιση κτλ.)

109 απαντήσεις

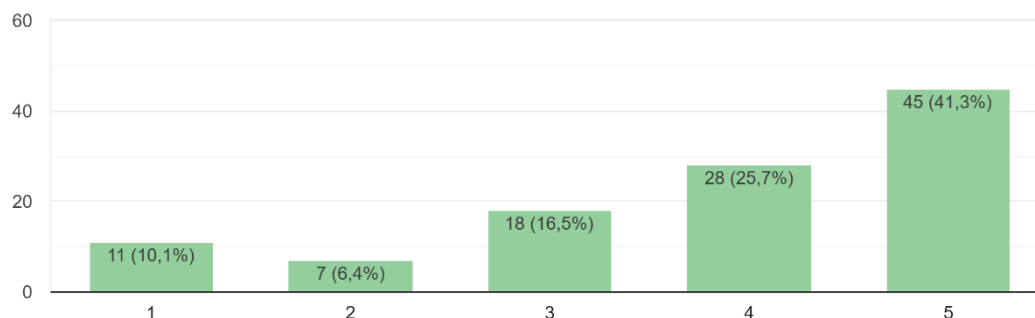


Στην 25^η ερώτηση του Ε1 που αφορούσε τους μαθητές, ρωτήθηκαν αν τους είναι πιο ευχάριστο να μαθαίνουν τα αρχαία ελληνικά μέσω ψηφιακών ασκήσεων και διαδικτυακών παιχνιδιών. Σύμφωνα με το διάγραμμα 7.20., η πλειοψηφούσα άποψη είναι η απόλυτη συμφωνία (41,3 %), στην οποία αν προστεθεί και το ποσοστό της «μερικής» συμφωνίας, έχουμε μια πολύ μεγάλη διαφορά σε σχέση με τις διαφωνούσες απόψεις.

Γράφημα 7.20.

25. Μου είναι πιο ευχάριστο να μαθαίνω το μάθημα των αρχαίων μέσα από ψηφιακές ασκήσεις και διαδικτυακά παιχνίδια.

109 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Οι μαθητές δηλώνουν ότι προτιμούν τις διαδικτυακές ασκήσεις εν γένει καθώς και την εξέταση στην ΑΕΓ με θέματα κλειστού τύπου.

7.4.2. Διερεύνηση του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς (E2)

Αρχικά θα διερευνήσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν τον α' στόχο που ορίσαμε (διερεύνηση αντιλήψεων για την παρουσία της ΑΕΓ στο ωρολόγιο πρόγραμμα/παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο συσχετίζουν τη διδασκαλία αρχαίας-νέας ελληνικής/πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών) και έπειτα θα περάσουμε στις απαντήσεις που αφορούν τον β' στόχο του E2 (απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στις προτεινόμενες από το E2 προτάσεις διδασκαλίας του μαθήματος). Θα παραθέτουμε και πάλι κατ' αρχάς το σχόλιο-ερμηνεία της απάντησης και θα ακολουθεί το γράφημα με την ερώτηση.

1^{ος} στόχος του E2

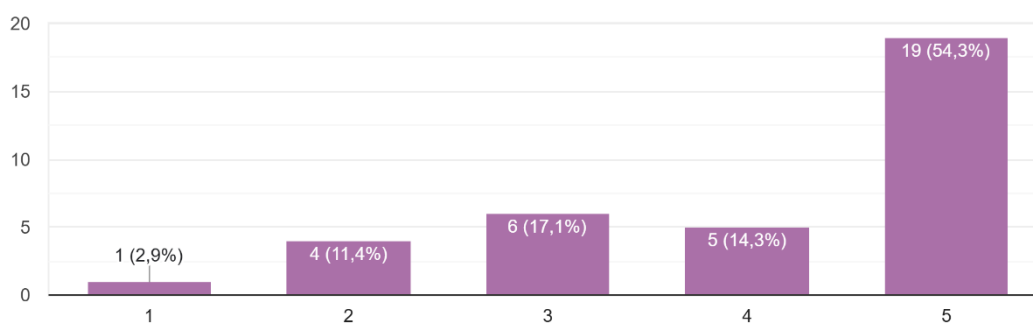
Α' ομάδα (αρχαία ελληνικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση)

Στην ερώτηση 1 του Ε2 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να καταθέσουν τις απόψεις τους, να δηλώσουν τη γνώμη τους για το αν πρέπει να διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το γράφημα 7.21., η άποψη που αποτυπώθηκε με μεγάλη διαφορά είναι η απόλυτη συμφωνία (54,3 %), ενώ συνολικά οι σύμφωνες ή σχεδόν σύμφωνες απόψεις είναι πολύ περισσότερες από τις διαφωνούσες (14,3 %).

Γράφημα 7.21

1. Συμφωνώ με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

35 απαντήσεις

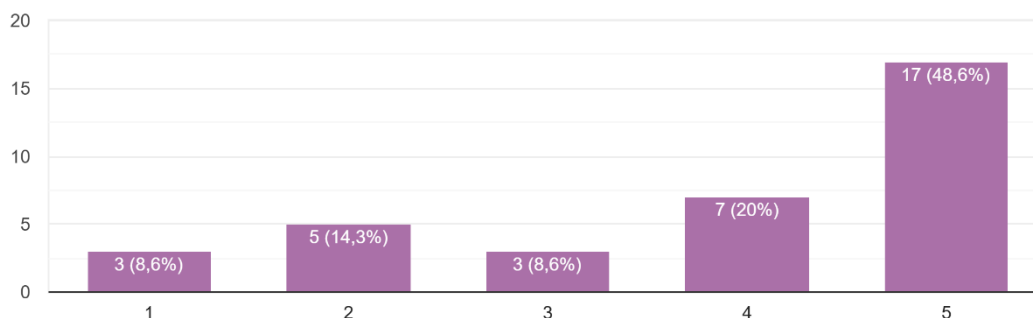


Στην 6^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν στο αν είναι, κατά τη γνώμη τους, ωφέλιμη η διδασκαλία της ΑΕΓ στο Γυμνάσιο. Από το γράφημα 7.22. φαίνεται ξεκάθαρα ότι η πιο πολυπληθής απάντηση είναι η απόλυτη συμφωνία (48,6 %) και συνολικά οι συμφωνούσες γνώμες φθάνουν στο 68,6 %.

Γράφημα 7.22.

6. Είμαι της άποψης ότι είναι ωφέλιμη η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο.

35 απαντήσεις



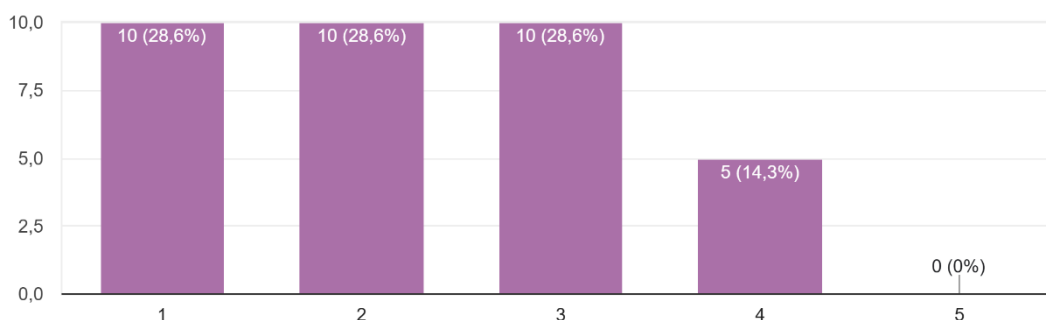
Συνοπτική εικόνα: Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξειδικεύοντας την απάντησή τους και ως προς το Γυμνάσιο.

Β' ομάδα (στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και στους διδάσκοντες)

Στην 3^η ερώτηση του Ε2 κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν αν συμφωνούν ότι η στάση των μαθητών απέναντι στα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο είναι γενικά θετική. Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 7.23., μια ισχυρή πλειοψηφία διαφωνεί μερικώς ή πλήρως, καταγράφοντας οι δύο διαφωνούσες αντιλήψεις τα ίδια ακριβώς ποσοστά (συνολικά 57,2 %). Πανομοιότυπο ποσοστό (28,6 %) καταγράφεται και στην ουδέτερη απάντηση.

Γράφημα 7.23.

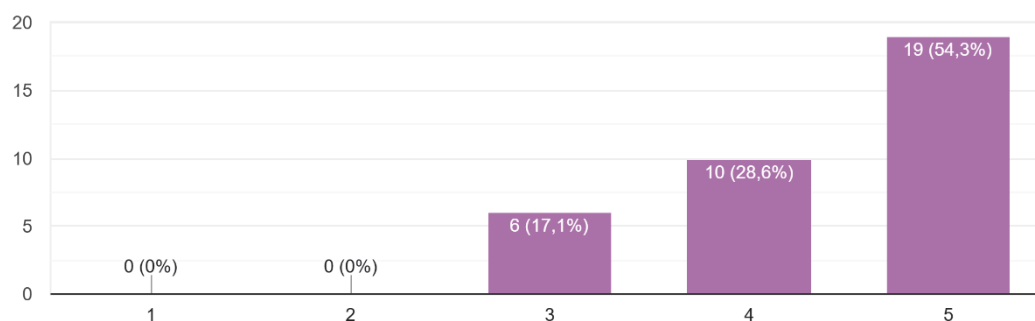
3. Η στάση των μαθητών απέναντι στα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο είναι εν γένει θετική.
35 απαντήσεις



Στην 20^η ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν την άποψή τους ως προς το αν η αντιμετώπιση των αρχαίων ελληνικών από τους μαθητές επηρεάζεται από την εκπαιδευτική μέθοδο του εκάστοτε διδάσκοντα. Διαπιστώνουμε από το γράφημα 7.24. ότι η απάντηση που πλειοψηφεί είναι εμφανώς η πλήρης συμφωνία (54,3 %). Προσθέτοντας και τη «μερική» συμφωνία φθάνουμε στο συντριπτικό 82,9 %.

Γράφημα 7.24.

20. Η αντιμετώπιση των αρχαίων ελληνικών από τους μαθητές επηρεάζεται από την εκπαιδευτική μέθοδο του εκάστοτε διδάσκοντα.
35 απαντήσεις



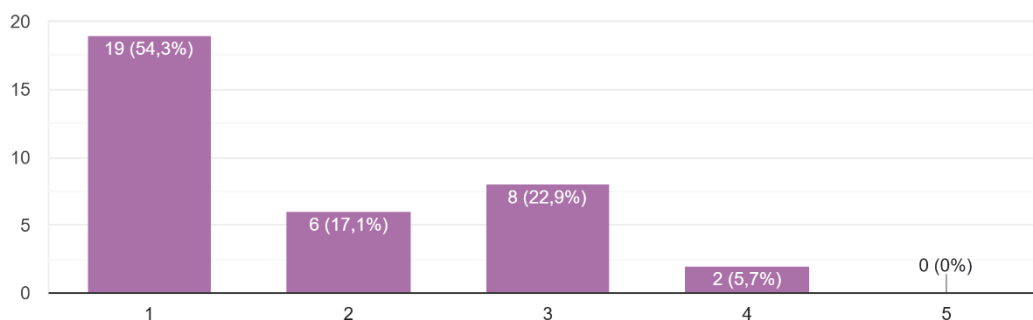
Συνοπτική εικόνα: Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι δεν αντιμετωπίζεται θετικά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από τους μαθητές και ότι επηρεάζονται –και μάλιστα δεν υπάρχει καμία, έστω και μερικώς, διαφωνούσα απάντηση– από τη μέθοδο διδασκαλίας του κάθε καθηγητή.

Γ' ομάδα (επιβλαβής η διδασκαλία του μαθήματος;/περισσότερες ώρες για τη νεοελληνική γλώσσα;)

Στη 17^η ερώτηση κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να καταθέσουν την άποψή τους για το αν θεωρούν επιβλαβή τη διδασκαλία της ΑΕΓ, αναφορικά με την ικανοποιητική κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας από τους μαθητές. Παρατηρούμε στο γράφημα 7.25. ότι η πιο πολυπληθής απάντηση είναι ολοφάνερα η πλήρης διαφωνία (54,3 %), ενώ προσθέτοντας τη «μερική» με την πλήρη διαφωνία φθάνουμε στο 71,4 %, άρα μιλάμε για αδιαμφισβήτητη διαφωνία στο ζητούμενο.

Γράφημα 7.25.

17. Έχω την αίσθηση ότι είναι επιβλαβής η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο αναφορικά με την ικανοποιητική κατά...της νεοελληνικής γλώσσας από τους μαθητές.
35 απαντήσεις



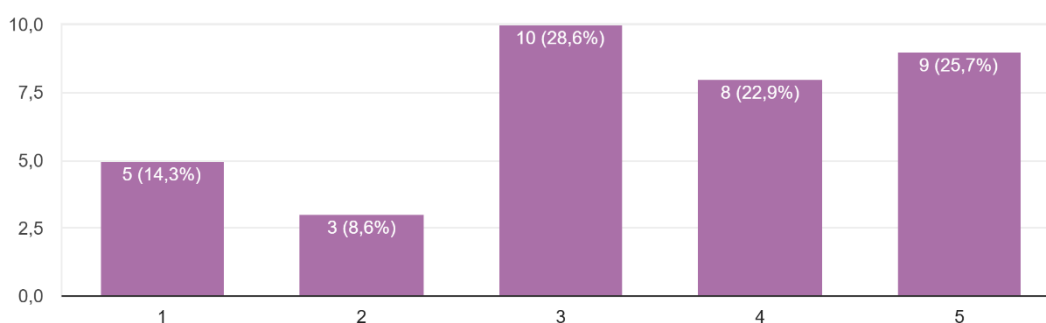
Στην ερώτηση 5 ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τη θέση τους για το αν θα προέκριναν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των νέων ελληνικών έναντι των

αρχαίων ελληνικών. Διαπιστώνουμε μέσω του γραφήματος 7.26. ότι πλειοψηφεί η ουδετερότητα (28,6 %), ενώ οι απαντήσεις που συμφωνούν φθάνουν (προστιθέμενες) σε αξιοσημείωτο ποσοστό (48,6 %) σε σχέση με τους διαφωνούντες (22.9 %).

Γράφημα 7.26.

5. Θα προέκρινα την αύξηση ωρών διδασκαλίας των νέων ελληνικών έναντι των αρχαίων ελληνικών.

35 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι επιβλαβής η διδασκαλία του μαθήματος της ΑΕΓ, εντούτοις πιστεύουν ότι πρέπει να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας των νέων έναντι των αρχαίων ελληνικών.

2^{ος} στόχος του Ε2

Α' ομάδα (διδασκτικοί τρόποι για επίτευξη θετικής αντιμετώπισης των μαθητών προς τα αρχαία ελληνικά)

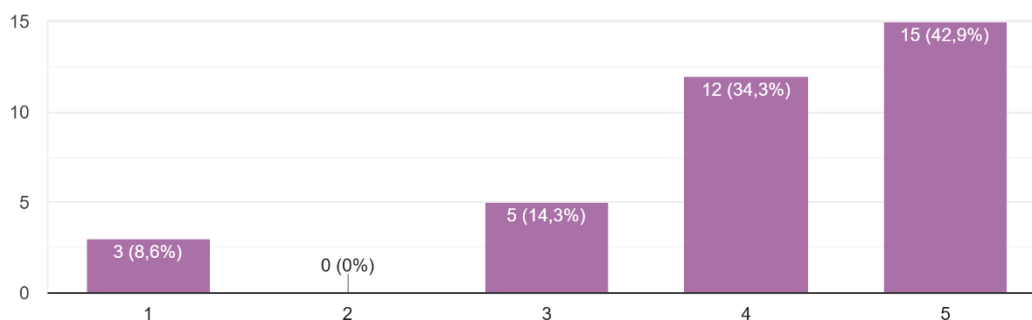
Η 2^η ερώτηση του Ε2 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς που θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, να δηλώσουν αν πιστεύουν ότι ένας διαφορετικός τρόπος διδακτικής μεθόδου που θα έθετε ως βάση του το σύνολο του αρχαίου κειμένου, θα είχε πιο πολύ ενδιαφέρον για τους μαθητές. Διαπιστώνουμε από το γράφημα 7.27. ότι η πιο ισχυρή

αριθμητικά απάντηση είναι η απόλυτη συμφωνία (42,9 %). Αν προστεθεί και η «μερική» συμφωνία (34,3 %) φθάνουμε σε μεγάλη πλειοψηφία που συμφωνεί με το ζητούμενο.

Γράφημα 7.27.

2. Έχω την αίσθηση ότι ένας διαφορετικός τρόπος διδακτικής μεθόδου που θα είχε ως γνώμονα «το όλον» του αρχαίου κειμένου, θα αφορούσε περισσότερο τους μαθητές.

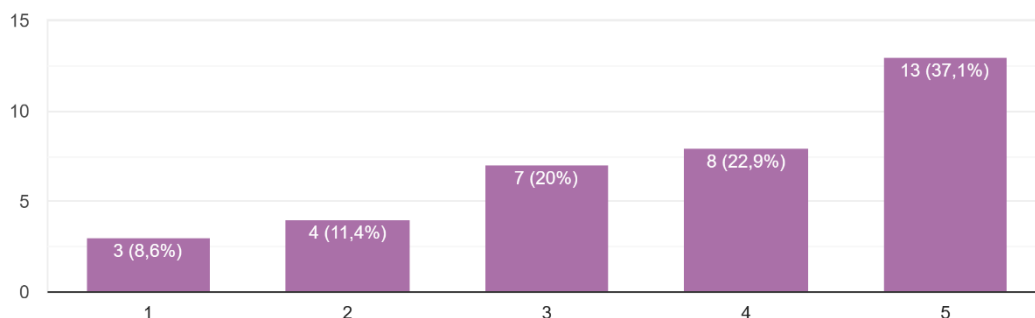
35 απαντήσεις



Στην 7^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν θεωρούν ότι οι ψηφιακές ασκήσεις εμπέδωσης της αρχαίας ελληνικής γραμματικής θα πρόσφεραν ωφέλεια στο κλίμα της τάξης αλλά και πιο ταχεία κατανόηση της γραμματικής. Οι απαντήσεις που καταγράφονται στο γράφημα 7.28. δείχνουν ότι η πιο ισχυρή φωνή είναι αυτή της πλήρους συμφωνίας (37, 1 %), ενώ με την προσθήκη της πιθανής συμφωνίας φθάνουμε σε μεγάλο ποσοστό (60 %).

Γράφημα 7.28.

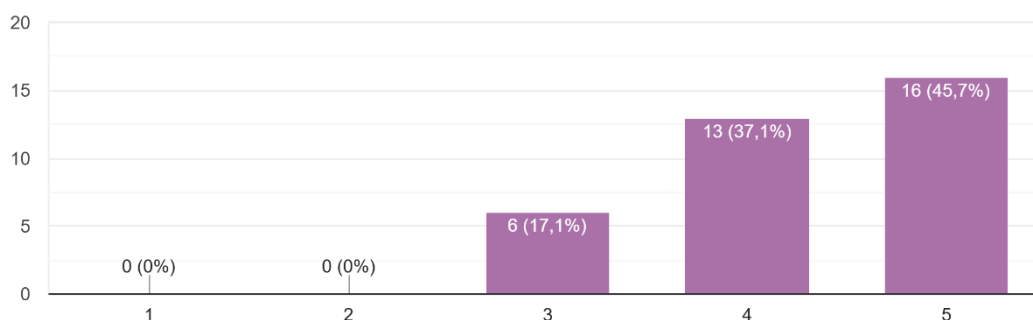
7. Πιστεύω ότι οι ψηφιακές ασκήσεις εμπέδωσης της αρχαίας ελληνικής γραμματικής θα ωφελούσαν το κλίμα της τάξης, αλλά και την ταχύ...ρη κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων.
35 απαντήσεις



Στην 24^η ερώτηση καλέσαμε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να καταθέσουν την άποψή τους ως προς το αν η ομαδική δημιουργία κειμένων από τους μαθητές με αρχαιοελληνικές λέξεις που επιβιώνουν στη νέα ελληνική γλώσσα, θα μπορούσε να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Σύμφωνα με το γράφημα 7.29., δηλώνεται εμφανέστατα η συμφωνία των εκπαιδευτικών στην διδακτική μέθοδο που προτείνεται. Η επικρατέστερη απάντηση είναι η απόλυτη συμφωνία με ποσοστό 45,7 %, ενώ σ' αυτόν τον αριθμό μπορούμε να προσθέσουμε και τη «μερική» συμφωνία που εκφράστηκε με ποσοστό 37,1 %.

Γράφημα 7.29.

24. Θα μπορούσε η ομαδική δημιουργία κειμένων από τους μαθητές με την αξιοποίηση αρχαιοελληνικών λέξεων που επιβιώνουν στη νεοε... θετικά συναισθήματα για τα αρχαία ελληνικά
35 απαντήσεις

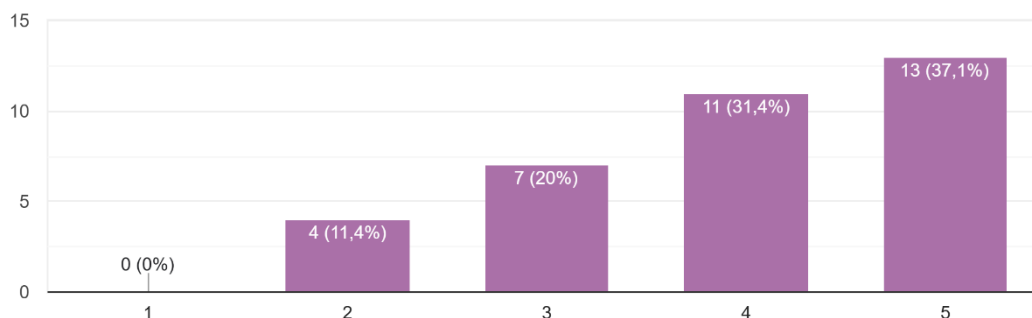


Στη 16^η ερώτηση οι συμμετέχοντες κατέθεσαν την κρίση τους για το αν η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών θα προσέδιδε αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Όπως φαίνεται στο γράφημα 7.30., υπερτερεί η απόλυτη συμφωνία με ποσοστό 37,1 %, με δεύτερο κατά σειρά ποσοστό τη «μερική» συμφωνία (31,4 %). Το συνολικό ποσοστό 68,5 % δείχνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων διάκειται θετικά προς το συγκεκριμένο ζητούμενο.

Γράφημα 7.30.

16. Θεωρώ ότι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών θα προσέδιδε αυξημένο ενδιαφέρον στους μαθητές.

35 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές ασχολούμενοι με ψηφιακές ασκήσεις νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, όπως και δια μέσου της δημιουργίας κειμένων, χρησιμοποιώντας γνωστές αρχαιοελληνικές λέξεις· αναπτύσσουν πιο θετικά συναισθήματα με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών στην τάξη, αλλά και όταν διδάσκεται το αρχαίο κείμενο ως ολότητα.

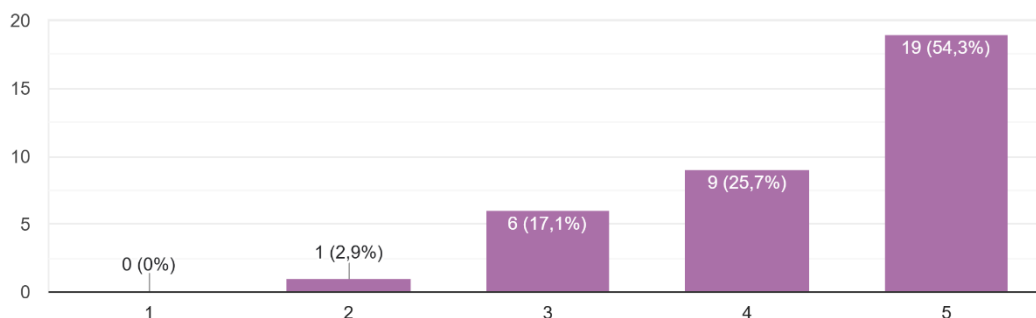
Β' ομάδα (διδακτικές προτάσεις που προτείνονται ως πιο αποδοτικές)

Στην 8^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν αν θα πρότειναν συχνή εξάσκηση με ετυμολογικές ασκήσεις λαμβάνοντας ως αφορμή τις αρχαίες ελληνικές λέξεις των κειμένων. Διαπιστώνουμε στο γράφημα 7.31. ότι πλειοψηφεί ολοφάνερα η απόλυτη συμφωνία με ποσοστό 54,3 %. Προσθέτοντας και την πιθανή συμφωνία φθάνουμε στο συντριπτικό ποσοστό του 80 %.

Γράφημα 7.31.

8. Θα πρότεινα συχνή εξάσκηση σε ετυμολογικές ασκήσεις με αφορμή αρχαιοελληνικές λέξεις των κειμένων.

35 απαντήσεις

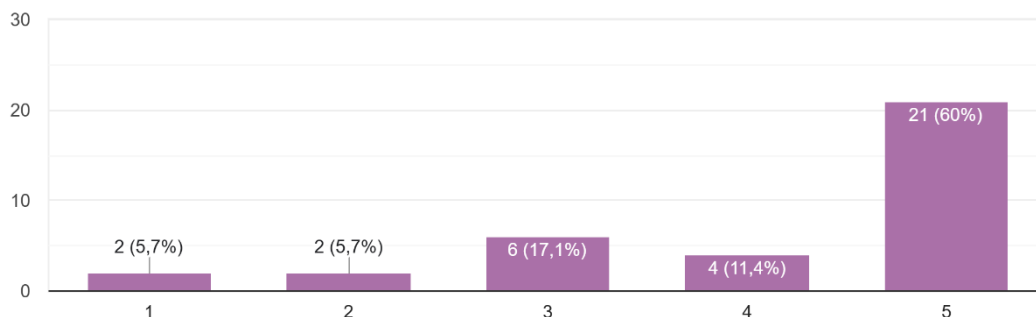


Στην 10^η ερώτηση κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν αν είναι σύμφωνοι με το να μην ξεκινά η επεξεργασία του αρχαίου κειμένου από τη συντακτική ανάλυση και τη μετάφραση αλλά από το ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο εμπλέκεται το κείμενο. Στο γράφημα 7.32. υπερτερεί ολοφάνερα η απόλυτη συμφωνία με ποσοστό 60 %, ενώ οι σύμφωνες γνώμες φθάνουν (μερικά και ολικά) στο 71,4 %.

Γράφημα 7.32.

10. Με βρίσκει σύμφωνο η επεξεργασία ενός αρχαιοελληνικού κειμένου να μην ξεκινά από συντακτική ανάλυση και μετάφραση, αλλά από το ιστορικό και ιδεολογικό του πλαίσιο.

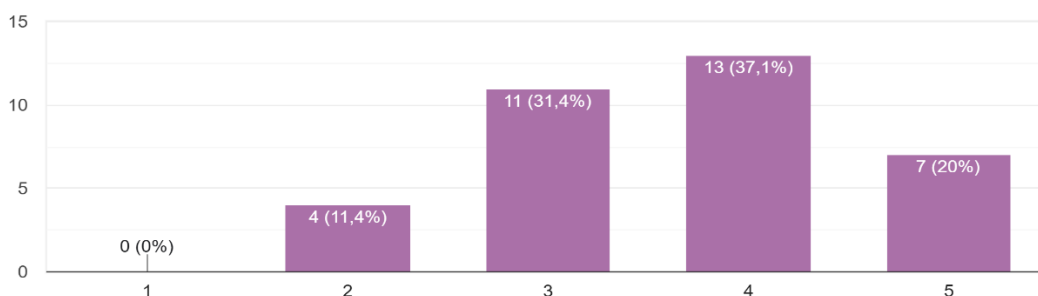
35 απαντήσεις



Στην 11^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για το αν θα ωφελούσε η επαφή των μαθητών με περισσότερες της μίας δόκιμες μεταφράσεις ενός αρχαίου κειμένου, καθώς και η αντιπαραβολή τους. Όπως φαίνεται στο γράφημα 7.33., υπερτερεί η απάντηση «μáλλον συμφωνώ» με ποσοστό 37,1 %, ενώ και η απόλυτη συμφωνία κατέχει το 20% των απαντήσεων. Η δεύτερη βέβαια ποσοστιαία απάντηση είναι η ουδετερότητα (31,4 %). Οπωσδήποτε όμως είναι πολύ μεγαλύτερο το ποσοστό των συμφωνούντων σε σύγκριση με τους διαφωνούντες (11,4 %).

Γράφημα 7.33.

11. Θα βοηθούσε η επαφή των παιδιών με περισσότερες από μία δόκιμες μεταφράσεις ενός κειμένου καθώς και η αντιπαραβολή τους.
35 απαντήσεις

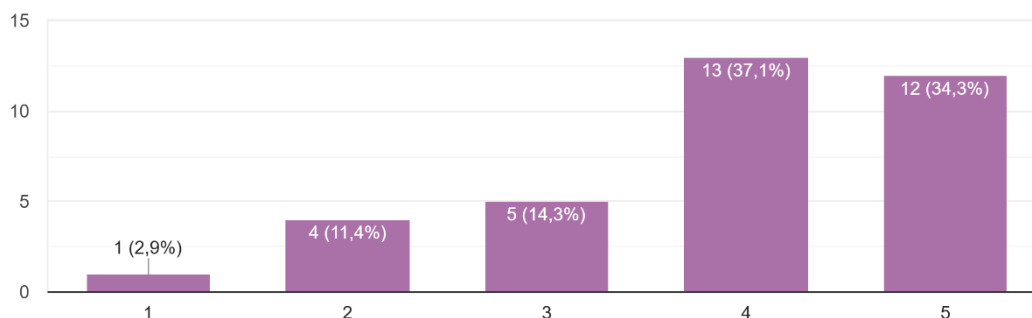


Στην 4^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν μπροστά στο να εκφράσουν τη γνώμη τους για το αν οι ΤΠΕ θα διευκόλυναν το έργο των φιλολόγων στα πλαίσια του μαθήματος της ΑΕΓ. Η απάντηση που υπερτερεί στο γράφημα 7.34. είναι η πιθανή συμφωνία με ποσοστό 37,1 %, ενώ προσθέτοντας και τις απαντήσεις της απόλυτης συμφωνίας φθάνουμε στη μεγάλη πλειοψηφία του 71,4 %.

Γράφημα 7.34.

4. Πιστεύω ότι οι ΤΠΕ θα διευκόλυναν το έργο των φιλολόγων στα πλαίσια του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών.

35 απαντήσεις

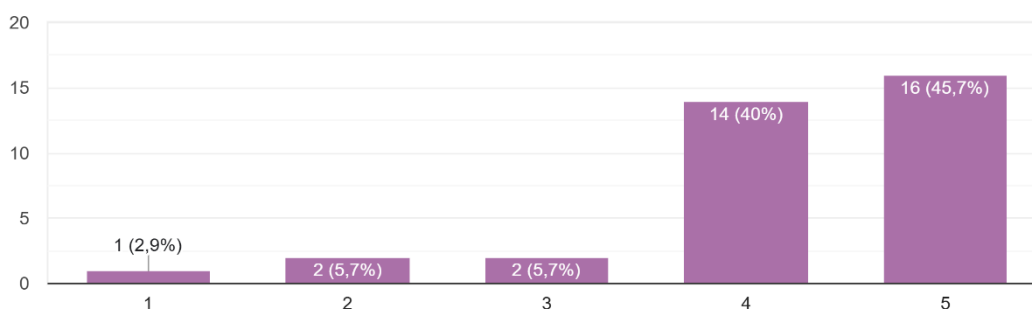


Στη 12^η ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορούν το αν αντιλαμβάνονται ως πολύ αποδοτική άσκηση για τους μαθητές τα ετυμολογικά παιχνίδια λέξεων. Η πλειοψηφούσα απάντηση που αποτυπώνεται στο γράφημα 7.35. είναι η απόλυτη συμφωνία με ποσοστό 45,7 %. Η αμέσως επόμενη επιλογή είναι η πιθανή συμφωνία με ποσοστό 40%, γεγονός που δείχνει πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το δεδομένο.

Γράφημα 7.35.

12. Έχω την αίσθηση ότι μια πολύ αποδοτική άσκηση για τους μαθητές είναι αυτή που αφορά ετυμολογικά παιχνίδια λέξεων.

35 απαντήσεις

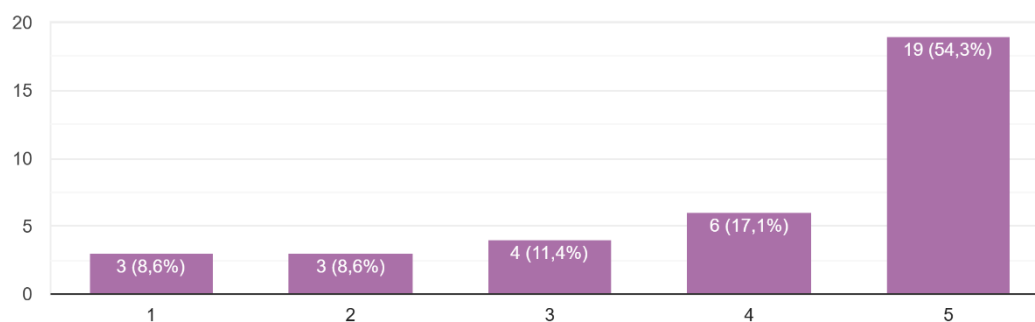


Στην ερώτηση 21 κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να δηλώσουν αν συμφωνούν πως η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών λειτουργεί συγχρόνως ως μέσο γλωσσικής και εθνικής αγωγής για τους μαθητές. Παρατηρώντας το γράφημα 7.36. είναι ολοφάνερο πως η απόλυτη συμφωνία υπερτερεί κατά πολύ ως απάντηση (54,3 %), ενώ προσθέτοντας και την πιθανή συμφωνία φθάνουμε στο συντριπτικό ποσοστό του 71,4 %.

Γράφημα 7.36.

21. Συμμερίζομαι την άποψη ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών λειτουργεί και ως μέσο γλωσσικής και συνάμα εθνικής αγωγής.

35 απαντήσεις



Συνοπτική εικόνα: Οι διδάσκοντες που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές θα ωφελούνταν περισσότερο με συχνές ασκήσεις ετυμολογίας, με σύγκριση ποικίλων δόκιμων μεταφράσεων, αλλά και όταν πριν το συντακτικό και τη μετάφραση, εξετάζεται το ιστορικό/πολιτισμικό πλαίσιο του αρχαίου κειμένου· επιπλέον, και για τους ίδιους τους φιλόλογους θα ήταν διευκολυντική η χρήση των ΤΠΕ, όπως δήλωσαν στο Ε2. Τέλος, προκύπτει πως θεωρούν ότι τα αρχαία ελληνικά παιδαγωγούν τους μαθητές, τόσο γλωσσικά όσο και αναφορικά με την εθνική τους ταυτότητα.

7.5. Συμπεράσματα από την έρευνα (E1, E2)

7.5.1. Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές

Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων που αφορά τους μαθητές καταλήγουμε σε αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα, αναμενόμενα ή μη, ανάλογα με το ποιος τα μελετά. Οι μαθητές κατ' αρχάς εμφανίζονται ουδέτεροι ως προς την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, έχοντας εντούτοις μια μικρή τάση συμφωνίας. Επίσης, στο αν περνούν ευχάριστα τη διδακτική ώρα του μαθήματος, όπως και στο πώς αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας του εμφανίζονται ουδέτεροι, με την ενδιαφέρουσα λεπτομέρεια ότι κλίνουν ελαφρά προς τη θετική απάντηση. Παρ' όλα αυτά διαφωνούν με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο. Όπως φαίνεται, δεν είναι αρνητικοί στη διδασκαλία του μαθήματος, αλλά δεν επιθυμούν πιο εντατική σχολική ενασχόληση με αυτό.

Συμφωνούν ξεκάθαρα ότι στο λεξιλόγιο των αρχαίων που διδάσκονται συναντούν πολλά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας. Εκφράζουν ουδέτερη άποψη, με μικρή θετική τάση, στο ερώτημα αν έχουν σταθερή σημασία οι αρχαίες λέξεις που επιβίωσαν στις μέρες μας σχεδόν αυτούσιες, απαντώντας με τον ίδιο τρόπο και στο ερώτημα αν συγχέουν τις διαφορετικές σημασίες αρχαίων και νέων ελληνικών λέξεων. Συμφωνούν όμως, έστω και με ελαφρά διαφορά, ότι τους κεντρίζει το ενδιαφέρον η ανακάλυψη της ετυμολογίας των νεοελληνικών λέξεων.

Υπάρχει εμφανής συμφωνία των μαθητών στο ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών θα τους βοηθήσει στην ορθογραφία της νέας ελληνικής καθώς και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Η συμφωνία τους επιπλέον είναι ολοφάνερη και στο

ότι τα αρχαία ελληνικά μπορούν να τους εισαγάγουν στην εποχή και στη σκέψη των προγόνων τους.

Συμφωνούν κατά βάση ότι μπορούν εύκολα να πετύχουν θετική επίδοση στο μάθημα, αν η μελέτη τους είναι ενδεδειγμένη· βέβαια, εδώ υπάρχουν και αρκετές ουδέτερες απόψεις (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ). Αντίστοιχα, δηλώνουν ουδετερότητα ως προς το αν δυσκολεύονται στην εκμάθηση των αρχαίων γραμματικών τύπων, εντούτοις τα παιδιά που δυσκολεύονται στην εκμάθηση είναι περισσότερα από αυτά που δήλωσαν το αντίθετο. Τέλος, είναι ουδέτερες οι απαντήσεις στο αν αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εκμάθηση των αρχαίων σε σχέση με τη μελέτη της Ιστορίας· όμως να σημειώσουμε ότι υπερτερούν ελαφρώς (συγκριτικά με αυτούς που εκφράζουν την αντίθετη άποψη) οι μαθητές που ισχυρίζονται ότι δε μελετούν περισσότερη ώρα τα αρχαία ελληνικά σε σχέση με την Ιστορία, η οποία είναι ένα θεωρητικό επίσης μάθημα, το οποίο απαιτεί αναλυτική μελέτη αλλά και αρκετή απομνημόνευση γεγονότων.

Οι μαθητές συμφωνούν με πολύ ξεκάθαρο ποσοστό ότι τους είναι πιο ευχάριστη η εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών με ψηφιακές ασκήσεις και παιχνίδια μέσω διαδικτύου, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά είναι συντριπτικά υπέρ της εξέτασης του μαθήματος με ασκήσεις κλειστού τύπου (σωστό-λάθος, αντιστοίχιση και άλλα).

Γενικότερα, παρατηρήσαμε στο Ε1 μία εν γένει θετική κλίση/αποδοχή του μαθήματος από όσα παιδιά είχαν την επιθυμία να απαντήσουν στα ερωτήματα. Στο μόνο σημείο ουσιαστικά που υπάρχει μεγαλύτερος προβληματισμός των παιδιών είναι η δυσκολία εκμάθησης των γραμματικών φαινομένων, γεγονός που προφανώς συνδέεται με την προτίμηση που εξέφρασαν για τις ψηφιακές ασκήσεις, τα διαδικτυακά παιχνίδια λέξεων καθώς και για την εξέταση με ασκήσεις κλειστής μορφής. Συνάγεται τέλος ένα αξιοπρόσεκτο συμπέρασμα, δηλαδή μια αρκετά θετική διάθεση των μαθητών για την ετυμολογία και ορθογραφία των λέξεων της νέας ελληνικής, όπως αυτή διαπλέκεται και καλλιεργείται με τα αρχαία ελληνικά. Αποδεικνύεται λοιπόν με έναν τρόπο ότι η διαχρονία της γλώσσας δημιουργεί εν τέλει μεγαλύτερη ευαισθησία στους μαθητές στο θέμα της συγχρονικής χρήσης της γλώσσας μας (Τσάφος, 2004: 6).

7.5.2. Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς (Ε2)

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με μεγάλη διαφορά ότι πρέπει να διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενισχυτικά, συμφωνούν σε μεγάλη πλειοψηφία ότι είναι ωφέλιμη η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο.

Είναι σαφής η τάση συμφωνίας τους ως προς την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των νέων ελληνικών έναντι των αρχαίων ελληνικών· παρουσιάζεται όμως και αρκετά μεγάλη (ποσοστιαία) αναποφασιστικότητα (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) ως προς αυτό το θέμα. Εντούτοις, η μεγάλη πλειοψηφία δε θεωρεί καθόλου επιβλαβή τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών εν σχέσει με την ικανοποιητική εκμάθηση της νέας ελληνικής.

Με αξιοσημείωτη διαφορά διαφωνούν ότι είναι θετική η στάση των μαθητών απέναντι στα αρχαία ελληνικά· σημειώτεον ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν ουδετερότητα ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, δίνοντας την αίσθηση ότι δεν έχουν διαπιστώσει την οπτική των παιδιών αναφορικά με το μάθημα. Είναι πάντως συντριπτική η συμφωνία (χωρίς καμία διαφωνία) ότι η αντιμετώπιση των αρχαίων από τους μαθητές επηρεάζεται από την εκπαιδευτική πρακτική του εκάστοτε διδάσκοντα, γεγονός που δείχνει ότι οι διδάσκοντες έχουν την επίγνωση πως η διαδικασία της διδασκαλίας είναι ανθρωποκεντρική και χαρακτηρίζεται έντονα από το στοιχείο της προσωπικής επαφής καθηγητή-μαθητή.

Παρατηρείται ακόμη αδιαμφισβήτητη συμφωνία στο ότι ένας τρόπος διδακτικής μεθόδου που θα κάλυπτε το σύνολο του κειμένου και όχι τα επιμέρους χωρία του, θα ήταν πιο προσφιλής στους μαθητές· επίσης οι διδάσκοντες συμφωνούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι η ομαδική δημιουργία κειμένων με αρχαίες λέξεις που επιβιώνουν στη νέα ελληνική, θα μπορούσε να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα στους μαθητές για τα αρχαία ελληνικά (σ' αυτό το δεδομένο δεν καταγράφεται καμία διαφωνία). Προφανώς

οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κριτική επαφή των μαθητών με το κείμενο και οι ασκήσεις δημιουργικότητας θα κέντριζαν θετικά την παρακολούθηση του μαθήματος.

Προχωρώντας στη μελέτη των συμπερασμάτων μας, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ολοφάνερη συμφωνία στο ότι οι ψηφιακές ασκήσεις θα ωφελούσαν τόσο το κλίμα της τάξης, όσο και την ταχύτερη κατανόηση της γραμματικής. Έντονη συμφωνία παρουσιάζεται μέσω του Ε2 και στο ζήτημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς θεωρούν ότι θα προκαλούνταν πιο ενεργή ανταπόκριση από την πλευρά των μαθητών.

Όσο αφορά τους προβληματισμούς για τις διδακτικές μεθόδους, συμπεράναμε πως οι συμμετέχοντες συγκατατίθενται πανηγυρικά στο ότι οι ΤΠΕ είναι διευκολυντικό μέσο για τους φιλόλογους, ενώ με τον ίδιο ενθουσιασμό θα πρότειναν τη συχνή εξάσκηση των μαθητών με ετυμολογικές ασκήσεις και ιδίως με τη μορφή λεκτικών παιχνιδιών, λαμβάνοντας εναύσματα από τα διδασκόμενα κείμενα.

Προκειμένου για τα δύο ζητήματα που άπτονται ιστορικών, ιδεολογικών ή και δεδομένων εθνικής ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί τίθενται αναμφίβολα θετικοί: α) στην άποψη ότι η διδασκαλία του μαθήματος μετατρέπεται και σε μέσο γλωσσικής και εθνικής αγωγής, προσδίδοντας μια ευρύτερη διάσταση στο μάθημα· μια τέτοια αντίληψη συμπίπτει σ' ένα βαθμό με τις παραδοσιακές αξίες για τη χρησιμότητα του μαθήματος, οι οποίες έχουν προαναφερθεί στην παρούσα ΔΕ και β) στη θεωρία ότι η ανάλυση του κειμένου δεν πρέπει να ξεκινά με το συντακτικό και τη μετάφραση αλλά με τα ιστορικά και ιδεολογικά δεδομένα στα οποία ανήκει. Η περιρρέουσα, άλλωστε, ατμόσφαιρα (ιστορικά δεδομένα) του προς εξέταση αρχαίου κειμένου είναι ένα από τα βασικά στοιχεία αποκωδικοποίησής του, ενώ συσχετίζεται με την κατανόηση του επιμέρους γραμμών του πριν από την απόδοσή του στη νέα ελληνική (Τσάφος, 2004: 20).

Τέλος, υπάρχει φανερή ταύτιση των εκπαιδευτικών στο ότι θα μπορούσαν να «τολμήσουν» να εμφανίζουν στους μαθητές περισσότερες δόκιμες μεταφράσεις του ίδιου κειμένου στοχεύοντας στην αντιπαραβολή τους· κάτι τέτοιο θα αποτελούσε για

το μαθητικό δυναμικό ένα ακόμη μέσο όξυνσης της κρίσης, της παρατηρητικότητας καθώς και μιας ευχερέστερης εμπέδωσης, ακόμη και στα μορφικά χαρακτηριστικά της αρχαίας γλώσσας.

8. Προτάσεις διδακτικών εφαρμογών

8.1. Εισαγωγή

Στηριγμένοι σε όσα είδαμε στις προηγούμενες ενότητες της διπλωματικής εργασίας και σε συνδυασμό με τις επισημάνσεις που πραγματοποιήσαμε με βάση την έρευνα (ερωτηματολόγια E1 και E2), θα παρουσιάσουμε μια θεωρητική διδασκαλία συντακτικού φαινομένου και θα ακολουθήσουν σύντομες διδακτικές πρακτικές γραμματικής εμπέδωσης.

8.2. Διδάσκοντας θεωρία συντακτικού: το «αντικείμενο» του ρήματος στα αρχαία ελληνικά

Θα ξεκινήσουμε με μια *θεωρητική* διδασκαλία που αφορά το συντακτικό φαινόμενο του «αντικειμένου» στα αρχαία ελληνικά. Προϋποτίθεται ότι θα έχουμε πρώτα διδάξει αναλυτικά το «αντικείμενο» στα νέα ελληνικά, για να μπορούμε να περάσουμε με ευχέρεια στο αντίστοιχο ζητούμενο στην αρχαία γλώσσα. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω ενός, τρόπον τινά, συγκριτικού πίνακα που θα δοθεί στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (σ' αυτή την τάξη οι μαθητές διδάσκονται τόσο στη νεοελληνική όσο και στην αρχαία γλώσσα το αντικείμενο των ρημάτων). Αυτός ο πίνακας (πίνακας 8.α.) θα περιλαμβάνει στην Α' στήλη νεοελληνικές φράσεις, ενώ στη Β' στήλη αρχαιοελληνικές φράσεις· εν συνεχεία οι μαθητές θα πρέπει να επισημάνουν διαφορές και ομοιότητες χρήσης και λειτουργίας του εν λόγω συντακτικού φαινομένου. Με αυτή τη διαδικασία θα έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν ποικίλες μορφές αντικειμένου στα αρχαία ελληνικά

επιβοηθούμενοι από το κελί Α' στήλης, το οποίο υποδεικνύει την ανάλογη μορφή του αντικείμενου στα νέα ελληνικά (Τσάφος, 2004: 33-34).

<i>Α' Νέα Ελληνικά</i>	<i>Β' Αρχαία Ελληνικά</i>
Η μητέρα καθάρισε το σπίτι .	Οἱ Ἀθηναῖοι ἐφρούρουν τὰ τεῖχη (αντικείμενο σε αιτιατική).
Κάνεις κακό του παιδιού .	Δέδοικα μὴ ἐπιλαθώμεθα τῆς οἴκαδε ὁδοῦ (αντικείμενο σε γενική).
	Πολεμοῦσι τοῖς πρότερον ἀδικήσασιν (αντικείμενο σε δοτική).
Τη στόλισε στολίδια πλουμιστά.	Ἦκαστον εὐεργετῶ τὴν μεγίστην εὐεργεσίαν (σύστοιχο αντικείμενο).
	Τῶν τιμῶν τοῖς φίλοις μεταλαμβάνομεν (γενική+δοτική).
Η γιαγιά με τάζε κάθε μέρα πατάτες .	Διδάσκουσι τοὺς παῖδας σωφροσύνην (αιτιατική+αιτιατική).
Της πήραν το δίπλωμα .	Ἦκουσα ταῦτα Σωκράτους (αιτιατική +γενική)
Τον συμφιλίωσε με τον αδερφό του (αιτιατική + προθετική φράση)	Ἔδωκε τὰ γράμματα τοῖς φίλοις (αιτιατική και δοτική).
Φοβάται μην εκτεθεί .	Φοβεῖται μὴ τὰ ἔσχατα πάθῃ (δευτερεύουσα πρόταση)
Ο καθηγητής μας έχει λέγειν (το απαρέμφατο→ουσιαστικοποιημένο*).	Ἐύνεδροι βούλονται γίγνεσθαι (απαρέμφατο).

Η Μαρία κάθεται στη βεράντα (αμετάβατο-χωρίς αντικείμενο)	Ούτε γελᾷ ούτε δακρύει (αμετάβατο-χωρίς αντικείμενο)
--	--

8.α. Αντικείμενο: αρχαία-νέα ελληνικά

* Θα επισημάνουμε ότι γενικότερα το απαρέμφατο στα αρχαία ελληνικά έχει διαφορετική συντακτική λειτουργία (λαμβάνοντας τη μορφή ειδικού/τελικού απαρεμφάτου), δηλαδή αντιστοιχεί σε δευτερεύουσα ονοματική πρόταση στα νέα ελληνικά.

8.3. Προσέγγιση του κειμένου/μεταφραστικές εφαρμογές

Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς (Ενότητα 8^η, Γ΄ Γυμνασίου)

Λέγεται γοῦν ἐν Σικελίᾳ (εἰ γὰρ καὶ μυθωδέστερόν ἐστιν, ἀλλ' ἄρμόσει καὶ νῦν ἅπασι τοῖς νεωτέροις ἀκοῦσαι) ἐκ τῆς Αἴτνης ῥύακα πυρὸς γενέσθαι· τοῦτον δὲ ῥεῖν φασιν ἐπὶ τε τὴν ἄλλην χώραν, καὶ δὴ καὶ πρὸς πόλιν τινὰ τῶν ἐκεῖ κατοικουμένων. Τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὀρμῆσαι πρὸς φυγὴν, τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας, ἓνα δὲ τινὰ τῶν νεωτέρων, ὀρῶντα τὸν πατέρα πρεσβύτερον ὄντα καὶ οὐχὶ δυνάμενον ἀποχωρεῖν, ἀλλὰ ἐγκαταλαμβανόμενον ὑπὸ τοῦ πυρός, ἀράμενον φέρειν. Φορτίου δ' οἶμαι προσγενομένου καὶ αὐτὸς ἐγκατελήφθη. Ὅθεν δὴ καὶ ἄξιον θεωρῆσαι τὸ θεῖον, ὅτι τοῖς ἀνδράσιν τοῖς ἀγαθοῖς εὐμενῶς ἔχει. Λέγεται γὰρ κύκλῳ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιρρυῆναι τὸ πῦρ καὶ σωθῆναι τούτους μόνους, ἀφ' ὧν καὶ τὸ χωρίον ἔτι καὶ νῦν προσαγορεύεσθαι τῶν εὐσεβῶν χῶρον· τοὺς δὲ ταχεῖαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους καὶ τοὺς ἑαυτῶν γονέας ἐγκαταλιπόντας ἅπαντας ἀπολέσθαι.

Λυκούργος, *Κατὰ Λεωκράτους* 95-96

(Μπεζαντάκος et al. 2010, 60)

Α) Αφορμή: Θα χρησιμοποιήσουμε την τεχνική του καταιγισμού των ιδεών (*brainstorming*) θέτοντας ερωτήματα στους μαθητές με αφορμή σημαντικές (σημασιολογικά) λέξεις του κειμένου. Για παράδειγμα: «Με αφορμή τον τίτλο του αποσπάσματος τι σας φέρνει στο νου η φράση «σεβασμός προς τους γονείς»; Καλό θα ήταν να καταγράψουμε στον πίνακα της τάξης μας τις απαντήσεις των μαθητών και έπειτα να προκαλέσουμε κατευθυνόμενο διάλογο με ερωτήσεις του τύπου: Θεωρείτε πως στους σημερινούς νέους γεννιέται η ψυχική ανάγκη ή η ηθική υποχρέωση να προσφέρουν κατά το δυνατόν στους γονείς τους, ιδίως σε περιπτώσεις που το έχουν μεγάλη ανάγκη; Τι σημαίνει για σας η φράση «πράξη αυτοθυσίας»; Συνδυάζετε την αυτοθυσία με την πίστη στον Θεό; Θα θέτατε τον εαυτό σας σε κίνδυνο αναμένοντας κάποια ανταπόδοση;

Β) Εξάσκηση στη μετάφραση: Θα θέλαμε να αποφύγουμε τη στείρα απομνημόνευση και την πιστή απόδοση του κειμένου στη νέα ελληνική με τη μέθοδο «λέξη προς λέξη», οπότε, αφού ερμηνεύσουμε τα πλέον δυσνόητα σημεία του κειμένου, ζητούμε να συμπληρώσουν τα κενά της νοηματικής απόδοσής του στα πλαίσια ενός φύλλου εργασίας. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές, θα καταγράψουμε στην εκφώνηση της άσκησης το σύνολο των λέξεων που αναζητούμε, ώστε να τις τοποθετήσουν στο σωστό κενό, αξιοποιώντας παράλληλα και τον λεξιλογικό πίνακα του σχολικού βιβλίου στη σελίδα 61.

ι) Άσκηση συμπλήρωσης κενών μετάφρασης

προστέθηκε, δείχνει συμπάθεια, σήμερα, ακούσετε, έρεε, να φύγουν, επειδή έβλεπε, κυκλικά, χάθηκαν, γέρος, λάβα, τον μετέφερε, να προσέξουμε, λοιπόν, κάποια, λένε.

Λέγεται ότι στη Σικελία (γιατί αν και μοιάζει με μύθο, ταιριάζει όμως να τον και εσείς όλοι οι νεότεροι) ξεχύθηκε πύρινο ποτάμι από την Αίτνα· αυτό λοιπόν ότι προς την υπόλοιπη χώρα, και μάλιστα προς πόλη από αυτές που βρίσκονταν εκεί. [Λένε ακόμη], ότι οι άλλοι όρμησαν ζητώντας τη σωτηρία τους, ένας όμως από τους νεότερους, ότι

ο πατέρας του ήταν και δε θα μπορούσε να φύγει, και ότι θα παγιδευόταν από τη φωτιά, αφού τον σήκωσε στους ώμους του, Επειδή όμως, όπως νομίζω, φορτίο, αποκλείσθηκε και ο ίδιος. Από αυτό το γεγονός αξίζει ότι το θείο στους αγαθούς (ενάρετους) ανθρώπους. Γιατί, λέγεται ότι στον τόπο εκείνο έτρεξε η και σώθηκαν μόνο αυτοί, από τους οποίους και η τοποθεσία ακόμη και ονομάζεται «χώρος των ευσεβών»· αντίθετα εκείνοι που έφυγαν γρήγορα εγκαταλείποντας τους γονείς τους, όλοι.

ii) Μια ακόμη μεταφραστική άσκηση θα ήταν να δοθούν στη σχολική τάξη λέξεις του αρχαίου ελληνικού κειμένου ζητώντας από τους μαθητές να τις μεταφράσουν, στηριζόμενοι στις ομοιότητες που παρουσιάζουν με τις νέες ελληνικές λέξεις. Μπορούν να βοηθηθούν και από τον λεξιλογικό πίνακα της σελίδας 61.

ἄπασι =

τοῖς νεωτέροις =

τῶν ἐκεῖ κατοικουμένων =

ἀποχωρεῖν =

ὁρῶντα (ὄραση) =

ὀρμῆσαι =

τὸ πῦρ =

ρύακα =

iii) Άσκηση λεξιλογίου (ετυμολογία)

Με ποιες λέξεις του κειμένου έχουν ετυμολογική συγγένεια οι ακόλουθες νεοελληνικές: οικογένεια, οπτικός, άρση, προσφορά, αγόρευση, απώλεια, πυροσβέστης, καταζητούμενος περικυκλώνω, εκλαμβάνω;

iv) Άσκηση βιωματικής μορφής:

Να αποδώσετε σε ζωγραφιά κάποια από τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο (έκρηξη του ηφαιστείου της Αίτνας/πράξη αυτοθυσίας ενός νέου).

8.4. Δραστηριότητες αξιοποίησης νέων τεχνολογιών - διαδραστικές γραμματικές ασκήσεις

Το πρώτο μέρος της γραμματικής που πρέπει να διδαχθεί στην 8^η ενότητα την οποία πραγματευόμαστε με τους μαθητές μας, είναι ο σχηματισμός των παθητικών χρόνων των ρημάτων, του Μέλλοντα και του Αόριστου (α' και β'). Εφόσον επιθυμούμε η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων να είναι *κειμενοκεντρική*, αξιοποιώντας το κείμενο 8 αναζητούμε σ' αυτό τυχόν παθητικούς τύπους. Επιπρόσθετα, θα ασχοληθούμε μέσα στη σχολική τάξη –έχοντας τη βοήθεια των ΤΠΕ (υπολογιστή με βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα)– με δύο ασκήσεις διαδραστικού κλειστού τύπου (πολλαπλών επιλογών, τοποθέτηση ρημάτων στο ορθό κελί ενός πίνακα):

α) Να εντοπίσετε μέσα στο κείμενο της όγδοης ενότητας δύο ρηματικούς παθητικούς τύπους.

β) Να συμπληρώσετε τα κενά που δίνονται από την αναδυόμενη λίστα (πίνακας 8.β.), επιλέγοντας τον σωστό τύπο παθητικού χρόνου **διατηρώντας σταθερή την έγκλιση**

ρηματικός τύπος	παθ. μέλλοντας α'	παθ. αόριστος α'
κινδυνεύεται	κινδυνευ θήσοιο / θήσεται / θείης / χθήσεσθαι	έκινδν θήσοιο / θείης / νεύθη / χθήναι

παύοιντο	παυ θήσεσθε / θήσεται / θήσονται / θήσοιο	παυ θείης / θείεν / θητε / χθῆναι
βουλεύσοιο	βουλευ θήσονται / θήσοιο / θείης / θείεν	βουλευ θήσοιο / θείης / θείεν / θητε
πράττεσθαι	πρα θήσεσθε / θητε / χθήσεσθαι / χθῆναι	πρα θήσεσθε / σθησό / χθήσεσθαι / χθῆναι
ψευσάμενος	ψευ θήσονται / θήσοιο / σθησό / χθήσεσθαι/μενος	ψευ θείης / θείεν / θητε / σθείς
ιδρύεσθε	ιδρυ θήσεται / θήσεσθε / θήσονται / χθῆναι	ιδρύ θήσεται / θήσοιο / θητε / χθήσεσθαι

8.β. Παθητικός Μέλλοντας/Αόριστος

γ) Να τοποθετήσετε στο κατάλληλο κελί του παρακάτω πίνακα (πίνακας 8.γ.) τα ρήματα που σας δίνονται, ανάλογα με την έγκλιση και τον χρόνο όπου ανήκουν: είσεπράχθησαν, κολασθησοίμην, ιδρυθήσοιο, παιδευθήτω, πορευθῆναι, πεισθησομένη, νικηθήσει, ἀπαλλαχθῶσι, διωχθήσονται, νομισθήτω, κωλυθήσεσθαι, πεμφθῇ

Έγκλισεις	Μέλλοντας	Αόριστος
Οριστική		
Υποτακτική		
Ευκτική		
Προστακτική		

Απαρέμφοτο		
------------	--	--

δ.γ. Εγκλίσεις: παθητικός Μέλλοντας-Αόριστος

Προσπαθούμε επομένως με τις άνω διδακτικές προσεγγίσεις των αρχαίων ελληνικών να ανιχνεύσουμε τη σχέση της αρχαίας με τη νέα ελληνική, δεδομένου ότι η βαθύτερη κατάκτηση της αρχαίας γλώσσας βοηθά στην ευχερέστερη κατανόηση της εξελιγμένης μορφής της, δηλαδή της νέας ελληνικής γλώσσας. Επιλέξαμε, λοιπόν, αναμορφωμένου τύπου μεταφραστικές διαδικασίες, προσέγγιση του κειμένου που ξεκίνησε από το ιδεολογικό πλαίσιο, ασκήσεις ετυμολογίας, ψηφιακής μορφής καθώς και κλειστού τύπου, ακολουθώντας τις προτιμήσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως έχουν καταγραφεί στα ερωτηματολόγια της έρευνας που αναπτύξαμε στην προηγούμενη ενότητα της διπλωματικής εργασίας. Το ζητούμενο άλλωστε είναι να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να αντιμετωπίσουν με πιο θετικά συναισθήματα την ΑΕΓ (Ζερδελή, 2019: 7, 8, 10-12, 15-16).

9. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας το παρόν πόνημα, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιήσουμε μια γενική επισκόπηση των υπό εξέταση στόχων και συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση και την έρευνα που προηγήθηκαν. Κατ' αρχάς με το ερωτηματολόγιο E1 που απευθύνεται σε μαθητές ενός Γυμνασίου της ανατολικής Θεσσαλονίκης στοχεύσαμε να ανακαλύψουμε τις στάσεις των μαθητών σε σχέση με το μάθημα της ΑΕΓ καθώς και την οπτική τους για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που προτείνονται. Το E2 πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία των αρχαίων ελληνικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα ανιχνεύει τις στάσεις των εκπαιδευτικών εν σχέσει με τις διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους.

Με τη βοήθεια των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας συναγάγαμε ότι οι μαθητές έχουν εν γένει μια θετική άποψη για τη χρησιμότητα της διδασκαλίας του μαθήματος, δεδομένο που τροποποιεί προηγούμενες μελέτες, οι οποίες διαπιστώνουν παραγκωνισμό του μαθήματος από τους διδασκόμενους (Καλαούζη 2020: 27). Εν συνεχεία παρατηρείται ότι οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για την ετυμολογία των νεοελληνικών λέξεων και την ανακάλυψη του συσχετισμού τους με τις αρχαίες ελληνικές λέξεις από τις οποίες προέρχονται· συμπληρωματικά, πιστεύουν πως θα βελτιωθεί η ορθογραφία τους και θα εμπλουτιστεί το νεοελληνικό τους λεξιλόγιο μέσω της επαφής τους με τα αρχαία ελληνικά, όπως επιβεβαιωτικά για την έρευνά μας έχει σημειωθεί σε πρότερες βιβλιογραφικές αναφορές (Κοζαράκη, 2000: 13). Οι μαθητές δηλώνουν ότι δε θεωρούν πολύ δυσχερές να αποδώσουν ικανοποιητικά στο μάθημα της ΑΕΓ. Ωστόσο οι περισσότεροι δυσκολεύονται στην εκμάθηση των γραμματικών τύπων, στοιχείο που επιβεβαιώνει προηγηθείσες βιβλιογραφικές επισημάνσεις (Ζερδελή, 2019: 1). Επίσης νιώθουν ότι θα πλησιάσουν στον πολιτισμό των προγόνων τους με μεγαλύτερη ευχέρεια, μια διαπίστωση που ενισχύει προηγούμενες σχετικές μελέτες για τη σύνδεση της γνώσης της αρχαίας γλώσσας με την αρχαιογνωσία

(Καλαούζη, 2020: 34). Προτιμούν να εμπεδώνουν και να εξετάζονται στο μάθημα μέσω των ΤΠΕ και γενικά μέσω ασκήσεων κλειστού τύπου, γεγονός που ισχυροποιεί προηγούμενα βιβλιογραφικά αναφερόμενα (Ζερδελή, 2019: 10-11).

Τα αξιοπρόσεκτα συμπεράσματα που προκύπτουν από το Ε2 (για εκπαιδευτικούς), συμπυκνώνονται κατ' αρχάς στο ότι η πλειοψηφία θεωρεί χρήσιμο το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο, τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για το Λύκειο· συγχρόνως έχουν καταλήξει στην παρατήρηση ότι οι μαθητές δεν είναι διατεθειμένοι θετικά απέναντι στο μάθημα και ότι στην αρνητική στάση τους επιδρά αρκετά η διδακτική μεθοδολογία του εκάστοτε διδάσκοντα. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι οι ώρες διδασκαλίας των νέων ελληνικών πρέπει να αυξηθούν, αντίληψη που υποστηρίζεται και σε ήδη υπάρχουσες μελέτες (Καρανάσιος, 2007: 15-20). εντούτοις δε συμφωνούν με τον ισχυρισμό ότι μπορεί να είναι βλαπτική για τους μαθητές η ενασχόληση με τα αρχαία ελληνικά, τοποθέτηση η οποία τροποποιεί υπάρχουσες βιβλιογραφικές διαπιστώσεις, που δηλώνουν ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών είναι επιβλαβής για τους μαθητές (Χάρης, 2008: 7-8). Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν καταλήξει στο ότι τα παιδιά νιώθουν θετικότερα για το μάθημα, όταν αναλαμβάνουν δημιουργικές ασκήσεις χρησιμοποιώντας απλό αρχαιοελληνικό λεξιλόγιο· επιπλέον, συμπεραίνουν πως οι μαθητές απολαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ψηφιακές ασκήσεις εμπέδωσης όπως και τις ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες στην τάξη, διαπιστώσεις που επιβεβαιώνουν πρότερες μελέτες (Καλαούζη, 2020: 35). Εν συνεχεία, οι καθηγητές που θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μας, δήλωσαν ότι το μαθητικό δυναμικό ενδιαφέρεται αρκετά για ετυμολογικές διερευνήσεις, όπως και σε προηγούμενες μελέτες έχει καταγραφεί (Ζερδελή: 2019:10), (Μπαμπινιώτης: 2000: 37-38). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με τη διδακτική τους εμπειρία έχουν καταλήξει στο ότι θα έπρεπε να μελετάται το αρχαίο κείμενο αρχικά μέσω του ιστορικού πλαισίου καθώς και του γραμματειακού είδους στο οποίο ανήκει, με στόχο την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών, σημείο που ενισχύει προηγούμενες μελέτες (Τσάφος: 2004: 18). Με τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι διευκολύνονται και οι ίδιοι οι φιλόλογοι από τη χρήση

των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία (κυρίως με εμπεδωτικές ασκήσεις και παιχνίδια), στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από βιβλιογραφικά δεδομένα (Ζερδελή, 2019: 11). Εν τέλει οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά ωφελούνται ως προς τη γλωσσική και την εθνική συνειδητοποίηση, σημεία που ενισχύουν πρότερες μελέτες σχετικά με τις γλωσσικές μας ρίζες και τη σύνδεσή τους με την εθνική μας οντότητα (Μπαμπινιώτης, 2000: 20).

Αξιοποιώντας ως εφалτήριο για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους την έρευνα που αναλύσαμε στο παρόν πόνημα, θα σταχυολογήσουμε τους πιο σημαντικούς άξονες των διδακτικών πρακτικών, που προτείνονται από τη βιβλιογραφία που έχει προαναφερθεί.

Προσεγγίζοντας το αρχαίο κείμενο με *κειμενοκεντρική* μέθοδο, μπορούμε στη διδακτική πράξη να ασχοληθούμε με διάλογο κειμένων, με ομοιότητες και διαφορές των δύο ελληνικών γλωσσικών μορφών αλλά και με το ιστορικό περιρρέον πλαίσιο του κειμένου. Ως προς τη διαδικασία *αφόρμησης* που αφορά το αρχαίο κείμενο, θα επιλέξουμε να πετύχουμε *καταιγισμό ιδεών* μέσω *κατευθυνόμενου διαλόγου* συνδεδεμένου με τα καθημερινά βιώματα των μαθητών και θα δίνεται μεταφραστική άσκηση *συμπλήρωσης των κενών* μιας έτοιμης μετάφρασης, έχοντας να επιλέξουν από μια λίστα λέξεων· ή θα μπορούσαμε να ζητήσουμε μετάφραση μεμονωμένων λέξεων του κειμένου που ομοιάζουν αρκετά με τις αντίστοιχες νεοελληνικές. Θα ήταν ευχάριστο και ωφέλιμο να ασκηθούν στην ετυμολογία με μια εφαρμογή εύρεσης ετυμολογικής συγγένειας επιλεγμένων νεοελληνικών λέξεων με αντίστοιχες λέξεις του αρχαίου κειμένου. Μια άλλη ενδιαφέρουσα για τους μαθητές προσέγγιση θα ήταν μια άσκηση βιωματικού χαρακτήρα, όπως η ζωγραφική αποτύπωση εικόνων του κειμένου. Αναφορικά με τα συντακτικά ζητούμενα της διδασκαλίας, για το φαινόμενο, επί παραδείγματι, του «αντικειμένου» δημιουργούμε *συγκριτικό πίνακα φράσεων* αρχαίων και νέων ελληνικών. Ως προς τις επιλογές που διαθέτουμε μέσω της τεχνολογίας επικοινωνιών, και προκειμένου να πετύχουμε *κειμενοκεντρική* προσέγγιση ενός *γραμματικού ζητήματος* (λ.χ. παθητικοί χρόνοι), θα επιδιώξουμε στη σχολική τάξη μια *ανίχνευση* του φαινομένου στο κείμενο αλλά και θα ασχοληθούμε με *διαδραστικές*

ασκήσεις πολλαπλής επιλογής ή τοποθέτησης των δοθέντων ρημάτων στο κατάλληλο κελί ενός πίνακα αξιοποιώντας όποιο ηλεκτρονικό μέσο διαθέτουμε.

Η αρχαιογλωσσία, όπως έχει προσημειωθεί στην παρούσα ΔΕ, ξεκινά από τη συγχρονία της γλώσσας και πλησιάζει σταδιακά στη διαχρονία της αναφορικά με κάθε γλωσσικό επίπεδο (γραμματικοσυντακτικό, ετυμολογικό, λεξιλογικό). Θα αποφύγουμε, ως εκ τούτου, τη στείρα αναπαραγωγή γραμματικών και συντακτικών τύπων, ενώ προσπαθώντας να κρατήσουμε ενεργούς τους μαθητές και να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον τους, θα διερευνήσουμε, επί παραδείγματι, το μήνυμα του κειμένου μέσα από τη χρήση των *εγκλίσεων* του ρήματος, επιδιώκοντας την κατανόηση των γραφομένων ως *απόφαση, προτροπή ή κυριαρχία*. Θα στοχεύσουμε στην αναγνώριση γραμματικών τύπων μέσω ασκήσεων κλειστού τύπου, χρησιμοποιώντας με αρκετή συχνότητα τις ψηφιακές επιλογές που προσφέρονται στο κάθε σχολείο (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές με βιντεοπροβολείς, τάμπλετ). Με παρόμοιες πρακτικές θα δώσουμε προτεραιότητα σε ετυμολογικές και λεξιλογικές ασκήσεις, με τις οποίες κεντρίζεται θετικά, όπως διαπιστώσαμε, το μαθητικό κοινό.

Όλες οι ως άνω διδακτικές πρακτικές συνδράμουν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων μας, που στην κορυφή τους βρίσκεται η κατανόηση και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της διαμόρφωσης της νέας ελληνικής γλώσσας. Κλείνοντας, να τονίσουμε πως εκτός της γνωστικής ωφέλειας, θα μπορούσε να επιτευχθεί, –σε μεγάλο βαθμό– η μεταστροφή της στάσης των μαθητών αναφορικά με τα αρχαία ελληνικά, εφόσον οι νέες πρακτικές κινητοποιούν το σύνολο της σχολικής τάξης και δίνουν κίνητρο συμμετοχής και συνεργασίας ακόμη και σε περιπτώσεις μαθητών που με τις μέχρι και τώρα διδακτικές πρακτικές θα παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση· φαίνεται πως είναι εφικτό να περιοριστεί η αδιάφορη αντιμετώπισή τους προς το μάθημα και εν κατακλείδι υπάρχει η δυνατότητα να ενισχυθεί ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και σε ηθικό/ανθρωπιστικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2019). *Διερευνώντας τη σχέση της δημοτικής με τον εθνικό και τον μετα-εθνικό λόγο*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βαρμάζης, Ν., (2006). *Ενδογλωσσική μετάφραση. Ιστορική επισκόπηση της ενδογλωσσικής μετάφρασης*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γεωργαλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Σ., & Σαρρή-Χασάν, Ν. (2018). Γλωσσικό ζήτημα, γλωσσικός συντηρητισμός και το 2ο κύμα φεμινιστικής γλωσσολογίας: Η αναφορά στη γυναίκα στην ελληνική γλώσσα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 38, σσ. 67-78.
- Horrocks, G. (2010). *Greek: A history of the language and its speakers* (2nd ed.). London. Longman.
- Ζερδελή, Σ. (2019). Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ για την εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας βάσει συνεξέτασης με τη Νέα Ελληνική. Αθήνα: Παιδαγωγικός Λόγος.
- Ιορδανίδου, Α., & Ανδρουτσόπουλος, Γ. (1999). *Πήρανε τη γλώσσα στο...κρανίο: Στάσεις των Μ.Μ.Ε. απέναντι στη γλώσσα των νέων*. Πανεπιστήμιο Πατρών και Πανεπιστήμιο Χαϊδεβέργης.
- Καζάζης, Ι. Ν. (χ.χ.). *Η αξία των αρχαίων ελληνικών και η διδασκαλία τους στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/archeio_archaia_elliniki_glossa_grammateia.pdf
- Καλαούζη, Κ. (2020). *Κυρία, σε τι μας χρησιμεύουν τα αρχαία;: Η ανάγκη αναδιάρθρωσης του Π.Ι.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: Το παράδειγμα της Κύπρου*. ΕΚΠΑ.
- Καλτσούνας, Ε. (2017). *Η αρχαία τραγωδία σε μετάφραση στην ελληνική μέση εκπαίδευση του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, σσ. 93-102.

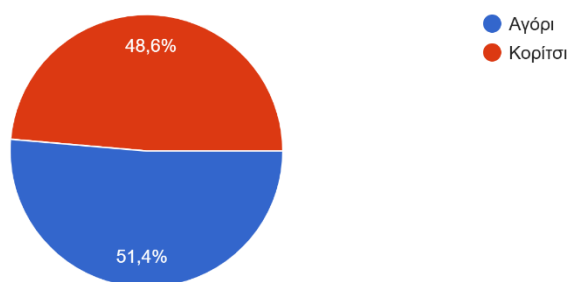
- Καρανάσιος, Γ. (2007). Γιατί και πώς να διδάξουμε αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο; *Φιλολόγος*, τ.127, 15-20.
- Καραντζόλα, Ε., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Νήσος.
- Κοξάρáκη, Μ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαρκαντωνάτος, Α. Γ. (2022). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών – Εξελίξεις και προοπτικές*. ΑΠΟΨΕΙΣ. 02 Οκτωβρίου 2022.
- Μήτσης, Ν. (2018). *Η αξιοποίηση της γλωσσικής διαχρονίας για αποτελεσματικότερη διδασκαλία του ορθογραφικού συστήματος της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας* (3η έκδ.). Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Ελληνική γλώσσα: Παρόν, παρελθόν, μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστίδης, Α. (2010). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη. ΙΝΣ.
- Παναγιωτίδης, Φ. (2013). *Μίλα μου για γλώσσα*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαμανώλη, Ε. (2015). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και η αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας: Ο λόγος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από το 1976 έως το 2012*. Στο Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο, Τζαρτζάνεια 2015. Τύρναβος: Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο.
- Τζακώστα, Μ. (2022). *Ορθογραφικά απολιθώματα και απόψεις περί ορθής γραφής: η περίπτωση των σπουδαστών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 41, σσ. 211-226.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Χάρης, Γ. (2008). *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη* (β' τόμ.). Γλωσσικές επιφυλλίδες. Αθήνα. Πόλις.
- Χριστίδης, Π. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα. Πόλις.
- Χριστίδης, Α.Φ. (2010). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη. ΙΝΣ.

Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο για μαθητές Γυμνασίου και απαντήσεις (Ε1)»

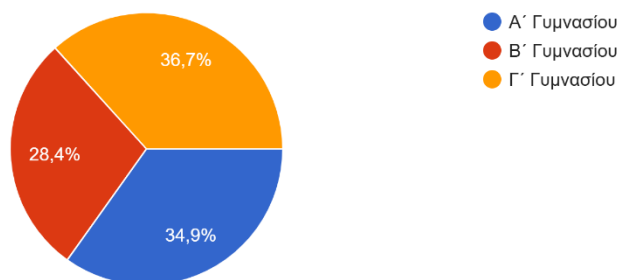
Φύλο

109 απαντήσεις



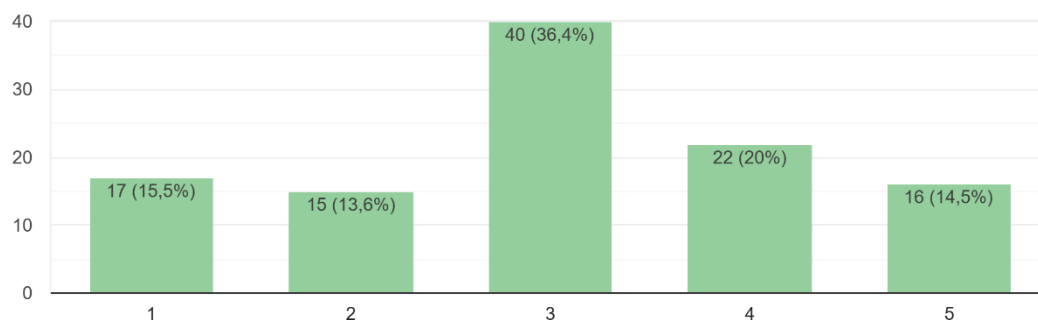
Τάξη στην οποία φοιτώ

109 απαντήσεις



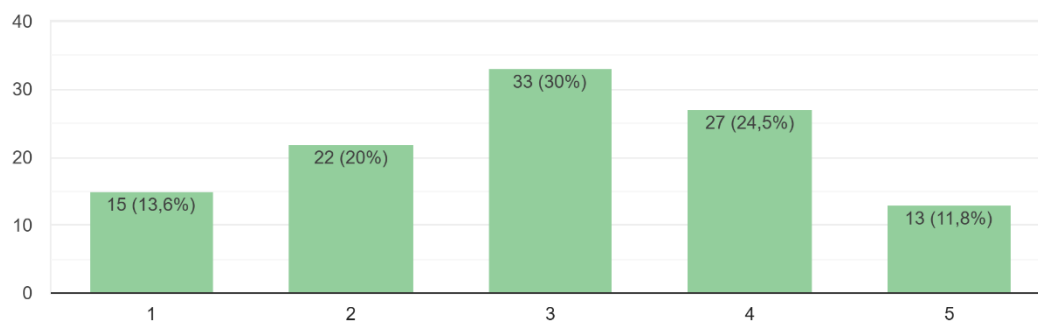
1. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο είναι απαραίτητη.

110 απαντήσεις



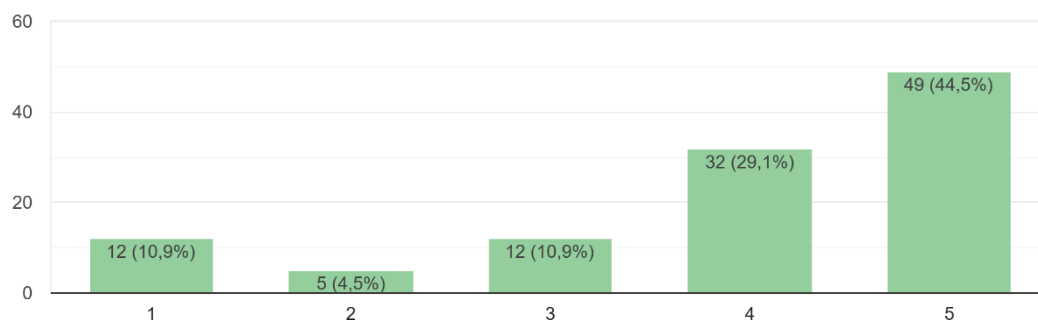
2. Βρίσκω ευχάριστη τη διαδικασία του μαθήματος της αρχαίας γλώσσας.

110 απαντήσεις



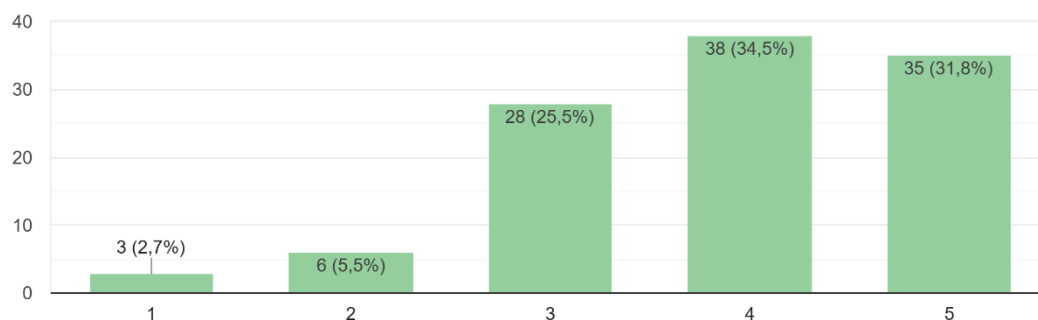
3. Η γνώμη μου για τα μαθήματα εξαρτάται από το πρόσωπο του εκάστοτε καθηγητή.

110 απαντήσεις



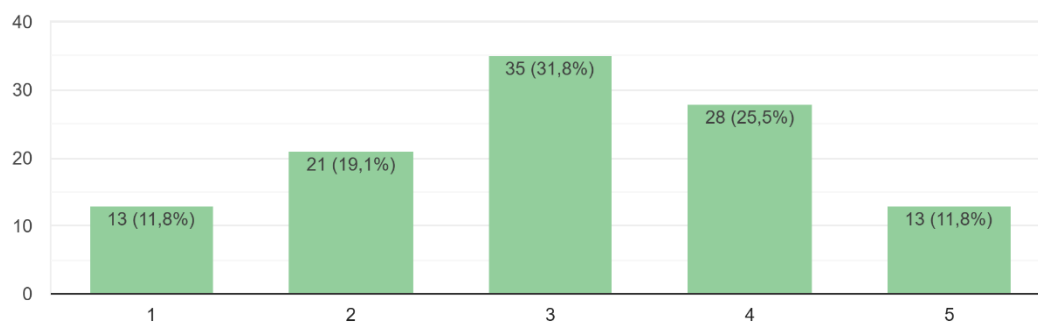
4. Θεωρώ ότι στο λεξιλόγιο των αρχαίων ελληνικών κειμένων που διδασκόμαστε, συναντάμε πολλά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας.

110 απαντήσεις



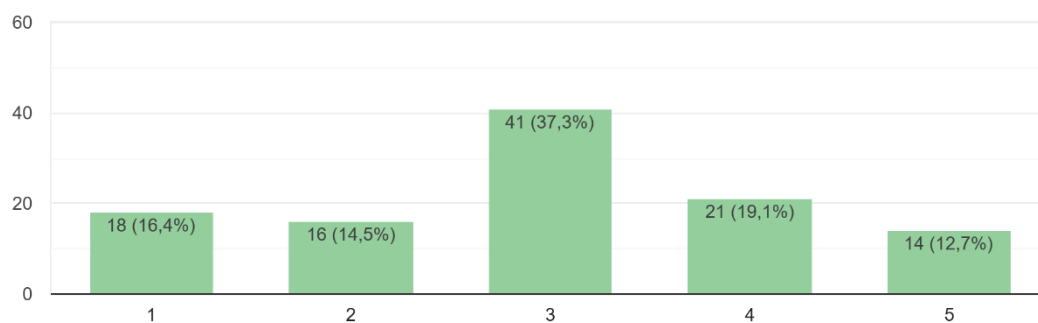
5. Οι αρχαίες λέξεις που επιβιώνουν σχεδόν αυτούσιες στη νέα ελληνική έχουν πάντα και το ίδιο νόημα στην αρχαία και στη νέα ελληνική.

110 απαντήσεις



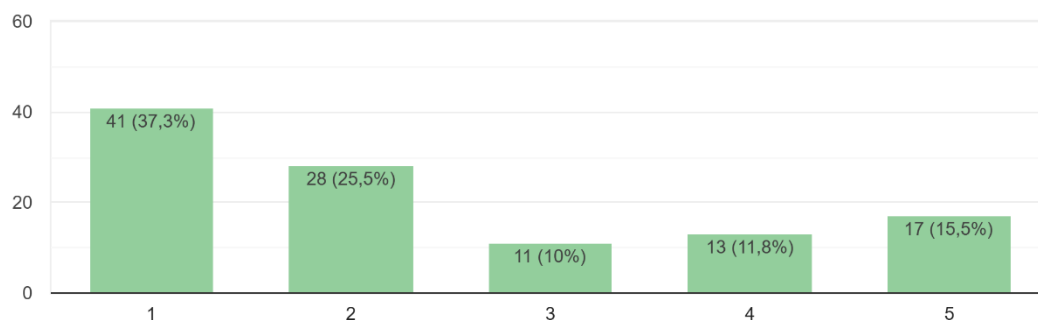
6. Μου είναι ευχάριστη τελικά η ώρα που διδάσκομαι αρχαία ελληνικά στην τάξη.

110 απαντήσεις



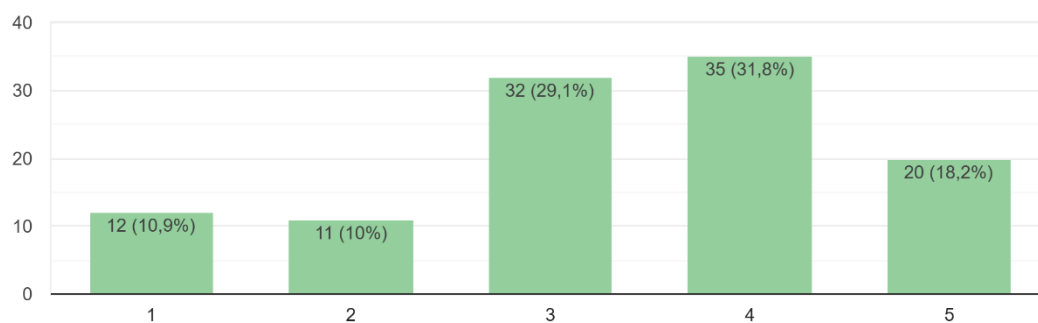
7. Θα επιθυμούσα να συμμετέχω σε θεατρικά δρώμενα του σχολείου μου.

110 απαντήσεις



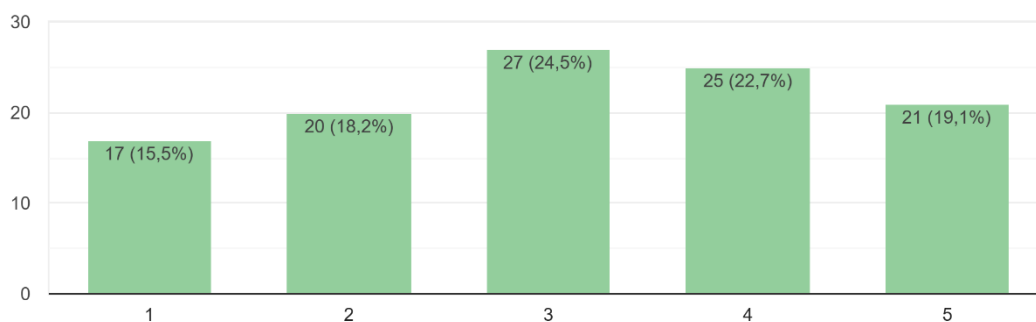
8. Βρίσκω ενδιαφέρον να μαθαίνω την ετυμολογία των νεοελληνικών λέξεων που καθημερινά χρησιμοποιούμε.

110 απαντήσεις



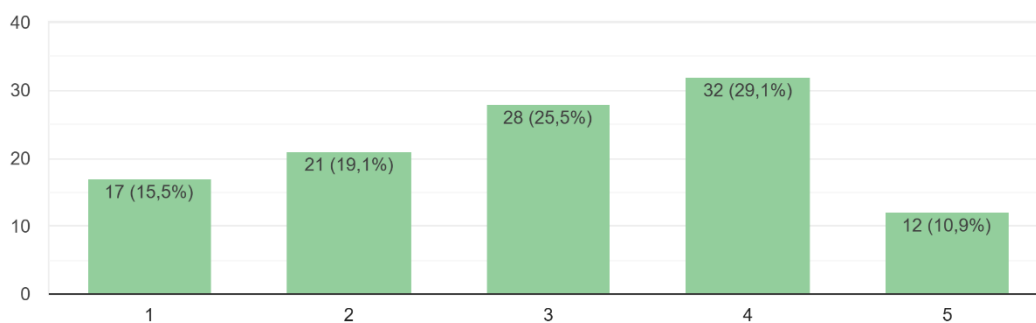
9. Μου δημιουργούν σύγχυση οι διαφορές σημασίας ανάμεσα στις ίδιες ή παρόμοιες λέξεις αρχαίας και νέας ελληνικής.

110 απαντήσεις



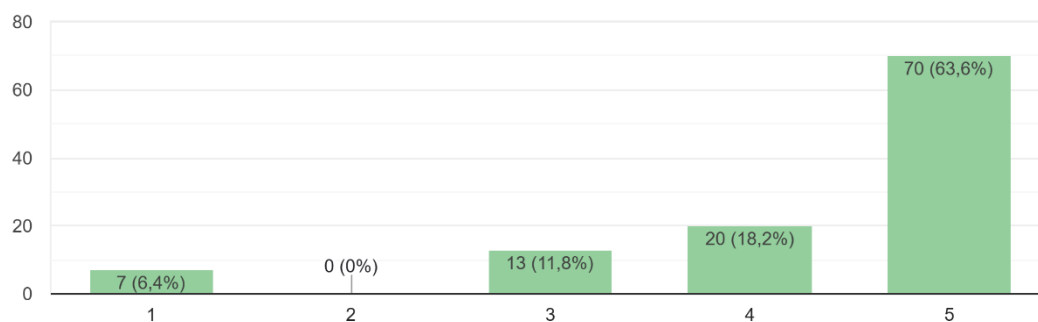
10. Μου φαίνεται απλό τελικά να προχωρώ με επιτυχία στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών.

110 απαντήσεις



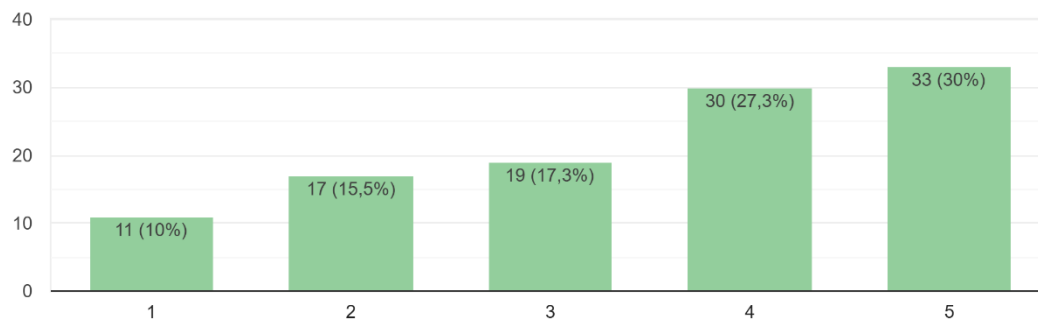
11. Προτιμώ να εξετάζομαι στα αρχαία ελληνικά με ασκήσεις κλειστού τύπου (Σωστό-Λάθος, αντιστοίχιση κτλ.)

110 απαντήσεις



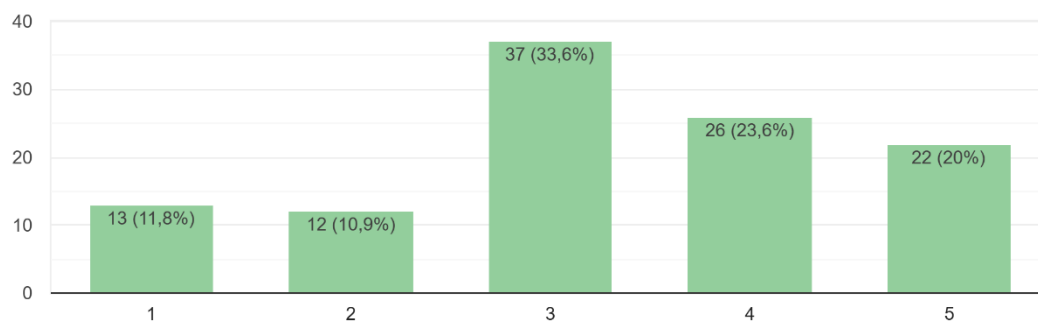
12. Είναι χρήσιμη η εκμάθηση και δεύτερης ξένης γλώσσας εκτός από την αγγλική.

110 απαντήσεις



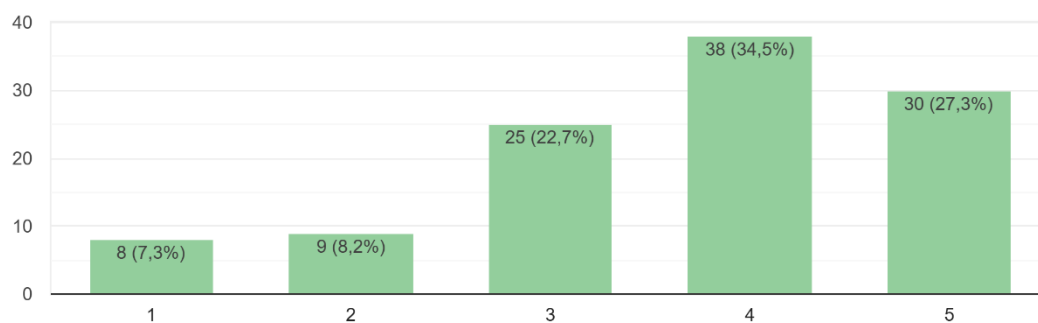
13. Με δυσκολεύει η εκμάθηση των γραμματικών τύπων της αρχαίας γλώσσας.

110 απαντήσεις



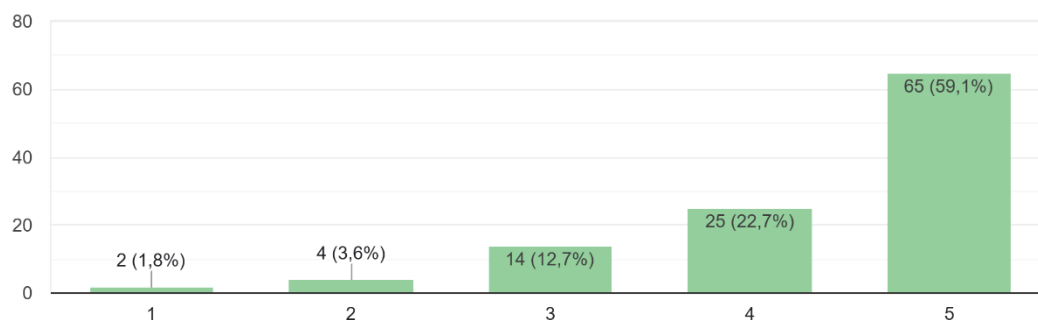
14. Με ευχαριστεί η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

110 απαντήσεις



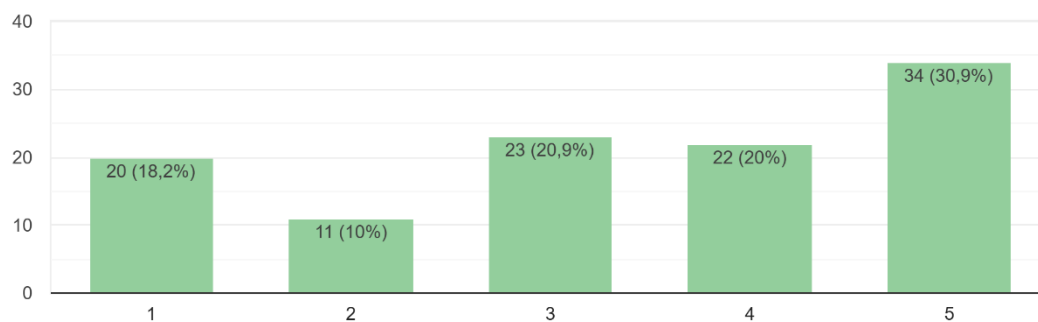
15. Μου φαίνεται απλή η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

110 απαντήσεις



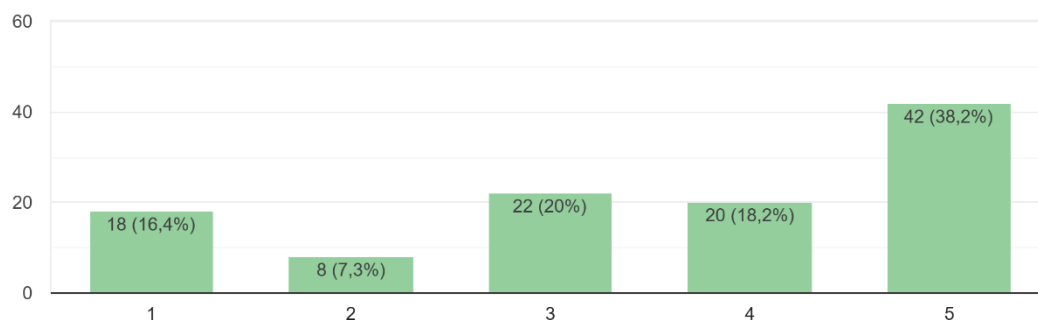
16. Νιώθω ότι με ωφελεί ψυχολογικά το μάθημα των καλλιτεχνικών.

110 απαντήσεις



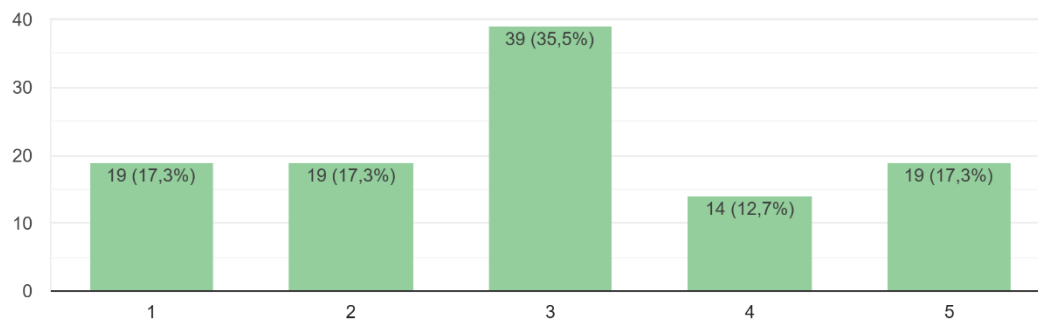
17. Θα επιθυμούσα να υπήρχε μάθημα θεατρικής αγωγής στο πρόγραμμα του σχολείου μου.

110 απαντήσεις



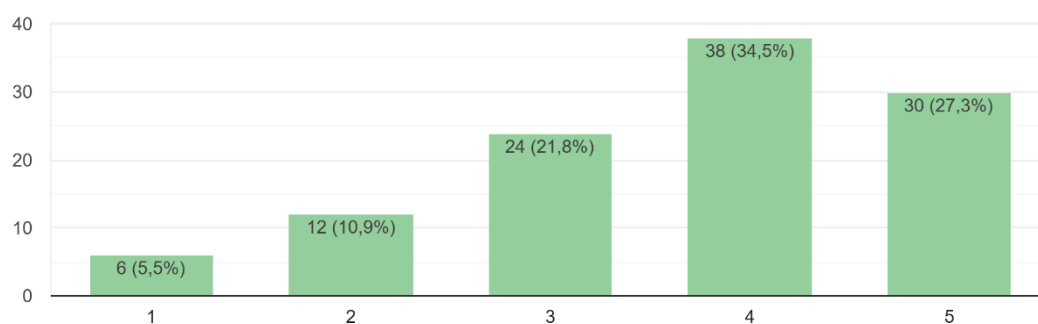
18. Σε σχέση με τη μελέτη του μαθήματος της Ιστορίας αφιερώνω περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από ό,τι για το μάθημα της Ιστορίας.

110 απαντήσεις



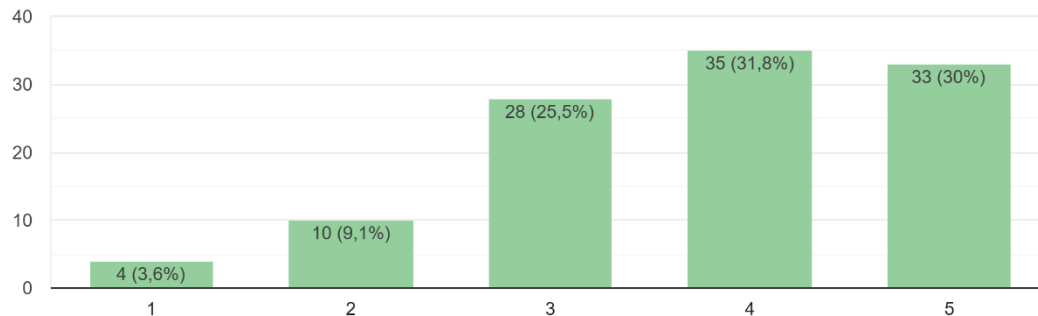
19. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών -αν φυσικά είμαι συνεπής στη μελέτη μου- μπορεί να βελτιώσει την ορθογραφία μου στα νέα ελληνικά.

110 απαντήσεις



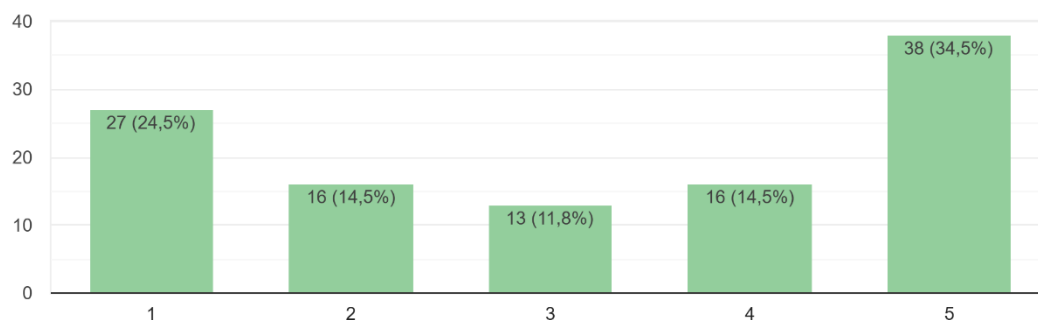
20. Το λεξιλόγιό μας στη νέα ελληνική έχει τη δυνατότητα να εμπλουτιστεί λόγω της ενασχόλησής μας με τα αρχαία ελληνικά.

110 απαντήσεις



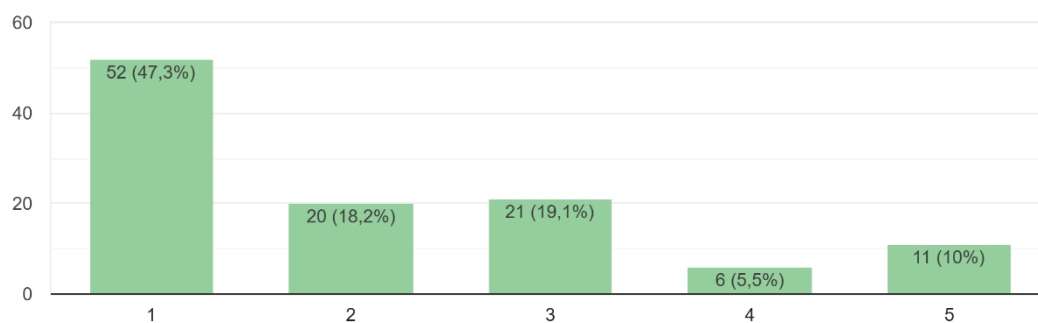
21. Πιστεύω ότι θα πρέπει να αυξηθούν οι ώρες των καλλιτεχνικών σε δύο την εβδομάδα.

110 απαντήσεις



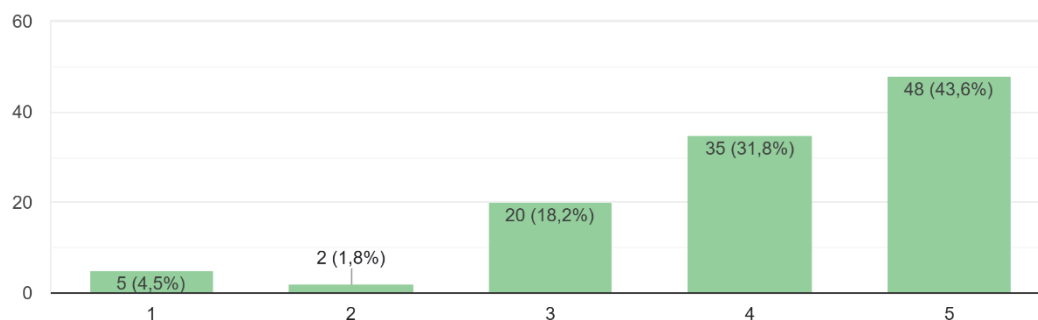
22. Θεωρώ ωφέλιμο να αυξηθούν οι ώρες των αρχαίων ελληνικών σε τρεις την εβδομάδα, για την αποτελεσματικότερη κατανόηση της διδασκαλίας τους.

110 απαντήσεις



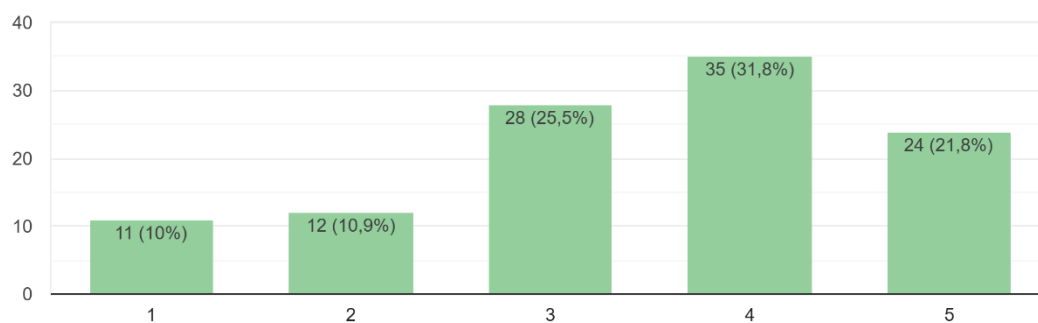
23. Αγαπώ τη μελέτη της αγγλικής γλώσσας.

110 απαντήσεις



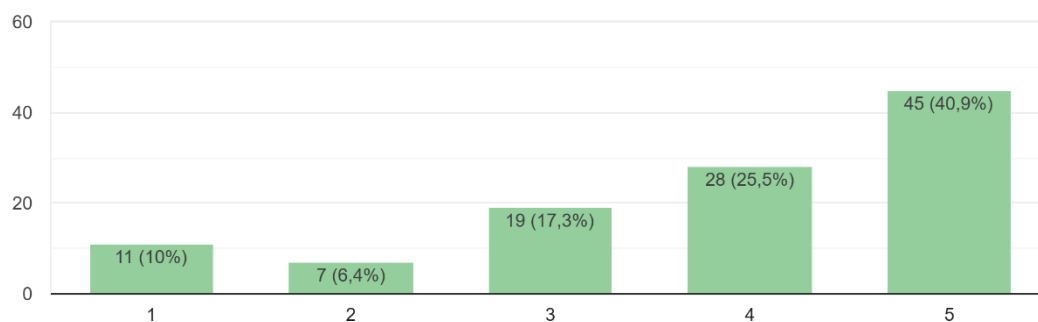
24. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών μπορεί να μας βοηθήσει να μπούμε, κατά κάποιον τρόπο, στην εποχή και στη σκέψη των προγόνων μας.

110 απαντήσεις



25. Μου είναι πιο ευχάριστο να μαθαίνω το μάθημα των αρχαίων μέσα από ψηφιακές ασκήσεις και διαδικτυακά παιχνίδια.

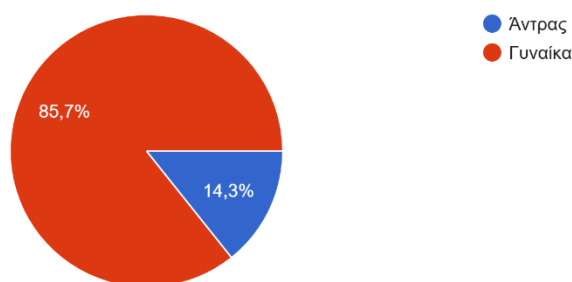
110 απαντήσεις



Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς και απαντήσεις (Ε2)»

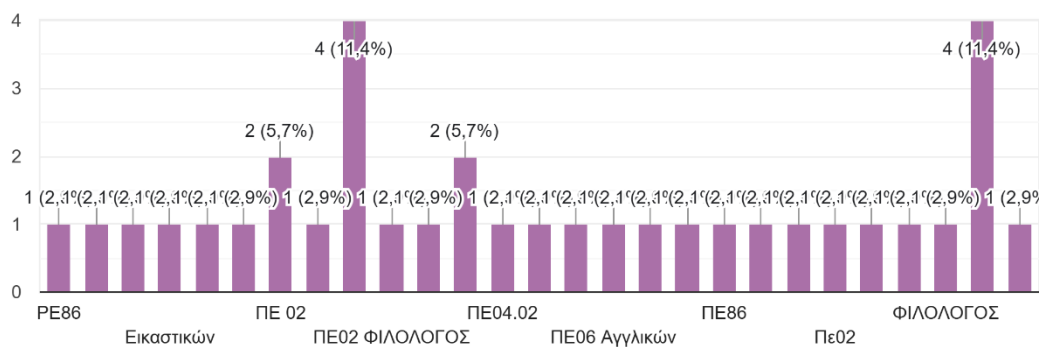
Φύλο

35 απαντήσεις



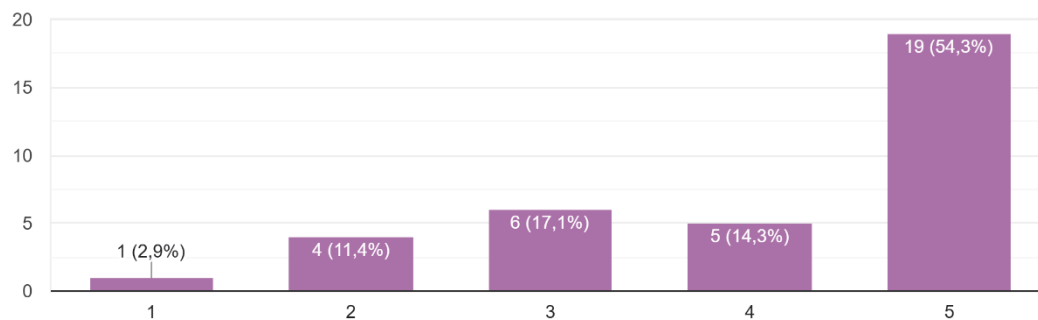
Ειδικότητα

35 απαντήσεις



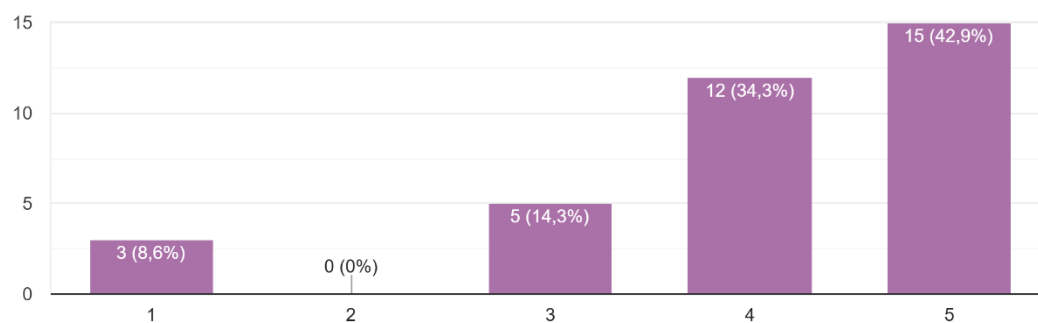
1. Συμφωνώ με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

35 απαντήσεις



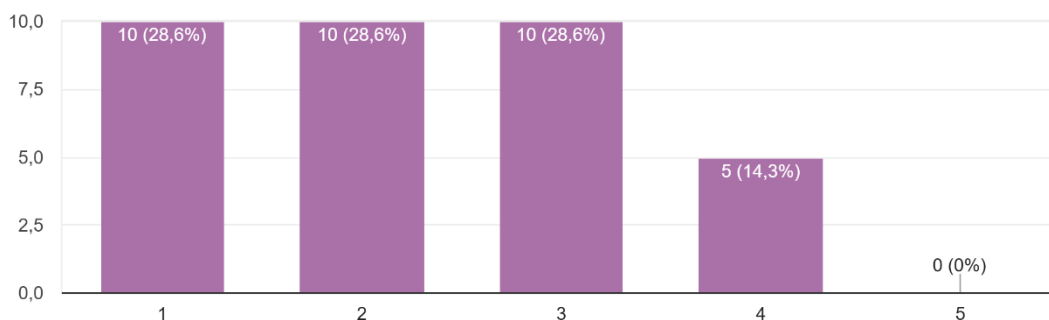
2. Έχω την αίσθηση ότι ένας διαφορετικός τρόπος διδακτικής μεθόδου που θα είχε ως γνώμονα «το όλον» του αρχαίου κειμένου, θα αφορούσε περισσότερο τους μαθητές.

35 απαντήσεις



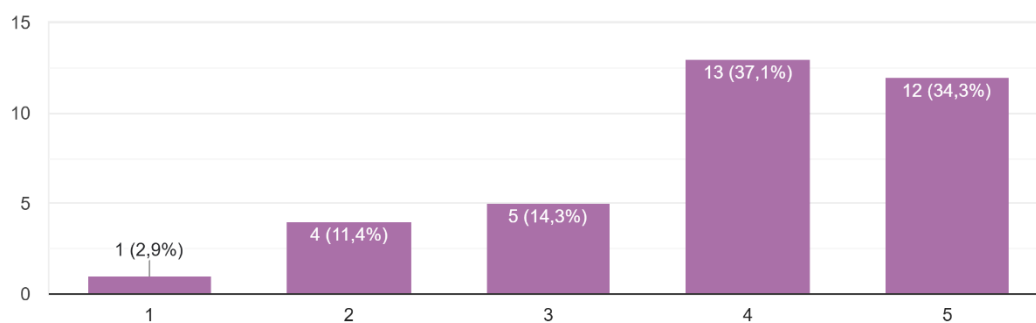
3. Η στάση των μαθητών απέναντι στα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο είναι εν γένει θετική.

35 απαντήσεις



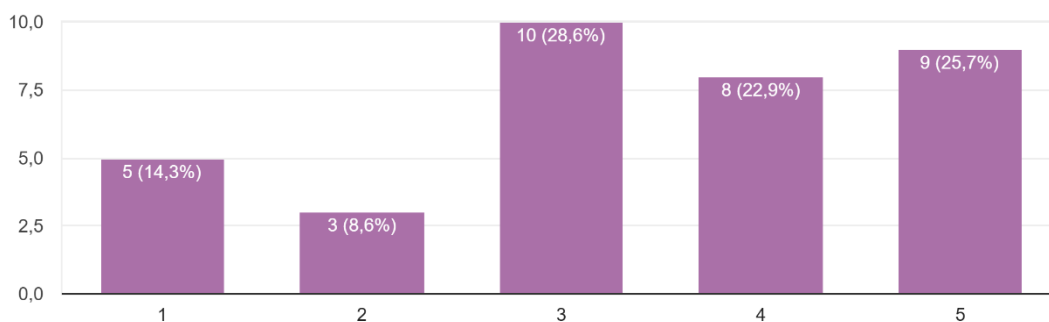
4. Πιστεύω ότι οι ΤΠΕ θα διευκόλυναν το έργο των φιλολόγων στα πλαίσια του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών.

35 απαντήσεις



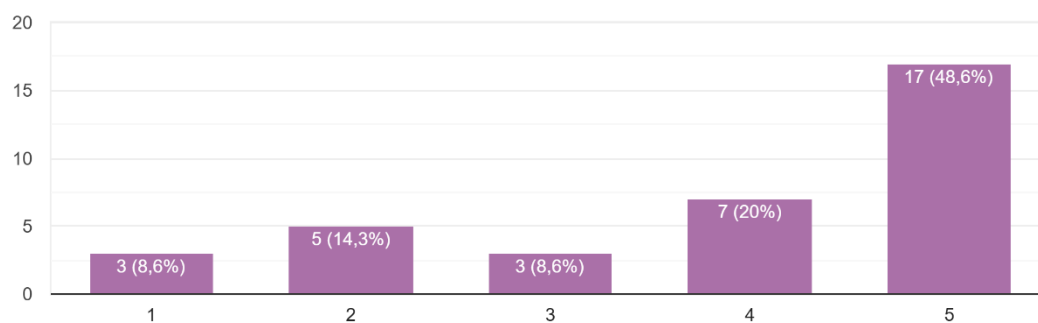
5. Θα προέκρινα την αύξηση ωρών διδασκαλίας των νέων ελληνικών έναντι των αρχαίων ελληνικών.

35 απαντήσεις



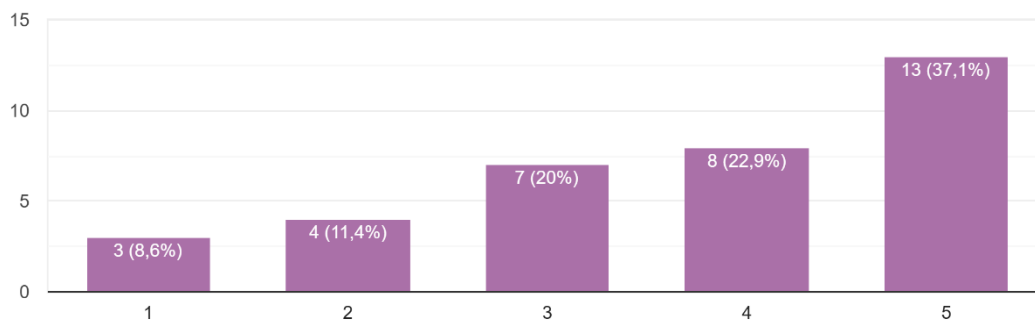
6. Είμαι της άποψης ότι είναι ωφέλιμη η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο.

35 απαντήσεις



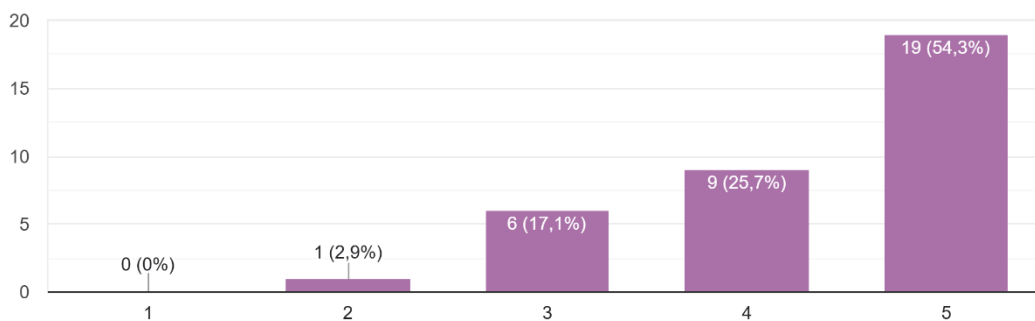
7. Πιστεύω ότι οι ψηφιακές ασκήσεις εμπέδωσης της αρχαίας ελληνικής γραμματικής θα ωφελούν το κλίμα της τάξης, αλλά και την ταχύ...ρη κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων.

35 απαντήσεις



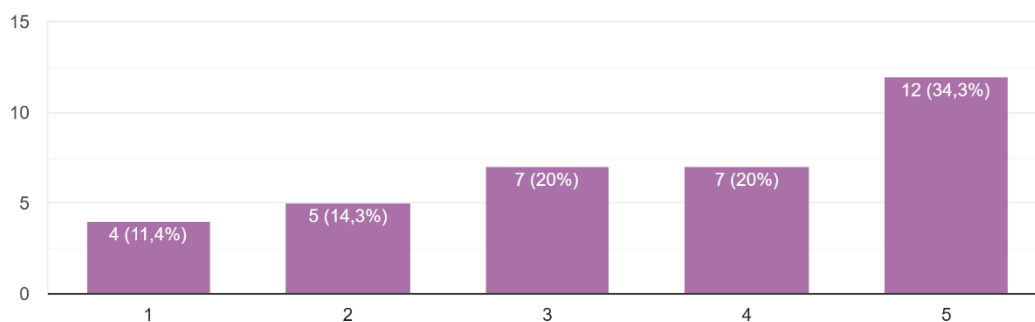
8. Θα πρότεινα συχνή εξάσκηση σε ετυμολογικές ασκήσεις με αφορμή αρχαιοελληνικές λέξεις των κειμένων.

35 απαντήσεις



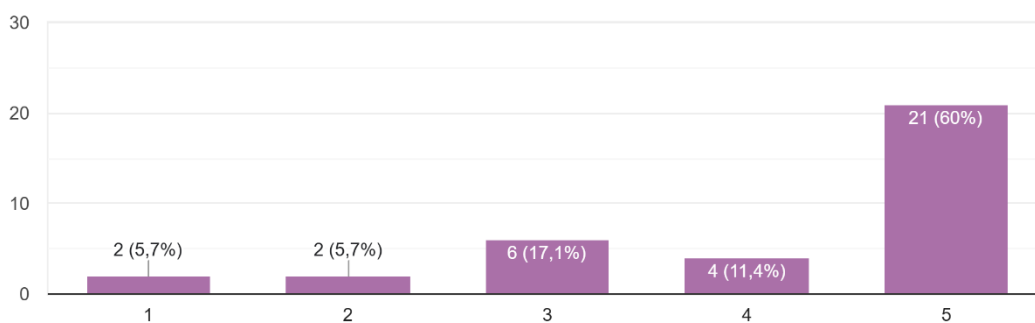
9. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας της μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

35 απαντήσεις



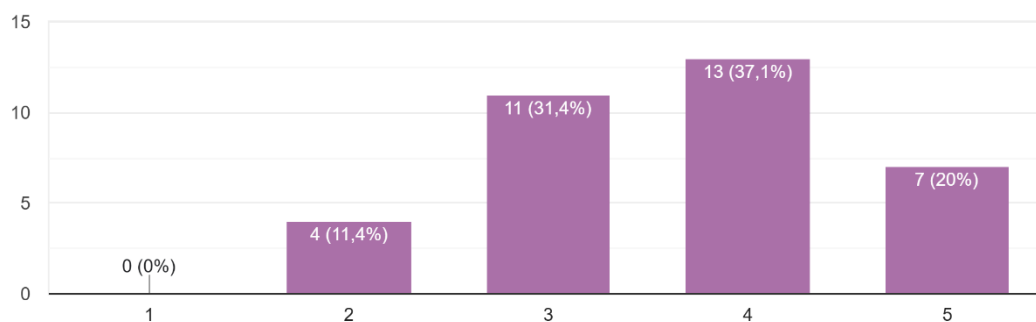
10. Με βρίσκει σύμφωνο η επεξεργασία ενός αρχαιοελληνικού κειμένου να μην ξεκινά από συντακτική ανάλυση και μετάφραση, αλλά από το ιστορικό και ιδεολογικό του πλαίσιο.

35 απαντήσεις



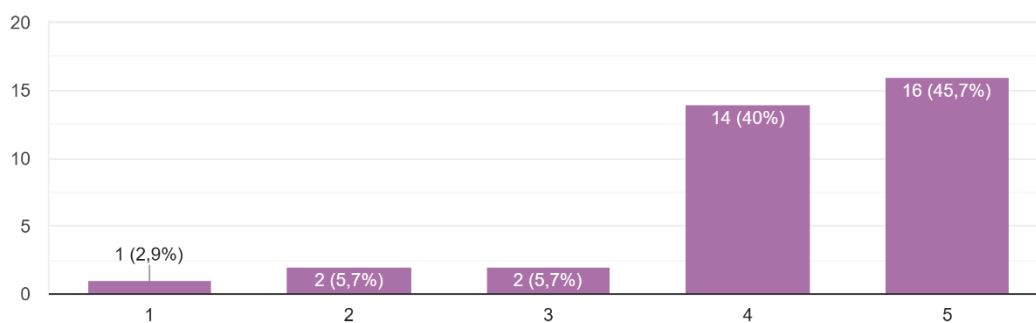
11. Θα βοηθούσε η επαφή των παιδιών με περισσότερες από μία δόκιμες μεταφράσεις ενός κειμένου καθώς και η αντιπαραβολή τους.

35 απαντήσεις



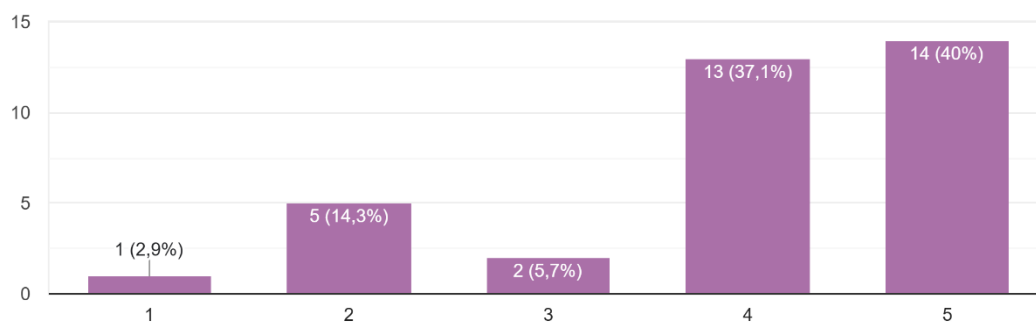
12. Έχω την αίσθηση ότι μια πολύ αποδοτική άσκηση για τους μαθητές είναι αυτή που αφορά ετυμολογικά παιχνίδια λέξεων.

35 απαντήσεις



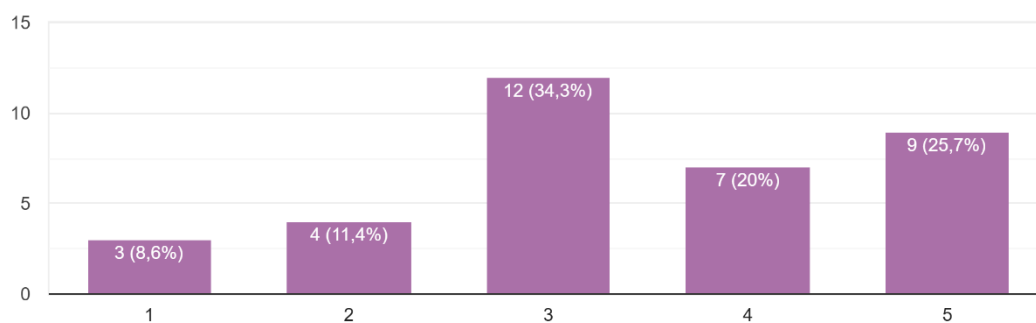
13. Έχω την αντίληψη ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει (θετική ή αρνητική) επίδραση στα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές για το σχολείο.

35 απαντήσεις



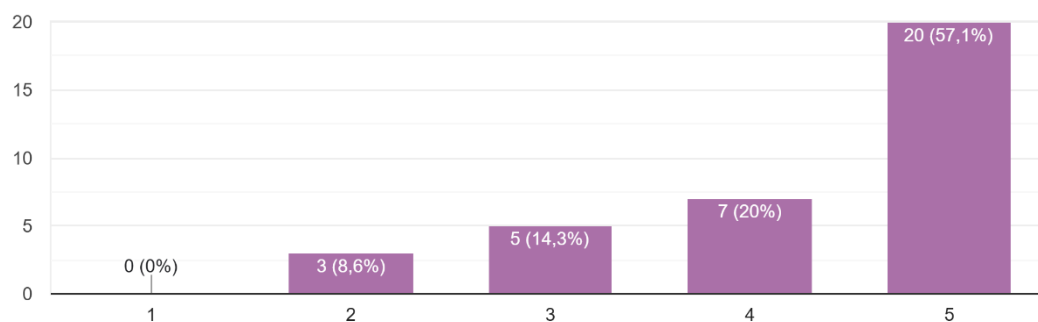
14. Έχω την πεποίθηση ότι, επειδή σχεδόν όλοι οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών στο φροντιστήριο, επηρεάζεται αρνητικά η διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο.

35 απαντήσεις



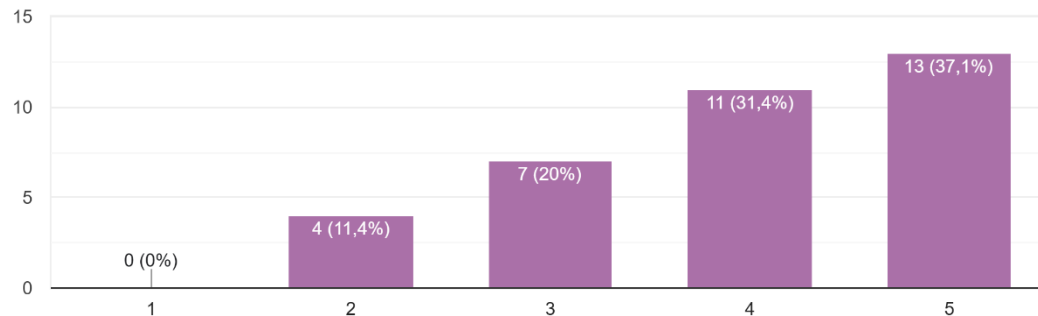
15. Έχω τη γνώμη ότι η θεατρική αγωγή είναι απαραίτητη ως μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

35 απαντήσεις

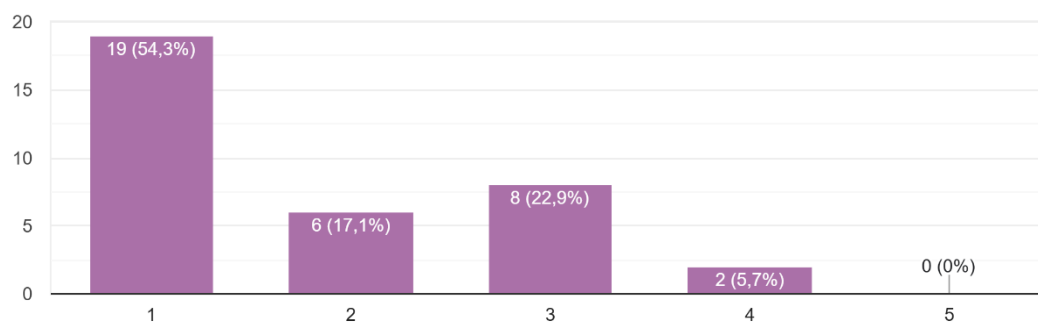


16. Θεωρώ ότι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών θα προσέδιδε αυξημένο ενδιαφέρον στους μαθητές.

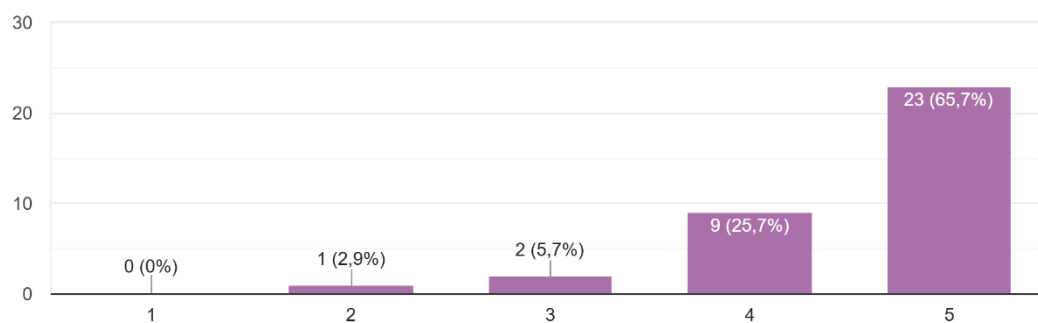
35 απαντήσεις



17. Έχω την αίσθηση ότι είναι επιβλαβής η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο αναφορικά με την ικανοποιητική κατά...της νεοελληνικής γλώσσας από τους μαθητές.
35 απαντήσεις

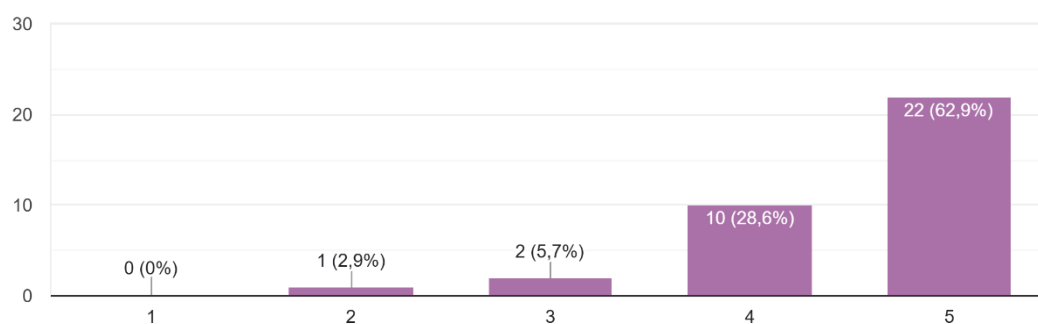


18. Θεωρώ ότι η διδασκαλία των καλλιτεχνικών μειώνει την ψυχολογική πίεση που προέρχεται από τα υπόλοιπα μαθήματα.
35 απαντήσεις



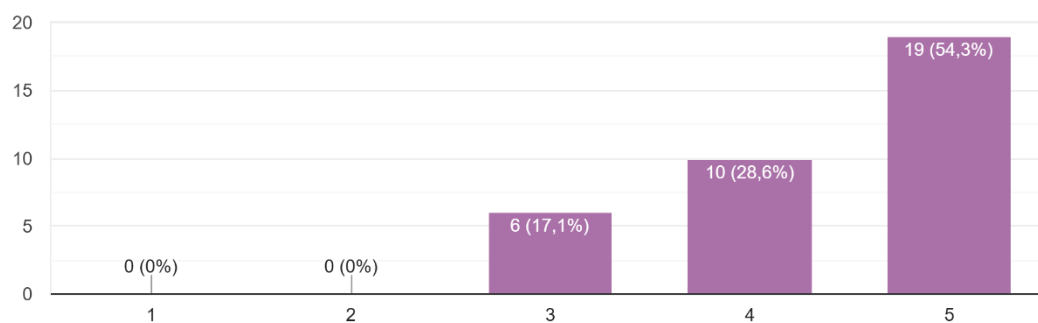
19. Η αντιμετώπιση γενικά όλων των μαθημάτων εκ μέρους της τάξης επηρεάζεται από την προσωπικότητα του διδάσκοντα.

35 απαντήσεις



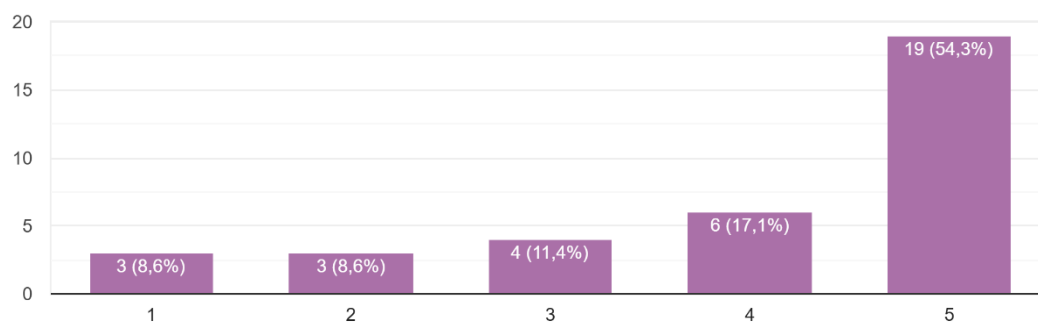
20. Η αντιμετώπιση των αρχαίων ελληνικών από τους μαθητές επηρεάζεται από την εκπαιδευτική μέθοδο του εκάστοτε διδάσκοντα.

35 απαντήσεις



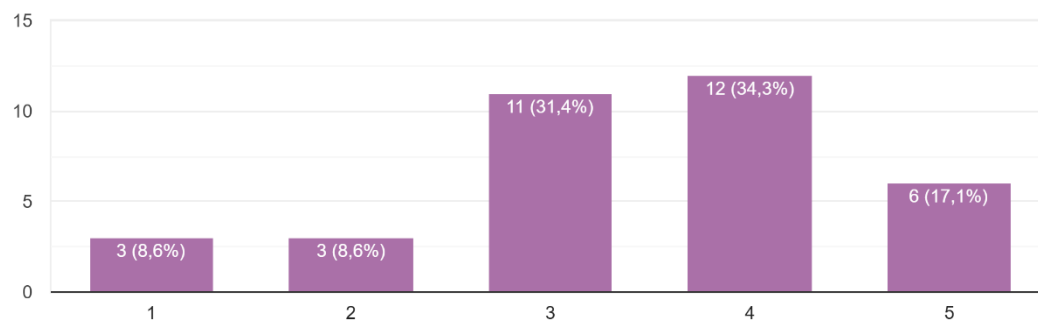
21. Συμμερίζομαι την άποψη ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών λειτουργεί και ως μέσο γλωσσικής και συνάμα εθνικής αγωγής.

35 απαντήσεις



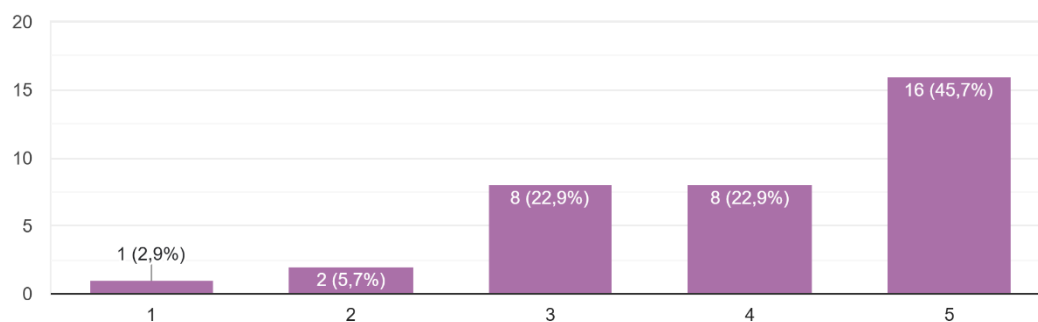
22. Θεωρώ ότι οι γονείς δεν επιδρούν θετικά στο να αντιμετωπίσουν οι μαθητές με θετικό τρόπο τα μαθήματα και τους καθηγητές.

35 απαντήσεις



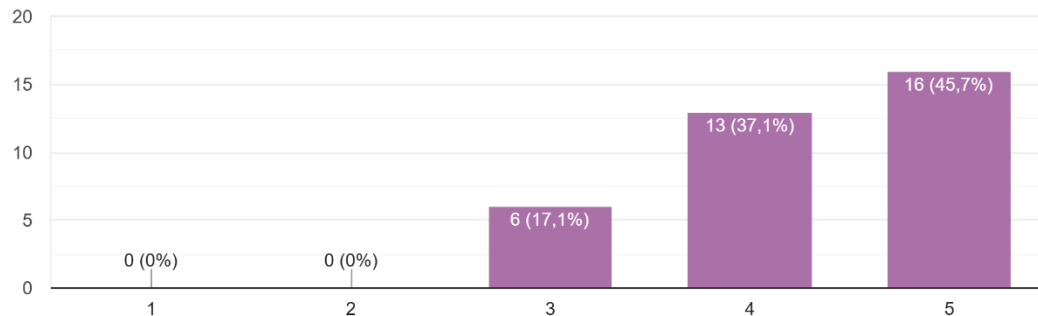
23. Πιστεύω ότι θα ήταν ωφελιμότερο να διδάσκονταν οι ξένες γλώσσες σε τμήματα με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα μαθητών.

35 απαντήσεις



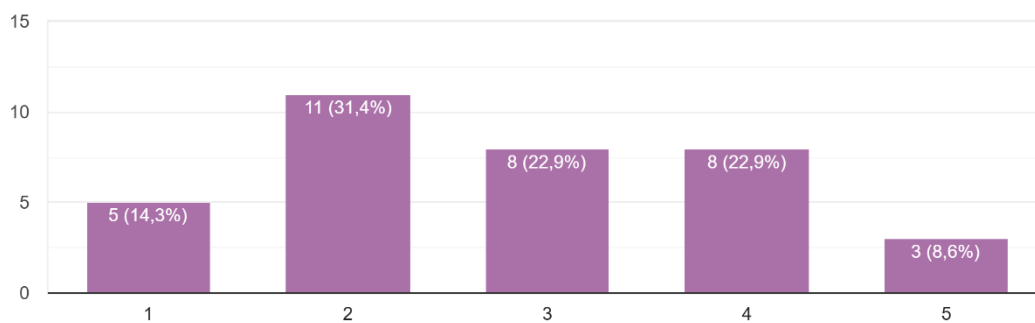
24. Θα μπορούσε η ομαδική δημιουργία κειμένων από τους μαθητές με την αξιοποίηση αρχαιοελληνικών λέξεων που επιβιώνουν στη νεοε... θετικά συναισθήματα για τα αρχαία ελληνικά

35 απαντήσεις



25. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις μου, οι μαθητές εν γένει αγαπούν το σχολείο.

35 απαντήσεις



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης

