

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

**«Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο στη
διαχρονική της διάσταση. Διδακτική αξιοποίηση των αισώπειων
μύθων σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών»**

Ευαγγελία Ντάμτσιου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Παντελόγλου

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») 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 των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο στη διαχρονική της διάσταση. Διδακτική αξιοποίηση των αισώπειων μύθων σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών»

Ευαγγελία Ντάμτσιου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Παντελόγλου

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Αθανάσιος Γεωργακόπουλος

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι βαθιά ευγνωμοσύνη προς όλους όσους στάθηκαν δίπλα μου και με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Με την ολοκλήρωση αυτής της απαιτητικής διαδρομής, που ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2024, νιώθω την ανάγκη να αναγνωρίσω τη σπουδαία συμβολή αυτών των ανθρώπων και να τους ευχαριστήσω ειλικρινά.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ευαγγελία Παντελόγλου, η οποία μου παρείχε ουσιαστική καθοδήγηση και πολύτιμες συμβουλές, συμβάλλοντας καθοριστικά στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Παράλληλα, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου, η οποία υπήρξε θεμέλιο στήριξης καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της πορείας. Η συμβολή τους ήταν ανεκτίμητη, ακόμη κι αν οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονταν πάντοτε τον καθοριστικό τους ρόλο.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου στη διαχρονική της διάσταση. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στο φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής και παρουσιάζεται το ζήτημα της σύνδεσης της αρχαίας με τη νέα ελληνική και στο κατά πόσο η πρώτη αποτελεί αδιάσπαστη συνέχεια της δεύτερης. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιδεολογική προσέγγιση της γλώσσας με επίκεντρο την προτεραιότητα που δίνεται στο πέρασμα του χρόνου στη διδασκαλία άλλοτε στην αρχαία ελληνική και άλλοτε στη νέα ελληνική, κάτι που συνδέεται και με τα πολιτικά κίνητρα των εκάστοτε κυβερνήσεων. Έπειτα γίνεται μια παρουσίαση της ιστορίας της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο ελληνικό σχολείο από τον 19^ο μέχρι και τον 20^ο αιώνα. Στο τρίτο κεφάλαιο αντιπαραβάλλονται αντιτιθέμενες απόψεις σχετικά με τη χρηστικότητα ή μη του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο και αναδεικνύεται η σύγχρονη γλωσσολογική άποψη πάνω στο ζήτημα αυτό. Στην επόμενη υποενότητα αποτυπώνονται τα κύρια σημεία του Νέου Προγράμματος Σπουδών αναφορικά με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Αφού γίνει μια συγκριτική αποτίμηση του νέου πιλοτικού προγράμματος, αναδεικνύονται οι αδυναμίες στη διδακτική προσέγγιση των αρχαίων σήμερα και παρατίθενται προτάσεις για τη διδασκαλία με αφετηρία τα νέα ελληνικά. Στο τέταρτο κεφάλαιο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην έννοια του Γραμματισμού και παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών και τα επιμέρους στάδια διδασκαλίας. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο, που αποτελεί το εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται το περιεχόμενο των μύθων του Αισώπου και προτάσεις για τη διδακτική τους αξιοποίηση στο Γυμνάσιο, καθώς οι μύθοι αποτελούν ένα εύληπτο και ευχάριστο υλικό για παιδιά της ηλικίας αυτής. Τέλος παρατίθενται δύο διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση δύο μύθων του Αισώπου στο πλαίσιο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, από μετάφραση και παράλληλα από το πρωτότυπο. Τα προτεινόμενα σχέδια διδασκαλίας ακολουθούν τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, ενώ παράλληλα αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, με κύριο στόχο την εξοικείωση των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διαπραγμάτευση των παραπάνω θεμάτων.

Λέξεις – Κλειδιά

Γλωσσική αλλαγή, Ιδεολογικός Προσανατολισμός, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Γραμματισμός, Μοντέλο των Πολυγραμματισμών, μύθοι του Αισώπου

«The teaching of ancient Greek in In the Greek Secondary Education in its diachronic dimension.

Didactic utilization of Aesopian myths according to the model of Multiliteracies»

Evangelia Damtsiou

Abstract

This thesis examines the teaching of the ancient Greek language in the Greek Secondary Education from a diachronic perspective. The first chapter provides an overview of linguistic change and explores the relationship between Ancient and Modern Greek, addressing the extent to which the former constitutes an inseparable continuation of the latter. The second chapter approaches language from an ideological angle, analyzing historical shifts in emphasis between Ancient and Modern Greek instruction and the political motivations behind these changes. It also traces the history of the Ancient Greek teaching in Greek schools from the 19th to the 20th century. The third chapter contrasts differing perspectives on the relevance of Ancient Greek in Secondary Education, incorporating insights from modern linguistic research. It then outlines the main points of the New Curriculum for Ancient Greek, critically assesses the new pilot program, identifies weaknesses in the current teaching approach, and suggests teaching strategies that integrate Modern Greek as a bridge to Ancient Greek. The fourth chapter focuses on the concept of literacy, introducing the model of Multiliteracies and the stages of teaching. The fifth and final chapter, which is the applied part of the thesis, explores the didactic potential of Aesop's fables in Greek Secondary Education. Given their appeal to students the fables serve as effective teaching material. Two teaching proposals are provided, demonstrating how Aesop's fables can be used in the first grade of the Greek Secondary Education both in translation and in the original text. The proposed lesson plans follow the principles of Critical Literacy and utilize new technologies to engage students and foster interest in Ancient Greek. The thesis concludes by summarizing key findings and insights derived from the analysis of these issues.

Keywords

Language Change, Ideological Orientation, Curricula, New Curriculum, Literacy, Model of Multiliteracies, Aesop's Fables

Περιεχόμενα	
Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Περιεχόμενα.....	9
Κατάλογος Εικόνων/ Σχημάτων.....	11
Συντομογραφίες και Ακρωνύμια.....	12
1.Εισαγωγή.....	
2. Το Φαινόμενο της Γλωσσικής Αλλαγής.....	14
2.1. Η σύνδεση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας.....	16
3. Ιδεολογικός Προσανατολισμός στη διδασκαλία της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής.....	17
3.1. Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τον 19 ^ο και τον 20 ^ο Αιώνα.....	18
4. Σύγχρονες Θεωρίες σχετικά με τη βελτίωση της Ελληνομάθειας.....	22
4.1. Ο προβληματισμός ως προς τη χρηστικότητα του μαθήματος.....	24
4.2. Η Σύγχρονη Γλωσσολογική άποψη για τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο.....	25
4.3. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.....	25
4.4. Συγκριτική Αποτίμηση του Νέου Πιλοτικού Προγράμματος.....	28
4.5. Αδύναμα σημεία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σήμερα.....	28
4.6. Διδακτική προσέγγιση των Αρχαίων με Αφετηρία τα Νέα Ελληνικά.....	29
5. Τι είναι ο Γραμματισμός.....	34
5.1. Το Φαινόμενο του Κριτικού Γραμματισμού.....	35
5.2. Το Μοντέλο των Πολυγραμματισμών.....	35
6. Οι Αισώπειοι Μύθοι και η Διδακτική Αξιοποίησή τους στο Γυμνάσιο ...	39

6.1. Γιατί ο Αίσωπος.....	40
6.2. 1 ^η Διδακτική Πρόταση (Ο Τζίτζικας και ο Μέρμηγκας).....	42
6.3. 2 ^η Διδακτική Πρόταση (Ο Βοσκός που έλεγε ψέματα).....	49
Συμπεράσματα.....	57
Βιβλιογραφία.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' «Φύλλο Εργασίας Πρώτης Διδακτικής Πρότασης».....	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' «Φύλλο Εργασίας Δεύτερης Διδακτικής Πρότασης».....	70

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1- Στιγμιότυπο από το βίντεο « Ο Τζίτζικας και ο μέρμηγκας»

Εικόνα 2- Στιγμιότυπο από το βίντεο « Ο ψεύτης Βοσκός»

Εικόνα 3- Ο βοσκός με το κοπάδι του στο βουνό

Εικόνα 4- Ο βοσκός καλεί σε βοήθεια

Εικόνα 5- Οι χωριανοί συζητούν αγανακτισμένοι για τα ψέματα του βοσκού

Εικόνα 6- Ο λύκος ορμά στο κοπάδι του βοσκού

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

ΕΑΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΥΠΑΙΘ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΒΛ. Βλέπε

ΕΠΙΜ. Επιμέλεια

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αποτελεί διαχρονικά έναν από τους κεντρικούς πυλώνες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αντικατοπτρίζει τόσο την πολιτιστική κληρονομιά της χώρας όσο και τη γλωσσική της ταυτότητα. Ωστόσο, η διδασκαλία αυτή έχει προκαλέσει αντιπαραθέσεις και συζητήσεις, καθώς οι απόψεις για τη χρησιμότητα, τη μέθοδο και τον στόχο της ποικίλλουν. Στον πυρήνα αυτών των συζητήσεων βρίσκεται το ερώτημα του πώς η αρχαία ελληνική συνδέεται με τη νέα ελληνική γλώσσα και κατά πόσο η διδασκαλία της μπορεί να ενισχύσει τις γλωσσικές και κριτικές δεξιότητες των μαθητών.

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο, εξετάζοντάς την στη διαχρονική της διάσταση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διδακτική αξιοποίηση των αισώπειων μύθων, οι οποίοι προσφέρουν ένα ευχάριστο και προσιτό εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές, συνδυάζοντας την πολιτισμική αξία με τη γλωσσική ανάπτυξη. Στόχος της εργασίας είναι να προτείνει μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, βασισμένη στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών, το οποίο ενσωματώνει πολλαπλές μορφές γραμματισμού και προσαρμόζεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής αλλαγής και η σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι ιστορικές, ιδεολογικές και πολιτικές πτυχές της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, με έμφαση στην εξέλιξή της από τον 19ο έως τον 20ό αιώνα. Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις, τη δομή του Νέου Προγράμματος Σπουδών και τις προκλήσεις που αυτό παρουσιάζει. Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια του Γραμματισμού και οι διδακτικές δυνατότητες που προσφέρει το μοντέλο των Πολυγραμματισμών. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο, το εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας, προτείνονται διδακτικές πρακτικές για την αξιοποίηση δύο αισώπειων μύθων, συνδυάζοντας το πρωτότυπο κείμενο με τη μετάφραση και θέτοντας στο επίκεντρο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει στη διαρκή συζήτηση για τον ρόλο της αρχαίας ελληνικής στην εκπαίδευση και να προσφέρει πρακτικές λύσεις που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 2. Το Φαινόμενο της Γλωσσικής Αλλαγής

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για το κοινωνικό φαινόμενο της γλώσσας, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τις επιστημονικές και φιλοσοφικές απόψεις των μελετητών. Ένας σύντομος και περιεκτικός ορισμός, που συμφωνεί με τις αρχές της γλωσσολογικής επιστήμης, είναι ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των κατά περίπτωση συνομιλητών. Η γνώση μιας γλώσσας αφορά τη γνώση των κανόνων γραμματικής σε συντακτικό και μορφολογικό επίπεδο, την προφορά αλλά και την κατάκτηση του βασικού της λεξιλογίου (Πετρούνιας, 2001: 38, 47, 57).

Η γλωσσική ικανότητα, που είναι εγγενής στον άνθρωπο, ωστόσο δεν συγχέεται με τη γραφή, η οποία αποτελεί δημιούργημα του ανθρώπου, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του. Με τον όρο γραφή εννοούμε τη γραφηματική αποτύπωση των εκφωνημάτων μέσω της οποίας αναπαρίσταται ένα εκφώνημα, με σκοπό ο αναγνώστης να μπορεί να το ανακαλέσει, χωρίς οποιαδήποτε βοήθεια από τον παραγωγό του εκφωνήματος. Υπάρχουν μέχρι και σήμερα λαοί που δεν χρησιμοποιούν τη γραφή, είτε γιατί δεν χρειάστηκε να δημιουργήσουν το δικό τους σύστημα, είτε γιατί δεν έτυχε να τη δανειστούν από άλλους λαούς. Αντίθετα, ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός, όχι μόνο χρησιμοποίησε τη γραφή, αλλά όπως επιβεβαιώνουν τα επιστημονικά ευρήματα, συνέβαλε δυναμικά στην εξελικτική της πορεία. Τα γραπτά κείμενα που σώζονται από διάφορες ιστορικές περιόδους της μακράς πορείας του ελληνικού πολιτισμού, αποτελούν αδιάψευστους μάρτυρες των αξιολογών επιτευγμάτων, αλλά και της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας σε βάθος χρόνου (Παπαναστασίου, 2008: 25, 26).

Σήμερα υπολογίζεται ότι μιλούνται πάνω από 7000 γλώσσες σε παγκόσμιο επίπεδο (Ξυδόπουλος, 2008: 114). Αν σκεφτούμε τα γλωσσικά συστήματα ως ζωντανούς οργανισμούς, θα μπορούσαμε πολύ εύστοχα να τα παραλληλίσουμε με δέντρα. Έτσι κάποιες γλώσσες θα θύμιζαν μικρά δεντρύλλια, άλλες ώριμα δέντρα και ορισμένες αιωνόβια, όπως το πεύκο ή η ελιά. Θα υπήρχε βέβαια και η κατηγορία αυτών, που αποτελούν νεκρούς κορμούς, λόγω της σταδιακής μείωσης και του αφανισμού εν τέλει των φυσικών τους ομιλητών (Παναγιωτίδης, 2013: 93).

Μέσα στο πέρασμα των χρόνων η ελληνική, όπως και όλες οι φυσικές γλώσσες, εξελίσσεται και παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές, κάτι που αποτελεί φυσική εξέλιξη κάθε πτυχής του κόσμου και απαντάται σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής. Οι γλώσσες παρουσιάζουν ένα πλήθος μεταβολών στα διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Πρόκειται για φωνολογικές, σημασιολογικές, μορφολογικές και συντακτικές αλλαγές που δεν γίνονται αντιληπτές από τους φυσικούς ομιλητές άμεσα (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 15).

Στο πέρασμα των χρόνων έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες που δίνουν απάντηση στο βασικό ερώτημα «γιατί οι γλώσσες αλλάζουν», χωρίς όμως να αντικατοπτρίζουν απόλυτα την πραγματικότητα. Άλλοι υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές μεταβολές συνδέονται άρρηκτα με τα φυσικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, όπως για παράδειγμα τη γλώσσα, τα χείλη ή τα δόντια. Μια άλλη θεωρία, συνδέει τον τρόπο ομιλίας των ανθρώπων με τις καιρικές συνθήκες του κάθε τόπου (Trask, 2010: 19, 20).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές μελέτες η αλλαγή, που επέρχεται σταδιακά στις γλώσσες, οφείλεται στην ίδια τη φύση της γλώσσας. Καθώς οι γλώσσες δεν είναι αυθύπαρκτες, αλλά υπάρχουν για να εξυπηρετούν με αποτελεσματικό τρόπο τις λειτουργικές ανάγκες των ομιλητών, υπόκεινται σε αλλαγές για να εναρμονιστούν με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Παναγιωτίδης, 2013: 98). Για τον λόγο αυτό παρατηρείται ένα πλήθος αλλαγών στο λεξιλόγιο.

Πιο αναλυτικά, η χρήση κάποιων λέξεων φαίνεται να υποχωρεί βαθμιαία, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη σταδιακή εξαφάνιση του αγροτοποιομενικού λεξιλογίου, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στις σύγχρονες κοινωνίες. Από την άλλη, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες στην ανθρώπινη επικοινωνία και να αποδοθούν νέες έννοιες, παρατηρείται είτε η δημιουργία νέων όρων είτε η εισαγωγή τους στα γλωσσικά συστήματα ως δάνεια (Καραντζόλα & Φλιάτουρα, 2004: 199). Σε συνδυασμό και με τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη παρατηρείται η τροφοδοσία του λεξιλογίου με νέες λέξεις που περιγράφουν τις νέες συσκευές που βρίσκονται σε ευρεία χρήση.

Για παράδειγμα, αμέσως μετά την εφεύρεση της τηλεόρασης, εισήχθη η αντίστοιχη λέξη στο λεξιλόγιο πολλών ανθρώπων σε κάθε μεριά της γης (Trask, 2010: 22, 23). Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα γλωσσικής αλλαγής που σχετίζεται με τις κοινωνικές ανάγκες των ομιλητών αφορά στη χρήση του πληθυντικού ευγενείας, σε πολλά γλωσσικά συστήματα, στην προσπάθεια να επιτευχθεί η επικοινωνία με πιο ευγενικό ύφος στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων (Aitchison, 2012: 157).

Κάθε γλωσσική αλλαγή συμβαίνει σταδιακά και ανεπαίσθητα και κάθε γενιά ομιλητών μπορεί να αντιληφθεί τη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούσε η γενιά πριν από αυτήν αλλά και η επόμενη. Όμως με την πάροδο των χρόνων οι γλωσσικές μεταβολές συσσωρεύονται με αποτέλεσμα να καθίσταται δυσχερής η κατανόηση των απομακρυσμένων χρονικά φάσεων της γλώσσας, συγκριτικά με την ποικιλία που χρησιμοποιεί η εποχή μας (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 17, 18).

Το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής δεν πρέπει να συγχέεται με οποιαδήποτε έννοια βελτίωσης, προόδου, υποβάθμισης ή παρακμής. Γενικότερα κυριαρχεί η άποψη ότι η γλώσσα με το πέρασμα του χρόνου περισσότερο φθείρεται παρά προοδεύει και αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα εμφανής στον ευρωπαϊκό χώρο (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 18, 19). Χαραριστικό παράδειγμα αποτελεί η Νέα Ελληνική, η οποία από ένα μεγάλο μέρος των ανθρώπων της ελληνικής κοινωνίας, δεν θεωρείται πλήρως ισότιμη και ισάξια της αρχαίας ελληνικής, αλλά μάλλον κατώτερή της. Μάλιστα, επικρατεί η αυθαίρετη αντίληψη, ότι οποιαδήποτε κενά παρουσιάζει η Νέα Ελληνική, δεν μπορούν παρά να καλυφθούν με την υποστήριξη της Αρχαίας (Μαρωνίτης, 2001: 18).

Η σύγχρονη γλωσσολογία πάντως φαίνεται να τηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στο φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής. Υποστηρίζει μάλιστα ότι πρόκειται για μια εντελώς φυσική εξέλιξη που συμβαίνει σε όλα τα γλωσσικά συστήματα και δεν πρέπει να γίνει προσπάθεια αναστολής με κανέναν τρόπο. Αυτή η διαπίστωση προκύπτει μέσα από τον συγκερασμό των ψυχογλωσσικών και κοινωνιογλωσσικών παραγόντων και ύστερα από πολύπλευρη μελέτη επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων. Θα μπορούσε να γίνει ο παραλληλισμός του φαινομένου

της γλωσσικής αλλαγής με το φυσικό φαινόμενο της παλίρροιας, που άλλοτε έχει άμπωτη και άλλοτε πλημμυρίδα, επομένως καμία σχέση δεν έχει με την έννοια της παρακμής ή της βελτίωσης (Aitchison, 2012: 236 - 239).

Συνεπώς η γλωσσική εξέλιξη δεν μπορεί παρά να αποτελεί σημάδι του δυναμισμού και της ζωντάνιας της γλώσσας και σε καμία περίπτωση ένδειξη εκφυλισμού. Δυστυχώς όσο δεν γίνεται αποδεκτή η ύπαρξη διαφορετικών και αυτόνομων γλωσσικών συστημάτων αλλά και σταδίων κάθε γλώσσας, τόσο θα επικρατούν οι λανθασμένες και αβάσιμες απόψεις, για ανώτερες και κατώτερες γλώσσες (Χάρης, 2008: 96).

2.1. Η σύνδεση της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής

Στον ελληνικό χώρο αλλά και σε διεθνές επίπεδο, είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη, ότι η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει μια αδιάρρηκτη συνέχεια από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας.

Παρόλο που είναι εμφανείς οι αναρίθμητες μεταβολές που συντελέστηκαν στην ελληνική με το πέρασμα των χρόνων, επικρατεί η άποψη ότι τα αρχαία και τα νέα ελληνικά αποτελούν διαδοχικές φάσεις της ίδιας γλώσσας και σε καμία περίπτωση δεν είναι διαφορετικές γλώσσες (Παναγιωτίδης, 2013: 95).

Η άποψη για τη συνέχεια της γλώσσας βρίσκει έρεισμα στη δομική και λεξιλογική συνοχή της. Στο πνεύμα αυτό, προκειμένου να τονιστεί ο ενιαίος χαρακτήρας και η έννοια της συνέχειας, η Ελληνική συγκρίνεται με άλλες αρχαίες γλώσσες. Σε αντίθεση με την «αρχαία αιγυπτιακή» και την «ακκαδική» ομοίως, οι οποίες χάθηκαν με το πέρασμα των χρόνων, η Ελληνική παρουσιάζεται να υπερέχει, καθώς κατάφερε να επιβιώσει (Μπαμπινιώτης, 1998: 9, 10, 81).

Ένα αντίστοιχο παράδειγμα ευρωπαϊκής γλώσσας, που λαμβάνεται ως ενιαία, παρά το πλήθος των αλλαγών που υπέστη, αποτελεί η αγγλική. Όπως προκύπτει από τη σύγκριση της αγγλικής που μιλούσαν στο Λονδίνο το 878 μ.Χ. και της ποικιλίας που χρησιμοποιείται σήμερα, φαίνεται κάτι πιο λίγο από το ένα τρίτο του σύγχρονου λεξιλογίου να έχει προέλευση από την αρχαία αγγλική. Το χάσμα μεταξύ των δύο γλωσσών γίνεται ακόμα πιο μεγάλο μέσα από την αντιπαραβολή της γραμματικής τους δομής. Συγκεκριμένα για τον όρο «αρχαία αγγλική», κρίνεται σκόπιμο να γίνει η επισήμανση ότι αντικατέστησε τον όρο «αγγλοσαξωνική», με πρωτοβουλία των βρετανών λογίων. Έτσι πλέον δεν παραπέμπει στο γερμανικό παρελθόν της και επιτυγχάνεται η σύνδεση της αρχαίας με τη νέα ποικιλία, ενώ επισημαίνεται και η αδιάσπαστη συνέχεια και ενότητα της γλώσσας (Παναγιωτίδης, 2013: 96, 97).

Η περίπτωση των λατινικών και ιταλικών, έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με τα ελληνικά και αγγλικά. Ενώ οι μεταβολές που επήλθαν στο λεξιλόγιο και τη γραμματική δεν είναι πιο πολλές από τις αλλαγές ανάμεσα στην αρχαία και νέα ελληνική ή ανάμεσα στην αρχαία και νέα αγγλική, παρόλα αυτά η ιταλική προβάλλεται ως διαφορετική γλώσσα και δεν παρουσιάζεται ως συνέχεια της λατινικής (Παναγιωτίδης, 2013: 95 - 97).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των πιο πάνω παραδειγμάτων, οι παράμετροι που καθορίζουν την ύπαρξη ή απουσία συνέχειας μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών, δεν

σχετίζονται τόσο με το λεξιλόγιο, τη γραμματική ή το συντακτικό, όσο με τις αντιλήψεις, πολιτικές, πολιτισμικές, ιστορικές, που πρεσβεύουν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας. Επομένως, όπως φαίνεται και από την ίδια την ονομασία της «αρχαίας», ορισμένοι επιστήμονες την εκλαμβάνουν συνειδητά ως κάτι παλιό που δεν μεταβλήθηκε καθοριστικά στο πέρασμα των χρόνων. Συμπερασματικά τα αρχαία και νέα ελληνικά από πολλούς εκλαμβάνονται ως μια γλώσσα με αδιάσπαστη συνέχεια και θεωρούνται ως ένα από τα σημαντικότερα κληροδοτήματα του ελληνικού πολιτισμού από την κλασική αρχαιότητα μέχρι σήμερα, άποψη που δέχεται πλέον κριτική (Παναγιωτίδης, 2013: 98).

Κεφάλαιο 3. Ιδεολογικός Προσανατολισμός στη διδασκαλία της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής

Η γλώσσα αποτελεί όχι μόνο κοινωνικό αλλά και ιδεολογικό φαινόμενο και οι επιλογές στη διδακτική της προσέγγιση συνιστούν ταυτόχρονα ιδεολογικές επιλογές (Fairclough, 2001).

Στην ελληνική εκπαίδευση, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, υιοθετήθηκε ένας γλωσσικός σχεδιασμός, που θέτει στο επίκεντρο από τη μια τη διατήρηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και του ελληνικού πολιτισμού και από την άλλη την αποδοχή και αναγνώριση της πολυγλωσσίας και ετερότητας, με στόχο τη διεκδίκηση μιας θέσης μέσα στην ευρωπαϊκή ένωση (Μπασλής, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό η καθιέρωση της νέας ελληνικής γλώσσας και η διδασκαλία των αρχαίων στο Γυμνάσιο, κρίθηκαν ικανές να συμβάλουν στην ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας αλλά και στην ανάδειξη του ρόλου και της συμβολής της Ελλάδας στον ευρωπαϊκό πολιτισμό (Μοσχονάς, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της γλώσσας πλέον δεν στοχεύει τόσο στη γλωσσική επίγνωση των μαθητών, αλλά συνδέεται με τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού, που θέτει στο επίκεντρο την ανάπτυξη ικανοτήτων προσαρμογής και την επιτυχία των μαθητών μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που βρίσκεται κάθε φορά (Baynham, 2002:28).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η γλωσσική διδασκαλία τίθεται στο επίκεντρο και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως το κύριο μέσο μάθησης, επικοινωνίας ή κατανόησης της πραγματικότητας αλλά παράλληλα ως βασικό όργανο για τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Τα αρχαία ελληνικά στο Γυμνάσιο, καταλαμβάνουν πρωταρχική θέση, όχι μόνο ως μέσο γλωσσικής αγωγής αλλά και ως διδακτικό αντικείμενο με μορφωτικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα, στα πλαίσια της αντίληψης που ταυτίζει την αρχαία γλώσσα με την αρχαία ελληνική γραμματεία (Μαρωνίτης, 2001/2006:18).

Η αντίληψη που επικρατεί, ταυτίζει την αρχαία με την νέα ελληνική και εκλαμβάνει τη μια ως συνέχεια της άλλης. Επομένως η επαρκής κατάρκτηση της νέας ελληνικής, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εκμάθηση της αρχαίας, ενώ η απομάκρυνση από αυτή δυνητικά θα οδηγήσει σε γλωσσική αλλοίωση και παρακμή. Η νέα ελληνική λοιπόν εκλαμβάνεται ως φυσική συνέχεια της αρχαίας, καθώς από μόνη της θεωρείται ανεπαρκής. Η ελληνική προβάλλεται ως ανώτερη και μοναδική, συγκριτικά με τις άλλες γλώσσες, ενώ υπερτονίζεται ο λεξιλογικός πλούτος που διαθέτει αλλά και το πλήθος λέξεων που δάνεισε σε άλλες γλώσσες. Τέλος, υπάρχει η αντίληψη, ότι η ίδια η ελληνική κινδυνεύει από την ανεξέλεγκτη εισροή και χρήση ξένων λέξεων.

Όλες οι παραπάνω αντιλήψεις δεν έχουν επιστημονική τεκμηρίωση, καθώς η γνώση παλαιότερων μορφών μιας γλώσσας, δεν είναι δόκιμο να θεωρείται ως απαραίτητος όρος για την επαρκή και σωστή χρήση της (Χριστίδης, 2010). Οι γλώσσες έχουν όλες την ίδια αξία, καθώς αποτελούν επικοινωνιακά εργαλεία. Η ιστορική θέση που κατέχουν κάποιες, οφείλεται καθαρά σε ιστορικούς λόγους.

Οι παραπάνω λοιπόν αντιλήψεις, έχουν περιεχόμενο πολιτικό και ιδεολογικό και βιβλιογραφικά συνδέονται με διάφορες ιστορικές συγκυρίες, όπως είναι η παγκοσμιοποίηση ή η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης ή το μεταναστευτικό που δημιουργήσαν την ανάγκη διατήρησης της εθνικής ομοιογένειας και ενίσχυσης της εμμονής του ελληνοκεντρισμού. Για τον λόγο αυτό, συχνά στο σύγχρονο σχολείο, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, προβάλλεται ως το «υπερμάθημα» που δύναται να θεραπεύσει οποιαδήποτε παθολογία στον χώρο της παιδείας (Πόλκας, 2001).

3.1. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα

Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, ως επίσημη γλώσσα της σχολικής εκπαίδευσης, επιβλήθηκε η καθαρεύουσα, η οποία ως ιδίωμα των αρχαϊστών, πλησίαζε πιο πολύ στην αρχαία, συγκριτικά με τα άλλα ιδιώματα. Η καθαρεύουσα θεωρούνταν από το σύνολο των Ελλήνων ως γλώσσα κύρους και ιδιαίτερης καταξίωσης καθώς συνδεόταν με την καλλιέργεια του εγγραμματισμού. Χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για την κάλυψη των αναγκών της γραπτής επικοινωνίας και ήταν αλληλένδετη με το επίπεδο αρχαιομάθειας του ατόμου που τη χρησιμοποιούσε, αν και δεν είχε διαμορφωθεί η δομή της γλωσσικής της μορφής πλήρως (Μπασλής, 2017: 49).

Ύστερα από τη δολοφονία του Καποδίστρια και την άνοδο στον θρόνο του Όθωνα, εκδόθηκε μια σειρά διαταγμάτων, που ρύθμιζαν, με βάση τα βαυαρικά πρότυπα, τον κανονισμό λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκροτήθηκε λοιπόν το τετρατάξιο Δημοτικό Σχολείο και το Ελληνικό Σχολείο, στα οποία η φοίτηση ήταν τρία και τέσσερα χρόνια αντίστοιχα (Βαρμάζης, 1991: 86). Από το περιεχόμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δύο τελευταίων σχολείων, όπως φαίνεται μέσα από τη δημοσίευση του σχετικού διατάγματος, στις 31 Δεκεμβρίου του 1836, καθίσταται εμφανές ότι το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, αποτελούσε την κορωνίδα όλων των μαθημάτων, εφόσον στη διδασκαλία τους αφιερώνονταν πιο πολλές διδακτικές ώρες.

Στη δεύτερη θέση ως προς την κλίμακα των πιο σημαντικών μαθημάτων συγκαταλέγονταν τα λατινικά, με βάση και τις ώρες διδασκαλίας τους. Επομένως η εκπαίδευση θέτει σε προτεραιότητα την ενδεδειγμένη διδασκαλία των αρχαίων και των λατινικών την εποχή εκείνη και σε δεύτερη μοίρα τη μελέτη της ομιλούμενης Ελληνικής. Επίσης όπως καταγράφεται και στο πρώτο άρθρο του νομοθετικού κειμένου, βασικός σκοπός της φοίτησης στο Ελληνικό Σχολείο και Γυμνάσιο ήταν η μετάβαση στο πανεπιστήμιο (Δημαράς, 2007: 60 - 66).

Μέσα στην εγκύκλιο του υπουργού της Δημόσιας και Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης προς τους Γυμνασιάρχες, καταδεικνύεται η δεσπόζουσα θέση, που εξακολουθούσε να έχει το μάθημα των αρχαίων στο εκπαιδευτικό σύστημα με το πέρασμα του χρόνου. Το κείμενο συντάχθηκε τον Αύγουστο του 1857 και αναφέρει, ότι η αρχαία ελληνική αποτελούσε τον θησαυρό και το σπουδαιότερο στοιχείο εθνικότητας των Ελλήνων, που όλοι όφειλαν να γνωρίζουν. Επίσης ότι η κατάκτησή της, οφείλει να λαμβάνει χώρα κατά τη φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο και όχι στο πλαίσιο ειδικών σπουδών στο Πανεπιστήμιο (Δημαράς, 2007: 152, 153).

Για την εισαγωγή των μαθητών στο Γυμνάσιο, ήταν απαραίτητη η καλή γνώση της ορθογραφίας, αλλά και η ικανότητα αναγνώρισης του σχηματισμού των τύπων της Αττικής διαλέκτου. Οι δάσκαλοι πάλι λάμβαναν την εκπαίδευσή τους στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών, ώστε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις διδακτικές απαιτήσεις της αρχαίας ελληνικής (Καραούζα, 2021). Υπήρχαν μάλιστα και φωνές διαμαρτυρίας για αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, καθώς φανέρωνε ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσκολλημένο στη διδασκαλία των αρχαίων. Ο Χριστόπουλος το 1855, προβάλλει τις αντιρρήσεις του για το αν η γνώση των αρχαίων μπορεί να επιτύχει τη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών. Παρά τις αντιδράσεις το μοντέλο αυτό διατηρήθηκε μέχρι το 1884 (Βαρμάζης, 1991).

Οι αντιδράσεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των αρχαίων αυξήθηκαν προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ασκήθηκε ιδιαίτερη κριτική στη χρήση της αρχαϊστικής καθώς αύξανε το χάσμα ανάμεσα στην άρχουσα τάξη και τον λαό. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία νέου προγράμματος μαθημάτων στο Γυμνάσιο, που περιλάμβανε τη διδασκαλία των νεότερων ποιητών και πεζογράφων, όπως ο Βαλαωρίτης, Σούτσος, Ραγκαβής, οι οποίοι ήταν εκπρόσωποι είτε της καθαρεύουσας είτε της αρχαϊζουσας. Η υποτίμηση της νέας ελληνικής φαίνεται να συνεχίστηκε μέχρι την ίδρυση της Φιλοσοφικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, η οποία επηρεάστηκε από το κίνημα του Δημοτικισμού.

Ο επιφανής και πολυγραφότατος Γιάννης Ψυχάρης, διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στη διάδοση του Δημοτικισμού και παρουσίασε αναλυτικά τις απόψεις του το 1888 στο έργο του «Το ταξίδι μου». Ο Ψυχάρης απορρίπτει κατηγορηματικά τη χρήση της καθαρεύουσας και αγωνίζεται με σθένος για την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 104, 105). Μια φράση στον πρόλογο ενός έργου του με τίτλο «Μεγάλη Ρωμαϊκή Επιστημονική Γραμματική», είναι ενδεικτική των αντιλήψεών του. Αναφέρεται στην «τυραννία της καθαρεύουσας» μέσα από τη φράση: «μπήκε μέσα μας, μπήχτηκε στα σωθικά μας, έγινε πρόληψη άκαταμάχητη». Ανησυχούσε ιδιαίτερα για τη συνέχιση μιας κατάστασης, για την οποία δεν ευθύνεται μόνο το σχολείο και για το πώς θα μπορούσαν οι μαθητές να διδαχθούν σωστά την ελληνική (Ψυχάρης, 1929: 17).

Τον 20^ο αιώνα αυξάνονται τα αιτήματα του δημοτικισμού για τη διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση. Το 1902, ο Φώτης Φωτιάδης δημοσιεύει στην Κωνσταντινούπολη το έργο του, «Το Γλωσσικόν ζήτημα κ' η Εκπαιδευτική μας Αναγέννησις», προτείνοντας μια νέα προοπτική στο ζήτημα της γλώσσας και της εκπαίδευσης: τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό καθώς και την παράλληλη χρήση της μετάφρασης. Στο Δημοτικό Σχολείο του Βόλου διδάχθηκε πρώτη φορά από μετάφραση η Οδύσσεια, η Ιλιάδα και η Αντιγόνη του Σοφοκλή. Η διδασκαλία περιλάμβανε τρεις φάσεις, πρώτα την ανάλυση μικρών αποσπασμάτων για την κατανόηση του έργου, μετά την προσέγγιση μεγαλύτερων ενοτήτων από άποψη περιεχομένου και μορφής και έπειτα τη σύγκριση στοιχείων μέσα από την ανάλυση των κειμένων, για την απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τον μύθο.

Στον μεσοπόλεμο, κατά τη διάρκεια της κυβέρνησης του Βενιζέλου (1929-1932), επιβλήθηκε η χρήση μετάφρασης στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο. Στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου οι μαθητές διδάσκονται από τη μετάφραση τα ομηρικά έπη και τον Ηρόδοτο, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις διδάσκονται τα κείμενα και από μετάφραση και από πρωτότυπο.

Οι 21 ώρες του ωρολόγιου προγράμματος, ήταν αφιερωμένες στη διδασκαλία της νέας ελληνικής και οι 52 στη διδασκαλία της αρχαίας (Βαρμάζης, 1991). Ύστερα από την πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου, η χρήση μεταφράσεων ακυρώθηκε και αντικαταστάθηκε από την ανάγνωση περιλήψεων.

Η προσπάθεια περιορισμού του κλασικισμού στην εκπαίδευση ξεκινάει από το 1964, οπότε και προτείνεται η διδασκαλία των αρχαίων μόνο από μετάφραση, εκτός από την τρίτη τάξη του Γυμνασίου, όπου οι μισές ώρες θα αφιερώνονταν στη διδασκαλία των αρχαίων με στόχο την προετοιμασία των μαθητών για το Λύκειο. Η διδασκαλία περιλάμβανε τη γραμματική και το συντακτικό των αρχαίων.

Με τη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου του 1967, ακυρώνεται και αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Καταργούνται οι μεταφράσεις και επανέρχεται η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, ενώ γίνεται συστηματική και η διδασκαλία της καθαρεύουσας στο μάθημα των νέων ελληνικών. Το διάστημα από το 1967 έως το 1974 είναι η τελευταία φορά που επιβάλλεται η αρχαϊστική γλώσσα στην εκπαίδευση (Πόλκας, 2001).

Μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, ξεκινάει η ανανέωση της εκπαίδευσης με τον υπουργό Παιδείας Γεώργιο Ράλλη. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, πλέον η διδασκαλία των αρχαίων πραγματοποιείται μόνο με τη χρήση μετάφρασης και στα βιβλία υπάρχει μόνο το κείμενο της μετάφρασης. Ιδιαίτερα μετά το μισό της δεκαετίας του 1980, η κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, βρήκε έντονες αντιδράσεις (Πόλκας, 2001). Μεταξύ των ετών 1976 και 1992 η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ξεκινούσε από την Α΄ Λυκείου.

Ένας από τους επικριτές ήταν και ο γλωσσολόγος Γεώργιος Μπαμπινιώτης, που με τον δημόσιο λόγο του επηρέασε μια σημαντική μερίδα του ελληνικού κόσμου. Ο ίδιος θεωρούσε ότι η αντικατάσταση του πρωτότυπου κειμένου από νεοελληνικές μεταφράσεις στο Γυμνάσιο, θα είχε ως συνέπεια την παρακμή και τον «θάνατο» του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Υποστήριζε μάλιστα, ότι με τον τρόπο αυτό, δεν είναι εφικτή η μεταλαμπάδευση των βαθύτερων νοημάτων και των αξιών του έργου στους νέους μαθητές, ενώ ταύτιζε τη διδασκαλία των αρχαίων από το πρωτότυπο με την πνευματική επιβίωση και τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων (Μπαμπινιώτης, 1994: 280 – 285, 294).

Το 1992, καθώς επικρατούν απόψεις περί κινδύνου του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, σε περίπτωση που συνεχιστεί η διδασκαλία των αρχαίων μόνο από μετάφραση στο Γυμνάσιο, το Υπουργείο Παιδείας επαναφέρει τη διδασκαλία των αρχαίων από το πρωτότυπο. Από τότε και στο εξής στα σχολικά προγράμματα, ο χρόνος διδασκαλίας των μαθημάτων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας είναι κατανομημένος ισόποσα (Βαρμάζης, 2007).

Σε γενικές γραμμές, με βάση τις οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα των αρχαίων και νέων ελληνικών, μετά τη μεταπολιτευτική αναδιάρθρωση της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή μεταξύ των ετών 1884 και 1994, παρατηρείται η διαιώνιση μιας συγκρουσιακής και αντιφατικής πολιτικής. Οι παράμετροι που καθορίζουν μια τέτοια

διαπίστωση σχετίζονται με τον κυρίαρχο ρόλο που κατείχε η διδασκαλία της γραμματικής των αρχαίων (Κωτσαδάμ, 1998).

Παρατηρείται λοιπόν η εισαγωγή κειμένων της νέας ελληνικής που παρουσίαζαν ένα πλήθος από αρχαιότροπα φαινόμενα, αλλά και η επικράτηση μιας τακτικής, που περιλάμβανε τη στείρα αντιγραφή και ανάγνωση στο μάθημα των νέων ελληνικών αναγνωσμάτων. Επίσης παρατηρείται υποβιβασμός της αξίας των έργων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, αλλά και η επιπλέον διάθεση διδακτικών ωρών από το μάθημα των νέων ελληνικών σε αυτό των αρχαίων, ώστε να καλυφθεί επαρκώς η ύλη των αρχαίων ελληνικών.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το μάθημα των αρχαίων κατείχε πάντα δεσπόζουσα θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ο τρόπος διδασκαλίας του εξαρτιόταν άμεσα από τα πιστεύω της εκάστοτε κυβέρνησης (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 34, 35) . Οι συντηρητικές κυβερνήσεις ευνοούσαν τη χρήση της καθαρεύουσας και τη διδασκαλία του μαθήματος από το πρωτότυπο, ενώ οι πιο φιλελεύθερες ενίσχυαν τον δημοτικισμό και τη διδασκαλία τους από μετάφραση.

Κεφάλαιο 4. Σύγχρονες θεωρίες σχετικά με τη βελτίωση της Ελληνομάθειας

Οι απόψεις ανθρώπων σχετικά με το αν η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών συμβάλλει στη βελτίωση της ελληνομάθειας των μαθητών διίστανται. Υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των αρχαίων και το θεωρούν ένα σημαντικό μάθημα για την εξέλιξη του ανθρώπου, αλλά και οι απόψεις όσων θεωρούν ότι τα αρχαία ελληνικά δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως βασικό μάθημα.

Το ζήτημα γίνεται ιδιαίτερα έντονο τη δεκαετία του '90, που αποφασίστηκε η επαναφορά της διδασκαλίας των αρχαίων στο γυμνάσιο, οπότε και δημιουργούνται δύο αντίπαλες ομάδες, ανάμεσα σε όσους έκριναν απαραίτητη την επαναφορά των αρχαίων και σε όσους ήταν αντίθετοι σε αυτό (Βαρμάζης, 1991). Το ζήτημα αυτό ακόμη και σήμερα αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσεων και συζητήσεων.

Όσοι υποστήριζαν την κατάργηση του μαθήματος των αρχαίων, πίστευαν ότι η επαναφορά θα δημιουργούσε σκέψεις για προσπάθεια συγκάλυψης των κακώς κειμένων στο ήδη προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βαρμάζης, 1991). Μάλιστα είχαν την άποψη ότι τα αρχαία ελληνικά δεν θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη σωστή χρήση των νέων ελληνικών, γιατί αποδεδειγμένα μέσα από έρευνες, φαίνεται ότι όσοι διδάσκονται μόνο τα νέα ελληνικά δεν υστερούν έναντι αυτών που διδάσκονται παράλληλα τα αρχαία.

Συνεχίζοντας υποστηρίζουν ότι η μελέτη μιας γλώσσας μπορεί να γίνει μόνο μέσα από τη σύγχρονή της μορφή, επομένως η διαχρονική μελέτη της γλώσσας θα έβλαπτε τη νέα. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη το κενό που ενδεχομένως δημιουργείται στους μαθητές, ως προς τις προηγούμενες μορφές της γλώσσας, μπορεί να καλυφθεί μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ιστορίας (Βαρμάζης, 1991).

Μια άλλη άποψη θεωρεί τα αρχαία ελληνικά ξένη γλώσσα, που μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση τους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν κάνει ακόμα τη μητρική κτήμα τους (Σαραντάκος, 2010). Ένα από τα βασικά επιχειρήματα όσων ήταν αντίθετοι με την επαναφορά των αρχαίων, ήταν ότι θα οδηγούσε σε οπισθοδρόμηση του νέου σχολείου, καθώς θα δημιουργούσε ένα επιπλέον πρόβλημα στο ήδη δυσλειτουργικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βαρμάζης, 2007).

Από την άλλη όσοι υποστήριζαν την επανεισαγωγή του μαθήματος των αρχαίων στο σχολείο, πίστευαν ότι η διδασκαλία του μαθήματος, θα βελτίωνε σημαντικά τα νέα ελληνικά, καθώς αυτά αποτελούσαν φυσική συνέχειά τους και οι μαθητές θα αποκτούσαν πληρέστερη γνώση της σύγχρονης μορφής της γλώσσας. Με λίγα λόγια η κατάκτηση της νέας ελληνικής μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την κατάκτηση των προηγούμενων μορφών της (Βαρμάζης, 1991).

Θεωρούσαν επίσης ότι η διδασκαλία των αρχαίων, θα οδηγούσε σε σημαντική μείωση της χρήσης των greeklish, αλλά και στην απόρριψη υιοθέτησης προτύπων ξενικών. Επιπλέον υποστήριζαν ότι η λεξιπενία και η συρρίκνωση της γλώσσας, επιφέρει πνευματική ένδεια, με αποτέλεσμα οι νέοι να μην μπορούν να εκφράσουν σωστά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Μόνο μέσα από τη διδασκαλία των αρχαίων, οι νέοι μπορούν να έρθουν σε επαφή με καθαρή μορφή της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2014).

Μάλιστα κάποιοι συνέδεαν τη διδασκαλία των αρχαίων με τη διαμόρφωση της ηθικής των μαθητών και την καλλιέργεια του πνεύματος, καθώς μέσα από τα κείμενα αυτά έρχονται σε επαφή με έναν σπουδαίο πολιτισμό και με τις αξίες του. Ένα ακόμη επιχείρημα των υπέρμαχων της διδασκαλίας των αρχαίων, ήταν ότι εφόσον διδάσκονται στο εξωτερικό δεν νοείται να μη συμβαίνει αυτό στη χώρα που γεννήθηκαν (Μπαμπινιώτης, 1994).

Γενικά οι απόψεις των φιλολόγων, γλωσσολόγων και πολιτικών, σχετικά με το αν η διδασκαλία των αρχαίων συμβάλλει στη βελτίωση της ελληνομάθειας, μεταβάλλονταν ανά δεκαετία και με το πέρασμα των χρόνων. Για παράδειγμα στα χρόνια μεταξύ 1976 και 1980, ο πολιτικός Γεώργιος Ράλλης, υποστήριζε τη διδασκαλία της δημοτικής και του περιορισμού των αρχαίων, καθώς δεν θεωρούσε ότι η γνώση των αρχαίων μπορεί να βελτιώσει την ελληνομάθεια των μαθητών. Φυσικά τα κίνητρα της θεωρίας του ήταν πολιτικά κυρίως, προκειμένου να γίνει αρεστός στον κόσμο (Κωτσαδάμ, 1998).

Τη δεκαετία μεταξύ 1980 και 1990, οι περισσότεροι υποστήριζαν τη διδασκαλία των αρχαίων στα σχολεία, ενώ μερικοί κρατούσαν ουδέτερη στάση. Συγκεκριμένα οι καθηγητές Χρ. Πελαντινός, Χ. Σακελλαρίου, Γ. Μπαμπινιώτης, Δ. Πλατής, Στ. Ράμφορ και Α. Κανελλόπουλος, κινούμενοι από πολιτικά κυρίως κίνητρα, ήταν υπέρμαχοι της διδασκαλίας των αρχαίων. Ενώ οι Ι. Παπαζαφείρη, Δ. Τομπαϊδής, Δ. Πλατανίτης ήταν ένθερμοι υποστηρικτές της δημοτικής με εθνικά κυρίως κίνητρα (Βαρμάζης, 1992).

Τα χρόνια μεταξύ 1991 και 2000, οι περισσότεροι αρθρογράφοι φαίνεται να υποστηρίζουν τα αρχαία ελληνικά. Για παράδειγμα οι Χ. Γιανναράς, Σ. Καργάκος, Γ. Κουβαράς και Γ. Μαρκαντωνάτου, υποστηρίζουν ότι η φθορά της νέας μορφής της γλώσσας είναι αναπόφευκτη χωρίς τη συμβολή των αρχαίων. Οι Καργάκος και Γιανναράς εκφράζουν πιο πολύ την πολιτική τους θέση, ενώ οι υπόλοιποι έχουν γλωσσικά κίνητρα (Καραούζα, 2021). Δεν λείπουν βέβαια και οι φωνές που κρατούν ουδέτερη στάση, όπως ο Σ. Μοσχονάς σε άρθρο του το 2002 (Μοσχονάς, 2002).

Από το 2000 και έπειτα, πληθαίνουν οι απόψεις που αντιτίθενται στη διδασκαλία των αρχαίων, υποστηρίζοντας ότι η παράλληλη εκμάθηση αρχαίων και νέων ελληνικών, αναπόφευκτα προκαλεί γλωσσική σύγχυση στους μαθητές, με καταστροφικά αποτελέσματα για τη γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι Ε. Κριαράς και Γ. Χάρης, ενώ η Ζ. Μπέλλα, σε άρθρο της τηρεί ουδέτερη στάση, υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να διδάσκονται τα αρχαία στο σχολείο, όμως με έναν διαφορετικό πιο ελκυστικό τρόπο (Καραούζα, 2021).

Ήδη από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, παρατηρείται μια αλλαγή των πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία των αρχαίων, που προφανώς συνδέεται με την εξέλιξη που συντελείται γενικά σε όλους τους τομείς της ζωής, αλλά και με την τάση για βελτίωση και απλούστευση. Παρόλα αυτά τα αρχαία, εξακολουθούν να διδάσκονται από το πρωτότυπο μέσα στο σύγχρονο σχολείο, και μάλιστα από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, παρά τις αντιρρήσεις αυτών που θεωρούν ότι τελικά δυσκολεύουν τους μαθητές και δεν συμβάλλουν στην καλλιέργεια της νέας ελληνικής (Μαρκαντωνάτος, 2014α).

Έτσι, ενώ πιο παλιά οι περισσότεροι ήταν προσκολλημένοι στην άποψη ότι τα αρχαία είναι απαραίτητα στη ζωή μας, φαίνεται τις τελευταίες δεκαετίες ότι τείνει να αλλάξει η θέση αυτή.

Καθώς όμως τα αρχαία συνδέονται με το εθνικό αίσθημα και την εθνική μας ταυτότητα, ο περιορισμός τους δεν γίνεται εύκολα αποδεκτός, επομένως ίσως δεν πρόκειται να υπάρξουν θεαματικές αλλαγές. Άλλωστε και στο παρελθόν οι όποιες προσπάθειες για τον περιορισμό τους ήταν προσωρινές και άμεσα εξαρτημένες από την εκάστοτε κυβέρνηση (Μαρκαντωνάτος 2014).

4.1. Ο προβληματισμός ως προς τη χρηστικότητα του μαθήματος

Όπως έχει φανεί μέχρι τώρα, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών θεωρείται ο θεμέλιος λίθος και τον βασικό φορέα της ανθρωπιστικής μόρφωσης των Ελλήνων μαθητών (Τσάφος, 2004: 75). Όμως η διδασκαλία τους από το πρωτότυπο μέσα στο σύγχρονο σχολείο, ακόμα και σήμερα, αποτελεί πεδίο προβληματισμού και αντιπαραθέσεων των γλωσσολόγων, των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και μεγάλου μέρους του συνόλου της κοινωνίας (Σακέλλη, 2018: 163). Πολύ συχνά λοιπόν τίθεται το εξής δίλημμα, αν το μάθημα των αρχαίων θα ήταν σκόπιμο, ιδιαίτερα στην υποχρεωτική βαθμίδα του Γυμνασίου, να ενισχυθεί ή ακόμα και να καταργηθεί (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2018: 37).

Η αιτία του προβληματισμού αυτού δεν σχετίζεται μόνο μια καλύτερη προσέγγιση του μαθήματος και την αρτιότερη διδασκαλία του, αλλά κυρίως με την κοινωνική χρηστικότητα του μαθήματος των αρχαίων που συχνά τίθεται υπό αμφισβήτηση. Η διδασκαλία τους από το πρωτότυπο αποτελεί μια τυποποιημένη και ξεκομμένη από τα κείμενα λεπτομερής εξέταση των συντακτικών και μορφολογικών φαινομένων της αττικής διαλέκτου. Επίσης η διδασκαλία αφορά ένα μικρό ποσοστό αποσπασματικών κειμένων από το σύνολο των σωζόμενων έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Παναγιωτίδης, 2013: 210).

Από την άλλη τα κείμενα που βρίσκονται μέσα στα αναθεωρημένα κατά καιρούς σχολικά εγχειρίδια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, δεν παρουσιάζουν παρά ελάχιστες διαφοροποιήσεις κατά καιρούς. Η Ντίνου (2020) στη διδακτορική της διατριβή, σχετικά με την εξέταση και ανάλυση των σχολικών βιβλίων της Α' Γυμνασίου, που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καταλήγει ότι από το 1852 μέχρι τη σύγχρονη εποχή παρατίθενται ή επιλέγονται τα έργα των ίδιων συγγραφέων. Αυτό καθιστά σαφές ότι μέχρι τώρα δεν έχει επιδιωχθεί κάποια ουσιαστική ανανέωση του περιεχομένου τους, κάτι που δεν επιτρέπει τη σύμπλευση του μαθήματος με μια γενικότερη εκσυγχρονιστική τάση που παρατηρείται στον εκπαιδευτικό χώρο (Ντίνου, 2020: 140, 209).

Ως άμεση απόρροια όλων των παραπάνω, θεωρείται απόλυτα δικαιολογημένη η στάση της πλειονότητας του μαθητικού πληθυσμού, που δεν θεωρεί το μάθημα των αρχαίων ελκυστικό και ενδιαφέρον (Ντίνου, 2020). Για την έλλειψη κινήτρων που διακρίνει τους μαθητές στο μάθημα των αρχαίων, ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα μιας έρευνας της Φοίβης Ρίζου, σε συνολικά 200 μαθητές από επτά σχολεία της Αττικής, μεταξύ των ετών 2003 και 2005 (Ρίζου, 2015: 182 - 185).

Ενώ λοιπόν αρχικά, πριν την έναρξη της διδασκαλίας τους στην Α' Γυμνασίου, οι μαθητές φαίνεται να τηρούν μια θετική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, με το πέρασμα του χρόνου γίνεται σταδιακά αρνητική. Βασικός παράγοντας της μείωσης των

κινήτρων φαίνεται ότι είναι η αδυναμία των μαθητών να αναγνωρίσουν κάποια χρησιμότητα στην εκμάθηση των αρχαίων. Η έλλειψη ενδιαφέροντος και ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας του μαθήματος, που δυσχεραίνει την παρακολούθηση, συνιστούν επιπλέον αιτίες (Ρίζου, 2015: 182 - 185).

4.2. Η σύγχρονη Γλωσσολογική Άποψη για τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο

Αρχικά αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές σύγχρονες επιστημονικές μελέτες, διαφωνούν με την έναρξη της διαχρονικής εξέτασης της γλώσσας, δηλαδή με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στην Α΄ Γυμνασίου. Βασικό επιχείρημα για μια τέτοια άποψη είναι ότι τα παιδιά στην ηλικία αυτή δεν έχουν ακόμη κατακτήσει επαρκώς τη μητρική γλώσσα τους (Μαυροσκούφης, 2002: 265).

Σύμφωνα με τα πορίσματα των επιστημόνων της ψυχοπαιδαγωγικής και γλωσσολογίας, η επαφή με την αρχαία δρα επιβαρυντικά στους μαθητές. Συγκεκριμένα, φαίνεται να προκαλεί σύγχυση στους μαθητές η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, που είναι μια συνθετική γλώσσα, με διαφορετική δομή από την αναλυτική νέα ελληνική. Επομένως η παράλληλη επαφή με αυτές τις δύο γλωσσικές μορφές, δεν προάγει τη μάθηση, την καλλιέργεια και τον εμπλουτισμό της ομιλούμενης (Χάρης, 2008: 94, 105, 108).

Η παραπάνω επιστημονική άποψη μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή, αν αναλογιστεί κάποιος τις ουσιαστικές διαφορές που έχουν συντελεστεί με την πάροδο των ετών, στη σημασία ενός πλήθους λέξεων της Ελληνικής. Αυτό μοιραία οδηγεί στη σκέψη σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές του Γυμνασίου, οι γνωστές σε αυτούς λέξεις που η σημασία τους είναι εντελώς διαφορετική στα αρχαία. Για παράδειγμα το ρήμα «πληροφορώ», στα αρχαία ελληνικά έχει τη σημασία του «φέρω εις πέρας» ή το ουσιαστικό «ανάλυση», που σημαίνει «θάνατος» (Χάρης, 2008: 105, 106).

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό στην προσέγγιση και διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων και στην περίπτωση αυτή των αρχαίων από το πρωτότυπο, να μην παραβιάζεται μια θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή, σύμφωνα με την οποία η διδασκόμενη ύλη πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κοζαράκη, 2000: 70).

Στο πλαίσιο αυτό πρέπει κατά κύριο λόγο στο Γυμνάσιο, να καλλιεργείται η νέα ελληνική, η οποία αποτελεί τη μητρική γλώσσα των μαθητών, ώστε να κατακτηθεί επαρκώς το τυπικό της (Κοζαράκη, 2000: 90). Άλλωστε όσο πιο ενδεδεγμένη είναι η γλωσσική επίγνωση της νέας ελληνικής, τόσο πιο εύκολη και αποτελεσματική μπορεί να καταστεί η εκμάθηση της αρχαίας (Νάκας, 2018: 150).

4.3. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Τα νέα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκδόθηκαν το 2021 και βρίσκονται σε πιλοτική εφαρμογή. Ο επιτελικός επιστημονικός φορέας που τα συνέταξε, είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που ιδρύθηκε το 2012 και από τότε υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και τους φορείς του πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα, με στόχο να διασφαλιστούν τα δικαιώματα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

Αναφορικά με τη δομή του Προγράμματος ως προς το μάθημα των αρχαίων στο Γυμνάσιο, αρχικά περιέχει πληροφορίες για τη φυσιογνωμία, αλλά και τον σκοπό διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου. Πιο αναλυτικά οι μαθητές, στο πλαίσιο του μαθήματος, πρέπει να έρθουν σε επαφή μέσα από τη διδακτέα ύλη, με αρχαία ελληνικά έργα ποικίλων γραμματειακών ειδών. Μέσα από τη μελέτη των κειμένων, θα καταστεί εφικτή η διαχρονική θεώρηση του ελληνικού πολιτισμού και γλώσσας. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση των μελλοντικών ενεργών πολιτών του ελληνικού αλλά και του παγκόσμιου χώρου (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 4).

Συγκριτικά με το προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών του 2003, το νέο πρόγραμμα, ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων, περιλαμβάνει περισσότερους σκοπούς και όχι μόνο δύο. Πρώτος είναι ο ανθρωπογνωστικός, καθώς οι μαθητές μελετώντας τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα του ανθρώπου, προσπαθούν να εντυπώσουν στη φύση του. Έπειτα είναι ο πολιτιστικός, που δίνει έμφαση στις διαχρονικές αξίες του ελληνικού πολιτισμού, ώστε να αναδειχθεί η ιστορική συνέχεια αλλά και η αδιάσπαστη φυσιογνωμία του. Ένας άλλος στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων σημαντικών για την μετέπειτα ζωή. Ο γλωσσικός σκοπός έχει ως βασικό αντικείμενο την ανάπτυξη του γλωσσικού αισθήματος των παιδιών, αλλά και τη διαχρονική προβολή της αδιάσπαστης φύσης της γλώσσας. Τέλος περιλαμβάνει τον κοινωνικο- λειτουργικό σκοπό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, μέσα από την καλλιέργεια ποικίλων γραμματισμών. Έτσι οι μαθητές προετοιμάζονται κατάλληλα να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας ως αυριανοί πολίτες (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 6).

Η εξάσκηση των μαθητών στην ανάγνωση του νοήματος αλλά και στη διάκριση της δομής του αρχαίου κειμένου, ως προς τα πρόσωπα, τον χρόνο, τον τόπο, την αιτία και το αποτέλεσμα, θεωρούνται από τα πιο σημαντικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Η προσέγγιση των κειμένων πρέπει να γίνεται μέσα από την ανάλυση, την επεξήγηση, την κατανόηση και την ερμηνεία, ώστε οι μαθητές να εξετάζουν τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου ολιστικά.

Ως προς τη γραμματική και το συντακτικό αναμένεται οι μαθητές να ανακαλούν στη μνήμη τους κανόνες, για την καλύτερη κατανόηση του υπό εξέταση κειμένου, αλλά και να εντοπίζουν τις αντιστοιχίες με τη νέα ελληνική, ώστε να μην εκλαμβάνουν τα αρχαία ως μια ξένη γλώσσα. Επίσης οι μαθητές πρέπει να διαχειρίζονται ικανοποιητικά το έντυπο και ψηφιακό υλικό και να εξασκούνται στη σωστή χρήση προφορικού και γραπτού λόγου. Τέλος επιδιώκεται η καλλιέργεια των πολυγραμματισμών, μέσα από την κριτική ανάγνωση των κειμένων αλλά και η κατάλληλη αξιοποίηση των κατακτημένων γνώσεων, σε όλο το εύρος των μαθημάτων του σχολείου (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 6, 7).

Στο επόμενο τμήμα του Προγράμματος Σπουδών παρατίθενται πληροφορίες για το περιεχόμενο του μαθήματος των αρχαίων στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, από πρωτότυπο και μετάφραση πρέπει να μελετώνται με επίκεντρο τα εξής τέσσερα θεματικά πεδία: το κείμενο, το περικείμενο, τη μορφή και το περιεχόμενο, αλλά και τη μελέτη του κειμένου ως πεδίου συνάντησης του αρχαίου και νέου πολιτισμού (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 7 - 9).

Στην τέταρτη ενότητα του Προγράμματος, γίνεται εκτενής αναφορά στη διαδικασία της διδακτικής πλαισίωσης και του σχεδιασμού μάθησης του γνωστικού αντικείμενου των αρχαίων, καθώς και στην υιοθέτηση γενικών αρχών και τεχνικών που προάγουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αρχικά αναφέρεται στον ενιαίο χαρακτήρα της γλώσσας και στη συμβολή του μαθήματος στην επαρκή ομιλία και χρήση της νέας ελληνικής. Για τον λόγο αυτό ξεκινώντας από τη νέα ελληνική, πρέπει να γίνεται αντιπαραβολική προσέγγιση στη διδασκαλία, αρχαίας και νέας ελληνικής. Επίσης γίνεται αναφορά στη μεθοδολογική πλαισίωση του μαθήματος, ως διδακτικής τεχνικής και στην επιλογή και χρήση διαφόρων μεθόδων για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Βασικός σκοπός δεν είναι μόνο η απόκτηση πληροφοριών των, αλλά η καλλιέργεια δεξιοτήτων, που σταδιακά θα επιφέρουν την παγίωση της πληροφορίας (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 9, 11, 12).

Επίσης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών τα αρχαία ελληνικά από μετάφραση και πρωτότυπο, εκλαμβάνονται ως ενιαίο μάθημα, με παρόμοιο τρόπο διδακτικής προσέγγισης, ασχέτως της γλωσσικής τους μορφής. Στη συνέχεια αναδεικνύεται η σημασία στη χρήση τεχνικών ανάγνωσης των κειμένων, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές εξοικειώνονται με το κείμενο. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται, οι μεταφράσεις των κειμένων έχουν βοηθητικό ρόλο και δεν πρέπει να αποτελούν το βασικό ζητούμενο. Επίσης το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, πρέπει να προσεγγίζεται ολιστικά και κειμενοκεντρικά, επομένως η μελέτη των κειμένων πρέπει να βασίζεται στις πληροφορίες που παρατίθενται ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 12, 13).

Για τη μελέτη των αρχαίων κειμένων, προτείνεται να γίνεται αξιοποίηση και άλλων παράλληλων κειμένων, κατάλληλου ψηφιακού ή εποπτικού υλικού καθώς και άλλων βιβλίων ή ειδικά διαμορφωμένων δραστηριοτήτων, που εμπλουτίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δεν κρίνεται απαραίτητη σε κάθε μάθημα. Η τριμερής πορεία διδασκαλίας που βασίζεται στο σχήμα όλο- μέρη- όλο, θεωρείται κατάλληλη στην προσέγγιση των κειμένων.

Επίσης για την καλύτερη ερμηνεία του κειμένου κρίνεται σκόπιμη η ένταξή του στον χρόνο και στον χώρο αναφοράς αλλά και δημιουργίας. Τέλος πρέπει να επιδιώκεται η σύνδεση των συναισθημάτων και αντιλήψεων των ηρώων του αρχαίου κειμένου, με αυτά που εμπíπτουν στον παραστατικό κύκλο των μαθητών, με άμεσο σκοπό την κατανόηση της χρησιμότητας των αρχαίων σήμερα (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 13).

Στην τελευταία ενότητα του Προγράμματος Σπουδών γίνεται αναφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με βάση την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η καινοτομία του Προγράμματος αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση των γνώσεων

και ικανοτήτων των παιδιών σε αυθεντικές καταστάσεις. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, με την επιλογή «έξυπνων» ασκήσεων, που καλλιεργούν έναν κριτικό τρόπο σκέψης ή την ανάθεση δημιουργικών εργασιών, που προωθούν την επαγωγική έρευνα και την ομαδική παρουσίασή τους στην τάξη (ΙΕΠ - Προγράμματα Σπουδών, 2021: 13, 15, 16).

4.4. Συγκριτική Αποτίμηση του Νέου Πιλοτικού προγράμματος

Βασικός νεωτερισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, για το γνωστικό αντικείμενο της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, που ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 2003, ήταν η διαθεματική προσέγγιση της παρεχόμενης γνώσης, δηλαδή η διασύνδεση των γνώσεων που απορρέουν από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Η διαδικασία αυτή προσφέρει πολλά μαθησιακά οφέλη, ενώ ως νεωτερισμός βρισκόταν σε αρμονία με το γενικότερο πνεύμα εξέλιξης στην εκπαίδευση των χωρών του αναπτυγμένου κόσμου. Παράλληλα δόθηκε μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από κατάλληλες διδακτικές ενέργειες, ώστε όχι μόνο να αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο την παρεχόμενη γνώση, αλλά και να αντιλαμβάνονται καλύτερα την τρέχουσα πραγματικότητα.

Σαν συνολική αποτίμηση, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 για το μάθημα των αρχαίων, που εφαρμόστηκε περίπου για δύο δεκαετίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται πως είχε θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη του διδακτικού έργου. Παρόλα αυτά παρουσιάζεται ελλειπές ως προς το θέμα των διδακτικών πρακτικών και προτάσεων, καθώς και ως προς παροχή σαφέστερων υποδείξεων, για την αποτελεσματική διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου. Σε κάθε περίπτωση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, πρέπει να ανανεώνεται και να εναρμονίζεται με το γενικότερο πνεύμα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.

Επίσης στο πλαίσιο μιας συνολικής ανασκόπησης και αποτίμησης του κειμένου του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, είναι εμφανής η έμφαση που δόθηκε στο Νέο Πρόγραμμα στη σύμπλευση του περιεχομένου με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα της εποχής. Για τον λόγο αυτό, η σκοποθεσία της διδασκαλίας του μαθήματος δεν περιορίζεται σε δύο βασικούς στόχους, αλλά γίνεται μια εκτενής αναφορά, που αναδεικνύει την πολύπλευρη προσέγγιση του μαθήματος στο Γυμνάσιο.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα σε γενικές γραμμές είναι πιο αναλυτικό από το προηγούμενο, ως προς τη θεωρητική πλαισίωση όλων των πραγματευόμενων θεμάτων, εκτός από ελάχιστα σημεία όπου οι διατυπώσεις είναι πιο γενικόλογες. Ακόμη δίνεται έμφαση στη συνολική θεώρηση της γλώσσας, ως αδιάσπαστης ολότητας, ενώ επισημαίνεται και η ανάγκη εκσυγχρονισμού των μεθόδων διδασκαλίας και των διαδικασιών της αξιολόγησης.

Είναι σημαντικό επίσης ότι εισάγεται η έννοια των πολυγραμματισμών και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και δίνεται η ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να αυτενεργήσουν στη σχολική πράξη, όχι μόνο για να καλύψουν επαρκώς τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών αλλά και να παρουσιάσουν την ύλη με έναν πιο ελκυστικό τρόπο.

4.5. Αδύναμα σημεία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σήμερα

Πέρα από τα επίσημα κείμενα όπου καταγράφονται οι σκοποί του γνωστικού αντικείμενου των αρχαίων, η καθημερινή πρακτική στη σχολική τάξη διαμορφώνει επιπλέον σκοπούς οι οποίοι δεν έχουν καταγραφεί.

Δυστυχώς το εξετασιοκεντρικό σχολικό σύστημα είναι εκείνο που απομακρύνει τους μαθητές αλλά και τους καθηγητές από την αισθητική απόλαυση των τόσο αξιόλογων έργων που περιλαμβάνονται στην ύλη, γιατί ιδιαίτερα στο Λύκειο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αναζήτηση θεμάτων για τις ενδοσχολικές εξετάσεις (Βαρμάζης, 1991). Βασικός στόχος των μαθητών είναι η επιτυχία στις εξετάσεις και όχι η απόλαυση των αρχαίων κειμένων ή του αρχαίου πολιτισμού γενικότερα. Καθώς λοιπόν προσηλώνονται σε αυτό, απομακρύνονται από τον ουσιαστικό σκοπό του μαθήματος, που είναι η διαμόρφωση σκεπτόμενων και δημιουργικών ατόμων αλλά και η συμβολή στην ανάπτυξή τους.

Συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η εξέταση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου, ωθεί τους μαθητές στη στείρα απομνημόνευσή της (Μπασλής, 1999). Ακόμα και στις ασκήσεις γραμματικής, ο μαθητής οδηγείται στη μηχανική παραγωγή ορισμένων τύπων, χωρίς να επιδιώκει την άμεση σύνδεση με το κείμενο ή με αντίστοιχους τύπους και λέξεις της νέας ελληνικής. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι προτάσσεται η ικανότητα χρήσης της γλώσσας έναντι της ουσιαστικής κατανόησης της, με αποτέλεσμα τα αρχαία ελληνικά να θεωρούνται ένα δύσκολο μάθημα, που για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί στις ανάγκες του, ωθείται στη στείρα απομνημόνευση.

Οι απαιτήσεις του μαθήματος και η προσήλωση του ενδιαφέροντος στις εξετάσεις, επηρεάζουν και τον τρόπο διδασκαλίας, που πλέον απομακρύνεται από τους θεμελιώδεις σκοπούς που περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης δεν δίνεται η απαραίτητη σημασία στην τριβή των μαθητών τόσο με το αρχαίο κείμενο όσο και με την ανάλυση των εννοιών του, ενώ η διδασκαλία επικεντρώνεται στη γραμματική μορφή και όχι στην κατανόηση του κειμένου (Βαρμάζης, 1991).

Ως προς τη διδασκαλία, φαίνεται να κυριαρχεί ακόμα και σήμερα η παλιά αντίληψη, που ταυτίζει τα αρχαία ελληνικά με τη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού, κάτι που οδηγεί στη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και όχι σύγχρονων (Μακρή, 2000). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι, οι μαθητές να θεωρούν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ένα εξαιρετικά δύσκολο μάθημα, που απαιτεί απομνημόνευση και παπαγαλία.

Η αντίληψη αυτή που δημιουργείται ήδη από το Γυμνάσιο, φαίνεται να τους ακολουθεί όλα τα σχολικά χρόνια και κυρίως στο Λύκειο (Κοξαράκη, 2000). Κάτι τέτοιο δημιουργεί απόσταση αλλά και προκατάληψη ως προς το μάθημα των αρχαίων, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να μεταδώσει αξίες και να γοητεύσει, όπως θα έπρεπε να συμβαίνει με ένα τόσο σπουδαίο κατά τα άλλα γνωστικό αντικείμενο.

4.6. Διδακτική Προσέγγιση των Αρχαίων με αφετηρία τα Νέα Ελληνικά

Πολλοί είναι ακόμη και σήμερα αυτοί που υποστηρίζουν την άποψη, ότι για την κατάκτηση της νέας ελληνικής, κρίνεται απαραίτητη η γνώση της αρχαίας ελληνικής (Κοξαράκη, 2000). Συγκεκριμένα την άποψη ότι οι νέες γενιές πρέπει να διδάσκονται παράλληλα τα αρχαία, ήδη από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, ώστε να μπορέσουν να γνωρίσουν τη νέα ελληνική σε βάθος.

Τα προηγούμενα χρόνια, η μέθοδο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, που ακολουθούνταν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ήταν κατά βάση δασκαλοκεντρικές. Έτσι οι μαθητές γίνονταν παθητικοί ακροατές του μαθήματος και αναγκάζονταν να απομνημονεύουν τους τύπους, χωρίς να κατανοούν ουσιαστικά τα αρχαία έργα (Ιωαννίδου, 2016:25).

Στη σύγχρονη εποχή οι μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος που θεωρούνται αποδεκτές, αναφέρονται στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών με τρόπους που ξεφεύγουν από την απλή αποστήθιση και προσφέρουν μόνιμα αποτελέσματα. Η διδασκαλία επικεντρώνεται στα στοιχεία που κρίνονται χρήσιμα για τη νέα ελληνική, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αποφεύγει την ανιαρή αποστήθιση και να οδηγείται στην ουσιαστική μάθηση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία περιλαμβάνουν ένα πλήθος από πολυτροπικά και παράλληλα κείμενα, καθώς και ασκήσεις πάνω σε αυτά, που συνοδεύονται από ελκυστικές εικόνες και παρακινούν το μαθητή στην ουσιαστική και ενεργή του συμμετοχή στο μάθημα αλλά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργεια (Ιωαννίδου, 2016). Επιπρόσθετα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα κείμενα μέσα από την ελεύθερη απόδοση του νοήματος συγκριτικά με πιο παλιές μεθόδους όπου η κατά γράμμα μετάφραση ήταν απαραίτητη. Πλέον η έμφαση δίνεται στην ετυμολογική συγγένεια των λέξεων της αρχαίας και νέας ελληνική αντίστοιχα, ώστε ο μαθητής να συνειδητοποιήσει την έννοια της συνέχειας της γλώσσας.

Ίσως ένας επαγωγικός τρόπος προσέγγισης αναδείκνυε τα στοιχεία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο κείμενο, ώστε οι μαθητές να καταλήγουν σε ουσιαστικά συμπεράσματα (Ιωαννίδου, 2016). Επίσης οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για τις ξένες γλώσσες θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή και στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

Ο κριτικός γραμματισμός, αδιαμφισβήτητα, μπορεί να αποτελέσει πολύ σημαντικό στοιχείο στον τρόπο προσέγγισης των αρχαίων ελληνικών, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και σταδιακά οδηγεί στη συνειδητή χρήση της γλώσσας (Baynham, 2002). Μέσα από την κριτική θεώρηση του κειμένου, καλλιεργείται η σκέψη των μαθητών, καθώς αμφισβητούν το αρχαίο κείμενο και επιχειρούν να το ερμηνεύσουν, ενώ μαθαίνουν να κατανοούν και να παράγουν ορθά γραμματικά στοιχεία (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Η προσέγγιση της δομής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μπορεί να γίνει μέσα από την αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στην αρχαία και νέα ελληνική. Αυτή η διδακτική πρακτική επικεντρώνεται κυρίως στα σημεία που οι δύο γλώσσες διαφοροποιούνται και η διδακτική πορεία ξεκινάει από τα στοιχεία που είναι γνώριμα και οικεία στον μαθητή, για να προχωρήσει έπειτα στα πιο δύσκολα και απαιτητικά (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019). Οι δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα κοινά στοιχεία στη δομή και οι παραλληλισμοί, μπορεί

να συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών και στην ανάδειξη της διαχρονικής πορείας της γλώσσας.

Από την άλλη η επισήμανση των διαφορών στους κανόνες γραμματικής και η μετάφραση στα νέα ελληνικά των συντακτικών δομών και του λεξιλογίου, βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη διάκριση ανάμεσα στον συνθετικό χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής και στον αναλυτικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσα στις δύο μορφές γλώσσας όταν η έμφαση δίνεται στα εμφανή σημεία διαφορών όπως για παράδειγμα είναι η πτώση της δοτικής, η οποία δεν χρησιμοποιείται καθόλου στη νέα ελληνική.

Επίσης τα στοιχεία της αρχαίας ελληνικής σε μορφολογικό επίπεδο και σε επίπεδο γραφής, όπως για παράδειγμα οι τόνοι, τα πνεύματα ή ο αναδιπλασιασμός, μπορούν πολύ εύκολα να συγκριθούν με την επιβίωσή τους στη νέα ελληνική γλώσσα. Ακόμη η συγκριτική παρατήρηση των αντιστοιχιών μεταξύ των δύο μορφών της γλώσσας, όπως είναι τα είδη δευτερευουσών προτάσεων ή τα είδη των συνδέσεων και των εγκλίσεων, ενδεχομένως να επιφέρουν μια πιο σφαιρική αντίληψη αυτών.

Πλέον στα προγράμματα σπουδών δεν περιλαμβάνονται αξιολογικές κρίσεις για την υπεροχή της παλαιότερης μορφής της γλώσσας έναντι της νεότερης κατά την περιγραφή των διδακτικών εφαρμογών, που βασίζονται στη συγκριτική μελέτη των δύο μορφών της γλώσσας. Η αναζήτηση ετυμολογικά συγγενών λέξεων από τη μια γλώσσα στην άλλη και άλλες τέτοιες πρακτικές διδασκαλίας συμβάλλουν στη σωστή νοηματοδότηση του αρχαίου κειμένου (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021). Για παράδειγμα η διερεύνηση της σημασίας των αρχαίων λέξεων, που συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται και σήμερα στη νέα ελληνική, μπορεί να προσφέρει ουσιαστικότερη αντίληψη της ετυμολογίας των λέξεων αλλά και της παραγωγής αυτών.

Η ηλεκτρονική ή έντυπη αναζήτηση λέξεων από τους μαθητές σε συνδυασμό με τη δημιουργική αξιοποίηση του βιβλίου της σχολικής γραμματικής μπορεί να οδηγήσει έξυπνα στη σύγκριση των στοιχείων της αρχαίας και της νέας και στη διαπίστωση της διατήρησης ή της απώλειας του σημασιολογικού φορτίου των λέξεων από τη μια γλώσσα στην άλλη μέσα από τον εντοπισμό των σημασιολογικών μεταβολών τους.

Η χρήση σταυρόλεξων με λέξεις της αρχαίας και νέας ελληνικής αποτελεί μια πολύ καλή μέθοδο διδασκαλίας του λεξιλογίου και περιλαμβάνεται στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων. Επιπλέον η συγκριτική μελέτη των υπομνημάτων του βιβλίου και η επαφή των μαθητών με κείμενα του Ψηφιακού Σχολείου μπορεί να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους και βοηθήσουν σημαντικά στη διεύρυνση του λεξιλογίου τους.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται από μελετητές η ενίσχυση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Κοζαράκη, 2000). Πρόκειται για τη μελέτη των δύο ομηρικών επών, της Ιλιάδας και της Οδύσσειας, για τις ιστορίες του Ηροδότου και την Ελένη, την τραγωδία του Ευρυπίδη. Παρόλο που τα μεταφρασμένα κείμενα είναι στη νέα ελληνική, εντούτοις, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη νεοελληνική λογοτεχνία, η προσέγγιση και η διδασκαλία διαφοροποιείται. Συχνά απαιτείται η συνδυαστική χρήση

περισσότερων από μιας μετάφρασης, για τη σύνθετη διαδικασία της επεξεργασίας του αρχαίου κειμένου.

Επίσης είναι πολύ σημαντική η κατανόηση του περιεχόμενου της δημιουργίας των κειμένων, καθώς υπάρχει μεγάλη χρονική απόσταση από τη σημερινή εποχή, κάτι που δυσκολεύει την ερμηνεία του, καθώς δεν εδράζεται στα στοιχεία της νεοελληνικής πραγματικότητας. Επομένως η επεξεργασία τους πρέπει να ξεκινά με τα στοιχεία εκείνα του κειμένου που μοιάζουν συγκεχυμένα, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους σε περικειμενικό και εξωκειμενικό επίπεδο και συνδέονται με τον δημιουργό αλλά και το αναγνωστικό του κοινό. Ας μην ξεχνάμε ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του σύγχρονου σχολείου έχουν πολυπολιτισμική προέλευση και καταγωγή, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να οικειοποιούνται και να προσλαμβάνουν με μεγαλύτερη ευκολία τα κείμενα από μετάφραση συγκριτικά με αυτά που είναι στο πρωτότυπο (Φουντοπούλου, 2012: 17, 18).

Μέσα από την προσέγγιση των μεταφρασμένων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με προβλήματα και ζητήματα μεγάλης παιδευτικής αξίας. Η μελέτη και ανάλυση του τρόπου διαχείρισης των καταστάσεων από τους ανθρώπους μιας άλλης εποχής, αποτελεί μορφωτική διαδικασία που συμβάλλει με ουσιώδη τρόπο στην αισθητική καλλιέργεια αλλά και στη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών (Τσάφος, 2004: 75). Οι μαθητές μέσα από τη μελέτη των λόγιων αποφθεγματικών λέξεων και φράσεων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία, διευρύνουν τις γλωσσικές γνώσεις τους και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με το πνεύμα και τις αξίες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού (Κοζαράκη, 2000: 92).

Όπως είδαμε, μεταξύ των ετών 1976 και 1992, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ξεκινούσε από την Α' Λυκείου, κάτι αντίστοιχο προτείνεται και σήμερα από μια μεγάλη μερίδα επιστημόνων και της σχολικής κοινότητας. Θα μπορούσε επίσης αφετηρία να είναι η Γ' Γυμνασίου, έναντι της πρώτης τάξης του Γυμνασίου που ισχύει σήμερα, καθώς τα παιδιά στην ηλικία αυτή είναι πιο ώριμα να δεχθούν και να κατανοήσουν μια τόσο σύνθετη και διαφορετική μορφή της ελληνικής γλώσσας (Βαρμάζης, 2007· Κοζαράκη, 2000: 91). Σε κάθε περίπτωση είναι παιδαγωγικά πιο σωστό, η προσπέλαση της διαχρονίας της γλώσσας, να ξεκινάει από τη νέα ελληνική και να οδηγείται στην αρχαία και όχι με αντίστροφη κατεύθυνση (Μαυροσκούφης, 2002: 265).

Ένας πολύ ωραίος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό, θα ήταν η αξιοποίηση των λόγιων αλλά και δημοτικών στοιχείων της νέας ελληνικής, που προέρχονται από την αρχαία ελληνική. Για παράδειγμα η επιβίωση της αρχαίας ελληνικής στη σύγχρονη μορφή της γλώσσας, μέσα από τα λόγια κείμενα, θα μπορούσε να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο για την ομαλή μετάβαση στο παρελθόν της γλώσσας. Εξάλλου οι λόγιες επιβιώσεις στη νεοελληνική είναι πολυάριθμες και οι μαθητές μπορούν πολύ εύκολα να ανακαλέσουν στη μνήμη τους, αφού καθημερινά σχεδόν έρχονται σε επαφή, συχνά χωρίς να το συνειδητοποιούν. Τέτοιοι λόγοι τύποι είναι οι λέξεις, «ο παρών» ή «ο απών» και «παρούσα» ή «απούσα» αντίστοιχα, που χρησιμοποιούν καθημερινά στη σχολική ζωή, καθώς και οι ονομασίες πολυσύχναστων δρόμων και περιοχών, όπως η «οδός Βασιλίσσης Σοφίας» ή «η πλατεία Αριστοτέλους» (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2018: 41, 43, 44).

Στη συνέχεια, όταν οι μαθητές αποκτήσουν την αναμενόμενη εξοικείωση με τη λόγια μορφή της γλώσσας, θα είναι πλέον έτοιμοι να διδαχθούν πολύ πιο εύκολα κείμενα, που γράφτηκαν τη βυζαντινή εποχή αρχικά, με κλιμάκωση σταδιακή στον βαθμό δυσκολίας (Κοξάρη, 2000: 69). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κείμενα που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται μέσα στη διδακτέα ύλη, οφείλουν σαφώς να είναι επιλεγμένα και επεξεργασμένα με προσοχή και να εναρμονίζονται με τη γλωσσική προπαιδεία των μαθητών, ώστε η παραπάνω προσπάθεια να αποφέρει καρπούς. Κείμενα δυσνόητα με εξεζητημένα λεξιλογικά ή γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα θεωρούνται ακατάλληλα να διδαχθούν σε παιδιά στο αρχικό στάδιο της επαφής τους με τα αρχαία (Τσάφος, 2004: 47).

Μετά την επισταμένη μελέτη λόγιων και βυζαντινών κειμένων που θεωρούνται εύληπτα, μπορούν σταδιακά οι μαθητές να προσεγγίζουν πιο σύνθετα και απαιτητικά έργα της αττικής διαλέκτου. Καθοριστικές παράμετροι για την ορθή κατανόηση και την επιμελή επεξεργασία των κειμένων αυτών, είναι το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο και η αναγκαία ηλικιακή ωριμότητα, σε συνδυασμό φυσικά με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Κοξάρη, 2000: 69).

Επίσης είναι σημαντικό στο στάδιο αυτό να αφιερωθεί ο απαραίτητος χρόνος για τη διδασκαλία των συντακτικών και γραμματικών φαινομένων που είναι πιο συχνά στην αττική διάλεκτο. Η εξάσκηση των μαθητών πάνω στα φαινόμενα αυτά μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες και η επαρκής αφομοίωσή τους, θα επιφέρει την πιο αποτελεσματική και ομαλή προσέγγιση των κειμένων της αττικής διαλέκτου (Τσάφος, 2004: 47).

Κεφάλαιο 5. Τι είναι ο Γραμματισμός;

Ο όρος του Γραμματισμού ή αλλιώς Litteracy όπως έχει επικρατήσει να λέγεται στην αγγλική γλώσσα έχει ένα πολύ ευρύ περιεχόμενο και δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα εκμάθησης της γραφής ή της ανάγνωσης ή μιας γραμματικής μεταγλώσσας (Χατζησαββίδης, 2003: 406). Αναφέρεται κυρίως στη διαδικασία παραγωγής, κατανόησης και κριτικής προσέγγισης κειμένων διαφόρων μορφών είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου αλλά και μη γλωσσικών στοιχείων π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, αναπαραστάσεις, ανάλογα βέβαια και με την επικοινωνιακή περίσταση κάθε φορά (Χαραλαμπίδης, 2006: 7).

Στα γραπτά κείμενα η έννοια του Γραμματισμού δεν αφορά μόνο την αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά ένα πλήθος γνώσεων, που σχετίζονται για παράδειγμα με το γεγονός ότι στις κοινωνίες της Δύσης η ανάγνωση γίνεται από πάνω προς τα κάτω και με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά ή ότι στη γραφή χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα. Σημαντικές επίσης είναι οι περιστάσεις επικοινωνίας κάθε φορά, καθώς γράφουμε με διαφορετικό τρόπο μια επίσημη επιστολή προς έναν φορέα και διαφορετικά ένα μήνυμα που στέλνουμε σε κάποιο φίλο μέσα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Ακόμη ο Γραμματισμός μπορεί να αφορά, για παράδειγμα, τους κανόνες που ακολουθούμε για την καταγραφή των υποσημειώσεων σε ένα βιβλίο (Χατζησαββίδης, 2003: 406, 407).

Καθώς αλλάζουν οι εποχές και μεταβάλλονται οι ιστορικές συνθήκες και οι κοινωνίες, φαίνεται να μεταβάλλεται και η έννοια του γραμματισμού και να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Είναι πολύ δύσκολο λοιπόν να δοθεί ένας ορισμός με καθολική ισχύ (Χαραλαμπίδης, 2006: 7). Στο πλαίσιο αυτό είναι δύσκολο να απαντηθεί και το ερώτημα σχετικά με τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν όσα από τα μέλη της κοινωνίας χαρακτηρίζονται εγγράμματα. Σε κάθε περίπτωση ο Γραμματισμός, καθώς έχει κοινωνικές προεκτάσεις, συνιστά παράμετρο εξέχουσας σημασίας στην κοινωνική καταξίωση του ατόμου, ενώ η απουσία του φαίνεται να επιφέρει τον κοινωνικό στιγματισμό και την υποτίμηση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η γνώση γραφής και ανάγνωσης, φαίνεται να ταυτίζεται με παράγοντες όπως η υλική ευμάρεια ή η κοινωνική διαστρωμάτωση, κάτι που γίνεται ιδιαίτερα έντονο με το πέρασμα των ετών (Μητσικοπούλου, 2001).

Το ζήτημα της απόκτησης του Γραμματισμού, έχει απασχολήσει κατά καιρούς έντονα μια μεγάλη μερίδα επιστημόνων, ενώ κάθε φορά φαίνεται να προσεγγίζεται από διαφορετική οπτική γωνία, κάτι που αναδεικνύει τις ποικίλες και διαφορετικές του μορφές, όπως η γλωσσική, εκπαιδευτική ή κοινωνική του όψη (Χαραλαμπίδης, 2006: 8, 9). Η διδασκαλία του Γραμματισμού, κατέχει πρωταρχική θέση μέσα στο σχολείο, καθώς σκοπός του είναι να προσφέρει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να αναπτύξουν στο αναμενόμενο επίπεδο τα είδη του γραμματισμού που κρίνονται σημαντικά σε κοινωνικό επίπεδο για την τωρινή και μετέπειτα ζωή του. Σκοπός λοιπόν του σχολείου είναι η καλλιέργεια του Κοινωνικού Γραμματισμού πέρα από τον Σχολικό, ο οποίος σχετίζεται με την ανάπτυξη εκείνων των πτυχών γραμματισμού, που θεωρούνται απαραίτητες, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου, όπως περιγράφονται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών (Μητσικοπούλου, 2001).

5.1. Το Φαινόμενο του Κριτικού Γραμματισμού

Καθώς οι εποχές αλλάζουν σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αλλάζουν μαζί και όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας (Kalantzis & Cope, 2001). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό η γλωσσική εκπαίδευση να προσεγγίζεται με τρόπο κριτικό και να διευρύνει το περιεχόμενό της, μέσα από την αξιοποίηση όχι μόνο αφηγηματικών κειμένων, που χαρακτηρίζονται από λογοτεχνικότητα και διαχρονικότητα, αλλά και κειμένων που προέρχονται από την κοινωνική ζωή των μαθητών και λαμβάνουν χώρα σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η επαφή με τέτοιου είδους κείμενα συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και συντελεί στην ανάπτυξη ενός κριτικού τρόπου σκέψης και στην απαγκίστρωσή τους από την επικρατούσα αντιμετώπιση ζητημάτων, σε ιδεολογικό και πολιτισμικό επίπεδο (Αρχάκης, 2016:132, 133).

Μια τέτοια κριτική προσέγγιση των κειμένων πραγματεύεται ο Κριτικός Γραμματισμός, καθώς σχετίζεται με την έννοια του Γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής (Baynham, 2002: 94). Ο παραπάνω όρος, ξεκίνησε να εμφανίζεται στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, καθώς διάφορα νέα διδακτικά ρεύματα υποστηρίζουν ότι έχουν ως αφετηρία τους τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού (Critical Literacy) (Κουτσογιάννης, 2014: 3). Οι αρχικές καταβολές του όρου όμως τοποθετούνται τη δεκαετία του 1960 όταν ο παιδαγωγός Paolo Freire κάνει σχετικές αναζητήσεις και αναφορές (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές, καθώς παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία είτε άμεσα είτε έμμεσα αλλά και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, που δύσκολα μπορούν να γίνουν αντιληπτές με μια πρώτη ματιά (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 411). Ο άνθρωπος μέσα από τη διδακτική πρακτική του Κριτικού Γραμματισμού, πρέπει να συνειδητοποιήσει τον καθοριστικό ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας και μέσα από την κριτική μελέτη των κειμένων να αντιληφθεί τις κατευθυντήριες αρχές που προσδιορίζουν τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Η ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών κατά τη διαδικασία προσέγγισης των κειμένων φαίνεται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης αλλά και στη διαμόρφωση μιας κριτικής αντιμετώπισης στην ερμηνεία του γραπτού ή προφορικού λόγου, αμφισβητώντας κατά βάση τις μέχρι τώρα τάσεις και πρακτικές (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 3).

5.2. Το Μοντέλο των Πολυγραμματισμών

Ο όρος των πολυγραμματισμών που αποδίδεται στην αγγλική ως Multiliteracies, φαίνεται να επινοήθηκε από μία ομάδα δέκα επιστημόνων, όταν το 1994 στο πλαίσιο μιας συζήτησης, αναφέρθηκαν στην πορεία της διδασκαλίας του Γραμματισμού μελλοντικά. Η ομάδα αυτή έλαβε την ονομασία New London Group, καθώς η συνάντησή τους πραγματοποιήθηκε στο λεγόμενο Νέο Λονδίνο, περιοχή του New Hampshire της Αυστραλίας (Χατζησαββίδης, 2003: 408).

Μέσα από την παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, αναδεικνύονται δύο βασικές αλλαγές. Η πρώτη σχετίζεται με τη γλωσσική πολυμορφία, που οφείλεται σημαντικά στην πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας αλλά στην παγκόσμια ενοποίηση της οικονομίας. Η πολυμορφία δηλαδή, σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο, αλλά και η παράλληλη εμφάνιση διαφορετικών παραλλαγών ενδογλωσσικά, αποτελούν αποκλίνοντες και διαφορετικούς λειτουργικούς τρόπους ομιλίας και γραφής και δεν αφορούν απλά εθνικές παραλλαγές υπερεθνικών γλωσσών. Χαρακτηριστικά θα αναφέραμε τις προσδιορισμένες προφορές εθνικά και υποπολιτισμικά, τα διαφορετικά και ποικίλα επίπεδα στο ύφος, καθώς και τις αμέτρητες διαγλώσσες και διαλέκτους. Επιπλέον η παγκοσμιοποίηση στις επικοινωνίες και στην αγορά εργασίας, καθιστά το ζήτημα της πολυμορφίας ένα πολύ κρίσιμο τοπικό θέμα (Kalantzis & Core, 2001).

Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αναδεικνύει και μια ακόμα αλλαγή, που αφορά στη φύση της νέας τεχνολογίας σχετικά με την επικοινωνία. Μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα, για τη δημιουργία νοήματος αξιοποιούνται πολυτροπικές μέθοδοι και κείμενα που συνδυάζουν τους νοηματικούς τρόπους του γραπτού λόγου με οπτικά νοηματικά σχήματα. Έτσι σταδιακά απομακρύνεται το νόημα από το γραπτό κείμενο και πλησιάζει πιο πολύ στα εικονικά νοήματα (Kalantzis & Core, 2001). Τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν πέρα από τον γραπτό λόγο και πλήθος άλλα σημειωτικά συστήματα όπως σχεδιαγράμματα, φωτογραφίες ή εικόνες. Η «ανάγνωση» επομένως των πολυτροπικών κειμένων συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία αποκωδικοποίησης, καθώς ο αναγνώστης πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει τα επιμέρους στοιχεία τους, καθώς βρίσκεται μπροστά σε ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων. Τέλος πρέπει να είναι ικανός να ανασυνθέτει όλα αυτά τα στοιχεία και αφού τα κατανοήσει ως μια συνεκτική ενότητα, να επιχειρεί την οικοδόμηση νοήματος (Kress & van Leeuwen, 2010: 20).

Οι εισηγητές του μοντέλου των πολυγραμματισμών αντικατέστησαν στοιχεία της παραδοσιακής ορολογίας με καινούρια, όπως για παράδειγμα ο όρος «Σχέδιο» (design), που χρησιμοποιείται πλέον αντί του όρου της «παραγωγής του γραπτού λόγου». Συγκεκριμένα το περιεχόμενό του αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων που σχετίζονται με την παραγωγή ενός κειμένου, από την ανεύρεση των διαθέσιμων πηγών μέχρι την επιλογή, το συνδυασμό και την ανασύνθεση. Στο επίκεντρο της διαδικασίας βρίσκεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην πορεία της διδασκαλίας αλλά και η προσπάθεια να εσωτερικεύουν και να διαχειρίζονται με επιτυχία ένα μεγάλο φάσμα από γλωσσικές μορφές και νοήματα (Φτερνιάτη, 2010: 39).

Προκειμένου λοιπόν οι μαθητές να αναπτύξουν μια χρήσιμη παιδαγωγικά μεταγλώσσα ως προς το νόημα του Σχεδίου, γίνεται μια τριμερής διάκριση των πτυχών του, που στην αγγλική ονομάζεται «designed», «designing» και «redesigned», ενώ στην ελληνική αποκαλείται ως σχεδιασμένο, σχεδιασμός και ανασχεδιασμένο (Kress & Van Leeuwen, 2010). Ο όρος σχεδιασμένο αναφέρεται στην εύρεση των διαθέσιμων πόρων για τη δημιουργία νοήματος. Ο όρος σχεδιασμός, στη διαδικασία κατά την οποία αναδεικνύεται το νόημα, όπως για παράδειγμα μέσα από το διάβασμα, την ακρόαση ή τη θέαση. Τέλος ο όρος ανασχεδιασμένο, περιλαμβάνει το αποτέλεσμα του σχεδιασμού, δηλαδή μιας νέας πηγής κατασκευής νοήματος,

που εμπεριέχει συνολικά την κατασκευή νοήματος διακειμενικού και διαπολιτισμικού (Ντίνας, 2004: 198· Φτερνιάτη, 2010: 39· Kalantzis & Cope, 2001).

Η αξιοποίηση και εφαρμογή του μοντέλου των Πολυγραμματισμών στη διδακτική πρακτική, περιλαμβάνει τέσσερα διακριτά στάδια. Είναι η τοποθετημένη Πρακτική, η Ανοιχτή Διδασκαλία, η Κριτική Πλαισίωση και η Μετασχηματισμένη Πρακτική.

Στην Τοποθετημένη Πρακτική, αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών μέσα από αυθεντικά κείμενα ή κείμενα της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας των παιδιών. Η μελέτη κειμένων της καθημερινότητας, που προέρχονται από τον παραστατικό κύκλο των μαθητών, συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους αλλά και στην ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Φτερνιάτη, 2010: 39). Η πρακτική αυτή βασίζεται στη θεμελιώδη αρχή, σύμφωνα με την οποία, όταν υπάρχει το κατάλληλο κίνητρο, ο άνθρωπος όχι απλά μαθαίνει πιο εύκολα, αλλά χρησιμοποιεί τις νέες γνώσεις του προς όφελός του. Είναι λοιπόν σημαντικό για την επιτυχή έκβαση της διδακτικής διαδικασίας να συνυπολογίζονται οι ταυτότητες των μαθητών (Κουτσογιάννης, 2017: 300). Μάλιστα οι ίδιοι οι μαθητές, ως ενεργοί συμμετοχοί στη διαδικασία, αναλαμβάνουν την αναζήτηση και επιλογή των κειμένων, που προέρχονται από τις καθημερινές εμπειρίες τους και τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας στη σχολική τάξη (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 90).

Στη φάση της Ανοιχτής Διδασκαλίας, οι μαθητές συνειδητοποιούν τους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα επιμέρους στοιχεία με τα οποία επιτυγχάνεται η δόμηση, το περιεχόμενο και η κατανόηση του κειμένου (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 90). Σε αυτό το στάδιο της διδακτικής διαδικασίας, έμφαση δίνεται στη συνεργατική μάθηση και όχι στην κλασική διδασκαλία, έτσι με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό γίνεται εκτενής χρήση της μεταγλώσσας, που διευκολύνει τη μάθηση, αλλά και βαθμιαία εισαγωγή νέας ορολογίας (Κουτσογιάννης, 2017: 301).

Στο στάδιο της Κριτικής Πλαισίωσης, γίνεται η προσπέλαση του κειμένου, με βάση και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της δημιουργίας του, δηλαδή η κριτική ερμηνεία του κειμένου (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 90). Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές αντιμετωπίζουν κριτικά τις μέχρι τώρα γνώσεις τους, δηλαδή αποστασιοποιούνται από το κείμενο και μέσα από τη διατύπωση των προσωπικών τους διαπιστώσεων, κάνουν διάφορες συγκρίσεις και συσχετισμούς και προσπαθούν να αντιληφθούν τη μη ουδετερότητα των γνώσεων που έχουν αποκομίσει μέχρι τώρα (Κουτσογιάννης, 2017: 303· Kalantzis & Cope, 2001· Χατζησαββίδης, 2003: 410).

Στη φάση της Μετασχηματισμένης Πρακτικής λαμβάνει χώρα η μεταφορά και ένταξη του κειμένου από ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο σε κάποιο άλλο, δηλαδή η αναπλαισίωση της παραγωγής λόγου. Έμφαση δίνεται στην επανεκτίμηση, αναστοχασμό και στην εφαρμογή των μέχρι τώρα γνώσεων των μαθητών. Σε αυτό το τελικό στάδιο του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, θα μπορούσε σαν δραστηριότητα να είναι η δημιουργία ενός νέου κειμένου από τους μαθητές, με βάση τις παραμέτρους που θα ορίσει ο εκπαιδευτικός (Κουτσογιάννης, 2017: 303, 304· Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 93).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παραπάνω στάδια του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, μπορεί να μην ακολουθούνται γραμμικά, αλλά να αλλάζει η σειρά τους μέσα στη διδασκαλία. Ουσιαστικά οι τέσσερις αυτές φάσεις αποτελούν ένα ευρύτερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται το μάθημα, με έναν πιο ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο, ανάλογα βέβαια με τις ανάγκες και απαιτήσεις της κάθε τάξης (Κουτσογιάννης, 2017: 304· Χατζησαββίδης, 2003: 410).

Μια πιο επισταμένη μελέτη του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι αποτελεί έναν συγκερασμό παλαιότερων διδακτικών μεθόδων με πιο σύγχρονες. Αποτελώντας μάλιστα προέκταση της διδασκαλίας του Γραμματισμού, λαμβάνει μεγάλη αποδοχή από πολλές χώρες, στο πλαίσιο των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών ανά τον κόσμο. Έτσι λοιπόν εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη μια άκρη του κόσμου στην άλλη αξιοποιούν με τρόπο ευρηματικό τις ιδέες της Ομάδας του Νέου Λονδίνου (Kalantzis & Cope, 1999).

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και μάλιστα σε μεμονωμένες περιπτώσεις, εφαρμόζεται στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, το μοντέλο των Πολυγραμματισμών. Σε θεωρητικό επίπεδο, εμφανίζεται στα διδακτικά εγχειρίδια στα μέσα της δεκαετίας του 1980 περίπου, με λίγο διαφορετικό τρόπο. Πάντως ως μεθοδολογία που σχετίζεται με την εύρεση πηγών, προερχόμενων από την καθημερινή ζωή των μαθητών, όπως για παράδειγμα μέσα από εφημερίδες ή περιοδικά, φαίνεται ότι τότε ξεκίνησε να εφαρμόζεται, σε περιορισμένο βαθμό φυσικά. Τα κείμενα αυτά, αυθεντικού περιεχομένου, ενσωματώθηκαν στα σχολικά εγχειρίδια κυρίως του Λυκείου και η επιλογή τους φαίνεται να παραπέμπει στην πρώτη φάση του Μοντέλου των Πολυγραμματισμών, την Τοποθετημένη Πρακτική.

Την ίδια περίοδο συντάχθηκε το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας, που φαίνεται να κινείται στο πνεύμα αυτό. Η παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από το «Σκέφτομαι και Γράφω» στο Δημοτικό και την «Έκφραση-Έκθεση» στο Γυμνάσιο και Λύκειο, έχει ως βασικό στόχο, τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των νέων γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές, μέσα από τη διδακτική διαδικασία και παραπέμπει στο τελικό στάδιο του Μοντέλου των Πολυγραμματισμών, τη Μετασχηματισμένη Πρακτική (Χατζησαββίδης, 2003: 411, 412).

Η διδακτική αξιοποίηση του εργαλείου αυτού, αναμφίβολα μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στα γλωσσικά αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών, σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα. Πλέον εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια σε διάφορα μέρη του κόσμου και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει σημαντικά και ουσιαστικά στην αφομοίωση των γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ωφέλιμων για τους μαθητές, κάτι που αποτελεί πρωταρχικό στόχο του σύγχρονου σχολείου (Χατζησαββίδης, 2003: 412, 413).

Κεφάλαιο 6. Οι Αισώπειοι Μύθοι και η διδακτική αξιοποίησή τους στο Γυμνάσιο

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών κατά τη μετάβασή του από τη σχολική βαθμίδα του Δημοτικού στο Γυμνάσιο, φαίνεται να βιώνει αισθήματα άγχους και αγωνίας για το μάθημα των αρχαίων (Αναστασιάδη, Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2018). Ιδιαίτερως τα αρχαία από το πρωτότυπο, φαίνεται να προκαλούν φόβο στους μαθητές και αμφιβολία αν θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του παραπάνω μαθήματος, καθώς έχει ήδη δημιουργηθεί στους μαθητές η εντύπωση ότι πρόκειται για ένα δύσκολο και απαιτητικό πεδίο (Μαρωνίτης, 2001).

Πολλές φορές υπάρχει μια παραφιλολογία γύρω από το γνωστικό αντικείμενο των αρχαίων, καθώς συχνά ακούγονται από τον περίγυρο σχόλια σχετικά με τη σπουδαιότητα ή τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας του μαθήματος. Είναι επόμενο να δημιουργείται η εντύπωση ότι πρόκειται για μια ακατάληπτη γλώσσα, που πρέπει να μελετήσουν σκληρά και να μάθουν να χειρίζονται άπταιστα, όπως κάνουν με τα αγγλικά ή με τις άλλες ξένες γλώσσες. Οι αντιλήψεις αυτές δημιουργούν στους μαθητές αρνητικές προκαταλήψεις σχετικά με το μάθημα των αρχαίων και συχνά παρεμποδίζουν τη σχολική επιτυχία και πρόοδό τους (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004).

Όμως και από την πλευρά των εκπαιδευτικών η διδασκαλία του μαθήματος αποτελεί μια πρόκληση και σημείο προβληματισμού που εστιάζεται κυρίως στον σωστό τρόπο προσέγγισης και παρουσίασής του ιδιαίτερως στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Λόγω της ιδιαιτερότητας του μαθήματος, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να λάβουν τα κατάλληλα κίνητρα που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους, με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και ενημερωμένος, ώστε να εφαρμόσει τις μεθόδους εκείνες, που θα καταστήσουν εύληπτο και σαφές το υλικό (Μαυροσκούφης, 2002). Απαιτείται επομένως να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια και προσωπικό κόπο προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με το μάθημα αυτό, που θα διδαχτούν για τρία συνεχόμενα χρόνια στο σχολείο.

Οι μύθοι αναλύουν σύνθετα ζητήματα, που σχετίζονται με τον άνθρωπο και την κοινωνία διαχρονικά, με μια απίστευτη απλότητα και συντομία (Βουρνάς, 2000: 7). Θα μπορούσαν λοιπόν να ενσωματωθούν με δημιουργικό τρόπο στη διδακτική διαδικασία και να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικά στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού.

Επειδή οι πρώτες ώρες της διδασκαλίας των αρχαίων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κρίνονται καθοριστικές για τη μετέπειτα καλή πορεία του μαθήματος, οι διδακτικές προτάσεις επικεντρώνονται στην αρχή της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Θα μπορούσαν λοιπόν να αποτελέσουν ένα ενδιαφέρον προοίμιο, που θα φέρει σε μια πρώτη επαφή τους μαθητές με την αρχαία γλώσσα, για να περάσουν με έναν ομαλό τρόπο στην ύλη του σχολικού βιβλίου (Μαυροσκούφης, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών της Α΄ Γυμνασίου από το πρωτότυπο, θα μπορούσε να ενσωματωθεί μια ενότητα εισαγωγική, που περιλαμβάνει την παρουσίαση και διδασκαλία δύο μύθων του Αισώπου.

Για τον σκοπό αυτό θα ακολουθήσει παρουσίαση δύο διδακτικών προτάσεων, που βασίζονται στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών, με στόχο την εξοικείωση των μαθητών σταδιακά με τους αισώπειους μύθους στα αρχαία ελληνικά. Ως προς τη διδασκαλία και τις διαδοχικές φάσεις των διδακτικών προτάσεων, είναι καλό να ακολουθείται η σειρά με την οποία περιγράφονται. Ο διδακτικός χρόνος που θα αφιερωθεί στην εισαγωγική αυτή ενότητα είναι 8 ώρες και θα μοιραστεί ισόποσα στην κάθε διδακτική πρόταση.

6.1. Γιατί ο Αίσωπος;

Στο πέρασμα των χρόνων, παρά τις συνεχείς μεταβολές των συνθηκών σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, ο Αίσωπος και οι μύθοι του παρουσιάζουν στοιχεία διαχρονικής αξίας, καθώς φαίνεται ότι προσελκύουν το ενδιαφέρον μικρών και μεγάλων. Μάλιστα η απήχησή του ξεπερνάει τα όρια του ελληνόφωνου κόσμου και γνωρίζει ευρεία διάδοση και σε ξένες χώρες, αφού οι μύθοι του μεταφράστηκαν σε πολλές από αυτές.

Το πλήθος εικονογραφημένων ή μη βιβλίων, που κυκλοφορούν κατά καιρούς ακόμη και σήμερα σε διάφορους εκδοτικούς οίκους, επιβεβαιώνει τη μεγάλη ανταπόκριση του κοινού στην ανάγνωση των μύθων. Ιδιαίτερα τα πολυτροπικά κείμενα φαίνεται να προσελκύουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών και κυρίως των μαθητών/τριών, όταν αυτά ενσωματώνονται στη διδασκαλία. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια δημιουργήθηκαν ακόμα και ταινίες ή κινούμενα σχέδια βασισμένα στη θεματολογία των μύθων του Αισώπου και μεταδίδονται μέσα από το Διαδίκτυο, την τηλεόραση ή τον κινηματογράφο.

Το όνομα του Αισώπου γίνεται ιδιαίτερα γνωστό από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, οπότε και οι μύθοι του γίνονται αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημόνων, ιδιαίτερα του κλάδου της φιλολογίας. Το όνομα λοιπόν «Αίσωπος», ιδιαίτερα στις ευρωπαϊκές χώρες, έχει ταυτιστεί με τους αρχαίους μύθους που έχουν ως ήρωες τα ζώα, αν και όπως προκύπτει δεν έχει εφεύρει ο ίδιος αυτό το λογοτεχνικό είδος, παρόλο που το υπηρέτησε επιδέξια και εκτεταμένα (Νούκιος & Αιτωλός, 2008: 25). Οι Αισώπειοι μύθοι, με τρόπο εύληπτο και διδακτικό και με ύφος άμεσο και λιτό, αποτυπώνουν όλη τη σοφία του λαού και την πείρα της ζωής, σε κάθε πτυχή της.

Στον ελληνόφωνο κόσμο του 6^{ου} αιώνα, ήταν κάτι νέο και πρωτόγνωρο το γεγονός της προφορικής εκφοράς των μύθων, αλλά και του συγκερασμού των κωμικών στοιχείων, που αποτελούσαν βασικό χαρακτηριστικό τους. Έτσι εξηγείται και το γεγονός της εκτεταμένης φήμης τους, ήδη από τον 5^ο αιώνα π.Χ. καθώς και το πλήθος των μυθοπλαστικών διηγήσεων που έχουν προκύψει. Δικαιολογημένα ο Αίσωπος αποτέλεσε το βασικό πρωταγωνιστικό πρόσωπο σε νουβέλες και θεατρικά έργα, όχι μόνο της αρχαιότητας, αλλά και των νεότερων χρόνων, γεγονός που προσδίδει στους μύθους του το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας (Νούκιος & Αιτωλός, 2008: 23, 24, 36).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι έμμετρες μεταφράσεις του Γάλλου La Fontaine, ο οποίος εκδίδει μεταξύ των ετών 1668 και 1694 τρεις συλλογές που περιλαμβάνουν 243 αλληγορικούς μύθους, τα θέματα των οποίων είναι εμπνευσμένα κυρίως από τους μύθους του Αισώπου. Ένα άλλο παράδειγμα είναι ο Ρώσος Ιβάν Κριλόφ ή αλλιώς «Ρώσος Λαφοντέν» όπως τον

αποκαλούσαν, ο οποίος μεταφύτευσε σε σοφό σατιρικό λαϊκό ρωσικό λόγο την αισώπεια σοφία. «Διά των μύθων του απέκτησεν ευρωπαϊκήν φήμην» μεταφέρει ο Σ. Καραθεοδωρής στη διάλεξή του «Περί Ρωσικής Φιλολογίας» (Κωνσταντινούπολη, 1871). Ήρθε όμως αντιμέτωπος με τη λογοκρισία και τον δεσποτικό έλεγχο από την ίδια την αυτοκράτειρα Αικατερίνη που δεν ανεχόταν όποια μορφή πνευματικής αντιπολίτευσης και αναγκάστηκε να αποσυρθεί και να σωπάσει (Αλεξανδροπούλου, 2008).

Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι ο Αίσωπος δεν υπήρξε πραγματικά, αλλά δημιουργήθηκε, ως αποτύπωση της ανώνυμης λαϊκής παράδοσης των αρχαίων μυθοποιών, που κατά τη Βυζαντινή εποχή, έγινε η κωδικοποίησή του σε χειρόγραφα και διασώθηκε μέχρι σήμερα. Αρκετές βιογραφίες κάνουν αναφορές για έναν ανατολίτη δούλο, που κατάγεται από τη Φρυγία. Μάλιστα λέγεται ότι ήταν δύσμορφος και έπασχε από κύφωση, ενώ το πλήθος αστείων και ευφυολογημάτων που περιέχονται στους μύθους του, επιβεβαιώνουν την πολύ καλή αίσθηση του χιούμορ που διέθετε (Βουρνάς, 2000: 7). Υπάρχει μάλιστα μια ιδιαίτερα διαδεδομένη ιστορία για το τέλος της ζωής του, που μάλλον κινείται στη σφαίρα του θρύλου. Σύμφωνα με αυτήν, κατηγορήθηκε ψευδώς από τους κατοίκους των Δελφών ότι έκλεψε από τον ναό του Απόλλωνα μια χρυσή φιάλη και στη συνέχεια συνελήφθη και εκτελέστηκε (Νούκιος & Αιτωλός, 2008: 22, 37).

Εγκυρότερες και ιστορικά ακριβέστερες θεωρούνται οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο έργο του Ηροδότου αλλά και του χρονικογράφου Ευαίονα από τη Σάμο. Σύμφωνα με αυτές ο Αίσωπος ήταν Θρακικής καταγωγής και έζησε για κάποιο διάστημα ως δούλος στη Σάμο. Ως προς τη χρονολογία κατά την οποία έζησε, μια επιγραφή στο Σίγειο της Τρωάδας που αναφέρει το όνομά του, μαρτυρά ότι μάλλον έζησε τον 6^ο αιώνα π.Χ., οπότε και χρονολογείται η πινακίδα αυτή. Επίσης ο Αίσωπος λέγεται ότι ήταν εξάίρετος δημιουργός και αφηγητής ιστοριών σε πεζό λόγο, δηλαδή ξακουστός λογοποιός (Νούκιος & Αιτωλός, 2008: 14 - 16).

Οι παραπάνω πληροφορίες επιβεβαιώνουν την άποψη ότι θα μπορούσαν οι Αισώπειοι μύθοι να αποτελέσουν ένα ενδιαφέρον και συνάμα ωφέλιμο μέρος του γνωστικού αντικειμένου των αρχαίων, στο σύγχρονο σχολείο, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, σαν μια πρώτη επαφή των μαθητών με την αρχαία ελληνική γλώσσα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έναρξη της διδασκαλίας του μαθήματος σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, πραγματοποιείται στην Α΄ Γυμνασίου, όπου αφιερώνονται τέσσερις διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία των αρχαίων, από μετάφραση και από το πρωτότυπο, καταναεμημένες ισομερώς, ενώ στο μάθημα των Νέων Ελληνικών αντιστοιχούν τρεις ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος.

Η αξιοποίηση των μύθων του Αισώπου είναι σημαντικό να λαμβάνει χώρα από νωρίς, δηλαδή από την πρώτη κιόλας επαφή των μαθητών με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, ώστε η εξοικείωσή τους με το μάθημα να γίνει με επιτυχία. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι μύθοι εμπίπτουν στον παραστατικό κύκλο των μαθητών και με γνώμονα την προσληπτική ικανότητα των παιδιών στην ηλικία αυτή, αλλά και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις τους, θα λέγαμε ότι συνιστούν μια πολύ καλή επιλογή. Επίσης οι μύθοι του Αισώπου δεν έχουν μόνο ψυχαγωγικό χαρακτήρα, αλλά και παιδευτικό, λόγω του ηθικοδιδασκτικού περιεχομένου τους αλλά και των υψηλών νοημάτων που αναδεικνύονται μέσα από αυτούς (Νούκιος & Αιτωλός, 2008).

Οι παρακάτω διδακτικές προτάσεις και οι στόχοι τους εναρμονίζονται με τους σκοπούς του γνωστικού αντικείμενου των αρχαίων, όπως περιγράφονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ένας από τους στόχους αυτούς είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τον επίκαιρο χαρακτήρα του μαθήματος (Κοξαράκη, 2000). Επιπλέον μέσα από το υλικό των μύθων, καλλιεργούν τον άλλο βασικό στόχο, που αφορά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Γι' αυτό περιλαμβάνονται δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές, συμμετέχουν ενεργά και οδηγούνται σταδιακά στη γνώση, υιοθετώντας μια σύγχρονη, ομαδοσυνεργατική μαθησιακή τεχνική μέσα στη σχολική τάξη.

Επίσης μέσα από τη σύγκριση και αντιπαραβολή της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα τις αλλαγές που έχουν επισυμβεί στην ελληνική στο πέρασμα των χρόνων, από την εποχή του Αίσωπου μέχρι σήμερα, επισημαίνοντας την ενιαία μορφή της γλώσσας, παρά τις όποιες μεταβολές (Νούκιος & Αιτωλός, 2008).

6.2. 1^η Διδακτική Πρόταση (Ο Τζίτζικας και ο Μέρμηγκας)

Με βάση το Μοντέλο των Πολυγγραμματισμών η παρακάτω εκπαιδευτική δραστηριότητα διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους φάσεις (Φτερινιάτη, 2010: 39).

6.2.1 Τοποθετημένη Πρακτική

Στο πρώτο στάδιο της Τοποθετημένης Πρακτικής βασικός στόχος είναι η ανίχνευση ενεργοποίηση και αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών (Ντίνας, 2004). Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να αναζητήσουν στο Διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τον Αίσωπο και τους μύθους του. Το μάθημα διεξάγεται στο εργαστήριο πληροφορικής, ώστε οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, που χρησιμοποιούν για την αναζήτηση των πληροφοριών τα πρώτα 35 λεπτά της ώρας. Στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν σε γενικές ερωτήσεις που αφορούν τον Αίσωπο και τα έργα του. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός διατυπώνει μεταξύ άλλων τις εξής ερωτήσεις:

- Τι γνωρίζετε για τον Αίσωπο;
- Ποια περίοδο έζησε;
- Από πού κατάγεται;
- Γνωρίζετε κάποιες λεπτομέρειες για τη ζωή του;
- Κατά τη γνώμη σας ποιος είναι ο λόγος που η φήμη του διασώθηκε μέχρι την εποχή μας;
- Τι είδους έργα έγραψε ο Αίσωπος και ποια σας είναι γνωστά;
- Τι σημαίνει ο όρος «μύθος»;
- Ποιον μύθο του ξεχωρίζετε και για ποιον λόγο;

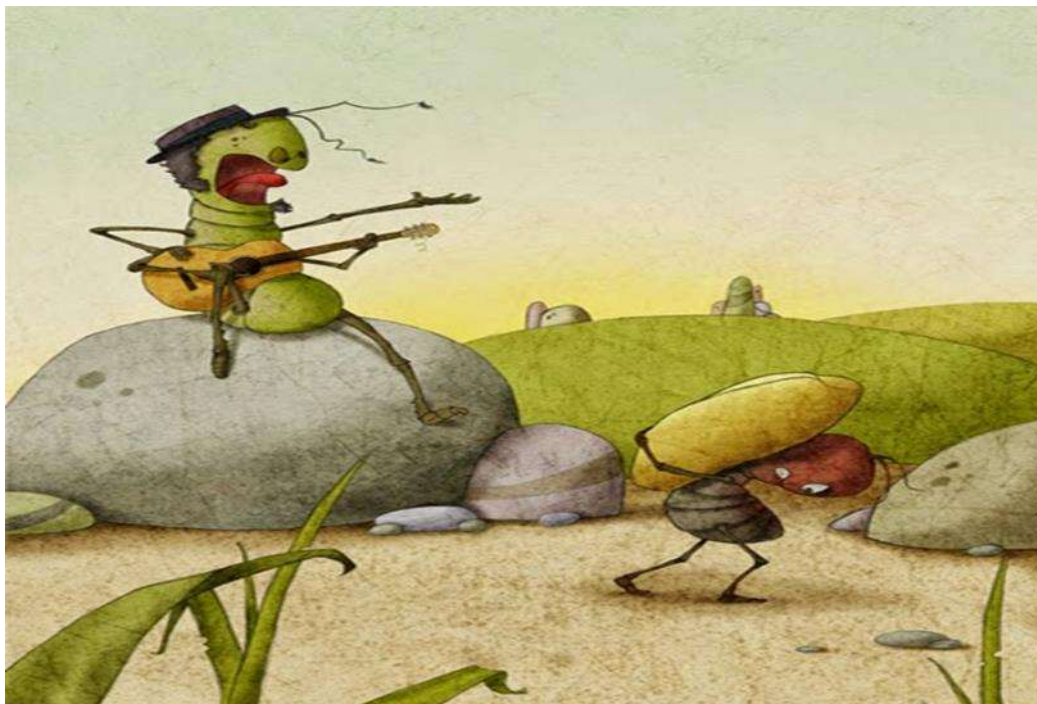
Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός, θα ενθαρρύνει δηλαδή τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά (Μπούντα, 2013). Προτρέπει λοιπόν τους μαθητές να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους/ τις συμμαθήτριά τους, τις γνώσεις τους για τον Αίσωπο και τους μύθους του και να εμπλακούν σε ένα δημιουργικό διάλογο ανταλλαγής απόψεων. Προσπαθεί ακόμα να διαλύσει κάθε φόβο ή δισταγμό των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που είναι πιο αδύναμοι ή συνεσταλμένοι τονίζοντας ότι δεν πειράζει αν κάνουν κάποιο λάθος, επιβραβεύοντας κάθε προσπάθεια.

Αφού οι μαθητές απαντήσουν στα πιο πάνω ερωτήματα και αναφέρουν τις πληροφορίες που γνωρίζουν, ο εκπαιδευτικός θα συμπληρώσει τις πληροφορίες αυτές αν χρειαστεί και θα μιλήσει για όλα όσα μέχρι τώρα είναι γνωστά για τον Αίσωπο και το έργο του. Παράλληλα θα επισημάνει ποιες από αυτές τις πληροφορίες, σύμφωνα με τις πηγές, θεωρούνται πραγματικές και ποιες φαίνεται να ανήκουν στη σφαίρα του θρύλου.

Οι μαθητές σε μια τόσο μικρή ηλικία φαίνεται να ενθουσιάζονται με τη διδασκαλία των κειμένων που συνδυάζουν τη χρήση των σύγχρονων μέσων τεχνολογίας, όπως είναι ο ήχος, η εικόνα ή η κίνηση. Για τον λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά ταινίες ή σειρές τηλεοπτικές κωμικού περιεχομένου, όπως επίσης και οι τηλεοπτικές διαφημίσεις με κωμικά στοιχεία ή ανάλογου περιεχομένου διαδικτυακά κείμενα, που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 92).

Για τον λόγο αυτό θα ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά, σε αυτό το στάδιο της Τοποθετημένης Πρακτικής, να ενσωματωθεί η προβολή βίντεο, που θα ενεργοποιήσει τους μαθητές και θα τραβήξει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Ιδιαίτερως τα παιδιά στη νεαρή ηλικία της Α΄ Γυμνασίου, φαίνεται να βρίσκουν ευχάριστο και διασκεδαστικό το μάθημα που συνδυάζει την εικόνα και τον ήχο και εναρμονίζεται απόλυτα με τις προτιμήσεις τους.

Το ψηφιακό βίντεο που θα προβληθεί έχει τον τίτλο «Ο τζίτζικας και ο Μέρμηγκας» και η προέλευσή του είναι ο δημοφιλής διαδικτυακός ιστότοπος You Tube. Πρόκειται για ένα εντεκάλεπτο βίντεο κινουμένων σχεδίων που παρουσιάζει τον εν λόγω Αισώπειο μύθο και μέσα από αυτόν αναμένεται οι μαθητές να γνωρίσουν ή να ξαναθυμηθούν το περιεχόμενο αυτής της όμορφης ιστορίας, με έναν πολύ ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο (<https://www.youtube.com/watch?v=04D2ArSJUis&t=12s>). Για την αναπαραγωγή του βίντεο θα χρησιμοποιηθεί ο τεχνολογικός εξοπλισμός της σχολικής αίθουσας.



«Ο Τζίτζικας και ο Μέρμηγκας»

Εικόνα 1

Σύμφωνα με το περιεχόμενο του μύθου, στην καρδιά ενός παγωμένου χειμώνα, εκτυλίσσεται η ιστορία του τζίτζικιού που είναι πεινασμένο πολύ και αναζητά τροφή από τα μυρμήγκια. Εκείνα απορούν με το γεγονός ότι ο τζίτζικας δεν φρόντισε όλο το καλοκαίρι να συλλέξει την τροφή του, με αποτέλεσμα να βρίσκεται σε αυτήν την τραγική κατάσταση και να περιφέρεται εξουθενωμένος από το κρύο και την πείνα. Το τζίτζικι απάντησε στην απορία των μυρμηγκιών με απόλυτη ειλικρίνεια και τους είπε ότι η μόνη του έγνοια το καλοκαίρι ήταν να τραγουδάει. Ακούγοντας τα λόγια αυτά, τα μυρμήγκια αρνήθηκαν να προσφέρουν φαγητό και βοήθεια στον απερίσκεπτο τζίτζικα, απαντώντας τους μάλιστα με έναν ιδιαίτερα περιπαικτικό τρόπο, ότι εφόσον το καλοκαίρι τραγουδάει, τον χειμώνα θα έπρεπε να χορεύει.

Το βίντεο που θα παρακολουθήσουν οι μαθητές έχει εμπλουτιστεί και με επιπλέον πληροφορίες που δεν περιέχονται στο πρωτότυπο κείμενο του μύθου. Αν και κάποια επιμέρους στοιχεία είναι διαφορετικά από τον αισώπειο μύθο, ο βασικός πυρήνας είναι ίδιος.

6.2.2 Ανοιχτή Διδασκαλία

Στο στάδιο της Ανοιχτής Διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές φωτοτυπίες με τον μύθο του Αισώπου, που στην αριστερή πλευρά του φύλλου βρίσκεται το αρχαίο κείμενο και στη δεξιά η μετάφρασή του, όπως φαίνεται πιο κάτω (Βουρνάς, 2000: 276-279). Στη φωτοτυπία αυτή δεν θα αναγράφονται οι δύο γλωσσικές μορφές του μύθου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

Αρχαία Ελληνικά

Τέττιξ καὶ μύρμηκες

Χειμῶνος ὥρα

τὸν σῆτον βραχέντα οἱ μύρμηκες
ἔψυχον

τέττιξ δὲ λιμώττων ἦται αὐτοῦς
τροφὴν.

Οἱ δὲ μύρμηκες εἶπον αὐτῶ·

«Διὰ τί τὸ θέρος οὐ συνῆγες
καὶ σὺ τροφήν;».

Ὁ δὲ εἶπεν·

«Οὐκ ἐσχόλαζον, ἀλλ' ἦδον
μουσικῶς».

Οἱ δὲ γελάσαντες εἶπον·

Ἄλλ' εἰ θέρους ὥραις ἡὔλεις,
χειμῶνος ὄρχοῦ»

Νέα Ελληνικά

Τζίτζικι και μυρμήγκια

Ένα χειμώνα

τα μυρμήγκια στέγνωναν βρεμένο
σιτάρι

κι ένα τζίτζικι πεινασμένο τούς
ζήτησε

να φάει.

Τότε τού λένε τα μυρμήγκια:

«Γιατί το καλοκαίρι δε μάζευες
κι εσύ τροφή;».

Κι αυτό λέει:

«Δεν καθόμουν, τραγουδούσα
μελωδικά».

Τα μυρμήγκια γέλασαν και λένε:

«Αφού τραγουδούσες το καλοκαίρι,
χόρεψε, λοιπόν, τον χειμώνα».

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να κοιτάζουν με προσοχή το κείμενο για δύο λεπτά, ώστε να υποβάλει κάποιες ερωτήσεις

1. Μπορείτε να κατανοήσετε το νόημα όσων γράφονται στη φωτοτυπία; Αν όχι για ποιο λόγο;
2. Σε ποιο αλφάβητο πιστεύετε ότι είναι γραμμένα τα δύο κείμενα, στο ελληνικό, στο λατινικό ή σε κάποιο άλλο;
3. Ο μύθος είναι δοσμένος μόνο στην ομιλούμενη νέα ελληνική γλώσσα;
4. Αναγνωρίζετε κάποια άλλη γλώσσα ή διάλεκτο πέρα από τη Νέα Ελληνική; Ποια πιστεύετε ότι είναι;

Αφού οι μαθητές απαντήσουν στα παραπάνω ερωτήματα, στη συνέχεια θα γίνει η ανάγνωση του μεταφρασμένου μύθου στα νέα ελληνικά, από τον εκπαιδευτικό (Κουτσογιάννης, 2017). Οφείλει μάλιστα στο σημείο αυτό να τονίσει ότι μπορεί να είναι το αλφάβητο ίδιο, όμως η προφορά των λέξεων έχει αλλάξει πολύ μέσα στο πέρασμα των χρόνων, σε σημείο που και οι επιστήμονες δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τον τρόπο προφοράς της αρχαίας ελληνικής.

Έπειτα θα κάνει ανάγνωση του αρχαίου κειμένου μεγάλωφωνα, με έμφαση στον επιτονισμό των λέξεων που είναι ίδιες μέχρι σήμερα (Κουτσογιάννης, 2017).

Ο εκπαιδευτικός ολοκληρώνοντας την ανάγνωση των δύο γλωσσικών μορφών του μύθου, παρακινεί τους μαθητές να παρατηρήσουν τη γραφή των αρχαίων ελληνικών, προσέχοντας ιδιαίτερα τους τόνους και τα πνεύματα (Kress & Van Leeuwen, 2010). Στο σημείο αυτό κάνει αναφορά στο ξεκίνημα της χρήσης τόνων και πνευμάτων στην ελληνική γλώσσα, που οριοθετείται στην περίοδο των κατακτήσεων του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Συγκεκριμένα οι τόνοι και τα πνεύματα καταδείκνυαν τον τρόπο προφοράς των λέξεων. Σαν παράδειγμα μπορεί να προφέρει κάποιες λέξεις ανάλογα με τον τονισμό τους, όπως το ανεβοκατέβασμα του ύψους της φωνής στην περίπτωση της περισπωμένης.

Έπειτα οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν στο αρχαίο κείμενο τις λέξεις που κατανοούν σημασιολογικά ως έναν βαθμό και να υπογραμμίσουν αυτές που δεν καταλαβαίνουν τη σημασία τους. Μάλιστα ο εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει ένα γλωσσάρι για να διευκολύνει τη διαδικασία αυτή, που περιέχει δυσνόητες λέξεις του κειμένου. Συγκεκριμένα δίπλα από κάθε άγνωστη αρχαία ελληνική λέξη, θα υπάρχει η μετάφρασή της στη νέα ελληνική, για τη διευκόλυνση των μαθητών στην κατανόησή τους (βλ. Παράρτημα Α).

Στη συνέχεια οι μαθητές θα αναφέρουν τις λέξεις που έχουν κυκλώσει από το αρχαίο κείμενο και ο εκπαιδευτικός θα τις καταγράψει στον πίνακα. Οι μαθητές έπειτα προσπαθούν να εξηγήσουν τη σημασία των λέξεων στα νέα ελληνικά ή ποιες λέξεις ενδεχομένως τους θυμίζουν από τη νέα ελληνική (Ρίζου, 2015). Παράλληλα πρέπει να εντοπίσουν τα σημεία που διαφέρουν οι λέξεις της αρχαίας με εκείνες της νέας ελληνικής είτε σε επίπεδο προφοράς είτε στην ορθογραφία τους.

Κάποιες από τις λέξεις που πιθανόν θα αναφέρουν οι μαθητές είναι: χειμῶνος, ὥρα, οἱ μύρμηκες, τροφήν, εἶπεν, θέρος. Αμέσως μετά ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συμπληρώσουν την άσκηση από το φυλλάδιο, στην οποία πρέπει να βρουν συνώνυμα των ρημάτων και των ουσιαστικών που τους δίνονται (βλ. Παράρτημα Α).

6.2.3. Κριτική Πλαισίωση

Στο στάδιο της Κριτικής Πλαισίωσης η βαρύτητα δίνεται στην κριτική ερμηνεία των κειμένων, επομένως πρέπει να γίνει περαιτέρω και εις βάθος ανάλυση του αισώπειου μύθου (Ντίνας, 2004). Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές σχολιάζουν τόσο τη γραπτή μορφή του μύθου όσο και το ψηφιακό υλικό που παρακολούθησαν και μέσα από μια δημιουργική συζήτηση, συνειδητοποιούν τα χαρακτηριστικά του μύθου.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επισημάνει την προφορική μορφή που είχαν οι μύθοι, ως μέρος μιας παράδοσης που μεταδίδεται από στόμα σε στόμα και από γενιά σε γενιά, για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Μάλιστα πέρα από τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα των μύθων, πρέπει να τονίσει τον παιδευτικό τους ρόλο, καθώς επρόκειτο για ιστορίες που περιέχουν και ηθικά διδάγματα, επομένως συνέβαλαν στην ανατροφή των παιδιών ήδη από την αρχαιότητα.

Αρχικά θα μοιράσει στους μαθητές φωτοτυπία που περιλαμβάνει άσκηση αντιστοίχισης, σωστού λάθους, πολλαπλής επιλογής και κάποιες δραστηριότητες ανοιχτής απάντησης για την καλύτερη κατανόηση του μύθου και των χαρακτήρων του.

Αφού οι μαθητές απαντήσουν στα πιο πάνω ερωτήματα, ο εκπαιδευτικός προχωρά στην ανάλυση του ηθικού διδάγματος του μύθου, τονίζοντας τα διαχρονικά στοιχεία του. Οι μαθητές στο σημείο αυτό θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ερμηνευτικές του κειμένου ώστε να εμβαθύνουν καλύτερα στο περιεχόμενο του μύθου (Βουρνάς, 2000).

1. Για άλλους η μορφή του τζίτζικα συμβολίζει τον καλλιτέχνη, ποια ζητήματα αναδεικνύει βαθύτερα σχετικά με την αξία της τέχνης και τη θέση της στην κοινωνία;
2. Μπορεί μια κοινωνία να ευημερήσει χωρίς την παρουσία 'τζιτζικιών', δηλαδή καλλιτεχνών, ή είναι απαραίτητη η ύπαρξη αυτών των ανθρώπων που ζουν για τη δημιουργία και την έκφραση;

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα κάνει μια σύνοψη όσων ειπώθηκαν, εξηγώντας πως η ιστορία του Αισώπου επικεντρώνεται στην έννοια της προετοιμασίας και του κόπου. Το τζίτζικι, που πέρασε το καλοκαίρι απολαμβάνοντας τη ζωή χωρίς να σκεφτεί το μέλλον, βρέθηκε χωρίς τροφή τον χειμώνα. Αντίθετα, τα μυρμήγκια, που εργάστηκαν σκληρά, ήταν έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του χειμώνα. Ο μύθος τονίζει την αξία της εργατικότητας και της προνοητικότητας.

Επιπλέον θα αναφερθεί στην εκδοχή που ο τζίτζικας αντικατοπτρίζει τον καλλιτέχνη. Η ιστορία μπορεί να πάρει έναν διαφορετικό τόνο που αναδεικνύει την αξία της τέχνης και τον ρόλο του δημιουργού στην κοινωνία. Σε αυτή την εκδοχή, ο τζίτζικας δεν είναι απλώς "ανεύθυνος", αλλά ένα σύμβολο δημιουργικότητας, απόλαυσης της ζωής και έμπνευσης.

Έπειτα καλεί τους μαθητές να αναλογιστούν ποια είναι τα πολύτιμα διδάγματα που προσφέρει ο μύθος στη δική τους ζωή και καθημερινότητα. Η προετοιμασία για το μέλλον και η υπευθυνότητα σήμερα θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του αύριο. Από την άλλη μας υπενθυμίζει την αξία της απόλαυσης του παρόντος, που στις σύγχρονες κοινωνίες συχνά παραμελείται λόγω άγχους και υπερβολικής εργασίας.

Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας μπορούν να θεωρηθούν δύο αντίθετοι πόλοι που πρέπει να ισορροπήσουν: η εργασία και η δημιουργία, η προνοητικότητα και η απόλαυση, η ύλη και το πνεύμα. Μια κοινωνία δεν μπορεί να στηριχθεί αποκλειστικά στην τεχνοκρατική εργασία ή στην τέχνη, στην προνοητικότητα ή στην απόλαυση. Χρειάζεται ισορροπία και αλληλοκατανόηση. Σήμερα, η ιστορία του τζίτζικα και του μέρμηγκα συμβολίζει την ανάγκη για έναν κόσμο όπου η υλική ασφάλεια συνδυάζεται με την πνευματική καλλιέργεια, τη χαρά και τη δημιουργικότητα.

6.2.4. Μετασχηματισμένη Πρακτική

Η Μετασχηματισμένη Πρακτική αποτελεί το τελευταίο στάδιο του Μοντέλου των Πολυγραμματισμών, στο οποίο γίνεται επανεκτίμηση αλλά και εφαρμογή των γνώσεων που έχουν πλέον αποκομίσει οι μαθητές (Kalantzis & Cope, 2001). Μια πολύ καλή διδακτική προσέγγιση είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, κατά την οποία ενθαρρύνεται η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων ή την επίλυση προβλημάτων (Baynham, 2002). Αυτή η μέθοδος βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μάθηση ενισχύεται όταν οι μαθητές εργάζονται από κοινού, ανταλλάσσοντας γνώσεις, ιδέες και στρατηγικές. Οι μαθητές αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους.

Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες 4-5 ατόμων, που λειτουργούν συνεργατικά. Οι ομάδες περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γνώσης και δεξιοτήτων ώστε να ενθαρρύνεται η αμοιβαία βοήθεια. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές τη δημιουργία ενός κόμικ όπου το τζιτζίκι και τα μυρμήγκια εμφανίζονται ως σύγχρονοι χαρακτήρες, ίσως σε μια πόλη ή μια σχολική αυλή και γίνεται αντιστροφή των ρόλων.

Συγκεκριμένα ο τζιτζίκας είναι αυτός που τελικά βοηθάει τον μέρμηγκα, επειδή η τέχνη του προσφέρει κάτι που ο μέρμηγκας χρειάζεται. Οι μαθητές πρέπει να γράψουν σύντομους διαλόγους μέσα από τους οποίους ο τζιτζίκας να φαίνεται εξίσου χρήσιμος με τον μέρμηγκα. Ο καθηγητής δίνει οδηγίες στους μαθητές σχετικά με το ποια ανάγκη μπορεί να καλύψει ο τζιτζίκας και πως μπορεί η τέχνη να γίνει σημαντική σε μια κοινωνικοπολιτική ή ηθική κρίση. Επίσης τους ζητάει να δώσουν ένα εναλλακτικό τέλος στην ιστορία, που να αποτυπώνει την ανάγκη που έχουμε για τέχνη στη ζωή μας, στο πλαίσιο της ισορροπίας και της αλληλοκατανόησης.

Μια άλλη δραστηριότητα με τίτλο «Η Μουσική της Δημιουργίας», βασίζεται στο θεατρικό παιχνίδι, που κινητοποιεί το συναίσθημα των μαθητών και καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ τους (Παπαϊωάννου, 2018). Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει να αναδείξει τη σημασία της τέχνης και της δημιουργικότητας στην κοινωνία, μέσα από τη σύγκριση με την τεχνοκρατική εργασία.

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες: οι τζιτζίκες (καλλιτέχνες), οι οποίοι εργάζονται σκληρά στην τέχνη τους (μουσική, χορός, θέατρο), και οι μέρμηγκες (τεχνοκράτες), οι οποίοι προετοιμάζουν πρακτικά τη ζωή τους για τον χειμώνα. Η δραστηριότητα ξεκινά με την παρουσίαση των ρόλων, όπου οι μέρμηγκες υποτιμούν την τέχνη και θεωρούν τη δουλειά των τζιτζίκων περιττή. Οι τζιτζίκες απαντούν υπερασπιζόμενοι την αξία της καλλιτεχνικής τους δουλειάς, αποδεικνύοντας ότι η τέχνη είναι εξίσου σκληρή και ουσιαστική εργασία. Στην κορύφωση, οι τζιτζίκες χρησιμοποιούν την τέχνη τους για να ενωθούν με τους μέρμηγκες και να αναδείξουν την αξία της συνεργασίας μεταξύ της πρακτικής εργασίας και της

δημιουργικότητας. Στο τέλος, οι μαθητές συζητούν τη σημασία της τέχνης και της δημιουργικότητας στην κοινωνία καθώς και την ανάγκη για αναγνώριση όλων των μορφών εργασίας.

Η δραστηριότητα αυτή είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα για τους μαθητές και κινητοποιεί τη συμμετοχή όλων, ώστε χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, κάνουν κάτι πρωτότυπο που πιθανόν να μην είχαν ξανακάνει στα πλαίσια του μαθήματος.

Για την απόδοση του αισώπειου μύθου «ο Τζίτζικας και ο Μέρμηγκας» σε μορφή κόμικς, απαιτείται ο συνδυασμός του γραπτού λόγου με τα εικονιστικά μηνύματα και η συνολική έκταση της εργασίας θα είναι περίπου δύο σελίδες (Kress & Van Leeuwen, 2010). Θα δοθούν σαφείς οδηγίες στους μαθητές, σύμφωνα με τις οποίες το περιεχόμενο του κειμένου θα περιλαμβάνει διάφορους αφηγηματικούς τρόπους, όπως η περιγραφή, η αφήγηση, ο διάλογος και ο εσωτερικός μονόλογος. Για τη διευκόλυνσή τους στο καλλιτεχνικό κομμάτι της εργασίας, προκειμένου να δημιουργήσουν τις ζωγραφιές, μπορούν να χρησιμοποιήσουν το υλικό του μαθήματος των Καλλιτεχνικών, δηλαδή μαρκαδόρους και μπογιές ή την Τεχνητή Νοημοσύνη, στην οποία θα χρειαστεί να δώσουν λεπτομερείς οδηγίες, γεγονός που θα τους εξασκήσει στην εκτεταμένη χρήση της περιγραφής στη νέα ελληνική (Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

Με την ολοκλήρωση όλων των εργασιών, ο εκπαιδευτικός σκανάρει τα κόμικς στο μηχάνημα του σχολείου και αναθέτει την παρουσίαση σε έναν μαθητή από κάθε ομάδα. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εργασιών των μαθητών λοιπόν, τα κόμικς προβάλλονται σε μεγέθυνση μέσω του προτζέκτορα, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσουν.

Αφού τελειώσει η παρουσίαση όλων των ομάδων, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τα έργα των άλλων ομάδων και παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις προσεγγίσεις που χρησιμοποίησαν (Βεϊκου, Βαρέση & Πατούνα, 2008). Η αξιολόγηση γίνεται μέσα από τη συμπλήρωση ρουμπρίκας, κατά πόσο ακολουθήθηκαν οι οδηγίες που δόθηκαν για τη δημιουργία των κόμικς, με κλίμακες από το ένα έως το πέντε. Όσο πιο υψηλή η βαθμολογία τόσο πιο αποτελεσματικά καλύφθηκε το κάθε κριτήριο.

Μέσα λοιπόν από την κλίμακα αυτή και την περιγραφική αξιολόγηση οι μαθητές πρέπει να αξιολογήσουν αντικειμενικά σχετικά με το αν συμπεριλήφθηκαν επαρκώς οι αφηγηματικοί τρόποι που ζητήθηκαν ή αν η έκταση ήταν μέσα στα πλαίσια που τέθηκαν ή κατά πόσο οι ζωγραφιές των παιδιών ήταν επιμελείς και φροντισμένες.

Ο εκπαιδευτικός αφού αναδείξει τα θετικά στοιχεία των κόμικς σε κάθε εργασία, προχωρά στην αξιολόγηση με βάση τις παραμέτρους και τα κριτήρια που τέθηκαν στην αρχή. Στο τέλος της διαδικασίας, επαινεί όλους τους μαθητές για τη συμμετοχή τους, την άριστη συνεργασία

τους αλλά και την προσπάθεια που κατέβαλαν για να παρουσιάσουν κάτι αξιόλογο (Βεΐκου, Βαρέση & Πατούνα, 2008).

6.3. 2^η Διδακτική Πρόταση (Ο Βοσκός που έλεγε ψέματα)

Σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών η παρακάτω εκπαιδευτική δραστηριότητα περιλαμβάνει τα τέσσερα στάδια όπως αναφέρθηκαν πιο πάνω (Φτερνιάτη, 2010: 39).

6.3.1. Τοποθετημένη Πρακτική

Στο στάδιο της Τοποθετημένης Πρακτικής, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενεργοποιήσει από την αρχή το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και μέσα από έναν πρωτότυπο και απρόσμενο τρόπο επιχειρεί να εξάψει τη φαντασία τους, ώστε να ξεκινήσει τη διδασκαλία (Baynham, 2002).

Αρχικά ενημερώνει τους μαθητές ότι το περιεχόμενο του μαθήματος σχετίζεται με έναν άλλο μύθο του Αισώπου. Οι μαθητές έχουν πλέον εξοικειωθεί με τη διαδικασία και είναι εξ αρχής θετικοί απέναντι στο αντικείμενο, καθώς έχουν βιώσει πιο πριν την ευχάριστη εμπειρία ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης του μαθήματος, μέσα από τους μύθους του Αισώπου. Οι ιστορίες αυτές που πρωταγωνιστούν τα ζώα είναι ιδιαίτερα προσφιλείς στα παιδιά, ιδίως της Α΄ Γυμνασίου, καθώς τους κάνουν εντύπωση, εξάπτουν τη φαντασία τους και μέσα από αυτές λαμβάνουν ηθικά διδάγματα πολύ χρήσιμα για τη ζωή τους (Βουρνάς, 2000).

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία προβάλλοντας στον προτζέκτορα της σχολικής αίθουσας μια σειρά από εικόνες που έχει δημιουργήσει με τη χρήση AI (artificial intelligence), σχετικές με την υπόθεση του μύθου (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν τις εικόνες αυτές με μεγάλη προσοχή (βλ. Παράρτημα Β) και τους εξηγεί ότι δεν θα αποκαλύψει επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τον μύθο, ώστε να ανακαλύψουν μόνοι τους σε ποιον από τους μύθους του Αισώπου αναφέρονται οι εικόνες (Ντίνας, 2004).

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής των εικόνων, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον μύθο του Αισώπου που θα αποτελέσει το κεντρικό θέμα του μαθήματος. Οι μαθητές δεν θα δυσκολευτούν ιδιαίτερα να μαντέψουν σωστά, καθώς οι εικόνες αποτυπώνουν με ακρίβεια το περιεχόμενο του μύθου, ο οποίος είναι ευρέως γνωστός.

Αφού λοιπόν οι μαθητές αναγνωρίσουν τον πολύ γνωστό μύθο του βοσκού ο οποίος έλεγε σε όλους ψέματα, ο εκπαιδευτικός προχωρά στην προβολή ενός βίντεο σχετικού με τον παραπάνω μύθο του Αισώπου. Το ψηφιακό αυτό υλικό προέρχεται από τον διαδικτυακό ιστότοπο YouTube και η χρονική του διάρκεια καλύπτει δώδεκα λεπτά και για την αναπαραγωγή του θα χρησιμοποιηθεί ο τεχνολογικός εξοπλισμός της σχολικής αίθουσας

(<https://www.youtube.com/watch?v=prJFhM95i6k>). Έτσι οι μαθητές ανακαλύπτουν ή ξαναθυμούνται το περιεχόμενο του μύθου με έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο.



«Ο βοσκός που έλεγε ψέματα»

Εικόνα 2

Σύμφωνα με το περιεχόμενο του μύθου, ένας νεαρός βοσκός ο οποίος κάνει συνεχώς αστεία στους συγχωριανούς του και τους λέει ψέματα για να διασκεδάσει με τις αντιδράσεις τους, προσποιήθηκε ότι του επιτέθηκαν λύκοι τρεις φορές. Οι συγχωριανοί του κάθε φορά που άκουγαν τις κραυγές του έτρεχαν γρήγορα να τον βοηθήσουν, ώσπου συνειδητοποίησαν τα ψέματα του βοσκού. Όταν κάποια στιγμή ο βοσκός μαζί με το κοπάδι του κινδύνεψαν πραγματικά από την επίθεση ενός άγριου λύκου, οι κάτοικοι του χωριού δεν έτρεξαν να τον βοηθήσουν όπως έκαναν τις προηγούμενες φορές. Πίστευαν ότι ο βοσκός και αυτή τη φορά τους κορόιδευε και τους έλεγε ψέματα και για τον λόγο αυτό δεν ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά του, αλλά έδειξαν αδιαφορία. Η ιστορία τελειώνει με τις ολέθριες για τον βοσκό συνέπειες των πράξεών του και των ψεμάτων που τόσον καιρό έλεγε.

Το ψηφιακό υλικό που θα παρακολουθήσουν οι μαθητές έχει διανθιστεί με αρκετές λεπτομέρειες που δεν περιλαμβάνονται στο πρωτότυπο κείμενο του μύθου. Αν και υπάρχουν διαφορές από την πρωτότυπη ιστορία, όμως το κεντρικό νόημα του μύθου παραμένει ίδιο.

6.3.2. Ανοιχτή Διδασκαλία

Στη φάση της ανοιχτής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μοιράζει το έντυπο με τον μύθο στους μαθητές, στο οποίο στην αριστερή πλευρά είναι το κείμενο στα αρχαία ελληνικά και στη δεξιά βρίσκεται η μετάφρασή του στα νέα ελληνικά (Βουρνάς, 2000: 290, 291). Βέβαια δεν θα αναγράφεται στη φωτοτυπία η γλωσσική μορφή των δύο κειμένων, ώστε να το ανακαλύψουν οι μαθητές μόνοι τους.

Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός, αφού προτρέψει τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά το κείμενο, θα αναθέσει σε δύο από αυτούς την ανάγνωση των κειμένων. Στη συνέχεια καλεί τους μαθητές να συμπληρώσουν σε ποια γλώσσα πιστεύουν ότι είναι γραμμένα τα δύο κείμενα. Οι μαθητές καθώς είναι εξοικειωμένοι με την επεξεργασία του αισώπειου μύθου στο προηγούμενο μάθημα, εύκολα θα μπορέσουν να διακρίνουν τα τη γλωσσική μορφή των δύο κειμένων (βλ. Παράρτημα Β).

Αρχαία Ελληνικά

«Ποιμήν παίζων»

Ποιμήν ἐξελαύνων αὐτοῦ τήν ποιμήνην ἀπό τινος κώμης πορρωτέρω, διετέλει τοιαύτη παιδιᾶ χρώμενος· ἐπιβοώμενος γάρ τούς κωμήτας ἐπὶ βοήθειαν, ἔλεγεν ὡς λύκοι τοῖς προβάτοις ἐπῆλθον. Δὺς δὲ καὶ τρεῖς τῶν ἐκ τῆς κώμης ἐκπλαγέντων καὶ ἐκπηδησάντων, εἴτα μετὰ γέλωτος ἀπαλλαγέντων, συνέβη τὸ τελευταῖον τῇ ἀληθείᾳ λύκους ἐπελθεῖν. Ἀποτεμνομένων δὲ αὐτῶν την ποιμήνην καὶ τοῦ ποιμένος ἐπὶ βοηθείᾳ τούς κωμήτας ἐπικαλουμένου, ἐκεῖνοι ὑπολαβόντες αὐτὸν παίζειν κατὰ τὸ ἔθος, ἥττον ἐφρόντιζον· καὶ οὕτως αὐτῷ συνέβη τῶν προβάτων στερηθῆναι.

Νέα Ελληνικά

«Ο βοσκός που αστειευόταν»

Ένας βοσκός που έβγαζε το κοπάδι του πιο έξω από κάποιο χωριό, έπαιζε το παρακάτω παιχνίδι: φώναζε τους χωριάτες σε βοήθεια λέγοντας πως οι λύκοι έπεσαν στα πρόβατα. Δύο φορές και τρεις την έπαθαν οι χωριάτες, έτρεξαν και γύρισαν πίσω γελασμένοι. Αλλά συνέβη μια φορά να πέσουν αληθινοί λύκοι. Την ώρα που αποδεκάτιζαν το κοπάδι ο βοσκός φώναζε σε βοήθεια τους χωριάτες, αλλά εκείνοι, νομίζοντας πως κάνει τα αστεία του, δε νοιάστηκαν καθόλου. Κι έτσι την έπαθε και έχασε τα πρόβατά του.

Αφού δοθεί στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος να γράψουν τις απαντήσεις τους, ο εκπαιδευτικός θα τους θέσει κάποια ερωτήματα:

1. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η γλωσσική μορφή του κειμένου στα αριστερά και ποια του κειμένου στα δεξιά;
2. Τι είναι αυτό που σας οδήγησε στη συγκεκριμένη απάντηση; Να δώσετε παραδείγματα από τα δύο κείμενα που αιτιολογούν την απάντησή σας.

Αφού οι μαθητές απαντήσουν στα πιο πάνω ερωτήματα, ο εκπαιδευτικός θα διαβάσει μεγαλόφωνα τον αισώπειο μύθο για τον «βοσκό που έλεγε ψέματα» στα νέα ελληνικά. Στη συνέχεια θα κάνει ανάγνωση και του αρχαίου κειμένου, αργά και καθαρά, τονίζοντας με την φωνή του τις λέξεις που έχουν ομοιότητες με τις λέξεις που χρησιμοποιούμε σήμερα στην καθημερινή ομιλία μας (Βουρνάς, 2000). Έπειτα αφού δοθεί ο κατάλληλος χρόνος καλεί τους μαθητές να υπογραμμίσουν στο κείμενο τις λέξεις του αρχαίου κειμένου που πιστεύουν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν τη σημασία τους. Υπάρχουν πράγματι στο σύντομο αυτό απόσπασμα του αρχαιοελληνικού μύθου, αρκετές λέξεις που χρησιμοποιούμε και σήμερα είτε με την ίδια είτε με διαφορετική σημασία. Αναμένεται λοιπόν οι μαθητές να αναγνωρίσουν τουλάχιστον πέντε από αυτές τις λέξεις και να εξηγήσουν ποια πιστεύουν ότι είναι η σημασία τους στο κείμενο, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Επιπλέον το φυλλάδιο που έχει μοιραστεί στους μαθητές περιλαμβάνει και γλωσσάρι για τις άγνωστες λέξεις του μύθου. Έτσι καθώς γίνεται η προσπέλαση του αρχαίου ελληνικού κειμένου, δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυσνόητα ουσιαστικάρήματα ή επίθετα του κειμένου (βλ. Παράρτημα Β).

Ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να κάνει μια επισήμανση πριν προχωρήσει στην ανάλυση της σημασίας των λέξεων. Κάποιες λέξεις της αρχαίας ελληνικής μπορεί να έχουν διατηρήσει τη μορφή τους αναλλοίωτη στη νέα ελληνική, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι παρέμεινε αμετάβλητη και η σημασία τους (Σακέλλη, 2018). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λέξη «παιδιᾷ», η οποία μορφολογικά είναι ίδια με την λέξη παιδιά στα νέα ελληνικά όμως στα αρχαία ελληνικά έχει τη σημασία του «παιχνιδιού» ή του «παίζω» ή «έχω παιδική συμπεριφορά», επομένως στη μετάφραση του αρχαιοελληνικού μύθου, η φράση «διετέλει τοιαύτη παιδιᾷ χρώμενος» μεταφράζεται «έπαιζε το παρακάτω παιχνίδι» και όχι «έπαιζε με τα παιδιά», όπως λανθασμένα μπορεί να υποθέσουν οι μαθητές.

Αντίστοιχα υπάρχουν στο κείμενο λέξεις που ταυτίζονται και μορφολογικά και σημασιολογικά με τις αντίστοιχες της νέας ελληνικής, όπως για παράδειγμα οι λέξεις: «βοήθεια», «πρόβατα», «λύκος». Επομένως η μετάβαση από τα Αρχαία στα Νέα Ελληνικά σηματοδοτεί πολλές ετυμολογικές εξελίξεις, με λέξεις να διατηρούν τις ρίζες τους αλλά να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις πρακτικές της σύγχρονης γλώσσας. Οι λέξεις απλοποιούνται συχνά φωνητικά ή μορφολογικά, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τη σύνδεσή τους με την αρχαία παράδοση της γλώσσας (Πετρούνιας, 2001).

Η επόμενη άσκηση που θα δοθεί στους μαθητές είναι λεξιλογικού περιεχομένου και χωρίζεται σε δύο σκέλη. Αρχικά πρέπει να αντιστοιχίσουν λέξεις που έχουν αντληθεί από το αρχαίο ελληνικό κείμενο με νεοελληνικές λέξεις με τις οποίες έχουν την ίδια ρίζα (Πόλκας, 2001).

Στη συνέχεια πρέπει να χρησιμοποιήσουν αυτές τις λέξεις της νέας ελληνικής ώστε να σχηματίσουν προτάσεις (βλ. Παράρτημα Β).

Έπειτα ο εκπαιδευτικός στρέφει το ενδιαφέρον των μαθητών στη συντακτική μορφή του αρχαιοελληνικού μύθου, ώστε να αναδείξει τις διαφορές συγκριτικά με τη νεοελληνική απόδοση του μύθου. Στη δεύτερη λοιπόν άσκηση μέσα από τη συμπλήρωση κενών στη μετάφραση, αναδεικνύονται οι αλλαγές στη σειρά των λέξεων από τα αρχαία στα νέα ελληνικά και πως η διαφορετική οργάνωση των λέξεων επηρεάζει την κατανόηση του νοήματος (βλ. Παράρτημα Β)

6.3.3. Κριτική Πλαισίωση

Ακολουθεί το στάδιο της κριτικής πλαισίωσης, στο οποίο γίνεται η κριτική ερμηνεία του αισιώπειου μύθου για τον βοσκό που έλεγε ψέματα. Ο εκπαιδευτικός της τάξης προσπαθεί να εμπλέξει όλους τους μαθητές σε μια γόνιμη και δημιουργική συζήτηση, ζητώντας να αναφερθούν λεπτομερώς στα χαρακτηριστικά και να προβούν στην ανάλυση του νοήματος (Κουτσογιάννης, 2014). Επιπλέον προτρέπει τους μαθητές να σχολιάσουν την άποψή τους για το ψηφιακό βίντεο που παρακολούθησαν, καθώς αυτό αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, αλλά και να υποβάλουν τις παρατηρήσεις τους.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό, με αφορμή τον συγκεκριμένο μύθο, να κάνει μια μικρή εισαγωγή και να μιλήσει για την μακρόχρονη ιστορία αλλά και τον διδακτικό χαρακτήρα του έργου του Αισώπου στο σύνολό του. Έπειτα καλεί τους μαθητές να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας του βοσκού που έλεγε ψέματα, καθώς και αν ο μύθος αυτός έχει ισχύ σήμερα και πως ακριβώς αποτυπώνεται αυτό στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Βουρνάς, 2000).

Στη συνέχεια μοιράζει στους μαθητές φωτοτυπία, όπου οι μαθητές καλούνται να κάνουν αντιστοίχιση των σταδίων του μύθου με το μήνυμα και ηθικό δίδαγμα που υπονοείται κάθε φορά. Σκοπός είναι η καλύτερη κατανόηση του μύθου και η ανάδειξη του βαθύτερου νοήματος. Ακολουθεί άσκηση πολλαπλής επιλογής σχετικά με το ύφος του μύθου, καθώς και ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης και σωστού- λάθους.

Έπειτα μπορεί να γίνει μια συζήτηση γύρω από την έννοια του ψεύδους και την εμπιστοσύνη. Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν παραδείγματα από τη ζωή τους, όπου το ψέμα δημιούργησε προβλήματα, καθώς και παραδείγματα ειλικρίνειας που είχαν θετικό αντίκτυπο. Επίσης μπορούν να συγκρίνουν τον μύθο με σύγχρονες καταστάσεις, όπως την εξάπλωση ψευδών ειδήσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή την απώλεια εμπιστοσύνης λόγω επαναλαμβανόμενων ψεμάτων. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας θα θέσει στους μαθητές κάποια ερωτήματα για να τους βοηθήσει να προσεγγίσουν πολύπλευρα και ερμηνευτικά το κείμενο (Κουτσογιάννης, 2014).

Κάποια από τα ερωτήματα που καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν είναι τα εξής:

1. Αν ήσουν ο βοσκός, πώς θα αντιδρούσες διαφορετικά για να αποφύγεις την απώλεια του κοπαδιού σου;

2. Πιστεύεις ότι ο βοσκός κατάλαβε το λάθος του; Τι θα μπορούσε να είχε μάθει από την εμπειρία του;

6.3.4 Μετασχηματισμένη Πρακτική

Στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής οι μαθητές καλούνται να ξαναθυμηθούν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει μέσα από τις προηγούμενες φάσεις του μοντέλου των Πολυγραμματισμών (Κουτσογιάννης, 2017: 303, 304). Η Μετασχηματισμένη Πρακτική στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και αντίληψης των μαθητών μέσω της ενεργούς μάθησης και της κριτικής σκέψης. Στόχος είναι οι μαθητές να προσεγγίζουν το υλικό με τρόπο που να προκαλεί προσωπική ανακάλυψη και να ενθαρρύνει τη βαθύτερη κατανόηση.

Ο εκπαιδευτικός θα εφαρμόσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, δημιουργώντας μικρές και ανομοιογενείς ομάδες των πέντε περίπου ατόμων. Στα μέλη της κάθε ομάδας θα δώσει σαφείς οδηγίες σχετικά με τους ρόλους που θα έχουν μέσα στην ομάδα αλλά και με τι πρόκειται να ασχοληθούν (Κουτσογιάννης, 2017). Η δραστηριότητα έχει τον τίτλο «Δημιουργώ μια σύγχρονη ιστορία με τις βασικές αρχές του μύθου» και έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την κριτική σκέψη τους και να εφαρμόσουν τα διδάγματα του μύθου σε σύγχρονες καταστάσεις. Παράλληλα, αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η ικανότητα συγγραφής.

Μια άλλη δραστηριότητα είναι οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να αναλάβουν να αναπαραστήσουν τον μύθο μέσα από αυτοσχεδιασμούς. Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει μια διαφορετική εκδοχή του μύθου, προσθέτοντας δικά της στοιχεία, όπως τι θα μπορούσε να κάνει ο βοσκός για να επανορθώσει ή πώς θα αντιδρούσαν οι συγχωριανοί αν υπήρχε διαφορετική εξέλιξη.

Η δραστηριότητα αποσκοπεί στο να ενισχύσουν την εκφραστικότητα και τη δημιουργικότητά τους, καθώς καλούνται να ζωντανέψουν τους μύθους με τη φαντασία και το σώμα τους. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την εμπλοκή τους στην αναπαράσταση των ιστοριών, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν βαθύτερα το περιεχόμενο κάθε μύθου, βιώνοντας το μήνυμά αντί να το απομνημονεύσουν. Επιπλέον, καλλιεργείται η συνεργασία, καθώς η δημιουργία και η παρουσίαση μιας μικρής θεατρικής σκηνής απαιτεί ομαδική προσπάθεια, συντονισμό και αμοιβαίο σεβασμό, ενισχύοντας παράλληλα τη δυναμική της ομάδας και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Παπαϊωάννου, 2018).

Αρχικά ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους μαθητές τον μύθο του βοσκού που έλεγε ψέματα και το ηθικό δίδαγμα που σχετίζεται με την απώλεια εμπιστοσύνης λόγω ψεμάτων και υπερβολής. Έπειτα ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια σύγχρονη εκδοχή του μύθου. Αντί για βοσκό και λύκους, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν έναν χαρακτήρα που κάνει συνεχώς ψέματα ή υπερβάλλει για σοβαρές καταστάσεις, προκαλώντας έτσι την απώλεια εμπιστοσύνης από τους γύρω του. Η ιστορία τους πρέπει να περιλαμβάνει μια σοβαρή συνέπεια λόγω των ψεμάτων ή της υπερβολής του ήρωά τους.

Αυτή η δραστηριότητα υπογραμμίζει τη διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να δουν πέρα από το κείμενο και να το εφαρμόσουν στη σύγχρονη πραγματικότητα, προκαλώντας τους να αναλογιστούν τη δική τους συμπεριφορά και τις κοινωνικές αξίες που επηρεάζουν τις πράξεις τους (Μπούντα, 2013).

Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών της κάθε ομάδας, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιολογήσουν προφορικά τις εργασίες των συμμαθητών τους, με βάση και μια ρουμπρίκα αξιολόγησης. Έπειτα το σύνολο της τάξης θα αξιολογήσει γραπτά τις παρουσιάσεις των ομάδων, με κριτήριο αν πληρούν τις προϋποθέσεις που έθεσε από την αρχή ο εκπαιδευτικός της τάξης. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τη ρουμπρίκα με αριθμούς από το 1 έως το 5. Όσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός τόσο πιο ικανοποιητικά καλύφθηκε το κάθε κριτήριο.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός θα αναδείξει τα θετικά στοιχεία της κάθε παρουσίασης και θα τις αξιολογήσει και ο ίδιος με βάση τις κατευθυντήριες οδηγίες που δόθηκαν από την αρχή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Επιπλέον θα συγχαρεί όλους τους μαθητές για την καλή συνεργασία και θα τους επαινέσει για όλη την προσπάθεια που κατέβαλαν, ώστε να πετύχουν τον κοινό στόχο (Κουτσογιάννης, 2014).

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί το ζήτημα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με χρονική αφετηρία τον 19^ο αιώνα μέχρι και σήμερα αλλά και να αναδειχθεί η σύγχρονη γλωσσολογική άποψη και ο προβληματισμός σχετικά με τη χρηστικότητα του μαθήματος.

Διαχρονικά παρατηρείται μια διαφορετική προσέγγιση ανά εποχή σχετικά με τη βαρύτητα που πρέπει να δίνεται στη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου έναντι της νέας ελληνικής γλώσσας, αλλά και στον διδακτικό χρόνο που είναι καλό να αφιερώνεται. Ακούγονται κατά καιρούς διάφορες επιστημονικές θεωρίες σχετικά με την προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και με το αν αυτή πρέπει να ξεκινάει από το Γυμνάσιο. Στο πέραςμα των χρόνων έχει φανεί ότι οι απόψεις αυτές έχουν πολιτικό και ιδεολογικό περιεχόμενο και μπορεί να συνδέονται με μια ανάγκη διατήρησης της εθνικής ομοιογένειας και ενίσχυσης του ελληνοκεντρισμού.

Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από το παρελθόν φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως η κορωνίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ενώ η διδασκαλία της νέας ελληνικής αποτελούσε πάντα ουραγό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο σύγχρονο σχολείο η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, φαίνεται να αποτελεί σημείο αντικρουόμενων απόψεων και σκεπτικισμού. Μια μεγάλη μερίδα γλωσσολόγων και εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι λόγω της προσληπτικής ικανότητας των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, που δεν έχουν ακόμα συστηματοποιήσει τη μητρική τους γλώσσα, η διδασκαλία των αρχαίων πρέπει να ξεκινάει αργότερα.

Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που διαφωνούν με την άποψη αυτή και υποστηρίζουν ότι μόνο μέσα από τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας θα βελτιωθεί το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών που συνεχώς φθίνει. Μια τέτοια αντίληψη φαίνεται να εδράζεται σε μια αρνητική πρόσληψη του παρόντος, κυρίως λόγω των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών, που συχνά οδηγούν σε ενίσχυση της νοσταλγίας για το μακρινό και ένδοξο παρελθόν και εκφράζεται μέσα από την αναγωγή της γλώσσας σε βασικό πυλώνα της σχολικής μόρφωσης.

Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού είναι η νέα ελληνική να εκλαμβάνεται ως η φυσική συνέχεια της αρχαίας και μόνη της να θεωρείται ανεπαρκής ή ότι μπορεί σταδιακά να οδηγήσει σε γλωσσική αλλοίωση και παρακμή. Η άποψη αυτή βέβαια δεν φαίνεται να τεκμηριώνεται επιστημονικά, καθώς σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογική επιστήμη, η γνώση των παλαιότερων μορφών μιας γλώσσας δεν θεωρείται απαραίτητος όρος για τη σωστή και επαρκή χρήση της, ενώ όλες οι γλώσσες ως επικοινωνιακά εργαλεία έχουν την ίδια αξία (Ξυδόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με το νέο όπως και με το παλιό πρόγραμμα σπουδών αλλά και το παλιό αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπεται η έναρξη της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου. Για τον λόγο αυτό στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται αναλυτικά δύο εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος στην Α΄ Γυμνασίου.

Όπως είδαμε πιο πάνω η διδακτική προσέγγιση των αρχαίων στο Γυμνάσιο παρουσιάζει αρκετά αδύναμα σημεία, καθώς δεν έχουν ακόμα γίνει τα απαραίτητα βήματα για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος. Φαίνεται να κυριαρχούν αρκετά παρωχημένες διδακτικές μέθοδοι που επιτείνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών και δεν βελτιώνουν τη μάθηση. Ακόμα και τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να παραμένουν αμετάβλητα και δεν συμβαδίζουν με τις προόδους της γλωσσολογικής επιστήμης. Τα μεμονωμένα αποσπάσματα αρχαιοελληνικών κειμένων που περιλαμβάνονται σε αυτά δεν ευνοούν τη συνολική θεώρηση και αποτίμηση των έργων, ενώ φαίνεται να υστερούν σε δημιουργικές δραστηριότητες και επικεντρώνονται κυρίως στη σχολαστική ανάλυση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και των εξαιρέσεων.

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων και η αναπλαισίωση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και γενικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία περιλαμβάνονται δύο διδακτικές προτάσεις που φαίνεται να συμβαδίζουν με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε το μοντέλο των Πολυγραμματισμών, που αποτελεί εργαλείο κριτικής διδακτικής αξιοποίησης και χρησιμοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Η καινοτομία των διδακτικών προτάσεων έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρείται η διδακτική αξιοποίηση μιας αρχαίας γλώσσας, που σώζεται μόνο στη γραπτή μορφή της, μέσα από ένα σύγχρονο εργαλείο, το μοντέλο των Πολυγραμματισμών, που χρησιμοποιείται κυρίως στο πλαίσιο της καλλιέργειας του Κειμενικού Γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2014). Είναι ένα μοντέλο που προσφέρει αυτενέργεια και ευελιξία στους εκπαιδευτικούς και μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στις ανάγκες της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής.

Οι προτάσεις αυτές θα μπορούσαν εύκολα να υιοθετηθούν και να προσαρμοστούν για τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων μέσα στο σύγχρονο σχολείο, καθώς διακρίνονται από ενδιαφέροντες νεωτερισμούς, που θα μπορούσαν με απλό και κατανοητό τρόπο να καταστήσουν το μάθημα πιο κατανοητό και ελκυστικό, ιδιαίτερα στους νεαρούς μαθητές του Γυμνασίου.

Αναλυτικότερα η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, που είναι ιδιαίτερα αγαπητά στα παιδιά, αποτελεί μια καινοτομία που σπάνια επιλέγεται ιδιαίτερα στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Η εισαγωγή των μέσων τεχνολογίας μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αναβάθμιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γι' αυτό και προτείνεται στις διδακτικές προτάσεις και συγκεκριμένα στη φάση της τοποθετημένης πρακτικής μέσα από την προβολή του βίντεο για τον μύθο του τζίτζικα και του μέρμηγκα καθώς και του βίντεο αλλά και της δημιουργίας εικόνων με τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης, που πραγματεύονται τον μύθο για τον ψεύτη βοσκό.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται για τη διδακτική αξιοποίηση των αισώπειων μύθων στοχεύουν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση. Για τον λόγο αυτό στο πρώτο διδακτικό σενάριο, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αυτενεργήσουν και να συλλέξουν πληροφοριακό υλικό για τον Αίσωπο και το έργο του, στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής. Ενώ στο στάδιο της

κριτικής πλαισίωσης και στις δύο διδακτικές προτάσεις τίθενται στους μαθητές πολλά ερωτήματα που τους παρακινούν σε σκέψη και προβληματισμό για το περιεχόμενο των μύθων.

Τα ερωτήματα αυτά δεν εστιάζουν μόνο στην ανάδειξη του διδακτικού επιμυθίου αλλά καλλιεργούν τον προβληματισμό των μαθητών για πολλά άλλα θέματα όπως η εκπαιδευτική αξία των μύθων σε ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών και ποικίλου υπόβαθρου. Έτσι οι μαθητές ακολουθούν μια γόνιμη συλλογιστική πορεία και καταλήγουν σταδιακά σε χρήσιμα συμπεράσματα που αποτυπώνονται μακροπρόθεσμα στη σκέψη τους, καθώς αποτελούν προϊόν της προσπάθειάς τους.

Επίσης στο στάδιο της Ανοιχτής διδασκαλίας των δύο διδακτικών προτάσεων οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν την αρχαία από τη νέα ελληνική γλώσσα και μέσα από τη σύγκριση και αντιπαραβολή των δύο γλωσσικών συστημάτων οδηγούνται σε γόνιμα συμπεράσματα. Ουσιαστικά οι γνώσεις που αποκομίζουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο στάδιο διευκολύνουν τη μετάβαση στο σχολικό εγχειρίδιο. Επιπλέον οι μαθητές αντιλαμβάνονται την παιδευτική αξία των σύγχρονων ψηφιακών μέσων, παρά τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν και συχνά υποτιμούν τον παιδευτικό τους ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τα γλωσσικά μαθήματα.

Ακόμη ως μέθοδος διδασκαλίας και στα δύο διδακτικά σενάρια προτείνεται η ομαδοσυνεργατική, που έχει πολλαπλά οφέλη για το σύνολο των μαθητών και αποτελεί μια καινοτομία που ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο εκπόνησης των εργασιών του σχολικού βιβλίου.

Στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, οι μαθητές συνεργάζονται για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων και εμπλέκονται άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία. Η υιοθέτηση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας φαίνεται να παρακινεί το ενδιαφέρον ακόμα και των πιο αδύναμων μαθητών, καθώς αποκτούν αυτοπεποίθηση και νιώθουν ενεργά και ισάξια μέλη της ομάδας. Επιπλέον μέσα από τον συνδυασμό ποικίλων ικανοτήτων, όπως είναι η ζωγραφική, η δημιουργική γραφή και το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές αξιοποιούν τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους, στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν κάτι αξιόλογο, ενώ παράλληλα γίνονται πιο δημιουργικοί. Σε κάθε περίπτωση, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη μιας καλής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών προάγει ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα και αποτελεί εφόδιο σημαντικό και στη μετέπειτα ζωή τους.

Επιπροσθέτως οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στις δύο διδακτικές προτάσεις αποτελούν έναν συνδυασμό κειμένου και εικόνας, που φαίνεται να ευνοεί με αποτελεσματικό τρόπο τόσο την ενεργητική όσο και την παθητική μάθηση και να καλλιεργεί την ικανότητα αναγνώρισης όσων παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι λεξιλογικές ασκήσεις του δεύτερου σχεδίου διδασκαλίας.

Όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα φύλλα εργασίας καταλήγουν στην παραγωγή λόγου γραπτού και προφορικού στη νέα ελληνική, στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, και στην επίτευξη των στόχων που έχουν αναφερθεί στο κεφάλαιο 5.2.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καθώς έρχονται σε επαφή με το ηθικοδιδασκτικό περιεχόμενο των μύθων, αντιλαμβάνονται τον επίκαιρο χαρακτήρα τους, αναπτύσσουν την κριτική ικανότητά τους και μέσα από την αντιπαραβολή διαπιστώνουν τη γλωσσική αλλαγή που έχει επισυμβεί στο πέρασμα των χρόνων, έχοντας λάβει υπόψη την ιδιαιτερότητα του μαθήματος αλλά και τη σκοποθεσία του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές διαπιστώνουν ότι η σύνδεση της αρχαίας και της νέας ελληνικής μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς διαφορετικούς και δημιουργικούς τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσα από τη δημιουργία κόμικς ή την κατασκευή ρόλων.

Από την άλλη φαίνεται ότι αλλάζει και ο ρόλος του δασκάλου, που πλέον απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο της αυθεντίας που κατέχει πληθώρα γνώσεων και αναλώνεται σε μακροσκελείς μονολόγους. Ο ρόλος του πια είναι αυτός του καθοδηγητή ο οποίος ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, τους βοηθάει να διεκδικούν τους πνευματικούς τους ορίζοντες μέσα από την κατάκτηση της γνώσης και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Ουσιαστικά συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία με αποτελεσματικό τρόπο και αξιοποιώντας καινοτόμες διδακτικές μεθόδους επιδιώκει την επίτευξη των στόχων που κάθε φορά έχουν τεθεί.

Συμπερασματικά, οι δύο διδακτικές προτάσεις της εργασίας χρησιμοποιούν τους Αισώπειους μύθους ως βάση και ενσωματώνουν σύγχρονες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας. Αξιοποιώντας το μοντέλο των Πολυγγραμματισμών, που έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό σε παγκόσμιο επίπεδο, επιδιώκουν να κάνουν τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών πιο ενδιαφέρουσα και προσιτή. Οι προτάσεις αυτές προσφέρουν μια νέα προοπτική για την πρώτη επαφή των μαθητών με την αρχαία γλώσσα, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη σταδιακή εξοικείωσή τους με το γνωστικό αντικείμενο της αρχαίας ελληνικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αλεξανδροπούλου, Σ. (2008). «Η ρωσική λογοτεχνία στην Ελλάδα. Παρουσίαση, απήχηση, επιρροές. Σπουδή στον χώρο της συγκριτικής φιλολογίας» Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. & Φλιάτουρας, Α. (2018). Από το λόγιο επίπεδο της νέας ελληνικής στην αρχαία ελληνική: Εφαρμογή και διδακτικές προοπτικές. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Τεύχος 38, σσ. 37-50.

Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο Ε. Χοντολίδου κ.ά. (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*, σσ. 132-156. Αθήνα: Gutenberg.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Βαρμάζης, Ν. (1991). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής (1976) (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Βαρμάζης, Ν. (2007). *Τα Αρχαία Ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2023, από <https://www.greeklanguage.gr/greekLan>

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεΐκου, Χ., Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό πλαίσιο: περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη. Στο Δ. Βλάχος, Α. Δαγκλής, & Α. Ζουγανέλη, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, σσ. 89-196. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βουρνάς, Τ. (2000). *Αισώπου μύθοι*. Αθήνα: Πατάκη.

Δημαράς, Α. (2007). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια ιστορίας) 1821 – 1894*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εστία.

ΙΕΠ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.(2021). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις Γυμνασίου. . Στο: ΦΕΚ 5261/12-11-2021. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Ιωαννίδου, Κ. (2016). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των φιλολόγων των γενικών λυκείων της Δ/σης Δ.Ε. Πειραιά αναφορικά με την επίδραση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη χρήση της Νεοελληνικής (Διπλωματική εργασία) (Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Α. Χριστοφίδου)*. Ε.Α.Π, Πάτρα.

- Kalantzis, M. & Core, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σσ. 214-216. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καραντζόλα, Ε. & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: νήσος.
- Καραούζα, Σ. (2021). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Β/θμια Εκπαίδευση σε σχέση με σύγχρονες προσεγγίσεις της διαχρονίας της Ελληνικής* (Διπλωματική εργασία) (Επιβλέπων καθηγητής: Σ. Τσολακίδης). Ε.Α.Π, Πάτρα.
- Κοξαράκη, Μ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας, μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου - Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, σσ. 1 – 17. Ανακτήθηκε από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/Κουτσογιάννης.pdf
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία. Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η γραμματική του Οπτικού σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Κριαράς, Ε. (2013α, Σεπτ. 11). *Πώς να διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά*. Τα Νέα. Ανακτήθηκε από <http://www.tanea.gr/opinions/all-opinions/article/5052689>.
- Κωτσαδάμ, Γ. (1998). *Η διαμάχη γύρω από τα Αρχαία Ελληνικά. Ο θόρυβος για τους τύπους και η «αιδήμων σιγή» για την ουσία*. Φιλολογική, ΠΕΦ, 64
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2014α, Απρ. 27). *Τα αρχαία στο γυμνάσιο*. Το Βήμα της Κυριακής. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=590044>.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2014). *Προτάσεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση από Φιλολογικές Διαδρομές: <http://angitan.blogspot.gr/2014/06/blogpost.html>
- Μαρωνίτης, Δ. (2001). Αρχαία ελληνική γλώσσα: Μύθοι και μυθοποίηση. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 15-21). Αθήνα: Πατάκης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο; *Φιλολόγος*, Τεύχος 108, σσ. 258 – 266.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

- Μοσχονάς, Α. Σ. (2002,). *Τα αρχαία στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση από: <http://www.kathimerini.gr/119112/article/politismos/arxeio-politismoy/taarxaia-stogymnasio>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2014β, Φεβ. 12). *Μητρικής γλώσσας εγκώμιον*. Το Βήμα, Γνώ- μες. Ανακτήθηκε από: <https://www.tovima.gr/2014/02/01/opinions/mitrikis-glwssis-egkwmion/>
- Μπασλής, Γ. (2017). *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή εισαγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπούντα, Ε. (2013). *Επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*. Εκπαιδευτικό Υλικό για την ενότητα Έργο Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις – υφιστάμενα προγράμματα – θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος – αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό – σχολικά εγχειρίδια – Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/12/bounta_kauth_eparkeia.pdf
- Νάκας, Θ. (2018). Πρώτα τα νέα και μετά τα αρχαία ελληνικά. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Τεύχος 38, σσ. 149-162.
- Νούκιος, Α. & Αιτωλός, Γ. (2008). *Αισώπων μύθοι*. Αθήνα: Εστία.
- Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, σσ. 193-206. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Ντίνου, Β. (2020). *Η εξέλιξη των σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α' Γυμνασίου* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Η Γλωσσολογία σήμερα: στόχοι, αντιλήψεις, εφαρμογές και επαγγελματικές προοπτικές*. Δωδώνη: Φιλολογία, Τεύχος 35, 105-122.
- Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. 2013. Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου - Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, σσ. 1 – 17.
- Παναγιωτίδης, Φ. (2013). *Μίλα μου για γλώσσα: Μικρή εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαϊωάννου, Δ. (2018). *Θεατρικό παιχνίδι και δημιουργική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Σοκόλη.

- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία. Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Πετρούνιας, Ε. (2001). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική (''αντιπαραθετική'') ανάλυση. Φωνητική και εισαγωγή στη φωνολογία*. Τόμος Α'. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Πόλκας, Λ. (2001). *Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html
- Ρίζου, Φ. (2015). «Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά;»: Διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 51, σσ. 180-198. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7042>
- Σακέλλη, Δ. Μ. (2018). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Τεύχος 38, σσ. 163-178.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία & αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Τεύχος 34, σσ. 411-421.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στο: *ΦΕΚ 303B/13-03-2003*. Ανακτήθηκε από <http://www.pischools.gr/programs/depps>
- Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2012). Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές; Στο: *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης*, Τεύχος 2, ΠΕ02- Φιλολογοί, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 135, σσ. 37 – 61.
- Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. (2016). «Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας». *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμος 4, σσ. 85-100.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χάρης, Γ. (2008). *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Πόλις.

Χριστίδης, Α. Φ. (2010). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος*, Τεύχος 113, σσ. 405-414.

Ψυχάρης, Γ. (1929). *Μεγάλη ρωμαϊκή επιστημονική γραμματική. Σε δύο βιβλία: το βιβλίο του δασκάλου και το βιβλίο του μαθητή*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.

Ξενόγλωσσες

Aitchison, J. (2012). *Language change: Progress or decay?*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power (2nd edition)*. London: Longman.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Trask, R.L. (2010). *Why do languages change?*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

1^η Διδακτική Πρόταση (Φύλλο Εργασίας)

(Ανοιχτή Διδασκαλία)

Αισώπειος Μύθος

Τέττιξ καὶ μύρμηκες

Χειμῶνος ὥρα

τὸν σῖτον βραχέντα οἱ μύρμηκες ἔψυχον
τέττιξ δὲ λιμώττων ἦται αὐτοὺς
τροφὴν.

Οἱ δὲ μύρμηκες εἶπον αὐτῷ·

«Διὰ τί τὸ θέρος οὐ συνῆγες
καὶ σὺ τροφήν;».

Ὁ δὲ εἶπεν·

«Οὐκ ἐσχόλαζον, ἀλλ' ἦδον μουσικῶς».

Οἱ δὲ γελάσαντες εἶπον·

Ἄλλ' εἰ θέρους ὥραις ἠϋλεις,
χειμῶνος ὄρχοῦ».

Τζίτζικι καὶ μυρμήγκι

Ἐνα χειμῶνα

τα μυρμήγκια στέγωναν βρεμένο σιτάρι
κι ἓνα τζίτζικι πεινασμένο τοὺς ζήτησε
να φάει.

Τότε τοῦ λένε τα μυρμήγκια:

«Γιατί το καλοκαίρι δε μάζευες
κι ἐσύ τροφή;».

Κι αὐτό λέει:

«Δεν καθόμουν, τραγουδούσα
μελωδικά».

Τα μυρμήγκια γέλασαν καὶ λένε:

«Αφού τραγουδούσες το καλοκαίρι,
χόρεψε, λοιπόν, τον χειμῶνα».

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΑΡΧΑΙΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Τέττιξ: το τζίτζικι

Χειμῶνος ὥρα: στην εποχή του χειμῶνα

Βραχέντα: βρεγμένο

Λιμώττων: Πεινασμένος

ἐσχόλαζον: αναπαυόμουν

ἦδον: τραγουδούσα

ηὔλεις: έπαιζες αυλό

Συνήγες: Μάζευες

όρχοῦ: Χόρεψε

Άσκηση 1

Να βρείτε στις λέξεις που είναι γραμμένες με έντονα γράμματα από ένα συνώνυμο στη νέα ελληνική.

(σῖτος) **σιτάρι** ➡

(τροφή) **τρέφομαι** ➡

(ἐσχόλαζον) **ασχολούμαι** ➡

(αἰτέω) **αιτώ- ζητώ** ➡

(χειμῶνας) **χειμώνας** ➡

(όρχοῦ) **χορεύω** ➡

(βραχέντα) **βρέχομαι** ➡

(ἦδον) **τραγουδώ** ➡

(γελάσαντες) **γελώ** ➡

(λιμώττων) **λιμός** ➡

(θέρους) **παραθερίζω** ➡

(ἐψυχον) **καταψύχω** ➡

(Κριτική Πλαισίωση)

Άσκηση 1: Αντιστοίχιση χαρακτήρων με χαρακτηριστικά

Αντιστοίχισε κάθε χαρακτήρα του μύθου με το χαρακτηριστικό που του ταιριάζει.

Χαρακτήρες	Χαρακτηριστικά
Τζίτζικας	Α. Εργατικότητα
Μέρμηγκας	Β. Δημιουργικότητα
	Γ. Απόλαυση της στιγμής
	Δ. Προνοητικότητα

Άσκηση 2: Αντιστοίχιση ιδεών με ερμηνείες

Αντιστοίχισε κάθε ιδέα του μύθου με την ερμηνεία που της ταιριάζει.

Ιδέες	Ερμηνείες
Ο τζίτζικας ως καλλιτέχνης	Α. Η ανάγκη για προνοητικότητα
Ο μέρμηγκας ως σύμβολο της εργατικότητας	Β. Η σημασία της δημιουργίας και της έκφρασης
Η ισορροπία μεταξύ μέρμηγκα και τζίτζικα	Γ. Ο ρόλος της τέχνης και της πρακτικότητας σε μια κοινωνία

Άσκηση 3 Συμπληρώστε με Ναι ή Όχι

Υπάρχει αλληλεπίδραση του ήχου και της εικόνας στο βίντεο που προβλήθηκε;

Άσκηση 4 Πολλαπλής Επιλογής

α. Ποιους αφηγηματικούς τρόπους παρατηρείτε στον μύθο;

1. αφήγηση
2. μονόλογο
3. διάλογο

β. Τι προσφέρει ο διάλογος στο περιεχόμενο του μύθου;

- α) Εξηγεί γιατί τα μυρμήγκια είναι εργατικά.
- β) Κάνει τον μύθο πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό.
- γ) Αναλύει λεπτομέρειες για τον χαρακτήρα του αφηγητή.

Άσκηση 5 Δραστηριότητες Ανοιχτής Απάντησης

1. Πιστεύεις ότι τα μυρμήγκια έπρεπε να βοηθήσουν το τζίτζικι; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
2. Αν τα μυρμήγκια αντιμετώπιζαν μια δύσκολη κατάσταση, πώς νομίζεις ότι θα αντιδρούσε το τζίτζικι;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

2^η Διδακτική Πρόταση (Φύλλο Εργασίας)

(Τοποθετημένη Πρακτική)

Εικόνες (με χρήση τεχνητής νοημοσύνης- Artificial Intelligence, Stable Diffusion)



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6

(Ανοιχτή Διδασκαλία)

Αισώπειος Μύθος

Άσκηση 1

Να γράψετε στην αρχή του κάθε κειμένου σε ποια γλωσσική μορφή έχει γραφτεί.

«Ποιμὴν παίζων»

Ποιμὴν ἐξελαύνων αὐτοῦ τὴν ποιμήνην
ἀπὸ τινος κώμης πορρωτέρω,
διετέλει τοιαύτη παιδιᾷ χρώμενος·
ἐπιβοώμενος
γάρ τούς κωμήτας ἐπὶ βοήθειαν,
ἔλεγεν ὡς λύκοι τοῖς προβάτοις
ἐπῆλθον.

Δὺς δὲ καὶ τρεῖς τῶν ἐκ τῆς κώμης
ἐκπλαγέντων καὶ ἐκπηδησάντων, εἶτα
μετὰ
γέλωτος ἀπαλλαγέντων,
συνέβη τὸ τελευταῖον τῇ ἀληθείᾳ
λύκους
ἐπελθεῖν.

Ἀποτεμνομένων δὲ αὐτῶν τὴν ποιμήνην
καὶ τοῦ ποιμένος ἐπὶ βοηθείᾳ
τοὺς κωμήτας ἐπικαλουμένου,
ἐκεῖνοι ὑπολαβόντες
αὐτὸν παίζειν κατὰ τὸ ἔθος,
ἤττον ἐφρόντιζον·
καὶ οὕτως αὐτῷ συνέβη τῶν
προβάτων στερηθῆναι.

«Ο βοσκός που αστειευόταν»

Ένας βοσκός που έβγαζε το κοπάδι του
πιο έξω από κάποιο χωριό,
έπαιζε το παρακάτω παιχνίδι:
φώναζε
τους χωριάτες σε βοήθεια
λέγοντας πως οι λύκοι έπεσαν στα
πρόβατα.

Δύο φορές και τρεις την έπαθαν οι
χωριάτες,
έτρεξαν και γύρισαν πίσω
γελασμένοι.
Αλλά συνέβη μια φορά να πέσουν
αληθινοί
λύκοι.

Την ώρα που αποδεκάτιζαν το κοπάδι
ο βοσκός
φώναζε σε βοήθεια τους χωριάτες,
αλλά εκείνοι, νομίζοντας
πως κάνει τα αστεία του,
δε νοιάστηκαν καθόλου.
Κι έτσι την έπαθε και
έχασε τα πρόβατά του.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΑΡΧΑΙΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Ποιμὴν : Βοσκός

Ποίμνη : Κοπάδι από ζώα

Έξελαύνων : Βγάζοντας το κοπάδι έξω από τον στάβλο ή το χώρο τους.

Κώμη : Χωριό.

Πορρωτέρω: Πιο μακριά, σε μεγαλύτερη απόσταση.

Διετέλει χρώμενος : συνέχιζε

Παιδιᾶ : παιχνίδι

ἐπιβοώμενος : Φωνάζοντας δυνατά

Ἐκπλαγέντων : Τρομοκρατημένων, φοβισμένων

Ἐκπηδησάντων : Αυτών που βγήκαν ή έτρεξαν έξω (από το χωριό).

Ἀπαλλαγέντων : Απελευθερωμένων από τον φόβο ή το άγχος.

Ὑπολαβόντες : νομίζοντας

Το ἔθος: η συνήθεια

ἥττον : Λιγότερο.

Στερηθῆναι : Χάνοντας κάτι, μην έχοντας πλέον κάτι.

Άσκηση 2

α. Να αντιστοιχίσετε τις λέξεις από τη στήλη Α΄ με τις συνώνυμες λέξεις της στήλης Β΄

Α΄

κώμης

ἐκπλαγέντων

παιδιᾶ

ποιμήν

ὑπολαβόντες

ἐφρόντιζον

ἐπικαλουμένου

συνέβη

Β΄

φροντίδα

κλήση

συμβάν

παιδότοπος

ἐκπληξη

ποιμενικός

κωμόπολη

λαβή

β. Να χρησιμοποιήσετε πέντε από τις λέξεις της στήλης Β΄ για να σχηματίσετε δικές σας προτάσεις.

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Άσκηση 3 Συμπληρώστε τα κενά στη μετάφραση

"Επιβοῶμενος γάρ τούς κωμήτας ἐπὶ βοήθειαν, ἔλεγεν ὡς λύκοι τοῖς προβάτοις ἐπῆλθον."

Μετάφραση (με κενά):

Ο βοσκός τους χωριάτες για βοήθεια, πως οι λύκοι στα πρόβατα.

1. "καλώντας"
2. "έλεγε"
3. "επιτέθηκαν"

Σε ποια από τις παραπάνω περιπτώσεις η συντακτική σειρά είναι πιο αυστηρή (Υποκείμενο Ρήμα Αντικείμενο) και σε ποια πιο ελεύθερη;

Ποιο είναι το αποτέλεσμα της αλλαγής αυτής στην ερμηνεία των προτάσεων;

(Κριτική Πλαισίωση)

Άσκηση 1 Πίνακας Αντιστοίχισης

Μέρος του Μύθου	Νόημα ή Δίδαγμα
Ο βοσκός που φωνάζει «Λύκος! Λύκος!» για να διασκεδάσει	Η κατάχρηση της εμπιστοσύνης των άλλων.
Οι χωρικοί που τρέχουν να τον βοηθήσουν	Η ανταπόκριση και αλληλεγγύη της κοινότητας απέναντι σε μια υποτιθέμενη ανάγκη.

Μέρος του Μύθου	Νόημα ή Δίδαγμα
Ο βοσκός που συνεχίζει να λέει ψέματα	Η επανάληψη της ανευθυνότητας , που διαβρώνει την εμπιστοσύνη.
Όταν έρχεται πραγματικά ο λύκος	Η πραγματική ανάγκη , όταν κανείς δεν ανταποκρίνεται πια λόγω της απώλειας εμπιστοσύνης.
Οι χωρικοί που αγνοούν τις φωνές του	Η τιμωρία της αναξιοπιστίας : Όταν κάποιος λέει ψέματα, χάνει την αξιοπιστία του.
Το κοπάδι που χάνεται	Οι πραγματικές συνέπειες που προκύπτουν όταν κανείς δεν λαμβάνεται σοβαρά.
Το τελικό μήνυμα του μύθου	«Όταν κάποιος λέει ψέματα, όταν χρειαστεί να τον πιστέψουν, δεν θα τον πιστέψει κανείς.»

Άσκηση 2 Πολλαπλής Επιλογής

Ποιο από τα παρακάτω χαρακτηρίζει καλύτερα το ύφος του μύθου του Ψεύτη Βοσκού;

- α) **Διδακτικό και απλό**, με σκοπό να διδάξει μια ηθική αξία.
- β) **Σοβαρό και δραματικό**, επικεντρωμένο στις συνέπειες της πράξης.
- γ) **Χιουμοριστικό και ανάλαφρο**, με στόχο την ψυχαγωγία του κοινού.
- δ) **Περίπλοκο και λογοτεχνικό**, γεμάτο μεταφορές και αλληγορίες.

Άσκηση 3 Ερωτήσεις Ανοιχτής Απάντησης

1. Πιστεύεις ότι ο βοσκός ήταν υπεύθυνος για την απώλεια του κοπαδιού του; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
2. Αν ήσουν στη θέση των χωριατών, πώς θα αντιδρούσες την τελευταία φορά που ο βοσκός ζήτησε βοήθεια;



Να απαντήσετε με Σωστό ή Λάθος

- 1 Η διάδοση ψευδών ειδήσεων στα κοινωνικά δίκτυα, όπου κάποιος λέει ψέματα για μια κρίσιμη κατάσταση, είναι παρόμοια με την ιστορία του ψεύτη βοσκού.**
- 2 Όταν κάποιος συνεχώς λέει την αλήθεια, οι άλλοι είναι πιο πιθανό να τον πιστέψουν όταν έχει πραγματική ανάγκη.**
- 3 Η υπερβολική διαφήμιση ενός προϊόντος ή υπηρεσίας, που υπερτονίζει τα θετικά του χωρίς να λέει την αλήθεια, έχει καμία σχέση με την ιστορία του ψεύτη βοσκού.**
- 4 Αν κάποιος ζητήσει βοήθεια πολλές φορές χωρίς λόγο, οι άλλοι είναι πάντα πρόθυμοι να τον βοηθήσουν.**

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και 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.»