

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

© Copyright 2016, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π. Ε. Πετράκης.

Η έντυπη, ηλεκτρονική και γενικά κατά οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή, δημοσίευση ή χρησιμοποίηση όλου ή μέρους του υλικού έργου αυτού, απαγορεύεται χωρίς την έγγραφη έγκριση του κατόχου των πνευματικών δικαιωμάτων του έργου.

Το παρόν έντυπο αποτελεί τμήμα του εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος **“Διδακτικές Εφαρμογές”**. Αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα του ηλεκτρονικού υλικού που βρίσκεται στην πλατφόρμα και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην πρώτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, η ιστορική πορεία του, η σχέση του με συναφή-συγγενή μαθήματα, όπως τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο και η νεοελληνική λογοτεχνία, οι πιθανές εκτροπές κατά τη διδασκαλία του και οι ασφαλιστικές δικλείδες της επιτυχημένης διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισής του.

Στη δεύτερη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστεί το σχέδιο διδασκαλίας ως θεωρία και ως πράξη και θα δοθεί μία εφαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού και της κατάρτισης σχεδίου διδασκαλίας στην Ιλιάδα του Ομήρου.

Στην τρίτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν τα στοιχεία ιδιαιτερότητας της ομηρικής Οδύσσειας και θα δοθεί μία εφαρμογή διδακτικού σχεδιασμού στην Οδύσσεια του Ομήρου.

Σκοπός της τέταρτης διδακτικής ενότητας είναι να παρουσιαστούν τα στοιχεία ιδιαιτερότητας της ευριπίδειας τραγωδίας «Ελένη», η οποία διδάσκεται στη Γ' Γυμνασίου και να δοθεί μία ενδεικτική εφαρμογή διδακτικού σχεδιασμού στην εν λόγω τραγωδία.

Στην πέμπτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν τα στοιχεία ιδιαιτερότητας της Ηροδότειας Ιστορίας και να δοθεί μία εφαρμογή διδακτικού σχεδιασμού στον Ηρόδοτο, ως διδακτικό αντικείμενο της Α' Γυμνασίου.

Στην έκτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του μαθήματος, η ταυτότητά του, τα θεσμικά κείμενα που συνδιαμορφώνουν τη διδασκαλία του, η σχέση του με συναφή-συγγενή μαθήματα, όπως τα νέα ελληνικά και τη νεοελληνική λογοτεχνία, καθώς και κάποιες ενδεικτικές διδακτικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο.

Στην έβδομη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν τα στοιχεία ιδιαιτερότητας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, ως διδακτικό αντικείμενο της Α' Γυμνασίου και θα δοθεί μία εφαρμογή διδακτικού σχεδιασμού.

Στην όγδοη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν κάποιες διδακτικές επισημάνσεις για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Β' Γυμνασίου και θα δοθεί

μία εφαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού και της κατάρτισης σχεδίου διδασκαλίας στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Β' Γυμνασίου.

Στην ένατη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν κάποιες διδακτικές επισημάνσεις για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου και θα δοθεί μία εφαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού και της κατάρτισης σχεδίου διδασκαλίας στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου.

Στη δέκατη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του μαθήματος στο Λύκειο, όπως αυτά προκύπτουν από την κριτική θεώρηση των κανονιστικών κειμένων που πλαισιώνουν και προσδιορίζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και από την αξιολογική προσέγγιση των ισχυόντων σχολικών εγχειριδίων τόσο της Γενικής Παιδείας όσο και της ομάδας ανθρωπιστικών σπουδών.

Στην ενδέκατη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν κάποιες διδακτικές επισημάνσεις βάσει του κανονιστικού πλαισίου που διέπει τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Α' Λυκείου και θα δοθεί μία εφαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού και της κατάρτισης σχεδίου διδασκαλίας στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Α' Λυκείου.

Στη δωδέκατη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν κάποιες διδακτικές επισημάνσεις για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Β' Λυκείου ως μάθημα Γενικής Παιδείας αλλά και ως μάθημα της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών και θα δοθεί μία εφαρμογή διδακτικού σχεδιασμού και κατάρτισης σχεδίου διδασκαλίας στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Β' Λυκείου.

Στη δέκατη τρίτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν κάποιες διδακτικές επισημάνσεις για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Γ' Λυκείου και θα δοθεί μία εφαρμογή διδακτικού σχεδιασμού και κατάρτισης σχεδίου διδασκαλίας στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, ως διδακτικό αντικείμενο της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' Λυκείου.

Στη δέκατη τέταρτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Θεματογραφίας ως διδακτικό αντικείμενο της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού της Β' και Γ' Λυκείου, καθώς και κάποιοι

προβληματισμοί που εγείρονται από τη συμπερίληψη αυτής στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Λυκείου αλλά και κάποιες διδακτικές προτάσεις.

Στην δέκατη πέμπτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστεί ένας ενδεικτικός σχεδιασμός μιας διδασκαλίας Θεματογραφίας της Β' Λυκείου.

Στη δέκατη έκτη διδακτική ενότητα θα παρουσιαστεί ένας ενδεικτικός σχεδιασμός μιας διδασκαλίας Θεματογραφίας της Γ' Λυκείου.

Τη συγγραφή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποίησε η κα.

Φουντοπούλου Μαρίζα, εξωτερικός συνεργάτης του Προγράμματος Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	11
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	12
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΚΤΡΟΠΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΔΙΚΛΕΙΔΕΣ.....	18
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ.....	20
ΣΥΝΟΨΗ.....	28
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΙΛΙΑΔΑΣ.....	29
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	31
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	32
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ Ζ 369-529.....	35
ΣΥΝΟΨΗ.....	44
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ.....	45
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	47
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ PROJECT ΜΕ ΘΕΜΑ: ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΟΔΥΣΣΕΑ.....	48
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	57
ΣΥΝΟΨΗ.....	68
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ «ΕΛΕΝΗ» ΤΟΥ ΕΥΡΙΠΙΔΗ.....	69
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	71
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ.....	72
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	81
ΣΥΝΟΨΗ.....	89
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5. ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ.....	91
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	93
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΗΡΟΔΟΤΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....	94
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΝΑΥΜΑΧΙΑΣ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΙΝΑΣ.....	100
ΣΥΝΟΨΗ.....	117
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ.....	119
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	121
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	122
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.....	134
ΣΥΝΟΨΗ.....	136
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.....	137
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	139

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	140
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	149
ΣΥΝΟΨΗ	154
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.....	155
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	157
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	158
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	161
ΣΥΝΟΨΗ	168
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 9. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Γ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.....	169
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	171
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ Γ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	172
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	178
ΣΥΝΟΨΗ	183
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 10. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ	185
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	187
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	188
ΣΥΝΟΨΗ	198
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 11. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ	199
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	201
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ.....	202
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΤΟΥ ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ.....	217
ΣΥΝΟΨΗ	225
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 12. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	227
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	229
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΗ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.....	230
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ.....	242
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΛΥΣΙΑ «ΥΠΕΡ ΜΑΝΤΙΘΕΟΥ».....	244
ΣΥΝΟΨΗ	248
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 13. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	249
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	251
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	252
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	257
ΣΥΝΟΨΗ	264

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 14. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ	265
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	267
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ	268
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	281
ΣΥΝΟΨΗ	287
 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 15. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	289
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	291
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	292
ΣΥΝΟΨΗ	301
 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 16. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	303
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	305
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	306
ΣΥΝΟΨΗ	306
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	307

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ
ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται η ιστορική πορεία του μαθήματος από την καθιέρωσή του έως και σήμερα.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται οι πιθανές εκτροπές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος καθώς και οι ασφαλιστικές δικλείδες για την επιτυχημένη, κατά το δυνατόν, διδασκαλία και μάθηση του υπό εξέταση μαθήματος.

Στην τρίτη υποενότητα παρουσιάζονται στοιχεία ταυτότητας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, όπως είναι το γραμματειακό είδος των κειμένων και η σχέση του με αντικείμενα, όπως η νεοελληνική λογοτεχνία και τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Στην υποενότητα αυτή προσεγγίζεται η πενταμερής πορεία διδασκαλίας. Στη διαχρονική προσέγγιση του θεματικού πεδίου της μεθοδολογίας της διδασκαλίας η διάκριση της διδασκαλίας σε πέντε μέρη θεωρείται παραδοσιακή κυρίως λόγω της εμφάνισής της ως της πρώτης προτεινόμενης τεχνικής δόμησης και διάκρισης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η πορεία αυτή εξακολουθεί να αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα δόμησης της διδασκαλίας κυρίως για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να πλαισιώσουν με δόκιμες τεχνικές την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών που υιοθετούνται στη σχολική τάξη.

1.1 Η αφετηρία της διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση

Όταν στις αρχές του 20^{ου} αι. ο Φώτης Φωτιάδης, γιατρός στην Πόλη, εξέδωσε το βιβλίο του «Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις», ίσως δεν φανταζόταν τους δρόμους που χάραξε και τις προοπτικές που επέτρεπε να διαφανούν σε ό,τι αφορά τη θέση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στη νεοελληνική εκπαίδευση. «Δια των μεταφράσεων δηλαδή και άλλων βοηθημάτων, όσα τόσων αιώνων και εξόχων ανδρών θαυμαστή φιλοπονία έχει εκπονήσει» θεωρεί ο Φωτιάδης ότι πρέπει η νέα γενιά να προσεγγίσει και να μελετήσει τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, αντλώντας απ' αυτόν μορφωτική δύναμη.

Με τις απόψεις του, που κινούνται στην παραπάνω κατεύθυνση, ο Φώτης Φωτιάδης επηρέασε τη στάση των φιλολόγων και της εκπαίδευσής μας απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά. Έτσι, θεωρείται, όχι λανθασμένα, ως ο θεωρητικός εκφραστής της θέσης «να διδάσκεται η αρχαία ελληνική γραμματεία μέσω μεταφρασμένων κειμένων». Από τότε η χρήση και η αξιοποίηση μεταφρασμένων κειμένων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας έχει περάσει από πολλές και διαφορετικές φάσεις.

Ο πρώτος, που εφάρμοσε στη διδακτική πράξη την πρόταση του Φωτιάδη στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, ήταν ο Αλέξανδρος Δελμούζος. Από τα 1908 έως τα 1911, τριετία κατά την οποία ο Αλέξανδρος Δελμούζος

ήταν Διευθυντής στο Παρθεναγωγείο του Βόλου, προσπάθησε να εφαρμόσει εκεί τις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, όπως τις γνώρισε από τις σπουδές του στη Γερμανία και τις ενσωμάτωσε στο θεωρητικό πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού.

Τα κυριότερα, νεωτεριστικά για την εποχή τους, χαρακτηριστικά της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, κυρίως σε ό,τι αφορούσε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Παρθεναγωγείο του Βόλου, συνοψίζονται στα εξής:

- α) Στις δύο τελευταίες τάξεις της φοίτησης, οι περισσότερες ώρες στο μάθημα των Νέων Ελληνικών¹ ήταν αφιερωμένες στους κλασικούς. Τα κείμενα από μετάφραση τα οποία είχε επιλέξει ο Δελμούζος για να διδάσκονται, ήταν η Οδύσσεια του Ομήρου, η Αντιγόνη του Σοφοκλή και κάποια αποσπάσματα από την Ιλιάδα.
- β) Δεδομένου ότι απουσίαζε από την προσέγγιση των κειμένων η γραμματικοσυντακτική διάσταση, ο διδακτικός χρόνος έπρεπε, κατά τη γνώμη του Δελμούζου, να αξιοποιηθεί δημιουργικά. Η πορεία της διδασκαλίας, που ακολουθούσε ο ίδιος, ήταν τριμερής.

Η ανάλυση ήταν το πρώτο διδακτικό στάδιο. Αφορούσε στην παράλληλη προσέγγιση μορφής και περιεχομένου βάσει μικρών σε έκταση ενοτήτων. Οι

¹ Είναι σημαντικό ότι ο Δελμούζος αξιοποιούσε, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών, μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα. Η πρότασή του απέρριε από την απόλυτη πίστη στην καθιέρωση της δημοτικής και απέβλεπε στην προβολή της και την αποκλειστική χρήση της στο Παρθεναγωγείο.

Συνάδει, ωστόσο, με κάποιες σύγχρονες απόψεις-προτάσεις, που διατυπώνονται σχετικά με τη συνολική θεώρηση της ελληνικής λογοτεχνίας. Σύμφωνα μ' αυτές, η προσέγγιση των κλασικών κειμένων από μετάφραση πρέπει να αποτελέσει μέρος της μελέτης της ελληνικής, κι όχι μόνο νεοελληνικής, λογοτεχνίας. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό θα σήμαινε πως το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας θα εντασσόταν ως λειτουργική θεματική ενότητα σ' ένα μάθημα μελέτης της ελληνικής λογοτεχνίας.

Δεν εκφράζουμε διάθεση για αξιολόγηση της παραπάνω άποψης, δεδομένου ότι μπορεί κάποιος να διακρίνει εδώ παραμέτρους ενισχυτικές προς την κατεύθυνση της συστημικής θεώρησης της λογοτεχνικής παραγωγής στη χώρα μας. Την θεωρούμε, όμως, αφετηρία για μια στέρεη πρόταση μεθοδολογίας της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας ως ανεξάρτητης από τη μελέτη της Ελληνικής Λογοτεχνίας και συνδεδεμένης με το μάθημα της «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας».

ενότητες αυτές, οι οποίες εντάσσονταν στην πορεία σε μεγαλύτερες και εκείνες σε ακόμα πιο μεγάλες, βοηθούσαν τις μαθήτριες με την καθοδήγηση του δασκάλου, να γνωρίσουν τα πρόσωπα, τη δράση τους και τα συναισθήματά τους, να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν την εξέλιξη του μύθου και να επισημάνουν τα στοιχεία σκιαγράφησης του ομηρικού πολιτισμού.

Η συγκέντρωση² ήταν το δεύτερο στάδιο της διδακτικής πορείας, που εισήγαγε ο Δελμούζος. Ουσιαστικά επρόκειτο για την εφαρμογή της επαγωγικής μεθόδου, καθώς το κείμενο, από τα επιμέρους στοιχεία των μικρών ενοτήτων, αντιμετωπιζόταν πλέον ως όλον, ως σύνολο. Οι μικρότερες ενότητες εντάσσονταν στο σύνολο του έργου και έτσι διαγραφόταν η λειτουργικότητα και η συμβολή τους στο έργο. Παράλληλα, η κάθε νέα γνώση συνδεόταν με την ήδη κεκτημένη και παγιωμένη, εφόσον καταδεικνυόταν η αιτιώδης εξέλιξη του μύθου και η σκόπιμη, εκάστοτε, χρήση μέσων και πληροφοριών, που λειτουργούσαν επικουρικά προς την κατεύθυνση αυτή.

² Το στάδιο της συγκέντρωσης, που πρότεινε και εφάρμοσε ο Δελμούζος, συνάδει με σύγχρονες θεωρητικές διδακτικές κατευθύνσεις. Μάς παραπέμπει, μαθησιακά, στη συστημική, μορφολογική θεώρηση του κειμένου και, διδακτικά, στην ανάγκη αξιολόγησης της προσφερόμενη γνώσης.

Το κείμενο ερμηνεύεται ολιστικά και η διάκριση των ενοτήτων, όποτε εφαρμόζεται, οφείλει να υπηρετεί την επιδίωξη κατανόησης και λειτουργίας των αξόνων του χώρου, του χρόνου και της δράσης των προσώπων. Επομένως, η έναρξη, η έκταση και η ολοκλήρωση των ενοτήτων θα πρέπει να βασίζονται στις διαφοροποιήσεις, που προκαλούν στο κείμενο οι αλλαγές στο χώρο, το χρόνο και τη δράση των προσώπων του με σκοπό και πάλι την επιστροφή στο κείμενο και την ερμηνευτική προσέγγιση της δομής και του περιεχομένου του. Αυτή η διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί διδακτικά:

- α) στο τέλος του καθημερινού μαθήματος, εφόσον ο φιλόλογος επιδιώκει να επισημάνει τη σημασία και το ρόλο νέων, ενδεχομένως, στοιχείων, που εμφανίζονται, και
- β) κατά τη διάρκεια της επαναληπτικής-ολιστικής προσέγγισης του εκάστοτε μελετώμενου κειμένου.

Σ' αυτή την περίπτωση είναι εμφανέστερος ο ρόλος του κάθε στοιχείου ή προσώπου, που έχει εμφανιστεί στη σταδιακή προσέγγιση του κειμένου αλλά και ευκολότερη η ανάδειξη της αιτιακής σχέσης, που συνδέει τα επιμέρους στοιχεία. Ερωτήσεις του φιλόλογου προς τους μαθητές στη φάση της ανακεφαλαίωσης και στην καθημερινή μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αντίστοιχα, όπως: «Αν έλειπε η ενότητα αυτή από το κείμενο, που μελετάμε, τι τροπή θα υπήρχε στην εξέλιξη της υπόθεσης/περιεχομένου;» και «Ποια είναι τα νέα στοιχεία, τα οποία περιλαμβάνονται στην ενότητα αυτή;» ή «Τι προκάλεσε τη δράση των προσώπων στην ενότητα αυτή;», συμβάλλουν προς την υλοποίηση της παραπάνω θεώρησης.

Η σύγκριση ήταν το τρίτο στάδιο, το οποίο ολοκλήρωνε τη διδακτική πρόταση ερμηνείας των μεταφρασμένων κλασικών κειμένων. Στο στάδιο αυτό, ο δάσκαλος βάσει της αρχής της γενίκευσης και του διαχρονικού άξονα μελέτης του ελληνικού πολιτισμού, επισήμαινε στις μαθήτριες τα κοινά ή διαφορετικά στοιχεία του Ομηρικού πολιτισμού από τα αντίστοιχα του νεοελληνικού. Η χρήση παράλληλων κειμένων ήταν κύριο βοηθητικό μέσο για τον Δελμούζο, ο οποίος αξιοποίησε ιδιαίτερα το δημοτικό τραγούδι αντιπαραβάλλοντας θεματικές ενότητες της Οδύσσειας με ανάλογου περιεχομένου δημοτικά τραγούδια³.

1.2 Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση κατά τη χρονική περίοδο 1913-1991

Μετά την προσπάθεια του Δελμούζου αξιοσημείωντοι χρονολογικοί σταθμοί για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση αποτελούν τα νομοσχέδια του 1913, οι μεταρρυθμίσεις του 1929 και του 1964 και τα προγράμματα σπουδών των 1976, 1985 και 1991. Τα βασικά στοιχεία προβληματισμού, που πρέπει να υπογραμμίσουμε και να συγκρατήσουμε στην προσπάθεια διαχρονικής θεώρησης της διδασκαλίας του μαθήματος και διαγραφής του χαρακτήρα του, όπως προκύπτουν από τα παραπάνω κείμενα, είναι:

³ Είναι γνωστό ότι τα Ομηρικά έπη είναι η ώριμη κατάληξη μιας μακραίωνης προφορικής επικής παράδοσης, της οποίας οι ρίζες ανάγονται στη μυκηναϊκή εποχή, μία περίοδο πλούσια σε ηρωικές πράξεις. Αυτή η προομηρική επική παράδοση, στην οποία βασίστηκε ο Όμηρος, συνέχισε την πορεία της στο χρόνο για να καταλήξει, μέσω συνεχούς εμπλουτισμού και εξέλιξης της, στα νεοελληνικά δημοτικά τραγούδια. Η συγκριτική μελέτη, γλωσσική και θεματική, των Ομηρικών επών και των νεοελληνικών δημοτικών τραγουδιών και η επισήμανση κοινών τόπων, ενισχύει την παραπάνω άποψη. Επομένως, η παράλληλη χρήση του ομηρικού κειμένου και των νεοελληνικών δημοτικών τραγουδιών στη διδακτική πράξη αναδεικνύει τα κοινά στοιχεία των δύο μερών και συμβάλλει στην ενιαία προβολή και θέαση, στον άξονα της διαχρονίας, της ελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής. Αξίζει, εξάλλου, να αναφέρουμε εδώ πως τα περισσότερα κείμενα, τα οποία αξιοποιούνται ως παράλληλα στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια της Οδύσσειας και της Ιλιάδας, είναι νεοελληνικά δημοτικά τραγούδια, τα οποία αντιπαραβάλλονται με το ομηρικό κείμενο και αναζητούνται, συνήθως, κοινοί θεματικοί τόποι.

α) Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών συνδέθηκε, στην ιστορική πορεία του, με το γλωσσικό ζήτημα της χώρας μας. Καθαρεύουσα και δημοτική βρήκαν σ' ένα κατεξοχήν γλωσσικό γνωστικό αντικείμενο, πρόσφορο το έδαφος για αντιπαράθεση και επιβολή της μιας έναντι της άλλης. Η εκάστοτε πολιτική βούληση, «συντηρητικών ή προοδευτικών τάσεων», υιοθετούσε, ανάλογα, τις αρχές εκείνης της τάσης, που εξυπηρετούσε κάθε φορά τις επιδιώξεις της μέσω των γλωσσικών απόψεων, που εξέφραζε.

Το αποτέλεσμα διαφαίνεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που αφορούν στο μάθημα. Άλλοτε τα κείμενα των κλασικών διδάσκονται μόνο από το πρωτότυπο, άλλοτε μόνο από μετάφραση και άλλοτε συναντούμε στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης τη «συγκατοίκηση» χωρίς αυτή να είναι πάντοτε αρμονική.

Η παραπάνω εικόνα δημιουργεί την αίσθηση ότι η εκάστοτε απόφαση, που αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και καταγράφεται στα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια, υιοθετεί απόψεις ιδεολογικές μάλλον παρά επιστημονικές (παιδαγωγικές, ψυχολογικές, φιλολογικές). Το μάθημα, με τον τρόπο αυτό, αποτέλεσε κατά το μεγαλύτερο τουλάχιστον μέρος της εξελικτικής του πορείας, πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης και λιγότερο χώρο εφαρμογής και υιοθέτησης ψυχοπαιδαγωγικά στηριγμένης διδακτικής μεθοδολογίας.

β) Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών διακρίνεται σε δύο επιμέρους κλάδους: εκείνον της μελέτης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μέσα από πρωτότυπα κείμενα και εκείνον της ερμηνείας και της κατανόησης του αρχαίου ελληνικού κόσμου μέσα από μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα. Ας σημειωθεί ότι τα κείμενα δεν διδάσκονται παράλληλα από το πρωτότυπο και από τη μετάφραση. Αυτό σημαίνει ότι δεν μελετάται το ίδιο κείμενο, και γλωσσικά και ερμηνευτικά. Συνήθως τα κείμενα που επιλέγονται στο πλαίσιο της «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας» είτε σε αποσπασματική μορφή είτε ολόκληρα είναι διαφορετικά από εκείνα που προσεγγίζονται από μετάφραση, ολόκληρα ή αποσπασματικά, επίσης. Εξαίρεση αποτέλεσαν, στην ιστορική πορεία του μαθήματος, τα σχολικά εγχειρίδια, που ακολούθησαν τη μεταρρύθμιση του 1964. Σ' εκείνα τα σχολικά εγχειρίδια το ίδιο κείμενο προσφερόταν και στις δύο μορφές, πρωτότυπη και μεταφρασμένη, σε αντικριστές σελίδες.

γ) Ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, που αποτελεί την υποχρεωτική τριετή φοίτηση στη Β΄/βάθμια εκπαίδευση, είναι χαρακτηριστικό και ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι η προσέγγιση μεταφρασμένων αρχαίων ελληνικών κειμένων κυριάρχησε, μετά το 1976, έναντι της προσέγγισης των πρωτότυπων κειμένων. Στο Λύκειο, αντίθετα, η μετάφραση των κειμένων δεν έχει αξιοποιηθεί κατά τη διαχρονική εξέλιξη της διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης και προσφοράς του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Η μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως δομολειτουργικού συστήματος είχε περιοριστεί την περίοδο 1976-1991 μόνο στην τριετή φοίτηση στο Λύκειο.

Λαμβάνοντας υπόψη τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του Γυμνασίου έναντι του Λυκείου, δίνεται η εντύπωση ότι τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα, ιδιαίτερα για τη σκοποθεσία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και των κοινωνικών δεδομένων, που αυτή αντανakλά, θεωρήθηκαν περισσότερο αποτελεσματικά και χρήσιμα για τους μαθητές 12 έως 15 ετών.

1.3 Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση σήμερα

Σήμερα, η διδασκαλία του μαθήματος βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003, η σύνταξη των οποίων αποτέλεσε τη λειτουργική έκφραση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που πρόσφατα υλοποιήθηκε στη χώρα μας και συνοδεύτηκε από τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η φυσιογνωμία του μαθήματος, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, προκύπτει από τρεις κατευθυντήριους άξονες των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ:

- από το γενικό πλαίσιο αρχών, που προσδιορίζει τη διδασκαλία του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» σε συνδυασμό με το ειδικό στοχοθετικό πλαίσιο της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας,
- από την εφαρμογή της αρχής της διαθεματικότητας, στο βαθμό που αφορά και στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, και

- από το πνεύμα, που διέπει τα νέα προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ), και το οποίο εκφράζει τους όρους και τις κατευθύνσεις της συγγραφής νέων σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα.

Τα στοιχεία, τα οποία πιο συγκεκριμένα προσδιορίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος, είναι:

- α) η διαθεματική προσέγγιση ορισμένων θεματικών αξόνων,
- β) η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών,
- γ) η θέαση της ανθρωποκεντρικής διάστασης των κειμένων,
- δ) η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

Η νέα πραγματικότητα που συνιστά το συγκεκριμένο μάθημα, διαμορφώθηκε με:

- 1) τη σύνταξη νέων σχολικών εγχειριδίων, τα οποία έχουν εμφανώς διαφορετική δομή και διαφορετική χρηστικότητα από τα προηγούμενα,
- 2) τη συγγραφή νέων βιβλίων για τον εκπαιδευτικό με συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις, δείγματα διδακτικών σχεδιασμών και θεωρητική θεμελίωση των διδακτικών προτάσεων και κατευθύνσεων,
- 3) τη δημιουργία λογισμικών, τα οποία συνοδεύουν και συμπληρώνουν τα έντυπα σχολικά εγχειρίδια,
- 4) τη δώρη εβδομαδιαίως διδασκαλία του μαθήματος,
- 5) την επιλογή των Ομηρικών επών για διδασκαλία στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΚΤΡΟΠΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΔΙΚΛΕΙΔΕΣ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται η τριμερής πορεία διδασκαλίας, η οποία ακολούθησε χρονικά την πενταμερή πορεία διδασκαλίας. Πρόκειται για μία μετανεωτερική, χρονικά, προσέγγιση της διδασκαλίας η οποία προϋποθέτει καλή ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκ μέρους του εκπαιδευτικού καθώς δεν είναι τόσο αναλυτική και περιγραφική πρόταση, όπως η πενταμερής πορεία.

2.1 Οι δυνάμει αποκλίσεις κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.

Οι κυριότερες διδακτικές εκτροπές, οι οποίες μπορεί να σημειωθούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος είναι:

- **Η ερμηνευτική μονομέρεια:** Πρόκειται για ιδιαίτερη σημαντική πιθανή διδακτική απόκλιση δεδομένου ότι από εδώ μπορεί να προκύψει η ατελής προσέγγιση και μελέτη του εκάστοτε μελετώμενου κειμένου. Λαμβάνοντας υπόψη τους τρεις τομείς της κειμενικής ανάλυσης, δηλαδή το γλωσσικό, τον πραγματικό και τον αισθητικό και με κριτήριο τη μεταφρασμένη μορφή των αρχαιοελληνικών κειμένων δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην πραγματική προσέγγιση και ανάλυση του κειμένου, με αποτέλεσμα η γλωσσική και αισθητική επεξεργασία να υπολείπονται, το κείμενο να μην αντιμετωπίζεται ως όλον και οι μαθητές να μην κατανοούν σε βάθος όλες τις διαστάσεις που το απαρτίζουν.
- **Η φαινομενική ευκολία των μεταφράσεων:** Λόγω, κυρίως, του γλωσσικού οργάνου έκφρασης τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα συχνά προκαλούν την αίσθηση ότι μελετώνται, αναλύονται και κατανοούνται εύκολα. Η αίσθηση αυτή άλλοτε οδηγεί στη διδακτική τυποποίηση, άλλοτε στη μονομέρεια της θεώρησης του κειμένου και άλλοτε στην παράλειψη ουσιαστικών για την ερμηνευτική προσέγγιση στοιχείων.
- **Η σύγχυση με τη Νεοελληνική Γραμματεία:** Προσεγγίζοντας ένα μεταφρασμένο αρχαιοελληνικό κείμενο συχνά δημιουργείται η εντύπωση ότι πρόκειται για ένα κείμενο της νεοελληνικής λογοτεχνίας και όχι για έργο ενός διαφορετικού χρονικού και κοινωνικού πλαισίου. Η ταύτιση των δύο κειμενικών ειδών, εκείνου της νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής με εκείνου της αρχαιοελληνικής γραμματείας καταργεί τη διάσταση του χρόνου, οδηγεί σε άστοχες, συχνά, επικαιροποιήσεις και μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες γενικεύσεις.

2.2 Ασφαλιστικές διδακτικές δικλίδες

Δεδομένων των πιθανών αποκλίσεων κατά τη διδασκαλία του μεταφρασμένου αρχαιοελληνικού κειμένου κρίνεται χρήσιμο να ενεργοποιηθούν ορισμένες

δικλείδες ασφαλείας, ώστε να υποστηριχθεί η κατά το δυνατόν πετυχημένη διδασκαλία του εκάστοτε μελετώμενου κειμένου.

Οι κυριότερες προϋποθέσεις που φαίνεται να διασφαλίζουν τη διδασκαλία του μεταφρασμένου αρχαιοελληνικού κειμένου είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσφεύγει και στο πρωτότυπο κείμενο, το οποίο πρέπει να αξιοποιείται παράλληλα με τη γλωσσική απόδοσή του στη νέα ελληνική γλώσσα, ώστε να κατανοείται καλύτερα το κείμενο, να διαμορφώνεται προσωπική άποψη για την απόδοσή του στη νέα ελληνική, να αξιοποιούνται στοιχεία γλωσσικής εξέλιξης και λειτουργίας της γλώσσας και να καλλιεργείται η παράλληλη μελέτη και προσέγγιση της γλώσσας.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιεί περισσότερες της μιας μεταφράσεων, ώστε να καλλιεργείται αφενός η άρση της μονομέρειας και αφετέρου η κριτική, αφαιρετική και δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσω διαδικασιών, όπως η σύγκριση.
- Πρέπει κατά τη διδασκαλία να αναδεικνύεται η διαφορετικότητα των εκάστοτε διδασκόμενων κειμενικών ειδών, η οποία υπαγορεύει διαφορετικές τεχνικές και τρόπους προσέγγισης του εκάστοτε μελετώμενου κειμένου και συμβάλλει στην αποφυγή της τυποποίησης στη διδασκαλία.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Το σύνολο των χαρακτηριστικών του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση αποτελεί σημαντική παράμετρο, που επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία.

Το «τι» διδάσκω, προαναγγέλλει ή προσανατολίζει και για τον τρόπο παροχής του. Αφορά, εξάλλου, σε σύνολο παραμέτρων, που υπερβαίνει τα όσα εγγράφονται στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Έχει σχέση τόσο με το επιστημονικό πεδίο αναφοράς όσο και με σύνολο ιδιοτήτων, που σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα, την εμπλοκή του μαθητή

και του δάσκαλου, τη δομή και την ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Θεωρώντας, επομένως, πως πρέπει να αναζητήσουμε τα στοιχεία που προσδιορίζουν την ταυτότητα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, πέρα από αυτά που ορίζονται στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, τα βιβλία του μαθητή και τα αντίστοιχα του καθηγητή, εστιάζουμε στα ακόλουθα:

3.1 Το γραμματειακό είδος των κειμένων

Στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, τα κείμενα, τα οποία διδάσκονται, είναι περισσότερα από ένα, όχι μόνο ως προς τον αριθμό τους αλλά και ως προς το γραμματειακό είδος, στο οποίο ανήκουν.

Με βάση την καταγραφή των δεδομένων του ΑΠΣ του μαθήματος σε ό,τι αφορά τη διδακτέα ύλη, τα κείμενα στο Γυμνάσιο είναι επτά: η Οδύσσεια και η Ιλιάδα του Ομήρου, οι Ιστορίες του Ηροδότου, το εγχειρίδιο με τίτλο: «Ο τόπος και οι άνθρωποι» της Β' Γυμνασίου, η Ελένη του Ευριπίδη, οι Όρνιθες του Αριστοφάνη και τα Φιλοσοφικά Κείμενα της Γ' Γυμνασίου. Δεδομένου, εξάλλου, ότι το Ανθολόγιο της Β' Γυμνασίου περιλαμβάνει κείμενα των Ξενοφώντα, Έρμιππου, Άμφη, Λυσία, Άλεξη, Θεόφραστου, Αρριανού, Ηρακλείδη, Στράβωνα, Δίονα, Λουκιανού, Ευριπίδη, ο εξ αρχής αριθμός των γραμματειακών ειδών, που μελετώνται, πληθαίνει. Ο φιλόλογος θα πρέπει να επιδεικνύει ιδιαίτερη ικανότητα για προσαρμογή των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κάθε γραμματειακού είδους, ώστε να αναδειχθεί το εκάστοτε μελετώμενο κείμενο και το περιεχόμενό του.

Η παραπάνω παρατήρηση κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας για δύο κυρίως λόγους:

Πρώτον, επειδή η όμοια ερμηνευτική προσέγγιση των διαφορετικών γραμματειακών ειδών θα μπορούσε να οδηγήσει τη διδακτική διαδικασία σε τυποποίηση. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό προμηνύει πανομοιότυπα στάδια ερμηνευτικής προσέγγισης και προκαθορισμένη μεθοδολογία διδασκαλίας. Περαιτέρω, παγιώνει αντίληψη για τη φυσιογνωμία και λειτουργία του μαθήματος και ακυρώνει ή περιορίζει τη δυνατότητα αξιοποίησης εναλλακτικών εργαλείων αλλά και τη δυνατότητα να πεισθούν οι σημερινοί μαθητές για τη χρησιμότητα του μαθήματος στην εποχή της ρομποτικής, του

διαστήματος και της υψηλής τεχνολογίας. Σε ό,τι αφορά, εξάλλου, τα ίδια τα κείμενα, η όμοια τεχνική προσέγγισής τους πλήττει την ιδιαιτερότητα του καθενός και δεν υποβοηθεί την κατανόηση της διαφορετικότητάς τους και, μέσω αυτής, την καλλιέργεια της προσαρμοστικότητας του μαθητή σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Δεύτερον, η ανάγκη εστίασης στα διαφορετικής γραμματειακής προέλευσης κείμενα, που διδάσκονται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, συνδέεται με τη συνέχεια και εξέλιξη κάποιων από τα είδη. Δεδομένου, δηλαδή, ότι ορισμένα από τα γραμματειακά είδη των κειμένων της αρχαιοελληνικής παραγωγής δεν εμφανίζονται σήμερα, ο φιλόλογος οφείλει να επιδείξει ιδιαίτερη προσοχή κατά την ερμηνευτική προσέγγισή τους. Για παράδειγμα, οι δικανικοί λόγοι της αρχαιοελληνικής περιόδου δεν αποτελούν σήμερα λογοτεχνική κατηγορία. Τέτοια κείμενα θα πρέπει να μελετηθούν αφενός με καλή γνώση του περιεχόμενου παραγωγής τους και αφετέρου με επιδίωξη να διαφανεί η διαφοροποίησή τους από άλλα είδη της ίδιας χρονικής περιόδου.

Χρειάζεται, επομένως, ιδιαίτερη προσοχή στο γραμματειακό είδος, στο οποίο ανήκει το εκάστοτε μελετώμενο κείμενο. Προσοχή, η οποία συνδέεται με την ανάγκη προσαρμογής των διδακτικών μεθόδων, εργαλείων, τεχνικών και αρχών σε ό,τι υπαγορεύει και υποδεικνύει το ίδιο το κείμενο.

3.2 Η σχέση του μαθήματος με τη Νεοελληνική Λογοτεχνία και με τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση αφορά στην προσέγγιση αρχαιοελληνικών κειμένων, τα οποία αποδίδονται στη νέα ελληνική γλώσσα. Βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης, επομένως, το μάθημα τόσο με αυτό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας όσο και με τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο, αν και ο τρόπος σύνδεσής του με καθένα από τα παραπάνω διαφοροποιείται.

3.2.1 Νεοελληνική Λογοτεχνία

Σε σχέση με τη Νεοελληνική Λογοτεχνία τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα συγκλίνουν ως προς το γλωσσικό όργανο έκφρασής τους αλλά και τη

μέθοδο διδακτικής προσέγγισής τους, που συνήθως είναι η ερμηνευτική – κειμενοκεντρική.

Η νέα ελληνική μορφή της γλώσσας είναι κοινή και στα δύο μαθήματα, εφόσον τα κείμενα την υιοθετούν. Ωστόσο, πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι για τα αρχαιοελληνικά κείμενα παραδίδονται περισσότερες από μία μεταφράσεις τους, ενώ για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία είναι μοναδική η γραφή και παράδοση των κειμένων. Αυτό συμβαίνει, επειδή το μεταφρασμένο κείμενο δεν είναι πρωτογενές, όπως το νεοελληνικό λογοτεχνικό έργο. Παρεμβάλλεται ο μεταφραστής, ο οποίος δεν είναι συγγραφέας και χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι για να εκφράσει αυτό που ο ίδιος επιθυμεί ή/και σκέφτεται, αλλά για να μεταφέρει τις σκέψεις και τα συναισθήματα κάποιου άλλου.

Πιο συγκεκριμένα και σε ό,τι αφορά τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα πρέπει να επισημάνουμε τα εξής:

Η διαχρονική θεώρηση της αξιοποίησης μεταφρασμένων αρχαιοελληνικών κειμένων στην ελληνική εκπαίδευση έχει ως χρονικό σημείο έναρξης το Παρθεναγωγείο του Βόλου, όπου ο Αλέξανδρος Δελμούζος δίδαξε, για πρώτη φορά, αρχαία κείμενα από μετάφραση. Ωστόσο, η επίσημη και γενικευμένη καθιέρωση της διδασκαλίας τέτοιων κειμένων στο ελληνικό Γυμνάσιο ανάγεται στα 1931, όταν η μετάφραση των διδασκόμενων αρχαιοελληνικών κειμένων χρησιμοποιήθηκε ως συμπλήρωμά τους και βοήθημα για το μαθητή και το φιλόλογο. Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, το αρχαίο ελληνικό κείμενο και η μετάφρασή του συνυπήρχαν αντικριστά στο βιβλίο του μαθητή. Τελικά, η πλήρης υποκατάσταση του πρωτότυπου αρχαιοελληνικού κειμένου από τη μετάφρασή του καθιερώθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1976, στο πλαίσιο της οποίας συγγράφονται σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, από τα οποία απουσιάζει το πρωτότυπο, αρχαιοελληνικό κείμενο. Η δομολειτουργική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας δεν καταργήθηκε, βέβαια, αλλά αποτέλεσε, από τότε, σαφώς διακριτό γνωστικό αντικείμενο.

Σε όλη την εξελικτική πορεία της παρουσίας του μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως επιγραμματικά παρουσιάστηκε, το νομοθετικό πλαίσιο αναφοράς καταγράφει ως «Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση» τη σχετική θεματική. Ο όρος «μετάφραση», στον οποίο εδώ εστιάζουμε, έχει διαχρονική χρήση. Ωστόσο, και παρότι δεν καταγράφεται σαφώς στο σχετικό

νομοθετικό πλαίσιο, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι σχέσεις, που συνδέουν τις δύο γλωσσικές μορφές των κειμένων, την αρχαιοελληνική και τη νεοελληνική, υπάγονται στις αρχές της ενδογλωσσικής μετάφρασης. Πρόκειται για το είδος εκείνο της μεταφοράς⁴ ενός κειμένου από μία μορφή μιας γλώσσας σε άλλη της ίδιας γλώσσας. Διαφοροποιείται, εξάλλου, η ενδογλωσσική από τη μη-ενδογλωσσική, διαγλωσσική μετάφραση, στο βαθμό που η δεύτερη αφορά σε διαφορετικές, ανεξάρτητες γλώσσες.

Τα χαρακτηριστικά και οι τεχνικές της ενδογλωσσικής μετάφρασης δεν εμπλέκονται, άμεσα τουλάχιστον, με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, όπως συμβαίνει με τη μελέτη των πρωτότυπων αρχαιοελληνικών έργων. Και αυτό ισχύει επειδή οι νεοελληνικές μεταφορές των πρωτότυπων κειμένων, οι οποίες διανέμονται μέσω των σχολικών βιβλίων του μαθητή, έχουν ήδη κριθεί και εγκριθεί από τα αρμόδια όργανα. Οι μαθητές δεν καλούνται να δώσουν τη δική τους μεταφραστική εκδοχή και η μεταφορά των κειμένων, με τον τρόπο αυτό, δεν αποτελεί μέρος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, όπως συμβαίνει στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπο. Παρόλ' αυτά, η έννοια της μετάφρασης, στην ενδογλωσσική της διάσταση, και στην εκ των προτέρων δεδομένη αναγνώρισή της ως έγκυρης,

⁴ Ο Σεφέρης χρησιμοποιεί τον όρο «μεταγραφή» για να δηλώσει την ενδογλωσσική μετάφραση. Γράφει χαρακτηριστικά στο «Άσμα Ασμάτων»: «από καιρό συλλογίζομαι πως όταν μεταφράζω ελληνικά κείμενα στη σημερινή γλώσσα μας, και όταν μεταφράζω ξένες γλώσσες, κάνω δύο διαφορετικές δουλειές. Μου χρειάζονται λοιπόν δύο διαφορετικές λέξεις για να δηλώσω αυτή τη διαφορά. Όσπου να βρεθεί κάποια περισσότερο ικανοποιητική, υιοθέτησα τη λέξη «μεταγραφή» για το μεταγλωττισμό των αρχαίων κειμένων. Η λέξη, μ' αυτήν την έννοια, έχει την παράδοσή της, αφού απαντά λ.χ. στον Θουκυδίδη ή στον Λουκιανό».

Στον Πρόλογο της «Αποκάλυψης του Ιωάννη» συμπληρώνει για τη διαφορά ενδογλωσσικής και διαγλωσσικής μετάφρασης:

«Αισθάνομαι βαθύτατα ότι πρόκειται για δύο ολωσδιόλου διαφορετικές λειτουργίες. Μια λέξη δεν είναι ποτέ μόνη της, εκτός αν την απομονώσουμε στο πολύ χοντρό νόημά της. Απαρτίζεται από συνειρμούς που κάνουν και την αισθανόμαστε ριζωμένη με άπειρες λεπτές ρίζες στη δική της γλώσσα [...] Βέβαια το πέρασμα του καιρού αλλάζει πολλά σε μία λέξη [...] Όμως, όσο και αν το πιστεύω αυτό, δεν μπορώ να πω, σε τελευταία ανάλυση, ότι όταν θέλω να κάνω νοητή και αισθητή στη σημερινή γλώσσα μας μία λέξη που έζησε στις διάφορες αρχαιότητές μας, είτε τη διατηρήσαμε είτε όχι, την αντικρίζω και την μεταχειρίζομαι με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που θ' αντικρίζα και θα μεταχειριζόμουν, εννοώ μεταφράζοντας, λέξεις από ξένες γλώσσες [...]».

παραμένει κεντρική. Μας παραπέμπει, εξάλλου, στη θεωρητική της προσέγγιση, σε μία «εικόνα» του πρωτότυπου κειμένου, σε μία από τις εκδοχές μεταφοράς του σε άλλη μορφή της ελληνικής γλώσσας, η οποία δεν αποκλείει και άλλες, παράλληλες εκδοχές.

Η διδακτική τεχνική της χρήσης περισσότερων της μιας μεταφράσεων⁵ του εκάστοτε μελετώμενου κειμένου και της αξιοποίησης της προτεινόμενης από το βιβλίο του μαθητή μετάφρασης ως μιας από τις πολλές δυνατότητες προσέγγισης του πρωτότυπου, σχετίζεται με την παραπάνω συλλογιστική. Εκφράζει, εξάλλου, την ανάγκη επίδειξης στους μαθητές και άλλων μεταφράσεων του κειμένου εκτός εκείνης του σχολικού βιβλίου.

Ο διδακτικός στόχος μιας τέτοιας ενέργειας σίγουρα δεν θα είναι η αναζήτηση της καλής ή της λιγότερο καλής μετάφρασης. Όμως, μπορεί να είναι μέσο προβληματισμού του μαθητή σχετικά με την αποτελεσματική χρήση της νεοελληνικής γλώσσας⁶, ιδιαίτερα όταν παρέχονται παράλληλα το πρωτότυπο κείμενο και οι ποικίλες προτάσεις-προσπάθειες μεταφοράς του στη νεοελληνική γλώσσα. Επίσης, μπορεί να αναδειχθεί σε μέσο προετοιμασίας και άσκησης

⁵ Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Αριστόξενου Σκιαδά για τη μελέτη περισσότερων της μιας μεταφράσεων του πρωτότυπου αρχαιοελληνικού κειμένου, όπως την εξέφρασε στο συνέδριο «Πρωτότυπο και Μετάφραση» του 1978:

«Και επειδή υπάρχουν πάντοτε πολλοί δρόμοι για την προσπέλαση ενός έργου – όπως και για κάθε τέλος -, γι' αυτό πρέπει να υπάρχουν πολλές και συνεχείς μεταφράσεις. Διότι είναι αναμφισβήτητο γεγονός, ότι καμία μετάφραση δεν μπορεί να δώσει όλες τις διαστάσεις του πρωτότυπου έργου: άλλη θα είναι πιο κοντά στο λόγο, άλλη στο ύφος, άλλη στην αισθητική αξία, άλλη στις ιδέες, άλλη στη δομή κ.τ.λ.»

⁶ Ο Ι.Θ. Κακριδής αναφέρει σχετικά: Στο σχολείο η απαίτησή μας, η μετάφραση να εξαντλεί το πρωτότυπο, θα προκαλέσει συχνά μια πλατιά συζήτηση για τη σημασία της μιας και της άλλης δικής μας λέξης, για τη διαφορά των συνωνύμων μας, για τις συντακτικές μας δυνατότητες κτλ. Όποιος νομίζει μια τέτοια ώρα χαμένη για τον κλασικό και την αρχαία γλώσσα, γελιέται. Ότι με τον τρόπο αυτό μαθαίνει και τη μητρική του γλώσσα καλύτερα ο μαθητής, είναι ένα κέρδος παραπάνω. Η κύρια όμως φροντίδα μας μένει πάντα, από την καλοδιαλεγμένη, νεοελληνική έκφραση να ιδεί ο μαθητής την αρχαία, τι ακριβώς σημαίνει, χωρίς να τον ικανοποιεί μια πρόχειρη, χοντροκομμένη απόδοση. Με μια τέτοια αντιπαραβολή οξύνεται και το γλωσσικό αίσθημα και η κρίση και η φαντασία και έρχεται σιγά σιγά ο νέος να αντικρύσει τη γλώσσα σε μια αποκάλυψη της ψυχής των λαών και των ατόμων.

του μαθητή στη μεταφραστική διαδικασία, η οποία επιδιώκεται, ανάμεσα στα άλλα, στο πλαίσιο των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο.

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική δεν τροποποιείται ουσιαστικά το κοινό εκφραστικό όργανο ανάμεσα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα. Ωστόσο, προστίθεται η ανάγκη, σε ό,τι αφορά τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, της χρήσης και αξιοποίησης πολλών, διαφορετικών για το ίδιο κείμενο μεταφράσεων, ώστε να αποσαφηνιστεί νοηματικά το κείμενο, όσο το δυνατόν πληρέστερα.

Γίνεται κατανοητό, επομένως, ότι η επεξεργασία των μεταφρασμένων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας είναι συνθετότερη από εκείνη των αντίστοιχων της νεοελληνικής παραγωγής. Στην πρώτη περίπτωση, η ερμηνεία των κειμένων προαπαιτεί, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, τη συνδυαστική, παράλληλη χρήση περισσότερων της μιας προτεινόμενης μεταφράσεων, καθώς και τη δυνατότητα παραπομπής στο πρωτότυπο κείμενο. Στη δεύτερη περίπτωση, το κείμενο αποτελεί το πρωτότυπο αντικείμενο επεξεργασίας, χωρίς την ανάγκη παραπομπής σε επικουρικά δεδομένα.

Η κειμενοκεντρική ερμηνεία των εξεταζόμενων κειμένων είναι το δεύτερο σημείο σύγκλισης ανάμεσα στα δύο μαθήματα. Τα κείμενα προσεγγίζονται με σκοπό την κατανόησή τους, την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων, που δεν είναι εξ αρχής σαφή, που, ενδεχομένως, δηλώνουν κάτι άλλο από αυτό που η αρχική εντύπωση δημιουργεί, που χρειάζεται να φωτιστούν λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους εξωκειμενικές, περικειμενικές, διακειμενικές αλλά και όσες σχετίζονται με το δημιουργό ή/και τον αναγνώστη. Όλη, εξάλλου, η πορεία προσέγγισης του κειμένου βασίζεται και απορρέει από το ίδιο το κείμενο, τις εκφράσεις του, τα σημαίνοντα και σημαινόμενα. Εδώ, ερωτήσεις και προτροπές του φιλολόγου, όπως: «Ξε ποιο σημείο του κειμένου το λέει;», «Ποια έκφραση χρησιμοποιείται στο κείμενο;», «Εντοπίστε λέξεις ή/και εκφράσεις του κειμένου συναφείς με την ιδέα, που εδώ μελετάμε» κυριαρχούν και κατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο παραπάνω τρόπος προσέγγισης των κειμένων διατυπώνεται σαφώς στα Αναλυτικά Προγράμματα και των δύο μαθημάτων. Στους «Ειδικούς σκοπούς» της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο αναφέρεται ότι «οι μαθητές πρέπει να μπορούν να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα» και στους αντίστοιχους για το μάθημα των Αρχαίων

Ελληνικών από μετάφραση αναφέρεται ότι μέσω των κειμένων «επιδιώκεται οι μαθητές να πληροφορηθούν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη δράση, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων του αρχαίου κόσμου σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο».

Η τελευταία, ωστόσο, έκφραση της προηγούμενης περιόδου, που αναφέρεται στους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, αποτελεί επισήμανση της σημασίας που έχει το περικείμενο παραγωγής των έργων. Ιδιαίτερα όταν το περικείμενο αυτό απέχει χρονικά από την εποχή που ζει ο αναγνώστης/αποδέκτης του έργου, κατανοούμε ότι κάθε πιθανή προσπάθεια ερμηνείας του αρχαιοελληνικού έργου με σημερινά κριτήρια δεν βοηθά την κατανόησή του. Αντίθετα, μία τέτοια επιδίωξη αλλοιώνει συχνά το περιεχόμενο του κειμένου και μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις αυθαίρετες και υποκειμενικές.

Η διαφοροποίηση του περικειμένου, επομένως, ανάμεσα στα κείμενα των δύο μαθημάτων πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε κάθε προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης. Διαφορετικά, το αρχαιοελληνικό κείμενο μπορεί να ερμηνευθεί με κριτήρια και παραμέτρους της νεοελληνικής πραγματικότητας και να θεωρηθεί μη επίκαιρο και ελάχιστα χρήσιμο για τη γενιά του 21ου αιώνα.

3.2.2 Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο

Σε σχέση με τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο η προσέγγιση μεταφρασμένων αρχαιοελληνικών λογοτεχνικών έργων ταυτίζεται ως προς τη γραμματειακή κατηγοριοποίηση των κειμένων, το περιεχόμενο που αυτά εκφράζουν, το αξιακό και πολιτιστικό πλαίσιο που απηχούν και την πρόθεση, όπως αυτή καταγράφεται στα Αναλυτικά Προγράμματα: ερμηνεία και κατανόησή τους με απώτερη επιδίωξη την ανάδειξη της ανθρώπινης δράσης και δραστηριότητας στους άξονες της συγχρονίας και της διαχρονίας. Για τη διδακτική πράξη, η παραπάνω αναφορά σημαίνει πως ο φιλόλογος δεν θα πρέπει να ξεχνάει το περικείμενο της περιόδου συγγραφής του κειμένου, που εκάστοτε μελετάται. Θα πρέπει να αποφεύγει τις συγκρίσεις που αναζητούν το καλύτερο ή το λιγότερο καλό ανάμεσα στο χθες και στο σήμερα. Θα πρέπει να σέβεται το γραμματειακό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο που μελετάει και τις ανάγκες, που αυτό δημιουργεί. Σε αντίθετη περίπτωση, θα μπορούσε να

ακυρωθεί, για παράδειγμα, η θεατρικότητα μιας τραγωδίας και να αποκοπεί ένα τέτοιο είδος έργου από το χωροχρονικό πλαίσιο, όπου αυτό ανήκει.

Διαφοροποιείται, ωστόσο, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση από εκείνο της προσέγγισης της πρωτότυπης μορφής κειμένων ως προς τη μορφή του οργάνου έκφρασης, δηλαδή τη γλώσσα. Το στοιχείο αυτό βοηθά στην οικειοποίηση των μεταφρασμένων κειμένων από μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, όχι μόνο ελληνικής, πλέον, αλλά πολυπολιτισμικής προέλευσης και καταγωγής. Ωστόσο, δημιουργεί ένα διαφορετικό κείμενο από εκείνο της πρωτότυπης μορφής, το οποίο πρέπει να συμμορφώνεται, για να είναι προσιτό από τον αναγνώστη, με τους κανόνες δομής και λειτουργίας της νέας ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα, όμως, το ίδιο κείμενο δεν θα πρέπει να αλλοιώνει το ύφος και το γραμματειακό είδος του πρωτότυπου γιατί, έτσι, θα απέχει πολύ από εκείνο και θα αποπροσανατολίζει τον αναγνώστη κατά την ερμηνευτική του προσέγγιση. Για παράδειγμα, μία πεζή απόδοση του ομηρικού έπους στη νέα ελληνική στερεί το μαθητή από την ικανοποίηση της αίσθησης του μέτρου και του ρυθμού και την κατανόηση της σωστής επιλογής των λέξεων και της κατάλληλης ταξινόμησής τους, ώστε να υπηρετούνται οι αρχές της προσωδίας.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να προσεγγίζουμε την εξελικτική πορεία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση από την θεσμοθέτησή του έως και σήμερα,
- να αναγνωρίζουμε τα ιδιαίτερα, φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση,
- να παρουσιάζουμε τις πιθανές διδακτικές εκτροπές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση,
- να παρουσιάζουμε τις ασφαλιστικές δικλίδες για μία επιτυχημένη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση,
- να ανιχνεύουμε τη σχέση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση με εκείνο της νεοελληνικής λογοτεχνίας,
- να ανιχνεύουμε τη σχέση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση με εκείνο των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ
ΙΛΙΑΔΑΣ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται η έννοια του σχεδίου διδασκαλίας. Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα σχέδιο διδασκαλίας, με σχολιασμό για τα μέρη που το απαρτίζουν.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται ένας διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Ιλιάδας με ιδιαίτερες αναφορές στην ιδιαιτερότητα της ενότητας και στα χαρακτηριστικά της.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται η έννοια του σχεδίου διδασκαλίας. Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα σχέδιο διδασκαλίας, με σχολιασμό για τα μέρη που το απαρτίζουν.

1.1 Η έννοια του σχεδίου διδασκαλίας

Η κατάρτιση ενός σχεδίου διδασκαλίας αποβλέπει στην *αρμονική σύζευξη* όλων εκείνων των παραμέτρων, που προσδιορίζουν τη διδακτική διαδικασία σε μικροεπίπεδο. Κεντρική έννοια στο σχεδιασμό της διδασκαλίας κατέχει το μοντέλο ή αλλιώς το πρότυπο βάσει του οποίου θα οργανωθεί η παροχή και πρόσληψη της γνώσης. Με οδηγό το διδακτικό μοντέλο της επιλογής του ο φιλόλογος θα βοηθηθεί να επιλέξει στη συνέχεια αλλά και να οργανώσει τα κύρια δομικά στοιχεία μιας διδασκαλίας: τη μέθοδο, την πορεία, τα στάδια, τη μορφή, τα μέσα, που θα αξιοποιηθούν. Το εκάστοτε ζητούμενο είναι η υλοποίηση των διδακτικών σκοπών και στόχων, οι οποίοι καθοδηγούν για την επιλογή του προτύπου διδασκαλίας και παράλληλα υπηρετούνται από αυτό.

Οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την κατάρτιση ενός λειτουργικού και αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας είναι:

- α) **Επιστημονικοί - Γνωστικοί:** η φυσιογνωμία και η ταυτότητα του γνωστικού αντικείμενου, το περιεχόμενο της διδασκόμενης θεματικής ενότητας, ο τρόπος σύνδεσης της κάθε ενότητας με την προηγούμενη και με την επόμενη.
- β) **Παιδαγωγικοί:** το κλίμα της αίθουσας διδασκαλίας, το οποίο προσδιορίζεται κυρίως από τη σχέση του φιλόλογου με τους μαθητές, οι τρόποι και τεχνικές ενθάρρυνσης, τα περιθώρια αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών.
- γ) **Ψυχολογικοί:** οι προσδοκίες των μαθητών, η ηλικία τους, η οποία είναι ενδεικτική των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, η προηγούμενη εμπειρία, γνωστική ή/και βιωματική.

- δ) Κανονιστικοί – Θεσμικοί: οι σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, η θέση του μαθήματος στο εκπαιδευτικό σύστημα, το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του μαθήματος, το σχολικό εγχειρίδιο.

Με βάση την παραπάνω σύντομη περιγραφή της συλλογιστικής, η οποία πρέπει να καθοδηγεί το φιλόλογο προς την κατάρτιση ενός σχεδίου διδασκαλίας, προτείνουμε εδώ έναν ενδεικτικό διδακτικό σχεδιασμό για την προσέγγιση των ενοτήτων, που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Οδύσσειας και της Ιλιάδας.

1.2 Παρουσίαση ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ⁷:

- Μοντέλο διδασκαλίας: Διαλεκτικό⁸.
- Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική.
- Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική⁹.

⁷ Με τον όρο «Σχεδιασμός διδασκαλίας» αναφερόμαστε εδώ στην «επί χάρτου» οργάνωση της διδασκαλίας από το φιλόλογο. Πρόκειται για διαδικασία, που προηγείται της συνάντησης του δασκάλου με τους μαθητές. Αποτελεί, ωστόσο, ουσιαστικό τμήμα της διδασκαλίας εφόσον προετοιμάζει τη συνάντηση των δύο κύριων παραγόντων της και οργανώνει την αλληλόδρασή τους.

⁸ Δανειζόμαστε τον όρο αλλά και την τεχνική που τον συνοδεύει από τον Χρ. Φράγκο. Δεν θεωρούμε σωστό να επαναλάβουμε εδώ όσα εκείνος πολύ συστηματικά παρουσιάζει και αναφέρει. Περιοριζόμαστε μόνο να μεταφέρουμε κάποιες χαρακτηριστικές εκφράσεις του: «Εδώ έχουμε, σύμφωνα με τις αρχές της διδακτικής, προσπάθεια ανάπτυξης στους μαθητές δημιουργικής σκέψης, προβληματισμού, κριτικών μηχανισμών και κριτικής αντιπαράθεσης, πνεύματος επικοινωνίας και αυτορρύθμισης, ιεράρχησης και εξάρτησης θεμάτων, κοινωνικοποίησης κ.ά. Βρισκόμαστε δηλαδή στην προσπάθεια δημιουργίας ενός ανθρώπου που διαθέτει δυναμισμό και μηχανισμούς για αλλαγή των κοινωνικών διαρθρώσεων προς την πρόοδο και γενικότερη αλλαγή της ζωής όλων των ανθρώπων. Το διαλεκτικό μοντέλο δε θέλει να δημιουργήσει άνθρωπο υποταγμένο στη μοίρα του και σε κάθε μορφή εξουσίας, αλλά άνθρωπο που βοηθάει να κινηθεί η ιστορία προς τα μπρος».

⁹ Η ερμηνευτική, ως η «πέχνη ή η επιστήμη της ερμηνείας» και «ως το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν τη σωστή ερμηνεία» έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης από πολλούς συγγραφείς. Πρόκειται, για την από κοινού προσέγγιση της μορφής και του περιεχόμενου ενός κειμένου, κυρίως λογοτεχνικού, με σκοπό την κατανόηση, την ανάδειξη των ιδεών του. Λόγω του μη αναφορικού χαρακτήρα της λογοτεχνικής γλώσσας ο αναγνώστης ενός λογοτεχνικού κειμένου επιδιώκει διαισθητικά, βιωματικά, ακόμα και υποκειμενικά να ανακαλύψει αυτό που οι λέξεις δεν αφήνουν εύκολα να φανεί. Ο αναγνώστης-μαθητής δεν επιδιώκει την κατάκτηση της

- Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη – Όλο.
- Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος).
- Μέσα διδασκαλίας: Ποικίλα εποπτικά μέσα.
- Σκοπός/οί: διατυπώνεται/νται ανάλογα με το κείμενο.
- Στόχοι: διατυπώνονται ανάλογα με το κείμενο.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ¹⁰:

- Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση.
- Αρχική ολική προσέγγιση: πρώτη ανάγνωση του κειμένου.
- Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική προσέγγιση, συνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα, σχέδια δράσης κ.ά.
- Τελική ολική προσέγγιση: τελευταία ανάγνωση του κειμένου, αξιολόγηση της νέας γνώσης¹¹.
- Ανάθεση εργασιών.

γνώσης μέσω της ερμηνευτικής προσέγγισης του κειμένου. Ούτε και ασκείται στην αναζήτηση νοημάτων υπό την έννοια ότι αυτά δεν είναι προκαθορισμένα. Ασκείται, όμως, στην απόδοση νοήματος στο μελετώμενο κείμενο αξιοποιώντας δείκτες διασφάλισης της εγκυρότητας στη σκέψη του, όπως, για παράδειγμα, η αναγνώριση των λογοτεχνικών τεχνικών ενός δημιουργού και η γνώση του πλαισίου συγγραφής του κειμένου.

¹⁰ Πρόκειται για τη συνάντηση εκπαιδευτικού και μαθητών σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο (αίθουσα διδασκαλίας, διδακτική ώρα) και με προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους.

¹¹ Η αξιολόγηση της νέας γνώσης ως ζητούμενο της διδασκαλίας διαφοροποιείται από την αξιολόγηση του μαθητή. Έχει, εξάλλου, ιδιαίτερη σημασία κατά τη μελέτη έργων μεγάλης έκτασης, τα οποία διακρίνονται σε Βιβλία (π.χ. Ηροδότου Ιστορία), σε ευρείες ενότητες (ραψωδίες) ή μελετώνται ανθολογημένα. Η αξιολόγηση της νέας γνώσης αφορά:

- α) Στην προσπάθεια ανάδειξης των νέων στοιχείων, τα οποία μας πρόσφερε η ενότητα που προσεγγίσαμε. Ερωτήσεις του φιλολόγου, που συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή, είναι: «Τι καινούργια στοιχεία μας δίνει η σημερινή ενότητα;», «Ποια είναι τα πρόσωπα της ενότητας, που είδαμε σήμερα;», «Γνωρίσαμε κάποιο καινούργιο πρόσωπο;», «Προχώρησε η εξέλιξη της υπόθεσης ή όχι;».
- β) Στον προβληματισμό σχετικά με το ρόλο της μελετώμενης ενότητας στο σύνολο του έργου, όπου αυτή ανήκει. Ερωτήσεις, που συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή, είναι: «Αν έλειπε η ενότητα αυτή από το έργο, θα επηρεαζόταν και με ποιο τρόπο η εξέλιξη της υπόθεσης;», «Με βάση τα όσα έχουν προηγηθεί και αφού προσεγγίσαμε τη σημερινή ενότητα, θεωρείτε ότι όσα αναφέρονται σ' αυτήν ήταν αναμενόμενα;», «Ώς αιφνιδίασε κάτι στη σημερινή ενότητα;», «Υπήρξαν ανατροπές στην εξέλιξη της υπόθεσης;»

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ¹²:

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων,
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών,
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ'οίκον.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ Ζ 369-529

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται ένας διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Ιλιάδας με ιδιαίτερες αναφορές στην ιδιαιτερότητα της ενότητας και στα χαρακτηριστικά της.

2.1 Η επιλογή της ενότητας

Επιδιώκουμε εδώ το διδακτικό σχεδιασμό των στίχων Ζ 369-529, οι οποίοι στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιλιάδας της Β' Γυμνασίου αποτελούν μία θεματική ενότητα με τίτλο: «Ο Έκτορας στην Τροία».

Τα χαρακτηριστικά της ενότητας αυτής προσφέρονται για κατάρτιση σχεδίου διδασκαλίας επειδή:

- α) Το σύνολο των προς διδασκαλία στίχων είναι 160. Δεδομένου ότι η δίωρη εβδομαδιαία διδασκαλία των ομηρικών επών διακρίνεται συνήθως σε δύο ωριαίες συναντήσεις, συχνά η έκταση των ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου προβληματίζει ως προς τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της διδακτικής προσέγγισης σε μία διδακτική ώρα.

¹² Με τον όρο «Αξιολόγηση της διδασκαλίας» αναφερόμαστε στην ανατροφοδοτικού χαρακτήρα επεξεργασία της κατάρτισης και υλοποίησης του σχεδίου διδασκαλίας από το φιλόλογο μετά την ολοκλήρωσή της. Συνολικά, τα τρία στάδια του σχεδίου διδασκαλίας που εδώ παρουσιάσαμε, αφορούν στο «πριν» της διδασκαλίας, στο «κατά τη διάρκεια» και στο «μετά».

Δημιουργείται, επομένως, η ανάγκη για ένα διδακτικό σχεδιασμό, ο οποίος θα αναδείξει τα χαρακτηριστικά της ενότητας σε συγκεκριμένο χρόνο αποφεύγοντας τις αναφορές σε στοιχεία, που δεν κρίνονται ουσιαστικά.

- β) Οι στίχοι που προηγούνται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι οι 119 -236 της Ζ ραψωδίας, οι οποίοι αναφέρονται στο επεισόδιο Γλαύκου και Διομήδη. Μεσολαβούν, επομένως, 133 στίχοι μέχρι την έναρξη της ενότητας, που εδώ μελετάμε. Ο μαθητής δεν έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο των στίχων που μεσολαβούν παρά μόνο μέσω της περιληπτικής αναδιήγησης όλης της Ζ ραψωδίας, η οποία έχει προηγηθεί. Η απουσία των στίχων που προηγούνται, προβληματίζει ως προς τη δυνατότητα έναρξης της διδασκαλίας και σύνδεσης των όσων θα ακολουθήσουν με τα προηγούμενα. Χρειάζεται, άρα, να διασφαλιστεί η συνέχεια του κειμένου και η ομαλή εισαγωγή του μαθητή στη νέα ενότητα.
- γ) Το περιεχόμενο των στίχων της ενότητας συνήθως προκαλεί το ενδιαφέρον όλης της τάξης. Ωστόσο, ο φιλόλογος πρέπει να τονίσει ότι δεν πρόκειται απλώς για την παρουσίαση μιας βαθιά ανθρώπινης και συναισθηματικής σκηνής από τον επικό ποιητή αλλά για έναν ύμνο στην ειρήνη.

Στο αντίστοιχο σημείο του ηλεκτρονικού υλικού μπορείτε να κατεβάσετε ένα pdf με τους στίχους Ζ 369-529.

2.2 Προτάσεις για το σχεδιασμό της διδασκαλίας – Διδακτικές Επισημάνσεις– Σχολιασμός του κειμένου

Διδακτική Επισημάνση: Η περιληπτική αναδιήγηση της ραψωδίας, η οποία προηγείται, αλλά και ο τίτλος της ενότητας, που είναι ήδη γνωστός στους μαθητές, δεν μας επιτρέπουν να καλλιεργήσουμε κλίμα αναμονής και ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο της ενότητας.

α) Ο φιλόλογος μπορεί να δείξει στους μαθητές έναν πανοραμικό χάρτη της ομηρικής πόλης της Τροίας και να στήσει το σκηνικό της διδασκαλίας του με τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Αναφορικά με την πόλη της Τροίας, που γίνονταν οι μάχες ανάμεσα σε Αχαιούς και Τρώες;», «Οι Τρώες, όταν βράδιαζε, πού

διανυκτέρευαν; Γύριζαν στην πόλη ή έμεναν έξω από τα τείχη;», «Για ποιους λόγους έμπαιναν στην πόλη; Τι χρειαζόταν να κάνουν σ' αυτήν;».

Ο φιλόλογος πρέπει να δώσει το λόγο σε όσο περισσότερους μαθητές μπορεί και να κατευθύνει τη σκέψη τους στην καταγραφή των λόγων, που οδηγούσαν τους Τρώες στην πόλη: για λόγους ανεφοδιασμού, για αποκατάσταση των τραυματιών, για ανάπαυλα, για μεταφορά μηνυμάτων.

Ο φιλόλογος μπορεί να προχωρήσει τη διδασκαλία ως εξής: «Μπορούμε λοιπόν τώρα να δούμε για ποιον από τους παραπάνω λόγους μπήκε στην Τροία ο Έκτορας, όπως μας προμηνύει ο τίτλος της ενότητας».

Διδακτική Επισήμανση: Εάν σε προηγούμενη ενότητα έχει δοθεί η ευκαιρία της αξιοποίησης του χάρτη και της αναφοράς στο πεδίο της μάχης, ο φιλόλογος ανακαλεί την προϋπάρχουσα γνώση και την αξιοποιεί ανάλογα με τους προκαθορισμένους στόχους διδασκαλίας. Είναι ευνόητο ότι σ' αυτήν την περίπτωση εξοικονομείται διδακτικός χρόνος.

Διδακτική Επισήμανση: Επειδή το απόσπασμα, που εδώ προσεγγίζουμε, δεν παρέχει πληροφορίες σχετικά με το λόγο, ο οποίος φέρνει τον Έκτορα στην Τροία, ο φιλόλογος μπορεί να διαβάσει στους μαθητές λίγους, επιλεγμένους στίχους της Ζ ραψωδίας, οι οποίοι να απαντούν στο ερώτημα και να οδηγούν ομαλά στην ενότητα, που εδώ μελετάμε.

Ο φιλόλογος διαβάζει αργά στους μαθητές τους παρακάτω στίχους δίνοντας σαφή οδηγία: «Καθώς θα διαβάζω το κείμενο, να διακρίνετε το λόγο που οδηγεί τον Έκτορα στην Τροία».

- 110 Τότες φωνάζει ο Έκτορας με μία φωνή μεγάλη
« Τρώες λιοντόκαρδοι, κι' εσείς κοσμάκουστοι συμμάχοι,
» άντρες φανείτε, βρε παιδιά, και την παλικαριά σας
» μην ξαστοχάτε, όσο που εγώ να τρέξω ως μες στη χώρα
» να πω στους γεροπροεστούς και στα γλυκά μας τέρια
115 » να τάξουν των θεών σφαχτά και προσεφκές να κάνουν !

Μετάφραση Αλ. Πάλλη

Η ανάγνωση προηγούμενων στίχων συνεχίζεται προκειμένου να ολοκληρωθεί το οδοιπορικό του ήρωα στην πόλη. Ο φιλόλογος κατευθύνει τους μαθητές λέγοντας: «Καθώς συνεχίζω να διαβάζω σημειώστε ποια πρόσωπα συναντά ο ήρωας στην Τροία και τι συζητά με καθένα από αυτά».

Ὅμως σαν ἦρθε στο λαμπρό τον πύργο του Πριάμου,

.....

.....

νά ! βγήκε ομπρός του η σπλαχνικιά μητέρα του,

.....

και πήγε τον αγκάλιασε και τούπε με λαχτάρα

« Παιδί μου, τί ἦρθες κι' ἀφηκες τη λύσσα του πολέμου ;

» Μόν' στάσου, μιά γουλιὰ κρασί θα τρέξω να σου φέρω,

» πρώτα του Δία μιά σταλιά και των θεών των άλλων

260 » να στάξεις, κι' ἔπειτα να πεις κι' εσύ να συνεφέρεις.

Τότε ο λεβέντης Ἑκτορας της απαντάει διό λόγια

«Μη με κερνάς καρδόγλυκο κρασί, καλή μου μάννα,

265 » μη μ' αποστάσεις κι' ὀρεξη δεν ἔχω πια για μάχη.

.....

.....

280 » κι' εγώ τον Πάρη πάω να βρω και ναν τον κράξω,

Μετάφραση Αλ. Πάλλη

312 Ἔτσι οι αρχόντισσες λοιπόν θερμοπερικαλιούνταν,

κι' ο Ἑκτορας τότε ἔφτανε στον πύργο τ' Αλεξάντρου,

.....

Εκεί τον Πάρη πούσαχνε τον βρήκε την πανώρια

μες στο γιατάκι αρματωσά, ασπίδα και τσαπράζα,

και που στα χέρια το κυρτό δοκίμαζε δοξάρι.

Δίπλα η Λενιό καθότανε με γύρω της τις σκλάβες

κι' εἶχε σ' αργόχερα ακουστά στρωμένες τις αργάτρες.

.....

.....

325 Τότες του μίλησε η Λενιό μ' αγαπημένα λόγια

.....

» Μόν' ἔμπα τώρα, αντράδερφε, και πάρε να καθήσεις

355 » κοντά μου εδῶ, τι σ' ἔπνιξαν εσένα πρώτα οι κόποι

.....

360 « Άσε με, Ελένη, αν μ' αγαπάς, τι δε μπορώ να μείνω.

.....

265 »Τι εγώ να δω θα πεταχτώ στον πύργο τους δικούς μου,
» το μυριοχάϊδεφτό μου γιο, την έρμα μου γυναίκα...

Μετάφραση Αλ. Πάλλη

Οι μαθητές έχουν ήδη επισημάνει τις συναντήσεις του Έκτορα με τη μητέρα του και τη νύφη του, έχουν σημειώσει ότι και οι δύο τον παρακαλούν να καθήσει μαζί τους αλλά αυτός αρνείται και φεύγει για να συναντήσει τη γυναίκα του και το γιο του. Ο φιλόλογος, στη συνέχεια, τους καθοδηγεί προς το απόσπασμα των στίχων 369-529 λέγοντας: «Για να δούμε, λοιπόν, εάν συνάντησε, τελικά, ο Έκτορας και πώς τη γυναίκα του και το γιο του».

β) Με αργή και σταθερή φωνή και ενώ οι μαθητές παρακολουθούν την ανάγνωση του κειμένου, ο φιλόλογος ξεκινά να διαβάζει έχοντας προτρέψει τους μαθητές: «Όση ώρα διαβάζω το κείμενο, να προσπαθήσετε να διακρίνετε τον τόπο και τα στάδια της συνάντησης των δύο συζύγων».

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι μαθητές αγωνιούν καθώς οι δύο σύζυγοι δεν συναντώνται αμέσως και ανακουφίζονται όταν λίγο πριν βγει και πάλι στη μάχη ο Έκτορας βλέπει την Ανδρομάχη από μακριά.

γ) Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση και συζητηθεί η διάκριση των σταδίων της συνάντησης, ο φιλόλογος, για να διευκολύνει την παρακολούθηση της εξέλιξης της σκηνής, μπορεί να σημειώσει στον πίνακα τα δεδομένα, που μέχρι εδώ έχουν επισημάνει οι μαθητές: η συνάντηση των δύο συζύγων με την παρουσία του γιου τους γίνεται κοντά στις Σκαιές Πύλες, μέσα στην πόλη της Τροίας, και δομείται σε τέσσερα στάδια.

Σχολιασμός του κειμένου: Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης οι μαθητές θα πρέπει να έχουν σημειώσει τα τέσσερα κύρια στάδια δόμησης της σκηνής:

Πρώτο στάδιο: Η συνάντηση των δύο συζύγων (στίχοι 393-404.)

Δεύτερο στάδιο: Η συνομιλία των δύο συζύγων (στίχοι 405- 465).

Τρίτο στάδιο: Οικογενειακές στιγμές (466-481).

Τέταρτο στάδιο: Αποχωρισμός (482-502).

Σχολιασμός του κειμένου: Η πόλη της Τροίας είναι τοποθεσία μη-πολεμική, α-πόλεμη. Αντίθετα, έξω από τα τείχη γίνεται πόλεμος. Η πεδιάδα της Τροίας

είναι περιοχή πολέμου, εν-πόλεμη. Ο τόπος της συνάντησης, οι Σκαιές Πύλες, είναι η διαχωριστική γραμμή της ειρήνης από τον πόλεμο.

δ) Στη συνέχεια της διδασκαλίας και προκειμένου να εξοικονομηθεί διδακτικός χρόνος ο φιλόλογος μπορεί να αναθέσει στους μαθητές την κατά ομάδες εργασία. Η τάξη μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις ομάδες με σκοπό η κάθε ομάδα να μελετήσει για δέκα λεπτά και να εντοπίσει, σε κάθε ένα από τα στάδια της συνάντησης αντίστοιχα τις εκφράσεις, τις λέξεις και τα σχήματα λόγου, τα οποία αποδίδουν τη σκέψη, την κίνηση και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών.

Διδακτική επισήμανση: Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του κειμένου δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αναζητήσουν από κοινού τα στοιχεία του κειμένου. Διασφαλίζεται, με τον τρόπο αυτό, ευχάριστο κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Σχολιασμός του κειμένου: Είναι σημειολογική η χρήση των λέξεων και των εκφράσεων, που αποδίδουν την κίνηση, τη σκέψη και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ομηρικής αυτής σκηνής.

Στο στάδιο της συνάντησης των δύο συζύγων οι λέξεις, που χρησιμοποιούνται, είναι λίγες ποσοτικά. «Με ορμήν επρόβαλε», «εκείνος χαμογέλασε», «ήσυχα», «απ' το χέρι του πιασμένη», «εδάκρυσε» είναι οι λέξεις που αφορούν στα δύο πρόσωπα. Η εικόνα είναι λιτή: οι δύο σύζυγοι συναντώνται με λαχτάρα και τρυφερότητα αψηφώντας τις συγκρούσεις, που γίνονται λίγα μέτρα πιο πέρα.

Στο στάδιο της συνομιλίας τα ρήματα και τα επίθετα είναι έντονα. Δεν μπορεί να είναι αλλιώς, εφόσον ο καθένας από αυτούς θέλει να πείσει τον άλλο για το σωστό της άποψής του. «Δεν λυπείσαι», «την άμοιρην», «χήρα», «μαύρον Άδην», «καμιά παρηγοριά δεν θ' απομείνει», «συ είσαι δι' εμέ πατέρας και μητέρα», «λυπήσου μας», «ορφανό παιδί», «χήρα γυναίκα», «φοβούμαι», «άνανδρος», «γενναίος πάντοτε», «ο καημός σου», «δεν ζει δια να σε ελευθερώσει».

Στο ίδιο στάδιο είναι πολλά τα στοιχεία της προοικονομίας του θανάτου του Έκτορα: «βαθιά στη γη καλύτερα να με σκεπάσει ο τάφος», «θα ορμήσουν όλοι αντάμα να σε φονεύσουν οι Αχαιοί», «μήπως ορφανό κάνεις το παιδί και χήρα τη γυναίκα».

Στο στάδιο των οικογενειακών στιγμών το συναίσθημα κορυφώνεται. Έκτορας και Ανδρομάχη γελούν μαζί, ο Έκτορας παίζει και φιλάει το παιδί του και, μάλιστα, βγάζει την περικεφαλαία του για να μην φοβάται ο γιος του.

Στο στάδιο του αποχωρισμού οι σχετικές λέξεις είναι λίγες αλλά ισχυρές. «Εχάιδευσε», «αγαπητή», «δακρυσμένα» είναι οι κυριότερες από αυτές, που κλείνουν τη σκηνή της συνάντησης με τον τρόπο, που αυτή ξεκίνησε: λιτά εκφραστικά αλλά ισχυρά συναισθηματικά!

ε) Μόλις ολοκληρωθεί η διερευνητική προσέγγιση του κειμένου από τις ομάδες των μαθητών θα ακολουθήσει η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από τα μέλη της κάθε ομάδας και ο σχολιασμός τους. Ο ρόλος του φιλόλογου στο στάδιο αυτό πρέπει να είναι καθοδηγητικός για την οργάνωση της σκέψης των μαθητών και την ολοκλήρωση της θεώρησης της σκηνής. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούμενος μπορεί να προκαλέσει συζήτηση μεταξύ των μαθητών για τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων, για τη χρήση των ρημάτων, των ουσιαστικών και των επιθέτων του κειμένου. Επιπλέον, θα μπορούσε να προκαλέσει τα παιδιά να ιεραρχήσουν τα τέσσερα στάδια της σκηνής ως προς την ένταση των συναισθημάτων, που εκφράζονται σ' αυτά ή ακόμα και να αντιστοιχίσουν το κάθε στάδιο με κάποιο χρώμα, ώστε να αποδίδεται και εποπτικά –αισθητικά η ιεράρχηση αυτή.

στ) Προχωρώντας η διδακτική προσέγγιση ο φιλόλογος θα μπορούσε να ρωτήσει τους μαθητές: «Τι θέση έχει κατά τη γνώμη σας μια τέτοια σκηνή, όπως αυτή που είδαμε, σε ένα έπος σαν την Ιλιάδα;», «Σας φαίνεται να ταιριάζει στο ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου;», «Μήπως ο Όμηρος θέλει εδώ να μας δηλώσει κάτι περισσότερο από αυτό που λέει ο τίτλος της ενότητας;», «Τι σκέφτεστε;».

Διδακτική επισήμανση: Η ανταλλαγή απόψεων, που προκαλούν τέτοιου είδους προβληματισμοί των μαθητών, τους καλλιεργεί τη δεξιότητα αναζήτησης και ανακάλυψης των άδηλων εμφανώς στοιχείων και νοημάτων του κειμένου.

Σχολιασμός του κειμένου: Μοναδική στο είδος της η παραπάνω ομηρική σύλληψη της αφαίρεσης της περικεφαλαίας από τον Έκτορα πρέπει να αξιοποιηθεί ιδιαίτερα από το φιλόλογο στο σημείο αυτό. Ο Έκτορας βγάζοντας την περικεφαλαία περιθωριοποιεί τον πόλεμο. Ο μεγάλος ηγέτης τώρα είναι σύζυγος και πατέρας. Η οικογένειά του προηγείται. Οι συρράξεις του πεδίου της μάχης περνούν σε δεύτερη μοίρα. Η ειρήνη είναι αυτή που δίνει χαρά στους

ανθρώπους, τους κάνει να γελούν και τους χαρίζει μοναδικές οικογενειακές στιγμές χαρά και γαλήνης. Τελικά ο πόλεμος φαντάζει ως δευτερεύουσα, χωρίς μεγάλη σημασία δραστηριότητα.

Είναι μοναδικό το μήνυμα της ειρήνης, που στέλνει εδώ ο αγαπημένος ανά τους αιώνες Όμηρος!

ζ) Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές.

η) Ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες είτε από το σχολικό εγχειρίδιο είτε εκτός αυτού.

Διδακτική επισήμανση: Ενδεικτικές κατ' οίκον εργασίες, οι οποίες θα μπορούσαν να δοθούν στους μαθητές εκτός σχολικού εγχειριδίου, είναι:

- α) Να παρουσιάσετε την ιεράρχηση των συναισθημάτων στα τέσσερα στάδια της συνάντησης Έκτορα-Ανδρομάχης. Σε ποιο από τα τέσσερα στάδια κορυφώνεται η συναισθηματική ένταση και γιατί; Ποιο είναι το πιο ευχάριστο και ποιο το πιο δυσάρεστο συναισθηματικά στάδιο;
- β) Γιατί ο Όμηρος περιγράφει αναλυτικά τη σκηνή της συνάντησης των δύο συζύγων; Ποιο είναι το νόημα της σκηνής αυτής;
- γ) Αναζητήστε στο διαδίκτυο ή σε έντυπες βιβλιογραφικές πηγές πίνακες ζωγραφικής, που έχουν εμπνευστεί από τη συνάντηση Έκτορα-Ανδρομάχης.

2.3 Παρουσίαση ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

Μοντέλο διδασκαλίας: Διαλεκτικό

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Χάρτης της Τροίας, αποσπάσματα της ραψωδίας Ζ, χρωματιστές κιμωλίες ή μαρκαδόροι για την αντιστοίχισή τους με τα συναισθήματα των προσώπων

Σκοπός/οί:

- α) να βιώσουν οι μαθητές μια μεγάλης λογοτεχνικής αξίας σκηνή, όπως είναι η συνάντηση του Έκτορα με την Ανδρομάχη,

- β) να ασκηθούν οι μαθητές στην απόδοση νοήματος στο κείμενο με τρόπο συμμετοχικό και με διαδικασίες διερευνητικές.

Στόχοι:

- α) να καταγράψουν οι μαθητές τα στάδια της συνάντησης των δύο συζύγων,
- β) να διακρίνουν οι μαθητές τα συναισθήματα του Έκτορα και της Ανδρομάχης, όπως αυτά δηλώνονται από τις εκφράσεις του κειμένου,
- γ) να ιεραρχήσουν οι μαθητές τα συναισθήματα των δύο πρωταγωνιστών,
- δ) να ευαισθητοποιηθούν τελικά οι μαθητές, μέσω των στόχων β και γ, συναισθηματικά,
- ε) να προβληματιστούν οι μαθητές αναφορικά με τη θέση της σκηνής της συνάντησης των δύο συζύγων στο ομηρικό έπος και να διατυπώσουν σχετικές υποθέσεις,
- στ) να αντιπαραβάλουν, ανταλλάσσοντας απόψεις, την ειρήνη με τον πόλεμο και μέσω αυτής της αντιπαραβολής
- ζ) να καλλιεργήσουν αντιπολεμική στάση.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ:

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Το α) του παραπάνω σχεδιασμού.
Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Το β) του παραπάνω σχεδιασμού

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική προσέγγιση, συνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα, σχέδια δράσης κ.ά.: Τα γ), δ) ε) του παραπάνω σχεδιασμού.

Τελική ολική προσέγγιση (τελευταία ανάγνωση του κειμένου, αξιολόγηση της νέας γνώσης): Τα στ) και ζ) του παραπάνω σχεδιασμού

Ανάθεση εργασιών: Το η) του παραπάνω σχεδιασμού

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ'οίκον

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να αναγνωρίζουμε και να παρουσιάζουμε την έννοια του σχεδίου διδασκαλίας,
- να αναγνωρίζουμε και να παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά και τη δομή του σχεδίου διδασκαλίας
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της ομηρικής Ιλιάδας.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ
ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται μια πρόταση οργάνωσης σχεδίου δράσης με θέμα «Το ταξίδι του Οδυσσέα».

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ PROJECT ΜΕ

ΘΕΜΑ: ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΟΔΥΣΣΕΑ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται μία πρόταση οργάνωσης ενός σχεδίου δράσης με θέμα «Το ταξίδι του Οδυσσέα» καθώς και τα χαρακτηριστικά εκείνα του ομηρικού έπους που υποστηρίζουν την οργάνωση και υλοποίηση ενός project.

1.1 Θεωρητική τεκμηρίωση

Το ταξίδι επιστροφής του Οδυσσέα, ο νόστος του, αποτελεί την κύρια θεματική της Οδύσσειας. Οτιδήποτε συμβαίνει στο ομηρικό έργο απορρέει, στοχεύει και σχετίζεται μ' αυτό. Το στοχοθετικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Ομηρικής Οδύσσειας αναδεικνύει τη μελέτη του ταξιδιού του ήρωα σε κεντρική επιδίωξη, καθώς εκεί αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει: «να χαρούν το παραμυθικό και φανταστικό ταξίδι του νόστου» και αλλού: «να διερευνήσουν τη δομή της Οδύσσειας, ώστε να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις αφηγηματικές τεχνικές (ευθύς λόγος, διάλογος, μονόλογος, εγκιβωτισμός), την οπτική γωνία του αφηγητή (αφήγηση σε α' ή γ' πρόσωπο), τη λειτουργία του χρόνου ως προς τη διάρκεια και ως προς την τάξη». Ο νόστος καλύπτει όλες τις ραψωδίες του έργου. Δεν είναι δυνατόν, επομένως, να εξαντλήσουμε το ταξίδι επιστροφής του ήρωα αναφερόμενοι σε μία μόνο ραψωδία ή σε κάποιους από τους στίχους του έπους. Ο φιλόλογος θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα στοιχεία, που αφορούν στο ταξίδι του Οδυσσέα, σε όλες τις διδακτικές ενότητες της Τηλεμάχειας και της Φαιακίδας. Στο σχολικό εγχειρίδιο της Οδύσσειας της Α' Γυμνασίου τα αποσπάσματα του έπους, τα οποία παρατίθενται, προκειμένου να ερμηνευτούν, και παραπέμπουν σαφώς στο ταξίδι του Οδυσσέα διευκολύνοντας την αναφορά στους σταθμούς του είναι:

- οι στίχοι 1-498 της α ραψωδίας, όπου πληροφορούμαστε ότι ο Οδυσσέας βρίσκεται στο νησί της Καλυψώς και ότι πρόκειται να ξεκινήσει από εκεί με κατεύθυνση την Ιθάκη,
- οι στίχοι 31-380 της γ ραψωδίας, όπου πληροφορούμαστε από το Νέστορα, που βρίσκεται ο Τηλέμαχος για να συλλέξει πληροφορίες για

τον πατέρα του, ότι ο Οδυσσέας επέζησε από τον πόλεμο και ετοιμαζόταν μετά τη λήξη του να αναχωρήσει για την Ιθάκη,

- οι στίχοι 241-666 της δ ραψωδίας, όπου επιβεβαιώνουμε μέσω του Μενελάου ότι ο Οδυσσέας βρίσκεται στο νησί της Καλυψώς,
- οι στίχοι 1-552 της ε ραψωδίας, όπου παρακολουθούμε την αναχώρηση του Οδυσσέα από το νησί της Καλυψώς προς την Ιθάκη,
- οι στίχοι 1-402 της ζ ραψωδίας και 1-709 της θ ραψωδίας, όπου καταγράφονται η άφιξη του Οδυσσέα στο νησί των Φαιάκων και η φιλοξενία του εκεί,
- τα προτεινόμενα αποσπάσματα των ραψωδιών της Φαιακίδας (ι 1-41, ι 240-630, κ 211-652, λ 1-54, λ 92-250, λ 369-607, μ 297-511, ν 1-139, ν 210-421), όπου καταγράφονται οι κυριότεροι σταθμοί του ταξιδιού επιστροφής: νησί του Πολύφημου, Κίρκη, νησί του ήλιου, Σκύλλα και Χάρυβδη, νησί της Καλυψώς.

Η διάχυση των στοιχείων, τα οποία συνθέτουν στο σύνολό τους το ταξίδι του Οδυσσέα, σε όλη τη διάρκεια και την έκταση του έπους, αναδεικνύουν το εργαλείο των σχεδίων δράσης ως το κατάλληλο για τη διδακτική προσέγγιση αυτού του θεματικού άξονα της Οδύσσειας.

1.2 Η καταλληλότητα της Οδύσσειας για εφαρμογή σχεδίου δράσης

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο προσδιορισμού των σχεδίων δράσης και το ομηρικό κείμενο της Οδύσσειας μπορούμε να πούμε ότι οι άξονες, οι οποίοι προσδιορίζουν το νόστο του Οδυσσέα και προσφέρονται για την προσέγγισή του μέσω project, είναι οι ακόλουθοι:

A) Η έννοια του χρόνου¹³. Μία από τις δυσκολίες, που συναντά ο μαθητής του Γυμνασίου στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει και να κατανοήσει την Οδύσσεια, είναι η διαφοροποίηση, που υπάρχει ανάμεσα στον αφηγηματικό χρόνο του έργου και στον πραγματικό χρόνο εξέλιξης και ολοκλήρωσης των γεγονότων. Φαίνεται εύκολη η διάκριση ανάμεσα στα δύο χρονικά επίπεδα. Ο αφηγηματικός χρόνος είναι εκείνος, τον οποίο χρειάζεται ο Όμηρος, για να μας περιγράψει τις περιπέτειες του ήρωά του. Ο πραγματικός χρόνος είναι εκείνος, τον οποίο χρειάστηκε ο ήρωας, για να πετύχει το στόχο του: την επιστροφή του στην Ιθάκη. Συμβαίνει εδώ κάτι ανάλογο με την αφήγηση των ιστορικών γεγονότων: χρειάζομαι μία διδακτική ώρα για να αφηγηθώ στους μαθητές την πολιορκία της Τριπολιτσάς, η οποία στην πραγματικότητα διήρκεσε τριάντα ημέρες.

Ωστόσο, στην Οδύσσεια οι δύο χρονικοί άξονες παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες, οι οποίες υπαγορεύουν την ανάγκη για επίδειξη ιδιαίτερης προσοχής

Η πρώτη από αυτές αφορά στον αφηγηματικό χρόνο του έπους. Η διάκριση της Οδύσσειας σε εικοσιτέσσερις ραψωδίες παρασύρει συχνά. Ο μαθητής

¹³ Η διάσταση του χρόνου στην Οδύσσεια, υπό την έννοια του προσδιορισμού της εποχής του χρόνου στην οποία αναφέρεται ο αφηγηματικός χρόνος, αποτέλεσε ένα από τα σημεία τριβής ανάμεσα στους Αναλυτικούς και τους Ενωτικούς. Οι Αναλυτικοί αναρωτήθηκαν σε ποια εποχή του χρόνου ανήκουν οι σαράντα ημέρες της διήγησης και αν τα καιρικά φαινόμενα, στα οποία αναφέρεται ο Όμηρος, αποδίδονται σε μία, ίδια εποχή του χρόνου ή σε διαφορετικές.

Οι Ενωτικοί επισήμαναν ότι ο ποιητής κατά τη διάρκεια όλου του έργου παρέχει στοιχεία σχετικά με τις καιρικές συνθήκες, τα οποία μας οδηγούν στο φθινόπωρο. Στην α ραψωδία του έπους ο Τηλέμαχος σκεπάζεται με φλοκάτη: «Κι εκεί όλη νύχτα, στη σγουρή φλοκάτα αυτός χωμένος», στη γ ραψωδία ο Νέστορας αναφέρεται επίσης σε φλοκάτες: «Εγώ όμως έχω κι όμορφα στρωσίδια και φλοκάτες», γύρω από τη σπηλιά της Καλυψώς στη ραψωδία ε υπάρχει κληματαριά με ώριμους καρπούς: «κληματαριά πολύβλαστη σταφύλια φορτωμένη» και στη ραψωδία τ οι δούλες του παλατιού του Οδυσσέα άναψαν φωτιά στο τζάκι για να ζεσταθούν: «κι άκαυτα ξύλα σώρασαν, να κάμουν φως και ζέστη».

Οι Αναλυτικοί εστίασαν στους αστερισμούς, που αναφέρονται στη ραψωδία ε (στ. 281-287):

*«και μήτε ο ύπνος του 'κλινε τα μάτια, ενώ την Πούλια
αγνάντευε και το Βοσκό, που αργεί να βασιλέψει,
και την Αρκούδα που πολλοί κι αμάξι τηνε κράζουν
και πάντα αυτού κλωθογυρνά τον Κυνηγό θωρώντας»*

επισημαίνοντας ότι αυτοί οι αστερισμοί εμφανίζονται όλοι μαζί στον ουρανό μόνο το καλοκαίρι.

εύκολα μπορεί να μπερδέψει τον αριθμό των ραψωδιών με το χρόνο, που χρειάζεται ο Όμηρος για να μας διηγηθεί τις περιπέτειες του ήρωά του και να θεωρήσει ότι ο αφηγηματικός χρόνος είναι τόσες ημέρες όσες και οι ραψωδίες, δηλαδή εικοσιτέσσερις. Μία προσεκτική, όμως, μελέτη του έπους καταδεικνύει ότι άλλοτε ο χρόνος της αφήγησης μένει στάσιμος, για δύο ή και τρεις ραψωδίες και άλλοτε ότι σε μία ραψωδία καλύπτονται μέχρι και είκοσι ημέρες αφήγησης. Το αποτέλεσμα είναι ότι ο αφηγηματικός χρόνος της Οδύσσειας καλύπτει σαράντα μία ημέρες¹⁴.

Η δεύτερη ιδιαιτερότητα του χρόνου στην Οδύσσεια αφορά στον πραγματικό χρόνο δράσης του ήρωα και εξέλιξης των γεγονότων. Ο Οδυσσεύς περιπλανήθηκε για δέκα χρόνια συνολικά μέχρι την άφιξή του στην Ιθάκη. Είναι, όμως, αξιοπρόσεκτο ότι η έναρξη του πραγματικού χρόνου του ταξιδιού του ήρωα δεν συμπίπτει με την έναρξη του έπους. Ο πραγματικός χρόνος ξεκινά στην Οδύσσεια στη ραψωδία ι, όπου αναφέρεται ότι:

*Μα ελάτε τον πολύπαθο ν' ακούστε γυρισμό μου,
που μ' όρισε του Κρόνου ο γιος σαν έφυγα απ' την Τροία.
Στους Κίκονες ο άνεμος με ξόρισε απ' την Τροία,
στην Ίσμαρο, όπου κούρσεψα και κάστρο και κατοίκους.*

(ι 37-40, μτφρ. Ζ. Σιδέρη)

Και μάλιστα ο πραγματικός χρόνος του νόστου του ήρωα προσμετράται αντίστροφα. Ξεκινά από το δέκατο χρόνο περιπλάνησής του και, καθώς η δράση εξελίσσεται, φτάνει μέχρι το χρονικό σημείο μηδέν: την άφιξή του στην Ιθάκη.

¹⁴ Αναφορικά με τη διάσταση του χρόνου στην τραγωδία και το έπος ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι: «ή μὲν (τραγωδία) ὅτι μάλιστα πειράται ὑπὸ μίαν περίοδον ἡλίου εἶναι ἢ μικρὸν ἐξαλλάττειν, ἡ δὲ ἐποποιία ἀόριστος τῷ χρόνῳ καὶ τούτῳ διαφέρει» αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα του επικού ποιητή να μην τηρήσει χρονικά όρια στην αφήγησή του. Ωστόσο, ο Όμηρος θέτει χρονικά όρια αλλά και τα σέβεται.

Επομένως, αφηγηματικός και πραγματικός χρόνος στην Οδύσσεια διακρίνονται σαφώς. Είναι απαραίτητο, εξάλλου, να κατανοήσει ο μαθητής τη διάκριση αυτή τόσο για να μπορεί να παρακολουθεί τη δομή και εξέλιξη της Οδύσσειας όσο και για να αξιοποιεί τις γνώσεις του σε συναφή γνωστικά αντικείμενα, όπως η Λογοτεχνία και η Ιστορία. Εάν οι δύο χρονικοί άξονες του ομηρικού έπους δεν διακριθούν σαφώς, θα είναι δύσκολο, για παράδειγμα, να κατακτηθούν μοναδικής λογοτεχνικής λειτουργικότητας τεχνικές, οι οποίες σχετίζονται με την έννοια του χρόνου, όπως εκείνη του εγκιβωτισμού, όπως ονομάζεται η ένθεση μιας αφήγησης σε μια άλλη. Η ανάγκη κατανόησης των χρονικών αξόνων της Οδύσσειας και ο συσχετισμός της με ποιητικές τεχνικές, που υιοθετεί ο Όμηρος, υπηρετείται με ποικίλες δραστηριότητες, που περιλαμβάνονται στο αντίστοιχο Βιβλίο του Μαθητή και με διδακτικές κατευθύνσεις για την υλοποίησή τους στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, στο Βιβλίο του Μαθητή οι πίνακες 3, 4 και 5 αναφέρονται στη «Χρονογραφική σειρά των περιπετειών του Οδυσσέα και τον εγκιβωτισμό», οι ερωτήσεις 1 και 2 της ενότητας «Γενική θεώρηση της Φαιακίδας» και η εργασία αρ. 30 της ενότητας «Γενική θεώρηση της Οδύσσειας» αναφέρονται στη διάσταση του χρόνου και την τεχνική του εγκιβωτισμού. Διδακτικές κατευθύνσεις για την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση των αντίστοιχων πινάκων δίνονται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, όπου η μελέτη του ταξιδιού του Οδυσσέα και των αφηγηματικών τεχνικών του Ομήρου καταγράφονται ως κύριοι διδακτικοί στόχοι.

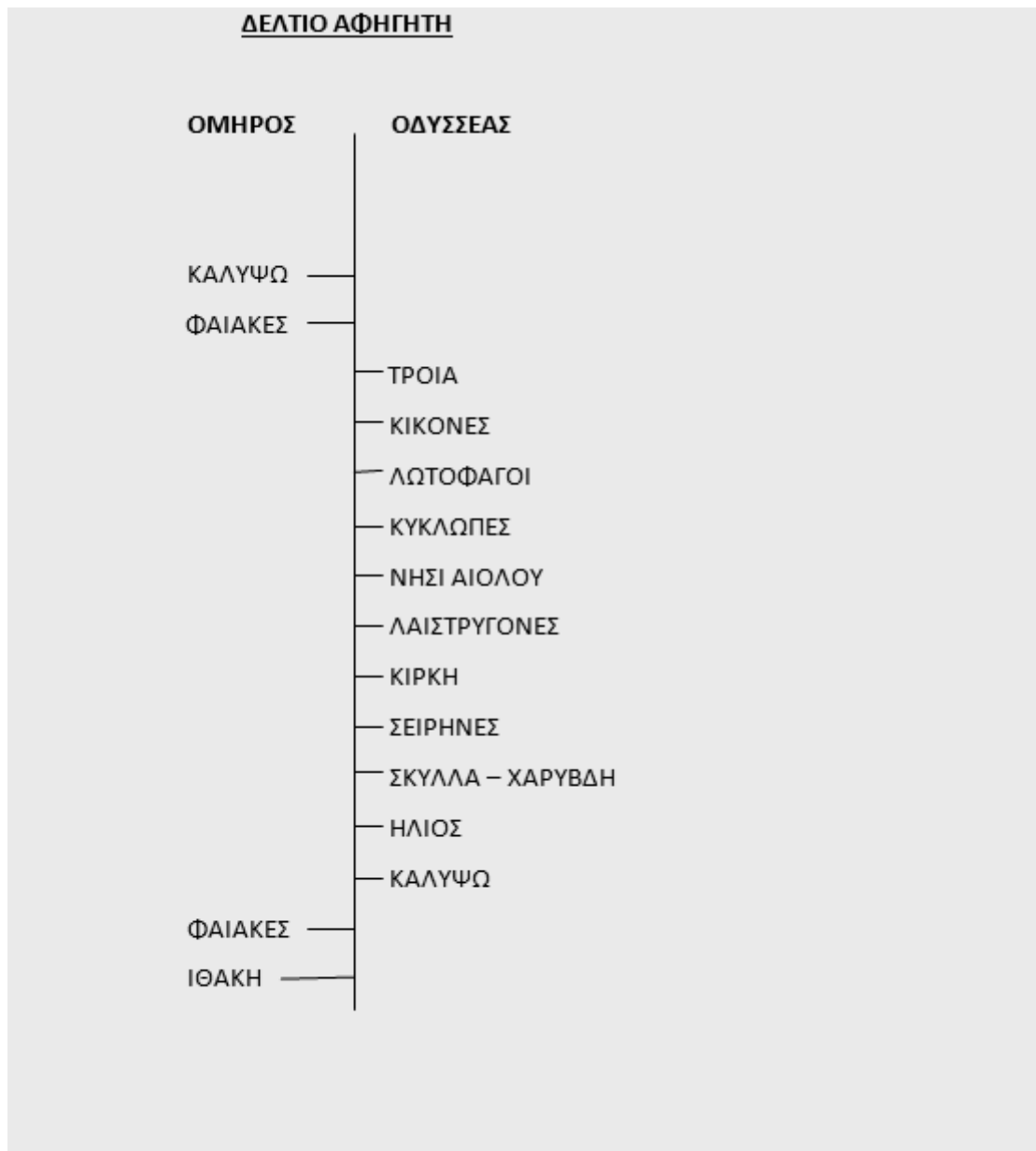
Στην Οδύσσεια η κυριότερη «ενθηκευμένη» αφήγηση, η οποία πρέπει να γίνει κατανοητή από τους μαθητές, είναι εκείνη των «Μεγάλων Απολόγων». Στις ραψωδίες ι-μ το αφηγηματικό παρόν διακόπτεται. Μεσολαβεί το αφηγηματικό παρελθόν, το οποίο χρονικά είναι μακρότερο από το αφηγηματικό παρόν, και επιστρέφουμε στο αφηγηματικό παρόν, στο οποίο έχει ενσωματωθεί το αφηγηματικό παρελθόν μαζί με το αφηγηματικό περιεχόμενό του. Χαρακτηριστικό είναι, εξάλλου, ότι η τεχνική του εγκιβωτισμού στην ομηρική Οδύσσεια συνδέεται και με εναλλαγή των προσώπων-αφηγητών. Το αφηγηματικό περιεχόμενο της Οδύσσειας ξεκινά με την υιοθέτηση της λογοτεχνικής τεχνικής, που είναι γνωστή ως *media res*. Σε κάποιο κρίσιμο σημείο του αφηγηματικού παρόντος, στη μέση σχεδόν της εξέλιξης, αρχίζει η παράθεση των γεγονότων, η οποία γίνεται από τον Όμηρο. Ο ποιητής μάς

διηγείται τις δύο τελευταίες ημέρες της παραμονής του Οδυσσέα στο νησί της Καλυψώς, την αποχώρησή του από εκεί, το ναυάγιο, την παρέμβαση της νύμφης Λευκοθέας και, τελικά, την άφιξή του στο νησί των Φαιάκων. Εκεί ο Οδυσσέας θα φιλοξενηθεί και όταν η ταυτότητά του θα αποκαλυφθεί, ο Όμηρος θα σταματήσει να αφηγείται¹⁵ και τη θέση του θα πάρει ο ίδιος ο ήρωας-πρωταγωνιστής του έπους. Ο Οδυσσέας θα αφηγηθεί το ταξίδι της επιστροφής από την αρχή ξεκινώντας από την Τροία και συνεχίζοντας με τις περιπέτειές του στους Κίκονες, στους Λωτοφάγους, στους Κύκλωπες, στο νησί του Αιόλου, στους Λαιστρυγόνες, στο νησί της Κίρκης, στις Σειρήνες, στις Σκύλλα και Χάρυβδη, στο νησί του Ήλιου, στο νησί της Καλυψώς και, τελικά, στο νησί των Φαιάκων. Το αφηγηματικό παρελθόν ολοκληρώνεται, καθώς συναντά το αφηγηματικό παρόν, από όπου ξεκινήσαμε. Η σκυτάλη της αφήγησης περνά και πάλι στον Όμηρο, ο οποίος συνεχίζει να μας παρουσιάζει την πορεία του ήρωα μέχρι την άφιξή του στην Ιθάκη και την αποκατάσταση της ηρεμίας στο παλάτι μετά τη Μνηστηροφονία.

Η εναλλαγή του ρόλου του αφηγητή ανάμεσα στον Όμηρο και τον Οδυσσέα συμβάλλει στην κατανόηση της διάστασης του χρόνου και της λειτουργίας του στην Οδύσσεια, εφόσον γίνεται σαφής τόσο η διάκριση του χθες και του σήμερα όσο και η σύζευξή τους. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες της μεθόδου project ο φιλόλογος θα μπορούσε να προτείνει τη σταδιακή χρονικά, καθώς προχωρεί η εξέλιξη του έπους, συμπλήρωση μιας κάρτας με την ονομασία

¹⁵ Σχετικά με το ρόλο του αφηγητή στην ιστορία που διηγείται, αξίζει εδώ να αναφέρουμε και να συσχετίσουμε τη θεωρία με το παράδειγμα της Οδύσσειας την κατηγοριοποίηση των αφηγητών σύμφωνα με το Γάλλο αφηγηματολόγο Gerard Genette. Ανάλογα με τη συμμετοχή του αφηγητή στην ιστορία, που αφηγείται, και το αφηγηματικό επίπεδο, όπου ανήκει αυτός, ο Genette διακρίνει τέσσερις βασικούς τύπους αφηγητή: α) Τον εξωδιηγητικό-ετεροδιηγητικό τύπο. Είναι ο αφηγητής, πρώτου βαθμού, που δεν μετέχει στην ιστορία, που αφηγείται. Στην κατηγορία αυτή ανήκει ο ίδιος ο Όμηρος. β) Τον εξωδιηγητικό-ομοδιηγητικό τύπο. Πρόκειται για τον αφηγητή πρώτου βαθμού, που διηγείται τη δική του ιστορία, όπως συμβαίνει στις αυτοβιογραφίες. γ) Τον ενδοδιηγητικό-ετεροδιηγητικό τύπο. Πρόκειται για τον αφηγητή δευτέρου βαθμού, ο οποίος δεν μετέχει στην ιστορία, που αφηγείται. δ) Τον ενδοδιηγητικό-ομοδιηγητικό τύπο. Πρόκειται για τον αφηγητή δευτέρου βαθμού, ο οποίος αφηγείται την ιστορία του. Στην κατηγορία αυτή ανήκει ο Οδυσσέας.

«Δελτίο αφηγητή». Η διαγραμματική αναπαράσταση της εναλλαγής των αφηγητών με την ταυτόχρονη απόδοση στον καθένα της περιπέτειας, την οποία αφηγείται, σέβεται και αναπαράγει τις πληροφορίες του κειμένου, σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, και υποβοηθεί την ερμηνευτική του προσέγγιση με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή.



Ολοκληρώνοντας τη σταδιακή συμπλήρωση του παραπάνω πίνακα ο μαθητής διευκολύνεται:

- α) στην παρακολούθηση του αφηγηματικού χρόνου αλλά και του περιεχομένου,
- β) στη συνειδητοποίηση της εναλλαγής των αφηγητών,

- γ) στην «οπτικοποίηση» της «ενθήκευσης» της αφήγησης του Οδυσσέα σ' εκείνη του Ομήρου και μάλιστα στην επισήμανση ότι η τελευταία από τις περιπέτειές του, που διηγείται ο Οδυσσέας, συμπίπτει με την πρώτη περιπέτεια του ήρωα, κατά τη διήγηση του Ομήρου, στο νησί της Καλυψώς. Από αυτήν την επισήμανση εύκολα οι μαθητές μπορούν πλέον να συνειδητοποιήσουν ότι όσα αφηγείται ο Οδυσσέας έχουν προηγηθεί χρονικά, ανήκουν στο παρελθόν και αποτελούν ολοκληρωμένο βίωμα για τον ήρωα του έπους, ο οποίος εδώ κάνει μία ιστορική αναδρομή, ένα είδος φλας – μπακ, σε όσα έχει ζήσει.

Β) Η θεώρηση του Οδυσσέα ως κοσμοπολίτη. Η μετακίνηση των ατόμων από τις χώρες καταγωγής τους σε «νέες πατρίδες», που συνοδεύεται από συνάντηση των πολιτισμών, αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων, είναι χαρακτηριστικό της εποχής μας. Σ' αυτήν την πολυ-πολιτισμική πλέον ανθρώπινη κοινωνία διαστάσεις και επιδιώξεις, όπως η καλλιέργεια της υπερ-εθνικής συνείδησης, όχι μόνο έχουν θέση στην εκπαίδευση, αλλά υποδεικνύουν ως ένα βαθμό τρόπους για την υπέρβαση της διαφορετικότητας και της ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων. Αναζητούμε, με άλλα λόγια, εκείνα τα στοιχεία, που μας ενώνουν, προετοιμάζουμε τους νέους, ώστε να λειτουργούν και να σκέφτονται όχι μόνο ως μονάδες του μικρόκοσμου, στον οποίο ανήκουν, αλλά ως πολίτες ευρύτερων κοινωνικών ομάδων (Mialaret, 1996:52), όπως η Ευρώπη. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι προσανατολισμένο και το θεωρητικό μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, όπου αναφέρεται σαφώς ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προωθεί «την καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτιστικής μας αυτογνωσίας».

Η διδασκαλία των Ομηρικών επών και, ιδιαίτερα, της Οδύσσειας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης υπερ-εθνικής συνείδησης στους μαθητές. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, βασιζόμενοι στη χωροταξική διάσταση της περιπλάνησης του ομηρικού ήρωα, να υποστηρίξουμε πως μέσω της προσέγγισης της Οδύσσειας είναι δυνατόν να συμβάλλουμε στη διαμόρφωση του Ευρωπαίου πολίτη και την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Και τούτο, γιατί ο Οδυσσέας είναι ένας σύγχρονος ταξιδευτής, ένας οδοιπόρος, μία μορφή εξερευνητή και

θαλασσοπόρου, που θα μπορούσε να παραλληλιστεί με τον Μάρκο Πόλο, τον Χριστόφορο Κολόμβο, τον Βάσκο ντε Γκάμα. Η διαφορά του από τους μεγάλους ταξιδευτές- εξερευνητές είναι βέβαια η μη σκόπιμη ανακάλυψη νέων τόπων και πολιτισμών. Ωστόσο, δεν παύει το ταξίδι του Οδυσσέα να αποτελεί για την εποχή του ένα είδος εξερεύνησης. Ο Οδυσσέας γνώρισε πολλούς και διαφορετικούς τόπους και ανθρώπους:

*Τὸν ἄντρα τὸν πολύππραγο τραγούδησέ μου, ὦ Μοῦσα,
ποῦ περισσὰ πλανήθηκε, σὰν κούρσεψε τῆς Τροίας
τὸ ἱερὸ κάστρο, καὶ πολλῶν ἀνθρώπων εἶδε χώρες
κι ἔμαθε γυνῶμες, καὶ πολλὰ στὰ πέλαα βρῆκε πάθια,
γὰ μιὰ ζωὴ παλεύοντας καὶ γυρισμὸ συντρόφων.»*

(Οδύσσεια, α 1-5, μετάφραση Αργύρη Εφταλιώτη)

Κατάφερε να προσαρμοστεί σε κάθε νέα περίπτωση, να υπερβεί τις δυσκολίες και να επιστρέψει στην Ιθάκη χωρίς συντρόφους αλλά πλούσιος σε εμπειρίες. Ήταν, δε, τόσο έντονη η εμπειρία της περιπλάνησής του, ώστε έφυγε και πάλι από την Ιθάκη, όπως είναι γνωστό, μετά την επιστροφή του και την παραμονή του εκεί για μικρό χρονικό διάστημα. Ο Δάντης, στη Θεία Κωμωδία παρουσιάζει τον Οδυσσέα, τιμωρημένο στην Κόλαση, να λέει:

*Μήτε του γιου μου η αγάπη, μήτε και το σπλάχνος
του γέρου μου πατέρα, μήτε ο γλυκός πόθος
που έμελλε η χαρά της Πηνελόπης να είναι,
μπόρεσαν μέσα μου τη λαύρα να νικήσουν
που με κατάκαιγε τον κόσμο να γνωρίσω,
και των ανθρώπων τα κακά και την αξία,
αλλά στα πλάτη εβγήκα του ανοιχτού πελάγου.*

«Κόλαση», 26, 94-100, μτφρ. Γ. Βουτσινάς – Δ. Σταυρόπουλος

Στο πρόσωπο του Οδυσσέα προσωποποιείται η επιθυμία για γνωριμία του κόσμου. Ο ομηρικός ήρωας υπερβαίνει τα όρια της Ιθάκης και αποκτά συνείδηση ταξιδευτή. Αναζητεί την ανθρώπινη επικοινωνία, την επαφή με διάφορους και διαφορετικούς πολιτισμούς, χωρίς να φοβάται τη διαφορετικότητα. Είναι ένας σύγχρονος κοσμοπολίτης. Αυτό ακριβώς το στοιχείο της προσωπικότητάς του θα μπορούσε να αποτελέσει τη γέφυρα

μετάβασης από την ομηρική Οδύσσεια στο ζητούμενο της υπέρβασης του εθνικού στοιχείου και της εφαρμογής των αρχών της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η γνωριμία και η επαφή των λαών της Ευρώπης μεταξύ τους αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες της υλοποίησης της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C177) εύκολα γίνεται κατανοητή η χρησιμότητα της διδασκαλίας της Οδύσσειας προς την κατεύθυνση αυτή: ο Οδυσσεύς περιπλανώμενος στους σταθμούς του ταξιδιού του λειτουργεί ως φορέας επικοινωνίας¹⁶, ως συνδετικός κρίκος διαφορετικών ανθρώπων και πολιτισμών. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αυτό ακριβώς επιζητεί: την επικοινωνία, τη γνωριμία μεταξύ των λαών της Ευρώπης, που θα αναδείξει τις ομοιότητες και θα παραβλέψει τις διαφορές.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης και προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές δράσεις και δραστηριότητες.

2.1 Προβληματισμοί για την οργάνωση της διδασκαλίας

Α) Η έννοια του χρόνου: Προκειμένου να κατανοηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα και πληρέστερα τόσο η διάκριση των δύο αξόνων μεταξύ τους όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, ο φιλόλογος μπορεί να επιδιώξει την «κατασκευή» δύο γραμμών του χρόνου, μία για τον αφηγηματικό χρόνο και μία για τον πραγματικό. Δεδομένου, δε, ότι η διάσταση του χρόνου δεν

¹⁶ Όταν φτάνει στο νησί των Φαιάκων, τελευταίο σταθμό της περιπλάνησής του πριν από την άφιξή του στην Ιθάκη, ο ομηρικός ήρωας αφηγείται στο βασιλιά Αλκίνοο και τη βασίλισσα Αρήτη τις περιπέτειές του, γνωρίζοντάς τους, έμμεσα, τους τόπους, τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς, όπου περιπλανήθηκε.

προσεγγίζεται και δεν εξαντλείται εφάπαξ, αλλά διατρέχει όλο το έπος, το προτεινόμενο διδακτικό εγχείρημα μπορεί να υλοποιηθεί ως σχέδιο εργασίας (project) καλύπτοντας χρονικά σχεδόν όλο το διάστημα διδασκαλίας της Οδύσσειας.

Κατά την έναρξη της διδακτικής προσφοράς της Οδύσσειας, και ενώ οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με το κείμενο, ο φιλόλογος πρέπει να επιδιώξει την καλλιέργεια ενός κλίματος, το οποίο θα απαγορεύει τη θεώρηση της Οδύσσειας μόνο ως απλουστευμένης αφηγηματικής ιστορίας. Πρόκειται για ένα σύνθετο και πολύπλοκο στην ερμηνευτική του διαλεύκανση κείμενο. Ακόμα και αν η ηλικία των μαθητών δεν επιτρέπει να παρουσιάσουμε τον προβληματισμό, που έχει προκαλέσει η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, στο βαθμό της πολυπλοκότητάς του, ωστόσο δεν μας επιτρέπει διδακτικά να «θυσιάσουμε» τη μοναδικότητα της δομής του ομηρικού έπους, τις ιδέες που αυτό εκφράζει και τα στοιχεία τεχνικής του στην προσπάθεια παροχής εύπεπτης γνώσης.

Προς την παραπάνω κατεύθυνση προσανατολισμένος ο φιλόλογος και στοχεύοντας με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας να ολοκληρώσει και το σχεδιασμό των δύο γραμμών του χρόνου¹⁷, θα μπορούσε να διερευνά και να διακρίνει συστηματικά το χρονικό πλαίσιο δράσης των ηρώων. Αυτό θα μπορούσε να γίνει είτε με τη βοήθεια των μαθητών είτε από τον ίδιο το φιλόλογο, ο οποίος γνωρίζοντας το κείμενο θα μπορούσε να συμπληρώνει τα ανά ραψωδία στοιχεία του αφηγηματικού χρόνου δεδομένου ότι πολλές από τις ραψωδίες διδάσκονται περιληπτικά ή αποσπασματικά. Χαρακτηριστικό είναι ότι μέχρι και τη ραψωδία ε δεν συναντάται ο ήρωας και πρωταγωνιστής του έπους. Ο παροντικός χρόνος της αφήγησης έχει αρχίσει από την πρώτη, ήδη,

¹⁷ Ο σχεδιασμός των γραμμών του χρόνου θα μπορούσε να γίνει είτε στην τελευταία σελίδα του τετραδίου των μαθητών, όπου και θα παραπέμπονται κάθε φορά, για να συμπληρώνουν τα στοιχεία είτε σε κάποιο χαρτόνι, το οποίο θα κολληθεί στον τοίχο της αίθουσας διδασκαλίας και όλοι μαζί, φιλόλογος και μαθητές, θα συμπληρώνουν κάθε φορά τα νέα δεδομένα.

ραψωδία. Ωστόσο, κινείται σε δύο παράλληλους άξονες. Εκείνον, που καταγράφει το ταξίδι του Τηλέμαχου στη Σπάρτη και την Πύλο, με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων για τον πατέρα του και εκείνον που αφορά στη δράση του Οδυσσέα στο παρόν. Ο παροντικός χρονικός άξονας, που καλύπτει τη δράση του Οδυσσέα, «ενεργοποιείται» για πρώτη φορά στη ραψωδία ε. Εκεί για πρώτη φορά, και με τη βοήθεια του φιλόλογου, ο μαθητής θα συνειδητοποιήσει ότι, ενώ ο Οδυσσέας χρειάστηκε είκοσι μέρες για να φτάσει από το νησί της Καλυψώς στο νησί των Φαιάκων, ο Όμηρος μάς περιγράφει σε λίγους μόνο στίχους το ταξίδι αυτό:

288 *Μέρες τραβούσε δεκαεφτά σης θάλασσας τα πλάτια.*

*Στις δεκαοχτώ φανήκανε της χώρας των Φαιάκων
τα βαθιοίσκιωτα βουνά στο πιο κοντά του μέρος*

405 *Στα φουσκωμένα κύματα δυο μέρες και δυο νύχτες*

παράδερνε κι αντίκρισε χίλιες φορές το χάρο.

Σαν έφεξε η ροδόχρωμη αυγή την τρίτη μέρα,

έπαψε τότε ο άνεμος και ήρθε άπνευτη γαλήνη.

Ερωτήσεις, όπως: «Πόσες ημέρες χρειάστηκε ο Οδυσσέας για να φτάσει από το νησί της Καλυψώς στο νησί των Φαιάκων και σε πόσους στίχους μας το αφηγείται ο Όμηρος;» θα βοηθήσουν το μαθητή να συνειδητοποιήσει τη διαφορά ανάμεσα στους δύο χρονικούς άξονες.

Καθώς η αφήγηση του νόστου εξελίσσεται, ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να συμπληρώνει τους δύο άξονες και ιδιαίτερα τον άξονα του πραγματικού χρόνου. Με τη βοήθεια του φιλόλογου, ο οποίος μπορεί να επισημαίνει κατά την εξέλιξη του έπους το εκάστοτε χρονικό σημείο αναφοράς, ο μαθητής θα μπορέσει να συνειδητοποιήσει αυτό, που διαγραμματικά απεικονίζεται στις δύο γραμμές του χρόνου: ο Οδυσσέας χρειάστηκε είκοσι μέρες να φτάσει από το νησί της Καλυψώς στο νησί των Φαιάκων (ε 278κ.ε.). Έμεινε εκεί τρεις ημέρες (ε έως ν 77) και κατά τη διάρκεια αυτών των ημερών διηγήθηκε στον Αλκίνοο και την Αρήτη τις περιπέτειες 2 ετών (ι έως και μ). Οι βασιλείς των Φαιάκων βοηθούν τον ήρωα να φύγει από το νησί τους και να φτάσει τελικά στην Ιθάκη μετά από δύο μέρες (ν 119). Από την άφιξη του Οδυσσέα στην πατρίδα του

μέχρι και την Μνηστηροφονία και το τέλος της Οδύσσειας μεσολαβούν επτά ημέρες (ν έως ω).

Αρχείο 1. Γραμμές του Χρόνου

Στο αντίστοιχο σημείο του ηλεκτρονικού υλικού μπορείτε να δείτε το αρχείο αυτό.

Η σταδιακή συμπλήρωση των δύο χρονικών αξόνων ως διδακτική τεχνική συμβάλλει:

Πρώτον, στην προσεκτική προσέγγιση και μελέτη του ομηρικού κειμένου εκ μέρους των μαθητών. Έχοντας αναλάβει από την αρχή της διδασκαλίας του έπους μέχρι και την ολοκλήρωσή του οι μαθητές τη συμπλήρωση των δύο αξόνων του χρόνου με αναφορές σε ραψωδίες, στίχους και γεγονότα, που εκτυλίσσονται, η προσοχή τους είναι επικεντρωμένη στο κείμενο και την εξέλιξη της ιστορίας. Ακόμα και αν οι γραμμές του χρόνου συμπληρώνονται «μηχανικά» από την πλευρά των μαθητών, η επαφή και η τριβή τους με το κείμενο καλλιεργούν δεξιότητες και αποτελούν εμπειρία, διαδικαστική και γνωστική. Έχει διαδικαστικό χαρακτήρα η συμπλήρωση των γραμμών του χρόνου της Οδύσσειας στο βαθμό που οι μαθητές ασκούνται στην επιλεκτική ανάγνωση του κειμένου, ώστε να αξιοποιήσουν μόνο τα χρήσιμα για τη συμπλήρωση των γραμμών στοιχεία, ή/και στην ορθή ταξινόμηση των στοιχείων, που θα συγκεντρωθούν, με κριτήρια, όπως, για παράδειγμα, η χρονική ακολουθία των ραψωδιών και η εναλλαγή των αφηγητών. Είναι γνωστική, επίσης, η ίδια δραστηριότητα, επειδή προαπαιτεί τη λογικο-μαθηματική σκέψη και γνώση για τον υπολογισμό του χρόνου, αφηγηματικού ή πραγματικού. Επιπλέον, η ίδια δραστηριότητα ανταποκρίνεται στην πρόταση για καλλιέργεια πολλών από τους οκτώ τύπους νοημοσύνης του H. Gardner. Ο μαθητής, επιδιώκοντας να συμπληρώσει τις γραμμές του αφηγηματικού και του πραγματικού χρόνου του ομηρικού έπους καλλιεργεί, κατά Gardner:

- τη γλωσσική νοημοσύνη του, εφόσον εδώ υπάγονται τόσο η ανάγνωση του κειμένου όσο και οι ημερολογιακές καταγραφές,
- τη λογικομαθηματική νοημοσύνη του, εφόσον πρέπει να διερευνήσει τις χρονικές ακολουθίες αλλά και να υπολογίσει το χρόνο,
- την ενδοπροσωπική αλλά και διαπροσωπική νοημοσύνη του, εφόσον πρέπει να συνεργαστεί για το αποτέλεσμα με το σύνολο της τάξης και,

μάλιστα, αφού έχει πραγματοποιήσει τις προσωπικές του επιλογές και έχει νοηματοδοτήσει μέσα του την έννοια του χρόνου,

- τη χωρική νοημοσύνη του, εφόσον η ίδια η εποπτική απόδοση του κειμένου αποτελεί προσδιοριστική παράμετρο γι' αυτόν τον τύπο νοημοσύνης,
- την κιναισθητική νοημοσύνη του, εφόσον η συμπλήρωση μιας γραμμής χρόνου αποτελεί, μεταξύ άλλων, και κατασκευαστική δεξιότητα.

Δεύτερον, στη δράση και συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι σύμφωνα με τις αρχές του κονστрукτιβισμού, «χτίζουν», «ανακαλύπτουν» τη γνώση είτε οργανώνοντας ταξινομίες με τα στοιχεία, που τους προσφέρονται, είτε, υπερβαίνοντας την απλή διαδικασία παράθεσης των στοιχείων, δημιουργώντας ανάμεσα σ' αυτά σχέσεις αιτιακής και χρονικής ακολουθίας. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργούνται η αφαιρετική και κριτική σκέψη των μαθητών, εφόσον αυτοί προβαίνουν σε ενέργειες ταξινόμησης των στοιχείων του κειμένου με κριτήριο τη χρονική ακολουθία, σύγκρισης του αφηγηματικού με τον πραγματικό χρόνο, ερμηνείας και τελικά κατανόησης της δομής του ομηρικού κειμένου.

Τρίτον, στο διαγραμματικό μετασχηματισμό του κειμένου, ο οποίος συνάδει με τις αρχές και τη λειτουργικότητα της αρχής της εποπτείας.

Τέταρτον, στην ανάδειξη της συνοχής και συνέχειας του κειμένου σε συνδυασμό με την αξιολόγηση της εκάστοτε νέας γνώσης. Ο άξονας αυτός συνδέεται με την ολιστική προσέγγιση του ομηρικού έπους. Συμπληρώνοντας τους άξονες του χρόνου ο μαθητής συνειδητοποιεί σταδιακά ότι το καθένα από τα στοιχεία, που ο ποιητής παρουσιάζει, έχει τη δική του λειτουργικότητα και συμβολή στην εξέλιξη του μύθου. Ο Οδυσσέας τυφλώνει τον Πολύφημο, επειδή απειλήθηκε η ζωή εκείνου και των συντρόφων του. Ο Ποσειδώνας καταδιώκει τον Οδυσσέα, επειδή τύφλωσε τον Πολύφημο. Ο νόστος του ήρωα καθυστερεί, επειδή ο θεός της θάλασσας προκαλεί και επιδιώκει την καθυστέρηση αυτή. Δεν ξέρουμε τι θα γινόταν, εάν κάποιο από τα προηγούμενα «επειδή» δεν ίσχυε. Άλλωστε δεν μας ενδιαφέρει να εστιάσουμε σε πιθανότητες αλλά στο ίδιο το κείμενο. Και, μάλιστα, μας ενδιαφέρει να αναδείξουμε την αιτιώδη ακολουθία των γεγονότων, η οποία, με αφετηρία και αφορμή την ομηρική ποιητική τεχνική εθίζει το μαθητή σε τρόπους σκέψης και λειτουργίας ευρύτερα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση στοχεύοντας θα μπορούσαμε, στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας να παρωθήσουμε τους μαθητές να φτιάξουν την καρτέλα του κάθε σταθμού – περιπέτειας του Οδυσσέα καταγράφοντας, όπως φαίνεται παρακάτω, τη ραψωδία αναφοράς, το χρόνο παραμονής στον εκάστοτε σταθμό, τον τυχόντα αριθμό των χαμένων συντρόφων, τα κύρια πρόσωπα, που πρωταγωνιστούν ή συμμετέχουν σε κάθε σταθμό-περιπέτεια, κάποια ιδιαίτερα, νέα, τυχόν, χαρακτηριστικά του ήρωα καθώς και μία προσωπική εκτίμηση ή ένα σχολιασμό για τη σπουδαιότητα της κάθε περιπέτειας και για τα συναισθήματα, που γέννησε σε κάθε μαθητή.

Σταθμός:

Ραψωδία:

Χρόνος παραμονής:

Απώλειες συντρόφων:

Πρόσωπα:

Χαρακτηριστικά Οδυσσέα:

Προσωπικές σημειώσεις:

Η συγκέντρωση όλων των καρτελών, στο τέλος του σχεδίου δράσης, θα βοηθήσει το μαθητή να δει την ολότητα του έργου και να αναδείξει τη λειτουργικότητα όλων των στοιχείων του περιεχομένου του.

Β) Η θεώρηση του Οδυσσέα ως κοσμοπολίτη: Στο βαθμό που στοχεύει στην υλοποίηση των αρχών μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και, ειδικότερα, της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ο φιλόλογος μπορεί να λάβει υπόψη του, στη διδακτική πράξη, τις ακόλουθες παραμέτρους, προσδιοριστικές της μεθοδολογίας διδασκαλίας του μαθήματος:

- Το αρχαιοελληνικό κείμενο, πρωτότυπο ή μεταφρασμένο, το οποίο θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης με κάθε σεβασμό για την εποχή του και τα χαρακτηριστικά του. Αυτό σημαίνει ότι στην προσπάθεια να υπηρετήσουμε το σκοπό και τους στόχους μιας ευρωπαϊκής θεώρησης δεν θα πρέπει να παρερμηνεύουμε το κείμενο ή να υπερβάλλουμε στις ερμηνευτικές μας προσεγγίσεις. Ο Οδυσσέας μπορεί γόνιμα και λειτουργικά να αναδειχθεί σε πρότυπο Ευρωπαίου πολίτη. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να αποκοπεί από το χωροχρονικό πλαίσιο δράσης του και να αλλοιωθεί ο χαρακτήρας του ή τα νοήματα του ομηρικού έπους.

- Την ίδια την έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Θα πρέπει να νοηθεί και να υπογραμμιστεί εδώ ότι η επιδίωξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση δεν θα πρέπει να γίνεται εις βάρος της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Οι μαθητές, δηλαδή, θα πρέπει να αγαπήσουν πρώτα τη χώρα τους, για να αγαπήσουν την Ευρώπη. Θα πρέπει να νιώσουν μονάδες ενός μικρόκοσμου πρώτα, για να μπορέσουν να τον διευρύνουν και να αναλάβουν ρόλους σε μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες. Και αυτό είναι κάτι που δεν διδάσκεται ως γνώση. Βιώνεται. Διαμορφώνεται με την ευαισθητοποίηση διαφόρων πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή και μάλιστα σε βάθος χρόνου.
- Την ανάγκη ψυχοπαιδαγωγικής θεμελίωσης των διδακτικών ενεργειών, ώστε αυτές να είναι αποτελεσματικές. Αυτό σημαίνει ότι ο φιλόλογος πρέπει να σεβαστεί την ηλικία και τις δυνατότητες των μαθητών του αλλά και να εφαρμόσει αρχές και νόμους της μάθησης και της διδασκαλίας, όπως οι αρχές της εγγύτητας στη ζωή, της βιωματικότητας και της αυτενέργειας, η έννοια της διαθεματικότητας, οι νόμοι της ευρετικής - ανακαλυπτικής μάθησης, η ολιστική θεώρηση της γνώσης, η συνεργατική μάθηση κ.ά.
- Το σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, ώστε οι διδακτικές ενέργειες και τεχνικές, που υιοθετούνται, να μην αποκλίνουν από αυτούς και να μην αλλοιώνουν το χαρακτήρα του μαθήματος.

2.2 Σχεδιασμός της διδασκαλίας

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική και έχοντας πάντα υπόψη τις διαστάσεις, που αναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να προτείνουμε τις παρακάτω διδακτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της προσέγγισης της ομηρικής

Οδύσσειας, και ιδιαίτερα της μελέτης του ταξιδιού του Οδυσσέα, οι οποίες συμβάλλουν και στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση:

α) Δίνονται στους μαθητές οι ονομασίες των σταθμών-περιοχών του ταξιδιού του Οδυσσέα, όπως τις συναντάμε στον Όμηρο και όπως παραδίδονται σήμερα¹⁸. Στη συνέχεια, καλούνται οι μαθητές μεμονωμένα ή σε ομάδες:

- i) να συνθέσουν τα ζευγάρια των περιοχών, ώστε να φανεί σε ποια σημερινή περιοχή αντιστοιχεί ο κάθε σταθμός του Οδυσσέα,
- ii) να βρουν τις περιοχές σ' ένα σύγχρονο χάρτη,
- iii) να ετοιμάσουν ένα σύντομο περιγραφικό κείμενο για τον κάθε σταθμό της πορείας του Οδυσσέα παρουσιάζοντάς τον τότε και σήμερα με στοιχεία που θα αντλήσουν τόσο από το ομηρικό κείμενο όσο και από άλλες, σύγχρονες πηγές, που εκείνοι επιθυμούν, και
- iv) να εντοπίσουν και να σχολιάσουν τυχόν ομοιότητες και διαφορές πολιτισμικού χαρακτήρα των περιοχών αυτών (π.χ. γλώσσα που μιλούν σήμερα οι άνθρωποι των περιοχών, χώρα στην οποία ανήκουν οι περιοχές κ.ά.).

Ο διδακτικός σκοπός της παραπάνω δραστηριότητας είναι η γνώση και η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των σταθμών του Οδυσσέα και η αντιστοίχισή τους με σύγχρονες περιοχές. Δευτερεύοντες στόχοι θα μπορούσαν να θεωρηθούν η ολιστική, διαθεματική προσέγγιση του ταξιδιού του ήρωα αλλά και η γνωριμία με τόπους και πολιτισμούς, που διατηρούνται ή όχι μέχρι σήμερα, και οπωσδήποτε συμβάλλουν, έστω και ως θεωρητική προσέγγιση, στη διαμόρφωση μιας συνείδησης, που υπερβαίνει το «εγώ» και

¹⁸ Είναι γνωστό ότι έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις για την πορεία του ταξιδιού του Οδυσσέα και τους σταθμούς του ταξιδιού του. Δεν είναι ο σκοπός αυτής της εργασίας να ασχοληθούμε με αυτό. Ωστόσο, για να μπορεί ο αναγνώστης να παρακολουθεί καλύτερα τη συλλογιστική μας, παραθέτουμε εδώ την αντιστοιχία των ομηρικών περιοχών με τις σύγχρονες, σύμφωνα με την άποψη, που υιοθετούμε: Κίκονες - Μαρώνεια της Θράκης, Στενά της Μεσσήνας - Σκύλα και Χάρυβδη, Κόλπος Γκαέτας, Λάτσιο - Κίρκη, Τυρρηνικά νησιά - Σειρήνες, Κέρκυρα - Νησί των Φαιάκων, Τζέρμπα Τυνησίας - Λωτοφάγοι, Γκότζο Μάλτας - Καλυψώ, Λόφος Χισαρλίκ - Τροία, Ιθάκη - Ιθάκη, Μάλτα - Αίολος, Σικελία - Κύκλωπες, Λαιστρυγόνες, Νησί του Ήλιου.

γνωρίζει το «εμείς». Οι μαθητές προσπαθώντας να αντιστοιχίσουν τους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα με περιοχές του σημερινού κόσμου και να τις παρουσιάσουν, ερευνούν, ανακαλύπτουν, γνωρίζουν και σκιαγραφούν τις περιοχές αυτές και τα χαρακτηριστικά τους. Με τον τρόπο αυτό υπηρετείται μία βασική πτυχή της διεθνικής αλλά και ευρωπαϊκής διάστασης και ειδικότερα: η γνωριμία και επαφή των μαθητών, ως αυριανών πολιτών της Ευρώπης, με το χωροταξικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής ηπείρου, εφόσον μάλιστα η πλειοψηφία των σταθμών του Οδυσσέα τοποθετείται στην περιοχή της Μεσογείου. Επιπλέον, η διαδικασία της σύγκρισης των περιοχών αυτών σε πολιτισμικό επίπεδο βοηθά το μαθητή να συνειδητοποιήσει τη χωροταξική συνέχεια της γεωγραφικής περιοχής της Μεσογείου, αλλά και την πολιτιστική ομοιογένειά της κυρίως μέσω των ομοιοτήτων, τις οποίες θα εντοπίσουν οι μαθητές στις περιοχές, τις οποίες μελετούν.

Η παραπάνω δραστηριότητα ανταποκρίνεται σε σύγχρονες μαθησιακές και διδακτικές αρχές και διαδικασίες:

- i) Προσεγγίζει το ταξίδι του Οδυσσέα διεπιστημονικά, καθώς βάζει τους μαθητές στη διαδικασία να αξιοποιήσουν και να συνδυάσουν γνώσεις γεωγραφικές, στο βαθμό που πρέπει να εντοπίσουν τους σταθμούς του ταξιδιού στο χάρτη αλλά και δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, εφόσον πρέπει να παραγάγουν κείμενο περιγραφικό για τον κάθε σταθμό του Οδυσσέα.
- ii) Καλλιεργεί την κριτική σκέψη του μαθητή, εφόσον τον εμπλέκει στη διαδικασία σύγκρισης σε πολιτισμικό επίπεδο των περιοχών, που μελετούν.
- iii) Αξιοποιεί τη διδακτική αρχή της εγγύτητας στη ζωή, εφόσον αντιπαραβάλλει το χθες με το σήμερα και μάλιστα προβάλλει το χθες ως επίκαιρο και γνωστό.
- iv) Προσφέρεται, επίσης, η δυνατότητα αξιοποίησης της συνεργατικής μάθησης στο βαθμό που ο φιλόλογος θα αξιοποιήσει την ομάδα, θα διακρίνει τους μαθητές και θα αναθέσει σε κάθε ομάδα τη μελέτη διαφορετικού σταθμού του ήρωα στη διαχρονική του παρουσίαση.

β) Προτείνεται στους μαθητές, είτε μεμονωμένα είτε κατά ομάδες να συλλέξουν στοιχεία για τους μεγάλους θαλασσοπόρους – ταξιδευτές, όπως ο Μάρκο

Πόλο, ο Βάσκο ντε Γκάμα, ο Χριστόφορος Κολόμβος, και να συγκρίνουν τα ταξίδια τους με το ταξίδι του Οδυσσέα απαντώντας στο εξής ερώτημα: «Αποτελούσε κατόρθωμα για την εποχή του Ομήρου, όπως τα ταξίδια των μεγάλων θαλασσοπόρων για την εποχή τους, το ταξίδι του Οδυσσέα; Να λάβετε υπόψη σας τα μέσα μετακίνησής του και τη γεωγραφική έκταση, την οποία κάλυψε με τους σταθμούς της περιπλάνησής του». Σε δεύτερο στάδιο της ίδιας δραστηριότητας, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν, αφού έχουν γνωρίσει τους σταθμούς του ταξιδιού του ήρωα, τι θα μπορούσε να μεταφέρει μαζί του στην Ιθάκη ο Οδυσσέας από κάθε περιοχή, αν δεν ναυαγούσε και έφτανε εκεί σώος. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα οι μαθητές θα ήταν δυνατό να καταγράψουν τι θα μπορούσαν οι ίδιοι, αν τους δινόταν η ευκαιρία να ταξιδέψουν στην Ευρώπη, να φέρουν πίσω στη χώρα τους ως αντιπροσωπευτικά στοιχεία των χωρών του ταξιδιού τους.

Πάντα στο πλαίσιο της καλύτερης κατανόησης του ταξιδιού του Οδυσσέα η παραπάνω δραστηριότητα στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή, στην αξιοποίηση κυρίως των διδακτικών αρχών της βιωματικότητας και της εγγύτητας στη ζωή αλλά και στην υιοθέτηση των αρχών της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Ο μαθητής βιώνει το ρόλο του Οδυσσέα, μπαίνει στη θέση του, ταξιδεύει στη σύγχρονη Ευρώπη και καλείται να καταγράψει και να αναφέρει εκείνο το χαρακτηριστικό στοιχείο της κάθε ευρωπαϊκής χώρας, το οποίο θα έφερνε μαζί του στην Ελλάδα επιστρέφοντας από το ταξίδι του. Η γνωριμία και η αποδοχή των υπόλοιπων κρατών της Ευρώπης είναι ιδιαίτερα έντονη εδώ και συμβάλλει στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής διάστασης. Ο μαθητής αναζητεί, καταγράφει, αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα στοιχεία των ευρωπαϊκών κρατών. Έτσι, οι πολιτισμοί συναντώνται και το πρώτο βήμα προς την ενιαία θεώρηση γίνεται ήδη, εφόσον ό,τι είναι γνωστό δεν φοβίζει πλέον, αλλά θεωρείται οικείο και φιλικό.

Η παραπάνω δραστηριότητα ανταποκρίνεται, επίσης, σε σύγχρονες μαθησιακές και διδακτικές αρχές και διαδικασίες:

- i) Καλλιεργεί την κριτική σκέψη του μαθητή. Και τούτο επειδή τον βάζει στη διαδικασία της σύγκρισης του ταξιδιού του Οδυσσέα με τα ταξίδια των μεγάλων θαλασσοπόρων, αλλά τον ωθεί επίσης στη φανταστική περιγραφή ενός δικού του ταξιδιού, τα αποτελέσματα του οποίου πρέπει να βασίζονται σε πραγματικά στοιχεία.

- ii) Υπηρετεί τη διαθεματική αξιοποίηση του ταξιδιού του Οδυσσέα, με αφορμή το οποίο οι μαθητές μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα ιστορίας, γεωγραφίας αλλά και πολιτισμού.
- iii) Αναδεικνύει τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της εγγύτητας στη ζωή. Ο μαθητής αναλαμβάνει ρόλο, βιώνει το ταξίδι του Οδυσσέα, μπαίνει στη θέση του, εφόσον είναι εκείνος, που πρέπει να ταξιδέψει και να φέρει πίσω τεκμήρια των σταθμών του. Και μάλιστα το φανταστικό ταξίδι του μαθητή γίνεται σε μέρη πραγματικά, σύγχρονα, διπλανά, κάποια από τα οποία ίσως και να γνωρίζει, γνωστικά ή βιωματικά.

γ) Οι μαθητές αναλαμβάνουν να μελετήσουν τη λέξη «κοσμοπολίτης». Τους ζητάμε να καταγράψουν τις σημασίες της λέξης, να βρουν ίσως κάποια κείμενα, τα οποία εμπεριέχουν διαφορετικές σημασίες της και να τα παρουσιάσουν. Βάσει της μελέτης τους αυτής θα πρέπει, στη συνέχεια, να δικαιολογήσουν με ένα σύντομο κείμενο εάν και γιατί ο Οδυσσέας θα μπορούσε, σήμερα, να χαρακτηριστεί ως κοσμοπολίτης. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα αυτή τους ζητάμε να παραλληλίσουν τους όρους «κοσμοπολίτης» και «ευρωπαίος πολίτης» και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά, που κατά τη γνώμη τους πρέπει να έχει ο σωστός ευρωπαίος πολίτης, σε αντιστοιχία με τον κοσμοπολίτη.

Ο σκοπός αυτής της διδακτικής δραστηριότητας διευρύνει την απλή γνώση και παγίωση των σταθμών του ταξιδιού του Οδυσσέα. Εδώ, ο σκοπός της μελέτης του ταξιδιού συνδυάζεται με την αναζήτηση της υλοποίησης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση.

Ο τρόπος συνδυασμού των δύο διαστάσεων είναι εμφανής: οι μαθητές καλούνται, αφού καταγράψουν τα χαρακτηριστικά της έννοιας «κοσμοπολίτης», να παραλληλίσουν τις ιδιότητές του με εκείνες του ευρωπαίου πολίτη. Οι μαθητές θα οδηγηθούν, με τον τρόπο αυτό, στη συνειδητοποίηση του ρόλου και του χαρακτήρα ενός σύγχρονου πολίτη της Ευρώπης και με τη βοήθεια του φιλόλογου θα μπορέσουν να σχολιάσουν, να εκτιμήσουν και να διαμορφώσουν άποψη για την ευρωπαϊκή κοινωνία, τη δομή και τη λειτουργία της, διευρύνοντας και γενικεύοντας τις πληροφορίες, που επ' αφορμή του κειμένου αναδεικνύονται και συλλέγονται.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να αναγνωρίζουμε και να παρουσιάζουμε την έννοια του σχεδίου διδασκαλίας,
- να διακρίνουμε την έννοια του χρόνου στην Οδύσσεια,
- να μελετάμε τους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα,
- να προσεγγίζουμε τον Οδυσσέα ως κοσμοπολίτη,
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της ομηρικής Οδύσσειας.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ «ΕΛΕΝΗ» ΤΟΥ
ΕΥΡΙΠΙΔΗ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται κάποια γενικά στοιχεία για τη διδασκαλία και την ερμηνευτική προσέγγιση της τραγωδίας. Επίσης, παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευριπίδειας Ελένης καθώς και κάποιες διδακτικές επισημάνσεις, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού εγχειριδίου της Ελένης.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος για την Ελένη.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται κάποια στοιχεία που δύνανται να λειτουργήσουν βοηθητικά για το φιλόλογο που καλείται να διδάξει την Ελένη του Ευριπίδη, αλλά και την οποιαδήποτε άλλη τραγωδία. Επιπροσθέτως, σημειώνονται κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευριπίδειας τραγωδίας, τα οποία οφείλουν να αναδειχθούν κατά τη διδασκαλία αυτής, προκειμένου η ερμηνευτική προσέγγιση να είναι βαθύτερη και ουσιαστικότερη.

1.1 Γενικά στοιχεία για τη διδασκαλία και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της τραγωδίας

Η διδασκαλία της τραγωδίας σύμφωνα με το ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ για τη Γ' Γυμνασίου επιδιώκει εντός των άλλων να παρακολουθήσουν οι μαθητές «την εξέλιξη της ελληνικής σκέψης και λογοτεχνίας και παράλληλα να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονική αξία των κειμένων της, να συνειδητοποιήσουν ότι “η τραγωδία είναι παιδί της δημοκρατίας”», καθώς και «να έχουν τη δυνατότητα, με μια “θεατρική ανάγνωση” του κειμένου, να κατανοήσουν: τις διαφορές της δραματικής ποίησης από τα άλλα είδη του λόγου, τις ιδιαιτερότητες του θεατρικού έργου, τις δυνατότητες διαφορετικών σκηνικών ερμηνειών και παραστάσεων του ίδιου έργου». Η τραγωδία ως είδος του ποιητικού αρχαιοελληνικού λόγου δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο ο εκάστοτε τραγικός ποιητής αξιοποιεί και μετουσιώνει σε έμμετρο στίχο τη μυθική παράδοση, που συνήθως προϋπάρχει και παρουσιάζεται στο έπος. Για παράδειγμα, όπως είναι γνωστό, ο μύθος της Ελένης εμφανίζεται στον τρωικό μυθολογικό κύκλο και ο Ευριπίδης προβαίνει στην παρουσίαση μιας διαφορετικής εκδοχής του, από αυτήν που τουλάχιστον ο Όμηρος υιοθετεί.

Αδιαμφισβήτητα, η τραγική ποίηση συνιστά μια υψηλή μορφή τέχνης, στην οποία μυσούνται οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία του δράματος, ενώ παράλληλα παρακολουθούν τη νέα έκφραση του αρχαιοελληνικού πνεύματος: το θέατρο, τη μίμηση πράξεων. Ένα σημαντικό στοιχείο που οφείλει να αναδειχθεί κατά τη διδασκαλία της τραγωδίας είναι το γεγονός ότι αυτή αποτελεί «μίμηση πράξεως», όπως αναφέρει και ο Αριστοτέλης στον ορισμό

της τραγωδίας, τον οποίο παραθέτει στην Ποιητική του. Κατά τη διδασκαλία της τραγωδίας είναι σημαντικό να τονίζεται ότι πρόκειται για θεατρικό κείμενο, καθώς μόνο έτσι το έργο αντιμετωπίζεται στην πραγματική του διάσταση και οι μαθητές βιώνουν τον έλεο, το φόβο ώστε να οδηγηθούν στην αριστοτελική κάθαρση.

Αναφορικά με την ερμηνευτική προσέγγιση της τραγωδίας, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, είναι σημαντικό αυτή να προσεγγίζεται βάσει **των κατά ποσόν και κατά ποιόν της μερών**, όπως τα όρισε ο Αριστοτέλης. Έτσι, οφείλουμε να προσεγγίζουμε κριτικά τον Πρόλογο, τα Επεισόδια, την Έξοδο και τα χορικά και να οδηγούμε τους μαθητές στο να κατανοήσουν πώς δομείται η εκάστοτε τραγωδία και τι ρόλο διαδραματίζει κάθε μέρος στην οικονομία του έργου.

Τα κατά ποιόν μέρη της τραγωδίας είναι: ο μύθος, το ήθος, η λέξις, η διάνοια, το μέλος και η όψις. Από αυτά, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η λέξις και το μέλος (δηλαδή η μουσική) είναι τα μέσα με τα οποία γίνεται η «μίμησις», η όψις είναι ο τρόπος που πραγματοποιείται η «μίμησις» και ο μύθος, το ήθος και η διάνοια το αντικείμενο της «μιμήσεως». Ο μύθος είναι η υπόθεση της εκάστοτε τραγωδίας. Το ήθος είναι οι χαρακτήρες των ηρώων. Η λέξις είναι η γλώσσα του κειμένου. Η διάνοια είναι το σύνολο των ιδεών που εκφράζονται μέσα σε μία τραγωδία. Το μέλος είναι η μουσική, ενώ η όψις είναι αυτό που βλέπουμε στον υποκριτή (σκευή, προσωπίο και ενδυμασία) και η σκηνογραφία. **Τα κατά ποσόν μέρη** της τραγωδίας είναι τα εξής: Πρόλογος (εισαγωγή στην υπόθεση του δράματος), επεισόδια (εκτυλίσσονται ανάμεσα στα χορικά), έξοδος (ολοκλήρωση δράματος), χορικά. Τα χορικά διακρίνονται σε πάροδο (το πρώτο χορικό που τραγουδά ο χορός) και στάσιμο (τραγούδι του χορού χωρίς ανάπαιστους και τροχαίους). Αυτή η ταξινόμηση είναι κοινή σε όλες τις τραγωδίες, όμως σε ορισμένες απαντώνται ως ιδιαίτερα μέρη τα τραγούδια από σκηνής και οι κομμοί (θρήνοι που εκτελούνται από αμφότερους τους υποκριτές και το χορό).

Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι η εξέταση των κατά ποιόν μερών της τραγωδίας συμβάλλει σε βαθύτερες και ουσιαστικότερες ερμηνείες αυτών. Προσεγγίζοντας το μύθο μπορούμε να κατανοήσουμε το περιεχόμενο και τη δομή του δράματος, τον τρόπο της προώθησής του καθώς και τη δραματική τεχνική του ποιητή (προοικονομίες, περιπέτεια κ.λπ.). Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της δεύτερης σκηνής του Προλόγου της Ελένης οφείλει να αναδειχθεί η επιλογή του Τεύκρου, ο οποίος προφανώς λειτουργεί βοηθητικά για την προώθηση της οικονομίας του έργου.

Αντίστοιχα, ερμηνεύοντας το ήθος των χαρακτήρων ουσιαστικά δίνουμε στους μαθητές μας τη δυνατότητα να σκιαγραφήσουν με λεπτομέρειες τα πρόσωπά τους, τα εξελισσόμενα – και συχνά αντικρουόμενα- συναισθήματά τους, τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους που συνιστούν τις αρετές και τα ελαττώματά τους. Είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τους μαθητές να εντοπίσουν αν υπάρχει συνέπεια και ενότητα στο ήθος των χαρακτήρων καθώς και αν **κάθε μεταβολή γίνεται «κατά το εικός και αναγκαίον»**, εφόσον έτσι θα μπορέσουν να αιτιολογούν τις μεταβολές που παρατηρούνται στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των ηρώων.

Η εν αριστοτελική αισθητική αρχή αποτελεί κριτήριο για την επιτυχία της εκάστοτε τραγωδίας. **Κατά το εικός** σημαίνει ότι η μορφή, η πλοκή και η σύνθεση της τραγωδίας πρέπει να είναι στοιχεία φυσικά, εύλογα, λογικά, αληθοφανή. Αντίστοιχα **κατά το αναγκαίον** σημαίνει ότι τα δρώμενα πρέπει να συμφωνούν με την αισθητική και την ηθική αναγκαιότητα. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της Ελένης είναι σημαντικό να αναδειχθεί η αλλαγή της στάσης του Μενελάου, ο οποίος παρουσιάζεται στην αρχή δειλός και μετά γενναίος και αποφασισμένος.

Αξιοποιώντας τη λέξη των τραγωδιών μπορούμε να εντοπίσουμε την αξία και το σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζουν οι στιχομυθίες, καθώς και τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο επικό και το λυρικό ύφος. Αξίζει να πούμε βέβαια ότι η λέξη μπορεί να αξιοποιηθεί περισσότερο στα κείμενα από το πρωτότυπο, καθώς στα μεταφρασμένα ίσως χάνεται. Έτσι, η λέξη μπορεί να αξιοποιηθεί κυρίως στην Αντιγόνη του Σοφοκλή στη Β' Λυκείου. Ωστόσο, μπορεί ο εκάστοτε φιλόλογος να εμπλουτίζει τις διδασκαλίες της ευριπίδειας Ελένης με χωρία από το πρωτότυπο αρχαιοελληνικό κείμενο προκειμένου να προσεγγίσουν οι μαθητές διερευνητικά τόσο τις εικόνες που αναπτύσσονται όσο και τις περιγραφές που χρησιμοποιεί ο Ευριπίδης, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργικότητα των ρόλων τους. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το μέλος της τραγωδίας.

Αναζητώντας τη διάνοια μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να εντοπίσουν τις βασικές ιδέες που προάγονται μέσα από τα λόγια και τα επιχειρήματα των προσώπων, όπως αυτά εκφράζονται μέσα στο εκάστοτε έργο. Έτσι, μπορούμε για παράδειγμα να αναθέσουμε στους μαθητές να εντοπίσουν το αντιπολεμικό μήνυμα που αποπνέει η ευριπίδεια Ελένη, την έννοια της ομορφιάς, τη συζυγική πίστη, όπως αυτή εκφράζεται τόσο από την Ελένη όσο και από το Μενέλαο, το ρόλος του θείου, τη σχέση του «φαινεσθαι»

με το «είναι» κ.λπ. Ιδιαίτερα η σχέση του φαίνεται με το είναι εξελίσσεται ως σχέση εικόνας και πραγματικότητας, φαινομένων και ουσίας.

Καταλήγοντας, σχετικά με την όψη είναι χρήσιμο να προβάλλονται όλα τα στοιχεία που συναποτελούν τη σκηνική δράση (σκηνογραφία, ενδυματολογικές και σκηνοθετικές οδηγίες), καθώς κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δημιουργούν οπτικές εικόνες και είναι σε θέση να συλλάβουν τη θεατρική διάσταση της τραγωδίας. Στην Ελένη, για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να αναδειχθεί ο λειτουργικός ρόλος του παλατιού του Θεοκλύμενου στην Αίγυπτο, του τάφου του Πρωτέα, οι πολλές χειρονομίες που πραγματοποιούν οι ήρωες, η είσοδος και η έξοδος των υποκριτών και γενικότερα η κίνηση επί σκηνής.

Θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόταν ότι η διδασκαλία της τραγωδίας και συνακόλουθα η ερμηνευτική της προσέγγιση οφείλει να στοχεύει και στην ανίχνευση των στοιχείων που συνθέτουν την τραγικότητα των ηρώων, η οποία προκύπτει από τη σύγκρουση του βασικών ηρώων με υπέρτερες δυνάμεις. Κατά αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να συνειδητοποιήσει τις καταστάσεις που προκαλούν «έλεον» και «φόβον» και οδηγούν εν τέλει στην «κάθαρση», που είναι και ο τελικός σκοπός της τραγωδίας.

1.2 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελένης ως διδακτικό αντικείμενο

Ο μύθος της ωραίας Ελένης είναι λίγο έως πολύ γνωστός στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, εφόσον οι ίδιοι έχουν ήδη ασχοληθεί με ορισμένες ραψωδίες από τα ομηρικά έπη τα οποία αναφέρονται στο πρόσωπο της Ελένης. Επίσης, γνωρίζουν τον τρωικό μύθο και από τα χρόνια του Δημοτικού, εφόσον διδάσκονται κάποια στοιχεία για αυτόν στην Ιστορία της Γ' Δημοτικού, αλλά και από πολλές χολιγουντιανές ταινίες ιστορικής μυθοπλασίας. Είναι γνωστά, λοιπόν, τόσο τα πρόσωπα που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στον εν λόγω μύθο, όσο και οι μεταξύ τους σχέσεις.

Κατά τη διδασκαλία της Ελένης όμως ο εκάστοτε διδάσκων καλείται να βοηθήσει τους μαθητές του ώστε να γνωρίσουν την ευριπίδεια εκδοχή του μύθου και να κατανοήσουν το φαινόμενο των παραλλαγών του με άμεσο

στόχο να γνωρίσουν σφαιρικότερα την Ελένη ως γυναίκα-σύμβολο. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο Ευριπίδης, ο κατ' εξοχήν τραγικός ποιητής έχει μία ξεχωριστή σχέση με τους μύθους, τους οποίους δραματοποιεί ελεύθερα και πρωτότυπα, γεγονός για το οποίο κατακρίθηκε στην αρχαιότητα. Στην Ελένη έχουμε την ευκαιρία να δούμε πολύ καθαρά αυτήν την επέμβαση του ποιητή στον τρωικό μύθο, καθώς ο Ευριπίδης επιλέγει να ασχοληθεί με την παραλλαγή του μύθου, όπως αυτή διαμορφώθηκε από το Στησίχορο, παραμερίζοντας την ομηρική εκδοχή. Το γεγονός, λοιπόν, ότι η ευριπίδεια Ελένη δεν πήγε ποτέ στην Τροία και δεν πρόδωσε τον σύζυγό της αλλά στην Τροία πήγε μόνο το είδωλό της είναι το στοιχείο που μπορεί να καλλιεργήσει την έκπληξη αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών. Ένα ωραίο θέμα με το οποίο θα μπορούσαν να ασχοληθούν μαθητές -με γνωστική αυτοδυναμία και ενδιαφέρον για την αρχαία τραγωδία - και θα τους βοηθούσε να διαμορφώσουν μια πιο ουσιαστική άποψη για το μύθο αλλά και για τον Ευριπίδη συνιστούν οι λόγοι για τους οποίους ο Ευριπίδης **επιλέγει να δραματοποιήσει αυτή την εκδοχή** που χρησιμοποιεί την ιδέα του ειδώλου.

Είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιηθεί το παράθεμα του εγχειριδίου από το βιβλίο του Gregoire, το οποίο αναφέρει ότι:

«Βασικό δεδομένο για την αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης εκδοχής του τρωικού μύθου που πρέπει να εκτιμηθεί ιδιαίτερα, είναι η πολιτική κατάσταση της εποχής. Ο Ευριπίδης θέλησε από την πρώτη κιόλας σκηνή του νέου δράματος να χαιρετίσει το μυθικό πρόγονο ενός πιστού σύμμαχου των Αθηνών [του σύγχρονου βασιλιά της Κύπρου Ευαγόρα, που είχε αναλάβει την εξουσία το 412 π.Χ.], ενός φίλου των δύσκολων ημερών, που, μέσα στη γενική αποστασία των πόλεων της αθηναϊκής συμμαχίας, ερχόταν να συγκινήσει και να τονώσει την πόλη της Παλλάδας τασσόμενος αποφασιστικά με τους ηττημένους της Σικελίας [...]. Η εμφάνιση στο «λογείον» του θεάτρου του Διονύσου, την άνοιξη του έτους εκείνου, του προγόνου των Τευκριδών της Κύπρου, είχε, τη χρονική εκείνη περίοδο, την αξία μιας πολύτιμης ενθάρρυνσης. Τη στιγμή που οι Αθηναίοι θρηνούσαν τη μεγαλύτερη καταστροφή της ιστορίας τους, ήταν η κατάλληλη ευκαιρία να τους παρουσιάσει το πρόσωπο του φίλου αυτού των κακών ημερών, ο οποίος, σαν σταλμένος από τη θεία πρόνοια, εκφραζόταν υπέρ αυτών.»

Παράλληλα, για την επιλογή του Ευριπίδη σημαίνοντα ρόλο φαίνεται να διαδραμάτισε και το πνευματικό κλίμα της εποχής, το οποίο σφραγίζεται από την ισχυροποίηση της σοφιστικής και την έντονη αμφισβήτηση κάθε παραδεδομένης αξίας, κατάσταση που επιτρέπει την είσοδο των μύθων σε μία διαλεκτική φάση. Τη νέα αυτή τάση αξιοποιεί ο

Ευριπίδης δραματοποιώντας τη συγκεκριμένη παραλλαγή του μύθου, που του δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσει με τον δικό του τρόπο τον Πελοποννησιακό πόλεμο και να ασκήσει γενικότερη κριτική στο φαινόμενο του πολέμου. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αναδειχθούν κατά τη διδασκαλία της Ελένης, έστω και επιγραμματικά, καθώς η αναφορά στη σοφιστική ως φιλοσοφική τάση θα αποτελέσει βάση που θα αξιοποιηθεί και στο Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων.

Όπως ορίζεται και από τα θεσμικά κείμενα είναι σημαντικό, επίσης, οι μαθητές να παρακολουθήσουν μέσα από την πλοκή της τραγωδίας το παράλογο του πολέμου, την ευθύνη των θεών για τον τρωικό πόλεμο και την «αθωότητα» της Ελένης, όπως τουλάχιστον παρουσιάζεται στην ευριπίδεια εκδοχή του μύθου. Εξίσου σημαντικό είναι επίσης να αναδειχθούν κατά τη διδασκαλία της Ελένης τα στοιχεία που συναποτελούν τη δομή της αλλά και τα γνωρίσματά της, όπως περιπέτεια, αναγνώριση, κορύφωση, λύση, τέχνη των επιχειρημάτων, τραγική ειρωνεία.

Ένα στοιχείο που οφείλει επίσης να αναδειχθεί κατά τη διδασκαλία της Ελένης είναι η διπλότητα που παρατηρείται σε πολλά στοιχεία του μύθου, πέραν του φαίνεσθαι και του είναι. Η Ελένη έχει δυο πατέρες, όπως η ίδια αναφέρει στον Πρόλογο (στ. 19-26), τον Τυνδάρεω και τον Δία, είναι μισή θνητή και μισή θεά, έχει δυο συντρόφους -τον Μενέλαο και τον Πάρι - έχει δίδυμα αδέρφια- τους Διόσκουρους-, βρίσκεται σε δυο χώρες -την Τροία και την Αίγυπτο, τη χαρακτηρίζουν δυο αντιτιθέμενα στοιχεία: ομορφιά και καταστροφή.

Αναφορικά με την τραγική ειρωνεία, είναι σημαντικό να αναδειχθεί ότι όλα τα πρόσωπα του δράματος πλανώνται, εκτός της Θεονόης. Ο Τεύκρος αντικρίζει την Ελένη και συμπεραίνει ότι απλώς μοιάζει εξωτερικά με την πραγματική, ο Μενέλαος, που φέρνει μαζί του από την Τροία το είδωλο, αντικρίζει την Ελένη και νομίζει πως είναι φάντασμα σταλμένο από την Εκάτη, η Ελένη πλανάται από την ενδυμασία του Μενελάου και τον αντιμετωπίζει σαν κλέφτη, ο Θεοκλύμενος πέφτει θύμα απάτης και η πλάνη του αποκαλύπτεται στο τέλος του έργου. Αυτή η διαρκής πλάνη υποδηλώνει την πλάνη του τρωικού πολέμου, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη σχετικότητα των φαινομένων, αμφισβητώντας το κύρος της γνώσης, σχετικοποιώντας την αλήθεια. Η πάλη του φαίνεσθαι με το είναι μπορεί να αποτελέσει τη σημαντικότερη αφορμή για ευρύτερο προβληματισμό –κοινωνικό, πνευματικό, πολιτικό, ηθικό- επιβεβαιώνοντας την πάντα επίκαιρη θέση του Ευριπίδη για το ανώφελο του πολέμου.

Σημαντικό σημείο της ερμηνευτικής προσέγγισης της Ελένης αποτελούν και τα στοιχεία που δίνουν μια πιο ευχάριστη –έως και κωμική θα λέγαμε- διάσταση στο έργο. Έχει διατυπωθεί από πολλούς σύγχρονους μελετητές του Ευριπίδη ότι έγραψε τραγωδίες με κυρίαρχο το κωμικό στοιχείο και ότι στο έργο δεν υπάρχει ούτε ένας τραγικός χαρακτήρας. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό να μην παραγνωριστεί κατά τη διδασκαλία, καθώς μπορεί να έλξει και το ενδιαφέρον των μαθητών. Αδιαμφισβήτητα, βέβαια, πρέπει να τονιστεί η τραγικότητα της Ελένης, η οποία παρουσιάζεται ως όργανο της βούλησης των θεών και εκφράζει την αδυναμία του ανθρώπου να αντιμετωπίσει τις βουλές των θεών οι οποίες καθορίζουν την τύχη του. Η Ελένη υφίσταται τις συνέπειες που προκύπτουν από την ιδιοτροπία της Αφροδίτης και της Ήρας, από το σχέδιο του Δία. Πάσχει και δυστυχεί αναίτια. Πληρώνει για την ομορφιά της με τίμημα την προσωπική της δυστυχία, τον ηθικό ευτελισμό, καθώς όλοι την θεωρούν υπεύθυνη για τα δεινά του τρωικού πολέμου.

1.3 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εγχειριδίου της Ελένης

Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα για τα σχολικά εγχειρίδια των Αρχαίων Ελληνικών του Γυμνασίου, το σχολικό εγχειρίδιο της Ελένης υιοθετεί σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες μαθησιακές αρχές και διδακτικές τεχνικές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, συμβαδίζοντας με τις επιδιώξεις των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, προωθώντας την ενεργητική «κατασκευή» της γνώσης από τους μαθητές, την συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή, την ανταλλαγή απόψεων, την οργάνωση σχεδίων δράσης κ.ά.

Το εγχειρίδιο της «Ελένης» θα μπορούσε να διακριθεί σε δύο αυτόνομα εγχειρίδια. Και τούτο επειδή στο αριστερό μέρος του παρουσιάζεται σε σύντομες και αυτόνομες θεματικές ενότητες το κείμενο, η «παράσταση» του έργου, όπως την παρακολουθούσε ένας νέος πριν από 2.500 περίπου χρόνια, ενώ στο δεξιό μέρος παρουσιάζεται η ίδια «παράσταση», όπως την παρακολουθεί σήμερα ένας έφηβος, χωρίς κείμενο, μεν, αλλά με όλες τις σκέψεις και τα συναισθήματα, που θα μπορούσε να εγείρει η παρακολούθηση της παράστασης συνοδευόμενα από εικόνες, χάρτες, διαγράμματα και παράθεση παράλληλων κειμένων.

Η σύλληψη και υιοθέτηση της δομής αυτής, σε συνδυασμό με το περιεχόμενο, παραπέμπουν στην εξ αρχής αποφυγή προκατασκευασμένου γνωστικού

υλικού. Οι μαθητές, ιδιαίτερα με το θεατρικό τρόπο που προσεγγίζεται η τραγωδία, «ανακαλύπτουν» σταδιακά μία νέα διάσταση της τραγικής ποίησης και συνειδητοποιούν ότι κείμενα σαν κι αυτό γράφτηκαν, για να «παίζονται» στο θέατρο και όχι για να αναλύουν ιδέες και απόψεις. Η «Ελένη» χτίζεται σιγά-σιγά από τους ίδιους τους μαθητές, τα πρόσωπα και τα συναισθήματά τους αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης και το κείμενο γίνεται με τον τρόπο αυτό όχι σκοπός αλλά μέσο για την αισθητική απόλαυση και την ερμηνευτική προσέγγιση. Δραστηριότητες, όπως αυτή που ζητεί από τους μαθητές με βάση κάποιες φωτογραφίες-πορträιτα ηθοποιών να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται μη λεκτικά το πάθος και να διακρίνουν ποια από αυτά τα στοιχεία θα επέλεγαν ως σκηνοθέτες για την ερμηνεία της μονωδίας της Ελένης, μετατρέπουν τους μαθητές από απλούς, παθητικούς δέκτες σε δημιουργούς της γνώσης. Οι μαθητές ασκούνται στην παρατήρηση, στην ανάλυση δεδομένων, στην «κατασκευή» γνωστικού υλικού και όχι μόνο στην αφομοίωσή του. Έτσι, «ανακαλύπτουν» τον τρόπο όχι απλώς να προσεγγίζουν και να κατανοούν την αρχαία ελληνική γραμματεία αλλά και να εισδύουν στο κείμενο, να το επηρεάζουν και να το προσαρμόζουν στις ανάγκες τους, σύμφωνα με την ορολογία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Προσεγγίζοντας πιο αναλυτικά το σχολικό εγχειρίδιο της «Ελένης», βλέπουμε ότι στην αριστερή σελίδα του καταγράφεται το αρχαίο κείμενο σε μετάφραση συνοδευόμενο από σχόλια στο κάτω μέρος της σελίδας, από περιορισμένο αριθμό, δύο ή τριών συνήθως, ερωτήσεων, κατατοπιστικών για την κατανόηση του κειμένου και από ένα τίτλο, που περικλείει τη θεματική των στίχων της σελίδας. Το σύνολο ολοκληρώνεται με την αναφορά, στην κεφαλίδα και στο υποσέλιδο των εκάστοτε επεισοδίου και σκηνής που παρακολουθούμε, σε ένα μικρό απόσπασμα από το πρωτότυπο κείμενο, το οποίο, αλλάζοντας ανά επεισόδιο, εκφράζει την εκάστοτε κύρια ιδέα, καθώς και στην ονομασία του έργου και στο δημιουργό του.

Το τμήμα αυτό του σχολικού εγχειριδίου αφορά στην προσφορά τού προς επεξεργασία κειμένου, το οποίο παρέχεται με τρόπο ολιστικό και μέθοδο παραγωγική και κειμενοκεντρική: καλύπτονται δύο κύριοι τομείς της κειμενικής ανάλυσης (γλωσσικός, πραγματικός) ενώ η προσέγγιση των στοιχείων του κειμένου γίνεται σταδιακά και με αναφορά πάντοτε στο κείμενο, που αποτελεί το

όλον, το αρχικό υλικό, τα μέρη του οποίου ανιχνεύονται και γίνονται αντικείμενο ερμηνείας.

Στη δεξιά σελίδα του εγχειριδίου, όπου εντάσσονται και τα περισσότερα κοινωνικο-κονστροκτιβιστικά στοιχεία, εκτός από την προβολή της θεατρικής διάστασης του έργου, οι μαθητές καλούνται να εμβαθύνουν σε κάποια από τα θέματα που τίγονται στην αντίστοιχη μελετώμενη ενότητα. Η εμβάθυνση αυτή βασίζεται σε ερωτήσεις, οι οποίες ενεργοποιούν τους μαθητές με δύο κυρίως τρόπους: Ο πρώτος, που αποτελεί διαδικασία νοητικού χαρακτήρα, είναι η προσπάθεια εθισμού των μαθητών στην αναζήτηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων των ανθρώπινων πράξεων και γεγονότων. Οι μαθητές δεν αρκούνται στην απλή περιγραφή της συμπεριφοράς του προσώπου, αλλά αναζητούν τις αιτίες και τις συνέπειές της, αξιοποιώντας το παράδειγμα ως γενικευμένη αρχή, η οποία διδάσκει τη συστημική θεώρηση της ανθρώπινης δράσης ως συνόλου αλληλεξαρτήσεων.

Ο δεύτερος είναι η έντονη ενεργοποίηση του συναισθήματος των μαθητών, η οποία αποτελεί βασική αρχή του κοινωνικού κονστροκτιβισμού, εφόσον από καμία ενότητα του εγχειριδίου δεν απουσιάζει η παρώθηση των μαθητών να εκφράσουν και να δικαιολογήσουν τα συναισθήματά τους για το υπό μελέτη θέμα, ακόμα και αν είναι αρνητικά.

Άλλα στοιχεία κοινωνικο-κονστροκτιβιστικού χαρακτήρα, που εμπεριέχονται στο εγχειρίδιο, είναι:

- α) η εμπλοκή των μαθητών στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας στη συνέχιση της δράσης και της εξέλιξης του μύθου με κάποια ερώτηση, η οποία τους ενεργοποιεί προς το να διατυπώσουν υπόθεση για τον τρόπο συνέχισης του έργου,
- β) η ανάθεση σε κάποια ομάδα μαθητών της αποδελτίωσης του έργου, υπό μορφή project, με βάση ορισμένους θεματικούς πυρήνες, και μάλιστα της συνεχούς αναθεώρησης και του διαρκούς εμπλουτισμού των δελτίων ανάλογα με τα εκάστοτε στοιχεία, που προκύπτουν,
- γ) η παραγωγή συμπληρωματικού διδακτικού υλικού, συχνά διαθεματικού χαρακτήρα, από τους ίδιους τους μαθητές, όπως η πρόταση για δημιουργία μιας εφημερίδας τοίχου με αντιπολεμικό περιεχόμενο και ποικίλης προέλευσης τεκμήρια.

Το σχολικό εγχειρίδιο της «Ελένης», για να ολοκληρώσουμε την προσέγγισή μας, βασίζεται σαφώς στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να επεμβαίνουν στη γνώση, να την δημιουργούν και να την ανακαλύπτουν ανταλλάσσοντας συνεχώς τις απόψεις τους με όλα τα μέλη της ομάδας. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι χωρίς την κατάλληλη χρήση του από το φιλόλογο, το εγχειρίδιο δεν θα μπορούσε να προσφέρει όσα υπόσχεται. Είναι εκείνος, ο οποίος θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τη δομή και λειτουργικότητα του υλικού, το οποίο προσφέρεται, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών, να τους εμπλέκει σε γόνιμες και δημιουργικές ανταλλαγές απόψεων και θεωρήσεων, να προσαρμόζει το υλικό στις δυνατότητες της τάξης του αλλά και να παρεμβαίνει ο ίδιος, όπου κρίνει απαραίτητο, για να το διευρύνει ή να το εμπλουτίσει.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται η υλοποίηση μιας ενδεικτικής διδασκαλίας της Ελένης, ως διδακτικό αντικείμενο ενταγμένο στην ύλη της Γ' Γυμνασίου και προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές δράσεις και δραστηριότητες.

2.1 Η επιλογή της ενότητας - Προτάσεις για το σχεδιασμό της διδασκαλίας – Διδακτικές Επισημάνσεις– Σχολιασμός του κειμένου

Επιδιώκουμε εδώ το διδακτικό σχεδιασμό των στίχων 83-191 οι οποίοι στο σχολικό εγχειρίδιο της Ελένης της Γ' Γυμνασίου αποτελούν τη δεύτερη σκηνή του Προλόγου της Τραγωδίας, όπου εμφανίζεται ο Τεύκρος και συνομιλεί με την Ελένη.

Τα χαρακτηριστικά της ενότητας αυτής προσφέρονται για κατάρτιση σχεδίου διδασκαλίας επειδή:

- A. Η εμφάνιση του Τεύκρου υπηρετεί την ανάγκη για συμπλήρωση της προϊστορίας της δράσης. Ο ίδιος είναι ένας από τους λίγους φημισμένους ήρωες που επέζησαν του Τρωικού πολέμου, ένας πραγματικός μάρτυρας ο οποίος μπορεί να δώσει αληθείς πληροφορίες στην Ελένη για το τι συνέβη στην Τροία και στη Σπάρτη, τι

πιστεύεται για αυτήν, πώς είναι ο Μενέλαος τώρα. Η εν λόγω ενότητα οφείλει να προσεγγιστεί με προσοχή από το φιλόλογο καθώς δίνει πολλές πληροφορίες στους μαθητές, βοηθώντας τους να επαναφέρουν στη μνήμη τους στοιχεία από τον τρωικό μύθο που ήδη γνωρίζουν ως επί το πλείστον (οικογένεια Ελένης, μίσος Ελλήνων για αυτήν κ.ά.).

- B. Η σκηνή αυτή συμβάλλει στην οικονομία του δράματος και εντείνει τη δραματικότητα, αλλά και επιτείνει την τραγικότητα της Ελένης, ωθώντας τους μαθητές στον έλεο και το φόβο, καθώς ο Τεύκρος στην Ελένη επιβεβαιώνει το μίσος που νιώθουν για αυτήν οι Έλληνες, την αυτοκτονία της μητέρας της Λήδας, την άγνωστη τύχη αδελφών της, την τύχη Μενέλαου.
- Γ. Είναι μία ενότητα όπου προοικονομούνται σημαντικά γεγονότα που θα διαδραματιστούν στη συνέχεια, π.χ. η απόλυτη σιγουριά του Τεύκρου πως η Ελένη βρίσκεται στην Τροία (στ. 141-146) μας προϊδεάζει για την άρνηση του Μενέλαου να πιστέψει πως θα έχει μπροστά του την πραγματική Ελένη. Ο φιλόλογος καλείται να επισημάνει το στοιχείο αυτό στους μαθητές, προκειμένου οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουν την ενότητα που διακρίνει την τραγωδία ως ποιητικό είδος.
- Δ. Η εν λόγω σκηνή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αρχίσουν από το δεύτερο κιόλας μάθημα όπου διδάσκονται το κείμενο της Ελένης να συνειδητοποιούν τη σημασία της επιλογής των ηρώων οι οποίοι συμβάλλουν στην οικονομία του έργου. Η επιλογή του Τεύκρου από τον Ευριπίδη δεν είναι τυχαία, οι ομοιότητές του με την Ελένη είναι πολλές, εφόσον η ιστορία τους εκτυλίσσεται γύρω από τον τρωικό πόλεμο. Αμφότεροι είναι εξόριστοι (ο Τεύκρος στην Κύπρο, η Ελένη στην Αίγυπτο), ταπεινωμένοι και μισητοί στην Ελλάδα (ο Τεύκρος είναι μισητός από τον πατέρα του και η Ελένη από Έλληνες και Τρώες), ακούσια θύματα μιας κρίσης (ο Τεύκρος κατηγορείται άδικα από τον πατέρα του για την αυτοκτονία του αδελφού του Αίαντα, ενώ η Ελένη θεωρείται άδικα υπεύθυνη για τον Τρωικό πόλεμο), έχουν λάβει θετικούς χρησμούς από Απόλλωνα και Ερμή αντίστοιχα (ίδρυση Σαλαμίνας Κύπρου από Τεύκρο και επιστροφή της Ελένης με Μενέλαο στη Σπάρτη).

Στο σημείο αυτό κρίνεται γόνιμο να ειπωθούν κάποιες γενικότερες διδακτικές επισημάνσεις για τη διδασκαλία της Ελένης. Αρχικά, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία κάθε διδακτικής ενότητας της εν λόγω τραγωδίας τόσο οι προοργανωτές που δίνονται στην αρχή κάθε ευρύτερης ενότητας (Πρόλογος, Επεισόδια, Έξοδος κ.ο.κ.) αλλά και οι τίτλοι που δίνονται στις ενότητες, οι οποίοι μάλιστα έχουν αντληθεί από το πρωτότυπο κείμενο. Έτσι μπορούν οι μαθητές να προσεγγίσουν και τη «λέξη» της τραγωδίας αλλά και να αρχίσουν να ασκούνται στη μεταφραστική δοκιμή. Η αξιοποίηση των τίτλων κάθε ευρύτερης ενότητας μπορεί να γίνεται σε κάθε διδασκαλία, προκειμένου οι μαθητές να μην ξεχνούν τα θέματα που πραγματεύεται κάθε ενότητα, όπως αυτά αναφέρονται και στο «εξώφυλλο» της.

2.2 Παρουσίαση ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μοντέλο διδασκαλίας: Διαλεκτικό

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος) και σε ένα μέρος της συνεργατική (ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικό εγχειρίδιο Ελένης Γ' Γυμνασίου, Φύλλα ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

Σκοποί:

- α) να βιώσουν οι μαθητές τον έλεο και το φόβο, παρακολουθώντας τη δραματική σκηνή ανάμεσα στην Ελένη και τον Τεύκρο,
- β) να ασκηθούν οι μαθητές στην απόδοση νοήματος στο κείμενο με τρόπο συμμετοχικό και με διαδικασίες διερευνητικές,
- γ) να διευρύνουν οι μαθητές την ικανότητα να επιχειρηματολογούν και συνεπώς να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα.

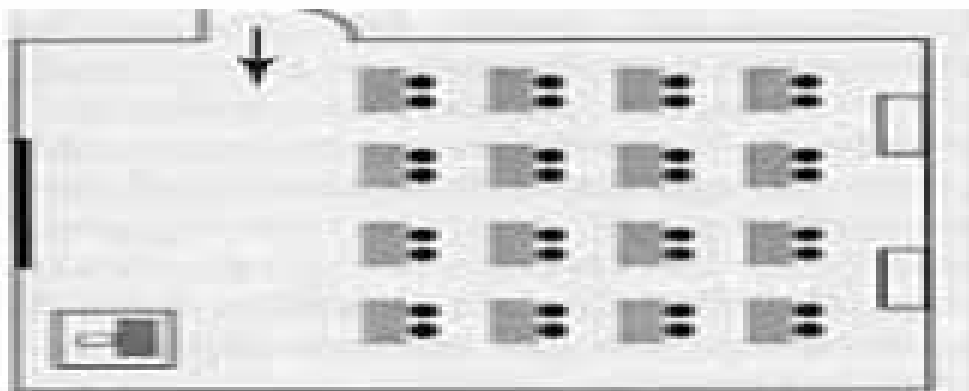
Στόχοι: Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Α. να αναγνωρίσουν μέσα στο κείμενο όλες τις βασικές πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο και το μυθολογικό υπόβαθρο της ευριπίδειας τραγωδίας Ελένη,

- Β. να σκιαγραφήσουν το ήθος των ηρώων,
- Γ. να διακρίνουν τα κοινά στοιχεία του Τεύκρου και της Ελένης,
- Δ. να εντοπίσουν στίχους που προοικονομούν την εξέλιξη της ιστορίας,
- Ε. να διακρίνουν και να ερμηνεύσουν τα στοιχεία που προάγουν τη «διάνοια» του κειμένου,
- ΣΤ. να προβληματιστούν αναφορικά με την επιλογή του Τεύκρου από τον Ευριπίδη,
- Ζ. να αναδείξουν το παιχνίδι του φαίνεσθαι και του είναι αξιοποιώντας παράλληλα κείμενα,
- Η. να ευαισθητοποιηθούν τελικά συναισθηματικά, παρακολουθώντας την θεατρική αναπαράσταση της σκηνής,
- Θ. να εξοικειωθούν με την εργασία και την ετεροαξιολόγηση στα πλαίσια της ομάδας.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Ο διδάσκων μεταφέρει μια καρέκλα στο πίσω μέρος της αίθουσας, ανακοινώνοντας πως για λίγο θα παίξει το ρόλο του σκηνοθέτη και ζητά από δύο μαθητές –ένα αγόρι κι ένα κορίτσι - να σηκωθούν και να κατευθυνθούν είτε προς τον πίνακα-αν η **διάταξη των θρανίων είναι «λεωφορειακή»**- είτε στο κέντρο της αίθουσας –αν η διάταξη των θρανίων είναι τύπου Π- παίρνοντας μαζί τους τα σχολικά εγχειρίδια της Ελένης (κατά προτίμηση επιλέγονται μαθητές που είναι δεινοί στην ανάγνωση). Ο διδάσκων αναθέτει το ρόλο της Ελένης στο κορίτσι και του Τεύκρου στο αγόρι και τους ζητά να διαβάσουν σιωπηλά τις στιχομυθίες, προκειμένου μετά να αναπαραστήσουν στην τάξη τη σκηνή. Ταυτόχρονα, γίνεται ανάκληση της πρότερης γνώσης. Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τι έχουν ήδη πραγματευτεί στην πρώτη σκηνή του προλόγου, ποια είναι η ηρωίδα, πού βρίσκεται, ποια είναι τα βάσανα που έχει περάσει στο παρελθόν και ποια βιώνει στο δραματικό παρόν.



Εικόνα 1. «Λεωφορειακή» διάταξη σχολικών θρανίων

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Πριν την πρώτη ανάγνωση, ο διδάσκων ανακοινώνει ότι αφού παρακολουθήσουν την παράσταση των συμμαθητών τους, οι μαθητές πρέπει να σημειώσουν στο βιβλίο τους τα στοιχεία που αναφέρονται για την τύχη των ηρώων της τραγωδίας στο συγκεκριμένο απόσπασμα (αναγνωστική οδηγία). Αν είναι εφικτό, ο διδάσκων κλείνει το φως ή τις κουρτίνες για να διαμορφωθεί μια πιο θεατρική ατμόσφαιρα. Ζητά από δύο μαθητές να γίνουν οι βοηθοί σκηνοθέτη και να τοποθετήσουν στα σωστά σημεία της σκηνής τους ηθοποιούς (η Ελένη στο κέντρο και ο Τεύκρος να εισέρχεται από τη δεξιά πλευρά της αίθουσας), αφού συμβουλευτούν την εισαγωγή του βιβλίου και το λεξικό όρων της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας, που βρίσκεται στο πίσω μέρος του. Γίνεται θεατρική ανάγνωση του αποσπάσματος από τους δύο μαθητές και στη συνέχεια ο διδάσκων ζητά από όλους τους υπόλοιπους μαθητές να αξιολογήσουν αν απέδωσαν θεατρικά ορθά όσα οι στίχοι του Ευριπίδη αναφέρουν. Κατά αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται μία πρώτη ερμηνευτική προσέγγιση του ήθους των ηρώων. Έπειτα, ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν στην αναγνωστική οδηγία και κατόπιν οι μαθητές ενθαρρύνονται να υποθέσουν τι θα μπορούσαν να φορούν οι ηθοποιοί όταν έπαιζαν αυτό το έργο στο αρχαίο θέατρο, ώστε οι ίδιοι να πραγματοποιήσουν κάποιες υποθέσεις για την όψη των ηρώων.

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική προσέγγιση και συνεργατική μάθηση: Προκειμένου να μπορέσουν να προσεγγιστούν σε μία διδακτική ώρα όσο το δυνατόν περισσότερα από τα θέματα που αναφέρονται στο συγκεκριμένο χωρίο, ο διδάσκων μπορεί να εφαρμόσει την

ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του κειμένου, η οποία όχι μόνο συμβάλλει στην οικονομία του χρόνου αλλά και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αναζητήσουν από κοινού τα στοιχεία του κειμένου. Διασφαλίζεται, με τον τρόπο αυτό, ευχάριστο κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αν οι μαθητές δεν είναι εξασκημένοι στη συνεργατική προσέγγιση, η ενότητα αυτή είναι μια καλή ευκαιρία για να αρχίσουν να εγκλιματίζονται στην ομαδική εργασία. Μόλις ολοκληρωθεί η διερευνητική προσέγγιση του κειμένου από τις ομάδες των μαθητών θα ακολουθήσει η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από τα μέλη της κάθε ομάδας και ο σχολιασμός τους. Ο ρόλος του φιλολόγου στο στάδιο αυτό πρέπει να είναι καθοδηγητικός για την οργάνωση της σκέψης των μαθητών και την ολοκλήρωση της θεώρησης της σκηνής. Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες, είτε κατά τις στήλες των θρανίων, **είτε όπως ο διδάσκων ή οι μαθητές επιθυμούν**¹⁹. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εκπονήσει διαφορετικά έργα. Συγκεκριμένα: Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει το ήθος των ηρώων, σκιαγραφώντας αυτό βάσει στοιχείων του κειμένου. Η εν λόγω ομάδα μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνική **body biography**²⁰, σύμφωνα με την οποία σχηματίζουν οι μαθητές σε ένα χαρτί το ολόγραμμα των ηρώων και μέσα σε αυτό σημειώνουν τα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει το μύθο του έργου, σημειώνοντας όλα τα στοιχεία που αναφέρει ο Τεύκρος στην Ελένη και συμπληρώνοντας τα στοιχεία που η Ελένη εν

¹⁹ Είναι προτιμότερο πολλές φορές ο χωρισμός των ομάδων να πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα, ιδιαίτερα αν οι μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι στην ομαδική εργασία, προκειμένου να αποφεύγονται κατά το δυνατόν η φασαρία και η αταξία.

²⁰ Η τεχνική *body biography* συνιστά μια υποστηρικτική τεχνική για τη διδασκαλία κειμένων, σύμφωνα με την οποία σχεδιάζουμε το ολόγραμμα του ήρωα που επιθυμούμε να προσεγγίσουμε και μέσα σε αυτό σημειώνουμε τα χαρακτηριστικά του. Προβαίνουμε ουσιαστικά σε μια οπτική αναπαράσταση του επιλεγμένου χαρακτήρα, μέσω της οποίας επιχειρούμε να αποδώσουμε τα συναισθήματά του, το ήθος-χαρακτήρα του, τις σκέψεις του, τις ενέργειές του, τις αξίες που τον διακρίνουν, τη στάση του απέναντι στη ζωή. Είναι σημαντικό να παρωθούμε τους μαθητές να αιτιολογούν κάθε χαρακτηρισμό που αποδίδουν στον εκάστοτε ήρωα με στίχους του κειμένου.

προκειμένω αγνοεί. Η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει τη διάνοια του κειμένου: στο χωρίο αυτό οι μαθητές οφείλουν να εντοπίσουν **το παιχνίδι γνώσης και άγνοιας**²¹, το αντιπολεμικό μήνυμα και το θεσμό της φιλοξενίας. Τέλος, η τέταρτη ομάδα αναλαμβάνει να αναδείξει το παιχνίδι του φαίνεσθαι και του είναι, αξιοποιώντας στοιχεία του κειμένου αλλά και αντλώντας στοιχεία από τα παρακάτω παράλληλα κείμενα:

- A. «Όποιος κι αν εφεύρε το “είδωλον” της Ελένης, η εκλογή αυτής της παραλλαγής από τον Ευριπίδη καθόρισε το κύριο θέμα του έργου, και τις συμφυείς με αυτό αντινομίες: το σώμα σε αντίθεση με το όνομα, η πραγματικότητα σε αντίθεση με το φαινομενικό, εμφανίζονται συνεχώς σε όλο το έργο, θέλοντας να δείξουν πόσο εύκολα ξεγλιστράει η αλήθεια μέσα στους ειρωνικά υφασμένους ιστούς της άγνοιας. Έχει επανειλημμένως καταδειχθεί πως η τυπική αντίθεση μεταξύ ονόματος και σώματος παρουσιάζεται για πρώτη φορά στα τελευταία έργα του Ευριπίδη. Πιθανόν ο ίδιος να είχε επηρεαστεί από τις γνωστικές θεωρίες του Γοργία, κι έτσι να άρχισε να προβληματίζεται πάνω στη δυσκολία, για να μην πούμε την αδυναμία, απόκτησης της πραγματικής γνώσης. Το θέμα εισάγεται αμέσως από την αρχή, καθώς η Ελένη εκφράζει αμφιβολίες για την εκδοχή της δικής της γέννησης από ένα αυγό δημιουργημένο από το Δία». (Whitman 1996: 57).
- B. «[...] η ίδια η αρχή, που συνίσταται στην αντιπαράθεση φαινομενικού και πραγματικότητας, είναι ουσιώδες μέρος της σκέψης του Ευριπίδη και την ξαναβρίσκουμε κάθε στιγμή στις τραγωδίες. Συνηθίζει να τονίζει την αντίθεση μεταξύ αυτού που φαίνεται και αυτού που είναι, μεταξύ των πραγματικών φίλων και αυτών που διατείνονται ότι είναι φίλοι, μεταξύ της “ετικέτας” που δίνεται στους ανθρώπους –απλές “λέξεις”– και της

²¹ «καί νοῦς ὄρῃ»: Με το νου γνωρίζουμε την αλήθεια. Πηγή της γνώσης, για τον Τεύκρο η εμπειρία, για την Ελένη ο προβληματισμός και η αναζήτηση.

πραγματικής τους φύσης. Ψευδαισθήση και πραγματικότητα, φύση και απλή σύμβαση, αυτά τα ζεύγη όρων αγαπητών στους σοφιστές, επανέρχονται συνεχώς στο έργο του. [...] Ξαναβρίσκουμε αυτή την αντίθεση –και είναι ασφαλώς ακόμα πιο σημαντικό– στην ίδια τη δομή μερικών τραγωδιών. [...]. Έτσι, στην Ελένη ο Ευριπίδης επέλεξε να δομήσει μια ολόκληρη τραγωδία πάνω σε μια κατάσταση διαστρεβλωμένη ήδη από την αρχή: ο τρωικός πόλεμος θα γινόταν όχι πια εξαιτίας της Ελένης αλλά εξαιτίας ενός ειδώλου της Ελένης, φανταστικού και παραπλανητικού. Ένα καθαρό “φαίνεσθαι” προσχεδιασμένο από τους θεούς». (Romilly 1997: 181-182).

- Γ. «Ανάμεσα στα ψέματα και στις παρεξηγήσεις, ποτέ ο ψευδής χαρακτήρας των φαινομένων δεν έχει καταλάβει παρόμοιο χαρακτήρα σ' ένα έργο [όσο στην Ελένη]. Ωστόσο, πολλοί λόγοι εξηγούν αυτήν τη σημασία. Από φιλοσοφική άποψη, υπάρχει εδώ μια άλλη όψη της σοφιστικής επίδρασης. Γνωρίζουμε ότι ο Πρωταγόρας δεν πίστευε πως ο άνθρωπος μπορεί ποτέ να υπερβεί το πεδίο των υποκειμενικών εντυπώσεων: κατά την αντίληψή του, τα πράγματα είναι για τον καθένα αυτά που του φαίνονται πως είναι. Χωρίς να φτάσουμε ως εκεί, οι σοφιστές γενικά αγαπούσαν να διακρίνουν την εμφάνιση της πραγματικότητας και το όνομα ή τη συμφωνία, με τα πραγματικά δεδομένα που προέρχονται από τη φύση.

Ο Ευριπίδης, λοιπόν, τους ακολούθησε στο δρόμο αυτό. Ενίσταται για το ρόλο της γνώμης (δόξας), τη δυσκολία της γνώσης, τις πλαστές δοξασίες και τις ψευδείς παραδόσεις. Προτίμησε, επίσης, να θέσει επί σκηνής τις παρεξηγήσεις, αιτίες των δεινών για τα ανθρώπινα πράγματα.

Επιπρόσθετα, στον τομέα της πράξης, ο πόλεμος υπήρξε γι' αυτόν κατεξοχήν ο χώρος του ψεύδους. Και η καθολική απογοήτευσή του φαίνεται να αυξάνεται βαθμιαία καθώς αυξάνονται τα δεινά και οι απάτες που αυτός ο πόλεμος είχε ως αποτέλεσμα. Τότε, λοιπόν, σιγά σιγά, φαίνεται ότι έπαψε να αναζητεί ένα νόημα στον κόσμο – και πρώτα απ' όλα στον ίδιο τον πόλεμο». (Romilly 2000: 16).

Αφού ολοκληρωθούν οι εργασίες, για τις οποίες δίνονται περίπου 10-12 λεπτά, ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης και γίνεται εμβάθυνση και προέκταση της γνώσης. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να

αναδειχθεί η σημασία της επιλογής του Τεύκρου από τον Ευριπίδη, τα κοινά του σημεία με την Ελένη καθώς και τα γεγονότα που προοικονομούνται στους συγκεκριμένους στίχους.

Τελική ολική προσέγγιση: πραγματοποιείται σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας μέσω της οποίας επιδιώκεται και αξιολόγηση της νέας γνώσης.

Ανάθεση εργασιών για το σπίτι: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

1. Θεωρείς ότι στη σκηνή αυτή επιτείνεται η τραγικότητα της Ελένης; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου με χωρία από το κείμενο.
2. Να εντοπίσεις σημεία με τραγική ειρωνεία. Τι ρόλο πιστεύεις ότι διαδραματίζουν;
3. Να χαρακτηρίσεις το ύφος του Ευριπίδη βάσει της στιχομυθίας Ελένης και Τεύκρου. Τι συναισθήματα προκαλούνται στο θεατή;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διαμορφωτική αξιολόγηση, με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων,
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών,
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ'οίκον.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να αναγνωρίζουμε τα γενικά στοιχεία της διδακτικής προσέγγισης της τραγωδίας,
- να προσεγγίζουμε ερμηνευτικά την τραγωδία,
- να εντοπίζουμε και να αποτιμάμε κριτικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελένης ως διδακτικό αντικείμενο,
- να διακρίνουμε και να προσεγγίζουμε ερμηνευτικά τα κατά ποιόν μέρη της Ελένης,
- να παρατηρούμε και να ερμηνεύουμε τις επιλογές του Ευριπίδη, και
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της ευριπίδειας Ελένης.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5. ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται κάποια στοιχεία που οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη από τον εκάστοτε φιλόλογο, όταν καλείται να διδάξει την Ιστορία του Ηρόδοτου.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται η υλοποίηση μιας διαθεματικής προσέγγισης της Ηροδότειας Ιστορίας.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΗΡΟΔΟΤΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται οι προσδιοριστικοί παράγοντες της διδασκαλίας της Ηροδότειας Ιστορίας καθώς και το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ+, που ανήκει στη σειρά εκπαιδευτικών CD-ROM «Θύμησις».

1.1 Προσδιοριστικοί παράγοντες της διδασκαλίας του Ηροδότου

Ο Ηρόδοτος, ο πατέρας της Ιστορίας, όπως τον αποκάλεσε ο Κικέρωνας, συνέγραψε την Ιστορίη, ένα ιστορικό πολυσυλλεκτικό έργο σχετικά με τους πολέμους μεταξύ Ελλήνων και Περσών, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται πολλές γεωγραφικές και εθνογραφικές πληροφορίες, αλλά και στοιχεία γεωλογίας, χημείας και ιατρικής. Είναι γεγονός ότι κάποιες από τις ιστορίες του εμπεριέχουν εμφανώς το στοιχείο της φαντασίας, ενώ άλλες έχουν χαρακτηριστεί ως ιστορικά ανακριβείς, ωστόσο ο ίδιος αναφέρει πως κατέγραφε μόνο ό,τι του έλεγαν και δεν υιοθετεί όσα γράφει, αλλά αφήνει στην κρίση του αναγνώστη να διαμορφώσει την προσωπική του άποψη για τα γεγονότα.

Το Ηροδότειο έργο χωρίστηκε σε εννέα βιβλία από τους Αλεξανδρινούς μελετητές, οι οποίοι έδωσαν στο καθένα το όνομα μιας από τις εννέα Μούσες. Σκοπός του έργου του ήταν να καταγραφεί η μεγάλη σύγκρουση των Ελλήνων με τους Πέρσες, στη γιγαντιαία αναμέτρηση των περσικών πολέμων. Όπως ο ίδιος γράφει, επιθυμούσε να μην λησμονηθούν με την πάροδο του χρόνου τα έργα των ανθρώπων και να μην μείνουν αμνημόνευτα τα μεγάλα και θαυμαστά κατορθώματα των Ελλήνων και των βαρβάρων. Η εν λόγω

επισήμανση του Ηροδότου, αλλά και ο βασικός σκοπός του έργου του οφείλουν να αναδεικνύονται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας του στην Α' Γυμνασίου²². Παράλληλα, όπως αναφέρεται και στο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ της Α' Γυμνασίου, μέσω της διδασκαλίας του Ηροδότου επιδιώκεται «να κατανοήσουν το χώρο στον οποίο συμβαίνουν τα γεγονότα και το χρόνο κατά τον οποίο εξελίσσονται -με δεδομένη και την ιδιαιτερότητα της δομής / σύνθεσης του έργου, να ανιχνεύσουν τους πυρήνες του έργου, δηλαδή να διερευνήσουν τις αντιλήψεις που προκύπτουν από το έργο σχετικά με τα ανθρώπινα, όπως είναι η ιστορική εξέλιξη, η θέση των θεών στη ζωή των ανθρώπων, η έννοια της ύβρεως και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι αντιλήψεις δημιουργούν συνοχή στο έργο, να κατανοήσουν την ιστοριογραφική αντίληψη του Ηροδότου, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει το ιστορικό γεγονός της σύγκρουσης ανάμεσα στους Έλληνες και τους Πέρσες, και να εκτιμήσουν τόσο την πρώτη απόπειρα καταγραφής οικουμενικής ιστορίας και τον ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα, όσο και τη σύνδεση της πολεμικής σύγκρουσης με την αντιπαράθεση του ασιατικού με τον ελληνικό κόσμο και λόγο: πολιτική-πολιτειακή, πολιτιστική - ιδεολογική σύγκρουση, να αντιληφθούν τη θέση των εθνογραφικών και γεωγραφικών παρεκβάσεων στο ιστορικό έργο του Ηροδότου και να προσεγγίσουν μέσω αυτών των παρεκβάσεων τον κόσμο της Ανατολής, όπως τον διαγράφει ο ιστορικός και, παράλληλα, να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν τη στάση του Ηροδότου απέναντί του, να εκτιμήσουν την αφηγηματική τέχνη του Ηροδότου, να κατανοήσουν τη σχέση του αφηγηματικού με τον πραγματολογικό / ιστορικό λόγο, να αναζητήσουν τους αρμούς που δένουν τα δύο αυτά στοιχεία και να αντιληφθούν τη λογοτεχνική αξία του έργου, να μελετήσουν τη γλώσσα του Ηροδότου με

²² Τα θεσμικά κείμενα ορίζουν να διδάσκεται ο Ηρόδοτος για 20 διδακτικές ώρες, από το Μάρτιο μέχρι τη λήξη κάθε σχολικού έτους.

αναφορές στο πρωτότυπο, να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τη σύνθεση του έργου, η οποία εμπεριέχει πολλαπλότητα και ενότητα».

Από τις επιδιώξεις των θεσμικών κειμένων μπορούμε να συνάγουμε και τους δύο προσδιοριστικούς παράγοντες της διδασκαλίας της ηροδοτείας Ιστορίας, οι οποίοι οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδακτική προσέγγιση του εν λόγω μαθήματος. Οι δύο παράγοντες είναι οι εξής:

A. Μέσα στο έργο του Ηρόδοτου μπορούμε να εντοπίσουμε τις βασικές αντιλήψεις του και τις ερμηνευτικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες ο ίδιος προέβαινε σε ερμηνεία των όσων κατέγραφε. Αυτές είναι: η αστάθεια της τύχης/η κυκλική αντίληψη της ανθρώπινης μοίρας και της ιστορίας, η έννοια του μέτρου που όταν παραβιάζεται οδηγεί στην ύβριν, η αξία της ελευθερίας, η αγάπη για τη δημοκρατία, η θέση του θεϊκού στοιχείου στην ανθρώπινη ζωή (οι θεοί φθονούν την ανθρώπινη ευτυχία, ειδικά αν ο άνθρωπος υπερηφανευτεί για αυτήν), ο σεβασμός στον άλλο, η θρησκευτική πίστη.

B. Οι κατηγορίες του Ηροδότειου λόγου. Μπορούμε να ταξινομήσουμε τις κατηγορίες του Ηροδότειου λόγου σε δύο κατηγορίες:

α. Από άποψη μορφής και περιεχομένου, ο Ηρόδοτος χρησιμοποιεί ιστορική αφήγηση, παρεκβάσεις, νουβέλες, ανέκδοτα και «λόγους». Κατά τη διδασκαλία των ενοτήτων που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο του Ηροδότου -ο οποίος σημειωτέον ορίζεται από το Υπουργείο να διδάσκεται για 20 ώρες από το Μάρτιο μέχρι το τέλος του σχολικού έτους- είναι πολύ σημαντικό να αναδεικνύεται η θέση και η αξία κάθε μορφής αφήγησης που επιλέγει ο Ηρόδοτος να πραγματοποιήσει. Συγκεκριμένα, οι νουβέλες και τα ανέκδοτα είναι ιστορίες συνήθως δραματικές και άλλοτε ευτράπελες, οι οποίες προσδίδουν πιο οικείο ύφος στην Ηροδότεια Ιστορία και ξεκουράζουν τον αναγνώστη. Αντίστοιχα, οι «λόγοι» του Ηρόδοτου είναι τα στοιχεία με λαογραφικό, εθνογραφικό και γεωγραφικό περιεχόμενο, τα οποία εμπλουτίζουν την ιστορική αφήγηση και αποδίδουν εναργέστερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε τόπου τον οποίο περιγράφει ο Ηρόδοτος στην Ιστορία του.

β. Από άποψη αφηγηματικής τεχνικής, ο Ηρόδοτος χρησιμοποιεί άλλοτε διήγηση, άλλοτε διάλογο ή πλάγιο λόγο και άλλοτε αγόρευση. Η κάθε του επιλογή υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και μπορεί να

υποστηριχθεί και με γνώσεις που έχουν οικοδομήσει οι μαθητές και σε άλλα μαθήματα (π.χ. στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και στη Νεοελληνική Γλώσσα).

Γ. Η έννοια του χρόνου: Ο Ηρόδοτος χρησιμοποιεί το εξής σύστημα χρονολόγησης: Προκειμένου να αποδώσει το χρόνο που συμβαίνει ένα γεγονός αναφέρεται σε γενιές (τρεις γενιές ανά αιώνα), στη σειρά διαδοχής των Περσών βασιλέων, στις εποχές του έτους, στις Ολυμπιάδες αλλά και στον επώνυμο άρχοντα των Αθηναίων. Έτσι, διδάσκοντας τον Ηρόδοτο, οφείλουμε πάντα να αναδεικνύουμε το χρόνο, καθώς έτσι παρουσιάζεται και η ιστορική πορεία των γεγονότων και η μεταξύ τους σχέση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διευκολύνονται κατά την απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης της ιστορίας.

1.2 Το λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ+

Το εκπαιδευτικό λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ + ανήκει στη σειρά εκπαιδευτικών λογισμικών Θύμησις του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου «Αθηνά» σε συνεργασία με το Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Πρόκειται για μια σειρά CD-ROM για τον Ηρόδοτο, για το Ανθολόγιο της Β' Γυμνασίου και για τα Ομηρικά Έπη (Οδύσσεια και Ιλιάδα Α' και Β' Γυμνασίου αντίστοιχα), η οποία στοχεύει στην διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με στοιχεία ιστορίας, πολιτισμού και αρχαιολογίας. Το εν λόγω λογισμικό επιδιώκει να κατανοήσει ο μαθητής την ιστορική συνέχεια και την διαχρονική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, να καλλιεργήσει μια πιο ενεργητική στάση απέναντι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών και να εξοικειωθεί με νέους τρόπους παρουσίασης της γνώσης.

Κάθε κείμενο στο ΗΡΟΔΟΤΟΣ+ συνοδεύεται από σύντομες γλωσσικές παρατηρήσεις, καθώς και από ασκήσεις που υποβοηθούν στην εμπέδωση της

ύλης. Το αρχαίο κείμενο παρουσιάζεται πλήρως σχολιασμένο ως προς την μορφολογία των λέξεων και συνοδεύεται από νεοελληνική απόδοση.

Στο εκπαιδευτικό λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ+ συμπεριλαμβάνονται η βιογραφία του Ηροδότου (ζωή, έργο, γλώσσα Ηροδότου), η ιστορία των ελληνικών διαλέκτων, τα ταξίδια του Ηροδότου²³, αλλά και κείμενα σύγχρονης λογοτεχνίας εμπνευσμένα από τον Ηρόδοτο, στοιχεία τεχνολογίας, αρχαίοι άτλαντες²⁴, στοιχεία αρχαίας και σύγχρονης τέχνης, γλωσσικές παρατηρήσεις και δραστηριότητες που συμβάλλουν στην εμπέδωση όσων μελετά ο μαθητής. Περιλαμβάνεται επίσης και Λεξικό με τις πιο σημαντικές αρχαίες ελληνικές λέξεις, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα άμεσης πληροφόρησης για τον πλήρη γραμματικό προσδιορισμό μιας λέξης, τη σημασία της, καθώς και τα παράγωγα και σύνθετα της νέας ελληνικής που προέρχονται από αυτήν, συνδέοντάς την ταυτόχρονα με παραθέματα από άλλα κείμενα της αρχαίας ελληνικής, στα οποία εντοπίζεται.

Το υλικό είναι οργανωμένο με τη μορφή θεματικών ενοτήτων και υποενοτήτων, ενώ ένα από τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι η διαδραστικότητα. Οι περισσότερες ενότητες και υποενότητες περιλαμβάνουν εισαγωγικά κείμενα με γενικές πληροφορίες για το θέμα που παρουσιάζεται και αποσπάσματα από την Ιστορία του Ηροδότου, τα οποία συνοδεύονται από νεοελληνική απόδοση με τη μέθοδο των παράλληλων στοιχισμένων κειμένων. Τα περισσότερα κείμενα συνοδεύονται από εικόνες, ήχο και βίντεο. Πρόκειται δηλαδή για ένα πολυμεσικό εκπαιδευτικό λογισμικό, καθώς περιλαμβάνει φωτογραφίες από

²³ Στο εκπαιδευτικό λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ+ αναφέρονται τα ταξίδια του Ηροδότου στη Δωδώνη, στους Δελφούς, στις Θερμοπύλες, στη Σαλαμίνα, στις Σάρδεις καθώς και στο Νείλο. Στην πραγματικότητα, βέβαια, οι σταθμοί του μεγάλου ταξιδιού του ήταν πολύ περισσότεροι.

²⁴ Στο εκπαιδευτικό λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ+ εκτίθενται τα κυριότερα τεχνολογικά επιτεύγματα της αρχαιότητας. Συμπεριλαμβάνει εντός των άλλων και μια υποενότητα την οποία πιτλοφορεί ως Εγκυκλοπαίδεια και μέσω της οποίας προσφέρει πολυάριθμες συμπληρωματικές πληροφορίες για διάφορους όρους και πρόσωπα που εμφανίζονται στα αποσπάσματα. Η υποενότητα Αρχαίοι Άτλαντες περιλαμβάνει πολλούς χάρτες που αποδίδουν την εικόνα του αρχαίου κόσμου με παραστατικό τρόπο.

μουσειακά εκθέματα, χάρτες με τους χώρους των πιο σημαντικών γεγονότων που αναφέρονται στην ιστορία του Ηροδότου, βιντεοσκοπήσεις αρχαιολογικών χώρων, εικονικές αναπαραστάσεις μουσείων και ναών, σχεδιαγραμματικές αποδόσεις μαχών. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι πρόκειται για ένα χρηστικό εκπαιδευτικό λογισμικό, καθώς η χρήση του δεν απαιτεί ειδική τεχνογνωσία. Επιστημολογικά είναι έγκυρο και περιεκτικό, είναι κατάλληλο για μια ευσύνοπτη παρουσίαση του αρχαίου ελληνικού κόσμου, ωστόσο δεν ενδείκνυται για δραστηριότητες εμβάθυνσης καθώς καλύπτει μόνο εισαγωγικά τα περισσότερα θέματα.

Το συγκεκριμένο λογισμικό σχεδιάστηκε ώστε να αξιοποιείται επικουρικά για τη διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων από τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση της Α' Γυμνασίου αλλά και της Ιστορίας της ίδιας τάξης, καθώς και για συμπληρωματική διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, για τις οποίες προσφέρει ασκήσεις κλειστού τύπου. Ένα σημαντικό του στοιχείο είναι οι προτεινόμενες διαθεματικές προσεγγίσεις των αρχαίων ελληνικών με άλλα μαθήματα.

Ωστόσο, το λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ+ προάγει την παραδοσιακή διδασκαλία, με έμφαση στην παρουσίαση και τη μετάδοση της πληροφορίας, χωρίς να εμφανίζει στην οικοδόμηση της γνώσης, επιχειρώντας τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με πολυμεσικά στοιχεία. Η δομή του λογισμικού προσιδιάζει σε αυτή ενός ηλεκτρονικού βιβλίου, γεγονός που ενισχύεται και από τον τρόπο παρουσίασης των κειμένων και των πληροφοριών (σε αντικριστές σελίδες ενός ανοιχτού βιβλίου).

Αν και σε γενικές γραμμές είναι ένα κλειστό εκπαιδευτικό λογισμικό και δεν προάγει την αυτενέργεια του μαθητή και του εκπαιδευτικού, είναι σημαντική η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία επιδιώκει να αναδείξει κυρίως το γλωσσικό και πραγματικό τομέα κειμενικής ανάλυσης. Εξίσου προβληματική είναι και η χρήση μίας και μοναδικής νεοελληνικής απόδοσης των κειμένου, «σχολικού» μάλιστα τύπου, καθώς δεν αναδεικνύει τη δυνατότητα εναλλακτικών ερμηνειών.

Αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης που διαμορφώνεται στο εν λόγω λογισμικό, αυτή βασίζεται σε ασκήσεις «κλειστού τύπου». Η δυνατότητα για επανάληψη της προσπάθειας σε περίπτωση λάθους είναι θετικό στοιχείο, δεν υπάρχει όμως η απαραίτητη ανατροφοδότηση σε περίπτωση είτε σωστής είτε

λάθος απάντησης και δεν προάγεται η διδακτική αξιοποίηση του λάθους του μαθητή.

Το εν λόγω λογισμικό αξιοποιώντας την τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως πόλος έλξης του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα αρχαία ελληνικά εξοικειώνοντάς τους συγχρόνως με τη χρήση υπολογιστών, ωστόσο εφόσον δεν διαμορφώνει ένα πιο ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εναργώς εκπαιδευτικά καινοτόμο. Παρόλα αυτά, καλύπτει υπαρκτές μαθησιακές ανάγκες.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΝΑΥΜΑΧΙΑΣ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΙΝΑΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η θεωρητική τεκμηρίωση και υλοποίηση μιας διαθεματικής διδασκαλίας της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας, η οποία αποτελεί την Ενότητα 15 του σχολικού εγχειριδίου του Ηροδότου της Α' Γυμνασίου.

2.1 Θεωρητική Τεκμηρίωση - Περιγραφή των ιστορικών γεγονότων

Είναι γεγονός ότι τόσο τα «σχολικά» Αρχαία Ελληνικά όσο και η «σχολική» Ιστορία στη χώρα μας σηματοδεύονται από σημαντικές αδυναμίες. Αναφορικά με τη σχολική Ιστορία, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εν λόγω αδυναμίες την αναγκάζουν συχνά να απομακρύνεται από την ακαδημαϊκή ιστορία, ή ακόμα χειρότερα να αποτελεί κακέκτυπό της. Η ελληνική σχολική Ιστορία δεν προάγει την πολυπρισματικότητα και τις πολλαπλές οπτικές των ιστορικών γεγονότων αλλά τη συναίνεση, είναι ουδέτερη και από-ιδεολογικοποιημένη. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι, για τους Έλληνες μαθητές, η ιστορία είναι ακίνητη και κυριαρχείται από την τύχη, ενώ παράλληλα έχουν την εντύπωση ότι οι Έλληνες ήταν πάντα νικητές και οι ίδιοι, ως γνήσιοι απόγονοι αυτών, φέρουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τους προγόνους τους και είναι συνεχιστές τους. Καθώς λοιπόν, είναι αδήριτη η ανάγκη για αλλαγή στην προσέγγιση της διδασκαλίας τόσο των αρχαίων ελληνικών όσο και της ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί συχνά αποφασίζουν να αξιοποιήσουν ποικίλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές

προκειμένου να δώσουν αφενός κίνητρα μάθησης στους μαθητές και αφετέρου να ενισχύσουν την ιστορική τους περιέργεια αλλά και την έκπληξη.

Ο Ηρόδοτος, ως ιστορικό αρχαιοελληνικό κείμενο δίνει τη δυνατότητα για πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις. Εν προκειμένω, θα παρουσιαστεί μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας. Θα αξιοποιηθεί η ομότιπλη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου του Ηροδότου σε συνδυασμό με την αντίστοιχη ενότητα της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Γυμνασίου (Κεφάλαιο Δ'- Ενότητα 8^η «Η οριστική απομάκρυνση της Περσικής επίθεσης»). Παράλληλα, προτείνεται η αξιοποίηση δευτερογενών πηγών καθώς και μίας ταινίας μυθοπλασίας, με στόχο τη σφαιρικότερη προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων. Στον εν λόγω διδακτικό σχεδιασμό σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι Νέες Τεχνολογίες, καθώς η εφαρμογή αυτών μπορεί να δημιουργήσει περιβάλλοντα μάθησης όπου ευδοκμεί η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Ιστορίας συγκεκριμένα προωθούν τη σφαιρική θέαση του ιστορικού παρελθόντος και βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν την πολλαπλότητα των ιστορικών γεγονότων, δίνοντάς τους έτσι τα εφόδια ώστε να μπορούν να διατυπώνουν τεκμηριωμένες υποκειμενικές ερμηνείες στο πλαίσιο της αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας. Εκτός από τις νέες τεχνολογίες, αξιοσήμαντο ρόλο στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων διαδραματίζουν και τα μέσα οπτικοακουστικής έκφρασης, τα οποία συγκροτούν αποτελεσματικά νοητικά εργαλεία μάθησης. Όπως αναφέρει ο Γ. Κόκκινος, στα μέσα οπτικοακουστικής έκφρασης περιλαμβάνονται αφενός οι συμβατικές εικαστικές τεχνολογίες, ήτοι η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, το βίντεο κ.λπ., και αφετέρου οι πολυμεσικές εφαρμογές, όπως η οπτικοακουστική αφήγηση.

Στην εν λόγω διαθεματική προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση αξιοποιείται ο κινηματογράφος ως νοητικό εργαλείο μάθησης και επιχειρείται η ανάδειξη της ιδεολογικής λειτουργίας μιας μη κειμενικής πηγής, μιας ταινίας μυθοπλασίας, όπως θα δούμε παρακάτω. Η προβολή ταινιών ως υποστηρικτική διδακτική στρατηγική, για το μάθημα της Ιστορίας ιδιαίτερα, ανήκει στις στρατηγικές που είναι ενδιαφέρουσες και εκάστοτε αποτελεσματικές, καθώς οπτικοποιούν μια περίοδο ή ένα γεγονός, χωρίς όμως να διεισδύουν σε αυτό απαραίτητα (Κόκκινος, 2006). Παρόλα αυτά, η αξιοποίηση ταινιών με μυθοπλαστικό χαρακτήρα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα

χρήσιμη καθώς θα λειτουργήσει ως πρότερη γνώση για τους μαθητές, την οποία ο εκπαιδευτικός θα εκμεταλλευτεί προκειμένου να χτίσει πάνω σε αυτή τη νέα γνώση. Επιπρόσθετα, η προβολή ταινιών είναι και ένα μέσο έλξης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ακόμα και αυτών που δε συμπαθούν ιδιαίτερα τόσο τα Αρχαία Ελληνικά όσο και την Ιστορία ως σχολικά διδακτικά αντικείμενα.

Ο όρος «διαθεματικότητα» είναι σύγχρονος. Δηλώνει την πολυεπίπεδη θεώρηση της γνώσης, που επιτρέπει την αξιοποίηση προσεγγίσεων από τις διάφορες επιστήμες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το θέμα που κάθε φορά μελετάμε να ολοκληρώνεται. Η γνώση, με τον τρόπο αυτό, αντιμετωπίζεται ολιστικά. Έτσι, επιτρέπεται στο μαθητή να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα διαφόρων και διαφορετικών επιστημονικών χώρων, που σχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Η διαθεματικότητα τεκμηριώνεται θεωρητικά κυρίως βάσει των αρχών της Μορφολογικής Ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί αιφνίδια σύλληψη του όλου. Βάσει της παραπάνω συλλογιστικής κάθε γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αποτελεί ένα «όλον», γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από διάφορες οπτικές, το σύνολο των οποίων απαρτίζει την εικόνα του. Διασφαλίζεται, έτσι, η «πολυπρισματική» προσέγγιση της γνώσης και αναδεικνύεται η σχέση των επιμέρους γνωστικών περιοχών. Αναφερόμαστε εδώ στην πιο απλή εκδοχή της διαθεματικότητας: στον προσδιορισμό συγκεκριμένων σχέσεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους κλάδους της γνώσης, όταν, φυσικά, παρουσιάζεται η κατάλληλη ευκαιρία. Στη σχολική τάξη, εξάλλου, μία διαθεματική προσέγγιση της γνώσης έγκειται στην άντληση στοιχείων από πολλές και διαφορετικές θεματικές περιοχές, ώστε να διερευνηθεί ο εκάστοτε προβληματισμός.

Η φυσιογνωμία της διαθεματικότητας και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της λειτουργίας της ως πλαισίου αναφοράς διδακτικών και μαθησιακών τεχνικών και δράσεων απορρέουν από:

1. Τη **στοχοθεσία της διαθεματικότητας**, δηλαδή την εκ των προτέρων περιγραφή:
 - α) όλων εκείνων των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής εφαρμόζοντας την πολλαπλή και ποικίλη προσέγγιση του εκάστοτε μελετώμενου γνωστικού αντικείμενου,
 - β) της διαδικασίας προσέγγισης του κάθε μαθήματος με τρόπο μη μονομερή,
 - γ) του συνόλου των τεχνικών που πρέπει να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και όχι απλώς διεκπεραίωσή τους.

Καταγράφοντας τους στόχους της διαθεματικότητας επισημαίνουμε ως

σημαντικότερους εδώ τη σύνδεση και επικοινωνία διαφορετικών αντικειμένων μεταξύ τους, την πολλαπλότητα στην προσέγγιση ενός θέματος, την αποδόμηση της μονομέρειας και την άσκηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή.

Στη σχολική τάξη η διαθεματικότητα υλοποιείται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να υπερβεί το συμβατικό πλαίσιο αναφοράς του εκάστοτε μαθήματος, να μεταβεί σε συγγενή, συναφή, ή μη σχετικά γνωστικά πεδία, να αντλήσει πληροφορίες και στοιχεία σύγκλισης ή απόκλισης με το μελετώμενο θέμα, να προβεί σε συγκρίσεις, να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους επεξεργασίας του μελετώμενου θέματος και όλα αυτά προς την κατεύθυνση της πληρέστερης κατανόησης και καλύτερης ερμηνείας του υπό μελέτη υλικού αλλά και της καλλιέργειας στο μαθητή ιδιαίτερα υψηλών πνευματικά δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη.

2. Ορισμένες ασφαλιστικές δικλίδες της αποτελεσματικής αξιοποίησης της διαθεματικότητας στη σχολική τάξη. Αυτό σημαίνει πως ο σύνθετος χαρακτήρας της έννοιας αλλά και των πρακτικών, που πηγάζουν από αυτήν, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους ορισμένες παραμέτρους που λειτουργούν υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση της δόκιμης εφαρμογής των αρχών της διαθεματικότητας.

Η πρώτη από τις ασφαλιστικές δικλίδες, τις οποίες εδώ αναφέρουμε, είναι η άρση της αίσθησης ότι η διεπιστημονικότητα βρίσκεται σε σχέση σύγκρουσης με τη διεπιστημονικότητα. Η διεπιστημονικότητα είναι μορφή διαθεματικότητας και είναι η αφετηρία της επιστημονικής τεκμηρίωσης της διαθεματικότητας. Λειτουργεί σε στενότερο της διαθεματικότητας πλαίσιο η διεπιστημονικότητα εφόσον αντλεί υλικό από επιστημονικά πεδία και όχι θεματικά, τα οποία δεν είναι απαραίτητα και πάντοτε θεματικά. Για παράδειγμα, η φιλοξενία ως κοινωνική έκφραση αποτελεί θεματικό πεδίο αλλά όχι επιστήμη.

Μία δεύτερη ασφαλιστική δικλίδα της αποτελεσματικότητας της διαθεματικότητας είναι η επισήμανση ότι κάθε φορά που χρειάζεται για τη διδακτική προσέγγιση ενός θέματος να αξιοποιήσουμε πληροφορίες από άλλες θεματικές περιοχές, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι πληροφορίες αυτές πρέπει απαραίτητα να αξιοποιηθούν για την καλύτερη κατανόηση αυτού που διδάσκουμε. Αυτό σημαίνει πως η διαθεματικότητα ως διδακτική πρακτική οφείλει να ακολουθήσει ένα κυκλικό σχήμα. Με αφετηρία το μελετώμενο θέμα μεταβαίνουμε σε διαφορετικής ταυτοποίησης πεδία, αντλούμε πληροφορίες ή στοιχεία λιγότερο ή περισσότερο συναφή με το αφετηριακό μας θέμα και επιστρέφουμε εκεί από όπου ξεκινήσαμε με σκοπό να αξιοποιήσουμε όσα φέρουμε μαζί μας προς την κατεύθυνση της καλύτερης κατανόησης του αρχικά μελετώμενου θέματος.

Ένα τρίτο στοιχείο που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας κατά την υιοθέτηση τεχνικών και δράσεων διαθεματικής φυσιογνωμίας είναι ότι η διαθεματικότητα δεν εξαντλείται

στη σύγκριση στοιχείων. Η σύγκριση είναι μία μόνο από τις πιθανές δράσεις μιας διαθεματικής προσέγγισης.

Τέλος, θα πρέπει κάθε φορά που υιοθετούμε τεχνικές διαθεματικού τύπου να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι δεν προσφέρονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες οι ενότητες για σχετικές εφαρμογές. Η διαθεματικότητα, με άλλα λόγια, δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως αυτοσκοπός αλλά ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης.

Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, ότι στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας αλλά και των Αρχαίων Ελληνικών (είτε από πρωτότυπο είτε από μετάφραση), μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είτε ταινίες μυθοπλασίας είτε ιστορικά ντοκιμαντέρ. Τα ιστορικά ντοκιμαντέρ βασίζονται σε πραγματικά περιστατικά και αποδεικτικά στοιχεία προκειμένου να παρουσιάσουν ένα γεγονός ή μια εποχή, ενώ οι ταινίες μυθοπλασίας διαμορφώνουν όλο τους το υλικό σύμφωνα με κάποιες συμβάσεις της κινηματογραφικής αφήγησης, παραποιώντας συχνά το ιστορικό γεγονός που παρουσιάζουν, αλλά δεν διαφοροποιούνται εντελώς από τη γραπτή ιστορική αφήγηση απαραίτητα. Ακόμα και αν τα ιστορικά στοιχεία που παρατίθενται σε μια ταινία είναι λίγα, οι ταινίες έχουν πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από το γραπτό λόγο, καθώς η εικόνα σχεδόν πάντα νικά τις λέξεις.

Είναι γεγονός ότι σε κάθε ταινία υπάρχουν ιστορικά στοιχεία τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν παράλληλα ως πηγές άντλησης πληροφόρησης για την εποχή παραγωγής τους αλλά και για την εποχή αναφοράς τους. Στην παρούσα διαθεματική πρόταση διδασκαλίας θα ασχοληθούμε με την αξιοποίηση μιας ιστορικής ταινίας μυθοπλασίας. Οι ιστορικές ταινίες μυθοπλασίας έχουν μια κεντρική πλοκή η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα - όπως θα δείτε εν προκειμένω στις Ναυμαχίες του Αρτεμισίου και της Σαλαμίνας - και επιχειρεί να αποδώσει όσο γίνεται πειστικότερα τα ιστορικά γεγονότα. Αξίζει να αναφερθεί ότι εν γένει στις ιστορικές ταινίες μυθοπλασίας, οι δημιουργοί αυτών δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να ξεχωρίσουν το ιστορικό γεγονός από τη μυθοπλασία, μάλλον το αντίθετο. Στο βωμό του κέρδους θυσιάζουν την ιστορική αλήθεια, διαστρεβλώνοντάς την, προσθέτοντας ή αφαιρώντας σημαντικά γεγονότα ή πρόσωπα καθώς οφείλουν να παρουσιάσουν στο κοινό μια ελκυστική όψη της ιστορίας, η οποία θα εξασφαλίσει την εμπορική επιτυχία του κινηματογραφικού τους εγχειρήματος.

Οι σύγχρονες εμπορικές κινηματογραφικές ταινίες ιστορικής μυθοπλασίας, σύμφωνα με τον Rosenstone (1995), παρουσιάζουν την ιστορία σαν παραμύθι με αρχή, μέση και τέλος, ενώ εστιάζουν στην ιστορία είτε των ήδη φημισμένων προσώπων είτε αυτών, που ο σεναριογράφος της εκάστοτε ταινίας φωτίζει ιδιαίτερα στο σενάριό του και τους κάνει να ξεχωρίζουν και να αποκτούν διαφορετικό ρόλο στα πράγματα από αυτόν που όντως είχαν. Ο τρόπος που παρουσιάζουν το γεγονός ή την εποχή υποδηλώνει ένα παρελθόν συγκεκριμένο και ολοκληρωμένο, θέλοντας να τονίσουν το αδιαμφισβήτητο του πράγματος. Ο Rosenstone υποστηρίζει ότι οι ιστορικές ταινίες μυθοπλασίας συναισθηματοποιούν και δραματοποιούν την ιστορία αλλά και μας προσφέρουν την πολυπόθητη όψη του παρελθόντος, καθώς μας παρουσιάζουν τοπία, κτίρια, τοπικές ενδυμασίες και όλα αυτά που ενδεχομένως ούτε στα μουσεία μπορούμε να δούμε. Ο ίδιος ερευνητής καταλήγει στο ότι οι εμπορικές ταινίες μυθοπλασίας παρουσιάζουν την ιστορία ως διαδικασία. Η οικονομία, η πολιτική, οι κοινωνικές τάξεις, τα φύλα κ.λπ. συναρθρώνονται μαζί στις ζωές των ανθρώπων, των ομάδων και των λαών.

Στην εν λόγω διαθεματική προσέγγιση του Ηροδότου, θα παρουσιαστεί η διδακτική προσέγγιση της Ναυμαχίας του Αρτεμισίου και της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας, μέσω της επίσημης ιστορικής αφήγησης αλλά και μέσω της ιστορικής ταινίας μυθοπλασίας «300, Η Άνοδος της Αυτοκρατορίας». Προκειμένου να σχεδιαστεί το σενάριο διδασκαλίας για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και συγκεκριμένα για τη διδακτική ενότητα που παρουσιάζει τη ναυμαχία της Σαλαμίνας στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου, αξιοποιήθηκε η ανωτέρω ταινία, με τον τρόπο που θα αναλυθεί παρακάτω.

Αναφορικά με τα ιστορικά γεγονότα, όπως αυτά παρουσιάζονται στην επίσημη ιστορική αφήγηση, αξίζει να πούμε ότι η Ναυμαχία του Αρτεμισίου, διεξήχθη το 480 π. Χ. παράλληλα με τη μάχη των Θερμοπυλών, ήταν θαλάσσια σύγκρουση μεταξύ Ελλήνων και Περσών, κατά τη δεύτερη περσική εισβολή. Οι Πέρσες ξεκίνησαν, υπό την ηγεσία του Ξέρξη Α', εισβολή στην Ελλάδα, με στόχο να αποκαταστήσουν το γόητρο τους μετά την ήττα από τους Αθηναίους στον Μαραθώνα, το 490 π.Χ. Ο Αθηναίος πολιτικός και στρατηγός Θεμιστοκλής πρότεινε στους Έλληνες να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες στους στενούς χώρους των Θερμοπυλών και του Αρτεμισίου, ώστε να βάλλονται και

από στεριά και από θάλασσα. Ο περσικός στόλος είχε χάσει περίπου τετρακόσια πλοία λόγω θύελλας στη Μαγνησία, ενώ αργότερα έχασε άλλα διακόσια πλοία στην Εύβοια, τα οποία έστειλε για να παγιδεύσει τους Έλληνες. Μετά από δύο μέρες συγκρούσεων, ξεκίνησε η κύρια μάχη, που έληξε για τους αντιπάλους με ίσες απώλειες. Οι Έλληνες, όμως, αναγκάστηκαν να υποχωρήσουν στη Σαλαμίνα, όταν έμαθαν το αποτέλεσμα της μάχης των Θερμοπυλών, δηλαδή το θάνατο του Λεωνίδα και των 300. Η ναυμαχία του Αρτεμισίου δεν θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι Έλληνες δεν κατάφεραν να σταματήσουν τον περσικό στόλο. Από την άλλη, ούτε οι Πέρσες κατάφεραν να καταστρέψουν ή να αποδυναμώσουν τον ελληνικό στόλο. Ουσιαστικά αποτέλεσε την πρώτη εμπειρία για τα ελληνικά πληρώματα, η οποία αποδείχθηκε αποφασιστική στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, καθώς οι Έλληνες έμαθαν τις τακτικές των Περσών.

Η Ναυμαχία της Σαλαμίνας διεξήχθη στις 22 Σεπτεμβρίου του 480 π.Χ, στα Στενά της Σαλαμίνας, στον Σαρωνικό Κόλπο, πολύ κοντά στην Αθήνα, μεταξύ της συμμαχίας των ελληνικών πόλεων-κρατών και της Περσικής Αυτοκρατορίας. Αρχηγός των Ελλήνων ήταν ο Θεμιστοκλής, αρχηγός των Περσών ήταν ο Ξέρξης. Η ναυμαχία της Σαλαμίνας αποτέλεσε την σημαντικότερη σύγκρουση και την αρχή του τέλους της δεύτερης περσικής εισβολής στην Ελλάδα, η οποία ξεκίνησε το 480 π.Χ. Αρχικά, οι Έλληνες σχεδίαζαν να σταματήσουν τους Πέρσες στις Θερμοπύλες (μάχη Θερμοπυλών) και στο Αρτεμίσιο (Ναυμαχία Αρτεμισίου). Όμως στη μάχη των Θερμοπυλών, οι Πέρσες εξολόθρευσαν τους Έλληνες, χάρη στις σημαντικές πληροφορίες που τους έδωσε ο Εφιάλτης. Στο Αρτεμίσιο δε, ο συμμαχικός στόλος έχασε περίπου τα μισά πλοία του, ενώ ο περσικός στόλος έχασε το 1/4 των πλοίων του. Μόλις οι Σύμμαχοι των Ελλήνων πληροφορήθηκαν για την καταστροφή στις Θερμοπύλες αποφάσισαν να υποχωρήσουν. Αυτό επέτρεψε στους Πέρσες να καταλάβουν τη Βοιωτία και την Αττική. Οι Πελοποννήσιοι ήθελαν να σταματήσουν τον περσικό στόλο στον Ισθμό της Κορίνθου. Παρόλα αυτά, ο Αθηναίος στρατηγός και πολιτικός Θεμιστοκλής έπεισε τους Έλληνες να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες στη Σαλαμίνα, επικαλούμενος τον χρησμό της Πυθίας, ο οποίος έλεγε ότι οι Αθηναίοι θα σωθούν σε ξύλινα τείχη, δηλαδή στις τριήρεις, όπως το ερμήνευσε ο ίδιος. Όσοι άνδρες ήταν σε θέση να πολεμήσουν μπήκαν στις τριήρεις, ενώ στην Αθήνα έμειναν λίγοι γέροι και άρρωστοι. Με αυτό του το

εγχείρημα ο Θεμιστοκλής ήλπιζε ότι μια νίκη θα εμπόδιζε τους Πέρσες να εισβάλουν στην Πελοπόννησο. Έτσι, ανάγκασε τον Ξέρξη να επιτεθεί στα Στενά της Σαλαμίνας, όπου η αριθμητική υπεροχή του στρατού του ήταν άχρηστη και τα ογκώδη πλοία του προβληματικά. Στο συνέδριο των Περσών, που έγινε πριν τη Ναυμαχία της Σαλαμίνας, όπως αναφέρει ο Ηρόδοτος στο βιβλίο του Ουρανία, όλοι τάχθηκαν υπέρ της Ναυμαχίας εκτός από την Αρτεμισία της Καρίας, κόρη του Λυγδάμη, που ήταν βασίλισσα της Αλικαρνασσού, υποτελής στους Πέρσες. Παρ' όλα αυτά, ο Ξέρξης δεν συμφώνησε με την Αρτεμισία και αποφάσισε να επιτεθεί στα Στενά της Σαλαμίνας. Το πλοίο της Αρτεμισίας καταδιώχθηκε από μια αθηναϊκή τριήρη. Τότε, η Αρτεμισία κατάφερε να βυθίσει το πλοίο του βασιλιά Δαμασιθύμου, αρχηγού των Καλυνδέων (σύμμαχοι των Περσών) και οι Αθηναίοι πίστεψαν ότι το πλοίο της Αρτεμισίας ήταν συμμαχικό και σταμάτησαν την καταδίωξη. Ο Ξέρξης, ο οποίος παρακολουθούσε την ναυμαχία από το Αιγάλεω, ρώτησε να μάθει ποιος είχε βυθίσει το πλοίο, το οποίο θεώρησε ελληνικό, και πληροφορήθηκε ότι αυτή που το βύθισε ήταν η Αρτεμισία. Τότε ο Ξέρξης είπε «οἱ μὲν ἄνδρες γεγονάσι μοι γυναῖκες, αἱ δὲ γυναῖκες ἄνδρες» (μετ. οι άνδρες μου έγιναν γυναίκες και οι γυναίκες άνδρες). Στη ναυμαχία, ο ελληνικός στόλος πέτυχε μια σημαντική νίκη, αφού κατέστρεψε 300 περσικά πλοία. Μετά την ναυμαχία, ο Ξέρξης είχε πει στον Μαρδόνιο ότι θέλει να αποφασίσει τι έπρεπε να κάνει. Είχε συγκληθεί συνέδριο, αλλά ο Ξέρξης θέλησε να ρωτήσει την Αρτεμισία, η οποία ήταν η μόνη που τον συμβούλευσε να μην επιτεθεί στους Έλληνες στην Σαλαμίνα. Ο Ξέρξης της είπε ότι ο Μαρδόνιος τον συμβούλευσε να μείνει και να επιτεθεί στην Πελοπόννησο, ή να τον αφήσει να διαλέξει 300.000 άνδρες και να καταλάβει την Ελλάδα για τον βασιλιά. Η Αρτεμισία, συμβούλεψε τον Ξέρξη να πάρει το στρατό και να γυρίσει πίσω και ο Μαρδόνιος να μείνει στην Ελλάδα με τις δυνάμεις που ο ίδιος ήθελε. Πράγματι, έτσι έγινε. Ο Ξέρξης επέστρεψε στην Ασία, ενώ για την υποταγή της Ελλάδος παρέμεινε ο Μαρδόνιος με τον υπόλοιπο περσικό στρατό. Αλλά το 479 π.Χ. οι Πέρσες υπέστησαν σοβαρή ήττα στις Πλαταιές και στη Μυκάλη και σταμάτησαν τις επιθέσεις τους στην ηπειρωτική Ελλάδα. Λίγο αργότερα, οι Έλληνες πέρασαν στην αντεπίθεση.

Σύμφωνα με τους ιστορικούς, αν οι Πέρσες νικούσαν στη Σαλαμίνα, θα είχε σταματήσει η ανάπτυξη της Ελλάδος, και κατά συνέπεια ο δυτικός πολιτισμός

δεν θα ήταν αυτό που είναι σήμερα. Γι' αυτό, η ναυμαχία της Σαλαμίνας θεωρείται από τις πιο σημαντικές μάχες στην ανθρώπινη ιστορία.

Αναφορικά με τα ιστορικά γεγονότα όπως αυτά παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια της Α' Γυμνασίου, αξίζει να πούμε ότι η Ναυμαχία του Αρτεμισίου αναφέρεται εξαιρετικά ακροθιγώς στο 4^ο κεφάλαιο²⁵ του σχολικού εγχειριδίου της Αρχαίας Ιστορίας της Α' γυμνασίου και δεν αναφέρεται καθόλου στο σχολικό εγχειρίδιο του Ηροδότου.

Αναφορικά με τη Ναυμαχία της Σαλαμίνας, το σχολικό βιβλίο της Αρχαίας Ιστορίας αναφέρει σε επτά μόλις γραμμές τι συνέβη στη Σαλαμίνα, αποσιωπώντας σημαντικά στοιχεία του ιστορικού γεγονότος. Δεν πραγματοποιείται κανείς αναφορά στην Αρτεμισία και τον αξιοσημάντο ρόλο της στο ιστορικό γεγονός, παρά τονίζεται το γεγονός ότι οι Πέρσες ηττήθηκαν κατά κράτος, αναδεικνύοντας κατά αυτόν τον τρόπο την προσωπικότητα του Θεμιστοκλή. Για να υπερτονιστεί δε ο ηρωικός χαρακτήρας του Αθηναίου στρατηγού, παρατίθεται και ένα χωρίο του Πλουτάρχου, όπου εξυμνείται ο Θεμιστοκλής. Παρατίθεται επίσης ένα απόσπασμα από τους Πέρσες του Αισχύλου, όπου περιλαμβάνεται και το γνωστό χωρίο: «□ πα□δες □λλήνων □τε, □λευθερο□τε πατρίδ', □λευθερο□τε δ□ πα□δας, γυνα□κας, θε□ν τέ πατρ□ων □δη, θήκας τε προγόνων: ν□ν □π□ρ πάντων □γών». Ωστόσο, η ιστορική αφήγηση του Ηροδότου για το ιστορικό γεγονός, όπως αυτή παρατίθεται στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο, είναι εξαιρετικά πιο περιγραφική ως προς τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν

²⁵ Το εν λόγω κεφάλαιο τιτλοφορείται ως: «Η οριστική απομάκρυνση της περσικής επίθεσης» και αναφέρεται στα γεγονότα μετά τη μάχη του Μαραθώνα, δηλαδή στη μάχη των Θερμοπυλών, τη ναυμαχία της Σαλαμίνας, τη μάχη των Πλαταιών και τη ναυμαχία της Μυκάλης, ενώ στο τέλος αναφέρει τις θετικές συνέπειες των Περσικών πολέμων για τον ελληνικό πολιτισμό. Η ιστορική αφήγηση του βιβλίου αναφέρει αδρομερώς τα ιστορικά γεγονότα, χωρίς να δίνει λεπτομέρειες. Για τη ναυμαχία του Αρτεμισίου δεν γίνεται επί της ουσίας καμία αναφορά, καθώς το μόνο που σημειώνεται είναι ότι «οι Πέρσες άφησαν το Αρτεμίσιο και στάθηκαν στο στενό της Σαλαμίνας».

αλλά και ως προς κάποιες περαιτέρω εθνογραφικές πληροφορίες (π.χ. το σύστημα επικοινωνίας των Περσών).

Στο συγκεκριμένο σημείο θα αναφερθούμε στο ιστορικό γεγονός όπως αυτό παρουσιάζεται στην ιστορική ταινία μυθοπλασίας: «300. Η Άνοδος της Αυτοκρατορίας». Η εν λόγω ταινία αποτελεί τη συνέχεια της ταινίας «300», η οποία πραγματεύεται τη μάχη των Θερμοπυλών. είναι μια αμερικανική ταινία δράσης, πολεμική για την ακρίβεια, παραγωγής του έτους 2014. Η ταινία βασίζεται στο αδημοσίευτο, έως τώρα, κόμικ του Φρανκ Μίλλερ, *Xerxes*. Το κόμικ αναφέρεται στην ιστορική ναυμαχία του Αρτεμισίου και στην ιστορική, επίσης, ναυμαχία της Σαλαμίνας, και σκηνοθετήθηκε από τον Νόαμ Μούρο. Ωστόσο, η ταινία είναι μια φανταστική αναδιατύπωση των γεγονότων αυτών και όχι μια πιστή, στην ιστορική πραγματικότητα αναπαράσταση των γεγονότων.

Ο δημιουργός αποφάσισε να κρατήσει τη χρονολογική σειρά των ιστορικών γεγονότων και αποφάσισε να μας παρουσιάσει, με μια άλλη ματιά, τις ναυμαχίες του Αρτεμισίου και της Σαλαμίνας. Η ταινία παρουσιάζει τα ιστορικά πρόσωπα πολύ διαφορετικά. Αυτή που φωτίζεται ιδιαίτερα είναι η Αρτεμισία, η οποία δεν είναι η βασίλισσα της Αλικαρνασσού, αλλά η ελληνικής καταγωγής σύμβουλος -προστατευόμενη- υιοθετημένη κόρη του βασιλιά της Περσίας Δαρείου, πατέρα του Ξέρξη. Ο κινηματογραφικός φακός μας δείχνει τους γονείς της να φονεύονται βάνουσα από Έλληνες στρατιώτες και την ίδια να γίνεται δούλα στα καράβια των Ελλήνων, μέχρι που την έσωσε ένας Πέρσης. Ο ίδιος Πέρσης την πήγε στο παλάτι του Δαρείου όπου και έλαβε στρατιωτική αγωγή και έγινε το δεξί του χέρι. Η Αρτεμισία παρουσιάζεται ως η ηγέτιδα του περσικού στόλου τόσο στη ναυμαχία του Αρτεμισίου όσο και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, ενώ ο Ξέρξης παρουσιάζεται αποστασιοποιημένος θεατής των πραγμάτων, δειλός και άτολμος, αλαζονικός και υπερφίαλος.

Οι ιστορικές ανακρίβειες της ταινίας δε σταματούν εκεί. Η ταινία δείχνει ότι ο Θεμιστοκλής είναι ο απόλυτος ηγέτης των Αθηναίων που κερδίζει τη μάχη. Στην πραγματικότητα, ο Θεμιστοκλής ήταν ένας από τους δέκα στρατηγούς στη μάχη του Μαραθώνα αλλά το γενικό πρόσταγμα είχε ο Μιλτιάδης. Ο Μιλτιάδης, λοιπόν, νίκησε τους Πέρσες στο Μαραθώνα και όχι ο Θεμιστοκλής. Επιπρόσθετα, ο Πέρσης Βασιλιάς Δαρείος δεν τραυματίστηκε στη μάχη του Μαραθώνα. Δεν ήταν καν παρών. Ούτε ο γιος του ο Ξέρξης ήταν παρών. Ο

Δαρείος πέθανε από αρρώστια που κράτησε ένα μήνα, και όχι από το βόλι του Θεμιστοκλή στη μάχη του Μαραθώνα, κάτι που προκάλεσε και το μένος του Ξέρξη για το Θεμιστοκλή. Ο ίδιος άφησε πριν πεθάνει μια διαταγή: να τιμωρηθούν οι Αθηναίοι και οι υπόλοιποι Έλληνες για την ντροπή που προξένησαν στην μεγάλη τους αυτοκρατορία. Η ταινία δείχνει το εντελώς αντίθετο. Ότι ο Δαρείος, λίγο πριν πεθάνει ζήτησε από τον Ξέρξη να σταματήσει να πολεμά με τους Έλληνες. Ιστορικά ανακριβής είναι και η αριθμητική διαφορά στις δυνάμεις των αντιπάλων, όπως αυτή δίνεται στην ταινία, ήτοι 50 ελληνικά πλοία έναντι 1000 περσικών. Στη μάχη του Αρτεμισίου, όπως και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, οι αριθμοί των ελληνικών πλοίων ήταν πολύ μεγαλύτεροι. Αμφισβητήσιμη είναι, επίσης, η χρήση ελεφάντων στην εκστρατεία του Ξέρξη. Ούτε ο Ηρόδοτος, ούτε ο Ξενοφώντας αναφέρουν κάτι σχετικό.

Η ταινία παρουσιάζει τον Θεμιστοκλή ως τον απόλυτο ηγέτη της ελληνικής ναυτικής δύναμης. Όμως ο Θεμιστοκλής δεν είχε το γενικό πρόσταγμα. Ήταν ένας από τους ηγέτες και είχε μεγάλο κύρος γιατί η Αθήνα είχε τα περισσότερα καράβια. Όμως ήρθε σε ρήξη με τον Σπαρτιάτη Ευρυβιάδη, που είχε το γενικό πρόσταγμα, ιδίως πριν τη ναυμαχία της Σαλαμίνας. Ακόμα και η εικόνα της Αθήνας έχει κάποιες ανακρίβειες, η βασική εκ των οποίων είναι ότι δείχνουν στην καταστροφή της Αθήνας από τους Πέρσες, να σφάζονται και να βιάζονται άμαχοι. Όμως οι Αθηναίοι είχαν μεταφέρει τους κατοίκους στα γύρω νησιά και πίσω είχαν μείνει μόνο κάποιοι πολύ γέροι ή άρρωστοι για να μετακινηθούν. Ένα από τα παράξενα της ταινίας είναι, επίσης, ότι δείχνει τα ελληνικά πλοία χωρίς κατάρτια, σαν τεράστιες βάρκες. Όμως η πραγματική ελληνική τριήρης είχε κατάρτια και δεν βασιζόταν μόνο στη δύναμη των κωπηλατών.

Στην ταινία παρουσιάζονται και κάποια στοιχεία μεταγενέστερης εποχής. Συγκεκριμένα, οι εκρήξεις και το υγρό πυρ. Δεν υπήρχε στη διάθεση του περσικού ναυτικού μια τόσο εύφλεκτη και εκρηκτική ύλη, σαν αυτή που δείχνει η ταινία και με την οποία παθαίνουν μεγάλες ζημιές τα αθηναϊκά πλοία στη Ναυμαχία του Αρτεμισίου. Το υγρό πυρ το χρησιμοποιούσαν οι Βυζαντινοί.

Όσο για τη συνάντηση του Θεμιστοκλή με την Αρτεμισία και την προσπάθεια της ηγέτιδας των Περσών να αποπλανήσει τον Έλληνα στρατηγό, δεν ευσταθεί ούτε λογικά, ούτε ιστορικά. Εν γένει το πρόσωπο της Αρτεμισίας

διαστρεβλώθηκε προκειμένου η ταινία να έχει εμπορική επιτυχία. Να αναφερθεί επίσης ότι η Αρτεμισία δεν σκοτώθηκε στη Ναυμαχία της Σαλαμίνας. Αντίθετα, γλίτωσε χάρη στην στρατιωτική της ικανότητα. Όχι μόνο η Αρτεμισία και ο Θεμιστοκλής αλλά και οι Σπαρτιάτες ανέλαβαν άλλο ρόλο στα γεγονότα της ταινίας. Οι Σπαρτιάτες- και γενικά οι Πελοποννήσιοι- ήταν παρόντες από την αρχή της ναυμαχίας της Σαλαμίνας και δεν ήρθαν στη μέση της μάχης να σώσουν την κατάσταση. Επίσης, ναυτικά οι Αθηναίοι ήταν πολύ ανώτεροι των Σπαρτιατών (είχαν 180 πλοία ενώ οι Σπαρτιάτες μόλις 16). Όσο για την Βασίλισσα Γοργώ -γυναίκα του Λεωνίδα- δεν ήταν αρχηγός των Σπαρτιατικών πλοίων, ούτε πήρε μέρος στη ναυμαχία. Καταλήγοντας, το γεγονός επίσης ότι ο Ξέρξης πήγε στην σπηλιά των ξωτικών, βούτηξε στη λίμνη και βγήκε από εκεί υπερμεγέθης, με χρυσό δέρμα, χρυσοποίκιλτη περιβολή και κοσμήματα δεν ευσταθεί επίσης ούτε λογικά ούτε ιστορικά.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας διαθεματικής προσέγγισης είναι να αναδειχθεί το περιεχόμενο της ενότητας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση που αφιερώνεται στη Ναυμαχία της Σαλαμίνας, αναδεικνύοντας παράλληλα την σημασία της αξιοποίησης εμπορικών ιστορικών ταινιών μυθοπλασίας στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης ενός ιστορικού γεγονότος μέσα από το μάθημα της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών. Κρίνεται σκόπιμο τόσο τα Αρχαία Ελληνικά όσο και η Ιστορία να προσεγγίζονται μέσα από ένα ευρύ φάσμα μεθοδολογικού πλουραλισμού, το οποίο θα μετατοπίζει το μάθημα από την παθητική αδιαφοροποίητη και ουδέτερη μετάδοση της γνώσης, στη διασφάλιση της ικανότητας της ενεργητικής αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας. Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική θεωρείται ότι παρέχει ελκυστικότερα κίνητρα μάθησης, ικανά να ενεργοποιούν την τάξη ενώ ταυτόχρονα πολλά στοιχεία των ταινιών λειτουργούν ως μια βάση πάνω στην οποία ο διδάσκων συν- οικοδομεί μαζί με τους μαθητές τη γνώση.

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδος ανταποκρίνεται στις αρχές του μαθητοκεντρισμού και συγκεκριμένα της διερευνητικής- ανακαλυπτικής μάθησης και διδασκαλίας. Το βασικό ζητούμενο είναι οι μαθητές να μπορέσουν να προσεγγίσουν κριτικά την ιστορική σκέψη του Ηροδότου, αφού συνδιαλεχθούν παραγωγικά με το ψευδοϊστορικό περιεχόμενο της ταινίας μυθοπλασίας «300. Η άνοδος της αυτοκρατορίας». Στόχος είναι, δηλαδή, να σχηματίσουν κάποιες αναπαραστάσεις των ιστορικών γεγονότων, οι οποίες

θα λειτουργήσουν ως βάση για να οικοδομηθεί η ιστορική γνώση, όπως αυτή αποτυπώνεται στην επίσημη ιστορική αφήγηση του Ηροδότου και όχι να είναι απλά παθητικοί δέκτες. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι ο χαρακτήρας της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης είναι βιωματικός. Είναι σημαντικό, να είναι σε θέση οι μαθητές να αντιπαραβάλουν όσα είδαν με αυτά που αναφέρει η επίσημη ιστορική αφήγηση που παρατίθεται τόσο στην ενότητα του Ηροδότου όσο και στην αντίστοιχη της Αρχαίας Ιστορίας, καθώς κατά αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν, βαθμικώς, να αναπτύσσουν και την κριτική ικανότητα αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κάτι που απαιτεί και η ολιστική-οικολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση συνεπικουρεί στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η προσέγγιση της ιστορίας οφείλει να είναι πολύπλευρη προκειμένου να αναδεικνύει με πιστότητα τα γεγονότα.

2.2 Υλοποίηση της Διδασκαλίας

Σχεδιασμός της Διδασκαλίας

Μοντέλο διδασκαλίας: Διαλεκτικό

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικά εγχειρίδια Ηροδότου Α' Γυμνασίου και Αρχαίας Ιστορίας Α' Γυμνασίου, DVD ή ψηφιακό αρχείο ταινίας «300. Η άνοδος μιας αυτοκρατορίας», σχολικός πίνακας, κινωπές/μαρκαδόροι.

Σκοποί:

1. Να εκτιμήσουν οι μαθητές τις συνέπειες της επιτυχούς αντιμετώπισης της περσικής εισβολής από τους Έλληνες.
2. Να διευρύνουν οι μαθητές την ικανότητα να επιχειρηματολογούν και συνεπώς να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα.

Στόχοι:

1. Να περιγράψουν οι μαθητές τη Ναυμαχία της Σαλαμίνας ως ιστορικό γεγονός.

2. Να προσεγγίζουν κριτικά ταινίες ιστορικής μυθοπλασίας καθώς και άλλες ιστορικές πηγές.
3. Να αξιολογήσουν τις προσωπικότητες του Θεμιστοκλή και του Ξέρξη, όπως παρουσιάζονται από τον Ηρόδοτο αλλά και από τις υπόλοιπες υπό μελέτη πηγές.
4. Να αντιπαραβάλουν οι μαθητές την επίσημη ιστορική γνώση με τις αναπαραστάσεις που σχηματίζουν από τις μυθοπλαστικές ιστορικές ταινίες.
5. Να αξιολογήσουν τα αίτια της ήττας των Περσών, όπως αυτά παρουσιάζονται από τον Ηρόδοτο.

Υλοποίηση του Σχεδίου

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Εκτεταμένη- Ενδοκειμενική: Κατά την προηγούμενη διδακτική ώρα, ζητείται από τους μαθητές να παρακολουθήσουν κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου ή οποτεδήποτε άλλο έχουν χρόνο την ταινία «300. Η άνοδος της αυτοκρατορίας», είτε ατομικά είτε χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων και να σημειώσουν τα ιστορικά γεγονότα που περιγράφει η ταινία, το χρόνο, τα πρόσωπα, τον τόπο. Η συγκεκριμένη αφόρμηση βασίζεται στην αρχή της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την οποία ο διδάσκων δημιουργεί το βίωμα στους μαθητές.

Στο ξεκίνημα της εν λόγω διδακτικής ώρας, ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν αρχικά αν είδαν την ταινία, αν την παρακολουθήσαν ατομικά ή ομαδικά, από ποια άτομα απαρτιζόνταν οι ενδεχόμενες ομάδες και αν τους άρεσε. Αφού οι μαθητές απαντήσουν σε αυτά, ο διδάσκων χωρίζει τον πίνακα σε δύο στήλες, ονομάζοντας την πρώτη στήλη «ταινία» και τη δεύτερη «επίσημη ιστορία».

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Γίνεται η πρώτη ανάγνωση του κειμένου της ενότητας από το ηροδότειο έργο για τη Ναυμαχία της Σαλαμίνας, με αναγνωστική οδηγία να σημειωθούν στο κείμενο τα πρόσωπα, ο τόπος, ο χρόνος και τα παρουσιαζόμενα ιστορικά γεγονότα.

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική προσέγγιση: Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν όσα τους ζητήθηκαν στην αναγνωστική οδηγία και ο διδάσκων τα σημειώνει στη στήλη «επίσημη ιστορία». Στο σημείο αυτό ζητείται από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της

Αρχαίας Ιστορίας και να αναζητήσουν το κεφάλαιο που αναφέρεται στο ιστορικό γεγονός της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας. Αφού οι μαθητές εντοπίσουν και διαβάσουν σιωπηλά την ενότητα, ο διδάσκων τους παροτρύνει να συγκρίνουν ως προς την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων τα δύο κείμενα. Εφόσον δε, τόσο το βιβλίο της Αρχαίας Ιστορίας όσο και το εγχειρίδιο του Ηροδότου δεν αναφέρονται στη Ναυμαχία του Αρτεμισίου και προκειμένου να αντιπαραβάλουν οι μαθητές τις αναπαραστάσεις που σχημάτισαν από την ταινία με την επίσημη ιστορική γνώση, ο διδάσκων μοιράζει φωτοτυπημένη την παρακάτω δευτερογενή πηγή την οποία αναγιγνώσκει ο ίδιος, δίνοντας στους μαθητές αναγνωστική οδηγία να εντοπίσουν το ιστορικό γεγονός που περιγράφεται, τα πρόσωπα και ο τόπος. Η πηγή ανήκει στο έργο του Διοδώρου Σικελιώτη και αναφέρεται στη Ναυμαχία του Αρτεμισίου:

«Ο Ξέρξης λοιπόν, αφού κέρδισε τα περάσματα με τον τρόπο που είπαμε και νίκησε την παροιμιώδη «Καδμεία νίκη», σκότωσε βέβαια λίγους από τους εχθρούς, αλλά έχασε πολύ περισσότερους από τους δικούς του. Αφού κυρίευσε τα περάσματα με το πεζικό, αποφάσισε να δοκιμάσει και τους αγώνες στη θάλασσα. Κάλεσε λοιπόν αμέσως τον διοικητή του στόλου, τον Μεγαβάτη, και τον διέταξε να πλεύσει εναντίον του ναυτικού των Ελλήνων και να επιχειρήσει να ναυμαχήσει με ολόκληρο το στόλο κατά των Ελλήνων. Εκείνος, ακολουθώντας τις εντολές του βασιλιά, ξεκίνησε από την Πύδνα της Μακεδονίας και κατέπλευσε στο ακρωτήριο της Μαγνησίας, το ονομαζόμενο Σηπιάδα. Εκεί, από έναν ισχυρό άνεμο που σηκώθηκε, έχασε πάνω από τριακόσιες πολεμικές τριήρεις και μεγάλο πλήθος από τα πλοία που μετέφεραν άλογα και από τα υπόλοιπα. Όταν ο άνεμος σταμάτησε, σήκωσε άγκυρα και κατέπλευσε στο ακρωτήριο Αφέτες της Μαγνησίας. Από εκεί έστειλε διακόσιες τριήρεις, προστάζοντας τους κυβερνήτες τους να κάνουν από τα δεξιά τον περίπλου της Εύβοιας και να κυκλώσουν τους εχθρούς. Οι Έλληνες ήταν αγκυροβολημένοι στο ακρωτήριο Αρτεμίσιο της Εύβοιας και είχαν συνολικά διακόσιες ογδόντα τριήρεις. Από αυτά τα πλοία, αθηναϊκά ήταν εκατόν σαράντα και τα υπόλοιπα όλων των άλλων Ελλήνων. Ναύαρχος αυτών των πλοίων ήταν ο Ευρυβιάδης ο Σπαρτιάτης, ενώ ο Θεμιστοκλής ο Αθηναίος είχε τη γενική διοίκηση του στόλου. Διότι αυτό, λόγω της σύνεσης και της στρατηγικής του ικανότητας, ετύγχανε μεγάλης αποδοχής, όχι μόνο από τους Έλληνες ναυτικούς αλλά και από τον ίδιο τον Ευρυβιάδη, και όλοι σε τούτον

στρέφονταν και τον υπάκουαν πρόθυμα. Στο συμβούλιο των κυβερνητών που έγινε για τη ναυμαχία, όλοι οι άλλοι ήταν υπέρ του να μείνουν ακίνητοι και να περιμένουν την έφοδο του εχθρού, και μόνο ο Θεμιστοκλής εξέφρασε την αντίθετη γνώμη, εξηγώντας τους ότι τους συνέφερε να πλεύσουν εναντίον των εχθρών με όλο το στόλο συντεταγμένο. Γιατί με αυτόν τον τρόπο θα πλεονεκτούσαν, καθώς θα έπλεαν με όλα μαζί τα πλοία εναντίον ενός εχθρού του οποίου ο σχηματισμός θα ήταν διασπασμένος λόγω της σύγχυσης η οποία θα υπήρχε, εφόσον θα απέπλεαν από πολλά και σε απόσταση μεταξύ τους λιμάνια. Τελικά, οι Έλληνες έπλευσαν εναντίον των εχθρών, σύμφωνα με τη γνώμη του Θεμιστοκλή, με ολόκληρο το στόλο. Επειδή οι βάρβαροι ξεκίνησαν από πολλά λιμάνια, στην αρχή οι άνδρες του Θεμιστοκλή συγκρούστηκαν με τους σκορπισμένους Πέρσες, βούλιαξαν πολλά πλοία και αφού ανάγκασαν οκ ολίγα να τραπούν σε φυγή, τα καταδίωξαν μέχρι την ξηρά. Στη συνέχεια όμως, όταν συγκεντρώθηκε ολόκληρος ο στόλος και έγινε ισχυρή ναυμαχία, η κάθε πλευρά υπερερούσε της άλλης εν μέρει και κανείς δεν πλεονέκτησε με ολοσχερή νίκη, έτσι, όταν τους έπιασε η νύχτα, σταμάτησαν τις εχθροπραξίες.

Μετά τη ναυμαχία, ξέσπασε ισχυρή καταιγίδα και κατέστρεψε πολλά πλοία που ήταν αγκυροβολημένα έξω από το λιμάνι, έτσι ώστε φάνηκε ωσάν το θείο να έπαιρνε το μέρος των Ελλήνων, προκειμένου να μειωθεί το πλήθος των βαρβαρικών πλοίων και να γίνει ισόπαλη η δύναμη των Ελλήνων και ισάξια για τη ναυμαχία. Σαν αποτέλεσμα, οι Έλληνες έπαιρναν όλο και περισσότερο θάρρος, ενώ οι βάρβαροι γίνονταν όλο και δειλότεροι έναντι των κινδύνων. Ωστόσο, όταν συνήλθαν από το ναυάγιο, ανοίχτηκαν με όλα τους τα πλοία εναντίον των εχθρών. Όσο για τους Έλληνες, αφού στη δύναμή τους προστέθηκαν πενήντα αττικές τριήρεις, αντιπαράχθηκαν στους βαρβάρους. Η ναυμαχία τους έμοιαζε με τις μάχες που δόθηκαν στις Θερμοπύλες, γιατί οι Πέρσες ήταν αποφασισμένοι να πιάσουν τους Έλληνες και να περάσουν δια της βίας μέσα από τον Εύριππο, ενώ οι Έλληνες, αφού έφραξαν τα στενά, μάχονταν υπέρ των συμμάχων που ήταν στην Εύβοια. Μετά από ισχυρή ναυμαχία, καταστράφηκαν πολλά πλοία και των δύο πλευρών και, όταν έπεσε η νύχτα, αναγκάστηκαν να επιστρέψουν στα λιμάνια τους ο καθένας. Λένε πως και στις δύο ναυμαχίες, από τους Έλληνες αρίστευσαν οι Αθηναίοι ενώ από τους βαρβάρους οι Σιδώνιοι. Στη συνέχεια, οι Έλληνες, έχοντας μάθει τα

όσα έγιναν στις Θερμοπύλες και πληροφορούμενοι ότι οι Πέρσες προχωρούσαν πεζή εναντίον των Αθηνών, λιγοψύχησαν. Έτσι, απέπλευσαν για τη Σαλαμίνα και παρέμεναν εκεί. Οι Αθηναίοι, βλέποντας ότι κινδύνευαν όλοι όσοι κατοικούσαν στην Αθήνα, αφού έβαλαν μέσα στα πλοία τα παιδιά και τις γυναίκες τους και ό,τι άλλο χρήσιμο μπορούσαν, τους μετέφεραν στη Σαλαμίνα. Ο ναύαρχος των Περσών, μαθαίνοντας τον απόπλου των εχθρών, κατέπλευσε στην Εύβοια με όλο το στόλο και, αφού υπέταξε δια της βίας την πόλη των Ιστιαίων, λεηλάτησε και ερήμωσε την περιοχή τους».

Μετά την ανάγνωση, η διδάσκουσα ζητά από τους μαθητές να δώσουν τις απαντήσεις τους, τις σημειώνει στον πίνακα, στη στήλη «επίσημη ιστορία» και ξεκινά έναν κατευθυνόμενο διάλογο προκειμένου να αναδειχθούν οι ιστορικές ανακρίβειες της ταινίας ως προς τα ιστορικά γεγονότα. Επιδιώκεται, οι μαθητές να αναφέρουν ό,τι έχουν σημειώσει κατά την παρακολούθηση της ταινίας, τα οποία σημειώνονται από τον διδάσκοντα στη στήλη «ταινία». Εφόσον αναφερθούν τα στοιχεία που έχουν σημειώσει, ο διδάσκων ενδεχομένως θα χρειαστεί να παρωθήσει τους μαθητές μέσω διερευνητικών και υποστηρικτικών ερωτήσεων ώστε να αναδείξουν και τις υπόλοιπες ιστορικές ανακρίβειες της ταινίας, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Τελική ολική προσέγγιση: Οι μαθητές παρωθούνται να αξιολογήσουν τις ιστορικές μορφές του Θεμιστοκλή και του Ξέρξη, όπως αυτές παρουσιάζονται από τον Ηρόδοτο, αλλά και να αποδώσουν βάσει του κειμένου τις αιτίες της περσικής ήττας. Ακόμη, ζητείται από τους μαθητές να παρουσιάσουν το σύστημα επικοινωνίας των Περσών, όπως αυτό περιγράφεται μέσα στην ηροδότηα αφήγηση και να αναφέρουν σε μια κατηγορία του ηροδότειου λόγου ανήκει. Πραγματοποιείται σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας μέσω της οποίας επιδιώκεται και αξιολόγηση της νέας γνώσης.

Ανάθεση εργασιών για το σπίτι: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

1. Έχει ειπωθεί από μελετητές ότι η παρουσίαση του Ξέρξη βασίζεται στην κυκλική αντίληψη του Ηροδότου για την Ιστορία. Πιστεύεις ότι επιβεβαιώνεται η άποψη αυτή στην ενότητα που μελετήσαμε; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.

2. Με βάση τον τρόπο που περιγράφει το ιστορικό γεγονός της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας πώς θα χαρακτήριζες τον Ηρόδοτο ως ιστοριογράφο; Να αιτιολογήσεις την άποψή σου με στίχους του κειμένου.

Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Διαμορφωτική αξιολόγηση, με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ' οίκον

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να αναγνωρίζουμε και να παρουσιάζουμε την έννοια του σχεδίου διδασκαλίας,
- να διακρίνουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ηροδότειας Ιστορίας,
- να αποτιμάμε κριτικά το εκπαιδευτικό λογισμικό ΗΡΟΔΟΤΟΣ+,
- να προσεγγίζουμε διαθεματικά την Ηροδότεια Ιστορία,
- να αξιοποιούμε ιστορικές πηγές στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών,
- να αξιοποιούμε ταινίες μυθοπλασίας στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών,
- να προσεγγίζουμε κριτικά το Ηροδότειο έργο, εμπλουτίζοντάς το με ιστορικές και μη πηγές,
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της Ηροδότειας Ιστορίας.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ
ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται το κανονιστικό πλαίσιο και η ταυτότητα του μαθήματος, καθώς και οι σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που διαμορφώνουν το πλαίσιο διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται μερικές διδακτικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Αν παρακολουθήσουμε εξελικτικά μέχρι σήμερα την πορεία διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη χώρα μας μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε τα πεδία προέλευσης της σχετικής προβληματικής. Πρόκειται για το κανονιστικό πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος, την ταυτότητα του μαθήματος και την ανάγκη συγκερασμού των εκάστοτε σύγχρονων αρχών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας με τη θεματική και τις επιδιώξεις του μαθήματος.

Το καθένα από τα παραπάνω στοιχεία αποτελεί ένα αυτόνομο θεματικό πεδίο καθώς έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και ασκεί τις δικές του επιδράσεις στη διδασκαλία του μαθήματος. Είναι ενδιαφέρον, επομένως, να δούμε πώς το κάθε πεδίο-συνισταμένη του κανονιστικού πλαισίου της εκπαίδευσης προσδιορίζει τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Είναι επίσης ενδιαφέρον και υποβοηθεί τη διαμόρφωση πλήρους άποψης η περαιτέρω επιδίωξή μας για επισήμανση των αδυναμιών του κάθε πεδίου. Οι αδυναμίες αυτές θα οδηγήσουν τη σκέψη μας, καθώς η συλλογιστική μας θα προχωρά, στη διατύπωση προτάσεων για την υπέρβασή τους και διευκόλυνσης του έργου των φιλολόγων και της προσπάθειας των μαθητών.

1.1 Το κανονιστικό πλαίσιο

Μιλώντας για κανονιστικό πλαίσιο εννοούμε όλα τα κείμενα, τα οποία έχοντας νομοθετικό χαρακτήρα αναφέρουν αλλά και ρυθμίζουν τον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος. Συμπεριλαμβάνονται εδώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), οι εγκύκλιοι και οι υπουργικές αποφάσεις, με τις οποίες περιγράφονται, ερμηνεύονται αλλά και τροποποιούνται οι συνθήκες ή/και τα ζητούμενα της διδασκαλίας του μαθήματος, το βιβλίο του δασκάλου και το βιβλίο του μαθητή.

Με βάση τα παραπάνω κείμενα, η περιγραφή της ισχύουσας διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών προκύπτει από δύο κυρίως πηγές:

Η πρώτη αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος. Ο τρόπος που πλαισιώνεται θεσμικά η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο διαφέρει από την ανάλογη του Λυκείου. Η αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων που προέκυψε από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της προηγούμενης δεκαετίας αφορούσε μόνο στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Λύκειο εξαιρέθηκε από την προσπάθεια εκείνη.

Για το Γυμνάσιο γράφτηκαν νέα Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), κυκλοφορήθηκε για πρώτη φορά, επικουρικά του ΑΠΣ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), συντάχθηκαν νέα βιβλία για τους μαθητές και μάλιστα εμπλουτίστηκε η έντυπη μορφή ορισμένων από τα βιβλία αυτά με εκπαιδευτικά λογισμικά και, τέλος, γράφτηκαν βιβλία για τον καθηγητή ως συμπλήρωμα των ΑΠΣ, των ΔΕΠΠΣ και των μαθητικών βιβλίων. Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών διδάσκεται στο Γυμνάσιο με βάση το εξής κανονιστικό πλαίσιο:

- Διακρίνονται υπό τον τίτλο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» δύο αντίστοιχα μαθήματα: εκείνο της μελέτης του δομολειτουργικού συστήματος παλαιότερης μορφής της γλώσσας μας (αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο) και εκείνο της προσέγγισης αρχαιοελληνικών κειμένων σε νεοελληνική απόδοση (αρχαία ελληνικά από μετάφραση).
- Και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου τα αρχαία από πρωτότυπο διδάσκονται δύο ώρες εβδομαδιαίως.
- Σε κάθε τάξη του Γυμνασίου οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη έχοντας ένα βιβλίο για τα αρχαία από πρωτότυπο.

Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος είναι η δεύτερη πηγή άντλησης πληροφοριών για ό,τι ισχύει στη διδασκαλία του. Ο συνολικός αριθμός των βιβλίων τα οποία θα λάβει και τα οποία, θεωρητικά τουλάχιστον, θα πρέπει και να μελετήσει ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της τριχρόνης εκπαίδευσής του στο Γυμνάσιο είναι τρία, ένα για κάθε τάξη. Ο αριθμός δεν είναι μεγάλος αλλά ο δείκτης δυσκολίας υψηλός, εάν αναλογιστούμε τη διαφορετικότητα των κειμένων αλλά και των διαστάσεων που καλύπτει το μάθημα.

Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία, επιπλέον των παραπάνω, που προβληματίζουν αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος. Στοιχεία δομής και μορφής αλλά και η λειτουργικότητα του σχολικού εγχειριδίου διαφοροποιούνται τόσο στην εξελικτική πορεία του μαθήματος όσο και σε κάθε τάξη του Γυμνασίου.

Επιπλέον, ιδιαίτερη αλλά λίγο μελετημένη παράμετρο αποτελεί και η αντιστοίχιση του σχολικού εγχειριδίου με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του μαθήματος. Κάποια από τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών απορρέουν με τρόπο φυσικό από τα αντίστοιχα ΑΠΣ ενώ σε κάποια άλλα δεν ανιχνεύεται εύκολα η απεικόνιση του ΑΠΣ στο περιεχόμενό τους.

Διατρέχοντας τη διδασκαλία του μαθήματος από την Α' έως τη Γ' Γυμνασίου δεν παρατηρούμε διαφοροποίηση του σχολικού εγχειριδίου σε ό,τι αφορά τη μορφή του, τη δομή του αλλά και τη λειτουργικότητά του στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα κριτήρια, που θεωρούνται απαραίτητα να πληρούν τα σχολικά εγχειρίδια, ορίζονται από το νομοθέτη στο κείμενο αναφοράς των προδιαγραφών του βιβλίου του μαθητή κατά την προκήρυξη και συγγραφή νέων βιβλίων για το μαθητή και το δάσκαλο στο Γυμνάσιο. Τα κριτήρια εξάλλου αυτά απεικονίζονται στα ακόλουθα στοιχεία, τα οποία περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια αυτά:

- I) Πρόλογος.
- II) Οδηγίες για τον τρόπο χρήσης του βιβλίου και προαιρετικό ενημερωτικό σημείωμα για το μαθητή.
- III) Περιεχόμενα.
- IV) Δομή κεφαλαίου στο οποίο θα περιλαμβάνονται προοργανωτές ποικίλης φύσης, ανάπτυξη του κεφαλαίου με χρήση εμπλουτισμένης γλώσσας και σύμφωνα με τις κειμενογλωσσικές προδιαγραφές δόμησης των σχολικών εγχειριδίων, ανακεφαλαίωση της ενότητας, ασκήσεις εμπέδωσης και επέκτασης της νέας γνώσης, παραθέματα, παράθεση βασικών όρων της θεματικής ενότητας.
- V) Παράρτημα στο οποίο θα βρίσκει κάποιος γλωσσάριο, αλφαβητικό ευρετήριο όρων και ονομάτων, πίνακες και βιβλιογραφία.

Η πλειοψηφία των βιβλίων του μαθητή στο Γυμνάσιο υιοθετεί τις κατευθύνσεις του παραπάνω περιγραφικού πλαισίου. Τα βιβλία αυτά, που έχουν γραφεί σταδιακά από το 2000κ.ε. για την προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, υιοθετούν **ένα είδος τυπικού ως προς τη μορφή τους και τη διάταξη του περιεχομένου**²⁶.

Η μορφή και η διάταξη του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, αδυναμίες επισημαίνονται. Τα πρωτότυπα κείμενα που διδάσκονται και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου δεν έχουν σαφή και ενιαίο διδακτικό και μαθησιακό ρόλο. Κάποιες από τις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων διδάσκονται πλήρεις ενώ σε κάποιες άλλες προτείνεται, σύμφωνα με τις Οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, να παραλείπεται το κείμενο και να διδάσκονται μόνο τα δομολειτουργικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται στις ενότητες. Ακόμα, όμως, και όταν οι ενότητες των σχολικών εγχειριδίων προτείνεται να διδάσκονται πλήρεις, χωρίς να παραλείπεται κάποιο από τα μέρη που τις απαρτίζουν, τα δομολειτουργικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται σ'αυτές ελάχιστες φορές συνδέονται με τα κείμενα των ενοτήτων. Κείμενα, γραμματική και συντακτικό παρουσιάζονται ως τρία ανεξάρτητα μέρη.

Η εικόνα και η λειτουργικότητα των σχολικών εγχειριδίων των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο ολοκληρώνεται με την ανίχνευση του βαθμού συνάφειας και αντιστοίχισής τους με τα ΑΠΣ του ίδιου μαθήματος. Η σχέση του Αναλυτικού Προγράμματος με το σχολικό εγχειρίδιο προσδιορίζει αναμφισβήτητα τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία του μαθήματος

²⁶ Τα σχολικά εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο ακολουθούν την ακόλουθη δόμηση: Έχουν προοργανωτές, περιλαμβάνουν παραθέματα, επιδιώκουν την πολυτροπικότητα, διατάσσουν με διακριτότητα μεταξύ τους το κείμενο, τα ερμηνευτικά σχόλια, τις ασκήσεις και ερωτήσεις, τις λεξιλογικές επισημάνσεις, τα παράλληλα κείμενα.

αναφοράς. Σχολικό εγχειρίδιο και αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν τις **δύο όψεις του ίδιου νομίσματος**²⁷.

Με βάση την παραπάνω αδρή περιγραφή της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όπως προκύπτει από τα ΑΠΣ, το ΔΕΠΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια, η απορρέουσα προβληματική του μαθήματος αφορά:

- Στην ανάγκη για ένα **ανοιχτό**²⁸ **Αναλυτικό Πρόγραμμα**, το οποίο αφενός θα δίνει σαφείς διδακτικές κατευθύνσεις και αφετέρου θα επιτρέπει τυχόν παρέμβαση του εκπαιδευτικού και προσαρμογή των ζητούμενων στις δυνατότητες και τις προσδοκίες των μαθητών, του γνωστικού αντικείμενου αλλά και του ίδιου του διδάσκοντα. Είναι ευνόητο ότι ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα θα πρέπει να συνοδεύεται από γερή ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, ο οποίος ως φορέας της αγωγικής διαδικασίας αναλαμβάνει και το ρόλο του συνδιαμορφωτή του πλαισίου λειτουργίας και υλοποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργώντας ο φιλόλογος θα πρέπει να μπορεί να διατυπώνει σαφείς και προσαρμοσμένους στους μαθητές του στόχους, να συνδυάζει θεωρίες, να επιλέγει το κατάλληλο ή/και να παράγει διδακτικό υλικό, να καλλιεργεί δεξιότητες στους μαθητές, να διαχειρίζεται πολυεπίπεδα ανομοιογενείς ομάδες μαθητών.

Ο «ανοιχτός» χαρακτήρας του ΑΠΣ για το μάθημα των Αρχαίων

²⁷ Το αναλυτικό πρόγραμμα πλαισιώνει και κατοχυρώνει τα χαρακτηριστικά αλλά και τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο και εκείνο με τη σειρά του λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος της θεωρητικής περιγραφής της διδασκαλίας με την εφαρμογή της.

²⁸ Τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα περιέχουν μόνο γενικούς σκοπούς για κάθε διδακτική ενότητα και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν και να διατυπώσουν συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι να αφορούν τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής τάξης. Έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την αποκεντρωτική διάσταση, διατυπώνοντας κατευθυντήριες διδακτικές γραμμές, οι οποίες οριοθετούν το πεδίο δράσης του εκπαιδευτικού, τονίζοντας τα όρια που δεν πρέπει να υπερβεί κατά τη διδακτική διαδικασία. Πρόκειται για μια ευέλικτη μορφή Προγράμματος Σπουδών, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να διαμορφώνει το διδακτικό πλαίσιο των μαθημάτων του βάσει των αναγκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της τάξης του, αλλά και βάσει του ιδιαίτερου χαρακτήρα του ίδιου.

Ελληνικών πουθενά δεν δηλώνεται σαφώς. Υπάρχουν έμμεσες αναφορές στον «ενδεικτικό» και όχι «υποχρεωτικό» χαρακτήρα των όσων εγγράφονται στο σχετικό ΦΕΚ δημοσίευσης. Οι αναφορές αυτές γίνονται στο κανονιστικό πλαίσιο του Γυμνασίου και πληθαίνουν κυρίως στα σχετικά βιβλία του καθηγητή. Εκεί, συχνά παροτρύνεται ο καθηγητής να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με διαφοροποιημένα κριτήρια και όχι ακολουθώντας απaráβata όσα περιλαμβάνονται στις Οδηγίες και έχουν θέση «παραδείγματος».

- Στην ανάγκη για ομοιογένεια και συνέχεια του κανονιστικού πλαισίου από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Ένας τέτοιος χαρακτήρας των επίσημων, θεσμικών κειμένων κατοχύρωσης της διδασκαλίας μπορεί να υποστηρίξει ενιαία, διαχρονικά και συγχρονικά, θεώρηση του μαθήματος και σταδιακά εξελισσόμενη διδακτική πρακτική, κοινή στην πορεία του μαθήματος και στη φοίτηση των μαθητών.

Παρακολουθώντας τόσο την κάθετη εξέλιξη όσο και την οριζόντια παρουσία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο διαπιστώνεται, όπως προκύπτει και από την παραπάνω παράθεση, διαφοροποίηση στις διαστάσεις του μαθήματος, στην έκταση των κειμένων (αποσπασματική παράθεση, ανθολόγηση, πλήρη κείμενα), στο θεματικό πεδίο μελέτης (άλλοτε προέχουν η γραμματική και το συντακτικό και άλλοτε το κείμενο), στην ονομασία του μαθήματος (ο όρος «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία» στο Γυμνάσιο χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα ενώ στο Λύκειο για να προσδιορίσει τα πρωτότυπα!), στη θεματική ή/και διαθεματική προσέγγιση των κειμένων (στο Γυμνάσιο η διαθεματικότητα έχει θεσπιστεί επίσημα ενώ στο Λύκειο όχι).

Το κανονιστικό πλαίσιο προσδιορισμού της διδασκαλίας του μαθήματος δεν είναι ομοιογενές και συνεχές. Το Γυμνάσιο και το Λύκειο λειτουργούν κατά μια έννοια ως δύο ανεξάρτητες βαθμίδες σαν να μην προετοιμάζεται ο μαθητής για το Λύκειο κατά την τριετή φοίτησή του στο Γυμνάσιο και σαν να μην έχει φοιτήσει στο Γυμνάσιο όταν ξεκινά η λυκειακή εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που μπορούμε να αναφέρουμε εδώ είναι η απουσία στις Οδηγίες για τη διδασκαλία της «Αντιγόνης» του Σοφοκλή στη Β' Λυκείου οποιασδήποτε αναφοράς στη σχετική γνώση

που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στη Γ' Γυμνασίου με βάση το κείμενο της «Ελένης». Ό,τι έχει κατακτηθεί στο Γυμνάσιο δεν ανακαλείται και δεν αξιοποιείται τουλάχιστον ως αναφορά στο επίσημο κείμενο. Το χάσμα των δύο βαθμίδων και η ανομοιογένεια του αναλυτικού προγράμματος στην εξέλιξή του δεν θα μας απασχολούσε αν στην καθημερινή σχολική πράξη δεν έφερνε το φιλόλογο αντιμέτωπο με την προσπάθεια διαχείρισης μεγάλης ύλης με πολλούς και διαφορετικούς στόχους σαν να διδάσκει τρία ή και τέσσερα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: αρχαία ελληνική γλώσσα, μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα, πρωτότυπα αρχαιοελληνικά κείμενα και θεματογραφία κειμένων αττικής, κυρίως, πεζογραφίας.

- Στην ανάγκη για χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως ενδεικτικού και όχι μοναδικού εργαλείου.

Ο όρος «σχολικό εγχειρίδιο» αφορά κυρίως το βιβλίο του μαθητή. Πρόκειται για το διδακτικό σύγγραμμα, το οποίο, αφού υπέστη επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από τους αρμόδιους φορείς, παρουσιάζει μέσω εύχρηστης μορφής τις κύριες αρχές και τις βασικές γνώσεις μιας επιστήμης ή μιας περιοχής μάθησης, όπως αυτές απαιτούνται και ορίζονται από το αντίστοιχο ΑΠΣ. Τα κυριότερα κριτήρια που θεωρείται ότι προσδιορίζουν το λειτουργικό και εύχρηστο σχολικό εγχειρίδιο απορρέουν από εκθέσεις αρμόδιων διεθνών οργάνων και επιστημονικών κέντρων, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ινστιτούτο για Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων Georg Eckert και η Unesco. Τα κριτήρια αυτά είναι η επιστημονική εγκυρότητα, η κοινωνική εγκυρότητα, η διαφάνεια αφετηρίας και προθέσεων, η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, η συμφωνία του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό πρόγραμμα, η καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών, η καλαισθητή εμφάνιση, η προσπελασιμότητα, η ανατροφοδότηση αλλά και κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά, όπως η γραφή, το μέγεθος των γραμμάτων, το μήκος των σειρών, η δόμηση του κειμένου, τα χρώματα αλλά και η βιβλιοδεσία.

Ιδιαίτερη αξία για ένα σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο έχουν, επιπλέον, οι εικόνες που περιλαμβάνονται σ' αυτό καθώς και κάθε είδους υποστηρικτικό υλικό που αποτελεί μέρος του εγχειριδίου ή/και στο οποίο παραπέμπονται ο καθηγητής

και οι μαθητές με αφορμή την εκάστοτε μελετώμενη θεματική ενότητα. Τέτοια στοιχεία όχι μόνο εμπλουτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο και διευκολύνουν την προσέγγιση της πληροφορίας αλλά διαμορφώνουν νέα είδη γραμματισμού και νέα περιβάλλοντα μάθησης.

Οι εικόνες ενός σχολικού εγχειριδίου μπορούν να λειτουργήσουν ως διακοσμητικό στοιχείο, ως πιστή απεικόνιση του κειμένου, ως τρόπος διάταξης του περιεχομένου του αλλά και ως σχέδιο δράσης. Περιλαμβάνονται, εξάλλου, στις εικόνες όλες οι μορφές του εικαστικού υλικού, όπως οι χάρτες, οι φωτογραφίες, τα διαγράμματα, τα σκίτσα, τα αγάλματα κ.ά.

Το υποστηρικτικό και συμπληρωματικό υλικό, που μπορεί να περιλαμβάνεται σε κάποιο σχολικό εγχειρίδιο ή/και στο οποίο μπορούν να παραπεμφθούν δάσκαλος και μαθητής, είναι μια ακόμη παράμετρος αξιολόγησης του εγχειριδίου. Εδώ εντάσσονται παράλληλα κείμενα, παραθέματα, πηγές, βιβλιογραφία, πολλαπλές μεταφράσεις των αρχαιοελληνικών κειμένων αλλά ακόμα και ηλεκτρονικές διευθύνσεις από όπου μπορεί κάποιος να αντλήσει υλικό σχετικό με τη μελετώμενη θεματική.

Οι εικόνες αλλά και το όποιο επιπλέον υποστηρικτικό υλικό, με την κατάλληλη διδακτική αξιοποίηση, προσανατολίζουν σε ένα νέο τύπο σχολικού εγχειριδίου, πολλαπλού και πολυδύναμου. Αυτό σημαίνει ότι στην καθημερινή σχολική πρακτική ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπερβεί τον περιορισμό στο υλικό που προσφέρει το ένα βιβλίο του μαθητή και να αξιοποιήσει περισσότερα κείμενα, πλούσιο εποπτικό υλικό, διαδικτυακές διευθύνσεις, πολλαπλές μεταφράσεις αλλά και κάθε είδους βοηθητικό εργαλείο προσαρμόζοντας την πληροφορία στους μαθητές και τον εαυτό του και διαφοροποιώντας εξαρχής τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

1.2 Η ταυτότητα του μαθήματος

Αναφερόμενοι στην ταυτότητα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών εννοούμε τα στοιχεία εκείνα που περιγράφουν το μάθημα και προσδιορίζουν τη διδασκαλία του στο Γυμνάσιο. Όσα από αυτά θεωρούμε απαραίτητο να διακρίνουμε εδώ είναι:

- ☐ η σχέση των Αρχαίων Ελληνικών με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα, και
- ☐ η σχέση των Αρχαίων Ελληνικών με τη Λογοτεχνία.

1.2.1 Η σχέση των Αρχαίων Ελληνικών με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα

Μία από τις διαστάσεις του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όπως καταγράφεται στο ΑΠΣ αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια είναι η διδασκαλία του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας μορφής της γλώσσας μας. Η διάσταση αυτή αποδίδεται με τον όρο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Μια προσεκτική μελέτη του κανονιστικού πλαισίου της διδασκαλίας του μαθήματος στο Γυμνάσιο, ειδικά σε ό,τι αφορά τη σχέση της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα, δημιουργεί προβληματισμούς. Οι προβληματισμοί αυτοί εντείνονται αν συνδυαστούν με την παρακολούθηση της εξέλιξης που είχε η σχέση των δύο μορφών της γλώσσας μας.

Δεν είναι στόχος μας εδώ να αναφερθούμε σε ιστορικά στοιχεία. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως η ελληνική γλώσσα αποτέλεσε πεδίο ιδεολογικών αντιπαράθεσεων. Το γεγονός αυτό έβλαψε τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία στη σχολική τάξη. Η επιζήμια επίδρασή του εκφράστηκε εξελικτικά ως αναζήτηση ισορροπίας ανάμεσα στην αρχαία και τη νέα ελληνική. Η αναζήτηση αυτή άλλοτε έφερνε στο προσκήνιο τη νέα ελληνική και καταργούσε τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και άλλοτε έδινε προτεραιότητα στην αρχαία ελληνική αυξάνοντας τις ώρες διδασκαλίας της έναντι της νέας ελληνικής. Πολλές γενιές Ελλήνων έχουμε γίνει μάρτυρες μιας πάλης χωρίς αντιπάλους και μιας αντιπαράθεσης μεταξύ δυο πλευρών που μοιράζονται και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Είναι αναμφισβήτητο, κατά την άποψή μας, ότι η κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές της, προηγείται. Όπως και είναι αναμφισβήτητο για εμάς ότι η αρχαία ελληνική μπορεί να υποστηρίξει την κατάκτηση αυτή εφόσον, όπως αναγράφεται και στο **Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου**²⁹. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι διαφορετική. Ακόμα και αν το ΑΠΣ του Γυμνασίου και τα σχολικά εγχειρίδια της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών

²⁹ Στο Π.Σ. της Α' Λυκείου αναφέρεται ότι: «η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, όπως και κάθε άλλη γλώσσα, ήταν ένας ζωντανός οργανισμός σε εξέλιξη, του οποίου τα ίχνη διασώζονται μέχρι σήμερα σε ποικίλα κείμενα».

από πρωτότυπο προτείνουν την αναζήτηση και ανάδειξη της σχέσης των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας, απαντώνται αντινομίες:

- Παρατηρείται σχήμα πρωθύστερο κατά τη διδασκαλία ορισμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Υπάρχουν φαινόμενα, τα οποία οι μαθητές στο Γυμνάσιο διδάσκονται πρώτα στην Αρχαία Ελληνική και μετά στη Νέα Ελληνική. Παράδειγμα είναι η συντακτική χρήση της μετοχής, η οποία προσεγγίζεται πρώτα στην αρχαία και μετά στη νέα ελληνική με αποτέλεσμα να μην βρίσκει έρεισμα ο φιλόλογος στα αρχαία ελληνικά για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.
- Σημειώνεται, επίσης, διαφοροποίηση στην ορολογία που χρησιμοποιείται για την περιγραφή και απόδοση φαινομένων της γλώσσας, που παρουσιάζουν αναλογία ανάμεσα στην αρχαία και τη νέα ελληνική. Στα αρχαία ελληνικά ο μαθητής χρησιμοποιεί τον όρο «εμπρόθετος προσδιορισμός» για τη χρήση μιας πτώσης συνοδευόμενης από πρόθεση ενώ στη νέα ελληνική για το ίδιο φαινόμενο χρησιμοποιείται ο όρος «προθετικό σύνολο» ή «προθετική φράση».

Είναι ευνόητο ότι περιπτώσεις, όπως οι παραπάνω, δυσχεραίνουν το έργο του φιλόλογου, την προσπάθεια του μαθητή και τη δυνατότητα σύγκλισης της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι συχνά δημιουργούν νοητικές και συναισθηματικές συγκρούσεις που δεν υποστηρίζουν τη διδακτική διαδικασία αλλά προσθέτουν περισσότερες δυσκολίες στους φορείς της.

1.2.2 Η σχέση των Αρχαίων Ελληνικών με τη Λογοτεχνία

Η δεύτερη διάσταση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών παραπέμπει στη λογοτεχνική θεώρηση των κειμένων. Το μάθημα της «Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας» στο Γυμνάσιο αφορά στην ερμηνευτική προσέγγιση των μελετώμενων έργων. Προτεραιότητα εδώ δεν δίνεται στη μορφολογία και σύνταξη αλλά στην κατανόηση των θεματικών κέντρων του κειμένου. Ακόμα και αν οι λέξεις είναι άγνωστες στο μαθητή, δεν εμποδίζεται η ανάδειξη των νοημάτων και ο τρόπος που αυτά δομούνται και συνδέονται, έστω και αν αυτό γίνεται σε αδρές γραμμές και δεν ακολουθείται πιστή απόδοση των ιδεών. Η μετάφραση του αρχαιοελληνικού κειμένου ή η απόδοσή του στη νέα ελληνική υποστηρίζει μια τέτοιου είδους επεξεργασία του πρωτοτύπου ιδιαίτερα όταν παρέχεται στους μαθητές εξαρχής, όταν προσφέρονται περισσότερες από μία μεταφράσεις του ίδιου κειμένου ή ακόμα και όταν αναζητείται η ορθότερη μετάφραση ενός κειμένου ανάμεσα σε τρεις πιθανές.

Η λογοτεχνική διάσταση του μαθήματος, ωστόσο, δημιουργεί προβληματισμούς που άλλοτε είναι σχετικοί με την έκταση των κειμένων και άλλοτε απορρέουν από τα κείμενα των οδηγιών του καθηγητή.

Μια από τις διαπιστώσεις που προκύπτει από τη μελέτη των κειμένων που διδάσκονται στο Γυμνάσιο είναι ότι αρκετά από αυτά είναι ανθολογημένης μορφής ή είναι αποσπάσματα έργων. Αυτό ισχύει στο Γυμνάσιο για όλα τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο. Με τον τρόπο αυτό τα κείμενα δεν έχουν ολότητα και η συνέχειά τους δεν διασφαλίζεται. Η τριμερής ερμηνευτική μέθοδος που ξεκινά από την ολότητα, μελετά τα μέρη και επιστρέφει στην ολότητα για να αναδείξει και να καταδείξει τη λειτουργικότητα των μερών, δεν εφαρμόζεται εύκολα όταν απουσιάζουν τμήματα του κειμένου ή δίνονται με περιληπτική αναδιήγηση χωρίς μάλιστα σαφή κριτήρια για την επιλογή των τμημάτων που θα απουσιάσουν.

1.3 Οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές αρχές

Μία τρίτη παράμετρος που προσδιορίζει τη μεθοδολογία διδασκαλίας του μαθήματος είναι η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της διδασκαλίας. Δεν στοχεύουμε να αναφερθούμε εκτενώς στις επικρατούσες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας. Επισημαίνουμε, όμως, παρακάτω τις νέες κατευθύνσεις της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, όπως διαμορφώνονται και απορρέουν από θέσεις της **Λειτουργικής Εκπαίδευσης του Claparède³⁰**, της **Κριτικής Παιδαγωγικής³¹** και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού:

³⁰ Ο ίδιος αναφέρει ότι η μάθηση απορρέει μέσα από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και επομένως ο δάσκαλος οφείλει να διακρίνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή ώστε να πραγματώνει λειτουργικότερα το ρόλο του στην εκπαιδευτική/ μαθησιακή διαδικασία.

³¹ Όπως σημειώνει η Φουντοπούλου (2010:37) «η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης και στην εναντίωση σε κάθε είδους καταπίεση που ασκείται από το κοινωνικό περιβάλλον (...) στην ανάλυση, ερμηνεία, συνειδητή αποδοχή ή και αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών κατευθύνσεων και δεδομένων».

- α. Η γνώση δεν θεωρείται μοναδική και προκαθορισμένη. Επομένως, η σχολική τάξη θα πρέπει να είναι χώρος καλλιέργειας όλων εκείνων των συνθηκών που θα ευνοούν το γόνιμο διάλογο, τη διατύπωση αντιτιθέμενων απόψεων, την αναζήτηση μη εμφανών σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων της γνώσης και των στοιχείων της πληροφορίας.
- Στην καθημερινή πρακτική η παραπάνω συλλογιστική δεν θα πρέπει να μεταφέρεται και να αξιοποιείται ως υποτίμηση της πληροφορίας εφόσον αυτή αμφισβητείται και αποδομείται. Αντίθετα θα μπορούσε να αποτελέσει τεχνική αναζήτησης της εκάστοτε κατάλληλης πληροφορίας, της χρήσιμης γνώσης έναντι της λιγότερο χρήσιμης και εκείνης που υποστηρίζει καλύτερα, ανά περίπτωση, τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους.
- β. Εμπλουτίζονται οι ρόλοι καθηγητή και μαθητή. Ο καθηγητής αναλαμβάνει να προ-διαμορφώσει αλλά και να υποστηρίξει καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας εκείνες τις συνθήκες που θα υποβοηθήσουν το μαθητή να ερευνήσει, να αμφισβητήσει, να αναδομήσει τη γνώση, να αναλάβει πρωτοβουλίες. Ο μαθητής από την πλευρά του αξιοποιεί τις συνθήκες αυτές και μπορεί να διατυπώνει υποθέσεις, να διαφωνεί, να αξιολογεί και να ιεραρχεί την πληροφορία, την οποία, ωστόσο, οφείλει να κατέχει πριν ασκηθεί στη διαχείρισή της.
- γ. Υιοθετούνται νέες τεχνικές και αξιοποιούνται σύγχρονα εργαλεία, υποστηρικτικά του μαθητή και του δασκάλου. Εδώ περιλαμβάνονται το σχέδιο δράσης, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η τεχνική των ερωτήσεων, η αναγνωστική κατανόηση των κειμένων, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι νοητικοί χάρτες, οι πολλαπλές μεταφράσεις, τα πολυτροπικά εγχειρίδια κ.ά.
- δ. Περισσότερο από ποτέ αναδεικνύεται η ανάγκη για ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Η διασφάλιση της ανάγκης αυτής συνδέεται με την ποιότητα της κατάρτισής τους, την επιμόρφωσή τους αλλά και τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων με συναδέλφους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή εκτός αυτής.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται μερικές ενδεικτικές διδακτικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Η εμπειρία από τη σχολική τάξη καταδεικνύει ότι ο πολυπαραγοντικός και συνεχώς ανανεούμενος χαρακτήρας της δεν μας επιτρέπει να προσφέρουμε λύσεις και να διατυπώνουμε διασφαλισμένα επιτυχείς προτάσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Άλλωστε η διδασκαλία και η μάθηση δεν εμφανίζουν μια σχέση αιτίου και αιτιατού, ούτε δράσης-αντίδρασης.

2.1 Μερικές διδακτικές κατευθύνσεις

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει καμία διδακτική «συνταγή» που να εξασφαλίζει επιτυχώς την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές, είναι δόκιμο να περιοριστούμε στη αποτύπωση κατευθύνσεων, που απορρέουν μεν από σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες αλλά η αξιοποίησή τους και πολύ περισσότερο η αξιολόγησή τους εναπόκεινται στην κρίση του φιλολόγου. Οι ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών είναι οι ακόλουθες:

- Μια εκλεκτικού τύπου μεθοδολογία διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, η οποία επιδιώκει να συνθέσει στοιχεία από θεωρίες της λογοτεχνίας και της γλωσσολογίας άλλοτε παραδοσιακές και άλλοτε λιγότερο ή καθόλου, φαίνεται να ταιριάζει καλύτερα στη φυσιογνωμία του μαθήματος.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να προσφέρει τη θεωρητική τεκμηρίωση ενεργειών και τεχνικών, όπως οι ΤΠΕ, η μέθοδος των σχεδίων δράσης, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η χρήση νοητικών χαρτών αλλά και διαγραμμάτων του κειμένου, το πολλαπλό εγχειρίδιο κ.ά.
- Ο μαθητής πρέπει να προσεγγίζει το κείμενο ως «όλον» χωρίς κατακερματισμούς και επιμονή σε λεπτομέρειες. Το «όλον» αφορά στο περιεχόμενο του κειμένου αλλά και σε όλες τις προσφερόμενες προς μελέτη διαστάσεις του: **γλωσσική, πραγματική, αισθητική.**
- Το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να «συμπληρώνεται» από το φιλόλογο και να μην θεωρείται ως ο αποκλειστικός φορέας της σωστής πληροφορίας.
- Τα κείμενα αποτελούν εργαλεία της δουλειάς μας και όχι στόχο.

- Η νέα ελληνική πρέπει να αποτελεί σημείο αναφοράς, αφετηρία αλλά και στόχο της διδασκαλίας του πρωτότυπου κειμένου.
- Η απόδοση του κειμένου μπορεί να αποτελέσει «πρόβλημα προς επίλυση» και όχι τυποποιημένη διαδικασία μη ευέλικτης διαχείρισης του υλικού.
- Μορφή και περιεχόμενο του κειμένου αλληλοσυμπληρώνονται, επικοινωνούν και οδηγούν στην κατανόηση των μηνυμάτων.
- Η καλή ανάγνωση του κειμένου υποβοηθά την ερμηνευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι να ασκηθούν οι μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση του κειμένου και όχι στη μηχανική ανάγνωσή του.
- Η χρήση περισσοτέρων της μιας «μεταφράσεων» του κειμένου υποβοηθεί και τη διαμόρφωση του κριτικού αναγνώστη.
- Τεχνικές ευέλικτης και μη τυποποιημένης αξιολόγησης θα μπορούσαν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Ιδιαίτερη μεθοδολογία πρέπει να εφαρμοστεί στους μαθητές της Α' Γυμνασίου, που προσεγγίζουν για πρώτη φορά το κείμενο και σε πρωτότυπη μορφή.

Οι κυριότεροι τομείς ανάλυσης του κειμένου, σύμφωνα με τον Βερτσέτη, είναι: η γλωσσική, η πραγματική και η αισθητική, όπως ήδη αναφέρθηκε. Η γλωσσική ανάλυση αναφέρεται στη λεξιλογική υπόσταση των γλωσσικών δομών του κειμένου, όπου περιλαμβάνονται:

1. η Λεξικογραφία, η οποία ασχολείται με τη σημασία των λέξεων, όπως αυτές καταγράφονται στα λεξικά (εδώ εντάσσονται η ετυμολογία των λέξεων, τα συνώνυμα, τα αντώνυμα, τα σύνθετα κ.ά.),
2. η Λεξικολογία, η οποία περιλαμβάνει τη σημασιολογία (μελετά τις μεταβολές που επέρχονται διαχρονικά στις σημασίες των λέξεων), τη μορφολογία (ασχολείται με τη σύνθεση και την παραγωγή λέξεων) και τη φωνολογία,
3. ο Γραμματικός χαρακτηρισμός των λέξεων,
4. η Σύνταξη της γλώσσας, και
5. η Απόδοση (μετάφραση) του Αρχαιοελληνικού κειμένου στη νεοελληνική μορφή της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, στη γλωσσική ανάλυση ενός κειμένου συγκαταλέγεται και ο προσδιορισμός των γλωσσικών ιδιομορφιών ενός συγγραφέα, η αντιπαραβολή φιλολογικών ειδών και συγγραφέων, η εξέταση των λέξεων με όρους γλωσσικής συγχρονίας και διαχρονίας (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992: 77).

Η πραγματική ανάλυση περιλαμβάνει αφενός τα πραγματολογικά στοιχεία του κειμένου (βιογραφικά, ιστορικά, γεωγραφικά, προσδιοριστικά στοιχεία χώρου και

χρόνου), τα πολιτισμικά στοιχεία (θεσμοί, ήθη, έθιμα, ενδυμασία, όπλα, διατροφή και λοιπά), τα ιδεολογικά στοιχεία (κοινωνικοπολιτική δομή της εποχής), και τα ηθικά στοιχεία (ήθη, χαρακτηρισμοί δρώντων προσώπων και κίνητρα της δράσης τους). Αφετέρου, περιλαμβάνει και τη νοηματική ανάλυση του εκάστοτε κειμένου, όπου ο μαθητής καλείται να αποδώσει το περιεχόμενο του κειμένου ελεύθερα, εντοπίζοντας και σημειώνοντας τα βασικά του σημεία (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992:77). Καταλήγοντας, η αισθητική ανάλυση περιλαμβάνει την καλλιτεχνική σύσταση του κειμένου, την εμβάθυνση στο λογοτεχνικό είδος όπου ανήκει το εκάστοτε κείμενο, τη συσχέτιση του κειμένου με άλλα κείμενα ή με άλλες μορφές τέχνης, τη δραματοποίηση και την αξιοποίηση κάθε διδακτικού μέσου που θα ευαισθητοποιήσει τους μαθητές.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να αναγνωρίζουμε τα ιδιαίτερα, φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών,
- να ανιχνεύουμε τη σχέση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών με εκείνο της νεοελληνικής λογοτεχνίας και της νεοελληνικής γλώσσας,
- να προσεγγίζουμε κριτικά το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών,
- να παρουσιάζουμε τη σχέση των θεσμικών κειμένων με τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών,
- να αποτιμούμε την επίδραση των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών αρχών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών,
- να παρουσιάζουμε κάποιες διδακτικές κατευθύνσεις οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Α΄
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται κάποια στοιχεία που οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη από τον εκάστοτε φιλόλογο, όταν καλείται να διδάξει την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Α' Γυμνασίου.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται η υλοποίηση μια διδακτικής προσέγγισης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Γυμνασίου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο γενικά λαμβάνει τη μορφή μιας ιδεολογικής διελκυστίνδας. Είναι το θέμα που έχει απασχολήσει και διχάσει περισσότερο από κάθε άλλο όχι μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και μεγάλη μερίδα της ελληνικής κοινωνίας και της διανόησης. Παρά το γεγονός ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (από πρωτότυπο και από μετάφραση) καταλαμβάνει σημαντική θέση στα Προγράμματα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν εξασφαλίζονται παράλληλα και κατάλληλες μέθοδοι για τη διδασκαλία του. Αυτό οδηγεί αναπόδραστα στη σοβαρή αμφισβήτηση που δέχεται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών -ιδιαίτερα η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο- στοιχείο που καθιστά επιτακτική την ανάγκη να βρεθούν τρόποι για την ενσωμάτωση καινοτόμων προσεγγίσεων στην καθημερινή διδακτική πράξη που εδώ και αρκετά χρόνια προβλέπονται από τα προγράμματα σπουδών, αλλά εγκλωβίζονται στη θεωρία χωρίς να μετουσιώνονται σε πράξη. Αναγκαίο είναι, επίσης, να διαμορφωθούν και λειτουργικές εναλλακτικές προτάσεις για το ρόλο του μαθήματος, τους σκοπούς, τα περιεχόμενα και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του.

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται κάποιες διδακτικές επισημάνσεις για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, μέσα από μια κριτική θεώρηση των θεσμικών κειμένων που πλαισιώνουν τη διδασκαλία του μαθήματος.

1.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος - Όρια και Προοπτικές

Σύμφωνα με το ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ της Α' Γυμνασίου, η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας οφείλει να στοχεύει στα εξής:

- A. «Να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γλωσσικό, σημασιολογικό - λεξιλογικό επίπεδο». Είναι σημαντική η επισήμανση του Υπουργείου για προσέγγιση του γλωσσικού και του πραγματικού τομέα ανάλυσης των κειμένων,

προσεγγίζοντάς τα μάλιστα με όρους κειμενοκεντρικής διδασκαλίας. Ωστόσο, ο παραγκωνισμός του αισθητικού τομέα κειμενικής ανάλυσης δε συμβάλει στην ολιστική προσέγγιση του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, επωμίζεται την ευθύνη να αναδείξει την καλλιτεχνική σύσταση του κειμένου, να εμβαθύνει -αδρά φυσικά- στο λογοτεχνικό είδος όπου ανήκει το εκάστοτε κείμενο, να παρωθήσει τους μαθητές να συσχετίσουν το προς διδασκαλία κείμενο με άλλα κείμενα ή με άλλες μορφές τέχνης, αλλά και να επιστρατεύσει οποιασδήποτε μορφής υποστηρικτικές στρατηγικές και τεχνικές, προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές.

- Β. «Να διδάσκονται παράλληλα και συνδυαστικά με το κείμενο η γραμματική και το συντακτικό, προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιούν αποτελεσματικότερα τα φαινόμενα της γλώσσας». Είναι πολύ σημαντικό η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού να πραγματοποιούνται επαγωγικά και κειμενοκεντρικά, επ' αφορμή θα λέγαμε των ευκαιριών που γενναιόδωρα προσφέρουν τα κείμενα. Ας μην ξεχνάμε, παράλληλα, ότι οι αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς δεν έγραψαν τα έργα τους προκειμένου αυτά να γίνουν σώματα προς συντακτική και γραμματική ανατομία. Η επιστημολογία της διδακτικής μεθοδολογίας των Αρχαίων Ελληνικών υποστηρίζει ότι η προσέγγιση των κειμένων οφείλει να γίνεται με τρόπο διερευνητικό, ώστε οι μαθητές να φτάσουν στην προσωπική επικοινωνία με τα κείμενα και σε αισθητική απόλαυση του περιεχομένου τους (Φουντοπούλου, 2010:39), γεγονός που δεν μπορεί να υπηρετήσει η εξαντλητική και συχνά εν κενώ διδασκαλία της μορφολογίας της Αρχαίας Ελληνικής. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν ένα συντακτικό ή γραμματικό φαινόμενο ενταγμένο στο γλωσσικό περιβάλλον του, τότε μπορούν ευκολότερα να αφομοιώσουν τη λειτουργία του και τον κανόνα στον οποίο εμπίπτει.

- Γ. «Να συνεξετάζουν και να προσεγγίζουν παράλληλα τα γλωσσικά στοιχεία της αρχαίας και της νέας ελληνικής, (πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία), όπου αυτό είναι εφικτό». Πράγματι, όπως παρουσιάστηκε και στην ενότητα για την αντιπαραβολική προσέγγιση αρχαίας και νέας ελληνικής, είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιούμε κατά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας τα κοινά γλωσσικά στοιχεία, προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονία της γλώσσας. Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι οι διαμορφωτές των

Θεσμικών κειμένων δίνουν την εντύπωση να μην έχουν λάβει υπόψη ότι η χρήση της αρχαιοελληνικής γλώσσας στο σχολείο δεν προορίζεται για τον προφορικό λόγο, αλλά επιχειρεί να καταστήσει το μαθητή ικανό να προβαίνει σε κριτική θεώρηση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Θα ήταν αποδοτικότερο το θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος να διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να στοχεύει σε μια γόνιμη σύγκριση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με τη σύγχρονη πραγματικότητα, προκειμένου οι μαθητές να αποκτούν κίνητρα ενασχόλησης με την Αρχαία Ελληνική γραμματεία (Χατζημαυρουδή, 2007).

- Δ. «Να έρχονται σε επαφή οι μαθητές με ποικίλα θέματα του αρχαίου ελληνικού βίου και πολιτισμού από την καθημερινή ζωή». Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι σημαντικό να καλλιεργήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό με τη μελέτη ποικίλων σε θεματολογία κειμένων του αρχαίου ελληνικού κόσμου (εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, φιλοσοφικά, ποιητικά κ.ά.), καθώς έτσι οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν σταδιακά τόσο την αξία του μαθήματος, όσο και το εύρος του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, καλλιεργώντας παράλληλα την αρχαιογνωσία και την αρχαιομάθεια.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας και, ειδικότερα, με την ερμηνεία επιλεγμένων κειμένων, επιδιώκεται:

1. Η ανάδειξη της ουσίας του αρχαίου κόσμου, η οποία συμπυκνώνεται στις διαχρονικές αξίες του ανθρωποκεντρισμού και της ανθρωπογνωσίας.
2. Η γνώση του αρχαίου κόσμου, η επικοινωνία με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματά του και η συνειδητοποίηση της σημασίας των επιτευγμάτων αυτών για την πορεία του πολιτισμού («ευρωπαϊκή διάσταση» της αρχαιότητας)
3. Η μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως φορέα της πνευματικής δημιουργίας.

Ωστόσο, η διδακτική πράξη αποδεικνύει ότι οι μαθητές μάλλον δεν απολαμβάνουν - όσο θα θέλαμε και όσο επιδιώκουν τα θεσμικά κείμενα- τα Αρχαία Ελληνικά. Το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο διέπεται από μια σχολαστικότητα ορθολογικού τύπου, καθώς η διδασκαλία των κειμένων

απορρέει συχνά μέσα από μια επίμονη και τυπολογική συντακτική και γραμματική ανατομία, ιδιαίτερα στις τάξεις του Λυκείου. Ως εκ τούτου, το μάθημα μπορεί να γίνει στατικό, όταν η διδακτική ώρα δαπανάται στην εξονυχιστική γλωσσική ανάλυση που ουσιαστικά γίνεται ερήμην του κειμένου. Δεδομένου, βέβαια, ότι πλέον στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Γυμνασίου δε ζητείται από τους μαθητές να αποδώσουν στα νέα ελληνικά τα κείμενα, έχουμε θεωρητικά ξεπεράσει αυτόν τον ύφαλο, αλλά έχουμε βρεθεί αντιμέτωποι με άλλους. Τα κείμενα πλέον στην Α' Γυμνασίου προσεγγίζονται κυρίως ως προς το γενικό τους νόημα, χωρίς να επεξεργάζονται γλωσσικά. Επομένως, τα γραμματικά και ιδιαίτερα τα συντακτικά φαινόμενα διδάσκονται πλέον παραγωγικά και όχι επαγωγικά και κειμενοκεντρικά. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν τη μορφοσύνταξη της αρχαίας ελληνικής εν κενώ τα δύο πρώτα χρόνια του Γυμνασίου, με αποτέλεσμα στη Γ' Γυμνασίου και ακόμα περισσότερο στην Α' Λυκείου, όταν καλούνται πλέον να αποδίδουν στα νέα ελληνικά τα αρχαιοελληνικά κείμενα, να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες.

Ένα ακόμη βασικό μειονέκτημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας είναι αυτό που ο Δρουκόπουλος αποκαλεί «αρχαιότητα» των κειμένων. Είναι γεγονός ότι τα κείμενα που διδάσκουμε στους μαθητές μας είναι πολύ παλιά και οι όροι αναφοράς τους είναι συχνά άγνωστοι σε αυτούς. Με δεδομένο το τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εύλογο οι μαθητές να αποστρέφονται τα κείμενα, που δεν μπορούν να δουν την εποχή τους - και συνακόλουθα τον εαυτό τους - μέσα σε αυτά. Όπως υποστηρίζει και ο Claparede, η γνώση που προσφέρεται στον μαθητή αν απορρέει από τα ενδιαφέροντά του κατακτάται ευκολότερα (Φουντοπούλου 2010: 36). Η ιδανική παρουσίαση της αρχαιότητας, επίπεδης, χωρίς συγκρούσεις, αντιφάσεις και ανταγωνισμούς, άρα και χωρίς δυναμική μέσα της, δεν φαίνεται να «συγκινεί» σήμερα τη νεολαία.

Το βασικότερο μειονέκτημα των Αρχαίων Ελληνικών ως διδακτικό αντικείμενο είναι η αρνητική διδακτική παράδοση του μαθήματος. Επί σειρά ετών το συγκεκριμένο μάθημα διδασκόταν με συγκεκριμένο τρόπο, που εστίαζε κυρίως στη φορμαλιστική διδασκαλία της γραμματικής και στη μηχανιστική προσέγγιση των κειμένων. Παρόλο που πλέον στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου δεν εξετάζονται οι μαθητές στην απόδοση του κειμένου στα νέα ελληνικά, η διδακτική παράδοση του μαθήματος παραμένει ισχυρή και πολλές φορές προκαταβάλει a priori αρνητικά τους μαθητές, καλλιεργώντας αρνητικά

συναισθήματα (φόβος, αποστροφή) απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Εξίσου σημαντικά προβλήματα που ταλανίζουν θα λέγαμε τα αρχαία ελληνικά είναι η έλλειψη ειδικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επάνω στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος και στις νέες στρατηγικές διδασκαλίας, αλλά και η απουσία αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διεξαγωγή του μαθήματος που επιτρέπει την εμπλοκή όλων σε σύγχρονες μορφές έρευνας, την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

1.2 Το σχολικό εγχειρίδιο

Τα σχολικά εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου παρουσιάζουν όμοια δομή, η οποία είναι η ακόλουθη:

A) Κείμενο, με γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια, καθώς και ασκήσεις ερμηνευτικού τύπου:

Για τα αρχαιοελληνικά κείμενα στην Α' Γυμνασίου καθώς και στο 1ο τετράμηνο της Β' Γυμνασίου ορίζεται να μην εξετάζονται οι μαθητές στην απόδοση αυτών στα νέα ελληνικά, αλλά να προσεγγίζονται ερμηνευτικά βάσει του νοήματός τους. Προκειμένου, ωστόσο, να μπορέσουν οι μαθητές να αποδώσουν νοηματικά το περιεχόμενο των κειμένων η νεοελληνική απόδοση αυτών είναι αδιαμφισβήτητη απαραίτητη. Με βάση, λοιπόν, την αρχή ότι η διδασκαλία αποτελεί επικοινωνιακή πράξη, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες της επικοινωνιακής περίπτωσης, δηλαδή οι συμμετέχοντες σ' αυτήν, καθώς και ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής της, προκειμένου να αποδώσουν το κείμενο στα νέα ελληνικά. Επειδή είναι επίσης γνωστό ότι οι άνθρωποι δεν κατακτούν τη γνώση όλοι με τον ίδιο τρόπο, καλό θα ήταν να δοκιμάζονται και να προσφέρονται διάφοροι τρόποι και εναλλακτικές μέθοδοι προσπέλασης του νοήματος έτσι, ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών.

Συγκεκριμένα για την Α' Γυμνασίου, είναι σημαντικό να εντάσσουμε τα κείμενα στα ιστορικά τους συμφραζόμενα, αξιοποιώντας τα προλογικά σημειώματα του βιβλίου αλλά και να ωθούμε τους μαθητές να εντοπίζουν τον τόπο, το χρόνο, τα πρόσωπα, τη δράση και το ρόλο τους. Παράλληλα, οφείλουμε να δίνουμε στους μαθητές μας έγκυρες μεταφράσεις του εκάστοτε κειμένου, το οποίο θα έχουμε ανασυντάξει, προκειμένου οι συντακτικοί όροι να βρίσκονται σε ομαλές θέσεις, ώστε να ξεκλειδώνεται ευκολότερα το νόημα.

Παραθέτουμε ένα παράδειγμα, ώστε να καταστεί σαφές αυτό που περιγράφεται στο εν λόγω σημείο:

Έχουμε το κείμενο του Λουκιανού της ενότητας 4, το οποίο τιτλοφορείται ως «Ένα ταξίδι επιστημονικής φαντασίας». Μπορούμε να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό υλικό όπου θα παραθέτουμε αρχικά το κείμενο της ενότητας όπως αυτό παρουσιάζεται και στο σχολικό εγχειρίδιο:

Πλέομεν ἴσον τριακοσίους σταδίους καὶ νήσῳ μικρῇ καὶ ἄρῃμ προσφερόμεθα. Μείναντες δὲ ἡμέρας πέντε, τῷ κτῷ ἔξορμῶμεν καὶ τῷ ὀγδόῳ καθορῶμεν ἄνθρώπους πολλοὺς πᾶσι τοῖς πελάγους διαθέοντας, ἅπαντα ἡμῶν προσεοικότας καὶ τῶν σώματα καὶ τῶν μεγέθη, πλὴν τῶν ποδῶν μόνων· ταῦτα γὰρ φέλλινα ἔχουσιν· ὅφ' οἱ δὴ, οἷμαι, καὶ καλοῦνται Φελλόποδες. Θαυμάζομεν οὖν ὄρῶντες οἱ βαπτιζομένους, ἅλλῳ ὑπερέχοντας τῶν κυμάτων καὶ δεξιῶς ἰδοιποροῦντας. Οἱ δὲ καὶ προσέρχονται καὶ ἰσπάζονται ἡμῶς ἁλληνικῶ φωνῇ λέγουσί τε ἐξ Ἑλλῶ τῶν ἀπὸ τῶν πατρίδα ὑπείγασθαι. Μέχρι μὲν οὖν τίνος συνοδοιποροῦσι ἡμῶν παραθέοντες, ἐπεὶ αὖ ποτρεπόμενοι τῶς ἰδοὶ βαδίζουσιν ἐπὶ πλοῖαν ἡμῶν ὑπευχόμενοι.

Κάτω από το κείμενο, κρίνεται ωφέλιμο να παρουσιάσουμε σε δύο στήλες το κείμενο με συντακτική αναδιάταξη των όρων του, παραθέτοντας δίπλα και τη νεοελληνική του μετάφραση. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να αντιστοιχίσουν τους αρχαιοελληνικούς με τους νεοελληνικούς όρους, συνειδητοποιώντας τόσο το νόημα του κειμένου όσο και τη διαχρονία της γλώσσας.

Πλέομεν ἴσον τριακοσίους σταδίους καὶ προσφερόμεθα μικρῇ καὶ ἄρῃμ νήσῳ Μείναντες δὲ πέντε ἡμέρας, τῷ κτῷ ἔξορμῶμεν καὶ τῷ ὀγδόῳ καθορῶμεν πᾶσι τοῖς πελάγους διαθέοντας πολλοὺς ἄνθρώπους προσεοικότας ἡμῶν ἅπαντα καὶ τῶν σώματα καὶ τῶν μεγέθη, πλὴν τῶν ποδῶν μόνων·	Πλέουμε περίπου τριακόσια στάδια και πλησιάζουμε (σ'ένα) μικρὸ και ἔρημο νησί Και αφού μείναμε στο νησί πέντε ημέρες, την ἔκτη ξεκινάμε και την ὀγδοὴ διακρίνουμε στο πέλαγος να τρέχουν πολλοὶ ἄνθρωποι που ἔμοιαζαν με εμάς σε ὅλα και στα σώματα και στα μεγέθη, εκτὸς ἀπὸ τα πόδια μόνο.
---	--

ταῦτα γὰρ ἴχουσιν φέλλινα. ἴφ' οἷ δὴ, οἷμαι, καὶ καλοῦνται Φελλόποδες. Θαυμάζομεν οἷν ἴρυντες (αὐτοὺς) οἷ βαπτιζομένους, ἴλλῃ ἴπερέχοντας τῇν κυμάτων καὶ ἴδοιποροῦντας ἴδεῖς. Οἷ δὲ καὶ προσέρχονται καὶ ἴσπάζονται ἴμῃς ἴλληνικῃ φωνῃ λέγουσί τε ἴπείγεσθαι εἷς Φελλῷ τῇν αἴτῃν πατρίδα. Μέχρι μῇν οἷν τινος συνοδοιποροῦσι ἴμῃν παραθέοντες, εἷτα ἴποτρεπόμενοι τῇς ἴδοῖ βαδίζουσιν ἴπευχόμενοι ἴμῃν εἷπλοιαν.	Γιατί αυτά τα ἔχουν (φτιαγμένα) από φελλό. Για αυτό το λόγο μάλιστα, νομίζω, και ονομάζονται Φελλόποδες. Θαυμάζουμε, λοιπόν, βλέποντας (αυτούς) να μη βουλιάζουν, αλλά να μένουν πάνω στα κύματα και να βαδίζουν χωρίς φόβο. Αυτοί πλησιάζουν και μας καλωσορίζουν στα ελληνικά και (μας) λένε ότι βιάζονται (να φτάσουν) στη Φελλώ, την πατρίδα τους. Μέχρι ενός σημείου, λοιπόν, Μας συνοδεύουν τρέχοντας δίπλα μας, Έπειτα αλλάζουν δρόμο και προχωρούν Ευχόμενοι σε εμάς «καλό ταξίδι».
--	--

Η πρακτική αυτή υιοθετείται συχνά και είναι αποδοτική ιδιαίτερα για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.

Η απόδοση³² είναι ωφέλιμο να παρατίθεται δίπλα στο αρχαιοελληνικό κείμενο, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να αντιστοιχίζουν τις αρχαιοελληνικές με τις νεοελληνικές λέξεις, αναδεικνύοντας έτσι τόσο το νόημα του κειμένου όσο και τη διαχρονία της γλώσσας.

Ένα ακόμη σημείο που οφείλουμε να τονίσουμε εφόσον αναφερόμαστε στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου, καταλήγοντας, είναι το γεγονός ότι τα κείμενα είναι διασκευασμένα. Αυτό σημαίνει ότι η μορφή με την οποία παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο δεν είναι η πρωτότυπη, αλλά έχουν αναδιαμορφωθεί προκειμένου να καταστούν περισσότερο εύληπτα στους μαθητές της Α' Γυμνασίου.

Β) Λεξιλόγιο: Λεξιλογικοί Πίνακες και Ετυμολογία:

Στους λεξιλογικούς πίνακες των σχολικών εγχειριδίων παρατίθενται οικογένειες λέξεων, οι οποίες αντλούνται από τα προς διδασκαλία κείμενα. Αναφορικά με την εκμάθηση του λεξιλογίου, πρέπει να αποφεύγεται η διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων ή η αποστήθιση της σημασίας τους. Το λεξιλόγιο μαθαίνεται ευκολότερα εφόσον εντάσσεται στο γλωσσικό του περιβάλλον, καθώς μέσα από τα συμφραζόμενα αναδεικνύεται η σημασία των λέξεων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της διδακτικής των γλωσσών, με τον τρόπο αυτόν είναι δύσκολο να ξεχαστεί η λέξη, μια και διευκολύνεται η διαδικασία ανάκλησής της.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι το πλέον πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη της διαχρονίας της γλώσσας μας, καθώς η ετυμολογική μελέτη αυτού, δηλαδή ο εντοπισμός της ρίζας και του θέματος μιας λέξης, ο τρόπος παραγωγής και σύνθεσης,

³² Δυστυχώς, ο μεταφραστικός τρόπος φαίνεται πως έχει παγιωθεί. Δεδομένης της μακρόχρονης διδακτικής παρουσίας του μαθήματος και της ισχυρής διδακτικής του παράδοσης, δύσκολα οι διδάσκοντες εγκαταλείπουν τις παλιές φορμαλιστικές μεθόδους κατανόησης των κειμένων, παρόλο που ουσιαστικά η μετάφραση δεν εξυπηρετεί κανέναν άλλο σκοπό παρά μόνο τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος. Παρατηρείται, λοιπόν, συχνά το φαινόμενο να θυσιάζεται όλη σχεδόν η διδακτική ώρα στο βωμό μιας κατά λέξη μετάφρασης δέκα περίπου σειρών αρχαίου κειμένου με αμφίβολα αποτελέσματα. Κατά κανόνα, βέβαια, έχουν εξεταστεί προηγουμένως εξαντλητικά όλα σχεδόν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα του κειμένου, γεγονός που προκαλεί την εξάντληση και των μαθητών. Το προϊόν που παράγεται από αυτήν τη μεταφραστική προσπάθεια είναι συνήθως ένα ιδιότυπο νεοελληνικό κείμενο, που μόνο σε μια σχολική τάξη θα μπορούσε να θεωρηθεί δόκιμο.

οι οικογένειες λέξεων, τα συνώνυμα και τα αντώνυμα πάντα γοητεύουν το μαθητή και τον μυσούν στους μηχανισμούς κατασκευής της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα των βοηθούν να συνειδητοποιήσει τη συνέχεια και την εξέλιξη της γλώσσας μας. Η Β2 Υποενότητα του Λεξιλογίου είναι ένα σημαντικό στοιχείο των σχολικών εγχειριδίων, το οποίο λειτουργεί βοηθητικά για την εκμάθηση των μηχανισμών παραγωγής της γλώσσας μας, τόσο στον άξονα της συγχρονίας όσο και σε αυτόν της διαχρονίας.

Γ) Γραμματική - Συντακτικό:

Η διδασκαλία και η προσέγγιση του συντακτικού και της γραμματικής πρέπει να γίνονται κειμενοκεντρικά και να αποφεύγεται η αποστήθιση της θεωρίας, καθώς και η μηχανική εκμάθηση κανόνων, ορολογίας και κλιτικών παραδειγμάτων. Το συντακτικό και η γραμματική θα διδαχθούν σε γενικές γραμμές στην Α' Γυμνασίου, χωρίς λεπτομέρειες και πολλές εξαιρέσεις, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να αναγνωρίζουν τους γραμματικούς τύπους και τις συντάξεις, με τη βοήθεια των οποίων θα κατανοήσουν το αρχαίο κείμενο. Έτσι, οι φιλόλογοι οφείλουν να απομακρυνθούν από τις απόψεις που πρόβαλλαν την αρχαία γλώσσα σαν τη βάση της νέας ελληνικής, με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία να ξεκινάει από την αρχαία. Σήμερα, σύμφωνα με τις επιταγές της παιδαγωγικής και της διδακτικής των γλωσσών, αφετηρία είναι πάντα το γνωστό και το οικείο, από όπου μεταβαίνει κανείς στο άγνωστο και το ανοίκειο. Αφετηρία, λοιπόν, θα είναι τα γλωσσικά και συντακτικά φαινόμενα της νεοελληνικής, οπότε θα διδάσκονται μόνον εκείνα τα σημεία της αρχαίας γλώσσας που διαφοροποιούνται από τη νέα. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της γλώσσας εξασφαλίζει περισσότερο χρόνο και αφήνει περιθώρια και για άλλες ενασχολήσεις που εξυπηρετούν τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Αποτελεσματική μέθοδος είναι και η παράλληλη διδασκαλία ενός γραμματικού και συντακτικού φαινομένου, που συνδέονται φυσικά μεταξύ τους, γιατί έτσι εξασφαλίζεται η μελέτη της γλώσσας ως ενιαίου συνόλου.

Γενικά, το βάρος πρέπει να δίνεται στην κατανόηση της δομής της γλώσσας και στη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων και των μερών του λόγου σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο. Μόνο αν οι μαθητές κατανοήσουν τη λειτουργία των λέξεων στην κατασκευή του μηνύματος, θα είναι σε θέση να κατανοήσουν και τη γλώσσα και τα νοήματα που αυτή μεταφέρει. Με αυτόν τον τρόπο η μηχανιστική εκμάθηση της γλώσσας δίνει τη θέση της στην εκμάθηση του μηχανισμού κατασκευής και λειτουργίας της.

Δ) Παράλληλα κείμενα:

Τα παράλληλα κείμενα βρίσκονται στο πίσω μέρος των βιβλίων, συνοδεύονται από γλωσσικά σχόλια και σκοπός τους είναι να αποτελέσουν τη βάση για εμβάθυνση στο περιεχόμενο των προς διδασκαλία κειμένων, μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση. Βέβαια, είναι γεγονός ότι πολλές φορές ή δεν αξιοποιούνται ιδιαίτερα ή λειτουργούν ως αφορμή για εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών στα νοηματικά τους κέντρα.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η προσέγγιση των κειμένων στα Αρχαία Ελληνικά της Α' Γυμνασίου γίνεται με όρους κειμενοκεντρικής-ερμηνευτικής μεθόδου και επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο των κειμένων, προστρέχοντας σε λεξιλογικές³³ ή μορφολογικές διευκρινίσεις, σε γραμματική και συντακτική επεξεργασία, ασκούμενοι παράλληλα στην άμεση και βιωματική κατανόηση του αρχαίου κειμένου, χωρίς προσφεύγουν σε πιστή ή κατά λέξη μετάφραση. Είναι σημαντικό να πραγματοποιείται διαρκής συσχετισμός του παλιού με το νέο, του οικείου με το ανοίκειο, που επιδιώκει τη συνειδητοποίηση των κοινών δομικών στοιχείων αρχαίας και νέας ελληνικής αλλά και των διαφορών τους καθώς και την επισήμανση της εξέλιξης και της συνέχειας των αρχαίων ελληνικών. Ο συσχετισμός του παλιού με το νέο στη γλώσσα γίνεται εμφανής κυρίως στο Β' και Γ' μέρος των ενότητων, όπου επιδιώκεται να εξοικειωθούν οι μαθητές με δομικά στοιχεία (λεξιλογικά και μορφολογικά) της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Α' Γυμνασίου.

³³ Η γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου μπορεί να επιτευχθεί είτε προστρέχοντας στη βοήθεια του διδάσκοντα, είτε συμβουλευόμενοι οι μαθητές τα γλωσσικά σχόλια του βιβλίου, είτε αναζητώντας τις άγνωστες λέξεις σε ένα λεξικό αρχαίας και νέας ελληνικής.

2.1 Ενδεικτική διδακτική εφαρμογή στην 6η ενότητα (Η ομορφιά δεν είναι το παν, Διασκευή μύθου του Αισώπου) - Υλοποίηση Διδασκαλίας

Σχεδιασμός της Διδασκαλίας:

Μοντέλο διδασκαλίας: Διαλεκτικό

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικά εγχειρίδια Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου, σχολικός πίνακας, κιμωλίες/μαρκαδόροι, «μεταφραστικές» καρτέλες.

Σκοπός:

- 1) Να εξοικειωθούν οι μαθητές με το αρχαίο κείμενο και να ασκηθούν στη γλωσσική κατανόησή του με τη βοήθεια ενός κατάλληλου γλωσσικού υπομνηματισμού.
- 2) Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά στοιχεία της γραφής του Αισώπου (ανθρωπομορφισμός, διδακτικός τόνος).

Στόχοι: Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- 1) Να αποδώσουν το περιεχόμενο του κειμένου στα νέα ελληνικά με τη βοήθεια του λεξιλογίου και των συσχετισμών ανάμεσα στον αρχαίο και νέο ελληνικό λόγο.
- 2) Να παρατηρήσουν το κείμενο και να αντιστοιχίσουν τις νεοελληνικές φράσεις με τις αντίστοιχες αρχαιοελληνικές.
- 3) Να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους αναφορικά με το λανθάνον διδακτικό μήνυμα του μύθου του Αισώπου.
- 4) Να διατυπώσουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους αναφορικά με το θέμα της σημασίας της εξωτερικής εμφάνισης.

Υλοποίηση του Σχεδίου:

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Ο διδάσκων κρατά στα χέρια του ένα από τα παραμύθια του Αισώπου (ή και μια ανθολογία αυτών). Ανακοινώνει στους μαθητές του ότι θα τους διαβάσει το μύθο του τζίτζικα και του μέρμυγκα, αν δεν τον γνωρίζουν. Αναμένεται οι μαθητές να αναφέρουν πως γνωρίζουν τον εν λόγω μύθο και στη συνέχεια ο διδάσκων θα τους ρωτήσει ποιους άλλους αισώπειους μύθους γνωρίζουν. Αφού οι μαθητές αναφέρουν όσους μύθους του Αισώπου γνωρίζουν τότε τους

ζητείται να ανοίξουν το βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών στην ενότητα 6 για να μελετήσουν ακόμη ένα μύθο, ίσως λιγότερο γνωστό από τους άλλους. Αν η διάταξη της τάξης είναι σε σχήμα Π, μπορεί να τοποθετήσει την καρέκλα του στο κέντρο της αίθουσας, αλλά και να ζητήσει από τους μαθητές να κάτσουν κυκλικά γύρω του, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ατμόσφαιρα τύπου «σήμερα διαβάζουμε παραμύθι». Η εν λόγω διάταξη της τάξης συμβάλλει τόσο στην καλλιέργεια θερμότερου μαθησιακού κλίματος, όσο και στην πραγματοποίηση της μεταφραστικής δραστηριότητας, η οποία θα περιγραφεί παρακάτω.

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Γίνεται η πρώτη ανάγνωση του κειμένου, με αναγνωστική οδηγία να σημειωθεί στο κείμενο ποιο ζώο πρωταγωνιστεί, σε ποια εποχή του χρόνου βρισκόμαστε, σε ποιο μέρος και τι κάνει αρχικά το ζώο. Προκειμένου να απαντήσουν οι μαθητές παρακινούνται να συμβουλευούνται και το λεξιλόγιο του βιβλίου.

«□λαφος ε□μεγέθης □ρ□ θέρους διψ□ν παραγίνεται □πί τινα πηγ□ν διαυγ□ κα□ βαθε□αν κα□ πι□ν □σον □θελεν προσε□χεν τ□ το□ σώματος □δέ□. Κα□ μάλιστα μ□ν □π□νει τ□ν φύσιν τ□ν κεράτων □ς κόσμος ε□η παντ□ τ□ σώματι. □ψεγεν δ□ τ□ν τ□ν σκελ□ν λεπτότητα □ς ο□χ ο□ων τε □ντων φέρειν π□ν τ□ βάρος. □ν □ δ□ πρ□ς τούτοις □ν, □λακή τε κυν□ν α□φνιδίως □κούεται κα□ κυνηγείται πλησίον. □ δ□ πρ□ς φυγ□ν □ρμα κα□ ελάφι μέχρις □που δι□ πεδίου □ποιε□το τ□ν δρόμον, □σ□ζετο □π□ τ□ς □κύτητος τ□ν σκελ□ν. □πε□ δ□ ε□ς πυκν□ν κα□ δασε□αν □λην □νέπεσεν, □μπλακέντων α□τ□ τ□ν κεράτων □άλω, πείρ□ μαθ□ν □τι □ρα □δικος □ν τ□ν □δίων κριτ□ς ψέγων μ□ν τ□ σ□ζοντα, □παιν□ν δ□ τ□ προδόντα α□τόν».

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική προσέγγιση: Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν όσα τους ζητήθηκαν στην αναγνωστική οδηγία και ο διδάσκων σημειώνει στον πίνακα ότι το ζώο είναι ο □λαφος, ότι η εποχή του χρόνου είναι το θέρος, ότι το μέρος που εκτυλίσσεται η ιστορία μας είναι μια πηγή διαυγής και βαθεία και ότι το ζώο εκεί πι□ν □σον □θελεν προσε□χεν τ□ το□ σώματος □δέ□. Παράλληλα με την καταγραφή αυτών στον πίνακα, ο διδάσκων ζητά να αποδίδουν τις αρχαιοελληνικές λέξεις και φράσεις στη νέα ελληνική, υποστηρίζοντας την προσπάθεια των μαθητών με ερωτήσεις και προσεγγίζοντας τη γλώσσα ετυμολογικά, ώστε να διαφανεί η διαχρονία. Επ' αφορμή της μετοχής του ρήματος πίων, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν την υποενότητα Β1, όπου παρατίθεται ο λεξιλογικός πίνακας με τα ομόρριζα του ρήματος πίων.

Επιστρέφοντας στο κείμενο, σκοπός είναι να ξεκλειδώσουμε το νόημά του, ανακαλύπτοντας τι έκανε το ελάφι, γεγονός που μπορεί να αναδειχθεί αν αποδοθεί το κείμενο στα νέα ελληνικά. Ο διδάσκων έχει φτιάξει καρτέλες σε σχήμα παζλ, οι οποίες ενώνονται και σχηματίζουν την νεοελληνική απόδοση του κειμένου. Ο αριθμός των καρτελών θα προσδιοριστεί από το διδάσκοντα, είτε βάσει του αριθμού των μελών της τάξης, είτε βάσει του αριθμού των προτάσεων του κειμένου. Οι νεοελληνικές καρτέλες θα μοιραστούν τυχαία στα παιδιά και καθώς ο διδάσκων θα διαβάζει το κείμενο πρόταση-πρόταση, ταυτόχρονα όλοι οι μαθητές θα επιχειρούν να αποδίδουν το νόημα των προτάσεων αλλά και το κάθε παιδί θα ψάχνει να βρει σε ποιο σημείο του κειμένου αντιστοιχεί η καρτέλα του. Αφού οι καρτέλες μπουν σε σειρά και αποκαλυφθεί η νεοελληνική του απόδοση, θα ζητηθεί από τους μαθητές να υπογραμμίσουν πάνω στο βιβλίο τα ρήματα που δείχνουν τις ενέργειες του ελαφιού.

Εν συνεχεία, θα ζητηθεί από τους μαθητές να αναφέρουν ποια ουσιαστικά β' κλίσης περιέχονται στο κείμενο (ανάκληση πρότερης γνώσης) και να κλίνουν το ουσιαστικό □ □λαφος. Στο σημείο αυτό, ο διδάσκων θα αναφερθεί αδρομερώς στην Α' κλίση ουσιαστικών, αξιοποιώντας τη λέξη «πηγή». Οι μαθητές θα κληθούν να κλίνουν μόνοι τους το εν λόγω ουσιαστικό και κατόπιν ο διδάσκων θα διορθώσει τους γραμματικούς τύπους που αναμένεται να είναι λάθος: ονομαστική, δοτική και αιτιατική πληθυντικού. Αν υπάρχει χρόνος, θα κλιθεί και το ουσιαστικό ώρα. Επιλέγονται τα εν λόγω ουσιαστικά από την Α' Κλίση, ως πρώτη επαφή των μαθητών με αυτών, καθώς εμφανίζουν σημαντικές ομοιότητες με τα αντίστοιχα προς αυτά νεοελληνικά. Κατά την επόμενη διδακτική ώρα θα διδαχθεί εκτενέστερα η Α' κλίση των ουσιαστικών, με επαγωγική μέθοδο, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη υποενότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Σκοπός μας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τη συνέχεια της γλώσσας μας, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στα γλωσσικά στοιχεία και στους γραμματικούς τύπους, έχοντας ως εφαλτήριο την οικεία σε αυτούς νεοελληνική γλώσσα. Προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές στα ουσιαστικά Α' Κλίσης προτείνεται να αξιοποιηθούν αφενός οι ασκήσεις του βιβλίου και αφετέρου ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό υλικό με δραστηριότητες κλειστού τύπου (σωστό - λάθος, συμπλήρωση κενών, αντιστοίχισης κ.λπ.) αλλά και με γραμματικούς πίνακες που να περιέχουν τα βασικά κλιτικά παραδείγματα της α' κλίσης. Αναφορικά με τη διδασκαλία της Β2 Υποενότητας που αναφέρεται στην παραγωγή ουσιαστικών, (η οποία θα πραγματοποιηθεί τη δεύτερη διδακτική ώρα επίσης) κρίνεται ωφέλιμο να ξεκινήσει πρώτα ο εκπαιδευτικός από τις δραστηριότητες που

περιλαμβάνονται στο βιβλίο, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν επαγωγικά τη διαδικασία και να την κατανοήσουν επαρκέστερα. Εναλλακτικά, θα ήταν εποικοδομητικό να δοθούν στους μαθητές και κείμενα ή προτάσεις που να περιέχουν ουσιαστικά που να δείχνουν πρόσωπα που ενεργούν, ενέργειες, αποτελέσματα ενεργειών και ο εκπαιδευτικός να αναθέτει στους μαθητές να προσδιορίζουν το περιεχόμενο αυτών, χωρίς να έχουν έρθει εκ των προτέρων οι μαθητές σε επαφή με τη θεωρία και την ορολογία παραγωγής των ουσιαστικών. Έτσι, οι μαθητές θα μπορέσουν να αναδείξουν το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, εξάγοντας ομαλά τον κανόνα για τις παραγωγικές καταλήξεις των ουσιαστικών.

Τελική ολική προσέγγιση: Οι μαθητές παρωθούνται να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους αναφορικά με το λανθάνον διδακτικό μήνυμα του μύθου του Αισώπου, αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση, καθώς και τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους αναφορικά με το θέμα της σημασίας της εξωτερικής εμφάνισης.

Πραγματοποιείται σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας μέσω της οποίας επιδιώκεται και αξιολόγηση της νέας γνώσης.

Ανάθεση εργασιών για το σπίτι: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

- Δραστηριότητες για το κείμενο, όπως:
 - Na παρουσιάσετε το μύθο του Αισώπου σε κόμικ.
- Λεξιλογικές Δραστηριότητες, όπως:
 - 1) Na φτιάξετε προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις: πόσιμος, συμπόσιο, ηδύποτο, θερινός, εμπειρία.
 - 2) Na αναζητήσετε στα κείμενα των προηγούμενων Ενοτήτων και να καταγράψετε τα παράγωγα ουσιαστικά που δηλώνουν το πρόσωπο που ενεργεί, ενέργεια, κατάσταση, αποτέλεσμα ενέργειας.
- Ασκήσεις Γραμματικής

Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Διαμορφωτική αξιολόγηση³⁴, με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ'οίκον

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να αναγνωρίζουμε και να παρουσιάζουμε την έννοια του σχεδίου διδασκαλίας,
- να διακρίνουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου,
- να προσεγγίζουμε κριτικά το σχολικό εγχειρίδιο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου,
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου.

³⁴ Η αξιολόγηση είναι το στάδιο εκείνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παραδοσιακά αποσκοπεί στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και των μαθητών σε σχέση με το προϊόν της μάθησης. Ο ρόλος της, επομένως, είναι παιδαγωγικός, μια και θεωρείται ότι με αυτήν ολοκληρώνεται η μαθησιακή διαδικασία. Είναι αυτονόητο ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας υποβάλλει έμμεσα και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και τον τρόπο της αξιολόγησης.

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Β΄
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται κριτικά τα θεσμικά κείμενα που πλαισιώνουν τη διδακτική μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Β' Γυμνασίου.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Β' Γυμνασίου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται μια κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου.

1.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος – Όρια και Προοπτικές

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Β' Γυμνασίου επιδιώκει,

A. «Να συνεχίσουν οι μαθητές τη γνώση των βασικών στοιχείων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γλωσσικό, σημασιολογικό – λεξιλογικό επίπεδο». Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τα θεσμικά κείμενα επιδιώκουν την συνέχιση της ενασχόλησης με τα βασικά σημεία της αρχαίας ελληνικής, παραγκωνίζοντας πάλι την καλλιέργεια του αισθητικού τομέα κειμενικής ανάλυσης. Είναι σημαντικό, ωστόσο, ότι τα θεσμικά κείμενα προωθούν τη σταδιακή εμβάθυνση στους μηχανισμούς της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να αναχθεί στην κονστрукτιβιστική θεωρία για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

B. «Να συνεχίσουν τη γνώση των φαινομένων της γλώσσας μέσα από την παράλληλη και συνδυαστική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας και της νέας ελληνικής (πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία), όπου αυτό είναι εφικτό». Ο ίδιος στόχος αναφέρεται και στην Α' Γυμνασίου. Παρατηρούμε πως υιοθετείται η ίδια διδακτική μεθοδολογία για τη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, δηλαδή η επαγωγική και συνδυαστική διδασκαλία αυτών. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό και οφείλει να λειτουργεί ως βασικός άξονας της διδασκαλίας της μορφολογίας της αρχαίας ελληνικής, με τον τρόπο που αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα.

Στη Β' Γυμνασίου οι μαθητές συνεχίζουν την εκμάθηση της ετυμολογίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και συγκεκριμένα έρχονται σε επαφή με:

1. τη σύνθεση λέξεων: πρώτο συνθετικό λέξη κλιτή, δεύτερο συνθετικό λέξη άκλιτη, νόθα σύνθετα, παρασύνθετα,
2. τον τονισμό και τη σημασία των συνθέτων,
3. άλλους τρόπους σχηματισμού λέξεων (ονοματοποιία, κύρια και καταχρηστική παραγωγή),

4. την αλλαγή της σημασίας των λέξεων

Αναφορικά με τη διδασκαλία των φαινομένων της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν και να εξασκηθούν στις άλλες εγκλίσεις των βαρυτόνων φωνηεντολήκτων και αφωνολήκτων ρημάτων (υποτακτική, ευκτική, προστακτική) ενεργητικής και μέσης φωνής –ενώ στην Α' Γυμνασίου μαθαίνουν μόνο την Οριστική. Μαθαίνουν επίσης τα συχνότερα συναντώμενα συμφωνόληκτα ουσιαστικά της Γ' Κλίσης, την οποία έχουν ήδη γνωρίσει από την Α' Γυμνασίου, αλλά και τα επίθετα γ' κλίσης, τις υπόλοιπες αντωνυμίες και τη χρήση των προθέσεων και των συνδέσμων. Όσον αφορά τη σύνταξη της αρχαίας ελληνικής, οι μαθητές, μετά τα βασικά στοιχεία δομής του αρχαιοελληνικού λόγου που έχουν ήδη μάθει στην Α' Γυμνασίου, έρχονται σε επαφή με:

- α. την κατά παράταξη και καθ' υπόταξη σύνδεση των προτάσεων,
- β. τα μονόπρωτα και τα δίπρωτα ρήματα,
- γ. την επαυξημένη πρόταση,
- δ. κάποια γενικά στοιχεία των ονοματικών και επιρρηματικών προσδιορισμών,
- ε. την επιρρηματική μετοχή (συνημμένη και γενική απόλυτη),
- στ. τις δευτερεύουσες προτάσεις μόνο ως προς την εισαγωγή και την ονομασία τους,
- ζ. το ποιητικό αίτιο,
- η. τα απρόσωπα ρήματα (υποκείμενο και κάποια γενικά στοιχεία για τη δοτική προσωπική).

Αξιίζει να πούμε ότι στην Α' Γυμνασίου, οι μαθητές γνωρίζουν τα Ουσιαστικά α' και β' κλίσης, κάποια φωνηεντόληκτα και συμφωνόληκτα ουσιαστικά γ' κλίσης, τα επίθετα β' κλίσης, τις προσωπικές και τις δεικτικές αντωνυμίες, την οριστική έγκλιση μόνο, τα απαρέμφατα και τις μετοχές των βαρυτόνων φωνηεντολήκτων και αφωνολήκτων ρημάτων ενεργητικής και μέσης φωνής. Στον τομέα της σύνταξης της αρχαίας ελληνικής, οι μαθητές μαθαίνουν μόνο τη δομή της απλής πρότασης, τα μεταβατικά - αμετάβατα – συνδετικά ρήματα, τα είδη του απαρεμφάτου καθώς και τις έννοιες της ταυτοπροσωπίας και της ετεροπροσωπίας και τη γενική λειτουργία της μετοχής.

Γ. «Να μπορούν να κατανοήσουν ένα απλό, εύληπτο και ενδιαφέρον αρχαίο κείμενο και να το αποδώσουν (μεταφράσουν) σε νεοελληνικό λόγο». Από το δεύτερο τετράμηνο της Β' Γυμνασίου οι μαθητές εξετάζονται πλέον στην απόδοση (μετάφραση) των κειμένων στα νέα ελληνικά. Η σκέψη του νομοθέτη θα μπορούσε να θεωρηθεί σωστή, καθώς οι μαθητές έχουν ήδη γνωρίσει από την Α' Γυμνασίου και κατά το

πρώτο τετράμηνο της Β' Γυμνασίου τα βασικά δομικά στοιχεία του αρχαιοελληνικού λόγου και επομένως οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν σταδιακά να αποδίδουν τα κείμενα στη νέα ελληνική. Ωστόσο, αν κατά την Α' Γυμνασίου οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί με τη γλωσσική ανάλυση των κειμένων, παρά μόνο με την πραγματική, η απόδοση αυτών στη νέα ελληνική δε θα είναι μια βατή δραστηριότητα. Έτσι, κρίνεται σημαντικό να καλλιεργούνται από την Α' Γυμνασίου οι βασικές δεξιότητες προσπέλασης κειμένων, ώστε στη Β' Γυμνασίου οι μαθητές να μπορούν να αποδίδουν τα κείμενα στα νέα ελληνικά επαρκέστερα και σε δόκιμα ελληνικά.

Δ. «Να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον τους για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό με τη μελέτη ποικίλων σε θεματολογία κειμένων του αρχαίου ελληνικού κόσμου (π.χ. εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά κ.ά.». Ο στόχος αυτός αναφέρεται και στην αντίστοιχη σκοποθεσία για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου.

Οι τύποι ασκήσεων που προτείνονται από το νομοθέτη καλύπτουν όλα τα επίπεδα της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή τη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού, την κατάκτηση του λεξιλογίου και την ικανότητα κατανόησης κειμένου. Απαιτούνται τρεις κατηγορίες ασκήσεων:

α) Για τη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού αντικειμενικού τύπου:

- πολλαπλής επιλογής διαφόρων τύπων - συμπλήρωσης κενών - αντιστοίχισης, διάζευξης κ.ά.,
- μετασχηματισμού φράσεων ή προτάσεων (από τον έναν αριθμό ή χρόνο στον άλλο).

β) Για την κατάκτηση του σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας:

- αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα,
- κυριολεκτικής ή μεταφορικής χρήσης της κατάλληλης λέξης σε προτάσεις που κατασκευάζουν οι μαθητές ή που τους δίδονται,
- αντιστοίχισης λέξεων ως προς τη σημασία ή το γραμματικό τύπο,
- ετυμολογίας: δημιουργίας οικογενειών ομόρριζων λέξεων, παραγωγής, σύνθεσης ή ανάλυσης λέξεων στα συνθετικά τους.

γ) Για την κατανόηση και απόδοση του περιεχομένου των κειμένων:

- ανοικτού ή κλειστού τύπου κατά περίπτωση, που απαιτούν μία προσωπική στάση ή εκτίμηση του μαθητή για το θέμα του κειμένου, τη δράση ή τη στάση των προσώπων και τα περιγραφόμενα στοιχεία.

Κρίνουμε σκόπιμο να μην αναφερθούμε στο σχολικό εγχειρίδιο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου, καθώς ακολουθεί όμοια δόμηση με το αντίστοιχο εγχειρίδιο της

Α' Γυμνασίου, για το οποίο μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες στην προηγούμενη διδακτική ενότητα. Ωστόσο, αξίζει να πούμε ότι κατά τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι απαραίτητη η αξιοποίηση και των βιβλίων αναφοράς, δηλαδή της Γραμματικής της Αρχαίας Ελληνικής, του Συντακτικού της Αρχαίας Ελληνικής και του Λεξικού, καθώς η αξιοποίηση των εν λόγω εγχειριδίων συμβάλλει ταυτόχρονα στην επαρκέστερη και ουσιαστικότερη προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αλλά και στην σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή, στοιχείο που ανάγεται στον κονστрукτιβισμό.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται ένας διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου.

2.1 Η επιλογή της ενότητας

Τα χαρακτηριστικά της ενότητας αυτής προσφέρονται για κατάρτιση σχεδίου διδασκαλίας επειδή:

- α) Το περιεχόμενο της ενότητας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ουσιαστικό και πολυεπίπεδο διάλογο. Η ενότητα αναφέρεται στο χρέος που αναλαμβάνει ο ιστορικός συγγραφέοντας την ιστορία, το ήθος που οφείλει να τον διακρίνει και την αντικειμενική προσέγγιση της αλήθειας. Η έννοια της αλήθειας και η προσέγγισή της αποτελούν έναν εκ των δύο βασικών πυλώνων των επιστημών³⁵. Ωστόσο, κάθε επιστήμη αλλά και οι επιμέρους κλάδοι αυτών, προσεγγίζουν την αλήθεια με διαφορετικό τρόπο και από διαφορετική οπτική γωνία. Το γεγονός αυτό συνιστά το βασικό διαμορφωτικό παράγοντα της

³⁵ Οι δύο βασικοί πυλώνες κάθε επιστήμης είναι η προσέγγιση και η ανάδειξη της αλήθειας και η εξυπηρέτηση του κοινωνικού συμφέροντος.

διδασκαλίας που θα περιγραφεί παρακάτω. Οι μαθητές θα κληθούν να ερμηνεύσουν αρχικά το κείμενο και βάσει αυτού να προβληματιστούν για την έννοια της αλήθειας και τον τρόπο που καλείται ο επιστήμονας, ο θεράπων της αλήθειας και της επιστήμης να την προσεγγίζει. Κατόπιν, η έννοια της αλήθειας θα γίνει το θέμα μιας διαθεματικής διδασκαλίας και οι μαθητές θα αναλάβουν να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τη θέαση της αλήθειας από τις ανθρωπιστικές και τις θετικές σπουδές.

- β) Το κείμενο από συντακτικής και λεξιλογικής άποψης είναι σχετικά βατό και επομένως οι μαθητές μπορούν να το προσπελάσουν (με τη βοήθεια του διδάσκοντα, όπου αυτή είναι απαραίτητη) με σχετική ευκολία.
- γ) Το περιεχόμενο του κειμένου αναμένεται να προκαλέσει το ενδιαφέρον όλης της τάξης. Πέραν του ευρύτερου θέματος της «αλήθειας», το κείμενο αναφέρεται και στην ορθή στάση του ιστορικού και συνακόλουθα του οποιουδήποτε επιστήμονα, ο οποίος επιθυμεί να θεραπεύσει με πίστη και ανθρωπιστικό ήθος την επιστήμη του. Αναμένεται ότι η άποψη του Πολύβιου για παραμερισμό ή και θυσία θα λέγαμε των προσωπικών φιλιών εν όψει της αλήθειας, θα εγείρει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον αλλά και τον προβληματισμό των μαθητών.
- δ) Στα θεσμικά κείμενα προτείνεται η διαθεματική σύνδεση της Αρχαίας Ελληνικής με τη Νεοελληνική, Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Λογοτεχνία, με το μάθημα των Θρησκευτικών (θρησκευτικές αντιλήψεις και ηθική των αρχαίων, του χριστιανισμού και άλλων ανατολικών λαών), και με τις Θετικές και Κοινωνικές επιστήμες.

2.2 Παρουσίαση ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας για τη Διδακτική Ενότητα «Το χρέος του Ιστορικού» (Ενότητα 3η, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου)

Σχεδιασμός της Διδασκαλίας:

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικό εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου, Πίνακας, Κιμωλίες / Μαρκαδόροι, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές.

Σκοποί:

- 1) Να προσεγγίσουν διερευνητικά και διαθεματικά οι μαθητές την έννοια της «αλήθειας».
- 2) Να καλλιεργήσουν οι μαθητές τον ψηφιακό τους γραμματισμό και την κριτική τους σκέψη.
- 3) Να ασκηθούν οι μαθητές στη διερευνητική προσέγγιση ευρύτερων θεματικών περιοχών με τρόπο συμμετοχικό.

Στόχοι: Οι μαθητές να είναι σε θέση:

1. Να εντοπίσουν τις αρετές που πρέπει να διαθέτει ο ιστορικός.
2. Να αξιολογήσουν το ρόλο του ιστορικού, όπως περιγράφεται στο κείμενο από τον Πολύβιο.
3. Να εντοπίσουν τα θεματικά κέντρα του κειμένου.
4. Να προβληματιστούν για την ποιότητα και την αντικειμενικότητα των πηγών από όπου μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες σήμερα ώστε να προσεγγίσουμε την αλήθεια.
5. Να αντιπαραβάλουν τις απόψεις για την έννοια της αλήθειας, αντλώντας στοιχεία από πολλούς επιστημονικούς κλάδους των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών.
6. Να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης.

Υλοποίηση του Σχεδίου:

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Αξιοποιούμε τον τίτλο της ενότητας. Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν ποιο πιστεύουν ότι είναι το χρέος του ιστορικού, ποιους γνωστούς ιστορικούς που συνέγραψαν αρχαία ιστορία γνωρίζουν, αλλά και πώς φαντάζονται τη διαδικασία καταγραφής των ιστορικών γεγονότων μίας περιόδου, επιδιώκοντας να τονιστεί η σημασία της αντικειμενικότητας του ιστορικού). Στο σημείο αυτό επιδιώκεται ταυτόχρονα η ανάκληση της πρότερης γνώσης, καθώς οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν στοιχεία που γνωρίζουν από τη διδασκαλία του Ηροδότου σχετικά με τις ιστορικές μεθόδους, αλλά και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Ο διδάσκων μπορεί να σημειώνει τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα, ώστε μετά την επεξεργασία του κειμένου να

επανέλθουν στις αρχικές υποθέσεις και να διαπιστώσουν κατά πόσο αυτές επιβεβαιώθηκαν.

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Ο διδάσκων διαβάσει το κείμενο, αφού δώσει αρχικά αναγνωστική οδηγία να σημειώσουν οι μαθητές λέξεις του κειμένου που να αναδεικνύουν το χρέος που αναλαμβάνει ο ιστορικός³⁶.

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική- διερευνητική προσέγγιση, συνεργατική μάθηση:

Μετά την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν λέξεις ή φράσεις του κειμένου που αναδεικνύουν το χρέος του ιστορικού, αποδίδοντας αυτές παράλληλα στα νέα ελληνικά με τη βοήθεια του διδάσκοντα, των γλωσσικών σχολίων του εγχειριδίου και του λεξικού. Εν συνεχεία, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν τα δύο θεματικά κέντρα του κειμένου τα οποία είναι τα εξής:

- α. Αρετές του ενάρετου άντρα, στο χωρίο «□ν μὲν ο□ν ...τους φίλους». Ενδεικτική ερώτηση για να αναδειχθούν αυτές είναι: «Ποιες αρετές πρέπει, κατά τον Πολύβιο, να έχει ένας άνθρωπος;».
- β. Αρετές του ιστορικού, στο χωρίο: «□ταν δὲ τὸ τ□ς □στορίας ...□νωφελὲς γίνεται διήγημα». Ενδεικτικές ερωτήσεις για να εντοπίσουν οι μαθητές τις εν λόγω αρετές είναι:
 - α. «Ποιες αρετές πρέπει να έχει ο ιστορικός;»
 - β. «Πότε η ιστορία γίνεται «□νωφελὲς διήγημα;»

Κατά τη διάρκεια της προσέγγισης του κειμένου και με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου αυτού, ο διδάσκων οφείλει να παροτρύνει τους μαθητές να συμβουλευούνται τα γλωσσικά και τα ερμηνευτικά σχόλια του κειμένου, αλλά και να υποβάλει πρόσθετες και διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να εξαχθεί το γενικό συμπέρασμα ότι ο ιστορικός οφείλει να είναι σε κάθε περίπτωση δίκαιος, αμερόληπτος και αντικειμενικός. Οφείλουμε, παράλληλα να αναδείξουμε και την κριτική ικανότητα

³⁶ Ο ιστορικός έχει υπέρτατο χρέος να είναι αντικειμενικός, αμερόληπτος και κυρίως θηρευτής της αλήθειας, σύμφωνα με τον ιστορικό Πολύβιο.

που, σύμφωνα με το κείμενο, διαθέτει ο σωστός ιστορικός, ο οποίος εκτιμά και αξιολογεί αντικειμενικά τα γεγονότα, τις ενέργειες και τις επιλογές των προσώπων και, αφού μελετήσει όλες τις πηγές, εξάγει αντικειμενικά συμπεράσματα για το ποιος ενήργησε σωστά και αποτελεσματικά σε ορισμένη στιγμή και ποιος όχι.

Ένα εξίσου αξιόλογο στοιχείο που θα μπορούσε να αναδειχθεί κατά τη διδακτική προσέγγιση της εν λόγω ενότητας είναι το γεγονός ότι η ιστορία μίας εποχής δεν γράφεται παράλληλα με τα γεγονότα. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν τόσο τη διαδικασία της συγγραφής της ιστορίας μιας περιόδου, όσο κυρίως τη δυσκολία αντικειμενικής προσέγγισης της αλήθειας.

Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου, όταν συναντήσουν οι μαθητές το απαρέμφατο κοσμεῖν, καλούνται να μελετήσουν το λεξιλογικό πίνακα Β1 που αναφέρεται στα ομόρριζα του ρήματος κοσμέω, -ει. Προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές και να ανακαλέσουν και πρότερες γνώσεις σχετικά με την παραγωγή ουσιαστικών, μελετούν αρχικά το συγκεκριμένο λεξιλογικό πίνακα και έπειτα πραγματοποιούν τη δραστηριότητα 3 του σχολικού εγχειριδίου:

Να κατατάξετε τις ομόρριζες του ρήματος κοσμεῖν λέξεις της α.ε. που περιλαμβάνει ο παραπάνω πίνακας σε κατηγορίες ανάλογα με αυτό που δηλώνουν. Θυμηθείτε όσα διδαχθήκατε στο κεφάλαιο της παραγωγής στην προηγούμενη τάξη:

ουσιαστικά				επίθετα
πρόσωπο που ενεργεί	ενέργεια, κατάσταση	αποτέλεσμα ενέργειας	ουσιαστικό παράγωγο από επίθετο	

Επ' αφορμή επίσης του επιθέτου «φιλόπατρις» που βρίσκεται στο κείμενο της ενότητας, οι μαθητές προσεγγίζουν επαγωγικά και την ενότητα β2, που αναφέρεται στην παραγωγή λέξεων με πρώτο συνθετικό κλιτή λέξη και εκπονούν μία εκ των δύο δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Η συγκεκριμένη ενότητα περιέχει τη διδασκαλία των συμφωνόληκτων της Γ' Κλίσης, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με αφορμή το ουσιαστικό ἰσχυρῆ. Αντίστοιχα, κατά

την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, ο διδάσκων οφείλει να αναδείξει την κατά παράταξη και καθ' υπόταξη σύνταξη, παρουσιάζοντας την ταυτότητα των κύριων και δευτερευουσών προτάσεων. Αφού αναδειχθεί η σχέση των προτάσεων του κειμένου μεταξύ τους, κατά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του, ο διδάσκων αναφέρει τα στοιχεία θεωρίας της παρατακτικής και της υποτακτικής σύνδεσης, συζητώντας με τους μαθητές και για άλλα παραδείγματα που να εμπίπτουν σε παρατακτική και υποτακτική σύνταξη προτάσεων. Τονίζουμε εκ νέου σε αυτό το σημείο ότι η διδασκαλία των γραμματικών και των συντακτικών φαινομένων πρέπει να γίνεται εφόσον οι μαθητές τα έχουν εντοπίσει μέσα στα κείμενα και ακολούθως να έρχονται σε επαφή με την ειδική ορολογία και τη θεωρία τους. Η επαγωγική προσέγγιση είναι πιο αποδοτική καθώς έτσι ο μαθητής ενεργοποιείται, δοκιμάζει τις δυνατότητές του και εν τέλει μαθαίνει ουσιαστικότερα και επί της πράξης τους θεωρητικούς κανόνες της μορφολογίας και της σύνταξης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Εφόσον, οι μαθητές ολοκληρώσουν την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και κατανοήσουν το περιεχόμενό του, αλλά και τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που ανακύπτουν, περνάμε στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας, η οποία θα εκπονηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές χωρίζονται σε τυχαίες ομάδες μεικτού τύπου και καλούνται να προσεγγίσουν διαθεματικά την έννοια της αλήθειας, αντλώντας πληροφορίες από το διαδίκτυο αλλά και από παράλληλα κείμενα. Η εργασία τους μπορεί να παρουσιαστεί είτε σε μορφή γραπτού κειμένου είτε σε παρουσίαση Power Point, αν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ και επαρκεί ο διδακτικός χρόνος.

Οι μαθητές χωρίζονται στις εξής τέσσερις ομάδες και αναλαμβάνουν να εκπονήσουν τα ακόλουθα έργα:

- A. Οι ιστορικοί: Με βάση το κείμενο της ενότητας και τα παράλληλα κείμενα που παρατίθενται στο Επίμετρο, να καταγράψετε τις απόψεις των ιστορικών για την προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας. Έπειτα, να αναφέρετε στο κείμενό σας πώς εσείς οι ίδιοι αντιλαμβάνεστε τον όρο «ιστορική αλήθεια».
- B. Οι φιλόσοφοι ανθρωπιστές: Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο την έννοια της αλήθειας, όπως αυτή παρουσιάζεται στη μητέρα των επιστημών Φιλοσοφία. Αναζητήστε όρους όπως: Σωκράτης, Αριστοτέλης, Πλάτων, Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία και Αλήθεια. Πώς προσεγγίζει την αλήθεια η Φιλοσοφία; Καταγράψτε τα ευρήματά σας σε μορφή σημειώσεων.

- Γ. Οι θετικοί επιστήμονες: Αφού αναζητήσετε στο διαδίκτυο τον τρόπο προσέγγισης της αλήθειας από τους θετικούς επιστήμονες (μαθηματικοί, χημικοί, φυσικοί, βιολόγοι κ.λπ.) και αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες σας, να παρουσιάσετε σε δύο τουλάχιστον παραγράφους τον όρο «επιστημονική αλήθεια».
- Δ. Οι θεολόγοι: Αφού αναζητήσετε στο διαδίκτυο τις απόψεις της θρησκείας για την αλήθεια και την προσέγγισή της, να διαμορφώσετε ένα κείμενο που να περιγράφει τον όρο «θεολογική αλήθεια».

Αναμένεται οι μαθητές μέσα από την έρευνα στο διαδίκτυο αλλά και αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους να διαμορφώσουν κείμενα που να αναδεικνύουν την πολλαπλότητα και την αντιφατικότητα που διακρίνει την αλήθεια ως έννοια. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του θέματος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αναζητήσουν από κοινού τα στοιχεία του κειμένου. Διασφαλίζεται, με τον τρόπο αυτό, ευχάριστο κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Μόλις ολοκληρωθεί η διερευνητική προσέγγιση του θέματος από τις ομάδες των μαθητών θα ακολουθήσει η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από τα μέλη της κάθε ομάδας και ο σχολιασμός τους. Ο ρόλος του φιλολόγου στο στάδιο αυτό πρέπει να είναι καθοδηγητικός για την οργάνωση της σκέψης των μαθητών και την ολοκλήρωση της προσέγγισης της έννοιας της αλήθειας.

Τελική ολική προσέγγιση -αξιολόγηση της νέας γνώσης: Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τους προβληματισμούς τους για την έννοια της αλήθειας, για τη δυσκολία που διακρίνει την προσέγγισή της, αλλά και την ανάγκη για αντικειμενική και σφαιρική ενημέρωση, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπως η σύγχρονη όπου η προπαγάνδα και η παραπληροφόρηση ανθούν. Επίσης, ο διδάσκων παρωθεί τους μαθητές να αναφέρουν απορίες σχετικά με τα όσα διδάχθηκαν. Πραγματοποιείται σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας μέσω της οποίας επιδιώκεται και αξιολόγηση της νέας γνώσης.

Ανάθεση εργασιών: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

- Δραστηριότητες για το κείμενο, όπως:

Είναι τα σύγχρονα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ο γραπτός και ηλεκτρονικός τύπος) πηγή αξιόπιστων ιστορικών στοιχείων, που θα αξιοποιήσει ο ιστορικός της εποχής μας; Πιστεύετε ότι πληρούν τις προϋποθέσεις που θέτει ο Πολύβιος; Να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα από την εμπειρία σας.

- Λεξιλογικές Δραστηριότητες, όπως αυτές που βρίσκονται στην Ιστοσελίδα του Ελληνικού Πολιτισμού.
(Στο αντίστοιχο σημείο του ηλεκτρονικού υλικού μπορείτε να κατεβάσετε το Αρχείο 1. Λεξιλογικές Ασκήσεις Ελληνικού Πολιτισμού)
- Ασκήσεις Γραμματικής και Συντακτικού.

Αξιολόγηση της Διδασκαλίας:

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων,
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών,
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ'οίκον.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να προσεγγίζουμε κριτικά τα θεσμικά κείμενα του διδακτικού αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου, καθώς και
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 9. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Γ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται κριτικά τα θεσμικά κείμενα που πλαισιώνουν τη διδακτική μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ Γ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο χαρακτηρίζεται για τον ανθρωποκεντρικό του χαρακτήρα και για την αρχαιογνωστική του στόχευση. Παράλληλα, στους βασικούς στόχους του μαθήματος συγκαταλέγεται και ο **μορφωτικός-ανθρωπιστικός**, ο οποίος συντελείται με τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, μέσα από την παράλληλη μελέτη της **αρχαίας ελληνικής γλώσσας**. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα, πέρα από την ανθρωπιστική παιδεία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας στους μαθητές, έχοντας ως κεντρικό άξονα τον άνθρωπο και τη δράση του, η οποία πάντα παρουσιάζεται υπό το πρίσμα της πολιτισμικής εξέλιξης.

μορφωτικός-ανθρωπιστικός:

Σύμφωνα με το Βερτσέτη (2003), ο σκοπός του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών είναι ανθρωπιστικός - παιδευτικός. Ειδικότερα, οι στόχοι του μαθήματος μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

1. *Γλωσσικός στόχος:* Διευκολύνεται η κατανόηση σε βάθος των κειμένων μέσα από επεξεργασία της μορφής και του περιεχομένου αυτών. Παράλληλα, μέσα από την προσέγγιση των αρχαιοελληνικών κειμένων κατανοείται καλύτερα η Νέα Ελληνική, ενώ παρέχεται και μία γενικότερη παιδευτική καλλιέργεια – ειδολογική μόρφωση, καθώς η πειθαρχημένη δομή των αρχαίων και ο στοχασμός που καλλιεργούν βοηθούν στην όξυνση της κριτικής σκέψης των μαθητών.
2. *Ιστορικός/ Εθνικός στόχος:* Προωθείται η γνωριμία με τον αρχαίο κόσμο και η διαμόρφωση της ιστορικής μνήμης και συνείδησης. Παράλληλα, η γνωριμία με τα αρχαιοελληνικά ιδεώδη μπορεί να εμφυσήσει στο μαθητή την έννοια του ανθρωπισμού, η οποία αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού.
3. *Πνευματικός στόχος:* Τα Αρχαία Ελληνικά δύνανται να παρέχουν τα κίνητρα στους μελετητές, ώστε να καλλιεργούνται πνευματικά. Παράλληλα, ο πνευματικός πλούτος της Αρχαίας Ελληνικής μπορεί να μυήσει τους μαθητές στα καίρια προβλήματα και τα φιλοσοφικά ζητήματα που απασχόλησαν τον άνθρωπο και θα τον απασχολούν στο διηνεκές του χρόνου.
4. *Ειδολογικός στόχος:* Η μελέτη του αρχαιοελληνικού πλούτου οδηγεί στην

εξύψωση των πνευματικών λειτουργιών του ανθρώπου αλλά και στη διαμόρφωση κρίσης και πειθαρχίας στη σκέψη (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992:70).

5. *Αισθητικός – λογοτεχνικός στόχος:* Μέσα από την ενασχόληση με τα Αρχαία Ελληνικά καλλιεργείται το καλαισθητικό αισθητήριο στους μελετητές.
6. *Ηθικός στόχος:* Τα Αρχαία Ελληνικά συμβάλλουν στη διαμόρφωση ανθρωπιστικής συνείδησης και ήθους, καθώς και στην ορθή κοινωνική συμπεριφορά και τη δημιουργία πολιτικού ήθους.

αρχαίας ελληνικής γλώσσας:

Σύμφωνα με το Βερτσέτη (2003), τα γνωρίσματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και είναι τα εξής:

1. Τα αρχαιοελληνικά κείμενα προάγουν το σεβασμό στην ανθρώπινη προσωπικότητα και αναδεικνύουν την τάση του αρχαίου ανθρώπου προς την ελευθερία. Έτσι, ο πολιτισμός που διαμορφώνουν είναι αμιγώς ανθρωποκεντρικός.
2. Ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός μάς κληροδότησε τις διαχρονικές αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το θεμέλιο όλων των σύγχρονων επιστημών, της έρευνας και της επιστημονικής παρατήρησης.
3. Τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας χαρακτηρίζονται από διδακτικό πνεύμα, καθώς ενσαρκώνουν βιώματα, τα οποία μεταγγίζουν εμπειρίες στους αναγνώστες, καλλιεργώντας την ενσυναίσθησή τους.

Στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο εντάσσονται, εντός των άλλων, και οι επιδιώξεις «να γνωρίσουν οι μαθητές την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, με την οποία συνδέεται άρρηκτα ο νεοελληνικός πολιτισμός και η οποία αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού» καθώς και να επικοινωνήσουν με περισσότερα κείμενα που προβάλλουν τη σπουδαιότητα του αρχαίου κόσμου αλλά και συνδέονται ρεαλιστικά με τη σύγχρονη ζωή.

Έτσι, το κανονιστικό πλαίσιο προωθεί μια κειμενοκεντρική θα λέγαμε προσέγγιση του ανθρώπου στο διηνεκές του χρόνου. Μέσα από την προσέγγιση, την επεξεργασία, την κατανόηση και την ερμηνεία των κειμένων, μπορούμε να έρθουμε ένα βήμα πιο κοντά στη θεώρηση του ανθρώπου ως κέντρο του κόσμου. Το σκοπό αυτό αναλαμβάνει να υπηρετήσει το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται μια κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου.

1.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος – Όρια και προοπτικές

Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου αποτελείται από δύο -διακριτά μεν αλληλοσυμπληρούμενα δε- μέρη: Το **πρώτο μέρος** της είναι η συνέχιση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με το πρότυπο που έχει χαραχτεί από την Α' Γυμνασίου, ενώ το δεύτερο είναι η ερμηνευτική προσέγγιση του έργου του Αρριανού «Αλεξάνδρου Ανάβασις».

πρώτο μέρος:

Το ένα μέρος της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής στη Γ' Γυμνασίου περιλαμβάνει 12 ενότητες γλωσσικής διδασκαλίας και το δεύτερο 4-6 ενότητες ερμηνείας συνεχούς κειμένου (από το πρωτότυπο). Οι ενότητες αυτές περιέχουν αποσπάσματα από την Αλεξάνδρου Ανάβαση του Αρριανού, τα οποία προβάλλουν την εκστρατεία και την προσωπικότητα του Αλεξάνδρου.

Τα θεσμικά κείμενα για τη Γ' Γυμνασίου προτάσσουν **παρόμοιες επιδιώξεις** με αυτές που σημειώνονται και στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Ωστόσο, στη Γ' Γυμνασίου επιδιώκεται πλέον η ενασχόληση με πιο σύνθετα γλωσσικά, γραμματικοσυντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να ασκηθούν στην κατανόηση και μετάφραση εκτενέστερων αποσπασμάτων συνεχούς κειμένου, μέσα από τη διδασκαλία της Αλεξάνδρου Ανάβασης. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν όσα ήδη έχουν γνωρίσει και όσες γνώσεις έχουν οικοδομήσει στις 3 τάξεις του Γυμνασίου στο ιστορικό κείμενο του Αρριανού, το οποίο αναλαμβάνουν να προσεγγίσουν **γλωσσικά και πραγματολογικά**. Παράλληλα, η επιδίωξη αυτή του Υπουργείου Παιδείας να προσεγγίσουν οι μαθητές μεγαλύτερα αποσπάσματα συνεχούς αρχαιοελληνικού λόγου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την μετάβαση στην Α' Λυκείου και την γλωσσική-ερμηνευτική προσέγγιση των Αρχαίων Ελλήνων Ιστοριογράφων. Είναι πολύ θετικό το στοιχείο ότι τα θεσμικά κείμενα χαρακτηρίζονται από σπειροειδή μορφή, εμβαθύνοντας σταδιακά στις λεπτομέρειες της γλώσσας, της γραμματικής και της σύνταξης, ενώ παράλληλα προωθούν στη βαθμιαία οικοδόμηση της νέας γνώσης βάσει της πρότερης.

παρόμοιες επιδιώξεις:

Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ορίζει για τη Γ' Γυμνασίου τους εξής στόχους:

Α. Να συνεχίσουν οι μαθητές τη γνώση των βασικών στοιχείων της αρχαίας

ελληνικής γλώσσας στο γλωσσικό, σημασιολογικό – λεξιλογικό επίπεδο.

- Β. Να συνεχίσουν οι μαθητές τη γνώση των φαινομένων της γλώσσας μέσα από την παράλληλη και συνδυαστική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής και της νέας ελληνικής (πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία), όπου αυτό είναι εφικτό.
- Γ. Να μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές ένα εύληπτο και ενδιαφέρον αρχαίο κείμενο, να το αποδώσουν και να το μεταφράσουν σε νεοελληνικό λόγο.
- Δ. Να αντιληφθούν οι μαθητές τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας ως δημιουργού και φορέα ιδεών και αξιών του ελληνικού πολιτισμού, καθώς και των στοιχείων πολιτισμικής συνέχειας.
- Ε. Να καλλιεργήσουν οι μαθητές το ενδιαφέρον τους για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό με τη μελέτη ποικίλων σε θεματολογία κειμένων του αρχαίου ελληνικού κόσμου (π.χ. εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά κ.ά).

γλωσσικά και πραγματολογικά:

Οι στόχοι που θέτει το κανονιστικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Αλεξάνδρου Ανάβασης είναι οι εξής:

- Α. Να ασκηθούν οι μαθητές στην κατανόηση και μετάφραση εκτενέστερων αποσπασμάτων συνεχούς κειμένου.
- Β. Να γνωρίσουν την προσωπικότητα του Μ. Αλεξάνδρου όχι μόνο ως στρατιωτικής και πολιτικής ιδιοφυΐας αλλά και ως ανθρώπου στις σχέσεις του με τους στρατιώτες του, τους φίλους και τους αντιπάλους του.

Η στόχευσή τους λοιπόν είναι εναργώς γλωσσική και πραγματολογική.

Και στο επίπεδο της διδασκαλίας των φαινομένων της γραμματικής και της σύνταξης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας παρατηρείται η επιδίωξη του Υπουργείου για ενασχόληση και εμβάθυνση σε πιο **σύνθετα μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα**, ενώ και η προτεινόμενη **τυπολογία ασκήσεων** παραμένει όμοια με αυτή της Β' Γυμνασίου. Ενδιαφέρον προκαλούν οι προτεινόμενες διαθεματικού και βιωματικού τύπου εργασίες όπου επιδιώκεται και η χρήση ΤΠΕ, με θέματα που αφορούν τον έρωτα, την αγάπη και τη γονική στοργή και η σύνδεσή τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Λογοτεχνία, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή). Είναι σημαντικό το γεγονός ότι υπάρχει μέριμνα για αναγωγή του αρχαίου κόσμου στο σήμερα και συσχέτιση των στοιχείων που συνέθεσαν το παρελθόν με τη σύγχρονη εποχή. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να «δει τον εαυτό του» μέσα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και να συναισθανθεί τη συνέχεια της γλώσσας και του πολιτισμού.

σύνθετα μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα:

Τα γραμματικά φαινόμενα που καλούνται να διδαχτούν οι μαθητές στη Γ' Γυμνασίου είναι τα ακόλουθα:

- Ο αόριστος β' των βαρυτόνων φωνηεντολήκτων και αφωνολήκτων ρημάτων ενεργητικής και μέσης φωνής.
- Η παθητική φωνή (μέλλων – αόριστος).
- Τα συνηρημένα ρήματα εις -άω, -έω, -όω.
- Ο μέλλων και ο αόριστος των ημιφωνόληκτων ρημάτων.
- Μερικά ανώμαλα ονόματα (παις, γυνή, ναυς, χείρ).
- Τα ομαλά παραθετικά των επιθέτων και των επιρρημάτων και τα συχνότερα ανώμαλα.

Αντίστοιχα, τα φαινόμενα της σύνταξης του αρχαίου λόγου που διδάσκονται οι μαθητές στη Γ' Γυμνασίου είναι τα εξής:

- Οι προτάσεις και τα είδη τους.
- Οι δευτερεύουσες προτάσεις. Ο τρόπος εισαγωγής και η ονομασία τους. Ο κύριος τρόπος εκφοράς τους γενικά.
- Περισσότερα για το αντικείμενο (ειδικότερα των δίπτωτων ρημάτων).
- Περισσότερα για την κατηγορηματική μετοχή.
- Η σύγκριση. Ο β' όρος της σύγκρισης και ο γενικός τρόπος εκφοράς του.
- Δυνητικό, υποθετικό και αοριστολογικό αν. Η απόδοσή του στη νέα ελληνική.

τυπολογία ασκήσεων:

Το Υπουργείο ορίζει να ανατίθενται δραστηριότητες στους μαθητές που να καλύπτουν όλα τα επίπεδα της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή τη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού, την κατάκτηση του λεξιλογίου και την ικανότητα κατανόησης και μετάφρασης κειμένου. Έτσι, απαιτούνται τρεις κατηγορίες ασκήσεων:

α) Για τη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού, αντικειμενικού τύπου:

- πολλαπλής επιλογής διαφόρων τύπων - συμπλήρωσης κενών - αντιστοίχισης, διάζευξης κ.ά.,
- μετασχηματισμού φράσεων ή προτάσεων (από τον έναν αριθμό ή χρόνο στον άλλο).

β) Για την κατάκτηση του σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας:

- αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα,
- κυριολεκτικής ή μεταφορικής χρήσης της κατάλληλης λέξης σε προτάσεις που κατασκευάζουν οι μαθητές ή που τους δίδονται,
- αντιστοίχισης λέξεων ως προς τη σημασία ή το γραμματικό τύπο,
- ετυμολογίας: δημιουργίας οικογενειών ομόρριζων λέξεων, παραγωγής,

σύνθεσης ή ανάλυσης λέξεων στα συνθετικά τους.

γ) Για την κατανόηση και μετάφραση ενός κειμένου:

- ανοικτού ή κλειστού τύπου κατά περίπτωση, που απαιτούν μία προσωπική στάση ή εκτίμηση του μαθητή για το θέμα του κειμένου, τη δράση ή τη στάση των προσώπων και τα περιγραφόμενα στοιχεία.

Ένα σημαντικό στοιχείο των διαθεματικών εργασιών, το οποίο κρίνεται αξιόλογο να αναφερθεί, είναι η προτεινόμενη καταγραφή επιστημονικών και τεχνικών όρων της ελληνικής γλώσσας και συσχέτισή τους με τη σύγχρονη ορολογία, καθώς και η σύνδεση των γλωσσικών φαινομένων της αρχαίας και νέας ελληνικής με ανάλογα των ομιλούμενων, σήμερα, ευρωπαϊκών γλωσσών. Στην επιδίωξη αυτή βλέπουμε τα πρώτα σπέρματα παράλληλης και αντιπαραβολικής θεώρησης των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας, ελπίζοντας ότι κατά το σχεδιασμό και τη σύνταξη των επόμενων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ το στοιχείο αυτό θα διαπνέει τόσο τη στοχοθεσία του μαθήματος όσο και τα σχολικά εγχειρίδια.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τα θεσμικά κείμενα επιδιώκουν την συνέχιση της ενασχόλησης με τα βασικά σημεία της αρχαίας ελληνικής. Είναι σημαντικό, ωστόσο, ότι τα θεσμικά κείμενα προωθούν τη σταδιακή εμβάθυνση στους μηχανισμούς της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να αναχθεί στην κονστрукτιβιστική θεωρία για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Υιοθετείται και πάλι η επαγωγική και συνδυαστική διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, ενώ και η δόμηση του εγχειριδίου παραμένει όμοια με αυτές των αντίστοιχων εγχειριδίων της Α' και Β' Γυμνασίου. Αξίζει να αναφέρουμε εκ νέου, βέβαια, ότι κατά τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι απαραίτητη η αξιοποίηση και των βιβλίων αναφοράς, δηλαδή της Γραμματικής της Αρχαίας Ελληνικής, του Συντακτικού της Αρχαίας Ελληνικής και του Λεξικού, καθώς η αξιοποίηση των εν λόγω εγχειριδίων συμβάλλει ταυτόχρονα στην επαρκέστερη και ουσιαστικότερη προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αλλά και στην σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή, στοιχείο που ανάγεται στον κονστрукτιβισμό.

Αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο του Αρριανού, αυτό αποτελείται από:

- 1) Μία εκτενή εισαγωγή, η οποία περιέχει γραμματολογικά στοιχεία για τον Αρριανό (Βίος, Έργα, Ιστορικές Πηγές) καθώς και πληροφορίες για το Μέγα Αλέξανδρο.
- 2) Αποσπάσματα από τέσσερα βιβλία της Αλεξάνδρου Ανάβασης, τα οποία συνοδεύονται από περίληψη, γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια καθώς και ασκήσεις (ερμηνευτικές, γλωσσικές, γραμματικοσυντακτικές)

- 3) Επτά Θέματα για συζήτηση (αξιοποίηση παράλληλων κειμένων, ασκήσεις κριτικού τύπου).
- 4) Χρονολογικό πίνακα.

Μορφολογικά, το εν λόγω εγχειρίδιο δεν μοιάζει με τα υπόλοιπα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, ωστόσο περιέχει αρκετούς χάρτες καθώς και εικόνες με μη πληροφοριακό χαρακτήρα. Η δόμηση του βιβλίου προσιδιάζει στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο των Αρχαίων Ελλήνων Ιστοριογράφων, αναδεικνύοντας την επιδίωξη του Υπουργείου να έχουν έρθει σε επαφή οι μαθητές με την επεξεργασία και την ερμηνευτική προσέγγιση συνεχούς αρχαιοελληνικού κειμένου πριν την Α' Λυκείου. Αναφορικά με τη δυσκολία του κειμένου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι βατό για το μαθητή της Γ' Γυμνασίου, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι έχουν καλλιεργηθεί δεξιότητες προσπέλασης κειμένων και ότι οι μαθητές έχουν εξασκηθεί στην ερμηνευτική προσέγγιση και στην απόδοση αρχαιοελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται ένας διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα, της ενότητας 4, η οποία τιτλοφορείται ως «Τα πλεονεκτήματα της ειρήνης» και συνιστά απόσπασμα από το έργο του Ισοκράτη «Περί ειρήνης».

2.1 Η επιλογή της ενότητας

Τα χαρακτηριστικά της ενότητας αυτής προσφέρονται για κατάρτιση σχεδίου διδασκαλίας επειδή:

α) Το περιεχόμενο της ενότητας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ουσιαστικό και πολυεπίπεδο διάλογο, με σημαντικές αναγωγές στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η ενότητα αναφέρεται στην αξία της ειρήνης, η οποία αποτελούσε και αποτελεί το βασικότερο ζητούμενο για την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων. Δεδομένου ότι ο σύγχρονος κόσμος έρχεται αντιμέτωπος με συνεχείς πολεμικές συγκρούσεις και τρομοκρατικές επιθέσεις, ο λόγος του Ισοκράτη για τα πλεονεκτήματα της ειρήνης παραμένει πιο επίκαιρος από ποτέ. Η διασύνδεση του κειμένου με το σήμερα θα αποτελέσει βασικό διαμορφωτικό παράγοντα της διδασκαλίας που θα περιγραφεί στη συνέχεια. Οι μαθητές θα κληθούν να ερμηνεύσουν αρχικά το κείμενο και βάσει αυτού

να προβληματιστούν και να εκθέσουν τις απόψεις τους για τη σύγχρονη εποχή και τη σημασία της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών, η οποία μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο σε επίπεδο οικονομικό όσο κυρίως σε κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο.

β) Το κείμενο από συντακτικής και λεξιλογικής άποψης είναι σχετικά βατό και επομένως οι μαθητές μπορούν να το προσπελάσουν (με τη βοήθεια του διδάσκοντα, όπου αυτή είναι απαραίτητη) με σχετική ευκολία.

γ) Το περιεχόμενο του κειμένου αναμένεται να προκαλέσει το ενδιαφέρον όλης της τάξης. Στην εποχή μας η ειρήνη είναι το πιο επιτακτικό αίτημα των λαών. Οι μαθητές, αν και δεν βιώνουν άμεσα πολεμικές συγκρούσεις, πληροφορούνται για τα αντίστοιχα τεκταινόμενα όλου του κόσμου, τόσο μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης όσο κυρίως μέσω του μεταναστευτικού ζητήματος που έχει κληθεί η Ελλάδα να αντιμετωπίσει. Επομένως, η αξία της ειρήνης δεν είναι απλώς μια ακόμα θεωρητική συζήτηση που μπορεί να ανακύψει στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά μια αδήριτη ανάγκη για το σύγχρονο κόσμο.

2.2 Παρουσίαση ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας

Παρουσίαση ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας για τη Διδακτική Ενότητα «Τα πλεονεκτήματα της ειρήνης» (Ενότητα 4η, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου):

Σχεδιασμός της διδασκαλίας

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική.

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική.

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη – Όλο.

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος).

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικό εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου, Πίνακας, Κιμωλίες / Μαρκαδόροι, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές.

Σκοποί:

- 1) Να προσεγγίσουν διαχρονικά το αίτημα για έναν ειρηνικό κόσμο.
- 2) Να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες επιχειρηματολογίας.
- 3) Να ασκηθούν οι μαθητές στη διερευνητική προσέγγιση ευρύτερων θεματικών περιοχών με τρόπο συμμετοχικό.

Στόχοι: Οι μαθητές να είναι σε θέση:

1. Να εντοπίσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ευδαιμονία της Αθήνας σύμφωνα με τον Ισοκράτη.
2. Να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους αναφορικά με το πώς συμβάλλει η ελεύθερη βούληση στον σχηματισμό και στη λειτουργία μιας συμμαχίας σύμφωνα με τον Ισοκράτη.
3. Να αποδώσουν το κείμενο στη νέα ελληνικά, αξιοποιώντας παράλληλες νεοελληνικές μεταφράσεις.
4. Να συντάξουν ένα επιχειρηματολογικό προφορικό κείμενο για την αξία της ειρήνης σήμερα.

Υλοποίηση του σχεδίου

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή αφόρμηση: Αξιοποιούμε τον τίτλο της ενότητας, προτρέποντας τους μαθητές να αναφέρουν ποια θεωρούν οι ίδιοι ως πλεονεκτήματα της ειρήνης. Όσα αναφέρουν οι μαθητές είναι σημαντικό να σημειώνονται στον πίνακα, όχι μόνο για να εξασφαλίζεται η εποπτεία αλλά και για να αποκτούν κίνητρα συμμετοχής, εφόσον βλέπουν ότι οι προσπάθειες επιβραβεύονται. Η αξιοποίηση του τίτλου εν προκειμένω δεν επιτυγχάνει μόνο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά συμβάλλει και στην εισαγωγή στο θέμα του κειμένου με τρόπο που προσιδιάζει στη διατύπωση ερευνητικών -θα λέγαμε- υποθέσεων.

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Ο διδάσκων διαβάζει δυνατά και με χρωματισμένη φωνή το κείμενο, αφού δώσει αρχικά αναγνωστική οδηγία να σημειώσουν οι μαθητές στο κείμενο τα πλεονεκτήματα της ειρήνης, όπως τα αναφέρει ο Ισοκράτης. Προτείνεται να διανέμεται στους μαθητές εκπαιδευτικό υλικό, όπου το κείμενο θα παρατίθεται με συντακτική αναδιάταξη των όρων, προκειμένου να διευκολύνονται οι μαθητές στην απόδοσή του στα νέα ελληνικά. Αξίζει βέβαια να τονίσουμε ότι η εν λόγω πρακτική οφείλει να πάψει να υιοθετείται σταδιακά κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ούτως ώστε οι μαθητές να καταστούν γνωστικά αυτόνομοι και αυτοδύναμοι. Η συνεχής παροχή υποστηρικμάτων στους μαθητές δεν τους βοηθά να περάσουν από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση, όπως άλλωστε υποστηρίζει και η θεωρία της Υποστήριξης (scaffolding) του Lev Vygotsky (Φρυδάκη, 2009).

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική- διερευνητική προσέγγιση:

Διδακτική επισήμανση: Είναι σημαντικό κατά τη διδασκαλία του εν λόγω κειμένου να διαφανεί ότι πρόκειται για το κειμενικό είδος του ρητορικού προτρεπτικού λόγου και να εντοπιστεί η επιχειρηματολογία του. Τα στοιχεία αυτά δεν θα αποτελέσουν μόνο βασικό διαμορφωτικό παράγοντα της ερμηνευτικής προσέγγισης του κειμένου, αλλά ευκαίω θα ήταν να αποτελέσουν τη βάση για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας στους μαθητές, οι οποίες είναι βασικές όχι μόνο για τη σχολική τους εκπαίδευση και επίδοση αλλά και τη ζωή τους γενικά.

Μετά την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην αναγνωστική οδηγία, αναφέροντας λέξεις ή φράσεις οι οποίες αντιστοιχούν στα πλεονεκτήματα της ειρήνης, σύμφωνα με τον Ισοκράτη, αποδίδοντας παράλληλα αυτές στα νέα ελληνικά με τη βοήθεια του διδάσκοντα, των γλωσσικών σχολίων του εγχειριδίου και του λεξικού. Ο διδάσκων δημιουργεί δύο στήλες στον πίνακα για την ειρήνη και τον πόλεμο και σημειώνοντας (σε αρχαία και νέα ελληνικά) τις εν λόγω λέξεις- φράσεις που χρησιμοποιεί ο Ισοκράτης για την ειρήνη αλλά και τις αντίστοιχες για τον πόλεμο.

Κατά τη διάρκεια της προσέγγισης του κειμένου και με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου αυτού, ο διδάσκων οφείλει να παροτρύνει τους μαθητές να συμβουλευούνται τα γλωσσικά και τα ερμηνευτικά σχόλια του κειμένου, αλλά και να υποβάλει πρόσθετες και διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της ειρήνης.

Το κείμενο εντάσσεται, παράλληλα, στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό του πλαίσιο, με τη βοήθεια του εισαγωγικού του σημειώματος και του ερμηνευτικού σχολίου που συμπεριλαμβάνεται στο εγχειρίδιο, ενώ διερευνάται και η κοινωνική ταυτότητα του συγγραφέα – ρήτορα. Προκειμένου, δε, η μεταφραστική διαδικασία να είναι περισσότερο ωφέλιμη για τους μαθητές, ο διδάσκων διανέμει σε αυτούς τουλάχιστον δύο δόκιμες και διαφορετικές νεοελληνικές αποδόσεις του χωρίου, αποσκοπώντας να τις προσεγγίσουν κριτικά και να συντάξουν εντέλει ο καθένας την πιο ταιριαστή στο αρχαιοελληνικό κείμενο νεοελληνική απόδοση. Η μεταφραστική διαδικασία γίνεται παράλληλα προφανώς με την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, αλλά και την επαγωγική διδασκαλία της γραμματικής, της σύνταξης και του λεξιλογίου. Έτσι, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αποσκοπεί στη «βαθύτερη κατανόηση των κειμένων από διδάσκοντες και διδασκόμενους σε όλα τα επίπεδα (λεξιλογικό,

σημασιολογικό, συντακτικό, υφολογικό, ιδεολογικό)» (Μαρωνίτης, 2010), ενώ οι δραστηριότητες των μαθητών κινούνται στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης: η διδασκαλία του λεξιλογίου συνδυάζεται με μορφολογική και σημασιολογική επίγνωση, αλλά και τη διαχρονική εξέλιξη της σημασίας μιας λέξης (Κουτσογιάννης, 2008).

Διδακτική επισήμανση: Προκειμένου οι μαθητές να καλλιεργήσουν σταδιακά δεξιότητες αναφορικές με τη σύνταξη της αρχαίας ελληνικής προτείνεται να διαμορφώνουν, είτε στα τετράδιά τους είτε με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή, εννοιολογικούς χάρτες-σχεδιαγράμματα των κειμένων, σημειώνοντας ρήματα, μετοχές, απαρέμφατα, συνδέοντάς τα συντακτικά μεταξύ τους, έτσι ώστε να προσεγγίσουν νοηματικά και μεταφραστικά τον πυρήνα του νοήματος του αρχαίου κειμένου.

Μετά την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, ο διδάσκων παροτρύνει τους μαθητές να εντοπίσουν το κοινό χαρακτηριστικό των ρηματικών τύπων: *ἔποίησεν και οἰκήσομεν*, αποσκοπώντας μέσω διερευνητικών ερωτήσεων και διασύνδεσης με σύγχρονες παράγωγες λέξεις να εντοπίσουν οι μαθητές το γεγονός ότι πρόκειται για συνηρημένα ρήμα σε –έω. Έτσι, μελετούν τη β' τάξη συνηρημένων ρημάτων, σημειώνοντας τον πίνακα του βιβλίου και αναφέροντας κι άλλα παραδείγματα. Αν θα θέλαμε να δώσουμε έμφαση στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και της συνέχειάς της στη νέα ελληνική, θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε έναν από τους επιμέρους στόχους της ενότητας, στους οποίους αναφέρεται το βιβλίο του καθηγητή. Προτείνεται εκεί να διδαχτούν τα συνηρημένα ρήματα της αρχαίας ελληνικής σε –έω με τη λογική να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι από αυτά προέρχονται αρκετά προτρεπτικά ρήματα της νέας ελληνικής, στη γραφή των οποίων παρατηρούνται σήμερα αρκετά ορθογραφικά λάθη. Οι λεξιλογικές ασκήσεις του βιβλίου μπορούν να εκπονηθούν επίσης μετά την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου.

Τελική ολική προσέγγιση -αξιολόγηση της νέας γνώσης: Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του κειμένου, σκοπός είναι οι μαθητές να διατυπώσουν το δικό τους λόγο «Περί Ειρήνης» και να διαμορφώσουν στάσεις, αξίες και, τελικά, τη δική τους ταυτότητα. Επιδιώκεται, λοιπόν, το αρχαίο ελληνικό κείμενο να μην αντιμετωπιστεί ως παρωχημένο κατάλοιπο μιας άλλης εποχής, αλλά ως ένας δυναμικός λόγος που συνδέεται με το παρόν και τον κόσμο μας. Αποδομώντας το ρητορικό κείμενο και αναδεικνύοντας τη σημασία των επιχειρημάτων σε ένα ρητορικό λόγο, οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν σε ομάδες 4-5 ατόμων και αφού αξιοποιήσουν:

α. στοιχεία του κειμένου,

- β. στοιχεία από την ενότητα 5 του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας που αναφέρεται στην ειρήνη και στον πόλεμο,
- γ. στοιχεία από διαδικτυακές πηγές ή βιβλία που προσφέρονται στη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Κάθε ομάδα καλείται να διατυπώσει ένα προφορικό κείμενο, εν είδει ρητορικού λόγου, μέσα στο οποίο θα αναφέρονται τα επιχειρήματά της για την ανάγκη για παγκόσμια ειρήνη σήμερα. Μετά την παρουσίαση των προφορικών κειμένων των ομάδων, πραγματοποιείται σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, μέσω της οποίας επιδιώκεται και αξιολόγηση της νέας γνώσης.

Ανάθεση εργασιών: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

- Δραστηριότητες για το κείμενο, όπως: Αξιοποίηση παράλληλων κειμένων, Βλ. Επίμετρο ενότητας 4 στο σχολικό εγχειρίδιο.
- Λεξιλογικές Δραστηριότητες.
- Ασκήσεις Γραμματικής και Συντακτικού.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων,
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών,
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ' οίκον.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να προσεγγίζουμε κριτικά τα θεσμικά κείμενα του διδακτικού αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, ΚΑΙ
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 10. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ
ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται η προβληματική του κανονιστικού πλαισίου και η αξιολογική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος τόσο της Γενικής Παιδείας όσο και της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών Σπουδών.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Η προβληματική της διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Λύκειο προέρχεται κυρίως από δύο πεδία: εκείνο που αφορά στο κανονιστικό πλαίσιο προσδιορισμού της ταυτότητας και λειτουργίας του μαθήματος και εκείνο που αφορά στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια.

1.1 Αδυναμίες του κανονιστικού πλαισίου

Τα κυριότερα σημεία του κανονιστικού πλαισίου της διδασκαλίας του μαθήματος, τα οποία αναδεικνύουν την προβληματική του στο Λύκειο είναι τα εξής:

- Αρχικά, προβληματίζει το γεγονός ότι θεωρητικά τα ισχύοντα ΠΣ για τα αρχαία ελληνικά στο Ημερήσιο Γενικό Λύκειο είναι δύο: για την Α' Λυκείου ισχύει το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 και για τις δύο επόμενες τάξεις του Λυκείου το ΠΣ 2002. Ωστόσο, επί της ουσίας δεν ισχύει κανένα από τα ανωτέρω ΠΣ, καθώς οι ισχύουσες Οδηγίες Διδασκαλίας αναιρούν πολλές από τις προτάσεις και τις επιδιώξεις αυτών. Παράλληλα, δεδομένου οι Οδηγίες Διδασκαλίας δεν περιέχουν σκοπούς και στόχους για τη διδασκαλία του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου³⁷ παρά μόνο ορίζουν τη διδακτέα ύλη και τον τρόπο διαχείρισης αυτής, αυτό ταυτόχρονα καθιστά τα ισχύοντα ΠΣ παρωχημένα και μη λειτουργικά, εξ ου και για τη διδασκαλία των μαθημάτων λαμβάνονται υπόψη σχεδόν αποκλειστικά οι Οδηγίες Διδασκαλίας που αποστέλλονται από το Υπουργείο. Το γεγονός, λοιπόν, ότι το διδακτικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών – και όχι μόνο - στο Λύκειο δεν

³⁷ Οι Οδηγίες Διδασκαλίας αναφέρουν κάποιους γενικούς σκοπούς μόνο για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α' Λυκείου. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται α. να μελετώνται τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα ενταγμένα στο εκάστοτε προς διδασκαλία κείμενο, β. να κατανοούν οι μαθητές πρωτίστως τη δομή της Αρχαίας Ελληνικής και όχι να απομνημονεύουν γραμματικούς τύπους και όρους συντακτικής τεχνικής ορολογίας, γ. να αναπτύξουν οι μαθητές τη μεταφραστική τους ικανότητα και να συνειδητοποιήσουν την πορεία εξέλιξης από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη.

πλαισιώνεται ουσιαστικά από ένα σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών αλλά από Οδηγίες Διδασκαλίας διαμορφώνει ένα ρευστό πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο δεν μπορεί να προσδιοριστεί αποτελεσματικά, όπως αυτό του Γυμνασίου. Για παράδειγμα, η απουσία ρητής αναφοράς σε συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς και στόχους κάθε χρονιά συντείνει στη δημιουργία κενών απροσδιοριστίας στη διδασκαλία του μαθήματος, τα οποία ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει μόνος του.

- Είναι αξιοσημείωτη η πρόταση των Οδηγιών Διδασκαλίας για εκ παραλλήλου διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας. Ωστόσο, δεν πραγματοποιούνται συγκεκριμένες προτάσεις για συγκριτική θεώρηση των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας. Η επιδίωξη αυτή λαμβάνει τη μορφή μιας επιδίωξης της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, χωρίς να δίνονται παραδείγματα συγκριτικής προσέγγισης και συνειδητοποίησης της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας. Θα μπορούσε για παράδειγμα να προτείνεται η συγκριτική - αντιπαραβολική θεώρηση και μελέτη των ουσιαστικών της αρχαίας και της νέας ελληνικής, με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των κλιτικών παραδειγμάτων. Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι αφαιρέθηκε από τα προτεινόμενα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας το Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας των Ν. Μήτση, Ε. Ζαμάρου, Ιφ. Παπανδρέου. Το εν λόγω εγχειρίδιο, προσέφερε με εύληπτο και σχετικά κατανοητό τρόπο συγκεκριμένες ενότητες της Γραμματικής και της Σύνταξης της αρχαίας ελληνικής, οι οποίες μάλιστα συνεχίζουν να αποτελούν τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Η απουσία προτεινόμενου σχολικού εγχειριδίου που να αντικαθιστά το Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας ίσως καθιστά τη διδασκαλία του δομολειτουργικού μέρους της αρχαίας ελληνικής δυσκολότερη για εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς η σχολική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής του Μ. Οικονόμου και το σχολικό Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής του Α.Β. Μουμτζάκη δεν περιέχουν ασκήσεις κατανόησης παρά μόνο παραδείγματα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει πλέον την αποκλειστική ευθύνη να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό για να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία.
- Εύστοχη είναι η επισήμανση του Υπουργείου ότι η διδακτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας οφείλει να προάγει τις παιδαγωγικές αρχές της αυτενέργειας και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών, καθώς έτσι οι μαθητές

ανάγονται σε ενεργητικά υποκείμενα τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο κυρίως και της μάθησής τους. Ωστόσο, προτείνονται μόνο κάποιες δραστηριότητες όπου υφέρπει η έννοια της αυτενέργειας, αλλά επί της ουσίας δεν προάγονται διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές που να προάγουν ουσιαστικά τη μαθησιακή αυτενέργεια.

- Η πρόταση των Οδηγιών για ανάλυση του εκάστοτε διδασκόμενου κειμένου σε νοηματικές ενότητες, προκειμένου να αναδειχθεί το περιεχόμενό του είναι πραγματικά αξιόλογη. Ωστόσο, το ίδιο το κανονιστικό κείμενο αίρει την επιδίωξη αυτή αναφέροντας ότι «ο χωρισμός του συνεχούς κειμένου σε τμήματα ή κώλα (που μπορεί να είναι κύριες ή δευτερεύουσες προτάσεις, μετοχικές φράσεις, μεγάλες απαρεμφατικές εκφράσεις κ.ο.κ.), αναδεικνύει και τα δομικά συστατικά της περιόδου, αλλά και την ιεραρχική τους σχέση». Δυστυχώς, στις Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων συγχέεται η νοηματική προσέγγιση του κειμένου με τον τεμαχισμό αυτού σε κώλα. Ο τεμαχισμός του κειμένου σε προτάσεις - κώλα οδηγεί στην απώλεια του γενικού νοήματος, γεγονός που αντίκειται στην ερμηνευτική μέθοδο διδασκαλίας που οι ίδιες οι Οδηγίες Διδασκαλίας συνιστούν. Η νοηματική προσέγγιση του κειμένου είναι κάτι διαφορετικό. Τα κείμενα μπορούν να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας είτε βάσει της χρονικής ακολουθίας που τα διέπει, εντοπίζοντας τα γεγονότα που περιγράφονται σε ένα κείμενο, είτε βάσει της αιτιολογικής ακολουθίας, αν δομούνται στη σχέση αιτίου – αιτιατού η οποία μπορεί εύκολα να ανιχνευθεί μέσα από μετοχές, αιτιολογικές προτάσεις αλλά και συνδέσμους. Ακόμα, μπορούμε να προσεγγίζουμε τα κείμενα βάσει της χρονικο-αιτιολογικής τους ακολουθίας (εφόσον βέβαια δομούνται κατά αυτόν τον τρόπο), η οποία αναδεικνύει και τη σημασία των μετοχών ή τέλος βάσει της αλληλουχίας/λογικής ακολουθίας, εξετάζοντας τον κύριο ρηματικό άξονα μαζί με τις προεκτάσεις του – τα συμπληρώματά του, δηλαδή λέξεις που τον φωτίζουν και τον κάνουν πιο συγκεκριμένο. Οι ανωτέρω προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν ουσιαστικότερα στην κατανόηση του περιεχομένου του εκάστοτε κειμένου. Εξίσου σημαντική είναι η επισήμανση των Οδηγιών για τη γραμματική, συντακτική και λεξιλογική επεξεργασία του κειμένου, οι οποίες θα πρέπει να εντάσσονται στην προσπάθεια κατανόησης του νοήματος, ενώ αναγκαίο καθίσταται να προβάλλεται και η λογική αλληλουχία του κειμένου, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να παρακολουθεί τον συλλογισμό του συγγραφέα, να κατανοεί σε βάθος το κείμενο και να μπορεί στη συνέχεια να αποδώσει σωστά το

περιεχόμενό του στα νέα ελληνικά. Η επισήμανση αυτή λειτουργεί προς επίρρωση των προαναφερθεισών προσεγγίσεων, αλλά λειτουργεί αντιφατικά προς την προτεινόμενη από το Υπουργείο κατάτμηση των κειμένων σε προτάσεις και κώλα.

- Η πρόταση που καταθέτουν οι Οδηγίες Διδασκαλίας για αξιοποίηση και επεξεργασία παράλληλων κειμένων δεν είναι ολοκληρωμένη, καθώς δεν αναφέρονται συγκεκριμένα παραδείγματα αξιοποίησης παράλληλων κειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών της Α' Λυκείου, παρά μόνο σε αυτό της Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας³⁸. Το γεγονός αυτό καθιστά τις Οδηγίες λιγότερο χρηστικές για το νεοδιόριστο – πρωτοδιόριστο εκπαιδευτικό.
- Η αναφορά στην εκπόνηση ομαδοσυνεργατικού τύπου δραστηριοτήτων παρουσιάζεται ακροθιγώς, με λίγες συγκεκριμένες προτάσεις (π.χ. ως εναλλακτική προσέγγιση της κατασκευής σημειωτικού εργαλείου για την εμπέδωση των εισαγωγών στα έργα, ως ομαδοσυνεργατικά φύλλα εργασίας για την εμπέδωση νέας γνώσης του δομολειτουργικού τμήματος της αρχαίας ελληνικής, ή ως εναλλακτική μέθοδος εκπόνησης διαθεματικών εργασιών). Δεν προάγεται ως μέθοδος διδασκαλίας δηλαδή, αλλά ως εναλλακτική κυρίως μορφή δραστηριοτήτων και αξιολόγησης.
- Το γεγονός ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' Λυκείου πλαισιώνεται από Οδηγίες οι οποίες αναφέρουν μόνο τις αλλαγές στην εξεταστέα ύλη ίσως ευθύνεται για την εξετασιοκεντρική αντιμετώπιση του μαθήματος. Κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση ενός σύγχρονου ΠΣ που να πλαισιώνει επιστημονικά και διδακτικά τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στην Γ' Λυκείου.
- Συνολικά, οι Οδηγίες Διδασκαλίας αδυνατούν εκ των πραγμάτων να αποτελέσουν ένα ισχυρό κανονιστικό πλαίσιο και ουσιαστικά αναλαμβάνουν το ρόλο να ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για αλλαγές στην ύλη, προσφέροντας παράλληλα

³⁸ Αναφέρονται προτεινόμενα διακείμενα προς αξιοποίηση και συγκριτική θεώρηση μόνο από το έργο *Προμηθέας Δεσμώτης* του Αισχύλου.

και επικουρικά μόνο ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις μεθοδολογικής προσέγγισης του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Μεθοδολογικές κατευθύνσεις της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, οι οποίες να αφορούν αποκλειστικά το μάθημα, καταγράφονται μόνο στα ΠΣ τα οποία δεδομένου ότι κάθε χρόνο αναθεωρούνται σε κάποιο βαθμό από τις Οδηγίες Διδασκαλίας δεν μπορούν να πλαισιώσουν αποτελεσματικά τη διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων.

1.2. Κριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων Γενικής Παιδείας

Επιδιώκοντας να προσεγγίσουμε κριτικά το περιεχόμενο και τη μορφή των σχολικών εγχειριδίων των αρχαίων ελληνικών που αξιοποιούνται στο πλαίσιο των μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο Λύκειο, θα προβούμε σε μια αξιολόγηση αυτών βάσει κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης της μακρο-δομής και της μικρο-δομής του. Τα εν λόγω κριτήρια έχουν σταχυολογηθεί από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία και αφορούν την αξιολόγηση του μακρο-επιπέδου ενός σχολικού εγχειριδίου, δηλαδή άπτονται της συνολικής του εικόνας, ενώ τα κριτήρια που αφορούν το μικρο-επίπεδό του, είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ως προς τη μικρο-δομή του.

Πιο συγκεκριμένα, κάποια κριτήρια που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάλυση και την αξιολόγηση του μακρο-επιπέδου του εκάστοτε εγχειριδίου είναι τα εξής:

1. Η Συμβατότητα του εγχειριδίου με τα θεσμικά κείμενα – το Πρόγραμμα Σπουδών.
2. Η Δόμηση και τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά των εγχειριδίων που συμβάλλουν –ή δε συμβάλλουν- στην καλαίσθητη εμφάνιση και στην προσπελασιμότητα/ χρηστικότητά του.

Ως προς το πρώτο κριτήριο, ήτοι τη συμβατότητα των εγχειριδίων των αρχαίων ελληνικών Γ.Π. με τα θεσμικά κείμενα, αυτά είναι σε μεγάλο βαθμό συμβατά με τα κανονιστικά κείμενα, ιδιαίτερα με τα Π.Σ.

Αναφορικά με το δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης της μακρο-δομής των εν λόγω σχολικών εγχειριδίων, πολλά στοιχεία έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη παράγραφο της ενότητας. Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε μερικά συγκεκριμένα στοιχεία καλαισθησίας – ελκυστικότητας και σε αντίστοιχα στοιχεία προσπελασιμότητας – χρηστικότητας των εγχειριδίων των αρχαίων ελληνικών Γ.Π. Συγκεκριμένα, ως προς την καλαισθησία - ελκυστικότητα των σχολικών εγχειριδίων, ο λόγος που χρησιμοποιείται στις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων είναι κατά το δυνατόν προσίτος στους μαθητές. Ωστόσο, κυριαρχούν τρία ρηματικά πρόσωπα: το γ' ενικό, το β' πληθυντικό και το γ' πληθυντικό. Τα εν λόγω ρηματικά πρόσωπα

διαμορφώνουν ένα ουδέτερο ύφος στα σχολικά εγχειρίδια, γεγονός που ίσως ωθεί το μαθητή σε μια αποστασιοποιημένη προσέγγιση του περιεχομένου τους. Στην ίδια αντιμετώπιση των εγχειριδίων συμβάλλει και η υπερίσχυση του γραπτού κειμένου, καθώς τα εν λόγω βιβλία δε θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν επ' ουδενί πολυτροπικά. Εν ολίγοις, τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια δε είναι ιδιαίτερα ελκυστικά. '

Όσον αφορά την προσπελασιμότητα - χρηστικότητα των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, ως προδιαγραφή των σχολικών εγχειριδίων ορίζει το σχήμα τους και το μέγεθός τους να είναι τέτοια ώστε το περιεχόμενό τους να είναι ευανάγνωστο, εύκολα διαχειρίσιμο και εύχρηστο για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Σε γενικές γραμμές τα εγχειρίδια είναι χρηστικά. Ωστόσο, ιδιαίτερα στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Λυκείου, λόγω του ποσοστού που καταλαμβάνει το κείμενο στο χώρο κάθε σελίδας, δεν υφίσταται πολλά κενά περιθώρια για να κρατούν οι μαθητές τις απαραίτητες σημειώσεις. Το συγκεκριμένο γεγονός αποτελεί παράλληλα ένα από τα πολλά στοιχεία που αναδεικνύει και την ανάγκη για αναμόρφωση του εγχειριδίου.

Οι δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται στα εγχειρίδια είναι βατές για την πλειονότητα των μαθητών, ενώ τα μέσα που απαιτούνται (σχολικά εγχειρίδια Γραμματικής και Συντακτικού, παράλληλα κείμενα κ.λπ.) για την ολοκλήρωσή τους είναι διαθέσιμα στα παιδιά. Σε γενικές γραμμές τα συγκεκριμένα εγχειρίδια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν προσπελάσιμα - χρηστικά για το μαθητή αλλά και για τον εκάστοτε διδάσκοντα, καθώς ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός θεωρείται ότι έχει την υποδομή (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) να τα επεξεργαστεί και να τα αξιοποιήσει στην τάξη του, χωρίς εκτεταμένη επιμόρφωση. Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι επιδιώξεις των Οδηγιών Διδασκαλίας για το διδακτικό αντικείμενο της Αντιγόνης, καθιστούν το αντίστοιχο εγχειρίδιο εν μέρει μη χρηστικό καθώς κάποιοι από τους επιδιωκόμενους στόχους απαιτούν τη δημιουργία πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού που θα υποστηρίζει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με τα κριτήρια που μπορούν να συμβάλλουν στην αξιολόγηση του μικρο-επιπέδου των σχολικών εγχειριδίων, αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Γνωσιακό περιεχόμενο και γνωστικές διαδικασίες που ενεργοποιούν τα κείμενα
2. Διαδικασίες Αναπλαισίωσης που εφαρμόζουν τα κείμενα
3. Διδακτικές Προσεγγίσεις που εφαρμόζουν τα κείμενα
4. Διαδικασίες Αξιολόγησης που αξιοποιούν τα κείμενα
5. Κειμενογλωσσολογικές Προδιαγραφές των κειμένων
6. Τυποεκδοτικές προδιαγραφές και Εικονογράφηση

Συγκεκριμένα, αναφορικά με το γνωστικό περιεχόμενο των κειμένων αξίζει να αναφερθούμε αρχικά στις μορφές γνώσεις που μπορεί να προβάλλονται σε κείμενα ή δραστηριότητες. Η γνώση, λοιπόν, μπορεί να είναι δηλωτική (declarative knowledge) ή διαδικαστική (procedural knowledge). Δηλωτική θεωρείται η γνώση η οποία αντιστοιχεί στο τι γνωρίζω και μπορεί να εκφράζεται είτε προφορικά είτε γραπτά, ενώ ως διαδικαστική ορίζεται η γνώση του τρόπου με βάση τον οποίο εφαρμόζουμε όσα μαθαίνουμε. Η δηλωτική γνώση μπορεί να σχετίζεται με πληροφορίες, οι οποίες εφόσον γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και ερμηνείας από τους μαθητές δύνανται να μετατραπούν σε γνώση, είτε είναι πραγματολογική, δηλαδή αφορά σε συγκεκριμένες επεξεργασμένες πληροφορίες είτε είναι εννοιολογική, δηλαδή σχετίζεται με ευρύτερες έννοιες. Στα εν λόγω εγχειρίδια και ιδιαίτερα μέσα από τις δραστηριότητες που αυτά εμπεριέχουν προωθούνται αμφότερες οι μορφές γνώσεις, ενώ ως προς τις γνωστικές διαδικασίες που ενεργοποιούν οι εν λόγω δραστηριότητες, δεν προκαλείται πάντα η γνωστική ενεργοποίηση του μαθητή. Ο τρόπος διατύπωσης των δραστηριοτήτων δε δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αυτενεργήσουν πάντα, αλλά να αναπαράγουν γραμματικούς τύπους ή «πολυφορεμένες» απόψεις για το περιεχόμενο των κειμένων.

Αναφορικά με τις διαδικασίες αναπλαισίωσης που εφαρμόζονται στα κείμενα των εγχειριδίων, αξίζει να αναφερθεί αρχικά ότι ως αναπλαισίωση ορίζεται η διαδικασία που προάγει την απλοποίηση της επιστημονικής γνώσης καθώς και τον εμπλουτισμό αυτής με την εμπειρικο-βιωματική γνώση των μαθητών, έτσι ώστε η πρώτη να μετατραπεί σε σχολική γνώση, σε γνώση ενδιαφέρουσα, κατανοητή και αξιοποιήσιμη για τους μαθητές. Η αναπλαισίωση αφορά στον επιλεκτικό μετασχηματισμό που υφίστανται τα στοιχεία της επιστημονικής γνώσης, όταν μεταφέρονται από το πλαίσιο της παραγωγής της γνώσης σε άλλα πλαίσια –όπως εν προκειμένω στην εκπαίδευση- και περιλαμβάνει την επιλογή, την απλούστευση, τη συμπύκνωση και την επεξεργασία μέσω της οποίας η επιστημονική γνώση μετασχηματίζεται σε «διδακτέα ύλη». Δε θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα συμπεριληφθέντα κείμενα είναι αναπλαισιωμένα, με εξαίρεση όσα κείμενα δίνονται μεταφρασμένα. Ωστόσο, η αναπλαισίωση δεν αφορά μόνο αυτό, αλλά αναφέρεται και στο λόγο που χρησιμοποιείται στα εγχειρίδια, καθώς και στη συμπερίληψη διαθεματικών δραστηριοτήτων. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο χρησιμοποιούμενος λόγος είναι συναισθηματικά αποφορτισμένος αλλά παράλληλα προσιτός στο μαθητή, ενώ οι διαθεματικές δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται στα συγκεκριμένα εγχειρίδια είναι λιγοστές. Θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόταν ότι η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης κρίνεται βαρύνουσας

σημασίας για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο, καθώς η απλουστευμένη παρουσίαση των στοιχείων της μορφολογίας της αρχαίας ελληνικής δύναται να βοηθήσει το μαθητή να ξεπεράσει τα όποια προβλήματα του δημιουργεί η αφομοίωση πληθώρας ορολογίας και λεξιλογίου.

Αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν τα κείμενα των εγχειριδίων, γενικά ένα σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να ακολουθεί τυφλά το Πρόγραμμα Σπουδών, χωρίς να επιτρέπει την επενέργεια των προσωπικών χαρακτηριστικών εκπαιδευτικού και μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, ή αντίθετα να υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές μέσα από ατομικές και ομαδικές διαδικασίες, ωθώντας τους να αναπτύξουν προσωπικούς τρόπους κατανόησης και κινητοποιώντας την κριτική σκέψη τους. Αδιαμφισβήτητα, τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια απορρέουν από τα ισχύοντα Π.Σ., ενώ προκειμένου να συμπλεύσουν με κάποιες επιδιώξεις των Οδηγιών Διδασκαλίας οφείλουν να συμπληρωθούν με παράλληλα εκπαιδευτικά υλικά.

Όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα συγκεκριμένα βιβλία, βασίζονται κυρίως σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, όπως ήδη αναφέρθηκε. Ως προς το είδος της αξιολόγησης που διαμορφώνεται μέσα από τις δραστηριότητες, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι υφέρπει μια διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, ωστόσο για να πραγματωθεί αυτό οφείλει ο εκάστοτε διδάσκων να εφαρμόζει και τεχνικές συνεχούς αξιολόγησης και να μη βασίζεται μόνο στις ερωτήσεις των εγχειριδίων. Αναφορικά δε με τις κειμενογλωσσολογικές προδιαγραφές των κειμένων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια, αυτές εν πολλοίς ταυτίζονται με τη λειτουργία των δεικτών κειμενικότητας των κειμένων. Έτσι, παρατηρούμε ότι τα εγχειρίδια χαρακτηρίζονται από συνεκτικότητα του συνολικού κειμένου που συνιστά κάθε ευρύτερη θεματική ενότητα (Ξενοφώντος Ελληνικά, Θουκυδίδου Ιστορία, Σοφοκλέους Αντιγόνη), ενώ τα επιμέρους κείμενα υπηρετούν και την πληροφορικότητα του γραπτού λόγου, εφόσον περιέχουν πληροφορίες γνωστές στο μαθητή αλλά και νέες. Εμφανής είναι και η προθετικότητα των κειμένων, δηλαδή η επιδίωξή τους να κατανοήσει ο μαθητής συγκεκριμένα στοιχεία της αττικής πεζογραφίας και της αρχαίας τραγωδίας στην Α' και Β' Λυκείου αντίστοιχα, ενώ κατά τη διαμόρφωση των κειμένων φαίνεται ότι οι συντάκτες έδωσαν προσοχή και στην αποδεκτότητα του συνολικού κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και το επίπεδο μάθησης των μαθητών στους οποίους απευθύνονται τα εν λόγω εγχειρίδια.

Καταλήγοντας, αναφορικά με τις τυπο-εκδοτικές προδιαγραφές και την εικονογράφηση των εγχειριδίων, αξίζει να επισημάνουμε τα ακόλουθα στοιχεία: έχει ήδη αναφερθεί ότι η

λειτουργία των συμπεριληφθεισών εικόνων είναι περισσότερο διακοσμητική παρά πληροφοριακή. Τα δύο εγχειρίδια ακολουθούν συγκεκριμένη δόμηση σελίδων (layout), η οποία όμως δεν υπηρετεί τις αρχές της πολυτροπικότητας και συνακόλουθα δεν ενισχύει την επικοινωνιακή διάσταση των κειμένων. Παράλληλα, σε αμφότερα τα εγχειρίδια, επικρατεί ένα συγκεκριμένο είδος γραμματοσειράς, η σελιδοποίηση βασίζεται στο βασικό διαχωρισμό κειμένου – γλωσσικών σχολίων και εμφανίζονται με έντονη γραφή μόνο κάποιοι όροι στις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων.

1.3 Κριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων της Ομάδας Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μέχρι στιγμής η συγκεκριμένη υποενότητα έχει καλύψει σε σημαντικό βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης του μικροεπιπέδου και του μακροεπιπέδου των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Αναφορικά με τα κριτήρια που αξιολογούν το μικρο-επίπεδο των σχολικών εγχειριδίων, μπορούν να ειπωθούν μερικά ακόμα στοιχεία. Ως προς το γνωσιακό περιεχόμενο των κειμένων που περιλαμβάνουν τα εν λόγω σχολικά βιβλία, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι προωθούνται αμφότερες οι μορφές γνώσεις – δηλωτική και διαδικαστική. Στα ερμηνευτικά σχόλια κυριαρχεί παρόλα αυτά η δηλωτική γνώση, ωστόσο οι συμπεριληφθείσες δραστηριότητες προάγουν και γνώσεις διαδικαστικού τύπου. Για παράδειγμα στο σχολικό εγχειρίδιο του Φιλοσοφικού Λόγου, στην 4η ενότητα των Ηθικών Νικομαχείων σημειώνεται η εξής ερώτηση διαδικαστικού τύπου: «□ξεις: Κουβεντιάστε μέσα στην τάξη για τον τρόπο με τον οποίο σχηματίστηκε αυτή η λέξη. Όταν από τη συζήτησή σας προκύψει η σημασία της αρχαίας ελληνικής αυτής λέξης, προχωρήστε πια τότε στη σύγκριση της σημασίας της αρχαίας ελληνικής λέξης με τη σημασία της νεοελληνικής λέξης έξη. Κρίνετε ύστερα από όλα αυτά τη σημασία με την οποία σας υποδείχθηκε παραπάνω να καταλάβετε την έκφραση: α□ □ξεις γίνονται.»

Αναφορικά με τις διαδικασίες αναπλαισίωσης που εφαρμόζονται στα κείμενα των εγχειριδίων, αυτές έχουν εφαρμοστεί κυρίως στα γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια που συνοδεύουν τα κείμενα και λειτουργούν υποστηρικτικά για την ερμηνευτική προσέγγιση αυτών αλλά και για τη μεταφραστική διαδικασία. Ωστόσο, ο χρησιμοποιούμενος λόγος είναι πιο βιωματικός από αυτόν που κυριαρχεί στα εγχειρίδια γενικής παιδείας. Ιδιαίτερα, στο τμήμα του εγχειριδίου του Φιλοσοφικού Λόγου που αφιερώνεται στα έργα του Αριστοτέλη, σχεδόν όλα τα θέματα προς συζήτηση διατυπώνονται σε β' ενικό

πρόσωπο, επιδιώκοντας να έλξουν την προσοχή του μαθητή και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του να εμπλακεί ενεργότερα στη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά τις Διαδικασίες Αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα συγκεκριμένα βιβλία, βασίζονται σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Στο εγχειρίδιο των Φιλοσοφικών κειμένων εμπεριέχονται θέματα προς συζήτηση, δηλαδή ερωτήσεις ερμηνευτικού –ανοιχτού τύπου, ενώ στο αντίστοιχο των Ρητορικών Κειμένων συναντάμε και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αλλά και ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού, οι οποίες δεν εντοπίζονται στο εγχειρίδιο της Γ' Λυκείου.

Αναφορικά δε με τις κειμενογλωσσολογικές προδιαγραφές των κειμένων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια, αυτά συμβάλλουν στη συνεκτικότητα του συνολικού κειμένου που συνιστά κάθε ευρύτερη θεματική ενότητα, ενώ υπηρετούν και την πληροφορικότητα του γραπτού κειμένου, εφόσον περιέχουν πληροφορίες γνωστές στο μαθητή αλλά και νέες. Εμφανής είναι και η προθετικότητα των κειμένων, δηλαδή η επιδίωξή τους να κατανοήσει ο μαθητής συγκεκριμένα στοιχεία της ρητορικής τέχνης και του φιλοσοφικού λόγου, ενώ κατά τη διαμόρφωση των κειμένων φαίνεται ότι οι συντάκτες έδωσαν προσοχή και στην αποδεκτότητα του συνολικού κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και το επίπεδο μάθησης των μαθητών στους οποίους απευθύνονται τα εν λόγω εγχειρίδια.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν και οι κυριότερες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, οι οποίες προωθούνται από τις Οδηγίες Διδασκαλίας και τις οποίες θα αναζητήσουμε στα εν λόγω εγχειρίδια: η ολιστική και διαθεματική θεώρηση και προσέγγιση της γνώσης, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, η ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης, η εκάστοτε ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας ή/και η εκπόνηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

Δεδομένου ότι τα εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών προσανατολισμού συντάχθηκαν πολλά χρόνια πριν, δεν μπορούμε να δούμε σε αυτές τις σύγχρονες μαθησιακές αρχές και διδακτικές τεχνικές του κονστρουκτιβισμού, με την έννοια της σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης. Υπάρχουν κάποια ερείσματα ωστόσο για κονστρουκτιβιστική συνεργατική «κατασκευή» της γνώσης, αλλά και διερευνητική ή και διαθεματική προσέγγιση αυτής από τους μαθητές, ιδιαίτερα στο τμήμα του εγχειριδίου του Φιλοσοφικού λόγου που αφιερώνεται στον Αριστοτέλη, όπου εμπεριέχονται πέντε θέματα προς συζήτηση που ζητούν από τους μαθητές να συζητήσουν. Οι ερωτήσεις αυτές βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους του ΠΣ, όπως αναφέρθηκε και στην αντίστοιχη ενότητα που πραγματεύεται τα κανονιστικά κείμενα του Λυκείου. Αντίστοιχες ερωτήσεις διαθεματικού τύπου εντοπίζονται και στο εγχειρίδιο των Ρητορικών κειμένων,

π.χ. Δραστηριότητα για τις παραγράφους 4-8: «μεθισταμένης τῆς πολιτείας: Πότε άλλοτε την εποχή εκείνη κατελύθη το δημοκρατικό πολίτευμα των Αθηναίων και πότε στην πρόσφατη ιστορία μας;». Σε γενικές γραμμές, το εγχειρίδιο του Φιλοσοφικού Λόγου προάγει την καλλιέργεια και των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών του μαθητή, δεδομένης και της φύσης του γνωστικού αντικείμενου που πλαισιώνει. Αναφορικά με το εγχειρίδιο των Ρητορικών Κειμένων, οι ερμηνευτικές ερωτήσεις που περιλαμβάνει στοχεύουν κυρίως είτε στην σύνδεση του κειμένου με την εισαγωγή, είτε στην αξιοποίηση των ερμηνευτικών σχολίων είτε στην αξιολόγηση των επιχειρημάτων του Μαντίθεου. Περισσότερα στοιχεία για τις δραστηριότητες που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια θα αναφερθούν παρακάτω.

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός είναι μία σύγχρονη θεωρία, η οποία αξιοποιείται κατά τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου κυρίως. Στα εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών Προσανατολισμού υπάρχουν κάποια κονστρουκτιβιστικά στοιχεία (κυρίως στο βιβλίο του Φιλοσοφικού Λόγου) ωστόσο η γενική τους λογική δεν διέπεται από κονστρουκτιβιστικά χαρακτηριστικά. Ίσως, βέβαια, να ευθύνεται και η φύση του διδακτικού αντικείμενου του φιλοσοφικού κειμένου που επιδέχεται κατασκευαστικού τύπου γνώσεις και όχι γνώσης δηλωτικής μορφής. Σίγουρα όμως και οι συντάκτες του συγκεκριμένου εγχειριδίου κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε αυτό να ενεργοποιεί τη συνθετική-αναλυτική αλλά και την αφαιρετική σκέψη του μαθητή, που προετοιμάζεται για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι τεχνικές που αναφέρονται στις Οδηγίες Διδασκαλίας ωστόσο (διάλογος, ομαδοσυνεργατική μάθηση, σχέδια δράσης, διαθεματικές δραστηριότητες) απαιτούν καλά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, γνώστες των αρχών, που θα υλοποιήσουν και των εργαλείων που θα χρησιμοποιήσουν.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να αναγνωρίζουμε τα ιδιαίτερα, φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Λύκειο,
- να παρουσιάζουμε την προβληματική του θεσμικού πλαισίου που διέπει τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Λύκειο,
- να παρουσιάζουμε την προβληματική των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Λύκειο.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 11. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Α΄
ΛΥΚΕΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται κριτικά τα θεσμικά κείμενα που πλαισιώνουν τη διδακτική μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Γενικού Λυκείου.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Γενικού Λυκείου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

Η διδασκαλία εκ μέρους του εκπαιδευτικού και η μάθηση εκ μέρους των μαθητών του γνωστικού αντικείμενου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Ημερήσιο Γενικό Λύκειο γενικά πλαισιώνονται θεσμικά από:

- α) το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του μαθήματος, το οποίο αφορά τόσο στην κάθετη διδασκαλία του μαθήματος, από την Α' έως τη Γ' Λυκείου, όσο και στην οριζόντια, σε κάθε μία από τις τάξεις του Γυμνασίου ξεχωριστά. Πρόκειται για εκείνο το θεσμικό κείμενο που περιλαμβάνει το γιατί της διδασκαλίας (σκοποί και στόχοι), το τι της διδασκαλίας (διδασκτέα ύλη), το πώς της διδασκαλίας (μεθοδολογία) και τον τρόπο μέτρησης του βαθμού επιτυχίας της διδασκαλίας (αξιολόγηση),
- β) τις Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων, οι οποίες διαμορφώνονται για κάθε σχολικό έτος πριν την έναρξη αυτού, οριοθετούν τη διδασκτέα ύλη και συχνά επαναπροσδιορίζουν τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας καθώς και τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση,
- γ) τα βιβλία του εκπαιδευτικού, τα οποία συνοδεύουν σχεδόν κάθε σχολικό εγχειρίδιο και επιχειρούν να προσαρμόσουν τις κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών σε καθεμία από τις μελετώμενες ενότητες, να εμβαθύνουν σε ιδιαίτερα σημεία των μελετώμενων θεμάτων και να προσφέρουν εργαλεία και τεχνικές διαχείρισης της πληροφορίας αλλά και των μαθητών.

Η ενότητα αυτή προσεγγίζει το προαναφερθέν θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Α' Λυκείου, σε μία προσπάθεια να κατανοηθεί η ανάγκη της «ανάγνωσής» του με τρόπο αποκωδικοποιητικό και υποστηρικτικό για τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

1.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος – Όρια και Προοπτικές

Σε γενικές γραμμές τα κανονιστικά κείμενα του Λυκείου εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες με αυτά του Γυμνασίου, τουλάχιστον ως προς τα τυπολογικά τους χαρακτηριστικά. Το πλαίσιο διδασκαλίας κάθε διδακτικού αντικείμενου όλων των τάξεων του Λυκείου προσδιορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών, από τις Οδηγίες Διδασκαλίας και από τα Βιβλία του Εκπαιδευτικού. Στο Λύκειο απουσιάζει το ΔΕΠΠΣ.

Το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο του διδακτικού αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Α' Λυκείου επιχειρεί να αναδείξει την ανάγκη για μετάθεση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας από την παροχή γνώσεων στην ενεργητική – κριτική μάθηση, από την παθητική απομνημόνευση γνώσεων στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης. Η εφαρμογή ενός αντίστοιχου μοντέλου γραμματισμού στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής συνεπάγεται την ενθάρρυνση ποικίλων παραμέτρων: τη συνεξέταση σημείων της Αρχαίας με τη Νέα ελληνική γλώσσα· τη δημιουργική σύνδεση αρχαίου και σύγχρονου κόσμου· τη μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας και την πολύπλευρη ευαισθητοποίηση του μαθητή ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

Η δόμηση του περιεχομένου των Προγράμματος Σπουδών του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου υιοθετεί μια πολυεπίπεδη διάκριση σε: εισαγωγή, γενικούς και ειδικούς σκοπούς και στόχους, αναφορά και περιγραφή της διδακτέας ύλης, μεθοδολογία της διδασκαλίας, αξιολόγηση του μαθήματος και συμπερίληψη κάποιων σχεδίων μαθήματος. Παρόμοια λογική διέπει και τις Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων, χωρίς ωστόσο να συμπεριλαμβάνονται σκοποί και στόχοι, σχέδια μαθημάτων ή συγκεκριμένη ενότητα για την αξιολόγηση, παρά μόνο κάποιες αναφορές σε προτεινόμενες δραστηριότητες αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, στην ολότητά τους, τα κανονιστικά κείμενα του Λυκείου που προσιδιάζουν στη μορφή του Curriculum, περιλαμβάνουν το «γιατί», το «πώς», το «πώς» και το «πόσο πέτυχε το γιατί» της διδασκαλίας και μάλιστα σε ισομερή, σχετικά, κατανομή έκτασης αναφοράς, όπως και στο Γυμνάσιο, ενώ χαρακτηρίζονται και από μια σχετική ευελιξία.

Αναφορικά με τα ισχύοντα κανονιστικά κείμενα του Λυκείου, αξίζει να αναφερθεί αρχικά ότι πριν από την έναρξη του σχολικού έτους 2011-2012 συντάχθηκε το καινούργιο Πρόγραμμα Σπουδών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την Α' Λυκείου. Στα εν λόγω θεσμικά - κανονιστικά κείμενα τέθηκε ως πρώτη προτεραιότητα η αναγωγή των μαθητών σε ενεργητικά μαθησιακά υποκείμενα, τα οποία θα μπορούν - εντός των άλλων- να ερμηνεύουν και να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και θα διαθέτουν την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν κριτικά την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα.

Εκτός όμως από την έμφαση στην αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΠΣ) για την Α' Λυκείου του 2011 εξαιρείται επισταμένα η εκ παραλλήλου συνεξέταση σημείων της αρχαίας ελληνικής με τη Νέα

Ελληνική γλώσσα με σκοπό τη διερευνητική προσέγγιση και την κριτική διαχείριση της γνώσης. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών σύμφωνα με το ΠΣ του 2011 οφείλει να στοχεύει γενικά:

- α. στην επικοινωνία των μαθητών με σημαντικά έργα της ελληνικής αρχαιότητας, η μελέτη των οποίων αξίζει όχι μόνο επειδή αποτέλεσαν τη βάση του ευρωπαϊκού και νεοελληνικού πολιτισμού, αλλά και γιατί οι προβληματισμοί και οι αξίες τους ενδιαφέρουν και τη δική μας εποχή,
- β. στην αντιμετώπιση του αρχαιοελληνικού κειμένου ως προϊόν της κοινωνίας που το παρήγαγε. Τα κείμενα καλούνται να λειτουργήσουν ως αφετηρία για την ανασύνθεση της εικόνας της κοινωνίας αυτής και του πολιτισμού της,
- γ. στην έμφαση στην ανθρωποκεντρική διάσταση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και στις αξίες που εδράζονται σε αυτόν,
- δ. στην αξιοποίηση της ιστορίας και της γνώσης του παρελθόντος χρήσιμο ως ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση του ιστορικού γίνεσθαι και του παρόντος.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, επιδιώκεται οι μαθητές:

- α. να γνωρίσουν σε γενικές γραμμές την τυπολογία και τις δομές της αρχαίας ελληνικής γλώσσας,
- β. να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας από την αρχαία στη νέα μορφή της και να βελτιώσουν τη γλωσσική τους κατάρτιση,
- γ. να κατανοήσουν τις βασικές παραμέτρους της γραμματικής και του συντακτικού,
- δ. να διαγιγνώσκουν την τυπολογική ταυτότητα των κειμένων, σύμφωνα με το γραμματολογικό είδος και γένος στο οποίο ανήκουν,
- ε. να προβαίνουν σε συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μέσω της νέας ελληνικής γλώσσας, να κατανοούν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας και να επισημαίνουν την εξέλιξη και της συνέχειας.

Το εν λόγω ΠΣ προτείνει εντός των άλλων και την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών, στην λογική που διέπει και το ΔΕΠΠΣ στο Γυμνάσιο, ενώ η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία προάγει την ολιστική, διερευνητική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τονίζοντας ότι ο εκάστοτε διδάσκων οφείλει να αποφεύγει τη λεπτομερή γραμματική και συντακτική ανάλυση των προς διδασκαλία κειμένων.

Προτείνεται η αναγνωστική διαδικασία να είναι ολιστικού τύπου, με στόχο τη διαμόρφωση μαθητών – αναγνωστών της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Επιδιώκεται δηλαδή η συγκρότηση ενός γνωστικού υποβάθρου που θα ενισχύσει τους μαθητές ως αναγνώστες της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Προκρίνονται η κειμενική, διακειμενική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η εξέταση του αρχαιοελληνικού κειμένου με τη βοήθεια των νεοελληνικών αποδόσεων – μεταφράσεων, ώστε μέσα από τη σύγκριση και την κριτική των μεταφραστικών επιλογών να αναδεικνύεται η σύνδεση νεοελληνικής απόδοσης και ερμηνείας. Τονίζεται η σημασία των διαφορετικών νεοελληνικών αποδόσεων που προσφέρει το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο, με σκοπό τη συγκριτική μελέτη του λεξιλογίου και των δομών της αρχαιοελληνικής και της νεοελληνικής γλώσσας, η οποία μπορεί να έχει πολλές διδακτικές εφαρμογές. Παράλληλα, το ΠΣ του 2011 δίνει έμφαση στην επιλογή στοιχείων του αρχαίου κόσμου και πολιτισμού που μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα αναγνωρίσιμο συγχρονικό πλαίσιο, αλλά και στην αξιοποίηση αρχαιογνωστικών εργαλείων (σώματα κειμένων, λεξικά και εγχειρίδια, μελέτες, αρχαιολογικό εικονογραφικό υλικό, χάρτες, βάσεις δεδομένων, βιβλιογραφικούς καταλόγους κ.ά.) προκειμένου να επιτευχθεί αφενός η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος από το μαθητή, γεγονός που καθιστά την μαθησιακή διαδικασία βιωματική και ενεργητική και αφετέρου η ουσιαστικότερη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών τόσο ως αναγνώστες εκπαιδευτικού υλικού όσο και ως συντάκτες εργασιών.

Σημαντικά στοιχεία που υπογραμμίζονται τέλος είναι:

- α. η αποφυγή απομνημόνευσης γλωσσικών τύπων και γραμματικών και συντακτικών κανόνων, καθώς και η λεπτομερής σύνταξη των προς διδασκαλία κειμένων και
- β. οι παιγνιώδεις δραστηριότητες και τα παιχνίδια γλωσσικής επίγνωσης, ως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της γνώσης που έχουν κατακτήσει οι μαθητές.

Καταλήγοντας, το εν λόγω θεσμικό κείμενο προτείνει να εφαρμόζεται διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση με:

- α. Ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου (Γνώσεις για τον κόσμο, Γνώσεις για τη γλώσσα, Καλλιέργεια γραμματισμών),
- β. Ερωτήσεις ερμηνευτικής προσέγγισης βασικών εννοιών και θεμάτων που θίγονται στο κείμενο (Γνώσεις για τον κόσμο),

γ. Ασκήσεις γλωσσικές (λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης), σύμφωνα με τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές (Γνώσεις για τη γλώσσα).

Έως το 2011, το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο ήταν αυτό του 2002. Το προαναφερθέν καινούργιο Πρόγραμμα Σπουδών αναίρεσε πολλές από τις επιδιώξεις του εν λόγω Π.Σ. για την Α' Λυκείου, ωστόσο δεν επαναπροσδιόρισε τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στην Β' και Γ' Λυκείου. Βασικό στοιχείο που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του θεσμικού-κανονιστικού πλαισίου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γενικό Ενιαίο Λύκειο είναι οι Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων, οι οποίες αποστέλλονται πριν την έναρξη κάθε σχολικού έτους από το Υπουργείο Παιδείας και λειτουργούν συμπληρωματικά στο ΠΣ, σημειώνοντας τη διδακτέα ύλη, αλλά και υποδεικνύοντας τυχόν αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, στον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας κ.α.

Έτσι, στο πλαίσιο της αναγκαιότητας για αλλαγές στη θεσμική πλαισίωση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, για το σχολικό έτος 2016-2017 – το τρέχον σχολικό έτος δηλαδή – συντάχθηκαν οι νέες Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων για την Α' και Β' Λυκείου, οι οποίες επιχειρούν να προβούν σε έναν «εξορθολογισμό» της διδακτέας ύλης. Αξίζει να αναφερθεί ότι για τη Γ' Λυκείου οι εν λόγω Οδηγίες αναφέρουν μόνο την εξεταστέα ύλη για τους υποψήφιους στις Πανελλαδικές Εισαγωγικές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εξετάσεις.

Όπως φαίνεται και από τον τίτλο που έδωσε το Υπουργείο στις εν λόγω Οδηγίες, ο άμεσος στόχος είναι να μειωθεί η διδακτέα ύλη. Ωστόσο, ο επιδιωκόμενος εξορθολογισμός επιχειρεί ταυτόχρονα να διορθώσει και κάποια από τα κακώς κείμενα που χαρακτηρίζουν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Α' και Β' Λυκείου. Στην ολότητά τους οι Οδηγίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν από χρηστικότητα και ευελιξία, καθώς δίνουν εναλλακτικές λύσεις σε τυχόν προβλήματα που μπορούν να ανακύψουν σε κάθε σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, προτείνεται αξιοποίηση έντυπων αλλά και ηλεκτρονικών πηγών πληροφοριών, αναλόγως της υλικοτεχνικής υποδομής που διαθέτει κάθε σχολική μονάδα.

Η δομή των Οδηγιών Διδασκαλίας Φιλολογικών μαθημάτων για το 2016-2017 είναι η εξής:

α. διατύπωση κάποιων διαπιστώσεων των κακώς κειμένων που διέπουν τα αρχαία ελληνικά στις εν λόγω τάξεις,

- β. σημείωση συγκεκριμένων επισημάνσεων που καθορίζουν το νέο μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας,
- γ. καθορισμός διδακτέας ύλης,
- δ. οδηγίες διδασκαλίας – διδακτικής μεθοδολογίας.

Τα κυριότερα λειτουργικά χαρακτηριστικά των Οδηγιών διδασκαλίας είναι τα ακόλουθα:

A. Η αναδιάρθρωση – εξορθολογισμός³⁹ της ύλης και η συνακόλουθη μείωση της διδακτέας ύλης των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο αρχαιοελληνικό κείμενο στοχεύει στην ευρύτερη εποπτεία και εμβάθυνση στα προς διδασκαλία κείμενα, στην εστίαση στη σχέση γλώσσας και γραμματειακού είδους αλλά και στην καλλιέργεια πολυεπίπεδου γραμματισμού (γλωσσικός, κειμενικός, γραμματικός, ψηφιακός γραμματισμός), σύμφωνα με τις Οδηγίες Φιλολογικών Μαθημάτων. Ως προς τη διδακτέα ύλη της Α' Λυκείου, από τις οχτώ (8) ενότητες του Ξενοφώντα που ορίζονται ως διδακτέα ύλη οι τρεις (3) διδάσκονται από μετάφραση, η μία (1) περιληπτικά ενώ οι τέσσερις (4) διδάσκονται από το πρωτότυπο.

Από το βιβλίο Γ' της Ιστορίας του Θουκυδίδη, ορίζονται ως διδακτέα ύλη δεκατρείς (13) παράγραφοι, εκ των οποίων οι έξι (6) διδάσκονται από μετάφραση και οι επτά (7) από το πρωτότυπο. Παρατηρούμε, λοιπόν, αύξηση των χωρίων που ορίζεται να διδαχθούν από μετάφραση. Θα ήταν σημαντικό, ωστόσο, ο φιλόλογος που θα αναλάβει να διδάξει τους Αρχαίους Έλληνες Ιστοριογράφους να παραπέμπει συνεχώς και στο πρωτότυπο κείμενο, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίζουν εκ παραλλήλου τις δύο

³⁹ Η ανάγκη για εξορθολογισμό – αναδιάρθρωση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Α' και Β' Λυκείου προκύπτει από τα εξής γεγονότα:

α) από την αδυναμία ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης στην Α' Λυκείου, με αποτέλεσμα η διδασκαλία των κειμένων από το έργο του Θουκυδίδη (Γ' 70-83) να υποβαθμίζεται και οι μαθητές/τριες να μην έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν την αξία της θουκυδίδειας σκέψης,

β) από την έμφαση στη γλωσσική επεξεργασία των κειμένων κατά τη διδασκαλία, την αποσπασματική προσέγγιση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και την αποσύνδεσή τους από τα συμφραζόμενα,

γ) από τη μηχανιστική αναπαραγωγή της μετάφρασης και των «Εισαγωγών», και

δ) από τις περιορισμένες ευκαιρίες για δημιουργική αξιοποίηση των κειμένων, για αναπλαισίωση της γνώσης και για ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών.

μορφές της γλώσσας μας αλλά και να καλλιεργούν δεξιότητες προσπέλασης συνεχούς αρχαιοελληνικού κειμένου.

Β. Ο εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης στην Α' και Β' Λυκείου επιχειρεί εν γένει την ουσιαστικότερη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, καταργώντας το διαχωρισμό του μαθήματος σε αρχαία ελληνική γραμματεία και γλώσσα. Για την Α' Λυκείου (Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι) προάγεται η πλαισιωμένη και επ' αφορμή προσέγγιση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, προσεγγίζοντας αυτά εντός των κειμένων. Ειδικότερα, επιδιώκεται στην Α' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τα φαινόμενα της Γραμματικής και του Συντακτικού, τα οποία είναι απαραίτητα για την καλύτερη και πιο αποτελεσματική γνώση της γλώσσας, χωρίς όμως επέκταση σε λεπτομέρειες, στοιχείο που αποτελεί στόχο για την Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' και Γ' Λυκείου, όπου ολοκληρώνεται η γλωσσική κατάρτιση των μαθητών μέσω της μελέτης συνθετότερων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Προτείνεται τόσο η επανάληψη και εμβάθυνση στις γνώσεις που οι μαθητές έχουν ήδη οικοδομήσει⁴⁰ κατά τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο όσο και η γνωριμία με νέα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα⁴¹.

⁴⁰ Ως πρότερες γνώσεις θεωρούνται οι εξής ενότητες της γραμματικής και της σύνταξης:

- α. Ουσιαστικά και Επίθετα Α', Β' κλίσης,
- β. Ρήματα Α' συζυγίας, Ενεργητικής και Μέσης φωνής,
- γ. Αντωνυμίες,
- δ. Παραθετικά (ομαλός σχηματισμός),
- ε. Δομή πρότασης. Υποκείμενο ρήματος. Υποκείμενο μετοχής,
- στ. Αντικείμενο ρήματος. Ειδικό – τελικό απαρέμφατο,
- ζ. Είδη μετοχής (με έμφαση στις επιθετικές και τις επιρρηματικές μετοχές).

⁴¹ Τα νέα γραμματικά φαινόμενα που θα διδαχθούν οι μαθητές στην Α' Λυκείου είναι τα εξής: α. ουσιαστικά Γ' κλίσης, β. ανώμαλα ουσιαστικά, γ. επίθετα Γ' κλίσης, κλίση μετοχών, δ. ανώμαλα παραθετικά επιθέτων και επιρρημάτων. ε. αντωνυμίες κτητικές, στ. κλίση συνηρημένων ρημάτων, ζ. αόριστος Β', παθητικός μέλλοντας Α' και παθητικός αόριστος Α', η. ρήματα υγρόληκτα και ενρινόληκτα, σχηματισμός μέλλοντα και αορίστου, σχηματισμός μέλλοντα των σε –ίζω ρημάτων, θ. σχηματισμός συντελικών χρόνων αφωνόληκτων ρημάτων.

Αντίστοιχα, τα νέα συντακτικά φαινόμενα που θα διδαχθούν οι μαθητές της Α' Λυκείου είναι τα ακόλουθα: α. Κατηγορούμενο. Γενική κατηγορηματική. Επιρρηματικό και προληπτικό κατηγορούμενο. β. Αντικείμενο άμεσο και έμμεσο. Σύστοιχο αντικείμενο. Κατηγορούμενο του αντικειμένου. γ. Απαρέμφατο έναρθρο και άναρθρο. Απρόσωπη σύνταξη. δ. Μετοχές: κατηγορηματική και επιρρηματική. Συνημμένη και απόλυτη. ε. Β' όρος σύγκρισης. στ. Ομοιόπτωτοι - Ετερόπτωτοι ονοματικοί προσδιορισμοί. ζ. Επιρρηματικοί

Όπως αναφέρεται και στο αντίστοιχο ΦΕΚ, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ενοποιούνται με «στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις που θα διαμορφώσει ελεύθερα ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, ξεκινώντας από το ίδιο το κείμενο στο πλαίσιο της δομολειτουργικής προσέγγισης της γλώσσας. Τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της Α.Ε. γλώσσας διδάσκονται, πλέον, με βάση το κείμενο γεγονός που επιτρέπει την κατανόηση της λειτουργικής χρήσης τους. Αυτό σημαίνει ότι η αφόρμηση για την εξέταση ενός γραμματικού και συντακτικού φαινομένου δίνεται από το κείμενο. Το φαινόμενο βρίσκεται στο πραγματικό του περιβάλλον, το κείμενο, και δίνει τη δυνατότητα της κατανόησης του ρόλου και της σημασίας του». Οι σκοποί, λοιπόν, της γλωσσικής διδασκαλίας αρχίζουν σταδιακά να συνυφαίνονται με αυτούς της διδασκαλίας της αρχαιοελληνικής γραμματείας, ενώ πλέον τίθεται ως προτεραιότητα η κατανόηση της δομής της Αρχαίας Ελληνικής και όχι η απομνημόνευση όρων γραμματικής και συντακτικής ορολογίας. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας εντάσσεται πια σε μια ολιστικού τύπου μαθησιακή διαδικασία η οποία βασίζεται στην ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και την αντιμετώπισή του ως όλον, ενώ οι Οδηγίες προτείνουν μια εκλεκτικιστικού τύπου διδακτική μεθοδολογία, η οποία αντλεί στοιχεία από την κειμενοκεντρική προσέγγιση, τη διερευνητική-ανακαλυπτική αλλά και τη δημιουργική μάθηση, τις παιδαγωγικές αρχές της αυτενέργειας και της εμπλοκής. Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι και στην Α' Λυκείου προτείνεται από το κανονιστικό πλαίσιο η γραμματική και η σύνταξη της αρχαίας ελληνικής να προσεγγίζονται επαγωγικά και επ' αφορμή των ευκαιριών που δίνουν τα κείμενα και να μη συνιστούν αυτοσκοπό της διδασκαλίας, στοιχείο που ανάγεται άλλωστε και στην επικοινωνιακή θεώρηση της γραμματικής.

Προάγεται επίσης η αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων της γραμματικής και του συντακτικού καθώς και ψηφιακών λεξικών και ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων με

προσδιορισμοί (εμπρόθετοι, πλάγιες πτώσεις). η. Παρατακτική-Υποτακτική σύνδεση. θ. Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις (Είδος, εκφορά, λειτουργία). Δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις (Είδος). ι. Υποθετικοί λόγοι (η διδασκαλία θα περιορισθεί μόνο στον εντοπισμό τους [υπόθεση – απόδοση]).

σκοπό την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό και ο κάθε φιλόλογος οφείλει να παροτρύνει τους μαθητές να συμβουλευόμαστε τη γραμματική, το συντακτικό και το λεξικό, καθώς έτσι οι μαθητές γίνονται σταδιακά αυτοδύναμα υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και προσεγγίζουν διερευνητικά και ενεργητικά τη γνώση. Παράλληλα, προωθείται η πολλαπλή ανάλυση των προς διδασκαλία κειμένων αναφορικά με την απαραίτητη και εκ παραλλήλου γλωσσική, πραγματική και αισθητική ανάλυση των κειμένων.

Γ. Προτείνεται η σχηματική και επ' αφορμή συντακτική και γραμματική ανάλυση - εξομάλυνση του κειμένου: Οι Οδηγίες προτείνουν για την Α' Λυκείου Γενικής Παιδείας και για τη Β' Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών να αποδίδεται σχηματικά η σύνταξη των κειμένων, μέσω διαγραμμάτων και κατά κώλων μεταγραφής, καθώς και μέσω της ανάλυσης των κειμένων σε νοηματικές ενότητες. Η πρακτική αυτή –σύμφωνα με τις Οδηγίες- βοηθά στην ακριβή κατανόηση των σχέσεων των μερών του εκάστοτε κειμένου, στην απόδοση του κειμένου στη νέα ελληνική, και στην παρακολούθηση μακρών περιόδων και των στοιχείων ενός συλλογισμού και οφείλει να πραγματοποιείται υπηρετώντας την ερμηνευτική προσέγγιση. Η γραμματική επεξεργασία του κειμένου προτείνεται να περιορίζεται μόνο στους γραμματικούς τύπους που δυσκολεύουν τους μαθητές ενώ η συντακτική επεξεργασία – εξομάλυνση του κειμένου προτείνεται να υποτάσσεται στην προσπάθεια κατανόησης του νοήματος του κειμένου. Είναι σημαντικό οι μαθητές να στήσουν τον σκελετό του κειμένου υπογραμμίζοντας τους βασικούς αρμούς κάθε περιόδου, αποδίδοντας αρχικά στη νέα ελληνική αυτό που ο Καζάζης αποκαλεί «ικρίωμα» του κειμένου. Θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν τονίζαμε στο σημείο αυτό ότι τα κείμενα δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σώματα προς συντακτική και γραμματική ανατομία. Η αναφορά, για παράδειγμα, σε συντακτικούς όρους που ευκόλως εννοούνται λειτουργεί εναργώς εις βάρος της ερμηνευτικής προσέγγισης του κειμένου και είναι ευκαίριο να αποφεύγεται.

Δ. Προτάσσεται η αποφυγή της μηχανιστικής αναπαραγωγής των «Εισαγωγών» των προς διδασκαλία αρχαιοελληνικών έργων: Οι Εισαγωγές στα προς διδασκαλία έργα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων συνεχίζουν να διδάσκονται πριν την προσέγγιση του αντίστοιχου κειμένου, αλλά αποτελούν πλέον ένα υλικό αναφοράς, ένα εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο της γλωσσικής, ερμηνευτικής, ιστορικής προσέγγισης του κειμένου που μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στις τυχόν απορίες του μαθητή και στη γενική θεώρηση των κειμένων και όχι εξεταστέα ύλη προς απομνημόνευση. Μια σημαντική διδακτική πρόταση που θέτουν οι νέες οδηγίες είναι η

κατασκευή (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο) ενός σημειωτικού εργαλείου το οποίο θα κωδικοποιεί τις πληροφορίες κάθε εισαγωγής, προκειμένου να τις κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές. Πράγματι, η εν λόγω επιδίωξη των Οδηγιών Διδασκαλίας είναι αξιόλογη, καθώς μια τέτοια προσέγγιση της Εισαγωγής διευκολύνει την ουσιαστική εκμάθησή τους από τους μαθητές και αναδιαμορφώνει την αρνητική στάση που συχνά διατηρούν απέναντι στο συγκεκριμένο μέρος του μαθήματος.

Ε. Προάγεται η συγκριτική θεώρηση και προσέγγιση της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας: Δίνεται έμφαση στη σύνδεση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τη νέα ελληνική, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Η επιδιωκόμενη σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με την αρχαία ελληνική γλώσσα είναι μία σημαντική συνιστώσα του μαθήματος, η οποία οφείλει να υιοθετείται και να αναδεικνύεται σε όλες τις τάξεις, όπως ήδη έχουμε αναφέρει πολλές φορές, καθώς θεωρείται ότι βοηθά –εντός των άλλων- τους μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτισε η γλώσσα μας στη διαμόρφωση της νεοελληνικής μας ταυτότητας.

ΣΤ. Προτάσσεται η καλλιέργεια της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών: Παράλληλα με τη συγκριτική προσέγγιση των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας προάγεται η ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών και η συνειδητοποίηση της πορείας από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη. Το γεγονός ότι ο βασικός στόχος της προσπέλασης ενός κειμένου στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών είναι η απόδοσή του στα νέα ελληνικά, ή όπως συνηθίζεται να λέγεται η μετάφραση του κειμένου, είναι *sine qua non*. Η μεταφραστική δοκιμή ενεργοποιεί τις δύο γλώσσες – Αρχαία και Νέα Ελληνική- τόσο σε γραμματικό όσο και σε υφολογικό επίπεδο. Η μεταφραστική γλώσσα αποκαλύπτει τον κρυμμένο δυναμισμό της μεταφραζόμενης και συγχρόνως αναδεικνύει και το δικό της δυναμισμό. Κατά τη μεταφραστική διαδικασία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή – διευκολυντή, ο οποίος εφοδιάζει με υποστηρίγματα (π.χ. τουλάχιστον δύο μεταφράσεις κάθε κειμένου) την εν λόγω διαδικασία προκειμένου οι μαθητές να ενδυναμωθούν αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι η μεταφραστική διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντη ούτε τελεσίδικη. Επιπροσθέτως, ένα σημαντικό νέο στοιχείο που εισάγεται είναι η πρόταση για τις ενότητες που προβλέπεται να διδαχθούν από μετάφραση. Οι Οδηγίες αναφέρουν ότι η διδασκαλία αυτών οφείλει να γίνεται σε αντιπαράβολή με το αρχαίο πρωτότυπο κείμενο, προκειμένου οι μαθητές να αντιλαμβάνονται στοιχεία που δεν αναδεικνύονται στη μετάφραση. Παράλληλα, τονίζεται η αξιοποίηση των σχολικών βιβλίων της Γραμματικής, του Συντακτικού και του Λεξικού (έντυπου ή ψηφιακού) στο πλαίσιο της

μεταφραστικής απόπειρας μέσα στην τάξη, αλλά και παράλληλων μεταφράσεων που ενισχύουν τη διακειμενικότητα, στοιχεία που επιχειρούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές.

Ζ. Προτείνονται νέου τύπου δραστηριότητες που συνεπικουρούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές: Προτείνεται η πραγματοποίηση βιωματικών δράσεων, η εκπόνηση διαθεματικών, διακειμενικών ή/και ερευνητικών εργασιών, καθώς και συνεργατικών δραστηριοτήτων (με προτάσεις παράλληλης αξιοποίησης των ΤΠΕ) με σκοπό την ενασχόληση με θέματα που προκύπτουν άμεσα ή έμμεσα από την επεξεργασία των κειμένων. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και:

- α. στην ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών,
- β. στην ανάδειξη της διασύνδεσης του αρχαίου πολιτισμού με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Παρόλα αυτά, είναι εύλογο μελετώντας τα θεσμικά κείμενα με μια πιο διεισδυτική ματιά να εντοπίζουμε κάποιες αδυναμίες, οι οποίες είναι:

- Α. Είναι αξιοσημείωτη η πρόταση των Οδηγιών Διδασκαλίας για εκ παραλλήλου διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας. Ωστόσο, δεν πραγματοποιούνται συγκεκριμένες προτάσεις για συγκριτική θεώρηση των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας. Η επιδίωξη αυτή λαμβάνει τη μορφή μιας επιδίωξης της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, χωρίς να δίνονται παραδείγματα συγκριτικής προσέγγισης και συνειδητοποίησης της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας. Θα μπορούσε για παράδειγμα να προτείνεται η συγκριτική - αντιπαραβολική θεώρηση και μελέτη των ουσιαστικών της αρχαίας και της νέας ελληνικής, με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των κλιτικών παραδειγμάτων. Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι αφαιρέθηκε από τα προτεινόμενα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας το Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας των Ν. Μήτση, Ε. Ζαμάρου, Ιφ. Παπανδρέου. Το εν λόγω εγχειρίδιο, προσέφερε με εύληπτο και σχετικά κατανοητό τρόπο συγκεκριμένες ενότητες της Γραμματικής και της Σύνταξης της αρχαίας ελληνικής, οι οποίες μάλιστα συνεχίζουν να αποτελούν τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Η απουσία προτεινόμενου σχολικού εγχειριδίου που να αντικαθιστά το Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας ίσως καθιστά τη διδασκαλία του δομολειτουργικού μέρους της αρχαίας ελληνικής δυσκολότερη για εκπαιδευτικούς και μαθητές,

καθώς η σχολική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής του Μ. Οικονόμου και το σχολικό Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής του Α.Β. Μουμτζάκη δεν περιέχουν ασκήσεις κατανόησης παρά μόνο παραδείγματα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει πλέον την αποκλειστική ευθύνη να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό για να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία.

- Β. Εύστοχη είναι η επισήμανση του Υπουργείου ότι η διδακτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας οφείλει να προάγει τις παιδαγωγικές αρχές της αυτενέργειας και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών, καθώς έτσι οι μαθητές ανάγονται σε ενεργητικά υποκείμενα τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο κυρίως και της μάθησής τους. Ωστόσο, προτείνονται μόνο κάποιες δραστηριότητες όπου υφέρπει η έννοια της αυτενέργειας, αλλά επί της ουσίας δεν προάγονται διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές που να προάγουν ουσιαστικά τη μαθησιακή αυτενέργεια.
- Γ. Η πρόταση των Οδηγιών για ανάλυση του εκάστοτε διδασκόμενου κειμένου σε νοηματικές ενότητες, προκειμένου να αναδειχθεί το περιεχόμενό του είναι πραγματικά αξιόλογη. Ωστόσο, το ίδιο το κανονιστικό κείμενο αίρει την επιδίωξη αυτή αναφέροντας ότι «ο χωρισμός του συνεχούς κειμένου σε τμήματα ή κώλα (που μπορεί να είναι κύριες ή δευτερεύουσες προτάσεις, μετοχικές φράσεις, μεγάλες απαρεμφατικές εκφράσεις κ.ο.κ.), αναδεικνύει και τα δομικά συστατικά της περιόδου, αλλά και την ιεραρχική τους σχέση». Δυστυχώς, στις Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων συγχέεται η νοηματική προσέγγιση του κειμένου με τον τεμαχισμό αυτού σε κώλα. Ο τεμαχισμός του κειμένου σε προτάσεις - κώλα οδηγεί στην απώλεια του γενικού νοήματος, γεγονός που αντίκειται στην ερμηνευτική μέθοδο διδασκαλίας που οι ίδιες οι Οδηγίες Διδασκαλίας συνιστούν. Η νοηματική προσέγγιση του κειμένου είναι κάτι διαφορετικό. Τα κείμενα μπορούν να επεξεργάζονται είτε βάσει της χρονικής ακολουθίας που τα διέπει, εντοπίζοντας τα γεγονότα που περιγράφονται σε ένα κείμενο, είτε βάσει της αιτιολογικής ακολουθίας, αν δομούνται στη σχέση αιτίου – αιτιατού η οποία μπορεί εύκολα να ανιχνευθεί μέσα από μετοχές, αιτιολογικές προτάσεις αλλά και συνδέσμους. Ακόμα, μπορούμε να προσεγγίζουμε τα κείμενα βάσει της χρονικο-αιτιολογικής τους ακολουθίας (εφόσον βέβαια δομούνται κατά αυτόν τον τρόπο), η οποία αναδεικνύει και τη σημασία των μετοχών ή τέλος βάσει της αλληλουχίας/λογικής ακολουθίας, εξετάζοντας τον κύριο ρηματικό άξονα μαζί με τις προεκτάσεις του – τα συμπληρώματά του, δηλαδή λέξεις που τον

φωτίζουν και τον κάνουν πιο συγκεκριμένο. Οι ανωτέρω προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν ουσιαστικότερα στην κατανόηση του περιεχομένου του εκάστοτε κειμένου, όπως επιθυμεί και το Υπουργείο. Εξίσου σημαντική είναι η επισήμανση των Οδηγιών για τη γραμματική, συντακτική και λεξιλογική επεξεργασία του κειμένου, οι οποίες θα πρέπει να εντάσσονται στην προσπάθεια κατανόησης του νοήματος, ενώ αναγκαίο καθίσταται να προβάλλεται και η λογική αλληλουχία του κειμένου, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να παρακολουθεί τον συλλογισμό του συγγραφέα, να κατανοεί σε βάθος το κείμενο και να μπορεί στη συνέχεια να αποδώσει σωστά το περιεχόμενό του στα νέα ελληνικά.

- Δ. Η πρόταση που καταθέτουν οι Οδηγίες Διδασκαλίας για αξιοποίηση και επεξεργασία παράλληλων κειμένων δεν είναι ολοκληρωμένη, καθώς δεν αναφέρονται συγκεκριμένα παραδείγματα αξιοποίησης παράλληλων κειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών της Α' Λυκείου.
- Ε. Η αναφορά στην εκπόνηση ομαδοσυνεργατικού τύπου δραστηριοτήτων παρουσιάζεται ακροθιγώς, με λίγες συγκεκριμένες προτάσεις (π.χ. ως εναλλακτική προσέγγιση της κατασκευής σημειωτικού εργαλείου για την εμπέδωση των εισαγωγών στα έργα, ως ομαδοσυνεργατικά φύλλα εργασίας για την εμπέδωση νέας γνώσης του δομολειτουργικού τμήματος της αρχαίας ελληνικής, ή ως εναλλακτική μέθοδος εκπόνησης διαθεματικών εργασιών). Δεν προάγεται ως μέθοδος διδασκαλίας δηλαδή, αλλά ως εναλλακτική κυρίως μορφή δραστηριοτήτων και αξιολόγησης. Έτσι, ο μαθητής –συνεργαζόμενος ευκαιριακά με τους συμμαθητές του- δεν καλλιεργεί ουσιαστικά δεξιότητες συνεργασίας.
- ΣΤ. Συνολικά, οι Οδηγίες Διδασκαλίας αδυνατούν εκ των πραγμάτων να αποτελέσουν ένα ισχυρό κανονιστικό πλαίσιο και ουσιαστικά αναλαμβάνουν το ρόλο να ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για αλλαγές στην ύλη, προσφέροντας παράλληλα και επικουρικά μόνο ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις μεθοδολογικής προσέγγισης του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Μεθοδολογικές κατευθύνσεις της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, οι οποίες να αφορούν αποκλειστικά το μάθημα, καταγράφονται μόνο στα ΠΣ τα οποία δεδομένου ότι κάθε χρόνο αναθεωρούνται σε κάποιο βαθμό από τις Οδηγίες Διδασκαλίας δεν μπορούν να πλαισιώσουν αποτελεσματικά τη διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων.

1.2. Σχολικό Εγχειρίδιο και Βιβλίο Εκπαιδευτικού

Αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο των Αρχαίων Ελλήνων Ιστοριογράφων της Α' Λυκείου, αυτό περιλαμβάνει αποσπάσματα από τα ιστορικά έργα των δύο μεγάλων Ιστοριογράφων της αττικής διαλέκτου, του Ξενοφώντα (□λληνικά, □γησίλαος) και του Θουκυδίδη (□στορίες). Ιδιαίτερα, το εγχειρίδιο αποτελείται από τέσσερα (4) ευρύτερα δομικά τμήματα:

1. Εισαγωγή: α. στην αρχαία ελληνική Ιστοριογραφία και β. στη ζωή και το έργο του Ξενοφώντα και του Θουκυδίδη,
2. Αποσπάσματα από τα έργα του Ξενοφώντα «□λληνικά» (Βιβλίο 2^ο) και «□γησίλαος»,
3. Αποσπάσματα από τα βιβλία 1,3,6 και 7 της Θουκυδίδειας Ιστορίας,
4. Λεξιλόγιο.

Στην ενότητα αυτή, ωστόσο, θα περιγραφούν τα χαρακτηριστικά μόνο των κειμένων που συναποτελούν τη διδακτέα ύλη για τους μαθητές της Α' Λυκείου, αν και το εν λόγω εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από απόλυτη ομοιομορφία δόμησης σε όλη του την έκταση.

Στο δομικό τμήμα με τμήμα «Εισαγωγή» περιλαμβάνονται:

- A. Εισαγωγικά στοιχεία στην αρχαία ελληνική ιστοριογραφία,
- B. Στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Θουκυδίδη,
- Γ. Στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Ξενοφώντα,
- Δ. Πληροφορίες για τον Πελοποννησιακό Πόλεμο,
- Ε. Ερωτήσεις αξιολόγησης για κατανόηση και εμπέδωση,
- ΣΤ. Χρονολόγιο της αρχαίας ελληνικής ιστορίας από το Σόλωνα μέχρι τη γέννηση του Μ. Αλεξάνδρου.

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται από τα θεσμικά κείμενα να διδάσκεται η Εισαγωγή στους μαθητές έχει αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα.

Στα δομικά τμήματα δύο και τρία, όπου περιλαμβάνονται τα αποσπάσματα από τα έργα, ακολουθείται συγκεκριμένη δομή:

- α. σημείωση του Βιβλίου των □λληνικών (από όπου αντλήθηκε το προς διδασκαλία απόσπασμα) και των κεφαλαίων που το συνιστούν,
- β. κείμενο ενότητας, υπό τον κειμενικό δείκτη «Κείμενο», το οποίο συνοδεύεται – συχνά, όχι πάντα-και από εικονογραφικό υλικό, σχετικό με το περιεχόμενό του.
- γ. γλωσσικά σχόλια –υπό τον κειμενικό δείκτη «Γλωσσικά σχόλια», βοηθητικά για την απόδοση του κειμένου στη νέα ελληνική, με παράλληλη παράθεση αδρομερών ερμηνευτικών σχολίων,

- δ. ερμηνευτικά σχόλια –υπό τον κειμενικό δείκτη «Ερμηνευτικά σχόλια»- όπου περιλαμβάνονται ευρύτερα σχόλια ιστορικού, γραμματολογικού ή ερμηνευτικού τύπου, τα οποία επιχειρούν να βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει και να αξιολογήσει τα ιστορικά γεγονότα,
- ε. ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, οι οποίες είναι είτε διερευνητικές της πρόσκτησης πληροφοριών του κειμένου, είτε αφορούν στην μελέτη και άσκηση σε γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που αντλούνται από το κείμενο –υπό τον κειμενικό δείκτη «Ερωτήσεις – Ασκήσεις».

Ο αριθμός των ερωτήσεων κυμαίνεται από τρεις έως είκοσι δύο. Αξίζει να σημειωθεί, ακόμα, ότι σε κάποιες διδακτικές ενότητες περιλαμβάνονται και δύο ακόμα δομικά στοιχεία. Πριν το κείμενο της ενότητας μπορεί να προηγείται περίληψη των όσων αναφέρονται σε προηγούμενες παραγράφους των □λληνικ□ν, ενώ μετά τις ερωτήσεις-ασκήσεις ενδέχεται να περιλαμβάνονται και θέματα προς συζήτηση, μέσω των οποίων επιχειρείται είτε η διαθεματική προσέγγιση της ενότητας, είτε επεξεργασία παράλληλων κειμένων είτε περαιτέρω εμβάθυνση σε ιστορικά, πολιτικά, ιδεολογικά στοιχεία που ανακύπτουν από την προσέγγιση των κειμένων.

Το «Λεξιλόγιο», με το οποίο ολοκληρώνεται η δομή του βιβλίου, περιλαμβάνει τη νεοελληνική απόδοση κάποιων αρχαιοελληνικών λέξεων των κειμένων, αποσκοπώντας να διευκολύνει το μαθητή στη μεταφραστική διαδικασία.

Αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο «Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι. Κείμενο με παράλληλες μεταφράσεις», αυτό περιλαμβάνει δύο νεοελληνικές αποδόσεις των αποσπασμάτων του 2^{ου} βιβλίου των □λληνικ□ν και των αποσπασμάτων από τα τέσσερα βιβλία της □στορίας του Θουκυδίδη, που περιλαμβάνονται εντός του σχολικού εγχειριδίου των Αρχαίων Ελλήνων Ιστοριογράφων. Είναι σημαντικό κατά την προσέγγιση των νεοελληνικών μεταφράσεων του εκάστοτε χωρίου ο διδάσκων να παροτρύνει τους μαθητές να τις αξιολογούν και να εντοπίζουν ενδεχόμενα λάθη, στοχεύοντας να συντάξει κάθε μαθητής την πιο ταιριαστή στο απόσπασμα νεοελληνική απόδοση, αντλώντας στοιχεία από τις δύο δοθείσες ή/και από άλλες.

Τα βιβλία του εκπαιδευτικού είναι ένα εργαλείο επικουρικά και συμπληρωματικά των Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγιών Διδασκαλίας και στο Λύκειο. Αναφέρονται επίσης σχεδόν σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο και όχι συνολικά στο μάθημα εν συνόλω, γράφονται από τον ίδιο συγγραφέα και επιχειρούν να υποβοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει βαθύτερα το περιεχόμενο, τη δομή και τις μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου του μαθητή σε συνάρτηση και με τις αντίστοιχες απαιτήσεις του ΠΣ.

Σε ό,τι αφορά το βιβλίο του εκπαιδευτικού αυτό επιδιώκει τη διευκρίνιση, την εξειδίκευση και τον εμπλουτισμό των σκοπών και στόχων διδασκαλίας του μαθήματος, όπως αυτοί ορίζονταν από τα Προγράμματα Σπουδών του 2002, όταν εισήλθαν στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο τα εν λόγω εγχειρίδια του μαθητή και του εκπαιδευτικού όσο και τα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών. Περιλαμβάνει επιμέρους, ενδεικτικούς σκοπούς και στόχους διδασκαλίας ανά παράγραφο ή θεματική ενότητα (που περιλαμβάνει περισσότερες της μίας παραγράφους) του εκάστοτε προς διδασκαλία κειμένου, ώστε να διευκολύνεται ο εκπαιδευτικός στην αξιολογική ιεράρχηση των ανά ενοτήτων παρεχόμενων και καλλιεργούμενων πληροφοριών, συναισθημάτων και δεξιοτήτων. Παράλληλα, παρέχει επιπρόσθετες, συμπληρωματικές του βιβλίου του μαθητή πληροφορίες για την πλαισίωση των διδασκόμενων κειμένων και την περαιτέρω ερμηνευτική προσέγγισή τους και κατανόηση. Συγκεκριμένα, δίνονται για κάθε παράγραφο – θεματική ενότητα περισσότερα ερμηνευτικά σχόλια καθώς και επισημάνσεις και παρατηρήσεις για τα ιστορικά έργα, ενώ παρέχει κατευθύνσεις μεθοδολογίας και οργάνωσης της διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό, ώστε κάθε ενέργειά του να συνδέεται με τους σκοπούς και στόχους διδασκαλίας καθώς και με την ιδιαιτερότητα της κάθε ενότητας.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΤΟΥ ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Α' Λυκείου για πρώτη φορά μυεί τους περισσότερους μαθητές στην εξέταση και μελέτη ενός συνεχούς κειμένου με αδιάλειπτη ροή γεγονότων, καθώς συχνά δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος στη Γ' Γυμνασίου για να διδαχθεί επαρκώς η Αλεξάνδρου Ανάβασις του Αρριανού. Η διδακτική παράδοση του μαθήματος εμφανίζει στην αντιμετώπιση του ιστορικού κειμένου ως μια ευκαιρία να επαναφέρουν στη μνήμη τους, να γνωρίσουν και να εξασκηθούν οι μαθητές σε λεξιλογικά και μορφοσυντακτικά φαινόμενα και παρεμπιπτόντως να γνωρίσουν κάποια ιστορικά γεγονότα δοθείσης αφορμής από το κείμενο. Έτσι, παραγκωνίζεται ένας βασικός σκοπός της διδασκαλίας αυτού του γραμματειακού είδους: η διασύνδεση μορφής και περιεχομένου σε τέτοιο βαθμό, που η απόλαυση από την πρόσληψη της γνώσης να είναι πλήρης· να επέλθει η συνείδηση ότι «συνομιλώντας» με τον ιστοριογράφο ο μαθητής αποκτά μια πιο σφαιρική εικόνα της εποχής που περιγράφεται, ενώ παράλληλα κερδίζει την ευκαιρία να κάνει μια

ουσιαστική σύνδεση των όσων προσλαμβάνει με το σήμερα και τον δικό του κόσμο. Σε αυτή του την προσπάθεια ο μαθητής εφαρμόζει τη διερευνητική προσέγγιση της μάθησης αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αυτενεργώντας μέσα όμως σε μια ομαδική δραστηριοποίηση.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται ένας διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Α' Λυκείου και συγκεκριμένα της διδακτικής ενότητας που περιλαμβάνει τις παραγράφους 1-4 του δεύτερου κεφαλαίου από το δεύτερο βιβλίο των Ελληνικών του Ξενοφώντα.

2.1. Αδρομερής Περιγραφή

Το ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος αφορά την ενότητα η οποία πραγματεύεται την προετοιμασία του Σπαρτιάτη στρατηγού Λυσάνδρου για πλήρη αποκλεισμό της Αθήνας, μετά την ταπεινωτική ήττα των Αθηναίων στους Αιγός ποταμούς, καθώς και τις αντιδράσεις των Αθηναίων κατά την αναγγελία των γεγονότων. Οι μαθητές θα κληθούν να μελετήσουν το κείμενο γλωσσικά και να το δουν συγκριτικά μέσα από τις προσφερόμενες νεοελληνικές αποδόσεις του. Θα προσπαθήσουν να το αναλύσουν συντακτικά μέσα από τη μετατροπή του σε διάγραμμα, θα εμπλακούν σε δραστηριότητες με τις οποίες θα ανακαλέσουν γραμματικές τους γνώσεις και σε άλλες, που θα τους προσφέρουν συντακτικές πληροφορίες. Οι τελευταίες θα γίνουν και αφορμή για να αξιολογήσουν κριτικά τις συγγραφικές επιλογές του ιστορικού που εξετάζουν. Επιπροσθέτως, θα μεταμορφωθούν σε ερευνητές, με στόχο να παρουσιάσουν το χωροχρονικό πλαίσιο όπου λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα, και θα επιχειρήσουν να αξιολογήσουν κινήσεις, χαρακτήρες και κίνητρα των εμπλεκόμενων προσώπων. Τέλος, θα παραγάγουν λόγο ενσυναισθητικό αναλαμβάνοντας ρόλους προσώπων που θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην ιστορία. Ο διδάσκων, δεδομένου και του γεγονότος ότι πρόκειται για την πρώτη ενότητα που διδάσκονται οι μαθητές εναργώς από το πρωτότυπο, θα αναλάβει το ρόλο του διευκολυντή – υποστηρικτή και συντονιστή αυτής της προσπάθειας, προσφέροντας εργαλεία, κίνητρα και μεθόδους.

2.2 Παρουσίαση ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας για τη διδακτική ενότητα από τα Ελληνικά του Ξενοφώντα από τα Ελληνικά του Ξενοφώντα (2.2. 1-4)

Σχεδιασμός της Διδασκαλίας

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικό εγχειρίδιο «Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι», Πίνακας, Κιμωλίες / Μαρκαδόροι, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές.

Σκοποί:

- 1) να αντιληφθούν οι μαθητές ότι τα γεγονότα –και όπως αυτά κατανέμονται στον χρόνο και τον χώρο– επηρεάζουν τον ρου της ιστορίας καταλυτικά,
- 2) να αναγνωρίσουν και να απολαύσουν οι μαθητές τους αφηγηματικούς τρόπους των αρχαίων Ελλήνων Ιστορικών και τα ιδιαίτερα γνώρίσματα της τέχνης τους,
- 3) να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ιστορική, πολιτική και την εθνική τους συνείδηση,
- 4) να ανακαλέσουν οι μαθητές ήδη κατακτημένες γνώσεις στο γραμματικό επίπεδο και να δουν την εφαρμογή τους σε συνεχή αρχαιοελληνικό λόγο,
- 5) να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες επιχειρηματολογίας.

Στόχοι: Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να εντοπίσουν όλα τα γλωσσικά στοιχεία που αξιοποιούνται σε ένα ιστορικό κείμενο (ενεργητικοί ρηματικοί τύποι και επιρρηματικοί προσδιορισμοί),
- να διαμορφώσουν το διάγραμμα του αρχαίου ελληνικού κειμένου, εφαρμόζοντας την «κατά κώλα» σύνταξη,
- να ερμηνεύσουν την επιλογή του Λυσάνδρου για τον πλήρη αποκλεισμό της Αθήνας,
- να σκηνοθετήσουν ένα έκτακτο δελτίο ειδήσεων, όπου θα περιγράφουν την ήττα των Αθηναίων στους Αιγός ποταμούς και τις συνέπειές της,
- να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα αξιοποιώντας τις πληροφορίες που έχουν αντλήσει από το κείμενο.

Υλοποίηση του Σχεδίου

Εκκίνηση/ έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Με τη βοήθεια του αρχαιοελληνικού χάρτη του Αιγαίου επιχειρείται ανάκληση της πρότερης γνώσης. Οι μαθητές ερωτώνται για τα γεγονότα που έχουν δει να πραγματοποιούνται στη μέχρι τώρα ιστορική αφήγηση του Ξενοφώντα και τους ζητείται να τα τοποθετήσουν σε μια χρονογραμμή⁴². Έπειτα, ο διδάσκων ρωτά τους μαθητές τι αναμένουν να συμβεί στη συνέχεια, επιδιώκοντας να αναφέρουν οι μαθητές τη στρατηγική που θα μπορούσε να ακολουθήσει ο Λύσανδρος αλλά και την αναμενόμενη αντίδραση των Αθηναίων στο άκουσμα της ταπεινωτικής ήττας του αθηναϊκού στρατεύματος στους Αιγός ποταμούς, η οποία σημαίνει και το τέλος του Πελοποννησιακού πολέμου. Οι μαθητές παροτρύνονται να διατυπώσουν υποθέσεις για τη στρατηγική του Λυσάνδρου βάσει και άλλων ιστορικών παραδειγμάτων, πραγματοποιώντας αναλογίες.

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Ο διδάσκων διαβάζει δυνατά και με χρωματισμένη φωνή όλο το κείμενο, ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα για το περιεχόμενό του. Έπειτα, ξαναδιαβάζει τις παραγράφους 1 και 2, αφού δώσει πρωτύτερα αναγνωστική οδηγία να σημειώσουν οι μαθητές στο κείμενο τις ενέργειες του Λυσάνδρου. Προτείνεται να διανέμεται στους μαθητές εκπαιδευτικό υλικό, όπου το κείμενο θα παρατίθεται με συντακτική αναδιάταξη των όρων, προκειμένου να διευκολύνονται οι μαθητές στην απόδοσή του στα νέα ελληνικά. Αξίζει βέβαια να τονίσουμε ότι η εν λόγω πρακτική οφείλει να πάψει να υιοθετείται σταδιακά κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ούτως ώστε οι μαθητές να καταστούν γνωστικά αυτόνομοι και αυτοδύναμοι. Η συνεχής παροχή υποστηρικμάτων στους μαθητές δεν τους βοηθά να περάσουν από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση, όπως άλλωστε υποστηρίζει και η θεωρία της Υποστήριξης (scaffolding) του Lev Vygotsky.

⁴² Τα βασικά γεγονότα που επιδιώκουμε να εντοπίσουν οι μαθητές είναι: οι στρατηγικές θέσεις που έλαβαν Αθηναίοι και Λακεδαιμόνιοι, το σχέδιο του Λυσάνδρου, η ήττα των Αθηναίων στους Αιγός ποταμούς, τα αποτελέσματα της ήττας.

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, ανακαλυπτική- διερευνητική προσέγγιση:

Διδακτική επισήμανση: Είναι σημαντικό κατά τη διδασκαλία του εν λόγω αποσπάσματος να διαφανούν τα βασικά στοιχεία γραφής του ιστορικού κειμένου: χρόνος, τόπος, πρόσωπα, ενέργειες προσώπων. Οι τέσσερις αυτοί άξονες θα πρέπει να διατρέχουν την ερμηνευτική προσέγγιση κάθε ενότητας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας της Α' Λυκείου. Θα ήταν σημαντικό στο εκπαιδευτικό υλικό που θα διαμορφώνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να συμπεριλαμβάνει έναν προοργανωτή πάνω από ή δίπλα σε κάθε χωρίο του κειμένου, όπου οι μαθητές θα πρέπει να απαντούν στις εξής ερωτήσεις:

1. Πού βρισκόμαστε;
2. Πότε εκτυλίσσονται τα γεγονότα;
3. Ποιοι πρωταγωνιστούν;
4. Τι ακριβώς κάνει κάθε πρωταγωνιστής;

Μετά την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην αναγνωστική οδηγία, αναφέροντας ρήματα και μετοχές που παρουσιάζουν τις ενέργειες του Λυσάνδρου, αποδίδοντας παράλληλα αυτές στα νέα ελληνικά με τη βοήθεια του διδάσκοντα, των γλωσσικών σχολίων του εγχειριδίου και του λεξικού. Ο διδάσκων συμπληρώνει στη χρονογραμμή που έχει από πριν διαμορφώσει στον πίνακα τις ενέργειες του Λυσάνδρου και παροτρύνει τους μαθητές να συμπληρώνουν κι εκείνοι τα απαιτούμενα στοιχεία στη χρονογραμμή που συμπεριλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό υλικό, ή ελλείπει αυτού στο τετράδιό τους.

Κατά τη διάρκεια της προσέγγισης του κειμένου και με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου του, ο διδάσκων οφείλει να παροτρύνει τους μαθητές να συμβουλευονται τα γλωσσικά και τα ερμηνευτικά σχόλια του κειμένου, αλλά και να υποβάλει πρόσθετες και διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Προκειμένου η μεταφραστική διαδικασία να είναι περισσότερο ωφέλιμη για τους μαθητές, ο διδάσκων τους παροτρύνει να ανοίξουν το εγχειρίδιο με τις παράλληλες μεταφράσεις και τις συμβουλευονται αμφότερες. Στόχος όμως είναι να διαμορφώσουν οι μαθητές την πιο ταιριαστή στο αρχαιοελληνικό κείμενο νεοελληνική απόδοση, δραστηριότητα που θα τους δοθεί ως άσκηση για το σπίτι. Η μεταφραστική διαδικασία γίνεται παράλληλα προφανώς με την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, αλλά και την επαγωγική διδασκαλία της γραμματικής, της σύνταξης και του λεξιλογίου. Έτσι, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση των

κειμένων από διδάσκοντες και διδασκομένους σε όλους τους τομείς, ενώ οι δραστηριότητες των μαθητών κινούνται στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Μετά την πρώτη επεξεργασία των δύο πρώτων παραγράφων, ο φιλόλογος διαβάζει τις παραγράφους 3 και 4, αφού έχει δώσει ως αναγνωστική οδηγία να εντοπίσουν οι μαθητές τις αντιδράσεις των Αθηναίων κατά την αναγγελία της ήττας του αθηναϊκού στρατεύματος στους Αιγός ποταμούς.

Έτσι, εφόσον ολοκληρώσει την ανάγνωση και του εν λόγω χωρίου, οι μαθητές αναφέρουν τα συναισθήματα φόβου και τρόμου που κατέκλυσαν τους Αθηναίους μετά την άφιξη της Παράλου και την αναγγελία της ήττας τους, αλλά και τις αποφάσεις που έλαβαν την επόμενη ημέρα, θεωρώντας ότι βρίσκονται σε κατάσταση πολιορκίας (αποκλεισμός λιμανιών, επισκευή-ενίσχυση τείχους, εγκατάσταση φρουρών).

Εφόσον, έχει πραγματοποιηθεί η πρώτη προσέγγιση του κειμένου και οι μαθητές έχουν κατανοήσει τα βασικά νοηματικά του κέντρα, περνάμε στη συντακτική του ανάλυση.

Διδακτική επισήμανση: Προκειμένου οι μαθητές να καλλιεργήσουν σταδιακά δεξιότητες αναφορικές με τη σύνταξη της αρχαίας ελληνικής προτείνεται να διαμορφώνουν είτε στα τετράδιά τους, είτε με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή εννοιολογικούς χάρτες-σχεδιαγράμματα των κειμένων, σημειώνοντας ρήματα, μετοχές, απαρέμφατα, συνδέοντάς τα συντακτικά μεταξύ τους, έτσι ώστε να προσεγγίσουν νοηματικά και μεταφραστικά τον πυρήνα του νοήματος του αρχαίου κειμένου.

Έτσι, ο διδάσκων επιδιώκει να αναφέρουν οι μαθητές όλους τους ρηματικούς τύπους του κειμένου, συνδέοντάς τους με τα υποκείμενα και τους συμπληρωματικούς προς αυτούς συντακτικούς όρους και τους προσδιορισμούς, με στόχο το κείμενο να μετατραπεί σε ένα διάγραμμα. Εναλλακτικά, ο διδάσκων μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές να βρουν τις λέξεις του κειμένου που δηλώνουν ενέργεια και να χρωματίσουν τα ρήματα, τα απαρέμφατα και τις μετοχές με διαφορετικό χρώμα. Στη συνέχεια, είτε ως εργασία για το σπίτι είτε στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, οι μαθητές μπορούν να μεταβούν στην ιστοσελίδα Text2MindMap, όπου θα δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη, καταδεικνύοντας τις σχέσεις αυτών των λέξεων στον συνταγματικό άξονα καθώς και τα υποκείμενά τους.

Τελική ολική προσέγγιση - αξιολόγηση της νέας γνώσης: Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του κειμένου, σκοπός είναι οι μαθητές: α. να διαμορφώσουν ένα πολυτροπικό κείμενο το οποίο θα αποδίδει τα νοηματικά κέντρα του αποσπάσματος. Το εν λόγω πολυτροπικό κείμενο μπορεί να είναι είτε ένα κόμικ, είτε ένας νοητικός

χάρτης, είτε οτιδήποτε άλλο σκεφτεί ο φιλόλογος να αξιοποιήσει. Επίσης, προκειμένου να προαχθούν και ψυχοκινητικοί στόχοι οι μαθητές μπορούν να κληθούν να παρουσιάσουν ένα έκτακτο δελτίο ειδήσεων, όπου θα πραγματοποιούν μια ζωντανή μετάδοση της άφιξης της Παράλου στον Πειραιά και των αντιδράσεων των Αθηναίων. Επιδιώκεται, λοιπόν, το αρχαίο ελληνικό κείμενο να μην αντιμετωπιστεί ως παρωχημένο κατάλοιπο μιας άλλης εποχής, αλλά ως ένας δυναμικός λόγος που συνδέεται με το παρόν και τον κόσμο μας.

Η συγκεκριμένη ενότητα μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες θα αξιοποιούν και τις ΤΠΕ. Η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών, ωθώντας τους να παράγουν μαθαίνοντας και να μάθουν παράγοντας. Η τάξη μπορεί να χωριστεί σε 5 ομάδες, οι οποίες θα αναλάβουν τα εξής έργα:

Ομάδα Α: Αθηναίοι Ιστορικοί

Αφού διαβάσετε και θυμηθείτε τι προηγήθηκε στις §§1-15 (Περίληψη) και στις §§16-32 και ανατρέχοντας στη Βικιπαίδεια αλλά και σε άλλους ιστοτόπους (αναζητώντας λήμματα όπως Πελοποννησιακός Πόλεμος, Αθήνα, Ναυμαχία στους Αιγός Ποταμούς), να βρείτε πληροφορίες σχετικά με τη δύναμη των Αθηνών εκείνη την εποχή, τους συμμάχους της, τους στρατηγούς της. Μπορείτε, επίσης, να βρείτε χάρτες που αφορούν τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, για να εικονοποιήσετε τα ευρήματά σας.

Ομάδα Β: Σπαρτιάτες Ιστορικοί:

Ανατρέχοντας στη Βικιπαίδεια αλλά και σε άλλους ιστοτόπους (αναζητώντας λήμματα όπως Πελοποννησιακός Πόλεμος, Αθήνα, Ναυμαχία στους Αιγός Ποταμούς), να βρείτε πληροφορίες σχετικά με τη δύναμη της Σπάρτης εκείνη την εποχή, τους συμμάχους της, τους στρατηγούς της. Μπορείτε, επίσης, να βρείτε χάρτες που αφορούν τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, για να εικονοποιήσετε τα ευρήματά σας.

Στη συνέχεια, και οι δύο ανωτέρω ομάδες, αφού συγκεντρώσουν τις χρονογραμμές όλων των ομάδων της προηγούμενης φάσης, θα δημιουργήσουν μια ολοκληρωμένη χρονογραμμή των γεγονότων που μελετάμε.

Ομάδα Γ: Γεωγράφοι

Η περίοδος του Πελοποννησιακού Πολέμου που περιγράφει ο Ξενοφών σε αυτό το βιβλίο του έργου του αφορά την τρίτη φάση του, τον πόλεμο στο ανατολικό Αιγαίο.

Αφού ανοίξετε το πρόγραμμα Google Earth, να εντοπίσετε την περιοχή όπου εκτυλίσσονται τα γεγονότα των παραγράφων που μελετάμε. Στη συνέχεια, να επισημάνετε πάνω στον χάρτη τις πόλεις για τις οποίες κάνει λόγο ο Ξενοφών στις

παραγράφους 1-32 από το Πρώτο κεφάλαιο του πρώτου βιβλίου και στις παραγράφους 1-4 από το δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου βιβλίου. Προσθέστε τη διαδρομή που ακολούθησαν οι ναυτικές δυνάμεις των δύο αντιπάλων με διαφορετικό χρώμα για την καθεμιά και καταμετρήστε τις αποστάσεις. Αποθηκεύστε τον χάρτη που δημιουργήσατε (Εναλλακτικά, μπορεί να μοιραστεί σε έντυπη μορφή ένας σύγχρονος χάρτης).

Ομάδα Δ: Ηθογράφοι

Η πίστη του Ξενοφώντα στις ιδέες του και στις υψηλές αξίες είναι εμφανής στην περιγραφή των γεγονότων με εντιμότητα και ακρίβεια. Ωστόσο, σε αρκετά σημεία η συμπάθειά του προς τους θεσμούς αλλά και τα κύρια πρόσωπα της τότε σπαρτιατικής πολιτικής και στρατιωτικής σκηνής υποφώσκει ανάμεσα στα λεγόμενά του. Στόχος της ομάδας σας είναι να παρουσιάσετε την προσωπικότητα του Λυσάνδρου αντλώντας στοιχεία από το κείμενο που εξετάζουμε. Λάβετε υπόψη σας τη συμπεριφορά του προς τους κατοίκους της Λαμψάκου μετά την κατάληψή της «τῶ δὲ λεύθερα σώματα πάντα φέκε», καθώς και τον στρατηγικό σχεδιασμό των κινήσεων του στόλου του. Μπορείτε, επίσης, να ανατρέξετε για περισσότερες βιογραφικές λεπτομέρειες στη Βικιπαίδεια ή και σε οποιαδήποτε άλλη ιστοσελίδα. Έτσι, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που θα συλλέξετε, προσπαθήστε να δώσετε τη δική σας «εικόνα» του χαρακτήρα του Λυσάνδρου σε ένα κείμενο, το οποίο μπορείτε να το εμπλουτίσετε με εικόνες που θα ανασύρετε από το διαδίκτυο.

Ομάδα Ε: Ναυμάχοι

Αφού διαβάσετε καλά το απόσπασμα που μελετάμε, προσπαθήστε να εικονοποιήσετε τις διάφορες φάσεις που προηγήθηκαν της τελικής ναυμαχίας στους Αιγός Ποταμούς, αξιοποιώντας το πρόγραμμα ζωγραφικής ή επεξεργασίας εικόνων. Μπορείτε επίσης να διαμορφώσετε ένα έντυπο κόμικ ή ένα ολιγόλεπτο βίντεο κινουμένων σχεδίων.

Ανάθεση εργασιών: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

- Δραστηριότητες για το κείμενο, όπως:
 - Σύμφωνα με τον συγγραφέα της εισαγωγής του σχολικού εγχειριδίου σας, από τα βασικότερα προτερήματα του Ξενοφώντα είναι η ακρίβεια και η σαφήνεια. Να εντοπίσετε σημεία του αποσπάσματος που να επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη άποψη.
- Λεξιλογικές Δραστηριότητες, όπως:
 - Αξιοποιώντας το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής που διατίθεται στην Πύλη για την

Ελληνική Γλώσσα, να βρείτε από δύο ομόρριζα για το κάθε λήμμα που σας προβλημάτισε.

➤ Ασκήσεις Γραμματικής και Συντακτικού, όπως:

Εντοπίστε τα ουσιαστικά του αποσπάσματος και ταξινομήστε τα ανάλογα με την κλίση τους. Στη συνέχεια, γράψτε την ίδια πτώση στον αντίθετο αριθμό.

Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ' οίκον

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να προσεγγίζουμε κριτικά τα θεσμικά κείμενα του διδακτικού αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Α' Λυκείου, καθώς και
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Α' Λυκείου.

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 12. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Β'
ΛΥΚΕΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται κριτικά τα θεσμικά κείμενα που πλαισιώνουν τη διδακτική μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας, ενώ αντίστοιχα στη δεύτερη υποενότητα επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου των Αρχαίων Ελληνικών της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' Λυκείου.

Στην τρίτη υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας από το ρητορικό λόγο του Λυσία «Υπέρ Μαντιθέου».

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΗ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει και σε προηγούμενη διδακτική ενότητα, βασική παράμετρος του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Β' και Γ' Γενικού Λυκείου είναι η εμφάνισή του στα Προγράμματα Σπουδών είτε ως μάθημα Γενικής Παιδείας είτε ως μάθημα της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η στόχευση του μαθήματος, λοιπόν, εύλογα διαφοροποιείται αναλόγως του πλαισίου στο οποίο διδάσκεται, όπως θα αναφερθεί παρακάτω.

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται μια κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας.

1.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος - Όρια και Προοπτικές

Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Β' Λυκείου για τη Γενική παιδεία αλλά και για την Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών είναι αυτό του 2002⁴³. Η διδασκαλία της

⁴³ Το Πρόγραμμα Σπουδών που διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε πρώτη φορά το σχολικό έτος 2002-03 προσιδίαζε αρκετά σε curriculum, καθώς συμπεριλάμβανε σκοπούς και στόχους για κάθε διδακτικό αντικείμενο, προγραμματισμό ύλης, προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, σχέδια μαθημάτων και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω ΠΣ βρισκόταν σε στενή σχέση με τα βιβλία του εκπαιδευτικού του κάθε διδακτικού αντικείμενου, ενώ η προτεινόμενη σκοποθεσία και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου συμπεριλάμβανε σχεδόν αμιγώς γνωστικούς σκοπούς και στόχους. Έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη διδακτική ενότητα τα αξιοσημείωτα στοιχεία του (εμβάθυνση σε πρότερες γνώσεις, κατάλογος με αδιδάκτα κείμενα, δραστηριότητες για τα φιλοσοφικά κείμενα που καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες στους μαθητές), ωστόσο αξίζει να επισημάνουμε και εδώ την ιδιαίτερη μνεία που πραγματοποιεί το συγκεκριμένο ΠΣ στην κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης. Η προτεινόμενη αξιολόγηση του ΠΣ του 2002 στόχευε στην αποτίμηση της προσωπικής στάσης των μαθητών απέναντι στα

Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Γενικής Παιδείας εκτείνεται σε δύο διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα και αξιοποιεί διδακτικά την τραγωδία του Σοφοκλή «Αντιγόνη», ενώ η αντίστοιχη των Αρχαίων Ελληνικών της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών περιλαμβάνει: α. Το διδαγμένο-γνωστό κείμενο, το οποίο είναι ο Ρητορικός λόγος του Λυσία «Υπέρ Μαντιθέου» και β. το αδίδακτο-άγνωστο κείμενο/Θεματογραφία, για το οποίο θα γίνει λόγος σε ξεχωριστή διδακτική ενότητα.

Ωστόσο, πριν από την έναρξη κάθε σχολικού έτος το Υπουργείο Παιδείας αποστέλλει στις σχολικές μονάδες τις Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών (και όχι μόνο) μαθημάτων, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά στο ΠΣ, σημειώνοντας τη διδακτέα ύλη, αλλά και υποδεικνύοντας τυχόν αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, στον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας κ.α.

Έτσι, στο πλαίσιο της αναγκαιότητας για αλλαγές στη θεσμική πλαισίωση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, για το σχολικό έτος 2016-2017 - το τρέχον σχολικό έτος δηλαδή - συντάχθηκαν οι νέες Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων για την Α' και Β' Λυκείου, οι οποίες επιχειρούν να προβούν σε έναν «εξορθολογισμό» της διδακτέας ύλης. Αξίζει να αναφερθεί ότι για τη Γ' Λυκείου οι εν λόγω Οδηγίες αναφέρουν μόνο την εξεταστέα ύλη για τους υποψήφιους στις Πανελλαδικές Εισαγωγικές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εξετάσεις.

Όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο που έδωσε το Υπουργείο στις εν λόγω Οδηγίες, ο άμεσος στόχος είναι να μειωθεί η διδακτέα ύλη. Ωστόσο, ο επιδιωκόμενος εξορθολογισμός επιχειρεί ταυτόχρονα να διορθώσει και κάποια από τα κακώς κείμενα που χαρακτηρίζουν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Α' και Β' Λυκείου. Στην ολότητά τους οι Οδηγίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν από χρηστικότητα και ευελιξία, καθώς δίνουν εναλλακτικές λύσεις σε τυχόν προβλήματα που μπορούν να ανακύψουν σε κάθε σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, προτείνεται αξιοποίηση έντυπων

αλλά και ηλεκτρονικών πηγών πληροφοριών, αναλόγως της υλικοτεχνικής υποδομής που διαθέτει κάθε σχολική μονάδα.

Η δομή των Οδηγιών Διδασκαλίας Φιλολογικών μαθημάτων για το 2016-2017 είναι η εξής: α. διατύπωση κάποιων διαπιστώσεων των κακώς κειμένων που διέπουν τα αρχαία ελληνικά στις εν λόγω τάξεις, β. σημείωση συγκεκριμένων επισημάνσεων που καθορίζουν το νέο μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας, γ. καθορισμός διδακτέας ύλης, δ. οδηγίες διδασκαλίας - διδακτικής μεθοδολογίας.

Τα κυριότερα λειτουργικά χαρακτηριστικά των Οδηγιών διδασκαλίας για τη Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας είναι τα ακόλουθα:

- Η αναδιάρθρωση - εξορθολογισμός της ύλης και η συνακόλουθη μείωση της διδακτέας ύλης των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο αρχαιοελληνικό κείμενο στοχεύει στην ευρύτερη εποπτεία και εμβάθυνση στα προς διδασκαλία κείμενα, στην εστίαση στη σχέση γλώσσας και γραμματειακού είδους αλλά και στην καλλιέργεια πολυεπίπεδου γραμματισμού (γλωσσικός, κειμενικός, γραμματικός, ψηφιακός γραμματισμός⁴⁴), σύμφωνα με τις Οδηγίες Φιλολογικών Μαθημάτων.

⁴⁴ Ο στόχος της προτεινόμενης αναδιάρθρωσης και εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Γενικής Παιδείας στη Β' Λυκείου είναι να απελευθερωθεί διδακτικός χρόνος ώστε να ενισχυθεί:

1. ο γλωσσικός γραμματισμός (η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τον δραματικό λόγο με τη βοήθεια των λεξιλογικών σχολίων του σχολικού βιβλίου, η ικανότητά τους στη σύνθεση και εκφορά νεοελληνικού λόγου, είτε μέσω της απόδοσης του αρχαίου κειμένου στη νέα ελληνική γλώσσα, είτε μέσω της πιο ελεύθερης απόδοσης και διασκευής του περιεχομένου του θεατρικού λόγου, με στόχο τη δραματοποίησή του - παιχνίδι ρόλων στην τάξη με τη μορφή αντιλογίων/αγώνων λόγου - και την άσκηση των μαθητών στη ρητορική δεξιότητα),
2. ο γραμματειακός/κειμενικός γραμματισμός (η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν την ιδιαιτερότητα του ποιητικού δραματικού λόγου, τις διαφορετικές διαλέκτους, τις ιδιολέκτους των ηρώων, καθώς και τα αντιτιθέμενα ιδεολογικά και αξιακά συστήματα που εκφράζονται μέσα από αυτές κλπ.),
3. ο κριτικός γραμματισμός (η ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν και να συζητούν κριτικά τα συγκρουόμενα ιδεολογικά και αξιακά συστήματα που συνιστούν και την τραγική σύγκρουση των ηρώων - φορέων των συγκεκριμένων αξιακών συστημάτων),
4. ο θεατρικός γραμματισμός (η ικανότητα των μαθητών να καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και ανάλυση. Η ικανότητα να κατανοούν την πολιτική διάσταση του αρχαίου θεάτρου, καθώς και τον γενικότερο κριτικό ρόλο του θεάτρου στο πλαίσιο μιας κοινωνίας),
5. ο ψηφιακός γραμματισμός (η ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν, κατά την αναζήτηση της γνώσης, τις δυνατότητες που τους παρέχουν τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, καθώς και τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία για την ομαδική έρευνα και εκπόνηση εργασιών, αλλά και για την παραγωγή κειμένων, βίντεο ή πολυτροπικών παρουσιάσεων από τους ίδιους).

Ο εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης στην Α' και Β' Λυκείου επιχειρεί εν γένει την ουσιαστικότερη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, καταργώντας το διαχωρισμό του μαθήματος σε αρχαία ελληνική γραμματεία και γλώσσα. Αυτό συνεπάγεται την επαγωγική προσέγγιση της μορφολογίας και της σύνταξης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και μάλιστα μόνο στα σημεία που δυσκολεύουν τους μαθητές, όπως θα αναφέρουμε και παρακάτω.

Η διδακτέα ύλη από την Αντιγόνη του Σοφοκλή στη Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας περιλαμβάνει 331 στίχους από το πρωτότυπο και 680 στίχους από μετάφραση. Θα πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι η επιλογή του νομοθέτη να μειώσει τους στίχους από το πρωτότυπο συμβάλλει στην ευκολότερη εποπτεία του αντικειμένου από όλους τους μαθητές-ανεξαιρέτως Ομάδας Προσανατολισμού- με απώτερο στόχο την έλξη του ενδιαφέροντός τους και την απόλαυση της σοφόκλειας τραγωδίας. Επίσης, η αξιοποίηση της νεοελληνικής απόδοσης της Αντιγόνης συνεπικουρεί στην προσέγγιση μεγαλύτερου μέρους της τραγωδίας, άρα και σε ευρύτερη εποπτεία, γνώση και εμπάθυνση σε αυτήν. Η διάρθρωση της διδακτέας ύλης μέχρι πρότινος λειτουργούσε ανασταλτικά για την ουσιαστική προσπέλαση του αρχαίου δράματος, το οποίο συχνά αντιμετωπίζεται στην πράξη κυρίως ως αφορμή διδασκαλίας της αρχαιοελληνικής γλώσσας και όχι ως γέννημα συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών ζυμώσεων σύμφυτων με τη γέννηση, την εξέλιξη και την εδραίωση της δημοκρατίας. Εξάλλου, είναι γεγονός ότι η διδακτέα ύλη σπάνια ολοκληρώνεται, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην συνειδητοποιούν την εξέλιξη, κορύφωση και λύση του δράματος.

- Προτείνεται η σχηματική και επ' αφορμή συντακτική και γραμματική ανάλυση - εξομάλυνση του κειμένου: Για τη Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας, οι Οδηγίες ορίζουν να μη συντάσσεται η σοφόκλεια τραγωδία, παρά μόνο στα σημεία που δυσκολεύονται ιδιαίτερα οι μαθητές να αποδώσουν στα νέα ελληνικά. Η πρόταση αυτή είναι αξιόλογη και υπηρετεί τους σκοπούς του μαθήματος, που αφορούν την προσέγγιση του κειμένου ως θεατρικού έργου, την κριτική ανάγνωση και εμπάθυνση στο αρχαίο δράμα και τη συνακόλουθη κατανόηση του πολιτικού ρόλου της τραγωδίας καθώς και των προβολών του στη σημερινή εποχή. Πράγματι, η γραμματική και συντακτική επεξεργασία τύπων που απαντώνται στη σοφόκλεια τραγωδία δεν έχει να προσφέρει απολύτως τίποτα στο μαθητή της Β' Λυκείου ο οποίος δεν ανήκει στην Ομάδα Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Αντί αυτών, η βαθύτερη προσέγγιση του αξιόλογου περιεχομένου της

Αντιγόνης και των νοημάτων που αναδύονται μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετική τροφή για σκέψη, προβληματισμό και διάλογο. Ο προσανατολισμός της διδασκαλίας κυρίως στη Γραμματική και το Συντακτικό απομακρύνει τους μαθητές από τον κριτικό προβληματισμό και τη γόνιμη πρόσληψη των δομών και των ζυμώσεων του 5ου αι. σε κοινωνικό - πολιτικό - πολιτισμικό επίπεδο, που διαφαίνονται μέσα από την τραγική δράση, μέσω των οποίων αναδεικνύονται θεμελιώδεις πολιτικές και πολιτισμικές αξίες (διάλογος, δημοκρατία, φιλοσοφία, ηθική και δίκαιο, ρητορική και επιχειρηματολογία κ.λπ). Σκοπός του φιλολόγου που διδάσκει την Αντιγόνη είναι να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στους έφηβους μαθητές του για δημιουργική αξιοποίηση της τραγωδίας (π.χ. αξιοποίηση παράλληλων κειμένων) και ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους.

- Προτάσσεται η αποφυγή της μηχανιστικής αναπαραγωγής των «Εισαγωγών» των προς διδασκαλία αρχαιοελληνικών έργων: Οι Εισαγωγές στα προς διδασκαλία έργα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων συνεχίζουν να διδάσκονται πριν την προσέγγιση του αντίστοιχου κειμένου, αλλά αποτελούν πλέον ένα υλικό αναφοράς και όχι εξεταστέα ύλη προς απομνημόνευση, όπως ήδη αναφέραμε σε προηγούμενες ενότητες. Είναι πολύ σημαντική η διδακτική πρόταση που θέτουν οι νέες οδηγίες για σχεδιαγραμματική απόδοση των Εισαγωγών η οποία θα κωδικοποιεί τις πληροφορίες τους, προκειμένου να τις κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές. Εν γένει, είναι αξιοσημείωτη η πρόταση των Οδηγιών Διδασκαλίας για εκ παραλλήλου διδασκαλία Εισαγωγής και κειμένου, καθώς αυτή η επαγωγική προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να κατανοούν ευκολότερα και πιο ουσιαστικά το περιεχόμενο αμφότερων των μερών της διδακτέας ύλης.
- Προάγεται η συγκριτική θεώρηση και προσέγγιση της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας: Δίνεται έμφαση στη σύνδεση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τη νέα ελληνική, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Η επιδιωκόμενη σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με την αρχαία ελληνική γλώσσα θεωρείται ότι θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτισε η γλώσσα στη διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας.
- Προτάσσεται η καλλιέργεια της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών: Παράλληλα με τη συγκριτική προσέγγιση των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας προάγεται η ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών και η συνειδητοποίηση της πορείας από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη. Κατά τη

μεταφραστική διαδικασία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή - διευκολυντή, ο οποίος εφοδιάζει με υποστηρίγματα την εν λόγω διαδικασία προκειμένου οι μαθητές να ενδυναμωθούν αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι η μεταφραστική διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντη ούτε τελεσίδικη. Επιπροσθέτως, ένα σημαντικό νέο στοιχείο που εισάγεται είναι η πρόταση για τις ενότητες που προβλέπεται να διδαχθούν από μετάφραση. Οι Οδηγίες αναφέρουν ότι η διδασκαλία αυτών οφείλει να γίνεται σε αντιπαράβολή με το αρχαίο πρωτότυπο κείμενο, προκειμένου οι μαθητές να αντιλαμβάνονται στοιχεία (π.χ. υφολογικά) που δεν αναδεικνύονται στη μετάφραση. Επίσης, τονίζεται η αξιοποίηση των σχολικών βιβλίων της Γραμματικής, του Συντακτικού και του Λεξικού (έντυπου ή ψηφιακού) στο πλαίσιο της μεταφραστικής απόπειρας μέσα στην τάξη, παράλληλα με τις πολλαπλές μεταφράσεις που ενισχύουν τη διακειμενικότητα, στοιχεία που επιχειρούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές.

Προτείνονται νέου τύπου δραστηριότητες που συνεπικουρούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές: Προτείνεται η πραγματοποίηση βιωματικών δράσεων, η εκπόνηση διαθεματικών, διακειμενικών ή/και ερευνητικών εργασιών, καθώς και συνεργατικών δραστηριοτήτων (με προτάσεις παράλληλης αξιοποίησης των ΤΠΕ) με σκοπό την ενασχόληση με θέματα που προκύπτουν άμεσα ή έμμεσα από την επεξεργασία των κειμένων. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Είναι πολύ σημαντική η επισήμανση φερ' ειπείν για την επιδιωκόμενη καλλιέργεια κριτικού αναστοχασμού που αναμένεται να προκύψει από την προσέγγιση του δράματος στη Β' Λυκείου, μέσω της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και της καλλιέργειας δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της συνεργασίας, στοιχεία που οφείλουν να προάγονται και από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία πρέπει να υπηρετεί τη διερευνητική μάθηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών καθώς και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, οι επιδιώξεις για την ερμηνευτική προσέγγιση των Ρητορικών κειμένων στην Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' Λυκείου, σχετίζονται με μεταγνωστικές δεξιότητες όπως η διατύπωση επιχειρήματος και η ανάπτυξη συλλογισμού, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν οι ίδιοι ικανοί και πειστικοί ομιλητές σε οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας, παρακολουθώντας την εξέλιξη της συλλογιστικής πορείας που ακολουθεί ο ρήτορας) καθώς και για την επαφή των μαθητών με τη ρητορική τέχνη (ασκήσεις επιχειρηματολογίας και αγώνας λόγων).

Όπως σημειώθηκε και στην ενότητα 11, τα κανονιστικά κείμενα του Λυκείου χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες αδυναμίες. Το ΠΣ του μαθήματος της Β' Λυκείου συγκεκριμένα είναι αρκετά παλιό και οι Οδηγίες Διδασκαλίας δεν περιέχουν σκοπούς και στόχους για τη διδασκαλία της Αντιγόνης και του Λυσία, παρά μόνο ορίζουν τη διδακτέα ύλη και τον τρόπο διαχείρισης αυτής. Έτσι, η απουσία ρητής αναφοράς σε συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς και στόχους κάθε χρονιά συντείνει στη δημιουργία κενών απροσδιοριστίας στη διδασκαλία του μαθήματος, τα οποία ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει μόνος του.

Ωστόσο, ο εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Γενικής Παιδείας στη Β' τάξη του Λυκείου, επιδιώκει να άρει κάποια από τα βασικά προβλήματα που χαρακτηρίζουν την Αντιγόνη, ως διδακτικό αντικείμενο, καθώς από την καθημερινή διδακτική πρακτική διαπιστώνεται ότι οι μαθητές συνήθως δεν εμβαθύνουν στην ουσία του αρχαίου δράματος, δεν κατανοούν τον πολιτικό ρόλο της αρχαίας τραγωδίας, δεν «αναγιγνώσκουν» την τραγωδία κριτικά, ώστε να μπορούν να προβούν σε αντίστοιχες «αναγνώσεις» του σημερινού κοινωνικο-πολιτικού γίνεσθαι. Παραμένουν, συνήθως, σε μια επιφανειακή ανάγνωση της υπόθεσης- μύθου του έργου εμμένοντας σε μια στείρα απομνημόνευση της μετάφρασης και των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, αποστηθίζοντας παράλληλα ερμηνευτικά σχόλια, αδυνατώντας να ανάγουν τις αξίες του πολιτικού και πολιτισμικού «συγκείμενου» της τραγωδίας στο σήμερα.

Ο διδακτικός χρόνος που θα προκύψει από τον εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης θα επιτρέψει πλέον στους εκπαιδευτικούς αφενός μεν την προσέγγιση ολόκληρου του δράματος, αφετέρου δε την εστίαση στη σχέση γλώσσας και τραγικήςποίησης. Οι εκπαιδευτικοί θα αποδεσμευτούν από τη μονομερή και αποκομμένη από το είδος του κειμένου γραμματικοσυντακτική προσέγγιση της τραγωδίας. Επίσης, θα έχουν την δυνατότητα να εμβαθύνουν μέσα από τον τραγικό λόγο στην πολιτική διάσταση της τραγωδίας και να ανιχνεύσουν τις δομές και τους κώδικες (κοινωνικό, πολιτικό, ηλικιακό κ.ά.) που διασταυρώνονται σε αυτήν.

Παράλληλα, εστιάζοντας στον τραγικό λόγο θα ενισχυθεί η σύνδεση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τη νέα ελληνική, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, στοιχείο το οποίο επιδιώκεται και από τα θεσμικά κείμενα. Εξάλλου, είναι σημαντικό μέσα από το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο να δοθεί η δυνατότητα καλλιέργειας της θεατρικής και γενικότερα της αισθητικής παιδείας των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διδάξουν την αρχαία ελληνική τραγωδία

περισσότερο διαθεματικά (παράλληλα κείμενα - θέατρο, φιλοσοφία, ιστορία) αλλά και βιωματικά, εφόσον οι μαθητές ως ενεργά υποκείμενα, θα βιώσουν τη συγκρουσιακή αντιπαράθεση - προϊόν των ακραίων θέσεων των ηρώων - ως προϋπόθεση για την τραγικότητα, τόσο του Κρέοντα, όσο και της Αντιγόνης. Γι' αυτό, ενδείκνυται να μένει χρόνος με σκοπό τη δραματοποίηση αποσπασμάτων του κειμένου - παιχνίδι ρόλων, προκειμένου να ανοιχτεί «διάλογος» με το κείμενο και να βιωθεί από τους μαθητές η σύγκρουση σε πολλαπλό επίπεδο (περιεχομένου του λόγου, αλλά και κίνησης, άρθρωσης και ρυθμού του λόγου κ.λπ).

Τέλος, ο διδακτικός χρόνος που θα ελευθερωθεί μέσω του εξορθολογισμού της ύλης θα επιτρέψει σε κάποιον βαθμό την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη, την εμπάθυνση της γνώσης και τον αναστοχασμό, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, της συνεργασίας, κ.ά.

Η αναδιάρθρωση και ο εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης επιφέρει, ωστόσο, και μερική τροποποίηση του τρόπου αξιολόγησης, ώστε οι επιδιωκόμενες αλλαγές να μην ακυρωθούν στην πράξη.

Αξιζει να πούμε, καταλήγοντας, ότι στο θεσμικό-κανονιστικό πλαίσιο του μαθήματος ανήκουν και τα σχολικά εγχειρίδια (μαθητή και εκπαιδευτικού), για τα οποία έχει γίνει εκτενής αναφορά στην ενότητα 8 του 1^{ου} μαθήματος (Τα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου).

1.2 Σημαντικές Επισημάνσεις για τη Διδασκαλία της Αντιγόνης

A. Είναι αδήριτη ανάγκη να αντιμετωπίζουμε την δραματική ποίηση- είδος στο οποίο ανήκει η Αντιγόνη ως τραγωδία- ως θεατρικό κείμενο, διακρίνοντάς την από οποιοδήποτε άλλο κειμενικό είδος. Για αυτό και είναι πολύ σημαντική τόσο η δραματοποίηση χωρίων όσο και η αξιοποίηση οποιασδήποτε θεατρικής τεχνικής, προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η Αντιγόνη δεν είναι αφηγηματικό, ιστορικό, φιλοσοφικό ή άλλου είδους κείμενο, αλλά θεατρικό κείμενο.

B. Κατά τη διδασκαλία της Αντιγόνης οφείλουμε να αναδεικνύουμε την πολιτική διάσταση της αρχαίας τραγωδίας και τη σχέση της με την κοινωνική πραγματικότητα του 5^{ου} αιώνα π.Χ. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η τραγωδία δεν αντανakλά αυτή την πραγματικότητα, αλλά την εξετάζει, τη θέτει υπό συζήτηση, μέσω της σύγκρουσης ανάμεσα στις αξίες (οι οποίες αποτελούν το παρελθόν της πόλης) που προβάλλονται από τον ηρωικό μύθο και τα νέα πολιτικά και νομικά

σχήματα. Μέσα από τη σύγκρουση αυτή, τον διχασμό της πόλης, η τραγωδία αμφισβητεί και εξετάζει τον κόσμο και τις αξίες της πόλης. Είναι σημαντικό ο μαθητής να εμβαθύνει στην ερμηνεία του δραματικού ποιητικού κειμένου και να αντιληφθεί τον ρόλο της τραγωδίας και του αρχαίου θεάτρου ως μέσου προβληματισμού και αμφισβήτησης της πόλης από την ίδια την πόλη, καθώς επίσης και να εξοικειωθεί με έννοιες - κλειδιά για την ερμηνεία της (ϋβρις, τραγική ειρωνεία κ.ά.). Για τον λόγο αυτό, να εντοπίζονται στο κείμενο και να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης, προβληματισμού και κριτικού σχολιασμού χαρακτηριστικές έννοιες και στοιχεία της τραγικής ποίησης του Σοφοκλή, όπως:

- α. Το νομικό λεξιλόγιο, η σημασία και ο ρόλος του για την κατανόηση της τραγωδίας: ασάφεια των όρων, αποκλίσεις, δηλωτικές τόσο των ασυμφωνιών της νομικής σκέψης, όσο και των συγκρούσεων ανάμεσα στη νομική σκέψη που δεν έχει ακόμα αποκρυσταλλωθεί από τη μια, και σε μια θρησκευτική παράδοση κι έναν ηθικό στοχασμό, απ' όπου το δίκαιο έχει ήδη διαχωριστεί, από την άλλη, χωρίς ωστόσο οι δύο χώροι να έχουν σαφώς προσδιοριστεί σε σχέση με αυτόν του δικαίου. Στην Αντιγόνη, μια δίκη αντιπαλεύει μίαν άλλη δίκη. Ο τραγικός ήρωας, που ζει αυτήν την αντιπαλότητα, καλείται να δράσει στο πλαίσιο διφορούμενων αξιών, όπου τίποτε δεν είναι σταθερό. Σε αυτό το πλαίσιο, η σύγκρουση Κρέοντα - Αντιγόνης, να αποσαφηνισθεί ως αντιπαράθεση ανάμεσα στην πόλη και στον νόμο της πόλης (δίκαιο) από τη μια μεριά, και στον οίκο και τις ηρωικές ηθικές αξίες και θρησκευτικές συμπεριφορές από την άλλη. Οι ηρωικοί μύθοι αντιπροσωπεύουν αυτές τις αξίες και συμπεριφορές που η πόλη έπρεπε να απορρίψει για να δημιουργηθεί, ενώ παράλληλα αντιπροσωπεύουν και το παρελθόν της, το σημείο εκκίνησής της, με το οποίο ωστόσο παραμένει στενά δεμένη. Μέσα από αυτήν τη σύγκρουση που προβάλλει η τραγωδία, αναδεικνύεται και η μετάβαση από την αρχαϊκή - μυθική σκέψη, στη λογική σκέψη, το πέρασμα από τον μύθο στον λόγο.
- β. Η έννοια του φίλου και του εχθρού: η φιλία των ομοαίματων και οικείων, ως αξία του οίκου, σε αντίθεση με τις αξίες της πόλης, βάσει των οποίων φίλος είναι αυτός που υπηρετεί την πόλιν: για τον Κρέοντα, οι φίλοι γίνονται και δεν γεννιούνται. Ως φίλοι αναγνωρίζονται μόνο όσοι υπηρετούν την πόλη. Η Αντιγόνη, αν και πιστεύει ότι γεννήθηκε για να μοιράζεται αγάπη, ακολουθεί ωστόσο τον κώδικα του οίκου με τη διπολική αντίφαση φιλίας και έχθρας. Με

βάση αυτό, οι «φίλοι» ευνοούν τον οίκο και τις παραδοσιακές αρχές - ταφή των νεκρών από τους συγγενείς -, ενώ οι «εχθροί» τα πλήττουν.

γ. Η επίδραση της ρητορικής και της σοφιστικής, τόσο στη δομή, όσο και στο περιεχόμενο των λόγων των ηρώων της τραγωδίας (όπου αυτό συμβαίνει). Αναφορικά με την επίδραση της ρητορικής, οι μαθητές που φοιτούν στην Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που οικοδομούν κατά την προσέγγιση του ρητορικού λόγου του Λυσία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί εν προκειμένω να εφαρμόσει τη διδακτική μέθοδο της αλληλοδιδασκαλίας, ζητώντας από τους συγκεκριμένους μαθητές να γίνουν για λίγο καθηγητές του τμήματος και να «διδάξουν» στους συμμαθητές τους όσα γνωρίζουν αναφορικά με τη ρητορική. Επίσης, η προσέγγιση της ρητορικής φύσης της σοφόκλειας τραγωδίας μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικών με την επιχειρηματολογία, οι οποίες είναι απαραίτητες τόσο για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Λυκείου όσο και για τη ζωή των μαθητών γενικότερα.

Γ. Η Εισαγωγή⁴⁵, όπως ήδη αναφέρθηκε, οφείλει να προσεγγίζεται ως κείμενο αναφοράς και προς όφελος της ερμηνείας και κατανόησης της τραγωδίας και όχι η

⁴⁵ Στόχος της διδασκαλίας της Εισαγωγής δεν είναι η στείρα απομνημόνευση, αλλά η αξιοποίησή της προκειμένου οι μαθητές να κατανοούν και να ερμηνεύουν το κείμενο. Γι' αυτό, όπου είναι δυνατόν, να διδάσκεται και να αξιολογείται σε σχέση με τη διδασκαλία των αποσπασμάτων του κειμένου, καθώς και σε σχέση με τις πολιτικο-κοινωνικές δομές που ανέδειξαν την τραγωδία και γενικότερα το αρχαίο δράμα τον 5ο αι. ως βασικό συστατικό της πολιτικοκοινωνικής ζωής της κλασικής δημοκρατικής πόλης. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

α. Η διάνοια, η λέξη και το ήθος των ηρώων, ως κατά ποιόν μέρη της τραγωδίας, να εξετάζονται σε κάθε διδακτική ενότητα.

β. Η οργάνωση των θεατρικών αγώνων από την πόλη (επώνυμος άρχοντας, χορηγοί, κριτές, χορηγικά μνημεία, διδασκαλίες) να συνδεθεί κατά τη διδασκαλία με τον πολιτικό χαρακτήρα της τραγωδίας.

γ. Να γίνει σαφής και κατανοητός ο ρόλος του μύθου στην τραγωδία για τον προβληματισμό και την κριτική που ασκεί η πόλη στον ίδιο της τον εαυτό.

Οι μύθοι μεταγράφονται ελεύθερα από τους τραγικούς, οι ηρωικές, αρχαϊκές αξίες που προβάλλονται μέσω των μύθων συγκρούονται με τους νέους τρόπους σκέψης και τις μορφές του δικαίου στο πλαίσιο της πόλης. Στην κωμωδία αντίθετα, η κριτική ασκείται άμεσα, χωρίς τον διαμεσολαβητικό ρόλο του μύθου (δεν υπάρχει το τραγικό - συγκρουσιακό στοιχείο).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δεν εμφανίζονται απαραίτητα σε όλες τις διδακτικές ενότητες ούτε στον ίδιο βαθμό. Η επιλεκτική ή εναλλακτική αξιοποίησή τους αφορά τον ίδιο τον διδάσκοντα.

εκμάθησή της σε μηχανιστικό διαχειριστικό επίπεδο (με αποστήθιση, αποκομμένη από το ίδιο το έργο).

Δ. Η αποφυγή της εμμονής στην πιστή απόδοση της μετάφρασης: είναι σημαντικό, οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές μεταφράσεις του αρχαίου κειμένου, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές οπτικές των μεταφραστών μέσα από τις διαφορετικές επιλογές απόδοσης του αρχαίου ποιητικού κειμένου. Η απόδοση του αρχαιοελληνικού κειμένου στα νέα ελληνικά να γίνεται ύστερα από τη μελέτη των λεξιλογικών σχολίων του σχολικού βιβλίου από τους μαθητές με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Ενδείκνυται, λοιπόν, οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με παράλληλες μεταφράσεις, ώστε να μπορούν να κατανοούν τις γλωσσικές αποκλίσεις των μεταφραστών, το διαφορετικό ύφος και τη διαφορετική «χρήση» της μετάφρασης (φιλολογική ή θεατρική). Έτσι, οι μαθητές θα εξοικειώνονται περισσότερο και με τις δυνατότητες της νεοελληνικής γλώσσας και της δομής της. Η διδασκαλία δεν πρέπει να καταλήγει σε μία μετάφραση, ούτε και αυτή να δίνεται στους μαθητές έτοιμη για απομνημόνευση, αλλά οι μαθητές (κατά προτίμηση σε ομάδες) πρέπει να αναζητούν τις διαφορετικές μεταφράσεις ηλεκτρονικά ή και στη βιβλιοθήκη του σχολείου, ύστερα από τη δική τους προσωπική προσπάθεια, και να εντοπίζουν τις μεταφραστικές διαφορετικές δυνατότητες. Αν δεν είναι εφικτή η πρόσβαση των μαθητών στο διαδίκτυο ή σε βιβλιοθήκη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους παρέχει τις εναλλακτικές μεταφράσεις σε φωτοτυπία.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό για τις ενότητες που θα διδαχθούν από μετάφραση να παραβάλλεται το νεοελληνικό κείμενο με το αρχαίο, ώστε να επισημαίνονται τα υφολογικά στοιχεία που δεν αποδίδονται στα νέα ελληνικά.

Ε. Η γραμματική και το συντακτικό δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο κατανόησης του περιεχομένου και του ποιητικού ύφους του κειμένου. Για αυτό και θα ήταν εποικοδομητικό να αποφεύγουμε την επεξεργασία της μορφοσύνταξης της τραγωδίας,

Επειδή είναι σημαντικό οι μαθητές να βιώσουν ότι πρόκειται περί θεάτρου, κατά τη διδασκαλία, να συνδυάζεται η παραδοσιακή μορφή με τη βιωματική μάθηση - αγώνες λόγων, δραματοποίηση, θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.

αλλά να χρησιμοποιούμε τη γραμματική και το συντακτικό ως εργαλεία αποκωδικοποίησης του νοήματος του κειμένου, όπου οι μαθητές δυσκολεύονται.

ΣΤ. Η διακειμενική προσέγγιση του κειμένου μέσα από παράλληλα κείμενα⁴⁶, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα νοημάτων και αξιών, να ασκηθούν στη συγκριτική προσέγγιση και να αναπτύξουν αντίστοιχους γραμματισμούς. Στις Οδηγίες Διδασκαλίας προτείνονται κάποια παράλληλα χωρία, ωστόσο κάθε δημιουργικός εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει πολλά ακόμα διακείμενα, ούτως ώστε οι μαθητές να ενεργοποιηθούν, να εμβαθύνουν στο νόημα της τραγωδίας και να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες.

Ζ. Το λεξιλόγιο και η γλώσσα οφείλουν να εξετάζονται συγκριτικά με τη νέα ελληνική (γλωσσικοί παραλληλισμοί, ομοιότητες και διαφορές των δύο μορφών της γλώσσας με δημιουργικές ασκήσεις ετυμολογίας, μορφολογίας, παραγωγής ή σύνθεσης, αξιοποιώντας ένα ή περισσότερα έγκυρα λεξικά της Αρχαίας Ελληνικής

Η. Είναι σημαντικό να αναθέτουμε στους μαθητές μας εργασίες, πέρα από τις παραδοσιακές, που θα βασίζονται στη διερευνητική μάθηση και θα αξιοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ατομικές και ομαδικές, όπως η μουσική επένδυση αποσπασμάτων ή η ψηφιακή εικονοποίησή τους, η μεταγραφή τους σε κόμικ (αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως μέσου αναζήτησης υλικού, ως σύγχρονου εργαλείου). Εξάλλου, ενδείκνυται να προβάλλονται βιντεοσκοπημένες παραστάσεις και να ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την οπτική, τους πειραματισμούς και την «ανάγνωση»

⁴⁶ Προτείνεται να αξιοποιηθούν αποσπάσματα από την τραγωδία Προμηθεύς Δεσμώτης με τα εξής σημεία για συν-ανάγνωση: η υποταγή στην εξουσία, ο εξαναγκασμός και η σύγκρουση συναισθημάτων (π.χ. Προμηθεύς Δεσμώτης, στ. 12-54 - Αντιγόνη, στ. 20-99)· η στάση των εκτελεστικών οργάνων:

α) προθυμία, σκληρότητα, απάθεια

β) απροθυμία, φόβος, οίκτος· η επίγνωση των συνεπειών της πράξης του ήρωα.

Η συνειδητή απόφαση. Η ανάληψη της ευθύνης για την πράξη (π.χ. Προμηθεύς Δεσμώτης, στ. 88-113 [Προμηθέας] - Αντιγόνη, στ. 69-99/441-470)· τα χαρακτηριστικά της τυραννικής συμπεριφοράς (π.χ. Προμηθεύς Δεσμώτης, στ. 128-192/193-396 - Αντιγόνη, στ. 280-314/473-496/724-760)· τα δώρα του Προμηθέα / τα επιτεύγματα του ανθρώπου. Ύμνος στο μεγαλείο του ανθρώπου: Ο θρίαμβος του πολιτισμού (π.χ. Προμηθεύς Δεσμώτης, Β' Επεισόδιο - Αντιγόνη, Α' Στάσιμο τα όρια του ανθρώπου (π.χ. Προμηθεύς Δεσμώτης, Β' Επεισόδιο/Β' Στάσιμο - Αντιγόνη, Β' Στάσιμο)· η αξία της ανθρώπινης προσπάθειας στην υπηρεσία υψηλών στόχων που ξεπερνούν την ατομική μοίρα (π.χ. Προμηθέας: αγώνας για αλλαγή και πρόοδο - Αντιγόνη: γένος, θέμις / Κρέων: αρχή, νόμος).

της τραγωδίας από τη μεριά του σκηνοθέτη. Ακόμα, η αξιοποίηση υλικού παραστάσεων που διατίθενται ψηφιακά, όπως συνεντεύξεων, προγραμμάτων, δημοσιευμάτων, φωτογραφικού και ηχητικού υλικού, κ.ά. Επιπλέον, οι μαθητές θα ήταν χρήσιμο να δραματοποιούν κατά καιρούς σκηνές μέσα στην τάξη, ώστε να ασκηθούν στον θεατρικό γραμματισμό και να μυηθούν στην τέχνη του θεάτρου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου διδάσκεται μία ώρα ο δικανικός λόγος του Λυσία Υπέρ Μαντιθέου και δύο ώρες η αρχαία ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο της Θεματογραφίας (Αδίδακτο Κείμενο). Στην εν λόγω υποενότητα θα επιχειρήσουμε μια κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου που διέπει τη διδασκαλία του Ρητορικού Κειμένου.

2.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος - Όρια και Προοπτικές

Το διδακτικό αντικείμενο των Ρητορικών Κειμένων της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' Λυκείου πλαισιώνεται θεσμικά από το Πρόγραμμα Σπουδών του 2002 και από τις εκάστοτε Οδηγίες Διδασκαλίας. Στο πλαίσιο του εξορθολογισμού της ύλης και της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Α' και Β' Λυκείου, επιχειρείται να διορθωθούν κάποια από τα κακώς κείμενα και του εν λόγω διδακτικού αντικείμενου.

Το βασικό ζήτημα που καθιστά τη διδασκαλία του Λυσία συχνά ατελέσφορη διδακτικά και μαθησιακά, είναι ότι η πρόβλεψη για μία διδακτική ώρα την εβδομάδα είναι προβληματική λόγω αποσπασματικότητας. Είναι γεγονός ότι ο δικανικός λόγος του Λυσία «Υπέρ Μαντιθέου» δεν είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό κείμενο -γλωσσικά, ερμηνευτικά, μορφολογικά-συντακτικά- και προφανώς για το λόγο αυτό επιλέχθηκε από τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης να διδάσκεται μόνο μία ώρα εβδομαδιαίως. Στην πράξη αποδεικνύεται δε, ότι η έκταση του δικανικού λόγου θα επέτρεπε, μέσω μιας περισσότερο μεθοδευμένης και στοχευμένης διδακτικής προσέγγισης, την καλλιέργεια

και άσκηση των μαθητών και σε δραστηριότητες σχετικές με την επιχειρηματολογία και την αντιλογία. Ωστόσο, η διδακτική πράξη επιβεβαιώνει συχνά το ακριβώς αντίθετο.

Οι διδακτικές επισημάνσεις που σημειώνονται στις Οδηγίες Διδασκαλίας για το σχολικό έτος 2016-2017 για τη διδασκαλία των ρητορικών κειμένων είναι όμοιες με αυτές για την Αντιγόνη και για τους Αρχαίους Έλληνες Ιστοριογράφους της Α' Λυκείου (Αξιοποίηση της Εισαγωγής ως υλικού αναφοράς, άσκηση στη μετάφραση του ρητορικού κειμένου χωρίς μηχανιστική απομνημόνευση, συγκριτική προσέγγιση ανάμεσα στην Α.Ε. γλώσσα και στη Ν.Ε. γλώσσα, αποφυγή συντακτικής και γραμματικής υπερανάλυσης, σχηματική απόδοση της σύνταξης του κειμένου μέσω διαγραμμάτων και κατά κώλων μεταγραφής καθώς και μέσω της ανάλυσης των κειμένων σε νοηματικές ενότητες, αξιοποίηση πολλαπλών μεταφράσεων, αξιοποίηση Γραμματικής και Συντακτικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λεξικού ως βιβλία αναφοράς).

Κατά την ερμηνευτική διαδικασία της εκάστοτε διδακτέας ενότητας του εν λόγω δικανικού λόγου, οφείλουμε να ξεκινάμε από μια συνολική θεώρηση, να επισημαίνουμε τα θεματικά κέντρα και τη δομή της, να παροτρύνουμε τους μαθητές μας να διερευνούν αναλυτικά το περιεχόμενο και τη μορφή και να καταλήγουμε στη συνολική θεώρηση των βασικών στοιχείων της. Προτείνεται, λοιπόν, να αξιοποιείται η ερμηνευτική προσέγγιση του Λυσία, καθώς έτσι οι μαθητές αποκομίζουν περισσότερα οφέλη και κατανοούν ευρύτερα το περιεχόμενο του λόγου αλλά και της ρητορικής τέχνης.

Κατά ευρύτερες ενότητες (προοίμιο, διήγηση, απόδειξη, επίλογος), είναι δυνατό να γίνει διαθεματική προσέγγιση του κειμένου, να δίνονται ομαδικές ή ατομικές ερευνητικές εργασίες στο πλαίσιο δραστηριοτήτων τύπου project, να προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπου αυτή ενδείκνυται, και, κατά την κρίση του διδάσκοντος, να αξιοποιούνται καινοτόμες μαθησιακές δραστηριότητες και οι νέες τεχνολογίες, ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματικότερη.

Στις Οδηγίες Διδασκαλίας για το σχολικό έτος 2016-2017 αναφέρονται, καταλήγοντας, και οι εξής τρεις πολύ σημαντικές επισημάνσεις:

- Α. Δομολειτουργική προσέγγιση του ρητορικού κειμένου, για την ανάδειξη των υφολογικών επιλογών του ρήτορα. Η ρητορική τέχνη είναι κατεξοχήν τέχνη του ύφους. Η εν λόγω προσέγγιση μπορεί να γίνει με παράλληλη διδασκαλία της Εισαγωγής («Τα μέρη του Ρητορικού Λόγου») και οφείλει να αναδεικνύει πάντα την αξία του ρητορικού ύφους (λεξιλόγιο, περιεχόμενο λόγου, περιεχόμενο και πειστικότητα επιχειρημάτων κ.α.).

- Β. Διατύπωση επιχειρήματος και ανάπτυξη συλλογισμού, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν οι ίδιοι ικανοί και πειστικοί ομιλητές σε οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας, παρακολουθώντας την εξέλιξη της συλλογιστικής πορείας που ακολουθεί ο ρήτορας (μεταγνωστικές δεξιότητες). Η καλλιέργεια της εν λόγω δεξιότητας θα ήταν σημαντικό να αναχθεί ως βασικός σκοπός του μαθήματος.
- Γ. Με αφορμή τη διδασκαλία της τέχνης του Λυσία είναι σημαντικό να ασκηθούν οι μαθητές στην ρητορική τέχνη με ασκήσεις επιχειρηματολογίας κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών. Είναι δυνατό επίσης να συν-διοργανώνονται αγώνες ρητορικών λόγων - αγώνες αντιλογίας/ επιχειρηματολογίας, προκειμένου οι μαθητές να ασκούν ακόμα πιο συστηματικά και ουσιαστικά δεξιότητες επιχειρηματολογίας.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΛΥΣΙΑ «ΥΠΕΡ ΜΑΝΤΙΘΕΟΥ»

Στο επιλεγθέν απόσπασμα από το δικανικό λόγο του Λυσία «Υπέρ Μαντιθέου», ο Μαντίθεος μοιάζει με ευκολία να αποκρούει την κατηγορία ένταξης του στους ιππείς. Είναι όμως τόσο αθώος; Ο ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός που παρατίθεται στη συγκεκριμένη υποενότητα καθοδηγεί τους μαθητές να ελέγξουν την επιχειρηματολογία του Μαντιθέου μέσα από τις γλωσσικές επιλογές του, προκειμένου να διαφανεί και η αξία της ρητορικής τέχνης. Αναφορικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, αυτή ακολουθεί την πορεία από τα νέα ελληνικά στα αρχαία, ενώ όσον αφορά την προσέγγιση του δικανικού λόγου ως αφετηρία τίθεται ο κριτικός γραμματισμός με την έννοια ότι η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική πρακτική καθόλου αθώα και για αυτό οφείλουμε να κοιτάμε κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων.

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες στοχεύουν στην αποκάλυψη των προθέσεων και των άρρητων στάσεων του ομιλητή. Οι πρακτικές στις οποίες στηρίζεται επιδιώκουν να «υποψιάσουν» τους μαθητές αναφορικά με τη δύναμη της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής. Μέσω των δραστηριοτήτων επιδιώκεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στάσης απέναντι σε πράγματα που μοιάζουν δεδομένα και ξεκάθαρα.

3.1. Ενδεικτική Διδακτική Εφαρμογή στις παραγράφους 4-8

Σχεδιασμός της Διδασκαλίας

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικό εγχειρίδιο «Ρητορικά Κείμενα», Πίνακας, Κιμωλίες /Μαρκαδόροι.

Σκοποί:

- να διαπιστώσουν οι μαθητές τη σημασία της ηθογράφησης του απολογούμενου από τον ρήτορα,
- να κρίνουν οι μαθητές τη στάση των ομιλητών ερευνώντας κάτω από την επιφάνεια των επιχειρημάτων,
- να ασκηθούν οι μαθητές στη σύνταξη κειμένου για ειδικό σκοπό,
- να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ικανότητα για συγκριτική μελέτη κειμένων και γλωσσικών επιλογών,
- να αναπτύξουν οι μαθητές συνεργατική στάση στη μελέτη τους.

Στόχοι: Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να διατυπώσουν τις απόψεις τους αναφορικά τη σχέση των λεξιλογικών επιλογών και των προθέσεων του ομιλητή,
- να αξιολογήσουν τις ρητορικές τεχνικές,
- να εντοπίσουν τις βασικές διαφορές της νέας ελληνικής από την αρχαία ελληνική,
- να αποτιμήσουν τη λειτουργία των μετοχών και των απαρεμφάτων στο αρχαίο κείμενο,
- να προβληματιστούν σχετικά με το γεγονός ότι η μορφολογική ομοιότητα αρχαίας και νέας ελληνικής δεν συνεπάγεται απαραίτητα και σημασιολογική ομοιότητα μεταξύ των δύο γλωσσών,
- να αντιμετωπίζουν κριτικά την επιχειρηματολογία του ομιλητή, διατυπώνοντας αντίλογο ως αντίδικοι,
- να αποκρυπτογραφούν τη στάση του και τις προθέσεις του θέτοντας ερωτήσεις.

Υλοποίηση του Σχεδίου

Εκκίνηση/ έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Επιχειρείται ανάκληση της πρότερης γνώσης. Οι μαθητές ερωτώνται αναφορικά με το σκοπό του Μαντιθέου, όπως αυτός διατυπώθηκε στο προοίμιο του λόγου του. Καλούνται, δηλαδή, να αναφέρουν ότι ο Μαντίθεος επιθυμεί να εκλεγεί βουλευτής, αλλά κάποιοι τον κατηγορούν ότι ήταν ιππέας την εποχή των Τριάκοντα Τυράννων. Έτσι, στο μέρος της Διήγησης-Απόδειξης θα επιχειρήσει να αποδείξει ότι δεν υπηρέτησε ως ιππέας ούτε ζούσε στην πόλη κατά την εξουσία των Τριάκοντα τυράννων. Ο διδάσκων σημειώνει στον πίνακα τις προεξαγγελτικές δηλώσεις του Μαντιθέου και αναθέτει στους μαθητές να εντοπίσουν κατά πόσο αυτές υλοποιούνται στις παραγράφους 4-8.

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Ο διδάσκων διαβάζει δυνατά και με χρωματισμένη φωνή όλο το κείμενο, ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα για το περιεχόμενό του, δίνοντας ως αναγνωστική οδηγία να εντοπίσουν στις εν λόγω παραγράφους τα στοιχεία που χρησιμοποιεί ο Μαντίθεος ώστε να αποδείξει ότι δεν ήταν στην πόλη όταν είχαν την εξουσία οι Τριάκοντα Τύραννοι και ότι συνακόλουθα δεν ήταν ιππέας.

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, διερευνητική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική μέθοδο:

Αφού οι μαθητές αναφέρουν τα αποδεικτικά στοιχεία που μετέρχεται ο Μαντίθεος προκειμένου να αποδείξει την αθωότητά του, η τάξη χωρίζεται σε έξι ομάδες, οι οποίες αναλαμβάνουν να επεξεργαστούν με τη βοήθεια των σχολίων του βιβλίου (αλλά και του εκπαιδευτικού υλικού που θα έχει διαμοιράσει σε αυτούς ο φιλόλογος) τις παραγράφους: 4-5, 6-7 και 8 (κάθε χωρίο ανατίθεται σε δύο ομάδες προφανώς). Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα Φύλλο Εργασίας το οποίο περιλαμβάνει σε πρώτη φάση τρεις δραστηριότητες που εστιάζουν στη σύνταξη και στη νεοελληνική απόδοση της μετοχής και του απαρεμφάτου. Στην πρώτη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν τον συντακτικό ρόλο των μετοχών του αποσπάσματος που τους δόθηκε και να τις αποδώσουν στα νέα ελληνικά. Το απόσπασμα δίνεται μεταφρασμένο στα νέα ελληνικά με εξαίρεση τις μετοχές. Έτσι, οι μαθητές με σκαλωσιά τα νέα ελληνικά εστιάζουν στη διαφορά μεταξύ των δύο μορφών της γλώσσας όσον αφορά τη χρήση των μετοχών και αντιλαμβάνονται την ανάγκη αναλυτικής απόδοσης και λογικής ένταξης τους στο νεοελληνικό κείμενο.

Ως δεύτερη δραστηριότητα η κάθε ομάδα στο δικό της απόσπασμα με αφετηρία δύο νεοελληνικές αποδόσεις προσπαθεί να εντοπίσει και να αναγνωρίσει συντακτικά στο

αρχαίο κείμενο τον ρόλο των απαρεμφάτων. Και εδώ δηλαδή η πορεία είναι από τα νέα ελληνικά στα αρχαία.

Στην τρίτη δραστηριότητα οι μαθητές διερευνούν το λειτουργική διαφορά που έχει στον αρχαιοελληνικό λόγο η σύνταξη κάποιων ρημάτων με διαφορετικό συμπλήρωμα. Έτσι, οι ομάδες α1 και α2 εστιάζουν και σχολιάζουν την επιλογή του ρήτορα τη σύνταξη του «φαίνομαι» με μετοχή και με απαρέμφατο. Η ομάδα β1 κατά τον ίδιο τρόπο του «άποδείκνυμι» και «δείκνυμι» με μετοχή και απαρέμφατο αντίστοιχα. Η ομάδα β2 ασχολείται με τη διαφορά που προκύπτει λειτουργικά στο κείμενο, όταν το ρήμα «άποδείκνυμι» συντάσσεται με ειδική πρόταση που εισάγεται με το *ὅτι* και το *ὥς*. Οι ομάδες γ1 και γ2 διερευνούν τη σημασία της λέξης «κατάστασις», με σκοπό να διαπιστώσουν ότι η μορφολογική ταύτιση με τη νέα ελληνική δεν συνεπάγεται και σημασιολογική ταύτιση. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία να προσεγγίσουν οι μαθητές την έννοια του σημασιολογικού δανείου.

Στη δεύτερη φάση της επεξεργασίας του κειμένου, όλες οι ομάδες αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν όμοιες εργασίες, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Οι μαθητές εστιάζουν στην επιχειρηματολογία του Μαντίθεου και προσπαθούν να διερευνήσουν τις προθέσεις του ομιλητή, όπως διαγράφονται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και να ανακαλύψουν κενά με βάση τα οποία σαν αντίδικοι θα αντεπιχειρηματολογήσουν σε σχέση με την πολιτική του στάση. Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν εν προκειμένω είναι οι εξής: α. Να αποδώσουν οι μαθητές τα επιχειρήματα του Μαντιθέου με δικά τους λογία (δραστηριότητα δημιουργικής γραφής), β. Να διερευνήσουν οι μαθητές συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές του ομιλητή και να προσπαθήσουν να αποκαλύψουν άρρητες προθέσεις του, γ. Θεωρώντας ότι είναι οι αντίδικοι του Μαντιθέου, οι μαθητές να γράψουν ένα κείμενο 200 λέξεων περίπου με σκοπό να ανταπαντήσουν (δραστηριότητα δημιουργικής γραφής). Στο σημείο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν και παράλληλα κείμενα, τα οποία θα αναφέρονται στην πολιτική στάση των Αθηναίων κατά τον 5ο αιώνα π.Χ. (για παράδειγμα, μπορούν να αντληθούν χωρία τόσο από τα «Πολιτικά» του Αριστοτέλη, όσο και από τον «Επιτάφιο» του Θουκυδίδη).

Τελική ολική προσέγγιση - αξιολόγηση της νέας γνώσης: Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του κειμένου, οι ομάδες ανακοινώνουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια και εφαρμόζεται ετεροαξιολόγηση βάσει κριτηρίων που θα οριστούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Επιδιώκεται σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν κατά την επεξεργασία των παραγράφων και ανατίθεται σε κάποιους μαθητές να

δραματοποιήσουν τη σκηνή της απολογίας, ώστε να εμπλακούν με όρους ενσυναίσθησης στον ρόλο τόσο του Μαντίθου όσο και των αντιδίκων.

Ανάθεση εργασιών: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

- Δραστηριότητες για το κείμενο, όπως:
 - A. Ποιο είναι το βαθύτερο αίτιο της κατηγορίας του Μαντιθέου;
 - B. Να διαμορφώσετε μία χρονογραμμή με τα βασικά ιστορικά γεγονότα του 5^{ου} αιώνα π.Χ. η οποία να επιβεβαιώνει τη φράση «μεθισταμένης τῆς πολιτείας».
- Λεξιλογικές Δραστηριότητες, όπως:
 - ✓ Να γράψετε ομόρριζες/ συνώνυμες/ αντώνυμες λέξεις.
- Ασκήσεις Γραμματικής και Συντακτικού, όπως:
 - ✓ Να αναλύσετε τις μετοχές των παραγράφων 4-8 στις αντίστοιχες δευτερεύουσες προτάσεις.
 - ✓ Να αντικαταστήσετε χρονικά τους τύπους: κατελθεῖν, ἀπενεγκεῖν, ὀρῶ.

Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ' οίκον

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να προσεγγίζουμε κριτικά τα θεσμικά κείμενα του διδακτικού αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας,
- να προσεγγίζουμε κριτικά τα θεσμικά κείμενα του διδακτικού αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' Λυκείου,
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Β' Λυκείου.

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 13. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Γ'
ΛΥΚΕΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται κριτικά το θεσμικό πλαίσιο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Γ' Λυκείου και σημειώνονται κάποιες επισημάνσεις για τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός μιας ενότητας από τον Πρωταγόρα του Πλάτωνα.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει και σε προηγούμενη διδακτική ενότητα, βασική παράμετρος του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Β' και Γ' Γενικού Λυκείου είναι η εμφάνισή του στα Προγράμματα Σπουδών είτε ως μάθημα Γενικής Παιδείας είτε ως μάθημα της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η στόχευση του μαθήματος, λοιπόν, εύλογα διαφοροποιείται αναλόγως του πλαισίου στο οποίο διδάσκεται, όπως θα αναφερθεί παρακάτω.

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται μια κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Γ' Λυκείου.

1.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος – Όρια και Προοπτικές

Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Γ' Λυκείου για τη Γενική παιδεία αλλά και για την Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών είναι αυτό του 2002⁴⁷. Ωστόσο, από το σχολικό έτος 2015-2016 τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται πλέον μόνο ως μάθημα στην

⁴⁷ Το Πρόγραμμα Σπουδών που διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε πρώτη φορά το σχολικό έτος 2002-03 προσidiaζε αρκετά σε curriculum, καθώς συμπεριλάμβανε σκοπούς και στόχους για κάθε διδακτικό αντικείμενο, προγραμματισμό ύλης, προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, σχέδια μαθημάτων και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω ΠΣ βρισκόταν σε στενή σχέση με τα βιβλία του εκπαιδευτικού του κάθε διδακτικού αντικείμενου, ενώ η προτεινόμενη σκοποθεσία και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου συμπεριλάμβανε σχεδόν αμιγώς γνωστικούς σκοπούς και στόχους. Έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη διδακτική ενότητα τα αξιοσημείωτα στοιχεία του (εμβάθυνση σε πρότερες γνώσεις, κατάλογος με αδίδακτα κείμενα, δραστηριότητες για τα φιλοσοφικά κείμενα που καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες στους μαθητές), ωστόσο αξίζει να επισημάνουμε και εδώ την ιδιαίτερη μνεία που πραγματοποιεί το συγκεκριμένο ΠΣ στην κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης. Η προτεινόμενη αξιολόγηση του ΠΣ του 2002 στόχευε στην αποτίμηση της προσωπικής στάσης των μαθητών απέναντι στα κείμενα, στην επικοινωνία τους με τα περιεχόμενα και τα συμφραζόμενα των κειμένων, στην κριτική τοποθέτησή τους απέναντι σε τίθεμα ερωτήματα αλλά και στην καλλιέργεια της αρχαιογνωσίας τους και του βαθμού κατάκτησης της γλώσσας.

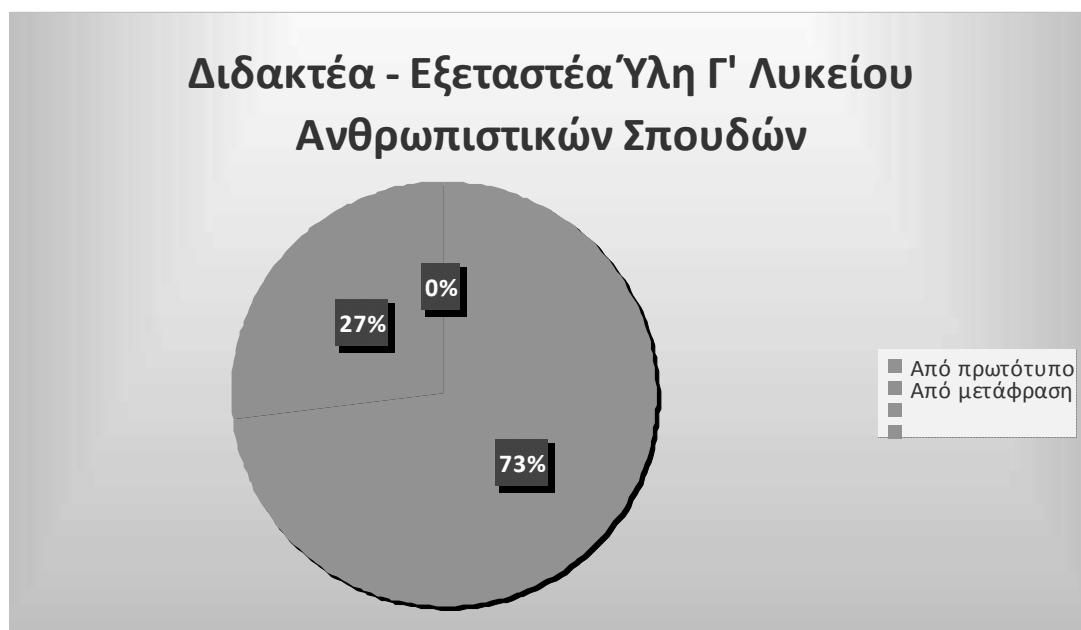
Ομάδα Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών, καθώς αφαιρέθηκαν από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Γενικής Παιδείας εκτεινόταν έως τότε σε μία διδακτική ώρα ανά εβδομάδα και αξιοποιούσε διδακτικά τον λόγο του Θουκυδίδη «Περικλέους Επιτάφιος». Αντίστοιχα, τα τελευταία 15 περίπου χρόνια το διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών περιλαμβάνει: α. Το διδαγμένο-γνωστό κείμενο, στο πλαίσιο του οποίου διδάσκονται αποσπάσματα από τα εξής έργα: Πλάτωνος: Πρωταγόρας και Πολιτεία, Αριστοτέλους: Ηθικά Νικομάχεια και Πολιτικά, και β. το αδίδακτο-άγνωστο κείμενο/ Θεματογραφία, για το οποίο θα γίνει λόγος σε ξεχωριστή διδακτική ενότητα. Στο σύνολό τους, τα Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού διδάσκονται 5 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, πριν από την έναρξη κάθε σχολικού έτους το Υπουργείο Παιδείας αποστέλλει στις σχολικές μονάδες τις Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών (και όχι μόνο) μαθημάτων, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά στο ΠΣ, σημειώνοντας τη διδακτέα ύλη, αλλά και υποδεικνύοντας τυχόν αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, στον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας κ.ά. Ωστόσο, οι Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων για το σχολικό έτος 2016-2017 – το τρέχον σχολικό έτος δηλαδή – δεν περιέχουν καμία διδακτική πλαισίωση ούτε και πρόταση διδασκαλίας για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Γ' Λυκείου, παρά μόνο τη διδακτέα – εξεταστέα ύλη για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Το γεγονός, λοιπόν, ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' Λυκείου πλαισιώνεται από Οδηγίες οι οποίες αναφέρουν μόνο τις αλλαγές στην εξεταστέα ύλη ίσως ευθύνεται για την εξετασιοκεντρική αντιμετώπιση του μαθήματος. Κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση ενός σύγχρονου ΠΣ που να πλαισιώνει επιστημονικά και διδακτικά τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στην Γ' Λυκείου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε ανωτέρω, η διδακτέα-εξεταστέα ύλη για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Γ' Λυκείου Ανθρωπιστικών Σπουδών περιλαμβάνει: α. 7 ενότητες- αποσπάσματα από το διάλογο του Πλάτωνα «Πρωταγόρας», εκ των οποίων 5 παραδίδονται από το πρωτότυπο και 2 από μετάφραση, β. 3 ενότητες – αποσπάσματα (από πρωτότυπο) από την Πολιτεία του Πλάτωνα και συγκεκριμένα από την Αλληγορία του Σπηλαίου, γ. 10 ενότητες - αποσπάσματα από πρωτότυπο από τα Ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη και δ. 10 ενότητες – αποσπάσματα από τα Πολιτικά

του Αριστοτέλη, εκ των οποίων 4 παραδίδονται από το πρωτότυπο και 6 από μετάφραση.

Διάγραμμα 1



Αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο πλαισιώνει τη διδασκαλία του μαθήματος, έχει γίνει ήδη αναλυτική περιγραφή και αξιολόγηση αυτού στην ενότητα που αναφέρεται στα Σχολικά Εγχειρίδια του Λυκείου (Μάθημα 1, Διδακτική Ενότητα 8).

1.2 Σημαντικές Επισημάνσεις για τη Διδασκαλία του Φιλοσοφικού Λόγου

Το βασικό πρόβλημα του διδακτικού αντικειμένου των Αρχαίων Ελληνικών της Γ' Λυκείου Ανθρωπιστικών Σπουδών είναι η αντιμετώπισή του ως μάθημα βαρύτητας για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις και η ισχυρή ιδεολογική και διδακτική του παράδοση. Τα Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού θεωρούνται –και είναι – ένα εξαιρετικά απαιτητικό μάθημα, το οποίο παραδοσιακά θέλει το μαθητή να αποστηθίζει Εισαγωγές, Μεταφράσεις και Ερμηνευτικά Σχόλια χωρίς απαραίτητα να τα κατανοεί ουσιαστικά. Ίσως αυτή η αντιμετώπιση ευθύνεται για τις χαμηλές βαθμολογίες των υποψηφίων στις εξετάσεις, καθώς πώς μπορεί κάποιος να αποδώσει το συλλογισμό του Αριστοτέλη για το ότι η αρετή δεν υπάρχει μέσα μας ούτε από τη φύση ούτε αντίθετη από τη φύση, αν πρώτα δεν έχει κατανοήσει όσα ο ίδιος διατυπώνει με σαφήνεια στις δέκα ενότητες των Ηθικών Νικομαχείων;

Δυστυχώς, όσο τα Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού αποτελούν μάθημα πανελλαδικώς εξεταζόμενο και δεν πλαισιώνονται από ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα, λίγα πράγματα μπορούμε να αλλάξουμε στη διδακτική τους προσέγγιση. Είναι αδήριτη ανάγκη να διαμορφωθεί ένα σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γ' Λυκείου, λιγότερο εξετασιοκεντρικό, το οποίο θα επιδιώκει την καλλιέργεια δεξιοτήτων προσπέλασης του αρχαιοελληνικού λόγου στους μαθητές, στοιχείο που θα τους βοηθούσε να αποδίδουν καλύτερα τόσο στο διδαγμένο κείμενο όσο και στη Θεματογραφία.

Παραθέτουμε κάποιες διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία του Φιλοσοφικού λόγου:

- Προτείνουμε την αποφυγή της μηχανιστικής αναπαραγωγής των «Εισαγωγών» των προς διδασκαλία αρχαιοελληνικών έργων, κατά τον τρόπο που έχει περιγραφεί στις προηγούμενες ενότητες. Οι Εισαγωγές στα προς διδασκαλία έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη οφείλουν να διδάσκονται πριν την προσέγγιση του αντίστοιχου κειμένου, αλλά παράλληλα να αποτελούν ένα υλικό αναφοράς και όχι εξεταστέα ύλη προς απομνημόνευση. Είναι πολύ σημαντικό να παρωθούμε τους μαθητές μας να διαμορφώνουν διαγράμματα των Εισαγωγών, προκειμένου να κωδικοποιούν τις πληροφορίες τους και να τις κατανοούν καλύτερα. Σε πολλά σημεία δίνεται η ευκαιρία για αξιοποίηση της Εισαγωγής εκ παραλλήλου με το κείμενο, καθώς αυτή η επαγωγική προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να κατανοούν ευκολότερα και πιο ουσιαστικά το περιεχόμενο αμφοτέρων των μερών της διδακτέας ύλης.
- Προτείνουμε τη συγκριτική θεώρηση και προσέγγιση της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας: Είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στη σύνδεση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τη νέα ελληνική, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Η επιδιωκόμενη σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με την αρχαία ελληνική γλώσσα θεωρείται ότι θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτισε η γλώσσα στη διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας, αλλά και να προσεγγίσουν κριτικά όλο το εύρος της εξεταστέας ύλης. Το λεξιλόγιο και η γλώσσα οφείλουν να εξετάζονται συγκριτικά με τη νέα ελληνική (γλωσσικοί παραλληλισμοί, ομοιότητες και διαφορές των δύο μορφών της γλώσσας με δημιουργικές ασκήσεις ετυμολογίας, μορφολογίας, παραγωγής ή σύνθεσης, αξιοποιώντας ένα ή περισσότερα έγκυρα λεξικά της Αρχαίας Ελληνικής).

- Προτείνουμε την καλλιέργεια της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών, στοιχείο που θα τους βοηθήσει να αποδώσουν καλύτερα τα κείμενα στα νέα ελληνικά, τόσο στο διδαγμένο όσο και στο αδίδακτο κείμενο. Είναι σημαντικό να αποφεύγουμε την εμμονή στη στείρα αποστήθιση της μετάφρασης και των ερμηνευτικών σχολίων, στοιχείο που βαραίνει και αγχώνει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές μας. Παράλληλα με τη συγκριτική προσέγγιση των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας πρέπει προάγεται η ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών και η συνειδητοποίηση της πορείας από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη. Κατά τη μεταφραστική διαδικασία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή – διευκολυντή, ο οποίος εφοδιάζει με υποστηρίγματα (π.χ. τουλάχιστον δύο μεταφράσεις κάθε κειμένου) την εν λόγω διαδικασία προκειμένου οι μαθητές να ενδυναμωθούν αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι η μεταφραστική διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντη ούτε τελεσίδικη. Επιπροσθέτως, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι σημαντικό να προσεγγίζουμε αντιπαραβολικά με το αρχαίο πρωτότυπο κείμενο τις ενότητες που προβλέπεται να διδαχθούν από μετάφραση, προκειμένου οι μαθητές να αντιλαμβάνονται στοιχεία (π.χ. υφολογικά) που δεν αναδεικνύονται στη μετάφραση. Είναι επίσης δυνατόν για τις ενότητες που παραδίδονται στο σχολικό εγχειρίδιο από μετάφραση, να αξιοποιούνται διδακτικά πρώτα ως αδίδακτα κείμενα και έπειτα ως μέρος του Φιλοσοφικού Λόγου, ώστε οι μαθητές να εξασκούνται και στο αδίδακτο κείμενο αλλά και να προσεγγίζουν συγκριτικά τις δύο μορφές του ίδιου κειμένου.
- Είναι απαραίτητη η αξιοποίηση των σχολικών βιβλίων της Γραμματικής, του Συντακτικού και του Λεξικού (έντυπου ή ψηφιακού), τόσο στο πλαίσιο της μεταφραστικής απόπειρας μέσα στην τάξη, όσο και κατά τη διδασκαλία του αδίδακτου κειμένου, στοιχεία που επιχειρούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές.
- Προτείνουμε νέου τύπου δραστηριότητες που συνεπικουρούν στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, όταν βέβαια επαρκεί ο διδακτικός χρόνος. Προτείνεται η πραγματοποίηση βιωματικών δράσεων, η εκπόνηση διαθεματικών, διακειμενικών ή/και ερευνητικών εργασιών (που δεν απαιτούν βέβαια πολύ χρόνο προετοιμασίας), καθώς και συνεργατικών δραστηριοτήτων (με προτάσεις παράλληλης αξιοποίησης των ΤΠΕ) με σκοπό την ενασχόληση με θέματα που προκύπτουν άμεσα ή έμμεσα από την επεξεργασία των κειμένων.

- Είναι αδήριτη ανάγκη να αντιμετωπίζουμε με προσοχή το φιλοσοφικό κείμενο διακρίνοντάς το από οποιοδήποτε άλλο κειμενικό είδος. Για αυτό και είναι πολύ σημαντικό να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να διακρίνουν τη ροή της σκέψης των φιλοσόφων και τα επιχειρήματα που μετέρχονται. Μπορούμε επίσης να αναθέτουμε δραστηριότητες που απαιτούν διατύπωση επιχειρήματος και ανάπτυξη συλλογισμού, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν οι ίδιοι ικανοί και πειστικοί ομιλητές σε οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας, παρακολουθώντας την εξέλιξη της συλλογιστικής πορείας που ακολουθεί ο εκάστοτε ομιλητής (μεταγνωστικές δεξιότητες). Η καλλιέργεια της εν λόγω δεξιότητας θα ήταν σημαντικό να αναχθεί ως βασικός σκοπός του μαθήματος τόσο των Αρχαίων Ελληνικών Προσανατολισμού όσο και της Έκφρασης – Έκθεσης.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι σημαντικό να αναδιαμορφωθεί η διδακτική μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Προσανατολισμού της Γ' Λυκείου. Η προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδος ανταποκρίνεται στις αρχές της διερευνητικής μάθησης και διδασκαλίας. Το βασικό ζητούμενο είναι οι μαθητές να μπορέσουν να συνδιαλέγονται με τα κείμενα, να αντιμετωπίζουν την απόδοσή τους στην Νέα Ελληνική αλλά και την ερμηνεία τους σαν «πρόβλημα προς επίλυση» και όχι να προσπαθούν να αποστηθίζουν την έτοιμη γνώση, όπως αυτή μπορεί να προσφερθεί από τον διδάσκοντα. Έτσι οι μαθητές μαθαίνουν, βαθμhdόν, να αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κάτι που απαιτεί και η ολιστική-οικολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, έχοντας ως δεδομένο ότι στα αρχαία ελληνικά η γνώση δεν μπορεί να είναι επικαιροποιημένη, ζητούμενο είναι να επικαιροποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα μεταφερθεί η μη επίκαιρη γνώση, ώστε αυτή, σταδιακά, να αποτελέσει εφελτήριο για να οικοδομηθεί η νέα γνώση από τους μαθητές.

Στην εν λόγω υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός για την ενότητα 3 του Πρωταγόρα, η οποία τιτλοφορείται ως «Η κλοπή της φωτιάς».

2.1 Ενδεικτική Διδακτική Εφαρμογή στην Ενότητα 3 του Πρωταγόρα «Η κλοπή της φωτιάς»

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Σχολικό εγχειρίδιο «Αρχαία Ελληνικά, Φιλοσοφικός Λόγος», Πίνακας, Κιμωλίες /Μαρκαδόροι, Βιντεοπροβολέας, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Εκπαιδευτικό Υλικό.

Σκοποί:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές χαρακτηριστικές πτυχές του φιλοσοφικού λόγου των αρχαίων Ελλήνων και να εντάξουν τη φιλοσοφία στην ιστορική εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.
2. Να επικοινωνήσουν με τον λόγο του Πλάτωνα του οποίου η σκέψη κυριάρχησε όχι μόνο στον αρχαίο κόσμο, αλλά και στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία του πνεύματος.
3. Να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ικανότητα για συγκριτική μελέτη κειμένων και γλωσσικών επιλογών.
4. Να αναπτύξουν οι μαθητές συνεργατική στάση στη μελέτη τους.

Στόχοι: Οι μαθητές επιδιώκεται να:

1. Να αξιολογήσουν την προσφορά του Προμηθέα στο ανθρώπινο γένος.
2. Να εντοπίσουν στοιχεία του Πρωταγόρειου μύθου, όπου να διαφαίνεται ότι ο Σωκράτης διαφοροποιείται από την σύγχρονη επικρατούσα τάση υποτίμησης των τεχνικών επιδόσεων και των χειρωνακτικών εργασιών.
3. Να αντιμετωπίσουν την απόδοση του κειμένου σαν ένα πρόβλημα προς επίλυση, δίνοντας οι ίδιοι πιθανές μεταφράσεις του χωρίου.
4. Να σκιαγραφήσουν τους χαρακτήρες του Προμηθέα και του Επιμηθέα, βασιζόμενοι τόσο σε στοιχεία των ενοτήτων 2 και 3 όσο και στην ετυμολογία των ονομάτων τους.
5. Να είναι σε θέση να περιγράψουν τα τρία πρώτα στάδια εξέλιξης της ανθρωπότητας.

Πρώτο στάδιο. Υπάρχουν μόνο θεοί και όχι θνητά γένη.

Δεύτερο στάδιο: Γένεση των θνητών ειδών- βιολογικός σχηματισμός ανθρώπου και ζώων.

Τρίτο στάδιο, ο Προμηθέας, θέλοντας να διορθώσει το λάθος του αδελφού του, κλέβει και δωρίζει στους ανθρώπους την έντεχνη σοφία της Αθηνάς και τη φωτιά του Ηφαίστου. Ο Προμηθέας τιμωρήθηκε, ως γνωστό, για την πράξη του, αλλά έκτοτε, ο άνθρωπος θείας μετέσχε μοίρας, απέκτησε κάτι θεϊκό: τη σπίθα του νου και της φωτιάς. Έτσι ιδρύθηκαν οι πρώτες ανθρώπινες κοινωνίες με τα βασικά τους χαρακτηριστικά.

6. Να εκτιμήσουν την ιστορική εξέλιξη της ανθρωπότητας ως συνεχή πορεία εξανθρωπισμού και βελτίωσης της ζωής.
7. Να είναι σε θέση να αφηγούνται το μύθο του Προμηθέα, αφού συλλέξουν στοιχεία από τη διδακτική ενότητα και από τα μεταφρασμένα αποσπάσματα του Ησιόδου και του Αισχύλου που βρίσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο (σσ. 61-63 και 66-68 αντίστοιχα).

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Εξωκειμενική αρχικά, αλλά καταλήγει σε ενδοκειμενική: Προβάλλουμε, με τη βοήθεια του υπολογιστή μέσω του βιντεοπροβολέα, φωτογραφίες κάποιων μεγάλων ευεργετών της ανθρωπότητας, συγκεκριμένα του Γεώργιου Παπανικολάου, του Αλεξάντερ Φλέμινγκ και του Λουδοβίκου Παστέρ, αναφέροντας εν συντομία το έργο του καθενός (τεστ Παπανικολάου, ανακάλυψη πενικιλίνης, μελέτη μικροβίων - εφεύρεση παστεριωμένου γάλακτος και αντιλυσσικού ορού, αντίστοιχα). Εναλλακτικά, μοιράζουμε φωτοτυπημένες τις φωτογραφίες των ευεργετών. Η συγκεκριμένη αφόρμηση βασίζεται στην αρχή της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την οποία ο διδάσκων δημιουργεί βιώματα στους μαθητές. Προκειμένου να συσχετίσουμε τους ευεργέτες με το περιεχόμενο της ενότητας, αναφέρουμε ότι ο πρώτος ευεργέτης της ανθρωπότητας, τον οποίο λίγοι μνημονεύουν είναι ο Προμηθέας και ρωτάμε τους μαθητές για ποιο λόγο πιστεύουν ότι του αποδίδεται ο εν λόγω χαρακτηρισμός. Ο μύθος του Προμηθέα για την κλοπή της φωτιάς είναι γνωστός στους μαθητές από την αρχαία ελληνική μυθολογία και επομένως εν προκειμένω ανακαλούμε την πρότερη γνώση τους. Σκοπός μας είναι να αναφέρουν ότι ο ίδιος αφού εμπιστεύθηκε τον αδελφό του Επιμηθέα να διανείμει αυτός τις δυνάμεις και τα χαρακτηριστικά σε ανθρώπους και ζώα, όπως ήδη είδαμε στην ενότητα 2, εκείνος βρέθηκε στην αμήχανη θέση να μην έχει να δώσει τίποτα στους ανθρώπους, αφού ο

απρονόητος Επιμηθέας μοίρασε τα πάντα στα ζώα. Οπότε, για να μην αφήσει τους ανθρώπους έρμαια της μοίρας τους, αποφάσισε να κλέψει τη φωτιά και να τη δώσει στους ανθρώπους. Μέσω της εν λόγω αφορμής έχουμε ήδη προσεγγίσει το θεματικό πυρήνα της ενότητας.

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου)⁴⁸: Ο διδάσκων διαβάζει δυνατά και με χρωματισμένη φωνή όλο το κείμενο, ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα για το περιεχόμενό του, δίνοντας ως αναγνωστική οδηγία στους μαθητές να υπογραμμίσουν τα στοιχεία του κειμένου που συμφωνούν με την άποψη που εκφράστηκε κατά τη φάση της αφορμής, ότι δηλαδή ο Προμηθέας ήταν ο πρώτος μεγάλος ευεργέτης της ανθρωπότητας.

Διδακτική επισήμανση: Όπως έχετε παρατηρήσει, σε κάθε διδακτικό σχεδιασμό επιμένουμε στη διατύπωση αναγνωστικών οδηγιών πριν την ανάγνωση του κειμένου προκειμένου οι μαθητές να ενεργοποιηθούν, αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να μη μείνουν παθητικοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσής του από το διδάσκοντα. Πέραν της επιδίωξης για ενεργοποίηση και της εμπλοκής των μαθητών, σκοπός μας είναι να κερδίσουμε και διδακτικό χρόνο.

Επεξεργασία των μερών με ερωτοαποκρίσεις, διερευνητική προσέγγιση:

Αφού απαντηθεί η αναγνωστική οδηγία, περνάμε στη φάση της επεξεργασίας του κειμένου σε δύο επίπεδα, τα οποία πραγματοποιούνται εκ παραλλήλου. Σε πρώτο επίπεδο, το κείμενο θα αναλυθεί βάσει των τομέων κειμενικής ανάλυσης, ώστε σε δεύτερο επίπεδο να μπορέσουν οι μαθητές να το ερμηνεύσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση ενός κειμένου δεν ταυτίζεται με την ερμηνεία του. Με την ανάλυση του κειμένου μελετάμε τα συστατικά στοιχεία ενός έργου, για να κατανοήσουμε καλύτερα τη λειτουργία του, ενώ με την ερμηνεία επιχειρούμε συνολική βίωση του λογοτεχνικού έργου.

⁴⁸ Η πρώτη ανάγνωση του κειμένου θεωρείται δόκιμο να γίνεται από το δάσκαλο, τόσο για λόγους εξοικονόμησης χρόνου, όσο και για αποφυγή λαθών στην ανάγνωση και στην απόδοση των σημείων στίξης.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι κυριότεροι τομείς ανάλυσης του κειμένου είναι: η γλωσσική, η πραγματική και η αισθητική. Εν προκειμένω, θα καταβληθεί προσπάθεια για να αναλυθεί το κείμενο γλωσσικά, πραγματικά αλλά και αισθητικά. Όσον αφορά το γλωσσικό τομέα, ζητούμενο, αρχικά, είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι τα ονόματα του Προμηθέα και του Επιμηθέα δεν τους δόθηκαν τυχαία, αλλά η ετυμολογία τους δείχνει και το χαρακτήρα του καθενός (Προμηθέας: σκέφτεται πριν πράξει, προνοητικός/ Επιμηθέας: απρονόητος, σκέφτεται αφότου δράσει). Δεδομένου ότι η φύση του μαθήματος δεν απαιτεί σύνταξη του συγκεκριμένου κειμένου, δε θα πραγματοποιηθεί λεπτομερής συντακτική ανάλυση αυτού, παρά μόνο αν προκύψει κάποιο πρόβλημα με την απόδοση του κειμένου στη νέα ελληνική, κάτι που θα υλοποιηθεί από το σύνολο της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, στο τέλος της διδακτικής ώρας ο διδάσκων θα ζητήσει από τους μαθητές, αφού συνεργαστούν, να αποδώσουν το κείμενο στη νέα ελληνική, αφού συμβουλευτούν τα σχόλια του βιβλίου αλλά και τις 2 διαφορετικές μεταφράσεις του χωρίου που ο ίδιος θα τους έχει μοιράσει, ώστε να τις έχουν στη διάθεσή τους για να τις μελετήσουν, αφού η μετάφραση στην αρχαία ελληνική γλώσσα εξετάζεται πανελλαδικώς.

Όσον αφορά τον πραγματικό τομέα, κρίνεται σκόπιμο να αναδειχθεί η φυσιογνωμία του Προμηθέα, όπως αυτή περιγράφεται τόσο στο συγκεκριμένο σωκρατικό διάλογο, όσο και στο απόσπασμα από τον Προμηθέα Δεσμώτη του Αισχύλου, αλλά και στη Θεογονία του Ησιόδου (βλ. Παράλληλα Κείμενα σχολικού εγχειριδίου). Επίσης, είναι απαραίτητο να αναδειχθεί και η ιδεολογική διάσταση της δράσης του, το κίνητρο δηλαδή που διαμόρφωσε τις ενέργειές του. Αναφορικά, τέλος, με την αισθητική ανάλυση του κειμένου, ο διδάσκων θα προσπαθήσει να αναδείξει τα στοιχεία που καθιστούν το κείμενο μυθολογικό αλλά και να προκαλέσει τους μαθητές να αφαιρέσουν το περίβλημα του μύθου, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι η διαδοχή των σταδίων δημιουργίας του ανθρώπου γίνεται από την πίεση της ανάγκης για επιβίωση.

Σε δεύτερο επίπεδο, όπως ήδη αναφέρθηκε, προχωράμε στην προσπάθεια ερμηνείας του κειμένου. Να σημειωθεί ακόμα μια φορά σε αυτό το σημείο ότι η ανάλυση του κειμένου και η ερμηνεία αυτού πραγματοποιούνται παράλληλα και δεν προηγείται χρονικά η μια της άλλης. Αφού ολοκληρωθεί, λοιπόν η ανάγνωση διεξάγεται ένας κατευθυνόμενος διάλογος και ο διδάσκων σημειώνει στον πίνακα τις πράξεις του Προμηθέα που τον καθιστούν ευεργέτη. Κατόπιν ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν τι πιστεύουν ότι είναι η έντεχνη σοφία και έπειτα ένας μαθητής διαβάζει το

πρώτο ερμηνευτικό σχόλιο του σχολικού εγχειριδίου. Ακόμα, ζητείται από τους μαθητές να αναλύσουν ετυμολογικά το όνομά του και το όνομα του Προμηθέα, προκειμένου να αναδείξουν τα στοιχεία του χαρακτήρα του, τα οποία και καταγράφονται στον πίνακα.

Εν συνεχεία, αφού οι μαθητές κατανοήσουν τον ρόλο του Προμηθέα, ο διδάσκων ρωτά αν ο Προμηθέας μπόρεσε να δώσει στους ανθρώπους και κάτι άλλο πέρα από την έντεχνη σοφία-τεχνογνωσία και τη φωτιά, επιδιώκοντας να της απαντήσουν ότι δεν μπόρεσε να κλέψει την πολιτική αρετή, καθώς αυτή φυλασσόταν στην οικία του Δία από «φοβερούς φύλακες». Αφού αυτό απαντηθεί, σκοπός είναι να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με το λόγο που οι φύλακες της πολιτικής αρετής είναι «φοβεροί», ενώ ο διδάσκων τους πληροφορεί ότι τα ονόματα αυτών είναι Βία και Κράτος, επιδιώκοντας να απαντήσουν οι μαθητές ότι η δυσκολία κλοπής της πολιτικής αρετής συμβολίζει τη δυσκολία απόκτησής της, τις επίπονες προσπάθειες του ανθρώπου για πολιτική οργάνωση. Στο σημείο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να γίνει η διασύνδεση με το βασικό θέμα του συγκεκριμένου πλατωνικού διαλόγου, δηλαδή το διδακτόν της αρετής.

Στη συνέχεια, ο διδάσκων θα ζητήσει από τους μαθητές να προσεγγίσουν ετυμολογικά τη λέξη «ευπορία», αυτό δηλαδή που ουσιαστικά έδωσε ο Προμηθέας στο ανθρώπινο γένος. Καταγράφοντας στον πίνακα τις απαντήσεις των παιδιών για την ετυμολογία της λέξης, θα κληθούν να ορίσουν την έννοια, αποσκοπώντας να διαφανεί από τις απόψεις τους ότι η ευπορία, ως αφθονία αγαθών, δε βοηθά τον άνθρωπο μόνο να επιβιώσει αλλά και να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του και να δημιουργήσει πολιτισμό. Μετά από αυτό, θα μπορούσε να τεθεί στους μαθητές και ένας προβληματισμός σχετικά με τη θέση του Πρωταγόρα για την τεχνική και την κατασκευαστική ικανότητα του ανθρώπου, στοχεύοντας να εντοπίσουν το γεγονός ότι ο σοφιστής εξυψώνει την εν λόγω ικανότητα, καθώς αυτή βοηθά τους ανθρώπους να κυριαρχήσουν πάνω στη φύση και να βελτιώσουν τη ζωή τους. Αφού ειπωθούν αυτά, θα ήταν αξιόλογο να αναφερθεί ότι ο Αριστοτέλης έχει διαφορετική άποψη από τον Πρωταγόρα για αυτό, καθώς υποστηρίζει τη δύναμη του λόγου και της λογικής και όχι την τεχνογνωσία. Αξίζει να πούμε ότι η συγκεκριμένη επισήμανση συμβαδίζει με το διδακτικό σκοπό που αναφέρεται και στις Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών του ΥΠΕΠΘ, όπου και τονίζεται ότι πρέπει να μπορούν οι μαθητές να επισημαίνουν ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις που εκφράζουν οι δύο μεγάλοι Φιλόσοφοι στο έργο τους.

Μετά από αυτά, οι μαθητές θα κληθούν να εντοπίσουν στο κείμενο τι έπαθε ο Προμηθέας αφότου έκλεψε τη φωτιά και την έντεχνη σοφία, στοχεύοντας να

απαντήσουν ότι δικάστηκε και να αναδείξουν το γεγονός ότι παρόλο που ευεργέτησε το γένος, οι θεοί τον δίκασαν για κλοπή, άρα η έννοια της δικαιοσύνης είναι σχετική και όχι απόλυτη. Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσαν να ερωτηθούν οι μαθητές αναφορικά με άλλες εκφάνσεις της κατάληξης του Προμηθέα, καθώς είναι πιθανό να γνωρίζουν ήδη από τη μυθολογία ότι αφότου ο Προμηθέας έκλεψε τη φωτιά, ο Ήφαιστος για να τον τιμωρήσει τον έδεσε με αλυσίδες σε μια κορυφή του Καυκάσου και με διαταγή του Δία, ένας αετός κατέτρωγε όλη τη μέρα το συκώτι του, το οποίο όμως ανανεωνόταν τη νύχτα. Η τιμωρία είχε καθοριστεί να είναι αιώνια, αλλά ο Ηρακλής σκότωσε τον αετό και απάλλαξε τον Προμηθέα από το βασανιστήριο αυτό.

Τελική ολική προσέγγιση - αξιολόγηση της νέας γνώσης: Ο διδάσκων χωρίζει το κείμενο σε τρία μέρη (1ο μέρος: «□τε δή...ε□ς φώς», 2ο μέρος: «□πορία ο□ν... Δίη», 3ο μέρος: «Τ□ δε Προμηθε□... δίκην μετ□λθεν») και την τάξη σε έξι ομάδες. Ανά δύο ομάδες αναλαμβάνουν να αποδώσουν στη νέα ελληνική ένα μέρος του κειμένου. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να συνοψίσουν σε «πίτλους» το περιεχόμενο της διδακτικής ώρας και αναθέτει εργασίες για το σπίτι.

Στην επόμενη διδακτική ώρα, θα διαμοιραστεί στους μαθητές ένα σχεδιάγραμμα - νοητικός χάρτης της ενότητας, ώστε οι ίδιοι να έχουν την πλήρη εποπτεία αυτής και θα γίνει επεξεργασία και άλλων στοιχείων του μύθου, προκειμένου να ερμηνευθούν, π.χ. ο λόγος για τον οποίο αναφέρεται ότι η Αθηνά και ο Ήφαιστος είχαν κοινό εργαστήριο, ο ρόλος της μοίρας (ειμαρμένη ημέρα) στις ενότητες 2 και 3, ο λόγος για τον οποίο ο Πρωταγόρας θέλοντας να μιλήσει για το ανθρώπινο γένος αναφέρει τη λέξη άνθρωπος, ο συμβολισμός του μύθου του Προμηθέα. Επίσης, θα σχολιαστεί και η γλώσσα του κειμένου, καθώς σε αυτό συνυπάρχουν στοιχεία λαϊκού ύφους και ποιητικές εκφράσεις. Στο εκπαιδευτικό υλικό της ενότητας είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνονται γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια, ετυμολογικοί πίνακες και γλωσσικές ασκήσεις, πέραν των ερμηνευτικών που συμπεριλαμβάνονται συνήθως.

Ανάθεση εργασιών: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

- Δραστηριότητες για το κείμενο, όπως:
 - ✓ «Τήν □ντεχνον σοφίαν συν πυρί». Έχει υποστηριχθεί ότι σε αυτό το σημείο ο Πρωταγόρας εννοεί ότι οι τεχνικές γνώσεις εννοούνται χορηγημένες στον άνθρωπο ως ολοκληρωμένο σύνολο α priori και όχι ως θησαύρισμα σταδιακής πείρας μέσα στους αιώνες. Συμφωνείτε με αυτή την άποψη ή όχι; Να τεκμηριώσετε τις απαντήσεις σας.

- ✓ Στο μύθο δεν αναφέρεται πού βρίσκονταν τα «δώρα» του Επιμηθέα πριν τα μοιράσει στα ζώα. Αντίθετα για το πῶρ, την ἰατροτεχνο σοφία και την πολιτική τέχνη δηλώνεται ότι βρίσκονταν στην κατοικία των θεών. Κατά τη γνώμη σας, αυτή η διαφορά τι μπορεί να αποδεικνύει;
- ✓ «Ο δυτικός πολιτισμός είναι απόρροια μιας νοοτροπίας. Η νοοτροπία αυτή συνίσταται στο να μη συμβιβάζεται κανείς με την αθλιότητα της ανθρώπινης κατάστασης, αλλά να προσπαθεί να τη βελτιώσει με μια συνεχή προσπάθεια, έτσι ώστε να την προσαρμόσει στις απαιτήσεις μας και στα όνειρά μας.» Να συσχετίσετε το συγκεκριμένο χωρίο με τον μύθο του Προμηθέα.
- Λεξιλογικές Δραστηριότητες, όπως:
 - ✓ Να γράψετε ομόρριζες/ συνώνυμες/ αντώνυμες λέξεις.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων,
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών,
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ' οίκον.

Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, όσο και την επόμενη διδακτική ώρα, οπότε και οι μαθητές θα έχουν επεξεργαστεί τις εργασίες για το σπίτι. Προτείνεται να είναι συνεχής και διαμορφωτική, να σχετίζεται την επιτυχή ανταπόκριση των μαθητών τόσο στην αναγνωστική οδηγία, όσο και στις ερωτήσεις που τους τίθενται.

Να σημειώσουμε εν προκειμένω ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός πρέπει να αυτο-αξιολογείται. Η αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα οφείλει να είναι εξίσου διαμορφωτική και συνεχής, μέσω διαρκούς αναστοχασμού για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του ενεργειών, προκειμένου να τις αναδιαμορφώσει, αν αυτές δεν τελεσφορούν.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να προσεγγίζουμε κριτικά τα θεσμικά κείμενα του διδακτικού αντικείμενου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Γ' Λυκείου,
- να σχεδιάζουμε μία ενότητα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, ως διδακτικό αντικείμενο της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' Λυκείου.

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 14. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ
ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται κριτικά το θεσμικό πλαίσιο της Θεματογραφίας.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται κάποιοι προβληματισμοί που εγείρονται τόσο μέσα από τα θεσμικά κείμενα όσο και από τη διδακτική παράδοση του μαθήματος αλλά και διατυπώνονται κάποιες διδακτικές προτάσεις.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η πορεία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην ελληνική εκπαίδευση εν γένει μας επιτρέπει να διακρίνουμε κάποιες από τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο στην ολότητά του. Βασικό πρόβλημα των Αρχαίων Ελληνικών ενταγμένων στη σχολική πράξη – πέραν της ισχυρής ιδεολογικής και διδακτικής του παράδοσης - είναι η φορμαλιστική διδασκαλία αυτών, αλλά και η εμμονή στην εξαντλητική διδασκαλία της μορφολογίας της Αρχαίας Ελληνικής, η οποία συνιστά βασικό παράγοντα που προκαλεί δυσφορία στο μαθητή, πριν καν ακόμα έρθει σε επαφή με τα Αρχαία Ελληνικά. Είναι γεγονός ότι πολλοί μαθητές απορούν για το λόγο που οφείλουν να διδαχθούν μια «νεκρή γλώσσα», όπως την αποκαλούν, και φέρουν μαζί τους μια προκατάληψη για τα Αρχαία Ελληνικά, καθώς θεωρούν πως το διδακτικό αυτό αντικείμενο έχει μουσειακή αξία και έτσι διαμορφώνουν προκαταβολικά μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτό. Ωστόσο, ακόμα κι όταν δεν είναι αρμόιοι προκατελημμένοι αρνητικά για τα Αρχαία Ελληνικά, συχνά η τυπολατρική μέθοδος διδασκαλίας που βασίζεται στην παθητική αποστήθιση πινάκων που περιέχουν γραμματικούς τύπους, κανόνες και εξαιρέσεις τους οδηγεί στην απροθυμία να μελετήσουν τον αρχαιοελληνικό γραμματειακό και πολιτιστικό πλούτο.

Έτσι, ο φιλόλογος επωμίζεται την ευθύνη να αναδείξει όχι μόνο την αξία αλλά και την αναγκαιότητα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Ο ρόλος του είναι δύσκολος, καθώς καλείται να πείσει για την καθολική αξία του διδακτικού αντικειμένου που διδάσκει, το οποίο βάλλεται στη σύγχρονη ωφελιμιστική εποχή. Η κατίσχυση του ορθολογισμού έχει συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας σκεπτικιστικού τύπου συμπεριφοράς απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών – όχι μόνο από τους μαθητές αλλά και από την κοινωνία εν γένει - το οποίο σαφώς μεν ρέπει προς την εξιδανίκευση του αρχαίου κόσμου, είναι όμως μια κοιτίδα πολιτισμού η οποία μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο της κοινωνικής αλλαγής που επιβάλλεται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε.

Ωστόσο, πέρα από την αναντίρρητη αξία των Αρχαίων Ελληνικών, οφείλουμε να έχουμε κατά νου ως εκπαιδευτικοί το λόγο ύπαρξης του σχολείου και συνακόλουθα της δουλειάς μας- ή μάλλον ορθότερα του λειτουργήματός μας- που δεν είναι άλλος από τους μαθητές μας. Έτσι, η εργασία μας εντός και εκτός σχολικής αίθουσας οφείλει να διαμορφώνεται βάσει των μαθητών μας και των εκάστοτε κοινωνικών συγκειμένων που επηρεάζουν τα παιδιά και συνακόλουθα την εκπαιδευτική πράξη. Ένα βασικό τρωτό

των Αρχαίων Ελληνικών ως διδακτικό αντικείμενο ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις συχνά ταυτίζουν τα σχολικά Αρχαία με την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, χωρίς να δίνουν αξιολογική προτεραιότητα στη δεύτερη, υποτάσσοντας έτσι την αρχαιογνωσία στην αρχαιογλωσσία, τον σκοπό δηλαδή στο μέσον. Θα ήταν σημαντικό οι ιθύνοντες της εκπαίδευσης να διαχωρίζουν τα Αρχαία Ελληνικά ως σχολικό μάθημα από τα Αρχαία Ελληνικά ως πρότερη μορφή της νέας Ελληνικής και κατά αυτόν τον τρόπο να διαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών.

Τόσο τα θεσμικά κείμενα στην ολότητά τους όσο και οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός αρνητικού κλίματος απέναντι σε αυτό.

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται μια κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου του μαθήματος της Θεματογραφίας.

1.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος

Από την αρχή της δεκαετίας του 1980 τα δύο μέρη του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Τρίτης Δέσμης (η οποία το 1997 μετονομάστηκε σε Θεωρητική Κατεύθυνση και το 2015 σε Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών) της Γ' Τάξης του Λυκείου και από το 1999 και της Β' Λυκείου, είναι το Γνωστό ή Διδαγμένο Κείμενο και το Άγνωστο ή Αδίδακτο κείμενο ή Θεματογραφία. Αναφορικά με το Διδαγμένο - Γνωστό κείμενο, αυτό διδάσκεται με τη βοήθεια σχολικών εγχειριδίων που περιλαμβάνουν επιλεγμένα κείμενα τα οποία προσεγγίζονται μέσω της κειμενοκεντρικής μεθόδου, ώστε να αναδειχθεί το νοηματικό τους περιεχόμενο αλλά και η διαχρονικότητά τους προκειμένου οι μαθητές να τα ερμηνεύσουν. Τα προς διδασκαλία Διδαγμένα Κείμενα είναι τα ακόλουθα: στη Β' Λυκείου διδάσκεται ο ρητορικός λόγος του Λυσία «Περὶ Μαντιθέου» και στη Γ' Λυκείου οι φιλοσοφικοί πλατωνικοί διάλογοι «Πρωταγόρας» και «Πολιτεία» και τα αριστοτελικά κείμενα «Ἠθικά Νικομάχεια» και «Πολιτικά».

Η Θεματογραφία ως διδακτικό αντικείμενο ενταγμένο στις Ανθρωπιστικές Σπουδές στο Γενικό Ενιαίο Λύκειο στοχεύει στην ενίσχυση της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών, εμβαθύνοντας στα γραμματικοσυντακτικά και λεξιλογικά ζητήματα που έχουν ήδη διδαχθεί στο Γυμνάσιο και στην Α' Λυκείου. Ταυτόχρονα, όμως, επιδιώκεται οι μαθητές να εξασκηθούν στη μεταφραστική δοκιμή αδιδακτων αποσπασμάτων, μέσα από μια προτεινόμενη διδακτική μέθοδο που εμφανίζει στοιχεία λεπτολογίας και

λεπτομερειοθηρίας, μια πρακτική που υιοθετήθηκε από το κίνημα του Αττικισμού κατά την Ύστερη Αρχαιότητα.

Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Θεματογραφίας στη Β' και τη Γ' Λυκείου για την Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών είναι αυτό του 2002⁴⁹. Η διδασκαλία της Θεματογραφίας εκτείνεται σε δύο διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα τόσο στη Β' όσο και στη Γ' Λυκείου και κατά τις διδασκαλίες αξιοποιούνται διδακτικά αποσπάσματα από πεζά έργα της αττικής περιόδου.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, πριν από την έναρξη κάθε σχολικού έτους το Υπουργείο Παιδείας αποστέλλει στις σχολικές μονάδες τις Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών (και όχι μόνο) μαθημάτων, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά στο ΠΣ, σημειώνοντας τη διδακτέα ύλη, αλλά και υποδεικνύοντας τυχόν αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, στον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας κ.α. Ωστόσο, οι Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων για το σχολικό έτος 2016-2017 – το τρέχον σχολικό έτος δηλαδή – δεν περιέχουν καμία διδακτική πλαισίωση ούτε και πρόταση διδασκαλίας για το μάθημα της Θεματογραφίας της Γ' Λυκείου, παρά μόνο για τη Β' Λυκείου, με λίγες παράλληλες υποδείξεις για τη διδασκαλία. Το γεγονός, λοιπόν, ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' Λυκείου πλαισιώνεται από Οδηγίες οι οποίες αναφέρουν μόνο τις αλλαγές στην εξεταστέα ύλη ίσως ευθύνεται για την

⁴⁹ Το Πρόγραμμα Σπουδών που διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε πρώτη φορά το σχολικό έτος 2002-03 προσidiaζε αρκετά σε curriculum, καθώς συμπεριλάμβανε σκοπούς και στόχους για κάθε διδακτικό αντικείμενο, προγραμματισμό ύλης, προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, σχέδια μαθημάτων και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω ΠΣ βρισκόταν σε στενή σχέση με τα βιβλία του εκπαιδευτικού του κάθε διδακτικού αντικείμενου, ενώ η προτεινόμενη σκοποθεσία και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου συμπεριλάμβανε σχεδόν αμιγώς γνωστικούς σκοπούς και στόχους. Έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη διδακτική ενότητα τα αξιοσημείωτα στοιχεία του (εμβάθυνση σε πρότερες γνώσεις, κατάλογος με αδίδακτα κείμενα, δραστηριότητες για τα φιλοσοφικά κείμενα που καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες στους μαθητές), ωστόσο αξίζει να επισημάνουμε και εδώ την ιδιαίτερη μνεία που πραγματοποιεί το συγκεκριμένο ΠΣ στην κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης. Η προτεινόμενη αξιολόγηση του ΠΣ του 2002 στόχευε στην αποτίμηση της προσωπικής στάσης των μαθητών απέναντι στα κείμενα, στην επικοινωνία τους με τα περιεχόμενα και τα συμφραζόμενα των κειμένων, στην κριτική τοποθέτησή τους απέναντι σε θέματα ερωτήματα αλλά και στην καλλιέργεια της αρχαιογνωσίας τους και του βαθμού κατάκτησης της γλώσσας.

εξετασιοκεντρική αντιμετώπιση του μαθήματος. Κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση ενός σύγχρονου ΠΣ που να πλαισιώνει επιστημονικά και διδακτικά τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στην Γ' Λυκείου.

Τα εγχειρίδια που πρότεινε το Υπουργείο να αξιοποιεί ο Φιλόλογος έως και το σχολικό έτος 2015-2016 ήταν: Το Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας της Α' Λυκείου, των Ν. Μήτση, Ειρ. Ζαμάρου, Ι. Παπανδρέου, Η Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής (Γυμνάσιο – Λύκειο), του Μ. Οικονόμου και το Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής, του Α.Β. Μουμτζάκη, ενώ για το σχολικό έτος 2016 – 2017 αφαιρέθηκε από τη λίστα προτεινόμενων για αξιοποίηση εγχειριδίων το Εγχειρίδιο γλωσσικής Διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ο Φιλόλογος καλείται να διδάξει περίπου είκοσι έως είκοσι πέντε θέματα –αποσπάσματα εκτάσεως δέκα έως δώδεκα στίχων στερεοτύπου εκδόσεως από πεζά κείμενα της αττικής διαλέκτου για να ασκηθούν οι μαθητές. Τα εν λόγω θέματα ενδείκνυται να ανταποκρίνονται στο προς διδασκαλία, κάθε φορά, γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, ένα στοιχείο το οποίο απηχεί και στη γραμματικομεταφραστική μέθοδο, όπως θα αναφερθεί και θα περιγραφεί παρακάτω.

Η σκοποθεσία του μαθήματος σύμφωνα με το Υπουργείο είναι η εξής:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

1. Να εμπεδώσουν μέσω επαναλήψεων την ύλη της γραμματικής και του συντακτικού που διδάχθηκαν κατά τα προηγούμενα έτη των σπουδών τους στο Γυμνάσιο και στην Α' Λυκείου και να εμβαθύνουν σε αυτήν, ώστε να μπορούν να κατανοούν τη λογική που διέπει τις γραμματικές και συντακτικές επιλογές του συγγραφέα, που σχετίζονται με τη δομή της περιόδου ή της προτάσεως και με τις μεταξύ τους σχέσεις.
2. Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν με μεγαλύτερη ευκολία το νόημα ενός κειμένου και, εκτός αυτού, να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις διάφορες χρήσεις των λέξεων.
3. Να αναπτύξουν, παρακολουθώντας τον συλλογισμό που διέπει το κείμενο και τη λογική αλληλουχία των επιμέρους νοημάτων, τις διανοητικές τους δυνατότητες και την κριτική τους ικανότητα.
4. Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της μετάφρασης κειμένων και να αντιληφθούν τη μετάφραση ως παιδευτικό και μορφωτικό αγαθό.
5. Να κατανοήσουν τους μηχανισμούς που είναι απαραίτητοι κατά τη μεταφραστική διαδικασία, καθώς και τις γλωσσικές αντιστοιχίες της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής.

6. Να αντιληφθούν ότι η μετάφραση στηρίζεται στην κατανόηση του κειμένου και ότι η μηχανική μετάφραση στρεβλώνει τα νοήματά του.
7. Να διαπιστώσουν ότι δεν αρκεί μόνο να γνωρίζει κανείς καλά τη γλώσσα του μεταφραζόμενου κειμένου, αλλά και τη γλώσσα στην οποία το αποδίδει.
8. Να βελτιώσουν μέσω της γλωσσικής εξάσκησης και της μεταφραστικής προσπάθειας την ικανότητά τους να χειρίζονται αποτελεσματικότερα τη Νέα Ελληνική και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός πιο απαιτητικού νεοελληνικού λόγου.

Εν συνόψει, οι δύο βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της Θεματογραφίας βάσει του Θεσμικού πλαισίου είναι:

- A. οι μαθητές να ασκηθούν στη σύνθετη γλωσσική, λεξιλογική και μεταφραστική άσκηση επί αγνώστου σε αυτούς αρχαιοελληνικού πεζού κειμένου της αττικής διαλέκτου, και
- B. η συμπληρωματική διδασκαλία ορισμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.

Αναφορικά με τα μέσα διδασκαλίας, το Υπουργείο προτείνει για εξοικονόμηση χρόνου το αρχαίο αδίδακτο πεζό κείμενο εκτάσεως δέκα έως δώδεκα σειρών στερεότυπης έκδοσης να δίνεται στους μαθητές φωτοτυπημένο ή να προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ή, όπου αυτός δεν υπάρχει, να αναγράφεται στον πίνακα.

Αναφορικά με το επιλεγμένο κείμενο προς διδασκαλία, αυτό οφείλει να έχει νοηματική πληρότητα, να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανταποκρίνεται στις γνώσεις και στις δυνατότητές τους. Η εξάσκηση κρίνεται ότι λειτουργεί επικουρικά στο να μπορούν οι μαθητές να επεξεργάζονται σταδιακά όλο και πιο δύσκολα και απαιτητικά κείμενα.

Η προτεινόμενη από το Υπουργείο διδακτική πορεία είναι η ακόλουθη: Υποδεικνύεται αρχικά να δίνονται εν συντομία οι απαραίτητες πληροφορίες για το έργο από το οποίο προέρχεται το κείμενο με στόχο την ένταξή του στο ευρύτερο νοηματικό του πλαίσιο. Εν συνεχεία, προτείνεται η ανάγνωση του κειμένου να πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα, τουλάχιστον δύο φορές, με κανονικό προς αργό ρυθμό, με τους κατάλληλους επιτονισμούς, την κατάλληλη κύμανση του ύψους της φωνής, ώστε ο μαθητής να προσλαμβάνει, από την πρώτη ακουστική επαφή με το κείμενο, κάποια ερμηνευτικά και υφολογικά μηνύματα (λ.χ. έκπληξη, απορία, επιβεβαίωση, αποδοκιμασία, υπόθεση, έμφαση κ.ά.) και να αντιλαμβάνεται τη συντακτική σχέση των λέξεων και των προτάσεων. Αν ο διδάσκων το κρίνει απαραίτητο, μπορεί να δίνει στους

μαθητές, επιβοηθητικά, κάποια σχόλια (γλωσσικά, γραμματικά, συντακτικά) για να διευκολυνθούν κατά τη μεταφραστική διαδικασία.

Οι Οδηγίες Διδασκαλίας υποδεικνύουν ότι το κείμενο οφείλει να αντιμετωπίζεται αρχικά ως όλον, στοιχείο που ανάγεται στην ερμηνευτική μέθοδο (όλον-μέρη-όλον). Με κατάλληλες ερωτήσεις ο διδάσκων προσπαθεί να αντιληφθεί σε ποιο βαθμό μαθητές κατανόησαν το νόημα και σύμφωνα με τις απαντήσεις που θα πάρει ρυθμίζει την πορεία της διδασκαλίας του.

Μετά την ανάγνωση, ακολουθεί η επεξεργασία του κειμένου κατά περιόδους και κατά κώλα (μικρότερα τμήματα λόγου, που μπορεί να είναι κύριες ή δευτερεύουσες προτάσεις, μετοχικές φράσεις, μεγάλες απαρεμφατικές εκφράσεις κ.λπ.) με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν αρχικά το νόημά τους. Κατά την επεξεργασία αυτή ο καθηγητής διαβάσει εκ νέου κάθε περίοδο, ασκώντας παράλληλα τους μαθητές στην ορθή ανάγνωση, προκειμένου να αποκτήσουν αναγνωστική ικανότητα, που θα τους βοηθήσει όχι μόνο στην απλή κατανόηση των κειμένων αλλά και στην ερμηνεία τους.

Στην κατανόηση συμβάλλει η παρακολούθηση των συμφραζομένων αλλά και η γραμματική, συντακτική και λεξιλογική εξομάλυνση, η οποία ωστόσο πρέπει να περιορίζεται μόνο στα άγνωστα στοιχεία και σε όσα δυσκολεύουν τον μαθητή, έτσι ώστε να εξοικονομείται διδακτικός χρόνος και να αποφεύγεται η κακή διαχείρισή του. Η επισήμανση λ.χ. του προφανούς συντακτικού ρόλου κάποιων όρων (όπως λ.χ. οι επιθετικοί προσδιορισμοί, τα υποκείμενα, οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί) αποβαίνει εις βάρος του διδακτικού χρόνου, με αποτέλεσμα να μην επαρκεί για την παρουσίαση πιο σύνθετων και απαιτητικών φαινομένων. Η σχολαστικότητα κατά το στάδιο της εξομάλυνσης του κειμένου συχνά απομακρύνει τη διδασκαλία από τον βασικό της στόχο που είναι η κατανόηση του κειμένου και για τον λόγο αυτό πρέπει να αποφεύγεται. Τονίζεται ιδιαίτερα το γεγονός ότι η συντακτική ανάλυση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στον χαρακτηρισμό των διαφόρων όρων αλλά να επεκτείνεται και στην επισήμανση της ιδιαίτερης λογικής λειτουργίας τους μέσα στην πρόταση ή στην περίοδο και στην ανάδειξη της δομής της περιόδου, των δομικών της συστατικών και της συντακτικής τους σχέσης. Η γραμματική, συντακτική και λεξιλογική επεξεργασία του κειμένου θα πρέπει να εντάσσεται στην προσπάθεια κατανόησης του νοήματος. Ωστόσο, η εμπειρία που προκύπτει από τη διδασκαλία της Θεματογραφίας δε συμφωνεί με αυτή την επισήμανση του Υπουργείου, καθώς συχνά ο διδακτικός χρόνος δαπανάται στη γραμματοσυντακτική υπερανάλυση των κειμένων.

Κατά τη μετάβαση από περίοδο σε περίοδο εξαιρείται ότι πρέπει να αναδεικνύεται και να προβάλλεται emphaticά η λογική αλληλουχία του κειμένου, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να παρακολουθεί τον συλλογισμό του συγγραφέα, να κατανοεί σε βάθος το κείμενο και να μπορεί στη συνέχεια να αποδώσει σωστά τη μετάφραση.

Όσον αφορά στην απόδοση του κειμένου στα Νέα Ελληνικά, ή όπως συνηθίζεται να αποκαλείται τη μετάφραση του κειμένου, σημειώνεται χαρακτηριστικά στο θεσμικό κείμενο των Οδηγιών Διδασκαλίας ότι: «Εξυπακούεται ότι η διδασκαλία δεν θα καταλήγει σε μία και μοναδική μετάφραση, αλλά οι μαθητές πρέπει να παρακινούνται να διατυπώνουν, για τη γλωσσική τους εξάσκηση, περισσότερες από μία ορθές μεταφραστικές προτάσεις. Η μετάφραση ως διανοητική και παιδευτική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται αφενός στην εις βάθος κατανόηση του κειμένου και αφετέρου στην καλή γνώση της γλώσσας στην οποία μεταφέρεται το κείμενο, ώστε να αποφεύγονται νοηματικές και γλωσσικές στρεβλώσεις. Μετά τη διατύπωση της μετάφρασης, επιβάλλεται η αναγωγή στο όλον, ώστε ο διδάσκων να βεβαιώνεται ότι ο μαθητής κατανόησε το κείμενο και στο σύνολό του». Επισημαίνεται, επίσης, ότι μέσω της Θεματογραφίας πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση και στη σωστή χρήση της νεοελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερα κατά το στάδιο της μετάφρασης, αφού ένας από τους σκοπούς του μαθήματος είναι να προσφέρει στον μαθητή γλωσσική παιδεία που θα τον βοηθήσει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας πιο απαιτητικής επικοινωνίας, να αναπτύξει περισσότερο τις εκφραστικές του δυνατότητες και μέσω αυτής την κριτική του σκέψη. Εξυπακούεται, τέλος, ότι η διαδικασία προσέγγισης του κειμένου πρέπει να στηρίζεται στην βασική παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας και της συμμετοχής του μαθητή.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα θεσμικά κείμενα προάγουν μια υβριδική προσέγγιση για τη διδασκαλία της θεματογραφίας. Μέσα από τη σκοποθεσία και την προτεινόμενη διδακτική μέθοδο μπορούμε να πούμε ότι στοχεύουν στην ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, η οποία ξεκινά από το όλον του κειμένου, προχωρά στην επεξεργασία των μερών και καταλήγει στη θεώρηση της ολότητας του κειμένου με στόχο οι μαθητές να ερμηνεύσουν το κείμενο. Το πρόβλημα είναι ότι η σχολική πράξη αποδεικνύει πως μάλλον τα θεσμικά κείμενα δε μεταφράζονται σωστά και τελικά δε μας ενδιαφέρει τι έγραψε ο Πλάτων, για παράδειγμα, αλλά πώς το έγραψε.

Ο σκοπός της διδασκαλίας της Θεματογραφίας ήταν και είναι-ή μάλλον όφειλε και οφείλει να είναι- η ενίσχυση της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών της Ομάδας Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Το αδίδακτο κείμενο παρέχει την

ευκαιρία για σύνθετη εργασία πάνω στο Λεξιλόγιο, τη Γραμματική και το Συντακτικό με απώτερο αλλά και ταυτόχρονα βασικότερο στόχο την απόδοση του κειμένου στα νέα ελληνικά. Μέσα από τη διδασκαλία της Θεματογραφίας ουσιαστικά εμβαθύνουμε σε όσα οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί από την Α' Γυμνασίου, αλλά και οφείλουμε να οξύνουμε την κριτική ικανότητά τους.

1.2 Κριτική των Θεσμικών Κειμένων- Προτάσεις

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μια κριτική για την προτεινόμενη διδακτική μέθοδο της Θεματογραφίας, με παράλληλες προτάσεις. Εύστοχη είναι η επισήμανση του Υπουργείου ότι η διδακτική προσέγγιση της Θεματογραφίας οφείλει να προάγει τις παιδαγωγικές αρχές της αυτενέργειας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, καθώς έτσι οι μαθητές ανάγονται σε ενεργητικά υποκείμενα τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο κυρίως και της μάθησής τους. Ωστόσο, δεν προτείνονται ούτε κάποιες διδακτικές στρατηγικές ούτε και δραστηριότητες που να προάγουν τη μαθησιακή αυτενέργεια. Μήπως η επισήμανση αυτή γίνεται για να μπορεί να υποστηρίξει το Υπουργείο ότι προάγει ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, άρα αφουγκράζεται τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά και ασπάζεται τα πορίσματα της σύγχρονης επιστήμης; Αν συνυπολογίζουμε δε ότι η συγκεκριμένη επισήμανση είναι και η καταληκτική πρόταση των Οδηγιών Διδασκαλίας, τότε ίσως προβληματιστούμε για το λόγο ύπαρξής της.

Είναι σημαντική η αρχική οδηγία του Υπουργείου ότι η πρώτη ανάγνωση οφείλει να γίνεται από το διδάσκοντα, καθώς ο ίδιος γνωρίζει πώς και σε ποια σημεία θα οφείλει να επιτονίσει το κείμενο, ώστε οι μαθητές να αρχίσουν βαθμηδόν να συλλαμβάνουν το κείμενο στην ολότητά του, τις σχέσεις που το διέπουν και τη σημασία των λεκτικών επιλογών του εκάστοτε συγγραφέα. Ωστόσο, η πρόταση του υπουργείου για τεμαχισμό του κειμένου σε προτάσεις -κώλα οδηγεί στην απώλεια του γενικού νοήματος, γεγονός που αντίκειται στην ερμηνευτική μέθοδο διδασκαλίας που το ίδιο συνιστά. Αντί αυτού του τεμαχισμού, τα κείμενα μπορούν να προσεγγίζονται και να συντάσσονται βάσει της απλούστερης συντακτικής δομής, δηλαδή να εντοπίζεται ο κύριος ρηματικός τύπος και το υποκείμενο αυτού και έπειτα όλοι οι υπόλοιποι όροι να εντοπίζονται διερευνητικά και μετά να τους αποδίδεται η συντακτική τους θέση. Τα κείμενα μπορούν να επεξεργάζονται είτε βάσει της χρονικής ακολουθίας που τα διέπει, εντοπίζοντας τα γεγονότα που περιγράφονται σε ένα κείμενο, είτε βάσει της αιτιολογικής ακολουθίας, αν δομούνται στη σχέση αιτίου – αιτιατού η οποία μπορεί

εύκολα να ανιχνευθεί μέσα από μετοχές, αιτιολογικές προτάσεις αλλά και συνδέσμους. Ακόμα, μπορούμε να προσεγγίζουμε τα αδιδακτα θέματα βάσει της χρονικο-αιτιολογικής τους ακολουθίας (εφόσον βέβαια δομούνται κατά αυτόν τον τρόπο), η οποία αναδεικνύει και τη σημασία των μετοχών ή τέλος βάσει της αλληλουχίας/λογικής ακολουθίας, εξετάζοντας τον κύριο ρηματικό άξονα μαζί με τις προεκτάσεις του – τα συμπληρώματά του, δηλαδή λέξεις που τον φωτίζουν και τον κάνουν πιο συγκεκριμένο. Είναι σημαντικό οι μαθητές να στήσουν τον σκελετό του κειμένου υπογραμμίζοντας τους κύριους ρηματικούς άξονες, αποδίδοντας αρχικά στη νέα ελληνική αυτό που ο Καζάζης αποκαλεί «ικρίωμα» του κειμένου. Οι ανωτέρω προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν ουσιαστικότερα στην κατανόηση του περιεχομένου του εκάστοτε κειμένου, όπως επιθυμεί και το Υπουργείο. Εύστοχα επισημαίνεται στις Οδηγίες Διδασκαλίας ότι είναι ωφέλιμο ο Φιλολόγος να προβαίνει σε γραμματική, συντακτική και λεξιλογική εξομάλυνση των αγνώστων στοιχείων ή όσων δυσκολεύουν τους μαθητές, ώστε να εξοικονομείται διδακτικός χρόνος και να αποφεύγεται η κακή διαχείρισή του. Ωστόσο, η εμπειρία που προκύπτει από τη διδασκαλία της Θεματογραφίας δε συμφωνεί με αυτή την επισήμανση του Υπουργείου, καθώς συχνά ο διδακτικός χρόνος δαπανάται κατά κόρον στη γραμματοσυντακτική υπερανάλυση των κειμένων και απομακρύνει τη διδασκαλία από τον βασικό της στόχο που είναι η κατανόηση του κειμένου. Εξίσου σημαντική είναι η επισήμανση για τη γραμματική, συντακτική και λεξιλογική επεξεργασία του κειμένου, οι οποίες θα πρέπει να εντάσσονται στην προσπάθεια κατανόησης του νοήματος, ενώ είναι ανάγκη να προβάλλεται και η λογική αλληλουχία του κειμένου, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να παρακολουθεί τον συλλογισμό του συγγραφέα, να κατανοεί σε βάθος το κείμενο και να μπορεί στη συνέχεια να αποδώσει σωστά την απόδοσή του στα νέα ελληνικά. Η επισήμανση αυτή λειτουργεί προς επίρρωση των προαναφερθεισών προσεγγίσεων, αλλά λειτουργεί αντιφατικά προς την προτεινόμενη από το Υπουργείο κατάτμηση των κειμένων σε προτάσεις και κώλα.

Ως προς τις προτάσεις του Υπουργείου για την απόδοση των κειμένων στα νέα ελληνικά, είναι αξιομνημόνευτο ότι τονίζεται ότι δεν πρέπει να καταλήγουμε σε μία και μοναδική μετάφραση, αλλά οι μαθητές πρέπει να παρακινούνται να διατυπώνουν περισσότερες από μία ορθές μεταφραστικές προτάσεις, ενώ επιβάλλεται η αναγωγή στο όλον, προκειμένου να ελέγχεται αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει το κείμενο στην ολότητά του. Επίσης, σημαντική είναι η επισήμανση για την έμφαση στη σωστή χρήση της νέας ελληνικής κατά το στάδιο της μετάφρασης⁵⁰, καθώς έτσι οι μαθητές καλλιεργούν και τη νέα ελληνική, τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πράξη συχνά αποδεικνύει ότι η διδασκαλία κάθε αγνώστου κειμένου καταλήγει σε μία και μοναδική μετάφραση, στη σχολική μεταφορά του αρχαιοελληνικού κειμένου στα νέα ελληνικά.

Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι προκειμένου να αποδοθεί ένα αρχαιοελληνικό κείμενο στα νέα ελληνικά μπορούν να υιοθετηθούν δύο μέθοδοι: η γραμματικο-μεταφραστική και η κειμενοκεντρική μέθοδος.

Αναφορικά με τη γραμματικο-μεταφραστική ή γλωσσοκεντρική μέθοδο αξίζει να πούμε ότι συνιστά την παραδοσιακή σχολική μέθοδο απόδοσης ενός κειμένου στη νέα ελληνική η οποία, αν και δέχεται δριμεία κριτική στο διηνεκές του χρόνου, εξακολουθεί να υιοθετείται και να εφαρμόζεται ιδιαίτερα στο διδακτικό αντικείμενο της Θεματογραφίας. Η μεθοδολογία της βασίζεται στη διεξοδική εξέταση της γραμματικής και του συντακτικού της διδασκόμενης γλώσσας με απώτερο στόχο τη μετάφραση του κειμένου. Η κατάτμηση της ύλης οργανώνεται βάσει των ενοτήτων γραμματικής και συντακτικού που το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζει ως διδακτέα και εξεταστέα ύλη, χωρίς να επιχειρείται ερμηνεία των κειμένων που τίθενται προς επεξεργασία. Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι η εν λόγω μέθοδος απαιτεί ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, εφόσον απαιτεί τη χρήση ειδικής ορολογίας και τεχνικών όρων,

⁵⁰ Το γεγονός ότι ο βασικός στόχος της προσπέλασης ενός κειμένου στο μάθημα της Θεματογραφίας είναι η πιστή απόδοσή του στα νέα ελληνικά, ή όπως συνηθίζεται να λέγεται η μετάφραση του κειμένου, είναι *sine qua non*. Κατά τον Μαρωνίτη, η μεταφραστική δοκιμή ενεργοποιεί τις δύο γλώσσες – Αρχαία και Νέα Ελληνική – τόσο σε γραμματικό όσο και σε υφολογικό επίπεδο. Η μεταφραστική γλώσσα αποκαλύπτει τον κρυμμένο δυναμισμό της μεταφραζόμενης και συγχρόνως αναδεικνύει και το δικό της δυναμισμό.

την οποία ο μαθητής δεν έχει ακόμα γνωρίσει καλείται όμως να απομνημονεύσει. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται αφορούν στη μηχανιστικού τύπου εξάσκηση τόσο στη μορφολογία της γλώσσας (χρονικές και εγκλιπικές αντικαταστάσεις, γραμματικές αναγνωρίσεις κ.ο.κ), όσο και στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Ακολουθείται η παραγωγική μέθοδος διδασκαλίας, δηλαδή διδάσκεται πρώτα η θεωρία του γραμματικού /συντακτικού κανόνα και έπειτα πραγματοποιούνται πρακτικές εφαρμογές αυτού. Αντίστοιχα η διδασκαλία του λεξιλογίου βασίζεται στην αποστήθιση λέξεων αποκομμένων από κείμενα. Συμπερασματικά, λοιπόν, η διδασκαλία των κειμένων εγκλωβίζεται στην εκμάθηση γραμματικοσυντακτικών κανόνων και μεταφραστικών μηχανισμών, στοιχεία που δεν ενισχύουν την επιθυμία των μαθητών να ασχοληθούν αυτόβουλα με τα κείμενα.

Το αντίπαλον δέος της γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου είναι η κειμενοκεντρική μέθοδος, η οποία ως στόχο θέτει τη θεματική προσέγγιση των κειμένων, την κατανόηση των θεματικών τους κέντρων, την άμεση και βιωματική πρόσληψη του περιεχομένου τους, χωρίς να προϋποτίθεται η δομική και λεκτική επεξεργασία τους ή η μετάφρασή τους. Η κειμενοκεντρική μέθοδος προτάσσει, λοιπόν, την ερμηνεία του κειμένου – πριν ακόμα επιχειρηθεί η πιστή απόδοσή του στα νέα ελληνικά - ενταγμένο στο προσωπικό του πλαίσιο επικοινωνίας, αξιοποιώντας στοιχεία που αφορούν στην ταυτότητα του συγγραφέα, το χωροχρονικό πλαίσιό του, τον αποδέκτη κ.α. Εν αντιθέσει με την παραδοσιακή μέθοδο, η κειμενοκεντρική αναδεικνύει τη σημασία του προς διδασκαλία κειμένου, καθώς προκρίνονται τα αντιπροσωπευτικά κείμενα κάθε γραμματειακού/ λογοτεχνικού είδους.

Η διδασκαλία της θεματογραφίας, όπως αυτή προτείνεται από τις Οδηγίες Διδασκαλίας του Υπουργείου σήμερα, μπορούμε να πούμε ότι συνιστά ένα υβρίδιο που αντλεί στοιχεία και από τις δύο προαναφερθείσες μεθόδους, καθώς προτάσσει μεν την ερμηνευτική προσέγγιση των προς επεξεργασία κειμένων (όλον-μέρη-όλον) ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του εκάστοτε προς διδασκαλία αδιδακτου κειμένου, ταυτόχρονα όμως προτείνει την κατάτμηση αυτών σε προτάσεις. Επιπρόσθετα, οι Οδηγίες υποδεικνύουν μόνο τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που είναι αναγκαίο να διδαχθούν χωρίς να υπεισέρχονται στο ακανθώδες θέμα της κατανόησης του εκάστοτε κειμένου.

Τα προβλήματα όμως του εν λόγω διδακτικού αντικειμένου δε σταματούν εκεί. Πέραν του ότι συχνά οι ώρες που διδάσκεται η Θεματογραφία είναι λιγότερες από τις δύο ώρες που ορίζει το Υπουργείο –γεγονός το οποίο προκύπτει από την ανάγκη για την

κάλυψη της διδακτέας-εξεταστέας ύλης του διδαγμένου κειμένου-, βασικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν ορίζεται συγκεκριμένη διδακτέα ύλη (πέραν της μελέτης συγκεκριμένων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων) και το ότι δεν βασίζεται στην αξιοποίηση ενός συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου, όπως θα αναφερθεί στην επόμενη ενότητα. Έτσι, η φύση του μαθήματος μοιάζει να είναι αχανής και η ελευθερία που δίνεται στον διδάσκοντα έχει εν πολλοίς παρερμηνευθεί.

Συμπερασματικά, σαφώς και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από κάποια στοιχεία νεωτερισμού, όπως η παρουσίαση του νοηματικού πλαισίου του εκάστοτε κειμένου, η λεξιλογική σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής και η προσέγγιση των κειμένων εν συνόλω. Ωστόσο, θέτοντας τον δάκτυλον εις των τύπων των ήλων και ερμηνεύοντας κριτικά τις Οδηγίες, συμπεραίνουμε ότι παρόλο που ευαγγελίζονται τη μαθησιακή αυτενέργεια και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, επί της ουσίας η προτεινόμενη διδακτική μέθοδος είναι δασκαλοκεντρική, αφού ο διδάσκων είναι η κινητήριος δύναμη του μαθήματος, ενώ δεν αναφέρονται ουσιαστικές διδακτικές μέθοδοι που να προάγουν την μαθητική αυτενέργεια, όπως ήδη αναφέρθηκε. Έτσι, ακόμα και τα λιγοστά στοιχεία νεωτερισμού που χαρακτηρίζουν τα θεσμικά κείμενα παραμερίζονται κατά την διδακτική διαδικασία ή «χάνονται στη μετάφραση» από τον εκάστοτε Φιλολόγο, αφού η διδασκαλία της Θεματογραφίας γίνεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο από όταν εισήχθη το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

1.3 Σχολικά εγχειρίδια

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που έχουν πλαισιώσει κατά καιρούς τη διδασκαλία της Θεματογραφίας, το 1979, το Τμήμα Μέσης Εκπαιδεύσεως του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) συνέταξε το πρώτο σύντομο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της Θεματογραφίας, το οποίο χαρακτηριζόταν ως «βοήθημα» και περιλάμβανε δεκαπέντε εκτενή αποσπάσματα από έργα επτά αρχαίων Ελλήνων πεζογράφων. Τα αποσπάσματα επιλέχθηκαν βάσει του ιδεολογικού τους περιεχομένου, της διαχρονικής τους αξίας και πλαισιώνονταν από κατατοπιστικό εισαγωγικό σημείωμα, ερμηνευτικά σχόλια και θέματα για συζήτηση ενώ οι προτεινόμενες δραστηριότητες άπτονταν της ερμηνείας του κειμένου και όχι της μορφολογίας αυτού. Συμπεραίνεται ότι το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο στόχευε στην γνωριμία των μαθητών με τον αρχαιοελληνικό πλούτο και στην καλλιέργεια της αρχαιογνωσίας αυτών, χωρίς να εξαντλείται στη γραμματικοσυντακτική ανατομία των

κειμένων. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αποσύρθηκε κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1983 και μέχρι το 1999 η διδασκαλία του αδίδακτου κειμένου βασιζόταν σε δημοσιευμένα εξωσχολικά βοηθήματα φροντιστηριακού τύπου.

Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1999 έως και σήμερα επί της ουσίας απουσιάζει ένα σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της Θεματογραφίας. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) έχει συντάξει μια συλλογή αποσπασμάτων που έχουν ενταχθεί στο παράρτημα των βιβλίων της Αξιολόγησης για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Θεωρητικής Κατεύθυνσης (πλέον Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών) το οποίο περιλαμβάνει πεζά αποσπάσματα του Ισοκράτη, του Λυσία, του Ξενοφώντα, του Θουκυδίδη, του Ισαίου, του Ανδοκίδα, του Λυκούργου, του Αισχίνη, του Δημοσθένη, του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι τα αποσπάσματα αυτά δεν υποδεικνύουν ούτε και καθορίζουν το ύφος των θεμάτων στα οποία θα εξεταστούν οι μαθητές στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και αποτελούν προτάσεις των συντακτών και όχι θεσμική οδηγία του Υπουργείου. Επομένως, οι Φιλολόγοι μπορούν να αντλούν κείμενα είτε από τα προτεινόμενα αποσπάσματα του ΚΕΕ είτε από οποιοδήποτε άλλο εξωσχολικό βοήθημα επιθυμούν. Ο μόνος περιορισμός που τίθεται από το Υπουργείο είναι ότι το εξεταζόμενο κείμενο θα είναι πεζό της αττικής περιόδου και θα ανήκει σε ένα εκ των εξής τριών γραμματειακών ειδών: Ιστοριογραφία, Ρητορική, Φιλοσοφία.

Αξίζει να αναφερθεί εν προκειμένω ότι το 2002 και μετά από προκήρυξη του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (νυν Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής) διαμορφώθηκε η Ανθολογία Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, η οποία καλύπτει ένα ευρύτατο χρονικό διάστημα από την αρχαϊκή και κλασική εποχή έως την ελληνιστική και την ύστερη αρχαιότητα. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο περιλαμβάνει κείμενα που συνοδεύονται από σύντομα εισαγωγικά σημειώματα, γραμματολογικά στοιχεία και δόκιμες μεταφράσεις και είναι αντιπροσωπευτικά κάθε γραμματειακού είδους του πεζού και του ποιητικού λόγου. Θα μπορούσε να ειπωθεί, λοιπόν, ότι η Ανθολογία προσφέρει μια συνολική θεώρηση του αρχαιοελληνικού λόγου η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διδασκαλία της Θεματογραφίας, καθώς πέραν του ότι συμπορεύεται με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας του αδίδακτου κειμένου προάγει και τη διακειμενική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου, αφού οι συντάκτες αυτής προτείνουν τα κείμενα να συν-αναγιγνώσκονται δεδομένου ότι είναι ταξινομημένα σε θεματικές ενότητες. Ωστόσο, το εν λόγω πόνημα έχει παραμείνει δυστυχώς αναξιοποίητο. Συμπερασματικά, ο Φιλολόγος που διδάσκει Θεματογραφία

στη Β' και τη Γ' Λυκείου έχει την ελευθερία να αντλεί κείμενα από όποια πηγή επιθυμεί, με μόνη υποχρέωση τα κείμενα αυτά να είναι ιστοριογραφικά, ρητορικά ή φιλοσοφικά.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η θεωρία της διδασκαλίας κατά τον 21^ο αιώνα γενικότερα - και κατ' επέκταση και η διδακτική μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών - διαμορφώνεται βάσει συγκεκριμένων κατευθύνσεων, οι οποίες εκπορεύονται τόσο από την αλλαγή των ρόλων των υποκειμένων της μάθησης όσο και από την αναθεώρηση του ρόλου και της ταυτότητας του ίδιου του σχολικού θεσμού. Το σχολείο πλέον οφείλει να στοχεύει ταυτόχρονα στην οικοδόμηση της νέας γνώσης αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ενώ καλείται παράλληλα να ανοίξει τους ορίζοντές του. Ο μαθητής πλέον νοείται ως ενεργό υποκείμενο της μάθησής του, αφού σύμφωνα με τη Λειτουργική Διδακτική η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από τον ίδιο το μαθητή και δε μεταδίδεται σε αυτόν και ο δάσκαλος ως ο διευκολυντής και ο συνδιαμορφωτής της γνώσης. Προς επίρρωση των όσων υποστηρίζει η Λειτουργική Διδακτική, λειτουργεί η προγενέστερη αυτής θεωρία της Λειτουργικής Εκπαίδευσης του Claparede. Ο ίδιος αναφέρει ότι η μάθηση απορρέει μέσα από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και επομένως ο δάσκαλος οφείλει να διακρίνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή ώστε να πραγματώνει λειτουργικότερα το ρόλο του στην εκπαιδευτική/ μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα με την Λειτουργική Εκπαίδευση, η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί τον έτερο προσδιοριστικό παράγοντα που επηρέασε και διαμόρφωσε τη διδακτική επιστήμη τα τελευταία χρόνια. Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης και στην εναντίωση σε κάθε είδους καταπίεση που ασκείται από το κοινωνικό περιβάλλον, στην ανάλυση, ερμηνεία, συνειδητή αποδοχή ή και αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών κατευθύνσεων και δεδομένων. Επιπρόσθετα, η Κριτική Παιδαγωγική εισηγείται την ένταξη των νέων διδακτικών τεχνικών οι οποίες θα θέτουν στο επίκεντρό τους το μαθητή. Τόσο η Λειτουργική Εκπαίδευση του Claparede, όσο και η Κριτική Παιδαγωγική του Giroux προωθούν το παιδί ως ενεργό υποκείμενο της μάθησής του, που οφείλει να αντιμετωπίζεται ως μοναδική προσωπικότητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να καλλιεργεί δεξιότητες όχι μόνο γνωστικές αλλά και κοινωνικές.

2.1 Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών

Αναφορικά με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, αξίζει να τονιστεί ότι δεν ταυτίζεται μόνο με τη μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Είναι κυρίως η προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στην αυθεντική τους μορφή. Οι σκοποί του μαθήματος υπηρετούνται μέσω δύο διαδικασιών: α. Μέσω της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και β. Μέσω της ερμηνείας των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.

Θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόταν εν προκειμένω ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από τη μεταρρύθμιση του 1976 και εξής στράφηκε από την ανατομική μελέτη της λέξης στη φράση και το νόημα. Η στροφή αυτή, ονομαζόμενη ως γλωσσοκεντρική προσέγγιση, στόχευσε στην απαγκίστρωση από το διδακτικό φορμαλισμό της αττικιστικής γλωσσικής παράδοσης. Οι εισηγητές της γλωσσοκεντρικής μεθόδου υιοθετούν την άποψη ότι η λέξη αποκτά σημασιολογική οντότητα μέσα στο γλωσσικό της περιβάλλον, προσανατολίζοντας τη μελέτη της γλώσσας προς τη λειτουργική θεώρηση των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις και τις φράσεις σε συνθήκες φυσικού λόγου. Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Λυκείου που συντάχθηκαν τότε στόχευαν στη σταδιακή κατάκτηση του δομολειτουργικού συστήματος της Αρχαίας Ελληνικής και στην εφαρμογή των γραμματικοσυντακτικών κανόνων σε μετασχηματιστικού τύπου ασκήσεις.

Τη γλωσσοκεντρική μέθοδο διαδέχθηκε η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία διερευνά το κείμενο σαν μονάδα νοήματος. Στόχος της είναι η θεματική προσέγγιση των κειμένων, η κατανόηση των θεματικών κέντρων, η άμεση και βιωματική πρόσληψη του περιεχομένου του, χωρίς να προϋποτίθεται κάποια δομική ή λεκτική επεξεργασία του ή η μετάφρασή του.

Το γεγονός, όμως, ότι τα Αρχαιοελληνικά κείμενα στο Γενικό Ενιαίο Λύκειο- και ιδιαίτερα στη Β' και Γ' Λυκείου στην ομάδα Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών- προσεγγίζονται ως αφορμή για συντακτική υπερανάλυση και η απόδοση αυτών στα Νέα Ελληνικά γίνεται διεκπεραιωτικά, με αποτέλεσμα να μην μπορεί η νεοελληνική μεταγραφή τους να αποδώσει το νόημα του αρχικού κειμένου, θα έπρεπε να αποτελέσει τον εφελτήριο προβληματισμού για τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης κατά το σχεδιασμό των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα Αρχαία Ελληνικά των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Παρά το ότι η επιστημολογία της διδακτικής μεθοδολογίας των Αρχαίων Ελληνικών υποστηρίζει ότι η προσέγγιση των κειμένων οφείλει να γίνεται με τρόπο διερευνητικό, ώστε οι μαθητές να φτάσουν στην προσωπική επικοινωνία με

τα κείμενα και σε αισθητική απόλαυση του περιεχομένου τους, εντούτοις η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών δεν έχει εγκολπωθεί ακόμη τη γόνιμη αυτή οπτική που θα συνεπικουρήσει στην ουσιαστική αλλαγή των ρόλων του δασκάλου και του μαθητή. Παράλληλα, οι διαμορφωτές των θεσμικών κειμένων δεν έχουν λάβει ακόμα υπόψη ότι η χρήση της αρχαιοελληνικής γλώσσας στο σχολείο δεν προορίζεται για τον προφορικό λόγο, αλλά επιχειρεί να καταστήσει το μαθητή ικανό να προβαίνει σε κριτική θεώρηση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Θα ήταν αποδοτικότερο το θεσμικό πλαίσιο του μαθήματος να διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να στοχεύει σε μια γόνιμη σύγκριση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με τη σύγχρονη πραγματικότητα, προκειμένου οι μαθητές να αποκτούν κίνητρα ενασχόλησης με την Αρχαία Ελληνική γραμματεία.

Η θεματογραφία, το αδίδακτο κείμενο δηλαδή, είναι ένα μάθημα εξαιρετικά απαιτητικό τόσο ως προς τη διδασκαλία του όσο και ως προς την ετοιμότητα που απαιτείται από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ένα βασικό πρόβλημα που ταλανίζει τη θεματογραφία είναι ότι δεν στοχεύει στην αξιοποίηση της πρότερης γνώσης και στην επικοινωνία με τη μορφή της ελληνικής η οποία παρόλο που δεν ομιλείται πλέον διατηρεί τη ζωντάνια της προφορικότητας, αλλά στη μηχανιστική προετοιμασία των υποψηφίων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι γεγονός ότι σπάνια τα αδίδακτα κείμενα προσεγγίζονται βάσει των τομέων κειμενικής ανάλυσης, ώστε σε ένα δεύτερο επίπεδο να μπορέσουν οι μαθητές να τα ερμηνεύσουν. Η εξαντλητική συντακτική και γραμματική ανάλυση θα έπρεπε να έπονται της νοηματικής.

Η ερμηνεία ενός κειμένου σαφώς και ταυτίζεται με τη σύλληψη και την ανάδειξη του νοήματός του. Πώς μπορεί όμως να επιτευχθεί; Ένα κείμενο οφείλει να προσεγγιστεί βάσει των τομέων/ κλάδων κειμενικής ανάλυσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, ώστε να εξάγει ο μελετητής συμπεράσματα για το περιεχόμενό του και να το ερμηνεύσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση ενός κειμένου δεν ταυτίζεται με την ερμηνεία του. Με την ανάλυση του κειμένου μελετάμε τα συστατικά στοιχεία ενός έργου, για να κατανοήσουμε καλύτερα τη λειτουργία του, ενώ με την ερμηνεία επιχειρούμε συνολική βίωση του λογοτεχνικού έργου.

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία της Θεματογραφίας χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα μειονεκτήματα. Οι αδυναμίες της διδασκαλίας της Θεματογραφίας είναι αρκετές. Το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο διέπεται από μια σχολαστικότητα ορθολογικού τύπου, καθώς η διδασκαλία των κειμένων απορρέει μέσα από μια επίμονη και τυπολογική συντακτική και γραμματική ανατομία. Ως εκ τούτου, το μάθημα γίνεται στατικό, αφού η

διδασκτική ώρα δαπανάται στην εξονυχιστική γλωσσική ανάλυση που ουσιαστικά γίνεται ερμήνην του κειμένου. Ένα ακόμη βασικό μειονέκτημα είναι η «αρχαιότητα» των κειμένων. Είναι γεγονός ότι τα κείμενα που διδάσκουμε στους μαθητές μας είναι πολύ παλιά και οι όροι αναφοράς τους είναι συχνά άγνωστοι σε αυτούς. Με δεδομένο το τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εύλογο οι μαθητές να αποστρέφονται τα κείμενα, που δεν μπορούν να δουν την εποχή τους – και συνακόλουθα τον εαυτό τους – μέσα σε αυτά. Όπως υποστηρίζει και ο Claparede, η γνώση που προσφέρεται στον μαθητή αν απορρέει από τα ενδιαφέροντά του κατακτάται ευκολότερα.

Αναφορικά με την απόδοση του κειμένου - μετάφραση, αξίζει να επισημανθεί ότι αυτή οφείλει να αντιμετωπίζεται ως θεωρητικό και πρακτικό πρόβλημα προς επίλυση. Υπάρχουν τέσσερις τύποι μετάφρασης: η πιστή κατά λέξη, η πιστή κατά το νόημα, η φιλολογική (με παράλληλη ερμηνεία) και η λογοτεχνική. Ωστόσο, η σχολική πράξη έχει αναδείξει και ένα ακόμη είδος μετάφρασης, τη σχολική μετάφραση, η οποία δεδομένου ότι γίνεται υπό χρονική πίεση και με στοιχειώδη βοηθήματα που παρέχει ο φιλόλογος στο μαθητή συνιστά μια μηχανική, βεβιασμένη και προφορική μεταγραφή – και όχι απόδοση - του αρχαίου κειμένου στη νέα ελληνική, ισοπεδώνοντας τα στοιχεία που καθιστούν το εκάστοτε κείμενο μοναδικό. Η σχολική μετάφραση αναδεικνύει τα ρητά στοιχεία του κειμένου, ενώ παραγκωνίζει συχνά τα λανθάνοντα, εφόσον αξιοποιεί μόνο τις λέξεις-περιόδους-προτάσεις του κειμένου, χωρίς να εμβαθύνει στο όλον του και στην ανάδειξη του ύφους του. Ωστόσο, θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόταν ότι η απόδοση ενός κειμένου στη νέα ελληνική είναι μια σύνθετη εργασία η οποία απαιτεί όχι μόνο άρτια γνώση της αρχαίας και της νέας ελληνικής αλλά και έναν υψηλό βαθμό αρχαιοελληνικής παιδείας.

Έχοντας ως δεδομένο ότι η μετάφραση – απόδοση στα νέα ελληνικά είναι μια από τις προϋποθέσεις για βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, σύμφωνα με τις Οδηγίες Διδασκαλίας Αρχαίων Ελληνικών της Α' Λυκείου, συνειδητοποιούμε σχεδόν αβίαστα ότι ο τρόπος διδασκαλίας της θεματογραφίας οφείλει να αναδιαμορφωθεί. Ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές μας έχουν μια πεπερασμένη γλωσσική εμπειρία που συχνά δεν επαρκεί ώστε να τους καταστήσει γνωστικά αυτόνομους στη μεταφραστική διαδικασία. Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενισχύσει τους μαθητές του, τροφοδοτώντας την εκπαιδευτική διαδικασία με υποστηρίγματα. Είναι επίσης σημαντικό και το εξής: θα ήταν σημαντικά ωφέλιμο να παροτρύνονται οι μαθητές να αποδίδουν τα αρχαία κείμενα στα νέα ελληνικά στοχεύοντας στο να αντικαταστήσουν το πρωτότυπο κείμενο. Κατά αυτόν τον τρόπο, η απόδοσή τους θα ήταν πιο εύστοχη καθώς θα όφειλαν όχι μόνο να

συντάξουν ορθά το αρχικό κείμενο αλλά και να εμβαθύνουν στο νόημά του και να το κατανοήσουν. Τότε μόνο μπορούμε να μιλάμε για απόδοση στα νέα ελληνικά. Όλες οι άλλες απόπειρες ρέπουν προς τη μεταγραφή του κειμένου, αν όχι στην νεοελληνική του παράφραση. Αδιαμφισβήτητα, η απόδοση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου στα νέα ελληνικά απορρέει μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση αυτού. Η ερμηνευτική προσέγγιση ακολουθεί την πορεία: όλον-μέρη-όλον. Προσεγγίζεται δηλαδή το κείμενο αρχικά ως ολότητα και έπειτα μελετάμε τα μέρη του με σκοπό να ερμηνεύσουμε τελικά το κείμενο ως ενιαίο όλον.

Προτείνουμε τη συγκριτική θεώρηση και προσέγγιση της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας: Είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στη σύνδεση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τη νέα ελληνική, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Η επιδιωκόμενη σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με την αρχαία ελληνική γλώσσα θεωρείται ότι θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραμάτισε η γλώσσα στη διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας, αλλά και να προσεγγίσουν κριτικά όλο το εύρος της εξεταστέας ύλης. Το λεξιλόγιο και η γλώσσα οφείλουν να εξετάζονται συγκριτικά με τη νέα ελληνική (γλωσσικοί παραλληλισμοί, ομοιότητες και διαφορές των δύο μορφών της γλώσσας με δημιουργικές ασκήσεις ετυμολογίας, μορφολογίας, παραγωγής ή σύνθεσης, αξιοποιώντας ένα ή περισσότερα έγκυρα λεξικά της Αρχαίας Ελληνικής

Προτείνουμε, επίσης, την καλλιέργεια της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών, στοιχείο που θα τους βοηθήσει να αποδώσουν καλύτερα τα κείμενα στα νέα ελληνικά, τόσο στο διδαγμένο όσο και στο αδίδακτο κείμενο. Είναι σημαντικό να αποφεύγουμε την εμμονή στη στείρα αποστήθιση της μετάφρασης και των ερμηνευτικών σχολίων, στοιχείο που βαραίνει και αγχώνει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές μας. Παράλληλα με τη συγκριτική προσέγγιση των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας πρέπει προάγεται η ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών και η συνειδητοποίηση της πορείας από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη. Κατά τη μεταφραστική διαδικασία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή – διευκολυντή, ο οποίος εφοδιάζει με υποστηρίγματα (π.χ. τουλάχιστον δύο μεταφράσεις κάθε κειμένου) την εν λόγω διαδικασία προκειμένου οι μαθητές να ενδυναμωθούν αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι η μεταφραστική διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντη ούτε τελεσίδικη.

Θεωρούμε, ακόμη, απαραίτητη την αξιοποίηση των σχολικών βιβλίων της Γραμματικής, του Συντακτικού και του Λεξικού (έντυπου ή ψηφιακού), τόσο στο πλαίσιο της μεταφραστικής απόπειρας μέσα στην τάξη, όσο και κατά τη διδασκαλία του αδίδακτου

κειμένου, στοιχεία που επιχειρούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές. Παράλληλα, προτείνουμε νέου τύπου δραστηριότητες που συνεπικουρούν στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές. Προτείνεται η πραγματοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων, καθώς και συνεργατικών δραστηριοτήτων (με προτάσεις παράλληλης αξιοποίησης των ΤΠΕ).

Θα ήταν επίσης σημαντική η ένταξη της πολυτροπικότητας στο διδακτικό αντικείμενο της Θεματογραφίας. Δεδομένου ότι η θεματογραφία ως διδακτικό αντικείμενο αντλεί κείμενα από την αρχαία ελληνική γραμματεία καθίσταται ένα μάθημα αισθητικής ανταπόκρισης, όπως υποστηρίζουν σύγχρονοι παιδαγωγοί. Η επιδοκιμασία αυτή απορρέει μέσα από την ευνοϊκή συναισθηματική αντίδραση αλλά και την διανοητική άσκηση των μαθητών. Είναι εύλογο ένα πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό να προκαταβάλλει θετικά το μαθητή ενώ οι συμπεριλαμβανόμενες δραστηριότητες είναι σημαντικό να στοχεύουν στη διανοητική του άσκηση. Εκτός αυτού, βέβαια, δεδομένου ότι ζούμε στην εποχή που η εικόνα κατακλύζει κάθε έκφανση της ζωής μας αλλά και βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια του πολυ-γραμματισμού των μαθητών, είναι πολύ σημαντικό να την αξιοποιήσουμε και στη διδασκαλία της Θεματογραφίας.

Είναι απαραίτητο επίσης να προάγει ο φιλόλογος την ερμηνευτική προσέγγιση των αδιδακτων κειμένων, γεγονός που η εκπαιδευτική πράξη συχνά –αν όχι πάντα – παραγκωνίζει. Ο δημιουργικός φιλόλογος οφείλει να βοηθά τους μαθητές να εξασκούνται σε στρατηγικές, οι οποίες να είναι σε θέση να εφαρμοστούν σε περισσότερα κείμενα, να τους παρουσιάζει θεωρητικά στοιχεία που μπορούν να καταστούν εργαλεία αποκωδικοποίησης περισσότερων κειμένων των ίδιων συγγραφέων ή και άλλων συγγραφέων που ανήκουν στο ίδιο γραμματειακό είδος αλλά και πληροφορίες για τον αρχαίο κόσμο. Μέσα από τη διδασκαλία αδιδακτων κειμένων πρέπει να επιδιώκεται η συγκρότηση ενός γνωστικού υποβάθρου που θα ενισχύσει τους μαθητές ως αναγνώστες της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, μπορούν να δραστηριότητες που να εστιάζουν σε καίρια σημεία των κειμένων, αλλά και σε σημεία που εμφανίζουν διακειμενικότητα με άλλα κείμενα, ώστε αφενός οι μαθητές να κατανοήσουν πληρέστερα το περιεχόμενο των συγκεκριμένων κειμένων και αφετέρου να διαμορφώσουν ένα γνωστικό υπόβαθρο για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, μέσα από την ταυτόχρονη καλλιέργεια δεξιοτήτων προσπέλασης κειμένων.

Παράλληλα, οφείλουμε να καλλιεργούμε και μεταγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές. Π.χ. προσδιορισμός θεματικών αξόνων των κειμένων, επεξεργασία ποικίλων πτυχών των κειμένων πέραν της γλωσσικής, αναγνώριση βασικών όρων οι οποίοι επιβεβαιώνουν το γραμματειακό είδος του κάθε κειμένου, διακειμενική προσέγγιση, λειτουργική σύνδεση κειμένου και εικόνων για την εξαγωγή συμπερασμάτων κ.λπ., δραστηριότητες, δηλαδή οι οποίες επιτρέπουν τόσο τη δημιουργική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών όσο και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να προσεγγίζουμε κριτικά τα θεσμικά κείμενα της Θεματογραφίας,
- να διατυπώνουμε τους προβληματισμούς μας και τις προτάσεις μας αναφορικά με τη διδασκαλία της Θεματογραφίας.

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 15. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται ένας διδακτικός σχεδιασμός για τη Θεματογραφία της Β' Λυκείου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

Στην εν λόγω υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός για τη Θεματογραφία της Β' Λυκείου. Συγκεκριμένα, αξιοποιείται ως αδίδακτο κείμενο το προοίμιο από το ρητορικό λόγο του Ισοκράτη «Περί Εὐρήνης», ο οποίος μέχρι πριν μερικά χρόνια αποτελούσε τμήμα της διδακτέας ύλης του διδαγμένου κειμένου στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Β' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Επιχειρείται η εφαρμογή μιας εκλεκτικιστικού τύπου διδακτικής μεθόδου, η οποία αντλεί στοιχεία από την κειμενοκεντρική, την ερμηνευτική και τη διερευνητική μέθοδο, ενώ σκοπός είναι να αξιοποιηθούν οι διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας και της βιωματικότητας. Ο διδακτικός χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εν λόγω διδασκαλίας είναι μία (1) διδακτική ώρα. Στην εν λόγω διδακτική εφαρμογή επιχειρείται η εφαρμογή των γνώσεων που έχουν οικοδομήσει οι μαθητές κατά την εκμάθηση της Εισαγωγής των Ρητορικών Κειμένων, αναφορικά με τους σκοπούς του προοιμίου του εκάστοτε ρητορικού λόγου. Η συγκεκριμένη επιλογή υπηρετεί διττό σκοπό: αφενός οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις πρότερες και απολύτως συναφείς με το αδίδακτο κείμενο γνώσεις τους και αφετέρου να αντιμετωπίσουν διερευνητικά το αδίδακτο κείμενο, αποσκοπώντας να το ερμηνεύσουν και όχι μόνο να το αναλύσουν συντακτικά και γραμματικά, ώστε να το αποδώσουν στα νέα ελληνικά.

Η προτεινόμενη διδακτική μέθοδος ανταποκρίνεται στις αρχές της διερευνητικής μάθησης και διδασκαλίας. Το βασικό ζητούμενο είναι οι μαθητές να μπορέσουν να συνδιαλέγονται με το κείμενο, να αντιμετωπίζουν τη απόδοσή του στην Νέα Ελληνική αλλά και την ερμηνεία του σαν «πρόβλημα προς επίλυση» και όχι να προσπαθούν να αποστηθίζουν την έτοιμη γνώση, όπως αυτή μπορεί να προσφερθεί από το διδάσκοντα. Έτσι οι μαθητές μαθαίνουν, βαθμhdόν, να αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κάτι που απαιτεί και η ολιστική-οικολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο δε της σύγχρονης λειτουργικής παιδαγωγικής, η οποία προωθεί το μαθητή - δημιουργό, ο διδάσκων οφείλει να διδάσκει δρώντας συνεργατικά με τους μαθητές του. Η λειτουργική παιδαγωγική υποστηρίζεται από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, όπου ο δάσκαλος λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία της μάθησης. Δεδομένου ότι στα αρχαία ελληνικά η γνώση δεν μπορεί να είναι επικαιροποιημένη, ο εκάστοτε διδάσκων καλείται να επικαιροποιήσει τους τρόπους και

τις μεθόδους που θα επιστρατεύσει προκειμένου οι μαθητές να οικοδομήσουν σταδιακά τη νέα γνώση.

Αναφορικά με τη συμβατότητα του συγκεκριμένου διδακτικού σχεδιασμού με τα θεσμικά κείμενα, αξίζει να αναφέρουμε ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία σχεδιάστηκε ώστε να συμφωνεί τόσο με τους σκοπούς του μαθήματος της Θεματογραφίας, όσο και με τη μέθοδο διδασκαλίας αυτού⁵¹.

⁵¹ Για εξοικονόμηση χρόνου το αρχαίο κείμενο, απόσπασμα εκτάσεως δέκα (10) έως δώδεκα (12) σειρών, δίδεται στους μαθητές φωτοτυπημένο ή προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ή, όπου αυτός δεν υπάρχει, αναγράφεται στον πίνακα. Το απόσπασμα πρέπει να έχει νοηματική πληρότητα, να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανταποκρίνεται στις γνώσεις και στις δυνατότητές τους. Για την επεξεργασία του, δίδονται αρχικά και εν συντομία οι απαραίτητες πληροφορίες για το έργο από το οποίο προέρχεται, τον συγγραφέα και την εποχή συγγραφής, με στόχο την ένταξή του στο ευρύτερο νοηματικό του πλαίσιο.

Ακολουθεί ανάγνωση του κειμένου από τον διδάσκοντα, τουλάχιστον δύο φορές, με κανονικό προς αργό ρυθμό, με τους κατάλληλους επιτονισμούς, την κατάλληλη κύμανση του ύψους της φωνής, ώστε ο μαθητής να προσλαμβάνει, από την πρώτη ακουστική επαφή με το κείμενο, κάποια ερμηνευτικά και υφολογικά μηνύματα και να αντιλαμβάνεται τη συντακτική σχέση των λέξεων και των προτάσεων. Αν ο διδάσκων το κρίνει απαραίτητο, μπορεί να δίδει στους μαθητές, επιβοηθητικά, κάποια σχόλια (λεξιλογικά, γραμματικά, συντακτικά κ.λπ.) για να διευκολυνθούν κατά τη μεταφραστική διαδικασία.

Το κείμενο αντιμετωπίζεται αρχικά ως όλον. Με κατάλληλες ερωτήσεις ο διδάσκων προσπαθεί να αντιληφθεί σε ποιο βαθμό μαθητές κατανόησαν το νόημα και σύμφωνα με τις απαντήσεις που θα πάρει ρυθμίζει την πορεία της διδασκαλίας του.

Ακολουθεί η επεξεργασία του κειμένου κατά περιόδους με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν αρχικά το νόημά τους. Κατά την επεξεργασία αυτή ο καθηγητής διαβάσει εκ νέου κάθε περίοδο, ασκώντας παράλληλα τους μαθητές στην ορθή ανάγνωση, προκειμένου να αποκτήσουν αναγνωστική ικανότητα, που θα τους βοηθήσει όχι μόνο στην απλή κατανόηση των κειμένων αλλά και στην ερμηνεία τους. Στην κατανόηση συμβάλλει η παρακολούθηση των συμφραζομένων αλλά και η γραμματική, συντακτική και λεξιλογική εξομάλυνση, η οποία ωστόσο πρέπει να περιορίζεται μόνο στα άγνωστα στοιχεία και σε όσα δυσκολεύουν τον μαθητή, έτσι ώστε να εξοικονομείται διδακτικός χρόνος και να αποφεύγεται η κακή διαχείρισή του. Η επισήμανση λ.χ. του προφανούς συντακτικού ρόλου κάποιων όρων αποβαίνει εις βάρος του διδακτικού χρόνου, με αποτέλεσμα να μην επαρκεί για την παρουσίαση πιο σύνθετων και απαιτητικών συντακτικών φαινομένων. Η σχολαστικότητα κατά το στάδιο της εξομάλυνσης του κειμένου συχνά απομακρύνει τη διδασκαλία από τον βασικό της στόχο, που είναι η κατανόηση του κειμένου, και για το λόγο αυτό πρέπει να αποφεύγεται.

Η συντακτική ανάλυση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στον χαρακτηρισμό των διαφόρων όρων, αλλά να επεκτείνεται και στην επισήμανση της ιδιαίτερης λογικής λειτουργίας τους μέσα στην πρόταση ή στην περίοδο και στην ανάδειξη της δομής της περιόδου, των δομικών της συστατικών και της συντακτικής τους σχέσης. Κατά τη μετάβαση από περίοδο σε περίοδο πρέπει να αναδεικνύεται και να προβάλλεται emphaticά η λογική αλληλουχία του κειμένου, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να παρακολουθεί τον συλλογισμό του συγγραφέα, να κατανοεί σε βάθος το κείμενο και να μπορεί στη συνέχεια να αποδώσει σωστά τη μετάφραση. Εξυπακούεται ότι η διδασκαλία δεν θα καταλήγει σε μία και μοναδική μετάφραση, αλλά οι μαθητές πρέπει να παρακινούνται να διατυπώνουν, για τη γλωσσική τους εξάσκηση, περισσότερες από μία ορθές μεταφραστικές προτάσεις.

Η μετάφραση ως διανοητική και παιδευτική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται αφενός στην εις βάθος κατανόηση του κειμένου και αφετέρου στην καλή γνώση της γλώσσας στην οποία μεταφέρεται το κείμενο, ώστε να αποφεύγονται νοηματικές και γλωσσικές στρεβλώσεις. Μετά τη διατύπωση της μετάφρασης,

Οι σκοποί του διδακτικού αντικειμένου της Θεματογραφίας είναι οι ακόλουθοι:

1. Να αναπτύξουν, παρακολουθώντας τον συλλογισμό που διέπει το κείμενο και τη λογική αλληλουχία των επιμέρους νοημάτων, τις διανοητικές τους δυνατότητες και την κριτική τους ικανότητα.
2. Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της μετάφρασης κειμένων και να αντιληφθούν τη διαδικασία αυτή ως παιδευτικό και μορφωτικό αγαθό.
3. Να κατανοήσουν τους βασικούς μηχανισμούς της μεταφραστικής διαδικασίας καθώς και τις γλωσσικές αντιστοιχίες της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής.
4. Να αντιληφθούν ότι η μετάφραση στηρίζεται στην κατανόηση του κειμένου και ότι η μηχανική μετάφραση στρεβλώνει τα νοήματά του.
5. Να διαπιστώσουν ότι δεν αρκεί μόνο να γνωρίζει κανείς καλά τη γλώσσα του μεταφραζόμενου κειμένου αλλά και τη γλώσσα στην οποία το αποδίδει.
6. Να βελτιώσουν μέσω της γλωσσικής εξάσκησης και της μεταφραστικής προσπάθειας την ικανότητά τους να χειρίζονται αποτελεσματικότερα τη Νέα Ελληνική και να ανταποκρίνονται σε πιο απαιτητικές μορφές νεοελληνικού λόγου.

Ας μην ξεχνάμε ότι κάθε αδιάκτο κείμενο οφείλει να συνιστά απόσπασμα από ιστορικό, ρητορικό ή φιλοσοφικό πεζό κείμενο της αττικής διαλέκτου, να έχει νοηματική πληρότητα, καθώς και ο διδάσκων οφείλει να αντιμετωπίζει το κείμενο ως ολότητα, χωρίς να επιδιώκει την εξονυχιστική συντακτική ανάλυση αυτού. Στη συγκεκριμένη διδασκαλία το βάρος δίνεται στο περιεχόμενο του κειμένου, μέσω της ερμηνευτικής προσέγγισης αυτού αλλά και θα διαμοιραστούν στους μαθητές 2 επιπλέον επίσημες

επιβάλλεται η αναγωγή στο όλον, ώστε ο διδάσκων να βεβαιώνεται ότι ο μαθητής κατανόησε το κείμενο και στο σύνολό του. Επισημαίνεται ότι μέσω της Θεματογραφίας πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση και στη σωστή χρήση της νεοελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερα κατά το στάδιο της μετάφρασης, αφού ένας από τους σκοπούς του μαθήματος είναι να προσφέρει στον μαθητή γλωσσική παιδεία που θα τον βοηθήσει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας πιο απαιτητικής επικοινωνίας, προφορικής ή γραπτής, να αναπτύξει περισσότερο τις εκφραστικές του δυνατότητες και μέσω αυτής την κριτική του σκέψη. Εξυπακούεται, τέλος, ότι η διαδικασία προσέγγισης του κειμένου πρέπει να στηρίζεται στην βασική παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας και της συμμετοχής του μαθητή.

«μεταφράσεις» του χωρίου, εκτός αυτής που θα διαμορφώσουν οι ίδιοι ως απόδοση του κειμένου.

1.1. Αξιοποιώντας στοιχεία της Εισαγωγής των Ρητορικών Κειμένων σε μια διδασκαλία Θεματογραφίας: Ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός

Σχεδιασμός της Διδασκαλίας

Μέθοδος διδασκαλίας: Ερμηνευτική-Κειμενοκεντρική

Πορεία διδασκαλίας: Αναλυτική-Συνθετική

Στάδια διδασκαλίας: Όλο - Μέρη - Όλο

Μορφή διδασκαλίας: Διαλογική (καθοδηγούμενος διάλογος)

Μέσα διδασκαλίας: Ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό: Φωτοτυπημένο Έντυπο Υλικό, Πίνακας, Σχολικά Εγχειρίδια Γραμματικής και Συντακτικού, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Βιντεοπροβολέας, χρωματιστές καρτέλες.

Σκοποί:

1. Να εφαρμόσουν οι μαθητές τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από το διδαγμένο κείμενο (Ρητορικά Κείμενα) στο μάθημα της Θεματογραφίας και να τις συνδυάσουν με τη νέα γνώση που τους προσφέρει το παρόν αδιδακτο κείμενο.
2. Να εμπεδώσουν οι μαθητές στοιχεία από την Εισαγωγή των Ρητορικών Κειμένων - συγκεκριμένα τα Μέρη του Ρητορικού Λόγου με δημιουργικό τρόπο.
3. Να ερμηνεύουν οι μαθητές αδιδακτα κείμενα, πραγματοποιώντας θεματική προσέγγιση αυτών χωρίς να προϋποτίθεται η δομική και λεκτική τους επεξεργασία ή η μετάφρασή τους.

Στόχοι: Οι μαθητές να είναι σε θέση:

1. Να διαπιστώσουν και να καταγράψουν τα στοιχεία που συγκροτούν το προσωπικό ύφος του Ισοκράτη, την ισορροπημένη νηφάλια και ρέουσα έκφρασή του και την εύληπτη επιχειρηματολογία του, που στηριζόταν πάντοτε σε ρεαλιστική εκτίμηση των καταστάσεων.
2. Να εντοπίσουν στοιχεία προφορικότητας στο συγκεκριμένο λόγο, παρόλο που συνιστά πολιτικό φυλλάδιο.

3. Να εντοπίσουν λέξεις – φράσεις που να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι τα προοίμια των ρητορικών λόγων έχουν επιτακτικό χαρακτήρα (□ρμοσεν, πρέπει, □νάγκη □στί).
4. Να αξιολογήσουν τα 3 επιχειρήματα [δύο εκ□κότα (1. σημασία πολέμου στην ανθρώπινη ζωή και 2. η συνετή σκέψη οδηγεί στην ευτυχία) και ένα ρητορικό ήθος (το ρήμα δοκε□ που υποδεικνύει το μετριοπαθή χαρακτήρα του ρήτορα και προκαλεί την εύνοια)], που χρησιμοποιεί εν προκειμένω ο Ισοκράτης.
5. Να εντοπίσουν οι μαθητές τα ουσιαστικά που περιέχει το απόσπασμα και να προσδιορίσουν το είδος της κλίσης τους (Α', Β' ή Γ' κλίση).

Υλοποίηση του Σχεδίου

Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση: Γίνεται ανάκληση της πρότερης γνώσης των μαθητών μέσω κατευθυνόμενου διαλόγου. Ο διδάσκων ρωτά αν θυμούνται τις τρεις βασικές επιδιώξεις του προοιμίου των ρητορικών λόγων, κάτι που οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί στην εισαγωγή των Ρητορικών Κειμένων και δίνει στους τρεις πρώτους μαθητές που αναφέρουν τους τρεις στόχους (ε□νοια, πρόσεξις, ε□μάθεια) από ένα καρτελάκι που αναφέρει το στόχο που ο καθένας ανέφερε, ενώ παράλληλα καταγράφει και τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα. Αναθέτει σε κάθε μαθητή με καρτελάκι να ορίσει δύο βοηθούς. Στη συνέχεια, δίνεται συνοπτικά το ιστορικό πλαίσιο του Περί Ε□ρήνης ρητορικού λόγου, ώστε οι μαθητές να μπορούν στη συνέχεια αφενός να εντοπίσουν τα θεματικά κέντρα του κειμένου και αφετέρου να έχουν εποπτεία του περιεχόμενου. Σημειώνονται στον πίνακα τα βασικά σημεία του ιστορικού πλαισίου, ώστε οι μαθητές να έχουν εποπτεία αυτών.

Σε μία ιδιαίτερα ταραγμένη εποχή, ο ρήτορας Ισοκράτης αναλαμβάνει να γράψει τον Περί Ειρήνης (ή Συμμαχικών κατά τον Αριστοτέλη) λόγο, με σκοπό να πείσει τους Αθηναίους να συνάψουν ειρήνη. Η ακριβής χρονολογία συγγραφής του λόγου δεν είναι βέβαιη· πιστεύεται ότι ο λόγος συντάχθηκε και αμέσως κυκλοφόρησε ως πολιτικό φυλλάδιο το 356 π.Χ, ενώ είναι σίγουρο πως δεν εκφωνήθηκε ποτέ!

Πιο συγκεκριμένα, το 378, εκατό χρόνια μετά την ίδρυση της Α' Αθηναϊκής συμμαχίας, οι Αθηναίοι, αφού συμμάχησαν με τους Θηβαίους, πρότειναν τη συγκρότηση μιας αμυντικής συμμαχίας, για ν' αντιμετωπισθεί η επεκτατική πολιτική της Σπάρτης και οι συνεχείς επεμβάσεις της στα εσωτερικά των άλλων πόλεων-κρατών. Τα συμφέροντα των μελών εξυπηρετούνταν από ένα συμβούλιο, το συνέδριον, με έδρα την Αθήνα. Την τελική όμως απόφαση λάμβανε η Εκκλησία του δήμου της Αθήνας, όπου

υποβάλλονταν οι προτάσεις του συνεδρίου. Ας σημειωθεί ότι οι Αθηναίοι μπορούσαν να επηρεάζουν ακόμη και τις αποφάσεις του συμμαχικού συμβουλίου καθοδηγώντας την ψήφο των ασθενέστερων μελών. Στο καταστατικό της Β' Αθηναϊκής συμμαχίας, με πρόταση του ρήτορα από τις Αφίδνες Καλλίστρατου, καθιερώθηκε ένας νέος όρος, «συντάξεις», για τη δήλωση των οικονομικών συνδρομών που κατέβαλλαν οι σύμμαχοι για την κοινή άμυνα.

Οι Αθηναίοι λοιπόν είχαν τη δυνατότητα να προσανατολίζουν την πολιτική της συμμαχίας και να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις που δέσμευαν τους συμμάχους ή είχαν επιπτώσεις σε βάρος τους. Πολύ σύντομα άρχισαν να ενεργούν εναντίον του πνεύματος των συμφωνιών με τους συμμάχους και να διαπράττουν τα ίδια θανάσιμα σφάλματα, όπως και κατά την Α' Αθηναϊκή συμμαχία.

Τα πρώτα χρόνια σημειώθηκε κάποια πρόοδος χάρη στην ικανότητα δυο αξιόλογων στρατηγών της Αθήνας, του Χαβρία και του Τιμόθεου, οι οποίοι ενίσχυσαν τη συμμαχία με την προσάρτηση και άλλων πόλεων, ιδίως από την περιοχή της Μακεδονίας. Πολύ γρήγορα όμως άρχισε να αποδυναμώνεται η συμμαχία, όταν έπαυσε να είναι έντονος ο κοινός φόβος από την επιθετικότητα της Σπάρτης. Εξάλλου οι Αθηναίοι άρχισαν και πάλι να επεμβαίνουν στα εσωτερικά των συμμαχικών πόλεων, να εγκαθιστούν κληρουχίες και να ασκούν ολοένα και μεγαλύτερη οικονομική καταπίεση.

Έτσι λοιπόν τα αντιαθηναϊκά αισθήματα ήσαν έντονα στους συμμάχους, οι οποίοι, άλλοι περισσότερο άλλοι λιγότερο, ήθελαν να απαλλαγούν από την Αθηναϊκή συμμαχία που δεν τους απέφερε κανένα κέρδος, ενώ τους βάρυνε υπέρμετρα και αδικαιολόγητα. Το 358 π.Χ., με την υποστήριξη του σατράπη της Καρίας Μουσώλου, ο οποίος επιθυμούσε να επεκτείνει τον έλεγχό του και στα νησιά του Αιγαίου, η Ρόδος, η Χίος και η Κως απεστάτησαν από τη συμμαχία. Ένα χρόνο αργότερα το γεγονός αυτό της αποστασίας οδήγησε σε πόλεμο, τον γνωστό με την ονομασία «Συμμαχικός πόλεμος». Στην έκρηξη του πολέμου συνέτεινε και η άστοχη ενέργεια του στρατηγού Χάρη, ο οποίος αντί να βαδίσει κατά της Αμφιπόλεως, όπως ήταν οι εντολές της πόλης, στράφηκε κατά των νησιών νομίζοντας πως έτσι θα ωφελούσε περισσότερο την Αθήνα. Τα σχέδιά του όμως απέτυχαν, γιατί οι νησιώτες αντιστάθηκαν με σθένος. Διαφάνηκε μάλιστα ο κίνδυνος να μετατοπισθούν οι εχθροπραξίες στην Αττική. Η κατάσταση εγκυμονούσε μεγάλους κινδύνους για την Αθήνα. Τότε αναλαμβάνει να γράψει ο Ισοκράτης τον εν λόγω ρητορικό λόγο.

Αρχική ολική προσέγγιση (πρώτη ανάγνωση του κειμένου): Μοιράζεται στους μαθητές φωτοτυπία του προοιμίου του λόγου του Ισοκράτη Περί Εϋρήνης.

□παντες μ□ν ε□□θασιν ο□ παρι□ντες □νθ□δε τα□τα μ□γιστα φ□σκειν ε□ναι κα□ μ□λιστα σπουδ□ς □ξια τ□ π□λει περ□ □ν □ν α□το□ μ□λλωσι συμβουλε□σειν · ο□ μ□ν

ἄλλ' ἐκ καὶ περὶ ἄλλων τινῶν πραγμάτων ῥημοσεν τοιαῦτα προειπεῖν, δοκεῖ μοι
πρέπειν καὶ περὶ τῶν νῦν παρόντων ἄντεθεν ποιῆσασθαι τὴν ῥαχίν. ἔκομεν γὰρ
ἐκκλησιῶσόντες περὶ πολέμου καὶ ἐπὶ ῥῆνης, ἡ μεγίστην ἔχει δυνάμιν ὅν τῃ βίῃ τῇ
τῶν ἀνθρώπων, καὶ περὶ ὅν ἀνέγκη τοῖς ῥθῆς βουλευομένων ἡμείνων τῶν
ἄλλων πρέπειν. τῇ μὲν ὅν μῆγεθος, ἡπὶ ὅν συνεληλῆθαμεν, τηλικότῃν ὅστιν.

Ανακοινώνεται ὅτι το κείμενο θα προσεγγιστεῖ με ἕναν διαφορετικὸ τρόπο ἀπ' ὃ, τι
συνήθως καὶ πραγματοποιεῖται μια πρώτη ἀνάγνωσή του. Ἀμέσως μετὰ γίνεται καὶ
δεύτερη ἀνάγνωση τοῦ κειμένου. Ἡ δεύτερη ἀνάγνωση γίνεται με λογικὴ ἀναδιάταξη τοῦ
κειμένου, δηλαδὴ ἀναδιατάσσεται ἡ συντακτικὴ σειρά τοῦ κειμένου προκειμένου οἱ
μαθητὲς νὰ διευκολυνθοῦν ὡς πρὸς τὴν κατανόησή του. Πρὶν τις δύο ἀναγνώσεις
δίνεται ἡ ἀναγνωστικὴ ὁδηγία στοὺς μαθητὲς νὰ ἐντοπίσουν λέξεις ἢ φράσεις τοῦ
κειμένου ποὺ καταδεικνύουν τὸ σκοπὸ γιὰ τὸν ὁποῖο γράφτηκε ὁ λόγος καθὼς καὶ τὰ
στοιχεῖα ποὺ προσδίδουν προφορικότητα στο λόγο, παρὰ τὸ γεγονὸς ὅτι δὲν
ἐκφωνήθηκε ποτὲ ἀφοῦ συνιστᾷ πολιτικὸ φυλλάδιο. Οἱ τρεῖς μαθητὲς ποὺ κρατοῦν τὰ
καρτελάκια καὶ οἱ βοηθοὶ τοὺς προειδοποιοῦνται ἀπὸ τὸ διδάσκοντα ὅτι θὰ κληθοῦν νὰ
ἐντοπίσουν μέσα στο κείμενο αὐτὸ ποὺ ἀναφέρει τὸ καρτελάκι ποὺ κρατοῦν, δηλαδὴ τὰ
σημεῖα ὅπου ὁ Ἰσοκράτης ἐπιδιώκει τὴν ἐύνοια, τὴν πρόσεξιν καὶ τὴν ἐμάθεια.
Ἐνδεχομένως νὰ πραγματοποιηθεῖ καὶ τρίτη ἀνάγνωση, ἀν δὲν καταφέρουν οἱ μαθητὲς
νὰ ἀνταποκριθοῦν στὴν ἀναγνωστικὴ ὁδηγία.

Επεξεργασία τῶν μερῶν με ἐρωτοαποκρίσεις, διερευνητικὴ προσέγγιση: Οἱ μαθητὲς
καλοῦνται νὰ ἀπαντήσουν στὴν ἀναγνωστικὴ ὁδηγία, ἀναφέροντας τὸ σκοπὸ τοῦ
λόγου (ἔκομεν γὰρ ἐκκλησιῶσόντες περὶ πολέμου καὶ ἐπὶ ῥῆνης, ἡ μεγίστην ἔχει
δυνάμιν ὅν τῃ βίῃ τῇ ἀνθρώπων, καὶ περὶ ὅν ἀνέγκη τοῖς ῥθῆς βουλευομένων ἡμείνων τῶν
ἄλλων πρέπειν. τῇ μὲν ὅν μῆγεθος, ἡπὶ ὅν συνεληλῆθαμεν, τηλικότῃν ὅστιν.) καθὼς καὶ τὰ
στοιχεῖα ποὺ προσδίδουν προφορικότητα σὲ αὐτόν (ἡπαντες μὲν ἐύθεσιν ὁ παρίοντες ἀνέθε, περὶ τῶν
νῦν παρόντων, ἔκομεν γὰρ ἐκκλησιῶσόντες περὶ πολέμου καὶ ἐπὶ ῥῆνης). Ἐπειτα,
συντάσσεται ἀρχικὰ τὸ χωρίο ποὺ περιέχει τὸ σκοπὸ τοῦ λόγου ἀδρομερῶς καὶ
παράλληλα μεταφράζεται με τὴν καθοδήγηση τοῦ διδάσκοντα, ὅπου αὐτὸ εἶναι
ἀναγκαῖο. Μόλις αὐτὸ ολοκληρωθεῖ ὁ φιλόλογος ρωτᾷ τοὺς μαθητὲς με τὰ καρτελάκια
καὶ τοὺς βοηθοὺς τοὺς ἀν ἐντόπισαν κάποιο σκοπὸ τοῦ προοιμίου σὲ αὐτὸ τὸ χωρίο,
στοχεύοντας στο νὰ ἐντοπιστεῖ ἡ ἐμάθεια καὶ ἡ πρόσεξις.

Εν συνεχεία, συντάσσεται αδρομερώς – δίνοντας βάρος στο είδος των προτάσεων - και μεταφράζεται και η παράγραφος 1 του προοιμίου. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην πρώτη πρόταση του προοιμίου, η οποία και αποτελεί καθιερωμένη έναρξη που εντάσσει το λόγο σε ένα γενικό πλαίσιο και προσδίδει αξιοπιστία σε αυτόν (άρα εκπληρώνει και το στόχο της εἰς νοίας) και αφού μεταφραστεί το χωρίο, καλούνται οι μαθητές με τα καρτελάκια να εντοπίσουν τους στόχους του ρήτορα στο συγκεκριμένο κομμάτι, αποσκοπώντας στο να βρεθούν τα 2 σημεία όπου επιδιώκεται η εἰς νοία του ακροατηρίου, (ὅπαντες μὲν ἐπὶ θάσιν ὁ παριόντες ἐνθὺ δε ταῦτα μάλιστα φασκὲν εἶναι καὶ μάλιστα σπουδᾶς ὅξια τὴ πλεῖ περὶ ἅν ἅν αὐτοὶ μᾶλλον συμβουλευσὲν καὶ δοκεῖ μοι) με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, όπου αυτό καταστεί απαραίτητο.

Παράλληλα με τη σύνταξη και τη μετάφραση γίνεται και γραμματική αναγνώριση των τύπων: προειπεῖν, συνελελύθαμεν και ἄμεινον, χρονική αντικατάσταση των δύο πρώτων και αναφορά των όλων των παραθετικών του τελευταίου.

Τελική ολική προσέγγιση - αξιολόγηση της νέας γνώσης: Μέσω όλων αυτών, προκύπτει σταδιακά η νεοελληνική απόδοση του κειμένου και επιχειρείται σύντομη απόδοση του περιεχομένου του από τους μαθητές. Έχοντας μεταφράσει πλήρως το κείμενο, ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν τα τρία (3) επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ο Ισοκράτης στο εν λόγω προοίμιο, να πουν το είδος τους, στοχεύοντας να αναφέρουν ότι ο ρήτορας χρησιμοποιεί δύο (2) εικότα ως επιχειρήματα (1. σημασία πολέμου/ ειρήνης στην ανθρώπινη ζωή και 2. η συνετή σκέψη οδηγεί τον άνθρωπο στην ευτυχία) καθώς και ένα ρητορικό ήθος του ομιλητή (με το ρήμα δοκεῖ, που αναδεικνύει το μετριοπαθή χαρακτήρα του) αλλά και να τα αξιολογήσουν ως προς την πειστικότητα. Έπειτα, καλούνται να εντοπίσουν τρεις λέξεις ή φράσεις που προσδίδουν επιτακτικό χαρακτήρα στο προοίμιο (ἄρμοσεν, πρέπειν, ἄνάγκη ὅστι) και να ερμηνεύσουν τις αιτίες που χρησιμοποιούνται από το ρήτορα βάσει του ιστορικού περιεχομένου που αναφέρθηκε κατά τη φάση της αφόρμησης.

Καταλήγοντας, μοιράζονται στους μαθητές δύο διαφορετικές μεταφράσεις του χωρίου, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η απόδοση στα νέα ελληνικά έχει πρωτεύική μορφή. Προκειμένου να χαλαρώσουν οι μαθητές αλλά και να τονιστεί το διαχρονικό μήνυμα του κειμένου για τη σημασία της ειρήνης, ακούγεται το τραγούδι Imagine του John Lennon, προβάλλοντας ταυτόχρονα και τους στίχους του μέσω του βιντεοπροβολέα.

Μετάφραση 1

Όλοι όσοι ανεβαίνουν σ' αυτό εδώ το βήμα συνήθως ισχυρίζονται ότι τα θέματα για τα οποία πρόκειται να σας συμβουλευθούν είναι σημαντικά και ενδιαφέρουν την πόλη πάρα πολύ. Ωστόσο, αν για άλλα πράγματα θα ταίριαζε μία τέτοια εισαγωγή, μου φαίνεται ότι το ίδιο πρέπει να κάνω και τώρα αρχίζοντας το λόγο μου για τα ζητήματα που μας απασχολούν. Έχουμε συγκεντρωθεί εδώ για να συζητήσουμε στη γενική συνέλευση του λαού και να αποφασίσουμε για πόλεμο ή για ειρήνη, θέματα που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία στη ζωή των ανθρώπων· όσοι πάρουν σωστή απόφαση γι' αυτά θα ζήσουν περισσότερο ευτυχισμένοι από τους άλλους. Τόσο μεγάλη λοιπόν είναι η σπουδαιότητα των θεμάτων για τα οποία συγκεντρωθήκαμε σήμερα.

Μετάφραση 2

Όλοι όσοι παρουσιάζονται σ' αυτό το βήμα συνηθίζουν να υποστηρίζουν (συνήθως υποστηρίζουν) πως εκείνα για τα οποία αυτοί πρόκειται να δώσουν συμβουλές είναι τα πιο σημαντικά και τα πιο αξιοπρόσεκτα ζητήματα· κι όμως, αν για μερικά άλλα ζητήματα ταιριάζει ένας τέτοιος πρόλογος, φρονώ πως επιβάλλεται και για τα σημερινά θέματα από δω κανείς να αρχίσει. Γιατί έχουμε έρθει στη συνέλευση του δήμου για να συζητήσουμε και να αποφασίσουμε για πόλεμο και ειρήνη, για ζητήματα δηλαδή που έχουν πολύ μεγάλη σημασία στη ζωή των ανθρώπων και για τα οποία όσοι σκέφτονται σωστά κατά αναγκαία συνέπεια ευτυχούν περισσότερο (εξασφαλίζουν ζωή πιο ευτυχισμένη) από τους άλλους (που δεν σκέφτονται σωστά). Τόσο μεγάλη λοιπόν είναι η σπουδαιότητα εκείνων των θεμάτων, για τα οποία έχουμε συγκεντρωθεί.

Ανάθεση εργασιών: Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι είναι οι εξής:

- Να υπογραμμίσεις τα ουσιαστικά του κειμένου και να αναφέρεις το είδος της κλίσης τους (Α', Β, Γ').
- «Παντες μιν εϋϋθασιν οϋ παριϋντες ϋνθϋδε ταϋτα μϋγιστα φϋσκειν εϋναι καϋ μϋλιστα σπουδϋς ϋξια τϋ πϋλει περϋ ϋν ϋν αϋτοϋ μϋλλωσι συμβουλευϋσιν» Να μεταφέρεις όλους τους κλιτούς τύπους στον άλλο αριθμό, αφαιρώντας αυτόν που νοηματικά δεν ταιριάζει στη νέα περίοδο.

Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Με βάση:

- α. το βαθμό επίτευξης των στόχων
- β. τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών
- γ. τις εργασίες, σχολικές ή/και κατ'οίκον

Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, όσο και την επόμενη διδακτική ώρα, όποτε και οι μαθητές θα έχουν επεξεργαστεί τις εργασίες για το σπίτι. Προτείνεται να είναι συνεχής και διαμορφωτική, να σχετίζεται την επιτυχή ανταπόκριση των μαθητών τόσο στην αναγνωστική οδηγία, όσο και στις ερωτήσεις που τους τίθενται.

Να σημειώσουμε εν προκειμένω ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός πρέπει να αυτο-αξιολογείται. Η αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα οφείλει να είναι εξίσου διαμορφωτική και συνεχής, μέσω διαρκούς αναστοχασμού για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του ενεργειών, προκειμένου να τις αναδιαμορφώσει, αν αυτές δεν τελεσφορούν.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να σχεδιάζουμε μία διδασκαλία Θεματογραφίας Β' Λυκείου.

Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης

Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1674 - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 16. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ**

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται ένας διδακτικός σχεδιασμός για τη Θεματογραφία της Γ' Λυκείου.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΟΓΡΑΦΙΑ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

Στην εν λόγω υποενότητα παρουσιάζεται ένας ενδεικτικός, πλήρης διδακτικός σχεδιασμός για τη Θεματογραφία της Γ' Λυκείου.

Ένας πλήρης διδακτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τον τίτλο του σχεδίου, τη συμβατότητά του με το θεσμικό πλαίσιο, το σκοπό και τους στόχους των διδακτικών ενεργειών, την προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδο, τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης, αναλυτική περιγραφή των φάσεων διδασκαλίας, τις κυριότερες διδακτικές και μαθησιακές αρχές και τεχνικές, οι οποίες υιοθετήθηκαν, το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε, οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν και η μέθοδος αξιολόγησης που εφαρμόστηκε.

1.1 Σχηματοποιώντας το αρχαίο ελληνικό κείμενο

Στο παρακάτω αρχείο θα βρείτε ένα πλήρες σενάριο διδασκαλίας ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου με την αξιοποίηση της χαρτογράφησης του κειμένου⁵².

Αρχείο 1. Θεματογραφία Γ' Λυκείου

Μπορείτε να κατεβάσετε και να μελετήσετε το αρχείο αυτό στο αντίστοιχο σημείο του ηλεκτρονικού υλικού.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική ενότητα μάθαμε:

- να σχεδιάζουμε μία διδασκαλία Θεματογραφίας Γ' Λυκείου.

⁵² Πρόκειται για τη χρήση του νοητικού χάρτη. Είναι ένα εργαλείο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό και το μαθητή να «οπτικοποιούν» το κείμενο σχηματοποιώντας το με βάση τα κυριότερα σημεία του περιεχομένου του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΔΕ1

- **Αναστασιάδης, Σ.**, (1984), *Η διδασκαλία των ομηρικών επών με τη βοήθεια των δημοτικών τραγουδιών και των νεοελληνικών παραδόσεων*, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βερτσέτης, ΑΘ.**, (2003), *Διδακτική της αρχαίας γραμματείας*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. & Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Δημαράς, Α.**, (1974), *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής, Αθήνα:
- **«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού –Γυμνασίου»**, Στο ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (2000), *Το μεταφραστικό πρόβλημα*, Εστία, Αθήνα.
- **Λαμπράκη-Παγανού, Αλ.**, (1999), «Η ιστορία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών: σκοποί και στόχοι» Στο Σεμινάριο, 19, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Μαρκαντώνης, Ιω.**, (1980), «Το διδακτικό πρόβλημα στη συνάντηση με τις μεταφράσεις των κλασσικών στο σύγχρονο σχολείο», Στο Σοϊλέ, Χρ. (επιμ.) *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου: Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978*, Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία, Αθήνα.
- **Παπακώστας, Γ.**, (2000), *Ο Φώτης Φωτιάδης και το «Αδερφάτο της Εθνικής Γλώσσας»*, Εστία, Αθήνα.
- **Σκιαδάς, Αρ.**, (1980), «Από το πρωτότυπο στη Μετάφραση». Στο: Σοϊλέ, Χρ. (επιμ.) *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου: Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978*, Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Ηλ.**, (1980), *Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Ηλ.**, (1992), *Αρχαιοελληνικός λόγος και σύγχρονη εκπαίδευση*, Γκοβόστης, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Φωτιάδης, Φ.**, (1902), *Το γλωσσικόν ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*, Αθήνα.

ΔΕ2

- **Αναστασιάδης, Σ.**, (1984), *Η διδασκαλία των ομηρικών επών με τη βοήθεια των δημοτικών τραγουδιών και των νεοελληνικών παραδόσεων*, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Κακριδή, Ε.**, (1994), *Η διδασκαλία των ομηρικών επών. Βιβλίο του καθηγητή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (1942), *Η Ομηρική παρομοίωση*, Νέα Εστία, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (1954), *Ομηρικά θέματα*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (1961), *Ανθρωπιστικά*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (1976), *Νεοελληνικές μελέτες: το ανακόλουθο και ο νόμος της ελευθερίας της λέξης. Η επαναστροφή*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (1980), *Προομηρικά, Ομηρικά, Ησιόδεια*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.**, (2000), *Το μεταφραστικό πρόβλημα*, Εστία, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ιω.**, (2005), *Ξαναγυρίζοντας στον Όμηρο*, Εστία, Αθήνα.
- **Κακριδής, Φ.**, (2008), «Αρχαία ελληνικά λαϊκά τραγούδια: οι απόηχοι», Στο: Σεμινάριο, 35, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Κομνηνού-Κακριδή, Ο.**, (2002), *Σχέδιο και τεχνική της Οδύσσειας*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα.
- **Προμπονάς, Ιω.** (1987-1991), *Ομηρικά έπη και νεοελληνικά δημοτικά τραγούδια*, τ. Α' 1987, τ. Β' 1991, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- **Προμπονάς, Ιω.** (2008), «Ο Όμηρος και το Δημοτικό τραγούδι», Στο Σεμινάριο, 35, Αθήνα.
- **Σαμαρά, Μ., - Τοπούζης, Κ.**, (2009α), *Ομηρικά Έπη. Οδύσσεια. Α' Γυμνασίου*, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα.
- **Σαμαρά, Μ., - Τοπούζης, Κ.**, (2009β), *Ομηρικά Έπη. Οδύσσεια. Α' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα.
- **Τρικούκης, Μ.**, (1999), *Τα παράδοξα στην ομηρική Οδύσσεια. Αφηγηματολογική και σημασιολογική προσέγγιση*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- **Τσοπανάκης, Α.**, (1984), *Εισαγωγή στον Όμηρο*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

- **Τσουδερός, Ιω.,** (1976), *Όμοια και παράλληλα φραστικά συστήματα στα ομηρικά έπη και στο νεοελληνικό δημοτικό τραγούδι. Τα σωστά κριτήρια της γνησιότητας των νεοελληνικών δημοτικών τραγουδιών*, Αθήνα.

ΔΕ3

- **Αναστασιάδης, Σ.,** (1984), *Η διδασκαλία των ομηρικών επών με τη βοήθεια των δημοτικών τραγουδιών και των νεοελληνικών παραδόσεων*, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.,** (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου,** (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Κακριδή, Ε.,** (1994), *Η διδασκαλία των ομηρικών επών. Βιβλίο του καθηγητή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.,** (1942), *Η Ομηρική παρομοίωση*, Νέα Εστία, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.,** (1954), *Ομηρικά θέματα*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.,** (1961), *Ανθρωπιστικά*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.,** (1976), *Νεοελληνικές μελέτες: το ανακόλουθο και ο νόμος της ελευθερίας της λέξης. Η επαναστροφή*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.,** (1980), *Προομηρικά, Ομηρικά, Ησιόδεια*, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ι.Θ.,** (2000), *Το μεταφραστικό πρόβλημα*, Εστία, Αθήνα.
- **Κακριδής, Ιω.,** (2005), *Ξαναγυρίζοντας στον Όμηρο*, Εστία, Αθήνα.
- **Κακριδής, Φ.,** (2008), «Αρχαία ελληνικά λαϊκά τραγούδια: οι απόηχοι», Στο: *Σεμινάριο*, 35, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.,** (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Κομνηνού-Κακριδή, Ο.,** (2002), *Σχέδιο και τεχνική της Οδύσσειας*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα.
- **Προμπονάς, Ιω.** (1987-1991), *Ομηρικά έπη και νεοελληνικά δημοτικά τραγούδια*, τ. Α' 1987, τ. Β' 1991, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- **Προμπονάς, Ιω.** (2008), «Ο Όμηρος και το Δημοτικό τραγούδι», Στο *Σεμινάριο*, 35, Αθήνα.
- **Σαμαρά, Μ., - Τοπούζης, Κ.,** (2009α), *Ομηρικά Έπη. Οδύσσεια. Α' Γυμνασίου*, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα.
- **Σαμαρά, Μ., - Τοπούζης, Κ.,** (2009β), *Ομηρικά Έπη. Οδύσσεια. Α' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα.

- **Τρικούκης, Μ.**, (1999), *Τα παράδοξα στην ομηρική Οδύσσεια*. Αφηγηματολογική και σημασιολογική προσέγγιση, Καστανιώτης, Αθήνα.
- **Τσοπανάκης, Α.**, (1984), *Εισαγωγή στον Όμηρο*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Τσουδερός, Ιω.**, (1976), *Όμοια και παράλληλα φραστικά συστήματα στα ομηρικά έπη και στο νεοελληνικό δημοτικό τραγούδι*. Τα σωστά κριτήρια της γνησιότητας των νεοελληνικών δημοτικών τραγουδιών, Αθήνα.

ΔΕ4

- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου,** (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Βρεττός, Ι.**, (2009), *Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο, Τόμος Β', Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο, αυτοέκδοση*, Αθήνα.
- «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού –Γυμνασίου», στο: ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.
- **Δεσύπρης, Ν., Παπαγεωργάκης Δ., Ράμμος, Χ., Τσενέ, Κ.**, (2006), *Δραματική Ποίηση Ευριπίδη Ελένη*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Καψάλης, Αχ. και Δ., Χαραλάμπους,** (2005), *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Έκφραση*, Αθήνα.
- **Lesky, Α.**, (1981), *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- **Μπεζαντάκος, Ν.**, (2004), *Το αφηγηματικό μοντέλο του Greimas και οι τραγωδίες του Ευριπίδη. Άλκηστις, Μήδεια, Ιππόλυτος, Ανδρομάχη, Ίων, Ιφιγένεια η εν Ταύροις*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Μπονίδης, Κ.**, (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Romilly, J.**, (1997), *Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, Καραμίτσα, Αθήνα.
- **Romilly, J.**, (2000), *Η εξέλιξη του πάθους - Από τον Αισχύλο στον Ευριπίδη, Άστυ*, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ.**, (1995), «Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας», στο: ΔΙΑΒΑΖΩ, 357.

- **Whitman, H.C.**, (1996), *Ο Ευριπίδης και ο κύκλος του μύθου*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα.

ΔΕ5

- **Bichler, R. and Rollinger, R.**, (2001), *Ηρόδοτος. Εισαγωγή στο έργο του*, (Μτφρ. Καίσαρ, Μ.), Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού -Γυμνασίου», στο: ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.
- **Fielding, J.**, (2002), *Engaging Students in Learning History*, Retired, Queen's University.
- **Κάββουρα, Δ.** (2011), *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Κελεσιδης, Ε.**, (2006), *Ο κινηματογράφος ως παράγοντας διαμόρφωσης των ιστορικών ιδεών των παιδιών. Η περίπτωση του Τρωικού Πολέμου*, Α.Π.Θ, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Μ.Σ. Επιστήμες Της Αγωγής, Θεσσαλονίκη.
- **Κόκκινος, Γ.**, (2003), *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Κόκκινος, Γ.**, (2006), *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας: για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Μέλιστα, Α. και Γ., Σωτηροπούλου** (Επιμ), (2004), *Ιστορίη. Δεκατέσσερα μελετήματα για τον Ηρόδοτο*, Σμίλη, Αθήνα.
- **Παπαρρηγόπουλος, Κ.**, (2010), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος 3: 500-479 π.Χ.*, 4π, Αθήνα.
- **Rosenstone, R.**, (1995), *Visions of The Past. The Challenge of Film to Our Idea of History*, Harvard University Press, Cambridge.
- **ΥΠΕΠΘ**, (2011), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **ΥΠΕΠΘ**, (2011), *Αρχαία Ελληνικά (Μτφρ) Ηροδότου Ιστορίες Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.

ΔΕ6

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βερτσέτης, Αθ.**, (2003), *Διδακτική της αρχαίας γραμματείας*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. & Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού -Γυμνασίου»**, Στο ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.
- **Δρουκόπουλος, Α.**, (2002), *Η διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο γυμνάσιο και στο ενιαίο λύκειο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ. & Γ., Φλουρής**, (2006), *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Α' Μάθηση*. Αθήνα.
- **Λαμπράκη-Παγανού, Αλ.**, (1999), «Η ιστορία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών: σκοποί και στόχοι» Στο Σεμινάριο, 19, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Minder, M.**, (2007), *Λειτουργική Παιδαγωγική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ:Αρβανίτης Φ.), Πατάκης, Αθήνα.
- **Μπονίδης, Κ.**, (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Πετσιμέρη, Ε.**, (2005), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Ηλ.**, (1980), *Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Ηλ.**, (1992), *Αρχαιοελληνικός λόγος και σύγχρονη εκπαίδευση*, Γκοβόστης, Αθήνα.
- **Τσάφος, Β.** (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική - οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2012), *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*, Ατραπός, Αθήνα.
- **Χατζημαυρουδή, Ε.**, (2007), *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές και μια νέα πρόταση*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΔΕ7

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Βρεττός, Γ.**, (1988). «Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», Στο *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47, Αθήνα.
- **«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου»**, στο: ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.
- **Ιγνατιάδης, Γ. Μ.**, [επιμ.] (1999), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*, Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, Θεσσαλονίκη.
- **Κακριδής, Φ. Ι.**, (1994), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο», Στο *Φιλολόγος*, 75, 7-20, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Ματσαγγούρας, Η.**, (1997), *Στρατηγικές Διδασκαλίας, τόμος Α'*, Gutenberg, Αθήνα.
- **Μαυροσκούφης, Δ. Κ.**, (2002), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;», Στο *Φιλολόγος*, 108, 258-266, Αθήνα.
- **Σοϊλέ Χ.** [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*, Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Η.**, (1980), *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **ΥΠΕΠΘ**, (2011), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.
- **Χατζημαυρουδή, Ε.**, (2007), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΔΕ8

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Βρεττός, Γ.**, (1988). «Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», Στο *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47, Αθήνα.
- «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού –Γυμνασίου», στο: ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.
- **Ιγνατιάδης, Γ. Μ.**, [επιμ.] (1999), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*, Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, Θεσσαλονίκη.
- **Κακριδής, Φ. Ι.**, (1994), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο», Στο *Φιλολόγος*, 75, 7-20, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Ματσαγγούρας, Η.**, (1997), *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, τόμος Α', Gutenberg, Αθήνα.
- **Μαυροσκούφης, Δ. Κ.**, (2002), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;», Στο *Φιλολόγος*, 108, 258-266, Αθήνα.
- **Σοϊλέ Χ.** [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*, Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Η.**, (1980), *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **ΥΠΕΠΘ**, (2011), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.

- **Χατζημαυρουδή, Ε.**, (2007), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Δικτυογραφία:

- Ιστοσελίδα «Ελληνικός Πολιτισμός»

ΔΕ9

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Βρεττός, Γ.**, (1988). «Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», Στο *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47, Αθήνα.
- «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού –Γυμνασίου», στο: ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.
- **Ιγνατιάδης, Γ. Μ.**, [επιμ.] (1999), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*, Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, Θεσσαλονίκη.
- **Κακριδής, Φ. Ι.**, (1994), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο», Στο *Φιλολόγος*, 75, 7-20, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Κουτσογιάννης, Δ.**, (2008), *Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: Θεωρητικό πλαίσιο, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*, Θεσσαλονίκη.
- **Μαρωνίτης, Δ. Ν.**, (2010), «Προοίμια Ιστοριογραφίας: Ένα υπόδειγμα διδασκαλίας χωρίς μετάφραση», Στο *Ενδογλωσσική Μετάφραση*, (επιμ. Δ. Ν. Μαρωνίτης), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- **Ματσαγγούρας, Η.**, (1997), *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, τόμος Α', Gutenberg, Αθήνα.
- **Μαυροσκούφης, Δ. Κ.**, (2002), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;», Στο *Φιλολόγος*, 108, 258-266, Αθήνα.

- **Σοϊλέ Χ.**, [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978), Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Η.**, (1980), *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **ΥΠΕΠΘ**, (2011), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα
- **Φρυδάκη, Ε.**, (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.
- **Χατζημαυρουδή, Ε.**, (2007), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΔΕ10

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βερτσέτης, Αθ.**, (2003), *Διδακτική της αρχαίας γραμματείας*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. & Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Δρουκόπουλος, Α.**, (2002), *Η διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο γυμνάσιο και στο ενιαίο λύκειο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ. & Γ., Φλουρής**, (2006), *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Α' Μάθηση*. Αθήνα.
- **Λαμπράκη-Παγανού, Αλ.**, (1999), «Η ιστορία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών: σκοποί και στόχοι» Στο Σεμινάριο, 19, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Minder, M.**, (2007), *Λειτουργική Παιδαγωγική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ:Αρβανίτης Φ.), Πατάκης, Αθήνα.
- **Μπονίδης, Κ.**, (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Πετσιμέρη, Ε.**, (2005), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- **Σπυρόπουλος, Ηλ.**, (1980), *Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Ηλ.**, (1992), *Αρχαιοελληνικός λόγος και σύγχρονη εκπαίδευση*, Γκοβόστης, Αθήνα.
- **Τσάφος, Β.** (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική – οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2012), *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*, Ατραπός, Αθήνα.
- **Χατζημαυρουδή, Ε.**, (2007), *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές και μια νέα πρόταση*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΔΕ11

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Βρεττός, Γ.**, (1988). «Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», Στο *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47, Αθήνα.
- **Ιγνατιάδης, Γ. Μ.**, [επιμ.] (1999), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*, Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, Θεσσαλονίκη.
- **Κακριδής, Φ. Ι.**, (1994), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο», Στο *Φιλολόγος*, 75, 7-20, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Σοϊλέ Χ.** [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*, Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Η.**, (1980), *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Φρυδάκη, Ε.**, (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.

ΔΕ12

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Baynham, Μ.**, (2002), *Πρακτικές Γραμματισμού* (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου), Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Κακριδής, Φ. Ι.**, (1994), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο», Στο *Φιλολόγος*, 75, 7-20, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα*,
- **Μαυροσκούφης, Δ. Κ.**, (2002), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;», Στο *Φιλολόγος*, 108, 258-266, Αθήνα.
- **Σοϊλέ Χ.** [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*, Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Η.**, (1980), *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Σπαθάρης, Δ. & Λ. Τζαλλήλα** (επιμ.), (2003), *Πειθώ. Η Ρητορική. Δεκατρία μελετήματα*, Σμίλη, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- **Φρυδάκη, Ε.**, (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.

ΔΕ13

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Κακριδής, Φ. Ι.**, (1994), «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο», Στο *Φιλολόγος*, 75, 7-20, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Minder, M.**, (2007), *Λειτουργική Παιδαγωγική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ:Αρβανίτης Φ.), Πατάκης, Αθήνα.
- **Σοϊλέ Χ.** [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*, Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Η.**, (1980), *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **ΥΠΕΠΘ**, (2007), *Αρχαία Ελληνικά. Φιλοσοφικός Λόγος*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2001), *Μάθηση και Διδασκαλία. Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα. Τόμος Α' Συνειρμική Ψυχολογία*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2013), «Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά. Δεδομένα, Όρια, Προοπτικές». Στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. (Επιμ. Φρυδάκη Ε., Κάββουρα Θ., Μηλίγκου Ε., Φουντοπούλου Μ. Ζ., σσ. 113-131). Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τμήμα

Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα.

- **Φρυδάκη, Ε.**, (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική- οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.

ΔΕ14

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Βερτσέτης, Α.**, (2003), *Η διδακτική της αρχαίας ελληνικής γραμματείας*, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Δρουκόπουλος, Α.**, (2002), *Η διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο γυμνάσιο και στο ενιαίο λύκειο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Μαρωνίτης, Δ.Ν.**, (1997), *Το κύρος της μετάφρασης*, Το Βήμα, Αθήνα. (Ημερομηνία Έκδοσης: 09/11/1997).
- **Minder, M.**, (2007), *Λειτουργική Παιδαγωγική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ:Αρβανίτης Φ.), Πατάκης, Αθήνα.
- **Σοϊλέ Χ.** [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*, Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- **Τσιότρας, Β.**, (2008), *Η Αρχαία Ελληνική Θεματογραφία στο Λύκειο. Συμβολή στη διδακτική του «αδίδακτου» κειμένου*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- **ΥΠΕΠΘ/ ΙΕΠ**, (2016), *Οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων Α' και Β' τάξεων Ημερησίου ΓΕΛ και Α', Β' και Γ' τάξεων Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2016-2017*.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Φρυδάκη, Ε.**, (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική- οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.

- **Χρησιτίδης, Χ.**, (2003), *Προτάσεις για μια ευχάριστη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Για τους Φιλολόγους Καθηγητές και τους υποψηφίους για τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ*, Γρηγόρης, Αθήνα.

ΔΕ15_16

- **Βαρμάζης, Ν.**, (1992), *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Βαρμάζης, Ν.**, (1999), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα.
- **Βοσκός, Α. και Θ., Παπακωνσταντίνου**, (1992), *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Δάλκος, Ι., Δάλκος, Χρ., Μανουσόπουλος, Γ., Μπονόβας, Ν., Παργινός, Σπ.**, (2005), *Ρητορικά Κείμενα Β' Ενιαίου Λυκείου Θεωρητικής κατεύθυνσης*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Edwards, M.**, (2002), *Οι Αττικοί Ρήτορες* (Μτφρ: Σπαθαράς, Δ. Γ., Επιμ. Κυρτζάκη, Μ.), Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Κασσωτάκης, Μ.**, (1994), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Lesky, A.**, (2006), *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Minder, M.**, (2007), *Λειτουργική Παιδαγωγική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ:Αρβανίτης Φ.), Πατάκης, Αθήνα.
- **Μουμτζάκης, Α.Β.**, (2003), *Συντακτικό της αρχαίας ελληνικής Α', Β', Γ' Ενιαίου Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Οικονόμου, Μ. Χ.**, (2005), *Γραμματική της αρχαίας ελληνικής Ενιαίου Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- **Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα**: Μεταφράσεις του προοιμίου του Ισοκράτους λόγου Περί Ειρήνης των Μ. Γ. Ξάνθου και Δ. Αντωνίου. Αντλήθηκαν από greek-language.gr
- **Σοϊλέ Χ.** [επιμ.] (1980), *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου (11-15 Δεκ. 1978)*, Δ' Έδρα ΑΕ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- **Σπυρόπουλος, Η.**, (1980), *Τα αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- **ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.**, (2016), Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων για το Σχολικό έτος 2016-17. Αθήνα.
- **Φουντοπούλου , Μ. Ζ.**, (2001), *Μάθηση και Διδασκαλία. Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα. Τόμος Α' Συνειρμική Ψυχολογία*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2010), *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- **Φουντοπούλου, Μ. Ζ.**, (2013), *Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά. Δεδομένα, Όρια, Προοπτικές. Στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. (Επιμ. Φρυδάκη Ε., Κάββουρα Θ., Μηλίγκου Ε., Φουντοπούλου Μ. Ζ., σσ. 113-131). Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»*, Αθήνα.
- **Φρυδάκη, Ε.**, (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα.
- **Χατζηγεωργίου, Γ.**, (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική- οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.