



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και
Γραμματείας στους νεοέλληνες μαθητές του 21^{ου} αιώνα**

POST GRADUATE THESIS

**The teaching of the Ancient Greek Language and Literature to the
modern greek students of the 21st century**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Τζερμιά Μαρία

Tzermia Maria

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τράπαλη Μαρία

Trapali Maria

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The teaching of the Ancient Greek Language and Literature to the modern greek students of the 21st century

TZERMIA MARIA

19088

mscedt19088@uniwa.gr, mirellatze@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

TRAPALI MARIA

SECOND SUPERVISOR

DELI ERMIONI

AIGALEO 2022

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 6 Οκτωβρίου 2022

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Τράπαλη Μαρία

2^{ος} Εξεταστής Δελη Ερμιόνη

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τζερμιά Μαρία του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 19088 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών / Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ Παιδαγωγικό τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας / Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Τζερμιά Μαρία

Ευχαριστίες

Με στόχο την επίτευξη του διορισμού στο δημόσιο σχολείο μετά από χρόνια θητείας στον τομέα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, σε μια ώριμη πια ηλικία, η οποία συνεπάγεται περισσότερες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, το μεταπτυχιακό εξ αποστάσεως υπήρξε μονόδρομος για τη συγκέντρωση των απαιτούμενων μορίων σύμφωνα με το προσοντολόγιο του ισχύοντος συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών.

Φτάνοντας πλέον στο τέλος της πορείας μου ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας και έχοντας πια διοριστεί χωρίς την προσαύξηση της συγκεκριμένης μοριοδότησης, νομίζω ότι μπορώ να αποτιμήσω νηφάλια και αντικειμενικά τα οφέλη αυτής της σπουδής. Αναμφισβήτητα, ως εκπαιδευόμενη κέρδισα γνώσεις και εμπειρίες, τις οποίες προσέλαβα με στοχαστική διάθεση αλλά και με κριτικό πνεύμα, προβληματίστηκα για την αποτελεσματικότητα νέων τεχνικών και πειραματίστηκα με την εφαρμογή τους, δέχτηκα επιρροές από τη διδακτική μεθοδολογία των καθηγητών και καθηγητριών και κυρίως, ασκώντας την αυτοκριτική μου ως προς τις διδακτικές μου προσεγγίσεις, άλλοτε διαπίστωσα την ανάγκη αναπροσδιορισμού ορισμένων από αυτές και άλλοτε ένιωσα την ικανοποίηση της επιβεβαίωσης για τις ορθές προσωπικές μου επιλογές. Τέλος, πιστεύω ότι κατάλαβα, κάπως καλύτερα πλέον, ότι αυτό που έχει σημασία για έναν εκπαιδευτικό είναι να αναζητά και να κατακτά τη γνώση, με στόχο να την αξιοποιεί προς όφελος των μαθητών του.

Επίσης, αισθάνομαι έντονη την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου για την κατανόηση και την αρωγή της σε όλη αυτή τη διαδρομή, κατά την οποία αναγκάζομαι να ζω μακριά λόγω εργασίας σε σχολείο δυσπρόσιτου νησιού. Είναι βέβαιο ότι δε θα μπορούσα να ανταποκριθώ στις υποχρεώσεις μου, αν δεν είχα τη στήριξη του συζύγου μου, Κώστα, και του γιου μου, Οδυσσέα. Ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου για τη βοήθεια που μου πρόσφεραν, και την αδερφή μου, Άννα, η οποία, αναλαμβάνοντας η ίδια περισσότερες ευθύνες, μου εξοικονόμησε χρόνο για προσωπική μελέτη.

Τέλος, με αισθήματα σεβασμού και εκτίμησης, οφείλω ένα «ευχαριστώ» στις επιβλέπουσες καθηγήτριες κ. Τράπαλη Μαρία και κ. Δελή Ερμιόνη, οι οποίες ανέλαβαν την εποπτεία της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Αφιέρωσεις

Στον γιο μου, Οδυσσέα

«ΟΙΑ ΗΩ Ω ΥΙΕ ΑΕΙ ΕΙ»

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να προβάλει την ωφελιμότητα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών για τους νεοέλληνες μαθητές, με την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία αυτή υλοποιείται με σύγχρονες μεθόδους, καινοτόμες στρατηγικές και εναλλακτικές πρακτικές. Η ιστορική αναδρομή που περιλαμβάνεται στην εργασία παρουσιάζει τις μεταρρυθμίσεις που έχουν γίνει ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες στη διδασκαλία του μαθήματος. Η εκτενής αναφορά στην αντιπαράθεση μεταξύ των υπέρμαχων της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο και αυτών που τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης της διευκολυντικής μετάφρασης αναδεικνύει την επιχειρηματολογία που αιτιολογεί τη διδασκαλία όχι μόνο μεταφρασμένων αλλά και πρωτότυπων κειμένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι απόψεις των φιλόλογων για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και η στάση των μαθητών απέναντι σε αυτό, όπως αποτυπώνονται στα αποτελέσματα των ολιγάριθμων σχετικών ερευνών, είναι στοιχεία που παραπέμπουν στην ανάγκη περαιτέρω αναπροσανατολισμού του μαθήματος. Η παρουσίαση των κυρίαρχων τάσεων και των αντίστοιχων προσεγγίσεων αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών, στο οποίο οφείλουν να ερείδονται οι φιλόλογοι, ώστε να καθίστανται ικανοί να εφαρμόζουν τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και να υλοποιούν το μάθημα με τρόπο ελκυστικό και αποδοτικό για τους μαθητές. Η περιστασιακή μόνο εφαρμογή παρωχημένων γλωσσοκεντρικών πρακτικών, η οικοδόμηση της γνώσης των βασικών αρχαιοελληνικών γραμματικών και συντακτικών δομών που απαιτούνται για την πρόσληψη του νοήματος και η έμφαση στις εξωγλωσσικές καταστάσεις και στον επικοινωνιακό στόχο του αρχαίου δημιουργού είναι ορισμένες από τις διδακτικές προσεγγίσεις που εξετάζονται στο παρόν πόνημα. Μέθοδοι όπως η συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μέσω της νέας ελληνικής και η βιωματική πρόσληψη των αρχαίων κειμένων, η οποία ενθαρρύνει τις διαφοροποιημένες υποκειμενικές αναγνώσεις των μαθητών, παράλληλα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση προσδίδουν ανανεωτικό χαρακτήρα στο μάθημα, προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών και καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Τέλος, προβάλλεται η συμβολή της αξιοποίησης των διαδικτυακών διαδραστικών εφαρμογών και των ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών.

Λέξεις κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, ιστορική αναδρομή, πρωτότυπο, μετάφραση, διδακτική μεθοδολογία, αξιοποίηση ΤΠΕ

Abstract

This thesis aims at highlighting the beneficial influence of teaching Ancient Greek Language and Literature on Greek pupils, provided that teaching is implemented with modern methods, innovative strategies and alternative techniques. A historical review presents the educational reforms taken place especially in the recent decades, as far as the lesson is concerned. An extended reference to the conflict between the advocates of teaching the ancient Greek texts in the original and those who support teaching by using the facilitating modern Greek translation justifies the fact that both original and translated texts are taught at classes of Secondary Education. The beliefs of philologists and the pupils' attitude towards the ancient Greek lesson, as reflected in the results of the limited existing research, are elements indicating the need for further reorientation of the lesson.

The present study provides a broad view of the main trends and teaching approaches constituting the theoretical framework on which the philologists must rely, in order to be able to apply the teaching strategies that respond to the pupils' age, dynamics, needs and interests, and to implement the ancient Greek lesson in an attractive and efficient way for them. Indicatively, one of the didactic proposals, mentioned in this study, is the application of outdated language-centered practices only occasionally in order to avoid memorization. Furthermore, one of the examined teaching approaches underlines the importance of the extra-linguistic situations and the intentionality of the ancient creator. According to another approach, the acquisition of the knowledge of the basic ancient Greek linguistic structures and functions is regarded as a necessary condition for the reception of the textual content. Methods such as the comparative approach of the ancient Greek language through the modern Greek one, the intercultural dimension of teaching and the experiential learning, that encourages the students' personal differentiated readings of ancient texts, renew the teaching methodology, cultivate the learners' critical thinking and develop the 21st century skills. Finally, the study concludes with a report on the contribution of the use of online educational environments and appropriate interactive applications to the teaching of ancient texts.

Key words: Ancient Greek Language and Literature, historical review, original language, modern Greek translation, teaching approaches, ICT teaching

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract	ix
Περιεχόμενα	x
Συνοτομογραφίες	xiii
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 2. Η ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.....	9
Κεφάλαιο 3. Η διδασκαλία του μαθήματος σήμερα	23
Κεφάλαιο 4. Πρωτότυπο ή μετάφραση: μια μακροχρόνια αντιπαράθεση	27
4.1. Γενικά για τη διένεξη «χρήσης» των Αρχαίων Ελληνικών	27
4.2. Υπέρμαχοι της διδασκαλίας από το πρωτότυπο	29
4.3. Υπέρμαχοι της διδασκαλίας από μετάφραση.....	35
Κεφάλαιο 5. Στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.....	46
5.1. Στάση των εκπαιδευτικών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών	46
5.2. Στάση των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.....	54
Κεφάλαιο 6. Η επίδραση των πνευματικών κινημάτων του 20 ^{ου} αι. στην ταυτότητα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών	57
6.1. Η επίδραση των φιλοσοφικών ρευμάτων.....	57
6.2. Σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις.....	60
Κεφάλαιο 7. Η διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών	64
7.1. Κυρίαρχες τάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος	64
7.2. Τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα γλώσσας.....	64
7.2.1. Γλωσσοκεντρική μέθοδος	65
7.2.2. Δομολειτουργική προσέγγιση.....	68
7.2.3. Επικοινωνιακή – Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση.....	74
7.2.4. Συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μέσω της νέας ελληνικής γλώσσας.....	79
7.3. Τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα Λογοτεχνίας	82

7.3.1. Κειμενοκεντρική μέθοδος	82
7.3.2. Φιλολογική ή ιστορικο - ιδεολογική προσέγγιση	84
7.3.3. Βιωματική πρόσληψη.....	85
7.4. Τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα πολιτισμού	95
7.4.1. Αρχαιογνωστική μέθοδος	96
7.4.2. Ουμανιστική – Ανθρωποκεντρική προσέγγιση	97
7.4.3. Εθνοκεντρική προσέγγιση	100
7.4.4. Διαπολιτισμική προσέγγιση	102
Κεφάλαιο 8. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με ΤΠΕ	105
8.1. Οι ψηφιακές τεχνολογίες στη διδακτική πράξη	105
8.2. Ανοικτά διαδικτυακά περιβάλλοντα	106
8.3. Το διαδικτυακό περιβάλλον «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα»	110
8.4. Ο δικτυακός τόπος «Ψηφίδες»	115
8.5. Ψηφιακά αποθετήρια – ηλεκτρονικά βιβλία.....	118
8.6. Λογισμικά επεξεργασίας κειμένου	120
8.7. Η εικόνα ως εποπτικό μέσο.....	122
8.8. Το βίντεο ως εποπτικό μέσο	124
8.9. Η αξιοποίηση του Web 2.0.....	126
8.10. Ο εννοιολογικός χάρτης	128
Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα	130
Αναφορές	135
Πηγές Εικόνων	151

Συντομογραφίες

ICT Information and Communication
Technologies

Τεχνολογίες Πληροφοριών και
Επικοινωνίας

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί θεωρητική διερεύνηση της σπουδής της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με στόχευση την ανάδειξη της πολλαπλής ωφελιμότητας του μαθήματος για τους νεοέλληνες εφήβους του 21ου αιώνα.

Ειδικότερα, πρόκειται για βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατά την οποία οι κυριότερες παράμετροι της διδασκαλίας του μαθήματος προσεγγίζονται με βάση άρθρα και δημοσιεύσεις γλωσσολόγων και φιλολόγων, πανεπιστημιακών καθηγητών ή εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αντλούνται από εκπαιδευτικά περιοδικά, πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων ή τον διαδικτυακό χώρο συναφών ερευνητικών ιδρυμάτων. Παράλληλα, πρωτογενές υλικό για την εκπόνηση της εργασίας αποτελούν τα Προγράμματα Σπουδών και οι Οδηγίες Διδασκαλίας των Φιλολογικών Μαθημάτων, όπως ορίζονται από τα αρμόδια θεσμικά όργανα.

Αφόρμηση για την επιλογή της θεματολογίας του παρόντος πονήματος αποτελεί το γεγονός ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είχε διχάσει την εκπαιδευτική κοινότητα στο παρελθόν, αλλά και το γεγονός ότι συνεχίζει να εγείρει ενστάσεις ως προς τους στόχους και τη διδακτική του πλαισίωση. Ορισμένα χαρακτηριστικά θέματα αιχμής που αναδεικνύονται είναι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων στην πρωτότυπη γλωσσική μορφή ή από μετάφραση, η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως μέσου ενίσχυσης της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών και το «παρωχημένο», σύμφωνα με ορισμένους, διδακτικό υλικό, το οποίο θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνεται στις προτεραιότητες και τις μορφωτικές ανάγκες ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Η ιδιότυπη ταυτότητα του εν λόγω φιλολογικού μαθήματος, το οποίο διδάσκεται συγχρόνως ως μάθημα γλώσσας, λογοτεχνίας και πολιτισμού, είναι ένας επιπρόσθετος λόγος για την εξέταση του ρόλου του στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Στην εργασία παρατίθενται διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που υιοθετήθηκαν στο παρελθόν και αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε υπό την επίδραση των πνευματικών κινημάτων του 20ου αιώνα και των σύγχρονων διδακτικών θεωρήσεων. Στο πλαίσιο αυτό εδράζονται οι νέες μέθοδοι, με τις οποίες επαναπροσδιορίζεται η διδακτική του μαθήματος και πραγματώνεται η

«απελευθέρωσή» του από τον γραμματικοσυντακτικό φορμαλισμό, ενώ κυρίαρχος προσανατολισμός, θεωρητικά τουλάχιστον, είναι η εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων με κριτήρια τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταδειχθεί η επιτευξιμότητα των στόχων του μαθήματος μέσω της εφαρμογής των παλαιότερων και των σύγχρονων μεθόδων, προβάλλοντας τα αξιοποιήσιμα ισχυρά σημεία των μεθόδων αυτών και επισημαίνοντας τα αρνητικά στοιχεία που πρέπει να εξαλειφθούν. Επιδιώκεται να αναδειχθούν εκείνες οι μέθοδοι που ασκούν θετική επίδραση στους μαθητές και τις μαθήτριες (εφεξής μαθητές), ενθαρρύνοντάς τους να βιώνουν την αρχαία ελληνική γραμματεία ως πηγή ιδεών, αξιών και συναισθημάτων και συγχρόνως, ως ισχυρό ερέθισμα για τη διεξαγωγή διαλόγου για τα θέματα του αρχαίου παρελθόντος που συνδέονται με το παρόν. Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων, ορισμένα από τα καίρια θέματα που διερευνώνται είναι η δυνατότητα ανάπτυξης μιας διαλεκτικής σχέσης των μαθητών με τον αρχαίο κόσμο, η δυνατότητα ανατροπής στερεοτυπικών διδακτικών προσεγγίσεων, η προώθηση πολλαπλών υποκειμενικών ερμηνειών των αρχαίων κειμένων από τους μαθητές και η συνεισφορά του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των μελλοντικών ακαδημαϊκών πολιτών, καθώς και στην κατάκτηση των δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν.

Ένα από τα αντικείμενα προβληματισμού της παρούσας εργασίας αφορά την παιδαγωγική αξία της ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (εφεξής ΤΠΕ) στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Από την πραγμάτευση του εν λόγω θέματος αναμένεται να προκύψει η προβολή της συμβολής της διδακτικής αυτής επιλογής στη δημιουργία ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο επιδρά ευεργετικά στην οικοδόμηση της σχέσης των εφήβων με τον κόσμο και τον πολιτισμό της ελληνικής αρχαιότητας, όπως αποτυπώνεται στα γραπτά μνημεία του μακρινού παρελθόντος.

Τέλος, ένα από τα θέματα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι οι απόψεις και η στάση των φιλολόγων απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παρουσίαση της σύγχρονης διδακτικής του μαθήματος αναμένεται να καταστεί αντιληπτό ότι ο ρόλος τους δεν είναι διεκπεραιωτικός ως προς τη μετάδοση

αρχαιογνωστικών στοιχείων στους μαθητές τους, αλλά ότι, εφαρμόζοντας νέες μεθόδους, έχουν πλέον τη δυνατότητα, την αυτονομία και την ευελιξία να εστιάζουν στα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, να τους εμφυσούν την πίστη στην παιδευτική αξία του μαθήματος, να κεντρίζουν την επιθυμία τους για ουσιαστική μαθητεία στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και να αναδεικνύουν τη διαχρονική δυναμική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εκκινεί από την ισχυρή πεποίθηση της συντάκτριας για την αξία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ως μορφωτικού αγαθού με καθοριστική συμβολή στην κατάκτηση της εγγραμματοσύνης που οι μαθητές και οι μαθήτριες του 21^{ου} αιώνα καλούνται να διαθέτουν. Στο παρόν εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζεται η διάρθρωση της εργασίας και παρατίθενται σύντομα πληροφοριακά στοιχεία για το περιεχόμενο των κεφαλαίων που αναπτύσσονται στη συνέχεια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, μέσω της οποίας αναδεικνύεται η μακρόχρονη προνομιακή του θέση σε συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές παραμέτρους, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις μεταρρυθμιστικές απόπειρες, οι οποίες συνέβαλαν στη δόμηση της ταυτότητάς του μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ιστορικό πλαίσιο. Λόγω της αποφασιστικής τους σημασίας για τη διδασκαλία του μαθήματος γίνεται μνεία στις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις του γλωσσικού ζητήματος και η αναδρομή επικεντρώνεται σε περιόδους - σταθμούς, πρωτεργάτες και γεγονότα - ορόσημα, όπως την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και την εποχή του Όθωνα, το προοδευτικό κίνημα του Ψυχάρη, την εκπαιδευτική καινοτομία του Δελμούζου, τις μεταρρυθμίσεις του Βενιζέλου και των Παπανδρέου – Παπανούτσου, καθώς και τις μεταρρυθμίσεις του 1976 και του 1992, ενώ δεν παραλείπεται η συνοπτική αναφορά στις αντιδράσεις και τους προβληματισμούς που προκλήθηκαν.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην παρουσίαση της μακροχρόνιας αντιπαραθέσης ανάμεσα στους υποστηρικτές της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο και τους υπέρμαχους της διδασκαλίας τους από μετάφραση. Για να καταδειχθεί η ένταση της ρήξης, αρχικά ερανίζονται οι θέσεις διαπρεπών φιλόλογων και άλλων ειδημόνων οι οποίοι πιστοί στην άρρηκτη σχέση του περιεχομένου των αρχαίων κειμένων με την πρωτότυπη γλωσσική τους μορφή υπεραμύνονται της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο, ενώ στη συνέχεια σταχυολογούνται τα επιχειρήματα πανεπιστημιακών καθηγητών και άλλων ειδικών οι οποίοι, προτάσσοντας το γλωσσικό παρόν, αντικρούουν τις απόψεις των πρώτων και τάσσονται υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από μετάφραση. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε μια επιπρόσθετη εισήγηση, σύμφωνα με την οποία προκρίνεται ο

διαλεκτικός συνδυασμός του πρωτότυπου με τη μετάφραση, και στο τέλος προστίθενται οι σχετικές απόψεις δύο εμβληματικών ποιητών.

Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται συνοπτικά η θέση του μαθήματος στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Από την αναφορά των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται ανά τάξη της γυμνασιακής και λυκειακής βαθμίδας και από την επισήμανση του συνόλου των διδακτικών ωρών που αφιερώνονται σε αυτά σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, καθίσταται σαφές ότι το μάθημα μέχρι και την Α΄ Λυκείου εξακολουθεί να κατέχει κυρίαρχη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα για όλον τον μαθητικό πληθυσμό, ενώ στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου διδάσκεται συστηματικά μόνο στους μαθητές και τις μαθήτριες που παρακολουθούν τα μαθήματα της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, η οποία αποτυπώνεται στα αποτελέσματα των ολιγάριθμων εκπαιδευτικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί. Συγκεκριμένα, καταγράφονται ενδεικτικά ποσοστά με βάση τα οποία ανιχνεύονται η διαβαθμισμένη ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των διδασκόντων και των εκπαιδευομένων, καθώς και οι απόψεις τους για κρίσιμα ζητήματα που απορρέουν από τη διδασκαλία του μαθήματος, όπως τη συμβολή του στην ορθότερη χρήση της νεοελληνικής, στη σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης και στη συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, λόγω του περιορισμένου αριθμού σχετικών ερευνών επισημαίνεται η ανάγκη περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης για την παραγωγή επαρκών δεδομένων, τα οποία θα είναι επωφελές να αξιοποιηθούν ως ερείσματα για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος.

Στο έκτο κεφάλαιο, το οποίο λειτουργεί εισαγωγικά για το ακόλουθο κεφάλαιο της διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών, με βάση την παραδοχή ότι τα φιλοσοφικά ρεύματα και οι πνευματικές κατακτήσεις ασκούν διαμορφωτική επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα κινήματα σκέψης, όπως ο υπαρξισμός, ο πραγματισμός και η μετανεωτερικότητα, καθώς και διδακτικές θεωρήσεις, όπως ο κοινωνικός εποικοδομητισμός και ο κριτικός γραμματισμός. Η παρουσίασή τους κρίνεται απαραίτητη, διότι οι αρχές τους διαμορφώνουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές αξίες και τη νέα ταυτότητα του σχολείου, και καθορίζουν τη στοχοθεσία και τη διδακτική μεθοδολογία του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, προσανατολίζοντας προς ένα

μαθητοκεντρικό μοντέλο, ενώ, όσον αφορά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αποτελούν τη θεωρητική πλαισίωση που προωθεί το εγχείρημα της αναδιάρθρωσής του.

Στο επόμενο εκτενές κεφάλαιο εξετάζονται οι τρεις κυρίαρχες τάσεις στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και περιγράφονται οι επιμέρους προσεγγίσεις με τις οποίες υλοποιείται καθεμία από τις τάσεις αυτές.

Εκκινώντας από τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος γλώσσας, στο πρώτο υποκεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των τεσσάρων μεθόδων που ανταποκρίνονται στην εν λόγω διδακτική κατεύθυνση. Αρχικά, αναφέρεται η γλωσσοκεντρική ή γραμματικοσυντακτική μέθοδος, η οποία χαρακτηρίζεται πλέον αναχρονιστική, και ακολουθεί η δομολειτουργική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην εκμάθηση των βασικών αρχαιοελληνικών γραμματικών και συντακτικών δομών που απαιτούνται για την πρόσληψη του κειμενικού νοήματος. Στη συνέχεια η παρουσίαση επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή-κειμενογλωσσολογική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η διερεύνηση της επικοινωνιακής πρόθεσης και των γλωσσικών επιλογών του δημιουργού και η εξέταση του επικοινωνιακού πλαισίου και της γραμματολογικής ταυτότητας του κειμένου συνεισφέρουν στη διαύγηση του νοήματός του. Τέλος, παρουσιάζεται η συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μέσω της νέας ελληνικής γλώσσας, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό των κοινών δομικών στοιχείων και στην επισήμανση των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο μορφές της ελληνικής.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο, το οποίο αφορά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος Λογοτεχνίας, αναπτύσσονται οι κύριες αντιλήψεις που διέπουν τις τρεις επιμέρους προσεγγίσεις της δεύτερης αυτής διδακτικής τάσης. Αρχικά προσδιορίζεται η κειμενοκεντρική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία το κείμενο εκλαμβάνεται ως οργανικό όλο, ενώ για τη νοηματική του πρόσληψη απαιτούνται η ανίχνευση των ενδοκειμενικών σχέσεων και η εξέταση των μορφικών επιλογών του δημιουργού. Έπεται η φιλολογική ή ιστορικο-ιδεολογική προσέγγιση, κατά την οποία για τη νοηματική προσπέλαση του κειμένου είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη τα διαφωτιστικά περικειμενικά στοιχεία του και να εξεταστούν τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα και το ιδεολογικό και πολιτισμικό του πλαίσιο. Όσον αφορά την τρίτη διδακτική προσέγγιση, τη βιωματική πρόσληψη, παρατίθενται αξιοποιήσιμα στοιχεία των λογοτεχνικών θεωριών της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης, τα οποία διαμορφώνουν για τους μαθητές ένα ανοικτό ερμηνευτικό πλαίσιο και τους

ενθαρρύνουν κατά την επαφή τους με τα αρχαία κείμενα να ενεργοποιούν τον βιωματικό τους κόσμο. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η θεωρία της διακειμενικότητας, η οποία πραγματώνεται με τη συγκριτική ανάγνωση παράλληλων αρχαίων, μεταγενέστερων ή / και σύγχρονων κειμένων.

Αντικείμενο του τρίτου υποκεφαλαίου είναι η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος πολιτισμού. Στο τμήμα αυτό της εργασίας σκιαγραφούνται οι θεωρητικές αρχές των αντίστοιχων προσεγγίσεων και κατατίθενται ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές που συνάδουν προς την πολιτισμική διάσταση του μαθήματος. Από τις συναφείς μεθόδους πρώτη παρουσιάζεται η αρχαιογνωστική, η οποία στοχεύει στη διεύρυνση της εικόνας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού μέσω της διερεύνησης και της κριτικής επεξεργασίας των αρχαιογνωστικών στοιχείων. Στις πολιτισμικού χαρακτήρα προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνονται ακόμη η ουμανιστική – ανθρωποκεντρική προσέγγιση, μέσω της οποίας αναδεικνύονται οι ανθρωπιστικές αξίες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, η εθνοκεντρική προσέγγιση, με την οποία επιδιώκεται η διαμόρφωση ισχυρής εθνικής ταυτότητας με παράλληλη προσπάθεια καταπολέμησης της εσωστρέφειας και εξάλειψης του παλαιότερου εθνοκεντρικού χαρακτήρα της διδασκαλίας, και τέλος, η διαπολιτισμική προσέγγιση, με βάση την οποία οι μαθητές μέσω διαπολιτισμικών συγκρίσεων αναδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση αρχαίων και σύγχρονων πολιτισμών.

Το τελευταίο κεφάλαιο υπό το πρίσμα της διάχυσης των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στον σύγχρονο κόσμο πραγματεύεται την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με στόχο την ανανεωτική προσέγγιση του μαθήματος. Ειδικότερα, επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων διαδικτυακών τόπων, των ευρύτερα χρησιμοποιούμενων ανοιχτών και κλειστών εκπαιδευτικών λογισμικών και των ψηφιακών εργαλείων, των οποίων η αξιοποίηση συμβάλλει στην ενίσχυση της αρχαιομάθειας, στον εμπλουτισμό των διδακτικών πρακτικών των φιλολόγων και στην εξέλιξη των μαθητών σε ενεργούς και αλληλεπιδραστικούς αναγνώστες των αρχαίων ελληνικών κειμένων.

Σημειώνεται ότι στα σημεία που κρίνεται σκόπιμο παρατίθενται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα, τα οποία λειτουργούν επικουρικά στη σαφέστερη παρουσίαση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συναγωγή συμπερασμάτων που επισημαίνουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και την ωφελιμότητα της εφαρμογής ανανεωτικών στρατηγικών κατά τη διδασκαλία του. Ως στόχος της εργασίας τίθεται να καταστεί αντιληπτό ότι είναι αναγκαίο αφενός να οπλιστούν οι φιλόλογοι με μια στιβαρή επαγγελματική κατάρτιση που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και αφετέρου οι μαθητές να κατακτήσουν την αρχαιογνωσία στο πλαίσιο ενός βιωματικού και διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας μια διαλεκτική σχέση με το αρχαίο ελληνικό παρελθόν.

Κεφάλαιο 2. Η ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών

Η ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών αναδεικνύει τη σχέση της νεοελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με το αρχαίο γλωσσικό και γραμματειακό παρελθόν και παρέχει στοιχεία που ερμηνεύουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία καθώς και την ιδεολογική χροιά του μαθήματος. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας είτε από το πρωτότυπο είτε από μετάφραση αποτελεί βασική συνιστώσα της γλωσσικής πολιτικής και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος (Παπαμανώλη, 2015).

Η μακρόχρονη προνομιακή θέση των Αρχαίων Ελληνικών στα Προγράμματα Σπουδών καταδεικνύει την υπερτίμηση του μαθήματος, το οποίο εκτός από μέσο γλωσσικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε και ως μέσο ενίσχυσης του εθνικού φρονήματος. Η υψηλή θέση του στην ιεράρχηση της σχολικής γνώσης συνδέθηκε με έντονες ιδεολογικές αντιπαραθέσεις μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ η αξιολογική υπεροχή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με τη νεοελληνική και ο παραδειγματικός χαρακτήρας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού για την οικοδόμηση του νεότερου, ελληνικού και ευρωπαϊκού, πολιτισμού υπήρξαν δύο ιδεολογικές παράμετροι που συνέβαλαν στην κατοχή πρωτεύουσας θέσης του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα (Πόλκας, 2001).

Επιπλέον, η κυριαρχική θέση των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί να αποδοθεί και στο γεγονός ότι το εν λόγω μάθημα αποτέλεσε μέσο κοινωνικού ελέγχου, καθώς, όπως αποφαινεται ο Χ. Νούτσος (1979) στη διατριβή του για τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης της περιόδου 1931-1973, η υπερβολική κυριαρχία των «νεκρών» γλωσσών και η αναγωγή του παρελθόντος, εν προκειμένω του αρχαιοελληνικού, σε υπέρτατη αξία αποτελούν μηχανισμούς μέσω των οποίων νομιμοποιείται ο κοινωνικός έλεγχος και εξυπηρετείται η σκοπιμότητα του αποκλεισμού της κριτικής αντιμετώπισης του παρόντος.

Από την εποχή της Αναγέννησης και μετά η σπουδή των αρχαίων ελληνικών και λατινικών κειμένων υπήρξε το βασικό μορφωτικό αγαθό για τους νέους των χωρών του δυτικού κόσμου, ενώ για τη μελέτη των ανθρωπιστικών γραμμάτων εφαρμόστηκαν «ξηρές απομνημονευτικές τακτικές». Ειδικότερα, κατά τον 19^ο αιώνα η μελέτη

περιορίστηκε στη γραμματική και συντακτική ανάλυση των κλασικών κειμένων με την αντίστοιχη μετάφραση στην εκάστοτε εθνική γλώσσα (Βερτσέτης, 1993).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των Ελλήνων μετά την κατάλυση του Βυζαντίου και μέχρι τη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, η Εκκλησία αναλαμβάνοντας το εκπαιδευτικό έργο, εστίασε στην ανάγνωση των «ιερών γραμμάτων» και περιόρισε το μάθημα των Ελληνικών στη γλωσσική επεξεργασία κειμένων κυρίως εκκλησιαστικού και εθνικού περιεχομένου με κύριο μέλημα τη διδασκαλία της αρχαϊζουσας. Η απουσία της νοηματικής επεξεργασίας των κειμένων αυτών και η εμμονή στην κατάκτηση της γραμματικής γνώσης υπήρξαν διδακτικές πρακτικές που προκάλεσαν την αντίδραση αρκετών λογίων κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (Βαρμάζης Ν. , 2007).

Την περίοδο αυτή, κατά την οποία ο ελληνισμός ήρθε σε επαφή με τις ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, τέθηκε το μείζον θέμα της επιλογής του γλωσσικού οργάνου για την αγωγή των Νεοελλήνων. Το γεγονός αυτό προκάλεσε την εμπλοκή της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο γλωσσικό ζήτημα. Οι αρχαιότες (Ε. Βούλγαρης, Π. Κοδρικάς, Ν. Δούκας κ.ά.) προέβαλαν την υπεροχή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, θεωρώντας την ως προϋπόθεση για την ανάσταση της προγονικής δόξας και την πνευματική και πολιτική αναγέννηση των Νεοελλήνων. Η εμμονή τους αυτή στο αρχαιϊστικό ιδανικό του Αττικισμού, το οποίο κληροδοτήθηκε μέσω του Βυζαντίου στο νεοελληνικό έθνος, συνέχισε τη διγλωσσία ανάμεσα στην αρχαϊζουσα γλώσσα των λογίων, της παιδείας και της Εκκλησίας και την ομιλούμενη ή «φυσική» γλώσσα, η οποία αποτελεί εξέλιξη της Αλεξανδρινής Κοινής. Ειδικότερα, οι αρχαιότες αντιτάχθηκαν στους δημοτικιστές (Ρ. Βελεστινλή, Ι. Μοισιόδακα, Δ. Καταρτζή, Γ. Βηλαρά, Α. Γαζή κ.ά.) με βασικό επιχείρημα την αδυναμία της λαϊκής γλώσσας να ανταποκριθεί στις εκφραστικές ανάγκες των επιστημών και των τεχνών, καθώς της απέδωσαν τα χαρακτηριστικά της φθοράς, της χυδαιότητας και της βαρβαρότητας (Ντίνας, 1996). Συνεπώς, την περίοδο αυτή «το πιο πλατύ ρεύμα ήταν υποδουλωμένο στη βαριά κληρονομημένη παράδοση» και περιφρονούσε τη ζωντανή γλώσσα (Δελμούζος, 1950), με αποτέλεσμα να υπερτιμηθεί η προσφορά του κλασικού ελληνικού πολιτισμού και εξαιτίας της παθητικής προσκόλλησης στα αρχαία πρότυπα η αρχαιολατρία να μετατραπεί σε αρχαιοπληξία (Μαστροδημήτρης, 1994).

Σε μια προσπάθεια υπέρβασης της αντιπαράθεσης μεταξύ των αρχαιϊστών και των υποστηρικτών της ομιλούμενης γλώσσας ο Αδαμάντιος Κοραής πρότεινε τη «μέση οδό».

Συγκεκριμένα, απέκλεισε την επιστροφή στην αρχαία γλώσσα και εισηγήθηκε μια γενναία εκκαθάριση της λαϊκής γλώσσας από ξένα, «βαρβαρικά» στοιχεία και συγχρόνως τη «διόρθωσιν» και τον εμπλουτισμό της με λεξιλόγιο από την αρχαία γλωσσική κληρονομιά (Ντίνας, 1996). Για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών κειμένων απέρριψε τη φορμαλιστική αντιμετώπιση και την προσκόλληση στη διδακτική παράδοση της γραμματικής επεξεργασίας τους και επέκρινε την παραγωγή αναρίθμητων γραμματικών, λέγοντας εμφαντικά ότι η καταστροφή τους αποτελεί ωφέλεια για το γένος (Κοραής, 1984). Επιπλέον, πρότεινε τη μεταρρύθμιση της γραμματικής παιδείας και την εφαρμογή αποτελεσματικότερων μεθόδων για τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας, ώστε η εκμάθησή της να μην αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να αξιοποιείται ως μέσο προσπέλασης των αξιών του αρχαιοελληνικού πολιτισμού (Χριστοδούλου, 1999).

Όσον αφορά την ενδογλωσσική μετάφραση ο Κοραής θεώρησε ότι η παλαιά και νέα γλώσσα είναι λεκτικά ισοδύναμες και η μετάφραση από την πρώτη στη δεύτερη πρέπει να γίνεται με αφετηρία την ισοτιμία αυτή (Γιατρομανωλάκης, 2003). Για την επεξεργασία των διδασκόμενων αρχαίων ελληνικών κειμένων επέλεξε τη μέθοδο του παραλληλισμού των δύο μορφών της γλώσσας, εκτιμώντας ότι η αντιπαραβολική διδασκαλία της νέας με την αρχαία ελληνική γλώσσα είναι επωφελής, καθώς παρέχει τη δυνατότητα να επισημανθούν οι διαφορές τους και να ανακαλυφθούν οι αιτίες που τις προκάλεσαν. Τέλος, υποστήριξε ότι τη συγκριτική αυτή διδασκαλία μπορούσαν να την αναλάβουν μόνο όσοι ασχολήθηκαν με την έρευνα της τότε ομιλούμενης γλώσσας, καθώς υιοθετούσαν το παρακάτω ορθό για την εποχή τους σκεπτικό: «ἀναγκαιοτέρα εἶναι εἰς ἡμᾶς ἡ γραμματικὴ θεωρία καὶ πρᾶξις τῆς γλώσσης, τὴν ὁποῖαν λαλοῦμεν καθ' ἑκάστην» (Κοραής, 1934).

Την εποχή της διακυβέρνησης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους από τον Καποδίστρια η αρχαιοελληνική γλώσσα λειτούργησε ως μέσο εθνικής αγωγής, ενώ οι υπερχρονικές και απόλυτες αξίες με τις οποίες επενδύθηκε ο κλασικισμός συνέτειναν στην απόδοση μεγαλύτερης σπουδαιότητας στο αρχαίο παρελθόν (Κουλούρη, 1992). Στη συνέχεια κατά την οθωνική περίοδο το ρεύμα του κλασικισμού μεταφυτεύτηκε από τη Βαυαρία και αποτέλεσε το κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος του ελληνικού κράτους (Δημαράς, 1990). Είναι ενδεικτικό ότι ο ελληνιστής Φρειδερίκος Τίρς (1972), πρόεδρος της Βαυαρικής Βασιλικής Ακαδημίας Επιστημών, πρέσβευε ότι η

ανάγνωση και η εξέταση των κλασικών συγγραφέων συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης του ωραίου, του φυσικού και του υπέροχου.

Η προσήλωση στις κλασικές σπουδές εμφανίζεται και από τη νομοθεσία του 1834, σύμφωνα με την οποία η αρχαία ελληνική ορίζεται ως γλώσσα της εκπαίδευσης για τα Δημοτικά σχολεία, ενώ με βάση τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια της περιόδου 1834-1837 στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης τα εκκλησιαστικά κείμενα αντικαταστάθηκαν από αρχαία κείμενα των εκδόσεων της Λειψίας, χωρίς όμως να εγκαταλειφθεί η διδακτική πρακτική της γραμματικής επεξεργασίας (Βαρμάζης Ν. , 2007).

Όπως προκύπτει από στοιχεία που παραθέτουν οι Α. Δημαράς, Κ. Τσουκαλάς, Χ. Νούτσος και Δ. Αντωνίου, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ως βασικός άξονας των σχολικών προγραμμάτων κατά την περίοδο της βασιλείας του Όθωνα κατέλαβε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό του εβδομαδιαίου διδακτικού χρόνου στη Μέση Εκπαίδευση. Ειδικότερα, το 1836 η ιδιαίτερη βαρύτητα του μαθήματος αποδεικνύεται από το ποσοστό του 37,2%, το οποίο αντιστοιχεί στις εβδομήντα (70) ώρες που οι μαθητές διδάσκονταν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο σύνολο των εκατόν ογδόντα οκτώ (188) διδακτικών ωρών που κάλυπταν όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων του Ελληνικού Σχολείου και Γυμνασίου. Το 1855 το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 44,6 % και ενώ μετά το 1884 σημείωσε καθοδική πορεία με διακυμάνσεις, μέχρι το 1961 δεν έφτασε σε επίπεδο κατώτερο του 20,6% (Βαρμάζης Ν. , 1991).

Στις επόμενες δεκαετίες κυρίαρχα χαρακτηριστικά της κρατικής εκπαίδευσης ήταν η πίστη στην υπεροχή του αρχαιοελληνικού παρελθόντος και η τάση υποτίμησης του παρόντος. Το αρχικό σύνθημα «βαθμηδόν προς την αρχαίαν» και η μεταγενέστερη υποστήριξη της καθαρεύουσας εδραίωσαν την ιδεολογική αντίληψη που διασφάλιζε την πρωταρχική θέση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην κατάρτιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της επίσημης εκπαίδευσης. Ενδεικτική της αντίληψης αυτής είναι η καθιέρωση του όρου «Ελληνικά» αποκλειστικά για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, ενώ πολύ αργότερα και συγκεκριμένα το 1897 το μάθημα των Ελληνικών διασπάστηκε στους διακριτούς κλάδους των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών (Βαρμάζης Ν. , 2007).

Λίγα έτη νωρίτερα με διάταγμα του 1884 ορίστηκε η διδασκαλία νεοελληνικών κειμένων, αλλά, αν και το μέτρο αρχικά φάνηκε καινοτόμο, κατέληξε να «υπηρετεί» το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, διότι τα πρώτα ανθολόγια συντάχθηκαν στην

καθαρεύουσα και με εισήγηση του Ν. Πολίτη περιλάμβαναν κείμενα αντιπροσωπευτικά της λόγιας αρχαϊστικής πεζογραφίας και της φαναριώτικης ρομαντικής ποίησης, ενώ με κριτήρια καθαρά γλωσσικά αποκλείστηκαν από τα ανθολόγια αυτά έργα της νεότερης λογοτεχνικής παραγωγής, όπως χαρακτηριστικά συνέβη με το ποίημα «Ύμνος εις την Ελευθερίαν» του Δ. Σολωμού (Βαρμάζης Ν. , 1991).

Κατά το 2^ο μισό του 19^{ου} αιώνα μία από τις πρώτες φωνές αντίδρασης υπήρξε ο μαθηματικός Αντώνης Φατσέας, ο οποίος άσκησε δριμεία κριτική στη σχολαστική γραμματική και συντακτική επεξεργασία των διδασκόμενων κειμένων και θεώρησε ως βασικό αίτιο της κακοδαιμονίας του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος τον λογιотаτισμό, ο οποίος επέβαλε τον «μωρό σεβασμό της γραμματικής» (Φατσέας, 1856).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ορισμένοι λόγιοι διατύπωσαν ανάλογο καταγγελτικό λόγο για τη διδασκαλία της αρχαϊζουσας γλώσσας και τον γενικότερο προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την κλασική αρχαιότητα. Στο πλαίσιο αυτό ο γλωσσολόγος Γιάννης Ψυχάρης ανέλαβε πρωταγωνιστικό ρόλο στην εδραίωση ενός προοδευτικού γλωσσικού κινήματος, το οποίο αποτέλεσε την πρώτη γενναία επιστημονική προσπάθεια να επισημοποιηθεί η ομιλούμενη δημοτική γλώσσα. Παρά τις «γλωσσικές ακρότητες» ή τους «μαλλιαρισμούς» που προτάθηκαν, το ψυχαρικό κίνημα ανέλαβε μαχητική δράση και συνέβαλε στην καθιέρωση της δημοτικής. Στη συνέχεια διαμορφώθηκε ένα πολωτικό κλίμα μέσα στο οποίο κορυφώθηκε η αντίθεση μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής και προβλήθηκε το δίλημμα της «ψευδοδιγλωσσίας». Στην ουσία πρόκειται για μια γλωσσική διμορφία ανάμεσα στη «μητροδίδακτη» δημοτική και την καθαρεύουσα, από τη σύνθεση των οποίων τα τελευταία μεταπολεμικά χρόνια προέκυψε η Νεοελληνική Κοινή (Μπαμπινιώτης Γ. , 1985).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέσα σε κλίμα δριμείας αντιπαράθεσης τα γεγονότα των Ευαγγελικών (1901) και των Ορεστειακών (1903) καθώς και οι νεωτεριστικές ενέργειες του Αλ. Δελμούζου, ο οποίος υπήρξε εισηγητής του δημοτικισμού, όξυναν τη διαμάχη ανάμεσα στους οπαδούς της καθαρεύουσας και τους δημοτικιστές. Η διδασκαλία από μετάφραση υπήρξε ένα μεταρρυθμιστικό μέτρο που ανέτρεψε την ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. Η πρώτη ανάλογη εκπαιδευτική καινοτομία εφαρμόστηκε στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, του οποίου το πρόγραμμα ως προϊόν της συνεργασίας των Σαράτση και Δελμούζου διαφοροποιήθηκε από αυτά των ομοιόβαθμων ελληνικών

σχολείων. Ειδικότερα, σε κάθε τάξη αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, ενώ έξι ώρες στην Α΄ τάξη, τέσσερις ώρες στη Β΄ τάξη και πέντε ώρες στη Γ΄ τάξη διδάσκονται από μετάφραση (Χαρίτος, 1989). Η Οδύσσεια διδάχθηκε από τη μετάφραση του Ιάκωβου Πολυλά, για την Ιλιάδα αξιοποιήθηκε η μετάφραση του Αλέξανδρου Πάλλη, ενώ ο νέος τρόπος πρόσληψης της τραγωδίας «Αντιγόνη» βασίστηκε στη μετάφραση του Κων. Μάνου (Βαρμάζης Ν. , 2007).

Μετά την άνοδο του Ε. Βενιζέλου η Αναθεωρητική Βουλή του 1911 με άρθρο της αναγνώρισε την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα και προέβλεψε ποινές για όσους επιχειρούσαν την «παραφθορά» της (Διατσέντος, 2007). Λίγο πριν από την έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου οι μαθητές διδάσκονταν Αρχαία Ελληνικά σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενώ σύμφωνα με τα νομοσχέδια του 1913 η διδασκαλία του μαθήματος περιορίστηκε στις δύο τελευταίες τάξεις και το 1917 καταργήθηκε πλήρως από τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα (Παπαδάκη, 2007). Με τον νόμο 2585/11-5-1917 της κυβέρνησης Βενιζέλου ορίστηκε τα αναγνωστικά των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού να είναι γραμμένα στην «κοινήν όμιλουμένην (δημοτικήν) γλώσσαν, άπηλλαγμένην παντός άρχαϊσμοῦ ἢ ιδιωτισμοῦ», ενώ για τα δύο τελευταία έτη θεσπίστηκε η παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας. Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Θεριανό (2004) τα νέα αυτά αναγνωστικά ήταν απαλλαγμένα από την «κενόχη πατριωτική προπαγάνδα των παλιών βιβλίων» και η απουσία ηθικολογιών και αφορισμών τους προσέδιδε έναν προοδευτικό και αντιαυταρχικό χαρακτήρα. Η μεταρρύθμιση του 1917 ήταν βραχύβια και τερματίστηκε με την πτώση της βενιζελικής κυβέρνησης το 1920.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα με ασήμαντες τροποποιήσεις συνέχισαν να υπηρετούν τον αρχαιογνωστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης έως το 1929. Κατά τη χρονολογία αυτή υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Βενιζέλου και για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο επιβλήθηκε η ενδογλωσσική μετάφραση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με διαφοροποιήσεις ανάλογα με το επίπεδο των τάξεων. Στις πρώτες τάξεις του εξατάξιου Γυμνασίου τα κείμενα του Ομήρου και του Ηροδότου διδάσκονταν από μετάφραση, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις τα αρχαία κείμενα διδάσκονταν από το πρωτότυπο και παράλληλα δόκιμες μεταφράσεις λειτουργούσαν επικουρικά με στόχο την ολοκληρωμένη πρόσληψη του έργου ενός συγγραφέα ή την πληρέστερη εξοικείωση των μαθητών με ορισμένο γραμματειακό είδος. Η ευρεία χρήση

της μετάφρασης κατά την περίοδο αυτή είναι ενδεικτική της θεώρησής της ως σημαντικού μέσου πρόσληψης της ελληνικής αρχαιότητας (Βαρμάζης Ν. , 1991).

Μετά τις εκλογές του 1964 η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου, προσδίδοντας ένα σαφές ιδεολογικοπολιτικό και κοινωνιολογικό στίγμα στην εκπαιδευτική της πολιτική, προέβη σε καινοτόμες αποφάσεις. Διακήρυξε την αναγκαιότητα να προσλάβει ανθρωπιστικό χαρακτήρα η εθνική παιδεία και αντιτέθηκε στην «παθητικήν λατρείαν νεκρών τύπων τοῦ παρελθόντος». Η αντίληψη αυτή είχε αντίκτυπο στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, η οποία στις τρεις γυμνασιακές τάξεις πραγματοποιήθηκε με βάση δόκιμες μεταφράσεις, προκαλώντας τη σφοδρή αντίδραση της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων (Μπουζάκης, 2007)

Σύμφωνα με το μεταρρυθμιστικό πνεύμα της περιόδου αυτής αποδόθηκε μεγαλύτερη κοινωνική σημασία στην αυτοτελή σχολική βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι λόγω της υποχρεωτικότητάς της απευθυνόταν στο σύνολο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, για τον οποίο κρίθηκε αναγκαία η πρόσληψη των ανεκτίμητων αγαθών της κλασικής παιδείας. Η εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας γλώσσας ορίστηκε να πραγματοποιείται στο Λύκειο από μαθητές που διέθεταν την ανάλογη ωριμότητα και το απαιτούμενο γλωσσικό υπόβαθρο, ώστε να επεξεργαστούν τα πρωτότυπα αρχαία κείμενα. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας τα κείμενα του τριτάξιου Γυμνασίου διδάσκονταν αποκλειστικά με βάση τη μετάφραση, αλλά ο φιλόλογος είχε τη δυνατότητα σε λελογισμένο βαθμό να επιλέγει και να αναφέρει χαρακτηριστικά χωρία ή παροιμιακές φράσεις του πρωτότυπου, το οποίο παρετίθετο στην απέναντι σελίδα. Μόνο οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου μπορούσαν να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις της αρχαίας αττικής γλώσσας με στόχο την ευκολότερη μετάβαση στη λυκειακή βαθμίδα. Υπογραμμίζεται ότι το μάθημα της αρχαίας γραμματείας έπαυσε να θεωρείται γλωσσικό, ενώ το μάθημα της νέας ελληνικής γραμματείας έπαυσε να «υποτάσσεται» στην αρχαιότητα και κατέλαβε ισόρροπο εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο. Επιπλέον, διδακτικό στόχο αποτέλεσε και η ανίχνευση της «διακαιρικής παρουσίας» εθνικών και πολιτιστικών στοιχείων μέσα από τη συγκριτική μελέτη των αρχαίων κειμένων με νεοελληνικά λαϊκά κείμενα (Βαρμάζης Ν. , 2007).

Με βάση τον «νόμο της μεταρρύθμισης Παπανδρέου – Παπανούτσου» επιπρόσθετα στοιχεία εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού θεωρούνται η παροχή

δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες, η αποκλειστική χρήση της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο και η ισοτιμία της προς την καθαρεύουσα στις άλλες βαθμίδες. Δεν έλειψε όμως και η εναντίωση στις μεταρρυθμιστικές αυτές παρεμβάσεις με αντιπροσωπευτική την πολεμική που εκπορεύτηκε από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και από φορείς με παραδοσιακά συντηρητική στάση. (Δημαράς, 1999).

Η Μεταρρύθμιση, με εξαίρεση το μέτρο της κατάργησης της οικονομικής επιβάρυνσης για τις σπουδές, ακυρώθηκε οριστικά το 1967 αμέσως μετά το πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου. Μέχρι το 1976 βασικός διδακτικός προσανατολισμός υπήρξε η «αρχαιογνωστικού τύπου χρηστομάθεια» με επιδιωκόμενο αποτέλεσμα την καλλιέργεια αισθημάτων θαυμασμού για το αρχαιοελληνικό παρελθόν και τη συνακόλουθη γλωσσική μίμηση της αντίστοιχης μορφής της ελληνικής γλώσσας, γεγονός στο οποίο στηρίχτηκε η καθιέρωση της καθαρεύουσας (Κακριδής Φ. Ι., 1998).

Η μεταρρύθμιση του 1976 αποτέλεσε την απάντηση στις δυναμικές απαιτήσεις για εκπαιδευτικές αλλαγές και στόχευε αφενός στην άρση των χρόνιων δυσλειτουργιών που είχαν επιταθεί κατά την περίοδο της δικτατορίας και αφετέρου στην επίτευξη του αναγκαίου εκσυγχρονισμού για την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Με τον νόμο 309/1976 η Νεοελληνική καθιερώθηκε ως «γλώσσα διδασκαλίας, αντικείμενον διδασκαλίας και γλώσσα τῶν διδακτικῶν βιβλίων εἰς ὅλας τὰς βαθμίδας τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδύσεως». Η «ἄνευ ἰδιωματισμῶν και ἀκροτήτων» δημοτική γλώσσα, επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί ως πανελλήνιο ὄργανο ἔκφρασης ἀπὸ τὸν λαὸ και ἀπὸ τοὺς δόκιμους συγγραφείς. Επιπλέον, με τον ίδιο νόμο ορίστηκε η διδασκαλία των έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο Γυμνάσιο «εκ δοκίμων μεταφράσεων» (Γκλαβάς Σ. , 2021).

Η θεσμική καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του γραπτού και προφορικού λόγου εκτιμάται ως μέγα επίτευγμα που συνέβαλε στον τερματισμό του «γλωσσικού εμφυλίου», ο οποίος προκάλεσε τον διχασμό των Ελλήνων κυρίως από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Μπαμπινιώτης Γ. , 1999). Με τη μεταρρύθμιση του 1976 αντιμετωπίστηκαν εκπαιδευτικά προβλήματα που είχαν προκύψει από την υποταγή του σχολείου στην υπηρεσία του δικτατορικού καθεστώτος και σηματοδοτήθηκε η καθιέρωση του ελληνικού αστικού σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά τη μακρόχρονη υποχρεωτική φοίτηση, την επισήμοποίηση της ομιλούμενης γλώσσας και τη διάκριση σε

θεωρητικό και τεχνικο-επαγγελματικό κλάδο. Τα βασικά μεταρρυθμιστικά μέτρα που θεσπίστηκαν αποτελούν επανάληψη των ρυθμίσεων του 1964. Ως προς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών συνεχίστηκε η διδασκαλία του από δόκιμες μεταφράσεις στους μαθητές του τριετούς Γυμνασίου και αποφασίστηκε να αποτελεί ένα από τα εξεταζόμενα διδακτικά αντικείμενα κατά τις εισιτήριες εξετάσεις για το τριετές Λύκειο. Σε συσκέψεις που προηγήθηκαν της ψήφισης του σχετικού νόμου ακαδημαϊκοί όπως ο Δ. Ζακυνθινός και Ι. Θεοδωρακόπουλος τάχθηκαν υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο στις γυμνασιακές τάξεις, αλλά οι αντιστάσεις τους κάμφθηκαν από την προσπάθεια της κυβέρνησης Καραμανλή να εξασφαλίσει μια ευρύτερη συναίνεση πριν από την κατάθεση του σχετικού νομοσχεδίου στη Βουλή (Τζήκας, 2011).

Η παιδευτική αξία της εισαγωγής των δόκιμων μεταφράσεων στο τριτάξιο Γυμνάσιο έγκειται στη δυνατότητα που παρασχέθηκε στις μεγάλες μάζες του ελληνικού πληθυσμού να προσεγγίσουν το πνεύμα των αρχαίων κειμένων, να αναπτύξουν μια δημιουργική σχέση με την αρχαιοελληνική γραμματεία και να γαλουχηθούν με τις διαχρονικές αξίες που αναδεικνύονται μέσα από τα μεταφρασμένα κείμενα (Καρανικόλας, 1978).

Τα τρωτά σημεία της μεταρρύθμισης του 1976 και ειδικότερα η απουσία μιας νέας μεθοδολογίας, καθώς και η έλλειψη ενός ανανεωτικού πνεύματος που θα στήριζε το νέο πρόγραμμα προκάλεσαν μια «λαθραία νεοκαθαρευουσιάνικη πολιτική-πολεμική», η οποία με βασικά επιχειρήματα τη γλωσσική ένδεια και την αποκοπή από τις ρίζες είχε ως αποτέλεσμα την υπονόμηση του ουσιαστικού εκσυγχρονισμού του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Είναι χαρακτηριστικό ότι για το μεγαλύτερο διάστημα της δεκαετίας του '90 η συνέχιση της εφαρμογής της γλωσσοκεντρικής μεθόδου στο Λύκειο οδηγούσε συχνά στην παραγωγή μιας «τερατουργικής» νεοελληνικής μετάφρασης των αρχαίων κειμένων (Πόλκας, 2001).

Μετά τη μεταπολίτευση αναγνωρίζονται δύο αντικρουόμενες ιδεολογικές τάσεις, όπως διαφαίνεται και από τη διερεύνηση των πρακτικών των συνεδριάσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η πρώτη τάση εκπροσωπείται από τους υποστηρικτές του ενιαίου χαρακτήρα και της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας, οι οποίοι θεωρούσαν αναγκαία τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με στόχο την αποκατάσταση της γλωσσικής συνέχειας και την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας. Οι εκπρόσωποι της δεύτερης τάσης επιχείρησαν να αναδείξουν τη νεοελληνική γλώσσα ως

φυσική εξέλιξη της αρχαίας και εστίασαν στο γλωσσικό παρόν, αμφισβητώντας την τόνωση της εθνικής ταυτότητας μέσω της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και διατηρώντας την πεποίθηση ότι η τελευταία δεν είναι η μόνη γλώσσα κύρους. Σύμφωνα με τα πρακτικά που προαναφέρθηκαν, αποτυπώνεται επίσης ο προβληματισμός σχετικά με την ευρωπαϊκή προοπτική της ελληνικής εκπαίδευσης και ειδικότερα τη θέση των Αρχαίων Ελληνικών στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των Ελλήνων πολιτών. Στη χρονική περίοδο κατά την οποία η Ελλάδα καταβάλλει προσπάθειες να εναρμονίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένα ζήτημα που τίθεται είναι αν η αρχαία ελληνική γλώσσα αποτελεί ένα ιδιαίτερο πολιτιστικό στοιχείο που μπορεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ταυτότητας. Επιπλέον, εγείρονται ερωτήματα για τη θέση των Αρχαίων Ελληνικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, το οποίο καλείται να προωθήσει την πολυπολιτισμικότητα και παράλληλα να διατηρήσει την ιδιαιτερότητα της ελληνικής κουλτούρας (Παπαμανώλη, 2015).

Το 1984 ιδρύθηκε από τον Γ. Μπαμπινιώτη ο Ελληνικός Γλωσσικός Όμιλος, τα μέλη του οποίου τάχθηκαν υπέρ της διδασκαλίας της αρχαιοελληνικής γλώσσας. Το 1986 επί υπουργίας Α. Τρίτση αναζωπυρώθηκε η συζήτηση για την επαναφορά της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και προλειάνθηκε το έδαφος για την αμφισβήτηση και στη συνέχεια την κατάργηση του αντίστοιχου μέτρου της μεταρρύθμισης του 1976 (Παπαδοπούλου, 2016), ενώ κατά το χρονικό διάστημα 1987 – 1990 η εκπαιδευτική κοινότητα επέδειξε έντονο ενδιαφέρον για το θέμα αυτό και αναπτύχθηκε ένας πλούσιος διάλογος στην αρθρογραφία του ημερήσιου και περιοδικού τύπου (Κοσεγιάν, 2011).

Από τη σταχυολόγηση των σχετικών δημοσιεύσεων της περιόδου που ακολούθησε γίνεται αντιληπτό ότι οι αντιδράσεις στην επαναφορά της διδασκαλίας πρωτότυπων αρχαίων κειμένων στο Γυμνάσιο ήταν έντονες. Ενδεικτικά αναφέρεται η στάση της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (1987), η οποία χαρακτήρισε αψυχολόγητη την επιλογή της επαναφοράς, αμφισβήτησε την ωφελιμότητά της και εξέφρασε την ανησυχία της για την επακόλουθη υπονόμηση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Σε ανάλογο πνεύμα δημοσιοποιήθηκε και η θέση της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (1987), σύμφωνα με την οποία προτάσσεται η συμβολή των μεταφράσεων στην προσπέλαση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, ενώ

επισημαίνεται η απουσία ερευνητικών δεδομένων που συνηγορούν υπέρ της επαναφοράς των πρωτότυπων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο Γυμνάσιο.

Παρά την επιχειρηματολογία υπέρ της αντίθετης εκπαιδευτικής πολιτικής το 1992 επί υπουργίας Γ. Σουφλιά πραγματοποιείται τελικά η επαναφορά της διδασκαλίας πρωτότυπων αρχαίων κειμένων και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Κατά το σχολικό έτος 1992 – 1993 ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος του μαθήματος στο Γυμνάσιο κατανέμεται ισόποσα ανάμεσα στη διδασκαλία μεταφρασμένων αρχαίων κειμένων και τη διδασκαλία επιλεγμένων αρχαίων, βυζαντινών και λόγιων κειμένων, ενώ το σχολικό έτος 2005 – 2006 η διδασκαλία του πρωτότυπου αυξάνεται κατά μία ώρα (Χασεκίδου-Μάρκου, 2011).

Είκοσι χρόνια μετά την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 ο Γ. Μπαμπινιώτης σε σχετικό συνέδριο αναγνωρίζει την «αλματώδη επικοινωνιακή καλλιέργεια» της δημοτικής (ή νεοελληνικής) και επισημαίνει τα γλωσσικά προβλήματα που δεν έχουν ακόμη αρθεί. Ανάμεσα στα προβλήματα αυτά συγκαταλέγει τη σχέση των μαθητών με τα «παλαιότερα Ελληνικά» και υποστηρίζει ότι η απαιτητική κατάκτηση της γλώσσας δεν επιτυγχάνεται «χωρίς επαφή και εξοικείωση με τη λόγια γλωσσική παράδοση», με την προϋπόθεση ότι η εξοικείωση αυτή τίθεται στην υπηρεσία της διδασκαλίας της επίσημης νεοελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης Γ. , 1999).

Ανάμεσα στις αντιδράσεις που έλαβαν χώρα ιδιαίτερα καυστική ήταν η κριτική που άσκησε ο Φ. Κακριδής (1998), σύμφωνα με τον οποίο η επαφή των μαθητών του Γυμνασίου με την πρωτότυπη μορφή των κειμένων αποτελεί μια αντιμεταρρυθμιστική κίνηση που εκφράζει τον συντηρητισμό των εισηγητών της. Ο ίδιος επεσήμανε ότι η επαναφορά του πρωτότυπου δεν επιτρέπει την παρακολούθηση της εξελικτικής πορείας της γλώσσας και την ανάδειξη των ζωντανών της στοιχείων, αλλά εμμένει στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αττικής διαλέκτου σε βαθμό που γίνεται λόγος για «μνημειακή μουμιοποίησή» της.

Μία ακόμη κριτική, αυτή του Συλλόγου Αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, είναι ενδεικτική των αντιδράσεων που προκάλεσε η επανεισαγωγή των πρωτότυπων αρχαίων κειμένων στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα με τα μέλη του συλλόγου αυτού η επαφή με το «διαφορότροπο υλικό» του βιβλίου της Α΄

Γυμνασίου της νέας σειράς διδακτικών εγχειριδίων είναι ζημιογόνα για τους μαθητές. Σε σχετικό σημείωμα του περιοδικού «Φιλολόγος» (1992) εκτιμούν ότι η διδασκαλία με βάση τα επιλεγμένα αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα είναι μια «ανώφελη και επικίνδυνη πελαγοδρομία» και διαβλέπουν ότι η άμεση επαφή με τα κείμενα στην αρχική γλωσσική τους μορφή προοιωνίζεται πορεία παλινδρόμησης και γλωσσική σύγχυση.

Μια απόπειρα εκσυγχρονισμού του μαθήματος πραγματοποιήθηκε το 2003, όταν θεσμοθετήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ.) για το Γυμνάσιο. Όπως ισχύει για κάθε επιμέρους διδακτικό αντικείμενο, στο ΔΕΠΠΣ καθορίζονται ο γενικός σκοπός του μαθήματος, οι κατευθυντήριοι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η διδασκαλία, καθώς και οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ή αξίες που επιδιώκεται να κατακτήσουν ή να υιοθετήσουν οι διδασκόμενοι κατά τη σπουδή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και τη μαθητεία τους στον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Επίσης, στο ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνονται θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων με στόχο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ανάλογων διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Το συνακόλουθο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος περιλαμβάνει τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους της διδασκαλίας του, τις θεματικές ενότητες στις οποίες διατάσσεται η διδασκόμενη ύλη, διαθεματικά σχέδια εργασίας και ενδεικτικές δραστηριότητες, ορισμένες από τις οποίες ανταποκρίνονται στις διαθεματικές έννοιες του αντίστοιχου ΔΕΠΠΣ, κι επιπλέον το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη διδακτική μεθοδολογία και στοιχεία για την αξιολογική διαδικασία. Θεμελιώδης αρχή είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων (Βέικου, Σιγανού, & Παπασταμούλη, 2007), ώστε τα εξεταζόμενα θέματα κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να συσχετίζονται με επιστημονικά, καλλιτεχνικά, τεχνολογικά ή άλλα θέματα που αφορούν την υιοθέτηση αξιών και τη διαμόρφωση ηθικών στάσεων (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2003). Για την επίτευξη της στοχοθεσίας των παραπάνω προγραμμάτων προκηρύχθηκε η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων. Ειδικότερα, τα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου αντικαταστάθηκαν με μια νέα σειρά βιβλίων με τον τίτλο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα», από τα οποία το πρώτο βιβλίο διδάχθηκε αρχικά στους μαθητές της Α΄

Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2006-2007, ενώ τα νέα βιβλία των δύο επόμενων γυμνασιακών τάξεων διδάχθηκαν τα δύο επόμενα σχολικά έτη από το 2007 έως το 2009.

Μια δεκαετία αργότερα το θέμα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών ανακινήθηκε έντονα από 56 Πανεπιστημιακούς, οι οποίοι το 2016 συνυπέγραψαν και δημοσίευσαν ένα κείμενο στο οποίο εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους για την ανεπαρκή καλλιέργεια της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Επιπλέον, κατέθεσαν τις ανησυχίες τους για τη νόθευση του γλωσσικού αισθήματος των εφήβων εξαιτίας της πολύωρης και αναποτελεσματικής διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο. Βασισμένοι στην επιστημονική θέση ότι η μελέτη της γλώσσας στη συγχρονία της είναι αυτή που επιτρέπει τον επαρκή χειρισμό της, εισηγήθηκαν την ενίσχυση της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών και πρότειναν την κατάργηση της διδασκαλίας των πρωτότυπων αρχαίων κειμένων και την καθιέρωση της διδασκαλίας της μεταφρασμένης αρχαίας γραμματείας. Τέλος, υποστήριξαν ότι η παροχή της δυνατότητας να διδάσκονται τα πρωτότυπα κείμενα ως μάθημα επιλογής είναι η καταλληλότερη πρόταση για όσους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Αγάθος, και συν., 2016)

Στην παραπάνω πρόταση των 56 Πανεπιστημιακών αντέδρασαν τα μέλη του Τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2016), τα οποία αποφάνθηκαν για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από την ηλικία των δώδεκα ετών, επιχειρηματολογώντας σχετικά με την ευεργετική λειτουργία της και τη συμβολή της στη σωστή εκμάθηση της Νέας Ελληνικής. Σύμφωνα με τις θέσεις που διατύπωσαν, ένα από τα οφέλη που παρέχει η επαφή με το πρωτότυπο είναι η «αυτοδύναμη δυνατότητα αδιαμεσολάβητης προσέγγισης» κειμένων της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Τέλος, κατά το πρόσφατο παρελθόν έχουν πραγματοποιηθεί αυξομειώσεις των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος και με σχετικές τροπολογίες έχουν σημειωθεί μεταβολές στον τρόπο της αξιολόγησής του στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, προκαλώντας αντικρουόμενες αντιδράσεις από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της κατάργησης της μονόωρης διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και ειδικότερα του «Επιταφίου Λόγου» από το ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ΄ Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Η απόφαση αυτή προκάλεσε την έντονη διαμαρτυρία της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (2015), σύμφωνα με τα

μέλη της οποίας η κατάργηση της διδασκαλίας του έργου αυτού χαρακτηρίστηκε άκριτη εξαιτίας της στέρησης ενός ανεκτίμητου μορφωτικού αγαθού από τη μαθητική νεολαία της λυκειακής βαθμίδας. Η επαναφορά της διδασκαλίας του «Επιταφίου Λόγου» πραγματοποιήθηκε το 2017 και από τότε διδάσκεται από το πρωτότυπο και από μετάφραση κατά το πρώτο δίμηνο της Β΄ Λυκείου πριν από τη διδασκαλία της τραγωδίας «Αντιγόνη» του Σοφοκλή. Ενδεικτική είναι επίσης η αντίδραση της Π.Ε.Φ. (2018) για την εξαίρεση των δύο διδασκόμενων στη Β΄ Λυκείου αρχαίων ελληνικών κειμένων από τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα των προαγωγικών εξετάσεων της τάξης αυτής. Τα μέλη της Π.Ε.Φ με νέα διαμαρτυρία εξέφρασαν τη θλίψη τους για την υποβάθμιση, σύμφωνα με την εκτίμησή τους, των δύο κορυφαίων κειμένων στη συνείδηση των μαθητών, θεωρώντας ότι η κατάργηση της τελικής αξιολόγησης πλήττει τη μορφωτική αξία του μαθήματος και το κατατάσσει σε αυτά που λογίζονται ως «δευτερεύοντα». Παράλληλα, εκδήλωσαν την ανησυχία τους για την πιθανή κατάργηση της διδασκαλίας των δύο αυτών εμβληματικών κειμένων, τα οποία παρέχουν πολιτειακή παιδεία και διαμορφώνουν τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών.

Κεφάλαιο 3. Η διδασκαλία του μαθήματος σήμερα

Στο τμήμα αυτό της εργασίας παρουσιάζεται συνοπτικά η διδακτέα ύλη του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, όπως έχει καθοριστεί από τα αρμόδια θεσμικά όργανα στο τέλος της ιστορικής του διαδρομής κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Όσον αφορά το Ημερήσιο Γυμνάσιο, σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών ο διδακτικός χρόνος μοιράζεται ισόποσα στη διδασκαλία αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο και αρχαίων κειμένων από μετάφραση. Συγκεκριμένα, για κάθε διδακτικό αντικείμενο αφιερώνεται ένα δίωρο την εβδομάδα (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Με βάση τον ετήσιο προγραμματισμό οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου διδάσκονται πρωτότυπα αρχαία αποσπάσματα σε διασκευή, τα οποία αντλούνται από έργα των Πλάτωνα, Ξενοφώντα, Αισώπου, Λουκιανού, Αρριανού, Ισοκράτη και Διόδωρου Σικελιώτη. Παράλληλα, κατά το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως τα τέλη Φεβρουαρίου διδάσκεται από μετάφραση το ομηρικό έπος «Οδύσσεια», του οποίου ορισμένα τμήματα προορίζονται για αναλυτική επεξεργασία και άλλα για ανάγνωση και επισήμανση των κύριων σημείων ή για περιληπτική αναδιήγηση. Στη συνέχεια, από τον Μάρτιο μέχρι και τον Μάιο διδάσκονται κείμενα από τα βιβλία του Ηροδότου, επιλεγμένα με κριτήριο τη διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Ιστορίας της ίδιας τάξης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η θεματολογία περιλαμβάνει μεταφρασμένα κείμενα για τα πολιτεύματα, τις μάχες του Μαραθώνα και των Θερμοπυλών και τη ναυμαχία της Σαλαμίνας.

Οι μαθητές της Β΄ Τάξης του Ημερήσιου Γυμνασίου διδάσκονται κείμενα από το πρωτότυπο, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη της αρχαίας αλλά και της μεταγενέστερης κλασικής γραμματείας, ενώ τα περισσότερα από αυτά είναι διασκευασμένα. Τα κείμενα, σύμφωνα με τη σειρά που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο, προέρχονται από έργα των Πλουτάρχου, Πολυβίου, Λουκιανού, Ιωάννη Χρυσόστομου, Ξενοφώντα, Κριτία, Παυσανία, Πλάτωνα, Γάιου Μουσώνιου Ρούφου, Αιλιανού και Ψευδο-Καλλισθένη. Συγχρόνως, για την περίοδο από την έναρξη του σχολικού έτους έως το τέλος Φεβρουαρίου διδάσκεται από μετάφραση το ομηρικό έπος «Ιλιάδα», ενώ ο υπόλοιπος διδακτικός χρόνος αξιοποιείται για τη διδασκαλία του Ανθολογίου με τον τίτλο «Αρχαία Ελλάδα, Ο τόπος και οι άνθρωποι», το οποίο

απαρτίζεται από θεματικές ενότητες που αναφέρονται στην Αθήνα, τη Σπάρτη, τη Μακεδονία και την Αλεξάνδρεια, ενώ ο αθλητισμός είναι το θέμα μιας επιπρόσθετης ενότητας.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές κατά το χρονικό διάστημα από την έναρξη των μαθημάτων έως τα μέσα Μαρτίου διδάσκονται πρωτότυπα κείμενα, σχεδόν όλα μη διασκευασμένα, τα οποία επιλέγονται από έργα των Ηροδότου, Λυσία, Ισοκράτη, Πολυβίου, Λυκούργου, Πλάτωνα, Αισχίνη και Ξενοφώντα. Σημειώνεται ότι οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν τα κείμενα αυτά στη νεοελληνική γλώσσα, σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες τάξεις, κατά τις οποίες περιορίζονται στην κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων και την απάντηση σχετικών ερωτήσεων. Κατά την περίοδο από τα μέσα Μαρτίου έως τη λήξη του σχολικού έτους η διδακτέα ύλη της Γ΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει εισαγωγικά στοιχεία για το έργο «Αρριανού Αλεξάνδρου Ανάβαση» και διδασκαλία επιλεγμένων αποσπασμάτων του, τα οποία προσεγγίζονται από το πρωτότυπο. Παράλληλα, στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής φοίτησης από τον Σεπτέμβριο έως το τέλος Φεβρουαρίου διδάσκεται δραματική ποίηση από μετάφραση και ειδικότερα, η τραγωδία «Ελένη» του Ευριπίδη, της οποίας ορισμένα τμήματα προβλέπεται να διδαχθούν αναλυτικά, ενώ για τα υπόλοιπα κρίνεται καταλληλότερη η συνοπτική θεώρηση. Η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση προγραμματίζεται να ολοκληρωθεί κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο έως και τον Μάιο με βάση το σχολικό εγχειρίδιο με τον τίτλο «Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων», το οποίο πραγματεύεται θέματα όπως την ιστορία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και τις θέσεις των προσωκρατικών φιλοσόφων και των σοφιστών, παρουσιάζει τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, και παραθέτει στοιχεία για τις φιλοσοφίες των ελληνιστικών και των ρωμαϊκών χρόνων (ό.π.).

Όσον αφορά τις τάξεις του Λυκείου, τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας διδάσκονται από το πρωτότυπο, εκτός από ορισμένα τμήματα της διδακτέας ύλης, τα οποία ορίζεται να μελετηθούν από προτεινόμενες μεταφράσεις.

Οι μαθητές της Α΄ Τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου διδάσκονται εισαγωγικά στοιχεία για το γραμματειακό είδος της ιστοριογραφίας και τον βίο και το έργο του Θουκυδίδη και του Ξενοφώντα, και μελετούν εκτεταμένα αποσπάσματα από τη συγγραφή των δύο ιστορικών. Η διδασκαλία εκκινεί από το ιστορικό έργο του

Θουκυδίδη και συγκεκριμένα από επιλεγμένα κεφάλαια του τρίτου βιβλίου του, τα οποία αναδεικνύουν τα θέματα της ισχύος, του δικαίου και της «ηθικής» του πολέμου. Στη συνέχεια οι μαθητές μελετούν επιλεγμένα τμήματα από το δεύτερο βιβλίο του έργου «Ελληνικά» του Ξενοφώντα με θεματική που αφορά τη στρατιωτική υπεροχή και την πολιτική κυριαρχία. Σημειώνεται ότι στους μαθητές της Α΄ Τάξης του Εσπερινού Γενικού Λυκείου διδάσκονται τα ίδια ιστοριογραφικά κείμενα, αλλά η διδακτέα ύλη σε σύγκριση με την ύλη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου είναι ως προς την έκτασή της περιορισμένη (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Η διδακτέα ύλη των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος Γενικής Παιδείας της Β΄ Λυκείου περιλαμβάνει δύο εμβληματικά έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με ηθικές και πολιτικές προεκτάσεις. Συγκεκριμένα, από την έναρξη του σχολικού έτους έως τα τέλη Νοεμβρίου διδάσκεται η δημηγορία «Επιτάφιος» του Θουκυδίδη και κατά την επόμενη χρονική περίοδο μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους το διδακτικό αντικείμενο είναι η τραγωδία του Σοφοκλή «Αντιγόνη». Επιπλέον, σημειώνεται ότι στο σχολικό εγχειρίδιο παρατίθενται τα απαραίτητα εισαγωγικά στοιχεία για τη δραματική ποίηση και το αρχαίο θέατρο ως σημείο αναφοράς κατά την ερμηνευτική προσέγγιση του έργου, του οποίου ορισμένα τμήματα ορίζεται να διδαχθούν από το πρωτότυπο, ενώ τα υπόλοιπα κρίνεται σκόπιμο να διδαχθούν μόνο από μετάφραση (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Οι μαθητές της Β΄ Τάξης της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου διδάσκονται το κειμενικό είδος του ρητορικού λόγου. Ειδικότερα, η διδακτέα και παράλληλα εξεταστέα ύλη περιλαμβάνει εισαγωγικά στοιχεία για τη ρητορεία και τον βίο και το έργο του ρήτορα Λυσία, καθώς και την αναλυτική διδασκαλία του δικανικού του λόγου με τον τίτλο «Υπέρ Μαντιθέου». Επιπλέον, για την εξάσκηση των μαθητών στην κατανόηση, τη μετάφραση και την επεξεργασία του αδίδακτου πρωτότυπου αρχαίου κειμένου σε επίπεδο σημασιολογικό, γραμματικό και συντακτικό προβλέπεται η διδασκαλία περίπου είκοσι πεζών κειμένων της αττικής διαλέκτου, τα οποία επιλέγονται από τον/την εκπαιδευτικό (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Οι μαθητές της Γ΄ Τάξης της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου ολοκληρώνουν τη σπουδή της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με τη μελέτη εισαγωγικών θεωρητικών στοιχείων για τη φιλοσοφία, με την πρόσληψη βασικών γνώσεων για τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, και με τη νοηματική προσπέλαση, τη γλωσσική επεξεργασία και την

υφολογική προσέγγιση επιλεγμένων αποσπασμάτων του φιλοσοφικού λόγου. Το κύριο διδακτικό υλικό είναι μια ανθολογία κειμένων κυρίως από το έργο του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη και αφορά έξι ενδεικτικές θεματικές του φιλοσοφικού στοχασμού. Το υλικό αυτό συγκροτείται από αντίστοιχο αριθμό ενοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν κείμενα στην πρωτότυπη μορφή τους. Στα δύο σχολικά εγχειρίδια με τίτλο αντίστοιχα «Αρχαία Ελληνικά, Φιλοσοφικός Λόγος Γ' Γενικού Λυκείου» και «Αρχαία Ελληνικά, Φάκελος Υλικού Γ' Γενικού Λυκείου» περιέχονται επίσης παράλληλα κείμενα, πεζά και ποιητικά, στη νεοελληνική γλώσσα, τα οποία προέρχονται από την αρχαία ελληνική, τη βυζαντινή ή τη νεότερη ελληνική ή ευρωπαϊκή γραμματεία, με στόχο την ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών, η οποία απορρέει από τη «συνομιλία» των κειμένων γύρω από τον ίδιο θεματικό άξονα και την ανάδειξη των ποικίλων οπτικών θεώρησης του ίδιου φιλοσοφικού ζητήματος. Επιπλέον, για την εξάσκηση των τελειόφοιτων μαθητών στη μεταφραστική απόδοση του αδιδακτου αρχαίου κειμένου και για την εξοικείωσή τους με συγκεκριμένη τυπολογία γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων αξιοποιούνται τα «κείμενα αυτενέργειας» του «Φακέλου Υλικού», ενώ όταν οι ανάγκες των μαθητών το απαιτούν, η επιλογή των αδιδακτων κειμένων της αρχαίας αττικής πεζογραφίας έγκειται στη διακριτική ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Κεφάλαιο 4. Πρωτότυπο ή μετάφραση: μια μακροχρόνια αντιπαράθεση

4.1. Γενικά για τη διένεξη «χρήσης» των Αρχαίων Ελληνικών

Στον δημόσιο διάλογο που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μετά το 1976 με θέμα τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών βρέθηκε στο επίκεντρο της διαμάχης, καθώς προέκυψε οξεία αντιπαράθεση ανάμεσα στους υπερασπιστές της αρχαιογλωσσίας του πρωτότυπου και τους υπέρμαχους της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από μετάφραση. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι η εν λόγω διένεξη δεν αποτελεί διένεξη «αρχής» αλλά διένεξη «χρήσης». Η αντιπαράθεση δηλαδή ανάμεσα σε αυτούς που διατυπώνουν καταγγελτικό λόγο για τη διδασκαλία της αρχαίας γραμματείας από μετάφραση και τους ιδεολογικά ετερόκλητους, οι οποίοι υποστηρίζουν τη διδασκαλία από μετάφραση, εκκινεί από μια ισχυρή συναίνεση ως προς την αξία της διδασκαλίας των κειμένων της αρχαίας ελληνικής κληρονομιάς. Πρόκειται για μια ρήξη ανάμεσα σε δύο διαφορετικές εκτιμήσεις σχετικά με το «πώς» θα διδαχθούν τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Γκότοβος, 1991).

Στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης οι υπερασπιστές της διδασκαλίας από το πρωτότυπο επιχειρηματολογούν κατά της διδασκαλίας από μετάφραση και αποδίδουν τη γλωσσική ένδεια των Νεοελλήνων στη συγκεκριμένη διδακτική επιλογή. Συγχρόνως, υποστηρίζουν ότι η ανίχνευση της ετυμολογικής διαφάνειας της αρχαίας μορφής της γλώσσας συμβάλλει στην ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό της νεοελληνικής γλωσσικής μορφής και ενισχύει τη συνειδητοποίηση της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνικού πολιτισμικού βίου. Από γλωσσολογική άποψη, οι πολέμιοι των παραπάνω θέσεων κρίνουν ως αυθαίρετη τη συσχέτιση της γλωσσικής πενίας με τη διδασκαλία από μετάφραση, διατηρούν σθεναρή την πίστη τους στον νεοελληνικό γλωσσικό πλούτο, ανησυχούν για τις πιθανές επιπτώσεις της διδασκαλίας των πρωτότυπων κειμένων στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του Γυμνασίου, αμφισβητούν τη συνεισφορά της αρχαίας γλώσσας στην κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας και τέλος, επισημαίνουν το αδιέξοδο που προκαλείται από την παράλληλη διδασκαλία των δύο διαφορετικών μορφών της ελληνικής. Όσον αφορά τα επιχειρήματα που αντλούνται από τον χώρο της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης, οι υποστηρικτές του πρωτότυπου θεωρούν ότι η

ακατάλληλη μεθοδολογία της διδασκαλίας του πρωτότυπου αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργική επαφή των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, ενώ προβάλλουν τη συμβολή της αρχαίας γλώσσας στην καλλιέργεια γνήσιου εθνικού φρονήματος. Για να αντικρούσουν τις θέσεις αυτές, οι πολέμιοι του πρωτότυπου υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση προκαλεί όχι μόνο γλωσσική σύγχυση αλλά και απώλεια του χρόνου και κόπου των μαθητών (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 2014).

Επεκτείνοντας την επιχειρηματολογία στον κοινωνικό τομέα, όσοι αντιτίθενται στη διδασκαλία από το πρωτότυπο χαρακτηρίζουν τους υπέρμαχους της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας συντηρητικούς και «προγονόπληκτους», ενώ αντίθετα θεωρούν ότι με τη διδασκαλία των μεταφρασμένων κειμένων προτάσσεται η εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις απαιτήσεις της τεχνολογικής προόδου. Παράλληλα, διατείνονται ότι με τη διδασκαλία από το πρωτότυπο το μάθημα περιορίζεται στους μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, ενώ στο ιδεολογικό επίπεδο οι υπερασπιστές της μετάφρασης κρίνουν ότι η εκστρατεία υπέρ της διδασκαλίας από το πρωτότυπο αποτελεί μέσο για τον αποπροσανατολισμό της κοινής γνώμης από τα καίρια προβλήματα της παιδείας. Στον αντίποδα, οι υπέρμαχοι του πρωτότυπου για να ανασκευάσουν τους ισχυρισμούς των επιχειρηματολογούντων υπέρ της μετάφρασης και για να υποστηρίξουν ότι τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο είναι συμβατά με προοδευτικές προσεγγίσεις, αναφέρουν την αρχαιομάθεια μεγάλων δημοτικιστών και επιφανών μαρξιστών, και προβάλλουν το παράδειγμα της άνθησης των κλασικών σπουδών σε ευρωπαϊκές χώρες (ό.π.).

Στη συνέχεια παρατίθενται απόψεις και προτάσεις, οι οποίες έχουν ερανισθεί από βιβλία που εκπονήθηκαν και άρθρα που δημοσιεύτηκαν στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο κατά την τελευταία πεντηκονταετία και ως προς το περιεχόμενο απηχούν την αντίθεση ανάμεσα στις δύο διδακτικές μεθοδολογίες. Πρόκειται για θέσεις διαπρεπών φιλολόγων και γλωσσολόγων, οι οποίοι ως θεράποντες της ελληνικής γλώσσας επιχειρούν εμπεριστατωμένες μελέτες του επίμαχου ζητήματος και διατυπώνουν απόψεις και εισηγήσεις που στοχεύουν στη γόνιμη προσέγγιση του διδακτικού αγαθού των Αρχαίων Ελληνικών. Επιπλέον, αμφισβητούν τις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές, αναδεικνύοντας τα τρωτά τους σημεία και προτείνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις στις ισχύουσες μεθόδους, προβάλλοντας ισχυρισμούς και απευθύνοντας

αιτιάσεις άλλοτε κατά της διδασκαλίας από το πρωτότυπο και άλλοτε κατά της διδασκαλίας από μετάφραση.

4.2. Υπέρμαχοι της διδασκαλίας από το πρωτότυπο

Στον Πρόλογο του Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας που εκπόνησε, ο Ι. Σταματάκος (1972), καθηγητής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών και Ακαδημαϊκός, εμμένει στη σπουδή των έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας «έν τῷ πρωτοτύπῳ». Εκφράζει την πεποίθηση ότι μόνο το πρωτότυπο προσφέρει την πλήρη απόλαυση και θεωρεί ότι είναι ανέφικτος ο αποχωρισμός της γλωσσικής μορφής από το περιεχόμενο ενός αρχαίου κειμένου, διότι με τον αποχωρισμό αυτόν ανατρέπεται η αρμονία του συνόλου που τα δύο αυτά μέρη συναπαρτίζουν. Υποστηρίζει με βεβαιότητα ότι το πρωτότυπο δεν μπορεί να υποκατασταθεί από τη μετάφραση, καθώς το αρχικό κείμενο αποτυπώνει με αυθεντικότητα όσα μοναδικά «ἐπήρχετο εἰς τὸν νοῦν καὶ τὴν καρδίαν» του αρχαίου δημιουργού τη μοναδική εκείνη στιγμή, κατά την οποία έθεσε την προσωπική του σφραγίδα, διαμορφώνοντας με καθοριστικό τρόπο την ιδιαίτερη ταυτότητα του πνευματικού του έργου.

Για να καταδείξει τον υψηλό βαθμό δυσκολίας της παραγωγής μιας επιτυχούς μετάφρασης, αναφέρει το χαρακτηριστικό παράδειγμα του Πλάτωνα, ο οποίος επιδιώκοντας την καταλληλότερη διατύπωση μετέβαλε τέσσερις έως πέντε φορές τις πρώτες λέξεις του έργου του «Πολιτεία», γεγονός που καθιστά ακόμα δυσκολότερη την ακριβή απόδοσή του στη σύγχρονη νεοελληνική γλώσσα. Ανάλογη δυσκολία διακρίνει και στη μεταφραστική απόδοση της βαρύτητας, της σεμνότητας και της πηγαιότητας του Θουκυδίδειου ύφους. Σημειώνεται ότι παρά την προσήλωσή του στη διδασκαλία των κειμένων από το πρωτότυπο ο Ι. Σταματάκος τονίζει ότι ο αντικειμενικός σκοπός του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών είναι η πρόσκτηση και η αφομοίωση της ουσίας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, ενώ η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί μόνο το απαραίτητο μέσο για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Για τον λόγο αυτόν αντιτίθεται σθεναρά στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας των κλασικών κειμένων ως απλής χρηστομάθειας για την εμπέδωση γραμματικών και συντακτικών κανόνων.

Κατά τον Αρ. Σκιαδά (1980), καθηγητή Κλασικής Φιλολογίας και Κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, η άρρηκτη σχέση του περιεχομένου ενός αρχαίου κειμένου με τη γλωσσική του μορφή καθιστά αδύνατη την παραγωγή της τέλει

μετάφρασής του. Συνεπώς, είναι ανέφικτο να ασκηθεί στον αναγνώστη μέσω της μετάφρασης επίδραση ίδια με αυτή που μπορεί να ασκήσει το πρωτότυπο, καθώς η μετάφραση δεν μπορεί «να επενδύσει το πνεύμα του συγγραφέα με νέα γλωσσική μορφή», αλλά χωρίς να αποφεύγει τις «απώλειες» της αντικειμενικής φυσιογνωμίας του έργου, περιορίζεται στο να προσεγγίζει το πρωτότυπο κείμενο με τη μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη, κατά το δυνατόν, ομοιότητα. Τηρώντας μια στάση συγκαταβατική απέναντι στη μεταφραστική απόδοση των κλασικών κειμένων, ο ως άνω καθηγητής θεωρεί ότι η μετάφραση αποτελεί ένα ιδιότυπο λογοτεχνικό είδος, το οποίο διέπεται από ιδιαίτερους κανόνες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η μετάφραση στοχεύει στην πρόκληση της νοσταλγίας για το πρωτότυπο και «λειτουργεί ως δρόμος επιστροφής σ' αυτό».

Ο Κυρ. Πλησής (1984) προσεγγίζει τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο μέσα από δύο οπτικές. Ως εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει την εμπειρία της σχολικής τάξης, διαπιστώνει τη «διαβρωτική απέχθεια» των μαθητών προς τα αρχαία κείμενα και συνηγορεί υπέρ της διδασκαλίας τους από μετάφραση. Με στόχο να αποσοβηθεί ο κίνδυνος της αποξένωσης των μαθητών από την κλασική κληρονομιά, καταλήγει να συμπλέει με τους υπέρμαχους της κατάργησης του πρωτότυπου, κρίνοντας αλυσιτελή την απαιτητική εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της αρχαίας ελληνικής. Παράλληλα, όμως, ως φιλόλογος και συγγραφέας μένει «εθελοδέσμια πιστός» στο πρωτότυπο κείμενο, στο οποίο νιώθει το χρέος και την ανάγκη να προστρέχει, θεωρώντας ότι μόνο με την κατανόηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι εφικτό όχι μόνο να ανακαλυφθούν οι ευαισθησίες και οι λεπτές αποχρώσεις των εννοιών που εκφράζονται στα έργα της κλασικής γραμματείας, αλλά επιπλέον να μπολιαστούν οι σκέψεις των Νεοελλήνων πάνω στα διανοήματα των προγόνων. Πιστεύει στη δύναμη της πνευματικής παράδοσης να «κρατήσει το εθνικό δέντρο θαλερό, έτοιμο πάντοτε για καρποφορία» και χαρακτηρίζει ολέθρια τη μύηση στην αρχαία ελληνική γραμματεία μόνο μέσω των μεταφράσεων. Για τη διαμόρφωση μιας ποιοτικής σύγχρονης γλώσσας, ικανής να εκφράζει τα πιο εκλεκτικά συναισθήματα και τις βαθύτερες σκέψεις, θέτει ως προϋπόθεση την αναγωγή της σε παρελθοντικές γλωσσικές μορφές ή, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει, την «πολύ καλή γνώση όλων των μορφών της από τον Όμηρο ως τον Τσιτσάνη». Καταφερόμενος εναντίον της καθαρεύουσας, την οποία θεωρεί βασική αιτία του αποπροσανατολισμού της

νεοελληνικής εκπαίδευσης, υπερασπίζεται τη δημοτική και εισηγείται την αναγκαιότητα της κατάκτησης της αρχαίας γλώσσας, καθώς με το εφόδιο αυτό οι Νεοέλληνες, είτε ως αποδέκτες είτε ως δημιουργοί, θα συνεισφέρουν στην προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού του παρόντος και του μέλλοντος.

Ο φιλόλογος και συγγραφέας Κρ. Πανηγύρης (1984) σε εισήγησή του για την προσπέλαση και κατάκτηση των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τάσσεται υπέρ της διδασκαλίας από το πρωτότυπο. Ταυτόχρονα, όμως, χαρακτηρίζει «σισύφειο έργο» την εκμάθηση της γραμματικής και διατυπώνει την πεποίθηση ότι είναι ισοπεδωτικές, ατελέσφορες και χρονοβόρες οι πρακτικές της αναπαραγωγής των ζητούμενων αρχαίων γλωσσικών τύπων και της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου από τους μαθητές, των οποίων η γνώση για την αρχαία γλώσσα είναι ατελέστατη. Εναλλακτικά, προτείνει να αντικατασταθεί η μετάφραση από την «καθοδηγημένη άμεση κατανόηση του κειμένου», η οποία επιτυγχάνεται με διδακτικό τρόπο ανάλογο με αυτόν που εφαρμόζεται για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, χωρίς οι μαθητές να ταλανίζονται με το να αναπλάθουν το πρωτότυπο στη νεοελληνική γλώσσα. Η μετάφραση μικρών τμημάτων του κειμένου υπό τύπο άσκησης, οι πίνακες αναφοράς των γραμματικών τύπων και των συντακτικών φαινομένων, οι επεξηγηματικές παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού και ο υπομνηματισμός των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλουν στην άρση των δύσκολων σημείων του κειμένου και στην κατανόηση της δομής, της εννοιολογικής συμπλοκής των λέξεων και του ύφους του πρωτότυπου κειμένου. Με τα παραδείγματα που ο ίδιος ο καθηγητής παραθέτει γίνεται σαφές ότι μέσω της επαφής με την πρωτότυπη γλώσσα αποφεύγονται το «στένεμα» της έννοιας των αρχαίων λέξεων και τα «φραστικά παραγεμίσματα» ή η «αχρωμία» της μεταφραστικής απόδοσης.

Επί παραδείγματι, μέσα από την αρχαία διατύπωση της διαχρονικής αλήθειας στην πρόταση του Θουκυδίδη «ὁ δὲ πόλεμος ὑφελών τήν εὐπορίαν τοῦ καθ' ἡμέραν βίαιος διδάσκαλος» οι μαθητές καθοδηγούνται να εμβαθύνουν στο νόημα του ρήματος «ὑφαιρῶ» και να αντιληφθούν με βάση το πρώτο συνθετικό του, την πρόθεση «ὑπό», την ύπουλη αρπαγή που διαπράττει ο προσωποποιημένος πόλεμος, χωρίς να χρειαστεί κατά τη μετάφραση να αντιστραφούν οι αναφερόμενες έννοιες, όπως συμβαίνει στην αποδεκτή νεοελληνική φράση «φέρνει τη στέρση», η οποία προτείνεται για την απόδοση της αντίστοιχης θουκυδίδειας φράσης «ὑφελών τήν εὐπορίαν». Κι ακόμη, αντί

να καταφύγουν στη μετάφραση της αρχαίας φράσης «πράττω τά κοινά» με τη νεοελληνική φράση «ασχολούμαι με τις δημόσιες υποθέσεις» είναι πιο ουσιαστικό να καθοδηγηθούν να διακρίνουν τη σημασία της ενεργητικής δράσης του πολίτη, η οποία εκφράζεται εναργέστερα με το πρωτότυπο ρήμα «πράττω».

Ανάλογη προβληματική υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων στην πρωτότυπη μορφή τους διαπνέει σχετικό άρθρο του πανεπιστημιακού καθηγητή της Αρχαίας Ελληνικής και Λατινικής Φιλολογίας Τ. Νικολαΐδη (1984). Σύμφωνα με τον εν λόγω καθηγητή η διδασκαλία των κειμένων της αρχαίας γραμματείας μόνο από μετάφραση, παρά το γεγονός ότι αποτρέπει τη στείρα φορμαλιστική προσέγγισή τους, προκαλεί σημαντική «απώλεια μορφωτικού αγαθού». Με βάση την επιχειρηματολογία του, η προσπέλαση του νοήματος ενός αρχαίου κειμένου μέσα από ένα νεοελληνικό κείμενο, το οποίο παρέχεται έτοιμο από τον μεταφραστή, αποτελεί μια «βάνουση προδοσία» προς τον αρχαίο λόγο, κυρίως τον ποιητικό. Στην περίπτωση αυτή ο αρχαίος λόγος καταλήγει να είναι μονοσήμαντος, διότι οι μαθητές περιορίζονται στη συγκεκριμένη οπτική του εκάστοτε μεταφραστή και στερούνται όχι μόνο την ευκαιρία να προσεγγίσουν το κείμενο ανάλογα με τη δική τους ευαισθησία ή καλλιέργεια αλλά και τη δυνατότητα να δεχτούν την επενέργεια της αρμονίας και του ρυθμού της εξωτερικής του μορφής. Επιπροσθέτως, απότοκο της διδασκαλίας από μετάφραση είναι και η αδυναμία της καλλιέργειας της καλλιτεχνικής ευαισθησίας των μαθητών. Με αφετηρία την πεποίθηση ότι τα αρχαία κείμενα αποτελούν γλωσσικά μνημεία αλλά και προϊόντα τέχνης, προκύπτει ότι η κατάργηση της άμεσης επαφής με την αρχική τους μορφή δεν προκαλεί τη συγκίνηση που διεγείρει η τέχνη ούτε κινητοποιεί ανάλογες ψυχικές δυνάμεις. Η απώλεια της δυναμικής των αρχαίων κειμένων ως έργων τέχνης αποδίδεται χαρακτηριστικά με τον παραλληλισμό ενός μεταφρασμένου χορικού τραγωδίας ή μιας μεταφρασμένης δημηγορίας του Θουκυδίδη με την «περιγραφή ενός πίνακα ερήμης της αυτοψίας».

Ολοκληρώνοντας, η διδασκαλία από μετάφραση δε συμβάλλει στην καλλιέργεια της γλωσσικής ευαισθησίας και της εκφραστικής ευχέρειας των μαθητών, ενώ μια ιδιαίτερα βλαπτική επίδρασή της είναι η απώλεια της ευκαιρίας να εδραιωθεί ή και να αυξηθεί ο σεβασμός τους προς τη σύγχρονη γλώσσα, ο οποίος μπορεί να ανακόψει τη συρρίκνωση και την κακοποίηση που υφίσταται. Ο ίδιος καθηγητής ενώ προβαίνει στην τεκμηριωμένη επιλογή της προσπέλασης των κειμένων στην αρχαία τους μορφή,

παράλληλα αναγνωρίζει την ανάγκη της χρήσης των μεταφράσεων και προτείνει ως μέσο για την εξοικείωση με τη «μητέρα τροφό της σύγχρονης νεοελληνικής» την καθιέρωση ενός μαθήματος που πραγματεύεται την ιστορία της ελληνικής γλώσσας, εκκινώντας από τη σύγχρονη μορφή της και καταλήγοντας στην αρχαία ιστορική της φάση.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η τοποθέτηση της φιλόλογου Αικ. Βαϊρακτάρη – Κοσμά, η οποία υπογραμμίζει την άρρηκτη σχέση του νοήματος και της γλωσσικής μορφής του αρχαίου λόγου και σημειώνει εμφαντικά την αδυναμία του μεταφραστή να «μετενσαρκώσει ακέραια ή αλώβητα» τα δύο αυτά στενά συνδεδεμένα στοιχεία. Θεωρεί ότι το μεταφρασμένο αρχαίο κείμενο είναι ελλιπές, καθώς δε διαθέτει πλέον την αισθητική τελειότητα του πρωτότυπου, ενώ η πενιχρή του γλώσσα και ο στατικός και άκαμπτος λόγος του αποτελούν ανασχετικούς παράγοντες για την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής ευαισθησίας των μαθητών και γενικότερα την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας (Βαϊρακτάρη - Κοσμά, 1985).

Ο Δ. Καραδήμας (2016), καθηγητής της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, εναντιώνεται στην ταύτιση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τον συντηρητισμό. Διακατεχόμενος από την πρόθεση να παραθέσει μια νηφάλια επιχειρηματολογία, αναλαμβάνει να ανασκευάσει τον ισχυρισμό ότι η διδασκαλία του πρωτότυπου παρακωλύει τους μαθητές να γνωρίσουν ουσιαστικά και να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τη νεοελληνική γλώσσα. Αντίθετα, ο ίδιος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία από το πρωτότυπο είναι αρωγός στην κατανόηση της σύγχρονης γλώσσας, διότι επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας, να εξοικειωθούν με τις παλαιότερες μορφές της εξελικτικής της πορείας και να αφομοιώσουν σταδιακά την ιστορική ορθογραφία, η οποία συνεχίζει να είναι παρούσα. Με μοναδική προϋπόθεση τη γνώση των διδασκόμενων αρχαίων λέξεων, οι σύγχρονοι μαθητές έχουν το προνόμιο να τις εισαγάγουν στον λόγο τους, εμπλουτίζοντας έτσι τη νεοελληνική γλώσσα. Το παράδειγμα που παραθέτει αφορά την αρχαία λέξη «λυσιμελής», η οποία κατά τα επίθετα «αρτιμελής» και «πολυμελής» μπορεί να προστεθεί στα νεοελληνικά λεξικά από τους ίδιους τους νέους, οι οποίοι αφού τη διδαχθούν στο σχολείο, μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν στη σύγχρονη επικοινωνία, για να προσδιορίσουν, όπως και οι νέοι της αρχαιότητας, τη δύναμη του έρωτα να χαλαρώνει τα μέλη του σώματος. Ο καθηγητής καταλήγει ότι ο ισχυρισμός πως η αρχαία γλώσσα δυσχεραίνει την εκμάθηση και τη

χρήση της νεοελληνικής δεν ευσταθεί, αλλά διαστρέφει τις πραγματικές δυνατότητες που προσφέρει η γνώση της.

Επιπλέον, από διδακτική σκοπιά, η μετάφραση του αρχαίου κειμένου συνιστά πνευματική άσκηση, η οποία εξασκεί τους μαθητές στη σαφή και ακριβή νεοελληνική διατύπωση, στη διάκριση και απόδοση λεπτών σημασιολογικών αποχρώσεων και στην αφομοίωση και εφαρμογή των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της νεοελληνικής γλώσσας. Συνεπώς, με τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας το σύγχρονο σχολείο παρέχει στους μαθητές έναν «οπλισμό», τον οποίο μπορούν να ενεργοποιήσουν σε οποιαδήποτε μεταγενέστερη φάση της ζωής τους, όταν πλέον θα επιθυμούν συνειδητά να διατηρήσουν την επαφή με τον αρχαίο κόσμο είτε με την κριτική αντιμετώπιση της επικουρικής μετάφρασης είτε χωρίς τη διαμεσολάβησή της. Η αρχαία γλώσσα, ως σταθερό σημείο αναφοράς, διασφαλίζει την αμεσότητα της επαφής με το αρχαίο ελληνικό παρελθόν με τρόπο ανάλογο με αυτόν της επιτόπιας επίσκεψης των αρχαίων μνημείων, με την οποία αναδεικνύεται μια σχέση πιο ουσιαστική και αυθεντική από την απλή πρόσληψη πληροφοριών για τα μνημεία αυτά (ό.π.).

Ο καθηγητής Γλωσσολογίας και πρώην πρόεδρος του Πανεπιστημίου Αθηνών Γ. Μπαμπινιώτης (2016) υπεραμύνεται της διδασκαλίας όχι μόνο της συγχρονικής αλλά και της διαχρονικής διάστασης της ελληνικής γλώσσας, πρεσβεύοντας ότι η αποκλειστική διδασκαλία της νεοελληνικής δεν επαρκεί για μια απαιτητική γλωσσική κατάρτιση, ενώ παράλληλα αποκλείει κάθε μορφής «γλωσσική ανάκαμψη». Υποστηρίζει ότι η αποκοπή από τον αρχαίο λόγο ή η έλλειψη εξοικείωσης με αυτόν καθιστά τη γνώση της ελληνικής γλώσσας εύθραυστη, επιδερμική και ισχνή, και εκφράζει την πεποίθηση ότι ο διαχωρισμός του νοήματος του αρχαίου κειμένου από την πρωτότυπη γλωσσική του μορφή προκαλεί αδυναμία ακριβούς και σαφούς διατύπωσης και ανικανότητα έκφρασης λεπτών εννοιολογικών διαφορών και σημασιολογικών αποχρώσεων, ενώ συγχρόνως περιορίζει και τη σκέψη. Ερειδόμενος στην αδιάσπαστη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, θεωρεί θεμελιώδη την επαφή των μαθητών με τα διαχρονικά της συστατικά, καθώς τα «προηγούμενα Ελληνικά» (το λεξιλόγιο και οι φράσεις, οι λεκτικοί τρόποι και οι γραμματικοσυντακτικές δομές) συναποτελούν μια «διαχρονική γλωσσική παρακαταθήκη», η οποία, όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει, «μπολιάζει» τη σύγχρονη γλώσσα. Κρίνει όμως ότι είναι αναγκαίο η επαφή με τα αρχαία ελληνικά κείμενα να απαλλαγεί από τους σχολαστικισμούς και την αποστήθιση «ξηρών γραμματικών

κανόνων και τύπων» και διατείνεται ότι η ουσιαστική και δημιουργική σχέση με τα διαχρονικά γλωσσικά στοιχεία αποσοβεί τον κίνδυνο ενός ρηχού, επιπόλαιου, ακατέργαστου και λειψού λόγου. Με βάση τα παραπάνω εκτιμά ότι η κατάργηση της διδασκαλίας από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο το 1976 υπήρξε ένα σφάλμα, το οποίο προκάλεσε μεγάλο αδιέξοδο με αντίκτυπο στη διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο στο Λύκειο.

Ο Γ. Μπαμπινιώτης (2018) επικροτεί τη διδασκαλία της διαχρονικής διάστασης της ελληνικής, διότι, όπως αποφαίνεται, μέσω αυτής αποτρέπεται η κατάλυση της ταυτότητας των λέξεων και ειδικότερα η αλλοίωση του «ετυμολογικού ινδάλματος» και της ιστορικής προέλευσής τους. Για τον λόγο αυτόν προβάλλει την αναγκαιότητα της διατήρησης της ιστορικής ορθογραφίας, η οποία σε αντίθεση με την απλοποιημένη φωνητική γραφή παρέχει την ευκαιρία μιας «ελκυστικής διανοητικής περιπλάνησης στα εκφραστικά μέσα» των Ελλήνων του μακρινού παρελθόντος και επιτρέπει στους γνώστες της να διακρίνουν τα «πεδία» των ομορρίζων, να διαχωρίζουν τη γραφή και τη σημασία των ομόηχων λεκτικών τύπων και να αντιλαμβάνονται τις σημασιακές σχέσεις λέξεων που ανάλογα με τη γραπτή τους απεικόνιση ανήκουν σε διαφορετικές ετυμολογικές οικογένειες, όπως, επί παραδείγματι, συμβαίνει με τα παράγωγα και σύνθετα της λέξης «φίλος», τα ομόρριζα της λέξης «φῦλον» και τύπους που έχουν ετυμολογική συνάφεια με τη λέξη «φύλλον». Με αφετηρία το γεγονός ότι η ορθογραφία των νεοελληνικών λέξεων ανάγεται σε αρχαίους λεκτικούς τύπους, ο ως άνω γλωσσολόγος καθιστά σαφές ότι στην εκπαιδευτική πράξη η προσέγγιση της αρχαίας μορφής της ελληνικής γλώσσας καλλιεργεί γλωσσικές ευαισθησίες και φωτίζει τη σημασία των λέξεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κατακτούν βαθμιαία την ικανότητα να κατανοούν την προέλευση, τις σημασίες και τις εννοιολογικές αποχρώσεις των λέξεων του νεοελληνικού λόγου.

4.3. Υπέρμαχοι της διδασκαλίας από μετάφραση

Στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης που εξετάζεται στο παρόν κεφάλαιο, η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση έχει διαβληθεί από ορισμένους ως μη φιλολογική μεθοδολογία. Στον αντίποδα θέσεων όπως η παραπάνω κατατίθενται στη συνέχεια οι αντιλήψεις και οι προτάσεις ακαδημαϊκών, γλωσσολόγων, εκπαιδευτικών και άλλων ειδημόνων, οι οποίοι για την προσπέλαση των διδασκόμενων αρχαίων κειμένων και τον «διάλογο» των μαθητών με τα έργα αυτά εισηγούνται τη διευκολυντική χρήση του

νεοελληνικού γλωσσικού κώδικα της μετάφρασης και τάσσονται κατηγορηματικά ενάντια σε θεωρήσεις, όπως η προαναφερθείσα. Σε περίπτωση ανάλογων αιτιάσεων εκτιμάται ότι πρόκειται για περιοριστικές και αυθαίρετες προσεγγίσεις με αφετηρία τον παρωχημένο τρόπο διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο, ο οποίος περιοριζόταν στο «βαναυσικό έργο της γραμματικής και της συντακτικής ανατομίας των λέξεων» και κατέληγε να περιορίζει το εννοιολογικό πλάτος του επιθέτου «φιλολογικός», ταυτίζοντάς το με τη σημασία του γλωσσικού (Καζάζης, 1994).

Στο τμήμα της εργασίας που ακολουθεί σταχυολογούνται οι απόψεις που έχουν διατυπώσει και οι επιχειρηματολογίες που έχουν αναπτύξει ορισμένοι από τους τασσόμενους υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από μετάφραση.

Ο καθηγητής της Κλασικής Φιλολογίας και κορυφαίος ομηριστής Ι. Θ. Κακριδής (1964) σε ομιλία του που διαβάστηκε από τον Ε. Παπανούτσο σε πανελλήνιο συνέδριο στη Θεσσαλονίκη, χαρακτηρίζει επαναστατική την καινοτομία της διδασκαλίας των αρχαίων ελλήνων κλασικών από μετάφραση στους μαθητές του τριτάξιου Γυμνασίου. Εκφράζει την ελπίδα ότι η μελέτη των μεταφρασμένων έργων θα τους παράσχει τη δυνατότητα μιας πιο ουσιαστικής μαθητείας στον αρχαιοελληνικό κόσμο και συμμερίζεται την αισιόδοξη εκδοχή ότι η υπέρβαση των γλωσσικών δυσχερειών θα τους παρακινήσει να καταφύγουν στα μεταφρασμένα έργα της αρχαιοελληνικής πνευματικής κληρονομιάς και μετά την αποφοίτησή τους. Ομολογεί την υστέρηση της μετάφρασης σε σχέση με το πρωτότυπο και εκτιμά ότι η σπουδή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αποτελεί αυτή καθ' εαυτήν μορφωτικό αγαθό, αλλά αναγνωρίζει και προτάσσει την παιδευτική αξία του περιεχομένου του μεταφρασμένου έργου, ακόμα κι αν η μορφή του είναι συγκριτικά ατελέστερη. Καταλήγει ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα να οικειωθούν τους αρχαίους δημιουργούς και μέσω των μεταφράσεων «να τους ανοιχτεί η αυλαία σε έναν κόσμο θαυμαστό σε ομορφιά και σε σκέψη».

Ο Ε. Π. Παπανούτσος (1978) χαρακτηρίζει ορθή και γενναία την απόφαση της Πολιτείας να διδάσκονται τα αρχαία κείμενα στο υποχρεωτικό τριετές Γυμνάσιο από δόκιμες μεταφράσεις στη δημοτική γλώσσα. Όπως πρεσβεύει, με τη διδακτική αυτή επιλογή όλα ανεξαιρέτως τα ελληνόπουλα έχουν την ευκαιρία να «δρoσίσουν το πνεύμα τους στις αστείρευτες πηγές του ελληνικού πολιτισμού», χωρίς να ευνοούνται μόνο αυτά που έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους φοιτώντας στο Λύκειο. Με βαθιά την πεποίθηση στη μορφωτική δύναμη του αρχαίου κόσμου θέτει ως

προϋπόθεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας τη διανοητική και συναισθηματική απελευθέρωση του φιλόλογου από τη «δεισιδαιμονία του κλασικισμού», σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία από μετάφραση εκλαμβάνεται ως προδοσία και ασέβεια προς τους κλασικούς. Χαρακτηρίζει ιλαροτραγική την αρχαιογνωσία που με «θεία αφέλεια» περιορίζεται στην υποτυπώδη απόδοση του νοήματος και τη γραμματικοσυντακτική ανάλυση των αρχαίων κειμένων. Με προσήλωση στον στόχο να γίνουν οι έφηβοι «δια των ελληνικών» άλλοι άνθρωποι, στην ουσία «πιο άνθρωποι», υποστηρίζει ότι τα κλασικά κείμενα πρέπει να αντικατασταθούν με «ομοειδή» νεότερα κείμενα, οικεία στους μαθητές κατά τη γλωσσική μορφή. Τέλος, υπογραμμίζει ότι η ενδεδειγμένη γνώση του φιλόλογου και η εξοικείωσή του με το πρωτότυπο, από το οποίο εκκινεί και στο οποίο συνεχώς επιστρέφει, διασφαλίζουν την ευστοχία και την πληρότητα της διδασκαλίας. Όπως χαρακτηριστικά γράφει, οι κλασικοί «μιλούν» μέσα στην ψυχή του φιλόλογου στην αρχαία γλώσσα, ενώ ο ίδιος ασκεί νοερά έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, ώστε οι κλασικοί να «μιλούν» με τους μαθητές όχι πλέον στην αρχαία αλλά στη σύγχρονη γλώσσα.

Ο Αλ. Τζιόλας (1987) σε σχετικό άρθρο του στο περιοδικό «Φιλολόγος» θεωρεί αποτυχημένο το καθεστώς της διδασκαλίας από το πρωτότυπο, καθώς η εκμάθηση της αρχαιοελληνικής γλώσσας καταλήγει να είναι ελλιπής ακόμη και για τους φοιτητές της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Κατά την εκτίμησή του, η διδασκαλία από το πρωτότυπο αντί να αποτελεί γέφυρα για την επικοινωνία με τον αρχαίο κόσμο, γίνεται φραγμός που παρακωλύει τη μετάβαση στην «αντίπερα όχθη». Με αφετηρία την οργανική συνέχεια μεταξύ των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας καταφάσκει στον δυναμισμό, τον πλούτο και την επάρκεια της νεοελληνικής, η οποία τροφοδοτείται συνεχώς από την αρχαία, και επισημαίνει τον κίνδυνο της συρρίκνωσής της εξαιτίας όχι μόνο της αυθαίρετης και δογματικής οριοθέτησής της σε σχέση με την αρχαία αλλά και της ανεπαρκούς γλωσσικής διδασκαλίας της. Διακρίνει την ιδιοτυπία της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ σκέψης και γλώσσας, κατά την οποία η σκέψη προτάσσεται στη θέση του πρωτογενούς παράγοντα, ενώ η γλώσσα αποτελεί κατασκευή, η οποία χάρη στη δημιουργική επενέργεια της σκέψης δεν παραμένει ένα στατικό όργανο, αλλά «εμψυχώνεται» και εξελίσσεται, διευρύνοντας το πλαίσιο δράσης της σκέψης. Με δεδομένη την απόλυτη ανάγκη της ύπαρξης ενός γλωσσικού κώδικα υπογραμμίζει τη δυνατότητα της σκέψης να αντικαθιστά το γλωσσικό της όργανο με ένα άλλο που

εξυπηρετεί πιο αποτελεσματικά τις λειτουργικές της ανάγκες. Καθώς στην προκειμένη περίπτωση η σκέψη έχει ήδη εξωτερικευτεί και αποκτήσει υπόσταση, έχει δηλαδή ήδη αποτυπωθεί με την αρχαία ελληνική γλώσσα, είναι δυνατό να της αφαιρεθεί το αρχαιοελληνικό γλωσσικό «ένδυμα», το οποίο για την πλειονότητα είναι άγνωστο ή δυσνόητο, και να γίνει αποδεκτή η «μεταμφίεσή» της με τη χρήση του αντίστοιχου νεοελληνικού «ενδύματος». Στο ίδιο άρθρο ο Αλ. Τζιόλας σημειώνει ότι στο πλαίσιο του ονομαζόμενου «μεταφραστικού προβλήματος» η αντικατάσταση του αρχαιοελληνικού γλωσσικού κώδικα από τον νεοελληνικό επιφέρει τις αναμενόμενες απώλειες, αλλά συγχρόνως τονίζει το απείρως μεγαλύτερο όφελος από τη «γλωσσική μεταμφίεση», για το οποίο και επικροτεί την αξία των μεταφράσεων.

Στη συνέχεια επιχειρώντας να αντικρούσει το επιχείρημα των υποστηρικτών της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, σύμφωνα με το οποίο η σκέψη αρτιώνεται μέσα από την εκμάθηση της άρτιας αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ο Αλ. Τζιόλας βασίζεται στις παραδοχές ότι η πιστότητα και η ακρίβεια της γλώσσας προϋποθέτουν την αδιάλειπτη σύνδεση με την πραγματικότητα και την παρακολούθηση της επιστημονικής γνώσης και ότι στο πλαίσιο μιας σχέσης διαλεκτικής η γνώση είναι αυτή που αρτιώνει και ορθολογικοποιεί τη σκέψη. Στην αντίθετη περίπτωση, η προσπάθεια αρτίωσης της σκέψης μέσα από τη διδασκαλία του πρωτότυπου ενέχει τον κίνδυνο της αποσύνδεσής της από την πραγματικότητα, καθώς και από τη σύγχρονη γλώσσα, με αποτέλεσμα τη «διάλυση» της σκέψης και την έκπτωση στον γλωσσικό «πληθωρισμό», την κενολογία και τον στόμφο. Τέλος, ως προς τη συμβολή της διδασκαλίας του πρωτότυπου στη συνειδητοποίηση της συνέχειας της ελληνικής φυλής, υπογραμμίζει ότι, αν και η γλώσσα είναι ο πιο εμφανής συνεκτικός δεσμός των επιγόνων με τους προγόνους τους, η συνειδητοποίηση αυτής της συνέχειας δεν επιτυγχάνεται με την τυπική εκμάθηση της προγονικής γλώσσας αλλά με την ουσιαστική επικοινωνία με το πνεύμα των προγόνων και τη δημιουργική γνώση των πολιτισμικών τους επιτευγμάτων. Εξάλλου, η γλωσσική συνέχεια πραγματοποιείται υποσυνείδητα και βιωματικά και δεν αποτελεί μια γνωστική διαδικασία. Συνεπώς, η ενδεδειγμένη πορεία εκκινεί από το γλωσσικό παρόν προς το γλωσσικό παρελθόν και τίθεται ο στόχος της πλήρους εκμάθησης της νεοελληνικής, της οποίας η πολυμορφία, η ευελιξία και η δυνατότητα απόδοσης των λεπτών αποχρώσεων της πραγματικότητας επιτυγχάνονται χάρη στη μακραίωνη ιστορία της (ό.π.).

Ο καθηγητής Γλωσσολογίας Αγ. Χαραλαμπόπουλος (1987) αντιτίθεται στην κινδυνολογία σχετικά με τη διάβρωση και την ανεπάρκεια της νεοελληνικής γλώσσας, θεωρεί αυθαίρετη τη διάγνωση για τη γλωσσική ένδεια των Νεοελλήνων και εκτιμά ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως πανάκεια της γλωσσικής κακοδαιμονίας. Ακριβέστερα, αμφισβητεί την ύπαρξη της προβαλλόμενης γλωσσικής πενίας, ερειδόμενος στη θέση ότι η κοινή γλώσσα είναι «ένα σύνολο γλωσσικών χρήσεων που αλληλοσυμπληρώνονται» και όχι μία γλωσσική μορφή η οποία αφού επισημοποιηθεί προβάλλεται ως πρότυπη γλώσσα. Το γεγονός ότι ο κάθε ομιλητής ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας και ποικίλους άλλους παράγοντες άλλοτε επιδεικνύει τη γλωσσική του επάρκεια και άλλοτε υστερεί γλωσσικά καθιστά επισφαλή την εξαγωγή ενός γενικού συμπεράσματος αναφορικά με τη γλωσσική πενία των σύγχρονων Νεοελλήνων.

Με δεδομένη την ύπαρξη μέτρων και κακών ομιλητών καθώς και τη σπανιότητα ομιλητών με υποδειγματική γλωσσική συμπεριφορά, αποφεύγει την αυθαίρετη γενίκευση και αναφέρεται στην αξιοσημείωτη γλωσσική καλλιέργεια ενός μέρους της μαθητικής και σπουδάζουσας νεολαίας, ενώ στην αντίθετη περίπτωση αποδίδει το υποβαθμισμένο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και φοιτητών όχι στη γλωσσική αλλά στην κοινωνική κρίση. Ο εν λόγω καθηγητής συμπεραίνει ότι η διδασκαλία των πρωτότυπων αρχαίων κειμένων στη γυμνασιακή βαθμίδα δεν μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά, διότι οι νέοι, οι οποίοι κατηγορούνται για τη γενικότερη αδιαφορία τους να βελτιωθούν γλωσσικά, δεν είναι δυνατόν να ενδιαφερθούν για μια προγενέστερη μορφή της ελληνικής γλώσσας. Τέλος, υιοθετεί την άποψη ότι τα «εν ενεργεία γλωσσικά στοιχεία» είναι αυτά που συμβάλλουν ώστε να επιτευχθεί η εκμάθηση και η βελτίωση της ελληνικής γλώσσας με όρους συγχρονικούς. Στο πλαίσιο της ισορροπίας που προκύπτει από τη μόνιμη διαπάλη ανάμεσα στα παλαιά και τα νέα γλωσσικά στοιχεία κάθε εποχής, η γλωσσική ανεπάρκεια αίρεται με συγχρονικά μέσα, χωρίς να απαιτείται από τους ομιλητές μιας γλώσσας η γνώση των παλαιότερων μορφών της (ό.π.).

Ο πανεπιστημιακός καθηγητής Δ. Μαρωνίτης (1984) επισημαίνει την εκπαιδευτική ανάγκη της γνώσης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και την αιτιολογεί με βάση το γεγονός ότι η γνώση αυτή ανοίγει στον νεοέλληνα μαθητή μια γλωσσικού επιπέδου προοπτική, την οποία μπορεί να αξιοποιήσει ως μέτρο ελέγχου και για τον προσωπικό του λόγο και για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι άλλοι άνθρωποι.

Αποφεύγοντας ιδεολογικές και πολιτικές προεκτάσεις ή συναισθηματικές προσεγγίσεις, εκτιμά ότι ακόμη και η διαπίστωση της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας λειτουργεί ως ερέθισμα για την απόκτηση της γλωσσικής αυτής προοπτικής, η οποία προσφέρει μια σημαντική αγωγή για τη διαμόρφωση του προσωπικού γλωσσικού ιδιώματος του κάθε μαθητή. Ο ίδιος κλασικός φιλόλογος όμως αντιτάσσεται στον γλωσσοκεντρικό προσανατολισμό του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, τονίζοντας την ανυπαρξία αποχρώντος λόγου για τη διδασκαλία των πρωτότυπων αρχαίων κειμένων στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα. Επισημαίνει ότι η διδασκαλία των μορφολογικών χαρακτηριστικών και των συντακτικών δομών της αρχαίας γλώσσας στο Γυμνάσιο απορρέει από την αναπόδεικτη ενδογλωσσική ανισοτιμία που ενδημεί στον εκπαιδευτικό χώρο, σύμφωνα με την οποία προκρίνεται η αρχαία μορφή της γλώσσας έναντι της νεοελληνικής των μεταφρασμένων κλασικών κειμένων. Σε διδακτικό επίπεδο η αυθαιρεσία αυτή καταλήγει στο «αγλωσσολόγητο δόγμα» που πρεσβεύει ότι είναι αναγκαία η κηδεμονία της νεοελληνικής από την αρχαία γλώσσα και η επιστράτευση της δεύτερης για την κάλυψη των ελλειμμάτων της πρώτης. Ο αστόχαστος απορφανισμός της νεοελληνικής και η επακόλουθη λεξιπενία αποτελούν ιδεολογήματα που υπονομεύουν τη νηφάλια συμμαχία των δύο μορφών της γλώσσας και υποθάλπουν μια ανταγωνιστική σχέση στο πλαίσιο μιας αδήλωτης διγλωσσίας (Μαρωνίτης Δ. , 2004).

Η σκόπιμη απαξίωση της λογοτεχνικής αξίας των διδασκόμενων μεταφρασμένων κειμένων προέρχεται από «γλωσσαμύντορες», οι οποίοι ισχυρίζονται ότι κατά τη μεταφορά από το πρωτότυπο στη μετάφραση η απογύμνωση των νοημάτων από τις γλωσσικές και υφολογικές τους αρετές συνεπάγεται την έκπτωση της πραγματικής αξίας των νοημάτων αυτών. Το γεγονός ότι κάποιοι φιλόλογοι ενδίδουν στη διαβολή των μεταφρασμένων κειμένων καθιστά επιτακτική την ανάγκη ποσοτικής και ποιοτικής ανατίμησης των κειμένων αυτών (Μαρωνίτης Δ. , 2008). Εξάλλου, το δυναμικό μεταφρασιμότητας ενός γραμματειακού κειμένου είναι ανάλογο με τη σπουδαιότητά του. Συνεπώς, η μεταφρασιμότητα ως σύμφυτο στοιχείο των κλασικών κειμένων, εν προκειμένω των αρχαίων ελληνικών, συνεισφέρει ώστε τα κείμενα αυτά να μην απονεκρώνονται στο πέρασμα του χρόνου (Μαρωνίτης Δ. , 2000).

Η διδασκαλία των πρωτότυπων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας ως θεραπεία της γλωσσικής πενίας των Νεοελλήνων αποδοκιμάζεται και από τον Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου

Θεσσαλονίκης (1987). Αρχικά, τα μέλη του εντοπίζουν την ασάφεια και την παραπλανητική διάσταση του όρου «γλωσσική πενία» αλλά και την προκατάληψη που υπολανθάνει στη χρήση του όρου αυτού, δηλώνοντας ότι η αξιολόγηση μιας γλώσσας, εν προκειμένω της νεοελληνικής, δεν εξαρτάται από τον βαθμό που τη γνωρίζουν ή τον τρόπο που τη χρησιμοποιούν οι ομιλητές της. Χαρακτηρίζουν αυθαίρετο τον ισχυρισμό ότι η Νεοελληνική πάσχει, αναδεικνύουν τον πλούτο της και αποδίδουν τα λάθη των ομιλητών της στην ελλιπή γλωσσική τους παιδεία. Κρίνουν αναγκαία την εφαρμογή κοινωνιογλωσσολογικών μεθόδων για την υλοποίηση επιστημονικών ερευνών με διττό στόχο που αφορά τόσο τη διακρίβωση της φύσης και της έκτασης των γλωσσικών λαθών που διαπράττουν οι Νεοέλληνες όσο και τη διερεύνηση των αιτιών της αναποτελεσματικής χρήσης της Νεοελληνικής. Συνηγορούν υπέρ της διδασκαλίας από μετάφραση και προβάλλουν τη δυνατότητα όλων να έχουν μέσω του μεταφρασμένου αρχαίου κειμένου μια ουσιαστική επαφή με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό και παράλληλα να εξασφαλίζουν τον απαραίτητο χρόνο για τον συσχετισμό του αρχαίου κόσμου με στοιχεία και καταστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Όσον αφορά τη συνειδητοποίηση της γλωσσικής συνέχειας από τους μαθητές, προτείνουν τη διδασκαλία της «Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας», ενός μαθήματος με αντικείμενο τη διδασκαλία περισσότερων αντιπροσωπευτικών κειμένων κατά εποχές, ώστε να καθίσταται πιο εμφανής η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας και να εδραιώνονται οι δεσμοί των εκπαιδευομένων με τις προγενέστερες μορφές της.

Ο καθηγητής Ν. Βαρμάζης (2007) διατυπώνει τη θέση ότι η επιλογή της μετάφρασης είναι μια συμβιβαστική λύση και ειδικά για τους μαθητές του Γυμνασίου η λύση αυτή κρίνεται αναγκαία, λυσιτελής και δημοκρατική. Αναγνωρίζει όμως ότι η άμεση προσπέλαση ενός έργου της αρχαίας ελληνικής γραμματείας μέσω του πρωτότυπου υπερέχει ποιοτικά από αυτή που πραγματοποιείται μέσω της μετάφρασης, ενώ δε θεωρεί ότι η επαφή με το πρωτότυπο κείμενο υποχρεωτικά συνεπάγεται μια προσέγγιση φορμαλιστική. Βασισμένος σε εμπειρικά στοιχεία, διακρίνει τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της μεταφρασμένης αρχαίας γραμματείας, στα οποία συγκαταλέγεται η δυνατότητα να διδαχθούν εκτενέστερα κείμενα και να συγκριθούν τα πολιτισμικά στοιχεία του αρχαίου ελληνικού κόσμου με ανάλογα στοιχεία της νεοελληνικής παράδοσης. Σημειώνει ότι παρά την υπερκέραση των γλωσσικών δυσκολιών η αποτελεσματική διδασκαλία της μεταφρασμένης κλασικής γραμματείας

προϋποθέτει την εύστοχη επιλογή κειμένων που ανταποκρίνονται στην προσληπτική ικανότητα των μαθητών και ταυτόχρονα κειμένων τα οποία ως προς την ποιότητα και την ποσότητα αντιστοιχούν στις μαθησιακές ανάγκες των εφήβων και τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Επίσης, ως προς τη διδακτική μεθοδολογία επισημαίνει τα αρνητικά αποτελέσματα της ετεροβαρούς πρακτικής των φιλόλογων, οι οποίοι όταν παραμελούν τη μορφή και τα εκφραστικά μέσα των μεταφράσεων, καταλήγουν να μην αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των κειμένων αυτών και να τα «αδικούν» ως προς τη σύνθεση και την τεχνική.

Ο καθηγητής Γλωσσολογίας Γ. Ξυδόπουλος (2016), ένας από τους πενήντα έξι πανεπιστημιακούς που συνυπέγραψαν την πρόταση κατάργησης της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, με σχετική δημοσίευσή του αναλαμβάνει να καταρρίψει τις πλάνες που έχουν διαδοθεί σχετικά με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τις θέσεις του υπερθεματίζουν γλωσσολόγοι, κλασικοί φιλόλογοι, βυζαντινολόγοι, νεοελληνιστές, καθώς και ερευνητές, μεταφραστές, λεξικογράφοι και μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Αρχικά, θεωρεί ανυπόστατο τον ισχυρισμό ότι οι παλαιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της νεοελληνικής και εστιάζει στο αυθύπαρκτο και δυναμικό σύστημα της νεοελληνικής γραμματικής, υποστηρίζοντας ότι η «αποπλαισιωμένη γραμματοκεντρική διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής» και η επαφή με αποσπάσματα αρχαίων κειμένων χωρίς εποπτεία του όλου δεν προάγουν τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών του Γυμνασίου. Αντίθετα, η κατανόηση των νοηματικών και υφολογικών λειτουργιών των γλωσσικών επιλογών και ο κριτικός συσχετισμός των επιλογών αυτών με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον παραγωγής των κειμένων είναι δεξιότητες που πρέπει πρώτα να κατακτηθούν στη νεοελληνική γλώσσα, ώστε σε μεταγενέστερο χρόνο κατά τη λυκειακή βαθμίδα να μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές για τη γλωσσική και νοηματική προσπέλαση των διδασκόμενων πρωτότυπων αρχαίων κειμένων.

Ο Γ. Ξυδόπουλος εκτιμά ότι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου μέσω της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αποτελεί μια επιπρόσθετη πλάνη. Με δεδομένη την αναγκαιότητα της εξοικείωσης με τη λόγια γλωσσική παράδοση, προτείνει την ενσωμάτωση της ετυμολογίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας του λεξιλογίου της νέας ελληνικής γλώσσας, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τους μηχανισμούς με τους οποίους τα γλωσσικά στοιχεία

σηματίζονται ή αλλάζουν κατά την εξελικτική τους διαδρομή μέσα στον χρόνο. Επιπλέον, προβάλλει τη σαθρότητα του ισχυρισμού περί της μοναδικής «μαθηματικής» δομής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και προτείνει την κριτική ανάγνωση ολόκληρων μεταφρασμένων έργων, των οποίων η πρωτότυπη μορφή παρατίθεται συμπληρωματικά. Τέλος, επισημαίνοντας την ανυπαρξία σχετικών ενδείξεων και την απουσία ανάλογων γλωσσολογικών και παιδαγωγικών ερευνητικών δεδομένων, χαρακτηρίζει κωμικό το επιχείρημα ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής αποτελεί μέσο για την καταπολέμηση της ξеноμανίας των νέων και λειτουργεί αποτρεπτικά για τη χρήση των greeklish (ό.π.).

Στο σημείο αυτό, μετά την παράθεση βασικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας των δύο αντιπαρατιθέμενων πλευρών, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι προτείνεται και μια τρίτη διδακτική μεθοδολογία, η οποία συνδυάζει διαλεκτικά το πρωτότυπο και τη μετάφραση, με στόχο να αρθούν τα αρνητικά στοιχεία των δύο διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και να αξιοποιηθούν τα θετικά τους σημεία. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει τη διδασκαλία της γλώσσας στην ολότητά της, καθώς κατά την προσπέλαση των αρχαίων κειμένων οι μαθητές παραλληλίζουν συνεχώς την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα, κατευθυνόμενοι σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα «από το τώρα στο χτες και το αντίστροφο» (Κοσεγιάν, 2011).

Πιστεύοντας ότι η διδακτική λύση «βρίσκεται ανάμεσα» και απαντώντας καταφατικά στο ερώτημα για τη συμβολή της αρχαιογλωσσίας στην καλλιέργεια του γλωσσικού αισθήματος των μαθητών και την οικοδόμηση της γλωσσικής τους παιδείας, η φιλόλογος και σχολική σύμβουλος Χ. Κοσεγιάν (2010) επισημαίνει ότι κατά την ταυτόχρονη διδασκαλία από το πρωτότυπο και τη μετάφραση στο Γυμνάσιο, η τελευταία πρέπει να παράγεται με στόχο να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Διαθέτοντας η ίδια την εμπειρία της πειραματικής εφαρμογής της εν λόγω μεθοδολογικής πρότασης, βεβαιώνει ότι η προήγηση της επαφής των μαθητών με τη μετάφραση, η οποία προτείνεται να τίθεται στα αριστερά της σελίδας, ευνοεί τους μαθητές, καθώς διευκολύνει την άμεση κατανόηση του πρωτότυπου κειμένου, το οποίο προτείνεται να έπεται στο δεξί μέρος της σελίδας, και επιβοηθεί στην ακόλουθη ενασχόληση των μαθητών με τη γλωσσική και νοηματική επεξεργασία του αρχαίου κειμένου. Ταυτόχρονα, ο/η εκπαιδευτικός

πραγματοποιεί επαναλαμβανόμενες αμφίδρομες κινήσεις ανάμεσα στο πρωτότυπο κείμενο του χθες και το μεταφρασμένο κείμενο του σήμερα.

Με πνεύμα ανάλογο ο πανεπιστημιακός καθηγητής Σ. Τσιτσιρίδης (2005) θεωρεί ότι πρώτιστο μέλημα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διαχρονική της διάσταση αποτελεί ο παραλληλισμός σε δομικό επίπεδο της αρχαίας και της νέας μορφής της και επισημαίνει τη σημασία του παραλληλισμού αυτού για την κατανόηση και τη γνώση των δομών και των συντακτικών φαινομένων των δύο γλωσσικών μορφών, τα οποία εν πολλοίς συμπίπτουν.

Συμπερασματικά, από τη σταχυολόγηση των παραπάνω αντιπροσωπευτικών θέσεων που διατυπώθηκαν κατά τις πέντε τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται η μακρόχρονη διάρκεια και η ένταση της διεκυστίνας ανάμεσα σε αυτούς που εμμένουν ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος και σε αυτούς που αποφαινόμενοι ότι η διδασκαλία από το πρωτότυπο και η αρχαιογλωσσία ασκούν ευεργετική επίδραση στους νεοέλληνες μαθητές. Αποτιμώντας την αντιπαράθεση αυτή, διαπιστώνεται ότι κοινή παραδοχή και των δύο πλευρών είναι η αναγνώριση της Νεοελληνικής ως επίκεντρου της γλωσσικής διδασκαλίας και η αναγκαιότητα της συστηματικής βελτίωσης της διδασκαλίας της με εκσυγχρονισμένα σχολικά εγχειρίδια και επικαιροποιημένες μεθόδους. Επιπρόσθετα σημεία επαφής των δύο πλευρών είναι η απαίτηση για περαιτέρω διερεύνηση της έκτασης της γλωσσικής πενίας και των αιτιών του προβλήματος αυτού, καθώς και η βούληση για ερευνητικές πρωτοβουλίες σχετικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ώστε να εντοπιστούν και να θεραπευτούν ελλείψεις και μειονεκτήματα. (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 2014). Συγχρόνως, με μια νηφάλια θεώρηση του μείζονος αυτού θέματος υπογραμμίζεται ότι η γνώση του αρχαίου ελληνικού λόγου δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία γλωσσικής κατάκτησης, αλλά επιτρέπει την άμεση πρόσβαση στα γλωσσικά μνημεία της ελληνικής αρχαιότητας, με αποτέλεσμα η αρχαιογλωσσία να λειτουργεί ως ένας δίαυλος για την επίτευξη μιας γόνιμης αρχαιογνωσίας.

Για την ολοκλήρωση του παρόντος κεφαλαίου επιλέγεται να παρατεθούν οι αποφάνσεις δύο κορυφαίων ποιητών, οι οποίοι έχοντας υπηρετήσει την ελληνική

γλώσσα με βαθύ σεβασμό στις ρίζες της και στέρεη πεποίθηση στον ενιαίο χαρακτήρα της, εξέφεραν τη γνώμη τους για τη γλωσσική παιδεία των Νεοελλήνων.

Συγκεκριμένα, ο Γιώργος Σεφέρης χαρακτηρίζει θαυμάσιο το γεγονός ότι από την ομηρική εποχή έως τη σημερινή οι Έλληνες σκέφτονται και μιλούν, τραγουδούν και μετρούν, χρησιμοποιώντας την ίδια γλώσσα. Κι ακόμη, σε μια διάλεξή του σε μαθητές της Αλεξάνδρειας το 1941 υπογραμμίζει την αξία της γνώσης των αρχαιότερων μορφών της γλώσσας, λέγοντας για τα παλαιότερα ελληνικά «Πρέπει να σκεφτείτε πως όλα αυτά βρίσκονται μέσα σας, τώρα, μέσα σας όλα μαζί, πως είναι το μεδούλι των κοκάλων σας, και πως θα τα βρείτε, αν σκάψετε αρκετά βαθιά τον εαυτό σας» (Σεφέρης, 2003), ενώ σε άλλο σημείο γράφει για όσους «καταγίνονται» με τις αρχαίες ρίζες της γλώσσας ότι έχουν «την ευλογία να μάθουν τέλεια τα παλαιότερα ελληνικά μας» (ό. π.).

Κι ο Οδυσσέας Ελύτης χαρακτηρίζοντας τα Αρχαία Ελληνικά ως «το μεγάλο καμάρι μας και το μεγάλο μας στήριγμα» και αποδίδοντας μεγάλη σπουδαιότητα στο γεγονός ότι οι Νεοέλληνες χρησιμοποιούν ακόμη και σήμερα τις λέξεις «ουρανός», «θάλασσα» και «ήλιος», όπως τις χρησιμοποίησαν ο αρχαίος λυρικός ποιητής Αρχίλοχος και η αρχαία λυρική ποιήτρια Σαπφώ, με ακλόνητη πεποίθηση στον ενιαίο και αδιάσπαστο χαρακτήρα της μακραίωνης ελληνικής γλώσσας, αποφαίνεται χαρακτηριστικά: «Επικοινωνούμε κάθε στιγμή, μιλώντας με τις ρίζες μας. Τις ρίζες μας που βρίσκονται εκεί: στα Αρχαία. Γι' αυτό και λυπάμαι που καταργήθηκαν από τα Γυμνάσια κι ας με πείτε καθυστερημένο» (Ελύτης, 2011).

Κεφάλαιο 5. Στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

5.1. Στάση των εκπαιδευτικών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Η στάση που τηρούν οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί και οι μαθητές απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι ένα πεδίο που προσφέρεται για διερεύνηση, καθώς είναι πολύ περιορισμένες οι σχετικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί. Η ανίχνευση των θέσεων, των κριτικών αποτιμήσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, εν προκειμένω των μάχιμων φιλολόγων, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγχρόνως, αποτελεί παράγοντα ανατροφοδότησης με στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας του μαθήματος. Ειδικότερα, η ανάδειξη μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας σημείων σύγκλισης και κυρίως απόκλισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ισχύοντα τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, οι σχετικές εισηγήσεις τους, καθώς και η ακόλουθη διάχυση αξιοποιήσιμων ερευνητικών αποτελεσμάτων είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως στοιχεία αρωγής για την ανανέωση του μαθήματος και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα ευρήματα που έχουν προκύψει από έρευνες που διεξήχθησαν, καθώς και τα συμπεράσματα που έχουν συναχθεί από την επεξεργασία και αποτίμηση των αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων.

Μία από τις έρευνες είναι αυτή που διεξήγαγε σε πανελλαδική κλίμακα κατά το σχολικό έτος 2005 – 2006 το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας προκύπτουν από την επεξεργασία τριακοσίων σαράντα πέντε (345) ανώνυμων ερωτηματολογίων, τα οποία απαντήθηκαν από φιλολόγους από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες με κριτήριο την αντιπροσώπευση όλων των τύπων σχολείων της βαθμίδας αυτής, συμπεριλαμβανομένων των Πειραματικών και των Μουσικών Γυμνασίων. Από την έρευνα αυτή αποκομίζεται η γενικότερη πεποίθηση των φιλολόγων για τον θετικό αντίκτυπο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στους μαθητές.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, το 84,3% των φιλολόγων υποστηρίζει ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας συμβάλλει «αρκετά» έως «πολύ» στον

εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και το 73,5% αυτών κρίνει ότι η συνδρομή της στην κατανόηση του λόγου των παλαιότερων λογοτεχνικών κειμένων, όπως αυτών του Παπαδιαμάντη και του Βιζυηνού, είναι αρκετή ή μεγάλη. Επίσης, το 46,3% των φιλόλογων διατυπώνει την άποψη ότι με τη συνεισφορά της αρχαίας γλώσσας οι μαθητές αποκτούν την απαιτούμενη γλωσσική υποδομή, ώστε να κατανοούν αρκετά όρους των θετικών επιστημών, ενώ το 20,2% από αυτούς θεωρεί ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους ίδιους όρους σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογοι σε ποσοστό 79,7% αποφαίνονται ότι η διδασκαλία από το πρωτότυπο συμβάλλει στη σωστότερη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές του Γυμνασίου και σε ποσοστό 68,1% πιστεύουν ότι ενισχύει τη νοητική ικανότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών. Τέλος, το ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό της τάξης του 94,5% των ερωτηθέντων, αξιοποιώντας την καθημερινή διδακτική εμπειρία, συμπεραίνει ότι η εκμάθηση της αρχαίας γλώσσας συντελεί ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιούν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας (Γκλαβάς & Καραγεωργίου, 2007).

Ενδεικτική της στάσης τους απέναντι στο μάθημα είναι η απάντηση της συντριπτικής πλειονότητας του 97,5% των φιλόλογων, σύμφωνα με τους οποίους η φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο χωρίς καμία επαφή με την αρχαία ελληνική γλώσσα θα ήταν έλλειμμα παιδείας. Η στάση αυτή αποτυπώνεται και στο ποσοστό της τάξης του 86% των φιλόλογων, οι οποίοι αξιολόγησαν θετικά το μέτρο του Υπουργείου για αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος από το σχολικό έτος 2005-2006, μέτρο που θεσπίστηκε με στόχο την καλύτερη εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές (ό.π.).

Ως προς τον κύριο στόχο του μαθήματος το υψηλό ποσοστό του 70,4% των φιλόλογων θεωρεί ότι πρέπει να είναι εξίσου αρχαιογνωστικός και γλωσσικός, συνηγορώντας υπέρ της ανάγκης για συστηματική διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας. Το επίσης σημαντικό ποσοστό του 65,5% των ερωτηθέντων φιλόλογων αποδίδει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σε ελλιπή γλωσσική κατάρτιση στη νέα ελληνική γλώσσα, αίτιο που κατά την κρίση των εκπαιδευτικών καθιστά επιτακτική ανάγκη τη μεθοδική διδασκαλία της νεοελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εξαιτίας των ελλειμμάτων αυτών στη γνώση της νεοελληνικής το 69,2% των φιλόλογων καταλήγει να εκτιμά ότι η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές να γράφουν ορθότερα τον νεοελληνικό λόγο. Πρόκειται για μία εκτίμηση

μέσω της οποίας αναδεικνύεται η «αμφίδρομη ωφελιμότητα» στη σχέση της διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας με την κατάρτιση στη νεοελληνική γλώσσα. Επιπροσθέτως, το 92,5% των φιλολόγων τονίζει την ωφελιμότητα της διδασκαλίας της ετυμολογίας, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την πεποίθηση για τη στενή σύνδεση των μορφών που έχει λάβει διαχρονικά η ελληνική γλώσσα.

Συνοψίζοντας, η έρευνα του 2005-2006 καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι φιλόλογοι της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου εμφορούνται από πνεύμα αποδοχής για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Δεν επιθυμούν τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο Γυμνάσιο αποκλειστικά από μετάφραση και δε διακατέχονται από προκαταλήψεις σχετικά με την αντιπαλότητα των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας (ό.π.).

Μία ακόμη έρευνα που αποτυπώνει τη στάση των φιλολόγων ως προς τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι αυτή της Μ. Πραγκασθή (2015), η οποία πραγματοποιήθηκε το 2013 με τυχαίο δείγμα από εκατόν επτά (107) φιλόλογους, οι οποίοι δίδασκαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αντικείμενο της έρευνας αυτής είναι ο βαθμός επίτευξης της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σημειώνεται ότι για τη συναγωγή των πορισμάτων εξετάζεται αν οι διδάσκοντες είναι φορείς της κυρίαρχης αντίληψης σύμφωνα με την οποία η νέα ελληνική γλώσσα εκλαμβάνεται ως απόλυτη και φυσική συνέχεια της αρχαίας. Διερευνάται, επίσης, αν οι ίδιοι οι φιλόλογοι ασπάζονται την επικρατούσα θέση ότι η επαρκής κατάκτηση της νέας ελληνικής γλώσσας προϋποθέτει τη γνώση της αρχαίας, ενώ η απομάκρυνση από τις αρχαίες γλωσσικές ρίζες θεωρείται εκδήλωση γλωσσικής παρακμής. Επιπλέον, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο κατακτάται από τους μαθητές η κριτική γλωσσική επίγνωση, η ικανότητα δηλαδή μέσω της κριτικής ανάλυσης του λόγου να «αποφυσικοποιούν» τις ιδεολογίες που ενυπάρχουν στα κείμενα και να αναπτύσσουν έναν λόγο χειραφέτησης από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων (Fairclough, 2001)

Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία που προέκυψαν το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων φιλολόγων, συγκεκριμένα το 59,8%, αποδέχεται την ανωτερότητα της ελληνικής γλώσσας γενικότερα, χαρακτηρίζοντας πολύ σωστή ή αρκετά σωστή την αντίληψη για τη γλωσσική αυτή υπεροχή, ενώ μόνο το 15,9% των συμμετεχόντων

εκπαιδευτικών διαφωνεί με την αντίληψη αυτή. Επιπλέον, οι φιλόλογοι ανησυχούν για τη φθορά και τη συρρίκνωση της ελληνικής γλώσσας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το ποσοστό αυτών που ανησυχούν αρκετά ανέρχεται στο 42,1%. Ως προς τη σχέση της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας η έρευνα ανέδειξε την ισχυρή πεποίθηση για τον ενιαίο χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, καθώς το 83,2% των φιλολόγων θεωρεί ότι πρόκειται για γλωσσικό κώδικα με κύρια χαρακτηριστικά τη συνοχή και τη συνέχεια. Είναι αξιοσημείωτο ότι η αντίληψη για την ανωτερότητα της αρχαίας ελληνικής σε σχέση με τη νέα υποστηρίζεται απόλυτα από το 11,2% των φιλολόγων, ενώ το 53,3% κρίνει ως βάσιμη την αξιολόγηση αυτή σε αντίθεση με το 33,6% των διδασκόντων, σύμφωνα με τους οποίους η διάκριση αυτή θεωρείται ανεδαφική. Ακόμη, οι φιλόλογοι σε ποσοστό 49,5% πιστεύουν ότι η απομάκρυνση της νέας ελληνικής από την αρχαία αποτελεί μορφή γλωσσικού εκφυλισμού σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Τέλος, για την πλειονότητα των φιλολόγων η γνώση της νέας ελληνικής εξαρτάται από τη γνώση της αρχαίας και για τον λόγο αυτόν κρίνουν ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής είναι απαραίτητη για την κατάκτηση του νεοελληνικού γλωσσικού κώδικα. Είναι ενδεικτικό ότι το 58,9% των φιλολόγων κρίνει ότι η εξάρτηση από το αρχαίο γλωσσικό παρελθόν είναι μεγάλη, το 35,5% θεωρεί μικρή την εξάρτηση αυτή, ενώ μόνο το 5,6% πιστεύει ότι η γνώση της νέας ελληνικής δεν εξαρτάται καθόλου από αυτή της αρχαίας.

Από την έρευνα απορρέει ότι οι διδάσκοντες αναγνωρίζουν την προνομιακή θέση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών έως και κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας, αλλά παραδέχονται το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για τη γλώσσα αυτή. Ενδεικτικά είναι τα ποσοστά που αφορούν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές το συγκεκριμένο μάθημα. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, το 54% των φιλολόγων του Γυμνασίου πιστεύει ότι οι μαθητές της βαθμίδας αυτής εκδηλώνουν μικρό ενδιαφέρον για την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ενώ το 24% των φιλολόγων θεωρεί ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας ως κάτι περιττό. Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα που αποτυπώνουν τα ποσοστά που αφορούν τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών του Λυκείου ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του μαθήματος από τους δικούς τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 58% των φιλολόγων του Λυκείου εκτιμά ότι οι μαθητές εκδηλώνουν μικρό ενδιαφέρον, το 29% θεωρεί ότι το μάθημα δεν ανήκει στα ενδιαφέροντα του μαθητικού

πληθυσμού του Λυκείου, ενώ μόνο οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα από τους μαθητές.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών καταλήγει στη διαπίστωση ότι δεν επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό από την πλευρά των μαθητών η συνειδητοποίηση της σχέσης μεταξύ της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας, καθώς το 64,6% των φιλόλογων πιστεύει ότι η συνειδητοποίηση αυτή κυμαίνεται μεταξύ των διαβαθμίσεων «καθόλου» και «λίγο». Μία από τις αιτίες στην οποία οι φιλόλογοι αποδίδουν την αδυναμία ικανοποιητικής διάκρισης της σχέσης των δύο μορφών της ελληνικής είναι η αναποτελεσματικότητα των σχολικών εγχειριδίων Ταυτόχρονα, διατυπώνουν την άποψη ότι η εστίαση στη γραμματική και το συντακτικό της αρχαίας αποτελεί ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της γλωσσικής διδασκαλίας. Από την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα επίτευξης της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών προκύπτει ότι για τη συνειδητοποίηση της σχέσης του προγενέστερου ελληνικού λόγου με τον γλωσσικό κώδικα των μαθητών κρίνεται αναγκαία όχι μόνο η παράλληλη διδασκαλία αρχαίας και νέας γλώσσας αλλά και η γνώση της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου ερωτηθέντες (ποσοστό 50,5%) θεωρούν αρκετά αναγκαία την ιστορική αυτή γνώση, ενώ το 30,8% κρίνει ότι η ανάγκη αυτή είναι μεγάλη. Σύμφωνα με την έρευνα, υψηλά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που πρεσβεύουν ότι είναι αναγκαίο να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής και εξέλιξης.

Αποτιμώντας κριτικά τα ερευνητικά δεδομένα, η Πραγκασθή εκτιμά ότι η πλειοψηφία των διδασκόντων υιοθετεί και αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις περί της ανωτερότητας της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, χαρακτηρίζει γλωσσολογικά ασύστατη κινδυνολογία την ανησυχία ορισμένων εκπαιδευτικών για τη φθορά της ελληνικής γλώσσας και την αποδίδει στην αδυναμία τους να αναγνωρίσουν τις αλλαγές και τα δάνεια ως εγγενή χαρακτηριστικά κάθε γλωσσικού κώδικα. Συμπεραίνει ότι εξαιτίας του «φετιχισμού της μορφής», της προσήλωσης δηλαδή στα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, η γλωσσική διδασκαλία προκαλεί την αμηχανία των μαθητών απέναντι στο «αψεγάδιαστο» μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και την τάση τους να αμφισβητούν την ωφελιμότητά του. Συνεπώς, η ισχύουσα διδασκαλία δε συμβάλλει ουσιαστικά στην κατάκτηση της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών, ενώ συγχρόνως ευθύνεται για την πολύ μικρότερη επίτευξη της κριτικής γλωσσικής τους

επίγνωσης. Για τον λόγο αυτόν υπογραμμίζει την αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας διαφορετικής οπτικής στη διδασκαλία και της αρχαίας και της νέας γλώσσας. Τέλος, η Πραγκασθή συνάγει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την αποτελεσματικότητα της «συνδεδεμένης» ή παράλληλης διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχέση ανάμεσα στον προγενέστερο και τον ομιλούντα γλωσσικό κώδικα, αλλά παράλληλα διακρίνει ότι και οι ίδιοι οι φιλόλογοι διάκεινται θετικά απέναντι στον επαναπροσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας (ό.π.).

Ενδεικτικά του σκεπτικισμού που εκφράζεται για τη συνδρομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην επαρκέστερη κατανόηση και χρήση της νεοελληνικής είναι τα συμπεράσματα που διατυπώνονται με βάση τα αποτελέσματα έρευνας περιορισμένης κλίμακας, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2017 σε 82 μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου ιδιωτικού σχολείου της Λάρισας. Μία από τις εργασίες που ανατέθηκαν στους μαθητές στο πλαίσιο της έρευνας αυτής ήταν η μεταγραφή δύο άρθρων του Συντάγματος του 1911 στη νέα ελληνική γλώσσα. Το γεγονός ότι το 46,4% των μαθητών κατάφερε να κατανοήσει το περιεχόμενο των άρθρων και να το αποδώσει στη σύγχρονη γλώσσα, ενώ το υπόλοιπο 53,6% των μαθητών δεν ανταποκρίθηκε, παρουσιάζοντας μια μέτρια έως κακή μεταγραφή ή αδυναμία απόδοσης στη νεοελληνική, και επιπλέον, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την απόδοση των αρχαιοπρεπών εκφράσεων των συνταγματικών άρθρων οδήγησαν σε διαπιστώσεις, οι οποίες όμως δεν έχουν την ισχύ διευρυμένων συμπερασμάτων. Σύμφωνα με μία από τις διαπιστώσεις που απορρέουν από τα ερευνητικά δεδομένα, η καλή γνώση των προηγούμενων γλωσσικών μορφών συνεισφέρει στον εμπλουτισμό της γλώσσας, αλλά δεν αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση της γλώσσας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Στεργιούλης, 2018). Σημειώνεται ότι πρόκειται για θέση που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση με ικανό αριθμό συμμετεχόντων και ειδικότερες στοχεύσεις.

Με κίνητρο τη συνεισφορά στη συζήτηση για το καίριο ζήτημα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μία ακόμη πανελλαδική έρευνα της Δ. Σακέλλη (2018) ανιχνεύει τη στάση διακοσίων επτά (207) εκπαιδευτικών και εννιακοσίων τριών (903) μαθητών της Α΄ Γυμνασίου για το εν λόγω μάθημα, καθώς και τις κρίσεις τους για το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού εγχειριδίου της ίδιας τάξης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 70,25% θεωρούν ότι

η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι «πολύ» έως «απόλυτα» ωφέλιμη για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, ενώ σε ποσοστό 65,2% πιστεύουν στη μεγάλη έως απόλυτη συμβολή της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη σωστή χρήση της νεοελληνικής. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76,3% εκτιμούν ότι το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας βοηθάει τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου να συνειδητοποιήσουν από «πολύ» έως «απόλυτα» τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας.

Η πιο πρόσφατη σχετική έρευνα εκπονήθηκε το φθινόπωρο του 2019 με αφορμή τον αρχαιοκεντρικό προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τον οποίο η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας εξακολουθεί να κατέχει βαρύνουσα θέση. Η έρευνα διενεργήθηκε με στόχο την αποτύπωση των απόψεων των ίδιων των διδασκόντων κυρίως ως προς την αποτελεσματικότητα του ισχύοντος τρόπου διδασκαλίας και την ωφελιμότητα του μαθήματος στη ζωή των νεοελλήνων μαθητών. Τα ευρήματα προκύπτουν από τετρακόσια είκοσι τέσσερα (424) ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από φιλόλογους που εργάζονται σε τυχαία δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά γεωγραφική περιφέρεια, ενώ τα ενδεικτικά αποτελέσματα που παρατίθενται εκφράζουν τη διαβαθμισμένη ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών της ειδικότητας αυτής (Παπαοικονόμου, 2022).

Σύμφωνα με την έρευνα, ως προς την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης των μαθητών το 63,2% των φιλόλογων του δείγματος θεωρεί ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας δε συμβάλλει αρκετά στην επίτευξη του στόχου αυτού, αλλά αντίθετα, πιστεύει ότι η συνεισφορά του μαθήματος είναι μικρή ή μηδενική, με αποτέλεσμα η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας να μην ανταποκρίνεται σε έναν από τους βασικούς διδακτικούς στόχους που έχουν αρχικά τεθεί, αυτόν της ενίσχυσης της εθνικής αυτογνωσίας. Ως προς το ίδιο θέμα ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που συσχετίζει την άποψη των εκπαιδευτικών με το πανεπιστημιακό τμήμα προέλευσής τους. Ειδικότερα, οι πτυχιούχοι των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας σε ποσοστό 42,6% κρίνουν ότι η συμβολή του μαθήματος στη σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης των μαθητών είναι μεγάλη, ενώ για τους αποφοίτους της Φιλολογίας το ποσοστό αυτών που υποστηρίζουν τη μεγάλη συμβολή του μαθήματος μειώνεται στο 38,5%. Τέλος, μόνο το 21,7% των αποφοίτων των τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής πιστεύει στη

μεγάλη συνεισφορά του μαθήματος, ενώ το 66,7% της ίδιας κατηγορίας αποφοίτων, απαντώντας στην ερώτηση για τον βαθμό συμβολής του μαθήματος στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης των μαθητών, μεταξύ των διαβαθμίσεων «καθόλου», «λίγο» και «πολύ» επιλέγει τη δεύτερη απάντηση (ό.π.).

Χαρακτηριστικά των διαφοροποιήσεων μεταξύ των φιλολόγων ανάλογα με το τμήμα από το οποίο αποφοίτησαν είναι και τα παρακάτω ευρήματα σχετικά με την επιθυμία τους να διδαχθούν περισσότερες ή λιγότερες ώρες τα αρχαία κείμενα από μετάφραση. Ενδεικτικό των «συντηρητικών» τάσεων των αποφοίτων των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας είναι το συγκριτικά μικρότερο ποσοστό της τάξης του 39,4%, το οποίο αποτυπώνει την επιθυμία να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από μετάφραση σε σχέση με το υψηλότερο ποσοστό του 44,8% των αποφοίτων της Φιλολογίας που επιθυμούν την αύξηση των διδακτικών ωρών για τη διδασκαλία μεταφρασμένων κειμένων. Ακόμη υψηλότερο είναι το ποσοστό των αποφοίτων των τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, από τους οποίους το 56,9% επιθυμεί την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από μετάφραση. Επιπλέον, ενδιαφέρον είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι ίδιοι οι φιλόλογοι ενώ διαθέτουν την εξοικείωση με την αρχαία γλώσσα, δε διαβάζουν τους αρχαίους συγγραφείς από το πρωτότυπο. Το 41,8% των διδασκόντων δηλώνει ότι η ανάγνωση από το πρωτότυπο αποτελεί μια σπάνια επιλογή τους, ενώ για το 14,9% αυτό δε συμβαίνει ποτέ (ό.π.).

Είναι αξιοσημείωτο ότι στο ερευνητικό ερώτημα για τον βαθμό ικανοποίησης από τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογοι, σε ποσοστό της τάξης του 67,9%, εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους, ενώ παρουσιάζονται διχασμένοι ως προς την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Αν και είναι ευρέως διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής συμβάλλει στη σωστότερη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας και γενικότερα στη γλωσσική ευχέρεια των μαθητών, όπως διαπιστώνεται και από το αντίστοιχο ποσοστό του 79,7% των φιλολόγων με βάση την έρευνα που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2005 – 2006 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Γκλαβάς & Καραγεωργίου, Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, 2007), η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνει το ίδιο συμπέρασμα. Από την ανάλυση σχετικών γραφημάτων προκύπτει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν

ότι η αρχαία ελληνική γλώσσα δε συνεπικουρεί στην καλύτερη κατανόηση και χρήση της νέας ελληνικής, παρά το γεγονός ότι η βελτίωση αυτή είναι ένα από τα βασικά επιχειρήματα της συστηματικής διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Παράλληλα όμως σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία οι φιλόλογοι σε ποσοστό 57,9% διαπιστώνουν ότι οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης σπουδών, οι οποίοι μεταξύ άλλων διδάσκονται συστηματικά την αρχαία ελληνική γλώσσα, υπερτερούν ως προς την κατάκτηση της γλωσσικής ευχέρειας σε σχέση με τους μαθητές των άλλων κατευθύνσεων.

Σημειώνεται ότι η πλειονότητα των αποφοίτων όλων των πανεπιστημιακών τμημάτων πιστεύει ότι το μέτρο που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη της γλωσσικής ευχέρειας των νεοελλήνων μαθητών είναι η αύξηση των ωρών διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Και πάλι όμως υπερτερώντας σε σχέση με τους υπόλοιπους αποφοίτους, αυτοί των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας προτείνουν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως μέσο βελτίωσης της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών. Τέλος, αποτιμώντας τα ερευνητικά αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι συνεχίζει να προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς το αίτημα της αναθεώρησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της εκ νέου διατύπωσης ρεαλιστικών και επικαιροποιημένων σκοπών και στόχων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών (ό.π.).

5.2. Στάση των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Από τον περιορισμένο αριθμό ερευνών με αντικείμενο τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και ειδικότερα τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας επιλέγεται η αναφορά σε δύο έρευνες.

Στην έρευνά της η Ρίζου (2011) εξετάζει τα κίνητρα των μαθητών του Γυμνασίου για την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και επιπλέον, ανιχνεύει τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση των μαθητών με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τα ερευνητικά της πορίσματα, οι μαθητές επιδεικνύουν αρχικά θετική στάση απέναντι στο μάθημα, αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για την προγονική τους γλώσσα, αλλά το ενδιαφέρον τους μειώνεται μετά την παρέλευση του πρώτου έτους, καθώς διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, θεωρώντας ότι το μάθημα δεν είναι χρήσιμο για τη ζωή τους.

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και ο τρόπος μελέτης και αξιολόγησης αποτελούν αντικίνητρα για την ενασχόληση με την εκμάθηση της αρχαίας γλώσσας, ενώ η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και άλλων κοινωνικών παραμέτρων και η δυσκολία που προκαλείται από την έλλειψη εξοικείωσης με την αρχαία γλώσσα λειτουργούν ανασταλτικά. Συνεπώς, οι μαθητές τηρούν μια προκατειλημμένη στάση απέναντι στην αρχαία γλώσσα και αντιμετωπίζουν την εκμάθησή της ως μια απωθητική «υποχρέωση» στο πλαίσιο της σχολικής τους ζωής. Επιπλέον, οι μαθητές, όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, δυσφορούν εξαιτίας της σύγχυσης που τους προκαλεί η παράλληλη διδασκαλία των δύο τόσο απομακρυσμένων μορφών της ίδιας γλώσσας, αλλά θεωρούν καθοριστικό τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού για την ενίσχυση των κινήτρων που τους εμπλέκουν ενεργά στο μάθημα (ό.π.).

Στην έρευνα της Σακέλλη ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αποτυπώνουν τη θετική στάση των μαθητών ως προς τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατά την πρώτη τους επαφή με την αρχαία μορφή της γλώσσας σε ποσοστό 68,37% πιστεύουν στη χρησιμότητά της, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές σε ποσοστό 31,63% έχουν αντίθετη γνώμη και κρίνουν ότι το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο δεν τους ωφελεί. Η στάση των μαθητών, όπως προκύπτει από την έρευνα, διαψεύδει την επικρατούσα άποψη σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας τους προκαλεί απέχθεια ή αδιαφορία (Σακέλλη, 2018).

Η σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τα Αρχαία Ελληνικά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν το μάθημα είναι δύο ζητούμενα για τα οποία υφίσταται ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να εξαχθούν περισσότερα γενικεύσιμα συμπεράσματα, με στόχο την αξιοποίησή τους για την επαναξιολόγηση και τον επαναπροσδιορισμό της υφιστάμενης διδασκαλίας του μαθήματος. Είναι μείζονος σημασίας, πέραν της επεξεργασίας των στατιστικών στοιχείων των επιδόσεών τους στο ισχύον εξετασιοκεντρικό σύστημα, να ακουστεί η φωνή των μαθητών, να εκφραστούν οι μαθησιακές ανάγκες και οι προσδοκίες τους και να καταγραφούν οι βελτιώσεις και οι αλλαγές που οι ίδιοι πιστεύουν ότι πρέπει να υλοποιηθούν. Η διερεύνηση και η κριτική ερμηνεία των απόψεων αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών μπορεί να διαφωτίσει το θέμα της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, να διευρύνει το σχετικό πεδίο προβληματισμού, να περιορίσει δυσλειτουργικές διδακτικές πρακτικές και

να προωθήσει βελτιωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η μελλοντική αξιοποίηση ανάλογων ερευνών που ανιχνεύουν τις απόψεις των μαθητών ίσως τελικά τους επιτρέψει να δώσουν οι ίδιοι ικανοποιητική απάντηση στο ερώτημα που συχνά απευθύνουν στους εκπαιδευτικούς: «Κύριε / κυρία, γιατί πρέπει να μαθαίνουμε Αρχαία;».

Κεφάλαιο 6. Η επίδραση των πνευματικών κινήματων του 20^{ου} αι. στην ταυτότητα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών

6.1. Η επίδραση των φιλοσοφικών ρευμάτων

Έχει καταδειχθεί ότι τα πνευματικά κινήματα και ο γενικότερος φιλοσοφικός προσανατολισμός της κοινωνίας συσχετίζεται με τα εκπαιδευτικά της δεδομένα (Φουντοπούλου, 2012), ενώ παράλληλα οι αλληπάλληλες κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις απαιτούν τη διαμόρφωση μιας νέας ταυτότητας του σχολείου, το οποίο καλείται να ανταποκριθεί σε διαφοροποιημένες ανάγκες, πιέσεις και προσδοκίες του παρόντος αλλά και του μέλλοντος (Δημητρόπουλος, 2019).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι σε ένα κόσμο που χαρακτηρίζεται από την αέναη αλλαγή, τα πνευματικά κινήματα ασκούν διαμορφωτική επίδραση στις αρχές που καθορίζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, στις διαδικασίες που πραγματώνονται στον χώρο του σχολείου και στη μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Κατά ανάλογο τρόπο οι κατευθυντήριες αρχές που καθορίζουν τη φυσιγνωμία της εκπαίδευσης τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα απορρέουν από παλαιότερες πνευματικές κατακτήσεις και παραπέμπουν κυρίως σε τρία μεγάλα κινήματα σκέψης που αναπτύχθηκαν τον περασμένο αιώνα: τον υπαρξισμό, τον πραγματισμό και τη μετανεωτερικότητα (Φουντοπούλου, 2010).

Με εισηγητή τον Kierkegaard ο υπαρξισμός, ένα από τα τρία σημαντικά κινήματα σκέψης του 20^{ου} αιώνα που παρέχει φιλοσοφικό υπόβαθρο στη σύγχρονη εκπαίδευση, αποκήρυξε την απρόσωπη οντότητα του ανθρώπου και προέβαλε την αντιμετώπισή του ως υπάρχοντος προσώπου (Πελεγκρίνης, 2004).

Από τα κυριότερα δόγματα του υπαρξιακού στοχασμού είναι η μοναδικότητα του ανθρώπου και η ελεύθερη βούλησή του να διαμορφώνει τη ζωή του και να δημιουργεί τον πολιτισμό του σε σύνδεση με τους γύρω του. Επιπλέον, με αφετηρία τη βασική θέση ότι ο άνθρωπος είναι αυτός που δημιουργεί τις αξίες, οι υπαρξιστές πιστεύουν στη συμβολή της κατάλληλης εκπαίδευσης στην αυτοσυνειδησία του ανθρώπου (Αντωνίου & Γάκη, 2013). Η μέγιστη σημασία που αποδίδεται στην αξία της υποκειμενικότητας καθιστά τον εκπαιδευτικό συνεργάτη των μαθητών με στόχο να τους διευκολύνει, ώστε να εξελιχθούν σε αυθεντικά άτομα με ιδιαίτερη ταυτότητα, τα οποία αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών τους (Χατζηγεωργίου, 2001). Συνεπώς, οι επιδράσεις του

υπαρξισμού προσανατολίζουν προς ένα μοντέλο μαθητοκεντρικό, στο οποίο επιδιώκεται ο ενεργός ρόλος των μαθητών στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης (Φουντοπούλου, 2010).

Ο πραγματισμός είναι το δεύτερο κατά σειρά φιλοσοφικό ρεύμα που συνέβαλε στην ανάδειξη των παιδαγωγικών αντιλήψεων που έχουν απήχηση στη σημερινή εκπαίδευση. Αποτέλεσε τη βάση της παιδαγωγικής θεωρίας του Dewey, ο οποίος εστίασε στην κυρίαρχη σημασία της εμπειρίας για την παραγωγή της γνώσης. Σύμφωνα με τον αμερικανό φιλόσοφο και παιδαγωγό, η εμπειρία αποκτάται με την πράξη και τη δοκιμή, αλλά επειδή δεν οδηγεί στην απόλυτη αλήθεια, κινητοποιεί τον άνθρωπο ώστε να βρίσκεται σε μια συνεχή ανασύνθεση της εμπειρίας αυτής (Δανασσής-Αφεντάκης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης, 1992). Αυτή η ανασύνθεση πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον, του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η αλλαγή. Για τον λόγο αυτόν ο Dewey θεωρούσε ότι η εκπαίδευση οφείλει να προσανατολίζεται όχι μόνο στην ικανοποίηση των αναγκών του νέου ανθρώπου αλλά και του αυριανού ενήλικα. Συνεπώς, διαμορφώνεται ένα ιδεολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο άνθρωπος δεν παραμένει παθητικός δέκτης των συνεχών μεταβολών, αλλά επαναπροσαρμόζεται, επηρεάζοντας καταλυτικά την πορεία της ζωής του και κατευθύνοντας ο ίδιος τις επόμενες εμπειρίες του (Παυλής, 2012)

Σήμερα η σημασία της εμπειρικής δράσης ανάγεται σε παιδαγωγική αξία, η οποία επιδρά στη διδακτική διαδικασία. Το σχολείο οφείλει να ενισχύει τον μαθητή, ώστε να είναι δραστήριος, να εφαρμόζει τεχνικές ανακάλυψης της γνώσης και να ανασυγκροτεί συνεχώς τις εμπειρίες του. Για τις μαθησιακές δραστηριότητες του σύγχρονου σχολείου παιδευτική αξία έχουν οι εμπειρίες που επιλέγονται με κριτήρια τις αρχές της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή κάθε εμπειρία αντλεί στοιχεία από τις προηγούμενες και επηρεάζει τις επόμενες, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη οι εμπειρίες διαμορφώνονται τόσο από εσωτερικούς – ψυχολογικούς παράγοντες όσο και από εξωτερικές συνθήκες (Dewey, 1938).

Το ρεύμα της μετανεωτερικότητας με κύριο εκπρόσωπο τον Lyotard εκδηλώθηκε από το 1970 και εξής και επηρέασε τη σύγχρονη Διδακτική. Σύμφωνα με τη συλλογιστική του ρεύματος αυτού, εκφράζεται δυσπιστία απέναντι στις παγκόσμιες αλήθειες, «τα μεγάλα αφηγήματα», όπως αποκαλούνται. Οι αλήθειες πλέον θεωρούνται σχετικές και

όχι απόλυτες, αφορούν άτομα ή περιορισμένα σύνολα και διαφοροποιούνται με βάση παραμέτρους όπως τον χρόνο και τον τόπο. Με την οπτική της μετανεωτερικότητας η γνώση, της οποίας η διάσταση είναι υποκειμενική λόγω της προέλευσής της από μικρές και τοπικές αφηγήσεις, παύει να είναι αυτοσκοπός και αξιοποιείται ως μέσο για την αποδοτική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και για τη συλλογική επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν, ενώ παράλληλα αναζητείται, χρησιμοποιείται και διανέμεται με τρόπο διαφοροποιημένο (Φουντοπούλου, 2012).

Η αποδοχή των μετανεωτερικών θέσεων στον τομέα της εκπαίδευσης συνεπάγεται τη διευθέτηση των σχετικών θεμάτων με βάση την πεποίθηση ότι δεν μπορεί να επιβληθεί μια απόλυτη κατάσταση σε όλες τις διδακτικές διαδικασίες. Αντίθετα, αναδεικνύεται η μοναδικότητα της διδακτικής πράξης και αμφισβητείται η «από πάνω» (top down) διευθέτηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Συνεπώς, προκρίνεται μια εκπαιδευτική πολιτική που καθορίζεται από «κάτω προς τα πάνω», αναδεικνύοντας τους πρωταρχικούς ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών. (Νικολακάκη, 2001).

Οι αρχές και οι κατευθύνσεις των τριών σημαντικών ρευμάτων που προαναφέρθηκαν συνοπτικά, τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα και οι γενικότερες πολιτισμικές εξελίξεις έδωσαν νέους προσανατολισμούς στη διδασκαλία και ώθησαν σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας όλων των μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Minder (1999), κατά την εφαρμογή των ανανεωτικών παιδαγωγικών αρχών ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης και παροτρύνεται να αναπτύξει αυτόνομη δράση, να επιδείξει φιλερευνητικό πνεύμα και να εκδηλώσει ανακαλυπτική διάθεση, έχοντας πλέον αποβάλει την παθητικότητα του ατόμου που περιορίζεται στην πρόσληψη της γνώσης. Οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, οι οποίες διασφαλίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και παράλληλα μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού, η απόκτηση δεξιοτήτων με στόχο την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας, ο σεβασμός της ετερότητας και η σύνδεση των διδακτικών αντικειμένων με τη ζωή των μαθητών είναι ορισμένες από τις πρωταρχικές κατευθύνσεις της διδακτικής στοχοθεσίας και μεθοδολογίας των τελευταίων δεκαετιών (Φουντοπούλου, 2010).

6.2. Σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις

Σύγχρονες θεωρήσεις οι οποίες συνάδουν με τις προαναφερθείσες διδακτικές κατευθύνσεις και συμβάλλουν στην αναμόρφωση της μεθοδολογίας της διδασκαλίας είναι η Λειτουργική Εκπαίδευση του Claparède, η Κριτική Παιδαγωγική του Giroux, το κίνημα του Κοινωνικού Εποικοδομισμού και το πλαίσιο αρχών του Κριτικού Γραμματισμού (Κουγιουμτζής, 2016).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν οι κυριότερες παραδοχές των θεωρήσεων αυτών, με στόχο να διακριθεί στη συνέχεια η αναμορφωτική τους επίδραση ειδικότερα στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.

Θεμελιώδεις αρχές της Λειτουργικής Εκπαίδευσης είναι η σπουδαιότητα της κινητοποίησης του «ενδιάθετου ενδιαφέροντος» για το αντικείμενο μάθησης, η καλλιέργεια θετικού παιδαγωγικού κλίματος στο πλαίσιο ενός παρωθητικού και ελκυστικού περιβάλλοντος, η υιοθέτηση της παιγνιώδους διαδικασίας και η συνάφεια της διδασκόμενης ύλης με τις πραγματικές ανάγκες που προκύπτουν στον καθημερινό βίο των εκπαιδευομένων (Δανασής-Αφεντάκης, 1980).

Σύμφωνα με H. Giroux, τον εισηγητή της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο στόχος που τίθεται αφορά την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν όχι μόνο τις λέξεις αλλά και τον κόσμο, να αναγνωρίζουν τις αυταρχικές τάσεις και να εξελίσσονται σε «υποκείμενα με ικανότητα αυτενέργειας για κοινωνική δικαιοσύνη και ελευθερία». Ο Giroux είναι καταλυτικά επηρεασμένος από την οπτική του Paulo Freire, ο οποίος πρεσβεύει ότι η χειραφετητική και δημοκρατική δυναμική της εκπαίδευσης παρέχει στους μαθητές τις προϋποθέσεις για κριτικό αναστοχασμό, αμφισβήτηση και αυτοδιαχείριση, και τους καλεί να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ γνώσης, εξουσίας και δύναμης, ώστε να επενεργήσουν στον κόσμο και να τον αλλάξουν με τρόπο προοδευτικό (Giroux, 2018).

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, οι κριτικοί παιδαγωγοί προτάσσουν τον διάλογο ως μέσο προαγωγής της κριτικής συνείδησης και της συνακόλουθης κοινωνικής και πολιτικής δραστηριοποίησης, αναγνωρίζουν το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης διαφοροποιημένων απόψεων στο σχολικό περιβάλλον και δίνουν έμφαση στις αξίες της ατομικής και συλλογικής ευθύνης (Φουντοπούλου, 2010). Υπογραμμίζεται ότι η καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης, στην οποία στοχεύει η θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής, αποτελεί προϋπόθεση της αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και

του μετασχηματισμού της κοινωνίας, αποδίδοντας έτσι πολιτική διάσταση στο εν λόγω κίνημα (Μανιάτης, 2006).

Ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός ή Κονστρουκτιβισμός είναι ένα ρεύμα σκέψης, το οποίο διαπνέεται από παιδαγωγικές αρχές που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του σύγχρονου σχολείου. Ενώ για τους εποικοδομιστές η γνώση «οικοδομείται» από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους με γνώμονα τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, για τους παιδαγωγούς του κοινωνικού εποικοδομισμού στο πλαίσιο της κοινότητας της σχολικής τάξης οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις λειτουργούν ως μηχανισμός οικοδόμησης της γνώσης. Στο ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον η διαδραστική επικοινωνία, οι ανταλλαγές πληροφοριών καθώς και οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που ενεργοποιούν τις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης (Δημητριάδης, 2015). Από παιδαγωγική άποψη, ο Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός, θέτοντας ως κύριο σκοπό την πλουραλιστική προσέγγιση της γνώσης, συνάπτεται με τον πραγματισμό του Dewey και τη γνωστική ανάπτυξη του Piaget, ενώ παράλληλα βρίσκει έρεισμα στη διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση του Bruner και τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (Κουγιουμτζής, 2016).

Ο Κριτικός Γραμματισμός είναι μία από τις μορφές γραμματισμού που απαιτείται να αναπτύξουν τα άτομα των σύγχρονων κοινωνιών. Ειδικότερα, ο όρος γραμματισμός, ο οποίος επίσης αποδίδεται και ως εγγραμματοσύνη, αφορά την αποτελεσματική επικοινωνία του ατόμου μέσα από τη χρήση κειμένων προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και κειμένων μη γλωσσικών, όπως είναι οι εικόνες και οι χάρτες (Μητσικοπούλου, 2001). Η πολυμορφία των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών της σύγχρονης κοινωνίας και η συνακόλουθη συνθετότητα της επικοινωνίας καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού. Με δεδομένο ότι η εγγραμματοσύνη βρίσκεται σε συνάρτηση προς τις ιδεολογικές, πολιτισμικές και πολιτικές παραμέτρους της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται (Παραδέλλης, 1977), συνάγεται ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών απαιτείται να κατέχει δεσπόζουσα θέση στη σύγχρονη εκπαιδευτική στοχοθεσία.

Υπό το πρίσμα αυτής της συλλογιστικής, η Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού θέτει ως πρωταρχικό της στόχο την εξέλιξη των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα, τα οποία έχουν τη δεξιότητα να διακρίνουν την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας των κειμένων και των διαφορετικών ειδών λόγου, διαπιστώνοντας τη σχέση

τους με την κοινωνική πραγματικότητα. Η εφαρμογή των αρχών του Κριτικού Γραμματισμού ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύπτουν την προθετικότητα των δημιουργών των κειμένων και τα υπόρρητα νοήματά τους, καθώς και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κειμένων και των αναγνωστών. Παράλληλα, οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, παράγοντας οι ίδιοι κείμενα με τα οποία εκφράζουν την αμφισβήτησή τους ή διατυπώνοντας εναλλακτικές οπτικές και προτάσεις (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, & Τσιπλάκου, 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση των Πολυγραμματισμών, η τριβή με κείμενα ευρείας προέλευσης επιφέρει την ανάπτυξη μιας κριτικής μεταγλώσσας, με την οποία οι μαθητές διακρίνουν τα κειμενικά είδη και κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμή τους (Kalantzis & Core, 2001).

Συναφής είναι η έννοια της πολυτροπικότητας, η οποία χαρακτηρίζει τη σύγχρονη επικοινωνιακή πραγματικότητα και καθιστά απαραίτητες την καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού και τη συστηματική διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων στο σχολείο. Η άσκηση στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων που συνδυάζουν ποικιλία σημειωτικών πόρων για τη μετάδοση των μηνυμάτων καθιστά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές πιο συνειδητούς στην επικοινωνία τόσο μεταξύ τους όσο και με τους άλλους και πιο αποτελεσματικούς στην αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων που καθημερινά καλούνται να χειριστούν (Χοντολίδου, 1999).

Οι αρχές των Θεωριών Μάθησης, τα φιλοσοφικά ρεύματα και οι παιδαγωγικές τάσεις, των οποίων η αναφορά ή η αδρομερής παρουσίαση προηγήθηκε, αποτελούν τη θεωρητική πλαισίωση γενικότερα για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης και ειδικότερα για τη διδακτική του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Οι παραπάνω θεωρητικοί άξονες, οι οποίοι εγείρουν τον προβληματισμό και υποστηρίζουν τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προάγουν τη χειραφέτηση των φιλόλογων από παρωχημένα διδακτικά σχήματα με προτάσεις για εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών και αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, ενώ συγχρόνως παρωθούν τους μαθητές σε μια νέα πολυπρισματική προσέγγιση του μαθήματος. Οι ιδεολογικές αυτές κατευθύνσεις προωθούν τον αναπροσανατολισμό της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος και ενισχύουν τον ανανεωμένο ρόλο των μαθητών, οι οποίοι ως ενεργά υποκείμενα καλούνται να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν τα νοήματα των κειμένων της

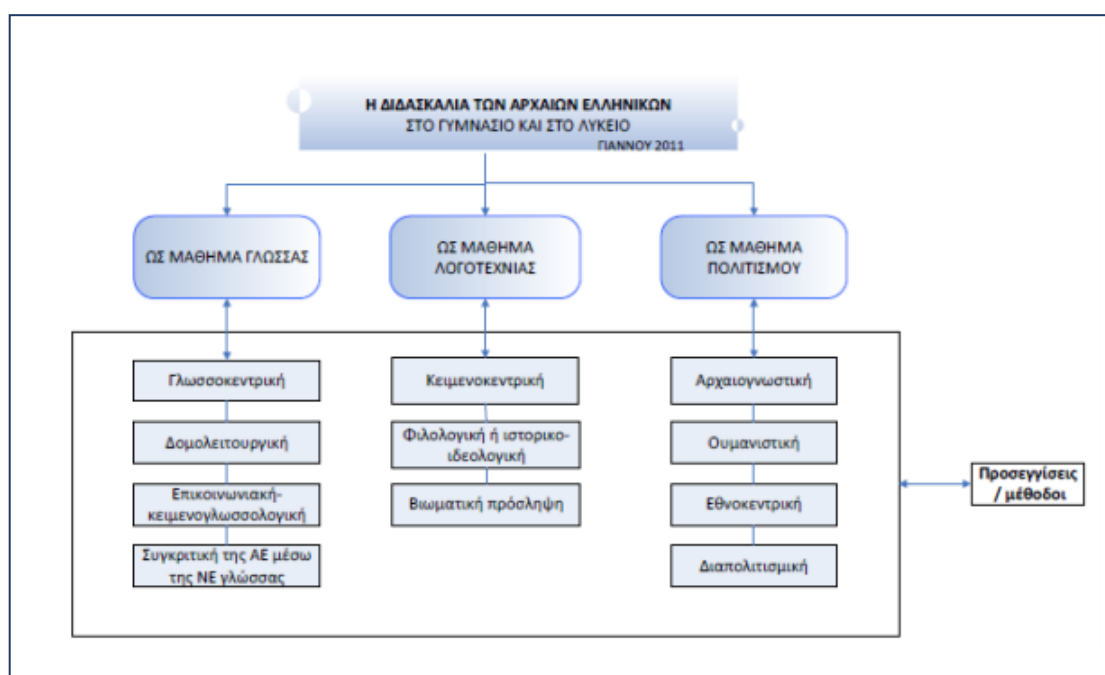
αρχαιοελληνικής γραμματείας. Επιπλέον, η βαθμιαία οικοδόμηση της γνώσης του αρχαίου κόσμου και της γλώσσας του μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών, η σύνδεση του νοηματικού περιεχομένου των διδασκόμενων κειμένων με τα καθημερινά βιώματα των μαθητών και τον σύγχρονο κόσμο είναι κατευθύνσεις που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του γνωστικού αυτού πεδίου και στην παροχή κινήτρων για μια ουσιαστική επαφή με τις διαχρονικές αξίες του αρχαιοελληνικού πνεύματος.

Το εγχείρημα της αναδιάρθρωσης του μαθήματος πιστοποιείται από τις εισηγήσεις του Προγράμματος Σπουδών του έτους 2011 (ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1562), σύμφωνα με τις οποίες προτάσσεται η ολιστική αναγνωστική διαδικασία των αρχαιοελληνικών κειμένων και προκρίνονται η κειμενική, η διακειμενική και η διαθεματική προσέγγιση για την κατανόησή τους. Η εφαρμογή της ομαδικής διερευνητικής – ανακαλυπτικής εργασίας, η οποία ορίζεται να υλοποιείται με την αξιοποίηση προτεινόμενων αρχαιογνωστικών διαδικτυακών τόπων, παρέχει κίνητρα για εναλλακτική σπουδή της αρχαιοελληνικής γραπτής κληρονομιάς και για την προσπέλαση της αρχαιοελληνικής γλώσσας με μεθοδολογία που απέχει από την αντίστοιχη παραδοσιακή. Οι γλωσσικοί παραλληλισμοί της γραμματικοσυντακτικής δομής της αρχαίας με αυτή της ομιλούμενης γλώσσας, οι δραστηριότητες γλωσσικής επίγνωσης, όπως η διερεύνηση της πολυσημίας και της σημασιολογικής εξέλιξης των λέξεων με τη βοήθεια ηλεκτρονικών εργαλείων, και η σύλληψη των κανόνων μέσα από την επαγωγική συλλογιστική πορεία των μαθητών είναι ενδεικτικά στοιχεία αναπλαισίωσης του μαθήματος, τα οποία καθιστούν τον τρόπο διδασκαλίας του μη τυποποιημένο και φιλικό προς τους εφήβους της σύγχρονης νεοελληνικής κοινωνίας και προσδίδουν την προοπτική της αλλαγής της στάσης τους απέναντι στο μάθημα αυτό.

Κεφάλαιο 7. Η διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών

7.1. Κυρίαρχες τάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται οι τρεις κυρίαρχες τάσεις που επικρατούν στη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Ειδικότερα, το διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος προσεγγίζεται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ερμηνεύεται ως λογοτεχνικό προϊόν και παράλληλα διδάσκεται ως μέσο αγωγής με στόχο τη μαθητεία στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Συνεπώς, τα πρωτότυπα αρχαία ελληνικά κείμενα διδάσκονται ως μάθημα γλώσσας, ως μάθημα λογοτεχνίας και ως μάθημα πολιτισμού. Η ιδιοτυπία αυτή του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα, στο οποίο κατηγοριοποιούνται οι μέθοδοι που ανταποκρίνονται στις παραμέτρους και τις ανάγκες καθεμίας από τις τρεις προαναφερθείσες τάσεις.



Εικόνα 1. Τάσεις διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας

7.2. Τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα γλώσσας

Για τη διδασκαλία μιας γλώσσας όπως η αρχαία ελληνική, η οποία αποτυπώνει το αξιακό σύστημα και τα πνευματικά επιτεύγματα ενός πολιτισμού που χρονικά τοποθετείται στη μακρινή αρχαιότητα, δεν ενδείκνυνται διδακτικές πρακτικές που επιλέγονται για την κάλυψη αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων. Προτείνονται όμως ποικίλες

διδασκτικές μεθοδολογίες για την κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού, την αποτελεσματική εξοικείωση με τη μορφολογία και τη δομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και την ερμηνεία αποσπασματικών κειμένων ή άλλων εκτενών τμημάτων από αρχαία ελληνικά έργα. Ορισμένες από αυτές εφαρμόζουν παραδοσιακές διδασκτικές στρατηγικές, ενώ άλλες αξιοποιούν τα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα και υλοποιούν διδασκτικά μοντέλα που διαφοροποιούνται από αυτά που επικράτησαν στο παρελθόν, απαλλάσσοντας τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από τον στείο σχολαστικισμό ή τις μονοδιάστατες ερμηνείες.

Ειδικότερα, για τα Αρχαία Ελληνικά τέσσερις είναι οι μέθοδοι που εστιάζουν στη γλωσσική του διάσταση. Η γλωσσοκεντρική, η δομολειτουργική, η επικοινωνιακή – κειμενογλωσσολογική και η συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μέσω της νέας ελληνικής γλώσσας είναι αυτές που προτείνονται για τη διδασκαλία τους ως μαθήματος γλώσσας (Γιάννου, 2014).

7.2.1. Γλωσσοκεντρική μέθοδος

Η γλωσσοκεντρική μέθοδος, η οποία ονομάζεται και γραμματικοσυντακτική, αντιμετωπίζει την αρχαία ελληνική γλώσσα ως αυταξία. Με βάση τη θεώρηση αυτή κατά την εφαρμογή της μεθόδου προτάσσεται η εκμάθηση μορφολογικών τύπων και συντακτικών δομών και απαιτείται η αποστήθιση κανόνων και λεξιλογικών σημασιών. Επιπροσθέτως, τα διδασκόμενα αρχαιοελληνικά αποσπάσματα αποτελούν πεδίο διεξοδικής έως και εξαντλητικής γλωσσικής επεξεργασίας με σκοπό την κατά γράμμα νεοελληνική απόδοση του νοήματος, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην εκμάθηση και χρήση της ορολογίας της μεταγλώσσας (ό. π.)

Με βάση όμως τον σύγχρονο διδασκτικό προσανατολισμό του μαθήματος η γλωσσοκεντρική ανήκει στην παραδοσιακή μεθοδολογία και θεωρείται πλέον άστοχη και αναχρονιστική, καθώς αντιβαίνει στο επιστημονικό πλαίσιο της διδασκτικής των γλωσσών (Τσάφος, 2004). Ταυτόχρονα, επειδή οι παραδοσιακές πρακτικές της συγκροτούν μια διαδικασία που εγκλωβίζει τους μαθητές στη λογική του σωστού και του λάθους, συνιστάται να αποφεύγεται η μηχανιστική απομνημόνευση γλωσσικών τύπων. Όπως αναγράφεται στις οδηγίες του Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021) για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στους μαθητές του Γυμνασίου, είναι παιδαγωγικά ωφέλιμο να υιοθετούνται πρακτικές αναγνωριστικού γραμματισμού με τη χρήση ποικίλων ασκήσεων κλειστού τύπου. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της ευκτικής οι μαθητές αποκτούν

γραμματικές γνώσεις για τον σχηματισμό της, καθώς και γνώσεις για τη σημασία και τις συντακτικές χρήσεις της, αλλά λόγω της μη επιβίωσης της έγκλισης αυτής στη νεοελληνική μορφή της γλώσσας για την εξάσκηση των μαθητών αντί της παραγωγής των τύπων της προτιμάται η αναγνώρισή τους σε ασκήσεις αντιστοίχισης ή πολλαπλής επιλογής.

Ανάλογη οδηγία απευθύνεται και στους φιλόλογους του Λυκείου, με την οποία υπογραμμίζεται ότι δεν απαιτείται διεξοδική γραμματική επεξεργασία ή λεπτομερής συντακτική ανάλυση για την απόδοση του κειμένου στη νεοελληνική και την κατανόησή του. Ο διδακτικός στόχος των γραμματικών και συντακτικών αναφορών είναι ο εντοπισμός της λογικής σύνδεσης των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου και η κατανόηση του τρόπου οργάνωσης του νοήματός του (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020).

Για τους μαθητές που προσανατολίζονται στις ανθρωπιστικές σπουδές τα Αρχαία Ελληνικά αποτελούν υποχρεωτικό μάθημα της κατεύθυνσής τους κατά τις δύο τελευταίες λυκειακές τάξεις και γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εξετάζονται για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με την επεξεργασία αδίδακτου πρωτότυπου κειμένου της αττικής διαλέκτου, το οποίο καλούνται να κατανοήσουν και να αποδώσουν σε άρτιο εκφραστικά νεοελληνικό λόγο. Συνεπώς, για να εμβαθύνουν στη γνώση και την αποκωδικοποίηση του αρχαίου ελληνικού λόγου και για να εξασφαλίσουν υψηλές επιδόσεις σε εξετάσεις πανελλήνιας κλίμακας, απαιτείται να αξιοποιούν δημιουργικά τα εγχειρίδια της Γραμματικής και του Συντακτικού και να πραγματοποιούν συστηματικά ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους. Για τον φιλόλογο ένα από τα κριτήρια επιλογής του αδίδακτου κειμένου αποτελεί η δυνατότητα εξάσκησης των μαθητών σε συγκεκριμένο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, ενώ κατά την επεξεργασία του αδίδακτου ένας από τους στόχους είναι η συνειδητή άσκηση των μαθητών στη γλωσσική εξομάλυνσή του και στην παραγωγή μετάφρασης, η οποία δεν πρέπει να υφίσταται παρερμηνείες σε σχέση με το πρωτότυπο ούτε να παρουσιάζει γλωσσικές στρεβλώσεις (ό.π.).

Όσον αφορά τη μεταφραστική εργασία, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρεμβληθούν σύντομες παρατηρήσεις για την προτεινόμενη μεθοδολογία, σύμφωνα την οποία εγκαταλείπεται πλέον η κατά λέξη νεοελληνική απόδοση του αρχαίου κειμένου και αξιοποιείται η παράλληλη χρήση του πρωτότυπου με μία ή δύο

μεταφράσεις. Συγκεκριμένα, η προσπέλαση του αρχαίου κειμένου μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους. Οι μαθητές εκκινώντας από τη μετάφραση, εστιάζουν στις βασικές έννοιες του κειμένου και στη συνέχεια προσεγγίζουν το πρωτότυπο κείμενο, κάνοντας τις απαιτούμενες αντιστοιχίσεις. Εναλλακτικά, έχοντας ως αφετηρία το πρωτότυπο, επιχειρούν να το παραφράσουν και να αποδώσουν τα βασικά του σημεία, ενώ στη συνέχεια αξιοποιώντας την παράλληλη μετάφραση/τις παράλληλες μεταφράσεις, επιβεβαιώνουν ή τροποποιούν την αρχική απόδοση του κειμένου στη νεοελληνική με στόχο να αποφευχθούν ανακρίβειες ή αποκλίσεις και να διασφαλιστεί η αυθεντικότητα του νοήματος του πρωτότυπου κειμένου (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020).

Με την αξιοποίηση των δύο παράλληλων μεταφράσεων οι μαθητές σε συνθήκες «φθίνουσας καθοδήγησης» έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις διαφορετικές αποδόσεις στη νεοελληνική γλώσσα, αναλαμβάνοντας έναν ρόλο ενεργητικό. Η παράθεση δύο μεταφράσεων είναι ενδεικτική της παιδαγωγικής τάσης να ενθαρρύνεται η προσέγγιση μέσα από διαφορετικές οπτικές και να αποφεύγεται η μοναδική παγιωμένη απόδοση, η οποία στο πρόσφατο παρελθόν ήταν αντικείμενο μηχανιστικής απομνημόνευσης από τους μαθητές. Εξάλλου, για κάθε μεταφραστική απόδοση του αρχαίου ελληνικού λόγου προϋποτίθεται ορισμένη ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς ερμηνεία και μετάφραση συνδέονται με σχέση αλληλεπίδρασης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1999).

Προς επίρρωση της παραπάνω εκτίμησης αναφέρεται ένα παράδειγμα από διδασκόμενο στη Γ' Λυκείου απόσπασμα του λόγου του Αριστοτέλη με τον τίτλο «Προτρεπτικός προς Θεμίσωνα», το οποίο περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο με τον τίτλο «Αρχαία Ελληνικά – Φάκελος Υλικού». Όσον αφορά τη νεοελληνική απόδοση του όρου «έπιστήμη», οι μαθητές συγκρίνουν τις δύο μεταφράσεις που παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο και ασκούν κριτική των εκφραστικών επιλογών των δύο μεταφραστών ως προς τη νοηματική ακρίβεια των κειμένων τους. Ειδικότερα, ο πρώτος μεταφραστής αποδίδει τον όρο «έπιστήμη» με τη φράση «γνώσεις και τέχνες», εννοώντας τις ειδικές γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται σε κάποιον διακριτό τομέα του επιστητού. Ο ίδιος μεταφραστής χρησιμοποιεί τη νεοελληνική λέξη «επιστήμη» μόνο για τη φιλοσοφία, διαφοροποιώντας την από τις υπόλοιπες γνωστικές περιοχές. Με αυτή την επιλογή του διευκολύνει τον αναγνώστη του έργου, καθιστώντας σαφή όχι μόνο τη διάκριση της φιλοσοφίας από τα άλλα πεδία γνώσεων αλλά και την υπεροχή της σε σχέση με αυτά. Αντίθετα, ο δεύτερος μεταφραστής διατηρεί τις γλωσσικές επιλογές του

φιλοσόφου και χρησιμοποιεί τους όρους «έπιστήμη» και «έπιστήμαι» αμετάφραστους. Στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος παρερμηνειών από τους μαθητές και γενικότερα τους αναγνώστες, καθώς στη νεότερη και σύγχρονη εποχή το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «έπιστήμη» έχει μεταβληθεί. Κατά τη σύγκριση των δύο μεταφραστικών επιλογών οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στα μεταφραστικά στοιχεία που αποδίδουν ακριβέστερα το νόημα του διδασκόμενου αποσπάσματος του φιλοσοφικού λόγου, να επισημάνουν ασάφειες ή αστοχίες, να διερευνήσουν τη διάκριση των επιστημών από τον Αριστοτέλη και να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο του κειμένου. Συνεπώς, η διδακτική πρακτική της σύγκρισης των διαφορετικών τρόπων προσέγγισης του αρχαίου κειμένου μπορεί να μετατρέψει τη μεταφραστική εργασία σε πνευματική άσκηση και δημιουργική διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη παρουσίαση της γλωσσοκεντρικής μεθόδου, υπογραμμίζεται η ανάγκη απόκτησης μιας στέρεης γνώσης της Γραμματικής και του Συντακτικού, η οποία, αν και είναι μια άχαρη διαδικασία, αποτελεί το απαραίτητο μέσο για την κατανόηση των αρχαίων συγγραφέων. Για την αποφυγή όμως της μετατροπής αυτού του μέσου σε σκοπό είναι απαραίτητο η γραμματικοσυντακτική γνώση να περιορίζεται μόνο στα απαραίτητα στοιχεία και να μην της αποδίδεται πλέον η μεγάλη μορφωτική αξία που της αναλογούσε στο ελληνικό εκπαιδευτικό παρελθόν (Κομνηνού-Κακριδή, 1976).

7.2.2. Δομολειτουργική προσέγγιση

Κατά την εφαρμογή της δομολειτουργικής προσέγγισης οι μαθητές διδάσκονται μόνο τις βασικές γραμματικές και συντακτικές δομές που απαιτούνται για τη διερεύνηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων για την οργάνωση του κειμένου, καθώς και τις γλωσσικές δομές που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των ενδοκειμενικών σχέσεων. Η εκμάθηση των δομών αυτών, οι οποίες νοηματοδοτούνται στο κειμενικό περιβάλλον, είναι καθοριστική για την πρόσληψη του νοήματος των κειμένων (Γιάννου, 2014).

Γενικότερα, κάθε κείμενο δεν αποτελεί ένα άθροισμα κειμενικών μονάδων (λ.χ. φράσεων ή προτάσεων), αλλά συνιστά ένα οργανωμένο πεδίο, στο οποίο οι γλωσσικοί μηχανισμοί οργανώνουν υπερπροτασιακές δομές που το συνέχουν και επιτρέπουν να προσλαμβάνεται ως όλον με ιδιαίτερη δομή (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Το κείμενο είναι αυτό που αποτελεί τη βασική μονάδα ανάλυσης, ενώ οι λέξεις, τα λεκτικά

και συντακτικά σύνολα, οι προτάσεις και οι περίοδοι ενεργοποιούνται και νοηματοδοτούνται μέσα στα εκφωνήματα, στις ευρύτερες δηλαδή ενότητες λόγου (Μήτσης Ν. Σ., 2001).

Με την υλοποίηση της δομολειτουργικής προσέγγισης επιδιώκεται η διδασκαλία και η σταδιακή οικοδόμηση μιας στοιχειώδους υποδομής, η οποία καθιστά τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν τις σημασίες των γραμματικών καταλήξεων και να διακρίνουν τις σχέσεις που συνέχουν τα γλωσσικά στοιχεία μιας φράσης, μιας μικροκειμενικής ενότητας ή ενός εκτενούς και απαιτητικού ως προς την κατανόησή του κειμένου. Η μετάβαση αρχικά από τη λέξη στη φράση και την πρόταση και στη συνέχεια στο οργανωμένο γλωσσικό περιβάλλον του κειμένου προσδίδει έναν διδακτικό προσανατολισμό που μεταθέτει το κέντρο βάρους του μαθήματος στο περιεχόμενο του κειμένου, ενώ συγχρόνως στοχεύει στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας των μηχανισμών του αρχαιοελληνικού δομολειτουργικού συστήματος στην άρθρωση του κειμένου. Με βάση την πεποίθηση ότι είναι αναγκαία η αναγνώριση και όχι η αναπαραγωγή του δομολειτουργικού συστήματος, η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως αυτόνομος μηχανισμός, αλλά προσεγγίζεται ως εκφραστικό εργαλείο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και παράλληλα ως μέσο στοχασμού και κάλυψης επικοινωνιακών αναγκών (Τσάφος, 2004). Συνεπώς, καθίσταται εύλογη η σύγχρονη αρχή της διδακτικής των γλωσσικών μαθημάτων σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ενδείκνυται να είναι κειμενοκεντρική. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα γλωσσικά φαινόμενα μέσα από τα πρωτότυπα κείμενα και στη συνέχεια με διερευνητικές στρατηγικές προσεγγίζουν τα φαινόμενα αυτά, ενώ, όταν κρίνεται απαραίτητο, καθοδηγούμενοι από τον/την εκπαιδευτικό χρησιμοποιούν τα βιβλία αναφοράς (τα σχολικά εγχειρίδια της Γραμματικής και του Συντακτικού) (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τίθεται η περίπτωση του απαρεμφάτου, ενός γλωσσικού στοιχείου που κατέχει ιδιαίτερη θέση στον συνθετικό αρχαιοελληνικό λόγο και αποτελεί στοιχειώδη παράμετρο της Γραμματικής και του Συντακτικού. Η αναγνώριση της φωνής και των χρόνων του απαρεμφάτου, η διάκρισή του σε ειδικό και τελικό απαρέμφατο και η επισήμανση της ισοδυναμίας του με νεοελληνική δευτερεύουσα ειδική και βουλητική πρόταση αντίστοιχα αποτελούν για τους μαθητές απαραίτητες γνώσεις για την κατανόηση των νοηματικών σχέσεων του κειμένου.

Επιπλέον, η γνώση της διττής φύσης του απαρεμφάτου καθιστά κατανοητή από τους μαθητές τη λειτουργία του για την κατασκευή του νοήματος του κειμένου, καθώς ως όνομα μπορεί να λειτουργεί ως υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο ή ονοματικός προσδιορισμός ή ακόμη να ουσιαστικοποιείται με την προσθήκη άρθρου ουδέτερου γένους, ενώ ως ρήμα μπορεί να έχει υποκείμενο/-α και να δέχεται αντικείμενο/-α ή προσδιορισμούς. Τέλος, η γνώση των βασικών συντακτικών δομών της ταυτοπροσωπίας και της ετεροπροσωπίας είναι απαραίτητη, διότι επιτρέπει στους μαθητές να αιτιολογούν την πτώση του/των υποκειμένου/-ων του απαρεμφάτου, να διακρίνουν τα πρόσωπα του κειμένου και τη μεταξύ τους σχέση, να κατανοούν την απρόσωπη σύνταξη και να συμπληρώνουν την έννοια λεκτικών, δοξαστικών ή βουλητικών ρημάτων του κειμένου με στόχο την πρόσληψη του νοήματος.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η μεθοδολογική πρόταση που περιλαμβάνεται στις οδηγίες προς τους φιλολόγους για τη διδασκαλία των πρωτότυπων κειμένων στους μαθητές του Λυκείου. Σύμφωνα με το σχετικό έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020), ορίζεται «η δομολειτουργική προσέγγιση του πρωτότυπου κειμένου να κινείται στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης αφενός και στο πλαίσιο του «αναγνωριστικού» γραμματισμού αφετέρου». Οι μαθητές προσδοκείται εκτός από τους κύριους όρους της πρότασης να αναγνωρίζουν τους ονοματικούς και επιρρηματικούς προσδιορισμούς, τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων, το είδος και τη λειτουργία των δευτερευουσών προτάσεων και τα στοιχεία συνοχής και συνεκτικότητας, ώστε να μπορούν να διακρίνουν και να κατανοούν τη συνεισφορά όλων αυτών των γραμματικοσυντακτικών δομών στη λογική διάρθρωση και τη νοηματοδότηση του αρχαίου κειμένου, και σε ορισμένες περιπτώσεις να αναδεικνύουν τις υφολογικές επιλογές του αρχαίου δημιουργού. Θέτοντας όμως ως κύριο διδακτικό στόχο την αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου, η σχολαστική και λεπτομερής επεξεργασία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων είναι μια διαδικασία που κρίνεται δυσλειτουργική. (ό.π.).

Η διαγραμματική παρουσίαση της θεματικής και της δομής του αρχαίου κειμένου αποτελεί διδακτική προσέγγιση που μπορεί να αξιοποιηθεί για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και για την ενίσχυσή τους στη διερεύνηση της λογικής οργάνωσης του αρχαίου κειμένου (Τσάφος, 2004).

Για την απτή παρουσίαση της μεθοδολογικής αυτής πρακτικής παρατίθεται στη συνέχεια ένα απόσπασμα που περιλαμβάνει τις παραγράφους 16-19 από το διδασκόμενο 1^ο κεφάλαιο του 2^{ου} βιβλίου του έργου του Ξενοφώντος «Ελληνικά» και ακολουθεί η διαγραμματική παρουσίασή του. Στο επιλεγμένο απόσπασμα ο ιστοριογράφος αφηγείται τις ενέργειες των Αθηναίων και των Σπαρτιατών πριν από το τέλος του Πελοποννησιακού Πολέμου.

«Οἱ δ' Ἀθηναῖοι ἐκ τῆς Σάμου ὀρμώμενοι τὴν βασιλέως κακῶς ἐποίουν, καὶ ἐπὶ τὴν Χίον καὶ τὴν Ἔφεσον ἐπέπλεον, καὶ παρεσκευάζοντο πρὸς ναυμαχίαν, καὶ στρατηγούς πρὸς τοῖς ὑπάρχουσι προσείλοντο Μένανδρον, Τυδέα, Κηφισόδοτον. Λύσανδρος δ' ἐκ τῆς Ῥόδου παρὰ τὴν Ἰωνίαν ἐκπλεῖ πρὸς τὸν Ἑλλήσποντον πρὸς τε τῶν πλοίων τὸν ἔκπλου καὶ ἐπὶ τὰς ἀφεστηκυίας αὐτῶν πόλεις. Ἀνήγοντο δὲ καὶ οἱ Ἀθηναῖοι ἐκ τῆς Χίου πελάγιοι· ἡ γὰρ Ἀσία πολεμία αὐτοῖς ἦν. Λύσανδρος δ' ἐξ Ἀβύδου παρέπλει εἰς Λάμψακον σύμμαχον οὔσαν Ἀθηναίων· καὶ οἱ Ἀβυδηνοὶ καὶ οἱ ἄλλοι παρῆσαν πεζῆ· ἠγεῖτο δὲ Θώραξ Λακεδαιμόνιος. Προσβαλόντες δὲ τῇ πόλει αἰροῦσι κατὰ κράτος, καὶ διήρπασαν οἱ στρατιῶται οὔσαν πλουσίαν καὶ οἴνου καὶ σίτου καὶ τῶν ἄλλων ἐπιτηδείων πλήρη· τὰ δὲ ἐλεύθερα σώματα πάντα ἀφῆκε Λύσανδρος.»

Για να επιτευχθεί η πρόσληψη του νοήματος του παραπάνω αποσπάσματος, οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τις στοχευμένες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ασκούνται αρχικά στην ανάδειξη των βασικών δομικών στοιχείων του κειμένου. Στο στάδιο αυτό η συντακτική επεξεργασία δομολειτουργικά περιορίζεται στα δρώντα πρόσωπα (υποκείμενα) και στις ενέργειες και στρατιωτικές κινήσεις στις οποίες προέβησαν (ρήματα και συμπληρώματα). Στη συνέχεια, για να έχουν εποπτεία του χώρου (της αφετηρίας και της κατεύθυνσης), του χρόνου και του σκοπού των συγκεκριμένων ενεργειών, οι μαθητές αξιοποιούν τις βασικές τους γνώσεις για τη λειτουργία των επιρρηματικών προσδιορισμών, των μετοχών και των δευτερευουσών προτάσεων, και αναζητούν τους σχετικούς δείκτες στο κείμενο. Επιπλέον, με βάση τη γνώση τους για τη σημασία των προθέσεων, ενός βασικού λεξιλογικού στοιχείου της γλώσσας, διερευνούν τη λειτουργία τους στο κείμενο και αποδίδουν έμφαση στο σημασιολογικό τους φορτίο στο πλαίσιο των εμπρόθετων επιρρηματικών προσδιορισμών και των σύνθετων ρημάτων του κειμένου, με αποτέλεσμα να μπορούν να συναγάγουν συμπεράσματα για τους συμμάχους και τους εχθρούς των δύο αντιπάλων στο ιστορικό πλαίσιο των αφηγούμενων γεγονότων. Με τη δραστηριοποίησή τους κατά τη δημιουργία του

διαγράμματος αξιοποιούν τη βασική γραμματικοσυντακτική τους γνώση και συγχρόνως «τήν ἤδη ὑπάρχουσα ἀλλά ἐν πολλοῖς λανθάνουσα ἀρχαιογνωστική ὑποδομή τους καθώς καί τό νεοελληνικό γλωσσικό τους ἔνστικτο» (Τσιότρας Β. Ι., 2013). Μέσω της δομικής αναδιάταξης που επιχειρούν αναδεικνύουν τη σχέση των κύριων και δευτερευόντων στοιχείων και αντιλαμβάνονται την αλληλουχία των νοημάτων του κειμένου.

Ενδεικτικά, σε έναν πίνακα όπως αυτόν που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα καταγράφονται από τους μαθητές τα στοιχεία της ιστοριογραφικής αφήγησης που είναι απαραίτητα για τη νοηματική προσέγγιση του αποσπάσματος. Συγκεκριμένα, διακρίνονται οι αντίπαλοι και οι σύμμαχοί τους, σημειώνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για τον τόπο και τον χρόνο της αφήγησης, προσδιορίζεται ο σκοπός των αναφερόμενων ενεργειών, διευκρινίζεται ο τρόπος δράσης των προσώπων και εντοπίζεται η αιτία της ενέργειας ενός από τους αντιπάλους.

Πίνακας 1. Ξενοφώντος, Ελληνικά 2,1,16-19 (διαγραμματική παρουσίαση)

αντίπαλοι στόλοι - δρώντα πρόσωπα	κινήσεις ή ενέργειες στρατιωτικού χαρακτήρα	τόπος	σκοπός	τρόπος	χρόνος	αιτία
Αθηναῖοι	κακῶς ἐποίουν τὴν βασιλέως	κίνηση από τόπο ἐκ τῆς Σάμου		ὀρμώμενοι		
	ἐπέπλεον	κίνηση σε τόπο - εχθρική κατεύθυνση ἐπὶ τὴν Χίον καὶ (ἐπὶ) τὴν Ἔφεσον				
	Παρεσκευάζοντο		πρὸς ναυμαχίαν			
	προσείλοντο στρατηγούς ...					
Λύσανδρος (ἐπιστολεὺς ὑπαρχος τῶν Σπαρτιατῶν)	ἐκπλεῖ	κίνηση από τόπο ἐκ τῆς Ῥόδου εγγύτητα παρὰ τὴν Ἴωνίαν κίνηση σε τόπο πρὸς τὸν Ἑλλήσποντον	πρὸς τε τῶν πλοίων τὸν ἔκπλου ἐπὶ τὰς ἀφεστηκυίας αὐτῶν πόλεις			
Αθηναῖοι	Ἀνήγοντο			πελάγιοι		ἡ γὰρ Ἀσία πολεμία αὐτοῖς ἦν
Λύσανδρος	παρέπλει	κίνηση σε τόπο εἰς Λάμψακον				
Λύσανδρος καὶ οἱ Ἄβυθινοὶ καὶ οἱ ἄλλοι	παρῆσαν			πεζῆ		
	αἰροῦσι (Λάμψακον)			κατὰ κράτος	Προσβαλόντες δὲ τῆ πόλει	
	διήρπασαν (Λάμψακον)					
Λύσανδρος	ἀφῆκε τὰ ἐλεύθερα σώματα					

7.2.3. Επικοινωνιακή – Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση

Στον κλάδο της Κειμενογλωσσολογίας το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στο κείμενο, το οποίο ορίζεται ως μια γλωσσική ενότητα που χαρακτηρίζεται από καθορισμένα όρια και διαθέτει εσωτερική συνοχή. Επιπρόσθετο στοιχείο κειμενικότητας αποτελεί η σύνδεση με την επικοινωνιακή πράξη, μέσω της οποίας καθίστανται αναγνωρίσιμες οι προθέσεις του παραγωγού του κειμενικού λόγου. Με το κείμενο αναδύονται νοήματα που συνδέονται με τις εξωγλωσσικές καταστάσεις και με τις επικοινωνιακές συνθήκες στις οποίες εντάσσεται το κείμενο (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2014).

Η συσχέτιση αυτή με το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου συνιστά προσέγγιση που ασκεί καθοριστική επίδραση στον επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Στη διαμόρφωση της προσέγγισης αυτής συνέβαλαν ο Hymes και ο M.A.K. Halliday. Ειδικότερα, ο Hymes (1972) απέρριψε τη φορμαλιστική προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στη γραμματική ορθότητα και τη γλωσσική δομή, και εστίασε στην ανάγκη προσαρμογής της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, αποσαφηνίζοντας παράλληλα τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Ανάλογο είναι το πνεύμα των θέσεων του Halliday (1978), ο οποίος υπογράμμισε την αδιάρρηκτη ενότητα γλώσσας και κοινωνίας και έθεσε ως στόχο του σχολείου την ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να καταστούν ικανοί να διακρίνουν τη διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας και την ποικιλία των επιλεγμένων γλωσσικών στοιχείων ανάλογα με την κοινωνική περίσταση. Επιπρόσθετοι διδακτικοί στόχοι είναι η καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης των χρήσεων και λειτουργιών της γλώσσας και η ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών να προσαρμόζουν τον γλωσσικό τους κώδικα σε συνάρτηση με τις μεταβολές των επικοινωνιακών συνθηκών (Χαραλαμπόπουλος, 1999).

Η διδακτική αξιοποίηση των θεωρητικών παραδοχών της Κειμενογλωσσολογίας μπορεί να προσδώσει εκσυγχρονιστικό προσανατολισμό στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος γλώσσας (Τσάφος, 2004). Για τον λόγο αυτό η κειμενοκεντρική επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία προτάσσει τη «διαλεκτική σχέση γραμματειακού έργου - κοινωνίας», προτείνεται για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και γενικότερα των φιλολογικών μαθημάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019). Με την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής επιδιώκεται η αντικατάσταση της παραδοσιακής αποπλαισιωμένης μελέτης των γραμματικών δομών και της μονομερούς εκμάθησης συντακτικών κανόνων

με τη σπουδή του επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμενικού λόγου (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Με επίκεντρο της διδασκαλίας το πρωτότυπο αρχαίο κείμενο δίνεται έμφαση στην εξέταση ορισμένων βασικών παραμέτρων που αφορούν την επάρκεια, την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά του για την επίτευξη της επικοινωνίας. Οι παράμετροι αυτές είναι η συνοχή και η συνεκτικότητα (η μορφική και νοηματική αλληλουχία αντίστοιχα), η προθετικότητα (η οργάνωση του κειμένου με κριτήριο την ικανοποίηση των προθέσεων του δημιουργού του), η αποδεκτότητα (η δόμηση του κειμένου με επιδίωξη την ανταπόκριση στις προσδοκίες του αποδέκτη), η καταστασιακότητα (η προσαρμογή στο εξωκειμενικό περιβάλλον και στις επικοινωνιακές συνθήκες κατά τον χρόνο παραγωγής και πρόσληψης του κειμένου), η πληροφορικότητα (η υψηλή ή χαμηλή ποσότητα πληροφοριών που παρέχεται στον αποδέκτη) και η διακειμενικότητα, η οποία αφορά τον συσχετισμό με συναφή κείμενα (Μπαμπινιώτης Γ. , 1985).

Με βάση την αρχή ότι η γλώσσα λειτουργεί ως σημειακό σύστημα για την επίτευξη της επικοινωνίας, η διδασκαλία των μηχανισμών με τους οποίους επιτυγχάνεται η επικοινωνία αυτή αποτελεί μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται ο λογικός τρόπος με τον οποίο αρθρώνονται τα κειμενικά στοιχεία και διερευνώνται αφενός ο ρόλος των γλωσσικών επιλογών του δημιουργού σε γραμματικοσυντακτικό, λεξιλογικό και υφολογικό επίπεδο και αφετέρου η σημασία του ενδοκειμενικού και εξωκειμενικού περιβάλλοντος. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η σκόπιμη επανάληψη λεκτικών στοιχείων, η παράλειψη όρων, η τροπικότητα, η δείξη, η αναφορά και ο περιγραφικός ή βιωματικός τρόπος εκφοράς της πληροφορίας είναι ορισμένοι μηχανισμοί που ρυθμίζουν την ανθρώπινη επικοινωνία και αναδεικνύουν την επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού σημειακού συστήματος (ό.π.).

Με τη διερεύνηση των γλωσσικών επιλογών του αρχαίου δημιουργού οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το κείμενο αποτελεί «το γλωσσικό αποτύπωμα μιας ευρύτερης επικοινωνιακής πράξης, ένα ίχνος του τι συνέβη ανάμεσα σε έναν ή περισσότερους δημιουργούς του λόγου και έναν ή περισσότερους αποδέκτες» (Γούτσος, 2012). Διαπιστώνουν δηλαδή ότι κάθε κείμενο τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή του φέρει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής περίπτωσης που προκάλεσε την παραγωγή του.

Με βάση τις σύγχρονες κειμενογλωσσολογικές θέσεις δίνεται η δυνατότητα να διαμορφωθούν διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αξιοποιούνται για την επεξεργασία των ποικίλων αρχαιοελληνικών κειμενικών ειδών και την προσέγγιση της κειμενικής διάστασης των γλωσσικών φαινομένων. Για να γίνει κατανοητή από τους μαθητές η κειμενική επικοινωνία είναι αναγκαία η διερεύνηση τριών βασικών στοιχείων. Εκτός από τη διερεύνηση της νοηματικής και γλωσσικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των προτάσεων που απαρτίζουν το κείμενο και την αναζήτηση των αναγκαίων πληροφοριών για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η επικοινωνιακή πράξη, είναι απαραίτητη η εξέταση της οργάνωσης του κειμένου στο πλαίσιο ενός από τους αναγνωρίσιμους κειμενικούς τύπους με τους οποίους πραγματώνεται η επικοινωνία (Κωστούλη, 2001).

Κάθε κείμενο ανάλογα με την περίπτωση που αντικατοπτρίζει εντάσσεται σε ένα από τα κειμενικά είδη ή τα «είδη λόγου», τις διακριτές δηλαδή μορφές κειμένων που διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις και κατηγοριοποιούνται αφενός με κριτήρια περιεχομένου και αφετέρου με βάση τα δομικά και γλωσσικά τους στοιχεία (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2014). Τα είδη των κειμένων, ως κοινωνικά προϊόντα με ορισμένο εννοιολογικό περιεχόμενο και ιδιαίτερη γλωσσική μορφή, αποτυπώνουν το σύνολο των επικοινωνιακών περιστάσεων μιας πολιτισμικής και γλωσσικής κοινότητας σε ένα δεδομένο ιστορικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2001).

Κατά τη μορφική επεξεργασία των διδασκόμενων αρχαίων κειμένων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις διαφοροποιημένες γλωσσικές επιλογές και το διαφορετικό ύφος που χαρακτηρίζουν τα διακριτά γραμματειακά είδη στα οποία ανήκουν. Υπό το πρίσμα αυτό επιδιώκεται ο εντοπισμός των στοιχείων που καθιστούν τη χρήση της γλώσσας δημιουργική και κατάλληλα επιλεγμένη για το υπό μελέτη κειμενικό είδος, με αποτέλεσμα η επικοινωνιακή προσέγγιση να υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής γλωσσοκεντρικής μεθόδου, η οποία περιορίζεται σε έναν λόγο χωρίς επικοινωνιακό φορτίο (Μήτσης Ν. , 1996).

Οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες, τα εκφραστικά μέσα και οι φρασεολογικές επιλογές του αρχαίου δημιουργού βρίσκονται σε συνάρτηση με την τυπολογική ταυτότητα του κάθε κειμένου. Για τον λόγο αυτόν είναι αναμενόμενο η γλωσσική μορφή της τραγωδίας να διαφοροποιείται από αυτή ενός ρητορικού ή ιστοριογραφικού έργου. Κατά ανάλογο τρόπο ο μικροπερίοδος ή μακροπερίοδος λόγος, η επιλογή και η θέση των ονοματικών

και ρηματικών συνόλων και τα σχήματα λόγου είναι ορισμένα από τα γλωσσικά και υφολογικά στοιχεία που υπηρετούν τη νοηματοδότηση του κειμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Για παράδειγμα, οι μαθητές κατά τη γλωσσική επεξεργασία συγκεκριμένου αποσπάσματος από το ιστορικό έργο «Ελληνικά» διαπιστώνουν ότι ο Ξενοφών επιλέγει να συσσωρεύσει τύπους λεκτικών και κλευστικών ρημάτων, για να αποδώσει γλωσσικά την έντονη διαπραγματευτική δραστηριότητα που ακολούθησε την αθηναϊκή ήττα στο κρίσιμο ιστορικοπολιτικό πλαίσιο του τέλους του Πελοποννησιακού Πολέμου (Τσάφος, 2004).

Επιπλέον, με βάση τους γλωσσικούς δείκτες οι μαθητές ανιχνεύουν το ιδιαίτερο ύφος του διδασκόμενου αρχαίου συγγραφέα, αναζητώντας τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος είτε υιοθετεί τις συμβάσεις του γραμματειακού είδους στο οποίο εντάσσει το κείμενό του είτε διαφοροποιείται από αυτές. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το έργο του Πλάτωνα χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα επιλεγμένα, γλωσσικά σχήματα, όπως οι προλήψεις και οι προτάξεις όρων, η χρήση ευθέος και πλαγίου λόγου, καθώς και η ερωτηματική μορφή με την οποία ο ομιλητής προσποιείται άγνοια, κάνοντας χρήση της σωκρατικής ειρωνείας (ό.π.).

Χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση της γλωσσικής προσέγγισης του προοιμίου διδασκόμενου δικανικού λόγου. Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο το επικοινωνιακό πλαίσιο της παραγωγής και της πρόσληψης του ρητορικού λόγου, καθώς και η ίδια η γραμματολογική του ταυτότητα επιδρούν στη διαμόρφωση του λεξιλογίου, του ύφους και της γενικότερης γλωσσικής του μορφής. Επιχειρούν να εντοπίσουν τη γλωσσική αποτύπωση της επικοινωνιακής πρόθεσης του ρήτορα, ο οποίος μέσω του προοιμίου επιδιώκει να προκαλέσει την «πρόσεξιν», την «εϋνοϊαν» και την «εϋμάθειαν» στο ακροατήριό του, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη ότι τα κριτήρια λήψης των αποφάσεων του συγκεκριμένου αθηναϊκού ακροατηρίου πολύ συχνά είναι συναισθηματικά. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καθοδηγούνται να διακρίνουν τον επικοινωνιακό ρόλο της γλωσσικής πρωτοτυπίας του ρήτορα, ο οποίος για να προσελκύσει την προσοχή, αξιοποιεί τα σχήματα λόγου, όπως για παράδειγμα το απροσδόκητο σχήμα, με το οποίο αναφέρει «παρά δόξαν» κάτι πολύ διαφορετικό από αυτό που αναμένουν οι ακροατές. Σε ορισμένες περιστάσεις ο ρήτορας υιοθετώντας τις συμβάσεις που χαρακτηρίζουν την τυπολογική ταυτότητα του κειμένου του και ανταποκρινόμενος στις προσδοκίες των ακροατών στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή

περίσταση, επιλέγει γλωσσικά μέσα όπως την εμφαντική πρόταξη όρων ή την εμφαντική επανάληψη ή σύνδεση, ενώ σε άλλες επικοινωνιακές συνθήκες επιλέγει μορφολογικά σχήματα όπως την «αποκλίνουσα κανονικότητα» του υπερβατού σχήματος, διαταράσσοντας τη διαδοχή δύο λέξεων με στενή σχέση με την παρεμβολή μίας ή περισσότερων άλλων λέξεων (Μπαχαράκης, 1999). Με βάση τα παραπάνω, στο χωρίο «πολλήν ἂν αὐτοῖς χάριν εἶχον ταύτης τῆς κατηγορίας» (θα τους χρωστούσα μεγάλη ευγνωμοσύνη για αυτήν την κατηγορία) το απροσδόκητο και το υπερβατό είναι δύο σχήματα που επιλέγει ο Λυσίας, για να πραγματώσει γλωσσικά τους στόχους του προοιμίου του δικανικού λόγου με τον τίτλο «Υπέρ Μαντιθέου».

Όσον αφορά τη διερεύνηση του ιδιαίτερου ύφους ενός αρχαίου δημιουργού παρατίθεται ένα ακόμη παράδειγμα, το οποίο αντλείται από τη διδασκαλία αποσπασμάτων από έργα του Θουκυδίδη στους μαθητές του Λυκείου. Κατά την επεξεργασία των εν λόγω κειμένων οι μαθητές διδάσκονται θεωρητικά την επικοινωνιακή πρόθεση του ιστορικού να εστιάσει στην αιτιολογική στήριξη του Πελοποννησιακού Πολέμου (Μαρωνίτης Δ. , 1993). Στη συνέχεια, κατά τη διερεύνηση των γλωσσικών επιλογών που υπηρετούν την πρόθεσή του αυτή οι μαθητές εντοπίζουν τη συσσώρευση προσδιορισμών της αιτίας σε έναν μακροπερίοδο λόγο, στον οποίο τα αφηγούμενα γεγονότα συνδέονται με σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος. Επίσης, κατά τη διδασκαλία του «Επιταφίου» του Θουκυδίδη οι μαθητές γνωρίζουν ότι την ιστορική περίοδο της εκφώνησης του λόγου ο επικοινωνιακός στόχος του αρχαίου δημιουργού είναι η διάσωση του ιδανικού της αθηναϊκής δημοκρατίας και η ενίσχυση του φρονήματος των Αθηναίων κατά την έναρξη ενός ολέθριου εμφύλιου πολέμου. Συνεπώς, προσεγγίζοντας κριτικά τον κειμενικό λόγο μπορούν να αιτιολογήσουν την εμφαντική χρήση της αντίθεσης, ενός εκφραστικού μέσου με το οποίο καταφαίνεται η κύρια επικοινωνιακή πρόθεση να πειστεί το ακροατήριο για την υπεροχή της Αθήνας έναντι της Σπάρτης σε όλα τα επίπεδα. Για τον ίδιο σκοπό αξιοποιούνται από τον δημιουργό του λόγου και επιπρόσθετα γλωσσικά στοιχεία, όπως η χρήση εναντιωματικών μετοχών και η εκφορά της σύγκρισης, τα οποία οι μαθητές καλούνται να ανιχνεύσουν.

Με δεδομένη τη συνεισφορά της διερεύνησης των γλωσσικών επιλογών στη διαύγαση του νοήματος του πρωτότυπου αρχαιοελληνικού κειμένου, σημειώνονται ορισμένες ακόμη ενδεδειγμένες διδακτικές πρακτικές, όπως η αιτιολόγηση των επιλεγμένων γραμματικών προσώπων, της χρήσης των χρόνων, του αριθμού (ενικού ή

πληθυντικού) ή της σύνταξης (ενεργητικής ή παθητικής) και η εξέταση των νοηματικών αλλαγών που προκύπτουν με τη μεταβολή της έγκλισης ή του είδους της σύνδεσης. Τέλος, ο προβληματισμός και η ενασχόληση των μαθητών με τον λειτουργικό ρόλο της προσθήκης ή της αφαίρεσης γλωσσικών στοιχείων από το υπό μελέτη κείμενο και ο εντοπισμός των συνωνύμων του κειμένου ή των λέξεων με παρεμφερή σημασία είναι επίσης πρακτικές εξέτασης που στοχεύουν σε μια πιο συστηματική διείσδυση στο γλωσσικό φαινόμενο, ενισχύοντας τη γλωσσική επίγνωση των μαθητών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020).

Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης γίνεται αντιληπτή και κατά την παραγωγή επικοινωνιακού λόγου από τους μαθητές, όταν με τη χρήση νεοελληνικού πλέον λόγου εμπλέκονται και οι ίδιοι σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Η γλωσσική διδασκαλία που εστιάζει στον εντοπισμό των λειτουργικά διαφοροποιημένων μορφών της γλώσσας των κειμένων, στην προκειμένη περίπτωση των αρχαίων κειμένων, ενισχύει τους μαθητές στην ανάπτυξη στρατηγικών που τους καθιστούν αποτελεσματικούς παραγωγούς λόγου, καθώς καταφέρνουν να πραγματώνουν διαφορετικές γλωσσικές επιλογές σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Γερονικολού & Κωσταλά, 1998).

7.2.4. Συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μέσω της νέας ελληνικής γλώσσας

Η προσπέλαση της λεξιλογικής και γραμματικοσυντακτικής δομής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας επιχειρείται μέσω συγκριτικής θεώρησης, η οποία πραγματοποιείται με την αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στην αρχαία και τη σύγχρονη μορφή της ελληνικής γλώσσας. Κατά την εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρακτικής συνιστάται να δίνεται έμφαση στα σημεία στα οποία οι δύο μορφές της γλώσσας διαφοροποιούνται, ενώ ενδεδειγμένη διδακτική πορεία θεωρείται η μετάβαση από τα οικεία γλωσσικά στοιχεία της συγχρονίας στα δυσκολότερα και ανοίκεια αρχαιοελληνικά σχήματα (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019). Συγκεκριμένα, ο εντοπισμός των παραλληλισμών και η ανάδειξη των κοινών δομικών στοιχείων είναι γλωσσικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επιδιωκόμενη συνειδητοποίηση της διαχρονικής διάστασης της ελληνικής γλώσσας και στην ενίσχυση της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών. Επιπλέον, δραστηριότητες όπως η επισήμανση σε επίπεδο γραμματικής των διαφορών σε σχέση με την ομιλούμενη γλώσσα και η μεταφραστική απόδοση αρχαίων λεξιλογικών τύπων και συντακτικών δομών στη σύγχρονη γλώσσα συνεισφέρουν στη συνειδητοποίηση της διάκρισης

ανάμεσα στον συνθετικό χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής και τον αντίστοιχο αναλυτικό της νεοελληνικής γλώσσας.

Ως ενδεικτικό παράδειγμα στο πλαίσιο της συγκριτικής προσέγγισης παρατίθεται η αντιπαραβολή της συμπυγμένης δομής των αρχαιοελληνικών μετοχών με τις αντίστοιχες δευτερεύουσες προτάσεις ή άλλα συντακτικά σχήματα που χαρακτηρίζονται από την αναλυτικότητα με την οποία η νεοελληνική γλώσσα διατυπώνει τα ίδια νοήματα. Η εστίαση στη γλωσσική διαφοροποίηση επιτυγχάνεται και με την έμφαση που μπορεί να δοθεί στην κατάργηση της δοτικής, στη νεοελληνική της απόδοση καθώς και στις επιβιώσεις της στην ομιλούμενη γλώσσα. Κατά ανάλογο τρόπο οι μαθητές διδάσκονται μορφολογικά χαρακτηριστικά της αρχαίας ελληνικής, όπως τα πνεύματα, την αύξηση και τον αναδιπλασιασμό, και τα συνδέουν με τις επιβιώσεις τους στη νεοελληνική γλώσσα. Παροτρύνονται, επίσης, να διατυπώνουν τις συγκριτικές τους παρατηρήσεις και να ανακαλύπτουν την ύπαρξη αντιστοιχιών μεταξύ των δύο μορφών της γλώσσας, συσχετίζοντας συντακτικές δομές, όπως τα είδη της σύνδεσης και τις κατηγορίες των δευτερευουσών προτάσεων. Στο ίδιο διδακτικό πλαίσιο οι μαθητές προβαίνουν σε συμπεράσματα, αντιπαραβάλλοντας την αρχαιοελληνική ευκτική με τις σημασιολογικά ισοδύναμες νεοελληνικές εγκλίσεις ή αποδίδουν μια συντακτική δομή, όπως την εκφορά της αιτιολόγησης ή του συμπεράσματος, με περισσότερους από έναν εναλλακτικούς νεοελληνικούς τρόπους. Υπογραμμίζεται ότι οι διδακτικές εφαρμογές που στοχεύουν στη συγκριτική μελέτη των δύο μορφών της γλώσσας πραγματοποιούνται χωρίς αξιολογικές κρίσεις για την υπεροχή της αρχαίας έναντι της νέας (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Ήδη από το Γυμνάσιο η αναζήτηση της ετυμολογικής συγγένειας νεοελληνικών λέξεων με αρχαιοελληνικές και η αναγωγή νεοελληνικών λέξεων στο αρχαιοελληνικό παρελθόν είναι διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και συνεισφέρουν στην ορθή νοηματοδότηση του πρωτότυπου κειμένου (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Για την οικοδόμηση του λεξιλογίου των μαθητών μια ακόμη προτεινόμενη δημιουργική εργασία είναι η διερεύνηση της σημασίας ή των σημασιών των αρχαιοελληνικών λέξεων που έχουν επιβιώσει στη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα. Οι μαθητές αξιοποιώντας δημιουργικά ως βιβλίο αναφοράς το σχολικό εγχειρίδιο της γραμματικής και ανατρέχοντας στα λήμματα των έντυπων ή ηλεκτρονικών λεξικών, συγκρίνουν τα νεοελληνικά γλωσσικά στοιχεία με τα αντίστοιχα αρχαιοελληνικά και

άλλοτε διαπιστώνουν την απώλεια ή τη διατήρηση του αρχαιοελληνικού σημασιολογικού φορτίου των μελετώμενων λέξεων, ενώ άλλοτε επισημαίνουν τις μεταβολές που έχουν επέλθει σε σημασιολογικό επίπεδο ή τους μετασχηματισμούς που έχουν υποστεί οι λέξεις αυτές κατά τον ρου του χρόνου. Ενδεικτική είναι η διερεύνηση της σημασίας της λέξης «τέλος», μέσω της οποίας οι μαθητές συμπεραίνουν ότι η σύγχρονη χρήση της λέξης διατηρεί την αρχαία έννοια της παύσης, της λήξης ή του θανάτου, και συγχρόνως διασώζει την οικονομική διάσταση της λέξης, η οποία αναφέρεται στους δασμούς και τις δαπάνες. Αντίθετα, μελετώντας αποσπάσματα του έργου «Πολιτικά», οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι στο γλωσσικό παρόν η λέξη έχει απολέσει την αριστοτελική σημασία του απώτερου σκοπού ή αυτή της ακμής, της τελείωσης και της ολοκλήρωσης.

Γλωσσικές δραστηριότητες όπως η διδασκαλία της σημασίας των παραθημάτων με έμφαση στον ρόλο τους για τη δημιουργία τόσο αρχαιοελληνικών όσο και νεοελληνικών λέξεων ή η παιγνιώδης επίλυση σταυρόλεξων με αρχαιοελληνικό και νεοελληνικό λεξιλόγιο ενδείκνυνται για τη μεθοδική διδασκαλία του λεξιλογίου, το οποίο με βάση τα πρόσφατα πορίσματα των γλωσσικών επιστημών έχει αρχίσει να προσλαμβάνει τη δέουσα θέση στη γλωσσική διδασκαλία ως μία από τις κυριότερες συνιστώσες της (Μήτσης Ν. , 2004). Συμπληρωματικά, η χρήση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων του Ψηφιακού Σχολείου παράλληλα με τη μελέτη του γλωσσικού υπομνηματισμού των σχολικών εγχειριδίων είναι πρακτικές που ενθαρρύνονται με στόχο τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών και την ενίσχυση της αυτονομίας και της γλωσσικής συγκρότησής τους (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

7.3. Τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα Λογοτεχνίας

Η επαφή των μαθητών με ορισμένα αρχαιοελληνικά γραμματειακά είδη, όπως αφηγηματικά κείμενα με δραματική πλοκή, ποιητικό λόγο ή μύθους με συμβολικό περιεχόμενο, αποτελεί επαφή με την πρώτη λογοτεχνία, τη μεγάλη πρόγονο, από την οποία προέρχονται βασικοί αρχέτυποι της μεταγενέστερης λογοτεχνίας (Πεπονή, 1998).

Για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος Λογοτεχνίας προτείνονται η κειμενοκεντρική μέθοδος, η φιλολογική ή ιστορικο-ιδεολογική μέθοδος και η βιωματική πρόσληψη (Γιάννου, Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, 2014). Με εστίαση στη λογοτεχνική αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται αφορούν συνοπτικά την ανίχνευση του νοηματικού τους υποστρώματος, τη βίωση διανοητικών συγκινήσεων, την ανάπτυξη της φαντασίας, την άντληση αισθητικής απόλαυσης και τη συναισθηματική συμμετοχή στα νοήματα που εκφράζονται.

7.3.1. Κειμενοκεντρική μέθοδος

Κατά την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής μεθόδου η βασική αντίληψη που διέπει τη διδασκαλία αφορά την κυριαρχία του κειμένου (Μπαμπινιώτης Γ. , 1994). Η ολιστική προσέγγιση του κειμένου υπαγορεύει τη συνεξέταση του περιεχομένου και της μορφής του, ώστε να γίνει κατανοητό σε όλα τα επίπεδα. Το κείμενο θεωρείται ως οργανικό σύνολο, του οποίου τα μέρη σχετίζονται στενά μεταξύ τους, διατυπώνονται με οργανωμένο λόγο και κατά την ερμηνευτική διαδικασία φωτίζονται αμοιβαία μέσω της ανίχνευσης των ενδοκειμενικών τους σχέσεων.

Με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου δίνεται έμφαση στην αναζήτηση των θεματικών κέντρων και στον εντοπισμό της βασικής δομής του κειμένου. Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση το λογοτεχνικό είδος, η πλοκή, οι χαρακτήρες, οι αφηγηματικές τεχνικές και οι αφηγηματικοί τρόποι, καθώς και το λεξιλόγιο, τα σχήματα λόγου και άλλα εκφραστικά μέσα είναι ορισμένα από τα στοιχεία των οποίων η διερεύνηση συμβάλλει στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών. Με τις κατάλληλες διδακτικές ερωτήσεις και την παράλληλη αξιοποίηση του υπομνηματισμού του περικειμενικού υλικού των σχολικών εγχειριδίων οι μαθητές ασκούνται στην ερμηνευτική διαδικασία- Με τη συνολική θεώρηση του κειμένου κατά την έναρξη της διδακτικής ενότητας και με τη συνθετική εκτίμηση των ουσιαδών στοιχείων του κατά την ολοκλήρωση της ολιστικής

προσέγγισής του οι μαθητές επιτυγχάνουν τον κύριο στόχο της πρόσληψης του νοήματός του (ΥΠΕΠΘ, 1999).

Κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος Λογοτεχνίας δεν απαιτείται γραμματική ή συντακτική επεξεργασία, αλλά προσεγγίζονται και αξιοποιούνται στοιχεία όπως η λογοτεχνική γλώσσα, ο μεταφορικός ή συμβολικός λόγος και ο λειτουργικός ρόλος των μορφικών επιλογών του δημιουργού. Για να είναι εφικτή η εναργέστερη ανάδειξη του θέματος που πραγματεύεται ο αρχαίος δημιουργός ή για να επιτευχθεί η διείσδυση στο βαθύτερο και συχνά υπόρρητο νόημα του μελετώμενου κειμένου ή ακόμη, για να προκληθεί αισθητική συγκίνηση, εντοπίζονται και ερμηνεύονται τα υφολογικά στοιχεία, καθώς αποτελούν επιπρόσθετους κειμενικούς δείκτες που τεκμηριώνουν την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών. Επί παραδείγματι, η υφολογική ανάλυση του χωρίου «Φιλοκαλοῦμέν τε γὰρ μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας» από τον «Επιτάφιο» του Θουκυδίδη καταδεικνύει τη συμβολή της ερμηνευτικής επεξεργασίας των εκφραστικών μέσων και του ύφους στην πρόσληψη του νοήματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό την «αττική σύνθεση» που χαρακτηρίζει τον προβαλλόμενο Αθηναίο πολίτη, αφού εντοπίσουν τις μορφικές επιλογές της επιγραμματικότητας, της ισοσυλλαβίας, του ομοιοτέλετου, της παρήχησης, των αντιθετικών εννοιών και των αντιθετικών συντάξεων. Στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις μορφικές αυτές επιλογές του ιστορικού, κατανοούν ότι με τη μοναδική βραχυλογία και παράλληλα την αξιοσημείωτη εκφραστικότητά του επιτυγχάνει να αναδείξει την ισόρροπη σύνθεση της αγάπης για το ωραίο με την απλότητα και την αρμονική σύζευξη της διάθεσης για φιλοσοφικές αναζητήσεις με την αληθινή ανδρεία (Σπυρόπουλος, 2001).

Κατά την υλοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στο πλαίσιο της διαλεκτικής σχέσης γραμματειακού έργου και κοινωνίας (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019) κρίνεται σκόπιμο οι μαθητές να αναπτύσσουν έναν γόνιμο διάλογο με τα μελετώμενα αρχαία κείμενα και να συνειδητοποιούν ότι οι ίδιοι βιώνουν μια διαφορετική ιστορικοκοινωνική πραγματικότητα, γεγονός που απαιτεί την ερμηνευτική προσπέλαση των κειμένων αυτών στο πολιτισμικό περίγραμμα της εποχής τους, αποφεύγοντας τους άστοχους αναχρονισμούς (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

7.3.2. Φιλολογική ή ιστορικο - ιδεολογική προσέγγιση

Κατά την εφαρμογή της φιλολογικής ή ιστορικο-ιδεολογικής προσέγγισης η εστίαση αποδίδεται στη μελέτη των εξωκειμενικών δεδομένων που συμβάλλουν στην νοηματική προσπέλαση του έργου. Το κείμενο λαμβάνεται ως προϊόν των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών της παραγωγής του, συσχετίζεται με τον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα και τα γεγονότα του κόσμου που αναπαριστάται και αποτυπώνει τις συγκεκριμένες πολιτιστικές συντεταγμένες της εποχής στην οποία εντάσσεται. Επιπλέον, το κείμενο λαμβάνεται ως φορέας των ιδεολογικών αντιλήψεων του ιστορικού του πλαισίου και κατά την ερμηνευτική του προσέγγιση εντοπίζονται οι ιδέες που πρεσβεύει ο δημιουργός του ή αυτές που αμφισβητεί και αντιμάχεται. Βαρύνουσα σημασία αποδίδεται και στα βιογραφικά στοιχεία του δημιουργού, τα οποία μελετώνται, καθώς αποτελούν παράμετρο που επηρεάζει την παραγωγή του αρχαίου κειμένου (Γιάννου, 2014).

Η περικειμενοποίηση αποτελεί μέσο για την νοηματική ανάλυση του αρχαίου κειμένου. Η εκ των προτέρων δηλαδή παράθεση περικειμενικών στοιχείων ενδείκνυται για την ολοκληρωμένη πρόσληψη του κειμενικού περιεχομένου. Ειδικότερα, οι διευκρινιστικές πληροφορίες του περικειμένου αφορούν το πλαίσιο της παραγωγής του έργου, όπως το ισχύον πολιτικό σκηνικό ή το αξιακό σύστημα, τον επιδιωκόμενο σκοπό του δημιουργού, στοιχεία για τη φυσιογνωμία και τις ανάγκες των αποδεκτών και γενικά παραμέτρους που φωτίζουν τον νοηματικό άξονα του κειμένου (Τσάφος, 2004). Συνεπώς, η ένταξη του μελετώμενου κειμένου στα ιστορικά και κοινωνικά του συμφραζόμενα με βάση τις προσδοκίες που απορρέουν από το περικείμενο αποτελεί διαδικασία η οποία εμπλέκει τους μαθητές στη νοηματική προσέγγιση του κειμένου.

Κατά την αξιοποίηση του περικειμένου πριν από τη διδασκαλία ενός αρχαίου έργου ή ενός τμήματός του μελετώνται τα καθοδηγητικά στοιχεία της Εισαγωγής των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου και του Λυκείου ή/και παρέχονται εξωκειμενικές πληροφορίες μέσω ενός εισαγωγικού σημειώματος, το οποίο τίθεται πριν από κάθε διδασκόμενο κείμενο. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το περικείμενο για τη νοηματική οικείωση με το αδίδακτο κείμενο. Για τον λόγο αυτόν κατά τη διδασκαλία του προτάσσεται πλέον υποχρεωτικά ανάλογο κατατοπιστικό σημείωμα σε αντίθεση με το παρελθόν, κατά το οποίο οι μαθητές καλούνταν να επεξεργαστούν ένα αποπλαισιωμένο αρχαιοελληνικό απόσπασμα, χωρίς να τους παρέχεται η αναγκαία καθοδήγηση.

7.3.3. Βιωματική πρόσληψη

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία της διδασκαλίας των Φιλολογικών μαθημάτων του Γενικού Λυκείου, όπως ορίζεται στις Οδηγίες που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020), μέσω της επαφής με τα αρχαία ελληνικά κείμενα επιδιώκεται να ενισχυθούν οι μαθητές, ώστε να καταστούν ικανοί να επιχειρούν προσωπικές αναγνώσεις των κειμένων αυτών, αναπτύσσοντας μια γόνιμη διαλεκτική σχέση με τον κόσμο που αποτυπώνουν.

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών διδάσκεται και ως μάθημα Λογοτεχνίας, κρίνεται εύλογο να υιοθετηθούν οι κατευθυντήριες αρχές αντίστοιχων αναγνωστικών λογοτεχνικών θεωριών, από τις οποίες προκρίνονται η θεωρία της πρόσληψης και η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης (Γιάννου, 2014). Πρόκειται για θεωρίες που αναπτύχθηκαν μετά το 1970 και αξιοποιούνται διδακτικά με στόχο τη συνεισφορά στην πραγμάτωση της ενεργητικής – κριτικής μάθησης. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές που τις διέπουν, ο αναγνώστης επαναπροσδιορίζεται και ανασύρεται από την αφάνεια, για να νοηματοδοτήσει το εκάστοτε κείμενο (Τζιόβας, 2003), ενώ κατά τη σπουδή των κειμένων προτάσσεται η ανταπόκριση του αναγνώστη σε αυτά και όχι το ίδιο το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Iser, 1991).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης, το κείμενο νοηματοδοτείται από μια δεδομένη γενιά αναγνωστών, οι οποίοι παράγουν την ερμηνευτική τους εκδοχή σε συσχέτισμό με τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους καταβολές σε ορισμένη ιστορική συγκυρία (Τζιόβας, 2003). Συνεπώς, η πρόσληψη του κειμένου μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις στοχεύσεις κάθε εποχής, ενώ ο επαναπροσδιορισμός του από τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους αναδεικνύει τη ρευστότητά του. Η διδακτική αξιοποίηση του στοιχείου της ρευστότητας διευρύνει τη σχολική πρακτική και επιτρέπει στους σύγχρονους μαθητές – αναγνώστες να προσεγγίσουν τα αρχαιοελληνικά κείμενα αρθρώνοντας διαφοροποιημένο ερμηνευτικό λόγο σε μια ιστορική συγκυρία που απέχει αιώνες από το πλαίσιο του αναγνωστικού κοινού στο οποίο αρχικά απευθύνθηκε ο δημιουργός των κειμένων αυτών (Τσάφος, 2004).

Επιπλέον, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με τη συγκριτική προσέγγιση διαφορετικών ερμηνευτικών εκδοχών του ίδιου αρχαιοελληνικού κειμένου από αναγνώστες διαφορετικών εποχών διευκολύνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη μερικότητα της εκάστοτε ερμηνείας και την ιστορικότητα των αναγνώσεων. Αυτή η

ιστορικότητα των αναγνώσεων είναι το στοιχείο που παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίζουν το διδασκόμενο αρχαίο κείμενο υπό το πρίσμα των προβληματισμών και των οπτικών της εποχής τους, αναδεικνύοντας με την προσέγγιση αυτή τον επικαιρικό χαρακτήρα του κειμένου. Οι μαθητές – αναγνώστες, ανιχνεύοντας στοιχεία που συσχετίζονται με τις εμπειρίες της καθημερινότητας που βιώνουν, αποδίδουν στο κείμενο νόημα που αφορά τη δική τους εποχή, ενώ παράλληλα επιτυγχάνουν την οικείωση ενός μέρους του αρχαιοελληνικού κόσμου. (ό. π.).

Κατά τη διδακτική πράξη ο/η φιλόλογος επιλέγοντας να αξιοποιήσει στοιχεία της θεωρίας της πρόσληψης, επιδιώκει την ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου των μαθητών – αναγνωστών και ενθαρρύνει την εφαρμογή αναστοχαστικών πρακτικών, ώστε η ανάγνωση των κειμένων να βιώνεται ως μια διαδικασία, η οποία, σύμφωνα με την παρατιθέμενη άποψη του Iser, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα οικειοποίησης της «ξένης» εμπειρίας που προβάλλει το κείμενο και επιφέρει την όξυνση της αυτοσυνειδησίας τους (Σπανός, 2010). Με την εφαρμογή της λογοτεχνικής θεωρίας της πρόσληψης προβάλλονται οι απεριόριστες δυνατότητες των υποκειμενικών αναγνώσεων των αρχαίων ελληνικών κειμένων, ενώ παράλληλα γίνεται αντιληπτό ότι το «δυνητικό κείμενο είναι απεριόριστα πλουσιότερο από τις ατομικές πραγματώσεις του» (Iser, 1972).

Η βιωματική πρόσληψη προωθεί τον γόνιμο προσωπικό διάλογο των μαθητών με τις αντιλήψεις και τις αξίες του αρχαίου κόσμου και συμβάλλει προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης κριτικών αναγνωστών με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της σύγχρονης πολυδιάστατης επικοινωνιακής πραγματικότητας. Μια δραστηριότητα στην οποία δίνεται έμφαση κατά τη διεξαγωγή του διαλόγου με τα αρχαία κείμενα είναι η σύγκριση των ιδεών και των αξιών του αρχαίου κόσμου με τις πεποιθήσεις και τις αρχές των ίδιων των μαθητών και των συγχρόνων τους. Με την αντιπαραβολή του αρχαίου με τον σύγχρονο κόσμο ως προς τις έννοιες της δημοκρατίας, της αρετής, της φιλίας ή του πολέμου και της βίας ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός των μαθητών και ενισχύεται η πίστη τους στην αξία της διαμόρφωσης προσωπικών θέσεων. Όταν οι ίδιοι οι μαθητές διαπιστώνουν ότι τα θέματα που πραγματεύονται τα αρχαία κείμενα συνδέονται με τη δική τους ζωή και αφορούν τη στάση τους, τον εσωτερικό τους κόσμο και γενικότερα τη συγκρότηση της ατομικότητάς τους, παύουν να αντιμετωπίζουν το μάθημα ως ένα παρωχημένο διδακτικό αντικείμενο. Κι ακόμη, όταν οι ίδιοι βεβαιώνονται ότι η

νοηματική προσπέλαση των κειμένων ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις συναισθηματικές τους ανάγκες ή υπερβαίνει τις προσδοκίες τους και ενσπείρει προβληματισμό για οικεία θέματα, καταλήγουν να δέχονται το μάθημα ως ένα πεδίο στο οποίο μπορούν να ευοδωθούν προσωπικές αναζητήσεις, κριτικές αναγνώσεις και αυτόνομες σκέψεις ή αμφισβητήσεις. Παράλληλα, ενισχυτική της ανταπόκρισης των μαθητών στην εφαρμογή της θεωρίας της βιωματικής πρόσληψης είναι η επιλογή του/της εκπαιδευτικού να τονίζει εμφαντικά τα χωρία των κειμένων που κρίνει ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη ζωή των μαθητών.

Μια προτεινόμενη εφαρμογή της εξεταζόμενης λογοτεχνικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη αφορά τη διδασκαλία του αποσπάσματος Β6.10-13.16 από το έργο «Ηθικά Νικομάχεια» του Αριστοτέλη, το οποίο διδάσκεται στους μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ΄ Λυκείου. Το απόσπασμα αυτό με θέμα τον ορισμό της αρετής μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα μιας οργανωμένης συζήτησης μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να γίνουν κοινωνοί των φιλοσοφικών στοχασμών του Αριστοτέλη, ενώ διανύουν την ηλικιακή περίοδο της εφηβείας, μια περίοδο που συχνότατα χαρακτηρίζεται από έντονα συναισθήματα και υπερβολικές ή απόλυτες αντιδράσεις.

Ειδικότερα, ο αριστοτελικός ορισμός λειτουργεί ως αφόρμηση για τη διενέργεια ενός διαλόγου με στόχο την ερμηνεία των εννοιών της προαίρεσης, της μεσότητας και της φρόνησης. Οι μαθητές παρωθούνται να προβούν σε σκέψεις και εκτιμήσεις που τους επιτρέπουν να αναζητήσουν οι ίδιοι την υποκειμενική μεσότητα και να προσδιορίσουν τα όρια του δέοντος στην προσωπική βίωση των συναισθημάτων και γενικότερα στη συμπεριφορά τους. Αν και χρονικά το έργο τοποθετείται είκοσι τέσσερις αιώνες πριν από τη γέννησή τους, οι έφηβοι, αντιλαμβανόμενοι ότι το πραγματευόμενο θέμα αφορά και τους ίδιους, επενδύουν προσωπικό ενδιαφέρον σε αυτό. Κινητοποιούνται να στοχαστούν για την αναγκαιότητα της αποφυγής των ακροτήτων στον καθημερινό τους βίο, να αποδώσουν ηθικό πρόσημο στα συναισθήματα και τις πράξεις τους, να συλλογιστούν σχετικά με την ύπαρξη ή απουσία απόλυτων κανόνων για το ηθικά ορθό και να εμβαθύνουν στη συνειδητή επιλογή της αρετής ως στάσης ζωής. Με αφετηρία το εν λόγω απόσπασμα γίνεται εφικτό να διερευνηθούν τη σημασία του ορθού λόγου στην ατομική τους ζωή και να αξιολογήσουν τον ρόλο του αξιακού συστήματος και των κοινωνικών προτύπων του πολιτισμικού τους πλαισίου. Με τη συμβολή των διδακτικών

ερωτήσεων του/της εκπαιδευτικού μπορούν να αντιληφθούν την προσωπική τους ευθύνη για την επιλογή του τρόπου της ζωής τους, καθώς και την αναγκαιότητα της έλλογης αποτίμησης πιθανών συναισθηματικών τους εξάρσεων, άστοχων ενεργειών και συμπεριφορών που, σύμφωνα με τον φιλόσοφο, άλλοτε τοποθετούνται στο άκρο της υπερβολής και άλλοτε βρίσκονται στο άκρο της έλλειψης.

Με τη βιωματική προσέγγιση του αριστοτελικού κειμένου και τη στοχευμένη παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/-α τροφοδοτεί τη διαλογική διαδικασία με επιμέρους θέματα που διεγείρουν τους μαθητές διανοητικά και συναισθηματικά, φωτίζονται πτυχές του εσωτερικού τους κόσμου και δίνονται απαντήσεις σε ερωτήματά τους σχετικά με το νόημα της αξιοβίωτης ζωής. Οι μαθητές συμπεραίνουν ότι σταθμίζοντας ποιοτικά κριτήρια ανάλογα με αυτά που παρέθεσε ο φιλόσοφος, μπορούν να επιλέξουν να επιζητήσουν τη μεσότητα και να δομήσουν ένα υπόβαθρο για τη διαμόρφωσή τους ως ηθικών υποκειμένων.

Γενικότερα, η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης αποβαίνει λυσιτελής για τους μαθητές, διότι μέσω αυτής προωθείται η σταδιακή κατάκτηση της αυτογνωσίας τους (Δεδούλη, 2002). Οι ίδιοι νιώθουν να εμπλουτίζονται, καθώς μαθαίνουν περισσότερα για τον εαυτό τους και σύμφωνα με τη θέση του Ου. Σουλτς, όπως παρατίθεται από τον καθηγητή και κριτικό Λογοτεχνίας Η. Bloom (2004), κερδίζουν γνώση που ενδυναμώνει τον εαυτό τους και βιώνουν ένα αίσθημα «περισσότερης ζωής σε έναν χρόνο δίχως όρια». Ανάλογη είναι και η κρίση του Goldhill (2003), ο οποίος εκτιμά ότι η γνώση της ελληνικής αρχαιότητας λειτουργεί ως μέσο για να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο.

Αντιστοιχίες με τον σύγχρονο κόσμο μπορούν να εντοπίσουν και οι μαθητές του Γυμνασίου στον διάλογο που προτείνεται να αναπτύξουν με τον κόσμο που αποτυπώνεται στα διδασκόμενα κείμενα στη δική τους εκπαιδευτική βαθμίδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία αποσπάσματος από τον λόγο «Κατά Λεωκράτους» του Αθηναίου πολιτικού και ρήτορα του 4ου αι. π.Χ. Λυκούργου. Πρόκειται για απόσπασμα στο οποίο προβάλλεται η αξία του σεβασμού προς τους ηλικιωμένους γονείς, οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για προστασία ιδιαίτερα σε περιπτώσεις καταστροφικών φυσικών φαινομένων, όπως συμβαίνει κατά την αναφερόμενη στο απόσπασμα έκρηξη ηφαιστείου. Αντιστοιχίζοντας το περιεχόμενο του αρχαίου κειμένου με στοιχεία του δικού τους κόσμου, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ανάλογο είναι και

το δικό τους ηθικό χρέος απέναντι στις ευάλωτες ηλικιακές ομάδες της δικής τους κοινωνίας, ιδιαίτερα όταν απειλούνται από κινδύνους, όπως αυτόν της πανδημίας που έχει πρόσφατα ενσκήψει στον σύγχρονο κόσμο. Με αφετηρία τον παραπάνω παραλληλισμό στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου με το αρχαίο κείμενο οι μαθητές του Γυμνασίου παράγουν μια δική τους νέα ερμηνευτική εκδοχή του κειμένου, προβάλλοντας μια αντιπρόταση στη συμβατική διδασκαλία του παρελθόντος.

Η δημιουργική σύνδεση του αρχαίου με τον σύγχρονο κόσμο πραγματώνεται και με την επιτέλεση βιωματικών δραστηριοτήτων, όπως αυτής που προτείνεται για τη διδασκαλία των Ρητορικών Κειμένων και ειδικότερα του δικανικού λόγου του Λυσία με τον τίτλο «Υπέρ Μαντιθέου». Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β΄ Λυκείου προτείνεται να χωριστούν σε δύο αντιπαρατιθέμενες ομάδες, από τις οποίες η πρώτη υποστηρίζει το δικαίωμα του Μαντιθέου να εκλεγεί βουλευτής, ενώ η δεύτερη εναντιώνεται στην επικύρωση της εκλογής του και τάσσεται υπέρ των δημοκρατικών κατηγορών του, θεωρώντας τον ακατάλληλο για την ανάληψη του βουλευτικού αξιώματος εξαιτίας της συνεργασίας του με το τυραννικό καθεστώς των Τριάκοντα. Βασισμένοι στα ιστορικά συμφραζόμενα της δοκιμασίας του Μαντιθέου, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη στάση των κατηγορών του, αν τη συσχετίσουν με την αντιμετώπιση των πολιτικών προσώπων που κρίθηκαν ένοχα για την εκτροπή της δημοκρατίας κατά την ιστορική περίοδο της επταετούς δικτατορίας της πρόσφατης νεοελληνικής ιστορίας (Χανιωτάκης, 2014).

Επιπλέον, εκκινώντας από τη μομφή που οι κατήγοροι προσάπτουν στον Μαντίθεο για την εξωτερική του εικόνα, η οποία παραπέμπει σε βλαπτικά για τη δημοκρατία πολιτικά φρονήματα, οι μαθητές κατά τη βιωματική προσέγγιση του ίδιου ρητορικού κειμένου έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διάλογο για συναφή σύγχρονα θέματα που εγείρουν τον προβληματισμό τους, όπως για τη σημασία της εικόνας του σώματος, της ενδυμασίας, της κόμμωσης και γενικότερα της εξωτερικής εμφάνισης. Παρέχεται, επίσης, η δυνατότητα να εμβαθύνουν στην αντίθεση μεταξύ του «φαίνεσθαι» και του «είναι», να σχολιάσουν κριτικά το θέμα της αποκλίνουσας δημόσιας εμφάνισης και να ερμηνεύσουν τα στοιχεία της εκκεντρικότητας ή της αντισυμβατικότητας που τη χαρακτηρίζουν. Τέλος, με αφορμή την επιχειρηματολογία του Μαντιθέου ως προς τα ορθά κριτήρια αξιολόγησης της δημόσιας εικόνας του πολίτη της αρχαίας Αθήνας, οι μαθητές, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους με τρόπο

ομαδοσυνεργατικό, μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα για τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης του πολίτη στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες (ό.π.).

Η δεύτερη λογοτεχνική θεωρία που μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων είναι η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης, η οποία με κύριο εκπρόσωπο τον W. Iser (1978) πρεσβεύει ότι η ανάγνωση αποτελεί μια δυναμική διάδραση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην ερμηνευτική διαδικασία και αναλαμβάνοντας τον πρωτεύοντα ρόλο των αναγνωστών, καλούνται να καλύψουν τα απροσδιόριστα ή άρρητα σημεία του κειμένου και να παραγάγουν νοήματα μέσω της προβολής της ατομικής τους συνείδησης (Φρυδάκη, 2003). Συνεπώς, οι μαθητές – αναγνώστες, επηρεασμένοι από τα βιώματά τους και βασισμένοι στην αναγνωστική τους εμπειρία, παράγουν πολλαπλές ερμηνείες, ενώ παράλληλα το ίδιο το κείμενο θέτει τους δικούς του περιορισμούς, οι οποίοι λειτουργούν ως κατευθυντήριοι μηχανισμοί της αναγνωστικής διαδικασίας, ελέγχοντας την επικοινωνία ανάμεσα στο κείμενο και τους αποδέκτες του (Iser, 2000) και περιορίζοντας αυθαίρετες προσωπικές αναγνώσεις.

Για παράδειγμα, κατά τη νοηματική ανάλυση του μεταφρασμένου στη νεοελληνική γλώσσα έπους της Οδύσσειας οι μαθητές του Γυμνασίου παρακολουθούν την Πηνελόπη και, επιχειρώντας να συμπληρώσουν τις σιωπές της, υποθέτουν τις πιθανές σκέψεις της και υπονοούν τα άρρητα συναισθήματα που βιώνει μετά την «Τηλεμάχεια». Όταν όμως στη ραψωδία τ η αφήγηση του Ομήρου φέρνει την Πηνελόπη στο προσκήνιο, αναδεικνύεται ο ενδοκειμενικός περιορισμός, ο οποίος με βάση την εξομολόγησή της στη «συζυγική» ομιλία υπαγορεύει στους μαθητές να παραδεχτούν την αφοσίωση της Πηνελόπης στον Οδυσσέα, περιορίζοντας έτσι τον ανεξέλεγκτο υποκειμενισμό των ερμηνειών τους (Τσάφος, 2004).

Συμπερασματικά, με την εφαρμογή των δύο λογοτεχνικών πρακτικών που προαναφέρθηκαν διαμορφώνεται ένα ανοικτό ερμηνευτικό πλαίσιο, στο οποίο οι διδασκόμενες φιλολογικές ερμηνείες εμπλουτίζονται από τις προσωπικές αναγνώσεις των μαθητών. Συγχρόνως, οι φιλόλογοι με τις εν λόγω ανανεωτικές διδακτικές πρακτικές γίνονται πιο δεκτικοί στη σύγχρονη εναλλακτική ανάγνωση του αρχαίου κόσμου. Αξιοποιούν δηλαδή την πολυφωνία που επιτρέπει η υιοθέτηση λογοτεχνικών θεωριών στη διδασκαλία των αρχαίων κειμένων, παρουσιάζουν αποκλίνοσες ή και αντίθετες εκδοχές και προτείνουν την κριτική αντιμετώπιση και τη συνθετική χρήση τους

(Πασχαλίδης, 2000). Μέσα σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο δίνεται ίσως η δυνατότητα να εκτιμηθούν περισσότερο οι αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς για τη δύναμή τους να παρέχουν μέσα από τα έργα τους εναύσματα για αδιάλειπτο στοχασμό και παραγωγή ποικίλων ερμηνειών, χωρίς οι μαθητές να πρέπει να εμμένουν αποκλειστικά στο πρωταρχικό νόημα που οι ίδιοι οι δημιουργοί απέδωσαν στα έργα τους (Culler, 2000).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος Λογοτεχνίας κρίνεται σκόπιμο να προστεθεί η αξιοποίηση της θεωρίας της διακειμενικότητας, η οποία αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και έχει ήδη ανανεώσει τον τρόπο προσέγγισης των αρχαίων κειμένων και τον ρόλο των αναγνωστών. Η έννοια της διακειμενικότητας ορίζει το κείμενο ως «ενσωμάτωση και μετασχηματισμό ενός άλλου κειμένου» (Kristeva, 1969), ενώ αναφορικά με την ίδια έννοια ο R. Barthes (1981) σημειώνει ότι «κάθε κείμενο είναι ένα διακείμενο», υπονοώντας την παρουσία και αλληλεπίδραση έργων που προέρχονται από διαφορετικές εποχές και διαφορετικούς πολιτισμούς. Η διακειμενική προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών κειμένων είναι αξιοποιήσιμη στη διδακτική πρακτική, διότι λειτουργεί ως εργαλείο για την ερμηνεία των ίδιων των κειμένων (Δημητρούλια & Κεντρωτής, 2015) και με την αξιοποίηση των διακειμενικών αναφορών συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο συστηματικής εικόνας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού (Σιαφλέκης, 1994).

Η ανάπτυξη και η άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών ως ένας από τους βασικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος υπαγορεύει τη διακειμενική προσέγγιση, η οποία πραγματώνεται με τη συγκριτική ανάγνωση παράλληλων κειμένων (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020). Στο πλαίσιο ενός διακειμενικού διαλόγου πραγματοποιείται η «συνομιλία» των αρχαίων ελληνικών κειμένων με μεταγενέστερα ελληνικά ή ξένα λογοτεχνικά, φιλοσοφικά ή άλλου είδους πνευματικά έργα και μέσω της συγκριτικής προσέγγισης ομόθεμων κειμένων αναδεικνύονται η πολυπρισματικότητα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και η διαχρονικότητα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, ενώ παράλληλα σε παιδαγωγικό επίπεδο προσδοκείται η κριτική πρόσληψη του κειμενικού περιεχομένου από τους μαθητές (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019).

Ειδικότερα, για τους μαθητές του Γυμνασίου ενδείκνυται η αξιοποίηση του Επιμέτρου των σχολικών εγχειριδίων και η νοηματική επεξεργασία των παράλληλων κειμένων του, ώστε να επιτευχθεί η πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου και του αξιακού συστήματος των κειμένων αναφοράς του ανθολογίου κάθε τάξης (Υ.ΠΑΙ.Θ.,

2020). Όσον αφορά την εφαρμογή της διακειμενικής προσέγγισης στο Λύκειο, αναφέρεται ενδεικτικά ότι το παράλληλο υλικό που περιλαμβάνεται στα εγχειρίδια της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' Λυκείου απαρτίζεται από φιλοσοφικά, στοχαστικά ή ποιητικά κείμενα, τα οποία προέρχονται από διαφορετικές ιστορικές περιόδους και «συνομιλούν» με τα διδασκόμενα κείμενα αναφοράς, ενώ συγχρόνως έχουν επιλεγεί με κριτήριο την καταλληλότητά τους για συγκριτική μελέτη που ανταποκρίνεται στις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020).

Μέσα στο πλέγμα των σχέσεων που υφίστανται μεταξύ των αρχαιοελληνικών κειμένων και των επιλεγμένων παράλληλων κειμένων, οι μαθητές ασκούνται στη συγκριτική ανάγνωση, αναζητούν τα διακειμενικά στοιχεία και επισημαίνουν ομοιότητες και διαφορές ή αναδεικνύουν διαχρονικές αξίες. Επιπλέον, εξοικειώνονται με την έννοια της διακειμενικότητας μέσω της συνειδητοποίησης των διαφορετικών εκδοχών που παράγονται από δημιουργούς που αφομοιώνουν κοινό υλικό. Τα συγκρινόμενα κείμενα, τα οποία ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά γραμματειακά είδη, άλλοτε προβάλλουν σχετικές παραλλαγές ή αντιθετικές θεωρήσεις, ενώ άλλοτε αναδεικνύουν τους προβληματισμούς και τις συμβάσεις της εποχής που αποτυπώνουν. Η συγκριτική εργασία των μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς η σύγκριση προϋποτίθεται για κάθε κρίση που αφορά συγγραφείς, κοινωνίες, ιδεολογίες, ανθρώπινες στάσεις ή αξίες (Πολίτου-Μαρμαρινού, 1990).

Μια πιο απαιτητική διερεύνηση της διακειμενικότητας εμπλέκει τους μαθητές στον συσχετισμό των κοινών μοτίβων με τις διαφορετικές γενιές που τα προσλαμβάνουν και με το ιδεολογικό κλίμα των διαφορετικών εποχών στο οποίο ανταποκρίνονται οι δημιουργοί τους, αποτυπώνοντας συγχρόνως την εξελικτική πορεία της αρχαιοελληνικής σκέψης. Επί παραδείγματι, κατά τη διερεύνηση της «συνομιλίας» μεταξύ παράλληλων κειμένων με κοινό μοτίβο την αναγνώριση προσώπων οι μαθητές συγκρίνουν τα σχετικά κείμενα του Αισχύλου και του Ευριπίδη και με την καθοδήγηση του/της φιλόλογου είναι δυνατόν να εντοπίσουν τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι δύο ποιητές διαχειρίζονται το ίδιο θέμα και να κατανοήσουν τη σχετική επισήμανση του Ι. Θ. Κακριδή (1989), σύμφωνα με τον οποίο, ο Ευριπίδης διαφοροποιείται, διότι επηρεασμένος από το πνευματικό κίνημα των σοφιστών απαιτεί ορθολογικά στοιχεία και απορρίπτει τις απλοϊκότητες του Αισχύλου.

Για τη συνειδητοποίηση της αξίας του διακειμενικού διαλόγου και τη διαπίστωση της διαχρονικότητας των αρχαίων ελληνικών μύθων προτείνεται μια ακόμη διδακτική δραστηριότητα, η οποία εστιάζει στην αναζήτηση αρχαίων μυθολογικών προσώπων με συμβολική σημασία σε μεταγενέστερα ή σύγχρονα κείμενα. Πρόκειται για εργασία που κινητοποιεί τον κριτικό στοχασμό, καθώς οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν αν μυθολογικά πρόσωπα, όπως αυτά του Οδυσσέα ή της Αντιγόνης, διατηρούν την κυρίαρχη συμβολική τους σημασία στη διάρκεια των αιώνων. Επιπλέον, οι μαθητές αναζητούν τα στοιχεία με τα οποία οι μεταγενέστεροι δημιουργοί διευρύνουν, ανανεώνουν ή αναμορφώνουν τη σημασία αυτή. Τέλος, διαπιστώνουν την πολυπρισματική προσέγγιση κοινών θεματικών πυρήνων και με την ενθάρρυνση του/της φιλόλογου μέσω των παραλληλισμών με το σημασιολογικό δυναμικό που έχουν προσδώσει στα σύμβολα οι σύγχρονοι, οι μαθητές αρχίζουν να εμπλέκονται σταδιακά στην απαιτητική διαδικασία της οριοθέτησης του δικού τους κόσμου (Τσάφος, 2004).

Στο πλαίσιο προτεινόμενης εφαρμογής της διακειμενικής προσέγγισης οι μαθητές της Β΄ Λυκείου μετά από συγκριτική ανάγνωση επισημαίνουν τον «διάλογο» ανάμεσα στην «Αντιγόνη» του αρχαίου τραγικού Σοφοκλή, για τον οποίο το διακείμενο είναι ο αρχαίος μύθος, και την «Αντιγόνη» του Μπρεχτ, ο οποίος χρησιμοποιεί ως διακείμενο την αρχαία τραγωδία. Κατά την εκπόνηση της συγκριτικής αυτής εργασίας οι μαθητές, ασκώντας την κριτική τους σκέψη, σχολιάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο θεατρικός συγγραφέας το 1947 προσαρμόζει τον σχετικό μύθο στο ιστορικό πλαίσιο της Γερμανίας των Ναζί και ερμηνεύουν την πρόθεσή του να ανασηματοδοτήσει το πρόσωπο της Αντιγόνης, για να καταθέσει τη δική του άποψη στη συζήτηση που επικράτησε στη μεταπολεμική Γερμανία σχετικά με την απουσία της αντίστασης του γερμανικού λαού στην επιβολή του ναζισμού (Αβραμίδου, 2016).

Μια ακόμη καινοτομική δραστηριότητα στο πλαίσιο της διακειμενικής προσέγγισης αφορά την αποκωδικοποίηση της συμβολικής γλώσσας του κοσμογονικού μύθου που περιέχεται στον φιλοσοφικό διάλογο «Πρωταγόρας» του Πλάτωνα. Με αφετηρία τη φιλόδοξη παρέμβαση του Προμηθέα οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν το διαφαινόμενο μήνυμα αισιοδοξίας για την ανοδική πορεία του ανθρώπινου γένους και στη συνέχεια να το συσχετίσουν με τις προσεγγίσεις δύο μεταγενέστερων στοχαστών, του Κ. Μαρξ και του Φρ. Νίτσε, οι οποίοι αιώνες αργότερα επανασηματοδοτούν το συμβολικό πρόσωπο του ίδιου ήρωα. Οι μαθητές έχουν την

ευκαιρία να ανακαλύψουν τη σημασιολογική διεύρυνση που προσδίδει ο Μαρξ στον Προμηθέα, ο οποίος συμβολίζει το ανυπότακτο πνεύμα και την αντίσταση απέναντι σε τυραννικές δυνάμεις. Μπορούν, επίσης, να προβούν στον παραλληλισμό στίχων από την αισχύλεια τραγωδία «Προμηθεύς Δεσμώτης» με στοιχεία της νέας «γερμανικής» εικόνας του μυθολογικού ήρωα, ο οποίος αναγορεύεται ως «ο εξοχότερος άγιος και μάρτυρας του φιλοσοφικού ημερολογίου» (Μαρξ, 1983). Ένα ακόμη παράλληλο κείμενο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί συγκριτικά, αντλείται από το έργο «Η γέννηση της τραγωδίας» του Φρ. Νίτσε (2001). Στο απόσπασμα αυτό οι μαθητές μελετούν τα σύντομα ερμηνευτικά σχόλια που διατυπώνει ο Γερμανός φιλόσοφος για την αλληγορική εικόνα που έπλασε ο ίδιος ο Αισχύλος για τον Προμηθέα και τη φιλανθρωπία που τον ωθεί να αντισταθεί ενσυνείδητα σε μια άδικη εξουσία. Τέλος, με αντικείμενο του διακειμενικού «διαλόγου» το έργο «Προμηθέας» του Γκαίτε οι μαθητές αναλαμβάνουν να συγκρίνουν τον «ασεβή» ήρωα του Γερμανού ποιητή με τον αντίστοιχο ήρωα στο έργο «Πρωταγόρας» του Πλάτωνος.

7.4. Τα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα πολιτισμού

Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο συνιστά μάθημα πολιτισμού, καθώς στοχεύει στη μύηση των μαθητών στον πλούτο του αρχαίου ελληνικού κόσμου και στην προβολή λειτουργικών στοιχείων που συμβάλλουν στην κατανόηση του ανθρώπινου πολιτισμού γενικότερα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Με την προϋπόθεση ότι η πρόσληψη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού πραγματοποιείται με κριτική σκέψη, οι μαθητές γνωρίζουν πολλές εκφάνσεις του, αναδεικνύουν τα πολιτισμικά επιτεύγματα της ελληνικής αρχαιότητας, ανιχνεύουν τις ηθικές, πνευματικές, κοινωνικές, πολιτικές, θρησκευτικές ή καλλιτεχνικές αξίες και ιδέες του ατομικού και συλλογικού βίου των αρχαίων Ελλήνων και τις αντιπαραβάλλουν με τις αξίες και τις ιδέες που οι ίδιοι πρεσβεύουν στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Συγχρόνως όμως είναι επωφελές για τους ίδιους να εντοπίζουν αστοχίες ή ασυνέπειες, αποφεύγοντας τη μυθοποίηση του πολιτισμού αυτού.

Ένα από τα πολλαπλά οφέλη της σχέσης που αναπτύσσουν οι μαθητές με τον αρχαίο κόσμο είναι η συμβολή που παρέχει στον αυτοπροσδιορισμό τους (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019). Μελετώντας αρχαία ελληνικά κείμενα οι μαθητές δέχονται μια «ελληνική πρόταση πολιτισμού», η οποία βασίζεται στα ανθρωπιστικά προτάγματα της ελληνικής αρχαιότητας και σε υπερχρονικές αξίες που ενέπνευσαν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Είναι μία πρόταση η οποία χωρίς πομπώδεις σωτηριολογικές αξιώσεις μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και δημιουργίας και να έχει λυτρωτική επίδραση στον σύγχρονο άνθρωπο σε καθολική κλίμακα (Μπαμπινιώτης Γ. , 2008).

Η «ανασκαφή» του αρχαίου παρελθόντος (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011) με βάση τα κείμενα επιτρέπει να αναστηθεί το πνεύμα των αρχαίων δημιουργών με την αναβίωση των ιδεών που αρχικά ώθησαν στη δημιουργία και στη συνέχεια αποκρυσταλλώθηκαν στους στίχους και στα διανοήματα, στα μνημεία και τα αγγειογραφήματα, στους νόμους και σε πλήθος άλλων έργων πολιτισμού (Κακριδής Ι. Θ., 1948).

Για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος πολιτισμού εφαρμόζεται η αρχαιογνωστική μέθοδος και εναλλακτικά ή παράλληλα αξιοποιούνται η ουμανιστική, η εθνοκεντρική και η διαπολιτισμική προσέγγιση (Γιάννου, 2014).

7.4.1. Αρχαιογνωστική μέθοδος

Σύμφωνα με την αρχαιογνωστική μέθοδο τα διδασκόμενα κείμενα θεωρούνται πηγές άντλησης στοιχείων, με βάση τα οποία ανασυντίθεται όχι μόνο η εικόνα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού αλλά και η εξελικτική πορεία του κόσμου που τον παρήγαγε. Οι μαθητές δεν προσλαμβάνουν σχηματοποιημένες γνώσεις, αλλά εμπλέκονται σε μια διερευνητική διαδικασία, κατά την οποία καλούνται να αναζητήσουν στα κείμενα και να συλλέξουν αρχαιογνωστικά στοιχεία. Ενδεικτικά θέματα προς διερεύνηση είναι οι θεσμοί, οι κοινωνικές τελετές, τα επαγγέλματα, η αρχιτεκτονική, η τεχνολογία ή η ψυχαγωγία κ.ά. Με την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, με την ανάληψη συνθετικών εργασιών ή με τη διαδικασία της αποδελτίωσης οι μαθητές οργανώνουν και επεξεργάζονται κριτικά τα στοιχεία αυτά. Στη συνέχεια συνδέουν τις αποσπασματικές πληροφορίες και τα ποικίλα δεδομένα, συνθέτοντας μια καθολική εικόνα του ατομικού και δημόσιου βίου της ελληνικής αρχαιότητας. Η εικόνα αυτή μπορεί να διευρύνεται ή να αναθεωρείται με βάση τα νέα στοιχεία που οι μαθητές αντλούν για τον αρχαίο κόσμο από τις κειμενικές πηγές που διδάσκονται. Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη πολιτισμική φάση, αναζητούν και ανακαλύπτουν τις στάσεις και τις οπτικές των αρχαίων Ελλήνων για τα θέματα που επιλέγουν να πραγματευτούν, προβαίνουν σε συγκρίσεις με το δικό τους παρόν και επιχειρούν να ανιχνεύσουν τον επικαιρικό χαρακτήρα των στοιχείων της αρχαιότητας. Ωστόσο, προϋπόθεση για την αποφυγή της στείρας αρχαιογνωσίας και του εγκυκλοπαιδισμού αποτελεί η επεξεργασία των πραγματολογικών στοιχείων με φειδώ (Τσάφος, 2004).

Για να κατακτήσουν οι μαθητές την αρχαιογνωσία, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα δεν αντανακλούν την πραγματικότητα, αλλά επηρεάζονται από συγκεκριμένες πολιτισμικές παραμέτρους και απηχούν συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις, με αποτέλεσμα να κατασκευάζουν και να προβάλλουν την πραγματικότητα που εξυπηρετεί συγκεκριμένες προθέσεις ή σκοπιμότητες. Συνεπώς, για την ανασύνθεση των πτυχών του αρχαίου κόσμου απαιτείται να διερευνήσουν οι μαθητές τις συμβάσεις και τους εκφραστικούς τρόπους των μελετώμενων κειμένων και να παραλληλίσουν τα στοιχεία αυτά με εναλλακτικές κατασκευαστικές λειτουργίες κειμένων με ανάλογο θεματικό περιεχόμενο. Επί παραδείγματι, για την παραγωγή της γνώσης σχετικά με την αρχαία Αθήνα και τον Αθηναίο πολίτη του 5^{ου} αιώνα π. Χ. είναι αποκαλυπτικός ο παραλληλισμός της κατασκευαστικής λειτουργίας του «Επιταφίου

λόγου» του Θουκυδίδη με τις αναπαραστάσεις του ίδιου κόσμου σε άλλες δημηγορίες του Θουκυδίδειου έργου ή στα έργα άλλων δημιουργών. Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση για την αθηναϊκή αρχαιότητα, έχοντας επίγνωση της εξιδανικευτικής εικόνας που προβάλλει ο Θουκυδίδης και ελέγχοντας συγχρόνως την εγκυρότητά της.

Η μαθητεία στον αρχαίο κόσμο καθιστά ένα διδακτικό περιβάλλον καινοτόμο, όταν πραγματοποιείται σε επίπεδο προσωπικού διαλόγου των μαθητών με τα κείμενα. Στο πλαίσιο αυτής της δυναμικής προσέγγισης οι μαθητές ενθαρρύνονται από τον/την φιλόλογο να αποστασιοποιηθούν από τις κυρίαρχες εκδοχές και να διαμορφώσουν μια ατομική θέαση του αρχαίου κόσμου. Στην περίπτωση που καταθέτουν την εναλλακτική τους θεώρηση, καλούνται να την αιτιολογήσουν με βάση τους κειμενικούς δείκτες που έχουν συλλέξει και επεξεργαστεί (ό.π.).

7.4.2. Ουμανιστική – Ανθρωποκεντρική προσέγγιση

Κάθε πολιτισμός ανάλογα με τη θέση που το αξιακό του σύστημα δίνει στον άνθρωπο είναι μια μορφή ανθρωπισμού (Μπαμπινιώτης Γ. , 2008). Υπό το πρίσμα αυτής της συλλογιστικής, η εφαρμογή της ουμανιστικής προσέγγισης αναδεικνύει τον ανθρωπισμό του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και ειδικότερα την πρωτεύουσα σημασία που κατέχει η ανθρώπινη ύπαρξη στα αρχαία ελληνικά κείμενα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στον ανθρωπογνωστικό σκοπό της διδασκαλίας τους. Με κεντρικό άξονα του μαθήματος τη σπουδή του ανθρώπου της ελληνικής αρχαιότητας οι μαθητές γνωρίζουν τον αγώνα του να κατακτήσει την αλήθεια σε όλους τους τομείς του επιστητού, να δημιουργήσει έργα τέχνης και γενικότερα να θεμελιώσει τον πολιτισμό (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ., 2003).

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση θέτει στο πεδίο προβληματισμού των σύγχρονων μαθητών ιδέες, έννοιες, αντιλήψεις και οικουμενικές αξίες του πολιτισμού, όπως την αρετή, την καλοκαγαθία, την ελευθερία, το δίκαιο και τους νόμους, την παιδεία, την πόλη και τον πολίτη, και τις αξιοποιεί ως κριτήρια αποτίμησης και σημεία αναφοράς για τη διάπλαση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, ικανών να κατανοούν το σύγχρονο ιδεολογικό πλαίσιο και το αξιακό σύστημα της δικής τους κοινωνίας και να προσδιορίζουν τη στάση τους σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό παρόν (ΥΠΑΙΘ - ΙΕΠ, 2020).

Με την υιοθέτηση της ουμανιστικής προσέγγισης ενισχύεται ο σεβασμός των μαθητών προς τον άνθρωπο, καθώς ενθαρρύνονται να βιώσουν μια στοχαστική ζωή με γνώμονα διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες που αφορούν τη συγκρότηση του ανθρώπου ως έλλογου όντος, ως ηθικού υποκειμένου και ως πολίτη που συνυπάρχει με τους

άλλους στο πλαίσιο της οργανωμένης πολιτείας. Η καλλιέργεια στοχαστικού κλίματος με στοιχεία αφόρμησης ορισμένα σύμβολα – αρχέτυπα κινητοποιεί τους μαθητές να αναζητήσουν ανάλογα σύμβολα στον σύγχρονο κόσμο και να προβληματιστούν για θέματα που διαχρονικά κεντρίζουν το ενδιαφέρον του ανθρώπου και καταλήγουν στην ανθρωπογνωσία, υπερβαίνοντας έτσι το χάσμα ανάμεσα στον αρχαίο και τον σύγχρονο κόσμο (Τσάφος, 2004).

Ανθρωποκεντρική είναι και η προσέγγιση του Ι. Θ. Κακριδή (1964), ο οποίος εκτιμά ότι ο κυριότερος στόχος της σπουδής των αρχαίων κλασικών είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές τον άνθρωπο ως αξία αυτόνομη. Πρόκειται για τον άνθρωπο που πράττει ελεύθερα, διαθέτει την εσωτερική δύναμη να μεταλλάξει τη δεσποτεία σε δημοκρατία, νιώθει υπεύθυνος για την ατομική και συλλογική προκοπή, κατέχεται από βαθιά πίστη στην ικανότητά του να υπερβεί τις ατέλειές του και χαρακτηρίζεται από έναν ελεύθερο στοχασμό, ικανό για «τα πιο τολμηρά πετάματα του νου και της φαντασίας». Σύμφωνα με τον εν λόγω κλασικό φιλόλογο, η επαφή των μαθητών με το πλήθος των ιδανικών μορφών που έπλασε η αρχαία πνευματική Ελλάδα μπορεί να τους εμπνεύσει, ώστε «να νιώσουν τον εαυτό τους αισιόδοξο, ελεύθερο και υπεύθυνο για τη μοίρα του ανθρώπου πάνω στη γη» κι ακόμη να τους εμφυσήσει πνοή για «να φουντώσει μέσα τους ο πόθος για τον τέλειο άνθρωπο».

Ανάλογη είναι και η εκτίμηση του Ι. Ν. Καζάζη (1994) για τα κλασικά πεζά και ποιητικά κείμενα, τα οποία θεωρεί ότι προσελκύουν το ενδιαφέρον, γιατί «έχουν την τόλμη να εγείρουν μείζονες απορίες του ανθρώπου» και να ανακινούν θέματα παιδευτικής αξίας. Ορίζουν τα προβλήματα του ατομικού και του συλλογικού όντος και τα χειρίζονται με τρόπο διδακτικό, δίνοντας αποκαλυπτικές απαντήσεις και συνθέτοντας παιδευτικές προτάσεις, οι οποίες συγχρονίζονται με την εποχή μας, χωρίς να είναι εξιδανικευμένες ή ανεδαφικές.

Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία του «Επιταφίου» μέσα από την ανθρωποκεντρική οπτική του Θουκυδίδη προβάλλεται το πρότυπο του «νεωτεροποιού» Αθηναίου, ο οποίος δημιουργεί μια πολιτιστική έκρηξη. Παράλληλα όμως τόσο από τον ίδιο ιστορικό όσο και από τους δημιουργούς της υπόλοιπης γραμματείας και κυρίως τους τραγωδούς το πρόβλημα της εξαιρετικά ευάλωτης ανθρώπινης φύσης δεν συγκαλύπτεται. Η απάντηση για την υπέρβαση της ανθρώπινης αδυναμίας δίνεται στο διδασκόμενο έργο «Πολιτεία», στο οποίο ο Πλάτων προτείνει τη θωράκιση του

ανθρώπου με τις αρετές της ανδρείας, της σοφίας, της σωφροσύνης και της δικαιοσύνης μέσα από ένα σύστημα καθολικής παιδείας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών παρέχει προτάσεις μεγάλης πνοής, η υπεργενίκευση των απαντήσεων των αρχαίων δημιουργών ή η κατασκευή ενός απόλυτου συστήματος κλασικής παιδείας, το οποίο παραπέμπει στη διάκριση των λαών σε «πολιτιστικά προικισμένους» και «πολιτιστικά φτωχούς» θα αποτελούσε επικίνδυνη ιδεολογική κατάχρηση της αρχαιότητας. Εξάλλου, το ουσιαστικό κέρδος που αποκομίζουμε από την επαφή μας με τα έργα των αρχαίων συγγραφέων είναι η διδαχή ότι η ίδια η αρχαιότητα «δεν θέλει να είναι η απάντηση αλλά το ερώτημα που θα θέσει σε κίνηση την κριτική αναζήτηση» (ό.π.)

Κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος πολιτισμού για την ανάδειξη της σημασίας των εννοιών που διατρέχουν τα αρχαία ελληνικά κείμενα και θέτουν στο επίκεντρο τον άνθρωπο αξιοποιείται το εννοιολογικό μοντέλο. Η επεξεργασία των εννοιών αυτών με βάση το εν λόγω διδακτικό μοντέλο καλλιεργεί στους μαθητές τη δεξιότητα να ανακαλύπτουν τη σημασία των εννοιών σε συνάρτηση με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, τα πολιτικά ιδεώδη και την καθημερινή ηθική, και ακόμη να εντοπίζουν τη διαφοροποίηση της σημασίας τους κατά τη ιστορική τους εξέλιξη. Πρόκειται για δεξιότητα που επιτρέπει στους μαθητές να νοηματοδοτούν τα αρχαία ελληνικά κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη το σημασιολογικό φορτίο των εννοιών ανάλογα με το εκάστοτε πολιτισμικό γίνεσθαι. Η διερεύνηση της διαχρονικής εξέλιξης των εννοιών αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, η οποία μπορεί να καταστήσει το μάθημα ελκυστικό και να εμπνεύσει το ενδιαφέρον των μαθητών (Σαραντίδου & Αλεξίου, 2018).

Η εξέταση της έννοιας της φιλοτιμίας, της οποίας γίνεται μνεία στα διδασκόμενα αρχαία ελληνικά κείμενα, αποτελεί ενδεικτική εφαρμογή της ουμανιστικής προσέγγισης, καθώς η μελετώμενη έννοια απορρέει από τον στοχασμό για τον άνθρωπο. Οι μαθητές αντιπαραβάλλοντας χωρία έργων που ανήκουν σε διαφορετικές εποχές, παρατηρούν τις σημασιολογικές μεταβολές της συγκεκριμένης έννοιας. Ειδικότερα, η φιλοτιμία στα τέλη του 5^{ου} αιώνα π. Χ. είναι μια έννοια με αρνητική σήμανση, καθώς εκφράζει την επιδίωξη της ατομικής δόξας, ενώ κατά τη διάρκεια του 4^{ου} αιώνα π. Χ. η χρήση της σε τιμητικές επιγραφές δηλώνει ότι αντιμετωπίζεται πλέον ως κοινωνική αξία, καθώς η ατομική φιλοδοξία δεν περιορίζεται στην ικανοποίηση του ατομικού συμφέροντος, αλλά

λειτουργεί προς όφελος του συνόλου των πολιτών. Κατά τη διερεύνηση της διαχρονικής εξέλιξης της έννοιας η μετάβαση στη μεταγενέστερη σημασία του νεοελληνικού φιλότιμου κεντρίζει την προσοχή των μαθητών, ενώ γενικότερα τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο των ιστορικών συνθηκών και του πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των εννοιών (ό.π.).

Όσον αφορά την ίδια την ελληνική γλώσσα υπογραμμίζεται η «ανθρωποκεντρική υποστασιοποίησή» της, καθώς αξιολογείται ως «μήτρα νοημάτων και αξιών με επίκεντρο τον άνθρωπο». Ειδικότερα, η ελληνική γλώσσα από την εποχή του Ομήρου έως την κατάκτηση της δημοκρατίας δημιουργεί πολιτισμό, ενώ συγχρόνως διαμορφώνεται από αυτόν, καθώς ο ελληνικός κόσμος εξελίσσεται και αποτυπώνει στη γλώσσα του τις υπαρξιακές αγωνίες του και τον βαθύ στοχασμό του για τον υπεύθυνο και ελεύθερο άνθρωπο, ο οποίος πραγματώνεται σε μια ανθρωποκεντρική και αυτοκυβερνώμενη πολιτεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έννοια της φιλανθρωπίας, η οποία ως νοητική σύλληψη εισάγεται από τον Αισχύλο και αποδίδεται στον τιτάνα Προμηθέα, ενώ η επινόηση του όρου «υψίπολις» προβάλλει το πρότυπο της ενεργού πολιτειότητας. Με βάση την παραδοχή ότι η γλώσσα είναι τρόπος αντίληψης του κόσμου αλλά και μέσο δημιουργίας πολιτισμού, η μελέτη κειμένων γραμμένων σε γλώσσα με ηθοπλαστικό ρόλο, όπως είναι η ελληνική, μπορεί να συμβάλει ώστε ο ίδιος ο άνθρωπος να καταστεί αυτοσκοπός (Παραρά, 2021).

7.4.3. Εθνοκεντρική προσέγγιση

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με εθνοκεντρικό προσανατολισμό αποτελεί διδακτική προσέγγιση με σαφή επιδίωξη να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι η αφετηρία της γλώσσας που ομιλείται από τους ίδιους. Επιπρόσθετος στόχος είναι να αναγνωρίσουν τη διαχρονική συνέχεια της ελληνικής γλώσσας ως τεκμήριο του αδιάλειπτου εθνικού βίου, επισημαίνοντας παράλληλα τις επιδράσεις, τις μεταλλάξεις, τις αλλοιώσεις και τις συγκράσεις που σημειώθηκαν στο πέρασμα των αιώνων. Η υιοθέτηση της εθνοκεντρικής προσέγγισης με εστίαση στη φρονηματιστική διάσταση των κειμένων καθιστά το μάθημα μέσο εθνικής διαπαιδαγώγησης με στόχους τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και την ενίσχυση της αυτοσυνειδησίας των μαθητών (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011).

Το σχολείο αναπτύσσει την αίσθηση του «ανήκειν» στην εθνική ομάδα και αποδίδοντας έμφαση στην αξία της εθνικής ομοιογένειας, συγκροτεί συλλογικές πεποιθήσεις για το έθνος. Γενικότερα, τα εκπαιδευτικά συστήματα με εθνοκεντρική στόχευση επιτελούν ενοποιητικό ρόλο απέναντι στην εθνική και πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και συμβάλλουν καθοριστικά στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, χωρίς όμως να αποσοβείται ο κίνδυνος να οξυνθούν σύγχρονες μορφές ρατσισμού, στην περίπτωση που ένα αμυντικό και εσωστρεφές εκπαιδευτικό πλαίσιο ενισχύει τις ιεραρχικές θέσεις, μετατρέποντας την πολιτισμική πολλαπλότητα σε διακρίσεις σε βάρος των «άλλων» εθνοπολιτισμικών ομάδων. Αν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούν να υφίστανται το ιδεολογικό βάρος του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και η προβολή της αδιάλειπτης συνέχειας του ελληνισμού, σε μια προσπάθεια καταπολέμησης της εσωστρέφειας και αλλαγής των αναπαραστάσεων που προβάλλονται από το σχολείο για τους «άλλους» έχουν αφαιρεθεί οι ανοιχτά στερεοτυπικές ή εχθρικές αντιλήψεις για τους άλλους λαούς από τα σύγχρονα εγχειρίδια (Ασκούνη, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» όπως αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Ως προς το θέμα αυτό, ο Β. Τσιότρας (2008) επικεντρώνει το ερευνητικό του ενδιαφέρον στα επιλεγμένα μικροκείμενα ποικίλων γραμματολογικών ειδών των εγχειριδίων της Α' και Β' Τάξης του Γυμνασίου, τα οποία διδάσκονται αντίστοιχα από τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008. Σύμφωνα με τα πορίσματά του, μέσω του διδακτικού υλικού επιδιώκεται η παρουσίαση του αρχαιοελληνικού πολιτισμικού παρελθόντος με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύεται η εθνική ταυτότητα των μαθητών και παράλληλα να αμβλύνεται η εσωστρέφεια και να εξουδετερώνονται προκαταλήψεις που αφορούν αλλόφυλους και αλλόθρησκους λαούς. Συγκεκριμένα, προβάλλονται οι αρετές και τα θετικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων, δεν αποκρύπτονται όμως οι αδυναμίες και τα ελαττώματά τους ούτε αποσιωπώνται λάθη και αστοχίες, στοιχεία δηλαδή που οι μαθητές με κριτικό πνεύμα μπορούν να συσχετίσουν με ανάλογες αρνητικές πλευρές των σύγχρονων Ελλήνων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι προβάλλονται η ευστροφία και τα αντιτυραννικά αισθήματα των Ελλήνων, χωρίς όμως να αντιπαρατίθενται σε αντίστοιχα μειονεκτήματα άλλων αρχαίων λαών. Επιπλέον, αποφεύγεται η εξιδανίκευση του εθνικού «εαυτού» και υποβάλλονται σε κριτικό σχολιασμό θέματα διαχρονικού ενδιαφέροντος, όπως η

επεκτατική πολιτική της ισχυρής Αθήνας εναντίον άλλων ελληνικών πόλεων ή οι διακρίσεις της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας σε βάρος των γυναικών.

Με αφετηρία το γεγονός ότι οι προβαλλόμενες από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αναπαραστάσεις για τον εθνικό «εαυτό» της αρχαιότητας συγκροτούν συγχρόνως και την εικόνα του εθνικού «Άλλου», ο Β. Τσιότρας διαπιστώνει ότι στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ο «Άλλος» δεν παρουσιάζεται φορτισμένος αρνητικά, καθώς δεν του αποδίδονται φανερά απαξιοτικοί χαρακτηρισμοί. Για παράδειγμα, σύμφωνα με διδασκόμενο απόσπασμα του Πλουτάρχου η ήττα των Περσών στη ναυμαχία της Σαλαμίνας αποδίδεται στην εσφαλμένη κρίση και την αλαζονεία του Ξέρξη και όχι στην αφέλεια του λαού των Περσών ή σε άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά τους. Ακόμα και η γελοιογραφική απεικόνιση του «Άλλου» αφορά ασυνήθιστα ανθρωπόμορφα όντα, όπως οι Φελλόποδες και οι Σεληνίτες, τους οποίους ο Λουκιανός χωρίς πρόθεση υποτίμησης αλλά με δημιουργική φαντασία και περιπαικτική διάθεση παρουσιάζει σε διδασκόμενα αποσπάσματα αντλημένα από το έργο του με τον τίτλο «Αληθής Ιστορία». Συνεπώς, στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια σημειώνεται προσπάθεια εξάλειψης του εθνοκεντρικού χαρακτήρα των παλαιότερων σχολικών βιβλίων και υλοποιούνται οι επίσημα διακηρυγμένοι στόχοι της υπέρβασης του μονοπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου και της προαγωγής της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών (ό.π.).

7.4.4. Διαπολιτισμική προσέγγιση

Ένας από τους ειδικούς σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας είναι η επισήμανση της «ευρωπαϊκής διάστασης» του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, της συνεισφοράς δηλαδή της ελληνικής αρχαιότητας στην οικοδόμηση του ευρωπαϊκού πολιτισμού, και παράλληλα η επισήμανση των πολιτισμικών δανείων από άλλους λαούς και κυρίως αυτούς της Ανατολικής Μεσογείου, τα οποία αφομοίωσε ο αρχαίος ελληνικός κόσμος (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ., 2003). Εκκινώντας από το δεδομένο της διαλεκτικής σχέσης των πολιτισμών, οι σύγχρονοι μαθητές με τα ποικίλα ερείσματα που διαθέτουν μπορούν να πραγματοποιήσουν διαπολιτισμικές συγκρίσεις, να εκτιμήσουν τη συμβολή των επιτευγμάτων της ελληνικής αρχαιότητας στη θεμελίωση του ελληνορωμαϊκού και κατ' επέκταση του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού και να αναγάγουν σύγχρονα επιτεύγματα στην αρχαιοελληνική πολιτισμική παραγωγή (Γιάννου, 2014).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος η ελληνική αρχαιότητα δεν αναδεικνύεται μόνο ως θεμέλιο του ευρωπαϊκού πολιτισμού, αλλά παράλληλα προβάλλεται το γεγονός ότι αποτελεί μόνιμο συνομιλητή του σύγχρονου πολιτισμού, λειτουργώντας γονιμοποιητικά για την πολιτισμική δημιουργία των παροντικών και των μεταγενέστερων κοινωνιών (Παπαδής, 2014).

Η μετεξέλιξη της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες για τους μαθητές του 21^{ου} αιώνα. Μία από αυτές αφορά την καλλιέργεια της εθνικής τους αυτογνωσίας. Είναι δηλαδή σημαντικό να συμβάλει το σχολείο στη διαμόρφωση μιας εθνικής ταυτότητας, η οποία θα είναι ισχυρή, ώστε οι φορείς της να μην την υπερασπίζονται αμυντικά, θεωρώντας ότι απειλείται από την πολυμορφία που συνεπάγεται η ανάμιξη των πολιτισμών. Συγχρόνως όμως προκύπτει το αίτημα να καλλιεργείται από το σχολείο μια εθνική ταυτότητα αρκετά ανεκτική, ώστε οι φορείς της και ειδικότερα οι νέοι του 21^{ου} αιώνα να μην την υπερασπίζονται επιθετικά, αλλά να σέβονται το δικαίωμα στη διαφορά (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Ο σεβασμός στη διαφορά των άλλων λαών επιτυγχάνεται και με την επιλογή των κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων, τα οποία στην περίπτωση αυτή λειτουργούν ως μέσο κοινωνικοποίησης των νέων, με την προϋπόθεση ότι με το διδακτικό τους υλικό, τη γλωσσική επένδυση και την επιλεγμένη εικονογραφία τους συμβάλλουν στην άμβλυση ή την εξουδετέρωση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εικόνων εχθρού ανάμεσα στους λαούς, καθώς και στην αποφυγή αρνητικών ή απαξιωτικών χαρακτηρισμών για την πολιτισμική ετερότητα. Ιδιαίτερα σε εποχές που χαρακτηρίζονται από έξαρση του ρατσισμού και του θρησκευτικού φανατισμού σχολικά εγχειρίδια με ανάλογη στόχευση μπορούν να συμβάλουν μακροπρόθεσμα στην ειρηνική συνύπαρξη λαών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Συνεπώς, στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, της οποίας χαρακτηριστικό αποτελεί πλέον η πολυπολιτισμικότητα, η «διαπολιτισμική διάσταση» στην εκπαίδευση αφορά και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (Ξωχέλλης, 2009).

Με την ενδεδειγμένη εφαρμογή της εθνοκεντρικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης η διδασκαλία του μαθήματος μπορεί να ενισχύσει τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αλληλοεμπλουτισμού των πολιτισμών (Δαμανάκης, 2003). Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές συνειδητοποιούν την πολιτισμική ώσμωση μεταξύ των αρχαίων λαών και αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη

κατάθεση της ελληνικής αρχαιότητας στο οικοδόμημα του παγκόσμιου πολιτισμού, χωρίς όμως να την απολυτοποιούν. Ταυτόχρονα ενθαρρύνονται να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ετερότητα στις σύγχρονες συνθήκες του πολιτισμικού πλουραλισμού (Κεσίδου, 2010). Εξάλλου, η πραγματοποίηση των διαπολιτισμικών συγκρίσεων με γνώμονα την αποφυγή της απολυτοποίησης της αρχαιότητας προωθεί τον κριτικό στοχασμό των μαθητών και τους ενισχύει, ώστε να αντιλαμβάνονται τη σχετικότητα της ιστορικής αλήθειας και να αναλαμβάνουν ρόλο ενεργών πολιτών, καθώς βιώνουν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011).

Ένα ενδεικτικό κείμενο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, το οποίο έχει τη δυνατότητα να προωθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να διευρύνει τον οικουμενικό ορίζοντα των μαθητών, περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου με τίτλο «Ηροδότου Ιστορίες». Οι μαθητές διδάσκονται από μετάφραση ανθολογημένα κείμενα που αναδεικνύουν τη διαπολιτισμική οπτική του ιστορικού, ο οποίος παρουσιάζει τα μεγάλα και θαυμαστά έργα όχι μόνο των Ελλήνων αλλά και των βαρβάρων, περιλαμβάνει μακρές παρεκβάσεις για τους γνωστούς λαούς του αρχαίου κόσμου σε χώρες όπως τη Βαβυλώνα και την Αίγυπτο ή τη Σκυθία και τη Λιβύη και παρουσιάζει την ποικιλομορφία των πολιτισμών τους, διατυπώνοντας παράλληλα θέσεις που αφορούν την αλληλεπίδραση, τις συγκλίσεις και τις διαφοροποιήσεις των λαών. Με κομβικό σημείο της μελέτης τη συνάντηση διαφορετικών κόσμων που συνυπάρχουν ή συγκρούονται, ο/η φιλόλογος αξιοποιώντας τα ερείσματα του σχολικού εγχειριδίου, μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές του 21^{ου} αιώνα το πνεύμα του «πολίτη του κόσμου» (Σπαθάρη - Μπεγλίτη, 2008).

Κεφάλαιο 8. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με ΤΠΕ

8.1. Οι ψηφιακές τεχνολογίες στη διδακτική πράξη

Η διάχυση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (εφεξής ΤΠΕ) σε όλες τις εκφάνσεις του σύγχρονου κόσμου, η παράλληλη ευρεία ποικιλία ψηφιακών περιβαλλόντων και η εκτεταμένη διάδοση του διαβάσματος μέσω οθόνης αποτελούν σύγχρονα δεδομένα, τα οποία καθιστούν αυτονόητη την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και του διαδικτύου για την παραγωγή υλικού, για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και για την πραγματοποίηση σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η δυνατότητα άντλησης πληροφοριών από πλούσιες βάσεις δεδομένων, η πολυτροπικότητα των κειμένων και η υπερκειμενικότητα, η οποία υπερβαίνει τη γραμμική ανάγνωση της πληροφορίας και επιτρέπει τη μετάβαση σε άλλες ιστοσελίδες (Κόμης, 2015), είναι χαρακτηριστικά στοιχεία που θέτουν στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος νέου τύπου αναγνωστικές δεξιότητες. Ουσιαστικά, πρόκειται για στοιχεία που πρέπει να συνεκτιμηθούν για την κατάρτιση σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε η διδακτική πράξη να αποτελέσει καίρια συνεισφορά στη συγκρότηση των μαθητικών εγγράμματων ταυτοτήτων που απαιτούνται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Υπό το πρίσμα της ανανεωτικής προσέγγισης της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας κρίνεται αναγκαία η παιδαγωγική αξιοποίηση και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος με στόχο τη διεύερση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την αφύπνιση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης, καθώς και την καλλιέργεια νέων γραμματισμών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με σύγχρονους προσανατολισμούς. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάδειξη ελκυστικών πτυχών του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, στη δημιουργία νέων διδακτικών κατευθύνσεων και στην άρση των προκαταλήψεων περί «νεκρής γλώσσας» ή περί ασυμβατότητας του εν λόγω διδακτικού αντικειμένου με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών.

Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των λογισμικών αυτών, ο βαθμός και το είδος της αλληλεπίδρασης με τον χρήστη είναι το κριτήριο με βάση το οποίο διακρίνονται σε

«ανοικτά» και «κλειστά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα ανοικτά (ή διερευνητικά) εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές πλούσιους πόρους και εργαλεία, λειτουργούν ως «περιβάλλοντα αναφοράς», διευκολύνουν την αναζήτηση, ευνοούν τη διερευνητική μάθηση και ενθαρρύνουν την αυτενέργεια. Τα σώματα κειμένων, οι συμφραστικοί πίνακες και τα ηλεκτρονικά λεξικά αποτελούν ανοικτά περιβάλλοντα, τα οποία προσφέρονται για τη γλωσσική εκπαίδευση γενικότερα. Αντίθετα, για τα κλειστά περιβάλλοντα εκπαιδευτικού λογισμικού, στα οποία συγκαταλέγονται κυρίως τα λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας, όπως τα προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής, προτείνεται η ευκαιριακή αξιοποίησή τους για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών. Η εστίαση των περιβαλλόντων αυτών στη συμπεριφοριστικού τύπου διδασκαλία των γραμματικών δομών, της ορθογραφίας και του λεξιλογίου της αρχαίας ελληνικής συνιστά μια προσέγγιση που απέχει από τις σύγχρονες αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας (Κουτσογιάννης, 2014).

Στη συνέχεια επιχειρείται με βάση το υλικό των αντίστοιχων ιστοσελίδων μια συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων διαδικτυακών τόπων και μια σύντομη αναφορά των ευρύτερα χρησιμοποιούμενων εκπαιδευτικών λογισμικών και ψηφιακών εργαλείων, των οποίων η αξιοποίηση συμβάλλει σε μια αποδοτική πλοήγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στον τομέα της «ψηφιακής αρχαιογνωσίας».

8.2. Ανοικτά διαδικτυακά περιβάλλοντα

Στα ανοικτά διαδικτυακά περιβάλλοντα συγκαταλέγεται η ψηφιακή βιβλιοθήκη «Περσέας», της οποίας ο σχεδιασμός στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών άρχισε το 1985. Αποτελεί ιστότοπο του Τμήματος Κλασικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Tufts στις ΗΠΑ, ο οποίος είναι ελεύθερα προσβάσιμος στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>. Η ψηφιακή υποδομή της βιβλιοθήκης περιλαμβάνει πρωτότυπα κείμενα τριάντα εννέα αρχαίων συγγραφέων, καλύπτοντας όσον αφορά την αρχαία ελληνική γραμματεία τη χρονική περίοδο από τον Όμηρο έως τον Πλούταρχο. Τα σώματα κειμένων που έχουν καταρτιστεί συνοδεύονται από αγγλικές μεταφράσεις και πραγματολογικά και ερμηνευτικά σχόλια. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα αναζήτησης στο ελληνοαγγλικό λεξικό των Liddell-Scott-Jones και σε άλλα εξειδικευμένα λεξικά, ενώ η περιήγηση στις διαθέσιμες συλλογές επιτρέπει την πρόσβαση σε επιλεγμένα βιβλία, κεφάλαια ή τμήματα έργων και μεμονωμένους στίχους.

Ισχυρό πλεονέκτημα της εν λόγω ψηφιακής βιβλιοθήκης αποτελούν τα εργαλεία τα προσφερόμενα για λεξιλογική μελέτη, τα οποία με βάση αξιόπιστα επιστημονικά εγχειρίδια παρέχουν στοιχεία για τη μορφολογική ανάλυση και τον συντακτικό σχολιασμό των λέξεων, κι ακόμη, στατιστικά στοιχεία για τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Παράλληλα, στους μαθητές που ατομικά ή συνεργατικά ενδιαφέρονται να προσπελάσουν τα ψηφιοποιημένα αρχαία κείμενα προσφέρεται η δυνατότητα να ανατρέξουν σε πολλαπλές εκδόσεις, μεταφράσεις και υπομνήματα ή ευρετήρια για κάθε καταχωρισμένο αρχαιοελληνικό έργο. Η άντληση από ενσωματωμένα εγκυκλοπαιδικά λεξικά στοιχείων ιστορίας, μυθολογίας, γεωγραφίας ή άλλων πληροφοριών, όπως βιογραφικών στοιχείων για τους αρχαίους δημιουργούς, και η δημιουργία συμπραστικών πινάκων είναι δύο ακόμη από τις προσφερόμενες υπηρεσίες που υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά την αναδίφηση των αρχαίων κειμένων.

Την προσπάθεια των δημιουργών του «Περσέα» να παρουσιάσουν μια πληρέστερη, εναργέστερη και ελκυστικότερη εικόνα του αρχαίου κόσμου εξυπηρετεί και η συλλογή Τέχνης και Αρχαιολογίας, η οποία περιλαμβάνει εικονιστικό υλικό για τεχνουργήματα (αγγειογραφίες, γλυπτά, νομίσματα κ. ά.), τοποθεσίες και κτίρια, κι επιπλέον, άτλαντες, διαγράμματα και καταλόγους μουσείων. Η λειτουργία κάθε λέξης ως υπερσυνδέσμου, ο οποίος παραπέμπει σε σχετικά εγχειρίδια, παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πραγματολογικά στοιχεία, παράλληλα κείμενα, μελέτες και συναφή εικαστικά θέματα. Ως εκ τούτου, το πλούσιο και ποικίλο αρχαιογνωστικό υλικό με τον συνδυασμό των εικόνων φωτίζει πολύπλευρα τα αρχαία κείμενα και καθιστά την προσπέλαση της αρχαίας ελληνικής γραμματείας πιο ενδιαφέρουσα λόγω της πολυτροπικότητας και της διαθεματικότητας που το διέπουν.

Ο Thesaurus Linguae Graecae, γνωστός με τη συντομογραφία TLG, είναι προσβάσιμος στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.tlg.uci.edu> και αποτελεί τον πληρέστερο ηλεκτρονικό θησαυρό κειμένων και λέξεων από τον Όμηρο έως την πτώση του Βυζαντίου κατά την ύστερη μεσαιωνική περίοδο. Πρόκειται για ένα ειδικό ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο από το 1972 εκπονείται από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια στο Irvine, αξιοποιώντας παράλληλα με τη μεθοδολογία της φιλολογικής επιστήμης τις πιο προηγμένες δυνατότητες της επιστήμης της Πληροφορικής. Κυκλοφόρησε πρώτη φορά το 1985 σε ψηφιακό δίσκο και έως σήμερα, σε διαδικτυακή

πλέον μορφή, συνεχώς εμπλουτίζεται, ενώ συγχρόνως μια συνοπτική έκδοσή του παρέχει στους χρήστες του διαδικτύου τη δυνατότητα περιήγησης σε ένα υποσώμα αρχαίων ελληνικών κειμένων, χωρίς να απαιτείται συνδρομή. Τα 12000 κείμενα 3700 συγγραφέων καθιστούν το περιβάλλον του TLG το πλουσιότερο του είδους και το αναδεικνύουν ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προσπέλαση των επιθυμητών κειμένων, χωρίων και λέξεων, μεμονωμένων ή σε συνδυασμό με άλλες, από όλο το φάσμα της αποθησαυρισμένης αρχαίας ελληνικής γραμματείας.

Στο πλαίσιο της λημματοποίησης στο TLG έχουν ψηφιοποιηθεί λεξικά με αναγνωρισμένη αξιοπιστία, όπως το λεπτομερές λεξικό των Liddell-Scott-Jones και τα εξειδικευμένα λεξικά του Cunliffe και του Powel για την ομηρική διάλεκτο και το έργο του Ηροδότου αντίστοιχα. Η λεξικογραφική προσέγγιση περιλαμβάνει τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων και τους διαθέσιμους συμφραστικούς πίνακες, στους οποίους οι λεξικοί τύποι συνοδεύονται από τα συμφραζόμενά τους και τις αντίστοιχες παραπομπές στα έργα στα οποία ενυπάρχουν. Η «λέξη της ημέρας», μια πρωτότυπη ιδέα του «Θησαυρού της Ελληνικής Γλώσσας», δημοσιεύεται στην αρχική σελίδα και ανανεώνεται καθημερινά. Για κάθε λέξη δίνεται η ερμηνεία της και σημειώνονται η χρονική περίοδος κατά την οποία μαρτυρείται για πρώτη φορά, καθώς και η συχνότητα της εμφάνισής της στο corpus του TLG. Η παρουσίαση της λέξης μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά, με στόχο να εμφυσήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη γλώσσα γενικότερα.

Οι παραπάνω χρηστικές δυνατότητες του προγράμματος συνεισφέρουν στην προώθηση της διερευνητικής μάθησης και δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν τη λεξιλογική τους γνώση, μελετώντας τις διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων σε διαφορετικά αρχαιοελληνικά κειμενικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και μεταβαίνουν από τις λέξεις των κειμένων στους αντίστοιχους λημματικούς τύπους, έρχονται σε επαφή με το αυθεντικό αρχαίο λεξιλογικό υλικό και ορισμένα στοιχεία της αρχαίας ορολογίας. Ως διδακτικός στόχος της αξιοποίησης του «Θησαυρού» τίθεται η ενίσχυση των μαθητών να διαμορφώσουν μια πληρέστερη εικόνα για τα κείμενα, να οικοδομήσουν το μορφωτικό τους υπόβαθρο και να κατακτήσουν σταδιακά την ικανότητα έκφρασης με προσεγμένο και ποιοτικό λεξιλόγιο.

Ο δικτυακός ιστότοπος *Navicula Bacchi*, προσβάσιμος στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.gottwein.de>, περιλαμβάνει, ανάμεσα σε μια ποικιλία θεματικών

ενοτήτων, σώματα κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, τα οποία συνοδεύονται από γερμανική και σε ορισμένες περιπτώσεις λατινική μετάφραση, καθώς και από γραμματολογικά σχόλια, σημειώσεις πολιτικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος και επιλεγμένες βιβλιογραφικές προτάσεις. Επιπλέον, σε αρκετά κείμενα σημειώνονται οι βασικές θέσεις κάθε ενότητας και παρατίθενται προτεινόμενες ερμηνείες για τα κύρια σημεία τους. Παρέχονται δηλαδή επιπρόσθετα στοιχεία, τα οποία είναι διδακτικά ωφέλιμα, καθώς οι μαθητές, είτε αυτενεργώντας είτε με την καθοδήγηση του διδάσκοντος, μπορούν να εστιάσουν αρχικά στα σημεία αυτά και να κατανοήσουν τις βασικές ιδέες, πριν να αντιπαραβάλουν το πρωτότυπο κείμενο με τη μετάφρασή του.

Οι διαθέσιμοι υπερσύνδεσμοι του ιστότοπου παραπέμπουν σε μηχανές αναζήτησης, και το πρόσθετο ψηφιακό υλικό μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνει χάρτες, πληροφορίες για τους προσωκρατικούς έως και τους νεοπλατωνικούς Έλληνες φιλοσόφους, λεξικά όρων της Ρητορικής και της Ιστορίας της Τέχνης κι ακόμη ανθολογία αποφθεγμάτων, ευρετήριο τοπωνυμίων και προτεινόμενη δικτυογραφία για θέματα που αναφέρονται στα κείμενα. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες διαμορφώνουν μια πληρέστερη εικόνα του αρχαίου ελληνικού κόσμου και, εμπλουτίζοντας το συνολικό έργο με ενδιαφέροντα αρχαιογνωστικά στοιχεία, συνεισφέρουν στην αποτελεσματική πρόσληψη του νοήματος των κειμένων. Ειδικότερα, για τη μελέτη της Γραμματικής και του Συντακτικού προσφέρεται ένα ηλεκτρονικό εγχειρίδιο με θεωρία και ασκήσεις. Σαφές μειονέκτημα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η μετάφραση των πρωτότυπων κειμένων στη γερμανική γλώσσα. Αν και διατίθενται γερμανο-ελληνικό και αντίστροφο ελληνο-γερμανικό λεξικό, η πρόσβαση δυσχεραίνει τους Έλληνες μαθητές, ενώ αντίθετα οι πιο εμπλουτισμένοι δικτυακοί ιστότοποι Perseus και TLG τους παρέχουν περισσότερες δυνατότητες στην ευρύτατα διαδεδομένη αγγλική γλώσσα.

Ο δικτυακός κόμβος Hodoi Elektronikai, προσβάσιμος στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://mercure.fltr.ucl.ac.be/HODOI/>, δημιουργήθηκε από το Καθολικό Πανεπιστήμιο της Λουβέν στο Βέλγιο. Ο κόμβος συνιστά ένα δομημένο διαδραστικό περιβάλλον, το οποίο παρέχει πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό αρχαίων ελληνικών έργων, των οποίων η μεταφραστική απόδοση παρατίθεται στη γαλλική γλώσσα, και διαθέτει ποικίλα ηλεκτρονικά εργαλεία, όπως λεξιλογικό κατάλογο, αντίστροφο ευρετήριο, συμφραστικό πίνακα, στατιστικά στοιχεία αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων και εργαλεία για τη μορφολογική ανάλυση των γλωσσικών τύπων. Για την

εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας προσφέρεται ένα συνοπτικό εγχειρίδιο Γραμματικής, ενώ τα «δελτία ανάγνωσης» συνιστούν οδηγούς για την αποδοτική ανάγνωση των κειμένων και την αξιοποίηση των προσφερόμενων εργαλείων από τους χρήστες. Τέλος, αναφέρεται ότι μια βασική λειτουργία που έχει ενσωματωθεί στον κόμβο είναι η σύνδεση με το περιβάλλον ηλεκτρονικής εκπαίδευσης Helios, στο οποίο διατίθενται μαθήματα αρχαίας ελληνικής και λατινικής γλώσσας. Μια δεύτερη ανάλογη λειτουργία είναι η σύνδεση με τον ιστότοπο Bibliotheca Classica Selecta, ο οποίος αποτελεί βιβλιογραφική εισαγωγή που καλύπτει τον τομέα των κλασικών σπουδών. Αξιολογώντας τη χρηστικότητα του κόμβου, θεωρείται αναμενόμενο να προκαλούνται δυσκολίες κατά την πρόσβαση των ελλήνων μαθητών εξαιτίας της απόδοσης των αρχαίων κειμένων στη γαλλική γλώσσα. Κρίνεται όμως ότι η περιστασιακή αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο εν λόγω ιστότοπος μπορεί να αποβεί ευκαιρία εφαρμογής της διαθεματικότητας με παράλληλη χρήση της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

8.3. Το διαδικτυακό περιβάλλον «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα»

Η «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.greek-language.gr> είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2003 έως 2007 από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ερευνητικό ίδρυμα υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η διαδραστική δυνατότητα, το εμπλουτισμένο υποστηρικτικό υλικό και τα διαθέσιμα ηλεκτρονικά εργαλεία καθιστούν την «Πύλη» ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον με πολλαπλές διδακτικές εφαρμογές. Όπως αναγράφεται στην παρουσίαση της ταυτότητας του προγράμματος στη σχετική ιστοσελίδα, δύο από τους στόχους του προγράμματος της «Πύλης» είναι η υποστήριξη και η διάδοση της ελληνικής γλώσσας στην ψηφιακή εποχή και η ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες διδασκόντων και μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας στο σχολείο και ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Για την ευόδωση των παραπάνω στόχων έχει συγκεντρωθεί πλούσιο υλικό για τη μελέτη της ελληνικής γλώσσας στη διαχρονική και τη συγχρονική της διάσταση, από το οποίο επιλέγεται να παρουσιαστούν στη συνέχεια συνοπτικά οι κυριότερες ενότητες και υπηρεσίες που αφορούν την αρχαία ελληνική γλώσσα. Μέσω της παρουσίασης του

υλικού και των διαθέσιμων υπηρεσιών καταδεικνύεται η δυνατότητα της πολυεπίπεδης αξιοποίησής τους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.

Πλοηγώντας στη σελίδα της «Πύλης» με τον τίτλο «Αρχαία Ελληνική» εντοπίζεται αρχικά η ενότητα «Εργαλεία», στην οποία εντάσσονται τα «Σώματα Κειμένων». Στο corpus αυτό περιλαμβάνεται το «Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας», μια συλλογή από αποσπάσματα ιστοριογραφικών, φιλοσοφικών και ρητορικών έργων του κλασικού αττικού λόγου, καθώς και επιλεγμένα αποσπάσματα δύο τραγωδιών του Σοφοκλή, εκ των οποίων η μία είναι η διδασκόμενη στη Β΄ Λυκείου τραγωδία «Αντιγόνη». Από τα πεζά αυτά αποσπάσματα ο/η φιλόλογος με βάση έναν αλφαβητικό κατάλογο των αρχαίων συγγραφέων μπορεί να επιλέξει υλικό για την εξάσκηση των μαθητών στο αδίδακτο κείμενο. Κατά την επεξεργασία του «αγνώστου» οι μαθητές διευκολύνονται στην κατανόηση του πρωτότυπου λόγου, διότι έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν το προτασόμενο κατατοπιστικό εισαγωγικό σημείωμα και τις νεοελληνικές μεταφράσεις που διατίθενται. Επιπλέον, όλες οι λέξεις των κειμένων είναι αλφαβητικά καταχωρισμένες στον «Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων». Στον πίνακα αυτόν οι πρωτότυπες λέξεις συνοδεύονται από τις ακριβείς παραπομπές στα έργα προέλευσής τους, καθώς και από τα περιορισμένης έκτασης συμφραζόμενα με τα οποία πλαισιώνονται στα αντίστοιχα έργα. Συνεπώς, ο «Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων», παρέχοντας τη δυνατότητα εμφάνισης των σχετικών λημμάτων, μπορεί να αποβεί για τους μαθητές ένα ενδιαφέρον εργαλείο, το οποίο προωθεί τη σημασιολογική διερεύνηση του λεξιλογίου της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Στα «Εργαλεία» της Αρχαίας Ελληνικής συμπεριλαμβάνεται και το «Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής», ένα εγχείρημα του αντίστοιχου Τμήματος Λεξικογραφίας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Για τα λήμματα του λεξικού, τα οποία ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιο του αττικού πεζού λόγου και της δραματικής και λυρικής ποίησης, εκτός από τη σημασιολογία τους καταγράφεται η ετυμολογία και η μορφολογία τους και παρατίθενται οι οικογένειες λέξεων που παράγονται από τα λήμματα αυτά. Επιπλέον, κάθε λήμμα διαθέτει κωδικούς για τη γραμματική του κατηγορία και τις υποκατηγορίες στις οποίες κατατάσσεται. Οι ενδείξεις αυτές παραπέμπουν σε έναν «Χάρτη κλιτικών παραδειγμάτων» με ταξινομημένα υποδείγματα για την κλίση των ομαλά σχηματιζόμενων μερών του λόγου, ενώ στους «Πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων» παρατίθεται η αναλυτική κλίση μεγάλου αριθμού αντιπροσωπευτικών κλιτών λέξεων

όλων των γραμματικών κατηγοριών. Συνεπώς, ο «Χάρτης» και οι «Πίνακες» καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών ως προς την εκμάθηση του κλιτικού συστήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η δραστηριότητα της αναζήτησης σημασιών τόσο στο εν λόγω λεξικό όσο και γενικότερα στο ενοποιημένο περιβάλλον των ηλεκτρονικών λεξικών της «Πύλης» εξασφαλίζει την πρόσβαση των μαθητών σε ένα εκτεταμένο υλικό που δύσκολα είναι διαθέσιμο σε έντυπη μορφή, και τους εξοικειώνει με τη χρήση των λεξικών και των ηλεκτρονικών εγχειριδίων ως βιβλίων αναφοράς.

Ένα εργαλείο ιδιαίτερα διαφωτιστικό για την κατανόηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι ο «Σχηματισμός των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική». Πρόκειται για μεταφορά σε ψηφιακή βάση δεδομένων του σχετικού εγχειριδίου του γλωσσολόγου Albert Debrunner. Αξιοποιώντας δημιουργικά το υλικό του ψηφιακού αυτού περιβάλλοντος και, ειδικότερα, μελετώντας τη σημασία των λεξικών θεμάτων και τη λειτουργία των παραγωγικών παραθημάτων, οι μαθητές γνωρίζουν σταδιακά τις δομικές αρχές του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου και εξοικειώνονται με τη σύνδεση της ετυμολογίας με τη σημασιολογία. Διδακτικός στόχος της αξιοποίησης του εργαλείου αυτού από τους μαθητές είναι η ενίσχυση της ικανότητάς τους σε επίπεδο πρόσληψης του νοήματος και η διεύρυνση του λεξιλογικού τους πλούτου. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η επισήμανση της σημασιολογικής διαφοράς των επιθημάτων -ινός, -εινός, -ινος ή -ϊνος, όπως αναδεικνύεται στο συγκεκριμένο εργαλείο, διευκολύνει τους μαθητές να διακρίνουν τις σημασίες των επιθέτων με αυτές τις καταλήξεις και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας των αντίστοιχων νεοελληνικών λέξεων.

Εκτός από την ψηφιακή έκδοση των σχολικών εγχειριδίων της Γραμματικής και του Συντακτικού στο εργαλείο «Αρχές Σύνταξης της Αρχαιοελληνικής Γλώσσας» περιέχονται θεωρητικά στοιχεία για το Συντακτικό, εμπλουτισμένα με σχετικές παραπομπές στα επιλεγμένα κείμενα του «Ανθολογίου» της «Πύλης». Στο συγκεκριμένο εργαλείο μέσω ενός «συσχετικού πίνακα» οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν φαινόμενα της δομής του αρχαιοελληνικού λόγου και τρόπους εκφοράς των επιρρηματικών σχέσεων. Συχνά εντοπίζονται αντιστοιχίσεις αρχαιοελληνικών με νεοελληνικές συντακτικές δομές, όπως η παραβολή της αρχαίας δοτικής προσωπικής με τη νεοελληνική γενική προσωπική ή η αντιστοιχίση των έναρθρων απαρεμφάτων της αρχαίας με νεοελληνικά ουσιαστικά (π.χ. του απαρεμφάτου «τὸ φιλεῖν» με το

ουσιαστικό «φιλί»). Στόχος της ανάδειξης ανάλογων συσχετισμών είναι να αποτελέσουν για τους μαθητές τεκμήρια της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.

Στην κατηγορία των «Βιβλιογραφιών - Πηγών» της «Πύλης» με βάση έναν «Οδηγό πλοήγησης στην Ηλεκτρονική Αρχαιογνωσία» δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης σε ιστοσελίδες, κόμβους, βάσεις δεδομένων και άλλες ηλεκτρονικές πηγές, στις οποίες διατίθενται πληροφοριακά στοιχεία ή οπτικοακουστικό υλικό για θέματα που μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία. Ανάλογα θέματα αφορούν τους Ολυμπιακούς Αγώνες ή την καθημερινή ζωή στην αρχαία Ελλάδα ή σε άλλες περιπτώσεις το περιεχόμενο της θεματολογίας είναι πιο εξειδικευμένο και αναφέρεται σε θέματα όπως την τυπολογική ταξινόμηση των πλοίων ορισμένης ιστορικής περιόδου ή τη χαρακτηριστική πολύτιμων λίθων κατά την αρχαιότητα.

Η «Πύλη» διαθέτει επίσης έναν «Οδηγό Σχολιασμένης Βιβλιογραφίας για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» με στοιχεία για την ταυτότητα των προβαλλόμενων έργων και έναν «Οδηγό Βιβλιογραφίας Νεοελληνικών Μεταφράσεων της Αρχαιοελληνικής Γραμματείας» με εκδοτικές πληροφορίες, στοιχεία για τις θεωρητικές αρχές του εκάστοτε μεταφραστή και μεταφραστικά δείγματα. Στην κατηγορία «Διδακτικές δοκιμές» έχουν κατατεθεί θεωρητικές προτάσεις και σενάρια διδασκαλίας έγκριτων εκπαιδευτικών λειτουργιών και ειδικών επιστημόνων, ενώ στην κατηγορία της «Πύλης» που αφιερώνεται στην «Ενδογλωσσική Μετάφραση» ανθολογούνται θεωρητικές μελέτες με αντικείμενο τις μεταφραστικές αρχές, προσεγγίσεις και επιλογές. Οι προαναφερθέντες «Οδηγοί» και οι διαθέσιμες μελέτες για θέματα όπως τη διδακτική και την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ή την ενδογλωσσική μετάφραση αποτελούν υλικό υποστηρικτικό για το έργο των ερευνητών, των διδασκόντων ή των φοιτητών, χωρίς όμως να είναι διδακτικά λειτουργικό για τις ανάγκες των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αντίθετα, ψηφιακό υλικό που ενδείκνυται για τους μαθητές αποτελούν οι διαδραστικές «Ηλεκτρονικές Ασκήσεις», οι οποίες διατίθενται στο «Εργαστήριο Αρχαιομάθειας» της «Πύλης». Ταξινομημένες με κριτήρια το εξεταζόμενο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, το λεξιλόγιο ή την ερμηνεία και ενταγμένες σε φύλλα εργασίας προσφέρουν καθοδηγούμενη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές κατά την πρακτική εξάσκησή τους και την αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους δέχονται άμεσα διορθωτική ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις που επιλέγουν. Πρόκειται δηλαδή για

συμπεριφοριστική προσέγγιση με ασκήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες μπορούν να αποβούν επωφελείς κυρίως για τους μαθητές που προσανατολίζονται στην κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Παράλληλα με τις ασκήσεις που αξιολογούν τα μαθησιακά αποτελέσματα στα διδακτικά αντικείμενα της Γραμματικής και του Συντακτικού, στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της «Πύλης» προσφέρεται ποικιλία λεξιλογικών ασκήσεων. Ενδεικτικές είναι οι ασκήσεις που αφορούν τη σημασιολογική εξέλιξη των λέξεων, κατά την επεξεργασία των οποίων οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις λέξεις του πρωτότυπου κειμένου που επιβιώνουν με την ίδια σημασία στη σύγχρονη χρήση της ελληνικής, καθώς και να επισημάνουν αρχαίες λέξεις που συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται με διαφοροποιημένη πλέον σημασία (π.χ. «έκκλησία» ή «αυτοκράτωρ»). Σε άλλου τύπου λεξιλογικές ασκήσεις ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στο πρωτότυπο κείμενο ειδικό λεξιλόγιο, όπως αυτό της δικανικής ορολογίας, και λεξιλόγιο με το οποίο διατυπώνονται εξειδικευμένα θεματικά αντικείμενα, όπως οι διπλωματικές σχέσεις μεταξύ πόλεων – κρατών ή ο πόλεμος στη θάλασσα. Με στόχο την προώθηση του λεξιλογικού ενδιαφέροντος διατίθεται τυπολογία ηλεκτρονικών ασκήσεων αντιστοίχισης, με τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν νεοελληνικές λέξεις ή νεοελληνικά λεκτικά σύνολα με αρχαίες λέξεις ή αρχαία λεκτικά σύνολα πρωτότυπου κειμένου που αφορούν ορισμένο θεματικό πεδίο, όπως, για παράδειγμα, τη θρησκευτική ή πολιτική ζωή των αρχαίων Ελλήνων. Οι γλωσσικές δραστηριότητες του τύπου αυτού επιλέγονται με στόχο την εξάσκηση των μαθητών στη συγκριτική μελέτη των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας.

Οι ερμηνευτικές – μεταφραστικές ασκήσεις είναι ένας ακόμη τύπος ηλεκτρονικών ασκήσεων, με τις οποίες ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν ως προς το περιεχόμενο αποσπάσματα πρωτότυπων κειμένων και με τη βοήθεια της διαθέσιμης μετάφρασης να εντοπίσουν σύντομα χωρία του ενός κειμένου που συμπληρώνουν ή αιτιολογούν θέσεις του άλλου και να τα μεταφέρουν σε κενά πεδία, χρησιμοποιώντας το εργαλείο της αντιγραφής – επικόλλησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ασκήσεις των οποίων ζητούμενο είναι να συγκρίνουν οι μαθητές διαφορετικές μεταφραστικές αποδόσεις χωρίων των αρχαίων κειμένων και από τη λίστα των προτεινόμενων απαντήσεων να επιλέξουν αυτές που τεκμηριώνουν τις συγκεκριμένες επιλογές των μεταφραστών. Τέλος, στο πλαίσιο άλλων ηλεκτρονικών ασκήσεων, οι μαθητές αναλαμβάνοντας υποθετικά τον ρόλο ορισμένου ιστορικού προσώπου και

αντλώντας επιχειρήματα από το πρωτότυπο κείμενο, καλούνται να κάνουν τους απαραίτητους μετασχηματισμούς, για να αποδώσουν σε ευθύ αρχαιοελληνικό λόγο τις θέσεις που διατυπώνει το πρόσωπο αυτό. Σημειώνεται ότι για όλες τις ασκήσεις που απαιτούν πληκτρολόγηση για τη συμπλήρωση κενών πεδίων υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές ειδικό πίνακα βοήθειας, από τον οποίο επιλέγουν ελληνικούς χαρακτήρες γραμμάτων στην κατάλληλη πολυτονική μορφή.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα», γίνεται αντιληπτό ότι για τους φιλόλογους το παρεχόμενο υλικό αποτελεί όχι μόνο πηγή εμπλουτισμού του θεωρητικού τους υπόβαθρου και της διδακτικής τους πρακτικής αλλά και πηγή έμπνευσης και γόνιμου προβληματισμού. Ταυτόχρονα, για τους μαθητές η αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού της «Πύλης» μπορεί να συνεισφέρει στη γενικότερη εξέλιξή τους σε ενεργούς και αλληλεπιδραστικούς αναγνώστες. Συνεπώς, η χρήση των ηλεκτρονικών εργαλείων και των υπηρεσιών που διατίθενται στην «Πύλη» μπορεί να διευρύνει τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και να ενισχύσει την αρχαιομάθεια.

8.4. Ο δικτυακός τόπος «Ψηφίδες»

Οι «Ψηφίδες», μία από τις δράσεις που έχει υλοποιήσει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, είναι ένας δικτυακός τόπος προσβάσιμος στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.greek-language.gr/digitalResources/>. Πρόκειται για ένα ψηφιακό περιβάλλον, του οποίου οι υπηρεσίες διάχυσης πληροφοριών για την ελληνική αρχαιότητα μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη.

Σε μία από τις διαθέσιμες συλλογές ψηφιακών πόρων, η οποία τιτλοφορείται «Πυξίς: Ψηφιακή Αρχαιοθήκη» και βρίσκεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/navigator/index.html οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πλοηγηθούν στο υλικό για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και τη γραμματεία του ακολουθώντας είτε τη χρονολογική είτε τη θεματική διαδρομή. Παρέχεται δηλαδή η δυνατότητα αναζήτησης αποσπάσματος συγκεκριμένου αρχαίου δημιουργού στη γραμμή του χρόνου και η δυνατότητα πρόσβασης στο επιλεγμένο θέμα της αρχαίας γραμματείας, της τέχνης ή της Αρχαιολογίας. Για παράδειγμα, στο ελκυστικό περιβάλλον της «Πυξίδος» ενδεικτικές θεματικές επιλογές των μαθητών θα μπορούσαν να είναι η ανάγνωση ενός

αποσπάσματος της ποίησης του Ησιόδου ή η πλοήγηση στο ανάκτορο της Κνωσού ή η παρακολούθηση της αρχαιολογικής ξενάγησης στην Αρχαία Δωδώνη.

Η «Μνημοσύνη», ψηφιακή βιβλιοθήκη στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html, περιέχει πρωτότυπα ή μεταφρασμένα αποσπάσματα όλων των γενών και ειδών των έργων που παρήγαγαν οι αρχαίοι Έλληνες δημιουργοί. Επίσης, μέσω ενός συμφραστικού πίνακα παρέχεται η δυνατότητα αναζήτησης λέξεων ανά συγγραφέα ή κειμενικό είδος και η δυνατότητα εμφάνισης όλων των λημματικών τύπων κατά αλφαβητική σειρά.

Η «Ανθολογία Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας» ανήκει στα «Σώματα Κειμένων» των «Ψηφίδων» και αποτελεί μια συλλογή αποσπασμάτων από πεζά και ποιητικά έργα της περιόδου από την αρχαϊκή εποχή έως και την ύστερη αρχαιότητα, τα οποία συνοδεύονται από έγκυρες μεταφράσεις και σύντομα σχόλια. Στο εύχρηστο περιβάλλον της «Ανθολογίας», το οποίο είναι επισκέψιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/index.html, έχουν συμπεριληφθεί κείμενα τα οποία είναι διδακτικά επωφελές να καθοδηγηθούν να μελετήσουν οι μαθητές, με στόχο να εργαστούν διερευνητικά και να εντοπίσουν συσχετισμούς ή αποκλίσεις σε σύγκριση με τα διδασκόμενα αρχαία κείμενα. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν στα ανθολογημένα κείμενα της γραμματειακής παραγωγής και σε επίπεδο διαθεματικής προσέγγισης να εξετάσουν θέματα που αποτελούν αντικείμενο και άλλων διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, ένα ψηφιακά διαθέσιμο απόσπασμα από την τραγωδία «Μήδεια» του Ευριπίδη μπορεί να συνεξετασθεί με ανάλογα κείμενα στο πλαίσιο της ενότητας «Τα φύλα στη Λογοτεχνία» του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου.

Για τον εμπλουτισμό της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών παρέχεται η δυνατότητα αναζήτησης αρχαιογλωσσικού υλικού στην ενότητα «Εργαλεία» των «Ψηφίδων», στην οποία είναι ενσωματωμένο σε ψηφιακή έκδοση το λεξικό των Henry George Liddell & Robert Scott σε νεοελληνική μετάφραση. Χρηστικό εργαλείο αποτελεί και ο «Κατάλογος ρηματικών τύπων της Αρχαίας Ελληνικής», ο οποίος συνοδεύεται από βοηθητικά παραρτήματα με ρηματικές καταλήξεις και προσθήκη υποσημειώσεων.

Επιπρόσθετοι ψηφιακοί πόροι που περιλαμβάνονται στις «Ψηφίδες» είναι η «Ανθολογία Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης» με έργα ελεγιογράφων, ιαμβογράφων και μελικών ποιητών και η «Ανθολογία Επιγραφών» με ενδιαφέρον υλικό, όπως τιμητικά

ψηφίσματα, χαράγματα από την αγορά, όστρακα, χρησμούς, επιτύμβιες και αναθηματικές επιγραφές, που διατηρούν ζωντανές ιδιαίτερες πτυχές του δημόσιου και ιδιωτικού βίου του αρχαίου παρελθόντος, ενώ συγχρόνως συναπαρτίζουν ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον.

Οι φιλόλογοι οι οποίοι υλοποιούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο έργο τους έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν ψηφιακό υλικό από την ενότητα των «Πολυμεσικών Πόρων» των «Ψηφίδων». Στο υλικό αυτό συγκαταλέγονται τα επτά ψηφιακά εγχειρίδια του προγράμματος «Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση», τα οποία με το περιεχόμενο και τη μορφή τους εμπλουτίζουν και ανανεώνουν τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ η «Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας» του Τ. Χριστίδη φωτίζει την εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας και προβάλλει ιδιαίτερες πτυχές της, όπως η αλφαβητική γραφή και η προφορά της αρχαίας ελληνικής. Μέρος του προγράμματος «Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση» αποτελεί η ενότητα με τον τίτλο «Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία» του Φ. Κακριδή, στην οποία για κάθε είδος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας έχει συνταχθεί προλογικό σημείωμα για το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της παραγωγής του. Κατά την εφαρμογή της φιλολογικής ή ιστορικο-ιδεολογικής προσέγγισης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το υλικό των αντίστοιχων σημειωμάτων, για να αντλήσουν στοιχεία για τα ιστορικά συμφραζόμενα των κειμένων, τα οποία είναι απαραίτητα για την ερμηνευτική επεξεργασία τους.

Οι πίνακες και οι χάρτες, εποπτικά μέσα που συμπεριλαμβάνονται στο υλικό της γραμματολογίας, διευκολύνουν τους μαθητές στην οργάνωση των πληροφοριών και στην επισκόπηση της γραμματολογικής παραγωγής ανά εποχή. Επίσης, στο εποπτικό υλικό ανήκει ένας συγχρονικός πίνακας με τους εκπροσώπους της φιλοσοφίας, της ποίησης και της ρητορικής, καθώς και τους ιστοριογράφους και τις εξέχουσες προσωπικότητες της πολιτικής. Στο ίδιο υλικό περιλαμβάνεται και ένας χάρτης στον οποίο τα ονόματα των λογοτεχνών και των ανθρώπων του πνεύματος αναγράφονται στη γεωγραφική περιοχή καταγωγής τους (π.χ. τα ονόματα του Αρίονος, του Αλκαίου, της Σαπφούς και του Τέρπανδρου σημειώνονται πάνω στο νησί της Λέσβου, ενώ το όνομα του Πυθαγόρα αναγράφεται πάνω στην απεικόνιση της Σάμου στον χάρτη).

Πηγή άντλησης υλικού για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του Γυμνασίου αποτελεί το ψηφιακό εγχειρίδιο «Αρχαϊκή Επική Ποίηση: Από την Ιλιάδα στην Οδύσσεια», το οποίο παρέχει υλικό διαφωτιστικό για τη διδασκαλία των ομηρικών επών.

Πρόκειται για υλικό που περιλαμβάνει θέματα όπως την αφηγηματική τεχνική των επών και τον καθοριστικό ρόλο των θεών, καθώς και θεμελιώδεις έννοιες και αξίες της «αρετολογίας» του Ομήρου. Επιπλέον, κατά την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων τα πληροφοριακά στοιχεία και το εικονογραφικό υλικό του ψηφιακού εγχειριδίου με τον τίτλο «Η Αρχαία Ελληνική Τέχνη και η Ακτινοβολία της» προσδίδουν την εικαστική διάσταση στο περιεχόμενο των εργασιών, καθιστώντας το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών πιο ελκυστικό για τους μαθητές. Βοηθητικό είναι και το ψηφιακό περιβάλλον του πολυμεσικού πόρου της «Σχερίας» με θεματική τον μύθο του Τρωικού Πολέμου και την απήχησή του στην τέχνη και τη λογοτεχνία. Στον ψηφιακό αυτόν πόρο έχουν συγκεντρωθεί σχετικές μελέτες, οι οποίες ανανεώνουν την παιδαγωγική σκευή του/της εκπαιδευτικού, και έχουν συλλεγεί εποπτικά μέσα που μπορούν να διεγείρουν τη γνωστική περιέργεια των μαθητών του Γυμνασίου. Τέτοια μέσα είναι παραστάσεις αγγείων με θέματα από τον τρωικό πόλεμο, τοιχογραφίες με τοπία της «Οδύσσειας», πάπυροι με σχετικά σχόλια ή σύγχρονα ποιητικά έργα εμπνευσμένα από τον εν λόγω μύθο.

Από τον πολυμεσικό πόρο «Αριάδνη» με περιεχόμενο την αρχαία ελληνική μυθολογία, οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν στοιχεία που συσχετίζονται με θέματα που εμπεριέχονται στα διδακτικά αντικείμενα του μαθήματος. Οι υποενότητες για τους «μείζονας» και «ελάσσονας» θεούς, τον κρητικό και θηβαϊκό κύκλο, τον κάτω κόσμο, τις μεταμορφώσεις, τις μάγισσες και τους μάγους αποτελούν μέρος του υλικού που προσφέρεται για την εκπόνηση μαθητικών εργασιών και διαθεματικών δραστηριοτήτων. Τέλος, ποικίλο αρχαιογνωστικό υλικό, ταξινομημένο στις θεματικές ενότητες της επικής και λυρικής ποίησης, της τραγωδίας, της κωμωδίας, της ιστοριογραφίας, της ρητορικής τέχνης και της ελληνιστικής γραμματείας, διατίθεται στον «Εγκυκλοπαιδικό Οδηγό της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας», ο οποίος επίσης εντάσσεται στο περιβάλλον των «Ψηφίδων».

8.5. Ψηφιακά αποθετήρια – ηλεκτρονικά βιβλία

Διαθέσιμη για την εκπαιδευτική κοινότητα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://proteas.greek-language.gr/> είναι η βάση δεδομένων «Πρωτέας», η οποία περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σεναρίων για τη διδασκαλία όχι μόνο της

αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας αλλά και της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Ειδικότερα, στο αποθετήριο του «Πρωτέα» είναι συγκεντρωμένα σενάρια που έχουν εκπονηθεί από εν ενεργεία φιλόλογους και έχουν σχεδιαστεί με βάση την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Η αναζήτηση των σεναρίων πραγματοποιείται στοχευμένα με κριτήρια την εκπαιδευτική βαθμίδα και το διδακτικό αντικείμενο. Η παράθεση αξιολογικών σχολίων, τα οποία προκύπτουν από την εφαρμογή των σεναρίων στην τάξη, είναι ένα στοιχείο που μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ώστε να εμπνευστούν από τα σενάρια αυτά και είτε να τα αξιοποιήσουν ως παραδείγματα είτε πειραματιζόμενοι οι ίδιοι να τα διαφοροποιήσουν και να τα προσαρμόσουν στη δυναμική, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των δικών τους μαθητών, αξιοποιώντας ταυτόχρονα την τεχνολογική υποδομή του σχολείου τους. Με τον τρόπο αυτόν διαμεσολαβείται ο πλούτος του αποθετηρίου, αναπτύσσεται πνεύμα διαλόγου και κινητικότητας και ενισχύεται η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Σε κλίμα αλληλεπίδρασης επιτυγχάνεται ο διαμοιρασμός της γνώσης και της διδακτικής εμπειρίας και καλλιεργείται γόνιμος προβληματισμός, απαραίτητος για την αναδιάρθρωση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.

Μέσω της ηλεκτρονικής διεύθυνσης <http://photodentro.edu.gr/> οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν ανοιχτή πρόσβαση στον «Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου - Φωτόδεντρο», μια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας μέσω της οποίας μπορούν να αναζητήσουν το υλικό που τους ενδιαφέρει, μεταβαίνοντας απευθείας στα αποθετήρια όπου είναι αποθηκευμένο. Στη θεματική περιοχή που περιλαμβάνει στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν με κριτήρια την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα θεματικές υποκατηγορίες, όπως τη μορφολογία, τη σημασιολογία και τα γραμματειακά γένη. Μεταξύ των ποικίλων επιλογών αναζήτησης είναι αυτές του εκπαιδευτικού σεναρίου, της διερευνητικής εργασίας, της μελέτης κειμένων, των ασκήσεων, της παρουσίασης ή της διδακτικής αξιοποίησης του βίντεο.

Η ψηφιακή μορφή των σχολικών εγχειριδίων των Αρχαίων Ελληνικών της γυμνασιακής και της λυκειακής βαθμίδας διατίθεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://ebooks.edu.gr/>. Μία από τις επιλογές των χρηστών είναι η πρόσβαση στα εμπλουτισμένα διαδραστικά σχολικά βιβλία, στα οποία μέσω υπερσυνδέσμων υπάρχει η δυνατότητα μετάβασης στα συναφή μαθησιακά αντικείμενα του «Φωτόδεντρου» και

άλλων αποθετηρίων, διαδικτυακών πυλών ή ψηφιακών βιβλιοθηκών. Ενδεικτικό παράδειγμα αξιοποίησης αυτής της δυνατότητας αντλείται από το ηλεκτρονικό βιβλίο των «Ρητορικών Κειμένων», το οποίο διδάσκεται στους μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα, μέσω του διαδραστικού ηλεκτρονικού βιβλίου η έννοια του θεσμού της «δοκιμασίας» των βουλευτών της αθηναϊκής δημοκρατίας συνδέεται διαδικτυακά με ποικίλο ψηφιακό υλικό, αντλημένο από το «Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού», το ψηφιακό αρχείο της Ελληνικής Ραδιοφωνίας Τηλεόρασης και την ψηφιακή βιβλιοθήκη «Περσέας». Συναφές υλικό αντλείται και από τον ιστότοπο της «Βουλής των Ελλήνων» και ειδικότερα από άρθρα του Συντάγματος που αναφέρονται στη βουλευτική ιδιότητα. Με τις διαφωτιστικές αυτές παραπομπές παρέχεται η δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης έγκυρου υλικού για την εκπόνηση εργασιών με θέματα όπως τη σύγκριση του δημοκρατικού πολιτεύματος της κλασικής Αθήνας με τη σύγχρονη προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία. Εργασίες με ανάλογη θεματολογία έχουν στόχο την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και την αποφυγή της παθητικής αναπαραγωγής των πληροφοριών που παρέχουν τα ψηφιακά μέσα.

8.6. Λογισμικά επεξεργασίας κειμένου

Τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου ενδείκνυνται για διδακτική αξιοποίηση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, καθώς συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ανάγνωση και κατανόηση των διδασκόμενων κειμένων. Ο επεξεργαστής κειμένου είναι μια εφαρμογή η οποία σε αντίθεση με τη σταθερότητα και την αμετάβλητη εικόνα των παραδοσιακών έντυπων κειμένων παρέχει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τη δυνατότητα συνεχούς μορφοποίησης και αναθεώρησης του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η ρευστότητα της ψηφιακής γραφής (Κουτσογιάννης, 2014). Η εισαγωγή πίνακα ή γραφικών και η δημιουργία διαγραμμάτων είναι ορισμένα από τα εργαλεία ψηφιακής γραφής που μπορούν να αξιοποιηθούν είτε από τον/την φιλόλογο είτε από τους μαθητές σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, για να καταστεί σαφέστερο το περιεχόμενο ενός αρχαίου κειμένου, πρωτότυπου ή μεταφρασμένου, με την κατάλληλη μορφοποίηση είναι δυνατόν να παρουσιαστεί διαγραμματικά η δομή

του, να διακριθούν οι νοηματικοί του σπόνδυλοι και να αναδειχθούν τα θεματικά κέντρα του με τη σύνταξη πλαγιότιτλων ή την προσθήκη επικεφαλίδων.

Με στόχο να καταστεί προσλήψιμο το πρωτότυπο αρχαίο κείμενο και ιδιαίτερα το αδίδακτο λόγω του αυξημένου βαθμού δυσκολίας στην επεξεργασία του, είναι δυνατόν με την αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων να επιχειρηθεί η γλωσσική εξομάλυνσή του με την αναδιάταξη των στοιχείων του. Συγκεκριμένα, με τα εργαλεία της αποκοπής και επικόλλησης επιτυγχάνεται απλούστερη ιεράρχηση των λεκτικών συνόλων και μια πιο οικεία στους μαθητές διαδοχή λέξεων, περιορίζοντας τη μεγάλη ελευθερία που χαρακτηρίζει τη σειρά των λέξεων στην αρχαιοελληνική διατύπωση του λόγου. Με τη μετάθεση όρων, την πρόταξη ορισμένων και την επίταξη άλλων, δημιουργούνται μία ή περισσότερες «εκδοχές» του αρχικού κειμένου, διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές στην παραγωγή της μετάφρασης και την ερμηνεία του περιεχομένου. Επιπλέον, με τα εργαλεία της επιλογής μεγέθους και χρώματος γραμματοσειράς, της έντονης γραφής, της υπογράμμισης και της επισήμανσης είναι δυνατόν να διαφανούν στοιχεία που συμβάλλουν στη διάκριση της συνοχής και της συνεκτικότητας του αρχαίου κειμένου, καθώς εντοπίζονται συνδέσεις και συντακτικές σχέσεις όρων που απέχουν μεταξύ τους λόγω της παρεμβολής λεκτικών συνόλων. Συνεπώς, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του επεξεργαστή κειμένου καταλήγει σε χρήση σημειωτικών πόρων, οι οποίοι παράλληλα με άλλα κειμενικά στοιχεία διαμορφώνουν μια νέου τύπου προσέγγιση του αρχαίου λόγου (Κουτσογιάννης, 2014).

Για παράδειγμα, από το πρώτο βιβλίο των «Απομνημονευμάτων» του Ξενοφώντος ανθολογείται ένα απόσπασμα, το οποίο αναφέρεται στην εγκράτεια και την ολιγάρκεια του Σωκράτη. Με τη διδακτική αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου το απόσπασμα αυτό μπορεί να διαμορφωθεί σε κρίσιμα σημεία, ώστε να καταστεί πιο κατανοητό από τους μαθητές. Το εν λόγω κείμενο αρχικά παρατίθεται στην πρωτότυπη μορφή του και στη συνέχεια μεταγράφεται στην απλούστερη μορφή που προκύπτει μετά την παρέμβαση μέσω του επεξεργαστή. Η έντονη γραφή και οι διαφορετικοί τύποι υπογράμμισης υποδεικνύουν τις σχέσεις μεταξύ των όρων και των λεκτικών συνόλων που συνδέονται συντακτικά.

πρωτότυπο χωρίο:

«**Διαίτη** δὲ τήν τε ψυχὴν ἐπαίδευσε καὶ τὸ σῶμα ἧ χρώμενος ἄν τις, εἰ μὴ τι δαιμόνιον εἶη, θαρραλέως καὶ ἀσφαλῶς διάγοι καὶ οὐκ ἂν ἀπορήσειε τοσαύτης δαπάνης. Οὕτω γὰρ

εὐτελής ἦν, ὥστ' οὐκ οἶδ' εἶ τις οὕτως ἂν ὀλίγα ἐργάζοιτο, ὥστε μὴ λαμβάνειν τὰ Σωκράτει ἀρκοῦντα.» (Ξενοφώντος, 1,3, 5-6)

κείμενο μετά την επεξεργασία:

«(Σωκράτης) δὲ τήν τε ψυχὴν ἐπαίδευσε καὶ τὸ σῶμα διαίτη

ἦ τις χρώμενος

ἂν διάγοι θαρραλέως καὶ ἀσφαλῶς

καὶ οὐκ ἂν ἀπορήσειε τοσαύτης δαπάνης,

εἰ μὴ τι δαιμόνιον εἴη.

(Σωκράτης) γὰρ ἦν οὕτω εὐτελής,

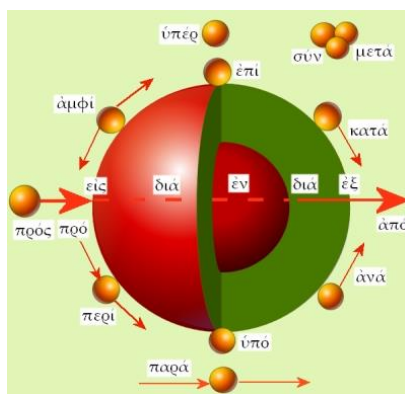
ὥστ' οὐκ οἶδ'

εἶ τις ἂν ἐργάζοιτο οὕτως ὀλίγα,

ὥστε μὴ λαμβάνειν τὰ ἀρκοῦντα Σωκράτει.»

8.7. Η εικόνα ως εποπτικό μέσο

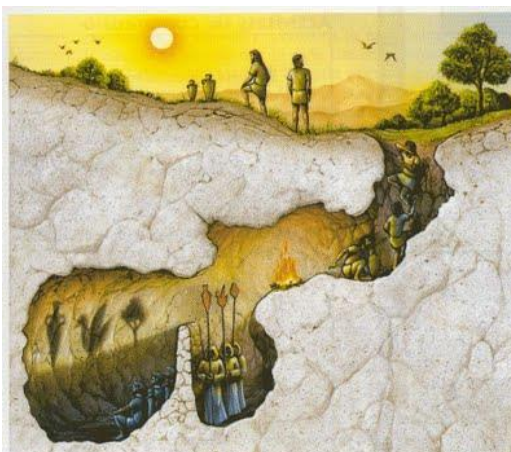
Στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο η κυριαρχία των μονοτροπικών γραπτών κειμένων έχει αντικατασταθεί από τον συνδυασμό διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, όπως της γλώσσας, της στατικής ή κινούμενης εικόνας και του ήχου, με αποτέλεσμα η πολυτροπικότητα να διέπει την παρουσίαση και μετάδοση των πληροφοριών (Κουτσογιάννης, 2014). Συνεπώς, η πολυτροπικότητα των ηλεκτρονικών κειμένων είναι ένα νέο δεδομένο αξιοποιήσιμο ακόμη και στο πλαίσιο της παραδοσιακής γλωσσοκεντρικής προσέγγισης. Επί παραδείγματι, με την οπτικοποίηση της σημασίας των προθέσεων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, όπως αποδίδεται στην παρακάτω εικόνα, γίνεται κατανοητή η διδακτική αξία της χρήσης οπτικών μέσων για την κατάκτηση ή την αφομοίωση της νέας γνώσης.



Εικόνα 2. Η εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών προθέσεων

Η σημασία των αρχαιοελληνικών προθέσεων παρουσιάζεται εποπτικά με τους γραμματικούς τύπους σε συνδυασμό με τις οπτικές μορφές (τα γεωμετρικά σώματα, τα σχήματα, τα βέλη και τα χρώματα). Η θέση των προθέσεων σε σχέση με την εικονιζόμενη σφαίρα αποτελεί στοιχείο που διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τις σημασιολογικές διαφορές των λεκτικών αυτών τύπων. Με την πρωτοτυπία της παρουσίασης αυτού του κεφαλαίου της γραμματικής μέσω της εικόνας προσελκύεται η προσοχή των μαθητών, εντείνεται η παρατηρητικότητα τους και ενεργοποιούνται οι προσληπτικές τους ικανότητες. Για να ασκηθούν αποτελεσματικότερα στη χρήση των προθέσεων με αφόρμηση την εικόνα, μια διδακτική πρόταση είναι να αναζητήσουν αρχαίες προτάσεις ή να συντάξουν αντίστοιχες νεοελληνικές που περιλαμβάνουν τα σύνθετα του αρχαίου ρήματος «βάλλω», το οποίο και στις δύο μορφές της ελληνικής γλώσσας δέχεται ως πρώτο συνθετικό του όλες τις αναγραφόμενες προθέσεις.

Κι ενώ η προηγούμενη εικόνα διευκολύνει την εκμάθηση στοιχείων της αρχαίας ελληνικής γραμματικής, η εικόνα που ακολουθεί με την αναπαραστατική της δύναμη συμβάλλει στην ερμηνεία της πλατωνικής «αλληγορίας του σπηλαίου» και στην αποκωδικοποίηση των συμβολισμών με τους οποίους ο φιλόσοφος Σωκράτης πραγματεύεται τον ρόλο της παιδείας για την αφύπνιση της ψυχής και τη μεταστροφή του ανθρώπου στην αληθινή γνώση και τη θέαση του Αγαθού.



Εικόνα 3. Η αλληγορία του Πλάτωνος

Με την αξιοποίηση αυτού του εποπτικού μέσου, το οποίο προβάλλεται με βιντεοπροβολέα ή εμφανίζεται στον διαδραστικό πίνακα στο πλαίσιο της διδασκαλίας αποσπάσματος από το έργο «Πολιτεία» του Πλάτωνος με σελιδαρίθμηση 514a – 515c, οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατανοήσουν με απτό τρόπο τη θεωρία του δυϊσμού του Πλάτωνα και να διακρίνουν τον άφθαρτο νοητό κόσμο των Ιδεών από τον παροδικό κόσμο των αισθήσεων. Το σημαντικότερο είναι ότι η συγκεκριμένη εικόνα μπορεί να αποτελέσει για τους μαθητές μια επιπρόσθετη παρώθηση για στοχασμό και αναγωγή στις σύγχρονες πλάνες και εξαρτήσεις αλλά και στα εφόδια που διασφαλίζουν την αποδέσμευση από αυτές στο παρόν, στο οποίο υπάρχει ακόμη για τους μαθητές η δυνατότητα να αντλούν έμπνευση, γνώση και αξίες από τα γραπτά μνημεία του αρχαίου ελληνικού παρελθόντος.

8.8. Το βίντεο ως εποπτικό μέσο

Το βίντεο είναι ένα ακόμη εποπτικό μέσο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί διδακτικά για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, καθώς η αξιοποίησή του με τον προσήκοντα τρόπο παρέχει στους διδασκόμενους τη δυνατότητα να λειτουργούν ως ενεργητικοί συμμετοχοί στην προβαλλόμενη κινούμενη εικόνα και όχι ως παθητικοί αποδέκτες του οπτικοακουστικού υλικού. Υπογραμμίζεται ότι η ενεργητική αξιοποίηση του βίντεο και όχι απλώς η εργαλειακή του χρήση ενισχύει την ικανότητα πρόσληψης και επεξεργασίας των μεταδιδόμενων πληροφοριών και μηνυμάτων και ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό των μαθητών (Φύκαρης, 2012).

Στη συνέχεια επισημαίνεται η ωφελιμότητα που προκύπτει για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου από την παρακολούθηση σχετικού βίντεο κατά τη διδασκαλία αποσπάσματος από το έργο «Κρίτων» του Πλάτωνος. Στο κείμενο αυτό της διδακτέας ύλης οι προσωποποιημένοι Νόμοι με τη στάση και τον λόγο τους προσπαθούν να αποτρέψουν τον Σωκράτη από την ενδεχόμενη δραπέτευσή του. Συγκεκριμένα, το βίντεο που καλούνται να παρακολουθήσουν οι μαθητές είναι απόσπασμα διάρκειας δέκα λεπτών από θεατρική διασκευή του πλατωνικού κειμένου στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=JkZHD1P-T94>. Λαμβάνοντας εντονότερα ερεθίσματα χάρη στην ενισχυτική λειτουργία της εποπτείας, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συναισθανθούν την προσπάθεια των μαθητών του Σωκράτη να τον μεταπείσουν και κυρίως να αξιολογήσουν τη συνειδητή επιλογή του φιλοσόφου, ο οποίος αρνείται να θεραπεύσει την αδικία που υφίσταται με τη διάπραξη της παραβίασης των νόμων της πόλης του. Η αμεσότητα και η ζωντάνια των προσωποποιημένων Νόμων, όπως παρουσιάζονται με την αναπαραστατική δύναμη του βίντεο, μπορούν να κεντρίσουν ή να ενισχύσουν τη συλλογιστική διάθεση των μαθητών όσον αφορά την αξία της προσήλωσης στους νόμους και την ενδεδειγμένη στάση των πολιτών στις σύγχρονες δημοκρατίες. Η υποβολή κριτικών ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό μετά την παρακολούθηση του βίντεο και η διεξαγωγή σχετικού διαλόγου ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιτύχουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, στο οποίο αναδεικνύεται συγχρόνως η λειτουργικότητα των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών.

Επιπροσθέτως, η χρήση του βίντεο αποβαίνει πιο αποδοτική, αν στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης συνδυαστεί με τη διδακτική πρακτική της παρατήρησης και του σχολιασμού ενός ή περισσότερων έργων τέχνης με θεματική συνάφεια. Εν προκειμένω, το σχετικό έργο είναι η ελαιογραφία του Ζακ Λουί Νταβίντ (1787, Μητροπολιτικό Μουσείο Νέας Υόρκης), η οποία παρατίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Κατά την αξιοποίηση του συμπληρωματικού αυτού διδακτικού μέσου προτείνεται να ανατεθεί στους μαθητές να περιγράψουν την όψη του φιλοσόφου και των μαθητών του στον ζωγραφικό πίνακα, με στόχο να διακρίνουν την απόδοση της νηφαλιότητας του Σωκράτη από την αποτύπωση της αγωνιώδους στάσης του Κρίτωνα και των άλλων μαθητών. Κατά τον διάλογο που προτείνεται να αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών, ο διδακτικός στόχος είναι να συγκριθεί η συνειδητή στάση του Σωκράτη με την αντίδραση

των μαθητών του με βάση τον τρόπο παρουσίασής τους στο βίντεο και στο έργο τέχνης. Η παραπάνω πρόταση εδράζεται στην πεποίθηση του Howard Gardner (1973) σύμφωνα με την οποία η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας πλήθους συμβόλων, με αποτέλεσμα να εκφράζονται λεπτά νοήματα και να σκιαγραφούνται συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ παράλληλα διευκολύνεται η συνειδητοποίηση όλων αυτών που δε γίνονται κατανοητά μέσα από μια ορθολογική προσέγγιση.

8.9. Η αξιοποίηση του Web 2.0

Αξιοποιήσιμες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθίστανται οι εφαρμογές του Παγκόσμιου Ιστού Web 2.0, οι οποίες παρέχουν δυνατότητες συμμετοχικής διαχείρισης των διαδικτυακών περιβαλλόντων, συνεργατικής διαμόρφωσης και διακίνησης των πληροφοριών κι επιπλέον, δυνατότητες διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης των χρηστών τους. Τα ιστολόγια, τα wikis, τα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης είναι ορισμένες από τις εφαρμογές των οποίων η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες και συνεισφέρει στη δόμηση της γνώσης και στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Στο σύγχρονο αυτό πλαίσιο επιχειρείται η εδραίωση κλίματος διαπραγμάτευσης και συλλογικότητας σε αντίθεση με τον ατομοκεντρικό χαρακτήρα της χρήσης των εφαρμογών της πρώτης γενιάς του διαδικτύου Web 1.0. Υπό το πρίσμα αυτό απαιτείται η διδακτική αξιοποίηση των εφαρμογών της νέας διαδικτυακής γενιάς και επιδιώκεται η εμπλοκή των μαθητών στα διαδικτυακά περιβάλλοντα με στόχο την ανάπτυξη νέων πρακτικών γραμματισμού (Παυλίδου, 2014).

Το ιστολόγιο της τάξης ή του σχολείου αποτελεί μία από τις εφαρμογές του Web 2.0 η οποία μπορεί να ενταχθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Πρόκειται για ένα σύγχρονο συνεργατικό εκπαιδευτικό εργαλείο, στο οποίο είναι εφικτή η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τη διερευνητική εργασία των μαθητών σε ομάδες. Στο ιστολόγιο δημοσιεύονται τα προϊόντα της εργασίας των μαθητών και αναρτώνται κριτικά σχόλια, καθώς εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μπορούν να εμπλακούν σε διάλογο που προάγει τον αναστοχασμό όλων. Επίσης, στο ιστολόγιο παρέχονται σύνδεσμοι με άλλα ιστολόγια και ιστότοπους, ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία και η συνεργασία με άλλες τάξεις ή σχολεία. Με τον τρόπο αυτόν

διαμοιράζονται απόψεις, εμπειρίες, πληροφορίες και ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα να οικοδομείται η γνώση στο πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης που διαμορφώνονται στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο (ό. π.).

Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα, το οποίο αφορά τη διδασκαλία των «Ρητορικών Κειμένων» στους μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα, έχοντας ο/η εκπαιδευτικός θέσει γνωστικούς, παιδαγωγικούς και τεχνολογικούς στόχους και παρέχοντας την απαιτούμενη καθοδήγηση, αναθέτει στους μαθητές να αναζητήσουν σε πιστοποιημένους ψηφιακούς πόρους πληροφοριακό υλικό, εικόνες και βίντεο, ώστε να συνδέσουν το διδασκόμενο γραμματειακό είδος με χώρους εκφώνησης ρητορικών λόγων και σχετικούς αρχαιολογικούς χώρους. Επίσης, τους αναθέτει να αναζητήσουν υλικό με το οποίο το διδασκόμενο είδος της ρητορικής τέχνης συσχετίζεται με αντίστοιχες εκφάνσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως δικανικούς και πολιτικούς λόγους, λόγους μαθητών στη Βουλή των Εφήβων ή διασχολικούς ρητορικούς αγώνες. Το αντλημένο από το διαδίκτυο πολυμεσικό υλικό, το οποίο αναρτάται από τους μαθητές στο ιστολόγιο, παροτρύνει τον περαιτέρω προβληματισμό για τη σημασία του λόγου της πειθούς, ενθαρρύνει την καταγραφή προσωπικών κριτικών σχολίων και παρέχει την ευκαιρία για συνέχιση του διαλόγου και έξω από τα όρια της σχολικής τάξης. Όπως διαφαίνεται από την προαναφερθείσα εναλλακτική εφαρμογή, η αξιοποίηση του ιστολογίου για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών είναι ένας διδακτικός τρόπος που απέχει από τη στερεοτυπική παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία.

Το Wiki είναι ένα εργαλείο ασύγχρονης επικοινωνίας, το οποίο αξιοποιούμενο διδακτικά παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, καλλιέργειας συνεργατικών και διερευνητικών δεξιοτήτων και ενίσχυσης των αναγνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Στο περιβάλλον του Wiki οι μαθητές οργανωμένοι σε ομάδες επιδίδονται στην αναζήτηση, συγκέντρωση, ταξινόμηση και επεξεργασία υλικού που αντλούν από ψηφιακές πηγές, παράγουν και δημοσιοποιούν το προϊόν της δικής τους εργασίας και διατυπώνουν γνώμες και κριτικά σχόλια (Νέζη, 2014).

Το ακόλουθο διδακτικό παράδειγμα αξιοποίησης του Wiki αφορά την ερμηνευτική προσέγγιση διδασκόμενου ομηρικού κειμένου από ομάδες μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνοντας τους αντίστοιχους ρόλους, επιχειρούν να φωτίσουν διαφορετικές πτυχές του. Ειδικότερα, οι μαθητές της ομάδας με τη «φιλολογική» οπτική

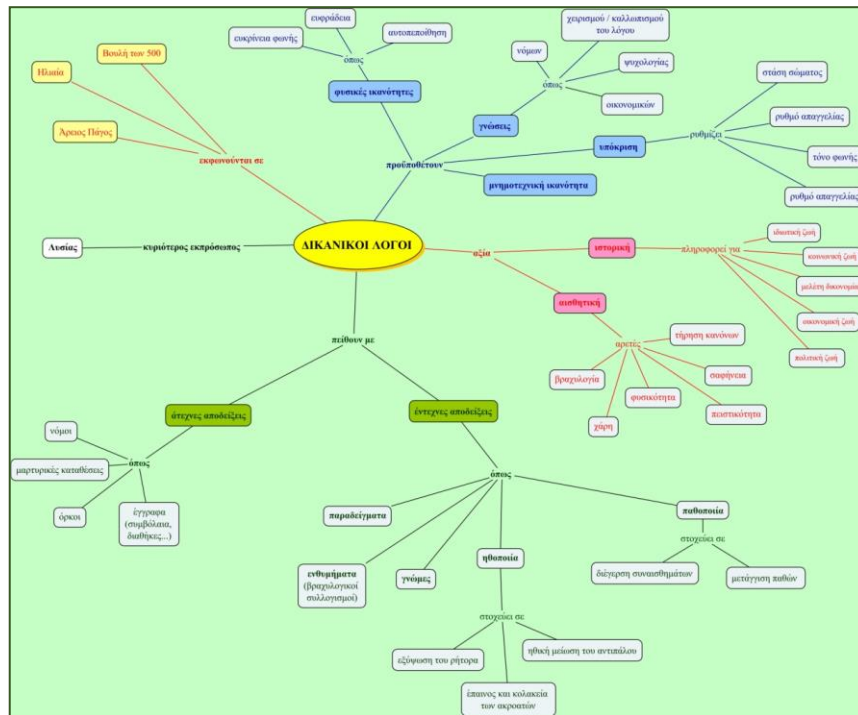
εξετάζουν από γλωσσική άποψη μια ραψωδία της Οδύσσειας, σχολιάζοντας το λεξιλόγιο και τα σχήματα λόγου, ενώ οι μαθητές οι οποίοι συνεργατικά αναλαμβάνουν τον ρόλο των «φιλοσόφων» αναδεικνύουν τον αξιακό κώδικα του έργου. Σύμφωνα με το ίδιο διδακτικό παράδειγμα, μια τρίτη ομάδα μαθητών μελετά την παρουσία και τη στάση των ομηρικών θεών, ενώ τα μέλη της τέταρτης ομάδας αναλαμβάνουν να ψυχογραφήσουν τους ομηρικούς ήρωες (ό. π.). Το παιδαγωγικό όφελος που προκύπτει για τους μαθητές έγκειται στο ότι οι ίδιοι σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό περιβάλλον, στο οποίο αναρτούν τα δικά τους αποτελέσματα ή συμπεράσματα, αναστοχάζονται το συνολικό έργο τους, ενώ συγχρόνως διαμοιράζονται το παραγόμενο έργο της κάθε ομάδας, έχοντας τη δυνατότητα να προσθέτουν τα σχόλιά τους για την εργασία των συμμαθητών τους.

8.10. Ο εννοιολογικός χάρτης

Για τον/την φιλόλογο ο εννοιολογικός χάρτης είναι ένα δυναμικό διδακτικό και αξιολογικό εργαλείο, ενώ για τους εκπαιδευόμενους συνιστά ένα εργαλείο με πολλαπλά οφέλη σε μαθησιακό, επικοινωνιακό και μεταγνωστικό επίπεδο. Η αξιοποίηση του εννοιολογικού χάρτη στην εκπαιδευτική πράξη προάγει τις νοητικές διεργασίες των μαθητών, οξύνει την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και ελκύει το ενδιαφέρον τους. Κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ο εννοιολογικός χάρτης λειτουργεί και ως επικοινωνιακό εργαλείο, με το οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική δόμηση της γνώσης (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Συμεών, 2015).

Η παιδαγωγική δυναμική του εννοιολογικού χάρτη γίνεται αντιληπτή με το ακόλουθο παράδειγμα της χαρτογράφησης της κεντρικής έννοιας των δικανικών λόγων, γραμματολογικού στοιχείου που διδάσκεται στους μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' Λυκείου. Όπως διακρίνεται στον ακόλουθο χάρτη, ο οποίος έχει δημιουργηθεί από τη συντάκτρια, οι κόμβοι του χάρτη αναπαριστούν επιμέρους έννοιες, όπως τους χώρους εκφώνησης των λόγων και τον εκπρόσωπό τους, τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ρήτορα, την αξία των λόγων και τη γλώσσα της πειθούς που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο γραμματειακό είδος. Οι συνδετικές φράσεις του χάρτη με ακριβόλογη διατύπωση προσδιορίζουν τις σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των εννοιών. Με την οπτικοποίηση των γραμματολογικών στοιχείων

για τη δικανική ρητορική οι μαθητές διαθέτουν ένα ευσύνοπτο οργανωμένο υλικό, με βάση το οποίο ενθαρρύνονται να προσπελάσουν κριτικά το πρωτότυπο αρχαίο κείμενο, να αξιολογήσουν την προβαλλόμενη επιχειρηματολογία και να αιτιολογήσουν τις γλωσσικές επιλογές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά του ρήτορα.



Εικόνα 4. Δικανικοί λόγοι της αρχαίας ελληνικής ρητορικής

Εν κατακλείδι, με κριτήριο τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες η χρήση των ΤΠΕ είναι μια αναγκαιότητα για τον σύγχρονο εγγράμματο άνθρωπο, ο οποίος καλείται στη «νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων» όχι μόνο να δημιουργεί και να κατανοεί τον γραπτό και προφορικό λόγο στην παραδοσιακή του μορφή, αλλά και να παράγει και να επεξεργάζεται κριτικά τα νέα είδη λόγου, και συγκεκριμένα τον ηλεκτρονικό λόγο και τα πολυτροπικά κείμενα. Με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεσθαι ο εναλλακτικός διδακτικός τρόπος της αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι σημαντικό να μην εξαρτάται από την προαίρεση των εκπαιδευτικών, αλλά να είναι οργανικά ενταγμένος στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Κουτσογιάννης, 2014). Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ παρέχει στον/στην φιλόλογο και στους μαθητές ένα περιβάλλον στο οποίο μπορούν να διερευνούν τους ψηφιακούς πόρους, να συνεργάζονται, να συνδημιουργούν και να επικοινωνούν. Υπό το

πρίσμα αυτό, η κριτική διαχείριση του διαδικτυακού υλικού δε συνιστά μια εργαλειακή χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά συμβάλλει στη θωράκιση των μαθητών με στόχο την εξέλιξή τους σε σκεπτόμενους ενεργούς πολίτες (Βλαχογιάννη, Γεωργιάδου, Ζέττα, Τσιώλη, & Φαρακλός, 2015).

Ταυτόχρονα, από την πλευρά των εκπαιδευτικών υφίσταται η ανάγκη να κατανοούν και οι ίδιοι τον καταλυτικό ρόλο της τεχνολογίας στον τομέα της εκπαίδευσης και να είναι προετοιμασμένοι όχι μόνο να καρπωθούν τα οφέλη από τη δύναμή της, αλλά και να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς της (Roblyer, 2009). Με την προϋπόθεση ότι λαμβάνουν την απαιτούμενη επιμόρφωση από τους θεσμικούς φορείς και ότι με την αρωγή της Πολιτείας το έργο τους υποστηρίζεται από τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό και τη δυνατότητα πρόσβασης στα ψηφιακά μέσα, οι φιλόλογοι καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. Προσανατολισμένοι στην προοπτική του μετασχηματισμού της διδασκαλίας του μαθήματος, είναι σημαντικό να συμμετέχουν σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες και με την πρόσβασή τους σε ψηφιακά επιστημονικά συγγράμματα να εμπλουτίζουν την κατάρτισή τους, ώστε να καθίστανται ικανοί να συνδέουν τα αρχαία ελληνικά κείμενα με τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εφήβων του 21^{ου} αιώνα.

Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας στο παρόν πόνημα τη μελέτη βασικών πτυχών της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, συνάγεται ότι το εν λόγω μάθημα συνεχίζει να κατέχει προνομιακή θέση στα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου, χωρίς όμως να έχει πραγματωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η επίτευξη διαλεκτικής σχέσης των εφήβων μαθητών με τη γραπτή παράδοση και τον πολιτισμό του αρχαίου ελληνικού παρελθόντος. Συγχρόνως, λαμβάνοντας υπόψη τα πενιχρά ερευνητικά δεδομένα αλλά και τα εμπειρικά στοιχεία, παρατηρείται ότι το μάθημα δεν ελκύει το ενδιαφέρον της πλειονότητας της μαθητικής κοινότητας. Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν αναγκαία τη συστηματικότερη εφαρμογή των κατευθυντήριων αρχών της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, ώστε να υλοποιηθεί πιο αποτελεσματικά ο

αναπροσανατολισμός του μαθήματος, ο οποίος ήδη επιχειρείται μέσω των αναδιαρθρωμένων Προγραμμάτων Σπουδών.

Η παρατιθέμενη επισκόπηση των διδακτικών προσεγγίσεων των Αρχαίων Ελληνικών καθώς και τα σθεναρά επιχειρήματα που αντλούνται από τις προβαλλόμενες θέσεις των υπέρμαχων της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο και των υποστηρικτών της διδασκαλίας από μετάφραση παρέχουν το θεωρητικό πλαίσιο για την παιδαγωγικά ορθή, ανανεωμένη και παράλληλα ελκυστική διδασκαλία του μαθήματος σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον μάθησης που ανατρέπει στερεοτυπικές διδακτικές εφαρμογές. Η θετική επίδραση των φιλοσοφικών ρευμάτων του 20ου αιώνα και η ανάπτυξη σύγχρονων θεωριών μάθησης παρέχουν πλέον τη δυνατότητα να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη από τους/τις φιλόλογους οι πιο αποδοτικές διδακτικές στρατηγικές με κριτήρια τις μαθησιακές ανάγκες, τη δυναμική και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών. Άλλοτε με την επιλεκτική υιοθέτηση ορισμένων διδακτικών πρακτικών κι άλλοτε με τη συνδυαστική αξιοποίηση των αρχών διαφορετικών μεθόδων καθίσταται εφικτή η αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις προκλήσεις του παρόντος.

Ως εκ τούτου, είναι παιδαγωγικά επωφελής η εγκατάλειψη παρωχημένων διδακτικών σχημάτων, όπως της φορμαλιστικής διδασκαλίας και της σχολαστικής επεξεργασίας γραμματικών φαινομένων και συντακτικών δομών της αρχαίας ελληνικής. Αντίθετα, σύμφωνα με ενδεικνυόμενη διδακτική πρακτική, η οποία προκρίνει την πρόσληψη του αρχαίου νοήματος, η γλωσσική επεξεργασία του κειμένου πραγματοποιείται μέσω της αναγνώρισης και όχι της αναπαραγωγής του αρχαιοελληνικού δομολειτουργικού συστήματος. Επίσης, η εφαρμογή της επικοινωνιακής – κειμενογλωσσολογικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο και η γλωσσική μορφή του κειμένου συνεξετάζονται σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό πλαίσιο της παραγωγής του και την προθετικότητα του αρχαίου δημιουργού, είναι μία ακόμη επιλογή που προσδίδει εκσυγχρονιστικό προσανατολισμό στη διδασκαλία του μαθήματος και συμβάλλει στην προώθηση του κριτικού στοχασμού των μαθητών.

Επιπλέον, για την επίτευξη της συνειδητοποίησης της διαχρονικής διάστασης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές, μία ακόμη ενδεικνυόμενη διδακτική μέθοδος

είναι η συγκριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μέσω της νεοελληνικής γλώσσας. Χωρίς να προβαίνουν σε αξιολογικές κρίσεις, οι μαθητές καθίστανται ικανοί να εντοπίζουν γλωσσικούς παραλληλισμούς στα πρωτότυπα αρχαία και τα νεοελληνικά κείμενα, να αντλούν από την ικμάδα και την πολυμορφία της αρχαίας γλώσσας και, αποφεύγοντας τη μηχανική απομνημόνευση, να αναπτύσσουν εκφραστικές δυνατότητες για τη δημιουργία ποιοτικού προφορικού και γραπτού νεοελληνικού λόγου, στοιχείου απαραίτητου για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και της συνεργασίας σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο.

Από την παρουσίαση της εθνοκεντρικής και διαπολιτισμικής διδακτικής προσέγγισης των Αρχαίων Ελληνικών διαπιστώνεται η συμβολή του επαναπροσδιορισμού του μαθήματος στην καλλιέργεια της εθνικής αυτογνωσίας των μαθητών και την εξάλειψη άγονων εθνοκεντρικών θεωρήσεων. Η προσήκουσα εφαρμογή των εν λόγω μεθόδων συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα αρχαία κείμενα ως οικεία πολιτισμικά προϊόντα και να συνειδητοποιούν τη συνεισφορά της ελληνικής αρχαιότητας στο οικοδόμημα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, χωρίς όμως να την απολυτοποιούν. Η συμβολή της «διαπολιτισμικής διάστασης» του μαθήματος έγκειται στο γεγονός ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ώσμωση μεταξύ των αρχαίων λαών, να διαχειρίζονται την ετερότητα και να αναπτύσσουν σταδιακά τη δεξιότητα της πολιτότητας στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η ανάδειξη των οικουμενικών ανθρωπιστικών αξιών παραμένει κύριος διδακτικός προσανατολισμός του μαθήματος, είναι αδιαμφισβήτητη η συνεισφορά της ουμανιστικής διδακτικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της ατομικής ευθύνης των μαθητών με στόχο την περιφρούρηση της αξίας του ανθρώπου και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε υπερεθνική κλίμακα.

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών ως μαθήματος Λογοτεχνίας αποτελεί έναν εναλλακτικό διδακτικό τρόπο, μέσω του οποίου οι μαθητές καθοδηγούνται να συνειδητοποιήσουν ότι τα διδασκόμενα αρχαία κείμενα, είτε τα πρωτότυπα είτε τα μεταφρασμένα, πραγματεύονται ζητήματα που ενδιαφέρουν και τον σύγχρονο κόσμο. Με τον τρόπο αυτόν ενθαρρύνονται να ενεργοποιήσουν τον βιωματικό τους κόσμο και να ανανοηματοδοτήσουν τα αρχαία κείμενα, αρθρώνοντας διαφοροποιημένες υποκειμενικές ερμηνείες. Η σύνδεση του αρχαίου κόσμου με τη δική τους

πραγματικότητα καθιστά την αρχαιογνωσία πράξη αυτογνωσίας για τους μαθητές, στοιχείο που αφενός προσδίδει καινοτομικό χαρακτήρα στο μάθημα και αφετέρου προάγει τη δεξιότητα της δημιουργικότητας των μαθητών.

Για μια καινοτόμο και ελκυστική διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών είναι αναγκαία η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία υλοποιείται με την πολυεπίπεδη αξιοποίηση των διαδικτυακών τόπων και των ψηφιακών εργαλείων, που περιορίζουν τις συμπεριφοριστικές διδακτικές πρακτικές και προωθούν την επιτέλεση διερευνητικών δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα ευνοούν την αυτενεργό δράση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η προσπέλαση των ψηφιοποιημένων αρχαίων κειμένων σε ένα δομημένο διαδραστικό περιβάλλον καθιστά το μάθημα πιο ενδιαφέρον και συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του τεχνολογικού και πληροφοριακού γραμματισμού.

Στην παρούσα εργασία είναι εμφανής ο αναβαθμισμένος και διευρυμένος ρόλος των φιλόλογων, οι οποίοι διαθέτοντας την απαιτούμενη εμπειρική και επιμορφωτική κατάρτιση, καλούνται σε συνεργασία με τα αρμόδια θεσμικά όργανα να πραγματεύονται την πιθανή δυσφορία, απροθυμία ή προκατάληψη των μαθητών τους, να προάγουν την κριτική διερεύνηση του αρχαίου κόσμου από τους μαθητές και να προβάλλουν τα αρχαία κείμενα ως έναυσμα συζητήσεων και πηγή προβληματισμού για σύγχρονα ζητήματα. Με τις διδακτικές τους κατευθύνσεις και ενέργειες στοχεύουν στην κριτική αγωγή των μαθητών και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, ανταποκρινόμενοι στο πολυσύνθετο λειτούργημά τους, καλούνται να αναδεικνύουν τον ενιαίο χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας και να καθιστούν σαφές στους μαθητές τους ότι η αρχαιογνωσία αποτελεί μέσο της αρχαιογνωσίας και πηγή εμπλουτισμού της γλωσσικής τους κατάρτισης. Για την ευόδωση του απαιτητικού έργου των φιλόλογων είναι αναγκαία και η διεκδικητική τους στάση με αιτήματα την εξασφάλιση υλικοτεχνικών υποδομών και υποστηρικτικών δομών και κυρίως τη θέσπιση επιπρόσθετων μεταρρυθμιστικών μέτρων ως προϋποθέσεων που στοιχειοθετούν μια νέα αποδοτικότερη οριοθέτηση της διδασκαλίας του μαθήματος.

Εν κατακλείδι, με εδραιωμένη την πεποίθηση ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των καιρών μας η αξία των ανθρωπιστικών σπουδών είναι αδιαπραγμάτευτη, τα Αρχαία Ελληνικά αποτελούν ένα διδακτικό αντικείμενο που επαγγέλλεται ευρύτητα πνεύματος, αναστοχαστική και κριτική σκέψη και διερευνητική αντίληψη. Προωθεί την ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης με την αρχαία πνευματική

κληρονομιά και καλλιεργεί την ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας με πλούτο και ποιότητα, ενώ συγχρόνως παρέχει ηθικά ερείσματα και ανθρωπιστικές αξίες που φωτίζουν τη ζωή των νεοελλήνων εφήβων.

Αναφορές

- Barthes, R. (1981). Theory of the text. Στο R. Young, *Untying the Text: A Post-structuralist reader* (σσ. 31-47). London: Routledge.
- Bloom, H. (2004). *Πώς και γιατί διαβάζουμε*. (Κ. Ταβαρτζόγλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια συνοπτική Εισαγωγή*. (Κ. Διαμαντάκου, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γλάρος.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Longman.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development: A Psychological Study of the Artistic Process*. New York: Wiley.
- Giroux, H. (2018, Ιανουάριος). *Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 16, 2021, από <https://selidodeiktis.edu.gr>
- Goldhill, S. (2003). *Ποιος χρειάζεται τους Έλληνες;*. (Ε. Κεκροπούλου, Επιμ., & Γ. Κουσουνέλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Ενάλιος.
- Halliday, M. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Στο J. B. Prides, & J. Holmes, *Sociolinguistics*. London: Penguin.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3, σ. 285.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. United States of America: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1991). Ανθρωπολογική απολογία της Λογοτεχνίας. (Μ. Πεχλιβάνος, Δημοσιογράφος) Αθήνα.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ, & Μ. Λεοντσίνη (Επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης* (Φ. Σιατίτσας, Μεταφρ.). Αθήνα: ΝΗΣΟΣ.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. (Ν. Γεωργίου, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Kristeva, J. (1969). *Σημειωτική: Recherches pour une semanalyse*. Paris: Seuil.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle*. Bruxelles: De Boeck Universite.
- Roblyer, M. D. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. (Σ. Παπαδάκης, Π. Λάμπας, & Μ. Μαναράκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.
- Αβραμίδου, Α. (2016). *Ο διάλογος της Αντιγόνης του Σοφοκλή με την Αντιγόνη του Μπρεχτ*. Ανάκτηση 2021, από <https://atexnos.gr>.
- Αγάθος, Θ., Αγγελάκος, Κ., Αθανασιάδης, Χ., Αθήνη, Α., Ακριτόπουλος, Α., Ανδρούσου, Α., & Αραμπατζίδου, Ε. (2016). *Η επιστολή: να αυξηθούν οι ώρες των νέων ελληνικών και να καταργηθούν τα αρχαία από το πρωτότυπο*. Ανάκτηση Ιούλιος 27, 2021, από <https://tvxs.gr/news/paideia/i-epistoli-na-ayksithoyn-oi-ores-didaskalias-ton-neon-ellinikon-kai-na-katargithoyn-ta-&dr=tvxsmrstvxs>
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Γάκη, Α. (2013). Η εφαρμογή της υπαρξιακής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία: Το παράδειγμα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. *Ήως*, 3(1), σσ. 101-106.
- ανυπόγραφο. (1992). Μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα. Μια ανώφελη και επικίνδυνη πελαγοδρομία. *Φιλολογος*, 157(70).
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρούτσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σσ. 67-108). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βαϊρακτάρη - Κοσμά, Α. (1985, Καλοκαίρι). Τα Αρχαία Ελληνικά. *Νέα Παιδεία*(35), σσ. 48-49.
- Βαρμάζης, Ν. (1991). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της δημοτικής* (1976). Ανάκτηση Ιούλιος 14, 2021, από Εθνικό Κέντρο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/1640>
- Βαρμάζης, Ν. (2007). Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(13), σσ. 55-68.

- Βερτσέτης, Α. Β. (1993). Προσπάθεια ανανέωσης της διδακτικής των αρχαίων ελληνικών στον αγγλόφωνο χώρο κατά τη σύγχρονη εποχή. *Παρουσία, Θ'*, σ. 341.
- Βλαχογιάννη, Ε., Γεωργιάδου, Α., Ζέττα, Β., Τσιώλη, Μ., & Φαρακλός, Γ. (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Τάξεις: Α', Β', Γ)*. Ανάκτηση Ιούνιος 23, 2022, από Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση":
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1717>
- Βοσκός, Α., & Παπακωνσταντίνου, Θ. (2014). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Γερονικολού, Ε., & Κωσταλά, Β. (1998). Πρόταση για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία κειμένων στην τάξη. *Γλώσσα*, σ. 29.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία (Vol 1)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιάννου, Τ. (2014). Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (3: Κλάδος ΠΕ02), 3η αναθεωρημένη*, 114-139. Πάτρα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.
- Γιατρομανωλάκης, Γ. (2003). *Η επανάσταση για την τιμή της γλώσσας*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 11, 2021, από ΤΟ ΒΗΜΑonline:
https://web.archive.org/web/20070902085634/http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=14005&m=B41&aa=1
- Γκλαβάς, Σ. (2021). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Η Καθημερινή*.
- Γκλαβάς, Σ., & Καραγεωργίου, Α. (2007). Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ (12)*.
- Γκλαβάς, Σ., & Καραγεωργίου, Α. (2007). Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 5-23.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1991). *Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο. Προβλήματα νομιμότητας των γλωσσικών μεταρρυθμίσεων στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα. Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 303.

- Δαμανάκης, Μ. (2003). Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *100 χρόνια από την ίδρυση των Διδασκαλείων στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον του θεσμού* (σσ. 175-184). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1980). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης* (Τόμ. Β). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης* (Τόμ. Β). Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(6), σ. 146.
- Δελμούζος, Α. (1950). *Το Κρυφό Σκοτειό*. Αθήνα: Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)* (Τόμ. Α' (1821-1894)). Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Α. (1999). Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. *Η Καθημερινή, Επτά Ημέρες*.
- Δημητριάδης, Σ. Ν. (2015). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό [ηλεκτρ. βιβλ.]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση Ιούνιος 16, 2022, από <http://hdl.handle.net/11419/3397>
- Δημητρόπουλος, Β. (2019). Ενημερωτικά συνεδρίου "Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει". *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*(18), σ. 9.
- Δημητρούλια, Τ., & Κεντρωτής, Γ. (2015). Λογοτεχνική Μετάφραση - Θεωρία και Πράξη. Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ).
- Διατσέντος, Π. (2007). Το γλωσσικό ζήτημα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ελύτης, Ο. (2011). *Σύν τοις ἄλλοις, 37 συνεντεύξεις*. (Ι. Ηλιοπούλου, Επιμ.) Αθήνα: Ύψιλον / Βιβλία.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2003). ΦΕΚ 303 Β / 13-03-2003. (2), 3737.
- Καζάζης, Ι. Ν. (1994). Αρχαία Ελληνικά: συναίνεση και εγρήγορση. *Φιλολόγος* (75), σσ. σελ. 21-36.
- Κακριδής, Ι. Θ. (1948). *Το Μεταφραστικό πρόβλημα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Κακριδής, Ι. Θ. (1964). *Ανέκδοτη ομιλία του Ι.Θ. Κακριδή για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών*. Ανάκτηση Μάιος 27, 2021, από Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας:

<https://www.greek-language.gr/greekLang/portal/blog/archive/2013/09/12/5347.html>

- Κακριδής, Ι. Θ. (1989). *Σκηνική Τέχνη των Ελλήνων* (Τόμ. Δ'). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας".
- Κακριδής, Φ. Ι. (1998). Μεταρρυθμίζοντας τη διδασκαλία των αρχαίων. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 90-97). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Καραδήμας, Δ. (2016). Γιατί διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο;. *Η εφημερίδα των συντακτών*.
- Καρανικόλας, Α. Σ. (1978). Τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα και η σημασία τους και προϋποθέσεις για την επιτυχία. Στο *Εισηγήσεις: Η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση. Η νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία* (σσ. 13-21). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. Ν. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική - Έρευνα - Πράξη* (σσ. 117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Κόμης, Β. (2015). *Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, Ενότητα 2: Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ Πολυμέσα - Υπερμέσα*. Ανάκτηση Ιούνιος 25, 2022, από Πανεπιστήμιο Πάτρας:
<https://eclass.upatras.gr/courses/PN1441/>
- Κομνηνού-Κακριδή, Ό. (1976). *Ομιλίες και άρθρα*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Κοραής, Α. (1934). *Αδαμαντίου Κοραή Χρυσά έπη*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Κοραής, Α. (1984). *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κοσεγιάν, Χ. (2010). Ένας άτυπος διάλογος για τα Αρχαία Ελληνικά: η λύση βρίσκεται ανάμεσα. *Νέα Παιδεία* (133), σσ. 64-65.
- Κοσεγιάν, Χ. (2011). Αρχαία Ελληνικά: πρωτότυπο ή μετάφραση; Η διαμάχη όπως αποτυπώνεται στα εκπαιδευτικά περιοδικά πριν τη μεταρρύθμιση του 1992. Η

παρούσα κατάσταση. *6ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, με θέμα: "Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση"*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016). Το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης Διδακτικής και η επίδρασή του στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής, Γ. Δ. Μπίκος, & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά* (σσ. 59-68). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλούρη, Χ. (1992). Εθνικά στερεότυπα και ελληνική εθνική ταυτότητα στο σχολείο του 19ου αιώνα. Στο *Αφιέρωμα στον πανεπιστημιακό δάσκαλο Βασ. Βλ. Σφυρόερα από τους μαθητές του* (σσ. 323-342). Αθήνα: Λύχνος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (3), γ', 110*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης(3), γ', 306 - 308*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης(3), γ', 399*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου. *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης(3), γ', 123-126*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων "Διόφαντος".

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). ΤΠΕ και γραμματισμός. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (3), γ', 30-31*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".

- Κωστούλη, Τ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Ανάκτηση Νοέμβριος 5, 2021, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html
- Μανιάτης, Π. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: "Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη", (σσ. 137-143). Αθήνα.
- Μαρξ, Κ. (1983). *Διαφορά της δημοκρατίας και επικούρειας φυσικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Μαρωνίτης, Δ. (1984). Τα Αρχαία Ελληνικά στη Μέση Εκπαίδευση. *Δεκαπενθήμερος Πολίτης* (8), σσ. 26-28.
- Μαρωνίτης, Δ. (1993). Η σχολική μετάφραση. *Φιλολόγος*(71), σσ. 6-29.
- Μαρωνίτης, Δ. (2000). *Θέματα και προβλήματα ενδογλωσσικής μετάφρασης στην εκπαίδευση (ανακοίνωση σε ημερίδα)*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 26, 2021, από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/proposal_studies/page_002.html
- Μαρωνίτης, Δ. (2004). *Χρήσεις της γλώσσας: η γλώσσα της εκπαίδευσης*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 26, 2021, από Έπεα & γράμματα αρχαιογνωσίας & νεογνωσίας: <https://epea.gr/content.php?id=158>
- Μαρωνίτης, Δ. (2008). *Ανοιχτά χαρτιά*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 26, 2021, από ΤΟ ΒΗΜΑ: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/anoixta-xartia>
- Μαστροδημήτρης, Π. Δ. (1994). *Αναφορά στους Αρχαίους*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. Σ. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μητσοικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Ανάκτηση Ιούνιος 16, 2022, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και παράδοση. *Γλωσσολογία* (4).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (δαπάνη Πολιτείας).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική Γλώσσα Παρελθόν Παρόν Μέλλον*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). Είκοσι χρόνια γλωσσικής μεταρρύθμισης. Επιτεύγματα, λάθη, προοπτικές. Στο *Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996. Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου Αθήνα 29/11-1/12 1996* (σσ. 191-196). Αθήνα: Τσιβεριώτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Η γλώσσα ως πρόσβαση στον πολιτισμό. *ΤΟ ΒΗΜΑ*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Η ελληνική πρόταση πολιτισμού. *ΤΟ ΒΗΜΑ*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2016). Θα ξαναδιώξουμε τον αρχαίο λόγο;. *ΤΑ ΝΕΑ*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2018). *Το Ελληνικό Αλφάβητο. Αλφάβητο - Γραφή - Ορθογραφία*. Κηφισιά Αττικής: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαχαράκης, Μ. Ι. (1999). *Συνειρμικό και Λειτουργικό Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής* (Τόμ. ΙΙ). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μιχαήλ Μπαχαράκη.
- Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση* (Τόμ. Β΄). Αθήνα: Gutenberg.
- Νέζη, Μ. (2014). Εκπαιδευτικές εφαρμογές Wiki. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (3), γ΄, 267-269. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".
- Νικολαΐδης, Τ. (1984). Η θέση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*(32), σσ. 39-50.
- Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια Σχέση Εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (4), σσ. 117-133.
- Νίτσε, Φ. (2001). *Η γέννηση της τραγωδίας*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ντίνας, Κ. Δ. (1996). Ο νεοελληνικός Διαφωτισμός και το γλωσσικό ζήτημα. *Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, (σσ. 331-349). Κοζάνη.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2016). *Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά μαθαίνουμε νέα ελληνικά; Το επεξηγηματικό κείμενο του κ. Γιώργου Ξυδόπουλου*. Ανάκτηση Ιούλιος 31, 2021, από Ελληνικός Πολιτισμός: <http://users.sch.gr/ipap/NEGlossa/nea-arxaia.htm>
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2009). Τα σχολικά βιβλία ως μέσο κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς και η συμβολή της σχετικής έρευνας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (10).
- ΟΛΜΕ. (1987, Ιούλιος 27). Συνέντευξη τύπου.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. (1987). Ανακοίνωση της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων. *Φιλολογική* (22).
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. (2015). *Διαμαρτυρία για την κατάργηση της διδασκαλίας του Επιταφίου Λόγου*. Ανάκτηση Αύγουστος 21, 2021, από www.p-e-f.gr: <http://www.p-e-f.gr/docs/341.pdf>
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. (2018). *Διαμαρτυρία για την εξαίρεση της Αντιγόνης και του Επιταφίου Λόγου του Περικλή από τα εξεταζόμενα στις προαγωγικές εξετάσεις της Β΄ Λυκείου*. Ανάκτηση 8 21, 2021, από <http://www.p-e-f.gr/docs/939.pdf>
- Πανηγύρης, Κ. Κ. (1984). Δρόμος για την προσέγγιση των Αρχαίων από τα πρωτότυπα. *Νέα Παιδεία* (29), σσ. 36-38.
- Παπαδάκη, Λ. (2007). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης: από το Διαφωτισμό στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Παπαδής, Δ. Ι. (2014). *Από τον Ηράκλειτο στον Αριστοτέλη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Παπαδοπούλου, Β. (2016). Αρχαία ή Νέα Ελληνικά στο σχολείο; Ψευδοδιλήμματος συνέχεια. *Η ΑΥΓΗ*.
- Παπαμανώλη, Ε. (2015). Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και η αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας: ο λόγος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από το 1976 έως το 2012. *5α ΤΖΑΡΤΖΑΝΕΙΑ Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*. Τύρναβος.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1978). Οι αρχαίοι από μετάφραση. *Νέα Παιδεία* (6), σσ. 25-31.

- Παπαϊκονόμου, Α. Δ. (2022). *Ο αρχαιοκεντρικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εμπειρική έρευνα σε δείγμα φιλολόγων*. Ανάκτηση Μάιος 29, 2022, από Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής" : <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=244,0,0,1,0,0>
- Παραδέλλης, Θ. (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο W. Ong Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη ix-xxv*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παραρά, Π. (2021). *Η ανθρωποκεντρική υποστασιοποίηση της ελληνικής γλώσσας. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, & Β. Καπλάνη (Επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 21-35). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλής, Δ. (2012). Η επίδραση του John Dewey στην Εκπαίδευση και η Παιδαγωγική Συμβολή του "Σχολείου Dewey" . *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Α*, σσ. 522-534. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παυλίδου, Μ. (2014). Το Web 2.0 και η αξιοποίησή του στα φιλολογικά μαθήματα. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης(3), γ'*, 238-248. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".
- Πελεγρίνης, Θ. (2004). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πεπονή, Α. Ε. (1998). *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από Μετάφραση στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Συμεών, Ρ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Πλησής, Κ. (1984). Η αναγκαιότητα των Αρχαίων Ελληνικών. *Νέα Παιδεία* (29), σσ. 32-35.
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. (1990). Σύγκριση: Ένας γόνιμος τρόπος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. *Νέα Παιδεία* (53), σσ. 118-124.
- Πόλκας, Λ. (2001). *Η διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο [Ε6]*. Ανάκτηση Ιούλιος 7, 2021, από

Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός - Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html

- Πραγκαστή, Μ. (2015). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και η σχέση της με την αρχαία ελληνική: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης. Στο Κ. Fragkoroulou, F. Kalamida, T. Kardamas, K. Kordouli, M. Marinis, C. Panagiotou, & N. Vassalou, *Theoretical and Applied Linguistics, Proceedings of the 3rd Patras International Conference of Graduate Students in Linguistics (PICGL3) 23-25 May 2014* (σσ. 211-222). Patras: University of Patras Department of Philology Linguistics Section.
- Ρίζου, Φ. (2011). "Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά;: διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (51), σσ. 180-198.
- Σακέλλη, Δ. (2018). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου Διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για το μάθημα και το διδακτικό εγχειρίδιο "Αρχαία Ελληνική Γλώσσα" της Α΄ Γυμνασίου (διδακτορική διατριβή)*. Ανάκτηση Ιούλιος 5, 2022, από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=45404&lang=el#p=4>
- Σαραντίδου, Ε., & Αλεξίου, Ε. (2018). Η λειτουργία κατόπτρου και το εννοιοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών: Ο Υπέρ Μαντιθέου του Λυσία. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 38. Πρακτικά της 38ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (Τόμ. 38, σσ. 191-202). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σεφέρης, Γ. (2003). *Δοκιμές* (Η΄ Έκδοση εκδ., Τόμ. Ι). Αθήνα: Ίκαρος.
- Σιαφλέκης, Ζ. Ι. (1994). *Η Εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκιαδάς, Α. (1980). Από το πρωτότυπο στη μετάφραση. Στο Χ. Σοϊλέ (Επιμ.), *Πρωτότυπο και μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978*. Αθήνα: Σπουδαστήριο Κλασικής Φιλολογίας / Δ΄ Έδρα Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας Παν/μίου Αθηνών.

- Σπαθάρη - Μπεγλίτη, Ε. (2008). Ηροδότου Ιστορία Α΄ Γυμνασίου. Στο *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σσ. 117-122). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Σπανός, Γ. Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία: Η Διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος* (Τόμ. Β΄). Αθήνα: Εκδόσεις Ιωάννου.
- Σπυρόπουλος, Η. Σ. (2001). *Θουκυδίδη Περικλέους Επιτάφιος*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Σταματάκος, Ι. (1972). Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης. Αθήνα: Ο Φοίνιξ Ε.Π.Ε.
- Τζήκας, Χ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας* (46), σσ. 5-8.
- Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Τζιόλας, Α. (1987). Ανάμεσα σε μας και τους αρχαίους. Η γλώσσα τους γέφυρα ή φραγμός. *Φιλολογος* (47), σσ. 68-79.
- Τιρς, Φ. (1972). *Η Ελλάδα του Καποδίστρια* (Τόμ. Β΄). (Τ. Βουρνάς, Επιμ., & Α. Σπήλιος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Αφών Τολίδη.
- Τομέας Γλωσσολογίας Τμήματος φιλολογίας Α.Π.Θ. (1987). Θέσεις του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας Α.Π.Θ. σχετικά με το θέμα: Η γλώσσα και η παιδεία μας σήμερα. *Φιλολογος* (47), σσ. 11-13.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσιότρας, Β. (2008). Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Στο *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. (σσ. 131-136). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Τσιότρας, Β. Ι. (2013). Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά (από το πρωτότυπο) στο Γυμνάσιο: Θεωρητικές αρχές και παραδείγματα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (55), σσ. 86-102.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν., & Στεργιούλης, Χ. Β. (2018). *Η πρόσληψη της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο μέσα από τα άρθρα των Συνταγμάτων 1911 και 2008*. Ανάκτηση Ιούλιος 6, 2022, από Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 38): http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_38_241_254.pdf

- Τσιτσιρίδης, Σ. (2005). Σκέψεις για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. *Φιλολογος* (119), σσ. 87-99.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Α΄ Λυκείου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 1562.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄τάξης Γενικού Λυκείου. (Δεύτερο). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Αρ. Φύλλου 4902.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020, Σεπτέμβριος 24). Ύλη και Οδηγίες διδασκαλίας 2020-2021 Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Ημερήσιου - Εσπερινού Γυμνασίου (τάξεις: Α, Β, Γ) .
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020). Ύλη και οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2020-2021.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Διδακτέα ύλη και Οδηγίες Διδασκαλίας για τα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου (τάξεις: Α, Β, Γ) για το σχολικό έτος 2021-2022. Αθήνα.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Καθορισμός εξεταστέας ύλης για τα μαθήματα της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου που εξετάζονται γραπτώς στις προαγωγικές εξετάσεις για το σχολικό έτος 2021-22. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 4254.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Καθορισμός εξεταστέας ύλης για το έτος 2022 για τα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων Γ΄ τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Γ΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 3137.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και των Αρχαίων Ελληνικών του Ημερησίου και του Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2021-2022. Αθήνα.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Ύλη και οδηγίες διδασκαλίας 2021-2022 Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Ημερήσιου - Εσπερινού Γυμνασίου (τάξεις Α,Β,Γ) για το σχολικό έτος 2021-2022.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1999). Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 367.
- ΥΠΑΙΘ - ΙΕΠ. (2020). Ύλη και Οδηγίες Διδασκαλίας των Φιλολογικών Μαθημάτων Γενικού Λυκείου. Αθήνα.
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 1562.
- ΥΠΕΠΘ. (1999). Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 367.
- Φατσέας, Α. (1856). *Σκέψεις επί της δημοσίας και της ιδιωτικής εκπαιδύσεως των νέων Ελλήνων*. Λαμία: Εκ της τυπογραφείας Ευθ. Οικονομίδου.
- Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ. (2016). *Τομέας Κλασικής Φιλολογίας για τα Αρχαία Ελληνικά*. Ανάκτηση Ιούλιος 31, 2021, από https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoinwseis/simantikes/2016/TomeasKlasFilologiasGiaArxaiaEllinika.pdf
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση: Από τη θεωρία στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2012). Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές;. *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολόγοι*. Υπουργείο Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκουδάκη, Ά., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις: Κριτική.
- Φύκαρης, Ι. (2012). Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: Μία διδακτική δυνατότητα. *Τα Εκπαιδευτικά*(103-104), σσ. 233-247.
- Χανιωτάκης, Ι. (2014). Το κριτήριο αξιολόγησης του πολίτη. Μια αιτία διαφωνίας. *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας: Αξιολόγηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη*. Νάουσα.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1987). Μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική πενία και υποβάθμιση;. *Φιλολόγος*(47), σσ. 29-34.

- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανάκτηση Νοέμβριος 4, 2021, από Γλωσσικός Υπολογιστής Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Χαρίτος, Χ. Γ. (1989). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*. Αθήνα: ΙΑΕΝ Εκδόσεις Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.
- Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2011). Σκέψεις και προβληματισμοί για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας* (46), σσ. 18-21.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή - κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (16).
- Χατζημαουρουδή, Ε. Χ. (2007). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο* (1 Έκδοση εκδ.). Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Χατζησαββίδης, Σ. Α., & Χατζησαββίδου, Α. (2014). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., & Τσιπλάκου, Σ. (2011). Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. *Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Ι*, σσ. 115-117.
- Χριστοδούλου, Γ. Α. (1999). Κοραής και Κοδρικάς. Η "Μέση Οδός" και η Αντίδραση. Στο Μ. Ζ. Κοπιδάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας* (σσ. 230-231). Αθήνα: ΕΛΙΑ.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: Πόλκας Λ. & Τουλούμης Κ. 2011. Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ

http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3ancient_greek_polkas-touloumis_0.pdf

Εικόνα 2: <https://www.gottwein.de/GrGr/praepos01.php>

Εικόνα 3: <https://blogs.sch.gr/dstefanou/2019/12/09/archaia-ellinika-fakellos-ylikoy-9i-didaktiki-enotita/>

Εικόνα 4: Προσωπικό αρχείο