

ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΤΗΝ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

Α. Β. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗ

Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Α' Λυκείου, από το σχολικό έτος 1979-80, έγινε αφορμή, όπως ήταν φυσικό, να εκφραστούν διάφορες γνώμες, ανησυχίες ή – συχνά για τους ίδιους λόγους – και αντιρρήσεις.

Οι σελίδες που ακολουθούν είναι μία συμμετοχή στον ίδιο προβληματισμό με βάση το βιβλίο και κυρίως τη διδακτική πράξη*, και περιλαμβάνουν:

α) Γενικές παρατηρήσεις για τα νέα δεδομένα της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στην Α' Λυκείου.

β) Περιγραφή του βιβλίου.

γ) Σκέψεις-προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος.

δ) Σχέδιο διδασκαλίας για ένα κεφάλαιο του βιβλίου.

Α'. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η διδασκαλία αυτού του μαθήματος αποτελεί μια από τις πιο βασικές αλλαγές που καλείται να υπηρετήσει ο καθηγητής της μέσης εκπαίδευσης από τότε που ίσχυσε η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Από τις πιο βασικές, γι' αυτό και από τις πιο κρίσιμες για την επιτυχία της αλλαγής όχι μόνο στο Λύκειο αλλά και στο Γυμνάσιο. Γιατί η δεύτερη καταξιώνεται από την επιτυχία της πρώτης. Ο μαθητής όταν θα κατορθώνει να προσεγγίζει σωστά στο Λύκειο τα αρχαία κείμενα στο πρωτότυπο, αυτό θα είναι μια απόδειξη ότι όσα ουσιαστικά πράγματα διδάχτηκε από την αρχαία γραμματεία σε νεοελληνική μετάφραση στο Γυμνάσιο, δε θα άξιζε να θυσιαστούν ή να περιοριστούν σε μια γλωσσική προετοιμασία για την προσέγγιση της γλώσσας του πρωτοτύπου.

Αλλά η κρισιμότητα της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στην Α Λυκείου δεν οφείλεται μόνο στη σημασία που παίρνει η διδασκαλία αυτή στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οφείλεται και στα νέα δεδομένα, στις νέες προϋποθέσεις – από τις οποίες άλλες κάνουν το έργο-μας ευκολότερο και άλλες απαιτούν περισσότερο από άλλοτε κόπο και ευθύνη – και με τις οποίες οφείλουμε να εργαστούμε, έστω κι αν πρόκειται ουσιαστικά να συνεχίσουμε μια εργασία που κάναμε τόσα χρόνια: να ερμηνεύουμε για τους και με τους μαθητές-μας τα αρχαία ελληνικά κείμενα. Και επειδή πρόκειται για διδακτικό έργο – δηλαδή ένα έργο που η επιτυχία-του εξαρτάται λιγότερο από το αντικείμενό-του και περισσότερο από την πρακτική-του αντιμετώπιση – η μικρή ή μεγάλη επιτυχία του εγχειρήματος θα οφείλεται όχι μόνο στα αντικειμενικά δεδομένα – τις νέες προϋποθέσεις – αλλά και στο φορέα-τους, δηλαδή σ' όλους εμάς που καλούμαστε να κάνουμε μια θεωρητική σχεδίαση επιτυχημένη πράξη.

Μια αλλαγή κρύβει πάντα μια δυσκολία, γιατί τα πράγματα αλλάζουν γρηγορότερα και ευκολότερα· οι άνθρωποι δεν μπορούν πάντοτε να παρακολουθούν με την ίδια επιτυχία τις αλλαγές. Και αυτό δημιουργεί και την ευθύνη-τους.

Από τις νέες λοιπόν προϋποθέσεις που κάνουν το έργο-μας πιο δύσκολο μπορούν να αναφερθούν:

1. Ο λίγος χρόνος. Η εισαγωγή των μαθητών στην αρχαία ελληνική γλώσσα άλλοτε τελείωνε σε μια διάρκεια τριών περίπου χρόνων. Τώρα σε ένα διδακτικό έτος ο μαθητής πρέπει να μπει στην αρχαία ελληνική γλώσσα, δηλαδή να μάθει τη γραμματική και το συντακτικό-της, και να γνωρίσει ένα πλήθος βασικές λέξεις, όσες βέβαια διαφέρουν από τις λέξεις της νέας ελληνικής που ξέρει.

2. Το γεγονός ότι η εφαρμογή αυτού του μέτρου πραγματοποιείται για πρώτη φορά – με τους Έλληνες μαθητές – μας στερεί προηγούμενα πρότυπα και συγκρίσεις με άλλες εφαρμογές επιτυχημένες ή αποτυχημένες, και κυρίως τις δεύτερες, γιατί από τα σφάλματα των προηγούμενων διδάσκεται κανείς περισσότερα.

3. Το ευνοϊκό δεδομένο ότι ο μαθητής γνωρίζει από το Γυμνάσιο πολλές συντακτικές κατηγορίες ή φαινόμενα από τη γραμματική της νέας ελληνικής – που δε διαφέρουν στην αρχαία ελληνική – προκαλεί όμως και μια νέα επιβάρυνση στις εργασίες του καθηγητή, γιατί δεν μπορεί, ήσυχος όπως πριν, να διδάσκει με τη σειρά όλα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, αλλά πρέπει να κάνει, παράλληλα ή τολμηρότερα από το εγχειρίδιο, μια προσεκτική επιλογή, που σημαίνει μια υπεύθυνη και σωστή αξιολόγηση, για να βρει τί υπηρετεί πρακτικότερα τους σκοπούς-του, που είναι περισσότερο από τη θεωρητική γνώση της γραμματικής και του συντακτικού, η μύηση στην ερμηνεία του αρχαίου κειμένου και μάλιστα μέσα σε ένα περιορισμένο διάστημα χρόνου.

4. Οι μαθητές της Α' Λυκείου, και μάλιστα οι σημερινοί, διαφέρουν πολύ από τους μικρούς μαθητές της Α' Γυμνασίου – από όπου άρχιζε άλλοτε η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Ο σημερινός μεγάλος μαθητής γενικά γνωρίζει περισσότερα από όσα εκείνοι, και από όσα γνώριζε παλαιότερα ο συνομήλικός-του, έχει όμως περισσότερες αξιώσεις, και πείθεται δυσκολότερα. Γι' αυτό και είναι αρκετά δύσκολη προσπάθεια να γίνει μια γνώση-μας επιτυχημένα αγαθό διδάξιμο σ' αυτούς τους μαθητές. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας, και μάλιστα μια διδασκαλία γραμματικής, συντακτικού ή λεξιλογίου, συνήθως δεν είναι από τα πιο τερπνά μαθήματα στο σχολείο, γιατί δεν είναι ένα μάθημα με συνειρμικές συνδέσεις ζωντανών καταστάσεων από τη ζωή ή με ποικίλες κριτικές ή συναισθηματικές προεκτάσεις, τότε καταλαβαίνει ασφαλώς πληρέστερα το πρόβλημα. Ο μαθητής της Α' Λυκείου περισσότερο από τον άλλοτε μαθητή της Α' Γυμνασίου αναζητεί το «γιατί» όχι μόνο στην απασχόλησή-του με τα κλασικά γράμματα – ερώτημα άλλωστε γενικότερο¹ – αλλά σε κάθε προσπάθειά-του και είναι περισσότερο από άλλοτε βιαστικός για το αποτέλεσμα, όταν δεν είναι αρνητικός για τη σκοπιμότητά-του. Και η διδασκαλία της γλώσσας τον πρώτο χρόνο είναι βέβαια αναγκαστικά μια περίοδος προετοιμασίας. Συνεπώς η αντίδραση ή η ανία καιροφυλακτούν τώρα πιο επικίνδυνα.

Αλλά απέναντι σ' αυτές τις δυσκολίες υπάρχουν προϋποθέσεις ευνοϊκές που κάνουν το έργο-μας όχι βέβαια ευκολότερο αλλά αποτελεσματικότερο και οπωσδήποτε το τοποθετούν σε νέες βάσεις. Και μάλιστα οι ίδιες οι «δυσκολίες» μπορούν να λειτουργήσουν για ευνοϊκότερα αποτελέσματα².

1. Οι μαθητές της Α' Λυκείου, αν είναι απαιτητικότεροι, είναι όμως ωριμότεροι, με περισσότερη αντιληπτική ικανότητα και με περισσότερες λέξεις και έννοιες.

2. Οι γνώσεις-τους στις γραμματικές και συντακτικές κατηγορίες είναι πλουσιότερες. Στο Γυμνάσιο έχουν διδαχτεί και γραμματική και συντακτικό της νεοελληνικής, που κι αν ακόμα η διδασκαλία αυτών των δύο βιβλίων-τους δεν ολοκληρώνεται πάντοτε, έχουν ωστόσο οι μαθητές αποκτήσει πολλά και χρήσιμα στοιχεία

για τη διδασκαλία του νέου μαθήματος. Και η σύγκριση με κάτι γνωστό κάνει πιο εύκολη την αφομοίωση του νέου.

3. Οι μαθητές στην Α' Λυκείου έχουν πολλές εμπειρίες από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, για τη ζωή, τις ιδέες και τα έργα-του, χάρη στην πλούσια σε κείμενα διδασκαλία της αρχαίας γραμματείας από μεταφράσεις στο Γυμνάσιο. Πολύ συχνά παρατηρεί κανείς κατά τη διδασκαλία στην Α' Λυκείου ότι οι μαθητές θυμούνται πράγματα που τα ξανασυνάντησαν στο Γυμνάσιο. Αυτή η διαπίστωση των μαθητών κάνει πιο ευχάριστη τη διδασκαλία-τους, τονώνει το ενδιαφέρον και τους προσφέρει μια επιβεβαίωση για τις γνώσεις-τους. Άλλωστε μια επιτυχημένη διδασκαλία στο Γυμνάσιο είναι φυσικό να τους αναπτύσσει την επιθυμία να δουν στην πρωταρχική μορφή-τους τα έργα που τους είχαν προσφέρει κάποια συγκίνηση. Όπως περίπου επιθυμεί κανείς να δει το πρωτότυπο ενός έργου του οποίου το αντίγραφο το είχε κάποτε θαυμάσει.

4. Στην Α' Λυκείου οι μαθητές βρίσκονται ύστερα από κάποια επιλογή, που αν δεν είναι αυστηρή πάντοτε, αποδίδει όμως μαθητές του Γενικού Λυκείου με δεξιότητες για θεωρητικές σπουδές και συχνά με πολύ ή λιγότερο ενδιαφέρον γι' αυτές.

5. Η μορφή του διδακτικού εγχειριδίου, όπως το καθόριζε η προκήρυξη του Υπουργείου Παιδείας³, διαφέρει από τα προηγούμενα ως προς την παρουσίαση και διάρθρωση της ύλης-του, αφού περιλαμβάνει στην ίδια σελίδα τις άγνωστες λέξεις και αναπτύσσει στο ίδιο κεφάλαιο τη γραμματική και το συντακτικό που πρέπει να διδαχτεί ο μαθητής. Έτσι χωρίς να καταργείται η χρήση των ειδικών βιβλίων της γραμματικής και του συντακτικού, για τις περισσότερες διδακτικές ενότητες ο μαθητής δεν αναγκάζεται να αναζητεί πάντα σε άλλα βιβλία τη θεωρητική ύλη που χρειάζεται κάθε φορά να αφομοιώνει. Αλλά και οι ασκήσεις, δοσμένες για πρώτη φορά στο ίδιο βιβλίο και στην ίδια διδακτική ενότητα, συντελούν σε μια πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθήματος.

6. Η αποτυχία παλαιότερων μεθόδων διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών μπορεί να χρησιμοποιηθεί αρνητικά ως πλεονέκτημα για την αναζήτηση προσφορότερων μεθόδων. Πάντοτε όσοι ακολουθούν βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση: διδάσκονται από τα λάθη εκείνων που προηγήθηκαν σ' ένα δύσκολο έργο.

Για όλους αυτούς τους λόγους οι νέες συνθήκες κρύβουν πολλά στοιχεία καινούρια και αδοκίμαστα όχι όμως και χωρίς πλεονεκτήματα.

Β'. ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΤΗΣ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

Το μάθημα στην Α' Λυκείου διδάσκεται με το ιδιαίτερο βιβλίο των αρχαίων ελληνικών, που δόθηκε στους μαθητές για πρώτη φορά στην αρχή σχεδόν του διδακτικού έτους 1979-80. Μερικά στοιχεία για τη διάρθρωση της ύλης-του αναφέρονται στην εισαγωγή του βιβλίου, αλλά θα ήταν ίσως σκόπιμο να δοθούν εδώ και τα εξής συμπληρωματικά:

1. Σύμφωνα με βασική διδακτική απαίτηση, τα κείμενα στην αρχή είναι ευκολότερα και συντομότερα, για να γίνουν έπειτα και μεγαλύτερα και με κάποιες δυσκολότερες φράσεις. Η επιλογή κάποιου κειμένου, όταν δεν είναι απόλυτα συνεπής μ' αυτή τη σκοπιμότητα — αφού και άλλες σκοπιμότητες είναι ενόητα πολυάριθμες και τα κείμενα δεν είναι γραμμένα για να τις υπηρετήσουν— ή όταν κάποιο κείμενο δεν είναι απόλυτα ικανοποιητικό για το επίπεδο μιας τάξης, υπάρχει ασφαλώς ανάγκη από πολλή διδακτική

πείρα, όπως άλλωστε γενικά το μάθημα αυτό, για να καλύψει τις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης.

2. Τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα δε δίνονται με τη σειρά που αναγράφονται στα σχολικά βιβλία της Γραμματικής και του Συντακτικού, αλλά σύμφωνα με την αρχή «από το απλούστερο στο συνθετότερο και από το γνωστό στο άγνωστο» και σύμφωνα επίσης με τη συχνότητά-τους στα αρχαία κείμενα. Γι' αυτό διδάσκεται λ.χ. πρώτα η γ' κλίση και ύστερα η μετοχή της ενεργητικής φωνής ή δίνονται από τα πρώτα μαθήματα το απαρέμφατο ή η μετοχή της μέσης φωνής ή το αντικείμενο του ρήματος κτλ. Έτσι μερικές φορές μια μεγάλη ενότητα της γραμματικής ή του συντακτικού, λ.χ. η γ' κλίση, δεν μπορεί να εξετάζεται σε αμέσως συνεχόμενα κεφάλαια του βιβλίου, αφού πρέπει να προηγηθούν και άλλα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα περισσότερο συχνά. Αυτή η κάποια διάσπαση έπρεπε να γίνει ανεκτή, γιατί ασφαλώς τελικός σκοπός της διδασκαλίας με το νέο βιβλίο δεν είναι η θεωρητική εκμάθηση κυρίως των γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων με όλες τις υποκατηγορίες-τους στη σειρά, αλλά η εισαγωγή στην ερμηνεία των κειμένων με όλα τα μέσα, στα οποία περιλαμβάνεται και η γραμματική και το συντακτικό.

3. Στα πρώτα κεφάλαια οι λέξεις δίνονται όπως απαντούν στο κείμενο χωρίς αναγωγή στον αρχικό τύπο· λ.χ. *ἐστὲ* = είστε, *κατάγεστε* και *ὄχι*: του ρ. *εἶμι β'* πληθυντικό πρόσ. *ενεστώτα* οριστικής, *τῶν κηδομένων* = αυτών που φροντίζουν και *ὄχι*: μετοχή του ρ. *κήδομαι* κτλ.

Έτσι όχι μόνο μεταφράζει ο μαθητής αμέσως από την αρχή χωρίς να φορτώνεται λεπτομέρειες που του ανακόπτουν τη μεταφραστική διάθεση – και η αρχή έχει πολλή σημασία – αλλά και συνειδητοποιεί ότι η γνώση της γραμματικής ή του συντακτικού δεν είναι το πρώτο στάδιο, η υποχρεωτική προϋπόθεση, για να προσεγγίσει τα αρχαία κείμενα. Η πείρα-του από ό,τι διδάσκεται, η κρίση-του, το απόθεμα των γνώσεων που έχει από τη μελέτη της μητρικής-του γλώσσας μαζί με τη γνώση της αρχαίας ελληνικής γραμματικής και του συντακτικού που σιγά-σιγά θα αποκτά, θα είναι ισότιμοι παράγοντες, που θα τον βοηθούν στην κατανόηση, την ερμηνεία και τελικά στη μετάφραση του αρχαίου κειμένου.

4. Κάθε κεφάλαιο του βιβλίου αποτελείται από τρία μέρη: Α', Β', Γ'. Στο Α'1 δίνεται ένα πρωτότυπο αρχαιοελληνικό κείμενο με ελάχιστες αλλαγές, κι αυτό κυρίως μόνο στα πρώτα κεφάλαια. Ο σεβασμός προς το αρχαίο κείμενο μερικές φορές ήταν ανάγκη δυστυχώς να παραμεριστεί, είτε για να αφαιρεθεί μια πολύ δύσκολη φράση μέσα σε ένα κατάλληλο ως προς τα άλλα κείμενο, είτε άλλοτε για να αντικατασταθεί μια μόνο λέξη με μια άλλη χρήσιμη για την περίπτωση, και έτσι να διαμορφωθεί ένα κείμενο όχι ίσως τέλει αισθητικά ή κάποτε και νοηματικά, όπως είναι τα αρχαία κείμενα, αλλά πιο βατό για το μαθητή που μυείται στην αρχαία γλώσσα. Τα κλασικά αρχαία κείμενα ασφαλώς δεν υποκύπτουν εύκολα στο να γίνουν πρακτικά αγαθά, έστω όπως εδώ διδακτέα θέματα για αρχαρίους.

5. Τα περισσότερα κείμενα είναι του Ξενοφώντα – εδώ ακολουθήθηκε η διδακτική παράδοση και η κοινή πεποίθηση για τη διδαξιμότητα του αρχαίου αυτού συγγραφέα – αλλά υπάρχουν κείμενα και από αρκετούς άλλους αττικούς συγγραφείς αλλά ακόμη και αττικιστές, ώστε οι μαθητές να πάρουν μια ιδέα κάπως σαφέστερη για τα χρονικά όρια της αρχαίας γλώσσας και για την ανομοιότητα των προσώπων και του ύφους-των.

6. Στο Α'2 δίνονται μικρές φράσεις, όπου όπως είναι φυσικό μπορούν να υπάρχουν περισσότερες λέξεις που υπηρετούν τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γραμματικού ή

συντακτικού φαινομένου. Οι φράσεις αυτές, ευκολότερες συνήθως από το κείμενο στο Α'1, δεν προσφέρονται μόνο για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού αλλά και για μεταφραστική επίσης άσκηση.

7. Στο Β' δίνεται η θεωρία της γραμματικής και του συντακτικού. Το μέρος αυτό, ίσως το πιο προβληματικό για τη συγγραφή, πρέπει να παρουσιάζει το γραμματικό ή το συντακτικό φαινόμενο αναλύοντάς-το, χωρίς όμως να υποκαθιστά τα ειδικά σχολικά εγχειρίδια, στα οποία καταφεύγει ο μαθητής για διεξοδικότερη μελέτη. Γι' αυτό πολλές φορές ο μαθητής δεν μπορεί να βρίσκει στο βιβλίο-του τα πάντα σχετικά με ένα γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, όπως λ.χ. για τα ουσιαστικά της γ' κλίσης, τον τονισμό των τύπων του β' αορίστου στην προστακτική, την παρατακτική σύνδεση των προτάσεων, τη σημασία των εμπρόθετων προσδιορισμών κτλ. Αλλά παρά ταύτα συχνά δίνονται περισσότερα από όσα ίσως θα πρέπει να συγκρατήσει ο μαθητής.

Τα σχολικά βιβλία που απευθύνονται σε χιλιάδες μαθητές έχουν μian αξεπέραστη δυσκολία: είναι άνισα, γιατί είναι κοινά βιβλία, ενώ οι δυνατότητες ή οι ανάγκες (που τελικά σημαίνει το ίδιο) δεν είναι κοινές σε όλους τους μαθητές. Έτσι όσο κι αν το σχολικό βιβλίο είναι γραμμένο με τρόπο που να διαβάζεται από τους μαθητές μόνους-τους, ωστόσο δεν είναι μια μέθοδος «άνευ διδασκάλου», κατά τον τύπο των παλαιών εκείνων μεθόδων ξένων γλωσσών. Τον τελικό λόγο τον έχει, όπως και για καθετί άλλο μέσα στην τάξη ο καθηγητής, στον οποίο παραμένει το φορτίο της διδασκαλίας, που σημαίνει της μετάδοσης, της ιεράρχησης και της επιλογής ακόμη, σύμφωνα με την τάξη και τη δεκτικότητά-της. Έτσι, ανάλογα με την τάξη, αν το βιβλίο θεωρηθεί ότι περιέχει ύλη περισσότερη ή λιγότερη, μπορούμε στην πρώτη περίπτωση να αφήσουμε μόνο-του το μελετηρότερο ή τον περίεργο μαθητή να ανακαλύψει όσα θελήσει σε στιγμές που αναζητά περισσότερα από όσα προσωρινά του χρειάζονται, και στη δεύτερη να τον παραπέμψουμε και σε άλλα βιβλία εξηγώντας-του πως η αρχαιομάθεια δεν εξαντλείται στο εγχειρίδιό-του. Πάντως ένα σχολικό βιβλίο για την αρχαία γλώσσα, αν δεν επιδιώκει μια επαύξηση γνώσεων, δεν έχει ασφαλώς το δικαίωμα και να την αποκλείει από το μαθητή του Λυκείου. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τα αναγνωστικά των νέων ελληνικών που δεν αποκλείουν, ενώ δεν επιβάλλουν την εξαντλητική χρησιμοποίηση -τους. Ειδικά τη χρονιά που πέρασε και που ο μαθητής χρησιμοποιούσε λιγότερο τα ειδικά βιβλία-του, λ.χ. το παλιό συντακτικό, η αναπλήρωση που μπορούσε να επιτύχει το εγχειρίδιο των αρχαίων ελληνικών αποδείχτηκε ωφέλιμη.

8. Στο Β' επίσης δίνονται κάποτε μερικά μέρη της γραμματικής ή του συντακτικού με μικρότερα τυπογραφικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι προτείνεται να διδαχτούν χωρίς επιμονή ή και με απλή αναφορά, αφού άλλωστε για άλλα από αυτά μπορεί να έχει γίνει λόγος με κάποια ευκαιρία στα προηγούμενα ή να γίνει στα επόμενα, ή για άλλα που και η παράλειψή-τους ακόμα δε θα έβλαπτε την ερμηνευτική προσπάθεια στην οποία αποβλέπει κυρίως το μάθημα λ.χ. το αρνητικό *οὐ* στο κεφ. 22, οι σημασίες του *ἄν* στο κεφ. 27, ο δυικός αριθμός στο κεφ. 34, το όνομα ή *ναῦς* στο κεφ. 55, οι σύνδεσμοι *ἐπεὶ* και *ὡς* ως παρατακτικοί στο κεφ. 39, οι έστω και λίγοι κανόνες του συλλαβισμού ή του τονισμού στα κεφάλαια 5 και 10 κτλ.

9. Τα μέρη που θα μπορούσαν να διδαχτούν σύντομα ή και με απλή αναφορά — τουλάχιστο όπως έγινε τη χρονιά που πέρασε και που υπήρξε στην αρχή-της μια απώλεια χρόνου — περιλαμβάνονται ήδη σε μια εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (Γ 711/20-2-1980) που ήρθε πέρυσι στα Λύκεια⁴.

Αλλά έκτος από τα κεφάλαια αυτά δε σημαίνει ασφαλώς ότι και μερικά άλλα κεφάλαια ή μέρη κεφαλαίων δε θα μπορούσαν να διδαχτούν χωρίς ιδιαίτερη επιμονή και προσπάθεια για απομνημόνευση ή και να παραλειφτούν ακόμα, αν επιβάλλεται από τα περιθώρια του χρόνου, όπως το κεφάλαιο των αριθμητικών (σελ. 166), η απαρίθμηση των υποκατηγοριών των πλάγιων πτώσεων ως επιρρηματικών προσδιορισμών (σελ. 58, 94, 140), το άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο (σελ. 47), το επιρρηματικό και προληπτικό κατηγορούμενο (σελ. 115), η απομνημόνευση των υποκατηγοριών των δίπτωτων ρημάτων (σελ. 202, 203), τα είδη της προσωπικής δοτικής (σελ. 144), η κλίση μερικών σπάνιων ουσιαστικών ή επιθέτων, που δε θα τα συναντήσουν ποτέ ίσως οι μαθητές ή θα τα συναντήσουν πολύ σπάνια κτλ. (παλαιότερα οι μαθητές μάθαιναν λ.χ. και τα *θώς, θώος, τις εξαιρέσεις ἔγχελυς, ἐγχέλυος* και όχι *ἐγγέλεως* αλλά *ἐγγέλεων, τα ἴλεως, ὕληεις* κτλ.).

10. Στο Β' του κεφαλαίου περιέχονται επίσης και ορισμένες γνώσεις που δεν είναι πάντοτε ιδιαίτερα κεφάλαια από τη γραμματική ή το συντακτικό αλλά απλές πρακτικές παρατηρήσεις κυρίως για τη μετάφραση και τις οποίες μπορεί να τις έχει αναφέρει ήδη ο καθηγητής με κάποια ευκαιρία: λ.χ. η μετάφραση της γενικής και δοτικής (κεφ. 7), οι εκφράσεις *ἔστιν ὅς, ἔστιν ὅπως* κτλ. (κεφ. 19), το αρνητικό *οὐ* (κεφ. 22), οι σημασίες του *ἄν* (κεφ. 27), ο αντιθετικός σύνδεσμος *δέ* (κεφ. 49), η παρατήρηση για την τοποθέτηση των λέξεων του αρχαίου κειμένου στη φυσική νεοελληνική-τους σειρά (κεφ. 45) κτλ. Σ' αυτά τα σημεία ο μαθητής επαληθεύει με ικανοποίηση όσα έχει ήδη μάθει στα προηγούμενα και ο καθηγητής μπορεί να περάσει το μέρος αυτό με απλή ανάγνωση ή αναφορά, χωρίς να το διδάξει συστηματικά όπως κάνει στα άλλα κεφάλαια.

Επίσης ορισμένες παρατηρήσεις του βιβλίου, όπως στη σελ. 122 (κεφ. 32) για τους τύπους της προστακτικής ή στη σελ. 188 (κεφ. 49) για τη χρησιμοποίηση των θεμάτων του ρ. τίθημι, μπορούν ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης να διδάσκονται με απλή αναφορά ή και να παραλείπονται, αφού η πρώτη αναφέρεται σε τονισμό και η δεύτερη σε διαπιστώσεις σχηματισμού ρηματικών τύπων που ο μαθητής επαγωγικά ή παραγωγικά θα δει.

11. Σ' αυτή την τάξη η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι πολύ θεωρητική. Αρχίζει αμέσως με τη μεταφραστική πράξη στα κείμενα, όχι μόνο γιατί τα χρονικά όρια είναι περιορισμένα, αλλά κυρίως γιατί η εισαγωγή στα αρχαία γίνεται πιο ουσιαστικά και πιο ευχάριστα. Έτσι οι γραμματικές ή συντακτικές και γενικότερα οι άλλες φιλολογικές λεπτομέρειες είναι στη διδασκαλία περιορισμένες. Την άποψη αυτή ακολουθεί το βιβλίο αλλά ανάμεσα στο λιγότερο ή το περισσότερο έπρεπε να διαλέξει το δεύτερο και για την κάλυψη των περισσότερων αναγκών και γιατί πρόκειται για βιβλίο συνεργασίας με ένα διδάσκοντα και ένα διδασκόμενο άρα με δυνατότητα επεξηγήσεων και επιλογών.

12. Το βιβλίο σε έξι κεφάλαια δεν προσφέρει καμιά νέα γνώση, αλλά επαναλαμβάνει τις γνώσεις, λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές, των κεφαλαίων που προηγήθηκαν ως εκείνο το σημείο. Πρόκειται για τα κεφάλαια 15, 28, 40, 53, 64 και 74. Αλλά, όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, το βιβλίο αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη μέθοδο της επαναλήψεως και γιατί αυτή είναι *mater studiorum*, όπως έλεγαν παλαιότερα, και γιατί έτσι θέλει να προτείνει μια επιλογή των γνώσεων που αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια και στις οποίες θα ήταν σκόπιμο να επιμείνει περισσότερο ο μαθητής. Αλλά εκτός από αυτές τις επαναλήψεις, για τις οποίες αφιερώνονται ειδικά κεφάλαια, υπάρχουν από τα μισά περίπου του βιβλίου, από τότε που πληθαίνουν πια τα διδαχθέντα, και άλλες εννέα επαναλήψεις σφηνωμένες στα διάφορα κεφάλαια της γραμματικής και του συντακτικού: στο κεφ. 34 για το ειδικό και τελικό απαρέμφατο, στο 42

για τη σύγκριση, στα 45 και 46 για τα συνηρημένα ρήματα, στο 54 για τις μετοχές, στο 63 για τη λέξη ὤς (σύνδεσμος, πρόθεση και επίρρημα), στα 66 και 67 για τις υποθετικές προτάσεις. Επαναλήψεις επίσης γίνονται και με τις ασκήσεις.

13. Κάθε κεφάλαιο του βιβλίου έχει στο Γ' μέρος ασκήσεις τις οποίες καλείται να λύσει ο μαθητής κυρίως στο σχολείο ή, επειδή ο χρόνος της διδακτικής ώρας συνήθως δεν επαρκεί, και στο σπίτι. Και εδώ πάλι αφήνεται στον καθηγητή να κάνει μια επιλογή σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθήματος και της τάξης-του, αν κρίνει ότι δεν είναι — και συχνά δεν είναι— αρκετός ο χρόνος να λύσουν οι μαθητές όλες τις ασκήσεις. Όταν λοιπόν ο χρόνος είναι λίγος, θα ήταν πρακτικά χρήσιμο να λύνεται στην τάξη ένα μέρος από κάθε άσκηση και τα υπόλοιπα από ομοειδείς περιπτώσεις να αφήνονται για το μαθητή στο σπίτι.

14. Στο τέλος του βιβλίου παρατίθεται ένα λεξιλόγιο, από τις λέξεις που συνάντησε ο μαθητής στα κείμενα, όπου να μπορεί να καταφεύγει, όταν θέλει να θυμηθεί μια λέξη κατά τη λύση κάποιας ασκήσεως και για να συνηθίσει να χρησιμοποιεί στη μελέτη-του λεξικό. Οι αριθμοί δίπλα σε κάθε λέξη του προσφέρουν τη δυνατότητα να βρίσκει το κείμενο και έτσι και τη φράση μέσα στην οποία χρησιμοποιείται η λέξη.

15. Ύστερα από το λεξιλόγιο δίνονται τα περιεχόμενα, ένα μέρος του βιβλίου που πολλές φορές δεν είναι το πρώτο που βλέπουμε κατά την πρώτη-μας επαφή με ένα βιβλίο. Ο πίνακας των περιεχομένων ωστόσο είναι συνήθως για τεχνικούς τουλάχιστο λόγους ο πιο χρήσιμος, όσο κι αν μένει ο πιο αδιάβαστος.

Στην περίπτωση-μας εκεί θα βρούμε ποια κεφάλαια της γραμματικής ή του συντακτικού συμπληρώνονται με άλλα ή ποια επαναλαμβάνονται, ώστε να μη σπεύδουμε να διδάξουμε τα πάντα για ένα φαινόμενο στο πρώτο κεφάλαιο που θα το συναντήσουμε (λ.χ. κεφ. 11 αλλά και 12 για τον παρατατικό, κεφ. 16 και 17 για τα τριτόκλιτα συμφωνόληκτα, κεφ. 11 αλλά και 54 κ.ε. για την υποτακτική σύνδεση, κεφ. 26 και 36 για τον παρακείμενο της μέσης φωνής κτλ.) Ακόμα στα περιεχόμενα θα βρούμε χωρίς χρονοτριβή, ότι μας χρειάζεται για διασύνδεση διδακτική με τα προηγούμενα ή κάποτε και με τα επόμενα, και τελικά χάρη σ' αυτά θα γνωρίσουμε τη διάρθρωση του βιβλίου και αδρομερώς τη φιλοσοφία-του.

16. Γενικά θα μπορούσε να πει κανείς ότι το εγχειρίδιο της Α' Λυκείου, γραμμένο για τη διδακτική πράξη αλλά χωρίς καμιά μακρόχρονη εφαρμογή και χωρίς κανένα προηγούμενο ελληνικό ή ξένο αντίστοιχο, γιατί και οι συνθήκες των ξένων δεν είναι αντίστοιχες ως προς την αρχαία γλώσσα που είναι εντελώς ξένη γι' αυτούς, θα υπηρετηθεί σωστά μόνο με έναν καθηγητή που γνωρίζει ακριβώς τους σκοπούς της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στην Α' Λυκείου, που γνώρισε το βιβλίο από την αρχή ως το τέλος και έκανε προπάντων σωστό προγραμματισμό της ύλης που θα διδάξει σε σχέση με το χρόνο που του διαθέτουν. Γιατί, όλοι το γνωρίζουμε, ο χρόνος για τη διδακτική πράξη είναι αμείλικτος, μας προσφέρεται πάντοτε λιγότερος από όσο μας χρειάζεται. Και το άγχος του δασκάλου, να θέλει να πει περισσότερα αλλά να μην έχει χρόνο, είναι γνωστό σε όσους ζουν τη ζωή της σχολικής έδρας. Στην Α' Λυκείου ο πειρασμός να θέλει να πει κανείς πολλά είναι μεγάλος, γιατί μεγάλος είναι και ο γνωστικός χώρος που ανοίγεται στους μαθητές από αυτή την τάξη. Και για τη διδακτική πράξη — μια πράξη τόσο απαιτητική— δε χρειάζεται μόνο γνώση, μεθοδικότητα, ευχέρεια επικοινωνίας, πίστη στα διδασκόμενα και τόσες άλλες αρετές, αλλά χρειάζεται και αυτοσυγκράτηση. Και μερικές φορές η τελευταία είναι αντιστρόφως ανάλογη με τις γνώσεις. Οι Αρχαίοι Έλληνες — που από την

Α' Λυκείου αρχίζουμε να τους διδάσκουμε στην αυθεντική-τους μορφή— πίστευαν ότι το καλύτερο και το περισσότερο δεν ήταν ποτέ συνώνυμα.

Γ'. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Υστερα από τα γενικά δεδομένα για το μάθημα και το βιβλίο θα αναφερθούν με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και το εγχειρίδιο μερικές προτάσεις πρακτικές για τη διδασκαλία του μαθήματος, όχι άγνωστες από την ως τώρα διδακτική-μας πράξη αλλά το ίδιο χρήσιμες και για τη νέα.

α) Γενικά

1. Ο καθηγητής, όσο κι αν έχει στα χέρια-του ένα βιβλίο που θα τον κατευθύνει, ωστόσο, πριν να αρχίσει τη διδασκαλία-του, είναι ανάγκη να συμβουλευτεί το αναλυτικό πρόγραμμα και τις άλλες συμπληρωματικές επίσημες οδηγίες. Έτσι θα κάνει πιο υπεύθυνα τις επιλογές-του και θα ξέρει πού και πόσο να επιμείνει ή αντίθετα πού να μη σπαταλά το λίγο πολύτιμο χρόνο-του. Στο αναλυτικό λοιπόν πρόγραμμα καθορίζεται ανάμεσα στα άλλα ότι «στην Α' Λυκείου ο σκοπός της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας είναι κατά κύριο λόγο γλωσσικός» και ότι από τη γραμματική δε θα διδαχτούν τα πάντα αλλά μόνο τα «κυριότερα φαινόμενά»-της. Από το συντακτικό επίσης δε θα διδαχτούν όλα τα κεφάλαια με τον ίδιο τρόπο, αλλά για άλλα θα γίνει «απλή υπόμνηση του ρόλου τους», άλλα θα διδαχτούν «σύντομα» και άλλα τέλος θα διδαχτούν «αναλυτικά και με επιμονή στην ιδιοτυπία-τους», «ανάλογα με το βαθμό ομοιότητας με τα συντακτικά φαινόμενα της νεοελληνικής»⁵.

Η διδασκαλία λοιπόν θα διαμορφωθεί με βάση αυτές τις προδιαγραφές και με ό,τι άλλο καθορίζεται στη σχετική εγκύκλιο, ώστε να αποφεύγονται οι επαναλήψεις γνωστών πραγμάτων και να μην τονίζονται λεπτομέρειες γραμματικές, συντακτικές ή άλλες γλωσσολογικές, που κι αυτές βέβαια οδηγούν στην ευρύτερη και βαθύτερη γνώση του αρχαίου κειμένου και υπηρετούν τελικά την πληρέστερη ερμηνεία-του, αλλά δεν κρίνονται απαραίτητες για τη μεταφραστική πράξη των απλών κειμένων και γενικότερα για την αρχική προσέγγιση της αρχαίας γλώσσας στην Α' Λυκείου.

Έτσι θα διδαχτούν οι μαθητές λ.χ. τί είναι ονοματικός και επιρρηματικός προσδιορισμός — αν δεν τους θυμούνται από το Γυμνάσιο — αλλά ενώ θα διαβάσουν το κεφάλαιο του συντακτικού για να έχουν μια ενημέρωση, δε θα υποχρεωθούν να αποστηθίσουν τις υποκατηγορίες-τους. Το να απομνημονεύσουν λ.χ. όλα τα συνδεδεμένα ρήματα θα τους βοηθήσει να βρίσκουν τις λέξεις που είναι συντακτικώς κατηγορούμενα, αλλά, και χωρίς να τα θυμούνται όλα, θα μπορούν να μεταφράσουν τη φράση στην οποία υπάρχει ένα συνδεδεμένο ρήμα με κατηγορούμενο. Αν, αφού μάθουν την αττική σύνταξη, δε θυμούνται τις λεπτομέρειες της συμφωνίας υποκειμένου και κατηγορούμενου ή υποκειμένου και ρήματος, αυτή η ένδεια πολύ λίγο θα αφαιρέσει από τη δυνατότητα να μεταφράζουν τα αρχαία κείμενα. Επίσης όλες τις σημασίες λ.χ. της προστακτικής — και αν ακόμα δεν τις διδάχτηκε ο μαθητής από το αντίστοιχο κεφάλαιο στο συντακτικό της νέας ελληνικής — θα τις διαβάσει στο βιβλίο-του, αλλά δε θα τις απομνημονεύσει για την εξέταση. Θα είναι αρκετό το ότι μπορεί να τις βρει στα κείμενα. Τους δεύτερους τύπους μερικών ρημάτων, όπως του *ἵσταμαι*, του *θνήσκω*, ή τους σπάνιους τύπους του *εἰμι* ή του *οἶδα* κτλ., θα μπορούν να τους αναγνωρίσουν οι μαθητές όταν τους βρουν στο κείμενο, δε θα χρειάζεται όμως να επιμείνουμε ιδιαίτερα με συστηματική διδασκαλία για να

αποκτήσουν την ευχέρεια να τους σχηματίζουν στα διάφορα πρόσωπα και τους χρόνους, χωρίς να συμβουλευούνται το βιβλίο της γραμματικής.

Θα ήταν πραγματικά πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο πρακτικά για τη σπουδή της αρχαίας γλώσσας στην Α' Λυκείου να καθοριστούν κάποτε τα κεφάλαια του συντακτικού, ή και της γραμματικής, που βοηθούν περισσότερο από άλλα στη μεταφραστική πράξη των λιγότερο δύσκολων κειμένων.

Το εγχειρίδιο όσο κι αν συμμορφώνεται με την επιλογή του αναλυτικού προγράμματος (άλλα μέρη τυπώνονται με μικρότερα στοιχεία, άλλα δίνονται περιληπτικότερα κτλ.) δεν είναι δυνατό να καθορίσει πόσο σύντομα θα διδαχτούν μερικά κεφάλαια ενώ άλλα θα αναφερθούν απλώς ως υπόμνηση κτλ. Μένει στον καθηγητή να κρίνει, εφαρμόζοντας τη σωστή επιλογή, για ποια κεφάλαια χρειάζεται δύο διδακτικές ώρες και για ποια περισσότερες. Ότι βέβαια η ευθύνη και ο κόπος για τον καθηγητή περισσεύει είναι σαφές. Επίσης είναι σαφές ότι, αν δεν κατανεμηθεί σωστά ο χρόνος, υπάρχει κίνδυνος να μη διδαχτούν ως το τέλος της χρονιάς κεφάλαια βασικά για την επόμενη τάξη από τη γραμματική και το συντακτικό. Η διδακτική πράξη στο σχολείο ασφαλώς δεν είναι μια υπόθεση προθέσεων ή μια υπόθεση θεωρητική αλλά πρακτικά αυστηρή και με αμετακίνητους στόχους.

2. Η γνωριμία των μαθητών με την αρχαία γλώσσα στην Α' Λυκείου δε γίνεται μόνο με ένα άλλο βιβλίο αλλά και με έναν άλλο τρόπο προσέγγισής-της. Άλλοτε στην Α' Γυμνασίου η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας άρχιζε με γραμματική και έπειτα συντακτικό σε κείμενα κατασκευασμένα, για να συνεχιστεί αργότερα επίσης με πολλές λεπτομέρειες της γραμματικής και του συντακτικού και με λιγότερα κείμενα στο πρωτότυπο. Έτσι οι μαθητές -μας και στο τέλος των γυμνασιακών-τους σπουδών κατά το μεγαλύτερο μέρος-τους μάθαιναν ίσως πολλά κεφάλαια της Γραμματικής και του Συντακτικού – στις καλύτερες βέβαια περιπτώσεις– αλλά δε μάθαιναν αρχαία, δηλαδή έστω και τη δυνατότητα να μεταφράσουν ένα απλό αρχαίο κείμενο. Οπωσδήποτε δεν εντοπίζονται εύκολα όλες οι αιτίες, αλλά ασφαλώς παλαιότερα και ως τώρα το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στα σχολεία, κατά τη διαπίστωση πολλών⁶, πετύχαινε περισσότερο στη γνώση των κανόνων και λιγότερα στην εξοικείωση με τον αρχαίο λόγο, αφού απέβλεπε περισσότερο στη γραμματική και στο συντακτικό και λιγότερο στα κείμενα και στο περιεχόμενό-τους. Ο μαθητής έτσι σχημάτιζε γρήγορα τη γνώμη ότι η γραμματική και το συντακτικό έχουν αυτοτέλεια, είναι μαθήματα ανεξάρτητα και όχι υπηρετικά της μετάφρασης του κειμένου. Η διδασκαλία δεν τους βοηθούσε να καταλάβουν ότι το συντακτικό στη μετάφραση θα τους ήταν περιττό, αν μπορούσαν να μεταφράσουν εύκολα και χωρίς παρανοήσεις μόνοι-τους. Ο ρόλος της γραμματικής και του συντακτικού στο γυμνάσιο άλλαζε, το μέσο γινόταν σκοπός. Αυτή η άποψη, σε μια σειρά παραλλαγών με βάση την αποδοχή και τη γνώση των φορέων της πρακτικής εφαρμογής-της, υπήρχε στο σχολείο και επηρέαζε τη σχολική πράξη. Πριν από τη μετάφραση του κειμένου έπρεπε λ.χ. σε κάθε περίπτωση να προηγηθεί η γραμματική και η συντακτική-του ανάλυση ή τουλάχιστο με πληρότητα μόνο η τελευταία, κατά τη χαρακτηριστική γνώμη του Γρηγορίου Βερναρδάκη⁷.

Τώρα με το νέο βιβλίο στην Α' Λυκείου, ακόμα και από τα πρώτα στάδια, η γνωριμία των μαθητών με την αρχαία γλώσσα αρχίζει από κείμενα πρωτότυπα, όχι μόνο γιατί έχουμε πια πολύ λιγότερο χρόνο στη διάθεσή-μας, γιατί οι μαθητές-μας είναι ωριμότεροι κτλ., αλλά και για την- ακριβέστερη τήρηση των μέσων και των σκοπών του μαθήματος στη μέση εκπαίδευση.

Κατά τη διδασκαλία με το νέο βιβλίο ο μαθητής αφού διαβάσει το κείμενο, προσπαθεί να το μεταφράσει αμέσως χωρίς καμιάν άλλη ανάλυση, στηριγμένος στις γνώσεις που έχει, στην κρίση ή και στη διαίσθησή-του βοηθημένος από τα συμφραζόμενα. Η λογική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις βοηθάει εξίσου με τα άλλα στοιχεία για την κατανόηση μιας φράσης. Υποστηρίζουν⁸ ότι εννέα στις δέκα φορές η έννοια μιας λέξης προσδιορίζεται από τα συμφραζόμενα. Ο μαθητής, στη μεταφραστική-του προσπάθεια μέσα στην τάξη, δε θα σταματήσει μπροστά σε μια δύσκολη φράση, αλλά, αφού χρησιμοποιήσει τις προσωπικές-του γνώσεις, θα καταφύγει έπειτα στο λεξιλόγιο, που του προσφέρεται στο κάτω μέρος της σελίδας, και τέλος στον καθηγητή-του. Με τη διαδικασία αυτή, με δική-του κυρίως προσπάθεια, η μετάφραση θα είναι μια ανακάλυψή-του, και ό,τι ανακαλύπτει κανείς μόνος-του το μαθαίνει και σπάνια το ξεχνά.

3. Κάτι άλλο χρήσιμο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας είναι να θυμάται ο καθηγητής ότι την αρχαία ελληνική ο μαθητής δε θα τη μιλήσει, ούτε μπορεί να την ακούσει να μιλιέται, ούτε και θα τη γράψει ποτέ. Και η μέθοδος για τη διδασκαλία μιας γλώσσας καθορίζεται και από το τί επιδιώκουμε και από το πώς ζει ανάμεσά-μας αυτή η γλώσσα. Αλλιώς θα διδαχτεί μια γλώσσα που θέλουμε να τη μιλήσουμε κι αλλιώς μια γραπτή γλώσσα που δε μιλιέται πια. Έτσι από τους τρόπους διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών θα πάρουμε ό,τι βοηθάει τους σκοπούς-μας, λ.χ. την απευθείας μετάφραση του κειμένου, χωρίς καμιάν άλλη τυπική ανάλυση, την ανάγνωση για να συνεργαστεί και το αυτί κτλ., και, προπάντων, τα αρχαία θα τα μάθει ο μαθητής έτσι και τόσο, ώστε να μπορεί να κατανοεί ένα αρχαίο κείμενο. Γι' αυτό δε θα είναι πάντα σε θέση να σχηματίσει έναν τύπο κάποιου ρήματος σε κάποιο πρόσωπο, χωρίς να ανοίξει Γραμματική, αλλά θα του είναι ευκολότερο και θα μας είναι αρκετό για το σκοπό-μας, όταν μπορεί να καταλάβει πώς θα μεταφράσει τον ίδιο ρηματικό τύπο σ' ένα κείμενο. Ίσως δε θα μπορεί να θυμάται όλες τις κατηγορίες των ρημάτων που συντάσσονται με μια πτώση, αλλά θα μπορεί να μεταφράσει το ρήμα με το αντικείμενό-του. Θα έχει διαβάσει το σχετικό κεφάλαιο του συντακτικού αλλά δε θα είναι υποχρεωμένος να το αποστηθίσει. Θα ξαναγυρίζει στο βιβλίο του συντακτικού ή της γραμματικής από το κείμενο, όπως από το κείμενο θα ξεκινά κάθε φάση της αρχαιομάθειάς-του. Άλλωστε συχνά ακούγεται από πολλούς που γνωρίζουν τα σχολικά πράγματα ότι η βασιλεία της μνήμης δεν πρέπει να συνεχίζεται. Ο μαθητής με το κείμενο στο χέρι ας συνηθίσει να ανοίγει τα βιβλία-του, που του έχουν διατεθεί και γράφτηκαν ειδικά γι' αυτόν, και ας μη θεωρείται μεγάλη έλλειψη που δε θα θυμάται σε κάθε περίπτωση, όπως του ζητούσαμε άλλοτε, ένα γραμματικό τύπο ή ένα συντακτικό κανόνα ανεξάρτητα από τα κείμενα.

4. Επειδή για την εκμάθηση της αρχαίας γλώσσας μας λείπουν οι ακουστικές εντυπώσεις, πρέπει να αποδίδουμε ιδιαίτερη σημασία στην ανάγνωση⁹. Ο μαθητής πάντοτε πριν να μεταφράσει θα διαβάζει φωναχτά το κείμενο. Ακούγοντας και βλέποντας το κείμενο δημιουργεί πληρέστερη παράσταση για την αρχαία γλώσσα. Για μας η αρχαία γλώσσα δεν είναι — όπως για τους ξένους που πειραματίζονται και με την οπτικοακουστική ακόμα μέθοδο — μια άλλη γλώσσα, και όχι μόνο οπτικά, αφού για το νεοέλληνα μαθητή η ανάγνωση ενός αρχαίου κειμένου δεν αποτελεί κανένα πρόβλημα, αλλά και ακουστικά, αφού δεν τη διαβάζουμε με την ερασμιακή προφορά. Κατά τη διδασκαλία η σωστή ανάγνωση επίσης από τον καθηγητή έχει ιδιαίτερη σημασία — όπως άλλωστε και για τη διδασκαλία κάθε κειμένου, όχι μόνο αρχαίου ελληνικού.

Στην πρώτη επαφή του μαθητή με το αρχαίο κείμενο, η σωστή ανάγνωση του καθηγητή αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ερμηνείας, γιατί ζωντανεύει το κείμενο,

αποκαλύπτει βασικά σημεία του νοήματός-του και με το χρώμα και τον τόνο-της πετυχαίνει, ως ένα αρκετά προχωρημένο σημείο, την πρόσβαση στο κείμενο, πολύ πριν να αρχίσει η άλλη ερμηνευτική διαδικασία. Έτσι η ανάγνωση από τον καθηγητή όταν είναι άψογη, ούτε υπερτονισμένη ούτε άτονη, γίνεται ένα ερμηνευτικό μέσο αποτελεσματικό εξίσου με το συντακτικό και τη γραμματική. Μόνο που αυτό αποτελεί μέσο διδασκαλίας, δηλαδή συνεργασίας, ενώ τα δεύτερα, μέσα της ατομικής, της μοναχικής προσπάθειας του μαθητή.

β) Η γραμματική και το συντακτικό

1. Πρέπει νωρίς να καταλάβει ο μαθητής ότι το συντακτικό και η γραμματική δεν ξεχωρίζονται από το κείμενο. Για να προσδιορίσει γραμματικά και κυρίως συντακτικά μια λέξη ή μια φράση, συγχρόνως χωρίς να το θέλει μεταφράζει, αφού χρειάζεται να προσδιορίσει ταυτόχρονα τη σημασία της λέξης ή της φράσης, και αντίστροφα, όταν μεταφράζει, κάνει συχνά την εφαρμογή του συντακτικού ή του γραμματικού κανόνα, αφού το συντακτικό ή η γραμματική τον βοηθάει στη μετάφραση. Ξεκινώντας ο μαθητής απ' αυτή τη βάση θα συνειδητοποιήσει την πρακτική σκοπιμότητα του συντακτικού ή της γραμματικής και έτσι ίσως θα λείψουν οι περιπτώσεις όπου οι φράσεις αναλύθηκαν σωστά συντακτικώς αλλά μεταφράστηκαν λάθος, λ.χ. μια αιτιατική, που βρέθηκε ότι είναι υποκείμενο σ' ένα απαρέμφατο με ετεροπροσωπία, να διατηρηθεί και στη μετάφραση ως αιτιατική. Όταν μάθει ο μαθητής ότι αυτή η αιτιατική πάντοτε στα νέα ελληνικά γίνεται ονομαστική, τότε καταλαβαίνει ότι για τη μετάφραση τον βοήθησε το συντακτικό. Κάτι παρόμοιο μπορούμε να σκεφτούμε και για το υποκείμενο της μετοχής. Άλλο παράδειγμα: προσπαθούμε να βρούμε το κατηγορούμενο σε μια φράση, για να είμαστε ακριβείς στη μετάφραση. Στο κεφ. 49 (σελ. 190) λ.χ. στην πρόταση: «οἱ ἄλλοι Ἕλληνες εὐθύς ἐπὶ τοῖς παισὶ παιδαγωγόνς θεράποντος ἐφιστᾶσι» η συντακτική παρατήρηση ότι η λέξη «παιδαγωγόνς» είναι το κατηγορούμενο στο αντικείμενο «θεράποντας» και θα μεταφραστεί με *ώς*, γίνεται για να κατανοήσουμε και να μεταφράσουμε σωστά το κείμενο, δηλαδή να κατανοήσουμε τελικά ότι οι παιδαγωγοί ήταν δούλοι και όχι βέβαια το αντίστροφο.

Η συσχέτιση νοήματος και συντακτικής ανάλυσης δείχνει στο μαθητή ότι, πριν από κάθε απομνημόνευση κανόνων, πρέπει να χρησιμοποιεί στα κείμενα τη λογική-του, κι αυτή η διαπίστωση ευχαριστεί το μαθητή. Συνεπώς δε θα πρέπει να γίνεται συστηματικά πρώτα γραμματική και συντακτική ανάλυση και έπειτα να ακολουθεί ή μετάφραση ή το αντίστροφο, αλλά ο ένας τρόπος ερμηνείας θα συνδυάζεται ταυτόχρονα με τον άλλο.

2. Ένας ακόμη τρόπος που μπορεί να συνδυάσει τη συντακτική και τη λογική, όπως την ονόμασαν, ανάλυση, δηλαδή την αξιοποίηση της συντακτικής γνώσης για την κατανόηση του κειμένου, είναι να λειτουργεί νοηματικά το συντακτικό φαινόμενο στις δευτερεύουσες προτάσεις. Στο κεφάλ. 45 (σελ. 174) λ.χ. μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο αιτιολογικός σύνδεσμος γάρ και ο συμπερασματικός *ώστε* πρέπει να εισάγουν κάποια αιτιολογία και κάποιο συμπέρασμα αντίστοιχα. Θα προσπαθήσουν λοιπόν να βρουν οι μαθητές ποια φράση δικαιολογεί ποιαν και ποιο είναι συμπέρασμα ή αποτέλεσμα σε ποιο. Έτσι εισάγονται στην ουσία του συντακτικού φαινομένου, καταλαβαίνουν την πρακτική-του σκοπιμότητα για την κατανόηση του κειμένου και δικαιώνουν την προσπάθειά-τους. Φυσικά αυτό δεν πρέπει να γίνεται πάντοτε και μάλιστα σε αυτονόητα πράγματα. Η μεταφραστική προσπάθεια δεν πρέπει να διακόπτεται για παρατηρήσεις χωρίς ουσιαστικό ερμηνευτικό περιεχόμενο.

3. Στη διδακτική πράξη είναι καλό βέβαια να μη χωρίζεται το συντακτικό από το γραμματικό φαινόμενο, όπως διδάσκονται πάντα μαζί δύο σχετικά γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα. Όταν μαθαίνουν λ.χ. οι μαθητές τους συνδέσμους από τη γραμματική, να μαθαίνουν ταυτόχρονα και τι προτάσεις εισάγουν ή, όταν μαθαίνουν τις μονοσύλλαβες λ.χ. προθέσεις, να μαθαίνουν τη σύνταξή-τους ή, όταν διδάσκονται από τη γραμματική τους τύπους μιας εγκλίσεως, να διδάσκονται και τη σημασία των ίδιων εγκλίσεων κτλ. Αλλά αυτό δεν είναι πάντοτε εύκολο για πολλούς λόγους (διάρθρωση της ύλης, μεθόδευση δυσκολιών, υπερφόρτωση μερικών διδακτικών ενοτήτων κτλ.). Το βιβλίο προσπάθησε να το κάνει αυτό λ.χ. στα κεφ. 7 και 9 με το απαρέμφατο, στο κεφ. 18 με τη μετοχή, στο κεφ. 21 με τις αόριστες αντωνυμίες, στο κεφ. 27 με τις εγκλίσεις και τη χρήση του άν κτλ.

4. Για τις ανάγκες της μετάφρασης ο μαθητής συγκρατεί βέβαια ορισμένους τύπους από τη γραμματική και αποκτά σιγά σιγά κάποια εξοικείωση με τη μορφολογία της αρχαίας γλώσσας. Η ακριβής γνώση ενός εύλογου αριθμού καταλήξεων ή άλλων γραμματικών στοιχείων, είναι ασφαλώς απαραίτητη, για να κινηθεί ο μαθητής και στο πιο απλό αρχαίο κείμενο. Γι' αυτόν το σκοπό και γι' αυτές τις περιπτώσεις είναι ευκολότερο και χρησιμότερο, αντί να απομνημονεύσει έναν πίνακα καταλήξεων, να συγκρατήσει την κλίση συγκεκριμένων λέξεων. Αντί να συγκρατήσει τις καταλήξεις λ.χ. της γ' κλίσης, μπορεί να συγκρατήσει τις μορφές που παίρνει στις διάφορες πτώσεις ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα. Ευκολότερα θυμάται κανείς την κλίση ενός ομαλού ρήματος, λ.χ. σε κάποιο χρόνο, παρά τις καταλήξεις του χρόνου αυτού. Το ρήμα ή το όνομα είναι τουλάχιστο μια λέξη, που αργότερα θα συνδέεται συνειρμικά με γνωστές φράσεις από τα κείμενα, ενώ η κατάληξη είναι ένα γλωσσικό στοιχείο χωρίς νοηματικό περιεχόμενο.

Όταν γίνεται λόγος για τη γνώση γραμματικών τύπων δε σημαίνει ασφαλώς ότι υποχρεώνονται οι μαθητές να απομνημονεύουν όλους τους σχηματιστικούς πίνακες της γραμματικής και να αποστηθίζουν τις σελίδες-της σαν το κυριότερο ή το κύριο γνώρισμα για την αρχαιομάθειά-τους.

5. Τους πρώτους μήνες οι γνώσεις των μαθητών-μας στη γραμματική και στο συντακτικό θα παρουσιάζουν πολλά κενά και οι μαθητές θα γνωρίζουν λιγότερα από όσα νομίζουν, γιατί αυτές οι γνώσεις δεν προσδιορίζονται εύκολα. Οι μαθητές νομίζουν ότι γνωρίζουν μερικά πράγματα, αλλά, όταν τους ζητηθούν συγκεκριμένα, φαίνεται να τα αγνοούν. Επίσης, αντίθετα με άλλα συλλογιστικά μαθήματα, απαιτούν μνήμη και οπτικές ή ακουστικές παραστάσεις περισσότερες και γι' αυτό χρειάζονται και περισσότερη τριβή, θα ξέρουν όμως, τουλάχιστο τον πρώτο καιρό, σε ποια σημεία των βιβλίων-τους να καταφεύγουν, για να τα συμβουλεύονται. Θα τους είναι δύσκολο να σχηματίσουν από μνήμης κάθε τύπο που θα τους ζητήσουμε, αλλά θα μπορούν όταν τον δουν μέσα σε μια φράση να τον κατανοήσουν.

γ) Το λεξιλόγιο

1. Για τη γνώση της αρχαίας γλώσσας —όπως κάθε γλώσσας—η εκμάθηση πολλών λέξεων έχει ιδιαίτερη σημασία, περισσότερη ίσως από το συντακτικό και τη γραμματική. Άλλωστε και η γραμματική και το συντακτικό χρειάζονται λέξεις, για να μελετηθούν. Ένα λεξιλόγιο με τις πιο βασικές λέξεις πρέπει να επιδιώκουμε από τα πρώτα κίολας μαθήματα να γνωρίσουν και να συγκρατήσουν οι μαθητές με επαναλήψεις. Θα μπορούσε

γι' αυτό ο καθηγητής να υπογραμμίσει από κάθε κεφάλαιο τις λέξεις που πρέπει ιδιαίτερα να ξέρουν οι μαθητές.

Κανονικά οι λέξεις πρέπει να μαθαίνονται μέσα σε μια φράση, όπου και η χρήσης τους, δηλαδή μέσα σε μια σκέψη, και μια σκέψη πλήρης ποτέ σχεδόν δεν μπορεί να δοθεί με μια μόνο λέξη. Με την εκμάθηση της λέξης μέσα σε μια φράση συγκρατεί κανείς και τη σύνταξή-της και έτσι μαθαίνοντάς-την δε χρειάζεται να απομνημονεύσει άλλους κανόνες. Αν η τάξη δείχνει προθυμία, θα ήταν χρήσιμο από κάθε μάθημα να συγκρατούν οι μαθητές μια μικρή φράση με 3-4 λέξεις και με εντυπωσιακό περιεχόμενο – και μπορούμε να βρούμε αρκετές τέτοιες στα κείμενα. Αυτό μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρον και να γίνεται σαν παιχνίδι.

2. Η συσχέτιση των λέξεων της αρχαίας με λέξεις της νέας ελληνικής βοηθάει κατά πολλούς τρόπους: ο μαθητής συνειδητοποιεί τη συνέχεια των δύο γλωσσών και την ομοιότητά-τους, συγκρατεί ευκολότερα τον τύπο της αρχαίας λέξης και καταλαβαίνει ακριβέστερα τις σημασίες των λέξεων στη νέα ελληνική. Όταν οι μαθητές-μας μαθαίνουν λ.χ. την αντωνυμία *οὐδέτερος*, καταλαβαίνουν ότι τα τρία γένη της γραμματικής είναι δύο, όπως είναι και στη ζωή.

3. Από τους πολλούς τρόπους εκμάθησής των λέξεων (κατά ομάδες συνωνύμων, κατά ζεύγη αντιθέτων, κατά την ιδιαίτερη σημασία-τους ως προς κάποιον πολιτιστικό ή κοινωνικό τομέα, λ.χ. δικαστικοί όροι κτλ.) αυτός που διευκολύνει και ευχαριστεί περισσότερο τους μαθητές είναι κατά οικογένειες με βάση το θέμα, λ.χ. *γίγνομαι, γονεύς, γένεσις, γένος, γνήσιος, νεογόν* κτλ. Είναι χρήσιμο να μαθαίνουν τουλάχιστο ένα ρήμα, ένα ουσιαστικό και ένα επίθετο που έχουν το ίδιο θέμα. Αυτός ο τρόπος είναι ο πιο πρόσφορος, γιατί συχνά και οι ίδιοι οι μαθητές-μας ζητούν ή κάνουν πριν από όποιες άλλες ετυμολογικές συσχετίσεις των λέξεων που μαθαίνουν. Μπορεί τουλάχιστο ο μαθητής να συμβουλευτεί το συγκεντρωτικό λεξιλόγιο που έχει στο εγχειρίδιό-του. Η συγκράτηση των λέξεων κατά οικογένειες βοηθάει τη μνήμη και απαιτεί λιγότερο κόπο.

4. Οι λέξεις στα πρώτα κεφάλαια, όπως το βλέπει κανείς στο σχολικό εγχειρίδιο, γίνονται γνωστές με τον τύπο μόνο που υπάρχουν στο κείμενο, χωρίς τη γραμματική ή τη συντακτική-τους ανάλυση ούτε με άλλες συσχετίσεις—εκτός από τις αυτόματες συνειρμικές συνδέσεις με όμοιες λέξεις της νέας ελληνικής. Και αυτό βέβαια προτείνεται να ακολουθεί και η διδασκαλία στην τάξη. Μ' αυτό τον τρόπο δε θα ανακόπτει τίποτε τη μεταφραστική προσπάθεια και την ικανοποίηση απ' αυτήν. Η λέξη λ.χ. *ἀγείρας* στο 1ο κεφάλ. δε θα πρέπει να τεχνολογηθεί ή να δοθεί ο ίδιος χρόνος στην οριστική ή να επισημανθεί η κατάληξη ή να δοθούν οι αρχικοί χρόνοι¹⁰. Ούτε επίσης το *ἐν αἷς* λ.χ. στο ίδιο κεφάλαιο θα πρέπει να γίνει αφορμή, για να μιλήσουμε για τις αναφορικές αντωνυμίες ή τις προθέσεις με δοτική. Ο μαθητής συγκρατεί αρκετά πράγματα, και στα επόμενα κείμενα η διδασκαλία της γραμματικής ή του συντακτικού θα έρθει να φυτευτεί σε πλούσιο έδαφος. Άλλωστε αυτό είναι και επαγωγική διδασκαλία.

5. Αλλά και αργότερα η μελέτη μερικών κειμένων, όταν το επιβάλλει η στενότητα του χρόνου, χωρίς καμιά απολύτως γραμματική ή συντακτική ανάλυση, αλλά μόνο με μετάφραση και επισήμανση των άγνωστων λέξεων, δεν πρέπει να θεωρείται εργασία ελλιπής. Αρκεί το κείμενο να διαβάζεται για δεύτερη φορά μετά τη μετάφραση. Η τριβή με τα κείμενα, η αναστροφή με φράσεις της αρχαίας γλώσσας, έστω κι αν δε διδάσκεται ο μαθητής με άμεσο τρόπο μερικούς επιπλέον κανόνες γραμματικής ή συντακτικού, πλουτίζει το λεξιλόγιό-του και τον εξοικειώνει με τον αρχαίο λόγο.

Γι' αυτό κατά διαστήματα καλό είναι να δίνουμε στον πίνακα ένα μικρό άσχετο με το βιβλίο αρχαίο κείμενο (λ.χ. ένα αρχαίο ανέκδοτο, ένα μικρό αισώπειο μύθο κτλ., δηλαδή πάντοτε με μια ολοκληρωμένη υπόθεση) και να ζητούμε μόνο τη μετάφρασή-του. Αυτό ευχαριστεί τους μαθητές και επιβεβαιώνει τις γνώσεις-τους και για τους ίδιους και για μας.

δ) Η μετάφραση

1. Η τελική βέβαια φάση της εργασίας-μας στο αρχαίο κείμενο είναι η μετάφραση σε σωστή νεοελληνική γλώσσα. Και είναι γνωστό ότι μετάφραση από μια γλώσσα σε μιαν άλλη είναι άσκηση και στις δύο γλώσσες.

Με την πρώτη όμως γλωσσική επεξεργασία αποβλέπουμε μόνο στην κατανόηση του κειμένου. Η ακριβής μετάφραση θα είναι η τελευταία φάση ύστερα από πολλές λιγότερο ή περισσότερες επιτυχημένες προσπάθειες. Με τον καιρό η πείρα από τα κείμενα, η πληρέστερη και λειτουργική γνώση της γραμματικής και του συντακτικού θα οδηγήσουν τους μαθητές-μας στην ακριβή μετάφραση. Το να μεταφράζουν με λάθη στην αρχή: παραλείψεις λέξεων, λάθη στους χρόνους των ρημάτων, σύγχυση στα υποκείμενα ή αντικείμενα, μεταφορές κατά λέξη των φράσεων από τα αρχαία στα νέα ελληνικά κτλ. θα θεωρείται μια προσπάθεια που πρέπει να ενθαρρύνεται. Σιγά σιγά όμως θα ελευθερωθούν από το φόβο της παραλείψεως και του πιο μικρού μορίου ή της αβεβαιότητας, όταν δε μεταφέρονται πιστά οι φράσεις, και μόνο πολύ αργότερα η μετάφρασή-τους θα διαβάζεται σαν φυσικό νεοελληνικό κείμενο.

2. Κάθε συντακτική ή γραμματική γνώση θα πρέπει να αξιοποιείται και μεταφραστικά. Να διδάσκεται δηλαδή ο μαθητής πώς θα μεταφράσει λ.χ. τον παθητικό παρακείμενο ενός ρήματος ή την αιτιολογική μετοχή με το *ὥς*, την επιμεριστική αντωνυμία *ἕτερος* ή τη δυνητική ευκτική κτλ. Πολλές φορές οι μαθητές-μας βρίσκουν μια γενική ότι είναι διαιρετική, αλλά δεν τη μεταφράζουν σωστά ή, το ίδιο, μια μετοχή, με το γνωστό αποτέλεσμα μια από τις μορφές της ελληνικής γλώσσας να είναι και η νεοελληνική των μαθητικών μεταφράσεων: με τα πολλά «αφού» για τις χρονικές μετοχές, τα «μερικά από τα παιδιά» αντί: μερικά παιδιά, τα «ύστερα απ' αυτό είπε σ' αυτούς» αντί: ύστερα απ' αυτό του είπε, τα «οδηγούν τα παιδιά αυτών» αντί: τα παιδιά-τους, τα πολλά «εκείνος», «ο οποίος», την πιστότατη μετάφραση όλων των μορίων μιας φράσης, τόσο πολλών στην αρχαία-μας γλώσσα — το δέ της καθαρεύουσας στη μετάφραση είναι πολύ συχνό —, τις πολλές δευτερεύουσες προτάσεις μέσα σε άλλες δευτερεύουσες προτάσεις με αποτέλεσμα τις μακροσκελείς περιόδους κτλ. Όλα αυτά βέβαια προέρχονται από την τάση και την αγωνία να μεταφράσουν πιστότερα, που όπως νομίζουν σημαίνει ακριβέστερα, και τελικά η μετάφραση, όταν ακολουθεί πιστά το κείμενο, να είναι κάποτε ή πιο δύσκολη απ' αυτό ή τουλάχιστο αφύσικη νεοελληνική, μια νεοελληνική που οι ίδιοι που τη γράφουν ούτε ποτέ τη μίλησαν ούτε ποτέ την έγραψαν¹¹.

3. Η μετάφραση μπορεί να γίνεται με δυο τρόπους: κάποιοι μαθητές μεταφράζουν κατά περίοδο, και άλλοι διορθώνουν με δεύτερη μετάφραση τα λάθη της πρώτης πάντα κατά περίοδο, ή μεταφράζουν όλο το κείμενο χωρίς διακοπή και στο τέλος βελτιώνουν άλλοι μαθητές με δεύτερη προσπάθεια την αρχική μετάφραση. Ο πρώτος τρόπος, έστω κι αν διασπάται το κείμενο σε περιόδους, είναι προτιμότερος, γιατί τα λάθη μπορούμε να τα θυμόμαστε ευκολότερα. Στο τέλος αποκαθίσταται η ενότητα με μια ολική μετάφραση. Στη μεταφραστική προσπάθεια η βοήθεια του συντακτικού και της γραμματικής θα ζητηθεί μόνο όταν δυσκολεύεται ο μαθητής, ή όταν ο καθηγητής διαπιστώνει παρανοήσεις. Και

προπάντων η βοήθεια αυτή θα προσφέρεται κατά τρόπο που να πείθει το μαθητή ότι του είναι χρήσιμη για τη μετάφραση. Στη φράση λ.χ. του κεφαλ. 46 «*ὄρῳ Λακεδαιμονίους τοὺς ὀνομαστοτάτους πρὸς ὑμᾶς τε ἦκοντας καὶ δεομένους ὑμῶν ἐπικουρῆσαι*» η συντακτική γνώση για το ποιο είναι το υποκείμενο και ποιο το αντικείμενο στο «δεομένους», σύμφωνα με τους κανόνες για το υποκείμενο της μετοχής και το αντικείμενο των ρημάτων, όπως και η γνώση της σύνταξης του ρ. *ὄρῳ*, μας βοηθούν να μεταφράσουμε σωστά, και αυτό πρέπει να το καταλάβει ο μαθητής.

4. Πολύ βοηθάει επίσης —όπως είναι γνωστό— το να τοποθετούνται οι λέξεις στη φυσική νεοελληνική σειρά, όπως αναφέρεται και σε μια παρατήρηση του κεφ. 45. Στις δύσκολες φράσεις, όταν οι μαθητές μπορούν να βρουν και μόνο τα υποκείμενα των ρημάτων, των απαρεμφάτων και των μετοχών για να μη διασπάται το μάθημα με λεπτομερειακότερη συντακτική ανάλυση, μπορούν να βοηθηθούν σημαντικά στη μετάφραση. Αυτή η συντακτική γνώση, δηλαδή η ανεύρεση των υποκειμένων, ούτε πολύ λίγη είναι ούτε μικρής πρακτικής σημασίας.

5. Στη μετάφραση ξεκινάμε από τον κύριο φορέα της έννοιας σε μια φράση που είναι συνήθως το ρήμα. Όταν μεταφράζουν οι μαθητές χωρίς να καταλαβαίνουν το νόημα της φράσης, υπάρχει ο κίνδυνος να μεταφραστούν ίσως οι λέξεις αλλά όχι οι φράσεις. Η μεταφορά απλώς των λέξεων από την αρχαία στη νέα γλώσσα οδηγεί σε μια μεταφραστική αυταπάτη. Δεν πρέπει να μεταφράζουν, αν πρώτα δεν καταλαβαίνουν τί μεταφράζουν.

6. Ενώ πρέπει να αποφεύγεται η πολύ ελεύθερη μετάφραση, οπωσδήποτε όμως οι μαθητές καλό είναι να συνηθίσουν και από την αρχή ακόμη στη σωστή και φυσική νεοελληνική απόδοση, αποφεύγοντας όσο μπορούν την κατά λέξη μετάφραση που θυμίζει άκριτη χρήση λεξικού. Η φράση λ.χ. «*ἐπεὶ δὲ ὄρθρος ἦν*» δε θα πρέπει να μείνει στην απόδοση: όταν ήταν ξημέρωμα, αντί όταν ξημέρωσε, ούτε η φράση: «*οὐδὲ τοῦτο οὕτως ἔχει*» θα πρέπει να μεταφραστεί: ούτε αυτό έτσι έχει, αντί: έτσι είναι, ούτε «*ταὐτὰ γιγνώσκω*» θα αποδοθεί με: τα ίδια νομίζω, αλλά: έχω την ίδια γνώμη, κτλ.¹²

7. Ο Έλληνας μαθητής, και όταν ακόμα βρίσκεται στην αρχή της μύησής-του στην αρχαία γλώσσα, έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει πολλές φράσεις του αρχαίου κειμένου, πριν να καταφύγει στο υποσελίδιο λεξιλόγιο του βιβλίου. Οι διαφορές ανάμεσα στην αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα δεν είναι τόσο μεγάλες όσο σε άλλες γλώσσες, λ.χ. ανάμεσα στη λατινική και ιταλική. Όπως παρατήρησε ο Γεώργιος Χατζιδάκις¹³ για την αρχαία κοινή της Καινής Διαθήκης, που δεν είναι πολύ ευκολότερη από τη γλώσσα του Ξενοφώντα, από 5000 περίπου λέξεις οι μισές είναι εύχρηστες στη σημερινή-μας γλώσσα, οι 2000 περίπου είναι κατανοητές και μόνο οι υπόλοιπες είναι άγνωστες και χρειάζονται λεξικό. Επίσης, από 3385 λέξεις του Ομήρου οι 1165 χρησιμοποιούνται ως σήμερα.

ε) Οι ασκήσεις

1. Μεγάλη σημασία για τη σωστή διδασκαλία έχουν όπως είναι ευνόητο οι ασκήσεις, με τις οποίες ελέγχεται η αξιοποίηση της διδακτικής πράξης. Οι ασκήσεις που υπάρχουν στο βιβλίο βοηθούν σ' αυτό, αλλά έχουν και ενδεικτικό χαρακτήρα. Δηλαδή μπορούν να αποτελούν παραδείγματα για παρόμοιες ή και καταλληλότερες για μια συγκεκριμένη τάξη. Και φυσικά, ούτε όλες πρέπει πάντοτε να λύνονται ούτε, όπως αναφέρεται και σε μια σημείωση του βιβλίου (σελ. 15), πάντοτε όλες γραπτώς και ούτε οι περισσότερες στο σπίτι. Αληθινή εικόνα για τις δυνατότητες ενός μαθητή δε δίνεται πολλές φορές, όταν οι

ασκήσεις λύνονται στο σπίτι, για τους γνωστούς παρασχολικούς λόγους (αντιγραφή από άλλους μαθητές, παραβοηθήματα κτλ.).

Όσο κι αν η απεριόριστη ποικιλία των ασκήσεων και η εναλλαγή των τύπων-τους είναι ευνόητη παιδαγωγική αρετή, για να διατηρείται πάντοτε ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο μερικούς τύπους ασκήσεων μπορεί να τους έχει ο καθηγητής πρόχειρους στο νου-του και να τους επαναλαμβάνει, σε μερικές περιπτώσεις, για να κερδίζει χρόνο κατά την προετοιμασία-του ή για να μη δεσμεύεται πάντοτε για διάφορους λόγους με τις ασκήσεις του βιβλίου. Τέτοιες σταθερές ασκήσεις θα ήταν λ.χ. να επισημαίνονται μετά τη διδασκαλία τύποι σχετικοί με το διδασκόμενο κεφάλαιο γραμματικής ή συντακτικού, στο Α'1 και Α'2, όχι μόνο της ίδιας ενότητας αλλά και της προηγούμενης, ή μερικές φράσεις να ξαναγράφονται από τον ενικό στον πληθυντικό και το αντίστροφο με κάποια νοηματική αλλαγή (ζητούμε λ.χ. να υποθέσουν οι μαθητές πώς θα γραφόταν η αρχαία φράση, αν αυτός που μιλά στο κείμενο απευθυνόταν σε πολλούς και όχι σε έναν). Άλλη άσκηση θα ήταν να διασκευαστεί μια φράση ώστε: να αναφέρεται λ.χ. όχι στο παρόν, όπως είναι στο κείμενο, αλλά στο παρελθόν, ή να ζητήσουμε να πουν: πώς θα διαμορφωνόταν ένα κείμενο, αν αντί για τα ειδικά απαρέμφατα ή τις κατηγορηματικές μετοχές υπήρχαν ειδικές προτάσεις, ή πώς, αν στο κείμενο αντί για επιρρηματικές μετοχές έμπαιναν επιρρηματικές προτάσεις, ή αν ο β' όρος συγκρίσεως δινόταν με τον άλλο δυνατό τρόπο ή πώς θα άλλαζε μια φράση, αν αντί για την παθητική σύνταξη υπήρχε ενεργητική ή το αντίστροφο κτλ.

Κατά την ανάπτυξη του μαθήματος η όλη διαδικασία-του προχωρεί με ερωτήσεις — όχι βέβαια μόνο του καθηγητή — και απαντήσεις, και έτσι πολλά μέρη από τις ασκήσεις του βιβλίου μπορεί να απαντηθούν πριν να φτάσουμε στο Γ'. Για το σπίτι, αντί για αντιγραφή του κειμένου, που δεν υπηρετεί κανένα σκοπό πια, μπορούμε να δίνουμε αρχαίες φράσεις να ξαναγραφούν διασκευασμένες από τον ενικό στον πληθυντικό, από τον αόριστο στον ενεστώτα κτλ.

2. Οι ασκήσεις-μας, σύμφωνα με τους σκοπούς της διδασκαλίας την πρώτη χρονιά στο Λύκειο, έχουν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα. Αργότερα θα ζητούνται και πράγματα που αναφέρονται στη βαθύτερη γνώση της γλώσσας ως οργάνου της σκέψης και ως εκδήλωσης πολιτισμού. Αλλά αυτό δε σημαίνει ότι μερικές φορές περιστασιακά δεν πρέπει να αναφέρονται απλώς μερικά παρόμοια στοιχεία για εμπλουτισμό του μαθήματος ή για εναύσματα μελλοντικού προβληματισμού, όπως λ.χ. για την περίεργη εξέλιξη της σημασίας κάποιας λέξης ή για το ακριβές περιεχόμενο μιας άλλης κτλ.

3. Θα πρέπει να περιορίσουμε τις χρονικές και εγκλιτικές αντικαταστάσεις ή τις συνεχείς «τεχνολογήσεις», αλλά αυτό δε σημαίνει καθόλου ότι δε θα ζητούμε ποτέ σε μια πρόταση αντικατάσταση κάποιου τύπου ή αναγνώρισή-του. Όπως ήδη αναφέρθηκε συχνά μπορούμε να ζητούμε να πουν οι μαθητές πώς θα γραφόταν μια φράση, αν ο συγγραφέας μιλούσε για παρελθόν, και όχι για παρόν, για έναν άνθρωπο και όχι για πολλούς, για κάποιους ότι έκαναν κάτι και όχι ότι έπαθαν κάτι κτλ. Ασφαλώς κι αυτό είναι αντικατάσταση αλλά και διαφέρει, γιατί πρόκειται για άσκηση με κάποιο νοηματικό περιεχόμενο. Η φράση με μια τέτοια αντικατάσταση παίρνει νέο νόημα και έτσι αφυπνίζεται το ενδιαφέρον του μαθητή. Άλλωστε έτσι δουλεύουμε μέσα σε μια φυσική φράση και όχι σε μεμονωμένες λέξεις, στοιχεία αποσπασμένα αφύσικα από το λειτουργικό-τους περιβάλλον, αφού λέξεις μεμονωμένες δεν υπάρχουν στη φυσική κατάσταση μιας γλώσσας — εμείς τις αποσπούμε για χρήση-μας. Έπειτα η άσκηση έτσι δεν παίρνει τη μορφή μιας στεγνής γραμματικής διδασκαλίας χωρίς καμιά σημασιολογική

αναγωγή. Στις γνωστές χρονικές αντικαταστάσεις οι μαθητές γράφουν τους τύπους, χωρίς να σκέφτονται καθόλου τη σημασία-τους. Βέβαια έτσι κερδίζεται, είναι αλήθεια, πολύτιμος χρόνος και αυτό είναι η μόνη δικαιολογία, για να εργαζόμαστε σε μεμονωμένες λέξεις και όχι σε ολόκληρη φράση, αλλά αυτό δεν μπορεί να αποτελεί, όπως ως τώρα, τον κανόνα αλλά την εξαίρεση.

Για τον ίδιο λόγο αντί να δίνουμε να κλιθούν 2-3 ονόματα στον ενικό και πληθυντικό, ζητούμε, όπως είδαμε, από τους μαθητές να ξαναγράψουν μια πρόταση αλλάζοντας το περιεχόμενό-της ως προς τα πρόσωπα ή τα πράγματα που αναφέρονται σ' αυτήν. Θα μπορούσαμε λ.χ. να ζητήσουμε να βρουν πώς θα γραφόταν η φράση: «δεῖ δ' ὑμᾶς ἐξηγεῖσθαι τοῖς ἄλλοις συμμάχοις ὅπως ἂν βλάπτωμεν τοὺς πολεμίους» από το κεφ. 13, αν ο λόγος γινόταν προς ένα πρόσωπο και μόνο για ένα σύμμαχο και έναν εχθρό. Επίσης σε μια λαθεμένη μετάφραση ενός μαθητή μπορούμε να ζητήσουμε από έναν άλλον να πει πώς έπρεπε να είναι γραμμένο το κείμενο, για να δώσει αυτή τη μετάφραση κτλ.

4. Μια άσκηση λεξιλογίου είναι να δίνουμε λ.χ. το ρήμα και να ζητούμε το ουσιαστικό ή το επίθετο με το ίδιο θέμα: από το *φήμι* τα *φήμη*, *ἄφατος* κτλ. Η γνώση των ριζών και της σημασίας-τους αποτελεί ουσιαστική εξοικείωση με τη γλώσσα. Κάποτε μας φαίνεται πολύ ασήμαντη η εκμάθηση λίγων λέξεων από τις τόσες της αρχαίας γλώσσας. Αυτό όμως δεν είναι έτσι, γιατί και ο μαθητής γνωρίζει —από τη μητρική-του γλώσσα— πολύ περισσότερες λέξεις της αρχαίας από όσες νομίζει και γιατί οι ρίζες σε μια γλώσσα δεν είναι άπειρες. Έτσι δεν είναι ούτε ακατόρθωτο ούτε ασήμαντο να μάθει ο μαθητής έναν αριθμό ριζών με λίγες λέξεις της ίδιας ετυμολογικής οικογένειας. Άλλωστε η ετυμολογία είναι πάντοτε από τα πιο ευχάριστα σημεία του γλωσσικού μαθήματος για τα παιδιά, όπως και για όλους τους ανθρώπους όπως φαίνεται από τις ποικίλες λαϊκές παρετυμολογίες. Φυσικά αυτό δε σημαίνει ότι για να συμπληρωθούν ετυμολογικές οικογένειες δίνουμε λέξεις που δε συνάντησε ή που δεν έχει ποτέ ακούσει ο μαθητής ή που ο ίδιος δε ζήτησε τη συσχέτισή-τους με άλλες που γνωρίζει. Και όταν γίνεται λόγος για λεξιμάθεια εννοούμε πάντα ένα βασικό λεξιλόγιο και όχι βέβαια την απομνημόνευση πολλών και σπάνιων λέξεων.

5. Καλό είναι με κάθε ευκαιρία να μην παραλείπουμε, ως άσκηση, να ξαναγυρίζουμε στα προηγούμενα για το λεξιλόγιο ή και τα φαινόμενα της γραμματικής και του συντακτικού. Μπορούμε επίσης να δίνουμε ως άσκηση χωρία από τα προηγούμενα κεφάλαια με κενά λέξεων και να ζητούμε από τους μαθητές να τα συμπληρώσουν. Αυτό τους βοηθάει να διατηρήσουν τα κεκτημένα και τους ικανοποιεί. Επίσης, όταν προχωρήσει πολύ η διδασκαλία, μπορούμε να δίνουμε ως αντίστροφα θέματα μικρές και εύκολες φράσεις στη νέα ελληνική, για να τις μεταφέρουν στην αρχαία αλλά παρμένες από προηγούμενα κεφάλαια χωρίς καμμιά αλλαγή. Οι μαθητές θυμούνται πολλές φράσεις.

στ) Η μέθοδος και ο τρόπος γενικά της διδασκαλίας

1. Η μέθοδος ή ο τρόπος γενικά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στην Α' Λυκείου, όπως και κάθε διδασκαλίας, αποβλέπει κυρίως στο να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών ή να το αφυπνίσει όταν χαλαρώνει και να επιτύχει τη δημιουργική συνεργασία των δύο μερών που τα χωρίζει η έδρα. Οι μαθητές πρέπει να συγκινηθούν από τα αρχαία κείμενα— όχι να μένουν αδιάφοροι και κάποτε αγανακτισμένοι που τους τα επιβάλλουμε—για να είναι δυνατή η ενεργή συμμετοχή-τους σε όλη τη διδακτική διαδικασία. Και η χρονιά που πέρασε απέδειξε ότι τις περισσότερες

φορές δε μένουν ασυγκίνητοι από τα θέματα και τις ιδέες των αρχαίων κειμένων, όταν κατορθώνουν να τα προσεγγίσουν νοηματικά. Η εναλλαγή των θεμάτων σε κάθε διδακτική ενότητα, όπως γίνεται στο βιβλίο-τους, μάλλον βοηθάει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, γιατί κάθε φορά έχουν κάτι καινούριο.

Αλλά η επανάληψη του ίδιου τρόπου παρουσίασης του μαθήματος κάποτε κουράζει με τη μονοτονία-του. Γι' αυτό ωφελεί μια προσπάθεια για κάποια αλλαγή.

2. Το μάθημα συνήθως αρχίζει με την ανάγνωση της μικρής εισαγωγής του κεφαλαίου, συνεχίζεται με την ανάγνωση του κειμένου και έπειτα τη μετάφραση. Αλλά δεν είναι υποχρεωτικό να αρχίζει πάντοτε έτσι. Ο καθηγητής μπορεί λ.χ., αφού αναφέρει τους τίτλους των κεφαλαίων της γραμματικής και του συντακτικού που αναγράφονται στο Β', να αρχίσει τη διδασκαλία όχι από το Α'1 αλλά από το Α'2. Αφού γίνει η επεξεργασία των γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων «επαγωγικά» ή «κατασκευαστικά» στο Α'2, μπορεί να γίνει έπειτα η μετάφραση του Α'1, όπου θα βρεθούν λιγότεροι βέβαια τύποι, αφού το κείμενο είναι συνεχές και δεν είναι κατασκευασμένο. Έπειτα περνάμε στην ανάπτυξη του Β'. Τέλος θα προχωρήσουμε στις ασκήσεις. Γενικά το μάθημα ο καθηγητής μπορεί να το αρχίζει κάθε φορά με όποιο τρόπο θεωρήσει καταλληλότερο, ανάλογα με το κεφάλαιο ή και με τις συνθήκες της τάξης. Άλλοτε θα μπορούσαμε να αρχίσουμε επισημαίνοντας ένα καίριο συντακτικό ή γραμματικό φαινόμενο σε αντιπαράθεση με το ίδιο στη νέα ελληνική, άλλοτε από τον τίτλο του μαθήματος (λ.χ. «το πολιτικό όνειρο του Ισοκράτη» κεφ. 45) σε συνδυασμό με όσα γνωρίζουν από το Γυμνάσιο, άλλοτε ξεκινώντας από μια φράση του Α'1 γύρω από την οποία κινείται όλο το κείμενο, λ.χ. στο κεφ. 29: «παιδεία τῶν ἐν ἡμῖν μόνον ἀθάνατον καὶ θεῖον», άλλοτε από το χαρακτηριστικό θέμα του Α'1, λ.χ. κεφ. 48 για το σεβασμό στους πατροπαράδοτους νόμους κτλ.

3. Ο τρόπος διδασκαλίας, η «μέθοδος», και προπάντων η λεγόμενη πορεία με τα στάδια που παλαιότερα δέσποζε στη διδακτική πράξη του σχολείου, δεν μπορούν ασφαλώς να έχουν κάποια αξία, όταν φροντίζουν περισσότερο για την προσφορά του διδακτικού υλικού παρά για τη διδακτική διαδικασία ανάμεσα στον καθηγητή και το μαθητή και ιδιαίτερα για την αυτενέργεια και συμμετοχή του τελευταίου σ' αυτήν¹⁴. Οπωσδήποτε όμως, αν αναφερθούμε στις λεγόμενες μεθόδους, τόσο γνωστές στη διδακτική πράξη των σχολείων μας, το μάθημα δε γίνεται πάντα και μόνο με την επαγωγική ή την κατασκευαστική ή τη συγκριτική κτλ. μέθοδο. Ο συνδυασμός των μεθόδων αποδίδει ασφαλώς περισσότερα, γιατί δεν προσαρμόζει το διδακτικό αντικείμενο σε κάποια μέθοδο αλλά το αντίστροφο. Κάθε μέθοδος άλλωστε ή κάθε τρόπος διδασκαλίας έχει χρησιμότητα μόνο όταν γίνεται μέσο βοηθητικό της διδασκαλίας φυσικά και αβίαστα και δεν καταντά «σιδερένια φορεσιά για δάσκαλο και μαθητή»¹⁵.

Το γεγονός ότι στο Α'1 και κυρίως στο Α'2 κάθε διδακτικής ενότητας του βιβλίου δίνονται οι σχετικοί τύποι του γραμματικού ή του συντακτικού φαινομένου δεν οδηγεί υποχρεωτικά στην επαγωγική μέθοδο, δηλαδή στην επισήμανση των τύπων που προσφέρονται στα κείμενα και έπειτα στην επεξεργασία-τους. Μπορεί ο καθηγητής να ξεκινήσει κατασκευαστικά, να δώσει τους τύπους ή τον κανόνα και έπειτα να τους αναζητήσει στα κείμενα επαληθεύοντάς-τους. Επίσης και με τη συγκριτική μέθοδο, δηλαδή ξεκινώντας από το ανάλογο φαινόμενο της νέας ελληνικής και αντιπαραβάλλοντάς-το με της αρχαίας, όπως κάνει το βιβλίο στην παρουσίαση της ύλης-του από τα πρώτα μαθήματα¹⁶.

Η επαγωγική μέθοδος απαιτεί περισσότερο χρόνο. Είναι λοιπόν, όταν είναι αμιγής, αντικοινωνική για την Α' Λυκείου, όπου μόνο ο χρόνος-μας δεν είναι πολύς, γι' αυτό

συχνά πρέπει να χρησιμοποιείται και η κατασκευαστική μέθοδος. Όταν λ.χ. επισημανθούν οι τύποι *ἔσώθην, ἔσώθης, ἔσώθησαν*, δε θα είναι σφάλμα αν προσθέσουμε εμείς ή, καλύτερα, αν βρει ο μαθητής, αφού τον βοηθήσουμε να σκεφτεί, τους υπόλοιπους τύπους *ἔσώθη, ἔσώθημεν, ἔσώθητε*, γιατί ήδη γνωρίζει τις καταλήξεις άλλων χρόνων που αν δεν είναι με γραμματική ακρίβεια όμοιες, ο ίδιος όμως έχει ήδη επισημάνει τη βασική μορφή-τους. Έτσι είναι λ.χ. πολύ εύκολο, όταν γνωρίζει τους τύπους: *ἔλυον, ἔλυες, ἔλυε* να υποθέσει και τους τύπους *ἔλύθην, ἔλύθης, ἔλύθη*. Οι μαθητές καταλαβαίνουν περισσότερα από όσα πολλές φορές νομίζουμε και συνδυάζουν εφευρετικότερα από τους μεγάλους. Δεν υπάρχει λοιπόν κανένας λόγος να σπαταλούμε πολύτιμο χρόνο δίνοντας πολλές φράσεις, για να βρεθούν οι τύποι που μας λείπουν, ή να περιπλανιόμαστε σε σύνθετα παραδείγματα, για να βγάλουμε από τους μαθητές πράγματα ευκολονόητα ή και αυτονόητα καμιά φορά. Εκμεταλλευόμαστε όλες τις γνώσεις και όλες τις δυνατότητες που έχουν οι μεγάλοι ήδη μαθητές-μας.

Κάθε φορά από τις γνώσεις που αποκτούν πρέπει να είμαστε έτοιμοι να διαλέγουμε σε ποιες θα στηριχτούμε, για να διδάξουμε το νέο συγκριτικά όχι μόνο με τύπους της νέας ελληνικής— όπως δεν παραλείπουμε να κάνουμε— αλλά και της αρχαίας. Οι τύποι λ.χ. του ρ. *εἶμι: ᾶ, ἦς, ἦ, εἶην, εἶης* κτλ., που τους μαθαίνουν οι μαθητές νωρίτερα, θα βοηθήσουν στο σχηματισμό του παθητικού αορίστου, ή η συναίρεση στο *ποιούμεν* μπορεί να βοηθήσει στο σχηματισμό της γενικής του επιθέτου *ὁ ἀληθής* ή το αντίστροφο κτλ.

4. Ως προς την ποσότητα κατά την προσφορά του νέου, σύμφωνα με βασική παιδαγωγική αρχή, είναι προτιμότερο να δίνονται λιγότερα και πιο συχνά παρά πολλά και πιο σπάνια. Έτσι λ.χ. οι 6 ώρες από τις 7 που διαθέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για τα αρχαία ελληνικά, φυσικά πάντα σύμφωνα και με τις δυνατότητες του προγράμματος στο σχολείο, θα μπορούσαν να δίνονται σε 6 ημέρες παρά σε 3 από 2 ώρες. Το 10λεπτο που «χάνεται», για να συνδεθεί το νέο μάθημα με το προηγούμενο, όταν οι ώρες δεν είναι συνεχόμενες δύο, δε χάνεται ουσιαστικά αλλά κερδίζεται, γιατί γίνεται επανάληψη και μια επανάληψη απαιτεί λιγότερο χρόνο, όταν γίνεται ύστερα και από λιγότερο χρόνο. Και ακόμα με την καθημερινή διδασκαλία δε χάνουν οι μαθητές την επαφή-τους με τα αρχαία κείμενα.

5. Το μάθημα στην Α' Λυκείου – όπως κάθε μάθημα – ασφαλώς είναι ανάγκη να γίνεται λιγότερο τυπικό και στεγνό, ώστε να μην είναι κουραστικό για το μαθητή, που το αντιμετωπίζει για πρώτη φορά. Γι' αυτό και εδώ τα προβλήματα του καθηγητή να κρατά ενεργή την τάξη, με διδασκαλία γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου, δεν είναι πολύ εύκολα. Αλλά οπωσδήποτε το μάθημα σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να πάρει χαρακτήρα λίγο ή πολύ ιδεολογικών ή ιστορικών αναλύσεων, ερμηνείας των πολιτιστικών στοιχείων ή της ψυχολογίας του λαού κτλ. Παραμένει πάντοτε ένα μάθημα γλωσσικό. Μόνο ανάλογα με το κάθε κεφάλαιο αρκεί μια μικρή αναφορά για να κεντριάζεται το ενδιαφέρον των μαθητών, και να παρακολουθούν ζωντανότερα το μάθημα.

6. Γενικά στην Α' Λυκείου οι μαθητές-μας θα γνωρίσουν μόνο βασικά στοιχεία από τη γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο, αλλά που θα τους είναι αρκετά για να ερμηνεύσουν ένα όχι δύσκολο αρχαίο κείμενο.

Ότι με την εκμάθηση της αρχαίας γλώσσας υπηρετείται και η εκμάθηση της νεοελληνικής είναι γνωστό, αλλά όπως και στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα διαφαίνεται, η γνώση της νεοελληνικής δε στηρίζεται ούτε περνά από την αρχαία ελληνική, όπως παλαιότερα φαίνεται να πίστευαν¹⁷. Ασφαλώς, όταν κάποιος μάθει αρχαία ελληνικά, γνωρίζει περισσότερα πράγματα και για τα νέα ελληνικά. Ακριβώς όπως για τον ίδιο λόγο

που και η γνώση της αρχαίας ελληνικής είναι πληρέστερη, αν προηγείται η γνώση της ινδοευρωπαϊκής. Αλλά κανένας δεν υποστήριξε ποτέ στην Ελλάδα ότι για τη σωστή εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής έπρεπε να προηγηθεί η εκμάθηση της ινδοευρωπαϊκής. Η υπερβολή και κάποτε η ανεδαφικότητα στις επιδιώξεις-μας δε βοηθούν συχνά στην επιτυχία-τους όσο στην καταστρατήγησή-τους. Η γνώση της αρχαίας συμπληρώνει συχνά τη γνώση της νέας ελληνικής, αλλά δε γίνεται για χάρη-της. Οι μαθητές-μας πρέπει να μάθουν με κάθε τρόπο κυρίως τη γλώσσα-τους, τα νέα ελληνικά, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι η διδασκαλία της αρχαίας θα είναι απλώς υπηρετική της διδασκαλίας της νέας. Οι μαθητές-μας θα διδάσκονται τα αρχαία, για να γνωρίσουν αυθεντικά πια στο Λύκειο μερικά από τα σπουδαιότερα κείμενα που έγραψαν οι άνθρωποι, αρχίζοντας έτσι μια ωραία προσπάθεια σε μια κλιμάκωση σκοπών από την προσέγγιση της γλώσσας των αρχαίων κειμένων ως τη βίωση των αξιών που περιέχονται σ' αυτά.

7. Τελικά για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Α' Λυκείου είναι ανάγκη να μην ξεχνά κανείς ότι ένα νέο μάθημα, ακριβέστερα ένα παλιό μάθημα με εντελώς όμως νέες συνθήκες, είναι φυσικό να αρχίζει την εφαρμογή-του μέσα σε πολλά προβλήματα και σε λιγότερες ασφαλείς λύσεις. Έτσι κάθε πρόταση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων-του παραμένει μόνο ενδεικτική, όσο στερείται την επιβεβαίωση του ικανού χρόνου. Η πείρα όσων θα επωμισθούν τη νέα προσπάθεια σε μια διάρκεια χρόνου με μικρότερες ή μεγαλύτερες επιτυχίες θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ή και στη λύση των προβλημάτων αυτών. Το εκπαιδευτικό έργο, έργο συλλογικό, έχει ανάγκη από τον πόνο πολλών.

Δ'. ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΚΕΦ. 27 (Η ΚΑΤΑΔΙΚΗ ΤΟΥ ΣΩΚΡΑΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΜΦΕΡΟΝ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ)

1. Δεδομένα του μαθήματος

Κατά την προετοιμασία του μαθήματος ο καθηγητής θα παρατηρήσει τα ακόλουθα δεδομένα, ευνοϊκά ή μη, για τη διδασκαλία του κεφαλαίου:

α) Το απόσπασμα στο Α'1 προέρχεται από ένα έργο που σε μετάφραση το έχουν ήδη γνωρίσει οι μαθητές στη Γ' Γυμνασίου, την Απολογία Σωκράτους του Πλάτωνα.

β) Στην Α' Λυκείου έχουν ήδη διδαχτεί άλλο ένα απόσπασμα από το ίδιο έργο (σελ. 12, Κεφ. 4). Το νέο είναι ακριβώς η συνέχεια εκείνου του αποσπάσματος, όπως φαίνεται και από την παραπομπή.

γ) Στο προηγούμενο μάθημα οι μαθητές έχουν διδαχτεί ένα σχετικό κεφάλαιο από τη γραμματική: το σχηματισμό του μέλλοντα και αορίστου των συνηρημένων ρημάτων.

δ) Η σημασία των εγκλίσεων, που πρέπει να διδαχτούν σ' αυτό το κεφάλαιο, είναι ένα θέμα με πολλά κοινά σημεία από το συντακτικό της νέας ελληνικής που διδάχτηκε στη Β' και Γ' Γυμνασίου. Πρέπει λοιπόν να καθοριστούν τα κοινά σημεία και οι διαφορές στις οποίες θα επιμένει η διδασκαλία. Εντελώς νέες γνώσεις είναι κυρίως η δυνητική οριστική και η δυνητική ευκτική.

ε) Η διδασκαλία για τη σημασία του *άν*, μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία των εγκλίσεων σαν να πρόκειται για ένα θέμα. Είναι ήδη γνωστό στους μαθητές από τα προηγούμενα κείμενα εκτός από το υποθετικό *άν* και το δυνητικό. Η εύρεση σχέσεων,

ομοιοτήτων ή και διαφορών, ενοποιεί και κάνει τα θέματα λιγότερα. Τα θέματα του κεφαλαίου στο Β': σχηματισμός μέλλοντα και αορίστου δύο κατηγοριών ρημάτων, σημασία όλων των εγκλίσεων, και του *άν*, θα φανούν πολλά στους μαθητές, αν δεν τονιστούν οι ομοιότητες με τις γνώσεις που έχουν συνειδητά ή όχι, αλλά και οι σχέσεις που έχουν τα ίδια τα θέματα μεταξύ τους.

στ) Για τη διδασκαλία του συντακτικού κυρίως, εκτός από τις φράσεις του βιβλίου, πρέπει να έχουμε, πριν να μπούμε στο μάθημα, έτοιμες φράσεις από προηγούμενα κείμενα ή από γνωστά στους μαθητές αρχαία ρητά, από πασίγνωστα εκκλησιαστικά κείμενα, από την πρωινή προσευχή στο σχολείο κτλ. Προσπαθούμε να εκμεταλλευτούμε κάθε ακουστική ή οπτική εμπειρία που πιστεύουμε ότι υπάρχει στους μαθητές.

ζ) Ο χρόνος που έχουμε στη διάθεσή-μας είναι περιορισμένος (η εγκύκλιος ορίζει δύο ώρες ή και τρεις αν είναι ανάγκη) και γι' αυτό οι επιλογές-μας — και κάθε διδασκαλία είναι μια διαδικασία επιλογών— πρέπει να είναι προσεκτικές.

2. Τρόπος διδασκαλίας

Το μάθημα γίνεται κυρίως με ερωτήσεις που υποβάλλονται όχι μόνο από τον καθηγητή αλλά και από τους μαθητές. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης και μερικές φορές η συνεργασία καθηγητή και μαθητών μπορεί να τροποποιήσει την πορεία της διδασκαλίας. Οπωσδήποτε όμως η διδασκαλία έχει σαφείς στόχους και έχει προετοιμαστεί προσεκτικά με βάση τις υποχρεωτικές προδιαγραφές του προγράμματος, τις γενικές δυνατότητες των μαθητών της Α' Λυκείου και τις ειδικότερες της συγκεκριμένης τάξης. Κατά την εργασία-μας στο κείμενο κάθε φορά που θα χρειαστεί να μεταφράσουμε ή να αναλύσουμε συντακτικά μια φράση, ένας μαθητής την ξαναδιαβάζει για να ακουστεί, ενώ για να δοθεί μια λέξη που δεν αναγράφεται στο βιβλίο, γίνεται συχνή χρήση του μαυροπίνακα.

3. Η διδασκαλία

Το μάθημα αρχίζει με την ανάγνωση του τίτλου του κεφαλαίου. Ζητούμε από τους μαθητές να πουν από ποιο έργο είναι το απόσπασμα και, πολύ σύντομα, τί έχουν διδαχτεί ως τώρα από το ίδιο το έργο. Έτσι γίνεται σύνδεση με τα προηγούμενα και η ερμηνεία αρχίζει με την ύπαρξη κάποιας υποδομής.

Ένας μαθητής διαβάζει το εισαγωγικό σημείωμα καθαρά, και χωρίς άλλο σχόλιο ο καθηγητής διαβάζει με σωστή ανάγνωση — «κατ' ήθος» — όλο το κείμενο Α'1. Αν χρειάζεται, το κείμενο διαβάζεται και για δεύτερη φορά. Ύστερα από ελάχιστο χρόνο, για να το ξαναδούν για λίγο οι μαθητές, αρχίζει η μετάφραση του κειμένου κατά ημιπεριόδους. Οι μαθητές που μεταφράζουν ξαναδιαβάζουν το κείμενο αλλά χωρίς καμιά συντακτική ανάλυση (χωρισμό προτάσεων, ανεύρεση υποκειμένων, αντικειμένων κτλ.). Προσπαθούν να μεταφράσουν με όσες λέξεις ξέρουν, ή και δεν ξέρουν αλλά μπορούν να κατανοήσουν, και μόνο έπειτα καταφεύγουν στο λεξιλόγιο της σελίδας. Βέβαια στη μετάφραση οι μαθητές εναλλάσσονται κατά μία ή δύο ημιπεριόδους. Ο καθηγητής υποβάλλει συντακτικές ερωτήσεις, μόνο αν υπάρξουν δυσκολίες στη μετάφραση ή κίνδυνοι παρανοήσεως.

Στην πρώτη ημιπερίοδο θα σταματήσουμε στη λέξη *ἐμμείνατε*, για να θυμηθούν οι μαθητές τις νεοελληνικές λέξεις *εμμονή*, *έμμονη* (ιδέα) και, μόνο αν ερωτηθεί, ο

καθηγητής θα μιλήσει για τον τύπο αυτό του άσιγμου αορίστου κατά το *λύσατε*, προετοιμάζοντας την τάξη για το θέμα της γραμματικής που θα ακολουθήσει. Ο τύπος *οἷς στα οἷς ἐδεήθην, ἐφ' οἷς ἂν λέγω, ἐφ' οἷς ἴσως βοήσεσθε* είναι ήδη γραμματικώς γνωστός, θα χρειαστεί όμως κάποια βοήθεια στη μετάφραση. Η μετάφραση του τύπου *βοήσεσθε* – οι λέξεις της νέας ελληνικής *βοή, βοηητός, βοιζει* είναι γνωστές και πρέπει να αναφερθούν – δε θα δυσκολέψει τους μαθητές, αν συγκράτησαν, από το κεφ. 13 (σελ. 42), ότι τα ρήματα στη μέση φωνή δεν είναι πάντοτε μόνο παθητικά αλλά και ενεργητικά στη σημασία, με κάποιες ιδιαίτερες επιπλέον αποχρώσεις. Για τη σημασία του επιρρήματος *μηδαμῶς* θα βοηθήσει η συσχέτιση, για την κατάληξη, με τα άλλα επιρρήματα σε *-ως* που φανερώνουν τρόπο (στο κείμενο: *ἴσως, ἀδίκως*). Στη λέξη *ἀποκτείνητε* μπορούμε να ζητήσουμε το ρ. *ἀποκτείνω*, γνωστό από το κεφ. 5 και το οποίο ξανάρχεται πιο κάτω με τους τύπους *ἀποκτείνειε* και *ἀποκτεῖναι*, τους οποίους απλώς θα συσχετίσουμε με το ρήμα, χωρίς να επιμείνουμε στη γραμματική-τους ανάλυση. Το ρήμα θα συσχετιστεί με τις λέξεις της ν.ε. *γενοκτονία, παιδοκτόνος* κτλ. Στην τελευταία ημιπερίοδο του αποσπάσματος, που είναι και η δυσκολότερη στη μετάφραση, θα επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών στη στίξη και στις λέξεις που πρέπει να εννοηθούν: *«ἐγὼ δ' οὐκ οἶμαι μεγάλα κακὰ εἶναι, ἀλλὰ μᾶλλον κτλ.»*

Στο τέλος της μετάφρασης, ύστερα από τη διάσπαση του κειμένου για τις ανάγκες της, θα δώσει ένας μαθητής τη συνολική μετάφραση. Χωρίς να παύει να είναι το μάθημα γλωσσικό, μπορούμε να ζητήσουμε να παρατηρήσουν οι μαθητές ότι στην α' περίοδο του κειμένου – που είναι και το πρώτο μέρος-του – το θέμα-του μπορεί να δοθεί με μια φράση, που τη ζητούμε στα αρχαία, αλλά και που να περιέχεται ολόδια στο κείμενο: *«μὴ θορυβεῖτε, ἄνδρες Ἀθηναῖοι»*. Στη δεύτερη περίοδο, που είναι και το δεύτερο και τελευταίο μέρος του αποσπάσματος, το θέμα δίνεται με τις φράσεις: *«ἐὰν ἐμὲ ἀποκτείνητε, οὐκ ἐμὲ βλάψετε ἢ ὑμᾶς αὐτοὺς»* και κυρίως *«ἐγὼ οἶμαι μέγα κακὸν, ἄνδρα ἀδίκως ἐπιχειρεῖν ἀποκτεῖναι»* με την οποία και τελειώνει το απόσπασμα. Η βαρύτητα λοιπόν πέφτει στο επίρρημα *ἀδίκως* και με κατάλληλη ερώτηση οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το πιο μεγάλο κακό για το Σωκράτη δε θα ήταν ο θάνατος αλλά η καταπάτηση του δικαίου. Στο τέλος θα ήταν χρήσιμο να ξανακουστεί το κείμενο με μια σωστή ανάγνωση έστω και από ένα μαθητή. Ύστερα από μια μεταφραστική προσπάθεια το αρχαίο κείμενο ακούγεται διαφορετικά.

Έπειτα περνούμε συνήθως στη μετάφραση του Α'2. Εδώ η επεξεργασία θα είναι μόνο μεταφραστική χωρίς κανένα άλλο σχόλιο. Για τους τύπους *ἀγγελοῦντας, μενεῖτε, ἀμυνεῖσθε, κοιμοῦμεν, αν* δημιουργηθούν προβλήματα στη μετάφραση, μπορούμε από τώρα να πούμε απλώς τίνος χρόνου και ρήματος είναι αναβάλλοντας τις λεπτομέρειες για την επόμενη ώρα της διεξοδικότερης γραμματικής διδασκαλίας. Το ρ. *σκοπῶ* είναι γνωστό από το κεφ. 23 (σελ. 84).

Η ώρα της ιδιαίτερης γραμματικής και συντακτικής διδασκαλίας αρχίζει με τη σύνδεση που κάνουν οι μαθητές με όσα διδάχτηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Το νέο θέμα της γραμματικής έχει στενή σχέση με το ακριβώς προηγούμενο. Στον πίνακα γράφονται τα θέματα για τα οποία θα γίνει λόγος: 1. Μέλλοντας και αόριστος των αφωνόληκτων, ερρινόληκτων και υγρόληκτων ρημάτων, και 2. Η σημασία των εγκλίσεων στις ανεξάρτητες προτάσεις. Οι σημασίες του *ἂν* δε θα αποτελέσουν ανεξάρτητο κεφάλαιο αλλά θα δοθούν σύντομα μαζί με τις εγκλίσεις.

Πρώτα γίνεται λόγος για το σχηματισμό του μέλλοντα και αορίστου των αφωνόληκτων ρημάτων. Με βάση τις καταλήξεις του ρ. *λύω*, που γνωρίζουν οι μαθητές,

ζητά ο καθηγητής να σχηματίσουν το α' πρόσωπο των χρόνων που μας ενδιαφέρουν στην οριστική ενός ρήματος με χαρακτήρα ουρανικό (λ.χ. λέγω), ενός με χειλικό (λ.χ. διατρίβω) και ενός με οδοντικό (λ.χ. πείθω). Τους τύπους αυτούς οι μαθητές τους σχηματίζουν εύκολα, γιατί είναι γνωστός ο σχηματισμός από τα νέα ελληνικά. Ζητούμε και μερικούς τύπους σε άλλες εγκλίσεις. Μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να θυμηθούν, για τη δικαιολόγηση του σχηματισμού των καταλήξεων, την αντιστοιχία του ξ με κσ και του ψ με πσ, που ήδη γνωρίζουν από το κεφ. 5. Για την αποβολή του οδοντικού θ εμπρός από το σ ζητούμε παραδείγματα από ουσιαστικά που έχουν διδαχτεί λ.χ. πατρίδ-σι > πατρίσι, ὄρνιθ-σι > ὄρ-νισι, τάπητ-σι > τάπησι κτλ. Βρίσκουν και διαβάζουν οι μαθητές από το Α'1 και Α'2 φράσεις που έχουν τύπους μέλλοντα και αορίστου.

Για να περάσει η διδασκαλία και στο β' μέρος της γραμματικής, ο καθηγητής αναφέρει αμέσως έπειτα ότι στα ερρινόληκτα και υγρόληκτα ρήματα δεν υπάρχει κατάληξη με σ. Το ρ. μένω λ.χ. έχει μέλλοντα *μενώ* και αόριστο *ἔμεινα* και διαπιστώνεται από τους τύπους του κειμένου ότι ο μέλλοντας σχηματίζεται συνηρημένος κατά το *ποιῶ* και ο αόριστος κατά το *ἔλυσα* χωρίς σ (ἀσιγμος αόριστος). Η απώλεια του σ από το ρηματικό τύπο αναπληρώνεται, μπορούμε να πούμε στους μαθητές, από την έκταση του φωνήεντος του θέματος, ώστε τελικά η λέξη δε χάνει, αφού η συλλαβή γίνεται μακρόχρονη. Ανάλογους τύπους με όσους διδάσκονται σ' αυτήν την ενότητα, βρίσκουν οι μαθητές και από τα νέα ελληνικά: λ.χ. *έλειψα*, *έστειλα*, *παράγγειλα* κτλ. Ζητούμε να γραφούν στον πίνακα τύποι περισσότεροι από τα ερρινόληκτα και υγρόληκτα, που παρουσιάζουν περισσότερη δυσκολία στο σχηματισμό, δίνοντας στην αρχή για εξοικείωση παράλληλα τύπους του λύω, λ.χ. αφού *ἔλυσα-λύσωμεν*, τότε *ἔμεινα-μείνωμεν* ή όπως *ἔλυσαν-λύσαι* έτσι, και *παρήγγειλα-παραγγείλαι* κτλ. συγκρίνοντας την αναλογία των σχηματισμών. Μπορούμε επίσης να δώσουμε μερικές φράσεις και να ζητήσουμε να τις διατυπώσουν με κάποια νοηματική αλλαγή για να αλλάξουν και τους χρόνους, λ.χ. πώς θα γραφόταν η φράση *ἀποκτείνειε μεντᾶν*, αν το υποκείμενο του ρήματος είχε κάνει ό,τι λέει το ρήμα (*ἀπέκτεινε μέντοι*) ή εάν η υπόθεση: *εάν ἐμέ ἀποκτείνητε* γινόταν προσταγή (*ἀποκτείνατε*) κτλ. Όταν ζητούμε το σχηματισμό των διάφορων τύπων, μπορούμε να δώσουμε και ρήματα από την άσκηση Γ'1 της ίδιας διδακτικής ενότητας, λύνοντας έτσι στην τάξη ένα μέρος από την άσκηση αυτή¹⁸. Για την εξαίρεση του σχηματισμού στο μέλλοντα των υπερδισύλλαβων οδοντικόληκτων ρημάτων αφήνουμε την αναφορά-της στο τέλος, αφού προηγηθεί η παρουσίαση των πολλών άλλων κανονικών περιπτώσεων, εκτός αν ερωτηθούμε νωρίτερα με αφορμή τον τύπο *κομιούμεν* του Α'2δ. Και για την περίπτωση αυτή γράφονται στον πίνακα ανάλογοι τύποι, όπως *νομιῶ*, *ἐλπῶ* αλλά και *κτίσω*, *σχίσω*, για να φανεί η διαφορά όταν είναι δισύλλαβα. Τελικά ανακεφαλαιώνονται οι τρεις περιπτώσεις ρημάτων που έχουν συνηρημένο μέλλοντα κατά το *ποιῶ* όχι με διατύπωση ενός κανόνα αλλά με τρία παραδείγματα λ.χ. *μενώ*, *ἀγγελῶ*, *ἐλπῶ* μέσα σε φράσεις. Οι μαθητές βρίσκουν αντίστοιχους τύπους ερρινόληκτων και υγρόληκτων ρημάτων στο Α'1 και Α'2.

Για τη διδασκαλία του συντακτικού έχουμε προβλέψει να γραφούν στον πίνακα μερικές φράσεις, όπως: 1) *ἔπεμψαν πρέσβεις*, 2) *εἰ μὴ εἶχομεν φῶς, ὅμοιοι τοῖς τυφλοῖς ἄν ἦμεν*, 3) *ὁ μὴ γένοιτο*, 4) *ἐμέ οὐδέν ἄν βλάβειεν Μέλητος*. Δίνονται δηλαδή παραδείγματα μόνο για την οριστική και ευκτική στις οποίες θα επιμείνει περισσότερο η διδασκαλία και κυρίως στις δυνητικές εγκλίσεις. Οι μαθητές μεταφράζουν τις φράσεις και προσπαθούν να βρουν τί σημαίνουν στις ανεξάρτητες προτάσεις οι τύποι στην οριστική και ευκτική. Για τη σημασία της οριστικής καλούμε τους μαθητές να θυμηθούν ό,τι σχετικό γνωρίζουν από το συντακτικό της νέας ελληνικής και σταματούμε κυρίως στο «πραγματικό» (*ἔπεμψαν*).

Αλλά στην αρχαία γλώσσα, παρατηρούν ότι η οριστική δηλώνει και κάτι που είναι αντίθετο με το πραγματικό (ἄν ἤμεν) αλλά τότε με το δυνητικό ἄν και παρατατικό. Ακριβέστερα με παρελθοντικό χρόνο, συμπληρώνει ο καθηγητής. Η ευκτική δηλώνει άλλοτε μόνο ευχή (γένοιτο) και άλλοτε κάτι που μπορεί να γίνει, αλλά τότε με το δυνητικό ἄν. Περιπτώσεις δυνητικής ευκτικής πολλές φορές ως τώρα έχουν συναντήσει οι μαθητές ήδη από το κεφάλαιο 4. Έτσι συνειδητοποιούν κάτι που ήδη γνωρίζουν.

Υστερα ζητά ο καθηγητής νεοελληνικές φράσεις με τις οποίες να φαίνεται πώς δηλώνεται στα ν.ελλ. η σημασία της δυνητικής οριστικής και ευκτικής.

Το μάθημα συνεχίζεται με τη σημασία της υποτακτικής και προστακτικής χωρίς την ίδια επιμονή στη διδασκαλία. Ζητούμε τη σημασία αυτών των δύο εγκλίσεων στα ν.ελλ. και έπειτα στην αρχαία γλώσσα με φράσεις του Α'1 και Α'2 ή με φράσεις που είδαν ή έχουν ακούσει, όπως λ.χ. τοῦ Κυρίου δεηθῶμεν / σῶσον, Κύριε, τὸν λαόν σου / φείδου χρόνου (από το εσώφυλλο του βιβλίου-τους) κτλ. Τις φράσεις που χρειάζεται τις αναφέρει ο καθηγητής, μόνο σε περίπτωση αδυναμίας των μαθητών.

Ανακεφαλαιώνοντας ζητούμε από ένα μαθητή να πει πόσα ἄν γνωρίζει. Η απάντηση είναι εύκολη: το δυνητικό και το υποθετικό (ἄν καὶ ἔάν), και ο καθηγητής θα χρειαστεί να συμπληρώσει μόνο για το αοριστολογικό ἄν αναφέροντας τη φράση «ἐφ' οἷς ἄν λέγω» του κειμένου και τη φράση «ἐνθα ἄν ἦτε» από το κείμενο του κεφαλαίου 22 (σελ. 77).

Από τις ασκήσεις μπορούμε να δώσουμε μερικούς μόνο από τους τύπους της ασκήσεως Γ'1 προφορικά, η Γ'2 θα διαβαστεί στο σχολείο, μόνο αν μείνει χρόνος, η Γ'3 θα απαντηθεί γραπτώς και οι Γ'4 και Γ'5 προφορικά. Αν η δεκτικότητα των μαθητών το επιτρέπει, μπορούμε ακόμα να ζητήσουμε: να γράψουν στο σπίτι πώς θα διατυπώνονταν οι φράσεις Α'2δ (ἐνταῦθα μενεῖτε_κτλ.) και Α'2ε (εἰ ἐμμενεῖτε τοῖς πατρίοις κτλ.), αν η πρώτη αναφερόταν στο παρελθόν και η δεύτερη στο παρόν.

Για τις ασκήσεις που περιλαμβάνουν αρχαίες φράσεις είναι χρήσιμο, σαν γενική αρχή, ανεξάρτητα από το τί ζητά η άσκηση, όπως λ.χ. η άσκηση Γ'3, να δίνουν οι μαθητές και τη μετάφρασή-της τουλάχιστο προφορικά.

Σημείωση. Αν ο χρόνος της μιας διδακτικής ώρας δεν επαρκέσει και για τη διδασκαλία του Α'2, τότε είναι προτιμότερο να περάσουμε από το Α'1 στη διδασκαλία του Β' «κατασκευαστικά» και να ξαναγυρίσουμε στο Α'2 στο τέλος για την εφαρμογή της θεωρητικής διδασκαλίας. Έτσι δε θα διασπάσουμε τη δεύτερη διδακτική ώρα, αλλά θα την αρχίσουμε και θα την τελειώσουμε με την παρουσίαση των νέων κεφαλαίων της γραμματικής και του συντακτικού, που είναι και το πιο δύσκολο μέρος της διδακτικής ενότητας.

Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας είναι ένας από τους πολλούς τρόπους που μπορεί να επινοήσει ο καθηγητής, για να διδάξει ένα κεφάλαιο του βιβλίου. Είναι λοιπόν εντελώς ενδεικτικός. Ένα σχέδιο διδασκαλίας άλλωστε, εκτός από κάποιες γενικές αρχές και μεθοδεύσεις, πολύ λίγα αποκλειστικά στοιχεία θα μπορούσε να προτείνει, αφού μια διδασκαλία μέσα σε μια σχολική τάξη παραμένει πάντα μια νέα κάθε φορά δημιουργική πράξη, με βάση το διδακτικό αντικείμενο — όλα τα κεφάλαια του βιβλίου δε διδάσκονται ασφαλώς με τον ίδιο τρόπο—, τη δεκτικότητα των μαθητών στη συγκεκριμένη τάξη και την προσωπικότητα του δασκάλου.

* Το κείμενο που δημοσιεύεται εδώ είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος-του εισήγηση που έγινε στις ΣΕΛΜΕ Τριπόλεως και Λάρισας τον Απρίλιο του 1980.

1. Βλ. Μ. Ι. Finley, Κρίση στα κλασικά γράμματα, μετ. Ν. Χ. Χουρμουζιάδη, «Φιλολόγος» 4 (1965).
2. Βλ. Ηλ. Σπυρόπουλου, Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία στο Λύκειο, «Φιλολόγος» 18 (1979).
3. Απόφαση 137610/15-11-1978 (ΦΕΚ τ. Β' 1065/4-12-1978).
4. Η εργασία αυτή είχε σταλεί για δημοσίευση, πριν να αποσταλούν από το Υπ. Παιδείας στους καθηγητές τα φυλλάδια με τις οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, στις οποίες περιλαμβάνεται και το περιεχόμενο της εγκυκλίου.
5. Βλ. ΦΕΚ 23-10-79, τ. Α' αρ. 240.
6. Βλ. λ.χ. Α. Π. Δελμούζου, Δημοτικισμός και παιδεία, Αθήνα 1971, σ. 61, Κ. Ι. Βουρβέρη, Κλασική παιδεία και ζωή, Αθήναι 1969, σ. 258. Ε. Π. Παπανούτσου, Η παιδεία, το μεγάλο-μας πρόβλημα, έκδ. «Δωδώνη», Αθήνα 1976, σ. 100-101, 169 κε.
7. Κ. Δ. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, έκδ. Παπαδήμα, Αθήναι, σ. 90.
8. Janine Debut, L' enseignement des langues anciennes, P.U.F. Paris 1974, απόδ. στα ελλ. Ειρήνη Μαρίνη-Χατζηφώτη, «Ν. Παιδεία» 9 (1979), σ. 64.
9. Βλ. και Κ. Ν. Παπανικολάου, Τα αρχαία ελληνικά στην Α' Λυκείου, «Ν. Παιδεία» 12 (1980), σ. 131, όπου και άλλες σκέψεις για το μάθημα.
10. Αυτό έγινε τη χρονιά που πέρασε σε μερικά σχολεία από ανησυχία ίσως για την απώλεια του χρόνου, με αποτέλεσμα όμως να κουραστούν οι μαθητές πριν να αγαπήσουν το μάθημα.
11. Βλ. και Ι. Θ. Κακριδή, Το μεταφραστικό πρόβλημα, 1948, σ. 6 κε.
12. Περισσότερα για το πρόβλημα της μετάφρασης, βλ. Ι. Θ. Κακριδή, ό.π., σ. 74 κε.
13. Γ. Χατζιδάκι, Ακαδημικά Αναγνώσματα, τόμος τρίτος, Γενική Γλωσσική, μέρος δεύτερο, σ. 530-531.
14. Βλ. Χρ. Π. Φράγκος, Η διδακτική μεθοδολογία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση και το διαλεκτικό μοντέλο, Ομάδα Παιδαγ. Εργαστ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 67 κε.
15. Α. Δελμούζου, Το κρυφό σκολειό, 1908-1911, Αθήνα 1950, σ. 34.
16. Βλ. Κεφ. 5, σ. 14 κε.
17. Πβλ. Ν. Ι. Εξαρχοπούλου, Ειδική Διδακτική Αθήναι 1962, τ. Β, σ. 21 και παλαιότερο αναλυτικό πρόγραμμα Β. Δ. 723/69, σ. 1619. Ια (ΦΕΚ τ. Α' 10-11-1969).
18. Από την άσκηση Γ'1 πρέπει βέβαια να διαγραφεί το ρ. έμβάλλω.

Δημοσίευση στο περιοδικό ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, τ. 22 (Οκτώβριος 1980), ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ