



Π3.1.1.

Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση

ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΚΛΑΣΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση*» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο

ΛΑΜΠΡΟΣ ΠΟΛΚΑΣ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Θεσσαλονίκη 2011

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Η ανωτέρω πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π3.1.1 Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Υπεύθυνος - Συντονιστής Ομάδας Κλασικών Γλωσσών: Λάμπρος Πόλκας

Ομάδα εργασίας κλασικών γλωσσών:

Ευδοξία Μητρούση

Μαρία Ξανθού

Λάμπρος Πόλκας

Παναγιώτης Σεράνης

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρά Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Εισαγωγή.....	7
1. Εισαγωγικά στο εκπαιδευτικό σύστημα της της Αγγλίας.....	10
1.1. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.....	13
2. Τα κλασικά μαθήματα στα προγράμματα σπουδών της Αγγλίας: ιστορική επισκόπηση	17
2.1. 16 ^{ος} -19 ^{ος} αιώνας	18
2.2. Διαπιστώσεις.....	27
3. 20 ^{ος} αιώνας: η εποχή των κρίσεων.....	29
3.1. Κρίση Νο. 1	34
3.2. Κρίση Νο. 2	36
3.3. Κρίση Νο. 3	41
4. Συμπέρασμα.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	45
5. Τα κλασικά μαθήματα σήμερα στο Εθνικό Πρόγραμμα	45
5.1. Εισαγωγικά-στατιστικά.....	45
5.2. Διάρθρωση του Εθνικού Προγράμματος.....	48
5.3. Η διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων με τις ΤΠΕ στο Εθνικό Πρόγραμμα	52
5.3.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	52
5.3.2. Μια πρωτοβάθμια διδακτική πρακτική με τις ΤΠΕ.....	63
5.3.3. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	65
5.3.4. Παραδείγματα διδακτικών πρακτικών	72
6. Συμπεράσματα	78
7. Έρευνα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σχολεία της Αγγλίας.....	81
7.1. Γενικά ποσοτικά χαρακτηριστικά	82
7.2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο κλασικό μάθημα: ενδεικτικά ευρήματα	106

8. Συμπέρασμα	119
Εργογραφία	121
Συντομογραφίες	126

Περιεχόμενα Εικόνων

Εικόνα 1: Διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας	16
Εικόνα 2: Η κύρια άρθρωση του National Curriculum	49
Εικόνα 3: Θεματικές διακλαδώσεις (National Curriculum)	50
Εικόνα 4: Προαπαιτούμενα διδασκαλίας.....	51
Εικόνα 5: Αξιολόγηση	52
Εικόνα 6: Τα μαθήματα στο KS 1	54
Εικόνα 7: Τα μαθήματα στο KS 2	56
Εικόνα 8: Τα μαθήματα στο KS 3	65
Εικόνα 9: Τα μαθήματα στο KS 4	66
Εικόνα 10: Σύγκριση του μαθήματος της Ιστορίας με τις ΤΠΕ (subject comparison tool).....	68
Εικόνα 11: Διδασκαλία της Ιστορίας με τις ΤΠΕ: KS 3.....	71
Εικόνα 12: online παρουσίαση λατινικού κειμένου με το click and look up tool (CSCP).....	75
Εικόνα 13: Από το περιβάλλον εργασίας του Eaton Greek Software	77

Περίληψη

Αντικείμενο της προκείμενης μελέτης είναι η διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, της γραμματείας και του πολιτισμού τους με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων της δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης της Αγγλίας. Στο πρώτο κεφάλαιο επισκοπείται το περιβάλλον (εκπαιδευτικό και εξω-εκπαιδευτικό), μέσα στο οποίο λειτούργησε η διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είχε ως αποτέλεσμα τον εξοβελισμό τους από το Εθνικό Πρόγραμμα (National Curriculum). Στο δεύτερο κεφάλαιο, στο πλαίσιο της εξέτασης των προσπαθειών που αναλαμβάνονται για την επιβίωση και την αναζωογόνηση της διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων, συστήνονται και σχολιάζονται οι περιορισμένες προγραμματικές αρχές και ενδεικτικές καλές διδακτικές πρακτικές των ΤΠΕ. Στο τρίτο κεφάλαιο τα δεδομένα έρευνας με ερωτηματολόγιο αποτυπώνουν τις αντιλήψεις μερίδας των άγγλων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων με τις ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Στην επικράτεια του Ηνωμένου Βασιλείου ισχύουν τρία εκπαιδευτικά συστήματα: της Αγγλίας-Ουαλίας (που υπολογίζονται σε πολλά θέματα ενιαία), της Σκωτίας και της Βορείου Ιρλανδίας. Η δομή των τριών αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων, εξαιτίας διαφορετικών ιστορικών, πολιτικών και πολιτισμικών προϋποθέσεων, παρουσιάζει μικρότερες και μεγαλύτερες διαφορές. Ως εκ τούτου, για λόγους αποτελεσματικότερης εποπτικότητας και με δεδομένη την αποκεντρωμένη πολυμορφία και ανομοιογένεια που παρουσιάζει το βρετανικό εκπαιδευτικό παράδειγμα, η προκείμενη μελέτη περιορίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας. Ειδικότερο πεδίο έρευνας είναι η αποτύπωση της διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων της δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης. Τα ονόματα με τα οποία συστήνονται τα υπό εξέταση διδακτικά αντικείμενα είναι: τα Λατινικά (Latin), ως μάθημα γλώσσας και πολιτισμού· τα Αρχαία ελληνικά (Ancient Greek), τα οποία αναφέρονται κυρίως στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας από το πρωτότυπο· ο Κλασικός πολιτισμός (Classical Civilization), ως μάθημα των Αρχαίων ελληνικών μέσα από μεταφράσεις εμπλουτισμένο συχνά με στοιχεία μυθολογίας και αρχαιολογίας, και η Αρχαία ιστορία (Ancient History).

Το αντικείμενο της προκείμενης μελέτης είναι, κατά κάποιον τρόπο, και παράδοξο, στον βαθμό που τα προηγούμενα κλασικά μαθήματα δεν εντάσσονται στο από το 1988 καθιερωμένο Εθνικό Πρόγραμμα (National Curriculum). Κατ' επέκταση, απουσιάζουν και τα επικαιροποιημένα θεσμικά «κείμενα» (προγράμματα σπουδών ή οδηγίες), τα οποία αναφέρονται είτε στο περιεχόμενο είτε στον τρόπο της διδασκαλίας τους με τα έντυπα ή τα ηλεκτρονικά μέσα. Το γεγονός αυτό επικαθόρισε τη μεθοδολογία της προκείμενης μελέτης, η οποία στο μεγαλύτερο μέρος της περιορίστηκε στην κριτική ανάλυση λόγου. Ενδιέφερε, ειδικότερα, το πώς οι σχετικές θεωρητικές κατασκευές (εν προκειμένω: τα πάσης φύσεως πρωτογενή και

δευτερογενή «κείμενα» σχετικά με τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων) παρήγαγαν και παράγουν ιστορικά προσδιορισμένες γλωσσικές πρακτικές, που συνετέλεσαν και συντελούν, μέσω γλωσσικών και ιδεολογικών μηχανισμών, στην κατασκευή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας.

Στον βαθμό που η γλώσσα έχει νόημα μόνο μέσα από τις πρακτικές,¹ υποδεικνύεται, επιπρόσθετα, στην παρούσα μελέτη πώς στη σχέση της με τα κείμενα η κλασική αρχαιότητα «φυσικοποιήθηκε» τόσο μέσα στον αγγλικό σχολικό μηχανισμό όσο και συχνά έξω από αυτόν, εδραιώνοντας κανονικότητες και αναπαράγοντας τους όρους της λειτουργίας της. Μέρος του πρώτου κεφαλαίου, στο οποίο επισκοπείται το περιβάλλον (εκπαιδευτικό και εξω-εκπαιδευτικό), μέσα στο οποίο λειτούργησε η διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων, αναφέρεται στο ζήτημα αυτό. Στο υπόλοιπο μέρος του πρώτου κεφαλαίου δείχνεται πώς ακριβώς, από τη στιγμή που στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα αρχίζουν να τίθενται σε λειτουργία οι διαδικασίες «αποφυσικοποίησης» της διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων, αρχίζει παράλληλα η αποσταθεροποίηση της ισχυρής παραδοσιακής τους εμβέλειας στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από διαδοχικές φάσεις κρίσεων.

Οι κρίσεις αυτές, που οδήγησαν στην αποβολή των κλασικών μαθημάτων από το Εθνικό Πρόγραμμα, υποδεικνύεται στο δεύτερο κεφάλαιο πως δημιούργησαν δύο συμπληρωματικές μεταξύ τους αντιστάσεις: από τη μια μεριά υποκινήθηκαν και προτείνονται αφενός τρόποι με τους οποίους το κλασικό μάθημα θα μπορούσε να επιβιώσει μέσα στο Εθνικό Πρόγραμμα, διασυνδεδεμένο με άλλα ακμαία και υποχρεωτικά μαθήματα όπως η Ιστορία ή τα Αγγλικά, και αφετέρου υποστηρικτικές πρωτοβουλίες που συμβάλλουν στην αναζωογόνηση του ούτως ή άλλως περιθωριοποιημένου κλασικού μαθήματος. Στο πλαίσιο εξέτασης της δεύτερης περίπτωσης συζητείται, στην εξέλιξη του δεύτερου κεφαλαίου, τόσο μέσα από τις ισχνές και αποσπασματικές αναφορές των προγραμμάτων σπουδών και των σχετικών οδηγιών όσο και με σχετικές αντιπροσωπευτικές, «καλές» διδακτικές πρακτικές, ο ρόλος των ΤΠΕ. Υποδεικνύεται προς αυτή την κατεύθυνση ο ετερο-προσδιορισμένος

¹ Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, σ. 8. London & New York: Routledge.

ρόλος ενίσχυσης των κλασικών μαθημάτων με τα ηλεκτρονικά μέσα. Δείχνεται πως ο ρόλος αυτός αντανακλά επίκαιρες, αρχαιογνωστικές κατά βάση, θεωρήσεις όσον αφορά την αποστολή του κλασικού παρελθόντος στην αγγλική εκπαίδευση και ότι, εμπλουτίζοντας την έντονα βιβλιοκεντρική καταγωγή των «αρχαίων», εξυπηρετεί φρόνιμες, εξεταστικές κυρίως, ανάγκες των «νεωτέρων». Τα εξαγόμενα σχετικής έρευνας, που παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο, αποτυπώνουν τις αντιλήψεις μερίδας των άγγλων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων με τις ΤΠΕ σε σχέση με τα προηγούμενα ζητήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Εισαγωγικά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας

Παρά τις προσπάθειες της κεντρικής εξουσίας να αποκτήσει ελεγκτικές αρμοδιότητες (μέσω διαδοχικών μεταρρυθμιστικών μέτρων από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και έπειτα), το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, συγκριτικά προς το συγκεντρωτικό ελληνικό, παραμένει αποκεντρωτικό τόσο σε γενικά θέματα στόχων, δομής, οργάνωσης-διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης όσο και σε ειδικότερα ζητήματα σχεδιασμού και περιεχομένου προγραμμάτων σπουδών (μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών βιβλίων), αξιολόγησης (μαθητών και εκπαιδευτικών) και εκπαίδευσης - επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.²

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, το οποίο από τις 12 Μαΐου του 2010 βρίσκεται υπό συνεχή αναθεώρηση, την ευθύνη για τη συγκρότηση της σχολικής ζωής έχουν:

α) Σε κεντρικό επίπεδο, η εκάστοτε κυβέρνηση (ειδικότερα, για την υποχρεωτική εκπαίδευση, το Τμήμα Παιδείας (που από τον Μάιο του 2010 μετονομάστηκε σε Department for Education, DfE)³ και για τη συνεχιζόμενη και ανώτερη εκπαίδευση, από το 2009, το Τμήμα εργασίας, καινοτομίας και δεξιοτήτων (Department for Business Innovation and Skills, BIS).⁴ Οι αρμοδιότητες του Τμήματος Παιδείας περιορίζονται σε ζητήματα οικονομικών παροχών, γενικού σχεδιασμού και ελέγχου των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθώς επίσης σε θέματα

² Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη· Courby, D. (2000). *Beyond the National Curriculum. Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA*. London and New York: Routledge· Καλδή Στ., & Κόνσολας Μ., (2002): *Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Ελλάδα και στην Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας*. 2^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002: http://www.alfavita.gr/arttra/art20_11_9_1259php.php.

³ DfE: <http://www.education.gov.uk/>. Προηγούμενες ονομασίες: The Department of Education and Science (DES, από το 1964-), The Department for Education and Employment (DfEE, από το 1995-), The Department for Education and Skills (DfES, από το 2001-02-), The Department for Children, Schools and Families (DCSF από το 2007-).

⁴ BIS: <http://www.bis.gov.uk/>

λογιστικής διαχείρισης της αποτελεσματικότητάς τους, επιτρέποντας σημαντικά περιθώρια κινήσεων στην τοπική αυτοδιοίκηση και τις σχολικές μονάδες.

Διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο Τμήμα Παιδείας και τις άλλες αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές διαδραματίζει με τις επιστημονικές του γνωμοδοτήσεις, την παροχή συμβουλών και τις εκάστοτε αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος το ανεξάρτητο σώμα των Επιθεωρητών (Her Majesty's Inspectorate, HMI), ενταγμένο σήμερα στο Γραφείο προτύπων εκπαίδευσης (The Office for Standards in Education, Ofsted).⁵ Άλλοι ανεξάρτητοι εκπαιδευτικοί φορείς είναι: ο «Οργανισμός για την ανάπτυξη προσόντων και αναλυτικού προγράμματος» (Qualifications and Curriculum Development Agency, QCDA), με αρμοδιότητες σε θέματα ελέγχου και αναθεώρησης του προγράμματος σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,⁶ το «Γραφείο για τα προσόντα και τη ρύθμιση των εξετάσεων» (Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual)⁷ για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των εξεταστικών κέντρων (AQA, Edexcel, WJEC, OCR),⁸ τα οποία πιστοποιούν τα εκπαιδευτικά επαγγελματικά προσόντα· ο Naace (που διαδέχτηκε τον Becta) για την προώθηση και αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.⁹

β) Σε περιφερειακό επίπεδο, οι περίπου 150 σήμερα «Τοπικές αρχές» (Local Authorities, LAs),¹⁰ με αρμοδιότητες, όσον αφορά την πρωτοβάθμια και υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη λήψη αποφάσεων σε θέματα διοίκησης και διεύθυνσης σχολείων (επιλογής-διορισμού και μισθοδοσίας του διδακτικού προσωπικού, ενεργητικής συμμετοχής στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό). Μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων των LAs μεταφέρθηκαν με το εκπαιδευτικό μέτρο του 1988 (Education Reform Act 1988)¹¹ στην αρχή διοίκησης των σχολείων.

⁵ Ofsted: <http://www.ofsted.gov.uk/>.

⁶ QCDA: <http://www.qcda.gov.uk/>. Αντικατέστησε τον οργανισμό Qualifications and Curriculum Authority (QCA).

⁷ Ofqual: <http://www.ofqual.gov.uk/>

⁸ AQA: <http://www.aqa.org.uk/> · Edexcel: <http://www.edexcel.com/Pages/Home.aspx> · OCR: <http://www.ocr.org.uk/>.

⁹ Naace: <http://www.naace.co.uk/>

Becta: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110125093552/http://www.becta.org.uk>

¹⁰ Πρώην Local Education Authorities, LEAs.

¹¹ Education Reform Act 1988: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

γ) Σε σχολικό επίπεδο, η «Διοίκηση των σχολείων» (Governing bodies), με αποφασιστικές αρμοδιότητες στην τήρηση του προγράμματος σπουδών για κάθε μάθημα από τα «Τμήματα»/Departments των σχολικών μονάδων, τη διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού, τον αριθμό, τη σύνθεση, την εκλογή και πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού, το διδακτικό υλικό που θα αξιοποιηθεί, καθώς επίσης την κατάλληλη προς επιλογή διδακτική μέθοδο. Ο διευθυντής του σχολείου, με αυξημένες αρμοδιότητες στην εσωτερική οργάνωση, διαχείριση και έλεγχο του σχολείου, μαζί με τους καθηγητές, αναφέρονται στη διοίκηση των σχολείων, στην οποία μετέχουν και οι γονείς των μαθητών.

Καθώς στη διδασκαλία των μαθημάτων δεν χρησιμοποιείται το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο, ο δάσκαλος ενός δευτεροβάθμιου σχολείου έχει την ελευθερία, σε συνεργασία με τον διευθυντή και τον επικεφαλής καθηγητή του Τμήματος στο οποίο ανήκει το μάθημα, στην επιλογή τόσο της διδακτικής μεθόδου όσο και του μαθησιακού υλικού που θα χρησιμοποιήσει, τηρώντας πάντοτε τις γενικές προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία των μαθημάτων παρέχει επίσης στο διδακτικό προσωπικό το Τμήμα Παιδείας, κυρίως μέσω του προγράμματος «Εθνικές στρατηγικές» (The National Strategies).¹²

Γενικότερα: το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από χαρακτηριστική ευελιξία, στον βαθμό που κάθε σχολείο έχει την ευχέρεια να διαμορφώνει το δικό του πρόγραμμα, ανάλογα με την περιοχή, την ιστορία του, το διευθυντικό και διδακτικό προσωπικό που το πλαισιώνει, καθώς επίσης τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο που τίθεται από την κρατική αρχή. Αποτέλεσμα: να παραλλάσσει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός από περιοχή σε περιοχή και από σχολείο σε σχολείο. Από την άλλη μεριά ωστόσο ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνδυασμό με την παραδοσιακή του προσήλωση στις αρχές της ιδιωτικοποίησης και του φιλελευθερισμού, μεταφράστηκε και ως έλλειψη κυβερνητικού ενδιαφέροντος για τα κλασικά μαθήματα,¹³ που συνετέλεσε στην

¹² The National Strategies: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/>

¹³ Bulwer, J. (ed.), (2006). United Kingdom. Στο *Classics Teaching in Europe*, σ. 124-131. London: Duckworth.

περιθωριοποίησή τους παραδίδοντας τα στις μεμονωμένες πρωτοβουλίες των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των οργανώσεών τους.

1.1. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Ικανό μέρος του νομοθετικού πλαισίου που καθορίζει μέχρι και σήμερα την τριμερή διοίκηση και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας (Τμήμα Παιδείας-αρχές τοπικής αυτοδιοίκησης-σχολική κοινότητα) ανάγεται στον εκπαιδευτικό νόμο του 1944 (Education Act 1944).¹⁴ Με βάση αυτό το μέτρο η αγγλική εκπαίδευση (ιδιωτική και δημόσια) τριχοτομήθηκε σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Στο μεταξύ, το πλαίσιο αυτό αναθεωρήθηκε, συστηματοποιήθηκε και εξειδικεύτηκε τόσο με το εκπαιδευτικό μέτρο του 1996 (Education Act 1996)¹⁵ όσο και με αυτό του 1998 (School Standards and Framework Act 1998).¹⁶ Ζητήματα ανώτερης εκπαίδευσης ρυθμίστηκαν με το μεταρρυθμιστικό μέτρο Education Reform Act 1988, αν και τα σχετικά ιδρύματα στην Αγγλία είναι αυτόνομα και δεν υπόκεινται σε ένα συγκεκριμένο και μοναδικό νομικό πλαίσιο λειτουργίας. Η κυβέρνηση ελέγχει απλώς το δικαίωμα των ιδρυμάτων της ανώτερης εκπαίδευσης να ρυθμίζουν τα έτη σπουδών, τους τίτλους σπουδών, κ.ά.¹⁷

Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σήμερα κυρίως μέσω των δημόσιων σχολείων (state schools) αλλά και μέσω των περίπου 2.300 ιδιωτικών (independent/private schools), που έχουν στις κλασικές σπουδές παράδοση αιώνων. Η υποχρεωτική εκπαίδευση, που καλύπτει σήμερα μαθητικές ηλικίες από 5 μέχρι 16 ετών (και από το 2015 μέχρι 18),¹⁸ διακρίνεται, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μέτρο του 2002,¹⁹ σε 4 «Βασικά Στάδια» (Key Stages). Όπως φαίνεται και στην

Εικόνα 1, στα Στάδια 1 και 2 εντάσσονται τα πρωτοβάθμια σχολεία (primary schools), ενώ τα δευτεροβάθμια (secondary schools) της κατώτερης και ανώτερης

¹⁴ Education Act, 1944: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents>

¹⁵ Education Act 1996: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>

¹⁶ School Standards and Framework Act 1998: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/contents>

¹⁷ Further and Higher Education Act 1992: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents>

¹⁸ Education and Skills Act 2008: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents>

¹⁹ Education Act 2002: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>

βαθμίδας καλύπτουν μέρος μόνον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (με μαθητές ηλικίας από 11 μέχρι 16 ετών) και εντάσσονται στα Στάδια 3 (με μαθητές ηλικίας 11-14) και 4 (με μαθητές ηλικίας 14-16 ετών). Με το εκπαιδευτικό μέτρο του 1996 (Education Act 1996), η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική) καλύπτει σήμερα την εκπαίδευση μαθητών ηλικίας από 11 μέχρι 18+ ετών.

Τρεις είναι σήμερα οι επιδοτούμενοι (μέσω κυρίως των τοπικών αρχών) τύποι δημόσιων σχολείων (maintained schools) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (community, foundation, voluntary schools),²⁰ ενώ ένας τέταρτος ανεξάρτητος τύπος, οι «Ακαδημίες» (Academies), επιδοτείται απευθείας από το Τμήμα Παιδείας. Στα επικρατέστερα σήμερα «Ενιαίου» τύπου σχολεία (comprehensive schools) οι μαθητές φοιτούν ανεξάρτητα από ικανότητες και προσόντα.²¹ Τα παραδοσιακά «γραμματικά» σχολεία (grammar schools), στα οποία μπορούσε κάποτε ένας μαθητής να μνηθεί στα κλασικά γράμματα από μικρή ηλικία (11-12 ετών), έπειτα από εισαγωγικές εξετάσεις (τις επονομαζόμενες Eleven plus), έχουν σήμερα χάσει την αίγλη τους και δραστικά μειωθεί.²² Όπως αναφέρεται στα επόμενα κεφάλαια, η προοδευτική επικράτηση (από το 1960 και έπειτα) των μη επιλεκτικών «Ενιαίων» σχολείων εις βάρος των επιλεκτικών «γραμματικών» θεωρείται ως ένας από τους κύριους λόγους της περιθωριοποίησης της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών στην αγγλική εκπαίδευση.

Στο τέλος του Key Stage 4 οι απόφοιτοι μαθητές (ηλικίας 16 +) υποβάλλονται σε σειρά, δημόσιων και εξωτερικών, εξετάσεων, προκειμένου να αποκτήσουν τα γενικά, ή επαγγελματικά, πιστοποιητικά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education, GCSE), που οδηγούν είτε στην κατάληψη θέσεων για σπουδές (γενικές / ακαδημαϊκές / επαγγελματικές) σε ιδρύματα της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης είτε στην αγορά εργασίας.

²⁰ School Standards and Framework Act 1998: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/contents>

²¹ The Composition of Schools in England: <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SBU/b000796/TheCompositionOfSchoolsInEnglandFinal.pdf>

²² Το 2007-2008 ανέρχονταν σε 164.

Μετά το Key Stage 4, οι μαθητές μπορούν είτε να συνεχίσουν τη σταδιοδρομία τους σε κάποιο ίδρυμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είτε να φοιτήσουν, στα δευτεροβάθμια σχολεία, για δυο περίπου χρόνια (στην ηλικία 16 μέχρι και 18+) στην επονομαζόμενη «έκτη τάξη» (Sixth form college), όπου στη συνέχεια διαγωνίζονται σε εξεταστικά προγράμματα. Αυτά αναπτύσσονται από ανεξάρτητους οργανισμούς και αποβλέπουν στην απόκτηση του Γενικού Πιστοποιητικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Προχωρημένου Επιπέδου (General Certificate of Education Advanced Level, GCE A level), αποτελούμενο σήμερα από το επίπεδο AS (Advanced Subsidiary) τον πρώτο και το A2 το δεύτερο.²³ Η απόδοση στις εξετάσεις αυτές καθορίζει την εισαγωγή σε ίδρυμα ανώτερης εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται παρακάτω, η κατάργηση από τα πανεπιστήμια του Καίμπριτζ και της Οξφόρδης, το 1960, ενός παλαιότερου εξεταστικού συστήματος, του Ordinary level (O-level), είχε αρνητικές συνέπειες για την τύχη των κλασικών μαθημάτων στα σχολεία της αγγλικής επικράτειας. Η εξέταση στο A level ελέγχεται για τη «στενότητά» της, καθώς, κατά κανόνα, τα εξεταζόμενα μαθήματα είναι συχνά τέσσερα στο επίπεδο AS, από τα οποία τρία επιλέγονται για την τελική εξεταστική φάση επιπέδου A2. Σπανιότερα ένας μαθητής θα επιλέξει τρία κλασικά μαθήματα (λ.χ. Λατινικά, Αρχαία ελληνικά, Αρχαία Ιστορία), ενώ συνηθέστερη είναι η συνδυαστική επιλογή ενός αρχαιογνωστικού μαθήματος με άλλα συγγενή, καλλιτεχνικά ή ανθρωπιστικά.²⁴

Η άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού φιλολόγου σε δευτεροβάθμιο σχολείο προϋποθέτει την απόκτηση, μετά από τρία με τέσσερα χρόνια πανεπιστημιακών σπουδών, το πτυχίο Bachelor of Arts (BA) ή το Bachelor of Education (Bed). Στη συνέχεια, μετά από ένα χρόνο μεταπτυχιακών σπουδών, όπου ο εκπαιδευτικός ειδικεύεται κυρίως στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου φιλολογικού μαθήματος, αποκτά το δίπλωμα Post Graduate Certificate in Education (PGCE), και μαζί με την

²³ QCDA:

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090729090903/http://www.qcda.gov.uk/4075.aspx>

²⁴ Bulwer (2006), ό.π., σ. 125.

απόκτηση ενός είδους «Πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας» (Qualified Teacher Status, QTS),²⁵ του παρέχεται η άδεια διδασκαλίας.

Βαθμίδα εκπ/σης	Τύπος ιδρύματος			Έτος	Ηλικία
Ανώτερη και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Ιδρύματα μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (further education colleges, tertiary colleges, specialist colleges, adult education centres)	Ιδρύματα Ανώτερης Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμια και λοιπά ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης)			18+
Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Upper secondary education)	Εξετάσεις επιπέδου GCSE AS, GCSE A2 και Πιστοποιητικά Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (VCEs)				
	Ιδρύματα μετα-υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Further education Institutions)	Sixth form colleges			17-18
					16-17
	Γενικά Πιστοποιητικά Εκπαίδευσης (GCSEs) – Πιστοποιητικά GCSEs σε επαγγελματικά αντικείμενα				
	Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lower secondary education)	Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Secondary schools)		Στάδιο 4	E 11
E 10					14-15
Στάδιο 3				E 9	13-14
				E 8	12-13
			E 7	11-12	
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Primary education)	Δημοτικά σχολεία (Primary schools)		Στάδιο 2	E 6	10-11
				E 5	9-10
				E 4	8-9
				E 3	7-6
			Στάδιο 1	E 2	6-7
				E 1	5-6
		Τμήματα υποδοχής (Reception, R) σε δημοτικά σχολεία	Αρχικό στάδιο	R	4-5
Προσχολική και Νηπιακή Εκπαίδευση (Pre-school & Nursery education)	Προσχολικοί φορείς με προσχολικές ομάδες, παιδικοί σταθμοί, νηπιακά κέντρα, νηπιαγωγεία				3-4
					0-3

²⁵ TDA (Qualified Teacher Status): <http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching/faqs/becoming-a-teacher/qualified-teacher-status.aspx> .

Εικόνα 1: Διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας

2. Τα κλασικά μαθήματα στα προγράμματα σπουδών της Αγγλίας: ιστορική επισκόπηση

Η Αγγλία στήριξε για αρκετούς αιώνες τις κλασικές σπουδές στην Ευρώπη. Στην *Ιστορία της κλασικής φιλολογίας* του Sir John Sandys²⁶ καταλαμβάνει, μαζί με την Ολλανδία, την περίοδο που αρχίζει γύρω στα τέλη του 17^{ου} αιώνα, κατά την οποία η φιλολογική έρευνα, υπό την επίδραση του έργου του Richard Bentley (1662-1742), επικεντρώνεται στη (γλωσσική, λογοτεχνική ιστορική) κριτική. Πέρα ωστόσο από τη λαμπρή συνέχειά τους στην Οξφόρδη και στο Καίμπριτζ,²⁷ οι κλασικές γλώσσες στην πραγματικότητα της αγγλικής εκπαίδευσης σήμερα αποτελούν, τουλάχιστον για τους μεγαλύτερους σε ηλικία δασκάλους, έναν απωλεσθέντα παράδεισο.²⁸ Κρίσιμο χρονικό όριο αιχμής θεωρείται το 1988, όταν, με σχετικό εκπαιδευτικό μέτρο (Education Reform Act 1988), τα Λατινικά και τα Αρχαία ελληνικά, στην παραδοσιακή τους μορφή, αποκλείστηκαν από τα υποχρεωτικά μαθήματα του Εθνικού Προγράμματος (National Curriculum).²⁹ Το σημαδιακό αυτό γεγονός έχει τα αίτιά του αλλά και τα συνεπακόλουθά του, που καθόρισε τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων τόσο με τα συμβατικά όσο και με τα σύγχρονα ηλεκτρονικά

²⁶ Sandys, J. E. (1908). *A History of Classical Scholarship. From the Revival of Learning to the End of Eighteenth Century (in Italy, France, England, and the Netherlands)*, σ. 1-2, τόμ. 2. Cambridge: At the University Press.

²⁷ Lloyd-Jones, Hugh, Sir. (2001). Η κλασική φιλολογία στην Αγγλία του 20^{ου} αιώνα. Στο Ρεγκάκος, Α. (επιμ.), *Νεκρά γράμματα; Οι κλασικές σπουδές στον 21^ο αιώνα*, σ. 81-89. Αθήνα: Πατάκη von Wilamowitz-Moellendorff, U. (2005). *Ιστορία της κλασικής φιλολογίας*. Εισαγωγή και Σημειώσεις: Hugh Lloyd-Jones, μτφρ. Ι. Ν. Καζάζης, σ. 39-47, 170-178, 251-253. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

²⁸ Stray, C. (1998). *Classics Transformed: Schools, Universities, and Society in England 1830-1960*, σ. 297. Oxford: Oxford University Press.

²⁹ National Curriculum: <http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>

μέσα. Οι λόγοι αυτοί και τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται στη συνέχεια, προκειμένου να γίνει κατανοητή η σημερινή επισφαλής θέση των κλασικών γλωσσών στην αγγλική εκπαίδευση.

2.1. 16^{ος} -19^{ος} αιώνες

Σε όλη τη διάρκεια του Μεσαίωνα στα περισσότερα βρετανικά σχολεία επιβίωσε η παράδοση του ρωμαϊκού σχολείου. Οι μαθητές, αρχικά, δίπλα στον «γραμματικό», κατά το παράδειγμα του ρωμαίου grammaticus, ασκούσαν στην εξήγηση των ποιητικών κυρίως κειμένων, στο μέτρο και στην ορθή, μεγαλόφωνη ανάγνωση. Στη συνέχεια, υπό την επίβλεψη του δασκάλου της ρητορικής, μάθαιναν τη θεωρία της ρητορικής και την εκφώνηση λόγων, μέχρι να μπορούν να χειρίζονται με επάρκεια τη διατύπωση οποιουδήποτε θέματος.³⁰ Κυρίαρχη καλλιεργούμενη γλώσσα ήταν η (χρηστική μεσαιωνική) λατινική, η «αυτοκρατορική» κυριαρχία της οποίας λειτουργούσε ως διαχρονικό σύμβολο πνευματικής και κοινωνικής ανωτερότητας.³¹

Τον 16^ο αιώνα, υπό την επίδραση της ουμανιστικής Αναγέννησης και της προσπάθειας για την επανακάλυψη του αρχαιοπρεπούς τρόπου ζωής, η διδασκαλία της λατινικής γλώσσας αναβαθμίζεται και μαζί της προστίθενται δειλά δειλά στα σχολικά προγράμματα τα Αρχαία ελληνικά. Το 1509 ιδρύεται, κατά το πρότυπο παράδειγμα του ρωμαϊκού, το πρώτο «γραμματικό» σχολείο του St Paul από τον Colet, μαθητή του Εράσμου, ο οποίος επισκέφτηκε την Αγγλία το 1499. Στο St Paul χρησιμοποιήθηκε η λατινική γραμματική του Lily, παραδειγματικό εγχειρίδιο για τα υπόλοιπα αγγλικά σχολεία. Την εκμάθηση της γραμματικής ακολουθούσε η

³⁰ Clarke, M. L. (1959). *Classical Education in Britain 1500-1900*, σ. 1-4. Cambridge: Cambridge University Press· Καζάζης, Ι. Ν. (2007). *Αρχαιοελληνικός πεζός λόγος. Προλεγόμενα στην τέχνη της γραφής του*, σ. 143-149. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

³¹ Waquet, F. (2001). *Latin or the Empire of Sign: From the Sixteenth to the Twentieth Century*, σ. 1-9. Trnsl. by John Howe. London-NY: Verso.

ανάγνωση-μετάφραση αντιπροσωπευτικών λατίνων συγγραφέων, ποιητών κυρίως (Τερέντιου, Οβίδιου, Βιργίλιου, Οράτιου) και λιγότερο πεζογράφων (Κικέρωνα, Καίσαρα, Σαλλούστιου).

Η μάθηση ήταν εξαντλητική και φορμαλιστική στα «γραμματικά» σχολεία. Αναφέρεται, για παράδειγμα, πως οι μαθητές ασκούσαν στη λατινική γραμματική ακόμη και με δημόσιες αποστροφές του τύπου «Salve; Salve tu quoque. Placet tibi mecum disputare? Placet», ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποστήθιζαν το βράδυ το λατινικό κείμενο κατ' οίκον και το απήγγειλαν το πρωί στην τάξη. Η κύρια εξάλλου αποστολή του «γραμματικού» σχολείου ήταν να διδάξει στους μαθητές να μιλάνε Λατινικά.³² Έτσι δεν εντυπωσιάζει το γεγονός ότι στο καταστατικό των περισσότερων, αν όχι όλων, των σχολείων της Αγγλίας στη δεκαετία του 1540 αναφερόταν ότι τα Λατινικά και τα Αρχαία ελληνικά ήταν οι μοναδικές γλώσσες που επιτρεπόταν να μιλούν οι μαθητές, «ανεξαρτήτως αν έπαιζαν ή έκαναν κάτι σοβαρό».³³ Ο στόχος αυτός προϋπέθετε συστηματική άσκηση στην αντίστροφη μετάφραση (από τα Αγγλικά στα Λατινικά), στη σύνταξη επιστολών και του «θέματος» (γραπτού δοκιμίου σύμφωνα με το πρότυπο παράδειγμα των ρωμαϊκών *Προγυμνασμάτων*), και κυρίως στην προφορική έκφραση σε στίχους παρά σε πεζό λόγο.

Όσον αφορά τα αρχαία ελληνικά, για τα οποία πρώτη αναφορά γίνεται σε σχολικά προγράμματα το 1552 (στο σχολείο του Eton), αρκούσαν η Καινή Διαθήκη, λίγος εξανθρωπισμένος Αίσωπος, ο Λουκιανός, και αργότερα οι Ισοκράτης, Δημοσθένης, Όμηρος και Ευριπίδης. Τα Λατινικά, ωστόσο, ως διεθνής γλώσσα μάθησης, ήταν το μέσο διδασκαλίας των Αρχαίων ελληνικών. Η ελληνική γραμματική ήταν γραμμένη στα Λατινικά, όπως και οι εκδόσεις των ελλήνων συγγραφέων, ενώ στη σχολική τάξη οι μαθητές μετέφραζαν από τα Αρχαία ελληνικά στα Λατινικά.³⁴ Εξάλλου, στη διάρκεια του 16^{ου} αιώνα, με τα Λατινικά οι μαθητές,

³² Clarke (1959), ό.π., σ. 8, 13-14.

³³ Goldhill, S. (2002). *Ποιος χρειάζεται τους Έλληνες; ποιος χρειάζεται τα ελληνικά;* σ. 58. Μτφρ. Γ. Κουσούνελος. Αθήνα: Ενάλιος.

³⁴ Clarke (1959), ό.π., σ. 18.

όπως αναφέρθηκε, μάθαιναν να μιλάνε, ενώ με τα Ελληνικά μπορούσαν, σύμφωνα με τις προτροπές του Εράσμου, να διαβάζουν τους αρχαίους συγγραφείς.

Τον 17^ο αιώνα στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών συνεχίζονται σταθερά οι πρακτικές του προηγούμενου. Προέχουν και αυτόν τον αιώνα, σε παραδειγματικά «γραμματικά» σχολεία, όπως αυτό του Westminster, η διδασκαλία, των ποιητικών περισσότερο και λιγότερο των πεζών, κειμένων. Προέχει, γενικότερα, η μίμηση με εξαντλητικές ασκήσεις, καθώς επίσης η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε λατινικούς και ελληνικούς στίχους. Οι μαθητές του Winchester school μετέφραζαν τον Βιργίλιο σε αγγλικό στίχο και τον Ησίοδο σε λατινικό και αποστήθιζαν εκτενή ομηρικά αποσπάσματα. Στο πρόγραμμα του St Paul οι αρχάριοι μαθητές μετέφραζαν τους Ψαλμούς και παροιμίες στα Λατινικά. Η πρακτική της μετάφρασης των Ψαλμών αργότερα προτάθηκε και για τα Αρχαία ελληνικά, ώστε οι μαθητές να προσεταιριστούν την ευσέβεια και τη μάθηση των Ελληνικών.

Παράλληλα, τον 17^ο αιώνα εμφανίζονται και οι πρώτες κριτικές στο εφαρμοζόμενο σχολικό πρόγραμμα των κλασικών γλωσσών, το οποίο επικρίθηκε από θρησκευτικούς, καταρχάς, κύκλους επειδή προωθούσε την αθεΐα. Ακόμη και ο Κομένιους αναφέρεται πως υιοθετούσε την απομάκρυνση των παγανιστών συγγραφέων από τα σχολεία, εξαιρώντας λίγους «ηθικούς». Γενικότερα, ωστόσο, η κριτική, όπως του Κομένιους, εντοπιζόταν στο ότι η λατινική, ως γλώσσα των επιστημών, θα έπρεπε να διδάσκεται στα σχολεία ως εμπράγματος και χρήσιμος στους μαθητές λόγος και όχι μόνο για την καλλιέργεια λογοτεχνικού ύφους. Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Milton θεωρούσε ότι ο πρωταρχικός σκοπός της μάθησης των ελλήνων και των λατίνων συγγραφέων θα έπρεπε να είναι η σπουδή «των στέρεων» πραγμάτων που περιέχονται στα έργα τους, ενώ ο John Locke στο έργο του *Thoughts on Education* (1693) έγραφε ότι τα Λατινικά ήταν αναγκαία για τον άγγλο τζέντλεμαν, ενώ τα Αρχαία ελληνικά μόνο για τον φιλόλογο. Για όσους μαθητές θα ακολουθούσαν το κλάδο του εμπορίου, τα Λατινικά ήταν για τον Locke χάσιμο χρόνου. Επίσης, τα Αρχαία ελληνικά και τα Λατινικά θα έπρεπε στο σχολείο να προϋποθέτουν λιγότερο μόχθο και χρόνο και να μαθαίνονται σαν παιχνίδι. Όλες αυτές

οι κριτικές δεν είχαν καμία ουσιαστική επίδραση στην αλλαγή της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών στα «γραμματικά» σχολεία.³⁵

Κατά τον 18^ο αιώνα ολοένα και περισσότερο γίνεται συνείδηση στην αγγλική κοινωνία ότι, σε σχέση με την καθομιλούμενη αγγλική, τα Λατινικά δεν είναι πια ζωντανή γλώσσα. Όμως, αν και με τη Μεταρρύθμιση τα Αγγλικά είχαν εδραιωθεί στις εκκλησίες, αυτό δεν σήμαινε και τον εξοβελισμό των Λατινικών. Έτσι, σε πολλά «γραμματικά» σχολεία οι μαθητές προσεύχονταν ακόμη στα Λατινικά. Γενικότερα, ωστόσο, παρατηρείται στη διάρκεια αυτού του αιώνα σταδιακή παρακμή της σχολικής λατινικής, που θεωρείται ολοένα και λιγότερο χρήσιμη και ολοένα περισσότερο λογοτεχνική. Προς αυτή την κατεύθυνση, σχολεία όπως του Hull, υιοθετούν σπασμωδικά τη «χρησιμοθηρική» λογική του Locke, δίχως όμως να επηρεάζεται το γενικό κλίμα.

Στο Eaton (που παίρνει τα πρωτεία από το Westminster) η σύνθεση κατά στίχο ευδοκιμεί περισσότερο από κάθε άλλη φορά. Τα Λατινικά εξακολουθούν εδώ να παραμένουν η πύλη για τα Αρχαία ελληνικά, ενώ οι εκδόσεις των αρχαίων ελλήνων συγγραφέων περιβάλλονται με λατινικές μεταφράσεις. Στην επονομαζόμενη «έκτη τάξη» το 1766 οι μαθητές μεταφράζουν τον πρωτότυπο Όμηρο στα Λατινικά, ενώ στα τέλη του 1820 στο Westminster ήξεραν να μεταφράζουν άνετα από τα Αρχαία ελληνικά στα Λατινικά. Το σύστημα της εκμάθησης των Αρχαίων ελληνικών μέσω των Λατινικών επικρίθηκε ως αναχρονισμός. Έτσι, κατά τον 19^ο αιώνα, μέσω της προοδευτικής καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας, τα Αρχαία ελληνικά γινόντουσαν ολοένα και περισσότερο αποδεκτά.³⁶

Η πρόσθεση αρχαίων ελληνικών δραματικών έργων στο σχολικό πρόγραμμα είναι επίσης αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό, καθώς τώρα παίρνουν υψηλή θέση σε πολλά παραδοσιακά σχολεία. Η ανάγνωση επίσης των αρχαίων συγγραφέων επεκτείνεται και εκτός του στενού σχολικού προγράμματος, με χαρακτηριστικό στοιχείο την επαναληπτική αποστήθιση: οι μαθητές μάθαιναν απέξω τα κείμενα στην τάξη, και την επόμενη μέρα το μάθημα άρχιζε με την απαγγελία των κειμένων που

³⁵ Clarke (1959), ό.π., σ. 33-45.

³⁶ Clarke (1959), ό.π., σ. 52.

είχαν αφομοιωθεί την προηγούμενη. Αναφέρεται ότι στο Eaton οι μαθητές όχι μόνο μπορούσαν να γράψουν στα Αρχαία ελληνικά ελεγειακά εξάμετρα ιαμβικά και λυρικά μέτρα, αλλά ήξεραν απέξω ολόκληρο τον Βιργίλιο, τον Οράτιο, και την Ιλιάδα. Ο Thomas Arnold ως μαθητής σηκώνόταν για τρεις διαδοχικές μέρες στις τρεις το πρωί προκειμένου να προετοιμαστεί για την απαγγελία τριών χιλιάδων περίπου στίχων του Ομήρου. Ο Δαρβίνος, όμως, που μαθήτευσε στο Shrewsbury, συνήθιζε να μαθαίνει σαράντα με πενήντα στίχους του Βιργιλίου ή του Ομήρου με άνεση το πρωί και να τους ξεχνά μετά από 48 ώρες.³⁷

Γενικότερα, το παραδοσιακό πρόγραμμα του 18^{ου} αιώνα περιόριζε σημαντικά το εύρος της κλασικής γνώσης, καθώς αγνοούνταν το ενδιαφέρον και το από εκπαιδευτική άποψη ωφέλιμο. Το αποτέλεσμα ήταν πολλοί μαθητές να τελειώνουν το σχολείο αντιπαθώντας ακόμη και τους πιο σημαντικούς συγγραφείς που είχαν διδαχτεί. Το να μαθαίνει κάποιος σε μικρή ηλικία τα Λατινικά (καλύτερα και από τα Αγγλικά) ήταν συνηθισμένο φαινόμενο σε σημαντικά σχολεία όπως του Eaton. Μπορούσε εξάλλου αργότερα να τα αξιοποιεί όχι μόνο στο ανώτερο δημόσιο πόστο του αλλά και να αναστοχάζεται στα Λατινικά στους μοναχικούς του περιπάτους.³⁸

Ο 19^{ος} αιώνας σημαδεύεται από την προοδευτική εξάπλωση των επιχορηγούμενων δημόσιων σχολείων και την προβληματική τροχιά που διαγράφουν (με λίγες εξαιρέσεις) τα «γραμματικά», τα οποία ολοένα και περισσότερο θεωρούνται χώρος μόρφωσης των μελλοντικών τζέντλεμαν και μέσο πρόσβασης για την υπότροφη είσοδο στα πανεπιστήμια του Καίμπριτζ και της Οξφόρδης. Γενικότερες, καταρχάς, κοινωνικο-οικονομικές ανακατατάξεις σημειώνονται, τις οποίες τα «γραμματικά» σχολεία, στην πλειοψηφία τους, αρνούνται να παρακολουθήσουν. Σε πολλές περιοχές της Αγγλίας τα ευρύτερα στρώματα των νέων βιομηχανικών πόλεων αρχίζουν να κρίνουν την εκπαίδευση και με βάση το κριτήριο της χρησιμότητας, με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν τους λόγους για τους οποίους έπρεπε να στέλνουν τα παιδιά τους στα «γραμματικά» σχολεία προκειμένου να μαθαίνουν κλασικές γλώσσες. Στη συντήρηση των κλασικών γραμμάτων στα

³⁷ Clarke (1959), ό.π., σ. 55, 58.

³⁸ Clarke (1959), ό.π., σ. 46-60.

παραδοσιακά «γραμματικά» σχολεία (όπως στο σχολείο του Leeds), συνέβαλαν και αρκετοί χορηγοί που απαιτούσαν να δαπανώνται τα χρήματά τους αποκλειστικά για τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών.

Παράλληλα, ωστόσο, με τα δημόσια σχολεία και τα «γραμματικά» από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα κάνουν την εμφάνισή τους και τα ιδιωτικά. Άλλα από αυτά προετοίμαζαν τους μαθητές για το πανεπιστήμιο, ακολουθώντας τη γραμμή των «γραμματικών», αλλά λειτουργούσαν ως σχολεία προετοιμασίας για τη φοίτηση σε ένα καλό «γραμματικό», όπως αυτό του Eaton, και άλλα ικανοποιούσαν τις ανάγκες γονέων που δεν ήθελαν τα παιδιά τους να μαθαίνουν κλασικές γλώσσες στα «γραμματικά». Εφαρμοζόταν, επίσης, η κατ' οίκον ιδιωτική διδασκαλία των κλασικών γλωσσών από την παιδική ηλικία, ώστε δεν ήταν εξαιρετικά ασυνήθιστο ένα παιδί να αρχίζει να μαθαίνει τα Λατινικά στην ηλικία των πέντε ετών και λίγο μετά τα Αρχαία ελληνικά.

Στο μεταξύ, υπό την πίεση των γενικότερων κοινωνικο-οικονομικών μεταβολών, αρκετά σχολεία προβαίνουν σε σταδιακές τροποποιήσεις των προγραμμάτων τους στις κλασικές γλώσσες. Οι αλλαγές αυτές, όμως, οφείλονται και στις καινοτομίες που εισάγουν εξαιρετοι φιλόλογοι όπως οι Samuel Butler, ο διάδοχός του Benjamin Hall Kennedy στο Schrewsbury School, και ο Thomas Arnold στο Rugby. Καθώς και οι τρεις τους ήταν δάσκαλοι κυρίως των Αρχαίων ελληνικών, προώθησαν τη μετατόπιση της διδασκαλίας από τα Λατινικά στα Ελληνικά.³⁹ Νέοι συγγραφείς της πεζογραφίας εισάγονται προς διδασκαλία (ο Τάκιτος, ο Ηρόδοτος, ο Θουκυδίδης και ο Πλάτωνας), όχι όμως να τους μιμηθούν, ως πρότυπα ύφους, οι μαθητές, αλλά για να κατανοήσουν το περιεχόμενο των έργων τους και τα συμφραστικά τους πλαίσια. Εξάλλου, η παραδοσιακή διδασκαλία της ρητορικής, που απέβλεπε μέχρι τώρα στην καλλιέργεια, υποβαθμίζεται, καθώς προέχουν η άσκηση στην ακρίβεια και τη σαφήνεια. Η ανάγνωση δεν γίνεται ενόψει αποκλειστικά της γραφής, αλλά προκειμένου να προωθηθεί η κατανόηση της γλώσσας και του ύφους των συγγραφέων.⁴⁰ Η απομνημόνευση υποχωρούσε, ενώ η σύνταξη του «θέματος»

³⁹ Clarke (1959), ό.π., σ. 76.

⁴⁰ Clarke (1959), ό.π., σ. 74-78.

στη δεκαετία του 1860 είχε μειωθεί. Η μετάφραση προοδευτικά αυξάνεται στη διάρκεια του αιώνα και σιγά σιγά αναγνωρίζεται ως κύρια σχολική εργασία. Τέλος, από τα μέσα αυτού του αιώνα κάνουν την εμφάνισή τους και οι σχολιασμένες σχολικές εκδόσεις, προς υποστήριξη της διδασκαλίας, ενώ η θέσπιση τοπικών εξετάσεων, το 1857, για τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Καίμπριτζ, καθώς επίσης το Πιστοποιητικό κατόπιν εξετάσεων, που εισάγεται το 1874 στην «έκτη τάξη» προετοιμασίας για την εισαγωγή των υποψηφίων στα δύο πανεπιστήμια, συνέβαλαν στην έκδοση πρόσθετων βοηθημάτων για τα κλασικά μαθήματα.⁴¹

Οι προηγούμενες αλλαγές λίγο αγγίζουν τα «γραμματικά» σχολεία, όπως αυτό του Westminster, όπου για τον μετέπειτα λεξικογράφο Liddel η διδασκαλία των πεζών κειμένων ήταν «απάτητο έδαφος». Η πορεία πάντως του παραδοσιακού προγράμματος στο Eaton και στο Winchester ήταν να μαθαίνει κάποιος πρώτα Λατινικά και ύστερα Αρχαία ελληνικά, χρησιμοποιώντας ως γλώσσα μάθησης τα Λατινικά.⁴² Σε άλλα σχολεία, όπως στο Schrewsbury, στην «έκτη τάξη» τα Αρχαία ελληνικά διδάσκονταν περισσότερο από τα Λατινικά, ενώ στο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν συγγραφείς όπως ο Πίνδαρος και ο Αριστοτέλης.

Ωστόσο, η λειτουργία των «γραμματικών» σχολείων αρχίζει να γίνεται προβληματική. Δύο εκθέσεις κυβερνητικών επιτροπών, που δημοσιεύονται το 1864 και το 1868, επισημαίνουν την ελλειμματική τους λειτουργία.⁴³ Η φράση «γραμματικό σχολείο» ανακαλούσε ολοένα και περισσότερο την εικόνα μιας απαρχαιωμένης σχολικής αίθουσας, όπου οι μαθητές, με συμβατικές διδασκαλίες και ξεπερασμένα εγχειρίδια, δύσκολα μπορούσαν να μάθουν κάτι διαφορετικό από τις κλασικές γλώσσες. Σε οχτώ σχολεία, όπου οι μαθητές διδάσκονταν Λατινικά, ένα μέλος μιας σχολικής επιτροπής ανέφερε πως κανένας μαθητής δεν μπορούσε να αποδώσει σωστά στα Λατινικά την αγγλική φράση «ήταν ένα καλό αγόρι» ούτε και στα Αγγλικά τη λατινική φράση «epistulam quam misi vidi».

Γενικότερα, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνητικών επιτροπών, κατά τη δεκαετία του 1860 οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών

⁴¹ Stray (1998), ό.π., σ. 54 κ.ε. και 190-191.

⁴² Stray (1998), ό.π., σ. 48.

⁴³ Clarke (1959), ό.π., σ. 85· Stray (1998), ό.π., σ. 86-87.

επιβίωναν ακόμη σε μεγάλη έκταση. Ευνοούνται έτσι όχι μόνο οι διαρροές μαθητών προς τα δημόσια σχολεία⁴⁴ αλλά και οι επικρίσεις. Το 1867 ο F. W. Farrar, συγγραφέας και υποδιευθυντής στο Harrow, δημοσίευσε ένα δοκίμιο με το οποίο πρότεινε την εγκατάλειψη του υποχρεωτικού χαρακτήρα της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και των λατινικών στίχων, επειδή δεν ήταν πλέον απαραίτητοι για μια φιλελεύθερη εκπαίδευση.⁴⁵ «Χρειαζόμαστε τη γνώση των πραγμάτων και όχι των λέξεων» ήταν το σύνθημα της πολεμικής ρητορικής του Farrar και πολλών άλλων ομοϊδεατών του, που έβλεπαν ότι η σχολαστική προσήλωση στις λέξεις των κλασικών (λ.χ., στη σύνθεση της ελληνικής ποίησης ή στην αυστηρή προσήλωση στη γραμματική) ήταν εμπόδιο στην ανάπτυξη της γνώσης των εμπράγματων επιστημών και της καθομιλουμένης αγγλικής γλώσσας. Το αίτημα βέβαια για την ανάπτυξη των επιστημών εις βάρος των κλασικών βασιζόταν συχνά σε οικονομίστικες θεωρήσεις και λογικές στάθμισης, υπολογίζοντας στη μόρφωση όχι τόσο του απλού κόσμου αλλά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Στη γραμμή αυτή ο Robert Law (που είχε διατελέσει καθηγητής των Λατινικών και των Αρχαίων ελληνικών στην Οξφόρδη, ήταν φανατικός αντίπαλος της επέκτασης του δικαϊώματος ψήφου στις μεσαίες και κατώτερες τάξεις και είχε εισηγηθεί ως πολιτικός τη σύνδεση της σχολικής χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα) δήλωνε: «είναι πιο σημαντικό να ξέρουμε πού βρίσκεται το συκώτι και ποια είναι τα στοιχεία που επηρεάζουν τη σωστή λειτουργία του παρά να ξέρουμε ότι ονομάζεται *iecur* στα λατινικά ή *ήπαρ* στα ελληνικά». Οι απόψεις αυτές αντιμάχονταν με φανατισμό υπερασπιστικές θέσεις άλλων, φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών, όπως του John Stuart Mill, ο οποίος, υποστηρίζοντας ότι το πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η κακή διδασκαλία και όχι οι κλασικοί, έγραφε ότι τα Αρχαία ελληνικά και τα Λατινικά «έχουν ιδιαίτερη αξία...λόγω της αρμονικής και πολύπλοκης δομής τους» και ότι, χωρίς τη γνώση τους, «οι νοητικές μας ικανότητες αναπτύσσονται κατά το ήμισυ».⁴⁶

Οι λίγο πολύ οικείες και από τα γλωσσο-εκπαιδευτικά επεισόδια στην Ελλάδα αντιπαράθεσεις, που κλιμακώνονται κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και θα

⁴⁴ Clarke (1959), ό.π., σ. 88.

⁴⁵ Goldhill (2002), ό.π., σ. 346, 352.

⁴⁶ Goldhill (2002), ό.π., σ. 327-342.

συνεχιστούν στον 20^ο, έχουν ιδιαίτερη σημασία, στον βαθμό που η διατήρηση ή η αλλαγή της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών στην αγγλική εκπαίδευση έγινε, όπως και στον τόπο μας, και μέρος πολιτικών προγραμμάτων. Δείχνουν, παράλληλα, πώς εξελίχθηκε ο κλασικιστικός ρομαντισμός στη βικτοριανή Αγγλία των αρχών του πρώτου τέταρτου του 19^{ου} αιώνα, θέτοντας ερωτήματα ως προς την οργάνωση της εκπαίδευσης, τη σχέση της με την επιστήμη και, γενικότερα, με τη διαχείριση της πολιτικής γνώσης που απαιτείται ως προς αυτά τα ζητήματα.⁴⁷ Εξάλλου, η εκμάθηση των κλασικών γλωσσών λειτούργησε και ως μέσο κοινωνικής αναρρίχησης και διάκρισης από τους «κατώτερους», εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα στην αφρόκρεμα της, αριστοκρατικού τύπου, αστικής τάξης μια μορφή κοινωνικής αλληλεγγύης. Οι διεκδικήσεις της ωστόσο για σχολική μόρφωση συχνά διχάζονταν ανάμεσα στο «χρήσιμο» της γνώσης και στο «άχρηστο» του κοινωνικού κύρους. Την υπέρβαση αυτού του διχασμού κατόρθωσαν όσοι μπορούσαν να μετατρέψουν το οικονομικό τους κεφάλαιο σε πολιτιστικό, στέλνοντας τα παιδιά τους σ' ένα καλό σχολείο.⁴⁸

Η εμπλοκή των κοινωνικών διαχωρισμών στα σχολεία με βάση την κλασική εκπαίδευση προκύπτει και από την αναφορά της Επιτροπής Taunton το 1868 (Taunton Report),⁴⁹ σύμφωνα με την οποία τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονταν σε τρεις βαθμίδες (grades). Στην πρώτη, που περιελάμβανε μαθητές που σπούδαζαν μέχρι την ηλικία των 18 ετών, διδάσκονταν τα Λατινικά και τα Αρχαία ελληνικά. Η κατηγορία αυτή μαθητών συνέχιζε σπουδές στα πανεπιστήμια του Καίμπριτζ και της Οξφόρδης (στα οποία διδάσκονταν αποτελεσματικά μόνον οι κλασικοί) ακολουθώντας επαγγέλματα ιερατικά ή καθηγητικά. Σύμφωνα με τις αναφορές της Επιτροπής, αν και πολλοί γονείς από τη μεσαία τάξη επιθυμούσαν ένα πιο πρακτικό πρόγραμμα σπουδών, εντούτοις εξακολουθούσαν να στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα πρώτης βαθμίδας σχολείο, καθώς τα κλασικά μαθήματα λειτουργούσαν ως σύμβολα κοινωνικού status.⁵⁰ Στη δεύτερη βαθμίδα σχολείων, στην οποία σπούδαζαν μαθητές μέχρι την ηλικία των 16 ετών, διδάσκονταν τα Λατινικά, χωρίς

⁴⁷ Goldhill (2002), ό.π., σ. 309, 320-321.

⁴⁸ Stray (1998), ό.π., σ. 21-22, 29.

⁴⁹ Gillard, D. (2011). *Education in England. A brief History: Taunton Report*: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter03.html>

⁵⁰ Stray (1998), ό.π., σ. 180.

όμως τα Αρχαία ελληνικά, καθώς επίσης Αγγλικά, Μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες. Η εκπαίδευση στην κατηγορία αυτή είχε έναν σχετικά πρακτικό, επαγγελματικό προορισμό. Τέλος, στην τρίτη βαθμίδα, στην οποία φοιτούσαν μαθητές από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, μέχρι την ηλικία των 14 ετών, δεν διδάσκονταν τα κλασικά μαθήματα αλλά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική.

Αν και προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, τα πράγματα βελτιώνονται για τα «γραμματικά» σχολεία, εξαιτίας νέων διαρθρωτικών μέτρων που παίρνονται το 1869 και πέντε χρόνια αργότερα, το κλίμα κάθε άλλο παρά ήταν αισιόδοξο για την εξέλιξή τους, καθώς η κρατική εξουσία, πιεζόμενη από την προοδευτική ενσωμάτωση των εργατικών στρωμάτων στην αγορά εργασίας, έδειχνε να ενδιαφέρεται περισσότερο για τις εκκρεμότητες στη γενική, επιστημονική και τεχνική, εκπαίδευση, τις οποίες έπρεπε να επιλύσει, παρά για την κλασική. Η πρώτη σημαντική κρατική παρέμβαση σημειώνεται το 1870, όταν εισάγεται το οργανωτικό και λειτουργικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Elementary Education Act 1870 ή Forster's Education Act), που μετατρέπεται σε ελεύθερη το 1891.⁵¹ Επομένως, από το 1870 και εξής μπορεί να γίνεται λόγος για την αρχή ύπαρξης ενός οργανωμένου συστήματος εκπαίδευσης στην Αγγλία, –αρκετά καθυστερημένου πάντως σε σχέση προς τη Γαλλία και τη Γερμανία, όπου, μέσω του ελέγχου της κεντρικής εξουσίας, είχε πολύ νωρίτερα δημιουργηθεί κρατικό σύστημα εκπαίδευσης.⁵²

2.2. Διαπιστώσεις

Η παραδοσιακή αίγλη των κλασικών γλωσσών προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα στην Αγγλία αρχίζει να ξεθωιάζει. Όσον αφορά το γενικότερο κλίμα της εποχής, ο Highet⁵³ σχετικά παρατηρεί: «ενώ στις αρχές του 19^{ου} αιώνα ήταν απόλυτα φυσικό για έναν ομιλητή στο Κοινοβούλιο να αναφέρει αποσπάσματα του Βιργίλιου, και ο συντάκτης του κύριου άρθρου μιας εφημερίδας μπορούσε κάλλιστα να

⁵¹ Gillard (2011), ό.π., *Elementary Education Act (1870)*:
<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter03.html>

⁵² Stray (1998), ό.π., σ. 28.

⁵³ Highet, G. (1988). *Η κλασική παράδοση. Ελληνικές και ρωμαϊκές επιδράσεις στη λογοτεχνία της Δύσης*, σ. 654. Μτφρ. Τζ. Μαστοράκη. Αθήνα: MIET.

χρησιμοποιήσει παραδείγματα από την ελληνική ιστορία, στα τέλη του αιώνα κάτι τέτοιο θα θεωρούνταν σχολαστικισμός ή επιτήδευση, και θα άφηνε μάλλον αδιάφορο το κοινό». Η κατάσταση στα σχολεία δεν είναι πολύ διαφορετική, καθώς η εκβιομηχάνιση, η ραγδαία πρόοδος της επιστήμης και του εμπορίου, η εξάπλωση της γενικής, δημοκρατικής παιδείας, η ενίσχυση του εξεταστικού συστήματος και οι ανεπαρκείς δάσκαλοι συντελούν στη μείωση της παραδοσιακής εμβέλειας των κλασικών μαθημάτων. Από τους λόγους της προοδευτικής παρακμής ξεχωρίζει η έμφαση στην «πειθαρχία», που αντιπροσωπευόταν με τη αυστηρή προσήλωση στην ακρίβεια και τη λεπτομέρεια της γραμματικής και του συντακτικού. Η κατάσταση αυτή αποτυπώνεται στην ιστορία του δασκάλου που άρχισε να διδάσκει στους μαθητές του μια από τις ωραιότερες ελληνικές τραγωδίες με τα εξής λόγια: «Παιδιά, αυτό το εξάμηνο θα έχετε το προνόμιο να διδαχθείτε τον *Οιδίποδα επί Κολωνώ* του Σοφοκλή, ένα πραγματικό χρυσωρυχείο γραμματικών φαινομένων».⁵⁴

⁵⁴ Highet (1988), ό.π., σ. 656· Stray (1998), ό.π., σ. 257.

3. 20^{ος} αιώνας: η εποχή των κρίσεων

Το μέτρο της κρατικής επιστασίας το 1902 επεκτείνεται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Education Act 1902 ή Balfour's Act). Έτσι ο 20^{ος} αιώνας αρχίζει με ένα μέτρο κρατικής παρέμβασης που γεφυρώνει τη μέχρι τότε υφιστάμενη διαίρεση της ελεύθερης, κατώτερης πρωτοβάθμιας με την επί πληρωμή ανώτερη δευτεροβάθμια· διαφαινόταν επίσης ότι, υποσκάπτοντας την εξίσωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων με το κοινωνικό status, δημιουργούσε απειλητικές προσδοκίες για παρέμβαση και στον τομέα της επί πληρωμή εκπαίδευσης γενικότερα. Ο φόβος αυτός, σε συνδυασμό με τις κατηγορίες που διατυπώνονταν ότι τα δημόσια σχολεία παρήγαγαν κομφορμιστές που δεν μπορούσαν να υπηρετήσουν την Αυτοκρατορία, προκάλεσε σφοδρές διαμάχες, με τις οποίες ο ηγεμονικός ρόλος των κλασικών στο πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου σοβαρά κλονιζόταν.

Υπερασπιστική δράση των κλασικών μαθημάτων ανέλαβε ο Κλασικός Σύνδεσμος (Classical Association, CA), που ιδρύθηκε το 1903.⁵⁵ Ο εκπαιδευτικός αυτός φορέας, αποτελούμενος κυρίως από ακαδημαϊκούς δασκάλους, διαχειρίστηκε την κατά τον Gilbert Murray «εύτακτη υποχώρηση»⁵⁶ των κλασικών στα σχολεία. Αντιπαράτέθηκε έμμεσα, επίσης, προς άλλες εκπαιδευτικές οργανώσεις, που ζητούσαν τη μείωση της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών, προκειμένου το σχολικό πρόγραμμα να εμπλουτιστεί και με πρόσθετα, αυτόνομα μαθήματα (Αγγλικά, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Επιστήμες, Ιστορία).⁵⁷ Ο ιδρυτής του CA, ακαδημαϊκός John Postgate, σε ένα μαχητικό και προδρομικό του κείμενο έγραφε, μεταξύ άλλων, το 1902: «είναι φανερό ότι οι κλασικές σπουδές δεν θα μπορέσουν να κρατήσουν τη μερίδα του λέοντος που είχαν στο παρελθόν. Και το ερώτημα είναι πόσο μπορούμε να αγωνιστούμε για να τη διατηρήσουμε».⁵⁸

⁵⁵ CA: <http://www.classicalassociation.org/>

⁵⁶ Stray, C. (2003). The Foundation and its Contexts. Στο *The Classical Association. The First Century 1903-2003*, σ. 12 (3-22). Oxford: Published for the Classical Association by Oxford University Press (Greece & Rome Supplement).

⁵⁷ Stray (1998), ό.π., σ. 200 και 236-237, 248 κ.ε., 254.

⁵⁸ Stray (2003), ό.π., σ. 6.

Ένας άλλος σύνδεσμος (ο Association for the Reform of Latin Teaching, ARLT),⁵⁹ που ιδρύθηκε το 1911-1913, λειτουργώντας συμπληρωματικά προς το έργο του CA, εστίασε κυρίως σε ζητήματα διδακτικής των Λατινικών, προωθώντας την «προφορική» ή «άμεση μέθοδο» (Direct method). Ο ιδρυτής του συνδέσμου W.H.D. Rouse, διευθυντής ενός «γραμματικού» σχολείου το 1902, επηρεασμένος από τη διδακτική των μοντέρνων γλωσσών, υιοθετούσε την προφορική μέθοδο εκμάθησης των Λατινικών και των Αρχαίων ελληνικών, πιστεύοντας ότι έτσι οι μαθητές θα τα μάθαιναν πιο γρήγορα και θα μπορούσαν να ασχοληθούν και με άλλα μαθήματα. Πολλοί ωστόσο καθηγητές, που προσπαθούσαν να εφαρμόσουν την «απευθείας» μέθοδο του Rouse, διαπίστωναν ότι απαιτούσε εξαιρετικά υψηλή γνώση των κλασικών γλωσσών σε σχέση με αυτήν που οι ίδιοι κατείχαν.⁶⁰

Στο μεταξύ, το Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Board of Education), που είχε ιδρυθεί το 1899, κατήρτισε για πρώτη φορά το 1904 τις κανονιστικές διατάξεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Regulations for Secondary Education), με βάση τις οποίες προέκυψαν οι κανονισμοί για τα προγράμματα των σχολείων που λειτουργούσαν με κρατικές επιχορηγήσεις. Ο ρόλος του Συμβουλίου, αν και κατά βάση ισορροπιστικός και συμβουλευτικός για την εφαρμογή του κανονισμών, προώθησε τελικά τη δημιουργία ενός πιο πλουραλιστικού προγράμματος, προτείνοντας ομάδες μαθημάτων, στις οποίες τα κλασικά μαθήματα (ως γλώσσα, λογοτεχνία και περιορισμένη ιστορία δύο πολιτισμών) συστεγάστηκαν στη δεύτερη ομάδα (B), ανάμεσα στις Επιστήμες και τα Μαθηματικά (ομάδα A) και στις Νεότερες (ανθρωπιστικές) επιστήμες (ομάδα C). Στην εξέλιξη αυτή ευνοήθηκαν στο πρόγραμμα τα Λατινικά, καθώς, σύμφωνα με τις δηλώσεις του υπευθύνου του Συμβουλίου για τον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης J. W. Mackail, η Ρώμη συνιστούσε το «εφικτό παράδειγμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς», που μπορούσε να λειτουργήσει ως πρότυπο για την αναβάθμιση της «χαοτικής και ακατέργαστης» αγγλικής λογοτεχνίας, σε αντίθεση προς την Ελλάδα, που αντιπροσώπευε «το

⁵⁹ ARLT: http://www.arlt.co.uk/about_us.php

⁶⁰ Stray, C. (1992). *The Living World: W.H.D. Rouse and the Crisis of Classics in Edwardian England*. Bristol and London: Bristol Classical Press/ Duckworth.

ανέφικτο ιδεώδες της...διάνοιας».⁶¹ Το 1921, ένα χρόνο αφότου τα Ελληνικά έπαψαν να είναι υποχρεωτικά για την εισαγωγή στο Καίμπριτζ, σύμφωνα με τα δεδομένα μιας κυβερνητικής επιτροπής (Classics Committee), που ανέλαβε να εξετάσει την κατάσταση των κλασικών γλωσσών σε 612 δευτεροβάθμια σχολεία αρρένων, μόνο το 4.4.% διδάσκονταν Αρχαία ελληνικά σε σχέση με το 44.3% που μάθαιναν Λατινικά.⁶²

Τα Λατινικά, που σταθερά στην αγγλική κοινωνία είχαν ευρύτερη κοινωνική βάση από τα Αρχαία ελληνικά, είχαν, ως μέσο διανοητικής πειθαρχίας (discipline), μετατραπεί σε συμβολικό παράδειγμα του ακαδημαϊκού κόσμου στα «γραμματικά» σχολεία. Στο διάστημα του μεσοπολέμου, ευνοημένα και από τους μαχητικούς εξτρεμισμούς, συνδέθηκαν με τον ορθό και εύτακτο τρόπο σκέψης του αυτοκυριαρχούμενου πολίτη. Τα Αρχαία ελληνικά, αντίθετα, λειτουργούσαν ως μέσο παιδείας και πνευματικής καλλιέργειας (culture) και θεωρούνταν πιο ρευστά και συναρπαστικά. Διδάσκονταν εξάλλου περισσότερο στα δημόσια σχολεία, που παρείχαν «ολοκληρωμένη κλασική εκπαίδευση» (full classics), με Λατινικά, Αρχαία ελληνικά και Αρχαία ιστορία, παρά ένα και μοναδικό, όπως τα Λατινικά, μάθημα.

Πάντως, η προοδευτική υπερτίμηση του μαθήματος των Λατινικών στο σχολικό πρόγραμμα έναντι των Αρχαίων ελληνικών δεν σήμαινε καμία ουσιαστική αλλαγή στη διδακτική μέθοδο. Για τον δάσκαλο το κείμενο παρέμενε αποκλειστικά γλωσσικό corpus και θησαυρός γραμματικών φαινομένων, τα οποία ο μαθητής αποστήθιζε ενόψει κυρίως των εξετάσεων. Υποκείμενη αντίληψη αυτής της εμμονής στη μάθηση της γραμματικής ήταν ότι τα Λατινικά συνιστούσαν, όπως η μάθηση των Μαθηματικών, παράδειγμα «πραγματικής εκπαιδευτικής γνώσης», που συντελούσαν στη διαμόρφωση της σκέψης του μαθητή, παρέχοντάς του την «ευχαρίστηση του μόνιμου και του αμετάβλητου».⁶³

Έτσι, τα Λατινικά, καθώς γινόντουσαν περισσότερο αποδεκτά από δασκάλους και Συνδέσμους των μοντέρνων γλωσσών, που τα επικαλούνταν αφενός για να ενισχύσουν το κύρος των δικών τους μαθημάτων και αφετέρου ως παράδειγμα (γραμματικής κυρίως) πειθαρχίας, που οι νεότερες γλώσσες στερούνταν, το 1921,

⁶¹ Stray (1998), ό.π., σ. 242-243.

⁶² Stray (1998), ό.π., σ. 268.

⁶³ Stray (1998), ό.π., σ. 8-11.

έπειτα από πρόταση του Mackail, αποσπάστηκαν από τα Αρχαία ελληνικά και εντάχθηκαν σε μια νέα ομάδα (D), που περιελάμβανε την Ιστορία και δύο σύγχρονες γλώσσες.⁶⁴ Παίρνοντας διαζύγιο από τα Αρχαία ελληνικά τα Λατινικά μπόρεσαν να επιβιώσουν ως εξαιρετικά, ειδικό κατά το περιεχόμενο και τη μέθοδο, μαθησιακό αντικείμενο μέσα σε ένα πιο πλουραλιστικό πλέον δευτεροβάθμιο πρόγραμμα. Προσδέθηκαν, εξάλλου, στο άρμα μιας ατομικιστικής παιδαγωγικής ιδεολογίας, σύμφωνα με την οποία το πρόγραμμα, παρακολουθώντας τα ενδιαφέροντα του μαθητή, καταλόγιζε την αποτυχία της μάθησης στην αδυναμία των υποκειμένων της και ελάχιστα στο περιεχόμενο ή στη διδακτική μέθοδο.⁶⁵

Οι μεταγενέστερες αναφορές του Συμβουλίου Εκπαίδευσης το 1929⁶⁶ και περίπου μια δεκαετία αργότερα⁶⁷ επισημαίνουν, μεταξύ άλλων, την προβληματική θέση των Αρχαίων ελληνικών και των Λατινικών στα σχολεία: μέτρια διδασκαλία, προτεραιότητα στη γλώσσα και άγνοια του πολιτισμού, έμφαση στη σχολαστική ακρίβεια, που συνδυάζεται με το μη πραγματικό, έλλειψη εκσυγχρονισμένων διδακτικών μεθόδων και ελλειμματικά προσόντα δασκάλων. Τα Λατινικά προτείνεται να έχουν προτεραιότητα σε σχέση με τα Αρχαία ελληνικά, στον βαθμό που καθορίζουν περισσότερο τις τύχες του καθημερινού αγγλικού λεξιλογίου και της αγγλικής λογοτεχνίας, ενώ θα πρέπει, εμπλουτισμένα με στοιχεία της ρωμαϊκής κληρονομιάς, να διδάσκονται με τρόπον ώστε να κατακτάται κάτι συγκεκριμένο από τους μαθητές προτού φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο. Η πρόταση αυτή, ως προς το σκέλος του συνδυασμού της εκμάθησης της λατινικής με στοιχεία ρωμαϊκού πολιτισμού, προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις στους κύκλους του CA και του ARLT.⁶⁸

Οι μεταπολεμικές Αναφορές (Norwood Report, 1943) ευνόησαν την προώθηση «συντηρητικών» μάλλον επιλογών ως προς τη διδασκαλία των Λατινικών στα «γραμματικά» σχολεία. Τα οποία, μετά και την εισαγωγή του εκπαιδευτικού μέτρου του 1944 που καθιέρωνε την τριμερή εκπαίδευση, έπρεπε να παραμείνουν το

⁶⁴ Stray (1998), ό.π., σ. 268.

⁶⁵ Stray (1998), ό.π., σ. 281.

⁶⁶ Stray (1998), ό.π., σ. 278-280.

⁶⁷ Gillard (2011), ό.π., *The Spens Report*.(1938):

<http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/spens04.html>

⁶⁸ Gillard (2011), ό.π., *The Spens Report* (1938). Οι αντιδράσεις στον Forrest, M (1996). *Modernising the Classics. A Study in Curriculum Development*, σ. 4. Exeter, Devon: University of Exeter.

προπύργιο των ακαδημαϊκών σπουδών, επιλέγοντας τους μαθητές με βάση τις ατομικές τους ικανότητες, που τους έδιναν τη δυνατότητα για ακαδημαϊκή καριέρα. Έτσι, ακόμη και οι νηφάλιες προτάσεις για τον εμπλουτισμό της εκμάθησης της λατινικής γλώσσας με στοιχεία πολιτισμού μπορούσαν να χαρακτηριστούν από τους σκληροπυρηνικούς ιθύνοντες του CA, όπως ήταν ο T. W. Melluish, παραπλανητικές και επικίνδυνες.⁶⁹ Δεν εκπλήσσει, κατ' επέκταση, η εμπιστευτική αναφορά ενός επιθεωρητή, που στα τέλη της δεκαετίας του '40 αναρωτιόταν: «Τι εννοούμε μιλώντας για τις κλασικές σπουδές στην πραγματικότητα των «γραμματικών» σχολείων; Κατά κανόνα, μόνο τα Λατινικά... Και τι είδους Λατινικά; Αυτό που είδα εγώ είναι... δίχως ζωή, 75% γραμματική και συντακτικό, και 25% συχνά άσχετη και εντελώς βερμπαλιστική μετάφραση».⁷⁰

Η κατάσταση αυτή τη δεκαετία του '50 ουσιαστικά δεν άλλαξε. Οι εκάστοτε εισηγήσεις και πειραματικές εφαρμογές για το άνοιγμα της προοπτικής του κλασικού μαθήματος (των Λατινικών κυρίως) είτε προς την αναγνωστική ερμηνεία των κειμένων, είτε προς τον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό, είτε προς τη διασύνδεσή του με άλλα μαθήματα (λ.χ., την Ιστορία ή τη Φιλοσοφία και τα Αγγλικά) είτε προς την κατεύθυνση της μετάφρασης (από τα Αγγλικά προς τα Λατινικά), καθώς συνεπαγόταν τον περιορισμό της γραμματικής, της αντίστροφης (από τα Αγγλικά στα Λατινικά) μετάφρασης και την αποδέσμευση του κλασικού μαθήματος από τον εξεταστικοκεντρικό του χαρακτήρα, δεν ακολουθούνταν από πολλά σχολεία, ενώ προκαλούνταν συχνά έντονες αντιδράσεις. «Τα Λατινικά», έγραφε ένας ανώνυμος δάσκαλος των κλασικών γλωσσών στο περιοδικό *Times Educational Supplement* το 1958, για να επιβιώσουν «χρειάζονται δασκάλους που πιστεύουν στην αφαιρετική απόλυτη· χρειάζονται άντρες και γυναίκες που έχουν πειστεί για τη σημασία του γερούνδιου».⁷¹

⁶⁹ Gillard (2011), ό.π., *The Norwood Report* (1943).
<http://www.educationengland.org.uk/documents/norwood/norwood17.html> και οι χαρακτηρισμοί στους Stray (1998), ό.π., σ. 119 κ.ε., και Forrest (1996), ό.π., σ. 5.

⁷⁰ Stray (1998), ό.π., σ. 280.

⁷¹ Forrest (1996), ό.π., σ. 9-11.

3.1. Κρίση Νο. 1

Το 1960 εμφανίζεται η πρώτη από τις δύο κρίσεις στην οποία εισέρχεται η διδασκαλία των κλασικών γλωσσών κατά τη δεκαετία του '60 στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Καίμπριτζ κατήγγησαν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των εισαγωγικών εξετάσεων για τις κλασικές γλώσσες (τόσο στο Ordinary όσο και στο Advanced επίπεδο) για τους υποψήφιους των ακαδημαϊκών κλάδων.⁷² Το πανεπιστήμιο της Οξφόρδης αποφάσισε ότι τα Λατινικά (ή τα Αρχαία ελληνικά) δεν θα ήταν πια υποχρεωτικό προαπαιτούμενο για τους υποψηφίους που ήθελαν να σπουδάσουν επιστήμες, ενώ για το Καίμπριτζ η απόφαση σήμαινε ότι τα Λατινικά δεν θα ήταν πλέον η απαραίτητη ειδική προϋπόθεση για να μπει κάποιος στο πανεπιστήμιο. Ο τύπος των εξετάσεων O-level για τα κλασικά μαθήματα (κυρίως τα Λατινικά) στα τέλη της δεκαετίας του '50 είχε καταλήξει φορμαλιστικός, καθώς περιοριζόταν σε τυπικές γραμματικές ερωτήσεις και μετάφραση από τα Αγγλικά στα Λατινικά και αντίστροφα, με βάση ποιητικά ή πεζά κείμενα. Η κατανόηση και η ερμηνεία των κλασικών κειμένων ήταν στο περιθώριο των εξετάσεων, κατ' επέκταση και της διδασκαλίας. Εξάλλου, πολλοί μαθητές που δεν φοιτούσαν σε «γραμματικά» σχολεία, εξαιτίας των έντονα σχολαστικών απαιτήσεων του μαθήματος, τα εγκατέλειπαν στις μεγαλύτερες τάξεις.⁷³

Ο εφησυχασμός και η εσωστρέφεια των κλασικών δασκάλων και των φορέων τους (κυρίως μελών του CA), οι οποίοι υιοθετούσαν κατά κανόνα συντηρητική γραμμή (αγνοώντας τις εκπαιδευτικές αλλαγές που είχαν από το 1902 προκύψει και επιμένοντας στο «γράμμα» των κλασικών γλωσσών) αντικαταστάθηκαν από τον προβληματισμό για το πώς θα μπορούσε το κλασικό μάθημα να ανανεωθεί τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μέθοδο. Τα αποτελέσματα ωστόσο και πάλι ήταν θολά και αφηρημένα. Τα σχετικά δημοσιεύματα για την Επανεκτίμηση (Reappraisal) της κατάστασης από τον CA, που εκδόθηκαν με την επιμέλεια του «φύλακα» των

⁷² Forrest (1996), ό.π., σ. 13-17.

⁷³ Tristram, D. (2003). Classics in the Curriculum from the 1960s to the 1990s. Στο J. Morwood (επιμ.), *The Teaching of Classics*, σ. 6-19. Cambridge: Cambridge University Press.

κλασικών T. W. Melluish στο περιοδικό *Greece & Rome* το 1962,⁷⁴ παρά το γεγονός ότι ανέδειξαν την προοδευτική περιθωριοποίηση των κλασικών γλωσσών στο αγγλικό σχολείο, δεν δημιούργησαν καμιά πρακτική βάση για την ανάληψη κάποιας ανανεωτικής δράσης.⁷⁵

Ένας νέος εκπαιδευτικός σύνδεσμος μέσα στην ίδια χρονιά ανέλαβε να καλύψει το κενό αυτό, η Συνομοσπονδία Κλασικών Φιλολόγων (Joint Association of Classical Teachers, JACT),⁷⁶ δίνοντας υποσχέσεις ότι θα μπορούσε να διαχειριστεί το πρόβλημα προς μια «ενωτική» και κυρίως ανανεωτική κατεύθυνση: συντονίζοντας αφενός το έργο όλων των κλασικών δασκάλων και των υφιστάμενων οργανώσεών τους (CA, ARLT, και της μικρότερης Orbilian Society) και αποκαθιστώντας αφετέρου τη σχέση των δευτεροβάθμιων σχολείων με τα πανεπιστήμια.⁷⁷ Υπό τη διεύθυνση του δραστήριου John E. Sharwood Smith, η Συνομοσπονδία, επανεξετάζοντας όλα τα αποσιωπημένα μέχρι τότε ζητήματα (σκοπιμότητα των κλασικών γλωσσών και συγχρονισμός τους με την κοινωνικο-εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας με βάση επικαιροποιημένες, παιδαγωγικές και γλωσσολογικές, αντιλήψεις, εμπλουτισμός της ύλης με μεταφρασμένα κείμενα, κ.ά.) παρήγαγε για την εποχή της, και εξακολουθεί να παράγει, πλούσιο ανανεωτικό έργο τόσο με τα περιοδικά της (τα παλαιότερα *Didaskalos* και JACT Bulletin, και σήμερα το *Omnibus* και το *The Journal of Classics Teaching*) όσο και με σειρά Αναγνωσματαρίων στο πλαίσιο του The Greek Project, τα οποία εκδίδονται σήμερα από τον εκδοτικό οίκο Cambridge University Press.⁷⁸ Η αποσύνδεση του κλασικού μαθήματος από τον γλωσσικό formalισμό και η επένδυσή του με ουμανιστικό χαρακτήρα (παρά τις παρατεινόμενες αντίπαλες συντηρητικές θέσεις), συνειδητοποιούνταν ολοένα και περισσότερο. Η

⁷⁴ Melluish, T.W. (ed.). (1962). Reappraisal. *Greece & Rome* (Supplement, 9), και με σχολιασμό των θέσεών του, στον Forrest (1996), ό.π., σ. 14-16.

⁷⁵ Forrest, M. (2003). The Abolition of Compulsory Latin and its Consequences. Στο C. Stray (επιμ.), *The Classical Association. The First Century 1903-2003*, σ. 53-49. Oxford: Published for the Classical Association by Oxford University Press (Greece & Rome Supplement).

⁷⁶ JACT: <http://www.jact.org/>

⁷⁷ Stray (1998), ό.π., σ. 295-296 και Forrest (2003), ό.π., σ. 55.

⁷⁸ CUP:

http://www.cambridge.org/gr/knowledge/series/series_display/item3937806/?portal:componentId=15314&portal:type=action&portal:isSecure=false&portal:portletMode=view&resultSize=10

συνειδητοποίηση αυτή ενισχύθηκε με την προοδευτική εξάπλωση των Ενιαίων (comprehensive) σχολείων.⁷⁹

3.2. Κρίση Νο. 2

Το 1964 η εκλεγμένη κυβέρνηση των Εργατικών πραγματοποίησε την υπόσχεσή της να καταργήσει την εξεταστική επιλογή 11+, καθιερώνοντας τον τύπο του Ενιαίου σχολείου σε όλη την επικράτεια. Παλαιότερες σκέψεις που είχαν σχετικά διατυπωθεί για την εισαγωγή του μέτρου δεν είχαν προκαλέσει αντιδράσεις, ενώ πρώιμες πιλοτικές εφαρμογές είχαν δοκιμαστεί σε κάποιες περιοχές και πιστευόταν αρχικά ότι τα κλασικά μαθήματα θα μπορούσαν να λειτουργούν με τον παραδοσιακό τους τύπο και στα Ενιαίου τύπου σχολεία. Η JACT αποδέχτηκε καταρχήν την κυβερνητική αλλαγή, εκτιμώντας ότι έτσι θα μπορούσε να υποκινηθεί το ενδιαφέρον για τα κλασικά κείμενα μέσα από μεταφράσεις, καθώς οι μαθητές θα μπορούσαν να μην επιλέγουν τα Λατινικά μόνον όταν φτάσουν στην προχωρημένη δευτεροβάθμια βαθμίδα. Αντίθετα, κύκλοι του CA θεωρούσαν ότι το νέο εκπαιδευτικό μέτρο στερούσε ουσιαστικά από τους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν ως μάθημα τα Αρχαία ελληνικά και τα Λατινικά.⁸⁰ Έτσι, η κατάργηση της επιλογής 11+ συνιστούσε απειλή για όσους αισθάνονταν ότι το μαθητικό ακροατήριο με το μέτρο αυτό δραστηκά θα μειωνόταν, ενώ για όσους επιθυμούσαν την αναδιοργάνωση του μαθήματος, το μέτρο αποτελούσε μια πρόκληση διεύρυνσης του ορίζοντα διδασκαλίας του σε μαθητές που δεν ήταν απαραίτητο να γνωρίζουν την κλασική γλώσσα από το πρωτότυπο.⁸¹

Αυτός ακριβώς ήταν ένας από τους βασικούς στόχους του Cambridge School Classics Project, CSCP).⁸² Το Πρόγραμμα (προϊόν συνεργατικής δράσης των τμημάτων των Κλασικών Σπουδών και της Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου με τον

⁷⁹ Forrest (1996), ό.π., σ. 16-17; Forrest, (2003), ό.π., σ. 55-58; Seranis, P. (2000). *The Place of Reader Response in the Teaching of Ancient Greek Literature in Translation*, σ. 1-2. Unpubl. PhD Thesis. University of Cambridge.

⁸⁰ Forrest (1996), ό.π., σ. 17-22

⁸¹ Seranis (2000), ό.π., σ. 3.

⁸² CSCP: <http://www.cambridgescp.com/>

εκπαιδευτικό κόσμο, κυρίως της JACT) ενεργοποιήθηκε το 1966, με τη χρηματοδότηση του ιδιωτικού ιδρύματος Nuffield Foundation⁸³ και του ανεξάρτητου κρατικού φορέα Συμβουλίου Σχολείων (Schools Council). Στα τρία περίπου χρόνια προετοιμασίας του (1963-1966) το Πρόγραμμα, υπό τη διεύθυνση του David Morton, καλούνταν να απαντήσει το εξής ερώτημα: πώς θα ήταν δυνατόν τα Αρχαία ελληνικά και κυρίως τα Λατινικά (επί χρόνια ταυτισμένα με έναν ακραία, εξειδικευμένο και αναχρονιστικό γλωσσικό φορμαλισμό) να επιβιώσουν, ανάμεσα σε τόσα άλλα μαθήματα, στο εκτενές πρόγραμμα των Ενιαίων σχολείων, παρακολουθώντας μαθητές ηλικίας 11 μέχρι 18 ετών που είχαν σαφώς ποικίλα ενδιαφέροντα;⁸⁴

Η απάντηση στο ζήτημα αυτό έπρεπε επιτακτικότερα να δοθεί, καθώς το 1965 δημοσιεύτηκε η Εγκύκλιος του Τμήματος Παιδείας (Circular 10/65),⁸⁵ με βάση την οποία οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές όφειλαν να αναλάβουν δράση για τη συγχώνευση όλων των επιλεκτικού τύπου τύπων σχολείων σε αυτόν του Ενιαίου. Ο ρόλος επομένως των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών στην προκειμένη περίπτωση ήταν κρίσιμος, καθώς πολλές προωθούσαν, μέσα σε ένα ενιαιοποιημένο πλέον σύστημα, ένα πρόγραμμα σπουδών με ίσες ευκαιρίες μάθησης, το οποίο όμως δεν δημιουργούσε υποχρεωτικά χώρο και για τις κλασικές γλώσσες. Ο Peter Jones, ακαδημαϊκός και δάσκαλος, συνιδρυτής του συλλόγου «Οι φίλοι των κλασικών» (Friends of Classics)⁸⁶ θεωρούσε ολέθριο το φαινόμενο της «ενιαιοποίησης» για τις κλασικές γλώσσες, γράφοντας μεταξύ άλλων ότι: «όλα τα σχολεία [κατά την προ της δεκαετίας του '60 περίοδο] μπορούσαν να διδάσκουν Λατινικά, ή Λατινικά και Αρχαία ελληνικά. Όμως τα Ενιαία σχολεία τα εξαφάνισαν όλα αυτά. Η διαδικασία του κοινωνικού και πνευματικού εξισωτισμού δεν άφησε χώρο για τα αρχαία μαθήματα. Άλλοι από τους δασκάλους των κλασικών μαθημάτων, που στο μεταξύ «ενιαιοποιήθηκαν», πανικοβλήθηκαν από νωρίς και άλλοι παραιτήθηκαν....».⁸⁷

⁸³ Nuffield Foundation: <http://www.nuffieldfoundation.org/classics>

⁸⁴ Forrest (1996), ό.π., σ. 42-43.

⁸⁵ Gillard (2011), ό.π., Circular 10/65 (1965): <http://www.educationengland.org.uk/documents/des/circular10-65.html>

⁸⁶ Friends of Classics: <http://www.friends-classics.demon.co.uk/>

⁸⁷ Jones, P. (1986). Classics in the UK. *Latin Teaching* 36.5: 35-44.

Οι αρμόδιοι του Cambridge School Classics Project, αποφεύγοντας τις διαμαρτυρίες, αντέδρασαν με αποφασιστικό τρόπο. Πρώτον, εκτίμησαν ότι χρειαζόταν μια επιστημονική έρευνα στα προβλήματα διδασκαλίας της λατινικής γλώσσας υπό το φως των σύγχρονων κατακτήσεων της γλωσσολογίας. Εννοούσαν, συγκεκριμένα, τη μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky, που είχε στο μεταξύ διαδοθεί από τον Halliday στην Αγγλία, σύμφωνα με την οποία το ενδιαφέρον των κειμένων μετατοπιζόταν από τη λέξη στις σχέσεις των προτάσεων μέσα στα συμφραστικά τους (εξωκειμενικά και εσωκειμενικά) πλαίσια. Η ανάγνωση και η κατανόηση των κλασικών κειμένων θα έπρεπε να προηγείται, και όχι να έπεται, της γραμματικής, που είχε εκτραπεί σε μια μορφή αφυδατωμένης διανοητικής άσκησης.⁸⁸ Έμφαση, εξάλλου, θα δινόταν στο να αποκτήσουν οι μαθητές αναγνωστικές ικανότητες στα Λατινικά, χωρίς να θυσιάζεται η ακρίβεια στην εκμάθηση της γλώσσας. Η σύνθεση βέβαια κειμένων από την αγγλική στη λατινική γλώσσα δραστικά θα περιοριζόταν, στον βαθμό που το επίκεντρο της διδασκαλίας θα μετατοπιζόταν στην αναγνωστική επάρκεια.

Δεύτερον, θεώρησαν ότι ήταν απαραίτητο να διερευνηθεί η πιθανότητα για την εισαγωγή μιας «ευρύτερης μελέτης» του κλασικού πολιτισμού, που θα λειτουργούσε επικουρικά και συμπληρωματικά προς τη γλωσσική διδασκαλία. Η «ευρύτερη μελέτη» σήμαινε τον σχεδιασμό μη γλωσσικών μαθημάτων για μαθητές που δεν είχαν την ικανότητα ή τη δυνατότητα να επιλέξουν Λατινικά ή Αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο.⁸⁹ «Η γλώσσα έχει καταντήσει ένα αντικείμενο λατρείας», σημείωνε το 1964 ο Moses Finley, και «η μετάφραση ένα σκιάχτρο».⁹⁰ Σειρά, εξάλλου, δημοσιευμάτων κατά τη δεκαετία του '60 στο περιοδικό της JACT *Didaskalos*, όπως του Bolgar,⁹¹ και σχετικές αναφορές του Συμβουλίου Σχολείων (School Council)⁹² επεσήμαναν την πολλαπλή ωφέλεια που θα μπορούσε να προκύψει με το μάθημα του κλασικού πολιτισμού μέσω αγγλικών μεταφράσεων:

⁸⁸ Sharwood Smith, J. (1977). *On Teaching Classics*, σ. 39. London: Routledge & Kegan Paul.

⁸⁹ Forrest (1996), ό.π., σ. 38, 49-50, 65-66· Forrest (2003), ό.π., σ. 58-62.

⁹⁰ Finley, M. (1965 [1964]). Κρίση στα κλασικά γράμματα. Μτφρ. Ν. Χ. Χουρμουζιάδης. *Φιλολόγος*, 4: 159 [157-170].

⁹¹ Bolgar, A. A. (1963). A Theory of Classical Education. *Didaskalos*, 1.1: 5-26.

⁹² Seranis (2000), ό.π., σ. 6-7.

βελτίωση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, άνοιγμα του ορίζοντα διδασκαλίας σε συνδυασμό και με τα υπόλοιπα διδασκόμενα αντικείμενα, εμπλουτισμός του κλασικού μαθήματος με πιο ευέλικτες και συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, παροχή κινήτρων σε δασκάλους και μαθητές για δημιουργική επιστροφή στην ανάγνωση των κλασικών κειμένων και ολιστικού τύπου ανθρωπιστική εκπαίδευση.⁹³ Η «παλιά» σχολή διδασκαλίας έδειχνε υπέρμετρη αυστηρότητα στην επιφανειακή μάθηση, ενώ έμενε παθητικά αδιάφορη απέναντι στα κείμενα ως μέρος της λογοτεχνίας.⁹⁴ Γι' αυτό το αίτημα για μια εκπαίδευση όχι μόνο στους κλασικούς αλλά και μέσω των κλασικών⁹⁵ εμφανιζόταν ολοένα και περισσότερο ρεαλιστικό.

Οι αντιδράσεις, παρά ταύτα, απέναντι στο ανανεωτικό Πρόγραμμα δεν εξέλιπαν (λ.χ. από τον Melluish, παραδοσιακούς δασκάλους, και μερικούς ακαδημαϊκούς, όπως ο Lloyd-Jones).⁹⁶ Η πλειοψηφία όμως του εκπαιδευτικού κόσμου, ακόμη και από τα «γραμματικά» και ιδιωτικά σχολεία, υιοθετούσε προοδευτικά το σχέδιο των εισηγητών του Κλασικού Προγράμματος του Καίμπριτζ. Προτεραιότητα στην εκδοτική παραγωγή δόθηκε στα Λατινικά: ύστερα από πολλές δοκιμαστικές διδασκαλίες σε σχολεία προέκυψε από το 1970 και έπειτα η σειρά The Cambridge Latin Course με εκδότη τον Cambridge University Press, με εποικοδομητικές, το 1982 και 1990, αναθεωρήσεις. Τα εγχειρίδια, αλλάζοντας δραστικά την εστία της θεματικής τους προοπτικής, έφεραν για πρώτη φορά στα χρονικά της αγγλικής κλασικής εκπαίδευσης τον ρωμαϊκό πολιτισμό από το παρασκήνιο στο προσκήνιο της διδασκαλίας, υποστηρίζοντάς τον με εποπτικό υλικό (σλάϊντς, κασέτες ήχου, κτλ.).⁹⁷

Το σκέλος του κλασικού πολιτισμού από το 1972 και εξής, ύστερα από την πιλοτική του εφαρμογή σε σχολεία με μαθητές 10 ή 11-13 ετών, περιελάμβανε σειρά από καθοδηγητικές αναφορές χρήσης και πακέτα με πηγές με ιστορίες για μύθους,

⁹³ Seranis (2000), ό.π., σ. 5-7.

⁹⁴ Sharwood Smith (1977), ό.π., σ. 50.

⁹⁵ Sharwood Smith (1977), ό.π., σ. 9.

⁹⁶ Forrest (1996), ό.π., σ. 59, 62, 81, 91, 99-102· Tristram (2003), ό.π., σ. 9.

⁹⁷ Forrest (1996), ό.π., σ. 97-102.

θρύλους και ιστορικό υλικό από την αρχαία Ελλάδα,⁹⁸ κερδίζοντας σιγά σιγά τις εντυπώσεις, καθώς μπορούσε να συνδυαστεί με πληθώρα εποπτικών μέσων και δημιουργικών δραστηριοτήτων (δράμα, μουσική, κίνηση, κ.ά.), ενώ το 1974 δημοσιεύτηκε πρόσθετο εγχειρίδιο με πλούσιο υποστηρικτικό υλικό για τον ρωμαϊκό κόσμο.⁹⁹ Η αρχική βέβαια ανταπόκριση που είχε το Κλασικό Πρόγραμμα του Καίμπριτζ στους κύκλους του τότε Τμήματος Παιδείας και Επιστημών και στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEAs), ώστε να το υποστηρίξουν οικονομικά δεν ήταν η αναμενόμενη.¹⁰⁰ Το 1974 ωστόσο το μάθημα του κλασικού πολιτισμού φαινόταν ότι είχε εδραιωθεί στα δύο πρώτα χρόνια των δευτεροβάθμιων σχολείων¹⁰¹ και είχε κερδίσει τη θέση του στις εξετάσεις του A-level, για να εξελιχθεί στη δεκαετία του '90 το δημοφιλέστερο διδακτικό αντικείμενο σε αυτό το εξεταστικό επίπεδο.¹⁰² Σήμερα, εκκρεμεί η έκδοση ενός εγχειριδίου υπό τον τίτλο *Exploring Ancient Civilisations* από το Κλασικό Πρόγραμμα του Καίμπριτζ, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες στο σκέλος του κλασικού πολιτισμού για τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁰³ Επίσης, όπως αναφέρεται παρακάτω, μια διπλή σειρά με cd ήχου, που περιλαμβάνει διηγήσεις ιστοριών από τον τρωικό πόλεμο και τους νόστους υπό τον τίτλο *Myths & Storytelling* προσφέρεται με υποστηρικτικό υλικό για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁰⁴

Γενικότερα, παρά την αλλαγή του πολιτικού κλίματος το 1970, όταν οι συντηρητικοί που ήρθαν στην εξουσία ακύρωσαν το μέτρο συγχώνευσης όλων των δευτεροβάθμιων σχολείων στον τύπο του Ενιαίου, οι δραστήριες πρωτοβουλίες της JACT και του Κλασικού Προγράμματος του Καίμπριτζ απαντούσαν, με κριτικό και δημιουργικό τρόπο, στις κρίσεις 1 και 2. Ο Sharwood Smith δικαιολογημένα δήλωνε στο περιοδικό JACT Bulletin την αισιοδοξία του το 1973 για την κατάσταση του κλασικού μαθήματος: «Είναι εκπληκτικό το ότι –αν και εμφανώς συντηρητικό το

⁹⁸ Forrest (1996), ό.π., σ. 83-89· Lister, B. (2007). *Changing Classics in Schools*, σ. 42-45. Cambridge: Cambridge University Press.

⁹⁹ Forrest (1996), ό.π., σ. 127-κ.ε.

¹⁰⁰ Forrest (1996), ό.π., σ. 102-105, 107-108.

¹⁰¹ Forrest (1996), ό.π., σ. 133.

¹⁰² Tristram (2003), ό.π., σ. 18.

¹⁰³ CSCP (Classical Civilisation): <http://www.cambridgescp.com/page.php?p=cc^top^home>

¹⁰⁴ CSCP (Myths & Storytelling): <http://www.cambridgescp.com/page.php?p=mas^top^home>

επάγγελμα του δασκάλου και κατεξοχήν συντηρητικός ο κλάδος των κλασικών σπουδών– τόσοι πολλοί δάσκαλοι των κλασικών μαθημάτων τροποποίησαν ριζικά τις απόψεις και τις πρακτικές τους». Προδιαγράφονταν ωστόσο γενικότερες εξελίξεις που τουλάχιστον ανέστειλαν την προοδευτική αλλαγή των κλασικών σπουδών στην αγγλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3.3. Κρίση Νο. 3

Το 1988 δόθηκε η χαριστική βολή στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, καθώς από το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών που εδραιώθηκε με τον μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό νόμο του 1988 (Education Reform Act, 1988), τα Λατινικά και τα Αρχαία ελληνικά δεν συμπεριλαμβάνονταν στα δέκα τότε μαθήματα – υποχρεωτικά/core (Μαθηματικά, Επιστήμες, Αγγλικά) και επιλογής/foundation (Ιστορία, Γεωγραφία, Σύγχρονες γλώσσες, Τεχνολογία, Μουσική, Τέχνες και Γυμναστική). Καθώς μάλιστα προβλεπόταν ότι οι χρηματοδοτήσεις θα δίνονταν μόνο στα μαθήματα που σύμφωνα με τον νόμο έπρεπε να διδασχτούν, τα εκτός του Εθνικού Προγράμματος κλασικά μαθήματα ήταν προφανές ότι θα οπισθοχωρήσουν ακόμη περισσότερο.

Η απογοήτευση γινόταν περισσότερο έντονη, καθώς αγνοήθηκαν αξιόλογες διορθωτικές προτάσεις όπως αυτή με το *Classics from 5 to 16* (δωδέκατο τεύχος της σειράς Curriculum Matters), που είχε ως στόχο τον καθορισμό ενός ανθρωπιστικού τύπου προγράμματος, στο οποίο τα κλασικά μαθήματα είχαν αξιοπρεπή θέση. Ο τόμος αυτός, η έκδοση του οποίου συγχρονίστηκε με τη δημοσίευση του Εθνικού Προγράμματος το 1988,¹⁰⁵ επηρέασε αργότερα τον καθορισμό των εθνικών κριτηρίων για τα κλασικά μαθήματα στις εξετάσεις του GCSE και βοήθησε σημαντικά το έργο των κλασικών δασκάλων που συνέχισαν μόνοι το έργο τους. Δεν μπόρεσε παρά ταύτα ο σχετικός τόμος να αναχαιτίσει την αργή αλλά σταθερή μείωση

¹⁰⁵ DES (1988). *Curriculum Matters: Classics from 5 to 16 No. 12*. London, HMSO.

του αριθμού των μαθητών που επέλεγαν στα δημόσια σχολεία τα κλασικά μαθήματα.¹⁰⁶

Τέσσερις τουλάχιστον, συμπληρωματικοί μεταξύ τους, οικονομικο-πολιτικοί παράγοντες, οι οποίοι αναδύθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '70 και έπειτα, προετοίμασαν την έκπτωση του κλασικού μαθήματος από το Εθνικό Πρόγραμμα. Δραστικοί, καταρχάς, οικονομικοί περιορισμοί που επιβλήθηκαν από την κεντρική κυβέρνηση στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές είχαν ως αποτέλεσμα εύκολα να θεωρείται ένα μάθημα από τις κλασικές γλώσσες ότι μπορούσε να περικοπεί ως «μη βιώσιμο». Εξάλλου, υπήρξε ραγδαία αύξηση του ενδιαφέροντος για λογοδοσία των δασκάλων και των σχολείων στην κεντρική εξουσία, που είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του διδακτικού προσωπικού και την περικοπή του ωρολόγιου προγράμματος. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην εύκολη διάκριση ανάμεσα σε χρήσιμα και μη απαραίτητα (όπως τα κλασικά) διδακτικά αντικείμενα. Ύστερα, η οικονομική στενότητα της περιόδου αυτής είχε ως αποτέλεσμα τον δραστικό περιορισμό της τροφοδοσίας των σχολείων από τα πανεπιστήμια με καθηγητές ειδικευμένους στη διδακτική των κλασικών γλωσσών. Τέλος, το γενικότερο ενδιαφέρον της κυβερνητικής πολιτικής μετατοπιζόταν προοδευτικά στην επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση. Καθώς μάλιστα μεγάλο μέρος των χρηματοδοτήσεων δεν προέρχονταν από το Τμήμα Παιδείας αλλά από το Τμήμα Εργασίας την περίοδο αυτή, ήταν επόμενο ότι τα κλασικά μαθήματα δύσκολα θα μπορούσαν να κερδίσουν τη μάχη με τα πιο πρακτικά διδακτικά αντικείμενα.¹⁰⁷

Η μοναδική ίσως αισιόδοξη νότα του Εθνικού Προγράμματος καταλογίζεται στο μερίδιο του κλασικού πολιτισμού, καθώς προβλεπόταν στο μάθημα της ιστορίας ως υποχρεωτική η διδασκαλία στοιχείων πολιτισμού της αρχαίας Ελλάδας (Key Stage 2) και της ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Key Stage 3). Για πρώτη έτσι φορά, επίσημα, οι μαθητές θα είχαν πρόσβαση στον κλασικό πολιτισμό μέσω της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους, ενώ δημιουργούνταν υποσχέσεις ότι η απελευθέρωση του κλασικού μαθήματος από τα εξεταστικά του

¹⁰⁶ Tristram (2003), ό.π., σ. 15

¹⁰⁷ Forrest (1996), ό.π., σ. 138-139.

δεσμά θα μπορούσε να κινητοποιήσει πρωτοβουλίες για μια πιο ζωντανή και ευχάριστη διδασκαλία του σε μικρές ηλικίες μαθητών.¹⁰⁸ Εκκρεμούσε βέβαια το ερώτημα πώς θα ήταν δυνατόν να συνεχίσει κάποιος κλασικές σπουδές στο πανεπιστήμιο, δίχως μια προαπαιτούμενη στοιχειώδη γνώση των λατινικών ή των ελληνικών. Προς αυτή τουλάχιστον την κατεύθυνση η Αναθεώρηση του Εθνικού Προγράμματος υπό τον Sir Don Dearing (Dearing Review),¹⁰⁹ που δημοσιεύτηκε το 1996, όχι μόνο δεν άλλαξε ουσιαστικά τα πράγματα, αλλά κατέστησε προαιρετική τη διδασκαλία της ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας στη δευτεροβάθμια βαθμίδα (Key Stage 3), προσθέτοντας, στην πρωτοβάθμια βαθμίδα (Key Stage 2) τη δυνατότητα για τη διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων της ρωμαϊκής Βρετανίας.¹¹⁰

4. Συμπέρασμα

Εξαιτίας των τριών κρίσεων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, τα Λατινικά και τα Αρχαία ελληνικά στα δευτεροβάθμια σχολεία της Αγγλίας έχασαν σταδιακά το υψηλό τους κύρος και εξέπεσαν σε μειωμένου ενδιαφέροντος προαιρετικό μάθημα, καθώς εξορίστηκαν στο τέλος από τις επίσημες προδιαγραφές του Εθνικού Προγράμματος. Στα περισσότερα δημόσια σχολεία, αλλά και σε πολλά ιδιωτικά, οι ευκαιρίες για τη σπουδή των δύο κλασικών γλωσσών μειώθηκαν, ενώ, όπου συντηρήθηκαν οι λίγες πιθανότητες για διδασκαλία τους, ο χρόνος ήταν σαφώς περιορισμένος και το μάθημα έπρεπε συνεχώς να ανταγωνίζεται τις πιο «ελκυστικές» επιλογές σύγχρονων μαθημάτων. Αν διασώζεται σήμερα κάτι από αίγλη του παρελθόντος οφείλεται στον μοναχικό ενθουσιασμό, την έμπνευση και τον φιλολογικό εξοπλισμό λίγων αφοσιωμένων στο έργο τους δασκάλων, που μέσω των εκπαιδευτικών τους

¹⁰⁸ Forrest (1996), ό.π., σ. 144, 148, 150.

¹⁰⁹ Golby, M. (1994). After Dearing: A Critical Review of the Dearing Report. *Curriculum Journal*, 5.1: 95-105.

¹¹⁰ Forrest (1996), ό.π., σ. 151.

οργανώσεων αγωνίζονται μέσα σε εξαιρετικά αντίξοες εκπαιδευτικές συνθήκες, να συντηρήσουν ζωντανή τη φλόγα της κλασικής μάθησης.¹¹¹

¹¹¹ Taylor, D. (2008). *Inspection and Introspection: Classics Teaching in England over Four Decades*. Στο B. Lister (ed.), *Meeting the Challenge: European Perspectives on the Teaching and Learning of Latin*, 9-20. Cambridge: Cambridge University Press.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

5. Τα κλασικά μαθήματα σήμερα στο Εθνικό Πρόγραμμα

5.1. Εισαγωγικά-στατιστικά

Ο Bob Lister¹¹² το 2007 παρουσίασε αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά της περιθωριοποίησης των κλασικών μαθημάτων στην αγγλική εκπαίδευση: στις αρχές του 1970 υπήρχαν οκτώ Επιθεωρητές για τα κλασικά μαθήματα στο HMI, ενώ σήμερα (το 2007) δεν υπάρχει κανένας. Το 1972 υπήρχαν 21 πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης για μεταπτυχιακά στις κλασικές σπουδές (PGCE)· σήμερα υπάρχουν μόνο δύο (στο Καίμπριτζ και την Οξφόρδη). Το 1986 υπήρχαν 35 εγκεκριμένα κλασικά μαθήματα για τις εξετάσεις του GCSE (οκτώ για τα λατινικά, πέντε για τα αρχαία Ελληνικά, δεκαπέντε για τον Κλασικό πολιτισμό και επτά συνδυαστικά γλώσσας και πολιτισμού)· από το φθινόπωρο του 2006 αυτά μειώθηκαν σε τέσσερα (ένα για τα λατινικά, ένα για τα Αρχαία ελληνικά, και δύο για τον Κλασικό πολιτισμό). Το 1974 σχεδόν τα μισά από τα Ενιαία σχολεία πρόσφεραν κάποιου είδους κλασικό μάθημα· όμως το 1980 ο αριθμός αυτός μειώθηκε στα τρία τέταρτα, ενώ το 2005 μειώθηκε κι άλλο, σε λιγότερο από το ένα δέκατο. Τα μέλη της JACT μειώθηκαν από 1.900 το 1988 σε λίγο πάνω από 1.000 το 2006. Κάθε χρόνο, από το 2000 και έπειτα, στα μη επιλεκτικά δημόσια σχολεία (σε σύνολο 2.500 περίπου) 100 λιγότεροι υποψήφιοι δοκιμάζονται στις εξετάσεις A-level στο μάθημα των Λατινικών. Σε μιαν άλλη δήλωσή του στο BBC¹¹³ ο ίδιος, μάχιμος ερευνητής και ομότιμος σήμερα δάσκαλος των κλασικών στο Cambridge, κλώνιζε την αισιοδοξία για την αύξηση των Λατινικών στα μη επιλεκτικά σχολεία της Βρετανίας, δηλώνοντας ότι, καθώς η αύξηση αυτή παρατηρούνταν στις μαθητικές ηλικίες των 12 με 14 ετών (Key Stage 3) και όχι στο ανώτερο επίπεδο του GCSE ή στο A-level,

¹¹² Lister (2007), ό.π., σ. 1.

¹¹³ BBC (2008). School Latin Rise “An Illusion”:
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7172077.stm

υπήρχε ο κίνδυνος τα Λατινικά να εξαφανιστούν τα επόμενα χρόνια. Δεν είναι μόνο η προοδευτική εξαφάνιση των δασκάλων των κλασικών γλωσσών και η μείωση των σχετικών θέσεων εργασίας στα δημόσια σχολεία, αλλά και η δυσκολία των εξετάσεων στο GCSE για τα Λατινικά.¹¹⁴ Έτσι, όταν οι μαθητές (που δεν έχουν διδαχθεί Λατινικά σε μικρή ηλικία) στο GCSE «καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στα Λατινικά ή τα Γερμανικά, θα διαλέξουν τα Γερμανικά».

Σε έρευνα του 2010,¹¹⁵ που αφορούσε τις αξίες με τις οποίες επενδύονται οι κλασικές γλώσσες στο σχολείο και τα προβλήματα στη διδασκαλία τους, από τις απαντήσεις που έδωσαν 491 σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου (256 ιδιωτικά και 234 δημόσια από σύνολο 1103 σχολείων όπου διδάσκονται τα Λατινικά) προέκυψε ότι: στο 95% των ιδιωτικών και στο 78% των δημόσιων σχολείων διδάσκονται τα Λατινικά. Στο A-level το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 77% για τα ιδιωτικά και σε 33% για τα δημόσια. Επίσης, από τα σχολεία που απάντησαν στην έρευνα το 59% των ιδιωτικών διδάσκονται την αρχαία ελληνική γλώσσα και μόνο το 15% των δημόσιων σχολείων. Στο A-level το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 41% για τα ιδιωτικά και σε 8% για τα δημόσια. Όσον αφορά το μάθημα του Κλασικού πολιτισμού, διδάσκονται στο 72% των ιδιωτικών και μόνο στο 38% των δημόσιων, ενώ τα ποσοστά για την Αρχαία ιστορία είναι ακόμη μικρότερα: διδάσκεται στο 10% των ιδιωτικών και στο 6% των δημόσιων.

Η έρευνα και τα εξαγόμενα δεδομένα της είναι ανεπίσημα (καθώς έγινε για λογαριασμό του φιλολογικού συνδέσμου «Friends of Classics»¹¹⁶). Είναι ωστόσο εξαιρετικά χρήσιμα, καθώς μάλιστα δεν έχει δημοσιευτεί μέχρι σήμερα καμιά επίσημη, κυβερνητική στατιστική σχετικά με την κατάσταση της διδασκαλίας (όχι της εξέτασης ή αξιολόγησης) των κλασικών μαθημάτων στα σχολεία (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια). Ούτε υπάρχουν δημοσιευμένα, επίσημα κυβερνητικά στοιχεία για το πόσα και ποια σχολεία (δημόσια ή ιδιωτικά) διδάσκουν τα κλασικά μαθήματα. Η JACT ετοιμάζει εδώ και καιρό μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων, που θα

¹¹⁴ Lister (2007), ό.π., σ. 97-98.

¹¹⁵ Friends of Classics Survey: <http://friendsofclassicsnews.blogspot.com/2010/04/friends-of-classics-survey.html>, και στην ιστοσελίδα της JACT: <http://www.jact.org/news.html>.

¹¹⁶ Friends of Classics: <http://www.friends-classics.demon.co.uk/>.

περιλαμβάνει τα σχολεία στα οποία διδάσκονται τα κλασικά μαθήματα,¹¹⁷ ενώ μια δημοσιευμένη έρευνα από το CSCP το 2008 περιορίστηκε στον αριθμό, τη γεωγραφική κατανομή και το είδος των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσφέρουν για διδασκαλία τα Λατινικά.¹¹⁸ Ο αριθμός των δημόσιων σχολείων που δήλωσαν σε αυτή την έρευνα ότι προσφέρουν κάποιας μορφής (τυπικής ή άτυπης) διδασκαλία στα Λατινικά ανέρχονται σε 546, το 17.4% των δημόσιων σχολείων της Αγγλίας.¹¹⁹ Επίσης, το 46% όλων των δευτεροβάθμιων σχολείων στο Ηνωμένο Βασίλειο που διδάσκουν Λατινικά είναι ιδιωτικά, ενώ τα περισσότερα (πάνω από τα μισά) εντοπίζονται στη νότια Αγγλία.¹²⁰

Οι προηγούμενοι δείκτες φανερώνουν, εκτός από τη φθίνουσα πορεία των κλασικών γλωσσών στην αγγλική εκπαίδευση, ότι τόσο τα Λατινικά όσο και κυρίως τα Αρχαία ελληνικά, ακόμη και σήμερα, έχουν ως προνομιακό τους χώρο τα ιδιωτικά σχολεία. Γι' αυτό και τα ποσοστιαία προβλήματα ένταξης της διδασκαλίας των Λατινικών και των Αρχαίων ελληνικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, παρά το αυξημένο ενδιαφέρον που δείχνουν συχνά οι γονείς, είναι μεγαλύτερα στα δημόσια: μόνο το 67% των διδασκόντων έχουν καταφέρει να εντάξουν τα Λατινικά στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους και μόνο το 7% τα Αρχαία ελληνικά.

Η ερμηνεία που δίνεται για το γεγονός της περισσότερο προνομιακής διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων στα ιδιωτικά έναντι των δημόσιων σχολείων στηρίζεται σε δύο τουλάχιστον λόγους: πρώτον, τα ιδιωτικά σχολεία έχουν την ελευθερία να προσφέρουν οποιοδήποτε πρόγραμμα θέλουν στους μαθητές τους, ενώ τα δημόσια σχολεία είναι υποχρεωμένα, σύμφωνα με τον νόμο, να τηρούν το Εθνικό Πρόγραμμα, το οποίο και υπαγορεύει τα υποχρεωτικά αντικείμενα που θα διδαχθούν (λ.χ. τα Μαθηματικά ή τις ΤΠΕ). Έτσι, μένει λίγος χώρος για τη διδασκαλία προαιρετικών μαθημάτων, όπως είναι τα Λατινικά ή τα Αρχαία Ελληνικά. Δεύτερον, τα δημόσια σχολεία αδυνατούν κατά κανόνα να υποστηρίξουν μικρές

¹¹⁷ JACT: http://www.jact.org/provision_classics.html

¹¹⁸ CSCP (2008). *A Survey of Access to Latin in UK Secondary Schools*:
http://www.cambridgescp.com/downloads/Access_to_Latin.pdf

¹¹⁹ CSCP (2008), ό.π., σ. 58.

¹²⁰ CSCP (2008), ό.π., σ. 59.

ομάδες μαθητών (που επιλέγουν να διδαχθούν κάποιο κλασικό μάθημα) με τον ίδιο τρόπο που καταφέρνουν κάτι τέτοιο τα ιδιωτικά σχολεία.¹²¹

5.2. Διάρθρωση του Εθνικού Προγράμματος

Ο μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988, με βάση τον οποίο καθιερώθηκε το Εθνικό Πρόγραμμα, αντανακλώντας την πρόθεση της κεντρικής εξουσίας να ελέγξει την εκπαίδευση ενόψει των νέων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αναγκών, προωθούσε τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Την πολιτική αυτή όφειλαν να ακολουθούν όλα τα σχολεία, προωθώντας αποφασιστικά θετικές στάσεις απέναντι στο φύλο, την ισότητα, τις πολιτιστικές και κάθε είδους ειδικές ανάγκες των μαθητών. Και στον βαθμό που όλοι οι μαθητές όφειλαν να ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, τα κλασικά μαθήματα βρέθηκαν, όπως ήδη σημειώθηκε, σε δυσχερή θέση.

Οι μεταγενέστερες αναθεωρημένες εκδοχές του Εθνικού Προγράμματος αγνόησαν επίσης τα κλασικά μαθήματα. Γενικότερες ωστόσο διατάξεις δημιουργούσαν, παρά ταύτα, κλίμα αισιοδοξίας, επειδή το ενδιαφέρον μετατοπιζόταν από την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση στην ισότητα για τις προσωπικές ανάγκες και διαφορές των μαθητών. Συγκεκριμένα, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στα σχολεία να ανταποκριθούν στις προσωπικές ικανότητες και τα ταλέντα των μαθητών τους, ορίστηκε ότι μπορούσαν να αντικαταστήσουν ένα υποχρεωτικό μάθημα του Εθνικού Προγράμματος, με κάποιο άλλο, δικής τους επιλογής. Η μετατόπιση από τις ίσες ευκαιρίες στην ισότητα των προσωπικών αναγκών των μαθητών παρέχει σήμερα τη δυνατότητα στα σχολεία να ελευθερώσουν διδακτικό χρόνο, τον οποίο μπορούν να αφιερώσουν (θεωρητικά πάντοτε) στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων.¹²² Στο στενό, πάντοτε, αυτό προαιρετικό πλαίσιο τα κλασικά μαθήματα, αποκλεισμένα ως ολοκληρωμένα διδακτικά αντικείμενα από το Εθνικό Πρόγραμμα, αγωνίζονται να επιβιώσουν. Μόνη ελπίδα,

¹²¹ Lister, B. & T. Smith (2001). Learning Latin by Electronic Media: Edging into the Future. *Calico Journal*, 18.2: 236 [235-248].

¹²² Gray, B. (2003). Classics Teaching and the National Curriculum. Στο J. Morwood (επιμ.), *The Teaching of Classics*, σ. 24. Cambridge: Cambridge University Press· Woff, R. (2007). Forward, iv-v. Στο B. Lister, *Changing Classics in Schools*. Cambridge: Cambridge University Press.

ότι κάποτε τα διαμαρτυρικά κείμενα (όπως το πρόσφατο του forum Politeia για τον παραμερισμό των Λατινικών έναντι των σύγχρονων γλωσσών),¹²³ θα πείσουν τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής να αλλάξουν στάση και διαθέσεις.

Το σημερινό, υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, Εθνικό Πρόγραμμα (National Curriculum),¹²⁴ όπως στην αρχή σημειώθηκε, επιμερίζεται στην πρωτοβάθμια (KS 1 = ηλικίες 5-7, & KS 2= ηλικίες 7-11) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (KS 3 = ηλικίες 11-14, & KS 4 = ηλικίες 14-16). Η κύρια άρθρωσή του τόσο ως προς το σκέλος της πρωτοβάθμιας όσο και προς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται σήμερα στο διαδίκτυο με τα επόμενα τέσσερα υπερκειμενικά πλαίσια (Εικόνα 2):

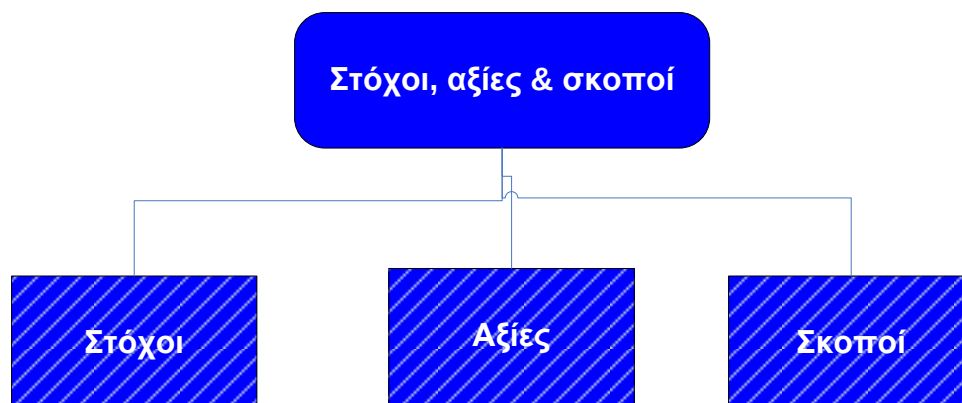


Εικόνα 2: Η κύρια άρθρωση του National Curriculum

Τα τέσσερα αυτά έντιπλα μερίδια κατευθύνουν αντίστοιχα τον αναγνώστη στις επόμενες, κοινές και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, θεματικές διακλαδώσεις (Εικόνα 3):

¹²³ Politeia (June 2010). Latin for Language Learners: <http://www.politeia.co.uk/p116.pdf> .

¹²⁴ National Curriculum: <http://curriculum.qcda.gov.uk/>



Εικόνα 3: Θεματικές διακλαδώσεις (National Curriculum)

Ως προς το ζήτημα της σκοποθεσίας, το ζήτημα που απασχόλησε και απασχολεί μέχρι σήμερα είναι το πώς το κλασικό μάθημα θα μπορούσε να συμβάλει στην επίτευξη των δύο (διατυπωμένων ήδη στο Εκπαιδευτικό Μέτρο του 1996) γενικών σκοπών του «Εθνικού Πλαισίου του Εθνικού Προγράμματος»,¹²⁵ με βάση τους οποίους τα δημόσια σχολεία επιβάλλεται να τηρούν το Εθνικό Πρόγραμμα ώστε:

- να προωθούν την πνευματική, ηθική, πολιτιστική, διανοητική και φυσική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία·
- να προετοιμάζουν τους μαθητές στο σχολείο για τις ευκαιρίες, υπευθυνότητες και εμπειρίες της ενήλικης ζωής τους.

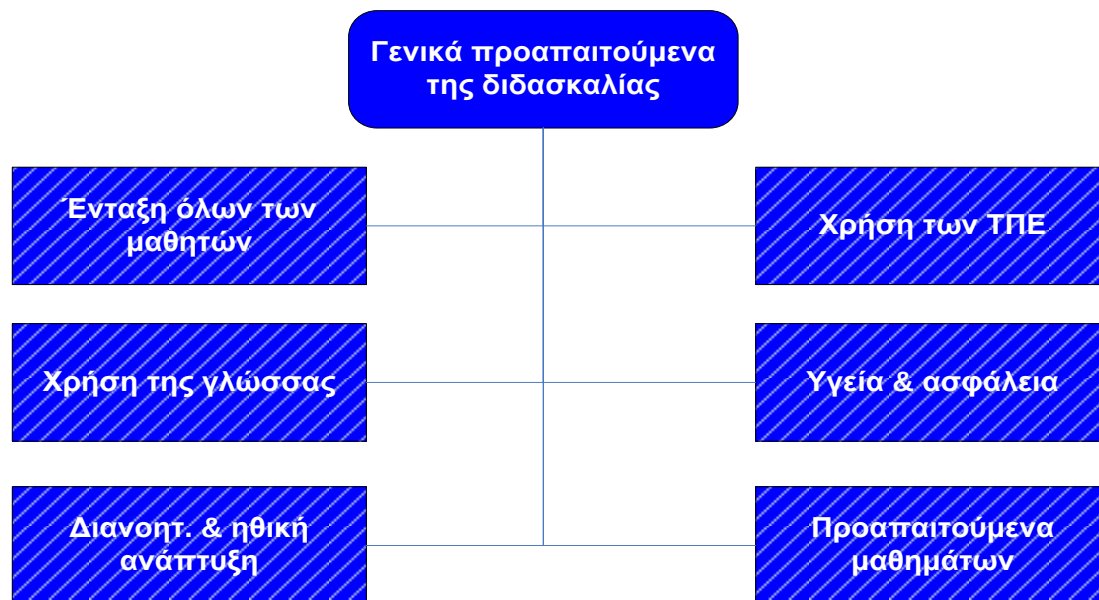
Προς αυτή την κατεύθυνση, έχει επισημανθεί¹²⁶ ότι υπάρχουν προφανείς παραλληλισμοί ανάμεσα στους τρόπους με τους οποίους το μάθημα των κλασικών γλωσσών, της Ιστορίας και των Αγγλικών θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διανοητική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Ως προς τις περιεχόμενες διακλαδώσεις των γενικών προαπαιτούμενων της διδασκαλίας, σημειώνονται: η αυτόνομη και υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των ΤΠΕ ως μέσων παιδαγωγικών αλλά και ως πρακτικών γραμματισμού· η τετραμερής σύσταση του γλωσσικού μαθήματος (γραφή, ομιλία, ακρόαση,

¹²⁵ The National Framework and the Purposes of the National Curriculum:
<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/aims-values-and-purposes/purposes/index.aspx>

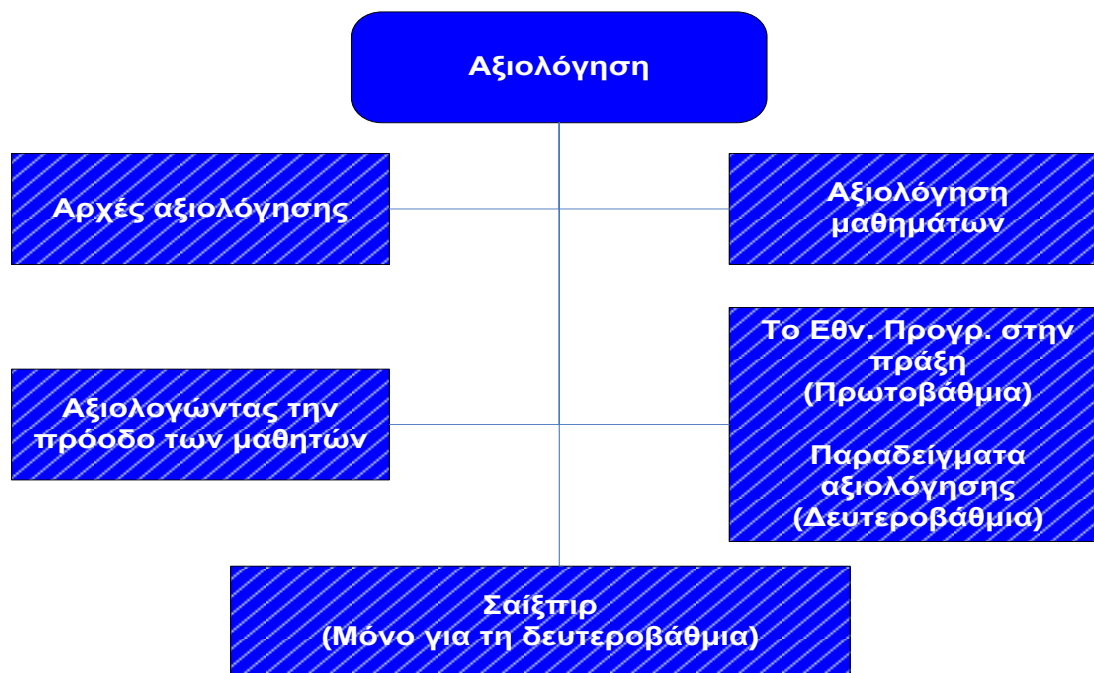
¹²⁶ Gay, B. 2003. Classics Teaching and the National Curriculum. Στο J. Morwood (επιμ.), *The Teaching of Classics*, ό.π., σ. 30.

ανάγνωση), η οποία επανεμφανίζεται και ως επί μέρους στόχος και άλλων μαθημάτων· η σύνδεση του μαθήματος «Υγεία και ασφάλεια» με τις ΤΠΕ· η διευκρινιστική σύσταση των γενικών σκοπών του Προγράμματος (Εικόνα 4):



Εικόνα 4: Προαπαιτούμενα διδασκαλίας

Στο τμήμα της αξιολόγησης (επόμενη Εικόνα 5), και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, διατυπώνονται οι γενικοί μαθητοκεντρικοί στόχοι του Εθνικού Προγράμματος, εξονομάζεται και εξηγείται η Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από εργασίες μαθητών, στα οποία εξέχει η αξιοποίηση των ΤΠΕ. Η ενότητα για τον Σαίξπир περιλαμβάνει υλικό διδασκαλίας και αξιολόγησης, προορίζεται μόνο για το Key Stage 3 και έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.



Εικόνα 5: Αξιολόγηση

5.3. Η διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων με τις ΤΠΕ στο Εθνικό Πρόγραμμα

5.3.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εμφανιζόμενοι τίτλοι και εννοούμενα περιεχόμενα του Εθνικού Προγράμματος για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης περιέχουν το ευρύτερο, υποχρεωτικό πάντοτε, πλαίσιο αρχών μέσα στο οποίο μπορεί να εξελιχθεί η διδασκαλία των μαθημάτων, δίχως ωστόσο να προδιαγράφονται, με λεπτομερή και κανονιστικό τρόπο, η μέθοδος διδασκαλίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα, ή τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία εκδίδονται από ιδιωτικούς οίκους και χρησιμοποιούνται με βάση τις επιλεκτικές ανάγκες των διδασκόντων. Εξάλλου, σύμφωνα με το πρόσφατο κυβερνητικό έγγραφο «The Importance of Teaching» (Νοέμβριος 2010),¹²⁷ πρόθεση της σημερινής κυβέρνησης είναι να μειώσει την καθοδήγηση, καθώς επίσης το πάσης φύσεως προσφερόμενο

¹²⁷ DfE: The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010:
<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/CM%207980>

διδασκτικό υλικό, επειδή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται,¹²⁸ θα πρέπει τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ελευθερία να χρησιμοποιούν τη δική τους επαγγελματική κρίση για το πώς να διδάσκουν, δίχως «τις μη απαραίτητες προδιαγραφές». Γι' αυτό, και όλα τα προαιρετικά διδασκτικά αντικείμενα, όπως τα κλασικά, μαζί με τις σχετικές οδηγίες διδασκαλίας τους έχουν αποσυρθεί από το σημερινό Εθνικό Πρόγραμμα.

Αν και το σκέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εκτός του βασικού στόχου της προκείμενης μελέτης, αξίζει ίσως να κατατεθούν κάποια σχετικά στοιχεία, κυρίως επειδή ο μοναδικός, θεσμικά κατοχυρωμένος, εκπρόσωπος του κλασικού μαθήματος στο Εθνικό Πρόγραμμα εντοπίζεται στην πρωτοβάθμια και όχι στη δευτεροβάθμια βαθμίδα. Και αυτό το γεγονός ίσως μπορεί να θεωρηθεί αναγνωρισμένο κέρδος για το κλασικό μάθημα από τότε που καθιερώθηκε το Εθνικό Πρόγραμμα.¹²⁹

Ως υποχρεωτικά μαθήματα στο Key Stage 1 ορίζονται: η Τέχνη και το Σχέδιο, τα Αγγλικά, οι ΤΠΕ, η Γυμναστική, η Γεωγραφία, τα Μαθηματικά, οι Επιστήμες, ο Σχεδιασμός και η Τεχνολογία, η Ιστορία και η Μουσική. Το μάθημα της Θρησκευτικής εκπαίδευσης (**) είναι υποχρεωτικό, με ευέλικτο ωστόσο κατά τόπους πρόγραμμα σπουδών, ενώ τα μαθήματα της Πολιτοφροσύνης (*) και της Εκπαίδευσης: προσωπικής, κοινωνικής, & υγείας (*) είναι προαιρετικά (Εικόνα 6).

¹²⁸ National Curriculum (General FAQs):

<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/CM%207980>

¹²⁹ Lister (2007), ό.π., σ. 13.

Διδακτικά αντικείμενα KS 1

Τέχνη & σχέδιο	Πολιτοφροσύνη (Citizenship)*	Σχεδιασμός & τεχνολογία
Αγγλικά	Γεωγραφία	Ιστορία
ΤΠΕ	Μαθηματικά	Μουσική
Γυμναστική	Επιστήμες	Εκπαίδευση (προσωπική, κοινωνική & υγείας)*
Θρησκευτική εκπαίδευση **		

Εικόνα 6: Τα μαθήματα στο KS 1

Κάθε διδακτικό αντικείμενο στο Εθνικό Πρόγραμμα συνοδεύεται από συνημμένο πρόγραμμα, το οποίο στο κύριο μέρος του περιλαμβάνει τρία προαπαιτούμενα: α) τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν, καθώς επίσης την κατανόηση που πρέπει να επιτευχθεί για κάθε μάθημα στη διάρκεια ενός Key Stage· β) το εύρος των σπουδών όσον αφορά το πλαίσιο, τις δραστηριότητες, τις θεματικές περιοχές και το εύρος των εμπειριών μέσω των οποίων τα προαπαιτούμενα του α) θα πρέπει να εφαρμοστούν· γ) τους υπό επιδίωξη στόχους του μαθήματος, ιεραρχημένους σε επίπεδα (level 1, 2, 3...). Το πρόγραμμα καθενός μαθήματος χαρακτηρίζεται για τον διαθεματικό του χαρακτήρα, αφενός (στον βαθμό που επισημαίνει συστηματικά τις διασυνδέσεις καθεμιάς θεματικής ενότητας με άλλες από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα) και, αφετέρου, την έμφαση που δίνει στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο διδασκαλίας καθενός μαθήματος.

Όσον αφορά ειδικότερα το κλασικό μάθημα στο Εθνικό Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέρος του φιλοξενείται καταρχήν στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, που είναι υποχρεωτικό και για τα δύο «Στάδια» (KS 1 & 2). Συγκεκριμένα, στο συνημμένο σχετικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, που καλύπτει τα KS 1-3,¹³⁰ στο «εύρος σπουδών» για το Key Stage 1 αναφέρονται ως περιοχή μάθησης *τα παρελθόντα γεγονότα από την ιστορία της Αγγλίας και του ευρύτερου κόσμου, με παράδειγμα τους ολυμπιακούς αγώνες και άλλα αξιομνημόνευτα γεγονότα.*¹³¹ Η παραδειγματική αυτή μελέτη εντάσσεται σε ένα εξαιρετικά ανοιχτό και πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον κατάρκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με:

- την κατανόηση στην κατάταξη των ιστορικών γεγονότων σε χρονολογική σειρά
- τη γνώση και κατανόηση γεγονότων και πράξεων των ανθρώπων του παρελθόντος
- την ιστορική ερμηνεία, με την επισήμανση διαφορών ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα
- την ιστορική διερεύνηση μέσω της αναζήτησης πληροφοριών για το παρελθόν από ευρύ φάσμα πηγών
- την οργάνωση των ιστορικών γνώσεων και την επικοινωνία/διαμοιρασμό τους, με διάφορα μέσα, με άλλους ανθρώπους.

Ως υποχρεωτικά μαθήματα στο Key Stage 2 ορίζονται: η Τέχνη και το Σχέδιο, τα Αγγλικά, οι ΤΠΕ, η Μουσική, η Γεωγραφία, τα Μαθηματικά, η Γυμναστική, ο Σχεδιασμός και η Τεχνολογία, η Ιστορία, η διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, και το μάθημα των Επιστημών. Προαιρετικά υπολογίζονται: η Εκπαίδευση: προσωπική, κοινωνική, & υγείας (*), και η Πολιτοφροσύνη (*). Το μάθημα της Θρησκευτικής εκπαίδευσης (**) είναι και εδώ υποχρεωτικό, αλλά με προαιρετικό και προσαρμοζόμενο κατά τόπους περιεχόμενο (Εικόνα 7).

¹³⁰ DfEE, & QCA (1999). *History: The National Curriculum of England: Key stages 1-3*. TSO (The Stationery Office).

http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf

¹³¹ DfEE, & QCA (1999). *History*, ό.π., σ. 16.

Διδακτικά αντικείμενα KS 2

Τέχνη & σχέδιο	Πολιτοφροσύνη (Citizenship)*	Σχεδιασμός & τεχνολογία
Αγγλικά	Γεωγραφία	Ιστορία
ΤΠΕ	Μαθηματικά	Σύγχρονες ξένες γλώσσες
Μουσική	Γυμναστική	Επιστήμες
Εκπαίδευση (προσωπική, κοινωνική & υγείας)*	Θρησκευτική εκπαίδευση **	

Εικόνα 7: Τα μαθήματα στο KS 2

Στο «Στάδιο» αυτό οι ρητές αναφορές σε θέματα μελέτης του κλασικού πολιτισμού είναι πλουσιότερες και πιο σύνθετες, καθώς στο «εύρος σπουδών» η γνώση, οι δεξιότητες και η κατανόηση αφορούν σε τέσσερα κύρια ιστορικά πεδία: α) στην τοπική ιστορία, β) στην ιστορία της Βρετανίας, γ) στην ευρωπαϊκή ιστορία και δ) στην παγκόσμια ιστορία. Στην ενότητα της ιστορίας της Βρετανίας οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν στοιχεία για τους Ρωμαίους, τους Αγγλοσάξωνες και τους Βίκινγκς, ενώ η ενότητα της ευρωπαϊκής ιστορίας αφορά εξ ολοκλήρου και αποκλειστικά στη μελέτη του τρόπου ζωής, των αντιλήψεων και των επιτευγμάτων των ανθρώπων που ζούσαν στην αρχαία Ελλάδα, καθώς επίσης της επίδρασης που άσκησαν με τον πολιτισμό τους στον σύγχρονο κόσμο.¹³²

¹³² DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 18.

Ως ειδικότερες παραδειγματικές αναφορές για μεν τους Ρωμαίους αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών οι συνέπειες από την εγκατάστασή τους στη Βρετανία,¹³³ ενώ οι σχετικές παραδειγματικές αναφορές για την αρχαία Ελλάδα είναι πλουσιότερες. Συγκεκριμένα, στο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Μια ευρωπαϊκή μελέτη της αρχαίας Ελλάδας»,¹³⁴ εμφανίζονται δύο πλαγιότιτλοι. Ο πρώτος:

α) *οι όψεις του τρόπου ζωής περιλαμβάνει τους εξής τομείς: τέχνες και αρχιτεκτονική, οίκοι, πόλεις και δημόσια κτήρια, πολίτες και δούλοι, εκπαίδευση για κορίτσια και αγόρια, γλώσσα, ιατρική, υγεία και υγιεινή, παιχνίδια καισχόλη συμπεριλαμβανομένων των ολυμπιακών αγώνων, έργα και θέατρο, πλοία και εμπόριο, οπλίτες και πόλεμος. Ο δεύτερος*

β) *αντιλήψεις και επιτεύγματα αναφέρεται στα εξής θέματα: η πόλη-κράτος της Αθήνας και της Σπάρτης, θεοί και οι θεές, μύθοι, θρύλοι, αντιλήψεις και συνήθειες, ο Φειδιππίδης και η μάχη του Μαραθώνα, ο Περικλής και τα κτίσματα του Παρθενώνα, οι μάχες του Φιλίππου του Μακεδόνα και ο Μέγας Αλέξανδρος, σπουδαίοι φιλόλογοι και ερευνητές.*

Όσον αφορά το προαπαιτούμενο πλαίσιο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της ιστορικής κατανόησης, το Key Stage 2 αντιγράφει στους γενικούς τίτλους τη στοχοθεσία του Key Stage 1, που αναφέρθηκε προηγουμένως, με τη βασική διαφορά ότι τα περιεχόμενά της γίνονται πιο σύνθετα.

Στους δύο τελευταίους στόχους (την ιστορική διερεύνηση και την οργάνωση/επικοινωνία/διαμοιρασμό των γνώσεων των μαθητών) υποδεικνύονται από το πρόγραμμα σπουδών ως παραδειγματικό μέσο διδασκαλίας οι ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, στην ενότητα της ιστορικής διερεύνησης του Key Stage 1 αναφέρεται¹³⁵ πως οι μαθητές *θα πρέπει να διδαχθούν το πώς μπορούν να μαθαίνουν για το παρελθόν μέσα από ποικιλία πηγών πληροφόρησης (για παράδειγμα, μέσα από ιστορίες, προσωπικές μαρτυρίες, εικόνες, φωτογραφίες, καλλιτεχνήματα, ιστορικά κτήρια και επισκέψεις σε μουσεία, γκαλερί και τοποθεσίες, ή αξιοποιώντας πηγές που υποστηρίζονται από τις*

¹³³ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 19.

¹³⁴ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 19.

¹³⁵ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 16.

ΤΠΕ). Ως επεξήγηση της τελευταίας περίπτωσης αναφέρεται ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες από ένα cd-rom, προκειμένου να μάθουν για τη ζωή μιας σπουδαίας προσωπικότητας, ή για το πώς ζούσαν οι άνθρωποι κατά το παρελθόν.

Στην ενότητα για την οργάνωση / επικοινωνία / διαμοιρασμό των ιστορικών γνώσεων αναφέρεται πως οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν πώς να επιλέγουν τις ιστορικές τους γνώσεις και να επικοινωνούν με διάφορους τρόπους (για παράδειγμα, μιλώντας, γράφοντας, ή χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ). Ως επεξήγηση του παραδείγματος αυτού αναφέρεται πως οι μαθητές θα μπορούσαν να διευθετήσουν ιστορικά γεγονότα, δημιουργώντας μια χρονογραμμή στην οθόνη του υπολογιστή.¹³⁶

Στο Key Stage 2 προέχει να μάθουν, μεταξύ άλλων, οι μαθητές ότι το παρελθόν μπορεί να αναπαρασταθεί και να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους. Προς αυτή την πιο σύνθετη προοπτική, στην ενότητα της ιστορικής διερεύνησης καθορίζεται:

α) ότι οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν πώς να μαθαίνουν για γεγονότα, ανθρώπους και αλλαγές, μελετώντας κατάλληλο εύρος πηγών πληροφόρησης, συμπεριλαμβανομένων των ΤΠΕ (για παράδειγμα, μέσα από έγγραφα, έντυπες πηγές, cd-roms, βάσεις δεδομένων, εικόνες, φωτογραφίες, μουσική, καλλιτεχνήματα, ιστορικά κτήρια και επισκέψεις σε μουσεία, γκαλερί και τοποθεσίες).

β) οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν πώς να ρωτάνε και να απαντάνε σε ερωτήσεις, καθώς επίσης πώς να επιλέγουν και να καταλογραφούν πληροφορίες εστιασμένες στο θέμα της έρευνάς τους. Ως παράδειγμα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη δεύτερη περίπτωση αναφέρεται ότι οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν μια απογραφική βάση δεδομένων, προκειμένου να ορίσουν και να εξηγήσουν χνάρια ιστορικών αλλαγών.

Η ενότητα για την οργάνωση / επικοινωνία / διαμοιρασμό των ιστορικών γνώσεων των μαθητών στο Key Stage 2 επαναλαμβάνει τα περιεχόμενα της αντίστοιχης ενότητας του Key Stage 1, που αναφέρθηκε προηγουμένως. Ως επεξήγηση της παραδειγματικής αξιοποίησης των ΤΠΕ αναφέρεται τώρα ότι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ψηφιακούς χάρτες, προκειμένου να ορίσουν και

¹³⁶ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 16.

να κωδικοποιήσουν με χρώμα χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά στην ιστορική τους μελέτη.¹³⁷

Οι σκόρπιες αυτές παραδειγματικές αναφορές προφανώς υπακούουν στις γενικές αρχές αξιοποίησης των ΤΠΕ στο πλαίσιο του Εθνικού Προγράμματος (Use of Information and Communication Technology Across the Curriculum),¹³⁸ σύμφωνα με τις οποίες:

1. Θα πρέπει να παρέχονται στους μαθητές οι δυνατότητες να εφαρμόζουν και να αναπτύσσουν την ικανότητά τους, με τη χρήση εργαλείων των ΤΠΕ, στο να υποστηρίζουν τη μάθησή τους σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (με την εξαίρεση της Γυμναστικής).

2. Θα πρέπει επίσης να παρέχονται οι ευκαιρίες στους μαθητές να υποστηρίζουν την εργασία τους, με το να διδάσκονται:

2.1. να ανακαλύπτουν πράγματα μέσα από ποικιλία πηγών, επιλέγοντας και συνθέτοντας τις πληροφορίες που ανταποκρίνονται στις δικές τους ανάγκες και αναπτύσσοντας την ικανότητα να διερωτώνται για την ακρίβεια, τις προκαταλήψεις και την αληθοφάνειά τους·

2.2. να εκφράζουν τις ιδέες τους χρησιμοποιώντας τα εργαλεία των ΤΠΕ, προκειμένου να διορθώνουν και να αναθεωρούν την εργασία τους, ενισχύοντας την ποιότητά και την ακρίβειά της·

2.3. να ανταλλάσσουν και να διαμοιράζονται την πληροφορία, είτε άμεσα είτε μέσω των ηλεκτρονικών μέσων·

2.4. να αναθεωρούν, τροποποιούν και να αξιολογούν την εργασία τους, αναστοχαζόμενοι με κριτικό τρόπο την ποιότητά της καθώς αυτή εξελίσσεται.

Δείχνουν επίσης οι προηγούμενες αναφορές ότι οι ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας (και εν δυνάμει στο ενσωματωμένο σε αυτήν μερίδιο του κλασικού πολιτισμού) προτείνονται είτε ως μέσο αναζήτησης και εντοπισμού ιστορικών (αρχαιογνωστικών ή μη) πηγών, είτε ως, πρωτοβάθμιο τουλάχιστον, μέσο πρακτικής γραμματισμού των

¹³⁷ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 17.

¹³⁸ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 36.

μαθητών. Ο αφηγηματικός, διαδοχικός τρόπος μάθησης ιστορικών και πολιτιστικών γεγονότων του κλασικού κόσμου υποδεικνύεται εμπλουτισμένος με πολλαπλά μέσα εικονιστικής αναπαράστασης, ενώ οι ΤΠΕ συστήνονται ως εναλλακτικό εργαλείο ανάγνωσης και γραφής.

Στην κατεύθυνση αυτή προσανατολίζονται:

- Οι καθιερωμένες (αν και απλές για τα σημερινά τεχνολογικά δεδομένα) ψηφιακές εφαρμογές του BBC για την αρχαία Ελλάδα και τους Ρωμαίους.¹³⁹
- Πλήθος από προτεινόμενες από τον BECTA ηλεκτρονικές δραστηριότητες όπως: για τους Ρωμαίους ή τη διαμάχη ανάμεσα στους Αθηναίους και τους Σπαρτιάτες.¹⁴⁰ την Εισαγωγή στην Αρχαιολογία και την Καθημερινή ζωή στους ρωμαϊκούς χρόνους.¹⁴¹
- Οι πηγές του Times Educational Supplement/TES Connect για την αρχαία Ελλάδα και την αρχαία Ρώμη.¹⁴²
- Οι Αρχαίοι Έλληνες (Primary Greeks) –πρόγραμμα του Cambridge School Classics Project (CSCP), ενταγμένο στη σειρά «Μύθοι και Διήγηση ιστοριών / Myths & Storytelling».¹⁴³

Το τελευταίο παράδειγμα εμφανίζεται, αν κρίνει κανείς από τη σχετική ιστοσελίδα, ως το πλέον ολοκληρωμένο, καθώς στις δύο κύριες ενότητές του εντάσσει, αφενός, τις υπό εφαρμογή δραστηριότητες στο Εθνικό Πρόγραμμα για την Ιστορία στο Key Stage 2 (Unit 12: A European Study of Ancient Greece) με προαιρετικές οδηγίες (National Curriculum) και υποδεικνύει, αφετέρου, τις διαθεματικές διασυνδέσεις οι οποίες είναι δυνατόν να αναπτυχθούν (Cross-curricular topics). Πρόκειται για ένα εξαιρετικά πλούσιο, ανοιχτό διερευνητικό περιβάλλον, στο οποίο παρέχονται στον

¹³⁹ BBC (2011). *Schools. Primary History. Ancient Greeks. Romans:*

<http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/>

¹⁴⁰ BECTA, in association with the Historical Association. (April, 2009). *Primary History with ICT: A pupil's entitlement to ICT in primary History*, 9 & 13. <http://www.bee-it.co.uk/Guidance%20Docs/Becta%20Files/Schools/Curriculum/History/02%20ICT%20in%20primary%20history%20A%20pupil's%20entitlement.pdf>

¹⁴¹ Romans in Sussex: <http://www.romansinsussex.co.uk/level1/index.asp>

¹⁴² TES connect: <http://www.tes.co.uk/ks1-history-primary-teaching-resources/>

¹⁴³ CSCP (2004-2011). *Primary Greeks: Myths & Storytelling:*
<http://www.cambridgescp.com/page.php?p=mas^ks2greeks^intro>

δάσκαλο οι κατάλληλες πηγές (κυρίως από το διαδίκτυο), που μπορεί να χρησιμοποιήσει στον σχεδιασμό ενός μαθήματος όσον αφορά όψεις της αρχαίας Ελλάδας και γενικότερα του πολιτισμού της. Οι πηγές διακρίνονται τόσο για το πολυθεματικό τους εύρος όσο και για την πολυμεσικότητά τους, καθώς προτείνεται η αξιοποίηση ποικίλων μέσων (κειμενικών, ηχητικών και εικονιστικών). Ξεχωρίζει επίσης ο προσεγμένος τρόπος ένταξης των προτεινόμενων ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία, που δεν αγνοεί να συνδέει το παρελθόν του ελληνικού πολιτισμού με το παρόν του. Ο δάσκαλος προειδοποιείται συχνά για τον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται να χρησιμοποιεί τις κάθε είδους ψηφιακές πηγές, οι οποίες και αξιολογούνται.

Εκτός από τις προηγούμενες ρητές διασυνδέσεις του κλασικού μαθήματος με το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν προταθεί και εν δυνάμει γέφυρες επικοινωνίας του με το μάθημα των Αγγλικών.¹⁴⁴ Αν αναλογιστεί κανείς τόσο την εξορία των κλασικών από το Εθνικό Πρόγραμμα όσο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η σύνδεση του κλασικού μαθήματος με το προνομιακό (ποσοτικά και ποιοτικά) μάθημα των Αγγλικών θα μπορούσε να αποβεί πολλαπλώς ωφέλιμη. Οι ενδεχομένες διασυνδέσεις που προτείνονται είναι δύο ειδών: γλωσσικές και γραμματειακές / λογοτεχνικές.

Η γλωσσική διασύνδεση των Αγγλικών με τις κλασικές γλώσσες, αν και δεν εντοπίζεται σε κάποια συγκεκριμένη αναφορά που να διατυπώνεται είτε στο Εθνικό Πρόγραμμα είτε στο «Πλαίσιο Γραμματισμού/Primary Framework»¹⁴⁵ τουλάχιστον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στηρίζεται στη θέση¹⁴⁶ ότι η γνώση των κλασικών γλωσσών (κυρίως των Λατινικών) βοηθάει σημαντικά τους άγγλους μαθητές, και μάλιστα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να μάθουν τη γραμματική και την ετυμολογία της μητρικής τους γλώσσας, ενισχύοντας έτσι την επικοινωνιακή τους ικανότητα και γενικότερα τη γλωσσική τους επίγνωση. Για τη θέση ωστόσο αυτή έχουν διατυπωθεί σοβαρές επιφυλάξεις.

¹⁴⁴ Gay (2003), ό.π., σ. 26, 30-31; Lister (2007), ό.π., σ. 23-28.

¹⁴⁵ The National Strategies. The Primary Framework:

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/primaryframework>

¹⁴⁶ DES (1988). *Classics from 5 to 16*, σ. 6. Curriculum Matters 12. London: HMSO.

Καταρχάς, η εκτίμηση αυτή όχι μόνο δεν εκτιμάται ως επιστημονικά τεκμηριωμένη, αλλά θεωρείται και ξεπερασμένη, καθώς η έμφαση στη γραμματική, όσον αφορά τη διδασκαλία των Αγγλικών, προκαλεί σήμερα την αποστροφή των μαθητών, εξαιτίας ακριβώς της αποτυχίας του παλαιού μοντέλου διδασκαλίας των Λατινικών, το οποίο στηριζόταν αποκλειστικά στη μάθηση της γραμματικής δομής των λέξεων. Ύστερα, υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία των Αγγλικών μέσω της ετυμολογίας από λατινικές ή ελληνικές λέξεις καλλιεργεί το παθητικό λεξιλόγιο των άγγλων μαθητών και όχι το ενεργητικό τους, καθώς εξοικειώνονται με λέξεις ανοίκειες σε αυτούς που έχουν αντληθεί από ετερόκλητα και αποσπασματικά συμφραζόμενα.¹⁴⁷ Ήδη από το 1964 ο Moses Finley σημειώνει ως προς το σχετικό ζήτημα ότι από πουθενά δεν διαπιστώνεται ότι οι σπουδαστές των κλασικών, όταν φτάνουν στο πανεπιστήμιο, χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα καλύτερα, ας πούμε, από εκείνους που έχουν ειδικευθεί στην ιστορία. «Στην πραγματικότητα, από προσωπική πείρα, θα μπορούσα να υποστηρίξω ότι αυτοί ακριβώς γράφουν χειρότερα τη γλώσσα τους, γιατί ο περισσότερος χρόνος της γυμνασιακής τους μόρφωσης είχε σπαταληθεί σε αντίστροφα λατινικά θέματα και σε ελάχιστες μόνο ασκήσεις στη σύνθεση της αγγλικής γλώσσας».¹⁴⁸

Ως περισσότερο ρεαλιστική και γόνιμη προτείνεται¹⁴⁹ σήμερα η εν δυνάμει σύνδεση της διδασκαλίας των Αγγλικών με τις γραμματειακές/λογοτεχνικές διαστάσεις του κλασικού κόσμου, στον βαθμό μάλιστα που στο πρωτοβάθμιο Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για το Key Stage 1 προτείνεται, μεταξύ άλλων, στην ενότητα της Ανάγνωσης ότι το εύρος της μελέτης της λογοτεχνίας θα πρέπει να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, *αναδιηγήσεις από παραδοσιακές και μυθολογικές ιστορίες και ιστορίες και ποιήματα από διάφορους πολιτισμούς*.¹⁵⁰ Στο πρόγραμμα για το Key Stage 2, στην ίδια ενότητα της Ανάγνωσης, αναφέρεται επίσης ότι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν, εκτός από τις σύγχρονες μυθοπλαστικές αφηγήσεις και τα αναγνωρισμένης ποιότητας σύγχρονα ποιήματα, *την*

¹⁴⁷ Lister (2007), ό.π., σ. 25-28.

¹⁴⁸ Finley (1965 [1964]), ό.π., σ. 167.

¹⁴⁹ Gay (2003), ό.π., σ. 26; Lister (2007), ό.π., σ. 29.

¹⁵⁰ DfEE & QCA. (1999). *The National Curriculum for England. English. Key Stages 1-4*, σ. 19. QCA.

κλασική ποίηση, κείμενα από ποικιλία πολιτισμών και παραδόσεων, μύθους, θρύλους και παραδοσιακές ιστορίες, και σενάρια έργων.¹⁵¹ Προς αυτή την κατεύθυνση στις Εθνικές Στρατηγικές (Πλαίσιο Γραμματισμού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση)¹⁵² διευκρινίζονται με λεπτομερή τρόπο οι γενικοί και ειδικοί όροι διδασκαλίας (ο χρόνος, το εύρος και η διαδοχή των περιεχομένων της) για τις παραδοσιακές και μυθολογικές ιστορίες, τους μύθους και τους θρύλους άλλων λαών και πολιτισμών, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επιλέξει σύντομες ή και εκτενείς ιστορίες από τον κλασικό κόσμο (ρωμαϊκό και αρχαιοελληνικό). Επιπρόσθετα, εντάσσοντας ο εκπαιδευτικός τις μυθολογικές πτυχές του κλασικού κόσμου στο μάθημα των Αγγλικών μπορεί να εφαρμόσει πολλές δραστηριότητες από το πλούσιο και εκσυγχρονισμένο Πλαίσιο Γραμματισμού με τις ΤΠΕ, το οποίο προσφέρεται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.¹⁵³

5.3.2. Μια πρωτοβάθμια διδακτική πρακτική με τις ΤΠΕ

Μια δοκιμασμένη σχετική εφαρμογή περιέχεται στα 3 CD ήχου, που έχουν δημιουργηθεί στο πλαίσιο του Cambridge School Classics Project (CSCP) με τίτλο «War with Troy-the Story of Achilles».¹⁵⁴ Πρόκειται για μεταπλασμένη ακροαματική αναδιήγηση (από δύο αναγνωρισμένους αφηγητές) του ιλιαδικού μύθου, που προσφέρεται για το Key Stage 2 (κυρίως τις μαθητικές ηλικίες 9-10 ετών). Το πρόγραμμα μπορεί να καλύψει τόσο τις διδακτικές ανάγκες του σκέλους της Ιστορίας

¹⁵¹ DfEE & QCA. (1999), ό.π., σ. 26.

¹⁵² DfE (2011). The National Literary Strategies. Primary Framework-Literary Framework-Learning Objectives: Year 5, Unit 2 –Traditional Stories, Fables Myths & Legends: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202093118/http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/150266>

DfE (2011).). The National Literary Strategies. Primary Framework-Literary Framework-Learning Objectives: Year 5, Unit 3 – Stories from other Cultures: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202093118/http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/150266>

¹⁵³ DfE (2011). The National Literary Strategies. Primary Framework-Literary Framework-Literacy Recourse Library-ICT Resources-English and Literacy: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/search/primary/results/nav%3A49958%20facets%3A28030>

¹⁵⁴ CSCP (2004-2011). The Stories -War of Troy: http://www.cambridgescp.com/page.php?p=mas^war_w_t^intro

όσον αφορά τον κλασικό πολιτισμό όσο και κυρίως τις δεξιότητες οι οποίες καθορίζονται στο Πλαίσιο Γραμματισμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρονται στις παραδοσιακές και μυθολογικές ιστορίες, τους μύθους και τους θρύλους άλλων λαών και πολιτισμών που αναφέρθηκαν προηγουμένως.¹⁵⁵ Τα 3 CD, που διατίθενται προς πώληση, με τα δώδεκα μυθολογικά τους επεισόδια από τον τρωικό πόλεμο, συμπληρώνονται με άλλα 2, που επικεντρώνονται στον μύθο της Οδύσσειας, υπό τον τίτλο «Return from Troy».¹⁵⁶

Στην ιστοσελίδα του κλασικού προγράμματος του Cambridge συστήνονται το έντυπο (με κείμενα και εικόνες) και ακροαματικό υλικό για τον δάσκαλο, οδηγίες χρήσης του, οι τρόποι σύνδεσής του με το πρόγραμμα σπουδών, διαθεματικές συνδέσεις και πλήθος από ιστότοπους σε ποικίλα σχετικά θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές στη διδασκαλία. Η σημασία της σειράς αυτής (η οποία σε πολλά σημεία μεθόδου και διδακτικών στρατηγικών θα μπορούσε να εμπνεύσει ανάλογες εφαρμογές στον τόπο μας για τις πρώτες τάξεις του ελληνικού γυμνασίου) έγκειται στο ότι το ψηφιακό υλικό προσφέρεται στους μαθητές ως ένα προφορικό «κείμενο». Ως ιστορία δηλαδή που, κατά το παράδειγμα της ομηρικής προφορικής σύνθεσης, μιλιέται και ακούγεται, χωρίς να διαβάζεται, ενισχύοντας ωστόσο διά της ακοής τόσο την οπτική σκέψη των μαθητών όσο και τη μνήμη τους.

Από τις επανειλημμένες δοκιμαστικές χρήσεις τουλάχιστον του War with Troy προέκυψε¹⁵⁷ όχι μόνο η ενίσχυση της ακροαματικής και εκφραστικής ικανότητας των μαθητών, αλλά και: ο ενεργητικός εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους, η προθυμότερη ετοιμότητά τους σε γραπτές δραστηριότητες (πριν από την ακρόαση του μυθολογικού υλικού ή και ύστερα από αυτήν), καθώς επίσης η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε στόχους του πρωτοβάθμιου Πλαισίου γραμματισμού¹⁵⁸ όσον

¹⁵⁵ CSCP (2004-2011). Literacy and History:
http://www.cambridgescp.com/page.php?p=mas^war_w_t^curriculum_m

¹⁵⁶ CSCP (2004-2011). Return from Troy:
http://www.cambridgescp.com/page.php?p=mas^return_f_t^intro

¹⁵⁷ Lister (2007), ό.π., σ. 70-77.

¹⁵⁸ DfE (2011). The National Literary Strategies. Primary Framework-Literary Framework-Learning Objectives: Year 5, Unit 2 –Traditional Stories, Fables Myths & Legends

αφορά τη διάκριση ανάμεσα σε προφορικές και γραπτές ιστορίες και την κατανόηση ανάμεσα στην κυριολεκτική και μεταφορική χρήση της γλώσσας. Επιπρόσθετα, μαρτυρίες από την αξιολόγηση του προγράμματος έδειξαν ότι μια κατάλληλα δομημένη επεισοδιακή ιστορία που συνδυάζεται με την προφορική προσέγγιση παρέχει ένα δυναμικό περιβάλλον για τη βελτίωση τουλάχιστον της στάσης των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή.

5.3.3. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα διδακτικά αντικείμενα στο Key Stage 3 (ηλικίες 11-14 ετών) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται στο διαδικτυακό Εθνικό Πρόγραμμα με την επόμενη διάταξη (Εικόνα 8):

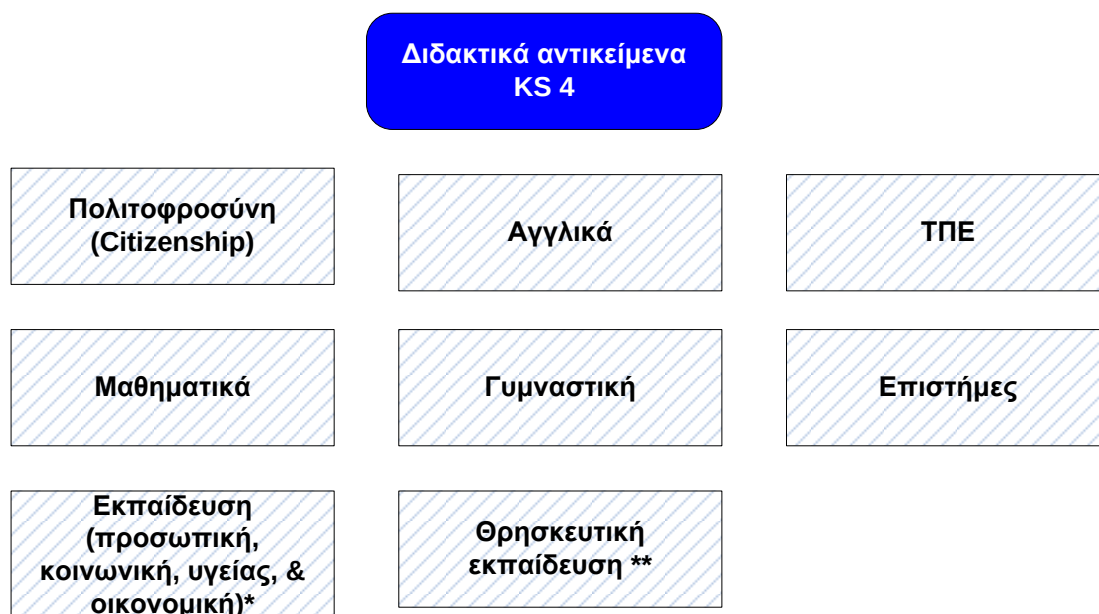


Εικόνα 8: Τα μαθήματα στο KS 3

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202093118/http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/150266>

Ως υποχρεωτικά μαθήματα ορίζονται: η Τέχνη και το Σχέδιο, τα Αγγλικά, οι ΤΠΕ, η Μουσική, η Πολιτοφροσύνη, η Γεωγραφία, τα Μαθηματικά, η Γυμναστική, ο Σχεδιασμός και η Τεχνολογία, η Ιστορία, η διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, και το μάθημα των Επιστημών. Προαιρετικά υπολογίζονται: η Εκπαίδευση: προσωπική, κοινωνική, υγείας, & οικονομική (*), ενώ το μάθημα της Θρησκευτικής εκπαίδευσης (***) είναι υποχρεωτικό, αλλά με προαιρετικό και προσαρμοζόμενο κατά τύπους περιεχόμενο.

Στα σαφώς λιγότερα διδακτικά αντικείμενα του Key Stage 4 (για τις ηλικίες 14-16 ετών) τα προαιρετικά διδακτικά αντικείμενα ταυτίζονται με τα αντίστοιχα του Key stage 3. Και εδώ δηλαδή είναι προαιρετικό μάθημα η Εκπαίδευση: προσωπική, κοινωνική, υγείας, & οικονομική (*), ενώ η Θρησκευτική εκπαίδευση (***) είναι υποχρεωτικό μάθημα, αλλά με προαιρετικό και προσαρμοζόμενο κατά τύπους περιεχόμενο (Εικόνα 9).



Εικόνα 9: Τα μαθήματα στο KS 4

Η σύσταση όλων των μαθημάτων στο Εθνικό Πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται εξ αρχής ως διαθεματικά συγκριτικό. Συγκεκριμένα, με το

«εργαλείο σύγκρισης των μαθημάτων» (subject comparison tool), ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα στο διαδίκτυο να συγκρίνει κάποιον τομέα ενός μαθήματος (τη σημασία του, τις έννοιες κλειδιά του, τις θεμελιώδεις διαδικασίες προσέγγισης του υλικού, το εύρος και το περιεχόμενο, τις διαθεματικές ευκαιρίες) με κάποιο άλλο μάθημα, όπως τις ΤΠΕ.

Όσον αφορά τη φιλοξενία των κλασικών μαθημάτων στα δύο Στάδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουμε, καταρχάς, παρά να συμφωνήσουμε με τη διαπίστωση του Lister:¹⁵⁹ «Αν στρέψουμε την προσοχή μας στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα διαπιστώσουμε ότι η θέση τους είναι σχεδόν αντίστροφη από ό,τι αυτή στα πρωτοβάθμια σχολεία. Ενώ στη δεύτερη περίπτωση [της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης] το κλασικό μάθημα είναι μέρος του υποχρεωτικού Εθνικού Προγράμματος, αν και διδάσκεται από μη ειδικούς, στην πρώτη περίπτωση [της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] το κλασικό μάθημα δεν έχει καμιά θέση στο υποχρεωτικό Εθνικό Πρόγραμμα· αν και στα σχολεία όπου αυτό προσφέρεται διδάσκεται από ειδικούς. Ο εξοβελισμός του κλασικού μαθήματος από το Εθνικό Πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που καθιστά την ύπαρξή του επισφαλή, υποδείχθηκε στις προηγούμενες ενότητες.

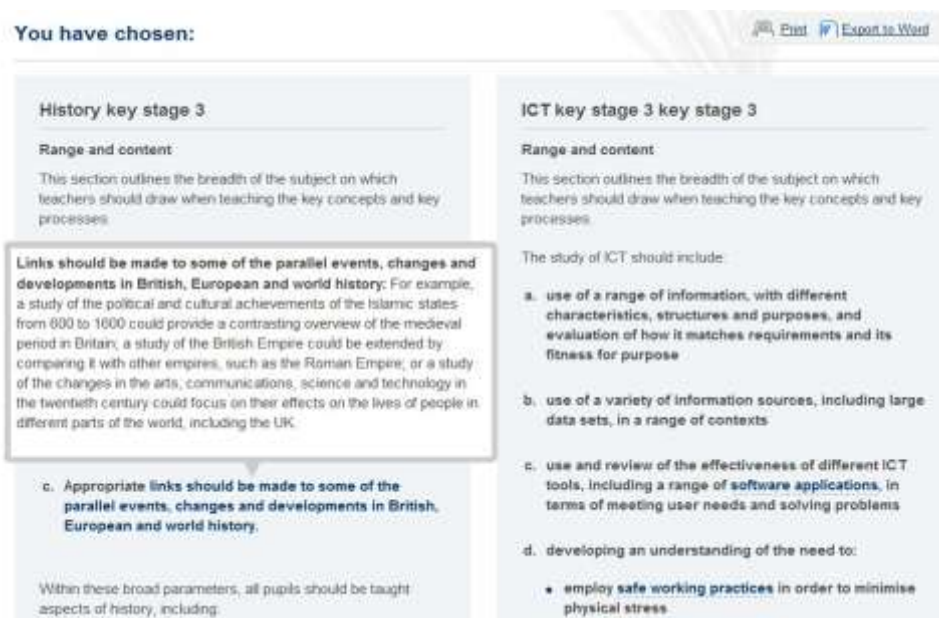
Ένα ωστόσο παράθυρο ανοιχτό παραμένει για μερική και αποσπασματική πάντοτε διδασκαλία του κλασικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο και πάλι του μαθήματος της Ιστορίας. Στο σχετικό πρόγραμμα σπουδών για το Key Stage 3 αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι το εύρος της μελέτης της ιστορίας της Βρετανίας θα πρέπει να διδαχθεί ενταγμένο στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία,¹⁶⁰ ενώ η έντιτλη αναφορά «Μελέτη της Ευρώπης πριν από το 1914» παραδειγματίζεται με την περίοδο της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας.¹⁶¹ Έτσι, με τη χρήση του «εργαλείου σύγκρισης των μαθημάτων» προκύπτει ότι, ως προς το «εύρος και το περιεχόμενο», στο μάθημα της Ιστορίας για το Key Stage 3 θα μπορούσε να συγκριθεί η Βρετανική αυτοκρατορία με τη Ρωμαϊκή. Στη δραστηριότητα αυτή αντιστοιχεί η αξιοποίηση και επισκόπηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων

¹⁵⁹ Lister (2007), ό.π., σ. 89.

¹⁶⁰ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 21.

¹⁶¹ DfEE, & QCA. (1999). *History*, ό.π., σ. 22.

εφαρμογών λογισμικού των ΤΠΕ, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του χρήστη και την επίλυση προβλημάτων (Εικόνα 10).



Εικόνα 10: Σύγκριση του μαθήματος της Ιστορίας με τις ΤΠΕ (subject comparison tool)

Οι σπάνιες αυτές παραδειγματικές αναφορές, οι οποίες παρέχουν λίγες ευκαιρίες στον δάσκαλο να επισημάνει κάποια, ευκαιριακά και αποσπασματικά, στοιχεία (πολιτισμικά και ιστορικά) του κλασικού κόσμου, είναι φυσικό να απουσιάζουν από το πλούσιο κατά τα άλλα, δημοσιευμένο τεύχος για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Key Stage 3 με τις ΤΠΕ.¹⁶²

Το τεύχος αυτό είναι σημαντικό, επειδή περιέχει, αφενός, γενικές οδηγίες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα μαθήματα του Εθνικού Προγράμματος και ειδικότερες, αφετέρου, συστάσεις για την ένταξή τους στο μάθημα της Ιστορίας για το Key Stage 3. Στα περιεχόμενά του κεφάλαια διευκρινίζεται αρχικά, με παραδείγματα, ο όρος «ικανότητα στη χρήση των ΤΠΕ/ICT capability», με την επισημάνση ότι τα πάσης φύσεως ψηφιακά εργαλεία δεν ελέγχουν/καθορίζουν την εξέλιξη του μαθήματος, αλλά ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται ως όχημα για να υποστηρίξουν τους στόχους

¹⁶² DfES (2004). *National Strategy. ICT Across the Curriculum. ICT in History*: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200192%20200MIG1121.pdf>

και να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας. Αυτό προϋποθέτει ότι οι μαθητές γνωρίζουν: τι εργαλεία είναι διαθέσιμα, πότε να τα χρησιμοποιήσουν και γιατί τους είναι ωφέλιμα στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας στο πλαίσιο του μαθήματος.¹⁶³ Στη συνέχεια καθορίζονται οι σχέσεις ανάμεσα στη γνώση των ΤΠΕ ως αυτόνομου μαθήματος (ICT-the subject), που είναι και η προϋπόθεση για την αξιοποίησή τους σε άλλα μαθήματα (ICT-in subjects), όπως η Ιστορία. Η στοχευμένη και κατάλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ στα μαθήματα/ICT-in subjects επισημαίνεται ότι παρέχει στους μαθητές τις επόμενες δυνατότητες:

- *Να χρησιμοποιούν την ικανότητά τους στις ΤΠΕ, προκειμένου να υποστηρίξουν και να εξελίσσουν τη μάθηση της ιστορίας*
- *Να εμπλέκονται σε υψηλού επιπέδου διανοητικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα να μπορούν να προβούν σε λεπτομερή ανάλυση μοντελοποιημένων δεδομένων*
- *Να παρουσιάζουν, εφαρμόζουν και να ενισχύουν την ικανότητά τους στις ΤΠΕ μέσα σε ένα ευρύ πεδίο διδακτικών συγκειμένων. Η «μεταφορσιμότητα» της ικανότητας των μαθητών στις ΤΠΕ αποτελεί σημαντικό δείκτη για την πρόοδο της γνώσης τους και των γενικότερων δεξιοτήτων τους.¹⁶⁴*

Αξιοσημείωτη επίσης είναι η ενότητα για την «ολοκληρωμένη» προσέγγιση των ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών, όπου επισημαίνεται ότι η αποτελεσματικότητά τους είναι εξαιρετικά σύνθετο ζήτημα και συνδέεται με τις στρατηγικές διαχείρισης, συνεργασίας, καθώς επίσης με τις γενικότερες πολιτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία. Καθορίζονται μάλιστα οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις εκάστοτε αυτές στρατηγικές και πολιτικές.¹⁶⁵ Τέλος, καθορίζονται στο τεύχος οι τέσσερις θεματικές περιοχές στις οποίες πρέπει να εστιάζουν η γνώση, η κατάκτηση των δεξιοτήτων και η εν γένει κατανόηση της λειτουργίας των ΤΠΕ από τους μαθητές στο πλαίσιο του Εθνικού Προγράμματος. Οι τέσσερις αυτές θεματικές περιοχές είναι:

- *Να ανακαλύπτουν οι μαθητές πράγματα / Finding things out*

¹⁶³ DfES (2004), ό.π., σ. 7.

¹⁶⁴ DfES (2004), ό.π., σ. 8.

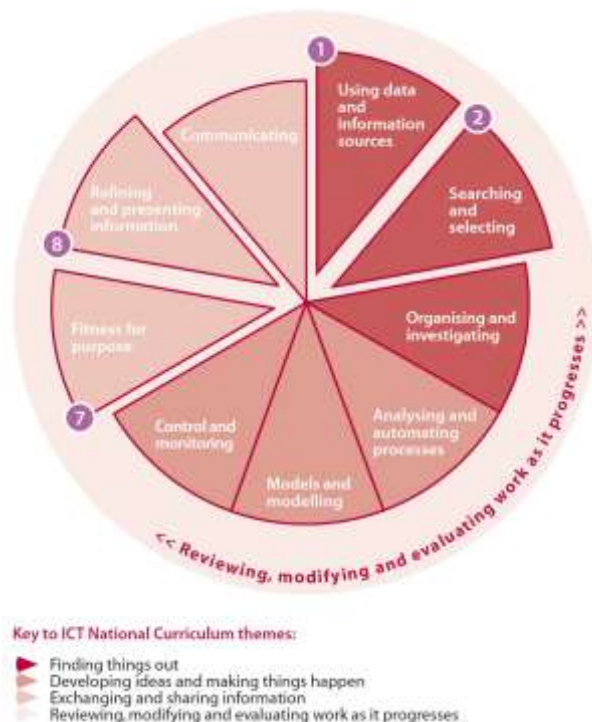
¹⁶⁵ DfES (2004), ό.π., σ. 10.

- Να αναπτύσσουν ιδέες και να τις εφαρμόζουν / *Developing ideas and making things happen*
- Να ανταλλάσσουν και να διαμοιράζονται την πληροφορία / *Exchanging and sharing information*
- Να αναθεωρούν, τροποποιούν και να αξιολογούν τη δουλειά τους, καθώς αυτή προοδεύει / *Reviewing, modifying and evaluating work as it progresses.*

Στο εσωτερικό των προηγούμενων θεματικών περιοχών εντάσσονται τέσσερις (από τις συνολικά εννέα) έννοιες-κλειδιά, που είναι απαραίτητο να ενεργοποιηθούν στη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι τέσσερις αυτές έννοιες, όπως φαίνεται στην επόμενη **Εικόνα 11**, είναι:¹⁶⁶

- Χρήση δεδομένων και πληροφοριακών πηγών
- Αναζήτηση και επιλογή
- Προσαρμογή του (υλικού) στους στόχους του μαθήματος
- Αναθεώρηση του υλικού και παρουσίαση της πληροφορίας.

¹⁶⁶ DfES (2004), ό.π., σ. 15.



Εικόνα 11: Διδασκαλία της Ιστορίας με τις ΤΠΕ: KS 3

Στο μάθημα της Ιστορίας –υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο του Εθνικού Προγράμματος– περιέχεται η μοναδική αναφορά σε θεματικές περιοχές του κλασικού (βλ. ρωμαϊκού) κόσμου. Το λοιπό σύστημα ως προς τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Αγγλίας το αναλαμβάνουν σε προαιρετική βάση τα ίδια τα σχολεία (δημόσια ή ιδιωτικά), τα οποία, αν έχουν τη δυνατότητα, την εντάσσουν στο πρόγραμμά τους. Δύο, συμπληρωματικά μεταξύ τους, ζητήματα στη συγκεκριμένη περίπτωση ενδιαφέρουν.

Κατά πρώτο λόγο, η εμπλοκή στην παραγωγή του πάσης φύσεως διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού (έντυπου ή ψηφιακού) ιδιωτικών φορέων (είτε ατόμων είτε οργανισμών), οι οποίοι, ανάλογα με την ποιότητα και την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του προσφερόμενου έργου τους, καθιερώνονται στα σχολεία, συγκεντρώνοντας τις προτιμήσεις των διδασκόντων το κλασικό μάθημα. Παράδειγμα η εξαιρετικά δημοφιλής εκδοτική σειρά σε κόμικ με το ποντίκι Minimus, που υποστηρίζει, στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας και τις πρώτες της δευτεροβάθμιας (κυρίως ηλικίες 7-13), το μάθημα της αγγλικής γραμματικής (μερών

του λόγου, προέλευσης αγγλικών λέξεων, προθημάτων και επιθημάτων) μέσα από απλά Λατινικά.¹⁶⁷ Στην ιστοσελίδα του προγράμματος¹⁶⁸ φιλοξενούνται δειγματοληπτικές, παιγνιώδεις ψηφιακές δραστηριότητες, μικροσενάρια με κόμικ και κινούμενα σχέδια της σειράς. Το μαθησιακό υλικό κυκλοφορεί στο εμπόριο σε δύο βιβλία, που υποστηρίζονται από cd ήχου. Είναι προφανές ότι η σειρά αφορά κατά κύριο στην προώθηση της διδασκαλίας των Λατινικών στις μικρές ηλικίες μαθητών, αν και η δικαιολόγηση της ένταξής του στο σχολικό πρόγραμμα εμφανίζεται να υποστηρίζει το σκέλος της εκμάθησης της αγγλικής γραμματικής. Η υπόρρητη σύμβαση ότι, μαθαίνοντας Λατινικά, γνωρίζεις τη μητρική σου αγγλική γλώσσα ισχύει έμμεσα και εδώ. Στη σύσταση πάντως του έργου της¹⁶⁹ η δημιουργός του Minimus δηλώνει «πως θα έπρεπε να ζει κάποιος στη Νεφελοκοκυνία για να ελπίζει ότι τα Λατινικά θα μουν κάποτε στο Εθνικό Πρόγραμμα».

Κατά δεύτερο λόγο, ο εξεταστικοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας των περισσότερων κλασικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ύλη των οποίων καθορίζεται από τους οργανισμούς που ελέγχουν το εξεταστικό σύστημα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι άγγλοι μαθητές προετοιμάζονται για τις εθνικές τους εξετάσεις δύο φορές (στην ηλικία των 16 και μετά πάλι στα 18 χρόνια τους). Κατ' επέκταση, οι εξετάσεις αυτές επιβάλλουν το τι θα διδαχθεί (όχι όμως και το πώς) στα δευτεροβάθμια σχολεία όπου διδάσκονται Λατινικά ή Αρχαία ελληνικά. Αναφέρονται στη συνέχεια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα που σχετίζονται με τα προηγούμενα δύο ζητήματα.

5.3.4. Παραδείγματα διδακτικών πρακτικών

Το πιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκμάθησης της λατινικής γλώσσας και του ρωμαϊκού πολιτισμού στα δευτεροβάθμια (και όχι μόνο) σχολεία της Αγγλίας έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο του Cambridge Latin Course (CLC),¹⁷⁰ ενταγμένο σήμερα

¹⁶⁷ Bell, B. (2003). Minimus. Στο J. Morwood, *The Teaching of Classics*, ό.π., σ. 61-66.

¹⁶⁸ Minimus: <http://www.minimus-etc.co.uk/index.shtml>

¹⁶⁹ Bell (2003), ό.π., σ. 66.

¹⁷⁰ Cambridge Latin Course/CLC: <http://www.cambridgescp.com/Lpage.php?p=clc^top^home>

στο Cambridge School Classics Project (CSCP). Το λατινικό πρόγραμμα, αν και ξεκίνησε, πριν από πολλά χρόνια ως έντυπο (σήμερα κυκλοφορούν πέντε εγχειρίδια), στο μεταξύ αναθεωρήθηκε, προκειμένου να προσαρμοστεί στις εκάστοτε τροποποιημένες σχολικές (εξεταστικές κυρίως) ανάγκες,¹⁷¹ και εμπλουτίστηκε με πλούσιο ψηφιακό υλικό:

α) on line δραστηριότητες και παιχνίδια, που εμπλουτίζουν με ψηφιακό υλικό τα διδακτικά εγχειρίδια του CLC.¹⁷²

β) ηλεκτρονικές πηγές σε βίντεο, που υποστηρίζουν την ύλη η οποία περιέχεται στα δύο πρώτα διδακτικά εγχειρίδια του CLC.¹⁷³

γ) εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση για όλα τα επίπεδα γνώσεων στα Λατινικά (αρχαρίων ή προχωρημένων). Το τελευταίο πρόγραμμα προορίζεται είτε για μεμονωμένα άτομα που θέλουν να μάθουν Λατινικά είτε για σχολεία που δεν έχουν κάποιον ειδικευμένο στα Λατινικά δάσκαλο. Στο πρόγραμμα, που είναι εξεταστικοκεντρικά προσανατολισμένο, περιλαμβάνεται και πρόγραμμα διδασκαλίας για προχωρημένους στον Κλασικό πολιτισμό.¹⁷⁴ Στο ηλεκτρονικό υλικό περιλαμβάνονται επίσης, λεπτομερείς και σαφείς, κατευθυντήριες αρχές, συγκεκριμένες οδηγίες και προσφερόμενα ψηφιακά μέσα είτε προς τον δάσκαλο ή τον μαθητή, που θα ήθελαν να αξιοποιήσουν το πρόγραμμα, είτε προς τα σχολεία που δεν διαθέτουν δάσκαλο των Λατινικών.¹⁷⁵ Η βιντεο-διάσκεψη, για παράδειγμα, που προσφέρεται για την προετοιμασία των υποψηφίων στις εξετάσεις του GCSE και του A-level, είναι ένα αρκετά «προχωρημένο», αν και με εξ ορισμού αμφίσημα χαρακτηριστικά, παράδειγμα.

Το ηλεκτρονικό μέρος του λατινικού προγράμματος, υπό τον τίτλο Cambridge Online Latin Project (COLP), εγκαινιάστηκε το 1999. Η σύντομη αναγνωρισιμότητά του στον χώρο της εκπαίδευσης οδήγησε το Τμήμα Παιδείας, το 2003 (με το υπό τον

¹⁷¹ Story, P. (2003). The Development of the Cambridge Latin Course. Στο J. Morwoud, *The Teaching of Classics*, ό.π., σ. 85-91.

Lister (2007), ό.π., σ. 89-103.

¹⁷² CLC. On Line Activities: http://www.cambridgescp.com/Lpage.php?p=clc^oa_intro^intro

¹⁷³ CLC. Cambridge Latin Course E-learning Resources on DVD:

<http://www.cambridgescp.com/Lpage.php?p=clc^elr^intro>

¹⁷⁴ CLC. Distance Learning: <http://www.cambridgescp.com/page.php?p=il^top^home>

¹⁷⁵ CLC. Teachers Area: <http://www.cambridgescp.com/Lpage.php?p=clc^ta^intro>

τίτλο έγγραφο *The Key Stage 3 Educational Service Pilot: Prospective*), στην οικονομική του ενίσχυση. Στα αποτελέσματα έρευνας της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, που διεξήγαγε το Cambridge,¹⁷⁶ είναι ενσωματωμένο μέρος του σχετικού εγγράφου, όπου και αναφέρονται οι επόμενοι όροι και στόχοι του:

α) *Η δημιουργία καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα εκμεταλλεύεται ποικιλία τεχνολογικών εργαλείων, προκειμένου να υποστηριχθεί η ενίσχυση αφενός των προτύπων εκπαίδευσης και η επέκταση αφετέρου των ευκαιριών πρόσβασης στη μάθηση που προσφέρουν οι ΤΠΕ.*

β) *Η προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους της μαθητές, με την προώθηση μαθημάτων σε σχολεία που δεν έχουν της τη δυνατότητα να τα προσφέρουν για διδασκαλία. Αυτό σημαίνει, ειδικότερα, την ανανέωση του ενδιαφέροντος για τα κλασικά μαθήματα, με την προβολή ερεθιστικών διδασκαλιών, με τρόπο που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα της νέας γενιάς.*

γ) *Οι παρεχόμενες υπηρεσίες θα πρέπει να είναι σαφώς και στενά συνδεδεμένες με το Εθνικό Πρόγραμμα, να είναι ψυχαγωγικές και συναρπαστικές, δίχως ωστόσο να χάνουν τον στόχο της.*¹⁷⁷

Μπορεί να διαβάσει κανείς¹⁷⁸ τη μακρόχρονη δοκιμή του COLP σε διάφορα σχολεία, πριν από την επίσημη λειτουργία του, για να αντιληφθεί πώς ακριβώς (σε αντίθεση προς ό,τι συμβαίνει στην ελληνική εκπαίδευση) δοκιμάστηκαν και τροποποιήθηκαν προβλήματα και λειτουργίες του, προκειμένου το πρόγραμμα να ανταποκριθεί στους προηγούμενους όρους και στόχους. Αν και το περιβάλλον εργασίας των δύο πρώτων μερών α) και β) του προγράμματος είναι κλειστό, που δεν επιτρέπει την παρέμβαση του χρήστη στο πρόγραμμα, και εξαντλείται στις συνήθεις αυτοματοποιημένες ασκήσεις (πολλαπλής επιλογής ή ταιριάσματος), τα λογισμικά τους περιεχόμενα χαρακτηρίζονται για την επιστημονική και παιδαγωγική τους αξιοπιστία, την πολύτροπη παρουσίαση του διδακτικού υλικού (με βίντεο, εικόνες, ήχο, υπερκείμενα, έντυπο υλικό), το οποίο μπορεί να υποστηριχθεί από ηλεκτρονικό

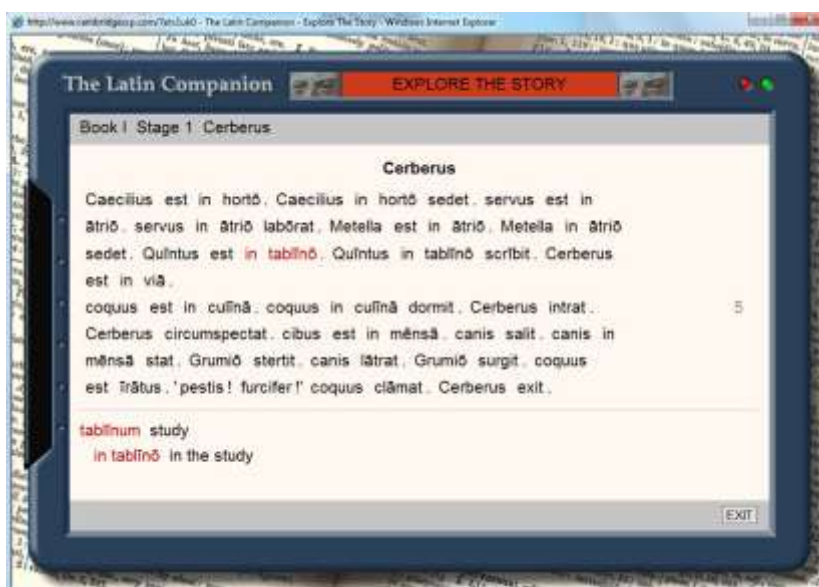
¹⁷⁶ The Result Cambridge Latin Course – Changing the Face of Latin?:

www.cambridgescp.com/downloads/evalrep.doc

¹⁷⁷ DfES (2003). *The Key Stage 3 Educational Service Pilot: Prospective*, 3. London.

¹⁷⁸ Lister (2007), ό.π., σ. 104-121, & 122-140.

(Λατινο-αγγλικό και Αγγλο-λατινικό) λεξικό, και την πολυμέρειά τους, καλύπτοντας ευρύ φάσμα γνώσεων (τη μορφολογία της λατινικής γλώσσας, τη γραμματεία, την ιστορία και τον πολιτισμό της αρχαίας Ρώμης). Γενικότερα, με τον ζωντανό τρόπο παρουσίασης του υλικού και την άμεση πρόσβαση του χρήστη σ' αυτό (μέσω της δυνατότητας για «click and look up tool» (Εικόνα 12),¹⁷⁹ θα μπορούσαν τα δύο σχετικά ψηφιακά μέρη του προγράμματος να θεωρηθούν (με τα σημερινά βέβαια δεδομένα) ως, συμπληρωματικά προς τα έντυπα, εμπλουτισμένα ηλεκτρονικά βιβλία.



Εικόνα 12: online παρουσίαση λατινικού κειμένου με το click and look up tool (CSCP)

Όσον αφορά ειδικότερα το τρίτο μέρος του προγράμματος, της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης, τα δεδομένα της έρευνας¹⁸⁰ έδωσαν καταρχήν θετικούς δείκτες σχετικά με:

α) την αύξηση της πρόσβασης στο λατινικό πρόγραμμα των μεμονωμένων χρηστών και των σχολείων, μέσω της διαμεσολάβησης των ηλεκτρονικών συμβούλων του προγράμματος (e-tutors) που συνεργάστηκαν είτε με τους σχολικούς,

¹⁷⁹ Laserson, T. L. (2005). The Cambridge Latin Course Online-The Learner's Perspective:

http://www.classicsteaching.com/research_pdfs/RP6_Laserson_2005_F.pdf

¹⁸⁰ The Result Cambridge Latin Course – Changing the Face of Latin?:

www.cambridgescp.com/downloads/evalrep.doc

Lister, B., & P. Seranis (2005). Access to Specialist Knowledge through Information and Communications Technology: A Case Study. *Teacher Development*, 9.1: 97-114.

μη ειδικούς στα Λατινικά «διευκολυντές» (facilitators), είτε με τους κατηρτισμένους στα Λατινικά δασκάλους των κατά τόπους σχολείων·

β) τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στον παραστατικό τρόπο παρουσίασης και άμεσης προσφοράς του υλικού·

γ) τη θετική συνεισφορά του προγράμματος τόσο στην αυτόνομη μάθηση όσο και στη μάθηση σε ομάδες·

δ) τη βελτίωση της παροχής κινήτρων για μάθηση στα Λατινικά·

ε) τη συμβατότητά του και διαθεματική του σχέση με μαθήματα του Εθνικού Προγράμματος, όπως τα Αγγλικά και την Πολιτοφροσύνη.

στ) τη γενικότερη θετική συνεισφορά των ΤΠΕ σε εκείνα κυρίως τα σχολεία που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ελλείψεων σε κατηρτισμένο στο κλασικό μάθημα διδακτικό προσωπικό.¹⁸¹

Ωστόσο, προβληματίσε δημιουργικά τους συντελεστές του προγράμματος το γεγονός ότι πολλοί μαθητές (όσο και αν οι παραστάσεις τους για το τι είναι «μάθηση» στηρίζονται στα παραδοσιακά έντυπα μέσα ή στους συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας) δήλωσαν στις έρευνες ότι η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση δεν μπορούσε με επάρκεια να υποκαταστήσει τον αυθόρμητο δυναμισμό της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας.¹⁸² επίσης, ότι δεν θα επιθυμούσαν να μαθαίνουν τα Λατινικά αξιοποιώντας αποκλειστικά και μόνον το εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό πρόγραμμα.¹⁸³

Ως τελευταίο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αναφέρεται το ελεύθερο, διαδικτυακό λογισμικό για τα Αρχαία Ελληνικά The Eton Greek Software Project, που φιλοξενείται στην ιστοσελίδα του ιδιωτικού, επιλεκτικού δευτεροβάθμιου σχολείου αρρένων Eaton College (Εικόνα 13).¹⁸⁴ Το κλειστό αυτό ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά πρόγραμμα «πρακτικής και εξάσκησης» (drill and practice), περιορίζεται στην εκμάθηση γραμματικών φαινομένων της Αρχαίας ελληνικής, ακολουθώντας τη γραμματική του J. Morwood *Oxford Greek Grammar*, και έχει κυρίως εξεταστικό προσανατολισμό. Περιλαμβάνει ασκήσεις

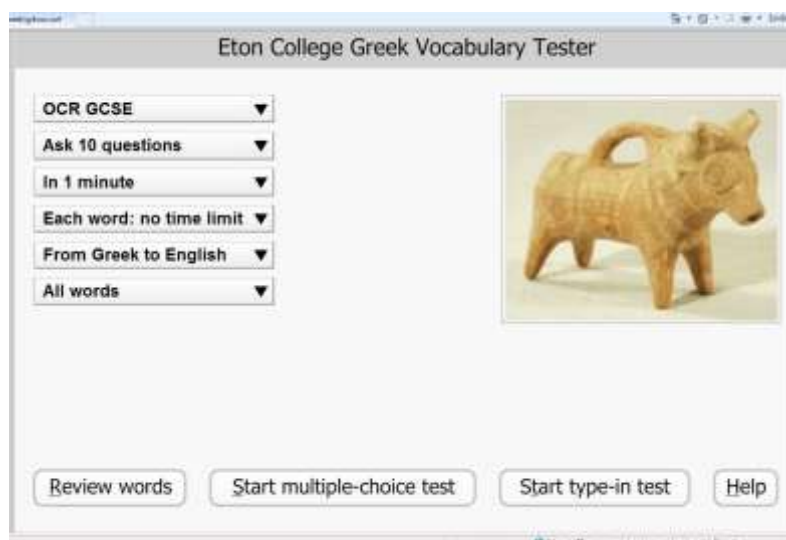
¹⁸¹ Lister & Seranis (2005), ό.π., σ. 112.

¹⁸² Lister & Smith (2003), ό.π., σ. 239.

¹⁸³ Lister (2007), ό.π., σ. 120; Laserson (2005), ό.π.

¹⁸⁴ The Eaton Greek Software Project: <http://www.etoncollege.com/GreekProject.aspx>

ενόψει των εξετάσεων του GCSE και του AS-level αλλά και υλικό γραμματικής με βάση το εγχειρίδιο του JACT *Reading Greek*. Ο χρήστης καλείται κατά κύριο λόγο να δοκιμαστεί απαντώντας σε ποικιλία αυτοματοποιημένων ασκήσεων λεξιλογίου, ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων, αντωνυμιών, προθέσεων κ.α., ενώ έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το επίπεδο δυσκολίας, τη χρονική διάρκεια και την πορεία της γλωσσικής του εξάσκησης (από τα Αγγλικά στα Αρχαία Ελληνικά ή το αντίστροφο). Ο σχεδιασμός του προγράμματος είναι αποκλειστικά γλωσσοκεντρικός, καθώς οι λέξεις εμφανίζονται δίχως τα κείμενά τους και έξω από το συμφραστικό τους πλαίσιο.¹⁸⁵



Εικόνα 13: Από το περιβάλλον εργασίας του Eaton Greek Software

¹⁸⁵ Griffiths, S. Eaton College Greek Software Project: Στο Circe:
<http://www.circe.be/content/view/56/332/lang,en/>

6. Συμπεράσματα

Μέσα στο κλίμα της γενικότερης κρίσης των ανθρωπιστικών σπουδών και την ειδικότερη υποβάθμιση των κλασικών σπουδών, οι δάσκαλοι, προκειμένου να υπερασπιστούν τη σημασία και τη χρησιμότητά της δουλειάς τους, επικαλούνται συχνά το ενδιαφέρον που εξακολουθούν να προκαλούν στις μεγάλες μάζες η κλασική λογοτεχνία, η αρχαία τέχνη και τα χολιγουντιανής έμπνευσης κλασικίζοντα θεάματα. Αν στο παρελθόν η επίκληση αυτή χαρακτηριζόταν παράδοξο, ελπιδοφόρο για την επιβίωσή τους,¹⁸⁶ σήμερα μπορεί να αποτελεί και αντίδραση, μερικώς τουλάχιστον, στην περιορισμένη εμβέλεια που έχει η διδασκαλία των κλασικών γλωσσών στα σχολεία.¹⁸⁷

Διαπιστώθηκε από τις προηγούμενες αναφορές ότι τα κλασικά μαθήματα σήμερα στην αγγλική εκπαίδευση, εξορισμένα καθώς είναι ως πλήρη διδακτικά αντικείμενα από το Εθνικό Πρόγραμμα, υπάρχουν επίσημα μόνο μέσα από τη διασύνδεσή τους με άλλα, ακμαία και υποχρεωτικά μαθήματα, όπως η Ιστορία και τα Αγγλικά. Και στον βαθμό που για τα δύο αυτά μαθήματα προβλέπονται εξελεγμένες διασυνδέσεις με τις ΤΠΕ, τα κλασικά μαθήματα έμμεσα μπορούν να συγκατοικήσουν και με αυτές. Με τα σημερινά αυτά, προβληματικά μάλλον, δεδομένα, όσο και να προάγεται η διαθεματική προσέγγιση, δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί κάποια, επαρκής και ολοκληρωμένη, θεωρητική προσέγγιση όσον αφορά την αξιοποίηση της διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων με τις ΤΠΕ, καθώς απουσιάζουν τα θεσμικά κείμενα που αναφέρονται σε αυτά. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τη σειρά ICT across the Curriculum¹⁸⁸ απουσιάζει η οποιαδήποτε αναφορά για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα κλασικά μαθήματα.

Στο πλαίσιο της εξαρτημένης σχέσης τους προς τα άλλα μαθήματα του Εθνικού Προγράμματος τα κλασικά μαθήματα μπορούν να εκμεταλλευτούν τις

¹⁸⁶ Finley (1965 [1964]), ό.π., σ. 158.

¹⁸⁷ Lister (2007), ό.π., σ. 35.

¹⁸⁸ National Strategies. ICT across the Curriculum:
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97270>

δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ ως μέσα εντοπισμού αρχαιογνωστικών πηγών και των σχετικών πρακτικών γραμματισμού. Οι μαθητές, ειδικότερα, μπορούν να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από ποικιλία αρχαιοθεμών πηγών, να την επεξεργάζονται και να τη συνθέτουν, αναστοχαζόμενοι για την ποιότητά τους και ευστοχία τους, να τη διαμοιράζονται με τα ηλεκτρονικά μέσα, να την αναθεωρούν και να την αξιολογούν. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στα κλασικά μαθήματα μπορεί να ευνοήσει την πολλαπλή αναπαράσταση της γνώσης, καθώς επίσης τον μετασχηματισμό των κλασικών κειμένων σε πολυτροπικά μαθησιακά αντικείμενα.

Έξω από το πλαίσιο του Εθνικού Προγράμματος η αποτίμηση των πρωτοβουλιών που έχουν αναληφθεί για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα κλασικά μαθήματα δεν θα πρέπει να αγνοεί το γεγονός ότι αφορμώνται, κατά κύριο λόγο, από την επιδίωξη της αναστολής της περιθωριοποίησης των κλασικών γλωσσών στα δευτεροβάθμια σχολεία. Η συντήρηση της διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων μέσω των ΤΠΕ στα δευτεροβάθμια σχολεία παρέχει, επιπρόσθετα, σύγχρονες, εναλλακτικές και ευέλικτες, δυνατότητες, ακόμη και σε μη κατηρτισμένα ακροατήρια, για την ανταπόκριση τους στις εξετάσεις που οδηγούν στα ανώτερα ιδρύματα εκπαίδευσης.

Οι κάπως δεσμευτικές αυτές συνθήκες παράγουν το εξής θετικό αποτέλεσμα: το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ενίσχυση της ποιότητας της αρχαιογνωστικής μάθησης και όχι στην αύξηση της πρόσβασης στην οποιαδήποτε πληροφορία. Επηρεάζουν ωστόσο οι συνθήκες αυτές τόσο το είδος της λειτουργίας των χρησιμοποιούμενων ψηφιακών μέσων (λ.χ. τη βιντεο-διάσκεψη) όσο και τους μετωπικούς (από τον δάσκαλο στον μαθητή) τρόπους μετάδοσης της αρχαιογνωστικής πληροφορίας. Αν και στην περίπτωση αυτή οι λόγοι πρακτικής που διέπουν τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων με τις ΤΠΕ είναι κατά βάση κειμενοκεντρικοί και ελάχιστα επικοινωνιακοί, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο κλασικό μάθημα υποδείχτηκε ότι, μέσω κυρίως των προγραμμάτων του CSCP, συμμορφώνεται με σύγχρονες, θεωρητικές και παιδαγωγικές, αντιλήψεις αρχαιογνωσίας και αρχαιογλωσσίας, που παρέμεναν για πολλά χρόνια στο περιθώριο της αγγλικής εκπαίδευσης. Η αρχαία γλώσσα είναι καθοριστικός αλλά όχι ο



μοναδικός πόρος για τη δημιουργία νοήματος και την ανάγνωση των κειμένων. Στην περίπτωση τουλάχιστον αυτή οι ΤΠΕ στο κλασικό μάθημα δεν χρησιμοποιούνται για να κάνει κάποιος παλιά πράγματα με νέα μέσα αλλά για να κάνει νέα πράγματα πιθανώς με νέα μέσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

7. Έρευνα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σχολεία της Αγγλίας

Στο πλαίσιο εκπόνησης της προκείμενης μελέτης, από τις 20 Μαρτίου έως τις 20 Μαΐου του 2011, πραγματοποιήσα έρευνα με ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διαπιστώσω:

- το ενδεικτικό εύρος της χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τις κλασικές γλώσσες κυρίως στα δευτεροβάθμια σχολεία της Αγγλίας·
- τις στάσεις των άγγλων εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων.

Όπως διατυπώθηκε και προηγουμένως, καθώς το κλασικό μάθημα έχει εξοριστεί από το Εθνικό Πρόγραμμα, απουσιάζουν τα ικανά θεσμικά κείμενα που να παρέχουν μια άμεση, ικανοποιητική εικόνα για το πώς αποτυπώνεται, θεωρητικά τουλάχιστον, το status της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών με τις ΤΠΕ στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μετατόπιση εξάλλου από το τι λένε τα θεσμικά κείμενα στο τι λένε οι εκπαιδευτικοί έχει την ιδιαίτερη σημασία της, όσο και αν οι δύο τρόποι έρευνας, όταν μάλιστα πρόκειται για τις ΤΠΕ, δεν είναι δυνατόν να αποτυπώσουν το τι συμβαίνει στη διδακτική πράξη. Επιπρόσθετα, λόγω της αποκεντρωμένης δομής του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι δύσκολη η χαρτογράφηση των σχολείων που εντάσσουν (μονιμότερα ή ευκαιριακά) στο σχολικό τους πρόγραμμα το κλασικό μάθημα, και εξαιρετικά δυσχερής η επικοινωνία με τους λίγους διδάσκοντες. Αυτοί ήταν και οι βασικοί λόγοι που με παρεκίνησαν να πραγματοποιήσω την προκείμενη μικρή έρευνα. Εξάλλου, στον ελλαδικό χώρο, παρά τις συνεχείς επικλήσεις που γίνονται για την παραδειγματική διδασκαλία των κλασικών γλωσσών στον αγγλοσαξονικό χώρο, δεν έχει δει το φως καμιά επίκαιρη, συστηματική μελέτη (θεωρητική ή ερευνητική) επί του σχετικού θέματος. Δύο τουλάχιστον υπάρχουσες δημοσιεύσεις στον τόπο μας αναγκαστικά είτε δεν ανταποκρίνονται στα σημερινά

δεδομένα του «μυστικού κήπου» του Εθνικού Προγράμματος¹⁸⁹ είτε περιορίζονται σε γενικού τύπου πληροφορίες.¹⁹⁰

Προκειμένου να υπερβώ τα προηγούμενα εμπόδια, συνεργάστηκα με το Cambridge School Classics Project (CSCP). Ο διευθύνων σύμβουλος του προγράμματος Will Griffiths, σε συνεργασία με τον διαχειριστή πωλήσεων του CSCP, Martin Dawes –άμεσα πρόθυμοι να υποστηρίξουν και να προωθήσουν την έρευνα– «ανέβασαν» το ερωτηματολόγιό μου σε ιστότοπο του CSCP¹⁹¹ και στη συνέχεια κάλεσαν εκπαιδευτικούς από 529 σχολεία στα οποία διδάσκονται κλασικές γλώσσες να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Τα αρχεία με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου τα επεξεργάστηκε με το λογισμικό στατιστικής SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ο Σάββας Παπαπέτρου (Κοινωνικός ψυχολόγος-ερευνητής), τον οποίο ευχαριστώ θερμά για την άμεση ανταπόκριση και την πολύτιμη υποστήριξή του.

7.1. Γενικά ποσοτικά χαρακτηριστικά

Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κατά το σύντομο χρονικό διάστημα εκπόνησης της έρευνας (20 Μαρτίου-20 Μαΐου 2011), ανταποκρίθηκαν 124 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας. Από το σύνολο αυτό των σχολείων, το 56,2% δήλωσαν ότι είναι ιδιωτικά και το 43,8% ότι είναι δημόσια. Η μικρή αυτή διαφορά προϋδεάζει για τη σχετική υπεροχή που παρατηρείται, σε μικρό έστω ποσοστό, ως προς τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων στην ιδιωτική εκπαίδευση έναντι της δημόσιας.

¹⁸⁹ Καλούδη, Ε., Ιω. Παπανδρέου, Αικ. Θεοδοροπούλου, Χ. Κοσεγιάν (1992). Τα κλασικά γράμματα και οι ξένοι. Μ. Βρετανία. Στο Α. Βοσκός – Θ. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Από τη μετάφραση στο Πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, σ. 134-172. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

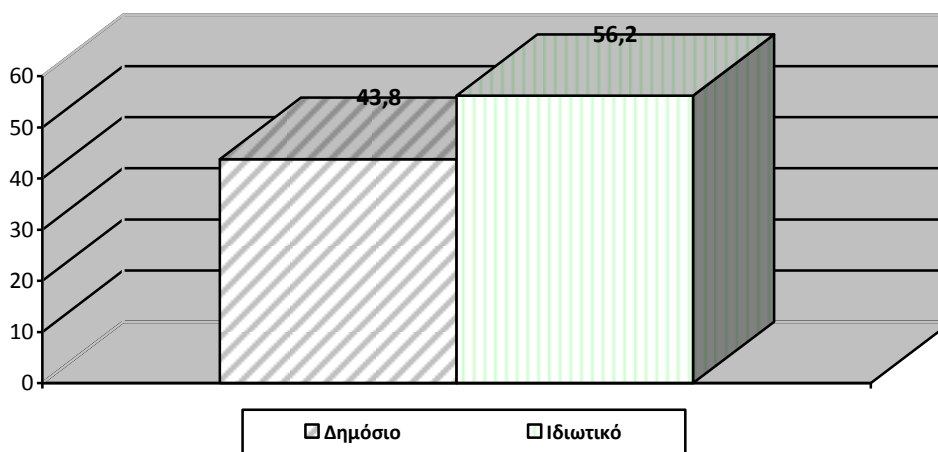
¹⁹⁰ Χριστοδούλου, Γ. (1998). Τα αρχαία ελληνικά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βρετανίας, σ. 88-98. Στο *Ο αρχαίος κόσμος στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σεμινάριο ΠΕΦ 19*. Αθήνα: Γρηγόρης.

¹⁹¹ CSCP (2011). Ερωτηματολόγιο έρευνας Λ. Πόλκα:
http://www.cambridgescp.com/misc_page.php?p=misc%5eresearch%5eintro

ΠΙΝΑΚΑΣ 3¹⁹². Κατηγορία σχολείου (δημόσιο, ιδιωτικό, κλπ):

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δημόσιο	53	42,7	43,8	43,8
Ιδιωτικό	68	54,8	56,2	100,0
Μερικό σύνολο	121	97,6	100,0	
Δεν απάντησαν	3	2,4		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



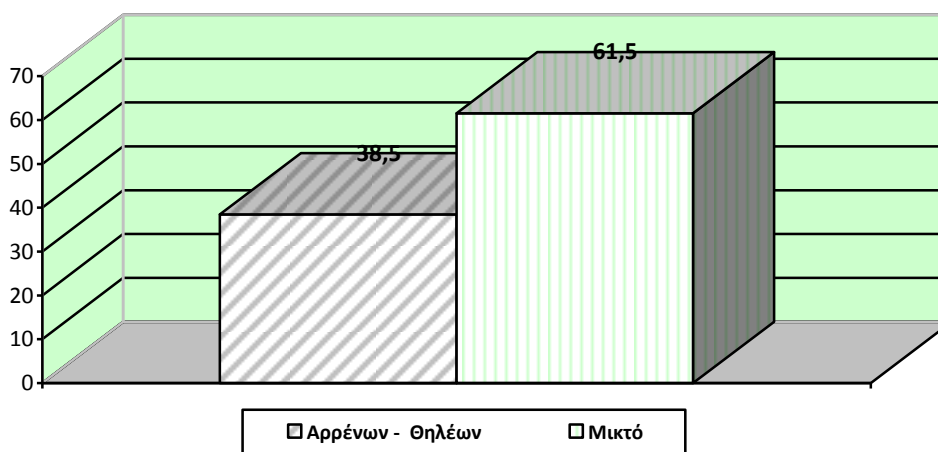
Ως προς τον τύπο τους, τα περισσότερα σχολεία που διδάσκουν κάποιο κλασικό μάθημα είναι μικτά (61,5%). Τα ακμαία, κάποτε, στην κλασική εκπαίδευση διαχωρισμένα σχολεία, αρρένων και θηλέων, αντιπροσωπεύουν στην έρευνα το 38,5%.

¹⁹² Η αρίθμηση των Πινάκων της έρευνας αντιστοιχεί στον αριθμό των ερωτημάτων της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Τύπος σχολείου (αρρένων, θηλέων, μικτό, κλπ)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρρένων - Θηλέων	47	37,9	38,5	38,5
Μικτό	75	60,5	61,5	100,0
Μερικό σύνολο	122	98,4	100,0	
Δεν απάντησαν	2	1,6		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση

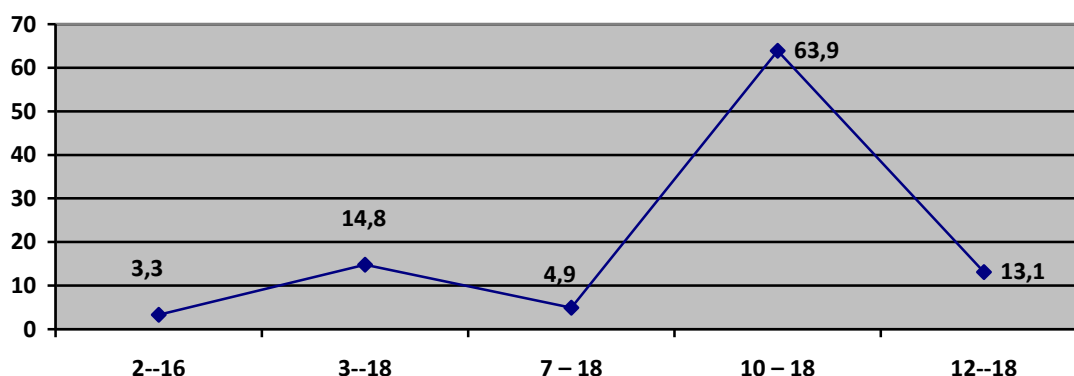


Το μεγαλύτερο εύρος ανά ηλικιακή κατηγορία των μαθητών που διδάσκονται κάποιο κλασικό μάθημα, σύμφωνα πάντοτε με τις απαντήσεις των σχολείων, κυμαίνεται από 10 έως 18 ετών (63,9%). Προσεγγίζει έτσι τις προθέσεις της έρευνας να εστιάσει σε ηλικιακές κατηγορίες μαθητών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική, 16+). Εξάλλου, το αντίστοιχο με την Ελλάδα εύρος των μαθητών (12-18) εμφανίζεται τρίτο, με ποσοστό 13,1%, με μικρή διαφορά από το δεύτερο (14,8%, για τις ηλικίες 3-18).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Εύρος ηλικίας μαθητών/τριών

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
2 -16	4	3,2	3,3	3,3
3 – 18	18	14,5	14,8	18,0
7 – 18	6	4,8	4,9	23,0
10 – 18	78	62,9	63,9	86,9
12 – 18	16	12,9	13,1	100,0
Μερικό σύνολο	122	98,4	100,0	
Δεν απάντησαν	2	1,6		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



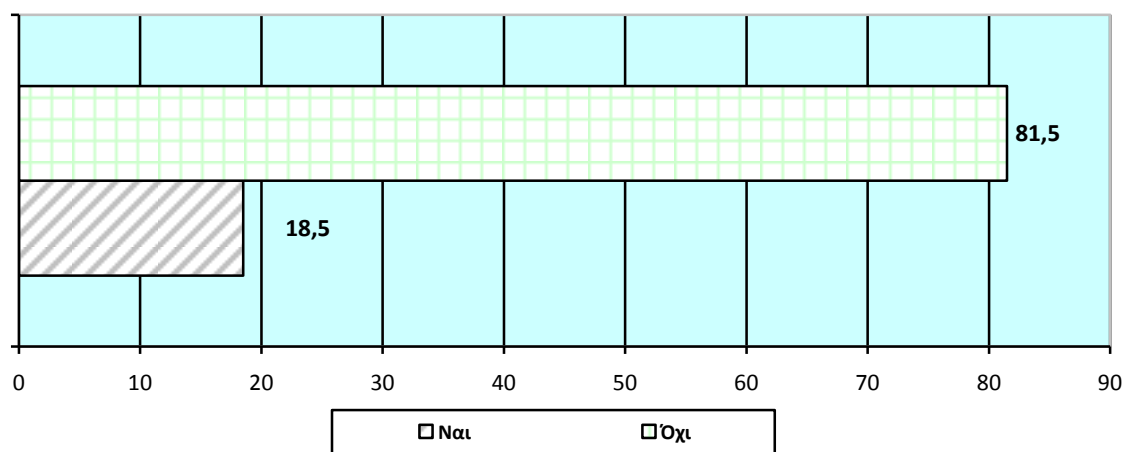
Στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (KS 2) η κλίμακα υπεροχής των διδασκόμενων κλασικών μαθημάτων είναι αναμενόμενη: προηγούνται τα Λατινικά (18,5%), και έπονται: ο Κλασικός πολιτισμός (3,2%) και τα Αρχαία ελληνικά (1,6), ενώ σε πολύ μικρότερη συχνότητα διδάσκεται η Αρχαία Ιστορία (,8%). Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.1. Λατινικά (KS 2)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	23	18,5	18,5	18,5
Όχι	101	81,5	81,5	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση

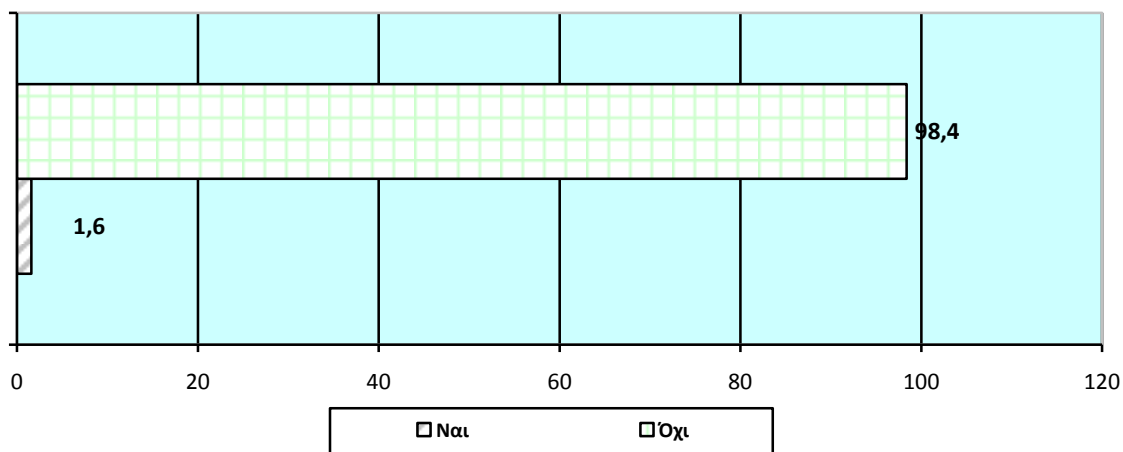


ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.2. Αρχαία Ελληνικά (KS 2)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	2	1,6	1,6	1,6
Όχι	122	98,4	98,4	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



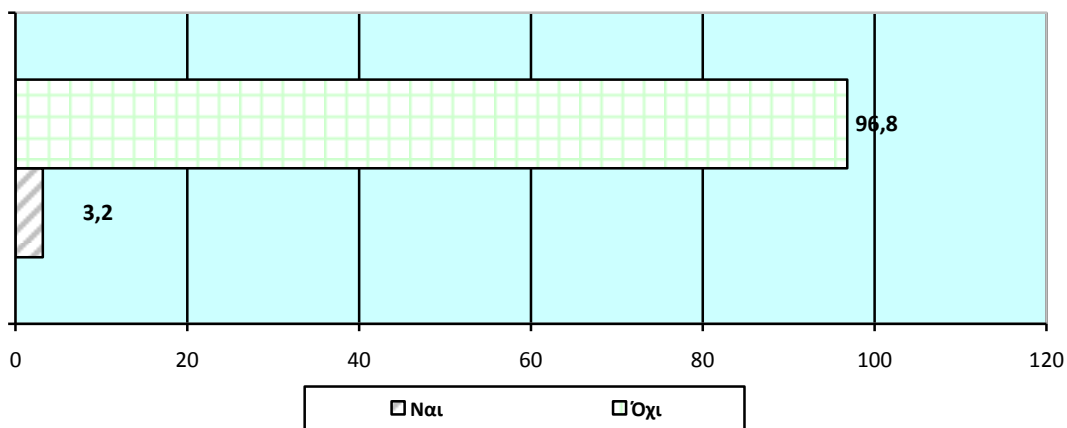
ΠΙΝΑΚΑΣ

6.Μαθήματα που διδάσκετε:

6.3. Κλασικός πολιτισμός (KS 2)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	4	3,2	3,2	3,2
Όχι	120	96,8	96,8	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



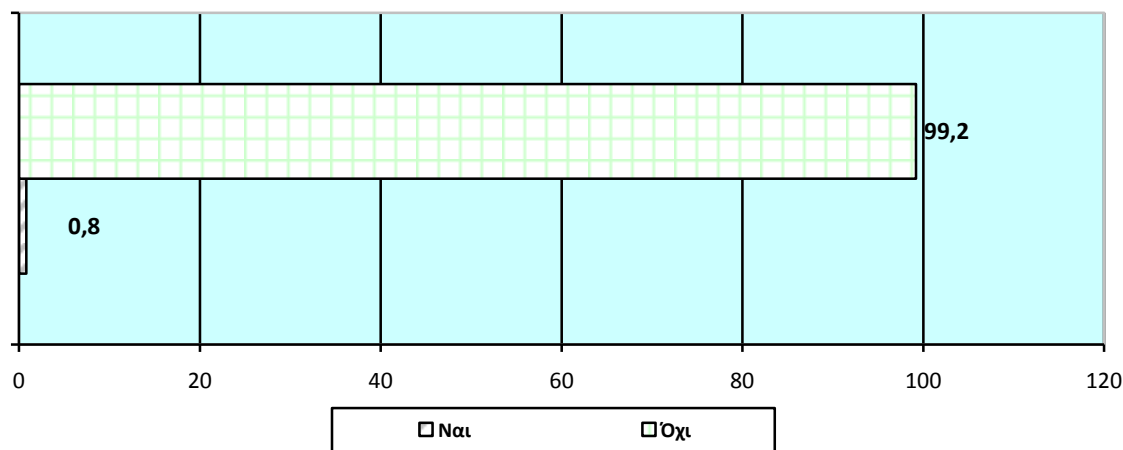
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσχετε:

6.4. Αρχαία Ιστορία (KS 2)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	1	,8	,8	,8
Όχι	123	99,2	99,2	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Η ίδια κλίμακα υπεροχής ως προς τα διδασκόμενα κλασικά μαθήματα τηρείται σε μεγαλύτερα ποσοστά στην υποχρεωτική (KS 3 & KS 4) και τη μετα-υποχρεωτική (KS 5) δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προτάσσεται σημαντικά στις προτιμήσεις των σχολείων η διδασκαλία των Λατινικών, έπεται το μάθημα του Κλασικού πολιτισμού, με μικρή έστω διαφορά από το τρίτο, το μάθημα των Αρχαίων ελληνικών, ενώ τελευταίο εμφανίζεται το μάθημα της Αρχαίας ιστορίας.

Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι για μεν τα Λατινικά και τα Αρχαία ελληνικά τα ποσοστά διδασκαλίας τους είναι ανοδικά από το KS 3 προς το KS 4 (86,3 & 87,1 για τα Λατινικά· 21,0 & 36,3 για τα Αρχαία ελληνικά), ενώ μειώνονται στο KS 5 (αρκετά, 60,5%, για τα Λατινικά και σχετικά, 25,8%, για τα Αρχαία ελληνικά). Αντίθετα, τα ποσοστά για τον Κλασικό πολιτισμό είναι σταθερά ανοδικά

και στα τρία Στάδια (KS 3 = 31,5%, KS 4 = 37,9%, KS 5 = 56,5%). Σε πολύ μικρότερο βαθμό ανοδική είναι και η πορεία της Αρχαίας ιστορίας (KS 3 = ,8, KS 4 = 3,2%, KS 5 = 6,5%).

Από τα προηγούμενα ποσοτικά δεδομένα όσον αφορά τον Κλασικό πολιτισμό (στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές προσεγγίζουν τον κλασικό κόσμο από μεταφράσεις) προκύπτει ότι η προτεραιότητα της αρχαιογνωσίας έναντι της αρχαιογλωσσίας έχει, κατά κάποιον τρόπο, σταθεροποιηθεί στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα – γεγονός που κρίνεται ακόμη πιο σημαντικό, αν υπολογίσει κανείς ότι η προτεραιότητα αυτή αυξάνεται στις μεταλυκειακές τάξεις προετοιμασίας για τις εξετάσεις. Ακολουθούν πίνακες με τα σχετικά δεδομένα:

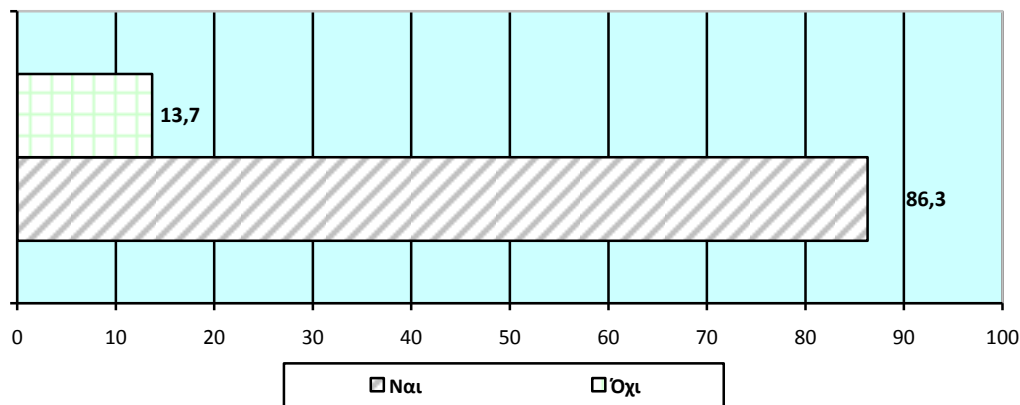
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσχετε:

6.1. Λατινικά (KS 3)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	107	86,3	86,3	86,3
Όχι	17	13,7	13,7	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



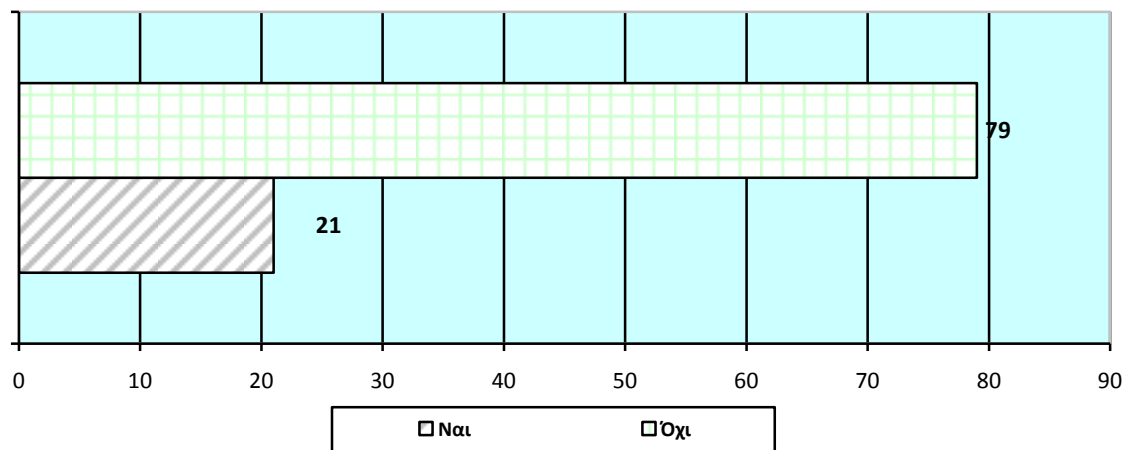
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.2. Αρχαία Ελληνικά (KS 3)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	26	21,0	21,0	21,0
Όχι	98	79,0	79,0	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



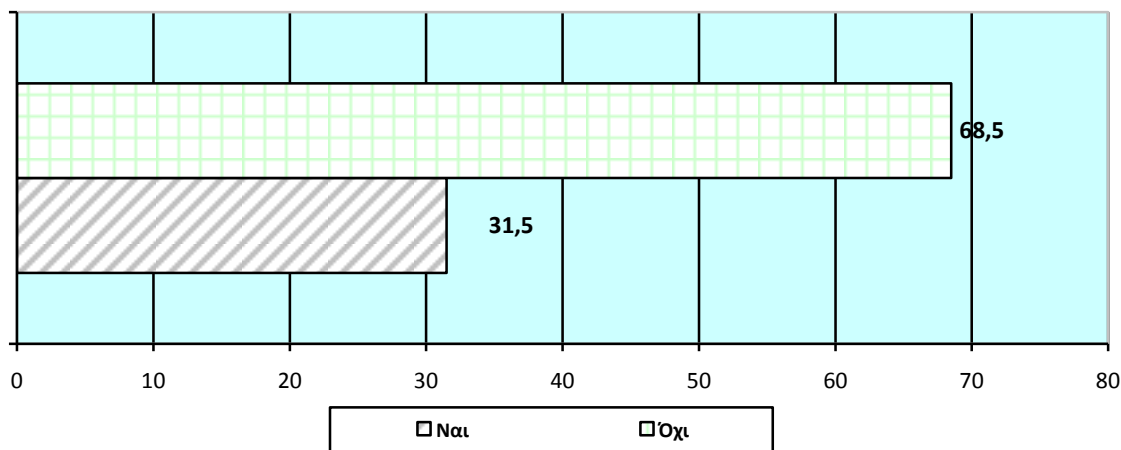
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.3. Κλασικός πολιτισμός (KS 3)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	39	31,5	31,5	31,5
Όχι	85	68,5	68,5	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



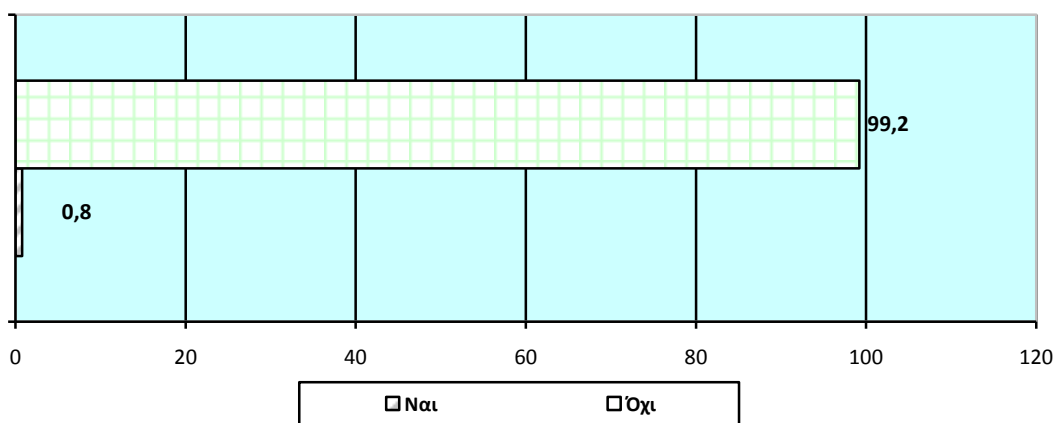
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.4. Αρχαία Ιστορία (KS 3)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	1	,8	,8	,8
Όχι	123	99,2	99,2	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



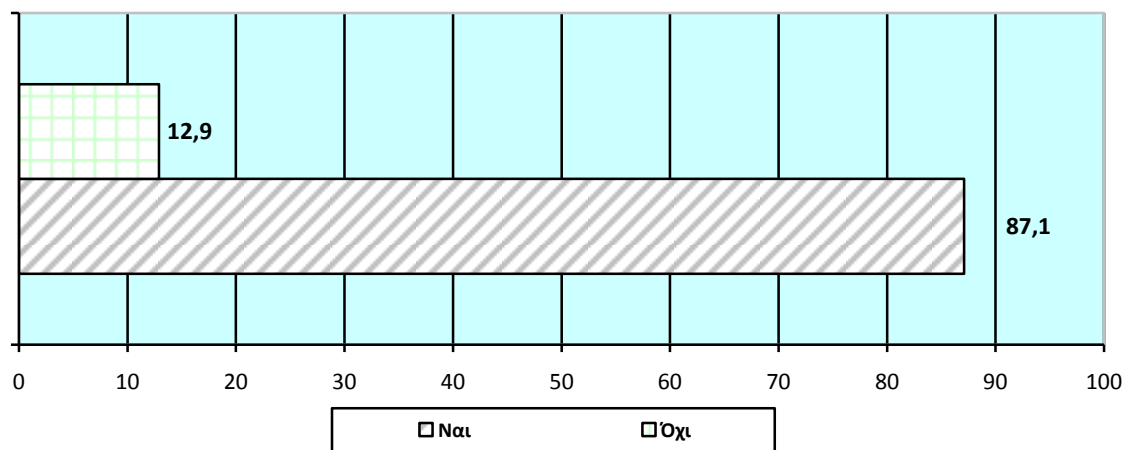
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσχετε:

6.1. Λατινικά (KS 4)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	108	87,1	87,1	87,1
Όχι	16	12,9	12,9	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



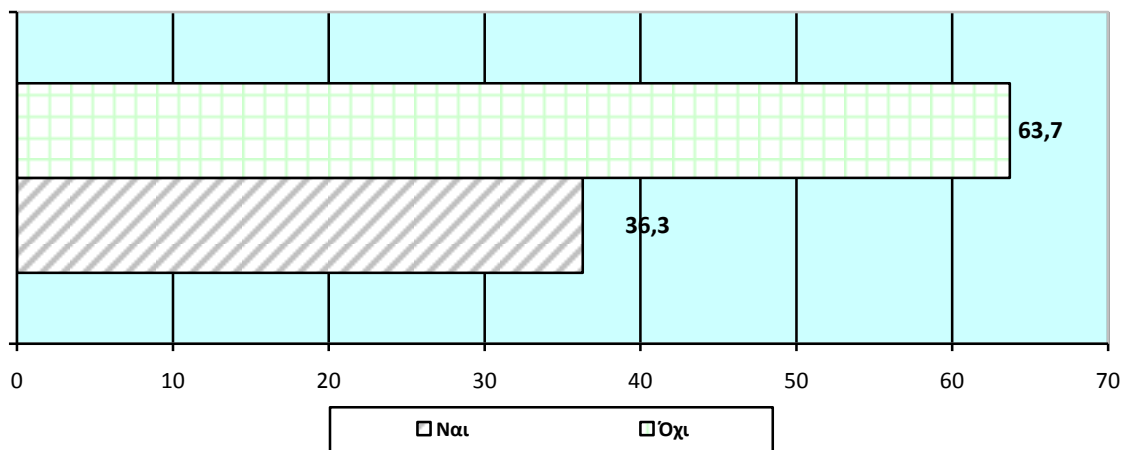
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσχετε:

6.2. Αρχαία Ελληνικά (KS 4)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	45	36,3	36,3	36,3
Όχι	79	63,7	63,7	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



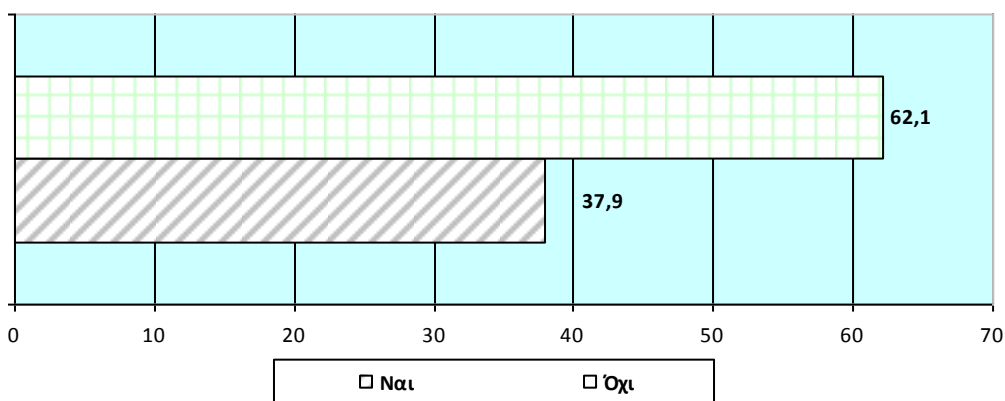
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.3. Κλασικός πολιτισμός (KS 4)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	47	37,9	37,9	37,9
Όχι	77	62,1	62,1	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



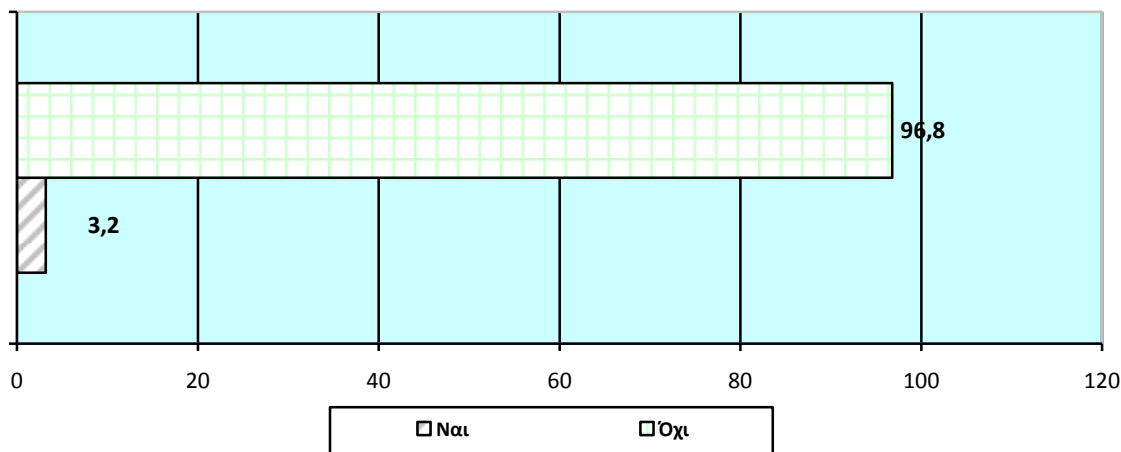
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσχετε:

6.4. Αρχαία Ιστορία (KS 4)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	4	3,2	3,2	3,2
Όχι	120	96,8	96,8	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



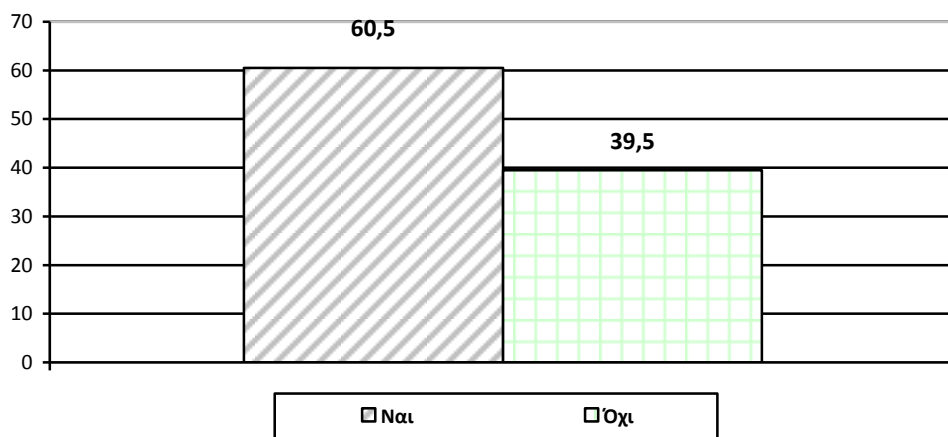
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσχετε:

6.1. Λατινικά (KS 5)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	75	60,5	60,5	60,5
Όχι	49	39,5	39,5	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



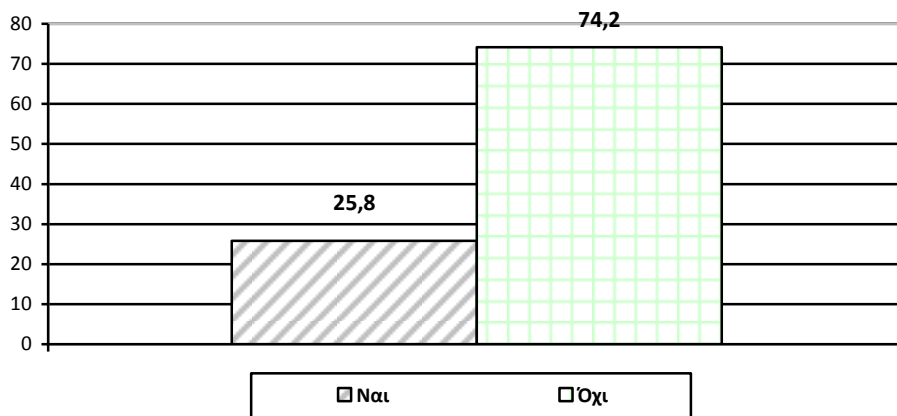
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.2. Αρχαία Ελληνικά (KS 5)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	32	25,8	25,8	25,8
Όχι	92	74,2	74,2	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



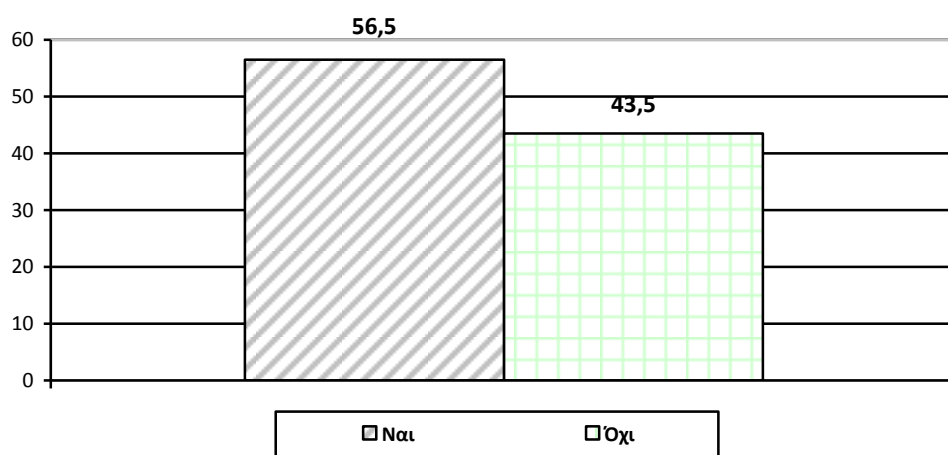
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.3. Κλασικός πολιτισμός (KS 5)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	70	56,5	56,5	56,5
Όχι	54	43,5	43,5	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



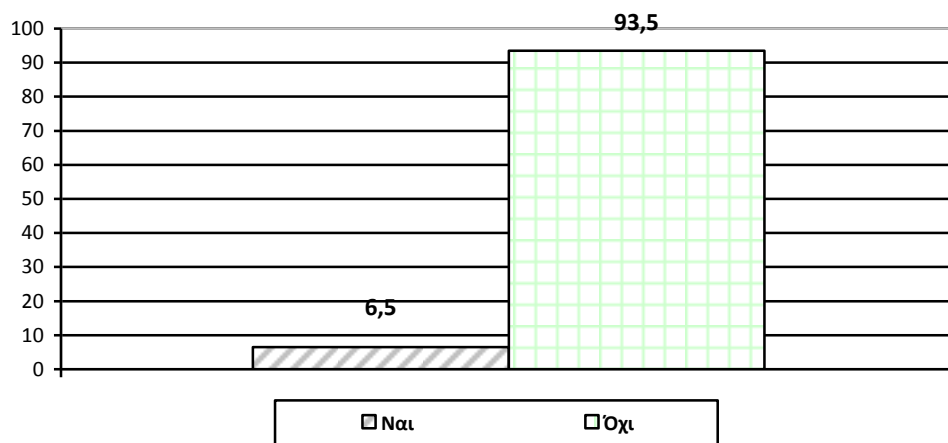
ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

6.4. Αρχαία Ιστορία (KS 5)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	8	6,5	6,5	6,5
Όχι	116	93,5	93,5	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



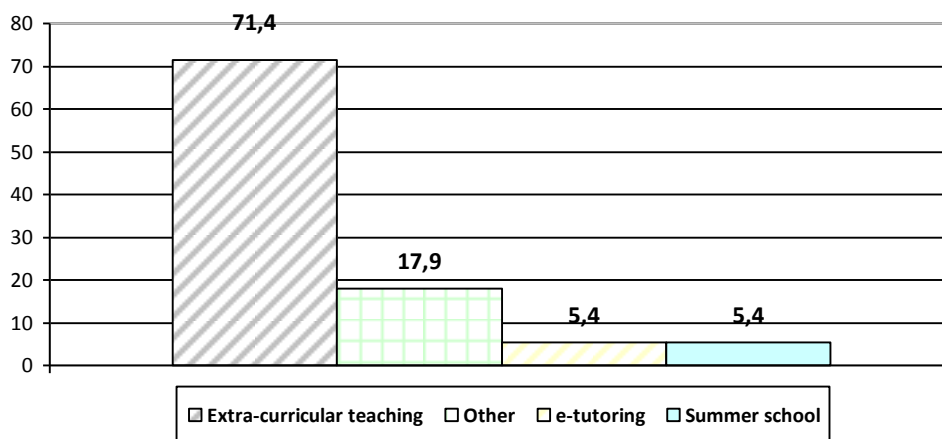
Η προηγούμενη κατάταξη αναφέρεται σε ώρες διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί να διεξάγονται εντός του κανονικού προγράμματος των σχολείων. Ένα σημαντικό, ωστόσο, ποσοστό (71,4%) αναφέρεται σε τρόπους διδασκαλίας που διεξάγονται σε χρόνους διδασκαλίας εκτός του κανονικού προγράμματος. Αξιοσημείωτο επίσης (αν και μικρό), είναι το ποσοστό (5,4%) των διδασκόντων, που απασχολούνται ως e-tutors στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης του CSCP.

ΠΙΝΑΚΑΣ

7. Παρακαλώ, δώστε πληροφορίες για κάποιον άλλο τύπο μαθήματος που διδάσκετε (εκτός σχολικού ωραρίου διδασκαλίας, καλοκαιρινά μαθήματα, κλπ):

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Extra-curricular teaching	40	32,3	71,4	71,4
Other	10	8,1	17,9	89,3
e-tutoring	3	2,4	5,4	94,6
Summer school	3	2,4	5,4	100,0
Μερικό σύνολο	56	45,2	100,0	
Δεν απάντησαν	68	54,8		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



Η τάξη της προτεραιότητας των κλασικών μαθημάτων, που αναφέρθηκε προηγουμένως, αντανακλάται και στις ώρες διδασκαλίας. Στα Λατινικά η μεγαλύτερη συσσώρευση ωρών διδασκαλίας παρατηρείται στο εύρος των 6 έως 10 ωρών (31,3%), ενώ αυξημένο είναι και το εύρος των 11 έως 15 ωρών (20,9%) διδασκαλίας. Στις ίδιες ώρες το μάθημα των Αρχαίων ελληνικών καταλαμβάνει το 10,0% αντίστοιχα, ενώ το κατάλληλο για το εν λόγω μάθημα εύρος ωρών είναι μέχρι 5 ώρες την εβδομάδα (80,0%). Στις 6 έως 10 ώρες την εβδομάδα το μάθημα του Κλασικού πολιτισμού διδάσκεται σε αρκετά υψηλό ποσοστό (20,5%), ενώ και εδώ το πλέον κατάλληλο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι έως 5 ώρες την εβδομάδα (58,9%). Η ίδια περίπου λογική ισχύει και για το μάθημα της Αρχαίας ιστορίας: 26,7% για τις ώρες 6 - 10 και 73,3% μέχρι τις 5 ώρες την εβδομάδα. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

ΠΙΝΑΚΑΣ

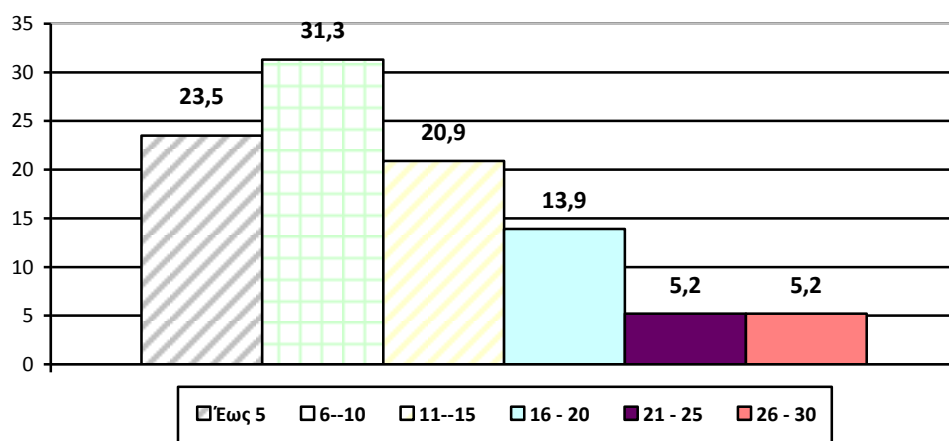
8. Πόσες ώρες, συνολικά, ανά εβδομάδα διδάσκετε κλασικά μαθήματα:

α. Λατινικά

Ώρες συνολικά ανά εβδομάδα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έως 5	27	21,8	23,5	23,5
6 – 10	36	29,0	31,3	54,8

11 – 15	24	19,4	20,9	75,7
16 – 20	16	12,9	13,9	89,6
21 – 25	6	4,8	5,2	94,8
26 – 30	6	4,8	5,2	100,0
Μερικό σύνολο	115	92,7	100,0	
Δεν απάντησαν	9	7,3		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



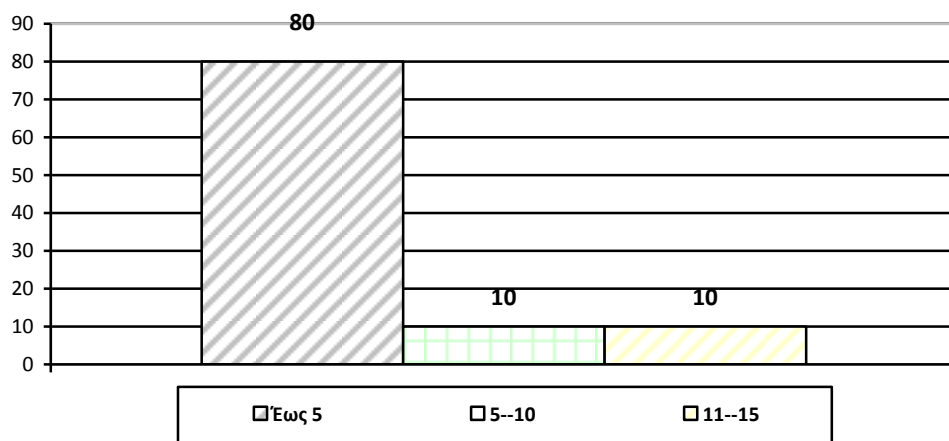
ΠΙΝΑΚΑΣ

8. Πόσες ώρες, συνολικά, ανά εβδομάδα διδάσκετε κλασικά μαθήματα:

β. Αρχαία ελληνικά

Ωρες συνολικά ανά εβδομάδα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έως 5	40	32,3	80,0	80,0
6 – 10	5	4,0	10,0	90,0
11 – 15	5	4,0	10,0	100,0
Μερικό σύνολο	50	40,3	100,0	
Δεν απάντησαν	74	59,7		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



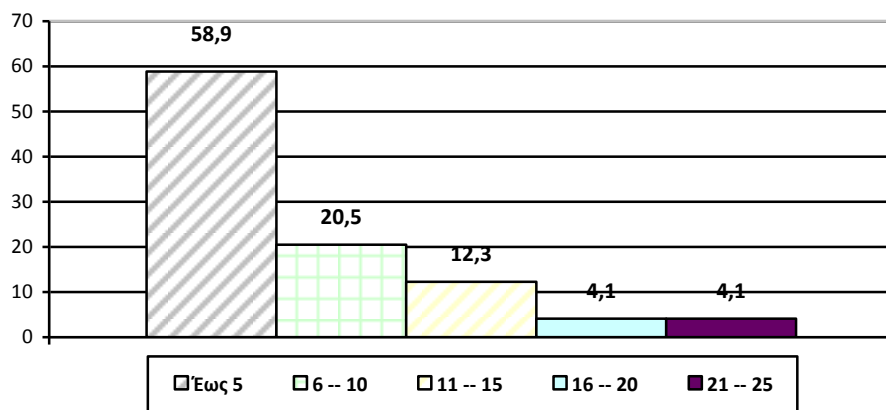
ΠΙΝΑΚΑΣ

8. Πόσες ώρες, συνολικά, ανά εβδομάδα διδάσκετε κλασικά μαθήματα:

α. Κλασικός πολιτισμός

Ώρες συνολικά ανά εβδομάδα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έως 5	43	34,7	58,9	58,9
6 – 10	15	12,1	20,5	79,5
11 – 15	9	7,3	12,3	91,8
16 – 20	3	2,4	4,1	95,9
21 – 25	3	2,4	4,1	100,0
Μερικό σύνολο	73	58,9	100,0	
Δεν απάντησαν	51	41,1		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



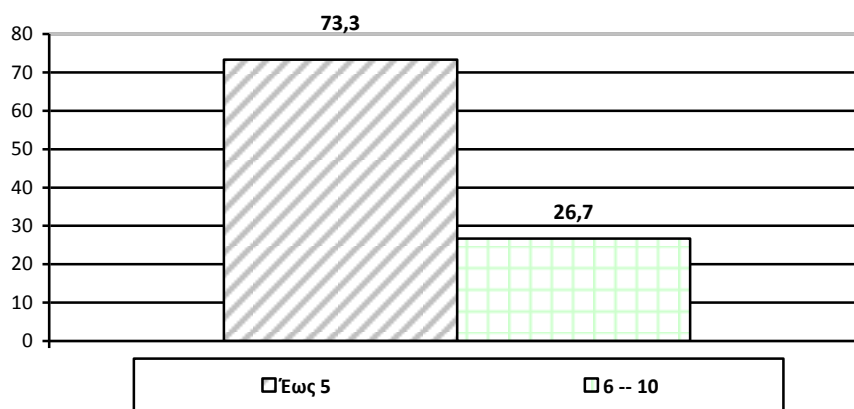
ΠΙΝΑΚΑΣ

8. Πόσες ώρες, συνολικά, ανά εβδομάδα διδάσκετε κλασικά μαθήματα:

d. Αρχαία ιστορία

Ωρες συνολικά Ανά εβδομάδα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έως 5	11	8,9	73,3	73,3
6 – 10	4	3,2	26,7	100,0
Μερικό σύνολο	15	12,1	100,0	
Δεν απάντησαν	109	87,9		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



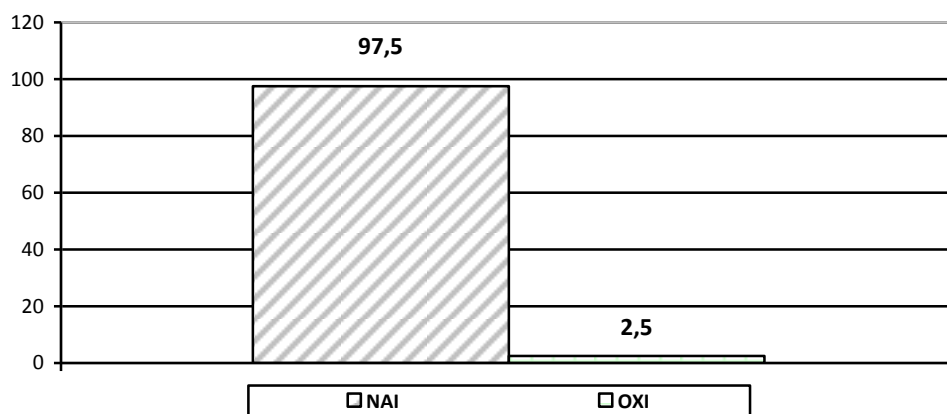
Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων στα σχολεία που μετείχαν στην έρευνα γίνεται σε προαιρετική βάση, το συντριπτικό ποσοστό τους (97,5%) έχει διαμορφώσει κάποιο δικό του συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ

9. Η διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, με ορισμένους σκοπούς/στόχους, περιεχόμενο, μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγηση;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	117	94,4	97,5	97,5
ΟΧΙ	3	2,4	2,5	100,0
Μερικό σύνολο	120	96,8	100,0	
Δεν απάντησαν	4	3,2		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



Όσον αφορά τα χρησιμοποιούμενα εγχειρίδια, επικρατούν: για το μάθημα των Λατινικών η σειρά του Cambridge Latin Course (94,4%) και για τα Αρχαία ελληνικά η σειρά Greek to GCSE του John Taylor (Part 1 & Part 2), που έχει ξεπεράσει το κλασικό Athenaze (13,0%). Ο προσανατολισμός των εγχειριδίων του Taylor προς τις

απαιτήσεις των εξετάσεων και, ενδεχομένως, οι περιεχόμενες συγκρίσεις τους με τη λατινική γλώσσα συμβάλλουν στην υπεροχή τους έναντι του Athenaze.¹⁹³

Στα υπόλοιπα δύο μαθήματα, του Κλασικού πολιτισμού και της Αρχαίας ιστορίας, δεν προκύπτει κάποιο μοναδικά εδραιωμένο εγχειρίδιο. Δίνονται οι σχετικοί πίνακες.

ΠΙΝΑΚΑΣ

10. Ποια διδακτικά εγχειρίδια χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

Παρακαλώ σημειώστε για το κλασικό μάθημα που διδάσκετε τους αντίστοιχους τίτλους εγχειριδίων:

1. Λατινικά

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Cambridge Latin Course	117	94,4	94,4	94,4
Oxford Latin Course	2	1,6	1,6	96,0
Other (Minimus, Cambridge Latin Course ,Ecce Romani + OCR reader, KS3 - So you really want to learn latin)	5	4,0	4,0	100,0
Σύνολο	124	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

10. Ποια διδακτικά εγχειρίδια χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

Παρακαλώ σημειώστε για το κλασικό μάθημα που διδάσκετε τους αντίστοιχους τίτλους εγχειριδίων:

2. Αρχαία ελληνικά

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Athenaze	7	5,6	13,0	13,0
Greek for Beginners	6	4,8	11,1	24,1
Greek to GCSE - John Taylor	34	27,4	62,0	87,0

¹⁹³ Taylor, J. (2003). Learning Greek. Στο J. Morwood (επιμ.), *The Teaching of Classics*, ό.π., σ. 100-101.

Other	7	5,6	13,0	100,0
Μερικό σύνολο	54	43,5	100,0	
Δεν απάντησαν	70	56,5		
Σύνολο	124	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

10. Ποια διδακτικά εγχειρίδια χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

Παρακαλώ σημειώστε για το κλασικό μάθημα που διδάσκετε τους αντίστοιχους τίτλους εγχειριδίων:

3. Κλασικός πολιτισμός

Μάθημα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διάφοροι τίτλοι	19	15,3	36,5	36,5
Τεύχη εξεταστ. κέντρων	7	5,6	13,5	50,0
Τεύχη σχολείων	3	2,4	5,8	55,8
Άλλο υλικό	17	13,7	32,7	88,5
Χωρίς βιβλία	6	4,8	11,5	100,0
Μερικό σύνολο	52	41,9	100,0	
Δεν απάντησαν	72	58,1		
Σύνολο	124	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

10. Ποια διδακτικά εγχειρίδια χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

Παρακαλώ σημειώστε για το κλασικό μάθημα που διδάσκετε τους αντίστοιχους τίτλους εγχειριδίων:

4. Αρχαία ιστορία

Μάθημα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διάφοροι τίτλοι	3	2,4	50,0	50,0
Τεύχη εξετ. κέντρων	2	1,6	33,3	83,3
Άλλο	1	,8	16,7	100,0
Μερικό σύνολο	6	4,8	100,0	
Δεν απάντησαν	118	95,2		
Σύνολο	124	100,0		

Τέλος, προκειμένου να διαπιστωθούν οι γενικότερες ιδεολογικές αρχές στις οποίες στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων, καλέστηκαν να απαντήσουν επιλεκτικά σε ένα μόνο από τα επόμενα τρία ερωτήματα:

1. σε ένα γλωσσοκεντρικό ερώτημα -από τα τρέχοντα διαχρονικά, όπου η κλασική γλώσσα εκλαμβάνεται ως μήτρα και θεραπεινίδα της σύγχρονης αγγλικής γλώσσας. Οι προτιμήσεις σε αυτή την περίπτωση ανέρχονται σε ποσοστό 29,7%.
2. σε ένα ευρωκεντρικό, όπου η αναγκαιότητα της σπουδής της κλασικής γλώσσας και του πολιτισμού της δικαιολογείται στη βάση του παραδειγματικού προτύπου, στο οποίο ανατρέχουμε για να θεμελιώσουμε τη ρίζα του ευρωπαϊκού κόσμου και πολιτισμού. Η κατηγορία της απάντησης αυτής συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (53,4%).
3. σε ένα κριτικό-διαλογικό, σύμφωνα με το οποίο οι κλασικοί μας δίνουν, μεταξύ άλλων, αφορμές για κριτική σκέψη και αναστοχασμό ενόψει του κρίσιμου παρόντος. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα συγκέντρωσαν το μικρότερο ποσοστό (16,9).

Οι απαντήσεις των άγγλων εκπαιδευτικών ως προς αυτό το ερώτημα είναι αναμενόμενες, αν και η μείωση των γλωσσοκεντρικών στάσεων είναι χαρακτηριστική. Η υπεροχή της ευρωκεντρικής και γλωσσοκεντρικής στάσης έναντι της κριτικής-διαλογικής, επικοινωνεί, λίγο πολύ, με αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον τόπο μας. Με τη διαφορά ότι οι άγγλοι εκπαιδευτικοί προτάσσουν το ευρωπαϊκό προφίλ της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών ενώ στον τόπο μας προτάσσεται το διαχρονικά εθνικό και έπεται το ευρωπαϊκό.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια*, σ. 25. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/education/educators.pdf>
Γκλαβάς, Σ., & Καραγεωργίου Α. (2005-2006). *Πανελλαδική έρευνα για τα αρχαία ελληνικά στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Π.Ι. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf>

Τελευταίος έλεγχος των συνδέσμων: 29/09/2011.

7.2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο κλασικό μάθημα: ενδεικτικά ευρήματα

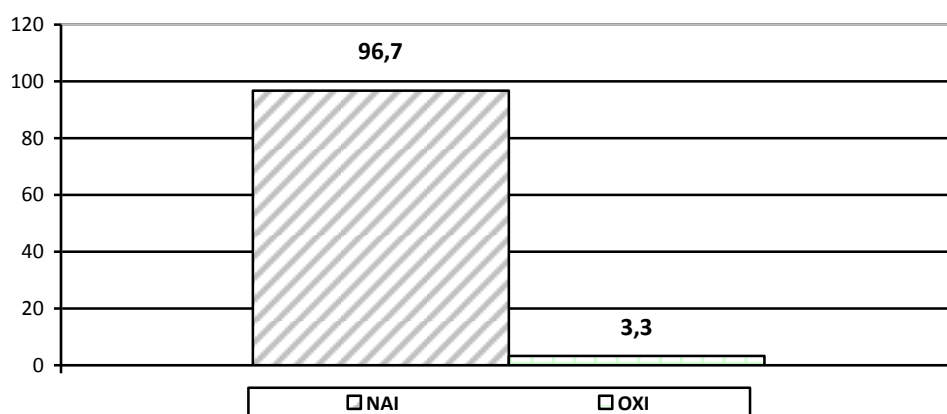
Η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων το κλασικό μάθημα ανέφερε ότι στη διδασκαλία του κλασικού μαθήματος χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ (96,7%). Η δικαιολόγηση της αποχής στηρίζεται είτε στο ότι οι λίγοι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν κάποια σημαντική ωφέλεια των ΤΠΕ στη διδασκαλία, είτε στο ότι λόγοι υλικοτεχνικής υποδομής τους αποτρέπουν από την κατάλληλη χρήση.

ΠΙΝΑΚΑΣ

12. Χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	116	93,5	96,7	96,7
ΟΧΙ	4	3,2	3,3	100,0
Μερικό σύνολο	120	96,8	100,0	
Δεν απάντησαν	4	3,2		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



ΠΙΝΑΚΑΣ

13. Γιατί δεν χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Επειδή δεν πιστεύω ότι οι μέχρι σήμερα οι ΤΠΕ έχουν κάποια αναγνωρίσιμη ωφέλεια στους μαθητές	2	1,6	33,3	33,3
Επειδή δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή στο σχολείο	2	1,6	33,3	66,7
Άλλος λόγος	2	1,6	33,3	100,0
Μερικό σύνολο	6	4,8	100,0	
Δεν απάντησαν	118	95,2		
Σύνολο	124	100,0		

Στην πλειοψηφία τους οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με τις ΤΠΕ είναι σε υψηλό ποσοστό (93,8%) είτε του σχολείου είτε δικές τους. Επίσης, το 72,2% αναφέρει ότι τις χρησιμοποιεί πολύ συχνά, ενώ το 26,1% αρκετά συχνά. Οι δείκτες αυτοί μέσα στη γενικότητά τους δηλώνουν ότι ο χρηστικός πληροφορικός γραμματισμός δεν λείπει από τους δασκάλους των κλασικών. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Γιατί χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου για τα κλασικά μαθήματα	7	5,6	6,3	6,3
2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων οφείλεται σε πρωτοβουλίες του σχολείου ή δικές μου	105	84,7	93,8	100,0

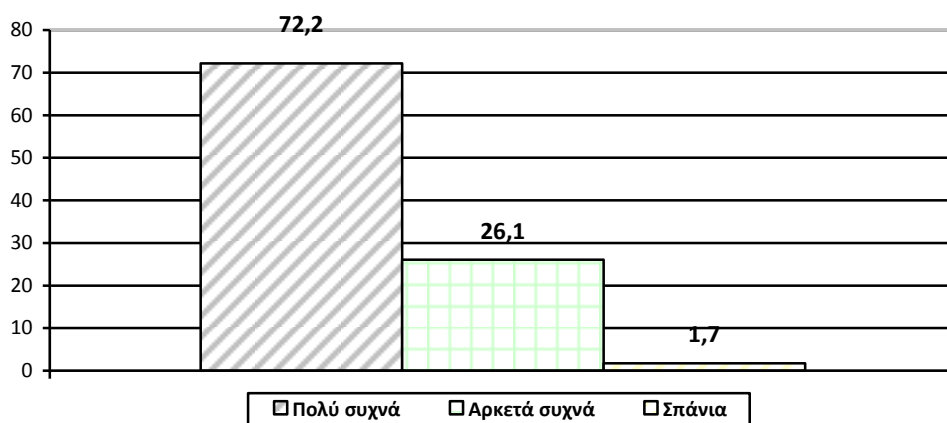
Μερικό σύνολο	112	90,3	100,0	
Δεν απάντησαν	12	9,7		
Σύνολο	124	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Αν χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων τις ΤΠΕ, σημειώστε πόσο συχνά τις χρησιμοποιείτε ανά εβδομάδα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ συχνά	83	66,9	72,2	72,2
Αρκετά συχνά	30	24,2	26,1	98,3
Σπάνια	2	1,6	1,7	100,0
Μερικό σύνολο	115	92,7	100,0	
Δεν απάντησαν	9	7,3		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν γίνεται τόσο συχνά στο εργαστήριο (IT room: 18,2%). Ευνοούνται μάλλον οι μικτοί χώροι και χρόνοι (τάξη και σπίτι: 47,4%, other: 45,5%), όταν οι απαντήσεις δεν είναι κάπως αόριστες (On-line: 27,3%). Ευνοούνται προφανώς οι ποιο ευέλικτοι, μικτοί τρόποι μάθησης (blended learning).

ΠΙΝΑΚΑΣ

16α. Αν χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων τις ΤΠΕ, επιλέξτε, παρακαλώ, τον τόπο που τις χρησιμοποιείτε:

ΠΙΝΑΚΑΣ

16α. Αν χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων τις ΤΠΕ, επιλέξτε, παρακαλώ, τον τόπο που τις χρησιμοποιείτε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1. Στην τάξη όπου διδάσκω	19	15,3	16,4	16,4
3. Και τα δύο (Κλασική διδασκαλία και διδασκαλία μέσω ΤΠΕ)	11	8,9	9,5	25,9
Συνδυασμός (Στην τάξη όπου διδάσκω + Για εργασίες των μαθητών στο σπίτι)	55	44,4	47,4	73,3
Συνδυασμός (Στο εργαστήριο + Για εργασίες των μαθητών στο σπίτι)	3	2,4	2,6	75,9
Συνδυασμός (Και τα δύο + Στην τάξη όπου διδάσκω)	28	22,6	24,1	100,0
Μερικό σύνολο	116	93,5	100,0	
Δεν απάντησαν	8	6,5		
Σύνολο	124	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

16β. Αν χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων τις ΤΠΕ, επιλέξτε, παρακαλώ, τον τόπο που τις χρησιμοποιείτε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
On-line	3	2,4	27,3	27,3
Other	5	4,0	45,5	72,7
IT room	2	1,6	18,2	90,9
e-mail	1	,8	9,1	100,0
Μερικό σύνολο	11	8,9	100,0	
Δεν απάντησαν	113	91,1		
Σύνολο	124	100,0		

Ως προς τα είδη των ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων, λιγότερο συχνά εμφανίζονται: α) τα συστήματα διαχείρισης μάθησης, όπως το Moodle (χρησιμοποιούνται μέτρια 62,4% και λίγο 24,8%)· β) τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (αξιοποιούνται λίγο 56,2%, και μέτρια 25,7%)· γ) οι τεχνολογίες κοινωνικής δικτύωσης του web 2.0 (λίγο: 46,9% και μέτρια: 50,0%).

Η «συντηρητική» αυτή αξιοποίηση των συνεργατικών περιβαλλόντων αντιδιαστέλλεται προς τη, μάλλον αναμενόμενη, πληθωρική: α) των εργαλείων του Office (πάρα πολύ: 50,5% και πολύ: 27,9%)· β) των εκπαιδευτικών λογισμικών (πάρα πολύ: 41,4%, και πολύ: 35,1%) και γ) των διαδραστικών πινάκων (πάρα πολύ: 38,5%, πολύ 20,2% και λίγο 22,9 %).

Το διαδίκτυο και τα οπτικοακουστικά μέσα έχουν τους ένθερμους οπαδούς τους αλλά και τους διστακτικούς τους χρήστες. Το πρώτο χρησιμοποιείται πάρα πολύ 21,6%, πολύ 36,2% και λίγο 42,2%, ενώ τα οπτικοακουστικά μέσα: πάρα πολύ 14,5%, πολύ 36,4% και λίγο 47,3%. Οι ταξινομήσεις αυτές παραπέμπουν σε υπολογισμένες μάλλον χρήσεις των ΤΠΕ, χωρίς πάντως να εκπλήσσουν (θετικά ή αρνητικά). Δίνονται οι σχετικοί πίνακες:

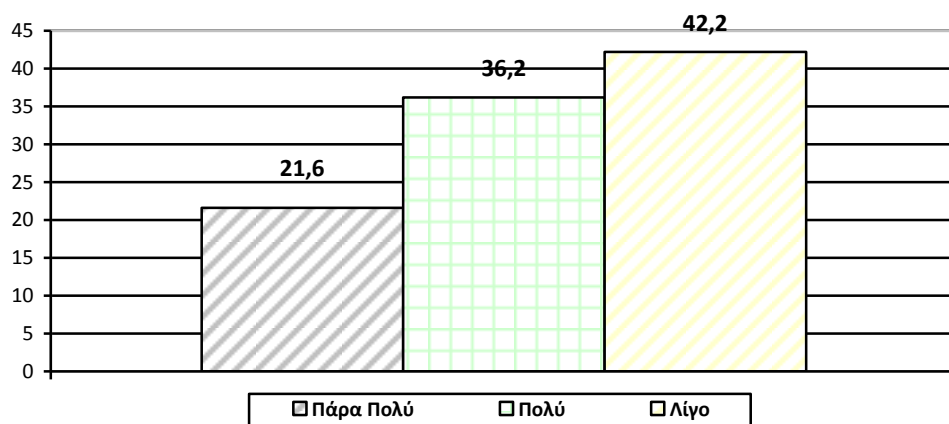
ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

1. Διαδίκτυο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	25	20,2	21,6	21,6
Πολύ	42	33,9	36,2	57,8
Λίγο	49	39,5	42,2	100,0
Μερικό σύνολο	116	93,5	100,0	
Δεν απάντησαν	8	6,5		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



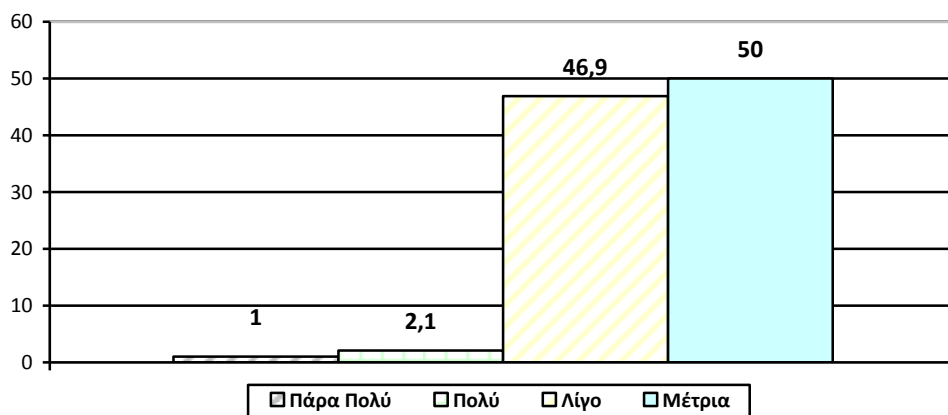
ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

2. Web 2.0 (blog, wikis, etc.)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	1	,8	1,0	1,0
Πολύ	2	1,6	2,1	3,1
Λίγο	45	36,3	46,9	50,0
Μέτρια	48	38,7	50,0	100,0
Μερικό σύνολο	96	77,4	100,0	
Δεν απάντησαν	28	22,6		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



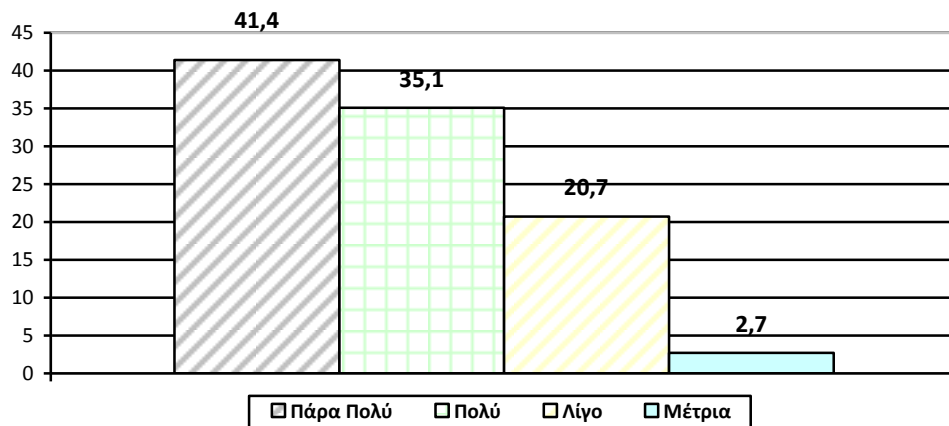
ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

3. Εκπαιδευτικό λογισμικό

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	46	37,1	41,4	41,4
Πολύ	39	31,5	35,1	76,6
Λίγο	23	18,5	20,7	97,3
Μέτρια	3	2,4	2,7	100,0
Μερικό σύνολο	111	89,5	100,0	
Δεν απάντησαν	13	10,5		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



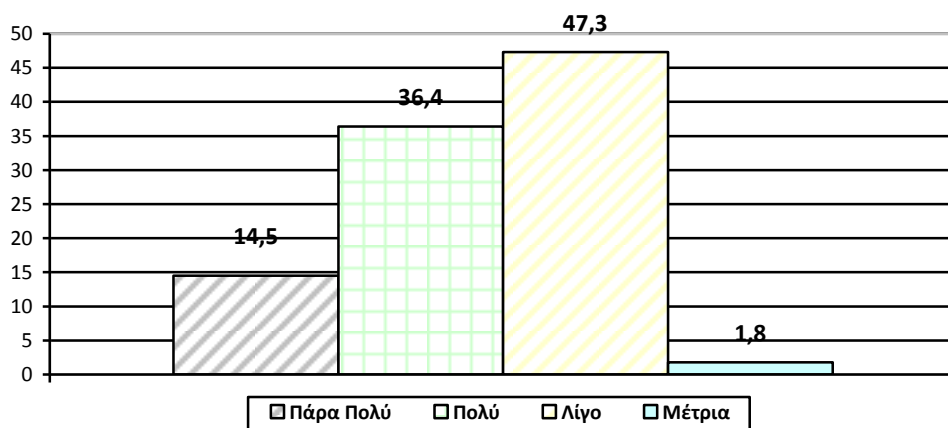
ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

4. Οπτικοακουστικά μέσα (video, cd, etc.)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	16	12,9	14,5	14,5
Πολύ	40	32,3	36,4	50,9
Λίγο	52	41,9	47,3	98,2
Μέτρια	2	1,6	1,8	100,0
Μερικό σύνολο	110	88,7	100,0	
Δεν απάντησαν	14	11,3		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση

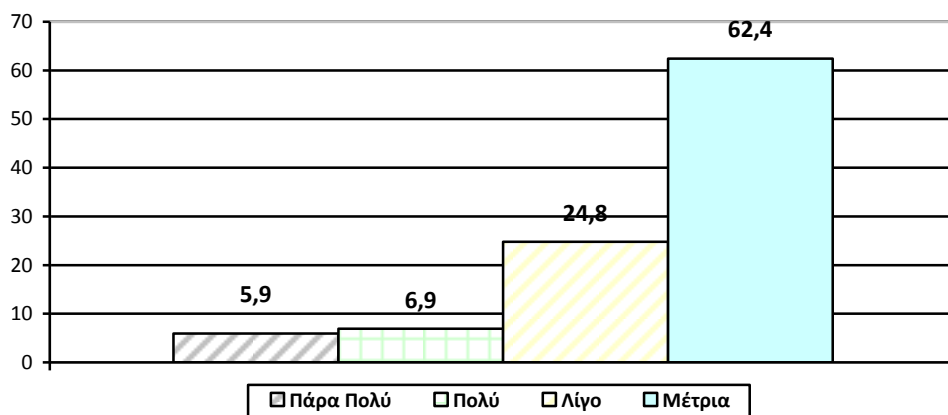


ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;
5. Συστήματα διαχείρισης μάθησης (Moodle, etc.)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	6	4,8	5,9	5,9
Πολύ	7	5,6	6,9	12,9
Λίγο	25	20,2	24,8	37,6
Μέτρια	63	50,8	62,4	100,0
Μερικό σύνολο	101	81,5	100,0	
Δεν απάντησαν	23	18,5		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



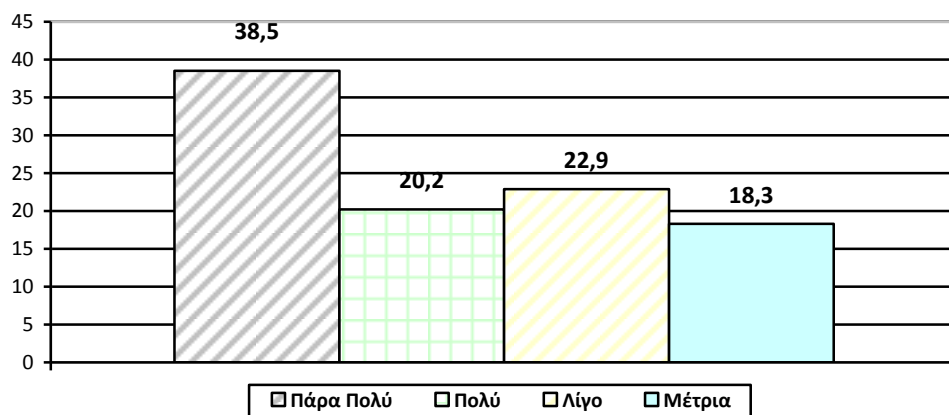
ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

6. Διαδραστικούς πίνακες

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	42	33,9	38,5	38,5
Πολύ	22	17,7	20,2	58,7
Λίγο	25	20,2	22,9	81,7
Μέτρια	20	16,1	18,3	100,0
Μερικό σύνολο	109	87,9	100,0	
Δεν απάντησαν	15	12,1		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



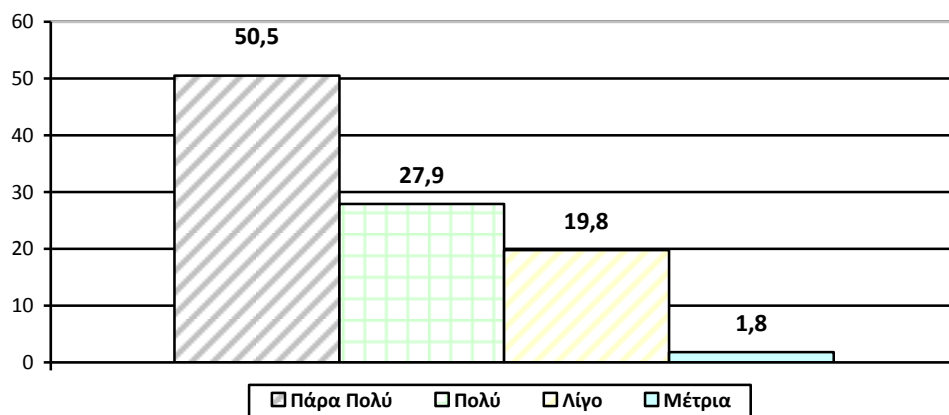
ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

9. Πακέτα του Office (word, ppt, etc.)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	56	45,2	50,5	50,5
Πολύ	31	25,0	27,9	78,4
Λίγο	22	17,7	19,8	98,2
Μέτρια	2	1,6	1,8	100,0
Μερικό σύνολο	111	89,5	100,0	
Δεν απάντησαν	13	10,5		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



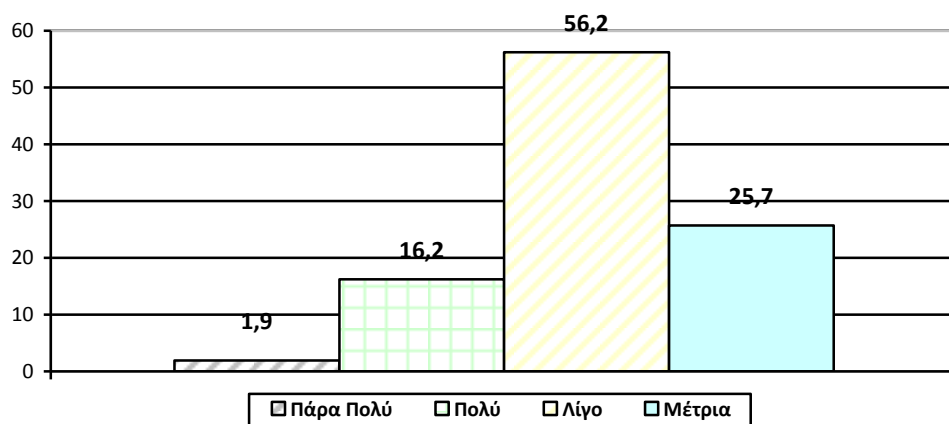
ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Ποια από τα επόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων;

10. Ηλεκτρονικά παιχνίδια

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	2	1,6	1,9	1,9
Πολύ	17	13,7	16,2	18,1
Λίγο	59	47,6	56,2	74,3
Μέτρια	27	21,8	25,7	100,0
Μερικό σύνολο	105	84,7	100,0	
Δεν απάντησαν	19	15,3		
Σύνολο	124	100,0		

Γραφική παράσταση



Το ψηφιακό υλικό που περιέχεται στο Cambridge School Classics Project (CSCP) αναφέρεται ως το πλέον δημοφιλές (87,8%).

ΠΙΝΑΚΑΣ

18. Παρακαλώ δώστε το είδος, το όνομα ή την ηλεκτρονική διεύθυνση ενός ηλεκτρονικού προγράμματος που θεωρείτε από τα πιο χρήσιμα στη διδασκαλία του κλασικού μαθήματος:

2. Όνομα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
CSCP	65	52,4	87,8	87,8
Χωρίς όνομα	2	1,6	2,7	90,5
Perseus Project	1	,8	1,4	91,9
Pompeii Interactive	1	,8	1,4	93,2
Google	1	,8	1,4	94,6
Quia	4	3,2	5,4	100,0
Μερικό σύνολο	74	59,7	100,0	
Δεν απάντησαν	50	40,3		
Σύνολο	124	100,0		

Τέλος, ως σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του κλασικού μαθήματος αναφέρεται η αύξηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των μαθητών (31,0%). Η μάθηση με τρόπους που δεν μπορούν να επιτευχθούν με τη χρήση των βιβλίων εμφανίζεται ως δεύτερος λόγος (19,0%) και η εμπλουτισμένη υποστήριξη του παραδοσιακού μαθήματος ως τρίτος (16,9%).

ΠΙΝΑΚΑΣ

19. Χρησιμοποιείτε τα ηλεκτρονικά εργαλεία ή τα προγράμματα στα κλασικά μαθήματα, προκειμένου:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Να κατανοήσουν οι μαθητές καλύτερα το μάθημα που διδάσκετε στην τάξη	21	16,9	18,1	18,1
Να επεκτείνουν/πλουτίσουν τις γνώσεις τους για κάποιο θέμα που διδάσκετε στην τάξη	15	12,1	12,9	31,0
Να αυξηθούν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών	36	29,0	31,0	62,1
Να εργαστούν οι μαθητές (συλλογικά, σε ομάδες ή ατομικά), εκπονώντας δραστηριότητες στη μορφή project	3	2,4	2,6	64,7
Να μάθουν να εργάζονται με τρόπους που δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν με τη χρήση των βιβλίων	22	17,7	19,0	83,6
Να προσαρμόσετε τη διδασκαλία σας στις σημερινές απαιτήσεις	19	15,3	16,4	100,0
Μερικό σύνολο	116	93,5	100,0	
Δεν απάντησαν	8	6,5		
Σύνολο	124	100,0		

8. Συμπέρασμα

Από τα προηγούμενα προφαίνεται η αντίδραση των άγγλων εκπαιδευτικών στην περιθωριοποίηση της διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων στα σχολεία. Η στροφή

προς την αρχαιογνωσία έναντι της αρχαιογλωσσίας είναι από ένα από τα αισιόδοξα σήματα της αντίδρασης αυτής, που την ευνοεί προφανώς ο πραγματολογικός χαρακτήρας των ΤΠΕ. Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ είναι συντριπτική, η αξιοποίησή τους επικεντρώνεται στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και λιγότερο προς τα περιβάλλοντα συνεργασίας. Η εμπιστοσύνη προς τους κατά παράδοση αναγνωρισμένους βιβλιοκεντρικούς φορείς, όπως το Πανεπιστήμιο του Καίμπριτζ, που στο μεταξύ μετέτρεψαν το υλικό τους σε ψηφιακό είναι χαρακτηριστική.

Εργογραφία

Ξενόγλωσση

BECTA, in association with the Historical Association. (April, 2009). *Primary History with ICT: A pupil's entitlement to ICT in primary History*, 9 & 13.

<http://www.bee->

[it.co.uk/Guidance%20Docs/Becta%20Files/Schools/Curriculum/History/02%20ICT%20in%20primary%20history%20A%20pupil's%20entitlement.pdf](http://www.bee-it.co.uk/Guidance%20Docs/Becta%20Files/Schools/Curriculum/History/02%20ICT%20in%20primary%20history%20A%20pupil's%20entitlement.pdf)

Bell, B. (2003). Minimus. Στο J. Morwood (ed.), *The Teaching of Classics*, 61-66.

Bolgar, A. A. (1963). A Theory of Classical Education. *Didaskalos*, 1.1: 5-26.

Bulwer, J. (ed.), (2006). United Kingdom. Στο *Classics Teaching in Europe*, 124-131. London: Duckworth.

Clarke, M. L. (1959). *Classical Education in Britain 1500-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Courby, D. (2000). *Beyond the National Curriculum. Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA*. London and New York: Routledge.

CSCP (2008). *A Survey of Access to Latin in UK Secondary Schools*:

http://www.cambridgescp.com/downloads/Access_to_Latin.pdf

CSCP (2011). Ερωτηματολόγιο έρευνας Λ. Πόλκα:

http://www.cambridgescp.com/misc_page.php?p=misc%5eresearch%5eintro

DfEE, & QCA (1999). *History: The National Curriculum of England: Key stages 1-3*. TSO (The Stationery Office).

http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf

DfES (2003). *The Key Stage 3 Educational Service Pilot: Prospective*, 3. London.

DfES (2004). *National Strategy. ICT Across the Curriculum. ICT in History*:

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200192%20200MIG1121.pdf>

Forrest, M (1996). *Modernising the Classics. A Study in Curriculum Development*. Exeter, Devon: University of Exeter.

- Forrest, M. (2003). The Abolition of Compulsory Latin and its Consequences. Στο C. Stray (επιμ.), *The Classical Association. The First Century 1903-2003*, 53-49. Oxford: Published for the Classical Association by Oxford University Press (Greece & Rome Supplement).
- Gay, B. (2003). Classics Teaching and the National Curriculum. Στο J. Morwood (ed.), *The Teaching of Classics*, 20-35.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Gillard, D. (2011). *Education in England. A brief History*:
<http://www.educationengland.org.uk/history/>
- Golby, M. (1994). After Dearing: A Critical Review of the Dearing Report. *Curriculum Journal*, 5.1: 95-105.
- Griffiths, S. Eaton College Greek Software Project: Στο Circe:
<http://www.circe.be/content/view/56/332/lang.en/>
- Jones, P. (1986). Classics in the UK. *Latin Teaching* 36.5: 35-44.
- Laserson, T. L. (2005). The Cambridge Latin Course Online - The Learner's Perspective:
http://www.classicsteaching.com/research_pdfs/RP6_Laserson_2005_F.pdf
- Lister, B, & T. Smith (2001). Learning Latin by Electronic Media: Edging into the Future. *Calico Journal*, 18(2): 235-248.
- Lister, B., & P. Seranis (2005). Access to Specialist Knowledge through Information and Communications Technology: A Case Study. *Teacher Development*, 9.1: 97-114.
- Lister, B. (2007). *Changing Classics in Schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melluish, T.W. (ed.). (1962). Reappraisal. *Greece & Rome* (Supplement, 9).
- Morwood, J. (ed), (2003). *The Teaching of Classics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Politeia (June 2010). Latin for Language Learners:
<http://www.politeia.co.uk/p116.pdf>

- Sandys, J. E. (1908). *A History of Classical Scholarship. From the Revival of Learning to the End of Eighteenth Century (in Italy, France, England, and the Netherlands)*, τόμ. 2. Cambridge: At the University Press.
- Seranis, P. (2000). *The Place of Reader Response in the Teaching of Ancient Greek Literature in Translation*. Unpubl. PhD Thesis. University of Cambridge.
- Sharwood Smith, J. (1977). *On Teaching Classics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Story, P. (2003). The Development of the Cambridge Latin Course. Στο J. Morwood (ed.), *The Teaching of Classics*, 85-91.
- Stray, C. (1992). *The Living World: W.H.D. Rouse and the Crisis of Classics in Edwardian England*. Bristol and London: Bristol Classical Press/ Duckworth.
- Stray, C. (1998). *Classics Transformed: Schools, Universities, and Society in England 1830-1960*. Oxford: Oxford University Press.
- Stray, C. (2003). The Foundation and its Contexts. Στο *The Classical Association. The First Century 1903-2003*, 3-22. Oxford: Published for the Classical Association by Oxford University Press (Greece & Rome Supplement).
- Taylor, D. (2008). Inspection and Introspection: Classics Teaching in England over Four Decades. Στο B. Lister (ed.), *Meeting the Challenge: European Perspectives on the Teaching and Learning of Latin*, 9-20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tristram, D. (2003). Classics in the Curriculum from the 1960s to the 1990s. Στο J. Morwood (ed.), *The Teaching of Classics*, 6-19.
- Waquet, F. (2001). *Latin or the Empire of Sign: From the Sixteenth to the Twentieth Century*. Trnsl. by John Howe. London-NY: Verso.
- Woff, R. (2007). Forward. Στο B. Lister, *Changing Classics in Schools*, iv-v. Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση

- Γκλαβάς, Σ., & Καραγεωργίου Α. (2005-2006). *Πανελλαδική έρευνα για τα αρχαία ελληνικά στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Π.Ι.:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf>

- Finley, M. (1965 [1964]). Κρίση στα κλασικά γράμματα. Μτφρ. Ν. Χ. Χουρμουζιάδης. *Φιλολόγος*, 4: 157-170.
- Goldhill, S. (2002). *Ποιος χρειάζεται τους Έλληνες; ποιος χρειάζεται τα ελληνικά*. Μτφρ. Γ. Κουσούνελος. Αθήνα: Ενάλιος.
- Hightet, G. (1988). *Η κλασική παράδοση. Ελληνικές και ρωμαϊκές επιδράσεις στη λογοτεχνία της Δύσης*. Μτφρ. Τζ. Μαστοράκη. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Καζάζης, Ι. Ν. (2007). *Αρχαιοελληνικός πεζός λόγος. Προλεγόμενα στην τέχνη της γραφής του*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Καλδή Στ., & Κόνσολας Μ., (2002): *Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Ελλάδα και στην Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002:
http://www.alfavita.gr/artra/art20_11_9_1259php.php
- Καλούδη, Ε., Ιω. Παπανδρέου, Αικ. Θεοδωροπούλου, Χ. Κοσεγιάν (1992). Τα κλασικά γράμματα και οι ξένοι. Μ. Βρετανία. Στο Α. Βοσκός – Θ. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Από τη μετάφραση στο Πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, 134-172. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας:
<http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/education/educators.pdf>
- Lloyd-Jones, Hugh, Sir. (2001). Η κλασική φιλολογία στην Αγγλία του 20^{ου} αιώνα, 81-89. Στο Ρεγκάκος, Α. (επιμ.), *Νεκρά γράμματα; Οι κλασικές σπουδές στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Πατάκη.
- von Wilamowitz-Moellendorff, U. (2005). *Ιστορία της κλασικής φιλολογίας*. Εισαγωγή και Σημειώσεις: Hugh Lloyd-Jones, μτφρ. Ι. Ν. Καζάζης. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.



Χριστοδούλου, Γ. (1998). Τα αρχαία ελληνικά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βρετανίας. Στο *Ο αρχαίος κόσμος στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 88-98. Σεμινάριο ΠΕΦ, 19. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τελευταίος έλεγχος διευθύνσεων: 29/09/2011.

Συντομογραφίες

AQA: Assessment and Qualifications Alliance
ARLT: Association for the Reform of Latin Teaching
Becta: British Educational Communications and Technology Agency
BIS: Department for Business Innovation and Skills
CA: Classical Association
CLC: Cambridge Latin Course
COLP: Cambridge Online Latin Project
CSCP: Cambridge School Classics Project
CUP: Cambridge University Press
DCSF The Department for Children, Schools and Families (2007-)
DES: The Department of Education and Science (1964-)
DfE: The Department for Education (2011)
DfEE: The Department for Education and Employment (1995-)
DfES: The Department for Education and Skills (2001-)
Edexcel: Educational and Excellence
GCE: General Certificate of Education
GCSE: General Certificate of Secondary Education
HMI: Her Majesty's Inspectorate
JACT: Joint Association of Classical Teachers
KS: Key Stage
LAs: Local Authorities
Naace: National Association of Advisers in Computer Education
PGCE: Post Graduate Certificate in Education
OCR: Oxford Cambridge and RSA Examinations
Ofqual: Office of Qualifications and Examinations Regulation
Ofsted: The Office for Standards in Education
QCA: Qualifications and Curriculum Authority
QCDA: Qualifications and Curriculum Development Agency



QTS: Qualified Teacher Status

TES Connect: Times Educational Supplement

ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

WJEC: Welsh Joint Education Committee.