

**ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ  
ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ  
ΠΛΑΤΩΝ, ΛΑΧΗΣ, 179 C-D**

Ευστάθιος Φανιάδης, *Εκπαιδευτικός ΠΕ02 - Φιλολόγων*

[efanis2002@yahoo.gr](mailto:efanis2002@yahoo.gr), [stafaniadis@gmail.com](mailto:stafaniadis@gmail.com)

Τηλέφωνο: 2351079995 / κιν. 6979218110

Ιωάννη Διαμαντίδη 8, 60100 Κατερίνη

Περίληψη εισήγησης

- Μέθοδος: Ερμηνευτική
- Πορεία: Ανάλυση - Σύνθεση
- Μορφή: Διαλογική
- Διδακτικοί στόχοι: Μετάφραση του κειμένου, που θα επιτευχθεί με την άρση δυσκολιών που έχουν σχέση με λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό.

**Πορεία διδασκαλίας**

1. Ένταξη του κειμένου.
2. Παρουσίαση της ενότητας με ανάγνωση από τον καθηγητή.
3. Ερωτήσεις κατανόησης ανά ημιπερίοδο λόγου (Ποιοι συζητούν, για ποιους συζητούν και σχετικά με τι, σε ποιους απευθύνονται, σε ποια περίοδο των πατέρων αναφέρονται, ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν, ποιους ντρέπονται, ποιους κατηγορούν και γιατί, τι έχουν να πουν στους νέους, τι απαντούν αυτού και ποια είναι η τελική έγνοια των δύο). Σε πόσες γενεές αναφέρεται το απόσπασμα;
4. Επεξεργασία της ενότητας κατά περιόδους από τους μαθητές με επισήμανση, εξομάλυνση και σχολιασμό λέξεων και φράσεων. Ακολουθεί τμηματική μετάφραση.

**Πρόσωπα διαλόγου**

- ✓ Λυσίμαχος - Μελησίας (γονείς)
- ✓ Νικίας - Λάχης (στρατηγοί)
- ✓ Τέκνα Λυσίμαχου και Μελησία
- ✓ Σωκράτης

Θέμα του διαλόγου είναι η φύση της ανδρείας. Ο Λυσίμαχος και ο Μελησίας κάλεσαν τους Νικία και Λάχητα να παρακολουθήσουν στρατιωτικές ασκήσεις με βαρύ οπλισμό, ώστε οι δύο διάσημοι αυτοί στρατηγοί να αποφανθούν για τη χρησιμότητα μιας τέτοιας στρατιωτικής εκπαίδευσης για τους γιους τους. Νικίας και Λάχης διαφωνούν για την αξία των στρατιωτικών ασκήσεων με βαρύ οπλισμό και αυτό οδηγεί σε ένα διάλογο με το Σωκράτη, που στρέφεται προς το πρόβλημα της φύσης της ανδρείας.

**Εισαγωγή**

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να δοθεί ένας δειγματικός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος «Αδίδακτο κείμενο» που διδάσκεται στη Β' και Γ' τάξη

του Γενικού Λυκείου στη Θεωρητική κατεύθυνση, ώστε να αρθεί ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Η εμπειρία μου μου έχει δείξει ότι ο μαθητής αντιμετωπίζει με δέος ένα αδίδακτο κείμενο και ειδικά όταν του ζητά ο καθηγητής να μεταφράσει ένα απόσπασμα. Ασυνείδητα ως πρώτη ενέργεια καταφεύγει στις γνώσεις του που έχουν σχέση με τη Γραμματική και το Συντακτικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Προσπαθεί μέσω αυτών να προσεγγίσει το κείμενο και να το μεταφράσει, χωρίς προηγουμένως να το διαβάσει τόσες φορές όσες του είναι απαραίτητες για την κατανόησή του.

Σ' αυτό μεγάλη «συμβολή» έχει και ο τρόπος που διδάχτηκε το μάθημα των Αρχαίων ελληνικών στα προηγούμενα χρόνια ως μαθητής και του Γυμνασίου αλλά και του Λυκείου, όπως επίσης και τα βοηθήματα που έμαθε να χρησιμοποιεί και τα οποία δεν του άφηναν περιθώριο να αυτενεργήσει, εφόσον του παρείχαν έτοιμα τα πάντα, δηλ. γραμματική αναγνώριση όλων των λέξεων, αντικαταστάσεις χρονικές και εγκλιτικές, κλίση ουσιαστικών, επιθέτων, αντωνυμιών κ. ά. όπως και πλήρη συντακτική ανάλυση και, φυσικά, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ έτοιμη! Γιατί «να μπει στον κόπο» ένα παιδί ηλικίας 13-16 ετών να εργαστεί;

Όλα τα παραπάνω συντέλεσαν στο να αντιμετωπίζει δυσκολία στην προσέγγιση του κειμένου. Αυτό που παρατηρώ είναι ο μαθητής δε μεταφράζει, αλλά παραφράζει. Θυμάμαι τα λόγια του καθηγητή μου στο Α.Π.Θ. κυρίου Μαρωνίτη: «Όσο πιο πιστά μεταφράζετε ένα κείμενο, κυρίες και κύριοι, τόσο πιο κακή είναι η μετάφρασή σας. Αφεθείτε ελεύθεροι και «πιάστε» το νόημα του κειμένου, αποδώστε στα νεοελληνικά ό,τι θα ήθελε να μας πει ο πρόγονός μας. Κυρίως όμως να είναι κατανοητό αυτό που θα προκύψει ως μετάφραση. Θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τι θέλει να μας πει ο αρχαίος συγγραφέας ακόμη και ένας άσχετος με τα αρχαία ελληνικά».

«Η μετάφραση δεν είναι μόνο σαν έργο τελειωμένο, που ωφελεί όποιον δεν μπορεί να χαρεί τη δημιουργία στη γλώσσα της. Πολύ πιο πολύ ωφελεί σαν ενέργεια αυτόν που τη δουλεύει. Όσο κι αν φανεί παράξενο: κι αυτόν η προσπάθεια να μεταφράσει τον βοηθεί να πλησιάσει πιο κοντά το έργο, κι ας ξέρει καλά τη γλώσσα του από πριν και την ατμόσφαιρά του, κι ας το έχει χαρεί στο πρωτότυπο. Η προσπάθειά του να το μεταφράσει θα τον βοηθήσει να το προσέξει πιο καλά, να το ζήσει πιο εντατικά, να βρει και να χαρεί αξίες του, που πριν ούτε τις φανταζόταν καν.»<sup>1</sup>

Πρέπει να πεισθεί ο μαθητής ότι στην προσπάθειά του να μεταφράσει ένα αρχαίο κείμενο θα ωφεληθεί διπλά, θα «πλησιάσει» την αρχαιότητα και τον τρόπο σκέψης και απόδοσης των σκέψεων, αλλά επίσης θα βελτιώσει και το δικό του γλωσσικό όργανο στην προσπάθειά του να αποδώσει αυτά που «ανακάλυψε».

Αυτό, λοιπόν, που προτείνω στους μαθητές είναι να διαβάζουν ένα αδίδακτο κείμενο πολλές φορές, έτσι ώστε, πριν αρχίσουν να το επεξεργάζονται ανά περίοδο λόγου, να έχουν συλλάβει ήδη το νόημά του. Απαραίτητο είναι σχεδόν πάντα να γνωρίζουν και το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίστηκαν τα όσα καλούνται να αποδώσουν στη νεοελληνική.

## **2. Μεθοδολογία Έρευνας**

Η μέθοδος που χρησιμοποιώ όταν διδάσκω το αδίδακτο κείμενο είναι η ερμηνευτική.

Αφού μοιράσω στους μαθητές φωτοτυπίες (αρχαίο κείμενο, λεξιλόγιο, στοιχεία ένταξης του κειμένου στο ιστορικό πλαίσió του, γραμματικές και συντακτικές παρατηρήσεις), τους πληροφορώ για το συγγραφέα, το έργο από το οποίο άντλησα το κείμενο, το γεγονός στο οποίο αναφέρεται και κατόπιν το διαβάζω αργά και δυνατά με επιτονισμό όπου χρειάζεται να το προσέξουν περισσότερο οι μαθητές, με στόχο να αντιληφθούν τις επιρρηματικές σχέσεις δευτερευουσών προτάσεων, μετοχών, εμπρόθετων προσδιορισμών κ.ά. Στη συνέχεια τους προτρέπω να διαβάσουν μόνοι τους το κείμενο 2 έως 3 φορές.

Στη συνέχεια ζητώ από κάποιον να μου πει τι κατάλαβε από το κείμενο και με τη βοήθεια των συμμαθητών του γίνεται μια πρώτη παρουσίαση αυτού που θα επεξεργαστούμε λεπτομερώς παρακάτω.

Επόμενο βήμα είναι η ανάλυση – σύνθεση του κειμένου. Ένας μαθητής αναλαμβάνει να διαβάσει την πρώτη περίοδο λόγου, να χωρίσει προτάσεις (ο χωρισμός των κυρίων προτάσεων γίνεται με αγκύλες [...] και των δευτερευουσών με γωνίες <...> τους ζητώ επίσης να χρωματίζουν τη λέξη ή τη φράση εισαγωγής της δευτερεύουσας πρότασης και να υπογραμμίζουν τους παρατακτικούς συνδέσμους. Π.χ. [ταῦτα δὴ ὑπαισχυνόμεθ' τε τούσδε][ καὶ αἰτιώμεθα τοὺς πατέρας ἡμῶν <ὅτι ἡμᾶς μέν εἶων τρυφᾶν,> <ἐπειδὴ μειράκια ἐγενόμεθα,> <τὰ δὲ τῶν ἄλλων πράγματα ἔπραττον>) και με τη βοήθεια ερωτήσεων εκ μέρους μου να φτάσει στο ζητούμενο, στη μετάφρασή της. Φυσικά αίρουμε τις γλωσσικές δυσκολίες, εντοπίζουμε άξιες αναφοράς γραμματικές παρατηρήσεις, επισημαίνουμε τη συντακτική λειτουργία αρκετών λέξεων - φράσεων, εξηγούμε συντακτικά φαινόμενα με παραπομπές στο συντακτικό της αρχαίας ελληνικής και με παραδείγματα της νεοελληνικής (κάτι που βοηθάει τους μαθητές να το κατανοήσουν ευκολότερα). Το ίδιο γίνεται με όλες τις περιόδους του κειμένου.

Ας περάσουμε στην πράξη:

### **Μια πρόταση διδασκαλίας Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο Πλάτων, Λάχης, 179 c-d**

#### **Κατηγορίες προς τους πατέρες – Συμβουλές στους νέους**

#### **Το λόγο έχει ο Λυσίμαχος**

Ὅπερ οὖν καὶ ἀρχόμενος εἶπον τοῦ λόγου, παρρησιασόμεθα πρὸς ὑμᾶς. ἡμῶν γὰρ ἑκάτερος περὶ τοῦ ἑαυτοῦ πατρὸς πολλὰ καὶ καλὰ ἔργα ἔχει λέγειν πρὸς τοὺς νεανίσκους, καὶ ὅσα ἐν πολέμῳ ἡργάσαντο καὶ ὅσα ἐν εἰρήνῃ, διοικοῦντες τὰ τε τῶν συμμάχων καὶ τὰ τῆσδε τῆς πόλεως· ἡμέτερα δ' αὐτῶν ἔργα οὐδέτερος ἔχει λέγειν. ταῦτα δὴ ὑπαισχυνόμεθ' τε τούσδε καὶ αἰτιώμεθα τοὺς πατέρας ἡμῶν ὅτι ἡμᾶς μέν εἶων τρυφᾶν, ἐπειδὴ μειράκια ἐγενόμεθα, τὰ δὲ τῶν ἄλλων πράγματα ἔπραττον· καὶ τοῖσδε τοῖς νεανίσκοις αὐτὰ ταῦτα ἐνδεικνύμεθα, λέγοντες ὅτι εἰ μὲν ἀμελήσουσιν ἑαυτῶν καὶ μὴ πείσονται ἡμῖν, ἀκλειεῖς γενήσονται, εἰ δ'

ἐπιμελήσονται, τάχ' ἂν τῶν ὀνομάτων ἄξιοι γένοιτο ἃ ἔχουσιν. οὗτοι μὲν οὖν φασιν πείσεσθαι· ἡμεῖς δὲ δὴ τοῦτο σκοποῦμεν, τί ἂν οὗτοι μαθόντες ἢ ἐπιτηδεύσαντες ὅτι ἄριστοι γένοιτο.

### **Πρόσωπα διαλόγου**

- ✓ Λυσίμαχος - Μελησίας (γονεῖς)
- ✓ Νικίας - Λάχης (στρατηγοί)
- ✓ Τέκνα Λυσίμαχου και Μελησία
- ✓ Σωκράτης

Θέμα του διαλόγου είναι η φύση της ανδρείας. Ο Λυσίμαχος και ο Μελησίας κάλεσαν τους Νικία και Λάχητα να παρακολουθήσουν στρατιωτικές ασκήσεις με βαρύ οπλισμό, ώστε οι δύο διάσημοι αυτοί στρατηγοί να αποφανθούν για τη χρησιμότητα μιας τέτοιας στρατιωτικής εκπαίδευσης για τους γιους τους. Νικίας και Λάχης διαφωνούν για την αξία των στρατιωτικών ασκήσεων με βαρύ οπλισμό και αυτό οδηγεί σε ένα διάλογο με το Σωκράτη, που στρέφεται προς το πρόβλημα της φύσης της ανδρείας.

### **❖ Λεξιλόγιο**

- ✓ ἀρχόμενος (ως χρονική μετοχή), (i) Συνημμένη Μετοχή.
- ✓ παρρησιάζομαι, Λεξικό Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας ΟΕΔΒ ΓΥΜΝΑΣΙΟ σελ. 228-229 (227).
- ✓ ἐκάτερος ≠ ἕκαστος
- ✓ οὐδέτερος ≠ οὐδεῖς
- ✓ εἴων (ἐάω-ῶ)
- ✓ ἐπιτηδεύω, Λεξικό Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας ΟΕΔΒ ΓΥΜΝΑΣΙΟ σελ. 116-117.

### **❖ Γραμματική**

**ἐαυτοῦ**: αναγνώριση της αντωνυμίας και προφορική κλίση της στο αρσενικό και ουδέτερο γένος. Επισήμανση στη συχνή παρουσία των συνηρημένων τύπων, όπως για παράδειγμα αὐτοῦ. Γραμματική ΟΕΔΒ, σελ. 140, § 230, 231. Γραμματική Οικονόμου έκδοσης ΑΠΘ Σημ. 2 σελ. 124.

**εἴων**: αναγνώριση, αρχικοί χρόνοι, χρονική αντικατάσταση στα απαρέμφατα, τόνος στο απαρέμφατο αορίστου και αιτιολόγησή του. Στον πίνακα απαρέμφατο αορίστου και γ' ενικό ευκτικής αορίστου και επισήμανση του τόνου τους. Γραμματική ΟΕΔΒ, σελ. 212, § 331 α)1, Γραμματική ΟΕΔΒ, σελ. 14, §26.

**πείσονται**: αναγνώριση, ερώτηση αν θυμίζει άλλο ρήμα (ίδιο με το μέλλοντα του ρήματος πάσχω), χρονική αντικατάσταση. Γραμματική ΟΕΔΒ, σελ. 307.

**φασιν**: αναγνώριση, κλίση της μετοχής ενεστώτα στο αρσενικό γένος. Αναφορά στην έγκλιση τόνου. Γραμματική ΟΕΔΒ, σελ. 19-20, §41-43.

**τί**: κλίση της αντωνυμίας, έτσι ώστε να καταλάβω αν οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι ερωτηματικές - και όχι οι αόριστες - αντωνυμίες εισάγουν πλάγιες ερωτηματικές

προτάσεις. Συσχετισμός και πάλι με την έγκλιση τόνου. Γραμματική ΟΕΔΒ, σελ. 142, §235.

#### ❖ **Συντακτικό**

- Ὅπερ οὖν καὶ ἀρχόμενος εἶπον τοῦ λόγου: αναγνώριση της πρότασης και της λειτουργίας της. Συντακτικό ΟΕΔΒ, σελ. 26, § 26.
- διοικοῦντες: αναγνώριση της μετοχής και επισήμανση της χρονικής σχέσης της σε σχέση με το ρήμα ἤργάσαντο. Συνοπτικό Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής ΒΟΛΑΝΑΚΗΣ, σελ. 175 και ειδικά 181-182.
- ἡμέτερά δ' αὐτῶν: αναγνώριση της γενικής παραθετικής και εξήγηση της παρουσίας της, ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ Πολυξένης Μπίλλα, ΟΕΔΒ 2007, σελ. 26, σημείωση 1.
- ταῦτα: (δὴ ὑπαισχυνόμεθα): αναγνώριση, Συντακτικό ΟΕΔΒ, σελ. 43, § 45,3
- Αναγνώριση των υποθετικών λόγων. Συντακτικό ΟΕΔΒ, σελ. 148-155, § 167-170, Πίνακας 13 σελ. 152.
- Αναγνώριση της τελευταίας πρότασης του κειμένου (είδος, εισαγωγή, εκφορά, συντακτικός ρόλος). Συντακτικό ΟΕΔΒ, σελ. 142-144, § 159-161 και ειδικά σελ. 143, κάτω Σημείωση β).
- μαθόντες: αναγνώριση της μετοχής και μετατροπή της σε δευτερεύουσα πρόταση. Συνοπτικό Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής ΒΟΛΑΝΑΚΗΣ, σελ. 18-19.

Στην 1<sup>η</sup> περίοδο λόγου αρχικά αναφέρω την ιδιαίτερη μετάφραση που έχει ως χρονική η μετοχή «ἀρχόμενος» (στην αρχή, αρχικά) αλλά και τη σημασία του ρήματος «παρρησιασόμεθα» και ζητώ να μου πουν αν υπάρχει νεοελληνική λέξη που να παράγεται από το ρήμα αυτό. Σχεδόν όλοι γνωρίζουν τη λέξη παρρησία.

Επίσης θα κάνουμε ειδική αναφορά στο ρόλο της δευτερεύουσας πρότασης, αφού πρώτα γίνει ο χωρισμός και μια πρώτη προσπάθεια για μετάφραση. Το πιο πιθανό είναι κάποιοι μαθητές να βρουν και το είδος και το ρόλο της πρότασης, θα μου πουν ότι πρόκειται για τη λεγόμενη προεξαγγελτική παράθεση. Στην ερώτησή μου τι ακριβώς ρόλο διαδραματίζει η δευτερεύουσα πρόταση μάλλον δε θα πάρω εύκολα απάντηση. Για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιήσω ένα παράδειγμα από τη νεοελληνική γλώσσα παρμένο από την καθημερινότητα. Για παράδειγμα τους διηγούμαι μια «ιστοριούλα»: επισκέφθηκε μια συμμαθήτριά την Αθήνα ένα σαββατοκύριακο και την επομένη αφηγείται τις εντυπώσεις της: «Πήγα στο Σύνταγμα, στο Μοναστηράκι, στην Πλάκα, στο λιμάνι του Πειραιά, και το σπουδαιότερο, ανέβηκα στον ιερό βράχο της Ακρόπολης και είδα από κοντά τον Παρθενώνα». Τους ρωτώ τώρα ποια είναι η προεξαγγελτική παράθεση και τη βρίσκουν σχεδόν όλοι, όπως και οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται το ρόλο της, να αναγγείλει δηλαδή εκ των προτέρων κάτι σημαντικό που θα αναφέρουμε παρακάτω.

Για την επόμενη ημιπερίοδο, και αφού τη διαβάσει ένας μαθητής, απευθύνω ερωτήσεις και περιμένω απαντήσεις (από το αρχαίο κείμενο), οι οποίες θα διευκολύνουν πολύ στην κατανόηση του κειμένου. Οι ερωτήσεις είναι:

**Ποιοι συζητούν;**

με απάντηση «**ἡμῶν γὰρ ἐκάτερος**», δηλ. **Λυσίμαχος και Μελησίας**

**Σε ποιον αναφέρονται;**

με απάντηση «**περὶ τοῦ ἑαυτοῦ πατρὸς**»

**σχετικά με τι;**

με απάντηση «**πολλὰ καὶ καλὰ ἔργα ἔχει λέγειν**»

**Σε ποιους απευθύνονται;**

με απάντηση «**πρὸς τοὺς νεανίσκους**»

**Σε ποια περίοδο των πατέρων τους αναφέρονται;**

με απάντηση «**διοικοῦντες τὰ τε τῶν συμμάχων καὶ τὰ τῆσδε τῆς πόλεως**».

Στην ημιπερίοδο αυτή δράττομαι της ευκαιρίας και ζητώ να μου βρουν οι μαθητές τη σημασία της λέξης «**ἐκάτερος**» ( ο καθένας από δύο)και τη διαφορά της με τη λέξη «**ἐκαστος**» (ο καθένας από πολλούς).

Η αντωνυμία **ἑαυτοῦ** μου δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάσω τις αυτοπαθητικές αντωνυμίες και πιο συγκεκριμένα το πώς σχηματίζονται και επισημαίνω ότι οι αυτοπαθητικές του γ' προσώπου συναντώνται συχνότερα ως συνηρημένοι τύποι ( ἑαυτοῦ και αὐτοῦ...)

Επίσης ρωτώ να βρουν τι είδους είναι η μετοχή «**διοικοῦντες**» με βάσει την ερώτηση. Αφού απαντήσουν, ζητώ να μου πουν πώς χρησιμοποιείται (επιρρηματικός προσδιορισμός του χρόνου στο ρήμα «**ἡργάσαντο**» και τους εξηγώ τη χρονική σχέση που διέπει αυτή και το ρήμα (το σύγχρονο, δηλαδή ότι έκαναν κάποια πράγματα την ίδια περίοδο που διοικούσαν τους συμμάχους και την πόλη).

Για την επόμενη ημιπερίοδο, και αφού τη διαβάσει ένας μαθητής, απευθύνω ερώτηση και περιμένω απάντηση:

**Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν;**

με απάντηση «**ἡμέτερα δ' αὐτῶν ἔργα οὐδέτερος ἔχει λέγειν**»

Επειδή στην προηγούμενη ημιπερίοδο αναφερθήκαμε στη σημασία της λέξης **ἐκάτερος** και στη διαφορά της με τη λέξη **ἐκαστος**, είναι ευκαιρία να ρωτήσω τη σημασία της λέξης **οὐδέτερος**. Το πιο πιθανό είναι να δώσουν οι μαθητές τη σημερινή σημασία της. Εξηγώ λοιπόν τη σημασία της στους αρχαίους χρόνους και αναφέρομαι και στη σημασία της λέξης **οὐδείς**.

Σε ερώτησή μου τι είναι συντακτικά η λέξη **αὐτῶν**, υπάρχει κάποια πιθανότητα να λάβω σωστή απάντηση. Αν όμως θελήσω να μου εξηγήσουν τι σημαίνει αυτό και πώς μια γενική είναι παράθεση σε λέξη άλλης πτώσης, τότε μάλλον θα επικρατήσει σιωπή. Εξήγηση λοιπόν χρειάζεται και ο όρος «γενική παραθετική». Τους αναφέρω ότι η αρχική μορφή του κειμένου ήταν «**ἐργα δέ ἡμῶν αὐτῶν οὐδέτερος ἔχει λέγειν**» και έτσι γίνεται αντιληπτό ότι η γενική **αὐτῶν** ήταν παράθεση στην προσωπική αντωνυμία **ἡμῶν**. Όταν η προσωπική αντωνυμία έγινε κτητική, η γενική παρέμεινε ως είχε, γι' αυτό και ονομάζεται έτσι.

Την επόμενη ημιπερίοδο τη διαβάζω άλλη μια φορά τονίζοντας τις λέξεις **ταῦτα** και **ὅτι**, όπως και τους παρατακτικούς αντιθετικούς συνδέσμους **μέν** και **δέ**, για να τις προσέξουν οι μαθητές και να αντιληφθούν τη συντακτική τους χρήση. Κατόπιν ερωτώ και περιμένω απαντήσεις:

**Ποιους ντρέπονται γι' αυτό;**

με απάντηση «**ὕπαισχυνόμεθα τε τούσδε**»

**Ποιους κατηγορούν;**

με απάντηση «**αἰτιώμεθα τούς πατέρας ἡμῶν**»

**Γιατί;**

με απάντηση «**ὅτι ἡμᾶς μέν εἶων τρυφᾶν,**»

και «**τὰ δὲ τῶν ἄλλων πράγματα ἔπραττον**» τονίζοντας τη σύνδεση με τους παρατακτικούς συνδέσμους που δηλώνει ότι έχουμε όμοιες προτάσεις.

**Πότε;**

με απάντηση «**ἐπειδὴ μειράκια ἐγενόμεθα**»

Από πλευράς γραμματικής «παίζω» με το ρήμα **εἶων** λέγοντας στους μαθητές ότι μου θυμίζει σκανδαλιές μου με σοκολάτες, αποφορτίζοντας λίγο το κλίμα. Φυσικά ακολουθούν πειράγματα αλλά και προσπάθειες να βρεθεί τι είναι αυτή η λέξη. Αφού δοθεί η σωστή απάντηση, ρωτώ να μου πουν το απαρέμφοτο ενεστώτα και τις μετοχές του ίδιου χρόνου στην ονομαστική ενικού της ίδιας φωνής. Μάλιστα γράφω στον πίνακα τη λέξη **ἐάν** αντί για **ἔαν** επίτηδες λάθος και περιμένω τις αντιδράσεις τους. Τους ζητώ να μου γράψουν στο τετράδιό τους το απαρέμφοτο αορίστου και το γ' ενικό ευκτικής αορίστου και γίνεται επισήμανση του τόνου τους.

Η λέξη **ταῦτα** είναι η επόμενη ερώτησή μου και ζητώ να μου πουν τι είναι συντακτικώς. Για να τους βοηθήσω πηγαίνω στο ρήμα **ὕπαισχυνόμεθα** και ρωτώ «ποιος;» για το υποκείμενο, «ποιους» για το αντικείμενο και κατόπιν τους ζητώ τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν. Αυθόρμητα έρχεται η απάντηση «γιατί;», οπότε οδηγούμαστε στην αιτιατική της αιτίας.

Στην επόμενη ημιπερίοδο ερωτώ και περιμένω και πάλι από τους μαθητές τις απαντήσεις:

**Τι έχουν να πουν στους νέους;**

με απάντηση

«εἰ μὲν ἀμελήσουσιν ἑαυτῶν καὶ μὴ πείσονται ἡμῖν»

→ «ἀκλεεῖς γενήσονται», «εἰ δ' ἐπιμελήσονται»

→ «τάχ' ἂν τῶν ὀνομάτων ἄξιοι γένοιτο ἃ ἔχουσιν»

Μας απασχολεί το ρήμα **πείσονται** και η ομοιότητα που παρουσιάζει με ένα άλλο ρήμα στο μέλλοντα. Γίνεται λοιπόν αναφορά στο ρήμα **πάσχω**, στο οποίο και ανήκει ο τύπος, και στο ρήμα **πείθομαι**.

Δίνεται η ευκαιρία παρουσίασης των υποθετικών λόγων. Μάλιστα τους αναφέρω τους όρους «σύνθετος υποθετικός λόγος» και «πλάγιος υποθετικός λόγος» και τους τους εξηγώ. Είναι ευκαιρία, αφού φτάσουμε στη μετάφραση, να ζητήσω να μου πει κάποιος τους υποθετικούς λόγους στη νεοελληνική σαν να ήταν αυτός ένας από τους Λυσίμαχο και Μελησία. Είναι σχετικά εύκολο αυτό, και εφιστώ την προσοχή τους στις αλλαγές των προσώπων. Κατόπιν ζητώ να μου το γράψει στα αρχαία, επίσης εύκολο, και, όταν του ανακοινώσω ότι μετέτρεψε έναν πλάγιο υποθετικό λόγο σε ευθύ, μοιάζει να μην το πιστεύει...!

Στην ημιπερίοδο αυτή αξίζει να μείνουμε και στο νόημα του κειμένου. Υπάρχει ένα σημαντικό μήνυμα: μια αποτυχημένη γενιά (Λυσίμαχος και Μελησίας) που αισθάνεται ντροπή γι' αυτό αποδίδει την αποτυχία της στο γεγονός ότι οι κατά τα άλλα άξιοι γονεείς τους δεν έδωσαν τη δέουσα σημασία στην ανατροφή τους ασχολούμενοι με τις υποθέσεις της Αθήνας και των συμμάχων της και αφήνοντάς τους να ζουν τρυφηλή ζωή. Επειδή δε θέλουν να συμβεί και στα δικά τους παιδιά το ίδιο, τα συμβουλεύουν να μην παραμελήσουν τους εαυτούς τους, να ακούσουν τις συμβουλές τους και να δείξουν ιδιαίτερο ζήλο, ώστε να γίνουν αντάξιοι του ονόματος που έχουν. Το διαχρονικό πρόβλημα, ο γονιός που συμβουλεύει και το τέκνο που καλείται να αποδεχτεί τις πατρικές συμβουλές...

Προτελευταία ημιπερίοδος και τίθεται το ερώτημα:

**Τι απαντούν οι νέοι;**

με απάντηση «πείσεσθαι»

Γράφοντας το ρήμα **φασιν** στον πίνακα ερωτώ να μου πουν αν λείπει ο τόνος και αρκετοί απαντούν θετικά. Δράττομαι της ευκαιρίας και παρουσιάζω το κεφάλαιο της έγκλισης τόνου παραπέμποντας τους μαθητές στη γραμματική της αρχαίας ελληνικής.

Από πλευράς συντακτικού άλλη μια ευκαιρία για αναφορά στον πλάγιο λόγο και στη μετατροπή του σε ευθύ μέσω «παιχνιδιού», δηλαδή ορίζοντας ένα μαθητή να υποδυθεί το ρόλο των νέων που απαντούν.



Στην τελευταία ημιπερίοδο υποβάλλω την ερώτηση:

**Ποια είναι η τελική έγνοια των δύο γονέων;**

με απάντηση «τί ἂν οὗτοι μαθόντες ἢ ἐπιτηδεύσαντες ὅτι ἄριστοι γένοιντο»

Από πλευράς γραμματικής ζητώ κλίση της αντωνυμίας **τί**, έτσι ώστε να καταλάβω αν οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι ερωτηματικές - και όχι οι αόριστες - αντωνυμίες εισάγουν πλάγιες (και ευθείες) ερωτηματικές προτάσεις. Συσχετισμός και πάλι με την έγκλιση τόνου.

Με ενδιαφέρει επίσης να μάθω από τους μαθητές τι είδους είναι η τελευταία πρόταση του κειμένου και ποιος ο συντακτικός της ρόλος (πλάγια ερωτηματική πρόταση μερικής άγνοιας σε ρόλο επεξήγησης στο **τούτο**). Για να εκμαιεύσω το ρόλο της, ρωτώ τους μαθητές αν αντιλαμβάνονται από την κύρια πρόταση (εμείς πάλι ξεετάζουμε αυτό) τι σημαίνει το «αυτό». Η απάντησή τους είναι ότι δεν αντιλαμβάνονται τι ακριβώς εννοεί ο συγγραφέας, οπότε τους αναφέρω τον όρο επεξήγηση, περαιτέρω εξήγηση δηλαδή.

Ενδιαφέρουσα περίπτωση αποτελούν και οι μετοχές **μαθόντες** και **ἐπιτηδεύσαντες**. Επισημαίνω ότι μετοχή κοντά σε δυνητική έγκλιση μάλλον είναι υποθετική και ότι η απόδοση των υποθετικών μετοχών είναι η πλέον συχνή για το κάθε είδος υποθετικού λόγου. Με τα δεδομένα αυτά καλώ τους μαθητές μου να βρουν το είδους του λανθάνοντος υποθετικού λόγου και να αναλύσουν τη μετοχή στην αντίστοιχη υποθετική πρόταση.

Μετά από όλη αυτή τη διαδικασία διαβάζω άλλη μια φορά το αρχαίο κείμενο και το μεταφράζω αργά και δυνατά. Αν υπάρχει χρόνος ζητώ και από ένα μαθητή να επαναλάβει τη μετάφραση.

Στη φωτοτυπία που τους έχω μοιράσει δίνω και άλλες παρατηρήσεις γραμματικής για το σπίτι.

**Βιβλιογραφικές παραπομπές:**

Ι. Θ. ΚΑΚΡΙΔΗ, ΤΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ, ΑΘΗΝΑ 1966.

ΜΙΧΑΛΗΣ Χ. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ (1974). ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΩΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ.

Α. Β. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ Α΄ Β΄ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ, Ο.Ε.Δ.Β.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Σ. ΚΑΤΕΒΑΙΝΗ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΗΣ, ΑΘΗΝΑΙ.

ΣΑΛΜΑΝΛΗΣ Χ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ – ΜΠΙΤΣΙΑΝΗΣ Π. ΑΝΤΩΝΙΟΣ (1992). ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.

ΠΑΝ. Ε. ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ. ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΕΛΕΚΑΝΟΣ.

ΚΩΝ. Δ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ (1962). ΝΕΩΤΑΤΟΝ ΛΕΞΙΚΟΝ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΗΣ, ΕΚΔΟΔΕΙΣ ΚΕΝΤΑΥΡΟΣ.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α. ΡΑΠΤΗΣ – ΓΕΩΡΓΙΟΣ Θ. ΚΟΝΤΕΟΣ (1994). ΕΠΙΤΟΜΟ ΜΕΓΑΛΟ ΛΕΞΙΚΟ ΡΗΜΑΤΩΝ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΟΝΤΕΟΣ 1994.

---

<sup>1</sup> Ι. Θ. ΚΑΚΡΙΔΗ, ΤΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ, ΑΘΗΝΑ 1966