



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Η Ελληνική στη διαχρονία της και η πρόκληση της διδασκαλίας
της Αρχαίας Ελληνικής στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού

Κατερίνα Κοντογιαννάκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Λέλια Παντέλογλου

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας (Κατερίνας Κοντογιαννάκη) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η Ελληνική στη διαχρονία της και η πρόκληση της διδασκαλίας
της Αρχαίας Ελληνικής στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού»

Κατερίνα Κοντογιαννάκη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Λέλια Παντέλογλου

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικόλαος Λαβίδας

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

*Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα
Λέλια Παντέλογλου για την πολύτιμη καθοδήγηση*

*και βοήθειά της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, θέλω να
ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένεια και τους φίλους μου για την αμέριστη υποστήριξη
και ενθάρρυνση.*

Περίληψη

Καθώς η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής στο σχολείο έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού, η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τη θέση που κατέχουν τα Αρχαία Ελληνικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εξετάζεται το φαινόμενο και οι μηχανισμοί της γλωσσικής αλλαγής και στόχος τίθεται η αποδόμηση κινδυνολογικών αντιλήψεων που αφορούν τη γλώσσα, μέσα από την κριτική ανάλυση μύθων, όπως η «μοναδικότητα», η «ενότητα» και η «ανωτερότητα» της Ελληνικής. Το αναπόφευκτο της γλωσσικής αλλαγής αναδεικνύεται μέσα από την ανάλυση της διαχρονικής πορείας της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, γίνεται μια αναδρομή στους κύριους σταθμούς στην ιστορία της, αλλά και μια ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που εκκινεί χρονικά από την απαρχή του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Η θέση της Πολιτείας στη σύγχρονη εποχή αναδεικνύεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το ΔΕΠΠΣ. Ωστόσο, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που εντοπίζονται, γεννούν την ανάγκη για ουσιαστική ανανέωση του μαθήματος. Για αυτόν τον σκοπό, αναλύονται οι προσεγγίσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και του Κριτικού Γραμματισμού, οι οποίες βασίζονται στη θέση ότι η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική και ότι κάθε κείμενο φέρει ιδεολογικά νοήματα. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει ένα ευρύ πεδίο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευαισθησίας. Τέλος, προτείνεται μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία αποσπασμάτων από την *Ιλιάδα του Ομήρου*, η οποία βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών. Η οπτική αυτή περιλαμβάνει τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και βιωματικών μεθόδων, όπως η δραματοποίηση, ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της εργασίας είναι να προτείνει σύγχρονες και αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, ικανές να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, όταν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης, συνεργασίας και κοινωνικής ευαισθησίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Αρχαία Ελληνική, διαχρονία, γλωσσικοί μύθοι, Κριτικός Γραμματισμός, Πολυγραμματισμοί

Greek language through its diachrony and the challenge of teaching Ancient Greek within the framework of critical literacy

Katerina Kontogiannaki

Abstract

As the teaching of Ancient Greek in schools has been a subject of debate, this study aims to examine the role of Ancient Greek in the Greek educational system and the methods by which it is taught in secondary education. The study explores the phenomenon and mechanisms of language change, aiming to deconstruct alarmist perceptions about language by critically analyzing myths such as the "uniqueness," "unity," and "superiority" of Greek. The inevitability of language change is highlighted through an analysis of the diachronic evolution of the Greek language. Specifically, the study provides an overview of key milestones in the history of Greek, alongside a historical review of the teaching of Ancient Greek in secondary education, beginning from the establishment of the modern Greek state. The stance of the state in contemporary times is reflected in the School Curricula. However, the identified weaknesses and challenges create the need for substantial renewal of the subject. To this end, the study analyzes the approaches of Critical Discourse Analysis and Critical Literacy, which view language as a social practice and recognize that every text carries ideological meanings. This perspective provides a broad framework for fostering critical thinking and social awareness. Finally, a teaching proposal is presented for the teaching of excerpts from Homer's *Iliad*, based on the multiliteracies model. This approach incorporates technological tools and experiential methods, such as dramatization, to enhance student engagement and participation. Within this context, the study seeks to propose modern and effective teaching practices that meet the needs of today's school environment. The teaching of Ancient Greek, when embedded within a critical literacy framework, can contribute to the development of analytical skills, collaboration, and social awareness.

Keywords Ancient Greek, diachrony, linguistic myths, Critical Literacy, Multiliteracies

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	x
1. Εισαγωγή.....	1
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
2.1 Γλωσσική Αλλαγή.....	3
2.2. Η διαχρονία της Ελληνικής.....	6
2.2.1 Κύριοι Σταθμοί στην Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας.....	6
2.3 Μύθοι γύρω από την Ελληνική	9
2.3.1 Η «μοναδικότητα» της ελληνικής γλώσσας.....	9
2.3.2 Η «ενότητα» και η «συνέχεια» της ελληνικής γλώσσας.....	10
2.3.3 Η «ανωτερότητα» της ελληνικής γλώσσας.....	11
3. Το μάθημα των αρχαίων στο ελληνικό σχολείο	13
3.1 Αναδρομή στη διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό σχολείο	13
3.2 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 2003.....	15
3.2.1 Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ΙΕΠ για το μάθημα ΑΕΓΓ στο Γυμνάσιο	17
3.3 Σύγχρονες προκλήσεις	20
3.4 Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ως μέσον κατανόησης της διαχρονίας.....	22
4. Κριτική Ανάλυση λόγου και Πολυγραμματισμοί	25
4.1 Κριτική Ανάλυση Λόγου	25
4.2 Συστημική λειτουργική γραμματική	30
4.3 Κριτική γλωσσική επίγνωση	34
4.4 Μοντέλο των πολυγραμματισμών.....	37
4.4.1 Γραμματισμός	37
4.4.2 Κριτικός γραμματισμός.....	42
4.4.3 Πολυγραμματισμοί.....	44
4.5 Η συμβολή του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών.....	48
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΛΙΑΔΑΣ ΣΤΗ Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ.....	50
5. Εισαγωγή στη διδακτική προσέγγιση	50
5.1 Γιατί επιλέγεται το έπος ως πεδίο εφαρμογής της ΚΑΛ;	53
5.2 Τεχνολογίες Πληροφοριών και Τεχνολογίας (ΠΤΕ) και Θεατρικά Εργαλεία στην εκπαιδευτική πρακτική.....	54
5.2.1 Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση	54
5.2.2 Η Δραματοποίηση στην Εκπαίδευση	55
5.3 Εφαρμογή	56
5.3.1 Τοποθετημένη Πρακτική.....	56
5.3.2 Ανοιχτή Διδασκαλία.....	59
5.3.3 Κριτική Πλαισίωση	61
5.3.4 Μετασχηματισμένη Πρακτική	62

Συμπεράσματα	64
Βιβλιογραφία.....	67
Παράρτημα.....	80

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Σχήμα 1: Οπτικές που διαμορφώνουν το θεωρητικό υπόβαθρο της ΚΑΛ

Σχήμα 2: Απεικόνιση του μοντέλου των Πολυγραμματισμών

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΕ	Αρχαία Ελληνική
ΑΕΓΓ	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων και Σπουδών
ΜΕ	Μεσαιωνική Ελληνική
ΝΕ	Νέα Ελληνική
ΚΑΛ	Κριτική Ανάλυση Λόγου
ΣΛΓ	Συστημική Λειτουργική Γραμματική
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΥΠ.Ε.Π.Θ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και σημείο σφοδρών αντιπαράθεσεων σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο. Στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί, αφενός η αποδόμηση κινδυνολογικού τύπου αντιλήψεων κι αφετέρου το εγχείρημα ανανέωσης του μαθήματος, το οποίο συχνά θεωρείται από τους/τις μαθητές/τριες απρόσιτο κι απαιτητικό, με τη συμβολή του Κριτικού Γραμματισμού. Η προσέγγιση αυτή, βασισμένη στη θέση ότι η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική και ότι κάθε κείμενο φέρει ιδεολογικά νοήματα, προσφέρει ένα καινοτόμο πλαίσιο για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το πρώτο είναι θεωρητικό και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εκκινεί από το αναπόσπαστο γνώρισμα όλων των ζωντανών γλωσσών, τη γλωσσική αλλαγή, η οποία αναδεικνύεται μέσα από τη μελέτη της ιστορικής πορείας που ακολούθησε η γλώσσα. Αυτή εκκινώντας από τα πρώτα αρχαιολογικά ευρήματα των Μυκηνών, έφτασε μέχρι τη φαινομενική λύση του γλωσσικού ζητήματος και την καθιέρωση της δημοτικής. Από την Μεταπολίτευση κι έπειτα, φαίνεται να ισχυροποιούνται θέσεις που δεν αντλούν την επιχειρηματολογία τους από γλωσσολογικές πηγές, αλλά από κοινωνικοπολιτικές, ιδεολογικές ή και ιστορικές. Απότοκο αυτή της προσέγγισης απέναντι στη γλώσσα αποτέλεσε η διάδοση γλωσσικών μύθων, όπως η «ανωτερότητα», η «μοναδικότητα», η «ενότητα» της ελληνικής γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μέσα από μια ιστορική επισκόπηση της διδασκαλίας των Αρχαίων γίνεται φανερό πώς το μάθημα απέκτησε ιδεολογικό πρόσημο. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η εργαλειοποίησή του στο πλαίσιο πολιτικών σκοπιμοτήτων, με στόχο την προώθηση ιδεολογικών αφηγημάτων που εξυπηρετούν συγκεκριμένες εθνικές ή κοινωνικές επιδιώξεις, ενώ παράλληλα το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας έχει μονοπωλήσει τη συζήτηση γύρω από τη διδακτική περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα. Η θέση της Πολιτείας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα διερευνηθεί μέσα από τα επίσημα θεσμικά κείμενα, το ΔΕΠΠΣ και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των μεθόδων, στις οποίες στηρίχθηκε η διδακτική πρόταση. Συγκεκριμένα, αναλύονται η Κριτική ανάλυση Λόγου, το μεθοδολογικό εργαλείο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday, ο

Κριτικός Γραμματισμός και το Μοντέλο των Πολυγραμματισμών, στα τέσσερα στάδια του οποίου στηρίχθηκε η διδακτική πρόταση του πρακτικού μέρους.

Το δεύτερο μέρος είναι το εφαρμοσμένο και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η μέθοδος που θα ακολουθηθεί από τον/τη διδάσκοντα/ουσα και εξηγείται ο λόγος που επιλέχθηκε το έπος. Συγκεκριμένα, ο/η διδάσκων/ουσα θα αξιοποιήσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και το μάθημα θα δομηθεί στα τέσσερα αλληλεξαρτώμενα επίπεδα του μοντέλου των Πολυγραμματισμών: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική (Kalantzis & Cope (1999) με την παράλληλη αξιοποίηση του εργαλείου της ΣΛΓ του Halliday.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται σύγχρονες μέθοδοι, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, ώστε να ανανεώσουν το μάθημα των αρχαίων και να το καταστήσουν πιο προσιτό και προσφιλές προς τους/τις μαθητές/τριες. Επιλέχθηκε η ένταξη των νέων τεχνολογιών και της δραματοποίησης κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται μια διδακτική πρόταση βάσει του Μοντέλου των Πολυγραμματισμών σε επιλεγμένα αποσπάσματα του μαθήματος της Ιλιάδας, προκειμένου να αναδειχθούν τα Αρχαία ως μάθημα Κριτικού Γραμματισμού. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των συμπερασμάτων, όπου αναδεικνύεται η σημασία της κριτικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής, καθώς και η δυνατότητα του μαθήματος να καλλιεργήσει στους μαθητές και τις μαθήτριες δεξιότητες ανάλυσης, συνεργασίας και κοινωνικής ευαισθησίας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Γλωσσική Αλλαγή

Η γλωσσική αλλαγή συνιστά μια φυσική και αναπόφευκτη εξελικτική διαδικασία που χαρακτηρίζει όλες τις ζωντανές γλώσσες. Οι μεταβολές που συντελούνται βέβαια από γενιά σε γενιά είναι μικρές και ανεπαίσθητες, με αποτέλεσμα να μην διαταράσσεται η επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών, αφού η αλλαγή συντελείται σταδιακά και αργά (Νικηφορίδου, 2001). Όταν όμως το φαινόμενο εξεταστεί σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου, οι μεταβολές γίνονται φανερές, καθώς επηρεάζουν όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και σημασιολογία (Fromkin et al., 2013), με αποτέλεσμα να είναι τόσο ριζική η αλλαγή, ώστε η παλαιότερη μορφή της να γίνεται κατανοητή από τους ομιλητές μόνον κατόπιν διδασκαλίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη μελέτη των ομηρικών επών από το πρωτότυπο κείμενο (Νικηφορίδου, 2001).

Καθώς η γλώσσα βρίσκεται σε αυτή τη διαρκή διαδικασία μεταβολής, παρατηρείται συχνά η ανάγκη να αποσαφηνιστεί η κατεύθυνση προς την οποία αυτή κινείται. Γι' αυτό έχουν προκύψει γύρω από το ζήτημα οι χαρακτηρισμοί «πρόοδος» και «φθορά» (Aitchison, 2012), κυρίως εντός κύκλων μη γλωσσολόγων. Η κινδυνολογία που προκύπτει στηρίζει περισσότερο τα επιχειρήματά της σε πολιτικές ιδεολογίες και όχι στη μελέτη γύρω από το αντικείμενο της γλώσσας (Χριστίδης, 1999: 44). Ωστόσο, είναι σημαντικό η διαδικασία αυτή να αντιμετωπίζεται ως φυσική και αναπόδραστη, μια διαδικασία που στην πραγματικότητα εμπλουτίζει τη γλώσσα, διασφαλίζει την αποδοτικότερη επικοινωνία και τη μακροζωία της στο βάθος των αιώνων (Φλιάτουρας & Γαβρηλίδου, 2019: 730) και αντανακλά την ικανότητά της να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις ιδέες κάθε εποχής (Φραγκουδάκη, 2009).

Οι αιτίες της γλωσσικής αλλαγής διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές ή ενδογλωσσικές αιτίες σχετίζονται με τη δομή του γλωσσικού συστήματος και τις φυσικές και γνωστικές ικανότητες των ομιλητών. Παραδείγματα τέτοιων αλλαγών είναι η απλοποίηση φωνολογικών σχημάτων, είτε μέσω της αφομοίωσης, είτε μέσω της

συγχώνευσης και της έλλειψης (π.χ. η εξασθένηση των συμφωνικών φθόγγων στο τέλος των λέξεων) ή η αναλογία στις μορφολογικές δομές, που στηρίζεται στην ομοιότητα, καθώς οι μεταβολές συντελούνται βάσει του ήδη υπάρχοντος προτύπου στη γλώσσα και περιλαμβάνει φαινόμενα όπως η αναλογική επέκταση/εξομάλυνση, η επανανάλυση, ο αναδρομικός σχηματισμός, η σύμφυση, η παρετυμολογία και η υπερδιόρθωση (Φλιάτουρας & Γαβρηλίδου, 2019: 725-6). Παράλληλα, η ανάγκη για σαφήνεια και αποφυγή της πολυσημίας ή της ομοηχίας επιδρά στην εξέλιξη του λεξιλογίου (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004).

Από την άλλη, οι εξωτερικές ή εξωγλωσσικές αιτίες περιλαμβάνουν την επαφή διαφορετικών πληθυσμών και γλωσσών, τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, καθώς και τις πρακτικές ανάγκες της κοινωνίας. Κατεξοχήν εξωτερικό παράγοντα αλλαγής αποτελεί η γλωσσική επαφή, κυρίως μέσω της μετανάστευσης και κατ' επέκταση της αφομοίωσης ξένων στοιχείων (Aitchison, 2012) και της αλλαγής που προκύπτει έπειτα από συναναστροφή των ομιλητών μιας γλώσσας με ομιλητές μιας άλλης (Παπαναστασίου, 2007). Παράλληλα, οι εμπορικές συναλλαγές και η πολιτισμική επιρροή ισχυρών γλωσσών, όπως της αγγλικής, έχουν ως αποτέλεσμα την εισαγωγή δανείων που δεν περιορίζονται μόνο στο λεξιλόγιο, αλλά επηρεάζουν και άλλες δομές της γλώσσας (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004; Fromkin et al., 2013).

Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική αλλαγή αποτελεί φυσικό στοιχείο της εξέλιξης των γλωσσών, συχνά αντιμετωπίζεται αρνητικά από τους ομιλητές. Η άποψη ότι οι αλλαγές αποτελούν δείγμα παρακμής ή αλλοίωσης συνδέεται με την ιδέα ότι οι παλαιότερες μορφές της γλώσσας είναι πιο «καθαρές» και «ανώτερες» (Aitchison, 2012). Αυτή η αντίληψη είναι έντονη στην ελληνική γλωσσική πραγματικότητα, όπου η αρχαία ελληνική συνδέεται με τις επιστήμες και τις τέχνες του κλασικού πολιτισμού, ενισχύοντας την ιδέα μιας γλωσσικής υπεροχής (Ξυδόπουλος, 2006). Ωστόσο, παρατηρείται πως η στάση αυτή εστιάζεται περισσότερο στις αλλαγές που βρίσκονται σε εξέλιξη, κι όχι σε όσες καθιερώθηκαν. Για παράδειγμα, ενόχληση προκαλεί το θηλυκό ουσιαστικό «ψήφος» που τείνει να μετατραπεί σε αρσενικό, αλλά όχι η αλλαγή του γένους από αρσενικό σε ουδέτερο στη λέξη «έθνος» που συντελέστηκε κατά την ελληνιστική περίοδο (Φλιάτουρας, 2022). Ακόμα, η κατάργηση της δοτικής πτώσης ή της ευκτικής έγκλισης δεν σηματοδοτεί φθορά της γλώσσας, αλλά την προσαρμογή της σε νέες συντακτικές και σημασιολογικές ανάγκες (Φλιάτουρας &

Γαβρηλίδου, 2019). Επίσης, το λεξιλόγιο έχει εμπλουτιστεί με δάνεια από άλλες γλώσσες, όπως τα λατινικά και τα αγγλικά, αντανakλώντας την ανάγκη της γλώσσας να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της εποχής (Aitchison, 2012).

Ειδικά η Ελληνική, με τη μακραίωνη ιστορία της, είναι φυσικό στο πέρασμα του χρόνου να έχει υποστεί ποικίλες μεταβολές σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (Μπαμπινιώτης, 1998). Η γλωσσική αλλαγή είναι ιδιαίτερα εμφανής όταν συγκρίνονται διαφορετικές χρονικές περίοδοι, όπως η αρχαία, η μεσαιωνική και η νέα ελληνική. Αυτές οι αλλαγές αναδεικνύουν τη ζωντανή φύση της γλώσσας και τη στενή σχέση της με τους ομιλητές της. Η γλώσσα δεν είναι ένα στατικό σύστημα, αλλά μια δυναμική πραγματικότητα που επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα, όπου η αντιπαράθεση μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής αντανάκλασε τις ιδεολογικές και κοινωνικές αντιθέσεις του 20ού αιώνα (Βερτουδάκης, 1991).

Η κατανόηση της γλωσσικής αλλαγής είναι καίρια για τη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα και την ποικιλομορφία της. Επιπλέον, η μελέτη των αλλαγών παρέχει πολύτιμες γνώσεις για την ιστορία, τον πολιτισμό και την ταυτότητα των ομιλητών μιας γλώσσας. Παρόλα αυτά η διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών έχει γεννήσει προβληματισμούς μεταξύ των εκπαιδευτικών, κυρίως σε ό,τι αφορά ζητήματα γλωσσικής αλλαγής, λόγω της πλούσιας διαχρονίας που παρουσιάζει η ελληνική γλώσσα (Φλιάτουρας & Γαβρηλίδου, 2019: 732). Για παράδειγμα, δημιουργείται σύγχυση ως προς το σωστό τύπο στη γενική ενικού των δικατάληκτων επιθέτων σε (-ης/-ες), (του ακριβή ή του ακριβούς;), αλλά και του γένους των λέξεων σε -ος, όπως η λέξη *ψήφος*. Παρόλο που η διδασκαλία προβάλλει ως σωστό τύπο τη γενική *του ασθενούς* και ως σωστό γένος το *θηλυκό* για τη λέξη *ψήφος*, παρατηρούμε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν αντίσταση, καθώς έχουν ακούσει την επαναλαμβανόμενη χρήση των λανθασμένων τύπων, ώσπου οι κανόνες αυτοί αντιβαίνουν στο πλέον διαμορφωμένο γλωσσικό τους ένστικτο (Φλιάτουρας & Γαβρηλίδου, 2019: 732).

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού ειδικότερα, η κατανόηση των διαδικασιών αλλαγής που αναφέραμε δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνδέσουν τη γλώσσα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που τη διαμορφώνουν (Σκούρτου, 2011), καθώς

και να κατανοήσουν ότι η επικράτηση μιας γλώσσας οφείλεται αποκλειστικά σε γεωπολιτικούς παράγοντες και δεν αποτελεί ένδειξη γλωσσικής ανωτερότητας (Νικηφορίδου, 2001).

Η γλωσσική αλλαγή, τελικά, δεν είναι μόνο στοιχείο της γλωσσικής εξέλιξης, αλλά και «καθρέφτης» των αναγκών, των αξιών και των εμπειριών των ομιλητών μιας γλώσσας μέσα στον χρόνο και δεν είναι δυνατό να αξιολογούνται ως θετικές ή αρνητικές. Αντιθέτως, είναι προτιμότερο να λογίζονται ως φυσικό μέρος της προσαρμογής και της λειτουργικότητας μιας γλώσσας και αντικατοπτρισμός των κοινωνικών αναγκών και των κοινωνικών συνθηκών της κάθε εποχής (Lyons, 2012).

2.2. Η διαχρονία της Ελληνικής

Η ελληνική γλώσσα έχει διανύσει μια μακραίωνη ιστορική πορεία, μιας και αριθμεί 3.500 χρόνια γραπτής παράδοσης. Αυτή η αδιάσπαστη ιστορική συνέχεια συνιστά βασική ιδιαιτερότητα της Ελληνικής, καθώς η πορεία της θεωρείται ενιαία από τη Μυκηναϊκή εποχή μέχρι σήμερα (Πετρούνιας, 2001). Επομένως, οι αντιλήψεις σχετικά με τη μακροβιότητά της συνιστούν μια αντανάκλαση των πολιτισμικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών που συνέβησαν στον ελλαδικό χώρο, αλλά και στις ιδεολογίες που συνδέονται με αυτές.

Η μελέτη της διαχρονίας της Ελληνικής αναδεικνύει τη γλώσσα ως ένα δυναμικό εν εξελίξει φαινόμενο, υπογραμμίζοντας παράλληλα το αναπόφευκτο της γλωσσικής αλλαγής. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι χρήσιμο να εξετάσουμε τους κύριους σταθμούς που διαμόρφωσαν την πορεία της ελληνικής γλώσσας, από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή.

2.2.1 Κύριοι Σταθμοί στην Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας

Κατά την Πρωτοελληνική (ΠΕ), συναντάμε τα πρώτα γραπτά τεκμήρια της Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία χρονολογούνται γύρω στον 13^ο αιώνα π.Χ. και ήρθαν στην επιφάνεια μέσα από την αρχαιολογική ανάδειξη των αρχείων των μεγάλων ανακτορικών κέντρων της

Μυκηναϊκής περιόδου (Μυκήνες, Πύλος, Τίρυνθα, Θήβα και Κρήτη) σε ένα σύστημα συλλαβικής γραφής, αυτό της Γραμμικής Β' (Χριστίδης, 2001). Η αποκρυπτογράφηση της από τον Ventris (1953) αποτέλεσε τομή στη μελέτη της γλώσσας και μετακίνησε τις απαρχές της ιστορίας της Ελληνικής από τον 8^ο αιώνα στα τέλη του 15^{ου}, όπου τοποθετούνται χρονικά οι πινακίδες της Κνωσού. Μετά την πτώση του Μυκηναϊκού πολιτισμού υποχώρησε κατ' επέκταση το συλλαβικό σύστημα γραφής για αιώνες.

Η Αρχαία Ελληνική (ΑΕ) τοποθετείται από τον 8^ο έως τον 3^ο αιώνα π.Χ. Σε αυτή την περίοδο συναντάμε τα επόμενα γραπτά μνημεία της Ελληνικής γλώσσας, αυτή τη φορά σε αλφαβητική γραφή, η οποία χρησιμοποίησε ως βάση της το φοινικικό αλφάβητο (Χριστίδης, 2001). Έτσι, με την υιοθέτηση του φοινικικού αλφαβήτου και την επινόηση των φωνηέντων, η ελληνική γλώσσα απέκτησε το αλφαβητικό σύστημα που θα αποτελούσε τη βάση της γραπτής της παράδοσης για χιλιετίες. Έως τον 3^ο αιώνα δεν υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα επικοινωνίας, αλλά η Ελληνική αποτελεί περισσότερο ένα σύνολο διαλέκτων, με κυριότερες την ιωνική, τη δωρική και την αττική, οι οποίες δεν παρακωλύουν την ομαλή επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών (Χριστίδης, 2001). Η διαλεκτική ποικιλία που ξεχώρισε κατά τον 5^ο αιώνα είναι η *Αττική*, χάρη στη πολιτική και πολιτισμική ηγεμονία της κυρίαρχης τότε πόλης-κράτους, της Αθήνας (Hoppe, 2014: 65-70) και αποτέλεσε το όχημα για τη δημιουργία πολύ σημαντικών έργων της κλασικής αρχαιότητας, όπως τα έργα του Θουκυδίδη, του Πλάτωνα και του Σοφοκλή (Κακριδής, 2005).

Στην Ελληνιστική περίοδο, η γλώσσα εισήλθε σε μια νέα φάση με τη δημιουργία της Ελληνιστικής (ή Αλεξανδρινής) Κοινής, απότοκου της Μακεδονικής ηγεμονίας που ξεπέρασε κατά πολύ τα όρια της Αθήνας (Χριστίδης, 2001). Λόγω της χρήσης της σε μεγάλο γεωγραφικά εύρος, η νέα γλωσσική ποικιλία αναδείχθηκε σε *lingua franca* (Χριστίδης, 2001) και βασιζόταν στην αττική διάλεκτο, ενσωματώνοντας όμως στοιχεία από άλλες διαλέκτους. Η Κοινή έγινε το γλωσσικό όχημα του εμπορίου, της διοίκησης και της εκπαίδευσης, διευκολύνοντας τη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού στον τότε γνωστό κόσμο (Τριανταφυλλίδης, 1993). Εκείνη η περίοδος χαρακτηρίστηκε από απλούστευση των γλωσσικών δομών, γεγονός που κατέστησε την ελληνική πιο προσιτή σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες. Παράλληλα, το κίνημα του *Αττικισμού*, που έκανε την εμφάνισή του, υποστήριζε την επιστροφή στις κλασικές μορφές της γλώσσας και θεωρούσε ως φθορά την

γλωσσική αλλαγή (Fromkin, Rodman & Hyans, 2008, σ. 45), έθεσε τις βάσεις για το γλωσσικό ζήτημα που θα απασχολούσε την κοινωνία τις μετέπειτα εποχές.

Η Μεσαιωνική Ελληνική (ΜΕ), που εκτείνεται από τον 6ο έως τον 18ο αιώνα μ.Χ., είναι συμβατικά χωρισμένη σε τρεις φάσεις: την πρώιμη βυζαντινή (6^{ος}-12^{ος}), τη βυζαντινή (12^{ος}-15^{ος}) και τη μεταβυζαντινή (15^{ος}-18^{ος}) (Μπαμπινιώτης, 1998), και χαρακτηρίστηκε από έντονη διγλωσσία, ενώ στο μεγαλύτερο μέρος της αποτελεί περίοδο «καθαρισμού», καθώς ισχυροποιήθηκε το κίνημα του αττικισμού, ως απότοκο της εκτεταμένης διγλωσσίας μετά την πτώση του ελληνιστικού κόσμου και την ρωμαϊκή επικράτηση (Χριστίδης, 2001). Από τη μία, η λόγια γλώσσα διατηρούσε στοιχεία της αττικής παράδοσης, ενώ από την άλλη, η καθημερινή ομιλία εξελισσόταν προς μια απλούστερη μορφή. Αυτό το χάσμα που δημιουργήθηκε αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές δομές της εποχής: η λόγια γλώσσα χρησιμοποιούνταν κυρίως από τη διοίκηση και την εκκλησία, ενώ η δημόδης εξυπηρετούσε τις ανάγκες του λαού (Καρβούνης, 2023). Αυτή η περίοδος θεωρήθηκε καθοριστική για τη διαμόρφωση της Νέας Ελληνικής, καθώς πολλές από τις σύγχρονες γλωσσικές δομές ανάγονται σε αυτήν.

Η Νέα Ελληνική (ΝΕ) άρχισε να παίρνει τη σημερινή της μορφή από τον 15ο αιώνα, καθώς η ανάγκη διαμόρφωσης εθνικής γλώσσας προέκυψε πολύ νωρίτερα από την κήρυξη της Επανάστασης του '21. Η ανάγκη αυτή προέκυψε από τις γλωσσικές διαμάχες που συνδέονταν με τη μακρόχρονη διγλωσσία και την επικρατούσα κλασικιστική αντίληψη, η οποία επιδίωκε την επαναφορά της γλώσσας σε ένα αρχαϊστικό πρότυπο. Το πρότυπο αυτό θεωρούνταν απαλλαγμένο από τις επιδράσεις που είχαν εισαχθεί κατά την ελληνιστική περίοδο και, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, κατά την οθωμανική κυριαρχία (Χριστίδης, 2001). Στη συνέχεια, το *γλωσσικό ζήτημα* -η διαμάχη μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής- κυριάρχησε στον ελληνικό δημόσιο διάλογο από τον 19ο αιώνα και για περισσότερο από έναν αιώνα (Φραγκουδάκη, 2009). Αυτή η σύγκρουση ανέδειξε τη στενή σχέση της γλώσσας με την εθνική ταυτότητα και αποτέλεσε πεδίο έντονων κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων. Αυτό σε σημαντικό βαθμό λύθηκε με την οριστική καθιέρωση της δημοτικής, η οποία ακολούθησε μετά την πτώση του δικτατορικού καθεστώτος και την γενικότερη υπονόμευση της ιδεολογικής του βάσης. Η επικράτηση της δημοτικής γέννησε την ανάγκη για αναθεώρηση της διδασκαλίας των ανθρωπιστικών μαθημάτων γενικότερα, αλλά και του γλωσσικού μαθήματος ειδικότερα (Χριστίδης, 1999: 89).

Η μελέτη της διαχρονικής εξέλιξης της γλώσσας μάς βοηθά να κατανοήσουμε όχι μόνο το ιστορικό της βάθος, αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα, ιδίως στη διδασκαλία της στη σχολική τάξη, αφού το στοιχείο της ιστορικής της συνέχειας, έχει εργαλειοποιηθεί μέσα σε μια προσπάθεια να τεθούν οι ιδεολογικές βάσεις, ώστε να αναδειχθεί ως γλώσσα ανώτερη και μοναδική. Προς αποφυγή υιοθέτησης τέτοιων μυθολογημάτων είναι σημαντική η κατανόηση των μηχανισμών της γλωσσικής αλλαγής, αλλά και η υιοθέτηση γλωσσικών θεωριών απαλλαγμένων από μυθολογίες και προκαταλήψεις.

2.3 Μύθοι γύρω από την Ελληνική

Η συζήτηση γύρω από τη γλώσσα, ιδιαίτερα από τη μεταπολίτευση και μετά, δεν φαίνεται να αντλεί την επιχειρηματολογία της στη γλωσσολογική μελέτη, αλλά στρέφεται προς ενίσχυση αντιλήψεων με κινδυνολογικό χαρακτήρα σε πεδία, όπως η πολιτική, η ιδεολογία, η ψυχολογία, με απότοκο τον μυθολογικό χαρακτήρα σε πολλές εκφάνσεις της γλώσσας. Η καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του σύγχρονου κράτους και η απόφαση να αφαιρεθεί το μάθημα των Αρχαίων από το πρωτότυπο, γέννησε αντιδράσεις, με επακόλουθο μια σειρά από κινδυνολογίες γύρω από την επερχόμενη αλλοίωση της γλώσσας αλλά και της εθνικής μας ταυτότητας. (Χριστίδης, 1999: 80-81).

2.3.1 Η «μοναδικότητα» της ελληνικής γλώσσας

Μια από τις μυθολογίες που αναπτύχθηκαν μέσα στα πολιτικά και ιδεολογικά πλαίσια που προαναφέραμε είναι αυτή της «μοναδικότητας» της ελληνικής γλώσσας. Η επιχειρηματολογία της αντίληψης αυτής στηρίζεται στον συνεχή και ενιαίο χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, καθώς, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1994), είναι η μοναδική περίπτωση ευρωπαϊκής ή και ινδοευρωπαϊκής γλώσσας που αδιάκοπα εδώ και 4 χιλιετίες μιλιέται και εμφανίζει δομική συνοχή και ενότητα σε μορφή και ορθογραφία. Υποστηρίχθηκε επίσης πως κατέχει την ικανότητα να αποδίδει αφηρημένες έννοιες με ακρίβεια και βάθος, που συχνά δεν μεταφράζονται πλήρως σε άλλες γλώσσες, καθιστώντας

τη γλώσσα παγκόσμιας σημασίας (Μπαμπινιώτης, 2017). Λόγος γίνεται και για τον λεξιλογικό της πλούτο και τη λεξιλογική παραγωγικότητα, που οφείλεται στη δυνατότητα της ελληνικής να δημιουργεί νέες λέξεις μέσω σύνθεσης και παραγωγής, διατηρώντας παράλληλα την ετυμολογική της συνοχή.

Οι θέσεις αυτές καταρρίπτονται μέσα από τη γλωσσολογική μελέτη, καθώς η γραπτή παράδοση των 3.500 ετών δεν συνιστά ιδιαιτερότητα της ελληνικής, μιας και το ίδιο ισχύει και για τις υπόλοιπες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες και το γεγονός πως δεν έχουν διασωθεί ίδιας περιόδου χρονολογούμενα τεκμήρια οφείλεται περισσότερο σε ιστορικές συγκυρίες (Χριστίδης, 1999: 85). Καταρρίπτεται και το επιχείρημα της ετυμολογικής συγγένειας, καθώς το στοιχείο αυτό καταφαίνεται κατά τη μελέτη οποιασδήποτε γλώσσας. Στη περίπτωση της ελληνικής, διατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της μακραίωνης διγλωσσίας, έστω και τεχνητά, η λόγια παράδοση της γλώσσας (Χριστίδης, 1999: 85) και η μορφή της νέας που προέκυψε μέσα από την ιστορική εξέλιξη και τον συνδυασμό δημοτικών και λόγιων στοιχείων έχει μεγάλες ομοιότητες με παρόμοιες εξελίξεις άλλων γλωσσών (Σετάτος, 1988).

2.3.2 Η «ενότητα» και η «συνέχεια» της ελληνικής γλώσσας

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1988), η Ελληνική γλώσσα μέσα σε αυτήν τη μακραίωνα πορεία, τόσο στη γραπτή όσο και την προφορική παράδοση, δεν έχασε ποτέ τον χαρακτήρα της «ενιαίας γλώσσας», μιας και ο ίδιος λαός στην ίδια γεωγραφική περιοχή μίλησε και εξακολουθεί να μιλά την Ελληνική, φυσικά κατόπιν μεταβολών και διαφοροποιήσεων λόγω της ιστορικής της εξέλιξης. Η θεώρηση αυτή της γλωσσικής ενότητας παρουσιάζει τις διάφορες φάσεις της ελληνικής – από τη μυκηναϊκή γραφή και τις αρχαίες διαλέκτους έως την Ελληνιστική Κοινή, τη Μεσαιωνική Ελληνική και τη Νέα Ελληνική – ως μέρη ενός ενιαίου και συνεκτικού γλωσσικού συστήματος. Παρότι οι διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις περιόδους είναι αδιαμφισβήτητες, η ιδέα της συνέχειας εξυπηρέτησε την ανάγκη για τη σύνδεση της σύγχρονης ελληνικής με τις αρχαιοελληνικές ρίζες της. Βέβαια, με την έννοια της συνέχειας δεν παραβλέπουμε τις διαφοροποιήσεις που υπέστη η γλώσσα κατά τη διάρκεια της εξελικτικής της πορείας. Συγκρίνοντάς τη με τις υπόλοιπες γλώσσες της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας, παρατηρούμε πως η Ελληνική ανάγεται στον ίδιο βαθμό

ενότητας με την Αγγλική, τη Ρωσική και οποιαδήποτε άλλη γλώσσα της Ινδοευρωπαϊκής, αφού πρόκειται για νέες γλωσσικές μορφές που εξελίχθηκαν βάση της ίδιας γλώσσας (Σετάτος, 1988).

Στον 19ο αιώνα, η σύνδεση αυτή αποτέλεσε βασικό εργαλείο στη διαμόρφωση μιας εθνικής ταυτότητας που στηριζόταν στη γλωσσική και πολιτισμική κληρονομιά (Καλοκαιρινός, 2013). Στον 20ό αιώνα, η έννοια της ενότητας της ελληνικής επανήλθε, αυτή τη φορά με νέες κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις. Ειδικά κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990, η έμφαση στην ενότητα της γλώσσας χρησιμοποιήθηκε ως αντίβαρο στη γλωσσική υπεροχή της αγγλικής, καθώς και στις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που επέφεραν ο νεοφιλελευθερισμός και η παγκοσμιοποίηση (Χριστίδης, 2001). Οι αλλαγές αυτές προκάλεσαν ανησυχίες και κινδυνολογικές αντιλήψεις, όπως οι ισχυρισμοί περί «λεξιπενίας» των νέων ή «αλλοίωσης» της Νέας Ελληνικής από ξένες επιρροές. Παρότι οι απόψεις αυτές δεν τεκμηριώνονται επιστημονικά, καλλιέργησαν μια αίσθηση απειλής για τη γλωσσική ταυτότητα των Ελλήνων.

2.3.3 Η «ανωτερότητα» της ελληνικής γλώσσας

Η έννοια της «ανωτερότητας» της ελληνικής γλώσσας αποτελεί μια διαδεδομένη θεωρία που έχει τις ρίζες της τόσο στην αρχαιότητα όσο και σε σύγχρονες ερμηνείες του γλωσσικού φαινομένου. Η Ελληνική συνδέεται συχνά με την αρχαία πολιτισμική κληρονομιά, τη φιλοσοφία, τις επιστήμες και την τέχνη, με αποτέλεσμα να θεωρείται από πολλούς ως ανώτερη γλώσσα. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι ξεχωρίζει για τη μουσικότητά της, την αρμονία της και τη μαθηματική ακρίβεια της δομής της, καθιστώντας την ιδανικό εργαλείο για την απόδοση αφηρημένων εννοιών (Μπαμπινιώτης, 2017).

Οι καταβολές της θέσης αυτής τοποθετούνται χρονικά στην εποχή του Ηροδότου, όταν η γλώσσα χρησιμοποιούνταν από τους αρχαίους Έλληνες ως βασικό κριτήριο για τον διαχωρισμό τους από τους «βαρβάρους», δηλαδή όσους δεν μιλούσαν ελληνικά (Χριστίδης, 2001). Στη σύγχρονη εποχή, η θεώρηση αυτή ενισχύθηκε από ιδεολογίες που συνδέουν την ελληνική με τις ρίζες της πληροφορικής, της ιατρικής και των μαθηματικών, λόγω του

πλούσιου λεξιλογίου της και της ικανότητάς της να αποδίδει με ακρίβεια πολύπλοκες έννοιες και συστήματα σκέψης (Καλοκαιρινός, 2013).

Η άποψη περί «ανωτερότητας» της γλώσσας αποτελεί κατασκεύασμα που αναπτύχθηκε μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Αυτού του είδους οι αντιλήψεις ενίοτε συνοδεύονται από αρχαιολατρικές προσεγγίσεις, οι οποίες τείνουν να προβάλλουν τη γλώσσα ως ένδειξη πολιτισμικής υπεροχής, οδηγώντας σε στερεοτυπικές και συχνά ελιτίστικες αντιλήψεις για άλλες γλώσσες και πολιτισμούς (Φραγκουδάκη, 2009). Η σύγχρονη γλωσσολογία, ωστόσο, καταρρίπτει αυτούς τους ισχυρισμούς, επισημαίνοντας ότι όλες οι γλώσσες είναι ισότιμες ως προς την ικανότητά τους να εξυπηρετούν τις επικοινωνιακές ανάγκες των ομιλητών τους. Τα φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό της περιβάλλον (Κακριδής-Φερράρι, 2007).

Επιπλέον, η *γλωσσική ευελιξία* και η ικανότητα προσαρμογής μιας γλώσσας στις ανάγκες των ομιλητών της αποτελούν τα πραγματικά κριτήρια για τη διαχρονική της βιωσιμότητα. Η ελληνική, με την προσαρμοστικότητά της, παρέμεινε ζωντανή επί χιλιετίες, εμπλουτιζόμενη από εξωτερικές επιρροές χωρίς να χάνει τη βασική της ταυτότητα (Καλοκαιρινός, 2013). Βέβαια, η επιβίωση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων δεν καθιστά αυτούς καλύτερους ή ανώτερους, σε σχέση με αυτούς που υπέπεσαν σε αχρηστία, καθώς «η ιστορική κυριαρχία ορισμένων γλωσσών δεν οφείλεται στη γλωσσική τους ανωτερότητα, αλλά καθαρά σε γεωπολιτικούς λόγους, όπως η κυριαρχία της αγγλικής στις μέρες μας και της ελληνιστικής κοινής στην αρχαιότητα» (Νικηφορίδου, 2001).

3. Το μάθημα των αρχαίων στο ελληνικό σχολείο

Η μελέτη της διαχρονίας και του φαινομένου της γλωσσικής αλλαγής, που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έφερε στο προσκήνιο τις ιδεολογικές κατασκευές και τις μυθολογίες που διαχρονικά έχουν συνοδεύσει τη γλώσσα. Αυτές δεν αποτελούν απλώς ζητήματα ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, αλλά έχουν αναδειχθεί ως θεμελιώδεις παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής γύρω από το γλωσσικό μάθημα, ιδίως μετά την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.

Έκτοτε, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντιμετωπίζει συνεχώς προκλήσεις και μετασχηματισμούς. Από την παραδοσιακή εστίαση στη γραμματική και τη συντακτική ανάλυση μέχρι τη σύγχρονη προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού, η εκπαιδευτική φιλοσοφία γύρω από τα Αρχαία Ελληνικά μεταβάλλεται έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ο κριτικός γραμματισμός, βασισμένος στη θέση ότι η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική και ότι κάθε κείμενο φέρει ιδεολογικά νοήματα, προσφέρει ένα καινοτόμο πλαίσιο για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής (Fairclough, 1995). Στη συνέχεια, γίνεται μια αναδρομή στις διαδικασίες της γλωσσικής διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας στο ελληνικό σχολείο.

3.1 Αναδρομή στη διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό σχολείο

Η διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό σχολείο αποτελεί έναν από τους διαχρονικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντικατοπτρίζοντας τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τις ιδεολογικές τάσεις κάθε εποχής. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, η εκπαίδευση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, με το γλωσσικό μάθημα να προωθεί την πολιτισμική συνέχεια, τη συνοχή της κοινωνίας και την προσωπική καλλιέργεια των μαθητών (Mackridge, 2013).

Η εστίαση στην αρχαία ελληνική γλώσσα καθιερώθηκε ήδη από τον 19ο αιώνα, όταν το νεοσύστατο ελληνικό κράτος χρησιμοποίησε την αρχαϊζουσα ως εργαλείο πολιτισμικής αναβίωσης και ενδυνάμωσης της εθνικής ταυτότητας. Η γλωσσική εκπαίδευση εκείνης της

περιόδου βασιζόταν στην ιδέα της «γλωσσικής καθαρότητας», με στόχο να αναδειχθεί η αρχαία ελληνική ως η βάση του εθνικού πολιτισμού (Βαρμάζης, 2007). Ωστόσο, οι μέθοδοι διδασκαλίας περιορίζονταν κυρίως στην απομνημόνευση κανόνων και στη γραμματικοσυντακτική ανάλυση, γεγονός που περιορίζει τη δημιουργικότητα και την ερμηνευτική σκέψη των μαθητών (Φατσέας, 1856).

Οι γλωσσικές διδακτικές πρακτικές εξελίχθηκαν μέσα από έντονες διαμάχες, που κορυφώθηκαν με το γλωσσικό ζήτημα στις αρχές του 20ού αιώνα. Η αντιπαράθεση μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής γλώσσας, όπως αναδείχθηκε στα Ευαγγελικά (1901) και τα Ορεσטיακά (1903), αντανάκλυνε τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ της άρχουσας τάξης και του λαού (Ανδριώτης, 2005). Παρά τις δυσκολίες, η μεταρρύθμιση του 1917 εισήγαγε τη δημοτική στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, επιχειρώντας να φέρει την εκπαίδευση πιο κοντά στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των δύο γλωσσικών μορφών.

Το 1976 σηματοδότησε μια σημαντική τομή στη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς η μεταρρύθμιση του 1976/7 ήταν η πρώτη μεταδικτατορική εκπαιδευτική νομοθεσία και περιλάμβανε την επίσημη καθιέρωση της δημοτικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων στο Γυμνάσιο αποκλειστικά από μετάφραση, καθώς το σχολικό εγχειρίδιο δεν παρείχε το κείμενο από πρωτότυπο ούτε συμπληρωματικά (Βαρμάζης, 1992). Η μεταρρύθμιση αυτή επρόκειτο για προσπάθεια προσέγγισης του «προοδευτικού ρεύματος» της εποχής, το οποίο κέρδιζε έδαφος από την μεταπολίτευση και μετά, και απόπειρα της τότε κυβερνούσας πολιτικής παράταξης να αποστασιοποιηθεί πολιτικά από το δικτατορικό καθεστώς που είχε έντονα αρνητική εικόνα (Δημαράς, 1999). Ωστόσο, παρά την προσπάθεια εκσυγχρονισμού, η επικράτηση συντηρητικών πολιτικών οδήγησαν σε μια «αναβίωση» της παραδοσιακής διδασκαλίας κατά τη δεκαετία του 1990 (Πόλκας, 2001). Συγκεκριμένα, οι αντίπαλοι χαρακτήρισαν το νομοσχέδιο του 1976/77 ως «ύπουλο νεωτερισμό» μέσω του οποίου θα υπονομεύονταν τα θεμέλια της εκπαίδευσης, η ανθρωπιστική παιδεία και ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός, στα θεμέλια του οποίου είχε στηριχθεί η εκπαίδευση της χώρας από την απαρχή του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (Βαρμάζης, 1992). Το αίτημα για επαναφορά του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο γυμνάσιο αποτέλεσε την κορύφωση μιας κινδυνολογίας που εντάθηκε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα γύρω από το ζήτημα της φθοράς της Ελληνικής (Χριστίδης, 2007:41).

Αποτέλεσμα των αντιδράσεων αυτών αποτελεί η εκπαιδευτική νομοθετική ρύθμιση του 1992 που εφάρμοσε την επαναφορά των αρχαίων από το πρωτότυπο μοιράζοντας τον χρόνο διδασκαλίας από πρωτότυπο και από μετάφραση ισόποσα (Βαρμάζης, 1992). Τα επιχειρήματα αυτών στηρίχθηκαν σε λανθασμένες αντιλήψεις, ιδεολογικού κυρίως τύπου, που προσεγγίζουν τη σύγχρονη παιδεία περισσότερο με τυπολατρία και συντηρητισμό και στηρίζονται λιγότερο στη μελέτη και την επιστήμη του αντικειμένου της γλώσσας (Χριστίδης, 1999: 44). Μάλιστα, ο Χριστίδης (1999: 55) χαρακτήρισε το αίτημα για επαναφορά της διδασκαλίας του κειμένου από πρωτότυπο ως απότοκο μιας «ανιστόρητης στάσης απέναντι στο γλωσσικό παρόν».

Έτσι, τα Αρχαία Ελληνικά παρέμειναν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επιχειρήθηκε όμως να μετατοπιστεί ο προσανατολισμός της διδασκαλίας τους, μέσω της έμφασης στη μετάφραση και την κατανόηση των κειμένων με στόχο την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών και τη σύνδεση της αρχαίας γραμματείας με τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών (Τσολάκης, 2012). Παρ' όλα αυτά, η μετάβαση από τη στείρα απομνημόνευση στην ουσιαστική κατανόηση υπήρξε σταδιακή και συχνά ασυνεπής, καθώς αρκετές διδακτικές μέθοδοι παρέμεναν προσκολλημένες σε παρωχημένα πρότυπα.

3.2 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 2003

Το 2002 συντάχθηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) στο πλαίσιο μιας προσπάθειας εκσυγχρονισμού του περιεχομένου σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μέχρι και την προηγούμενη σχολική χρονιά, η διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΑΕΓΓ) βασιζόταν στα ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ του σχολικού έτους 2003, όπου επιχειρούνταν η σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και η συνολική ανάλυση θεμελιωδών θεμάτων που αναδείκνυαν τη σημασία της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, συμβάλλοντας παράλληλα στην ενίσχυση της γενικής παιδείας (Αλαχιώτης, 2000). Η στοχοθεσία του μαθήματος παρουσιάζεται ως «ανθρωπογνωστική και αρχαιογνωστική» και μέσω του ΔΕΠΠΣ (2003), οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- να γνωρίσουν τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος συνδέεται στενά με τον νεοελληνικό και έχει αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται πως η μελέτη αυτή πρέπει να γίνεται με ρεαλιστική προσέγγιση, με αποφυγή της μυθοποίησης.
- να έρθουν σε επαφή με ποικιλία κειμένων που αναδεικνύουν τη σημασία του αρχαίου κόσμου με σφαιρική προσέγγιση και έχουν στόχο τη σύνδεση των κειμένων με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σύγχρονης ζωής.
- να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των αρχαίων κειμένων, τόσο στο πρωτότυπο όσο και σε ποιοτικές μεταφράσεις, οι οποίες διασώζουν τους εκφραστικούς τρόπους του πρωτοτύπου και λειτουργούν ως νέα λογοτεχνικά έργα.

Οι κυριότερες καινοτομίες που διαφοροποιούν το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα ΑΠΣ από τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τον Μπούντα (2013: 22-23), είναι ότι:

- Εισάγουν τη διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, σύμφωνα με σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες.
- Δεν περιορίζονται σε μια απλή παρουσίαση ύλης, αλλά συνδέουν στόχους, περιεχόμενο και διδακτικές δραστηριότητες.
- Καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιστημονικής σκέψης και αυτόνομης μάθησης.
- Εστιάζουν στη σύνδεση της γνώσης με τα βιώματα των μαθητών.
- Παρέχουν πολλαπλές μορφές αξιολόγησης ενσωματωμένες με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας.
- Θέτουν σύγχρονες προδιαγραφές για τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού.

Κατά τις διακηρύξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το συγκεκριμένο εγχείρημα αποτελεί «μέρος ενός νέου μακρόπνοου σχεδιασμού, που εστιάζεται πρωτίστως στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Κύρια αιτία που κατέστησε επιτακτική ανάγκη τη δημιουργία νέου εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι οι ραγδαίες μεταβολές στην κοινωνική πραγματικότητα, όπως η έντονη παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα και ο αυξημένος ανταγωνισμός σε όλους τους τομείς. Ενώ παράλληλα κρίθηκε απαραίτητη η προσαρμογή του

εκπαιδευτικού συστήματος στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 2).

Μια από τις σημαντικές καινοτομίες του ΑΠΣ του 2003 είναι η διαμόρφωση νέου ενιαίου προγράμματος για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Παράλληλα, το πρόγραμμα είναι διαθεματικό και εισάγει θεμελιώδεις έννοιες και μεθόδους έρευνας με ενσωματωμένα σχέδια εργασίας. Επίσης, σημαντική είναι η προσθήκη στήλης με προτεινόμενες δραστηριότητες, που προωθεί την ενεργό συμμετοχή και δράση των μαθητών (Μπούντα, 2013: 21). Η φύση του μαθήματος των Αρχαίων από πρωτότυπο και από μετάφραση εναρμονίζεται απόλυτα με το πλαίσιο της διαθεματικότητας, καθώς προσφέρει σφαιρική κατανόηση και εξοικείωση με διάφορες πτυχές του αρχαίου κόσμου (Μπούντα, 2013: 29). Στον αντίποδα αυτών, μελετώντας τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος, παρατηρούμε ότι η αναγνωρίζεται η ανάγκη για κειμενοκεντρική προσέγγιση των έργων. Ωστόσο, στην πράξη αυτό δεν υλοποιήθηκε, καθώς η διδασκαλία εστίασε περισσότερο στη γραμματική και συντακτική ανάλυση των κειμένων, αφήνοντας ακαλλιέργητα πεδία, όπως την ιστορική και πολιτισμική κατανόηση του αρχαίου κόσμου. Από την άλλη, η διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση υιοθέτησε μεν την κειμενοκεντρική προσέγγιση, αλλά η μεθοδολογία παρέμεινε στατική (Τσάφος, 2004). Αναφορικά με τον τρίτο στόχο, η εκτίμηση της λογοτεχνικής αξίας των αρχαίων κειμένων προϋποθέτει εις βάθος γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και ενδελεχή μελέτη της αρχαιοελληνικής γραμματείας (Σεράνης, 2018). Όπως επισημαίνει ο Ιγνατιάδης (όπως αναφ. στον Σεράνη, 2018), η λογοτεχνική αξία ενός έργου δεν αναδεικνύεται από την απλή αναγνώριση ή αποστήθιση γραμματικών τύπων, αλλά από την αξιολόγηση της λειτουργίας τους μέσα στο κείμενο. Ωστόσο, το εγχειρίδιο (πρώτη κυκλοφορία: σχολικό έτος 2005/6) δεν προάγει αυτή την προσέγγιση, γεγονός που δυσχεραίνει την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου.

3.2.1 Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ΙΕΠ για το μάθημα ΑΕΓΓ στο Γυμνάσιο

Γενικότερα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) αποτελούν θεμέλιο για το σχεδιασμό και την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, προετοιμάζουν τους μαθητές για

την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν τις αρχές και τις αξίες που οφείλουν να διέπουν τη μάθηση.

Κατά το σχολικό έτος 2024-25 άρχισαν να εφαρμόζονται τα νέα Προγράμματα Σπουδών που καλύπτουν όλα τα μαθήματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και τις τάξεις του Λυκείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Λύκειο είχε εξαιρεθεί από τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στα ΠΣ το 2003. Το Νέο Αναθεωρημένο ΠΣ για το μάθημα της ΑΕΓΓ για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2023, αφού πρωτύτερα εφαρμόστηκε με πιλοτικό τρόπο στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2022-23, σε συνδυασμό με τα ισχύοντα ΠΣ.

Ήδη από την αρχή του ΦΕΚ 2052/Β/31.03.2023, όπου παρουσιάζεται η φυσιογνωμία του μαθήματος, τα αρχαία κείμενα, είτε από πρωτότυπο είτε από νεοελληνική απόδοση, παρουσιάζονται ως «όχημα συνάντησης του αρχαίου με τον σύγχρονο κόσμο και διαχρονικής θεώρησης της σκέψης και δράσης των Ελλήνων, του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής γλώσσας σε μία ενιαία, ολιστική θεώρηση».

Το ΠΣ φαίνεται να αναγνωρίζει την πρόκληση της διδασκαλίας των ανθρωπιστικών αντικειμένων, τα οποία στην τεχνοκρατική κοινωνία όπου ζούμε και δραστηριοποιούμαστε «μοιάζουν να μην έχουν πρακτικές εφαρμογές και άμεση ανταποδοτικότητα» (ΦΕΚ, 2023: 20448).

Στη σκοποθεσία του ΝΠΣ (2022) μας παρατίθεται ο γλωσσικός σκοπός μέσα από τη διδασκαλία των Αρχαίων. Αυτός είναι να αναδειχθεί, μέσα από την αντιπαραβολή της Αρχαίας και της Νεοελληνικής, η ενιαία φύση της γλώσσας και η καλλιέργεια του γλωσσικού αισθήματος των μαθητών και μαθητριών. Το στοιχείο της ενότητας της γλώσσας το οποίο αναλύθηκε στο Κεφάλαιο 1.4.2 έχει ωστόσο μάλλον μυθολογικό χαρακτήρα και δεν στηρίζεται από τις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες.

Το ΝΠΣ φαίνεται ότι επιχειρεί να εισαγάγει σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, ώστε να ανταποκριθεί στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, κινούμενο προς αυτήν την κατεύθυνση, έχει ενσωματώσει κάποια στοιχεία πολυγραμματισμών και ΚΓ. Συγκεκριμένα, στον κοινωνιο-λειτουργικό σκοπό του μαθήματος, «το αρχαιοελληνικό κείμενο μελετάται ως τρόπος καλλιέργειας πολλαπλών και ποικίλων γραμματισμών, οι οποίοι θα ικανοποιήσουν σύγχρονες ανάγκες και θα υποστηρίζουν, μελλοντικά, τον αποτελεσματικό πολίτη», ενώ στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρεται η ικανότητα των μαθητών να «καλλιεργήσουν πολυγραμματισμούς, όπως η κριτική ανάγνωση των κειμένων, η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, η ευαισθητοποίηση σε διεθνή θέματα, η εκτίμηση του

θεάτρου και της τέχνης ευρύτερα». Ακόμα, κατά την απόδοση του αρχαιοελληνικού κειμένου στα νεοελληνικά προτείνονται «πολλαπλές αποδόσεις, παραγωγή απόδοσης, κριτική απόδοσης, διόρθωση απόδοσης» (ΙΕΠ, 2022: 3-4). Ανάλογη πρόταση για πολλαπλές μεταφράσεις γίνεται και για το μάθημα των Αρχαίων από μετάφραση (ΙΕΠ, 2022: 6). Ωστόσο, δεν γίνεται αναφορά στις διαδικασίες της «τοποθετημένης πρακτικής - ανοιχτής διδασκαλίας - κριτικής πλαισίωσης - μετασχηματισμένης πρακτικής» των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2001).

Το ΝΠΣ φαίνεται πως εστιάζει στην κειμενοκεντρική προσέγγιση των κειμένων, είτε είναι από πρωτότυπο είτε από μετάφραση. Έτσι, προτείνει την απομάκρυνση από την αποστήθιση γραμματικών και συντακτικών κανόνων ως αυτοσκοπό και αντιπαραβάλλει ως στόχο να τους ανακαλούν επιλεκτικά ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου (ΙΕΠ, 2022:3). Βέβαια, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψιν πως η υλοποίηση του ΠΣ γίνεται μέσω του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο δεν έχει ανανεωθεί και φαίνεται να είναι σε πλήρη αναντιστοιχία με τη φιλοσοφία του ΠΣ, καθώς αυτό στοχεύει σε μια ολιστική και κειμενοκεντρική προσέγγιση του κειμένου (ΙΕΠ. 2022: 9). Το σχολικό βιβλίο επικεντρώνεται κατά βάση στις γραμματικοσυντακτικές δομές της γλώσσας. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναζητήσει ή να κατασκευάσει αναθεωρημένο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να ανταποκριθεί στη σκοποθεσία του ΠΣ.

Η ιστορική διαδρομή της γλωσσικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία αποδεικνύει τη στενή της σχέση με τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Παρότι έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος, η ανάγκη για συνεχή ανανέωση των διδακτικών πρακτικών παραμένει επιτακτική. Η μεγάλη πρόκληση για το μέλλον έγκειται στην εξισορρόπηση της διατήρησης της γλωσσικής κληρονομιάς με την προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι η διδασκαλία της γλώσσας θα συνεχίσει να ενισχύει τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και την πολιτισμική συνείδηση των μαθητών.

3.3 Σύγχρονες προκλήσεις

Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει ένα θέμα έντονου προβληματισμού, τόσο στους μαθητές/στις μαθήτριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς και έχει μονοπωλήσει τη συζήτηση περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα (Πόλκας, 2001). Παρόλο που το μάθημα της ΑΕΓΓ είχε ανέκαθεν εξέχουσα θέση στα ΑΠΣ, η επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων φάνηκε να αποτυγχάνει. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών αντιμετωπίζει το μάθημα με αποστασιοποίηση ή και αντιπάθεια (ΠΣ, 2011: 9), ενώ οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ποικίλες δυσκολίες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον δημόσιο διάλογο. Οι αντιδράσεις αυτές απορρέουν από πολλούς παράγοντες, όπως οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, οι προκαταλήψεις για τη χρησιμότητα της γλώσσας και η αδυναμία σύνδεσης της αρχαίας με τη νέα ελληνική.

Οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το μάθημα των αρχαίων στην τάξη της Α' Γυμνασίου, το οποίο μέσω του σχολικού εγχειριδίου αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μέσο αποτελεσματικότερης εκμάθησης της ΝΕ παρά ως αυταξία. Έτσι, συνάγεται το συμπέρασμα από τον μαθητή ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση των ελληνικών είναι η γνώση της αρχαίας, θέση επιστημονικά ατεκμηρίωτη, όπου δεν θα έπρεπε να βασίζεται η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Παπαναστασίου, 2016). Παράλληλα, Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών εξακολουθεί να βασίζεται κυρίως στο παραδοσιακό μοντέλο «κείμενο-μετάφραση-γραμματική-ασκήσεις». Παρά την πρόοδο στις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες, δεν έχουν ενσωματωθεί επαρκώς πιο επικοινωνιακές και διαδραστικές προσεγγίσεις, οι οποίες εφαρμόζονται ευρύτερα στη διδασκαλία «ζωντανών» γλωσσών. Αυτές οι μέθοδοι θα μπορούσαν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου (Delveroudi, 2017).

Ειδικότερα, στα αρχαία ελληνικά ο κύριος στόχος είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου, όμως η αυστηρότητα που χαρακτηρίζει το μάθημα αποθαρρύνει τους μαθητές. Η υπερβολική έμφαση στην απομνημόνευση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, χωρίς να αναδεικνύεται η νοηματική αξία των κειμένων, καθιστά τη διδασκαλία αποσπασματική. Αυτό οδηγεί σε υποχώρηση του στοιχείου της δημιουργικότητας κατά την προσέγγιση της αρχαίας γραμματείας (Πόλκας, 2001) και κατ' επέκταση σε αποξένωση των μαθητών από

το αντικείμενο, καθώς δεν βιώνουν το πολιτισμικό βάθος και τη διαχρονικότητα της γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, ένα από τα κυριότερα επιχειρήματα εναντίον της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών είναι η αντίληψη ότι η γλώσσα αυτή δεν έχει πρακτική αξία στην καθημερινή ζωή. Οι μαθητές συχνά θεωρούν ότι το μάθημα δεν τους προσφέρει χρήσιμες δεξιότητες που θα αξιοποιήσουν στο μέλλον (Kazanas, 2016). Αυτή η στάση ενισχύεται από τη γενικότερη αντίληψη ότι τα αρχαία ελληνικά είναι ένα αντικείμενο «δύσκολο» και απευθύνεται μόνο σε μια εκπαιδευτική «ελίτ». Για αυτόν τον λόγο, είναι επιτακτική ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η σκοποθεσία του μαθήματος των αρχαίων, κυρίως με το να ενσωματώσει τον κριτικό στοχασμό και τη σύνδεση των νοημάτων με την καθημερινή ζωή και εμπειρία, ώστε τα Αρχαία να αποκτήσουν ουσιαστική αξία στη σχολική ζωή (Πόλκας, 2001).

Παράλληλα, από την πλευρά των γονέων και της κοινωνίας, εγείρονται ερωτήματα για την αναγκαιότητα διατήρησης του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, υποστηρίζεται η αντικατάστασή του από μαθήματα που θεωρούνται πιο χρήσιμα, όπως οι σύγχρονες γλώσσες ή η τεχνολογική κατάρτιση. Αυτές οι αντιδράσεις εντείνονται όταν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες, κυρίως λόγω της έλλειψης ανανέωσης του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, η σύνδεση της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα δυσκολίας. Αν και η αρχαία ελληνική αποτελεί την ιστορική βάση της νέας, η διδασκαλία συχνά αποτυγχάνει να αναδείξει τη γλωσσική συνέχεια και εξέλιξη. Εστιάζει σε στοιχεία που φαίνονται αποκομμένα από τη σύγχρονη γλώσσα, δημιουργώντας την εντύπωση ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα (Kazanas, 2016).

Η σύνδεση αυτή μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη χρήση αυθεντικών κειμένων που προσεγγίζουν τη γλώσσα ως ζωντανό οργανισμό, ο οποίος εξελίσσεται στο χρόνο. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, που επιδιώκει να ενισχύσει τη γλωσσική επίγνωση των μαθητών και να τους επιτρέψει να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας (Delveroudi, 2017).

Η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών μπορεί να προσφέρει μια νέα προσέγγιση στο μάθημα. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τα κείμενα στο ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό τους πλαίσιο, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Αυτή η διαδικασία ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τη γλώσσα, ενώ παράλληλα τους βοηθά να κατανοήσουν τις αξίες και τις ιδέες που μεταφέρονται μέσα από αυτήν (Kazanas, 2016). Ο κριτικός γραμματισμός αναδιαμορφώνει τη φιλοσοφία του μαθήματος, απομακρύνοντάς το από την παραδοσιακή απομνημόνευση και στρέφοντάς το προς την ερμηνεία και τον αναστοχασμό. Έτσι, η διδασκαλία αποκτά πιο ουσιαστικό και ελκυστικό περιεχόμενο, ανταποκρινόμενη καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών.

Έπειτα, αυτή καλείται να προσαρμοστεί σε ένα πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προάγουν τη γλωσσική ποικιλότητα, ενθαρρύνοντας την αναγνώριση των διαλέκτων και των κοινωνιολέκτων, ενώ παράλληλα προωθούν την πολιτισμική ένταξη (Τσάμη, Φτερνιάτη & Αρχάκη, 2016). Ακόμα, η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών, όπως ψηφιακών εργαλείων και διαδραστικών εφαρμογών, προσφέρει καινοτόμες δυνατότητες για τη διδασκαλία της γλώσσας, ώστε να καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική και προσιτή για τους μαθητές (Κατσαμάκα, 2006).

Οι δυσκολίες και οι αντιδράσεις που συνοδεύουν τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών καταδεικνύουν την ανάγκη για ριζικές αλλαγές στις μεθόδους και το περιεχόμενο του μαθήματος. Η ενσωμάτωση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση και ο κριτικός γραμματισμός, μπορεί να συμβάλει στην υπέρβαση των εμποδίων. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών μπορεί να εξελιχθεί σε ένα εργαλείο καλλιέργειας γλωσσικής και πολιτισμικής συνείδησης, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3.4 Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ως μέσον κατανόησης της διαχρονίας

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας κατέχει διαχρονικά κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη μακρά πορεία και εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Η

πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς έγκειται στη διαμόρφωση ενός πλαισίου διδασκαλίας που, χωρίς να εγκαταλείπει τις παραδοσιακές μεθόδους, θα αναδεικνύει τη σημασία της διαχρονίας στη γλώσσα και θα καθιστά τη μαθησιακή εμπειρία πιο ελκυστική και ουσιαστική (Fairclough, 1995).

Η διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στη μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού, αλλά προχωρά στην εξερεύνηση της πολιτισμικής και ιστορικής της συνέχειας. Η δυνατότητα των μαθητών να μελετούν πρωτότυπα αρχαιοελληνικά κείμενα τούς επιτρέπει να έρθουν σε επαφή με την πλούσια γλωσσική και πολιτισμική κληρονομιά τους (Delveroudi, 2017). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις που συνδέονται με διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η Ιστορία, η Φιλοσοφία και η Λογοτεχνία. Παράλληλα, η σύνδεση της Αρχαίας Ελληνικής με τη Νέα Ελληνική ενισχύει τη γλωσσική τους επίγνωση, αναδεικνύοντας τη διαχρονική εξέλιξη της γλώσσας και τη σημασία της ιστορικής ορθογραφίας (Πρασιανάκη, 2024).

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας που επικεντρώνεται στη μετάφραση των αρχαίων κειμένων, τη γραμματική και τις ασκήσεις έχει δεχθεί έντονη κριτική, καθώς συχνά αποτυγχάνει να εμπνεύσει τους μαθητές και να τους εμπλέξει ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Delveroudi, 2017). Για να γίνει η διδασκαλία πιο αποτελεσματική, η σύγχρονη γλωσσοδιδασκτική προτείνει την υιοθέτηση μιας επικοινωνιακής προσέγγισης, η οποία δίνει έμφαση στην κατανόηση και την ερμηνεία των κειμένων. Η συζήτηση για τις ιδέες των αρχαίων συγγραφέων σε σχέση με σύγχρονα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα αποτελεί μια πρακτική που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και καθιστά το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές (Kazanas, 2016). Επιπλέον, η ενσωμάτωση κειμένων της καθαρεύουσας, όπως εκείνων του Παπαδιαμάντη, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής, βοηθώντας τους μαθητές/τις μαθήτριες να αντιληφθούν τη συνέχεια της γλώσσας και τις μεταβολές της (Πρασιανάκη, 2024).

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής προσφέρει επίσης σημαντικές δεξιότητες που ξεπερνούν τη γλωσσική κατάρτιση. Μέσα από την ανάλυση και ερμηνεία αρχαιοελληνικών κειμένων, οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα ανάλυσης και τη φαντασία τους. Ταυτόχρονα, ενισχύουν τη δεξιότητά τους στη γραφή, την

επιχειρηματολογία και την αιτιολογημένη έκφραση, δεξιότητες πολύτιμες για διάφορους τομείς της ζωής και της εκπαίδευσης (Kazanas, 2016).

Για να καταστεί πιο αποτελεσματική η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής, απαιτείται ένας επανασχεδιασμός του διδακτικού υλικού, με έμφαση σε κείμενα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων και διαδραστικών εφαρμογών, μπορεί να μεταμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία, κάνοντάς την πιο ελκυστική και προσιτή. Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαφοροποίηση, δηλαδή η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε μαθητή/τριας, αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία της διδασκαλίας (Delveroudi, 2017).

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση της διαχρονίας της γλώσσας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συνοδεύουν τους μαθητές σε όλη τους τη ζωή. Η αναμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας και η ενίσχυση της σχέσης μεταξύ Αρχαίας και Νέας Ελληνικής συνιστούν προκλήσεις, αλλά και μοναδικές ευκαιρίες για τη δημιουργία μιας μαθησιακής εμπειρίας που θα είναι ουσιαστική. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί.

4. Κριτική Ανάλυση λόγου και Πολυγραμματισμοί

4.1 Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) αποτελεί μια επιστημονική προσέγγιση που επιδιώκει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικών δομών και ιδεολογικών συστημάτων. Ενώ η ανάλυση λόγου εστιάζει στη μελέτη των κειμένων – γραπτών ή προφορικών – ως μέσο κοινωνικής δράσης, η κριτική ανάλυση λόγου προχωρά περαιτέρω, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως εργαλείο διατήρησης της εξουσίας και διαμόρφωσης κοινωνικών αντιλήψεων (Στάμου, 2014).

Η γένεση της ΚΑΛ ανάγεται στη δεκαετία του 1990, με σημείο καμπής ένα καθοριστικό συμπόσιο που διεξήχθη στο Άμστερνταμ. Σε αυτό συμμετείχαν εξέχοντες ερευνητές όπως οι Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak και Teun van Dijk. Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες τους, κατέληξαν στη διαμόρφωση κοινών επιστημονικών αρχών για την εδραίωσή της ως αυτόνομου πεδίου έρευνας (Στάμου, 2014).

Αναλυτικότερα, στο πεδίο αυτό, η κριτική γλωσσολογία, που έκανε την εμφάνισή της στο Ηνωμένο Βασίλειο τη δεκαετία του 1970, αποτέλεσε τον πρόδρομο της κριτικής ανάλυσης λόγου. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές γλωσσολογικές θεωρίες, η κριτική γλωσσολογία εξετάζει τη γλώσσα μέσα από κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά συμφραζόμενα, αναδεικνύοντας τον ιδεολογικό της ρόλο στη διαμόρφωση σχέσεων εξουσίας και κοινωνικών δομών (Στάμου, 2014). Η προσέγγιση αυτή εμπλουτίστηκε σημαντικά από συγγενείς κλάδους, όπως η κοινωνιογλωσσολογία, η πραγματολογία, η υφολογία και η λειτουργική γλωσσολογία, οι οποίοι συνέβαλαν στην εμβάθυνση και την πολυδιάστατη ανάλυση της γλώσσας (Michalis, 2014).

Στο πεδίο που μελετάται, η συστημική λειτουργική γραμματική του Michael Halliday που θα αναλυθεί περαιτέρω σε επόμενη ενότητα, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μεθοδολογική προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου. Βάσει αυτής της θεωρίας, η γλώσσα λειτουργεί σε τρία βασικά επίπεδα - σημασιολογικό, γραμματικό και πραγματολογικό - προσφέροντας τα εργαλεία για την εξέταση του τρόπου με τον οποίο η

γλώσσα χρησιμοποιείται ώστε να παράγει νοήματα, να εξυπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς και να συντηρεί ιδεολογικές κατασκευές (Fairclough, 1995).

Η ΚΑΛ δεν περιορίζεται σε θεωρητικές αναζητήσεις. Μέσω της διερεύνησης κειμένων, όπως δημοσιογραφικά άρθρα, διαφημιστικά μηνύματα και εκπαιδευτικό υλικό, επιδιώκει να φέρει στο φως τους μηχανισμούς με τους οποίους η γλώσσα συμβάλλει στη δημιουργία στερεοτύπων, την ενίσχυση κοινωνικών ανισοτήτων και τη διαμόρφωση αντιλήψεων (Wodak & Meyer, 2009). Οι συγκεκριμένες αναλύσεις υπογραμμίζουν τον κοινωνικό και ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας, αποκαλύπτοντας τους τρόπους με τους οποίους η χρήση της επηρεάζει τις κοινωνικές δομές και τη δυναμική των εξουσιαστικών σχέσεων.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η ΚΑΛ βασίζεται σε ένα ευρύ θεωρητικό υπόβαθρο, αντλώντας στοιχεία από τις αρχές της κριτικής γλωσσολογίας και είναι εμπλουτισμένη από διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Στο επίκεντρο αυτής της ανάλυσης βρίσκεται η θεώρηση της γλώσσας ως μιας μορφής κοινωνικής πρακτικής που παράγει και αναπαράγει νοήματα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Ruiz, 2009). Όπως επισημαίνει η Wodak (1996), η ΚΑΛ διερευνά τους μηχανισμούς μέσω των οποίων ο λόγος συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, είτε για την εδραίωση και την ενίσχυση κυρίαρχων ιδεολογιών και εξουσιαστικών σχέσεων είτε για την αμφισβήτηση και την ανατροπή αυτών των δομών. Συνεπώς, αυτή συνδέεται άρρηκτα με τη δυναμική της κοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές, ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνουν τη δημιουργία και την πρόσληψη των κειμένων.

Επιπροσθέτως, ΚΑΛ αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας. Σύμφωνα με τη Μητσικοπούλου (2001, όπως παρατίθεται στο Στάμου, 2014), τα κείμενα δεν αποτελούν απλώς εκφράσεις προσωπικών αντιλήψεων, αλλά κοινωνικά διαμορφωμένα προϊόντα που εντάσσονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Η γλώσσα λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως εργαλείο που συμβάλλει στη δομή και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, εξουσιαστικών μηχανισμών και ιδεολογιών. Η προσέγγιση του Fairclough (1992) εμπλουτίζει την κριτική ανάλυση λόγου, υπογραμμίζοντας τον ενεργό ρόλο της γλώσσας στην αναπαραγωγή ή την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών.

Έτσι, η γλώσσα, στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου, δεν είναι ουδέτερο εργαλείο, αλλά ένα ισχυρό μέσο ιδεολογικής επιβολής. Ο λόγος λειτουργεί ως φορέας ιδεολογιών, συχνά με έμμεσο ή δυσδιάκριτο τρόπο, όπως υπογραμμίζει ο Fairclough (1989, όπως παρατίθεται στο Στάμου, 2014). Η γλωσσική ανάλυση αποκαλύπτει το πώς η εξουσία αξιοποιεί τον λόγο για να διαμορφώνει συναινέσεις και να επιβάλλει ιδεολογικούς προσανατολισμούς. Η Wodak (1995) διατυπώνει την άποψη ότι η κριτική ανάλυση λόγου επιδιώκει την αποκάλυψη τόσο των φανερών όσο και των λανθανουσών σχέσεων εξουσίας, διακρίσεων και κυριαρχίας, οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από τη χρήση της γλώσσας.

Σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι η κριτική ανάλυση λόγου χαρακτηρίζεται από τη διεπιστημονική της φύση, ενσωματώνοντας ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι εφαρμογές της δεν περιορίζονται σε έναν συγκεκριμένο τομέα, αλλά επεκτείνονται σε πεδία όπως η διδασκαλία (Guardado, 2018), η περιβαλλοντική εκπαίδευση (Smith, 2006) και άλλα. Αυτή η ευρύτητα αντανάκλα τη δυναμική και προσαρμοστική φύση της ΚΑΛ, επιτρέποντας την αξιοποίησή της σε διάφορους επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς τομείς.

Επίσης, η κριτική ανάλυση λόγου συνιστά ένα πεδίο μελετών που επικεντρώνεται στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ λόγου, κοινωνίας και ιδεολογίας. Η διαμόρφωσή της βασίζεται σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνθέτουν τον διεπιστημονικό της χαρακτήρα. Όπως επισημαίνει η Στάμου (2014: 154-158, 164-165), τρεις είναι οι κεντρικές οπτικές που διαμορφώνουν το θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής ανάλυσης λόγου, καταδεικνύοντας τον πολυδιάστατο ρόλο της στη μελέτη της γλώσσας. Αυτές παρουσιάζονται στη συνέχεια:



Διάγραμμα 1: Οπτικές που διαμορφώνουν το θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής ανάλυσης λόγου (Στάμου, 2014)

Η πρώτη θεώρηση, η κοινωνικοπολιτισμική, η οποία αντλεί τη θεωρητική της βάση από το έργο του Fairclough, θεμελιωτή του πεδίου της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, επικεντρώνεται στη σύνδεση της γλώσσας με την εξουσία. Με το βιβλίο του *Language and Power* (1989), ο Fairclough πρότεινε έναν καινοτόμο τρόπο ανάλυσης, εξετάζοντας τον λόγο σε τρία επίπεδα:

- Μικρο-επίπεδο: Το κείμενο αναλύεται ως αυτόνομη οντότητα. Σε αυτό το επίπεδο, εξετάζονται οι γλωσσικές επιλογές του συντάκτη και η συμβολή τους στη διατήρηση ή την αναδιαμόρφωση καθιερωμένων κοινωνικών πρακτικών.
- Μεσο-επίπεδο: Εστιάζει στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψης του κειμένου. Εδώ λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές συμβάσεις και οι κοινωνικές πρακτικές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του λόγου.
- Μακρο-επίπεδο: Διερευνώνται οι βαθύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές σχέσεις που επηρεάζουν το περιεχόμενο του κειμένου. Σε αυτό το επίπεδο, ο λόγος αντιμετωπίζεται ως πρακτική που συμβάλλει στη δημιουργία και αναπαραγωγή κοινωνικών δομών.

Στη συνέχεια, η κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση, όπως αναπτύχθηκε από τον Van Dijk (2001), εισάγει τη διάσταση της γνωσιακής διεργασίας στη μελέτη του λόγου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι ιδεολογίες, οι εμπειρίες και τα γνωσιακά σχήματα που αποκτά το άτομο ως μέλος μιας κοινωνίας, διαμορφώνουν τον τρόπο κατανόησης των κειμένων. Ο Van Dijk τονίζει ότι η σχέση μεταξύ λόγου και κοινωνίας διαμεσολαβείται από τη νόηση, διαμορφώνοντας ένα τρίγωνο αλληλεπίδρασης μεταξύ λόγου, σκέψης και κοινωνίας. Αυτή η θεώρηση αναδεικνύει τη σημασία των εσωτερικευμένων νοητικών δομών, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του (Στάμου, 2014).

Τέλος, η λογοϊστορική προσέγγιση, η τρίτη προσέγγιση, που συνδέεται με την ομάδα της Βιέννης υπό την καθοδήγηση της Wodak, εστιάζει στη συσχέτιση του λόγου με το κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό του πλαίσιο. Κεντρική θέση στη μεθοδολογία αυτής της προσέγγισης κατέχει η έννοια της διακειμενικότητας, δηλαδή η σύνδεση ενός κειμένου με άλλα, είτε προγενέστερα είτε σύγχρονα. Παράλληλα, εξετάζεται η έννοια της αναπλαισίωσης, η οποία αφορά την προσαρμογή του λόγου ανάλογα με τις κοινωνικές και ιστορικές περιστάσεις. Η Wodak επιδιώκει μια κριτική ερμηνεία του λόγου, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτός διαμορφώθηκε, ώστε να αποκαλυφθούν οι ιστορικές, ιδεολογικές και κοινωνικές παράμετροι που επηρεάζουν την παραγωγή και την ερμηνεία του.

Παρότι η ΚΑΛ βασίζεται σε ποικίλες θεωρητικές οπτικές, το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο της είναι η συστημική λειτουργική γραμματική. Η συστημική λειτουργική γραμματική, που αποτελεί θεμέλιο της κριτικής γλωσσολογίας, προσφέρει τα μέσα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γλωσσικών δομών και κοινωνικών λειτουργιών, επιτρέποντας την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως μηχανισμός διαμόρφωσης κοινωνικών και ιδεολογικών σχέσεων (Στάμου, 2014).

Παρόλα αυτά, η ΚΑΛ έχει βρεθεί αντιμέτωπη με κριτική. Πρώτον, οι ερευνητές συχνά κατηγορούνται ότι επιλέγουν εκ των προτέρων τα δεδομένα που θα αναλύσουν, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε προκατειλημμένες ή μεροληπτικές ερμηνείες. Δεύτερον, επισημαίνεται ότι η επιβολή των ιδεολογικών απόψεων του ερευνητή στους αναγνώστες περιορίζει τη δυνατότητα για πολλαπλές και εναλλακτικές αναγνώσεις. Τρίτον, η

στρατευμένη φύση της κριτικής ανάλυσης λόγου, η οποία αποσκοπεί στην κοινωνική αλλαγή, αμφισβητείται ως προς την αντικειμενικότητά της (Breeze, 2011).

Παρά τις επικρίσεις, η κριτική ανάλυση λόγου παραμένει ένα ισχυρό εργαλείο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας, αναδεικνύοντας τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ λόγου και εξουσίας. Στην παρούσα εργασία, η κριτική ανάλυση λόγου εφαρμόζεται ως μέθοδος ανάλυσης της γλώσσας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, προσφέροντας τη δυνατότητα να εξεταστούν βαθύτερα οι κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις των κειμένων.

4.2 Συστημική λειτουργική γραμματική

Η συστημική λειτουργική γραμματική, όπως αναπτύχθηκε από τον Halliday, αποτελεί ένα θεμελιώδες εργαλείο για τη μελέτη της γλώσσας, το οποίο αναδεικνύει τη στενή σύνδεση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή, που λειτουργεί ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στην κριτική ανάλυση λόγου, διαφοροποιείται από παραδοσιακές γλωσσολογικές θεωρίες, όπως ο δομισμός και η γενετική μετασχηματιστική γραμματική. Ενώ οι παραδοσιακές θεωρίες εστιάζουν στη δομή και στους κανόνες της γλώσσας, συχνά παραμελούν τον κοινωνικό της ρόλο (Eggins, 1994; Λύκου, 2000).

Σε αντίθεση με αυτές, η συστημική λειτουργική γραμματική αντιμετωπίζει τη γλώσσα όχι μόνο ως εργαλείο επικοινωνίας, αλλά ως μηχανισμό δημιουργίας και ανταλλαγής νοημάτων. Σύμφωνα με τη Λύκου (2000), η έμφαση δίνεται στη σημασία που αναδύεται από τη γλωσσική χρήση, πέρα από τη γραμματική της οργάνωση. Η ΣΛΓ θεωρεί τη γλώσσα ένα «σημειογενές» σύστημα, στο οποίο τα νοήματα πραγματώνονται μέσω των λεξικογραμματικών επιλογών του ομιλητή ή του συγγραφέα (Halliday, 1999). Αυτές οι επιλογές δεν είναι τυχαίες, αλλά αντανακλούν και διαμορφώνουν την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα.

Μία από τις θεμελιώδεις αρχές της συστημικής λειτουργικής γραμματικής είναι η έννοια της *επιλογής*. Οι χρήστες της γλώσσας καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορες λεξικογραμματικές δυνατότητες, και αυτές οι επιλογές καθορίζουν τα νοήματα που εκφράζονται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα άτομα αναπαριστούν διαφορετικές όψεις της κοινωνικής τους πραγματικότητας, ενώ παράλληλα επηρεάζονται από το πολιτισμικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή είναι αμφίδρομη: η γλώσσα επηρεάζεται από την κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα διαδραματίζει ρόλο στη διαμόρφωσή της (Λύκου, 2000; Στάμου, 2014).

Η συστημική λειτουργική γραμματική δίνει έμφαση στα κείμενα ως κύριες μονάδες ανάλυσης, διαφοροποιούμενη από θεωρίες που επικεντρώνονται στη μεμονωμένη πρόταση. Τα κείμενα θεωρούνται νοηματικές οντότητες που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται και ερμηνεύονται. Το περικείμενο δεν καθορίζει μόνο τη μορφή της γλώσσας, αλλά επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτή η αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσικού περιεχομένου και κοινωνικού πλαισίου καθιστά τα κείμενα φορείς νοημάτων και καταλύτες κοινωνικής αλλαγής.

Μια από τις βασικές παραμέτρους της συστημικής λειτουργικής γραμματικής είναι η στενή σχέση μεταξύ σημασίας και γραμματικής. Ο Halliday (1999) υποστηρίζει ότι η γραμματική δεν αποτελεί απλώς μια δομική ανάλυση της γλώσσας, αλλά είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα νοήματα «πραγματώνονται». Η επιλογή συγκεκριμένων γλωσσικών μορφών – είτε πρόκειται για λέξεις και φράσεις, είτε για συντακτικές δομές – συνδέεται άμεσα με την αναπαράσταση των εννοιών. Παρ' ότι η σύνδεση μεταξύ λέξης και φωνολογικής αναπαράστασης είναι αυθαίρετη, η σχέση μεταξύ λέξης και σημασίας είναι πολυδιάστατη, καθώς κάθε γλωσσική μονάδα προσδίδει μοναδικές σημασιολογικές αποχρώσεις.

Η συστημική λειτουργική γραμματική συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο για την ανάλυση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Μέσω της προσέγγισης αυτής, η ερμηνεία των κειμένων γίνεται με βάση τη σύνδεσή τους με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν όχι μόνο τη δομή της γλώσσας αλλά και τον κοινωνικό της ρόλο. Η συγκεκριμένη σύνδεση ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας και αναδεικνύει το πώς αυτή εξυπηρετεί

διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες σε ποικίλα ιστορικά πλαίσια. Ο Michael Halliday, αναγνώρισε στα πλαίσια της προσέγγισής του, τη γλώσσα ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο που εκπληρώνει τρεις κύριες λειτουργίες κατά τη χρήση της: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική.

- Αναπαραστατική λειτουργία: Η γλώσσα χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση της πραγματικότητας, διαμορφώνοντας νοηματικά τις εμπειρίες και τις ιδέες.
- Διαπροσωπική λειτουργία: Η γλώσσα δρα ως μέσο αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομιλητών, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές σχέσεις και τους ρόλους που υιοθετούνται στην επικοινωνία.
- Κειμενική λειτουργία: Η γλώσσα συμβάλλει στην οργάνωση και τη συνοχή του λόγου, διευκολύνοντας την επικοινωνία μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο.

Αυτές οι τρεις διαστάσεις της γλώσσας αντικατοπτρίζουν τη συμβολή της στην κατανόηση και τη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αποτελεσματική οργάνωση του λόγου (Λύκου, 2000).

Αρχικά, η αναπαραστατική λειτουργία σχετίζεται με την ικανότητα της γλώσσας να αποτυπώνει την κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον παραγωγό του λόγου. Ο Halliday (1994) περιγράφει τη λειτουργία αυτή ως ένα μέσο μέσω του οποίου ο λόγος αναπαριστά γεγονότα, καταστάσεις ή σχέσεις αιτιότητας. Το σύστημα της μεταβιβαστικότητας (transitivity) κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, καθώς επιτρέπει την ανάλυση των σημασιολογικών και συντακτικών επιλογών που προσδιορίζουν τους υπεύθυνους και τις συνθήκες ενός γεγονότος (Στάμου, 2014). Στην πράξη, η αναπαραστατική λειτουργία περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία:

- Διαδικασίες: Ενέργειες, καταστάσεις ή συναισθήματα που περιγράφουν τα γεγονότα.
- Συμμετέχοντες: Πρόσωπα ή αντικείμενα που εμπλέκονται στις διαδικασίες.
- Περιστάσεις: Οι συνθήκες (χρόνος, χώρος, τρόπος) υπό τις οποίες πραγματοποιούνται οι διαδικασίες.

Η λειτουργία αυτή επιτρέπει την αποσαφήνιση της αιτιότητας ενός γεγονότος, αναδεικνύοντας ποιος είναι υπεύθυνος για μια πράξη και υπό ποιες συνθήκες αυτή εκτελείται.

Ακολούθως, η διαπροσωπική λειτουργία επικεντρώνεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ομιλητών κατά την επικοινωνία. Μέσω αυτής, η γλώσσα δίνει τη δυνατότητα στους παραγωγούς του λόγου να εκφράσουν τις προσωπικές τους στάσεις, να υιοθετήσουν συγκεκριμένους ρόλους και να επηρεάσουν τις αντιδράσεις των αποδεκτών. Αυτή η λειτουργία αναδεικνύει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης, φέρνοντας στο φως τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που καθορίζουν τη χρήση της γλώσσας. Ενισχύει την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και συνεργασίας, αποκαλύπτοντας τις προθέσεις και τις προσδοκίες που υπονοούνται σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση.

Η τρίτη λειτουργία της γλώσσας, η κειμενική (textual function), αφορά την οργάνωση και τη διαχείριση της πληροφορίας. Εστιάζει στην ικανότητα της γλώσσας να προσαρμόζεται σε διαφορετικά μέσα επικοινωνίας – προφορικά ή γραπτά – και να δομεί τα κείμενα με τρόπο που να εξυπηρετεί τον επικοινωνιακό σκοπό. Η οργάνωση της πληροφορίας εξαρτάται από τον στόχο της επικοινωνίας, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και το κοινωνικό πλαίσιο. Μέσω της κειμενικής λειτουργίας, δημιουργούνται συνεκτικά και δομημένα κείμενα, που καλύπτουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της περιστασης (Στάμου, 2014).

Η σύνδεση των παραπάνω λειτουργιών σχηματίζει ένα σύστημα που επιτρέπει στη γλώσσα να λειτουργεί ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα. Αυτή η πολυδιάστατη φύση της γλώσσας εξυπηρετεί τόσο τις προσωπικές ανάγκες του ατόμου όσο και τις κοινωνικές απαιτήσεις, καθιστώντας τη ένα ισχυρό εργαλείο αλληλεπίδρασης, κατανόησης και αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η προσέγγιση του Halliday παρέχει ένα μοναδικό εργαλείο για την κατανόηση της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου, με εφαρμογές που εκτείνονται πέρα από την ακαδημαϊκή ανάλυση και περιλαμβάνουν την εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, η εστίαση στις τρεις λειτουργίες της γλώσσας μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να αντιληφθούν όχι μόνο τη δομή της γλώσσας αλλά και τον κοινωνικό της ρόλο (Στάμου, 2014).

Για παράδειγμα, η ανάλυση της μεταβιβαστικότητας (transitivity) στα αρχαία κείμενα μπορεί να φωτίσει τις σχέσεις εξουσίας και αιτιότητας που ενυπάρχουν σε αυτά, ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής περιόδου και της πολιτισμικής πραγματικότητας. Μέσα από την ερμηνεία των διαδικασιών, των συμμετεχόντων και των περιστάσεων που αναδεικνύονται στα κείμενα, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν πώς οι γλωσσικές επιλογές συνδέονται με τις κοινωνικές και ιδεολογικές δομές της εποχής (Στάμου, 2014).

Οι τρεις λειτουργίες της γλώσσας, όπως περιγράφονται από τον Halliday, αναδεικνύουν τη δυναμική φύση της γλώσσας και την καθιστούν ένα πολύτιμο εργαλείο τόσο για την ανάλυση όσο και για τη διδασκαλία. Η κατανόηση αυτών των λειτουργιών είναι εξαιρετικά χρήσιμη, όχι μόνο για την ερμηνεία της γλώσσας αλλά και για τη διδασκαλία της σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να εμβαθύνουν στα κείμενα, αποκαλύπτοντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις που ενσωματώνονται στη γλώσσα.

4.3 Κριτική γλωσσική επίγνωση

Η κριτική γλωσσική επίγνωση (Critical Language Awareness) αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που εστιάζει στη διερεύνηση της γλώσσας ως κοινωνικού και σημειωτικού συστήματος. Βασιζόμενη στις αρχές της κριτικής ανάλυσης λόγου, ξεπερνά τις παραδοσιακές γλωσσολογικές προσεγγίσεις και επικεντρώνεται στις ιδεολογικές διαστάσεις που αναδύονται μέσα από τα κείμενα. Όπως επισημαίνουν οι Χατζησαββίδης και συνεργάτες (2013), αυτή η προσέγγιση εξετάζει τη σύνδεση του λόγου με τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας. Σε αντίθεση με τη γλωσσική επίγνωση, που εστιάζει κυρίως σε ζητήματα γλωσσολογικής φύσης χωρίς άμεση αναφορά στην κοινωνία, η κριτική γλωσσική επίγνωση στοχεύει στην αποκάλυψη των κοινωνικών σχέσεων και των ιδεολογικών προϋποθέσεων που ενσωματώνονται στον λόγο (Μπουτουλούση, 2000).

Η προσέγγιση αυτή εμπνέεται έντονα από τις ιδέες του Freire για τον κριτικό γραμματισμό. Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αφύπνισης,

ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να αναγνωρίσουν τις υποδόριες σημασίες, τις σιωπηλές προκαταλήψεις και τις ρητορικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από εκείνους που ελέγχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, καθώς και τις δομές οικονομικής και πολιτικής εξουσίας (Μπουτουλούση, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, η κριτική γλωσσική επίγνωση υπερβαίνει την απλή ανάλυση της γλώσσας και στοχεύει στην κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών μηχανισμών που στηρίζουν και ενισχύουν τις σχέσεις εξουσίας.

Όπως αναφέρει η Μπουτουλούση (2000), η κριτική γλωσσική επίγνωση επιδιώκει τη διδασκαλία βασισμένη σε κοινωνικά και ηθικά κριτήρια, βοηθώντας τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις ανισότητες που αποτυπώνονται στη χρήση της γλώσσας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις σχέσεις κυριαρχίας που προκύπτουν από τη χρήση ορισμένων γεωγραφικών ή κοινωνικών διαλέκτων έναντι άλλων, καθώς και στις στρατηγικές χειραγώγησης που συχνά περιλαμβάνονται στον λόγο.

Ένας από τους κύριους στόχους της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στη χρήση της γλώσσας ως εργαλείου εξουσίας. Παράλληλα, επιδιώκει να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις πολυδιάστατες όψεις της γλωσσικής χρήσης, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και τη συνειδητοποίησή τους ως ενεργών μελών του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών/τριών ως σημείου εκκίνησης για την ανάλυση κοινωνικών δομών και την αποκάλυψη των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για την κατεύθυνση ή τη χειραγώγηση. Όπως επισημαίνει η Κουφάκη (2009), η ενσωμάτωση της κριτικής ανάλυσης στη διδασκαλία βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να αντιληφθούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις που επηρεάζουν τη χρήση της γλώσσας. Ταυτόχρονα, τους/τις παρακινεί να υιοθετήσουν κριτική στάση απέναντι στον λόγο και να αμφισβητήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Η κριτική γλωσσική επίγνωση αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται τις ιδεολογικές διαστάσεις της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2005), η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία είναι επιτυχημένη όταν οι μαθητές μπορούν όχι μόνο να εντοπίζουν τις υπονοούμενες ιδεολογικές επιρροές στον λόγο, όπως σεξιστικές ή ρατσιστικές εκφράσεις, αλλά και να τις αντιμετωπίζουν κριτικά. Μέσω της

ανάλυσης και της ερμηνείας του λόγου, οι μαθητές αποκτούν τα εφόδια για να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Χατζησαββίδης και συν., 2013).

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η κριτική γλωσσική επίγνωση μπορεί να εφαρμοστεί μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που συνδέονται με τους πολυγραμματισμούς. Ενδεικτικά, τέτοιες πρακτικές περιλαμβάνουν:

- Τη διεξαγωγή ερευνών από τους μαθητές για τη χρήση της γλώσσας από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.
- Τη συζήτηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η πολιτική εξουσία επηρεάζουν την κοινωνική πραγματικότητα.
- Την ανάλυση κειμένων για τον εντοπισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Αυτές οι δραστηριότητες, όπως υπογραμμίζουν οι Χατζησαββίδης και συνεργάτες (2013), ενισχύουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και γλωσσικής ευαισθησίας στους μαθητές, ενώ παράλληλα τους προετοιμάζουν να προσεγγίσουν τον λόγο με κριτική ματιά και συνειδητότητα.

Ένας από τους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη του λεγόμενου «λόγου της χειραφέτησης», ο οποίος αποσκοπεί στην απελευθέρωση από την επιρροή των κυρίαρχων κοινωνικών ιδεολογιών και προάγει τον σεβασμό τόσο προς το άτομο όσο και προς την κοινωνία συνολικά (Χατζησαββίδης και συν., 2013). Σύμφωνα με τον Fairclough (1989), ο λόγος της χειραφέτησης εκφράζει την κοινωνική πάλη των περιθωριοποιημένων ομάδων ενάντια στις δομές εξουσίας. Αποτελεί εργαλείο αμφισβήτησης, ανατροπής και μετασχηματισμού των κυρίαρχων γλωσσικών επιταγών, με στόχο να αποτρέπεται η επιβολή και η υποταγή μεταξύ των ατόμων (Κουφάκη, 2009).

Η κριτική γλωσσική επίγνωση καλείται να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με τις διαστάσεις της γλωσσικής χρήσης που μπορεί να αποκλείουν, να υποτιμούν ή να προσβάλλουν άλλους ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις γλωσσικές τους επιλογές και αποκτούν δεξιότητες κατανόησης και ανάλυσης κειμένων (Janks & Ivanic, 1992). Η κεντρική θέση αυτής της

προσέγγισης είναι ότι η γλώσσα διαθέτει τη δύναμη να διαμορφώνει και να αναβαθμίζει την κοινωνία, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της διδασκαλίας της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Ivanic, 1992).

Αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο υπερβαίνει την παραδοσιακή αντίληψη της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας, προσεγγίζοντάς την ως μηχανισμό κοινωνικής αλλαγής. Μέσα από την εφαρμογή της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιεργούνται η κριτική σκέψη και η κοινωνική ευαισθησία. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την προετοιμασία υπεύθυνων, ενήμερων και ενεργών πολιτών, ικανών να συμμετέχουν στη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

4.4 Μοντέλο των πολυγραμματισμών

4.4.1 Γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού (literacy) έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής διαφωνίας και αντιπαράθεσης, καθώς η ερμηνεία του συνδέεται στενά με ποικίλα ιδεολογικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Όπως επισημαίνει ο Byman (2000), ο γραμματισμός δεν αποτελεί μια απλή έννοια, αλλά περιλαμβάνει ένα πολύπλοκο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, κάτι που εξηγεί την απουσία ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού. Σύμφωνα με τη Hasan (2006), αυτή η πολυπλοκότητα δεν είναι αδυναμία, αλλά αναγκαία συνθήκη που αναδεικνύει τη δυναμική και εξελικτική φύση του γραμματισμού, ο οποίος προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία και την εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε κεντρική θεώρηση, γεγονός που επηρεάζει βαθιά τον τρόπο ορισμού του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2009). Καθώς οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται, ο γραμματισμός αποκτά νέα χαρακτηριστικά και χρειάζεται διαρκή επαναπροσδιορισμό για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Αυτή η ικανότητα προσαρμογής, όπως τονίζει ο Wagner (2018), καθιστά τον γραμματισμό ένα ζωντανό και πολυδιάστατο φαινόμενο.

Η Hasan (2006) περιγράφει τον γραμματισμό ως μια «σημειωτική πράξη», υπογραμμίζοντας ότι περιλαμβάνει τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο συνδέει συγκεκριμένες μορφές έκφρασης με αντίστοιχο περιεχόμενο, προσδίδοντάς τους νόημα. Αυτή η διαδικασία βασίζεται στην ύπαρξη ενός σημειωτικού συστήματος, το οποίο το άτομο αξιοποιεί μέσα από τα βιώματα και τις δραστηριότητές του, πάντα στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας.

Παραδοσιακά, ο γραμματισμός έχει ταυτιστεί σχεδόν αποκλειστικά με τη γλώσσα, οδηγώντας σε μια στενή ερμηνεία του ως «γλωσσικού γραμματισμού». Ωστόσο, για να κατανοηθεί πλήρως η έννοια, είναι απαραίτητο να εξεταστεί η εφαρμογή της σε διαφορετικά κοινωνικά και χρονικά πλαίσια. Οι πρακτικές χρήσης της γλώσσας και οι μεταβολές που σημειώθηκαν στις ανθρώπινες κοινωνίες προσφέρουν ένα ευρύτερο πλαίσιο ερμηνείας, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία που τη χαρακτηρίζουν (Hasan, 2006).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, ο γραμματισμός παρέμενε στενά συνδεδεμένος με τον αλφαριθμητισμό, αποκτώντας έναν περιορισμένο και στατικό χαρακτήρα. Αυτή η παραδοσιακή αντίληψη εστίαζε αποκλειστικά στην βασική ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, την οποία αντιλαμβανόταν ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης της γραπτής γλώσσας και κωδικοποίησής της σε οπτική μορφή (Χατζησαββίδης, 2007; Gee, 2006). Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, ο αναλφαριθμητισμός ορίστηκε ως η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων, περιορίζοντας τον γραμματισμό σε μια μονοδιάστατη, λειτουργική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2007).

Παράλληλα, η παραδοσιακή θεώρηση συνέδεε τη γνώση ανάγνωσης και γραφής με την ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας κειμένων, αντιμετωπίζοντας τη διαδικασία αυτή ως καθαρά γνωστική λειτουργία (Gee, 2006). Σύμφωνα με την ίδια θεώρηση, όποιος διέθετε γνώσεις για τη δομή της γλώσσας και το θέμα του κειμένου μπορούσε να αποκωδικοποιεί τα κείμενα και να εξάγει λογικά, αποδεκτά συμπεράσματα. Ωστόσο, η διδακτική προσέγγιση που βασίστηκε σε αυτή την αντίληψη επικεντρώθηκε στην απομνημόνευση και την επανάληψη. Η έμφαση δινόταν στην ορθογραφία, τη σύνταξη και την παραγωγή συγκεκριμένων ειδών κειμένου, περιορίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στη συσσώρευση

γνώσεων, χωρίς να καλλιεργούνται ουσιαστικές δεξιότητες επικοινωνίας (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Κατά την περίοδο του ρομαντισμού και έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η παραδοσιακή αντίληψη του γραμματισμού επεκτάθηκε. Ο κάτοχος γραμματισμού έπρεπε όχι μόνο να μπορεί να διαβάζει και να γράφει, αλλά και να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει τα βαθύτερα νοήματα της λογοτεχνίας της εποχής (Χατζησαββίδης, 2007). Παρόλο που αυτή η διεύρυνση προσέθεσε πολιτισμικά στοιχεία στην έννοια του γραμματισμού, δεν αμφισβήτησε τη στατική της φύση, αλλά την ενίσχυσε.

Η παραδοσιακή θεώρηση κυριαρχούσε μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, όταν οι εξελίξεις στη γλωσσολογία έφεραν αλλαγές. Ο δομισμός, με κύριο εκπρόσωπο τον Ferdinand de Saussure, αναπροσδιόρισε τη γλώσσα ως ένα αλληλοεξαρτώμενο σύστημα στοιχείων, αντί για απλή αλληλουχία λέξεων (Ντίνας & Γώτη, 2016). Αυτή η προσέγγιση επηρέασε σημαντικά τη διδασκαλία της γλώσσας, ειδικότερα στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στηριζόμενη στις αρχές του συμπεριφορισμού, η γλώσσα θεωρήθηκε μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι δραστηριότητες διδασκαλίας επικεντρώθηκαν στη γραμματική μέσω πρακτικών παραδειγμάτων και ασκήσεων, όπως η συμπλήρωση κενών και άλλες δομημένες δραστηριότητες (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Η μετάβαση από τη στατική θεώρηση του γραμματισμού στην αντίληψή του ως εξελικτικού και δυναμικού συστήματος αποτελεί κομβικό σημείο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Παρά τους περιορισμούς της παραδοσιακής μεθόδου, η νέα αυτή προσέγγιση έθεσε τα θεμέλια για πιο ευέλικτες και πολυδιάστατες διδακτικές πρακτικές που αναδεικνύουν τη γλώσσα ως κοινωνικό και επικοινωνιακό φαινόμενο.

Με την πάροδο των ετών, η έννοια του γραμματισμού γνώρισε σημαντικές αλλαγές, ιδίως όταν οι γλωσσολογικές θεωρίες άρχισαν να συνδέουν τη γλώσσα με την κοινωνία και τις επικοινωνιακές της διαστάσεις. Στην αρχή, οι απόψεις του Noam Chomsky για την εγγενή γλωσσική ικανότητα – δηλαδή την ύπαρξη εκ γενετής νοητικών δομών που επιτρέπουν την αυτόματη κατάκτηση της γλώσσας – διαμόρφωσαν μια κατανόηση της γλώσσας ως εγγενούς γνωστικού φαινομένου. Ωστόσο, καθώς αυτή η θεώρηση παγιωνόταν, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τη μελέτη της γλωσσικής δομής στην ανάλυση της

επικοινωνιακής ικανότητας και της χρήσης της γλώσσας στο επίπεδο του κειμένου (Χριστοφίδου, 2017).

Η επικοινωνιακή γλωσσολογική θεωρία, που αναπτύχθηκε μεταγενέστερα, ανέδειξε ότι οι γλωσσικοί κανόνες έχουν διπλή λειτουργία: αφενός καθορίζουν τη δομή της γλώσσας, αφετέρου προσαρμόζονται στις επικοινωνιακές ανάγκες κάθε περίπτωσης. Αυτή η προσέγγιση σηματοδότησε τη μετάβαση από την περιορισμένη έμφαση στη γλωσσική ικανότητα προς μια διευρυμένη αντίληψη της επικοινωνιακής δεξιότητας, ενισχύοντας την εκπαιδευτική πρακτική με πιο ολοκληρωμένες και διαδραστικές μεθόδους (Ματσαγγούρας, 2007; Φτερνιάτη, 2016).

Υιοθετώντας αυτή τη νέα θεώρηση, ο γραμματισμός μετατράπηκε από μια μονοδιάστατη έννοια που περιοριζόταν στη γραφή και την ανάγνωση, σε μια πολύπλευρη δεξιότητα που ενσωματώνει γλωσσικές, μεταγλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες. Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, ο γραμματισμός δεν αφορά μόνο την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου, αλλά και την κριτική προσέγγιση των χρήσεων της γλώσσας και την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια (Ματσαγγούρας, 2007; Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Η καθιέρωση των νέων προσεγγίσεων οδήγησε στην απομάκρυνση του γραμματισμού από την αποκλειστική σύνδεσή του με τη γλώσσα. Σταδιακά, επεκτάθηκε σε ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ένταξη του ατόμου. Η ανάπτυξη των τεχνολογιών έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, οδηγώντας στη δημιουργία υβριδικών μορφών κειμένων και εντείνοντας την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της έννοιας του γραμματισμού. Οι αλλαγές αυτές ενίσχυσαν την αντίληψη ότι ο γραμματισμός είναι στενά συνδεδεμένος με τις κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές της κάθε εποχής (Χατζησαββίδης, 2007).

Ο σύγχρονος ορισμός του γραμματισμού, όπως προτείνεται από τη Μητσικοπούλου (2001), τον περιγράφει ως την ικανότητα ενός ατόμου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, χρησιμοποιώντας γραπτά, προφορικά και μη γλωσσικά κείμενα. Ο γραμματισμός, όπως σημειώνει ο Χατζησαββίδης (2009), δεν περιορίζεται σε μια ατομική δεξιότητα, αλλά αποτελεί κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που αντικατοπτρίζει τις ιδεολογικές και κοινωνικές δυναμικές της εκάστοτε εποχής. Έτσι,

ο γραμματισμός δεν είναι απλώς εργαλείο επικοινωνίας, αλλά αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης εμπειρίας, το οποίο αποτυπώνει τις εξελίξεις και τις προκλήσεις κάθε κοινωνικού πλαισίου.

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού οδήγησε στη διαμόρφωση διαφόρων τύπων γραμματισμού, με βασικές κατηγορίες τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό (Katsarou, 2009; Baynham, 2000). Παράλληλα, ο Νικολούδης (2010) εισάγει την έννοια του πολιτιστικού γραμματισμού, βασισμένη στο έργο του E.D. Hirsch. Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται στη γνώση και κατανόηση της γλώσσας, της ιστορίας και των πολιτισμικών επιτευγμάτων, με στόχο την προώθηση μιας κοινής κουλτούρας και την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας (Ντίνας & Γώτη, 2016). Η Hasan (2006) προτείνει μια διαφορετική θεώρηση, ταξινομώντας τον γραμματισμό σε τρεις κατηγορίες:

- Αναγνωριστικός γραμματισμός: Αντιπροσωπεύει την παραδοσιακή προσέγγιση, με έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας αποκομμένης από το κοινωνικό της πλαίσιο.
- Γραμματισμός της δράσης: Σχετίζεται άμεσα με τον λειτουργικό γραμματισμό, εστιάζοντας στην πρακτική χρήση της γλώσσας για την αντιμετώπιση καθημερινών αναγκών.
- Στοχαστικός γραμματισμός: Ενσωματώνει πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, προωθώντας τη βαθύτερη κατανόηση και την αμφισβήτηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Katsarou, 2009).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος αν και δεν αποτέλεσε βασικό πυλώνα των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), αναδεικνύεται ως ένα ωφέλιμο εργαλείο για τη βαθύτερη κατανόηση και ανάλυση των κειμένων. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980, τα ΑΠΣ έχουν υιοθετήσει νέες προσεγγίσεις που απομακρύνονται από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Αντί να περιορίζονται στη διδασκαλία των γλωσσικών δομών, επικεντρώνονται στη λειτουργική διαφοροποίηση της γλώσσας, ενθαρρύνοντας την κατανόηση και παραγωγή ποικίλων ειδών κειμένων που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνιακές ανάγκες (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014; Κονσούλη, 2014).

Ο λειτουργικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Δεν περιορίζεται απλώς στη συμμετοχή σε καθορισμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, αλλά ενσωματώνει το στοιχείο της κριτικής σκέψης. Αυτό επιτρέπει στο άτομο να αμφισβητεί τις γλωσσικές συμβάσεις και να υιοθετεί μια πιο ευέλικτη και κριτική στάση απέναντι στη γλώσσα και τις χρήσεις της (Κονσούλη, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, ο λειτουργικός γραμματισμός καθίσταται εργαλείο για την ενδυνάμωση του ατόμου στις καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες, αλλά και για την προσαρμογή του στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος θα αναλυθεί περαιτέρω στη συνέχεια, από την άλλη πλευρά, αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, προωθώντας την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και της ικανότητας να αμφισβητεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές δομές που ενσωματώνονται στη γλωσσική χρήση. Η ένταξη στοιχείων του κριτικού γραμματισμού στα ΑΠΣ, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας και μελέτης τα τελευταία χρόνια. Αυτή η προσέγγιση έχει στόχο την ανάπτυξη πολιτών που είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις σύνθετες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, κοινωνική ευαισθησία και τη δυνατότητα να διαμορφώνουν και να αμφισβητούν κοινωνικές δομές.

4.4.2 Κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός βασίζεται σε δύο διακριτές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντλούν στοιχεία από διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα. Η πρώτη προσέγγιση, γνωστή ως ατομοκεντρική, εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης που επιτρέπουν στα άτομα να εντοπίζουν τα υπονοούμενα μηνύματα που περιέχονται στα κείμενα, να αναγνωρίζουν τις προθέσεις του συγγραφέα και να αποκαλύπτουν πιθανές προκαταλήψεις ή στερεότυπα στο περιεχόμενο. Ο στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να ενισχύσει την κριτική σκέψη του ατόμου, παρέχοντάς του τα εργαλεία για βαθύτερη κατανόηση και ανάλυση των κειμένων, καθώς και για την επεξεργασία των πληροφοριών με αυτονομία και ωριμότητα (Ματσαγγούρας, 2007).

Η δεύτερη προσέγγιση, που χαρακτηρίζεται ως κοινωνιοκεντρική, υιοθετεί μια ευρύτερη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, ο κριτικός γραμματισμός καλεί τα άτομα να αναλύουν τα ιδεολογικά υπόβαθρα των κειμένων, να εντοπίζουν τις κοινωνικές ανισότητες που είτε προβάλλονται είτε αποκρύπτονται, και να διακρίνουν τις αξίες που προωθούνται ή συσκοτίζονται μέσω του λόγου. Ο κύριος στόχος της κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης υπερβαίνει την ατομική ανάπτυξη και επικεντρώνεται στη συλλογική δράση και τη συμμετοχή, με έμφαση στον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών προς όφελος της ισότητας και της δικαιοσύνης (Χλαπουτάκη, 2016).

Η ατομοκεντρική προσέγγιση αντλεί τις ρίζες της από τη φιλελεύθερη ουμανιστική παράδοση, η οποία δίνει έμφαση στην ερμηνεία των κειμένων και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως μέσου ατομικής προόδου. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνιοκεντρική οπτική, που συνδέεται με τη σχολή της κριτικής θεωρίας, εστιάζει στην αποδόμηση των κυρίαρχων ιδεολογιών, επιδιώκοντας τη χειραφέτηση του ατόμου μέσω της κοινωνικής αλλαγής.

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις συχνά βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Η κοινωνιοκεντρική προσέγγιση επικρίνει την ατομοκεντρική για τον περιορισμό του κριτικού γραμματισμού σε ένα σύνολο ατομικών δεξιοτήτων, γεγονός που, σύμφωνα με τους επικριτές, αποδυναμώνει τη χειραφετητική του δυναμική. Υποστηρίζουν ότι, αντί να προωθεί την κοινωνική αλλαγή, ενισχύει τον ανταγωνισμό μέσα στα πλαίσια του υφιστάμενου κοινωνικού συστήματος (Χλαπουτάκη, 2016).

Η ένταξη του κριτικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική πρακτική πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1980, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, ενός παιδαγωγικού κινήματος που είχε ως κεντρική προσωπικότητα τον Paulo Freire. Ο Freire, επηρεασμένος από τη σχολή της Φρανκφούρτης και τη θεωρία της κοινωνικής κριτικής, πρότεινε μια επαναστατική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιούσε τον γραμματισμό ως μέσο κοινωνικής αμφισβήτησης και διεκδίκησης της συλλογικής αυτονομίας. Μέσα από το έργο του, ο γραμματισμός έπαψε να θεωρείται απλή δεξιότητα επικοινωνίας και μετατράπηκε σε εργαλείο κριτικής ανάλυσης και κοινωνικής δράσης, με στόχο την αναδιαμόρφωση τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η νέα αυτή θεώρηση για τον κριτικό γραμματισμό δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αντίθετα, επεκτείνεται στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της συλλογικής δράσης, θέτοντας στο επίκεντρο τη διεκδίκηση της ατομικής και κοινωνικής αυτονομίας (Ματσαγούρας, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, ο κριτικός γραμματισμός αναδεικνύεται ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο εκπαίδευσης που αποσκοπεί στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία μιας δίκαιης, ισότιμης και βιώσιμης κοινωνίας. Επιπλέον, ενθαρρύνει την αμφισβήτηση και την αναθεώρηση παγιωμένων ιδεολογιών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας πιο κριτικής και συνειδητοποιημένης εκπαιδευτικής εμπειρίας.

4.4.3 Πολυγραμματισμοί

Η σύγχρονη εποχή, με τις αδιάκοπες πολιτισμικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, έχει αναδείξει την ανάγκη για επανεξέταση της εκπαιδευτικής πρακτικής και του ρόλου του γραμματισμού. Η επικράτηση του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών έχει επαναπροσδιορίσει τη φύση της επικοινωνίας, οδηγώντας στην έννοια της πολυτροπικότητας. Σύμφωνα με τον Kress (2000), η πολυτροπικότητα αφορά τη σύνθεση και τη χρήση πολλαπλών σημειωτικών μέσων, όπως ο λόγος, η εικόνα, η μουσική και οι κινήσεις, που αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν πλούσια και πολυδιάστατα νοήματα.

Οι πολυγραμματισμοί, ως εκπαιδευτική προσέγγιση, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής, συνδέοντας τη γλώσσα με τη χρήση διαφορετικών μέσων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπερβαίνουν την παραδοσιακή διδασκαλία. Η ενσωμάτωση αυτής της προσέγγισης στην εκπαίδευση προάγει την ευελιξία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση, καθιστώντας τον γραμματισμό ένα δυναμικό εργαλείο για την κατανόηση και τη συμμετοχή στον σύγχρονο κόσμο.

Σε αυτό το διαρκώς εξελισσόμενο πλαίσιο, η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως στατικό σύνολο κανόνων, αλλά ως ένα ζωντανό και πολυσύνθετο εργαλείο που προσαρμόζεται στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών μορφών επικοινωνίας και σημειωτικών τρόπων αναδεικνύει την ανάγκη για διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις. Όπως σημειώνει ο Χατζησαββίδης (2013), η

πολυτροπικότητα δεν περιορίζεται στη χρήση διαφορετικών μέσων, αλλά προϋποθέτει την κατανόηση και την αξιοποίηση των νοημάτων που αναδύονται από τον συνδυασμό τους.

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα των τελευταίων δεκαετιών αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών στις απαιτήσεις της σύγχρονης επικοινωνίας. Η αποκλειστική έμφαση στον γλωσσικό σημειωτικό κώδικα δεν επαρκεί για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της πολυδιάστατης επικοινωνίας. Σήμερα, οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες υβριδικές μορφές λόγου και να πλοηγηθούν σε ένα περιβάλλον γεμάτο εικόνες, πολυτροπικά κείμενα και σύνθετα σημειωτικά σχήματα. Η ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες και να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις δεξιότητες που προσφέρει ο πολυγραμματισμός, αποτελεί καθοριστικό εφόδιο για την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies), που εισήχθη από την Ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group) το 1994, ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει η New London Group (1996), το ενδιαφέρον της ομάδας επικεντρώθηκε στη μελέτη της πολιτισμικής πολυμορφίας και των επιπτώσεων των νέων τεχνολογιών, με στόχο την αναδιαμόρφωση της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Η ιδέα των πολυγραμματισμών στηρίζεται σε δύο βασικές διαστάσεις:

- στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, που προκύπτει από φαινόμενα όπως η μετανάστευση και η παγκοσμιοποίηση.
- στην ανάπτυξη νέων επικοινωνιακών καναλιών, που περιλαμβάνουν τα πολυμέσα και το Διαδίκτυο (Cope & Kalantzis, 2001).

Η ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί απλώς απόκριση στις τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά συνιστά μια πολυδιάστατη προσέγγιση που ενισχύει την κριτική σκέψη, την πολιτισμική κατανόηση και την κοινωνική ευαισθησία. Όπως υπογραμμίζει ο Χατζησαββίδης (2013), η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αναδιαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και αλληλοεπιδρούν με τον κόσμο. Παράλληλα, προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μιας παγκοσμιοποιημένης και τεχνολογικά εξελιγμένης κοινωνίας.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πλαίσιο που αποσκοπεί στη διεύρυνση των δεξιοτήτων των μαθητών, συνδέοντας τη μάθηση με τις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Η θεμελίωση αυτής της προσέγγισης βασίζεται στην ανάγκη αξιοποίησης ποικίλων σημειωτικών συστημάτων – όπως οπτικά, ακουστικά και γλωσσικά μέσα – με στόχο την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να συνδέονται με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει τα κείμενα ως πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα, προάγοντας δεξιότητες που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη ζωή και την κοινωνία του μέλλοντος. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη χρήση της κοινωνικής εμπειρίας ως θεμελίου για την κατανόηση και τη διαμόρφωση νοημάτων, υπογραμμίζοντας τη δυναμική φύση της μαθησιακής διαδικασίας (Χατζησαββίδης, 2013).

Στην καρδιά αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η έννοια του Σχεδίου, η οποία αντικαθιστά παραδοσιακούς όρους, όπως «συγγραφή» ή «παραγωγή λόγου», διευρύνοντας το εύρος της διδασκαλίας. Το Σχέδιο αναφέρεται στη δημιουργική αξιοποίηση σημειωτικών πόρων για τη διαμόρφωση προϊόντων, όπως κείμενα ή πολυμέσα, και περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις:

- Το «σχεδιασμένο»: Αναφέρεται στους διαθέσιμους κοινωνικοπολιτισμικούς πόρους, δηλαδή στις προϋπάρχουσες γνώσεις, συμβάσεις και πολιτισμικές επιρροές.
- Το «σχεδιασμό»: Περιγράφει τη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού αυτών των πόρων, που απαιτεί αισθητική και κριτική σκέψη.
- Το «ανασχεδιασμένο»: Εστιάζει στο τελικό προϊόν και τα ιστορικοπολιτισμικά του χαρακτηριστικά, τα οποία προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση παλαιών και νέων στοιχείων (Χατζησαββίδης, 2013).

Αυτή η έννοια ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εσωτερικεύσουν και να συνδυάσουν διαφορετικές γλωσσικές και σημειωτικές μορφές. Παράλληλα, τους ενθαρρύνει να παράγουν νοήματα που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του σύγχρονου επικοινωνιακού περιβάλλοντος, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την προσαρμοστικότητα.

Η εφαρμογή του σχεδίου στο σχολικό περιβάλλον βασίζεται σε τέσσερις βασικές συνιστώσες, οι οποίες δεν ακολουθούν απαραίτητα συγκεκριμένη σειρά. Η πρώτη

συνιστώσα, η «Τοποθετημένη Πρακτική», συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, αξιοποιώντας βιώματα από το κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον. Αυτή η σύνδεση βοηθά τους μαθητές να εντάξουν τη μάθηση στο δικό τους πλαίσιο ζωής, καθιστώντας τη διαδικασία πιο ουσιαστική και σχετική.

Η δεύτερη συνιστώσα είναι η «Ανοιχτή Διδασκαλία», η οποία εστιάζει στη συστηματική ανάλυση και την κατανόηση των στοιχείων που εξετάζονται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τον τρόπο λειτουργίας των σημειωτικών στοιχείων που ενσωματώνονται στα κείμενα και στον λόγο με τον οποίο έρχονται σε επαφή, αναπτύσσοντας έτσι τις ερμηνευτικές τους δεξιότητες.

Η «Κριτική Πλαισίωση» αποτελεί την τρίτη συνιστώσα και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίζουν και να κατανοούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις των κειμένων που μελετούν, καλλιεργώντας την ικανότητά τους να αμφισβητούν παγιωμένες αντιλήψεις και να αναγνωρίζουν ιδεολογικές υποδηλώσεις.

Η τέταρτη συνιστώσα, η «Μετασχηματισμένη Πρακτική», δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα εργαλεία και τις δεξιότητές τους για την παραγωγή νοημάτων και προϊόντων που ανταποκρίνονται σε πραγματικά επικοινωνιακά πλαίσια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε αυθεντικές συνθήκες, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την αυτονομία τους.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί μια πρωτοποριακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής και τεχνολογικά εξελιγμένης κοινωνίας. Αναδεικνύει τη σημασία της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, προσφέροντας ένα δυναμικό μαθησιακό πλαίσιο που συνδυάζει την ερμηνεία με τη δημιουργία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας τις δεξιότητες και τη φαντασία τους.

Μέσα από αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνονται πολίτες με ενεργό ρόλο στην κοινωνία, ικανοί να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η παιδαγωγική αυτή στοχεύει στην προώθηση της ατομικής και κοινωνικής αυτονομίας, ενισχύοντας την ικανότητα των

μαθητών να σκέφτονται κριτικά, να δρουν δημιουργικά και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας δίκαιης και βιώσιμης κοινωνίας.

4.5 Η συμβολή του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών συνιστά ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και πολυσύνθετο πεδίο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συνδέει τους μαθητές με την ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα επιχειρεί να ευθυγραμμιστεί με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού σε αυτή τη διαδικασία προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για βαθύτερη και πολυδιάστατη μάθηση.

Ο κριτικός γραμματισμός, εστιάζοντας στην ανάλυση, την ερμηνεία και τη δημιουργική αξιοποίηση των κειμένων, ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τις ποικίλες πτυχές της γλώσσας και της κοινωνίας. Στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ερμηνείας της ιδεολογίας, των αξιών και των κοινωνικών δομών της αρχαιότητας, όπως αυτές αντικατοπτρίζονται στα κείμενα (Freire, 1970, Luke, 2000). Με την εμβάθυνση στα αρχαία κείμενα, οι μαθητές δεν περιορίζονται σε γραμματικές και συντακτικές αναλύσεις, αλλά καλούνται να εξετάσουν το πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο που τα διαμόρφωσε (Χατζησαββίδης, 2007).

Η αξία του κριτικού γραμματισμού είναι εμφανής σε πολλές πτυχές της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. Πρώτον, προάγει την κριτική σκέψη. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάζουν τις προθέσεις του συγγραφέα, τις ιδεολογικές παραδοχές των κειμένων και τις κοινωνικές ανισότητες που ενδέχεται να αποτυπώνονται σε αυτά (Janks, 2010). Για παράδειγμα, μέσα από την ανάλυση αποσπασμάτων έργων του Θουκυδίδη ή του Πλάτωνα, μπορούν να εντοπίσουν τις αντιλήψεις των συγγραφέων για θέματα όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη ή ο πόλεμος, ενώ παράλληλα διερευνούν τη σχέση αυτών των ιδεών με τη δομή της κοινωνίας της εποχής.

Επιπλέον, ο κριτικός γραμματισμός γεφυρώνει το παρελθόν με το παρόν. Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τις αξίες και τις αντιλήψεις της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας με τις σύγχρονες. Αυτή η σύγκριση συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης των ιδεών και της γλώσσας, κάνοντας τη μάθηση πιο σχετική με την καθημερινότητά τους (Baynham, 2002).

Εξίσου σημαντική είναι η ένταξη της πολυτροπικότητας, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του κριτικού γραμματισμού. Μέσα από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, τη σύνδεση των αρχαίων κειμένων με εικόνες, βίντεο ή ακόμη και θεατρικές δραματοποιήσεις, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, κατανοούν βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο τα αρχαία κείμενα επηρεάζουν τη σύγχρονη πολιτιστική παραγωγή (Kress, 2000).

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με βάση τον κριτικό γραμματισμό ενισχύει, τέλος, τη συλλογική μάθηση και τον διάλογο. Οι μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, ανταλλάσσουν ιδέες και ερμηνείες και διαμορφώνουν ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας (Luke, 2000).

Συμπερασματικά, ο κριτικός γραμματισμός αναδεικνύει μια νέα διάσταση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Συνδέει την κλασική παιδεία με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, καθιστώντας τη διδασκαλία πιο δυναμική και διαδραστική. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γλωσσικές δεξιότητες, αλλά αναπτύσσουν κριτική σκέψη, ιστορική επίγνωση και διαπολιτισμική συνείδηση, καθιστώντας τη μάθηση ουσιαστική και επίκαιρη.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΛΙΑΔΑΣ ΣΤΗ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

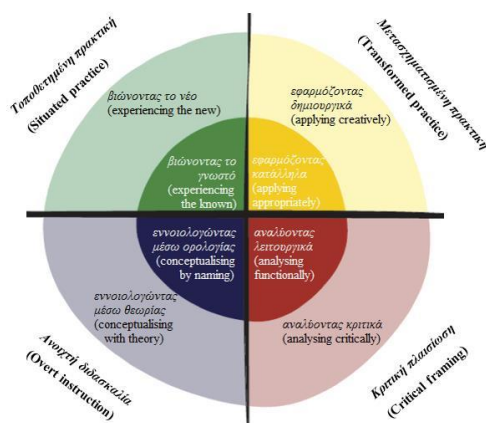
5. Εισαγωγή στη διδακτική προσέγγιση

Η θεωρητική διερεύνηση που προηγήθηκε καταδεικνύει την ανάγκη για μια διδακτική προσέγγιση που να ενσωματώνει τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, ώστε η ΑΕΓΓ να καταστεί όχι μόνο ένα ελκυστικό για τους/τις μαθητές/τριες μάθημα, αλλά και ένα εργαλείο ανάπτυξης της γλωσσικής επίγνωσης και της κριτικής τους σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό, το πρακτικό μέρος της εργασίας επικεντρώνεται σε μια διδακτική εφαρμογή βασισμένη στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών, με στόχο να μετασχηματίσει τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής σε μια βιωματική εμπειρία για τους μαθητές.

Έτσι, στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν δύο διδακτικές προτάσεις, οι οποίες απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες της Β' Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση και η διάρκεια των διδακτικών εφαρμογών υπολογίζεται σε 4 διδακτικές ώρες.

Συγκεκριμένα, θα διδαχθεί από τη ραψωδίας Α της Ιλιάδας, το Προοίμιο (1-7) και η φιλονικία μεταξύ του Αχιλλέα και του Αγαμέμνονα (στ. 122-188). Το μάθημα θα δομηθεί στα τέσσερα αλληλεξαρτώμενα επίπεδα του μοντέλου των Πολυγραμματισμών: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική (Kalantzis & Cope (1999) με την παράλληλη αξιοποίηση του εργαλείου της ΣΛΓ του Halliday και των γενικότερων αρχών της ΚΑΛ. Κάθε φάση περιλαμβάνει δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και τη διεύρυνση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ παράλληλα, ωφέλιμη κρίνεται η ενσωμάτωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και πολυμέσων.

Βέβαια, η διάκριση των παιδαγωγικών διαδικασιών των Πολυγραμματισμών δεν περιορίζεται μόνο στα τέσσερα διαφορετικά τεταρτημόρια όπως φαίνεται και στην σχεδιαγραμματική απεικόνιση, αλλά κάθε στάδιο επεκτείνεται και σε δύο κύριους κύκλους. Στον πρώτο, εσωτερικό κύκλο, περιλαμβάνονται διαδικασίες που εστιάζουν στην απόκτηση βασικού γραμματισμού, ο οποίος λειτουργεί ως θεμέλιο για τις διαδικασίες του δεύτερου κύκλου. Στον εξωτερικό κύκλο κατατάσσονται οι πιο σύνθετες και απαιτητικές μορφές γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2017: 321). Στο μοντέλο των δύο κύκλων θα στηριχθούν οι φάσεις της Τοποθετημένης Πρακτικής και της Ανοιχτής Διδασκαλίας.



Σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 1999:689-690, Kalantzis & Cope: 67)

Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών εφαρμόζεται κατά βάση με τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η οποία συνιστά μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που, μέσω της συνεργασίας και της συλλογικότητας κατά τη διδασκαλία, στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών. Είναι βασισμένη στη δημιουργία μικρών ομάδων, αποτελούμενων συνήθως από 4-5 μέλη και προάγει, εκτός από τη συνεργατικότητα, και δεξιότητες διαπραγμάτευσης ή διαλλακτικότητας (Μασσαγούρας, 2000: 16), καθώς τα μέλη κάθε ομάδας εργάζονται από κοινού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στη γενική καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της διαδικασίας.

Η ομαδοσυνεργατική επιλέγεται ως μέθοδος και στις τέσσερις συνιστώσες του μοντέλου των Πολυγραμματισμών στην παρούσα διδακτική πρόταση, διότι προωθεί την

κοινωνικοποίηση των μαθητών, τον εκδημοκρατισμό και εντάσσει ομαλά κάθε ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού (Ματσαγγούρας, 2000). Η εφαρμογή της ωστόσο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο πλαίσιο της διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, όπου διευκολύνεται η ανάλυση των κειμένων σε διαφορετικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία των κειμένων της ΑΕΓΓ οι μαθητές μπορούν να εργαστούν από κοινού πάνω σε ζητήματα γλώσσας και ανάλυσης του ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου με τη συμβολή εργαλείων τεχνολογίας.

5.1 Γιατί επιλέγεται το έπος ως πεδίο εφαρμογής της ΚΑΛ;

Ο λόγος που επιλέχθηκε το ομηρικό έπος ως πεδίο εφαρμογής των πρακτικών της ΚΑΛ και της προσέγγισης των πολυγραμματισμών είναι αρχικά η κειμενοκεντρική φύση του μαθήματος, καθώς η διδασκαλία δεν επικεντρώνεται στην επιφανειακή ανάλυση των γραμματικών και συντακτικών δομών της γλώσσας, ούτε δίνεται βαρύτητα σε χαρακτηριστικά όπως η ορθογραφία ή η στίξη. Παράλληλα, η Ιλιάδα, ως ένα μάθημα με πλούσια θεματολογία, μπορεί να αποτελέσει πηγή για ζητήματα που μπορούν να αναδειχθούν διαχρονικά και να ανταποκριθούν σε μια πραγματολογική για τη διδασκαλία κατεύθυνση.

Ακόμη, κύρια θέση του νέου ΑΠΣ (2022: 12) είναι τα αρχαιοελληνικά κείμενα, είτε στην πρωτότυπη μορφή είτε σε νεοελληνική απόδοση, να μην αντιμετωπίζονται ως διακριτά κι ανεξάρτητα πεδία. Τα κείμενα ανεξάρτητα από τη μορφή τους μοιράζονται κοινή πορεία μεθοδολογικής και διδακτικής προσέγγισης, μέσω της οποίας αποδυναμώνεται η αντίληψη ότι το αρχαίο ελληνικό κείμενο περιορίζεται στη μελέτη της αρχαίας γλώσσας ή ότι το κείμενο στη νεοελληνική του απόδοση χάνει τη σχέση του με την αρχαιοελληνική παράδοση. Ακόμα, το γεγονός ότι το κείμενο βρίσκεται σε νεοελληνική απόδοση, αποτρέπει τους μαθητές από τη μηχανιστική εκμάθηση της μετάφρασης που δυσκολεύει την πλειονότητα των μαθητών και λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας επαφής με τα βαθύτερα νοήματα των αρχαίων κειμένων.

Θα επιδιωχθεί, λοιπόν, μια πλουραλιστική προσέγγιση που θα ενσωματώνει τη γλωσσική ποικιλία, αποφεύγοντας δογματικές αντιλήψεις σχετικά με την ύπαρξη μιας και μοναδικής «ορθής» γλώσσας. Παράλληλα, η αποτελεσματική διαχείριση του θέματος της γλωσσικής αλλαγής στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, καθώς και η ενσωμάτωση της έννοιας της διαχρονικότητας, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ευελιξίας και της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών/τριών.

5.2 Τεχνολογίες Πληροφοριών και Τεχνολογίας (ΠΤΕ) και Θεατρικά Εργαλεία στην εκπαιδευτική πρακτική

5.2.1 Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Καθώς οι νέες τεχνολογίες έχουν καταστήσει ισχυρή την παρουσία τους, τόσο στην καθημερινή ιδιωτική ζωή, όσο και στον εργασιακό τομέα, γεννιέται φυσικά η ανάγκη για ανάπτυξη νέων γραμματισμών (Luke, 1999:193). Κεντρικό ζήτημα, επομένως, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί η ένταξη τους στην εκπαίδευση, καθώς συμβάλλουν στη βελτίωση της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα τους/τις προετοιμάζουν για τις απαιτήσεις του σύγχρονου ψηφιακού κόσμου (Τεχνολογικός Γραμματισμός).

Μια καινοτομία που έφερε η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ο ανανεωμένος ρόλος του δασκάλου. Συγκεκριμένα, άρχισε να φθίνει η δασκαλοκεντρική προσέγγιση στο σχολείο, όπου ο δάσκαλος θεωρούνταν η μοναδική πηγή γνώσης και οι μαθητές οι αποδέκτες αυτής. Οι υπολογιστές έσπασαν το μονοπώλιο του δασκάλου στη διάδοση της γνώσης, διεκδικώντας έναν ρόλο ισάξιο με εκείνον του βιβλίου, που μέχρι τότε αποτελούσε τη μοναδική πηγή πληροφόρησης. Ο σύγχρονος ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πλέον του συντονιστή και συμβούλου, που δεν παρέχει έτοιμες λύσεις, αλλά διαμορφώνει το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές/τριες να ανακαλύπτουν μόνοι τους τις απαντήσεις (Παγγέ & Κυριαζή, 1998). Βέβαια, παρόλο που αναδεικνύονται πολλά οφέλη μέσα από τη δημιουργική ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας-μάθησης και ο ρόλος του δασκάλου, που αναδιαμορφώνεται, αυτή φαίνεται να πραγματώνεται σταδιακά και με αργούς ρυθμούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαμπινιώτης, 2008).

Η σύγχρονη ψηφιακή τάξη, στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι εξοπλισμένη με ψηφιακά εργαλεία, όπως διαδραστικοί πίνακες, ψηφιακά βιβλία και διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης. Τα μέσα αυτά όχι μόνο παρέχουν άμεση πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών, αλλά καθιστούν δυνατή και την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η αναγκαιότητα της οποίας αναδείχθηκε ιδιαίτερα κατά την πανδημία του Covid-19. Παράλληλα, οι ΤΠΕ, μέσα από δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τον πειραματισμό και την ενεργή

ανταλλαγή απόψεων, συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και της προσέλευσης του ενδιαφέροντος της πλειονότητας των μαθητών (Αναστασιάδης κ.ά., 2010).

Εξετάζοντας την ένταξη της τεχνολογίας στη σχολική τάξη, δεν μπορούμε να παραλείψουμε την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (TN), μιας και αποτελεί ένα ταχέως αναπτυσσόμενο πεδίο, που προσφέρει νέες δυνατότητες για την εξατομικευμένη μάθηση και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Τα εργαλεία TN, όπως για παράδειγμα οι ψηφιακοί εκπαιδευτικοί βοηθοί, διευκολύνουν την κατανόηση σύνθετων εννοιών μέσα από διαδραστική υποστήριξη, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών (Holmes et al., 2021).

Παράλληλα, η Unesco (2023) αναδεικνύει μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση γύρω από την Τεχνητή Νοημοσύνη και υποστηρίζει τα κράτη-μέλη, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της TN για την υλοποίηση της Ατζέντας «Εκπαίδευση 2030», διασφαλίζοντας ότι η εφαρμογή της στην εκπαίδευση βασίζεται στις αξίες της ισότητας και της ένταξης. Τονίζει πως στόχος της είναι να μετατοπίσει τη συζήτηση, ώστε να περιλαμβάνεται στον ρόλο της: η αντιμετώπιση των ανισοτήτων, η πρόσβαση στη γνώση, η έρευνα και η ποικιλομορφία των πολιτισμικών εκφράσεων, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι η TN δεν θα διευρύνει το τεχνολογικό χάσμα εντός και μεταξύ των χωρών.

5.2.2 Η Δραματοποίηση στην Εκπαίδευση

Καθώς βασική στοχοθεσία της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι σημαντικό να ενισχύουν την κριτική, δημιουργική και αναστοχαστική τους ικανότητα. Στην παρούσα εργασία, το εργαλείο της δραματοποίησης αξιοποιείται στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής (4.2.4), όπου οι ομάδες των μαθητών/τριών δραματοποιούν διαλόγους, οι οποίοι πρωτύτερα έχουν υποστεί υφολογική αναπλαισίωση και επεξεργασία ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, η τεχνική της δραματοποίησης ενισχύει τη σύνδεση της μάθησης με την πραγματική ζωή, δημιουργώντας έναν χώρο όπου η γνώση αποκτά βιωματικό και κοινωνικό νόημα.

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι ιδέες των παιδιών αναδύονται και λειτουργούν ως θεμέλιο για τη δημιουργία του έργου τους, με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Παπαδόπουλος, 2006). Η τεχνική που αξιοποιήθηκε είναι το *παιχνίδι ρόλων-προσομοίωση*, καθώς «δίνει από μόνο του στον μαθητή τη δυνατότητα να είναι ακριβής στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας που υπαγορεύει η περίσταση» (Φανουράκη, 2010:31). Ακόμη, είναι απλός ως μηχανισμός, δεν περιλαμβάνει βαθύτερα στρώματα σκέψης και ανάλυσης, όπως η τέχνη του δράματος και του θεάτρου (Fleming & Stevens, 2014). Η επιφανειακή μίμηση των εκάστοτε περιστάσεων, θα τους επιτρέψει να επικεντρωθούν περισσότερο στις γλωσσικές επιλογές.

Οι διδασκόμενοι/ες συμμετέχοντας σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης αναπτύσσουν μια πιο ουσιαστική αντίληψη για τη μάθηση κι επικεντρώνονται όχι τόσο στο αποτέλεσμα, αλλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Παπαδόπουλος, 2010:148). Πρόσφορο έδαφος για την χρήση μιας τέτοιας προσέγγισης είναι τα φιλολογικά μαθήματα, απ' όπου μπορούμε να αντλήσουμε πλούσια θεματολογία (Παπαδόπουλος, 2010: 122), που ευνοεί τη σύνδεση την προσωπική εμπειρία και την καθημερινότητα των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2006), η βιωματική εμπλοκή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες τους δίνει την ευκαιρία να πειραματιστούν και να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ιες τις επιλογές τους, ενισχύοντας κατ' επέκταση τόσο την αυτενέργεια, όσο και τη βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων που εξετάζουν.

5.3 Εφαρμογή

5.3.1 Τοποθετημένη Πρακτική

Η φάση της Τοποθετημένης πρακτικής εφαρμόζεται στην Ραψωδία Α της Ιλιάδας και συγκεκριμένα στους στίχους (1-7) του Προοιμίου και εκτείνεται σε 1 διδακτική ώρα. Το μάθημα προτείνεται να οργανωθεί βάσει πρακτικών, που άπτονται της καθημερινότητας και που εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών (Κουτσογιάννης, 2017:

300). Η εισαγωγή στο προοίμιο θα γίνει με τρόπο που συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες και τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών και η συζήτηση γύρω από την έννοια του ηρωισμού και της οργής θα τοποθετηθούν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Ως στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης τίθενται οι εξής:

Να είναι οι μαθητές/τριες σε θέση να:

- Αναγνωρίζουν τη διαχρονικότητα των ομηρικών αξιών και να τις συνδέουν με σύγχρονες κοινωνικές καταστάσεις.
- Αναγνωρίσουν τις βασικές έννοιες *μήνις* και *τιμή* στο προοίμιο της Ιλιάδας, κατανοώντας το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής του Ομήρου.
- Αξιολογήσουν τη διαχρονικότητα των θεματικών του προοιμίου μέσα από σύγχρονες λογοτεχνικές αφηγήσεις, ενισχύοντας τη διακειμενικότητα στη μάθηση.
- Να εξασκηθούν στη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη

«Εμπειρία με βάση το οικείο»

Προκειμένου να εισαχθούμε στο νέο κείμενο, βασική προϋπόθεση είναι να έχει προηγηθεί ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων που κατέκτησαν οι μαθητές/τριες στην Α' Γυμνασίου, που αφορούν το έπος, αλλά και επισήμανση των κύριων σημείων που βοηθούν στην εξέλιξη του μύθου της Ραψωδίας Α. Ξεκινώντας, ο/η διδάσκων/ουσα προχωρά σε «εκφραστική» ανάγνωση του κειμένου, ώστε οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τα βασικά θεματικά κέντρα του προοιμίου, διαδικασία που θα οξύνει την αντιληπτική τους ικανότητα (Φουντοπούλου, 2012: 62), όπως οργή-μήνις, αίσθηση της τιμής, έχθρα μεταξύ των Αχαιών, λοιμός-λώβα.

Αφού, ο/η εκπαιδευτικός προς ενίσχυση της διακειμενικότητας καλείται να προβεί σε μια σύγκριση με σύγχρονα θέματα που προβάλλουν το ζήτημα της τιμής και της οργής σε κείμενα αντλημένα από τη σύγχρονη καθημερινότητα. Σύμφωνα με αυτήν την πρακτική είναι το νέο ΑΠΣ (2022:13), το οποίο τονίζει την σημασία της σύνδεσης των ιδεών, των συναισθημάτων και των σκέψεων που περιλαμβάνονται στα αρχαιοελληνικά κείμενα με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών/τριών, καθώς αυτή αποτελεί το

«κλειδί» για την επίτευξη της επικαιρότητας και της βιωματικότητας στη μάθηση. Γι' αυτόν τον σκοπό επιλέχθηκε ως παράλληλο κείμενο ένα δημοσιογραφικό άρθρο με τίτλο «Δολοφονία 17χρονου Ναέλ στη Γαλλία: Τεθωρακισμένα στους δρόμους κατεβάζει ο Μακρόν», αντλημένο από τη σύγχρονη επικαιρότητα με θέμα τις αντιδράσεις οργής που ξέσπασαν σε ολόκληρη τη Γαλλία με αφορμή τη δολοφονία του 17χρονου Ναέλ Μερζούκ από σφαίρα αστυνομικού. Οι μαθητές με τη καθοδήγηση του/της διδάσκοντος/ουσας θα χωριστούν σε ανομοιογενείς, βάσει της μαθησιακής τους επίδοσης ομάδες, και θα προχωρήσουν σε επεξεργασία των δύο κειμένων, με σκοπό να εντοπίσουν τα θεματικά κέντρα. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναζητήσουν πηγές από βιβλία, δημοσιογραφικά άρθρα, διαδίκτυο, όπου να αποτυπώνονται κοινές θεματικές, με σκοπό να αξιοποιηθούν διδακτικά και οι μαθητές/τριες να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μάθηση.

«Εμπειρία του νέου»

Σε αυτό το στάδιο στόχος για τους μαθητές είναι να επεκτείνουν τη μαθησιακή τους εμπειρία σε νέα κείμενα, περιστάσεις και γραμματισμούς (Πόλκας, 2018). Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται να δοθούν διαφορετικές μεταφραστικές εκδοχές του αποσπάσματος που εξετάζεται, των Καζαντζάκη-Κακριδή και του Πάλλη (Παράθεμα 1). Το φύλλο εργασίας θα μελετηθεί σε συνδυασμό με την μεταφραστική εκδοχή του σχολικού εγχειριδίου. Ο/η εκπαιδευτικός θα παροτρύνει τους μαθητές να εξετάσουν τους στίχους και από το πρωτότυπο, προκειμένου να έρθουν σε επαφή και με διαφορετικές διαλεκτικές μορφές της ΑΕ, πέραν της αττικής. Οι μαθητές με την καθοδήγηση του/της καθηγητή/τριας επεξεργάζονται κριτικά και τα συγκρίνουν μεταξύ τους, ως προς τις γλωσσικές και υφολογικές τους διαφοροποιήσεις.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η κριτική επεξεργασία και η σύγκριση των μεταφράσεων, ο/η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να παρέχει στους μαθητές κάποια προκαταρκτικά στοιχεία. Αρχικά, θα παρουσιάσει τους Καζαντζάκη-Κακριδή και Πάλλη ως μεταφραστές και θα εισαγάγει τους/τις μαθητές/τριες στις μεταφραστικές τους προσεγγίσεις. Έτσι, θα καταφανεί ότι οι Καζαντζάκης-Κακριδής υιοθετούν μια πιο ελεύθερη και αφηγηματική απόδοση του ομηρικού κειμένου έναντι της πιο λαϊκής του Πάλλη. Ακόμη, θα εξηγηθεί ότι

η εκδοχή του σχολικού εγχειριδίου είναι πιο ουδέτερη και προσαρμοσμένη στις παιδαγωγικές ανάγκες. Η εστίαση του διδάσκοντα θα αφορά περισσότερο γλωσσικά και υφολογικά στοιχεία, όπως σύγκριση μεταξύ εκφράσεων, ύφους και ποιητικών στοιχείων.

Στη συνέχεια, ανατίθεται στις ομάδες, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από την προηγούμενη δραστηριότητα, να εντοπίσουν την κεντρική νοηματική δομή με βάση τους θεματικούς άξονες που διαπερνούν το κείμενο. Έπειτα, ζητείται με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη, χρησιμοποιώντας εφαρμογές όπως το canva ή το padlet, με βάση τους κεντρικούς άξονες: πρόσωπα-αίτια-αποτελέσματα. Η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης, προκειμένου να σχολιαστεί η συλλογιστική πορεία που ακολουθήθηκε.

5.3.2 Ανοιχτή Διδασκαλία

Η φάση της Ανοιχτής Διδασκαλίας θα λειτουργήσει ως συνέχεια της Τοποθετημένης Πρακτικής, καθώς εφαρμόζεται στους στίχους του Προοιμίου και η διάρκειά της είναι 1 διδακτική ώρα. Ως στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης τίθενται οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών
- Να συγκρίνουν το προοίμιο της Ιλιάδας με το προοίμιο της Οδύσσειας, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στις θεματικές και τις πρακτικές του Ομήρου ως δημιουργού.
- Να εξοικειωθούν με το σύστημα της μεταβιβαστικότητας της αναπαραστατικής λειτουργίας της γλώσσας κατά τη διαδικασία της κειμενικής ανάλυσης
- Να εξετάσουν τη μορφή λέξεων στην ΝΕ και την ΑΕ και να αξιολογήσουν τη σημασιολογική εξέλιξη των όρων.

Εννοιολογώντας με ορολογία

Προκειμένου να προχωρήσουμε στην επόμενη δραστηριότητα, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης το Προοίμιο της Οδύσσειας, το οποίο οι μαθητές διδάχθηκαν στην Α' Γυμνασίου. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να ενισχύσουν την ικανότητα ταξινόμησης στοιχείων, τα οποία παρουσιάζουν κοινά γνωρίσματα. Έτσι, θα συγκρίνουν τα δύο μεταφρασμένα προοίμια με τη συμβολή του συστήματος της μεταβιβαστικότητας της αναπαραστατικής λειτουργίας της γλώσσας. Οι μαθητές/τριες θα αναζητήσουν τις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες, τις περιστάσεις (τόπου, χρόνου) και στη συνέχεια θα συμπληρώσουν έναν πίνακα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα αναδειχθούν οι βασικές έννοιες και τα γεγονότα των κειμένων, ενώ η δραστηριότητα μπορεί να ενισχυθεί με κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως «Πώς διαφοροποιούνται οι θεματικές εστιάσεις των δύο έργων;», «Ποια είναι η σχέση των γλωσσικών επιλογών του ποιητή και του σκοπού του κάθε έπους;», «Τι συμπεραίνουμε για τον χαρακτήρα των δύο βασικών συμμετεχόντων με βάση τις λεξιλογικές επιλογές των κειμένων;».

Εν συνεχεία, προτείνεται μια δεύτερη δραστηριότητα που σκοπό έχει την κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας, μέσα από σημασιολογικές αλλαγές που υπέστησαν λέξεις μέσα από κείμενο. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν όροι που εμφανίζονται κοινές στο πρωτότυπο και το μεταφρασμένο κείμενο. Αυτές είναι: «μήνις, θεά/θείο, ψυχές, βουλή». Οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται από τον/την εκπαιδευτικό να αναζητήσουν τις σημασίες των όρων στο αρχαιοελληνικό λεξικό Lindell & Scott και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες στην ΝΕ που θα βρουν με τη βοήθεια του λεξικού της Νεοελληνικής Κοινής.

Εννοιολογώντας με θεωρία

Ως προέκταση του προηγούμενου σταδίου, με βάση τα ευρήματά τους από την αναζήτηση στα ηλεκτρονικά λεξικά θα συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας 3 (Παράρτημα) και θα ακολουθήσει μια συζήτηση για τις σημασιολογικές μεταβολές που υφίσταται η γλώσσα κατά την ιστορική της εξέλιξη. Ακόμη, θα οδηγηθούν στην διαπίστωση πως παρά την αντοχή κάποιων όρων μέχρι σήμερα, οι σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων συχνά διαφοροποιούνται, ώστε να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

5.3.3 Κριτική Πλαισίωση

Το στάδιο της Κριτικής Πλαισίωσης θα εφαρμοστεί στους στίχους (122-188) της Ραψωδίας Α, όπου παρακολουθούμε τη φιλονικία που ξέσπασε μεταξύ του Αχιλλέα και του Αγαμέμνονα με αφορμή τα ανταλλάγματα που ζητούσε ο αρχηγός των Αχαιών μετά την παράδοση της Χρυσήιδας. Προς μια απόπειρα ενίσχυσης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών και εντοπισμού των υποκείμενων νοημάτων στο επιλεγμένο απόσπασμα, επιχειρείται μια κειμενική ανάλυση και ερμηνεία των επιλεγμένων στίχων με την αρωγή των εργαλείων της ΣΛΓ. Επομένως, ως στόχοι της διδακτικής πρότασης τίθενται οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις γλωσσικές επιλογές του κειμένου, αξιοποιώντας τα εργαλεία της ΣΛΓ
- Να εντοπίζουν τις γλωσσικές επιλογές που εξυπηρετούν τις ακόλουθες λειτουργίες της γλώσσας: αναπαραστατική ή ιδεοποιητική και διαπροσωπική

Σε ένα πρώτο στάδιο, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων και τους ζητείται να εντοπίσουν τα γλωσσικά στοιχεία που εξυπηρετούν την αναπαραστατική/ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας. Αρχικά, θα εντοπίσουν τους βασικούς μετέχοντες που παρουσιάζονται στον διάλογο (Αχιλλέας, Αγαμέμνονας), προκειμένου να οδηγηθούν στις διαδικασίες, οι οποίες πραγματώνονται είτε μέσω ρημάτων είτε μέσω ουσιαστικοποιήσεων. Μέσα από τον προσδιορισμό αυτών σε υλικές (να πάρεις, να αποδώσεις, αναχωρώ), νοητικές (φοβερίζεις, δεν θέλω, στερούμαι, να τρομάζει) και συσχετιστικές (εσύ είσαι ο μισητός μου, δεν είναι πρόπον, σου είμαι ανώτερος), θα εμπλακούν εις βάθος με το κείμενο και θα αναδείξουν τις σχέσεις εξουσίας, τις κρίσεις, αλλά και τα συναισθήματα των ηρώων.

Στη συνέχεια, κατά τον εντοπισμό των γλωσσικών στοιχείων στις διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας θα εισαχθούν στο σύστημα της τροπικότητας. Για παράδειγμα, στον λόγο του Αγαμέμνονα εντοπίζεται επιστημική τροπικότητα μέσα από την απόλυτη δήλωση «εγώ είμαι ανώτερος», που δείχνει βεβαιότητα και εξουσία. Παραμένοντας στον λόγο του Αγαμέμνονα, εντοπίζονται στοιχεία δεοντικής τροπικότητας στα σημεία «την κόρη να αποδώσω και θα έλθω να πάρω», όπου εκφράζεται ο βαθμός της επιτακτικότητας.

Συνεχίζοντας, συγκινησιακή φόρτιση εκφράζουν λέξεις όπως «σκυλοπρόσωπε, πανουργότατε», οι οποίες συνιστούν δείγμα αξιολογικής τροπικότητας. Τέλος, οι μαθητές/τριες θα εντοπίσουν στοιχεία προσωπικής (συ, εγώ, μας) και χρονικής (τώρα) δείξης, που εστιάζει την προσοχή στις άμεσες αποφάσεις που πρέπει να παρθούν. Καθώς το κείμενο περιέχει πληθώρα στοιχείων δείξης προσώπου και παντελή απουσία απρόσωπης σύνταξης, αναδεικνύονται και οι σχέσεις που προσπαθούν οι δύο συνομιλητές να οικοδομήσουν.

5.3.4 Μετασχηματισμένη Πρακτική

Το παρόν στάδιο έχει διάρκεια μιας διδακτικής ώρας και αποτελεί συνέχεια της Κριτικής Πλαισίωσης. Οι μαθητές/τριες με βάση όσα κατέκτησαν καλούνται να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο, δομημένο με τρόπο που να αναδεικνύει τη διαχρονική σημασία των ζητημάτων που θίχτηκαν μέσα από τους στίχους που πρωτύτερα ανέλυσαν και ερμήνευσαν. Ως στόχοι της Μετασχηματισμένης Πρακτικής τίθενται οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να αναπλαισιώσουν δημιουργικά τα κείμενα προσαρμόζοντάς τα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και υφολογικά επίπεδα
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και δημιουργικότητας, συμμετέχοντας σε δραματοποιήσεις των κειμένων
- Να συνειδητοποιήσουν την επίδραση των γλωσσικών επιλογών στη διαμόρφωση των εκάστοτε μηνυμάτων
- Να αξιοποιούν τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες για τη δημιουργική προσέγγιση των αρχαίων κειμένων

Το στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής ευνοεί την ένταξη νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό επιλέγεται ως δραστηριότητα η δημιουργία οπτικών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια της εφαρμογής τεχνητής νοημοσύνης Dall E3 (παράθεση παραδειγμάτων γίνεται στο παράρτημα). Οι μαθητές/τριες έχοντας αναλύσει κι ερμηνεύσει

το περιεχόμενο των στίχων, θα κληθούν να συντάξουν εντολές προκειμένου να απεικονίσουν σκηνές από το περιεχόμενο του μαθήματος. Η δραστηριότητα επιδιώκει να συμβάλει στη δημιουργία πολυτροπικών μαθησιακών εμπειριών, που τονώνουν τη φαντασία και η δημιουργικότητα των διδασκόμενων.

Στη συνέχεια, οι ομάδες των μαθητών/τριών θα επιχειρήσουν να αναπαραστήσουν τα νοήματα του κειμένου υπό άλλο μεθοδολογικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, θα αναπλαισιώσουν τη θεματική «της σύγκρουσης» που εξέτασαν στο προηγούμενο διδακτικό στάδιο με αναφορές στο ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι (σύγκρουση στο σχολικό περιβάλλον, οικογενειακή σύγκρουση, διαφωνία στον ψηφιακό κόσμο), με σκοπό να δημιουργήσουν νέα κείμενα, τα οποία θα είναι ικανά να ανταποκρίνονται σε πραγματικές και αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Έτσι, κάθε ομάδα θα επιλέξει περίσταση και θα αναδιαμορφώσει δημιουργικά τον διάλογο τροποποιώντας τη γλώσσα και το ύφος, ώστε να ανταποκρίνεται στο νέο επικοινωνιακό πλαίσιο. Έπειτα, οι διάλογοι που παράχθηκαν θα παρουσιαστούν στην τάξη μέσω δραματοποίησης, μεθόδου που κρίνεται πρόσφορη για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, καθώς κατασκευάζουν δημιουργικά τα θεατρικά κείμενα, ενώ παράλληλα παρεκκλίνει από το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας, καθιστώντας έτσι το μάθημα των ΑΕ πιο ελκυστικό και προσφιλές.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει μια διδακτική πρόταση για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μεθόδους του κριτικού γραμματισμού να ανανεώσει τη φύση του μαθήματος.

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής κρίνεται ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εγχείρημα και συνοδεύεται από πλήθος προβληματισμών και αντιπαραθέσεων εδώ και πολλές δεκαετίες. Βάση αυτών είναι η καχύποπτη στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή, που παραβλέπει πως αυτή εξελίσσει τις ζωντανές γλώσσες και εξασφαλίζει τη βιωσιμότητά τους. Προκειμένου να γίνει κατανοητό το φαινόμενο και οι μηχανισμοί του, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η διαχρονία της Ελληνικής και να παρουσιαστούν οι κύριες φάσεις της. Έτσι, βάσει των μεταβολών που υπέστη η γλώσσα, προέκυψε η διάσπασή της σε πέντε φάσεις που διαδέχονται χρονικά η μία την άλλη: την Πρωτοελληνική, την Αρχαία Ελληνική, την Ελληνιστική Κοινή και την Νέα Ελληνική.

Παρόλο που η στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή περιβάλλεται κυρίως από καταστροφολογία και επιχειρήματα που δεν έχουν έρεισμα σε επιστημονικά τεκμήρια, αυτό δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τη διάδοση μυθευμάτων που δημιουργήθηκαν κατά καιρούς γύρω από τη γλώσσα και επεκτάθηκαν εκτός της πολιτικής και στην εκπαίδευση. Από το κίνημα του Αττικισμού έως το γλωσσικό ζήτημα, επιχειρούνταν η επιστροφή σε «καθαρότερες» γλωσσικές μορφές, με απότοκο την εκτεταμένη διγλωσσία.

Οι σημερινές προκλήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών αφορούν περισσότερο στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Η εστίαση στη γραμματικοσυντακτική ανάλυση συχνά ακυρώνει την ουσία και τη ζωντάνια των κειμένων, περιορίζοντας τη μαθησιακή εμπειρία σε μια τυπική και μηχανιστική διαδικασία. Παρόλο που η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής βρέθηκε στο επίκεντρο των ΑΠΣ, αυτό δεν ήταν αρκετό για να καταστεί το μάθημα ελκυστικό, λόγω των παρωχημένων διδακτικών μεθόδων και της αδυναμίας του διαχωρισμού της από τη νέα ελληνική, καθώς αυτή θεωρήθηκε το μέσον για την αποτελεσματικότερη εκμάθησή της. Στα σύγχρονα ΑΠΣ από την άλλη αναγνωρίζεται η πρόθεση εξέλιξης και εκσυγχρονισμού, καθώς προτείνεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση των αρχαιοελληνικών κειμένων. Ωστόσο, ζητήματα όπως η

επιφανειακή προσκόλληση στις γραμματικοσυντακτικές δομές, η μηχανιστική μετάφραση των αρχαίων κειμένων ή η αναντιστοιχία του σχολικού εγχειριδίου με όσα τα ΑΠΣ προαναγγέλλουν, αποτρέπουν την αποκόλληση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας

Αναδεικνύεται επομένως η ανάγκη για ουσιαστική αναβάθμιση του μαθήματος, το οποίο παραμένει εγκλωβισμένο σε παθογένειες του παρελθόντος. Αρωγός σε αυτό το εγχείρημα αναδεικνύεται η προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού, που στόχο έχει την ανάπτυξη πολιτών που να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις σύνθετες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, κοινωνική ευαισθησία και τη δυνατότητα να διαμορφώνουν και να αμφισβητούν κοινωνικές δομές.

Ακόμη, προτάθηκαν συγκεκριμένες βελτιώσεις στη διδασκαλία, όπως η αναμόρφωση της μεθοδολογίας με έμφαση στη γλωσσική εξέλιξη, η χρήση διαδραστικού διδακτικού υλικού, η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και η ένταξη σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως αυτή της δραματοποίησης. Αυτές οι παρεμβάσεις συνέβαλαν στη δημιουργία μιας μαθησιακής εμπειρίας που ανέδειξε τη γλώσσα και τα κείμενα ως ζωντανά εργαλεία κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής.

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση εκμεταλλεύτηκε την κειμενοκεντρική φύση του μαθήματος της Ιλιάδας, προκειμένου να εφαρμόσει τις μεθόδους της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στο πλαίσιο του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Στόχος τέθηκε η νοηματική εμβάθυνση στο αρχαίο κείμενο και η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών. Για τη βελτίωση της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας, προτείνεται η χρήση των ΠΤΕ, αλλά και της τεχνητής νοημοσύνης

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης των αρχαίων κειμένων είναι η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν πάνω σε θέματα γλώσσας, καθώς και στην ανάλυση του ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου, αξιοποιώντας εργαλεία τεχνολογίας που ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία. Με τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία αναδιαμορφώνονται και οι ρόλοι στη σχολική τάξη, με τον/την διδάσκοντα/ουσα να αναλαμβάνει περισσότερο συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο, καθοδηγώντας τον/την μαθητή/τρια ως προς τον τρόπο αναζήτησης και κατάκτησης της γνώσης. Από την άλλη πλευρά, ο/η μαθητής/τρια αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή

διαδικασία. Το πρόσθετο υλικό που αξιοποιείται είναι αντλημένο από την καθημερινή εμπειρία των διδασκόντων, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να προσκομίσουν υλικό και να διαμορφώσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της διδασκαλίας, καλλιεργώντας έτσι την αυτενέργεια και την κριτική τους σκέψη.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος Α., Μπέλλου, Ι., Παπαχρήστος, Ν., Παπαναστασίου, Γ., Σιμωτάς, Κ., Σοφός, Α., Τριανταφυλλίδης, Α., Φιλιππούσης, Γ., & Φραγκάκη, Μ. (2010). Ο διαδραστικός πίνακας στη σχολική τάξη: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις – διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/geoman22/epimorfosi_B/diadrastikoiA%20theoritiko%20plaisio.pdf.
- Ανδριώτης, Ν. Π. (2005). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Τέσσερις μελέτες*. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Βαρβούνης, Δ. (2023). *Πρακτικά 4 ου Συνεδρίου των Νεοελληνιστών των Βαλκανικών Χωρών* Επιμέλεια Μανόλης Γ. Βαρβούνης -Θανάσης Β. Κούγκουλος. https://www.paratiritisbooks.gr/wp-content/uploads/2023/05/%CE%92_%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf?srltid=AfmBOopEObXqGTZ1libfMAF9z81T7f6hegyaxsbK6TaYXuZf_qXLzkB.
- Βαρμάζης, Ν.(1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, σ.126-128.
- Βαρμάζης, Ν. (2007). *Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Διόνικος.
- Βερτουδάκης, Β. Π. (1991). *Epigrammata Cretica: Λογοτεχνικοί τόποι και μύθοι της Κρήτης στο αρχαίο ελληνικό επίγραμμα*. Ηράκλειο: Βικελαία Βιβλιοθήκη.

- Gee, J. P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σελ. 55-88). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Δημαράς, Α. (1999). Ζητήματα Παιδείας, εφ. *Η Καθημερινή, Επτά Ημέρες*, σ.24.
- Κακριδής, Φ. (2005). *Αρχαία ελληνική γραμματολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κακριδή-Φερράρι, Ε. (2007). *Διάλεκτος*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καλοκαιρινός, Σ. (2013). *Γλώσσα και πολιτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καναράκης, Γ. (Επιμ.). (2015). *Η διαχρονική συμβολή της ελληνικής σε άλλες γλώσσες* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμας.
- Καραντζόλα, Ε., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Η Γλωσσική Αλλαγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κατσαμάκα, Ο. (2006). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο σήμερα: Από τη θεωρία στην πράξη*. Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Κονσούλη (2014). Καλλιέργεια λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη* (1–3 Νοεμβρίου 2013).

- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 299-304.
- Κουφάκη, Λ. (2009). *Λόλα, να ένα μήλο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Luke, C. (1999). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (190-222). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1), 1–10.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000α). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Διδακτική Μέθοδος και Πρακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000β). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Παρουσίαση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές", 8-9 Δεκεμβρίου 2000, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://www.geocities.com/pee2000mac>
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός [Ε1]. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Πύλη για την Ελληνική*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Συνοπτική ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία. 3^η έκδοση. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Νέες Τεχνολογίες και Ποιοτική Παιδεία. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε από <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/nees-texnologies-kai-poiotiki-paideia/>.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2017). Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπούντα, Ε. (2013). Επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Εκπαιδευτικό Υλικό για την ενότητα "Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια"-Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Ανακτήθηκε από: http://gmama/blogs.sch.kis/files/2014/12/bounta_kauth_eparkeia.pdf.

Νικηφορίδου, Κ. (2001). Γλωσσική αλλαγή, Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε από https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/index.html.

Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξυδόπουλος, Γ. (2006). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Οικονομάκου, Μ., & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό: Μια συγκριτική μελέτη. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη* (1–3 Νοεμβρίου 2013).
- Παγγέ, Τ., & Κυριαζή, Μ. (1998). Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 168-173.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Γενικό Μέρος. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2022). Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου (σελ. 1-51). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στα *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 221–227). Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Παπαναστασίου, Γ. (2007). Γλωσσική Αλλαγή: Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_13/index.html
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία. Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πρασιανάκη, Έ. (2024). *Η αξία των Αρχαίων Ελληνικών και η διδασκαλία τους στη σχολική εκπαίδευση*. Romvos.edu.gr. <https://www.romvos.edu.gr/index.php/nea/blog/245-i-aksia-ton-arxaion-ellinikon-kai-i-didaskalia-tous-sti-sxoliki-ekpaidefsi>
- Πετρούνιας, Ε. (2001). Ετυμολογία και προέλευση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (7η εκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Πόλκας, Λ. (2001). Η Διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο [Ε6]. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html
- Πόλκας, Λ. (2018). Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών: Διαδικασίες απόκτησης γνώσεων στα σενάρια του «Πρωτέα» για τα αρχαία ελληνικά. Εμπειρίες από τον "Πρωτέα": εφαρμόζοντας τους πολυγραμματισμούς στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Ανακτήθηκε από <https://vimeo.com/309651348>.
- Π.Σ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα.

- Σεράνης, Π. (2018). Πολιτικές, ιστορικές και ιδεολογικές διαστάσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: (Α)συνέπειες στη σύγχρονη διδακτική πράξη. Στο Τσαλακανίδου, Κ. (Επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (38), 28 Απριλίου 2017 (σσ. 203-214). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Σετάτος, Μ. (1988). Η " ενότητα" της ελληνικής και το γλωσσικό ζήτημα, ελληνικό και ξένο. *Φιλολόγος*, (51).
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Νήσος: Αθήνα, 149-187.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149–187). Αθήνα: Νήσος.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1993). *Νεοελληνική γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκη, Α. (2016). *Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας: για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο* (1η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσολάκης, Γ. (2012). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκη.

- ΥΠΕΠΘ (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Α'.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*. ΦΕΚ Β' 5261/12.11.2021. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*. ΦΕΚ Β' 2052/31.03.2023. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Φανουράκη, Κ. (2010). Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19219>.
- Φατσέας, Α. (1856). Σκέψεις επί της δημοσίας και ιδιωτικής εκπαιδεύσεως των νέων Ελλήνων. Λαμία.
- Φλιάτουρας Α. (2018), Η μορφολογική αλλαγή στην ελληνική γλώσσα μια σύγχρονη και συνοπτική παρουσίαση, Αθήνα.
- Φλιάτουρας, Α., & Γαβριηλίδου, Ζ. (2019). *Γλωσσική αλλαγή και διδασκαλία: Σχέση μίσους ή αγάπης;* Στο Γ. Χρ. Τσιγάρας & Ε. Ναξίδου (Επιμ.), *Ανδρι κόσμος: Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Κωνσταντίνο Κ. Χατζόπουλο* (σσ. 723-734). Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη / Ιωάννης Αρχ. Χαρπαντίδης.

Φλιάτουρας, Α., & Γαβριηλίδου, Ζ. (2020, April 20). *Γλωσσική αλλαγή και διδασκαλία:*

Σχέση μίσους ή αγάπης; Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/340777855_Glossike_allage_kai_didaskalia_Schese_misous_e_agapes.

Φλιάτουρας, Α. (2022). Στοιχεία της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας (πανεπιστημιακές

σημειώσεις) [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές

Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-64>.

Φουντοπούλου, Μ-Ζ. (2012). Αρχαία Ελληνικά και το Νέο Σχολείο: Αδυναμία σύγκλισης

ή νέες προοπτικές;. Στο Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τομ.Β': Ειδικό μέρος ΠΕ02

Φιλολόγοι. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από

<https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/pe02.pdf>

Φραγκουδάκη, Α. (2009). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής*

γλώσσας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χαραλαμπίδης, Α. (2006). Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη:

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Χάρης, Γ. (2007). Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Πατάκης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του

γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη διδακτική πράξη.

Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/?ln=el>.

Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός. 2η εκδ. Αθήνα: Πόλις.

Χριστίδης, Α.-Φ. (2005). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη:

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: από τις αρχές έως την ύστερη
αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χριστοφίδου, Α. (2018). Κειμενικά είδη και τρόποι λόγου: Μια συνολική
κειμενογλωσσολογική πρόταση. Στο Κ. Ντίνας (Επιμ.), *Figura in presential –
Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα* (σσ. 604–624). Αθήνα:
Πατάκης.

Αγγλική

Aitchison, J. (2012). *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge: Cambridge
University Press.

Baynham, M. (2002). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*.
Routledge.

- Breeze, R. (2001). Critical discourse analysis and its critics. *Pragmatics*, 21, 493–525.
- Browning, R. (1991). *Medieval and Modern Greek*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delveroudi, P. (2017). *Σκέψεις για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών*. Alfavita.
https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/229548_skepseis-gia-mathima-ton-arhaion-ellinikon
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Λονδίνο: Pinter.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fleming, M., & Stevens, D. (2014). *English Teaching in the Secondary School 2/e: Linking Theory and Practice*. David Fulton Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1968)
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2013). *An Introduction to Language*. Boston: Cengage Learning.
- Guardado, M. (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2η έκδ.). Λονδίνο: Edward Arnold.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 134–189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Horrocks, G. (2010). *Greek: A History of the Language and its Speakers*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge
- Janks, H., & Ivanic, R. (1992). Critical language awareness and emancipatory discourse. Στο N. Fairclough (Επιμ.), *Critical language awareness* (σσ. 305–331). Νέα Υόρκη: Longman.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 134–189). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kazanas, A. (2016). *Γιατί χρειάζονται τα Αρχαία Ελληνικά (*)*. Eleftheria.gr. <https://www.eleftheria.gr/m/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82/item/115325.html>

- Kress, G. (2000). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
- Lyons, J. (2012). *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackridge, P. (2013). *Language and National Identity in Greece*. Oxford University Press.
- Ruiz, J. (2009). Sociological discourse analysis: Methods and logic. *FQS*, 10(2), Art. 26.
- Smith, P. M. (2006). The application of critical discourse analysis in environmental dispute resolution. *Ethics, Place & Environment*, 9(1), 79–100.
- Wodak, R. (1995). Critical linguistics and critical discourse analysis. Στο J. Verschueren, J.-O. Östman, & J. Blommaert (Επιμ.), *Handbook of pragmatics: Manual* (σσ. 204–210). Άμστερνταμ: John Benjamins.

Παράρτημα

Παράλληλο κείμενο: Στάδιο Τοποθετημένης Πρακτικής

«Βράζει η Γαλλία για τη δολοφονία του 17χρονου από αστυνομικό – 40.000 αστυνομικοί
επί ποδός»

ΕΙΔΗΣΕΙΣ ΔΙΕΘΝΗ

29/06/23 21:55



Στους δρόμους για δεύτερη νύχτα έχουν βγει οι Παριζιάνοι με αφορμή τον θάνατο του 17χρονου, από πυρά αστυνομικού, στο προάστιο Ναντέρ. Βίαια επεισόδια ξέσπασαν και σε άλλες πόλεις της Γαλλίας με τους αστυνομικούς να προχωρούν σε περισσότερες από 150 συλλήψεις. Λάδι στη φωτιά ρίχνουν οι δηλώσεις Μακρόν περί αδικαιολόγητων ταραχών.

Μπροστά στο κτήριο της περιφέρειας στη γαλλική πρωτεύουσα, η κατάσταση βγαίνει εκτός ελέγχου. Αστυνομικοί προσπαθούν να σταματήσουν τους διαδηλωτές που πετούν δακρυγόνα και καίνε αυτοκίνητα αμαυρώνοντας μια ειρηνική μέχρι εκείνη την ώρα πορεία.

Νωρίτερα 6.000 άνθρωποι διαδήλωσαν στη μνήμη του 17χρονου Ναέλ, που έπεσε νεκρός από πυρά αστυνομικών και ζητούσαν να αποδοθεί δικαιοσύνη. Η μητέρα του Ναέλ βρισκόταν στην κεφαλή της πορείας. Το πρωί με φίλησε και μου είπε σ' αγαπώ. Του είπα να προσέχει. Φύγαμε μαζί, πήγε να πάρει Μακ Ντόναλντς και εγώ πήγα για

δουλειά. Μία ώρα μετά μου είπαν ότι τον πυροβόλησαν», διηγείται με τρόπο αφοπλιστικό η μητέρα του Ναέλ.

Συγκλονίζει και η περιγραφή τραυματιοφορέα που γνώριζε το θύμα:

«Θα δείτε τι θα γίνει σήμερα το βράδυ. Τώρα ο κόσμος κοιμάται, θα δείτε πως η Ναντέρ θα ξυπνήσει».

Ο αστυνομικός που σκότωσε το νεαρό Ναέλ αντιμετωπίζει κατηγορίες για ανθρωποκτονία από πρόθεση, ενώ ο υπουργός Εσωτερικών ανακοίνωσε μεγάλη κινητοποίηση των αρχών για αποφυγή νέων επεισοδίων. Σε έκτακτη συνεδρίαση του υπουργικού συμβουλίου, ο Εμανουέλ Μακρόν χαρακτήρισε εντελώς αδικαιολόγητα τα βίαια επεισόδια της προηγούμενης νύχτας: «Οι επόμενες ώρες πρέπει να οδηγήσουν σε πράξεις μνήμης και σεβασμού», δήλωσε ο Γάλλος πρόεδρος.

Τα γεγονότα στη Ναντέρ ξύπνησαν μνήμες από την εξέγερση του 2005 στα προάστια της γαλλικής πρωτεύουσας. Και η κατάσταση δύσκολα θα ηρεμήσει, με τις αρχές να ανακοινώνουν απαγόρευση κυκλοφορίας σε κάποιες γειτονιές.

Επιμέλεια: Κλειώ Νικολάου

<https://www.ertnews.gr/%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B7%CF%84%CE%B1/vrazei-i-gallia-gia-ti-dolofonia-tou-17xronou-apo-astynomiko-40-000-astynomikoi-epi-podos/>.

Φύλλο Εργασίας 1: Σύγκριση Μεταφράσεων του Προοιμίου της Ιλιάδας

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο μεταφραστικές εκδοχές του προοιμίου της Ιλιάδας.
Συγκρίνετε τις μεταφράσεις και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν

Μετάφραση (Κατζατζάκη- Κακριδή)

Τη μάνητα, θεά, τραγούδα μας του
ξακουστού Αχιλλέα,
ανάθεμά τη, πίκρες που 'δωκε στους
Αχαιούς περίσσιες
και πλήθος αντρειωμένες έστειλε ψυχές
στον Άδη κάτω
παλικάριών, στους σκύλους ρίχνοντας να
φάνε τα κορμιά τους
και στα όρνια ολούθε —έτσι το θέλησε
να γίνει τότε ο Δίας—
απ' τη στιγμή που πρωτοπιάστηκαν και
χώρισαν οι δυο τους,
του Ατρέα ο γιος ο στρατοκράτορας κι ο
μέγας Αχιλλέας.

Μετάφραση (Πάλλη)

Μούσα, τραγούδα το θυμό του ξακουστού
Αχιλλέα,
τον έρμο! π' όλους πότισε τους Αχαιούς
φαρμάκια,
και πλήθος έστειλε ψυχές λεβέντικες στον Άδη
οπλάρχηγώνε, κι έθρεψε με τα κορμιά τους
σκύλους
κι όλα τα όρνια (του Διός έτσι είχε η γνώμη
ορίσει),
απ' την αρχή σαν πιάστηκε με το γοργό
Αχιλλέα

Φύλλο Εργασίας 2: Στάδιο Ανοιχτής Διδασκαλίας

Αφού διαβάσετε προσεκτικά τα προοίμια της Ιλιάδας και της Οδύσσειας, να εστιάστε στις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες και τις περιστάσεις που περιγράφονται σε κάθε προοίμιο. Έπειτα, συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, αναλύοντας το περιεχόμενο των κειμένων.

Στοιχεία μεταβιβαστικότητας	ΙΛΙΑΔΑ	ΟΔΥΣΣΕΙΑ
Διαδικασίες		
Συμμετέχοντες (κύριοι δρώντες)		
Δευτερεύοντες συμμετέχοντες		
Περιστάσεις Τόπου		
Περιστάσεις χρόνου		

Φύλλο Εργασίας 3: Στάδιο Ανοιχτής Διδασκαλίας

Λέξεις	Αρχαία Σημασία	Σύγχρονη Σημασία	Εντοπισμός της σημασιολογικής μεταβολής
ψυχή			
Θεά			
Βουλή			

Στάδιο Μετασχηματισμένης Πρακτικής

Αναπαράσταση της μήνιδος του Αχιλλέα και της Επίκλησης στη Μούσα. Δημιουργήθηκε μέσω της εφαρμογής Dall E3-AI.



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.