



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

«Γλώσσα και ιδεολογία: Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι
στη διδασκαλία της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής
γλώσσας στη σύγχρονη εκπαίδευση και διδακτικές
παρεμβάσεις»

Έλλη Κουτσαμπέλα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Παντελόγλου

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Έλλης Κουτσαμπέλα 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.



«Γλώσσα και ιδεολογία: Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη
διδασκαλία της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής γλώσσας στη
σύγχρονη εκπαίδευση και διδακτικές παρεμβάσεις»

Έλλη Κουτσαμπέλα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Παντελόγλου

Μαρία Καμηλάκη

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος, 2024

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Ευαγγελία Παντελόγλου για την πολύτιμη βοήθειά της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου, καθώς και τη συν-επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Μαρία Καμηλάκη για τις πολύτιμες συμβουλές της. Επίσης, ευχαριστίες οφείλω στα άτομα που δέχτηκαν με προθυμία να λάβουν μέρος στην έρευνά μου και στην οικογένειά μου.

«Εάν το ένδυμα της εποχής, που αδιαμφισβήτητα είναι το σωστό, το αντικαταστήσετε με ένα άλλο, είστε ένοχος για τη δημιουργία ενός ανόητου έργου που θα δικαιολογούνταν μονάχα σε μια φανταχτερή χοροεσπερίδα».

Charles Baudelaire, «Ο ζωγράφος της μοντέρνας ζωής»

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά τις στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία χωρίζεται στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος, ενώ περιλαμβάνει και ένα κεφάλαιο με διδακτικές προτάσεις. Αρχικά, το θεωρητικό μέρος περιγράφει την αλληλεπίδραση της γλώσσας με την ιδεολογία συνολικά και τις γλωσσικές ιδεολογίες που εντοπίζονται στην Ελλάδα και έχουν άμεση σχέση με την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα. Επίσης, γίνεται αναφορά στις στάσεις απέναντι στη γλώσσα και στους παράγοντες διαμόρφωσής τους, γιατί οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα σχετίζονται με τις ευρύτερες γλωσσικές ιδεολογίες. Στο ίδιο πλαίσιο της ιδεολογίας εξετάζεται και η γλωσσική πολιτική, ειδικότερα η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός προγραμματισμός στην Ελλάδα και η σχέση τους με την εθνική ταυτότητα και ιδεολογία. Στη συνέχεια η εργασία εξετάζει τη σχέση της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού με την εκπαίδευση, μιας και έχουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο σ' αυτή. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με μια επισκόπηση, μέσα στα χρόνια, της διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διαφανεί ο ρόλος της ιδεολογίας στη διδακτική πράξη. Έπειτα, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο παρουσιάζει την έρευνα που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα, αναφέρονται οι στόχοι της έρευνας, το μεθοδολογικό της πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει την περιγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων, του ποιοτικού χαρακτήρα της έρευνας και τη μέθοδο δειγματοληψίας, ενώ περιγράφονται και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με την ανάλυση των συνεντεύξεων στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι, με αφορμή τα αποτελέσματα της έρευνας και σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, διατυπώνεται μία διδακτική πρόταση για το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας και μία για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Λέξεις – Κλειδιά

Γλώσσα - Ιδεολογία - Στάσεις - Γλωσσική πολιτική - Αρχαία ελληνική - Νέα ελληνική

«Language and ideology: Teachers' attitudes towards the teaching of Ancient and Modern Greek language in the contemporary education and educational interventions»

Elli Koutsampela

Abstract

This thesis investigates teachers' attitudes towards Ancient and Modern Greek language and their attitudes towards the teaching of Ancient and Modern Greek language. More specifically, this thesis is divided into the theoretical part and the research part, while it contains a section with educational proposals. Firstly, the theoretical part describes the interaction between language and ideology as a whole and the language ideologies that can be found in Greece, which have a direct relationship with Ancient and Modern Greek language. Also, the theoretical part made an allusion to attitudes towards language and to the factors that create these attitudes, because attitudes towards language have a relationship with broader language ideologies. The language policy is also examined in the same framework of ideology. In particular, the theoretical part examines language policy and language planning in Greece and their relationship with national identity and ideology. Consequently, this thesis examines the relationship that language policy and language planning have with education, due to the fact that language policy and language planning have bigger impact in education. The theoretical part of this thesis concluded with an overview of teaching Ancient and Modern Greek in the Greek educational system, through years, in order to uncover the role that ideology plays in the educational praxis. Afterwards, the research part presents the study that has been conducted in the context of this thesis. In particular, the research part cites the study's goals, the methodological framework, which contains the description of the research's questions, qualitative method and the description of the sample method, while the research part also describes the limitations of this study. The research part concluded with the analysis of the study's interviews in the context of

critical discourse analysis and with the presentation of the research's results. Thus, occasioned by the research's results and the framework of critical literacy, this paper propounds an educational proposal for the Ancient Greek course and an educational proposal for the Modern Greek course.

Keywords

Language - Ideology - Attitudes - Language policy - Ancient Greek - Modern Greek

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	x
Εισαγωγή.....	1
1. Γλώσσα και ιδεολογία.....	4
1.1 Οι ερμηνείες του όρου ιδεολογία.....	4
1.2 Γλωσσικές ιδεολογίες.....	7
1.2.1 Το περιεχόμενο του όρου γλωσσικές ιδεολογίες	7
1.2.2 Γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα	9
2. Στάσεις απέναντι στη γλώσσα	13
2.1 Ορισμός των γλωσσικών στάσεων.....	13
2.2 Παράγοντες διαμόρφωσης γλωσσικών στάσεων	15
3. Γλωσσική πολιτική, γλωσσικός προγραμματισμός, ιδεολογία και εκπαίδευση	18
3.1 Ορισμός της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού	18
3.2 Γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα.....	21
3.3 Η σχέση της εθνικής ταυτότητας και ιδεολογίας με τη γλωσσική πολιτική	22
3.4 Γλωσσική πολιτική, γλωσσικός προγραμματισμός και εκπαίδευση.....	24
4. Η διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής: μια επισκόπηση	26
4.1 Η αρχαία ελληνική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	26
4.2 Η νέα ελληνική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	29
5. Έρευνα	33
5.1 Στόχοι της έρευνας.....	33
5.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	34
5.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα	35
5.2.2 Ποιοτική μέθοδος.....	35
5.2.3 Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης.....	36
5.2.4 Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας.....	38
5.3 Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	39
5.4 Ανάλυση συνεντεύξεων	40
5.4.1 Κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ).....	41
5.4.2 Στάσεις και ιδεολογήματα απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική και τη διδασκαλία τους	42
5.4.3 Ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι κατά τη διδασκαλία	51
5.4.4 Στάσεις και ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας	54
5.5 Αποτελέσματα έρευνας	56
6. Διδακτικές προτάσεις	61
6.1 Κριτικός γραμματισμός.....	61
6.2 Διδακτική πρόταση για το μάθημα των νέων ελληνικών	61
6.3 Διδακτική πρόταση για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών.....	63
Συμπεράσματα	65
Βιβλιογραφία.....	67
Παράρτημα.....	80
Α. Φόρμα συγκατάθεσης.....	80

Β. Πίνακας ατομικών στοιχείων	82
Γ. Ερωτήσεις συνεντεύξεων.....	83
Δ. Αποσπάσματα συνεντεύξεων	86
Ε. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδακτική πρόταση στα νέα ελληνικά	107
Στ. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδακτική πρόταση στα αρχαία ελληνικά	120

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΚΑΛ	Κριτική Ανάλυση Λόγου
ΣΛΓ	Συστημική Λειτουργική Γραμματική
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών
ΠΙ	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΑΠΘ	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σύμβολα απομαγνητοφώνησης	
::	επίσυρση φωνής
(.)	μικρή παύση
(λέξη/φράση)	ακατάληπτη λέξη ή φράση
(xxx)	εισπνοή
↑↓	ανοδική ή καθοδική επιτόνιση για το εκφώνημα που ακολουθεί
.	τελική επιτόνιση
,	μη τελική επιτόνιση
;	ανοδική επιτόνιση στο τέλος
(())	σχόλιο
[έναρξη επικάλυψης
]	λήξη επικάλυψης
< >	επιτάχυνση του εκφωνήματος
> <	επιβράδυνση του εκφωνήματος

Εισαγωγή

Η γλώσσα, το σημαντικότερο σύστημα επικοινωνίας των ανθρώπων, από πολύ νωρίς συμπορεύτηκε με την ιδεολογία. Παρά το φυσικό γεγονός ότι η γλώσσα παίρνει διαφορετική μορφή για κάθε ομιλήτρια/τή, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008: 98), η γλώσσα σε κάθε της μορφή συνοδεύτηκε από αξιολογικές κρίσεις. Ειδικότερα, η ελληνική γλώσσα συνοδεύτηκε και συνοδεύεται από αξιολογικές κρίσεις, που αφορούν κυρίως τις διαλεκτικές της ποικιλίες και διαχρονικά την εκτίμηση της αρχαίας ελληνικής ως γλώσσας κύρους (Μπαμπινιώτης, 1998: 9). Επίσης, η αρχαία ελληνική γλώσσα συνοδεύτηκε από το μύθευμα ότι αποτέλεσε τη μοναδική κινητήρια δύναμη γέννησης του δυτικού πολιτισμού και της ενιαίας δυτικοευρωπαϊκής πολιτισμικής κληρονομιάς (Καρβούνης, 2023: 30). Στον αντίποδα, η νέα ελληνική γλώσσα αντιμετωπίστηκε για πολλά χρόνια ως «κατώτερη» της αρχαίας ελληνικής. Μόνο μετά από μια σειρά μεταρρυθμίσεων καθιερώθηκε η νεοελληνική ως η επίσημη γλώσσα του κράτους το 1976, εκτοπίζοντας την καθαρεύουσα (Χριστίδης, 2001α: 33). Το κύρος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητο και πιστοποιείται από τη θέση της στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί αντικείμενο τόσο των προαγωγικών, όσο και των πανελλήνιων εξετάσεων, όπως και το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας. Αυτό, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας θεωρήθηκε από τους Νεοέλληνες ως η θεραπεία των ελλείψεων της νεοελληνικής, δηλαδή μοιάζει να θεωρήθηκε αδιανόητο να μάθει κανείς τη νέα ελληνική χωρίς τη συμπληρωματική βοήθεια της αρχαίας ελληνικής (Μαρωνίτης, 2001: 19).

Με αφορμή τις παραπάνω σκέψεις και το διαχρονικό κύρος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας επιχειρείται, στην παρούσα διπλωματική εργασία, να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν φιλολογικά μαθήματα, απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα, καθώς και οι απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας τους. Οι δύο αυτές οπτικές αλληλοτροφοδοτούνται, δηλαδή οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις δύο γλώσσες επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη διδασκαλία τους και το αντίστροφο. Μπορεί η «διαμάχη» αρχαίας και νέας ελληνικής, όπως εκφράστηκε μέσα από το γλωσσικό

ζήτημα (η καθαρεύουσα θεωρήθηκε ο άμεσος απόγονος της αρχαίας ελληνικής), να έχει θεωρητικά τελειώσει, ωστόσο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των στάσεων και του κύρους που αποδίδουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στις δύο γλώσσες και οι απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας τους. Το ενδιαφέρον αυτό πηγάζει και από την καθολική σημασία που δίνει το ελληνικό κράτος στη σύνδεση της εθνικής ταυτότητας με το παρελθόν και κυρίως με την εικόνα της αρχαίας Ελλάδας. Το ελληνικό κράτος γαλουχεί με το ένδοξο και εξιδανικευμένο παρελθόν γενιές παιδιών και αυτό εκφράζεται στην εκπαιδευτική πολιτική του, η οποία παραμένει σε γενικές γραμμές ίδια μέσα στα χρόνια. Το παρελθόν έχει τη δική του μοναδική αξία και τα καλλιτεχνικά και διανοητικά επιτεύγματα της αρχαίας Ελλάδας είναι αδιαμφισβήτητα, αλλά το ελληνικό κράτος τείνει να επικεντρώνεται περισσότερο στο παρελθόν παρά στο μέλλον.

Προκειμένου να υπηρετήσει αυτό τον σκοπό, η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο είναι το θεωρητικό μέρος, που περιλαμβάνει τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια, ενώ το δεύτερο είναι το ερευνητικό μέρος. Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει μια μικρής έκτασης έρευνα, η οποία παρουσιάζει τους δικούς της περιορισμούς, αλλά προσφέρει μια οπτική πάνω στο θέμα, χωρίς να διατείνεται ότι αποτελεί καθολική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο των διδακτικών παρεμβάσεων και κλείνει με μια σειρά από συμπεράσματα.

Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει τη σχέση της ιδεολογίας με τη γλώσσα, οριοθετώντας, αρχικά, τον σύνθετο όρο ιδεολογία και στη συνέχεια εξετάζει τις γλωσσικές ιδεολογίες, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η ιδεολογία συνδιαλέγεται με τη γλώσσα. Με άλλα λόγια δίνονται διαφορετικές ερμηνείες του όρου ιδεολογία, ενώ στη συνέχεια εξετάζεται ο όρος γλωσσικές ιδεολογίες συνολικά και οι γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα, προκειμένου να εξειδικευθεί το θεωρητικό πλαίσιο.

Το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρεί να εξετάσει τις γλωσσικές στάσεις και κυρίως τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται αυτές οι στάσεις. Οι γλωσσικές στάσεις εξετάζονται ξεχωριστά από τις γλωσσικές ιδεολογίες γιατί διαφέρουν στη συστηματικότητα με την οποία εμφανίζονται. Όμως, οι στάσεις μπορεί να μην έχουν τη δύναμη, επιρροή και διάδοση των γλωσσικών ιδεολογιών, αλλά αποτελούν συστατικά στοιχεία που διαμορφώνουν

γλωσσικές ιδεολογίες, ειδικά όταν οι στάσεις αφορούν άτομα σε κομβικές κοινωνικές θέσεις, όπως αυτή των εκπαιδευτικών.

Η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός προγραμματισμός στο πλαίσιο της γενικότερης εθνικής πολιτικής είναι ένα ζήτημα επικουρικό για τη δημιουργία των ιδεολογικών στάσεων, γι' αυτό και αποτελεί το αντικείμενο του τρίτου κεφαλαίου. Το ελληνικό κράτος είναι κατά βάση συντηρητικό, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στη γλωσσική πολιτική του. Γι' αυτό τον λόγο, το τρίτο κεφάλαιο σκιαγραφεί τη γλωσσική πολιτική και τον γλωσσικό προγραμματισμό σε συνάρτηση με τον εθνικιστικό λόγο που διαμορφώνει την εθνική ταυτότητα του ελληνικού κράτους, ενώ ασχολείται και με τη σχέση της γλωσσικής πολιτικής με την εκπαίδευση.

Το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται μια επισκόπηση της διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας στο σχολείο. Κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί η πορεία που ακολούθησε η διδασκαλία αυτών των δύο μαθημάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διαφανεί ο ρόλος της ιδεολογίας στη συγκρότηση της διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής.

Το ερευνητικό τμήμα της παρούσας εργασίας καταλαμβάνει το πέμπτο κεφάλαιο. Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται διαδοχικά οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά της ερωτήματα, ο ποιοτικός χαρακτήρας της, το μεθοδολογικό πλαίσió της, τα ερευνητικά εργαλεία της και τα συμπεράσματά της, ενώ δεν παραλείπεται να αναφερθούν οι σχετικοί περιορισμοί της.

Στη συνέχεια ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο που περιλαμβάνει διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Τέλος, η εργασία κλείνει με το κεφάλαιο των συμπερασμάτων.

Θεωρητικό μέρος

1. Γλώσσα και ιδεολογία

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου θα εξεταστεί αρχικά ο όρος ιδεολογία και στη συνέχεια ο όρος γλωσσικές ιδεολογίες μαζί με τις γλωσσικές ιδεολογίες που συναντάμε στην Ελλάδα. Ειδικότερα, εξετάζονται οι διαφορετικές συνισταμένες που συνθέτουν τον όρο ιδεολογία καθώς και τα χαρακτηριστικά των γλωσσικών ιδεολογιών. Δίνονται δηλαδή οι ερμηνείες των όρων ιδεολογία και γλωσσικές ιδεολογίες, με τον πρώτο όρο να είναι αρκετά συγκεχυμένος και δύσκολα να μπορεί να οριοθετηθεί από ένα εξαντλητικό, ως προς τις ερμηνείες, εννοιολογικό πλαίσιο και τον δεύτερο όρο να μετασχηματίζεται ανάλογα με τα κοινωνικά και ιστορικά δεδομένα. Επίσης, περιλαμβάνεται μια σύντομη επισκόπηση των γλωσσικών ιδεολογιών στον ελληνικό χώρο, ώστε να γίνει μια επιμέρους εστίαση στο θέμα. Το κεφάλαιο, λοιπόν, προσφέρει την απαραίτητη βιβλιογραφική τεκμηρίωση σχετικά με δύο βασικούς όρους που επηρεάζουν το ερευνητικό μέρος.

1.1 Οι ερμηνείες του όρου ιδεολογία

Ο όρος ιδεολογία, τον οποίο εφηύρε και χρησιμοποίησε πρώτος ο κόμης Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy το 1796 στο πλαίσιο της Γαλλικής Επανάστασης (Henning, 2007: 1· Μοσχονάς, 2005: 26), είναι ένα όρος που δεν οριοθετείται εύκολα, καθώς διαφορετικές οπτικές οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες. Η ιδεολογία, παρόλο που δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια, είναι μια έννοια οικεία σε όλους και ταυτόχρονα μπορεί να επεκταθεί σε διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις σε αντίθεση με άλλες ασαφείς έννοιες (Μοσχονάς, 2005: 13). Γι' αυτό συνήθως γίνεται λόγος για ερμηνείες, επειδή ο όρος, δημιουργημένος μέσα σε μια εποχή που διακρινόταν από έναν μεταμοντερνιστικό πλουραλισμό, παρουσιάζει πολλαπλότητα (Henning, 2007: 1). Κάθε ερμηνεία έχει τη δική της αξία και εκκινεί από συγκεκριμένες αφετηρίες. Συνήθως ο όρος ιδεολογία συνδέεται με πολιτικές θεωρίες, αλλά δεν χρωματίζει πάντα με πολιτικό χαρακτήρα τα υπόλοιπα στοιχεία με τα οποία συνδέεται. Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονείται ότι κάθε πολιτικό πρόγραμμα προϋποθέτει ιδεολογία και γι' αυτό τον λόγο θεωρείται ότι οι δύο βασικές ερμηνείες του όρου ιδεολογία είναι ότι πρόκειται για «πολιτική πεποίθηση» ή «συμβολική πρακτική»

(Thompson, 1987: 518). Έτσι, παρατίθενται στη συνέχεια ορισμένες ερμηνείες του όρου που σίγουρα δεν εξαντλούν τις προεκτάσεις που μπορεί να πάρει, αλλά επιχειρούν να δώσουν ένα πλαίσιο ερμηνείας.

Η ιδεολογία, λοιπόν, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια σειρά από αντιλήψεις ή ιδέες που απαρτίζουν σύνθετα σημειωτικά συστήματα, ενώ η έννοια της ιδεολογίας μεταμορφώνεται μέσα από την αμφίδρομη σχέση της με την κριτική, δηλαδή δεν ασκεί μόνο κριτική αλλά της ασκείται (Μοσχονάς, 2005: 10-11). Με άλλα λόγια, η ιδεολογία, η οποία γίνεται αντιληπτή μόνο σε σχέση με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργείται, αποτελεί μια σειρά από συλλογικές ή ατομικές πεποιθήσεις, οι οποίες συνδέονται συνήθως με ισχυροποιημένες κοινωνικές κατασκευές νοήματος (Hunt, 1990: 109-110· Thompson, 1987: 522). Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η ιδεολογία είναι προϊόν της ανθρώπινης ύπαρξης και χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους για να ερμηνεύσουν πλευρές της πραγματικότητας, υπό το πρίσμα συγκεκριμένων συλλογικών ιδεών που οι ίδιοι επινόησαν, ενδυνάμωσαν και αναπαράγουν. Οι ιδεολογίες υπάρχουν γιατί οι άνθρωποι τις τροφοδοτούν και τις διατηρούν με τη συμπεριφορά τους και ενώ μπορεί ο καθένας να έχει τη δική του ιδεολογία, οι συλλογικές ιδεολογίες είναι αυτές που έχουν αντίκτυπο στον κόσμο. Επίσης, οι ιδεολογίες υπάρχουν και θα συνεχίσουν να υπάρχουν, επειδή οι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι αληθινές, χωρίς απαραίτητα αυτές να αντικατοπτρίζουν την αντικειμενική πραγματικότητα (Miller, 1989: 101-102). Ωστόσο, η ιδεολογία δεν χρειάζεται να αντιμετωπίζεται μόνο ως ένα σύστημα ιδεών που χειραγωγεί τη σκέψη των ανθρώπων, αλλά μπορεί να αποτελέσει και την κινητήρια δύναμη που ενεργοποιεί τη διεργασία της σκέψης (Ewick, 2004: 80).

Η μαρξιστική ερμηνεία της ιδεολογίας, όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της γερμανικής ιδεολογίας από τους Marx και Engels, παρουσιάζει, από την άλλη, την κρατούσα ιδεολογία ως ένα πλαίσιο ιδεών που σκοπό έχουν να συγκαλύψουν, να διατηρήσουν και να αναπαράγουν άνισες σχέσεις εξουσίας καθώς τις εμφανίζει φυσικοποιημένες μέσα από τη διαστρέβλωση της πραγματικότητας (Ewick, 2004: 81· Montenegro, 2002: 517-518). Δηλαδή, οι μαρξιστές αντιμετωπίζουν την ιδεολογία της εξουσίας ως ένα σύνολο, κοινωνικοπολιτικών, κυρίως, πεποιθήσεων και κοινωνικών πρακτικών που εξυπηρετούν τα συμφέροντα και την κυριαρχία ορισμένων κοινωνικών ομάδων (Miller, 1989: 97). Γίνεται φανερό ότι η μαρξιστική προσέγγιση παρουσιάζει την κυρίαρχη ιδεολογία ως μηχανισμό

απόκρυψης της πραγματικότητας, αλλά ταυτόχρονα και ως εργαλείο καταπίεσης στα χέρια συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Ωστόσο, η μαρξιστική αντίληψη για την ιδεολογία υπαινίσσεται ότι ορισμένες κοινωνικές ομάδες είναι παθητικές, αφού δεν μπορούν να διακρίνουν την πραγματικότητα μέσα από τις επικρατούσες σχέσεις εξουσίας, γεγονός που δεν θα μπορούσε να είναι καθολικά αληθινό (Ewick, 2004: 82, 84).

Στη συζήτηση σχετικά με την ιδεολογία συμβάλλει ο Thompson (1987: 518), ο οποίος αναφέρει ότι ιδεολογία στην καθημερινότητα είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται με αρνητική σημασία και αναφέρεται στην οπτική ενός άλλου ατόμου πέρα από τη δική μας. Δηλαδή, όταν κάποιος αναφέρεται στην ιδεολογία κάποιου άλλου ατόμου, αναφέρεται συχνά με αρνητικές συνδηλώσεις. Επομένως, τα άτομα κρίνουν αρνητικά τις ιδεολογίες των άλλων, επειδή δεν ταυτίζονται με τις δικές τους πεποιθήσεις ή τις πεποιθήσεις της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν (Thompson, 1987: 518-519). Συνήθως, η ιδεολογία αφορά συλλογικές πεποιθήσεις που αποτελούν τον πυρήνα δημιουργίας των κοινωνικών ομάδων. Έτσι, κάθε κοινωνική τάξη ή κάθε μεμονωμένο άτομο θεωρεί ότι οι δικές του αντιλήψεις είναι σωστές και ότι οι αντιλήψεις των άλλων κοινωνικών ομάδων ή ατόμων είναι αναληθείς και αποκαλεί αυτές τις πεποιθήσεις, με υποτιμητική διάθεση, ιδεολογία (Henning, 2007: 1). Η παραπάνω ερμηνεία της ιδεολογίας, όμως, έχει έντονα υποκειμενικό χαρακτήρα, επομένως δεν θα μπορούσε να γίνει εύκολα αποδεκτή.

Από τις παραπάνω ερμηνείες διαφαίνεται η πολυπλοκότητα του όρου ιδεολογία, ενώ η παρούσα εργασία υιοθετεί κυρίως την πρώτη ερμηνεία, αξιοποιώντας στοιχεία από τις άλλες δύο ερμηνείες, οι οποίες επικεντρώνονται στον αρνητικό τρόπο με τον οποίο γίνεται η χρήση του όρου. Ειδικότερα, ερμηνεύει την ιδεολογία ως μια σειρά πεποιθήσεων, αντιλήψεων ή ιδεών συλλογικά αποδεκτών από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες εμφανίζονται με τρόπο συστηματικό, εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς μέσα στην κοινωνία και δεν είναι απαραίτητα αληθείς (Miller, 1989: 102). Αυτές οι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες πιστεύουν ότι οι πεποιθήσεις, αντιλήψεις ή ιδέες τους είναι πραγματικές, φροντίζουν να τις διαδίδουν και εκμεταλλεύονται το κοινωνικό τους κύρος για να τις νομιμοποιήσουν μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας, και στη συγκεκριμένη εργασία, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επίσης, η παρούσα εργασία αποδέχεται την ύπαρξη αρνητικών τρόπων χρήσης μιας ιδεολογίας, δηλαδή την ιδιότητά της να αναπαράγει και να νομιμοποιεί κυρίαρχες τάσεις και σχέσεις

εξουσίας, αλλά και τον κριτικό της χαρακτήρα που της επιτρέπει να ασκεί κριτική, αλλά και να της ασκείται κριτική (Thompson, 1987: 521). Υπό την οπτική αυτή εξετάζονται στη συνέχεια οι γλωσσικές ιδεολογίες και ιδιαίτερα αυτές που επηρέασαν επί μακρόν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα.

1.2 Γλωσσικές ιδεολογίες

Η γλώσσα δεν διακρίνεται από αθωότητα, αλλά συχνά περιέχει αξίες, ιδέες, πεποιθήσεις, ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιείται αναπαράγει και νομιμοποιεί τις κοινωνικές σχέσεις ή τις αμφισβητεί και έτσι ενέχει ιδεολογικά νοήματα (Φραγκουδάκη, 1987: 24). Επομένως, η γλώσσα ως φορέας νοημάτων συνδέεται με ιδεολογικά και αξιολογικά στοιχεία και μέσα από αυτή τη σύνδεση δημιουργούνται οι γλωσσικές ιδεολογίες. Αφού έχει ήδη οριστεί το ευρύτερο πλαίσιο της ιδεολογίας, εξετάζεται αρχικά ο όρος γλωσσικές ιδεολογίες και στη συνέχεια παρατίθενται μερικές, πιθανότατα από τις πιο διαδεδομένες, γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα. Χρησιμοποιείται ο χαρακτηρισμός γλωσσικές ιδεολογίες και όχι γλωσσική ιδεολογία λόγω της πολλαπλότητας που παρουσιάζει ο όρος, ώστε να είναι προτιμότερος ο πληθυντικός. Όπως αναφέρει και ο Μοσχονάς (2005: 19), δεν μπορεί να γίνεται λόγος για μία γλωσσική ιδεολογία, γιατί στο κοινωνικό σύστημα υπάρχουν συνήθως δύο τουλάχιστον αντικρουόμενες γλωσσικές ιδεολογίες που αντιμάχονται η μία την άλλη.¹ Οι γλωσσικές ιδεολογίες είναι πολλές γιατί κάθε κοινωνική ομάδα έχει τη δική της οπτική για τη γλώσσα, η οποία λειτουργεί ως δείκτης συνεκτικότητας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ενώ τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες (Kroskrity, 2005: 503). Συνεπώς, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για μία και μοναδική γλωσσική ιδεολογία.

1.2.1 Το περιεχόμενο του όρου γλωσσικές ιδεολογίες

Οι γλωσσικές ιδεολογίες μπορούν να οριστούν ως λόγος για τα γλωσσικά συστήματα, ως αξιολογικές και ιδεολογικές κρίσεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και γενικότερα ως στάσεις απέναντι στη γλώσσα και στις εκδοχές της, όπως αυτές εκφράζονται στη γλωσσική συμπεριφορά (Καρβούνης, 2023: 13· Μοσχονάς, 2005: 15). Οι γλωσσικές ιδεολογίες

¹ Για περισσότερα σχετικά με τη χρήση του πληθυντικού στον όρο γλωσσικές ιδεολογίες βλ. Μοσχονάς (2005: 19-20).

δημιουργούνται και διαδίδονται από τους ανθρώπους και ιδιαίτερα από άτομα σε σημαντικές θέσεις, όπως εκείνα που συγκροτούν τις επίσημες γλωσσικές πολιτικές. Οι γλωσσικές ιδεολογίες, όπως και οι ιδεολογίες γενικότερα, ενέχουν πάντοτε το στοιχείο της συλλογικότητας. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν εγγενείς λόγοι συσχέτισης της ιδεολογίας με τη γλώσσα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η σύνδεση της γλώσσας με την ιδεολογία είναι κατά βάση αυθαίρετη και οφείλεται σε εξωγλωσσικές παραμέτρους (Καρβούνης, 2023: 13· Miller, 1989: 101· Μοσχονάς, 2005: 44). Οι ιδεολογίες συνδέονται αυθαίρετα με τις γλώσσες μέσα στο κοινωνικό σύνολο και επιβιώνουν επειδή εκείνο φροντίζει να τις διατηρεί και να τις διαδίδει.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η ερμηνεία του Silverstein (1979: 193) για τις γλωσσικές ιδεολογίες, ο οποίος ορίζει τις γλωσσικές ιδεολογίες ως ένα σύνολο αντιλήψεων ή πεποιθήσεων που διατυπώνουν οι χρήστριες/τες για τη γλώσσα προκειμένου να ερμηνεύσουν και να δικαιολογήσουν τις δομές και τις χρήσεις της. Με άλλα λόγια, ο Silverstein ερμηνεύει τις γλωσσικές ιδεολογίες ως μεταγλώσσες, οι οποίες επικεντρώνονται στις ίδιες τις γλώσσες (Μοσχονάς, 2005: 10). Ωστόσο, η ερμηνεία του Silverstein επικεντρώνεται στη γνωστική επίγνωση και έτσι στερείται τον πολιτικό χαρακτήρα που εμφανίζουν άλλες οπτικές (Philips, 2015: 560). Επίσης, ο Μοσχονάς (2005: 9-10), αναφέρεται σε αυτή την ερμηνεία ως «αρχή Michael Silverstein» και πιστεύει ότι μαζί με την «αρχή του Roland Barthes», σύμφωνα με την οποία οι ιδεολογίες είναι υπονοήματα που μεταφέρει η γλώσσα, αποτελούν τις βασικές αρχές για την ερμηνεία των ιδεολογιών και ειδικότερα των γλωσσικών ιδεολογιών.

Επιπρόσθετα, ο Kroskrity (2005: 497), αναφέρει ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες απαρτίζονται από πεποιθήσεις ή αντιλήψεις περί ανωτερότητας ή κατωτερότητας των γλωσσών και συνθέτουν αξιολογικά συστήματα, τα οποία μπορούν να εφαρμόσουν οι χρήστριες/τες των γλωσσών για να σχηματίσουν πρότυπα γλωσσικής χρήσης. Προσθέτει έτσι ο Kroskrity, στη γενικότερη συζήτηση για τις γλωσσικές ιδεολογίες, την κλίμακα ανωτερότητας κατωτερότητας στην οποία βάζουν οι γλωσσικές ιδεολογίες τις γλώσσες. Έτσι, οι γλωσσικές ιδεολογίες ασκούν με αυτή την κλίμακα άμεση επιρροή σε θεσμούς όπως ο κρατικός μηχανισμός, αφού μπορούν να γίνουν ο πυρήνας της γλωσσικής πολιτικής του (Woolard & Schieffelin, 1994: 56). Άλλωστε, δεν πρέπει να λησμονείται ότι τα πεδία στα οποία εμφανίζονται οι γλωσσικές ιδεολογίες και τα οποία τροφοδοτούν είναι τόσο οι

γλωσσικές πρακτικές, όσο και οι περιοχές της γλωσσικής πολιτικής (Ajsic & McGoarthy, 2015: 182).

Οι γλωσσικές ιδεολογίες μπορούν να οριστούν και ως συλλογικές ιδέες για τη μορφή που έχουν ή θα έπρεπε να έχουν οι γλώσσες και υπό αυτή την οπτική μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες που επηρεάζουν τη μορφή που παίρνει η γλώσσα μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Philips, 2015: 557). Οι ιδεολογίες που αφορούν τη γλώσσα έχουν πολύ μεγαλύτερη δύναμη από αυτή που φαινομενικά μπορεί να διακριθεί. Μπορούν, δηλαδή, ανάλογα με τη δύναμη με την οποία τις τροφοδοτεί η κοινωνία, να προκαλέσουν την αλλαγή και ενδεχομένως την εξαφάνιση κάποιων γλωσσικών δομών, γλωσσικών ποικιλιών ή και γλωσσών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γλωσσικές ιδεολογίες αποτελούν συχνά μέρος εκτενέστερων ιδεολογιών που διατυπώνονται με τη μορφή ιδεολογικών εγχειρημάτων, όπως για παράδειγμα, τα εγχειρήματα συγκρότησης εθνικών ταυτοτήτων, και διαπερνούν την κοινωνία (Kroskrity, 2005: 509· Philips, 2015: 558).

Αφού αναφέρθηκαν ορισμένες ερμηνείες των γλωσσικών ιδεολογιών² και των προεκτάσεων που αυτές μπορούν να πάρουν, εξετάζονται στη συνέχεια ορισμένες γλωσσικές ιδεολογίες που επηρέασαν την ελληνική πραγματικότητα.

1.2.2 Γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα³

Στην Ελλάδα οι γλωσσικές ιδεολογίες βρήκαν και βρίσκουν διαχρονικά χώρο μέσα στον γενικότερο συντηρητισμό που επικρατεί. Ο συντηρητισμός στην Ελλάδα είναι μέσο επιβίωσης του έθνους, γιατί φροντίζει να περιθάλπει το εθνικιστικό αφήγημα χωρίς το οποίο δεν μπορούν ή τουλάχιστον νομίζουν ότι δεν μπορούν να υπάρξουν οι Έλληνες (Λάμπρου, 2023: 102). Γι' αυτό τον λόγο, οι γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα έχουν στον πυρήνα τους τον συντηρητισμό. Επίσης, οι γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα προκύπτουν μέσα από μια διαδικασία αμφισβήτησης ανάμεσα σε αντικρουόμενες ιδεολογίες (Mackridge 2022: 23). Με βάση αυτό το πλαίσιο περιγράφονται στη συνέχεια μερικές γλωσσικές

² Η παρούσα εργασία προσφέρει ένα υποτυπώδες πλαίσιο ερμηνείας των γλωσσικών ιδεολογιών προκειμένου να εξυπηρετήσει το θεωρητικό της μέρος. Για μια πιο ενδελεχή εξέταση των γλωσσικών ιδεολογιών βλ. ενδεικτικά τα έργα των Μοσχονά (2005) και Kroskrity (2005).

³ Σε αυτή την εργασία αναφέρονται μόνο όσες γλωσσικές ιδεολογίες σχετίζονται με το θέμα. Σε καμία περίπτωση δεν γίνεται αναλυτική παράθεση όλων των γλωσσικών ιδεολογιών που συναντάμε στον ελλαδικό χώρο.

ιδεολογίες που επηρέασαν, και ενδεχομένως κάποιες συνεχίζουν να επηρεάζουν, την ελληνική πραγματικότητα.

Μια ίσως από τις πιο διαδομένες γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα είναι αυτή που αναφέρεται στη συνέχεια της ελληνικής γλώσσα από την αρχαιότητα μέχρι τη σημερινή εποχή (Mackridge, 2022: 23). Η έννοια της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας αποτελούσε, και ίσως αποτελεί ακόμη, μια ιδεολογική πεποίθηση βαθιά ριζωμένη στην ελληνική κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, αυτή η ιδεολογία εκφράστηκε μέσα από τη σύγκριση της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας με την ασυνέχεια της λατινικής γλώσσας, η οποία εμφανίστηκε τον 17ο αιώνα και οδήγησε στη δημιουργία του επιχειρήματος ότι μόνο στην ελληνική διαφαίνεται η δυτική κλασική κληρονομιά (Χριστίδης, 2014: 37). Με άλλα λόγια, η ελληνική αναδείχτηκε ως ο «συνεχιστής» της κλασικής κληρονομιάς και διεκδίκησε το «προβάδισμά» της σε σχέση με τη λατινική η οποία χάθηκε. Αυτό υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό για τη δημιουργία της νεοελληνικής ταυτότητας, γιατί το ελληνικό κράτος στηρίχθηκε στη σύνδεση με το παρελθόν, και συγκεκριμένα με την κλασική αρχαιότητα, για τη δημιουργία αυτής της ταυτότητας (Χριστίδης, 2014: 41).

Αυτή η πεποίθηση περί συνέχειας αποτυπώνεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας συνοδεύεται από τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Ο Μπαμπινιώτης (2020: 41), αναφέρει ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών σε όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές ανεξαιρέτως, συνδέεται με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αφού θεωρεί ότι όσες/οι γνωρίζουν την παλαιότερη μορφή της ελληνικής θα είναι αυτομάτως καλύτερες/οι χρήστριες/τες της ελληνικής γλώσσας. Θεωρεί, δηλαδή, όχι μόνο δεδομένη τη συνέχεια της ελληνικής, αλλά και ότι αν στερήσουμε από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού τα αρχαία ελληνικά, τότε θα έχουμε κάποιες/ους «καλές/ούς» ενήλικες χρήστριες/τες της ελληνικής γλώσσας, εφόσον θα έχουν συναντήσει τα αρχαία ελληνικά σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα ή κατεύθυνση, και κάποιες/ους «κακές/ούς» χρήστριες/τες της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η άποψη δεν αποτελεί μια μεμονωμένη πεποίθηση, αλλά αντίθετα αποτέλεσε μια γλωσσική ιδεολογία που υποστήριζε ότι η νέα ελληνική ως «κατώτερη» πρέπει να διδαχθεί μαζί με την «ανώτερη» αρχαία ελληνική, ώστε η δεύτερη να θεραπεύσει τα ελλείμματα της πρώτης (Μαρωνίτης, 2001: 19).

Άλλη μία ιδεολογία που είναι διαδεδομένη στην Ελλάδα αφορά τη γλωσσική προτυποποίηση. Ο όρος γλωσσική προτυποποίηση αναφέρεται σε μια ιδεολογικά φορτισμένη διαδικασία γλωσσικού προγραμματισμού, κατά την οποία αναδεικνύεται μια γλωσσική ποικιλία ή γλώσσα ως πρότυπη και κωδικοποιείται συστηματικά ως η θεσμικά επίσημη γλώσσα μέσα στο πλαίσιο του έθνους-κράτους (Καρβούνης, 2023: 24-25). Η γλωσσική προτυποποίηση συνδέεται και με την ιδεολογία που αναφέρεται σε «ανώτερες» και «κατώτερες» γλώσσες, αφού η γλώσσα που αναδεικνύεται ως πρότυπη θεωρείται συνήθως και «ανώτερη». Με άλλα λόγια, οι ποικιλίες που δεν περνούν στο καθεστώς της πρότυπης αντιμετωπίζονται ως «αόρατες» ή «ανεπαρκείς», ενώ η πρότυπη αντιμετωπίζεται ως η «ορθότερη» γλωσσική μορφή (Gal, 2006: 164· Κακριδή-Φερράρι, 2001: 79· Milroy, 2001: 547).

Γίνεται φανερό ότι η προτυποποίηση είναι κυρίως ιδεολογική διαδικασία και εξυπηρετεί το αφήγημα της μίας και μοναδικής εθνικής γλώσσας. Έτσι, η γλωσσική προτυποποίηση προωθεί τη γλωσσική ομοιομορφία προς όφελος της γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας με το μεγαλύτερο κύρος, η οποία πολλές φορές προσλαμβάνεται με φυσικοποιημένο τρόπο από τις/τους ομιλήτριες/τές ως η λογικά «ορθότερη» γλωσσική μορφή (Milroy, 2001: 531-532, 535). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη νομιμοποίηση και εφαρμογή της πρότυπης γλώσσας και αυτό φαίνεται στο ελληνικό παράδειγμα, αφού όταν επιβλήθηκε μία πρότυπη εθνική γλώσσα, οι υπόλοιπες γλωσσικές ποικιλίες απαγορεύτηκαν στην εκπαίδευση (Bourdieu, 1991: 48· Koumandaraki, 2008: 45). Επιπρόσθετα, το παράδειγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα δείχνει ακριβώς τον ιδεολογικό χαρακτήρα της προτυποποίησης. Μέχρι την ανατροπή της δικτατορίας των συνταγματαρχών το 1974, η καθαρεύουσα αποτελούσε την επίσημη γλώσσα του κράτους εξυπηρετώντας τον ιδεολογικό προσανατολισμό του καθεστώτος, καθώς η δημοτική θεωρούνταν «βάρβαρη» (Mackridge, 2022: 24), ενώ πλέον πρότυπη είναι η κοινή νέα ελληνική. Ακόμα και ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας επηρεάζεται από τον συντηρητισμό της προτυποποίησης, αφού κατά τη γλωσσική τυποποίηση δημιουργούνται λεξικά, γραμματικές και γλωσσικά εγχειρίδια που συνιστούν διδακτικά εγχειρίδια.

Η ιδεολογία περί «ανωτερότητας» και «κατωτερότητας» των γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών αποτελεί, επίσης, μία από τις ιδεολογίες με ευρεία διάδοση στην Ελλάδα. Στον

ελλαδικό χώρο το ιδεολόγημα σχετικά με τις «ανώτερες» και «κατώτερες» γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες εκφράστηκε με ποικίλους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, οι μη πρότυπες γλώσσες, οι διαλεκτικές, οι κοινωνικές ποικιλίες και τα ιδιώματα χαρακτηρίστηκαν «κατώτερες» γλωσσικές ποικιλίες, ενώ η αρχαία ελληνική αναδείχθηκε «ανώτερη» της νέας ελληνικής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το ιδεολόγημα περί «ανωτερότητας» της καθαρεύουσας και η περιγραφή της νέας ελληνικής ως γλώσσας «κατώτερου» ποιοτικού επιπέδου (Φραγκουδάκη, 1987: 76). Η καθαρεύουσα θεωρήθηκε «ορθότερη», γιατί παρουσίαζε μεγαλύτερη ομοιότητα με το εξιδανικευμένο πρότυπο της αρχαίας ελληνικής και εξυπηρετούσε το αφήγημα της σύνδεσης με τους αρχαίους προγόνους, παρόλο που για μια μερίδα διανοούμενων, που τελικά επικράτησαν, η ομιλούμενη νέα ελληνική υπήρξε η «αυθεντική» μορφή της ελληνικής γλώσσας (Mackridge, 2022: 18· Χριστίδης, 2014: 42). Επιπλέον, η αρχαία ελληνική θεωρήθηκε διαχρονικά ως η «τελειότερη» μορφή της ελληνικής γλώσσας, αλλά και ως μία από τις πιο «πλούσιες» γλώσσες (Κακριδής-Φερράρι, 2001: 78).

Συμπερασματικά, οι παραπάνω γλωσσικές ιδεολογίες και οι ιδεολογίες γενικότερα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ανταλλάσσουν ιδεολογικό υλικό, ενώ όλες έχουν στο επίκεντρό τους τον συντηρητισμό. Έτσι λοιπόν, με αφορμή αυτές τις γλωσσικές ιδεολογίες, το ερευνητικό μέρος θα επιχειρήσει αργότερα να εξετάσει ποιες ιδεολογίες εμφανίζονται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, προς το παρόν, στο επόμενο κεφάλαιο εξετάζονται οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται, όπως και το γιατί αυτές επηρεάζονται από τις γλωσσικές ιδεολογίες και τις επηρεάζουν ή τις διαμορφώνουν.

2. Στάσεις απέναντι στη γλώσσα

Μετά την περιγραφή των όρων ιδεολογία και γλωσσικές ιδεολογίες, στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εξέταση των γλωσσικών στάσεων, καθώς οι στάσεις διαμορφώνονται από ιδεολογίες και διαμορφώνουν ιδεολογίες. Οι στάσεις, δηλαδή, μπορεί να έχουν κυρίως ατομικό χαρακτήρα και να αφορούν μεμονωμένα άτομα, όταν όμως εκφράζονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, στη συγκεκριμένη περίπτωση στην κοινωνική ομάδα των εκπαιδευτικών, μπορούν να διαμορφώνουν ή να αντανakλούν ιδεολογίες. Επιπλέον, εξετάζονται οι παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη γλώσσα, ώστε να διαφανούν οι τρόποι με τους οποίους επιβιώνουν και αναπαράγονται αυτές οι στάσεις.

2.1 Ορισμός των γλωσσικών στάσεων

Με τον όρο στάσεις απέναντι στη γλώσσα εννοούνται συνήθως οι αξιολογικές κρίσεις που εκφράζουν οι ομιλήτριες/τές για τη γλώσσα τους ή για τις γλώσσες των άλλων. Οι γλωσσικές στάσεις δημιουργούνται συχνά στο πλαίσιο κοινωνικών και εθνικών ομάδων και αφορούν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά αυτών των ομάδων απέναντι σε συγκεκριμένες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες (Κακκριδή-Φερράρι, 2007). Οι στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα μπορεί να είναι τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Δηλαδή, αν και δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να δηλώνουν ότι κάποιες γλώσσες είναι μορφολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά ή φωνολογικά καλύτερες, οι άνθρωποι εκφράζουν αρνητικές ή θετικές κρίσεις για κάποιες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες (Τσιτσιπής, 2001). Επομένως, οι στάσεις είναι ένα ιδεολογικό και κοινωνικό προϊόν που αντανakλά μάλλον ευρύτερες πεποιθήσεις παρά μεμονωμένες απόψεις.

Επιπλέον, οι στάσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο γιατί συντίθενται μέσα από αλληλοσυμπληρούμενες οπτικές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την διάκριση του Πλάτωνα, στην οποία αναφέρεται η Κακκριδή-Φερράρι (2007), οι γλωσσικές στάσεις απαρτίζονται από μια νοητική πλευρά που αφορά τις ιδέες των ανθρώπων για τις γλώσσες, μια συναισθηματική πλευρά που αφορά τα συναισθήματα των ανθρώπων για τις γλώσσες και μια βουλητική πλευρά που αφορά τις πράξεις στις οποίες

προβαίνουν οι άνθρωποι για τις γλώσσες. Όπως γίνεται φανερό, οι γλωσσικές στάσεις δεν είναι απαραίτητα γλωσσολογικές ή αντικειμενικές αξιολογήσεις αλλά περισσότερο ψυχοκοινωνικές κρίσεις. Οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τη διεργασία συγκρότησης ατομικών ή συλλογικών ταυτοτήτων και εξουσιαστικών σχέσεων (McCarthy & Warhol, 2011: 182), παρά με εγγενείς γλωσσικές ιδιότητες.

Από την άλλη, οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα εμφανίζουν μεγάλη ανθεκτικότητα μέσα στον χρόνο και την αλλαγή. Αυτό σημαίνει ότι ενώ οι γλωσσικές στάσεις μπορούν να δημιουργηθούν ήδη από την παιδική ηλικία, αντιστέκονται στις αλλαγές που συντελούνται στο άτομο καθώς μεγαλώνει (Garrett, 2001: 629· Κακριδή-Φερράρι, 2007), γιατί πολλές φορές έχουν εσωτερικευθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να θεωρούνται δεδομένες και αδιαμφισβήτητες. Ωστόσο, οι γλωσσικές στάσεις, αν και μπορεί να είναι συχνά ανθεκτικές, δεν σημαίνει ότι παραμένουν για πάντα αμετάβλητες, αλλά αντίθετα μπορούν να αλλάξουν σε συνάρτηση με κοινωνικές μεταβολές (Dragojevic & Giles, 2014: 9). Το κύρος μιας γλωσσικής ποικιλίας που παλαιότερα είχε υποτιμηθεί μπορεί να έχει αποκατασταθεί. Για παράδειγμα, η νέα ελληνική γλώσσα, αν και καθιερώθηκε τελικά ως η επίσημη εθνική γλώσσα, είχε περιφρονηθεί στο παρελθόν, επειδή θεωρήθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις που παρουσίαζε από την αρχαία ελληνική οφείλονταν σε ξένες επιρροές, κυρίως τουρκικές επιρροές, και αποτελούσε έτσι συνεχή υπόμνηση της οθωμανικής κυριαρχίας (Mackridge, 2022: 31, 36).

Επιπρόσθετα, αν και οι γλωσσικές στάσεις αποτελούν κυρίως προϊόντα μιας εσωτερικής διεργασίας και θεωρητικά ενυπάρχουν στον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων, συχνά εκφράζονται συστηματικά και επηρεάζουν νευραλγικούς τομείς όπως η εκπαίδευση (Holmes, 2020: 488· Liebscher & Dailey-O' Cain, 2017: 2· Palviainen & Huhta, 2015: 193). Ο τρόπος με τον οποίο έχει διαμορφωθεί η γλωσσική εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από τις στάσεις των ατόμων που βρίσκονται σε θέσεις εξουσίας. Γι' αυτό δεν πρέπει να γίνεται υποτίμηση της επιρροής των γλωσσικών στάσεων με το επιχείρημα ότι δεν εμφανίζουν τη συστηματικότητα των γλωσσικών ιδεολογιών και αποτελούν μεμονωμένες απόψεις. Οι μεμονωμένες γλωσσικές στάσεις βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις ευρύτερες γλωσσικές ιδεολογίες, διαμορφώνονται και αλλάζουν μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση και έτσι αποκτούν ευρύτερο χαρακτήρα (Liebscher & Dailey-O' Cain, 2017: 3, 9).

2.2 Παράγοντες διαμόρφωσης γλωσσικών στάσεων

Οι στάσεις που παρουσιάζουν οι άνθρωποι απέναντι στις γλώσσες επηρεάζονται και προκύπτουν από το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν αυτά τα άτομα. Υπάρχουν, δηλαδή, παράγοντες που επηρεάζουν και συμβάλλουν στη δημιουργία γλωσσικών στάσεων. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κύρος ορισμένων γλωσσικών ποικιλιών σε αντίθεση με άλλες, ο τρόπος με τον οποίο οι γλώσσες αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ δεν πρέπει να υποτιμάται και ο ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ στο εξής) και της επίσημης κρατικής πολιτικής.

Το κοινωνικό κύρος που έχει μια ποικιλία μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει τις στάσεις των ανθρώπων. Το κύρος είναι γενικότερα μία έννοια που διαπερνά και επηρεάζει όλα τα επίπεδα του κοινωνικού συστήματος και ανάμεσα σ' αυτά και τη γλώσσα, καθώς μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική άνοδό της στο επίπεδο της γλώσσας γοήτρου (Kahane, 1986: 449· Sairio & Palander-Collin, 2012: 627). Αν μια ποικιλία προάγεται διαχρονικά ως μια ποικιλία κύρους και οι στάσεις απέναντί της θα είναι κατά βάση θετικές. Το κοινωνικό κύρος οδηγεί σε ιεραρχική κατηγοριοποίηση των γλωσσών, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στην εκάστοτε γλώσσα (Κακκριδή-Φερράρι, 2007). Το κύρος που απολαμβάνει μια γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία προκύπτει από κοινωνικές κατασκευές, που αποδίδουν σε συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές χαρακτηρισμούς όπως «καθαρότερη» γλωσσική μορφή (Φραγκουδάκη, 1987: 33). Τέτοιοι χαρακτηρισμοί διαμορφώνουν γλωσσικές στάσεις, ιδιαίτερα όταν εκφράζονται από άτομα με υψηλό κοινωνικό κύρος. Τα άτομα με υψηλό κοινωνικό κύρος μπορούν να επηρεάσουν και να αναπαραγάγουν γλωσσικές στάσεις γιατί βρίσκονται σε θέση κοινωνικής υπεροχής, ενώ και η γλώσσα που αυτά τα άτομα χρησιμοποιούν γίνεται γλώσσα γοήτρου και μπορεί να αποτελέσει πρότυπο (Sairio & Palander-Collin, 2012: 628, 629).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να διαμορφώσει στάσεις απέναντι στη γλώσσα, αφού αποτελεί τον σημαντικότερο θεσμό διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των ανήλικων ατόμων μαζί με την οικογένεια και τις ομάδες των ομηλίκων. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά γενικότερες αντιλήψεις για τη γλώσσα (McCarthy & Warhol, 2011: 182). Ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων παίζουν και οι ίδιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη

γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική μάθηση του Bandura (Elliot et al., 2008: 293), ενδέχεται με τη συμπεριφορά τους να αποτελέσουν μοντέλα μίμησης για τις/τους μαθήτριές/τές τους. Επομένως, αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρότυπα για τις/τους μαθήτριές/τές τους, τότε μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις τους απέναντι στη γλώσσα, όχι μόνο με τις αντιλήψεις τους για την ίδια τη γλώσσα, αλλά και με τη συμπεριφορά τους απέναντί της.⁴ Επίσης, το γεγονός ότι το σχολείο προωθεί μία συγκεκριμένη γλώσσα συνιστά μια γλωσσική στάση. Σύμφωνα με τον Bernstein ο «επεξεργασμένος κώδικας» είναι η γλώσσα του σχολείου, δηλαδή ένας κώδικας που χαρακτηρίζεται από περιπλοκότητα, επισημότητα, σύνθετες δομές και αποτελεί γλώσσα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, ενώ έρχεται σε σύγκρουση με τον «περιορισμένο κώδικα», που συχνά αποτελεί τη γλώσσα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και χαρακτηρίζεται από απλοϊκότητα και συντομία (Blackledge & Hunt, 2004: 72· Φραγκουδάκη, 1985: 139-138). Αφού λοιπόν το σχολείο προωθεί μία συγκεκριμένη γλώσσα, τότε συμβάλλει στη δημιουργία στάσεων τόσο απέναντι στη γλώσσα που προωθεί, όσο και απέναντι στις υπόλοιπες γλώσσες που απορρίπτει.

Τα ΜΜΕ διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και εξάπλωση των γλωσσικών στάσεων (Garrett: 2001: 629). Οι περισσότεροι, αν όχι όλοι οι άνθρωποι, έρχονται καθημερινά σε επαφή με ποικίλα ΜΜΕ, στα οποία η γλώσσα είναι ένα από τα μέσα μετάδοσης των μηνυμάτων τους. Ο τρόπος με τον οποίο τα ΜΜΕ διαχειρίζονται τη γλώσσα, αλλά και η προώθηση μιας γλωσσικής ποικιλίας ή η υποτιμητική παρουσίαση μιας άλλης, συνιστούν γλωσσικές στάσεις. Έτσι, τα κείμενα των ΜΜΕ είναι διαμορφωμένα μέσα από τον ιδεολογικό προσανατολισμό των ατόμων που βρίσκονται πίσω από αυτά και προωθούν συνήθως έναν ελιτίστικο λόγο, διανθισμένο με την υποκριτική αναβίωση λόγιων εκφράσεων (Πολίτης, 2001). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι δημοσιογράφοι προχωρούν σε γλωσσικές κρίσεις άλλων ομιλητριών/τών, ενώ οι ίδιοι ανασύρουν παλαιότερες γλωσσικές μορφές, ώστε να δημιουργήσουν την εικόνα ενός ατόμου με κύρος και μόρφωση. Επίσης, η χρήση λόγιων λέξεων και εκφράσεων έχει συνδεθεί με την αξιοπιστία και τη σοβαρότητα του δημοσιογραφικού λόγου (Πολίτης, 2001). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναβίωση της γενικής σε -ους στα ονόματα όπως Αργυρώ, Σαπφώ, ενώ υπάρχει η

⁴ Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τα μόνα πρότυπα στη ζωή των μαθητριών/τών και δεν είναι δεδομένη η επιρροή πάνω τους. Για περισσότερα σχετικά με την κοινωνική γνωστική μάθηση βλ. Elliot, Kratochwill, Cook & Travers (2008).

νεοελληνική γενική σε -ως (Χάρης, 2022: 21). Όλα αυτά συνιστούν στάσεις απέναντι στη γλώσσα και μπορούν να επηρεάσουν τα άτομα που εκτίθενται στον λόγο των ΜΜΕ και ενδεχομένως να διαμορφώσουν τις γλωσσικές στάσεις τους.

Επιπλέον, η κρατική γλωσσική πολιτική και το καθεστώς της μίας και μοναδικής εθνικής γλώσσας διαμορφώνουν στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Το κράτος είναι αυτό που εγκαθιδρύει μια εθνική κουλτούρα, η οποία αντανακλά κοινωνικοπολιτικές συνιστάμενες και διαμορφώνει την επίσημη γλώσσα, ώστε να συμφωνεί μ' αυτή την κουλτούρα (Ζάχος-Παπαζαχαρίου, 1999: 20-21). Το καθεστώς της επίσημης εθνικής γλώσσας είναι πολυδιάστατο και κατά βάση είναι ένα πολιτικό ζήτημα. Η γλώσσα, δηλαδή, που γίνεται η επίσημη εθνική γλώσσα δεν αποκτά αυτή τη θέση μέσα από αντικειμενικά κριτήρια, αφού όλες οι γλώσσες είναι ισότιμες, αλλά με βάση τα πολιτικά συμφέροντα που εξυπηρετεί. Έτσι, το καθεστώς της επίσημης εθνικής γλώσσας μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις απέναντι τόσο στην ίδια την εθνική γλώσσα όσο και στις υπόλοιπες, αφού η ίδια παρουσιάζεται νομιμοποιημένη και κωδικοποιημένη και μετασχηματίζεται σε γλώσσα γοήτρου (Palviaien & Huhta, 2015: 193), ενώ οι υπόλοιπες παίρνουν στο καθεστώς της ανεπίσημης περιθωριακής γλώσσας.

Συνεπώς, οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες δημιουργούνται στα πλαίσια κοινωνικών ομάδων και η διαμόρφωσή τους επηρεάζεται από ψυχοκοινωνικούς παράγοντες και όχι από γλωσσικούς. Οι στάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές γιατί διαμορφώνουν γλωσσικές συμπεριφορές και γλωσσικές ιδεολογίες. Οι γλωσσικές στάσεις οδηγούν την όλη συζήτηση στην ενδελεχή εξέταση του τομέα της γλωσσικής πολιτικής, γιατί αυτός διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην προαγωγή συγκεκριμένων γλωσσικών στάσεων και ιδεολογιών.

3. Γλωσσική πολιτική, γλωσσικός προγραμματισμός, ιδεολογία και εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζεται η γλωσσική πολιτική⁵ καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επηρεάζει τις γλωσσικές στάσεις αλλά και επηρεάζεται από τις γλωσσικές στάσεις και ιδεολογίες. Ειδικότερα, εξετάζονται οι όροι γλωσσική πολιτική και γλωσσικός προγραμματισμός, η γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα, η σχέση της με τον εθνικισμό και τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός προγραμματισμός εκπονούνται από το κράτος στο πλαίσιο της επίσημης κρατικής πολιτικής και καλούνται να πιστοποιήσουν την εθνική ταυτότητα, γεγονός που οδηγεί στην άμεση συνδιαλλαγή τους με την ιδεολογία. Επίσης, αναλύεται η σχέση της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού με την εκπαίδευση, ώστε να διαφανούν οι επιρροές και ο ρόλος του σχολείου στην προώθηση και νομιμοποίηση της ευρύτερης κρατικής γλωσσικής πολιτικής. Επομένως, το τρίτο κεφάλαιο παρέχει μια σύντομη ματιά σε σημαντικά ζητήματα που αφορούν τη γλώσσα και την ιδεολογία.

3.1 Ορισμός της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού

Η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός προγραμματισμός είναι όροι πολυδιάστατοι και φέρουν έντονα πολιτικό χαρακτήρα, ενώ αποτελούν πολύ παλιές πρακτικές. Συγκεκριμένα, δραστηριότητες γλωσσικής πολιτικής και γλωσσικού προγραμματισμού εμφανίζονται μαζί με τη δημιουργία του θεσμού του κράτους, ωστόσο, συγκροτούνται ως επίσημα πεδία έρευνας τη δεκαετία του 1960 (Mackey, 1979: 49· May, 2015: 48), ενώ η χρήση του όρου γλωσσική πολιτική θεωρήθηκε ότι προέκυψε μέσα από την μέριμνα για τον εθνικό γλωσσικό προγραμματισμό (Tollefson & Pérez-Milans, 2018: 3, 4). Επιπλέον, το περιεχόμενο αυτών των δύο όρων, όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια, είναι αλληλεπικαλυπτόμενο και συχνά αδιαχώριστο.

⁵ Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη περιγραφή του πλαισίου της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού. Για περισσότερα σχετικά με ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και γλωσσικού προγραμματισμού βλ. Καραντζόλα (2016).

Αρχικά, μέσα από την εξέταση των απόψεων των πρώτων μελετητών της γλωσσικής πολιτικής, προκύπτει ότι αυτή αφορούσε τη συγκρότηση και τον προγραμματισμό επίτευξης συγκεκριμένων γλωσσικών στόχων (Tollefson & Pérez-Milans, 2018: 4). Από την άλλη, στη σύγχρονη εποχή η γλωσσική πολιτική μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει η κρατική, κατά κανόνα, εξουσία τα γλωσσικά ζητήματα εντός των ορίων του κράτους, καθώς και οι συνταγματικές ή νομικές διατάξεις τις οποίες διαμορφώνει το κράτος και αφορούν τη γλώσσα ή τις γλώσσες της επικράτειας (Τοκατλίδου, 1999: 341). Συνάγεται, λοιπόν, ότι η γλωσσική πολιτική είναι μια δραστηριότητα με ευρύτερη επιρροή καθώς νομιμοποιείται και διαχέεται από τον κρατικό μηχανισμό. Επίσης, το κράτος είναι αυτό που αναθέτει σε συγκεκριμένους φορείς τη διαμόρφωση της γλωσσικής πολιτικής. Για παράδειγμα, σε ορισμένες χώρες αυτό τον ρόλο αναλαμβάνουν επίσημες γλωσσικές ακαδημίες, οι οποίες ενισχύονται από κρατικές επιχορηγήσεις (Wiley, 2015: 168· Wiley & García, 2016: 50). Έτσι, γίνεται φανερό ότι η γλωσσική πολιτική δεν φέρει το χαρακτηριστικό της ουδετερότητας και έχει πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις (Wiley & García, 2016: 49), αφού διαμορφώνεται υπό την επιρροή της επίσημης κρατικής πολιτικής και με σκοπό να εξυπηρετήσει τα συμφέροντά της. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η γλωσσική πολιτική μπορεί να εκφραστεί και έμμεσα χωρίς επίσημη κρατική υποστήριξη ή να προκύψει υπόρρητα ως αποτέλεσμα άλλων διοικητικών διεργασιών (Rannut, 1999: 144-145· Wiley & García, 2016: 50).

Επιπλέον, ο όρος γλωσσική πολιτική σχεδόν πάντοτε συνοδεύεται από τον όρο γλωσσικός προγραμματισμός. Αυτοί οι δύο όροι μοιράζονται μια στενή σύνδεση επειδή θεωρείται ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός είναι το επακόλουθο της γλωσσικής πολιτικής, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ταυτόσημοι (Καραντζόλα, 2016: 6· Tollefson & Pérez-Milans, 2018: 4). Έτσι, ο γλωσσικός προγραμματισμός ορίζεται ως οι πρακτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει συνήθως το κράτος για την εφαρμογή γλωσσικών πολιτικών, οι οποίες συγκροτούνται με τη μορφή νόμων ή συνταγματικών ρυθμίσεων και συχνά έχουν ως πολιτικό στόχο την επιβολή αλλαγών στη γλώσσα ή στις γλωσσικές πρακτικές (Καραντζόλα, 2016: 6· Rannut, 1999: 145· Τοκατλίδου, 1999: 34· Wiley, 2015: 165). Ακριβώς σε αυτό το σημείο διαφαίνεται, επίσης, η στενή σχέση του γλωσσικού προγραμματισμού με τη γλωσσική πολιτική, αφού αυτός αντιπροσωπεύει την πρακτική έκφραση και εφαρμογή της γλωσσικής πολιτικής. Αυτή η πρακτική έκφραση συνίσταται κυρίως σε εκπαιδευτικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού

συστήματος όπως είναι, για παράδειγμα, η προώθηση μίας πρότυπης γλώσσας στο σχολείο και οι οποίες διαμορφώνονται από τους λεγόμενους παραγωγούς πολιτικής (Stamelos, Vasilopoulos & Kavasakalis, 2015: 20· Tonkin, 2005: 120· Wright, 2004: 53).

Επιπρόσθετα, για να γίνει κατανοητός ο γλωσσικός προγραμματισμός, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι τρεις κύριες μορφές που παίρνει ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετεί. Αρχικά, διακρίνεται ο προγραμματισμός γλωσσικής υπόστασης (status planning),⁶ ο οποίος συνίσταται σε αποφάσεις που αφορούν το κοινωνικό σύνολο, δηλαδή αποφάσεις σχετικά με την επίσημη γλώσσα, την επιλογή της, τη θέση της, τη χρήση της στο δημόσιο διοικητικό βίο, τη νομική αναγνώρισή της και την ηθελημένη εξάπλωσή της (Καραντζόλα, 2016: 8· Lo Bianco, 2004: 742· Wright, 2004: 43, 44). Από την άλλη, στην περίπτωση που ο γλωσσικός προγραμματισμός εκκινεί από την ίδια τη γλώσσα, τότε πρόκειται για προγραμματισμό επί της γλωσσικής ύλης (corpus planning) (Καραντζόλα, 2016: 8). Ο προγραμματισμός επί της γλωσσικής ύλης (corpus planning) ασχολείται κυρίως με τη διαδικασία της κωδικοποίησης, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη δημιουργία γραμματικών, λεξικών και την καθιέρωση ορθογραφικών κανόνων ή συστήματος/συστημάτων γραφής και την οποία αναλαμβάνουν ειδικοί με στόχο να εξυπηρετήσουν, τουλάχιστον κατά τις πρώιμες φάσεις, εθνικιστικά ιδεολογήματα (Lo Bianco, 2004: 742· Wiley & García, 2016: 49· Wright, 2004: 48). Επίσης, η τρίτη κύρια μορφή γλωσσικού προγραμματισμού είναι ο γλωσσικός προγραμματισμός απόκτησης (acquisition planning),⁷ που αφορά στρατηγικές και πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας ή και των ξένων γλωσσών και την επιλογής της γλώσσας της εκπαίδευσης (Lo Bianco, 2004: 742· Rannut, 1999: 145). Γίνεται φανερό ότι αυτές οι κύριες μορφές γλωσσικού προγραμματισμού συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία της προτυποποίησης,

⁶ Δίνονται σε παρένθεση οι όροι που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διευκόλυνση των αναγνωστών/ών, ενώ υιοθετείται η μετάφραση των όρων στα ελληνικά όπως δίνεται από την Καραντζόλα (2016: 8, 23).

⁷ Ο Lo Bianco (2004: 742-743), αναφέρεται και σε άλλες μορφές προγραμματισμού, όπως είναι ο προγραμματισμός επί της γλωσσικής χρήσης (usage planning) (η μετάφραση των παρακάτω όρων έγινε από τη συντάκτρια της εργασίας), που αφορά τη διεύρυνση του χώρου στον οποίο χρησιμοποιείται μια γλώσσα, ο προγραμματισμός γλωσσικού κύρους (prestige planning), ο οποίος στοχεύει την αναβάθμιση του κύρους μιας γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας και ο προγραμματισμός επί της γλωσσικής επικοινωνίας (discourse planning), ο οποίος αναφέρεται στις προσπάθειες κρατικών και μη ιδρυμάτων να επηρεάσουν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν οι ομιλήτριες/τές τη γλώσσα τους, μέσα από μια προσπάθεια επιβολής ενός αξιακού και ιδεολογικού συστήματος σκέψης και πράξης.

γιατί εξυπηρετούν τη διασπορά του ιδεολογικού αφηγήματος της μίας και μοναδικής εθνικής γλώσσας.

3.2 Γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η γλωσσική πολιτική επηρεάστηκε από τις ιστορικές συνθήκες κάθε εποχής και είχε ως στόχο να εξυπηρετήσει εθνικά συμφέροντα και αξιώσεις. Επίσης, η γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα διαμορφώθηκε για να εξασφαλίσει τη συγκρότηση μιας επίσημης γλώσσας στο πλαίσιο του έθνους-κράτους. Έτσι, αξίζει να επισημανθούν ορισμένα ορόσημα που αφορούν τη γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα.

Μια πρώιμη μορφή γλωσσικής πολιτικής στον ελλαδικό χώρο θα μπορούσε να αποτελεί η ηγεμονική εξάπλωση της ελληνιστικής κοινής κατά την περίοδο ακμής των ελληνιστικών κρατών (Χριστίδης, 2014: 297· Χριστίδης, 2001β). Η ελληνιστική κοινή είχε καθιερωθεί ως επίσημη γλώσσα της διοίκησης, αφού όσοι ήθελαν να εργαστούν σε κυβερνητικούς τομείς θα έπρεπε απαραίτητα να τη γνωρίζουν (Horrocks, 2010: 110), γεγονός που φέρει στοιχεία μιας πρώιμης γλωσσικής πολιτικής. Επίσης, το κίνημα του Αττικισμού θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είχε χαρακτηριστικά γλωσσικής πολιτικής, αφού οδήγησε, μέσα από τη διάδοση του ιδεολογήματος περί γλωσσικής καθαρότητας, στη μετατροπή του λόγου της διοίκησης, του κράτους και της εκκλησίας σε μια γλωσσική μορφή διανθισμένη με στοιχεία από την αττική διάλεκτο, όπως τη συναντάμε στα γραπτά αρχαίων συγγραφέων (Horrocks, 2010: 135· Χριστίδης, 2001β).

Ωστόσο, ξεκάθαρες μορφές γλωσσικής πολιτικής εντοπίζονται πολύ αργότερα, στη μέριμνα για τον γλωσσικό προγραμματισμό που στόχο είχε την καθιέρωση μιας επίσημης εθνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αυτό συμβαίνει με το πρόγραμμα της καθαρεύουσας και το πρόγραμμα της δημοτικής (Mackridge, 2022: 44). Πρόκειται για δύο προγράμματα αντικρουόμενα που συναπαρτίζουν το λεγόμενο γλωσσικό ζήτημα⁸ και περιέχουν προγραμματισμό επί της γλωσσικής υπόστασης (status planning), προγραμματισμό επί της γλωσσικής ύλης (corpus planning) και γλωσσικό προγραμματισμό απόκτησης (acquisition planning). Αρχικά εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της καθαρεύουσας, καθώς το Σύνταγμα του

⁸ Για περισσότερα σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα βλ. Mackridge (2022).

1911 αναγνώρισε ως επίσημη γλώσσα του κράτους την καθαρεύουσα, δηλαδή μια υβριδική μορφή που προέκυψε από τη μείζης της αρχαίας ελληνικής με την προφορική ελληνική, όπως αυτή εκφράστηκε σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους (Καραντζόλα, 2016: 73· Mackridge, 2022: 45, 53). Όμως, η καθαρεύουσα, αν και πέρασε στο καθεστώς της επίσημης γλώσσας, δεν θα μπορούσε να επιβιώσει για πολύ λόγω του ότι υπήρξε το κατασκεύασμα μιας ιδεολογικής διαδικασίας και δεν παρουσίαζε τη συστηματικότητα και τη φυσικότητα μιας ομιλούμενης γλώσσας. Έτσι, ακολούθησε μια περίοδος κατά την οποία σημειώθηκε η εναλλαγή καθαρεύουσας και δημοτικής, ανάλογα με τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκάστοτε κυβέρνησης (συντηρητικής ή φιλελεύθερης), για να καταλήξει μετά την πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών, στην αναγνώριση και νομική καθιέρωση της δημοτικής ως εθνικής γλώσσας (Καραντζόλα, 2016: 73-74).

Σήμερα, στον ελλαδικό χώρο, τη γλωσσική πολιτική που στόχο είχε να καθιερώσει μία εθνική γλώσσα, έχουν διαδεχθεί ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και γλωσσικού προγραμματισμού αναφορικά με τις μειονοτικές γλώσσες. Αυτό συμβαίνει γιατί η μόνη μειονοτική γλώσσα την οποία αναγνωρίζει το ελληνικό κράτος, είναι η τουρκική ως γλώσσα της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη (Καραντζόλα & Μπαλτσιώτης 2001, όπως αναφέρεται στο Καραντζόλα, 2016: 75), ενώ τίθενται ζητήματα σχετικά με τη νομική αφάνεια των υπόλοιπων μειονοτικών γλωσσών. Ωστόσο, ζητήματα γλωσσικής ποικιλότητας αλλά και διαλεκτικής διαφοροποίησης δεν φαίνεται να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

3.3 Η σχέση της εθνικής ταυτότητας και ιδεολογίας με τη γλωσσική πολιτική

Η Ελλάδα είναι μια χώρα που η εθνική ταυτότητά της βρέθηκε να εξαρτάται άμεσα από τη γλώσσα της, ήδη από την προεπαναστατική περίοδο. Η γλώσσα αποτελεί για την Ελλάδα ένα μέσο επιβεβαίωσης και διαιώνισης του ένδοξου παρελθόντος. Έτσι, η γλωσσική της πολιτική εξέφρασε, και ενίοτε συνεχίζει να εκφράζει, αυτό τον ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος συχνά φέρει χαρακτηριστικά εθνικιστικών ιδεολογημάτων για να εξασφαλίσει την προστασία της εθνικής ταυτότητας. Προκείμενου να γίνει κατανοητή η σχέση της

γλωσσικής πολιτικής με την εθνική ταυτότητα και ιδεολογία, κρίνεται χρήσιμο να αναλυθούν αυτοί οι όροι στα συστατικά τους.

Η εθνική ταυτότητα βρίσκεται στον πυρήνα του εθνικού αφηγήματος κάθε έθνους. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι η εθνική ταυτότητα βασίζεται σε μια ανακατασκευασμένη, μέσα από τη χρονική απόσταση, αφήγηση που περιλαμβάνει αναδρομικές ενθυμώσεις του κοινού παρελθόντος, των παραδόσεων και των ιστορικών διηγήσεων του έθνους (Θεοδωρίδης, 2015: 60). Πρόκειται για τη λεγόμενη ιστορική εθνική αφήγηση που επιλέγει να αναδείξει και να αποσιωπήσει γεγονότα του παρελθόντος ανάλογα με το αν εξυπηρετούν την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας (Ηρακλείδης, 2015: 18). Επιπλέον, η εθνική ταυτότητα περιέχει το στοιχείο της συλλογικότητας, είναι μια ταυτότητα που τη μοιράζονται τα άτομα του ίδιου έθνους και αποτελεί συνδετικό υλικό ανάμεσά τους. Αυτά τα άτομα που μοιράζονται την ίδια εθνική ταυτότητα πιστεύουν στη μοναδικότητά της, καθώς θεωρούν το έθνος τους υπερβατικό, δηλαδή μια φαντασιακή κοινότητα σύμφωνα με τα λεγόμενα του Anderson (1983, όπως αναφέρεται στο Wright, 2004: 39), ενώ η εθνική ταυτότητά τους είναι στην πραγματικότητα μια πολιτική ταυτότητα παρά το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί ως φυσική ταυτότητα (Θεοδωρίδης, 2015: 59-60· Λέκκας, 2011: 123).

Τα παραπάνω οδηγούν την όλη συζήτηση στην ιδεολογία γενικότερα και ειδικότερα στην εθνικιστική ιδεολογία,⁹ γιατί αυτή μπορεί να εξυπηρετήσει καλύτερα την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας. Η εθνικιστική ιδεολογία ή αλλιώς ο εθνικισμός έχει πολιτικό περιεχόμενο, αναφέρεται στη μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα του έθνους και προσπαθεί να διαφυλάξει την ανεξαρτησία του με το να οδηγεί τους ανθρώπους σε μια κατάσταση πόλωσης κατά την οποία είναι έτοιμοι να σκοτώσουν και να σκοτωθούν για το έθνος (Barbour, 2002: 2· Λέκκας, 2011: 85, 86). Ο εθνικισμός, λοιπόν, διατείνεται ότι περιθάλπει και εξασφαλίζει τη διαιώνιση της εθνικής ταυτότητας. Επίσης, ο εθνικισμός αποτελεί μια σύγχρονη ιδεολογία που στόχο έχει να νομιμοποιήσει την κατασκευή του έθνους-κράτους, ενώ είναι κατά βάση πολιτική ιδεολογία (Fuchs, 2020: 235).

⁹ Το μέγεθος αυτής της εργασίας δεν επιτρέπει την ενδελεχή εξέταση της εθνικιστικής ιδεολογίας. Για περισσότερα βλ. Λέκκας (2016).

Από την άλλη, τίθεται το ερώτημα πώς συνδέεται η εθνική ταυτότητα, η εθνικιστική ιδεολογία και η γλωσσική πολιτική. Η καθιέρωση μιας εθνικής γλώσσας αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία σύστασης της εθνικής ταυτότητας, καθώς η ύπαρξη μίας ενοποιημένης γλώσσας λειτουργεί ως βοηθητικό στοιχείο στη διαδικασία προσδιορισμού της εθνικής ομάδας (Wright, 2004: 41, 45). Επιπρόσθετα, ένας από τους αρχικούς στόχους των εθνικιστικών εκστρατειών ήταν η ανάδειξη μιας εθνικής γλώσσας, γι' αυτό και περιλάμβαναν προσπάθειες γλωσσικού προγραμματισμού, με σκοπό την πιστοποίηση της μοναδικότητας του έθνους, μιας μοναδικότητας που αποτελεί αξίωση και της εθνικής ταυτότητας (Λέκκας, 2011: 145· Wright, 2004: 35). Η γλωσσική πολιτική μέσα από τον γλωσσικό προγραμματισμό φροντίζει για τη νομική, συνταγματική και πρακτική επικύρωση της εθνικής γλώσσας και έτσι σε πολλές περιπτώσεις εξυπηρετεί τόσο την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, όσο και το εθνικιστικό αφήγημα για την ανάγκη μίας και μοναδικής εθνικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της σχέσης ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα, στην εθνικιστική ιδεολογία και στη γλωσσική πολιτική, αποτελεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα, στην οποία η γλωσσική πολιτική αφορά κυρίως την προώθηση μίας επίσημης εθνικής γλώσσας, για να θεωρείσαι Έλληνας πρέπει να μιλάς την ελληνική γλώσσα, να είναι μέρος της εθνικής ταυτότητάς σου, μιας εθνικής ταυτότητας που συχνά αναπτύσσεται στο πλαίσιο της εθνικιστικής ιδεολογίας (Λέκκας, 2011: 154· Mackridge, 2022: 26).

3.4 Γλωσσική πολιτική, γλωσσικός προγραμματισμός και εκπαίδευση

Η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός προγραμματισμός δεν θα μπορούσαν να μην συνδέονται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση σχετίζεται με τις γλωσσικές πολιτικές, αφού αυτές συχνά λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που τις καθιστά ιδιαίτερα ισχυροποιημένες εξαιτίας του κεντρικού ρόλου του σχολείου ως ενός από τα κυριότερα πλαίσια κοινωνικοποίησης (Καράντζολα, 2016: 137). Επίσης, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν πρόσφορο χώρο για τις κύριες μορφές γλωσσικού προγραμματισμού. Γι' αυτό λοιπόν, αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στη σχέση γλωσσικής πολιτικής και εκπαίδευσης.

Οι γλωσσικές πολιτικές και ο γλωσσικός προγραμματισμός αφορούν αποφάσεις και πρακτικές οι οποίες σχετίζονται με τη γλώσσα, ενώ μπορεί να δημιουργήσουν ζητήματα ηθικής και ισότητας (Patten, 2001: 691· Tollefson & Tsui, 2014: 189), δεδομένου ότι συχνά προωθούν μία και μοναδική επίσημη γλώσσα. Επίσης, αυτές οι αποφάσεις και οι πρακτικές επηρεάζουν όλα τα τμήματα της κοινωνίας και ιδιαίτερα την εκπαίδευση από τις βαθμίδες της οποίας περνά το μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού (Wiley, 2015: 164). Η εκπαίδευση, λοιπόν, επηρεάζεται από τη γλωσσική πολιτική την οποία είναι υποχρεωμένη να προωθήσει, αφού η γλωσσική πολιτική επιβάλλεται συχνά από το κράτος στην κοινωνία και στην εκπαίδευση με τη μορφή συνταγματικών διατάξεων και σχεδόν ποτέ δεν έχει τη μορφή σύστασης. Επομένως, αυτοί που αναλαμβάνουν να εξυπηρετήσουν τους στόχους της γλωσσικής πολιτικής, είτε αυτοί αφορούν γλωσσικές αναμορφώσεις είτε την προώθηση της επίσημης γλώσσας, είναι οι εκπαιδευτικοί (Wiley, 2015: 165). Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που έχει θεσπίσει το κράτος. Ειδικότερα, υπάρχει η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, αποφάσεις σχετικά με τη γλώσσα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον όρο των Kaplan & Baldauf (1997, όπως αναφέρεται στο Καραντζόλα, 2016: 137) και συχνά αναλαμβάνει να δώσει λύσεις σε επικοινωνιακά ζητήματα μέσα στο κράτος (Bärenfänger & Tschirner, 2008: 81).

Η γλώσσα στην εκπαίδευση, όπως αναφέρει η Καραντζόλα (2016: 137), είναι μέρος του γλωσσικού προγραμματισμού του έθνους και κατά συνέπεια σχετίζεται με τις κύριες μορφές γλωσσικού προγραμματισμού. Κατά τον προγραμματισμό γλωσσικής υπόστασης (status planning), οι κυβερνήσεις προβαίνουν συνήθως σε επιλογές σχετικά με την προώθηση μιας επίσημης γλώσσας και η εκπαίδευση υποβοηθάει αυτόν τον σκοπό, αφού ο κύριος ρόλος της είναι η παροχή ακαδημαϊκής γνώσης με τη χρήση και διδασκαλία της επίσημης γλώσσας (Καραντζόλα, 2016: 138· Wiley, 2015: 167). Επιπρόσθετα, ο προγραμματισμός επί της γλωσσικής ύλης (corpus planning), ο οποίος αφορά δραστηριότητες κωδικοποίησης του γλωσσικού υλικού σε γραμματικούς, συντακτικούς κανόνες, λεξικά και ορθογραφικές συμβάσεις, εξυπηρετεί τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας που διεξάγεται στο σχολείο και απαιτεί μια ομοιομορφία όσον αφορά το διδακτικό υλικό (Καραντζόλα, 2016: 139· Wright, 2004: 52). Ωστόσο, η σχέση ανάμεσα στον προγραμματισμό γλωσσικής απόκτησης (acquisition planning) και στην εκπαίδευση είναι η πιο διαφανής. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτή η μορφή προγραμματισμού αφορά τη

γλωσσική διδασκαλία ευρύτερα και ειδικότερα τη διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου (Rannut, 1999: 145).

Συμπερασματικά, η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός προγραμματισμός είναι διαδικασίες που εξυπηρετούν και εξυπηρετούνται από την εκπαίδευση, ενώ επηρεάζονται από την εθνικιστική ιδεολογία και τη διαδικασία κατασκευής της εθνικής ταυτότητας. Η γλωσσική πολιτική αφορά άμεσα τη γλωσσική διδασκαλία και στην περίπτωση της Ελλάδας, τη διδασκαλία της νέας και της αρχαίας ελληνικής. Γι' αυτό τον λόγο, στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική επισκόπηση της διδασκαλίας της αρχαίας και νέας ελληνικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4. Η διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής: μια επισκόπηση

Η διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής κατέχει κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό και συχνά αποτελεί αντικείμενο επιστημονικών, και όχι μόνο, συζητήσεων. Ο τρόπος διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων θεωρητικά έχει υποστεί αλλαγές, αλλά σε πρακτικό επίπεδο κάποιες βασικές διαδικασίες παραμένουν σταθερές εξαιτίας του συντηρητισμού που διέπει το ελληνικό σχολείο. Έτσι, επιχειρείται στη συνέχεια μια σύντομη επισκόπηση της διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής ώστε να περιγραφεί η κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.1 Η αρχαία ελληνική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας έχει υποστεί αλλαγές μέσα στα χρόνια, παρόλο που διαμορφώνεται γύρω από έναν, κατά το μεγαλύτερο μέρος, σταθερό ιδεολογικό, συντηρητικό πυρήνα. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής επηρεάστηκε από τον παραδοσιακό και εθνικά προσανατολισμένο λόγο για την αρχαιότητα και το ένδοξο παρελθόν, από διαμάχες σχετικά με την καθιέρωση μιας εθνικής γλώσσας, το γλωσσικό ζήτημα που προέκυψε μέσα από την αναζήτηση μιας εθνικής παιδείας και την αντιπαράθεση δημοτικής και καθαρεύουσας (Σεράνης, 2018: 203-204· Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001). Έτσι, τα αρχαία ελληνικά κατείχαν μια παραδοσιακά προνομιακή θέση στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου και του λυκείου, αφού το νομοθετικό πλαίσιο ευνοούσε τη διδασκαλία τους με το πρόσχημα ότι είναι απαραίτητα για τη γλωσσική κατάρτιση της νέας ελληνικής, αλλά και ότι αποτελούν το μοναδικό αποτελεσματικό μέσο αγωγής και ανάπτυξης ηθικών αξιών στις/στους νέες/ους (Βαρμάζης, 2007· Πόλκας, 2001· Σεράνης, 2018: 204).

Πιο συγκεκριμένα, τα αρχαία ελληνικά κατείχαν κυρίαρχη θέση στα προγράμματα σπουδών (ΠΣ στο εξής), τα οποία εκπορεύονταν από την εκκλησία, τόσο κατά τη βυζαντινή περίοδο, όσο και κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας, ενώ οι διδακτικές πρακτικές και η ιδεολογική φόρτιση του μαθήματος επηρέασαν και τα μετέπειτα χρόνια διδασκαλίας και οδήγησαν στη συνέχιση της εξαντλητικής γραμματικής και συντακτικής ανάλυσης των κειμένων και κατά

την μετεπαναστατική περίοδο (Βαρμάζης, 2007). Όπως γίνεται φανερό, ιδεολογικά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών εξυπηρετούσε το εθνικό αφήγημα, την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, την οποία είχαν ανάγκη οι Έλληνες ιδιαίτερα κατά της χρόνια της επανάστασης και μετέπειτα, αλλά και τις επιδιώξεις της εκκλησίας.

Έτσι, τα έτη 1834-1837 η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, η οποία διαμορφώνεται με βάση τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της Βαυαρικής Αντιβασιλείας του Όθωνα, συνεχίζει την παράδοση που ευνοούσε τη γραμματική, ενώ προωθούνται τα κλασικά αρχαία κείμενα έναντι των πατερικών βιβλίων των προηγούμενων περιόδων (Βαρμάζης, 2007). Αξίζει να επισημανθεί ότι αργότερα, συγκεκριμένα το 1856, η μόνη γραμματική που αναγνωρίζεται ως γραμματική της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο, είναι αυτή της αρχαίας ελληνικής, γεγονός που εξηγεί την εμμονή με τη γραμματική διδασκαλία (Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001). Επομένως, αυτές οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παρά τις αλλαγές που επέφεραν στο υλικό, δεν μπόρεσαν να αλλάξουν τον πυρήνα της γραμματικής και συντακτικής διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών.

Επίσης, μέχρι τη μεταρρύθμιση του 1976, η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών συνέχισε να διεξάγεται με βασικό άξονα τη γραμματική, συντακτική και μεταφραστική ανάλυση των αρχαίων κειμένων, με αποτέλεσμα να ευνοεί απομνημονευτικές πρακτικές, τις οποίες έπρεπε να κατακτήσουν οι μαθήτριες/τές για να επιτύχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πόλκας, 2001). Εντούτοις, μετά την καθιέρωση της δημοτικής και τη μεταρρύθμιση του 1976, η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο γινόταν από μετάφραση και από πρωτότυπο στο λύκειο, με την ελπίδα της απελευθέρωσης από την εξαντλητική γραμματική και συντακτική ανάλυση και την απομνημόνευση κανόνων (Πόλκας, 2001). Η μεταρρύθμιση αυτή υπήρξε ιδιαίτερα ριζοσπαστική και πραγματοποιήθηκε μετά από μια σειρά αποτυχημένων προσπαθειών.¹⁰ Ωστόσο, η μεταρρύθμιση δεν συνοδεύτηκε από διαφανείς νέες μεθόδους και σαφή στοχοθεσία με αποτέλεσμα συντηρητικές πολεμικές να βρουν χώρο για έντονη αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς της και τελικά να επικρατήσουν (Πόλκας, 2001).

¹⁰ Για περισσότερα σχετικά με τις προσπάθειες καθιέρωσης της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής από μεταφρασμένα κείμενα, καθώς και τη ριζοσπαστική πρώτη διδασκαλία μεταφρασμένου κειμένου από τον Αλέξανδρο Δελμούζο στο Παρθεναγωγείο Βόλου βλ. Βαρμάζης (2007).

Τα αρχαία ελληνικά, λοιπόν, επαναφέρονται σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου το 1993, καθώς μοιράστηκαν ισόποσα οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας αρχαίων πρωτότυπων και μεταφρασμένων κειμένων με το επιχείρημα της «διάσωσης» της γλώσσας από τη φθορά και την κατάπτωση, μια επαναφορά που έχει τις ρίζες της σε συζητήσεις της ομάδας «Κίνηση φιλολόγων για τα Αρχαία Ελληνικά» (Βαρμάζης, 2007· Κακριδής, 2008: 47-48, 50· Πόλκας, 2001· Σεράνης, 2018: 204). Η επαναφορά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο, κυρίως στην αττική μορφή τους, θεωρήθηκε ότι όχι μόνο θα διέσωζε την ελληνική γλώσσα από την επικείμενη διάλυσή της, αλλά και ότι η διδασκαλία του μαθήματος θα γινόταν σε νέες βάσεις για μια διαχρονική προσέγγιση της γλώσσας παράλληλα με την αυτόνομη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, αυτό όμως δεν διαπιστώθηκε σε πρακτικό επίπεδο (Βαρμάζης, 2007· Κακριδής, 2008: 51).

Στα νεότερα χρόνια μέχρι και σήμερα το μάθημα των αρχαίων ελληνικών συνεχίζει να διδάσκεται από πρωτότυπα και μεταφρασμένα αρχαία κείμενα, ενώ ο στόχος της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής παραμένει η αρχαιογνωσία, η οποία όμως δεν νοείται ανεξάρτητα από την αρχαιογλωσσία (Χάρης, 2022: 490). Επιπρόσθετα, ανάμεσα στους στόχους που συναντάμε στα ΠΣ για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο γυμνάσιο και το λύκειο, υπάρχει η πεποίθηση για τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής που θα συμβάλει στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητριών/τών, αλλά και η αντίληψη ότι η ελληνική γλώσσα είναι ενιαία και έτσι η γνώση της αρχαίας ελληνικής θα βοηθήσει στην πληρέστερη κατάκτηση της νέας ελληνικής (Αμπελάς, Καλοσπύρος, Μαρκαντωνάτος, Μπετσάκος, Παπασιόμπας, Σεράνης, Τσιότρας & Τσιώλη, 2022: 2, 3· Ζήκα, Κούκης, Κωσταρά & Λάζου-Μπαλτά, 2022: 3, 8).

Επίσης, στα σύγχρονα ΠΣ για τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών σημειώνεται στροφή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση (Αμπελάς κ.α., 2022: 8, 9· Ζήκα κ.α., 2022: 1· Σεράνης, 2018: 207). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση έχει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από τη διαχείριση και πρόσληψη διαφόρων κειμένων από τις/τους μαθήτριες/τές (Κωστούλη, 2001). Δηλαδή, στην κειμενοκεντρική προσέγγιση στο επίκεντρο είναι το κείμενο και η επικοινωνιακή περίσταση στην οποία εντάσσεται. Επίσης, η επικέντρωση στα κείμενα θεωρείται ότι θα απελευθερώσει το μάθημα από την αποστήθιση, και ότι θα φέρει τις/τους μαθήτριες/τές σε επαφή με τον αρχαίο πολιτισμό (Ζήκα κ.α., 2022: 2). Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι τα ΠΣ φαινομενικά

δίνουν μεγάλη ελευθερία στην/στον εκπαιδευτικό σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τη μέθοδο διδασκαλίας που ταιριάζει στην τάξη της/του με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τις νέες επιστημονικές προσεγγίσεις, αλλά και να χρησιμοποιήσει ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία (Αμπελάς κ.α., 2022: 9· Ζήκα κ.α., 2022: 8). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, να επιλέξουν σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως ο κριτικός γραμματισμός, που στόχο έχει την κριτική ανάγνωση των κειμένων, ώστε να διαφανούν οι τρόποι που δομείται η πραγματικότητα ή οι πολυγραμματισμοί που έχουν στόχο την ανάπτυξη κριτικής πρόσληψης ενός εύρους κειμένων (πολυτροπικών και μη), για να συνειδητοποιήσουν οι μαθήτριες/τές την κοινωνικοπολιτική δύναμή τους (Κουτσογιάννης, 2017: 220· Kalantzis & Cope, 2001).

Ωστόσο, η πραγματικότητα δεν φαίνεται να ταυτίζεται με τις επιδιώξεις των ΠΣ. Ειδικότερα, τα εγχειρίδια περιέχουν κυρίως ασκήσεις βασισμένες σε γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, χωρίς να έχουν κάποια επαφή με το περιεχόμενο του κειμένου και έτσι προάγουν την αποστήθιση (Σεράνης, 2018: 209). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί κάτω από το βάρος της ύλης, των προαγωγικών και πανελλαδικών εξετάσεων φαίνεται να ακολουθούν την παραδοσιακή διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού και τη συνήθη αξιολόγηση που προσομοιάζει με τις ασκήσεις των προαγωγικών και πανελλαδικών εξετάσεων (Σεράνης, 2018: 210-211).

4.2 Η νέα ελληνική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής δεν μπορεί να συγκριθεί ως προς τη χρονική της έκταση με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, γιατί η ίδια η συγκρότηση της νέας ελληνικής και η καθιέρωσή της ως επίσημης γλώσσας έγινε μετά από μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προέκυψαν μέσα από διαμάχες και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις. Επιπρόσθετα, αυτές οι διαμάχες έχουν αφήσει το στίγμα τους στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας όπως και η κληρονομιά που άφησε η καθαρεύουσα (Κουτσογιάννης, 2017: 82).

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ξεκινάει με την καθιέρωση της δημοτικής το 1976, όταν αυτή αναγνωρίζεται ως η επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σπανός & Μιχάλης, 2015: 2· Χριστίδης, 2001β). Όπως ήταν αναμενόμενο, ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της νέας ελληνικής επηρεάστηκε από τον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων των προηγούμενων χρόνων. Έτσι, η διδασκαλία ακολουθεί τον παραδοσιακό τρόπο της αθροιστικής γραμματικής ανάλυσης σύμφωνα με το παράδειγμα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής και διαρθρώνεται σε ξεχωριστές ενότητες, όπως η ανάγνωση, η έκθεση και η γραμματική (Αρχάκης, 2023: 18· Κουτσογιάννης, 2017: 92). Επιπρόσθετα, από τα ΠΣ του 1977 συνάγεται ότι το γλωσσικό μάθημα ήταν ιδεολογικά φορτισμένο, αφού συνδεόταν με την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας και τη μετάδοση των αξιών του ελληνικού λαού, ενώ προσανατολίζεται στη διδακτέα ύλη και στη διεκπεραίωσή της (Σπανός & Μιχάλης, 2015: 3).

Ωστόσο, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αρχίζει σταδιακά να απομακρύνεται από το πρότυπο διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, χωρίς να έχει απελευθερωθεί ολοκληρωτικά, κατά τα επόμενα χρόνια. Δηλαδή, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και ειδικότερα στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984, παρατηρείται ότι η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη στις/τους μαθήτριες/τές της επικοινωνιακής ικανότητας δημιουργίας και πρόσληψης γραπτών και προφορικών κειμένων και γενικότερα λόγου, ενώ η διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου γίνεται ενιαία σε κάθε ενότητα ενός εγχειριδίου (Αρχάκης, 2023: 17-18· Σπανός & Μιχάλης, 2015: 4). Το μάθημα, όμως, της νέας ελληνικής εξακολουθεί να είναι ιδεολογικά προσανατολισμένο. Έτσι, ανάμεσα στους στόχους που καλείται να εξυπηρετήσει το μάθημα είναι κι αυτός της επαφής με τον ελληνικό πολιτισμό (Σπανός & Μιχάλης, 2015: 4).

Η τάση για πιο προοδευτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των νέων ελληνικών συνεχίζεται και κατά τις αρχές του 2000, όταν στο ελληνικό σχολείο εισχωρούν οι ιδέες του Προοδευτισμού (Κουτσογιάννης, 2017: 139). Συγκεκριμένα, στα αναλυτικά προγράμματα του 2003 εμφανίζεται ένας επικοινωνιακός προσανατολισμός με σκοπό να αναπτύξουν οι μαθήτριες/τές την ικανότητα προσαρμογής του λόγου ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, το κειμενικό είδος, την επικοινωνιακή κατάσταση (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001· Αρχάκης, 2023: 18· Hymes, 1974, όπως αναφέρεται στο Αρχάκης, 2023: 20· Σπανός

& Μιχάλης, 2015: 5). Επίσης, εισάγονται στη γλωσσική διδασκαλία η αρχή της διαθεματικότητας σε συνάρτηση με την επικοινωνιακή ικανότητα, με την έννοια ότι η γλωσσική ικανότητα μπορεί να κατακτηθεί και μέσα από άλλα μαθήματα, ενώ εισάγονται και οι αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Σπανός & Μιχάλης, 2015: 5). Ωστόσο, τα εγχειρίδια δείχνουν ότι ορισμένα πράγματα παρέμειναν ίδια. Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν την παραδοσιακή αθροιστική προσέγγιση και η εστίαση παραμένει στην ανάλυση της πρότασης και όχι στην ολιστική θέαση του κειμένου, γεγονός που εξουδετερώνει τα επικοινωνιακά στοιχεία του (Αρχάκης, 2023: 19· Κουτσογιάννης, 2017: 139).

Επόμενο ορόσημο στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί το έτος 2011, κατά το οποίο δημιουργούνται νέα ΠΣ. Αν και σε πολλά παραμένουν ίδια, για παράδειγμα η επικοινωνιακή προσέγγιση, εισάγονται έννοιες όπως η κριτική ανάλυση λόγου, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητρίες/τές την ποικιλότητα της γλώσσας και των κειμένων, η πολυτροπικότητα, η επικέντρωση στη μοναδικότητα της/του κάθε μαθήτριας/τή και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια (Σπανός & Μιχάλης, 2015: 7).

Σήμερα η γλωσσική διδασκαλία ορίζεται με βάση τα νέα ΠΣ του 2022, τα οποία φέρουν κοινά στοιχεία με τα προηγούμενα, αλλά εισάγουν και νέες έννοιες. Ειδικότερα, ο κύριος στόχος της διδασκαλίας παραμένει η καλλιέργεια επικοινωνιακών ικανοτήτων, ώστε να είναι δυνατή η πρόσληψη και παραγωγή κειμένων, ενώ προστίθενται ο λειτουργικός γραμματισμός και η γλωσσική επίγνωση, δίνεται έμφαση στο επίπεδο της πρότασης ως συστατικού του κειμένου, μέσα από τη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου και το κείμενο προσεγγίζεται με βάση τα πραγματολογικά του στοιχεία (Αδαμόπουλος, Αλέφαντος, Αστάρα, Γκούφας, Κουτίδου, Κουτσιμπέλη, Παππά, Σαχινίδου, Χριστόπουλος, 2022: 5, 6· ΙΕΠ, 2022: 4, 16, 25). Επιπρόσθετα, ορίζουν ότι η/ο εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία να προσαρμόζει και να οργανώνει τη μέθοδο διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητριών/τών, να χρησιμοποιεί ψηφιακά μέσα και την/τον παροτρύνουν να χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές πρακτικές μάθησης δίνοντας έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητριών/τών (Αδαμόπουλος, κ.α., 2022: 10, 11).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σύγχρονη επιστημονική κοινότητα προσφέρει εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Τέτοιες προσεγγίσεις είναι ο κριτικός γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί, που στόχο έχουν να αξιοποιήσουν ψηφιακά μέσα, να ξεκινήσουν τη διδασκαλία με αφορμή την ίδια την εμπειρία των μαθητριών/τών και να υποβοηθήσουν την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, γεγονός που φαίνεται να ενδιαφέρει και τις/τους εκπαιδευτικούς, αφού συχνά βλέπουν το γλωσσικό μάθημα να παίρνει χαρακτηριστικά μαθήματος κοινωνικής αγωγής (Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017: 219· Μητσιοκοπούλου, 2001).

Αν και πολλά άλλαξαν στη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας, πολλά έχουν παραμείνει ίδια. Οι εξετάσεις, προαγωγικές και πανελλαδικές και τα εγχειρίδια επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας, εξουδετερώνουν τις καλές προθέσεις των ΠΣ και εξαντλούν μαθήτριες/τές και εκπαιδευτικούς. Επομένως, τα γλωσσικά μαθήματα κινούνται αναγκαστικά γύρω από την ύλη και η επιτυχία της διδασκαλίας τους μετριέται αναλογικά με την διεκπεραίωσή της (Κουτσογιάννης, 2017: 94). Γι' αυτό στη συνέχεια το ερευνητικό μέρος προσπαθεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής, αλλά και τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους απέναντί τους.

Ερευνητικό μέρος

5. Έρευνα

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους ακολουθεί το κεφάλαιο της έρευνας, το οποίο παρουσιάζει τις στάσεις φιλολόγων απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Έτσι, αρχικά παρατίθενται οι στόχοι της έρευνας και στη συνέχεια το μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφει τον ποιοτικό χαρακτήρα της μεθοδολογίας, το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, το δείγμα της έρευνας και τη μέθοδο της δειγματοληψίας. Επιπρόσθετα, το κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των συνεντεύξεων με βάση το πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου, τα αποτελέσματα της έρευνας και τους περιορισμούς που παρουσιάζει η συγκεκριμένη έρευνα.

5.1 Στόχοι της έρευνας

Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Ειδικότερα, επιχειρεί να διαπιστώσει τον ιδεολογικό προσανατολισμό πέντε φιλολόγων απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική και στον τρόπο διδασκαλία τους. Διαχρονικά, όπως διαπιστώθηκε και στο θεωρητικό μέρος, υπάρχουν διάφορα ιδεολογήματα τα οποία έχουν εισχωρήσει στην κοινωνία, ιδεολογήματα που βασίζονται σε έννοιες όπως η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας.

Οι φιλόλογοι αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών, γιατί αναλαμβάνουν τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, τα οποία αποτελούν ίσως τα πιο ιδεολογικά φορτισμένα μαθήματα και ιδιαίτερα το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Όπως αναφέρει και ο Σεράνης (2018: 203), το μάθημα των αρχαίων ελληνικών φέρει τη μεγαλύτερη ιδεολογική φόρτιση σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, γιατί συνδέεται με ιδεολογήματα σχετικά με την ανωτερότητα της αρχαίας ελληνικής, τη συνέχεια και συνέπεια στις μορφές της και την ικανότητά της να διαπλάθει την ηθική συνείδηση των ανθρώπων, για να αναφερθούν μόνο μερικές από τις ιδεολογικές συνδέσεις. Άλλωστε και οι στάσεις των

εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της νέας, και ακόμη περισσότερο της αρχαίας ελληνικής, φαίνεται να διακατέχονται από συντηρητισμό, αφού οι περισσότερες/οι ακολουθούν τις συνήθεις πρακτικές με τις οποίες κι εκείνες/οι διδάχθηκαν αυτά τα μαθήματα, ενώ φαίνονται επιφυλακτικές/οί στη χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Σεράνης, 2018: 211, 213) και όπως κατέδειξε η έρευνα της Πραγκαστί (2015, όπως αναφέρεται στο Σεράνης, 2018: 212-213), αναπαράγουν αντιλήψεις για την ιδιαίτερη σημασία της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής και την πεποίθηση για την ενιαία πορεία της ελληνικής γλώσσας. Παρόμοια συμπεράσματα διαπιστώθηκαν και σε παλαιότερη έρευνα που παραθέτει ο Τσάφος (2008: 99-111), στην οποία νεοδιόριστες/οι φιλόλογοι αναπαράγουν, μεταξύ άλλων, την πεποίθηση ότι ο στόχος του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής είναι να αναδείξει τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας μέσα στα χρόνια, αλλά και να βοηθήσει στην καλύτερη χρήση και κατάκτηση της νέας ελληνικής. Επομένως, παρουσιάζει ενδιαφέρον η διερεύνηση της αναπαραγωγής ή μη γλωσσικών ιδεολογιών στη σύγχρονη εποχή, ενώ μέσω της παρούσας έρευνας δίνεται η ευκαιρία στις/στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους για τη διδασκαλία των δύο μαθημάτων, ώστε να δοθεί το έναυσμα για ορισμένες διδακτικές προτάσεις.

Συνεπώς, η έρευνα διαρθρώνεται γύρω από τρεις κυρίως στόχους. Ο πρώτος είναι να διαπιστωθεί αν οι φιλόλογοι αναπαράγουν ή όχι γλωσσικές ιδεολογίες οι οποίες συνδέονται με την αρχαία και τη νέα ελληνική και τη διδασκαλία τους, ο δεύτερος είναι να διερευνηθούν τα ζητήματα διδασκαλίας που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα μαθήματα των αρχαίων και των νέων ελληνικών και οι στάσεις τους απέναντι στον τρόπο διδασκαλία τους και ο τρίτος είναι να εξεταστεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον ιδεολογικό προσανατολισμό των φιλολόγων και στον τρόπο που διδάσκουν αυτά τα μαθήματα. Για να εξυπηρετήσει αυτούς του σκοπούς η έρευνα ακολουθεί μια περιγραφική και κριτική προσέγγιση.

5.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας περιγράφει τα στοιχεία και τις συνθήκες που συνθέτουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίστηκε και εκτελέστηκε η ερευνητική διαδικασία. Έτσι, η μεθοδολογία συντίθεται μέσα από την οριοθέτηση και τον

προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων, του ποιοτικού χαρακτήρα της παρούσας έρευνας, του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης και της δειγματοληπτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα.

5.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε κάθε έρευνα διατυπώνονται μια σειρά από ερωτήματα, τα οποία διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν τους γενικότερους στόχους της. Όπως αναφέρει ο Bryman (2017: 108), η ύπαρξη ερευνητικών ερωτημάτων υποβοηθά στη διατήρηση ενός διαφανούς χαρακτήρα στην έρευνα, με την έννοια ότι η εστίασή της είναι ξεκάθαρη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της έρευνας προέκυψαν μέσα από έναν γενικότερο προβληματισμό, ο οποίος παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, και αφορά τις γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα, ιδιαίτερα αυτές που συνδέονται με τα μαθήματα των αρχαίων και νέων ελληνικών, τις μεθόδους διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων και τον τρόπο που οι φιλόλογοι επηρεάζονται από αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο στη διδακτική διαδικασία. Όπως διαπιστώθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, στον ελλαδικό χώρο η αρχαία και η νέα ελληνική γλώσσα συνδέονται με ιδιαίτερα ισχυροποιημένες γλωσσικές ιδεολογίες,¹¹ που προέκυψαν μέσα στο πλαίσιο της αναζήτησης μιας σταθερής εθνικής ταυτότητας και γλωσσικής πολιτικής και οι οποίες συνθέτουν γλωσσικές στάσεις που ενδέχεται να επηρεάζουν τη διδακτική μεθοδολογία. Έτσι λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί ιδεολογίες για την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους;
2. Ποια ζητήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της νέας και της αρχαίας ελληνικής και ποιες οι στάσεις τους απέναντι στις μεθόδους διδασκαλίας;
3. Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στον ιδεολογικό προσανατολισμό των φιολόγων απέναντι στη νέα και την αρχαία ελληνική και στον τρόπο διδασκαλίας τους;

¹¹ Βλ. Θεωρητικό μέρος 1.2.2 Γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα.

5.2.2 Ποιοτική μέθοδος

Όσον αφορά τη μέθοδο, η έρευνα είναι εμπειρική και ειδικότερα ποιοτική. Αυτό που την καθιστά εμπειρική είναι το γεγονός ότι βασίζεται σε πρωτογενές υλικό που συλλέχθηκε στο πλαίσιο αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, δηλαδή αντλεί στοιχεία από την εμπειρική βίωση της πραγματικότητας (Μακράκης, 2004: 21). Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έναντι της ποσοτικής έγινε τόσο με βάση το χρονικό περιθώριο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, όσο και με βάση τον χαρακτήρα της έρευνας. Οι ποιοτικές έρευνες έχουν το βασικό προτέρημα να μπορούν να αντλήσουν λεπτομέρειες για το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται τα υπό εξέταση φαινόμενα, δίνουν τη δυνατότητα κατασκευής καινούριων υποθέσεων και εξετάζουν τα φαινόμενα μέσα από τις οπτικές και τις εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας (Dean Brown, 2004: 485· Lazaraton, 1995: 468· Τσιώλης, 2011: 58). Επίσης, ευελιξία και προσαρμοστικότητα χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές έρευνες. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανές οι τροποποιήσεις στα ερευνητικά σχέδια και στα πλαίσια ανάλυσης, ενώ τα αποτελέσματα που προκύπτουν διατυπώνονται περιγραφικά χωρίς να έχουν τη μορφή απόλυτων και νομοτελειακών διαπιστώσεων (Dean Brown, 2004: 494· Μακράκης, 2004: 20-21). Οι ποιοτικές έρευνες, όμως, δίνουν έμφαση και σε δεδομένα που προκύπτουν έξω από το οργανωμένο ερευνητικό πλαίσιο. Δηλαδή, οι ποιοτικές έρευνες αξιοποιούν στοιχεία από τις προσωπικές παρατηρήσεις της/του ερευνήτριας/τή για τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση των υποκειμένων της έρευνας (Τσιώλης, 2011: 58).

Επιπλέον, το γεγονός ότι στον πυρήνα αυτής της έρευνας βρίσκεται η κριτική περιγραφή των στάσεων των φιλόλογων και του ιδεολογικού προσανατολισμού τους οδήγησε και στην επιλογή της ποιοτικής μεθόδου. Οι στάσεις, και ειδικότερα οι ιδεολογίες, μπορούν να προσεγγιστούν ολιστικά μέσα από την ποιοτική μέθοδο, αφού αυτή εμβαθύνει στις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, τις ερμηνεύει χωρίς να χρειάζεται ποσοτικοποίηση των δεδομένων και επιχειρεί μια βαθύτερη κατανόησή τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019: 28· Τσιώλης, 2011: 58· Τσοπάνογλου, 2010: 30).

5.2.3 Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε το ερευνητικό εργαλείο των συνεντεύξεων, γιατί θεωρήθηκε καταλληλότερο για τη διερεύνηση των στάσεων και των ιδεολογιών των

εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις είναι ένα από τα κύρια ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου, δίνουν τη δυνατότητα να ανακαλύψει η/ο ερευνήτρια/τής πλευρές της προσωπικής συγκρότησης των υποκειμένων και της συμπεριφοράς τους και προσφέρουν μια καλύτερη και πιο ουσιαστική κατανόηση του θέματος, μέσα από τη σκιαγράφηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των υποκειμένων της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019: 29· Χαλικιάς, Μανωλέσσου & Λάλου, 2015: 44). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις είναι κατευθυνόμενες ή δομημένες (structured interviews), καθώς οι ερωτήσεις είναι συγκεκριμένες και ίδιες για όλες/ους τις/τους συμμετέχουσες/έχοντες, ενώ και η σειρά με την οποία τίθενται είναι ίδια για όλα τα υποκείμενα (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015: 41). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος γιατί θεωρήθηκε καταλληλότερο για την έκταση, τα χρονικά περιθώρια της διπλωματικής εργασίας και τον περιγραφικό χαρακτήρα της έρευνας.

Όσον αφορά τον χρόνο και τον χώρο των συνεντεύξεων, αυτοί καθορίστηκαν από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να διεξαχθούν όταν αυτά θα ήταν ψυχολογικά έτοιμα χωρίς να αισθάνονται πίεση. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2019: 31), η/ο ερευνήτρια/τής οφείλει να δείχνει σεβασμό στα υποκείμενα της έρευνάς της/του και να είναι ευέλικτη/τος ως προς την προσαρμογή των συνεντεύξεων με βάση το πρόγραμμα των υποκειμένων. Έτσι, οι δύο συνεντεύξεις έγιναν στον προσωπικό χώρο της ερευνήτριας και οι τρεις στον προσωπικό χώρο των υποκειμένων το χρονικό διάστημα ανάμεσα στον Δεκέμβριο του 2023 και τον Μάρτιο του 2024. Δηλαδή, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εκτός της σχολικής τάξης, σε χώρους ουδέτερους, στους οποίους τα υποκείμενα ένιωθαν άνετα και η διάρκειά τους κυμαίνεται ανάμεσα στα 8 με 20 λεπτά περίπου. Επιπρόσθετα, πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης τα υποκείμενα υπέγραψαν μια φόρμα συγκατάθεσης για να διασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και να ηχογραφηθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης, ώστε να είναι ξεκάθαρο ότι γνωρίζουν τους σκοπούς της έρευνας και το πως πρόκειται να χρησιμοποιηθεί το υλικό που θα συλλεχθεί¹² (Bryman, 2017: 161). Σχετικά με την άντληση των δημογραφικών και προσωπικών στοιχείων των υποκειμένων προτιμήθηκε, για την εξοικονόμηση χρόνου, η

¹² Βλ. Παράρτημα Α. Φόρμα συγκατάθεσης.

συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου πριν την έναρξη της ηχογράφησης των συνεντεύξεων.¹³

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων μπορεί να είναι συγκεκριμένες και να ακολουθείται η ίδια αλληλουχία σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά είναι, κατά το μεγαλύτερο μέρος, διατυπωμένες με τέτοιον τρόπο ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν και απόψεις πέρα από το πλαίσιο τους.¹⁴ Πρόκειται, δηλαδή, για ερωτήσεις που δέχονται ανοιχτές απαντήσεις, οι οποίες διερευνούν τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τις στάσεις των φιλολόγων απέναντι στη διδασκαλία των αρχαίων και των νέων ελληνικών με τρόπο έμμεσο και ευέλικτο χωρίς να επιχειρούν χειραγωγήσουν τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να δώσουν τις «κατάλληλες» απαντήσεις (Babbie, 2011: 495).

5.2.4 Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας

Το δείγμα περιλαμβάνει πέντε φιλόλογους απόφοιτες/ους διαφορετικών Τμημάτων Φιλολογίας της Ελλάδας, που ηλικιακά χωρίζονται σε δύο ομάδες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές γενιές. Ειδικότερα, πρόκειται για τρεις φιλόλογους ηλικίας 21-30 ετών και δύο φιλόλογους ηλικίας 51-60 ετών. Από αυτούς τα τέσσερα άτομα προέρχονται από τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας και το ένα από τμήμα Φιλολογίας. Ειδικότερα, δύο άτομα είναι απόφοιτοι του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ένα άτομο είναι απόφοιτη του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ένα άτομο είναι απόφοιτη του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και ένα άτομο είναι απόφοιτη του τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.¹⁵ Επιπλέον, από τα πέντε άτομα τα δύο είναι άντρες και τα τρία γυναίκες, τρία άτομα είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής, ένα άτομο κατέχει και δεύτερο μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ένα άτομο βρίσκεται σε διαδικασία απόκτησης δεύτερου πτυχίου από Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής

¹³ Βλ. Παράρτημα Γ. α. Προσωπικά στοιχεία συνεντευξιζόμενης/ου.

¹⁴ Βλ. Παράρτημα Γ. β. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

¹⁵ Τα τμήματα προέλευσης αναφέρονται μόνο για πληροφοριακούς σκοπούς και όχι για να οδηγήσουν σε διακρίσεις ανάμεσα σε «ανώτερα» και «κατώτερα» τμήματα και «γνήσιους» και «μη γνήσιους» φιλόλογους. Οι διακρίσεις ανάμεσα σε συναδέλφισες/ους δίνουν αρνητικό παράδειγμα στις/στους μαθήτριες/τές και οδηγούν σε προκαταλήψεις, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται απαραίτητα στην πραγματική ατομική εκπαιδευτική πορεία της/του κάθε φιλόλογου.

Εκπαίδευσης.¹⁶ Επίσης, τρία άτομα έχουν επιμορφώσεις στην ειδική αγωγή και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι τέσσερις από τις/τους πέντε φιλόλογους εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και μία στον δημόσιο τομέα.

Το δείγμα προέκυψε μετά από μη τυχαία δειγματοληψία, καθώς η έρευνα απαιτούσε τα υποκείμενά της να έχουν φιλολογική επιστημονική κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), δηλαδή, η επιλογή έγινε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα των ατόμων να συμμετάσχουν στην έρευνα, αλλά και τη δυνατότητα μιας σχετικά πιο γρήγορης συλλογής ενός μη τυχαίου δείγματος (Μικρός, 2017: 215-216), ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας χρονικά καθορισμένης διπλωματικής εργασίας, γι' αυτό και μόνο ένα άτομο εργάζεται στον δημόσιο τομέα. Πρόκειται, δηλαδή, για άτομα τα οποία ήταν πιο εύκολο να προσεγγίσει η ερευνήτρια και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα περισσότερα άτομα εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και ειδικότερα σε φροντιστήρια, δεν θεωρήθηκε προβληματικό, γιατί οι εκπαιδευτικοί σε όποια πλαίσια κι αν εργάζονται, μοιράζονται τον κοινό ρόλο της εκπαίδευσης των νέων και οι αντιλήψεις τους μπορούν να επηρεάσουν με παρόμοιο τρόπο τις/τους μαθήτριες/τές, αφού μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα γι' αυτές/τούς, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο (βλ. Θεωρητικό μέρος 2.2 Παράγοντες διαμόρφωσης γλωσσικών στάσεων). Μπορεί η επίσημη εκπαίδευση να διεξάγεται στον χώρο του σχολείου, αλλά δεν πρέπει να αγνοείται η παράλληλη «αφανής» εκπαίδευση που διεξάγεται σε ιδιωτικά πλαίσια, ιδιαίτερα εφόσον συχνά λαμβάνει χώρα με το επιχείρημα ότι προσπαθεί να καλύψει τα ελλείμματα της επίσημης εκπαίδευσης. Επιπλέον, η αγνόηση της παράλληλης εκπαίδευσης δεν πρόκειται να οδηγήσει στην εξαφάνισή της και η αντιμετώπιση του ρόλου των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού τομέα ως «αμελητέου» υποβαθμίζει τις πραγματικές διαστάσεις της επιρροής του. Γενικότερα, η παρούσα έρευνα αντιμετωπίζει ισότιμα όλες/ους τις/τους φιλόλογους ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο υπηρετούν και επιδιώκει να τις/τους δώσει τη δυνατότητα να εκφραστούν, γιατί η ερευνήτρια θεωρεί ότι η διδακτική πράξη παραμένει ίδια στον πυρήνα της, όπου κι αν διεξάγεται, με αντίκτυπο στις/στους μαθήτριες/τές.

¹⁶ Βλ. Παράρτημα Β. Πίνακας ατομικών στοιχείων.

5.3 Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Σε κάθε έρευνα υπάρχουν περιορισμοί, ενώ η/ο ερευνήτρια/τής οφείλει να ακολουθήσει την «αξιολογική ουδετερότητα», όπως τη διατύπωσε ο Max Weber (όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 1985: 29), δηλαδή, την εξαγωγή συμπερασμάτων μόνο από τα εμπειρικά δεδομένα χωρίς να παρεμβάλλονται οι προσωπικές της/του πεποιθήσεις. Αυτή η αρχή ακολουθείται και στην παρούσα έρευνα με μοναδική επιφύλαξη το γεγονός ότι η/ο καθεμία/καθένας βλέπει τα δεδομένα μέσα από τη δική της/του προσωπική οπτική. Αυτό σημαίνει ότι η ερμηνεία γίνεται με βάση την οπτική της ερευνήτριας, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μέσα από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, την εκπαιδευτική της πορεία αλλά και από το γεγονός ότι διεξάγει για πρώτη φορά τέτοιου είδους έρευνα. Όμως, πέρα από την υποκειμενική πλευρά της/του ερευνήτριας/τή, οι περιορισμοί αφορούν τον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, το είδος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε αλλά και τα χρονικά περιθώρια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η έρευνα είναι ποιοτική και γι' αυτό τον λόγο υπόκειται στις συνήθεις αντιρρήσεις που συνοδεύουν τις ποιοτικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, συχνά αναφέρεται ότι οι ποιοτικές έρευνες μοιάζουν να μην είναι οργανωμένες σαν να πρόκειται για μια ανεξέλεγκτη παρατήρηση, ενώ τα αποτελέσματά τους θεωρούνται ως μη γενικεύσιμα (Dean Brown, 2004: 486). Αυτά ενδεχομένως να ισχύουν ως έναν βαθμό. Ωστόσο, η γενίκευση μοιάζει να είναι πρόβλημα σε όλες τις μορφές έρευνας, μιας και η ποσοτικοποίηση του υλικού δεν εγγυάται τη γενίκευση των συμπερασμάτων και οι ποιοτικές έρευνες μπορούν να είναι εξίσου καλά διαρθρωμένες με σαφή σχέδια έρευνας (Lazaraton, 1995: 465). Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως περιορισμός το γεγονός ότι επιλέχθηκε μόνο η ποιοτική έρευνα και όχι μια μεικτή προσέγγιση. Οι έρευνες μεικτού τύπου συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις, ώστε τα αποτελέσματα να θεωρούνται πιο γενικεύσιμα και αξιόπιστα (Μακράκης, 2004: 25-26).

Όσον αφορά το πλαίσιο των συνεντεύξεων, εντοπίζονται περιορισμοί στο είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε. Οι συνεντεύξεις είναι δομημένες (structured interviews), επειδή τηρήθηκε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ερωτήσεων κι αυτό ίσως ιδωθεί ως περιορισμός στην ευελιξία της ποιοτικής έρευνας, αν και μια ποιοτική έρευνα δεν εμφανίζει ευελιξία

μόνο στα ερευνητικά της εργαλεία αλλά και στο πλαίσιο ανάλυσής της (Μακράκης, 2004: 21).

Το γεγονός ότι επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό. Η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) καθιστά το δείγμα μη τυχαίο και έτσι η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να γενικεύσει τα συμπεράσματά της, αλλά μόνο να προσφέρει μία εικόνα για τη θεματική (Μικρός, 2017: 215-216). Επίσης, και το μέγεθος του δείγματος (πέντε φιλόλογοι) δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό για τη γενίκευση των συμπερασμάτων, ενώ ενδεχομένως να εγείρει αντιρρήσεις η ανομοιογένεια στις ηλικιακές ομάδες και η ανομοιογένεια ανάμεσα στα άτομα που εργάζονται στον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα, με το επιχείρημα της ελλιπούς εκπροσώπησης των ηλικιακών ομάδων και των ατόμων που εργάζονται στον δημόσιο τομέα αντίστοιχα. Ωστόσο, αυτοί οι περιορισμοί δεν αναιρούν τη χρησιμότητα της έρευνας.

5.4 Ανάλυση συνεντεύξεων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων γίνεται στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου (ΚΑΛ), γιατί η προσέγγιση αυτή προσφέρει τη δυνατότητα για κριτική θέαση των λεγομένων των υποκειμένων και επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ως καταλληλότερη για τον εντοπισμό ιδεολογιών και της πιθανής αναπαραγωγής τους. Έτσι, αφού εξηγηθεί το περιεχόμενο του όρου κριτική ανάλυση λόγου, γίνεται η ανάλυση των συνεντεύξεων μέσα σε τρεις υποενότητες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη υποενότητα αφορά τα ιδεολογήματα και τις αντιλήψεις των υποκειμένων για την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους, η δεύτερη υποενότητα ασχολείται με τα προβλήματα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των μαθημάτων των αρχαίων και των νέων ελληνικών, ενώ η τρίτη αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα στη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων και τις αντιλήψεις τους για ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας.

5.4.1 Κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ)

Η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ στο εξής) είναι μια πολύπλευρη προσέγγιση που συντίθεται μέσα από τη συναρμογή διαφορετικών ερμηνευτικών κατευθύνσεων. Η ΚΑΛ δεν αφορά μία και μοναδική προσέγγιση, αλλά χαρακτηρίζεται από πολυσυλλεκτικότητα,

όσον αφορά τις θεωρητικές και αναλυτικές προσεγγίσεις της (Van Dijk, 2015: 468). Επίσης, η ΚΑΛ δημιουργήθηκε για να αποκωδικοποιήσει τη σχέση της γλώσσας με το κοινωνικό σύνολο. Δηλαδή, για την ΚΑΛ η γλώσσα είναι κοινωνική πρακτική που έχει τη δυνατότητα να κατασκευάζει νοήματα, τα οποία με τη σειρά τους εντάσσονται στο κοινωνικό πλαίσιο και συμμετέχουν στη διαδικασία της δημιουργίας και αναπαραγωγής της κοινωνικής κατασκευής (Blackledge, 2008: 297· Στάμου, 2014: 150). Γίνεται φανερό ότι πρόκειται για μια προσέγγιση που σχετίζεται άμεσα με τον εντοπισμό των ιδεολογιών και του μηχανισμού αναπαραγωγής τους μέσα στην κοινωνία. Η ανάλυση των γλωσσικών δομών από την ΚΑΛ αφορά το σύγχρονο κοινωνικό σύστημα και έχει στόχο να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα γίνεται όχημα για την αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας και ιδεολογιών μέσα στην κοινωνία (Blackledge, 2008: 298· Στάμου, 2014: 149· Widdowson, 2004: 89). Συνοπτικά, η ΚΑΛ ασχολείται με τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στον λόγο και στις τάσεις κυριαρχίας ή εναντίωσης, ενώ αντιμετωπίζει τα κείμενα ως κοινωνικούς χώρους που διαμορφώνουν την αναπαράσταση της πραγματικότητας (Fairclough, 1995: 6· Van Dijk, 2015: 479).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ΚΑΛ δεν είναι μία και μοναδική θεωρητική κατεύθυνση αλλά μεθοδολογικά καλύπτει ένα ευρύ φάσμα. Άλλωστε, αυτό που ξεχωρίζει την ΚΑΛ είναι η κριτική στάση της και όχι η επικέντρωση σε ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο (Holmes, 2022: 466). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται στη Στάμου (2014: 156-157), υπάρχουν ορισμένες κυρίαρχες κατευθύνσεις στην ΚΑΛ, η κοινωνικοπολιτισμική (socio-cultural) του Fairclough (βλ. Fairclough, 1995), η κοινωνιογνωσιακή (socio-cognitive) κατεύθυνση με εισηγητή τον Van Dijk (βλ. Van Dijk, 2015) και η λογοϊστορική (discourse-historical) με ηγετική μορφή τη Wodak (βλ. Wodak, 2001, *The Discourse-Historical Approach*). Όμως, στο πλαίσιο της ΚΑΛ εντάσσεται και η συστημική λειτουργική γραμματική (ΣΛΓ στο εξής) του Halliday (βλ. Halliday, 1994, *An Introduction to Functional Grammar* και Στάμου, 2014), η οποία εξετάζει τη χρήση της γλώσσας με βάση το κοινωνικό πλαίσιο και τις περιστάσεις στις οποίες εμφανίζεται, δηλαδή συνδέει τις σημασιολογικές και λεξικογραμματικές επιλογές των κειμένων με τις κοινωνικές σημασίες που κατασκευάζουν (Λύκου, 2000· Στάμου, 2014: 171-172). Έτσι, στην παρακάτω ανάλυση των συνεντεύξεων αξιοποιούνται στοιχεία από την κοινωνικοπολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough και από τη ΣΛΓ του Halliday. Ειδικότερα, αναλύονται με βάση

το πλαίσιο της ΚΑΛ όσες γλωσσικές επιλογές παρουσιάζουν ενδιαφέρον από κριτική άποψη και αξιοποιούνται ερμηνευτικά εργαλεία από τη ΣΛΓ του Halliday.

5.4.2 Στάσεις και ιδεολογήματα απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική και τη διδασκαλία τους

Η πρώτη υποενότητα εξετάζει αν τα υποκείμενα της έρευνας αναπαράγουν ή μη ιδεολογήματα που σχετίζονται με την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους και περιγράφει τις στάσεις των υποκειμένων της έρευνας απέναντί τους, μέσα από την ανάλυση αποσπασμάτων που έχει επιλέξει η ερευνήτρια. Να επισημανθεί σ' αυτό το σημείο ότι όλες/οι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διδάσκουν και τα δύο μαθήματα, οπότε έχουν συνεχή αλληλεπίδραση μ' αυτά (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Α'). Όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια, οι ερωτώμενες/οι πέφτουν σε ορισμένες αντιφάσεις στα λεγόμενά τους, που ενδεχομένως να οφείλονται στο γεγονός ότι ορισμένες αντιλήψεις διαμορφώθηκαν πολύ νωρίς μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγάλωσαν με αποτέλεσμα να έχουν φυσικοποιηθεί. Αυτό συμβαίνει γιατί οι κυρίαρχοι ιδεολογικοί σχηματισμοί ενισχύονται από ισχυρούς μηχανισμούς στην κοινωνία, οι οποίοι φροντίζουν να τους φυσικοποιήσουν σε βαθμό που να γίνονται καθολικά αποδεκτοί (Fairclough, 1995: 27). Ωστόσο, όπως θα διαπιστωθεί, τα υποκείμενα δύναται να παρουσιάζουν αντίσταση σε ορισμένα ιδεολογήματα τα οποία τείνουν να χάσουν την προηγούμενη ισχύ τους.

Σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική φαίνεται ότι οι περισσότερες/οι δείχνουν να προτιμούν το μάθημα της νέας ελληνικής, αν και στα περισσότερα άτομα αρέσουν και τα αρχαία ελληνικά. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Β'), τα υποκείμενα προτιμούν το μάθημα των νέων ελληνικών, γιατί αυτό αρέσει στις/στους μαθήτριες/τές τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί σημαντικές τις στάσεις των μαθητριών/τών απέναντι στο μάθημα και με βάση αυτές διαμορφώνονται και οι δικές τους προτιμήσεις.

Ειδικότερα, ο Σ1¹⁷ αναφέρει ότι του αρέσουν και τα δύο μαθήματα αλλά προτιμά τα νέα ελληνικά γιατί οι μαθήτριες/τές «υποτιμούν» τα αρχαία ελληνικά. Επιλέγει λοιπόν το ρήμα «υποτιμούν» για να αξιολογήσει τη συμπεριφορά των μαθητριών/τών απέναντι στην αρχαία ελληνική με βάση την οποία διαμορφώνεται και η δική του προτίμηση, όπως υποδηλώνει η χρήση του ρήματος «προτιμώ» σε α' ενικό. Στη Σ3 αρέσουν και τα δύο μαθήματα όπως και στον Σ1, χρησιμοποιεί κι εκείνη το «προτιμώ» σε α' ενικό για να εκφράσει την προτίμησή της στα νέα ελληνικά και τη συνδέει με «την ευχαρίστηση», «τη συμμετοχή» και «την κατανόηση» που εισπράττει από τις/τους μαθήτριες/ές της. Επίσης, η Σ2 χρησιμοποιεί το α' ενικό πρόσωπο του ρήματος «προτιμώ» για να τονίσει τη δική της προτίμηση στο μάθημα των νέων ελληνικών και βασίζει αυτή την προτίμηση στην ευελιξία που προσφέρει το μάθημα και στη δυνατότητα έκφρασης των μαθητριών/τών.

Επιπρόσθετα, και η Σ5 χρησιμοποιεί το α' ενικό του ρήματος «προτιμώ» για να δηλώσει την προτίμησή της στα νέα ελληνικά, η οποία οφείλεται και στη δική της περίπτωση στην ευχαρίστηση, κατανόηση και δυνατότητα έκφρασης των μαθητριών/τών κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος. Μάλιστα χαρακτηρίζει το μάθημα «πολύ πιο ευχάριστο» για τις/τους μαθήτριες/τές και κάνει έτσι μια σύγκριση με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών το οποίο δεν έχει την ίδια απήχηση. Επιπλέον, η φράση της Σ5 «για να πω την αλήθεια», υποδηλώνει ότι τα λεγόμενα που παραθέτει στη συνέχεια είναι η πραγματικά δική της άποψη, η οποία ενδέχεται να έρχεται σε αντίθεση με τον ρόλο της ως φιλόλογου, ο οποίος επιτάσσει να δείχνει την ίδια προτίμηση και στα αρχαία ελληνικά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση του Σ4, ο οποίος δεν δείχνει να επηρεάζεται από τις στάσεις των μαθητριών/τών του απέναντι στα αρχαία ελληνικά και δηλώνει με το α' ενικό του ρήματος «κυρίως προτιμώ να διδάσκω το μάθημα των αρχαίων ελληνικών». Σε αντίθεση με τα προηγούμενα υποκείμενα η προτίμησή του βασίζεται στην ευχαρίστηση που προσφέρει στον ίδιο η πρόκληση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, τα οποία χαρακτηρίζει με τη μεταφορά «παρθένο έδαφος». Το γεγονός ότι όλα τα υποκείμενα χρησιμοποιούν το α' ενικό επισημαίνεται, γιατί με αυτό τον τρόπο θέτουν τον εαυτό τους στη θέση του φορέα αυτής τη άποψης, σε αντίθεση με τη συμπεριφορά ορισμένων υποκειμένων στη συνέχεια.

¹⁷ Χρησιμοποιείται το γράμμα Σ και ένας αριθμός για να δηλωθεί η/ο κάθε συνεντευξιαζόμενη/ος, ενώ το γράμμα Ε χρησιμοποιείται για την ερευνήτρια.

Το α' ενικό δείχνει σιγουριά και αυτοπεποίθηση την οποία χάνουν ορισμένα υποκείμενα, όταν αργότερα απαντούν σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά το ιδεολόγημα για την ανωτερότητα της αρχαίας σε σχέση με τη νέα ελληνική, διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα δεν το αναπαράγουν. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει πλήρης ομοφωνία ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με την ισοτιμία όλων των γλωσσών, όπως συνάγεται από τις απαντήσεις που δίνουν στη σχετική ερώτηση (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Γ').

Γίνεται φανερό από τα λεγόμενά τους ότι τα υποκείμενα παρουσιάζουν ισχυρή αντίσταση απέναντι στο ιδεολόγημα της ανωτερότητας της αρχαίας ελληνικής. Όλα τα υποκείμενα κάνουν λόγο για ισότιμες γλώσσες, μάλιστα δύο άτομα χρησιμοποιούν άρνηση (Σ1, Σ2) για να δηλώσουν τη διαφωνία τους, ενώ φαίνεται ότι όλες/οι νιώθουν σιγουριά για τα λεγόμενά τους, αφού κάνουν χρήση του α' ενικού προσώπου και παίρνουν την αποκλειστική ευθύνη γι' αυτά που υποστηρίζουν. Ωστόσο, δύο άτομα φαίνεται να έχουν πιο θετική διάθεση απέναντι στη νέα ελληνική. Έτσι, ο Σ1 επιλέγει να αναφέρει ότι η νέα ελληνική δεν είναι «καλύτερη» από την αρχαία ελληνική αλλά «πιο χρήσιμη», κάνοντας ανεπαίσθητα μία αξιολογική κρίση μέσα από την επιλογή του συγκεκριμένου επιθέτου. Επιπλέον, η Σ2 νιώθει την ανάγκη να υπερασπιστεί την αρχαία ελληνική λέγοντας ότι δεν είναι «λιγότερο σημαντική» και το κάνει γιατί η στάση της απέναντι στη νέα ελληνική είναι πιο θετική, αλλά δεν επιθυμεί να υποβαθμίσει την αξία της αρχαίας ελληνικής. Επίσης, τρία από τα πέντε άτομα βασίζουν την ισοτιμία στο γεγονός ότι η αρχαία ελληνική αποτελεί τη βάση για τη νέα ελληνική, οπότε δεν τις διακρίνουν μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά, η Σ3 μιλάει για τις «βάσεις» που έθεσαν τα αρχαία ελληνικά και για το γεγονός ότι για εκείνη αρχαία και νέα ελληνική είναι το «ίδιο πράγμα» και ο Σ4 επιλέγει το ίδιο ουσιαστικό «βάση» για να μιλήσει για τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής, ενώ η Σ5 αναφέρει ότι η μία είναι «συνέχεια της άλλης». Επομένως, για τρία άτομα η ισοτιμία βασίζεται στο ιδεολόγημα της συνέχειας.

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο ιδεολόγημα της συνέχειας, δηλαδή στην πεποίθηση ότι η ελληνική γλώσσα παραμένει παρά τις αλλαγές ίδια γλώσσα (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2015: 47), το οποίο στην Ελλάδα συνδέεται με την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας.¹⁸ Όπως

¹⁸ Βλ. Θεωρητικό μέρος 1.2.2 Γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα.

έγινε φανερό και από τα προηγούμενα αποσπάσματα, όλα τα υποκείμενα πιστεύουν στη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, όπως συνάγεται και από τη βεβαιότητά τους ότι τα αρχαία ελληνικά υποβοηθούν στην καλύτερη γνώση της νέας ελληνικής. Στην ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με το αν η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής είναι βοηθητική στη διδασκαλία της νέας ελληνικής, όλα τα υποκείμενα συμφωνούν (βλ. Παράρτημα Δ, Απόσπασμα Δ').

Έτσι, τα περισσότερα υποκείμενα θεωρούν δεδομένη τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, γιατί πιστεύουν ότι τα αρχαία ελληνικά βοηθούν τις/τους μαθήτριες/τές να κατανοήσουν τη γραμματική, το συντακτικό και την ετυμολογία των λέξεων. Ο Σ1 χρησιμοποιεί το α' ενικό πρόσωπο για να εκφράσει ξεκάθαρα τη δική του συμφωνία, αναφέρει ότι οι γνώσεις που παίρνουν από τα αρχαία ελληνικά μπορούν να εφαρμοστούν και στα νέα ελληνικά και μοιάζει να αγνοεί τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και να υποβαθμίζει τον βαθμό διαφοροποίησης της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Επίσης, ο Σ4 και η Σ5 αναπαράγουν το ιδεολόγημα της συνέχειας για να υποστηρίξουν την άποψη ότι τα αρχαία ελληνικά είναι βοηθητικά στη διδασκαλία της νέας ελληνικής, αφού ο πρώτος επιλέγει το ουσιαστικό «*αλληλεπίδραση*» για να περιγράψει τη σχέση της αρχαίας με τη νέα ελληνική και η δεύτερη αναφέρει ότι η «*νεοελληνική είναι εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής*» και αργότερα ότι βοηθά στην «*κατανόηση της νεοελληνικής γλώσσας*» (βλ. Παράρτημα, απόσπασμα Η'). Σημαντικός είναι ο βαθμός βεβαιότητας του Σ4, ο οποίος χρησιμοποιεί το επίρρημα «*απόλυτα*» για να καταδείξει πόσο βοηθητική είναι η διδασκαλία της αρχαίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής, παρόλο που όταν αναφέρεται στην αλληλεπίδραση της αρχαίας με τη νέα ελληνική, επισημαίνει το ενδεχόμενο να μην γίνει αντιληπτή από τις/τους μαθήτριες/τές. Αυτή η αδυναμία αντίληψης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην αρχαία και τη νέα ελληνική είχε επισημανθεί και από την έρευνα της Πραγκαστή (2015, όπως αναφέρεται στο Σεράνης, 2018: 212), όπου οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισημαίνουν ότι οι μαθήτριες/τές δεν αντιλαμβάνονται μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία αυτή την αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η Σ5 αναπαράγει αργότερα τη στερεότυπη άποψη «*ένα παιδί που γνωρίζει τα αρχαία κατανοεί πολύ καλύτερα και τα νεοελληνικά*», που συνδέεται με την πεποίθηση ότι η διδασκαλία των αρχαίων βοηθά τη διδασκαλία των νέων ελληνικών (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Η'). Εντούτοις, αυτή η άποψη συνδέεται με τα ιδεολογήματα που θεωρούν ότι για να κατακτήσουν πλήρως οι μαθήτριες/τές την ελληνική γλώσσα, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τα αρχαία ελληνικά.

Πρόκειται για άποψη που θυμίζει εκείνη του Μπαμπινιώτη (2020: 41), σύμφωνα με την οποία η γνώση των αρχαίων ελληνικών είναι απαραίτητη για να είναι κάποια/ος ικανή/ός χρήστρια/της της ελληνικής γλώσσας.

Από την άλλη, τα λεγόμενα δύο νεότερων φιλολόγων παρουσιάζουν ενδιαφέρον εξαιτίας της ανεπαίσθητης αντίστασης που καταδεικνύουν απέναντι στην άποψη ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής είναι βοηθητική στη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Η Σ2 δεν είναι βέβαιη για το κατά πόσο είναι βοηθητική κι αυτό φαίνεται από την επιλογή του ρήματος «μπορεί» που εκφράζει αβεβαιότητα, αν και προσπαθεί να στηρίξει τον βαθμό στον οποίο βοηθούν τα αρχαία ελληνικά στη διδασκαλία των νέων ελληνικών, στην «*ιστορική ορθογραφία*», χωρίς όμως να καταφεύγει στην ανιστόρητη επιχειρηματολογία περί κοινής γραμματικής και σύνταξης. Επιπρόσθετα, η Σ3 αντιφάσκει καθώς αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της. Αρχικά, χρησιμοποιεί το επίρρημα «*σίγουρα*» για να εκφράσει τη βεβαιότητά της ότι πράγματι η αρχαία ελληνική είναι βοηθητική στη διδασκαλία της νέας ελληνικής και αναφέρεται πάλι στις «*βάσεις*» που προσφέρει η αρχαία ελληνική. Όμως, αργότερα δείχνει να έχει αμφιβολίες και αναφέρει ότι σε «*ένα βαθμό διαφωνώ*» με την προηγούμενη άποψη. Οι δύο συνεντευξιζόμενες, λοιπόν, αναπαράγουν τη συνήθη άποψη ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής είναι βοηθητική, αλλά έχουν αμφιβολίες και έτσι δεν εκφράζουν την ίδια βεβαιότητα με τα προηγούμενα υποκείμενα.

Στο ίδιο πλαίσιο του κατά πόσο είναι βοηθητική η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στη διδασκαλία της νέας ελληνικής κινείται και η ερώτηση για την κατάλληλη βαθμίδα διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Ε'). Επιπλέον, οι απόψεις των υποκειμένων για την κατάλληλη βαθμίδα ίσως σχετίζονται με τη βαθμίδα στην οποία διδάχθηκαν τα αρχαία ελληνικά (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Στ'), γι' αυτό και εξετάζονται παράλληλα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν το γυμνάσιο ως την καταλληλότερη βαθμίδα. Έτσι, ο Σ1 αναφέρει «*όσο νωρίτερα, τόσο το καλύτερο*» γιατί το μάθημα των αρχαίων είναι «*υποχρεωτικό*», αλλά αν ήταν «*διαφορετικά τα πράγματα*» θα ήθελε να επιλέγουν το μάθημα μόνο οι μαθήτριες/τές που θέλουν να το διδαχθούν. Δηλαδή, ο Σ1 υιοθετεί ένα επικριτικό ύφος απέναντι στην υποχρεωτικότητα του μαθήματος, αλλά αποδέχεται ότι αυτή αποτελεί αμετάβλητη πραγματικότητα. Πραγματικότητα αποτελεί και

για τη Σ2 και τη Σ3, καθώς η πρώτη αποδέχεται την πρώτη επαφή με τα αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο και μάλιστα το αιτιολογεί με την πεποίθηση ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι «*πιο ώριμα*» σε σχέση με τα παιδιά του δημοτικού και η δεύτερη πιστεύει ότι «*όσο πιο γρήγορα έρχονται σε επαφή με κάτι τα παιδιά*», στη συγκεκριμένη περίπτωση με τα αρχαία ελληνικά, τόσο πιο εύκολα θα τα αφομοιώσουν, ενώ χαρακτηρίζει το γυμνάσιο «*καλή βαθμίδα*». Ωστόσο, η Σ3 αναγνωρίζει ότι ενδεχομένως η πρώτη γυμνασίου να μην είναι η κατάλληλη βαθμίδα, αλλά μάλλον η δεύτερα ή η τρίτη, ώστε να έχουν κατανοήσει πρώτα καλύτερα τα νέα ελληνικά. Επιπρόσθετα, ο Σ4 εκφράζεται πάλι με τη μεγαλύτερη σιγουριά, αφού λέει ότι «*εκατό τα εκατό η καλύτερη βαθμίδα είναι το γυμνάσιο*» και η Σ5, αν και θεωρεί κατάλληλη βαθμίδα το γυμνάσιο, είναι η μόνη που αναφέρεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά απλώς για περαιτέρω εμβάθυνση, για όποιον «*θέλει να γνωρίσει λίγο καλύτερα τη γλώσσα*».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ενδεχομένως, επιλέγουν το γυμνάσιο ως κατάλληλη βαθμίδα, γιατί βασίζονται στα πορίσματα των ερευνών για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και την αναπτυσσόμενη νοημοσύνη των παιδιών. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας σε υψηλό επίπεδο είναι πιθανότερο να συμβεί κατά την παιδική ηλικία, ενώ η γνωστική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσα από τη δημιουργία και μεταβολή των γνωστικών δομών (Elliot et al., 2008: 66· Fromkin, Rodman & Hyams, 2021: 492). Αν και τα παιδιά του γυμνασίου συνήθως βρίσκονται, σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του Piaget, στην περίοδο της τυπικής λογικής σκέψης κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες λεκτικές δηλώσεις, ορισμένα δεν έχουν ξεφύγει από το προηγούμενο στάδιο και δυσκολεύονται με την κατανόηση δύσκολων εννοιών (Elliot et al., 2008: 81). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητα πιο εύκολο να κατακτήσουν τα αρχαία ελληνικά, όταν μάλιστα δεν διδάσκονται με τη λογική της δεύτερης γλώσσας. Αξίζει να επισημανθεί ότι τα υποκείμενα Σ1, Σ2, Σ3 διδάχθηκαν τα αρχαία ελληνικά και στο γυμνάσιο και ενδέχεται να έχουν επηρεαστεί από τη δική τους εμπειρία, αλλά και από την ανάγκη διεκπεραίωσης της ύλης των πανελλήνιων εξετάσεων. Ωστόσο, αν και ο Σ4 και η Σ5 διδάχθηκαν αρχαία ελληνικά στο λύκειο, αναπαράγουν την ίδια άποψη με τις/τους νεότερες/ους φιλόλογους. Ο Σ5 θεωρεί μάλιστα ότι ήταν «*βάνανσο*» να διδαχθεί για πρώτη φορά τα αρχαία ελληνικά στο λύκειο, γιατί έπρεπε να δώσει πανελλήνιες σ' αυτά. Προχωρά, έτσι, μέσα από το συναισθηματικά φορτισμένο επίθετο «*βάνανσο*» στην αξιολόγηση της

μεταρρύθμισης του 1976,¹⁹ γιατί τα προσωπικά του συναισθήματα και η υποκειμενική του κρίση είναι φανερό ότι διατρέχουν τον λόγο του (Στάμου, 2011: 186). Αντίθετα η Σ5 που βίωσε την ίδια μεταρρύθμιση δεν ένιωσε την πίεση του Σ5, γιατί αναφέρει ότι πρόλαβε το πολυτονικό και έτσι ένιωθε πιο εξοικειωμένη με τα αρχαία ελληνικά.

Εντούτοις, όταν τίθεται το ερώτημα για την κατάργηση της αρχαίας ελληνικής, τότε σημειώνονται μεγαλύτερες αντιφάσεις στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Μόνο δύο από τα υποκείμενα της έρευνας παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στην προοπτική της κατάργησης της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, ενώ τα υπόλοιπα διαφωνούν (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Ζ'). Αυτά τα δύο άτομα είναι ο Σ1 και η Σ2. Ειδικότερα, ο Σ1 σ' αυτό το σημείο υποστηρίζει την κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, αφού χρησιμοποιεί το επίρρημα «θετικά» για να αξιολογήσει αυτή την προοπτική και θεωρεί πιο ωφέλιμο να προστεθούν οι ώρες διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής στα νέα ελληνικά, γιατί αυτά θα τα αξιοποιήσουν οι μαθήτριες/τές στο μέλλον. Έτσι, η θετική του στάση απέναντι στην κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη άποψή του για τη βοήθεια που προσφέρει αυτή στη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Το υποκείμενο φαίνεται να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην αποδοχή της φυσικοποιημένης πραγματικότητας και στην αντίσταση απέναντι στην ιδεολογικά κατασκευασμένη πραγματικότητα. Επίσης, οι αντιφάσεις της Σ2 συνεχίζονται καθώς, αν και τοποθετείται θετικά απέναντι στην κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής λέγοντας ότι δεν θα το θεωρούσε «απαραίτητα αρνητικό», σπεύδει να υπερασπιστεί την παρουσία των αρχαίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το επιχείρημα της αρχαιογνωσίας την οποία κι αυτή συνδέει με την αρχαιογλωσσία. Βέβαια η αρχαιογνωσία μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από άλλα μαθήματα ή μέσα από τα μεταφρασμένα στη νεοελληνική γλώσσα, αρχαία κείμενα, χωρίς να είναι απαραίτητο οι μαθήτριες/τές να διδαχθούν την αρχαία ελληνική γλώσσα (Ιγνατιάδης, 2008: 86). Γίνεται φανερό ότι η Σ2 έχει αμφιβολίες για τη θέση των αρχαίων ελληνικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι προηγουμένως δεν ήταν σίγουρη για το κατά πόσο είναι βοηθητική η αρχαία ελληνική στη διδασκαλία της νέας ελληνικής, γι' αυτό και καταφεύγει στη συνήθη σύνδεση αρχαιογνωσίας και αρχαιογλωσσίας, ώστε να υπερασπιστεί τα αρχαία ελληνικά, όπως απαιτεί η θέση της ως φιλόλογου.

¹⁹ Βλ. Θεωρητικό μέρος 4.1 Η Αρχαία Ελληνική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Από την άλλη, η Σ3 ενώ πριν είχε πέσει σε αντιφάσεις για το κατά πόσο είναι βοηθητική η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στη διδασκαλία της νέας ελληνικής, τώρα προχωρά σε μια έντονα ιδεολογικά φορτισμένη επιχειρηματολογία κατά της κατάργησης των αρχαίων ελληνικών. Η Σ3 χρησιμοποιεί αυτή την επιχειρηματολογία, ενδεχομένως, εξαιτίας της θέσης της ως φιολόγου. Ο λόγος της γίνεται συναισθηματικός και προστατευτικός. Χαρακτηριστικά, η Σ3 αναφέρει ότι είναι «αρνητική» απέναντι στην κατάργηση, μάλιστα χρησιμοποιεί το «εγώ» μαζί με το προηγούμενο συναισθηματικά φορτισμένο επίθετο και με αυτό τον τρόπο παίρνει την αποκλειστική ευθύνη για την επιχειρηματολογία που αναπτύσσει στη συνέχεια. Πιο συγκεκριμένα, την επιχειρηματολογία συνθέτουν στερεότυπες αντιλήψεις όπως, η «επαφή με τις ρίζες», «σε ευρωπαϊκές πόλεις διδάσκουν για τον ελληνικό πολιτισμό» και κορυφώνεται η συναισθηματική της έξαρση στο ερώτημα «πώς [...] εμείς να το θεωρούμε ανούσια γνώση για τα παιδιά μας;» Το τελευταίο ερώτημα είναι ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο, μέσα στην κοινωνία, επιχείρημα υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών. Αυτό το επιχείρημα συνδέεται και με την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας γιατί, όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος, για να θεωρείται κάποιος Έλληνας πρέπει να γνωρίζει ελληνικά²⁰ και εφόσον οι περισσότεροι πιστεύουν στη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, αναμένεται να γνωρίζεις αρχαία ελληνικά για να είσαι «αληθινός» Έλληνας. Αν οι ξένοι μαθαίνουν αρχαία ελληνικά, τότε οι Έλληνες, των οποίων τα αρχαία ελληνικά είναι μέρος της εθνικής ταυτότητας, είναι αδιανόητο να μην τα διδάσκονται. Επιπρόσθετα, η Σ3 συνεχίζει την υπεράσπιση της αρχαίας ελληνικής με επίθετα όπως «πειθαρχημένη» και «δομημένη», ενώ καταφεύγει και στο επιχείρημα της συνέχειας ανάμεσα στη γραμματική και το συντακτικό της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Ωστόσο, σε προηγούμενη ερώτηση αναφέρει ότι «σαφώς διαφέρει» η γραμματική και το συντακτικό της αρχαίας από εκείνα της νέας ελληνικής γλώσσας (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Ε'). Έτσι λοιπόν, αναιρεί και αποδομεί μόνη της τα προηγούμενα λεγόμενά της. Το επίρρημα «σαφώς» εκφράζει σιγουριά και καταδεικνύει ότι όσα ειπώθηκαν από την ίδια στη συνέχεια αποτελούν εσωτερικευμένα ιδεολογήματα.

Όσον αφορά τον Σ4 και τη Σ5, φαίνεται ότι και οι δύο αποδέχονται πλήρως την ύπαρξη των αρχαίων ελληνικών στο σχολείο, την οποία θεωρούν επιβεβλημένη. Ο Σ5 χρησιμοποιεί πάλι

²⁰ Βλ. Θεωρητικό μέρος 3.3 Η σχέση της εθνικής ταυτότητας και ιδεολογίας με τη γλωσσική πολιτική.

το ουσιαστικό «βάση» για τη σχέση αρχαίων και νέων ελληνικών και συνεχίζει έτσι να αναπαράγει το ιδεολόγημα της συνέχειας. Επίσης, είναι σίγουρος για αυτή τη «βάση», ώστε να αναφέρει ότι *«δεν θα είχε κανένα νόημα το να καταργήσεις τα αρχαία ελληνικά»*. Δεν βρίσκει νόημα σε μία τέτοια μεταρρύθμιση, γιατί θεωρεί τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών ως αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα όπως και η Σ5, η οποία λέει ότι η αρχαία και η νέα ελληνική *«πρέπει να είναι ισότιμες»* στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Με τη χρήση του *«πρέπει»* η Σ5 εκφράζει πόσο αναγκαίο είναι να είναι ισότιμες σε συνάρτηση με τη διαφωνία της για την κατάργηση των αρχαίων ελληνικών.

Από την άλλη, η βαρύτητα που δίνουν οι φιλόλογοι της έρευνας στη διδασκαλία των δύο μαθημάτων αποκαλύπτει τόσο τις στάσεις τους απέναντί τους, όσο και την αλληλεπίδραση με τα ιδεολογήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Η'). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν με την ίδια βαρύτητα τα δύο μαθήματα, αν και διακρίνεται μια προτίμηση στα νέα ελληνικά, ενώ από τα λεγόμενα των μεγαλύτερων σε ηλικία προκύπτει ότι τη μεγαλύτερη βαρύτητα τη δίνουν στα αρχαία ελληνικά.

Πιο συγκεκριμένα, ο Σ1 επιλέγει το επίρρημα *«ισότιμα»* για να αναφερθεί στον τρόπο που αντιμετωπίζει τα δύο μαθήματα, αλλά προχωρά μόνος του στην αξιολόγηση των προηγούμενων λεγομένων του. Έτσι, χρησιμοποιεί το β' πληθυντικό για να επιδιώξει τη διεπίδραση είτε με την ερευνήτρια, είτε με ένα φανταστικό κοινό και αναφέρει ότι *«όπως έχετε ήδη καταλάβει δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα στη διδασκαλία των νέων ελληνικών»*, υπογραμμίζοντας την προτίμησή του στα νέα ελληνικά παρά τις προηγούμενες αντιφάσεις του. Το ίδιο επίρρημα *«ισότιμα»* χρησιμοποιεί και η Σ3 για να αναφερθεί στον τρόπο που αντιμετωπίζει τα δύο μαθήματα, αλλά επιλέγει στη συνέχεια να αναφερθεί στη μεγαλύτερη δυνατότητα για *«αλληλεπίδραση»* που προσφέρουν τα νέα ελληνικά. Επομένως, ο Σ1 και η Σ3 δείχνουν ο πρώτος μια πιο διαφανή θετική στάση απέναντι στα νέα ελληνικά και η δεύτερη μια ανεπαίσθητα θετική στάση απέναντι στα νέα ελληνικά, αλλά το επαγγελματικό καθήκον τους οδηγεί στην ισότιμη αντιμετώπιση των δύο μαθημάτων.

Αντίθετα, ο Σ4 και η Σ5 δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα αρχαία ελληνικά. Ο Σ4 λέει ότι δίνει *«αναγκαστικά»* μεγαλύτερη βαρύτητα στα αρχαία ελληνικά, χρησιμοποιεί αυτό το επίρρημα για να υποδείξει την μεγάλη αναγκαιότητα αυτής της επιλογής και της εξωτερικής

πίεσης που δέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα για να προβεί σ' αυτή. Αναφέρει, επίσης, ότι το κάνει για να μουν τα παιδιά στον «σωστό δρόμο», δηλαδή αυτόν που οδηγεί στην επιτυχία στις εξετάσεις. Η Σ4, ενώ χρησιμοποιεί το επίθετο «ισότιμα» για να αξιολογήσει τα δύο μαθήματα, νιώθει την ανάγκη να αναφέρει ότι είναι «σημαντική η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής», για να καταλήξει στο τέλος να προσθέσει ότι δίνει «μεγάλη βαρύτητα στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής». Έτσι, η Σ5 διακρίνεται από το ίδιο αίσθημα επαγγελματισμού με τα προηγούμενα υποκείμενα, γι' αυτό και αναφέρει ότι αντιμετωπίζει τα δύο μαθήματα ισότιμα, αλλά τη βαρύτητα που δίνει στα αρχαία τη δικαιολογεί με το ιδεολόγημα της συνέχειας, αφού αναφέρεται στην «πορεία της γλώσσας» και στην καλύτερη κατανόηση των νέων ελληνικών. Η Σ2 είναι η μόνη που αποφασίζει να πάρει απόσταση και να κρατήσει ουδέτερη στάση. Δηλαδή, χαρακτηρίζει με το επίρρημα «ισότιμα» την αντιμετώπιση των μαθημάτων των αρχαίων και των νέων ελληνικών από μεριάς της και την αιτιολογεί με μια γενικευτική διατύπωση σχετικά με την/τον εκπαιδευτικό που οφείλει να βλέπει θετικά και τα δύο μαθήματα για να κάνουν το ίδιο οι μαθήτριες/τές.

Μετά την ανάλυση των στάσεων και του ιδεολογικού προσανατολισμού των φιλόλογων της έρευνας, ακολουθεί η ανάλυση των πεποιθήσεών τους για τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν στα δύο μαθήματα και στις μεθόδους διδασκαλίας τους. Η ανάλυση που έπεται είναι βοηθητική στην ανίχνευση της αλληλεπίδρασης ιδεολογίας και διδακτικής πρακτικής, όπως αυτή θα ερμηνευθεί στην ενότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

5.4.3 Ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι κατά τη διδασκαλία

Η δεύτερη υποενότητα της ανάλυσης επικεντρώνεται σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι στη διδασκαλία των μαθημάτων των αρχαίων και των νέων ελληνικών. Έτσι λοιπόν, αυτή η υποενότητα επικεντρώνεται περισσότερο στην ίδια τη διδακτική πράξη.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας εντοπίζει προβλήματα και στα δύο μαθήματα, ορισμένες/οι εντοπίζουν παρόμοια ζητήματα στα δύο μαθήματα και ένα άτομο δεν βρίσκει κανένα ζήτημα στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Θ' και απόσπασμα Γ'). Συγκεκριμένα, ο Σ1 και η Σ2 εντοπίζουν παρόμοια ζητήματα στα δύο μαθήματα τα οποία αφορούν τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και τη διάρθρωση των μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του

ο Σ1 θα προτιμούσε να αναλύονται περισσότερο «μεταφρασμένα» αρχαία κείμενα, γιατί αυτό προτιμούν οι μαθήτριες/τές και όχι τη γραμματικοσυντακτική εξάντληση πρωτότυπων κειμένων. Μάλιστα χρησιμοποιεί το «καθόλου» για να επισημάνει τη δυσαρέσκεια των μαθητριών/τών απέναντι στη διδασκαλία του συντακτικού και της γραμματικής, αλλά και η δική του δυσαρέσκεια είναι έκδηλη, αφού θεωρεί ότι θα ήταν προτιμότερο το πρόγραμμα σπουδών να αφιερώνει χρόνο στην ανάλυση μεταφρασμένων κειμένων παρά στη γραμματικοσυντακτική ανάλυση. Γίνεται φανερό ότι ο Σ1 θεωρεί πιο σημαντική την αρχαιογνωσία, γιατί αυτή ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητριών/τών και ασκεί κριτική στην γραμματικοσυντακτική επικέντρωση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Επιπλέον, ο Σ1 είχε επισημάνει νωρίτερα ότι η στάση του απέναντι στα νέα ελληνικά είναι πιο θετική, οπότε είναι αναμενόμενη η κριτική στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, τα οποία όμως προηγουμένως είχε βρει βοηθητικά για τα νέα ελληνικά σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο. Επομένως, η πεποίθηση ότι ο Σ1 θεωρεί για ιδεολογικούς λόγους βοηθητικά τα αρχαία ελληνικά στη διδασκαλία των νέων ελληνικών επιβεβαιώνεται και σ' αυτό το σημείο.

Όσον αφορά το μάθημα των νέων ελληνικών, ο Σ1 τονίζει και γι' αυτό την ανάγκη για περισσότερες ώρες ενασχόλησης με τα κείμενα και θα επιθυμούσε να «ανανεωθούν κάπως τα σχολικά εγχειρίδια», ώστε να έρθουν πιο κοντά στην καθημερινή εμπειρία και στα ενδιαφέροντα των μαθητριών/τών. Στο ζήτημα των εγχειριδίων επικεντρώνεται και η Σ2 αλλά και για τα δύο μαθήματα και διακρίνεται, επίσης, από επικριτική διάθεση, αφού αναφέρει ότι επιθυμεί να «ξεφύγουμε από το εξετασιοκεντρικό σύστημα» στα αρχαία ελληνικά. Στο ίδιο σύστημα, το οποίο θεωρεί ότι χαρακτηρίζεται «από τη στείρα απομνημόνευση», αναφέρεται και στα νέα ελληνικά και επικρίνει τη λογική που έχει στόχο «την εισαγωγή σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα μέσα από τις εξετάσεις». Χρησιμοποιεί, λοιπόν, το α' πληθυντικό για να καταδείξει ότι αυτή η απελευθέρωση θα ωφελήσει εκπαιδευτικούς και μαθήτριες/τές και αντιμετωπίζει κριτικά το σύστημα που διατρέχει την ελληνική εκπαίδευση. Επίσης, η Σ2 ασκεί κριτική και στην απομνημόνευση που προωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την χαρακτηρίζει με το επίθετο «στείρα» για να εκφράσει τη δυσαρέσκειά της και τα αρνητικά αποτελέσματα που έχει, καθώς δεν οδηγεί σε κατανόηση και περαιτέρω σκέψη.

Επιπρόσθετα, η Σ3 και η Σ5 εντοπίζουν παρόμοια ζητήματα στα δύο μαθήματα. Η Σ3 επικεντρώνεται, όσον αφορά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, στην ανάγκη να εκσυγχρονιστεί με τη βοήθεια της τεχνολογίας και των διαδραστικών πινάκων, καθώς θεωρεί ότι «ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι απαραίτητα το λάθος» για την έλλειψη ενδιαφέροντος από την μεριά των μαθητριών/τών. Επιπλέον, εντοπίζει ζητήματα στο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θεωρεί ότι πρέπει να «αναδιαμορφωθεί πλήρως» για να προσφέρει «ευελιξία» στον εκπαιδευτικό, όπως και στα εγχειρίδια για τα οποία αναφέρει ότι χρειάζονται «περαιτέρω διαμόρφωση». Το γεγονός ότι χρησιμοποιεί το επίρρημα «πλήρως» αποκαλύπτει τη δυσaráσκειά της για τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος σπουδών. Έτσι, η Σ3 επιθυμεί να γίνουν αλλαγές για να δουν τα παιδιά «πιο θετικά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών», αλλά και για να «πάψουν να κατηγορούν τον τρόπο που εμείς διδάσκουμε». Με την τελευταία φράση η Σ3 αποποιείται την ευθύνη για την αρνητική στάση των μαθητριών/τών και τη μεταθέτει στο πρόγραμμα σπουδών και στις υλικοτεχνικές υποδομές. Στις υλικοτεχνικές υποδομές αναφέρεται η Σ3 και για το μάθημα των νέων ελληνικών, ενώ σημειώνει ότι σ' αυτό δεν θα προχωρούσε «σε πάρα πολύ μεγάλες αλλαγές». Επομένως, αξιολογεί πιο θετικά την όλη διάρθρωση του μαθήματος των νέων ελληνικών, το οποίο είχε αναφέρει προηγουμένως ότι προτιμά, σε σχέση με εκείνο των αρχαίων ελληνικών. Η Σ5 από την άλλη, θεωρεί «πολύ καλό» τον τρόπο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και εντοπίζει ζητήματα στα εγχειρίδια, συγκεκριμένα στην ανάγκη πλαισίωσης τους από οπτικοακουστικό υλικό και την επιλογή πιο ελκυστικών αρχαίων αποσπασμάτων. Όσον αφορά τη νέα ελληνική, η Σ5 αναφέρει ότι «ίσως χρειάζεται μια γενική αλλαγή στα εγχειρίδια, στη διδακτέα ύλη, στο αναλυτικό πρόγραμμα», ώστε να εκσυγχρονιστούν σύμφωνα με τις ανάγκες των σημερινών παιδιών. Τα λεγόμενά της εκφράζουν αβεβαιότητα με τη χρήση του «ίσως», αλλά κινούνται στο ίδιο πλαίσιο αλλαγών με τα προηγούμενα υποκείμενα.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει ο Σ4, ο οποίος διακρίνει ζητήματα μόνο στο μάθημα των νέων ελληνικών που αφορούν κυρίως τις πανελλήνιες εξετάσεις. Ειδικότερα, ο Σ4 αναφέρει ότι δεν νομίζει πως χρειάζεται αλλαγές το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, χρησιμοποιεί, βέβαια, το «δεν νομίζω», το οποίο εκφράζει ένα μικρό βαθμό αβεβαιότητας, αλλά με τον χαρακτηρισμό «αρκετά καλό» φαίνεται μάλλον να θεωρεί ικανοποιητικό το υπάρχον σύστημα. Μάλιστα, τόσο ο Σ4 δεν αντιμετωπίζει ζητήματα με τα αρχαία, ώστε αρχίζει να αναφέρεται στον τρόπο εξέτασης της νεοελληνικής γλώσσας στις πανελλήνιες, ενώ έχει

ερωτηθεί για τα αρχαία και όταν η ερευνήτρια τον επαναφέρει στο μάθημα των αρχαίων, επισημαίνει ότι δεν υπάρχει ζήτημα στα αρχαία γιατί σ' αυτά υπάρχει «κλιμακωτή λογική». Έτσι, όταν στη συνέχεια ερωτάται για τα νέα ελληνικά εκφράζει με βεβαιότητα την άποψη του ότι θα ήθελε «εκατό τα εκατό να υπερτονιστεί το μάθημα των νεοελληνικών κειμένων». Σ' αυτό το σημείο πράγματι ο Σ4 εκφράζει δυσaráσκεια για το σύστημα, αλλά μόνο για την αναποτελεσματική διάρθρωση της ύλης στα νεοελληνικά κείμενα και το κίνητρό του είναι ότι έχει «αντίκτυπο στον βαθμό των πανελληνίων». Ο Σ4 έχει εσωτερικεύσει και αποδεχτεί πλήρως την επικέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις εξετάσεις, γεγονός που έγινε φανερό και στην προηγούμενη υποενότητα, αφού έκανε λόγο για «σωστό δρόμο» και γενικότερα τα λεγόμενά του σ' αυτό το σημείο είναι επικεντρωμένα στις εξετάσεις και στην επιτυχία των μαθητριών/τών σ' αυτές. Η φράση «έτσι λειτουργεί το σύστημα» είναι, επίσης, αποκαλυπτική για το γεγονός ότι το σύστημα αποτελεί αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για τον Σ4. Δεν πρέπει, όμως, να λησμονείται ότι ο Σ4 διδάσκει πολλά χρόνια στον ιδιωτικό τομέα, στον οποίο οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες των μαθητριών/τών θεωρείται ότι βαραίνουν και την/τον καθηγήτρια/τή σε μεγάλο βαθμό. Επομένως, η αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι και μέσο επιβίωσης για τον Σ4, ο οποίος επικεντρώνεται στην διεκπεραίωση της ύλης.

5.4.4 Στάσεις και ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας

Αφού λοιπόν αναλύθηκαν οι απόψεις των φιλολόγων της έρευνας για τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία των αρχαίων και των νέων ελληνικών, εξετάζονται αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους, τα οποία είναι αποκαλυπτικά για τις μεθόδους διδασκαλίας που προτιμούν στα δύο μαθήματα και για τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν με αυτές (βλ. Παράρτημα Δ, αποσπάσματα Κ' και Λ'). Από τις απαντήσεις των υποκειμένων συνάγεται ότι όλες/οι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερες εκπαιδευτικές μεθόδους για τη διδασκαλία και των δύο μαθημάτων τις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, αλλά δεν φαίνεται να τις εφαρμόζουν όλες/οι.

Σχετικά με τα μαθήματα των νέων ελληνικών και των αρχαίων ελληνικών ο Σ1 αναφέρει ότι αναγκάζεται να εφαρμόσει τις περισσότερες φορές την άμεση διδασκαλία, ενώ θεωρεί «πιο χρήσιμη» και «πιο κατάλληλη» την έμμεση διδασκαλία. Σ' αυτό το σημείο δεν παίρνει την ευθύνη της επιλογής του, αλλά μεταθέτει την ευθύνη στην πίεση που του ασκείται στον

ιδιωτικό τομέα για «βαθμούς», για την κάλυψη της «ύλης» και ειδικά για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών θεωρεί ότι έτσι «όπως είναι διαμορφωμένη η ύλη» δεν έχει άλλη επιλογή.

Στη διαμόρφωση της ύλης και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ρίχνει την ευθύνη της επιλογής της δασκαλοκεντρικής μορφής διδασκαλίας στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών και η Σ3. Χαρακτηριστικά, η Σ3 αναφέρει ότι στα αρχαία ελληνικά δεν εφαρμόζει τη μέθοδο που θέλει, «η φύση του μαθήματος» είναι τέτοια που την οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους, ενώ για τα νέα ελληνικά αποφεύγει να απαντήσει ξεκάθαρα σχετικά με το τι κάνει η ίδια. Έτσι, στην απάντησή της για τα νέα ελληνικά επιλέγει να αναφερθεί γενικά στην «επικοινωνιακή» και την «έμμεση διδασκαλία» ως την καλύτερη επιλογή για τα νέα ελληνικά. Το ίδιο κάνει και η Σ2, η οποία αναφέρει κι αυτή, όπως η Σ3, ότι είναι «πιο βιωματικός ο τρόπος μάθησης» στα νέα ελληνικά, αλλά αποφεύγει να πει τι κάνει η ίδια και χρησιμοποιεί το α' πληθυντικό για να σημειώσει ότι «δεν μπορούμε πολύ να ξεφύγουμε από το όλο πρόγραμμα και την ύλη η οποία τρέχει» και για τα αρχαία επισημαίνει ότι «αναγκαστικά δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από την δασκαλοκεντρική διαδικασία». Υπονοείται, λοιπόν, ότι η Σ2 και η Σ3 χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, αλλά αποφεύγουν να το δηλώσουν και να πάρουν τον ρόλο της δράστριας, επειδή δεν τις θεωρούν κατάλληλες για τα δυο μαθήματα. Επομένως, οι νεότερες/οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απαντούν με συστολή και να ακολουθούν κυρίως τις μεθόδους διδασκαλίας με τις οποίες εκείνες/οι διδάχθηκαν τα δύο μαθήματα (βλ. Παράρτημα Δ, απόσπασμα Στ'), ενώ μεταθέτουν την ευθύνη της επιλογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, τα λεγόμενα των δύο μεγαλύτερων σε ηλικία δεν εμφανίζουν την ίδια ομοιομορφία όπως των νεότερων φιλολόγων. Ο Σ4 λέει ότι για τα νέα ελληνικά «εγώ προσπαθώ να εφαρμόσω την έμμεση διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια, περισσότερο με την επικοινωνιακή». Το ρήμα «προσπαθώ» υποδηλώνει ότι δεν το κάνει πάντα και αργότερα περιγράφει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή με όρους που θυμίζουν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Συγκεκριμένα, λέει ότι «εγώ διδάσκω, εκείνος ακούει, εγώ ρωτάω, εκείνος απαντάει». Αντίθετα για τα αρχαία ελληνικά αναφέρει ότι εκεί είναι καλή «μόνο η έμμεση διδασκαλία με αυτενέργεια» και δεν αναφέρει ξεκάθαρα τι κάνει ο ίδιος. Επίσης, η Σ5 αναφέρει και για τα δύο μαθήματα ως καλύτερη την έμμεση διδασκαλία. Πιο

συγκεκριμένα, για τα νέα ελληνικά λέει ότι «η καλύτερη μέθοδος κατά τη γνώμη μου είναι, και την ακολουθώ στην τάξη μου, είναι η ομαδοσυνεργατική με τον ρόλο του εκπαιδευτικού να είναι καθοδηγητικός» και επισημαίνει την αξία της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας». Όμως, στα αρχαία ελληνικά, αν και λέει ότι «ακολουθώ λίγο πολύ το ίδιο», επισημαίνει κι αυτή τη διάθρωση του μαθήματος που την οδηγεί να αναλάβει πιο ηγετικό ρόλο.

Συνεπώς, οι εμπειρότερες/οι εκπαιδευτικοί διακρίνεται ότι τείνουν να νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση γι' αυτό και χρησιμοποιούν κυρίως το α' ενικό για να αναφερθούν στις επιλογές τους σε αντίθεση με την αμηχανία που διακρίνει τα λεγόμενα των μικρότερων. Επιπρόσθετα, όλες/οι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν την έμμεση διδασκαλία ως την καταλληλότερη για τα δύο μαθήματα αν και δεν την εφαρμόζουν πάντοτε.

5.5 Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας οργανώνονται με βάση τα ιδεολογήματα που αφορούν την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα δύο μαθήματα και τις απόψεις τους για τις μεθόδους και τα ζητήματα διδασκαλίας. Στο τέλος της ενότητας των αποτελεσμάτων εξηγείται η σύνδεση ανάμεσα στον ιδεολογικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών, τις στάσεις τους και τη διδακτική τους πράξη.

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται να θεωρούν αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα την παρουσία και τη χρησιμότητα των αρχαίων ελληνικών στο ελληνικό σχολείο, όπως και το ιδεολόγημα της συνέχειας της ελληνικής, το οποίο εντοπίζεται και στην έρευνα της Πραγκαστή (2015, όπως αναφέρεται στο Σεράνης, 2018: 212, 213). Πιο συγκεκριμένα αναπαράγουν την ίδια άποψη που εντοπίζεται και στην έρευνα του Τσάφου (2008: 105), σύμφωνα με την οποία τα αρχαία ελληνικά είναι βοηθητικά στη διδασκαλία των νέων ελληνικών. Επίσης, αποδέχονται ως κατάλληλη βαθμίδα εισαγωγής των αρχαίων ελληνικών το γυμνάσιο, τη βαθμίδα που διδάχθηκαν οι περισσότερες/οι από τις ερωτώμενες/ους τα αρχαία ελληνικά για πρώτη φορά, ενώ και τα υποκείμενα που διδάχθηκαν τα αρχαία ελληνικά μόνο στο λύκειο συμφωνούν μ' αυτή την άποψη. Δηλαδή,

οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αυτή την εκπαιδευτική πραγματικότητα και κανείς δεν αναφέρει ως ενδεχόμενο την πρώτη επαφή με τα αρχαία ελληνικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό αξίζει να επισημανθεί γιατί όπως αναφέρει ο Fairclough (1995: 5), αυτά που δεν περιλαμβάνονται σε ένα κείμενο είναι εξίσου σημαντικά με εκείνα που περιλαμβάνονται, στην προκειμένη περίπτωση αποκαλύπτουν την πλήρη αποδοχή και αναπαραγωγή αυτής της πραγματικότητας. Επιπλέον, σχετικά με το ιδεολόγημα της συνέχειας της ελληνικής, το οποίο διατρέχει το μεγαλύτερο μέρος του λόγου των υποκειμένων, και τη χρησιμότητα των αρχαίων ελληνικών, οι συνεντευξιαζόμενες/οι αντιμετωπίζουν αυτές τις ιδεολογίες σαν κοινή πεποίθηση, την οποία μοιράζεται όλη η ελληνική κοινωνία. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτές οι πεποιθήσεις είναι φυσικοποιημένες στον ελλαδικό χώρο. Όπως αναφέρει ο Fairclough (1995: 42), η φυσικοποίηση κάνει τα ιδεολογήματα δυσδιάκριτα και αδιαφανή, αφού τα έχει μετατρέψει σε κοινή λογική. Εντούτοις, οι συνεντευξιαζόμενες/οι δεν αναπαράγουν την ιδεολογία που κάνει λόγο για ανωτερότητα της αρχαίας ελληνικής σε σχέση με τη νέα ελληνική γλώσσα. Αυτό, ενδεχομένως, οφείλεται στο αποκαταστημένο κύρος της νέας ελληνικής γλώσσας ως πρότυπης²¹ και στο ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν τη μία «συνέχεια» και «βάση» της άλλης.

Ακόμη και όταν τα υποκείμενα δεν έχουν αρνητική στάση απέναντι στην κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, μόνο οι νεότερες/οι ηλικιακά, γιατί οι μεγαλύτεροι ουδέποτε υποστηρίζουν την κατάργηση τους, φαίνεται να αμφιταλαντεύονται και τελικά να καταφεύγουν στις στερεότυπες και ιδεολογικά φορτισμένες πεποιθήσεις για τη χρησιμότητα των αρχαίων ελληνικών. Πρόκειται για στερεότυπες πεποιθήσεις που κινούνται γύρω από την αντίληψη ότι για να μάθουμε καλά νέα ελληνικά πρέπει να μάθουμε και αρχαία ελληνικά. Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονείται ο ρόλος και η επαγγελματική ταυτότητα των υποκειμένων. Ο λόγος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή των ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019: 50), επομένως τα υποκείμενα χρησιμοποιούν τον λόγο που θεωρείται κατάλληλος για την ταυτότητα του φιλόλογου. Τα υποκείμενα είναι φιλόλογοι, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να υποστηρίξουν την κατάργηση των αρχαίων ελληνικών. Η υποστήριξη της κατάργησής τους έρχεται σε αντίθεση με τον ρόλο και το κύρος της/του φιλόλογου, έναν ρόλο ιδεολογικά φορτισμένο, γιατί ασχολείται με τη

²¹ Βλ. Θεωρητικό μέρος 1.2.2 Γλωσσικές ιδεολογίες στην Ελλάδα.

γλώσσα, τη διάδοση των ηθικών αξιών του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και γενικότερα με την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης των μαθητριών/τών. Η αρχαιογλωσσία και η αρχαιογνωσία είναι για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ένα αδιαχώριστο ζεύγος, όπως φάνηκε και από τα προγράμματα σπουδών και αυτό αποτελεί εσωτερικευμένη εμπειρία για τις/τους φιλόλογους. Επιπρόσθετα, η αναπαραγωγή από τα υποκείμενα των στερεότυπων αντιλήψεων οφείλεται και στο γεγονός ότι αυτές εκπορεύονται από την επίσημη κρατική γλωσσική πολιτική και από πρόσωπα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της. Πρόκειται για την έννοια της διακειμενικότητας, δηλαδή τα υποκείμενα προσαρμόζουν τον λόγο τους στον ηγεμονικό λόγο των ατόμων που είναι υπεύθυνα για τη γλωσσική πολιτική ή γενικότερα στον ηγεμονικό, ιδεολογικό λόγο που κυριαρχεί στην κοινωνία (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019: 50· Bakhtin, 1981: 270).

Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι μόνο ορισμένες/οι νεότερες/οι φιλόλογοι παρουσιάζουν μια μικρή αντίσταση σε ορισμένα ιδεολογήματα, γι' αυτό και μόνο ο δικός τους λόγος παρουσιάζει αντιφάσεις, ενώ το φύλο και η περαιτέρω εκπαίδευση²² δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους, σε αντίθεση με την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία. Γενικότερα, οι μεγαλύτερες/οι σε ηλικία έχουν εκτεθεί στις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες για περισσότερα χρόνια, έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική τριβή με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαίδευσή τους έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια ραγδαίων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (πρόκειται για άτομα που βίωσαν τη μεταρρύθμιση του 1976, δηλαδή την κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο, η οποία θεωρήθηκε από ορισμένα άτομα σε κομβικές θέσεις ως αποτυχημένη). Συνεπώς, είναι αναμενόμενο για τις/τους μεγαλύτερες/ους οι ιδεολογίες που σχετίζονται με την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους να αποτελούν αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, εξαιτίας της μακρόχρονης έκθεσής τους σ' αυτές και στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στις οποίες μεγάλωσαν.

Έτσι, οι στάσεις των υποκειμένων της παρούσας έρευνας απέναντι στο μάθημα των αρχαίων και των νέων ελληνικών είναι αντιφατικές. Το μάθημα των νέων ελληνικών φαίνεται να είναι το μάθημα που κερδίζει την προτίμηση των περισσότερων εκπαιδευτικών.

²² Βλ. 5.2.1 Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας.

Αυτό οφείλεται στη σύνδεση που κάνουν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στην προτίμησή τους και στις προτιμήσεις των μαθητριών/τών τους. Οι περισσότεροι επιθυμούν να βλέπουν τις/τους μαθήτριες/ές τους χαρούμενες/ους και ενεργές/ούς στο μάθημα γι' αυτό και προτιμούν τα νέα ελληνικά, τα οποία θεωρούν ότι θα τους είναι χρήσιμα στο μέλλον. Τα αρχαία ελληνικά αντιμετωπίζονται από την πλειονότητα των φιλόλογων της έρευνας μάλλον ως απολίθωμα που πρέπει αναγκαστικά να διδαχθούν οι μαθήτριες/τές, αν και ούτε μία/ένας φιλόλογος της έρευνας δεν το αναφέρει ξεκάθαρα, γιατί η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών είναι ανάμεσα στα καθήκοντά τους. Όπως έγινε φανερό, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ισότιμη διδασκαλία και των δύο μαθημάτων στο πλαίσιο μιας άκαμπτης επαγγελματικής ηθικής, αλλά οι περισσότερες/οι θεωρούν ότι το μάθημα των νέων ελληνικών επιτρέπει τη διεπίδραση, είναι πιο κατανοητό και ευέλικτο. Αυτό, ενδεχομένως, να οφείλεται στη διαφορετική κατάσταση που βρίσκεται η αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα. Η νέα ελληνική είναι η ζωντανή γλώσσα που χρησιμοποιείται καθημερινά, ενώ αυτό δεν ισχύει για την αρχαία ελληνική. Από την άλλη οι μεγαλύτερες/οι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, με τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα αρχαία ελληνικά προσανατολισμένες/οι, πιθανότατα, στις πανελλαδικές εξετάσεις, δηλαδή στο κοντινό μέλλον των μαθητριών/τών σε αντίθεση με τις/τους μικρότερες/ους που ενδιαφέρονται για το μακρινό μέλλον τους.

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας και τα ζητήματα κατά τη διδασκαλία των αρχαίων και των νέων ελληνικών, οι φιλόλογοι της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ως καταλληλότερη μέθοδο διδασκαλίας την έμμεση διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητριών/τών, αλλά δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν, ιδιαίτερα στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, ενώ ζητήματα εντοπίζουν οι περισσότερες/οι στη διδασκαλία και των δύο μαθημάτων. Ειδικότερα, τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν τα εγχειρίδια και τις υλικοτεχνικές υποδομές, για τα οποία πιστεύουν ότι πρέπει να εκσυγχρονιστούν, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των σημερινών παιδιών. Σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας εφαρμόζουν (είτε το διατυπώνουν, είτε υπονοείται) δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, γιατί πιέζονται από το βάρος της ύλης και από τη συντηρητική διάθρηση των μαθημάτων. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν αναφέρεται κανένα υποκείμενο στον κριτικό γραμματισμό και στους πολυγραμματισμούς αποκαλύπτει ότι αυτές οι προσεγγίσεις δεν έχουν εισχωρήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι μικρότερες/οι σε ηλικία

εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ίδια αυτοπεποίθηση στις απαντήσεις τους για τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και σε συνολικό επίπεδο έδειχναν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μεγαλύτερη συστολή και αβεβαιότητα. Οι μεγαλύτερες/οι σε ηλικία, αντίθετα, έδειχναν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και περισσότερο ο Σ4 με τη μεγαλύτερη διδακτική προϋπηρεσία, φαινόταν πιο σίγουρος και απόλυτος για τα λεγόμενά του σε σχέση με όλα τα υποκείμενα. Έτσι, λοιπόν, πάλι η ηλικία και η διδακτική προϋπηρεσία φαίνεται να παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στις απαντήσεις των υποκειμένων και όχι οι άλλες παράμετροι.

Συμπερασματικά, η σύνδεση ανάμεσα στον ιδεολογικό προσανατολισμό, στις στάσεις και στην ιδεολογία γίνεται φανερή από τις εξής παρατηρήσεις. Όλες/οι οι φιλόλογοι της έρευνας αναπαράγουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, παρά τις τάσεις αντίστασης, κυρίως ιδεολογήματα που αφορούν την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους, όπως είναι η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, η πεποίθηση ότι η αρχαία ελληνική γλώσσα υποβοηθά την κατανόηση της νέας ελληνικής, ενώ εφαρμόζουν τις συνήθεις μεθόδους διδασκαλίας που κυριάρχησαν στο παρελθόν και διακατέχονται έτσι από συντηρητισμό. Τα συντηρητικά ιδεολογήματα για την αρχαία ελληνική παρουσιάζονται εσωτερικευμένα στη συνείδηση των υποκειμένων της έρευνας, τα οποία κατ' επέκταση αντιμετωπίζουν το μάθημα των αρχαίων ελληνικών συντηρητικά, χρησιμοποιώντας, στην πλειονότητά τους, δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, παρά την περαιτέρω εκπαίδευση που έχουν οι περισσότερες/οι σε σύγχρονα ζητήματα, γιατί φαίνεται να νιώθουν εγκλωβισμένες/οι στην άκαμπτη διάρθρωση του μαθήματος. Επίσης, η στάση των περισσότερων υποκειμένων απέναντι στα αρχαία ελληνικά είναι αμήχανη σαν να δυσκολεύονται να εντοπίσουν τη θέση τους στο σύγχρονο σχολείο. Γι' αυτό τον λόγο αναπαράγουν τον παραδοσιακό συντηρητικό λόγο σχετικά με τον υποβοηθητικό ρόλο των αρχαίων ελληνικών στη διδασκαλία των νέων ελληνικών. Από την άλλη, τα νέα ελληνικά αντιμετωπίζονται πιο θετικά από τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας και ως προς το κομμάτι της διδασκαλίας θεωρούνται ότι προσφέρονται περισσότερο για μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Δηλαδή, τα υποκείμενα φαίνεται να θεωρούν ότι τα νέα ελληνικά προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία και είναι πιο χρήσιμα, ωστόσο, ούτε σ' αυτά εφαρμόζουν καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, αλλά τις εσωτερικευμένες συνήθεις πρακτικές. Επομένως, ο συντηρητισμός που διακρίνει τον ιδεολογικό προσανατολισμό των φιλολόγων της έρευνας, εισχωρεί και στις διδακτικές πρακτικές τους. Ωστόσο, αυτός ο συντηρητισμός δεν πρέπει να λησμονείται ότι είναι ένα μέσο επιβίωσης, καθώς είναι ιδιαίτερα δύσκολο

στις/στους εκπαιδευτικούς να αντισταθούν στον ηγεμονικό και ιδεολογικό λόγο για την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της, αφού ενδέχεται να αμφισβητηθεί το κύρος και η επαγγελματική αποτελεσματικότητά τους.

Έτσι λοιπόν, όπως έγινε φανερό από την έρευνα, οι σημερινές/οί φιλόλογοι αναπαράγουν ιδεολογήματα και συνήθειες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας, ενώ εντοπίζουν ζητήματα στη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων. Η ιδεολογία διατρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν αφήνει ανεπηρέαστες/ους τις/τους εκπαιδευτικούς, συνεπώς θα ήταν ωφέλιμο να γίνει περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα τόσο σχετικά με τον ρόλο της ιδεολογίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και σχετικά με την ενημέρωση και χρήση καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία, όπως είναι ο κριτικός γραμματισμός ή οι πολυγραμματισμοί. Γι' αυτό τον λόγο, στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού για τα μαθήματα των αρχαίων και των νέων ελληνικών.

6. Διδακτικές προτάσεις

Στο τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, περιγράφονται δύο διδακτικές προτάσεις για τα μαθήματα των νέων και των αρχαίων ελληνικών αντίστοιχα, στις οποίες λαμβάνονται υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Οι διδακτικές προτάσεις διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού γι' αυτό και αρχικά αναλύεται αυτός ο όρος, ώστε να γίνει κατανοητότερο το περιεχόμενό του. Επίσης, στις διδακτικές προτάσεις αξιοποιείται η τεχνολογία και το διαδίκτυο, καθώς η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη συνεχή τεχνολογική εξέλιξη και την καθημερινή πρόσβαση στο διαδίκτυο (Comber, 2015: 364· Luke, 2006: 192).

6.1 Κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός²³ είναι μία προσέγγιση που παρουσιάζει πολλαπλότητα, γι' αυτό πολλές φορές γίνεται λόγος για κριτικούς γραμματισμούς, ενώ ο κύριος στόχος του είναι να βοηθήσει τις/τους μαθήτριες/τές να διευρύνουν τη συλλογιστική τους, ώστε να διακρίνουν ιδεολογήματα και άνισες σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία και έτσι να γίνουν σταδιακά σκεπτόμενες/οι ενήλικες/οι με κοινωνική συνείδηση (Janks, 2014: 350· Κατσαρού & Σιπητάνος, 2021: 99· McLaughlin & DeVoogd, 2011: 52· Μητσκοπούλου, 2001). Ο κριτικός γραμματισμός, λοιπόν, έχει ως στόχο να αναπτύξει κριτική σκέψη και στάση στις/στους μαθήτριες/τές, η οποία είναι σημαντική για τη μετέπειτα ζωή τους. Για να εξυπηρετήσει αυτό τον σκοπό, ο κριτικός γραμματισμός εκκινεί από τα κείμενα και προσπαθεί να ανακαλύψει μέσα από τις γλωσσικές επιλογές και στάσεις τους τα συμφέροντα που υπηρετούν (Janks, 2014: 355· Κατσαρού & Σιπητάνος, 2021: 100). Επιπλέον, ο κριτικός γραμματισμός θέτει στο επίκεντρο τις/τους μαθήτριες/τές, τις/τους δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν κριτικά, αλλά και να αμφισβητήσουν ιδεολογήματα που υπάρχουν στην κοινωνία και ενδεχομένως έχουν εισχωρήσει και στο σχολείο (Beck, 2005: 394· McLaughlin & DeVoogd, 2011: 52).

²³ Στη συγκεκριμένη εργασία εξηγείται συνοπτικά ο κριτικός γραμματισμός για περισσότερα βλ. Μητσκοπούλου (2001).

6.2 Διδακτική πρόταση για το μάθημα των νέων ελληνικών

Η διδακτική πρόταση για το μάθημα των νέων ελληνικών αφορά την τάξη της Β΄ γυμνασίου και απαιτεί τρεις διδακτικές ώρες. Για τη διδασκαλία θα χρησιμοποιηθούν ένα άρθρο²⁴ από την ηλεκτρονική εφημερίδα Lifo, το οποίο αναφέρεται στο manga²⁵ και anime²⁶ με την ονομασία «Death Note» και η ταινία anime «A Silent Voice».²⁷ Το συγκεκριμένο άρθρο επιλέχθηκε, γιατί τα manga και τα anime φαίνεται να ενδιαφέρουν τις/τους μαθήτριες/τές, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή κατά την οποία η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι ευρεία και δίνει τη δυνατότητα για νέες μορφές γραμματισμού, ενώ φαίνεται ότι το υπερρεαλιστικό περιεχόμενό τους βοηθάει τις/τους ανήλικες/ους να καταπολεμήσουν την ψυχολογική πίεση της καθημερινότητας (Fukunaga, 2006: 208· lu & Zhang, 2019: 273). Επιπρόσθετα, η έρευνα των Mahler & Mayer (2024: 794), διαπίστωσε ότι οι μαθήτριες/ές που διδάχθηκαν το μάθημα της βιολογίας με τη βοήθεια ενός anime, έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για μάθηση, η συγκέντρωσή τους ήταν μεγαλύτερη και φάνηκε να διατηρούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα το υλικό που διδάχθηκαν, επομένως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων. Ως μέθοδος διδασκαλίας ορίζεται η ομαδοσυνεργατική, γιατί η ομαδική εργασία βοηθάει τις/τους μαθήτριες/τές να εργαστούν σε ένα δημιουργικότερο επίπεδο από αυτό που θα μπορούσαν ατομικά, ενώ μπορούν να αξιοποιήσουν, αργότερα, τις δεξιότητες που απέκτησαν και εσωτερίκευσαν κατά την ομαδική εργασία σε ατομικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2000: 9). Σε γενικότερο επίπεδο, η πρόταση διδασκαλίας εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να κάνουν οι μαθήτριες/τές ένα πρώτο βήμα για την απόκτηση κριτικής στάσης απέναντι σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, ενώ ειδικότερα ορίζονται οι παρακάτω στόχοι:

1. Να εντοπίσουν οι μαθήτριες/τές τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες το άρθρο κατασκευάζει μια αρνητική στάση απέναντι στα anime και στα manga.

²⁴ Βλ. Παράρτημα Ε. 1. Άρθρο.

²⁵ Ιαπωνικά κόμικς, τα οποία, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, απευθύνονται σε παιδιά, έφηβες/ους και ενήλικες.

²⁶ Ιαπωνικά κινούμενα σχέδια, τα οποία, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, απευθύνονται σε παιδιά, έφηβες/ους και ενήλικες. Τα anime αποτελούν συνήθως μεταφορά των ομώνυμων manga.

²⁷ Βλ. Παράρτημα Ε. 2. Το τρέιλερ και η περίληψη της ταινίας.

2. Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθήτριες/τές απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η ψυχική και σωματική κακοποίηση, τα ζητήματα ψυχικής υγείας και οι στάσεις απέναντι σε άτομα με αναπηρίες.
3. Να δημιουργήσουν οι μαθήτριες/τές το δικό τους άρθρο στο οποίο θα αναπτύσσουν την επιχειρηματολογία τους υπέρ ή κατά των anime και των manga.

Η διδασκαλία²⁸ θα ξεκινήσει με αφορμή το παραπάνω άρθρο, το οποίο περιγράφει με αρνητική διάθεση το συγκεκριμένο τηλεοπτικό προϊόν. Έτσι λοιπόν, θα αναλύσουν οι ομάδες των μαθητριών/τών το άρθρο της Lifo, μαζί με τη βοήθεια της/του εκπαιδευτικού, ώστε να εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες το άρθρο κατασκευάζει μια αρνητική εικόνα για τα anime και τα manga. Στη συνέχεια, αφού γίνει μια συζήτηση για ζητήματα ψυχικής υγείας, για τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία, αλλά και σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, οι μαθήτριες/τές θα παρακολουθήσουν την ταινία «A Silent Voice» με τη βοήθεια προτζέκτορα. Το περιεχόμενο της ταινίας θα αποτελέσει αφορμή για συζήτηση και για τη δημιουργία, από την πλευρά της κάθε ομάδας, ενός άρθρου που θα παρουσιάζει μέσα από επιχειρήματα, θετικά ή αρνητικά τα anime και τα manga, αφού πρώτα κάνουν οι ομάδες στην αίθουσα των υπολογιστών μια αναζήτηση στο διαδίκτυο, ώστε να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για να στηρίξουν την επιχειρηματολογία τους. Τέλος, οι μαθήτριες/τές θα αξιολογήσουν τα άρθρα των άλλων ομάδων.

6.3 Διδακτική πρόταση για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών

Η διδακτική πρόταση για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών αφορά την τάξη της Β' γυμνασίου και για την ολοκλήρωσή της είναι απαραίτητες δύο διδακτικές ώρες. Για τη διδασκαλία θα χρησιμοποιηθούν δύο αρχαία κείμενα μαζί με τη μετάφρασή τους.²⁹ Επίσης, όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας, επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική για τους ίδιους λόγους που επιλέχθηκε και για τα νέα ελληνικά, ενώ η διδακτική πρόταση εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

²⁸ Βλ. Παράρτημα Ε. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδακτική πρόταση στα νέα ελληνικά.

²⁹ Βλ. Παράρτημα Στ. 1. Τα αρχαία κείμενα και η μετάφρασή τους.

Έτσι, ο γενικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να αναπτύξουν οι μαθήτριες/τές σταδιακά μια κριτική στάση απέναντι στο περιεχόμενο των αρχαίων και σύγχρονων κειμένων. Επιπρόσθετα, ορίζονται οι ακόλουθοι στόχοι:

1. Να αναγνωρίσουν οι μαθήτριες/τές τον τρόπο με τον οποίο τα αποσπάσματα οικοδομούν την προσωπικότητα του πολιτικού προσώπου που περιγράφουν.
2. Να κάνουν οι μαθήτριες/τές τη δική τους έρευνα, ώστε να εντοπίσουν στη μαζική κουλτούρα της σύγχρονης πραγματικότητας, παραδείγματα στα οποία πολιτικά πρόσωπα απεικονίζονται με παρόμοιο τρόπο.
3. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθήτριες/τές τη διαχρονική ιδεολογική χρήση της γλώσσας.

Η διδακτική πράξη³⁰ θα ξεκινήσει με την ανάγνωση των αρχαίων κειμένων και των μεταφράσεών τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση θα γίνει στα μεταφρασμένα κείμενα, ενώ τα πρωτότυπα δίνονται για να έχουν μια πλήρη εικόνα οι μαθήτριες/τές και για να επιχειρηθεί μια σύνδεση ανάμεσα στα πρωτότυπα και στη μετάφρασή τους. Επιλέχθηκε να δοθεί έμφαση στα μεταφρασμένα κείμενα, γιατί αυτά μπορούν να εξυπηρετήσουν τον σκοπό της αρχαιογνωσίας (Ιγνατιάδης, 2008: 86), χωρίς να ξεφεύγουν από το γνωστικό επίπεδο των παιδιών γυμνασίου. Έτσι, αφού γίνει συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο των δύο κειμένων, οι μαθήτριες/τές θα απαντήσουν σε ομάδες στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Δηλαδή, θα εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες κατασκευάζεται η εικόνα του Περικλή στα μεταφρασμένα κείμενα. Στη συνέχεια, αφού αναγνωρίσουν στα μεταφρασμένα κείμενα αυτές τις επιλογές θα προσπαθήσουν να αναζητήσουν τους όρους με τους οποίους αποδίδονται στα αρχαία ελληνικά. Επίσης, ως τρίτη δραστηριότητα ανατίθεται σε κάθε ομάδα το εγχείρημα της αναζήτησης σύγχρονων παραδειγμάτων, στα οποία η μαζική κουλτούρα κατασκευάζει με παρόμοιο τρόπο πολιτικά πρόσωπα, ώστε να γίνει φανερό η διαχρονική ιδεολογική χρήση της γλώσσας, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιάσουν οι ομάδες την έρευνά τους στην τάξη. Επιλέχθηκε η μαζική κουλτούρα ώστε να γίνει μια σύνδεση ανάμεσα στην καθημερινή εμπειρία των μαθητριών/τών και στο σχολείο (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 17). Τέλος, προκειμένου να γίνει μια σύνδεση ανάμεσα στις δύο διδακτικές προτάσεις, ως προς τον τρόπο προσέγγισης, προτείνεται μια

³⁰ Βλ. Παράρτημα Στ. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδακτική πρόταση στα αρχαία ελληνικά.

ακόμη δραστηριότητα που συνδέει τον Περικλή με τα anime. Όσον αφορά την αξιολόγηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, αυτή δεν θα γίνει από τον εκπαιδευτικό, αλλά από τις ομάδες των μαθητριών/ών.

Συμπεράσματα

Η ιδεολογία είναι μια έννοια αδιαφανής, που δύσκολα ερμηνεύεται με ακρίβεια και καταφέρνει να διαπερνά την κοινωνική δομή. Η ιδεολογία διαποτίζει, επίσης, τη γλώσσα, την οποία χρησιμοποιεί ως μέσο αναπαραγωγής και ισχυροποίησής της. Έτσι, η παρούσα διπλωματική εργασία διερεύνησε τις στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους, μέσα από τη σύνδεσή τους με το πλαίσιο της ιδεολογίας. Ειδικότερα, προσέγγισε, αρχικά, το ευρύτερο ζήτημα της ιδεολογίας και τη σχέση της με τη γλώσσα. Δηλαδή, ανέλυσε τον ευρύτερο όρο ιδεολογία για να οδηγηθεί σταδιακά στη σχέση του με τη γλώσσα και το ειδικό πλαίσιο των γλωσσικών ιδεολογιών. Όπως διαπιστώθηκε, οι γλωσσικές ιδεολογίες κατέχουν σημαντική θέση στον ελλαδικό χώρο και οδηγούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων απέναντι στη γλώσσα. Βέβαια, οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα έχουν αμφίδρομη σχέση με την ιδεολογία, αφού μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία και αναπαραγωγή γλωσσικών ιδεολογιών. Γι' αυτό λοιπόν, εξετάστηκαν στη συνέχεια, οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται. Οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα διαφάνηκε ότι είναι προϊόν ψυχοκοινωνικών παραγόντων, που δεν σχετίζονται με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.

Επίσης, άμεση σχέση με τη διαμόρφωση γλωσσικών στάσεων, και κατ' επέκταση ιδεολογιών, έχει η γλωσσική πολιτική, η οποία εξετάστηκε, έπειτα, σε σχέση με την εθνική ταυτότητα και ιδεολογία, για να καταλήξει στην επιρροή που έχει στο χώρο της εκπαίδευσης. Η γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα έγινε φανερό ότι εξυπηρετεί το εθνικό αφήγημα και την κατασκευή της εθνικής συνείδησης. Έτσι λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μένει ανεπηρέαστο από τις γλωσσικές ιδεολογίες, αντίθετα, μπορεί να αποτελέσει χώρο δημιουργίας ή αναπαραγωγής ιδεολογιών μέσα από τη διαδικασία φυσικοποίησής τους. Τα παραπάνω οδήγησαν στην επισκόπηση της διδασκαλίας της νέας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, γιατί πρόκειται για μαθήματα που επηρεάζονται από τον ιδεολογικό προσανατολισμό της επίσημης κρατικής πολιτικής.

Αφού, λοιπόν, προσεγγίστηκε θεωρητικά η θεματική της συγκεκριμένης εργασίας, ακολούθησε η ερευνητική διαδικασία, που στόχο είχε να ερευνήσει τον ρόλο της ιδεολογίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη και ειδικότερα στις στάσεις φιλολόγων απέναντι στη νέα

και την αρχαία ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους. Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα πέντε φιλόλογων, το οποίο συλλέχθηκε μέσω μη τυχαίας δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling). Έτσι, η έρευνα αντιμετώπισε ορισμένους περιορισμούς που αφορούν το δείγμα, τον ποιοτικό χαρακτήρα της και το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις (structured interviews). Επιπλέον, η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου (ΚΑΛ), αξιοποιώντας στοιχεία από την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση (socio-cultural) του Fairclough και τη συστημική λειτουργική γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday, προκειμένου να διερευνηθεί ο ιδεολογικός προσανατολισμός των φιλόλογων της έρευνας μέσα από τις γλωσσικές επιλογές τους.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι φιλόλογοι της έρευνας αναπαράγουν συνήθη ιδεολογήματα σε σχέση με την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία τους, όπως είναι η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, ο βοηθητικός χαρακτήρας των αρχαίων ελληνικών στη διδασκαλία των νέων ελληνικών, η σύνδεση αρχαιογνωσίας και αρχαιογλωσσίας και η αναγκαιότητα ύπαρξης των αρχαίων ελληνικών στο ελληνικό σχολείο ήδη από το γυμνάσιο. Ωστόσο, από την ανάλυση συνάγεται ότι ορισμένα νεότερα υποκείμενα παρουσίασαν και τάσεις αντίστασης σε κάποια ιδεολογήματα, γεγονός που υποδεικνύει μια ανεπαίσθητη μετατόπιση στον ιδεολογικό προσανατολισμό τους, ενώ το ιδεολόγημα της ανωτερότητας της αρχαίας ελληνικής έναντι της νέας ελληνικής δεν αναπαράχθηκε στον λόγο των υποκειμένων. Επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα των νέων ελληνικών, εξαιτίας της θετικής στάσης των μαθητριών/τών τους απέναντί του. Σχετικά με την ίδια τη διδακτική πράξη, η έρευνα αποκάλυψε ότι αυτή επηρεάζεται από τον ιδεολογικό προσανατολισμό των υποκειμένων της έρευνας, ενώ τα υποκείμενα παρουσιάζονται δυσανεσθημένα με τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό των δύο μαθημάτων, τα οποία τους οδηγούν, κατά την άποψη τους, σε δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, ιδιαίτερα στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Επιπρόσθετα, όλα τα υποκείμενα διαφάνηκε ότι δεν είναι εξοικειωμένα με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως ο κριτικός γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί. Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαμορφώθηκαν δύο διδακτικές προτάσεις για τα μαθήματα των αρχαίων και

των νέων ελληνικών στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, ώστε να αποτελέσουν έναυσμα για την αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία³¹

- Αδαμόπουλος, Β., Αλέφαντος, Ν., Αστάρια, Β., Γκούφας, Κ., Κουτίδου, Ευ., Κουτσίμπέλη Ο., Παππά, Κ., Σαχινίδου, Π. & Χριστόπουλος, Ι. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών νεοελληνικής γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. (2η εκδ.). Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από (25/03/2024): <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΑΔΕ 50 (2022). *Φόρμα συγκατάθεσης*. Ανακτήθηκε από (01/12/2023): https://studyarchive.eap.gr/2021_2022_b/mod/assign/view.php?id=68674
- Ajsic, A. & McGroarty, M. (2015). Mapping Language Ideologies. In F.M. Hult and D.C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp.181-192). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch16>
- Αμπελάς, Ι. Π., Καλοσπύρος, Ν., Μαρκαντωνάτος Δ., Μπετσάκος, Β., Παπασιόμπας, Γ., Σεράνης, Π., Τσιότρας, Β. & Τσιώλη, Μ. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. (2η εκδ.). Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από (25/03/2024): <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Αντωνοπούλου, Ν. & Μανάβη, Δ. (2001). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από (13/04/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/index.html
- Αρχάκης, Α. (2023). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων* (Σ. Μοσχονάς Επιστ. Επιμ.,). (αναθ. εκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2019). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση* (3η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Κ. Ζαφειρόπουλος, Επιμ. & Γ. Βογιατζής, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed. & C. Emerson, Transl.). Austin: University of Texas Press.
- Barbour, S. (2002). Nationalism, language, Europe. In S. Barbour & C. Carmichael (Eds.),

³¹ Για τη δημιουργία της λίστας βιβλιογραφικών αναφορών χρησιμοποιήθηκε ο οδηγός APA 6.

- Language and Nationalism in Europe* (pp. 1-17). Oxford: Oxford University Press.
- Bärenfänger, O. & Tschirner, E. (2008). Language Educational Policy and Language Learning Quality Management: The Common European Framework of Reference. *Foreign Language Annals*, 41(1), 81-101. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03280.x>
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (2007). *Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από (01/03/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/
- Beck, A. S. (2005). A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.3>
- Blackledge, A. (2008). Critical Discourse Analysis. In The L. Wei and M. G. Moyer (Eds.), *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 296-310). <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch17>
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (νέα εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Α. Αϊδίνης, Επιμ. & Π. Σακελλαρίου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Comber, B. (2015). Critical Literacy and Social Justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 362–367. doi:[10.1002/jaal.370](https://doi.org/10.1002/jaal.370)
- Crunchyroll Store Australia (2017, Μάρτιος 2). *A Silent Voice - Official Trailer* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=nfK6UgLra7g&ab_channel=CrunchyrollStoreAustralia
- Dean Brown, J. (2004). Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 476-500). Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch19>
- Dragojevic, M. & Giles, H. (2014). The Reference Frame Effect: An Intergroup Perspective on Language Attitudes. *Human Communication Research*, 40(1), 91-

111. <https://doi.org/10.1111/hcre.12017>

- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου, Επιμ., Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μετ). Αθήνα: Gutenberg.
- Ewick, P. (2004). Consciousness and Ideology. In A. Sarat (Ed.), *The Blackwell Companion to Law and Society* (pp. 80-94). Oxford: Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1002/9780470693650.ch5>
- Ζάχος-Παπαζαχαρίου, Ε. (1999). Βαλκανική Βαβέλ. Στο Κ. Τσιτσελίκης (Επιμ.), *Γλώσσες, αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική & KEMO.
- Ζήκα, Β., Κούκης, Ν., Κωσταρά, Ε. & Λάζου – Μπαλτά, Κ. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στις Α', Β' και Γ' τάξεις γυμνασίου* (2η εκδ.). Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από (25/03/2024):
<https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2021). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας* (16η εκδ.). (Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Επιμ., Ε. Βάζου, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Fuchs, C. (2020). Nationalism, Communication, Ideology. In *Communication and Capitalism: A Critical Theory* (Vol. 15, pp. 235–258). London: University of Westminster Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12fw7t5.14>
- Fukunaga, N. (2006). “Those Anime Students”: Foreign Language Literacy Development Through Japanese Popular Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 206-222. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.3.5>
- Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology*, 14(2), 163-181.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2006.tb00032.x>
- Garrett, P. (2001). Language attitudes and sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 626-631. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00171>

- Henning, C. (2007). Ideology. In G. Ritzer (Ed.) *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Oxford: Wiley Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosi009>
- Holmes, J. (2022). *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία* (Σ. Λαμπροπούλου Μετ. & Κ. Σίμος Επιμ. Μετ.). (2η εκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Horrocks, G. (2010). *Greek: A history of the language and its speakers*. (2nd ed.). Oxford: Wiley Blackwell.
- Ηρακλείδης, Α. (2015). Το ελληνικό έθνος σε έναν "εχθρικό κόσμο": εθνική αφήγηση και επιστημονικός εθνικισμός. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 5, 15–37. <https://doi.org/10.12681/sas.542>
- Hunt, M. H. (1990). Ideology. *The Journal of American History*, 77(1), 108-115.
<https://doi.org/10.2307/2078642>
- Θεοδωρίδης Π. (2015). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 5, 55-82.
<https://doi.org/10.12681/sas.544>
- Θουκυδίδης. (1960). *Ιστορίες* (Ε.Κ. Βενιζέλος, Μετ.). (2η έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας. Ανακτήθηκε από (10/06/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=186
- Ιγνατιάδης, Γ. Μ. (2008). Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διημερίδα Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α), 6-7 Απριλίου 2006: Πρακτικά* (σ. 85-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΙΕΠ (2022). *Πρόγραμμα σπουδών νεοελληνικής γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις γυμνασίου*. (2η εκδ.). Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από (25/03/2024):
<https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 349–356. doi: [10.1002/jaal.260](https://doi.org/10.1002/jaal.260)
- Kahane, H. (1986). A Typology of the Prestige Language. *Language*, 62(3), 495-508.
<https://doi.org/10.2307/415474>

- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Ανακτήθηκε από (01/12/2023): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2001). Πλούσιες και φτωχές γλώσσες. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 78-82). Αθήνα: Πατάκης.
- Κακριδής, Φ. (2008). Επισημάνσεις. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διημερίδα Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α), 6-7 Απριλίου 2006: Πρακτικά* (σσ. 47-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί*. Ανακτήθηκε από (15/03/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- Καραντζόλα, Ε. (2016). *Γλωσσικές πολιτικές στις χώρες της Μεσογείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καρβούνης, Χ. (2023). *Κοινωνική διγλωσσία και γλωσσική ιδεολογία: Συμβολή στην ιστορία της κοινής νεοελληνικής (1783-1941)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κατσαρού, Ε. & Σιπητάνος, Κ. (2021). Εναλλακτικές οπτικές κοινωνικοπολιτισμικής συγκρότησης της γνώσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας: η περίπτωση του Κριτικού Γραμματισμού. Στο Α. Καστρινάκη & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Συζητάμε για την εκπαίδευση: δυσκολίες, προκλήσεις, προοπτικές* (σσ. 98-121). Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης. Ανακτήθηκε από (15/04/2024): https://www.researchgate.net/publication/353761203_Enallaktikes_optikes_koinonikopolitismikes_synkrotises_tes_gnoses_sto_mathema_tes_glossikes_didaskalias_e_periptose_tou_Kritikou_Grammatismou
- Koumandaraki, A. (2002). The Evolution of Greek National Identity. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 2(2), 39-53. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9469.2002.tb00026.x>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία, χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kroskrity, P.V. (2005). Language Ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to*

- Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Oxford: Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>
- Κωστούλη, Τ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Ανακτήθηκε από (15/03/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από (28/04/2024): <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5356>
- Λάμπρου, Ι. Σ. (2023). Το περίγραμμα μιας συντηρητικής παράταξης. Στο Α. Χρυσόγελος, Α. Σταματελόπουλος & Ι. Σ. Λάμπρου (Επιμ.), *Ο συντηρητισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Lazaraton, A. (1995). Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report. *TESOL Quarterly*, 29(3), 455-472. <https://doi.org/10.2307/3588071>
- Λέκκας, Π. (2011). *Η εθνικιστική ιδεολογία: Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. (4η εκδ. συμπλ. & αναθ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. (2017). Contextualizing language attitudes: An interactional perspective. *Lang Linguist Compass*. 11(9).
<https://doi.org/10.1111/lnc3.12250>
- Lo Bianco, J. (2004). Language Planning as Applied Linguistics. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 738-762). Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch30>
- Lu, S. & Zhang, R. (2019). The influence of Japanese anime on the values of adolescent. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 328, 272-274.
<https://www.atlantis-press.com/proceedings/ichssd-19/125911645>
- Luke, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: Πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ.190-270). Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Λύκου, Χ. (2000). *Η Συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday*. Ανακτήθηκε από (15/03/2024):

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

- Μαγουλάς, Γ. & Μαγουλά, Ε. (2015). *Θέματα Συγχρονικής και Διαχρονικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-683>
- Mackey, W.F. (1979). Language Policy and Language Planning. *Journal of Communication*, 29 (2), 48-53. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1979.tb02946.x>
- Mackridge, P. (2022). *Γλώσσα και εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα, 1766-1976*. (3η εκτύπωση). Αθήνα: Πατάκης.
- Mahler, L. S., & Mayer, R. E. (2024). Anime as a medium for science learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 787–796. <https://doi.org/10.1111/jcal.12908>
- Μακράκης, Β. (2004). *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. (Γ. Παπαγεωργίου, Επιμ.). (1η ανατυπ.). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2001). Αρχαία ελληνική γλώσσα: Μύθοι και μυθοποίηση. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 15-21). Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές"*, Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Ανακτήθηκε από (27/05/2024): <http://www.geocities.com/pee2000mac>.
- May, S. (2015). Language Policy and Political Theory. In F.M. Hult and D.C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp.45-55). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch5>
- McCarty, T.L. & Warhol, L. (2011). The Anthropology of Language Planning and Policy. In B.A.U. Levinson and M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 177-196). Oxford: Wiley Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch11>
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1) 52-62.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>

- Μελανίδου, Μ., Ροδοσθένους, Ε. & Σταύρου, Σ. (2008). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην 9η Ενότητα στα Αρχαία Ελληνικά της Β΄ Γυμνασίου στην Αίθουσα Γλωσσών. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διημερίδα Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α), 6-7 Απριλίου 2006: Πρακτικά* (σσ. 123-140). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε από (28/03/2024): https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/
- Μικρός, Γ. (2017). *Η ποσοτική ανάλυση της κοινωνιογλωσσικής ποικιλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miller, S. (1989). Ideology, language and thought. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 74, 97-105. <http://www.jstor.org/stable/41803803>
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Montenegro, M. (2002). Ideology and Community Social Psychology: Theoretical Considerations and Practical Implications. *American Journal of Community Psychology*, 30(4). 511-527. <https://doi.org/10.1023/A:1015807918026>
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2005). *Ιδεολογία και Γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2020). *Η γλώσσα μας: 180 κείμενα για τη γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας Ι.Κ.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Palviainen, Å. & Huhta, A. (2015). Investigating Relationships between Language Attitudes and Policy Issues. In F.M. Hult and D.C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp. 193-204). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch17>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2). <https://doi.org/10.12681/jode.20634>

- Patten, A. (2001). Political Theory and Language Policy. *Political Theory*, 29(5), 691–715. <http://www.jstor.org/stable/3072535>
- Philips, S.U. (2015). Language Ideologies. In D. Tannen, H.E. Hamilton and D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp.557-575). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch26>
- Πλούταρχος. (1965). Περικλής (Μ.Χ. Οικονόμου, Μετ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε από (10/06/2024): https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=101&page=10
- Πολίτης, Π. (2001). Μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ανακτήθηκε από (15/12/2023): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b10/index.html
- Πόλκας, Λ. (2001). Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Ανακτήθηκε από (01/03/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html
- Rannut, M. (1999). Γλωσσικές πολιτικές: Μερικές παρατηρήσεις. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ε.Ε: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού: Διεθνές Συνέδριο, Θεσσαλονίκη Μάρτιος 1997: Πρακτικά* (1ος τόμ., σσ. 144-149). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Sairio, A. & Palander-Collin, M. (2012). The Reconstruction of Prestige Patterns in Language History. In J.M. Hernández-Campoy and J.C. Conde-Silvestre (Eds.), *The Handbook of Historical Sociolinguistics* (pp. 626-638) Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118257227.ch34>
- Σεράνης, Π. (2018). Πολιτικές, ιστορικές και ιδεολογικές διαστάσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: (Α)συνέπειες στη σύγχρονη διδακτική πράξη. Στο Κ. Τσαλακανίδου (Φιλ. Επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 38: Ετήσιες Συναντήσεις Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 28 Απριλίου 2017: Πρακτικά* (σσ. 203-214). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από (08/03/2024): https://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1165&Itemid=1

[emid=418&lang=el](#)

- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193–247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2015). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. Στο *7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: 'Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις'*, 28-29 Ιουνίου 2014: Πρακτικά (σ. 1-8). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Stamelos, G., Vasilopoulos, A., & Kavasakalis, A. (2015). *Introduction to education policies* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions.
Ανακτήθηκε από (08/03/2024): <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>
- 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). Νήσος: Αθήνα.
- Στάμου Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Μ. Μπαλτατζάνη, Τ. Τσαγγαλίδης & Γ. Κ. Γιαννάκης (Επιμ.), *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας* (σ. 179-193). Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι.
- Στάμου, Α. Γ., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α.Γ Στάμου, Π. Πολίτης. & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σσ. 13-55). Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε από (07/06/2024) : <http://www.saitapublications.gr/2016/05/ebook.202.html>
- Σταυρίδη-Πατρίκιου, Ρ. (2001). *Το γλωσσικό ζήτημα*. Ανακτήθηκε από (03/04/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d2/index.html
- Thompson, J. B. (1987). Language and ideology: a framework for analysis. *The Sociological Review*, 35(3), 516-536. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

[954X.1987.tb00554.x](#)

Τι είναι το Death Note και γιατί παρενέβη εισαγγελέας στην Κρήτη (2008, Ιούνιος 20).

Lifo. Ανακτήθηκε από (01/06/2024): <https://www.lifo.gr/now/greece/ti-einai-death-note-kai-giati-parenebi-eisaggeleas-stin-kriti>

Τοκατλίδου, Β. (1999). Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική: Θεωρία και πράξη. Στο Α.-Φ.

Χριστίδης (Επιμ.), *Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ε.Ε: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού: Διεθνές Συνέδριο, Θεσσαλονίκη Μάρτιος 1997: Πρακτικά* (1ος τόμ., 341-350). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Tollefson, J.W. & Pérez-Milans, M. (2018). Research and Practice in Language Policy and Planning. In the J.W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 1-35). Oxford University Press. Ανακτήθηκε από (05/02/2024):

https://www.researchgate.net/publication/316917890_Research_and_Practice_in_Language_Policy_and_Planning_with_James_W_Tollefson

Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. M. (2014). Language Diversity and Language Policy in Educational Access and Equity. *Review of Research in Education*, 38, 189-214.
<http://www.jstor.org/stable/43284067>

Tonkin, H. (2005). Language Planning. In M.J. Ball (Ed.), *Clinical Sociolinguistics* (pp. 120-132). Oxford: Blackwell Publishing.

<https://doi.org/10.1002/9780470754856.ch10>

Τσάφος, Β. (2008). Οι αντιλήψεις νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για το ρόλο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας και τις μεθόδους διδασκαλία του. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διημερίδα Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α), 6-7 Απριλίου 2006: Πρακτικά* (σσ. 99-118). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιτσιπής, Α. (2001). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Ανακτήθηκε από (01/12/2023):

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b2/index.html

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές*

επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις (σσ. 56-84). Αθήνα:

Πεδίο. Ανακτήθηκε από (04/04/2024):

https://www.researchgate.net/publication/283497743_G_Tsioles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes_ereunas_stis_koinonikes_epistemes_apo_ten_polemike_ton_paradeigmaton_stis_synthetikes_prosengiseis_Sto_MDaphermos_MSamatat_MKoukouritakes_SChiotakes_epim_Oi

Τσοπάνογλου, Α. Γ. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Van Dijk, T.A. (2015). Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, H.E. Hamilton and D. Schiffrin (Eds), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp.466-485). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>

Widdowson, H. G. (2004). Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis. <https://doi.org/10.1002/9780470758427.ch6>

Wiley, T.G. (2015). Language Policy and Planning in Education. In W.E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp.164-184). <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch10>

Wiley, T.G. & García, O. (2016). Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 48-63. <https://doi.org/10.1111/modl.12303>

Woolard, K. A. & Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82. <http://www.jstor.org/stable/2156006>

Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-528>

Χάρης, Γ. (2022). *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη*. (νέα αναθ. εκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Χριστίδης, Α. Φ. (Επιμ.). (2014). *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας: από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χριστίδης, Α. Φ. (2001α). Αρχαία ελληνική γλώσσα: Μύθοι και μυθοποίηση. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 29-35). Αθήνα: Πατάκης.

Χριστίδης, Α. Φ. (2001β). *Η νέα ελληνική γλώσσα και η ιστορία της*. Ανακτήθηκε από (06/02/2024): https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d1/index.html

Παράρτημα

Α. Φόρμα συγκατάθεσης

Για τη δημιουργία της φόρμας συγκατάθεσης χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα η φόρμα συγκατάθεσης που δόθηκε ως υποστηρικτικό υλικό στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας ΑΔΕ 50 (2022):

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Στο πλαίσιο συγγραφής της διπλωματικής εργασίας «Γλώσσα και ιδεολογία: Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής γλώσσας στη σύγχρονη εκπαίδευση και διδακτικές παρεμβάσεις», η φοιτήτρια Έλλη Κουτσαμπέλα του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς», διενεργεί έρευνα με συνεντεύξεις (ηχογράφηση). Οι πληροφορίες που θα προκύψουν από τις συνεντεύξεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας «Γλώσσα και ιδεολογία: Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής γλώσσας στη σύγχρονη εκπαίδευση και διδακτικές παρεμβάσεις» και θα παρουσιαστούν στην εξεταστική επιτροπή της διπλωματικής.

Ενημερωθήκατε σχετικά με τους σκοπούς
της συνέντευξη και τον τρόπο χρήσης των
πληροφοριών που θα συλλεχθούν;

NAI OXI

Γνωρίζετε ότι έχετε το δικαίωμα απόσυρσης
από τη διαδικασία της συνέντευξης
οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε χωρίς να
είναι απαραίτητο να δικαιολογήσετε την
αποχώρησή σας;

NAI OXI

Κατανοείτε ότι η συνέντευξη δεν έχει
σκοπό να σας φέρει σε δύσκολη θέση με
κανένα τρόπο είτε συμμετέχετε είτε όχι
στην έρευνα;

NAI OXI

Συμφωνείτε να ηχογραφηθείτε κατά τη
διάρκεια της συνέντευξης η οποία θα
χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά στο πλαίσιο
της διπλωματικής εργασίας «Γλώσσα και
ιδεολογία: Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι
στη διδασκαλία της Αρχαίας και της Νέας
Ελληνικής γλώσσας στη
σύγχρονη εκπαίδευση και διδακτικές
παρεμβάσεις» και θα παρουσιαστεί στην
εξεταστική επιτροπή της διπλωματικής;

NAI OXI

Παρακαλώ συμπληρώστε:

Ονοματεπώνυμο:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Β. Πίνακας ατομικών στοιχείων

Υπο- κεί- μενο έρευν- ας	Ηλι- κία	Φύ- λο	Πτυχίο	Δεύ- τερο πτυ- χίο	Μετα- πτυ- χιακό	Δεύ- τερο μετα- πτυ- χιακό	Διδα- κτο- ρικό	Επι- μορφώ- σεις	Διδα- κτική εμπει- ρία (σε χρόνια)	Τρέ- χων το- μέας υπηρε- σίας
Σ1	21-30	Α	Ιστορίας και Αρχαιο- λογίας (ΠΙ) ³²	Ναι ³³	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	2	Ιδιω- τικός
Σ2	21-30	Γ	Φιλολο- γίας (ΑΠΘ) ³⁴	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	1	Ιδιω- τικός
Σ3	21-30	Γ	Ιστορίας και Αρχαιο- λογίας (ΑΠΘ)	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	4	Ιδιω- τικός
Σ4	51-60	Α	Ιστορίας και Αρχαιο- λογίας (ΠΙ)	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	24	Ιδιω- τικός
Σ5	51-60	Γ	Ιστορίας και Αρχαιο- λογίας (ΕΚΠΑ) ³⁵	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	14	Δημό- σιος

³² Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

³³ Σε διαδικασία απόκτησης.

³⁴ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

³⁵ Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γ. Ερωτήσεις συνεντεύξεων

α. Προσωπικά στοιχεία συνεντευξιζόμενης/ου:

1. Ηλικία:

☐ 21-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51-60

☐ 61+

2. Φύλο:

☐ Γυναίκα

☐ Άντρας

☐ Άλλο

3. Σπουδές:

☐ Πτυχίο:

Πανεπιστήμιο κτήσης:

Τίτλος σπουδών:

Έτος κτήσης:

☐ Δεύτερο πτυχίο:

Πανεπιστήμιο κτήσης:

Τίτλος σπουδών:

Έτος κτήσης:

☐ Μεταπτυχιακό:

Πανεπιστήμιο κτήσης:

Τίτλος σπουδών:

Έτος κτήσης:.....

☐ Δεύτερο μεταπτυχιακό:

Πανεπιστήμιο κτήσης:.....

Τίτλος σπουδών:.....

Έτος κτήσης:.....

☐ Διδακτορικό

Πανεπιστήμιο κτήσης:.....

Τίτλος σπουδών:.....

Έτος κτήσης:.....

☐ Επιμορφώσεις:.....

4. Διδακτική προϋπηρεσία και τομέας προϋπηρεσίας (σε χρόνια):

☐ Ιδιωτικός:

Χρόνια:.....

☐ Δημόσιος

Χρόνια:.....

5. Τρέχων τομέας υπηρεσίας:

☐ Ιδιωτικός

☐ Δημόσιος

β. Ερωτήσεις:

1. Ποια μαθήματα διδάσκετε;
2. Προτιμάτε να διδάσκετε το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ή το μάθημα των νέων ελληνικών και γιατί;
3. Πιστεύετε ότι κάποια από τις δύο γλώσσες, δηλαδή η νέα ή η αρχαία ελληνική είναι «ορθότερη» ή «καλύτερη» και γιατί; Αν τις θεωρείτε ισότιμες, μπορείτε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας;

4. Η γνώση των αρχαίων ελληνικών είναι βοηθητική στη διδασκαλία της νέας ελληνικής; Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή την άποψη και γιατί;
5. Θεωρείτε ότι το γυμνάσιο ή το λύκειο είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα για να διδαχθούν οι μαθήτριες/τές την αρχαία ελληνική για πρώτη φορά και γιατί; Θα προτείνατε την εισαγωγή των αρχαίων σε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποια και γιατί;
6. Εσείς με ποιον τρόπο και σε ποιες τάξεις διδαχθήκατε τα αρχαία ελληνικά;
7. Πώς θα βλέπατε μια πιθανή κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής με παράλληλη αύξηση των ωρών διδασκαλίας της νέας ελληνικής; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
8. Δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα στη διδασκαλία της νέας ή της αρχαίας ελληνικής και γιατί; Αν αντιμετωπίζετε τα δύο μαθήματα ισότιμα δικαιολογήστε την απάντησή σας.
9. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε στη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών και γιατί (εγχειρίδια, διδακτέα ύλη, αναλυτικό πρόγραμμα);
10. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε στη διδασκαλία του μαθήματος των νέων ελληνικών και γιατί (εγχειρίδια, διδακτέα ύλη, αναλυτικό πρόγραμμα);
11. Ποια είναι η μέθοδος διδασκαλίας που εσείς θεωρείτε ότι είναι καλύτερη για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και γιατί (άμεση δασκαλοκεντρική διδασκαλία, έμμεση διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητριών/τών, δομική, επικοινωνιακή, μέθοδος του κριτικού γραμματισμού ή κάτι άλλο); Την εφαρμόζετε; Αν όχι, γιατί;
12. Ποια είναι η μέθοδος διδασκαλίας που εσείς θεωρείτε ότι είναι καλύτερη για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γιατί (άμεση δασκαλοκεντρική διδασκαλία, έμμεση διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητριών/τών, δομική, επικοινωνιακή, μέθοδος του κριτικού γραμματισμού ή κάτι άλλο); Την εφαρμόζετε; Αν όχι, γιατί;

Δ. Αποσπάσματα συνεντεύξεων

Απόσπασμα Α΄

Ε: Ποια μαθήματα διδάσκετε;

Σ1: Διδάσκω:: όλα τα φιλολογικά, αρχαία ελληνικά, νέα ελληνικά, λογοτεχνία και:: ιστορία.

Σ2: Διδάσκω αρχαία ελληνι↑κά νέα ελληνι↑κά και λατινικά.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Τα μαθήματα που διδάσκω είναι όσα εμπίπτουν στην ειδικότητά μας. Δηλαδή στη φιλολογία (.) τα νέα ελληνι↑κά, δηλαδή, τα αρχαία ελληνι↑κά ε:: και από γνωστό και από άγνωστο (.) η ιστορία, λατινικά και λογοτεχνία. ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: Διδάσκω αρχαία και νέα ελληνικά.

Σ5: (χχχ) Ναι ε:: διδάσκω στο γυ↑μνάσιο τα τελευταία χρόνια:: και κάνω αρχαία ελληνική ↑γλώσσα, νεοελληνική ↑γλώσσα, λογοτε↑χνία, ιστο↑ρία ε:: ((ήχος από βραχιόλια)) αρχαία από μετάφραση, βασικά όλα τα φιλολογικά μαθήματα.

Απόσπασμα Β΄

Ε: Προτιμάτε να διδάσκετε το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ή το μάθημα των νέων ελληνικών και γιατί;

Σ1: Ε:: μου αρέσουν και τα δύο άλλα προτιμώ να διδάσκω νέα ελληνικά, γιατί:: ενδιαφέρονται περισσότερο οι μαθητές γι' αυτό το μάθημα, ενώ:: το μάθημα των αρχαίων ελληνικών το υποτιμούν λίγο και μου είναι πολύ δύσκολο:: ε:: (.) να τους κάνω να ενδιαφερθούν γι' αυτό.

Σ2: Προτιμώ το μάθημα των νέων ελληνικών, διότι είναι η γλώσσα των μαθητών, είναι αυτή στην οποία επικοινωνούν, αυτή γνωρίζουνε και έρχονται καθημερινά σε επαφή προφανώς μ' αυτή, οπότε μπορεί και το μάθημα να γίνει πιο:: ελεύθερα να συμμετέχουν περισσότερο οι μαθητές να αναπτύσσονται:: κριτική σκέψη, εκφράζουν απόψεις τους και έρχονται σε επαφή:: με κοινωνικά προβλήματα τα οποία ταλανίζουν τον σύγχρονο τρόπο ζωής και ευαισθητοποιούνται περισσότερο.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Μάλιστα:: (.) εξαρ[†]τάται θα σου πω γιατί (χχχ) παραδείγματος χάρη αν:: θέσουμε ως γνώμονα την προσωπική μου προτίμηση (.) εγώ θα σου έλεγα ότι μου αρέσει να διδά να διδάσκω και τα δύο ε[†]ξίσου (.) γιατί μου αρέσουν και τα [†]δύο (.) ω[†]στόσο εάν θέσουμε ως παράμετρο την α[†]πήχηση ή τη συμμετοχή ε και την ευχαρίστηση που παίρνουμε μέσα από τη συμμετοχή και την κατανόηση των μαθημάτων από τους μαθητές:: (.) [†]τότε θα σου έλεγα ότι προτιμώ [†]λίγο περισσότερο το μάθημα των νέων ελληνικών για τους παραπάνω λόγους. [...] ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: (χχχ) Κυ[†]ρίως προτιμώ να διδάσκω το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Γιατί τα νέα ελληνικά τα οποία:: τα περισσότερα παιδιά του γυμνα[†]σίου ήδη έχουν μια πρώτη εμπειρία από το δημοτικό, είναι λογικό ότι στα αρχαία ελληνικά είναι πιο παρθένο το έδαφος, μπορούμε δηλαδή ε[†]κεί να κάνουμε περισσότερο το δέσιμο με τα νέα ελληνικά. [...]

Σ5: Ναι ε:: για να πω την αλήθεια το μάθημα που προτιμώ να διδάξω (χχχ) ε:: είναι τα νέα ελληνι[†]κά γιατί είναι ένα μάθημα που είναι πολύ πιο ευχάριστο στους μαθη[†]τές λόγω του ότι γνωρίζουν πάρα πολύ καλά τη γλώσσα, ((ήχος από βραχιόλια)) είναι πιο οικεία στα παιδιά κι έτσι μπορούν να εκφραστούν καλύτερα.

Απόσπασμα Γ'

Ε: Πιστεύετε ότι κάποια από τις δύο γλώσσες, δηλαδή η νέα ή η αρχαία ελληνική είναι «ορθότερη» ή «καλύτερη» και γιατί; Αν τις θεωρείτε ισότιμες, μπορείτε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας;

Σ1: Ε:: τις θεωρώ ισότιμες, καμία γλώσσα δεν είναι καλύτερη από κάποια άλλη (.) απλά:: τα νέα ελληνικά είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε (.) όποτε:: για την εποχή που βρισκόμαστε θεωρώ είναι πιο χρήσιμη (.) Όχι, καλύτερη, απλά πιο χρήσιμη.

Σ2: Ε:: θεωρώ ότι δεν θα πρέπει να τίθεται ζήτημα για ανώτερες ή κατώτερες γλώσσες, δεν υπάρχουν ορθότερες ή λιγότερο ορθές γλώσσες, απλώς η κάθε γλώσσα αντικατοπτρίζει:: την εποχή της, τα νέα ελληνικά είναι η γλώσσα που μιλάμε σήμερα, που μιλάτε σήμερα στην Ελλάδα, τα αρχαία ελληνικά είναι μία γλώσσα του παρελθόντος, που μιλούσανε στην αρχαία Ελλάδα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι:: την κάνει λιγότερο:: σημαντική ή θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία γλώσσα, η οποία δεν έχει κάποιο ενδιαφέρον.

Σ3: Μάλιστα:: (.) εγώ:: επρεσβεύω την άποψη και είμαι της άποψης ότι:: η αρχαία ελληνική έθεσε τι τις βάσεις για τη νέα ελληνική (.) οπότε:: θεωρώ ότι μιλάμε για το ίδιο πράγμα (.) τώρα τις θεωρώ εξίσου ισότιμες και εξίσου σημαντικές. [...] Η αρχαία ελληνική το γνωρίζουμε κι εμείς καλά ότι:: οι ρίζες και η ετυμολογία των λέξεων που χρησιμοποιούμε στη νέα ελληνική, προέρχονται από την αρχαία:: [...] οπότε τις θεωρώ εξίσου σημαντικές:: (.) και ισότιμες ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: (xxx) Οι γλώσσες είναι ισότιμες. Ο λόγος είναι πάρα πολύ απλός. Κατ' εμέ πάντα. Έτσι; Αυτό είναι προσωπική:: τοποθέτηση. Η βάση της γλώσσας μας είναι τα αρχαία ελληνικά. [...] Δεν υπάρχει περίπτωση καλύτερη να το αναιρέσει αυτό. [...]

Σ5: Ναι θεωρώ, πιστεύω ότι και οι δύο οι γλώσσες είναι ισότιμες και δεν μπορώ να ξεχωρίσω τη μία ((ήχος από βραχιόλια)) από την άλλη η μία είναι συνέχεια της άλλης (xxx) [...]. Άρα είναι ισότιμες, ναι.

Απόσπασμα Δ'

Ε: Η γνώση των αρχαίων ελληνικών είναι βοηθητική στη διδασκαλία της νέας ελληνικής; Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή την άποψη και γιατί;»

Σ1: Ε:: θα συμφωνήσω > γιατί η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών βοηθάει τους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους < (.) και να ↑δούνε:: κάποιους γραμματικούς κανόνες (.) ε:: δηλαδή να μάθουν καλύτερα:: ε:: γραμματική και σύνταξη (χχχ) οπότε αυτές τις γνώσεις πιστεύω ότι μπορούν να τις εφαρμόσουνε, να τις αξιοποιήσουν και στα νέα ελληνικά. [...]

Σ2: Ε:: μπορεί να είναι βοηθητική σίγουρα (.) ως προς ένα βαθμό κυρίως:: σε ζητήματα ορθογραφίας, καθώς τα νέα ελληνικά είναι μια γλώσσα:: ε:: σε μεγάλο βαθμό ιστορικής ορθογραφίας (.) οπότε:: σε θέματα ετυμολογίας:: γενι↑κότερα ε:: ↑λέξεων ή και φράσεων (.) τα αρχαία ελληνικά προσφέρονται (.) και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να:: καταλάβουν περισσότερο και τα νέα ελληνικά:: καθώς ανάγονται στα αρχαία ελληνικά.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Μάλιστα. Εγώ θα έλεγα:: ότι σίγουρα η γνώση των αρχαίων ελληνικών είναι βοηθητική, ε:: στη διδασκαλία της νέας ελληνικής επί της βάσης που το:: (.) με τη θεωρία ότι όπως είπαμε προηγουμένως, οι:: βάσεις, η ετυμολογία των λέξεων των νέων ελληνικών προέρχονται από την αρχαία ελληνική. [...] Αν δεν είχαμε ως βάση:: τα νέα ελληνικά, δηλαδή να γνωρίζουμε πως λέγεται αυτή η λέξη στα νέα ελληνικά και με (λέξη) βάση αυτή να γυ↑ρνάμε στο παρελθόν και να ψάχνουμε να βρούμε τη ↑ρίζα και την ετυμολο↑γία και να:: διανθίζουμε πάνω σε αυτό το κομμάτι και να την, και να την κατανοούν καλύτερα οι μαθητές (.) ↑τι διαβάζουν και τι κατανοούν, και τι καταλαβαίνουν απέναντι σε αυτό που διαβάζουν, θεωρώ ότι ↑ίσως:: (.) ε:: ως προς το κομμάτι της ερώτησης για να απαντήσω σαφέστατα:: ε:: σε ένα βαθμό διαφωνώ ότι η γνώση των αρχαίων ελληνικών ε:: είναι βοηθητική στη διδασκαλία της νέας ελληνικής. ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή)) [...]

Σ4: ↑Είναι α↑πόλυτα βοηθητική, γιατί η λογική των αρχαίων ελληνικών πατάει στα:: δεδομένα που τα νέα ελληνικά, ↑όσο δυσκολεύουν τον μαθη↑τή μπερδεύουν τον μαθη↑τή

ε:: βρίσκουν μία αλληλεπίδραση με τα αρχαία, και σιγά σιγά από μας πάντα ε:: να δείξουμε το μονοπάτι, ↑φτάνουν και τα παιδιά εκεί που ↑θέλουμε ((εξωτερικός ήχος)) και δεν θέλουμε κάτι άλλο, θέλουμε στην ουσία ↑όλη η:: λογική της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών να αποτυπωθεί ↑και στα νέα ελληνικά φαντάσου δηλαδή πόσο:: σε εισαγωγικά, αποτυχία θα ένιωθε ένας δάσκαλος, όταν, ενώ το παιδί ↑γράφει στα αρχαία ελληνικά σωστά ορθογραφημένες τις λέξεις, πανομοι↑ότυπες λέξεις στα νέα ελληνικά να τις κάνει λάθος ((εξωτερικός ήχος)) σημαίνει ότι δεν κα↑τάλαβε την αλληλεπίδραση.

Σ5: Ναι. Ε:: συμφωνώ με την άποψη ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής είναι βοηθητική (χχχ) στην νεοελληνικής > γιατί κάποιες λέξεις έχουν κοινή ↑ρίζα (χχχ) ε:: από την αρχαία, αρχαίες ελληνικές λέξεις χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα από νέους ανθρώπους < και θεωρώ ότι η νεοελληνική γλώσσα είναι εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής.

Απόσπασμα Ε΄

Ε: Θεωρείτε ότι το γυμνάσιο ή το λύκειο είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα για να διδαχθούν οι μαθήτριες/τές την αρχαία ελληνική για πρώτη φορά και γιατί; Θα προτείνατε την εισαγωγή των αρχαίων σε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποια και γιατί;

Σ1: Ε:: θεωρώ ότι είναι καλύτερο να τα διδάσκονται σε μικρότερη ηλικία οπ↑ότε το γυμνάσιο:: θεωρώ ότι είναι καλύτερα:: να ξεκινάνε από το γυμνάσιο (.) ε:: από την ↑άλλη:: αν ήταν διαφορετικά τα πράγματα θα θεωρούσα ότι θα ήταν καλύτερο (.) να επιλέγουν τα αρχαία οι μαθητές οι οποίοι θέλουν να τα διδαχθούνε και όχι να είναι κάτι το υποχρεωτικ↓ό (.) αλλά από τη στιγμή που είναι υποχρεωτικό. Όσο νωρίτερα, τόσο το καλύτερο.

Σ2: > Νομίζω ότι:: η βαθμίδα:: < στο, στην οποία έρχονται σε επαφή πρώτη φορά τα παιδιά, το γυμνάσιο δηλαδή (.) με τα αρχαία ελληνικά ε:: είναι ιδανική (.) ε:: καθότι βρίσκονται σε μία:: (.) σε μία:: ηλικία, στην οποία:: έχουνε ξεφύγει πλέον από την παιδική ηλικία, οπότε είναι πιο ώριμα και πιο:: συνειδητά και μπορούνε να:: έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αντικείμενα (.) να διευρύνουν γνώσεις και:: τα πεδία:: των ενδιαφερόντων τους.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Ωραία. > Θέτοντας ως γνώμονα ότι:: τα παιδιά ε:: μαθαι < όσο πιο γρήγορα έρχονται σε επαφή με κάτι τόσο πιο γρη καλά το μαθαίνουν και τόσο πιο εύκολα απορροφούν τη γνώση, ε:: θεωρώ ότι η:: α ότι το γυμνάσιο είναι μια καλή βαθμίδα για να:: εισαχθεί το μάθημα των αρχαίων ε:: στη μαθησιακή τους ζωή. Ωστόσο (.) ε:: ίσως ίσως ε:: να:: επειδή μαθαίνουν τα παιδιά ε:: συντακτικό:: μαθαίνουν ε:: καινούργια πράγματα, ετυμολογίες, συντακτικό και πράγματα τα οποία δεν έχουν κατανοήσει δυσκολεύονται να κατανοήσουνε ίσως μια ε:: μια πιο ώριμη ε:: ηλικία (.) ε:: να τους βοηθούσε καλύτερα, στο να μπορέσουνε να έχουνε καταλάβει καλύτερα και το κομμάτι της νέας ελληνικής, δηλαδή πολλά παιδιά έρχονται:: στη, στο γυμνάσιο, ε. μην γνωρίζοντας πολύ καλά το:: συντακτικό και τη γραμματική της νέας ελληνικής. [...] Ωστόσο και στο γυμνάσιο μέσα από το μάθημα των νέων ελληνικών, τα παιδιά μαθαίνουν ακόμα, και γραμματική και συντακτικό ε:: και επειδή όπως είπα και προηγουμένως ε:: για να κατανοήσουνε κάτι τα παιδιά:: θα πρέπει να έχουνε και μια προσλαμβάνουσα, δηλαδή θα πρέπει, για μένα, να γνωρίζουν τα παιδιά καλά νέα ελληνικά για να μπορούν να καταλάβουνε και τα αρχαία ελληνικά (.) ε:: και σε επίπεδο κατανόησης κειμένου:: και σε επίπεδο μετάφρασης και σύνταξης και γραμματικής Ήταν και διαφέρει η σύνταξη και γραμματική των αρχαίων ελληνικών, σαφώς διαφέρει (χχχ) αλλά:: να είναι γνώριμοι με το κομμάτι της σύνταξης, ας πούμε, τα παιδιά μπαίνουν, καταλαβαίνουν καλύτερα το κομμάτι της σύνταξης όταν μπαίνουν στο γυμνάσιο (.) ε:: και αρχίζουν με τα νέα ελληνικά και κάνουνε ξανά σύνταξη και:: γενικότερα ασχολούμαστε περισσότερο με αυτό το κομμάτι. Ίσως λοιπόν, θέτοντας αυτή την παράμετρο, να θεωρώ ότι ίσως να είναι καλύτερο η εισαγωγή της στη δευτέρα και την τρίτη γυμνασίου αλλά όχι μετέπειτα, όχι δηλαδή να μπει το μάθημα ή να μπει το μάθημα των αρχαίων ελληνικών σαν:: πρώτη επαφή για τους μαθητές στην Α' λυκείου, γιατί ε οι μαθητές στην Α' λυκείου ήδη έχουν πολλές εμπειρίες α:: Αν βάλουμε ότι σήμερα ας πούμε το μάθημα των αρχαίων εισέρχεται στην Α' γυμνασίου, ε:: σαν πρώτη επαφή στους μαθητές, ε:: όταν εγώ θα πάω να κάνω μάθημα σε ένα μαθητή Α' λυκείου Ήδη έχουν πολλές εμπειρίες για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο (.) για τη ζωή, τις ιδέες και τα έργα του, γιατί Ήδη τα έχουνε μάθει από:: μεταφράσεις και::

από τη διδασκαλία της:: αρχαίας ελληνικής:: στο γυμνάσιο, αυτό είναι πάρα πολύ βοηθητικό. [...] ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: Ε:: Ίόντας:: ε:: φιλόλογος και:: των:: δύο συστημάτων, δηλαδή (.) εγώ ο ίδιος είχα ξεκινήσει τα αρχαία ελληνικά από το λύκειο. Ε:: ενώ Ίτώρα, όταν έφτασα να τα διδάξω, τα αρχαία ελληνικά είχαν ήδη μπει στο γυμνάσιο. Θεωρώ σαν καλύτερη βαθμίδα εισαγωγής, το γυμνάσιο. Το δημοτικό είναι πάρα πολύ νωρίς για να μπορέσει να αφομοιώσει στοιχεία της γλώσσας, από την Ίάλλη ε:: είναι σημαντικό τα παιδιά:: μέσα από την:: πρώτη γυμνασίου ή τη δευτέρα, που κακά τα Ίψέματα η πρώτη γυμνασίου είναι λίγο πιο πολύ κοΊντά στην έκτη δημοτικού πρέπει να αλλάξουν τα παιδιά νοοτροΊπια:: πρέπει να αλλάξουν τα παιδιά συνήθειες, έρχεται στα αρχαία ελληνικά να τους δώσει κάτι:: που στην ουσία δεν είναι πρωΊτάκουστο, είναι απλά καινούριο. Τα βάζεις λοιπόν κάτω, θεωρώ ότι εκαΊτό τα εκαΊτό η καλύτερη βαθμίδα είναι το γυμνάσιο.

Σ5: Ε:: ναι. ((ήχος από βραχιόλια)) Θεωρ θεωρώ ότι η βαθμίδα που οι μαθηΊτές (χχχ) θα πρέπει να διδαχθούν την αρχαία ελληνική Ίγλώσσα είναι το γυμνάσιο, επειδή έχουν και περισσότερο χρόνο να εξοικειωθούν με τη γλώσσα και να την αφομοιώσουν καλύτερα. (χχχ) Ε:: όσον αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κατ' επιλογήν έτσι θα μπορεί οποιοσδήποτε φοιτηΊτής που θέλει να γνωρίσει λίγο καΊλύτερα τη γλώσσα να πάρει, να έχει πιο εξειδικευμένες σπουΊδές στην αρχαία ελληνική.

Απόσπασμα Στ'

Ε: Εσείς με ποιον τρόπο και σε ποιες τάξεις διδαχθήκατε τα αρχαία ελληνικά;

Σ1: Ε:: όπως όλοι ξεκίνησα στο γυμνάσιο, στο:: σε δημόσιο σχολείο και > μετά:: στο λύκειο ξεκίνησα και φροντιστήριο αν ρωτάτε για τη μέθοδο:: άμεση διδασκαλία:: (.) ε:: αυτά. <

Σ2: Ε:: πρώτη επαφή έγινε στο γυμνάσιο με μικρά κείμενα από πρωτότυπο αλλά και με:: μεταφρασμένα (.) και:: έμφαση δινότανε:: στη γραμματική Ίκαι λίγο στο συντακτικό σε

κάποια:: απλά συντακτικά φαινόμενα (.) και μετέπειτα στο λύκειο:: (.) κάναμε αρχαία από πρωτότυπο ε:: > λόγω κατεύθυνσης κίολας ήρθαμε σε μεγαλύτερη επαφή < με διάφορα λογοτεχνικά είδη (.) όπως τραγωδίες, δικανικός λόγος (.) και εμ:: επειδή έπρεπε να ανταπεξέλθουμε κι εμείς στις εξετάσεις (.) δινότανε ιδιαίτερη έμφαση σε γραμματική και συντακτικό:: αναλυτικά.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Μάλιστα. Ε:: εγώ ο τρόπος με τον οποίο:: διδάχθηκα τα:: αρχαία ελληνικά είναι κυρίως ο δασκαλοκεντρικός, θα έλεγα, ε:: αυτός ο οποίος α:: είναι ο καθηγητής και μας διαβάζει, προσπαθεί να μας μάθει πράγματα με βάση το πρόγραμμα σπουδών. Ε:: δεν χρησιμοποιεί κάποια:: δεν χρησιμοποιούσε κάποια ιδιαίτερα:: εργαλεία:: ήταν μετωπική η μάθηση. [...] Οι τάξεις στις οποίες διδάχθηκα κι εγώ τα αρχαία ελληνικά, δεν διαφέρουν:: σε σημαντικό βαθμό από τις τάξεις στις οποίες διδάσκονται και τα:: σημερινά παιδιά ε:: είναι ξεκινάει από την πρώτη γυμνασίου λοιπόν έως την τρίτη:: λυκείου μιας και είχα διαλέξει και την κατεύθυνση:: ε των θεωρητικών σπουδών, οπότε το μάθημα των αρχαίων ελληνικών εγώ το διδάχθηκα σε έξι:: ολόκληρες τάξεις (.) και ο τρόπος με τον οποίο το διδάχθηκα δεν άλλαξε απ' αυτόν με τον οποίο περιέγραψα, ήταν δασκαλοκεντρικός. ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: Ωραία, όπως είπα και πριν, εγώ διδάχθηκα τα αρχαία ελληνικά με τον:: τβάνανσο τρόπο, να μάθω μέσα σε μία χρονιά, στην πρώτη λυκείου, όλη τη γραμματική και όλο το συντακτικό, το οποίο έπρεπε να είμαι έτοιμος να το εφαρμόσω στη δεύτερα λυκείου και στην τρίτη λυκείου να το δώσω εξετάσεις σε πανελλήνια κλίμακα, άρα λοιπόν, θεωρώ ότι τώρα σίγουρα για κάποιον που αποφασίζει να:: στηριχθεί στις δυνάμεις του με γνώμονα τα αρχαία ελληνικά να είναι πολύ καλύτερα.

Σ5: Ε:: εγώ έχω διδαχθεί τα αρχαία ελληνικά στην Α' λυκείου. (χχχ) Ε:: από πρωτότυπο κείμενο, βέβαια σε εμάς τότε ήταν λίγο διαφορετικά γιατί γνωρίζαμε πάρα πολύ καλά (χχχ) ήταν:: ((εξωτερικός ήχος)) είχαμε πολυτονικό, επομένως ήταν πολύ πιο εύκολη για εμάς ειδικά η γραμματική και ο τονισμός.

Απόσπασμα Ζ'

Ε: Πώς θα βλέπατε μια πιθανή κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής με παράλληλη αύξηση των ωρών διδασκαλίας της νέας ελληνικής; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

Σ1: Θα το έβλεπα:: θετικά (.) κυρίως γιατί:: ε:: (.) οι περισσότεροι μαθητές που διδάσκονται αρχαία ((εξωτερικός ήχος)) δεν τα ξαναχρησιμοποιούν καθόλου ε:: μετά το λύκειο (.) οπότε μια αύξηση των ωρών στη νέα ελληνική θεωρώ ότι θα ωφελούσε όλους τους μαθητές για ↑ τί ανεξαρτήτου κατεύθυνσης που θα επιλέξουν ή ανεξάρτητα με το:: επάγγελμα που θα κάνουνε (.) θεωρώ ότι η γλώσσα, η:: διδασκαλία των νέων ελληνικών θα τους ωφελήσει (.) το να κάνουνε περισσότερες ώρες, δηλαδή να μάθουν περισσότερα πράγματα ↑ τα, να μάθουν να γράφουν καλύτερες εκ↑θέσεις, τέτοια πράγματα.

Σ2: Ε:: δεν θα θεωρούσα απαραίτητα αρνητικό το να:: καταργηθούν τα αρχαία ελληνικά (.) ε:: ωστόσο μέσα:: από αυτά παρέχεται η δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, να μάθουν δηλαδή και οι μαθητές γενικότερα περισσότερα πράγματα:: ακόμα και για την καθημερινή ζωή:: ή απόψεις και:: γνώμες ε:: που παρέχεται μέσα από τη φιλοσοφία από τα αρχαία κείμενα (.) ε:: αυτό.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Μάλιστα. Ε:: (.) Θα ε:: μια κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής, ε:: εγώ δεν θα τη:: δεν τη θεωρώ α απαραίτητη:: ε:: και είμαι, είμαι από αυτούς που υποστηρίζουν ότι:: ε:: ↑ δεν θα πρέπει να καταργηθεί από το πρόγραμμα σπουδών ε:: που υπάρχει (.) και θα σου αιτιολογήσω την απάντησή μου. [...] Ως προς αυτό τον τομέα εγώ είμαι αρνητική. [...] Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας προσφέρει ↑ πάρα πολλά στους μαθητές. Καταρχάς έρχονται τα παιδιά, μαθαίνουν για τους προγόνους τους, είναι, έρχονται δηλαδή σε επαφή με τις ρίζες και την παράδοσή τους. Αν σκεφτούμε ότι ακόμη και σε ευρωπαϊκές πολ και σε ευρωπαϊκές πόλεις δι↑δάσκουν για τον ελληνικό πολιτισμό, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης και οι θεωρίες τους είναι γνωστές σε πα↑γκόσμιο επίπεδο. [...] Έχει εξέλθει όλη αυτή η γνώση και ο πολιτισμός

↑μέσω της αρχαίας ↑γλώσσας. Έτσι; [...] Μην ξεχνάμε ότι:: ακόμη και και στο εξωτερικό, για να πουν τη λέξη φιλοσοφία και δημοκρατία χρησιμοποιούν ρίζες της αρχαίας ελληνικής, πώς ε↑μείς ενώ όλος κόσμος χρησιμοποιεί την αρχαία ελληνική και τη θεω↑ρεί σημαντική [...] εμείς να το θεωρούμε α↑νούσια γνώση για τα παιδιά μας και να, και να μάθουν πράγματα απ' αυτά. Και μην ξε↑χνάμε ότι:: (.) όλα τα:: ε:: ότι η δημιουργική ε:: συναναστροφή με μια τόσο πειθαρχημένη και δομημένη γλώσσα όπως είναι τα αρχαία μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαμορφώσουν το δικό τους γραπτό και προφορικό λόγο (.) επίσης μπορούν να αναπτύξουν πολύτιμες αρετές όπως είναι:: ε:: να εκφράζονται καλύτερα, να είναι λιτοί στις απαντήσεις τους. Έτσι; Παν μέτρο άριστον, να είναι ↑εύστοχοι να οργανώνουν καλά:: στη σκέψη τους αυτά που θέλουν να πουν ε:: (.) και μην ξεχνάμε ότι, αυτό που είπαμε και προηγουμένως πολλές φορές μέχρι στιγμής, ότι:: υ↑πάρχει σύνδεση της αρχαίας με τη νέα ελληνική και στο ε↑πίπεδο της ετυμολογίας και στο ε↑πίπεδο της γραμματικής και στο ε↑πίπεδο του συντακτικού. [...] ((σταματάει να ακούγεται ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: (χχχ) Δεν θα ↑είχε κανένα νόημα το να καταργήσεις τα αρχαία ελληνικά. Η βάση της γλώσσας:: ε:: βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά να αντιληφθούν πως λειτουργούν οι λέξεις, ε:: στα νέα ελληνικά, ένα απλό παραδειγματάκι θα πω. Είναι πάρα πολύ δύσκολο, να αντιληφθεί ένας μαθητής τη διαφορά από τη φο↑ρά (.) από το ρήμα φέρω, στη διένεξη στο δι↑ήνεγκον, ((εξωτερικός ήχος)) ↑αν δεν ξέρει ότι υπάρχει ο ήνεγκον ο αόριστος β'. Έτσι; Είναι πράγματα που αν δεν τα πάρεις να τα διδάξεις με τη σειρά, με τη λογική των θεμάτων το παιδί ↑δεν θα τα αφομοιώσει. Δεν υπάρχει καμία τέτοια περίπτωση. Άρα λοιπόν παίρνεις τη γλώσσα από τη βάση, του ↑λες για ↑ποιον λόγο η λέξη η συγκεκριμένη, π.χ. η διένεξη είναι από το διαφέρω από τη διαφορά και καταλαβαίνει κι ο ίδιος.

Σ5: Ε:: (.) κατά τη γνώμη μου οι ώρες διδασκαλίας ((εξωτερικός ήχος)) των αρχαίων ελληνικών και νέων ελληνικών (χχχ) θα πρέπει να είναι ισότιμα προσαρμοσμένες στο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα (χχχ) έτσι ώστε να:: δίνεται η δυνατότητα στους μαθη↑τές να αφομοιώσουν τα στοιχεία της αρχαίας ελληνικής ↑γλώσσας με τον ↑ίδιο τρόπο και με

τον ίδιο ρυθμό ((ήχος από βραχιόλια)) όπως θα:: αφομοιώσουν και τα αρχαία ελληνικά αλλά και τα νέα ελληνικά.

Ε: Άρα να μην:: γίνει κατάργηση;

Σ5: < Όχι, ίοχι > συμφωνώ ότι πρέπει να είναι (χχχ) να:: να:: να είναι (.) να είναι ισότιμες, δηλαδή και οι δύο να διδαχθούν εξίσου.

Απόσπασμα Η'

Ε: Δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα στη διδασκαλία της νέας ή της αρχαίας ελληνικής και γιατί; Αν αντιμετωπίζετε τα δύο μαθήματα ισότιμα δικαιολογήστε την απάντησή σας.

Σ1: ((γελάει)) Όπως έχετε ήδη καταλάβει (.) δίνω περισσότερη βαρύτητα στη διδασκαλία των νέων ελληνικών (.) αλλά:: από εκεί και πέρα:: (.) επειδή είναι και η δουλειά μου τα αντιμετωπίζω ισότιμα (.) > και:: προσπαθώ να κάνω καλό μάθημα και για τα δύο < αλλά από την άλλη, οι μαθητές, όπως είπα και στην αρχή, ενδιαφέρονται περισσότερο για τα νέα ελληνικά, ίσως και αυτοί θεωρούν ότι είναι κάτι το οποίο θα τους ωφελήσει αργότερα περισσότερο (.) ενώ τα αρχαία τα βλέπουνε περισσότερο ως αγγαρεία.

Σ2: Ε:: θεωρώ ότι τα δύο μαθήματα θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται:: ισότιμα (.) να θεωρούνται δηλαδή ισότιμα όπως και ίκάθε μάθημα, κάθε αντικείμενο:: όλων των μαθημάτων (.) ε:: είναι άξιο σεβασμού (.) οπότε ε > όταν ο εκπαιδευτικός είναι πιο:: θετικά προσκείμενος στα:: στα μαθήματα τα οποία διδάσκει < τότε και οι ίδιοι οι μαθητές έρχονται με μια πιο θετική αντιμετώπιση (.) ε:: στην όλη διαδικασία της μάθησης (.) > και:: τους βοηθάει ακόμα και:: στο καθαρά:: θέμα:: του να μάθουνε <

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Μάλιστα. Ε:: θα σου έλεγα ότι αντιμετωπίζω εξίσου ισότιμα και τα δύο τα:: μαθήματα (.) ε:: γιατί και τα δύο θέλουνε την ίδια προσοχή:: (.) και τον:: και ουσιαστικά είναι και στον καθηγητή ότι θες να δώσεις και

τον ίδιο ζήλο για να:: πα για να αισθανθθούν και τα παιδιά ότι:: ο καθηγητής τνοιάζεται και τχει τη γνώση και:: μπτρεί και μπορεί να σε βοηθήσει σε οποιαδήποτε απορία έχεις (χχχ) ως προς αυτό το κομμάτι, εγώ μπορώ να πω ότι προσφέρω και:: η:: ότι η γνώση που προσφέρω είναι ισότιμη και στα δύο τα μαθήματα. τΤώρα, ε:: ταν μου πεις ποια από τα δύο μαθήματα προτφέρονται για περιτσότερο διάλογο (.) ε:: αυτό εκ των πραγμάτων ε:: καταλαβαίνουμε ότι είναι επειδή δεν βασίζεται τόσο πολύ στη γραμματική και στο συντακτικό τείναι ε:: η νέα ελληνική. Οτπότε ε:: θα σου έλεγα ότι τίσως, ως προς το:: ως προς τους μαθητές και ως προς το που δείχνουν περισσότερο οι μαθητές ενδιαφέρον (χχχ) ε:: για περισσότερη συζήτηση και για περισσότερη:: ε:: (.) συνα για περισσότερη συζήτηση είναι τα τνέα ελληνικά. Εγώ ως προς τον τρόπο διδασκαλίας δεν αλλάζω κάτι στο πως διδάσκω τα δύο τα μαθήματα (χχχ) ατλλά ως προς το σημείο της συτζήτησης και της αλληλετπίδρασης με τους μαθητές (χχχ) ε:: το μάθημα των νέων ελληνικών προσφέρεται περισσότερο, γιατί έχει και το κομμάτι της ε:: έκθεσης, δηλαδή της παραγωγής λόγου, οπότε, οπότε τδίνει και το έναυσμα για μεγαλύτερη συζήτηση. ((σταματάει να ακούγεται ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: τΔίνω αναγκασττκά μεγαλύτερη βαρύτητα στα αρχαία ελληνικά γιατί:: ειδικά από το γυμνάσιο (.) ε:: πρέπει να μπουν στο σωστό δρόμο (.) ούτως ώστε μετά να κουμπώσουν τα αρχαία ελληνικά πάνω τους και μαζί να μπορέσουμε όσο προχωρούν και:: οι:: ας το πούμε κι έτσι, οι τάξεις σε κάθε παιδί, να υτπάρξει η παράλληλη στήριξη (.) στο θέμα της γραμματικής και του συντακτικού. Γιατί, όσον αφορά τα αρχαία, η πρώτη τάξη μπορεί να είναι μία σχετικά χαλαρότερη τάξη για το παιδί, η δευτέρα γυμνασίου όμως είναι μια τάξη που πρέπει το μυαλό και η εμπειρία πάνω στη γλώσσα και στη γλωσσική διδασκαλία να:: κάνει τη δουλειά. Για να μποτρεί τκάποιος να πει ότι στη Γ' γυμνασίου σχετδόν τκλείνω με γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και το παιδί είναι έτοιμο να επιλέξει, στην πρώτη λυκείου, ποια κατεύθυνση θέλει να πάρει. Πρέπει να διατλέξει (.) που είναι πιο δυνατό. τΠρέπει να διατλέξει (.) ποιες σχολές συγκριτικά με τη δύναμη που έχει θα πρέπει να διαλέξει είναι:: δύσκολη επιλογή, εάν δεν έχεις κατασταλάξει κάπως στο γλωσσικό κομμάτι.

Σ5: Ναι ε:: (.) τώρα, κατά την άποψη μου (λέξη) και τα δύο μαθήματα είναι ι¹σότιμα (χχχ) γιατί είναι σημαντική η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής (.) γιατί βοηθά τους μαθητές και να σχημα¹τίσουν μια α¹πτή εικόνα για την πορεία της ¹γλώσσας, αλλά και γιατί και να συμβάλλει στη χρηστικού επιπέδου κατανόηση της νεοελληνικής γλώσσας. Είναι πολλοί που:: ένα παιδί:: που γνωρίζει τα αρχαία κατανοεί πολύ καλύτερα και τα νεοελληνικά. [...]
Ε:: δίνω μεγάλη βαρύτητα στη διδασκαλία της ε:: (.) της αρχαίας ελληνικής. Ναι;

Απόσπασμα Θ'

Ε: Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε στη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών και γιατί (εγχειρίδια, διδακτέα ύλη, αναλυτικό πρόγραμμα);

Σ1: ((επιφώνημα επιδοκιμασίας)) > Θα ήθελα:: στα αρχαία:: < ε:: (.) να ασχολούμαστε, να μπορούμε να ασχολούμαστε περισσότερο με κείμενα:: που είναι ήδη μεταφρασμένα, γιατί βλέπω ότι αυτό ενδιαφέρει και περισσότερο τους μαθητές (.) αυτό που δεν τους ενδιαφέρει είναι καθόλου:: που δεν τους ενδιαφέρει καθόλου μάλλον, είναι το να ασχολούνται με:: τη γραμματική και το συντακτικό, δεν τους αρέσει καθόλου (.) οπ¹ότε θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε πολύ πιο ενδιαφέρον μάθημα (.) ε:: (λέξη) αν στο αναλυτικό πρόγραμμα υπήρχαν διαθέσιμες περισσότερες ώρες στο να διδάσκουμε κείμενο από μετάφραση (.) και να:: κάνουμε ανάλυση σ' αυ¹τό να έχουμε περισσότερο χρόνο να ρωτήσουμε πράγματα, να ρωτήσουν οι μαθητές αυτά που τους ενδιαφέρουν να μάθουνε από το να ασχολούμαστε με κλίσεις, για παράδειγμα:: ουσιαστικών.

Σ2: Ε:: ένα πρώτο βήμα είναι να αλλάξουνε τα βιβλία (.) όπως και:: σε άλλα μαθήματα (.) και:: να ξεφύγουμε από το εξετασιοκεντρικό σύστημα το οποίο:: δεν βοηθάει τους μαθη¹τές πάρα μόνο τους βομβαρδίζει με:: (.) νέες γνώσεις > οι οποίες μπορεί και να μην τους είναι χρήσιμες μετέπειτα <

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Πολλά είναι αυτά που θα μπορούσαν να αλλάξουν στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, > για να ¹γίνει λίγο πιο ενδια¹φέρον για

τους μαθητές < ε:: γιατί πολλοί:: ε ρίχνουν το βάρος στους καθηγητές για την έλλειψη ενδιαφέροντος απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα και (.) ε:: αυτό το θεωρώ:: (.) ε:: αβάσιμο ε:: γνωρίζουμε ότι τα αρχαία είναι μια καινούρια γνώση για τα παιδιά, ε:: ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι απαραίτητα ε:: το ύψος που γίνεται και τα παιδιά δεν δείχνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον, είναι και ότι οι ίδιοι οι καθηγητές δεν βοηθιού... δεν βοηθούνται ούτε από το πρόγραμμα σπουδών ούτε από τις:: α:: τις υποδομές που έχει το σύγχρονο σχολείο ε:: δηλαδή, ένα μάθημα στις μέρες μας, ε:: για να θεωρείται ότι καλύπτει τις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου, θα πρέπει τουλάχιστον να περιλαμβάνει ε:: ΤΠΕ ((τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών)), δηλαδή (.) να μπορούν να ενσωματωθούν ε:: να μπορεί να ενσωματωθεί η τεχνολογία έτσι ώστε να βοηθήσει στη διδασκαλία ε:: του μαθήματος. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί ε:: εκ:: των πραγμάτων για να βοηθήσει να:: να:: να:: εισαχθούν καινούριες μέθοδοι, για να μπορέσει να πούμε το μάθημα, να μπορέσει να αποκτήσει έναν άλλο διαφορετικό χαρακτήρα (.) ε:: ομαδοσυνεργατικό, ίσως (.) που να μπορούν και τα παιδιά μέσω διαφ ε:: σίγουρα και για να γίνει αυτό και:: είναι ένα ένα σύνολο πραγμάτων που θα πρέπει να αλλάξει ε:: Πρώτα θα πρέπει να εισαχθούν διαδραστικοί πίνακες για μένα και στα γυμνάσια και στα λύκεια, όπως και στα δημοτικά. Για να μπορέσουν και οι καθηγητές, να κάνουν το μάθημα ε:: πιο διαδραστικό. Ε:: Επίσης, εμ:: το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει τουλάχιστον στον βαθμό που είπαμε να αναδιαμορφωθεί πλήρως έτσι ώστε να δίνει και την ευελιξία στον εκπαιδευτικό [...] ότι εγώ μπορώ να εφαρμόσω κι άλλα πράγματα μέσα στην τάξη. Επίσης, τα εγχειρίδια έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια, έχουν εισαχθεί, έχουνε:: γίνονται προσπάθειες ε:: έτσι για να βοηθήσουν τα παιδιά να κάνουν λίγο πιο θετικά το:: μάθημα των α:: αρχαίων ελληνικών, αλλά πρέπει να γίνει και ακόμη περαιτέρω διαμόρφωση που να στηρίζεται και στις προηγούμενες α:: εμ:: (.) αλλαγές που είπαμε. Δηλαδή, εφόσον θα υπάρχουνε διαδραστικοί πίνακες, εφόσον μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα ΤΠΕ, εφόσον, δηλαδή θα υπάρχουν οι υποδομές στα σχολεία, θα μπορούν να μπουν στα εγχειρίδια καινούριες διαδραστικές ασκήσεις ε:: με τις οποίες:: ε:: ή ή ερωτήσεις, επίσης, που να μπορούν να:: βοηθήσουν και το κομμάτι της α:: ομαδοσυνεργατικής ε:: στα πλαίσια του μαθήματος. Γενικότερα, πολλά πολλά μπορούν να γίνουνε ε:: εάν αλλάξουνε (.) πράγματα (.) και θα βοηθήσουν κι εμάς να αλλάξουμε,

και να (λέξη) και θα βοηθήσουν κι εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να βγούμε από τα στεγανά και να πάψουν να κατηγορούν τον α.: τρόπο που εμείς διδάσκουμε ε.: και να το θεωρούν σαν βάση και αιτία προ.: προβλήματος στη μη κατανόηση των αρχαίων α.: ελληνικών. ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: (χχχ) Μέχρι στιγμής.: δεν νομίζω, το πρόγραμμα.: (.) ε.: λειτούργησε εδώ και.: τουλάχιστον μια πενταετία, θεωρώ ότι είναι αρκετά καλό στο όλο θέμα > εκείνο που (.) ↑θα ↑ήθελα ίσως να αλλάξω > είναι η логиκή της διδασκαλίας των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας < (.) δηλαδή ε↑άν αποφασίσουμε ότι αυτό θα πρέπει να είναι ένα κομμάτι στο οποίο θα πρέπει να εξεταστεί ο μαθητής ↑σε πανελλήνια κλίμακα (.) τότε θα πρέπει να υπερτονιστεί η δυνατότητά του και η σπουδαιότητα του μαθήματος από το γυ↑μνάσιο (.) και όχι το γυμνάσιο.: (.) ε.: είτε.: έχει να κάνει με σχολικό.: είτε με υποστηρικτικό ρόλο, να αφήνει τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας ↑έξω απ' αυτό (.) και ξαφνικά να το ανακαλύπτει κάποιος στο λύκειο (.) με τη λογική να μάθει (.) φαι↑νόμενα, να μάθει καινούρια στοιχεία να προσπαθήσει μέσα απ' αυτά να αποκτήσει μία σχετική εμπει↑ρία πρέπει η εμπειρία ↑κρίσης και ανάλυσης λογοτεχνικού κειμένου να ξεκινήσει από το γυμνάσιο πραγματικά. Εγώ λοι↑πόν θα έδινα μεγαλύτερη βάση στη διδασκαλία των κειμένων στο γυμνάσιο, όχι μόνο σε επίπεδο τέρψης (.) αλλά και σε επίπεδο α↑νάλυσης. Εκεί θεωρώ ότι πάσχουμε.

Ε: Άρα όχι στα αρχαία.

Σ4: Όχι στα αρχαία. Στα αρχαία υ↑πάρχει η κλιμακωτή λογική ότι ξεκινάω από τα βασικά.: (.) το λύω, το ειμί και σταδιακά φτάνω σε βαθμίδες. (χχχ) Θα παρατηρήσει κάποιος που έχει κάνει ↑όλη την πορεία ότι (.) ↑μέχρι και την πρώτη λυκείου (.) ↑δεν ε.: (.) παιδιά που δεν θα διαλέξουν τη θεωρητική κατεύθυνση (.) ↑δεν θα ασχοληθούν με πολυσύνθετες έννοιες, είτε φαινομένων συντακτικού, είτε φαινομένων γραμματικής. Αυτά λοιπόν θα πρέπει να τα κάνουν τα παιδιά που προσανατολίζονται στην κατεύθυνση. Δευτέρα λυκείου και φυσικά στην τρίτη. Έτσι; Έτσι λειτουργεί το σύστημα.

Σ5: Ε:: θεωρώ σημαντικό τα παιδιά του γυμνασίου να έρχονται σε επαφή με τα αρχαία κείμενα (χχχ) γιατί τα αποσπάσματα, απλώς τα αποσπάσματα που επιλέγονται ((εξωτερικός ήχος)) (χχχ) θα έπρεπε ίσως να είναι πιο ελκυστικά και ενδιαφέροντα. ((εξωτερικός ήχος)) Αρχικά να είναι εύληπτα και στη συνέχεια, με μια να έχουν μια κλιμακούμενη διδασκαλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών. (χχχ) Οι μαθητές πρέπει αρχικά να εξοικειωθούν, σύμφωνα με τη δική μου άποψη, με τη δομή και τις εκφραστικές ((εξωτερικός ήχος)) ιδιαιτερότητες του αρχαίου λόγου, και στη συνέχεια με τα βασικά στοιχεία της γραμματικής και του συντακτικού και στην πορεία να προχωρούν έτσι σε:: (χχχ) μορφές σύνταξης:: Επίσης, είναι καίλο το γλωσσικό υλικό να πλαισιώνεται με ειόνες, φωτογραφίες, χάρτες, γνωμικά ώστε έτσι το μάθημα να γίνεται πιο ευχάριστο και να προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ε: Άρα θα μπορούσε να αλλάξει κάτι στα εγχειρίδια::

Σ5: < Ναι, στα εγχειρίδια και με τον τρόπο που διδασκαλίας θεωρώ ότι είναι πολύ καλός, απλώς πρέπει ίσως να γίνει > (χχχ) λίγο πιο:: ((ήχος από βραχίολια)) (.) ε:: εύκολος στα παιδιά γιατί είναι όπως είπα και πριν δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα, δεν γνωρίζουν το σύστημα τονισμού ξέρουν μονοτονικό έτσι δυσκολεύονται πάρα πολύ στην αρχή στον τονισμό και στη γραφή.

Απόσπασμα Ι'

Ε: Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε στη διδασκαλία του μαθήματος των νέων ελληνικών και γιατί (εγχειρίδια, διδακτέα ύλη, αναλυτικό πρόγραμμα);

Σ1: Χμ:: ε:: θα πω πάλι το ίδιο ότι:: θα ήθελα περισσότερη ώρα:: να υπάρχει διαθέσιμη περισσότερη ώρα στο να ασχολούμαστε με τα κείμενα, με την ανάλυσή τους (χχχ) αλλά πέρα απ' αυτό στα νέα ελληνικά νομίζω τα εγχειρίδια είναι αρκετά παλιά και:: > πολλά πράγματα που:: υπάρχουν σ' αυτά < (.) δεν σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα που έχουν τώρα οι μαθητές, οπότε (.) θα ήθελα κυρίως να αλλάξει αυτό, δηλαδή να ανα:: να ανανεωθούν

κάπως τα σχολικά εγχειρίδια για να ανταποκρίνονται περισσότερο στα:: ενδιαφέροντα που έχουν τώρα οι μαθητές.

Σ2: Ε:: και στα νέα ελληνικά καλό θα ήταν να αλλάξουν τα εγχειρίδια, να έρθουν πιο κοντά στο σήμερα (.) να προσεγγίσουν:: (.) την ηλικία αυτή στην οποία απευθύνονται (.) με σύγχρονα κείμενα, σύγχρονες απόψεις (.) και:: να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές > να:: εκφράζονται ελεύθερα:: να:: υπάρχει συζήτηση μέσα στην τάξη < (.) και να ξεφύγουμε από τη στεία απομνημόνευση και:: ουσιαστικά το σύστημα το οποίο:: έχει ως στόχο την (.) ε:: την εισαγωγή σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα:: μέσα από τις εξετάσεις.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Μάλιστα. Σε βάση με βάση αυτά που είπαμε και προηγουμένως (.) ε:: εγώ τα νέα ελληνικά, στα νέα ελληνικά δεν θα προχωρήσω σε πάρα πολύ μεγάλες α:: αλλαγές:: > αυτό που θα:: ήθελα εμ:: < (.) να να προσθέσω κι εδώ είναι ότι πρέπει να α:: υπάρχουν οι υλικοτεχνικές υποδομές που να υποστηρίζουν την α:: ε:: τα, τις ΤΠΕ (.) νομίζω, το θεωρώ το θεωρώ όχι μόνο για τα νέα ελληνικά και για τη λογοτεχνία και για όλα, ότι θα πρέπει να εισαχθούν διαδραστικά πράγματα που θα βοηθήσουν ε:: το παιδί (χχχ) αυτό που διαβάζει να το κατανοεί (.) σε μεγάλο βαθμό.((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: [...] Στα νέα ελληνικά θα ήθελα εκάτο τα εκάτο να υπερτονιστεί η:: σημασία των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας από αναλυτικής πλευράς (.) γιατί μέχρι τώρα, δυστυχώς τα παιδιά απλά έρχονται σε επαφή ((εξωτερικός ήχος)) με:: ρεύματα:: με:: λογοτέχνες με ποιητές, είτε είναι Έλληνες, είτε είναι ξένοι. Αν όμως τους ζητήσουμε (.) στη δεύτερα λυκείου και στην τρίτη (.) να κληθούν να σχολιάσουν και να αναλύσουν λογοτεχνικό κείμενο, έργο, πεζό κι αυτό να έχει αντίκτυπο στον βαθμό των πανελλήνιων (.) τότε η εμπειρία μέχρι τώρα λέει ότι είναι δύσκολο (.) με το γυ:: με το υπάρχον γυμνάσιο.

Σ5: ((εξωτερικός ήχος)) Ε:: λοιπόν ναι:: (.) ε:: η νεοελληνική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο ((αρχίζει να ακούγεται εξωτερικός ήχος)) διδασκαλίας στους μαθητές των σχολείων ((σταματάει να ακούγεται ο εξωτερικός ήχος)). Ε:: ((εξωτερικός ήχος)) ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης:: η διδασκαλία τους παρέμεινε με κάποιες μικρές παραλλαγές ((εξωτερικός ήχος)) διδακτικής προσέγγισης:: η διδασκαλία (χχχ) τους παρέμεινε με κάποιες μικρές παραλλα¹γές καθηλωμένη σε παλαι¹ότερα πρότυπα ε:: (.) χωρίς να κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών απ' ότι βλέπουμε μέσα στην ¹τάξη (χχχ) άρα ίσως χρειάζεται μια γενι¹κή αλλαγή στα εγχει¹ρίδια (χχχ) στη διδακτέα ¹ύλη, στο αναλυτι¹κό πρόγραμμα έτσι ώστε να κινητοποιεί τη δημιουργι¹κότητα το ενδια¹φέρον και η φαντασία των μαθητών, άρα ((αρχίζει να ακούγεται εξωτερικός ήχος)) πρέπει ίσως να:: ναι να αλλάξουν [κάποια πράγματα]

Ε: [Να εκσυγχρονιστούν;]

Σ5: Να εκσυγχρονιστούν ακριβώς. Να γίνει:: (.) Ναι. Θεωρώ προσεχώς θα γίνει αυτό στα καινούρια:: (.) προ¹γράμματα γιατί ναι. ((σταματάει να ακούγεται ο εξωτερικός ήχος))

Απόσπασμα Κ'

Ε: Ποια είναι η μέθοδος διδασκαλίας που εσείς θεωρείτε ότι είναι καλύτερη για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και γιατί (άμεση δασκαλοκεντρική διδασκαλία, έμμεση διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητριών/τών, δομική, επικοινωνιακή, μέθοδος του κριτικού γραμματισμού ή κάτι άλλο); Την εφαρμόζετε; Αν όχι, γιατί;

Σ1: Θεωρώ:: πιο χρήσιμη και πιο κατάλληλη την έμμεση διδασκαλία (.) για να μπορούν οι μαθητές, ε:: να μαθαίνουν οι ίδιοι κι εγώ να έχω υποστηρικτικό ρόλο σ' αυτό (.) ώστε να τους μένουν και περισσότερα πράγματα (.) > αλλά:: δυστυχώς:: < επειδή και οι μαθητές και οι γονείς ενδιαφέρονται για τους βαθμούς και πρέπει κι εμείς να καλύπτουμε την ύλη (.) ε:: αυτό που γίνεται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι να εφαρμόζω την άμεση διδασκαλία (.) ειδικά:: στον ιδιωτικό τομέα στο φροντιστήριο (.) σχεδόν αποκλειστικά, ενώ γνωρίζω

ότι η έμμεση διδασκαλία είναι η καλύτερη (.) ε:: > αναγκάζομαι, να το πω έτσι, να εφαρμόζω (.) ε:: άμεση διδασκαλία <

Σ2: Τα νέα ελληνικά είναι ένα μάθημα το οποίο μπορεί να παρέχεται για μια πιο:: ε:: ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ε:: έτσι λοιπόν να είναι πιο βιωματικός ο τρόπος μάθησης (.) να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές (.) και:: (.) να:: (.) εκφράζουν απόψεις και να αναπτύσσουν έτσι την κριτική τους σκέψη και ικανότητα (.) βέβαια εντάξει είναι λίγο δύσκολο καθώς προετοιμάζουμε τους μαθητές για τις εξετάσεις οπότε:: δεν μπορούμε πολύ να ξεφύγουμε από το:: όλο πρόγραμμα και την ύλη η οποία:: τρέχει.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Αν θέλουμε να:: είμαστε ορθολογιστές θα σου έλεγα ότι η πιο καλύτερη, για μένα, μέθοδος διδασκαλίας, ε:: της:: α:: νέας ελληνικής είναι ε:: η:: επικοινωνιακή (.) και η έμμεση διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητών (.) ε:: γιατί δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να είναι πιο ενεργοί, επίσης, ο δασκ το δα:: δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο και στον καθηγητή αντίστοιχα να μπορεί να κάνει κι αυτός το μαθ το μάθημά του πιο ενδιαφέρον, να προσελκύσει το ενδιαφ να κάνει το μάθημα του ενδιαφέρον και να προσελκύσει και την α:: αντίστοιχη, το αντίστοιχο ενδιαφέρον από τους μαθητές ε:: και:: νομίζω και ότι οι ίδιοι οι μαθητές αποκομίζουν περισσότερα από μια τέτοια γνώση, γιατί δεν στηρίζεται στην παπαγαλία αλλά στηρίζεται και στην στη διαδραστικότητα. Επίσης, εγώ θεωρώ πολύ σημαντικό και το βιωματικό κομμάτι, αν δηλαδή, με βάση αυτά που είπαμε προηγουμένων, ε:: τα εγχειρίδια ε:: προτρέπει και σε βιωματική μάθηση, δηλαδή αυτό που διαβάζει το παιδί να το βλε... να να πάει σε εργαστήρια να το δει από κοίτη, να κατανοήσει την έννοια του στον πλήρη βαθμό (.) ε:: τότε αυτό θα ήταν το πιο καλό δηλαδή για μένα θα ήταν το ιδανικό. ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: (xxx) Εγώ προσπαθώ να εφαρμόσω την έμμεση:: διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια, περισσότερο με την επικοινωνιακή. Να κάνω μία:: μικρή, ας το πούμε κι έτσι:: ένα μικρό ταίριασμα αυτό τον δύο μεθόδων, γιατί (.) θεωρώ ότι το παιδί δεν έχει αντιληφθεί (.) επαρκώς αυτά που του λέω, αν δεν μου το:: αποδώσει σε χαρτί. ((εξωτερικός

ήχος)) Αν δεν μου το αποδώσει σε απάντηση άσκησης. Έτσι α↑πλά στη συμφωνία ε:: του εγώ δι↑δάσκω. Εκείνος ακούει. Ε:: εγώ ρω↑τάω εκείνος απαντάει άλλα όχι γράφει (.) τουλ↑χίστον στα νέα ελληνικά είναι πάγιο. Έτσι; Πρέπει να το δω αυτό ↑και στο χαρτί. Και πρέπει βέβαια το παιδί να πάρει από μένα ερέθισμα για να μπορέσει να κινηθεί μόνος του, α↑κόμα δε, να μπορέσει να συ↑λλάβει μόνος του το γιατί γίνεται αυτό. Αν το κατα↑φέρει, τα πράγματα κυλούν όμορφα. Έτσι;

Σ5: Ναι. Ε:: για ↑μένα:: η ((εξωτερικός ήχος)) καλύτερη μέθοδος κατά τη γνώμη μου είναι, και την οποία ακολουθώ στο στο:: στην τάξη μου (χχχ) είναι η ομαδοσυνεργατική με τον ρόλο του εκπαιδευτικού να είναι καθοδηγητι↑κός χωρίς να περιορίζει τους μαθητές σε κάποιους (χχχ) αυστηρούς κανόνες ((εξωτερικός ήχος)) και να τους δίνει τη δυνατότητα της ευελιξίας και της ελευθερίας σκέψης, λόγου και επιλογών. Όμως ε:: (λέξη) χρησιμοποιώ:: εκτός από τα:: τα διάφορα σενάρια:: που κάνουμε και καπ και κάποιες εργασίες πιο ιδιαίτερες (χχχ) ε:: (.) χρησιμοποιώ και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη (χχχ) για↑τί όλα τα παιδιά είναι η άποψή μου ότι μπορούν ((εξωτερικός ήχος)) να φτάσουν σε έναν σκοπό, να μάθουν στη γνώση ((εξωτερικός ήχος)) αλλά ότι το καθένα (.) φτάνει με διαφορετικό τρόπο. ↑Άλλος μπορεί με τη γρα↑φή ↑άλλος με τη μουσι↑κή ↑άλλος με:: τη ζωγραφι↑κή, άλλος μέσα από:: ((αρχίζει να ακούγεται εξωτερικός ήχος)) ε:: ένα κείμενο:: ε:: άρα είναι καλά να χρησιμοποιούν και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη (.) από τους εκπαιδευτικούς. ((σταματάει να κούγεται ο εξωτερικός ήχος))

Απόσπασμα Α΄

Ε: Ποια είναι η μέθοδος διδασκαλίας που εσείς θεωρείτε ότι είναι καλύτερη για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γιατί (άμεση δασκαλοκεντρική διδασκαλία, έμμεση διδασκαλία με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητριών/τών, δομική, επικοινωνιακή, μέθοδος του κριτικού γραμματισμού ή κάτι άλλο); Την εφαρμόζετε; Αν όχι, γιατί;

Σ1: Χμ:: όπως είπα και πριν:: > θεωρώ καλύτερη την έμμεση διδασκαλία (.) και:: γενικά για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος < (.) αλλά:: ειδικά στα αρχαία όπως είναι διαμορφωμένη η ύλη (.) ε:: είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί γι' αυτό πριν (.) είπα ότι θα ήθελα να υπάρχει περισσότερος χρόνος (.) διδακτικός να ασχολούμαστε με τα κείμενα:: με μεταφράσεις, με τέτοια πράγματα (.) απ' το να έχουμε:: να διδάσκουμε τους μαθητές για παράδειγμα κλίσεις ρημάτων, ουσιαστικών (.) ε:: συντακτικό και τέτοια πράγματα.

Σ2: Όσον αφορά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών και:: > τον τρόπο με τον οποίο:: διδάσκεται < ε:: αναγκαστικά δεν μπορούμε κι εμείς να ξεφύγουμε από:: (.) τη δασκαλοκεντρική διαδικασία και προσέγγιση του μαθήματος (χχχ) καθώς:: οι μαθητές θα πρέπει να διδαχτούνε τα βασικά τα οποία τους είναι απαραίτητα:: ούτως ώστε να ανταπεξέλθουνε μετά στις εξετάσεις, οπότε:: αναγκαστικά το μάθημα γίνεται:: από τον καθηγητή.

Σ3: ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από υπολογιστή)) Μάλιστα. Ε:: θα σου απαντήσω όπως απάντησα και προηγουμένως για ↑μένα η καλύτερη είναι η έμμεση διδασκαλία με εμ με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητριών και η επικοινωνιακή μέθοδος αντίστοιχα (.) ω↑στόσο, ε↑νώ στη νέα ελληνική μας δίνετε το:: μας δίνετε η δυνατότητα λίγο ↑λίγο παραπάνω πιστεύω να χρησιμοποιήσουμε αυτούς, αυτές τις μεθόδους, έστω και σήμερα, μ' αυτά τα υλικά που έχουμε στα χέρια μας (χχχ) και ε:: μ' αυτό το πρόγραμμα σπουδών που έχουμε στα χέρια μας, στα αρχαία ελληνικά (.) ε:: έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, α↑λλά και η φύση του μαθήματος που στηρίζεται καθα↑ρά στη γνώση της α:: (.) του συντακτικού > και της γραμματικής < ε:: μας δένει λίγο τα χέρια και μας:: ω↑θεί κι εμείς να ακολουθήσουμε τις πιο πα↑λιές μεθόδους, θα έλεγα της δασκαλοκεντρικής:: εμ:: διδασκα↑λίας που έχουμε και έχουμε διδαχθεί κι εμείς οι ίδιοι. Εκ των πραγμάτων η φύση του μαθήματος νομίζω ότι μας οδη↑γεί στο να χρησιμοποιούμε αυτή τη μετωπι↑κή διδασκαλία και τη δι και τη διδασκαλία που είναι ↑πίνακας και δείτε στον ↑πίνακα και:: δείτε το βιβλίο και δει ας δούμε λίγο τους ↑τόνους κι ας δούμε λίγο αυτό. ↑Δεν προτρέπει τόσο πολύ την ενεργητικότητα των μαθητών μέσα στο μάθημα (.) και αναφέρομαι σ' αυτό το κομμάτι που είπα τη:: της γραμματικής και του συντακτικού. ↑Βέβαια όταν έχουμε κείμενο ε↑κεί τα πράγματα πηγαίνουν πολύ καλύτερα γιατί ε:: τα

παιδιά βοηθούνται από το κείμενο για να αναπτύξουνε έτσι παραγωγή λόγου και να υπάρχει μια συζήτηση στα πλαίσια της τάξης (.) [Αυτό θα]

Ε: [Ωραία]

Σ3: Αυτά θα σου έλεγα (.) ↑ότι δεν την εφαρμόζω αυτήν που θέλω και πιστεύω ότι χρειάζεται κι ότι πηγαίνω στα πιο:: αυστηρά πρωτοκολλά της άμεσης δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, όσον αφορά:: το μάθημα των αρχαίων. ((σταματάει να ακούγεται ήχος από τον υπολογιστή))

Σ4: (χχχ) Έτσι μπράβο λοιπόν. Θεωρώ ότι:: εκεί είναι περισσότερο καλή η:: (.) μόνο η έμμεση διδασκαλία με αυτενέργεια, γιατί θα πρέπει η:: οδηγία στο μαθητή να γίνει βήμα βήμα. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε βήμα ε:: ↑φαίνεται, αν μη τι άλλο, από μας ότι το παιδί αντιμετωπίζει ↑κάποιες δυσκολίες αντίληψης των κανόνων, εφαρμογής τους ειδικά όταν θα αλλάξουν τα δεδομένα και μέσα σε ένα απλό ρήμα, μέχρι τώρα, ας το πούμε κι έτσι (.) ε::.. μπορούσε να αναflύσει, προστεθεί μία απλή πρόθεση (.) να γίνει το ρήμα σύνθετο. Ξαφνικά το παιδί ενώ με την απλή λογική των ρημάτων αποflδίδει και αντιλαμβάνεται τη λογική του κανόνα, μόλις μπει το σύνθετο ρήμα, τα πράγματα αρχίζουν και δυσκολεύουν, οflπότε θέλει οπωσδήποτε και τη δική του αυτενέργεια, για να μπορεί να μάθει, που εγώ δεν πιστεύω ότι υπάρχει flάλλος καλύτερος τρόπος απ' αυτόν από το λάθος του. Η παιδαγωγική αξία του λάθους σε τέτοιο επίπεδο είναι flάρα πολύ σημαντική για μαθητές που flθέλουν να πουν ότι εflγώ flθέλω να μάθω αρχαία ελληνικά, flθέλω να αποδίδω.

Σ5: Ναι λοιπόν ε:: (.) όπως είπα και για τα τη νεοελληνική γλώσσα έτσι πιστεύω (χχχ) ακολουθώ λίγο πολύ το ίδιο (χχχ) ((αρχίζει να ακούγεται εξωτερικός ήχος)) εγώ στο:: στο:: στην:: τάξη μου το ίδιο σύστημα, την την ε ομαδοσυνεργατική. ((σταματάει να ακούγεται ο εξωτερικός ήχος)) flΟμως (.) ε:: (.) επειδή τα παιflδιά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα (.) ((αρχίζει να ακούγεται εξωτερικός ήχος)) έχουν πάρα πολλές αποflρίες (χχχ) ε:: flκαι προς τη γραμματιflκή flκαι προς το συντακτιflκό θεωρώ ότι εflκεί ίσως ο:: αυτενεργεί περισσότερο ο εκπαιδευτικός και ίσως χρειάζεται περισσότερο να διflδάξει (χχχ) γιατί ε::

(.) και να εξηγεί στα παιΐδιά πως θα πρέπει να προχωρήσουν στο μέλλον γιατί είναι μία γλώσσα που δεν την κατανοούν. Άρα κι εκεί χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική ε:: α:: όμως λι:: με ί λίγο περισσότερο τη δική μου τη δική μου διδασκαλία παίρνω ίσως περισσότερο χρόνο απ' ότι στα νέα ελληνικά (.) ((σταματάει ο εξωτερικός ήχος)) για να κατανοήσουνε ((αρχίζει να ακούγεται ήχος από κινητό)) και να μάθουνε. ((σταματάει να ακούγεται ήχος από κινητό))

Ε. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδακτική πρόταση στα νέα ελληνικά

1. Άρθρο

Τι είναι το Death Note και γιατί παρενέβη εισαγγελέας στην Κρήτη

Η Εισαγγελία Ηρακλείου ζητά από τους γονείς και τους δασκάλους να «επαγρυπνούν» για ένα ιαπωνικό κόμικ με ανησυχητική επιρροή σε παιδιά και εφήβους παγκοσμίως.



Η Εισαγγελία Ηρακλείου ζητά από τους γονείς και τους δασκάλους να «επαγρυπνούν» για ένα ιαπωνικό κόμικ με ανησυχητική επιρροή σε παιδιά και εφήβους παγκοσμίως.

Όπως μεταδίδει το τοπικό cretalive.gr, ο Εισαγγελέας Πρωτοδικών Αθανάσιος Γαλήνας εκφράζει την έντονη ανησυχία του για το ιαπωνικό manga "Death Note" που οδηγεί τους νέους σε παράτολμες και εγκληματικές δραστηριότητες - καταλήγοντας ακόμα και στη δολοφονία.

Τι είναι το "Death Note"

Το "Death Note" είναι ένα γιαπωνέζικο σίριαλ κινουμένων σχεδίων που γνώρισε παγκόσμια

επιτυχία ενώ πρόσφατα κυκλοφόρησε μία κινηματογραφική του μεταφορά στο Netflix.

Πρόκειται για την ιστορία ενός μαθητή λυκείου, του Γιαγκάμι Λάιτ, που ανακαλύπτει ένα τετράδιο με μαγικές ιδιότητες που του επιτρέπουν να εξολοθρεύει τους εχθρούς του.

Ο Λάιτ γρήγορα ανακαλύπτει πως αν γράψει το όνομα ενός «στόχου» του στο τετράδιο ("Death Note"), το άτομο αυτό βρίσκει πολύ γρήγορα τον θάνατο, με τη βοήθεια μίας υπερφυσικής φιγούρας από άλλον κόσμο, του «δαιμονικού» Ρίουκ.

Ο μαθητής αρχικά επιχειρεί να εξολοθρεύσει τους εγκληματίες αλλά παρασυρόμενος από την εξουσία και τις μοχλεύσεις του Ρίουκ, οδηγείται τελικά στην παράνοια.

Εμπόδιο στα σχέδια του μαθητή, στέκεται (όχι πάντα επιτυχώς) η αστυνομία με την δράστη του «καλύτερου ντετέκτιβ του κόσμου L.»

Παγκόσμια ανησυχία

Η απήχηση του "Death Note" σε μαθητές σε διάφορες χώρες του κόσμου προκάλεσε την αντίδραση των αρχών, όταν τετράδια με τον τίτλο "Death Note" έκαναν την εμφάνισή τους στις τάξεις, με ονόματα μαθητών και καθηγητών.

Μάλιστα η κυκλοφορία του "Death Note" έχει απαγορευτεί σε διάφορες πόλεις της Κίνας, ενώ αρκετοί μαθητές στις ΗΠΑ αποβλήθηκαν όταν βρέθηκαν να έχουν στην κατοχή τους τέτοια τετράδια.

Τον Σεπτέμβριο του 2007, ένας άντρας βρέθηκε δολοφονημένος στο Βέλγιο, πλάι σε δύο σημειώσεις που είχαν σαφείς επιρροές από το manga.

Το έγκλημα έμεινε γνωστό στη χώρα με το όνομα "Mangamoord" (Φόνος του Manga).

Τώρα, ο εισαγγελέας Πρωτοδικών ζητά από τους διευθυντές των σχολείων και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης να πληροφορήσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους για να «αποφευχθούν τα χειρότερα» από τα ελληνικά σχολεία.

Αναλυτικά, ο Εισαγγελέας κ. Αθανάσιος Γαλήνας αναφέρει στην ανακοίνωσή του:

Με αφορμή πληροφορίες που περιήλθαν σε γνώση της Εισαγγελίας, και σε εκτέλεση της με αριθμό 5155/18.06.2018 παραγγελίας της κας Εισαγγελέως του Αρείου Πάγου, θέλουμε να επιστήσουμε την προσοχή στους ανηλίκους, και κυρίως στους εφήβους, σχετικά με την επικινδυνότητα του "Death Note", γιαπωνέζικου σίριαλ κινουμένων σχεδίων, όπου «ο καλός ήρωας θέλει να σώσει τον κόσμο σκοτώνοντας μέσα από ένα ημερολόγιο με υπερφυσικές δυνάμεις τους κακούς».

Το συγκεκριμένο παιχνίδι, είναι σειρά ιαπωνικών manga, σε σενάριο Όομπα Τσογκούμι και εικονογράφηση Τακέσι Ομπάτα. Πρόκειται για την ιστορία του μαθητή λυκείου Γιαγκάμι Λάιτ, ο οποίος ανακαλύπτει ένα τετράδιο, με το οποίο μπορεί να σκοτώσει οποιονδήποτε, απλά γράφοντας το όνομά του σε αυτό σκεπτόμενος το πρόσωπό του.

Η πλοκή παρακολουθεί τις προσπάθειες του να καθαρίσει από τους εγκληματίες μία «κοινωνία που σαπίζει» και να γίνει ο ίδιος κριτής και «θεός ενός νέου κόσμου» οδηγούμενος σταδιακά στην παράνοια. Εμπόδιο στα σχέδια του στέκεται η αστυνομία με την πολύτιμη βοήθεια του καλύτερου ντετέκτιβ του κόσμου, του "L".

Αρχικά, το μάγκνα δημοσιεύτηκε σε σελίδες περιοδικού, ενώ η μεταφορά σε άνιμε έπαιξε στην ιαπωνική τηλεόραση. Η σειρά ενέπνευσε επίσης ταινίες, μυθιστορήματα και αρκετά βιντεοπαιχνίδια. Το manga κυκλοφορεί και στα ελληνικά.

Η δημοτικότητα του "Death Note" σε μαθητές σε διάφορες χώρες του κόσμου προκάλεσε την αντίδραση των αρχών, καθώς διάφορα τετράδια με τίτλο "Death Note", με ονόματα συμμαθητών τους ή καθηγητών έχουν βρεθεί σε διάφορα σχολεία. Η κυκλοφορία του "Death Note" έχει απαγορευτεί σε διάφορες πόλεις της Κίνας, όπως το Πεκίνο και η Σαγκάη, ενώ στις Η.Π.Α. υπάρχουν περιπτώσεις όπου μαθητές αποβλήθηκαν, όταν βρέθηκαν να έχουν στην κατοχή τους παρόμοια τετράδια.

Την πιο σημαντική περίπτωση αποτελεί η δολοφονία ενός άντρα στο Βέλγιο τον Σεπτέμβριο του 2007. Πλάι του βρέθηκαν δύο σημειώσεις, με σαφή επιρροή από το μάγκκα. Ο φόνος

αυτός έγινε γνωστός στη χώρα με το όνομα "Mangamoord" (Φόνος του Manga). Ακόμη, αναφέρθηκε περίπτωση όπου μαθητής, που είχε δεχθεί ενδοσχολικό bullying για το χρώμα του και τα κιλά του, βρήκε μία υποστηρικτική «οικογένεια» στα anime³⁶ (ιαπωνέζικα κινούμενα σχέδια) και απέκτησε ένα αίσθημα παντοδυναμίας βλέποντας το "Death Note".

Από τα ανωτέρω, διαφαίνεται ο σοβαρός κίνδυνος που διατρέχουν οι ανήλικοι και κυρίως οι έφηβοι, που ενδεχομένως είναι περισσότερο ευάλωτοι (είτε λόγω ιδιοσυγκρασίας είτε διότι αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα).

Για την έγκαιρη πρόληψη του ανωτέρω φαινομένου και προς αποφυγή των παραπάνω κρουσμάτων στην περιοχή του Ηρακλείου, ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ τους ίδιους τους ανηλίκους, αλλά και τους γονείς, εκπαιδευτικούς, και όσους άλλους έχουν την επιμέλειά τους, να επιδεικνύουν ιδιαίτερη προσοχή και να επαγρυπνούν.

Παρακαλούμε τους κ.κ. Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων της Π.Ε. Ηρακλείου, όπως και μέχρις ότου λήξει η τρέχουσα σχολική χρονιά, αλλά και με την αρχή της νέας, ενημερώσουν και προφορικά τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία τους, σχετικά με το προαναφερόμενο γιαπωνέζικο σίριαλ κινουμένων σχεδίων με την επωνυμία "Death Note".

Τέλος, παρακαλούμε τους Διευθυντές όλων των Μ.Μ.Ε. (εφημερίδων, περιοδικών, ραδιοτηλεοπτικών μέσων, διαδικτυακών) της ευρύτερης περιοχής του Ηρακλείου και της Κρήτης εν γένει, για τη δημοσιοποίηση της προκειμένης. Εκ της Εισαγγελίας Πρωτοδικών Ηρακλείου

Αθανάσιος Κ. Γαλήνας

Εισαγγελέας Πρωτοδικών

Με πληροφορίες από cretalive.gr

³⁶ Το άρθρο παραθέτει λανθασμένα τον όρο είτε γιατί έτσι τον ανέφερε ο εισαγγελέας είτε πρόκειται για τυπογραφικό λάθος. Ο σωστός όρος είναι anime.

Πηγή: <https://www.lifo.gr/now/greece/ti-einai-death-note-kai-giati-parenebi-eisaggeleas-stin-kriti>

2. Το τρέιλερ και η περίληψη της ταινίας

https://www.youtube.com/watch?v=nfK6UgLra7g&ab_channel=CrunchyrollStoreAustralia



Περίληψη της ταινίας:

Η ταινία πραγματεύεται την προσπάθεια εξιλέωσης ενός έφηβου αγοριού που στο παρελθόν είχε κακοποιητική συμπεριφορά απέναντι σε μια κωφή συμμαθήτριά του. Το αγόρι ασκούσε ψυχολογική και σωματική βία στη συμμαθήτριά του, με την υποστήριξη και επιδοκιμασία των φίλων του, ενώ όταν αποκαλυφθούν οι πράξεις του στο εκπαιδευτικό προσωπικό, θα επωμιστεί όλη την ευθύνη, αφού οι φίλοι του, αν και συνένοχοι, θα μεταβιβάσουν την αποκλειστική ευθύνη στον ίδιο. Μετά από αυτή την αποκάλυψη το νεαρό αγόρι θα βρεθεί από τη θέση του θύτη στη θέση του θύματος, θα χάσει όλες/ους τις/τους φίλες/ους τους, οι οποίες/οι μάλιστα θα αρχίσουν να του ασκούν ψυχολογική και σωματική βία. Έτσι ο έφηβος, αντιμέτωπος με την κατάθλιψη, τη μοναξιά και τις τύψεις θα

προσπαθήσει στη συνέχεια να κερδίσει τη συγχώρεση και τη φιλία της κωφής συμμαθήτριάς που παρενοχλούσε στο παρελθόν. Σ' αυτό το ταξίδι εξιλέωσης θα έρθει αντιμέτωπος με ζητήματα ψυχικής υγείας, με τις δικές του προκαταλήψεις και τελικά με τον ίδιο του τον εαυτό, ενώ θα καταφέρει να αποκτήσει καινούριες φιλίες, οι οποίες θα βασίζονται πλέον στον σεβασμό της προσωπικότητας και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. Πρόκειται για μια ταινία που μιλάει για τις δεύτερες ευκαιρίες, για ζητήματα ψυχικής υγείας και για το γεγονός ότι η πραγματική αλλαγή στον κόσμο ξεκινάει από εμάς.

3. Σενάριο διδασκαλίας για το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας

Για τη δημιουργία του σεναρίου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο το διδακτικό σενάριο που δίνεται από τους Μελανίδου, Ροδοσθένους & Σταύρου (2008: 124-140).

Μάθημα: Νέα ελληνική γλώσσα

Τάξη: Β' γυμνασίου

Χρονική διάρκεια: Τρεις διδακτικές ώρες

Χώρος: Αίθουσα υπολογιστών

Σκοπός: Να αναπτύξουν οι μαθήτριες/τές κριτική στάση απέναντι σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα.

Στόχοι:

1. Να αναγνωρίσουν οι μαθήτριες/τές τον τρόπο με τον οποίο το άρθρο χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κατασκευάσει μια αρνητική εικόνα απέναντι στα manga και τα anime.
2. Να μάθουν οι μαθήτριες/τές να δίνουν αξία σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα όπως αυτά που παρουσιάζονται στην ταινία, δηλαδή στον σχολικό εκφοβισμό, στις στάσεις απέναντι στην αναπηρία, στη σωματική και ψυχολογική κακοποίηση και στα ζητήματα ψυχικής υγείας.
3. Να δημιουργήσουν οι μαθήτριες/τές ένα άρθρο, το οποίο θα υποστηρίζει ή θα απορρίπτει, με την κατάλληλη επιχειρηματολογία, τα manga και τα anime.

Οργάνωση της τάξης: Η τάξη θα οργανωθεί σε ομάδες που θα προκύψουν μέσα από κλήρωση. Κάθε ομάδα θα αποφασίσει από κοινού το όνομά της.

Μέθοδος διδασκαλίας: Για τη διδασκαλία θα χρησιμοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ενώ όλη η διδακτική πράξη εντάσσεται και χρησιμοποιεί στοιχεία από το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Μέσα:

- Το άρθρο της Lifo
- Η ταινία anime «A Silent Voice»
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Προτζέκτορας
- Υποστηρικτό υλικό
- Φύλλο εργασίας

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού: Στη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα η/ο εκπαιδευτικός συντονίζει την όλη διαδικασία και προσφέρει βοήθεια στις/στους μαθήτριες/τές σε όποια ζητήματα ανακύψουν και λύνει τις απορίες τους.

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση των άρθρων θα γίνει από τις/τους μαθήτριες/τές. Ειδικότερα, κάθε ομάδα θα κρίνει την ομάδα που θα τραβήξει με κλήρο η/ο εκπαιδευτικός. Δηλαδή, τα ονόματα κάθε ομάδας θα τοποθετηθούν σε ένα κουτί και η/ο εκπαιδευτικός θα τραβήξει ένα χαρτάκι για κάθε ομάδα, το οποίο θα περιέχει το όνομα της ομάδας που θα αξιολογήσουν. Για την αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί η φόρμα αξιολόγησης που δίνεται στη συνέχεια. Η/Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξάγει τα δικά της/του συμπεράσματα από τις αξιολογήσεις των μαθητριών/τών, αλλά και συνολικά από τη δραστηριότητα.

1η διδακτική περίοδος:

- Αρχικά θα διαμοιραστεί από την/τον εκπαιδευτικό το άρθρο της Lifo και θα γίνει η ανάγνωσή του. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα κληθεί να απαντήσει προφορικά,

αφού προετοιμαστεί, τις ερωτήσεις που δίνονται στο φύλλο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθήτριες/τές αναμένεται να εντοπίσουν την αρνητική στάση που διαμορφώνει το άρθρο απέναντι στο anime και manga με την ονομασία «Death Note» και τον δραματικό τρόπο με τον οποίο απορρίπτει έμμεσα αυτό το μέσο σε γενικότερο επίπεδο, αφού αναφέρεται μόνο σε αρνητικά παραδείγματα, χωρίς να παραθέτει θετικά παραδείγματα από άλλα anime ή manga. Επίσης, οι μαθήτριες/τές θα χρησιμοποιήσουν παραδείγματα από το κείμενο, δηλαδή θα σημειώσουν τις γλωσσικές επιλογές που κάνει το κείμενο για να κατασκευάσει την αρνητική εικόνα απέναντι στα anime και τα manga και τη σχέση που δημιουργεί ανάμεσα σε αρθρογράφο και αναγνώστρια/τη, ενώ θα αξιολογήσουν και τον ρόλο της φωτογραφίας που παραθέτει το άρθρο στη διαμόρφωση αυτής της εικόνας. Προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθήτριες/τές θα δοθεί υποστηρικτικό υλικό, το οποίο θα εξηγήσει με σαφήνεια και παραδείγματα η/ο εκπαιδευτικός, ώστε να μπορέσουν να εντοπίσουν πιο εύκολα οι μαθήτριες/τές τις γλωσσικές επιλογές. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα αξιολογήσει τα λεγόμενα του εισαγγελέα, αφού πρώτα κάνει μια έρευνα στο διαδίκτυο σχετικά με το τι είναι τα anime και τα manga και αξιοποιώντας και τις δικές τους πιθανές γνώσεις γι' αυτά. Στο τέλος αυτής τη φάσης θα διατυπώσει η κάθε ομάδα τη δική της γνώμη με συγκεκριμένα επιχειρήματα.

- Στην επόμενη φάση θα γίνει η προετοιμασία για την παρακολούθηση της ταινίας. Επειδή η ταινία περιέχει ζητήματα που μπορεί να προκαλέσουν κάποια ψυχολογική αντίδραση στις/στους μαθήτριες/τές, ανάλογα με τις εμπειρίες τους, συνίσταται να γίνει μια συζήτηση πριν από την προβολή της. Έτσι, η/ο εκπαιδευτικός θα συζητήσει με τις/τους μαθήτριες/τές για ζητήματα ψυχικής υγείας, για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, για τον σεβασμό απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και για την ψυχολογική και σωματική κακοποίηση.
- Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η προβολή της ταινίας.

2η διδακτική περίοδος:

- Κατά τη δεύτερη διδακτική περίοδο θα συνεχιστεί η προβολή της ταινίας, ενώ όπου χρειαστεί θα γίνουν οι απαραίτητες παύσεις για την διατύπωση αποριών και για διευκρινήσεις.

3η διδακτική περίοδος:

- Μετά την ολοκλήρωση της προβολής της ταινίας θα γίνει συζήτηση για το περιεχόμενό της, ώστε να διαπιστωθούν τα στοιχεία τα οποία αποκόμισαν οι μαθήτριες/τές.
- Έπειτα, οι ομάδες που δημιουργήθηκαν κατά την πρώτη διδακτική περίοδο, θα δημιουργήσουν η καθεμία το δικό της άρθρο, στο οποίο θα χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες γλωσσικές μορφές, ώστε να κατασκευάσουν την εικόνα που εκείνες/οι σχημάτισαν για τα manga και τα anime. Για να στηρίξουν την επιχειρηματολογία τους μπορούν να βασιστούν στην ταινία που παρακολούθησαν, στα στοιχεία που συνέλεξαν από την αναζήτηση στο διαδίκτυο και στη δική τους προσωπική εμπειρία.
- Στο τέλος της τρίτης διδακτικής ώρας θα γίνει η αξιολόγηση της κάθε ομάδας από μία άλλη ομάδα με βάση τη φόρμα αξιολόγησης που δίνεται στη συνέχεια.

4. Υποστηρικτικό υλικό:

Το υποστηρικτικό υλικό διαμορφώθηκε με βάση όσα αναφέρονται στη Στάμου (2011: 181-186) και στη Στάμου (2014: 174) για τη συστημική λειτουργική γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday, προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών της Β' γυμνασίου, γι' αυτό και δεν συμπεριλαμβάνονται όσα παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία:

Δράστρια/ης	Δείξη προσώπου	Τροπικότητα
Η/Ο δράστρια/της είναι αυτή/ός που κάνει κάτι στο άρθρο, αυτή/ός, δηλαδή, που έχει την ευθύνη για όσα αναφέρονται σ' αυτό. Μπορεί να είναι άνθρωπος ή πράγμα και μπορεί να δίνεται έμφαση σ' αυτήν/όν, να μετριάζεται η	Μπορεί να περιέχει το άρθρο δείξη προσώπου μπορεί και όχι. Η δείξη προσώπου αφορά τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες το άρθρο αναφέρεται στην/στον συγγραφέα και στην/στον αναγνώστρια/τη και στη	Η τροπικότητα αναφέρεται σε γλωσσικές επιλογές που εκφράζουν τη στάση που υιοθετεί η/ο συντάκτρια/της του άρθρου απέναντι σ' αυτά που λέει. Μπορεί, δηλαδή, να εκφράζει βεβαιότητα, αναγκαιότητα ή συναισθηματική φόρτιση.

<p>παρουσία του ή να παραλείπεται.</p> <p>Παραδείγματα:</p> <p>1) Έμφαση στην/στον δράστρια/τη: Τα απορρίμματα μολύνουν τη θάλασσα.</p> <p>2) Μετριάσμος της/του δράστριας/τη: Η θάλασσα μολύνεται από τα απορρίμματα.</p> <p>3) Απαλοιφή της/του δράστριας/τη: Η θάλασσα μολύνεται.</p> <p>4) Απαλοιφή οποιασδήποτε/οποιουδήποτε δράστριας/τη: Η μόλυνση της θάλασσας είναι αναμενόμενη.</p>	<p>σχέση που δημιουργείται ανάμεσά τους.</p> <p>Τέτοιες γλωσσικές επιλογές είναι:</p> <p>1) Το πρόσωπο: α' ενικό, β' ενικό κτλ.</p> <p>2) Οι προσωπικές αντωνυμίες: εγώ, εσύ κτλ.</p> <p>3) Οι κτητικές αντωνυμίες: μου, σου κτλ.</p> <p>4) Τα ρήματα που επιλέγει: μολύνω, καταστρέφω κτλ.</p>	<p>Τρία είδη τροπικότητας:</p> <p>1) Επιστημική: η βεβαιότητα που εκφράζει η/ο συντάκτρια/της για τα λεγόμενά της/του.</p> <p>Παράδειγμα: Είμαι σίγουρη/βέβαιη ότι θα χιονίσει τον χειμώνα.</p> <p>2) Δεοντική: η αναγκαιότητα που εκφράζει η/ο συντάκτρια/της σχετικά με το να γίνει κάτι.</p> <p>Παράδειγμα: Είναι απαραίτητο/πρέπει να το διαβάσεις.</p> <p>3) Αξιολογική: τα θετικά ή αρνητικά σχόλια της/του συντάκτριας/τη, τα επίθετα, επιρρήματα που εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις ή συναισθήματα και το συναισθηματικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί.</p> <p>Παραδείγματα: α) Αλγεινή εντύπωση προκάλεσε η απουσία του πρωθυπουργού. β) Το διαγώνισμα των μαθηματικών ήταν εύκολο. γ) Δυστυχώς, το σκυλάκι χάθηκε.</p>
--	--	---

5. Φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας
<p>Όνομα ομάδας:.....</p> <p>Συμμετέχουσες/έχοντες:.....</p> <p>Ημερομηνία:.....</p>
<p>A) Αφού διαβάσετε το άρθρο να απαντήσετε προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Το άρθρο δημιουργεί θετική ή αρνητική εικόνα για το anime και manga «Death Note»; Να φέρετε παραδείγματα από το άρθρο για να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.2. Με ποιες γλωσσικές επιλογές κατασκευάζει το άρθρο την οπτική του για το anime και manga «Death note»; Ειδικότερα, αναζητήστε το υποκείμενο που αναλαμβάνει κυρίως τον ρόλο της/του δράστριας/τη και την έμφαση, τον μετριασμό ή την απαλοιφή της/του.3. Εντοπίζετε στοιχεία με τα οποία το άρθρο δημιουργεί αλληλεπίδραση ανάμεσα σε συγγραφέα και αποδέκτρια/τη (δείξη προσώπου); Να φέρετε παραδείγματα.4. Ποια είναι η στάση της/του δημιουργού του άρθρου απέναντι σε αυτά που αναφέρει (τροπικότητα); Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας με παραδείγματα από το άρθρο.5. Θεωρείτε ότι η εικόνα συμβάλλει στη θετική ή αρνητική στάση που οικοδομεί το άρθρο για το «Death Note»;6. Πιστεύετε ότι ο εισαγγελέας γνωρίζει ή έχει διερευνήσει τι ακριβώς είναι τα manga και τα anime, με βάση τα λεγόμενά του; Δικαιολογήστε την απάντησή σας με βάση το άρθρο, το υλικό που συλλέξατε και την εμπειρία σας.7. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το περιεχόμενο του άρθρου και γιατί; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας με επιχειρήματα από τη δική σας εμπειρία. <p>B) Να δημιουργήσετε ένα άρθρο το οποίο θα παρουσιάζει τα anime και τα manga από τη δική σας πλευρά, αξιοποιώντας στοιχεία από την ταινία, την εμπειρία σας και την έρευνά σας στο διαδίκτυο.</p>

6. Φόρμα αξιολόγησης της δραστηριότητας

Πώς αξιολογείτε συνολικά την προσπάθεια της ομάδας;	Πολύ πετυχημένη	Πετυχημένη	Ούτε πετυχημένη, ούτε αποτυχημένη	Αποτυχημένη	Πολύ αποτυχημένη
Κατάφερε η ομάδα να απαντήσει με επιχειρήματα σε όλες τις ερωτήσεις;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Μπόρεσε η ομάδα να εντοπίσει τη στάση που κατασκευάζει το άρθρο για τα anime και τα manga;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Μπόρεσε η ομάδα να εντοπίσει τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες το άρθρο κατασκευάζει μια θετική ή αρνητική εικόνα για τα manga και τα anime;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

Κατάφερε η ομάδα να υποστηρίξει επαρκώς την άποψή της για το άρθρο που δόθηκε;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Πώς αξιολογείτε συνολικά το άρθρο που δημιούργησε η ομάδα;	Πολύ καλό	Καλό	Μέτριο	Κακό	Πολύ κακό
Οι γλωσσικές επιλογές που έκανε η ομάδα κατάφεραν να υποστηρίξουν επαρκώς το άρθρο της;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

Στ. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδακτική πρόταση στα αρχαία ελληνικά

1. Τα αρχαία κείμενα και η μετάφρασή τους

Θουκυδίδης Ιστορίαι, Το "κύκνιο άσμα" του Περικλή

Αἴτιον δ' ἦν ὅτι ἐκεῖνος μὲν δυνατὸς ὢν τῷ τε ἀξιώματι καὶ τῇ γνώμῃ χρημάτων τε διαφανῶς ἀδωρότατος γενόμενος κατεῖχε τὸ πλῆθος ἐλευθέρως, καὶ οὐκ ἤγετο μᾶλλον ὑπ' αὐτοῦ ἢ αὐτὸς ἤγε, διὰ τὸ μὴ κτώμενος ἐξ οὗ προσηκόντων τὴν δύναμιν πρὸς ἡδονὴν τι λέγειν, ἀλλ' ἔχων ἐπ' ἀξιώσει καὶ πρὸς ὀργὴν τι ἀντειπεῖν. ὁπότε γοῦν αἰσθητοὶ τι αὐτοὺς παρὰ καιρὸν ὕβρει θαρσοῦντας, λέγων κατέπλησεν ἐπὶ τὸ φοβεῖσθαι, καὶ δεδιότας αὐτὸν ἀλόγως ἀντικαθίστη πάλιν ἐπὶ τὸ θαρσεῖν. ἐγίγνετό τε λόγῳ μὲν δημοκρατία, ἔργῳ δὲ ὑπὸ τοῦ πρώτου ἀνδρὸς ἀρχή.

Μετάφραση από Ε. Λαμπρίδη

Η αιτία ήταν πως εκείνος, επειδή είχε μεγάλη επιρροή από το αξίωμά του και την ισχυρή του διάνοια, και ήταν φως φανερό σε όλους πως δεν μπορούσε να διαφθαρεί με χρήματα, συγκρατούσε το πλήθος χωρίς να τους αφαιρέσει την ελευθερία τους, και δεν άφηνε να τον παρασύρουν αυτοί, παρά τους οδηγούσε ο ίδιος, επειδή δεν κέρδιζε τη δύναμή του με άπρεπα μέσα και με ρητορεία που κολάκευε τις ορμές τους, αλλά μπορούσε, από την μεγάλη εκτίμηση που του είχαν να τους εναντιωθεί και να προκαλέσει και την οργή τους ακόμα. Όταν λοιπόν καταλάβαινε πως παραγίνονταν τολμηροί από ανίερη περηφάνεια ενώ η περίσταση δεν ήταν κατάλληλη, τους χτυπούσε με τα λόγια και τους έκανε να φοβούνται, κι όποτε πάλι τους έβλεπε παραφοβισμένους χωρίς λόγο, τους ξανάδινε το θάρρος τους. Έτσι, στον καιρό του ονομαζόταν το πολίτευμα δημοκρατία, στ' αλήθεια όμως εξουσίαζε ο ανώτερος άντρας απ' όλους.

Πηγή: https://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=186

Πλούταρχος, Περικλής

Ὡς οὖν παντάπασι λυθείσης τῆς διαφορᾶς, καὶ τῆς πόλεως οἷον ὁμαλῆς καὶ μιᾶς γενομένης

κομιδή, περιήνεγκεν εἰς ἑαυτὸν τὰς Ἀθήνας καὶ τὰ τῶν Ἀθηναίων ἐξηρητημένα πράγματα, φόρους καὶ στρατεύματα καὶ τριήρεις καὶ νήσους καὶ θάλασσαν καὶ πολλὴν μὲν δι' Ἑλλήνων, πολλὴν δὲ καὶ διὰ βαρβάρων ἤκουσαν ἰσχὺν καὶ ἡγεμονίαν, ὑπηκόοις ἔθνεσι καὶ φιλίαις βασιλέων καὶ συμμαχίαις πεφραγμένην δυναστῶν, οὐκέθ' ὁ αὐτὸς ἦν οὐδ' ὁμοίως χειροήθης τῷ δήμῳ καὶ ῥάδιος ὑπέεικιν καὶ συνενδιδόναι ταῖς ἐπιθυμίαις ὥσπερ πνοαῖς τῶν πολλῶν, ἀλλ' ἐκ τῆς ἀνειμένης ἐκείνης καὶ ὑποθρυπτομένης ἓνια δημαγωγίας ὥσπερ ἀνθηρᾶς καὶ μαλακῆς ἁρμονίας ἀριστοκρατικὴν καὶ βασιλικὴν ἐντεινόμενος πολιτείαν, καὶ χρώμενος αὐτῇ πρὸς τὸ βέλτιστον ὁρθῇ καὶ ἀνεγκλίτῳ, τὰ μὲν πολλὰ βουλόμενον ἤγε πείθων καὶ διδάσκων τὸν δῆμον, ἦν δ' ὅτε καὶ μάλα δυσχεραίνοντα κατατείνων καὶ προσβιάζων ἐχειροῦτο τῷ συμφέροντι, μιμούμενος ἀτεχνῶς ἱατρὸν ποικίλῳ νοσήματι καὶ μακρῷ κατὰ καιρὸν μὲν ἡδονὰς ἀβλαβεῖς, κατὰ καιρὸν δὲ δηγμοὺς καὶ φάρμακα προσφέροντα σωτήρια.

Μετάφραση από Μ. Χ. Οικονόμου

Αφού λοιπόν σταμάτησε ολότελα πια η πολιτική διαμάχη και η πόλη ησύχασε και ενώθηκε ὅλη σχεδόν σ' ἓνα σύνολο, ο Περικλῆς κρατοῦσε στα χέρια του ὅλη την Αθήνα και μόνος του κανόνιζε ὅλα τα ζητήματα που διαχειρίζονταν οι Αθηναῖοι: τους φόρους, τα στρατεύματα, τα πλοία, τα νησιά, τη θάλασσα, τη μεγάλη δύναμη που η πόλη εἶχε αποκτήσει ανάμεσα στους Ἑλληνες και ανάμεσα στους βαρβάρους, την ηγεμονία που εἶχε εξασφαλιστεί με την υπακοή των υποταγμένων λαών, καθώς και με τη φιλία των βασιλέων και τη συμμαχία των δυναστῶν. Από τότε ὁμως δεν ἦταν πια ο ἴδιος οὔτε τόσο συγκαταβατικός στο λαό, ὅπως πριν. Δεν υποχωροῦσε εύκολα και δεν ἀφηνε να τον παρασέρνουν οι ἀνεμοὶ των ἐπιθυμιῶν του πλήθους. Τη δημοκρατία που ἦταν πριν χαλαρή και συχνά υποχωρητική σα μια μουσική ἀπαλή και ἀτονη, την ἐνίσχυσε και την ἔκαμε πολίτευμα ἀριστοκρατικό και βασιλικό, για να εφαρμόσει μια πολιτική ἴση και δίκαιη προς ὅλους, που ἀπόβλεπε στο αληθινὸ συμφέρον του λαοῦ. Πολλές φορές ο λαός τον ἀκολουθοῦσε με τη θέλησή του, γιατί τον ἔπειθε με τις συμβουλές του. Κάποτε ὁμως, που ο λαός δεν ἔδειχνε προθυμία να τον ἀκολουθήσει, αὐτός τέντωνε τα λουριά και τον οδηγούσε ἀναγκαστικά ἐκεῖ ὅπου ἦταν το συμφέρον του. Ἐκανε δηλαδή ὅ,τι ἀκριβῶς κάνει ο γιατρός, που σε μια μακρόχρονη ἀρρώστια με πολλά συμπτώματα, ἄλλοτε ἐπιτρέπει μερικές ευχαριστήσεις που δε βλάπτουν και ἄλλοτε ἐπιβάλλει θεραπεία οδυνηρή, ἀλλά σωτήρια.

Πηγή: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=101&page=10

2. Σενάριο διδασκαλίας για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

Για τη δημιουργία του σεναρίου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο το διδακτικό σενάριο που δίνεται από τους Μελανίδου, Ροδοσθένους & Σταύρου (2008: 124-140).

Μάθημα: Αρχαία ελληνική γλώσσα

Τάξη: Β' γυμνασίου

Χρονική διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες

Χώρος: Αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα υπολογιστών

Σκοπός: Ο σκοπός της διδασκαλίας είναι να γίνει ένα πρώτο βήμα για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στις/στους μαθήτριες/τές απέναντι στο περιεχόμενο τόσο των αρχαίων όσο και των σύγχρονων κειμένων.

Στόχοι:

1. Να αναγνωρίσουν οι μαθήτριες/τές τον τρόπο με τον οποίο τα αποσπάσματα κατασκευάζουν την πολιτική εικόνα του Περικλή.
2. Να εντοπίσουν οι μαθήτριες/τές σύγχρονα παραδείγματα, τα οποία παρουσιάζουν πολιτικά πρόσωπα με παρόμοιο τρόπο με τα αρχαία κείμενα.
3. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθήτριες/τές τη διαχρονική ιδεολογική χρήση της γλώσσας.

Οργάνωση της τάξης: Η τάξη θα οργανωθεί σε ομάδες ώστε οι μαθήτριες/τές να έχουν τη δυνατότητα να αλληλοβοηθηθούν. Οι ομάδες θα προκύψουν μετά από κλήρωση, την οποία θα κάνει η/ο εκπαιδευτικός. Κάθε ομάδα θα έχει το δικαίωμα να αποφασίσει και να ορίσει το όνομά της.

Μέθοδος διδασκαλίας: Για τη διδασκαλία θα χρησιμοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ενώ όλη η διδακτική πράξη εντάσσεται και χρησιμοποιεί στοιχεία από το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Μέσα:

- Αρχαία κείμενα
- Μεταφρασμένα κείμενα
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Υποστηρικτικό υλικό
- Φύλλο εργασίας

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού: Στη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα η/ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο επικουρικό στην όλη διαδικασία, δηλαδή, προσφέρει υποστήριξη στις/στους μαθήτριες/τές, τις/τους καθοδηγεί και κάνει τις απαραίτητες διευκρινήσεις.

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση των παρουσιάσεων των εργασιών θα γίνει από τις/τους μαθήτριες/τές και στο τέλος θα ψηφίσουν την ομάδα που έκανε την πιο ολοκληρωμένη και πειστική παρουσίαση. Για την αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί η φόρμα αξιολόγησης, την οποία θα συμπληρώσει κάθε ομάδα μετά από την κλήρωση κατά την οποία η/ο εκπαιδευτικός θα τραβήξει, για λογαριασμό κάθε ομάδας, ένα χαρτάκι το οποίο θα περιέχει το όνομα της ομάδας που θα αξιολογήσει.

1η διδακτική περίοδος:

- Κατά την πρώτη διδακτική περίοδο θα διαμοιραστούν τα αρχαία αποσπάσματα μαζί με τη μετάφρασή τους και αφού γίνει η ανάγνωσή τους από τις/τους μαθήτριες/τές θα γίνει μια συζήτηση για το περιεχόμενό τους. Να σημειωθεί ότι η πρώτη διδακτική περίοδος θα λάβει χώρα στη συμβατική αίθουσα διδασκαλίας και ότι η ανάλυση θα γίνει κυρίως στα μεταφρασμένα κείμενα. Έπειτα, οι μαθήτριες/τές θα αναφέρουν όσα γνωρίζουν οι ίδιες/οι για την προσωπικότητα του Περικλή και για την εικόνα που έχουν σχηματίσει για εκείνον. Αν οι μαθήτριες/τές δυσκολεύονται να θυμηθούν στοιχεία από τη ζωή του Περικλή, η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει με μια

μικρή ιστορική επισκόπηση.

- Στη συνέχεια οι μαθήτριες/τές θα απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις η/ο εκπαιδευτικός θα διαμοιράσει και θα εξηγήσει, λεπτομερώς και με παραδείγματα, το υποστηρικτικό υλικό. Κάθε ομάδα θα έχει τον χρόνο να σημειώσει στο φύλλο εργασίας τις απαντήσεις της, όπως αυτές θα προκύψουν μέσα από τη συλλογική εργασία της, και στη συνέχεια θα τις παρουσιάσει προφορικά. Δηλαδή, οι μαθήτριες/τές θα εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες οι συγγραφείς κατασκευάζουν νοήματα και πλευρές της πραγματικότητας, ενώ θα επιχειρηθεί ο εντοπισμός της αντιστοιχίας ανάμεσα στις αρχαίες γλωσσικές επιλογές και στον τρόπο που αποδίδονται στη μετάφραση (για παράδειγμα, με το «πρώτου άνδρος», το οποίο σημαίνει ανώτερος άνδρας, ο Θουκυδίδης χαρακτηρίζει και αξιολογεί τον Περικλή ως των ανώτερο άνδρα απ' όλους, δηλαδή χρησιμοποιεί αξιολογική τροπικότητα). Σε αυτή τη φάση αναμένεται οι μαθήτριες/τές να εντοπίσουν το γεγονός ότι οι δύο συγγραφείς, αν και αναφέρονται σε αρνητικές πλευρές της προσωπικότητας του Περικλή, καταφέρνουν, με τον τρόπο που χειρίζονται τον λόγο, να τις εξουδετερώσουν. Έτσι λοιπόν, θα γίνει φανερή η ιδεολογική φόρτιση των δύο αρχαίων αποσπασμάτων και του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζουν οι δύο συγγραφείς την πραγματικότητα.

2η διδακτική περίοδος:

- Αφού ολοκληρωθεί το πρώτο μέρος της δραστηριότητας, οι μαθήτριες/τές μαζί με την/τον εκπαιδευτικό θα μεταβούν στη αίθουσα των υπολογιστών, ώστε να κάνουν τη δική τους έρευνα. Δηλαδή, οι μαθήτριες/τές θα κληθούν να ανταποκριθούν στην τρίτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας κατά την οποία θα κάνουν τη δική τους έρευνα στο διαδίκτυο, ώστε να εντοπίσουν άρθρα ή βίντεο στα οποία σύγχρονα πολιτικά πρόσωπα παρουσιάζονται με τρόπο που θυμίζει την αντιμετώπιση του Περικλή από τους δύο συγγραφείς. Επιπρόσθετα, οι μαθήτριες/τές θα προσπαθήσουν να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους μέσα από παραδείγματα, κάνοντας μια ανάλυση παρόμοια με εκείνη της πρώτης φάσης. Όταν συγκεντρώσουν το υλικό τους, θα δημιουργήσουν με τη βοήθεια του προγράμματος PowerPoint την παρουσίαση της έρευνάς τους και έπειτα θα την υποστηρίξουν μπροστά στις/στους συμμαθήτριάς/ές τους. Από την έρευνα και τη δημιουργία της παρουσίασης

αναμένεται οι μαθήτριες/τές να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα διαχρονικά χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένα συμφέροντα και ιδεολογικούς σκοπούς.

- Επίσης, προκειμένου να γίνει μια σύνδεση ανάμεσα στη δραστηριότητα των αρχαίων και των νέων ελληνικών, οι μαθήτριες/τές θα κληθούν να απαντήσουν προφορικά στην τελευταία ερώτηση του φύλλου εργασίας, δηλαδή, θα διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με το τι είδους χαρακτήρας θα ήταν ο Περικλής, αν ήταν ήρωας σε anime.
- Στην τελική φάση της δραστηριότητας θα γίνει η αξιολόγησή της με βάση τη φόρμα αξιολόγησης που δίνεται στη συνέχεια. Κάθε ομάδα θα αξιολογήσει, μετά από κλήρωση, την προσπάθεια μιας άλλης ομάδας. Η/Ο εκπαιδευτικός δεν θα αξιολογήσει τις/τους μαθήτριες/τές με τον παραδοσιακό τρόπο βαθμολόγησης, αλλά μπορεί να συγκρατήσει τα δικά της/του συμπεράσματα από την όλη διαδικασία.

3. Υποστηρικτικό υλικό

Το υποστηρικτικό υλικό διαμορφώθηκε με βάση όσα αναφέρονται στη Στάμου (2011: 181-186) και στη Στάμου (2014: 174) για τη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday και προσαρμόστηκε στην εκπαιδευτική βαθμίδα του γυμνασίου, γι' αυτό και όσα παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία, δεν περιλαμβάνονται:

Δράστρια/της	Δείξη προσώπου	Τροπικότητα
Η/Ο δράστρια/της είναι αυτή/ός που κάνει κάτι στο κείμενο, αυτή/ός, δηλαδή, που έχει την ευθύνη για όσα αναφέρονται σ' αυτό. Μπορεί να είναι άνθρωπος ή πράγμα και μπορεί να δίνεται έμφαση σε αυτή/όν, να μετριάζεται η παρουσία του ή να	Μπορεί να περιέχει το κείμενο δείξη προσώπου μπορεί και όχι. Η δείξη προσώπου αφορά τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες το κάθε απόσπασμα αναφέρεται στην/στον συγγραφέα και στην/στον αναγνώστρια/τη και στη	Η τροπικότητα αναφέρεται σε γλωσσικές επιλογές που εκφράζουν τη στάση που υιοθετεί η/ο συντάκτρια/της του κειμένου απέναντι σ' αυτά που λέει. Μπορεί, δηλαδή, να εκφράζει βεβαιότητα, αναγκαιότητα ή συναισθηματική φόρτιση. Τρία είδη τροπικότητας:

<p>παραλείπεται.</p> <p>Παραδείγματα:</p> <p>1) Έμφαση στην/στον δράστριας/τη: Τα απορρίμματα μολύνουν τη θάλασσα.</p> <p>2) Μετριασμός της/του δράστρια/τη: Η θάλασσα μολύνεται από τα απορρίμματα.</p> <p>3) Απαλοιφή της/του δράστριας/τη: Η θάλασσα μολύνεται.</p> <p>4) Απαλοιφή οποιασδήποτε/οποιοιδήποτε δράστριας/τη: Η μόλυνση της θάλασσας είναι αναμενόμενη.</p>	<p>σχέση που δημιουργείται ανάμεσά τους.</p> <p>Τέτοιες γλωσσικές επιλογές είναι:</p> <p>1) Το πρόσωπο: α' ενικό, β' ενικό κτλ.</p> <p>2) Οι προσωπικές αντωνυμίες: εγώ, εσύ κτλ.</p> <p>3) Οι κτητικές αντωνυμίες: μου, σου κτλ.</p> <p>4) Τα ρήματα που επιλέγει: μολύνω, καταστρέφω κτλ.</p>	<p>1) Επιστημική: η βεβαιότητα που εκφράζει η/ο συντάκτρια/της για τα λεγόμενά της/του.</p> <p>Παράδειγμα: Είμαι σίγουρη/βέβαιη ότι θα χιονίσει τον χειμώνα.</p> <p>2) Δεοντική: η αναγκαιότητα που εκφράζει η/ο συντάκτρια/της σχετικά με το να γίνει κάτι.</p> <p>Παράδειγμα: Είναι απαραίτητο/πρέπει να το διαβάσεις.</p> <p>3) Αξιολογική: τα θετικά ή αρνητικά σχόλια της/του συντάκτριας/τη, τα επίθετα, επιρρήματα που εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις ή συναισθήματα και το συναισθηματικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί.</p> <p>Παραδείγματα: α) Αλγεινή εντύπωση προκάλεσε η απουσία του πρωθυπουργού. β) Το διαγώνισμα των μαθηματικών ήταν εύκολο. γ) Δυστυχώς, το σκυλάκι χάθηκε.</p>
--	--	---

4. Φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας
<p>Όνομα ομάδας:.....</p> <p>Συμμετέχουσες/έχοντες:.....</p> <p>Ημερομηνία:.....</p>
<p>A. Αφού διαβάσετε τα αποσπάσματα από τα μεταφρασμένα αρχαία κείμενα να απαντήσετε στις ερωτήσεις:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Παρουσιάζουν τον Περικλή τα αποσπάσματα με θετικό ή αρνητικό τρόπο; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.2. Ποιος παρουσιάζεται ως δράστρια/της στα δύο κείμενα; Η/Ο δράστρια/ης παρουσιάζεται με έμφαση, μετριάζεται ή απαλείφεται και για ποιο λόγο; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας με παραδείγματα από το κείμενο.3. Πιστεύετε ότι τα δύο αποσπάσματα δημιουργούν μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε συγγραφέα και αναγνώστρια/τη (δείξη προσώπου); Αν ναι, μπορείτε να εντοπίσετε τα στοιχεία με τα οποία το κάνει; Αν όχι, που νομίζετε ότι οφείλεται αυτή η επιλογή;4. Με ποιες γλωσσικές επιλογές εκφράζουν τα αποσπάσματα τη στάση των συγγραφέων απέναντι στα λεγόμενά τους (τροπικότητα);5. Πιστεύετε ότι η εικόνα που δημιουργούν τα δύο αποσπάσματα για τον Περικλή είναι αντικειμενική ή φέρει υποκειμενικά στοιχεία;6. Πώς διαχειρίζονται οι δύο συγγραφείς τις αρνητικές πράξεις του Περικλή; <p>B. Αφού εντοπίσετε τις λέξεις με τις οποίες τα μεταφρασμένα κείμενα εκφράζουν τη στάση των συγγραφέων απέναντι στα λεγόμενά τους (τροπικότητα), να αναζητήσετε στη συνέχεια τις λέξεις με τις οποίες το αρχαίο κείμενο εξυπηρετεί αυτό τον σκοπό.</p>
Τροπικότητα

Μεταφρασμένα κείμενα	Αρχαία κείμενα
<p>Γ. Να κάνετε τη δική σας έρευνα στο διαδίκτυο και να δημιουργήσετε μια παρουσίαση με τη βοήθεια του PowerPoint, στην οποία θα συμπεριλάβετε παραδείγματα από άρθρα και βίντεο με σύγχρονα πολιτικά πρόσωπα που αντιμετωπίζονται με παρόμοιο τρόπο, όπως ο Περικλής από τους δύο συγγραφείς. Να αιτιολογήσετε τις επιλογές σας.</p> <p>Δ. Αν ο Περικλής ήταν ήρωας σε anime τι είδους χαρακτήρας θα ήταν; Για παράδειγμα, δίκαιος, αυστηρός ή κάτι άλλο; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.</p>	

5. Φόρμα αξιολόγησης της δραστηριότητας

Πώς αξιολογείτε συνολικά την προσπάθεια της ομάδας;	Πολύ πετυχημένη	Πετυχημένη	Ούτε πετυχημένη, ούτε αποτυχημένη	Αποτυχημένη	Πολύ αποτυχημένη
Κατάφερε η ομάδα να απαντήσει επαρκώς σε όλες τις ερωτήσεις;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Η ομάδα υποστήριξε ικανοποιητικά όλα τα επιχειρήματά της;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

Μπόρεσε η ομάδα να εντοπίσει τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες τα αποσπάσματα κατασκευάζουν την πολιτική εικόνα του Περικλή;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Κατάφερε η ομάδα να βρει τα κατάλληλα σύγχρονα παραδείγματα για να υποστηρίξει την έρευνά της;	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Πως αξιολογείτε συνολικά την παρουσίαση που έκανε η ομάδα;	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή

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.