



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Κριτικός γραμματισμός και αρχαίο Δράμα στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση: η περίπτωση της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή

στη Β' Λυκείου

Ελένη Χειμάρα

Επιβλέπων καθηγητής: Συμεών Τσολακίδης

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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 τον 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 της συγγραφέας/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 της συγγραφέας/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.

Κριτικός γραμματισμός και αρχαίο Δράμα στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση: η περίπτωση της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή
στη Β' Λυκείου

Ελένη Χειμάρα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συμεών Τσολακίδης

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Ερευνητής Γ' Βαθμίδας

ΚΕΝΔΙ-ΙΛΝΕ Ακαδημίας Αθηνών

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Θεόδωρος Μαρκόπουλος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Αναπληρωτής Καθηγητής

Πανεπιστημίου Πατρών

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2025

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Συμεών Τσολακίδη για την επιστημονική και άμεση καθοδήγησή του με τα καίρια και εποικοδομητικά σχόλιά του κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ τον συνεπιβλέποντα καθηγητή κ. Θεόδωρο Μαρκόπουλο για τη συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ τον αγαπημένο μου σύζυγο για την κατανόηση, τη στήριξη και τη συμπαράστασή του.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία το αντικείμενο της μελέτης είναι ο Κριτικός Γραμματισμός και πώς μπορεί αυτός να εφαρμοστεί στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στη Β' Λυκείου. Η εμπειρική διαπίστωση ότι ο τρόπος που διδάσκεται εν γένει το εν λόγω μάθημα δεν είναι καθόλου ελκυστικός οδήγησε αρχικά στην ανασκόπηση σύγχρονων γλωσσολογικών θεωριών και στη μελέτη εννοιών όπως η Κριτική Ανάλυση Λόγου και η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση. Επιπλέον, μελετήθηκε το περιεχόμενο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday και του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα για το συγκεκριμένο μάθημα και αμέσως μετά τη διατύπωση των ερευνητικών ζητημάτων προτάθηκαν δύο διδακτικά σενάρια βασισμένα στις αρχές της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής και του μοντέλου των Πολυγραμματισμών με τη συμβολή της πολυτροπικότητας και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Το ζητούμενο ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές τα μηνύματα που λανθάνουν στα αρχαία κείμενα και μπορεί να αφορούν είτε τα έμφυλα στερεότυπα είτε τον λόγο της εξουσίας και την επιρροή που μπορούν να μας ασκούν. Συνεπώς πρέπει να μάθουμε να στεκόμαστε κριτικά απέναντί τους. Ως γενικό συμπέρασμα προέκυψε η διαπίστωση ότι η εφαρμογή του Κριτικού Γραμματισμού στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο με αντικείμενο το αρχαίο Δράμα μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των έφηβων μαθητών/-τριών, την ενίσχυση της συνεργατικότητάς τους και για την κοινωνική ενδυνάμωσή τους σε μία σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.

Λέξεις – Κλειδιά

Κριτικός γραμματισμός, Συστημική Λειτουργική Γραμματική, Πολυγραμματισμοί, διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, Β/θμια Εκπαίδευση.

Critical literacy and Ancient Greek Drama in Secondary Education: the case of *Antigone* of Sophocles in the second grade of 2nd class of Senior High School

Eleni Cheimara

Abstract

The subject of the present dissertation is Critical Literacy and how it can be applied in teaching Ancient Greek Language and Literature in Modern Greek Secondary Education. The empirical finding that the way in which this subject is generally taught is not at all attractive, led initially to a review of contemporary linguistic theories and to the study of concepts such as Critical Discourse Analysis and Critical Linguistic Awareness. Furthermore, the content of M. A. K. Halliday's Systemic Functional Grammar and the Multiliteracies model are studied. Besides, the current curricula for this subject are examined and immediately after the formulation of the research questions, two teaching scenarios are proposed based on the principles of Systemic Functional Grammar and the Multiliteracies model with the contribution of multimodality and the use of New Technologies. The aim is for students to comprehend the messages “hidden” in Ancient Greek texts, which may concern either the gender stereotypes or the discourse of power and the influence they can exert on us. The general conclusion is that the application of Critical Literacy in the subject of Ancient Greek Language and Literature in Secondary Education and especially in the teaching of Ancient Greek drama can be beneficial for activating the interest of adolescent students, enhancing their cooperation and for their social empowerment in a modern democratic society.

Keywords

Critical literacy, Systemic Functional Grammar, Multiliteracies, teaching of Ancient Greek, Secondary Education.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	viii
Εισαγωγή.....	1
1. Κριτική ανάλυση λόγου – Μοντέλο των Πολυγραμματισμών	3
1.1 Κριτική ανάλυση λόγου.....	3
1.2 Κριτική γλωσσική επίγνωση.....	5
1.3 Συστημική Λειτουργική Γραμματική	7
1.4 Το μοντέλο των πολυγραμματισμών.....	10
1.4.1 Γραμματισμός: είδη.....	10
1.4.2 Κριτικός γραμματισμός	12
1.4.3 Πολυγραμματισμοί.....	13
1.4.4 Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί.....	18
2. Αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο	20
2.1 Αναλυτικό πρόγραμμα 2015 για τα Αρχαία Ελληνικά στη Β' Λυκείου	20
2.2 Αναλυτικό πρόγραμμα 2022 για τα Αρχαία Ελληνικά στη Β' Λυκείου	22
2.3 «Χωράει» ο κριτικός γραμματισμός στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών;.....	24
2.4 Γιατί προτιμήθηκε η εφαρμογή στο αρχαίο δράμα και ειδικότερα στην Αντιγόνη του Σοφοκλή;	24
2.4.1 Η υπόθεση της Αντιγόνης.....	25
2.5 Αναφορά σε εργασίες με θέμα τον ΚΓ και την εφαρμογή του στη Β/θμια Εκπαίδευση	26
3. Μεθοδολογία	29
3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	30
3.2 Ερευνητικά ζητήματα.....	31
3.3 Διδακτικό υλικό.....	31
3.4 Οι μέθοδοι διδασκαλίας.....	32
4. Εφαρμογή – Διδακτικά σενάρια.....	34
4.1 Πρώτο διδακτικό σενάριο: διάλογος Αντιγόνης-Ισμήνης (Πρόλογος, στ. 58-99).....	34
4.2 Δεύτερο διδακτικό σενάριο (Α' Επεισόδιο)	42
5. Συζήτηση – Συμπεράσματα	55
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	59
Παράρτημα.....	65

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΕ = Αρχαία Ελληνικά

ΑΕΓΓ = Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

ΑΠ = Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΚΑΛ = Κριτική Ανάλυση Λόγου

ΚΓ = Κριτικός Γραμματισμός

ΚΓΕ = Κριτική Γλωσσική Επίγνωση

ΝΕ = Νέα Ελληνικά

ΠΣ = Πρόγραμμα Σπουδών

ΣΛΓ = Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Εισαγωγή

Τα Αρχαία Ελληνικά (ΑΕ) διδάσκονται στη Β/βάθμια Εκπαίδευση υποχρεωτικά από την Α' Τάξη του Γυμνασίου ως τη Β' τάξη του Λυκείου. Τόσο η αρχαιογνωσία όσο και η αρχαιογλωσσία θεωρούνται βασικοί άξονες στη διδασκαλία του μαθήματος, ωστόσο η εστίαση στην εκμάθηση και απομνημόνευση γραμματικών και συντακτικών κανόνων και στην απλή ανάγνωση ορισμένων στίχων είτε από το πρωτότυπο είτε από τη μετάφραση καθιστούν το μάθημα μονότονο και απωθητικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η παθητική εμπλοκή τους καθιστά αναγκαία την αναζήτηση σύγχρονων εναλλακτικών διδακτικών και γλωσσολογικών προσεγγίσεων.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον Κριτικό Γραμματισμό (ΚΓ) και την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) και στο κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Μετά το θεωρητικό μέρος θα παρουσιαστούν δύο διδακτικά σενάρια που κινούνται στην κατεύθυνση του ΚΓ και πιο συγκεκριμένα αξιοποιούνται η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και το μοντέλο των Πολυγραμματισμών. Η εφαρμογή αυτή θα γίνει στην τραγωδία του Σοφοκλή «Αντιγόνη» που διδάσκεται ως μάθημα Γενικής Παιδείας στη Β' Λυκείου σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα του Λυκείου για το εν λόγω μάθημα.

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τη θεωρητική επιστημονική βάση στην οποία στηρίζεται η έρευνα. Εξετάζονται οι έννοιες της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (κεφ.1.1), της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης (κεφ. 1.2), της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (κεφ. 1.3), του ΚΓ (κεφ. 1.4.2) και του μοντέλου των Πολυγραμματισμών (κεφ. 1.4.3) που στο τέλος του κεφαλαίου συνδέεται με την σύγχρονη έννοια της πολυτροπικότητας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, μελετώντας τα Αναλυτικά Προγράμματα 2015 (κεφ. 2.1) και 2022 (κεφ. 2.2) αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους, τις ενδεικνυόμενες διδακτικές μεθόδους και την προτεινόμενη αξιολόγηση, καταλήγουμε αβίαστα στην παραδοχή ότι ο Κριτικός Γραμματισμός μπορεί να βρει εφαρμογή στο μάθημα των ΑΕ (κεφ. 2.3) και εξηγούμε γιατί επιλέχθηκε να γίνει η εφαρμογή του ΚΓ στο αρχαίο δράμα (κεφ. 2.4). Δεν παραλείπουμε να δώσουμε αδρομερώς την υπόθεση της τραγωδίας (κεφ. 2.4.1). Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου (2.5) προχωρούμε στη συγκριτική μελέτη εργασιών με παρεμφερές θέμα, δηλαδή τον Κριτικό Γραμματισμό και την εφαρμογή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία που θα ακολουθήσουμε στα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια. Πρώτα τίθενται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας (κεφ. 3.1) καθώς και τα ερευνητικά ζητήματα (κεφ. 3.2) που συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο στο πρώτο κεφάλαιο και με τη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στη συνέχεια, περιγράφεται το διδακτικό υλικό που θα επιλεγεί (κεφ. 3.3) και οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα αξιοποιηθούν με βάση τα Προγράμματα Σπουδών 2015 και 2022 (κεφ. 3.4).

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα δύο προτεινόμενα διδακτικά σενάρια που βασίζονται το πρώτο στους Πολυγραμματισμούς με αναφορά στον Πρόλογο της «Αντιγόνης» και το δεύτερο στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική με αναφορά στο Α' Επεισόδιο.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο προβάλλονται τα συμπεράσματα. Διαπιστώνεται η επιτυχής εφαρμογή των ερευνητικών ζητημάτων στα δύο σενάρια. Προτείνεται επέκταση της έρευνας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΚΓ και η έμπρακτη πολύτιμη συμβολή της Πολιτείας προς αυτή την κατεύθυνση.

1. Κριτική ανάλυση λόγου – Μοντέλο των Πολυγραμματισμών

1.1 Κριτική ανάλυση λόγου

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) είναι μία θεωρητική προσέγγιση μέσω της οποίας η γλώσσα αλλά και κάθε άλλο σημειωτικό σύστημα όπως είναι η εικόνα ή ο ήχος αντιμετωπίζεται ως λόγος, δηλαδή, ως μία μορφή κοινωνικής πρακτικής που αναπαριστά και τελικά διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα. (Μπουκάλα & Στάμου, 2020, σελ. 11). Το ίδιο το γεγονός ότι χρησιμοποιούμε τη γλώσσα είναι μία κοινωνική πρακτική, επειδή η γλώσσα είναι μέρος της κοινωνίας, είναι μία κοινωνική διαδικασία και, επιπλέον, καθορίζεται από τα μέρη της κοινωνίας που δεν έχουν γλωσσικό χαρακτήρα. Επομένως, τα γλωσσικά φαινόμενα είναι εν μέρει κοινωνικά φαινόμενα, όπως συμβαίνει και το αντίστροφο. Άρα, ο Λόγος είναι μία πρακτική που εξηγεί την κοινωνική πραγματικότητα και ταυτόχρονα τη διαμορφώνει (Διαμαντής, 2021, σελ.148-149). Εμπεριέχει μάλιστα η ΚΑΛ το στοιχείο της διεπιστημονικότητας καθώς προχωρά από την κειμενική ανάλυση στην κοινωνική, δηλαδή, πρώτα περιγράφει τα κοινωνικά ζητήματα και στη συνέχεια τα ερμηνεύει (Μπουκάλα & Στάμου, 2020, σελ. 11).

Η ΚΑΛ έδωσε έμφαση «στις έννοιες της ιδεολογίας, της εξουσίας και της κριτικής» (ό.π., σελ.13). Ο ρόλος της ιδεολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ΚΑΛ και οι ερευνητές της ενδιαφέρονται να επισημάνουν πώς ακριβώς αυτή συνδέεται με τη γλώσσα και την κοινωνία. Μία άλλωστε από τις βασικές θέσεις της ΚΑΛ είναι ότι η γλώσσα βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία (Στάμου, 2014, σελ.149-150). Οι οπαδοί της υποστηρίζουν ότι τόσο η δημιουργία όσο και η ανάγνωση ενός κειμένου ασκούν αλλά και δέχονται επιδράσεις από το πολιτικό, ιστορικό, ιδεολογικό και κοινωνικό πλαίσιο και παράλληλα αναπαράγουν, συντηρούν αλλά και υπονομεύουν τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Αυτός ακριβώς είναι και ο απώτερος στόχος της ΚΑΛ: η ανάδειξη, δηλαδή, αυτού του βαθμού καθώς και η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές ομάδες που ασκούν την κυρίαρχη εξουσία και έχουν πρόσβαση σε πόρους που συνδέονται με την άσκηση εξουσίας (π.χ. γνώσεις ή πληροφορίες) επιχειρούν να επηρεάσουν και κυρίως να ελέγξουν τη σκέψη και τις ενέργειες των κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων (Μιχάλης, 2014).

Πέρα από το είδος εκείνο της εξουσίας που θεωρείται νόμιμο να υπάρχει σε μία δημοκρατική κοινωνία ώστε να είναι διακριτοί οι ρόλοι και οι θεσμοί και να διασφαλίζεται η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, οι αναλυτές της ΚΑΛ περιγράφουν και ερμηνεύουν πώς ο λόγος σχετίζεται με τη δημιουργία ή ακόμα και τη διαίωνιση της κατάχρησης της εξουσίας και της κυριαρχίας μέσα στην κοινωνία (Μπουκάλα & Στάμου, 2020, σελ. 118). Ερευνούν, για παράδειγμα, πώς τα έμφυλα στερεότυπα δημιουργούνται και αναπαράγονται διαμέσου του λόγου εις βάρος των «ανίσχυρων» γυναικών εξυπηρετώντας τα συμφέροντα του «ισχυρού» ανδρικού φύλου.

Ως κυριαρχία ορίζεται η άσκηση της κοινωνικής εξουσίας από τις ελίτ, η οποία επιφέρει την κοινωνική ανισότητα. Στην ανισότητα αυτή μπορούμε να διακρίνουμε και άλλα είδη ανισότητας: πολιτική, πολιτισμική, ταξική, εθνική, φυλετική. Μελετώντας τη διαδικασία δημιουργίας ή και συντήρησης της κοινωνικής ανισότητας, θα διαπιστώσουμε ότι ο Λόγος σχετίζεται με την εξουσία με ποικίλους τρόπους, όπως είναι η έμμεση ή ξεκάθαρη υποστήριξη, εκπροσώπηση ή ακόμα και νομιμοποίησή της και, από την άλλη πλευρά, η άρνηση ή η απόκρυψη της κυρίαρχης θέσης (Διαμαντής, 2022, σελ. 148).

Ωστόσο, η ΚΑΛ έχει δεχτεί και ορισμένες επικρίσεις. Αρχικά, κατηγορείται για τις προκαταλήψεις που δείχνουν οι ερευνητές της κατά την ανάλυσή τους στα κείμενα που μελετούν. Επικρίνονται και για τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν κατά την ανάλυσή τους, καθώς επιχειρούν να επιβάλλουν τις δικές τους ερμηνείες στον/στην αναγνώστη/-τρια του κειμένου. Όταν προβάλλεται σκόπιμα, σε αρκετές περιπτώσεις και υπόρρητα, η σκοπιά του/της ερευνητή/-τριας δε σημαίνει ότι θα ταυτιστεί μαζί του/της και ο/η μέσος/-η αναγνώστης/-τρια. Δημιουργείται έτσι σύμφωνα με τους επικριτές μια θολή ερμηνεία που μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις. Τέλος, επικρίνεται η πολιτική στόχευση ορισμένων ερευνητών της ΚΑΛ που χρησιμοποιούν τον κοινωνικό χαρακτήρα της έρευνάς τους για να επιτύχουν την κοινωνική αλλαγή η οποία μπορεί να επέλθει, εφόσον χειραφετηθούν οι αδύναμες κοινωνικές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο όμως, υποστηρίζουν οι επικριτές της, τα επιστημονικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η ΚΑΛ δεν είναι εξ ολοκλήρου αντικειμενικά. Σε αυτό το σημείο, ένα τελευταίο στοιχείο που της καταλογίζεται είναι ότι, εφόσον ο κύριος στόχος είναι ο εντοπισμός των κοινωνικών ανισοτήτων, η περιγραφή τους δεν είναι αρκετή αλλά χρειάζεται επαναδιατύπωση των αρνητικών σημείων στα κείμενα που εμπεριέχουν τον λόγο εξουσίας. (Στάμου, 2014, σελ. 161-163).

Συνοψίζοντας, παρά τις όποιες επικρίσεις, η ΚΑΛ είναι μία σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση που η απήχυσή της μεγαλώνει. Όλο και περισσότερες μελέτες στην ελληνική πραγματικότητα την αξιοποιούν ως μεθοδολογικό εργαλείο ενώ ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα εισάγουν μαθήματα με γνωστικό αντικείμενο την ΚΑΛ και έτσι την κάνουν γνωστή στους/στις φοιτητές/-τριές τους (Μπουκάλα & Στάμου, 2020, σελ. 14).

1.2 Κριτική γλωσσική επίγνωση

Η Γλωσσική Επίγνωση αφορά πρωτίστως την ενσυνείδητη γνώση για τη φύση και τον ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στη ζωή του ανθρώπου και την εξελικτική της πορεία ενώ η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση (ΚΓΕ) δίνει έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας και μελετά τις υπόρρητες και λανθάνουσες ιδεολογίες που υπάρχουν στα γλωσσικά κείμενα (Βελιαλή και Ηλιοπούλου, 2022, σελ.332).

Ο Fairclough με την ομάδα «Γλώσσα και Δύναμη» στο Πανεπιστήμιο του Lancaster επεσήμανε πρώτος αυτή τη διαφορά στην έλλειψη της δυνατότητας των μαθητών να συσχετίζουν τα γλωσσικά φαινόμενα με τα κοινωνικά. Έτσι έθεσε τα θεμέλια της ΚΓΕ η οποία στηρίζεται στην κριτική μελέτη της γλώσσας (Μπουτουλούση, 2001). Βασίζεται επίσης στην «κριτική ανάλυση λόγου» που είναι μία θεωρία σύμφωνα με την οποία οι χρήστες της γλώσσας, ανάλογα με τις επιλογές που ενσυνείδητα υιοθετούν, αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Για παράδειγμα, οι γλωσσικές επιλογές που θα κάνει κάποιος, αν, δηλαδή, χρησιμοποιήσει ενεργητική ή παθητική σύνταξη, ποιον όρο της πρότασης θα προτάξει ή τί είδους λεξιλόγιο θα χρησιμοποιήσει, θα «χτίσουν» μία συγκεκριμένη εικόνα για αυτά που θέλει να μεταδώσει κι έτσι οι μαθητές καλούνται να είναι υποψιασμένοι και να ανακαλύψουν όλους τους τρόπους που προαναφέρθηκαν.

Έτσι αναδεικνύεται η γλωσσική ποικιλότητα που δεν είναι, όμως, απόρροια της ανάγκης των χρηστών για ένταξη σε μία κοινωνική ομάδα ούτε για τη δήλωση μίας κοινωνικής ταυτότητας αλλά είναι η ανάδειξη του ιδεολογικού χαρακτήρα του κοινωνικού γίνεσθαι όπου συντηρούνται γλωσσικά ή αμφισβητούνται σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ανισότητας (Στάμου, 2011, σελ. 180-181).

Σε πρακτικό, λοιπόν, επίπεδο, και συγκεκριμένα εντός του σχολείου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, βασικός στόχος της ΚΓΕ σύμφωνα με τον Fairclough είναι να

αντιληφθούν οι μαθητές/-τριες τη δύναμη που κρύβει η γλώσσα και πώς συνδέεται με την ιδεολογία και την εξουσία. Αν συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα όχι μόνο αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές σχέσεις αλλά τις διαμορφώνει παράλληλα, τότε μονάχα θα μπορέσουν να χειραφετηθούν από τον λόγο της κυρίαρχης εξουσίας (Βελιαλή και Ηλιοπούλου, 2022, σελ. 335).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ΚΓΕ κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές/-τριες να μάθουν να χειρίζονται τον λόγο που δεν κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους συνομιλητές και ταυτόχρονα τους βοηθάει να αποδεσμευτούν από τον κυρίαρχο λόγο της εξουσίας (Μπουτουλούση, 2001). Η χειραφέτηση θα προκύψει με την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και μέσα από την ανακάλυψη των φυσικοποιημένων ή υπόρρητων ιδεολογικών νοημάτων που κρύβονται επιμελώς είτε στον λόγο της Μαζικής Κουλτούρας (διαφημίσεις, τηλεοπτικές σειρές, ταινίες, τηλεπαιχνίδια, τραγούδια) είτε στα σχολικά εγχειρίδια (Στάμου, 2011, σελ. 181-182).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι η χειραφέτηση δεν αφορά μόνο τους/τις μαθητές/-τριες που θα κατανοήσουν και θα ασκήσουν κριτική αποκλειστικά στα δικά τους γλωσσικά βιώματα αλλά και των άλλων ώστε να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν τις γλωσσικές πρακτικές της εξουσίας. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούν ταυτόχρονα στη χειραφέτηση των υπολοίπων που συναναστρέφονται και επικοινωνούν. Η ΚΓΕ συμβάλλει καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μην δρουν εξουσιαστικά έναντι των ακροατών τους αλλά να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο στους/στις συνομιλητές/-τριές τους και φυσικά να μην τους/τις διακόπτουν. Άλλωστε ένας από τους στόχους της είναι «η ενδυνάμωση του πολίτη και η αποτελεσματική δημοκρατική συμμετοχή του» (Ρογδάκη, 2012, σελ. 16, 18).

Η ΚΓΕ εστιάζει κατεξοχήν στον χώρο του σχολείου προκειμένου να αρθούν οι φραγμοί στις κοινωνικές ανισότητες και να επικρατήσει ένας λόγος χειραφέτησης, χωρίς ωστόσο να υπάρξει μέριμνα για τις απαραίτητες αλλαγές στον λόγο και στις σχέσεις των παιδιών με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Αυτό βέβαια θα σήμαινε και θα απαιτούσε την ουσιαστική επικοινωνία του σχολείου κυρίως με τους γονείς. Αντιθέτως, απουσιάζουν οι απαραίτητες και συστηματικές επιμορφώσεις τόσο για αυτούς όσο και για τους δασκάλους (Μπουτουλούση, 2001). Η ειρωνεία είναι ότι η πίεση που ασκείται τόσο από τους γονείς όσο και από τους προϊσταμένους σε συνδυασμό με την απουσία υποστηρικτικού υλικού και σύγχρονων τεχνολογικών μέσων λειτουργούν ανασταλτικά για την εφαρμογή της ΚΓΕ στη

γλωσσική διδασκαλία. Σε αυτό συντελεί και η ανωριμότητα των μαθητών/-τριών που εκδηλώνεται με την απρόθυμη στάση τους να συνεργαστούν, καθώς και το ίδιο το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που ασκεί πίεση και δεν προσφέρει τον χρόνο που απαιτείται για την υλοποίηση δημιουργικών γλωσσικών ασκήσεων (Βελιαλή και Ηλιοπούλου, 2022, σελ. 337).

1.3 Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Ο M.A.K. Halliday, ο εισηγητής της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (ΣΛΓ), θεωρεί τη γλώσσα ως ένα σημειογενές σύστημα, ως ένα μέσο για την κατασκευή νοημάτων. Όλοι αποκτούμε εμπειρίες τις οποίες μετατρέπουμε σε νόημα για να μπορέσουμε να τις κατανοήσουμε. Απόρροια αυτής της διαδικασίας είναι η γνώση. Συνεπώς, η κατανόηση και η γνώση είναι διαδικασίες ανάπτυξης νοημάτων, δηλαδή, σημειωτικές, και το μέσο για να παραχθούν είναι η γραμματική (Halliday, 1999).

Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, ο Halliday πιστεύει ότι είναι σημαντικό οι μαθητές/-τριες να αποκτήσουν «γνώση για τη γλώσσα», δηλαδή, γνώση για τη γραμματική της γλώσσας, ως μέρος της γενικής παιδείας που θα τους τους/τις καταστήσει υπεύθυνους πολίτες. Η «γλωσσική συνειδητότητα» μπορεί σε βάθος χρόνου να συνδράμει στη δημιουργία μιας δίκαιης και εύρυθμης δημοκρατικής κοινωνίας (Halliday, 2000).

Στην παραδοσιακή γραμματική ανάλυση εστιάζουμε στη μελέτη συγκεκριμένων γραμματικών τύπων και συντακτικών δομών μέσα από ασκήσεις ή παραγωγή λόγου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο, αγνοούμε, όμως, ότι όταν επιλέγουμε αυτούς τους συγκεκριμένους τύπους και τις δομές, ουσιαστικά κατασκευάζουμε διαφορετικά νοήματα κάθε φορά (Λύκου, 2000). Μπορούμε για παράδειγμα να κατασκευάσουμε μία σχέση ανάμεσα στους Δράστες (δηλαδή στα υποκείμενα) και σε ένα γεγονός, αν επιλέξουμε τη χρήση της ενεργητικής σύνταξης. Στην αντίθετη, όμως, περίπτωση της χρήσης της παθητικής σύνταξης και πιο συγκεκριμένα με τη σκόπιμη παράλειψη του ποιητικού αιτίου μπορούμε να συγκαλύψουμε τον δράστη του γεγονότος.

Μάλιστα, ο Halliday διαμορφώνει τη γραμματική του εστιάζοντας στον κοινωνικό ρόλο της γλώσσας. Ισχυρίζεται, δηλαδή, ότι μέσω της γλώσσας εμείς οι άνθρωποι κατασκευάζουμε και ανταλλάσσουμε νοήματα προκειμένου να καταλάβουμε καλύτερα τον εξωτερικό κόσμο

που μας περιβάλλει αλλά και τον εσωτερικό μας κόσμο, τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας. Μας βοηθά επίσης να αντιληφθούμε τις σχέσεις μεταξύ μας (Λύκου, 2000). Αναγνωρίζει μία στενή σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτή παράγεται, εφόσον η γλώσσα διαμορφώνει τις εμπειρίες και τα βιώματά μας, καθώς κινούμαστε μέσα σε αυτό. Επομένως, η γραμματική κάθε γλώσσας συνδέεται άμεσα με την ανθρώπινη εμπειρία. Την κατασκευάζει και επιπλέον διαμορφώνει και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, π.χ. το να δίνουμε εντολές ή ευχές, να περιγράφουμε ή να αφηγούμαστε τις εμπειρίες μας. (Halliday, 1999).

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ΣΛΓ είναι ότι οργανώνεται με βάση το κείμενο - και όχι την πρόταση - που δεν είναι ποτέ αποκομμένο από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται και γίνεται αντιληπτό. Έτσι, κατά την επικοινωνία μεταξύ μας, στον γραπτό ή προφορικό λόγο μας, αναπτύσσουμε κοινωνικά νοήματα τα οποία «χτίζουν», διατηρούν ή αλλάζουν την κοινωνική πραγματικότητα (Λύκου, 2000).

Περνώντας στον ορισμό της ΣΛΓ και αναλύοντας τους δύο επιθετικούς προσδιορισμούς δίπλα στο ουσιαστικό Γραμματική, θα ξεκινήσουμε πρώτα από τον όρο Συστημική. Ο Halliday θέτει ως «πυρήνα» της γραμματικής του τη σημασία και όχι τη δομή. Έτσι ερμηνεύει τη γλώσσα ως ένα σύστημα σημασιών που στηρίζονται βέβαια σε τύπους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για να κατασκευάσουμε νοήματα θα πρέπει κάνουμε κάποιες επιλογές που μπορεί να είναι είτε σημασιολογικές, είτε λεξικογραμματικές, είτε φωνολογικές. Κάθε επιλογή που κάνουμε οδηγεί σε μία άλλη με συνέπεια τη δικτύωση της γραμματικής στο σύνολό της (Λύκου, 2000).

Αν πάρουμε ως παράδειγμα τις διαδικασίες μιας γλώσσας, μπορούμε να διακρίνουμε: τις υλικές που περιγράφουν ενέργειες που προκαλούν αλλαγές στον κόσμο, τις νοητικές που αναφέρονται σε δράσεις του εσωτερικού μας κόσμου και μπορεί να είναι γνωσιακές, αντιληπτικές ή συναισθηματικές και τέλος τις συσχετιστικές διαδικασίες που δηλώνουν σχέσεις οι οποίες είτε αποδίδουν γνωρίσματα (κατηγορικές) είτε ταυτοποιούν (ταυτοποιητικές) (Στάμου, 2014, σελ. 173). Αν επιλέξουμε τις υλικές διαδικασίες, υπάρχουν οι απλές πράξεις που η ενέργεια δεν μεταβαίνει κάπου, είναι, δηλαδή, αμετάβατες και υπάρχουν και εκείνες που η ενέργεια μεταβαίνει σε κάτι ή σε κάποιον/-α, οπότε είναι μεταβατικές. Συνεπώς, η σημασία αντιμετωπίζεται ως επιλογή και η γλώσσα ερμηνεύεται ως «δίκτυο αλληλοσυνδεόμενων επιλογών». Γι' αυτό έχουμε τη Γραμματική του Halliday

που είναι μια γραμματική επιλογών, καθώς ανάλογα με τις επιλογές που κάνουμε διαμορφώνουμε διαφορετικά νοήματα και κατ' επέκταση διαφορετική πραγματικότητα.

Επιπλέον, η ΣΛΓ εξετάζει τη γλώσσα όχι ως ένα μεμονωμένο φαινόμενο αλλά σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται και αναδεικνύει τρεις διαστάσεις που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα από τους ομιλητές της: το πεδίο των κοινωνικών διαδικασιών που αναφέρεται στην κοινωνική δραστηριότητα που πραγματοποιείται, τους συνομιλιακούς ρόλους που αναφέρονται στους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι μετέχοντες στην επικοινωνία και τον τρόπο, το πώς, δηλαδή, ανταλλάσσονται τα νοήματα, πώς οργανώνεται η μετάδοση της πληροφορίας (Λύκου, 2000).

Η Γραμματική του Halliday προσδιορίζεται και ως Λειτουργική επειδή κάθε γλωσσικό στοιχείο ερμηνεύεται ανάλογα με τον τρόπο που λειτουργεί στο γλωσσικό σύστημα εν γένει. Έτσι, σε κάθε πρόταση μπορούμε να διακρίνουμε τρεις επιμέρους λειτουργίες της γλώσσας: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική. Με την αναπαραστατική, που επιτυγχάνεται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας, κατασκευάζουμε μία εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία ορίζεται με κριτήρια αιτιότητας. Προκειμένου να αποδοθεί η αιτιότητα χρειάζεται να προσδιοριστούν οι διαδικασίες (όπως αναφέρθηκαν παραπάνω), οι συμμετέχοντες, δηλ. οι οντότητες και τα αντικείμενα που συνδέονται με τις διαδικασίες, και οι περιστάσεις, δηλ. οι συνθήκες διεξαγωγής των διαδικασιών. Αν θέλουμε να τις αποτυπώσουμε σε λεξικογραμματικό επίπεδο, οι διαδικασίες γίνονται αντιληπτές με τα ρήματα, οι συμμετέχοντες με τα ουσιαστικά και οι περιστάσεις είτε με εμπρόθετους είτε με επιρρηματικούς προσδιορισμούς (Στάμου, 2014, σελ. 172-173).

Ακόμη, η διαπροσωπική λειτουργία, που αφορά τους ρόλους που υιοθετούμε κατά τη διεπίδρασή μας με τους άλλους, επιτυγχάνεται μέσω του συστήματος της διάθεσης, που αποτελείται από τις γλωσσικές πράξεις, την τροπικότητα και την προσωπική δείξη. Οι γλωσσικές πράξεις που επιτελούμε με τα εκφωνήματά μας μπορεί να είναι βεβαιωτικές, δεσμευτικές, κατευθυντικές, διακηρυκτικές ή εκφραστικές. Η τροπικότητα μπορεί να είναι επιστημική, ανάλογα με τον βαθμό βεβαιότητας που εκφράζουμε προς τα λεγόμενά μας, δεοντική, ανάλογα με τον βαθμό επιτακτικότητας που ζητάμε κάτι από τον/τη συνομιλητή-τριά μας, και αξιολογική που αφορά τη συναισθηματική φόρτιση που φέρει ο λόγος μας.

Τέλος, η προσωπική δείξη επιτυγχάνεται με την επιλογή του προσώπου των αντωνυμιών, προσωπικών ή δεικτικών και ανάλογα με τη σχέση που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε με τον/τη συνομιλητή/-τρια μας μπορεί να καταστήσει το ύφος προσωπικό ή απρόσωπο και το κείμενο διεπιδραστικό ή μη διεπιδραστικό (Στάμου, 2014, σελ. 174).

Τέλος, η κειμενική λειτουργία βάζει σε σειρά τις πληροφορίες με το σύστημα θέματος-ρήματος. Το θέμα προτάσσεται, μπαίνει στην αρχή της πρότασης εισάγοντας γνωστές πληροφορίες, ενώ το ρήμα αποτελεί τον σχολιασμό του θέματος και ακολουθεί με νέες πληροφορίες και σημαντικές για τον δέκτη (Στάμου, 2014, σελ. 177).

Αποτιμώντας τη ΣΛΓ στον χώρο της εκπαίδευσης, κρίνεται ιδιαίτερη χρήσιμη και απαραίτητη η γνώση της, καθώς βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες που κάνουν χρήση της γλώσσας να αντιληφθούν πως οι λεξικογραμματικές επιλογές που υιοθετούν κατασκευάζουν κοινωνικά νοήματα και επομένως είναι σε θέση, αναπαράγοντας ή μεταβάλλοντάς τα, να προκαλέσουν κοινωνική αλλαγή (Λύκου, 2000).

1.4 Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

1.4.1 Γραμματισμός: είδη

Παλαιότερα, ο γραμματισμός συνδεόταν στενά με την έννοια του αλφαριθμητισμού και η απουσία του ταυτιζόταν με τον αναλφαριθμητισμό που είχε σοβαρές επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο. Επιπλέον, συσχετιζόταν απολύτως με την επίσημη γλώσσα του κράτους, επομένως και με τη γλώσσα της εκπαίδευσης, και δεν είχε κάτι το μεταβαλλόμενο να επιδείξει αφού αναφερόταν σε συγκεκριμένες γνώσεις που έπρεπε να διαθέτει ένα άτομο (Παυλίδου, 2024, σελ.30).

Από το 1980 και μετά ο γραπτός λόγος άρχισε να μελετάται από μία κοινωνική σκοπιά με την πολύτιμη συμβολή του κινήματος των Νέων Σπουδών Γραμματισμού που πρέσβευε ότι τόσο η γραφή όσο και η ανάγνωση αποκτούν νόημα μόνο όταν μελετηθούν μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Αυτή ακριβώς η απόκτηση κοινωνικού νοήματος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του γραμματισμού.

Τις τελευταίες δεκαετίες, πάντως, ο όρος *γραμματισμός* είναι συνυφασμένος όχι μόνο με την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο αλλά και με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να ερμηνεύει και να επεξεργάζεται με κριτική ματιά όλα εκείνα τα είδη λόγου που του χρειάζονται προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει (Φτερνιάτη, 2010).

Ο γραμματισμός ως έναν βαθμό αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, όταν αρχίζουμε να μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα και να αλληλεπιδρούμε με διαφορετικά πρόσωπα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη λόγου (Μητσικοπούλου, 2001). Η εγγενής, δηλαδή, γλωσσική ικανότητα χρειάζεται την υποστήριξη της επικοινωνιακής ικανότητας, της προσαρμογής του λόγου στις περιστάσεις, προκειμένου να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά (Παυλίδου, 2024, σελ. 36). Νωρίς μάλιστα αρχίζει να γίνεται αναγκαία η βοήθεια της συστηματικής εκπαίδευσης, ειδικά, όταν οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας εντείνονται οπότε αυξάνονται και οι απαιτήσεις σε είδη γραμματισμού. Έτσι λοιπόν το σχολείο καλείται να αναπτύξει δύο βασικά είδη γραμματισμού για τους μαθητές και το μέλλον τους. Αυτά τα είδη είναι ο σχολικός και ο κοινωνικός γραμματισμός (Μητσικοπούλου, 2001).

Εφόσον ο γραμματισμός σχετίζεται με κάθε μορφής κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου, τα τελευταία χρόνια τον όρο συνοδεύουν ορισμένοι επιθετικοί προσδιορισμοί που αφορούν την εκάστοτε ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα ο πληροφορικός γραμματισμός που έχει σχέση με ό,τι αφορά την Πληροφορική, ο τεχνολογικός για τον τομέα της τεχνολογίας ή ο αριθμητικός γραμματισμός ή αριθμητισμός που αφορά τα Μαθηματικά (Χατζησαββίδης, 2007, σελ.3).

Ο γραμματισμός μπορεί να διαφοροποιηθεί και σε μία διαφορετική βάση, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται. Έτσι, μιλάμε για τον λειτουργικό γραμματισμό, που χρειάζεται να καλλιεργήσουν τα άτομα που θέλουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά, και τον κριτικό γραμματισμό που λειτουργεί ως μοχλός ευαισθητοποίησης των πολιτών απέναντι σε ζητήματα εξουσίας και ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης. Το κοινό τους σημείο είναι η επίτευξη κοινωνικών στόχων, μόνο που στην πρώτη κατηγορία οι στόχοι είναι δεδομένοι και μετρήσιμοι σε αντίθεση με την δεύτερη κατηγορία, όπου οι στόχοι χρήζουν κριτικής ανάλυσης και διαμοιράζονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μητσικοπούλου, 2001).

1.4.2 Κριτικός γραμματισμός

Ο όρος Κριτικός Γραμματισμός (ΚΓ) άρχισε να χρησιμοποιείται με συστηματικό τρόπο στη γλωσσική εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1990, μολονότι είχε πρωτοεμφανιστεί τριάντα χρόνια νωρίτερα. Μάλιστα, είναι τόσο έντονη η επίδρασή του ώστε από τα μέσα της δεκαετίας του '90 οι εισηγητές των περισσότερων διδακτικών προσεγγίσεων διατείνονται ότι τον ακολουθούν. Πάντως, σύμφωνα με την Janks, ο όρος *κριτικός* επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες που μπορεί να προκαλέσουν ασάφεια, γι' αυτό συχνά αποφεύγεται από τους συγγραφείς στις εργασίες τους (Κουτσογιάννης, 2014). Επιπλέον, η διαφορετική προσέγγιση του όρου στα Αναλυτικά Προγράμματα σε κάθε χώρα καθιστά δυνατή τη χρήση του όχι στον ενικό αριθμό αλλά στον πληθυντικό, δηλ. κριτικοί γραμματισμοί.

Για να κατανοηθεί ο λόγος ύπαρξης του ΚΓ θα πρέπει, όπως αναφέρει ο Freire, να κατανοήσουμε τον κόσμο ως ένα πεδίο όπου μάχονται αντίπαλες κοινωνικές ομάδες. Ως εκ τούτου, παρατηρούνται κοινωνικές αδικίες και ανισότητες οι οποίες αναπαράγονται ακόμα και μέσω της εκπαίδευσης, γεγονός που αναδεικνύει και τον πολιτικό της χαρακτήρα. Μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η πολυπόθητη χειραφέτηση, ατομική ή ομαδική, αρκεί οι εκπαιδευτές/-τριες και οι εκπαιδευόμενοι/-ες να αναγνωρίζουν αυτές τις κοινωνικές ανισότητες και να εργάζονται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης (Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου, 2013, σελ.85· Αρχάκης και Τσάκωνα, 2015, σελ. 98).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού είναι το κειμενικό είδος όπως αυτό σχηματίζεται από το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και πιο συγκεκριμένα οι κοινωνικές πρακτικές που κατασκευάζουν το κείμενο (Φτερνιάτη, 2010), μπορούμε να κατανοήσουμε ότι το νόημα που εκπέμπει το κείμενο αντανακλά την αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου του κειμένου και του /της αναγνώστη/-τριας γιατί αυτό διαμορφώνει μία εικόνα για τον κόσμο που το άτομο την αντιλαμβάνεται με τον τρόπο που τοποθετείται μέσα σε αυτόν (Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου, 2013, σελ. 85).

Βασική θέση του ΚΓ είναι ότι τα κείμενα δεν βασίζονται σε μία ουδέτερη ιδεολογική αναφορά αλλά επιχειρούν άμεσα ή έμμεσα να επιβάλουν σχέσεις ισχύος και λόγο εξουσιαστικό. Θέτει λοιπόν ορισμένα θεμελιώδη ερωτήματα όπως: α) ποιες κοινωνικές ομάδες θα ευνοηθούν, εφόσον προβληθεί μία αντίθετη οπτική; β) πώς τα άτομα μπορούν να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές ανισότητες που υπόρρητα αναφέρονται μέσα στα

κείμενα και πώς μπορούν να επιτύχουν την κοινωνική αλλαγή με πυρήνα την ισότητα και τη δημοκρατία (Τεντολούρης και Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 412);

Οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης με άξονα τον ΚΓ ποικίλουν και μπορεί να αφορούν: την ενασχόληση με κείμενα που βασίζονται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, την αντιπαραβολή κειμένων που έχουν κοινό θέμα με στόχο τη διερεύνηση των διαφορετικών απόψεων γύρω από αυτό καθώς επίσης την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι αναγνώστες/-τριες τοποθετούνται απέναντι στο κείμενο, αποδομώντας τις γλωσσικές επιλογές του/της συγγραφέα (Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου, 2013, σελ. 86).

Για τον ΚΓ οι Τεντολούρης και Χατζησαββίδης (2014, σελ. 413-416) αναγνωρίζουν τέσσερις λόγους: τον παιδαγωγικό, τον γλωσσολογικό, τον κοινωνικοπολιτικό και τον εθνογραφικό. Ο καθένας τους προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο τον κριτικό γραμματισμό, υιοθετεί διαφορετική ιδεολογία και συνδέεται με διαφορετικές συμπεριφορές. Το κοινό τους σημείο είναι ότι περιλαμβάνουν κοινωνικές πρακτικές, μία εκ των οποίων είναι η διδασκαλία της γλώσσας.

Ο G. Kress στην κριτική που ασκεί συνολικά στον ΚΓ επισημαίνει ότι το να ασκούμε κριτική στα κείμενα που κάποιοι έγραψαν σε παρελθόντα χρόνο – ακόμη και αν οι συνέπειές τους αφορούν το παρόν - μας απομακρύνει από αυτό που μπορούμε να κάνουμε στο παρόν και στο μέλλον. Αυτό που έχει σημασία σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και μάλιστα με ταχύτατους ρυθμούς είναι το εγγράμματο άτομο να καλλιεργεί τη δημιουργικότητά του, να αξιοποιεί τους σημειωτικούς πόρους που έχει στη διάθεσή του και που στην εποχή μας έχουν αυξηθεί σημαντικά με την εμφάνιση των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών (Κουτσογιάννης, 2014, σελ. 16-17).

1.4.3 Πολυγραμματισμοί

Ο όρος Πολυγραμματισμοί διατυπώθηκε για πρώτη φορά τον Σεπτέμβριο του 1994 στην πόλη του Νέου Λονδίνου της Αυστραλίας, όταν δέκα επιστήμονες από όλο τον κόσμο συναντήθηκαν προκειμένου να συζητήσουν το μέλλον της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Με αυτή την έννοια και το περιεχόμενό της θέλησαν να συμπληρώσουν την εν λόγω παιδαγωγική λαμβάνοντας υπόψη τις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Ο γραμματισμός έχει πάψει εδώ και χρόνια

να σημαίνει μονάχα την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης· έχει λάβει διαστάσεις κριτικής ερμηνείας και παραγωγής όλων των κειμενικών ειδών που θα συναντήσει το άτομο στην καθημερινότητά του και θα του χρειαστούν για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των κοινωνικών του συναναστροφών (Φτερνιάτη, 2010).

Ωστόσο, οι δραστικές αλλαγές που συντελούνται τόσο στους χώρους που τα άτομα ενεργούν ως πολίτες όσο και στον εργασιακό και κοινωνικό χώρο δράσης τους είναι αναπόφευκτες και οι αλλαγές που αναδεικνύουν οι Πολυγραμματισμοί είναι δύο ειδών: Από τη μια, μεταβάλλεται συνεχώς η δημιουργία νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια και επομένως ολοένα και αυξάνεται η σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Αυτό, όμως, συνεπάγεται την ανάγκη για τους μαθητές να είναι εφοδιασμένοι κατάλληλα ώστε να αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά νοήματα ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας (Kalantzis et al, 2019).

Από την άλλη, ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα στην εποχή μας συνδέεται στενά με τα νέα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας και πληροφοριών. Οι τρόποι με τους οποίους παράγεται το νόημα είναι πολυτροπικοί, καθώς το γραπτό μήνυμα εμπλουτίζεται με προφορικά, οπτικά, ηχητικά, απτικά και χωροαντιληπτικά μέσα (ό.π.). Στις μέρες μας που οι νέες τεχνολογίες αναπτύσσονται με ταχύτατους ρυθμούς και το Διαδίκτυο μαζί με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης χρησιμοποιούνται ευρύτατα – ιδιαίτερα από τα πιο νεαρά άτομα – μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο σπουδαίος είναι ο ρόλος των πολυτροπικών κειμένων στην ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Γερακίνη, 2021, σελ.75)

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές/-τριες καλούνται εκ των συνθηκών – και η Παιδαγωγική συνδράμει προς αυτή την κατεύθυνση – να εξοικειωθούν με κείμενα και είδη λόγου που προέρχονται από ένα διευρυμένο πολιτισμικό ρεπερτόριο. Η εξοικείωση αυτή θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα ώστε να καταλαβαίνουν την κοινωνικοπολιτισμική επιρροή που ασκούν αυτά τα κείμενα και σε τελική ανάλυση θα τους/τις προσδώσει κοινωνική ενδυνάμωση (Φτερνιάτη και Μαρκοπούλου, 2008, σελ. 4).

Βασική έννοια του μοντέλου των Πολυγραμματισμών αποτελεί το Σχέδιο που λειτουργεί αντί των παραδοσιακών όρων «γράψιμο» και «παραγωγή γραπτού λόγου». Είναι το μέσο που θα βοηθήσει διδάσκοντες/-ουσες και διδασκόμενους/-ες να συμμετέχουν ενεργά στις

κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται γύρω τους. Στόχος του Σχεδίου είναι να σχεδιαστεί και να παραχθεί ένα κείμενο εφόσον έχουν αξιοποιηθεί όλοι οι διαθέσιμοι πόροι. Κατά τη διδακτική του εφαρμογή το όφελος που αποκομίζουν οι διδασκόμενοι/-ες είναι η ενεργός συμμετοχή τους και η δυνατότητα αποτελεσματικού χειρισμού ποικίλων γλωσσικών νοημάτων (Χατζησαββίδης, 2003, όπ. αναφ. στο Φτερνιάτη, 2010).

Το σχέδιο περιλαμβάνει τρεις όψεις: το Σχεδιασμένο, τον Σχεδιασμό και το Ανασχεδιασμένο. Πιο συγκεκριμένα:

Το Σχεδιασμένο αναφέρεται στους διαθέσιμους πόρους που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να κατασκευάσουμε το νόημα (π.χ. ήχος, εικόνα).

Ο Σχεδιασμός είναι η διαδικασία που αφορά τη διαμόρφωση του νοήματος αξιοποιώντας στοιχεία που αντλούμε από το Σχεδιασμένο, με την απαραίτητη σημείωση εδώ ότι σε καμιά περίπτωση δεν πρόκειται για επανάληψη του Σχεδιασμένου.

Το Ανασχεδιασμένο είναι το αποτέλεσμα του Σχεδιασμού και δεν πρόκειται για απλή αντιγραφή του αλλά για ένα κατασκευασμένο διαπολιτισμικό νόημα (Kalantzis & Cope, 2001).

Επιπρόσθετα, το Σχέδιο διδακτικά εφαρμόζεται μέσα στην τάξη σε τέσσερα στάδια (Φτερνιάτη, 2010 · Kalantzis & Cope, 2001):

Στο πρώτο στάδιο, την Τοποθετημένη Πρακτική, κρίνεται σκόπιμο να αξιοποιηθεί η εμπειρία των μαθητών και μαθητριών με κείμενα που θα ελκύσουν το ενδιαφέρον τους, θα αφορούν την καθημερινότητά τους και συνεπώς θα ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή τους στη μάθηση. Για παράδειγμα, υλικό διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει μία δημοφιλής τηλεοπτική σειρά ή ένα τηλεπαιχνίδι που τα παιδιά παρακολουθούν και θα αποτελέσει πηγή δημιουργικής ενασχόλησης ή ακόμη και συζήτησης μέσα στην τάξη. Η φάση αυτή στηρίζεται στις παρακάτω αρχές:

α) την παροχή κινήτρων και τη δημιουργική αξιοποίηση της αποκτημένης γνώσης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους

β) την εμπέδωση ενός αισθήματος ασφάλειας για την ανάληψη πρωτοβουλιών και ενός κλίματος εμπιστοσύνης όσον αφορά την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των

συμμμαθητών/-τριών τους. Η απόκτηση της εμπειρίας και της νέας γνώσης μπορεί να έχει δύο μορφές:

1) Την εμπειρία με βάση το οικείο: εδώ λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων αφού μεταφέρουν στην τάξη τον δικό τους κόσμο με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους.

2) Την εμπειρία με βάση το καινούριο: εδώ η μαθησιακή εμπειρία διευρύνεται σε νέα κείμενα και περιστάσεις. Πάντως, η μετάβαση από το γνωστό στο καινούριο θα πρέπει να γίνεται με προσεκτικά βήματα. Η σύνδεση λοιπόν των νέων γνώσεων με τις ήδη αποκτημένες θα σημάνει την ολοκλήρωση του πρώτου σταδίου των Πολυγραμματισμών (Κουτσογιάννης, 2017, σελ. 300-301).

Στο δεύτερο στάδιο, την Ανοιχτή Διδασκαλία, ο στόχος είναι να ξεφύγουμε από την παραδοσιακή μετάδοση της γνώσης με απομνημόνευση κανόνων ή κάποιων εξαιρέσεων και να φύγει από το κεντρικό πλάνο ο δάσκαλος ως ο αποκλειστικός φορέας μετάδοσης της γνώσης. Αντ' αυτού, ως βασικές αρχές ορίζονται:

α) η σχολική τάξη λειτουργεί ως μία κοινότητα μάθησης, β) ο/η εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού τη δεδομένη χρονική στιγμή που χρειάζεται τη βοήθειά του/της. Η βοήθεια αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων ή την ανακεφαλαίωσή τους ή ακόμη και την ενίσχυση με επιπλέον υλικό προκειμένου να γίνει ομαλά η μετάβαση στη νέα γνώση. Κρίνεται απαραίτητη η χρήση μεταγλώσσας ή σταδιακής εισαγωγής νέας ορολογίας (Κουτσογιάννης, 2017, σελ. 301).

Στο τρίτο στάδιο, την Κριτική Πλαισίωση, η έμφαση δίνεται στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/-τριών ότι οι γνώσεις που απέκτησαν δεν είναι ουδέτερες, συνεπώς καλούνται να σταθούν κριτικά απέναντί τους. Το ίδιο πρέπει να κάνουν και στα υπό μελέτη κείμενα (μονοτροπικά ή πολυτροπικά) που εφόσον εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον φέρουν φανερά ή υπόρρητα νοήματα/μηνύματα (Φτερνιάτη, 2010).

Οι Kalantzis & Cope (όπ. αναφ. στο Κουτσογιάννης, 2017) προβάλλουν δύο φάσεις:

α) «αναλύοντας λειτουργικά»: η έμφαση δίνεται στην προσέγγιση των κειμένων μέσα από τον έλεγχο της λογικής και των σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος με στόχο την εξαγωγή επαγωγικών διαπιστώσεων.

β) «αναλύοντας κριτικά»: γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτεί από τους μαθητές/-τριες το συγκεκριμένο πλαίσιο, πέρα από το δεδομένο νόημα των κειμένων, που καταδεικνύει τα συμφέροντα και τη σύνθετη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα για να αξιολογήσουν τόσο τα δικά τους κίνητρα όσο και των άλλων.

Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, τη Μετασχηματισμένη Πρακτική, τα παιδιά αξιολογούν τις γνώσεις που απέκτησαν και επαναπροσδιορίζουν το αρχικό ερώτημα που τους είχε τεθεί. Παράγουν λόγο, προφορικό ή γραπτό, για να μεταφέρουν το νόημα που αναδιαμόρφωσαν σε ένα παρόμοιο ή διαφορετικό πλαίσιο επικοινωνίας από εκείνο στο οποίο βρισκόταν το αρχικό κείμενο που κλήθηκαν να επεξεργαστούν (Φτερνιάτη, 2010).

Σύμφωνα με τους Kalantzis and Cope (όπ. αναφ. στο Κουτσογιάννης, 2017) τα δύο επιμέρους στάδιά του είναι τα εξής:

α) «εφαρμόζοντας κατάλληλα»: τα παιδιά ελέγχουν κατά πόσο αυτά που έμαθαν είναι έγκυρα. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή της νέας γνώσης σε πραγματικές περιστάσεις.

β) «εφαρμόζοντας δημιουργικά»: εδώ οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις απόψεις τους καινοτομώντας και παρεμβαίνοντας δημιουργικά και μετασχηματίζοντας αυτά που έμαθαν σε διαφορετικές περιστάσεις από τις αρχικές που τους δόθηκαν.

Ανακεφαλαιώνοντας, το μοντέλο των Πολυγραμματισμών αποτελεί μία σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που παρέχει οφέλη στους εκπαιδευτικούς, καθώς τους δίνει μία νέα πρόταση διδασκαλίας προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυγλωσσικής και πολυμορφικής κοινωνίας η οποία αναπτύσσεται δυναμικά στο χώρο των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας. Τα οφέλη, όμως, και για τους/τις μαθητές/-τριες είναι πολύ σημαντικά διότι τους/τις προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια για να συμμετέχουν δημιουργικά στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να προσλάβουν την απαιτούμενη κοινωνική ενδυνάμωση που θα τους καταστήσει ενεργά και σκεπτόμενα μέλη ενός δημοκρατικού κοινωνικού συνόλου.

1.4.4 Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί

Οι Πολυγραμματισμοί, ως όρος που δημιουργήθηκε το 1996 από την ομάδα New London Group, τόνισε την ολοένα αυξανόμενη σπουδαιότητα της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας καθώς και την επίδραση των νέων τεχνολογιών και στον χώρο της Εκπαίδευσης. Οι εισηγητές του τον συνέδεσαν με την πολυτροπικότητα των κειμένων (Παυλίδου, 2024, σελ. 38-39). Τον έκριναν μάλιστα απαραίτητο και βασικό στοιχείο στην ανάλυση κάθε κειμένου.

Άλλωστε, σήμερα με την αμφισβήτηση της κυριαρχίας του γραπτού λόγου και την ευρεία χρήση της εικόνας και άλλων σημειωτικών μέσων, τόσο η γλωσσολογία όσο και η εκπαιδευτική γλωσσολογία χαρακτηρίζουν τα κείμενα ως «μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων» όπως είναι τα γραπτά κείμενα και οι αφίσες, τα βιντεοκλίπ, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι πολιτικοί λόγοι ή τα θεατρικά δρώμενα, οι διαφημίσεις κ.λ.π. (Χοντολίδου, 1999). Στα σύγχρονα κείμενα η γλώσσα δεν βρίσκεται πια στην κορωνίδα της επικοινωνίας. Όλα τα σημειωτικά συστήματα (ήχος, εικόνα, χρώματα, μουσική) δεν την συμπληρώνουν απλώς αλλά λειτουργούν ισότιμα, συλλειτουργούν (Παυλίδου, 2024, σελ.39).

Η έννοια της πολυτροπικότητας ήρθε πρόσφατα στο προσκήνιο, καθώς έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στην επικοινωνία που σχετίζονται με την έκρηξη των τεχνολογικών εξελίξεων στα μέσα επικοινωνίας (Διαδίκτυο, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης), τον τρόπο με τον οποίον πλέον μεταδίδονται τα μηνύματα και με την κυριαρχία της εικόνας έναντι του γραπτού λόγου (Ζάγουρας, 2018, σελ.80).

Οι πολυγραμματισμοί των ψηφιακών ηλεκτρονικών «κειμένων» έχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες. Στην υπερκειμενική πλοήγηση, η ανάγνωση, η γραφή και η εν γένει επικοινωνία δεν είναι μονοτροπικές, δεν στηρίζονται, δηλαδή, αποκλειστικά στον γραπτό λόγο στην έντυπη μορφή του αλλά είναι απαραίτητη η πολυτροπική ανάγνωση πολυεπίπεδων πηγών πληροφόρησης με ποικιλότροπη κωδικοποίηση, όπως φωτογραφίες, βιντεοκλίπ, κινούμενα σχέδια, σύμβολα (Luke, 2006, σελ.196).

Το γεγονός ότι το κείμενο είναι πλέον πολύσημο και πολυτροπικό σε συνδυασμό με την επίγνωση ότι η ίδια η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλούς διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον ρόλο του σχολείου που οφείλει

να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης επικοινωνιακής πραγματικότητας και να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να καλλιεργήσουν τις ανάλογες δεξιότητες προκειμένου να αξιοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν όλες τις πηγές νοημάτων. Άλλωστε, η ανάγκη αυτή κρίνεται ακόμα πιο επιτακτική, αν σκεφτούμε ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή και εκτός της σχολικής τους ζωής με πολυτροπικά κείμενα μέσα από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τις αφίσες, τα κόμικς, τα βιντεοκλίπ (Γρόσδος, 2011, σελ.68).

Η πολυτροπικότητα των κειμένων θα αναγκάσει τους μαθητές/-τριες - με την κατάλληλη εκπαιδευτική καθοδήγηση βέβαια – να αναδιαμορφώσουν τους ρόλους τους ως δέκτες και ως πομποί. Ως δέκτες, θα πρέπει να ασκηθούν να ερμηνεύουν τα ποικίλα ερεθίσματα που θα δέχονται πολυτροπικά και να σκέφτονται κριτικά ώστε να εντοπίζουν τα φανερά και υπόρρητα νοήματα. Ως πομποί, εφόσον παράγουν πολυτροπικά γραπτά κείμενα, η έκφρασή τους θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη ανάλογα με τα διάφορα σημειωτικά μέσα (Αδαλόγλου, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η Εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι και ότι η τεχνολογία της πληροφορίας δεν είναι απλώς μία επιλογή για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες αλλά μία καθημερινή πραγματικότητα που καλούνται να διαχειριστούν, μπορεί το γεγονός αυτό να αποτελέσει πρόκληση από τη μία για τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να φύγει το βαρίδιο από πάνω τους να θεωρούνται οι αποκλειστικοί/-ές κάτοχοι και μεταδότες της γνώσης και από την άλλη οι μαθητές/-τριες καλλιεργώντας την κριτική τους ικανότητα και δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά να ασχολούνται με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των εμπειριών τους με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων τεχνολογίας που τόσο πολύ αγαπούν (Luke, 2006, σελ. 222-223).

2. Αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο

2.1 Αναλυτικό πρόγραμμα 2015 για τα Αρχαία Ελληνικά στη Β' Λυκείου

Λίγα μόλις χρόνια πριν από την έκδοση του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) 2015 για τη διδασκαλία των ΑΕ στο Λύκειο είχε προηγηθεί η έκδοση του ΠΣ 2011 που αφορούσε αποκλειστικά τη διδασκαλία των ΑΕ ως μάθημα Γενικής Παιδείας στην Α' Λυκείου με το σκεπτικό της συνέπειας στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής για τη συνεχή μόρφωση και εκπαίδευση του ατόμου. Σύμφωνα με αυτό κρίνεται απαραίτητη η ενεργητική-κριτική μάθηση και η απομάκρυνση από τη στεία αποστήθιση μεταφρασμένων κειμένων, γραμματικών τύπων και κανόνων. Ως κύριος διδακτικός στόχος ορίζεται η επικοινωνία των μαθητών/-τριών με αξιόλογα έργα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με έμφαση στην ανθρωποκεντρική του διάσταση, καθώς και η συνειδητοποίηση της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011, σ. 21007-21009). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, προκρίνονται η κειμενική, διακειμενική και διαθεματική προσέγγιση και τίθεται ως ζητούμενο η κατανόηση του αρχαίου ελληνικού κειμένου και όχι η μεταφραστική δεινότητα. Η χρήση των πολυτροπικών μέσων και της ποικιλίας των σημειωτικών πόρων, που θεωρείται απαραίτητη, θα συμβάλει στην κριτική αντιμετώπιση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας εκ μέρους των μαθητών/-τριών που θα λειτουργήσουν ως σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011, σ. 21010).

Στο ΠΣ του 2015 που αφορά τη διδασκαλία των ΑΕ στο Λύκειο συνολικά για τις τρεις τάξεις και επιμέρους για την κάθε τάξη χωριστά, επαναλαμβάνεται η σημασία της επαφής των μαθητών/-τριών με αξιόλογα πνευματικά δημιουργήματα των Αρχαίων Ελλήνων, που συνδέονται τόσο με τον νεοελληνικό όσο και με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011, σ. 21008-21009· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2015, σ. 1803). Αυτού του είδους η επαφή θα τους/τις βοηθήσει να αντιληφθούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εδραιώθηκε η δημοκρατία και να αναπτύξουν διάφορα είδη γραμματισμού, όπως είναι ο γλωσσικός, ο κειμενικός, ο ψηφιακός και ο κριτικός (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2015, σ. 1804). Αυτοί άλλωστε ορίζονται ως οι γενικοί στόχοι του μαθήματος. Σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, γίνεται αναφορά στη δομολειτουργική προσέγγιση των κειμένων, κάτι που είχε παραλειφθεί στο ΠΣ του 2011. Και πάλι δίνεται έμφαση στην κειμενοκεντρική, διακειμενική και

διαθεματική διάσταση της διδασκαλίας καθώς και στην αποφυγή της στείρας αποστήθισης της μετάφρασης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2015, σ. 1805).

Επιπλέον, επισημαίνεται η σπουδαιότητα της δημιουργικής χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας για την κατάκτηση και τη μετάδοση της γνώσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2015, σ. 1805). Πρόκειται για έναν νεοεισερχόμενο όρο που συμπυκνώνει την ποικιλία των σημειωτικών πόρων του διαδικτύου και των πολυτροπικών μέσων όπως αυτά αναφέρθηκαν στο ΠΣ 2011 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011, σ. 21010). Επιπλέον, προτείνονται ως πλέον κατάλληλες η ομαδοσυνεργατική και διαλογική μέθοδος με την παράλληλη αξιοποίηση βιωματικών και πρωτοποριακών δράσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2015, σ. 1805), ενώ στο ΠΣ 2011 προωθούνταν η ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο των ομάδων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011, σ. 21007).

Σχετικά με την αξιολόγηση, αυτή συνδέεται ρητά με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών άμεσα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την υποβολή ερωτήσεων ανοιχτού τύπου διαβαθμισμένης δυσκολίας και την εκπόνηση ερευνητικών εργασιών συνολικά στη διάρκεια του σχολικού έτους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2015, σ. 1806).

Ειδικότερα για τη διδασκαλία της «Αντιγόνης» του Σοφοκλή στη Β' Λυκείου επισημαίνεται η ανάγκη συνειδητοποίησης εκ μέρους των παιδιών ότι οι αποφάσεις και οι επιλογές των ηρώων συνδέονται στενά με τις αξίες που διέπουν τη ζωή τους εν γένει. Επίσης, ένας ακόμη στόχος, γνωστικός αυτή τη φορά, είναι να εντοπίσουν τους συμβολισμούς που κρύβει το έργο και να συσχετίσουν τη σύγκρουση μεταξύ των δύο βασικών πρωταγωνιστών με θεμελιώδεις αντιθέσεις όπως είναι π.χ. οι οικογενειακοί δεσμοί από τη μία και η υπακοή στο συμφέρον της πόλης από την άλλη (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2015, σ. 1813). Τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν μια κριτική ματιά που θα ενισχυθεί με την ανάλογη καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.

2.2 Αναλυτικό πρόγραμμα 2022 για τα Αρχαία Ελληνικά στη Β' Λυκείου

Οι δύο πυλώνες στο πιλοτικό στην εφαρμογή του μέχρι στιγμής ΠΣ του 2022 εξακολουθούν να είναι η αρχαιογλωσσία και η αρχαιογνωσία, η σταδιακή, δηλαδή, σύνδεση με τον αρχαίο ελληνικό λόγο και πολιτισμό. Θεωρείται μάλιστα καίριας σημασίας η κριτική προσέγγιση του ανθρωποκεντρικού πολιτισμού της ελληνικής αρχαιότητας ως αντιστάθμισμα στη σύγχρονη τεχνοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία καθώς επιτυγχάνεται η επαφή με πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά. Επιπλέον, επιδιώκεται η κριτική ικανότητα που θα καλλιεργήσουν οι μαθητές/-τριες να τους/τις κάνει ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες με συναίσθηση της ευθύνης που τους/τις αναλογεί ως μέλη της «παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα» (ΠΣ, 2022, σ. 1-2, 4).

Βασικοί στόχοι της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη μιας σειράς από δεξιότητες, όπως είναι οι νοητικές με προεξάρχουσες την κριτική και αφαιρετική σκέψη, οι συναισθηματικές π.χ. η ενσυναίσθηση, οι ψυχοκινητικές και τέλος οι μεταγνωστικές για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε να αυτενεργούν και να είναι σε θέση να κατακτήσουν τη νέα γνώση (ΠΣ, 2022, σ. 3). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η επίτευξη της «γλωσσικής αυτοπεποίθησης» των μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε δεν δίνεται μονάχα μία «σωστή» μετάφραση αλλά η δυνατότητα προσέγγισης του πρωτότυπου κειμένου μέσα από παράλληλες μεταφράσεις ή τεχνικές που θα βελτιώσουν τη μεταφραστική τους ευχέρεια (ΠΣ, 2022, σ. 12). Επιπλέον, οι ασκήσεις λεξικογραμματικού τύπου έχουν ως στόχο τη συνειδητοποίηση της διαχρονικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας (ΠΣ, 2022, σ. 15). Άλλωστε, εντοπίζοντας τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της ΑΕ και της ΝΕ, επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη κατανόηση της ΑΕ (ΠΣ, 2022, σ. 11).

Οι προαναφερθείσες δεξιότητες, που είναι αναγκαίο να καλλιεργηθούν στους μαθητές/-τριες, θα υποστηρίξουν με τη σειρά τους την ανάπτυξη μιας σειράς γραμματισμών, όπως είναι ο γλωσσικός, ο κειμενικός, ο γραμματειακός, ο ψηφιακός αλλά και ο ΚΓ, ο οποίος θα τους/τις βοηθήσει να ερμηνεύουν και να σχολιάζουν τις ιδέες και τις αξίες που πηγάζουν μέσα από το κείμενο μέσα από μια ολιστική προσέγγιση «ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και τη συνομιλία του κειμένου με τον σύγχρονο κόσμο» (ΠΣ, 2022, σ. 4, 8). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της δυνατότητάς τους να σχηματίζουν και να εκφράζουν προσωπική άποψη, να συγκρίνουν με τη χρήση παράλληλων κειμένων αντιλήψεις του

αρχαιοελληνικού κόσμου με αντίστοιχες της σύγχρονης εποχής, όπως για παράδειγμα το θέμα της εξουσίας και της κατάχρησής της (ΠΣ, 2022, σ. 10).

Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κάθε μαθητή/-τριας εξατομικευμένα τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην αξιολόγηση. Στη μεν πρώτη συνδυάζεται με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την ενεργητική μάθηση, η οποία εστιάζει στην παροχή κινήτρων και στην αξιοποίηση των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών (ΠΣ, 2022, σ.9). Η αξιολόγηση θεωρείται αποτελεσματικότερη όταν είναι φυσική, συνεχής και στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κάτι που θα οδηγήσει όλα τα παιδιά στην απόλαυση της γνώσης που έχουν κατακτήσει (ΠΣ, 2022, σ. 14).

Επιπλέον, επισημαίνεται ο βιωματικός και επικαιρικός χαρακτήρας της προσέγγισης του κειμένου από τους/τις μαθητές/-τριες. Κρίνεται χρήσιμο να συνδεθούν τα νοήματά του με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους καθώς και με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον προκειμένου τα παιδιά να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του κειμένου που προέρχεται από μία άλλη εποχή (ΠΣ, 2022, σ. 10).

Η δομολειτουργική προσέγγιση του πρωτότυπου κειμένου υποτάσσεται στις ανάγκες της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και μ' αυτόν τον τρόπο οι γραμματικοί και συντακτικοί τύποι δεν αποτελούν αντικείμενο εκμάθησης και αποστήθισης αλλά λειτουργούν επικουρικά στην πρόσληψη και κατανόηση των νοημάτων του κειμένου, γεγονός που δεν θα λειτουργήσει αποτρεπτικά αλλά αντιθέτως θα προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών (ΠΣ, 2022, σ. 11). Ωστόσο, παρατηρούμε στην αξιολόγηση να υπάρχει η δυνατότητα χρήσης των εγχειριδίων της Γραμματικής και του Συντακτικού στα διαγωνίσματα τετραμήνου εφόσον το κρίνει χρήσιμο ο/η εκπαιδευτικός (ΠΣ, 2022, σ. 15).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σταθούμε στον ρόλο που αποδίδει το εν λόγω ΠΣ στον/στην εκπαιδευτικό. Αυτός/ή θα επιλέξει τη διδακτική τεχνική που θεωρεί περισσότερο κατάλληλη ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες των μαθητών/-τριών (ΠΣ, 2022, σ. 9). Θα συνεργάζεται μαζί τους και θα τους/τις υποστηρίζει στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο τη σταδιακή κατάκτηση της νέας γνώσης και την ανάπτυξη των διαφόρων ειδών γραμματισμού (ΠΣ, 2022, σ. 9). Θα τους/τις ενισχύει και θα τους/τις

ενθαρρύνει προκειμένου να αυτενεργούν. Συνεπώς, ο ρόλος του/της κρίνεται σπουδαίος καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (ΠΣ, 2022, σ. 12).

2.3 «Χωράει» ο κριτικός γραμματισμός στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών;

Σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών 2015 και 2022 πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΑΕΓΓ) στο Λύκειο είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/-τριες τον πλούτο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού που θα τους/τις βοηθήσει να εκτιμήσουν περισσότερο τόσο τον νεοελληνικό όσο και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Η αρχαιογνωσία λοιπόν είναι ο ένας βασικός άξονας του μαθήματος, χωρίς να παραγνωρίζεται βέβαια ο άλλος άξονας, δηλαδή, η αρχαιογλωσσία, η οποία, όμως, δεν συνίσταται σε στείρα απομνημόνευση γλωσσικών τύπων. Η γλώσσα είναι το μέσο που θα τους/τις βοηθήσει να μελετήσουν τα νοήματα των κειμένων της αρχαίας αττικής πεζογραφίας και του δραματικού λόγου.

Ο ΚΓ μπορεί να συμβάλει ώστε τα παιδιά, αναπτύσσοντας την κριτική τους ικανότητα, να είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να κάνουν τα δικά τους σχόλια για τις αξίες και τις ιδεολογίες, ρητές ή υπόρρητες, που εντοπίζουν μέσα στα κείμενα και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες της σύγχρονης εποχής. Με αυτόν τον τρόπο, τους/τις δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν το αίσθημα ευθύνης, ατομικό και συλλογικό, που είναι απαραίτητο για την ένταξή τους στην κοινωνία των ενεργών πολιτών.

2.4 Γιατί προτιμήθηκε η εφαρμογή στο αρχαίο δράμα και ειδικότερα στην Αντιγόνη του Σοφοκλή;

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διδακτική εφαρμογή του ΚΓ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Γενικής Παιδείας της Β' Λυκείου και πιο συγκεκριμένα στην τραγωδία *Αντιγόνη* του Σοφοκλή. Θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες έχουν ήδη κατακτήσει ένα σημαντικό κεφάλαιο γνώσεων της ΑΕ τόσο στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου όσο και στην Α' Λυκείου, γεγονός που τους/τις δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουν το περιεχόμενο του

συνολικού έργου με τη βοήθεια παράλληλων μεταφράσεων καθώς και κάποιων ερμηνευτικών και γραμματικοσυντακτικών σχολίων από τον/την εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, βρίσκονται σε μια ηλικία που μπορούν να αναγνωρίσουν αλλά και να εκτιμήσουν διαχρονικές πανανθρώπινες αξίες που προβάλλει η τραγωδία καθώς και τις αρχές της αθηναϊκής δημοκρατίας του 5^{ου} αιώνα π.Χ. με τις οποίες γαλουχήθηκε ο δημιουργός της, ο Σοφοκλής. Οι ίδιοι/-ες σε λίγο καιρό θα κληθούν να ασκήσουν για πρώτη φορά το εκλογικό τους δικαίωμα, δηλαδή, να ενεργήσουν ως σκεπτόμενοι/-ες και ώριμοι/-ες δημοκρατικοί πολίτες. Ο ΚΓ παρέχει σημαντική βοήθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

Επίσης, πρόκειται για ένα μάθημα που δεν είναι εξεταζόμενο με την Τράπεζα Θεμάτων στο τέλος του σχολικού έτους και κυρίως δεν προξενεί άγχος (τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς) για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Η απουσία, λοιπόν, αυστηρού χρονοδιαγράμματος και η ευελιξία που παρέχεται στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέξει τη διδακτική τεχνική που θεωρεί περισσότερο κατάλληλη καθιστούν περισσότερο πιθανή τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα διδακτικά σενάρια με βάση τις αρχές του ΚΓ.

Χρήσιμη τέλος θα μπορούσε να φανεί η σύνδεση του μαθήματος με το μάθημα της Φιλοσοφίας για τη συζήτηση π.χ. του θέματος περί της ευθύνης και του χρέους του ατόμου απέναντι στις αρχές του και στα ιδανικά του, καθώς και με το μάθημα της Λογοτεχνίας με τη μελέτη παράλληλων σχετικών κειμένων, λογοτεχνικών αποσπασμάτων ή ποιημάτων. Ακόμα και το μάθημα των Θρησκευτικών θα μπορούσε να διασυνδεθεί για τη μελέτη π.χ. των ταφικών εθίμων στις διάφορες θρησκείες. Η διαθεματικότητα άλλωστε όπως και η διεπιστημονικότητα είναι δύο άξονες του μαθήματος στο θεματικό πεδίο εκείνο που αφορά το κείμενο ως πεδίο συνάντησης αρχαίου και σύγχρονου κόσμου (ΠΣ, 2022, σ. 21).

2.4.1 Η υπόθεση της Αντιγόνης

Η τραγωδία *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, που κέρδισε το πρώτο βραβείο στους δραματικούς αγώνες το 442 π.Χ., στηρίζεται στον μύθο των Λαβδακιδών. Σύμφωνα με αυτόν, εξαιτίας μιας σειράς παράτολμων και παράνομων πράξεων του ιδρυτή της Θήβας, του Κάδμου, καθώς και μίας βαριάς κατάρας, τρεις αλληπάλληλες γενιές υπέστησαν μεγάλα δεινά. Η Αντιγόνη, η κεντρική πρωταγωνίστρια, βιώνει τριπλή οικογενειακή συμφορά: έχει χάσει τον πατέρα της Οιδίποδα, τη μητέρα της Ιοκάστη και τα δυο της αδέρφια, Ετεοκλή και Πολυνείκη, που αλληλοσκοτώθηκαν διεκδικώντας τον θρόνο της Θήβας. Έχει μείνει,

λοιπόν, μόνη με την αδερφή της, την Ισμήνη, και δεν μπορεί να ανεχθεί τη διαταγή του νέου βασιλιά και θείου τους, Κρέοντα, που ορίζει να μείνει άταφος ο Πολυνείκης ως προδότης της πατρίδας, επειδή ηγήθηκε μιας εχθρικής στρατιάς ενάντια στη Θήβα, προκειμένου να διεκδικήσει τον βασιλικό θρόνο που του είχε στερήσει ο αδελφός του Ετεοκλής. Έτσι, η ηρωίδα αποφασίζει να θάψει η ίδια τον αδελφό της, παρά τις αντιρρήσεις της φοβισμένης και υποταγμένης Ισμήνης. Η Αντιγόνη οδηγείται σε μία σφοδρή σύγκρουση με τον Κρέοντα, ο οποίος εξαντλεί όλη την αυστηρότητά του στο πρόσωπό της και την καταδικάζει σε θάνατο αργό και βασανιστικό: να πεθάνει φυλακισμένη μέσα σε μία σπηλιά με ελάχιστο νερό και τροφή.

Ο αρραβωνιαστικός της και γιος του Κρέοντα, ο Αίμονας, έρχεται σε σύγκρουση μαζί του και τελικά δίνει τέλος στη ζωή του δίπλα στην αγαπημένη του που είχε ήδη αυτοκτονήσει. Ο Κρέοντας, όταν συνέρχεται από τον τυφλωμένο εγωισμό του ύστερα από τις αυστηρές προειδοποιήσεις του μάντη Τειρεσία, είναι ήδη πολύ αργά. Η γυναίκα του, η Ευρυδίκη, μην αντέχοντας τον χαμό του γιου τους, αυτοκτονεί δίνοντάς του βαριές κατάρες. Στο τέλος της τραγωδίας, ο Κρέοντας παραδίδει το στέμμα του και φεύγει μακριά από τη Θήβα, ενώ ο Χορός θεωρεί τη φρόνηση ως το πρωταρχικό στοιχείο της ευδαιμονίας ενός ανθρώπου (Δρακόπουλος κ.ά., 2017, σ. 30-3).

2.5 Αναφορά σε εργασίες με θέμα τον ΚΓ και την εφαρμογή του στη Β/θμια Εκπαίδευση

Είναι ποικίλες οι διπλωματικές εργασίες που έχουν ως θέμα τους την εφαρμογή του ΚΓ στα φιλολογικά μαθήματα στη Β/θμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα των ΑΕ. Πιο κάτω θα δούμε ακροθιγώς, σταχυολογώντας ενδεικτικά ορισμένες από αυτές, σε ποιον βαθμό είναι εφικτή και επιτυχημένη η διδασκαλία που βασίζεται σε μοντέλα του ΚΓ, όπως αυτό των Πολυγραμματισμών και της ΣΛΓ.

Η Σκλαρή (2024) υποστηρίζει ότι το μάθημα προσανατολισμού των ΑΕ στην Β' Λυκείου μπορεί να διδαχθεί με τη μέθοδο του ΚΓ. Με βάση το ισχύον ΑΠ και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προτείνει δύο διδακτικά σενάρια, με αφορμή δημηγορίες από την Ιστορία του Θουκυδίδη και από τον λόγο του Δημοσθένη «Υπέρ Ροδίων ελευθερίας», των οποίων η υλοποίηση βασίζεται στη ΣΛΓ του Halliday. Η στοχοθεσία είναι σχετική με το κατά πόσο

είναι εφικτή η διάπλωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών μέσα από το μάθημα των ΑΕ, πώς μπορεί η ΣΛΓ να βοηθήσει την κριτική ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών και αν η εφαρμογή του ΚΓ στο εν λόγω μάθημα μπορεί να το κάνει ελκυστικό για τους/τις διδασκόμενους/-ες (Σκλαρή, 2024, σελ. 37-38). Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης των σεναρίων αρχικά με τη διδασκαλία των βασικών αρχών της ΣΛΓ με συνοπτικό τρόπο και με απλά παραδείγματα και στη συνέχεια με τη χρήση ερωτήσεων που είχαν συνταχθεί κατάλληλα ώστε να προσεγγίζουν τα νοήματα των υπό διδασκαλία κειμένων, έγινε αντιληπτό ότι οι έφηβοι/-ες είχαν στα χέρια τους ένα χρήσιμο εργαλείο για να ελέγχουν και να μην δέχονται άκριτα τις ιδεολογίες που αναπαράγονται τόσο στα κείμενα που μελετούν όσο και στις μεταξύ τους σχέσεις (Σκλαρή, 2024, σελ. 66).

Η Τσαρούμη (2021) στην εργασία της προχωρά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο μάθημα των ΑΕ στην Α' Λυκείου στα «Ελληνικά» του Ξενοφώντα με τη βοήθεια του ΚΓ. Ξεκινά με την παραδοχή ότι ο ΚΓ μπορεί να εφαρμοστεί στο Λύκειο και μάλιστα στη διδασκαλία των ΑΕ. Η σύνδεση της αρχαίας με τη σύγχρονη εποχή μπορεί να γίνει με τη διδακτική προσέγγιση των Πολυγραμματισμών και τη βοήθεια της ΣΛΓ (Τσαρούμη, 2021, σελ. 40). Μόνο που η Τσαρούμη σχεδιάζει τις παρεμβάσεις εν μέσω πανδημίας, συνεπώς όλη η διαδικασία γίνεται διαδικτυακά, εξ αποστάσεως. Σύμφωνα, πάντως, με τη συγγραφέα, τα αποτελέσματα ήταν πολύ αισιόδοξα μολονότι εκ των πραγμάτων χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά οι νέες τεχνολογίες παράλληλα με τη συνειδητή επιλογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Πολύτιμη επίσης αναφέρει ότι αποδείχτηκε η τήρηση εκπαιδευτικού ημερολογίου τόσο στη διευκόλυνση της συνολικής διαδικασίας όσο και στην αξιολόγησή της (Τσαρούμη, 2021, σελ. 53).

Οι Πολυγραμματισμοί αναπτύχθηκαν στα τέσσερα στάδιά τους και μάλιστα στο τρίτο στάδιο, αυτό της Κριτικής Πλαισίωσης, ενσωματώθηκαν οι αρχές της ΣΛΓ με στόχο τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των κινήτρων που είχαν τα πρόσωπα στα κείμενα καθώς και τον προσδιορισμό των οπτικών που αυτά αναπαράγουν (ό.π., σελ. 43). Μέσα από την επιτυχημένη αυτή σύζευξη, το μείζον ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε εξ αρχής, να μετατραπεί, δηλαδή, το δασκαλοκεντρικό παραδοσιακό και παρωχημένο μάθημα σε ένα σύγχρονο, ελκυστικό μάθημα ΚΓ, απαντήθηκε θετικά.

Το θέμα της εργασίας της Ευαγγελάτου (2022) είναι ο ΚΓ στη διδασκαλία των ΑΕ της Γ' Γυμνασίου. Με έντονο τον προβληματισμό της σχετικά με το πώς μπορεί να γίνει το μάθημα

πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον ειδικά στη σύγχρονη εποχή, θεωρεί απαραίτητη την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και βρίσκει κατάλληλη την επιλογή των Πολυγραμματισμών και της ΣΛΓ καθώς μπορούν να συμβάλουν στη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών/-τριών. Πρόκειται για ένα στοιχείο που θεωρείται σημαντικό για τη διαμόρφωση του κοινωνικού προφίλ των σύγχρονων νέων. Γι' αυτό άλλωστε η συγγραφέας επιλέγει την ύλη των Αρχαίων της Γ' Γυμνασίου. Σ' αυτές τις ενότητες μελετώνται κείμενα κυρίως ιστορικά και ρητορικά και ο στόχος είναι να ασκηθούν τα παιδιά στην κριτική ανάγνωση αυτών των ειδών (Ευαγγελάτου, 2022, σελ. 32), ακολουθώντας το ΑΠ 2015 και το πιλοτικό 2021.

Το κύριο λοιπόν ερευνητικό ερώτημα είναι πώς θα μπορούσαν οι μαθητές/-τριες να λάβουν υποδείγματα για τη ζωή τους ως μελλοντικοί/-ές πολίτες μίας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας (ό.π., σελ. 41). Με τον χωρισμό τους σε ομάδες τα παιδιά εργάστηκαν σε δύο ενότητες του βιβλίου πάνω σε φύλλα εργασίας, αξιοποίησαν τα τέσσερα στάδια των Πολυγραμματισμών και απάντησαν σε ερωτήσεις βασισμένες στις αρχές της ΣΛΓ. Δεν έλειψε η αξιολόγηση κάθε ενότητας με τη χρήση παράλληλων κειμένων προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός απόδοσης της εναλλακτικής μεθόδου καθώς και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων.

Στα συμπεράσματα της εργασίας αποτυπώνεται η επιτυχημένη επικαιροποίηση του μαθήματος μέσω της τοποθετημένης πρακτικής των Πολυγραμματισμών και η εμβάθυνση των υπό μελέτη ζητημάτων μέσω της μετασχηματισμένης πρακτικής και των παράλληλων κειμένων. Τέλος, η αξιολόγηση κρίνεται χρησιμότερη τόσο για τον/την εκπαιδευτικό για να διαπιστώσει πόσο αποτελεσματική ήταν η μέθοδος που ακολούθησε όσο και για τον/την μαθητή/-τρια για να αντιληφθεί τί ακριβώς κατάλαβε και σε ποιον βαθμό εφάρμοσε αυτά που διδάχτηκε (Ευαγγελάτου, 2022, σελ. 59).

Τέλος, η Χερουβείμ (2023) συσχετίζει τη διδασκαλία των ΑΕ στο Γυμνάσιο με την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και κάνει μία διδακτική πρόταση με βάση το μοντέλο των Πολυγραμματισμών. Αρχικά, κάνει μία ιστορική αναδρομή γύρω από τη διδασκαλία του μαθήματος από την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας έως και σήμερα. Μέσα από αυτή την αναδρομή διαπιστώνεται το αναπόφευκτο της γλωσσικής αλλαγής αλλά και η εμμονή στην τυποποιημένη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Επίσης, δεν παραλείπει να αναφέρει τις σύγχρονες εκείνες επιστημονικές απόψεις που αμφισβητούν την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των ΑΕ από το Γυμνάσιο. Στη συνέχεια, κάνει αναφορά στο

περιεχόμενο των ΑΠ, του ισχύοντος 2003 και του νέου - πιλοτικού – και αναλύει την έννοια του ΚΓ και του μοντέλου των Πολυγραμματισμών στο οποίο στηρίζει τις διδακτικές προτάσεις που αφορούν δύο αισωπικούς μύθους όπως αυτοί παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου. Το «στοίχημα» είναι να «κερδίσει» ο/η εκπαιδευτικός τους/τις μαθητές/-τριες από τις πρώτες κιόλας ώρες της διδασκαλίας στην έναρξη του σχολικού έτους, γι' αυτό τα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια αναφέρονται αυστηρά σε αυτό ακριβώς το χρονικό σημείο (Χερουβείμ, 2023, σελ. 52-53).

Στα συμπεράσματα, η Χερουβείμ «ασπάζεται» την αισιόδοξη προοπτική της ενεργητικής απόκτησης γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευόμενων – σε αυτό βοηθά ο συνδυασμός κειμένου και εικόνας – και της υιοθέτησης ενός γόνιμου προβληματισμού για ποικίλα θέματα. Οι δραστηριότητες που προτείνονται ανά φάση στους Πολυγραμματισμούς ικανοποιούν τον στόχο της αντιπαραβολής και της καλύτερης κατανόησης των δύο γλωσσικών συστημάτων (ΑΕ και ΝΕ) και της συνειδητοποίησης ότι η διδασκαλία των ΑΕ μπορεί κάλλιστα να συνδεθεί με αυτή των ΝΕ (όπ., σελ. 74-75).

Συνοψίζοντας, η μελέτη των τεσσάρων εργασιών μας φέρνει μπροστά σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Όλες εφορμούν από τη διαπίστωση ότι το μάθημα των ΑΕ είναι μονότονο με τον τρόπο που διδάσκεται εν γένει, αποδέχονται την πρόκληση να προτείνουν σύγχρονες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που συγκλίνουν στην υιοθέτηση του μοντέλου των Πολυγραμματισμών ή της ΣΛΓ ή και των δύο. Χωρίς να παραγνωρίζονται φυσικά τα ισχύοντα ΑΠ, γίνεται συνειδητή επιλογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με αξιοποίηση των σύγχρονων ψηφιακών μέσων και βασικό στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών και την ομαλή μετάβασή τους σε μία σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία που απαιτεί υπεύθυνους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Τα συμπεράσματα σε όλες τις περιπτώσεις έχουν θετικό πρόσημο και κρίνονται αισιόδοξα και ελπιδοφόρα για τη συνέχιση της ανανεωτικής προσπάθειας στη διδασκαλία του μαθήματος των ΑΕ στη Β/θμια Εκπαίδευση.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο και μάλιστα στη Β' Λυκείου που είναι μάθημα Γενικής Παιδείας, μη εξεταζόμενο στις Προαγωγικές Εξετάσεις του Μαΐου-Ιουνίου και όχι επισήμως απαραίτητο για την προετοιμασία για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις πολύ συχνά θεωρείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες «βαρετό και ανιαρό» - κυρίως λόγω των διδακτικών επιλογών που βασίζονται στη στείρα απομνημόνευση γραμματικών κανόνων ή μετάφρασης του πρωτότυπου κειμένου. Ταυτόχρονα, όμως, είναι εξ ορισμού πολύ ενδιαφέρον λόγω της θεματολογίας του: Ιστοριογραφία («Επιτάφιος» του Θουκυδίδη) στο α' τετράμηνο και Δράμα («Αντιγόνη» του Σοφοκλή) στο β' τετράμηνο. .

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να καταδειχθεί ότι το εν λόγω μάθημα μπορεί να γίνει ελκυστικό και εποικοδομητικό για τους/τις μαθητές/-τριες εφόσον βασιστεί σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν τον ΚΓ και πιο συγκεκριμένα το μοντέλο των Πολυγραμματισμών και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής .

Έχοντας ως σημεία αναφοράς τα εκσυγχρονισμένα Προγράμματα Σπουδών και τις Νέες Τεχνολογίες, χωρίς να παραγνωρίζονται τα σχολικά εγχειρίδια, ως στόχοι των προτεινόμενων διδακτικών σεναρίων τίθενται:

- η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών / -τριών
- η απομάκρυνση από την αποστήθιση που δεν έχει τίποτα να τους/τις προσφέρει
- η προετοιμασία των εφήβων για την επικείμενη ένταξή τους ως ενεργά μέλη σε μία δημοκρατική κοινωνία
- η σύνδεση του μαθήματος με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους
- η επαφή τους με κείμενα πολυτροπικά που θα κληθούν είτε να μελετήσουν είτε να δημιουργήσουν
- η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας τόσο μεταξύ των μαθητών/-τριών όσο και με τον/την εκπαιδευτικό.

Βασική μέριμνα του/της εκπαιδευτικού είναι να καταστούν οι μαθητές/-τριες κοινωνοί της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού αλλά και των μηνυμάτων που μεταφέρουν τα αρχαία κείμενα και εντέλει να βελτιωθεί κατ' ουσίαν το μάθημα έτσι ώστε να καταξιωθεί στη συνείδηση των μαθητών/-τριών.

3.2 Ερευνητικά ζητήματα

Τα ζητήματα που τίθενται προς μελέτη είναι τα ακόλουθα:

- Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το μάθημα Γενικής Παιδείας της ΑΕΓΓ στη Β' Λυκείου δεν είναι εξεταζόμενο στο τέλος της σχολικής χρονιάς με την Τράπεζα Θεμάτων, μπορεί να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να αποτελέσει αφορμή για γόνιμο προβληματισμό σε ζητήματα διαχρονικά όπως είναι το ζήτημα της άσκησης εξουσίας ή των ρόλων που αποδίδονται στις γυναίκες;
- Μπορούν οι Πολυγραμματισμοί και η ΣΛΓ, όπως εντάσσονται στο πλαίσιο του ΚΓ, να αποτελέσουν πηγή ενδιαφέροντος για τους/τις μαθητές/-τριες που είναι εξοικειωμένοι/-ες σε πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της ΑΕΓΓ, π.χ. την αμιγώς δομοκεντρική;
- Πώς θα συνδυάσουν οι μαθητές/-τριες όσα έχει να τους/τις προσφέρει ο ΚΓ με την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τις υπόρρητες ιδεολογίες που επιβάλλουν τα κείμενα και να μην τις δέχονται άκριτα;
- Πόσο εύκολο είναι ένα αρχαιοελληνικό κείμενο ποιητικού λόγου, όπως η τραγωδία στη συγκεκριμένη περίπτωση, να συνδεθεί με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών;

3.3 Διδακτικό υλικό

Σύμφωνα με τις Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων της ΑΕΓΓ και των Αρχαίων Ελληνικών (ΑΕ) Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2024-2025, η διδασκαλία της *Αντιγόνης* ξεκινάει μετά το πέρας της διδασκαλίας του *Επιταφίου* του Θουκυδίδη, δηλαδή, στις αρχές Δεκεμβρίου, και διαρκεί μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, ορίζεται η διδακτέα ύλη με τη διδασκαλία συγκεκριμένων αποσπασμάτων από το πρωτότυπο ή κάποιων άλλων μόνο από μετάφραση.

Με βάση τη διδακτέα ύλη θα χρησιμοποιηθούν το σχολικό εγχειρίδιο (Δρακόπουλος κ.ά., 2017), στο οποίο περιλαμβάνεται το πρωτότυπο κείμενο με κάποια ερμηνευτικά σχόλια και σε ορισμένα αποσπάσματα του έργου τόσο το πρωτότυπο κείμενο στην αριστερή σελίδα όσο και το μεταφρασμένο στη δεξιά σελίδα από τον Κ. Χ. Μύρη.

Σε ορισμένες ερωτήσεις–δραστηριότητες οι μαθητές/-τριες θα χρειαστεί να ανατρέξουν στα εξής σχολικά εγχειρίδια: *Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής* (Οικονόμου, 2024),

Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής (Μπίλλα, 2024) και Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής (Συμεωνίδης κ.ά, 2024).

3.4 Οι μέθοδοι διδασκαλίας

Στα δύο διδακτικά σενάρια που θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα αξιοποιηθούν συνδέονται με τις προτάσεις των ΠΣ του 2015 και του 2022, όπου προτείνεται η κειμενοκεντρική επικοινωνιακή προσέγγιση μέσω της οποίας οι μαθητές/-τριες θα ερμηνεύσουν το αρχαιοελληνικό κείμενο, είτε πρωτότυπο είτε μεταφρασμένο, με βάση όχι μόνο τον χρόνο της συγγραφής του αλλά και τον χρόνο ανάγνωσής του (ΠΣ, 2015, σελ. 1805· ΠΣ, 2022, σελ. 8-9). Μόνον έτσι είναι εφικτή η σύνδεση του αρχαιοελληνικού παρελθόντος με τις αξίες και τα ιδανικά που το διέπουν με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και τους προβληματισμούς που τίθενται. Σε αυτό το σημείο χρήζει ειδικής αναφοράς η αξιοποίηση της «Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου», σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη ούτε προς απλή απομνημόνευση αλλά ανακαλύπτεται σταδιακά από τους/τις μαθητές/-τριες με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού (Φ.Ε.Κ., τ. Β' 1096, σ. 9744). Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός θα παροτρύνει τα παιδιά με τη δημοφιλή τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων να αναπτύξουν έναν εποικοδομητικό διάλογο που θα τα βοηθήσει να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους έχουν τεθεί και να φέρουν σε πέρας τις εργασίες που έχουν αναλάβει.

Μία εξίσου κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη των σεναρίων κρίνεται η ομαδοσυνεργατική, καθώς μπορεί να συνδυαστεί επιτυχώς με τη σύγχρονη γλωσσολογική προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού. Είναι πρόσφορη για την εφαρμογή του μοντέλου των Πολυγραμματισμών και της ΣΛΓ. Επιπλέον, θεωρείται σκόπιμο τα μέλη της κάθε ομάδας να μην ξεπερνούν τα πέντε άτομα.

Στα πλεονεκτήματά της έναντι άλλων παραδοσιακών μεθόδων, όπως είναι η δασκαλοκεντρική – μετωπική διδασκαλία, εντάσσεται αρχικά η εμπλοκή όλων των μαθητών/-τριών που θα επεξεργάζονται ενεργά το υλικό που τους δίνεται και την εργασία που τους ανατίθεται. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν θα έχει την αποκλειστική ευθύνη, ωστόσο θα στέκεται ως παρατηρητής και πολύτιμος αρωγός όποτε και εφόσον του/της ζητηθεί. Επιπλέον, τα παιδιά ως μέλη μιας ομάδας μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν

και να μην σκέφτονται ούτε να ενεργούν με βάση το ατομικό συμφέρον αλλά με γνώμονα την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Φτερνιάτη κ.ά., 2016, σ. 90-91). Άλλωστε, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι εξόχως ελκυστική για τα παιδιά και τους εφήβους, ιδίως για όσα είναι ντροπαλά και διστάζουν να εκφράσουν την άποψή τους, καθώς μέσα από τις ομάδες θα αναδείξουν τις γλωσσικές, κοινωνικές ή ακόμη και καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (Αγγελοπούλου, 2010, σ. 182-183).

4. Εφαρμογή – Διδακτικά σενάρια

Τα δύο διδακτικά σενάρια που θα αναπτυχθούν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αφορούν την τραγωδία του Σοφοκλή *Αντιγόνη*, που διδάσκεται σε μαθητές και μαθήτριες της Β' Λυκείου ως μάθημα Γενικής Παιδείας. Βασισμένα στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού το πρώτο ακολουθεί το μοντέλο των Πολυγραμματισμών, ενώ στο δεύτερο εφαρμόζεται η ΣΛΓ του M. A. K. Halliday.

Η βάση αναφοράς βρίσκεται στα ΠΣ των ετών 2015 και πολύ περισσότερο του 2022, το οποίο είναι εμπλουτισμένο και ενισχυμένο στην κατεύθυνση της εφαρμογής του ΚΓ, μεταξύ των άλλων ειδών γραμματισμού. Κεντρικός στόχος είναι να συνδιαλλαγούν οι μαθητές/-τριες με το κείμενο, να το ερμηνεύσουν συγχρονικά και διαχρονικά και να το συνδέσουν με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους στην καθημερινότητά τους (ΠΣ, 2022, σ. 4). Έτσι, η ωφέλεια θα είναι διπλή: από τη μια, θα απολαύσουν τον αρχαίο ελληνικό λόγο διαμέσου της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας, και από την άλλη, θα σταθούν κριτικά απέναντί του για να εντοπίσουν τις υπόρρητες ιδεολογίες και ταυτότητες που διαμορφώνονται.

Τα σχολικά εγχειρίδια θα βοηθήσουν στη μελέτη και επεξεργασία του διδακτικού υλικού με τρόπο όμως τέτοιο που οι μαθητές/-τριες δεν θα χρειαστεί να απομνημονεύσουν αλλά θα οδηγηθούν μόνοι/-ες τους στην ανακάλυψη της γνώσης όπως ορίζει η «Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου» (ΦΕΚ, τ. Β' 1096, σ. 9744). Σε αυτό θα βοηθήσουν οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας που θα αξιοποιηθούν: η κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή προσέγγιση με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων και η ομαδοσυνεργατική για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών και την καλλιέργεια της συνεργατικότητας. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα προτείνεται ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες τεσσάρων ή το πολύ πέντε ατόμων.

4.1 Πρώτο διδακτικό σενάριο: διάλογος Αντιγόνης-Ισμήνης (Πρόλογος, στ. 58-99)

Το πρώτο σενάριο θα εφαρμοστεί σε μία τάξη είκοσι ατόμων με όλους τους/τις μαθητές/-τριες να ανήκουν στην Ομάδα Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών. Αυτό συνεπάγεται μια

ανεπαρκή γνώση της ΑΕ σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο και περιορισμένο ενδιαφέρον για την παρακολούθηση του μαθήματος με άλυτη ακόμα την απορία γιατί να χρειάζεται να «μαθαίνουν» ΑΕ.

Ως γενικοί στόχοι του σεναρίου ορίζονται οι ακόλουθοι:

- Να εξασκηθούν οι μαθητές/-τριες ώστε να μην θεωρούν δεδομένα και αυτονόητα όσα διαβάζουν από το πρωτότυπο ή έστω από τη μετάφραση αλλά να μάθουν να αποκρυπτογραφούν τα νοήματα που κρύβονται πίσω από αυτά (ΚΓ).
- Να μπορούν να διαβάζουν πίσω από τις λέξεις, να αναγνωρίζουν τις ταυτότητες που δημιουργούνται από τους ήρωες / για τους ήρωες.
- Να ερμηνεύουν και να σχολιάζουν τις ιδέες και τις αξίες που απορρέουν μέσα από το αρχαιοελληνικό κείμενο και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες της σύγχρονης εποχής.
- Να είναι σε θέση να συγκρίνουν στοιχεία μεταξύ κειμένων παράλληλων που σχετίζονται με το ίδιο θέμα ως προς την υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων και ταυτοτήτων διαχρονικά.

Ως ειδικοί στόχοι, λαμβάνοντας υπόψη και το ΦΕΚ (τ.Β'1096, σ. 9741) μπορούν να οριστούν οι εξής:

- Να αναπτύξουν τις νοητικές τους δεξιότητες όπως είναι η κριτική ικανότητα και η δημιουργικότητα καθώς και τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.
- Να ανακαλέσουν στη μνήμη τους από το παρελθόν τη λειτουργία ορισμένων συντακτικών φαινομένων, π.χ. της παθητικής σύνταξης, και γραμματικών τύπων, π.χ. της προστακτικής έγκλισης, που είναι χρήσιμα για την αποκωδικοποίηση κρυμμένων νοημάτων και ιδεολογιών.
- Να διακρίνουν με ποιες στρατηγικές προσπαθούν οι ήρωες/-ίδες να επιχειρηματολογήσουν και να πείσουν τον συνομιλητή τους.
- Να εφαρμόσουν τα μέσα ψηφιακής τεχνολογίας που έχουν στη διάθεσή τους στην αναζήτηση και διαχείριση της γνώσης.

Το απόσπασμα που θα μελετήσουμε αφορά τους στ. 58-99 από τον πρόλογο της τραγωδίας. Οι στίχοι αυτοί αποτελούν ένα μέρος του αρχικού διαλόγου μεταξύ της Αντιγόνης και της Ισμήνης και αποδίδουν τη διαφορά στην προσωπικότητα μεταξύ των δύο αδελφών, σύμφωνα με την «Τεχνική των Αντίθετων Χαρακτήρων» που εφαρμόζει ο Σοφοκλής (Δρακόπουλος κ.ά., 2017, σ. 28). Αρχίζει σε αυτό το σημείο να διαφαίνεται ο διαφορετικός

κοινωνικός ρόλος και η διαφορετική ταυτότητα που τους δίνεται από τον Σοφοκλή. Στόχος του σεναρίου είναι να σχολιάσουμε διαχρονικά τον ρόλο των γυναικών στο κοινωνικό γίγνεσθαι με έμφαση στα έμφυλα στερεότυπα όπως αυτά δημιουργούνται και αναπαράγονται.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα του προλόγου της «Αντιγόνης» διδάσκεται από το πρωτότυπο με την αναπόφευκτη συνάντηση γραμματικοσυντακτικών τύπων και την ανάγκη μεταφραστικής προσέγγισης. Λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη διόλου ασήμαντων γνωστικών κενών από τα προηγούμενα σχολικά έτη και ακολουθώντας τις οδηγίες διδασκαλίας (ΦΕΚ, τ. Β' 1096, σελ. 9746) δεν δίνεται μόνο μία «σωστή» μετάφραση γιατί κάτι τέτοιο συνεπάγεται ανούσια αποστήθιση. Με τη χρήση παράλληλων μεταφράσεων προωθείται «η συν-δημιουργία εκπαιδευτικού και μαθητών» και η ενθάρρυνση της αυτενέργειας των διδασκομένων. Μάλιστα, θα τους δοθούν σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα: Πύλη για την Ελληνική γλώσσα (https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=559)

δύο μεταφραστικές προσεγγίσεις που θα προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα στη δεξιά στήλη της σελίδας, ενώ στην αριστερή θα προβάλλονται οι προς μελέτη στίχοι του πρωτότυπου κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο θα αντιληφθούν ότι η διαδικασία της νεοελληνικής απόδοσης δεν έχει μόνο μία όψη ούτε είναι οριστική και αμετάκλητη.

Επιπρόσθετα, κρίνεται απαραίτητη η χρήση των ΤΠΕ, καθώς οι μαθητές/-τριες έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον με το οποίο είναι απολύτως εξοικειωμένοι. Συνεπώς, γνωρίζουν πολύ καλά πώς να χειρίζονται τα ψηφιακά εργαλεία, γεγονός που θα τους/τις ενθαρρύνει να συμμετάσχουν στην υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου σε ένα μάθημα θεωρητικού – ανθρωπιστικού περιεχομένου που δεν είναι του άμεσου ενδιαφέροντός τους. Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν: ο διαδραστικός πίνακας της τάξης, το διαδίκτυο, μία μηχανή αναζήτησης (Google ή Firefox), το Word και το Powerpoint ή Prezi για τη δημιουργία των παρουσιάσεων και κάποιων εργασιών τους, ιστοσελίδες όπως: η Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, Ηλεκτρονικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Μ. Τριανταφυλλίδη και το Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής των Liddel Scott.

Το σενάριο, που θα έχει διάρκεια 5-6 διδακτικές ώρες, ακολουθεί τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού και πιο συγκεκριμένα θα βασιστεί στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών και

θα υλοποιηθεί με βάση τα τέσσερα στάδια όπως τα έχουν διαμορφώσει οι Kalantzis & Cope (2001).

1^ο στάδιο: Τοποθετημένη πρακτική

Αυτό το στάδιο είναι σκόπιμο να το διαιρέσουμε σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope (2011) σε δύο επιμέρους στάδια. Το κοινό τους σημείο είναι ότι το υλικό, είτε γνωστό είτε καινούριο, θα στηριχθεί στην εμπειρία των μαθητών, προϋπάρχουσα ή και τρέχουσα, σχολική ή εξωσχολική, και στα ενδιαφέροντά τους (Κουτσογιάννης, 2017, σ. 300).

α) Εμπειρία με βάση το γνωστό

Στην ολομέλεια της τάξης – δεν έχουν χωριστεί ακόμη σε ομάδες – προβάλλουμε στον διαδραστικό πίνακα μία φωτογραφία που συνοδεύει ένα άρθρο, όχι ιδιαίτερα εκτενές, σε διαδικτυακή ιστοσελίδα (lifo.gr) που αφορά ένα γεγονός που συνέβη πρόσφατα. Τα δύο λοιπόν αυτά κειμενικά μέσα, το οπτικό και το γλωσσικό, λειτουργούν συμπληρωματικά. Μεγεθύνουμε πρώτα την εικόνα, διαβάζουμε τη λεζάντα της και στη συνέχεια διαβάζει η εκπαιδευτικός με εκφραστική ανάγνωση το άρθρο, αφού πρώτα εστιάσουμε στον τίτλο και κυρίως στα δομικά του χαρακτηριστικά (είναι αρηματικός με ονοματικά σύνολα). Τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η εικόνα;
 - Είναι αναμενόμενο αυτό που βλέπετε;
 - Έχετε ξαναδεί ή ξανακούσει κάτι παρόμοιο; Αν ναι, πού;
 - Πώς φαντάζεστε ότι νιώθει η εικονιζόμενη τη δεδομένη χρονική στιγμή και γιατί;
- Έπειτα, σχολιάζουμε τον τίτλο του άρθρου. Επιμένουμε ιδιαίτερα στο πρώτο ονοματικό σύνολο («Ελληνίδα διαιτητής»). Το ουσιαστικό *Ελληνίδα* βρίσκεται κανονικά σε θηλυκό γένος, ενώ για το ουσιαστικό δεν είναι εύχρηστη η αντίστοιχη θηλυκή κατάληξη *-ήτρια*, επειδή το συγκεκριμένο επάγγελμα ανδροκρατείται. Θέτουμε, λοιπόν, μεταξύ άλλων, και το ερώτημα:
- Τί οξύμωρο παρατηρείτε μορφολογικά στη σχέση των δύο ουσιαστικών της ονοματικής φράσης; Αναζητήστε και εντοπίστε σε κάποιο λεξικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) αν υπάρχει αντίστοιχο θηλυκό ουσιαστικό για το συγκεκριμένο επάγγελμα.

- Γιατί χρησιμοποιεί ο αρθρογράφος αυτούς τους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς—προσδιορισμούς («οξύμωρο» και «ανυπόφορο») δίπλα στο ουσιαστικό *σχήμα*; Τους δικαιολογείτε;

Στη δεύτερη δραστηριότητα προβάλλουμε στον διαδραστικό πίνακα τη φωτογραφία (Παράρτημα, εικ. 2) που την έχουμε αντλήσει από την ειδησεογραφική ιστοσελίδα του ΑΜΠΕ και προσπαθούμε να συσχετίσουμε τη στάση της γυναίκας με τη λέξη που είναι γραμμένη με κεφαλαία γράμματα ΕΝΟΧΗ, αποκλείοντας από την αρχή την κυριολεκτική χρήση της (π.χ. για ένα έγκλημα) αλλά εστιάζοντας στη μεταφορική της σημασία («γιατί είναι γυναίκα»), οπότε θέτουμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Γιατί πιστεύετε ότι ο δημιουργός επέλεξε αυτόν τον συνδυασμό εικόνας–κειμένου;
- Πιστεύετε ότι η σύγχρονη γυναίκα νιώθει ένοχη; Οι άλλοι στον περίγυρό της, κυρίως οι άντρες, πώς την κρίνουν;
- Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για εκστρατεία ευαισθητοποίησης σε θέματα που αφορούν τις γυναίκες, κρίνετε αποτελεσματική αυτή την φωτογραφία; Είναι σαφές το μήνυμά της;

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι εφόσον οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση, φροντίζουμε να απευθύνουμε τον λόγο και στα πιο διστακτικά και χαμηλών τόνων παιδιά για να εκφράσουν την άποψή τους.

β) Εμπειρία με βάση το καινούριο

Χωρίζουμε την τάξη των 20 ατόμων σε τέσσερις ομάδες ανομοιογενείς και σκοπίμως όχι τυχαίες. Για παράδειγμα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που μάλιστα εξετάζονται προφορικά και είναι τέσσερα στο σύνολο κατανέμονται σε κάθε ομάδα από ένα. Μοιράζουμε στην κάθε ομάδα από ένα φύλλο εργασίας μαζί με το απόσπασμα του θεατρικού έργου του Γρηγορίου Ξενόπουλου «Στέλλα Βιολάντη» (Παράρτημα, Φύλλο εργασίας 1) που υπάρχει και στο σχολικό εγχειρίδιο της Β' ΓΕΛ αλλά δεν το έχουν διδαχτεί ακόμη. Οι ερωτήσεις-δραστηριότητες έχουν ως εξής:

- Υπογραμμίστε τα σημεία εκείνα που δείχνουν τον δυναμικό χαρακτήρα της πρωταγωνίστριας.
- Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη Στέλλα Βιολάντη ανάγωση, με κακούς τρόπους απέναντι στη συνομιλήτρια, δηλαδή τη μητέρα της αλλά και στον πατέρα της;

- Λαμβάνοντας υπόψη ότι το έργο γράφτηκε το 1901 στη Ζάκυνθο, θεωρείτε αναμενόμενη μια τέτοιου είδους αντίδραση από μια νέα κοπέλα εκείνης της εποχής, όπως είναι η Στέλλα;
- Μπορούμε να βρούμε ομοιότητες με τη δική μας πρωταγωνίστρια, την Αντιγόνη; (εδώ απλώς τους προΐδεάζουμε, περιμένουμε η απάντηση να δοθεί στην πλήρη της έκταση, όταν προχωρήσουμε στην ανάλυση της τραγωδίας).

2^ο στάδιο: Ανοιχτή διδασκαλία

Σε αυτό το στάδιο δεν μεταδίδεται η γνώση παραδοσιακά από τον/την εκπαιδευτικό όπως γινόταν παλαιότερα, ούτε δίνεται έμφαση στην απομνημόνευση τύπων ή κανόνων. Στο συγκεκριμένο σενάριο ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μελετήσουν το πρωτότυπο κείμενο με την πολύτιμη βοήθεια των δύο παράλληλων μεταφράσεων που θα βρουν στην ιστοσελίδα:

https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=559.

Βέβαια, αμέσως μετά τη σύντομη υπενθύμιση κάποιων βασικών στοιχείων χωροχρονικών από τα προηγούμενα μαθήματα (η Αντιγόνη συναντά την Ισμήνη στα κρυφά έξω από το παλάτι, είναι χαράματα) κρίνεται απαραίτητο να προηγηθεί η εκφραστική ανάγνωση του αποσπάσματος από τον/την εκπαιδευτικό από το σχολικό εγχειρίδιο και να αναγνωστούν τα λεξιλογικά σχόλια στα δεξιά της σελίδας.

Βασικός στόχος είναι τα παιδιά να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τα επιχειρήματα των δύο ηρωίδων σχετικά με τη στάση που θα κρατήσει η καθεμία απέναντι στην απαγόρευση από τον Κρέοντα της ταφής του πολυαγαπημένου αδελφού τους. Μέσα από τον εντοπισμό των γλωσσικών επιλογών και των σχημάτων λόγου θα μπορέσουν να αντιληφθούν το ύφος στον λόγο της Αντιγόνης και της Ισμήνης και συνεπώς θα ξεκινήσει η σκιαγράφηση της προσωπικότητάς τους. Βασικός στόχος είναι να διακρίνουν τον διαφορετικό κοινωνικό ρόλο και την κοινωνική ταυτότητα της καθεμίας και να οδηγηθούν έτσι στην αναγνώριση των έμφυλων στερεότυπων, όπως άλλωστε προετοιμάσαμε το έδαφος στο προηγούμενο στάδιο.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του 2022 (ΦΕΚ, τ. Β'1096, σ. 9745) η αναγνώριση γραμματικών τύπων και δομών αλλά και υφολογικών χαρακτηριστικών – και όχι η εκμάθηση και η στείρα απομνημόνευσή τους – θα ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των

μαθητών καθώς με αυτόν τον τρόπο θα προσλάβουν και θα κατανοήσουν ικανοποιητικά το αρχαίο ελληνικό κείμενο.

Ζητάμε από τους/τις μαθητές/-τριες που είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα και να καταγράψουν τις απαντήσεις τους στο τετράδιό τους προκειμένου στη συνέχεια να γράψουμε τα βασικά σημεία στον πίνακα και να συζητήσουμε ορισμένα απαραίτητα στοιχεία:

- Στους στ. 61-64 να εντοπίσετε τις δευτερεύουσες προτάσεις, το είδος τους και τον τρόπο (τον σύνδεσμο) με τον οποίο εισάγονται. Ποιο είδος σύνταξης χρησιμοποιείται στους στ. 63-64; Πού δίνεται έμφαση;
- Στους στ. 71-74, 76-77, 80-81 και 83 να εντοπίσετε τον χρόνο και την έγκλιση που χρησιμοποιεί η Αντιγόνη και να τα αιτιολογήσετε.
- Να εντοπίσετε λέξεις με έντονη συναισθηματική φόρτιση, θετική ή αρνητική, στους στ. 58-89.
- Ποιο σχήμα λόγου εντοπίζετε στον στ. 88; Πώς το ερμηνεύετε;

Για την εύστοχη απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα κρίνεται σκόπιμο να συμβουλευόμαστε τις δύο παράλληλες μεταφράσεις (που θα τους έχουν ήδη δοθεί και σε φύλλο χαρτί εκτός από την προβολή στον διαδραστικό πίνακα). Τα ερωτήματα αυτά θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να διαπιστώσουν στο επόμενο στάδιο την αποφασιστικότητα της Αντιγόνης, που εκφράζεται με τη χρήση της οριστικής έγκλισης σε συνδυασμό με τη χρήση του Μέλλοντα (*θάψω, κείσομαι, πορεύσομαι*) και τον δυναμικό της χαρακτήρα – σε σύγκριση με τη φοβισμένη αδελφή της – με τη χρήση της προστακτικής έγκλισης (*ἴσθι, ἔχε, μὴ 'μοῦ προτάρβει, ἐξόρθου, καταύδα*). Στο τέλος αυτού του σταδίου φροντίζουμε να θυμηθούμε την κλίση της προστακτικής, π.χ. σε ποια ρηματικά πρόσωπα τη συναντάμε και σε ποια όχι και γιατί, και κυρίως τη λειτουργία της, δηλαδή, τί δηλώνει σε σχέση με την οριστική έγκλιση.

3^ο στάδιο: Κριτική πλαισίωση

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θέλουμε να τοποθετήσουμε τους/τις μαθητές/-τριες και τις μαθήτριες κριτικά απέναντι σε αυτό που έμαθαν. Να πάνε, δηλαδή, πέρα από τους τύπους και τις έννοιες και να συσχετίσουν αυτά που σημείωσαν με τα νοήματα του κειμένου. Το ζητούμενο είναι να διαφανεί η διαφορετική προσέγγιση των δύο ηρωίδων στο θέμα της ταφής του Πολυνείκη και να αντιληφθούν τα παιδιά ότι ο λόγος τους/τις

αποκαλύπτει και την κοινωνική τους ταυτότητα. Έτσι, η Αντιγόνη δηλώνει αποφασισμένη να θάψει τον αδερφό τους έχοντας ακλόνητα επιχειρήματα για την ίδια. Ο δυναμισμός της είναι έκδηλος από τις εντολές που δίνει στην μικρότερη αδερφή της.

Αντίθετα, η Ισμήνη είναι ευαίσθητη. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί είναι περισσότερο συναισθηματικό (*ὅσῳ κάκιστ' ὀλούμεθ', Οἷμοι ταλαίνης ὥς ὑπερδέδοικά σου*). Δηλώνει την αδυναμία της να ακολουθήσει την αγαπημένη της αδελφή στην παράτολμη πράξη της ταφής, μιας και αυτή έχει απαγορευτεί από τον θείο τους Κρέοντα ο οποίος συγκεντρώνει πάνω του τα δύο απαγορευτικά γι' αυτήν στοιχεία: είναι άντρας και ταυτόχρονα ο βασιλιάς τους.

Μέσα, λοιπόν, από τα παρακάτω ερωτήματα θα αντιληφθούν οι μαθητές/-τριες την ψυχοσύνθεση των δύο ηρωίδων και θα τους/τις ζητηθεί να σχολιάσουν την επιχειρηματολογία τους:

- Θεωρείτε ότι η υποταγή των γυναικών στους άντρες και στην εξουσία ήταν δεδομένη εκείνη την εποχή, δηλ. τον 5^ο αι. π.Χ.;
- Ποιο κοινωνικό στερεότυπο προβάλλει η Ισμήνη μέσα από τα λόγια που απευθύνει στην Αντιγόνη;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε την απόφαση της Αντιγόνης να εναντιωθεί στον θείο της και νέο βασιλιά της Θήβας;

Προχωρώντας από τη λειτουργική ανάλυση στην κριτική ανάλυση οι μαθητές/-τριες θα κληθούν να διερευνήσουν κάποιες πτυχές πέρα από το νόημα του κειμένου που συνδέονται με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Έτσι, οι μαθητές/-τριες σε αυτό το σημείο θα απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τίνος την οπτική αναπαριστά το κείμενο;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές αντιλήψεις για τον ρόλο των γυναικών την εποχή που γράφτηκε η συγκεκριμένη τραγωδία;
- Έχει αλλάξει η ανάγνωση-ερμηνεία των ρόλων των δύο φύλων στην εποχή μας;

4^ο στάδιο: Μετασχηματισμένη πρακτική

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/-τριες καλούνται να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στα προηγούμενα στάδια σε περιστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Επίσης, θα δοκιμάσουν να σχηματίσουν δημιουργικές παρεμβάσεις ευφάνταστες μέσα από τις οποίες θα εκφράσουν τις απόψεις τους. Τους ζητείται, λοιπόν,

να παράγουν είτε σε προφορικό είτε σε γραπτό λόγο διαφορετικά κειμενικά είδη προκειμένου να ασκήσουν την κριτική τους ικανότητα. Στην πρώτη δραστηριότητα, που η προετοιμασία της προϋποθέτει τον γραπτό λόγο στο τετράδιό τους αλλά η παρουσίαση γίνεται σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, καλούνται να χωριστούν σε δύο ομάδες. Ύστερα από την ανάλυση των πρώτων ενενήντα εννέα στίχων, δηλαδή στο τέλος του προλόγου, η πρώτη ομάδα θα υπερασπιστεί την Αντιγόνη, ενώ η δεύτερη θα πάρει το μέρος της Ισμήνης. Θα βασιστούν στην επιχειρηματολογία της καθεμίας και θα πρέπει απαραίτητα να λάβουν υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής που γράφτηκε η τραγωδία και τους ρόλους που ανατίθονταν στις γυναίκες.

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες, έχοντας στη διάθεσή τους πολυτροπικό υλικό (φωτογραφίες και βίντεο, βλ. Παράρτημα 3) σχετικά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι γυναίκες στον σύγχρονο Δυτικό κόσμο σε τομείς όπως η οικογένεια ή η εργασία, και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται κυρίως από τον αντρικό πληθυσμό, θα δημιουργήσουν μία αφίσα για την ημερίδα που θα πραγματοποιηθεί στους χώρους του σχολείου τους με θέμα τα έμφυλα στερεότυπα. Μάλιστα, υπάρχει η δυνατότητα προέκτασης της δραστηριότητας με τη δημιουργία μιας τηλεοπτικής διαφήμισης με στοιχεία δραματοποίησης, που θα προβληθεί σε τοπικά τηλεοπτικά κανάλια για την ενημέρωση των συμπολιτών τους σχετικά με την ημερίδα.

Οι δε μαθητές/-τριες που έχουν έφεση στην ποίηση και την στιχουργική θα έχουν την ευκαιρία να συγγράψουν ένα ποίημα που θα συνδυάζει τις αρχαίες ηρωίδες Αντιγόνη και Ισμήνη με τις σύγχρονες γυναίκες που δίνουν τον δικό τους αγώνα στον σύγχρονο κόσμο. Με αυτές τις δραστηριότητες θα αναπτύξουν τη φαντασία τους αλλά και την κριτική τους σκέψη για να συνδέσουν το αρχαίο κείμενο με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

4.2 Δεύτερο διδακτικό σενάριο (Α' Επεισόδιο)

Το δεύτερο διδακτικό σενάριο στηρίζεται στις θεωρητικές αρχές του ΚΓ και στη θεωρία του Halliday για τη ΣΛΓ, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα μάς βοηθά να κατασκευάζουμε και να ανταλλάσσουμε μηνύματα μεταξύ μας προκειμένου να αντιληφθούμε καλύτερα τον κόσμο που μας περιβάλλει, τον εαυτό μας αλλά και τις σχέσεις μας με τους άλλους (Λύκου, 2000, σ. 1). Θα εφαρμοστεί σε μία τάξη δεκαεννέα ατόμων που οι μαθητές/-τριες

παρακολουθούν μαθήματα κατεύθυνσης στην Ομάδα Ανθρωπιστικών Σπουδών, γεγονός που συνεπάγεται καλή γνώση των γραμματικοσυντακτικών τύπων και κανόνων και μεγαλύτερο και ουσιαστικότερο ενδιαφέρον για την παρακολούθηση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών εν γένει.

Το σενάριο για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη υλοποίησή του μπορεί να χωριστεί σε δύο επιμέρους σενάρια. Το κοινό τους σημείο είναι ότι αφορούν το Α' Επεισόδιο και πιο συγκεκριμένα δύο μονολόγους του Κρέοντα. Η διαφορά τους βρίσκεται στο γεγονός ότι το πρώτο απόσπασμα διδάσκεται από μετάφραση (στ. 162-210) ενώ το δεύτερο από το πρωτότυπο (στ. 280-314).

Ως γενικοί στόχοι μπορούν να οριστούν οι ακόλουθοι:

- Να εξασκηθούν οι μαθητές/-τριες ώστε να μην θεωρούν δεδομένα και αυτονόητα όσα διαβάζουν από το πρωτότυπο ή έστω από τη μετάφραση αλλά να μάθουν να αποκρυπτογραφούν τα νοήματα που κρύβονται πίσω από αυτά (ΚΓ).
- Να μπορούν να διαβάζουν πίσω από τις λέξεις, να αναγνωρίζουν τις ταυτότητες που δημιουργούνται από τους ήρωες / για τους ήρωες.
- Να ερμηνεύουν και να σχολιάζουν τις ιδέες και τις αξίες που απορρέουν μέσα από το αρχαιοελληνικό κείμενο (ή τη μετάφρασή του) και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες της σύγχρονης εποχής.
- Να είναι σε θέση να συγκρίνουν στοιχεία μεταξύ κειμένων παράλληλων που σχετίζονται με το ίδιο θέμα ως προς την υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων και ταυτοτήτων διαχρονικά.
- Να μάθουν να δρουν ως σκεπτόμενοι/-ες και δημοκρατικοί/-ες πολίτες λίγο πριν από την έναρξη της άσκησης του εκλογικού τους δικαιώματος, ειδικά σε ό,τι αφορά τον πολιτικό λόγο και πιο συγκεκριμένα τον λόγο της εξουσίας.
- Όταν πρόκειται για το πρωτότυπο κείμενο, να είναι σε θέση να διακρίνουν και να συσχετίζουν το λεξιλόγιο της ΑΕ με το αντίστοιχο της ΝΕ έτσι ώστε να κατανοήσουν αδρομερώς και την έννοια της γλωσσικής αλλαγής.

4.2.1. Μονόλογος Κρέοντα: Α' Επεισόδιο, στ.162-210 από μετάφραση

Το εν λόγω σενάριο πρόκειται να υλοποιηθεί σε 4 διδακτικές ώρες και ενδείκνυται, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2022, σ. 12-13), να ακολουθήσουμε τη διδακτική

τριμερή πορεία «όλο-μέρη-όλο». Αρχικά, θα προβληθεί στον διαδραστικό πίνακα το απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας «Αντιγόνη» σε σκηνοθεσία του Γ. Τζαβέλλα που αφορά το Α' Επεισόδιο (11'.40''-22'.10'') μέσω του YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=CzMVtUyi6ps&t=732s>). Οι μαθητές/-τριες, παρακολουθώντας στη σκηνή τον Κρέοντα να εξαγγέλλει τις προγραμματικές του δηλώσεις ως νέος βασιλιάς, να απευθύνεται στον Χορό ή στον φύλακα με την ανάλογη στάση σώματος, το ανάλογο ύφος που αποδίδεται ακόμα και με την ένταση της φωνής ή με παύσεις ή χειρονομίες, συμμετέχουν με τον νου τους στην αναπαράσταση των γεγονότων, ταυτίζονται με πρόσωπα ή καταστάσεις και είναι περισσότερο έτοιμοι στη συνέχεια να εκφράσουν τις απόψεις τους προφορικά ή γραπτά. Συνεχίζουμε με την εκφραστική ανάγνωση του αποσπάσματος από την εκπαιδευτικό (είναι ήδη μεταφρασμένο) (Δρακόπουλος κ.ά., 2017, σ.53,55) και στη συνέχεια το χωρίζουμε σε νοηματικές ενότητες αποδίδοντας μάλιστα στην καθεμία και από έναν πλαγιότιτλο, τους οποίους γράφει η εκπαιδευτικός στον πίνακα και τα παιδιά στο τετράδιό τους. Είναι σαφές ότι θεωρούμε πολύ σημαντικό να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να δώσουν τις προτάσεις τους για να αποκτήσουν όσο γίνεται καλύτερη εποπτεία και κατανόηση του κειμένου. Οι ενότητες με τους πλαγιότιτλους θα μας βοηθήσουν να δουλέψουμε με βάση τις αρχές της ΣΛΓ. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση έχουμε τρεις ενότητες:

1^η ενότητα (στ.162-174): Φιλική προσφώνηση στα μέλη του Χορού με αναφορά στη σωτήρια για τη Θήβα επέμβαση των θεών.

2^η ενότητα (στ. 175-190): Η πολιτική σκέψη του Κρέοντα: πάνω απ' όλους και απ' όλα η πατρίδα.

3^η ενότητα (στ.191-210): Η απόφαση του Κρέοντα για την τύχη των δύο νεκρών αδελφών. Αυτή η διαδικασία θα γίνει την πρώτη ώρα μαζί με την προετοιμασία για τις βασικές αρχές της ΣΛΓ με έμφαση στις τρεις λειτουργίες της γλώσσας: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική (θα μοιραστεί το πρώτο φύλλο εργασίας με τη σχετική απαιτούμενη θεωρία).

Η δεύτερη ώρα θα ξεκινήσει με μία ενημέρωση από την εκπαιδευτικό σχετικά με το ότι οι γλωσσικές μας επιλογές διαμορφώνουν νοήματα τα οποία εμείς ως δέκτες (αναγνώστες, συνομιλητές) καλούμαστε να εντοπίσουμε προκειμένου να αντιληφθούμε την ιδεολογία που μεταφέρουν. Οι μαθητές/-τριες πληροφορούνται για τα τρία συστήματα που το καθένα χρησιμοποιείται ανάλογα με το είδος της λειτουργίας της γλώσσας. Έτσι, η ιδέα που έχουμε

για τον κόσμο που μας περιβάλλει πραγματώνεται μέσω του συστήματος μεταβιβαστικότητας που αποδίδει τα κριτήρια αιτιότητας και περιλαμβάνει τις διαδικασίες (τα ρήματα), τους/τις μετέχοντες/-ουσες (τα ουσιαστικά) και τα καταστασιακά στοιχεία (τους εμπρόθετους προσδιορισμούς τόπου, χρόνου, τρόπου). Οι ρόλοι που υιοθετούμε για τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους πραγματώνονται μέσω του συστήματος διάθεσης με τη δείξη προσώπου (τα ρηματικά πρόσωπα, τις προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες) τις γλωσσικές πράξεις (αποφαντικές, κατευθυντικές, εκφραστικές, δεσμευτικές, κηρυκτικές) και την τροπικότητα (επιστημική, δεοντική, αξιολογική). Απλώς αναφέρουμε ότι υπάρχει και το σύστημα θέματος –ρήματος που πραγματώνει την κειμενική λειτουργία και αφορά την οργάνωση των πληροφοριών (γνωστή–νέα) (Λύκου, 2000, σ. 4· Στάμου, 2014, σ. 172-177). Ωστόσο, εμείς στο απόσπασμά μας θα ασχοληθούμε μονάχα με την αναπαραστατική και τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας.

Κρίνεται μάλιστα σκόπιμο μαζί με το φυλλάδιο να δώσουμε κάποια παραδείγματα στη ΝΕ σχετικά με τις δύο λειτουργίες της γλώσσας για να κατανοήσουμε επαρκέστερα τη σημασία τους. Π.χ.

- Σου υπόσχομαι ότι την επόμενη φορά θα έρθω κι εγώ μαζί σας.
- Απαγορεύεται το κάπνισμα μέσα στους χώρους του νοσοκομείου.
- Σ' ευχαριστώ που δείχνεις κατανόηση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζω.
- Όσοι οδηγοί δεν πληρώσουν τα τέλη κυκλοφορίας μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 2024 θα πληρώσουν πρόστιμο.
- Ας ευχηθούμε να τελειώσει σύντομα ο πόλεμος.
- Θα δοθεί άραγε νέα παράταση για την υποβολή των φορολογικών δηλώσεων;

Στα παραδείγματα επισημαίνουμε τις βασικές γλωσσικές επιλογές (εγκλίσεις, ρηματικά, πρόσωπα, αντωνυμίες, ενεργητική ή παθητική σύνταξη, παρουσία ή απουσία ποιητικού αιτίου) και ζητούμε από τα παιδιά να τις ερμηνεύσουν. Θέλουμε να γίνει κατανοητό ότι ανάλογα με τις επιλογές που κάνουμε στον λόγο μας κατασκευάζουμε και τα νοήματα που εμείς επιθυμούμε. Χρήσιμο είναι, για μεγαλύτερη εμπέδωση, να δώσουν και τα παιδιά δικά τους αντίστοιχα παραδείγματα.

Συνεχίζουμε με την ανάλυση της πρώτης ενότητας. Ο/η εκπαιδευτικός έχει κατά νου τα ακόλουθα προκειμένου να ετοιμάσει το πρώτο μέρος για το δεύτερο φύλλο εργασίας: ο Κρέοντας απευθύνεται στα μέλη του Χορού σε β' πληθυντικό πρόσωπο και εξαίρει την

πολύτιμη συμβολή τους στην περιφρούρηση της νομιμοφροσύνης στη Θήβα μετά τον χαμό του Οιδίποδα. Επιδιώκει να δημιουργήσει ένα κλίμα οικειότητας και να κερδίσει σαφώς την εύνοιά τους. Αναφέρεται επίσης και στους θεούς που τους θεωρεί υπεύθυνους για τη διάσωση της πόλης δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη θεοσέβειά του.

Κάνει αναφορά και στο πρόσωπό του δύο φορές με τη χρήση του α' προσ. της προσωπικής αντωνυμίας (εγώ), προβάλλοντας έτσι τον εγωκεντρικό και αυταρχικό χαρακτήρα του. Γενικότερα σε όλη την ενότητα οι διαδικασίες είναι υλικές, κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη και δίνεται έμφαση στον δράστη (δηλαδή στον Χορό, τους θεούς, τον Κρέοντα).

Με βάση όλες τις παραπάνω πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε από τη ΣΛΓ, μοιράζουμε στους/στις μαθητές/-τριες το δεύτερο φύλλο εργασίας αυτού του διδακτικού σεναρίου που περιλαμβάνει ερωτήσεις ανά ενότητα. Κρίνουμε σκόπιμο να δουλέψουμε όλοι μαζί και όχι ακόμη σε ομάδες σε αυτή τη φάση λόγω έλλειψης εξοικείωσης με τους όρους της ΣΛΓ. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία:

- Τί είδους διαδικασία αναγνωρίζετε στους παρακάτω ρηματικούς τύπους: στις μετοχές «δίνοντας», «παίρνοντας» και στο ρήμα «μοίρασαν»; Λαμβάνοντας υπόψη ότι δίνεται έμφαση στον δράστη, ποιο είναι το νόημα αυτών των στίχων;
- Εκτός από τον Κρέοντα («εγώ») ποιοι άλλοι είναι οι δράστες στην α' ενότητα; Γιατί κατά τη γνώμη σας τους προβάλλει ο Κρέοντας στην αρχή του λόγου του; Τί θέλει να πετύχει;
- Τί δηλώνει η επιλογή των συγκεκριμένων καταστασιακών στοιχείων (δηλ. των επιρρηματικών και εμπρόθετων προσδιορισμών) δίπλα στο ρήμα *κάλεσα*;
- Ποια εικόνα του Χορού παρουσιάζουν οι γλωσσικές επιλογές σε αυτή την ενότητα; Πώς τον αντιμετωπίζει ο Κρέοντας;

Ως προς την διαπροσωπική λειτουργία:

- Τί δηλώνει η επανάληψη της χρήσης του α' προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας από τον Κρέοντα;
- Ποια είναι η λειτουργία της χρήσης του β' πληθυντικού προσώπου σε αυτή την ενότητα; Σε ποιους απευθύνεται;
- Μπορείτε να εντοπίσετε τουλάχιστον δύο σημεία αξιολογικής τροπικότητας (σχόλια, υποκειμενικές κρίσεις, συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο);

- Με νομιμοφροσύνης κύρος περιφρουρήσατε και τα παιδιά του: Πώς ορίζεται η επιστημική τροπικότητα (ποια έγκλιση επιλέγεται) και γιατί την επιλέγει εδώ ο Κρέοντας απευθυνόμενος στον Χορό;

Εφόσον μέσα από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί έχουμε επισημάνει τα βασικά σημεία για την πρώτη ενότητα, περνάμε στη δεύτερη ενότητα (στ. 175-190). Η εκπαιδευτικός, πριν δημιουργήσει τις αντίστοιχες ερωτήσεις, λαμβάνει υπόψη της ότι κι εδώ ξεκάθαρα δίνεται έμφαση στον δράστη. Δράστες εδώ είναι οποιοσδήποτε πολίτης (*όποιος*), ο Χορός (*εσύ*) και ο Κρέοντας με την επανειλημμένη χρήση του πρώτου προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας (*εγώ*). Εδώ, ωστόσο, δεν έχουμε μονάχα υλικές διαδικασίες (*σιμώνει, δημιουργούμε, θα αυξήσω*) αλλά και νοητικές (*το ξέρω, να μάθεις*) ή συναισθηματικές (*φοβάται*). Αξίζει να επισημανθεί η χρήση του α' πληθ., με το οποίο ο νέος βασιλιάς συμπεριλαμβάνει και τον εαυτό του στο σύνολο των πολιτών για τον ενδεδειγμένο τρόπο δημιουργίας φιλικών σχέσεων υπέρ της πατρίδας. Προχωράει σε μία δεσμευτική γλωσσική πράξη (*θα αυξήσω της πόλης την ισχύ*) και χρησιμοποιεί κάποιους αξιολογικούς προσδιορισμούς εκφράζοντας την αποδοκιμασία του για τον ανίκανο ηγέτη (*μηδενικό, φάυλος*).

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και μοιράζονται τις ερωτήσεις (δύο ομάδες για την αναπαραστατική λειτουργία και άλλες δύο για τη διαπροσωπική). Οι ερωτήσεις έχουν ως εξής:

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία:

- Ποιοι είναι ο δύο δράστες που κυριαρχούν σε αυτή την ενότητα;
- *Ούτε ... ούτε...:* Ποια είναι η λειτουργία της διπλής χρήσης του συμπλεκτικού συνδέσμου από τον Κρέοντα;
- Τί είδους κατάσταση δηλώνει η ρηματική φράση *το ξέρω* στον στ. 168; Γιατί την επιλέγει εδώ ο Κρέοντας; Τί θέλει να δείξει;
- Στον στ. 191 (*εγώ με τέτοιους νόμους του κράτους την ισχύ θ' αυξήσω*) με τί είδους ρήμα εκφράζει την αφοσίωσή του στην Θήβα;

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία:

- Ποιο ρηματικό πρόσωπο ξεχωρίζει σε αυτή την ενότητα; Δικαιολογείται η επαναλαμβανόμενη χρήση του ή σας ξενίζει;
- Ποια άποψη σχηματίζουν οι αναγνώστες για τον Κρέοντα;
- Να εντοπίσετε τους προσδιορισμούς που χρησιμοποιεί ο Κρέοντας για τον ανάξιο ηγέτη. Τί ακριβώς εκφράζει με αυτούς;

- Να εντοπίσετε μία δεσμευτική γλωσσική πράξη που υπάρχει σε αυτή την ενότητα. Όση ώρα τα παιδιά επεξεργάζονται τις ερωτήσεις, η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσά τους και παρεμβαίνει, εφόσον της ζητηθεί. Αφού δώσουμε τις απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις και λύσουμε τυχόν απορίες, θα περάσουμε στην τελευταία ενότητα αυτού του αποσπάσματος (στ.192-210). Με βάση τις αρχές της ΣΛΓ η εκπαιδευτικός έχει ήδη προβεί σε ορισμένες επισημάνσεις κατά τον σχεδιασμό της δεύτερης ενότητας. Πλην μίας εξαίρεσης όπου έχουμε παθητική σύνταξη με απαλοιφή του δράστη («βγήκε διαταγή»), κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη με έμφαση στον δράστη. Ως δράστες αναφέρονται ο ίδιος ο Κρέοντας («εγώ»), τα δύο αδέλφια και μάλιστα στην περίπτωση του Ετεοκλή προσωποποιείται και γίνεται δράστης ο ίδιος ο τάφος που θα δεχτεί το άψυχο σώμα του. Ακόμα και οι πολίτες συγκαταλέγονται μεταξύ των δραστών («κανείς») καθώς και τα σκυλιά και τα όρνια που θα «ξεσκίσουν» τον Πολυνείκη με μια υλική διαδικασία. Επιπλέον, όσον αφορά τη διαπροσωπική λειτουργία, εντοπίζουμε την περίπτωση κηρυκτικής («τάφος να τον δεχτεί», κανείς να μη νεκροστολίσει...») και δεσμευτικής γλωσσικής πράξης («ποτέ δε τιμήσω περσότερο») αλλά και στοιχεία επιστημικής και αξιολογικής τροπικότητας (π.χ. «πέρα για πέρα»: τονίζεται η ολοκληρωτική καταστροφή).

Ζητάμε τώρα από τις ομάδες να εργαστούν αντίστροφα (δηλαδή αυτοί/-ές που νωρίτερα πήραν τις ερωτήσεις για την αναπαραστατική λειτουργία, τώρα θα επεξεργαστούν τις ερωτήσεις για τη διαπροσωπική λειτουργία). Καλούνται, λοιπόν, να απαντήσουν στο τελευταίο κομμάτι από το φύλλο εργασίας με τις εξής ερωτήσεις:

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία:

- Το ρήμα *θέλησε*, που επαναλαμβάνει ο Κρέοντας αναφερόμενος στον Πολυνείκη, σε ποια διαδικασία ανήκει και ποια είναι η σκοπιμότητα της επανάληψης;
- Τα ρήματα των προτάσεων που εξαρτώνται από το ρήμα *θέλησε*, σε ποια διαδικασία ανήκουν; Ποια σχέση δημιουργείται έτσι ανάμεσα στον Κρέοντα και στον Πολυνείκη;
- Δίπλα στην αντωνυμία *κανείς* σε τί είδους διαδικασία ανήκουν τα ρήματα; Με τη βοήθεια του ασύνδετου σχήματος να εντοπίσετε τον αναφερόμενο δράστη.

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία:

- Να εντοπίσετε ένα τουλάχιστον παράδειγμα κηρυκτικής γλωσσικής πράξης (γίνεται δηλαδή, μία διακήρυξη για ένα γεγονός) και ένα παράδειγμα δεσμευτικής (προχωράει ο ήρωας σε μία δέσμευση). Τί μαρτυρούν αυτά για το ήθος του Κρέοντα;

- Η προσωποποίηση με τον τάφο μπορεί να ερμηνευτεί καλύτερα με την έμφαση που δίνεται στον δράστη. Εξηγήστε γιατί.
- Καταγράψτε δύο-τρία σημεία αξιολογικής τροπικότητας (επίθετα, χαρακτηρισμούς, επιρρηματικούς προσδιορισμούς) και προσδιορίστε τη στάση του Κρέοντα απέναντι στα δύο αδέλφια, τον Ετεοκλή και τον Πολυνείκη.

Στην τελευταία ώρα του τμήματος αυτού του σεναρίου κρίνεται απαραίτητο να ακολουθήσει μία συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης προκειμένου να γίνει μία ανακεφαλαίωση σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές, που, αν προσεχθούν ιδιαίτερα, αποκωδικοποιούν τις υπόρρητες ιδεολογίες και μαρτυρούν το ήθος του Κρέοντα. Θέλοντας να εντυπώσουμε περισσότερο στο προφίλ του νέου ηγέτη της Θήβας, δίνουμε στους/στις μαθητές/-τριες οπτικό υλικό από το σχολικό εγχειρίδιο, και πιο συγκεκριμένα δύο φωτογραφίες που απεικονίζουν τον Κρέοντα όπως τον υποδύθηκαν γνωστοί ηθοποιοί σε σπουδαίες θεατρικές παραστάσεις (σελ.50 και 97). Τους προτρέπουμε μάλιστα να αναζητήσουν και άλλες παρόμοιες στο Διαδίκτυο, π.χ. στην ιστοσελίδα του Εθνικού Θεάτρου (<http://www.n-t.gr>) και να βρουν τα κοινά τους χαρακτηριστικά που θα μας επιτρέψουν να καταλήξουμε στη σκιαγράφιση της προσωπικότητας του Κρέοντα. Ως δεύτερη δραστηριότητα θα ζητήσουμε από τα παιδιά να κάνουν μία ημερολογιακή καταγραφή της συγκεκριμένης σκηνής όπως την έζησε είτε ο ίδιος ο Κρέοντας είτε κάποιος από τα μέλη του Χορού. Έτσι, θα αποτυπωθούν εναργέστερα οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων.

4.2.2 Μονόλογος Κρέοντα: Α' Επεισόδιο, στ. 280-314 από το πρωτότυπο

Ο δεύτερος κατά σειρά μονόλογος του Κρέοντα αποτελεί το υλικό μελέτης του δεύτερου επιμέρους διδακτικού σεναρίου. Το απόσπασμα αυτό διδάσκεται από το πρωτότυπο, και το σενάριο θα στηριχτεί στις αρχές της ΣΛΓ του Halliday. Τα παιδιά έχουν ήδη ενημερωθεί και εξασκηθεί σε αυτήν στην προηγούμενη διδακτική ενότητα με τη μόνη διαφορά ότι τότε το απόσπασμα είχε διδαχτεί από μετάφραση.

Οι μαθητές/-τριες παρακολουθούν την ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, που σημαίνει ότι έχουν πολύ καλή γνώση του Συντακτικού και της Γραμματικής της ΑΕ. Αρχικά, η εκπαιδευτικός προβαίνει στην εκφραστική ανάγνωση του πρωτότυπου κειμένου καθώς και των γλωσσικών σχολίων που υπάρχουν στα δεξιά του. Σε αυτό το σημείο αξιοποιούμε κάποιες λέξεις από το πρωτότυπο κείμενο: «δαίμονας» (στ.282), «διασκεδῶν» (στ.287), «ἄργυρος» (στ. 295) και «νόμισμα» (στ.296) και ζητούμε να εντοπίσουν τη

σημσιολογική διαφορά που υπάρχει σε σχέση με τη σημερινή τους χρήση. Στόχος είναι μέσα από μία σύντομη ανταλλαγή απόψεων να συνειδητοποιήσουν ότι η γλωσσική αλλαγή δεν είναι κάτι ανεξήγητο ή επικίνδυνο αλλά μία φυσική και αναπόφευκτη διαδικασία.

Αφού χωρίσουμε την τάξη σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, θα υπάρχει άμεση πρόσβαση εκτός από το σχολικό βιβλίο (Δρακόπουλος κ.ά., 2017, σ. 60-63) σε δύο μεταφραστικές προσεγγίσεις στην ιστοσελίδα: Πύλη για την Ελληνική γλώσσα ([https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=560)

[language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=560](https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=560)).

Με τη μελέτη των παράλληλων μεταφράσεων (που θα τους έχουν ήδη δοθεί και σε φύλλο χαρτί εκτός από την προβολή στον διαδραστικό πίνακα) θα αποφευχθεί η ανούσια αποστήθιση και θα επιδιωχθεί η ουσιαστική κατανόηση του κειμένου και των νοημάτων του. Κρίνεται σκόπιμο να χωριστεί το απόσπασμα σε νοηματικές ενότητες και να δοθεί από ένας πλαγιότιτλος. Τα στοιχεία αυτά γράφει η εκπαιδευτικός στον πίνακα και τα παιδιά στο τετράδιό τους. Έτσι, καταλήγουμε στις εξής ενότητες:

- 1^η ενότητα (στ. 280-289): Η οργισμένη αντίδραση του Κρέοντα στην υπόθεση του Χορού.
- 2^η ενότητα (στ. 289-301): Ο Κρέοντας υποψιάζεται ότι έχει πολιτικούς αντιπάλους και διατυπώνει τη θεωρία του για τη φθοροποιό δύναμη του χρήματος.
- 3^η ενότητα (στ. 302-314): Οι σκληρές απειλές του Κρέοντα προς τους φύλακες.

Η εκπαιδευτικός έχει κατά νου τα ακόλουθα προκειμένου να ετοιμάσει το φύλλο εργασίας για την πρώτη ενότητα:

Στο άκουσμα της υπόθεσης του Χορού ότι η ταφή του Πολυνείκη ίσως ήταν θεόσταλη, εξαπολύει ύβρεις και μέσω ερωτήσεων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι θεοί δεν τιμούν προδότες. Σε αυτή την ενότητα η ετεροπροσωπία (στ. 282-283) χρήζει αναφοράς με έμφαση στο υποκείμενο του απαρεμφάτου (*δαίμονας*). Επίσης, στις δύο ερωτήσεις που ακολουθούν (στ. 284-287, 288) είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι δευτερεύουσες προτάσεις και να γίνει συντακτική ανάλυση των όρων τους. Μόνον έτσι θα εντοπίσουμε τους δράστες (τα υποκείμενα, δηλαδή το εννοούμενο *οι δαίμονες* με τις υλικές διαδικασίες *ὑπερτιμῶντες* και *ἔκρυπτον*, και το *ὅστις*, όπου εννοείται ο Πολυνείκης με τις υλικές διαδικασίες που επισημαίνουμε στους ρηματικούς τύπους, πρώτα στο ρήμα *ἦλθε* και κατόπιν στις τελικές μετοχές *πυρώσων* και *διασκεδῶν*. Και στις δύο περιπτώσεις η έμφαση δίνεται στον δράστη και μάλιστα υπό μορφή ευθείας ερώτησης η οποία δίνει μεν ζωντάνια αλλά κυρίως εστιάζει στην πεποίθηση του Κρέοντα ότι οι θεοί δεν τιμούν τους άδικους και ότι ο Πολυνείκης

όρμησε με τον γειτονικό στρατό από το Άργος στη Θήβα για να την λεηλατήσει και να την κάνει.

Με βάση όλες τις παραπάνω πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε από τη ΣΛΓ, μοιράζουμε στους/στις μαθητές/-τριες το φύλλο εργασίας που θα περιλαμβάνει ερωτήσεις και για τις τρεις ενότητες. Για αυτή την ενότητα τους/τις δίνουμε δεκαπέντε λεπτά για να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία:

- Σε ποια έγκλιση βρίσκεται το ρήμα *παῦσαι*; Τί είδους γλωσσική πράξη έχουμε; Σε ποιον απευθύνεται ο Κρέοντας;
- Στους στ. 282-283 παρατηρούμε το φαινόμενο της ετεροπροσωπίας. Ποιο είναι το υποκείμενο (Υ) του απαρεμφάτου και σχετικά με την κλίμακα αιτιότητας τί συμβαίνει με τον δράστη;
- «αὐτόν, ὅστις»: ποιος είναι το εννοούμενο πρόσωπο; Να το αντικαταστήσετε στην ανάλογη πτώση.
- Στους στ. 285-287 ποιος είναι ο δράστης; Πώς μπορείτε να δείξετε ότι ο Κρέοντας στοχεύει να δώσει έμφαση στον δράστη; (δώστε προσοχή στο είδος της σύνταξης).

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία:

- Ποια ονόματα (επίθετα ή ουσιαστικά) συνδέονται με συναισθηματικό λεξιλόγιο;
- Γιατί θεωρείτε πως επιλέγει ο Κρέων να κάνει ερωτήσεις τη μία δίπλα στην άλλη; Σε ποιον απευθύνεται; Τί θέλει να πετύχει;
- *Λέγεις γὰρ οὐκ ἀνεκτά* (στ. 282): Τί είδους τροπικότητα έχουμε εδώ; Τί δείχνει αυτή για τον Κρέοντα;

Μετά το τέλος του χρονικού ορίου που έχει δοθεί, ξεκινά η συζήτηση με τις απαντήσεις από τις ομάδες. Τα βασικά σημεία τους τα σημειώνει η εκπαιδευτικός στον πίνακα και, όταν είμαστε έτοιμοι να προχωρήσουμε στην επόμενη ενότητα επισημαίνουμε πως οι ομάδες θα αλλάξουν θεματική, δηλαδή, τα άτομα που ασχολήθηκαν πριν με την αναπαραστατική λειτουργία, τώρα θα αναλάβουν τη διαπροσωπική και αντίστροφα.

Σχετικά με τη δεύτερη ενότητα, η εκπαιδευτικός κατά τη σύνταξη του φύλλου εργασίας λαμβάνει υπόψη της τα ακόλουθα: η έμφαση δίνεται στον δράστη σε όλες τις προτάσεις πλην μίας εξαίρεσης στους 293-294 όπου παρατηρείται παθητική σύνταξη με μετριασμό του δράστη («*Ἐκ τῶνδε*»). Χρησιμοποιεί μάλιστα σε αυτό το σημείο το ρ. «*ἐξεπίσταμαι*» με

νοητική διαδικασία σε α' ενικό πρόσωπο και μάλιστα δίπλα τοποθετεί το επίρρημα «καλῶς» για να εκφράσει και να εξάρει τη βεβαιότητά του. Στους στ. 289-292, ο δράστης είναι οι *πόλεως ἄνδρες* που σύμφωνα με τον Κρέοντα είναι αυτοί που τον αμφισβητούν πολιτικά και επιθυμούν να βλάψουν το κύρος του. Ακόμη και στη θεωρία που διατυπώνει για το χρήμα (στ. 295-301) κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη με έμφαση στον δράστη («*τοῦτο*», «*τόδε*»,) για να επιρριφθούν οι ευθύνες στο χρήμα για όλα τα δεινά στον κόσμο. Έχοντας υπόψη η εκπαιδευτικός τα παραπάνω, καλεί τα παιδιά να απαντήσουν από το φύλλο εργασίας στις εξής ερωτήσεις:

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία:

- Στους στ. 289-292 οι ρηματικοί τύποι (ρήματα και μετοχές) βρίσκονται σε ενεργητική φωνή. Τί σημαίνει η έμφαση στον δράστη για τον Κρέοντα;
- Γιατί στους στ. 293-294 ο Κρέοντας προτιμά την παθητική σύνταξη με μετριασμό του δράστη;
- «*ἐξεπίσταμαι*»: Σε τί είδους διαδικασία βρίσκεται το ρήμα; Σε συνδυασμό με το είδος της τροπικότητας τί συμπεραίνουμε για τον Κρέοντα και τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται; (κοινή ερώτηση και για τις δύο ομάδες)

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία:

- «*τοῦτο*» , «*τόδε*»: Τί είδους αντωνυμίες είναι; Αντί ποιου ουσιαστικού χρησιμοποιούνται εδώ;
- Ποιες λέξεις μπορείτε να εντοπίσετε μεταξύ των στ. 295-301 που λειτουργούν αξιολογικά όσον αφορά το χρήμα;
- *ἐξεπίσταμαι*: Σε τι είδους διαδικασία βρίσκεται το ρήμα; Σε συνδυασμό με το είδος της τροπικότητας τι συμπεραίνουμε για τον Κρέοντα και τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται; (κοινή ερώτηση και για τις δύο ομάδες).

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία:

- Σε όλη την ενότητα κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη. Ποιος είναι ο δράστης, δηλ. σε ποιον απευθύνεται ο Κρέοντας; Πώς συνδέεται αυτό το είδος σύνταξης με τις απειλές που εκτοξεύει;
- *και μάθηθ' ὅτι*: θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε εδώ ότι ο λόγος του Κρέοντα έχει και παιδαγωγικό-διδακτικό χαρακτήρα; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία:

- Ποιο ρηματικό πρόσωπο κυριαρχεί στην ενότητα; Δώστε παραδείγματα π.χ. από την κατάληξη των ρημάτων. Ποιο είναι το υποκείμενο ή αλλιώς ο δράστης;
- *ἐπίστασο* (στ. 305): Σε ποια ἐγκλιση βρίσκεται το ρήμα; Τί είδους γλωσσική πράξη έχουμε εδώ; Ποια είναι η λειτουργία της;
- «οὐκ ἐξ ἅπαντος δεῖ τὸ κερδαίνειν φιλεῖν» (στ. 312): Τί είδους τροπικότητα έχουμε σε αυτόν τον στίχο; Θα μπορούσε αυτός ο στίχος να αποκτήσει διαχρονικό χαρακτήρα;
- Τί είδους γλωσσική πράξη επιτελεί ο Κρέοντας στον στ. 305 (*ὄρκιος δέ σοι λέγω*); Ποιος ήταν ο ρόλος του ὅρκου στην αρχαία Ελλάδα;

Αφού δοθούν οι απαντήσεις και για αυτή την ενότητα με την καταγραφή των πιο σημαντικών στοιχείων στον πίνακα, θα ακολουθήσει μία συζήτηση για να γίνει η συνολική αποτίμηση των στοιχείων που επεξεργάστηκαν οι μαθήτριες/-ες. Επιδιώκουμε να εκφραστούν όσο γίνεται περισσότεροι/-ες σχετικά με το τί τους/τις έκανε εντύπωση, τί θεώρησαν αναμενόμενο ή αναπάντεχο, με τί συμφωνούν και με τί διαφωνούν και γιατί. Θέλουμε να προχωρήσουμε σε μία σκιαγράφιση του ήθους του Κρέοντα όπως αυτό διαγράφεται στους υπό μελέτη στίχους του Α' Επεισοδίου.

Η έμφαση θα δοθεί στο πώς μιλά στον Χορό, στη σιγουριά που έχει για τον τρόπο που ενεργούν οι θεοί, στην καχυποψία που τον έχει κυριεύσει, στις βαριές απειλές που εκτοξεύει προς τους φύλακες, στη διάθεση που έχει να τους παιδαγωγήσει. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να μην σταθούμε στη θεωρία που διατυπώνεται στους στ. 295-301 για τη βλαπτικότητα του χρήματος τόσο στα ίδια τα άτομα όσο και στο κοινωνικό σύνολο εν γένει.

Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτικός μεταφέρει τη συζήτηση στο θέμα της εξουσίας και στις ανεξέλεγκτες διαστάσεις που μπορεί να πάρει, όταν κυριαρχεί ο αυταρχισμός και η αυθαιρεσία. Στο πλαίσιο της διακειμενικότητας θα περάσουμε στην ανάγνωση ενός παράλληλου κειμένου, ενός αποσπάσματος από την «Αντιγόνη» του Ζαν Ανούιγ που υπάρχει στην ιστοσελίδα Πύλη για την ελληνική Γλώσσα https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?text_id=673 και θα το προβάλλουμε στον διαδραστικό πίνακα. Πριν το διαβάσει με εκφραστική ανάγνωση ο/η εκπαιδευτικός, θα έχει προηγηθεί μία σύντομη εισαγωγή στο περιεχόμενο και στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες γράφτηκε το 1942 στη Γαλλία κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Συνιστάται, δηλαδή, εδώ η διαθεματική προσέγγιση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι κατά τον 20^ο αιώνα η πλοκή του μύθου της Αντιγόνης ξετυλίγεται μέσα στο πλαίσιο του πολέμου. Ο Ανούιγ, βαθύτατα επηρεασμένος από όσα συνέβαιναν γύρω του σε παγκόσμια κλίμακα,

θέτει υπαρξιακά ερωτήματα, προβάλλει τον μηδενισμό και τη ματαιότητα της ενασχόλησης με την πολιτική (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2022, σ.70). Θα είναι προτιμότερο να ζητήσουμε από δύο μαθητές/-τριες να διαβάσουν ξανά το κείμενο, αποδίδοντας όσο γίνεται πιο εκφραστικά τους ρόλους του Κρέοντα και της Αντιγόνης. Αμέσως μετά καλούνται να επισημάνουν τις πιο εμφανείς διαφορές στο περιεχόμενο και κυρίως στο ύφος αναφορικά με το πρωτότυπο κείμενο του Σοφοκλή. Σε φύλλο εργασίας που θα τους/τις δοθεί, εκτός από το κείμενο θα υπάρχει και ένας υπερσύνδεσμος https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/navigator/browse.html?object_id=20678&start=20§ion=&tag=Κρέων μέσω του οποίου θα λάβουν σημαντικές πληροφορίες για το παράλληλο κείμενο και μία ερώτηση προς επεξεργασία. Η ερώτηση είναι η εξής: «*Πώς εμφανίζεται εδώ ο Κρέοντας; Πόσο και πώς επηρεάζουν οι ιστορικές και πολιτικές συνθήκες συγγραφής του έργου του Ανούιγ την προσωπικότητα του ήρωα;*» Λόγω πίεσης του διδακτικού χρόνου τα παιδιά θα αναπτύξουν τη δραστηριότητα στο σπίτι τους. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να συγκρίνουν δύο παρόμοια κείμενα (το ένα εμπνευσμένο από το άλλο) γραμμένα σε τελείως διαφορετικές εποχές και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία δόθηκε έμφαση σε μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του μαθήματος των ΑΕ στο Λύκειο με αφορμή την γενικότερη έλλειψη ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/-τριες. Ωστόσο, η σημασία του μαθήματος δεν μπορεί να παραγνωριστεί, όπως άλλωστε τονίζεται στα ΑΠ, στα ΠΣ και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, ότι, δηλαδή, βασική επιδίωξη είναι να ενταχθούν οι έφηβοι/-ες μαθητές/-τριες σε μία σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία του 21ου αιώνα ως ενεργά και κριτικά σκεπτόμενα μέλη της έχοντας έρθει σε επαφή με την αρχαιογνωσία και την αρχαιογλωσσία.

Το ζητούμενο είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό και τις αξίες που αυτός πρεσβεύει, να μην μείνουν μονάχα στην απλή ανάγνωση του αρχαιοελληνικού κειμένου αλλά να συλλάβουν τα νοήματα και τα μηνύματα που φανερά ή άδηλα προβάλλονται. Να σκεφτούν κριτικά και να επεξεργαστούν έννοιες όπως: ο πολίτης, η πόλη, το δίκαιο, ο νόμος, η αρετή, η ελευθερία, το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Να τις κατανοήσουν μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που γράφτηκε το έργο (τον 5ο αιώνα π.Χ. η συγγραφή και τον 8ο αιώνα π.Χ. η πλοκή του μύθου) και παράλληλα να τις μεταφέρουν στη δική τους σύγχρονη εποχή του 21ου αιώνα μ.Χ. ασκώντας τον προβληματισμό τους. Άλλωστε, ο παρωχημένος πλέον παραδοσιακός τρόπος της μετωπικής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας καθιστά αναγκαία αρχικά τη μελέτη και στη συνέχεια την απόπειρα εφαρμογής σύγχρονων διδακτικών μοντέλων και προσεγγίσεων και γλωσσολογικών θεωριών για τη διδασκαλία της γλώσσας, με βάση την ΚΑΛ, την ΚΓΕ, τη ΣΛΓ, τον ΚΓ και το μοντέλο των Πολυγραμματισμών.

Σε σχέση με τα παραπάνω μοντέλα και θεωρίες και την κοινωνική διάσταση που δίνεται στη γλώσσα, η Στάμου (2014, σελ. 149-150) θεωρεί ότι μία βασική θέση της ΚΑΛ είναι ότι η γλώσσα βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία ενώ οι Βελιαλή και Ηλιοπούλου (2022, σελ.335) υποστηρίζουν για την ΚΓΕ ότι δίνει έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας και μελετά τις λανθάνουσες ιδεολογίες που υπάρχουν στα γλωσσικά κείμενα. Επίσης, η Ρογδάκη (2012, σελ.16, 18) επισημαίνει έναν από τους βασικούς στόχους της που είναι να ενδυναμωθεί κοινωνικά ο πολίτης και να επιτευχθεί η αποτελεσματική δημοκρατική συμμετοχή του. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο εισηγητής της ΣΛΓ, ο Halliday (2000) όταν υποστηρίζει τη σπουδαιότητα της γλωσσικής συνειδητότητας, δηλαδή της «γνώσης για τη γλώσσα» η οποία μπορεί μακροπρόθεσμα να

συμβάλει στη δημιουργία μίας δίκαιης δημοκρατικής κοινωνίας που λειτουργεί ομαλά. Συνεχίζοντας με τον ΚΓ, οι Τεντολούρης και Χατζησαββίδης (2014, σελ.412) αναφέρουν ως βασική του θέση ότι τα κείμενα επιχειρούν άμεσα ή έμμεσα να επιβάλουν σχέσεις ισχύος και λόγο εξουσιαστικό. Τέλος, οι Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου (2013, σελ. 86) συνδέουν τον ΚΓ με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών με την επισημάνσή τους ότι οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης ποικίλουν από την ενασχόληση με κείμενα που βασίζονται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών καθώς και την αντιπαραβολή κειμένων με κοινό θέμα με στόχο τη μελέτη των διαφορετικών απόψεων γύρω από αυτό.

Αναφορικά με τα ερευνητικά ζητήματα που τέθηκαν (κεφ.3.2), κατά την εφαρμογή των δύο διδακτικών σεναρίων χρειάζεται να αναφέρουμε τα εξής: Λαμβάνεται υπόψη όπως αναφέρεται στο πρόσφατο πιλοτικό ΠΣ (Φ.Ε.Κ., τ. Β', 1096, σ. 9744) και αξιοποιείται στην πράξη η Διδακτική του Ενεργητικού Υποκειμένου σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν παρέχεται έτοιμη αλλά χρειάζεται να την ανακαλύψουν οι μαθητές/-τριες με την πολύτιμη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Στο πρώτο σενάριο, αυτό επιτυγχάνεται μέσω των Πολυγραμματισμών με τη χρήση παράλληλου κειμένου λογοτεχνικού και των ερωτήσεων-απαντήσεων καθώς και με την περιγραφή και κριτική ανάλυση οπτικοακουστικού υλικού (εικόνων και βίντεο). Στο δεύτερο σενάριο υλοποιείται κυρίως μέσα από τις λειτουργίες της γλώσσας (αναπαραστατική και διαπροσωπική) που αναφέρει η ΣΛΓ. Έτσι, τα παιδιά εντρυφούν στις υπόρρητες ιδεολογίες, τόσο αυτές που αφορούν τα έμφυλα στερεότυπα και τους ρόλους που δίνονται στις γυναίκες όσο και εκείνες που αναφέρονται στον λόγο της εξουσίας και στη δύναμη που αυτός ασκεί. Αυτά εξάλλου είναι δύο βασικά θέματα που άπτονται της υπόθεσης της «Αντιγόνης». Τον συνδυασμό των δύο αυτών τρόπων επιλέγει και η Ευαγγελάτου στην εργασία της (2022, σελ. 36) επειδή τον θεωρεί τον πλέον κατάλληλο για την ενίσχυση της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών/-τριών και συνεπώς τη διαμόρφωση του κοινωνικού τους προφίλ.

Επιπλέον, το μάθημα γίνεται σαφώς πιο ελκυστικό απ' ότι στην παραδοσιακή του μορφή με την επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που κρίνεται πρόσφορη για την εφαρμογή των Πολυγραμματισμών και της ΣΛΓ. Άλλωστε, η Φτερνιάτη κ.ά. (2016, σελ. 90-91) αναφέρουν ότι οι μαθητές σε ομάδες εργάζονται για την επίτευξη του κοινού σκοπού και όχι με γνώμονα το ατομικό συμφέρον και παράλληλα σύμφωνα με την Αγγελοπούλου (2010, σελ. 182-183), διευκολύνονται να εκφραστούν μέσα από την ομάδα οι έφηβοι/-ες

που είτε είναι συνεσταλμένοι/-ες και διστακτικοί/-ές είτε έχουν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες, π.χ. καλλιτεχνικές ή κοινωνικές

Από τις παραπάνω επισημάνσεις προκύπτει σαφώς το συμπέρασμα ότι τονώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών /-τριών για ζητήματα διαχρονικά που στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία θα περνούσαν σχεδόν απαρατήρητα, εφόσον η εμπλοκή τους στο μάθημα θα ήταν παθητική και η κριτική τους σκέψη σε λήθαργο.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία ξεχωριστή αναφορά για το δεύτερο σενάριο που βασίζεται αποκλειστικά στη ΣΛΓ και είναι άγνωστη στα παιδιά. Πρώτα κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί σύντομα και συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο με τις λειτουργίες της γλώσσας, που το συνοδεύουν απλά και κατανοητά παραδείγματα από τα ΝΕ, ώστε να συνειδητοποιήσουν πόσο αποτελεσματικά μπορεί να λειτουργήσουν οι κατάλληλες γλωσσικές επιλογές. Με παρόμοιο τρόπο υλοποιεί και η Σκλαρή (2024, σελ. 45-46) τα δικά της διδακτικά σενάρια θεωρώντας απαραίτητη αυτή τη σειρά προκειμένου να συνεχιστεί απρόσκοπτα η μαθησιακή διαδικασία χωρίς έντονες και δικαιολογημένες απορίες από την πλευρά των μαθητών/-τριών.

Στην τελευταία φάση της υλοποίησης των σεναρίων οι δραστηριότητες που δίνονται (δημιουργία ενός μοντέρνου ποιήματος, μιας αφίσας ή μιας τηλεοπτικής διαφήμισης) μαρτυρούν πόσο διασκεδαστική μπορεί να γίνει η ενασχόληση με ένα ιδιαίτερο είδος ποιητικού λόγου όπως είναι η τραγωδία και η διασύνδεσή της με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των σύγχρονων εφήβων.

Μια μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να εξελίξει την παρούσα εργασία μπορεί να κινηθεί στην κατεύθυνση της διαθεματικότητας. Βασικό σημείο αναφοράς θα μπορούσε να αποτελέσει το μάθημα των ΑΕ στη Β' Λυκείου σε συνδυασμό με τα μαθήματα της Ν. Λογοτεχνίας, της Φιλοσοφίας, της Πολιτικής Παιδείας και – γιατί όχι – των Θρησκευτικών υπό το πρίσμα κυρίως του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Θα επιχειρηθεί έτσι μία σφαιρική, διεπιστημονική προσέγγιση των εννοιών της αρετής, της ηθικής, του δικαίου, του νόμου, της εξουσίας.

Ωστόσο, σημαντική αναφορά πρέπει να γίνει εδώ στον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί: κατά πόσο, δηλαδή, επιθυμούν να ξεφύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να ακολουθήσουν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Κάτι τέτοιο, βέβαια, απαιτεί την επιμόρφωσή τους στα θέματα του ΚΓ και των μοντέλων που τον ασπάζονται. Η επιμόρφωση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές:

μεταπτυχιακές σπουδές, σεμινάρια δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, συναντήσεις και συζητήσεις με καταρτισμένους συναδέλφους ή σχολικούς συμβούλους που θα μεταφέρουν τις εμπειρίες τους μέσα από τη σχολική αίθουσα. Σε αυτό το σημείο κρίνεται καθοριστική η παρέμβαση της Πολιτείας με την παρότρυνση και την παροχή των απαιτούμενων πόρων εκτός από την απλή καταγραφή της αναγκαιότητας των διαφόρων ειδών γραμματισμού στα θεσμικά κείμενα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελοπούλου, Δ. (2010). Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση. Διδ. διατρ. στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Αθήνα: Κέδρος.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2015). Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτικός γραμματισμός: Μια απόπειρα συσχετισμού τους. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος «Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο»*, 92-114

Βελαλή, Χ., & Ηλιοπούλου, Κ. (2022). Η αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου: απόψεις και στάσεις των διδασκόντων στη Γ' Λυκείου φιλολόγων. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 331-349. Ανακτήθηκε: 15 Νοεμβρίου, 2024, από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos2/teyxos_10_2_18.pdf

Γερακίνη, Α. (2021). Πολυγραμματισμοί και νέα κειμενικά είδη στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. *Educationnext*, 5, 74-86. [https://www.academia.edu/51050289/Πολυγραμματισμοί και νέα κειμενικά είδη στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας](https://www.academia.edu/51050289/Πολυγραμματισμοί_και_νέα_κειμενικά_είδη_στη_διδασκαλία_της_Αρχαίας_Ελληνικής_Γραμματείας)

Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.

Διαμαντής, Φ. Από το Λόγο στο Γραμματισμό: η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών του Λόγου. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*. Ανακτήθηκε: 27 Νοεμβρίου 2024, από https://revmata.pre.aegean.gr/issue9-10/12_paper-ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ-OK.pdf

Δρακόπουλος, Δ., Ναστούλης, Κ. & Ρώμας, Χ. (2009). *Σοφοκλέους Αντιγόνη Β' Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ευαγγελάτου, Μ. (2022). Ο κριτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας της Γ' Γυμνασίου: Θεωρία και διδακτικές προτάσεις. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2025, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/173562>

Ζάγουρας, Θ. (2018). Ο πολυτροπικός γραμματισμός στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας: δύο εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης για τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Διδ. διατρ. στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Halliday, M. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός υπολογιστής* 1. Ανακτήθηκε: 25 Νοεμβρίου, 2024, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>

Halliday, M. (2000). Ανοιχτή επιστολή: η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2. Ανακτήθηκε: 25 Νοεμβρίου, 2024, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε: 7 Δεκεμβρίου, 2024, από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

Kalantzis, M., Cope, B., Stellakis, N. & Arvanitis, E. (2019). ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων. Ανακτήθηκε: 5 Δεκεμβρίου, 2024, από <http://neamathisi.com/literacies/multiliteracies-1>

Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 1, 82-107.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Γρίβα, Ε. κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε: 3 Ιανουαρίου, 2024 από https://www.academia.edu/6910277/Κουτσογιάννης_2014_Κριτικοί_γραμματισμοί_διεθνής_εμπειρία_και_ελληνική_πραγματικότητα

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Γλωσσική διδασκαλία: χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός υπολογιστής* II. Ανακτήθηκε: 4 Δεκεμβρίου, 2024, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Luke, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή/μτφρ. Μ. Αραποπούλου, στο Χαραλαμπίδης, Α. Αγαθοκλής (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών, 190-227

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε: 5 Δεκεμβρίου, 2024, από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html

Μιχάλης, Α. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: Δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013

Μπουκάλα Σ., & Στάμου Α. Γ. (2020). *(Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Νήσος.

Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο Α. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ανακτήθηκε: 2 Δεκεμβρίου, 2024, από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2024 από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Παυλίδου, Κ. (2024). *Ο οπτικός γραμματισμός ως παιδαγωγικό μέσο επικοινωνίας: ο ρόλος του στη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*. Διδ. διατρ. στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ρογδάκη, Α. (2012). *Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μια μελέτη περίπτωσης*. Διδ. διατρ. στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σκλαρή, Ο. (2024). *Κριτικός γραμματισμός και ρητορικά κείμενα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η αξιοποίηση των δημηγοριών στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2025, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/199480>

Στάμου Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία. Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας* (σελ. 179-193). Πινακάτες: Κοντύλι.

Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.) *Ανάλυση λόγου: θεωρία και εφαρμογές* (σελ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.

Συμεωνίδης, Χ., Ξενής, Γ. & Φλιάτουρας, Α. (2007). *Λεξικό αρχαίας ελληνικής γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, 411-421. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2024 από

http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el

Τσαρούμη, Σ. (2021). *Ο κριτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Λύκειο: σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2025, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72606>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία ης Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ. 1562, τ. Β', 27/6/2011, Υ.Α. αρ. 70001/Γ2. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2024, από <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1460-fek-1562-2011-proagramma-spoudwn-filologika-a-lykeiou>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2015). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» της Α', Β' τάξης γενικής παιδείας και της Β', Γ' τάξης της Ομάδας Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών του Γενικού Λυκείου*, ΦΕΚ 156, τ. Β', Υ.Α. αρ. 8560/Δ2. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2024, από <https://dide-new.flo.sch.gr/programma-spoudon-tou-mathimatos-arch-2/>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ 1096. τ. Β', 28/2/2023, Υ.Α αρ. 21123/Δ2. Αθήνα. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2024, από https://grssdsr.mysch.gr/sites/default/files/users/user4/ΦΕΚ%20Β%201096_ΥΑ%2021123_Δ2_23_2_23_ΠΣ%20ΑΡΧΑΙΑ%20ΓΕΛ.pdf

Φτερνιάτη, Α. και Μαρκοπούλου, Μ. (2008). Πολυγραμματισμοί και διδακτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Ιου διεθνούς συνεδρίου Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2008: Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Τόμος II (σελ. 367-378). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε: 25 Νοεμβρίου, 2024, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1316/Αρθρα/Φτερνιάτη%20Πολυγραμμ.%20Πολυτροπ.%20ΚΕΔΕΚ.pdf>

Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου 2025, από:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1316/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7.%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF%2C%20%CE%9D%CE%AD%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20135.pdf>

Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 4:1, 85-100. Ανακτήθηκε 27 Ιανουαρίου 2025, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1945>

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP* (Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007) (σελ. 27-34). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε: 7 Δεκεμβρίου, 2024, από <https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/TMS162/Χατζησαββίδης%2C%202007%20%281%29.pdf>

Χερουβείμ, Ε. (2023). *Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Διδακτική πρόταση με βάση το μοντέλο των Πολυγραμματισμών*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2025, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/177946>

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα. *Γλωσσικός Υπολογιστής, τομ.1*. Ανακτήθηκε: 3 Δεκεμβρίου, 2024, από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/>

Παράρτημα

1^ο διδακτικό σενάριο: διάλογος Αντιγόνης-Ισμήνης (Πρόλογος, στ. 58-99)

Εικόνα 1



Ελληνίδα διαιτητής: Σχήμα οξύμωρο και ανυπόφορο για πολλούς οπαδούς

Η Τσαρούχα έχει στοχοποιηθεί ως γυναίκα, ως πρόσωπο δακτυλοδεικτούμενο και ανεπιθύμητο σε ένα ασφυκτικά ανδροκρατούμενο σύστημα. Φωτ.: EUROKINISSI

<https://www.lifo.gr/stiles/daily/ellinida-diaititis-shima-oxymoro-kai-anypoforo-gia-polloys-opadoys>

Εικόνα 2



<https://www.amna.gr/macedonia/article/311960/Kampania-euaisthitopoiisis-gia-ta-emfula-stereotupa>

Φύλλο εργασίας 1

Κείμενο «Στέλλα Βιολάντη» του Γρ. Ξενόπουλου:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2702/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Lykeiou_html-empl/index_a_05_01.html

Ερωτήσεις:

- Υπογραμμίστε τα σημεία εκείνα που δείχνουν τον δυναμικό χαρακτήρα της πρωταγωνίστριας.
- Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη Στέλλα Βιολάντη ανάγωγη, με κακούς τρόπους απέναντι στη συνομιλήτρια, τη μητέρα της αλλά και στον πατέρα της;
- Λαμβάνοντας υπόψη ότι το έργο γράφτηκε το 1901 στη Ζάκυνθο, θεωρείτε αναμενόμενη μια τέτοιου είδους αντίδραση από μια νέα κοπέλα εκείνης της εποχής, όπως είναι η Στέλλα;
- Μπορούμε να βρούμε ομοιότητες με τη δική μας πρωταγωνίστρια, την Αντιγόνη;

2^η δραστηριότητα:

Εικόνες: 3, 4



<https://www.elenifourli.gr/ta-pio-synithismena-emfyla-stereotypa-kai-pos-t-anagnorizoyme/>

Βίντεο

<https://www.youtube.com/watch?v=vA2eLnSsVSA&list=PLuKIOHo3fkHFR3l-r9ZyLM6wAbo9qU1rz&index=3>

**2ο διδακτικό σενάριο: Μονόλογος Κρέοντα: Α Έπεισόδιο, στ.162-210 από μετάφραση
1^ο φύλλο εργασίας (Θεωρία)**

Η αξία των γλωσσικών επιλογών

Το νόημα κατασκευάζεται ανάλογα με τις επιλογές που κάνει ο πομπός από μια τεράστια ποικιλία των λεξικογραμματικών τύπων της γλώσσας.

Η γλώσσα επιτελεί **τρεις λειτουργίες**:

α) την **αναπαραστατική** λειτουργία, η οποία μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας δημιουργεί διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Εντόπισε τις διαδικασίες (ενέργειες, καταστάσεις, συναισθήματα, διανοητικές διαδικασίες) που πραγματώνονται με τα ρήματα ή τις ουσιαστικοποιήσεις.

Εντόπισε τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες (οντότητες και αντικείμενα) που πραγματώνονται με τα ουσιαστικά.

Εντόπισε τις περιστάσεις (συνθήκες) που πραγματώνονται με τις προθετικές φράσεις και τα επιρρήματα.

β) τη **διαπροσωπική** λειτουργία, η οποία μέσω του συστήματος της διάθεσης προσδιορίζει τους ρόλους και τις στάσεις στις μεταξύ μας διεπιδράσεις.

Επισήμανε τα ρηματικά πρόσωπα. Ποιους ρόλους διαδραματίζουν τα πρόσωπα;

Επισήμανε τα στοιχεία της τροπικότητας (επιστημική - αφορά τον βαθμό βεβαιότητας, δεοντική - αφορά τον βαθμό επιτακτικότητας, αξιολογική - αφορά τη συγκινησιακή φόρτιση).

Επισήμανε τις γλωσσικές πράξεις (βεβαιωτικές:αναφέρουν/βεβαιώνουν, κατευθυντικές: προτρέπουν, δεσμευτικές:υπόσχονται/απειλούν, εκφραστικές:εκφράζουν ψυχολογική κατάσταση, διακηρυκτικές:διακηρύσσουν).

γ) την **κειμενική** λειτουργία, η οποία οργανώνει τις πληροφορίες μέσω του συστήματος θέματος-ρήματος (γνωστή-νέα πληροφορία).

(Στάμου Αναστασία, 2014. *Η κριτική ανάλυση λόγου: μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας*. Εκδόσεις: Νήσος)

Παραδείγματα από τη ΝΕ γλώσσα που αφορούν τις δύο λειτουργίες (αναπαραστατική και διαπροσωπική)

- Σου υπόσχομαι ότι την επόμενη φορά θα έρθω κι εγώ μαζί σας.
- Απαγορεύεται το κάπνισμα μέσα στους χώρους του νοσοκομείου.
- Σ' ευχαριστώ που δείχνεις κατανόηση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζω.
- Όσοι οδηγοί δεν πληρώσουν τα τέλη κυκλοφορίας μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 2024 θα πληρώσουν πρόστιμο.
- Ας ευχηθούμε να τελειώσει σύντομα ο πόλεμος.
- Θα δοθεί άραγε νέα παράταση για την υποβολή των φορολογικών δηλώσεων;

Πώς θα ερμηνεύσουμε τις βασικές γλωσσικές επιλογές (εγκλίσεις, ρηματικά, πρόσωπα, αντωνυμίες, ενεργητική ή παθητική σύνταξη, παρουσία ή απουσία ποιητικού αιτίου);

2^ο φύλλο εργασίας (1^η ενότητα (στ. 162-174): Φιλική προσφώνηση στα μέλη του Χορού με αναφορά στη σωτήρια για τη Θήβα επέμβαση των θεών]

Ως προς την **αναπαραστατική** λειτουργία:

- Τί είδους διαδικασία αναγνωρίζετε στους παρακάτω ρηματικούς τύπους: στις μετοχές *δίνοντας, παίρνοντας* και στο ρήμα *μοίρασαν*; Λαμβάνοντας υπόψη ότι δίνεται έμφαση στον δράστη, ποιο είναι το νόημα αυτών των στίχων;
- Εκτός από τον Κρέοντα (*εγώ*) ποιοι άλλοι είναι οι δράστες στην α' ενότητα; Γιατί κατά τη γνώμη σας τους προβάλλει ο Κρέοντας στην αρχή του λόγου του; Τί θέλει να πετύχει;
- Τί δηλώνει η επιλογή των συγκεκριμένων καταστασιακών στοιχείων (δηλ. των επιρρηματικών και εμπρόθετων προσδιορισμών) δίπλα στο ρήμα *κάλεσα*;
- Ποια εικόνα του Χορού παρουσιάζουν οι γλωσσικές επιλογές σε αυτή την ενότητα; Πώς τον αντιμετωπίζει ο Κρέοντας;

Ως προς την **διαπροσωπική** λειτουργία:

- Τί δηλώνει η επανάληψη της χρήσης του α' προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας από τον Κρέοντα;
- Ποια είναι η λειτουργία της χρήσης του β' πληθυντικού προσώπου σε αυτή την ενότητα; Σε ποιους απευθύνεται;
- Μπορείτε να εντοπίσετε τουλάχιστον δύο σημεία αξιολογικής τροπικότητας (σχόλια, υποκειμενικές κρίσεις, συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο);
- *Με νομιμοφροσύνης κύρος περιφρουρήσατε και τα παιδιά του*: Πώς ορίζεται η επιστημική τροπικότητα (ποια έγκλιση επιλέγεται) και γιατί την επιλέγει εδώ ο Κρέοντας απευθυνόμενος στον Χορό;

3^ο φύλλο εργασίας [2^η ενότητα (στ. 175-190): Η πολιτική σκέψη του Κρέοντα: πάνω απ' όλους και απ' όλα η πατρίδα].

Ως προς την **αναπαραστατική** λειτουργία:

- Ποιοι είναι ο δύο δράστες που κυριαρχούν σε αυτή την ενότητα;
- *Ούτε ... ούτε...:* Ποια είναι η λειτουργία της διπλής χρήσης του συμπλεκτικού συνδέσμου από τον Κρέοντα;
- Τί είδους κατάσταση δηλώνει το ρήμα *το ξέρω* στον στ. 168; Γιατί το επιλέγει εδώ ο Κρέοντας; Τί θέλει να δείξει;
- Στον στ. 191 (*εγώ με τέτοιους νόμους του κράτους την ισχύ θ' αυξήσω*) με τί είδους ρήμα εκφράζει την αφοσίωσή του στην Θήβα;

Ως προς την **διαπροσωπική** λειτουργία:

- Ποιο ρηματικό πρόσωπο ξεχωρίζει σε αυτή την ενότητα; Δικαιολογείται η επαναλαμβανόμενη χρήση του ή σας ξενίζει;
- Ποια άποψη σχηματίζουν οι αναγνώστες για τον Κρέοντα;
- Να εντοπίσετε τους προσδιορισμούς που χρησιμοποιεί ο Κρέοντας για τον ανάξιο ηγέτη. Τί ακριβώς εκφράζει με αυτούς;
- Να εντοπίσετε μία δεσμευτική γλωσσική πράξη που υπάρχει σε αυτή την ενότητα.

4^ο φύλλο εργασίας [3^η ενότητα (στ.191-210): Η απόφαση του Κρέοντα για την τύχη των δύο νεκρών αδελφών]

Ως προς την **αναπαραστατική** λειτουργία:

- Σε όλη την ενότητα κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη. Ποιος είναι ο δράστης, δηλ. σε ποιον απευθύνεται ο Κρέοντας; Πώς συνδέεται αυτό το είδος σύνταξης με τις απειλές που εκτοξεύει;
- *και μάθηθ' ὅτι:* θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε εδώ ότι ο λόγος του Κρέοντα έχει και παιδαγωγικό-διδακτικό χαρακτήρα; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.

Ως προς την **διαπροσωπική** λειτουργία:

- Ποιο ρηματικό πρόσωπο κυριαρχεί στην ενότητα; Δώστε παραδείγματα π.χ. από την κατάληξη των ρημάτων. Ποιο είναι το υποκείμενο ή αλλιώς ο δράστης;
- *ἐπίστασο* (στ. 305): Σε ποια ἐγκλιση βρίσκεται το ρήμα; Τί είδους γλωσσική πράξη έχουμε εδώ; Ποια είναι η λειτουργία της;
- *οὐκ ἐξ ἅπαντος δεῖ τὸ κερδαίνειν φιλεῖν* (στ. 312): Τί είδους τροπικότητα έχουμε σε αυτόν τον στίχο; Θα μπορούσε αυτός ο στίχος να αποκτήσει διαχρονικό χαρακτήρα;

- Τί είδους γλωσσική πράξη επιτελεί ο Κρέοντας στον στ. 305 (ὄρκιος δέ σοι λέγω); Ποιος ήταν ο ρόλος του όρκου στην αρχαία Ελλάδα;

2^ο διδακτικό σενάριο (Μονόλογος Κρέοντα: Α΄ Επεισόδιο, στ. 280-314 από το πρωτότυπο)

Φύλλο εργασίας [1^η ενότητα (στ. 280-289): Η οργισμένη αντίδραση του Κρέοντα στην υπόθεση του Χορού]

Ως προς την **αναπαραστατική** λειτουργία:

- Σε ποια έγκλιση βρίσκεται το ρήμα *παῦσαι*; Τί είδους γλωσσική πράξη έχουμε; Σε ποιον απευθύνεται ο Κρέοντας;
- Στους στ. 282-283 παρατηρούμε το φαινόμενο της ετεροπροσωπίας. Ποιο είναι το υποκείμενο (Υ) του απαρεμφάτου και σχετικά με την κλίμακα αιτιότητας τί συμβαίνει με τον δράστη;
- *αὐτόν, ὅστις*: ποιος είναι το εννοούμενο πρόσωπο; Να το αντικαταστήσετε στην ανάλογη πτώση.
- Στους στ. 285-287 ποιος είναι ο δράστης; Πώς μπορείτε να δείξετε ότι ο Κρέοντας στοχεύει να δώσει έμφαση στον δράστη; (δώστε προσοχή στο είδος της σύνταξης).

Ως προς τη **διαπροσωπική** λειτουργία:

- Ποια ονόματα (επίθετα ή ουσιαστικά) συνδέονται με συναισθηματικό λεξιλόγιο;
- Γιατί θεωρείτε ότι επιλέγει ο Κρέων να κάνει ερωτήσεις τη μία δίπλα στην άλλη; Σε ποιον απευθύνεται; Τί θέλει να πετύχει;
- *Λέγεις γὰρ οὐκ ἀνεκτά* (στ. 282): Τί είδους τροπικότητα έχουμε εδώ; Τί δείχνει αυτή για τον Κρέοντα;

Φύλλο εργασίας [2^η ενότητα (στ. 289-301): Ο Κρέοντας υποψιάζεται ότι έχει πολιτικούς αντιπάλους και διατυπώνει τη θεωρία του για τη φθοροποιό δύναμη του χρήματος]

Ως προς την **αναπαραστατική** λειτουργία:

- Σε ποια έγκλιση βρίσκεται το ρήμα *παῦσαι*; Τί είδους γλωσσική πράξη έχουμε; Σε ποιον απευθύνεται ο Κρέοντας;
- Στους στ. 282-283 παρατηρούμε το φαινόμενο της ετεροπροσωπίας. Ποιο είναι το υποκείμενο (Υ) του απαρεμφάτου και σχετικά με την κλίμακα αιτιότητας τί συμβαίνει με τον δράστη;
- *αὐτόν, ὅστις*: ποιος είναι το εννοούμενο πρόσωπο; Να το αντικαταστήσετε στην ανάλογη πτώση.
- Στους στ. 285-287 ποιος είναι ο δράστης; Πώς μπορείτε να δείξετε ότι ο Κρέοντας στοχεύει να δώσει έμφαση στον δράστη; (δώστε προσοχή στο είδος της σύνταξης).

Ως προς τη **διαπροσωπική** λειτουργία:

- Ποια ονόματα (επίθετα ή ουσιαστικά) συνδέονται με συναισθηματικό λεξιλόγιο;
- Γιατί θεωρείτε ότι επιλέγει ο Κρέων να κάνει ερωτήσεις τη μία δίπλα στην άλλη; Σε ποιον απευθύνεται; Τί θέλει να πετύχει;
- *Λέγεις γὰρ οὐκ ἀνεκτά* (στ. 282): Τί είδους τροπικότητα έχουμε εδώ; Τί δείχνει αυτή για τον Κρέοντα;

Φύλλο εργασίας [3^η ενότητα (στ. 302-314): Οι σκληρές απειλές του Κρέοντα προς τους φύλακες]

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία:

- Σε όλη την ενότητα κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη. Ποιος είναι ο δράστης, δηλ. σε ποιον απευθύνεται ο Κρέοντας; Πώς συνδέεται αυτό το είδος σύνταξης με τις απειλές που εκτοξεύει;
- *και μάθηθ' ὅτι*: θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε εδώ ότι ο λόγος του Κρέοντα έχει και παιδαγωγικό-διδακτικό χαρακτήρα; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία:

- Ποιο ρηματικό πρόσωπο κυριαρχεί στην ενότητα; Δώστε παραδείγματα π.χ. από την κατάληξη των ρημάτων. Ποιο είναι το υποκείμενο ή αλλιώς ο δράστης;
- *ἐπίστασο* (στ. 305): Σε ποια έγκλιση βρίσκεται το ρήμα; Τί είδους γλωσσική πράξη έχουμε εδώ; Ποια είναι η λειτουργία της;

- οὐκ ἐξ ἅπαντος δεῖ τὸ κερδαίνειν φιλεῖν (στ. 312): Τί είδους τροπικότητα έχουμε σε αυτόν τον στίχο; Θα μπορούσε αυτός ο στίχος να αποκτήσει διαχρονικό χαρακτήρα;
- Τί είδους γλωσσική πράξη επιτελεί ο Κρέοντας στον στ. 305 (ὄρκιος δέ σοι λέγω); Ποιος ήταν ο ρόλος του όρκου στην αρχαία Ελλάδα;

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 πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.