

Γλωσσική ποικιλιότητα και  
κριτικοί γραμματισμοί  
στον λόγο της μαζικής  
κουλτούρας:  
Εκπαιδευτικές προτάσεις για  
το γλωσσικό μάθημα

Επιμέλεια  
Αναστασία Γ. Στάμου  
Περικλής Πολίτης  
Αργύρης Αρχάκης



## Βιογραφικά επιμελητών/τριών

Η **Αναστασία Γ. Στάμου** (astamou@uowm.gr) είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιογλωσσολογίας και Ανάλυσης Λόγου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όπου εργάζεται από το 2006. Στα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγεται η μελέτη της κειμενικά διαμεσολαβημένης κοινωνικής πραγματικότητας και ο ρόλος της γλώσσας σε αυτή τη διαδικασία. Έχουν συγγράψει μαζί με την Ελένη Γρίβα ένα βιβλίο για τις οπτικές και τις αναπαραστάσεις της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον (2014, Εκδόσεις Κυριακίδη), ενώ έχει δημοσιεύσει μόνη της ή σε συνεργασία με άλλους/ες ερευνητές/τριες πολυάριθμες εργασίες σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά με κριτές, κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους, καθώς και εργασίες σε πρακτικά διεθνών και ελληνικών συνεδρίων. Το συγγραφικό της έργο έχει λάβει σημαντική διεθνή αναγνώριση, σύμφωνα με το Scholar Google.

Ο **Περικλής Πολίτης** (ppolitis@jour.auth.gr) είναι Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πεδία των ερευνητικών του ενδιαφερόντων είναι η κοινωνιογλωσσολογία (γλωσσική ποικιλότητα του δημοσιογραφικού λόγου), η ανάλυση λόγου (θεωρία και τυπολογία κειμενικών ειδών, γλωσσικό προφίλ δημοσιογραφικών ειδών, γλώσσα της διαφήμισης κ.ά.) και η γλωσσολογία σωμάτων κειμένων. Στα δημοσιεύματά του περιλαμβάνεται η επιμέλεια του τόμου *Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας-Το ελληνικό παράδειγμα* (2008) και η πρόσφατη μονογραφία *Η γλώσσα της τηλεοπτικής ενημέρωσης-Τα δελτία ειδήσεων της ελληνικής τηλεόρασης, 1980-2010* (2014).

Ο **Αργύρης Αρχάκης** (archakis@upatras.gr) είναι Καθηγητής Ανάλυσης Λόγου και Κοινωνιογλωσσολογίας στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, όπου και διδάσκει από το 1997. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εντοπίζονται κυρίως σε ζητήματα όπως συνομιλιακές αφηγήσεις και κατασκευή ταυτοτήτων, μεταναστευτικός λόγος, κριτικός γραμματισμός. Άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή περιοδικά. Πρόσφατα συνέγραψε σε συνεργασία τη μονογραφία *The Narrative Construction of Identities in Critical Education* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012).

## Βιογραφικά συγγραφέων

Η **Έλλη Βάζου** (elli.vezou@gmail.com) είναι στέλεχος της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠ Θεσσαλίας και Υποψήφια Διδάκτορας στο Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ στο ΑΠΘ. Η διδακτορική της διατριβή έχει τίτλο: «Διαδικτυακή διαφήμιση και κατασκευή τουριστικών προορισμών: Η περίπτωση του ΕΟΤ». Σπούδασε Ελληνική Φιλολογία και έχει ΜSc στη Γλωσσολογία (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Έχει, επίσης, αποφοιτήσει από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Τουριστικής Οικονομίας και Ανάπτυξης (Ιθ εκπαιδευτική σειρά).

Η **Ανθίππη Δούκα** (anthithaki@upatras.gr) είναι Υποψήφια Διδάκτορας στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Γλώσσα και τα Κείμενα*. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εντοπίζονται κυρίως στην κριτική ανάλυση έντυπων ειδησεογραφικών κειμένων και τη διδακτική αξιοποίησή τους στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών.

Η **Ελένη Γρίβα** (egriva@uowm.gr) είναι Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ερευνά και διδάσκει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών του ΠΔΜ στις γνωστικές περιοχές: διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και εκπαίδευση, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και μάθηση, στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, τυπικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, συνδυαστική εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Συμμετέχει σε διάφορα ερευνητικά προγράμματα και είναι μέλος 15 συντακτικών επιτροπών και κριτής σε πολλά έγκριτα διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Έχει συγγράψει τέσσερα βιβλία και έχει δημοσιεύσει πάνω από 140 εργασίες σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους.

Η **Σοφία Κεφαλίδου** (falisof100@gmail.com) είναι Υποψήφια Διδάκτορας στο Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ. Είναι φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πήρε το μεταπτυχιακό της στη Θεωρητική Γλωσσολογία από το University College London. Τα θεωρητικά της ενδιαφέροντα αφορούν την αφήγηση, την αφηγηματολογία και τη γνωσιακή γλωσσολογία.

Ο **Christopher Lees** (ch.lees@yahoo.gr) ολοκλήρωσε τις προπτυχιακές σπουδές του στις σύγχρονες γλώσσες στο University of Birmingham της Αγγλίας. Στη συνέχεια, ήρθε στην Ελλάδα για να συνεχίσει τις σπουδές του στη γλωσσολογία στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Είναι Υποψήφιος Διδάκτορας στο Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας του ΑΠΘ, όπου μελετά τις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές εφήβων στο Facebook.

Η **Κατερίνα Μαρωνίτη** (katerina\_mar@hotmail.co.uk) είναι νηπιαγωγός, απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στη Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση από το ίδιο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, είναι Υποψήφια Διδάκτορας του ίδιου Τμήματος. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα

αφορούν την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Ο **Κώστας Δ. Ντίνας** (kdinas@uowm.gr) είναι καθηγητής Γλωσσολογίας-Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Έχει πολυετή διδακτική και ακαδημαϊκή εμπειρία στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει διδάξει μαθήματα γλώσσας και γλωσσολογίας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σε ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια. Το ερευνητικό του έργο έχει σχέση με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας με έμφαση στις νέες τεχνολογίες και με θέματα σχετικά με τη νεοελληνική γλώσσα (Διαλεκτολογία - Ονοματολογία) και τις γλώσσες των Βαλκανίων.

Η **Βάσια Τσάμη** (tsamibasil@yahoo.gr) είναι Υποψήφια Διδάκτορας Γλωσσολογίας στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Γλώσσα και τα Κείμενα*. Η ερευνητική της δραστηριότητα εστιάζεται στην ανάλυση κειμένων μαζικής κουλτούρας και στη διδακτική τους αξιοποίηση με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών σε θέματα που αφορούν στη γλωσσική ποικιλότητα.

Η **Άννα Φτερνιάτη** (afterniati@upatras.gr) είναι μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών στο αντικείμενο *Διδακτική Γλωσσικών Μαθημάτων*. Έχει ασχοληθεί με έρευνες και έχει δημοσιεύσει στον τομέα της Διδακτικής της Γλώσσας με έμφαση στην παιδαγωγική του γραμματισμού, καθώς και στους πολυγραμματισμούς. Έχει μακρόχρονη εμπειρία σε θέματα σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης διδακτικών προγραμμάτων και υλικών, καθώς και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Συμμετείχε στις επιστημονικές ομάδες δεκαπέντε σχετικών ευρωπαϊκών και άλλων ερευνητικών προγραμμάτων.



## Η ερευνητική ομάδα του προγράμματος ΘΑΛΗΣ

### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**Αναστασία Στάμου**, Επίκουρη Καθηγήτρια (Επιστ. Υπεύθυνη)

**Κώστας Ντίνιας**, Καθηγητής

**Ελένη Γρίβα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

**Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος**, Επίκουρος Καθηγητής

**Κατερίνα Μαρωνίτη**, Υπ. Διδάκτορας

**Θεοδώρα Σαλιτίδου**, Υπ. Διδάκτορας

**Δέσποινα Χατζάκου**, Υπ. Διδάκτορας

### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

**Αργύρης Αρχάκης**, Καθηγητής (Επιστ. Υπεύθυνος)

**Άννα Φτερνιάτη**, Επίκουρη Καθηγήτρια

**Δημήτρης Παπαζαχαρίου**, Αναπληρωτής Καθηγητής

**Βίλλυ Τσάκωνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια

**Σοφία Λαμπροπούλου**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Liverpool, Μ. Βρετανία  
(Μετακαλούμενη Ερευνήτρια)

**Βάσια Τσάμη**, Υπ. Διδάκτορας

### ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

**Περικλής Πολίτης**, Αναπληρωτής Καθηγητής (Επιστ. Υπεύθυνος)

**Δημήτρης Κουτσογιάννης**, Αναπληρωτής Καθηγητής

**Ευάγγελος Κουρδής**, Επίκουρος Καθηγητής

**Γιάννης Ανδρουτσόπουλος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αμβούργου, Γερμανία  
(Μετακαλούμενος Ερευνητής)

**Σοφία Κεφαλίδου**, Υπ. Διδάκτορας

**Christopher Lees**, Υπ. Διδάκτορας

**Έλλη Βάζου**, Υπ. Διδάκτορας

Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί  
στον λόγο της μαζικής κουλτούρας:  
Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα

Επιμέλεια

Αναστασία Γ. Στάμου

Περικλής Πολίτης

Αργύρης Αρχάκης



Αναστασία Γ. Στάμου, Περικλής Πολίτης, Αργύρης Αρχάκης, Γλωσσική ποικιλότητα και κρατικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα

ISBN: 978-618-5147-81-5

Μάιος 2016

Σελιδοποίηση

Δέσποινα Χατζάκου, [deppych@gmail.com](mailto:deppych@gmail.com)

Σχεδιασμός εξωφύλλου

Ηρακλής Λαμπαδαρίου, [www.lampadariou.eu](http://www.lampadariou.eu)

Σειρά: Γλώσσας Παράλληλοι: Θεωρία και διδακτικές προτάσεις

Επιστημονική υπεύθυνη σειράς: Ζωή Γαβριηλίδου, [www.gavriilidou.gr](http://www.gavriilidou.gr)

Εκδόσεις Σαΐτα

Αθανασίου Διάκου 42, 652 01, Καβάλα

T.: 2510 831856

K.: 6977 070729

e-mail: [info@saitapublications.gr](mailto:info@saitapublications.gr)

website: [www.saitapublications.gr](http://www.saitapublications.gr)



Άδεια Creative Commons  
Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική χρήση  
Όχι Παράγωγα έργα 3.0 Ελλάδα

Επιτρέπεται σε οποιονδήποτε αναγνώστη η αναπαραγωγή του έργου (ολική, μερική ή περιληπτική, με οποιονδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο), η διανομή και η παρουσίαση στο κοινό υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις: αναφορά της πηγής προέλευσης, μη εμπορική χρήση του έργου. Επίσης, δεν μπορείτε να αλλοιώσετε, να τροποποιήσετε ή να δημιουργήσετε πάνω στο έργο αυτό.

Αναλυτικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη άδεια cc, μπορείτε να διαβάσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>







# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας:  
Χαρτογραφώντας το πεδίο..... 13

*Αναστασία Γ. Στάμου, Αργύρης Αρχάκης, Περικλής Πολίτης*

## Τηλεοπτικός μυθοπλαστικός λόγος

Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα  
πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας..... 57

*Κατερίνα Μαρωνίτη (σε συνεργασία με τους/τις Αναστασία Γ. Στάμου, Ελένη Γρίβα, Κώστα Ντίνα)*

Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την  
ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού..... 95

*Βάσια Τσάμη (σε συνεργασία με τους/τις Άννα Φτερνιατή, Αργύρη Αρχάκη)*

## Ειδησεογραφικός λόγος

Οι αφηγήσεις τηλεοπτικών ειδήσεων: Μια πρόταση για την ανάλυση και τη διδασκαλία τους  
στο Γυμνάσιο ..... 125

*Σοφία Κεφαλίδου*

Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των  
πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β΄ λυκείου..... 164

*Ανθίπη Δούκα, Άννα Φτερνιατή, Αργύρης Αρχάκης*

## Διαδικτυακός λόγος

Από τον «τοίχο» του Facebook στη σχολική τάξη: Η χρήση υποκοριστικών και μεγεθυντικών  
στις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές μαθητών/τριών γυμνασίου και προτάσεις για τη  
διδασκαλία τους..... 204

*Christopher Lees*

Οι διαδικτυακές πύλες τουριστικών οργανισμών ως πεδίο πολυγραμματισμών στη  
δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του VisitGreece ..... 230

*Έλλη Βάζου*



# Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο<sup>1</sup>

**Αναστασία Γ. Στάμου**

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

**Αργύρης Αρχάκης**

*Πανεπιστήμιο Πατρών*

**Περικλής Πολίτης**

*Αριστοτέλειο Πανεπίστημιο Θεσσαλονίκης*

Ο παρών Τόμος αποτυπώνει τις εργασίες της διημερίδας «Γλώσσα, μαζική κουλτούρα και κριτικός γραμματισμός» που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2015 στη Φλώρινα, στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η διημερίδα διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στο πλαίσιο της διάχυσης των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος *Θαλής* (2011-2015) με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Φορέας Χρηματοδότησης: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Κωδικός ID: MIS 375599).

Δεν είναι στις προθέσεις μας να καταγραφεί στον παρόντα Τόμο το σύνολο των ερευνητικών αποτελεσμάτων ενός πολυετούς προγράμματος.<sup>2</sup> Ενδεικτικά (και ποσοτικά μιλώντας), μπορούμε να αναφέρουμε ότι παρουσιάστηκαν 24 ανακοινώσεις σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια, δημοσιεύτηκαν 9 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, εκπονήθηκαν 4 διδακτορικές διατριβές και παρήχθησαν 3 πακέτα εκπαιδευτικού υλικού, ενώ στο έργο ενεπλάκησαν συνολικά 20 ερευνητές/τριες. Κύρια, ωστόσο, επιδίωξη του Τόμου είναι να αποτυπωθούν οι εκπαιδευτικές προτάσεις του προγράμματος, με στόχο την πιθανή δοκιμή και αξιοποίησή τους στο γλωσσικό μάθημα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στο πρόγραμμα *Θαλής* εξετάσαμε τη δυνατότητα εισαγωγής κειμένων μαζικής κουλτούρας (π.χ. από τηλεοπτικά προγράμματα, διαφημίσεις, ταινίες, διαδίκτυο,

---

<sup>1</sup> Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στη συνάδελφο Βίλλυ Τσάκωνα για τις γόνιμες επισημάνσεις της στο κείμενο.

<sup>2</sup> Βλ. και την ιστοσελίδα του προγράμματος: <http://thalisuowm.weebly.com>

εφημερίδες κ.λπ.) στο γλωσσικό μάθημα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο). Ως εκ τούτου, επιχειρήσαμε τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, με σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών σε φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας, δηλαδή την ευαισθητοποίηση και προώθηση της κριτικής τους σκέψης όσον αφορά τις κοινωνικές συνθήκες της γλωσσικής χρήσης.

Το φυσικό αντικείμενο του προγράμματος απαιτούσε τη συνεργασία διαφορετικών τομέων της γλωσσικής επιστήμης (π.χ. κοινωνιογλωσσολογία, εφαρμοσμένη γλωσσολογία και διδακτική, ανάλυση λόγου, διαλεκτολογία). Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε ένα διεπιστημονικό consortium από τρεις ερευνητικές ομάδες, ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες πτυχές του φυσικού αντικειμένου της έρευνας. Καθεμιά ανέλαβε την υλοποίηση του ερευνητικού έργου στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αναλυτικότερα, η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, που αποτελούνταν από τους/τις Αναστασία Στάμου (επιστημονικά υπεύθυνη), Κωνσταντίνο Ντίνα, Ελένη Γρίβα, Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, και τις υποψήφιες διδάκτορες Κατερίνα Μαρωνίτη, Θεοδώρα Σαλτίδου και Δέσποινα Χατζάκου, ασχολήθηκε με μαθητές/τριες προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (νηπιαγωγείο και Α και Β΄ τάξεις του δημοτικού). Η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Πατρών, που αποτελούνταν από τους/τις Αργύρη Αρχάκη (επιστημονικά υπεύθυνο), Άννα Φτερνιάτη, Δημήτρη Παπαζαχαρίου, Βίλλυ Τσάκωνα, Σοφία Λαμπροπούλου (μετακαλούμενη ερευνήτρια από το Πανεπιστήμιο του Liverpool) και την υποψήφια διδάκτορα Βάσια Τσάμη, ασχολήθηκε με μαθητές/τριες των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Ε΄ και Στ΄ τάξεις). Τέλος, η ερευνητική ομάδα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που αποτελούνταν από τους Περικλή Πολίτη (επιστημονικά υπεύθυνο), Δημήτρη Κουτσογιάννη, Ευάγγελο Κουρδή, Γιάννη Ανδρουτσόπουλο (μετακαλούμενο ερευνητή από το Πανεπιστήμιο του Αμβούργου) και τους/τις υποψήφιους/ες διδάκτορες Christopher Lees, Σοφία Κεφαλίδου και Έλλη Βάζου, ασχολήθηκε με μαθητές/τριες γυμνασίου.

Στις ενότητες που ακολουθούν, επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε το ερευνητικό πρόγραμμα θαλής και πάνω στο οποίο σχεδιάστηκαν, ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές μας προτάσεις. Αναλυτικότερα, τα θέματα τα οποία θα αναπτυχθούν είναι:

- ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών
- η σημασία της εισαγωγής των κειμένων μαζικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία
- η γλωσσική ποικιλότητα και η ετερογλωσσία που χαρακτηρίζει τα κείμενα μαζικής κουλτούρας της μετανεωτερικής εποχής

- η κριτική στροφή της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης και το αυξημένο ενδιαφέρον της για τη γλωσσική ποικιλότητα (κριτικοί γραμματισμοί)
- οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που ενέχει η εφαρμογή προγραμμάτων κριτικών γραμματισμών στο σχολείο

### 1. Το 'εντός' και το 'εκτός' σχολείου

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία έχουν αναδείξει την ανάγκη τροφοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης (το 'εντός' σχολείου) από την κοινωνική ζωή των μαθητών/τριών (το 'εκτός' σχολείου), ώστε να γεφυρωθεί η απόσταση που χωρίζει τον καθημερινό, άτυπο λόγο των μαθητών/τριών από τον εκπαιδευτικό, τυπικό λόγο της σχολικής τάξης. Ωστόσο, το αίτημα για χαλάρωση της κατά Bernstein (1990) ταξινόμησης (classification) των σχολικών μαθημάτων (δηλ. της σύνδεσης της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα των παιδιών) και της περιχάραξης (framing) στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών (δηλ. της διαπραγμάτευσης της γνώσης με τους/τις μαθητές/τριες) τέθηκε με ιδιαίτερη ένταση από πιο πρόσφατες προσεγγίσεις, όπως τις Σπουδές Νέου Γραμματισμού (New Literacy Studies: βλ. λ.χ. Gee 2004, Street 1993). Οι προσεγγίσεις αυτές επικεντρώθηκαν στους γραμματισμούς στους οποίους συμμετέχουν τα παιδιά εκτός σχολείου, διατυπώνοντας τη λεγόμενη Υπόθεση της Αναντιστοιχίας Σπιτιού-Σχολείου (Home-School Mismatch Hypothesis: Luke 2004).

Ειδικότερα, οι ερευνητές/τριες των Σπουδών Νέου Γραμματισμού εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο να κατανοήσουν πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τους γραμματισμούς στην καθημερινότητά τους πέρα από το σχολείο. Υποστήριξαν ότι οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών που συνήθως δεν προωθούνται στο σχολείο (γι' αυτό και προκύπτει ασυνέχεια μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής εμπειρίας) είναι πλούσιες, πολύπλοκες και καθόλου υποδεέστερες από αυτές του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού συντίθενται από ένα πλέγμα ποικίλων και ετερογενών κειμένων που συνήθως συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους εκτός από τη γλώσσα (π.χ. εικόνα, ήχος) και αντλούνται κυρίως από τα ΜΜΕ και τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι τα κόμικς, τα περιοδικά, οι εφημερίδες, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι τηλεοπτικές σειρές, οι διαφημίσεις και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δηλαδή αυτό που συχνά αποκαλούμε *μαζική κουλτούρα* (popular culture).<sup>3</sup> Ειδικότερα, στον παρόντα Τόμο, ως *μαζική κουλτούρα* ορίζουμε τις πολιτισμικές

<sup>3</sup> Στον παρόντα Τόμο, χρησιμοποιούμε τον όρο *μαζική κουλτούρα* ως απόδοση του popular culture και όχι του πιο ξεπερασμένου και μειωτικού όρου mass culture, που τείνει να υποδηλώνει μια παραδοσιακή προσέγγιση του ακροατηρίου ως μαζικού, ομοιογενούς και παθητικού, και, επιπλέον, δεν αποτυπώνει μια σύγχρονη εννοιολόγησή του ως κατακερματισμένου, ετερογενούς και συχνά διαδραστικού. Δεν επιλέξαμε τη συνήθη απόδοση του popular culture στα ελληνικά ως *λαϊκή κουλτούρα*, γιατί θεωρούμε πως παραπέμπει περισσότερο στην έννοια (traditional) folk culture, δηλαδή στις παραδοσιακές πολιτισμικές πρακτικές ενός

πρακτικές που διαχέονται από τα μαζικά μέσα (π.χ. τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο) και έχουν συνήθως ευρεία απήχηση σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού. Ως προς το περιεχόμενό τους, οι πρακτικές αυτές τείνουν να ανακυκλώνουν τα κυρίαρχα κοινωνικά νοήματα και τις κυρίαρχες ιδεολογίες (βλ. σχετικά Fiske 2010, Storey 2006, Strinati 2004).

Αναμφίβολα, αναγνωρίζοντας άλλες μορφές γραμματισμού πέραν του έντυπου, οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού συνέβαλαν στη διεύρυνση της έννοιας του *γραμματισμού* ως κατάκτησης του γραπτού λόγου, ώστε να συμπεριληφθούν οι σύνθετες δεξιότητες που απαιτούνται για την παραγωγή και πρόσληψη των ‘εκτός’ σχολείου (πολυτροπικών) κειμενικών συμβάσεων (εξού και η ανάπτυξη, για παράδειγμα, της έννοιας των *πολυγραμματισμών*: *multiliteracies*).<sup>4</sup> Ωστόσο, οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού έχουν επικριθεί ότι υπερτονίζουν τη διάκριση ‘εντός’-‘εκτός’ σχολείου, η οποία αποτελεί μια ψευδή διχοτομία. Έτσι, υποστηρίζεται πως, στην πραγματικότητα, δεν υπάρχουν στεγανά μεταξύ των γραμματισμών στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς σχολικού τύπου γραμματισμοί λαμβάνουν χώρα και στο σπίτι, ενώ μη τυπικές μορφές γραμματισμού μπορεί να μεταφερθούν στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Bulfin & Koutsogiannis 2012). Από την άλλη, έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις και για τη χρήση του όρου *εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού*, καθώς συχνά δίνεται έμφαση σε μια εννοιολογική προσέγγιση των γραμματισμών που σχετίζεται μόνο με τη διάσταση του χώρου (π.χ. τι γραμματισμοί πραγματοποιούνται εκτός σχολείου) και του χρόνου (π.χ. τι γραμματισμοί πραγματοποιούνται μετά το σχολείο), και όχι τόσο με το είδος των γραμματισμών (π.χ. αν είναι σχολικού τύπου οι γραμματισμοί ή όχι) (Hull & Schultz 2001). Ως εκ τούτου, στον παρόντα Τόμο, με τον όρο *εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού*, δεν εννοούμε απλώς το σύνολο των πρακτικών γραμματισμού που συμβαίνουν σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αλλά αναφερόμαστε σε όσες πρακτικές γραμματισμού δεν μοιάζουν με σχολικού τύπου γραμματισμούς και δεν προωθούνται συνήθως στο σχολείο, όπως είναι αυτές που βασίζονται στη μαζική κουλτούρα.

## 2. Η σημασία της εκπαιδευτικής αξιοποίησης της μαζικής κουλτούρας

λαού. Από την άλλη, δεν υιοθετήσαμε την εναλλακτική απόδοση *δημοφιλής κουλτούρα* ως μη ιδιαίτερα γνωστή και διαδεδομένη.

<sup>4</sup> Ο *γραμματισμός* (literacy) αποτελεί μια έννοια ευρύτερη του αλφαριθμητισμού και αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά/ πολυτροπικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, βίντεο κ.λπ.). Ειδικότερα, η εμπλοκή των ατόμων με ποικίλες μορφές επικοινωνίας, είτε ως αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας, είτε ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και της υποχώρησης της γλώσσας από την εικόνα, καλύπτεται από την έννοια των *πολυγραμματισμών* (βλ. Cope & Kalantzis 2000). Από την άλλη, η έννοια των *πρακτικών γραμματισμού* (literacy practices) αναφέρεται στη γνώση, τις αξίες και τις στάσεις με τις οποίες συνδέεται η ανάγνωση και η γραφή συγκεκριμένων κειμένων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (βλ. σχετικά Barton & Hamilton 1998, Baynham 2000).



Εστιάζοντας στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού, οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού φώτισαν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν γραμματισμούς στην καθημερινή τους ζωή πέραν του σχολείου. Ανέδειξαν, επιπλέον, τη συνθετότητα των μορφών μάθησης που συμβαίνουν εκτός τυπικού σχολικού πλαισίου. Η πιο σημαντική, όμως, συμβολή τους ήταν πως υπέδειξαν την ανάγκη εμπλουτισμού του σχολικού γραμματισμού με τις καθημερινές κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, ανέδειξαν το γεγονός ότι δεν είναι τα παιδιά που πρέπει να προσαρμοστούν στις σχολικές ανάγκες αλλά το σχολείο που πρέπει να αναγνωρίσει τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού τους και να τις εντάξει στα Προγράμματα Σπουδών. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Dyson (2005, όπως αναφέρεται από τον Κουτσογιάννη 2011: 39), «ξεκινήστε από εκεί που βρίσκεται το παιδί».

Καθώς η μαζική κουλτούρα κατέχει δεσπόζουσα θέση στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών, έχει εισαχθεί ως αντικείμενο διδασκαλίας σε πολλά σχολικά προγράμματα διεθνώς (π.χ. Alvermann, Moon & Hagoood 1999, Stevens 2001, Morrell 2002). Θεωρούμενη ως ο συνδεδειγμένος κρίκος ανάμεσα στο γνωσιακό σενάριο του/της εκπαιδευτικού (teacher script) και το γνωσιακό σενάριο του/της μαθητή/τριας (student script) (Gutiérrez, Baquedano-Lopez & Tejada 2000), υποστηρίζεται πως η αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη βοηθά τα παιδιά να εμπλακούν πιο ενεργά στο μάθημα, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να κατανοήσουν ευκολότερα αφηρημένες επιστημονικές έννοιες (Duff 2004). Επίσης, έχουν αναφερθεί θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού: λ.χ. η αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων (βλ. Ball & Bogatz 1970) και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αφήγησης (βλ. Linebarger & Piotrowski 2009).

Ωστόσο, η μεγαλύτερη συμβολή της χρήσης της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο είναι πως αποτελεί ένα μέσο γεφύρωσης του 'εντός' και του 'εκτός' σχολείου κυρίως για τους/τις μαθητές/τριες από μη προνομιούχες οικογένειες. Ειδικότερα, έρευνες διεθνώς (π.χ. Ofcom. 2013, Livingstone & Bovill 1999, Marsh κ.ά. 2005) αλλά και στην Ελλάδα (Κουτσογιάννης 2011, Stamou, Maroniti & Schizas 2014, Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou & Tsakona 2014, Φτερνιάτη, Αρχάκης, Παπαζαχαρίου & Τσάμη 2013) δείχνουν πως οι μαθητές/τριες που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μεγαλύτερη σύνδεση με μη σχολικού τύπου γραμματισμούς, όπως είναι η μαζική κουλτούρα. Αντίθετα, όσοι/ες μαθητές/τριες προέρχονται από προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον είναι πιο εξοικειωμένοι/ες με τον σχολικό γραμματισμό.

Για παράδειγμα, στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος *Θαλής* σε παιδιά ηλικίας 5-7 χρονών και στους γονείς τους, από τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις και των γονέων στα ερωτηματολόγια, προέκυψε πως οι οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο δήλωσαν ότι έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε γραμματισμούς που είναι πιο κοντά με τις

σχολικές τους εμπειρίες, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων και η χρήση υπολογιστών, σε σχέση με τις οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού προφίλ (Stamou κ.ά. 2014). Αντίθετα, οι οικογένειες με λιγότερο προνομιούχο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο ανέφεραν πως είναι πιο προσανατολισμένες σε οπτικο-ακουστικά μέσα ψυχαγωγίας (π.χ. αυξημένη πρόσβαση σε τηλεοπτικά προγράμματα και βιντεοπαιχνίδια), δηλαδή σε γραμματισμούς που είναι περισσότερο απομακρυσμένοι από τη σχολική 'ύλη', σε σχέση με τις πιο προνομιούχες οικογένειες. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα ως προς την παρακολούθηση της τηλεόρασης κατέληξαν σχετικές έρευνες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού από τους/τις Φτερνιάτη κ.ά. (2013) και τους/τις Tsami κ.ά. (2014) στο πλαίσιο του θαλής. Στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκαν υψηλότερα ποσοστά προτίμησης και παρακολούθησης της τηλεόρασης από μαθητές/τριες των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Αυτές οι διαφορές που παρατηρούνται στις εξωσχολικές πρακτικές παιδιών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα δεν οφείλονται μόνο σε οικονομικούς λόγους, αλλά σχετίζονται και με τις διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες και αξίες των γονέων σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους (Buckingham 2004). Έτσι, το αν οι γονείς προσφέρουν στα παιδιά τους ένα παιδικό δωμάτιο εξοπλισμένο με πολλά μέσα επικοινωνίας (media-rich bedroom), με λίγα μέσα επικοινωνίας (media-poor bedroom) ή ένα δωμάτιο εξοπλισμένο με οπτικο-ακουστικά μέσα ψυχαγωγίας (screen entertainment bedroom) (Livingstone & Bovill 1999) συνδέεται περισσότερο με τις αντιλήψεις των γονέων για την οργάνωση της οικογένειας και την εκπαίδευση των παιδιών τους και λιγότερο με το εισόδημά τους. Για παράδειγμα, στην έρευνά μας τα παιδιά από μη προνομιούχες οικογένειες ανέφεραν ότι διαθέτουν στο σπίτι λιγότερα βιβλία και ότι έχουν μειωμένη πρόσβαση στον υπολογιστή, αλλά ότι έχουν συχνότερα στο δωμάτιό τους συσκευή τηλεόρασης ή κονσόλα για βιντεοπαιχνίδια, σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από πιο προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον (Stamou κ.ά. 2014).

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν για ακόμη μια φορά τον πρωτεύοντα ρόλο της οικογένειας στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών. Ήδη ο Bernstein (1971) είχε επισημάνει πως τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν έναν γλωσσικό κώδικα, τον λεγόμενο περιορισμένο κώδικα (restricted code), που απέχει σημαντικά από τη γλώσσα του σχολείου, τον λεγόμενο επεξεργασμένο κώδικα (elaborated code). Έτσι, η έρευνα των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των μαθητών/τριών διευρύνει το ζήτημα της κοινωνικά διαστρωματωμένης σχολικής πορείας των παιδιών, επισημαίνοντας πως δεν οφείλεται μόνο στον γλωσσικό κώδικα αλλά και στους τύπους γραμματισμού στους οποίους

συμμετέχουν τα παιδιά στον χώρο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησής τους, όπως είναι η οικογένεια.<sup>5</sup>

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να δούμε τη χρήση της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο ως έναν από τους πιθανούς τρόπους γεφύρωσης των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς προσφέρουν πεδίο έκφρασης για τους/τις μαθητές/τριες των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αν και έχουν διατυπωθεί κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με το αν η μαζική κουλτούρα αποτελεί ενδεχομένως πεδίο πολιτισμικού αποκλεισμού για τους/τις μαθητές/τριες διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, εφόσον μπορεί να μην έχουν αναφορές στη μαζική κουλτούρα της πλειονοτικής ομάδας (βλ. σχετικά Duff 2004), ερευνητικά δεδομένα από μαθητές/τριες μεταναστευτικών ομάδων (Γρίβα & Στάμου 2014) —τουλάχιστον στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο— δείχνουν πως οι τηλεοπτικές και μουσικές προτιμήσεις τους δεν διαφοροποιούνται από αυτές των μαθητών/τριών της πλειονότητας, καθώς είναι εμποτισμένοι/ες από τα πρότυπα της εγχώριας μαζικής κουλτούρας (βλ. επίσης Φτερνιάτη κ.ά. 2013, Tsami κ.ά. 2014). Στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας των Γρίβα και Στάμου (2014), είναι αξιοσημείωτο πως ορισμένοι μετανάστες/τριες γονείς δηλώνουν πως η παρακολούθηση προγραμμάτων στην ελληνική τηλεόραση αποτελεί στρατηγική κοινωνικής ενσωμάτωσης για τα παιδιά τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο εναρμονίζονται με τον ελληνικό τρόπο ζωής και τις τηλεοπτικές επιλογές των συμμαθητών/τριών τους. Έτσι, η ελληνική τηλεόραση φαίνεται να αποτελεί για τους/τις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες ένα μέσο εξοικείωσης με τις πολιτισμικές αξίες της πλειονοτικής ομάδας και, συνεπώς, αφομοίωσής τους.

### 3. Προσεγγίσεις για τη σχολική αναπλαισίωση της μαζικής κουλτούρας

Σε μια προσπάθεια να συστηματοποιηθούν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους αξιοποιούνται εκπαιδευτικά και αναπλαισιώνονται στην τάξη τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες. Μια χρήσιμη ταξινόμηση είναι αυτή που προτείνεται από τη Marsh (2008), σύμφωνα με την οποία διακρίνονται τέσσερα μοντέλα χρήσης της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο, ανάλογα με τη σχέση που

<sup>5</sup> Αξίζει, βέβαια, να επισημανθεί ότι, μετά τις έντονες αντιδράσεις που προκλήθηκαν από τη θεωρία κωδίκων, ο Bernstein την αναδιαμόρφωσε, μη ορίζοντας τους κώδικες πλέον με στενά γλωσσικά αλλά με περισσότερο κοινωνιο-γνωσιακά κριτήρια, δηλαδή ως συμβολικές κατηγορίες νοήματος. Στο πλαίσιο αυτό, ο περιορισμένος κώδικας νοείται ως ένας πλαισιωμένος (contextualized) πόρος κατασκευής νοήματος και ο επεξεργασμένος κώδικας θεωρείται ως ένας αποπλαισιωμένος (decontextualized) τρόπος νοηματοδότησης του κόσμου. Από την άλλη, η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση της γλώσσας υπό την επιρροή της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας του Halliday (1994) περιέγραψε με πιο έγκυρα αναλυτικά εργαλεία το πώς οι κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική σημασιοδότηση που συνεπάγεται ο προφορικός από τον γραπτό λόγο (Halliday & Martin 1993, Martin & Veel 1998) και στη μειωμένη πρόσβαση των μαθητών/τριών από μη προνομιούχες οικογένειες στον γραπτό λόγο (βλ. σχετικά Αρχάκη & Κονδύλη 2011).

διαμορφώνεται ανάμεσα στον σχολικό γραμματισμό και τους εξωσχολικούς γραμματισμούς των μαθητών/τριών.

Πρώτον, κατά το εργαλειικό μοντέλο (*instrumental model*), αξιοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τη μαζική κουλτούρα με στόχο την πιο ελκυστική διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο, όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες. Με άλλα λόγια, η μαζική κουλτούρα αντιμετωπίζεται απλώς ως ένα μέσο προσέλκυσης των μαθητών/τριών στον σχολικό γραμματισμό. Δεύτερον, σύμφωνα με το κριτικό μοντέλο (*critical model*), το σχολείο αξιοποιεί τη μαζική κουλτούρα σε μια προσπάθεια να ενισχύσει τους/τις μαθητές/τριες από μη προνομιούχες οικογένειες, οι οποίοι/ες δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με τον σχολικό γραμματισμό. Εδώ, λοιπόν, η μαζική κουλτούρα εισάγεται στο πρόγραμμα του σχολείου και προτείνεται μια αναμόρφωση του σχολικού γραμματισμού ως ένας τρόπος σύγκλισης της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα και τα βιώματα των μαθητών/τριών.<sup>6</sup> Από την άλλη, το μοντέλο του πολιτισμικού κεφαλαίου (*cultural capital model*) αποτελεί συνδυασμό των άλλων δύο μοντέλων, καθώς, αναγνωρίζοντας τη μειωμένη πρόσβαση ορισμένων μαθητών/τριών στον σχολικό γραμματισμό, προτείνει τη σχολική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας, σε μια προσπάθεια εξοικείωσης των μη προνομιούχων μαθητών/τριών με τον σχολικό γραμματισμό, κατανόησης από την πλευρά τους αφηρημένων επιστημονικών εννοιών και δυνατότητας σύνδεσης της καθημερινής με τη σχολική γνώση. Τέλος, σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα, τα οποία επιχειρούν είτε να φέρουν πιο κοντά τους/τις μαθητές/τριες με τον σχολικό γραμματισμό είτε να προσαρμόσουν τον σχολικό γραμματισμό στις ανάγκες των μαθητών/τριών, στο μοντέλο του ' τρίτου χώρου ' (*'third space' model*), δίνεται έμφαση στις μίξεις λόγων που προκύπτουν από τη σύζευξη του σχολικού με τους εξωσχολικούς γραμματισμούς των παιδιών. Με άλλα λόγια, μέσα από την επαφή του γνωσιακού σεναρίου των εκπαιδευτικών (δηλ. γνώση για το σχολικό πρόγραμμα) και του γνωσιακού σεναρίου των μαθητών/τριών (δηλ. γνώση για τη μαζική κουλτούρα), δημιουργείται ένας ' τρίτος χώρος ', όπου αναμειγνύονται δημιουργικά οι δύο πόλοι, παράγοντας υβριδικά κείμενα και αναμορφώνοντας τις παραδοσιακές εγγράμματες ταυτότητες και σχέσεις εξουσίας στο σχολείο.

Μια άλλη τυπολογία προτείνουν οι Alvermann, Hong Xu και Carpenter (2003), οι οποίες διακρίνουν τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις χρήσης της μαζικής κουλτούρας στην τάξη, ανάλογα με τη στάση που υιοθετείται προς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Η μία προσέγγιση είναι αυτή της αρνητικής στάσης του σχολείου προς τη μαζική κουλτούρα εστιάζοντας στις επιζήμιες συνέπειες που έχει για τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. ώθηση σε πράξεις βίας, στην κατανάλωση αλκοόλ και στο κάπνισμα). Σε αυτό το πλαίσιο, η όποια

<sup>6</sup> Βλ. Ενότητα 2 παραπάνω, για τη χρήση της μαζικής κουλτούρας ως μέσου γεφύρωσης των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο.

ενασχόληση με τη μαζική κουλτούρα στο σχολείο γίνεται για να αποτελέσει παράδειγμα προς αποφυγή για τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα «Κλείσε την τηλεόραση») και να καλλιεργήσει, αντίθετα, θετικές στάσεις προς πολιτισμικά προϊόντα θεωρούμενης υψηλότερης αισθητικής και πνευματικής αξίας (π.χ. θέατρο, λογοτεχνία), δηλαδή προς τη λεγόμενη *υψηλή κουλτούρα* (high culture).

Μια δεύτερη προσέγγιση, ως παραλλαγή της πρώτης, είναι αυτή που εστιάζει στην ανάπτυξη μιας (επι)κριτικής στάσης προς τα μηνύματα της μαζικής κουλτούρας. Και σε αυτή την προσέγγιση η στάση προς τη μαζική κουλτούρα είναι αρνητική, αλλά προωθείται η συστηματική ενασχόληση και ανάλυση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, με στόχο την αποδόμηση των κυρίαρχων ιδεολογιών και κοινωνικών νοημάτων που προβάλλονται σε αυτά. Εδώ απηχούνται ιδέες από παραδόσεις του κριτικού γραμματισμού (βλ. Ενότητα 6).

Η τρίτη προσέγγιση βρίσκεται στον αντίποδα των άλλων δύο, δίνοντας έμφαση στην ευχαρίστηση που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί που ευνοούν αυτή την προσέγγιση συνήθως αποφεύγουν να ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να επικρίνουν ό,τι βρίσκουν αρεστό και επιθυμητό σε αυτά τα κείμενα. Η βασική παραδοχή είναι ότι ο καθένας έχει το δικαίωμα στη δική του ευχαρίστηση. Έτσι, απενοχοποιείται η χρήση της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο.

Τέλος, η τέταρτη προσέγγιση προσπαθεί να συγκεράσει τη δεύτερη και την τρίτη, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της αναστοχαστικής ικανότητας των μαθητών/τριών προς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Μέσω της αναστοχαστικής στάσης υποστηρίζεται πως οι μαθητές/τριες γίνονται κριτικοί/ές αναγνώστες/τριες. Επιπλέον, τους επιτρέπεται να απολαύσουν αυτά τα κείμενα σε ένα κριτικό πλαίσιο. Εδώ πάλι εντοπίζονται εκφάνσεις του κριτικού γραμματισμού (βλ. Ενότητα 6).

Σύμφωνα με τον Buckingham (2004), η αρνητική στάση προς τη μαζική κουλτούρα που εκφράζεται από τις δύο πρώτες προσεγγίσεις των Alvermann κ.ά. (2003) εντάσσεται σε ένα μοντέλο *εκπαίδευσης στα MME* (media education) που είναι γνωστό ως *μοντέλο του εμβολιασμού* (inoculation model), καθώς η ενασχόληση των μαθητών/τριών με τη μαζική κουλτούρα στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως 'ασπίδα προστασίας' απέναντι στις βλαβερές συνέπειες που προκαλούνται από τα μηνύματα που μεταδίδει. Το μοντέλο του εμβολιασμού είναι η κυρίαρχη εκπαιδευτική προσέγγιση που υιοθετείται στις ΗΠΑ και οφείλεται, κατά τον Buckingham, στην περιορισμένη παράδοση των ΗΠΑ στον γραμματισμό και την εκπαίδευση στα MME. Αξίζει να σημειωθεί, πως, από τα ερευνητικά δεδομένα του προγράμματος *θαλής*, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μαρωνίτη & Στάμου 2014α), αλλά κυρίως οι γονείς παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Stamou κ.ά. 2014), υποστηρίζουν την εκπαιδευτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στη βάση του μοντέλου του εμβολιασμού (βλ. Ενότητα 8). Αντίθετα, η τέταρτη προσέγγιση των Alvermann κ.ά. (2003) εντάσσεται στη λογική της *πολιτισμικής κατανόησης* (cultural understanding) της μαζικής κουλτούρας, η

οποία, σύμφωνα με τον Buckingham, αναπτύχθηκε ως εκπαιδευτική προσέγγιση στη Μεγάλη Βρετανία και εστιάζει στη συστηματική ανάλυση των μιντιακών αναπαραστάσεων και στην κοινωνιολογική θεώρηση της βιομηχανίας των ΜΜΕ και του ακροατηρίου τους. Στο πλαίσιο αυτό, η κριτική ανάλυση συνδυάζεται με μια θεώρηση της αισθητικής απόλαυσης που προσφέρει το κείμενο.

Με βάση τις παραπάνω ταξινομήσεις, οι εκπαιδευτικές προτάσεις που διατυπώνουμε στον παρόντα Τόμο κινούνται —λιγότερο ή περισσότερο— προς την κατεύθυνση του κριτικού μοντέλου, κατά την τυπολογία της Marsh (2008). Προσεγγίζουμε δηλαδή τη μαζική κουλτούρα ως έναν άλλου τύπου σχολικό γραμματισμό, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.<sup>7</sup> Υιοθετούμε, επίσης, την τέταρτη προσέγγιση που περιγράφουν οι Alvermann κ.ά. (2003), σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές/τριες καλούνται να αποκτήσουν μια κριτική και αναστοχαστική στάση προς τη μαζική κουλτούρα με στόχο την κατανόηση και όχι την εν συνόλω απόρριψή της.

#### 4. Η γλωσσική ποικιλότητα στον λόγο της μαζικής κουλτούρας

Η *γλωσσική ποικιλότητα* (language variation) αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο μελέτης της κοινωνιογλωσσολογίας ήδη από τη συγκρότησή της ως αυτόνομου πεδίου τη δεκαετία του 1960, καθώς αποτελεί το φαινόμενο που αποκρυσταλλώνει το κοινωνικό στοιχείο στη γλώσσα.<sup>8</sup> Μια καθιερωμένη διάκριση είναι μεταξύ της γλωσσικής ποικιλότητας σύμφωνα με τον/την χρήστη/τρια (δηλ. *διάλεκτοι*) και αυτής σύμφωνα με τη χρήση (δηλ. *λειτουργικές ποικιλίες: registers*) (Halliday 1978). Οι διάλεκτοι μπορούν περαιτέρω να ταξινομηθούν βάσει της οριζόντιας (*γεωγραφικές διαλέκτους/ ποικιλίες*) και κάθετης (*κοινωνικές διαλέκτους / ποικιλίες ή κοινωνιολέκτους*) διαφοροποίησης στον χώρο (βλ. Αρχάκης & Κονδύλη 2011). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση της γλώσσας βάσει της ιδεολογίας/ κοσμοαντίληψης ενός/μιας ομιλητή/τριας υπό το πρίσμα της

<sup>7</sup> Βέβαια, αυτό δεν συνεπάγεται ότι οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται προς την εξ' ολοκλήρου απόρριψη του κυρίαρχου σχολικού γραμματισμού. Αντίθετα, ως κριτικά εγγράμματα υποκείμενα μαθαίνουν πώς να αξιοποιούν στρατηγικά τις αξίες του σχολικού γραμματισμού ως μέσου για να αποκτήσουν πρόσβαση σε κέντρα εξουσίας και λήψης αποφάσεων.

<sup>8</sup> Ο όρος *γλωσσική ποικιλότητα* έχει συνδεθεί με το παραδοσιακό συσχετιστικό κοινωνιογλωσσολογικό παράδειγμα του Labov που την αντιμετωπίζει ως γλωσσικό αντικατοπτρισμό μιας προκαθορισμένης κοινωνικής κατηγορίας. Ωστόσο, στη νεότερη (κονστρουξιονιστική) κοινωνιογλωσσολογία τείνει να αντικατασταθεί με εναλλακτικούς όρους όπως *διαφορετικότητα* (diversity), *διαφορά* (difference), *διαφοροποίηση* (differentiation) και *ύφος* (style), οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη γλωσσική χρήση ως πόρο κατασκευής νοήματος (βλ. Coupland 2007, Eckert 2012). Παρ' όλα αυτά, στον παρόντα Τόμο διατηρούμε τον όρο *γλωσσική ποικιλότητα*, που είναι ευρύτερα γνωστός στο ελληνικό ακροατήριο, νοηματοδοτώντας τον, ωστόσο, με τη σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογική οπτική.

κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis: για μια ανασκόπηση του πεδίου στα ελληνικά, βλ. Στάμου 2014), μπορούμε να μιλάμε και για *ιδεολογικές ποικιλίες* (π.χ. η ονοματοδότηση της εξαγοράς μιας ΔΕΚΟ ως ‘αποκρατικοποίησης’ ή ‘ιδιωτικοποίησης’).<sup>9</sup>

Οι εργασίες που περιλαμβάνονται στον παρόντα Τόμο πραγματεύονται όλες τις διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας σε διαφορετικές όψεις του λόγου της μαζικής κουλτούρας. Ειδικότερα, τα άρθρα της Βάσιας Τσάμη (σε συνεργασία με τους/τις Άννα Φτερνιάτη & Αργύρη Αρχάκη) από την Ερευνητική Ομάδα του Πανεπιστημίου Πατρών και της Κατερίνας Μαρωνίτη (σε συνεργασία με τους/τις Αναστασία Στάμου, Ελένη Γρίβα & Κώστα Ντίνα) από την Ερευνητική Ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας ασχολούνται με αναπαραστάσεις της γεωγραφικής και κοινωνικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο. Τα άρθρα του Christopher Lees και της Έλλης Βάζου από την Ερευνητική Ομάδα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ασχολούνται με τη γλωσσική ποικιλότητα που συναντάμε στο διαδίκτυο (λειτουργική και κοινωνική ποικιλότητα). Τέλος, τα άρθρα της Σοφίας Κεφαλίδου (Ερευνητική Ομάδα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης) και των Ανθήπης Δούκα, Άννας Φτερνιάτη και Αργύρη Αρχάκη (Πανεπιστήμιο Πατρών) αναλύουν τις γλωσσικές επιλογές που υιοθετούνται για την κατασκευή διαφορετικών εκδοχών του κόσμου στον τηλεοπτικό και έντυπο ειδησεογραφικό λόγο, αντίστοιχα (ιδεολογική ποικιλότητα).

Κατά τον 19ο αιώνα, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας στην Ευρώπη λειτουργούσε ως κεντρομόλος δύναμη, προωθώντας τη γλωσσική ομοιογένεια και μονογλωσσία και συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στη συγκρότηση των εθνών-κρατών. Η επιδιωκόμενη γλωσσική ομοιογένεια είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό των μη πρότυπων γλωσσικών ποικιλιών. Πιο αναλυτικά, η γλωσσική ομοιογένεια και μονογλωσσία βασίζεται στην αντίληψη ότι οι γλώσσες και οι ποικιλίες θεωρούνται αυστηρά οριοθετημένα συστήματα, που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες και επίσης οριοθετημένες κοινωνικές περιστάσεις (Blommaert & Rampton 2011, Busch 2012, Heller 2007). Ουσιαστικά, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας, ως μηχανισμός άσκησης εξουσίας, είχε τη δύναμη να ενισχύει τη γλωσσική ομοιογένεια μέσω της υποβάθμισης των γλωσσικών διαφορών στο εσωτερικό μιας ομάδας και μέσω της υπογράμμισης των διαφοροποιητικών γλωσσικών χαρακτηριστικών των ατόμων εκτός ομάδας. Αντίθετα, στη σημερινή μετανεωτερική εποχή η μαζική κουλτούρα αποτελεί ένα κατεξοχήν πεδίο προβολής φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας (Coupland 2009, βλ. επίσης Archakis, Lampropoulou, Tsakona & Tsami 2014, 2015, Fterniati, Archakis, Tsakona & Tsami 2015, Τσάμη, Αρχάκης, Λαμπροπούλου & Τσάκωνα 2014, Stamou 2011, 2014). Μάλιστα, με την

<sup>9</sup> Βέβαια, η διάκριση αυτή μεταξύ διαφορετικών διαστάσεων γλωσσικής ποικιλότητας γίνονται κυρίως για περιγραφικούς και αναλυτικούς λόγους, εφόσον δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα στεγανά μεταξύ των διαφορετικών ειδών γλωσσικής ποικιλότητας. Για παράδειγμα, οι γεωγραφικές ποικιλίες είναι συχνά και κοινωνικές ποικιλίες, ενώ οι ιδεολογικές ποικιλίες αντανακλούν συχνά και λειτουργικές ποικιλίες.

επικράτηση του συνομιλιακού ύφους στη δημόσια σφαίρα, δηλαδή της *συνομιλιοποίησης* (conversationalization: Fairclough 1992α), και των φυγόκεντρων τάσεων της παγκοσμιοποίησης προς την τοπικότητα, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας τείνουν να χρησιμοποιούν μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες (π.χ. γεωγραφικές διαλέκτους, χαμηλού κύρους κοινωνιολέκτους, συνομιλιακές λειτουργικές ποικιλίες).<sup>10</sup>

Σύμφωνα με τον Androutsopoulos (2010), τα κυριότερα είδη μαζικής κουλτούρας που προβάλλουν σε μεγάλο βαθμό φαινόμενα γεωγραφικής και κοινωνικής γλωσσικής ποικιλότητας είναι: α) *τα προγράμματα που περιλαμβάνουν τη συμμετοχή του κοινού* (π.χ. τηλεπαιχνίδια, εκπομπές ριάλιτι, ειδησεογραφικά ρεπορτάζ με αυτόπτες μάρτυρες), όπου ακούγονται οι φωνές/ γλωσσικοί κώδικες μη ειδικών και καθημερινών ανθρώπων, β) *τα τοπικά ή μειονοτικά ΜΜΕ* (π.χ. τοπικές ειδήσεις σε περιφερειακά τηλεοπτικά κανάλια, προγράμματα που απευθύνονται σε πληθυσμούς της διασποράς), γ) *η επικοινωνία μέσω υπολογιστή* (π.χ. γλωσσικές πρακτικές σε ιστότοπους και μέσα κοινωνικής δικτύωσης), και δ) *η μυθοπλασία* (π.χ. τηλεοπτικές σειρές, ταινίες, λογοτεχνικά βιβλία, τραγούδια, διαφημίσεις), όπου μια γεωγραφική ή κοινωνική διάλεκτος χρησιμοποιείται για την απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε έναν μυθοπλαστικό χαρακτήρα ή εμπορικό προϊόν (στην περίπτωση της διαφήμισης). Με βάση αυτή την τυπολογία, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δυο βασικές κατηγορίες χρήσης της γλωσσικής ποικιλότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: την *πρωτογενή*, δηλαδή όταν οι γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται από πραγματικές κοινωνικές ομάδες, και τη *δευτερογενή*, δηλαδή όταν οι γλωσσικοί κώδικες επιλέγονται να γίνουν αντικείμενο αναπαράστασης (π.χ. πώς μια διαφήμιση ή τηλεοπτική σειρά αναπαριστά τις γλωσσικές πρακτικές των νέων) (βλ. και Στάμου 2012).

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν αποτελούν τον καθρέφτη της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας, δεν προβάλλουν δηλαδή το πώς μιλούν οι άνθρωποι σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, εφόσον πρόθεση των δημιουργών αυτών των κειμένων δεν είναι συνήθως να αποτυπώσουν με ακρίβεια και συστηματικότητα έναν γλωσσικό κώδικα αλλά να υποδηλώσουν έναν συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας (Bell 1992). Ξεπερνώντας, λοιπόν, τη λεγόμενη *πλάνη του αντικατοπτρισμού* (reflection fallacy: Androutsopoulos (2010), δηλαδή τη συζήτηση του αν και κατά πόσο τα γλωσσικά δεδομένα που προέρχονται από τη μαζική κουλτούρα προσομοιάζουν ή όχι με τον φυσικό λόγο των καθημερινών συνομιλιών, αναγνωρίζεται πως, μέσω πρακτικών επιλογής, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αναπαριστούν τη γλωσσική ποικιλότητα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, εκφράζοντας συγκεκριμένες απόψεις για τη γλώσσα και την κοινωνική πραγματικότητα. Σε διαδικασίες επιλογής εμπλέκεται τόσο η πρωτογενής

<sup>10</sup> Η συνομιλιοποίηση αναφέρεται στο κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο κατά το οποίο η δημόσια σφαίρα κατασκευάζεται με όρους της ιδιωτικής σφαίρας ώστε να αποκρύπτονται οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας και να φυσικοποιείται η περιγραφόμενη πραγματικότητα.



όσο και η δευτερογενής χρήση γλωσσικής ποικιλότητας στη μαζική κουλτούρα. Για παράδειγμα, κατά την πρωτογενή χρήση γλωσσικής ποικιλότητας, οι επιλογές αυτές, από την πλευρά της παραγωγής μιας εκπομπής, μπορούν να αφορούν ποιοι/ες θα είναι οι συμμετέχοντες/ουσες σε ένα τηλεπαιχνίδι ή μια εκπομπή ριάλιτι, αποκλείοντας ομιλητές/τριες ‘αποκλινουσών’ γλωσσικών ποικιλιών, όπως μιας κοινωνικά στιγματισμένης τοπικής προφοράς. Παρ’ όλα αυτά, η δευτερογενής χρήση περιλαμβάνει περισσότερες ιδεολογικές διεργασίες. Και αυτό διότι η γλωσσική ποικιλότητα δεν χρησιμοποιείται —αλλά αναπαρίσταται να χρησιμοποιείται— από μυθοπλαστικούς χαρακτήρες. Ως εκ τούτου, υπάρχουν περισσότερα περιθώρια επιλογής αλλά και μετασχηματισμού κατά την επεξεργασμένη απεικόνισή της.

Επομένως, όπως επισημαίνεται από τον Agha (2003), η μαζική κουλτούρα αποτελεί μια *μεταπραγματολογική πρακτική* (metapragmatic practice), καθώς μεταδίδει μηνύματα και διατυπώνει απόψεις για τα κοινωνικά νοήματα της γλωσσικής χρήσης (π.χ. για το πώς μιλάνε/ πρέπει να μιλάνε οι νέοι ή οι γυναίκες). Έτσι, η μαζική κουλτούρα, κατά τον Agha (2003, 2006), αποτελεί έναν από τους τρόπους με τους οποίους λαμβάνει χώρα η διαδικασία της εγγραφής ή καταχώρισης (enregisterment) των γλωσσικών ποικιλιών, δηλαδή το πώς οι γλωσσικές ποικιλίες συνδέονται στο συλλογικό φαντασιακό μιας γλωσσικής κοινότητας με συγκεκριμένα κοινωνικά νοήματα και ταυτότητες. Υπό αυτό το πρίσμα, στόχος της κοινωνιογλωσσολογικής μελέτης της μαζικής κουλτούρας είναι η διερεύνηση της ιδεολογικής λειτουργίας των αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας, οι οποίες συνδιαμορφώνουν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα (Stamou 2014).

Παρά το γεγονός ότι η μαζική κουλτούρα προβάλλει συχνά φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας, οι πρακτικές επιλογής που υιοθετεί δεν προωθούν, τις περισσότερες φορές, τη γλωσσική ετερογένεια αλλά τείνουν να αναπαράγουν τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες της πρότυπης ποικιλίας και της μονογλωσσίας, καθώς και κυρίαρχα κοινωνικά νοήματα (π.χ. σε σχέση με το φύλο ή τη νεότητα). Όσον αφορά, ειδικότερα, τον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο, που αποτέλεσε κεντρικό αντικείμενο της ερευνητικής μας δραστηριότητας στο πλαίσιο του προγράμματος *Θαλής*, μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών σε διεθνές επίπεδο κατέγραψε συγκεκριμένους αναπαραστατικούς τρόπους αναπαραγωγής των κυρίαρχων γλωσσικών ιδεολογιών (Stamou 2014). Διαπιστώθηκε ότι μια συνήθης πρακτική είναι να αποδίδεται μια γεωγραφική ή χαμηλού κύρους κοινωνική ποικιλία σε περιφερειακούς, ‘κακούς’ και χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου χαρακτήρες, ενώ η χρήση της πρότυπης ποικιλίας να επιλέγεται κατεξοχήν για τους/τις πρωταγωνιστές/τριες ή τους επιφανείς χαρακτήρες. Ακόμη, οι ομιλητές/τριες κοινωνικά στιγματισμένων γλωσσικών κωδίκων τείνουν να αναπαρίστανται κοινωνικά απομονωμένοι/ες και να έχουν ανεπαρκείς επικοινωνιακές δεξιότητες, αδυνατώντας να προσαρμόσουν την ομιλία τους στις ανάγκες του/της συνομιλητή/τριας τους, σε αντίθεση με τους χαρακτήρες που μιλούν γλωσσικές ποικιλίες

με αυξημένο γόητρο, οι οποίοι συνήθως αναπαρίστανται να διαθέτουν επικοινωνιακή ευελιξία. Αυτή η στατική και μονολιθική αναπαράσταση της ομιλίας χαρακτήρων χαμηλού κοινωνικού προφίλ συχνά προκαλεί ασυνεννοησία ή/και αρνητικά μεταπραγματολογικά σχόλια μεταξύ των χαρακτήρων. Η αποξένωση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων που χρησιμοποιούν χαμηλού κοινωνικού κύρους γλωσσικές ποικιλίες από το υπόλοιπο τηλεοπτικό σύμπαν, καθώς και από τους/τις τηλεθεατές/τριες, επιτείνεται συχνά και από τη χρήση υποτίτλων, ώστε να διευκολυνθεί —υποτίθεται— η κατανόηση των λεγομένων τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα μας από τον τηλεοπτικό λόγο στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος *Θαλής* έδειξαν πως η γλωσσική ποικιλότητα που χρησιμοποιείται σε τηλεοπτικές σειρές, διαφημίσεις και κινούμενα σχέδια αποτελεί ένα ισχυρό μέσο μύησης των παιδιών στις γλωσσικές (και ευρύτερα κοινωνικές) προκαταλήψεις, καθώς και προώθησης της μονογλωσσίας. Ειδικότερα, όσον αφορά την έρευνα σε ταινίες κινουμένων σχεδίων από την Ερευνητική Ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, διαπιστώθηκαν συστηματικές συσχετίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένους τύπους χαρακτήρων και την επιλογή γλωσσικών ποικιλιών. Για παράδειγμα, το νεανικό ιδίωμα συνδέθηκε με την οικοδόμηση χαρακτήρων που διακρίνονται από χιούμορ, καλοπέραση, αλλά και χαλαρότητα (Maroniti, Stamou, Dinas & Griva 2013), σύμφωνα με τη συνήθη στερεότυπη απεικόνιση των γλωσσικών πρακτικών των νέων και σε άλλα κείμενα μαζικής κουλτούρας, όπως οι διαφημίσεις (Stamou 2013, Stamou, Agrafioti & Dinas 2012) και οι τηλεοπτικές σειρές (Saltidou & Stamou 2014, Stamou & Saltidou 2015). Η διαλεκτική προφορά, όπως ο βόρειος φωνηεντισμός, χρησιμοποιήθηκε για την οικοδόμηση αφελών, άξεστων ή κακών χαρακτήρων (Maroniti κ.ά. 2013). Ο ‘θηλυκός’ και ‘αρσενικός’ τρόπος ομιλίας χρησιμοποιήθηκαν για την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων (Μαρωνίτη & Στάμου 2014β). Έτσι, στο ‘αγορίστικο’ κείμενο κινουμένων σχεδίων (*Αυτοκίνητα 2*) επιβεβαιώνεται η κυριαρχία του άνδρα και η αποδοχή αυτής της κυριαρχίας από τη γυναίκα, με την παθητική αναπαραγωγή από την πλευρά της του ‘αρσενικού’ ομιλιακού ύφους, προκειμένου να ανταπεξέλθει, χωρίς επιτυχία, σε ένα σκληρό και ανδροκρατούμενο εργασιακό περιβάλλον όπως είναι αυτό της κατασκοπίας. Στο ‘κοριτσίστικο’ κείμενο (*Winx Club*), από την άλλη, οι γυναικείοι χαρακτήρες επιδεικνύουν μια παραδοσιακή έμφυλη ταυτότητα, καθώς τοποθετούνται από τους ανδρικούς χαρακτήρες ως αντικείμενο θαυμασμού με τη χρήση μιας ‘θηλυκής’ ομιλίας.

Οι μελέτες της Ερευνητικής Ομάδας του Πανεπιστημίου Πατρών (Archakis κ.ά. 2014, 2015, Fterniati κ.ά. 2015, Τσάμη κ.ά. 2014) αναφορικά με την αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικές σειρές και διαφημίσεις ανέδειξαν τον ιδεολογικό ρόλο του χιούμορ στην αναπαραγωγή των γλωσσικών ιδεολογιών της ομοιογένειας και μονογλωσσίας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι δημιουργοί των τηλεοπτικών σειρών και των διαφημίσεων στοχοποιούν μέσω του χιούμορ χαρακτήρες που εμφανίζονται είτε να

μην προσαρμόζονται υφολογικά στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο είτε να χρησιμοποιούν γλωσσικές ποικιλίες που κοινωνικά δεν τους ‘ανήκουν’. Έτσι, χαρακτήρες που επιχειρούν να αμφισβητήσουν τις γλωσσικές και κοινωνικές οριοθετήσεις αναπαρίστανται τηλεοπτικά να ανατρέπουν τις προσδοκίες των τηλεθεατών/τριών, με αποτέλεσμα τη χιουμοριστική υπονόμευσή τους. Τέτοιου είδους παράδειγμα αποτελεί ο τηλεοπτικός χαρακτήρας της Αμαλίας στην κωμική σειρά *Στο Παρά Πέντε*. Οι υφολογικές επιλογές της Αμαλίας, δηλαδή η χρήση πελοποννησιακής προφοράς, με την ουρανικοποίηση του [Λ] και του [η] μπροστά από το [i], έχουν ως αποτέλεσμα τη χιουμοριστική στοχοποίησή της, καθώς οι κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες υπαγορεύουν τη αποφυγή διαλέκτων σε αστικά περιβάλλοντα και σε δημόσια επικοινωνιακά πλαίσια.

Τέλος, από τη μελέτη της Ερευνητικής Ομάδας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Πολίτης & Κουρδής 2014) σχετικά με τη χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις, διαπιστώθηκε ότι η λειτουργία τους είναι κατά βάση ρητορική. Αποσκοπούν δηλαδή στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος του/της αποδέκτη/τριας. Ειδικότερα, προσδίδουν θεατρικότητα στη διαφήμιση, διευκολύνουν την τοποθέτηση του διαφημιστικού κειμένου σε ένα μυθοπλαστικό πλαίσιο και αξιοποιούνται για χιουμοριστικούς σκοπούς. Στο πλαίσιο αυτό, οι διαφημιστές/τριες συνήθως καταφεύγουν σε ορισμένους ενδείκτες των διαλέκτων, ώστε να πυροδοτήσουν στο κοινό ατελείς και στερεότυπες αναπαραστάσεις τους, καθώς δεν είναι στις προθέσεις τους να αποδώσουν με ‘πιστότητα’ τις διαλέκτους. Με αυτόν τον τρόπο, οι διαφημιστικές αναπαραστάσεις των διαλέκτων δεν συμβάλλουν στη διατήρηση και προαγωγή τους αλλά μάλλον ενισχύουν τον κοινωνικό στιγματισμό τους.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο λόγος της μαζικής κουλτούρας είναι —με μπαχτινικούς όρους— *ετερογλωσσικός* (heteroglossic: Bakhtin 1981). Αυτό σημαίνει πως οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας συνήθως δεν αναπαρίστανται να συνυπάρχουν αρμονικά, δηλαδή να διαμορφώνουν ένα πολυφωνικό περιβάλλον (polyphonic: Bakhtin 1981). Αντίθετα, η απεικόνισή τους συχνά αποτυπώνει την ιεραρχική αξιολόγηση των γλωσσικών ποικιλιών σε μια γλωσσική κοινότητα καθώς και τις πιέσεις που δέχονται οι ομιλητές/τριες που μιλούν μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες (φυγόκεντρες δυνάμεις) από όσους/ες εκπροσωπούν την πρότυπη γλώσσα (κεντρομόλες δυνάμεις) προς τη γλωσσική ομογενοποίηση.

## 5. Γλωσσική ποικιλότητα, μαζική κουλτούρα και γλωσσικό μάθημα

Εκτός από τη μαζική κουλτούρα που έχει ενταχθεί με διάφορους τρόπους στη(ν) (γλωσσική) εκπαίδευση, η γλωσσική ποικιλότητα έχει τεθεί και αυτή στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος υπό την επιρροή της κοινωνιογλωσσολογικής οπτικής στη γλωσσική διδασκαλία (βλ. σχετικά Κακριδής, Κατή & Νικηφορίδου 1999, Ντίνα 2013,

Στάμου 2012). Έτσι, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε όλες τις διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας, εφόσον αντλεί από όλο το φάσμα των διαθέσιμων κοινωνιογλωσσικών πόρων μιας γλωσσικής κοινότητας.

Όπως επισημαίνει ο Ντίνας (2013), είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός πως η πρόσφατη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ευθυγραμμίζεται με τις διεθνείς γλωσσοδιδακτικές επιλογές. Έτσι, η γλωσσική ποικιλότητα κατέχει κεντρική θέση στα πρόσφατα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας της Ελλάδας (αλλά και της Κύπρου), όπου ανασκευάζεται η κυρίαρχη ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας, ενώ γίνεται ρητή αναφορά στην ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών/τριών με όλο το εύρος της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραθέματα από τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελλάδας και της Κύπρου που αναφέρονται από τον Ντίντα (2013: 298-299):

Η νέα ελληνική δεν νοείται ως ένα στατικό σύστημα που ταυτίζεται με την πρότυπη γλώσσα, αλλά ως ένας δυναμικός οργανισμός που ενέχει ποικιλότητα, τόσο γεωγραφική όσο και κοινωνιογλωσσική και υφολογική, και που χρησιμοποιείται με ευέλικτο τρόπο για να κωδικοποιήσει κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα. Μέρος της γλωσσικής καλλιέργειας επιπλέον θεωρείται και η ικανότητα δημιουργικής αξιοποίησης της ποικιλότητας εντός της μητρικής γλώσσας αλλά και η ικανότητα συγκριτικής αποτίμησης των ρόλων και των λειτουργιών της μητρικής ποικιλίας σε σχέση με άλλες γλώσσες ή ποικιλίες που μπορεί να συνυπάρχουν στη σχολική κοινότητα αλλά και σε άλλες εξωσχολικές κοινότητες (Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου 2010: 5).

Επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες...να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις (μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου) οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής όσο και κοινωνικής...να κατακτήσουν πτυχές της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας που ενδεχομένως δε γνωρίζουν (π.χ. αρχαιοπρεπείς συντακτικές δομές, δομές της πρότυπης γλώσσας που αποκλίνουν από αυτές των τοπικών ποικιλιών)· να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 9).

[Επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες] να κατανοήσουν ότι η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών —άρα και της ελληνικής, να μπορούν να την ερμηνεύουν (ιστορικά και κοινωνικά), να μπορούν να τη διαχειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης και να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα/ τις ταυτότητες των ομιλητών και των ομιλητριών (Πρόγραμμα

Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας της Α Λυκείου, Υπουργείο Παιδείας 2011: 21052).

Ωστόσο, ως ιδεολογικά φορτισμένη, η μαζική κουλτούρα αναπαριστά τη γλωσσική ποικιλότητα από μια συγκεκριμένη οπτική και αναπαράγει απόψεις οι οποίες συνήθως δεν προωθούν τη γλωσσική ποικιλομορφία και ετερογένεια. Επομένως, το ερώτημα που τίθεται εύλογα είναι αν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας είναι εν τέλει κατάλληλα για τους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος. Η απάντηση που δίνουμε σε αυτό το ερώτημα μέσα από τα άρθρα του παρόντος Τόμου είναι καταφατική, με δεδομένο τον κεντρικό ρόλο που έχει η μαζική κουλτούρα στη ζωή των μαθητών/τριών. Πράγματι, έχει επισημανθεί επανειλημμένα πως τα κείμενα μαζικής κουλτούρας συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων που αποκτούν τα παιδιά για τον κόσμο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο συγκροτούν την ταυτότητά τους (π.χ. Dyson 2003). Έτσι, πολλά παιδιά χρησιμοποιούν τα κείμενα αυτά για να επιτελέσουν διαφορετικές ταυτότητες και να πειραματιστούν σε νέους ρόλους. Επομένως, με δεδομένη την εν πολλοίς *κειμενικά διαμεσολαβημένη κοινωνική πραγματικότητα* (textually mediated social reality), η γνώση των μαθητών/τριών για τον κόσμο και οι στάσεις τους προς διάφορες πτυχές της κοινωνικής (συμπεριλαμβανομένης της κοινωνιογλωσσικής) πραγματικότητας διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις αναπαραστάσεις που εγγράφονται για αυτές στον λόγο της μαζικής κουλτούρας.<sup>11</sup> Έτσι, για παράδειγμα, είναι πιο πιθανό τα παιδιά της πόλης να αποκτούν 'ακούσματα' για διαλέκτους από διαφημίσεις (με όποιες συνέπειες στη διαμόρφωση της αντίληψής τους για τη γεωγραφική ποικιλότητα μπορεί να έχει αυτό) και όχι από διαλεκτόφωνους/ες ομιλητές/τριες.

Στο πλαίσιο αυτό, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας προωθούν κοινωνικά και γλωσσικά στερεότυπα και μπορούν να αποτελέσουν (και) πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών/τριών, παρόλο που εκείνοι/ες δεν αναπαράγουν παθητικά ό,τι ακούν και βλέπουν ως αποδέκτες/τριες των κυρίαρχων πολιτισμικών προϊόντων. Έτσι, φαίνεται πως, αν και οι μαθητές/τριες υιοθετούν γενικά την κυρίαρχη ανάγνωση των κειμένων, αποδεχόμενοι/ες τον τρόπο κωδικοποίησης (encoding: Hall 1980) των νοημάτων από τους δημιουργούς των κειμένων, διαθέτουν αυξημένη κοινωνιογλωσσική επίγνωση, αναγνωρίζοντας την ποικιλότητα της γλώσσας.

<sup>11</sup> Ειδικότερα, η κειμενική διαμεσολάβηση της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων μετανεωτερικών κοινωνιών, σύμφωνα με το οποίο, οι κοινωνικές πρακτικές (π.χ. εργασία, οικογένεια, έρωτας, φιλία), οι ταυτότητες (π.χ. φύλο, σεξουαλικότητα) και η γνώση για τον κόσμο διαμεσολαβούνται και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο προβάλλονται στα κείμενα των ΜΜΕ και της μαζικής κουλτούρας. Μάλιστα, με δεδομένη την κειμενική διαμεσολάβηση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, οι κοινωνικές επιστήμες έχουν κάνει την τελευταία εικοσαετία μια λεγόμενη *γλωσσική στροφή* (linguistic turn), αναδεικνύοντας τον ρόλο της γλώσσας και των υπόλοιπων σημειωτικών συστημάτων στη διαμόρφωση των κοινωνικών φαινομένων (Hall 1996, Fairclough 1999).

Αναλυτικότερα, σχετικές έρευνες που εκπονήσαμε στο πλαίσιο του προγράμματος Θαλής για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσλαμβάνουν τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας έδειξαν πως, όχι μόνο οι μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη υπό δημοσίευση, Τσάμη, Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη & Αρχάκης υπό δημοσίευση), αλλά και τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Stamou, Maroniti & Griva 2015) έχουν επίγνωση της ιδιότητας της γλώσσας να ποικίλλει, καθώς είναι σε θέση να διακρίνουν με ευκολία μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών που μιλούν διαφορετικοί μυθοπλαστικοί χαρακτήρες. Ωστόσο, δεν διαθέτουν κριτική επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας. Έτσι, τα παιδιά τείνουν να ευθυγραμμίζονται με την προτιμώμενη ανάγνωση (preferred reading: Hall 1980) των παραγωγών των κειμένων μαζικής κουλτούρας, αποδεχόμενα τα κυρίαρχα νοήματα που προβάλλονται σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, σχολιάζουν θετικά όσους χαρακτήρες χρησιμοποιούν πρότυπο γλωσσικό ύφος, βασιζόμενοι/ες στο πόσο ‘όμορφα’, ‘κανονικά’ και ‘σωστά’ ελληνικά μιλούν. Οι γλωσσικές τους αξιολογήσεις φαίνεται να απηχούν τις αντίστοιχες γλωσσικές στάσεις που εκφράζονται στην κοινωνία ευρύτερα αλλά και τους τρόπους αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας στα συγκεκριμένα κείμενα (π.χ. πλοκή, δόμηση χαρακτήρων). Για παράδειγμα, η αρνητική στάση των παιδιών προς τη χρήση του βόρειου φωνηεντισμού από τον χαρακτήρα Μπάρμπα και η ξεκάθαρη προτίμησή τους για την πρότυπη προφορά του χαρακτήρα Μακ-Κουίν στην ταινία κινούμενων σχεδίων *Αυτοκίνητα 2* (Stamou κ.ά. 2015) μάλλον οφείλεται στην ευρύτερη αρνητική στάση των ομιλητών/τριών προς τον βόρειο φωνηεντισμό (Κουρδής 2007). Όμως, μέσα από τις συνεντεύξεις μαζί τους, συνάγεται πως αυτή η αρνητική στάση σχετίζεται εν μέρει και με το γεγονός ότι ο Μπάρμπα είναι ένας αφελής χαρακτήρας που ενσαρκώνεται από ένα σκουριασμένο φορτηγό ενώ ο Μακ-Κουίν είναι ένας δυναμικός και ελκυστικός χαρακτήρας που ενσαρκώνεται από ένα εντυπωσιακό αγωνιστικό αυτοκίνητο.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, λοιπόν, υπογραμμίζουν την ανάγκη για την καλλιέργεια ενός κριτικού βλέμματος των παιδιών απέναντι στις κυρίαρχες κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις που οικοδομούνται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Έτσι, στο πλαίσιο της διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων μαζικής κουλτούρας, ως στόχος τίθεται η ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων, αλλά και των στερεοτύπων που οι αναπαραστάσεις αυτές ενδεχομένως συντηρούν και αναπαράγουν. Με άλλα λόγια, τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν τον κριτικό γραμματισμό τους.

## 6. Οι κριτικοί γραμματισμοί

Η έννοια του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) άρχισε να χρησιμοποιείται με συστηματικό τρόπο στη γλωσσική διδασκαλία από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, αν και οι θεωρητικές του καταβολές εντοπίζονται ήδη στην κριτική παιδαγωγική του Freire

κατά τη δεκαετία του 1960. Παρά το ότι συχνά ο κριτικός γραμματισμός συζητείται ως μια ομοιογενής προσέγγιση στη γλωσσική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα πλέγμα διαφορετικών επιστημολογικών παραδόσεων, εκπαιδευτικών τάσεων και διδακτικών αρχών. Αν, μάλιστα, συνυπολογίσουμε το πώς αναπλαισιώνεται το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, τότε, «αντί να κάνουμε λόγο για κριτικό γραμματισμό είναι προτιμότερο να μιλάμε για κριτικούς γραμματισμούς, οι οποίοι συχνά διαφέρουν θεαματικά μεταξύ τους» (Κουτσογιάννης 2014: 5).

Ο κριτικός γραμματισμός, λοιπόν, αποτελεί μια «παιδαγωγική φιλοσοφία» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014: 420) ή ένα «εκπαιδευτικό ιδεώδες» (Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου 2013: 86), κάτω από το οποίο στεγάζονται ποικίλες προσεγγίσεις με ορισμένες κοινές θεωρητικές θέσεις και παραδοχές. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι κριτικοί γραμματισμοί εκκινούν από την αντίληψη πως η ενασχόληση με τα κείμενα, δηλαδή η ανάπτυξη του γραμματισμού, δεν έχει μόνο ως στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του/της μαθητή/τριας ως μελλοντικού/ής πολίτη στις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας (αυτό που είναι δηλαδή ο λειτουργικός γραμματισμός: functional literacy) αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής του/της σκέψης απέναντί τους. Με άλλα λόγια, η επίτευξη των κοινωνικών στόχων της εκπαίδευσης, που παρουσιάζονται ως δεδομένο στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού, υπόκεινται σε αναστοχασμό και κριτική ανάλυση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Ακόμη, τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως διαυγείς και ουδέτερες σημασιολογικές οντότητες αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές που προωθούν μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου και συντηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τη Curdt-Christensen (2010, αναφέρεται από την Τσάκωνα 2014: 21), ο «κριτικός γραμματισμός μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να διαβάζουμε, να εξετάζουμε και να καταλαβαίνουμε ένα κείμενο θέτοντάς του ερωτήσεις, δηλαδή 'αντιμιλώντας στο κείμενο'». Κάποιες από τις ερωτήσεις που μπορούμε να θέσουμε σε ένα κείμενο είναι, για παράδειγμα: «για ποιον λόγο και για ποιον σκοπό έχει δημιουργηθεί ένα κείμενο;», «ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί και ποιου τα συμφέροντα υπονομεύει;», «θα μπορούσε το κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική λειτουργία;» (βλ. Baynham 2002, όπως αναφέρεται από τους/τις Αρχάκη & Τσάκωνα 2011: 202-203).

Με βάση τα παραπάνω, έχουν προταθεί ποικίλες διδακτικές πρακτικές με τις οποίες πραγματώνονται οι κριτικοί γραμματισμοί, οι βασικότερες από τις οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω σημεία (βλ. Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου 2013):

- ενασχόληση με κείμενα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών
- κειμενικές αναλύσεις που συνδέουν τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (μικρο-επίπεδο) με τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές, ταυτότητες και σχέσεις ισχύος (μακρο-επίπεδο)

- κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής παράλληλα με τη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων
- αντιπαραθετική ανάλυση διαφορετικών κειμένων, με στόχο την αντιπαραβολή πολλαπλών και αντικρουόμενων οπτικών του κόσμου που κατασκευάζονται σε διαφορετικά κείμενα
- πολλαπλές αναγνώσεις του ίδιου κειμένου, με στόχο την ανάδειξη των διαφορετικών τοποθετήσεων από την πλευρά του/της αποδέκτη/τριας απέναντι στο ίδιο κείμενο

Επιχειρώντας μια τυπολογία των ποικίλων εκδοχών με τις οποίες έχουν εννοιολογηθεί και εφαρμοστεί οι κριτικοί γραμματισμοί στη διδακτική πράξη, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τέσσερις βασικές παραδόσεις: την παιδαγωγική, τη γλωσσολογική, την κοινωνικοπολιτική και την εθνογραφική (βλ. σχετικά Τεντολούρη 2014, Τεντολούρη & Χατζησαββίδη 2014). Ειδικότερα, η παιδαγωγική παράδοση των κριτικών γραμματισμών έχει συνδεθεί με το πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής του Freire στη Βραζιλία και των Giroux, McLaren κ.ά. στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός γραμματισμός προσεγγίζεται ως μέσο κοινωνικής αφύπνισης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης, και εν τέλει ως πολιτική πράξη, με στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης. Ως παιδαγωγική παράδοση, εστιάζει στην ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό.

Από την άλλη, η γλωσσολογική παράδοση, με καταβολές στην Κριτική Γλωσσολογία (Fowler, Hodge, Kress & Trew 1979) και τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994), επιχειρεί να αποκαλύψει τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή του κοινωνικού νοήματος και τη δόμηση των σχέσεων εξουσίας. Υπό αυτό το πρίσμα, ο κριτικός γραμματισμός νοείται ως διερεύνηση και κατανόηση των λανθάνουσών και φυσικοποιημένων ιδεολογικών φορτίσεων που συνοδεύουν συγκεκριμένες εκφορές του λόγου, εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση και αποδόμηση των γλωσσικών μηχανισμών που υιοθετούνται σε συγκεκριμένα κείμενα στα οποία εκτίθενται οι μαθητές/τριες. Στη γλωσσολογική παράδοση των κριτικών γραμματισμών εντάσσεται η προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness: Fairclough 1992β, Janks 1999), η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based pedagogies: π.χ. Hyland, 2003, 2004), αλλά και το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies: New London Group 1996).<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Η κριτική γλωσσική επίγνωση εντάσσεται σε μια ευρύτερη προοπτική της γλωσσικής διδασκαλίας (μητρικής/ ξένης/ διαλέκτου) που ονομάζεται γλωσσική επίγνωση (language awareness). Η γλωσσική επίγνωση αφορά μια εκπαιδευτική πρόταση η οποία εδράζεται στην ιδέα πως η συνειδητή αντίληψη και η ρητή γνώση των γλωσσικών μηχανισμών (π.χ. η συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας των φωνημάτων μιας γλώσσας, η λεγόμενη φωνολογική επίγνωση ή ενημερότητα) συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας (π.χ. Hawkins 1984, James & Garrett 1991). Ειδικότερα, η κριτική γλωσσική επίγνωση αφορά τη



Η κοινωνικοπολιτική παράδοση έχει συνδεθεί με ερευνητές όπως ο Luke και ο Freebody στην Αυστραλία, οι οποίοι ανέπτυξαν και ένα διδακτικό σχήμα κριτικής ανάγνωσης, το επονομαζόμενο *Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων* (Four Resources Model: βλ. Luke & Freebody 1997). Όπως και η γλωσσολογική/ κειμενοκεντρική παράδοση, η κοινωνικοπολιτική παράδοση εστιάζει στα κείμενα, θεωρώντας τα ως μέσα κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας, και μάλιστα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον λόγο των ΜΜΕ. Ωστόσο, η κοινωνικοπολιτική παράδοση επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του κειμένου και στις αναπαραστάσεις του κόσμου που αυτό κατασκευάζει τοποθετώντας τους/τις αναγνώστες/τριες σε συγκεκριμένους ρόλους, και όχι τόσο στους γλωσσικούς μηχανισμούς με τους οποίους κατασκευάζονται τα κοινωνικά νοήματα των κειμένων.

Τέλος, η εθνογραφική παράδοση των κριτικών γραμματισμών, με καταβολές στην εθνογραφία της επικοινωνίας του Hymes, αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική. Έτσι, πρωταρχικός στόχος αυτής της παράδοσης είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές, καθώς και του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται η πραγματικότητα μέσα από τις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν τα μέλη μιας κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις 'εκτός' σχολείου πρακτικές γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες καλούνται να αναλάβουν τον ρόλο των εθνογράφων των γλωσσικών τους κοινοτήτων, συλλέγοντας κείμενα και παρατηρώντας τους τρόπους με τους οποίους παράγεται και προσλαμβάνεται ο (γραπτός) λόγος στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Στην παράδοση αυτή εντάσσεται η εθνογραφική προσέγγιση των Σπουδών Γραμματισμού (βλ. Barton κ.ά. 2007, Street 1993).

Οι παραπάνω παραδόσεις αναμφίβολα νοηματοδοτούν και προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τον κριτικό γραμματισμό, αντλώντας από διαφορετικές ιδεολογίες, συμπεριφορές, αλλά υποδεικνύοντας και διαφορετικές πρακτικές σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014). Ωστόσο, δεν χρειάζεται να τις δούμε ως αναγκαστικά αντικρουόμενες και αλληλοαποκλειόμενες εκδοχές τού πώς θα αναπλαισιωθεί ο κριτικός γραμματισμός σε ένα συγκεκριμένο (τοπικό) εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Αντίθετα, μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε ως διαφορετικές όψεις του κριτικού γραμματισμού, καθώς κάθε παράδοση φωτίζει διαφορετικές πτυχές αυτής της πολυδιάστατης πρακτικής. Έτσι, η παιδαγωγική παράδοση θέτει το ευρύτερο περιβάλλον μάθησης στο οποίο μπορεί να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Από την άλλη, η εθνογραφική παράδοση θέτει τις προϋποθέσεις παρατήρησης και συλλογής των κειμενικών πόρων, ενώ η κοινωνικοπολιτική και η γλωσσολογική παράδοση, προσδιορίζοντας τρόπους

προσέγγισης και κριτικής ανάλυσης των κειμένων, θέτουν το πλαίσιο του πώς μπορούν συγκεκριμένα κείμενα να συζητηθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη. Κατά τον Κουτσογιάννη (2014), κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να δημιουργήσει συνειδητά τη δική του εκδοχή κριτικού γραμματισμού, ενσωματώνοντας στοιχεία από διαφορετικές παραδόσεις κριτικών γραμματισμών αλλά πιθανόν και από άλλες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις. Στο ίδιο πνεύμα, οι Τεντολούρης και Χατζησαββίδης (2014) υποστηρίζουν πως καμία από αυτές τις παραδόσεις κριτικών γραμματισμών δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα αλλά απαιτείται ένας *ad hoc* δημιουργικός συνδυασμός τους στη διδακτική πράξη, μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες (π.χ. χαρακτηριστικά μαθητών/τριών, υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κ.λπ.) αλλά και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

### **7. Τα Προγράμματα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα: Από το ‘γράμμα’ της λέξης στο ‘πνεύμα’ των κριτικών γραμματισμών<sup>13</sup>**

Επιχειρώντας μια επιγραμματική ανασκόπηση του προσανατολισμού της γλωσσικής διδασκαλίας από τη μεταπολίτευση έως σήμερα με βάση τα σχετικά εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, θα μπορούσαμε να καταγράψουμε μια σταδιακή μετατόπιση ‘από το μέρος στο όλο’.

Αναλυτικότερα, το 1976, με τη νομοθετική καθιέρωση της νέας ελληνικής ως επίσημης γλώσσας της διοίκησης και της εκπαίδευσης, καταργείται η διδασκαλία της καθαρεύουσας στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Ωστόσο, η διδασκαλία της μητρικής δημοτικής εξακολουθεί να γίνεται με παραδοσιακό και ρυθμιστικό τρόπο. Το γλωσσικό μάθημα διαιρείται σε επιμέρους τομείς, όπως ανάγνωση, γραμματική και έκθεση, οι οποίοι διδάσκονται χωριστά ο ένας από τον άλλο και χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους. Στη γλωσσική διδασκαλία δίνεται έμφαση στη γραμματική, και ειδικότερα στη λέξη, ως την κυρίαρχη μονάδα της γραμματικής ανάλυσης, και τα μορφολογικά παραδείγματά της (βλ. σχετικά Μήτση 1996, Χαραλαμπίδου 1999).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εισάγονται Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και διδακτικά εγχειρίδια με στόχο την καλλιέργεια τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής έκφρασης των μαθητών/τριών. Είναι ευδιάκριτη μια πιο ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας γεγονός που αποτυπώνεται στην οργανωτική αρχή των βιβλίων της γλωσσικής διδασκαλίας. Έτσι, στην ίδια ενότητα έχουμε το κείμενο, τη μελέτη συντακτικο-σημασιολογικών και μορφολογικών φαινομένων του κειμένου, την εξοικείωση με λεξιλόγιο σχετικό με την ευρύτερη θεματική του κειμένου, ενώ, τέλος, καλλιεργείται η γραπτή ή/και η προφορική έκφραση των μαθητών/τριών πάνω στην ίδια

<sup>13</sup> Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στη συνάδελφο Άννα Φτερνιάτη για τις πολύ χρήσιμες επισημάνσεις και παρατηρήσεις της για την ενότητα αυτή.

θεματική. Είναι ιδιαίτερα κρίσιμο να σημειώσουμε ότι η συγκεκριμένη δομή των διδακτικών ενοτήτων δίνει έμφαση στην πρόταση και στα γνωρίσματα των όρων της. Με άλλα λόγια, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των διδακτικών αυτών εγχειριδίων είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος «από τη λέξη στην πρόταση», καθώς η λέξη, όπως σημειώνει ο Τομπαΐδης (1996: 217) «εξετάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων» (βλ. επίσης Καραντζόλα 2000, Μήτση 1996, Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη 1997). Ωστόσο, το θέμα της μετάβασης από την πρόταση στο κείμενο δεν τίθεται καθόλου, ούτε παρουσιάζεται κάποια συσχέτιση των γραμματικών και προτασιακών χαρακτηριστικών με τα κειμενικά είδη. Ως εκ τούτου, ο γλωσσοδιδασκτικός προσανατολισμός παραμένει σαφώς γραμματικοκεντρικός, εντάσσεται σε ήδη παρωχημένες για την εποχή διδακτικές προσεγγίσεις (Κουτσοσίμου-Τσίνογλου 1985) και, επιπλέον, παρατηρείται ένα αξιοσημείωτο χάσμα από τον σχηματισμό της πρότασης στη συγκρότηση του κειμένου (Αρχάκης 2011).

Το χάσμα αυτό επιχειρούν να γεφυρώσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2003 (Φ.Ε.Κ. 303 Β΄) —μετά από προηγούμενες προσπάθειες στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές της δεκαετίας 2000— και τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του 2006 τα οποία βρίσκονται εν ισχύ έως και σήμερα που γράφονται αυτές οι γραμμές. Όπως σημειώνει η Ιορδανίδου (2006), εκ των συγγραφέων των εγχειριδίων αυτών, η νέα γλωσσοδιδασκτική στοχοθεσία υιοθετεί την κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση. Το μάθημα της γλώσσας εστιάζεται «στην αναγνώριση του είδους του κειμένου και στον εντοπισμό του λειτουργικού του ρόλου». Κατά την προσέγγισή του στην τάξη τίθενται ερωτήματα όπως «γιατί το κείμενο που εξετάζεται έχει αυτή τη μορφή, αυτό το περιεχόμενο και αυτόν το στόχο σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση». Δεν διδάσκονται κυρίως (προσαρμοσμένα) λογοτεχνικά κείμενα, αλλά ποικίλα κειμενικά είδη, όπως το δημοσιογραφικό άρθρο, η πρόσκληση, η βιογραφία κ.λπ. Κατά την επεξεργασία των κειμένων στην τάξη, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες «να γίνουν ικανοί χειριστές της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας». Ως εκ τούτου, «έμφαση δίνεται στη λειτουργία των γραμματικών φαινομένων και όχι στην απλή αναγνώριση των γραμματικών τύπων» και στη χρήση μεταγλωσσικής ορολογίας: ενδιαφέρει το πώς λειτουργούν «οι χρόνοι στις αφηγήσεις, τα επίθετα στα περιγραφικά κείμενα, οι εγκλίσεις στις οδηγίες» κ.λπ. (βλ. επίσης Fterniati 2007, Κονσούλη 2014).

Το 2011 εκπονείται νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο). Το πρόγραμμα αυτό δεν αρκείται στη λειτουργική προσέγγιση του κειμένου, αλλά προχωρά στην κριτική ανάλυση του κειμένου, και γενικότερα της γλώσσας, έχοντας ως κεντρική και ρητή αναφορά του τον κριτικό γραμματισμό. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2015: 57): «[ω]ς βασικός σκοπός τίθεται η ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών σε άμεσο

συσχετισμό με την κοινωνική ζωή» (βλ. επίσης Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2014). Πρέπει, ωστόσο, να έχουμε υπόψη μας ότι για πολιτικούς ή/και άλλους λόγους το Πρόγραμμα αυτό δεν έχει εφαρμοστεί συστηματικά στις σχολικές τάξεις παρά μόνο πιλοτικά.

Σταχυολογώντας από σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2011, αντιλαμβανόμαστε ότι κεντρική επιδίωξή του είναι η διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων τα οποία θα είναι σε θέση να κατανοούν «πώς λειτουργούν οι γλώσσες και τα κείμενα στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα» (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση [Δημοτικό και Γυμνάσιο] 2011: 7). Ανάμεσα στους ειδικότερους στόχους του Προγράμματος περιλαμβάνεται η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν «ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων» (π.χ. φύλου, ηλικίας, κοινωνικής τάξης) και «ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών και στάσεων» (ό.π.: 9) και ότι «τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων» (ό.π.: 10). Ανάλογες αναφορές γίνονται και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: «πρόκειται για ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (όπως λ.χ. η γλώσσα) αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου: Μαθησιακές Περιοχές 2011: 203). Δίνεται, με άλλα λόγια, ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση του κειμένου με τις περιρρέουσες ιδεολογίες, τις ταυτότητες των αλληλεπιδρώντων και τις μεταξύ τους σχέσεις εξουσίας.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2011 είναι η αναγνώριση και άλλων, παράλληλων με τη γλώσσα, σημειωτικών συστημάτων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015: 57). Τα συστήματα αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διαμορφώνοντας νέες υβριδικές πολυτροπικές πραγματικότητες. Έτσι, προτείνεται ανοιχτά η χρήση ποικίλων πολυτροπικών κειμένων μαζικής κουλτούρας (μέσω εργαλείων web 2.0) με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε καθημερινή επαφή (βλ. σχετικά Tsami κ.ά. 2014). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν λάβουμε υπόψη ότι στα ισχύοντα εγχειρίδια του 2006 τα πολυτροπικά κείμενα εμφανίζουν περιορισμένους συνδυασμούς τρόπου (π.χ. γραπτού λόγου και εικόνας) και όχι συνδυασμούς με ήχο και κινούμενη εικόνα. Επίσης, στα ισχύοντα εγχειρίδια δεν χρησιμοποιείται άλλο μέσο (medium) εκτός της τυπωμένης σελίδας, όπως θα μπορούσε να είναι η οθόνη του Η/Υ ή της τηλεόρασης (βλ. σχετικά Fterniati, Archakis, Tsakona & Tsami 2013: 71 κ.ε. και τις έρευνες για τα εγχειρίδια του δημοτικού που αναφέρουν). Ως εκ τούτου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 έρχεται να ανταποκριθεί στις προτιμήσεις των μαθητών/τριών προς την οπτική και ακουστική διάσταση των κειμένων με τα οποία βρίσκονται σε καθημερινή επαφή μέσω της τηλεόρασης ή του διαδικτύου (Tsami κ.ά. 2014).

Το κρίσιμο βέβαια ερώτημα είναι αν και σε ποιο βαθμό η σχολική πραγματικότητα στην Ελλάδα μπορεί να υποδεχθεί —ή έστω να ανεχθεί— ένα πρόγραμμα κριτικών γραμματισμών. Αν δηλαδή η σχολική τάξη μπορεί να μετασχηματισθεί από μια στατική οντότητα ατόμων με ασύμμετρες γνώσεις που απλώς συνυπάρχουν, σε μια δυναμική μαθητοκεντρική και ετερογλωσσική κοινότητα κριτικών υποκειμένων που διαλέγονται μεταξύ τους αντλώντας από ποικίλους (αξιακούς και ιδεολογικούς) λόγους (βλ. σχετικά Κωστούλη 2008). Το ερώτημα αυτό επιχειρούμε να διερευνήσουμε σε έναν βαθμό στην επόμενη ενότητα.

## 8. Εφαρμόζοντας τους κριτικούς γραμματισμούς: Προκλήσεις και προβλήματα

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κριτικών γραμματισμών αναμφίβολα ενέχει πολλές προκλήσεις και προβλήματα, καθώς προϋποθέτει ένα διαφορετικό σχολείο από αυτό που γνωρίζουμε, προωθώντας διαφορετικού τύπου μαθητές/τριες, με ρόλους πιο ενεργούς και συμμετοχικούς/ές, με πνεύμα συνεργασίας (βλ. Κουτσογιάννη 2006, 2012, 2014). Αντίστοιχα, απαιτεί διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικούς, με δυνατότητες κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας, ικανούς/ές και διατεθειμένους/ες να υποστηρίζουν τις μαθητοκεντρικές και ετερογλωσσικές μορφές διδασκαλίας, αλλά και να ‘διαβάζουν’ τις ποικίλες εγγράμματες ταυτότητες των μαθητών/τριών τους. Επομένως, οι κριτικοί γραμματισμοί προωθούν μια άλλη παιδαγωγική κουλτούρα για το γλωσσικό μάθημα, πλήρως αναντίστοιχη με τις υπάρχουσες δομές του σχολικού προγράμματος, οι οποίες περιστρέφονται γύρω από προκαθορισμένους σχολικούς χρόνους, από προκαθορισμένη διδακτέα ύλη και από τις πανελλήνιες εξετάσεις. Με άλλα λόγια, αν δούμε το σχολείο ως ‘κείμενο’, χρειάζεται επανασχεδιασμός του (ή ‘ξαναγράψιμό’ του) «με συνειδητές επιλογές ως προς τη χωροχρονική του στίξη, τα περιεχόμενα, τους γραμματισμούς και τους τρόπους διδασκαλίας» (Κουτσογιάννης 2014: 15).

Ταυτόχρονα, το αν και κατά πόσο είναι υλοποιήσιμοι οι κριτικοί γραμματισμοί στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο εξαρτάται και από ποια εκδοχή κριτικών γραμματισμών επιλέγεται να εφαρμοστεί. Μια πιο παραδοσιακή εκδοχή κριτικών γραμματισμών θα έχει ως κεντρικό της στόχο την κριτική αποδόμηση ενός κειμένου μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων προς και από τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να καταστεί σαφής ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται το κείμενο με τον κόσμο και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και ιδεολογίες που το συγκροτούν. Η πρακτική αυτή των ‘ερωταποκρίσεων’, όπως την ονομάζει ο Κουτσογιάννης (2014), απηχεί τη γλωσσολογική παράδοση των κριτικών γραμματισμών (βλ. Ενότητα 6), και ειδικότερα την προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, και είναι πιο συμβατή με τη σημερινή (παραδοσιακή) σχολική πραγματικότητα. Αντίθετα, μια μετανεωτερική εκδοχή κριτικών γραμματισμών βασίζεται στην έννοια του σχεδιασμού (design) του Kress (2010) και αντιμετωπίζει τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες ως σχεδιαστές/τριες της επικοινωνίας. Ο παιδαγωγικός στόχος δηλαδή είναι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να αξιοποιούν με δημιουργικό

τρόπο ποικίλους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους, πέραν αυτών που καταγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια. Ο στόχος αυτός, ωστόσο, φαίνεται να προσκρούει στις παραδοσιακές σχολικές δομές και προϋποθέτει ανασχεδιασμό του σχολείου.

Εκτός, όμως, από την (μικρότερη ή μεγαλύτερη) αναμόρφωση των σχολικών δομών και πρακτικών, προκειμένου να υλοποιηθούν προγράμματα κριτικών γραμματισμών, χρειάζεται εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν σε αυτά. Μάλιστα, σχετικές έρευνες σε φιλολόγους (Παππάς 2014) και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Χαιριστανίδης 2014) έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού σχολείου δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι/ες με θέματα κριτικών γραμματισμών. Αποκαλυπτική είναι, εξάλλου, η έρευνα των Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου (2013) για τις απόψεις και τις πρώτες εντυπώσεις των κύπριων εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των νέων προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Κύπρο το 2011, τα οποία βασίζονται επίσης στη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε η ανασφάλεια ορισμένων εκπαιδευτικών για τις γνώσεις τους σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό, καθώς και η αμφισβήτηση κάποιων άλλων για τη χρησιμότητα της εν λόγω εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ακόμη, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την ωριμότητα αλλά και τη δυνατότητα (π.χ. προσβασιμότητα σε κείμενα από το σπίτι) των ίδιων των μαθητών/τριών να εμπλακούν σε προγράμματα κριτικών γραμματισμών. Σύμφωνα με τις Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών της Κύπρου είναι ενδεικτικές του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται εκείνοι τον επαγγελματικό τους ρόλο, επιχειρώντας να διαπραγματευτούν, να επανατοποθετηθούν, αλλά ενδεχομένως και να προβάλουν τις αντιστάσεις τους σε σχέση με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Από την άλλη, καθώς τα προγράμματα κριτικών γραμματισμών βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις 'εκτός' σχολείου κειμενικές εμπειρίες των παιδιών, είναι κρίσιμο να αποτυπωθούν και οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων προς την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών/τριών, που συνήθως αντλούν από τη μαζική κουλτούρα, ώστε να είναι υποστηρικτικοί/ές τέτοιου είδους προσπαθειών. Σχετικές έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι αρνητικά διακεείμενοι/ες, εκφράζοντας ανησυχίες σχετικά με το περιεχόμενο και την εκπαιδευτική αξία των κειμένων μαζικής κουλτούρας (π.χ. Dyson 1997, Kyridis κ.ά. 2006, Seiter 1999). Αν και οι γονείς είναι συνήθως πιο θετικοί για τον ρόλο της μαζικής κουλτούρας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (π.χ. Marsh κ.ά. 2005, Rideout, Vandewater & Wartella 2003), εκφράζουν και ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με το περιεχόμενο των κειμένων μαζικής κουλτούρας, όπως είναι η προβολή βίαιων σκηνών και καταναλωτικών προτύπων (Livingstone & Bovill 1999, Ofcom. 2013).

Από τα ερευνητικά μας δεδομένα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και δασκάλους/ες) στο πλαίσιο του ερευνητικού

προγράμματος *Θαλής* (Μαρωνίτη & Στάμου 2014α: 274-277), προέκυψε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν χρησιμοποιεί στην τάξη κανένα κείμενο μαζικής κουλτούρας λόγω χρονικών περιορισμών που επιβάλλει ο όγκος της διδακτέας ύλης ή επειδή το σχολείο δεν είναι ανάγκη να κάνει τέτοιου είδους «πρωτοπορίες». Ακόμη, το μεγαλύτερο μέρος από αυτούς/ές δήλωσε ότι κάνει περιορισμένες συζητήσεις στην τάξη γύρω από τηλεοπτικά προγράμματα και διαφημίσεις που αρέσουν στα παιδιά. Και αυτές οι συζητήσεις, ωστόσο, γίνονται με σκοπό να υποδείξουν στα παιδιά ότι αυτά που παρακολουθούν δεν είναι «άξια λόγου». Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται πως όσοι/ες εκπαιδευτικοί προκρίνουν την (περιορισμένη) εκπαιδευτική χρήση της μαζικής κουλτούρας την αντιλαμβάνονται στη βάση του μοντέλου του εμβολιασμού (βλ. Ενότητα 3). Από την άλλη, είναι ενδεικτικό πως πολλοί/ές από όσους/ες δήλωσαν ότι κάνουν περιορισμένη συζήτηση στην τάξη, ανέφεραν ότι το κάνουν αναγκαστικά, μετά από πίεση των ίδιων των παιδιών. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα: «...έτσι κι αλλιώς δεν μπορώ να το αποφύγω. Ό,τι και να κάνουμε όλο για τις ταινίες που βλέπουν θα λένε, και θα με ρωτούν αν τις παρακολούθησα κι εγώ. Ε, και τι να κάνω, συζητάω για λίγο αυτά που θέλουν για να ξανασυγκεντρωθούν και να συνεχίσουμε το μάθημα».

Σχετικά με τη σύνδεση του σχολείου με τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως δεν χρειάζεται να επιτευχθεί μια τέτοια σύνδεση, καθώς το σχολείο έχει σκοπό την καλλιέργεια νέων ενδιαφερόντων, πως πρέπει να παρέχει κάτι διαφορετικό, «ανώτερο» και «πιο ποιοτικό» από αυτά που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση ή από αυτά που διαβάζουν στο σπίτι. Επιπλέον, αρκετοί/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς που συνομίλησαν μαζί μας στο πλαίσιο του προγράμματος *Θαλής* αντιλαμβάνονται τη σύγκλιση σχολείου-σπιτιού ως διαδικασία που πρέπει να γίνει από το ίδιο το σπίτι, ότι δηλαδή η οικογένεια θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τη λογική του σχολείου. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα: «τα βιβλία του σχολείου δεν συγκλίνουν με αυτά που έχουν τα παιδιά στο σπίτι. Εγώ αποφεύγω να συνδέσω αυτά που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση με τα βιβλία μας εδώ (νηπιαγωγείο). Οι γονείς είναι αυτοί που θα πρέπει να κάνουν κάτι διαφορετικό και να προσεγγίσουν το ανώτερο που προσφέρει το σχολείο». Συμπερασματικά, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το σχολείο ως φορέα με προκαθορισμένα αυστηρό ρόλο και όχι ως χώρο για την αξιοποίηση της εξωσχολικής εμπειρίας των παιδιών.

Από την άλλη πλευρά, η έρευνά μας στο πλαίσιο του *Θαλής* σχετικά με τις απόψεις γονέων (κυρίως από παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας) αναφορικά με την εκπαιδευτική χρησιμότητα και αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας έδειξε πως οι γονείς εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με την αρνητική επίδραση που μπορεί να έχουν τα κείμενα αυτά στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους (Stamou κ.ά. 2014). Επίσης, ορισμένοι/ες γονείς δήλωσαν πως η τηλεόραση και οι υπολογιστές έχουν αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους, προκρίνοντας μόνο τα βιβλία. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι/ες γονείς βλέπουν θετικά

την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, αλλά μόνο ως μέσο προφύλαξης των παιδιών τους από τα ‘επικίνδυνα’ μηνύματα των μέσων. Με άλλα λόγια, εννοιολογούν την εκπαίδευση στα ΜΜΕ και εκείνοι/ες (όπως και οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας) στη βάση του μοντέλου του εμβολιασμού. Μάλιστα, από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψε πως οι γονείς με τις ‘συντηρητικότερες’ απόψεις σχετικά με τον ρόλο ειδικότερα της τηλεόρασης και των υπολογιστών στην ανάπτυξη γραμματισμού των μαθητών/τριών ήταν όσοι/ες προέρχονται από λιγότερο προνομιούχο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, οι οποίοι/ες, όμως, σύμφωνα με την έρευνά μας, είναι και αυτοί/ές που κυρίως προωθούν στο σπίτι τα οπτικο-ακουστικά μέσα ψυχαγωγίας, όπως είναι η τηλεόραση.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι οι γονείς απηχούν τους καθιερωμένους ‘ηθικούς πανικούς’ που συνοδεύουν τη χρήση των ΜΜΕ από τα παιδιά (Kenway & Bullen 2001). Πιο επιρρεπείς σε αυτούς τους πανικούς και λιγότερο εξοικειωμένοι/ές με σύγχρονες προσεγγίσεις για τον σχολικό γραμματισμό φαίνεται να είναι οι γονείς με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό προφίλ. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες διεθνώς, που δείχνουν ότι οι γονείς, αν και εκφράζουν ορισμένες επιφυλάξεις, είναι γενικά θετικοί/ές σχετικά με τον ρόλο της μαζικής κουλτούρας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (βλ. π.χ. Marsh κ.ά. 2005, Rideout κ.ά. 2003). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, σε αντίθεση με άλλες χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία (από την οποία προέρχονται και τα περισσότερα εμπειρικά δεδομένα), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ελάχιστη παράδοση στην αξιοποίηση των ΜΜΕ στα προγράμματα σπουδών. Άλλωστε, μόλις το 2011 έχει προταθεί και εφαρμοστεί σε πιλοτικό επίπεδο η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας σε προγράμματα σπουδών.

Συμπερασματικά, η υλοποίηση προγραμμάτων κριτικών γραμματισμών στο σχολείο είναι αναμφίβολα ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο εγχείρημα. Προϋποθέτει εκπαιδευτικές δομές που να επιτρέπουν την καλλιέργεια ενός ανοιχτού και διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης και μιας αναστοχαστικής παιδαγωγικής κουλτούρας εκπαιδευτικούς κατάλληλα επιμορφωμένους/ες σε θέματα κριτικού γραμματισμού και εκπαιδευτικής αξιοποίησης της μαζικής κουλτούρας κατάλληλα ενημερωμένους/ες γονείς, ώστε να στηρίξουν αυτά τα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικές προτάσεις που διατρέχουν τον παρόντα Τόμο, αν δεν προϋποθέτουν, σίγουρα προσβλέπουν σε ένα τέτοιο κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο.

## 9. Τα άρθρα του Τόμου

Στα άρθρα που ακολουθούν παρουσιάζουμε ορισμένες εκπαιδευτικές προτάσεις κριτικών γραμματισμών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με την πεποίθηση ότι οι κριτικοί γραμματισμοί δεν αφορούν μόνο τους/τις γνωστικά ωριμότερους/ες μαθητές/τριες αλλά



είναι δυνατόν (αλλά και αναγκαίο) να εφαρμοστούν από την αρχή της σχολικής ζωής των παιδιών (βλ. Evans 2004, Ιωαννίδου 2010, Vasquez 2004). Έτσι, εκκινούμε από εκπαιδευτικές προτάσεις που αφορούν την πρωτοσχολική ηλικία (Α και Β΄ δημοτικού), οι οποίες, με κατάλληλες προσαρμογές, μπορούν να εφαρμοστούν και στο νηπιαγωγείο (βλ. άρθρο Μαρωνίτη κ.ά.), συνεχίζουμε με προτάσεις για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού (βλ. άρθρο Τσάμη κ.ά.), και καταλήγουμε στους/τις μαθητές/τριες του γυμνασίου (βλ. άρθρα Lees, Κεφαλίδου και Βάζου) και του λυκείου (βλ. άρθρο Δούκα κ.ά.).

Ως προς τις όψεις της μαζικής κουλτούρας τις οποίες εξετάζουμε, τα άρθρα χωρίζονται ισομερώς σε τρεις κατηγορίες: στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο (άρθρα Μαρωνίτη κ.ά και Τσάμη κ.ά.), στον ειδησεογραφικό λόγο (άρθρα Κεφαλίδου και Δούκα κ.ά.) και στον διαδικτυακό λόγο (άρθρα Lees και Βάζου). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές προτάσεις μας δεν εστιάζουν μόνο στον έντυπο ειδησεογραφικό λόγο των ΜΜΕ, όπως είναι οι εφημερίδες (βλ. άρθρο Δούκα κ.ά.), στις οποίες έχουν διατυπωθεί οι περισσότερες προτάσεις, αλλά αντλούμε παραδείγματα και από τον τηλεοπτικό πολυτροπικό ειδησεογραφικό (τηλεοπτικές ειδήσεις: βλ. άρθρο Κεφαλίδου) αλλά και τον ψυχαγωγικό/μυθοπλαστικό λόγο (τηλεοπτικές σειρές, διαφημίσεις και κινούμενα σχέδια: βλ. άρθρα Μαρωνίτη κ.ά. και Τσάμη κ.ά.), καθώς οι ιδεολογίες διατρέχουν όλα αυτά τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Ακόμη, διατυπώνουμε εκπαιδευτικές προτάσεις και σε πιο 'αχαρτογράφητα νερά', όπως είναι το διαδίκτυο (διαδικτυακή πύλη του ΕΟΤ: βλ. άρθρο Βάζου) και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook: άρθρο Lees), καθώς οι ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές έχουν εισχωρήσει έντονα στην κοινωνική ζωή των μαθητών/τριών, αποτελώντας σημαντικό μέρος των πρακτικών γραμματισμού τους 'εκτός' σχολείου. Καθώς οι ιδεολογικές διεργασίες δεν κινούνται μόνο 'από πάνω προς τα κάτω' αλλά έχουν και αντίστροφη πορεία 'από κάτω προς τα πάνω', προτείνουμε κείμενα με έντονα ιδεολογικό περιεχόμενο, που έχουν τεχνολογικοποιηθεί (Fairclough 1992α) από θεσμούς, όπως την τηλεόραση, τις εφημερίδες και τον ΕΟΤ, αλλά και κείμενα που έχουν παραχθεί από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες (αναρτήσεις στο Facebook).<sup>14</sup>

Έχοντας θέσει τους προβληματισμούς μας σχετικά με τις προκλήσεις αλλά και τις δυσκολίες που ενέχει η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κριτικών γραμματισμών, οι εκπαιδευτικές μας προτάσεις απηχούν την κλασική και πιο 'σχολειοποιημένη' γλωσσολογική εκδοχή κριτικών γραμματισμών (δηλ. την κριτική γλωσσική επίγνωση), η οποία φαίνεται να μπορεί να προσαρμοστεί καλύτερα στο ισχύον πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, επιδιώκοντας παράλληλα τη σταδιακή αναμόρφωσή του. Αυτή η εκδοχή κριτικών γραμματισμών θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε 'ρωγμές' που

<sup>14</sup> Η τεχνολογικοποίηση του λόγου (technologization of discourse) αφορά τη συνειδητή παρέμβαση στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των γλωσσικών πρακτικών σύμφωνα με οικονομικές, πολιτικές και θεσμικές σκοπιμότητες. Τεχνολόγοι του λόγου είναι οι δημοσιογράφοι, οι πολιτικοί, οι επικοινωνιολόγοι, οι υπεύθυνοι/ές μάρκετινγκ, οι διαφημιστές/τριες κ.λπ. (Fairclough 1992α).

έχουν διανοιχτεί στις παραδοσιακές σχολικές δομές, όπου έρχεται σε διεπαφή ο κυρίαρχος τυπικός σχολικός λόγος με τον μη τυπικό εξωσχολικό λόγο των μαθητών/τριών (βλ. και Αρχάκη & Τσάκωνα 2011), όπως είναι η ευέλικτη ζώνη στο δημοτικό αλλά και οι σχολικές δραστηριότητες εκτός αυστηρού διδακτικού πλαισίου (π.χ. τα πρότζεκτ, οι εξωσχολικές επισκέψεις κ.ά.). Επιπλέον, οι περισσότερες προτάσεις μας αντλούν στοιχεία και από την εθνογραφική παράδοση, καθώς στηρίχτηκαν για τον σχεδιασμό τους σε εκτενή χαρτογράφηση των πρακτικών γραμματισμού των ίδιων των μαθητών/τριών σε σχέση με τη μαζική κουλτούρα (άρθρο Μαρωνίτη κ.ά., άρθρο Τσάμη κ.ά.) ή βασίστηκαν στην ίδια τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών/τριών στο Facebook (άρθρο Lees). Ορισμένες από τις προτάσεις μας κινούνται στα όρια μεταξύ λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού (βλ. άρθρα Lees και Βάζου), ενώ κάποιες άλλες αναδεικνύουν ορισμένα από τα προβλήματα εφαρμογής των κριτικών γραμματισμών στην πράξη (βλ. άρθρο Μαρωνίτη κ.ά.). Σε κάθε περίπτωση, το κατά πόσο οι εκπαιδευτικές μας προτάσεις είναι ενδιαφέρουσες, υλοποιήσιμες και χρήσιμες τίθεται στην κρίση των αναγνωστών/τριών μας, και κυρίως των εκπαιδευτικών της βασικής εκπαίδευσης, στους/τις οποίους/ες κυρίως απευθύνεται αυτός ο Τόμος.

Ειδικότερα, στο άρθρο των Μαρωνίτη κ.ά. με τίτλο «Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας», παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας (Α' και Β' Δημοτικού). Σκοπός του προτεινόμενου προγράμματος είναι η ανάπτυξη της κριτικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας (γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων) σε τηλεοπτικά μυθοπλαστικά κείμενα (δηλ. διαφημίσεις, κινούμενα σχέδια και τηλεοπτικές σειρές). Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος, φάνηκε πως η κοινωνιογλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών ενισχύθηκε, καθώς μπόρεσαν να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες που αναπαρίστανται να μιλούν οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες δεν συνυπάρχουν αρμονικά στον τηλεοπτικό λόγο αλλά δημιουργούνται συχνά προβλήματα κατανόησης μεταξύ τους. Από την άλλη, έδειξαν να συνειδητοποιούν πως υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ της ομιλίας των τηλεοπτικών χαρακτήρων που παρακολούθησαν και της δικής τους κοινωνιογλωσσικής εμπειρίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες στις παρεμβάσεις, όπου τα παιδιά δεν απέφυγαν να αναπαραγάγουν τη στερεότυπη τηλεοπτική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας, όταν, σε ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, τους ζητήθηκε να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε ένα άλλο επικοινωνιακό πλαίσιο. Πιθανόν, η διάρκεια του προγράμματος δεν ήταν αρκετή ώστε να καταστεί δυνατή, από τη μια, η αποδυνάμωση ισχυρών στερεοτύπων για τη γλώσσα και τον κόσμο, και από την άλλη, η παραγωγή πρωτότυπων και μη τυποποιημένων κειμένων

Από την άλλη, στο άρθρο των Τσάμη κ.ά με τίτλο «Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού», παρουσιάζονται δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας τηλεοπτικών κειμένων, ώστε να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός μαθητών/τριών που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Το προτεινόμενο διδακτικό υλικό αποτελείται από τρεις ενότητες οι οποίες παρατίθενται με σειρά διαβαθμισμένης δυσκολίας. Περιλαμβάνονται δύο δημοφιλείς τηλεοπτικές διαφημίσεις και μια κωμική τηλεοπτική σειρά. Το διδακτικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην τηλεοπτική αναπαράσταση φαινομένων γεωγραφικής ποικιλότητας. Ακολουθώντας το διδακτικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis 2000), οι διδακτικές προτάσεις στοχεύουν στην αποκάλυψη της ανισότητας μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών και αποβλέπουν στην κριτική ενδυνάμωση μαθητών/τριών της Ε΄ και ΣΤ΄, ώστε να καταστούν ικανοί/ες να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες γλωσσικές ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γεωγραφικών ποικιλιών σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνονται δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζει το χιούμορ στην κριτική διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας. Συγκεκριμένα, επιχειρούν να αναδείξουν ότι το χιούμορ παίζει καταλυτικό ρόλο στην έμμεση υπονόμηση της γλωσσικής απόκλισης και στην ενίσχυση της γλωσσικής ομοιογένειας. Ουσιαστικά, μέσα από τη διδακτική ανάλυση της γεωγραφικής ποικιλότητας σε συγκεκριμένα χιουμοριστικά τηλεοπτικά κείμενα, οι μαθητές/τριες καλούνται να συνειδητοποιήσουν αφενός σε ποιες επικοινωνιακές περιστάσεις οι γεωγραφικές ποικιλίες αναπαρίστανται ως στιγματισμένες και αφετέρου τι είδους στάσεις και αξιολογήσεις αναπαράγονται μέσω του χιούμορ για τις γεωγραφικές ποικιλίες και τους/τις διαλεκτόφωνους/ες ομιλητές/τριές τους.

Το άρθρο της Κεφαλίδου με τίτλο «Οι αφηγήσεις τηλεοπτικών ειδήσεων: Μια πρόταση για την ανάλυση και τη διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο» επανεξετάζει τη θεωρία και τη διδακτική της αφήγησης όπως υπαγορεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος και αναπτύσσονται στα αντίστοιχα εγχειρίδια. Ασκεί κριτική στην κυριαρχία του λογοτεχνικού προτύπου της αφήγησης, που αποκλείει τις (δια)προσωπικές αφηγήσεις, δηλαδή το μεγαλύτερο μερίδιο της ανθρώπινης επικοινωνίας, αλλά και αφηγήσεις της δημόσιας σφαίρας, όπως αυτές των μέσων ενημέρωσης. Το άρθρο χρησιμοποιεί ως αναλυτικό εργαλείο τη γνωσιακή αφηγηματολογία, που αντιμετωπίζει τις αφηγήσεις ως μηχανισμό κατασκευής ταυτοτήτων και ως έγχρονες αναπαραστάσεις εμπειριών των αφηγητών/τριών, όπου εγγράφεται η υποκειμενικότητά τους (άρα, και οι ιδεολογίες, οι αξίες και οι στάσεις τους). Στο πλαίσιο αυτό, μελετά την αφηγηματική ύλη τηλεοπτικών ειδήσεων σε ολόκληρο το φάσμα τους: από τις περιπετειώδεις, όπως αυτές του αστυνομικού δελτίου και των φυσικών καταστροφών, μέχρι τις αφηγηματικά ισχνές, που περιλαμβάνουν δηλώσεις, εξαγγελίες κτλ αλλά ελάχιστη δράση. Η ανάλυση αξιοποιεί

και το οπτικό στοιχείο των ειδήσεων/ρεπορτάζ (βίντεο, φωτογραφίες, γραφήματα κ.ά.), που συμπληρώνει ή και υποκαθιστά τη γλώσσα σε πολλές περιπτώσεις, δείχνοντας παράλληλα ότι η αφήγηση, για να πραγματωθεί, μπορεί να αντλεί από ποικίλους σημειωτικούς πόρους (πέραν της γλώσσας). Οι διδακτικές προτάσεις που απορρέουν από τη μελέτη των τηλεοπτικών αφηγήσεων εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των προσφερόμενων από τα σχολικά εγχειρίδια αφηγήσεων, ευαισθητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες όσον αφορά την κατασκευή τους (επιλογή λεπτομερειών, οπτικής γωνίας, αξιολόγηση κτλ) και την προθετικότητα των ρεπόρτερ-αφηγητών/τριών σε σχέση με το κοινό τους, ενώ ταυτόχρονα τονίζουν και τον θεσμικό τους ρόλο μέσα στο σύστημα της δημόσιας, διαμεσολαβημένης ενημέρωσης.

Στο άρθρο των Δούκα κ.ά. με τίτλο «Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β΄ λυκείου», αναλύονται ενδεικτικά δυο ειδησεογραφικά άρθρα τα οποία δημοσιεύτηκαν σε δυο εφημερίδες οι οποίες έχουν διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό (*Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης*), προκειμένου να αναδειχθεί η ιδεολογική φόρτιση των γλωσσικών επιλογών του/της δημοσιογράφου. Ειδικότερη έμφαση δίνεται στην ειδησεογραφική αξιολόγηση ως πρακτική για την κατασκευή συγκεκριμένων ιδεολογικών αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας. Το θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθείται είναι αυτό της κριτικής ανάλυσης λόγου η οποία έχει επικεντρωθεί ως επί το πλείστον στη μελέτη δημοσίων και θεσμικών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιείται το τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης λόγου του Fairclough (1992α), σύμφωνα με το οποίο κάθε κείμενο ως επικοινωνιακό γεγονός διαμορφώνεται τόσο από τις άμεσες συνθήκες παραγωγής και ερμηνείας του, όσο και από τις ευρύτερες κοινωνιοπολιτισμικές και ιδεολογικές παραδοχές. Τα πορίσματα της ανάλυσης αναδεικνύουν ότι μέσω των επιλογών ειδησεογραφικής αξιολόγησης, φωτίζονται ορισμένες πτυχές των αναπαριστώμενων γεγονότων, προκρίνοντας συγκεκριμένες ιδεολογικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Ακόμα, η πολιτική σκοπιμότητα της εφημερίδας στην οποία αρθρογραφεί ο/η δημοσιογράφος φαίνεται να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται ιδεολογικά τα κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου. Στη συνέχεια, αξιοποιούνται τα πορίσματα της ανάλυσης σε ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες βάσει της γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2000). Βασική επιδίωξη είναι να καταστούν οι μαθητές/τριες κριτικά εγγράμματα υποκείμενα αντιλαμβανόμενοι/ες την ιδεολογική φόρτιση που διαμορφώνεται μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Να συνειδητοποιήσουν δηλαδή ότι ο/η δημοσιογράφος ως δημιουργός ενός ειδησεογραφικού άρθρου αναπλαισιώνει την επικαιρότητα στη βάση συγκεκριμένης ιδεολογικής οπτικής.

Το άρθρο του Lees με τίτλο «Από τον 'τοίχο' του Facebook στη σχολική τάξη: Η χρήση υποκοριστικών και μεγεθυντικών στις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές μαθητών/τριών γυμνασίου και προτάσεις για τη διδασκαλία τους» μελετά όψεις της

προφορικότητας του λόγου των μαθητών/τριών στο Facebook, το δημοφιλέστερο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου μπορεί να δει κανείς τη μεγάλη απόκλιση της καθημερινής γλώσσας των παιδιών από εκείνη της πρότυπης ποικιλίας, που διδάσκονται στο σχολείο. Κίνητρο της μελέτης αυτής είναι η ελλειπτική και αρκετά παρωχημένη εικόνα του ψηφιακού λόγου που δίνουν τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας. Με βάση υλικό έξι μηνών από τις προσωπικές σελίδες στο Facebook μαθητών/τριών δύο πειραματικών σχολείων της Θεσσαλονίκης και ένα συνθετικό θεωρητικό πρότυπο (εθνογραφία της επικοινωνίας, κοινωνιογλωσσολογία, πραγματολογία), το άρθρο επιλέγει να εστιάσει στα τα υποκοριστικά και μεγεθυντικά. Διαπιστώνεται πως η διαδικτυακή χρήση τους είναι ενδεικτής της ιδιαιτερότητας της γλώσσας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και ιδιαίτερα αυτής του Facebook, δηλαδή μιας καινοφανούς μίξης γραπτού και προφορικού λόγου. Τρία είναι τα κύρια ευρήματα: πρώτον, η ευφάνταστη αξιοποίηση υποκοριστικών και μεγεθυντικών επιθημάτων, καθώς επίσης και η κατασκευή νέων υποκοριστικών/μεγεθυντικών, προκειμένου να εκφράσουν οι μαθητές/τριες συναισθηματικές σημασίες (τρυφερότητα, συμπάθεια, επιδοκιμασία κτλ) θεμελιώδεις για την ηλικία τους· δεύτερον, η λειτουργική χρήση υποκοριστικών/μεγεθυντικών για τη δήλωση θετικής ευγένειας, που είναι η αναγκαία συνθήκη για την καλή επικοινωνία μιας εφηβικής παρέας, και, τρίτον, η ανισοκατανομή υποκοριστικών/μεγεθυντικών κατά φύλα, καθώς οι μαθήτριες φαίνεται να επιλέγουν συχνότερα από τους μαθητές τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά. Οι δραστηριότητες που προτείνεται να υποστηρίζουν τη διδασκαλία των ανωτέρω φαινομένων κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες σε μια λειτουργική αλλά και κριτική ανάγνωση της προφορικότητας του ψηφιακού λόγου. Επιπλέον, τους/τις κατευθύνουν σε μια βαθύτερη επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας της επικοινωνίας στον σύγχρονο διαδικτυακό κόσμο.

Το άρθρο της Βάζου με τίτλο «Οι διαδικτυακές πύλες τουριστικών οργανισμών ως πεδίο πολυγραμματισμών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του VisitGreece» παρουσιάζει το ειδολογικό προφίλ και τον σημειωτικό πλουραλισμό της επίσημης ιστοσελίδας του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (ΕΟΤ). Μέσα από τη διαδοχή των παλαιότερων και των πρόσφατων εκδοχών της παρακολουθούμε την προσπάθεια του ΕΟΤ να κατασκευάσει είδωλα της σύγχρονης Ελλάδας ως ελκυστικού τουριστικού προορισμού, πριμοδοτώντας στερεότυπες εικόνες του αρχαίου, του μεσαιωνικού και του νεότερου ελληνικού πολιτισμού. Ταυτόχρονα, γνωρίζουμε ένα ευρύ φάσμα ειδών λόγου (από την αφίσα ως τα πιο πρόσφατα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Flickr και το Instagram), που χαρακτηρίζονται τόσο από τον «προωθητικό» λόγο του τουρισμού όσο και από την έντονη παρουσία της εικόνας αλλά και από τα τυπικά γνωρίσματα των ψηφιακών ειδών (πολυμεσικότητα, υπερκειμενικότητα, διαδραστικότητα). Από την άποψη αυτή ο ιστότοπος του ΕΟΤ αναδεικνύεται σε ιδιαίτερα ενδιαφέρον παράδειγμα για τη μελέτη, στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας, των πολυτροπικών ειδών λόγου του διαδικτύου,

όπως επίσης και του οργανωσιακού, κοινωνικού και ιδεολογικού πλαισίου, το οποίο υπαγορεύει στον ΕΟΤ να υιοθετήσει στρατηγικές λόγου κατάλληλες για την προσέλκυση ελλήνων, κυρίως όμως ξένων επισκεπτών στη χώρα μας.

## Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2014. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., Kourti-Kazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), *Selected papers of the 11<sup>th</sup> International Conference of Greek linguistics*. Rhodes: University of the Aegean. 93-101.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιακή, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. 2015. Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35: 55-66.
- Αρχάκης, Α. 2011. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων* (Β' έκδοση). Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. 2011. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Agha, A. 2003. The social life of a cultural value. *Language and Communication* 23: 231-273.
- Agha, A. 2006. *Language and social relations*. New York: Cambridge University Press.
- Alvermann, D., Moon, J., & Hagood, M. 1999. *Popular culture in the classroom*. Newark, DE & Chicago: International Reading Association and the National Reading Conference.
- Alvermann, D. Hong Xu, E.S., Carpenter, M. 2003. Children's everyday literacies: Intersections of popular culture and language arts instruction. *Language Arts* 81(2): 145-154.
- Androutsopoulos, J. 2010. The study of language and space in media discourse. Στο Auer, P. & Schimdt, J.E. (επιμ.), *Language and space: An international handbook of linguistic variation*. Berlin, New York: De Gruyter. 740-758.
- Archakis, A., Lambropoulou, A., Tsakona, V., & Tsami, V. 2014. Linguistic varieties in style: Humorous representations in Greek mass culture texts. *Discourse, Context & Media* 3: 46-55.
- Archakis, A., Lampropoulou, S., Tsakona, V., & Tsami, V. 2015. Style and humour in Greek mass culture texts. Στο Brzozowska, D. & Chłopicki, W. (επιμ.), *Culture's software: Communication styles*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 16-38.
- Bakhtin, M.M. 1981 [1935]. *The dialogical imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (επιμ. M. Holquist, μτφ. C. Emerson & M. Holquist). Austin, TX: University of Texas Press.

- Ball, S., & Bogatz, G.A. 1970. The first year of 'Sesame Street': An evaluation. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. Local literacies: Reading and writing in one community. London: Routledge.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. 2007. Literacy, lives and learning. London: New York: Routledge.
- Baynham, M. 2000. Πρακτικές γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, A. 1992. Hit and miss: Referee design in the dialects of New Zealand television advertisements. *Language & Communication* 12: 327-340.
- Bernstein, B. 1971. Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language (Vol. 1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1990. The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control. (Vol. 4). London: Taylor & Francis.
- Blommaert, J. & Rampton, B. 2011. Language and superdiversity. *Diversities* 13: 1-20.
- Buckingham, D. 2004. The media literacy of children and young people. A review of the research literature of behalf of Ofcom. London: Ofcom.: <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. 2012. New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language & Education* 26(4): 331-346.
- Busch, B. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33: 503-523.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ. 2014. Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.). 2000. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.
- Coupland, N. 2007. Style: Language variation and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. 2009. The mediated performance of vernaculars. *Journal of English Linguistics* 37: 284-300.
- Duff, P.A. 2004. Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics & Education* 14: 231-276.
- Dyson, A.H. 1997. Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A.H. 2003. 'Welcome to the jam': Popular culture, school literacy, and the making of childhoods. *Harvard Educational Review* 73(3): 328-361.
- Eckert, P. 2012. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation. *Annual Review of Anthropology* 41: 87-100.
- Evans, J. 2004 (επιμ.). Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. London: David Fulton Publishers.



- Fairclough, N. 1992α. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (επιμ.). 1992β. *Critical language awareness*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. 1999. *Global capitalism and critical awareness of language*. *Language Awareness* 8(2): 71-83.
- Fiske, J. 2010. *Understanding popular culture* (Β' έκδοση). London: Routledge.
- Fowler, R., Hodge, R., Kress, G., & Trew, T. 1979. *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fterniati A., Archakis, A., Tsakona V., & V. Tsami 2013. *Media and literacy: Evidence from elementary school students' literacy practices and the current teaching practices in Greece*. *MENON: Journal of Educational Research* 2(b): 58-70.
- Fterniati, A., Archakis, A., Tsakona, V., & Tsami, V. 2015. *Scrutinizing humorous mass culture in class: A critical language teaching proposal*. *The Israeli Journal of Humor Research: An International Journal* 4: 28-52.
- Fterniati, A. 2007. *The new Greek elementary language arts textbooks*. *The International Journal of Learning* 14(9): 112-121.
- Gee, J.P. 2004. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gutiérrez, K., Baquedano-Lopez, P., & Tejeda, C. 2000. *Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space*. *Mind, Culture, & Activity: An International Journal* 6(4): 286-303.
- Hall, S. 1973 [1980]. *Encoding and decoding in the television discourse*. Στο Centre for Contemporary Cultural Studies (επιμ.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies*. London: Hutchinson. 128-138.
- Hall, S. 1996. *The meaning of new times*. Στο Morley, D. & Chen, K. (επιμ.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. New York: Routledge. 223-237.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar* (2nd edition). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. 1993. *Writing science: Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. 2007. *Bilingualism as ideology and practice*. Στο Heller, M. (επιμ.), *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 95-119.
- Hull, G. & Schultz, K. 2001. *Literacy and learning out of school: A review of theory and research*. *Review of Educational Research* 71(4): 575-611.
- Hyland, K. 2003. *Genre-based pedagogies: A social response to process*. *Journal of Second Language Writing* 12(1): 17-29.

- Hyland, K. 2004. Genre and second language writing. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ιορδανίδου, Α. 2006. Δεν αλλάζει μόνο το διδακτικό υλικό. Καθημερινή, 15-10-2006.
- Ιωαννίδου, Ε. 2010. Οι διδακτικές πρακτικές στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Προκλήσεις για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού. Στο Τσαγγαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Φτιάκα, Ε., & Κυριακίδης, Α. (επιμ.), Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: Έρευνα, πολιτική, πράξη, Πρακτικά 11ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 4-5 Ιουνίου 2010. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. 338-350.
- James, C. & P. Garrett (επιμ.) 1991. Language awareness in the classroom. London: Longman.
- Janks, H. 1999. Critical language awareness journals and student identities. Language Awareness 8: 111-122.
- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. 1999. Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής 1:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Καραντζόλα, Ε. 2000. Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα. Γλωσσικός Υπολογιστής 2:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Κονσούλη, Ε. 2014. Καλλιέργεια λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το δημοτικό: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»:  
<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Κοντοβρούκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. 2013. Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση 1: 82-107.
- Κουρδής, Ε. 2007. Θεσσαλικό ιδίωμα: Από τα κοινωνικά σημεία στη γλωσσική ιδεολογία. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2006. Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 26: 233-251.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011. Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Προς μια νέα (γλωσσο)διδακτική μεταρρύθμιση. Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»:

[http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=513&Itemid=171&lang=el](http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=513&Itemid=171&lang=el)

- Κουτσογιάννης, Δ. 2014. Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. 1985. Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό. Διπλωματική εργασία στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κωστούλη, Τ. 2008. Κριτική ανάλυση του γραμματισμού της σχολικής τάξης: Βασικές θέσεις και άξονες μελέτης. Στο Μόζερ, Α., Μπακάκου-Ορφανού, Α., Χαραλαμπίδης, Χ., & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (επιμ.), Γλώσσης χάριν: Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 577-590.
- Kenway, J. & Bullen, E. 2001. Consuming children: Education-entertainment-advertising. Buckingham: Open University Press.
- Kress, G. 2010. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.
- Kyridis, A., Vamvakidou, I., Dinas, K., Golia, P., Drossos, V., Daskalaki, N., & Takidou, M. 2006. 'I can't stand those Pokemons...They drive my children crazy': Infants, parents and preschool teachers talk about Pokemons. Proceedings of the International Conference 'Education Facing Contemporary World Issues'. Pitesti: Editura Universitatii din Pitesti. 122-134.
- Linebarger, D.L. & Piotrowski, J.T. 2009. TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology* 27: 47-69.
- Livingstone, S. & Bovill, M. 1999. Young people, new media: Report of the research project 'Children Young People and the Changing Media Environment'. London: London School of Economics and Political Science: [http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young\\_people\\_new\\_media\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young_people_new_media_(LSERO).pdf)
- Luke, A. 2004. On the material consequences of literacy. *Language & Education* 18(4): 331-335.
- Luke, A. & Freebody, P. 1997. Shaping the social practices of reading. Στο Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (επιμ.), *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen and Unwin. 185-226.
- Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α.Γ. 2014α. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση των κειμένων της μαζικής κουλτούρας στη γλωσσική διδασκαλία. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34: 271-284.

- Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α.Γ. 2014β. Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., Kourti-Kazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), Selected papers of the 11<sup>th</sup> International Conference of Greek linguistics. Rhodes: University of the Aegean. 1027-1039.
- Μήτσης, Ν.Σ. 1996. Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Marsh, J. 2008. Popular culture in the language arts classroom. Στο Flood, J., Heath, S.B., & Lapp, D. (επιμ.), Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol. 2). New York: Erlbaum. 529-536.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. 2005. Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies. University of Sheffield: Literacy Research Center:  
<http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf>
- Maroniti, K., Stamou, A.G., Dinas, K. & Griva, E. 2013 (in Greek). The sociolinguistic style of cartoons: The case of TV movie Merry Madagascar. Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences 1(2): 25-33.
- Martin, J.R. & Veel, R. (επιμ.) 1998. Reading science: Critical and functional perspectives on discourse of science. London: Routledge.
- Morell, E. 2002. Toward a pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. Journal of Adolescent and Adult Literacy 46: 72-77.
- Ντίνας, Κ. 2013. Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (επιμ.), Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg. 265-303.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review 66: 60-92.
- Ofcom. 2013. Children and parents: Media use and attitudes report:  
<http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/october-2013/research07Oct2013.pdf>
- Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α., & Τσάμη, Β. υπό δημοσίευση. Η πρόσληψη της γεωγραφικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Μορφολογικής Θεωρίας (MGDLT6), 25-28 Σεπτεμβρίου 2014. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παππάς, Μ. 2014. Καταγραφή των απόψεων των φιλολόγων για ζητήματα γραμματισμού. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Πολίτης, Π. & Κουρδής, Ε. 2014. Η χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις: Μια πρόταση για τη διδακτική τους αξιοποίηση. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., Kourtikazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), Selected papers of the 11<sup>th</sup> International Conference of Greek linguistics. Rhodes: University of the Aegean. 1377-1389.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). 2011: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου: Μαθησιακές Περιοχές . 2011: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E.A. 2003. Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers. Washington: Kaiser Foundation.
- Στάμου, Α.Γ. 2011. Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο Ξυδόπουλος, Γ., Μπαλατζάνη, Μ., & Τσαγγαλίδης, Α. (επιμ.), 12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι. 179-193.
- Στάμου, Α.Γ. 2012. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19-38.
- Στάμου, Α.Γ. 2014. Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού, Μ., & Τσάκωνα, Β. (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος. 149-187.
- Saltidou, T.P. & Stamou, A.G. 2014. The mediation of 'youth language' in mainstream mass culture: Evidence from a Greek family sitcom. *Sociolinguistic Studies* 8(2): 223-248.
- Seiter, E. 1993. *Sold separately: Children and parents in consumer culture*. New York: Rutgers University Press.
- Stamou, A.G. 2011. Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication* 31(4): 329-344.
- Stamou, A.G. 2013. Adopting a critical discourse analytical approach to the mediation of sociolinguistic reality in mass culture: The case of youth language in advertising. *Critical Studies in Media Communication* 30(4): 327-346.
- Stamou, A.G. 2014. A literature review on the mediation of sociolinguistic style in television and cinematic fiction: Sustaining the ideology of authenticity. *Language & Literature* 23(2): 118-140.
- Stamou, A.G., Agrafioti, A., & Dinas, K.D. 2012. Representations of youth (language) in Greek TV commercials. *Journal of Youth Studies* 15(7): 909-928.

- Stamou, A.G., Maroniti, K., & Griva, E. 2015. Young children talk about their popular cartoon and TV heroes' speech styles: Media reception and language attitudes. *Language Awareness* 24(3): 216-232.
- Stamou, A.G., Maroniti, K., & Schizas, D. 2014. Greek young children's engagement with media in the home: Parents' and children's perspectives. *Studies in Media and Communication* 2(2): 93-106.
- Stamou, A.G. & Saltidou, T.P. 2015. 'Right you are (if you think so)': The sociolinguistic construction of youth identity in a Greek family sitcom. *Journal of Greek Media & Culture* 1(1): 93-112.
- Stevens, L. 2001. South Park and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44: 81-97.
- Storey, J. 2006. *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Essex: Pearson.
- Street, B.V. 1993. The New Literacy Studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading* 16(2): 81-97.
- Strinati, D. 2004. *An introduction to theories of popular culture* (2<sup>nd</sup> edition). London: Routledge.
- Τεντολούρης, Φ. 2014. Ενάντια στην τελεολογία της κριτικής διάστασης του γραμματισμού: Η διαλογικότητα στον κριτικό γραμματισμό και η διαλογικότητα του κριτικού γραμματισμού. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»*: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- 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.
- Τομπαΐδης, Δ. 1996. Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση: Συζήτηση προβληματισμών. *Πρακτικά του Α Πανελληνίου Συνεδρίου: «Η διδασκαλία της ελληνικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας. 209-223.
- Τσάκωνα, Β. 2014. 'Τ' αβγά παίρνω μόνη μου;' Κριτικός γραμματισμός, επαγγελματικές συνδιαλλαγές και ευγένεια. *Γλωσσολογία/Glossologia* 22: 14-39.
- Τσάμη, Β., Αρχάκης, Α., Λαμπροπούλου, Σ., & Τσάκωνα, Β. 2014. Η αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou & E. Vlachou (επιμ.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*. Rhodes, Greece: University of the Aegean, 27-29 Σεπτεμβρίου 2013. 1716-1729.

- Τσάμη, Β., Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Ά., & Αρχάκης, Α. υπό δημοσίευση. Η πρόσληψη της γλωσσικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Σημειωτικής, 4-6 Οκτωβρίου 2013. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Tsami, V., Archakis, A., Fterniati A., Papazachariou, D., & Tsakona, V. 2014. Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices. Στο Lemonidis, C. (επιμ.), Proceedings of the 1st International Conference: "Education across Borders" Florina, 5-7 October 2012. University of Western Macedonia. 361-371.
- Φ.Ε.Κ. 303 Β΄, 13-3-2003.
- Φτερνιάτη, Ά., Αρχάκης, Α., Παπαζαχαρίου, Δ., & Τσάμη, Β. 2013. Ανίχνευση των προτιμήσεων μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον διδακτικό υλικό. Νέα Παιδεία 145: 61-77.
- Χαιριστανίδης, Λ. 2014. Χαρτογράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για θέματα (κριτικού) γραμματισμού. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Χαραλαμπίδης, Α. 1999. Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής 1: 45-55.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Vasquez, V.M. 2004. Negotiating critical literacies with young children. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## Τηλεοπτικός μυθοπλαστικός λόγος



# Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας<sup>15</sup>

Κατερίνα Μαρωνίτη

σε συνεργασία με τους/τις

Αναστασία Γ. Στάμου

Ελένη Γρίβα

Κώστα Ντίνα

Ερευνητική Ομάδα Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<sup>16</sup>

## *Abstract*

Several studies have acknowledged the central role of popular cultural texts in the shaping of young children's out-of-school literacy experiences and how these texts represent linguistic variation through the lens of ideologies, reproducing established perceptions of the linguistic practices of social groups. In this context, it is necessary to promote students' critical stance towards the representations of sociolinguistic diversity constructed in those texts, in order for them to become aware of the ideological function of these representations, and of the stereotypes probably reproduced.

In this study, we present a critical literacy project designed for and implemented to primary school children of Grade 1 and 2, with the aim to develop their critical awareness of television representations of linguistic variation. The approach adopted for the design of the learning material and the implementation of the critical literacy project

---

<sup>15</sup> Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Θαλής: Ενίσχυση της Διεπιστημονικής ή/και Διδραματικής Έρευνας* και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Ειδικότερα, ήταν μέρος του προγράμματος *Θαλής-ΠΔΜ* με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Κωδικός ID: MIS 375599).

<sup>16</sup> Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποτελούνται από τους/τις Αναστασία Στάμου (Επιστ. Υπεύθυνη), Ελένη Γρίβα, Κώστα Ντίνα, Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, Κατερίνα Μαρωνίτη, Θεοδώρα Σαλτίδου, Δέσποινα Χατζάκου.

was the task-based learning. The results of the assessment of the project revealed that students' sociolinguistic awareness was enhanced. In particular, they were able to realize that the different linguistic varieties which are contrasted in television discourse often provoke misunderstandings, as well as that sociolinguistic differences usually co-exist with semiotic (e.g. dress code, appearance) and with ideological differences among TV characters. On the other hand, they seemed to have realized in a more systematic way that there is a divergence between the speech of TV characters and their own sociolinguistic experience, through a critical discussion on specific samples of television discourse. However, some difficulties were observed in the interventions, especially during Critical Recontextualization, in which children could not avoid reproducing stereotypical depictions of sociolinguistic diversity. Evaluating the results of our small-scale project as encouraging, the design and implementation of similar critical literacy projects on a more systematic basis is deemed necessary, in order to eliminate established perceptions about social and sociolinguistic reality.

### Περίληψη

Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στις εξωσχολικές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα κείμενα αναπαριστούν τη γλωσσική ποικιλότητα μέσα από τον φακό των ιδεολογιών, αναπαράγοντας καθιερωμένες αντιλήψεις για τις γλωσσικές πρακτικές των κοινωνικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια κριτικής στάσης από τους/τις μαθητές/τριες απέναντι στις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας που κατασκευάζονται σε αυτά τα κείμενα, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων, αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως συντηρούν και αναπαράγουν.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας (Α' και Β' Δημοτικού), με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού ήταν η *δραστηριοκεντρική* (task-based learning). Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος, φάνηκε πως η κοινωνιογλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών ενισχύθηκε. Συγκεκριμένα, μπόρεσαν να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες που 'διασταυρώνονται' στον τηλεοπτικό λόγο δημιουργούν συχνά προβλήματα κατανόησης μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων, καθώς και πως οι κοινωνιογλωσσικές διαφορές συνήθως συνυπάρχουν με σημειωτικές (π.χ. ντύσιμο, εμφάνιση), αλλά και με ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων. Από την άλλη, έδειξαν να συνειδητοποιούν με πιο συστηματικό τρόπο πως υπάρχει απόκλιση μεταξύ της ομιλίας των τηλεοπτικών

χαρακτήρων που παρακολούθησαν και της δικής τους κοινωνιογλωσσικής εμπειρίας, μέσα από την κριτική συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένα δείγματα τηλεοπτικού λόγου. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες στις παρεμβάσεις, και ειδικότερα στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά δεν απέφυγαν να αναπαραγάγουν τη στερεότυπη τηλεοπτική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας, με αποτέλεσμα να μην κατορθώσουν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε ένα άλλο πλαίσιο. Αποτιμώντας τα αποτελέσματα αυτής της μικρής μας προσπάθειας ως ενθαρρυντικά, κρίνουμε απαραίτητο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού σε πιο συστηματική βάση, με σκοπό την αποδυνάμωση παγιωμένων αντιλήψεων για την κοινωνι(ο)γλωσσική πραγματικότητα.

## 1. Εισαγωγή

Οι νεότερες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στον γραμματισμό, όπως οι *Σπουδές Νέου Γραμματισμού* (π.χ. Gee 2004, Street 1993), έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών στο σχολείο. Αυτές οι πρακτικές, που συνήθως αποκλείονται από το σχολικό πρόγραμμα, καθώς θεωρούνται υποδεέστερες, είναι πλούσιες, πολύπλοκες και εξίσου σημαντικές με τον σχολικό γραμματισμό. Ειδικότερα, αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στις εξωσχολικές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών.<sup>17</sup> Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία (3-4 χρονών) έχουν πλούσιες εμπειρίες από τα MME, ψηφιακά, ηλεκτρονικά και έντυπα (Marsh, Brooks, Hughes, Ritchie, Roberts & Wright 2005). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι κυρίως προσανατολισμένα σε ψυχαγωγικού χαρακτήρα εκπομπές, οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό τυπικώς ‘παιδικές’ (όπως π.χ. κινούμενα σχέδια, παραμύθια). Παράλληλα, όμως, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και για την ‘ενήλικη’ μαζική κουλτούρα, όπως είναι οι τηλεοπτικές σειρές, κάτι που δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν οι γονείς και μοιάζει να αποτελεί μια μορφή ‘αφανούς τηλεθέασης’ για τα παιδιά (Stamou, Maroniti & Schizas 2014), και έτσι, με την έννοια του Goffman (1981), γίνονται ακούσιοι (overhearers) ή εκούσιοι ωτακουστές (eavesdroppers).

Στο πλαίσιο αυτό, η μαζική κουλτούρα έχει αρχίσει να αξιοποιείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. Alvermann, Moon, Hagoood & 1999, Morrell 2002, Stevens 2001). Η χρήση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη θεωρείται ότι συμβάλλει στην

<sup>17</sup> Στο παρόν κείμενο, χρησιμοποιούμε τον όρο *μαζική κουλτούρα* ως απόδοση του popular culture και όχι του πιο ξεπερασμένου πλέον όρου mass culture. Δεν επιλέξαμε τη συνήθη απόδοση στα ελληνικά *λαϊκή κουλτούρα*, γιατί θεωρούμε πως παραπέμπει περισσότερο στην έννοια (traditional) folk culture. Για το θέμα αυτό και την έννοια της μαζικής κουλτούρας γενικότερα, βλ. άρθρο Στάμου κ.ά. στον παρόντα Τόμο.

ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το σχολικό μάθημα, εφόσον σχετίζεται με τις καθημερινές και οικείες τους κοινωνικές πρακτικές (Duff 2004). Ειδικότερα για το γλωσσικό μάθημα, στο οποίο η γλώσσα αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως επικοινωνιακό εργαλείο, η ενασχόληση των μαθητών/τριών με κείμενα μαζικής κουλτούρας συνεπάγεται την έκθεσή τους σε γλωσσικά δεδομένα που δημιουργήθηκαν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και που προέρχονται από την κοινωνική τους ζωή. Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική ποικιλότητα (π.χ. γεωγραφικές διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι) έχει τεθεί στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος υπό την επιρροή της κοινωνιογλωσσολογίας (βλ. σχετικά Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου 1999, Ντίνας 2013, Στάμου 2012). Για τον σκοπό αυτό, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλει στην επαφή των μαθητών/τριών με όλες τις διαστάσεις της κοινωνιογλωσσικής διαφορετικότητας, εφόσον κείμενα που απευθύνονται στα μικρά παιδιά, όπως είναι τα κινούμενα σχέδια και τα παιδικά βιβλία, αλλά και κάποια που προορίζονται για ενήλικες, όπως τα σήριαλ, τείνουν να αντλούν από όλη την γκάμα των διαθέσιμων κοινωνιογλωσσικών πόρων (Coupland 2009).

Ωστόσο, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν αποτελούν τον καθρέφτη της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας αποτυπώνοντας το πώς μιλούν οι άνθρωποι σε ένα δεδομένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά την παρουσιάζουν φιλτραρισμένη, μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές επιλογής και μετασχηματισμού, εκφράζοντας συγκεκριμένες απόψεις για τη γλώσσα (Androutsopoulos 2010). Έτσι, καταλήγουν συχνά να αναπαράγουν μέσα από τις αναπαραστάσεις τους τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες της πρότυπης ποικιλίας και της μονογλωσσίας (Στάμου 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, ως πρωταρχικός εκπαιδευτικός στόχος των κειμένων μαζικής κουλτούρας, τίθεται η καλλιέργεια κριτικής στάσης από τους/τις μαθητές/τριες απέναντι στις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας που κατασκευάζονται στα κείμενα αυτά. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων, αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως συντηρούν και αναπαράγουν. Με άλλα λόγια, τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν τον κριτικό γραμματισμό τους.

Καθώς τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό προωθούν τη συστηματική καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσω της χρήσης ποικίλων κειμένων μαζικής κουλτούρας, στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας (Α' και Β' Δημοτικού), με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Βασιζόμενοι/ες σε προγενέστερη έρευνά μας όπου καταγράψαμε τις προτιμήσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας (Stamou κ.ά. 2014), επιλέξαμε κείμενα προερχόμενα από διαφημίσεις, κινούμενα σχέδια και σήριαλ, με περιεχόμενο κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών (π.χ. αποφυγή λεκτικής ή σωματικής βίας).

Στο κείμενο που ακολουθεί, αρχικά, κάνουμε μια σύντομη περιγραφή της εκπαιδευτικής προσέγγισης που υιοθετήσαμε για τον σχεδιασμό του προγράμματος κριτικού γραμματισμού. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε ενδεικτικά ορισμένες διδακτικές ενότητες του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύξαμε. Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς και των εργαλείων αξιολόγησης του προγράμματος. Τέλος, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και διατυπώνουμε κάποια συμπεράσματα.

## 2. Η εκπαιδευτική προσέγγιση

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού είναι η *δραστηριοκεντρική* (task-based learning) (Willis 1996). Καθώς με αυτή την προσέγγιση διαμορφώνεται ένα διεπιδραστικό, παιγνιώδες και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη, ειδικά για μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας (βλ. σχετικά, Γρίβα & Σέμογλου 2013). Ειδικότερα, η δραστηριοκεντρική προσέγγιση αφορά την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και επινόησης λύσεων, μέσα από τη συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες, τη διεπίδραση και την συναπόφαση. Στη γλωσσική διδασκαλία, ο όρος *δραστηριότητα* (task) συνδέεται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που εκτυλίσσονται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (π.χ. να ετοιμάσουν μια λίστα για ψώνια και να αποφασίσουν ποια πράγματα θα πάρουν μαζί τους στις καλοκαιρινές διακοπές), και που έχουν ως κύριο στόχο την ενεργοποίηση της (κριτικής) σκέψης, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, αλλά και τον σχεδιασμό, τη σύνθεση και την εύρεση λύσης σε κάποιο 'πρόβλημα' (Van den Branden 2006, Willis & Willis 2007). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με τους Porter-Ladousse (1987) και Jacobs (1988), δίνεται η ευκαιρία στους/τις μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε διερευνητικού τύπου δραστηριότητες, υποστηρίζεται η εμπλοκή τους σε φυσική επικοινωνία μέσα στη τάξη και ενισχύεται η δημιουργική τους έκφραση και δημιουργικότητα, σε αντίθεση με την τυποποιημένη παραδοσιακή διδακτική διαδικασία, όπου δεν λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό στιλ του/της κάθε μαθητή/τριας και οι στρατηγικές που υιοθετούν κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Γρίβα & Σέμογλου 2013).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται και υλοποιείται σε τρία βασικά στάδια:

α) *Προστάδιο/ Στάδιο Προετοιμασίας*: Ο στόχος αυτού του σταδίου είναι η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών και η προετοιμασία τους για το θέμα της κύριας δραστηριότητας μέσα από ένα πολυτροπικό πλαίσιο, όπου περιέχονται οι

κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών/τριών (Dornyei 2001).

β) *Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας*: Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η ομαδική εργασία, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη δραστηριότητα, να συνεργαστούν, να διεπιδράσουν, να αναζητήσουν λύσεις και να δημιουργήσουν. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και βοηθητικός, καθώς είναι το πρόσωπο που παρέχει ανατροφοδότηση. Με την ολοκλήρωση του έργου τους, κάποιες ομάδες επιλέγονται να παρουσιάσουν τις ‘δημιουργίες’ τους στην ολομέλεια.

Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ανάδραση και καθοδήγηση όταν χρειαστεί. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ‘αναφοράς’ και της παρουσίασης του έργου της κάθε ομάδας, προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις απόψεις τους, να συγκρίνουν τα ‘έργα’ των ομάδων και να σχολιάσουν τα αποτελέσματα.

γ) *Μεταστάδιο*: Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία σε δραστηριότητες (κριτικής) γλωσσικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, ανακυκλώνουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση και την αναπλαισιώνουν μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για τους εκπαιδευτικούς μας σκοπούς, καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες να εξοικειωθούν και να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας μέσα από ένα διεπιδραστικό, συνεργατικό, παιγνιώδες, δημιουργικό και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού διαρθρώθηκε με βάση τα τρία στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, και η εφαρμογή του υλοποιήθηκε με σχετική αναδιαμόρφωση για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς ως εξής:

- *Προστάδιο*

Συγκεκριμένα, στόχος του συγκεκριμένου σταδίου ήταν η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και η προετοιμασία για το θέμα που θα πραγματευτούν. Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε ένα πολυτροπικό (π.χ. προβολή βίντεο, άκουσμα τραγουδιών), αλλά και διεπιδραστικό επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου ευνοείται η συζήτηση, έτσι ώστε τα παιδιά να εκφράσουν αρχικά τις απόψεις τους πάνω στο θέμα, να ανασύρουν προγενέστερες γνώσεις και να εξοικειωθούν κλιμακωτά (διαδικασία scaffolding) με το θέμα που πραγματεύεται η δραστηριότητα στην οποία θα συμμετάσχουν στο επόμενο στάδιο.

- *Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας*

Στόχος αυτού του σταδίου ήταν να αναδειχθούν τα στερεότυπα που συνοδεύουν την τηλεοπτική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας. Αρχικά, μέσα από την προβολή

τηλεοπτικού υλικού, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με διάφορους μηχανισμούς στιγματισμού της γλωσσικής ποικιλότητας (π.χ. σύνδεση μη πρότυπων γλωσσικών ποικιλιών με χαρακτήρες που έχουν χαμηλό κοινωνικό προφίλ). Μέσα από τις συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό και τη διεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες στην ομάδα, κλήθηκαν να αναγνωρίσουν αυτούς τους μηχανισμούς, με σκοπό τη σταδιακή ενδυνάμωση της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε, αρχικά, το θέμα και περιγράφηκε η δραστηριότητα στα παιδιά, τα οποία, στη συνέχεια, κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν αυτή τη δραστηριότητα σε ομάδες. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας, οι μαθητές/τριες συζητούσαν, αλληλεπιδρούσαν, αντάλλασαν απόψεις, προσπαθούσαν να βρουν λύσεις και δημιούργησαν το τελικό 'προϊόν', το οποίο, στη συνέχεια, παρουσίασαν στην ολομέλεια. Οι δραστηριότητες που κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν τα παιδιά ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία τους, όπως π.χ. προβολή τηλεοπτικού υλικού και κριτική συζήτηση γύρω από το θέμα του προβαλλόμενου υλικού, ζωγραφική σε ομάδες, λεξιλογικά παιχνίδια κ.ά.

- *Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης*

Σε αυτό το στάδιο, στόχος ήταν η εμπέδωση της γνώσης για την κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα και η μεταφορά της με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο. Αφού στο προηγούμενο στάδιο επισημάνθηκε στα παιδιά ότι η τηλεοπτική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας τείνει να είναι στερεότυπη, εξυπηρετώντας ιδεολογικούς σκοπούς, στη συνέχεια, καλούνταν να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν κάτι δικό τους, με σκοπό να αποφύγουν να αναπαραστήσουν τη γλωσσική ποικιλότητα με τον ίδιο στερεότυπο τρόπο που είχαν παρακολουθήσει, μέσα από τη συμμετοχή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιλέχθηκαν ποικίλες τέτοιες δραστηριότητες ενταγμένες σε ένα κριτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως κινητικά παιχνίδια, λεξιλογικά παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων.

### **3. Το εκπαιδευτικό υλικό**

Το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε απευθύνεται σε μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας (Α και Β΄ τάξεις δημοτικού), το οποίο, με κατάλληλες προσαρμογές, μπορεί να εφαρμοστεί και στο νηπιαγωγείο. Ο σχεδιασμός του υλικού διαρθρώθηκε με βάση τα τρία στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Οι διαστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας στις οποίες εστίασαμε είναι ο χώρος ως οριζόντια (γεωγραφικές διάλεκτοι) και ως κάθετη διαφοροποίηση (κοινωνιόλεκτοι ηλικίας, κοινωνικής τάξης και φύλου) (βλ. και Αρχάκη & Κονδύλη 2011). Αν και η διάσταση της ηλικίας (νεανικά ιδιώματα) μοιάζει φαινομενικά να μην σχετίζεται κοινωνιογλωσσικά με τους/τις μαθητές/τριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, αποτελεί έναν υφολογικό πόρο όλων των ηλικιών στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο (Σαλτίδου & Στάμου υπό δημοσίευση, Σαλτίδου, Στάμου & Κωτόπουλος 2014). Επίσης, χρησιμοποιείται συχνά και

για την απεικόνιση της ομιλίας πολλών χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων (Maroniti, Stamou, Dinas & Griva 2013). Για αυτόν τον λόγο, αποφασίσαμε να συμπεριληφθεί στο εκπαιδευτικό υλικό μας. Για τους σκοπούς του ερευνητικού προγράμματος θαλής, σχεδιάστηκαν συνολικά είκοσι ενότητες, οι οποίες περιστρέφονται γύρω από έξι θεματικούς άξονες. Κάθε ενότητα μπορεί να υλοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες (βλ. και Μαρωνίτη κ.ά. 2015α, Μαρωνίτη κ.ά. 2015β).

Αναλυτικότερα, οι θεματικοί άξονες που απαρτίζουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό είναι οι εξής:

- *Μαθαίνουμε για τις διαλέκτους (4 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα (3 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις (5 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες και γυναίκες (5 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης (2 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες-γυναίκες και κοινωνικές τάξεις (1 ενότητα).*

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά τα τρία διαθρωτικά μέρη του εκπαιδευτικού μας υλικού, βάσει των τριών σταδίων της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης της 8<sup>ης</sup> διδακτικής ενότητας από τον θεματικό άξονα *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις*.

### 3.1. Προστάδιο

**Στόχος:** Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους ομιλίας από άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και να διαπιστώσουν ότι διαφέρει η ομιλία μεταξύ ατόμων που ασκούν υψηλού και χαμηλού κύρους επαγγέλματα.

**Δραστηριότητα:** Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες εργαζομένων οι οποίες υποδηλώνουν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο και κοινωνική τάξη (π.χ. υπάλληλου γραφείου, γιατρού, αστυνομικού, οικοδόμου, υδραυλικού κ.τ.λ.), και τους βάζουμε να ακούσουν αντιπροσωπευτικές εκφράσεις της κάθε επαγγελματικής/ κοινωνικής ομάδας.

**Διαδικασία:** Η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις για τα παρακάτω θέματα και, στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε ολομέλεια:

- *Γνωρίζετε τα επαγγέλματα που κάνουν αυτοί οι άνθρωποι;*
- *Παρατηρείτε κάποια διαφορά μεταξύ τους σε σχέση με τον τρόπο ομιλίας τους;*
- *Μήπως κάποιος από τους γονείς σας κάνει κάποιο αντίστοιχο επάγγελμα; Μιλάει όπως οι άνθρωποι της φωτογραφίας;*
- *Παρατηρείτε κάποια διαφορά μεταξύ τους σε σχέση με το ντύσιμό τους;*



- *Εσείς σαν ποιον θα προτιμούσατε να μιλάτε; Γιατί;*
- *Θεωρείτε πως κάποια επαγγέλματα μοιάζουν με κάποια άλλα; Με ποια; Κάποια διαφέρουν από κάποια άλλα; Με ποια;*

### 3.2. Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

**Στόχος:** Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι κάθε κοινωνική τάξη απεικονίζεται στη τηλεόραση με γραφικό και στερεότυπο τρόπο, δίνοντας την εντύπωση πως οι κοινωνικές τάξεις βρίσκονται σε απόλυτη διάσταση μεταξύ τους. Επίσης, να συνειδητοποιήσουν ότι η τηλεοπτική τους αναπαράσταση συνοδεύεται τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα.

**Δραστηριότητα 1:** Προβολή βίντεο από τη σειρά *Λατρεμένοι μου γείτονες*:

- <http://www.youtube.com/watch?v=sGIGizokpMU> (επ. 2, 00:00-02:45)
- [http://www.youtube.com/watch?v=\\_1q2JxrrNjg](http://www.youtube.com/watch?v=_1q2JxrrNjg) (επ.15 20:30-22:54)
- <http://www.youtube.com/watch?v=bahnQWjg2Go> (επ.3 40:59-42:24)

**Διαδικασία:** Η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις για τα παρακάτω θέματα και, στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε ολομέλεια:

- *Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στον τρόπο ομιλίας μεταξύ των δύο οικογενειών;*
- *Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στο ντύσιμο μεταξύ των δύο οικογενειών;*
- *Ποιον χαρακτήρα συμπαθείτε περισσότερο; Γιατί;*
- *Τί συμπεριφορά έχουν οι χαρακτήρες που μιλούν τη λαϊκή γλώσσα (π.χ. αυτοί που λένε τις φράσεις «είχανε μια σκασίλα», «κοτζαμάν σπιταρόνα», «ποιος μωρή»);<sup>18</sup> Γιατί;*
- *Τί συμπεριφορά έχουν οι χαρακτήρες που μιλούν την ανώτερη γλώσσα (π.χ. αυτοί που λένε τις φράσεις «να τους υποδεχτούμε», «έτσι όπως το θέτεις», «άνθρωποι του κύκλου μας»);<sup>19</sup> Γιατί;*
- *Παρατηρήσατε κάποιο πρόβλημα συνεννόησης μεταξύ των δύο οικογενειών; Πού νομίζετε ότι οφείλεται;*
- *Πιστεύετε πως οι άνθρωποι διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους; Θα μπορούσαν να μιλάνε αλλιώς;*

**Δραστηριότητα 2:** Αντιστοίχιση φράσεων στους τηλεοπτικούς χαρακτήρες

**Διαδικασία:** Σε κάθε ομάδα παιδιών έχουν δοθεί φωτογραφίες των δύο οικογενειών καθώς και χαρακτηριστικές φράσεις και των δύο οικογενειών ανακατεμένες. Καλούνται να

<sup>18</sup> Ο όρος «λαϊκή γλώσσα» χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος με τα παιδιά.

<sup>19</sup> Ομοίως, ο όρος «ανώτερη γλώσσα» χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με τα παιδιά.

αντιστοιχίσουν την κατάλληλη φράση στην αντίστοιχη οικογένεια. Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια και η κάθε ομάδα συγκρίνει τον δικό της πίνακα με αυτόν των υπολοίπων.

*Δραστηριότητα 3: Κατασκευή πορτρέτου αγαπημένου χαρακτήρα.*

*Διαδικασία:* Τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, και αφού συζητήσουν, προβληματιστούν και αποφασίσουν ποιον χαρακτήρα από αυτούς που είδαν θέλουν να ζωγραφίσουν, μας τον παρουσιάζουν στην ολομέλεια αιτιολογώντας την απόφασή τους.

### 3.3. Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης

*Στόχος:* Να οργανώσουν τα παιδιά τη γνώση για την κοινωνική ποικιλότητα λόγω κοινωνικής τάξης και να τη μεταφέρουν με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο.

*Δραστηριότητα:* Παιχνίδι ρόλων με τις οικογένειες Μουστοξύδη και Παπαπαύλου

*Διαδικασία:* Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά, και μετά, γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια. Καλούνται να επιλέξουν για να παρουσιάσουν μια οικογένεια (των Μουστοξύδη ή των Παπαπαύλου) με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είδαν. Συγκεκριμένα, καλούνται να δραματοποιήσουν την οικογένεια Μουστοξύδη ως εργαζόμενους σε σούπερ μάρκετ και την οικογένεια Παπαπαύλου ως πελάτες. Ζητείται από τα παιδιά να παρουσιάσουν τις δύο οικογένειες να μιλούν μεταξύ τους χωρίς πρόβλημα συνεννόησης. Ακόμη, τους ζητείται να μην προβάλλουν την οικογένεια Μουστοξύδη αγενή και αφελή, ούτε την οικογένεια Παπαπαύλου μη φιλική και ακατάδεκτη.

## 4. Δείγμα μαθητών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμμετείχαν 41 παιδιά, εκ των οποίων 20 ήταν μαθητές/τριες της Β΄ τάξης δημοτικού και 21 μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού. Τα σχολεία βρίσκονταν στην πόλη της Φλώρινας.<sup>20</sup> Το δημογραφικό προφίλ του δείγματος αποτελούνταν από 21 αγόρια και 20 κορίτσια, ηλικίας 6-7 χρονών.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις, την πιλοτική παρέμβαση, κατά την οποία συμμετείχαν τα παιδιά της Β΄ τάξης, και την κύρια παρέμβαση, κατά την οποία συμμετείχαν τα παιδιά της Α΄ τάξης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος που παρουσιάζουμε παρακάτω αφορούν την κύρια παρέμβαση του προγράμματος.

<sup>20</sup> Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους διευθυντές και τις δασκάλες του 6ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας και του Πειραματικού Σχολείου Φλώρινας για την άριστη συνεργασία τους με την ερευνητική μας ομάδα, η οποία υπήρξε καθοριστική για την υλοποίηση του προγράμματος. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε στην εκπαιδευτικό Κυριακή Αμαραντίδου, για το έμπρακτο ενδιαφέρον της και την ενεργό συμμετοχή της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τους/τις μαθητές/τριές της.

Η κύρια παρέμβαση διήρκησε 8 εβδομάδες και χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους φάσεις:

- α) προ-φάση
- β) κύρια φάση
- γ) μετα-φάση

Αναλυτικότερα, στην προ-φάση, η ερευνήτρια κλήθηκε να πάρει συνέντευξη από κάθε μαθητή/τρια χωριστά, ώστε να εξετάσει τις απόψεις τους για τη γλωσσική ποικιλότητα και την αναπαράστασή της σε κείμενα μαζικής κουλτούρας. Η προ-φάση λειτούργησε ως προέλεγχος (pre-test) του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην κύρια φάση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν πέντε διδακτικές παρεμβάσεις τριών ωρών η καθεμία, επιλέγοντας ενότητες από τους έξι θεματικούς άξονες του εκπαιδευτικού μας υλικού (βλ. Ενότητα 3). Ειδικότερα, δουλέψαμε στους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- *Μαθαίνουμε για τις διαλέκτους*
- *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες και γυναίκες*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης*

Τέλος, στη μετα-φάση, πραγματοποιήθηκε ο μετέλεγχος (post-test) του προγράμματος και οι δομημένες συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα. Κατά τον μετέλεγχο, η ερευνήτρια πήρε ξανά συνεντεύξεις από τα παιδιά, ώστε να διαπιστώσει κατά πόσο διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις τους για τη γλωσσική ποικιλότητα. Στις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε απλές ερωτήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση του προγράμματος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αλλά και του εαυτού τους σχετικά με τις γνώσεις που αποκόμισαν.

## 5. Εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος

Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλες τις φάσεις του, χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία:

- α) Προέλεγχος και μετέλεγχος
- β) Ημερολόγια της ερευνήτριας
- γ) Portfolio με τις εργασίες των παιδιών
- δ) Συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

Ο προέλεγχος και μετέλεγχος χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της γνώσης των παιδιών πριν την έναρξη και μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Τα ημερολόγια και τα portfolio χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης του

προγράμματος. Τέλος, οι συνεντεύξεις στάθμισαν της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα λειτούργησαν ως συμπληρωματικό εργαλείο τελικής αξιολόγησης.

### 5.1. Προέλεγχος και μετέλεγχος

Προκειμένου να ανιχνευτεί μια πιθανή βελτίωση στην κριτική επίγνωση των μαθητών/τριών σχετικά με τον ιδεολογικό ρόλο των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας μετά την υλοποίηση του προγράμματος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδιών για την κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, προβλήθηκαν στα παιδιά αποσπάσματα από δημοφιλή κινούμενα σχέδια και τηλεοπτικές σειρές, τα οποία επιλέχθηκαν μέσα από τις προτιμήσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας (Stamou κ.ά. 2014). Συλλέχθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα μέσω ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους/τις μαθητές/τριες και τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της χρήσης της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Miles & Huberman 1994), η οποία περιλαμβάνει τρία επίπεδα αναγωγής των δεδομένων. Σε ένα πρώτο επίπεδο κατηγοριοποίησης των συνεντεύξεων, οι απαντήσεις των συνεντευζομένων ταξινομήθηκαν σε μικρότερες μονάδες σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ζητήματα της μελέτης. Στη συνέχεια, φράσεις και προτάσεις που εξέφραζαν μία συγκεκριμένη έννοια ομαδοποιήθηκαν μαζί. Με αυτό τον τρόπο, προέκυψαν κωδικοί που έφεραν έναν λειτουργικό ορισμό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο αναγωγής, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν μαζί για τον σχηματισμό ευρύτερων θεματικών κατηγοριών. Τέλος, οι κατηγορίες ταξινομήθηκαν σε μία ακόμη ευρύτερη θεματική ενότητα, τους θεματικούς άξονες (για ένα παράδειγμα σχετικά με τη διαδικασία της ανάλυσης που ακολουθήθηκε και με τα τρία επίπεδα αναγωγής των δεδομένων, βλ. Πίνακα 2 παρακάτω, αλλά και Γρίβα & Στάμου 2014).

Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου τριάντα λεπτά. Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις δομήθηκαν γύρω από τους παρακάτω άξονες:

α) Γεωγραφική ποικιλότητα

β) Κοινωνική ποικιλότητα βάσει κοινωνικο-οικονομικών διαφορών

γ) Κοινωνική ποικιλότητα βάσει έμφυλων διαφοροποιήσεων

Ειδικότερα για τη γεωγραφική ποικιλότητα, ζητήθηκε από τα παιδιά να σχολιάσουν τους χαρακτήρες Μακ-Κουίν και Μπάρμπα από την ταινία *Αυτοκίνητα 2*, καθώς και τους χαρακτήρες Πιγκουίνο και Ελάφι από την τηλεταινία *Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη*. Οι χαρακτήρες Μακ-Κουίν και Πιγκουίνος χρησιμοποιούν την πρότυπη ποικιλία, ενώ οι χαρακτήρες Μπάρμπας και Ελάφι μιλούν με διαλεκτική προφορά (βόρειο φωνηεντισμό) (Maroniti κ.ά. 2013). Στον άξονα της κοινωνικής τάξης, τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους χαρακτήρες Κωνσταντίνο και Ελένη από τη τηλεοπτική σειρά *Κωνσταντίνου και Ελένης*, που μιλούν την κοινωνιόλεκτο της ανώτερης τάξης

(μαρκαρισμένο επίσημο ομιλιακό ύφος, με αρχαίζοντα στοιχεία) και την κοινωνιόλεκτο της κατώτερης τάξης (μίξη καθομιλουμένης, νεανικού ιδιώματος και μάγκικης γλώσσας), αντίστοιχα (Stamou 2011). Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια και τα αγόρια του δείγματος κλήθηκαν να σχολιάσουν τις αντίστοιχες έμφυλες αναπαραστάσεις που αποδίδονται με συμβατικό και στερεότυπο τρόπο στο φύλο τους από τη μαζική κουλτούρα. Έτσι, τα κορίτσια κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον τρόπο ομιλίας των νεραϊδών από τα κινούμενα σχέδια *Winx Club*, που αντιπροσωπεύουν έναν παραδοσιακό «θηλυκό» τρόπο ομιλίας (π.χ. δισταγμός, δήλωση θαυμασμού και υποστήριξης του συνομιλητή) (Μαρωνίτη & Στάμου 2014), καθώς και τις ηρωίδες Χαρά και Σταυρούλα από το σήριαλ *Το Καφέ της Χαράς*, που αντιπροσωπεύουν έναν «αρσενικό» τρόπο ομιλίας (ανταγωνιστικό και συγκρουσιακό ύφος ομιλίας για την οικοδόμηση μιας προοδευτικής και δυναμικής γυναικείας ταυτότητας), και έναν πιο «θηλυκό» τρόπο ομιλίας (π.χ. αβεβαιότητα, υποταγή στον άνδρα για την οικοδόμηση μιας παραδοσιακής και παθητικής γυναικείας ταυτότητας), αντίστοιχα (Stamou, Maroniti & Dinas 2012). Τέλος, τα αγόρια κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους αρσενικούς χαρακτήρες από τα κινούμενα σχέδια *Winx Club*, που χρησιμοποιούν έναν «θηλυκό» τρόπο ομιλίας (κολακευτικός τρόπος ομιλίας για να κατασκευάσουν τους εαυτούς τους ως ευγενικούς συνοδούς) (Μαρωνίτη & Στάμου 2014) και του Περίανδρου από το σήριαλ *Το Καφέ της Χαράς*, που χρησιμοποιεί ένα «αρσενικό» ύφος ομιλίας (επιτακτικό και κυριαρχικό ύφος, για να επιβεβαιώσει την παραδοσιακή ισχυρή ανδρική ταυτότητα) (Stamou κ.ά. 2012).

## 5.2. Ημερολόγια της ερευνήτριας

Καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της κύριας φάσης του προγράμματος, η ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγια μετά το πέρας κάθε διδακτικής παρέμβασης, στα οποία κατέγραφε τις εμπειρίες της και έκανε αναστοχασμό στη διαδικασία. Οι McDonough και McDonough (1997) υποστηρίζουν ότι η καταγραφή της διαδικασίας της παρέμβασης από τους/τις εκπαιδευτικούς αποτελεί, όχι μόνο τρόπο αναστοχασμού πάνω στην ίδια τους τη δουλειά, αλλά και τρόπο να μελετήσουν κριτικά τα πεπραγμένα της διδασκαλίας. Η δομή του ημερολογίου βασίστηκε στις «ερωτήσεις προβληματισμού για την καθοδήγηση ημερολογιακών εγγράφων» των Richards και Lockhart (1994: 16-17).

Το συγκεκριμένο ημερολόγιο δομήθηκε γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες:

- α) άξονας σχετικά με τη διαδικασία της παρέμβασης
- β) άξονας σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικού
- γ) άξονας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών
- δ) άξονας σχετικά με την αποτίμηση της παρέμβασης

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών προέκυψαν τέσσερις θεματικοί άξονες: α) διαδικασία παρέμβασης, β) ρόλος της εκπαιδευτικού, γ) συμπεριφορά

των μαθητών/τριών, δ) αποτίμηση της παρέμβασης. Στους συγκεκριμένους άξονες, εντάχθηκαν μια σειρά από κατηγορίες και υποκατηγορίες.

### 5.3. Portfolio με τις εργασίες των παιδιών

Το *portfolio* (ατομικός φάκελος) είναι ένα εργαλείο συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας δεδομένων που αφορά την ανάπτυξη και την πρόοδο κάθε μαθητή/τριας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Irvine & Barlow 2006). Πρόκειται για ένα μέσο παρουσίασης των προσπαθειών και των επιτευγμάτων του, που βοηθά στη λήψη αποφάσεων για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης, όχι μόνο από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, αλλά και από τη θέση του παιδιού και των γονιών του (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011: 44-46). Έτσι, μέσα στους ατομικούς φακέλους των παιδιών συγκεντρώνονται αντιπροσωπευτικές τους εργασίες, που αποτελούν πολύτιμο υλικό για την παρακολούθηση της μαθησιακής τους εξέλιξης.

Στην περίπτωσή μας, οι φάκελοι των μικρών μαθητών/τριών, που οργανώθηκαν ανά ομάδες εργασίας, αποτέλεσαν ένα εργαλείο συνεχούς αξιολόγησης, συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας των έργων των παιδιών. Τα έργα των παιδιών σχετίζονταν με δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην κύρια φάση του προγράμματος: γλωσσικά παιχνίδια, ζωγραφιές, κατασκευές και παιχνίδια ρόλων/ δραματοποιήσεις, τα οποία ταξινομήθηκαν βάσει των πέντε διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν. Για την αξιολόγηση του υλικού, στην περίπτωση των γλωσσικών παιχνιδιών, καταμετρήθηκαν οι σωστές και λανθασμένες αντιστοιχίσεις, ενώ για τα παιχνίδια ρόλων, καταγράφηκαν οι διάλογοι που έφτιαζαν τα ίδια τα παιδιά και ελέγχθηκε η καταλληλότητα, η δημιουργικότητα και η ευστοχία τους βάσει των στόχων της εκάστοτε δραστηριότητας. Τέλος, για την αξιολόγηση των ζωγραφιών, δόθηκε προσοχή στον τρόπο απεικόνισης των χαρακτήρων που κλήθηκαν να αποτυπώσουν (π.χ. επιλογή χρωμάτων, επιλογή και μέγεθος απεικονιζόμενων αντικειμένων, συνοδευτικά γλωσσικά κείμενα κ.ά.), καθώς και στη συζήτηση που ακολούθησε με τους/τις μαθητές/τριες πάνω στα έργα τους, κατά την παρουσίασή τους στην ολομέλεια.

### 5.4. Συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (μετα-φάση), η ερευνήτρια κλήθηκε να διεξαγάγει ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά, ώστε να εξετάσει τις γνώσεις που αποκόμισαν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και τι τους άρεσε περισσότερο από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία τους: π.χ. *Τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε; Τι έμαθες από όλα αυτά που κάναμε; Θα ήθελες να κάνουμε κάτι τέτοιο του χρόνου πάλι;*

Ειδικότερα, οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώθηκαν οι συνεντεύξεις ικανοποίησης ήταν οι παρακάτω:

- α) Προτίμηση δραστηριοτήτων
- β) Αποτίμηση γνώσεων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων
- γ) Αποτίμηση δυσκολιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων
- δ) Επανάληψη της διαδικασίας για την επόμενη σχολική χρονιά

## 6. Αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος

### 6.1. Αποτελέσματα κύριας φάσης του προγράμματος: Ημερολόγια και portfolio

Από την ποιοτική ανάλυση των καταγραφών των ημερολογίων, προέκυψαν 4 βασικοί θεματικοί άξονες, 9 κατηγορίες και 39 υποκατηγορίες (βλ. αναλυτικά, Πίνακα 1). Κάνοντας έναν ευρύτερο αναστοχασμό και απολογισμό του προγράμματος, διαπιστώσαμε ότι η έκβαση όλων των παρεμβάσεων εξελίχθηκε ικανοποιητικά, αφού τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή στις ομαδικές εργασίες των περισσότερων σταδίων. Ωστόσο, παρατηρήσαμε δυσκολίες ειδικότερα στο πιο απαιτητικό στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης όλων των παρεμβάσεων, όπου τα παιδιά δεν απέφυγαν τη στερεότυπη τηλεοπτική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας, με αποτέλεσμα να μην κατορθώσουν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε ένα άλλο πλαίσιο. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να ερμηνευτούν με διάφορους τρόπους. Πιθανόν, η διάρκεια του προγράμματος (8 βδομάδες) δεν ήταν αρκετή για να αποδυναμώσει καλά εδραιωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον κόσμο. Από την άλλη, η ισχυρή καθοδήγηση από την πλευρά μας (αναγκαία ως ένα σημείο, βέβαια, για την ηλικία των μαθητών/τριών) μάλλον λειτούργησε τελικά δεσμευτικά για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να παράγουν συχνά τυποποιημένα κείμενα, επιδεικνύοντας κυρίως λειτουργική παρά κριτική προσαρμογή (βλ. το Στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης για τη νεανική γλώσσα στην Ενότητα 6.1.1. παρακάτω).

Λόγω χώρου, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν διεξοδικά δύο από τις πέντε παρεμβάσεις (για μια συνολική και συνοπτική αποτίμηση όλου του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως προκύπτει από τα Ημερολόγια, βλ. Πίνακα 1), των οποίων τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι δυσκολίες που προέκυψαν ήταν διαφορετικές. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις που θα παρουσιαστούν αναλυτικά είναι η δεύτερη (*Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*) και η πέμπτη παρέμβαση (*Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης*). Παράλληλα με τα αποτελέσματα των ημερολογίων, θα παρουσιαστούν και δείγματα από τα portfolio των παιδιών για αυτές τις παρεμβάσεις.

#### 6.1.1. Αποτίμηση της παρέμβασης *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και συμμετοχή σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*. Κατά τη διάρκεια του Προσταδίου, κατά το οποίο προβλήθηκαν στα παιδιά τηλεοπτικές διαφημίσεις της σοκολάτας Break με τη χρήση εκφράσεων από τα νεανικά ιδιώματα (π.χ. 'έφαγα Χ', 'πετάω χαρταετό'), διαπιστώθηκε πως η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης δεν επιτεύχθηκε απόλυτα.<sup>21</sup> Έτσι, ενώ τα παιδιά ήταν σε θέση να διακρίνουν ότι κάποιοι χαρακτήρες εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο ομιλίας σε σχέση με κάποιους άλλους και πως υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ των νέων και των γονέων τους, έδειξαν ότι δεν αναγνωρίζουν τις λέξεις/ φράσεις από τα νεανικά ιδιώματα και δεν μπόρεσαν να καταλάβουν για ποιον λόγο χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες φράσεις στις διαφημίσεις. Έτσι, αναρωτιόντουσαν τι σημαίνει η φράση 'έφαγα Χ', προσπαθώντας να την ερμηνεύσουν κυριολεκτικά (π.χ. «τί είναι το Χ; Γράμμα ή φαγητό;», «υπάρχει φαγητό Χ; Μήπως είναι μαστίχα Χίου το Χ;», «μήπως έφαγε κάτι και τον πείραξε;», «μήπως ήταν αλλεργικός;»). Αυτό καταδεικνύει πως, ενώ τηλεοπτικά η νεανική γλώσσα αναπαρίσταται συχνά να αποτελεί υφολογικό πόρο της ηλικίας τους, οι μαθητές/τριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού δεν φαίνεται να έχουν αντίστοιχες κοινωνιογλωσσικές εμπειρίες στον κοινωνικό τους χώρο.

Το στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας, που περιελάμβανε την προβολή επιλεγμένων σκηνών από την τηλεοπτική σειρά *Παιδική Χαρά* και την κατασκευή ενός πορτρέτου για τα συναισθήματα που τους προκαλεί η νεανική γλώσσα, κύλησε καλύτερα.<sup>22</sup> Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολούθησε την προβολή των βίντεο, τα παιδιά έδειξαν να αντιλαμβάνονται πως υπάρχει κάποια διάσταση μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων που παρακολούθησαν και της δικής τους κοινωνιογλωσσικής εμπειρίας, καθώς θεώρησαν πως οι παιδικοί χαρακτήρες του σήριαλ παρουσίασαν γλωσσικές συμπεριφορές που δεν αρμόζουν με την ηλικία τους. Επίσης, σχολίασαν εύστοχα ότι οι γονείς του σήριαλ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα παιδιά τους, καθώς η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα τελευταία δεν είναι ίδια με αυτή των γονιών τους. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θεώρησαν ότι τα παιδιά του σήριαλ μιλούν σκόπιμα με αυτόν τον τρόπο και ντύνονται ιδιαίτερα γιατί θέλουν να ξεχωρίσουν και «να φαίνονται μάγκες» και «για να είναι όλοι ίδιοι». Στο ημερολόγιο αναφέρεται: «...σε αυτό το στάδιο (*Κύρια Δραστηριότητα*), τα παιδιά έδειξαν να παρατηρούν πολύ εύκολα ότι ανάμεσα στα τρία παιδιά της σειράς που προβλήθηκε υπήρξε διαφορά στον τρόπο ομιλίας τους. Τα παιδιά

<sup>21</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=KSamsSucJWU> και

<http://www.youtube.com/watch?v=eqfeFmfcmMU>

<sup>22</sup> Βλ. <http://www.youtube.com/watch?v=on0sgHxrUnQ> (επ.1 10:36-11:15),

<http://www.youtube.com/watch?v=vaKHTJuOuyE> (επ.3, 3:15-3:39),

<http://www.youtube.com/watch?v=xNgiDJHZCDg> (επ.2, 1:30-2:38),

<http://www.youtube.com/watch?v=sBf31VJfmIs> (επ.4 8:49- 9:45)



παρατήρησαν τις σημειωτικές διαφορές (ντύσιμο, συμπεριφορά) και διαπίστωσαν πως οι παιδικοί χαρακτήρες του σήριαλ θέλουν να μιλούν με αυτό τον τρόπο γιατί θέλουν να είναι 'μάγκες', 'να δείξουν ότι μεγάλωσαν' και να 'μιλούν σαν τον μεγαλύτερο αδερφό για να μπορούν να επικοινωνούν όλοι μαζί'. Ακόμα, μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις κριτικές ερωτήσεις που τους τέθηκαν, διαφάνηκε πως είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι αυτό που τους παρουσιάστηκε είναι μια υπερβολική απεικόνιση των νέων και πως δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα των νέων που γνωρίζουν από τον περίγυρό τους (π.χ. μεγαλύτερης ηλικίας αδέρφια και ξαδέλφια). Τα παιδιά δήλωσαν ότι οι νέοι δεν εμφανίζονται πάντα με αυτόν τον τρόπο ντυσίματος και δεν χρησιμοποιούν αυτόν τον τρόπο ομιλίας, αλλά, αντίθετα, μπορούν να είναι αλλιώς, να μιλάνε πιο «ωραία», «ευγενικά» ή «θα μπορούσαν να μιλάνε σαν τον μικρότερο αδερφό που μιλάει κανονικά».

Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκαλεί το παιδί στο σήριαλ που μιλάει τη νεανική γλώσσα, εκφράστηκαν ποικίλες και αντικρουόμενες απόψεις. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι τους προκαλεί γέλιο, κάποιοι/ες άλλοι/ες απάντησαν ότι νιώθουν απορία γιατί δεν κατανοούν τον συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας, ενώ υπήρξαν και μαθητές/τριες που απάντησαν ότι νιώθουν στεναχώρια για το συγκεκριμένο παιδί γιατί «μιλάει άσχημα». Αυτές οι διαφορετικές γνώμες και συναισθήματα που καταγράφηκαν πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με τη συγκεκριμένη κοινωνιόλεκτο και θεωρούν ότι παρεκκλίνει από τις δικές τους κοινωνιογλωσσικές τους εμπειρίες, καθώς διαφέρει αρκετά από τον τρόπο ομιλίας τους. Από την άλλη, όσοι/ες μαθητές/τριες επέλεξαν να εκφράσουν θετικότερα συναισθήματα, ίσως το έκαναν λόγω της χιουμοριστικής απεικόνισης της νεανικής γλώσσας στα συγκεκριμένα βίντεο.

Αυτά τα διαφορετικά συναισθήματα που προκαλεί η νεανική γλώσσα στους/τις μαθητές/τριες αποτυπώθηκαν και κατά τη δεύτερη δραστηριότητα του σταδίου της Κύριας Δραστηριότητας, όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν τα συναισθήματά τους μέσα από την κατασκευή ενός πορτρέτου. Ειδικότερα, από την ανάλυση του portfolio των μαθητών/τριών και τη συζήτηση που ακολούθησε κατά την παρουσίαση των πορτρέτων στην ολομέλεια, εντοπίζονται πορτρέτα που εκφράζουν συναισθήματα απορίας ή θυμού από τη νεανική γλώσσα, καθώς και άλλα που εκφράζουν συναισθήματα γέλιου ή χαράς. Έτσι, κάποιοι/ες μαθητές/τριες ζωγράφισαν ένα αγόρι προβληματισμένο, σκυθρωπό, με σκούρα χρώματα (μπλε και πράσινο) και έγραψαν δίπλα τη λέξη «δεν καταλαβαίνω» (βλ. Εικόνα 1).<sup>23</sup> Κάποιοι/ες άλλοι/ες, πάλι, μαθητές/τριες ζωγράφισαν ένα αγόρι, το οποίο έχει ανοιχτό το στόμα του από θυμό, όπου φαίνονται τα μαύρα δόντια του, έχει μαύρα μαλλιά και φοράει πράσινη μπλούζα με γκρι παντελόνι (βλ. Εικόνα 2). Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι και τα παιδιά που πρωταγωνίστησαν στο βίντεο που

<sup>23</sup> Οι ομάδες εργασίας ήταν μικτές ως προς το φύλο των παιδιών.

προβλήθηκε στους/τις μαθητές/τριες προηγουμένως (Παιδική Χαρά) φορούσαν επίσης μαύρα ρούχα. Αυτό, όμως, που ξεχωρίζει στη ζωγραφιά των μαθητών/τριών, είναι ότι στη μπλούζα του αγοριού υπάρχει μια νεκροκεφαλή, καθώς και γκρίζα σύννεφα πάνω από το αγόρι με πρόσωπα θυμωμένα, ενώ αναγράφεται και η λέξη «νευριασμένος». Αντίθετα, μια άλλη ομάδα μαθητών/τριών επέλεξε να ζωγραφίσει ένα κορίτσι με έντονα χρώματα, σημειώνοντας δίπλα τη λέξη «χαρούμενη». Το κορίτσι πλαισιώνεται από μπαλόνια, πεταλούδες και καρδούλες (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 1. Πορτρέτο για τα συναισθήματα απορίας από τη νεανική γλώσσα



Εικόνα 2. Πορτρέτο για τα συναισθήματα θυμού από τη νεανική γλώσσα



**Εικόνα 3.** Πορτρέτο για τα συναισθήματα χαράς από τη νεανική γλώσσα

Κατά το στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να κατασκευάσουν μια διαφήμιση για μια νεανική μουσική συναυλία. Τους δόθηκαν ορισμένες φράσεις του νεανικού ιδιώματος σε μορφή εναυσμάτων, τις οποίες μπορούσαν να αξιοποιήσουν κατά την κρίση τους. Έτσι, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αξιοποιήσουν, αν ήθελαν, στοιχεία της νεανικής γλώσσας σε μια επικοινωνιακή περίπτωση όπου η νεανική γλώσσα δεν πλαισιωνόταν χιουμοριστικά και δικαιολογούνταν κοινωνιογλωσσολογικά. Όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο: «Ο στόχος αυτού του σταδίου (Κριτική Αναπλαισίωση) θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιτεύχθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς όλες οι ομάδες μπόρεσαν να φτιάξουν διαφημίσεις για μια συναυλία, χρησιμοποιώντας πολύ εύστοχα το λεξιλόγιο από τη νεανική γλώσσα που τους δόθηκε». Μερικές από τις διαφημίσεις που κατασκεύασαν τα παιδιά και αντλήθηκαν από το portfolio τους είναι οι παρακάτω:

(1) «Θα πάμε συναυλία; Θα είναι κουλ! Θα περάσουμε σούπερ!»

(2) «Α: -Θα πάμε συναυλία;

Β: -Θα φάμε μεγάλο σκάλωμα!

Α: - Θα είναι συναυλία μόνο για νέους!

Β: -Ναι, είμαι μέσα!

Α. -Θα περάσουμε σούπερ ουάου!»

(3) «Α: Πού είσαι ρε μεγάλε;

Β: -Πού είσαι ρε μεγάλε;

Γ: -Τί θα κάνουμε σήμερα;

Δ: -Έχει μια συναυλία με το Χατζηγιάννη. Θα πάμε;

Α: -Θα είναι πολύ κουλ!

Β: -Θα περάσουμε σούπερ!

Α: -Έγινε παιδιά! Τα λέμε στις 8.

Δ: -Θα είναι πολύ καλή φάση!»

Από τα παραπάνω κείμενα που έφτιαξαν οι μαθητές/τριες (αν και έμοιαζαν λιγότερο με διαφημίσεις και περισσότερο με φιλικές συνομιλίες μεταξύ νεαρών ατόμων), διαπιστώνουμε πως η δραστηριότητα διεκπεραιώθηκε επιτυχώς, καθώς χρησιμοποίησαν στοιχεία της νεανικής γλώσσας με κατάλληλο τρόπο σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Έτσι, για τις ανάγκες μιας διαφήμισης για συναυλία που απευθύνεται σε νέους, οι μαθητές/τριες αποφάσισαν ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις από τη νεανική γλώσσα, ώστε να υπάρξει το επιθυμητό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Ωστόσο, τα κείμενά τους ήταν αρκετά τυποποιημένα και επηρεασμένα σε μεγάλο βαθμό από τα εναύσματα που τους δόθηκαν. Με άλλα λόγια, αναπλαισίωσαν περισσότερο λειτουργικά και λιγότερο κριτικά τη νεανική γλώσσα.

Αναφορικά με τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια όλης της παρέμβασης, διαπιστώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά τους. Στο ημερολόγιο αναφέρεται: «οι μαθητές/τριες σε γενικές γραμμές έδειξαν ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες του Προσταδίου και της Κύριας Δραστηριότητας. Αναλυτικότερα, μετά την προβολή των βίντεο, η πλειοψηφία ήθελε να εκφέρει την άποψή της και αναπτύχθηκε ένας καλός διάλογος. Πολύ λίγα παιδιά δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στο διάλογο, κυρίως επειδή αισθάνονται ακόμα αμηχανία. Επιπλέον, όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη δεύτερη δραστηριότητα της Κύριας Δραστηριότητας. Πολύ μεγάλη συμμετοχή έδειξαν οι μαθητές/τριες και στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, καθώς τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να συμμετάσχουν στη δημιουργία διαφήμισης». Επίσης, έδειξαν μεγάλη ευχαρίστηση κατά την προβολή των βίντεο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο: «αυτή τη φορά τα παιδιά έδειξαν να διασκεδάζουν με την προβολή των διαφημίσεων αλλά περισσότερο με τα βίντεο από το σήριαλ. Ιδιαίτερα για ένα απόσπασμα από το σήριαλ, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο πολύ που ζήτησαν να το δούνε ξανά. Φυσικά η ερευνήτρια δεν τους χάλασε χατίρι και τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν». Από την άλλη, και η συμμετοχή των παιδιών στις δημιουργικές δραστηριότητες (κατασκευή πορτρέτου και διαφήμισης) ήταν αρκετά μεγάλη. Στο ημερολόγιο καταγράφεται: «παρ' όλο που σε όλα τα στάδια υπήρχε έντονο το ενδιαφέρον για συμμετοχή, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρατηρήθηκε κατά την προβολή των διαφημίσεων και των βίντεο. Και στη δεύτερη δραστηριότητα της Κύριας Δραστηριότητας, τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλη προθυμία να την εκτελέσουν. Και στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, αφού σχεδόν όλα τα παιδιά ήθελαν να 'παίζουν' τους νέους που διαφημίζουν μια συναυλία».

Αποτιμώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα όλης της παρέμβασης, επισημαίνεται στο ημερολόγιο: «κάνοντας μια μικρή αποτίμηση, νομίζω πως οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να ξεχωρίσουν τον διαφορετικό τρόπο ομιλίας των νέων σε σχέση με των ενηλίκων. Κυρίως, όμως, είναι σε θέση να κατανοήσουν πως με την τηλεοπτική αναπαράσταση της νεανικής

γλώσσας συνδέονται κάποια στερεότυπα όπως είναι η ‘μαγκιά’, ‘η ένδειξη ότι μεγάλωσαν’ και η εξοικείωση με την τεχνολογία».

6.1.2. Αποτίμηση της παρέμβασης *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης*

Κατά τη διάρκεια του Προσταδίου, κατά το οποίο προβλήθηκε στα παιδιά μια σκηνή από τη σειρά *Το Καφέ της Χαράς*, όπου συνομιλούσαν η Σταυρούλα με τη Χαρά, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να διακρίνουν με ευκολία ότι οι προβαλλόμενοι χαρακτήρες χρησιμοποιούν διαφορετικό τρόπο ομιλίας.<sup>24</sup> Μέσα από τα αξιολογικά σχόλια που έκαναν τα παιδιά, φάνηκε ότι αντιλήφθηκαν πως οι δύο γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο, τόσο σε γλωσσικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο χαρακτήρα («η Χαρά μιλάει αλλιώς από τη Σταυρούλα», «η Σταυρούλα μιλάει διαφορετικά, με διαφορετικές λέξεις», «η Χαρά το λέει ‘καφέ’, αλλά η Σταυρούλα ‘καφενείο’»). Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι σημειωτικές διαφορές των δύο γυναικών είναι μεγάλες («η Χαρά ντύνεται με πολύχρωμα ρούχα και μοντέρνα, ενώ η Σταυρούλα όχι»), καθώς και οι ιδεολογικές τους απόψεις («η Σταυρούλα πιστεύει πως οι άνδρες του χωριού δε θα πηγαίνουν στο Καφέ της Χαράς», «η Χαρά λέει πως οι άνδρες θα πηγαίνουν στο καφέ της»). Επιπλέον, τα παιδιά ανέφεραν τα προβλήματα επικοινωνίας που υπάρχουν ανάμεσα στους δύο γυναικείους χαρακτήρες («η Χαρά χρησιμοποιεί ξένες λέξεις για να μην την καταλαβαίνει η Σταυρούλα», «η Χαρά λέει ξένες λέξεις γιατί θέλει να είναι μοντέρνα»).

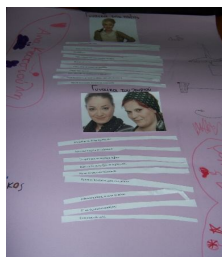
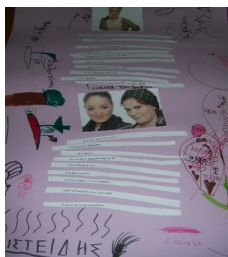
Το στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας διεκπεραιώθηκε εν μέρει ικανοποιητικά. Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των παιδιών κατά την πρώτη δραστηριότητα που αφορούσε την προβολή ενός βίντεο από τη σειρά *Κάτω Παρτάλι*, διαπιστώνεται πως οι μαθητές/τριες διέκριναν αρκετά εύκολα ότι ο τρόπος ομιλίας των γυναικών του χωριού διαφέρει αισθητά από τη γυναίκα της πόλης (Βίβιαν).<sup>25</sup> Οι μαθητές/τριες σχολίασαν εκτενώς τον τρόπο ομιλίας των δύο διαφορετικών τύπων γυναικών που τους παρουσιάστηκαν, καθώς «μιλούσαν διαφορετικά». Για την ακρίβεια, για τη γυναίκα της πόλης, τα παιδιά ανέφεραν ότι «μιλούσε ωραία και ευγενικά» και πως «χρησιμοποιεί περίεργες λέξεις», ενώ για τις γυναίκες του χωριού ότι «μιλούσαν λίγο άσχημα», με αποτέλεσμα να υπάρχει εμφανές πρόβλημα επικοινωνίας («είχαν πρόβλημα να καταλάβουν τι έλεγε η Βίβιαν», «η Βίβιαν έλεγε ασυνήθιστες λέξεις και δεν την καταλάβαιναν», «δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν γιατί η Βίβιαν μιλούσε παράξενα»). Ακόμα, παρατήρησαν τις σημειωτικές τους διαφορές, αφού μέσα από τα αξιολογικά σχόλια που καταγράφηκαν, τα παιδιά δήλωσαν ότι οι γυναίκες του χωριού και της πόλης διαφέρουν αρκετά και ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση. Οι γυναίκες του χωριού εμφανίζονται με ένα πιο συντηρητικό ντύσιμο, για το οποίο τα παιδιά σχολίασαν ότι «δεν είναι ωραίο», ενώ η

<sup>24</sup> Βλ. [http://www.youtube.com/watch?v=26XR\\_E1yWWA](http://www.youtube.com/watch?v=26XR_E1yWWA) (επ. 4 8:20-10:09)

<sup>25</sup> Βλ. <http://www.youtube.com/watch?v=xd7fn2nRSgl>

γυναίκα της πόλης εμφανίζεται με ένα πιο σύγχρονο και μοντέρνο ντύσιμο, το οποίο τα παιδιά το χαρακτήρισαν «ωραίο». Ακόμα, τα παιδιά παρατήρησαν και τις διαφορετικές αντιλήψεις που φέρουν οι ηρωίδες. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι γυναίκες του χωριού ήταν περιποιητικές και φιλόξενες απέναντι στη Βίβιαν, αλλά ταυτόχρονα και λίγο ενοχλητικές, ενώ τη Βίβιαν τη χαρακτήρισαν «ακατάδεκτη». Επιπλέον, ένα στοιχείο που παρατήρησαν τα παιδιά ήταν η άποψη της Βίβιαν απέναντι στο όνομα της Παναγιώταινας, που ήθελε να της το αλλάξει, γιατί το θεωρούσε «άσχημο» και «χωριάτικο». Τέλος, όταν τους ζητήθηκε να συγκρίνουν την τηλεοπτική αναπαράσταση με την κοινωνιογλωσσική τους εμπειρία, με το ερώτημα αν οι γυναίκες της πόλης και του χωριού είναι τόσο διαφορετικές στην πραγματικότητα, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι οι συγκεκριμένοι γυναικείοι χαρακτήρες θα μπορούσαν να είναι αλλιώς, αφού στην πραγματικότητα δεν διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους και πως δεν υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας («στο βίντεο είναι υπερβολικός ο τρόπος που μιλάνε γιατί στην πραγματικότητα δεν υπάρχει τέτοιο πρόβλημα επικοινωνίας»).

Η δεύτερη δραστηριότητα του σταδίου της Κύριας Δραστηριότητας, κατά το οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν λέξεις/φράσεις από τις ηρωίδες της σειράς *Κάτω Παρτάλι* με τις φωτογραφίες τους, πήγε επίσης πολύ καλά (βλ. Εικόνα 4). Στο ημερολόγιο αναφέρεται: «με ελάχιστα λάθη, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα και την εκτέλεσαν κανονικά».



**Εικόνα 4.** Αντιστοιχίσεις λέξεων/φράσεων στη ‘γυναίκα του χωριού’ και στη ‘γυναίκα της πόλης’

Ωστόσο, η τρίτη δραστηριότητα του σταδίου της Κύριας Δραστηριότητας, που αφορούσε την κατασκευή ενός πορτρέτου με τον αγαπημένο τους χαρακτήρα από αυτούς που είδαν, δεν πήγε εξίσου καλά. Μέσα από την ανάλυση του portfolio τους και τη συζήτηση που ακολούθησε κατά την παρουσίαση των πορτρέτων στην ολομέλεια, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες απεικόνισαν τις γυναίκες του χωριού και της πόλης με τελείως στερεότυπο τρόπο, παρά το γεγονός ότι στη συζήτηση που είχε προηγηθεί είχαν προβάλει τις ενστάσεις τους για την τηλεοπτική τους αναπαράσταση. Έτσι, οι μαθητές/τριες απεικόνισαν τη γυναίκα του χωριού με σκούρα μαύρα μαλλιά, με σκουρόχρωμο (μαύρο) φόρεμα και μαντήλα στα μαλλιά (βλ. Εικόνα 5). Από αυτές τις

αναπαραστάσεις, κατανοούμε ότι τα παιδιά έχουν συνδέσει τη γυναίκα του χωριού με μια πολύ παραδοσιακή εικόνα. Αντίθετα, επέλεξαν να ζωγραφίσουν τη γυναίκα της πόλης με πολύ έντονα και ζωηρά χρώματα, φορώντας φόρεμα και τακούνια, με κοντά ξανθά μαλλιά και να φοράει κραγιόν (βλ. Εικόνα 6).



**Εικόνα 5.** Απεικόνιση της γυναίκας του χωριού



**Εικόνα 6.** Απεικόνιση της γυναίκας της πόλης

Με παρόμοιο τρόπο, η δραστηριότητα του σταδίου της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν μια γυναίκα της πόλης και μια γυναίκα του χωριού όπως τις φαντάζονται στην πραγματικότητα δεν διεκπεραιώθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία, καθώς τα παιδιά αναπαρήγαγαν εν πολλοίς τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις που είχαν παρακολουθήσει κατά το στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας. Αναφέρεται στο ημερολόγιο: «στη δραστηριότητα της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά έπρεπε να παρουσιάσουν μια γυναίκα της πόλης ή του χωριού, όπως τις φαντάζονται στην πραγματικότητα, η πλειοψηφία των κοριτσιών επέλεξε να παρουσιάσει μια γυναίκα της πόλης, αλλά εισήγαγαν πολλά στοιχεία από τον χαρακτήρα της Βίβιαν που είδαν στο βίντεο». Για παράδειγμα, στον διάλογο 4, παρατηρούμε ότι οι μαθήτριες αναπαρήγαγαν στοιχεία από το βίντεο που τους προβλήθηκε νωρίτερα, με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να

παρουσιάσουν μια γυναίκα της πόλης ή του χωριού χωρίς συγκεκριμένα στερεότυπα. Εδώ, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σύνδεση της γυναίκας του χωριού με αγροτικές συνήθειες (π.χ. μάζεμα αυγών), καθώς και ο τρόπος που την παρουσιάζουν ως λίγο αφελή, που δεν μπορεί να καταλάβει αυτά που της λέει η γυναίκα της πόλης. Και στον διάλογο 5, παρατηρούμε μια εντελώς στερεότυπη αναπαράσταση των γυναικών της πόλης, όπου είναι φανερή η επιρροή από τα βίντεο που είχαν προβληθεί νωρίτερα:

(4) *Γυναίκα της πόλης*: -Καλημέρα κυρία Μαγδαληνή, θα ήθελα λίγα αυγά

*Γυναίκα του χωριού*: -Μόλις τώρα τα μάζεψα από το κοτέτσι. Είναι φρέσκα, κυρά-Άννα

*Γυναίκα της πόλης*: -Αχ μη με λες ‘κυρά-Άννα’. Να με λες ‘κυρία Άννα’ ή σκέτο ‘Άννα’

*Γυναίκα του χωριού*: -Εντάξει, σκέτο ‘Άννα’, πάω να στα φέρω.

(5) *Γυναίκα της πόλης Α*: -Χρυσή μου, κι εσύ εδώ είσαι!

*Γυναίκα της πόλης Β*: -Μα πού αλλού; ((φιλιούνται σταυρωτά))

*Γυναίκα της πόλης Α*: -Τί ψώνισες;

*Γυναίκα της πόλης Β*: -Μα τι άλλο; Ρούχα και καλλυντικά

*Γυναίκα της πόλης Α*: -Κι εγώ το ίδιο

*Γυναίκα της πόλης Β*: -Πάμε να πιούμε κανένα καπουτσίνο;

*Γυναίκα της πόλης Α*: -Να το κανονίσουμε.

*Γυναίκα της πόλης Β*: - Οκ, Bye

Συνοψίζοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα όλης της παρέμβασης, επισημαίνεται στο ημερολόγιο: «κάνοντας μια συνοπτική αποτίμηση, νομίζω ότι οι μαθητές/τριες κατανόησαν ότι υπήρξε μια διαφορά ανάμεσα στο τρόπο ομιλίας των γυναικών, στην εικόνα τους, στη συμπεριφορά αλλά και στην ιδεολογία τους, αλλά πως όλο αυτό αναπαρίσταται με υπερβολικό τρόπο και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Στις κριτικές ερωτήσεις, τα παιδιά έδειξαν να απαντούν με σχετική ευκολία πως αυτό που είδαν δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα[...]. Το στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν πήγε καλά, αφού η δραστηριότητα της δραματοποίησης δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τα κορίτσια (που έπρεπε να παρουσιάσουν μια από τους δύο τύπους γυναικών) έδειξαν ότι δεν μπόρεσαν να αποβάλουν τα στερεότυπα χαρακτηριστικά από τις γυναίκες του βίντεο, και όταν τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν κάτι διαφορετικό, δεν μπόρεσαν».





**Πίνακας 1.** Ανάλυση ημερολογίων ανά παρέμβαση (Π)

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Π 1	Π 2	Π 3	Π 4	Π 5
Α) Διαδικασία παρέμβασης	1.Στόχοι	i. διάκριση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών	✓	✓	✓	✓	✓
		ii. ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	✓		✓	✓	✓
		iii. αντίληψη σύνδεσης γλωσσικών ποικιλιών με συγκεκριμένα στερεότυπα και κοινωνικά χαρακτηριστικά κατά την τηλεοπτική τους αναπαράσταση		✓	✓	✓	✓
		iv. οργάνωση νεοαποκτηθείσας γνώσης και μεταφορά με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο					
		v. καλλιέργεια κριτικής σκέψης	✓	✓	✓		
	2. Τεχνικές	i. διδασκαλία με πολυμέσα	✓	✓	✓	✓	✓
		ii. βιωματικές μέθοδοι (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση)	✓	✓	✓	✓	✓
		iii. ερωτήσεις-απαντήσεις	✓	✓	✓	✓	✓
		iv. εργασία σε ομάδες	✓	✓	✓	✓	✓
		v. συνεργασία-συναπόφαση-συνδημιουργία	✓	✓	✓	✓	✓
	3.Διδακτικά μέσα	i. βίντεο	✓	✓	✓	✓	✓
		ii.Η/Υ- Projector (Προγράμματα όπως Prezi, Power Point, Windows Media Player)	✓	✓	✓	✓	✓
		iii. realia (χαρτόνια, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, γκλίτερ, κόλλες, ψαλίδια)	✓	✓	✓	✓	✓
		iv. φωτοτυπίες με λεξιλόγιο	✓	✓			
		v. χαρτόνια-καρτέλες με λεξιλόγιο	✓				

B) Ρόλος της Εκπαιδευτικού	4. Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες	vi. στεφάνια γυμναστικής	✓						
		i. ενθάρρυνση για συμμετοχή	✓	✓					
		ii. συντονιστικός και βοηθητικός ρόλος	✓	✓	✓	✓	✓		
		iii. αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών	✓						
Γ) Συμπεριφορά των μαθητών/τριών	5. Στάση των μαθητών/τριών στην παρέμβαση	iv. οδηγίες για τις δραστηριότητες	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		i. μεγάλο ενδιαφέρον για τις παιγνιώδεις δραστηριότητες της Κριτικής Αναπλαισίωσης	✓	✓	✓		✓		
		ii. μέτριο ενδιαφέρον για τις παιγνιώδεις δραστηριότητες της Κριτικής Αναπλαισίωσης					✓		
		iii. ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις του Προ-Σταδίου	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		iv. ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις κατά την Κύρια Δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓			
		v. μειωμένη συμμετοχή στις συζητήσεις κατά την Κύρια Δραστηριότητα						✓	
		vi. ευχαρίστηση από την προβολή βίντεο	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		vii. ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		6. Συμμετοχή στις δραστηριότητες	i. μεγάλη συμμετοχή κατά τις δημιουργικές δραστηριότητες (ζωγραφική, χρωματισμός)			✓			✓
			ii. μειωμένη συμμετοχή κατά τις δημιουργικές δραστηριότητες (ζωγραφική, χρωματισμός)				✓		
iii. μεγάλη συμμετοχή κατά τις δραστηριότητες δραματοποίησης/ παιχνιδιών ρόλων	✓		✓	✓					

		iv. μειωμένη συμμετοχή κατά τις δραστηριότητες δραματοποίησης/παιχνιδιών ρόλων				✓	✓	
Δ) Αποτίμηση της παρέμβασης	7. Μαθησιακά αποτελέσματα	v. συμμετοχή κατά την παρουσίαση των εργασιών	✓					
		i. κατανόηση διάκρισης μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών	✓	✓	✓	✓	✓	
		ii. κατανόηση σύνδεσης γλωσσικών ποικιλιών με συγκεκριμένα στερεότυπα κατά την τηλεοπτική τους αναπαράσταση		✓	✓			✓
	8. Δυσκολίες κατά τη συμμετοχή	iii. καλλιέργεια κριτικής σκέψης	✓	✓	✓			
		i. δυσκολία κατανόησης οδηγιών				✓		
	9. Προτάσεις για βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας	ii. δυσκολία στις παιγνιώδεις δραστηριότητες (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων)	✓			✓		
		i. μείωση των ερωτήσεων που ακολουθούν μετά από την προβολή των βίντεο	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		ii. προσπάθεια ενεργοποίησης συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών	✓	✓				
			iii. μείωση λεξιλογίου σε μορφή tip	✓				



## 6.2. Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου

Από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων με τα παιδιά προέκυψαν 5 θεματικοί άξονες, 58 κατηγορίες και 168 κωδικοί ανάλυσης (βλ. ενδεικτικά τα αποτελέσματα του πρώτου θεματικού άξονα στον Πίνακα 2). Από την επεξεργασία των δεδομένων, φάνηκε πως τα παιδιά δείχνουν να έχουν κοινωνιογλωσσική επίγνωση των υφολογικών πόρων που αποκλίνουν από την πρότυπη ποικιλία, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (βλ. και Stamou, Maroniti & Griva 2015). Έτσι, ήδη από τον προέλεγχο, διαπιστώθηκε πως ήταν σε θέση να διακρίνουν με μεγάλη ευκολία τους διαφορετικούς γλωσσικούς πόρους από τους οποίους αντλούν οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες. Για παράδειγμα, όλα τα παιδιά, τόσο στον προέλεγχο όσο και στην μετέλεγχο, αναγνώρισαν πως υπάρχει διαφορά μεταξύ του τρόπου ομιλίας του Μακ-Κουίν (χρήση πρότυπης ποικιλίας) και του Μπάρμπα (χρήση βόρειου φωνηεντισμού) στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Αυτοκίνητα 2* (βλ. Πίνακα 2). Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται εξ αρχής πως υπάρχει μια διάσταση μεταξύ των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας και της κοινωνιογλωσσικής τους εμπειρίας, καθώς δεν ήταν σε θέση στον προέλεγχο (και πολύ περισσότερο στον μετέλεγχο) να αντιστοιχίσουν τους προβαλλόμενους τρόπους ομιλίας με τα ακούσματά τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο (π.χ. βλ. τα αποτελέσματα της κοινωνικής αναγνώρισης για τον Μπάρμπα και τον Μακ-Κουίν στον Πίνακα 2).

Από την άλλη, τα αποτελέσματα και των δύο ελέγχων έδειξαν ότι υπάρχει μια γενική σύγκλιση των παιδιών με την προτιμώμενη ανάγνωση των κειμενικών παραγωγών (κυρίαρχη/ ηγεμονική ανάγνωση), όπου η γλωσσική ετερογένεια τείνει να αξιοποιείται για χιουμοριστικούς σκοπούς και να στιγματίζεται (π.χ. Archakis, Lampropoulou, Tsakona & Tsami 2014, Stamou 2011). Στο πλαίσιο αυτό, τα περισσότερα παιδιά είχαν την τάση να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις μη πρότυπες ποικιλίες και να μην αποδέχονται τους χαρακτήρες που μιλούσαν αυτές τις ποικιλίες. Για παράδειγμα, τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν αρνητική στάση απέναντι στη διαλεκτική προφορά του Μπάρμπα (βλ. Πίνακα 2), προβάλλοντας κριτήρια αισθητικής (π.χ. «δεν μου αρέσει που λέει 'ουρίστε'», «μιλάει άσχημα»), ετερότητας (π.χ. «μιλάει περίεργα», «μιλάει διαφορετικά») και γλωσσικής ανικανότητας («σα να μη ξέρει να μιλάει»), ενώ τον απέρριψαν και ως χαρακτήρα. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και των δύο ελέγχων για την αξιολόγηση των παιδιών για τον μη πρότυπο τρόπο ομιλίας της Ελένης από το σήριαλ *Κωνσταντίνου και Ελένης*, για την οποία δεν βασίστηκαν μόνο στην αισθητική (π.χ. «δεν χρησιμοποιεί ωραίες λέξεις») και την ετερότητα (π.χ. «μιλάει λίγο διαφορετικά») αλλά και στην έλλειψη κατανόησης (π.χ. «μιλάει ακαταλαβίστικα»). Αντίθετα, χαρακτήρες με πρότυπο τρόπο ομιλίας είχαν ευρεία αποδοχή από τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, για

παράδειγμα, ο Μακ-Κουίν «μιλάει πιο καλά», «μιλάει πιο ωραία», και γι' αυτόν τον λόγο, προτιμούν και τα παιδιά να μιλούν σαν και εκείνον (βλ. Πίνακα 2).

Καθώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στόχευε στο να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τον ιδεολογικό ρόλο των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας, και επομένως, να απορρίψουν τα στερεότυπα που συνοδεύουν με συστηματικό τρόπο μη πρότυπους τρόπους ομιλίας, κατά τον μετέλεγχο, αναμέναμε να εκφραστούν από τα παιδιά ενδεχομένως θετικότερα αισθήματα προς τους χαρακτήρες 'αποκλινουσών' γλωσσικών συμπεριφορών. Όμως, υπήρξαν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ελέγχων (π.χ. πβ. τα αποτελέσματα μεταξύ προελέγχου και μετελέγχου όσον αφορά τους χαρακτήρες Μπάρμπα και Μακ-Κουίν στον Πίνακα 2), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί ενδεχομένως στα προβλήματα που προέκυψαν κατά το στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης του προγράμματος (βλ. Ενότητα 6.1. παραπάνω), αλλά και στους περιορισμούς που τίθενται κατά τη(ν) (ποσοτική) μέτρηση ποιοτικών στοιχείων όπως είναι η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Από την άλλη, οι απόψεις των παιδιών φαίνεται πως είναι γενικά ευθυγραμμισμένες με τα παραδοσιακά έμφυλα γλωσσικά στερεότυπα. Για παράδειγμα, σχεδόν όλα τα κορίτσια, τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μετέλεγχο, εμφανίστηκαν θετικά απέναντι στον παραδοσιακό «θηλυκό» τρόπο ομιλίας των νεραϊδών Winx από την ομώνυμη τηλεοπτική σειρά κινουμένων σχεδίων, δηλώνοντας ότι «μιλάνε πολύ όμορφα», «μιλάνε γλυκά», «μου αρέσουν οι φωνές τους», «μιλάνε ωραία», «λένε όμορφες λέξεις». Ωστόσο, στο σήριαλ Το Καφέ της Χαράς, μεταξύ προελέγχου και μετελέγχου, υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση των κοριτσιών σχετικά με τους γυναικίους χαρακτήρες της Σταουρούλας και της Χαράς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη Σταουρούλα, ενώ στον προέλεγχο η πλειοψηφία των κοριτσιών εξέφρασε θετικά συναισθήματα απέναντι στον διστακτικό και ανίσχυρο «θηλυκό» τρόπο ομιλίας της (π.χ. «μιλάει ωραία», «δε φωνάζει σε κανέναν», «μιλάει σοβαρά»), στον μετέλεγχο, αυξήθηκαν οι αρνητικές αξιολογήσεις, καθώς κάποια κορίτσια επεσήμαναν πως «μιλάει φοβισμένα», «μιλούσε δυστυχημένα». Αντίστοιχα, για τον ανταγωνιστικό «αρσενικό» τρόπο ομιλίας της Χαράς, μεταξύ προελέγχου και μετελέγχου, αυξήθηκαν τα θετικά σχόλια των κοριτσιών (π.χ. «μιλάει με θάρρος», «μιλάει με ωραίο τρόπο», «μιλάει σοβαρά») και μειώθηκαν τα αρνητικά (π.χ. «μιλάει άσχημα», «μιλάει αγριεμένα», «λέει κακές λέξεις»).

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου των απόψεων των παιδιών για την αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στην ταινία *Αυτοκίνητα 2*

<b>Θεματικός άξονας Α'</b>			
<i>Απόψεις των παιδιών για την αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στην ταινία Αυτοκίνητα 2</i>			
Κατηγορίες	Κωδικοί Προελέγχου & Μετελέγχου	Σύνολο αναφορών Προελέγχου	Σύνολο αναφορών Μετελέγχου
1. Συναισθήματα για τον τρόπο ομιλίας του Μπάρμπα	ΘΣΔΠΜΠ: Θετικά συναισθήματα απέναντι στη διαλεκτική προφορά του Μπάρμπα	5	11
	ΑΣΔΠΜΠ: Αρνητικά συναισθήματα απέναντι στη διαλεκτική προφορά του Μπάρμπα	16	10
2. Συναισθήματα για τον τρόπο ομιλίας του Μακ-Κουίν	ΘΣΠΜΑΚ: Θετικά συναισθήματα απέναντι στην πρότυπη ποικιλία του Μακ-Κουίν	21	21
3. Επίγνωση της διαφοράς μεταξύ του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	ΔΔΤΟΜΠΜΚ: Δυνατότητα διάκρισης μεταξύ του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	21	21
4. Προτίμηση για τον τρόπο ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	ΠΟΜΠΜΚ: Προτίμηση του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα από του Μακ-Κουίν	3	5
	ΠΟΜΚΜΠ: Προτίμηση του τρόπου ομιλίας του Μακ-Κουίν από του Μπάρμπα	18	16
5. Συγκριτική αξιολόγηση χαρακτήρα μεταξύ Μπάρμπα και Μακ-Κουίν	ΣΧΜΠΜΚ: Συμπάθεια χαρακτήρα Μπάρμπα	2	5
	ΣΧΜΚΜΠ: Συμπάθεια χαρακτήρα Μακ-Κουίν	19	16
	ΦΧΜΠΜΚ: Φιλικότητα χαρακτήρα Μπάρμπα	4	7
	ΦΧΜΚΜΠ: Φιλικότητα χαρακτήρα Μακ-Κουίν	17	14
6. Κοινωνική αναγνώριση ομιλίας Μπάρμπα	ΔΑΤΟΜΠΚΠ: Δυνατότητα αναγνώρισης τρόπου ομιλίας Μπάρμπα στον κοινωνικό περίγυρο	2	1
	ΜΔΑΤΟΜΠΚΠ: Μη δυνατότητα αναγνώρισης τρόπου ομιλίας Μπάρμπα στον κοινωνικό περίγυρο	19	20
	ΜΔΤΑΟΤΟΜΠ: Μη δυνατότητα τοποθέτησης άλλων ομιλητών στον τρόπο ομιλίας του Μπάρμπα	21	21
7. Προτίμηση για χρήση της ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	ΠΟΠΜΚΜΠ: Προτίμηση για χρήση της ομιλίας του Μακ-Κουίν από του Μπάρμπα	20	19
	ΠΟΠΜΠΜΚ: Προτίμηση για χρήση της ομιλίας του Μπάρμπα από του Μακ-Κουίν	1	2



### 6.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

Ο Πίνακας 3 απεικονίζει συνοπτικά τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα. Όσον αφορά την προτίμηση των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, διαπιστώνεται ότι στις τρεις πρώτες προτιμήσεις των παιδιών βρίσκονται τα λεξιλογικά παιχνίδια, οι ζωγραφιές και η παρακολούθηση τηλεοπτικού υλικού. Σχετικά με την αποτίμηση των γνώσεων των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, η πλειοψηφία των μικρών μαθητών/τριών δήλωσε ότι είναι σε θέση να αναγνωρίσει διαφορετικούς τρόπους ομιλίας. Τρία παιδιά ανέφεραν ότι έμαθαν πως κάποιοι χαρακτήρες μιλούσαν πιο ωραία από κάποιους άλλους, ενώ άλλα τρία δεν μπορούσαν να απαντήσουν σχετικά με το τι έμαθαν.

Από την άλλη, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι δεν συνάντησε καμία δυσκολία κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ δύο παιδιά ανέφεραν πως τους δυσκόλεψε η συζήτηση, χωρίς όμως να μπορούν να προσδιορίσουν με περισσότερη σαφήνεια ποιες δυσκολίες ακριβώς συνάντησαν. Τέλος, ενδεικτικό των θετικών συναισθημάτων των μαθητών/τριών προς το πρόγραμμα ήταν πως τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θα επιθυμούσαν επανάληψη της διαδικασίας και την επόμενη χρονιά.

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

<b>1. Προτίμηση δραστηριοτήτων</b>	
	Σύνολο αναφορών
1.1 Λεξιλογικά παιχνίδια	6
1.2 Ζωγραφιές	5
1.3 Παρακολούθηση τηλεοπτικού υλικού	5
1.4 Δραματοποίηση	3
1.5 Κινητικό παιχνίδι	2
<b>2. Αποτίμηση γνώσεων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων</b>	
	Σύνολο αναφορών
2.1 Επίγνωση κοινωνιογλωσσικής διαφορετικότητας	15
2.2 Επίγνωση γλωσσικών στάσεων	3
2.3 Μη δυνατότητα αποτίμησης γνώσεων	3
<b>3. Αποτίμηση δυσκολιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων</b>	
	Σύνολο αναφορών
3.1 Μη συνάντηση δυσκολιών	19
3.2 Δυσκολίες στη συζήτηση	2
<b>4. Επανάληψη της διαδικασίας την επόμενη σχολική χρονιά</b>	
	Σύνολο αναφορών
4.1 Επιθυμία επανάληψης της διαδικασίας	18
4.2 Μη προτίμηση για επανάληψη	3

## 7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Κάνοντας μια γενικότερη αποτίμηση της όλης μας προσπάθειας, διαπιστώσαμε πως, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ήδη από την ηλικία των 6-7 χρονών, τα παιδιά φαίνεται να είναι σε θέση να διακρίνουν με ευκολία τους διαφορετικούς γλωσσικούς πόρους από τους οποίους αντλούν οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες. Ακόμη, φάνηκε πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας μάλλον έχουν κάποια αίσθηση της διάστασης που υπάρχει μεταξύ των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας και της κοινωνιογλωσσικής τους εμπειρίας, καθώς ήδη πριν την έναρξη του προγράμματος, οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να αντιστοιχίσουν τους προβαλλόμενους τρόπους ομιλίας με τα ακούσματά τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Όμως, με την υλοποίηση του προγράμματος, διαφάνηκε πως η κοινωνιογλωσσική τους επίγνωση ενισχύθηκε σημαντικά και προς τις δύο αυτές διαστάσεις. Έτσι, ήταν σε θέση να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες που ‘διασταυρώνονται’ στον τηλεοπτικό λόγο δημιουργούν συχνά προβλήματα κατανόησης, καθώς και ότι οι κοινωνιογλωσσικές διαφορές συνυπάρχουν συνήθως με σημειωτικές (π.χ. ντύσιμο, εμφάνιση), αλλά και με ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων. Από την άλλη, έδειξαν να συνειδητοποιούν με πιο συστηματικό τρόπο πως υπάρχει απόκλιση μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων που παρακολούθησαν και της δικής τους κοινωνιογλωσσικής εμπειρίας, μέσα από την κριτική συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένα δείγματα τηλεοπτικού λόγου (π.χ. σύγκριση μεταξύ της νεανικής γλώσσας που μιλούν οι παιδικοί χαρακτήρες ενός σήριαλ και του τρόπου ομιλίας των ίδιων των μαθητών/τριών ή των μεγαλύτερων αδελφών τους).

Ωστόσο, από τον προέλεγχο και τον μετέλεγχο, διαπιστώσαμε μια γενική σύγκλιση των μαθητών/τριών του δείγματός μας με την προτιμώμενη ανάγνωση των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων, όπου η γλωσσική ετερογένεια τείνει να αξιοποιείται για χιουμοριστικούς σκοπούς και να στιγματίζεται. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά είχαν την τάση να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις μη πρότυπες ποικιλίες και να μην αποδέχονται τους χαρακτήρες που μιλούσαν αυτές τις ποικιλίες. Με αντίστοιχο τρόπο, οι απόψεις τους φαίνεται πως είναι γενικά ευθυγραμμισμένες με τα παραδοσιακά έμφυλα γλωσσικά στερεότυπα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παρατηρηθούν κάποιες δυσκολίες στις παρεμβάσεις, και ειδικότερα στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά δεν απέφυγαν να αναπαραγάγουν τη στερεότυπη τηλεοπτική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας, με αποτέλεσμα να μην κατορθώσουν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο

τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε ένα άλλο πλαίσιο. Για παράδειγμα, παρ' όλο που στη συζήτηση που είχε προηγηθεί, τα παιδιά είχαν προβάλει τις ενστάσεις τους για την τηλεοπτική αναπαράσταση της γυναίκας του χωριού και της γυναίκας της πόλης, όταν κλήθηκαν, στη συνέχεια, να τις ζωγραφίσουν και να τις δραματοποιήσουν, αναπαρήγαν εν πολλοίς τις τηλεοπτικές τους αναπαραστάσεις. Προφανώς, η αποδυνάμωση και η ανατροπή των κοινωνικών (και γλωσσικών) στερεοτύπων, που διαμορφώνονται από πολύ μικρή ηλικία, είναι το στοίχημα οποιουδήποτε προγράμματος κριτικού γραμματισμού, το οποίο δεν κερδίζεται ασφαλώς με ένα τόσο σύντομο πρόγραμμα σαν αυτό που εφαρμόστηκε στην περίπτωσή μας. Από την άλλη, η ισχυρή καθοδήγηση από την πλευρά μας (αναγκαία ως ένα σημείο, βέβαια, για την ηλικία των μαθητών/τριών) μάλλον λειτούργησε τελικά δεσμευτικά για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να παράγουν συχνά τυποποιημένα κείμενα, αναπλαισιώνοντας περισσότερο λειτουργικά παρά κριτικά τη γλωσσική ποικιλότητα (χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η κατασκευή της διαφήμισης με στοιχεία της νεανικής γλώσσας).

Όμως, παρά τα προβλήματα που καταγράφηκαν παραπάνω, είναι ενθαρρυντικό πως τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και είχαν ενεργή συμμετοχή στις περισσότερες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, ενώ τα περισσότερα δήλωσαν πως θα ήθελαν να επαναληφθεί το πρόγραμμα και την επόμενη χρονιά. Αυτό καταδεικνύει πως το διεπιδραστικό, παιγνιώδες και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνεται με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση (σε συνδυασμό με τη χρήση κειμένων μαζικής κουλτούρας) καλλιεργεί πολύ θετικά αισθήματα και ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση.

Συνοψίζοντας, τα κοινωνικά (και γλωσσικά) στερεότυπα τείνουν να είναι ιδιαίτερα ανθεκτικά ήδη από μικρή ηλικία, καθώς πρόκειται για παγιωμένες αντιλήψεις που είναι δύσκολο να ανατραπούν εντελώς. Ωστόσο, μέσα από το πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που εφαρμόσαμε, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά κατανόησαν (ως έναν βαθμό τουλάχιστον) πως τα κείμενα μαζικής κουλτούρας τείνουν να προβάλλουν με παραμορφωτικό τρόπο τη γλωσσική ποικιλότητα και να τη στιγματίζουν (συνήθως σε ένα κωμικό πλαίσιο), αναπαράγοντας κυρίαρχες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον κόσμο. Έτσι, κρίνουμε απαραίτητο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού σε πιο συστηματική βάση, με σκοπό την αποδυνάμωση των παγιωμένων αντιλήψεων για την κοινωνι(ο)γλωσσική πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. 2011. Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. 3<sup>η</sup> εκδ. [2<sup>η</sup> εκδ.:2004, 1<sup>η</sup> εκδ.:2002]. Αθήνα: Νήσος.
- Alvermann, D., Moon, J., & Hagoood, M. 1999. Popular culture in the classroom. Newark, DE & Chicago: International Reading Association and the National Reading Conference.
- Androutsopoulos, J. 2010. The study of language and space in media discourse. Στο P. Auer, P. & J.E. Schmidt (επιμ.), Language and space: An international handbook of linguistic variation. Berlin, New York: De Gruyter, 740–758.
- Archakis, A., Lampropoulou, A., Tsakona, V., & Tsami, V. 2014. Linguistic varieties in style: Humorous representations in Greek mass culture texts. *Discourse, Context & Media* 3: 46-55.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. 2013. Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης Α.Ε.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ. 2014. Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Coupland, N. 2009. The mediated performance of vernaculars. *Journal of English Linguistics* 37: 284–300.
- Duff, P.A. 2004. Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics & Education* 14: 231-276.
- Gee, J.P. 2004. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Jacobs, J.W. 1988. Euripides Media: A psychodynamic model of severe divorce pathology. *American Journal of Psychotherapy* 42(2): 308-319.
- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. 1999. Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>.
- Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α.Γ. 2014. Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., Kourti-Kazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), *Selected papers of the 11<sup>th</sup> International Conference of Greek linguistics*. Rhodes: University of the Aegean. 1027-1039.
- Μαρωνίτη Κ., Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε., & Σαλτίδου, Θ. (σε συνεργασία με τους Κ. Ντίνα, Δ. Χατζάκου, Τ. Κωτόπουλο) 2015α. Εκπαιδευτικό υλικό. Ερευνητικό

- πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός ID: MIS 375599). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (59 σελίδες).
- Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε., & Σαλτίδου, Θ. (σε συνεργασία με τους Κ. Ντίνα, Δ. Χατζάκου, Τ. Κωτόπουλο) 2015β. Οδηγός εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού. Ερευνητικό πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός ID: MIS 375599). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (64 σελίδες).
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. 2005. Digital beginnings: young children's use of popular culture, media and new technologies. University of Sheffield: Literacy Research Center. <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBegginigsReport.pdf>
- McDonough, J., Shaw, C. 1993. Materials and methods in ELT. Oxford: Blackwell
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks. CA Sage.
- Maroniti, K., Stamou, A.G., Dinas, K. & Griva, E. 2013 (in Greek). The sociolinguistic style of cartoons: The case of TV movie Merry Madagascar. Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences 1(2): 25-33.
- Morrell, E. 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. Journal of Adolescent and Adult Literacy 46: 72-77.
- Ντίνας, Κ. 2013. Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 265-303.
- Porter Ladousse, G. 1987. Role play. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. 1994. Reflective teaching in second language classrooms. England: Cambridge University Press.

- Σαλτίδου, Θ. & Στάμου Α.Γ. (υπό δημοσίευση). «Φούρνος, bakery και...sex shop!» Η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος παιδιών και εφήβων στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36.
- Σαλτίδου, Θ., Στάμου Α.Γ., Κωτόπουλος Τ.Η. (2014). Η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος όλων των ηλικιών στον τηλεοπτικό λόγο: Το παράδειγμα των ελληνικών σειρών. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., Kourti-Kazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), *Selected papers of the 11<sup>th</sup> International Conference of Greek linguistics*. Rhodes: University of the Aegean. 1504-1519.
- Στάμου, Α.Γ. 2012. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 119-38.
- Stamou, A.G. 2011. Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication* 31(4): 329-344.
- Stamou, A.G., Maroniti, K., & Dinas, K. 2012. Representing “traditional” and “progressive” women in Greek television: The role of “feminine”/“masculine” speech styles in the mediation of gender identity construction. *Women’s Studies International Forum* 35(1): 38-52.
- Stamou, A.G., Maroniti, K., & Griva, E. 2015. Young children talk about their popular cartoon and TV heroes’ speech styles: Media reception and language attitudes. *Language Awareness* 24(3): 216-232.
- Stamou, A.G., Maroniti, K. & Schizas, D. 2014. Greek young children’s engagement with media in the home: Parents’ and children’s perspectives. *Studies in Media and Communication* 2(2): 93-106.
- Stevens, L. 2001. South Park and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44: 548-555.
- Street, B.V. 1993. The New Literacy Studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading* 16(2): 81-97.
- Van den Branden, K. 2006. *Task-based language teaching: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ΥΠΕΠΘ. 2001. Νέο Σχολείο-Νέο πρόγραμμα σπουδών, οριζόντια πράξη. Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Willis, D. & Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

**Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ:  
Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού  
γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού<sup>26</sup>**

**Βάσια Τσάμη**

*σε συνεργασία με τους/τις*

**Άννα Φτερνιάτη**

**Αργύρη Αρχάκη**

*Ερευνητική Ομάδα Πανεπιστημίου Πατρών<sup>27</sup>*

***Abstract<sup>28</sup>***

TV popular culture texts seem to be a suitable field for the study of language variation, as not only do they represent linguistic varieties, but also (re)construct sociolinguistic reality from a specific perspective, thus reinforcing certain language ideologies (see among others Georgakopoulou 2000, Androutsopoulos 2010: 754, Stamou 2012: 22, Moody 2013). More specifically, popular culture discourse usually promotes linguistic homogeneity and its ensuing stereotypes, while the negotiation and/or challenge of (socio)linguistic boundaries by TV characters more often than not becomes the source of humor (Archakis, Lampropoulou, Tsakona & Tsami 2014).

---

<sup>26</sup> Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Θαλής: Ενίσχυση της Διεπιστημονικής ή/και Διδραματικής Έρευνας* και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Ειδικότερα, ήταν μέρος του προγράμματος *Θαλής-ΠΑΜ* με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Κωδικός ID: MIS 375599).

<sup>27</sup> Η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Πατρών αποτελείται από τους/τις: Αργύρη Αρχάκη (επιστημονικός υπεύθυνος), Άννα Φτερνιάτη, Δημήτρη Παπαζαχαρίου, Βίλλυ Τσάκωνα, Σοφία Λαμπροπούλου, Βάσια Τσάμη.

<sup>28</sup> Ευχαριστούμε θερμά την Α. Δούκα και τη Ν. Παναγάκη για τις παρατηρήσεις και υποδείξεις τους. Το παρόν άρθρο εμπεριέχει αναδημοσιευμένα δεδομένα, τα οποία βασίζονται στα εξής άρθρα: Fterniati, Archakis, Tsakona και Tsami (2015), Αρχάκης, Φτερνιάτη και Τσάμη (2015), Φτερνιάτη, Τσάμη και Αρχάκης (υπό δημ.), Φτερνιάτη, Τσάμη και Αρχάκης (αδημοσίευτο κείμενο)

In this study, we discuss the development of a sample learning material based on the analysis of TV popular culture texts. Such material is intended to cultivate students' critical literacy by enabling them to identify and reflect on the inequality among different linguistic varieties. Following the multiliteracies framework (Cope & Kalantzis 2000), we develop ways of collecting and processing popular culture texts, so as to help students become aware of the language ideologies reproduced and reinforced in such texts. Specifically, students could become familiar with the fact that humor contributes to the reinforcement of the linguistic homogeneity via covertly stigmatizing geographical variation.

### Περίληψη

Τα τηλεοπτικά κείμενα αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας, καθώς συχνά αναπαριστούν πλήθος ποικιλιών και ταυτόχρονα αναπαράγουν και ενισχύουν συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες (βλ. ενδ. Georgakopoulou 2000, Androutsopoulos 2010: 754, Στάμου 2012: 22, Moody 2013). Γενικότερα, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας ορίζει συνήθως ως προσδοκώμενη γλωσσική συμπεριφορά την ευθυγράμμιση των αναπαριστώμενων χαρακτήρων με τη γλωσσική ομοιογένεια και τα στερεότυπα που απορρέουν από αυτή, ενώ η παραβίαση των γλωσσικών οριοθετήσεων έχει ως αποτέλεσμα τη χιουμοριστική στοχοποίηση των χαρακτήρων αυτών (Archakis κ.ά. 2014).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων για την κριτική διδακτική αξιοποίηση τηλεοπτικών κειμένων στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Οι προτάσεις μας εστιάζουν στην αποκάλυψη της γλωσσικής ανισότητας μεταξύ των ποικιλιών. Επιπλέον, επιχειρούν να αναδείξουν ότι το χιούμορ, μέσω της έμμεσης υπονόμησης της γλωσσικής απόκλισης από τη νόρμα της κοινής νεοελληνικής, ενισχύει τη γλωσσική ομοιογένεια. Ακολουθώντας το διδακτικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών (multiliteracies' Cope & Kalantzis 2000), προτείνουμε δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας τηλεοπτικών κειμένων, ώστε να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γεωγραφικών ποικιλιών στα κείμενα αυτά.

#### 1. Εισαγωγικά: Κριτικός γραμματισμός και στοχοθεσία<sup>29</sup>

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διαμόρφωση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, η κυριαρχία των νέων τεχνολογιών, η ευρεία χρήση του διαδικτύου, η σταδιακή υποχώρηση του έντυπου λόγου και η έντονη παρουσία

<sup>29</sup> Η ενότητα 1 βασίζεται στο Φτερνιάτη κ.ά. (αδημοσίευτο κείμενο).



πολυτροπικών κειμένων έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στους τρόπους παραγωγής και διανομής της γνώσης. Τα άτομα αλληλεπιδρούν πλέον σε ένα σύνθετο επικοινωνιακό περιβάλλον, το οποίο συγκροτείται από ποικίλες κειμενικές μορφές. Τα σύγχρονα κειμενικά είδη συντίθενται από ένα ευρύ φάσμα τρόπων -ακουστικών, οπτικών, νευματικών, ηλεκτρονικών- και αξιοποιούν ποικίλους πολιτισμικούς, σημειωτικούς και γλωσσικούς πόρους. Στο πλαίσιο αυτό, οι νέες μορφές (ψηφιακού) γραμματισμού που κυριαρχούν στις πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό του όρου «εγγράμματο άτομο». Ουσιαστικά, τα άτομα καλούνται πλέον να είναι εξοικειωμένα με νέες κειμενικές πρακτικές, δηλαδή να γνωρίζουν τους νέους τρόπους κατανόησης και παραγωγής των κειμένων.

Σε αυτό το δυναμικό, συνεχώς μεταβαλλόμενο και πολυσημειωτικό κοινωνικό τοπίο, το σχολείο καλείται να διαμορφώνει ενεργούς πολίτες που να λειτουργούν με αίσθημα ισονομίας, ικανούς να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να αντιτάσσονται σε κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αναπτύσσοντας οι μαθητές/τριες κριτική στάση σε νοήματα, επιβαλλόμενες πιέσεις και προτάσεις που στοχεύουν στο να περιορίσουν τη δημοκρατική και ισόνομη πρόσβαση όλων των ατόμων στη διακίνηση των πληροφοριών (Τσιάκαλος, Μπουζάκης, Κουτσελίνη, Ζεμπύλας, Ερωτόκριτου, Μιχαηλίδου, Κουσαθάνα, Γεωργίου, Ζήσιμος, Σεμελίδου, Κωνσταντίνου & Αντήλιος 2010: 22-23). Ως εκ τούτου, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της συσχέτισης και κριτικής ανάλυσης υβριδικών, πολυμεσικών, ετερογλωσσικών κειμένων και ποικίλων επικοινωνιακών περιστάσεων. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες συντηρούνται από τους θεσμικούς μηχανισμούς (Clark & Ivanič 1999: 64).

Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, η οποία προωθείται και από το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (2011, βλ. επίσης Φτερνιάτη & Μανωλοπούλου 2015). Κεντρική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (*critical language awareness*: Fairclough 1992, Janks 1999) των εκπαιδευόμενων. Στο Πρόγραμμα Σπουδών που προτείνει το Νέο Σχολείο για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011: 4) τονίζεται ότι η κριτική προσέγγιση των κειμένων στοχεύει «να αντιληφθούν [οι μαθητές/τριες] ότι οι γλωσσικές μορφές [...] λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών». Κεντρικός στόχος, λοιπόν, του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (*critical consciousness*) των

εκπαιδευόμενων ώστε να αντιμετωπίζουν τα κοινωνιογλωσσικά φαινόμενα όχι ως φυσικά, δεδομένα και στατικά, αλλά ως πεδία υπό διαπραγμάτευση και συνεχή μεταβολή (Fairclough 1989: 239, 1995: 222). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Τσιάκαλος κ.ά. (2010: 23):

Ως κριτικά εγγράμματο/η και ικανό/ή χρήστη της γλώσσας ορίζουμε το άτομο που είναι σε θέση να κατανοεί και να στέκεται κριτικά απέναντι στο ρόλο της γλώσσας που οι άλλοι/ες χρησιμοποιούν ως φορέα συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών μηνυμάτων αλλά και να αποτιμά το ρόλο των κειμενικών πρακτικών που ο/η ίδιος/α συνικοδομεί και μέσα από τις οποίες συνάπτει κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις με τους άλλους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η υιοθέτηση μιας κριτικής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα συνεπάγεται την προώθηση μιας διαφορετικής παιδαγωγικής στρατηγικής. Ουσιαστικά, στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση η έμφαση μετατίθεται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας προς τα ίδια τα υποκείμενα διδασκαλίας (Κουτσογιάννης 2006: 236). Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες καλούνται:

- να αποδεσμευτούν από την αγχωτική, και ταυτοχρόνως περιοριστική, προσπάθεια ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης<sup>30</sup>
- να απομακρυνθούν από την έννοια του αυστηρού σχολικού χρόνου<sup>31</sup>
- να αποστασιοποιηθούν από το στόχο της βαθμολογικής επιτυχίας.

(Κουτσογιάννης 2006: 236-239)

Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι ο εντοπισμός σημείων διεπαφής του ενδοσχολικού και του εξωσχολικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών (Duff 2004, Bulfin & Koutsogiannis 2012, Στάμου 2012<sup>32</sup> βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα 2011). Με δεδομένο, λοιπόν, τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η *μαζική κουλτούρα* (popular culture) στην κοινωνική καθημερινότητα των παιδιών, κείμενα προερχόμενα από αυτήν έχουν αξιοποιηθεί διδακτικά και έχουν εισαχθεί διεθνώς σε πολλά σχολικά εγχειρίδια (Alvermann, Moon & Hagoood 1999, Stevens 2001, Morrell 2002, Morrell & Duncan-Andrade 2005).<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Ως *μαζική κουλτούρα* ορίζονται οι ιδέες, οι οπτικές, οι στάσεις, οι εικόνες και τα φαινόμενα τα οποία θεωρούνται κυρίαρχα και ευρέως αποδεκτά στην καθημερινότητα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αξιοποιούν τις κοινωνικά κυρίαρχες αντιλήψεις με στόχο την εμπορευματική τους προώθηση και την απήχησή τους στο καταναλωτικό κοινό. Τέτοιου είδους παραδείγματα αποτελούν οι τηλεοπτικές σειρές, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι μουσικές επιλογές, οι διαφημίσεις, τα διαδικτυακά κείμενα και τα είδη ρουχισμού (βλ. ενδ. Arvidsson 2006: 11-

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας συχνά (ανα)κατασκευάζουν και αναπλαισιώνουν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα από μια ορισμένη οπτική, αναπαράγοντας και ενισχύοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες για τη γλώσσα (βλ. ενδ. Georgakopoulou 2000, Heller 2007, Coupland 2009, Androutsopoulos 2010: 754, Στάμου 2012: 22, Moody 2013). Πρόκειται για κείμενα τα οποία επιδιώκουν συνήθως την περιθωριοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την προώθηση της γλωσσικής ομογενοποίησης, στοχεύοντας στη δημιουργία αυτόνομων εθνικών γλωσσών (βλ. μεταξύ άλλων Marriott 1997, Coupland 2009). Για τα ελληνικά δεδομένα, σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες οι οποίες εστιάζουν στην αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας έχουν δείξει ότι, παρά την ετερογένεια που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα, η τηλεόραση έχει την τάση να διαχειρίζεται αυτή την ποικιλότητα με τρόπο που να επιβεβαιώνεται η ομοιογένεια και η εθνική ενότητα (βλ. ενδ. Georgakopoulou 2000, Κουρδής 2004, Androutsopoulos 2010, Στάμου & Ντίνας 2011: 290-292, Archakis κ.ά. 2014: 47-48, Τσάμη, Αρχάκης, Λαμπροπούλου & Τσάκωνα 2014, Archakis, Lampropoulou, Tsakona & Tsami 2015).

Υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των ιδεολογιών που συνοδεύουν την αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας στα κείμενα αυτά. Εφαρμόζοντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies), το οποίο θεωρούμε ότι ενσωματώνει και εξελίσσει πολλές από τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού (New London Group 1996, Kalantzis & Cope 1999, Cope & Kalantzis 2000), στόχος μας είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγεται η γλωσσική ομοιογένεια στα τηλεοπτικά κείμενα και συντελείται η φυσικοποίηση της ανισότητας μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών (βλ. ενδ. Fairclough 1989: 90-97, Blackledge 2005: 65-67).

Σύμφωνα με τις έρευνες των Fterniati, Archakis, Tsakona και Tsami (2013) και Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou και Tsakona (2014), οι μαθητές/τριες προτιμούν τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας με έντονο το στοιχείο του χιούμορ. Έτσι, προσαρμόσαμε το διδακτικό μας υλικό στις προτιμήσεις των παιδιών, επιλέγοντας κωμικά τηλεοπτικά κείμενα. Στα υπό ανάλυση τηλεοπτικά κείμενα διαπιστώνουμε ότι οι γλωσσικές επιλογές ορισμένων τηλεοπτικών χαρακτήρων

---

13, Storey 2006: 4-11, Grossberg, Wartella, Charles Whitney & Macgregor Wise 2006: xvii-xxiii). Στην παρούσα εργασία ο όρος *μαζική κουλτούρα* χρησιμοποιείται ως απόδοση του αγγλικού όρου *popular culture* και όχι του *mass culture* ο οποίος πλέον δεν χρησιμοποιείται ευρέως και περιβάλλεται από αρνητικές αξιολογικές συνδηλώσεις, όπως η απήχηση σε ένα μαζικό κοινό παθητικού τύπου (για την έννοια της μαζικής κουλτούρας γενικότερα, βλ. επίσης το άρθρο των Στάμου κ.ά. στον παρόντα Τόμο).

έχουν ως αποτέλεσμα τη στοχοποίησή τους και την παραγωγή χιούμορ, μέσω του οποίου αναπαράγονται και ενισχύονται κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες (Archakis, κ.ά. 2014, Τσάμη κ.ά. 2014, Archakis κ.ά. 2015).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στον ρόλο που διαδραματίζει το χιούμορ στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων γλωσσικών ιδεολογιών και στη σημασία της αποκάλυψης του ρόλου αυτού κατά την κριτική γλωσσική διδασκαλία (ενότητα 2). Στην ενότητα 3 παρουσιάζουμε τους γενικούς στόχους των διδακτικών μας προτάσεων. Η ενότητα 4 περιλαμβάνει το μοντέλο των *πολυγραμματισμών* (New London Group 1996, Kalantzis & Cope 1999, Cope & Kalantzis 2000), στο οποίο στηρίζουμε τις διδακτικές μας προτάσεις. Στην ενότητα 5 παρουσιάζουμε το προτεινόμενο διδακτικό υλικό, ενώ η τελευταία ενότητα (εν. 6) περιλαμβάνει κάποιες ανακεφαλαιωτικές παρατηρήσεις.

## 2. Ο ρόλος του χιούμορ στην κριτική διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας<sup>31</sup>

Στο διδακτικό υλικό που προτείνουμε δίνουμε έμφαση, εκτός από τον τρόπο αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας, στη λειτουργία του χιούμορ ως δείκτη συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών πεποιθήσεων. Το χιούμορ γενικά βασίζεται στην *ασυμβατότητα* (incongruity), δηλαδή στην αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που αναμένεται να συμβεί και σε αυτό που τελικά συμβαίνει (Attardo 1994: 1-10). Η αναντιστοιχία αυτή προκαλεί *ανατροπή* ή *αλλιώς έκπληξη*, στοιχείο το οποίο συνιστά βασικό χαρακτηριστικό του χιούμορ. Συχνά μέσω του χιούμορ αποκαλύπτονται οι κυρίαρχες ιδεολογίες κάθε κοινότητας με βάση τις οποίες καθορίζεται η απόκλιση και η ασυμβατότητα. Το χιούμορ, μέσω της σύγκρισης του μη αναμενόμενου με το αναμενόμενο, αναδεικνύει ποιος είναι ο ισχύων κανόνας, δηλαδή ποιες είναι οι προσδοκώμενες συμπεριφορές, οι οποίες παραβιάστηκαν, οδήγησαν στην ασυμβατότητα και ως εκ τούτου, στοχοποιήθηκαν χιουμοριστικά. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι το τι θεωρείται ως ανατρεπτικό, τι ως αποκλίνον και τι ως κανονικό ορίζεται από τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινότητας, οπότε σε ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο πιθανόν να μην ισχύουν οι ίδιες παραδοχές σε σχέση με το τι ορίζεται ως κανονικό (βλ. σχετικά Archakis & Tsakona 2005, 2006, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 99-100, Αρχάκης & Τσάκωνα 2013, Τσάκωνα 2013: 35-36).

Στα τηλεοπτικά κείμενα, οι σεναριογράφοι συχνά τοποθετούν τους χαρακτήρες τους να προβαίνουν σε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές με αποτέλεσμα τη χιουμοριστική στοχοποίηση των τελευταίων. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύονται συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες, οι οποίες αναπαράγονται και ενισχύονται από τον λόγο της μαζικής κουλτούρας. Ουσιαστικά, οι τηλεοπτικοί

<sup>31</sup> Το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στις ενότητες 2 και 3 βασίζεται στο Φτερνιάτη κ.ά. (υπό δημ.) και στο Φτερνιάτη κ.ά. (αδημοσίευτο κείμενο).

χαρακτήρες αναπαρίστανται να στοχοποιούνται (target, Attardo 1994: 224-225) χιουμοριστικά, όταν η γλωσσική τους συμπεριφορά εμφανίζεται να αποκλίνει από την κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία, δηλαδή από την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας, της απόλυτης διάκρισης και οριοθέτησης των γλωσσικών ποικιλιών (βλ. Archakis κ.ά. 2014: 47-48, Τσάμη κ.ά. 2014, Archakis κ.ά. 2015).

Η κριτική διδασκαλία χιουμοριστικών κειμένων βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν πώς το χιούμορ γίνεται (με εμφανή ή καλυμμένο τρόπο) φορέας κοινωνικών νοημάτων, ιδεολογιών και αξιολογήσεων. Οι μαθητές/τριες αποκτούν επίγνωση ότι μέσω του χιούμορ εκφράζονται αξιολογήσεις για το ποιες συμπεριφορές θεωρούνται αποκλίνουσες και ποιες «κανονικές» και «προσδοκώμενες».

### 3. Γενικοί στόχοι διδακτικών προτάσεων

Δεδομένης της ευρύτητας του όρου γλωσσική ποικιλότητα, το παρόν διδακτικό υλικό εστιάζει σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας (διαφημίσεις, κωμικές σειρές), τα οποία αναπαριστούν φαινόμενα γεωγραφικής ποικιλότητας, δηλαδή ορισμένοι τηλεοπτικοί χαρακτήρες των κειμένων αυτών αναπαρίστανται ως διαλεκτόφωνοι. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι αντίστοιχο υλικό μπορεί να είναι με τροποποιήσεις εφαρμόσιμο και σε άλλα είδη γλωσσικής ποικιλότητας, όπως κοινωνική και λειτουργική.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσα από τη διδακτική ανάλυση της γλωσσικής ποικιλότητας, γεωγραφικής στις συγκεκριμένες προτάσεις, σε συγκεκριμένα χιουμοριστικά τηλεοπτικά κείμενα, οι μαθητές/τριες καλούνται να συνειδητοποιήσουν:

- σε ποιες επικοινωνιακές περιστάσεις οι γεωγραφικές ποικιλίες αναπαρίστανται ως στιγματισμένες και
- τι είδους στάσεις και αξιολογήσεις αναπαράγονται μέσω του χιούμορ για τις γεωγραφικές ποικιλίες και τους/τις ομιλητές/τριές τους (τους/τις διαλεκτόφωνους/ες).

Άρα, οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνουμε αποσκοπούν στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών, ώστε να είναι σε θέση να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις ιδεολογίες της γλωσσικής ομοιογένειας, που καλυμμένα και μέσω του χιούμορ διαδίδονται από τα τηλεοπτικά κείμενα (βλ. σχετικά Fterniati, Archakis, Tsakona & Tsami 2015, Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη υπό δημ.).

### 4. Διδακτική προσέγγιση: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Οι θέσεις του κριτικού γραμματισμού, όπως τις διατυπώσαμε παραπάνω (βλ. ενότητα 1), έχουν αξιοποιηθεί και εμπλουτισθεί στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης των πολυγραμματισμών (multiliteracies, New London Group 1996, Kalantzis & Cope 1999: 689-690, Cope & Kalantzis 2000). Τη συγκεκριμένη προσέγγιση την υιοθετούμε στην παρούσα μελέτη, διατυπώνοντας προτάσεις κριτικής διδασκαλίας τηλεοπτικών κειμένων μαζικής κουλτούρας. Οι πολυγραμματισμοί στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της επεξεργασίας ποικίλων πολυτροπικών κειμενικών ειδών από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών (βλ. επίσης Τσιπλάκου 2007: 484, Silvers, Shorey & Crafton 2010, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 220-246, Τσάκωνα 2013: 283-333). Τα πολυτροπικά κείμενα συγκροτούνται από διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (όπως μεταξύ άλλων γλωσσικούς, οπτικούς, ηχητικούς, βλ. ενδ. Kress 2000: 179-199).

Στο πρόγραμμα των πολυγραμματισμών περιλαμβάνονται οι ακόλουθες τέσσερις φάσεις:

- Η *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), η οποία αφορά την αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό χώρο των μαθητών/τριών. Οι ίδιοι δηλαδή οι μαθητές/τριες επιλέγουν και φέρνουν στην τάξη κείμενα από τις καθημερινές τους εμπειρίες, δηλαδή, κείμενα τα οποία ακούν, διαβάζουν ή/και βλέπουν καθημερινά.
- Η *ανοιχτή διδασκαλία* (overt instruction), η οποία αφορά τη διδασκαλία και τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών/τριών των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων.
- Η *κριτική πλαισίωση* (critical framing), η οποία αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται.
- Η *μετασχηματισμένη πρακτική* (transformed practice), η οποία αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή τη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο.<sup>32</sup>

Ακολουθώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών, οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάζουμε έχουν στόχο οι μαθητές/τριες:

- να μπορούν να εντοπίζουν τη γεωγραφική ποικιλότητα

<sup>32</sup> Σε πιο πρόσφατο έργο μελών του New London Group (Kalantzis, Cope & the Learning by Design Project Group, 2005), οι όροι *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* και *transformed practice* παρουσιάζονται εναλλακτικά ως *experiencing (known and new)*, *conceptualizing (by naming and with theory)*, *analyzing (functionally and critically)* και *applying (appropriately and creatively)* έχοντας παρόμοιο περιεχόμενο με τους πρώτους, αλλά αναφερόμενοι σε διευρυμένο διδακτικό πλαίσιο χωρίς να εστιάζουν αποκλειστικά στο γλωσσικό μάθημα.

- να εντοπίζουν ποιοι/ες ομιλητές/τριες είναι διαλεκτόφωνοι/ες ή χρησιμοποιούν στον λόγο τους διαλεκτικά στοιχεία'
- να μην συνδέουν τους/τις διαλεκτόφωνους/ες με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. μόρφωση, ηλικία, τόπο διαμονής, ικανότητα χρήσης γλωσσικών ποικιλιών/γλωσσών «υψηλού κύρους» κ.ά.)'
- να είναι σε θέση να εντοπίζουν/αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους στοχοποιούνται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας οι γεωγραφικές ποικιλίες (π.χ. μέσω της παραγωγής χιούμορ)'
- να συνειδητοποιήσουν τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες ιδεολογικές φορτίσεις και τα στερεότυπα που αναδύονται από τη χιουμοριστική αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στα τηλεοπτικά κείμενα'
- να αποκτήσουν επίγνωση των λόγων για τους οποίους οι γεωγραφικές ποικιλίες αξιοποιούνται χιουμοριστικά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας.

Προτείνουμε η εφαρμογή του μοντέλου των πολυγραμματισμών να συνδυαστεί με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προβλέπει τη δημιουργία μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων (Ματσαγγούρας 2000: 16). Ο αριθμός των μελών κάθε ομάδας κυμαίνεται από 3 έως 6, ενώ προτιμούνται συνήθως τα σχήματα των 4-5 ατόμων. Στα θετικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την οποία προωθεί και το μοντέλο των πολυγραμματισμών, συγκαταλέγονται: πρώτον, η όσο το δυνατόν δυναμικότερη εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και όχι η αποκλειστική διαχείρισή της από το/τη δάσκαλο/α' δεύτερον, η καλλιέργεια της συνεργατικότητας, της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών, της διαλλακτικότητας και της διαπραγματεύσεως για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Όλα τα παραπάνω έχει καταδειχθεί ότι συντελούν στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση από τους/τις μαθητές/τριες των εκάστοτε επιθυμητών δεξιοτήτων (Hamayan & Perlman 1990, Ματσαγγούρας 2000: 29-31).

## 5. Παρουσίαση των διδακτικών προτάσεων<sup>33</sup>

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. ενότητα 1), η σχολική αναπλαισίωση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στοχεύει κατεξοχήν στην αξιοποίηση των καθημερινών εμπειριών των παιδιών, στοιχείο το οποίο τονίζεται και κατά τη διδακτική φάση της

<sup>33</sup> Οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή βασίζονται στα εξής άρθρα: Fterniati κ.ά. (2015), Αρχάκης κ.ά. (υπό δημ.), Φτερνιάτη κ.ά. (υπό δημ.), Φτερνιάτη κ.ά. (αδημοσίευτο κείμενο).

τοποθετημένης πρακτικής στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (New London Group 1996). Για τον λόγο αυτό διεξήγαμε έρευνα σε μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (11-12 ετών) σε σχολεία της Αχαΐας επιδιώκοντας να προσδιορίσουμε τι είδους κείμενα μαζικής κουλτούρας προτιμούν (βλ. σχετικά Fterniati κ.ά. 2013, Tsami κ.ά. 2014). Διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά έχουν την τάση να προτιμούν κείμενα τα οποία συνδυάζουν σύγχρονους σημειωτικούς τρόπους της ψηφιακής τεχνολογίας, όπως εικόνα, κίνηση και ήχο, δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση σε κωμικές τηλεοπτικές σειρές, σε τηλεοπτικές διαφημίσεις με έντονα κωμικά στοιχεία και σε διαδικτυακά κείμενα. Συγκεκριμένα, η κωμική τηλεοπτική σειρά «Στο παρά πέντε» κατατάχθηκε πολύ υψηλά στις προτιμήσεις των μαθητών/τριών σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, ενώ η τηλεοπτική διαφήμιση με πρωταγωνιστές τον Κίτσο και την Τασούλα κατατάχθηκε πρώτη στις προτιμήσεις των μαθητών/τριών σε διαφημιστικά κείμενα μαζικής κουλτούρας.<sup>34</sup> Έτσι, προσαρμόσαμε το υλικό μας στις συγκεκριμένες προτιμήσεις των παιδιών. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι τα θέματα στα οποία βασίζονται οι προτάσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικά και όχι δεσμευτικά. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας άμεση και καθημερινή επαφή με τους/τις μαθητές/τριές τους, είναι σε θέση να γνωρίζουν (ή τουλάχιστον να ρωτήσουν) ποια θέματα απασχολούν τους/τις μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους. Στην περίπτωση αυτή, ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει το διδακτικό υλικό ανάλογα με τα εκάστοτε κείμενα μαζικής κουλτούρας που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριές τους.

Το προτεινόμενο υλικό απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και αποτελείται από τρεις ενότητες, οι οποίες παρατίθενται με σειρά διαβαθμισμένης δυσκολίας.<sup>35</sup> Πιο αναλυτικά, η 1<sup>η</sup> ενότητα, η οποία τιτλοφορείται «Ο στρατός» είναι εισαγωγικού χαρακτήρα, η 2<sup>η</sup> ενότητα, η οποία έχει τίτλο «Στο παρά πέντε» είναι μέτριου βαθμού δυσκολίας και η 3<sup>η</sup> ενότητα με τίτλο «Ο Κίτσο και η Τασούλα» είναι αυξημένου βαθμού δυσκολίας.

Ο βαθμός δυσκολίας των προτεινόμενων διδακτικών ενοτήτων διαμορφώνεται ως εξής:

- Στην 1<sup>η</sup> ενότητα, την οποία χαρακτηρίζουμε ως εισαγωγική, δίνουμε έμφαση περισσότερο στην ανοιχτή διδασκαλία, δηλαδή στην αναγνώριση των

<sup>34</sup> Δεδομένου ότι στο σημείο αυτό αναφερόμαστε στον τρόπο επιλογής των κειμένων που αξιοποιήθηκαν διδακτικά, το στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής των πολυγραμματισμών θα παραληφθεί στην περιγραφή των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων στα κεφάλαια 4.1, 4.2 και 4.3.

<sup>35</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι η κριτική γλωσσική διδασκαλία αφορά εκπαιδευόμενους όλων των ηλικιών και όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και δεν απευθύνεται μόνο σε άτομα που ανήκουν στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (βλ. Jones & Clarke 2007, Silvers κ.ά. 2010, Μαρωνίτη κ.ά. στον παρόντα τόμο, πρβλ. Ιωαννίδου 2010).



γεωγραφικών ποικιλιών, και λιγότερο στην κριτική πλαισίωση της γεωγραφικής ποικιλότητας.

- Στην 2<sup>η</sup> ενότητα, η οποία είναι μετρίου επιπέδου, εμβαθύνουμε στην κριτική πλαισίωση της γλωσσικής ποικιλότητας, δίνοντας έμφαση στον χιουμοριστικό στιγματισμό του διαλεκτόφωνου τηλεοπτικού χαρακτήρα.
- Η 3<sup>η</sup> ενότητα είναι αυξημένου βαθμού δυσκολίας, επειδή εμβαθύνουμε στο γεγονός ότι ο στιγματισμός και η χιουμοριστική υποτίμηση των τηλεοπτικών χαρακτήρων δεν οφείλεται απλά στο ότι είναι διαλεκτόφωνοι, αλλά στη μείξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών στον λόγο τους, γεγονός μη αναμενόμενο σύμφωνα με τα κυρίαρχα στερεότυπα.

Στις ενότητες που ακολουθούν, περιγράφουμε (για κάθε ενότητα ξεχωριστά) τους διδακτικούς στόχους των δραστηριοτήτων, κατηγοριοποιώντας τις δραστηριότητες αυτές ανάλογα με τη φάση των πολυγραμματισμών στην οποία εντάσσονται.

### 5.1. Ενότητα 1<sup>η</sup>: «Ο στρατός»

Η 1<sup>η</sup> ενότητα, όπως προείπαμε, είναι εισαγωγικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή δίνεται έμφαση περισσότερο στην αναγνώριση των διαφορετικών γεωγραφικών ποικιλιών της νέας ελληνικής και λιγότερο στην κριτική πλαισίωση της γεωγραφικής ποικιλότητας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες επεξεργάζονται μια διαφήμιση γνωστής αεροπορικής εταιρείας (*Aegean*), η οποία διαδραματίζεται σε ένα στρατόπεδο και περιγράφει την καθημερινή ζωή ορισμένων στρατιωτών και ανωτέρων τους. Οι συγκεκριμένοι τηλεοπτικοί χαρακτήρες αναπαρίστανται να κατάγονται από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας (Θεσσαλονίκη, Κεφαλονιά, Καρδίτσα, Μυτιλήνη, Κρήτη, Ικαρία) και να είναι ομιλητές διαφορετικών διαλεκτικών ποικιλιών. Στόχος της διαφήμισης είναι να δείξει ότι η αεροπορική εταιρεία *Aegean* αποτελεί κατάλληλο μέσο για να έρχονται σε επαφή άτομα από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας, όπως ακριβώς συμβαίνει στη στράτευση, όπου συναντιούνται άτομα από διαφορετικές περιοχές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τη διαφήμιση σε απομαγνητοφωνημένη μορφή και προτείνουμε κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές/τριες να την παρακολουθήσουν σε βιντεοσκοπημένη μορφή:<sup>36</sup>

Φαντάρος (1, Θεσσαλονικιός): Ένα δύο βάση ακούει.

Φαντάρος (2, Κεφαλλονίτης): Ακούει.

<sup>36</sup> Η βιντεοσκοπημένη μορφή της συγκεκριμένης διαφήμισης είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=tRSOG08ylYQ>.

Φαντάρος (1): Θέλω βοήθεια σε λέω, έπαθα φούιτ.<sup>37</sup>

Φαντάρος (2): Εεεε μωρέ μαύρε τι φούιτ μου λές εκουρλάθηκες.<sup>38</sup>

(Αλλαγή σκηνής. Παρουσιάζονται όλοι οι φαντάροι στον ανώτερό τους. Στο στρατό πρέπει όλοι οι φαντάροι να είναι υποχρεωτικά ξυρισμένοι. Αλλά ένας από αυτούς, ο Αθηναίος, είναι αξύριστος και ο ανώτερός-του του κάνει αυστηρές συστάσεις και τον τιμωρεί.)

Αντισυνταγματάρχης (Καρδιτσιώτης): Εέπ, γιατ εις αξύριστς εεε; Θεσ να το παίξς ομορφούλης ε; Πέντι μέρς φυλακή, να στεγνως κι του μαλλί.

(Αλλαγή σκηνής. Στον θάλαμο των φαντάρων.)

Λοχαγός (Μυτιληνιός): Πολυμινάκη λουφάρουμε πάλι; Σήκου πάρε δέκα.<sup>39</sup>  
Πολυμινάκη κωλυσιεργείς;

Φαντάρος (3, Κρητικός): Τσε δύο τσε τρεις.

Υπάρχει κάτι ακόμα που φέρνει κοντά όλους τους Έλληνες, το δίκτυό μας. Με 200 πτήσεις καθημερινά προς 33 προορισμούς σε όλη τη χώρα φέρνουμε κοντά κάθε γωνιά της Ελλάδας. Τώρα 300.000 θέσεις εσωτερικού από 24 €.

### Ανοιχτή διδασκαλία

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε συνεργασία καλούνται να βρουν ποιοι τηλεοπτικοί χαρακτήρες είναι διαλεκτόφωνοι. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να συζητήσει με τους/τις μαθητές/τριες τον ορισμό της διαλέκτου και να βοηθήσει να τον κατανοήσουν, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιήσει γλωσσολογική ορολογία. Τα παιδιά καλούνται επίσης, να εντοπίσουν ποια διάλεκτο της ελληνικής μιλά ο κάθε τηλεοπτικός χαρακτήρας και να σημειώσουν τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε ποικιλίας. Στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε ότι στη διαφήμιση για κάθε τηλεοπτικό χαρακτήρα προβάλλεται η καταγωγή του. Για παράδειγμα, μιλά στο τηλέφωνο ο πρώτος φαντάρος λέγοντας: «θέλω βοήθεια σε λέω, έπαθα φούιτ.» και στη συνέχεια προβάλλεται με έντονη και μεγάλη γραμματοσειρά ο χαρακτηρισμός «Ο Θεσσαλονικιός». Κατά την πρώτη προβολή της διαφήμισης, προτείνουμε οι μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν τη διαφήμιση χωρίς να φαίνεται ο τόπος καταγωγής που αποδίδεται σε κάθε τηλεοπτικό χαρακτήρα, ώστε τα ίδια τα παιδιά να επιχειρήσουν να προβλέψουν την καταγωγή του κάθε φαντάρου ανάλογα με τον τρόπο ομιλίας του. Στο πλαίσιο αυτό, για την εμπέδωση από μέρους των μαθητών/τριών των βασικών χαρακτηριστικών κάθε γεωγραφικής ποικιλίας προτείνουμε την προβολή και άλλων διαφημιστικών κειμένων και τον

<sup>37</sup> Φούιτ: λάστιχο

<sup>38</sup> Εκουρλάθηκες: τρελάθηκες

<sup>39</sup> Σήκου πάρε δέκα: Εννοεί να σηκωθεί να κάνει δέκα κάμψεις.

προσδιορισμό της διαλέκτου που χρησιμοποιείται σε καθένα από αυτά. Πιθανότατα, στο σημείο αυτό να βοηθούσε και η χρήση ενός χάρτη της Ελλάδας, ώστε τα παιδιά να συνδέσουν συγκεκριμένες διαλέκτους της ελληνικής με συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ομιλείται η κάθε διάλεκτος.

Στη συνέχεια, έχοντας οι μαθητές/τριες επεξεργαστεί την έννοια της διαλέκτου, τίθενται ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τα ίδια τα παιδιά και αναφέρονται στο αν συναναστρέφονται με διαλεκτόφωνους ομιλητές/τριες, αν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες είναι διαλεκτόφωνοι, καθώς και αν καθίσταται δυνατή η επικοινωνία τους με διαλεκτόφωνους/ες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις βοηθούν στην περαιτέρω επιβεβαίωση ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει την έννοια της διαλέκτου και είναι σε θέση να την εντοπίσουν ακόμα και στην καθημερινότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός να περιγράψει εμπειρίες του με διαλεκτόφωνους/ες ομιλητές/τριες, καθώς και αν ο/η ίδιος/α έχει παρατηρήσει διαλεκτικά στοιχεία στον τρόπο ομιλίας του/της. Έτσι, οι μαθητές/τριες νοιώθουν πιο άνετα και «απενοχοποιούν» τη χρήση της διαλέκτου κατά τη διάρκεια της τυπικής διδασκαλίας, στην οποία χρησιμοποιείται κατεξοχήν η πρότυπη ποικιλία.

Στη συνέχεια, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί σε συνεργασία καλούνται να εντοπίσουν τα συστατικά μέρη της διαφήμισης, καθώς και σε ποια από αυτά τα μέρη αξιοποιείται η χρήση της διαλέκτου. Μολονότι οι ερωτήσεις αυτές δεν σχετίζονται άμεσα με τον κύριο στόχο μας, δηλαδή τη συνειδητοποίηση των ιδεολογιών που αναπαράγουν και ενισχύουν τα τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητες, επειδή στο πλαίσιο της μετασχηματισμένης πρακτικής της παρούσας ενότητας και της ενότητας 3, οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες ένα διαφημιστικό κείμενο, δραστηριότητα που προϋποθέτει να γνωρίζουν τα συστατικά μέρη του διαφημιστικού λόγου.

### **Κριτική πλαισίωση**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην παρούσα εισαγωγική ενότητα δίνεται έμφαση στην αναγνώριση των γλωσσικών ποικιλιών και στον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών κάθε ποικιλίας και όχι τόσο άμεσα στην ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών. Ωστόσο, κάποια βασικά θέματα κριτικής πλαισίωσης που μπορούν να τεθούν είναι η διερεύνηση της βασικής ιδέας και του στόχου της διαφήμισης, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους ο διαφημιστής επιλέγει να αξιοποιήσει διαλεκτικά στοιχεία στη διαφήμιση. Επίσης, μπορεί να συζητηθεί στην τάξη αν η διαφήμιση πετυχαίνει το στόχο της και τον ρόλο που διαδραματίζει σε αυτό η αξιοποίηση της διαλέκτου. Ένα επιπλέον θέμα το οποίο θα μπορούσε να τεθεί εδώ είναι αν και για ποιους λόγους ο διαφημιστής επιλέγει να αναπαραστήσει τις γεωγραφικές ποικιλίες «ρεαλιστικά» ή υπερβολικά.

### **Μετασχηματισμένη πρακτική**

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν και παράγουν ένα διαφημιστικό κείμενο (βίντεο) χρησιμοποιώντας λ.χ. ως μέσο την κάμερα των κινητών τους τηλεφώνων. Αρχικά, τα παιδιά καλούνται να γράψουν το σενάριο της διαφήμισης και να τοποθετήσουν κάποιον/ους χαρακτήρα/ες να χρησιμοποιεί/ούν διαλεκτικά στοιχεία. Στη συνέχεια, καλούνται να λειτουργήσουν ως ηθοποιοί και να αναπαραστήσουν τον/τους διαλεκτόφωνο/ους χαρακτήρα/ες. Τα παραγόμενα κείμενα έχουν ως στόχο να δώσουν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα ίδια θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους. Έτσι, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι γεωγραφικές ποικιλίες, προκειμένου να προβληθεί διαφημιστικά ένα θέμα, προϊόν ή ιδέα. Στη συνέχεια, προτείνουμε να ακολουθήσει αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου, τόσο από την ίδια την ομάδα των μαθητών/τριών που παρήγαγαν το κείμενο (αυτοαξιολόγηση) όσο και από τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους (ετεροαξιολόγηση), με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως τα ακόλουθα:

- Η διαφήμιση έχει βασική ιδέα, σενάριο και χαρακτήρες;
- Στο κείμενο εντοπίζονται τα συστατικά μέρη του διαφημιστικού λόγου (όνομα διαφημιζόμενου προϊόντος, σύντομη συνθηματική φράση (σλόγκαν), κείμενο που περιγράφει το προϊόν και μας ενημερώνει γι' αυτό);
- Στη διαφήμιση αξιοποιείται κάποια διάλεκτος/αξιοποιούνται κάποιες διάλεκτοι;
- Τα διαλεκτικά στοιχεία αξιοποιούνται ώστε να προβάλλουν τη βασική ιδέα της διαφήμισης και να την καθιστούν πιο πειστική;

#### **5.2. Ενότητα 2<sup>η</sup>: «Στο παρά πέντε»**

Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί απόσπασμα από την κωμική τηλεοπτική σειρά «Στο παρά πέντε». Σύμφωνα με το σενάριο της σειράς, πέντε φίλοι/ες προσπαθούν να εξιχνιάσουν ένα μυστηριώδες έγκλημα με σημαντικές πολιτικές προεκτάσεις. Σε κάποιο σημείο, οι πέντε πρωταγωνιστές, ο Σπύρος, η Ντάλια, η Ζουμπουλιά, η Αγγέλα και ο Φώτης, ψάχνουν για μια όμορφη κοπέλα η οποία να είναι διατεθειμένη να συμμετάσχει σε έναν διαγωνισμό ομορφιάς. Ο Σπύρος τυχαία συναντά την Αμαλία, η οποία είναι εντυπωσιακά όμορφη, αλλά δεν είναι σίγουρος αν είναι κατάλληλη για τον διαγωνισμό. Η Αμαλία κατάγεται από την Τρίπολη και έχει έντονη πελοποννησιακή προφορά, καθώς χρησιμοποιεί στον λόγο της τα ουρανικοποιημένα [λ] και [γ] μπροστά από [i]. Τελικά, ο Σπύρος αποφασίζει να γνωρίσει την Αμαλία στην παρέα του, για να διαπιστώσουν όλοι/ες μαζί αν μπορεί να λάβει μέρος στα καλλιστεία ή όχι. Η δεύτερη ενότητα, όπως αναφέραμε, είναι

μετρίου επιπέδου ως προς το βαθμό δυσκολίας της, καθώς στην ενότητα αυτή εμβαθύνουμε στην κριτική πλαισίωση της γλωσσικής ποικιλότητας, δίνοντας έμφαση στο χιουμοριστικό στιγματισμό της Αμαλίας (βλ. σχετικά Archakis κ.ά. 2015, Αρχάκης κ.ά. υπό δημ.). Στη συνέχεια, ακολουθεί η διαφήμιση σε απομαγνητοφωνημένη μορφή και προτείνουμε κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές/τριες να την παρακολουθήσουν σε βιντεοσκοπημένη μορφή:<sup>40</sup>

Σ(πύρος): Γεια σας.

Ν(τάλια), Ζ(ουμπουλία), Αγ(γέλα): Γειααα.

Ν: Αυτή είναι;

Σ: Ναι.

Ζ: Καλέ αυτή είναι κούκλα, σαν άγγελος, πώς σε λένε κορίτσι μου;

Αμ(αλία): Αμαλία.

Ζ: Τι είπε;

Σ: Αμαλία.

Ζ: Δεν είπε Αμαλία κάτι άλλο είπε.

Σ: Ναι αλλά Αμαλία ήθελε να πει.

Ν: Και γιατί δεν το πε τότε;

Σ: Γιατί δεν μπορεί.

Αγ: Πλάκα κάνεις.

Σ: (κάνει αρνητικό νεύμα) Αμαλία να σε συστήσω ο Φώτης, η Αγγέλα, η Ντάλια, η Ζουμπουλία.

Αμ: Ζουμπουλία;

Ν: Αααα να το πάλι. Πώς το κάνεις;

Αμ: Ποιο;

Φ(ώτης): Τι θα κάνουμε;

(Η Αμαλία κάθεται στο σαλόνι και βλέπει τηλεόραση, ενώ στο δίπλα δωμάτιο οι πέντε φίλοι είναι σε απόγνωση και συζητούν τι μπορούν να κάνουν, ώστε να μην είναι εμφανής η προφορά της. Φοβούνται ότι στα καλλιστεία, που θα μεταδοθούν από την τηλεόραση, θα την απορρίψουν λόγω της διαλέκτου της. Παρ' όλα αυτά, αποφασίζουν να τη ρωτήσουν αν θα ήταν διατεθειμένη να συμμετάσχει στον διαγωνισμό.)

Αγ: Εσύ τι κάνεις στη ζωή σου αυτό τον καιρό;

Αμ: Τίποτα τη γιαγιά μου φροντίζω που είναι στο νοσοκομείο.

Ζ: Α τι έχει;

Αμ: Ουρολοίμωξη.

<sup>40</sup> Η βιντεοσκοπημένη μορφή του εν λόγω επεισοδίου είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=7p7gi10t4qi> και το απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα εντοπίζεται στα λεπτά: 38:43-41:34.

N: (γελά κοροϊδευτικά)

Φ: (απευθυνόμενος στον Σπύρο) Το λέει και ξαφνικά δε ξέρεις από πού θα σου ρθει.

Αγ: Από δουλειά, εργάζεσαι κάπου;

Αμ: Όχι. Σκέφτομαι όμως να ασχοληθώ με το μόντελιν.

Αγ: Ααα σε ενδιαφέρει πολύ το μόντελιν; Σ' αρέσει;

Αμ: Πολύ.

Z: Αχ βρε Αμαλία μου να χαρείς, μη λες πολύ.

Αμ: Ε και τι να πω λίγο αφού πολύ μου αρέσει.

N: (γελά κοροϊδευτικά)

Σ: (απευθυνόμενος στους τέσσερις φίλους του) Παιδιά δεν υποφέρεται.

Αμ: (κάνει νεύμα απορίας)

### **Ανοιχτή διδασκαλία**

Η ανοιχτή διδασκαλία αποβλέπει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι η Αμαλία μιλά διαλεκτικά, καθώς και τα γλωσσικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν ως ομιλήτρια της πελοποννησιακής διαλέκτου.

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τις χιουμοριστικές φράσεις, τις ασυμβατότητες δηλαδή στις οποίες βασίζεται το χιούμορ, καθώς και τους τηλεοπτικούς χαρακτήρες προς τους οποίους ασκείται άμεση ή έμμεση κριτική. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, η ασυμβατότητα προκύπτει από το γεγονός ότι η Αμαλία χρησιμοποιεί στο αστικό αθηναϊκό περιβάλλον διαλεκτική προφορά που παραπέμπει στην πελοποννησιακή διάλεκτο. Η ασύμβατη αυτή συμπεριφορά της υπογραμμίζεται επιπλέον από το γεγονός ότι οι πέντε φίλοι/ες προσπαθούν να την πείσουν να λάβει μέρος σε καλλιστεία. Ωστόσο, μέρος της διαδικασίας των καλλιστείων είναι να δώσει δημόσια συνέντευξη και η χρήση διαλεκτικών στοιχείων στον λόγο της πιθανότατα θα οδηγήσει στον αποκλεισμό της. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να επεξεργαστεί με τους/τις μαθητές/τριες θέματα όπως σε τι συνίσταται το χιούμορ και πώς κωδικοποιείται μέσα στα κείμενα, χωρίς ωστόσο να καταφύγει σε τεχνική ορολογία και θεωρητικές τοποθετήσεις. Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες εντοπίζουν από κοινού τους λόγους για τους οποίους τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται το συγκεκριμένο απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά «Στο παρά πέντε» αναπαρίστανται ως μη αναμενόμενα σε σχέση με συγκεκριμένες προσδοκίες.

### **Κριτική πλαισίωση**

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε συνεργασία, έχοντας προσδιορίσει σε γενικές γραμμές τις ασυμβατότητες που προκαλούν χιούμορ, προχωρούν στον εντοπισμό των γλωσσικών ιδεολογιών που αναπαράγονται και ενισχύονται στη βάση αυτών των ασυμβατοτήτων.

Αρχικά θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές/τριες να αξιολογήσουν τη γεωγραφική ποικιλία που χρησιμοποιεί η Αμαλία. Στο σημείο αυτό, μπορεί και ο/η εκπαιδευτικός να καταθέσει τη δική του/της οπτική για τη διάλεκτο που χρησιμοποιεί η Αμαλία, παρουσιάζοντας την οπτική αυτή ως μία ακόμα άποψη ενός μέλους της ομάδας και όχι ως την κυρίαρχη και «σωστή» άποψη. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον οι μαθητές/τριες να περιγράψουν πώς φαντάζονται ένα άτομο που μιλά όπως η Αμαλία από άποψη επαγγέλματος, ηλικίας, μόρφωσης και τόπου καταγωγής. Παράλληλα, καλούνται να αιτιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους φαντάζονται έτσι το συγκεκριμένο άτομο και να προβούν σε πιθανούς συσχετισμούς με την εικόνα της Αμαλίας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες διερευνούν τις στάσεις και τις αξιολογήσεις της υπόλοιπης τηλεοπτικής παρέας προς τον διαλεκτικό τρόπο ομιλίας της Αμαλίας, καθώς και τις προϋποθέσεις στις οποίες βασίζονται οι αξιολογήσεις αυτές. Επιπλέον, είναι σημαντικό να ακολουθήσει συζήτηση για τις στάσεις, αξιολογήσεις και ιδεολογίες που αναδεικνύονται μέσω του χιούμορ, να προσδιοριστεί αν η παραγωγή του χιούμορ έχει ως στόχο την υποτίμηση της Αμαλίας, καθώς και τους απώτερους στόχους του σεναριογράφου. Στο σημείο αυτό εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες μπορούν να δώσουν έμφαση στο γεγονός ότι η χιουμοριστική υποτίμηση του διαλεκτικού τρόπου ομιλίας της Αμαλίας φέρνει στην επιφάνεια συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις για τον τρόπο χρήσης των διαλεκτικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του χιούμορ αναδεικνύονται οι ακόλουθες ιδεολογικές θέσεις:

- Η χρήση διαλεκτικών στοιχείων σε αστικά περιβάλλοντα και κυρίως σε δημόσιο χώρο είναι ασύμβατη και άρα χιουμοριστική, ειδικά όταν κάποιος θέλει να κάνει μια δημόσια εμφάνιση, από την οποία θα αξιολογηθεί.
- Σε σύγκριση με τις κοινές και πρότυπες ποικιλίες, οι διάλεκτοι είναι ακατανόητες, περίεργες και αποκλίνουσες και θα έπρεπε να μην χρησιμοποιούνται.
- Οι ομιλητές/τριες που δεν μπορούν να μιλήσουν άλλες ποικιλίες εκτός από τη δική τους ή δεν μπορούν να αποφύγουν τη χρήση στοιχείων της διαλέκτου τους είναι κοινωνικά και γλωσσικά απροσάρμοστοι/ες, περιορισμένοι/ες σε συγκεκριμένα γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια και, ως εκ τούτου, ασύμβατοι/ες και αστείοι/ες.
- Μέσα από τη συζήτηση αυτή προκύπτει τι θεωρείται «κανονικό» και τι «ασύμβατο» σε σχέση με τις κυρίαρχες αντιλήψεις. Αναδεικνύονται πρακτικές που αντίστοιχα επιδοκιμάζονται ή απορρίπτονται σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και οι οποίες ενίοτε περνούν απαρατήρητες σε κείμενα που στόχο έχουν να διασκεδάσουν το κοινό. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες καλούνται να εικάσουν τις πιθανές αντιδράσεις του

τηλεοπτικού κοινού, καθώς και τις ιδεολογίες που κρύβονται πίσω από τις συγκεκριμένες αντιδράσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Αμαλία αναπαρίσταται να χρησιμοποιεί μόνο το στοιχείο της ουρανικοποίησης του [λ] και [η] μπροστά από [i] και δεν χρησιμοποιεί άλλα στοιχεία της πελοποννησιακής διαλέκτου. Οπότε, θα μπορούσε στην τάξη να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ο σεναριογράφος επιλέγει τη χρήση μόνο αυτού του φωνολογικού στοιχείου για την αναπαράσταση της πελοποννησιακής διαλέκτου.

Επίσης, στο συγκεκριμένο απόσπασμα το χιούμορ προκύπτει από τη συνέργεια περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων (δηλαδή, με το συνδυασμό λόγου και εικόνας). Σημειωτικά προκύπτει ασυμβατότητα από το γεγονός ότι μία νέα κοπέλα με εντυπωσιακή εξωτερική εμφάνιση, όπως η Αμαλία, είναι ομιλήτρια μιας διαλέκτου. Οπότε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες εξετάζουν ποια στοιχεία από τον κάθε σημειωτικό τρόπο αξιοποιούνται με στόχο το χιουμοριστικό αποτέλεσμα.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε ότι η τηλεοπτική αναπαράσταση των διαλέκτων δεν συνεπάγεται πάντα τη χιουμοριστική υποτίμηση των ποικιλιών και των διαλεκτόφωνων. Για τον λόγο αυτό προτείνουμε την προβολή διαφόρων τηλεοπτικών κειμένων και τη συζήτηση στην τάξη για το αν και κατά πόσο η διάλεκτος και οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές/τριες στοχοποιούνται χιουμοριστικά στα κείμενα αυτά, καθώς και ποιες ιδεολογίες αναπαράγονται μέσω της στοχοποίησης αυτής. Επιπλέον, προτείνουμε οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να φέρουν στην τάξη τηλεοπτικά κείμενα και να συζητηθεί αν και κατά πόσο η διάλεκτος και οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές/τριες στοχοποιούνται χιουμοριστικά στα κείμενα αυτά. Εδώ, αξίζει να σημειώσουμε ότι πιθανόν να ακουστούν πολλές διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον βαθμό που ένα κείμενο είναι χιουμοριστικό, δεδομένου ότι συχνά η πρόσληψη του χιούμορ διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του καθενός (βλ. σχετικά El Refaie 2011).

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες καλούνται επίσης, να καταγράψουν τις εμπειρίες τους με διαλεκτόφωνους ομιλητές/τριες, να διατυπώνουν τις στάσεις τους και τις αξιολογήσεις τους προς τους/τις διαλεκτόφωνους/ες, καθώς και να τοποθετηθούν στο αν οι ίδιοι/ες θα ήθελαν να ήταν διαλεκτόφωνοι/ες. Στο πλαίσιο αυτό, ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν ποιες γεωγραφικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται στα περιβάλλοντα του σπιτιού ή/και της κοινότητάς τους από τους γονείς, τους συγγενείς και τους φίλους τους, σε ποιες περιστάσεις και με τι είδους επιπτώσεις για τους διαλεκτόφωνους ομιλητές/τριες. Έτσι, μπορεί να πραγματοποιηθεί στην τάξη σύγκριση πληροφοριών για τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στις πολιτισμικές κοινότητες από τις οποίες προέρχεται κάθε παιδί. Επίσης, μπορεί να γίνει αντιπαραβολή των



διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών με την πρότυπη γλωσσική ποικιλία που διδάσκεται στο σχολείο, ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι:

- δεν υπάρχει μία γλωσσική ποικιλία, αλλά πολλές γλωσσικές ποικιλίες
- οι γλωσσικές ποικιλίες περιβάλλονται από διαφορετικές κοινωνικές αξιολογήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τη διαφορετική οπτική της κοινότητας στην οποία ανήκει ο/η κάθε ομιλητής/τρια
- η προβαλλόμενη ως «σωστότερη» γλωσσική ποικιλία δεν είναι παρά η κυρίαρχη, αυτή η οποία προωθείται από θεσμούς, όπως τα ΜΜΕ και η εκπαίδευση.

### **Μετασχηματισμένη πρακτική**

Οι μαθητές/τριες καλούνται να παραγάγουν οι ίδιοι/ες ένα νέο τηλεοπτικό κείμενο (βίντεο) -απόσπασμα κάποιας τηλεοπτικής σειράς- στο οποίο να γίνεται μεν χρήση της διαλεκτικής ποικιλότητας, αλλά να αποφεύγεται συνειδητά η χιουμοριστική αναπαράσταση και πλαισίωσή της. Τα κείμενα που δημιουργούν οι μαθητές/τριες – χρησιμοποιώντας λ.χ. ως μέσο την κάμερα των κινητών τους τηλεφώνων- έχουν ως στόχο να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα ίδια θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους. Έτσι, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται οι γεωγραφικές ποικιλίες από τους σεναριογράφους. Στη συνέχεια, προτείνουμε να ακολουθήσει αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου τόσο από την ίδια την ομάδα των μαθητών/τριών που παρήγαγαν το κείμενο (αυτοαξιολόγηση) όσο και από τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους (ετεροαξιολόγηση). Η αξιολόγηση του τηλεοπτικού αποσπάσματος που δημιουργούν οι μαθητές/τριες μπορεί να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια:

- Υπάρχει τουλάχιστον ένας τηλεοπτικός χαρακτήρας ο οποίος να αναπαρίσταται ως διαλεκτόφωνος;
- Με ποιον τρόπο αξιοποιείται η διάλεκτος; Αντιμετωπίζεται ως κατώτερη και στιγματισμένη γλωσσική ποικιλία που προκαλεί γέλιο ή ως ένας τρόπος ομιλίας ισάξιος με τους υπόλοιπους;

### **5.2. Ενότητα 3<sup>η</sup>: «Ο Κίτσος και η Τασούλα»**

Στην 3<sup>η</sup> ενότητα, η τάξη επεξεργάζεται μια διαφήμιση γνωστής εταιρείας κινητής τηλεφωνίας (Vodafone), η οποία προβλήθηκε στην ελληνική τηλεόραση την τηλεοπτική χρονιά 2011-2012. Στη συγκεκριμένη διαφήμιση αναπαρίσταται το ειδύλλιο μεταξύ δύο νέων διαλεκτόφωνων αγροτών, του Κίτσου και της Τασούλας, σε ένα χωριό. Ο Κίτσος για να γοητεύσει την Τασούλα εμφανίζεται ως ένας αγρότης εξοικειωμένος με τα νέα τεχνολογικά μέσα (κινητό, φορητός υπολογιστής, GPS) και την γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται στο πεδίο των υπολογιστών και της

νέας τεχνολογίας, διατηρώντας ωστόσο πάντα τη διαλεκτική του προφορά. Από την άλλη πλευρά, η Τασούλα στην προσπάθειά της να προβληθεί ως «εκσυγχρονισμένη» υιοθετεί στον λόγο της εκφράσεις της αγγλικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας και αυτή διαλεκτική προφορά. Με άλλα λόγια, οι δύο πρωταγωνιστές αναπαρίστανται να χρησιμοποιούν σε ένα διαλεκτόφωνο και επαρχιακό περιβάλλον στοιχεία από την αγγλική και την ποικιλία των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών, κάνοντας μείξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών (βλ. σχετικά Archakis κ.ά. 2014, Τσάμη κ.ά. 2014).

Στο συγκεκριμένο κείμενο εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες καλούνται να αναδείξουν ότι ο στιγματισμός και η χιουμοριστική υποτίμηση των δύο πρωταγωνιστών δεν οφείλεται απλά στο γεγονός ότι είναι διαλεκτόφωνοι, αλλά στο ότι χρησιμοποιούν σε ένα διαλεκτόφωνο και επαρχιακό περιβάλλον στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία των υπολογιστών, γεγονός μη αναμενόμενο. Γι' αυτό τον λόγο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η 3<sup>η</sup> ενότητα χαρακτηρίζεται ως αυξημένης δυσκολίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διαφήμιση σε απομαγνητοφωνημένη μορφή και προτείνουμε κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές/τριες να την παρακολουθήσουν σε βιντεοσκοπημένη μορφή:<sup>41</sup>

T(ασούλα): Ni (Ακούγεται η φωνή της Τασούλας από το τηλέφωνο).

K(ίτσος): Τασούλα μ, να περάσου το βραδάκι να σε πάρου με τ' αγροτικό;

T: Στ' αγροτικό; Πουτέ. Μυρίζ κουπρία.

(Το πλάνο αλλάζει. Ο Κίτσος εμφανίζεται πάνω στον γάιδαρό του και περνώντας μέσα από το χωριό πηγαίνει να βρει την Τασούλα.)

Φωνή από GPS: Στην επόμενη στάση στρίψτε δεξιά.

K: Αααα ρε Τασούλα μ, για σένα μέχρι και GPS έβαλα στο γάιδαρο.

T: Tragic.

(Το πλάνο αλλάζει. Ο Κίτσος σε κεντρικό σημείο του χωριού αγκαλιάζει την Τασούλα.)

T: Iiii έεις ξεφύγ;

K: Εγώ έχω ξεφύγ, ιγώ δε ξεφεύγω ποτέ ρε, εχ applicatio.

T: Τι έεις;

K: Κοίτα μπάρεεεεεε. Στην καρδιά μου βάζω αμπάρες, δε σου κάνω άλλες χάρες. (Ακούγεται το συγκεκριμένο λαϊκό τραγούδι, το οποίο ο Κίτσος το χορεύει και το σιγοτραγουδά.)

(Το πλάνο αλλάζει. Ο Κίτσος και η Τασούλα βρίσκονται πάνω σε μια άμαξα με άχυρα μαζί με έναν φορητό υπολογιστή.)

<sup>41</sup> Η βιντεοσκοπημένη μορφή της συγκεκριμένης διαφήμισης είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=SNHC2n72wZI>.

K: Ακόμα και στου κάρου το χρόνο μας τσικάρου.

T: Κίτσουυυ.

K: Μμμμ (Ο Κίτσος απαντά καταφατικά).

T: You're a check machine.

Συνέχισε Κίτσο να σκέφτεσαι την Τασούλα και όσο για το λογαριασμό σου σε σκέφτεται η Vodafone. Γιατί τώρα μόνο με τη Vodafone ελέγχεις τη χρήση σου με μία σου κίνηση, εύκολα και απλά όπου και αν βρίσκεσαι από το smartphone, το tablet ή τον υπολογιστή σου. Έτσι, έχεις εσύ τον απόλυτο έλεγχο του τι πληρώνεις. Κατέβασε το νέο δωρεάν application my Vodafone ή μπες στο Vodafone.gr. Προχώρα Κίτσο είμαστε εδώ κάθε φορά που μας χρειάζεσαι.

### **Ανοιχτή διδασκαλία**

Η ανοιχτή διδασκαλία αποβλέπει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι οι πρωταγωνιστές της διαφήμισης χρησιμοποιούν στον λόγο τους στοιχεία από:

- μια διαλεκτική ποικιλία,
- την ποικιλία που χρησιμοποιείται στο πεδίο των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών,
- την αγγλική γλώσσα.

Παράλληλα, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε συνεργασία καλούνται να εντοπίσουν τα συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία στο κείμενο. Επίσης, κρίνουμε σημαντικό να συζητηθεί στην τάξη, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιηθεί τεχνική ορολογία από τον/την εκπαιδευτικό, ότι η αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλία δεν είναι μια σαφώς καθορισμένη γλωσσολογικά ποικιλία. Πρόκειται για έναν στερεότυπο τρόπο παρουσίασης του/της έλληνα/ίδας επαρχιώτη/ισσας που εντοπίζεται στην προφορά, στον λεγόμενο βόρειο φωνηεντισμό. Μέσα από τη συζήτηση αυτή, ο στόχος είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι τα τηλεοπτικά κείμενα συνηθίζουν να αναπαριστούν με υπερβολικό τρόπο τη γλωσσική ποικιλότητα.

Στη συνέχεια, η τάξη εντοπίζει τις χιουμοριστικές φράσεις, τις ασυμβατότητες δηλαδή στις οποίες βασίζεται το χιούμορ. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να συζητήσει με τους/τις μαθητές/τριες σε τι συνίσταται το χιούμορ και πώς κωδικοποιείται μέσα στα κείμενα.

### **Κριτική πλαισίωση**

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, έχοντας προσδιορίσει σε γενικές γραμμές τις ασυμβατότητες που προκαλούν χιούμορ, προχωρούν στον εντοπισμό των

γλωσσικών ιδεολογιών που αναπαράγονται και ενισχύονται στη βάση αυτών των ασυμβατοτήτων.

Αρχικά, κρίνουμε σημαντικό να αξιολογήσουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες τον τρόπο ομιλίας του Κίτσου και της Τασούλας, καθώς και να αιτιολογήσουν την αξιολόγηση αυτή. Στο σημείο αυτό, μπορεί και ο/η εκπαιδευτικός ισότιμα με τους/τις μαθητές/τριες να καταθέσει τη δική του/της οπτική για τον τρόπο ομιλίας των δύο πρωταγωνιστών, καθώς και να αιτιολογήσει την άποψή του/της.

Στη συνέχεια, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αναζητούν τους λόγους για τους οποίους αναπαρίσταται ως μη αναμενόμενο το γεγονός ότι οι δύο τηλεοπτικοί χαρακτήρες αντλούν στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία των υπολογιστών συνδυάζοντάς τες με ελληνικά διαλεκτικά φωνολογικά χαρακτηριστικά. Η τάξη εστιάζει στο γεγονός ότι ο Κίτσος και η Τασούλα αναπαρίστανται να χρησιμοποιούν ποικιλίες οι οποίες στερεοτυπικά δεν τους ανήκουν. Και αυτό διότι οι μεν γεωγραφικές διάλεκτοι είναι συνδεδεμένες με παραδοσιακά και αγροτικά περικείμενα, ενώ η αγγλική γλώσσα και η ποικιλία που χρησιμοποιείται στο πεδίο των υπολογιστών θεωρούνται υψηλού κύρους και χρησιμοποιούνται στις σύγχρονες διεθνείς επικοινωνίες. Μάλιστα, η προσπάθεια των δύο διαλεκτόφωνων να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και από την ποικιλία των νέων τεχνολογιών αναπαρίσταται ως «μη επιτυχημένη» επειδή οι δύο χαρακτήρες δεν αποβάλλουν τη διαλεκτική προφορά τους και εξακολουθούν να κινούνται σε περιβάλλοντα όπου στερεοτυπικά προϋποτίθεται η χρήση της διαλέκτου.

Ουσιαστικά, κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι το κοινωνικό προφίλ των χαρακτήρων της διαφήμισης δημιουργεί συγκεκριμένες προσδοκίες για τη γλωσσική ποικιλία που θα χρησιμοποιήσουν, και καθιστά μη αναμενόμενη, άρα χιουμοριστική, τη συνύπαρξη της διαλέκτου με στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία των νέων τεχνολογιών σε επαρχιακό, διαλεκτόφωνο περιβάλλον.

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο απόσπασμα, οι χιουμοριστικές ασυμβατότητες παράγονται όχι μόνο από τον τρόπο ομιλίας των δύο πρωταγωνιστών, αλλά και από οπτικούς σημειωτικούς τρόπους. Για παράδειγμα, ο Κίτσος εμφανίζεται να έχει εξοπλίσει το γάιδαρό του με ένα σύστημα πλοήγησης (GPS) καθώς επίσης στην άμαξά του πάνω στα άχυρα εμφανίζεται να έχει και έναν φορητό υπολογιστή. Οι μαθητές/τριες λοιπόν καλούνται να αναγνωρίσουν ποιον κόσμο υποδεικνύει κάθε σημειωτικό στοιχείο. Για παράδειγμα, να συνειδητοποιήσουν ότι το GPS, ο φορητός υπολογιστής και το κινητό τηλέφωνο δείχνουν τον κόσμο των νέων τεχνολογιών, ενώ η άμαξα και ο γάιδαρος δείχνουν τον αγροτικό τρόπο ζωής. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και μία συζήτηση η οποία να εστιάζει στους λόγους για τους οποίους ο διαφημιστής τοποθετεί τους πρωταγωνιστές του να χρησιμοποιούν

«στοιχεία» (γλωσσικά και τεχνολογικά), τα οποία στερεοτυπικά δεν τους ανήκουν, καθώς και τις πιθανές αντιδράσεις του τηλεοπτικού κοινού. Με αυτόν τον τρόπο, η τάξη αναδεικνύει τις ιδεολογίες που κρύβονται πίσω από τις αντιδράσεις του τηλεοπτικού κοινού, τις οποίες γνωρίζει και αξιοποιεί σκοπίμως ο διαφημιστής (βλ. σχετικά Archakis κ.ά. 2014, Τσάμη κ.ά. 2014).

Είναι, επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν το φαινόμενο της χιουμοριστικής αναπαράστασης διαλεκτόφωνων τηλεοπτικών χαρακτήρων που χρησιμοποιούν στοιχεία από την αγγλική γλώσσα ή/και από την ποικιλία των νέων τεχνολογιών παρουσιάζεται μεμονωμένα στη συγκεκριμένη διαφήμιση ή απαντάται συχνά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Για τον λόγο αυτό, προτείνουμε οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με διάφορα κείμενα προερχόμενα από τη μαζική κουλτούρα, όπως τηλεοπτικές διαφημίσεις, κωμικές τηλεοπτικές σειρές και διαδικτυακά κείμενα και να εντοπίσουν σε ποια από τα κείμενα αυτά παρατηρείται το παραπάνω δίπολο.

### **Μετασχηματισμένη πρακτική**

Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες ένα νέο διαφημιστικό κείμενο σε βιντεοσκοπημένη μορφή –χρησιμοποιώντας λ.χ. ως μέσο την κάμερα των κινητών τους τηλεφώνων-, στο οποίο να γίνεται μεν χρήση της διαλεκτικής ποικιλότητας, αλλά να αποφεύγεται συνειδητά η χιουμοριστική αναπαράσταση και πλαισίωσή της. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να επιλέξουν τη διαφημιστική προβολή κάποιου παραδοσιακού εδέσματος ή παραδοσιακών γαλακτοκομικών προϊόντων και με αυτόν τον τρόπο η χρήση της διαλέκτου θα «δικαιολογούνταν» κοινωνιογλωσσικά και δεν θα πλαισιωνόταν χιουμοριστικά. Τα παραγόμενα από τους/τις μαθητές/τριες διαφημιστικά κείμενα αποσκοπούν στο να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα ίδια θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι γεωγραφικές ποικιλίες προκειμένου να προβληθεί διαφημιστικά ένα θέμα, προϊόν ή ιδέα. Στη συνέχεια, προτείνουμε να ακολουθήσει αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου τόσο από την ίδια την ομάδα των μαθητών/τριών που παρήγαγαν το κείμενο (αυτοαξιολόγηση) όσο και από τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους (ετεροαξιολόγηση). Η αξιολόγηση της τηλεοπτικής διαφήμισης που δημιουργούν οι μαθητές/τριες μπορεί να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια:

- Η διαφήμιση έχει βασική ιδέα, σενάριο και τηλεοπτικούς χαρακτήρες;
- Στο κείμενο εντοπίζονται τα συστατικά μέρη του διαφημιστικού λόγου (όνομα διαφημιζόμενου προϊόντος, σύντομη συνθηματική φράση, κείμενο που περιγράφει το προϊόν και μας ενημερώνει γι' αυτό);

- Υπάρχει τουλάχιστον ένας τηλεοπτικός χαρακτήρας ο οποίος να αναπαρίσταται ως διαλεκτόφωνος;
- Τα διαλεκτικά στοιχεία αξιοποιούνται ώστε να προβάλλουν τη βασική ιδέα της διαφήμισης και να την καθιστούν πιο πειστική;
- Με ποιον τρόπο αξιοποιείται η διάλεκτος; Αντιμετωπίζεται ως κατώτερη και στιγματισμένη γλωσσική ποικιλία που προκαλεί γέλιο ή ως ένας τρόπος ομιλίας ισάξιος με τους υπόλοιπους;

## 6. Ανακεφαλαίωση

Στην παρούσα εργασία προτείνουμε ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών. Ακολουθώντας το πλαίσιο των πολυγραμματισμών (New London Group 1996, Kalantzis & Cope 1999, Cope & Kalantzis 2000), οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν ως στόχο την κριτική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ώστε να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις ιδεολογίες της γλωσσικής ομοιογένειας που καλυμμένα και συχνά μέσω του χιούμορ προωθούνται από τα τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας.

Οι παραπάνω διδακτικές ενότητες έχουν τεθεί σε πειραματική εφαρμογή (πιλοτική και τελική) σε δύο δημόσια Δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας. Σύμφωνα με τα πρώτα αποτελέσματα, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν βελτίωση τόσο στην αναγνώριση των γεωγραφικών ποικιλιών και των χιουμοριστικών φράσεων (jab line) όσο και στη συνειδητοποίηση των λόγων για τους οποίους οι γεωγραφικές ποικιλίες αξιοποιούνται χιουμοριστικά στα τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους θέματα κρίνεται αναγκαία, καθώς εντείνεται καθημερινά η ανάγκη νέων προσεγγίσεων ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των παιδιών.

## Βιβλιογραφία

- Alvermann, D., Moon, J. & Hagood, M. 1999. Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy. Newark, DE: International Reading Association and the National Reading Conference.
- Androutsopoulos, J. 2010. The study of language and space in media discourse. Στο P. Auer & J. E. Schmidt (επιμ.), *Language and space: An international handbook of linguistic variation*. Berlin & New York: Mouton De Gruyter, 740-758.
- Archakis, A., Lampropoulou, S., Tsakona, V. & Tsami, V. 2014. Linguistic varieties in style: Humorous representation in Greek mass culture texts. *Discourse, Context & Media* 3: 46-55.
- Archakis, A., Lampropoulou, S., Tsakona, V. & Tsami, V. 2015. Style and humour in Greek mass culture texts. Στο D. Brzozowska & W. Chłopicki (επιμ.), *Culture's software: Communication styles*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 16-38.
- Archakis, A. & Tsakona, V. 2005. Analyzing conversational data in GTVH terms: A new approach to the issue of identity construction via humor. *Humor: International Journal of Humor Research* 18: 41-68.
- Archakis, A. & Tsakona, V. 2006. Script oppositions and humorous targets: Promoting values and constructing identities via humor in Greek conversational data. *Stylistyka* XV: 119- 134.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2013. Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2. Στο Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, 4. Κοινωνιογλωσσολογία. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 38 σελίδες ([http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1612/mod\\_resource/content/3/humour.kritikos\\_grammatismos.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1612/mod_resource/content/3/humour.kritikos_grammatismos.pdf), τελευταία προσπέλαση: 11/3/2015).
- Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Τσάμη, Β. 2015. Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 67-94.
- Arvidsson, A. 2006. *Brands: Meaning and value in media culture*. London & New York: Routledge.

- Attardo, S. 1994. *Linguistic theories of humor*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Blackledge, A. 2005. *Discourse and power in a multilingual world*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. 2012. New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education* 26: 331-346.
- Clark, R. & Ivanič, R. 1999. Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. *Language Awareness* 8: 63-70.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.). 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Coupland, N. 2009. The mediated performance of vernaculars. *Journal of English Linguistics* 37: 284-300.
- Duff, P.A. 2004. Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourses. *Linguistics and Education* 14: 231-276.
- El Refaie, E. 2011. The pragmatics of humour reception: Young people's responses to a newspaper cartoon. *Humour: International Journal of Humour Research* 24: 87-108.
- Fairclough, N. 1989. *Language and power*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (επιμ.). 1992. *Critical language awareness*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London & New York: Longman.
- Fterniati, A., Archakis, A., Tsakona, V. & Tsami, V. 2013. Media and literacy: Evidence from elementary school students' literacy practices and the current teaching practices in Greece. *MENON: Journal of Educational Research* 2b, 58-70.
- Fterniati, A., Archakis, A., Tsakona, V. & Tsami, V. 2015. Scrutinizing humorous mass culture in class: A critical language teaching proposal. *The Israeli Journal of Humor Research: An International Journal* 4: 28-52.
- Georgakopoulou, A. 2000. On the sociolinguistics of popular films: Funny characters, funny voices. *Journal of Modern Greek Studies* 18: 119-133.
- Grossberg, L., Wartella, E., Charles Whitney, D., Macgregor Wise, J. 2006. *Media Making: Mass Media in a Popular Culture*. California: Sage Publications.
- Hamayan, E.V. & Perlman, R. 1990. *Helping language minority students after they exit from bilingual/ESL programs*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Heller, M. 2007. Bilingualism as ideology and Practice. Στο M. Heller (επιμ.), *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan, 95-119.



- Janks, H. 1999. Critical language awareness journals and student identities. *Language Awareness* 8: 111-122.
- Jones, S. & Clarke, L. W. 2007. Disconnections: Pushing readers beyond connections and toward the critical. *Pedagogies: An International Journal* 2: 95-115.
- Ιωαννίδου, Ε. 2010. Οι διδακτικές πρακτικές στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Προκλήσεις για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα & Λ. Κυριακίδης (επιμ.), *Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη, Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 4-5 Ιουνίου 2010. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 338-350.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 1999. Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τ.2 Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-695.
- Kalantzis, M., Cope, B. & the *Learning by Design* Project Group. 2005. *Learning by Design*. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground Publishing.
- Κουρδής, Ε. 2004. Σημειωτική ανάλυση της ιδεολογίας για την εικόνα και τη γλώσσα του Έλληνα επαρχιώτη. Στο Κ. Τσουκαλά, Ε. Χοντολίδου, Α. Χριστοδούλου & Γ. Μιχαηλίδης (επιμ.), *Σημειωτικά συστήματα και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 545-556.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2006. Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 26<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 14-15 Μαΐου 2005. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 233-251.
- Kress, G. (2000). *Multimodality*. Στο B. Cope & M. Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Marriott, S. 1997. Dialect and dialectic in a British war film. *Journal of Sociolinguistics* 1: 173-193.
- Ματσαγγούρας, Η. 2000. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Moody, A. 2013. Language ideology in the discourse of popular culture. Στο C. Chapelle (επιμ.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell. ([http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/9781405198431/asset/homepages/5\\_Language\\_Ideology\\_in\\_the\\_Discourse\\_of\\_Popular\\_Culture.pdf?v=1&s=](http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/9781405198431/asset/homepages/5_Language_Ideology_in_the_Discourse_of_Popular_Culture.pdf?v=1&s=)

- 8344a7b91a20ceea92a0ed6fe0aaa4eda66f7037, τελευταία προσπέλαση: 27/11/2014).
- Morrell, E. 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46: 72-77.
- Morrell, E. & Duncan-Andrade, J. 2005. Popular culture and critical media pedagogy in secondary literacy classrooms. *The International Journal of Learning* 12: 273-280.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66: 60-92.
- Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. 2011. Αθήνα. ([http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/odigos\\_glossas\\_gia\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf), τελευταία προσπέλαση: 5/10/2015).
- Στάμου, Α.Γ. 2012. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19-38.
- Στάμου, Α.Γ. & Ντίνας, Κ.Δ. 2011. Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου (επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές. Θεσσαλονίκη: University Studio Press*, 289-305.
- Silvers, P., Shorey, M. & Crafton, L. 2010. Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The hurricane group. *Journal of Early Childhood Literacy* 10: 379-409.
- Stevens, L. 2001. *South Park* and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44: 548-555.
- Storey, J. 2006. *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Essex: Pearson.
- Τσάκωνα, Β. 2013. *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ: Θεωρία, λειτουργίες και διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tsami, V., Archakis, A., Fterniati, A., Papazachariou, D. & Tsakona, V. 2014. Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices. Στο 1<sup>st</sup> International Conference Education across Borders, Florina, 5-7 October 2012, Conference Proceedings. Florina: University of Western Macedonia, Faculty of Education, 361-371.
- Τσάμη, Β., Αρχάκης, Α., Λαμπροπούλου, Σ. & Τσάκωνα, Β. 2014. Η αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M.

- Georgalidou, V., Kourti-Kazoullis, Ch., Papadopoulou & E. Vlachou (επιμ.), Selected Papers of the 11<sup>th</sup> International Conference on Greek Linguistics. Rhodes, Greece: University of the Aegean, 27-29 Σεπτεμβρίου 2013, 1716-1729.
- Τσιάκαλος, Γ., Μπουζάκης, Ι., Κουτσελίνη, Μ., Ζεμπύλας, Μ., Ερωτόκριτου Ε., Μιχαηλίδου, Α., Κουσαθάνα, Μ., Γεωργίου, Γ., Ζήσιμος, Γ., Σεμελίδου, Ε., Κωνσταντίνου, Κ. & Αντήλιος, Ν. 2010. Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Τσιπλάκου, Σ. 2007. Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. Δημοσίευτο κείμενο. Οδηγίες προς τον/την εκπαιδευτικό. Ερευνητικό πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός ID: MIS 375599). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.
- Φτερνιάτη, Α. & Μανωλοπούλου, Ι. 2015. Χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών του 2011 για τη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γραμματισμός. Προφορική ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο προς τιμήν του Αχιλλέα Τζάρτζανου με θέμα: «Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Πρακτικές». Τύρναβος, Ελλάδα: Περιφέρεια Θεσσαλίας – Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Λάρισας, Δημοτική Βιβλιοθήκη Τυρνάβου, 6-8 Νοεμβρίου 2015. (<https://drive.google.com/file/d/0B8CbcCLUO2idFE4QVdMU2piTVk/view?pli=1>, τελευταία προσπέλαση: 4/12/2015).
- Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. Υπό δημοσίευση. Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση.

## Ειδησεογραφικός λόγος

# Οι αφηγήσεις τηλεοπτικών ειδήσεων: Μια πρόταση για την ανάλυση και τη διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο<sup>42</sup>

Σοφία Κεφαλίδου

Ερευνητική Ομάδα Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης<sup>43</sup>

## *Abstract*

The present paper summarizes and contextualizes the results of a cognitive narratological analysis of TV news narratives in teaching the phenomenon of narrative in secondary education. More specifically, the paper emphasizes the need to revise the framework within which narrative is approached by the textbooks and also introduces the analysis of TV news narratives as leveraging the achievement of the goals of critical literacy. Within this context, the adoption of the cognitive narratology framework is put forward as relevant, since it views narrative as *one* of the available modes of thinking and communication. Moreover, specific pedagogical activities are presented that were designed and developed on the basis of a cognitive narratology approach on a sample of TV news narratives and were structured around a wide range of critical literacy objectives: from the revision of the narrative/ explanation distinction as a continuum from more to less “narrative-like” genres to the conceptualization of narrative as the primary mechanism for identity construction and the study of the interaction between narrativization processes and cognitive phenomena like metaphor and metonymy.

## *Περίληψη*

---

<sup>42</sup> Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Θαλής: Ενίσχυση της Διεπιστημονικής ή/και Διδρυματικής Έρευνας και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Ειδικότερα, ήταν μέρος του προγράμματος Θαλής-ΠΔΜ με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Κωδικός ID: MIS 375599).

<sup>43</sup> Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποτελούνται από τους/τις Περικλή Πολίτη (Επιστ. Υπεύθυνο), Δημήτρη Κουτσογιάννη, Ευάγγελο Κουρδή, Γιάννη Ανδρουτσόπουλο, Σοφία Κεφαλίδου, Christopher Lees, Έλλη Βάζου.

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει πορίσματα μιας αφηγηματολογικής προσέγγισης των τηλεοπτικών ειδήσεων ενώ παράλληλα διατυπώνει προτάσεις για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της αφήγησης στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζει την ανάγκη να αναθεωρηθεί ο τρόπος περιγραφής και διδασκαλίας της αφήγησης στα σχολικά εγχειρίδια και να εμπλουτισθεί το ρεπερτόριο των διδακτικών παραδειγμάτων με σύγχρονες μορφές αφηγήσεων. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από τη διαπίστωση ότι η προτεινόμενη από τα σχολικά εγχειρίδια ερμηνεία της αφήγησης δεν ευθυγραμμίζεται πλήρως με τους στόχους του κριτικού γραμματισμού (Κεφαλίδου & Πολίτης 2014) όπως αυτοί ορίζονται από το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών (2011) για το «Νέο Σχολείο». Ως καταλληλότερο αναλυτικό εργαλείο προκρίνεται η γνωσιακή αφηγηματολογία, που αντιμετωπίζει την αφήγηση ως τρόπο σκέψης αλλά και ως κοινωνικά πλαίσιοιωμένη επικοινωνιακή πρακτική. Τέλος, παρουσιάζονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προέκυψαν από την ανάλυση των τηλεοπτικών ειδησεογραφικών αφηγήσεων και φωτίζουν ζητήματα όπως η διάκριση αφήγησης/περιγραφής, η εξήγηση της μεταφοράς και της μετωνυμίας, καθώς επίσης και η διαδικασία κατασκευής ταυτοτήτων μέσω αφηγήσεων.

## 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της αφήγησης κατέχει κεντρική θέση στο γλωσσικό μάθημα τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το Γυμνάσιο διδάσκεται κυρίως στην ενότητα 3 της Α' γυμνασίου ενώ επιπλέον στοιχεία δίδονται γι' αυτήν στις ενότητες 5 και 8 της ίδιας τάξης, στην ενότητα 5 της Β' γυμνασίου και στην ενότητα 6 της Γ' γυμνασίου. Όμως, παρόλο που οι προσφερόμενες για την αφήγηση γνώσεις απηχούν την επικοινωνιακή προσέγγιση των ειδών λόγου και τα αντίστοιχα κείμενα χαρακτηρίζονται από ποικιλία, η ερμηνεία του υλικού είναι ιδεολογικά ουδέτερη και δεν ικανοποιεί τους στόχους ενός κριτικού γραμματισμού (Κεφαλίδου & Πολίτης 2014), δηλαδή ενός γραμματισμού που επιδιώκει να προσανατολίσει τους/τις μαθητές/τριες στο να αναγνωρίζουν τα κοινωνικά και ιδεολογικά θεμέλια των αφηγήσεων (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 202, Bayham 2002, Barton 1994).<sup>44</sup>

Έτσι, θα μπορούμε να καταλήξουμε στις εξής διαπιστώσεις (βλ. και Κεφαλίδου & Πολίτης 2014):

- Η αφήγηση αντιμετωπίζεται κυρίως ως γλωσσικό φαινόμενο, με συνέπεια να απουσιάζουν από τα σχολικά βιβλία τα πολυτροπικά αφηγηματικά κείμενα.

<sup>44</sup> Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις των Αρχάκη & Τσάκωνα (2011) σε αντίστοιχη και πιο λεπτομερή έρευνα του μαθησιακού υλικού για την αφήγηση στο Λύκειο.

- Η γλώσσα του αφηγητή/της αφηγήτριας αφήνεται να εννοηθεί ότι επιβάλλεται από την πρώτη ύλη μιας ιστορίας και όχι από την οπτική γωνία που ο ίδιος/η ίδια επιλέγει.
- Η μεταγλώσσα των διδακτικών εγχειριδίων, δηλαδή η τεχνική ορολογία της αφηγηματικής ανάλυσης, είναι βαθιά επηρεασμένη από τη θεωρία της λογοτεχνίας.

Κατά συνέπεια, η προβολή της λογοτεχνικής αφήγησης ως προτύπου καθορίζει και το είδος των παραδειγματικών κειμένων, που είναι κυρίως μυθοπλαστικά. Η επιλογή αυτή υποβάλλει έναν επίπλαστο διαχωρισμό ανάμεσα σε λογοτεχνικές και μη λογοτεχνικές αφηγήσεις. Γι' αυτό, και οι καθημερινές συνομιλιακές αφηγήσεις σχεδόν απουσιάζουν από τα γλωσσικά εγχειρίδια.

Η ηγεμονία του λογοτεχνικού προτύπου συσκοτίζει το γεγονός ότι η αφήγηση είναι πανταχού παρούσα στη ζωή μας ως μηχανισμός ερμηνείας της πραγματικότητας και συγκρότησης της εμπειρίας μας ενώ ταυτόχρονα υποβαθμίζει τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της, όπως για παράδειγμα την αξιολόγηση των ηρώων/ ηρωίδων και των πράξεών τους, και τη δημιουργία ταυτοτήτων. Υπερτονίζεται η αισθητική, ψυχαγωγική και συγκινησιακή λειτουργία της αφήγησης εις βάρος της λειτουργίας της ως εργαλείου αναπαράστασης του κόσμου.

Με αυτά τα δεδομένα, στην παρούσα εργασία προτείνουμε την αναθεώρηση του διδακτικού υλικού για την αφήγηση σε δύο άξονες: όσον αφορά την αναλυτική μέθοδο, να συνδυαστεί η γνωσιακή με την κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της αφήγησης και, όσον αφορά τη διδασκαλία της στην τάξη, να προσφερθεί μεγαλύτερη ποικιλία αφηγηματικών κειμένων, κυρίως μη μυθοπλαστικών, όπως για παράδειγμα είναι οι τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις.

## 2. Το θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Η γνωσιακή προσέγγιση της αφήγησης

Η γνωσιακή προσέγγιση δέχεται ότι η αφήγηση δεν είναι φαινόμενο της γλώσσας. Είναι κυρίως εργαλείο ερμηνείας της πραγματικότητας και απόκτησης εμπειρίας το οποίο αλληλοσυμπληρώνεται με την επιχειρηματολογία, τον άλλο διαθέσιμο τρόπο σκέψης (Fludernik 1996, Herman 2009, 2013, Ryan 2006, 2007). Η αφήγηση, λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός κατασκευής νοήματος που προβάλλει στον άξονα του χρόνου γεγονότα και διαδικασίες ως συνειδητές ενέργειες 'ηρώων/ηρωίδων' (δρώντων προσώπων). Αυτό σημαίνει ότι η αφήγηση αφορά τις απτές, καθημερινές, διαπροσωπικές σχέσεις, τον μεσαίου επιπέδου κόσμο, αυτόν που τοποθετείται ανάμεσα στον μικρόκοσμο (π.χ. γνωσιακοί τομείς που εξετάζουν οι επιστήμες της

βιολογίας ή της ιατρικής) και τον μακρόκοσμο (των διακρατικών σχέσεων, της διεθνούς οικονομίας, του παγκόσμιου ιστού κτλ) (Bruner 1987, Herman 2013, Turner 1996). Έτσι π.χ. ο Herman (2013) θεωρεί ότι η αφήγηση πολύ συχνά χρησιμοποιείται ως εξηγητικό εργαλείο συμπεριφορών, δικών μας ή των άλλων, τις οποίες αποδίδει σε συγκεκριμένες προθέσεις ή τις αναπαριστά ως αντιδράσεις σε παράγοντες που υπεισέρχονται στην καθημερινότητά μας και τη διαρρηγνύουν.<sup>45</sup>

Για τη γνωσιακή αφηγηματολογία, λοιπόν, το νόημα των αφηγήσεων συνίσταται στη μορφοποίηση και (ανα-)κατασκευή της αντικειμενικής πραγματικότητας ως ιστοριοκόσμου, ως «εξιστόρησης του κόσμου». Ο ιστοριοκόσμος προϋποθέτει την κατάτμηση μιας ρευστής πραγματικότητας σε διακριτά γεγονότα που σχηματίζουν χρονικές ακολουθίες και τα οποία έρχονται να ανατρέψουν την κανονικότητα ενός κόσμου που κατοικείται από ανθρώπινους ή ανθρωπόμορφους δράστες (π.χ. ζώα, θεσμοί, επιχειρήσεις κτλ) και θύματα που επιθυμούν, σχεδιάζουν, ενεργούν και αντιδρούν στα γεγονότα. Συστατικό στοιχείο, επίσης, των αφηγήσεων είναι και το πώς βίωσαν οι ίδιοι οι ήρωες/ηρωίδες του ιστοριοκόσμου τα γεγονότα (Herman 2009: 14).

Ανάλογα συστατικά του αφηγηματικού νοήματος αναγνωρίζει και η Ryan (2006, 2007, 2010), η οποία προτείνει τις εξής προϋποθέσεις, για να μπορεί να ερμηνευτεί ένα κείμενο ως (περισσότερο ή λιγότερο) αφηγηματικό:<sup>46</sup>

- Η αφήγηση αφορά έναν κόσμο του οποίου ο πληθυσμός είναι συγκεκριμένες οντότητες.
- Ο κόσμος της αφήγησης είναι τοποθετημένος στον χρόνο και τον χώρο, και υφίσταται αλλαγές και μετασχηματισμούς.
- Οι μετασχηματισμοί αυτοί προκαλούνται από συγκεκριμένα και απρόβλεπτα γεγονότα, μη επαναλαμβανόμενα, που δεν μπορούν να αποδοθούν σε κάποια φυσική ή άλλη νομοτέλεια.

<sup>45</sup> Στο σημείο αυτό ο Herman (2009: 2-6 και 38-74) διαπιστώνει σύγκλιση της γνωσιακής προσέγγισης με την προσέγγιση του Bamberg (1997, 2004), η οποία προέρχεται από τον χώρο της ψυχολογίας του λόγου (discursive psychology) και θεωρεί ότι η αφήγηση είναι μέσο μιας τρισδιάστατης κατασκευής ταυτοτήτων: α) της ίδιας της ταυτότητας των πρωταγωνιστών/πρωταγωνιστριών της ιστορίας β) της τοποθέτησης του αφηγητή/της αφηγήτριας απέναντι στους/στις παραλήπτες/παραλήπτριες του κειμένου του/της (π.χ. διδαχή, υπόδειξη, αιτιολόγηση ενεργειών κ.ά.) και, τέλος, γ) της τοποθέτησης του αφηγητή/της αφηγήτριας απέναντι στο θεμελιώδες ερώτημα «ποιος/α είμαι», δηλαδή ποια εικόνα του εαυτού του/της θέλει να προβάλλει.

<sup>46</sup> Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι τα τυπικά αυτά χαρακτηριστικά αφορούν το αφηγηματικό πρότυπο, δηλαδή μια ευέλικτη γενίκευση, μια αφαίρεση των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα αφηγηματικά κείμενα. Τα κείμενα αυτά ικανοποιούν σε διαφορετικό βαθμό τις παραπάνω συνθήκες ή ακόμη και τις επανιερραχούν.



- Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στα γεγονότα είναι έλλογοι δράστες και γι' αυτό επηρεάζονται συναισθηματικά από τις καταστάσεις του κόσμου και αντιδρούν στρατηγικά σε αυτές.
- Κάποια από τα γεγονότα προέρχονται από εμπρόθετες ενέργειες των δραστών.
- Οι ακολουθίες των γεγονότων παρουσιάζονται έτσι ώστε να σχηματίζουν μια συνεκτική αιτιακή αλυσίδα που οδεύει σε ένα είδος ολοκλήρωσης (Ryan 2006: 8)

Επομένως, η αφήγηση ως νοητική διαδικασία αφενός στηρίζεται στην αιφνίδια ανατροπή μιας κατάστασης ισορροπίας και αφετέρου εξηγεί πώς/γιατί προέκυψε (πρβλ. και Labov 2006). Επιπλέον, η γνωσιακή αφηγηματολογία δέχεται ότι η αφήγηση, επειδή είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία, συγκροτείται μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα με τρόπο συνεργατικό (Toolan 2001, Bamberg & Georgakopoulou 2008), ώστε να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα των συνομιλητών/συνομιλητριών. Έτσι, για τον Herman (2009: 14), «μια πρωτοτυπική αφήγηση μπορεί να εκληφθεί ως αναπαράσταση που εντάσσεται σε –ή πρέπει να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα– των συγκεκριμένων συμφραζομένων ενός λόγου ή μιας περίπτωσης εξιστόρησης», ενώ για τη Ryan (2006: 8) η αφήγηση σχεδιάζεται έτσι ώστε να έχει νόημα και να είναι κατάλληλη για το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Στο σημείο αυτό η γνωσιακή προσέγγιση (Fludernik 1996: 44-56) συναντάται με το κοινωνιογλωσσολογικό μοντέλο ανάλυσης της καθημερινής συνομιλιακής αφήγησης των Labov & Waletzky (1969, 1973). Το μοντέλο αυτό αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση (evaluation) ως συστατικό στοιχείο της αφήγησης, επειδή αυτή υπογραμμίζει διαρκώς ή υποδηλώνει τη σημασία που έχουν για τον αφηγητή/την αφηγήτρια και το κοινό του τα αναπαριστώμενα γεγονότα. Αυτό σημαίνει ότι η αφήγηση μπορεί να συγκροτηθεί σε μια ποικιλία περιστάσεων και με ποικιλία επικοινωνιακών στόχων.<sup>47</sup>

Σημαντική παραδοχή, τέλος, της γνωσιακής οπτικής πάνω στην αφήγηση είναι ότι τα έξι παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν ένα σύνολο *πρωτοτυπικών* γνωρισμάτων που τα αφηγηματικά κείμενα εμφανίζουν συνήθως και σε διαφορετικούς βαθμούς. Τα γνωρίσματα αυτά συγκροτούν την αφηγηματικότητα τους (narrativity).<sup>48</sup> Με άλλα λόγια, η αφηγηματικότητα δεν είναι μια ιδιότητα

<sup>47</sup> Βλ. σχετικά Herman 2009, κεφ. 3 και 4 («Περιγραφοποιημένες αφηγήσεις και αφηγηματοποιημένες περιγραφές») και Ryan 2007:31. Για μια «επιχειρηματολογική» / «εκθετική» χρήση της αφήγησης βλ. Αρχάκη & Τσάκωνα 2011: 88-89 και 210-211.

<sup>48</sup> Η αφηγηματικότητα των αφηγηματικών κειμένων δεν πρέπει να συγχέεται με την αφηγησιμότητά τους (reportability, tellability). Η πρώτη αφορά αυτό που κάνει ένα κείμενο (λιγότερο ή περισσότερο) αφηγηματικό και το διαφοροποιεί πχ. από την επιχειρηματολογία ή την περιγραφή, ενώ ο δεύτερος

απόλυτη, την οποία έχει ή δεν έχει ένα κείμενο, αλλά μια ιδιότητα διαβαθμισμένη: μπορεί να υπάρχουν λιγότερο ή περισσότερο τυπικά, λιγότερο ή περισσότερο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αφήγησης, ανάλογα με το πόσο πλησιάζουν το αφηγηματικό πρότυπο (π.χ. μια υπηρεσιακή αναφορά ενός τροχαίου ατυχήματος από έναν/μία εμπειρογνώμονα σε αντιδιαστολή με την αναδιήγηση του γεγονότος από τον/την οδηγό που επέζησε στο οικογενειακό του/της περιβάλλον).<sup>49</sup> Αφηγηματικό πρότυπο θεωρείται η καθημερινή συνομιλιακή αφήγηση (Fludernik 1996, Herman 2013), γιατί η «φυσική» θέση της αφήγησης (τόσο ως γνωσιακού μηχανισμού όσο και ως μηχανισμού επικοινωνίας) είναι ο απτός, μεσαίου επιπέδου κόσμος των καθημερινών διαπροσωπικών σχέσεων.

## 2.2. Γνωσιακή αφηγηματολογία και κριτικός γραμματισμός

Υιοθετώντας αυτό το πλαίσιο προσέγγισης της αφήγησης θεωρούμε ότι εξυπηρετούνται καλύτερα και οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού. Ενδεικτικά σημεία σύγκλισης είναι τα παρακάτω:

- Στη γνωσιακή προσέγγιση η αφήγηση συνδέεται με συγκεκριμένα κοινωνικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα, πρακτικές και ανάγκες. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον για μια κριτική προσέγγιση της αφήγησης είναι το ζήτημα της αφηγηματοποίησης τομέων που δεν είναι άμεσα προσβάσιμοι στην εμπειρία μας. Κι αυτό γιατί, όταν η πρώτη ύλη της αφήγησης (story) είναι σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα μεγάλης διάρκειας και οι δράστες είναι θεσμικά πρόσωπα ή συλλογικότητες, κατασκευάζονται «μεγάλες αφηγήσεις», οι οποίες επιχειρώντας να «εξηγήσουν» τις παραπάνω διαδικασίες με όρους ιστορίας (π.χ. αποδίδοντας ρόλους θύματος και θύτη, προβάλλοντας συγκεκριμένες αντί άλλων καταστάσεις ως κανονικότητες και συγκεκριμένα αντί άλλων γεγονότα ως ανατρεπτικά της κανονικότητας) εμπλέκουν ιδεολογίες. Αυτό συνιστά όχι απλώς αφήγηση αλλά αφηγηματοποίηση (δηλαδή μορφοποίηση σε αφήγηση καταστάσεων που εκ πρώτης όψης

---

όρος αναφέρεται στο τι καθιστά ένα αφηγηματικό κείμενο μια καλή και ενδιαφέρουσα αφήγηση, μια αφήγηση που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του ακροατηρίου της. Ο δεύτερος όρος, τον οποίο οφείλουμε στις μελέτες των Labov & Waletzky (1967, 1973) αναφέρεται στην προσπάθεια του αφηγητή/της αφηγήτριας να σχεδιάσει την αφήγησή του/της με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτρέψει μια ενδεχόμενη εκ μέρους του ακροατηρίου του/της ερώτηση του τύπου «ε, και;», που θα ακύρωνε την ίδια την επικοινωνιακή του/της πράξη.

<sup>49</sup> Βλ. ανάλογα συμπεράσματα της κοινωνιογλωσσολογικής προσέγγισης της αφήγησης κατά την οποία, «σε σχέση με τις ταξινομήσεις των κειμενικών ειδών, η διχοτομική διάκριση ανάμεσα στα αφηγηματικά [...] και στα μη αφηγηματικά είδη [...] μπορεί να (επανα)προσεγγιστεί ως ένα συνεχές με φορά από τα περισσότερο στα λιγότερο προτυπικά αφηγηματικά είδη.» (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 210-211).

έχουν πολύ χαμηλή αφηγηματικότητα), οπότε η ερμηνεία τέτοιων αφηγήσεων φανερώνει την εμπλοκή, δηλαδή την οπτική του αφηγητή/της αφηγήτριας απέναντι στα εξιστορούμενα. Η αφηγηματοποίηση σύνθετων διαδικασιών που προέρχονται από τέτοιους αφηρημένους τομείς συνιστά ευθυγράμμιση με την ανθρώπινη, καθημερινή, «λαϊκή ψυχολογία» (Bruner 1987), γεγονός που αναδεικνύει τις ιδεολογικές προεκτάσεις της αφηγηματικής αναπαράστασης της πραγματικότητας.

- Όπως είδαμε, για τη γνωσιακή αφηγηματολογία αφηγηματικό πρότυπο είναι η συνομιλιακή αφήγηση. Αυτό καταρχήν αξιοποιεί τη γλωσσική εμπειρία των μαθητών/τριών, καθώς η αφήγηση αποτελεί το «πρωταρχικό και ουσιαστικά το πρώτο εκτενές κείμενο στο οποίο τα παιδιά έχουν πρόσβαση» (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 211). Επιπλέον, αναγνωρίζοντας την πρωτεύουσα σημασία και πρωτοτυπικότητα της συνομιλιακής αφήγησης, η γνωσιακή αφηγηματολογία ενσωματώνει στην ανάλυσή της την κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση (Labov 1967), που τονίζει ιδιαίτερα την αξιολόγηση ως συστατική λειτουργία της αφήγησης αλλά και την «ψυχολογία των λόγων» (discursive psychology) που θεωρεί την αφήγηση ως τον κατεξοχήν μηχανισμό δημιουργίας ταυτοτήτων.<sup>50</sup> Διαμορφώνει, επομένως, ένα διευρυμένο πλαίσιο κατανόησης του φαινομένου, που γειώνεται στην κοινωνική πραγματικότητα, ώστε να αναδεικνύει τις ιδεολογικές προεκτάσεις της αφηγηματικής πράξης και να ανταποκρίνεται στο αίτημα του κριτικού γραμματισμού για μια υποψιασμένη (εκ μέρους των μαθητών/τριών) ανάγνωση των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας.
- Αναγνωρίζοντας και υπογραμμίζοντας τη νοητική φύση του φαινομένου, η γνωσιακή αφηγηματολογία αντιμετωπίζει την αφήγηση ως τρόπο έκφρασης των αφηγητών/αφηγητριών-υποκειμένων. Οι γλωσσικές επιλογές του αφηγητή/της αφηγήτριας αποκαλύπτουν την οπτική γωνία του/της, η οποία περιλαμβάνει: τον τόπο και τον χρόνο πραγμάτωσης της αφήγησης, τις γνώσεις και πεποιθήσεις του αφηγητή/της αφηγήτριας, τη στάση του/της απέναντι στον συνομιλητή/στη συνομιλήτριά του/της και την κατάσταση επικοινωνίας κτλ. (Sweetser 2012). Έτσι, δίνεται το έναυσμα για τη διατύπωση ερωτημάτων, όπως: για ποιον λόγο και με ποιον σκοπό έχει δημιουργηθεί το κείμενο, τι θα σήμαιναν οι εναλλακτικές γλωσσικές επιλογές και ποιες οπτικές θα εξέφραζαν, πώς αποτιμά ο αφηγητής/η

<sup>50</sup> Οι προσεγγίσεις αυτές προτείνονται από τους Αρχάκη & Τσάκωνα (2011) —και ορθά κατά την άποψή μας— ως εκείνες που ενθαρρύνουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να προσεγγίσουν κριτικά το κειμενικό είδος της αφήγησης.

αφηγήτρια τα γεγονότα που αναδιηγείται, πώς ξέρει ο αφηγητής/ η αφηγήτρια όσα διηγείται; (πρβλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα 2011)

- Τέλος, η γνωσιακή προσέγγιση ενσωματώνει στα αναλυτικά της εργαλεία την πολυτροπική αφηγηματικότητα. Η υιοθέτησή της εμπλουτίζει το μαθησιακό υλικό με πολυτροπικά κείμενα, ενισχύοντας την επίγνωσή των μαθητών/ μαθητριών για την αφήγηση και βοηθώντας τους να αντιληφθούν τη σημασία της για την καθημερινή ζωή. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η πρότασή μας να εμπλουτιστεί το μαθησιακό υλικό με τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις, που συνδυάζουν τη γλώσσα με την εικόνα και τη μουσική. Επιπλέον, καθώς αποτελούν κείμενα μαζικής επικοινωνίας, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αφηγηματική εμπειρία των μαθητών/ μαθητριών, ενώ εξαιτίας του μεσολαβητικού τους ρόλου διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των τελευταίων για τομείς της δημόσιας ζωής οι οποίοι δεν είναι άμεσα προσβάσιμοι στην εμπειρία τους.

### 3. Το υλικό της έρευνας

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην τηλεοπτική ειδησεογραφία της περιόδου 2007-2014. Η συγκεκριμένη περίοδος επιλέχτηκε για δύο κυρίως λόγους: από τη μία εκπροσωπεί επαρκώς την περίοδο της «ύστερης τηλεόρασης» (Πολίτης 2014: 290 κ. εξ.), η οποία ξεκινά από το 2000 περίπου και εμφανίζει χαρακτηριστικά όπως η στροφή προς τα δελτία του εντυπωσιασμού και της δραματοποίησης, η ανάμειξη της ενημέρωσης με την ψυχαγωγία (infotainment) και το φαινόμενο των «δημοσιογράφων-αστέρων». Από την άλλη, εστιάζοντας την ανάλυσή μας στη συγκεκριμένη περίοδο, εξασφάλισαμε την επικαιρότητα και τη χρονική εγγύτητα των γεγονότων, ώστε αυτά να είναι νωπά στη μνήμη των μαθητών/τριών. Τα κείμενα του υλικού μας προήλθαν από τους εξής τηλεοπτικούς σταθμούς: NET, NEPIT, ΔΤ, ΑΛΤΕΡ, ΣΤΑΡ, ΆΛΦΑ, ΣΚΑΪ, ANT1, ΜΕΓΚΑ. Εξετάστηκαν κείμενα από όλους τους τύπους των ειδήσεων, όπως «σκληρές ειδήσεις» (hard news), δηλαδή ειδήσεις μεγάλου κοινωνικού ενδιαφέροντος της τρέχουσας επικαιρότητας, «ανθρώπινες ιστορίες» (feature stories), δηλαδή ανεκδοτολογικές ειδήσεις ανθρώπινου ενδιαφέροντος, και ειδήσεις-λόγοι (issue reports), δηλαδή θεματικές ειδήσεις χωρίς προφανή αφηγηματική αξία, οι οποίες αναφέρονται σε δηλώσεις ή ανακοινώσεις θεσμικών προσώπων ή οργανισμών σε σχέση με ζητήματα που απασχολούν την κοινή γνώμη. Έτσι, διαμορφώθηκε ένα συνεχές από τις πιο αφηγηματικές στις λιγότερο αφηγηματικές ειδήσεις, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά, καθώς αναδεικνύει την αφήγηση ως ένα πολύμορφο και ευέλικτο εργαλείο αναπαράστασης της πραγματικότητας.

Τελικά, επιλέχθηκαν τα παρακάτω κείμενα τα οποία, συνοδευόμενα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προέκυψαν από την ανάλυσή τους, προτείνονται ως μαθησιακό υλικό για τη διδασκαλία της αφήγησης. Στο δείγμα που επιλέχθηκε εκπροσωπούνται οι κυριότεροι τύποι «σκληρών ειδήσεων»:

«Σκληρές ειδήσεις»:

1) Αστυνομικό ρεπορτάζ και ρεπορτάζ ατυχημάτων:

Βομβιστική επίθεση στην Τράπεζα της Ελλάδος (Απρίλης 2014)

Διπλή δολοφονία στη Μάνη (Αύγουστος 2014)

Πυροβολισμοί σε μπαρ στην Πλατεία Βάθης (Οκτώβριος 2014)

Θανατηφόρο ατύχημα παρκούρ (Οκτώβριος 2014)

Καραμπόλα στην Εγνατία οδό (Οκτώβριος 2014)

2) Ρεπορτάζ φυσικών καταστροφών:

Πυρκαγιές (Καλοκαίρι 2007)

Σεισμός Κεφαλονιάς (Ιανουάριος 2014)

Ακραία καιρικά φαινόμενα (Οκτώβρης- Νοέμβρης 2014)

3) Οικονομικό-Πολιτικό Ρεπορτάζ:

Το «θρίλερ» με την ελληνική οικονομία (Νοέμβριος –Δεκέμβριος 2009)

Η «έξοδος» της Ελλάδας στις αγορές (Απρίλιος 2014)

#### 4. Μεθοδολογία έρευνας και υποθέσεις εργασίας

Για την επεξεργασία του υλικού υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης με βάση το θεωρητικό μοντέλο της γνωσιακής αφηγηματολογίας. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στο κείμενο που επενδύει και εξηγεί το οπτικό υλικό ενός ρεπορτάζ (voice over), γιατί αποτελεί κείμενο συνεχούς αφήγησης (σε αντιδιαστολή με την αφήγηση του/της ρεπόρτερ σε ζωντανή σύνδεση, η οποία διακόπτεται από σχολιασμό, ερωτήσεις του παρουσιαστή/ της παρουσιάστριας κτλ.). Επιπλέον, αποτελεί προσχεδιασμένη και σκηνοθετημένη αφήγηση με ιδιαίτερη δομή και χαρακτηριστικά (π.χ. η «φωνή» ενός/ μιας ρεπόρτερ-παντογνώστη/ παντογνώστριας, ο συνδυασμός γλώσσας-εικόνας-μουσικής, η ενσωμάτωση βίντεο με ευθύ λόγο διαφόρων πηγών, η δομή από το *ΤΙ έγινε* στο *ΠΩΣ έγινε* κτλ.). Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφοροποιούν τη voice over αφήγηση τόσο από τη συνομιλιακή αφήγηση όσο και από την αφήγηση του/της ρεπόρτερ μπροστά στην κάμερα (on camera). Περιττό να ειπωθεί ότι το κείμενο του/ της voice-over ρεπόρτερ πλαισιώνει και ερμηνεύει το γεγονός ανάλογα με την εκδοτική γραμμή του δελτίου και του τηλεοπτικού σταθμού. Ειδικότερα, αναλύθηκαν τα παρακάτω:

- Αφηγηματικότητα και αφηγηματοποίηση

Κάθε είδηση εξετάστηκε ως προς τον βαθμό αφηγηματικότητάς της: αφενός, όσον αφορά τα κριτήρια αφηγηματικότητας που προτείνει η γνωσιακή προσέγγιση (βλ. 2.1), και αφετέρου, ως προς την μικρότερη ή μεγαλύτερη επέμβαση του/της ρεπόρτερ στην πρώτη ύλη της είδησης, για να προκύψει μια αφήγηση με ενδιαφέρουσα πλοκή. Καθώς η γνωσιακή αφηγηματολογία προβλέπει ότι η ποικιλία των αφηγηματικών κειμένων οφείλεται στην αναδιάταξη των τυπικών χαρακτηριστικών του αφηγηματικού προτύπου (της συνομιλιακής αφήγησης), η έρευνα επικεντρώθηκε επίσης στις ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις της τηλεοπτικής ειδησεογραφικής αφήγησης από το αφηγηματικό πρότυπο, οι οποίες θα μπορούσαν να αποδοθούν στη φυσιογνωμία της τηλεόρασης ως μέσου. Οι ειδήσεις καθορίζονται από τις λεγόμενες «ειδησεογραφικές αξίες» (news values), που λειτουργούν ως κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγονται και αναπαρίστανται τα γεγονότα (π.χ. προτίμηση για συμβάντα που εμπλέκουν ελίτ πρόσωπα, για συμβάντα που έχουν αρχή, μέση, τέλος και ολοκληρώνονται στο 24ωρο, για «αρνητικά» συμβάντα κτλ). Έγινε αντιπαραβολή των ειδησεογραφικών αξιών με τα κριτήρια αφηγηματικότητας, προκειμένου να διαπιστωθούν ενδεχόμενες συμπτώσεις και να διερευνηθεί ο ρόλος των πρώτων στον τρόπο με τον οποίον οι τηλεοπτικές ειδήσεις πραγματώνονται ως αφηγήσεις.

- Δομή της αφήγησης και ταυτότητες των ηρώων/ηρωίδων

Επιπλέον, άξονα της ανάλυσης της κάθε είδησης αποτέλεσε η διερεύνηση του ιστορικόκοσμου που δημιουργεί η κάθε μία από αυτές. Με άλλα λόγια, μελετήσαμε τους τρόπους (γλωσσικούς και μη) με τους οποίους τα τηλεοπτικά ρεπορτάζ αναπαριστούν την πραγματικότητα, ώστε οι τηλεθεατές/τηλεθεάτριες να μπορούν να αντιληφθούν το ΤΙ, ΠΟΙΟΣ, ΠΟΥ, ΠΟΤΕ, ΠΩΣ, ΓΙΑΤΙ της κάθε είδησης. Ιδιαίτερα για την ταυτότητα των ηρώων/ηρωίδων των ειδήσεων (διάσταση ΠΟΙΟΣ) η ανάλυση εκμεταλλεύτηκε την έννοια της αφηγηματικής τοποθέτησης που προέρχεται από την ψυχολογία του λόγου (Bamberg 1997). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η έννοια της τοποθέτησης επιπέδου 1 (πρβλ. υποσημείωση 2), ώστε να φανεί πώς η σχέση ανάμεσα σε δράστες και θύματα (ανα)κατασκευάζει την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε ειδήσεις που δεν έχουν έμπυχους δράστες (π.χ. σεισμοί ή και τροχαία ατυχήματα) ή έχουν αδιευκρίνιστες οντότητες ως δράστες (π.χ. οι «αγορές» στις οικονομικές ειδήσεις). Για την προσέγγιση τέτοιων ειδήσεων αξιοποιήθηκε η γνωσιακή ερμηνεία της μεταφοράς και της μετωνυμίας, σχημάτων που μας βοηθούν να συλλάβουμε αφηρημένες ή αδιευκρίνιστες οντότητες με αναφορά σε πιο απτές οντότητες (π.χ. η φύση ως πρόσωπο που οργίζεται) ή να κατανοήσουμε αδιευκρίνιστες όψεις ενός γεγονότος με αναφορά στις πιο απτές όψεις του (π.χ. η αιτιακή σχέση ανάμεσα σε

δύο γεγονότα συνάγεται από την εμπειρική παρατήρηση ότι συνήθως το γεγονός-αιτία προηγείται χρονικά του γεγονότος-αποτελέσματος).

- Αναπαραστάσεις του βιώματος

Μια διάσταση της ανάλυσης αποτέλεσε, επίσης, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα ρεπορτάζ ανασυστήνουν το βίωμα των συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών στα γεγονότα (π.χ. την ταραχή των αυτοπτών μαρτύρων που έβλεπαν μια νταλίκια να σαρώνει την ουρά των σταματημένων αυτοκινήτων: με τον ευθύ τους λόγο; με την εικόνα, με τη μουσική;). Βασικό εργαλείο εδώ είναι η έννοια της εστίασης (δηλαδή η αναδιήγηση σε τρίτο πρόσωπο της ιστορίας όπως υποτίθεται ότι τη βίωσαν οι αυτόπτες ή αυτήκοοι μάρτυρες), που προσφέρεται και για τη μελέτη της δραματοποίησης στην οποία καταφεύγουν συχνά οι τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις. Διερευνήθηκε, επίσης, το ποιος συμμετέχων/ ποια συμμετέχουσα επιλέγεται ώστε να αναπαρασταθεί το βίωμά του/της. Από την άλλη πλευρά, η αναπαράσταση του βιώματος εξετάστηκε και ως τρόπος αξιολόγησης των γεγονότων από τον αφηγητή/την αφηγήτρια: ο αντίκτυπος των γεγονότων στους συμμετέχοντες/ στις συμμετέχουσες αξιοποιείται από το ειδησεογραφικό κείμενο, προκειμένου να υπογραμμίσει τη σημασία του γεγονότος και να τραβήξει την προσοχή των τηλεθεατών/ τηλεθεατριών σε αυτό.

- Ο/η ρεπόρτερ ως αφηγητής/ αφηγήτρια και το κοινό του

Τέλος, η ανάλυση στράφηκε και στον/ στην ρεπόρτερ-αφηγητή/ αφηγήτρια ως υποκείμενο που ερμηνεύει και αξιολογεί τα γεγονότα στα οποία στηρίζεται η αφήγηση. Σε αυτό το επίπεδο της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της γνωσιακής δείξης (Jahn 1996, Stockwell 2002, Sweetser 2012). Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στα κείμενα γλωσσικές εκφράσεις (ή λήψεις της κάμερας, Kress & Van Leeuwen 2006) που υποδηλώνουν ίχνη υποκειμενικότητας, ίχνη δηλ. της παρουσίας μιας συνείδησης η οποία φιλτράρει τα γεγονότα: εκφράσεις που παραπέμπουν στο «εδώ και τώρα» του/ της ρεπόρτερ-αφηγητή/ αφηγήτριας (και άρα παραπέμπουν σε αυτόν/αυτήν ως συνείδηση που φιλτράρει τα γεγονότα), εκφράσεις που υποδηλώνουν αυτοψία ή αυτηκοΐα (και άρα παραπέμπουν στον/ στην μάρτυρα ως συνείδηση που φιλτράρει τα γεγονότα), εκφράσεις που δηλώνουν τί ακριβώς γνωρίζει ο αφηγητής/ η αφηγήτρια (π.χ. η αόριστη έκφραση «ένα» στη φράση «ένα αυτοκίνητο», που συναντάμε στην είδηση «Βομβιστική επίθεση στην Τράπεζα της Ελλάδος», υποδηλώνει την οπτική ενός/ μιας μάρτυρα πριν από την έκρηξη, όταν ακόμη δεν είχε αναγνωριστεί το συγκεκριμένο αυτοκίνητο ως το μέσο της βομβιστικής επίθεσης, ενώ η οριστική έκφραση «το (παγιδευμένο με εκρηκτικά)» στην φράση «το παγιδευμένο με εκρηκτικά αυτοκίνητο» δείχνει μια υστερόχρονη οπτική), εκφράσεις που υποδηλώνουν τα συναισθήματα και τη στάση του/ της

ρεπόρτερ-αφηγητή/ αφηγήτριας απέναντι στα γεγονότα. Ιδιαίτερα η τελευταία κατηγορία εκφράσεων συνδέθηκε με την αξιολόγηση των γεγονότων από τον/ την ρεπόρτερ-αφηγητή/ αφηγήτρια (πρβλ. Labov & Waletzky (1967, 1973)), που προϋποθέτει τον συμερισμό εκ μέρους του κοινού ενός ορισμένου ηθικού πλαισίου. Τέλος, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τοποθετείται ο/η ρεπόρτερ απέναντι στο κοινό του και παρουσιάζεται ως ένας μια αξιόπιστος αφηγητής/ μια αξιόπιστη αφηγήτρια με πολύπλευρη γνώση των γεγονότων (πρβλ και υποσημείωση 2 για αφηγηματική τοποθέτηση επιπέδου 3), σχεδόν ως παντογνώστης αφηγητής/ παντογνώστρια αφηγήτρια.

Οι άξονες αυτοί αντιστοιχούν και σε όψεις της προσέγγισης των τηλεοπτικών ειδησεογραφικών αφηγήσεων ως υλικού για τη διδασκαλία της αφήγησης. Συνδέθηκαν με τους στόχους του κριτικού γραμματισμού και αποτέλεσαν μαζί με τα πορίσματα της ανάλυσης τη βάση για τον σχεδιασμό των αντίστοιχων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

## 5. Ευρήματα της έρευνας

Η ποιοτική ανάλυση του δείγματος έδωσε αποτελέσματα αξιοποιήσιμα στη διδακτική πράξη. Από τη μια, διαπιστώθηκε ότι το συνεχές αφηγηματικών-μη αφηγηματικών ειδών (π.χ. κειμενικά είδη που χρησιμοποιούν περιγραφή, επιχειρηματολογία κτλ.) είναι ευδιάκριτο και στις τηλεοπτικές ειδήσεις. Οι ειδήσεις-γεγονότα (αστυνομικές, φυσικών καταστροφών, πολιτικές-οικονομικές κτλ), οι «ανθρώπινες ιστορίες» και οι ειδήσεις-λόγοι επιβεβαιώνονται ως ένα συνεχές από τα πιο αφηγηματικά έως τα λιγότερο αφηγηματικά ρεπορτάζ. Για παράδειγμα, οι χρονοχρονικές συντεταγμένες, ο επεισοδιακός πυρήνας και η έντονη δράση των ειδήσεων-γεγονότων τις καθιστούν τυπικά παραδείγματα αφήγησης. Λιγότερο αφηγηματικές και περισσότερο περιγραφικές/αποδεικτικές είναι οι «ανθρώπινες ιστορίες», στις οποίες η προσωπική ιστορία ενός ανθρώπου (ενός ανέργου φερ' ειπείν) τον ανάγει μετωπικά σε αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μιας κατηγορίας ανθρώπων. Ελάχιστα αφηγηματικές είναι οι ειδήσεις-λόγοι (π.χ. μια έκθεση/ανακοίνωση της Unicef για την παιδική φτώχεια στην Ελλάδα), οι οποίες αποτελούν περιγραφές του κόσμου και αναδεικνύουν καταστάσεις ή φαινόμενα που μπορεί να ανατρέψουν την τάξη του κόσμου. Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι οι ειδήσεις-γεγονότα εμφανίζουν και οι ίδιες εσωτερική διαβάθμιση ως προς την αφηγηματικότητά τους, με τις ειδήσεις του αστυνομικού ρεπορτάζ και του ρεπορτάζ ατυχημάτων να είναι οι πιο αφηγηματικές από όλες και τις οικονομικο-πολιτικές οι λιγότερο αφηγηματικές.

Επίσης, έγινε φανερό ότι οι τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις ανακατασκευάζουν την πραγματικότητα και μάλιστα τομείς της εμπειρίας που ανήκουν



στη δημόσια σφαίρα και είναι αφηρημένοι, με την έννοια ότι δεν είναι άμεσα προσβάσιμοι στην παρατηρήρησή μας. Καθώς αποκλίνουν από το πρότυπο της αφήγησης το οποίο η γνωσιακή αφηγηματολογία τοποθετεί στον ιδιωτικό κόσμο των καθημερινών διαπροσωπικών σχέσεων (Herman 2009, 2013, Turner 1996), οι τηλεοπτικές ειδήσεις αφηγηματοποιούν τη δημόσια σφαίρα και σεναριοποιούν τα συμβάντα της, χρησιμοποιώντας επαναλαμβανόμενα οργανωτικά σχήματα, μεταφορές, μετωνυμίες, οπτικό υλικό κτλ. Για παράδειγμα, οι οικονομικές ειδήσεις που αναφέρονται σε γεγονότα του χρηματιστηρίου αξιοποιούν τόσο την εικόνα όσο και τη μετωνυμία Ο ΧΩΡΟΣ ΑΝΤΙ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΤΑΙ ΕΚΕΙ, ώστε να κάνουν από το γεγονός ενώ χρησιμοποιούν και ένα τυπικό αφηγηματικό σενάριο, αυτό του πολέμου, για να εντάξουν το γεγονός σε μια ευρύτερη πλοκή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μετωνυμίας αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα που προέρχεται από το κεντρικό δελτίο του ΑΝΤ1, της 27<sup>ης</sup> Νοεμβρίου του 2009: «Μετά από δύο μέρες πτώσης, στο Χρηματιστήριο της Αθήνας εμφανίστηκαν αγοραστές φέρνοντας κέρδη στον γενικό δείκτη τιμών». Το απόσπασμα αυτό συνιστά μια μικρή αφήγηση όπου ένα γεγονός («εμφανίστηκαν αγοραστές») έρχεται να ανατρέψει («φέρνοντας κέρδη») μια κατάσταση την οποία το κείμενο προβάλλει ως κανονικότητα («μετά από δυο μέρες πτώσεις»). Η αφηγηματοποίηση του αφηρημένου οικονομικού γεγονότος καθίσταται δυνατή (ανάμεσα σε άλλα και) μέσω της μετωνυμικής φράσης «στο Χρηματιστήριο της Αθήνας» η οποία δεν χρησιμοποιείται με την κυριολεκτική της σημασία η οποία παραπέμπει στον φυσικό χώρο, το κτίριο δηλ. του χρηματιστηρίου (και κατ' επέκταση το ρήμα «εμφανίστηκαν» δεν αναφέρεται στην φυσική παρουσία των χρηματιστών-αγοραστών σε αυτό) αλλά παραπέμπει στην οικονομική δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε αυτόν τον χώρο. Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε, λοιπόν, ένα τυπικό παράδειγμα όπου εκφράσεις οι οποίες πρωτοτυπικά χρησιμοποιούνται για τον από κόσμο (πρβλ. την ενσώματη σημασία των εκφράσεων «εμφανίστηκαν» και «φέρνοντας») χρησιμοποιούνται για να κάνουν προσβάσιμο τον αφηρημένο κόσμο. Επιπλέον, ενδειτικά παραδείγματα της αφηγηματοποίησης των οικονομικών και πολιτικών γεγονότων με βάση το σενάριο του πολέμου αποτελούν και τα παρακάτω: «Η ελληνική οικονομία σφυροκοπήθηκε για δεύτερη μέρα από τους κερδοσκόπους (ΑΝΤ1, 26/11/2009), «Κι όλα αυτά την ώρα που οι κερδοσκόποι τρίβουν τα χέρια τους και η Ελλάδα ψάχνει σύμμαχο στο μακρινό Πεκίνο» (ΑΝΤ1, 28/11/09).

Η ανάλυση, επιπλέον, έδειξε ότι οι τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις οφείλουν τις διαφορές τους από τα άλλα είδη αφήγησης κυρίως στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός τους δίνει έμφαση στην καταλληλότητά τους για το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Για παράδειγμα, οι τηλεοπτικές ειδήσεις προαναγγέλλουν τη σημασία του ΤΙ (με τίτλους, με μουσική, με το κείμενο του παρουσιαστή και με την εισαγωγή του ρεπόρτερ-αφηγητή), συχνά προτάσσοντας τα αποτελέσματα του συμβάντος που

ανέτρεψε την ισορροπία μιας κατάστασης. Αυτό συνιστά απόκλιση από το αφηγηματικό πρότυπο, τις συνομιλιακές αφηγήσεις, όπου η αφήγηση ακολουθεί συνήθως τη χρονική σειρά των γεγονότων. Γενικότερα, η τηλεοπτική αφήγηση αξιοποιεί όλους τους σημειωτικούς πόρους που έχει στη διάθεσή της, για να (προ)αξιολογήσει το εξιστορούμενο συμβάν: ειδησεογραφικές αξίες, γλωσσικές και οπτικές ενδείξεις που υπογραμμίζουν τη σημασία της ιστορίας για το κοινό, κατάλληλη χωροχρονική πλαισίωση κτλ.

Διαπιστώθηκε, τέλος, ότι μεγάλο μέρος των αφηγήσεων αφορά την αναπαράσταση του βιώματος των συμμετεχόντων/ των συμμετεχουσών στα γεγονότα, που λειτουργεί ταυτόχρονα και ως αξιολόγηση των γεγονότων. Η αναπαράσταση αυτή γίνεται με τους εξής τρόπους: εικόνα, μουσική υπόκρουση, ευθύς λόγος συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών, αφηγηματική απόδοση των σκέψεων, συναισθημάτων των συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών (π.χ. «οι δράστες ήξεραν πως το θύμα είχε αδυναμία στα γρήγορα αυτοκίνητα», Διπλή δολοφονία στη Μάνη, «Οι θαμώνες έπεσαν έντρομοι στο πάτωμα του νυχτερινού μαγαζιού, για να σωθούν από τις σφαίρες», Πυροβολισμοί στην πλατεία Βάθης), δραματοποίηση της αφήγησης (ο αφηγητής/ η αφηγήτρια μιμείται έναν/ μια πραγματικό/ή ή φανταστικό/ή αυτόπτη και αφηγείται σαν να είναι μέσα στον ιστορικόκοσμο).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητός και ο ρόλος του/της ρεπόρτερ-αφηγητή/ αφηγήτριας ως εκφραστή μιας συλλογικής συνείδησης που φιλτράρει και ερμηνεύει τα γεγονότα. Η ανάλυση έδειξε ότι ο λόγος του/της, συνεπικουρούμενος και από την προβαλλόμενη εικόνα, δημιουργεί έναν εικονικό χώρο, όπου ο/η δημοσιογράφος συνυπάρχει με τους τηλεθεατές/ τις τηλεθεάτριες και από όπου παρακολουθούν μαζί το περιεχόμενο μιας αφήγησης (Dancygier 2008, 2011) που συνθέτει τις διαθέσιμες πληροφορίες και εκφράζει αυτό που υποτίθεται ότι νιώθουν οι τηλεθεατές/ οι τηλεθεάτριες. Για να δώσουμε εδώ ένα παράδειγμα, η αναδιήγηση από το STAR των κινήσεων των τρομοκρατών στην είδηση για τη βομβιστική επίθεση στην Τράπεζα της Ελλάδος (Απρίλιος 2014) γίνεται από τον ρεπόρτερ-αφηγητή σε χρόνο ενεστώτα ενώ οι κινήσεις των τρομοκρατών οπτικοποιούνται από γραφικά υπολογιστή. Ρεπόρτερ και κοινό τοποθετούνται στη θέση ενός/ μιας εικονικού/ής αυτόπτη μάρτυρα, με τον πρώτο να περιγράφει αυτό που βλέπει/βλέπουμε. Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση του δείγματος, η πηγή της σύνθεσης των γεγονότων παραμένει αφανής, αφού ο λόγος του/της ρεπόρτερ συνήθως αποφεύγει τη ρητή αναφορά στον εαυτό του. Η τεκμηρίωση όσων στοιχείων δανείζεται από διάφορες πηγές τον/την καθιστά αφηγητή-παντογνώστη/ αφηγήτρια-παντογνώστρια, που τα βλέπει και τα ξέρει όλα, και τα φέρνει μπροστά στα μάτια μας. Η αφήγησή του/της ταυτόχρονα δείχνει και τους τηλεθεατές, καθώς προκαταλαμβάνει, προϋποθέτει και εν τέλει υποβάλλει το τι θα θεωρήσουν οι τελευταίοι ως σοκαριστικό, τραγικό, απειλητικό κτλ.

## 6. Διδακτική Πρόταση: Αφηγηματικότητα και ταυτότητες στις «σκληρές ειδήσεις»

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μια διδακτική πρόταση που αξιοποιεί την γνωσιακή προσέγγιση των τηλεοπτικών ειδησεογραφικών αφηγήσεων. Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις της αφήγησης όπως υλοποιούνται από τις τηλεοπτικές ειδήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες προέκυψαν μέσα από την ανάλυση του υλικού, το οποίο, όπως είπαμε, εκπροσωπεί όλες τις κατηγορίες των «σκληρών ειδήσεων». Επομένως, δεν αποτελούν ολοκληρωμένα και αυστηρά δομημένα διδακτικά σενάρια παρά προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες που, ενώ σχεδιάστηκαν για το συγκεκριμένο δείγμα, μπορούν να αξιοποιηθούν για την κριτική προσέγγιση και άλλων τηλεοπτικών ειδησεογραφικών αφηγήσεων που προτείνεται να συλλέξουν οι μαθητές/ μαθήτριες. Κατά συνέπεια, πλευρές της ανάλυσης μπορούν επιλεκτικά να ενσωματωθούν στη διδασκαλία ή ακόμη και σε διαθεματικές εργασίες.

### 6.1. Αφηγηματικότητα και ταυτότητες στις «σκληρές ειδήσεις»: Εισαγωγικές δραστηριότητες

Για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα που έχει σχεδιαστεί, για να διερευνηθεί η αφηγηματικότητα ως διαβαθμισμένη ιδιότητα των αφηγηματικών κειμένων και να ανιχνευθούν οι τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις ως μηχανισμοί κατασκευής ταυτοτήτων προτείνονται ενδεικτικά οι παρακάτω εισαγωγικές δραστηριότητες που αξιοποιούν την εμπειρία των μαθητών/τριών.

Καταρχήν, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταγράψουν τις συνήθειες της οικογένειάς τους όσον αφορά την παρακολούθηση των δελτίων σε διάστημα μιας εβδομάδας. Τα ερωτήματα πάνω στα οποία αξίζει να προβληματιστούν και στη συνέχεια να συζητηθούν στην τάξη προτείνεται να περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα: το αν παρακολουθούν ειδήσεις στο σπίτι τους, αν κάποιο μέλος ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τις ειδήσεις και γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό. Επίσης, ερωτώνται αν παρακολουθούν όλοι μαζί τα δελτία, αν σχολιάζουν οι γονείς τους, ενώ παρακολουθούν την είδηση κτλ. Αν ναι, καλούνται να καταγράψουν κάποια σχόλια. Ποιες ειδήσεις οι ίδιοι οι μαθητές/τριες κατανοούν και θυμούνται πιο εύκολα; Γιατί θεωρούν ότι συμβαίνει αυτό; Γνωρίζουν οι ίδιοι ή οι γονείς τους τα ονόματα των ρεπόρτερ; Έχουν την ίδια αναγνωρισιμότητα οι ρεπόρτερ με τους/τις παρουσιαστές/ παρουσιάστριες; Εμπιστεύονται οι ίδιοι/ οι ίδιες ή οι γονείς τους τα δελτία ειδήσεων;

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να θίξει καταρχήν την έννοια του αφηγηματικού προτύπου: ο επεισοδιακός/γεγονοτικός πυρήνας των αστυνομικών ρεπορτάζ και των ρεπορτάζ ατυχημάτων, πιθανότατα τις καθιστά πιο κατανοητές (σε αντιδιαστολή π.χ. με τις πολιτικο-οικονομικές ειδήσεις) (πρβλ. και Machill, Köhler & Waldhauser 2007).

Επιπλέον, με αφορμή τις παρατηρήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το αν σχολιάζουν οι ίδιοι/οι ίδιες ή οι γονείς τους τις ειδήσεις, ο/η διδάσκων/διδάσκουσα έχει τη δυνατότητα να τους εισάγει στην αξιολογητική λειτουργία της αφήγησης. Τέλος, στα πλαίσια της συζήτησης περί της αναγνωρισιμότητας παρουσιαστών/παραουσιαστριών και ρεπόρτερ αλλά και της αξιοπιστίας των δελτίων ειδήσεων αναδεικνύεται η διαφορά των ρόλων ανάμεσα σε παρουσιαστή/παραουσιάστρια και ρεπόρτερ με τον/ την τελευταίο/α να παράγει το αφηγηματικό κείμενο ως μια «αντικειμενική» και έγκυρη απάντηση στην υπόρρητη ερώτηση των τηλεθεατών/τηλεθεατριών «τί έγινε;». Ανακεφαλαιώνοντας, στόχος των εισαγωγικών αυτών δραστηριοτήτων είναι να έρθουν στο προσκήνιο: α) τα συστατικά της «καλής» ιστορίας/αφήγησης, β) τα σχόλια ως αξιολόγηση των γεγονότων και γ) ο ρόλος του/της ρεπόρτερ ως αφηγητή/αφηγήτριας. Οι θεματικές αυτές θα διερευνηθούν στη συνέχεια μέσω των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

#### 6.2. Τα συστατικά της «καλής» ιστορίας/αφήγησης: αφηγηματικότητα

Στη συνέχεια, δίδονται στους/τις μαθητές/-τριες τα εξής τηλεοπτικά κείμενα αστυνομικού ρεπορτάζ, ρεπορτάζ ατυχημάτων, πολιτικού-οικονομικού ρεπορτάζ και ρεπορτάζ φυσικών φαινομένων: Θανατηφόρα καραμπόλα στην Εγνατία, Πυροβολισμοί στην πλατεία Βάθης, Διπλό φονικό στη Μάνη, Ατύχημα παρκούρ, Το «θρίλερ» της ελληνικής οικονομίας (Νοέμβριος- Δεκέμβριος 2009), Έντονα καιρικά φαινόμενα (Νοέμβριος 2014), Πυρκαγιές (2007).

Τους ζητείται να τα κατατάξουν ως προς την αφηγηματικότητά τους, με βάση τις εμπειρίες αφηγήσεων που έχουν (καθημερινές συνομιλιακές αφηγήσεις, κινηματογραφικές ταινίες, κόμικς, ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, λογοτεχνικές αφηγήσεις, κ.ά.) Στο σημείο αυτό προτείνεται να συζητήσουν οι μαθητές/τριες τους διαφορετικούς στόχους που εκπληρώνει η αφήγηση τόσο στα ειδησεογραφικά κείμενα που τους προτάθηκαν όσο και στα κείμενα με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή (καθημερινές συνομιλιακές αφηγήσεις, κινηματογραφικές ταινίες, κόμικς, ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, λογοτεχνικές αφηγήσεις, κ.ά.). Αναμένεται ότι η συζήτηση θα αναδείξει τις ειδησεογραφικές αφηγήσεις και τις καθημερινές συνομιλιακές αφηγήσεις ως ιδιαίτερα πλούσιες σε επικοινωνιακούς στόχους: μπορεί να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν, να ενημερώσουν, να προειδοποιήσουν, να εξηγήσουν, να συγκινήσουν. Από την άλλη, οι κινηματογραφικές ταινίες, τα κόμικς, τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, τα ανέκδοτα, οι λογοτεχνικές αφηγήσεις στόχο έχουν κυρίως να ψυχαγωγήσουν και να ικανοποιήσουν αισθητικά το κοινό τους.

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες κατευθύνονται στο να διερευνήσουν συνεργατικά και να εντοπίσουν τα κοινά συστατικά του ιστοριοκόσμου των ανωτέρω ειδήσεων, όπως π.χ. η απόκλιση από την κανονικότητα, η ανατροπή, ο

τόπος, ο χρόνος κτλ. Οι μαθητές/τριες καλούνται να ανιχνεύσουν αυτά τα συστατικά στις τηλεοπτικές ειδήσεις και να προβληματιστούν για το αν η ένταση της παρουσίας αυτών των χαρακτηριστικών στο κάθε ρεπορτάζ συνδέεται με την κατάταξή του στο συνεχές της αφηγηματικότητας στο οποίο κατέληξαν κατά την προηγούμενη δραστηριότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας είχαν ως στόχο να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες την αφήγηση ως όργανο σκέψης και επικοινωνίας που παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αλλά ταυτόχρονα μπορεί να πραγματώνεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και να εκπληρώνει διαφορετικούς στόχους.

### 6.3. Τα συστατικά της «καλής» ιστορίας/αφήγησης: αφηγηματοποίηση και ταυτότητες των ηρώων/ηρωίδων

Στη συνέχεια, στρέφουμε την προσοχή των μαθητών/τριών σε ένα βασικό συστατικό του ιστοριοκόσμου, τη διάσταση ΠΟΙΟΣ (Herman 2009) και τη (ανα)κατασκευή των χαρακτήρων ως δραστών και θυμάτων (Bamberg 1997). Αρχικά, οι μαθητές/τριες εντοπίζουν σε κάθε κείμενο το κυρίως μέρος της αφήγησης το οποίο αναδιηγείται το γεγονός και απαντά στο «πώς έγινε;». Καλούνται στην συνέχεια να σημειώσουν τα ρήματα, τα υποκείμενα και τα αντικείμενα τους και να συσχετίσουν τη ενεργητική και παθητική σύνταξη με την απόδοση των ρόλων του δράστη και του θύματος στις οντότητες που συμμετέχουν στα γεγονότα.<sup>51</sup> Προτείνεται επίσης να επιλέξουν κάποια παραδείγματα ενεργητικής σύνταξης και να τα διατυπώσουν χρησιμοποιώντας την παθητική σύνταξη και, στην συνέχεια, να προβληματιστούν σχετικά με τη διαφορά στη σημασία και στο ποιες όψεις του γεγονότος αναδεικνύει η επιλογή ανάμεσα στις δύο.

Επίσης οι μαθητές/τριες μπορούν να επεξεργαστούν τα παρακάτω ερωτήματα: Με ποιες (άλλες) εκφράσεις αποδίδονται οι ρόλοι του δράστη και του θύματος (π.χ. λεπτομέρειες της ιστορίας που ενδεχομένως παραπέμπουν στις προθέσεις των συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών ως δραστών, αξιολογήσεις των πράξεων τους, εκφράσεις που περιγράφουν ή αναφέρονται στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες);<sup>52</sup> Είναι κυριολεκτικές ή μεταφορικές αυτές οι

<sup>51</sup> Π.χ. «Μέτρα-σοκ, με βάση την σκληρή συνταγή που ακολουθήθηκε στην περίπτωση της Ιρλανδίας, πιέζεται να πάρει η Ελλάδα» [...] «Η Ευρωπαϊκή Ένωση, σύμφωνα με την εφημερίδα *Πρώτο Θέμα*, απαιτεί μείωση μισθών στο Δημόσιο και τις ΔΕΚΟ» (ANT1 28/11/09).

<sup>52</sup> Π.χ. η αναφορά των τηλεοπτικών δελτίων στο πόσοι κάλυκες σφαιρών περισυνελέχτηκαν από το σημείο της δολοφονίας των δύο νεαρών στη Μάνη έμμεσα παραπέμπει στην αποφασιστικότητα των δραστών. Αντίστοιχα, στην είδηση της βομβιστικής επίθεσης στην Τράπεζα της Ελλάδος, η έμφαση που δόθηκε από τα τηλεοπτικά δελτία στην εμβέλεια και την ένταση της έκρηξης αξιολογεί την ίδια την πράξη των δραστών (και επομένως τους ίδιους τους δράστες και τις προθέσεις τους)

εκφράσεις;<sup>53</sup> Στα ρεπορτάζ ατυχημάτων έχουμε δράστη; Πώς μπορούν να εξηγήσουν το γεγονός ότι οι ίδιες εκφράσεις επαναλαμβάνονται στα ρεπορτάζ των διάφορων τηλεοπτικών σταθμών; Οι μαθητές/τριες αναμένεται να εντοπίσουν, στις πολιτικές/οικονομικές ειδήσεις και στις ειδήσεις φυσικών καταστροφών, την έντονη παρουσία μεταφορών/ μετωνυμιών που δηλώνουν κίνηση, την απεικόνιση των αφηρημένων οντοτήτων ή των φυσικών φαινομένων ως απτών αντικειμένων ή ακόμη και ως έμπυχων δραστών, καθώς και -ιδιαίτερα στην είδηση «Καραμπόλα στην Εγνατία οδό» -την αναγωγή της νταλίκας σε δράστη (βλ. τη στερεότυπη φράση που χρησιμοποιήθηκε από όλους τους σταθμούς «η νταλικά-φονιάς»)<sup>54</sup>.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι μαθητές/τριες με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες συνειδητοποιούν ότι: α) οι ειδήσεις «ανθρωποποιούν» το υλικό γεγονότων που δεν προσφέρονται για αφηγηματική αναπαράσταση, προκειμένου να το μετατρέψουν σε αφήγηση, και β) οι ρόλοι του δράστη/θύματος είναι απαραίτητα συστατικά της αφήγησης και δημιουργούνται με βάση τη λεξιλογική στερεοτυπία των ειδήσεων.

#### 6.4. Ο *voice-over* ρεπόρτερ ως αφηγητής

Η διερεύνηση στα επόμενα δύο στάδια στρέφεται στην ανασύσταση της ταυτότητας του/της *voice over* ρεπόρτερ ως αφηγητή/ αφηγήτριας (Bamberg 1997) βάσει των «ιχνών» του/της στο κείμενο. Οι μαθητές/τριες μέσα από κατάλληλα ερωτήματα καθοδηγούνται να αναζητήσουν γλωσσικές εκφράσεις δείξης (τόπου, χρόνου, προσώπων) και εκφράσεις που δείχνουν τον βαθμό (α)βεβαιότητας για τις πληροφορίες του/της, καθώς επίσης και τη στάση του/της απέναντι στα γεγονότα. Ειδικότερα, καλούνται να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα, αιτιολογώντας την απάντησή τους με παραπομπές σε συγκεκριμένες εκφράσεις του ρεπόρτερ-

---

αφού υπονοεί ότι «από τύχη δεν υπήρξαν θύματα» και αιτιολογεί τον χαρακτηρισμό της ως «μια τρομοκρατική ενέργεια υψηλότατου ρίσκου» (ΣΤΑΡ, 10/4/2014).

<sup>53</sup> Π.χ. «Υπό την Ιερά Εξέταση του Eurogroup και του Ecofin θα βρεθεί αύριο ο Γιώργος Παπακωνσταντίνου», «Ο Έλληνας υπουργός εξωτερικών θα προλειάνει το έδαφος για να ζητήσει η χώρα μας από τις Βρυξέλλες παράταση ως το 2013-2014 προκειμένου να ρίξει το έλλειμμα κάτω από το 3%» (ANT1, 29/11/2009), «Βόμβες από τον αμερικάνο πρέσβη στην Ελλάδα για αλλαγή στο εργασιακό καθεστώς αλλά και για τους εργαζόμενους στον δημόσιο τομέα» (ANT1 30/11/2009).

<sup>54</sup> Π.χ. «Το κλίμα επιβαρύνεται περισσότερο μετά την κατάρρευση του Dubai», «Και όλα αυτά λίγες μέρες πριν από το νέο crash test του Παπακωνσταντίνου στο Ecofin όπου θα μεταβεί έχοντας υπό μάλης τον νέο προϋπολογισμό», «Στην αγορά των ομολόγων, πάντως, οι πιστωτές της χώρας μας ζήτησαν ακόμη υψηλότερη απόδοση οδηγώντας τα spread στα υψηλότερα των τελευταίων μηνών» (ANT1 27/11/09), «Οι φλόγες σπέρνουν την απόγνωση και τον πανικό», «Δεκαπέντε χωριά βρίσκονται αντιμέτωπα με τον πύρινο εφιάλτη» (Alter 26/7/2007), «Ένας ανεμοστρόβιλος σάρωσε τα πάντα στο πέρασμά του» (Nerit 3/12/2014), «[...] τη στιγμή που ο εγκέλαδος χτυπά την Κεφαλονιά» (ANT1 26/1/2014), «Μόλις πριν από λίγα λεπτά μια νταλικά πέρασε πάνω από τα αυτοκίνητά τους και σκόρπισε τον θάνατο» (Mega, 5/10/2014).

αφηγητή/της ρεπόρτερ-αφηγήτριας: Πού βρίσκεται και από πού μας διηγείται την ιστορία ο αφηγητής/ η αφηγήτρια; Τι σχέση έχει το παρόν του/της με το παρόν μας και με το παρόν της ιστορίας; Πώς ξέρει αυτά που αφηγείται; Αποτυπώνεται το συναίσθημά του/της στην αφήγησή του/της; Μας εμπνέει να τον/την εμπιστευτούμε και να πιστέψουμε την ιστορία του/της;

Οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν, σε σχέση με τα τρία πρώτα ερωτήματα, την ισχνή παρουσία δεικτικών εκφράσεων, πράγμα που σημαίνει ότι σπάνια ο/η voice-over ρεπόρτερ προβάλλει τον εαυτό του/της στα μάτια των τηλεθεατών/τηλεθεατριών του/της ως αφηγητή/αφηγήτρια ή μαρκάρει τους ίδιους/τις ίδιες ως αποδέκτες της αφήγησης.<sup>55</sup>

Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε τα παρακάτω παραδείγματα:

(Διπλή δολοφονία στη Μάνη, Νέριτ 21/8/2014)

«Τα σκευάσματα για το body-building που είχε παραγγείλει ο ένας από τους δύο φερόμενους ως δράστες από τον Κώστα Σγούρο ήταν, όπως φαίνεται, η αιτία. Τα χρήματα είχαν δοθεί, οκτακόσια ευρώ. Η παραγγελία όμως δεν είχε φτάσει στα χέρια του ενός από τους δύο δεκαεννιάχρονους. Εδώ και μήνες είχαν δει και ακούσει τον δεκαεννιάχρονο να καυγαδίζει με τον Κώστα Σγούρο, ακόμη και μέσα στο γυμναστήριο, μπροστά στα μάτια όλων. Ο νεαρός πίεζε συνεχώς τον Σγούρο να του φέρει τα συμπληρώματα διατροφής για τα οποία τον είχε πληρώσει. Σύμφωνα με μαρτυρίες, από ένα σημείο και μετά τα πράγματα αγρίεψαν. Οι συνεχείς καυγάδες έφεραν και απειλές από την πλευρά του δεκαεννιάχρονου. Οι δύο νεαροί, κάτοικοι της Καλαμάτας, ο ένας με καταγωγή από τη Μάνη, ήξεραν πως το θύμα, ο Κωσταντίνος Σγούρος είχε πάθος με τα γρήγορα αυτοκίνητα. Τη Δευτέρα, μετά τα μεσάνυχτα, επικοινωνήσαν μαζί του. Του είπαν ότι ένας γνωστός τους πουλούσε ένα τέτοιο αυτοκίνητο. Ο Σγούρος φαίνεται ότι έπεσε στην παγίδα τους. Πήρε μαζί του τον φίλο του και μελλοντικό του κουμπάρο, τον Γιάννη Κομματή, ο οποίος είχε σπουδάσει μηχανικός αυτοκινήτων πριν ενταχτεί στις τάξεις των Ειδικών Δυνάμεων και ξεκίνησαν για να συναντήσουν τους δύο δεκαεννιάχρονους»

(Ελληνική οικονομία, ANT1 27/11/2009)

<sup>55</sup> Σε άλλες περιπτώσεις —όχι τόσο πολλές στο δείγμα μας— ο/η voice over ρεπόρτερ παραπέμπει ευθέως στην αφηγηματική κατάσταση (π.χ. «Όπως βλέπουμε στις εικόνες,...») ή δίνει την εντύπωση ότι αφηγείται την ιστορία μέσα από τον ιστοριοκόσμο (πρβλ πίνακα 3). Εδώ ρεπόρτερ και τηλεθεατές/τηλεθεάτριες απεικονίζονται μέσα από την αφήγηση ως αυτόπτες μάρτυρες. Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή δεν είναι η εντύπωση της αντικειμενικότητας αλλά η τεκμηρίωση της αφήγησης: αφηγητής/αφηγήτρια και τηλεθεατές/τηλεθεάτριες βλέπουν ίδιους όμμασι την ίδια πραγματικότητα, άρα «έτσι είναι» η πραγματικότητα.

«Δραματική προσπάθεια για να ανακοπούν οι κερδοσκοπικές πιέσεις σε βάρος ελληνικών ομολόγων και μετοχών έκαναν από κοινού ο υπουργός οικονομικών και ο διοικητής της Τράπεζας της Ελλάδος. Τα παιχνίδια των κερδοσκόπων δεν επηρεάζουν το ελληνικό δημόσιο, διαμηνύει ο Γιώργος Παπακωσταντίνου, σύμφωνα με τον οποίο, η Ελλάδα δεν έχει ανάγκη δανεισμού. Στην αγορά των ομολόγων, πάντως, οι πιστωτές της χώρας μας ζήτησαν ακόμη υψηλότερη απόδοση οδηγώντας τα spreads στα υψηλότερα επίπεδα των τελευταίων μηνών»

(Έντονες βροχοπτώσεις στην Δυτική Μακεδονία, Mega 3/12/2014)

«Αρκετοί δρόμοι της πόλης (σημ. της Πτολεμαΐδας ) μετατράπηκαν σε ποτάμι ενώ υπερχείλισαν και αρκετά φρεάτια επιβαρύνοντας ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ζητήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις η συνδρομή της πυροσβεστικής»

Οι μαθητές/μαθήτριες διαπιστώνουν από παραδείγματα όπως τα παραπάνω ότι δεν υπάρχει ρητή αναφορά στο ΕΔΩ, τον ομιλητή/την ομιλήτρια (voice-over ρεπόρτερ) ή τον ακροατή/ακροάτρια (τηλεθεατή/τηλεθεάτρια) της αφήγησης. Εδώ ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία μια από τις στρατηγικές διεκδίκησης της αντικειμενικότητας στην τηλεοπτική δημοσιογραφία είναι η επιλογή εκφράσεων και γραμματικών δομών που δεν αναφέρονται ευθέως στον/στη δημοσιογράφο ως υποκείμενο, οπότε αυτός/αυτή παραμένει στο παρασκήνιο.

Σχετικά με τα δύο τελευταία ερωτήματα, οι μαθητές/μαθήτριες εντοπίζουν γλωσσικά στοιχεία (επίθετα, επιρρήματα, μεταφορές, κτλ) που δείχνουν τη στάση του αφηγητή/της αφηγήτριας απέναντι στα γεγονότα (π.χ. «Οι δύο δεκαεννιάχρονοι, όντας σαφώς πιο μικρόσωμοι από τα θύματα, χρησιμοποίησαν σκοινί για να σύρουν ως την καρότσα του αυτοκινήτου. Μάλιστα τους έδεσαν σαν σφάγια στην καρότσα και τους μετέφεραν στη χαράδρα, όπου πέταξαν τα άψυχα κορμιά.» [ANT1 'Διπλή δολοφονία στη Μάνη' 21/8/2014] ή «Ούτε τριάντα λεπτά δεν έμεινε ανοικτό το βιβλίο προσφορών για το ελληνικό πενταετές ομόλογο. Η ζήτηση ξεπέρασε ακόμη και τις πιο αισιόδοξες προβλέψεις, καθώς δόθηκαν περισσότερες από πεντακόσιες πενήντα εντολές αγοράς, οι προσφορές προσέγγισαν τα εικοσιένα εκατομμύρια ευρώ, όταν η ελληνική πλευρά ζητούσε μόλις δυόμιση.» [ΣΚΑΪ "Έξοδος της Ελλάδας στις αγορές" 10/4/2014]). Οι μαθητές/ μαθήτριες καθοδηγούνται να επαναδιατυπώσουν την αφήγηση αντικαθιστώντας τις φορτισμένες εκφράσεις που έχουν εντοπίσει με άλλες πιο ουδέτερες και συζητούν τις αλλαγές στο νόημα.<sup>56</sup>



<sup>56</sup> Πρβλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα (2011).






Συνειδητοποιούν με αυτόν τον τρόπο ότι η αξιολόγηση είναι μέρος της αφηγηματικής αναπαράστασης των γεγονότων και, επιπλέον, ότι εναλλακτικές διατυπώσεις συνεπάγονται εναλλακτικές οπτικές πάνω στα γεγονότα.

Από την άλλη πλευρά, σε σχέση με το τελευταίο ερώτημα που τους τέθηκε («αν η αφήγηση του/της voice-over ρεπόρτερ είναι συγκροτημένη, ώστε να γίνεται πιστευτή»), οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους τεκμηριώνονται τα όσα ισχυρίζεται ο/η voice-over ρεπόρτερ: αποσπάσματα ευθύ λόγου και οπτικό υλικό (βίντεο, ψηφιακές αναπαραστάσεις των γεγονότων, έγγραφα κτλ).<sup>57</sup> Οι μαθητές/μαθήτριες συγκρίνουν τον λόγο του/της ρεπόρτερ με τον λόγο των πηγών στα ρεπορτάζ και διαπιστώνουν ομοιότητες στο περιεχόμενο αλλά και στις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, οι μαθητές/μαθήτριες προτείνεται να συγκρίνουν το ρεπορτάζ του Alpha για την είδηση της πολύνεκρης καραμπόλας στην Εγνατία οδό (5/10/2014) με το αντίστοιχο του ΣΚΑΪ και να διαπιστώσουν ποιες παράμετροι του δυστυχήματος υποδεικνύονται σε κάθε περίπτωση ως πιθανές αιτίες του, καθώς και τη συμβολή των πηγών στην τεκμηρίωση των δύο εκδοχών:



**Πίνακας 1.** Πολύνεκρη καραμπόλα στην Εγνατία οδό, Alpha 5/10/2014





	<p>(1) Ρεπόρτερ-αφηγητής: Ο ρουμάνος οδηγός, σύμφωνα με αυτόπτες μάρτυρες, δεν έκοψε καθόλου ταχύτητα στα σήματα των υπαλλήλων της Εγνατίας οδού πέφτοντας στα σταματημένα αυτοκίνητα.</p>
	<p>(2) Φωνή-χαλί: Τα είδα τα σήματα για τα έργα. Προσπάθησα να σταματήσω. Ο δρόμος ήταν κατηφορικός και τα φρένα μου ζεστάθηκαν και δεν έπιασαν. Γι αυτό και η νταλικά πήρε φωτιά.</p>

<sup>57</sup> Συμπληρωματικά, οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούσαν να διερευνήσουν αντίστοιχους τρόπους τεκμηρίωσης στις προσωπικές καθημερινές αφηγήσεις (π.χ. αυτοψία, αυτηκοΐα), όπως αυτές υπάρχουν καταγεγραμμένες στην εμπειρία τους. Εναλλακτικά θα μπορούσε να τους δοθεί ως άσκηση για το σπίτι να καταγράψουν σε διάστημα μιας βδομάδας συνομιλιακές αφηγήσεις (κατά το παράδειγμα των Αρχάκη & Τσάκωνα 2011) και να εντοπίσουν εκεί τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι ομιλητές/ομιλήτριες διεκδικούν για τον εαυτό τους την εικόνα του αξιόπιστου αφηγητή/της αξιόπιστης αφηγήτριας.

	<p>(3) Πηγή 1: Σταφύλια κουβαλούσε. Αλλά ήρθε με ιλιγγιώδη ταχύτητα. Δεν ξέρω αν καν μπήκε στη διαδικασία να σταματήσει, ας πούμε, αν μπόρεσε να σταματήσει καθόλου ή όχι.</p>
	<p>(4) Πηγή 2 (τηλεφωνική επικοινωνία:) Δεν ξέρω γιατί δε μας είδε, ήταν μεθυσμένος, κοιμήθηκε, δεν έπιασαν τα φρένα του, γιατί, πραγματικά φαινόταν να έρχεται με ιλιγγιώδη ταχύτητα, τον είδα από τον καθρέφτη, με ιλιγγιώδη ταχύτητα ερχόταν. Η σήμανση πού είναι, η Τροχαία να πει ότι εδώ πιο κάτω σταματάτε. Δεν έπρεπε να υπάρχει πιο πριν σήμανση και να λένε ότι εδώ γίνονται έργα; Έκανε, λέει, έργα η ΔΕΗ και γι' αυτό ήμασταν σταματημένοι. Αυτό είναι για μένα το απαράδεκτο, αυτοί φταίνε.</p>
	<p>(5) Ρεπόρτερ-αφηγητής: Σύμφωνα με την Τροχαία, στο σημείο των έργων της ΔΕΗ υπήρχε επαρκής δύναμη αστυνομικών αλλά και περιπολικά.</p>

Πίνακας 2. Πολύνεκρη καραμπόλα στην Εγνατία οδό, ΣΚΑΪ 5/10/2014

	<p>(1) Ρεπόρτερ-αφηγητής: Σύμφωνα με πληροφορίες, αμέσως μετά τη φονική καραμπόλα, ο οδηγός της νταλίκας πήρε τα έγγραφά του από το φορτηγό του και τράπηκε σε φυγή. Συνελήφθη λίγη ώρα αργότερα σε χωράφια. Είναι Ρουμάνος ενώ το φορτηγό φέρει βουλγάρικες πινακίδες.</p>
	<p>(2) Πηγή 1: Δεν υπήρχε σήμανση γι' αυτό και έγινε αυτό. Ήταν ένα δύο άτομα στα πενήντα μέτρα από το τελευταίο αυτοκίνητο, που λογικό είναι ότι δεν σταματάει κανένας στα πενήντα μέτρα. Αυτοκίνητο φορτωμένο, τώρα, δεν σταματάει.</p>

	<p>(3) Ρεπόρτερ-αφηγητής: Ο οδηγός της νταλίκας υποστήριξε στις αρχές ότι δεν έπιασαν τα φρένα, επειδή είχαν ζεσταθεί από τις στροφές την ώρα που κλιμάκιο εμπειρογνομόνων ερευνά τα πραγματικά αίτια της τραγωδίας.</p>
	
	<p>(4) Ρεπόρτερ-αφηγητής: Αυτόπτες μάρτυρες καταγγέλλουν πως δεν υπήρχε Τροχαία στο σημείο ούτε καν πινακίδες πριν τον κόμβο της Βέροιας που να προειδοποιούν για τα έργα. Την ευθύνη της σήμανσης είχαν αναλάβει δύο εργάτες που προσπαθούσαν με σημαίες να κατευθύνουν τους οδηγούς.</p>
	<p>(5) Πηγή 1: Μπαίνοντας πάνω στην Εγνατία οδό, από τον κόμβο της Βέροιας, υπήρχε κάποιος κύριος εκεί πέρα με διακριτικά και με μια σημαία, ο οποίος μας έκανε νόημα, για να σταματήσουμε, να κόψουμε ταχύτητα. Πραγματικά, λίγο παρακάτω και μάλιστα, επειδή κόψαμε αρκετά ταχύτητα, μας φώναξε ότι δέκα- δεκαπέντε λεπτά μια καθυστέρηση, περνάνε κάτι καλώδια της ΔΕΗ.</p>

Οι μαθητές/ μαθήτριες με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ότι βασικό μέλημα του ομιλητή/της ομιλήτριας στην αφήγηση είναι να γίνει πιστευτός/ή, ενώ ιδιαίτερα στις τηλεοπτικές ειδήσεις η τεκμηριωτική λειτουργία των πηγών αποκτά και μια επιπλέον διάσταση: ανάλογα με τις πηγές που επιλέγουν τα ρεπορτάζ αναπαριστούν διαφορετικές οπτικές των ίδιων γεγονότων.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυτής της ενότητας είχαν ως στόχο να διερευνήσουν την αφηγηματική ταυτότητα του/της voice-over ρεπόρτερ. Σχεδιάστηκαν προκειμένου να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι ο σχεδιασμός του τηλεοπτικού ειδησεογραφικού κειμένου κατασκευάζει τον/την ρεπόρτερ ως «αντικειμενικό/ή» και αξιόπιστο/η αφηγητή/τρια. Παράλληλα, έφεραν στο προσκήνιο την έννοια της οπτικής στη αφήγηση αλλά και την αξιολογητική

λειτουργία του αφηγηματικού κειμένου ως απαραίτητο συστατικό της αφηγηματικής κωδικοποίησης της πραγματικότητας.

#### 6.5. Η κατασκευή κοινής ταυτότητας με τον «μέσο» τηλεθεατή

Τέλος, η συζήτηση κατευθύνεται στην κοινή ταυτότητα ανάμεσα στον ρεπόρτερ-αφηγητή/ στην ρεπόρτερ-αφηγήτρια και τον/την τηλεθεατή/τηλεθεάτρια, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την τηλεοπτική αφήγηση. Για τη μελέτη αυτής της διάστασης χρησιμοποιούνται ως δείγματα τα κείμενα των πολιτικο-οικονομικών ειδήσεων και των ειδήσεων φυσικών καταστροφών.

Οι μαθητές/ μαθήτριες μπορούν να αξιοποιήσουν τα πορίσματα των δύο προηγούμενων δραστηριοτήτων, που αφορούσαν την (ανα)κατασκευή του ΠΟΙΟΣ και την (ανα)σύσταση του ΠΟΥ της αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από το δεύτερο, συγκεντρώνουν όλα τα στοιχεία που υποδεικνύουν την «τοποθεσία» του/της ρεπόρτερ στην είδηση «Εξελίξεις στην Ελληνική οικονομία»: π.χ. από την πρόταση «Ο πρωθυπουργός μιλώντας στο υπουργικό συμβούλιο έστειλε σαφές μήνυμα στις Βρυξέλλες» γίνεται αμέσως αντιληπτό ότι ο πρωθυπουργός για τον οποίο γίνεται λόγος είναι ο πρωθυπουργός της Ελλάδας. Παρόμοια, στη φράση «Συνεχίζονται οι επιθέσεις κυρίως βρετανικών εφημερίδων» είναι προφανές ότι οι βρετανικές εφημερίδες επιτίθενται στην Ελλάδα. Από τέτοιου είδους παραδείγματα καθίσταται φανερό η διαμόρφωση ενός κοινού (τοπικού) δεικτικού κέντρου –εν προκειμένω της Ελλάδας– ανάμεσα σε ρεπόρτερ και τηλεθεατές, το οποίο απλώς προϋποτίθεται και γι' αυτό δεν αναφέρεται ρητά. Με αφετηρία αυτό το δεικτικό κέντρο κατασκευάζεται μια κοινή οπτική ανάμεσα σε ρεπόρτερ και τηλεθεατές.

Σε αυτό το σημείο η διδασκαλία μπορεί να αξιοποιήσει τα πορίσματα της ανάλυσης σχετικά με το ΠΟΙΟΣ του ιστορικόκοσμου. Οι μαθητές/μαθήτριες εύκολα εντοπίζουν τις οντότητες εκτός Ελλάδας (Βρυξέλλες, βρετανικές εφημερίδες, αγορές κτλ) ως δράστες και τις αντίστοιχες εντός Ελλάδας (κυβέρνηση, η ελληνική οικονομία, έλληνες μισθωτοί και συνταξιούχοι, έλληνας υπουργός οικονομικών κτλ.) ως θύματα. Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να διαπιστώσουν ότι το σενάριο του ΠΟΛΕΜΟΥ, το οποίο καθορίζεται από την αντίθεση *εμείς εν. οι ξένοι*, αποτελεί το γενικό ερμηνευτικό σχήμα των εν λόγω γεγονότων.<sup>58</sup> Αξίζει εδώ οι

<sup>58</sup> Η γνωσιακή γλωσσολογία ορίζει τα σενάρια (βλ. ενδεικτικά, Croft & Cruse 2004) ως αποθηκευμένες δομές γνώσεων (προερχόμενων από την εμπειρία μας) οι οποίες διευκολύνουν την αναγνώριση των διαφόρων ερεθισμάτων, την αξιολόγηση της εμπειρίας αλλά και την επικοινωνία. Οι λέξεις, σύμφωνα με τη γνωσιακή γλωσσολογία, αποτελούν σημεία πρόσβασης σε τέτοιου είδους δομές, οι οποίες με τη σειρά τους ανακαλούν δίκτυα εννοιών, ανάλογα με το περιεχόμενο όπου εμφανίζονται και την περίσταση επικοινωνίας. Η γνωσιακή αφηγηματολογία (Turner 2008) χρησιμοποιεί την έννοια του σεναρίου (ή πλαισίου), για να ανιχνεύσει ευρύτερα σχήματα πλοκής που μορφοποιούν το υλικό της ιστορίας αλλά και για να ερμηνεύσει τον ενεργητικό ρόλο του

μαθητές/μαθήτριες να προβληματιστούν σχετικά με το αν το ίδιο πλαίσιο θα αποτελούσε επιλογή π.χ. των γερμανικών ή των βρετανικών ΜΜΕ.

Τέλος, ανάλογες δραστηριότητες προτείνονται και για τις ειδήσεις ακραίων καιρικών φαινομένων. Πιο συγκεκριμένα, ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναγνωρίσουν ποιο είναι το βασικό σενάριο που οργανώνει τις αφηγήσεις για τα ακραία καιρικά φαινόμενα (θεομηνίες, πόλεμος/ανταγωνισμός ανθρώπου-φύσης). Το ζήτημα πάνω στον οποίο αξίζει να προβληματιστούν οι μαθητές/μαθήτριες είναι ποιες αντιλήψεις σχετικά με τη σχέση ανθρώπου και φύσης απηχεί το σενάριο αυτό και αν αυτές οι αντιλήψεις είναι κάποιου/κάποιας επιστήμονα (π.χ. σεισμολόγου). Οι μαθητές/μαθήτριες παροτρύνονται να αναζητήσουν επιστημονικές πληροφορίες και εξηγήσεις για το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής και των έντονων καιρικών φαινομένων, διαπιστώνοντας ίσως την αντίθεση ανάμεσα σε μια ψυχραιμη και μια «λαϊκή» ή και μεταφυσική ερμηνεία, που όχι σπάνια υιοθετούν οι ειδήσεις.

Σε αυτήν την ενότητα επιδιώκεται, με σημείο αφετηρίας τα τηλεοπτικά ειδησεογραφικά κείμενα, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/μαθήτριες ότι το αφηγηματικό κείμενο είναι πάντα κοινωνικά τοποθετημένο και, επομένως, σχεδιάζεται ώστε να είναι κατάλληλο για το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτής της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουν στα συγκεκριμένα κείμενα τον τρόπο με τον οποίο η τηλεοπτική ειδησεογραφική αφήγηση ευθυγραμμίζεται με την οπτική του μέσου τηλεθεατή/της μέσης τηλεθεάτριας ταυτόχρονα κατασκευάζοντάς την.

#### 6.6. Το βίωμα και η αξιολόγηση στο αστυνομικό ρεπορτάζ και το ρεπορτάζ ατυχημάτων

Τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν στις δραστηριότητες της ενότητας αυτής είναι τα εξής: «Θανατηφόρα καραμπόλα στην Εγνατία», «Πυροβολισμοί στην πλατεία Βάθης», «Διπλό φονικό στη Μάνη», «Ατύχημα παρκούρ», «Βομβιστική επίθεση στην πλατεία Βάθης».

Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναδεικνύουν το βίωμα ως θεμελιώδες συστατικό της αφήγησης και το εξετάζουν ως μέσο εσωτερικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα στα ρεπορτάζ εγκλημάτων και ατυχημάτων.<sup>59</sup> Η ανάλυση έδειξε ότι οι εν λόγω τύποι ρεπορτάζ βρίσκονται κοντά στο αφηγηματικό πρότυπο

---

παραλήπτη/της παραλήπτριας της αφήγησης, ο οποίος/η οποία, αξιοποιώντας ένα σενάριο (ή πλαίσιο), συμπληρώνει τα κενά του αφηγηματικού κειμένου και διαμορφώνει μια νοηματικά ολοκληρωμένη αναπαράσταση του ιστορικόκοσμου.

<sup>59</sup> Θυμίζουμε στο σημείο αυτό ότι με τον όρο 'βίωμα' εννοούμε το «πώς ήταν για τους πρωταγωνιστές/τις πρωταγωνίστριες της ιστορίας να βιώνουν τα γεγονότα του ιστορικόκοσμου» (Herman 2009).

λόγω του επεισοδιακού πυρήνα τους, που ικανοποιεί αρκετές από τις συνθήκες αφηγηματικότητας, και της έντονης παρουσίας των «συνηθισμένων», μέσω των ανθρώπων σε αυτές.



Ενδεικτική εισαγωγική δραστηριότητα που μπορεί να ανατεθεί στους/τις μαθητές/μαθήτριες είναι να καταγράψουν για μια εβδομάδα στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας τους (σπίτι, παρέες, σχολείο κτλ) τις περιστάσεις μέσα στις οποίες προκύπτει μια αφήγηση και να προβληματιστούν πάνω στα εξής: Σε τι είδους συμφραζόμενα διηγούνται οι άνθρωποι ιστορίες; Τι προκάλεσε την αφήγηση των συνομιλητών/συνομιλητριών; Τι είδους γεγονότα κρίθηκαν άξια διήγησης; Με ποιους τρόπους προσπάθησαν οι αφηγητές/αφηγήτριες να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των συνομιλητών/συνομιλητριών τους;

Στη συνέχεια, η έρευνα μπορεί να στραφεί στις τηλεοπτικές ειδήσεις. Καταρχήν, καλό είναι να διεξαχθεί μια συζήτηση για τις κατηγορίες των γεγονότων που κρίνονται άξια διήγησης από τα δελτία. Όσον αφορά τα συγκεκριμένα αστυνομικά ρεπορτάζ και ρεπορτάζ ατυχημάτων, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να ρωτήσουν τους γονείς τους αν θυμούνται τις συγκεκριμένες ιστορίες, να τους ζητήσουν να τις αναδιηγηθούν και να τις σχολιάσουν. Επίσης, ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να παρακολουθήσουν για λίγες μέρες το αστυνομικό ρεπορτάζ καταγράφοντας τις αντιδράσεις και τα ενδεχόμενα σχόλια των γονιών τους. Μετά την ανάλυση η οποία κατευθύνεται από τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που ακολουθούν, καλό είναι να διαπιστωθεί αν αυτά τα σχόλια συμφωνούν με τις αξιολογήσεις του/της ρεπόρτερ-αφηγητή/αφηγήτριας και το βίωμα των «απλών ανθρώπων» που εμφανίζονται στο ρεπορτάζ.

Έχοντας ολοκληρώσει τις εισαγωγικές δραστηριότητες οι μαθητές/μαθήτριες έχουν εξοικειωθεί σε κάποιο βαθμό με την αξιολόγηση στην αφήγηση και μπορούν τώρα να τη διερευνήσουν στις τηλεοπτικές ειδήσεις. Η διδασκαλία τώρα στρέφεται στις αφηγήσεις και τα σχόλια των συνηθισμένων ανθρώπων. Ο βασικός άξονας ανάλυσης είναι το βίωμα και ο τρόπος με το οποίο αυτό ενσωματώνεται στην αφήγηση τους. Ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που διοχετεύονται μέσα από τις αφηγήσεις των απλών ανθρώπων (θυμός, φόβος, απελπισία, αποστροφή κτλ) αλλά και τα μέσα που κωδικοποιούν τα συναισθήματα αυτά (γλωσσικές εκφράσεις, επιτόνιση, χειρονομίες κτλ). Ένα ερώτημα που αξίζει να τεθεί είναι αν η αφήγηση του/της ρεπόρτερ-αφηγητή/αφηγήτριας ευθυγραμμίζεται με τα συναισθήματα αυτά και με ποιες γλωσσικές εκφράσεις τα αποδίδει. Συμπληρωματική δραστηριότητα που υπογραμμίζει το βίωμα ως συστατικό της αφηγηματικότητας είναι η σύγκριση των αφηγήσεων των αυτοπτών μαρτύρων και των πηγών στο τροχαίο της Εγνατίας ή το ατύχημα παρκούρ με τις εκθέσεις και αναφορές των πυροσβεστών και των αστυνομικών, από όπου απουσιάζει το βίωμα.

Οι μαθητές/ μαθήτριες τώρα καλούνται να εντοπίσουν εκφράσεις που υπονοούν αυτοψία στις εξής ειδήσεις: «Θανατηφόρα καραμπόλα στην Εγνατία οδό» (Alpha, ΣΚΑΪ, Mega, NEPIT), «Ατύχημα Parcour» (ANT1, Alpha), «Πυροβολισμοί στην πλατεία Βάθης» (Star), «Βομβιστική επίθεση στην Τράπεζα της Ελλάδος» (Star, ΔΤ), «Διπλή δολοφονία στη Μάνη» (ANT1). Το ερώτημα που διατυπώνουν οι Kress & Van Leeuwen (2006: 143) για την υποκειμενικότητα της οπτικής γωνίας στην εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και εδώ: «Ποιος θα μπορούσε να δει/έχει πρόσβαση σε αυτή τη σκηνή με αυτόν τον τρόπο;». Ας δούμε ενδεικτικά το παρακάτω χαρακτηριστικό παράδειγμα:

**Πίνακας 3.** Θανατηφόρο ατύχημα parcour (Alpha, αφήγηση voice-over ρεπόρτερ)

	<p>(Voice-over ρεπόρτερ:) (1) Το πρώτο άλμα το κάνουν από την ταράτσα της Μητροπόλεως 48 προς τη γειτονική πολυκατοικία, στον αριθμό 50.</p>
	<p>(2) Σχεδόν πετούν ριψοκίνδυνα.</p>

Στο παράδειγμα που μόλις παρατέθηκε έχουμε μετάβαση από μία πανταχού παρούσα αφηγήτρια (εκφώνημα 1) σε μία «εντοπισμένη» αφηγήτρια (εκφώνημα 2). Η μετάβαση αυτή σηματοδοτείται τόσο γλωσσικά όσο και οπτικά: απρόσωπη αφήγηση στην πρώτη περίπτωση, απροσδόκητα εύγλωττη και εκφραστική στη δεύτερη. Η εκφραστικότητα αυτή του εκφωνήματος 2 δεν εξυπηρετεί τόσο την μετάδοση πληροφοριών σε σχέση με την ιστορία (όπως κάνει το εκφώνημα 1) αλλά στόχο έχει να μεταδώσει μια γενικότερη «αίσθηση» του «πώς ήταν να είναι κάποιος/α μέρος αυτής της ιστορίας». Αντίστοιχα, στο επίπεδο της οπτικής σημείωσης έχουμε λήψη από αντικειμενική οπτική γωνία και διάγραμμα (Kress & van Leeuwen 2006) στο πρώτο πλάνο και εστιασμένη, ερμηνευτική, στο δεύτερο.<sup>60</sup> Τα

<sup>60</sup> Ως αντικειμενική οπτική γωνία στη «γραμματική της εικόνας» θεωρείται η κάθετη (συχνά από ψηλά) λήψη, χωρίς γωνία που τα «βλέπει» όλα. Αντίθετα, υποκειμενική οπτική γωνία θεωρείται η λήψη από γωνία, η οποία μας δίνει πρόσβαση σε ένα μέρος μόνο της αναπαράστασης. Η πρώτη θεωρείται αντικειμενική, γιατί δεν δεσμεύεται από ανθρώπινους περιορισμούς ενώ η δεύτερη ορίζεται ως υποκειμενική, γιατί υπονοεί την παρουσία επί σκηνής μιας ανθρώπινης συνείδησης μέσω

συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο λόγος του/της ρεπόρτερ συχνά υιοθετεί την οπτική των συνηθισμένων ανθρώπων (π.χ. ενός/μίας φανταστικού/ής ή πραγματικού/ής αυτόπτη μάρτυρα), μια στρατηγική που δραματοποιεί την αφήγηση, καθώς μιμείται την οπτική ενός/μίας αυτόπτη μάρτυρα μέσα στον ιστορικόκοσμο.<sup>61</sup>

Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να εντοπίσουν διαφορές στο εκδοτικό προφίλ των καναλιών, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από την έκταση που αφιερώνουν στην ανασύσταση της εμπειρίας του «απλού ανθρώπου» αλλά και στον τρόπο με τον οποίο ανασυστήνεται αυτή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ είναι ο τηλεοπτικός σταθμός Alpha, που χρησιμοποιεί συχνά το κινηματογραφικό μοντάζ, πλαισιωμένο από κατάλληλη μουσική, για να αποδώσει τη σπουδαιότητα ενός γεγονότος σε αντίθεση με τη (συνήθως) πιο ψύχραιμη απόδοση της είδησης από τον ΣΚΑΪ ή τη Δημόσια Τηλεόραση.

Οι δραστηριότητες της τελευταίας αυτής ενότητας αναδεικνύουν καταρχήν την αναπαράσταση του βιώματος ως κεντρικό και αναπόσπαστο συστατικό της αφήγησης και επιπλέον διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους αυτό αναπαρίσταται από τις τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις. Τέλος, μέσα από τις δραστηριότητες της ενότητας διερευνάται η λειτουργία του βιώματος ως μέσου εσωτερικής αξιολόγησης και κατασκευής της αξιοδιηγησιμότητας των γεγονότων τα οποία αναπαριστά το τηλεοπτικό ειδησεογραφικό κείμενο.

## 7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Παρουσιάσαμε μια πρόταση αναθεώρησης του μαθησιακού υλικού για τη διδασκαλία της αφήγησης η οποία κινείται σε δύο άξονες: αφενός, αναθεωρεί τις προσφερόμενες (από τα γλωσσικά εγχειρίδια) γνώσεις για την αφήγηση προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού με σημείο αιχμή τη γνωσιακή αφηγηματολογία και, αφετέρου, εστιάζει στον εμπλουτισμό τους με παραδείγματα από την τηλεοπτική ειδησεογραφία. Η πρότασή μας είναι προσανατολισμένη στην ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και μαθητριών σε μια εποχή κατά την οποία τα όρια της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας αναθεωρούνται ενώ ταυτόχρονα η διάχυση της πληροφορίας είναι τέτοιας έκτασης που είναι δύσκολο για τους/τις πολίτες να τη διαχειριστούν, να ανιχνεύσουν την πηγή της και να τοποθετηθούν στοχαστικά απέναντι σε αυτήν.

---

της οποίας έχουμε (την εξ' ορισμού περιορισμένη) πρόσβαση στα γεγονότα (Kress & Van Leeuwen 2006).

<sup>61</sup> Στην αφηγηματολογία, δραματοποιημένος/η θεωρείται ένας αφηγητής/μία αφηγήτρια, όταν βρίσκεται ως αυτόπτης μέσα στον ιστορικόκοσμο και η πρόσβασή μας στην ιστορία εξασφαλίζεται μέσα από αυτόν/ήν, σαν να βλέπουμε τα γεγονότα να εξελίσσονται μπροστά μας (Fludernik 1996, 2009).



Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2010α, 2010β, 2012), στα πλαίσια του μακρολόγου μιας διδακτικής ενότητας, οι προσφερόμενες γνώσεις για τη γλώσσα, οι προσφερόμενες γνώσεις για τον κόσμο και οι διδακτικές πρακτικές αλληλοκαθορίζονται αλλά προσδιορίζουν και τους στόχους της ενώ ταυτόχρονα τοποθετούν σε ρόλους τους/τις μαθητές/τριες (και τους/τις εκπαιδευτικούς), καθορίζουν δηλαδή τις εγγράμματες ταυτότητες τους.

Είναι προφανές ότι η πρότασή μας επαναδιαπραγματεύεται τις εγγράμματες ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών που προϋποθέτουν και κατασκευάζουν τα βιβλία της γλώσσας του Γυμνασίου, καθώς, από τη μία, προτείνει μια κριτική προσέγγιση της αφήγησης, την οποία αντιμετωπίζει ως τρόπο ερμηνείας της πραγματικότητας και εγγραφής υποκειμενικότητας και, από την άλλη, θέτει ρητά το ζήτημα της ιδεολογίας που διαπερνά τον λόγο της μαζικής ενημέρωσης. Αν ο κριτικός γραμματισμός ορίζεται ως «η ικανότητα να διαβάζουμε, να εξετάζουμε και να κατανοούμε ένα κείμενο θέτοντάς του ερωτήσεις, δηλαδή αντιμιλώντας στο κείμενο» και να διευκρινίζουμε «πώς τα κείμενα επιχειρούν να διαμορφώσουν τις αξίες και τις αντιλήψεις του/της αναγνώστη/τριας» (Curdts-Christensen 2010: 195), τότε η πρότασή μας ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τον κριτικό γραμματισμό, αφού ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αμφισβητήσουν τόσο τις τηλεοπτικές ειδήσεις ως αθώες και «αβίαστες» αντανάκλασεις του πραγματικού όσο και την πρακτική τους να αφηγηματοποιούν τα γεγονότα της δημόσιας σφαίρας.<sup>62</sup> Επιπλέον, τους/τις καθιστά αναλυτές/αναλύτριες του λόγου της μαζικής ενημέρωσης, εφοδιάζοντάς τους/τες με την κατάλληλη μεταγλώσσα και αποδίδοντάς τους/τες όχι τον παθητικό ρόλο του αποδέκτη/της αποδέκτριας της αφήγησης αλλά τον ενεργητικό ρόλο του ερευνητή/της ερευνήτριας.

Έτσι, με τις δραστηριότητες που προτείνονται στο πλαίσιο της διδακτικής πρότασης «Αφηγηματικότητα και ταυτότητες στις σκληρές ειδήσεις» επιδιώκεται να αντιληφθούν οι μαθητές/μαθήτριες πώς η αφήγηση μορφοποιεί την πραγματικότητα και να ανιχνεύσουν τους τρόπους αφηγηματοποίησης γεγονότων που έχουν χαμηλή αφηγηματική αξία (π.χ. δεν διαθέτουν επεισοδιακό πυρήνα, δεν περιλαμβάνουν δράστες και θύματα, δεν εκτυλίσσονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο κτλ). Επιπλέον, αντιλαμβάνονται ότι η αφήγηση επιλέγεται από τους/τις δημοσιογράφους ως το εργαλείο που «φέρνει στα γνωσιακά μέτρα» του τηλεθεατή/της τηλεθεάτριας συμβάντα της δημόσιας σφαίρας και έτσι η δημοσιογραφία εκπληρώνει τον διαμεσολαβητικό ρόλο της ανάμεσα σε μία σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα και τον ιδιωτικό κόσμο των τηλεθεατών/τηλεθεατριών. Τέλος, διαπιστώνουν ότι η αφήγηση αποτελεί έναν ενιαίο νοητικό μηχανισμό

---

<sup>62</sup> Για την παραπομπή, βλ. Τσάκωνα (2014: 20-21).

ερμηνείας των γεγονότων αλλά πραγματώνεται διαφορετικά, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και τις ειδολογικές απαιτήσεις που αυτή θέτει. Τα συγκεκριμένα ζητήματα που θίγουν οι προτεινόμενες παιδαγωγικές δραστηριότητες βρίσκονται στην καρδιά του κριτικού γραμματισμού: «Γιατί μια συγκεκριμένη (και όχι κάποια άλλη) γλωσσική ποικιλία, γλωσσική σύμβαση, κειμενική δομή είναι κατάλληλη για ένα κειμενικό είδος και στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περιστασης;» ή «Θα μπορούσε ένα κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και λειτουργία;» (Τσάκωνα 2014: 21).

Ανάλογες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για τις δραστηριότητες που αφορούν «Το βίωμα στο αστυνομικό ρεπορτάζ». Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν πάνω στα πορίσματα της έρευνας επιδιώκουν να εστιάσουν την προσοχή των μαθητών/μαθητριών στο βίωμα ως συστατικό στοιχείο της αφήγησης. Επιπλέον, αφορούν τον τρόπο με τον οποίο η δημόσια και η ιδιωτική οπτική πάνω στα γεγονότα διαφοροποιούνται ως προς το πώς διαχειρίζονται το βίωμα και πώς αξιοποιούν τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους ως μηχανισμούς αξιολόγησης της αφήγησης. Η διδασκαλία στο σημείο αυτό έχει υποχρέωση να αναφερθεί στους τηλεοπτικούς σταθμούς ως οικονομικούς οργανισμούς προσανατολισμένους στην τηλεθέαση (Fairclough 1995) και την τηλεοπτική αφήγηση ως μέσο εξασφάλισής της. Αυτού του είδους η πλαισίωση ανάλυσης της αφήγησης ασκεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες στη διατύπωση κριτικών ερωτημάτων κατά την πρόσληψη αφηγηματικών (και άλλων) κειμένων, όπως: «Για ποιο λόγο και με ποιο σκοπό έχει δημιουργηθεί ένα κείμενο;», «Ποιος ωφελείται από αυτό;» κτλ. (Τσάκωνα 2014: 21).

Αξίζει, τέλος, να επαναλάβουμε ότι τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της γνωσιακής αφηγηματολογίας όσο και ο εμπλουτισμός του μαθησιακού υλικού με τηλεοπτικά ειδησεογραφικά κείμενα έρχεται να θεραπεύσει μια σημαντική, διαπιστωμένη αδυναμία των παιδαγωγικών αντιλήψεων που βαρύνουν το γλωσσικό μάθημα στο γυμνάσιο (βλ. ενδεικτικά Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, Κεφαλίδου & Πολίτης 2014, Τσάκωνα 2014). Όπως διαπιστώνει η Τσάκωνα (2014: 20), «ορισμένα από τα κειμενικά είδη που επιλέγονται προς διδακτική αξιοποίηση, μολονότι μπορεί να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, δεν ανήκουν τελικά στην ευρύτερη κοινωνική ζωή τους εκτός σχολείου». Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2011), όταν σημειώνουν την κυριαρχία τόσο των δοκιμιακού τύπου ειδών λόγου στη γλωσσική διδασκαλία όσο και του λογοτεχνικού προτύπου όσον αφορά την αφήγηση.

Η πρόταση που διατυπώθηκε στο παρόν άρθρο δίνει προτεραιότητα και ανταποκρίνεται στην κοινωνική και γλωσσική εμπειρία των μαθητών/μαθητριών, καθώς, υιοθετώντας το πλαίσιο της γνωσιακής αφηγηματολογίας, θεωρεί την καθημερινή συνομιλιακή αφήγηση ως αφηγηματικό πρότυπο και, επιπλέον,

αναγνωρίζει την τηλεοπτική ειδησεογραφική αφήγηση ως μια άτυπη πηγή γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών «εξαιτίας της κεντρικής θέσης που κατέχουν στον καθημερινό δημόσιο λόγο και της επιρροής που ασκούν στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κωδικοποιούν καθημερινά την εμπειρία τους» (Κεφαλίδου & Πολίτης 2014). Με δεδομένο, μάλιστα, ότι οι τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις αποτελούν το σημείο συνάντησης αφενός της ρεαλιστικής αφήγησης με τις κινηματογραφικές τεχνικές και αφετέρου της ενημέρωσης με την ψυχαγωγία, είναι προφανές ότι αποτελούν κατάλληλο μαθησιακό υλικό, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/μαθήτριες την πολυ-λειτουργική, πολυ-επίπεδη και υβριδική φύση του μηχανισμού της αφήγησης, όπως δηλαδή εμφανίζεται πραγματικά στη σύνθετη και απαιτητική κοινωνική ζωή.

## Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Bamberg, M. 1997. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4), 335-342.
- Bamberg, M. 2004. Form and functions of 'slut-bushing' in male identity construction in 15-year-olds". *Human Development* 47, 331-353.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk* 28, 377-396.
- Barton, D. 1994. An introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell.
- Bayham, M. 2002. Πρακτικές γραμματισμού, μτφρ. Αραποπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο [Literacy practices: Investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995].
- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54, 11-32.
- Bruner, J. 2003. Making stories: law, literature, life. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Croft, W. & Cruse, A. Cognitive linguistics. Cambridge, Cambridge University Press
- Curdt-Christensen, X. L. 2010. Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research* 49 (6), 184-194.
- Dancygier, B. 2008. The text and the story: Levels of blending in fictional narratives. Στο T. Oakley & A. Hougaard (επιμ.), *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 51-78.
- Dancygier, B. & Vandelanotte, L. 2009. Judging distances: mental spaces, distance and viewpoint in literary discourse. Στο Brone, G. & Vandaele, J. (επιμ.), *Cognitive poetics*. Berlin/ NY: Mouton de Gruyter, 319-370.
- Fairclough, N. 1995. *Media Discourse*. London: Edward Arnold
- Fauconnier, G. & Turner, M. 2002. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. NY: Basic Books.
- Fludernik, M. 1996. *Towards a "natural" narratology*. London: Routledge.
- Fludernik, M. 2009. *An introduction to narratology*. London: Routledge
- Herman, D. 2004. *Story logic: Problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska Press.
- Herman, D. 2009. *Basic elements of narrative*. Wiley- Blackwell.

- Herman, D. 2013. *Storytelling and the sciences of the mind*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 1999. Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 680-696.
- Κεφαλίδου Σ. & Πολίτης Π. 2014. “Οι αφηγήσεις τηλεοπτικών δελτίων και η διδακτική τους αξιοποίηση στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου”, στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 34<sup>ης</sup> Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. - “Γλώσσα και Εκπαίδευση” (Θεσσαλονίκη, 16-18 Μαΐου 2013). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 2006. *Reading images. The grammar of visual design*. London & NY: Routledge.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010α. Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα-Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη, 2-3 Μαου 2009. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. 343-357.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010β. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: Το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ., και Στάμου, Α. (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης), <http://linguistics.nured.uowm.gr/nymfeo2009/praktika> [15.9.210].
- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα- Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, τ.32, Θεσσαλονίκη:ΙΝΣ, 208-222.
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city. Studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 2003. *Uncovering the event-structure of narrative*. Στο Tannen, D. & Alatis, J. E. (επιμ.), *Georgetown University roundtable on languages and linguistics 2001: linguistics, language and the real world: discourse and beyond*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 63-83.
- Labov, W. 2006. Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37-45.

- Labov, W. & Fanshel, D. 1977. *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. Στο Helms, J. (επιμ.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of cognitive grammar, vol. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of cognitive grammar, vol. 2*. Stanford: Stanford University Press.
- Machill, M., Köhler, S. & Waldhauser, M. 2007. The use of narrative structures in television news: An experiment in innovative forms of journalistic presentation. *European Journal of Communication* 22, 185-205.
- Πολίτης, Π. 2014. Η γλώσσα της τηλεοπτικής ενημέρωσης. Τα δελτία ειδήσεων της ελληνικής τηλεόρασης (1980-2010). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ryan, M.-L. 2006. *Avatars of stories*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ryan, M.- L. 2007. Toward a definition of narrative. Στο Herman, D. (επιμ.), *The Cambridge companion to narrative*. New York: Cambridge University Press, 22-39.
- Ryan, M.-L. 2010. Narrativity and its modes as culture-transcending analytical categories. *Japan Forum* 21 (3): 307-323.
- Sanders, J. & Redeker, G. 1996. Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse. Στο Fauconnier, G. & Sweetser, E. (επιμ.) *Spaces, worlds and grammar*. University of Chicago Press, 290-317.
- Sweetser, E. 2012. Introduction: Viewpoint and perspective in language and gesture, From the Ground down. Στο Dancygier, B. & Sweetser, E. (επιμ.) *Viewpoint in language: A multimodal perspective*. Cambridge University Press, 1-25.
- Toolan, M. 2001. *Narrative: A critical linguistic introduction*. London: Routledge
- Turner, M. 1996. *The Literary mind*. NY: Oxford University Press.
- Turner, M. 2008. Frame blending. Στο Rossini Favretti, S. (επιμ.) *Frames, corpora and knowledge representation*. Bologna: Bononia University Press, 13-32
- Τσάκωνα, Β. 2014. «Τ' αβγά παίρνω μόνη μου;»: Κριτικός γραμματισμός, επαγγελματικές συνδιαλλαγές και ευγένεια. *Γλωσσολογία/Glossologia* 22, 19-39
- Vandelanotte, L. 2012. "Wait till you get started": How to submerge another's discourse in your own. Στο Dancygier, B. & Sweetser, E. (επιμ.) *Viewpoint in language: A multimodal perspective*. Cambridge University Press, 198-219.

White, P. 1997. Death, disruption and the moral order: The narrative impulse in hard-news reporting. Στο Christie, F. & Martin, J. R. (επιμ.), *Genre and institutions*. London / New York: Continuum, 73-101.

## Παράρτημα

(Δείγμα είδησης-λόγου, NET 30/5/2012)

(Voice-over ρεπόρτερ:) Καμπανάκι κινδύνου για την παιδική φτώχεια στην Ελλάδα αποτελούν τα στοιχεία που έρχονται από τη Unicef. Σύμφωνα με το κέντρο ερευνών Innocenti, η Ελλάδα βρίσκεται στην τέταρτη θέση, ανάμεσα στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, στον δείκτη παιδικής αποστέρησης, με το 17,2% των παιδιών να ζουν στερημένα από δύο ή και περισσότερα βασικά αγαθά. Στον πίνακα της έρευνας για τη σχετική παιδική φτώχεια κατέχουμε την έκτη θέση ανάμεσα στις τριανταπέντε οικονομικά αναπτυγμένες χώρες με ποσοστό 16%. Αποκαλυπτικά είναι τα στοιχεία της παιδικής αποστέρησης σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Ένα στα τέσσερα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες στερούνται βασικά αγαθά ενώ το αντίστοιχο ποσοστό παιδιών με γονείς χαμηλής μόρφωσης είναι 50,8%. Κατέχουμε μάλιστα και τη θλιβερή πρωτιά παιδικής αποστέρησης στα παιδιά που ζουν σε οικογένειες μεταναστών με ποσοστό 42,2%. Σύμφωνα με την έρευνα, η προστασία των παιδιών σε συνθήκες κρίσης είναι δυνατή, αν οι προνοιακές πολιτικές είναι σωστά στοχευμένες. Είναι χαρακτηριστικό ότι χώρες όπως η Δανία και η Σουηδία έχουν χαμηλότερα ποσοστά παιδικής αποστέρησης από το Βέλγιο και τη Γερμανία παρότι έχουν τα ίδια επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης και περίπου το ίδιο κατα κεφαλήν εισόδημα.

(Δείγμα είδησης-αφιερώματος, ΑΛΦΑ, 17/7/2013)

(Voice-over ρεπόρτερ:) Όλο και περισσότεροι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με τον εφιάλτη της ανεργίας. Ο Μάριος μόλις κατέθεσε το χαρτί της απόλυσής του. Υπάλληλος των οχτακοσίων ευρώ, μας λέει, και είδε την πόρτα της εξόδου. Είναι ένας από τους νέους που προστέθηκαν στον κατάλογο των ανέργων.

(Μάριος:) Έπαιρνα τον βασικό αλλά τώρα παίρνουμε με λιγότερα λεφτά. Τέσσερα πενήντα και τετρακόσια. Κι έτσι, έπρεπε να με διώξουνε. Να πάρουνε ένανε που να παίρνει λιγότερα.

(Voice-over ρεπόρτερ:) Εκρηκτικά είναι τα ποσοστά ανεργίας στους νέους, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ιουνίου. Στις ηλικίες δεκαπέντα ως εικοσιτεσσάρων ετών φτάνει στο 43,3% ενώ από εικοσιπέντε ως τριαντατεσσάρων ετών, στο 22,6%. Για αδιαφορία μας μιλά ο Νεκτάριος. Πίσω από αυτούς τους αριθμούς βρίσκονται άνθρωποι, μας λέει, που δεν υπολογίζονται.

(Νεκτάριος:) Εμπαιγμό. Από το κράτος, ότι δε με νοιάζει οι νέοι, εαν θα έχουν συνθήκες απασχόλησης ή όχι. Αυτό. Αυτό λαμβάνω.

(Voice-over ρεπόρτερ:) Ποια θα είναι όμως η επόμενη μέρα για τον Μάριο, όταν βγει στην αναζήτηση μιας θέσης εργασίας;



(Μάριος:) Όπου και να έψαξα, δε με παίρνει κανένας. Κι όποιος θέλει να σε πάρει, θα σε πάρει με πολύ λίγα. Και δε θα βγαίνεις ούτε ενοίκιο να πληρώσεις, ούτε τίποτα, ούτε τράπεζες, τίποτα.

(Voice-over ρεπόρτερ:) Τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας καταγράφονται στην Κεντρική, Δυτική Μακεδονία και στην Ήπειρο ενώ τα χαμηλότερα στο Νότιο Αιγαίο, στην Κρήτη και στο Ιόνιο.

(άνεργος νέος 1:) Ό,τι να ναι, συνεχώς, κάθε μέρα. Κι όλοι λεν θα σε ειδοποιήσουμε (voice-over ρεπόρτερ:) Δεκαεννέα χρόνων ο Παναγιώτης, ούτε ως σερβιτόρος δεν μπορεί, μας λέει, να βρει δουλειά. Είναι τόσο απογοητευμένος που ως διέξοδο βλέπει μόνο τη φυγή προς το εξωτερικό.

(Παναγιώτης:) Αλλά δεν υπάρχουν τα κατάλληλα εφόδια, για να πάμε εκεί. Είναι κάτι διαφορετικό. Αν μπορούσα, θα έφευγα, θα είχα φύγει ήδη.

(Βαγγέλης:) Έχουμε γυρίσει όλοι στα χωριά μας. Γυρίζουμε πίσω, στα χωράφια μας κι αυτά, και τελείωσε.

(Voice-over ρεπόρτερ:) Και ο Βαγγέλης σκέφτεται να φύγει από την πρωτεύουσα, καθώς μετά από οχτώ χρόνια η επιχείρηση με φαγητό που διατηρούσε έβαλε λουκέτο. Σήμερα, ακόμα και σε ευκαιριακές δουλειές συναντά, μας λέει, μόνο την κοροϊδία.

(Βαγγέλης:) Μετά από μια βδομάδα, σε διώχνανε κιόλας και δε σου λέγανε και τίποτα. Σου τάζανε από ένσημα μέχρι ό,τι θέλεις και μετά σου λέγανε ότι «ξέρεις κάτι; Δεν μπορούμε να σε κρατήσουμε, τέλος».

(Voice-over ρεπόρτερ:) Για στυγνή εκμετάλλευση κάνουν λόγο οι περισσότεροι νέοι που βρίσκονται στην ανεργία, καθώς οι απαιτήσεις για εκ περιτροπής εργασία και πολύ χαμηλά μεροκάματα τους έχουν φέρει σε απόγνωση.

(Δείγμα «σκληρής» είδησης, ρεπορτάζ εγκλήματος, ΣΤΑΡ, 31/10/2014)

(Voice-over ρεπόρτερ:) Άκουσαν ξαφνικά τη ριπή του αυτόματου όπλου να γαζώνει τις τζαμαρίες του μπαρ και, από ένστικτο, οι λιγοστοί θαμώνες έπεσαν έντρομοι στο πάτωμα του νυχτερινού μαγαζιού, για να σωθούν από τις σφαίρες που σφύριζαν γύρω τους. Το μόνο που πρόλαβαν να δουν στο λιγοστό φως του δρόμου ήταν ένα σκουρόχρωμο τζιπ μεγάλου κυβισμού. Ήταν περασμένες τέσσερις τη νύχτα. Το αυτοκίνητο σταμάτησε απότομα ακριβώς έξω από το μπαρ, στην οδό Χίου, στο Μεταξουργείο, ο συνοδηγός κατέβασε το φιμέ τζάμι και άρχισε να πυροβολεί κρατώντας ένα καλάσνικοφ. [...] Μία από τις σφαίρες τραυμάτισε στο κεφάλι έναν σαραντατετράχρονο που είχε πάει τυχαία στο μπαρ με ένα φίλο του, για να πιουν, όπως είπαν, ένα τελευταίο ποτό, πριν γυρίσουν σπίτι. Δυστυχώς, όμως, βρέθηκε στο λάθος σημείο τη λάθος στιγμή. [...] Από τα θραύσματα του όπλου τραυματίστηκε ελαφρά και μια εικοσάχρονη η οποία μεταφέρθηκε στο νοσοκομείο για τις πρώτες βοήθειες. Οι αστυνομικοί που ερευνούν την υπόθεση εκτιμούν ότι πρόκειται

πιθανότατα για προσπάθεια εκφοβισμού του αλλοδαπού ιδιοκτήτη του μπαρ, ο οποίος απουσίαζε τη στιγμή της επίθεσης.

(Δείγμα «σκληρής» είδησης, ρεπορτάζ ατυχήματος, ANT1 31/10/2014)

(Voice-over ρεπόρτερ:) Ήταν ένα συνηθισμένο μεσημέρι για τους μαθητές του γυμνασίου στην οδό Αγίας Σοφίας, της Θεσσαλονίκης. Αυτό που είδαν να κάνουν επαγγελματίες αθλητές, το λεγόμενο παρκούρ, δηλαδή τα άλματα σε επίπεδα με διαφορετικό ύψος, ήταν το αγαπημένο τους παιχνίδι μετά το σχολείο. Μόνο που κάθε φορά ξεπερνούσαν έστω και λίγο το όρια. Σήμερα ανέβηκαν στις πολυκατοικίες του κέντρου και άρχισαν να κάνουν παρκουρ στις ταράτσες. Συναγωνίζονταν ο ένας τον άλλον ποιος θα κάνει φιγούρες με μεγαλύτερη δυσκολία. Όσοι δεν είναι αθλητές όμως και επιχειρούν να κάνουν αυτά τα άλματα έχουν αρκετές πτώσεις και τραυματισμούς. Το μεσημέρι η μοίρα έπαιξε ένα παράξενο παιχνίδι στον δεκατριάχρονο. Μετά από ένα άλμα, προσγειώθηκε σε γυάλινο σκέπαστρο φωταγωγού, το οποίο έσπασε και βρέθηκε στο κενό από ύψος εικοσιπέντε μέτρων. [...] Ο θάνατος ήταν ακαριαίος για το άτυχο αγόρι, η παρέα του άρχισε αμέσως να καλεί σε βοήθεια. Κάτοικοι των οδών Αγίας Σοφίας και Μητροπόλεως που έβλεπαν τους μαθητές να επιδίδονται στα επικίνδυνα ακροβατικά προσπάθησαν να τους αποτρέψουν βλέποντας τους να πετάνε από ταράτσα σε ταράτσα. Κανένας δεν κατάφερε να τους σταματήσει και να αποφευχθεί το μοιραίο. [...] Στο σημείο έσπευσαν αμέσως ασθενοφόρο και γιατροί του ΕΚΑΒ, επικράτησε πανικός, τραγικές φιγούρες γονείς που ανάστατοι επέστρεφαν σπίτια τους και προσπαθούσαν να μάθουν αν ήταν δικό τους το παιδί που σκοτώθηκε.

(Δείγμα «σκληρής» είδησης, οικονομικο-πολιτικό ρεπορτάζ)

(Voice-over ρεπορτάζ:) Στη γραμμή των μέτρων διαρθρωτικού και όχι έκτακτου χαρακτήρα θα επιμείνει ο πρωθυπουργός κατά την πανηγυρική έναρξη του διαλόγου με τους κοινωνικούς φορείς τη Δευτέρα επιχειρώντας να στείλει μήνυμα ότι η λύση στα χρόνια προβλήματα της ελληνικής οικονομίας δεν βρίσκεται στην περαιτέρω φορολογική επιβάρυνση χαμηλών και μεσαίων εισοδημάτων ούτε στις περικοπές συντάξεων. Επιχειρώντας δε να προλάβει τυχόν αρνητικές αντιδράσεις από τις αγορές που τις τελευταίες βδομάδες πιέζουν για επώδυνα μέτρα αναπαράγοντας μάλιστα σενάρια περι χρεοκοπίας, ο Γιώργο Παπακωνσταντίνου ξεκαθάρισε ότι η χώρα δε βρίσκεται στο χείλος του γκρεμού. [...] Χαρακτηρίζοντας κινδυνολογικά σενάρια τις πληροφορίες που θέλουν να έχει δεχτεί εισηγήσεις και πιέσεις για μέτρα αλά Ιρλανδία, δηλαδή ακόμη και για κατάργηση του δεκάτου τετέρτου μισθού, ο υπουργός Οικονομικών επανέλαβε ότι ο προϋπολογισμός του 2010 είναι μόνο το πρώτο βήμα στην κατεύθυνση της δημοσιονομικής εξυγίανσης. Μιλώντας πάντως στους New York Times ζήτησε επί της ουσίας πίστωση χρόνου από τις αγορές σημειώνοντας ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να αποδώσουν εν μία νυκτί

ξεκαθαρίζοντας παράλληλα ότι η κυβέρνηση θα επιμένει στη λογική των ενισχύσεων στα χαμηλά εισοδήματα. [...] Την ίδια ώρα πάντως οι οικονομικοί παράγοντες σημειώνουν ότι πέρα απ'τις αναγκαίες διαρθρωτικές αλλαγές απαιτούνται και έκτακτα μέτρα για την αντιμετώπιση των έκτακτων οικονομικών συνθηκών. Παράλληλα τα μηνύματα που έρχονται από τις Βρυξέλλες, στον απόηχο της Συνόδου Κορυφής είναι ότι οι κοινοτικοί περιμένουν πρόσθετα μέτρα και διευκρινίσεις για όσα δεσμεύτηκε ο Έλληνας πρωθυπουργός έναντι των ομολόγων του. [...] Αίσθηση προκαλούν, σε κάθε περίπτωση, οι δηλώσεις του επικεφαλής των γερμανικών τραπεζών ο οποίος όχι απλώς ζήτησε τολμηρά και θαρραλέα μέτρα απ'την Ελληνική κυβέρνηση αλλά απέρριψε κατηγορηματικά κάθε σκέψη για βοήθεια στην Ελλάδα σημειώνοντας ότι είναι θέμα της Αθήνας να βρει λύση. [...] Για καταιγίδα μέτρων που έρχονται κάνουν λόγο τα κόμματα της αντιπολίτευσης. [...].

(Δείγμα «σκληρής» είδησης, ρεπορτάζ φυσικών καταστροφών, NEPIT, 3/12/2014)  
(Voice-over ρεπόρτερ:) Από θαύμα δεν υπήρξαν θύματα από τη θεομηνία που έπληξε εχθές το απόγευμα τον νομό Ιωαννίνων. Ένας ανεμοστρόβιλος σάρωσε τα πάντα στο πέρασμά του στο χωριό Βρυσούλα. Στέγες κτιρίων του στρατοπέδου Βελισσαρίου που βρίσκεται δίπλα στο χωριό αποκολλήθηκαν και έπεσαν σε σπίτια δημιουργώντας τεράστιες ζημιές. [...] Οι κάτοικοι καταγγέλλουν ότι το στρατόπεδο που βρίσκεται δίπλα στο χωριό τους δε συντηρείται καλά και είναι σχεδόν εγκαταλειμμένο. [...] Ο ανεμοστρόβιλος κράτησε μόλις λίγα λεπτά αλλά ήταν αρκετός για να προκαλέσει μεγάλες ζημιές, δέντρα ξεριζώθηκαν, στέγες σπιτιών ξηλώθηκαν. Σε όλο τον νομό Ιωαννίνων η πυροσβεστική υπηρεσία δέχτηκε κλήσεις για δώδεκα κοπές δέντρων, αντλήσεις υδάτων από δύο σπίτια και επτά κλήσεις για παροχή βοήθειας λόγω πτώσης κομματιών από στέγες σπιτιών. Συνεργεία της ΔΕΗ προσπαθούσαν υπο βροχή να αποκαταστήσουν τα προβλήματα στην ηλεκτροδότηση. Το επόμενο πρωί βρήκε τους κατοίκους της Βρυσούλας να μετρούν το μέγεθος των ζημιών. [...] Αλλά και μέσα στην πόλη των Ιωαννίνων οι δρόμοι μετατράπηκαν σε ποτάμια. Και στην Ηγουμενίτσα από τη δυνατή βροχή πλημμύρισαν δρόμοι και υπόγεια. Δύο μεγάλοι χείμαρροι στα Σύβοτα μετέτρεψαν τους δρόμους σε ποτάμια. Ισχυρή καταιγίδα έπληξε και την Πτολεμαΐδα, στον νομό Κοζάνης. Η πυροσβεστική υπηρεσία χρειάστηκε να επέμβει για αντλήσεις υδάτων από υπόγεια ενώ πλημμύρισαν και καταστήματα.

# Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β΄ λυκείου

Ανθίππη Δούκα<sup>63</sup>

Άννα Φτερνιάτη

Αργύρης Αρχάκης

Πανεπιστήμιο Πατρών

## *Abstract*

As mentioned in the lyceum Language Arts teaching instructions, one of the basic aims of language teaching in Greece is students' familiarization with newspaper discourse and media discourse in general. Students are expected to demonstrate critical and responsible attitude while receiving and producing multiple information. In other words, students are expected to realize that news is socially constructed while reported events are ideologically formed. Considering the lyceum second grade (16-17 years old students) teaching material for the sections related to the news discourse, we note that these sections do not seem to help students understand the ideological framing of news. To this end, in the present study we present sample teaching material based on a critical discourse analysis of newspaper articles. Following the multiliteracies teaching framework, we propose learning activities of collecting and processing newspaper articles in order to cultivate students' critical literacy. The basic aim of our teaching material is the students' familiarization with the fact that newspaper articles highlight several ideological constructions of reality.

## *Περίληψη*

Στους διδακτικούς στόχους της σχετικής με την είδηση ενότητας του γλωσσικού μαθήματος «Νεοελληνική γλώσσα/Έκφραση-Έκθεση» στη Β΄ λυκείου εντάσσεται η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον λόγο των εφημερίδων και των άλλων

---

<sup>63</sup> Υπότροφος του Κοινωνικού Ιδρύματος Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης.

μέσων ενημέρωσης, ώστε να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στον καταϊγισμό πληροφοριών που δέχονται καθημερινά. Μελετώντας το ισχύον διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα, διαπιστώνουμε ότι συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις γλωσσικές πρακτικές που διαμορφώνουν την είδηση, χωρίς ωστόσο να γίνεται ρητή και συστηματική αναφορά στον τρόπο ιδεολογικής συγκρότησης των ειδησεογραφικών κειμένων. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στόχος μας στην παρούσα μελέτη είναι να παρουσιάσουμε ενδεικτικές προτάσεις για την αξιοποίηση κειμένων προερχόμενων από τον ημερήσιο Τύπο. Ακολουθώντας τη διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών, προτείνουμε δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας έντυπων ειδησεογραφικών άρθρων, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών. Βασική μας επιδίωξη είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι τα ειδησεογραφικά κείμενα ως γλωσσικές πρακτικές δίνουν έμφαση σε ορισμένες όψεις των γεγονότων, προκρίνοντας συγκεκριμένες ιδεολογικές και αξιακές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας.

## 1. Εισαγωγικά

Τα κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη φαινομένων κοινωνικών ασυμμετριών και ανισοτήτων, καθώς οικοδομούν ιδεολογικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης της επικαιρότητας (Hall 1982: 63-64' Fowler 1991: 10-12). Ο/η δημοσιογράφος, ως δημιουργός του ειδησεογραφικού κειμένου, (ανα)κατασκευάζει και αναπλαισιώνει την κοινωνική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη υποκειμενική οπτική, προκρίνοντας συγκεκριμένες αξιακές και ιδεολογικές θέσεις (βλ. Berger & Luckman 1976). Η υποκειμενική αυτή οπτική (perspectivization' Sanders & Redeker 1993: 6) πραγματώνεται στον λόγο της ειδησεογραφίας (μεταξύ άλλων και) μέσω της αξιολόγησης (evaluation) ως στρατηγικής χρωματισμού των ειδήσεων (colouring' Renkema 1984: 3).

Η διερεύνηση της ιδεολογικής πλαισίωσης των ειδησεογραφικών κειμένων φαίνεται να εντάσσεται στο γλωσσικό μάθημα «Έκφραση-Έκθεση» στη Β' λυκείου. Συγκεκριμένα, στους σκοπούς και στόχους του σχετικού προγράμματος σπουδών επισημαίνεται η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον λόγο της εφημερίδας και των άλλων μέσων ενημέρωσης, ώστε να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα/ειδήσεις που δέχονται καθημερινά (βλ. Οδηγίες διδασκαλίας 2002-2003: 127' Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Γρηγοριάδης, Δανιήλ, Ζερβού, Λόππα, Τάνης & Ιντζίδης 2012: 13). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες, μέσω της σχετικής με την είδηση και το σχόλιο ενότητας στη Β' λυκείου, αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου κατασκευάζουν την πραγματικότητα βάσει ορισμένων τρόπων θέασης και αντίληψης των γεγονότων που περιγράφονται.

Ενδεικτικά, στις διδακτικές ώρες που αντιστοιχούν στη διδασκαλία της είδησης, οι μαθητές/τριες θα πρέπει «να διαμορφώνουν ως δέκτες μια κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα/ ειδήσεις που δέχονται, είτε πρόκειται για τη δημοσιογραφική είδηση είτε (πρόκειται) για κάθε άλλη πληροφόρηση» (Οδηγίες διδασκαλίας 2002-2003: 127' Τσολάκης κ.ά. 2012: 13).

Μελετώντας ωστόσο το βιβλίο του μαθητή για τη Β' λυκείου (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα, & Τάνης 2012) και εκτιμώντας συνολικά τη σχετική με την είδηση ενότητα, διαπιστώνουμε ότι στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας δεν δίνεται έμφαση στην ιδεολογική φόρτιση των κειμένων του ειδησεογραφικού λόγου. Με άλλα λόγια, οι δραστηριότητες και οι θεωρητικές επισημάνσεις του σχολικού εγχειριδίου φαίνεται να επιχειρούν να εφοδιάσουν τους/τις μαθητές/τριες με τη γνώση σχετικά με τις γλωσσικές πρακτικές που διαμορφώνουν την είδηση, χωρίς όμως να γίνεται ρητή και συστηματική αναφορά στην ιδεολογική πλαισίωση της κοινωνικής πραγματικότητας στα ειδησεογραφικά κείμενα (βλ. Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης 2014).

Στην παρούσα μελέτη αναλύουμε ενδεικτικά δυο ειδησεογραφικά άρθρα από τον ημερήσιο Τύπο, προκειμένου να αναδείξουμε την ιδεολογική φόρτιση των γλωσσικών επιλογών των συντακτών/τριών τους. Ειδικότερη έμφαση δίνουμε στην ειδησεογραφική αξιολόγηση ως την ορατή πλευρά της δημοσιογραφικής διαμεσολάβησης στην επιλογή και διαμόρφωση των ειδησεογραφικών κειμένων (βλ. Πολίτης 2003: 2). Το γενικότερο πλαίσιο που ακολουθούμε είναι αυτό της κριτικής ανάλυσης λόγου (*critical discourse analysis*), η οποία έχει επικεντρωθεί ως επί το πλείστον στη μελέτη δημόσιων και θεσμοθετημένων κειμένων, καθώς σε αυτά τίθενται συχνότερα ζητήματα κοινωνικών ασυμμετριών και ανισοτήτων. Αντικείμενο διερεύνησης της κριτικής ανάλυσης λόγου αποτελεί η ανάδειξη του τρόπου ιδεολογικής διαμόρφωσης των κειμένων, καθώς συνδυάζει την ανάλυση του μικροεπίπεδου των κειμενικών επιλογών με το μακροεπίπεδο των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας και ελέγχου που παγιώνονται ή αναπαράγονται στα υπό διερεύνηση κείμενα (van Dijk 1993: 255' Wodak 1995: 204' KhosraviNik 2010: 56).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κριτική ανάλυση λόγου δεν αποτελεί ομοιογενή προσέγγιση για τη διερεύνηση της κοινωνικής/ιδεολογικής πλαισίωσης των κειμένων. Χαρακτηρίζεται από διακριτές οπτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες διαφέρουν ως προς τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά ζητήματα που υπογραμμίζουν (Fairclough 2012: 452). Πιο συγκεκριμένα, η *κοινωνιογνωστική* (*socio-cognitive*) προσέγγιση του van Dijk (βλ. ενδεικτικά 1988' 2001), αναδεικνύει τον ρόλο που διαδραματίζουν οι νοητικές αναπαραστάσεις των ομιλητών/τριών στη διαλεκτική σχέση μεταξύ του λόγου και της κοινωνίας. Η *λογοϊστορική* (*discourse-historical*) προσέγγιση της ομάδας της Βιέννης με επικεφαλής τη Wodak (βλ.

ενδεικτικά 1995) επικεντρώνεται στη διερεύνηση του κοινωνικοπολιτισμικού και ιστορικού περικειμένου των υπό μελέτη κειμένων. Τέλος, η κοινωνιοπολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough (1989'1992) και, ειδικότερα, το τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης και πρόσληψης του λόγου που επιλέγουμε να αξιοποιήσουμε στην παρούσα μελέτη, δίνει έμφαση στο ότι κάθε κείμενο ως επικοινωνιακό γεγονός διαμορφώνεται τόσο από τις άμεσες συνθήκες παραγωγής και ερμηνείας του, όσο και από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές παραδοχές. Σημείο σύγκλισης των διακριτών οπτικών της κριτικής ανάλυσης λόγου συνιστά η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οικοδομούνται συγκεκριμένες ιδεολογικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω του λόγου.

Εκπαιδευτική εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου συνιστά η προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness' Clark & Ivanič 1999). Βασικός στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών είναι η δημιουργία κριτικά ενσυνείδητων υποκειμένων, ώστε να είναι σε θέση να συνειδητοποιούν και να αμφισβητούν τις φυσικοποιημένες ιδεολογίες που εγγράφονται στον λόγο και τα κείμενα. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιώντας τα πορίσματα της ανάλυσής μας, προτείνουμε σχετικές διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας το γλωσσοδιδακτικό μοντέλο των πολυγραμματισμών (New London Group 1996' Kalantzis & Cope 2012), το οποίο έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών, επιδιώκουμε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την ιδεολογική-αξιακή κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας στα ειδησεογραφικά κείμενα.

Η μελέτη μας ξεκινά με την παρουσίαση του τρισδιάστατου μοντέλου του Fairclough (1989'1992), που δίνει έμφαση στην ανάλυση και πρόσληψη του λόγου (ενότητα 2.1). Στην ενότητα 2.2, εστιάζουμε την προσοχή μας στην αξιολόγηση ως πρακτική του ειδησεογραφικού λόγου για την κατασκευή συγκεκριμένων αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, παρουσιάζοντας τις κατηγορίες αξιολογήσεων που προτείνει η Bednarek (2006' 2010). Στην ενότητα 3 πραγματοποιείται μια σύντομη περιγραφή του υπό ανάλυση υλικού και των λόγων που μας οδήγησαν στην επιλογή του. Στην ενότητα 4 ακολουθεί η ενδεικτική ανάλυση δυο ειδησεογραφικών άρθρων από τον ημερήσιο τύπο με το ίδιο θέμα, αλλά δημοσιευμένα σε εφημερίδες διαφορετικού ιδεολογικού προσανατολισμού. Στην ενότητα 5 παρουσιάζονται προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των δύο συγκεκριμένων κειμένων, με βάση τα πορίσματα της ανάλυσης που προηγήθηκε. Η τελευταία ενότητα (6) συνοψίζει τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης

### 2.1. Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου – Το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough

Στο πλαίσιο της κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης, ο Fairclough προτείνει ένα μοντέλο προσέγγισης του λόγου, το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα ανάλυσης: την *κειμενική ανάλυση*, την *ανάλυση της πρακτικής λόγου* και την *ανάλυση στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής* (βλ. Fairclough 1989· 1992). Συγκεκριμένα, στο μικροεπίπεδο της *κειμενικής ανάλυσης* ο λόγος εξετάζεται ως *κείμενο* (text) και δίνεται έμφαση στις γλωσσικές επιλογές, καθώς και στους δείκτες συνοχής και οργάνωσης του λόγου.

Στο μεσοεπίπεδο, ο λόγος αναλύεται ως *πρακτική λόγου* (discursive practice) και εξετάζονται οι διαδικασίες παραγωγής, πρόσληψης και κυκλοφορίας των κειμένων (Fairclough 1995: 58-59). Για την ανάλυση στο μεσοεπίπεδο δίνεται ειδικότερη έμφαση στο κοινωνιοπολιτισμικό περιεχόμενο, δηλαδή στις γλωσσικές και κειμενικές συμβάσεις της κοινότητας, εντός της οποίας παράγεται και προσλαμβάνεται το κείμενο ως επικοινωνιακό γεγονός (Στάμου 2014: 166). Με άλλα λόγια, μελετώνται οι διακειμενικές σχέσεις των υπό διερεύνηση κειμένων με τα υπόλοιπα κείμενα της γλωσσικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο Fairclough αναγνωρίζει την *καταφανή* (manifest) και τη *συστατική* (constitutive) διακειμενικότητα. Στην πρώτη περίπτωση, η διακειμενικότητα σηματοδοτείται από εμφανή στοιχεία (λ.χ. αναφορές σε άλλα κείμενα ή χρήση αναπαριστώμενου λόγου). Η συστατική διακειμενικότητα, από την άλλη, αναφέρεται στις σχέσεις του κειμένου με τις ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις και παραδοχές οι οποίες αφορούν τους λόγους (discourses), τις *μορφές ύφους* (styles) και τα *κειμενικά είδη* (genres) (Fairclough 1992: 101 κ.ε.· Fairclough 1995: 188). Στην ανάλυσή μας θα δώσουμε έμφαση στην έννοια των λόγων, οι οποίοι αφορούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής ζωής μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική (λ.χ. διακρίνουμε διαφορετικούς πολιτικούς λόγους, οι οποίοι μπορεί να αναπαριστούν προβλήματα ανισότητας, φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού με διαφορετικούς τρόπους) (βλ. Fairclough 2012: 453).

Στο μακροεπίπεδο, ο λόγος μελετάται ως *κοινωνική πρακτική* (social practice), και δίνεται έμφαση στο ευρύτερο κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο, σε σχέση με το οποίο διαμορφώνεται το κείμενο (Fairclough 2003: 21-28· Fairclough 2012: 457-458). Η ανάλυση στο μακροεπίπεδο επιχειρεί να συνδέσει τις πρακτικές λόγου με τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας που τις διαμορφώνουν. Για τον σκοπό αυτό, αντλεί από θεωρήσεις του δυτικού μαρξισμού και ειδικότερα από προσεγγίσεις όπως αυτές του Althusser (1971) και του Gramsci (1971), οι οποίοι “υπογράμμισαν αντιστοίχως τον ρόλο του λόγου ως υλικής έκφρασης της ιδεολογίας στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων και της ηγεμονίας



(hegemony) ως συναινετικής μορφής άσκησης εξουσίας μέσω της ιδεολογίας” (Στάμου 2014: 170· βλ. επίσης Stamou 2013: 330). Στόχος της ανάλυσης στο μακροεπίπεδο είναι η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες με πρόσβαση σε πόρους (χρήματα, γνώσεις, πληροφορίες κ.ο.κ.), που συνδέονται με την άσκηση εξουσίας και καθοδήγησης, επιχειρούν να ελέγχουν και να κατευθύνουν λιγότερο ισχυρές και κυριαρχούμενες κοινωνικές ομάδες.

Στην παρούσα μελέτη, η κειμενική ανάλυση στο μικροεπίπεδο περιλαμβάνει τη μελέτη των γλωσσικών επιλογών που κωδικοποιούν την ειδησεογραφική αξιολόγηση ως την ορατή πλευρά της υποκειμενικής οπτικής του/της δημοσιογράφου.

Στο μεσοεπίπεδο λαμβάνουμε υπόψη την επικαιρική επικοινωνιακή περίσταση εντός της οποίας παράγεται το ειδησεογραφικό άρθρο που μελετάμε. Η δημιουργία ενός ειδησεογραφικού κειμένου είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας κατά την οποία συγκεκριμένα γεγονότα της επικαιρότητας παρουσιάζονται ως *αξιομνημόνευτα* (newsworthy), αφού διαμεσολαμβάνονται και (ανα)πλασιάζονται από τον/τη δημοσιογράφο μέσα από την οπτική του/της γωνία (Conboy 2013: 11-12). Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνουμε τις αξιομνημόνευτες όψεις των γεγονότων οι οποίες προβάλλονται μέσω της αξιολόγησής τους από τον/τη δημοσιογράφο. Προσεγγίζουμε και αναλύουμε τον στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης ως γλωσσικής στρατηγικής χρωματισμού των γεγονότων, από την οπτική γωνία που επιλέγει ο/η δημοσιογράφος. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύουμε τους λόγους (discourses), δηλαδή εκείνες τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, υπό το πρίσμα των οποίων οικοδομείται το ειδησεογραφικό κείμενο, παρουσιάζοντας συγκεκριμένες όψεις των γεγονότων ως αξιομνημόνευτες.

Τέλος, στο μακροεπίπεδο δίνουμε έμφαση στο κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο, σε σχέση με το οποίο διαμορφώνονται τα ειδησεογραφικά κείμενα. Επιχειρούμε δηλαδή να διαπιστώσουμε πώς στο πλαίσιο του θεσμού των Μ.Μ.Ε τα υπό ανάλυση ειδησεογραφικά κείμενα λειτουργούν ως μέσο χειραγώγησης και ελέγχου της σκέψης και των πρακτικών των αποδεκτών τους.

## 2.2. Η αξιολόγηση ως πρακτική του ειδησεογραφικού λόγου

Η αξιολόγηση (evaluation) αφορά την έκφραση της άποψης του/της συγγραφέα/ως μέσω της γλώσσας. Συνιστά σημαντική όψη της γλωσσικής χρήσης, καθώς επιτρέπει στον/στην συγγραφέα να εκφράσει αξίες και να αναφερθεί σε συναισθήματα, πεποιθήσεις, γνώσεις και προσωπικές εμπειρίες, κατασκευάζοντας με αυτό τον τρόπο, υπό συγκεκριμένο πρίσμα, αναπαραστάσεις πτυχών της πραγματικότητας μέσω των γλωσσικών επιλογών (Bednarek 2008· 2010). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση επιτελεί τρεις σημαντικές λειτουργίες: επισημαίνει την άποψη του/της συγγραφέα/ως, εκφράζοντας το προσωπικό του/της σύστημα αξιών αλλά και της

κοινότητας στην οποία ανήκει, κατασκευάζει σχέσεις μεταξύ του/της συγγραφέα/ως και των αποδεκτών/τριών του/της και οργανώνει το κείμενο (βλ. Thompson & Hunston 2000: 6). Συνεπώς, η αξιολόγηση στον ειδησεογραφικό λόγο είναι δυνατό να εκφράζει την αξιολογική τοποθέτηση του/της δημοσιογράφου ή της εφημερίδας στην οποία αρθρογραφεί, να κατασκευάζει σχέσεις με τους/τις αναγνώστες/τριες και να καθορίζει τη δομή των ειδησεογραφικών κειμένων (Bednarek 2010: 16).

Για την ανάλυση του στόχου της ειδησεογραφικής αξιολόγησης ως πρακτικής του ειδησεογραφικού λόγου, εφαρμόζουμε την κατηγοριοποίηση των αξιολογήσεων που έχει προταθεί από την Bednarek (2006: 44-52' 2010: 18-26). Το μοντέλο της Bednarek αξιοποιεί θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες χρησιμοποίησαν όρους όπως *αξιολόγηση* (evaluation' Thompson & Hunston 2000), *αποτίμηση* (appraisal' Martin & White 2005) και *στάση* (stance' Conrad & Biber 2000) για τη γλωσσολογική περιγραφή της έκφραση της άποψης του/της συγγραφέα/ως.<sup>64</sup> Οι κατηγορίες αξιολόγησης που εισηγείται η Bednarek (2006: 44-52' 2010: 18-26) προέκυψαν από την ανάλυση εκατό ειδήσεων, οι οποίες δημοσιεύτηκαν σε πέντε «ποιοτικές» βρετανικές εφημερίδες (broadsheets) και πέντε σκανδαλοθηρικές (tabloid). Οι κατηγορίες αυτές αποδίδονται σε συγκεκριμένα γεγονότα, πρόσωπα, διαδικασίες, προθέσεις και περιστάσεις και διαμορφώνονται βάσει ποικίλων σημασιολογικών διαστάσεων (λ.χ. πόσο σίγουρο είναι αυτό που αναφέρει ο/η συγγραφέας, πόσο επιθυμητό, πόσο θετικό κ.λπ.). Οι διαστάσεις αυτές ορίζονται ως *παράμετροι αξιολόγησης* (parameters of evaluation) ή *αξιολογικές παράμετροι* (evaluative parameters) (Bednarek 2006β: 188). Αναλυτικότερα:

- *Κατηγορία (μη)κατανοητό* (comprehensibility):
- Οι όψεις της πραγματικότητας αναπλαισιώνονται στο ειδησεογραφικό κείμενο ως κατανοητές ή μη κατανοητές (πρβλ. τη χρήση όρων όπως *ξεκάθαρα, αδιαμφισβήτητα, μυστήριο, αδιανόητο*).<sup>65</sup>
- *Θετική/Αρνητική συγκινησιακή κατηγορία* (emotivity):<sup>66</sup>

<sup>64</sup> Σύμφωνα με τους Thompson και Hunston (2000:5), η αξιολόγηση (evaluation) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «ευρύτερος όρος για την έκφραση της τοποθέτησης ή στάσης του/της συγγραφέα/ως, της άποψης ή των συναισθημάτων του για τις οντότητες ή τις προθέσεις στις οποίες αναφέρεται». Η έννοια της *αποτίμησης* (appraisal) αναφέρεται σε γλωσσικούς μηχανισμούς για την έκφραση της συναισθηματικής αντίδρασης του/της συγγραφέα/ως (affect), τη διατύπωση ηθικών κρίσεων (judgement) και τη διατύπωση αισθητικών κρίσεων (appreciation) (Martin & White 2005:54). Η έννοια της *στάσης* (stance) αφορά τη ρητή έκφραση των συναισθημάτων και κρίσεων του ομιλητή/της ομιλήτριας για το εκφώνημά του/της (Conrad & Biber 2000).

<sup>65</sup> Τα παραδείγματα που παρατίθενται προέρχονται από την ανάλυση των ειδήσεων που πραγματοποίησε η Bednarek σε πέντε «ποιοτικές» βρετανικές εφημερίδες και πέντε σκανδαλοθηρικές.

- Οι όψεις της πραγματικότητας αναπλαισιώνονται στο ειδησεογραφικό κείμενο ως καλές ή κακές εκφράζοντας την έγκριση ή απόρριψη του/της δημοσιογράφου (πρβλ. τη χρήση όρων όπως *εμπνευσμένος, γενναίος, φιάσκο, ρατσιστής*).
- *Κατηγορία (μη)αναμενόμενο (expectedness):*

Οι όψεις της πραγματικότητας αναπλαισιώνονται στο ειδησεογραφικό κείμενο ως αναμενόμενες ή μη αναμενόμενες (πρβλ. τη χρήση όρων όπως *ήταν αναμενόμενο, χωρίς προηγούμενο, χωρίς να το περιμένει κανείς*).

- *Κατηγορία σημαντικό/ασήμαντο (importance):*
- Οι όψεις της πραγματικότητας αναπλαισιώνονται στο ειδησεογραφικό κείμενο ως σημαντικές ή ασήμαντες (πρβλ. τη χρήση όρων όπως *σημαντικός, καίριος, αποκλειστικό, ήσσονος σημασίας*).
- *Κατηγορία (μη)απαραίτητο (necessity):*
- Οι όψεις της πραγματικότητας αναπλαισιώνονται στο ειδησεογραφικό κείμενο ως απαραίτητες ή μη απαραίτητες (πρβλ. τη χρήση όρων όπως *πρέπει, χρειάζεται, δεν κρίνεται απαραίτητο, χωρίς να είναι υποχρεωτικό*).
- *Κατηγορία της αξιοπιστίας (reliability):*
- Οι όψεις της πραγματικότητας αναπλαισιώνονται στο ειδησεογραφικό κείμενο ως γνήσιες ή ψεύτικες (πρβλ. τη χρήση όρων όπως *πραγματικός, γνήσιος, υποκινούμενος, τεχνητός*).

### 3. Επιλογή υλικού για ανάλυση και διδακτική αξιοποίηση

Για τους σκοπούς της μελέτης μας συγκεντρώσαμε ειδησεογραφικά κείμενα από τις εφημερίδες *Ελεύθερος Τύπος, Ριζοσπάστης* και *Εφημερίδα των Συντακτών*. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο πραγματεύονται το ίδιο θέμα της επικαιρότητας τρεις εφημερίδες, οι οποίες έχουν διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό και ακολουθούν διαφορετική εκδοτική γραμμή. Επιλέξαμε τρία

---

<sup>66</sup> Αξιολογώντας ο/η δημοσιογράφος τις όψεις των γεγονότων ως θετικές ή αρνητικές εκφράζει την έγκριση ή απόρριψή του/της για τα γεγονότα αυτά, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να προκαλέσει συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις στους/στις αποδέκτες/τριες του κειμένου του/της. Ο/η δημοσιογράφος μέσω των συγκινησιακών αξιολογήσεων 'χρωματίζει' με τέτοιο τρόπο τις όψεις των αναφερόμενων γεγονότων ώστε οι αναγνώστες/τριες να αποδεχτούν την υποκειμενική πρόσληψη της πραγματικότητας που προβάλλει στο κείμενό του/της (Thompson & Hunston, 2000: 6).

θέματα της επικαιρότητας τα οποία είχαν απασχολήσει την κοινή γνώμη για μεγάλο χρονικό διάστημα και αναλύσαμε το πώς τα θέματα αυτά παρουσιάζονται από τις τρεις αυτές εφημερίδες. Τα θέματα της επικαιρότητας που αναπλαισιώνονται στα υπό διερεύνηση ειδησεογραφικά κείμενα είναι:

- Η ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic (28 Δεκεμβρίου του 2014).
- Τα επεισόδια που έλαβαν χώρα στα Εξάρχεια στις 6 Δεκεμβρίου του 2014, μετά τη συγκέντρωση για τη συμπλήρωση έξι χρόνων από τη δολοφονία του Αλ. Γρηγορόπουλου.
- Οι συναντήσεις που πραγματοποίησε ο πατέρας του απεργού πείνας Νίκου Ρωμανού στις 8 Δεκεμβρίου του 2014 με τον τότε πρωθυπουργό Αντώνη Σαμαρά, τον Αλέξη Τσίπρα, ως αρχηγό της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης, και τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο. Στόχος των συναντήσεων ήταν να βρεθεί λύση στο ζήτημα που είχε προκύψει από τη μη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας στον νεαρό κρατούμενο.
- Στην παρούσα εργασία αναλύουμε ενδεικτικά δύο από τα τρία ειδησεογραφικά κείμενα, τα οποία αφορούν το πρώτο θέμα, τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic, και δημοσιεύτηκαν στις 31 Δεκεμβρίου 2014 στις εφημερίδες *Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης* (βλ. παράρτημα, 1<sup>ο</sup> κείμενο και 2<sup>ο</sup> κείμενο αντίστοιχα). Αξιοποιώντας τα πορίσματα της ανάλυσής μας, προχωρούμε στη συνέχεια σε ενδεικτικές προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής τους.

#### 4. Ανάλυση

Τα συγκεκριμένα άρθρα αναφέρονται στα γεγονότα που αφορούν τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic: Στις 27 Δεκεμβρίου 2014 το επιβατηγό/οχηματαγωγό πλοίο αναχώρησε από το λιμάνι της Πάτρας με ενδιάμεσο σταθμό την Ηγουμενίτσα και προορισμό την Ανκόνα της Ιταλίας. Ξημερώματα της Κυριακής της 28<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2014 ξέσπασε πυρκαγιά στο γκαράζ του πλοίου, τη στιγμή που το Norman Atlantic βρισκόταν ανοιχτά της Κέρκυρας. Στην περιοχή έπνεαν ισχυροί άνεμοι, ενώ υπήρχε ισχυρή βροχόπτωση και χαλάζι. Γρήγορα οι φλόγες επεκτάθηκαν και αποφασίστηκε η εκκένωση του πλοίου. Η κακοκαιρία, ωστόσο, δυσχέρανε την κατάσταση. Από τις 10 το πρωί της 28<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2014, το πλοίο πέρασε ακυβέρνητο σε ιταλικά χωρικά ύδατα και έτσι η Ρώμη ανέλαβε την επιχείρηση διάσωσης, σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές.

Το κείμενο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος* (βλ. παράρτημα, 1<sup>ο</sup> κείμενο) αναφέρεται στις ασάφειες που υπήρξαν σχετικά με τον ακριβή αριθμό των επιβαινόντων στο πλοίο και στις ευθύνες της ιταλικής πλευράς. Ο/η δημοσιογράφος στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* (βλ. παράρτημα, 2<sup>ο</sup> κείμενο) επικεντρώνεται στη συνέντευξη τύπου, κατά την οποία ο τότε υπουργός Ναυτιλίας και μέλη της ηγεσίας του Λιμενικού Σώματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τα αίτια και τις ευθύνες για τη ναυτική τραγωδία.<sup>67</sup>

#### 4.1. Ανάλυση στο μικροεπίπεδο - Κειμενική ανάλυση

##### Εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*

Εντοπίζοντας τα γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης στο 1<sup>ο</sup> κείμενο από την εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*, παρατηρούμε ότι η δημοσιογράφος τοποθετείται ως προς τα αναφερόμενα πρόσωπα και γεγονότα χρησιμοποιώντας α) μεταφορές σε ονοματικές και ρηματικές φράσεις, β) επίθετα και γ) δείκτες σύζευξης. Πιο συγκεκριμένα:

**Πίνακας 1.** Τα γλωσσικά στοιχεία της αξιολόγησης-*Ελεύθερος Τύπος*<sup>68</sup>

α) Μεταφορές σε ονοματικές και ρηματικές φράσεις	Χαμένοι στη μετάφραση Τα ερωτήματα [...] <u>πέφτουν σαν καταπέλτης</u> Τραγικά λάθη των Ιταλών Εγκληματικά λάθη των ιταλικών αρχών Φιάσκο των ιταλικών αρχών
β) Επίθετα	<u>Εξοργιστικό</u> είναι το γεγονός ότι [...] <u>Πρωτάκουστο</u> είναι το γεγονός ότι ο ελληνικός θάλαμος επιχειρήσεων ενημερώθηκε [...]
γ) Δείκτες σύζευξης	<u>Και</u> <u>πάλι</u> τα ερωτήματα [...] πέφτουν σαν καταπέλτης

<sup>67</sup> Στην ανάλυση του άρθρου από την εφημερίδα *Ριζοσπάστης* χρησιμοποιούμε τη διπλοτυπία «ο/η δημοσιογράφος», για να αναφερθούμε στον/στη δημιουργό του κειμένου, καθώς είναι ανυπόγραφο.

<sup>68</sup> Στον πίνακα 1, όπως και στους υπόλοιπους πίνακες που ακολουθούν, αν δεν αναλύονται ολόκληρα τα αποσπάσματα από το ειδησεογραφικό άρθρο, υπογραμμίζουμε ακριβώς το σημείο στο οποίο δίνουμε έμφαση.

	[...] <u>αν και</u> το φλεγόμενο πλοίο ήταν εντός ελληνικών χωρικών υδάτων
--	--

### Εφημερίδα Ριζοσπάστης

Μελετώντας το άρθρο από την εφημερίδα *Ριζοσπάστης*, διαπιστώνουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση πραγματώνεται με μεταφορές, επίθετα και δείκτες σύζευξης. Ωστόσο, αξιοποιούνται επιπλέον επιρρήματα, ρηματικές φράσεις, προθετικές φράσεις και σημεία στίξης για να τοποθετηθεί ως προς τις δηλώσεις των προσώπων που συμμετέχουν στα γεγονότα (βλ. πίνακα 2).

**Πίνακας 2.** Τα γλωσσικά στοιχεία της αξιολόγησης-Ριζοσπάστης

α) Μεταφορές σε ονοματικές και ρηματικές φράσεις	Προκλητική προσπάθεια [...] <u>να συγκαλυφθούν</u> ερωτήματα και ευθύνες
β) Επίθετα	[...] ήταν... <u>αποστομωτικές</u>
γ) Δείκτες σύζευξης	1. <u>Παρά το γεγονός ότι</u> του ζητήθηκε να σχολιάσει[...] 2. <u>Ωστόσο</u> , δεν απάντησε αν θα έχει συνέπειες η εταιρεία [...]
δ) Επιρρήματα	1. [...] είπε <u>προκλητικά</u>
ε) Ρηματικές φράσεις	1. [...] <u>συνεχίζοντας</u> την ίδια πρόκληση
στ) Προθετικές φράσεις	1. [...] <u>δήλωναν με τον πλέον κυνικό τρόπο</u>
ζ) Σημεία στίξης	1. [...] χωρίς κανένα πρόβλημα που να αφορά την αξιοπλοΐα του και τα σωστικά του μέσα! 2. [...] και ότι για το αλαλούμ με τον αριθμό των επιβατών, στην ουσία δεν ευθύνεται κανείς! 3. [...] για τα αίτια, τα οποία οδήγησαν σ' αυτό το τραγικό δυστύχημα!

	<p>4. «Εμείς πάντως δεν είχαμε δεσμεύσει αλιευτικό σκάφος ούτε οι Ιταλοί»!</p> <p>5. [...] ήταν ...αποστομωτικές.</p> <p>6. [...] δεν ήταν ικανοποιητικός ο μηχανισμός κλεισίματος»!</p>
--	--

#### 4.2. Ανάλυση στο μεσοεπίπεδο – Ανάλυση του στόχου της ειδησεογραφικής αξιολόγησης

##### Εφημερίδα Ελεύθερος Τύπος

Μελετώντας τον στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης στο κείμενο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος* (βλ. πίνακας 3), διαπιστώνουμε ότι η δημοσιογράφος τοποθετείται κατ' αρχάς ως προς τις ασάφειες που υπήρξαν σχετικά με τον ακριβή αριθμό των ατόμων που επιβιβάστηκαν στο μοιραίο πλοίο. Συγκεκριμένα, η αρνητική αξιολόγηση της έλλειψης σαφήνειας στο θέμα του αριθμού των επιβατών πραγματώνεται μέσω της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας στην ονομαστική φράση «χαμένοι στη μετάφραση» αλλά και στην ρηματική φράση «Τα ερωτήματα [...] πέφτουν σαν καταπέλτης». Επιπρόσθετα, ο δείκτης σύζευξης στην πρόταση «Και *πάλι* τα ερωτήματα [...] πέφτουν σαν καταπέλτης» εκφράζει το απροσδόκητο της είδησης, δεδομένου ότι ο έλεγχος για τον ακριβή αριθμό των επιβαινόντων στο πλοίο, αν και υποχρεωτικός, τελικά δεν πραγματοποιήθηκε.

Ο δεύτερος στόχος της ειδησεογραφικής αξιολόγησης στο κείμενο που εξετάζουμε είναι οι ενέργειες των ιταλικών αρχών και των μελών του πληρώματος ιταλικής καταγωγής. Εν πρώτοις, η μεταφορική χρήση της γλώσσας στις ονομαστικές φράσεις «*Φιάσκο των ιταλικών αρχών*», «*Τραγικά λάθη των Ιταλών*» και «*Εγκληματικά λάθη των ιταλικών αρχών*» αξιολογούν ρητά με αρνητικό τρόπο τις ενέργειες των ιταλικών αρχών οι οποίες, σύμφωνα με τη δημοσιογράφο, δυσκόλεψαν ακόμα περισσότερο τις διαδικασίες έρευνας και διάσωσης. Επιπρόσθετα, το επίθετο «*Πρωτάκουστο*», καθώς και ο δείκτης σύζευξης αν και στην πρόταση «αν και το φλεγόμενο πλοίο ήταν εντός ελληνικών χωρικών υδάτων», υπογραμμίζουν το απροσδόκητο στο γεγονός ότι ο ελληνικός θάλαμος επιχειρήσεων δεν ενημερώθηκε από τις ιταλικές αρχές, παρόλο που το πλοίο ήταν εντός ελληνικών χωρικών υδάτων. Και σε αυτή την περίπτωση οι ενέργειες των ιταλικών αρχών αποτελούν στόχο της ρητής αρνητικής αξιολόγησης. Τέλος, το επίθετο «*Εξοργιστικό*» αξιολογεί αρνητικά την πράξη του ιταλικής καταγωγής Α μηχανικού, ο οποίος εμφανίζεται να εγκαταλείπει το πλοίο, ενώ αυτό είχε πάθει black out. Η δημοσιογράφος, μέσω του επιθέτου, απαξιώνει την πράξη του ιταλού μηχανικού, ο οποίος ως υπεύθυνος για τη συντήρηση και καλή λειτουργία της μηχανής και όλων των συστημάτων του πλοίου

όφειλε να παραμείνει σε αυτό, προκειμένου να αποκαταστήσει τη βλάβη και να συνεισφέρει στη διαδικασία διάσωσης.

**Πίνακας 3.** Ανάλυση του στόχου της ειδησεογραφικής αξιολόγησης-Ελεύθερος Τύπος

Στόχος της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	Γλωσσικά στοιχεία
α) Αξιολόγηση των ασαφειών σχετικά με τον αριθμό των επιβατών	Χαμένοι στη μετάφραση Τα ερωτήματα [...] <u>πέφτουν σαν καταπέλτης</u> <u>Και πάλι</u> τα ερωτήματα [...] πέφτουν σαν καταπέλτης
β) Αξιολόγηση των ενεργειών των ιταλικών αρχών	Φιάσκο των ιταλικών αρχών Εγκληματικά λάθη των ιταλικών αρχών Τραγικά λάθη των Ιταλών <u>Πρωτάκουστο</u> είναι ότι ο ελληνικός θάλαμος επιχειρήσεων ενημερώθηκε [...] [...] <u>αν και</u> το φλεγόμενο πλοίο ήταν εντός ελληνικών χωρικών υδάτων
γ) Αξιολόγηση της πράξης του Α μηχανικού του πλοίου	<u>Εξοργιστικό</u> είναι το γεγονός ότι [...]

### Εφημερίδα Ριζοσπάστης

Διερευνώντας τον στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης στο άρθρο της εφημερίδας *Ριζοσπάστης*, εντοπίζουμε σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με την εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*. Πιο συγκεκριμένα, ο/η δημοσιογράφος στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* επικεντρώνεται στη συνέντευξη τύπου, κατά την οποία ο τότε υπουργός Ναυτιλίας Μιλτιάδης Βαρβιτσιώτης και εκπρόσωποι της ηγεσίας του Λιμενικού Σώματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τα αίτια και τις ευθύνες για τη ναυτική τραγωδία του «Norman Atlantic». Καταρχάς, ο/η δημοσιογράφος τοποθετείται ως προς τις προθέσεις των συμμετεχόντων στη συνέντευξη τύπου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον τίτλο του ειδησεογραφικού κειμένου, μέσω της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας στην ονομαστική φράση «*Προκλητική προσπάθεια*» αλλά και στην ρηματική φράση «[...] να συγκαλυφθούν ερωτήματα και ευθύνες», ο/η δημοσιογράφος αξιολογεί ρητά και με αρνητικό τρόπο την προσπάθεια των συμμετεχόντων στη συνέντευξη τύπου να συγκαλύψουν τις ευθύνες του Λιμενικού Σώματος και της ναυλώτριας εταιρείας.



Ως δεύτερο στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης στο κείμενο που μελετάμε εκλαμβάνουμε τις δηλώσεις του τότε υπουργού Ναυτιλίας και των μελών της ηγεσίας του Λιμενικού Σώματος. Εν πρώτοις, η προθετική φράση «[...] δήλωναν με τον πλέον κυνικό τρόπο», αλλά και τα θαυμαστικά που σημειώνει ο/η δημοσιογράφος στο τέλος της 1ης και της 2ης παραγράφου «[...] χωρίς κανένα πρόβλημα που να αφορά την αξιοπλοΐα του και τα σωστικά του μέσα!», «[...] και ότι για το αλαλούμ με τον αριθμό των επιβατών, στην ουσία δεν ευθύνεται κανείς!» αξιολογούν αρνητικά τις δηλώσεις στις οποίες προχώρησαν ο τότε υπουργός και τα ανώτερα στελέχη του Λιμενικού Σώματος. Επιπρόσθετα, το επίρρημα «[...] είπε προκλητικά» και η ρηματική φράση «[...] συνεχίζοντας την ίδια πρόκληση» αξιολογούν ρητά με αρνητικό τρόπο τις δηλώσεις του τότε υπουργού Ναυτιλίας και του αρχηγού του Λιμενικού Σώματος Θ. Αθανασίου. Στο ίδιο μήκος κύματος, τα θαυμαστικά στο τέλος των προτάσεων «[...] για τα αίτια, τα οποία οδήγησαν σ' αυτό το τραγικό δυστύχημα!» ««Εμείς πάντως δεν είχαμε δεσμεύσει αλιευτικό σκάφος ούτε οι Ιταλοί!»» κωδικοποιούν την αρνητική τοποθέτηση του/της δημοσιογράφου για τις δηλώσεις του υπουργού Ναυτιλίας και του αρχηγού του Λιμενικού Σώματος.

Ακόμη, στόχο της αξιολόγησης του/της δημοσιογράφου συνιστούν οι προθέσεις του επικεφαλής της Λιμενικής Αστυνομίας Ν. Σπανού. Οι δείκτες σύζευξης στις προτάσεις «Παρά το γεγονός ότι του ζητήθηκε να σχολιάσει» και «Ωστόσο, δεν απάντησε αν θα έχει συνέπειες η εταιρεία [...]» υπογραμμίζουν το απροσδόκητο στο γεγονός ότι ο επικεφαλής της Λιμενικής Αστυνομίας απέφυγε να απαντήσει στα ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτόν, παρόλο που ήταν αρμόδιος για τα σχετικά ζητήματα. Και σε αυτήν την περίπτωση, η προσπάθεια των συμμετεχόντων στη συνέντευξη τύπου να συγκαλύψουν τις ευθύνες του Λιμενικού Σώματος και της ναυλώτριας εταιρείας συνιστά στόχο της αρνητικής αξιολόγησης του/της δημοσιογράφου.

Τέλος, το επίθετο «αποστομωτικές», τα αποσιωπητικά «ήταν ...αποστομωτικές», καθώς και το θαυμαστικό στο τέλος της πρότασης «[...] δεν ήταν ικανοποιητικός ο μηχανισμός κλεισίματος!», αξιολογούν αρνητικά τις δηλώσεις του διευθυντή επιθεώρησης εμπορικών πλοίων. Ο δημοσιογράφος μέσω της αξιοποίησης των συγκεκριμένων σημείων στίξης απαξιώνει και απορρίπτει τις απαντήσεις που έδωσε ο διευθυντή επιθεώρησης σχετικά με τις παρατηρήσεις που είχαν γίνει στο πλοίο από το κεντρικό Λιμεναρχείο της Πάτρας και αφορούσαν την αξιοπλοΐα του.

**Πίνακας 4.** Ανάλυση του στόχου της ειδησεογραφικής αξιολόγησης-Ριζοσπάστης

Στόχος της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	Γλωσσικά στοιχεία
α) Αξιολόγηση των προθέσεων των συμμετεχόντων στη συνέντευξη τύπου	1. Προκλητική προσπάθεια 2. [...] <u>να συγκαλυφθούν</u> ερωτήματα και

	ευθύνες
<b>β) Αξιολόγηση των δηλώσεων του υπουργού Ναυτιλίας και των μελών της ηγεσίας του λιμενικού σώματος</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [...] δήλωναν <u>με τον πλέον κυνικό τρόπο</u></li> <li>2. [...] χωρίς κανένα πρόβλημα που να αφορά την αξιοπλοΐα του και τα σωστικά του μέσα!</li> <li>3. [...] και ότι για το αλαλούμ με τον αριθμό των επιβατών, στην ουσία δεν ευθύνεται κανείς!</li> </ol>
<b>γ) Αξιολόγηση των δηλώσεων του υπουργού Ναυτιλίας</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [...] είπε <u>προκλητικά</u></li> <li>2. [...] για τα αίτια, τα οποία οδήγησαν σ' αυτό το τραγικό δυστύχημα!</li> </ol>
<b>ε) Αξιολόγηση των δηλώσεων του αρχηγού του Λιμενικού Σώματος</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [...] συνεχίζοντας την ίδια πρόκληση</li> <li>2. «Εμείς πάντως δεν είχαμε δεσμεύσει αλιευτικό σκάφος ούτε οι Ιταλοί»!</li> </ol>
<b>ζ) Αξιολόγηση των προθέσεων του επικεφαλής της Λιμενικής Αστυνομίας</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Παρά το γεγονός ότι</u> του ζητήθηκε να σχολιάσει [...]</li> <li>2. <u>Ωστόσο</u>, δεν απάντησε αν θα έχει συνέπειες η εταιρεία [...]</li> </ol>
<b>η) Αξιολόγηση των δηλώσεων του διευθυντή επιθεώρησης εμπορικών πλοίων</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ήταν ...αποστομωτικές.</li> <li>2. [...] δεν ήταν ικανοποιητικός ο μηχανισμός κλεισίματος!</li> </ol>

Λαμβάνοντας υπόψη τις κατηγορίες αξιολόγησης που εισηγείται η Bednarek (2006: 44-52), στα δεδομένα μας εντοπίζουμε αξιολογήσεις, οι οποίες υπάγονται στην αρνητική συγκινησιακή κατηγορία και την κατηγορία μη αναμενόμενο. Πιο συγκεκριμένα, και στα δυο ειδησεογραφικά κείμενα οι δημοσιογράφοι 'χρωματίζουν' αρνητικά τα γεγονότα που μεταφέρουν, εκφράζοντας την απόρριψή τους. Ταυτόχρονα, επιδιώκουν να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα για τα γεγονότα αυτά στους/τις αναγνώστες/τριες. Με άλλα λόγια, οι δημιουργοί των ειδησεογραφικών κειμένων αποβλέπουν στην αρνητική συγκινησιακή αντίδραση των αναγνωστών, ώστε να αξιολογήσουν και αυτοί/ές (οι αναγνώστες/τριες) αρνητικά τα αναφερόμενα γεγονότα, υιοθετώντας την οπτική γωνία του/της δημοσιογράφου. Ακόμη, τα γεγονότα που παρουσιάζονται στα δυο ειδησεογραφικά

κείμενα αξιολογούνται ως μη αναμενόμενα, καθώς οι δημοσιογράφοι κρίνουν απρόσμενες τις περιστάσεις στις οποίες έλαβαν χώρα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δημοσιογράφοι επιθυμούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών/τριών, καθώς επισημαίνουν το απροσδόκητο και άρα το αξιοσημείωτο των αναφερόμενων γεγονότων. Τις παραπάνω παρατηρήσεις αποτυπώνουμε στους ακόλουθους πίνακες:

**Πίνακας 5.** Κατηγοριοποίηση των αξιολογήσεων σύμφωνα με το πλαίσιο της Bednarek-Ελεύθερος Τύπος

Κατηγορία αξιολόγησης	Γλωσσικά στοιχεία
α) <i>Αρνητική συγκινησιακή κατηγορία</i>	Χαμένοι στη μετάφραση Τα ερωτήματα [...] <u>πέφτουν σαν καταπέλτης</u> Φιάσκο των ιταλικών αρχών Εγκληματικά λάθη των ιταλικών αρχών Τραγικά λάθη των Ιταλών <u>Εξοργιστικό</u> είναι το γεγονός ότι [...]
β) <i>Κατηγορία μη αναμενόμενο</i>	<u>Και πάλι</u> τα ερωτήματα [...] πέφτουν σαν καταπέλτης <u>Πρωτάκουστο</u> είναι ότι ο ελληνικός θάλαμος επιχειρήσεων ενημερώθηκε [...] [...] <u>αν και</u> το φλεγόμενο πλοίο ήταν εντός ελληνικών χωρικών υδάτων

**Πίνακας 6.** Κατηγοριοποίηση των αξιολογήσεων σύμφωνα με το πλαίσιο της Bednarek-Ριζοσπάστης

Κατηγορία αξιολόγησης	Γλωσσικά στοιχεία
α) <i>Αρνητική συγκινησιακή κατηγορία</i>	1. Προκλητική προσπάθεια 2. [...] <u>να συγκαλυφθούν</u> ερωτήματα και ευθύνες 3. [...] δήλωναν <u>με τον πλέον κυνικό τρόπο</u> 4. [...] χωρίς κανένα πρόβλημα που να αφορά την αξιοπλοΐα του και τα σωστικά του μέσα! 5. [...] και ότι για το αλαλούμ με τον

	<p>αριθμό των επιβατών, στην ουσία δεν ευθύνεται κανείς!</p> <p>6. [...] είπε <u>προκλητικά</u></p> <p>7. [...] συνεχίζοντας την ίδια πρόκληση</p> <p>8. «Εμείς πάντως δεν είχαμε δεσμεύσει αλιευτικό σκάφος ούτε οι Ιταλοί»!</p> <p>9. ήταν <u>...αποστομωτικές</u>.</p> <p>10. [...] δεν ήταν ικανοποιητικός ο μηχανισμός κλεισίματος!</p>
<b>β) Κατηγορία μη αναμενόμενο</b>	<p>1. <u>Παρά</u> το γεγονός ότι [...]</p> <p>2. <u>Ωστόσο</u>, δεν απάντησε αν θα έχει συνέπειες η εταιρεία [...]</p>

Από την ανάλυση των αξιολογικών στοιχείων, καθώς και των όψεων των γεγονότων που προβάλλονται ως αξιομνημόνευτες προς τους/τις αναγνώστες/τριες στην εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*, αντιλαμβανόμαστε ότι στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης αποτελούν κατά κύριο λόγο οι ενέργειες της ιταλικής πλευράς. Όπως είδαμε, η δημοσιογράφος επιλέγει να αξιολογήσει ρητά τις ενέργειες των ιταλικών αρχών, οι οποίες φαίνεται να δυσκόλεψαν τις διαδικασίες έρευνας και διάσωσης. Οι ενέργειες των ιταλικών αρχών απαξιώνονται από τη δημοσιογράφο, αφού οι αρμόδιες αρχές ενός κράτους σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όταν κινδυνεύουν ανθρώπινες ζωές, οφείλουν να ενεργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να διευκολύνουν τις διαδικασίες διάσωσης. Ακόμα, ως στόχο της αρνητικής αξιολόγησης της δημοσιογράφου εκλαμβάνουμε την πράξη του ιταλικής καταγωγής Α μηχανικού, ο οποίος εγκατέλειψε το πλοίο, ενώ αυτό είχε πάθει black out. Η δημοσιογράφος απαξιώνει την πράξη του ιταλού Α μηχανικού, καθώς τα μέλη του πληρώματος ενός πλοίου σε περίπτωση ναυτικού ατυχήματος οφείλουν να είναι οι τελευταίοι άνθρωποι που εγκαταλείπουν το πλοίο, αφού πρώτα έχουν επιχειρήσει να διασώσουν τους επιβάτες. Σε αυτό το πλαίσιο, το κείμενο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος* επιλέγεται να οικοδομηθεί υπό το πρίσμα του θεσμικού λόγου περί της νομιμότητας και της ομαλής λειτουργίας του κράτους.

Από την άλλη, στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* δεν γίνεται καμιά αναφορά στις ιταλικές αρχές και επιλέγεται να αξιολογηθεί αρνητικά η πρόθεση των προσώπων που συμμετείχαν στη συνέντευξη τύπου να συγκαλύψουν τις ευθύνες της ναυλώτριας εταιρείας και του Λιμενικού Σώματος. Οι δηλώσεις και οι προθέσεις των

ατόμων που συμμετείχαν στη συνέντευξη τύπου αξιολογούνται αρνητικά, καθώς, ως εκπρόσωποι της κυβέρνησης και του Λιμενικού Σώματος, όφειλαν να αναζητήσουν τα αίτια της ναυτικής τραγωδίας και να καταδικάσουν τους υπεύθυνους. Σε αυτό το πλαίσιο, στο κείμενο της εφημερίδας *Ριζοσπάστης* προκρίνεται ο λόγος σύμφωνα με τον οποίο οι κυβερνήσεις και οι αρμόδιες αρχές ενός κράτους συχνά επιχειρούν να προστατέψουν το κέρδος του κεφαλαίου καλύπτοντας τα εγκλήματά του εις βάρος των πολιτών.

Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς, ότι τα ειδησεογραφικά κείμενα που αναλύσαμε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τα πρόσωπα και τους θεσμούς στους οποίους επιλέγουν να επιρρίψουν ευθύνες για τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic. Στο κείμενο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος*, μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, στοχοποιείται εξ' ολοκλήρου η ιταλική πλευρά. Όπως είδαμε, η δημοσιογράφος απαξιώνει τις ενέργειες των ιταλικών αρχών και των μελών του πληρώματος ιταλικής καταγωγής, μεταθέτοντας με αυτό τον τρόπο τις ευθύνες αποκλειστικά στην ιταλική πλευρά. Αντίθετα, ο/η δημοσιογράφος στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* τοποθετείται ως προς την προσπάθεια των συμμετεχόντων στη συνέντευξη τύπου να συγκαλύψουν τις ευθύνες του Λιμενικού Σώματος και της ναυλώτριας εταιρείας. Ο/η δημοσιογράφος στέκεται κριτικά στις δηλώσεις και τις προθέσεις των αξιωματούχων που συμμετείχαν στη συνέντευξη τύπου, αξιολογώντας έτσι αρνητικά την πρόθεση της κυβέρνησης και των λιμενικών αρχών να προστατεύσουν τη ναυλώτρια εταιρεία. Με αυτό τον τρόπο, το ειδησεογραφικό κείμενο στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* αναδεικνύει τις ευθύνες και τις παραλείψεις των ελληνικών αρχών, σε αντίθεση με το κείμενο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος*, που επιλέγει να τις αποδώσει εξ' ολοκλήρου στην ιταλική πλευρά.

#### 4.3. Ανάλυση στο μακροεπίπεδο - Τα ΜΜΕ ως θεσμός καθοδήγησης και ελέγχου.

Τα κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου, ως μορφή επικοινωνίας, συνιστούν κοινωνική πρακτική στο πλαίσιο του θεσμού των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουμε την πραγματικότητα (Bednarek 2006β: 187). Τα ειδησεογραφικά κείμενα μέσω της δημοσιογραφικής διαμεσολάβησης (ανα)κατασκευάζουν και προκρίνουν ορισμένες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, καθοδηγώντας με αυτό τον τρόπο το αναγνωστικό κοινό προς ένα συγκεκριμένο τρόπο πρόσληψης της επικαιρότητας. Επομένως, είναι σημαντικό να υπογραμμίζουμε τον γενικότερο ρόλο της ειδησεογραφίας ως ηγεμονικής στρατηγικής, καθώς αναπαράγει συγκεκριμένους ιδεολογικούς λόγους, συντηρώντας σχέσεις χειραγώγησης μεταξύ του θεσμού των Μ.Μ.Ε και του αναγνωστικού κοινού.

Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώσαμε ότι τα πολιτικά συμφέροντα που εξυπηρετεί η κάθε εφημερίδα φαίνεται να καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται

ιδεολογικά τα ειδησεογραφικά κείμενα. Ο *Ελεύθερος Τύπος* ανήκει στο συντηρητικό πολιτικό χώρο και προφανώς προσπαθεί να στηρίξει τη συντηρητική κυβέρνηση συνεργασίας που τότε ήταν στην εξουσία καθώς και τους υπουργούς της. Ως εκ τούτου, η δημοσιογράφος του *Ελεύθερου Τύπου* ευθυγραμμιζόμενη με την εκδοτική γραμμή της εφημερίδας, προσπαθεί να απαλλάξει τις ελληνικές αρχές από τις ευθύνες και τις παραλείψεις για τη ναυτική τραγωδία, μεταθέτοντάς τες εξ' ολοκλήρου στην ιταλική πλευρά. Αντίθετα, ο *Ριζοσπάστης* ανήκει στον χώρο της παραδοσιακής κομμουνιστικής αριστεράς και αντιπολιτεύεται συστηματικά την κυβέρνηση και τη σχέση της με τους κεφαλαιούχους εφοπλιστές. Ως εκ τούτου, ο/η δημοσιογράφος του *Ριζοσπάστη*, ακολουθώντας εντελώς διαφορετική εκδοτική γραμμή, κατασκευάζει το ειδησεογραφικό κείμενο με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδείξει τις ευθύνες και παραλείψεις της ελληνικής κυβέρνησης και των ελληνικών αρχών, καθώς και της ναυλώτριας εταιρείας.

Αντιλαμβανόμαστε, συνεπώς, ότι οι δημοσιογράφοι στις εφημερίδες *Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης*, αν και αξιοποιούν τα ίδια γλωσσικά στοιχεία και τις ίδιες κατηγορίες αξιολόγησης, διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τα πρόσωπα και τους θεσμούς στους οποίους επιλέγουν να επιρρίψουν ευθύνες για τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic. Με άλλα λόγια, οι δημοσιογράφοι και στα δυο ειδησεογραφικά κείμενα αξιολογούν αρνητικά και ως μη αναμενόμενα τα γεγονότα που παρουσιάζουν, χρησιμοποιώντας μεταφορές, επίθετα και δείκτες σύζευξης. Ωστόσο, η διαφορετική πολιτική σκοπιμότητα των εφημερίδων *Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης* αναδεικνύει σημαντικές αποκλίσεις ως προς το στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, αλλά και τους ιδεολογικούς λόγους που πλαισιώνουν τα δυο ειδησεογραφικά κείμενα.

## 5. Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης

### 5.1. Διδακτικό πλαίσιο

Τα ειδησεογραφικά κείμενα συνιστούν αντικείμενο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος «Έκφραση - Έκθεση» στη Β' λυκείου. Στους γενικούς σκοπούς και στόχους διδασκαλίας υπογραμμίζεται πως οι μαθητές/τριες πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για την κοινωνική ζωή, προκειμένου να συμμετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες/τριες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση (βλ. Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική γλώσσα 2002-2003:103). Ειδικότερα, στους διδακτικούς στόχους της σχετικής με την είδηση ενότητας εντάσσεται η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον λόγο της ειδησεογραφίας, ώστε να αποκτήσουν κριτική στάση, αποκωδικοποιώντας και ερμηνεύοντας τις πληροφορίες που δέχονται από τον Τύπο και τα άλλα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Οδηγίες διδασκαλίας 2002-2003: 127).

Επιπρόσθετα, μεταξύ των σκοπών του νέου Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) για τη νεοελληνική γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (εφαρμόζεται πιλοτικά τα τελευταία χρόνια σε κάποια δημόσια σχολεία) δίνεται έμφαση στη «διαμόρφωση μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες ως μελλοντικοί/ές πολίτες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με κριτικά αντανακλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1562, 2011: 21052)

Μελετώντας ωστόσο το ισχύον διδακτικό υλικό του γλωσσικού μαθήματος, διαπιστώνουμε ότι δεν εκπληρώνεται σε ικανοποιητικό βαθμό ο στόχος της ανάπτυξης κριτικής στάσης στους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αντιλαμβάνονται ότι τα ειδησεογραφικά κείμενα δίνουν έμφαση σε ορισμένες όψεις των γεγονότων, προκρίνοντας συγκεκριμένες ιδεολογικές και αξιακές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς ότι στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας δεν δίνεται έμφαση στην ιδεολογική-αξιακή πλαισίωση των κειμένων γενικότερα και των ειδησεογραφικών ειδικότερα (Δούκα κ.ά. 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καταθέτουμε ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις, αξιοποιώντας τα πορίσματα της ανάλυσής μας, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης μαθητών/τριών της Β΄ λυκείου.<sup>69</sup> Απώτερος στόχος μας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την ιδεολογική-αξιακή κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας στα ειδησεογραφικά κείμενα (Clark & Ivanič 1999: 67).

Οι θεωρήσεις περί κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (βλ. ενδεικτικά Fairclough 1992β΄ Clark & Ivanič 1999) έχουν αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης των πολυγραμματισμών, όπως αυτή προτάθηκε από το New London Group (New London Group 1996). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της επεξεργασίας ποικίλων κειμενικών ειδών, τα οποία συνδυάζουν διάφορους σημειωτικούς τρόπους (π.χ. γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό), στο πλαίσιο πολυμορφικών και πολυπολιτισμικών κοινωνικών περιβαλλόντων (βλ. Τσιπλάκου 2007΄ Φτερνιάτη & Μαρκοπούλου 2010΄ Αρχάκης & Τσάκωνα 2011΄ Fterniati, 2010). Στόχος είναι η συσχέτιση των κειμένων με ένα ευρύ φάσμα σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών/τριών (Cope & Kalantzis 2000).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών εισηγούνται την έννοια του Σχεδίου (Design), η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε σημειωτική

<sup>69</sup> Στο παράρτημα παρατίθενται σε ολοκληρωμένη μορφή οι δραστηριότητες κριτικής διδακτικής αξιοποίησης των ειδησεογραφικών κειμένων.

δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής χρήσης, για την παραγωγή και κατανόηση ενός κειμένου. Το Σχέδιο περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία/όψεις (New London Group 1996, Kalantzis & Cope 2012):

- το *σχεδιασμένο* (designed), που αναφέρεται στους διαθέσιμους πόρους (resources) οι οποίοι αξιοποιούνται για την παραγωγή νοήματος. Οι διαθέσιμοι πόροι αφορούν τις κοινωνικά προσδιορισμένες συμβάσεις για κάθε σημειωτική δραστηριότητα (λ.χ. η γραμματική για τη γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας και η «γραμματική» για άλλα τέτοια συστήματα -δηλαδή, μουσική και ήχους, κινούμενη και ακίνητη εικόνα, τυπογραφία κτλ.- με τα οποία συγκροτούνται σημειωτικές δραστηριότητες όπως οι ταινίες, οι φωτογραφίες, η γλώσσα του σώματος κ.ά.)
- τον *σχεδιασμό* (designing), που αφορά τη διαδικασία μετάπλασης και αναπλαισίωσης των διαθέσιμων πόρων, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποια νέα σημειωτική δραστηριότητα
- το *ανασχεδιασμένο* (redesigned), που αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόντος μετάπλασης και συνιστά έναν νέο διαθέσιμο πόρο για την κατασκευή νοήματος, ένα νέο σχεδιασμένο.

Η έννοια του Σχεδίου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας υλοποιείται με τις ακόλουθες φάσεις:

- την *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice): αφορά την αξιοποίηση κειμένων με τα οποία οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή και τα οποία εντάσσονται στο ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό τους περιβάλλον
- την *ανοικτή διδασκαλία* (overt instruction): αποβλέπει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τους μηχανισμούς οικοδόμησης των κειμένων αντιλαμβανόμενοι τους τρόπους με τους οποίους συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία και μηχανισμοί συμβάλλουν στην οργάνωση, σύσταση και κατανόηση των κειμένων
- την *κριτική πλαισίωση* (critical framing): αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου βάσει της ένταξής του τόσο στο επίκαιρο επικοινωνιακό του πλαίσιο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό και ιδεολογικό του περιβάλλον



- τη μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice): αφορά την αναπλαισίωση, δηλαδή τη μετακίνηση και προσαρμοσμένη ένταξη ενός κειμένου από ένα επικοινωνιακό και κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο σε ένα άλλο.

### 5.2 Διδακτικές προτάσεις

Οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάζουμε έχουν ως στόχο οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- να αναγνωρίζουν την ύπαρξη αξιολόγησης στο ειδησεογραφικό κείμενο, εντοπίζοντας τα γλωσσικά του στοιχεία
- να αναγνωρίζουν τις κατηγορίες αξιολόγησης στον ειδησεογραφικό λόγο (λ.χ. θετική/αρνητική αξιολόγηση)
- να αναγνωρίζουν τον στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, αντιλαμβανόμενοι/νες ότι ο/η δημοσιογράφος μέσω της αξιολόγησης προβάλλει ως αξιομνημόνευτες συγκεκριμένες όψεις των γεγονότων
- να συνειδητοποιήσουν τους λόγους για τους οποίους ο/η δημοσιογράφος επιλέγει να αξιολογήσει συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα στο ειδησεογραφικό του/της κείμενο.

### Τοποθετημένη πρακτική

Θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους έρχονται σε επαφή με κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου σε έντυπη ή/και διαδικτυακή μορφή. Επιπλέον, προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν ειδησεογραφικά κείμενα που πραγματεύονται θέματα τις επικαιρότητας, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Στο πλαίσιο αυτό, μέσω των προτεινόμενων διδακτικών δραστηριοτήτων, αξιοποιούμε ειδησεογραφικά άρθρα, τα οποία εντάσσονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσες των μαθητών/τριών.

### Ανοιχτή διδασκαλία

Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί σε συνεργασία επεξεργάζονται δυο ειδησεογραφικά άρθρα, τα οποία αφορούν τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic και δημοσιεύτηκαν στις εφημερίδες *Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης* (βλ. παράρτημα, 1<sup>ο</sup> κείμενο και 2<sup>ο</sup> κείμενο αντίστοιχα). Ξεκινώντας από το ειδησεογραφικό κείμενο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος*, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί σε συνεργασία εντοπίζουν τα γλωσσικά στοιχεία, τα οποία εκφράζουν την ειδησεογραφική αξιολόγηση. Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Θεωρείτε ότι η δημοσιογράφος εκφράζει την άποψή της για όσα αναφέρει στο κείμενό της; Αν ναι, με ποιο τρόπο και με ποια μέσα συμβαίνει αυτό;
- Ποια συστατικά γλωσσικά στοιχεία του κειμένου είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης;
- Σε ποιες κατηγορίες ειδησεογραφικής αξιολόγησης εντάσσονται τα παραπάνω στοιχεία του κειμένου που αποτελούν φορείς της (λ.χ. θετική ή αρνητική αξιολόγηση, (μη) αναμενόμενο);
- Μπορείτε να εντοπίσετε ποια κατηγορία αξιολόγησης (λ.χ. θετική ή αρνητική αξιολόγηση, (μη) αναμενόμενο) εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στο κείμενο;

### Κριτική πλαισίωση

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε συνεργασία, αφού έχουν προσδιορίσει τα γλωσσικά στοιχεία που εκφράζουν την τοποθέτηση της δημοσιογράφου για τα γεγονότα και τα πρόσωπα στα οποία αναφέρεται, προχωρούν αρχικά στην αναγνώριση του στόχου της ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, εντοπίζουν τα πρόσωπα, τις πράξεις, τις προθέσεις και τα γεγονότα που αξιολογούνται στο ειδησεογραφικό άρθρο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος* που επεξεργάζονται. Στη συνέχεια, συνδυάζοντάς τις κατηγορίες αξιολόγησης που εντόπισαν κατά την ανοιχτή διδασκαλία στο ειδησεογραφικό κείμενο (θετική/αρνητική αξιολόγηση, αξιολόγηση των γεγονότων ως αναμενόμενων/μη αναμενόμενων, κ.ο.κ.) με τους στόχους τους, ανιχνεύουν τους ιδεολογικούς λόγους που αναπαράγονται και ενισχύονται μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης.

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Ποια γεγονότα και πρόσωπα αξιολογούνται από τη δημοσιογράφο στο ειδησεογραφικό κείμενο;
- Μπορείτε να συνδέσετε τα γλωσσικά στοιχεία του ειδησεογραφικού κειμένου με την αξιολόγηση συγκεκριμένων προσώπων και γεγονότων, τα οποία αναφέρονται σ' αυτό;
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η δημοσιογράφος επιλέγει να τοποθετηθεί για τα συγκεκριμένα γεγονότα και πρόσωπα;
- Ποια πρόσωπα και γεγονότα αξιολογούνται θετικά, αρνητικά ή ως (μη)αναμενόμενα από τον/τη δημοσιογράφο; Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι η δημοσιογράφος κάνει τις συγκεκριμένες επιλογές;

- Συγκρίνετε το ειδησεογραφικό κείμενο από την εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος* με το αντίστοιχο της εφημερίδας *Ριζοσπάστης* (βλ. παράρτημα, 2<sup>ο</sup> κείμενο) το οποίο δημοσιεύτηκε την ίδια μέρα και αφορά και αυτό στη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic.
- Εντοπίστε ομοιότητες ή/και διαφορές σχετικά με τα γλωσσικά στοιχεία που εκφράζουν την τοποθέτηση της δημοσιογράφου;
- Θεωρείτε ότι διαφοροποιείται ο στόχος της αξιολόγησης στα δυο ειδησεογραφικά άρθρα;
- Ποιοι ιδεολογικοί λόγοι αναδεικνύονται μέσω της αξιολόγησης στο άρθρο της εφημερίδας *Ριζοσπάστης*; Παρατηρείτε ομοιότητες ή/και διαφορές με το κείμενο στην εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*;

Οι μαθητές/τριες στη δραστηριότητα αυτή καλούνται να διαπιστώσουν αρχικά ότι και στα δύο ειδησεογραφικά κείμενα η αξιολόγηση πραγματώνεται με μεταφορές, επίθετα και δείκτες σύζευξης. Ωστόσο, στο κείμενο της εφημερίδας *Ριζοσπάστης* ο/η δημοσιογράφος αξιοποιεί επιπλέον γλωσσικά στοιχεία, όπως επιρρήματα, ρηματικές φράσεις, προθετικές φράσεις και σημεία στίξης.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες πρέπει να εντοπίσουν τις αποκλίσεις σχετικά με τον στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης συνιστούν οι δηλώσεις στις οποίες προχώρησαν ο υπουργός, αλλά και οι εκπρόσωποι του Λιμενικού σώματος, απαξιώνοντας την προσπάθεια των αξιωματούχων που συμμετείχαν στη συνέντευξη τύπου να συγκαλύψουν τις ευθύνες τους και τις ευθύνες της ναυλώτριας εταιρείας.

Αντίθετα, στην εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*, όπως είδαμε, η δημοσιογράφος τοποθετείται κατ' αρχάς ως προς τις ασάφειες που υπήρξαν σχετικά με τον ακριβή αριθμό των ατόμων που επιβιβάστηκαν στο μοιραίο πλοίο. Επιπλέον, στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης στο κείμενο της εφημερίδας *Ελεύθερος Τύπος* είναι οι ενέργειες των ιταλικών αρχών και των μελών του πληρώματος ιταλικής καταγωγής.

Τέλος, οι μαθητές/τριες μπορούν να διαπιστώσουν διαφοροποιήσεις σχετικά με τους λόγους που παισιώνουν τα δύο κείμενα μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο από τον *Ριζοσπάστη* ως παραδοσιακά αριστερή εφημερίδα, προκρίνει τον ιδεολογικό λόγο σύμφωνα με τον οποίο οι κυβερνήσεις και οι αρμόδιες αρχές ενός κράτους συχνά επιχειρούν να προστατέψουν το κέρδος του κεφαλαίου, καλύπτοντας τα εγκλήματά του εις βάρος των πολιτών. Από την άλλη, η δημοσιογράφος του *Ελεύθερου Τύπου*, που ανήκει στον συντηρητικό

πολιτικό χώρο, οικοδομεί το κείμενό της υπό το πρίσμα του θεσμικού λόγου περί τήρησης της νομιμότητας και της ομαλής λειτουργίας του κράτους (βλ. ενότητες 4.2 και 4.3).

#### *Μετασχηματισμένη πρακτική*

Οι μαθητές/τριες καλούνται να γράψουν οι ίδιοι/ες ένα ειδησεογραφικό κείμενο, για το ίδιο θέμα, ενταγμένο όμως σε διαφορετικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να παραγάγουν ένα ειδησεογραφικό άρθρο για τα ίδια γεγονότα, από την οπτική όμως μιας εφημερίδας που να έχει διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό από τις εξεταζόμενες εφημερίδες (*Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης*). Το κείμενο το οποίο καλούνται να γράψουν οι μαθητές/τριες θα μπορούσε να υποστηρίζει λ.χ. την ιταλική πλευρά, εξυπηρετώντας διαφορετικές πολιτικές σκοπιμότητες σε σχέση με τα κείμενα των εφημερίδων *Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης*. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες, ως δημοσιογράφοι μια ιταλικής εφημερίδας, θα μπορούσαν λ.χ. να υποστηρίζουν τις ενέργειες των ιταλικών αρχών και των μελών του πληρώματος ιταλικής καταγωγής, αναδεικνύοντας τις ευθύνες και τις παραλείψεις των ελληνικών αρχών.

#### **6. Συμπερασματικές παρατηρήσεις**

Στην παρούσα μελέτη αναλύσαμε δυο ειδησεογραφικά άρθρα, τα οποία αφορούν τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic και δημοσιεύτηκαν σε δυο διαφορετικές εφημερίδες, με διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό. Στα υπό διερεύνηση ειδησεογραφικά άρθρα ο/η δημοσιογράφος τοποθετείται σαφώς και ρητά ως προς τα αναπαριστώμενα γεγονότα και πρόσωπα. Προσεγγίσαμε τα ειδησεογραφικά κείμενα αξιοποιώντας το μοντέλο του Fairclough (1989'1992), το οποίο περιλαμβάνει τρία επιμέρους επίπεδα ανάλυσης: την *κειμενική ανάλυση*, την ανάλυση της *πρακτικής λόγου* και την ανάλυση στο ευρύτερο πλαίσιο της *κοινωνικής πρακτικής*. Στη συνέχεια, παρουσιάσαμε σχετικές δραστηριότητες για την αξιοποίηση των ειδησεογραφικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία για τη Β' Λυκείου.

Με βάση την κριτική ανάλυση των ειδησεογραφικών κειμένων για τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic από τις εφημερίδες *Ελεύθερος Τύπος* και *Ριζοσπάστης*, διαπιστώσαμε ότι η ειδησεογραφική αξιολόγηση φωτίζει ορισμένες πτυχές των αναπαριστώμενων γεγονότων, προκρίνοντας συγκεκριμένους ιδεολογικούς λόγους (discourses). Αναλυτικότερα, η κειμενική ανάλυση στο μικροεπίπεδο (κειμενική ανάλυση) ανέδειξε τα γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Μέσω των γλωσσικών αυτών επιλογών, ο/η δημοσιογράφος χρωματίζει αρνητικά ή ως απροσδόκητα τα αναφερόμενα γεγονότα, παρουσιάζοντάς τα ως αξιομνημόνευτα. Σημείο απόκλισης των κειμένων που αναλύσαμε στο μεσοεπίπεδο (πρακτική λόγου) συνιστά ο στόχος της

ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Η δημοσιογράφος στην εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος* τοποθετείται ρητά με αρνητικό τρόπο ως προς τις ενέργειες των ιταλικών αρχών και των μελών του πληρώματος ιταλικής καταγωγής. Από την άλλη, ο/η δημοσιογράφος στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* απαξιώνει τις προθέσεις και τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στη συνέντευξη τύπου για τη ναυτική τραγωδία. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάλυση των πρακτικών του ειδησεογραφικού λόγου αποκάλυψε διαφορετικούς σε κάθε περίπτωση λόγους (discourses), σε σχέση με τους οποίους οικοδομεί ο/η δημοσιογράφος το κείμενό του/της. Συνεπώς, όπως είδαμε στο μακροεπίπεδο της κοινωνικής ανάλυσης, ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζονται ιδεολογικά τα κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου φαίνεται να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πολιτική σκοπιμότητα της εφημερίδας στην οποία αρθρογραφεί ο/η δημοσιογράφος. Έτσι, η δημοσιογράφος του συντηρητικού πολιτικά *Ελεύθερου Τύπου* μεταθέτει εξ' ολοκλήρου τις ευθύνες για τη ναυτική τραγωδία στην ιταλική πλευρά, προκειμένου να υποστηρίξει την συντηρητική ελληνική κυβέρνηση. Αντίθετα, ο/η δημοσιογράφος του αριστερού και αντιπολιτευόμενου *Ριζοσπάστη*, ακολουθώντας εντελώς διαφορετική εκδοτική γραμμή, αναδεικνύει τις ελληνικές ευθύνες και παραλείψεις.

Η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών συνιστά τον στόχο των ενδεικτικών διδακτικών δραστηριοτήτων που προτείνουμε. Ακολουθώντας τη γλωσσοδιδασκτική πρόταση των πολυγραμματισμών, σκοπός μας είναι να καταστούν οι μαθητές/τριες κριτικά εγγράμματα πρόσωπα, ικανά να αντιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, την ιδεολογική φόρτιση των ειδησεογραφικών κειμένων, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσω των γλωσσικών μηχανισμών αξιολόγησης. Προτείνουμε δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας ειδησεογραφικών κειμένων, οι οποίες θεωρούμε ότι βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι ο/η δημοσιογράφος, ως δημιουργός του ειδησεογραφικού κειμένου, αναπλαισιώνει την επικαιρότητα μέσω μιας συγκεκριμένης ιδεολογικής οπτικής.

## Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Bednarek, M. 2006. Evaluation in media discourse. Analysis of a newspaper corpus. London/New York: Continuum.
- Bednarek, M. 2006β. Evaluation and cognition: Inscribing, evoking and provoking opinion. Στο Η. Pishwa (επιμ.), Language and memory. Aspects of knowledge representation. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 187-221.
- Bednarek, M. 2008. Introduction. Functions of Language 15(1): 1-6.
- Bednarek, M. 2010. Evaluation in the news. A methodological framework for analysing evaluative language in journalism. Australian Journal of Communication 37(2): 15-50.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1976. The social construction of reality. Harmondsworth: Penguin.
- Clark, R. & Ivanič. R. 1999. Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. Language Awareness 8: 63-70.
- Conboy, M. 2007. The language of the news. New York: Routledge.
- Conrad, S. & Biber, D. 2000. Adverbial marking of stance in speech and writing. Στο S. Hunston & G. Thompson (επιμ.), Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 56-73.
- Cope, B. & Kalatzis, M. 2000. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.
- Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. 2014. Ο δημοσιογραφικός λόγος ως αντικείμενο διδασκαλίας: Κριτική αποτίμηση. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου, Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013, <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>
- Εφημερίς της κυβέρνησης (Τεύχος δεύτερο), Αριθμός φύλλου 1562. <http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1562-2011-programma-spoudwn-arxaia-nea-ellinika-logotexnia-a-taxis-klimaka.pdf>
- Fairclough, N. 1989. Language and power. London/ New York: Longman.
- Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (επιμ.) 1992β. Critical language awareness. London: Longman.
- Fairclough, N. 1995. Media discourse. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social research. London/ New York: Longman.
- Fairclough, N. 2012. Critical discourse analysis. International advances in engineering and technology (IAET) 7: 452-487.

- Fairclough, N. 2013. Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies* 7(2): 177-197.
- Fowler, R. 1991. *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. London: Routledge.
- Fterniati, A. (2010). Literacy pedagogy and multiliteracies in Greek Elementary School Language Arts. *The International Journal of Learning* 17 (3): 319-350.
- Hall, S. 1982. The rediscovery of ideology: Return of the repressed in media studies. Στο M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran & J. Wollacott (επιμ.), *Culture society and the media*. London: Methuen, 52-86.
- Kalantzis, M. & Cope, M. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KhosraviNik, M. 2010. Actors descriptions, action attributions, and argumentation: Towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. *Critical Discourse Studies* 7(1): 55-72.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave/Macmillan.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1): 60-92.
- Οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα Νεοελληνική γλώσσα (Έκφραση – Έκθεση). 2002-2003. ηλ. διευθ.: <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>
- Πολίτης, Π. 2003. Η γλώσσα της αξιολόγησης στην ειδησεογραφία. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 23ης ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ. (17-19 Μαΐου 2002). *Θεσσαλονίκη*, 100-111.
- Renkema, J. 1984. *Text linguistics and Media: an experimental inquiry into coloured news reporting*. Στο W. van Peer & J. Renkema (επιμ.), *Pragmatics and stylistics*. Leuven: Acco.
- Sanders, J & Redeker, G. 1993. Linguistic perspective in short news stories. *Poetics* 22: 69-87.
- Stamou, A.G. 2013. Adopting a critical discourse analytical approach to the mediation of sociolinguistic reality in mass culture: The case of youth language in advertising. *Critical studies in Media communication* 30 (4): 327-346.
- Στάμου, Α.Γ. 2014. Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, 149-187.
- Thompson, G. & Hunston, S. 2000. *Evaluation: an introduction*. Στο Hunston, S. & G. Thompson (επιμ.), *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1-27.

- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., Τάνης, Δ., & Ιντζίδης, Β. 2012. Έκφραση-Έκθεση για το ενιαίο λύκειο. Τεύχος Β΄, αναθεωρημένη έκδοση. Βιβλίο του καθηγητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, ηλ. διευθ.: <http://www.schooltime.gr/2012/11/09/>
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. 2012. Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Τεύχος Β΄, αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: ΠΡΕΣΠΑΚ Α.Ε.
- Van Dijk, T. A. 1988. News analysis. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T.A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society* 4 (2): 249-283.
- Van Dijk, T.A. 2001. Critical discourse analysis. In Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. E. (επιμ.) *The Handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 352-371.
- Wodak, R. 1995. Critical linguistics and critical discourse analysis. Στο J. Verschueren, Ostman, J.O. & J. Blommaert (επιμ.) *Handbook of pragmatics. Manual*, Amsterdam/ Philadelphia, 204-210.
- Φτερνιάτη, Α. & Μαρκοπούλου, Μ. 2010. Εφαρμογές πρακτικών της παιδαγωγικής του γραμματισμού και των πολυγγραμματισμών στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού. Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση. Πάτρα 13-14 Νοεμβρίου 2009. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.



## Παράρτημα

### Ενότητα: «Norman Atlantic»

#### Σε αυτή την ενότητα:

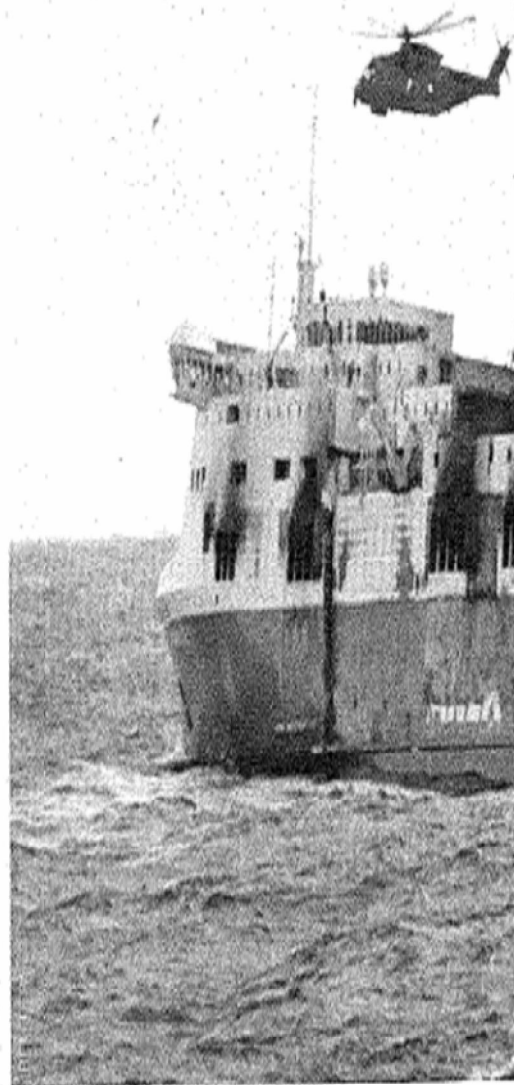
- Θα διερευνήσουμε την ύπαρξη αξιολόγησης σε ειδησεογραφικά άρθρα από τον ημερήσιο τύπο.
- Θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα γλωσσικά στοιχεία (γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά) που εκφράζουν την άποψη του/της δημοσιογράφου.
- Θα εξετάσουμε τις κατηγορίες των αξιολογικών σχολίων στον ειδησεογραφικό λόγο.
- Θα εντοπίσουμε τον στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης. Θα διερευνήσουμε δηλαδή, σε ποια πρόσωπα και όψεις των γεγονότων δίνει έμφαση ο/η δημοσιογράφος μέσω της αξιολόγησης.
- Θα εξετάσουμε τους λόγους για τους οποίους ο/η δημοσιογράφος επιλέγει να αξιολογήσει συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα στο ειδησεογραφικό κείμενο.

Στις 27 Δεκεμβρίου 2014 το επιβατηγό/οχηματαγωγό πλοίο Norman Atlantic αναχώρησε από το λιμάνι της Πάτρας με ενδιάμεσο σταθμό την Ηγουμενίτσα και προορισμό την Ανκόνα της Ιταλίας. Ήμερώματα της Κυριακής 28 Δεκεμβρίου 2014 ξέσπασε πυρκαγιά στο γκαράζ του πλοίου, τη στιγμή που το Norman Atlantic βρισκόταν ανοιχτά της Κέρκυρας. Στην περιοχή έπνεαν ισχυροί άνεμοι, ενώ υπήρχε ισχυρή βροχόπτωση και χαλάζι. Γρήγορα οι φλόγες επεκτάθηκαν και αποφασίστηκε η εκκένωση του πλοίου με την κακοκαιρία, ωστόσο, να δυσχεραίνει την κατάσταση. Από τις 10 το πρωί της 28<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2014, το πλοίο πέρασε ακυβέρνητο σε Ιταλικά χωρικά ύδατα και έτσι η Ρώμη ανέλαβε την επιχείρηση διάσωσης σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές.

Κείμενο 1, Ελεύθερος Τύπος

ΜΕΧΡΙ ΧΘΕΣ ΕΙΧΑΝ ΒΡΕΘΕΙ 13 • ΦΙΑΣΚΟ ΤΩΝ ΙΤΑΛΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΗ Η ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΚΑΠΕΤΑ

# Φόβοι για περισσότερους νεκρούς στην Αδριατική



**Π**νημένοι στην αγωνία τους για ακόμα μία μέρα είναι οι συγγενείς των επιβατών του αεροπλανογού-επιβατηγού «Norman Atlantic», με το μακάβριο αλκαλοΐ με τις λίστες των επιβατών των αγνοουμένων και των νεκρών να συνεχίζεται ακόμα. Χαμένοι στη μετάφραση είναι όσοι εμμένονται με την υπόθεση, καθώς εκτός από τις δύο εκδοχές των θαλάμων επικοινωνίας Ελλάδας και Ιταλίας, προστέθηκε και τρίτη εκδοχή, αυτή της Εισαγγελλίας στο Μπάρι, ανεβάζοντας τους επιβαίνοντες στους 499.

Δεκατέσσερα χρόνια μετά την τραγωδία του ναυαγίου του «Σάμινα» και τους ελέγχους που επιβλήθηκαν μετά από αυτήν -επαρμαγή λίστες επιβατών και αποστολή της ηλεκτρονικά τουλάχιστον μία ώρα μετά τον απόπλου στις λιμενικές αρχές-, και πάλι τα ερωτήματα για το ποιοι και

**ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΑΜΒΑΚΑ**  
avambaka@e-typos.com

πόσο τελικά επιβιάστηκαν στο «Norman Atlantic» πέφτουν σαν καταπέλτης.

Με τον αριθμό των νεκρών αλάνια να μεγαλώνει και το θρίλερ για τον εντοπισμό ζωντανών αγνοουμένων να συνεχίζεται, υπάρχουν φόβοι ότι ο αριθμός των νεκρών θα είναι μεγαλύτερος. Τα επίσημα ελληνικά στοιχεία ανέφεραν ότι αγνοούνταν μέχρι αργά τη νύκτα 30 Έλληνες, είναι διασωθεί 236, ενώ ο αριθμός των νεκρών έχει φτάσει συνολικά ήδη τους 13, με τις ελληνικές αρχές να μαλούν για 11. Από τους νεκρούς ταυτοποιημένοι Έλληνες είναι ο Γιώργος Δουλής και ο Κωνσταντίνος Κουφόπουλος.

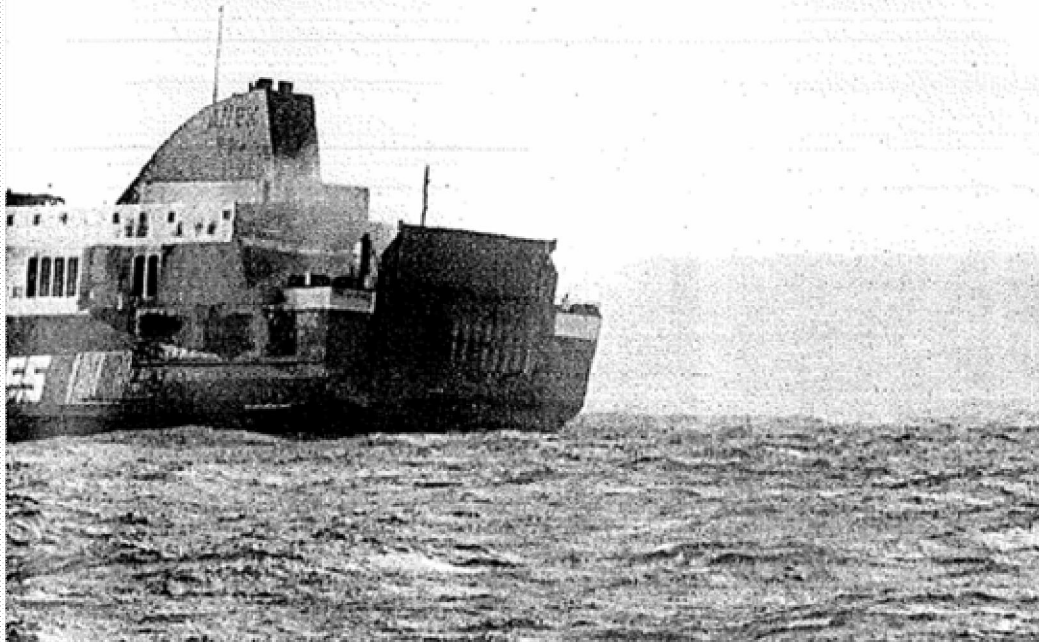
Σύμφωνα με τον εκπρόσωπο του Λιμενικού Σώματος Νίκο Λαγκαδιανό, η επίσημη

λίστα επιβατών είναι έγκυρη και συμπεριλαμβάνει 475 άτομα, εκ των οποίων τα 55 είναι τα μέλη πληρώματος. Κύκλοι της ναυλωτικής εταιρίας ANEK επισημαίνουν στον «Ε.Τ.» ότι όσες ασάφειες έχουν εντοπιστεί σε ονόματα πιθανόν είναι από τη μεταφορά των ελληνικών χαρακτήρων σε λατινικούς, ενώ τονίζουν ότι θα φο-

ντάσουν να αποδοθούν ευθύνες εκεί όπου αναλογούν. «Το πλοίο ήταν εφοδιασμένο με ό,τι χρειαζόταν για να αντιμετωπιστεί μία τέτοια κατάσταση. Οι ευθύνες πέφτουν στον καπετάνιο και τον πιλοκίεπτο. Θα αναζητήσουμε και εμείς τους ενόχους για το τι έκαναν πάνω στο πλοίο», ανέφεραν χαρακτηριστικά στον «Ε.Τ.».

## ΝΙΟΥ ΚΑΙ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΠΛΗΡΩΜΑΤΟΣ

Καννοί έβγαιναν και χθες από το άδειο πλέον κουφάρι του «Norman Atlantic».



Μία από τις δυσκολότερες και πιο σύνθετες επιχειρήσεις χαρακτηρίζει η ηγεσία του Λιμενικού Σώματος την επιχειρήση διάσωσης και έρευνας του «Norman Atlantic». Ο υπουργός Ναυτιλίας και Αιγιαίου, Μιλτιάδης Βαρβιτσιιώτης, επικοινωνήσει χθες το πρωί με την εισαγγελέα του Αρείου Πάγου, Ευτέρπη Κουτζαμάνη, ζητώντας την επίτευξη των ενεργειών διερεύνησης των συνθηκών εκδήλωσης πυρκαγιάς και πρόκλησης ναυτικού δυστυχήματος, τονίζοντας πως οι υπεύθυνοι για την τραγωδία θα τιμωρηθούν και στόχος της Πολιτείας είναι να ταυτοποιηθούν όλοι οι Έλληνες επιβαίνοντες και να γυρίσουν με ασφάλεια στα σπίτια τους.

Η Εισαγγελέα του Αρείου Πάγου έχει διατάξει τη διενέργεια της σχετικής προκαταρκτικής εξέτασης από την προϊσταμένη της Εισαγγελίας Πρωτοδικών Πειραιά. Ανεξάρτητα από τις ελληνικές και ιταλικές εισαγγελικές έρευνες, η επιτροπή διερεύνησης ναυτικών ατυχημάτων έχει ξεκινήσει τη συλλογή στοιχείων, προκειμένου να υπάρξει τεχνικό πόρισμα.

**Τραγικά λάθη των Ιταλών**  
Εγκληματικά λάθη των ιταλικών αρχών και του πληρώματος του πλοίου επέτειναν τις δραματικές συνθήκες έρευνας και δι-

άσωσης και αναμένονται να ερευνηθούν τις επόμενες μέρες.

Πρωτόκολλο είναι ότι ο ελληνικός Θάλαμος επιχειρήσεων ενημερώθηκε από πολλή και όχι από τις ιταλικές αρχές, οι οποίες ήταν ήδη ενημερωμένες, αν και το φλεγόμενο πλοίο ήταν εντός ελληνικών χωρικών υδάτων.

Ο Αργύρης Σταύρος κάλεσε το διεθνές τριμήγριο νούμερο 112 και ο ελληνικός Θάλαμος Επιχειρήσεων ενημερώθηκε στις 5.40, ενώ η φωτιά, σύμφωνα με πληροφορίες, έκαιγε στο πλοίο από τις 4.30. «Το πλοίο φλέγεται και αυτοί δεν έβρουν τι να κάνουν», φώναζε ταραγμένος. Όπως περιέγραψε ο Νικόλας Πατρινός,

υπεύθυνος του Θαλάμου Κέντρου Επιχειρήσεων, ένα δεύτερο εξαιρετικά σοβαρό πρόβλημα ήταν η αδυναμία συνεννόησης με τον πλοίαρχο του «Norman Atlantic», ο οποίος μιλούσε μόνο ιταλικά και δεν καταλάβαινε τις εντολές που έδινε το ελληνικό Λιμενικό, παρά το ότι υπήρχαν διεθνείς όροι και η επικοινωνία γινόταν μέσω διερμηνέα. Στην πορεία μάλιστα του χρόνου ο πλοίαρχος έπαψε να συνεργάζεται με τις ελληνικές αρχές.

### Μαρτυρίες

Εξοργιστικό είναι και το γεγονός ότι ο Ιταλός Α' Μηχανικός εγκατέλειψε το πλοίο τη στιγμή που αυτό είχε πάθει black out, ενώ καταγγελίες Ελλήνων επιβατών αναφέρουν ότι πολλά μέλη του πληρώματος εγκατέλειψαν και αυτά το πλοίο με σωστικά μέσα. Άλλες μαρτυρίες αναφέρουν ότι Ιταλοί μέλη του πληρώματος βοηθούσαν μόνο τους ομοεθνείς τους χρησιμοποιώντας και βία.

Χαρακτηριστικό της κακής συνεννόησης αλλά και του συντονισμού είναι η παραμονή δύο ημερών στα παραπλέοντα σκάφη των Ελλήνων και όχι μόνο διασωθέντων χωρίς να δίνονται τα στοιχεία τους, αντί άμεσα να οδηγηθούν σε κάποιο κοντινό λιμάνι. ■

**Σύμφωνα με τα επίσημα ελληνικά στοιχεία, μέχρι χθες αγνοούνταν 30 Έλληνες, είχαν διασωθεί 236 και ταυτοποιήθηκαν δύο νεκροί**

1. Θεωρείτε ότι η δημοσιογράφος εκφράζει την άποψή της για όσα αναφέρει στο κείμενό της;
2. Αν η δημοσιογράφος εκφράζει την άποψή της, ποια στοιχεία στο κείμενο σας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι αξιολογεί τα γεγονότα και τα πρόσωπα στα οποία αναφέρεται;

Συχνά στα ειδησεογραφικά κείμενα ο/η δημοσιογράφος δεν παρουσιάζει τα γεγονότα με ουδέτερο και αντικειμενικό τρόπο, αλλά τα αξιολογεί εκφράζοντας την άποψή του/της γι' αυτά. Με άλλα λόγια, ο/η δημοσιογράφος, ως δημιουργός ενός ειδησεογραφικού κειμένου, τοποθετείται με βάση την υποκειμενική οπτική του/της για όσα αναφέρει για τα γεγονότα της επικαιρότητας.

3. Ποια γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά) θεωρείτε ότι είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης; Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα κατατάσσοντας σε κατηγορίες τα παραπάνω γλωσσικά στοιχεία, εφόσον υπάρχουν:

<b>Αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων που είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης</b>	
Ονοματικές φράσεις	
Ρηματικές φράσεις	
Επίθετα	
Δείκτες σύζευξης	
Μεταφορές	
Ρητορικές ερωτήσεις	

Τα γλωσσικά συστατικά στοιχεία μέσω των οποίων τοποθετείται σ' αυτό το κείμενο η δημοσιογράφος ως προς τα αναφερόμενα πρόσωπα και γεγονότα είναι τα εξής:

- 1.ονοματικές φράσεις
- 2.ρηματικές φράσεις
- 3.επίθετα
- 4.μεταφορική χρήση της γλώσσας
- 5.δείκτες σύζευξης
- 6.ρητορικές ερωτήσεις

4. Ποια πρόσωπα και γεγονότα αξιολογεί η δημοσιογράφος στο κείμενο που διαβάσατε;

5. Μπορείτε να συνδέσετε τα γλωσσικά στοιχεία που εντοπίσατε σε προηγούμενη δραστηριότητα με την αξιολόγηση συγκεκριμένων προσώπων και γεγονότων στο ειδησεογραφικό κείμενο; Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, σημειώνοντας στην πρώτη στήλη το στόχο της ειδησεογραφικής αξιολόγησης και στη δεύτερη τα γλωσσικά στοιχεία που εκφράζουν την αξιολόγηση αυτή.

Στόχος της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	Γλωσσικά στοιχεία που εκφράζουν την ειδησεογραφική αξιολόγηση

6. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι η δημοσιογράφος επιλέγει να αξιολογήσει τα γεγονότα και πρόσωπα που εντοπίσατε προηγουμένως; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης ο/η δημοσιογράφος εκφράζει την άποψή του/της για συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα, τα οποία σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύεται, «φωτίζοντας» έτσι περισσότερο τα γεγονότα και τα πρόσωπα αυτά σε σχέση με άλλα. Η ειδησεογραφική αξιολόγηση, δηλαδή, έχει ως στόχο να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα, πρόσωπα, διαδικασίες, προθέσεις κλπ., εκφράζοντας έτσι την υποκειμενική οπτική του/της δημοσιογράφου.

7. Παρατηρήστε ξανά στο ειδησεογραφικό άρθρο τα γλωσσικά στοιχεία (συντακτικά, γραμματικά, λεξιλογικά), μέσω των οποίων η δημοσιογράφος εκφράζει την άποψή της για τα γεγονότα και τα πρόσωπα που σχετίζονται με αυτά. Ποιες κατηγορίες ειδησεογραφικής αξιολόγησης (λ.χ. θετική ή αρνητική, το απροσδόκητο) θεωρείτε ότι αναδεικνύουν τα παραπάνω στοιχεία του κειμένου, τα οποία αποτελούν φορείς της;

8. Ποια πρόσωπα και γεγονότα αξιολογούνται ως αρνητικά, ποια ως θετικά και ποια ως απροσδόκητα από τη δημοσιογράφο; Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι η δημοσιογράφος κάνει τις συγκεκριμένες επιλογές; Τι θέλει να προκαλέσει στους/στις αναγνώστες/τριες της μέσω των παραπάνω επιλογών;

9. Μπορείτε να εντοπίσετε ποια κατηγορία αξιολόγησης εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στο κείμενο; Για ποιους λόγους η δημοσιογράφος κάνει τη συγκεκριμένη επιλογή;

10. Μπορείτε να συνδέσετε τις κατηγορίες της ειδησεογραφικής αξιολόγησης με την έκφραση της άποψης της δημοσιογράφου για συγκεκριμένα γεγονότα και πρόσωπα στο κείμενό που διαβάσατε; Συμπληρώστε τον πίνακα, σημειώνοντας στην πρώτη στήλη την κατηγορία της ειδησεογραφικής αξιολόγησης και στη δεύτερη το στόχο της.

Κατηγορία της ειδησεογραφικής αξιολόγησης	Στόχος της ειδησεογραφικής αξιολόγησης

Ο/η δημοσιογράφος αξιολογεί θετικά ή αρνητικά τα γεγονότα και τα πρόσωπα που παρουσιάζει στο κείμενο του/της. Με αυτό τον τρόπο, εκφράζει την έγκριση ή απόρριψή του/της γι' αυτά τα γεγονότα και πρόσωπα, ενώ ταυτόχρονα επιθυμεί να προκαλέσει συγκεκριμένα συναισθήματα στους αναγνώστες. Μέσω των θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων ο/η δημοσιογράφος δίνει έμφαση με τέτοιο τρόπο στα γεγονότα, ώστε οι αναγνώστες να υιοθετήσουν την υποκειμενική οπτική που προβάλλει ο ίδιος/η ίδια στο κείμενο.

Ακόμα, οι όψεις των γεγονότων αξιολογούνται ως **μη αναμενόμενες**, καθώς οι περιστάσεις που περιγράφονται αξιολογούνται ως απρόσμενες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η δημοσιογράφος επιθυμεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των αναγνωστών

καθώς επισημαίνει το απροσδόκητο και άρα το αξιοσημείωτο των αναφερόμενων γεγονότων.

**11.** Ποιες απόψεις αναδεικνύονται ή αμφισβητούνται από τη δημοσιογράφο, μέσω των γλωσσικών επιλογών της, σχετικά με τη ναυτική τραγωδία του «Norman Atlantic». Αιτιολογήστε την απάντησή σας, συζητώντας τους λόγους για τους οποίους καταλήξατε σε αυτό το συμπέρασμα.

Η ειδησεογραφική αξιολόγηση, αλλά και η έμφαση που δίνεται σε ορισμένα πρόσωπα και γεγονότα μέσω της αξιολόγησης αυτής, αναδεικνύουν συγκεκριμένες απόψεις και θέσεις. Ο/η δημοσιογράφος δηλαδή, προβάλλει μέσω της αξιολόγησης την υποκειμενική του οπτική, υιοθετώντας συγκεκριμένες απόψεις για τα γεγονότα και τα πρόσωπα που παρουσιάζει στο κείμενό του/της.

**12. Α.** Συγκρίνετε το ειδησεογραφικό κείμενο από την εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος* με το αντίστοιχο από την εφημερίδα *Ριζοσπάστης*, το οποίο δημοσιεύτηκε την ίδια μέρα και αφορά και αυτό τη ναυτική τραγωδία του «Norman Atlantic».

- Εντοπίζετε ομοιότητες ή/και διαφορές, σχετικά με τα γλωσσικά στοιχεία που εκφράζουν την τοποθέτηση του/της δημοσιογράφου στα τρία κείμενα;
- Θεωρείτε ότι διαφοροποιείται ο στόχος της αξιολόγησης στα τρία ειδησεογραφικά άρθρα που αφορούν τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic;
- Ποιες απόψεις αναδεικνύονται μέσω της αξιολόγησης στα άρθρα της εφημερίδας *Ριζοσπάστης*; Παρατηρείτε ομοιότητες ή/και διαφορές με το κείμενο στην εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*;

Κείμενο 2, Εφημερίδα Ριζοσπάστης

ΤΕΤΑΡΤΗ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΗ 2014 **ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ****ΕΡΓΑΤΙΚΑ** | 5

ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ - ΛΙΜΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

# Προκλητική προσπάθεια να συγκαλυφθούν ερωτήματα και ευθύνες

**Μαγική εικόνα παρουσίασαν χτες ο υπουργός Ναυτιλίας και το επιτελείο του, σε συνέντευξη Τύπου για το «Norman Atlantic»**

**Χ**τες το μεσημέρι, την ώρα που από το «Norman Atlantic» ανασυρόταν το πτώμα του 11ου νεκρού, ο υπουργός Ναυτιλίας Μ. Βαρβιτσιώτης και η ηγεσία του Λιμενικού Σώματος, σε συνέντευξη Τύπου, δήλωναν με τον πλέον κυνικό τρόπο ότι το πλοίο ήταν σε άριστη κατάσταση, χωρίς κανένα πρόβλημα που να αφορά την αξιοπιστία του και τα σωστικά του μέσα!

Παραδέχονταν επίσης ότι δεν κατόφεραν να προσφέρουν κάθε δυνατή βοήθεια στους επιβάτες του φλεγόμενου πλοίου, αλλά σε αυτό φταίει ο «κακός καιρός» και ότι για το αλαλούμι με τον αριθμό των επιβατών, στην ουσία δεν ευθύνεται κανείς!

Τα όσα αναφέρθηκαν στη γτεσινή συνέντευξη Τύπου, πηγάζουν από την αγωνία της κυβέρνησης και των αρμοδίων αρχών να προστατέψουν την κερδοφορία του εφοπλιστικού κεφαλαίου και να καλύψουν τα εγκλήματα του. Γι' αυτό κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για τους ναυτεργάτες, τους εργαζόμενους, συνολικά το λαό. Είναι απειλή για την προστασία της ανθρώπινης ζωής στη θάλασσα, για τους εκατομμύρια επιβάτες, τουρίστες που διακινούνται κάθε χρόνο με τα επιβατηγά πλοία.

Ο υπουργός Μ. Βαρβιτσιώτης, παίρνοντας πρώτος τα λόγια, έδωσε αμέσως τη «γραμμή» ότι αυτή η ανεπίσημη ναυτική τραγωδία στην Αδριατική είναι ένα «δυστύχημα», σαν να πρόκειται για τροχάκι. «Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω -είπε προκλητικά- ότι η διάθεση της Παλιτείας και της κυβέρνησης είναι να χυθεί όλο το φως για τα αίτια, τα οποία οδηγούν σ' αυτό το τραγικό δυστύ-



χημα! «Είναι βέβαιο -συνέχισε- ότι κάθε ναύαγιο, κάθε δυστύχημα, κάθε ανθρώπινη ζωή η οποία χάνεται, δεν μπορεί να μένει χωρίς την τιμωρία των υπευθύνων».

Οι διαβεβαιώσεις του Μ. Βαρβιτσιώτη ήταν κάτι αντίστοιχο με το «μαχαίρι θα φτάσει στο κόκαλο» που έλεγε και ο υπουργός του ΠΑΣΟΚ Χρ. Παπουτσής με το πολύνεκρο ναύαγιο του «ΣΑΜΙΝΑ», για το οποίο οι μόνοι που πλήρυσαν τη νύφη ήταν οι φτωχοδιάβολοι, δηλαδή οι ναυτεργάτες!

## Σχεδόν...τέλεια η διάσωση!

Ο αρχηγός του Λιμενικού Σώματος **Θ. Αθανασίου**, συνεχίζοντας την ίδια πρόκληση, παραδέχτηκε ότι από τις 4 το πρωί, που δίνουν ως ώρα εκδήλωσης της πυρκαγιάς, μέχρι τις 10 π.μ. που ήταν στην αποκλειστική ευθύνη των ελληνικών αρχών, το φλεγόμενο πλοίο και οι εκατοντάδες επιβάτες ή-

ταν αφημένοι στο έλεος.

Ανέφερε επί λέξει: «Οι εξαιρετικά αντίξοες καιρικές συνθήκες δεν επέτρεψαν στα επιχειρησιακά μέσα να δράσουν». Όταν του σημειώθηκε όμως ότι την ώρα που δεν μπορούσαν να δράσουν τα επιχειρησιακά μέσα του Λιμενικού Σώματος, στην περιοχή είχαν ήδη σπεύσει να βοηθήσουν ιταλικά αλιευτικά σκάφη, η απάντηση ήταν ότι «εμείς δεν είδαμε κανένα αλιευτικό».

Όταν στη συνέχεια δέχτηκε την παρατήρηση ότι τα είδε το πανελ-λήνιο από τις οθόνες των τηλεοράσεων είπε: «Εμείς πάντως δεν είχαμε δεσμεύσει αλιευτικό σκάφος ούτε οι Ιταλοί!» Επίσης, σύσσωμη η ηγεσία παραδέχτηκε ότι δεν υπάρχουν ναυαγοσωστικά στο Λιμενικό Σώμα ή που να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καιρικές συνθήκες.

Όμως η αποκάλυψη έγινε όταν η ηγεσία του Λιμενικού κλήθηκε να απαντήσει στο ερώτημα



Να εξοραίσει την εικόνα και να συγκαλύψει την πραγματικότητα που βιά προσπαθούσε χτες η ηγεσία του υπουργείου Ναυτιλίας

Ελληνες διασωθέντες αποβιβάζονται από το C-130 στο αεροδρόμιο της Ελευσίνας

γιατί δεν έσπευσαν από την πρώτη στιγμή ρυμολκικά ανοιχτής θαλάσσης. Η απάντηση που δόθηκε από τον αρχηγό, τον επικεφαλής του Θαλάσσιου Επιχειρήσεων, ήταν ότι αυτό δεν είναι δική τους ευθύνη! Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά: «Εμείς στείλαμε το σήμα για το κινδυνεύον πλοίο στους σταθμούς (σ.σ. των ρυμολκικών), όμως δεν υπήρξε ανταπόκριση». Από κρυψώνα ότι πρέπει η εταιρεία να ζητήσει βοήθεια ρυμολκικού, κάτι που όπως όλα δείχνουν, η ANEK απέφυγε τις κρίσιμες ώρες, γιατί αυτό έχει μεγάλο κόστος.

## Πέπλο προστασίας της εταιρείας

Από την πλευρά της Λιμενικής Αστυνομίας, στη συνέντευξη τύπου ο επικεφαλής της **Ν. Σπανός**. Παρά το γεγονός ότι του ζητήθηκε να σχολιάσει τις απαντήσεις λίστες που εξέδωσε η ANEK, ανεβοκατεβάζοντας τον αριθμό των

νεκρών, είπε ότι είναι βέβαιο πως η τέταρτη λίστα είναι και η ακριβής «γιατί η εταιρεία έκανε ενδελεχή έλεγχο». Ωστόσο, δεν απάντησε αν θα έχει συνέπειες η εταιρεία γι' αυτό το αλαλούμι που έχει προκαλέσει. Σημείωσε ακόμα ότι οι λιμενικές αρχές έκαναν τον έλεγχο που χρειαζόταν.

Όσον αφορά τις παρατηρήσεις που είχαν γίνει στο πλοίο στις 19 Δεκέμβρη από το Κεντρικό Λιμεναρχείο Πάτρας, οι απαντήσεις που έδωσε ο διευθυντής της Επιθεώρησης Εμπορικών Πλοίων Σ. Ράπτης ήταν...αποσοματωτικές. Για την πρώτη, ανέφερε ότι πρόκειται για μια πόρτα χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ότι «το πρόβλημα είχε αποκατασταθεί».

Για τις δύο άλλες παρατηρήσεις, ανέφερε ότι ήταν απλώς φαπσιμός και αυτοκόλλητα σήματα και σε ό,τι αφορά τις πόρτες πυρασφάλειας ότι «σε μία από τις πυρίμαχες, δεν ήταν ικανοποιητικός ο μηχανισμός κλεισίματος». Μετά από αυτά, αποφάνθηκε ότι το πλοίο ήταν σε πολύ καλή κατάσταση. «Όσο για το αν οι 56 ναυτεργάτες ήταν επαρκής αριθμός για να καλύψει τις ανάγκες ενός τέτοιου πλοίου και να διαχειριστεί κατάσταση κρίσης, ανέφεραν ότι «το πλοίο είχε σημαία Ιταλία».



**B.** Επιλέξτε ένα θέμα της τρέχουσας επικαιρότητας. Βρείτε διαφορετικά ειδησεογραφικά κείμενα (έντυπα ή/και διαδικτυακά), τα οποία να πραγματεύονται το θέμα αυτό. Στη συνέχεια, συζητήστε στην τάξη και συγκρίνετε τα κείμενα σχετικά με:

- Τα γλωσσικά στοιχεία (συντακτικά, γραμματικά, λεξιλογικά) τα οποία είναι φορείς της ειδησεογραφικής αξιολόγησης.
- Τα γεγονότα και τα πρόσωπα ως προς τα οποία τοποθετείται κατά περίπτωση ο/η δημοσιογράφος.
- Τις κατηγορίες της ειδησεογραφικής αξιολόγησης που εντοπίζετε στα κείμενα.
- Τις απόψεις που αναδεικνύονται στο κάθε κείμενο μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης.

Ο/η δημοσιογράφος, μέσω της αξιολόγησης, αφενός εστιάζει σε ορισμένα γεγονότα και πρόσωπα και αφετέρου επιδιώκει να αναδείξει συγκεκριμένες θέσεις και απόψεις (δικές του ή της εφημερίδας για την οποία εργάζεται). Με άλλα λόγια, η έμφαση που δίνεται στα πρόσωπα και τα γεγονότα καθορίζεται από τις απόψεις που επιδιώκει να αναδείξει ο/η δημοσιογράφος στο κείμενό του. Συνεπώς, διαφορετικοί δημοσιογράφοι και κατ' επέκταση διαφορετικές εφημερίδες είναι δυνατό να πραγματεύονται το ίδιο θέμα της επικαιρότητας με εντελώς διαφορετικό τρόπο.

**13.** Σε συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριές σας, γράψτε ένα ειδησεογραφικό άρθρο, το οποίο να πραγματεύεται τα γεγονότα που αφορούν τη ναυτική τραγωδία του Norman Atlantic, από την οπτική όμως μιας εφημερίδας που να έχει διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό από τις εξεταζόμενες εφημερίδες (Ελεύθερος Τύπος και Ριζοσπάστης). Σκεφτείτε λ.χ. ότι είστε δημοσιογράφοι σε μια ιταλική εφημερίδα ή σε μια ελληνική εφημερίδα η οποία υποστηρίζει τη ναυλώτρια εταιρεία. Πριν γράψετε το κείμενό σας, σκεφτείτε:

- Ποιες απόψεις επιθυμείτε να στηρίξετε ή να απορρίψετε σχετικά με το ζήτημα που πραγματεύεστε;
- Ποια γεγονότα και ποια πρόσωπα θα αποτελέσουν τον στόχο της αξιολόγησής σας;
- Ποιές κατηγορίες αξιολόγησης θα αξιοποιήσετε για να πετύχετε τον στόχο σας σχετικά με την ενίσχυση ή απόρριψη συγκεκριμένων απόψεων στο κείμενό σας;

- Ποια γλωσσικά στοιχεία θα αξιοποιήσετε για να τοποθετηθείτε σχετικά με τα γεγονότα και τα πρόσωπα θα παρουσιάσετε στο άρθρο σας;

14. Διαβάστε τώρα ξανά το κείμενό σας και αξιολογήστε το με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα. Βαθμολογήστε τον εαυτό σας σε κάθε περίπτωση από το 1 έως το 5.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1) Αξιοποίησα στο κείμενό μου τα γλωσσικά στοιχεία με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιολογούν συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα	1	2	3	4	5
2) Μέσω της τοποθέτησης μου έδωσα έμφαση σε συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα, τα οποία σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύεται το άρθρο μου.	1	2	3	4	5
3) Οι κατηγορίες της ειδησεογραφικής αξιολόγησης που αξιοποίησα στο κείμενό μου (θετική/αρνητική, (μη) αναμενόμενο) ανταποκρίνεται στον στόχο μου, σχετικά με την ενίσχυση ή απόρριψη συγκεκριμένων απόψεων.	1	2	3	4	5
4) Μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης, αλλά και της έμφασης που έδωσα σε συγκεκριμένες όψεις των γεγονότων πέτυχα τον στόχο μου, σχετικά με την ενίσχυση ή απόρριψη των συγκεκριμένων θέσεων που ήθελα να προβάλω στο κείμενό μου.	1	2	3	4	5

Διορθώστε στο κείμενό σας τα σημεία εκείνα τα οποία βαθμολογήσατε με λιγότερο από 4.

## Διαδικτυακός λόγος

# Από τον «τοίχο» του Facebook στη σχολική τάξη: Η χρήση υποκοριστικών και μεγεθυντικών στις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές μαθητών/τριών γυμνασίου και προτάσεις για τη διδασκαλία τους<sup>70</sup>

Christopher Lees

Ερευνητική Ομάδα Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης<sup>71</sup>

## *Abstract*

The issue of how young people communicate with each other on Social Networking sites such as Facebook is a relatively new area of research in Sociolinguistics that has given rise to a range of questions and observations related to an oral-like style of writing, inconsistent grammar and punctuation, as well as the mixing of various languages. This paper will attempt to draw on the findings from my research which looked into the ways Greek secondary school pupils from two schools in Thessaloniki use diminutives and augmentatives in their written language practices on Facebook to show how, as opposed to seeing teenagers' digital communication as something to be avoided as appears to be the case in contemporary Greek secondary school textbooks, these findings could be used to develop revised teaching material which aims to enrich the secondary school pupil's critical awareness of language variation.

## *Περίληψη*

---

<sup>70</sup> Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Θαλής: Ενίσχυση της Διεπιστημονικής ή/και Διδραματικής Έρευνας* και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Ειδικότερα, ήταν μέρος του προγράμματος *Θαλής-ΠΑΜ* με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Κωδικός ID: MIS 375599).

<sup>71</sup> Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποτελούνται από τους/τις Περικλή Πολίτη (Επιστ. Υπεύθυνο), Δημήτρη Κουτσογιάννη, Ευάγγελο Κουρδή, Γιάννη Ανδρουτσόπουλο, Christopher Lees, Σοφία Κεφαλίδου, Έλλη Βάζου.

Η επικοινωνία των νέων μεταξύ τους σε τόπους κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, που χαρακτηρίζεται από το προφορικό στιλ γραφής, την «ατελή» γραμματική και την ελλειπτική ή εκφραστική στίξη, καθώς και από τη μίξη διαφόρων γλωσσών, αποτελεί ένα σχετικά καινούργιο πεδίο έρευνας στην κοινωνιογλωσσολογία. Το άρθρο αυτό αξιοποιεί τα πορίσματα της έρευνάς μου όσον αφορά τις χρήσεις υποκοριστικών και μεγεθυντικών στο Facebook από μαθητές/τριες δύο ελληνικών πειραματικών γυμνασίων της Θεσσαλονίκης. Βασικός στόχος του άρθρου είναι να δείξει ότι, σε αντίθεση με τη λανθάνουσα θέση των διδακτικών εγχειριδίων ότι οι ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές των εφήβων και των νέων εγκυμονούν κινδύνους για τη γλώσσα, θα μπορούσαν κάλλιστα να συμπεριληφθούν στην ανάπτυξη ενός νέου παιδαγωγικού υλικού, που θα ενισχύει την επίγνωση των μαθητών/τριών για τη γλωσσική ποικιλότητα και τις ιδιαιτερότητες της γραφής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

## 1. Εισαγωγή

Η μελέτη των γλωσσικών πρακτικών σε τόπους κοινωνικής δικτύωσης εντάσσεται στο πεδίο του λόγου που διαμεσολαβείται από υπολογιστή (Computer Mediated Discourse) και περιλαμβάνει κάθε χρήση της γλώσσας σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Leppänen & Peuronen 2012). Οι τόποι κοινωνικοί δικτύωσης (Facebook, Twitter, Instagram κ.τ.λ.), που αποτελούν πλέον τη δημοφιλέστερη «αγορά» ψηφιακής επικοινωνίας, έχουν αρχίσει να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον της γλωσσολογικής κοινότητας.

Η κλιμάκωση του σχετικού ενδιαφέροντος μπορεί να εξηγηθεί από την κοινωνιο-τεχνολογική εξέλιξη του διαδικτύου, όπως αναφέρει ο Androutsopoulos (2013β). Ο ίδιος διακρίνει τρία στάδια εξέλιξης, τα οποία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους: το πρώτο στάδιο συνιστά την προ-διαδικτυακή εποχή (pre-web era), που φθάνει μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Κατά την περίοδο αυτή, η μέσω υπολογιστών επικοινωνία, όπως για παράδειγμα το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, περιοριζόταν στο διαπροσωπικό επίπεδο. Το δεύτερο στάδιο είναι η πρώιμη διαδικτυακή εποχή (early web era) και διήρκεσε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι και τα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα. Χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι η εμφάνιση του παγκόσμιου ιστού (World Wide Web) και η δημιουργία προσωπικών και εταιρικών ιστοσελίδων, φόρουμ συζήτησης και ιστολογίων. Παρατηρείται, δηλαδή, ενίσχυση του διαδραστικού χαρακτήρα του διαδικτύου. Τέλος, το τρίτο στάδιο, το οποίο αρχίζει από τα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα και εκτείνεται ως τις μέρες μας, ονομάζεται συμμετοχική διαδικτυακή εποχή (participatory web era). Κατά την περίοδο αυτή, διευρύνεται η χρήση του διαδικτύου, ενώ οι χρήστες/τριες αξιοποιούν ποικίλους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους (ιστολόγια, wikis, δεδομένα από τόπους

κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.), για να προσλαμβάνουν, να παράγουν και να αναδιατυπώνουν το περιεχόμενο των μηνυμάτων τους.

Από τα δεδομένα μου προκύπτει ότι και οι έφηβοι χρήστες/τριες του Facebook χρησιμοποιούν πολλούς και ποικίλους πόρους (γλωσσικά περιεχόμενα, βίντεο, φωτογραφίες, τραγούδια κ.τ.λ.), για να ανταποκριθούν στις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Κατά τη διαδικασία αυτή στηρίζονται κυρίως στην καθημερινή τους, δηλαδή την απροσχεδίαστη προφορική, γλώσσα. Έτσι, δεν πρέπει να κάνει εντύπωση το γεγονός ότι το Facebook, ως δίαυλος γραπτής επικοινωνίας, πιστοποιεί την τάση των εφήβων χρηστών/τριών να τροποποιούν ή, ακόμη, και να παραβιάζουν –εσκεμμένα πολλές φορές– τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

Επίσης, από τη μελέτη της διαδικτυακής επικοινωνίας των μαθητών/τριών από τα δύο πειραματικά σχολεία της Θεσσαλονίκης που πήραν μέρος στην έρευνά μου, προκύπτει ότι τα παιδιά έχουν πλήρη επίγνωση των γλωσσικών επιλογών τους. Γνωρίζουν, δηλαδή, ότι πολλές από αυτές δεν θα θεωρούνταν κατάλληλες σε άλλα περιβάλλοντα γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα στον σχολικό λόγο. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες, παρά την επίγνωσή τους, δυσκολεύονται ορισμένες φορές να εξηγήσουν με σαφήνεια τις γλωσσικές τους προτιμήσεις, κάτι που πιθανόν δικαιολογείται από τη σχεδόν παντελή απουσία, στα διδακτικά εγχειρίδια, αναφορών στην ψηφιακή επικοινωνία.

Σε αυτό το άρθρο εξετάζω τη χρήση των υποκοριστικών και μεγεθυντικών, που είναι ιδιαίτερα προσφιλή στους/στις μαθητές/τριες και θεωρούνται από τους ερευνητές κατεξοχήν στοιχεία του ανεπίσημου προφορικού λόγου (Δέτσης 1985: 23-4, Daltas 1985: 63). Το Facebook αποτελεί έναν χώρο που ευνοεί την καθημερινή γλώσσα των νέων, καθώς και την υιοθέτηση καινοφανών λέξεων και φράσεων, οι οποίες ανήκουν σε τεχνολέκτους ή ιδιώματα του διαδικτύου (όπως, για παράδειγμα, η γλώσσα των ψηφιακών παιχνιδιών) και γενικά δεν εμφανίζονται στον κοινόχρηστο καθημερινό λόγο. Από την άλλη πλευρά, θεωρώ ότι η διδακτική αξιοποίηση δειγμάτων από τη γλώσσα των μαθητών/τριών μπορεί να προσφέρει ένα οικείο και κατάλληλο πλαίσιο, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η γλωσσική ποικιλότητα και οι λειτουργίες της γλώσσας τόσο σε επίσημες όσο και σε ανεπίσημες περιστάσεις χρήσης, όπως είναι η επικοινωνία μεταξύ φίλων στο Facebook.

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει λόγος για τη θέση της ψηφιακής επικοινωνίας στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου και στη συνέχεια θα συζητηθούν τα δεδομένα από τη γλωσσική ανάλυση της χρήσης των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών από τους/τις μαθητές/τριες στους «τοίχους» των προφίλ τους στο Facebook. Στο τέλος, θα διατυπωθούν προτάσεις για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να περιγραφούν και να διδαχθούν τα ανωτέρω φαινόμενα, προκειμένου να εμπλουτισθεί το γλωσσικό μάθημα με

αυθεντικό υλικό από τις επικοινωνιακές πρακτικές των ίδιων των μαθητών/τριών στο διαδίκτυο.

## 2. Η ψηφιακή επικοινωνία στα διδακτικά εγχειρίδια του γυμνασίου

Για τους σκοπούς της έρευνάς μου εξετάστηκαν τόσο τα εγχειρίδια διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και τα σχετικά τετράδια εργασιών όλων των τάξεων του γυμνασίου όσο και το βιβλίο του καθηγητή, προκειμένου να ανιχνευθούν αναφορές στην ψηφιακή επικοινωνία και τυχόν αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ελάχιστα κείμενα από ψηφιακά περιβάλλοντα, τα περισσότερα από τα οποία δεν αντλήθηκαν απευθείας από το διαδίκτυο αλλά προέρχονται είτε από έντυπα βιβλία είτε από έντυπες εφημερίδες. Επιπλέον, όσα κείμενα προέρχονται από ψηφιακές πηγές αποτελούν γραπτά κείμενα ενημερωτικού χαρακτήρα, τα οποία γενικά τηρούν τις συμβάσεις του γραπτού πληροφοριακού λόγου.

Συγκεκριμένα, από τα τρία βιβλία του γυμνασίου μόνο εκείνο της Α γυμνασίου εστιάζει στην ψηφιακή επικοινωνία και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές της. Οι ερωτήσεις κατανόησης ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τυχόν διαφορές των ψηφιακών από άλλα γραπτά κείμενα και να εξηγήσουν πώς αυτές συμβάλλουν στην εκπλήρωση του στόχου τους. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή παραμένει αρκετά επιφανειακή, καθώς αποσυνδέει την παραγωγή ψηφιακού λόγου από τα κοινωνικά και τεχνολογικά συμφραζόμενά του.

Για να δοθεί μια καλύτερη εικόνα της πραγμάτευσης του διαδικτυακού λόγου στο γλωσσικό μάθημα, παραθέτω ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα: Στο εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α γυμνασίου (Αγγελάκος κ.α. χ.χ.: 27) το κείμενο με τίτλο «Ηλεκτρονική επικοινωνία» παρουσιάζει ένα απόσπασμα από ηλεκτρονική εφημερίδα όπου η συντακτική ομάδα ενός ηλεκτρονικού περιοδικού απευθύνεται στο αναγνωστικό του κοινό.<sup>72</sup> Από τις ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούν είναι φανερό ότι οι συγγραφείς του βιβλίου κατατάσσουν τα ηλεκτρονικά κείμενα στην κατηγορία του προφορικού λόγου και κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών/τριών στις διαφορές τους από άλλα κείμενα όπως αυτό ενός εκπαιδευτικού (που αναφέρεται ως κείμενο 4): «Στα κείμενα 3 και 4 απαντούν δύο διαφορετικά είδη γραπτού λόγου. Προσέξτε τα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού κειμένου (ο συνδυασμός εικόνων-λόγου, το ύφος που γράφουν οι μαθητές, το λεξιλόγιο, ο τρόπος οργάνωσης κ.τ.λ.) Ποιο από τα δυο κείμενα εμπεριέχει πολλά στοιχεία προφορικού λόγου;» (ό.π.: 28). Παρόλο που η συγκεκριμένη προσέγγιση

<sup>72</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [διαδίκτυο] Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/> [ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2015].

ευνοεί τη (συγ)κριτική ματιά των μαθητών/τριών, το βιβλίο του καθηγητή δεν δίνει οδηγίες για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν μια τέτοια άσκηση, συνδέοντας τα δύο είδη κειμένων με το πλαίσιο παραγωγής και διάχυσής τους, οπότε η καταλληλότητα των απαντήσεων θα κριθεί μόνο με βάση τις προσωπικές απόψεις των διδασκόντων/ουσών.

Επίσης, στο εγχειρίδιο διδασκαλίας της ίδιας τάξης (ό.π.: 32), το κείμενο με τίτλο «Μήνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail)» είναι μια επιστολή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σταλμένη από έναν μαθητή. Περιέχει αρκετά γνωρίσματα του καθημερινού προφορικού λόγου, όπως φιλικές προσφωνήσεις («γεια σας, παιδιά»), ερωτήσεις εστιασμένες στον συντάκτη που προσιδιάζουν σε συνομιλίες («να πω ότι έμεινα έκπληκτος;») κ.ά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αξιοποιούνται διδακτικά από τις ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούν. Για παράδειγμα, στη σελίδα 33 στην άσκηση «Διαβάζω και γράφω», η ερώτηση 1 ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν διαφορές στο ύφος και στην κειμενική οργάνωση ανάμεσα στο κείμενο 9 (τον κανονισμό του σχολείου) και στο κείμενο 12 (την παραπάνω επιστολή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου). Στη συνέχεια, τους/τις ζητείται να γράψουν μια δική τους ηλεκτρονική επιστολή, χωρίς ωστόσο να εξηγείται η διαφορά της, ως προς τη μορφή και τη λειτουργία, από μια παραδοσιακή φιλική επιστολή.

Από την άλλη πλευρά, στο εγχειρίδιο της Β΄ γυμνασίου (Γαβριηλίδου κ.ά. χ.χ.: 61) το κείμενο με τίτλο «Οι νέες τεχνολογίες θα αλλάξουν την εκπαίδευση» συνδέει τις τεχνολογίες του διαδικτύου με το σχολείο. Το βήμα αυτό είναι αναμφίβολα θετικό και ενθαρρύνει την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στο γλωσσικό μάθημα. Δεν γίνεται όμως καμία αναφορά στη διαδικτυακή επικοινωνία (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, πλατφόρμες συνομιλίας σε πραγματικό χρόνο [chat rooms], σελίδες κοινωνικής δικτύωσης κ.λπ.) και τις ιδιαιτερότητές της σε σχέση με την παραδοσιακή γραπτή ή συνομιλιακή επικοινωνία. Με άλλα λόγια, η παρουσίαση περιορίζεται στον θετικό ρόλο του υπολογιστή ως «έξυπνης μηχανής», χωρίς περαιτέρω εξήγηση της κοινωνικής του συμβολής στο πλαίσιο του παγκόσμιου ιστού. Στο ίδιο βιβλίο (ό.π.: 103), το κείμενο με τίτλο «Ας αποβάλουμε το άγχος από τη ζωή μας», που προέρχεται από το διαδίκτυο, περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία προφορικότητας, π.χ. καθημερινό λεξιλόγιο («τι μας φταίει») ή πρώτο πληθυντικό πρόσωπο που δείχνει συλλογική συναισθηματική αλληλεγγύη («νιώθουμε», «τρώμε», «καπνίζουμε» κ.λπ.). Ωστόσο, οι ασκήσεις που ακολουθούν αναφέρονται αποκλειστικά στο θέμα του κειμένου («Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται το άγχος στη ζωή μας; Σε ποιες καταστάσεις έχετε νιώσει εσείς έντονο άγχος;») και όχι στο ύφος του και στο πώς αυτό μπορεί να συνδεθεί με το περιβάλλον που το υπαγορεύει.

Τέλος, στο βιβλίο της νεοελληνικής γλώσσας της Γ΄ γυμνασίου (Κατσαρού κ.α. χ.χ.: 36), το κείμενο με τίτλο «Η ελληνική γλώσσα και το διαδίκτυο»



υπογραμμίζει τον «κίνδυνο» που αντιμετωπίζει η ελληνική γλώσσα εξαιτίας της τάσης των «ελληνόφωνων χρηστών/τριών» να επισκέπτονται αγγλόφωνους κόμβους για την ενημέρωσή τους. Και, ενώ οι συγγραφείς αναφέρονται στον εκτεταμένο δανεισμό αγγλικών λέξεων από τη νέα ελληνική, αποφεύγουν να τον συσχετίσουν με την κυριαρχία της αγγλικής στο διαδίκτυο. Ευρύτερα, το κείμενο φανερώνει την αρνητική στάση της συγγραφικής ομάδας για την πολύγλωσση ψηφιακή γλώσσα, που αποτελεί πλέον μian αναντίρρητη πραγματικότητα.

Είναι, λοιπόν, προφανές ότι λείπει από τα σχολικά εγχειρίδια μια εμπειριστατωμένη και κριτική προσέγγιση της ψηφιακής επικοινωνίας. Αλλά και στις λίγες περιπτώσεις όπου η πραγμάτευση ζητημάτων του διαδικτύου είναι πιο εκτενής, η ψηφιακή επικοινωνία αξιολογείται ως υποδεέστερη της γραπτής επικοινωνίας και αντιμετωπίζεται ως φαινόμενο απειλητικό για την «καθαρότητα» της ελληνικής γλώσσας.

### 3. Η πραγματολογία των υποκοριστικών και μεγεθυντικών

Τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά, που αφθονούν στην ανεπίσημη καθημερινή ομιλία, μπορούν, στο πλαίσιο του ψηφιακού λόγου και ειδικότερα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, να χαρακτηριστούν ως στοιχεία προφορικότητας. Έχουμε να κάνουμε, δηλαδή, με προφορικότητα στο Facebook και τα υπόλοιπα κοινωνικά μέσα, εκεί όπου ο λόγος, ενώ είναι υποχρεωτικά γραπτός, μιμείται τον προφορικό/συνομιλιακό λόγο, κι αυτό γιατί η θεμελιωδέστερη λειτουργία των μέσων αυτών είναι η διαπροσωπική/διομαδική διάδραση (Crystal 2006). Πρόκειται για μια νέα, υβριδική μορφή γραφής/λόγου, γέννημα του παγκόσμιου ιστού, που μπορεί να ονομασθεί και *ψηφιακή προφορικότητα*. Σύμφωνα με τον Soffer (2010: 396), η ψηφιακή προφορικότητα συνίσταται στη δημιουργική αξιοποίηση προφορικών στοιχείων ως μέσων για να ξεπεράσουν οι χρήστες/τριες τους περιορισμούς και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, ώστε να μπορούν να γράφουν με τρόπο που να μοιάζει με τον προφορικό λόγο, κάτι που ισχύει απόλυτα στην ψηφιακή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών στο Facebook.

Οι γλωσσολογικές μελέτες για τη χρήση και τη λειτουργία των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών στην ελληνική γλώσσα, αν και είναι σχετικά λίγες, στηρίζονται σε δεδομένα από ποικίλες περιστάσεις προφορικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, ο Daltas (1985) ενδιαφέρεται τόσο για την κατανομή των δύο φαινομένων με κριτήριο την τυπικότητα/επισημότητα ή μη των συνομιλιακών συμβάντων όσο και για τις διαφορετικές επιλογές των δύο φύλων σε ό,τι αφορά τον υποκορισμό και τη μεγέθυνση. Συγκεκριμένα, από ένα δείγμα προσωπικών συνομιλιών συμπεραίνει ότι η συχνότητα χρήσης τόσο των υποκοριστικών όσο και των μεγεθυντικών αυξάνεται όσο πιο ανεπίσημος και οικείος είναι ο λόγος, ενώ η

χρήση τους μειώνεται στις πιο τυπικές συνομιλίες, όπως για παράδειγμα σε μια παρέα της οποίας τα μέλη συναντιούνται για πρώτη φορά μεταξύ τους. Επίσης, υποστηρίζει ότι η χρήση των δύο φαινομένων αποτελεί κυρίως γλωσσική συνήθεια των γυναικών, κάτι που αποδίδει στη μεγαλύτερη ενασχόληση των γυναικών με τα μικρά παιδιά (ό.π.: 86).

Με τη σειρά της, η Sifianou (1992) προσεγγίζει τον υποκορισμό από τη σκοπιά της γλωσσικής ευγένειας και επισημαίνει ότι τα υποκοριστικά εξυπηρετούν την πραγμάτωση θετικής ευγένειας στα Ελληνικά, δηλαδή τη μείωση της κοινωνικής απόστασης μεταξύ των συνομιλητών, καθώς και την ένταξη ενός ομιλητή στην εσωομάδα (in-group) του προσώπου στο οποίο απευθύνεται ο λόγος. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη της Sifianou σχετίζεται με περιβάλλοντα χρήσης όπως είναι η παράκληση για προσφορά αγαθών ή υπηρεσιών από τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας ή οι προσφορές και η ανταλλαγή φιλοφρονήσεων, όπου το υποκοριστικό ενισχύει την προσληκτική τους δύναμη (ό.π.: 1992).

Τέλος, έρχεται να προστεθεί η κοινωνιογλωσσολογική μελέτη της Μακρή-Τσιλιπάκου (2003), η οποία, χρησιμοποιώντας δεδομένα τόσο από προσωπικές όσο και από τηλεοπτικές συνομιλίες, υποστηρίζει ότι, σε αντίθεση με την επικρατούσα αντίληψη ότι τα υποκοριστικά είναι συστατικά στοιχεία της «γυναικείας γλώσσας», φαίνεται εν τέλει να χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους άντρες, γεγονός που περνά απαρατήρητο, επειδή η χρήση των υποκοριστικών από τους άντρες ερμηνεύεται ως δείκτης θετικής ευγένειας και όχι «τρυφερής» ομιλίας (η οποία παραδοσιακά αποδίδεται στα υποκοριστικά ως η δεύτερη βασική τους σημασία μετά από εκείνη του «μικρού»), ενώ με τις γυναίκες θεωρείται ότι τα υποκοριστικά λειτουργούν αποκλειστικά και μόνο ως χαϊδευτικά. Επίσης, ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα της Μακρή-Τσιλιπάκου (ό.π.: 718) είναι ότι τα υποκοριστικά συνάπτονται κυρίως σε άψυχες οντότητες, κάτι που, όπως θα δούμε στη συνέχεια, δεν επιβεβαιώνεται απόλυτα από τα δικά μου δεδομένα.

#### 4. Το υλικό της έρευνας

Τα υποκοριστικά και μεγεθυντικά επιλέχθηκαν ως κατηγορία ανάλυσης, επειδή θεωρούνται δείκτες ανεπίσημου προφορικού λόγου και επειδή εμφανίζουν υψηλή συχνότητα χρήσης στη ψηφιακή επικοινωνία των μαθητών/τριών του δείγματός μου στο Facebook. Το υλικό στο οποίο βασίζεται η ανάλυσή μου αποτελεί ένα σώμα της ψηφιακής επικοινωνίας στο Facebook δεκαπέντε μαθητών/τριών συνολικής έκτασης 42.683 λέξεων. Η περίοδος συλλογής και παρατήρησης ήταν εξαμηνιαία και διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2013 μέχρι τον Μάρτιο του 2014. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες φοιτούσαν στη Δευτέρα τάξη γυμνασίου και ήταν 13-14 χρονών. Δέκα μαθητές/τριες φοιτούσαν στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του ΑΠΘ, εκ των

οποίων έξι (6) ήταν κορίτσια και τέσσερα (4) αγόρια, ενώ οι υπόλοιποι πέντε μαθητές φοιτούσαν στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου της Μακεδονίας στην Νεάπολη -τρία (3) κορίτσια και δυο (2) αγόρια. Η ομάδα εστίασης επιδιώχθηκε να περιλαμβάνει και αγόρια και κορίτσια, ώστε να είναι δυνατόν να ελεγχθεί αν και κατά πόσο η χρήση υποκοριστικών και μεγεθυντικών στο Facebook επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο δείγμα.

Και τα δύο σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνά μου βρίσκονται στη Θεσσαλονίκη αλλά σε διαφορετικές περιοχές: το σχολείο της Νεάπολης βρίσκεται σε μια κοινωνικά υποβαθμισμένη περιοχή, ενώ το Πειραματικό Σχολείο του ΑΠΘ βρίσκεται στο κέντρο της πόλης και έχει τη φήμη ενός σχολείου υψηλών προδιαγραφών. Η λογική της επιλογής των δύο σχολείων βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι γλωσσικές επιλογές και γενικότερα οι στρατηγικές λόγου των μαθητών/τριών θα ήταν δυνατόν να φανερώσουν διαφορές οι οποίες θα έπρεπε να συσχετιστούν με το διαφορετικό οικονομικό/κοινωνικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών/τριών των δύο σχολείων. Επίσης, ακολουθώντας τη δεοντολογία της εθνογραφικής έρευνας (D'Arcy & Young 2012: 540-541), δώσαμε ένα ψευδώνυμο στον/στην κάθε μαθητή/τρια, προκειμένου να προστατευτεί η ανωνυμία και τα προσωπικά δεδομένα όσων μαθητών/τριών πήραν μέρος στην έρευνα. Έτσι, όλα τα ονόματα των μαθητών/τριών που αναφέρονται στη συνέχεια δεν έχουν καμία σχέση με τα πραγματικά τους ονόματα.

## 5. Η μεθοδολογία της έρευνας

Το μεθοδολογικό πρότυπο που έχει χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες μελέτες για τις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές σε τόπους κοινωνικής δικτύωσης μέχρι τώρα είναι το εθνογραφικό –ο Androutsopoulos (2008) το ονομάζει *δικτυωμένη εθνογραφία*. Σύμφωνα με τον ίδιο (ό.π.: 4), οι μελέτες που υιοθετούν το συγκεκριμένο πρότυπο μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: εκείνες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στην παρατήρηση και την ανάλυση της γλώσσας χωρίς να υπάρχει επαφή με τους/τις χρήστες/τριες της και εκείνες όπου η ανάλυση συμπληρώνεται από μια έρευνα πεδίου, κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια έρχεται σε επαφή με τους/τις χρήστες/τριες, για να συζητήσει μαζί τους τις γλωσσικές επιλογές τους.

Η δεύτερη προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να διασταυρώσει τα πορίσματά του/της με την ερμηνεία των ίδιων των χρηστών/τιρών, οι οποίοι/ες μπορούν είτε να επιβεβαιώσουν είτε να διαψεύσουν την ερμηνεία του/της (Androutsopoulos 2014: 9). Για παράδειγμα, στην έρευνά του για τις γλωσσικές πρακτικές των καλλιτεχνών και των θαυμαστών του γερμανικού hip-hop στο διαδίκτυο, ο Androutsopoulos (2007, 2008) επισημαίνει ότι η επαφή που είχε με τους ίδιους, κατά την οποία τους ζήτησε να εντοπίσουν

χαρακτηριστικά που θεωρούν τυπικά του είδους, τον βοήθησε να καταλάβει τις κατηγορίες και τις διακρίσεις που είχαν σημασία για εκείνους. Σε ό,τι αφορά τα δικά μου δεδομένα, τα οποία προέρχονται αποκλειστικά από την ψηφιακή επικοινωνία μεταξύ εφήβων, όπου τα συμφραζόμενα παραγωγής του λόγου είναι πολλές φορές κρυπτικά, καθώς συνδέονται με πληροφορίες από νεανικές υποκουλτούρες που είναι άγνωστες στον/στην ερευνητή/τρια, το πρότυπο της δικτυωμένης εθνογραφίας είναι σχεδόν υποχρεωτική επιλογή.

Η ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί είναι κυρίως ποιοτική, αν και συμπεριλαμβάνονται και ορισμένα ποσοτικά στοιχεία. Η ποσοτική ανάλυση κρίθηκε σκόπιμη, για να καταγραφούν οι τάσεις στις επιλογές υποκοριστικών και μεγεθυντικών, ενώ η ποιοτική ανάλυση αποβλέπει σε μια μικρογλωσσική εξέταση τους, που αναμένεται να φέρει στο φως τις ιδιαίτερες χρήσεις/λειτουργίες τους στο Facebook. Σε σχέση με την επιλογή υποκοριστικών και μεγεθυντικών για τη γλωσσική ανάλυση, πρέπει να διευκρινιστεί ότι, λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων, επιλέχθηκαν εκείνα που παρουσίασαν την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης, με ελάχιστο όριο τις πέντε (5) εμφανίσεις, για να μη συμπεριληφθούν στην ανάλυση οι μεμονωμένες χρήσεις.

Επιπλέον, αφού αποθηκεύτηκαν οι αναρτήσεις των μαθητών/τριών στους «τοίχους» τους για την περίοδο Οκτώβριο 2013-Μάρτιο 2014 σε μορφή εγγράφου html, πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική επεξεργασία τους με το λογισμικό ανάλυσης σωμάτων κειμένων AntConc. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατατάχθηκαν στη συνέχεια σε δύο γενικές κατηγορίες: εκείνα τα υποκοριστικά/μεγεθυντικά που αφορούν έμψυχες οντότητες και εκείνα που αφορούν άψυχες οντότητες. Η διάκριση αυτή έγινε, για να διαπιστωθεί αν τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά χρησιμοποιούνται περισσότερο για να χαρακτηρίσουν οικεία πρόσωπα, π.χ. φίλους/ες (συναισθηματική σημασία) ή αν χρησιμοποιούνται για να δηλώνουν το μικρό ή μέγεθος ενός αντικειμένου (αναφορική σημασία).

Παρόλο που ο μικρός πληθυσμός των μαθητών/τριών δεν μου επέτρεπε να εξαγάγω γενικά συμπεράσματα για τις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών γυμνασίου, πιστεύω ότι η συνολική ανάλυση δίνει μια αρκετά αντιπροσωπευτική εικόνα για την πραγματολογία των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook.

## **6. Τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά στην ψηφιακή επικοινωνία των μαθητών/τριών**

Τα υποκοριστικά με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο υλικό μου είναι τα -άκι, -ούλης και -ούλα. Για να προκύψει μια ολοκληρωμένη εικόνα των χρήσεών τους, εξετάστηκαν σε όλες τις κλιτικές τους μορφές. Στον πληθυντικό αριθμό

υπήρχαν αποτελέσματα μόνο για το -άκι και το -ούλα. Αξίζει να σημειωθεί ότι υποκορίζονται αλλά και μεγεθύνονται (με το επίθημα -άρα) κυρίως έμψυχα. Συγκεκριμένα, από τις 248 περιπτώσεις χρήσης τους, οι 219 (88%) αφορούν έμψυχες οντότητες -κυρίως φιλικά πρόσωπα. Από την άλλη πλευρά, οι 242 (98%) από τις 248 περιπτώσεις χρήσης τόσο των υποκοριστικών όσο και του μεγεθυντικού ανήκουν σε κορίτσια.

Ύστερα από τη συλλογή και την πρώτη επεξεργασία των δεδομένων, πήρα συνεντεύξεις από τους/τις μαθητές/τριες των δύο σχολείων και τους ρώτησα για τις γλωσσικές τους επιλογές. Οι συνεντεύξεις ήταν μια ημιδομημένη μορφή, καθώς έγιναν συμπληρωματικές ή διευκρινιστικές ερωτήσεις σε ορισμένες περιπτώσεις, ανάλογα με τη ροή ή και τη σαφήνεια των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος της συνέντευξης περιέλαβε τις εξής εισαγωγικές ερωτήσεις σε σχέση με τη γλωσσική ταυτότητα της επικοινωνίας στο Facebook, δηλαδή αν μπορούμε να τη θεωρούμε προφορικό ή γραπτό λόγο:

- Τι εννοούμε όταν λέμε «προφορικός λόγος»;
- Πώς διαφέρει ο προφορικός λόγος από τον γραπτό λόγο;
- Θα χαρακτήριζες την επικοινωνία στο Facebook ως γραπτό λόγο ή ως προφορικό λόγο; Γιατί;

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι, παρόλο που κάποιοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονται στη μεταγλωσσική περιγραφή, διαθέτουν πολύ αναπτυγμένη επίγνωση για τις διαφορές μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και για τη θέση της ψηφιακής επικοινωνίας στο συνεχές προφορικού και γραπτού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον Άρη από το Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Νεάπολη.<sup>73</sup>

**Christopher:** Μαζί μας έχουμε τον [Άρη] (.) λοιπόν [Άρη] (.) κάποιες βασικές ερωτήσεις στην αρχή (.) όταν λέμε προφορικό λόγο τι εννοούμε; Τι θα πει προφορικός λόγος για σένα;

**Άρης:** Ε το ότι μιλάμε με οποιονδήποτε άνθρωπο::: με λέξεις με προφορικό λόγο το ότι μιλάμε με δικές μας λέξεις το ότι μπορούμε να του απευθύνουμε και αναλόγως τον άνθρωπο βασικά θα μιλάμε με τον τρόπο του κάθε ανθρώπου

**Christopher:** Και πώς διαφέρει ο προφορικός λόγος από τον γραπτό λόγο;

<sup>73</sup> Το σύμβολο [.] αφορά μια μικρή παύση στην ομιλία, ενώ το [:::] αφορά την επιμήκυνση του αμέσως προηγούμενου φωνήεντος.

**Άρης:** Ε άλλο ο γραπτός άλλο ο προφορικός (.) ε ο γραπτός πιστεύω είναι πιο επίσημος και νομίζω ανάλογα με το κείμενο, π.χ. αν γράψει κανείς κάποιο άρθρο σε μια εφημερίδα, σε κάποιον ανώτερο κ.ο.κ. ενώ ο προφορικός είναι πολύ πιο απλός μπορείς να μιλήσεις με διάφορες ανορθόγραφες λέξεις (.) λέξεις που δεν υπάρχουν κ.ο.κ.

**Christopher:** Πολύ ωραία λοιπόν, τώρα περνάμε στο Facebook, γραπτός λόγος ή προφορικός λόγος πιο πολύ; Τι πιστεύεις;

**Άρης:** Βασικά πλέον έχει γίνει και προφορικός, γιατί έχει και ένα σιλητητικό, εγώ :: χρησιμοποιώ και τα δυο αναλόγως π.χ. όταν νυστάζω μερικές φορές χρησιμοποιώ και το ηχητικό, γιατί βαριέμαι να γράφω ε στιγμές που δε βαριέμαι να γράφω απλά το γράφω

Από το παραπάνω απόσπασμα είναι προφανές ότι ο Άρης θεωρεί τον γραπτό λόγο πιο επίσημο σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο, ενώ αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφοροποιήσεων ανάλογα με το κειμενικό είδος. Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη του ότι στον προφορικό λόγο μιλάει κανείς πιο απλά, με «δικές του λέξεις», πιστεύει δηλαδή ότι ο προφορικός λόγος, σε αντίθεση, ας πούμε, με τον σχολικό γραπτό λόγο, είναι πιο κοντά στην προσωπικότητα του καθενός. Μάλιστα, σε άλλο σημείο της συνομιλίας μας υποστηρίζει ότι η γλώσσα του στο Facebook δεν θα γινόταν αποδεκτή στο σχολείο και ο καθηγητής «θα του έκοβε βαθμούς». Τέλος, για τον λόγο (discourse) του Facebook χρησιμοποιεί τον χαρακτηρισμό «ηχητικός», που αποδίδει εύστοχα την προφορικότητά του. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, η Αθηνά από το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Α.Π.Θ. χαρακτηρίζει την επικοινωνία των συμμαθητών/τριών της στο Facebook ως «γραπτό με στοιχεία προφορικού», ενώ ο Ηλίας περιγράφει τον λόγο των κοινωνικών μέσων ως «προφορικό... μιλάμε μεταξύ μας, ειδικά αν μιλάς με φίλους είναι πιο λάιτ». Επίσης, η Φωτεινή από το Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας εξηγεί: «Δηλαδή ας πούμε εγώ στο Facebook δε θα μιλάω όπως μιλάμε εμείς τώρα, θα μιλάω όπως μιλάμε εμείς με::: στοιχεία που χρησιμοποιούμε στον προφορικό μας λόγο». Φαίνεται, επομένως, ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν το Facebook ως έναν τόπο που φιλοξενεί με ιδανικό τρόπο την καθημερινή τους προφορική γλώσσα, παρόλο που αυτή κωδικοποιείται μέσω της γραφής.

Μετά τις εισαγωγικές αυτές ερωτήσεις, οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν για τη γλώσσα των αναρτήσεων των συμμαθητών/τριών τους, χωρίς όμως να αποκαλύπτεται το όνομα του κάθε μαθητή ή της κάθε μαθήτριας. Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν για τις λειτουργίες που επιτελούν τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά και αν πιστεύουν ότι μια συγκεκριμένη ανάρτηση που περιλαμβάνει ένα υποκοριστικό ή μεγεθυντικό προέρχεται από αγόρι ή κορίτσι. Οι αναρτήσεις που

αναλύθηκαν κατατάσσονται σε ξεχωριστές κατηγορίες, ανάλογα με το επίθημα που χρησιμοποιείται και παρουσιάζονται παρακάτω.

### 6.1. -άκι

Στις αναφορές των κοριτσιών (και των δύο σχολείων) σε έμπυχα βρέθηκε ότι το συγκεκριμένο επίθημα προσδίδει συναισθηματική σημασία στο ουσιαστικό-βάση («θώπευση», φιλοφρόνηση) (Makri-Tsilirakou 2003: 717) και προσαρτάται είτε σε ένα κύριο βαφτιστικό όνομα, που είναι το αντικείμενο της φιλοφρόνησης, είτε αποδίδει έναν επαινετικό χαρακτηρισμό φιλικού προσώπου, όπως φαίνεται στα παραδείγματα 1 και 2 παρακάτω:

1. Μαρία: χαμογελαα<3 σου παει πολυ;\*

Φωτεινή: χοχο μαράκι μου...έλα τσατ

2. Ιοκάστη: Πάντως πρέπει να πούμε πως το θρίλερ ήταν καταπληκτικό...

Αθηνά: κουκλάκι μου

Ιοκάστη: λατρεία μου

Το παράδειγμα 1 αποτελεί τη συνεισφορά της Φωτεινής σε μια συζήτηση με φίλους που διεξάγεται στον «τοίχο» της. Η φίλη της, η Μαρία, την κολακεύει σχολιάζοντας μια φωτογραφία της και της γράφει ότι πρέπει να χαμογελάει, γιατί «της πάει». Ο υποκορισμός του ονόματός της με το επίθημα -άκι φανερώνει την οικειότητα που νιώθει η Φωτεινή προς τη Μαρία, κάτι που ενισχύεται με τη χρήση της αντωνυμίας μου (Mackridge 1985: 716-717, Καβάρνου & Μπέλλα 2012: 68). Η ίδια αντωνυμία (μου) χρησιμοποιείται και στον χαρακτηρισμό της Ιοκάστης από την Αθηνά στο παράδειγμα 2. Η τελευταία, σε συνομιλία μας, αναγνωρίζει τον ρόλο που παίζει η αντωνυμία λέγοντας ότι «δείχνει μεγάλη συμπάθεια (.) και το 'μου' ειδικά μετά». Ο χαρακτηρισμός κουκλάκι φανερώνει, χωρίς αμφιβολία, τη συμπάθεια που νιώθει η Αθηνά για τη φίλη της, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιεί το θετικό της πρόσωπο, δηλαδή την ανάγκη που έχουμε όλοι να είμαστε αποδεκτοί από φίλους και γνωστούς στην παρέα τους (Sifianou 1992: 165).

Αξίζει εδώ να υπογραμμιστεί και ένα απροσδόκητο εύρημα της έρευνας: ότι οι μαθητές/τριες υποκορίζουν ακόμη και μεγεθυντικά επιθήματα. Αυτό στην πραγματικότητα δεν αποτελεί σημασιολογικό οξύμωρο, γιατί δεν «προστίθεται» η αναφορική σημασία του -άκι σε μια βάση που δηλώνει το μεγάλο μέγεθος (βλ. το παράδειγμα 3 παρακάτω). Αντίθετα, διπλασιάζεται θα λέγαμε η συναισθηματική αξία ενός αμαλγάματος μεγεθυντικού-υποκοριστικού. Οι τέτοιου τύπου νεολογικές κατασκευές αφενός δείχνουν την ευρηματικότητα της γλώσσας των νέων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και αφετέρου αναδεικνύουν την αγάπη τους για το χιούμορ,

όπως αυτό προκύπτει από τη (φαινομενική) σύγκρουση δύο σημασιακών σεναρίων: πώς μπορεί να είναι μικρό το μεγάλο (ΘΕΑΚΙ);

3. Βάσω: Είναι ζαχαρη και μελι τα καρπουζια του Βαγγελη αχαχαχα ... like a boss  
Φωτεινή: χαχαχαχα ΘΕΑΚΙ!

Από την άλλη, η χρήση κεφαλαίων και θαυμαστικού εξηγείται σωστά από τον Χρήστο του Πειραματικού του Πανεπιστημίου Μακεδονίας: «Ναι χρησιμοποιείται στο Facebook, εντάξει ειδικά με αυτά τα κεφαλαία και το θαυμαστικό στο τέλος ναι (.) το κάνουν τραβάνε την προσοχή, δε λέω ότι το κάνω και εγώ, απλά αυτά βγαίνουν για να τραβήξουν την προσοχή». Τη θέση αυτή συμμαρτίζεται και ο Androutsopoulos (2013β: 5), ο οποίος επισημαίνει ότι ορισμένες πτυχές της γλωσσικής χρήσης στο διαδίκτυο εκμεταλλεύονται τη γραπτή μορφή του μέσου για να είναι ευδιάκριτες, ενώ συμπληρώνει ότι πρέπει να είναι ορατές, για να γίνονται αμέσως κατανοητές.

Τέλος, όπως προκύπτει και από την ποσοτική κατανομή των υποκοριστικών κατά φύλο, το -άκι εμφανίζεται ελάχιστα στις αναρτήσεις των αγοριών και, όπου εμφανίζεται, φαίνεται να έχει αναφορική σημασία. Με άλλα λόγια, στη γλώσσα των αγοριών το -άκι δεν χρησιμοποιείται με τη «χαϊδευτική» σημασία, που προτιμούν τα κορίτσια, ιδίως όταν χαρακτηρίζουν πρόσωπα του ίδιου φύλου. Όπως παρατηρεί και ο Χρήστος «συνήθως τα υποκοριστικά τα χρησιμοποιούν τα κορίτσια πιο πολύ... έχουν πιο γλυκιά διάλεκτο μεταξύ τους πιστεύω». Αντίθετα, από τα αγόρια χρησιμοποιείται σε άψυχα για τη δήλωση του μικρού μεγέθους ή της μικρής διάρκειας του χρόνου (παράδειγμα 4). Σε περιπτώσεις που χρησιμοποιείται για έμψυχα, η αναφορά δεν γίνεται σε πρόσωπο ενώ η σημασία του υποκοριστικού είναι μεταφορική (παράδειγμα 5):

4. Χρήστος: εγω δν εκει οουν:(  
Άρης: μισο λεπτάκι

5. Γιώργος: 1347 high score se afto edo  
Χρήστος: είδες το δικό μου, γατάκι;

Το παράδειγμα 4 πρέπει να ερμηνευτεί κυρίως στο πλαίσιο της γλωσσικής ευγένειας (βλ. και Καβάρνου & Μπέλλα ό.π.: 67-71). Από τη στιγμή που δεν υπάρχει μικρό ή μεγάλο λεπτό της ώρας, το λεπτάκι δηλώνει γενικά τον ελάχιστο απαιτούμενο χρόνο για μια ανθρώπινη δραστηριότητα και ίσως και την οικειότητα μεταξύ των χρηστών/τριών που επικοινωνούν μεταξύ τους, παρόλο που αυτό δεν αναγνωρίζεται από τον ίδιο τον Άρη. Την κυριολεκτική σημασία του υποκοριστικού την αναγνωρίζει και ο Άρης, λέγοντας: «δεν πιστεύω να υπάρχει διαφορά μισό λεπτό μισό λεπτάκι, απλά κάποιος πιστεύω όπως το ακούν το μισό



λεπτάκι είναι πιο σύντομο από το μισό λεπτό...» Πρωτίστως, ωστόσο, πρόκειται για παράκληση που απευθύνεται στους διαδικτυακούς συνομιλητές και φίλους του Άρη να περιμένουν.

Από την άλλη, η χρήση του γατάκι στο παράδειγμα 5 είναι αφενός στερεότυπη και αφετέρου ενδεικτική θετικής ευγένειας. Το γατάκι, ένα όψιμο υποκοριστικό, που μπήκε στη γλώσσα των νέων (αλλά όχι μόνο) από τον κεντρικό παρουσιαστή γνωστής σατιρικής τηλεοπτικής εκπομπής, δεν σημαίνει φυσικά τη μικρού μεγέθους γάτα. Όταν αναφέρεται σε πρόσωπο, υποδηλώνει τις πρωτοτυπικές ιδιότητες του μικρού της γάτας: χαριτωμένο αλλά και άπειρο, που μαθαίνει σιγά σιγά μέσα από διαδοχικές δοκιμές, άλλοτε επιτυχημένες και άλλοτε αποτυχημένες. Από την άποψη αυτή, η στερεότυπη χρήση είναι και σκωπτική, γιατί αποδίδει στο χαρακτηριζόμενο πρόσωπο αδεξιότητα, αν όχι ανικανότητα. Ο Χρήστος, όταν ερωτήθηκε για τη λειτουργία του στοιχείου, το αιτιολόγησε ως εξής: «ας πούμε ότι είσαι πιο μικρός::: ότι είσαι πίσω ακόμα ας πούμε». Το επίθημα -άκι κρατά στον σημασιακό του πυρήνα τη σημασία του αξιαγάπητου, που όταν επεκτείνεται (όπως εδώ) από το ζώο στον άνθρωπο δεν μπορεί παρά να υπονοεί την αποδοχή αυτού που χαρακτηρίζεται με το υποκοριστικό από την ομάδα στην οποία ανήκει ο τρέχων ομιλητής.

## 6.2. -ούλης, -ούλα

Το επίθημα αυτό απαντά στο υλικό μου στην ονομαστική και αιτιατική του αρσενικού και του θηλυκού. Σε αντιδιαστολή προς το -άκι, το -ούλης/-ούλα επιλέγεται μόνο όταν η σημασία του υποκοριστικού είναι συναισθηματική. Η σύναψη του επιθήματος πραγματοποιείται είτε σε κύριο βαφτιστικό όνομα ή σε κάποιον χαρακτηρισμό προσώπου. Τα παραδείγματα 6, 7, και 8 είναι αντιπροσωπευτικά:

6. Τον Γλυκουληηηη

7. Όλγα: Α ρε Λάκη γλυκούλη

Μαρία: ;\*

8. Εύα: ρε πανεμορφηη υπεροχη φωτογραφια

Γεωργία: ευχαριστώ Ευούλα

Και τα τρία αυτά παραδείγματα αποτελούν «χαϊδευτικούς» χαρακτηρισμούς φίλων των μαθητών/τριών. Η σύμπτωση με αντίστοιχες χρήσεις του -άκι είναι απόλυτη (πρβλ. τα μαράκι και κουκλάκι στα παραδείγματα 1 και 2). Αξίζει, ωστόσο, να παρατηρήσει κανείς ότι εδώ οι φιλοφρονήσεις στρέφονται σε πρόσωπα του άλλου φύλου, τα κορίτσια χαρακτηρίζουν αγόρια: στο παράδειγμα 6 η Φωτεινή χαρακτηρίζει ένα απόν από τη συνομιλία πρόσωπο, που προφανώς είναι γνωστό στη

συνομιλήτριά της, ενώ στο παράδειγμα 7 το υποκοριστικό χρησιμοποιείται ίσως ως προσαγόρευση σε πρόσωπο (συμμαθητή;) που μπορεί να παρακολουθεί τη συνομιλία. Το γεγονός ότι το -άκι δεν προσφέρεται ιδιαίτερα για αντίστοιχη χρήση οφείλεται στο ουδέτερο γραμματικό γένος του επιθήματος. Αντίθετα, το -ούλης/-ούλα είναι κατάλληλο για απόδοση χαρακτηρισμών μεταξύ προσώπων διαφορετικού φύλου, άρα μεταξύ μαθητών και μαθητριών.

Από τη μελέτη του υλικού μου προκύπτει ότι τα εν λόγω υποκοριστικά χρησιμοποιούνται από τα κορίτσια προς άλλα κορίτσια αλλά και προς αγόρια, ενώ δεν επιλέγονται καθόλου από τα αγόρια. Οι απόψεις των μαθητών/τριών για τα συγκεκριμένα παραδείγματα έχουν ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, ενώ τόσο τα αγόρια όσο τα κορίτσια υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική σημασία των υποκοριστικών αφθονεί στον λόγο των κοριτσιών (Φωτεινή: «ε γιατί τα κορίτσια γράφουν έτσι κατά περισσότερα στις φίλες ειδικά»), (Παντελής: «Ε γιατί τα κορίτσια γράφουν έτσι»), υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα αγόρια ισχυρίζονται ότι και τα ίδια χρησιμοποιούν τον συναισθηματικό υποκορισμό, παρόλο που κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται από τα δεδομένα μας. Για παράδειγμα, ο Άρης παρατηρεί ότι και τα αγόρια μπορούν να χρησιμοποιούν υποκοριστικά, για να δείξουν τη συμπάθειά τους, ειδικά όταν συγκινούνται: «ναι ναι μπορεί να το γράψει και ένα αγόρι γιατί μπορεί να είδε κάτι που τον συγκίνησε και να έγραψε α Σοφία μου γλυκούλα μου π.χ.»

Τέλος, όπως και στην περίπτωση του -άκι, εμφανίζονται και με το επίθημα -ούλα παραδείγματα νέων λέξεων, που δεν συνηθίζονται στον καθημερινό προφορικό λόγο, όπως στο παράδειγμα 9 παρακάτω:

9. Αθηνά: Ρε μαλακα αυτη ειναι στειρα και εκανε παιδι

-Πωωω γαμιεται ο διας !

Μελίνα: Χαχαχαχα aaaaaa re kreousa

Αθηνά: Θεουλα είσαι

Ο υποκορισμός της λέξης θεά εδώ εξυπηρετεί την επικοινωνιακή ανάγκη της μαθήτριας να δηλώσει ταυτόχρονα την τρυφερότητά της αλλά και τον θαυμασμό της προς τη φίλη συμμαθήτριά της, πράγμα που ίσως νιώθει ότι δεν θα μπορούσε να αποδοθεί με ένα μεγεθυντικό επίθημα, το οποίο, σύμφωνα με τον Daltas (1985: 63) έχει και αρνητική σημασία για το αντικείμενο αναφοράς, καθώς ενδέχεται να το προβάλλει με υπερβολικό και ενοχλητικό τρόπο. Τα αγόρια δυσκολεύτηκαν να εξηγήσουν τη συγκεκριμένη, ανορθόδοξη λειτουργία του επιθήματος. Ωστόσο, η Φωτεινή μας έδωσε μια εξήγηση για τη λειτουργία του στοιχείου: «γιατί ακούγεται πιο γλυκούτσικο και κάπως έτσι γούτσου γούτσου κ.λπ. αλλά ::: ναι για κανέναν άλλον λόγο ας πούμε (.) να δείξεις ότι είσαι πιο οικείος με τον άλλον και σίγουρα πάλι κορίτσι γιατί έχει θηλυκή κατάληξη».

## 6.3. -άρα

Οι σημασίες του μεγεθυντικού επιθήματος -άρα στις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών φαίνεται να είναι οι ίδιες με αυτές που προτείνει ο Daltas (ό.π.: 63), δηλαδή η έκφραση θαυμασμού και ενθουσιασμού αλλά και δυσαρέσκειας για τα αρνητικά χαρακτηριστικά του ενός προσώπου όπως η αλαζονεία, η ματαιοδοξία κ.λπ. Τα παραδείγματα 10 και 11 παρακάτω είναι ενδεικτικά:

10. η Βασιλεία έχει φωνάρα λαλαλα<sup>^^</sup>

11. Φωτεινή: χρόνια πολλααααα♥ Ότι επιθυμείς και να ζεις να με χερεσε♥

Βασιλεία: Χαχαχα οκ ψωναρα μου

Το παράδειγμα 10 προέρχεται από τον «τοίχο» της Φωτεινής, η οποία επαινεί την πολύ καλή φωνή μιας φίλης της. Αντίθετα, στο παράδειγμα 11 προβάλλεται η αρνητική ιδιότητα του «ψώνιου», μιας λέξης πολύ γνωστής από τη λαϊκή γλώσσα, που έχει μειωτική σημασία και χωρίς μεγέθυνση. Η επιλογή της, βέβαια, είναι απάντηση στον αυτοέπαινο της συνομιλήτριας («να ζεις να με χερεσε»), που από την άποψη της ευγένειας συνιστά απειλή του θετικού προσώπου της τρέχουσας ομιλήτριας, μετριάζεται όμως από την προσωπική αντωνυμία μου, πράγμα που δείχνει ότι οι δύο φίλες εκλαμβάνουν με χιουμοριστικό τρόπο τη συνομιλιακή τους ανταλλαγή.

Σε αντίθεση με τα υποκοριστικά επιθήματα, το -άρα δεν προσαρτάται σε κύρια ονόματα αλλά μόνο σε χαρακτηρισμούς. Στο παράδειγμα 12, το θεάρα, που είναι κι αυτό καινοφανές, διπλασιάζει τη συναισθηματική μεγέθυνση προς το πρόσωπο της Άννας (για να μην υπολογίσουμε και τα τέσσερα θαυμαστικά που ακολουθούν), από τη στιγμή που η μεταφορική σημασία του θεά ούτως ή άλλως δηλώνει ποιοτική υπέρθεση. Η Λία το αντιλαμβάνεται με τον τρόπο της: «θέλει να τονίσει κάτι πιο :::: μεγάλο και πιο :::: εμ :::: θεάρα :::: κάτι :::: νομίζω πιο μεγάλο πιο δυνατό».

12. Άννα: Χρόνια πολλά!

Λία: Σε ευχαριστώ Άννα μου, θεάρα μου!!!!

Παρόμοια λειτουργία έχουν και τα νεοπαγή χαμογελάρα και αγαπάρα (παράδειγμα 13). Για τη δεύτερη περίπτωση πρέπει να σημειωθεί ότι μεγεθύνεται ένα ουσιαστικό που και χωρίς το επίθημα έχει, στο περιβάλλον αυτό, συναισθηματική σημασία. Και μάλιστα μετωνυμικά, αφού η αγάπη εδώ αντιπροσωπεύει το αγαπώμενο πρόσωπο.

Θα έλεγε κανείς ότι στην περίπτωση αυτή, όπως εξάλλου και στο προηγούμενο παράδειγμα, η μεγέθυνση είναι καθαρά ρητορική, δηλαδή επιδεικτική του επαίνου.

### 13. Μαρία: Αγαπάρα ΜΟΥ πανέμορφηηηη <3

Φωτεινή: Αγαπάρα ΣΟΥ. Εε καλά τώρα. Κοκκινομούρα μου λες;

Τέλος, τα μεγεθυντικά χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τα κορίτσια των δύο σχολείων και ανταλλάσσονται μόνο μεταξύ τους, πιθανόν επειδή η συναισθηματική μεγέθυνση συνδέεται στερεοτυπικά με τη γλώσσα των γυναικών, που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από προσμονή στους επαίνους προς οικεία πρόσωπα.

## 7. Προτάσεις για τη διδασκαλία της χρήσης των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών

Στην ενότητα αυτή προτείνω ορισμένες γλωσσικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν δεδομένα από το υλικό της έρευνάς μου πάνω στην προφορικότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η ένταξη φαινομένων ψηφιακής προφορικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια του γυμνασίου μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην παραγωγή νέου παιδαγωγικού υλικού ή τον εμπλουτισμό του ήδη υπάρχοντος. Σε σχέση με την ψηφιακή προφορικότητα, ο Αρχάκης (2011: 130) επισημαίνει ότι οι μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι/ες με την παραγωγή προφορικού λόγου στο διαδίκτυο, αφού εκτίθενται σε αυτόν προτού καν ενταχθούν στο σχολικό σύστημα. Παράλληλα, τονίζει (ό.π.: 131) ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται σε έναν γραμματικό φορμαλισμό αλλά πρέπει να παίρνει υπόψη της τα γνωσιακά και κοινωνικά συμφραζόμενα της επικοινωνίας, καθώς και τους επικοινωνιακούς στόχους των κειμένων/λόγων. Από την άποψη αυτή, η συζήτηση στην τάξη φαινομένων ψηφιακής προφορικότητας και η αντιπαραβολή τους με άλλες μορφές προφορικού λόγου (ή και προφορικά κειμενικά είδη) αναμένεται να βελτιώσει την επίγνωση των μαθητών για τη γλωσσική ποικιλότητα που χαρακτηρίζει την ιδιωτική γλωσσική επικοινωνία, στο διαδίκτυο και αλλού.

Η εξέταση της καθημερινής γλώσσας θεωρείται πλέον σημαντική στη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2012: 217), η συνεκτίμηση της καθημερινότητας των παιδιών στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να θεωρηθεί πέρασμα από τον παλαιότερο αναγνωριστικό γραμματισμό, που θεωρούσε τη λογοτεχνία πρότυπο λόγου και τη γλώσσα της ως ένα κλειστό σύνολο, στον κριτικό γραμματισμό, όπου η καθημερινή χρήση της γλώσσας αποκτά πρωτεύουσα θέση. Ως προς την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία, ο Κουτσογιάννης (ό.π.: 217) προτείνει ένα πλαίσιο που έχει τη μορφή ρόμβου το κέντρο του οποίου καταλαμβάνουν οι ταυτότητες των μαθητών/τριών, ενώ δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και όχι στην εκμάθηση

κανόνων, όπως συνέβαινε με τις παλαιότερες προσεγγίσεις, που εξέφραζαν έναν κοινωνικά και ιδεολογικά αποστειρωμένο φορμαλισμό, ασυμβίβαστο με τη ζωντάνια της ομιλούμενης γλώσσας. Η πρόταση του Κουτσογιάννη, λοιπόν, αποβλέπει στο να μετατρέψει τους/τις μαθητές/τριες από παθητικούς δέκτες γραμματικών κανόνων σε δυναμικούς ερευνητές, που αναστοχάζονται τις χρήσεις της ίδιας της γλώσσας τους μέσα στα συμφραζόμενά της.

Παρόλο που το θεωρητικό πλαίσιο του Κουτσογιάννη (ό.π.: 217) προσφέρει ένα αναλυτικό εργαλείο που ανταποκρίνεται πολύ ικανοποιητικά στις ανάγκες μιας σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης και με βάση το οποίο μπορούν να διατυπωθούν γόνιμες διδακτικές προτάσεις, χρειάζεται ένα ειδικότερο διδακτικό μοντέλο για την εφαρμογή στην τάξη μιας νέας διδακτικής πρότασης. Μέχρι στιγμής, όμως, δεν έχει προταθεί κανένα τέτοιο μοντέλο που να επιχειρεί να ενσωματώσει γλωσσικά φαινόμενα της ψηφιακής επικοινωνίας στα γλωσσικά εγχειρίδια. Εξαίρεση ίσως αποτελεί ένα μοντέλο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, εκείνο των Carter και McCarthy (2004), που κινείται στην ίδια κατεύθυνση με την πρόταση του Κουτσογιάννη (2012).

Οι Carter και McCarthy (2004: 81) προτείνουν μια μεθοδολογία διδασκαλίας του προφορικού λόγου που κινείται πάνω σε τρεις βασικούς άξονες: την *αποσαφήνιση* (illustration), την *αλληλεπίδραση* (interaction) και την *επαγωγή* (induction). Η αποσαφήνιση συνίσταται στη μελέτη αυθεντικών γλωσσικών δεδομένων, όπου αυτό είναι δυνατόν, ή δεδομένων που έχουν δημιουργηθεί «τεχνητά», ύστερα όμως από προσεκτική παρατήρηση αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας. Η αλληλεπίδραση, από την άλλη, είναι η συζήτηση για τη γλώσσα που γίνεται μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ του μαθητή ή της μαθήτριας και του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Στόχος της αλληλεπίδρασης είναι η κατάρριψη τυχόν στερεοτύπων για τη γλώσσα μέσα από την εστίαση σε λειτουργίες της γλώσσας που οξύνουν τη γλωσσική επίγνωση των παιδιών. Τέλος, η επαγωγή είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά τις γλωσσικές τάσεις που παρατηρούνται σε ένα κοινωνικό πεδίο και τους τρόπους κωδικοποίησης των σημασιών μέσα από την επαναλαμβανόμενη χρήση λεξικογραμματικών στοιχείων.

Τα πλεονεκτήματα του μοντέλου των Carter και McCarthy είναι αρκετά προφανή. Πρώτον, είναι οικονομικό, γιατί σχεδιάστηκε και μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδους αυθεντικά γλωσσικά δεδομένα, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας των μαθητών/τριών στο Facebook. Επίσης, η λειτουργική προσέγγιση της διδασκαλίας του προφορικού λόγου καθιστά το μοντέλο αυτό ιδανικό για τη διδασκαλία φαινομένων ψηφιακής προφορικότητας (όπως τα υποκοριστικά και μεγεθυντικά), στον βαθμό που δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή αξία λεξικογραμματικών στοιχείων. Τέλος, το γεγονός ότι αφετηρία του δεν είναι η γραμματική ρύθμιση, που συχνά διδάσκεται με κατασκευασμένα παραδείγματα, αλλά

η εκμετάλλευση της ζωντανής γλώσσας, το καθιστά απολύτως συμβατό με την ιδέα της καλλιέργειας της γλωσσικής συνειδητότητας των μαθητών/τριών, που αποτελεί θεμελιώδη στόχο ενός σύγχρονου κριτικού γραμματισμού.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της χρήσης των υποκοριστικών στο Facebook με γνώμονα το μεθοδολογικό πρότυπο των Carter & McCarthy. Η λογική των προτάσεων έγκειται στην ένταξη δραστηριοτήτων στα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια χωρίς την ανάγκη να αλλάξει η μορφή τους τελείως. Έτσι, αντί η έμφαση των δραστηριοτήτων να δίνεται στον εντοπισμό και στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, κάτι που αντιτίθεται με τις πλέον επικρατέστερες αντιλήψεις στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας (Κουτσογιάννης 2012: 217), δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση των υποκοριστικών και μεγεθυντικών επιθημάτων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών σε σχέση με τους ρόλους και τις ταυτότητες των χρηστών/τριών που αναδύονται κατά τη χρήση των υπό μελέτη στοιχείων. Μετά από κάθε δραστηριότητα ακολουθεί μια συνοπτική ανάλυση σχετικά με τη λογική και την εφαρμογή της.

## Η γλώσσα μας στο διαδίκτυο: Προφορικός ή γραπτός λόγος;

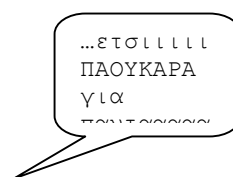
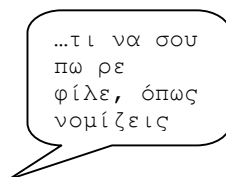
### Τι γνωρίζω ήδη

Συζήτησε με τον συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά σου τι γνωρίζεις ήδη για τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο.

Ο σκοπός της πρώτης δραστηριότητας είναι η σταδιακή εισαγωγή των μαθητών/τριών στο πεδίο της ψηφιακής προφορικότητας μέσα από μια συζήτηση μεταξύ συμμαθητών/τριών για τις ιδιαιτερότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου. Αποτελεί στην ουσία μια δραστηριότητα «προθέρμανσης», που έχει ως αφετηρία τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών για τις ιδιαιτερότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου. Μέσα από τη συνεργασία των μαθητών/τριών ο/η διδάσκων/ουσα επιχειρεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο θέμα, προσανατολίζοντάς τους/τις στο να συσχετίσουν τις δύο μορφές λόγου με τα συμφραζόμενα παραγωγής τους και τους (διαφορετικούς) στόχους που εξυπηρετούν.

### Δραστηριότητες

1. Δες τα παρακάτω αποσπάσματα λόγου και συζήτησε με έναν συμμαθητή/ μια συμμαθήτριά σου αν προέρχονται από προφορικό ή γραπτό λόγο, αιτιολογώντας τις απαντήσεις σου.



Η δραστηριότητα 1 ανταποκρίνεται στους άξονες της αποσαφήνισης και της αλληλεπίδρασης του μοντέλου των Carter και McCarthy (2004). Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στους/στις μαθητές/τριες αποσπάσματα αυθεντικού λόγου από τον γραπτό, τον προφορικό και τον ψηφιακό λόγο (αποσαφήνιση) και, στη συνέχεια, καλούνται να συζητήσουν μεταξύ τους τις απόψεις τους για την προέλευση των αποσπασμάτων (αλληλεπίδραση).

2. Γράψε κάποια γενικά χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου

Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος

3. Δες το παρακάτω απόσπασμα από το Facebook. Βάλε σε κύκλο τα χαρακτηριστικά που θεωρείς ότι μοιάζουν με τον προφορικό λόγο και υπογράμμισε εκείνα που θεωρείς ότι μοιάζουν με τον γραπτό λόγο. Εξήγησε τις απαντήσεις σου.

- Κολλάς με κάτι πράγματα..τι να σου πω♥
- Βλάκα μην ασχολείσαι, ανώριμα κορίτσια...αι τώρα τα πήρααα
- Χαχαχα τι να κάνω να μη σε βάλω σε δίλημμα; (αν και δε θέλει σκέψη ρε)
- χαχα ρε ημουνα σε εναν φιλο μου και δεν ηθελα να κατεβω στον κατω οροφο να παρω την ζακετα μου

Οι δραστηριότητες 2 και 3 έχουν σχεδιαστεί με τη λογική του άξονα της επαγωγής στο μοντέλο των Carter και McCarthy, όπου οι μαθητές/τριες τεκμηριώνουν όσα έχουν μάθει μέχρι τώρα για τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ενώ στη δραστηριότητα 3 καλούνται να εντοπίσουν στοιχεία του γραπτού και του προφορικού λόγου μέσα από αυθεντικά αποσπάσματα λόγου που προέρχονται από το Facebook. Με τον τρόπο αυτό, ο/η μαθητής/τρια μεταβαίνει προοδευτικά στο πεδίο της ψηφιακής επικοινωνίας.

### Υποκοριστικά και μεγεθυντικά

Όπως γνωρίζεις, τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά είναι οι καταλήξεις που βάζουμε συνήθως στο τέλος λέξεων, για να εκφράσουμε είτε κάτι μικρό ή μεγάλο, είτε κάτι που μας είναι συμπαθητικό ή που θαυμάζουμε. Όπως στον γραπτό λόγο και στην καθημερινή ομιλία, χρησιμοποιούνται παρόμοια και στους τόπους κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook.

### Δραστηριότητες

1. Βρες και κύκλωσε τα υποκοριστικά και υπογράμμισε τα μεγεθυντικά στα εξής σχόλια από το Facebook.

- χοχο μαράκι μου...έλα τσατ
- ρε είναι τόσο γλυκούλης
- Μαρία: Αγαπάρα ΜΟΥ πανέμορφηηηη <3
- Φωτεινή: Αγαπάρα ΣΟΥ. Εε καλά τώρα. Κοκκινομούρα μου λες;
- χαχαχαχα ΘΕΑΚΙ!
- ευχαριστώ Ευούλα
- η Βασιλεία έχει φωνάρα λαλαλα^^

Αφού δοθεί ένας σύντομος ορισμός των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών, οι μαθητές/τριες βλέπουν αυθεντικά γλωσσικά δεδομένα από το Facebook και καλούνται να βρουν τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά. Με αυτόν τον τρόπο, η δραστηριότητα ικανοποιεί τον άξονα της επεξήγησης.

2. Γράψε τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά που βρήκες στην άσκηση 1 και συμπλήρωσε στον πίνακα την (πιθανή) πρόθεση του/της δημιουργού από τη λίστα (Α-Γ), π.χ. στο παράδειγμα χρόνια πολλά Αννούλα, η πρόθεση είναι προφανώς η έκφραση συμπάθειας προς ένα φιλικό πρόσωπο.

### Προθέσεις

Α: έκφραση συμπάθειας

Β: έκφραση θαυμασμού

Γ: δήλωση του μικρού μεγέθους

Υποκοριστικό	Πρόθεση	Μεγεθυντικό	Πρόθεση

Στη δραστηριότητα 2, ζητείται από τον/την μαθητή/τρια να προσδιορίσει την επικοινωνιακή πρόθεση του/της χρήστη/τριας για τα υποκοριστικά και μεγεθυντικά που παρουσιάστηκαν στα γλωσσικά δεδομένα της δραστηριότητας 1. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ικανοποιεί τον άξονα της επαγωγής που παρουσιάσαμε παραπάνω, αφού δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία των επιθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά δεν διδάσκονται απλώς ως μορφολογικά φαινόμενα αλλά ως γλωσσικά στοιχεία που επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες στον λόγο.

3. Συζήτησε με τον συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά σου αν πιστεύεις ότι τα σχόλια στη δραστηριότητα 1 γράφτηκαν από αγόρι ή κορίτσι και μετά συζητήστε τις απαντήσεις σας στην τάξη.



Αφού ολοκληρώσει ο/η μαθητής/τρια τη δραστηριότητα 2, ο/η μαθητής/τρια καλείται να συζητήσει με έναν/μία συμμαθητή/τρια του/της (αλληλεπίδραση) αν πιστεύουν ότι οι γλωσσικές πρακτικές στη δραστηριότητα 1 προέρχονται από ένα αγόρι ή ένα κορίτσι και για ποιους λόγους. Ο σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι η παρακίνηση της κριτικής σκέψης τους για τη συσχέτιση των γλωσσικών επιλογών με το φύλο (άρα, και την ψυχοκοινωνική ταυτότητα) των ομιλητών/τριών. Βέβαια, με ευθύνη και πρωτοβουλία των διδασκόντων/ουσών θα πρέπει να έχει προηγηθεί στην τάξη μια ευρύτερη συζήτηση για το αν υπάρχει «γλώσσα των ανδρών» και «γλώσσα των γυναικών», και ποια ενδεχομένως είναι τα διαφορικά χαρακτηριστικά τους.

4. Συζήτησε με τον συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά σου σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις (Α-Δ) είναι κατάλληλη η χρήση των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών και μετά εξήγησε τις απαντήσεις σου στην τάξη.

Α: σε μια συζήτηση με έναν φίλο

Β: όταν μιλάς στους γονείς σου

Γ: όταν μιλάς στον καθηγητή/στην καθηγήτριά σας

Δ: όταν μιλάς σε ένα άτομο της ίδια ηλικίας με εσένα που δεν γνωρίζεις

Η τελευταία δραστηριότητα ικανοποιεί τον άξονα της αλληλεπίδρασης, αφού γίνεται μια συζήτηση για τη γλώσσα, τόσο στο επίπεδο των μαθητών/τριών μεταξύ τους όσο και στο επίπεδο της τάξης με τον/την εκπαιδευτικό, για τις κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις, όπου μπορούν να χρησιμοποιούνται τα επιθήματα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα κρίνεται σκόπιμη για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να διακρίνουν τις ανάγκες διαχείρισης «προσώπου» των συνομιλητών/τριών τους, πότε δηλαδή μπορούν να απευθύνονται σε αυτούς/ες με θέρμη και φιλικότητα (θετική ευγένεια) και πότε να προσέχουν μήπως εισβάλλουν με ανεπιθύμητο τρόπο στον προσωπικό χώρο των άλλων. Επίσης, λόγω της εστίασης στα σενάρια χρήσης και της συζήτησης που γίνεται μέσα στην τάξη, η συγκεκριμένη δραστηριότητα ικανοποιεί και τον άξονα της επαγωγής του μοντέλου των Carter και McCarthy.

5. Αφαίρεσε τα υποκοριστικά και μεγεθυντικά από τα παραδείγματα 1-6 και εξήγησε αν και πώς αλλάζουν οι ταυτότητες μεταξύ του χρήστη/τριας και του ατόμου στο οποίο απευθύνεται το σχόλιο.

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η ανάδειξη του ρόλου των ταυτοτήτων στο καινούργιο κριτικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας όπως προτείνεται από τον Κουτσογιάννη (2012: 217). Στο εν λόγω μοντέλο, οι ταυτότητες βρίσκονται στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ η εστίαση μεταφέρεται από την παραδοσιακή διδασκαλία της γραμματικής στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Έτσι, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών σε σχέση με τον βαθμό που τα υποκοριστικά και μεγεθυντικά συμβάλλουν στη συγκρότηση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των χρηστών/τριών που τα χρησιμοποιούν.

6. Φέρε στην τάξη κάποια δικά σου παραδείγματα από το δικό σου προφίλ στο Facebook και προσπάθησε να βρεις κάποια ή όλα από τα στοιχεία που συζητήσατε σε αυτήν την ενότητα. Μετά, παρουσίασε τη δουλειά σου στην τάξη.

Ο σκοπός της τελευταίας δραστηριότητας είναι η ένταξη του κόσμου του παιδιού και της καθημερινότητάς του στο γλωσσικό μάθημα, έτσι ώστε να συνδέονται ο κόσμος του παιδιού και οι δικές του γλωσσικές πρακτικές με το γλωσσικό μάθημα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλάβουν τον ρόλο του ερευνητή/της ερευνήτριας και να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη σε σχέση με τον βαθμό που οι δικές τους γλωσσικές πρακτικές συνδέονται με την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας στο περιβάλλον του Facebook, καθώς και πώς εμπλέκονται ή πώς αναδύονται οι σχετικές ταυτότητες των χρηστών/τριών στην επικοινωνιακή αυτή διαδικασία.

## 8. Συμπεράσματα

Στο άρθρο αυτό επιχείρησα να περιγράψω και να εξηγήσω τις χρήσεις των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών στις γλωσσικές πρακτικές δεκαπέντε μαθητών/τριών γυμνασίου στο Facebook. Είδαμε ότι, παρόλο που ο υποκορισμός και η μεγέθυνση δεν απαντούν συχνά στον γραπτό λόγο –και κυρίως με τις συναισθηματικές τους σημασίες–, στο Facebook αφθονούν, κάτι που επιβεβαιώνει τον χαρακτηρισμό τους ως στοιχείων ψηφιακής προφορικότητας.

Ως προς τις συγκεκριμένες χρήσεις των δύο μορφολογικών κατηγοριών, είδαμε ότι τα κορίτσια, τόσο μεταξύ τους όσο και προς τρίτα πρόσωπα του ίδιου ή του άλλου φύλου, προκρίνουν τις συναισθηματικές τους σημασίες (φιλοφρόνηση ή έκφραση θαυμασμού). Η φιλοφρόνηση και ο θαυμασμός δηλώνονται με την προσθήκη ενός υποκοριστικού επιθήματος σε ένα κύριο (συνήθως το βαφτιστικό) όνομα ή σε έναν χαρακτηρισμό. Αντίθετα, τα αγόρια προτιμούν την αναφορική σημασία (του μικρού ή μεγάλου μεγέθους ενός αντικειμένου) και σπανιότερα τη συναισθηματική σημασία της με ευχαρίστηση αποδοχής ενός/μιας συμμαθητή/τριας ως μέλους της ίδιας εσω-ομάδας (θετική ευγένεια). Επίσης, διαπιστώσαμε ότι τα κορίτσια και των δύο σχολείων χρησιμοποιούν τόσο τα υποκοριστικά όσο τα μεγεθυντικά επιθήματα πολύ περισσότερο από τα αγόρια, κάτι που συγκλίνει με τις επικρατέστερες απόψεις στη σχετική βιβλιογραφία.

Επιπλέον, στις γλωσσικές πρακτικές των κοριτσιών συναντήσαμε καινοφανή και παράδοξα υποκοριστικά και μεγεθυντικά (π.χ. *θεάκι, αγαπάρα και χαμογελάρα*), τα οποία προκύπτουν από ουσιαστικά που δεν επιδέχονται ποσοτικό υποκορισμό ή μεγέθυνση, είναι όμως, όπως και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες υποστηρίζουν, πολύ χαρακτηριστικά στη νεολαϊστική γλώσσα του Facebook. Στην προκειμένη περίπτωση το ενδιαφέρον δεν είναι τόσο μορφολογικό ή λεξικογραφικό όσο κοινωνιογλωσσολογικό. Με άλλα λόγια, αυτά τα λεξικά στοιχεία προσφέρονται για να συζητηθεί στην τάξη πώς μια κοινωνιόλεκτος (όπως είναι η «γλώσσα των νέων») μπορεί σε καινούργια περιβάλλοντα επικοινωνίας, όπως το Facebook, να διευρύνει τη δημιουργικότητά της, ακόμη και σε πείσμα των μορφολογικών κανόνων της πρότυπης ποικιλίας, για να ικανοποιήσει τις εκφραστικές ανάγκες μιας –ηλικιακής εν προκειμένω– ομάδας.

Επίσης, είδαμε ότι οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της (υποχρεωτικά γραπτής αλλά ουσιαστικά «πολύ προφορικής») επικοινωνίας στο Facebook και είναι σε θέση να εξηγήσουν αρκετά ικανοποιητικά, αν και όχι με θεωρητική επάρκεια, τόσο τις δικές τους γλωσσικές πρακτικές όσο και εκείνες των φίλων τους. Γενικά, αγόρια και κορίτσια συνδέουν τη χρήση των υποκοριστικών και μεγεθυντικών με τη γλώσσα των κοριτσιών, ειδικά όταν πρόκειται για φιλοφρόνηση ή την έκφραση οικειότητας και φιλίας. Από την άλλη, φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες έχουν επίγνωση όχι μόνο των περιορισμών χρήσης υποκοριστικών και μεγεθυντικών ως προς το φύλο αλλά και ως προς τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους, κάτι που μπορεί να ενισχύσει την κριτική ματιά των μαθητών/τριών ως προς τις διαφορές (και απαιτήσεις) του σχολικού λόγου, που παράγεται μέσα σε συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, από άλλους λόγους (discourses) που δεν προσδιορίζονται από θεσμικές επιταγές, όπως γενικά συμβαίνει με τη γλωσσική επικοινωνία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Τέλος, μέσα από την παρουσίαση ενδεικτικών δραστηριοτήτων, προσπάθησα να δείξω με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αναλύεται και να συζητείται ένα γλωσσικό φαινόμενο όπως αυτό των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών στο πλαίσιο της ψηφιακής προφορικότητας, έτσι ώστε το σχολείο, ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις του διαδικτύου, να γεφυρώνει τον δικό του λόγο, που συχνά πριμοδοτεί υπερβολικά τη γραπτή πρότυπη ποικιλία σε βάρος του αυθεντικού προφορικού λόγου και της προφορικότητας των κοινωνικών μέσων που αποτελεί όμως γλωσσικό γεγονός για πολλούς ελληνόφωνους/ες χρήστες/τριες της κάθε ηλικίας αλλά ειδικά των εφήβων.

Συμπερασματικά, ο στόχος μιας τέτοιας προσπάθειας είναι διπλός: πρώτον, η ενίσχυση της επίγνωσης των μαθητών/τριών όσον αφορά τη γλωσσική ποικιλότητα, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια εποχή όπου η δημόσια, η διομαδική και διαπροσωπική επικοινωνία είναι όλο και περισσότερο πιο πολυμορφική και πολύγλωσση· και δεύτερον, η ώθηση σε μια κατεύθυνση αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων έτσι ώστε, αφενός να αναγνωρίσουν τον πλούτο και τη ζωντάνια της γλώσσας του διαδικτύου και αφετέρου να δώσουν χώρο στις μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες, που αποτελούν ζωτικό στοιχείο της εξέλιξης της κοινής νεοελληνικής, όπως εξάλλου και κάθε άλλης γλώσσας.

## Βιβλιογραφία

- Alexopoulos, E. (1994). The use of diminutives and augmentatives in Modern Greek. Στους I. Philippaki-Warburton, K. Nicolaidis & M. Sifianou (επιμ.) Themes in Greek Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 283-288
- Androutsopoulos, J. (2007) Style online: Doing hip-hop on the German-speaking Web. Στον Auer, Peter (επιμ.) Style and social identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity, 279-317. Berlin, NY: de Gruyter.
- Androutsopoulos, J. (2008) Discourse-centred online ethnography. Στο Androutsopoulos, Jannis & Michael Beißwenger (επιμ.) Data and Methods in Computer-Mediated Discourse Analysis. Special Issue, Language@Internet 5 (2008). <http://www.languageatinternet.de>
- Androutsopoulos, J. (2013α) Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. International Journal of Bilingualism.
- Androutsopoulos, J. (2013β) Online data collection. Στο C. Mallinson, B. Childs & G.V. Herk (επιμ.) Data Collection in Sociolinguistics: Methods and Applications 236-249. [Routledge](#)
- Androutsopoulos, J. (2014) Computer-mediated Communication and linguistic landscapes. Στο J. Holmes & K. Hazen (επιμ.) Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide, 74-90. Wiley-Blackwell
- Carter, R., McCarthy, M. (2004). Talking, creating: Interactional language, creativity and context. Applied Linguistics 25 (1). 62-88
- Crystal, D. (2006). Language and the Internet. 2<sup>η</sup> έκδοση. Cambridge: Cambridge University Press
- Daltas, P. (1985) Some patterns of variability in the use of diminutive and augmentative suffixes in Spoken Modern Greek Kini (MGK). Γλωσσολογία/Glossologia 4, 63-88
- D'Arcy, A. & Young, T.M. (2012). Ethics and social media: Implications for sociolinguistics in the networked public. Journal of Sociolinguistics 16/4, 2012. 532-546
- Holton, D., Mackridge, P., Philippaki-Warburton, I. (1997) Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language. London: Routledge
- Leppänen, S. & Peuronen, S. (2012). Multilingualism on the Internet. Στο M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (επιμ.), The Routledge Handbook of Multilingualism. 384-402 Abingdon: Routledge
- Mackridge, P. (1985) The Modern Greek Language. Oxford: University Press.
- Makri-Tsilipakou, M. (2003). Greek diminutive use problematised: Gender, culture and common sense. Discourse & Society 14 (6). 699-726

- Sifianou, M. (1992). The use of diminutives in expressing politeness: Modern Greek versus English. *Journal of Pragmatics*. 17. 155-173
- Soffer, O (2010) "Silent Orality": Toward a Conceptualization of the Digital Oral Features in CMC and SMS Texts. *Communication Theory* 20. 387-404.
- Αγγελάκος, Κ. Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (χ.χ.) Νεοελληνική γλώσσα: Α Γυμνασίου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Αρχάκης, Α. (2011). Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Γαβριηλίδου, Μ. Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (χ.χ.) Νεοελληνική γλώσσα: Β' Γυμνασίου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Δέτσης, Ν. (1985). Ο υποκορισμός και η μεγέθυνση στη νεοελληνική. *Γλώσσα* 9: 9-31.
- Καβάρνου, Θ. & Μπέλλα, Σ. (2012). Κοινωνιοπραγματολογική ικανότητα και διδασκαλία της ελληνικής: η περίπτωση των υποκοριστικών. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 65-88.
- Κατσαρού, Ε. Μαγγανά, Α. Σκιά. Α. & Τσέλιου, Β. (χ.χ.) Νεοελληνική γλώσσα: Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρού, Ε. Μαγγανά, Α. Σκιά. Α. & Τσέλιου, Β. (χ.χ.) Νεοελληνική γλώσσα: Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Σ. 208-222. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1970). Πλευραί του 'μετ' επιθήματος' υποκορισμού της Ελληνικής. Αθήνα 71
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006). Γλώσσα-γένος-φύλο: Προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα. Στο Παυλίδου, Θ.-Σ. (επιμ.) *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 15-64.

# Οι διαδικτυακές πύλες τουριστικών οργανισμών ως πεδίο πολυγραμματισμών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του VisitGreece<sup>74</sup>

Έλλη Βάζου

Ερευνητική Ομάδα Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης<sup>75</sup>

## *Abstract*

In today's digitized society, it is not possible to isolate literacy from the rapid technological advances, social and economic factors and their impact on our communication. More than a decade ago, Kress (2003) recognized the broad move from the dominance of writing to that of the image, and the shift from the medium of book to the medium of screen. As we put the emphasis on the visual representation of the world, tourism –and destination branding, in particular– provide answers to how people consume visually. Tourism is primarily an image-making enterprise where gaze is “socially and culturally organized” (Foucault, [1963] 1973) through signs, and tourism involves the collection of signs. Here, Kress' (2003) claim that “the world told is a different world to the world shown” finds its most interesting realization. But, how literacy can be combined with tourism? How can we introduce digital visual culture in education? How can online destination branding provide new ideas of how to teach the lesson of language in high school? In this paper, we explore the possibility to introduce content from the [www.visitgreece.gr](http://www.visitgreece.gr) portal that heavily relies on image, such as Facebook, Google+ and Pinterest posts, as a new teaching language material addressing high school students who are actively involved in the digitally mediated communication as

---

<sup>74</sup> Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Θαλής: Ενίσχυση της Διεπιστημονικής ή/και Διδρυματικής Έρευνας και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Ειδικότερα, ήταν μέρος του προγράμματος Θαλής-ΠΔΜ με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Κωδικός ID: MIS 375599).

<sup>75</sup> Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποτελούνται από τους/τις Περικλή Πολίτη (Επιστ. Υπεύθυνο), Δημήτρη Κουτσογιάννη, Ευάγγελο Κουρδή, Γιάννη Ανδρουτσόπουλο, Έλλη Βάζου, Σοφία Κεφαλίδου, Christopher Lees.

themselves produce content on these social media platforms. Throughout the theory of multimodality and its application in teaching, the basic tenets of online destination branding, imagery in tourism, and digital media and learning, we attempt to answer all the abovementioned questions.

### Περίληψη

Ο τουρισμός ως αντικείμενο σχολικού γραμματισμού είναι ένα πεδίο ελάχιστα μελετημένο. Αν και χωρίζει μεγάλη απόσταση τον τουρισμό από την εκπαίδευση, στην παρούσα μελέτη θα δείξουμε ότι υπάρχουν τρόποι να εμπλουτιστεί το γλωσσικό μάθημα από υλικό Οργανισμών, όπως ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού (εφεξής ΕΟΤ). Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε: (1) Πώς το υλικό της διαδικτυακής πύλης του ΕΟΤ, συγκεκριμένα το [www.visitgreece.gr](http://www.visitgreece.gr) (εφεξής VisitGreece) μπορεί να προσφέρει μια πληθώρα κειμενικών ειδών, όπως ιστολόγιο, τουριστικά κείμενα, newsletters, αναρτήσεις κτλ. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τον κόσμο του ιστότοπου του ΕΟΤ και των ψηφιακών ειδών και εξοικειώνονται με την έννοια της διαδραστικότητας, καθώς αξιοποιούν τα διαδικτυακά εργαλεία της ιστοσελίδας. (2) Στηριζόμενη κατά κύριο λόγο στην εικόνα, η (τουριστική) προβολή μιας χώρας προσκαλεί τα παιδιά να παρατηρήσουν με προσοχή τις συνέργειες δύο γλωσσών, της γλώσσας δηλαδή και της εικόνας, ως τρόπων που συμπληρώνουν και ταυτόχρονα επεξηγούν ο ένας τον άλλο. Επίσης, οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν τη χρήση αυτών των ρητορικών σχημάτων μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ εικόνας και γλωσσικού κειμένου. Έτσι, λοιπόν, θα εστιάσουμε στην πολυτροπικότητα, που μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του ψηφιακού γραμματισμού ενώ ταυτόχρονα θα ανακαλύψουμε τη ρητορική των ψηφιακών ειδών. (3) Επίσης, δεδομένου του υλικού του ιστότοπου που συγγράφεται και στην αγγλική, μπορεί να εξεταστεί το τεχνικό λεξιλόγιο της τουριστικής διαφήμισης και στις δύο γλώσσες (αγγλική και ελληνική). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η διδακτική αξιοποίηση των κειμενικών πόρων της ιστοσελίδας του ΕΟΤ θα εμπλουτίσει τις γνώσεις για τον πολιτισμό Ελλάδας και θα βοηθήσει στη δημιουργία τουριστικής συνείδησης σε μια χώρα όπου ο τουρισμός αποτελεί βασικό μοχλό της οικονομικής της ανάπτυξης.

### 1. Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό υιοθετούμε το θεωρητικό πρότυπο του κριτικού γραμματισμού/ πολυγραμματισμών (critical literacy/ multiliteracies) με τη βοήθεια του οποίου το υλικό που έχει δημιουργήσει ο ΕΟΤ, για να κατασκευάσει την ταυτότητα της χώρας μας και να την προβάλλει σε παγκόσμιο επίπεδο, αναμένεται να ενισχύσει το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος. Η εστίασή μας θα είναι στο διαδικτυακό υλικό, όχι μόνο γιατί το διαδίκτυο έχει καταστεί το κύριο μέσο επικοινωνίας αλλά

και γιατί η δημιουργία διαδικτυακής πύλης αποτέλεσε ιστορική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο η Ελλάδα αποφάσισε να οικοδομήσει τη σύγχρονη εικόνα της. Επίσης, η παρούσα μελέτη επιδιώκει, με το υλικό που προσκομίζει, να συνεισφέρει στη συζήτηση για τον ψηφιακό γραμματισμό και τις λειτουργίες του.

Χωρίς να αποσιωπηθούν αναφορές στη χρήση της γλώσσας, θα τονίσουμε δύο κυρίως σημεία μέσα από την παρουσίαση του υλικού μας, το οποίο είναι κατεξοχήν οπτικό:

- (1) Αυτό που κυρίως απουσιάζει από τα σχολικά εγχειρίδια είναι η εστίαση στο οπτικό υλικό, το οποίο αντιμετωπίζεται απλώς ως συνοδευτικό του λεκτικού. Ωστόσο, πολυάριθμες μελέτες έχουν περιγράψει το σύνθετο πολυμεσικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ο σύγχρονος αναγνώστης –πλέον διαδράστης– και έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός συνόλου δεξιοτήτων που περιλαμβάνει και την οπτική επικοινωνία ή οπτικό γραμματισμό (Kress 2001).
- (2) Αναμφισβήτητα, και κυρίως χάριν του διαδικτύου, οι εικόνες κυριαρχούν και μας περιβάλλουν σε τέτοιο βαθμό ώστε η ανεπαρκής αποκωδικοποίησή τους να θεωρείται οπτικός αναλφαβητισμός.<sup>76</sup> Από την άλλη, η έκρηξη του διαδικτύου, οι αναρίθμητες εφαρμογές στα «έξυπνα» τηλέφωνα και τα tablets μας και τα πολύμορφα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επιβάλλουν όχι απλώς μια γνωριμία με αυτά αλλά και την ενσωμάτωση του online κόσμου στη σχολική τάξη. Η απουσία των φαινομένων αυτών από το σχολικό πρόγραμμα ματαιώνει την ανάπτυξη ενός ψηφιακού κριτικού αλφαβητισμού (Hawisher & Selfe 2000, Snyder 2002, Warnick 2002, Gee 2010).

Ο Kress (2003: 139) κάνει λόγο για το πώς από το «να μιλάμε για τον κόσμο περάσαμε στο να δείχνουμε τον κόσμο», καθώς μια τέτοια αλλαγή «έχει σημαντικές επιπτώσεις σε όσους κατασκευάζουν και ανακατασκευάζουν σημασίες, όπως οι συγγραφείς και οι αναγνώστες, οι δημιουργοί εικόνων και οι θεατές». Η πρακτική αυτή οδηγεί στον σχηματισμό ενός υβριδίου γλώσσας και εικόνας. Και οι δύο αυτές «γλώσσες» συμβάλλουν στην πολιτισμική διαμόρφωση υπενθυμίζοντας ότι απαιτούνται νέες ικανότητες, κοινωνικές πρακτικές αλλά και νέοι ρόλοι, όχι μόνο για τα παιδιά αλλά πρωτίστως για τους εκπαιδευτικούς (Thurlow 2009α, Thurlow 2009β).

Ο πολυμεσικός/ πολυτροπικός γραμματισμός μάς εφοδιάζει με νέους φακούς μέσα από τους οποίους μπορούμε να αναλύσουμε τη δημιουργία νοήματος (Drotner 2008: 172, Serafini 2014: 24). Οι πολυγραμματισμοί φωτίζουν μια καινούρια

<sup>76</sup> Η Avgerinou (2009) κάνει λόγο για την εποχή του “image bath”.



πραγματικότητα όπου κείμενα και εικόνες αυξάνουν σε πολυπλοκότητα μέσα στις νέες κοινωνικές πρακτικές επιβάλλοντας νέους τρόπους ανάγνωσης και παραγωγής μηνυμάτων (Schroeder 2002, Burns, Lester & Bibbings 2010, Burns, Palmer & Lester 2010). Χωρίς αμφιβολία, οι νέες τεχνολογίες απαιτούν να ξανασκεφτούμε τι σημαίνει «γραμματισμός» στις μέρες μας.

Περαιτέρω, εξετάζουμε πώς οι οπτικές εικόνες και τα γλωσσικά μηνύματα ενσωματώνουν πολιτισμικές νόρμες και αξίες, με αποτέλεσμα να τις καθιστούν κυρίαρχες. Ο Serafini (2014: 26) υποστηρίζει ότι ο σχολικός γραμματισμός των μέσων και των εικόνων οφείλει να έχει κριτικό προσανατολισμό, κάτι που θα βοηθήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να αντιληφθούν όχι μόνο πώς κατασκευάζονται τα μηνύματα αλλά και πώς το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό περιεχόμενο επηρεάζει την παραγωγή, διάχυση και αποδοχή τους. Η διαδικτυακή πύλη του VisitGreece φέρνει διδάσκοντες και διδασκομένους/ες αντιμέτωπους/ες με τρία είδη γραμματισμού (Serafini ό.π.): (α) τον οπτικό γραμματισμό (visual literacy), (β) τον γραμματισμό των μέσων (media literacy), και (γ) τους πολυγλωσσισμούς (multiliteracies), τα οποία γειώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, με ιδεολογίες, αξίες και στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί με το πέρασμα των χρόνων. Όπως δείχνει, λοιπόν, ο κριτικός γραμματισμός, κάθε είδος γραμματισμού πραγματώνει τις επιλογές της κρατούσας πολιτικής και ιδεολογικής ελίτ.

Κατ' επέκταση, η έντονη παρουσία του διαδικτύου στη ζωή μας θέτει σε νέα βάση ζητήματα που μας αφορούν, «όπως η συγγραφή, η διαπολιτισμική και πολυγλωσσική επικοινωνία, η δημιουργία ταυτότητας, η έννοια της δημοκρατικής συμμετοχής» (Abraham & Williams 2009: 18). Μια σημαντική, επίσης, παράμετρος που επηρεάζει τη ζωή των νέων είναι «εκείνη της διατήρησης των κοινωνικών δεσμών και της δημιουργίας καινούριων» (Ellison, Steinfield & Lampe 2007: 1144), που οι τόποι κοινωνικής δικτύωσης καλλιεργούν.<sup>77</sup> Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες που νιώθουν περιθωριοποιημένοι/ες (λόγω του οικονομικού και κοινωνικού τους στάτους) ενισχύουν την κοινωνική τους δράση και συμμετοχή, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να απευθυνθούν σε ένα ευρύ κοινό – προνόμιο μέχρι τώρα των λίγων κοινωνικά ευνοημένων (Thurlow 2009α).

Θέτουμε, λοιπόν, εδώ το ερώτημα πώς με το παρόν υλικό μπορούν δάσκαλοι και μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση της πολυτροπικής υφής του (βλ. Serafini 2014), δηλαδή: (α) να αντιλαμβάνονται τα μηνύματα των πολυτροπικών κειμένων, (β) να συνθέτουν τις σημασίες από τους σημασιακούς πόρους που έχουν κάθε φορά στη διάθεσή τους, καθώς «συνδιαλέγονται» με την εικόνα ή/και το

<sup>77</sup> Οι πόροι που συσσωρεύονται μέσω των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και ορίζονται ως «κοινωνικό κεφάλαιο» (ό.π.).

κείμενο, (γ) να εργάζονται με μια ευρεία ποικιλία τρόπων (φωτογραφία, ζωγραφική, γλυπτική, ταινίες, σποτ), όχι μόνο με τη γραπτή γλώσσα.<sup>78</sup>

Όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι: (α) οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με τη γραμματική της εικόνας (ή οπτική γραμματική/ visual grammar: Kress & van Leeuwen 1996, 2006), η οποία συμπληρώνει τη γραμματική της γλώσσας δημιουργώντας ένα εννοιολογικό όλον, και (β) θα μάθουν πώς λειτουργεί η γλώσσα σε ένα ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένο περιβάλλον, τι καθιστά αυτή την επικοινωνία ενδιαφέρουσα, αναζητώντας τα χαρακτηριστικά του υποτιθέμενου χάσματος μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου – καθώς ο γραπτός λόγος στην οθόνη «συμπεριφέρεται» με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στην παραδοσιακή σελίδα (Crystal 2010, 2011).

Μια επίσης σημαντική παράμετρος που προκύπτει από το υλικό του VisitGreece είναι η επιλογή στη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Πώς μεταφράζεται ο τουριστικός/ διαφημιστικός λόγος από τη μια γλώσσα στην άλλη; Ποια η χρήση των λεξικογραμματικών στοιχείων και ρητορικών σχημάτων ανάλογα με τη γλώσσα; (Cappelli 2008, Politis & Vazou 2012).

Συνοψίζοντας, θα αναλύσουμε πώς ο ΕΟΤ, ως κύριος φορέας χάραξης τουριστικής πολιτικής και προβολής της Ελλάδας διεθνώς δημιούργησε, από τις πρώτες τουριστικές αφίσες, και δημιουργεί –με τη βοήθεια του διαδικτύου– εικόνες και λεκτικά μηνύματα που έχουν διαμορφώσει με το πέρασμα των χρόνων μια συγκεκριμένη ταυτότητα για τη χώρα μας, αναγνωρίσιμη από το διεθνές κοινό (Hunter 2008, Google 2012, Moufakkir & Reisinger 2013, Cantoni & Xiang 2013, Buhalis & Wagner 2013, WTO & ETC 2014). Θα δούμε πώς μπορεί το διαδικτυακό πολυτροπικό υλικό να εισαγάγει δασκάλους/ες και μαθητές/τριες σε έναν νέο κόσμο ανάγνωσης και ερμηνείας κρυμμένων συμβολισμών και να τους ξεναγήσει σε διαδρόμους κριτικής σκέψης, καθώς θα παρατηρούν ως θεατές/αναγνώστες ειδυλλιακές εικόνες συνοδευόμενες από κειμενικά είδη που ποικίλλουν ανάλογα με το μέσο και καθορίζονται από αυτό (π.χ. μια ανάρτηση στο Facebook ή ένα κείμενο στο ιστολόγιο). Μπορεί, τελικά, αυτό το υλικό να συντελέσει στη δημιουργία ενός νέου πολυτροπικού διδακτικού curriculum; Και μπορεί να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της προσφερόμενης ύλης και της πολυδιάστατης ψηφιακής δραστηριότητας στην οποία οι μαθητές/τριες επιδίδονται εκτός σχολείου; Μπορεί εντέλει να διατηρήσει ή να αναζωπυρώσει την επιθυμία τους να διδαχθούν καινούρια πράγματα και να εξάψει την περιέργειά τους – βασικές προκλήσεις που τα

<sup>78</sup> Οι διδακτικές προτάσεις που γίνονται στο παρόν άρθρο αφορούν τους/τις μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με κατάλληλες προσαρμογές, μπορούν να εφαρμοστούν και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο καλούνται να αντιμετωπίσουν (Ito κ.ά. 2010);

## 2. Η διαμόρφωση μαζικής κουλτούρας από τον ΕΟΤ

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα διατρέξουμε το υλικό που δημιούργησε/ επέλεξε ο ΕΟΤ υλοποιώντας πολιτικές επιλογές. Μέσα από αυτή τη διαδρομή θα ανακαλύψουμε τις κρυμμένες ιδεολογικές προϋποθέσεις που εξέπεμπε ο Οργανισμός, κάτι που θα εμπλουτίσει το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι οι καλλιτέχνες, που συνεργάστηκαν με τον ΕΟΤ, και τα ρεύματα που εκείνοι ακολουθούσαν διαμόρφωσαν με καθοριστικό τρόπο τον λεγόμενο «οπτικό πολιτισμό» της χώρας.

### 2.1. Η αποστολή του ΕΟΤ

Πρόκειται για τον κρατικό φορέα του τουριστικού τομέα με κύρια αποστολή την οργάνωση, ανάπτυξη και προώθηση του τουρισμού στην Ελλάδα και την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων της χώρας, ακολουθώντας δράσεις τουριστικής προβολής της Ελλάδας στο εσωτερικό και το εξωτερικό, εποπτείας και ελέγχου της γενικότερης τουριστικής αγοράς αλλά και κάθε άλλη δραστηριότητα που κρίνεται απαραίτητη για την υποστήριξη του ελληνικού τουριστικού προϊόντος. Η αποστολή του ΕΟΤ είναι να ενισχύσει την αξία του ελληνικού τουρισμού σε συνεργασία με την τουριστική βιομηχανία και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με στόχο την αύξηση του εισερχόμενου τουρισμού και των τουριστικών εσόδων (Ζαχαράτος 2000). Το 2003 το Υπουργείο Ανάπτυξης περιέγραψε κάποιες από τις παραμέτρους στρατηγικής ανάπτυξης του ελληνικού τουρισμού ως εξής: (α) η προάσπιση και η ανάδειξη των αξιών και του τρόπου ζωής των Ελλήνων, (β) η δυναμική ανάδειξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και της σύγχρονης ελληνικής δημιουργίας, (γ) ο σεβασμός και η ορθολογική αξιοποίηση των φυσικών μας πόρων, (δ) η προβολή αυθεντικών εμπειριών για τους επισκέπτες, (ε) η ισόρροπη περιφερειακή ανάπτυξη και η δίκαιη κατανομή του πλούτου κτλ.

### 2.2. Ο ρόλος του ΕΟΤ στην προβολή της χώρας διαχρονικά

Στα πρώτα 15 χρόνια δράσης του (1929-1944), ο ΕΟΤ διαμόρφωσε το μεταπολεμικό τοπίο της χώρας μέσα από πλήθος πρωτοβουλιών και την κατασκευή μεγάλων δημόσιων έργων που ενίσχυσαν την τουριστική ανάπτυξη. Παράλληλα, διάσημοι αρχιτέκτονες, όπως ο Δημήτριος Πικιώνης και ο Άρης Κωνσταντινίδης, διάσημοι χορογράφοι, όπως η Ραλλού Μάνου, πλήθος καλλιτεχνών (Γ. Μόραλης, Σπ. Βασιλείου, Π. Τέτσης κ.ά.) συνεργάστηκαν με τον ΕΟΤ για την προβολή της χώρας στο εξωτερικό. Οι διαφημιστικές καμπάνιες που σχεδιάστηκαν από κοινού με γνωστές εταιρείες διεθνούς εμβέλειας επηρέασαν σημαντικά την εικόνα της χώρας

και ενίσχυσαν τις προσδοκίες όσων επιθυμούσαν να επισκεφτούν έναν τόπο που αναγνώριζαν ως το λίκνο του δυτικού πολιτισμού.

Με αυτό τον τρόπο, ο ΕΟΤ ενίσχυσε την ταξιδιωτική ζήτηση σε παγκόσμιο επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικές συγκυρίες και διαδραμάτισε πρωταγωνιστικό ρόλο στην πρώτη δύσκολη φάση δημιουργίας του ελληνικού τουριστικού προϊόντος.<sup>79</sup> Η παρουσία του ΕΟΤ υπήρξε καταλυτική σε ένα ευρύ φάσμα ετερόκλητων αντικειμένων της τουριστικής πολιτικής: οργάνωσε το Φεστιβάλ Αθηνών σε Αθήνα και Επίδαυρο· συμμετείχε σε διεθνείς εκθέσεις· παρείχε κίνητρα για την ανάπτυξη διάφορων μορφών τουρισμού· χρηματοδότησε δημόσια συγκοινωνιακά έργα που εξυπηρετούσαν τον τουρισμό· σχεδίασε μελέτες εξωραϊσμού και αναμόρφωσε τον περιβάλλοντα χώρο πολλών αρχαιολογικών χώρων· επανασχεδίασε την τουριστική εκπαίδευση κ.ά.<sup>80</sup>

Ο ΕΟΤ από την ίδρυσή του μέχρι τις μέρες μας είναι ο κύριος φορέας για τις δράσεις προβολής της χώρας μας. Οι διαφημιστικές εκστρατείες που αναλαμβάνει να σχεδιάσει έχουν ως κύριο σκοπό να προβάλλουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την Ελλάδα μοναδικό τουριστικό προορισμό. Με την πάροδο των χρόνων, οι ανάγκες για διαφήμιση της Ελλάδας τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό διαφοροποιήθηκαν αλλάζοντας ταυτόχρονα τον προσανατολισμό στη δημιουργία της εικόνας της ως τουριστικού προορισμού, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των επισκεπτών που επίσης μεταβάλλονταν ανάλογα με τα καταναλωτικά πρότυπα που επιβάλλονταν σε κάθε εποχή (Βαρσάμη 2011).

Μέσα από αυτή την παρουσίαση του διαφημιστικού υλικού θα δούμε ότι η Ελλάδα «κάνει την πρώτη της εμφάνιση» στον κόσμο ως κατεξοχήν προορισμός καλοκαιρινών διακοπών και αρχαιοτήτων, μια εικόνα που μέχρι σήμερα θεωρείται ότι την έχει καθιερώσει ως το πρότυπο του μαζικού, παραθεριστικού τουρισμού. Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, γίνονται απόπειρες να προβληθεί η χώρα ως προορισμός για όλες τις εποχές –και όχι μόνο κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών μηνών–, όπου ο επισκέπτης μπορεί να συμμετάσχει σε ποικίλες δραστηριότητες. Μια μελέτη στρατηγικού μάρκετινγκ το 2008, εισάγει και τις άλλες μορφές τουρισμού στη σύνθεση μιας ανανεωμένης εικόνας για την Ελλάδα, στην οποία θα βασιστεί η μέχρι σήμερα προβολή της – και διαδικτυακά.

<sup>79</sup> Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «Ξενία», το οποίο εγκαινιάστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '50 – ακολουθώντας το αντίστοιχο πρότυπο τουριστικής ανάπτυξης της ανταγωνίστριας Ισπανίας– αποτέλεσε την πρώτη (και ουσιαστικά μοναδική) ισχυρή παρέμβαση του ελληνικού κράτους στη δημιουργία υπηρεσιών φιλοξενίας που θα μπορούσαν να διαχειριστούν την ολοένα αυξανόμενη ροή επισκεπτών στη χώρα, προερχόμενων κυρίως από τις χώρες της Ευρώπης.

<sup>80</sup> Βλ. YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=pEaftkL7Gj8>

### 3. Τα κειμενικά είδη του υλικού του ΕΟΤ: Μορφή και περιεχόμενό τους

Εδώ παρουσιάζουμε ενδεικτικά προωθητικό υλικό από τις αφίσες και τις διαφημιστικές καμπάνιες του ΕΟΤ και ολοκληρώνουμε την ενότητα με παρατηρήσεις σχετικά με τη χρήση γλώσσας και εικόνων που υπηρετούν την κρατούσα πολιτική (τουριστική/προβολής).

#### 3.1. Η τουριστική αφίσα ως πολυτροπικό καλλιτεχνικό προϊόν

Η μελέτη της τουριστικής αφίσας και των έντυπων διαφημίσεων αναδεικνύει την επιρροή των γενικότερων συνθηκών που διαμόρφωναν τόσο τον γενικότερο σχεδιασμό για την τουριστική διαφήμιση όσο και τις ειδικότερες καλλιτεχνικές τάσεις που αποτυπώνονταν στη σύνθεση των έργων.

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις φάσεις καλλιτεχνικής δημιουργίας: (α) επί μακρό χρονικό διάστημα απεικονίζονται τοπία της ελληνικής υπαίθρου και διάσημες αρχαιότητες (β) η ανανέωση στη θεματολογία γίνεται με την προσθήκη νέων προορισμών (π.χ. Σκύρος, Πάτμος) σε μια προσπάθεια να κληθούν οι τουρίστες να ανακαλύψουν ανεξερεύνητους προορισμούς, (γ) το ανθρώπινο στοιχείο κάνει την εμφάνισή του μόλις τη δεκαετία του '80 (σε περιορισμένο αριθμό αφισών). Καθ' όλη τη χρονική διάρκεια παραγωγής αφισών (από το '30 έως και το 2000) η μόνη λέξη που λειτουργεί ως λογότυπο είναι η ονομασία της χώρας μας. Εντυπωμένη αρχικά σε αγγλικά και γαλλικά, αργότερα και σε άλλες γλώσσες συνδυάζεται με την εικόνα αποδίδοντας απλώς ένα είδος ταυτότητας, σηματοδοτώντας, δηλαδή, τον προορισμό. Το κύριο βάρος πέφτει στον εικαστικό κώδικα με τον γλωσσικό να παίζει συνοδευτικό ρόλο – η ονομασία της χώρας, τα τοπωνύμια και οι ονομασίες αρχαιοτήτων συνοδεύουν σχεδόν αποκλειστικά τις εικόνες. Ο καλλιτέχνης καλείται με την επιλογή συγκεκριμένης τεχνοτροπίας και θεματογραφίας να δημιουργήσει στους θεατές μια επιθυμητή για την Ελλάδα εικόνα και να εδραιώσει την ταυτότητα της χώρας ως ενός παραθεριστικού προορισμού με πλούσια πολιτιστική κληρονομιά (ΕΟΤ 2007· Σγάρτσου 2009).<sup>81</sup>

#### 3.2. Η έντυπη καταχώριση ως πολυτροπικό καλλιτεχνικό προϊόν

Εξετάζοντας τη θεματολογία του υλικού των διαφημιστικών εκστρατειών ανακαλύπτουμε ότι, αν και η βασική ιδέα της κάθε διαφημιστικής καμπάνιας στηρίζεται σε κάποιο χαρακτηριστικό της χώρας (π.χ. 1991-1993: μυθολογία και οι θεοί του Ολύμπου) ή συνδέεται με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε

<sup>81</sup> Η αποσπασματική χρήση μηνυμάτων υποδεικνύει την απουσία μιας ευρύτερης, συγκροτημένης διαφημιστικής καμπάνιας, ενώ το συνολικό αποτέλεσμα καθιστά φανερή την έλλειψη στρατηγικής προώθησης του ελληνικού τουριστικού προϊόντος.

εποχής (π.χ. 1990: ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός, 2004: οι Ολυμπιακοί Αγώνες κ.ο.κ.), τα κύρια «προϊόντα» της Ελλάδας που προβάλλονται κάθε φορά και πλαισιώνουν τον πυρήνα του διαφημιστικού σχεδιασμού είναι: ο ήλιος, τα χιλιόμετρα ακτογραμμών, τα αμέτρητα νησιά, η πλούσια πολιτιστική κληρονομιά και η φιλοξενία των κατοίκων. Απόπειρες γίνονται να προβληθούν νέες «ωφέλειες» (benefits) του τόπου, όπως η διασκέδαση, η περιπέτεια, η ισορροπία σώματος-νου-πνεύματος, αλλά και να παρουσιαστούν τα ήδη γνωστά χαρακτηριστικά, όπως τα φυσικά μνημεία και η αρχαία πολιτιστική κληρονομιά, με πιο δημιουργικό τρόπο, πέρα από στερεότυπες εικόνες και γενικευμένες περιγραφές (PRC Group 2007, 2008, Kouris 2009).<sup>82</sup> Ωστόσο, η τελευταία καμπάνια με σλόγκαν “Greece: All time classic” επαναφέρει με ένταση πεποιθήσεις παλαιότερων χρόνων για μια Ελλάδα που είναι το λίκνο του δυτικού πολιτισμού, μια χώρα όπου «γεννήθηκαν» παγκόσμια, πανανθρώπινα ιδανικά. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η ιδέα του «προορισμού», και όχι μόνο του «τουριστικού προορισμού», και η φράση “Welcome home” αποτυπώνει με σαφήνεια αυτή την πρόθεση.

Σε ό,τι αφορά το λεκτικό μέρος των διαφημιστικών καταχωρίσεων που πλαισιώνουν την εικόνα, οι οποίες ως κείμενα αποτελούν μέρος του συνολικότερου διαφημιστικού σχεδιασμού, διαπιστώνουμε τα εξής:

- Κατά κύριο λόγο, τα διαφημιστικά μηνύματα αποτελούνται από: λογότυπο, κύριο και δευτερεύον σλόγκαν (ή μικρο-κείμενο παρότρυνσης) και συνοδευτικό κείμενο.<sup>83</sup> Το YOU IN GREECE, από την άλλη πλευρά, αποτέλεσε κυρίως οπτικοακουστικό/ διαδικτυακό υλικό βασιζόμενο σε μαρτυρίες επισκεπτών στη χώρα μας.<sup>84</sup>
- Στο πλαίσιο του ίδιου διαφημιστικού σχεδιασμού εμφανίζεται ποικιλία από μικρο-κείμενα παρότρυνσης (teasers), τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τη θεματολογία ή το χαρακτηριστικό της χώρας που προβάλλεται (π.χ. η καμπάνια 1991-1993 “Greece: Chosen by the Gods”).

<sup>82</sup> Σύμφωνα με την τουριστική ορολογία, «οφέλη»/«ωφέλειες» (benefits) ονομάζονται τα περισσότερο «ενεργά» στοιχεία ενός προορισμού που λειτουργούν ενισχυτικά στα χαρακτηριστικά του, π.χ. «εξερεύνηση», «έντονα συναισθήματα», «ελευθερία», «αναζήτηση» κτλ.

<sup>83</sup> Συχνά παρατηρείται πληθωρισμός στη χρήση μηνυμάτων, καθιστώντας δυσχερή τη σαφή διάκριση μεταξύ κύριου σλόγκαν και (μικρο)κειμένου παρότρυνσης, ενώ παρατηρείται και διαφοροποίηση (μικρο)κειμένων-παρότρυνσης στο πλαίσιο μεμονωμένης καμπάνιας.

<sup>84</sup> [http://www.visitgreece.gr/en/you\\_in\\_greece](http://www.visitgreece.gr/en/you_in_greece)

- Τέλος, η αγγλική είναι η κύρια γλώσσα έκφρασης των διαφημιστικών μηνυμάτων.<sup>85</sup> Λογότυπα, σλόγκαν και μικρο-κείμενα παρότρυνσης συντάσσονται εξ αρχής στη γλώσσα αυτή δίνοντας έμφαση στην προσέλκυση των αλλοδαπών τουριστών.<sup>86</sup>

### 3.3. Η διαδικτυακή πύλη [www.visitgreece.gr](http://www.visitgreece.gr)

Προς το τέλος της άνοιξης του 2010 η πύλη επανασχεδιάζεται και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν τα κύρια εργαλεία προώθησης του ελληνικού τουρισμού. Επίσης, καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια για ανανέωση και εμπλουτισμό του κειμενικού και πολυμεσικού περιεχομένου, η οποία πραγματοποιείται από εξειδικευμένους κειμενογράφους, μεταφραστές και φωτογράφους που ανήκουν στο στελεχιακό δυναμικό του ΕΟΤ και συγκροτούν την «Ομάδα Portal» σε συνεργασία με άλλους φορείς, όπως τους διπλωματούχους ξεναγούς. Έτσι, σε συνδυασμό με τις περικοπές δαπανών για την τουριστική διαφήμιση το διαδίκτυο προκρίνεται ως ο καλύτερος και αποτελεσματικότερος τρόπος διάδοσης του μηνύματος περί «μοναδικότητας της Ελλάδας ως τουριστικού προορισμού» αλλά και ταυτόχρονης επανατοποθέτησής της ως μιας σύγχρονης χώρας πλήρως ενταγμένης στην ηλεκτρονική εποχή. Η νέα αυτή πολιτική για την προβολή της χώρας επικυρώνεται και από την απόφαση του Προέδρου ΕΟΤ σχετικά με τη «Στρατηγική προώθησης και προβολής του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού για την επόμενη τριετία (2011-2012-2013) – όπου γίνεται ρητή αναφορά στην

<sup>85</sup> Κάποιες οδηγίες από την πιο πρόσφατη στρατηγική επικοινωνίας (ΕΟΤ 2012, 2013): Η αγγλική επιλέγεται ως η διεθνής γλώσσα επικοινωνίας και μέσω αυτής η Ελλάδα: (1) ορίζεται ως ένα παγκόσμιο σύμβολο (global symbol), (2) συνδέεται με τα ιδανικά όλης της ανθρωπότητας (the ideals of humanity), (3) δεν είναι ένας απλώς προορισμός αλλά μια μάρκα διεθνών συμβόλων και αξιών (a mark of global symbols and values), (4) η χώρα όπου γεννήθηκε η δημοκρατία και οι αξίες του ολυμπισμού (the place that gave birth to democracy and olympism), (5) η κοιτίδα των επιστημών (the cradle of sciences), (6) η πατρίδα του πολιτισμού (home of culture), (7) η χώρα της φυσικής ομορφιάς (the land of natural beauty), (8) μια αιώνια αξία που αντέχει στον χρόνο (an eternal value lasting in time), (9) εντέλει, είναι “All time classic”. Μέσα από την ανάδειξη αυτής της παγκοσμιότητας, όλοι καλούνται να νιώσουν «σαν στο σπίτι τους» με ένα (μικρο)κείμενο-παρότρυνσης που συνυπάρχει με το σλόγκαν στις διαφημίσεις: “Welcome home”.

<sup>86</sup> Εξαίρεση αποτελεί η εκστρατεία του 2005, όπου το κεντρικό σλόγκαν των καταχωρίσεων (Live your myth in Greece) μεταφράζεται σε διάφορες γλώσσες και μεταφέρεται και στην ελληνική (καθώς η Κύπρος συμπεριλαμβάνεται στις χώρες-στόχους του σχεδιασμού μάρκετινγκ εκείνης της εποχής), ενώ από το 2006 έως και το 2007 ο σχεδιασμός των καταχωρίσεων για το εξωτερικό διακρίνεται σαφώς από τον αντίστοιχο της εκστρατείας για το εσωτερικό και το λογότυπο εμφανίζεται και στην ελληνική –όχι όμως ως μετάφραση του “Wonderful Greece” αλλά μόνο με την ονομασία της χώρας «Ελλάδα»– όπως συμβαίνει και με το λογότυπο του 2008 που χρησιμοποιήθηκε έως και το τέλος του 2012.

έμφαση που πρόκειται να δοθεί στο portal και στη διαδικτυακή διαφήμιση (online advertising) (Απόφαση Προέδρου ΕΟΤ, 2010).<sup>87</sup>

Σε αυτή τη φάση (επανα)καθορίζεται ο σκοπός του ανανεωμένου VisitGreece «ως κεντρικού εργαλείου επικοινωνίας αλλά και συμμετοχής» του επισκέπτη, του Έλληνα πολίτη αλλά και του ίδιου του Οργανισμού. Χαρακτηριστικά της χώρας και αξίες προσδιορίζονται ως το «ύφος» της πύλης, όπως: (α) φως (ελληνικό φως, μοναδικά φωτεινά χρώματα), (β) αυθεντικότητα (χαρακτηριστικά του ελληνικού λαού: φιλοξενία, ζεστασιά, ανθρωπιά, αυθεντικότητα, απλότητα, ντόμπροι άνθρωποι), (γ) απλότητα (βιωματικές φωτογραφίες και όχι στιλιζαρισμένες, δηλαδή: αμεσότητα, ζεστασιά, οικειότητα), (δ) ελευθερία (γραμμές που δημιουργούν την αίσθηση της ανάτασης, ομορφιά, αρμονία). Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην αρχιτεκτονική της πύλης, την οργάνωση του περιεχομένου και τον προσδιορισμό των ειδών περιεχομένου, π.χ. κείμενο, φωτογραφία, link, βίντεο κτλ. Οι γλώσσες επικοινωνίας της πύλης είναι η αγγλική και ελληνική, ενώ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε κάποια από τα διαδικτυακά εργαλεία προώθησης (που θα δούμε στη συνέχεια) χρησιμοποιείται αποκλειστικά η αγγλική (ΕΟΤ 2010α). Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουμε αυτά τα διαδικτυακά εργαλεία προώθησης, καθώς και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

### 3.3.1. Το μηνιαίο ηλεκτρονικό δελτίο ενημέρωσης (newsletter)

<sup>87</sup> **Έμφαση στο portal.** Η μεγάλη σπουδαιότητα των νέων μέσων και του Internet ως πηγή πληροφόρησης (και εργαλείο κρατήσεων) είναι αναμφισβήτητη: 42% των ταξιδιωτών χρησιμοποιούν το Internet ως πηγή πληροφόρησης. Ο ΕΟΤ οφείλει να επενδύσει στο διαδικτυακό του τόπο και να τον διευρύνει ως προς το περιεχόμενο και την τεχνολογική του υποστήριξη. Το portal του ΕΟΤ αποτελεί το «βήμα» απ' όπου ο Οργανισμός έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί τις πολιτικές του, τις προτεραιότητές του και τα νέα προϊόντα με τρόπο ελκυστικό για τον κάθε ενδιαφερόμενο, σε πραγματικούς χρόνους. Στα πλαίσια της νέας στρατηγικής για την εξειδίκευση της Ελλάδας στα βιωματικά ταξίδια, το portal θα μπορούσε να εμπλουτιστεί ακόμα και με τρισδιάστατα ψηφιακά περιβάλλοντα που έχουν την «όψη και την αίσθηση» συγκεκριμένων βασικών τουριστικών πόρων και προσκαλούν τα άτομα να βιώσουν αυτές τις εμπειρίες και να τις απολαύσουν. Επίσης, το portal πρέπει να επεκταθεί και να αναπτυχθεί σύμφωνα με τα «εργαλεία» της ICT, ώστε να αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας του Οργανισμού με τη διεθνή κοινότητα, την ενημέρωση και βασικό εργαλείο για τη διαχείριση κρίσεων.

**Online διαφήμιση.** Η εκστρατεία της online διαφήμισης θα πρέπει να πραγματοποιείται συγκεκριμένη περίοδο του έτους, δηλ. όταν οι τουρίστες αναζητούν τις πληροφορίες για να αποφασίσουν για τον προορισμό των διακοπών τους. Κύρια εργαλεία θα είναι διαδραστικά banners, τα οποία θα τοποθετούνται σε web pages που στοχεύουν παρόμοιους καταναλωτές αλλά και σε ιστοσελίδες μεσαζόντων. Επίσης, μπορούν να τοποθετούνται σε μηχανές αναζήτησης ευρείας χρήσης ενώ σημαντική είναι και η χρήση τεχνικών SEO (βελτιστοποίηση μηχανών αναζήτησης) για την αύξηση της επισκεψιμότητας της ιστοσελίδας του ΕΟΤ.



Τον Ιούλιο του 2010 κυκλοφορεί το πρώτο μηνιαίο διαδικτυακό δελτίο, αρχικά στην αγγλική γλώσσα και από τον Αύγουστο του ίδιου έτους μέχρι σήμερα και στην ελληνική, με θεματολογία ανάλογη με την εποχή του χρόνου (π.χ. σκι τον Ιανουάριο), ποικίλες δραστηριότητες προκειμένου να προβληθεί η Ελλάδα ως προορισμός για όλο τον χρόνο (π.χ. ελαιοκομιδή τον Νοέμβριο), σημαντικές πολιτιστικές εκδηλώσεις (π.χ. τα «Δημήτρια» στη Θεσσαλονίκη) κ.ά. Το newsletter συντάσσεται από εξειδικευμένους υπαλλήλους του ΕΟΤ (κειμενογράφους και μεταφραστές) και συνιστά εργαλείο της συνολικότερης διαδικτυακής στρατηγικής για τη δημιουργία εικόνας προορισμού (destination branding), ενώ η επικοινωνιακή του δύναμη θεωρείται ότι πολλαπλασιάζεται καθώς αυτό αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα εργαλεία του διαδικτύου (social media, blog, site) (Politis & Vazou 2012). Με το μηνιαίο αυτό δελτίο: «Τονίζουμε τη διαφορετικότητά μας, την αξία των προορισμών, τη σημασία, τον συμβολισμό τους και τις ελληνικές αξίες που τους διέπουν. Προλαβαίνουμε τον παραλήπτη στην οργάνωση του ταξιδιού του, αφού στόχος είναι όχι μόνο να γνωρίσει τον προορισμό αλλά και να συνειδητοποιήσει πώς αυτός ο προορισμός τού ταιριάζει και εκπροσωπεί αξίες που έχει ανάγκη να συναντήσει στο ταξίδι του» (ΕΟΤ 2012α).



**Εικόνα 1.** Το newsletter

Παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου που αποτελεί το στατικό περιεχόμενο του VisitGreece στο οποίο οδηγούν οι υπερδεσμοί (hyperlinks) από το newsletter:



**Εικόνα 2.** Πολυτροπικό κείμενο από τον ιστότοπο του VisitGreece

### 3.3.2. Η μικροσελίδα my-greece

Το my-greece.gr εμφανίζεται τον Νοέμβριο του 2010 ως μια δευτερεύουσα ιστοσελίδα, ενσωματωμένη στην πύλη VisitGreece. Τη βάση αυτού του εγχειρήματος αποτέλεσε ένας «εύχρηστος ψηφιακός χάρτης, όπου ο χρήστης καλείται να ‘ανεβάζει’ τις αγαπημένες φωτογραφίες και τα βίντεο του, με σκοπό να αναδείξει ο ίδιος την Ελλάδα που αγαπά, όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν ξεχωριστή» (ΕΟΤ 2010β). Το υλικό συνοδεύεται και από ένα μικρό κείμενο (25 περίπου λέξεων), μέσα από το οποίο ο χρήστης συστήνει το αγαπημένο του μέρος, ενώ με μια σύντομη περιγραφή των εμπειριών που έζησε εκεί εξηγεί τους λόγους που τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη του επιλογή.

Το my-greece.gr καλείται να: (1) Να ενεργοποιήσει/ κινητοποιήσει τους ίδιους τους Έλληνες, προκειμένου να εμπλακούν στην προβολή και προώθηση της χώρας τους στο εξωτερικό. «Για πρώτη φορά, όλοι εμείς καλούμαστε να διαμορφώσουμε την καμπάνια της χώρας μας και να γίνουμε οι πρωταγωνιστές των ιστοριών που θα αφηγηθούμε. Έτσι, θα μπορέσουμε να ανακαλύψουμε την Ελλάδα από την αρχή και να την αγαπήσουμε και πάλι» (ό.π.). (2) Να αξιοποιήσει ένα από τα πλέον αποτελεσματικά εργαλεία διαφήμισης και προώθησης τουριστικών προορισμών, το λεγόμενο “word-of-mouth”. (3) Να κάνει χρήση σύγχρονων μορφών επικοινωνίας με τις δυνατότητες που δίνουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά και οι πιο πρόσφατες εφαρμογές κινητής τηλεφωνίας, προκειμένου οι χρήστες να ανεβάζουν το υλικό και από το κινητό τους (ό.π.). (Για τη γνωστοποίηση της μικροσελίδας αυτής συντάσσεται συγκεκριμένο κείμενο στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, το οποίο εκτυπώνεται στο οπισθόφυλλο προωθητικού υλικού, όπως press kits.).<sup>88</sup>

<sup>88</sup> Φτιάξε την Ελλάδα με τα δικά σου χρώματα και φώτισε τη με τη δική σου εμπειρία!

Η ηλεκτρονική διεύθυνση [www.my-greece.gr](http://www.my-greece.gr) μας οδηγεί σε έναν διαδικτυακό χάρτη, ενώ η μορφή του περιεχομένου, αλλιώς της «εμπειρίας που ανεβάζει ο επισκέπτης» είναι η ακόλουθη:



### "odontotos"rackrailwayKalavrita-Diakopto

It is the only rack railway in Europe, joining the sea with the mountain! It is described as the most spectacular train journey in the Balkans.

This is the train that connects Diakopto (0 m) with...

**Εικόνα 3.** Πολυτροπικό κείμενο που αναρτούν οι χρήστες στο my-greece

### 3.3.3. Το ιστολόγιο (blog) του VisitGreece

Ενταγμένη στο πλαίσιο της στρατηγικής τοποθέτησης του ελληνικού τουριστικού προϊόντος, η δημιουργία ιστολογίου αποσκοπεί στο «να αλλάξει την από δεκαετίες παγιωμένη ελληνική τουριστική ταυτότητα, αυτή της Ελλάδας ως κυρίως καλοκαιρινού προορισμού, της Ελλάδας του ήλιου και της θάλασσας» (ΕΟΤ 2012β).

Το my-greece.gr είναι η δική σου Ελλάδα. Η Ελλάδα μέσα από τα μάτια σου, η Ελλάδα όπως είναι αποτυπωμένη στην καρδιά και στην ψυχή του κάθε Έλληνα. Είναι η καινούρια μας διαδικτυακή καμπάνια στην οποία δημιουργός και πρωταγωνιστής μπορείς να είσαι εσύ! Μπες στο my-greece.gr και ανέβασε αγαπημένες φωτογραφίες και βίντεο από το δικό σου αξέχαστο ταξίδι στη χώρα μας. Άφησε το αποτύπωμά σου στο χάρτη της Ελλάδας και δείξε σε όλο τον κόσμο ότι «ζούμε στην πιο φωτεινή και ανθρώπινη χώρα του κόσμου»! Ανεβάζοντας και εσύ το υλικό σου στο my-greece.gr, συμμετέχεις στη συλλογική προσπάθεια που καταβάλλουμε για να αναδείξουμε και να προβάλλουμε όλα εκείνα τα μέρη και τα τοπία, τον πολιτισμό, τις συνήθειες και τις αξίες που καθιστούν την Ελλάδα μοναδική. Άλλωστε, ποιος γνωρίζει τη χώρα μας καλύτερα από εμάς; Μόνο εμείς μπορούμε να προωθήσουμε με τον πιο αληθινό τρόπο την πατρίδα μας, να καλέσουμε όλο τον κόσμο να ζήσει τη δική μας ομορφιά και μέσα από τις δικές μας ελληνικές αξίες να φτιάξει τη δική του εμπειρία. Τη δική του ιστορία στην Ελλάδα.

#### **Paint Greece using your memorable experiences as colour!**

My-Greece is a website dedicated to you and your vision of Greece. Precious moments of your visit here captured by your camera will produce photos that will remain timeless reminders of our land long after your return home. My-Greece is our newly created internet campaign featuring you and your personal travels in Greece. Just click on [www.my-greece.gr](http://www.my-greece.gr) and upload your favourite photos and videos from your dream trip to Greece. We invite you to share your experiences and images of our country with the world. Share with us your-Greece, a country where light shines throughout and inspires the celebration of life! Join us in our ongoing collective effort to promote our beautiful landscape, ancient & modern culture, cuisine, traditional customs and human values that make Greece uniquely fascinating! Upload your photos and videos to My-Greece so that we may together create an exquisite mosaic of Greece!

Καλούνται, έτσι, επιφανείς Έλληνες της Ελλάδας και του εξωτερικού, παγκοσμίως γνωστοί επαγγελματίες του τουρισμού και συγγραφείς ταξιδιωτικών ιστολογίων, καθώς και εργαζόμενοι του ΕΟΤ από τη χώρα και το εξωτερικό, να δημοσιεύουν τα δικά τους άρθρα, προκειμένου «να επικοινωνήσουν την Ελλάδα της δημιουργίας [...] και να αναδείξουν τα μυστικά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας μας, τονίζοντας την ποικιλομορφία της [...].

Επιπρόσθετα, εκτός από το να ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συμμετοχή των επισκεπτών (user generated/tourist created content) αναπτύσσοντας τη διάδραση (Munar 2011) μέσα από τη συγγραφή άρθρων και την ανταλλαγή εμπειριών, το ιστολόγιο αποτελεί και έναν δημιουργικό τρόπο παραγωγής νέου και πρωτότυπου τουριστικού περιεχομένου που εμπλουτίζει την τουριστική πληροφορία για την Ελλάδα συνιστώντας παράλληλα το επόμενο βήμα στη διαδικτυακή στρατηγική.

#### 3.3.4. Το επιχειρησιακό ενημερωτικό δελτίο (*The Greek Travel Business News*)

Στο πλαίσιο δημιουργίας ηλεκτρονικών μηνιαίων δελτίων, τον Ιούνιο του 2011 συντάσσεται το λεγόμενο «Επιχειρησιακό Μηνιαίο Δελτίο», μόνο στην αγγλική γλώσσα, με σκοπό να παρέχει δύο φορές τον μήνα ενημερώσεις για τις εξελίξεις στην τουριστική αγορά και τη διάδοση νέων σχετικών με τις δράσεις του τότε Υπουργείου Πολιτισμού & Τουρισμού και του ΕΟΤ. Το δελτίο αυτό αποτελείται από κείμενα που συνιστούν μικρή εισαγωγή στο κυρίως άρθρο, στο οποίο οδηγείται ο αναγνώστης μέσω αντίστοιχων συνδέσμων. Αρχικά, τα τεύχη αναρτώνται στην ιστοσελίδα του VisitGreece και στη συνέχεια μόνο στην κυβερνητική ιστοσελίδα του ΕΟΤ ([www.gnto.gov.gr](http://www.gnto.gov.gr)) ενδεικτικό του επικοινωνιακού στόχου που επιτελούσαν και του ενημερωτικού, και όχι διαφημιστικού χαρακτήρα τους. Το τελευταίο δελτίο συντάχθηκε τον Ιούλιο του 2012.

#### 3.3.5. Η πρωτοβουλία “True Greece”

Η δράση “True Greece” εγκαινιάζεται από τον ΕΟΤ τον Ιούνιο του 2012 «για την ανάδειξη και ενίσχυση της θετικής εικόνας της Ελλάδας ως τουριστικού προορισμού» (ΕΟΤ 2012γ, 2012δ, 2012ε). Ως εργαλείο «Ειδικής Επικοινωνιακής Στρατηγικής» στοχεύει: «(α) στην αντιμετώπιση της αρνητικής δημοσιότητας άμεσα ξεπερνώντας τους χρονικούς περιορισμούς, (β) στην ανάδειξη της αληθινής κατάστασης της Ελλάδας στη σημερινή καθημερινότητα, (γ) στον περιορισμό των “κραδασμών” των αρνητικών ειδήσεων με τις οποίες βομβαρδίζεται η διεθνής κοινή γνώμη και αφορούν τη χώρα μας, και (δ) στην καλλιέργεια θετικότερου κλίματος για την Ελλάδα και δημιουργία αίσθησης ελπίδας και ανάκαμψης» (about Tourism

2012). Επιδίωξη της πρωτοβουλίας αυτής είναι η δημιουργία ενός δικτύου από τους λεγόμενους «φορείς υλοποίησης», όπως Υπουργεία και Φορείς, ΥΠΕΞ-Πρεσβείες της Ελλάδας στο εξωτερικό, γραφεία Τύπου και ενημέρωσης, κυβερνητικά κλιμάκια σε αποστολές στο εξωτερικό (π.χ. αντιπροσωπείες στον ΟΗΕ και σε διεθνή fora, αθλητικές αποστολές κτλ.), γραφεία ΕΟΤ εξωτερικού, σημαντικούς συνεργάτες του ΕΟΤ, ανταποκριτές ξένου τύπου στην Ελλάδα, ελληνικά ΜΜΕ, ελληνικούς συλλόγους φοιτητών διεθνώς, ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα-ομάδες εθελοντών φοιτητών κτλ.

Όλοι οι παραπάνω φορείς καλούνται μέσα από τις μαρτυρίες τους να διαδώσουν θετικές ειδήσεις, για να ανατρέψουν τα αρνητικά μηνύματα που αναπαράγονται καθημερινά από τα διεθνή ΜΜΕ και πλήττουν την εικόνα της Ελλάδας αλλά και την αξιοπιστία της ως τουριστικού προορισμού αποθαρρύνοντας τους δυνητικούς τουρίστες από το να επισκεφτούν τη χώρα. Έτσι, ο ΕΟΤ αναζητά τους «αληθινούς υποστηρικτές» της Ελλάδας που θα δημιουργήσουν μια κοινότητα εθελοντών, τη λεγόμενη «Ομάδα των True Supporters», οι οποίοι θα παρακολουθούν τις αρνητικές για την Ελλάδα αναφορές και θα απαντούν εμπειριστατωμένα σε αυτές αποκαθιστώντας τις όποιες ανακρίβειες ή ελλείψεις πληροφορίες, θα ενισχύουν την εικόνα της χώρας μέσα από θετικές αναφορές και θα παράσχουν ιδέες τουριστικού χαρακτήρα. Το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν τις πηγές γνωστοποίησης των θετικών ή αρνητικών ειδήσεων και τη διάδοση μόνο των θετικών.<sup>89</sup>

#### 4. ΕΟΤ και τόποι κοινωνικής δικτύωσης

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται για πρώτη φορά από τον ΕΟΤ για την προβολή της Ελλάδας στο πλαίσιο της συνολικότερης αναδόμησης της διαδικτυακής πύλης [www.visitgreece.gr](http://www.visitgreece.gr) και της επικοινωνιακής στρατηγικής που προτάσσει τη διαδικτυακή προβολή ως ένα εργαλείο άμεσης ανατροπής της αρνητικής εικόνας της χώρας και επανατοποθέτησής της στο διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον ως ενός ανανεωμένου και εκσυγχρονισμένου τουριστικού προϊόντος.

Η αρχή έγινε με το Facebook τον Μάρτιο του 2010 και ακολούθησαν το Twitter (Οκτώβριος 2010), το Foursquare (Σεπτέμβριος 2011), το Google+ (Νοέμβριος 2011) και το Pinterest (Αύγουστος 2012).

##### 4.1. Το VisitGreece στο Facebook

<sup>89</sup> Το “True Greece” δεν αποτελεί ένα εργαλείο διαδικτυακής διαφήμισης και προβολής της χώρας αυτό καθαυτό όσο έναν μηχανισμό «Διαχείρισης Διαδικτυακής Φήμης» που εντάσσεται στο γενικότερο στρατηγικό σχέδιο μάρκετινγκ του ΕΟΤ και ενισχύει τη διαδικτυακή του επικοινωνία.

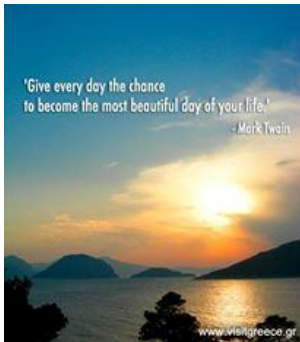
Στις 16 Μαρτίου 2010, ο ΕΟΤ κάνοντας χρήση του σλόγκαν της περιόδου εκείνης απευθύνεται στους χρήστες του Facebook με το ακόλουθο μήνυμα: “Kalimera...means good morning. But that’s not all...” εντάσσοντας έτσι το Facebook στα εργαλεία της διαδικτυακής παρουσίας και επικοινωνίας της χώρας.

Στο «Εγχειρίδιο του Facebook» μάς αποκαλύπτονται οι λόγοι επιλογής του ως μέσου διαδικτυακής προβολής: «Ιδιαίτερα διαδραστικό, επιτυγχάνει μέσα από τη σωστή διαχείριση να χτίσει διαπροσωπικές σχέσεις με καθένα ξεχωριστά, γεγονός που βοηθά στην αύξηση των fans της σελίδας. Αυτό μας δίνει κατ’ επέκταση τη δυνατότητα να προβάλλουμε τη σωστή εικόνα που θέλουμε για την Ελλάδα, την εικόνα που προκύπτει μέσα από τη νέα μας στρατηγική, που προβάλλει τη χώρα μας ως ένα ιδανικό προορισμό για κάθε εποχή του χρόνου και κάθε ηλικία».

Επιπρόσθετα, με το Facebook, μέσα από τη διαπροσωπική επαφή που αναπτύσσεται με τους χρήστες, ο Οργανισμός λαμβάνει διαρκή και συνεχώς ανανεούμενη πληροφόρηση για τις επιθυμίες όσων σχεδιάζουν να ταξιδέψουν στη χώρα μας και ενημερώνεται για τις εμπειρίες όσων την έχουν ήδη επισκεφτεί. Με τη συνεχή αυτή ανατροφοδότηση δίνεται έτσι η δυνατότητα στον ΕΟΤ να γνωρίζει «από πρώτο χέρι» τις τάσεις της διεθνούς τουριστικής κίνησης και να αναπροσαρμόζει τη στρατηγική προβολής της χώρας ανάλογα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της τουριστικής αγοράς. Έτσι «δομούμε μια καλύτερη εικόνα για τον Έλληνα και ξένο επισκέπτη και μπορούμε να του προσφέρουμε καλύτερες υπηρεσίες» (ό.π.).

Οι αναρτήσεις (posts) υπακούουν σε κάποιες βασικές αρχές σχετικά με τη θεματολογία και τον προγραμματισμό τους (ΕΟΤ 2012στ). Έτσι, τα θέματα προκύπτουν από όλο το οπτικοακουστικό υλικό του ΕΟΤ, όπως το newsletter, φωτογραφίες του ΕΟΤ, φωτογραφίες που έχουν σταλεί στον Οργανισμό με δικαιώματα χρήσης από τους ίδιους τους χρήστες, τα βίντεο του καναλιού VisitGreece στο YOUTUBE και σημαντικά τουριστικά γεγονότα. Γενικότερα, συνιστάται η θεματική ποικιλομορφία, η δημιουργικότητα στη σύνταξη των αναρτήσεων και η εναλλαγή στην επιλογή του περιεχομένου.<sup>90</sup> Σε κάθε περίπτωση, «τα posts πρέπει να είναι έξυπνα, fun, να προσελκύουν το κοινό και να δημιουργούν με αυτό μια διαδραστική σχέση», η οποία περαιτέρω ενδυναμώνεται με τις απαντήσεις που πρέπει πάντα να δίνουν οι διαχειριστές της σελίδας στα ερωτήματα των θαυμαστών (fans), «προκειμένου να δομηθεί μια πιο προσωπική σχέση» (ό.π.).

<sup>90</sup> Για παράδειγμα, αν μια μέρα «ανέβει» βίντεο και κείμενο, την επόμενη μέρα μπορεί να τεθεί ένα ερώτημα ή να «ανέβει» μια φωτογραφία.

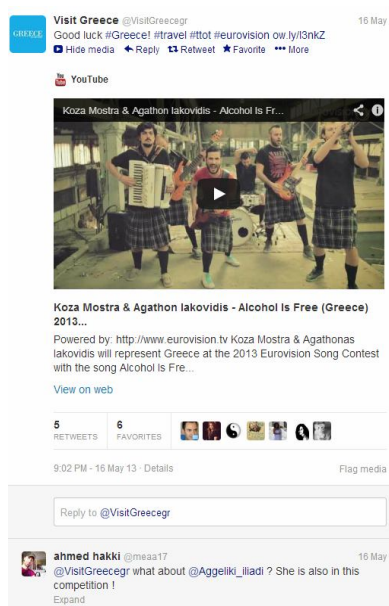


Εικόνα 4. Ανάρτηση του Facebook

#### 4.2. Το VisitGreece στο Twitter

Τον Οκτώβριο του 2010 εγκαινιάζεται η διαδικτυακή παρουσία της Ελλάδας στο Twitter. Στο «Εγχειρίδιο διαχείρισης του Twitter» (ΕΟΤ 2012ζ) περιγράφονται οι λόγοι για τη δημιουργία του λογαριασμού: η προώθηση τουριστικού περιεχομένου, η άμεση απόκριση σε ερωτήματα ταξιδιωτών, η ανάπτυξη ζωντανού, ευχάριστου διαλόγου με όσους αναφέρουν την Ελλάδα ως τουριστικό προορισμό, η επαναπροώθηση μηνυμάτων (retweet) που αναφέρονται στις ομορφιές της χώρας και σε θετικές εμπειρίες επισκεπτών, η απόδοση ευχαριστιών σε όσους αναπαράγουν τα μηνύματα του λογαριασμού VisitGreece κ.ά. (ό.π.).

Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν ένα μέσο όπου μπορεί να αναπτυχθεί μια ισχυρή σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των χρηστών του Twitter και του Οργανισμού – με υψηλές απαιτήσεις, ωστόσο, στην επίτευξη δεσμών εμπιστοσύνης μεταξύ των «ακολουθών» (followes) του VisitGreece και του ίδιου του προορισμού (στην πραγματικότητα, της Ομάδας διαδικτύου που τον εκπροσωπεί).

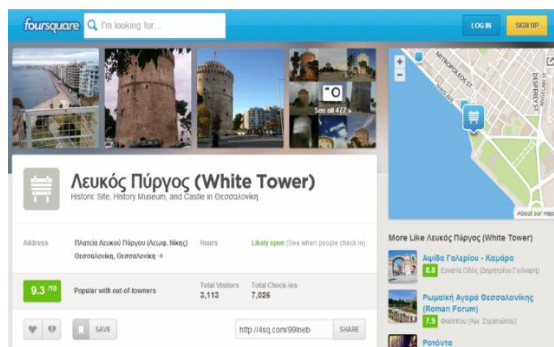


Εικόνα 5. Tweet με βίντεο σε «ανεπτυγμένη» του μορφή

#### 4.3. Το VisitGreece στο Foursquare

Από τον Σεπτέμβριο του 2011 η επίσημη σελίδα του VisitGreece στο Foursquare καλεί τους χρήστες να «μοιραστούν και να ανακαλύψουν ταξιδιωτικές ιδέες και κρυμμένα μυστικά που κάνουν την Ελλάδα ένα προορισμό ζωντανό και συναρπαστικό τον οποίο κανένας επισκέπτης δεν θα ήθελε να αφήσει ποτέ».

Χαρακτηριζόμενο και αυτό ως «ένα σημαντικό εργαλείο της διαδικτυακής μας παρουσίας και επικοινωνίας, σημαντικό διαδραστικό μέσο προβολής της Ελλάδας ως μοναδικού τουριστικού προορισμού για κάθε εποχή του χρόνου» (ΕΟΤ 2012η), το Foursquare και το περιεχόμενό του «θα φωτίσουν και θα κάνουν γνωστές τις ιδιαίτερες ομορφιές της Ελλάδας» (ό.π.). Το περιεχόμενό του –όπως οι προτάσεις (tips) για προορισμούς και δραστηριότητες που δημιουργούν οι διαχειριστές του μέσου– επιλέγεται με βάση την επικοινωνιακή στρατηγική του ΕΟΤ (ό.π.).

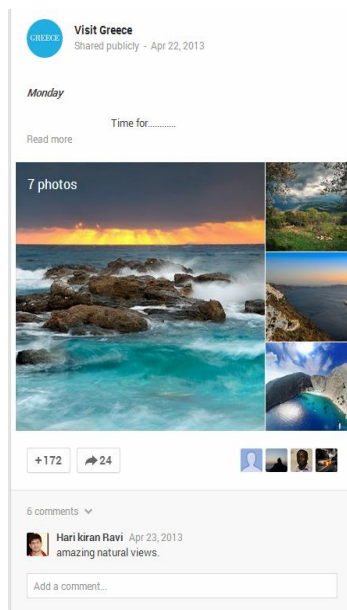


Εικόνα 6. Foursquare tips & updates

#### 4.4. Το VisitGreece στο Google+

Με ένα newsletter που ενημέρωνε τους επισκέπτες του [www.visitgreece.gr](http://www.visitgreece.gr), ο ΕΟΤ ανακοίνωσε τον Νοέμβριο του 2011 τη δημιουργία του νέου του λογαριασμού στο Google+. Ελλείπει ενός αντίστοιχου με τα άλλα μέσα εγχειριδίου διαχείρισης του Google+, θα αναφερθούμε στο γεγονός ότι ο λογαριασμός Google+ αποτέλεσε μελέτη περίπτωσης για την Google, στην έκθεση της οποίας γίνεται λόγος για το πώς κατάφερε το VisitGreece «να κάνει τις ελληνικές φωτογραφίες πιο δημοφιλείς και από την ελληνική κρίση» (Google 2012). Συγκεκριμένα, στη μελέτη περίπτωσης, η Google αναφέρει ότι το VisitGreece «ανεβάζει» καθημερινά στο Google+ υψηλής ανάλυσης φωτογραφίες ως έναν αποτελεσματικό τρόπο οπτικής επικοινωνίας με σκοπό να γνωστοποιήσει τις «ποικίλες ομορφιές του brand “Ελλάδα”» (ό.π.). «Φαίνεται ότι το VisitGreece αντιλήφθηκε γρήγορα ότι το πλούσιο περιεχόμενο είναι ζωτικής σημασίας και, μάλιστα, αποδεικνύεται περισσότερο σημαντικό από τους συνδέσμους ή τα κείμενα», συνεχίζει.





**Εικόνα 7.** Ανάρτηση στο Google+

#### 4.5. Το VisitGreece στο Pinterest

Τον Αύγουστο του 2012 ανακοινώνεται στο μηνιαίο ηλεκτρονικό δελτίο ο καινούριος λογαριασμός στο Pinterest με το ακόλουθο μήνυμα:

«Ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού (ΕΟΤ) αξιοποιεί τη δύναμη των κοινωνικών μέσων δικτύωσης με στόχο να επικοινωνεί και να μοιράζεται χρήσιμες ταξιδιωτικές πληροφορίες και tips για την Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήσαμε την επίσημη σελίδα του VisitGreece στο [Pinterest](#)! Κάντε Pin τις ομορφίες της Ελλάδας, τους αγαπημένους σας ελληνικούς προορισμούς, τα ελληνικά προϊόντα και τη μοναδική ελληνική γαστρονομία. Στη σελίδα του VisitGreece, θα βρείτε μικρά μυστικά που θα κάνουν την ταξιδιωτική σας εμπειρία αξέχαστη!».



**Εικόνα 8.** Ανάρτηση στο Pinterest

Όπως μέχρι τώρα διαπιστώνουμε, ο ΕΟΤ μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας του VisitGreece κάνει πλήρη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων που εξυπηρετούν τον σκοπό διαφήμισης της χώρας. Λόγω περιορισμένου χώρου, για να ολοκληρώσουμε

την παρουσίαση αυτών, κάνουμε μια απλή αναφορά και στα ακόλουθα, κατεξοχήν εικονοκεντρικά, social media: Instagram, Flickr και YouTube.<sup>91</sup> Τέλος, δεν μπορούμε να παραλείψουμε την αρχική σελίδα που αποτελεί την «πύλη εισόδου» στη χώρα μας και την πρώτη γνωριμία του χρήστη με τα κύρια, προεξάρχοντα χαρακτηριστικά της–και ταυτόχρονα ένα διαδικτυακό είδος (digital genre) per se, πλούσιο σε πολυτροπικό περιεχόμενο και υπερδεσμούς:



Εικόνα 9. Αρχική σελίδα (homepage)

## 5. Εκπαιδευτικές προτάσεις

Στην παρουσίαση του υλικού που προηγήθηκε, είδαμε πώς επιστρατεύονται ιδέες και συμβολισμοί για την κατασκευή της ταυτότητας της Ελλάδας ως (τουριστικού) προορισμού όπου χρησιμοποιούνται σαφείς οδηγίες για τη χρήση των σλόγκαν, την επιλογή της γραμματοσειράς, τον σχεδιασμό των διαφημιστικών καταχωρίσεων, τη χρωματική παλέτα, την τυπογραφία, τις έντυπες, διαδικτυακές και άλλες εφαρμογές, στοιχεία που υλοποιούν την κυρίαρχη ιδεολογία περί του τι σημαίνει «Ελλάδα» για όλο τον κόσμο. Ας δούμε τώρα πώς από τις πολιτικοκοινωνικές επιλογές και τον σχεδιασμό προβολής της χώρας μπορούμε να μπούμε στην τάξη και να εμπλουτίσουμε το curriculum του γλωσσικού μαθήματος.

<sup>91</sup> Ενδιαφέρουσα μελέτη ειδικά για τη χρήση του Flickr ως αποτύπωση της τουριστικής εμπειρίας: Thurlow & Jaworski (2011).

Κύρια επιδίωξη των διδακτικών προτάσεων που ακολουθούν είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι το υλικό της διαδικτυακής πύλης του ΕΟΤ (τουριστικά κείμενα, φωτογραφίες, αναρτήσεις στους τόπους κοινωνικής δικτύωσης) συνιστούν πρακτικές τόσο σε γλωσσικό όσο και σε οπτικό επίπεδο, που αναπαριστούν συγκεκριμένες και καθορισμένες από έναν κρατικό φορέα αξίες και ιδανικά της χώρας μας. Σκοπός αυτών των πρακτικών είναι να διαμορφώσουν και να επιβάλλουν μια κατασκευασμένη πραγματικότητα μιας επίσης κατασκευασμένης κουλτούρας πολιτισμού και εθνικής ταυτότητας (βλ. Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης στον παρόντα Τόμο). Με την εισαγωγή του προτεινόμενου υλικού στη διδασκαλία της γλώσσας οι μαθητές/τριες θα ενδυναμώσουν και διευρύνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και θα έρθουν πιο κοντά με τη σύγχρονη και διαρκή εξέλιξη και τροφοδότηση της μαζικής κουλτούρας. Παράλληλα, η χρήση των νέων τεχνολογιών (ή web 2.0 εργαλεία) που στηρίζεται στη φιλοσοφία της *συνεργατικής μάθησης* προσφέρει ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στη διάθεση κάθε εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου/ης. Στον κόσμο του διαδικτύου, ο/η εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει με τους/τις συνεργευνητές/τριες-εκπαιδευόμενους/ές του/της τη μαθησιακή πορεία (Κουκλατζίδου & Γκουντούμα 2014). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον που εξάπτει το ενδιαφέρον και τη φαντασία των μαθητών/μαθητριών.

### 5.1. Περιγραφή σταδίων

- **Πρώτο στάδιο** (τοποθετημένη πρακτική μέσω καταστάσεων– situated practice) (Αμαραντίδου, Μούσιου-Μυλωνά & Ντίνας 2014, βλ. και Τσάμη κ.ά. στον παρόντα Τόμο): Από το υλικό που παρουσιάστηκε, επιλέγουμε εκείνο που αποτελεί μέρος της εμπειρίας του/της μαθητή/τριας, τόσο σε ό,τι αφορά το υλικό αυτό καθαυτό όσο και το μέσο που εκείνος/η χρησιμοποιούν κατεξοχήν.

**Παράδειγμα:** (α) Πολυτροπικά κείμενα από τον ιστότοπο του VisitGreece σχετικά με αρχαιολογικά μνημεία και μουσεία, τα οποία τα παιδιά έχουν ήδη επισκεφτεί ή μαθαίνουν γι' αυτά προκειμένου να τα επισκεφτούν. Κείμενα που περιγράφουν τόπους καλοκαιρινών διακοπών τους και δραστηριότητες στις οποίες και τα ίδια έχουν συμμετάσχει. (β) Επιλογή μέσου κοινωνικής δικτύωσης: Ποιο χρησιμοποιούν κυρίως ανάλογα με την ηλικία/φύλο: Facebook, Twitter κτλ. και αναρτήσεις σε αυτά με την αντίστοιχη θεματολογία.

- **Δεύτερο στάδιο** (ανοιχτή διδασκαλία–overt instruction) (ό.π.): συστηματική ανάλυση και κατανόηση των διαδικτυακών κειμένων και των αναρτήσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά και της διαδικασίας δημιουργίας

αυτών. Εξοικείωση μαθητών/τριών με μεταγλωσσικούς όρους, σχετικούς με τη διαδικτυακή τουριστική προβολή/διαφήμιση.

**Παράδειγμα:** Κατηγοριοποίηση κειμένων από τον ιστότοπο του VisitGreece ανάλογα με τη θεματική τους και το είδος τους (από newsletter, ιστολόγιο, αναρτήσεις στους τόπους κοινωνικής δικτύωσης), ομαδοποίηση ανάλογα με το μέσο, επισήμανση στον ρόλο που παίζει η επιλογή των χρωμάτων, της γραμματοσειράς, των σλόγκαν, του λογότυπου, ο σχεδιασμός των ιστοσελίδων (web layout).

Μέσα από τη συζήτηση με τους μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί:

- Γνωρίζουν τα διαδικτυακά είδη που προσφέρει η πύλη VisitGreece, και εξοικειώνονται με τις έννοιες της διάδρασης και διαδραστικότητας που ποικίλλουν ανάλογα με το μέσο: π.χ. το Twitter απαιτεί άμεση απόκριση σε ερωτήματα και συνεχή ροή πληροφορίας, ενώ με το Pinterest δεν αναπτύσσεται ουσιαστικά διάλογος. Μπορούν, έτσι, να διαπιστώσουν πώς ένας εθνικός φορέας (εν προκειμένω, ο ΕΟΤ) χρησιμοποιεί το κάθε μέσο για να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους ακολούθους του κάθε λογαριασμού και να προβάλλει τη «σωστή» εικόνα της χώρας.
- Αναλύουν τις ποικίλες εκδοχές διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης γλώσσας και εικόνας, οι οποίες διαφοροποιούνται ανά μέσο.
- Ένα άλλο σημαντικό είδος κατασκευασμένου οπτικού στοιχείου είναι το λογότυπο (logotype/ logo) που χρησιμοποιείται σε κάθε νέα διαφημιστική καμπάνια. Έχει την ιδιαίτερη δύναμη να συνοψίζει τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της χώρας με την επιλογή συγκεκριμένων χρωμάτων, συμβόλων, επιλογής γραμματοσειρών.<sup>92</sup>
- Τα παιδιά από την ποικιλία του υλικού που θα τους παρουσιαστεί θα κληθούν να συζητήσουν για τις αισθητικές προδιαγραφές που υπακούουν σε μια συγκεκριμένη ιδεολογία και αποτυπώνονται σε γραφικά και οπτικά εφέ (έντονη γραφή, συγκεκριμένη επιλογή γραμματοσειράς κ.ά.). Μπορούν να δουν ότι ακόμα και το γράμμα μπορεί να φέρει συγκεκριμένες σημασίες (ρητορική της γραφής: αρχικά κεφαλαία σε ορισμένες λέξεις ή επιλογή της κεφαλογράμματος γραφής). Να αντιληφθούν ότι στην οθόνη το κείμενο αποτελεί μια οπτική οντότητα με τρόπους που στη σελίδα δεν ήταν εφικτό να υπάρξουν.
- Η ποικιλία των ψηφιακών ειδών προσφέρει πλήθος λεξικογραμματικών και σημασιολογικών στοιχείων για παρατήρηση και ανάλυση. Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα στοιχεία αυτά που αποτελούν φορείς

<sup>92</sup> Άραγε η επιλογή της λέξης *Greece* ή *Hellas* δεν αποτελεί ζήτημα εθνικής εκπροσώπησης;

αξιολόγησης, καθώς εκφράζουν την κρατούσα ιδεολογία για την ανάδειξη και προβολή αξιών της χώρας.

- Τα παιδιά εξοικειώνονται με τη γλώσσα του διαδικτύου και τα αποκαλούμενα «γλωσσάρια» του κάθε μέσου: ακρωνύμια, συντμήσεις, σύμβολα, όπως η δίσηση για τη δημιουργία των #hashtags κτλ.
- Οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν την πραγμάτωση συγκεκριμένων ειδών λόγου (discourses), όπως ο Τουριστικός Λόγος, Διαφημιστικός/ Προωθητικός λόγος, Διαδικτυακός Λόγος (Τα πιο αντιπροσωπευτικά κείμενα για τη μελέτη αυτών είναι τα κείμενα του newsletter και του ιστολόγιου).
- Επίσης, γνωρίζουν διάφορα ψηφιακά κειμενικά είδη (digital genres), όπως η αρχική σελίδα, και επίπεδα ύφους (registers) που βρίσκονται σε αντιστοίχιση με τις μορφές τουρισμού που ο ΕΟΤ έχει επιλέξει να προωθήσει (άλλο ένα σημείο δημιουργίας ταυτότητας), π.χ. το register του θρησκευτικού τουρισμού, του θαλάσσιου τουρισμού, του τουρισμού της Υπαίθρου κτλ.
- Στα διάφορα ψηφιακά κειμενικά είδη (αρχική σελίδα, newsletter) τα παιδιά παρατηρούν επίσης πώς ο σχεδιασμός της ιστοσελίδας (web design/ layout) αλλάζει και τις κειμενικές δομές οδηγώντας σε απουσία συνδέσμων μεταξύ των παραγράφων, χρήση κουκκίδων και αρίθμησης κτλ.
- Η δημιουργία σλόγκαν και μικροκειμένων παρότρυνσης βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν τη δυναμική των περιορισμένων σε χαρακτήρες μηνυμάτων και τη χρήση των λέξεων-κλειδιών και να ερευνήσουν ζητήματα όπως: Πώς ο περιορισμός των λέξεων μπορεί να δημιουργήσει ένα ισχυρό και αντιπροσωπευτικό μιας χώρας μήνυμα; Γιατί έχουμε τόσο συχνές αλλαγές σε σλόγκαν και λογότυπα; Πώς αυτή η πρακτική μπορεί να συνδεθεί με την αναγνωρισιμότητα της χώρας;
- Σε κάθε ψηφιακό κειμενικό είδος (ηλεκτρονικό μηναίο τεύχος, ιστολόγιο, ανάρτηση κτλ.) ο/η μαθητής/τρια μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: (α) Ποια η μορφή των μηνυμάτων ανάλογα με το μέσο; (β) Διαφέρει το γραπτό κείμενο ή οι εικόνες ανάλογα με το μέσο; (γ) Διαφέρει η περιγραφή μιας προσωπικής εμπειρίας από έναν/μία αναγνώστη/τρια/ blogger σε σχέση με ένα κείμενο ιστολόγιου που συντάσσεται από τους διαχειριστές του VisitGreece; (δ) Τι είναι αυτό που πείθει κάποιον/α να ακολουθήσει έναν λογαριασμό του VisitGreece (Facebook, Twitter, Instagram, blog κτλ.) και να συμμετάσχει με μια δική του/της ανάρτηση ή κείμενο ιστολόγιου; (ε) Ο/η διαχειριστής/τρια του VisitGreece («η φωνή»

του ΕΟΤ) επιλέγει διαφορετική χρήση γλώσσας ανάλογα με το μέσο; (ζ) Διακρίνεται κάποιο ύφος επιστημότητας δεδομένου ότι τα μηνύματα εκπέμπονται από έναν επίσημο κρατικό φορέα;

- **Τρίτο στάδιο (κριτική πλαισίωση– critical framing) (ό.π.):** έχοντας προηγηθεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το υλικό, μέσω του οποίου τα παιδιά έχουν ανακαλύψει προθέσεις, τάσεις και στάσεις σχετικά με το πώς έχει καθοριστεί και σχεδιαστεί σε κεντρικό, πολιτικό επίπεδο η ταυτότητα της ίδιας της χώρας, τα παιδιά ερμηνεύουν με κριτικό τρόπο το κοινωνικό/οικονομικό/πολιτι(σμι)κό πλαίσιο στο οποίο αυτή δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε.

**Παράδειγμα:** Κατά το πέρασμα των χρόνων από την τουριστική αφίσα μέχρι το διαδίκτυο, ποια είναι η κυρίαρχη ιδεολογία σχετικά με την κατασκευή ταυτότητας της χώρας; Οι ειδυλλιακές εικόνες και πλούσιες περιγραφές πόσο κοντά είναι στην πραγματικότητα; Ποια είναι η αφήγηση που δημιουργείται για τη χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο; Η γενικότερη στρατηγική προβολής που έχει υιοθετηθεί από τον ΕΟΤ ποιο επικοινωνιακό στόχο εξυπηρετεί και σε ποιο κοινό απευθύνεται; Τι σήμαινε η μετάβαση από το έντυπο υλικό στο διαδικτυακό; Το κάθε μέσο κοινωνικής δικτύωσης έχει ένα δικό του, ξεχωριστό κοινό;

Η χρήση του διαδικτύου και ο τρόπος με τον οποίο συντελείται το επικοινωνιακό γεγονός επιβεβαιώνει ουσιαστικά την κοινωνική χρήση της τεχνολογίας (Thurlow & Poff 2013). Τα είδη μηνυμάτων που δημιουργούνται ανάλογα με το μέσο εγκαθιδρύουν νέες σχέσεις στις ζωές των ανθρώπων, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα, τις διαπολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές. Οι μαθητές/τριες μέσα από τη διαδικτυακή επικοινωνία του ΕΟΤ αντιλαμβάνονται το πώς η τεχνολογία εξυπηρετεί την ανθρώπινη ανάγκη για οικειότητα και κοινωνικοποίηση και πώς ο άνθρωπος καταφέρνει, τελικά, να ξεπεράσει τα όρια που θέτει το τεχνολογικό μέσο για να αυξήσει την κοινωνικότητα και το πολιτιστικό του κεφάλαιο (ό.π.).<sup>93</sup>

Οι μαθητές/τριες επίσης μαθαίνουν για τη ρητορική της (τουριστικής) διαφήμισης (Thurlow 2013) και ανακαλύπτουν πώς επενεργούν σε αυτά τα εργαλεία της πειθούς εν γένει, πώς τα επηρεάζουν και πώς συνδέονται με τα ίδια και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις και επιθυμίες τους. Με αυτόν τον τρόπο, ενδυναμώνεται περαιτέρω η κριτική τους στάση απέναντι στα μηνύματα που λαμβάνουν, καθώς μπορούν να τα συνδέσουν με συγκεκριμένο πολιτικό/ιστορικό περιεχόμενο και να

<sup>93</sup> Όρια που αφορούν κυρίως το μέγεθος του κειμένου με τις επιπτώσεις που αυτό έχει στη γραμματική και στη σύνταξη, στη στίξη, στην ορθογραφία και στη χρήση των emoticons.

μην τα εκλάβουν απλώς ως όμορφα, εντυπωσιακά κατασκευάσματα της τέχνης, φωτογραφίας ή γραφιστικής.

Το υλικό και η ανάλυσή του μπορούν να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και οι μαθητές/τριες να αναλογιστούν: Τελικά όλες αυτές οι όμορφες, εντυπωσιακές φωτογραφίες είναι τόσο «αθώες» (Urry & Larsen 2011); Είναι αυτή η αλήθεια της χώρας μας ή μια εξιδανικευμένη (συλ)λήψη της; Τι αναμνήσεις ή εμπειρίες οι φωτογραφίες ανακαλούν ή προσκαλούν να ζήσουμε; Πώς λειτουργεί η πλαισίωση; Τι μπορεί ο φωτογράφος να «έκλεισε» μέσα στη φωτογραφία και τι μπορεί να άφησε εκτός;

Ως αποτέλεσμα, ο/η μαθητής/τρια θα κατορθώσει να συσχετίσει το μήνυμα (λεκτικό, εικονικό, οπτικοακουστικό) με την κρυμμένη ιδεολογία που επιβάλλουν φορείς άσκησης δημόσιας πολιτικής (στην ουσία φορείς εξουσίας), όπως ο ΕΟΤ.

Τέλος, η ευρεία χρήση της αγγλικής και η επικράτησή της στη σύνταξη μηνυμάτων κατεξοχήν στα social media είναι ενδεικτική της δεσπόζουσας θέσης που κατέχει η γλώσσα αυτή στην επικοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο.

- **Τέταρτο στάδιο** (πρακτική μετασχηματισμού-αναπλαισιωμένη πρακτική-transformed practice) (ό.π.): οι μαθητές/τριες μπορούν τώρα να σκεφτούν ότι συμμετέχουν και οι ίδιοι/ες στην τουριστική διαφήμιση της χώρας και είναι δημιουργοί σχετικού προωθητικού/επικοινωνιακού υλικού.

**Παράδειγμα:** Ανάλογα με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις/κλίσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, μπορεί να δημιουργηθούν ομάδες δημιουργίας υλικού: πολυτροπικά/ διαδίκτυα κείμενα για το στατικό περιεχόμενο του ιστότοπου VisitGreece, αναρτήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης κτλ. Ποια κείμενα θα συντάξουν ανάλογα με το κειμενικό είδος (π.χ. newsletter, ιστολόγιο κτλ.); Ποιες εικόνες θα επιλέξουν και πώς θα τις συνδυάσουν με τα κείμενα;

Με δεδομένο ότι η κατασκευή διαδικτυακού υλικού βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στο οπτικοακουστικό υλικό (εικόνα και βίντεο), τα παιδιά μπορούν να μελετήσουν κατά πόσο η εικόνα μπορεί να αποδώσει σημασίες και νοήματα καλύτερα από τις λέξεις, να αντιληφθούν πώς η επιλογή οπτικού υλικού χτίζει μια συγκεκριμένη ταυτότητα και πώς η τεχνολογική εξέλιξη και στον τομέα της απεικόνισης έχει συμβάλει σε αυτό (π.χ. οι πρώτες καλλιτεχνικές τουριστικές αφίσες σε σχέση με τη φωτογραφία).

Μέσω του οπτικοακουστικού υλικού οι μαθητές/τριες μπορούν να ανακαλύψουν, να ερμηνεύσουν αλλά και οι ίδιοι/ες αποδώσουν το κοινωνικο-πολιτισμικό και αισθητικό περιεχόμενο και τη δύναμη της κατασκευασμένης ιδεολογίας και να το μοιραστούν και διαπραγματευτούν στο πλαίσιο των

μαθησιακών εμπειριών τους μέσα στην τάξη (Foucault [1963] 1973, Thurlow & Jaworski 2011). Αναλύοντας τις φωτογραφίες, μπορούν να βρουν τις επιλογές που έχουν γίνει για να υλοποιήσουν τη στρατηγική προβολής της Ελλάδας: (α) Ποια στοιχεία φωτίζονται περισσότερο και ποια χρησιμεύουν ως φόντο; (β) Γιατί κάποιες φωτογραφίες είναι επεξεργασμένες ώστε να χρωματίζουν με ιδιαίτερο τρόπο αξιοθέατα ή τη φύση που τα πλαισιώνει; (γ) Τα τοπία αποδίδονται με διαφορετικό τρόπο από ό,τι συγκεκριμένα αρχαιολογικά ευρήματα που ενέχουν ισχυρό στοιχείο συμβολισμού (π.χ. το χρυσό στεφάνι του Φιλίππου στη Βεργίνα);

Οι μαθητές/τριες μέσα από το πολυτροπικό περιεχόμενο του VisitGreece εντοπίζουν τα ρητορικά σχήματα που διεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται ότι αυτά τα ρητορικά σχήματα και ο μεταξύ τους «διάλογος» απευθύνονται σε ένα παγκόσμιο κοινό, το οποίο τα αναγνωρίζει, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης ή τη γλώσσα.<sup>94</sup> Τα ίδια, λοιπόν, με τη σειρά τους λαμβάνουν υπόψη στην κατασκευή του προωθητικού υλικού ότι το κοινό τους είναι ο κόσμος τοποθετώντας συνειδητά το επικοινωνιακό τους στίγμα στην ενοποιημένη ανθρώπινη κοινότητα, ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης που συνενώνει (και διαμορφώνει) αγαθά, εμπειρίες, αξίες και ιδεολογίες.

## 6. Συμπεράσματα

Σε αυτό το άρθρο, ξεκινήσαμε με την παραδοχή ότι το σχολείο είναι πλέον απαραίτητο στην εποχή μας, την εποχή του διαδικτύου, να συνδεθεί με την πραγματική ζωή του/της μαθητή/τριας, αυτή που ακολουθεί στην εκτός μαθημάτων πραγματικότητα του/της. Στη συνέχεια, είδαμε ότι το υλικό μας μπορεί να συνεισφέρει σε αυτή την προσπάθεια. Δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν πολυτροπικά κείμενα μέσα από την ηλεκτρονική, ψηφιακή πραγμάτωσή τους και να διερευνηθεί η διαχείριση αυτών σε ένα (διαδικτυακό) περιβάλλον όπου η γνώση διαρκώς (ανα)σχηματίζεται. Ταυτόχρονα, γίνεται ιδιαίτερα σαφές τόσο στον/την μελετητή/τρια όσο και στον/στη μαθητή/τρια ότι η πληθώρα των κειμενικών και ψηφιακών ειδών δημιουργείται μέσα σε ένα δοτό κοινωνικό/ οικονομικό/ πολιτιστικό/ πολιτικό πλαίσιο, με τη γλώσσα των νέων μέσων να προσθέτει άλλη μία διάσταση στην ευρύτερη, σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο, πολιτισμική αλλαγή. Τέλος, η ανοιχτή φύση των web 2.0 εργαλείων και η μετάβαση από την εκτυπωμένη

<sup>94</sup> Στις έντυπες διαφημίσεις, για παράδειγμα, που αποτελούσαν υλικό των διαφημιστικών εκστρατειών, στις εικόνες γίνεται χρήση της μετωνυμίας ενώ στα κείμενα της μεταφοράς. (Τις ονομάσαμε «πολυτροπικές μεταφωνυμίες»: Vazou & Politis υπό δημοσίευση).



στην ψηφιακή κουλτούρα οδηγεί στην αναθεώρηση ολόκληρης της έννοιας της σχολικής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, όλο το υλικό του ΕΟΤ από την αρχική στιγμή της δημιουργίας του μέχρι σήμερα αποτελεί μια αφήγηση της ίδιας της χώρας, απευθυνόμενη σε όλους μας, ως πολίτες του κόσμου, που κάποια στιγμή γινόμαστε ταξιδιώτες/τριες/τουρίστες/τριες. Ειδικότερα, μέσα από το VisitGreece, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι διαδικτυακές πύλες προβολής χωρών αποτελούν ένα παράθυρο στον κόσμο και έρχονται σε επαφή με την παγκοσμιότητα της δημιουργίας του υλικού αυτών των ιστότοπων. Διαμορφώνουν τουριστική συνείδηση –ιδιαίτερα σε μια χώρα όπως η δική μας όπου ο τουρισμός αποτελεί βασικό πυλώνα της οικονομικής πολιτικής– και γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας μας και άλλων χωρών.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι, όπως όλες οι έρευνες, έτσι και η δική μας δεν σταματάει εδώ. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια μικρή συνεισφορά ιδεών στο πλούσιο και ανοιχτό σε νέες ερευνητικές ματιές αντικείμενο του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Το επόμενο βήμα θα είναι η προσπάθεια εφαρμογής αυτών μέσα στην τάξη και η ανατροφοδότηση των μελετητών/τριών με τα αποτελέσματα διάδρασης μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών με τις νέες προσεγγίσεις, εν προκειμένω με το εν λόγω υλικό και τη διασύνδεσή του με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος –και για να είμαστε σε συμφωνία με το διαδικτυακό υλικό: **#lookingforwardtoit**.

## Βιβλιογραφία

- Abraham, L-B & Williams, L. 2009. *Electronic discourse in language learning and language teaching*. Amsterdam, The Netherlands/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Boyd, D. 2014. *It's complicated; The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. 2008. *Youth, identity, and digital media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Buhalis, D., & Wagner, R. 2013. E-destinations: Global best practice in tourism technologies and applications. Στο L. Cantoni, & Z. Xiang (επιμ.), *Information and communication technologies in tourism*. Vienna, Austria: Springer Verlag, 119 –130.
- Burns, P., Lester, J.-A., Bibbings, L. 2010. *Tourism and visual culture, volume 2: Methods and cases*. Oxfordshire, UK/Cambridge, MA: CAB International.
- Burns, P., Palmer, C., Lester, J.-A. 2010. *Tourism and visual culture, volume 1: Theories and concepts*. Oxfordshire, UK/Cambridge, MA: CAB International.
- Cantoni, L., & Xiang, Z. 2013. *Information and communication technologies in tourism*. Vienna, Austria: Springer Verlag.
- Cappelli, G. 2008. *Sun, sea, sex and the unspoilt countryside: How the English language makes tourists out of readers*. Pari, Italy: Pari Publishing.
- Crystal, D. 2010. Text comparison and digital creativity: The production of presence and meaning in digital text scholarship. Στο W. van Peursen, E. D. Thoutenhoofd & A. van der Weel, *The changing nature of text: A linguistic perspective*. Leiden University: Brill, 229-251.
- Crystal, D. 2011. *Internet linguistics: A student guide*. London, UK/New York, NY: Routledge.
- Ellison, N-B, Steinfield, C. & Lampe, C. 2007. The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication* 12: 1143-1168.
- Foucault, M. [1963] 1973. *The birth of the clinic*. NY: Presses Universitaires de France.
- Gee, J.P. 2010. *New digital media and learning as an emerging area and “worked examples” as one way forward*. Cambridge, Massachusetts, USA/London, England: The MIT Press.
- Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. 2000. *Global literacies and the world-wide web*. London, UK/New York, N.Y.: Routledge.
- Hunter, W.-C. 2008. A typology of photographic representations for tourism: Depictions of groomed spaces. *Tourism Management* 29: 354–365.

- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. & Tripp, L. 2010. *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA/London, UK: The MIT Press.
- Kouris, A. 2009. Destination brand strategy: The case of Greece. Στο A. C. Liping, W. C. Gartner & A.-M. Munar (επιμ.), *Tourism branding: Communities in action*. Emerald Group Publishing Limited, 161–176.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London, UK/New York, N.Y.: Routledge.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, UK/New York, NY: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. [1996] 2006. *Reading images; The grammar of visual design*. London, UK/New York, NY: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. 2001. *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London, UK/New York, N.Y.: Continuum.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. 2001. *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London, UK/New York, NY: Continuum.
- Moufakkir, O., & Reisinger, Y. 2013. *The host gaze in global tourism*. UK/USA: CAB International.
- Munar, A.M. 2011. Tourist-created content: Rethinking destination branding. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 5 (3): 291–305.
- Politis, P. & Vazou, E. 2012. Analysing the Greek National Tourism Organisation as a new Internet genre. Στο Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (επιμ.), *Selected papers of the 10th ICGL*. Komotini, Greece: Democritus University of Thrace, 499–510.
- Schirato, T. & Webb, J. 2004. *Reading the visual*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Schroeder, J.E. 2002. *Visual consumption*. London, UK/New York, N.Y.: Routledge.
- Serafini, F. 2014. *Reading the visual; An introduction to teaching multimodal literacy*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Snyder, I. 2002. *Communication, innovation and education in the electronic era*. London, UK/New York, N.Y.: Routledge.

- Thurlow, C. 2009α. Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. *Journal of Computer-Mediated Communication* 14: 1130-1161.
- Thurlow, C. 2009β. Against technologization: Young people's new media discourse as creative cultural practice. *Journal of Computer-Mediated Communication* 14: 1038-1049.
- Thurlow, C. & Jaworski, A. 2011. Banal Globalization? Embodied Actions and Mediated practices in Tourist's Online Photo Sharing. Στο C. Thurlow & K. Mroczek (επιμ.), *Digital discourse: Language in the new media*. New York/NY: Oxford University Press, 220-250.
- Thurlow, C. 2013. Facebook, synthetic media, pseudo-sociality and the rhetorics of Web 2.0. Στο D. Tannen & A. M. Trester (επιμ.), *Discourse 2.0: Language and new media*. Georgetown University Press, 225-250.
- Thurlow, C. & Poff, M. 2013. Text messaging. Στο S.C. Herring, D. Stein & T. Virtanen (επιμ.), *Pragmatics of computer-mediated communication*. Berlin, Germany/Boston, Massachusetts: de Gruyter, 163-189.
- Thurlow, C. 2014. Disciplining youth: Language ideologies and new technologies. Στο A. Jaworski & N. Coupland (επιμ.), *The discourse reader* (3rd ed.). London: Routledge, 481-496.
- Urry, J. & Larsen, J. 2011. *The tourist gaze 3.0*. SAGE Publications.
- Vazou, E. & Politis, P. (υπό δημοσίευση). "GREECE IS THE TRUE EXPERIENCE:" An Approach to Multimodal Metaphonymies in Destination Branding.
- Warnick, B. 2002. *Critical literacy in a digital era: Technology, rhetoric, and the public interest*. Mahwah, N.J./London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- World Tourism Organization and European Travel Commission. 2014. *Handbook on E-marketing for Tourism Destinations; Fully revised and extended version 3.0*. Madrid, Spain.
- Αμαραντίδου, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ό. & Ντίνας, Κ. 2014. Οι διαφημίσεις στη ζωή μας: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Στο Ε. Γρίβα, Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου, Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Βαρσάμη, Κ. 2011. *Εκπόνηση οδηγού διαφημιστικής πολιτικής για τον ΕΟΤ*. Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.
- ΕΟΤ. 2007. *Ελληνική τουριστική αφίσα: Ένα ταξίδι στο χρόνο μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Διεύθυνση Έρευνας Αγοράς & Διαφήμισης, Τμήμα Εκδόσεων & Οπτικοακουστικών Μέσων.

- ΕΟΤ.2010α. Παρουσίαση ανάπτυξης του VisitGreece.
- ΕΟΤ.2010β. my-Greece: Project ID.
- ΕΟΤ. 2012α. Εγχειρίδιο για το newsletter του VisitGreece.
- ΕΟΤ.2012β. Εγχειρίδιο διαχείρισης blog του VisitGreece.
- ΕΟΤ. 2012ε. Παρουσίαση TrueGreece: Ειδική Επικοινωνιακή Στρατηγική.
- ΕΟΤ.2012στ. Εγχειρίδιο διαχείρισης του Facebook.
- ΕΟΤ.2012ζ. Εγχειρίδιο διαχείρισης του Twitter.
- ΕΟΤ. 2012η. Εγχειρίδιο διαχείρισης Foursquare.
- Ζαχαράτος, Γ. 2000. Το αναγκαίο σχήμα και θεσμικό πλαίσιο άσκησης της τουριστικής πολιτικής στην Ελλάδα σήμερα. Αθήνα: Εξάντας.
- Κουκλατζίδου, Μ. & Γκουντούμα, Μ. 2014. Web2.0 εργαλεία και κριτικός γραμματισμός. Στο Ε. Γρίβα, Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου, Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη, <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Σγάρτσου, Θ. 2009. Ματιές στην Ελλάδα μέσα από τις τουριστικές αφίσες. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
- Υπουργείο Ανάπτυξης. 2003. Στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης του ελληνικού τουρισμού 2004-2010. Αθήνα.
- PRC Group, THR International Tourism Consultants & MRB Hellas SA. 2007. ΜελέτηBordas: Σχέδιο μάρκετινγκ του ελληνικού τουρισμού. Αθήνα.
- PRC group, THR International Tourist Consultants & MRB Hellas SA. 2008. Εγχειρίδιο τουριστικής ταυτότητας. Αθήνα.

## Σύνδεσμοι

- <http://www.gnto.gov.gr/el/ΑΠΟΣΤΟΛΗ>
- <http://www.gnto.gov.gr/el/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ>
- <http://www.gnto.gov.gr/el/ΔΟΜΗ>
- <http://www.gnto.gov.gr/el/29032012-Κορυφαίοι-παράγοντες-του-τουρισμού-στον-εορτασμό-για-τα-60-χρόνια-λειτουργίας-του-ΕΟΤ>
- <http://www.gnto.gov.gr/el/ΔΡΑΣΕΙΣ> |
- [http://gnto.gov.gr/sites/default/files/files\\_article/MINISTER.pdf](http://gnto.gov.gr/sites/default/files/files_article/MINISTER.pdf)
- ΕΟΤ. 2012 (θ). Επικοινωνιακή Στρατηγική για τον Ελληνικό Τουρισμό
- <http://gnto.gov.gr/el/01112012-παρουσίαση-της-επικοινωνιακής-στρατηγικής-του-ελληνικού-τουρισμού>

ΕΟΤ. 2013. Εγχειρίδιο Τουριστικής Ταυτότητας

[http://www.gnto.gov.gr/sites/default/files/files\\_basic\\_pages/C4.2\\_egxiridio\\_touristikis\\_taftotitas.pdf](http://www.gnto.gov.gr/sites/default/files/files_basic_pages/C4.2_egxiridio_touristikis_taftotitas.pdf)

<http://www.youtube.com/watch?v=pEaftkL7GJ8>

“Greece: Online Reputation Management & Destination Marketing”. 2012.

<http://www.aboutourism.com/online-reputation-management-destination-marketing-the-case-of-greece/>

Google. 2012. How Visit Greece used Google+ to make #greekphotos more popular than #greekcrisis. Στο λινκ:

[http://services.google.com/fh/files/misc/visitgreece\\_casestudy\\_final.pdf](http://services.google.com/fh/files/misc/visitgreece_casestudy_final.pdf)

### **Υπηρεσιακά έγγραφα ΕΟΤ**

Απόφαση Προέδρου ΕΟΤ με ΑΠ 521111/31.12.2010 (ΑΔΑ: 4Α9Λ469ΗΙΖ-Λ), με θέμα: «Στρατηγική προώθησης και προβολής του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού για την επόμενη τριετία (2011-2012-2013)».

### **Δελτία Τύπου**

Presskit YOUINGREECE 2011

Δελτίο Τύπου ΕΟΤ: «Παρουσίαση της Επικοινωνιακής Στρατηγικής του Ελληνικού Τουρισμού», 1.11.2012

ΕΟΤ. 2012 (γ). Δελτίο Τύπου “True Greece” (1)

<http://www.gnto.gov.gr/el/08062012-Δράση-για-την-Ανάδειξη-και-Ενίσχυση-της-Θετικής-Εικόνας-της-Ελλάδας-ως-Τουριστικού>

ΕΟΤ. 2012 (δ). Δελτίο Τύπου “True Greece” (2)

[http://www.visitgreece.gr/deployedFiles/StaticFiles/EOT/deltia/EOT/PR\\_EOT\\_1906\\_2012.pdf](http://www.visitgreece.gr/deployedFiles/StaticFiles/EOT/deltia/EOT/PR_EOT_1906_2012.pdf)









Η ιδέα για τις Εκδόσεις Σαΐτα ξεπήδησε τον Ιούλιο του 2012 με πρωταρχικό σκοπό τη δημιουργία ενός χώρου όπου τα έργα συγγραφέων θα συνομιλούν άμεσα, δωρεάν και ελεύθερα με το αναγνωστικό κοινό.

Μακριά από το κέρδος, την εκμετάλλευση και την εμπορευματοποίηση της πνευματικής ιδιοκτησίας, οι Εκδόσεις Σαΐτα επιδιώκουν να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις Εκδότη-Συγγραφέα-Αναγνώστη, καλλιεργώντας τον πραγματικό διάλογο, την αλληλεπίδραση και την ουσιαστική επικοινωνία του έργου με τον αναγνώστη δίχως προϋποθέσεις και περιορισμούς.

Ο ισχυρός άνεμος της αγάπης για το βιβλίο,  
το γλυκό αεράκι της δημιουργικότητας,  
ο ζέφυρος της καινοτομίας,  
ο σιρόκος της φαντασίας,  
ο λεβάντες της επιμονής,  
ο γραίγος του οράματος,  
καθοδηγούν τη σαΐτα των Εκδόσεών μας.

Σας καλούμε λοιπόν να αφήσετε τα βιβλία να πετάξουν ελεύθερα!

Ο παρών Τόμος αποτυπώνει τις εργασίες της διημερίδας «Γλώσσα, μαζική κουλτούρα και κριτικός γραμματισμός» που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2015 στη Φλώρινα, στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στο πλαίσιο της διάχυσης των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος *Θαλής* (2011-2015) με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Φορέας Χρηματοδότησης: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»).

Δεν είναι στις προθέσεις μας να καταγραφεί στον παρόντα Τόμο το σύνολο των ερευνητικών αποτελεσμάτων ενός πολυετούς προγράμματος αλλά να αποτυπωθούν οι εκπαιδευτικές προτάσεις του προγράμματος, με στόχο την πιθανή δοκιμή και αξιοποίησή τους στο γλωσσικό μάθημα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο πρόγραμμα *Θαλής* εξετάσαμε τη δυνατότητα εισαγωγής κειμένων μαζικής κουλτούρας (π.χ. από τηλεοπτικά προγράμματα, διαφημίσεις, ταινίες, διαδίκτυο, εφημερίδες κ.λπ.) στο γλωσσικό μάθημα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο). Ως εκ τούτου, επιχειρήσαμε τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, με σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών σε φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας, δηλαδή την ευαισθητοποίηση και προώθηση της κριτικής τους σκέψης όσον αφορά τις κοινωνικές συνθήκες της γλωσσικής χρήσης.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Θαλής: Ενίσχυση της Διεπιστημονικής ή/και Διδριματικής Έρευνας* και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Ειδικότερα, ήταν μέρος του προγράμματος *Θαλής-ΠΑΜ* με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Κωδικός ID: MIS 375599).



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

