



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε  
αλλόγλωσσους στην Ελλάδα

---

Άρθρο

«Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2»

Αργύρης Αρχάκης  
Βίλλυ Τσάκωνα

## **Abstract**

The aim of this paper is to discuss if and how humor could be exploited in L2 teaching. After a brief literature review on humor and language teaching, we present some basic concepts for a sociolinguistic analysis of humor. We underline the fact that humor could bring to the surface beliefs and values of different linguocultural communities and cultivate students' communicative competence in L2. Such a familiarization with the sociocultural context of L2 could better work in the framework of critical literacy, where emphasis is placed on the unraveling of the implicit cultural and ideological presuppositions of the texts used in class. In this context, we will attempt to provide some tentative answers to questions such as the following: Which humorous genres could be employed for teaching humor in L2? What level of L2 competence are students expected to have achieved in order to deal effectively with humorous texts and related tasks? What are the appropriate teaching methodology and aims in order to accommodate humor in L2 teaching? To this end, we analyze three humorous narratives in order to show how humor works and how teachers could assist students with their familiarization with humorous types and themes in L2. Our analysis pays particular attention to some common cultural norms and assumptions of Greek society. We maintain that such norms are expected to be recognized by L2 students in order to use humor effectively in Greek.

## Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει αν και με ποιους τρόπους το χιούμορ μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Γ2. Μετά από μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το χιούμορ και τη γλωσσική διδασκαλία, παρουσιάζουμε ορισμένες βασικές έννοιες για την κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση του χιούμορ. Τονίζουμε το γεγονός ότι το χιούμορ μπορεί να φέρει στην επιφάνεια πεποιθήσεις και αξίες από διαφορετικές γλωσσοπολιτισμικές κοινότητες και να καλλιεργήσει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών στη Γ2. Αυτού του είδους η εξοικείωση των μαθητών με το κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον της Γ2 θα μπορούσε να γίνει πιο αποτελεσματική στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, όπου έμφαση δίνεται στην αποκάλυψη των υπόρρητων πολιτισμικών και ιδεολογικών προϋποθέσεων των κειμένων που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε ορισμένες προκαταρκτικές απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως είναι οι εξής: Ποια χιουμοριστικά κειμενικά είδη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουμε το χιούμορ στη Γ2; Ποιο επίπεδο δεξιοτήτων αναμένεται να έχουν κατακτήσει οι μαθητές προκειμένου να μπορούν να επεξεργαστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα χιουμοριστικά κείμενα και τις σχετικές δραστηριότητες; Ποια είναι η κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και οι κατάλληλοι διδακτικοί στόχοι για να εντάξουμε το χιούμορ στη διδασκαλία της Γ2; Για τον σκοπό αυτό, αναλύουμε τρεις χιουμοριστικές αφηγήσεις προκειμένου να δείξουμε πώς λειτουργεί το χιούμορ και πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τα είδη και τα θέματα του χιούμορ στη Γ2. Οι αναλύσεις μας αποδίδουν αυξημένη σημασία σε ορισμένες πολιτισμικές νόρμες και παραδοχές που είναι κοινές στην ελληνική κοινωνία. Θεωρούμε ότι τέτοιου είδους νόρμες αναμένεται να αναγνωρίζονται από τους μαθητές της ελληνικής ως Γ2, ώστε να χρησιμοποιούν επιτυχώς το χιούμορ στα ελληνικά.

# 1 Εισαγωγή

Μολονότι «η ικανότητά μας για χιούμορ είναι στην πραγματικότητα ένα μέτρο της ικανότητάς μας να χειριζόμαστε μια συγκεκριμένη γλώσσα και τα όριά της» (Basu 1999: 399), το χιούμορ ως αντικείμενο διδασκαλίας απουσιάζει συνήθως από τη διδασκαλία της Γ2. Η παρούσα μελέτη διερευνά γιατί και πώς το χιούμορ θα μπορούσε να διδάσκεται στο πλαίσιο αυτό, δίνοντας έμφαση στην κοινωνιοπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών στη Γ2.

Για τον σκοπό αυτόν, αφού κάνουμε μια σύντομη περιδιάβαση στη βιβλιογραφία σχετικά με την παρουσία και την αξιοποίηση του χιούμορ στη γλωσσική διδασκαλία (ενότητα 2), θα παρουσιάσουμε ορισμένες βασικές έννοιες και θεωρητικές τοποθετήσεις γύρω από το χιούμορ ως κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο (ενότητα 3). Το χιούμορ είναι δυνατό να φέρνει στην επιφάνεια τις διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις που συνέχουν τις ποικίλες γλωσσοπολιτισμικές κοινότητες, άρα, κατά την άποψή μας, προσφέρεται για την εξοικείωση των μαθητών με αυτές τις αξίες και τις αντιλήψεις στη Γ2. Η εξοικείωση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών, βασικές θέσεις και μεθόδους του οποίου παρουσιάζουμε στην ενότητα 4. Στη συνέχεια (ενότητα 5), συζητάμε επιμέρους θέματα που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία του χιούμορ στη Γ2, όπως είναι τα είδη του χιούμορ που προσφέρονται για αξιοποίηση στην τάξη, το επίπεδο γνώσης της Γ2 που προϋποτίθεται, οι στόχοι που επιδιώκονται και οι μέθοδοι επίτευξής τους. Η ενότητα 6 είναι αφιερωμένη στην εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου που προτείνουμε: αναλύουμε 3 προφορικές χιουμοριστικές αφηγήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να δώσουν μια εικόνα στον εκπαιδευτικό της Γ2 για το πώς μπορεί να διδάξει τι είναι και πώς λειτουργεί το χιούμορ, καθώς και ποιες κοινωνιοπολιτισμικές παραδοχές και αξίες αξιοποιούνται και προϋποτίθενται για την επεξεργασία του. Καταλήγουμε (ενότητα 7) συνοψίζοντας το περιεχόμενο της μελέτης μας και τονίζοντας τη δυνατότητα και την ανάγκη για περαιτέρω εφαρμογές.

## 2 Διδασκαλία του χιούμορ; Στη Γ2; Γιατί;

Η σχέση του χιούμορ με τη διδασκαλία (γλωσσική και γενικότερα) θεωρείται συχνά ασύμβατη: το χιούμορ κρίνεται ότι τις περισσότερες φορές αποσυντονίζει από τους στόχους της διδακτικής διαδικασίας και μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια ελέγχου της τάξης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, καθώς η επιστημονική ενασχόληση με το χιούμορ ενισχύεται, πληθαίνουν οι φωνές που μαρτυρούν μια θετική στάση απέναντι στο χιούμορ, τονίζοντας κυρίως ότι αυτό μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση στη διδακτική διαδικασία, μεταξύ άλλων καλλιεργώντας μια ευχάριστη και δημιουργική ατμόσφαιρα στην τάξη και αυξάνοντας τόσο το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση όσο και τον βαθμό επιτυχίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένες μελέτες τονίζουν τη συμβολή του χιούμορ που προέρχεται από τον εκπαιδευτικό και εξετάζουν τις παραμέτρους που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική χρήση του στην τάξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, έμφαση δίνεται στο χιούμορ ως μέσο διαχείρισης της τάξης, ενισχύοντας έτσι και διαιωνίζοντας (με λιγότερο ή περισσότερο ρητό τρόπο) το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (βλ. Wallinger 1997, Schmitz 2002, Χανιωτάκης 2010 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Λιγότερο συχνές, αλλά όχι λιγότερο ενδιαφέρουσες, είναι οι μελέτες εκείνες που διερευνούν τη χρήση χιούμορ από τους μαθητές κατά τη διεπίδραση μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος. Το χιούμορ των μαθητών στην τάξη, μολονότι κάποτε μπορεί να φαίνεται ότι διακόπτει τη ροή του μαθήματος, δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να διαπραγματευτούν ποικίλες ταυτότητες και να ενισχύσουν τους δεσμούς οικειότητας μεταξύ τους, διευκολύνοντας τελικά την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή και εμπλοκή στο μάθημα. Επιπλέον, και ίσως αυτό να είναι το σημαντικότερο για τους στόχους της παρούσας μελέτης, εξοικειώνει τα παιδιά με ένα τρόπο επικοινωνίας που είναι συχνός και παρών σε ένα ευρύ φάσμα περικειμένων και κειμενικών ειδών (βλ. μεταξύ άλλων Lytra 2007: 161 κ.εξ., Norrick & Klein 2008, Wagner & Urios-Aparisi 2008).

Η έρευνα για την παρουσία και την αξιοποίηση του χιούμορ στη διδασκαλία της Γ2 είναι - στον βαθμό που μπορούμε να γνωρίζουμε- περιορισμένη. Παρ' όλα αυτά, τα πορίσματά της είναι ενδιαφέροντα και ανοίγουν προοπτικές στη χρήση και τη διδασκαλία του χιούμορ σε τάξεις όπου διδάσκονται Γ2. Για παράδειγμα, η Τακούδα (2002) προτείνει τη χρήση κόμικς αφενός για τη διδασκαλία ποικίλων γλωσσικών φαινομένων στη Γ2 (για παράδειγμα,

πολυσημία, συντακτική αμφισημία) και δεξιότητων (για παράδειγμα, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, διακειμενικοί συσχετισμοί), αλλά και για την εξοικείωση των μαθητών με το πολιτισμικό πλαίσιο της Γ2. Επίσης, υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση χιουμοριστικού υλικού στη διδασκαλία της Γ2 έχει σημαντικά ψυχολογικά και εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα, καθώς τροφοδοτεί τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μέσα στην τάξη, προσφέρει κίνητρα για μάθηση στους μαθητές και ενισχύει τις επιδόσεις τους, ιδίως όταν χρησιμοποιείται αυθεντικό υλικό που εμπύπτει στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω πλεονεκτήματα, οι Wagner & Urios-Aparisi (2008, 2011) μελετούν τις λειτουργίες του χιούμορ στην τάξη της Γ2 και επισημαίνουν ότι το χιούμορ μπορεί να αυξάνει την *πολιτισμική επίγνωση* (cultural awareness) των μαθητών όχι μόνο ως εργαλείο διαχείρισης της τάξης, αλλά κυρίως ως μέσο παρουσίασης στην τάξη πληροφοριών πραγματολογικού και πολιτισμικού περιεχομένου σχετικά με τη Γ2.

Οι Cekaite & Aronsson (2004) υποστηρίζουν ότι μαθητές ήδη από την ηλικία των 7-10 ετών, οι οποίοι φοιτούν σε τάξεις εμβύθισης (immersion classrooms) για πρόσφυγες και μετανάστες, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν χιούμορ στη Γ2, αξιοποιώντας μάλιστα τις πραγματολογικές και κοινωνιογλωσσικές νόρμες με τις οποίες εξοικειώνονται κατά τη διδακτική διαδικασία. Σε αντίστοιχο μήκος κύματος, η Davies (2003) εξετάζει πώς μη φυσικοί ομιλητές χρησιμοποιούν χιούμορ σε συνομιλίες με φυσικούς, καλλιεργώντας έτσι αυτό που ο Hymes (1972) ονομάζει *επικοινωνιακή ικανότητα* (communicative competence), δηλαδή την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον λόγο με τον κατάλληλο τρόπο μέσα στην κοινωνία στην οποία βρίσκονται ώστε να πετύχουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους: να γνωρίζουν πότε να μιλήσουν και πότε όχι, ποιον τύπο χαιρετισμού να χρησιμοποιήσουν και πότε, ποιο ύφος να χρησιμοποιήσουν και σε ποια περίσταση κλπ. (βλ. επίσης Τακούδα 2002: 38, Μπέλλα 2007: 183 κ.εξ.). Ειδικότερα, η Davies (2003) διαπιστώνει ότι για τους μη φυσικούς ομιλητές το χιούμορ αποτελεί βασικό εργαλείο εμπλοκής στη συνομιλία, καθώς τους βοηθάει να αναπτύξουν δεσμούς αλληλεγγύης και οικειότητας με τους συνομιλητές τους, παρά το γεγονός ότι μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά γλωσσοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, τα διαπολιτισμικά περιεχόμενα χρήσης του χιούμορ δίνουν τη δυνατότητα στους μη φυσικούς ομιλητές να εντοπίζουν και να συνειδητοποιούν την κοινωνική σημασία και εμβέλεια που έχει το χιούμορ στη Γ2, ώστε τελικά να μπορούν και αυτοί να το χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κατά τη διεπίδρασή τους με φυσικούς ομιλητές. Επομένως, το χιούμορ αναδεικνύεται όχι μόνο χρήσιμο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία αλλά κυρίως πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη δεσμών οικειότητας μεταξύ

φυσικών και μη φυσικών ομιλητών, καθώς και για την κοινωνική ενσωμάτωση των τελευταίων στις ομάδες ή κοινότητες υποδοχής (βλ. επίσης Adelswärd & Öberg 1998).

Αν η υιοθέτηση της *χρήσης* του χιούμορ κατά τη διδασκαλία φαίνεται να βρίσκει του εκπαιδευτικούς διστακτικούς και σίγουρα ανέτοιμους, η ίδια η *διδασκαλία* του χιούμορ είναι ένα ζήτημα που συχνά θεωρείται τολμηρό ή και ατελέσφορο. Ακόμη και επιστημονικά ενημερωμένες προσεγγίσεις του χιούμορ δείχνουν αμηχανία και δισταγμό και τελικά απορρίπτουν τη διδασκαλία του χιούμορ στη σχολική τάξη (Χανιωτάκης 2010: 55, 112-113) ή λογοκρίνουν ορισμένες μορφές χιούμορ ως παιδαγωγικά και αισθητικά ακατάλληλα λόγω του πολιτικά μη ορθού περιεχομένου τους (Τακούδα 2002: 43-45). Όσον αφορά τουλάχιστον τα ελληνικά δεδομένα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα εξοβελίζει με λιγότερο ή περισσότερο σαφή τρόπο το χιούμορ από τη γλωσσική διδασκαλία. Αποτελεί κοινή διαπίστωση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Δαμάσχη-Μικρού 2004, Γιούρης 2005) ότι για τη διδασκαλία της γλώσσας (και της λογοτεχνίας) επιλέγονται κατά κύριο λόγο σοβαρά κείμενα: μολονότι το χιούμορ «κατέχει σημαντική θέση στη ζωή των εφήβων και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του τρόπου τους να αντιλαμβάνονται τον κόσμο» (Γιούρης 2005: 65), στα σχολικά εγχειρίδια περιέχονται κατεξοχήν κείμενα με σοβαρά (έως τραγικά) θέματα ή από τη διδακτέα ύλη αφαιρούνται χιουμοριστικά αποσπάσματα (Δαμάσχη-Μικρού 2004: 8· βλ. επίσης Χανιωτάκης 2010: 105-108). Όσον αφορά μάλιστα το μοναδικό εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προτείνει το χιούμορ ως αντικείμενο διδασκαλίας στη Γ1 (Τσολάκης κ.ά. 2004: 262-271), έχουν παρατηρηθεί τα εξής (Αρχάκης και Τσάκωνα 2011: 180-186):

- Αγνοείται η επιστημονική (εν προκειμένω γλωσσολογική) προσέγγιση του χιούμορ, η οποία θα έφερνε στο προσκήνιο τις γνωσιακές, συμφραστικές και ευρύτερα κοινωνικές προϋποθέσεις χρήσης και ερμηνείας του και θα παρείχε στους μαθητές μια σαφέστερη εικόνα των θεμελιωδών χαρακτηριστικών του ως γλωσσικού φαινομένου και της κοινωνικής του λειτουργίας και εμβέλειας.
- Το χιούμορ εξετάζεται στον γραπτό λόγο, κατεξοχήν μέσα από κείμενα και κειμενικά είδη χρονολογικά παλαιότερα, τα οποία είναι δύσκολο οι μαθητές να προσεγγίσουν όσον αφορά τις κοινωνικές, ιδεολογικές αλλά και τις γλωσσικές τους προϋποθέσεις. Ταυτόχρονα, το χιούμορ παρουσιάζεται προσεγγίσιμο και ανιχνεύσιμο σε κειμενικά είδη τα οποία δεν προέρχονται από το καθημερινό ρεπερτόριο των ομιλητών και δεν είναι βέβαιο ότι εντάσσονται σε αυτό (ιδίως μετά το πέρας της φοίτησής τους στο σχολείο).

- Το υλικό που προτείνεται για τη διδασκαλία του χιούμορ προέρχεται αποκλειστικά από το σχολικό εγχειρίδιο ή τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα το χιούμορ που παράγουν και επεξεργάζονται οι ίδιοι μαθητές να παραμένει στο περιθώριο.
- Υπερτονίζονται οι αρνητικές όψεις του χιουμοριστικού φαινομένου, δηλαδή δίνεται έμφαση στο χιούμορ ως μέσο άσκησης κριτικής, ελέγχου, σάτιρας, καυτηριασμού κλπ., ενώ δεν προβάλλονται ταυτόχρονα και στον ίδιο βαθμό οι αντίστοιχες θετικές όψεις, οι οποίες αφορούν μεταξύ άλλων τη δημιουργία και την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των συνομηθιών στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας.

Αν και οι σχετικές μελέτες σπανίζουν, η κατάσταση στη Γ2 φαίνεται να ακολουθεί από κοντά αυτή στη Γ1. Για παράδειγμα, η Παπαδάκη (2008) παρατηρεί ότι το χιούμορ ουσιαστικά απουσιάζει από τα εγχειρίδια της ιταλικής ως Γ2. Ακόμη και στις ελάχιστες περιπτώσεις που εμφανίζεται, χρησιμοποιείται όχι ως αντικείμενο διδασκαλίας αλλά ως τεχνική χαλάρωσης των μαθητών ή ως μέσο προσέλκυσης του ενδιαφέροντός τους. Όσο μάλιστα αυξάνεται το επίπεδο γνώσης (οπότε θεωρείται ότι οι μαθητές είναι σε θέση να το αντιλαμβάνονται ευκολότερα) τόσο μειώνεται η παρουσία του στα εγχειρίδια αυτά (πρβλ. Τακούδα 2002: 52).

Εν ολίγοις, το χιούμορ συχνά δεν απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα ως αντικείμενο διδασκαλίας ούτε στη Γ1 ούτε στη Γ2. Στην παρούσα μελέτη μας θα υποστηρίξουμε ότι έχει νόημα να διδάσκεται το χιούμορ στη Γ2 ως μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να είναι εξοικειωμένοι με την (κοινωνιο)γλωσσολογική προσέγγισή του και αφετέρου η διδασκαλία του χιούμορ να εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Σε αυτά τα δύο θέματα θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στις ενότητες που ακολουθούν.



### 3 Η (κοινωνιο)γλωσσολογική προσέγγιση του χιούμορ

Το χιούμορ<sup>1</sup> αποτελεί βασικό στοιχείο της σύγχρονης κουλτούρας (Pickering and Lockyer 2005: 3) και εντοπίζεται πολύ συχνά σε πληθώρα κειμενικών ειδών: σε κάθε μορφής αφηγήσεις, στον λόγο των ΜΜΕ, στη διαφήμιση, στον πολιτικό λόγο, στη λογοτεχνία, στον ηλεκτρονικό λόγο (αλληλογραφία, συνομιλίες, ιστολόγια, ιστοσελίδες) κλπ. Από τη μια πλευρά, το χιούμορ λειτουργεί θετικά στην ανθρώπινη διεπίδραση κάνοντάς την πιο ευχάριστη και διασκεδαστική και ενισχύοντας τους δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων (βλ. μεταξύ άλλων Norrick 1993, Antonopoulou & Sifianou 2003, Αρχάκης & Τσάκωνα 2004, 2011: 98-128, Archakis & Tsakona 2005, 2006), οπότε η παρουσία του καθίσταται επιθυμητή, ενώ η απουσία του θεωρείται μειονέκτημα (Pickering & Lockyer 2005: 3). Από την άλλη, το χιούμορ λειτουργεί στον αντίποδα του σοβαρού και ταυτόχρονα θεωρείται συχνά ότι έχει ανατρεπτικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη ή δυσπιστία και τελικά να μη θεωρείται άξιο λόγου, επιστημονικής προσέγγισης και τελικά διδασκαλίας.

Το χιούμορ γενικά στηρίζεται στην ασυμβατότητα, στην αναντιστοιχία δηλαδή η οποία παρατηρείται ανάμεσα στο πώς είναι τα πράγματα και το πώς θα περιμέναμε να είναι. Απαραίτητη δηλαδή προϋπόθεση για να εμφανιστεί χιούμορ είναι μια κατάσταση, μια ιδέα, ένα γεγονός να έρχεται σε αντίθεση με όσα γνωρίζουμε για τον κόσμο ο οποίος μας περιβάλλει, για την πραγματικότητα στην οποία ζούμε, γι' αυτό και συχνά το χιούμορ συνδέεται με αυτό που κοινώς ονομάζεται *ανατροπή* ή *έκπληξη*.

Ωστόσο, η ασυμβατότητα είναι δυνατό να προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις στους ανθρώπους και το χιούμορ -συνοδευόμενο συχνά από το γέλιο ή αποσκοπώντας σε αυτό- είναι μόνο μία από αυτές (Morreall 1983: 19).<sup>2</sup> Εξίσου πιθανές αντιδράσεις στην

---

<sup>1</sup> Θεωρούμε ότι -τουλάχιστον από γλωσσολογική σκοπιά- οι όροι *χιούμορ*, *αστείο* και *κωμικό* αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη θεωρία περί χιούμορ το αντιλαμβάνεται ως γενικό όρο κάτω από τον οποίο υπάγονται τα επιμέρους φαινόμενα, όπως είναι η κωμωδία, τα λογοπαίγνια, η ειρωνεία, η σάτιρα, η παρωδία κλπ. (βλ. Τσάκωνα 2004: 22-34 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

<sup>2</sup> Η ταύτιση χιούμορ και γέλιου έχει έντονα αμφισβητηθεί από σύγχρονες έρευνες. Μολονότι το επιθυμητό αποτέλεσμα του χιούμορ είναι η πρόκληση γέλιου, αυτό δεν επιτυγχάνεται απαραίτητως, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αναιρείται ο χιουμοριστικός χαρακτήρας του εκφωνήματος ή ότι έχει αναγκαστικά αποτύχει το χιούμορ. Και αντίστροφα, μολονότι το γέλιο φαίνεται να αποτελεί τον κατεξοχήν δείκτη συμφραστικοποίησης για το χιούμορ, δεν σηματοδοτεί αποκλειστικά και μόνο την παρουσία του χιούμορ, αλλά μπορεί να εμφανίζεται με συστηματικό τρόπο και να επιτελεί ποικίλες λειτουργίες στη διεπίδραση ή ακόμη να φανερώνει πλήθος αντιδράσεων όπως χαρά, ευτυχία,

ασυμβατότητα είναι η περιέργεια, η δράση, η απορία, η σύγχυση, ο φόβος, ο πανικός, ο οίκτος, η αποδοκιμασία. Η εκάστοτε αντίδραση εξαρτάται όχι μόνο από την ιδιοσυγκρασία αυτού που αντιλαμβάνεται την ασυμβατότητα, αλλά και από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν εκεί όπου αυτή εντοπίζεται. Για παράδειγμα, όταν αυτός που εντοπίζει την ασυμβατότητα αισθάνεται ότι βρίσκεται σε ασφαλές πλαίσιο και δεν απειλείται σοβαρά από την ανατροπή ή τη διάψευση των προσδοκιών του, τότε είναι δυνατό να επιλέξει να γελάσει με αυτή και να την αντιμετωπίσει με παιγνιώδη και χιουμοριστικό τρόπο. Αντίθετα, όταν αισθάνεται ότι απειλείται σε ικανό βαθμό, το πιο πιθανό είναι να μην επιλέξει το χιούμορ ως αντίδραση στην ασυμβατότητα. Όπως εύστοχα συνοψίζει ο Morreall (1983: 47), «η ουσία του χιούμορ συνίσταται στην *απόλαυση* της ασυμβατότητας» (δική μας έμφαση). Θα πρέπει δηλαδή να υπάρχει το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο και οι συνθήκες εμφάνισης του χιούμορ να είναι τέτοιες ώστε οι συνομιλητές να μπορούν να διασκεδάσουν με την ανατροπή των προσδοκιών τους και να μη θεωρούν ότι απειλούνται από αυτή. Στο πλαίσιο αυτό, ο *συνδυασμός* ασυμβατότητας και γέλιου έχει θεωρηθεί αρκετά ασφαλές κριτήριο για τον εντοπισμό του χιούμορ στη διεπίδραση (Αρχάκης & Τσάκωνα 2004, 2011, Archakis & Tsakona 2005, 2006).

Η παραπάνω συζήτηση δείχνει ότι το χιούμορ *δεν είναι εγγενές* στα πράγματα. Οι ομιλητές την αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (τον χιουμοριστικό ή τον σοβαρό) ανάλογα με την ερμηνευτική προσέγγιση που οι ίδιοι αποφασίζουν κάθε φορά να ακολουθήσουν (Mulkay 1988). Ίσως μόνο υπό αυτή την έννοια να μπορεί το χιούμορ να θεωρηθεί υποκειμενική υπόθεση η οποία είναι δύσκολο να οριστεί αντικειμενικά. Αυτό δηλαδή που κοινώς αναφέρεται ως υποκειμενική διάσταση του χιουμοριστικού φαινομένου δεν είναι παρά η διαφορετική αντίληψη που έχουν οι ομιλητές σχετικά με το *τι συνιστά* απόκλιση, καθώς και η διαφορετική *αξιολόγηση* εκ μέρους τους των *συνθηκών εμφάνισής* της (αν δηλαδή εντοπίζονται όντως σε ασφαλές πλαίσιο, αν είναι δυνατή και δεν επιφέρει αρνητικές κοινωνικές συνέπειες η ένταξη της απόκλισης σε μη σοβαρό πλαίσιο κλπ.). Αυτό έχει τρία κύρια αποτελέσματα:

- Διαφορετικοί ομιλητές και διαφορετικές γλωσσοπολιτισμικές κοινότητες είναι δυνατό -και κατά κανόνα συμβαίνει- να οριοθετούν διαφορετικά τα θέματα, τα κειμενικά είδη και τα περιεχόμενα στα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί χιούμορ και αυτά στα οποία το χιούμορ συνήθως αποφεύγεται. Έτσι, το χιούμορ είναι μεν ένα

---

ευχαρίστηση, αμηχανία, νευρικότητα, κακεντρέχεια κλπ. βλ. Τσάκωνα 2004: 20-22, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 98-99 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

φαινόμενο καθολικό (υπό την έννοια ότι παρατηρείται σε όλες τις κοινωνίες), αλλά ταυτόχρονα έντονα κοινωνικά προσδιορισμένο, καθώς διαφοροποιείται από τη μια κοινωνία στην άλλη και από τη μια εποχή στην άλλη.

- Το χιούμορ είναι σε θέση να φέρνει στο προσκήνιο *ποιες ακριβώς είναι* οι αξίες και οι άρρητες πεποιθήσεις με βάση τις οποίες εντοπίζεται η ασυμβατότητα: μέσα από τη σύγκριση του προσδοκώμενου με το υπαρκτό, το χιούμορ αποκαλύπτει ποιος είναι ο κανόνας, δηλαδή οι αναμενόμενες συμπεριφορές και πρακτικές που παραβιάστηκαν και προκάλεσαν την ασυμβατότητα και, κατ' επέκταση, έγιναν αντικείμενο χιουμοριστικής σύλληψης και κωδικοποίησης. Μπορεί επομένως να γίνει «μέσο ερμηνείας συγκεκριμένων πολιτισμών» (Bremmer & Roodenburg 2005: 20) μέσα από την προσέγγιση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και την ανάλυση της λειτουργίας τους σε συνάρτηση με τις κοινωνικές συνισταμένες στις οποίες αυτά παράγονται.
- Δεδομένου ότι αυτές οι πεποιθήσεις και πρακτικές είναι που συσπειρώνουν τους ανθρώπους που ανήκουν σε μια κοινότητα, θα λέγαμε ότι το χιούμορ μπορεί να φέρνει στο προσκήνιο και να υπενθυμίζει τις κοινές αξίες οι οποίες συνέχουν μια ομάδα και τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες. Υπό αυτή την έννοια, το χιούμορ είναι καθοριστικό για την *ένταξη* των ατόμων σε μια ομάδα, καθώς συμβάλλει στην εξοικείωση των ατόμων με τις αποδεκτές ή μη συμπεριφορές στο πλαίσιο της ομάδας αυτής και τα προφυλάσσει ενδεχομένως από πράξεις οι οποίες θα έθεταν σε κίνδυνο την ένταξη ή την παραμονή τους στους κόλπους της (βλ. μεταξύ άλλων Norrick 1993, Αρχάκης & Τσάκωνα 2004, 2011, Archakis & Tsakona 2005, 2006, Lytra 2007, Schnurr 2008).

Η Kuipers (2008) πηγαίνει αυτή τη συλλογιστική ένα βήμα πιο πέρα υποστηρίζοντας ότι κάθε γλωσσική και κοινωνιοπολιτισμική κοινότητα ουσιαστικά συνιστά μια *ρυθμιστική κοινότητα του χιούμορ*, στην οποία υφίστανται υπόρρητοι (συνήθως) κανόνες σχετικά με τα όριά του, σχετικά δηλαδή με το ποια θέματα ή πρόσωπα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο χιουμοριστικής (δια)πραγμάτευσης. Οι ομιλητές γενικά υπακούουν στους κανόνες αυτούς, ακόμη και αν δεν συμφωνούν πάντα με αυτούς. Οι κανόνες αυτοί, ενώ συχνά είναι φυσικοποιημένοι στους φυσικούς ομιλητές, δεν είναι άμεσα ή και καθόλου προφανείς στους μη φυσικούς, επιβάλλοντάς τους λιγότερο ή περισσότερο σημαντικούς περιορισμούς στη συμμετοχή τους σε περικείμενα όπου χρησιμοποιείται χιούμορ. Η Bell (2007) υποστηρίζει ότι οι μη φυσικοί ομιλητές έχουν συχνά συναίσθηση της ύπαρξης των κανόνων και των περιορισμών αυτών, ιδιαίτερα όταν συνομιλούν με φυσικούς ομιλητές, γι'

αυτό αποφεύγουν τα θέματα ταμπού, τις μορφές χιούμορ που έχουν αυξημένη πιθανότητα παρερμηνείας (για παράδειγμα, πειράγματα, ειρωνεία) και το αμφίσημο λεξιλόγιο, επιλέγουν «εύκολες» και «εύχρηστες» λέξεις ή επαναλήψεις για την παραγωγή χιούμορ, αξιοποιούν τον επιτονισμό και τα παραγλωσσικά στοιχεία ως δείκτες συμφραστικοποίησης και γενικά υιοθετούν μια επιεική, χαλαρή στάση απέναντι στους συνομιλητές τους σε περίπτωση που το χιούμορ τους στη Γ2 δεν γίνεται αμέσως κατανοητό. Την ίδια επιεική και χαλαρή στάση τείνουν να υιοθετούν και οι φυσικοί ομιλητές προς τους μη φυσικούς, σύμφωνα με την ίδια μελέτη, αναγνωρίζοντας έτσι και αυτοί από την πλευρά τους τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που εμφανίζει το χιούμορ ως γλωσσική συμπεριφορά, ιδίως στη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Αν και η διερεύνηση αυτού του είδους της σιωπηρής συναίνεσης μεταξύ των μελών μιας κοινότητας γύρω από τις αξίες και πεποιθήσεις στις οποίες βασίζεται το χιούμορ ξεπερνά κατά πολύ τους στόχους και τα όρια της παρούσας μελέτης, τα παραδείγματα που αναλύονται στη συνέχεια (βλ. ενότητα 6) μας δίνουν μια εικόνα ακριβώς για τις αξίες και τις πεποιθήσεις οι οποίες συνιστούν μέρος της γλωσσοπολιτισμικής ταυτότητας των (φυσικών) ομιλητών και οι οποίες δεν είναι πάντα εύκολα ανιχνεύσιμες και προσβάσιμες από τα μη μέλη, εν προκειμένω τους μη φυσικούς ομιλητές (πρβλ. Wagner & Urios-Aparisi 2008: 214-217, 220-223). Ταυτόχρονα, αυτού του είδους η προσέγγιση θα ήταν όχι μόνο χρήσιμη αλλά και ελκυστική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα, αναλύοντας ποικίλα χιουμοριστικά κείμενα, να συνειδητοποιήσουν τις αντιλήψεις και τις λανθάνουσες παραδοχές των φυσικών ομιλητών, καθώς και τα όρια της κριτικής που οι τελευταίοι ασκούν μέσω του χιούμορ.

Το θεωρητικό πλαίσιο που θα καθοδηγήσει την ανάλυσή μας είναι η *γενική θεωρία για το γλωσσικό χιούμορ* (General Theory of Verbal Humor· Attardo 2001) που αποτελεί σήμερα την κυριότερη γλωσσολογική προσέγγιση του χιουμοριστικού φαινομένου. Στο πλαίσιό της, η ασυμβατότητα περιγράφεται ως *γνωσιακή αντίθεση* (script opposition),<sup>3</sup> δηλαδή ως αντίθεση ανάμεσα σε δύο γνωσιακά σχήματα τα οποία ανακαλούνται στον νου του αποδέκτη ενός κειμένου και τα οποία επικαλύπτονται μερικώς ή ολικώς μέσα σε αυτό. Σημειωτέον ότι στο εξής στους όρους *ασυμβατότητα* και *γνωσιακή αντίθεση* αποδίδουμε το ίδιο περιεχόμενο.

---

<sup>3</sup> Το *γνωσιακό σχήμα* (script) συνδέεται με το *σχήμα* (schema), το *πλαίσιο* (frame) ή το *σενάριο* (script), όπως έχουν οριστεί και χρησιμοποιηθεί από την ψυχολογία, την ανθρωπολογία, την επιστήμη της τεχνητής νοημοσύνης κλπ.

Βασικά εργαλεία για τον εντοπισμό και την ανάλυση του χιούμορ ενός κειμένου αποτελούν η *ατάκα* (punch line) και η *χιουμοριστική φράση* (jab line). Και οι δύο ορίζονται ως σύντομα συνήθως εκφωνήματα τα οποία περιέχουν μια γνωσιακή αντίθεση, διαφέρουν όμως ως προς τη θέση και τη λειτουργία τους: η μεν πρώτη επέχει πάντα τελική θέση σε ένα κείμενο και προκαλεί την επανερμηνεία του, ενώ η δεύτερη μπορεί να βρίσκεται σε οποιοδήποτε σημείο του κειμένου και δεν προκαλεί επανερμηνεία, αλλά είναι πλήρως ενσωματωμένη σε αυτό, χωρίς να διακόπτει τη ροή του (Attardo 2001: 82-83, Τσάκωνα 2004: 266-302). Επομένως, ένα κείμενο χαρακτηρίζεται ως χιουμοριστικό όταν περιέχει ατάκα ή χιουμοριστικές φράσεις ή και τα δύο.

Ιδιαίτερα συναφής και χρήσιμη για την προσέγγιση που προτείνουμε εδώ είναι η έννοια του χιουμοριστικού *στόχου*: πρόκειται για το πρόσωπο ή την ομάδα που αναφέρονται μέσα στο χιουμοριστικό κείμενο και σε βάρος των οποίων γίνεται το χιούμορ. Πέρα από τα πρόσωπα ή τις ομάδες, το χιούμορ μπορεί να έχει κάποιον ιδεολογικό στόχο, δηλαδή να γελοιοποιεί κάποιον θεσμό ή ορισμένες κοινωνικές αντιλήψεις. Ο στόχος μαζί τη γνωσιακή αντίθεση φέρνουν στην επιφάνεια και τονίζουν την κοινωνική διάσταση και λειτουργία του χιούμορ: η γνωσιακή αντίθεση αποκαλύπτει ποια είναι η παραβίαση στην οποία έχει προβεί ο στόχος και, επομένως, ποιες είναι οι άρρητες παραδοχές και αξίες πάνω στις οποίες στηρίζεται το χιούμορ και οι οποίες χαρακτηρίζουν και συνέχουν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Archakis & Tsakona 2006, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011).

Θεωρώντας το χιούμορ μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών, στη συνέχεια θα αναζητήσουμε διδακτικούς στόχους οι οποίοι να αναδεικνύουν τις λειτουργίες του και να εξοικειώνουν τους μαθητές με αυτές. Δεδομένου ότι, όπως είδαμε προηγουμένως, το χιούμορ μπορεί να συνιστά δείκτη των γλωσσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών μεταξύ Γ1 και Γ2, τις οποίες καλούνται να συνειδητοποιήσουν και να κατακτήσουν οι μαθητές, θα αναφερθούμε σε θέσεις κοινωνιοπολιτισμικά ευαισθητοποιημένων μοντέλων γλωσσικού γραμματισμού, όπως είναι αυτό του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy). Συγκεκριμένα, θα υποστηρίξουμε ότι η διδασκαλία του χιούμορ στη Γ2, μπορεί να συντονιστεί με τους στόχους του κριτικού γραμματισμού ώστε να αναδείξει -και όχι να εξοβελίσει- τις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και ιδεολογικές πεποιθήσεις της Γ1 και της Γ2.

## 4 Η έννοια του κριτικού γραμματισμού<sup>4</sup>

Ο γραμματισμός και η διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να αποσκοπούν σε αυτόν είναι έννοιες ιδιαίτερα συναφείς και συμπληρωματικές προς τις θέσεις της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης (βλ. μεταξύ άλλων Δενδρινού 2001, Μητσικοπούλου 2001, Baynham 2002). Ο στόχος των προγραμμάτων γλωσσικού γραμματισμού στις σύγχρονες κοινωνίες δεν περιορίζεται στην ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης ενός κειμένου -συνήθως νοούμενου περιοριστικά ως ακολουθίας προτάσεων- σε συνδυασμό με την εκμάθηση και εφαρμογή μιας τεχνικής, γραμματικής μεταγλώσσας. Αναφέρεται στην ικανότητα των πολιτών να εντάσσονται και να λειτουργούν με επιτυχία σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, κατανοώντας, παράγοντας και αντιμετωπίζοντας *κριτικά* διάφορα είδη τόσο γραπτών όσο και προφορικών ή και πολυτροπικών κειμένων, προσαρμοσμένων κατάλληλα στις ανάγκες ποικίλων σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων (βλ. Αρχάκης 2011: 39, Kalantzis & Cope 1999).

Στο πλαίσιο της επιστημολογικής συζήτησης για τον γραμματισμό, ο Baynham (2002) αναφέρεται αφενός στα *λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού* (functional literacy models), τα οποία

δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή (Baynham 2002: 28)•

και αφετέρου στα *κριτικά μοντέλα γραμματισμού* (critical literacy models), τα οποία,

ενώ δίνουν κι αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Baynham 2002: 28).

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος σημειωτέον θα πρέπει να αφορά όλες και όχι μόνο τις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Street 1995: 141, Jones and Clarke 2007, Silvers κ.ά. 2010), ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει και δεν συγκαλύπτει τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές προελεύσεις και συγκροτήσεις των μαθητών, ενώ τους ενθαρρύνει να λειτουργούν ως εθνογράφοι γραμματισμού. Συμμετέχοντας και ο ίδιος, τους παροτρύνει να καταγράψουν ποιες πρακτικές γραμματισμού χρησιμοποιούνται στα

---

<sup>4</sup> Η συζήτηση στην ενότητα αυτή βασίζεται στους Αρχάκη & Τσάκωνα (2011: 195, 202-205, 217-219).

περιβάλλοντα του σπιτιού ή της κοινότητάς τους από τους γονείς, τους συγγενείς και τους φίλους τους, σε ποιες περιστάσεις και με τι επιπτώσεις στις σχέσεις των συμμετεχόντων. Συγκρίνοντας στην τάξη πληροφορίες για τις πρακτικές γραμματισμού που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν τα εξής:

- Δεν υπάρχει ένας αλλά πολλοί, εναλλακτικοί γραμματισμοί.
- Οι γραμματισμοί περιβάλλονται από διαφορετικές κοινωνικές αξιολογήσεις οι οποίες προκύπτουν από τις διαφορετικές πολιτισμικές θεάσεις του κόσμου.
- Ο προβαλλόμενος ως «σωστότερος» γραμματισμός δεν είναι παρά ο κυρίαρχος, εν προκειμένω αυτός της μητρικής.<sup>5</sup>

Συγκεκριμενοποιώντας τα παραπάνω σε σχέση με το χιούμορ, οι μαθητές θα μπορούσαν να αντιληφθούν τα εξής:

- Το χιούμορ δεν χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο, το ίδιο περιεχόμενο και στις ίδιες περιστάσεις στη Γ1 και τη Γ2.
- Η χρήση του χιούμορ στα διάφορα κειμενικά είδη και περικείμενα μπορεί να αξιολογείται διαφορετικά στη Γ1 και στη Γ2. Για παράδειγμα, είναι πιθανό σε συγκεκριμένες περιστάσεις της Γ1 να χρησιμοποιείται χιούμορ, ενώ σε αντίστοιχες περιστάσεις στη Γ2 το χιούμορ να μη συνιστά προτιμώμενη επιλογή. Ή ορισμένα πρόσωπα και θέματα να μην γίνονται συχνά και εύκολα στόχος του χιούμορ στη Γ1, ενώ στη Γ2 αντίστοιχα θέματα και πρόσωπα να γίνονται στόχοι του χιούμορ χωρίς ο ομιλητής να υφίσταται κοινωνικές κυρώσεις.
- Οι νόρμες τελικά που ισχύουν για τη χρήση του χιούμορ στη Γ1 δεν είναι ούτε οι «μοναδικές» ούτε οι «σωστότερες» σε σχέση με τις αντίστοιχες της Γ2 – και αντίστροφα.

Αυτή η εκμείευση, αλλά και η παρότρυνση για έκφραση *διαφορετικών* πολιτισμικών θεάσεων του κόσμου από τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι δυνατό να τους οδηγήσει να αντιληφθούν αυτό που ιδεολογικά είναι κυρίαρχο στη Γ1 ή στη Γ2, αλλά παραμένει άρρητο, τις συγκεκριμένες δηλαδή πολιτισμικές αξίες και παραδοχές που κρύβονται πίσω από τις 'αδιαμφισβήτητες' αλήθειες για τον γραμματισμό και τη χρήση της γλώσσας (Baynham 2002: 305, 325, Jones & Clarke 2007). Εκ των πραγμάτων, μέσα στην τάξη όπου διδάσκεται

---

<sup>5</sup> Βλ. σχετικά Heath (1983), Street (1984), Street & Street (1991), Barton (1994: 211-212), Gee (1996), Roberts κ.ά. (2001), Egan-Robertson & Bloom (2003), Ivanič (2004).

η Γ2 συνυπάρχουν τουλάχιστον δύο διαφορετικές γλωσσοπολιτισμικές παραδόσεις: αυτή της Γ2 και αυτή/ές της/των Γ1 των μαθητών. Αυτή η συνύπαρξη εναλλακτικών θεωρήσεων του κόσμου μέσα στην τάξη μπορεί να συμβάλλει στην αποδόμηση των κατοχυρωμένων αντιλήψεων για ό,τι εκλαμβάνεται ως «πραγματικό», «αναμενόμενο» και «ευρύτερα αποδεκτό». Η αποδόμηση αυτή θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι δεν διαφοροποιούνται μόνο γλωσσικά αλλά κυρίως πολιτισμικά από τη γλώσσα και των πολιτισμό που επιθυμούν να κατακτήσουν ως μη φυσικοί ομιλητές. Σε αυτόν ακριβώς τον στόχο μπορεί να συμβάλει ο κριτικός γραμματισμός συνεπικουρούμενος δραστικά από την εφαρμογή της εθνογραφικής προσέγγισης στη σχολική τάξη.

Συνοψίζοντας και συστηματοποιώντας συναφείς θέσεις του κριτικού γραμματισμού, μπορούμε να σταθούμε στα εξής:

- Ο γραμματισμός και γενικότερα η γλωσσική εκπαίδευση δεν εξαντλούνται σε ένα στοχευμένο σύνολο προκαθορισμένων γραμματικών, κειμενικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων προσδιορισμένων ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών.
- Οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών φτάνουν στην τάξη με τη συλλογή (προφορικού, γραπτού, ηλεκτρονικού, πολυτροπικού) υλικού από την κοινωνική καθημερινότητά τους, το οποίο γίνεται αντικείμενο μελέτης σε συνάρτηση με τις κοινωνιοπολιτισμικές του διαστάσεις.
- Τα γλωσσικά, κειμενικά και επικοινωνιακά ρεπερτόρια σε συνδυασμό με τα πολιτισμικά φορτία που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη αποτελούν εφιαλτήριο και διαρκές σημείο αναφοράς της εκπαίδευσης στη Γ2.
- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών: οι εμπειρίες γλωσσικών (και άλλων) διαφορών που βιώνουν οι μαθητές ως μη φυσικοί ομιλητές σε σύγκριση με τους φυσικούς αποτελούν κρίσιμη αφετηρία για την περαιτέρω στοχευμένη γλωσσική και άλλη εκπαίδευσή τους.
- Οι παρατηρούμενες διαφορές (τόσο μεταξύ των ρεπερτορίων που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη όσο και μεταξύ των στοχευμένων δεξιοτήτων που προβλέπονται από τη διδασκαλία της Γ2) δεν μετριάζονται ή αποσιωπώνται μέσω της πρόκρισης των κοινωνιογλωσσικών και κειμενογλωσσικών προτύπων της Γ1 ή της Γ2, αλλά αντίθετα αναδεικνύονται και αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη.



Στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας του χιούμορ δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να σημειώσουμε ότι η ανάδειξη και έκφραση, μέσα από χιουμοριστικά κείμενα, διαφορετικών ιδεολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προσανατολισμών από μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι πολύ πιθανό, βέβαια, να φέρει στην επιφάνεια σημεία διαφοροποίησης, ενδεχομένως και σύγκρουσης. Μέσα από αυτά όμως οι μαθητές θα καταφέρουν να καλλιεργήσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και τελικά να συνειδητοποιήσουν τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στα οποία καλούνται να συμμετάσχουν ως φυσικοί και μη φυσικοί ομιλητές. Τέτοιου είδους «διαφορές» πρέπει να εκλαμβάνονται ως «δυνατότητες και ευκαιρίες» για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και όχι ως «προβλήματα» και «δυσκολίες» που ενδεχομένως θα αποθάρρυναν τους μαθητές και πιθανότατα θα απέτρεπαν τους εκπαιδευτικούς από τη διδασκαλία του χιούμορ, ακόμη και σε μαθητές με υψηλό επίπεδο γνώσης της Γ2 (McDermott 1988, McDermott & Ralley 2009: 432, 441). Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Gee (1996: 89), έργο του εκπαιδευτικού είναι να απεγκλωβίσει τους μαθητές από τη δική τους μόνο ιδεολογική και γενικότερα πολιτισμική θέαση των πραγμάτων και ταυτόχρονα να μην τους περιορίσει σε μία μόνο γλωσσική και πολιτισμική παράδοση (βλ. επίσης Jones and Clarke 2007). Ο στόχος αυτός είναι, κατά την εκτίμησή μας, από τους πλέον βασικούς στη διδασκαλία της Γ2, ενώ ταυτόχρονα, θεωρούμε ότι αποτελεί την πεμπτουσία της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γ2.

## 5 Ζητήματα και ζητούμενα της διδασκαλίας του χιούμορ στη Γ2

Έχοντας κατά νου την παραπάνω συζήτηση σχετικά με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές της Γ2 μέσω του χιούμορ, στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε σε βασικά ζητήματα της διδακτικής αξιοποίησης του χιούμορ στη διδασκαλία της Γ2, τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Τέτοια είναι τα είδη του χιούμορ που προσφέρονται για αξιοποίηση στην τάξη, το επίπεδο γνώσης της Γ2 που προϋποτίθεται για τη χρήση και, κυρίως, τη διδασκαλία του χιούμορ, οι στόχοι που επιδιώκονται και οι μέθοδοι επίτευξής τους. Οδηγό μας σε αυτή τη συζήτηση αποτελεί η μελέτη της Bell (2009) σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία του χιούμορ στη Γ2, ορισμένα σημεία της οποίας θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, συμπληρώνοντάς τα ταυτόχρονα με δικές μας παρατηρήσεις και τοποθετήσεις.

Ένα βασικό ερώτημα ξεκινώντας τη διδασκαλία του χιούμορ στη Γ2 είναι ποιες μορφές χιούμορ ενδείκνυνται για τέτοιες περιπτώσεις. Συχνά, για παράδειγμα, προτείνονται λογοπαίγνια από λογοτεχνικά κείμενα ή ανέκδοτα, προκειμένου οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε μορφοφωολογικές διαφορές των λέξεων της Γ2. Άλλοτε προτείνονται ανέκδοτα τα οποία γίνονται αντιληπτά ως «αυτόνομα» κείμενα και το χιούμορ των οποίων δεν θεωρείται ότι εξαρτάται από το εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον. Ωστόσο, αυτού του είδους το αποπλαισιωμένο χιούμορ αφενός δεν είναι τόσο συχνό όσο νομίζουμε σε πραγματικές (κυρίως συνομιλιακές συνθήκες), αφετέρου δεν βοηθά επί της ουσίας τους μαθητές να αντιληφθούν και να μάθουν πώς το χιούμορ χρησιμοποιείται σε πραγματικές συνθήκες (Bell 2009: 243-244). Επιπλέον, θεωρούμε ότι τέτοιες αποπλαισιωμένες μορφές χιούμορ δεν προσφέρονται για την ανάδειξη των κοινωνιοπολιτισμικών αξιών και στάσεων στις οποίες στηρίζεται χιούμορ. Άρα η αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού θα ήταν μάλλον περιορισμένη. Στη θέση τους θα προτείνουμε χιουμοριστικά κείμενα και πρακτικές που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές στις μεταξύ τους διεπιδράσεις ή στις διεπιδράσεις τους με τους φυσικούς ομιλητές. Τέτοιου είδους υλικό όχι μόνο θα ήταν προσιτό ως προς τα νοήματα και τη λειτουργία του, αλλά και θα μπορούσε πιο εύκολα να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Το επίπεδο γνώσης στη Γ2 και η ηλικία των μαθητών είναι ένα ακόμη ζήτημα που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς (βλ. μεταξύ άλλων Schmitz 2002, Τακούδα 2002: 37, 45, 77-78). Συνήθως, πιστεύεται ότι η χρήση και η διδασκαλία του χιούμορ στην τάξη προϋποθέτει αυξημένες γνώσεις στη Γ2, άρα το χιούμορ αποκλείεται από τάξεις αρχαρίων, ενώ προτείνονται διαφορετικές μορφές χιούμορ για διαφορετικά επίπεδα γνώσης της Γ2. Ωστόσο, κατά την εκτίμησή μας (βλ. επίσης Bell 2009: 243-246), το επίπεδο γνώσης της Γ2 δεν είναι τόσο σημαντικό όσο η γνώση που αφορά τη χρήση των διαφορετικών μορφών χιούμορ με ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους σε ένα ευρύ φάσμα κειμένων και περικειμένων στη Γ2. Επιπλέον, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η ικανότητα των μαθητών για παραγωγή και κατανόηση χιούμορ στη Γ2 ξεκινά από μικρή ηλικία και δεν προϋποθέτει αναγκαστικά υψηλό επίπεδο γνώσης στη Γ2 (Cekaite & Aronsson 2004, Lytra 2007).

Κατά την εκτίμησή μας, η όλη συζήτηση για τη σχέση χιούμορ και επιπέδων γνώσης της Γ2 προσπαθεί περισσότερο να συγκαλύψει την αμηχανία των εκπαιδευτικών απέναντι στο χιούμορ ως αντικείμενο διδασκαλίας (και ενδεχομένως ως μέσο διαχείρισης της τάξης), ενώ παράλληλα προϋποθέτει μια αντίληψη του χιούμορ ως επιφαινόμενου, ως κάτι που «προστίθεται» στις λέξεις, τις φράσεις και την (κυριολεκτική, προτυπική ή συνήθη) σημασία τους. Αυτό οφείλεται στην προκατάληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στο χιούμορ και ίσως στην ελλιπή θεωρητική τους κατάρτιση (βλ. ενότητα 2). Αν όμως η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι μια διαδικασία απομνημόνευσης λεξιλογίου και γραμματικών κανόνων, αλλά μια διαδικασία εξοικείωσης των μαθητών με τα γλωσσικά μέσα που παρέχει η Γ2 και με τους τρόπους χρήσης τους σε συγκεκριμένα περικείμενα, τότε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι το χιούμορ συνιστά κοινωνική δεξιότητα και πρακτική, άρα αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών. Και επιπλέον ότι «η ανικανότητα για παραγωγή ή κατανόηση χιούμορ [στη Γ2] μπορεί να συμβάλει στην απόδοση μειωμένου κοινωνικού κύρους στον μη φυσικό ομιλητή» (Bell 2007: 28), απομονώνοντάς τον από άλλους (φυσικούς και μη) ομιλητές (πρβλ. Adelswärd & Öberg 1998).

Ένα ακόμη θέμα που συζητείται στο πλαίσιο διδασκαλίας του χιούμορ στη Γ2 είναι η αξιοποίηση του «καθολικού» χιούμορ, το οποίο ενδεχομένως θα ήταν προσιτό σε μαθητές από διαφορετικά γλωσσοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο «καθολικό» χιούμορ εντάσσονται μεταξύ άλλων κείμενα που αναφέρονται σε «οικουμενικά» θέματα (Τακούδα 2002: 53, 56-57) ή που τυχαίνει να μεταφέρονται (κυρίως μέσω μετάφρασης) από τη μια γλώσσα στην άλλη, όπως είναι τα ανέκδοτα για τις ξανθιές, τους μαύρους, τους δικηγόρους, τα εθνικά

ανέκδοτα (στα ελληνικά εθνικά ανέκδοτα λέγονται για τους πόντιους, στα βρετανικά αγγλικά για τους ιρλανδούς, στα αμερικάνικα αγγλικά για τους πολωνούς κλπ.· βλ. Davies 1998).

Συμφωνώντας και πάλι με την Bell (2009: 246-249), θεωρούμε ότι το χιούμορ είναι πολύ περισσότερο πολιτισμικά προσδιορισμένο παρά «καθολικό», καθώς στηρίζεται σε (συχνά υπόρρητες) παραδοχές και αξίες της εκάστοτε κοινότητας, οι οποίες είτε αφορούν το τι θεωρείται κανονικό ή αναμενόμενο στην κοινότητα αυτή είτε προσδιορίζουν τι μπορεί να γίνει αντικείμενο του χιούμορ, πότε, γιατί και από ποιους (βλ. ενότητα 3). Επισημαίνουμε επίσης ότι ακόμη και σε περιπτώσεις διαπολιτισμικά μεταφερόμενων ανέκδωτων υπάρχουν σημαντικές διαφορές από τη κοινότητα στην άλλη: για παράδειγμα, διαφορετικές κοινωνιοπολιτικές συνδηλώσεις συνοδεύουν τα ανέκδοτα για τους μαύρους στις ΗΠΑ (λόγω της ιστορίας της χώρας) και διαφορετικές στην Ελλάδα (όπου οι μαύροι, γενικευτικά μιλώντας, θα μπορούσαν να θεωρηθούν μια σχετικά αποδεκτή ολιγάριθμη μειονότητα). Αντίστοιχα θα μπορούσαμε να πούμε για τα ανέκδοτα με τους δικηγόρους: στις ΗΠΑ, από όπου προέρχονται τα ανέκδοτα αυτά, το επάγγελμα του δικηγόρου συνοδεύεται από εξαιρετικά έντονες συνδηλώσεις ανηθικότητας, διαφθοράς και ανικανότητας, κάτι που δεν ισχύει (τουλάχιστον όχι στον ίδιο βαθμό) στην Ελλάδα. Συνεπώς, τέτοιου είδους υλικό, ακριβώς επειδή θα φαινόταν πιο προσιτό στους μαθητές, πιο εύκολα θα συσκοτίζε παρά θα έφερνε στην επιφάνεια τις διαφορετικές κοινωνιοπολιτισμικές προϋποθέσεις και παραδοχές στις οποίες βασίζεται το χιούμορ στη Γ1 και τη Γ2. Και, όπως είπαμε και προηγουμένως, η αποκλειστική διδασκαλία του χιούμορ μέσα από τέτοια αποπλαισιωμένα κείμενα δεν θα βοηθούσε σημαντικά τους μαθητές στην κατάκτηση της χρήσης του σε αυθόρμητα συνομιλιακά περιβάλλοντα.

Θα θέλαμε να τονίσουμε ότι προφανώς δεν μπορούμε μέσα από τη διδασκαλία της Γ2 να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με το σύνολο των κοινωνιοπολιτισμικών αξιών και παραδοχών στις οποίες μπορεί να βασίζεται το χιούμορ στη Γ2. Θα μπορούσαμε όμως να προσπαθήσουμε να τους εξοικειώσουμε με το τι είναι χιούμορ και πώς αυτό λειτουργεί, ώστε να είναι βαθμιαία σε θέση μόνοι τους να «ξεκλειδώνουν» τα χιουμοριστικά κείμενα και να αντιλαμβάνονται το χιούμορ των (φυσικών και μη) συνομιλητών τους. Η τάξη αποτελεί έναν χώρο όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με ασφάλεια και να δοκιμάσουν τις δεξιότητές τους στην παραγωγή και την πρόσληψη χιούμορ στη Γ2. Για τον στόχο αυτόν, ο εκπαιδευτικός καλείται να παρεμβαίνει και να εξηγεί στους μαθητές σε τι συνίσταται το χιούμορ, τις εκάστοτε λειτουργίες του αλλά και τις κοινωνιοπολιτισμικές

προϋποθέσεις στις οποίες βασίζεται κάθε χιουμοριστικό εκφώνημα. Ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο θα συμβάλει στο να μειωθούν οι πιθανότητες περιορισμένης συμμετοχής ή αυξημένης αμηχανίας και αδυναμίας των μη φυσικών ομιλητών να ανταποκριθούν σε περικείμενα όπου χρησιμοποιείται χιούμορ (Bell 2009: 249-253, 255).

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε με αναλυτικό τρόπο και μέσα από παραδείγματα πώς μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι που θέσαμε ως εδώ και αφορούν τη διδασκαλία του χιούμορ στη Γ2. Οι αναλύσεις και οι προτάσεις μας επικεντρώνονται σε προφορικές ιστορίες που αφηγούνται οι μαθητές οι ίδιοι στην τάξη ή που έχουν συλλέξει από το οικείο περιβάλλον τους.

## 6 Διδάσκοντας το χιούμορ στη Γ2 μέσα από προφορικές αφηγήσεις

Σύμφωνα με την Bell (2002), ανάμεσα σε ένα ευρύ φάσμα χιουμοριστικών ειδών που εμφανίζονται στην αυθόρμητη συνομιλία μεταξύ μη φυσικών ομιλητών (όπου περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων τα πειράγματα, οι χιουμοριστικές παρατηρήσεις, το χιούμορ που στοχεύει στον ίδιο τον παραγωγό του κλπ.), πρώτες σε συχνότητα είναι οι χιουμοριστικές αφηγήσεις. Το εύρημα αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό συμβατό με πλήθος ερευνών που θέλουν τις αφηγήσεις βασικό εργαλείο αναπαράστασης και νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας, κατασκευής ταυτοτήτων και τελικά σύσφιξης των σχέσεων μεταξύ των ομιλητών (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 60-68, 209-213 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Επιπλέον, οι αφηγήσεις και η επεξεργασία τους στην τάξη της Γ2 έχει υποστηριχθεί ότι αποτελούν πρόσφορο υλικό για την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* (intercultural competence), η οποία περιλαμβάνει την επίγνωση της γεωγραφικής και κοινωνιοπολιτισμικής διαφοροποίησης μεταξύ Γ1 και Γ2, καθώς και τις γνωσιακές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες που μπορούν (ή δεν μπορούν) να μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη (Grima Camilleri 2002).

Οι αφηγήσεις που αναλύουμε εδώ προέρχονται από αυθεντικές συνομιλίες νέων ανδρών και γυναικών και έχουν συλλεγεί με εθνογραφικές μεθόδους στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Πατρών (βλ. Παπαζαχαρίου και Αρχάκης 2003). Οι πληροφορητές φοιτούσαν σε λύκεια της Πάτρας, ενώ οι ερευνητές που συνέλεξαν το υλικό ήταν φοιτητές. Τα παραδείγματα που παρουσιάζουμε εδώ είναι ενδεικτικά. Η πρότασή μας είναι το χιούμορ να διδάσκεται μεταξύ άλλων μέσα από χιουμοριστικές αφηγήσεις που είτε αφηγούνται οι μαθητές της Γ2 στην τάξη μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτικού (για παράδειγμα, μέσα από ερωτήσεις του τύπου «Σας έχει συμβεί κάτι αστείο πρόσφατα;», «Έχετε να διηγηθείτε ένα περιστατικό που σας έκανε να γελάσετε;») είτε τις έχουν συλλέξει μέσω μαγνητοφώνησης ή βιντεοσκόπησης από άλλους (φυσικούς και μη) ομιλητές του περιβάλλοντός τους. Ειδικά η τελευταία μέθοδος συλλογής υλικού μπορεί να φανεί εκ πρώτης όψευς δύσκολη ή απαιτητική, αλλά η εμπειρία μας μάς έχει δείξει ότι η αυξημένη εξοικείωση των μαθητών ήδη από μικρή ηλικία με τις νέες τεχνολογίες (για παράδειγμα, κινητά τηλέφωνα, κάμερες, υπολογιστές) τους έχει καταστήσει ιδιαίτερα ικανούς σε τέτοιες δραστηριότητες, οπότε κάθε άλλο παρά δυσκολεύονται να καταγράψουν, για παράδειγμα, στο κινητό τους μια αφήγηση και ύστερα να την αναπαράγουν στην τάξη είτε

χρησιμοποιώντας το ίδιο το κινητό είτε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης, αυτού του είδους η καταγραφή και παρουσίαση του υλικού αφαιρεί από τους μαθητές το βάρος της απομαγνητοφώνησης, η οποία μπορεί να αποδειχθεί απαιτητική για μαθητές της Γ2, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ζητήσει να έχει εγκαίρως το υλικό στη διάθεσή του για να προετοιμάσει το μάθημα.

Κατά την παρουσίαση του υλικού στην τάξη, οι μαθητές καλούνται να δώσουν πληροφορίες για τον χώρο, τον χρόνο, τον σκοπό της επικοινωνίας, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, επάγγελμα κλπ.) και τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και τους στόχους που επεδίωκαν μέσα από τις αφηγήσεις. Αντίστοιχες πληροφορίες θα ζητούνταν και για τις αφηγήσεις που θα επιλέξουν να παραγάγουν οι ίδιοι οι μαθητές στην τάξη. Μετά την παρουσίαση των αφηγήσεων και των σχετικών με αυτές πληροφοριών, οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό εστιάζουν στις ατάκες ή τις χιουμοριστικές φράσεις (βλ. ενότητα 3), δηλαδή στα σημεία εκείνα που τους φάνηκαν χιουμοριστικά και προκάλεσαν το γέλιο, ώστε να διερευνήσουν μαζί τι παρουσιάζεται ως ασυμβατότητα στα κείμενα αυτά και πού στηρίζεται αυτή, δηλαδή ποιες είναι οι (ρητές ή υπόρρητες) προσδοκίες που ανατρέπονται και οι κανονικότητες που δεν επιβεβαιώνονται.

Ας δούμε το ακόλουθο παράδειγμα, όπου τον ρόλο του αφηγητή μοιράζονται οι Β(αγγέλης), Θ(εοδόσης) και Λ(άμπρος), καθώς διηγούνται μια ιστορία στην Ε(ρευνήτρια), η οποία αφορά έναν συμμαθητή τους που είχε το παρατσούκλι *Μπιφτέκας*:<sup>6</sup>

### Παράδειγμα (1)

Ε: Το *Μπιφτέκας* (1) ποιος του το κόλλησε;

Θ: Ένα παιδί ένας πιτσιρικάς. (0.5) Σε μια πλατεία τον φώναξε *Μπιφτέκα* (2) ((γέλια)).

<sup>6</sup> Τα ονόματα των πληροφορητών και των ερευνητών έχουν εδώ αντικατασταθεί από ψευδώνυμα. Οι χιουμοριστικές φράσεις αριθμούνται και σημειώνονται με πλάγια γραμματοσειρά, ενώ χρησιμοποιούμε τα ακόλουθα σύμβολα μεταγραφής του προφορικού λόγου:

/	: αυτοδιακοπή
//	: διακοπή (ή εφραπτόμενα εκφωνήματα)
[ ]	: διακοπή με ταυτόχρονη ομιλία
<u>υπογράμμιση</u>	: εμφατικός τονισμός
χχ:: χ:	: επιμήκυνση συλλαβής
( )	: δυσδιάκριτο ή ακατανόητο εκφώνημα
(...)	: παράλειψη στοιχείων
σημεία στίξης	: επιτονικές πληροφορίες* η τελεία δηλώνει τελικό επιτονισμό, το κόμμα μη τελικό επιτονισμό, το ερωτηματικό ανοδικό επιτονισμό.

Λ: Γάμησέ τα.

Θ: Κι από τότε;; Τι του κάναν στο σχολείο ρώτα τον, τι. Τι του κάναν στο σχολείο με το μπιφτέκι ρε;

Β: Ναι τούχε πάει ένα παιδί μπιφτέκι (3) ((γέλια)).

Θ: Στα γενέθλιά του (4).

Λ: Στα γενέθλιά του τούχε πάει μπιφτέκι στα ίσα (5) να πούμε.

Θ: Για τούρτα ρε τούβαλε μπιφτέκι (6). Το τηγάνισε (...) Κεράκια πάνω (7) ((γέλια)) είχε γίνει γκα ( ) ((γέλια))//

Λ: Εσείς τον ξέρετε τον Μπιφτέκα (8); Τον ξέρετε ε;

Ε: Ο Δημήτρης ρε.

Λ: Ναι:

Στην αφήγηση εντοπίζουμε 8 χιουμοριστικές φράσεις. Καταρχάς, το ίδιο το παρατσούκλι Μπιφτέκας είναι ασυνήθιστο και παραβιάζει τις προσδοκίες για το πώς αποκαλούμε συνήθως τους ανθρώπους (χωρίς κατά κανόνα να αναφερόμαστε σε φαγητά· βλ. χιουμοριστικές φράσεις 1 και 8) και το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε για την (αναιτιολόγητη;) χρήση του σε δημόσιο χώρο με τρόπο μάλλον αναπάντεχο (χιουμοριστική φράση 2). Οι περισσότερες χιουμοριστικές φράσεις (3-7) αναφέρονται στο κύριο συμβάν της αφήγησης που δεν είναι άλλο από τον εορτασμό των γενεθλίων του Μπιφτέκα στο σχολείο: αντί για τούρτα ένας συμμαθητής του, για να του ευχηθεί, του πήγε ένα μπιφτέκι με κεράκια. Στόχος του χιούμορ εδώ γίνεται κατεξοχήν ο Μπιφτέκας.

Εν ολίγοις, το χιούμορ της αφήγησης βασίζεται στην ανατροπή κανονικότητας που αφορούν τα ονόματα των ανθρώπων στα ελληνικά, τη χρήση τους και το πώς συνηθίζουν τα γενέθλιά τους. Αυτές είναι οι γλωσσικές και κοινωνιοπολιτισμικές συνήθειες και αξίες στις οποίες γίνεται αναφορά εδώ. Αν και οι συνήθειες αυτές μπορεί να μην αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από αντίστοιχες των μαθητών της ελληνικής ως Γ2, δίνουν στους μαθητές μια εικόνα σχετικά με τα θέματα και τα όρια του χιούμορ στα ελληνικά. Αυτού του είδους η ανάλυση προτείνεται να γίνεται μέσα στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών: οι μαθητές συζητούν τι τους φαίνεται αστείο και οι παρατηρήσεις τους συμπληρώνονται και



εξηγούνται περαιτέρω από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τους βοηθάει ουσιαστικά να αντιληφθούν για ποιους λόγους εντοπίζεται χιούμορ στην αφήγηση.

Αξίζει επίσης να επισημάνουμε ότι συναφηγήσεις σαν και αυτή, δηλαδή αφηγήσεις με περισσότερους του ενός αφηγητές, δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να δουν πώς το χιούμορ κατασκευάζεται από κοινού από ομιλητές που έχουν κοινές εμπειρίες και αξιολογήσεις της πραγματικότητας, ώστε να δοκιμάσουν και οι ίδιοι να συναφηγηθούν τις δικές τους χιουμοριστικές ιστορίες μαζί με συμμαθητές ή οικείους τους (βλ. επίσης αφήγηση 3 παρακάτω).

Στο επόμενο παράδειγμα, η αφηγήτρια Μ(αργαρίτα) συνομιλώντας με την Ε(ρευνήτρια) αναφέρεται στη συνήθεια που έχει η γιαγιά της να της απαγορεύει να αφήνει μέρος από το φαγητό που της έχει σερβίρει στο πιάτο της – συνήθεια που η γιαγιά έχει καταφέρει να μεταδώσει στην εγγονή, παρά το γεγονός ότι η τελευταία προσπαθεί να αντισταθεί:

## Παράδειγμα (2)

Μ: Καλύτερα. Βασικά τώρα στο σπίτι είναι παναγία μου βόηθα αυτή η γυναίκα. Ειδικά η γιαγιά μου, παναγία μου!

Ε: Γιατί;

Μ: Μαζέψτε την. Ας πούμε πάρε φράση *δε θα σηκωθείς αν δεν το φας όλο, σε πρήζει* (1). Εντωμεταξύ τι μούχει κολλήσει, το άλλο. *Μου τόχει κολλήσει αυτό:: δηλαδή κι ό,τι μου βάζει στο:: στο πιάτο πρέπει να το φάω* (2). *Και νάχω σκάσει δηλαδή για να μην το πετάξει μούχει κολλήσει αυτό το πράγμα, δηλαδή μου τόχει κολλήσει πραγματικά δηλαδή* (3). Για να μην το πετάξει θα πάει χαμένο. *Μούχει κολλήσει αυτό το πράγμα* (4). Βασικά εντάξει αυτή έχει περάσει κατοχή. *Εγώ δεν περνάω κατοχή γαμώ το κέρατό μου. Θέλω να το πετάξω!* (5) ((γέλια)). *Όχι μου λέει, αυτά κάνουν λεφτά κι αρχίζει* (6). Πω πω παιδιά μου, έτσι κι αρχίζει αυτή η γυναίκα (...) *Δεν πρόκειται να σας φέρω ποτέ σπίτι* (7). Ναι, αλήθεια σας λέω *δεν πρόκειται να σας φέρω ποτέ σπίτι* (8) ((γέλια)).

Από τις 8 χιουμοριστικές φράσεις που εντοπίζουμε στο κείμενο αυτό, ορισμένες (1, 6) αναφέρονται στην -κατά την εκτίμηση της αφηγήτριας- υπερβολική, άρα ασύμβατη επιμονή της γιαγιάς της να μην της επιτρέπει να αφήνει τίποτε στο πιάτο της όταν τελειώνει το γεύμα. Η επιμονή της γιαγιάς είναι τόσο έντονη που έχει καταφέρει να επηρεάσει την

αφηγήτρια. Γνωσιακή αντίθεση έχουμε εδώ και εξαιτίας της ασύμβατης αντίδρασης της ίδιας της αφηγήτριας: αν και προσπαθεί να αντισταθεί στην πίεση που της ασκείται, παραδέχεται τελικά ότι το «έχει κολλήσει» και η ίδια (χιουμοριστικές φράσεις 2-5) και ακούγεται να γελάει με όσα αφηγείται. Αφού επιχειρήσει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά της γιαγιάς της (*Βασικά εντάξει αυτή έχει περάσει κατοχή*), τελικά δηλώνει ότι δεν πρόκειται να προσκαλέσει ποτέ τις φίλες της για φαγητό σπίτι, για να μην τις πιέσει κι αυτές η γιαγιά να κάνουν το ίδιο. Εδώ εντοπίζονται οι δύο τελευταίες χιουμοριστικές φράσεις του αποσπάσματος (7-8): η απόφαση αυτή της αφηγήτριας είναι ασύμβατη και πλαισιώνεται ως χιουμοριστική από την ίδια (βλ. γέλια), καθώς η συμπεριφορά της γιαγιάς δεν είναι τόσο σοβαρός λόγος για να μην έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να περάσουν μαζί λίγο χρόνο στο σπίτι της αφηγήτριας. Τόσο η γιαγιά όσο και η εγγονή γίνονται στόχοι του χιούμορ.

Η αφήγηση αυτή εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Για την κατανόηση του χιούμορ εδώ προϋποτίθεται η γνώση δύο ευρύτερα διαδεδομένων (και ενίοτε υπόρρητων<sup>7</sup>) στάσεων και παραδοχών που χαρακτηρίζουν ένα μέρος των ελλήνων ομιλητών. Η πρώτη αφορά τη συνήθεια ανθρώπων που έζησαν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο να καταναλώνουν όλο το φαγητό που έχουν στο πιάτο τους, ακόμη και αν έχουν χορτάσει: η έλλειψη τροφίμων κατά τη γερμανική κατοχή είχε ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να φροντίζουν να μην πηγαίνει χαμένο τίποτε. Έτσι εξηγείται και η στάση της γιαγιάς αλλά και η αντίδραση της τελευταίας (*Εγώ δεν περνάω κατοχή γαμώ το κέρατό μου. Θέλω να το πετάξω!*). Η δεύτερη κοινωνιοπολιτισμική αξία αφορά τη σημασία που αποδίδουν οι έλληνες (έστω γενικευτικά μιλώντας) στη φιλοξενία, η οποία συχνά παίρνει τη μορφή πρόσκλησης στο σπίτι για καφέ ή φαγητό. Αυτού του είδους η συμπεριφορά δείχνει (επιθυμία για αυξημένη) οικειότητα και είναι ιδιαίτερα συχνή μεταξύ φίλων και συγγενών. Γι' αυτό και η απόφαση της αφηγήτριας να μην καλέσει τις φίλες της στο σπίτι εξαιτίας της γιαγιάς είναι ασύμβατη: η φιλοξενία είναι συνήθως σημαντικότερη στο ελληνικό πλαίσιο από μια συμπεριφορά που μπορεί να είναι υπερβολική, αλλά είναι ερμηνεύσιμη και σε κάποιον βαθμό αποδεκτή.

Το χιούμορ στην αφήγηση αυτή δεν υπογραμμίζει μόνο τις ασυμβατότητες στη συμπεριφορά γιαγιάς και εγγονής, αλλά μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την εξοικείωση των μαθητών με συγκεκριμένες πτυχές του ελληνικού κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να θεωρήσει ότι τέτοιου είδους πληροφορίες είναι αυτονόητα

---

<sup>7</sup> οι οποίες δε δηλώνονται σαφώς

γνωστές στους μη φυσικούς ομιλητές, αλλά αντίθετα καλείται να τους εξηγήσει γιατί βάσει αυτών η αφήγηση είναι χιουμοριστική. Η παρέμβασή του είναι προφανώς σημαντική, ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι μαθητές της Γ2 δείξουν να μην αντιλαμβάνονται το χιούμορ.

Εξίσου ενδιαφέρον είναι και το τελευταίο παράδειγμα που αναλύουμε εδώ, στο οποίο τρεις νέοι που αυτοπροσδιορίζονται ως αναρχικοί και ντύνονται και συμπεριφέρονται αναλόγως επισκέπτονται την εκκλησία του Αγ. Ανδρέα στην Πάτρα, για να προσκυνήσουν την εικόνα του την ώρα της λειτουργίας. Δύο από αυτούς, ο Λ(ουκάς) και ο Β(ένιος), αφηγούνται σε δύο ερευνητές, τον Ε1 και την Ε2, το επεισόδιο:

### Παράδειγμα (3)

Λ: Εντωμεταξύ σκάμε [το βράδυ]

Β: [Απ' την εκκλησία]

Λ: Το βράδυ, εγώ αυτός και ο Κούλης ( ) σκουλαρίκια (1) μαλακίες//

Β: Εγώ, ο Λουκάς και ο Κούλης ομάδα για εκκλησία (2)//

Λ: ( ). Μπαίνουμε μέσα, λέτσηδες (3) ξερωγώ. Είχαμε τώρα τα: μαλλιά κάτω (4).

Β: Να πω το πρώτο, πάμε μπροστά στην εκκλησία στην εικόνα του Αγιαντρέα, όπως μπαίνουμε μέσα είναι μια τεράστια, προσκυνάμε ξερωγώ και κάθομαι πολύς κόσμος ξερωγώ ουρά. Κάθομαι εγώ μπροστά απ' την εικόνα του Άγιου Αντρέα, τι να σε κάνω τώρα 'γω του λέω να σε φιλήσω; του λέω, θα σε φιλήσω ρε φιλαράκι, αλλά όσες φορές σούχω ζητήσει χάρες, δε μούχεις κάνει καμία του λέω (5), και να με κοιτάνε τώρα οι γυναίκες//

Ε1: Δυνατά τάλεγες αυτά;

Β: Ναι: ρε σου λέω, περίμενε κόσμος άντε άντε άντε θα σε φιλήσω ρε φιλαράκο, αλλά να ξέρεις, δε σε ξαναφιλάω άμα δεν κάνεις χάρη, τέλος πάντων του λέω άντε// (6)

Ε2: Αυτά γιατί τάλεγες για:: για να πεις ότι:: και:: καλά όλοι πάνε να τον φιλή/ [να:]

B: [Και καλά ντάξει].

E2: Για να://

B: Όχι

E2: Για ανταπόκριση

B: Όχι το πίστευα κιόλας όσες φορές τούχα ζητήσει χάρες δε μούχει κάνει καμία (7).

Λ: Τέλος πάντων//

B: *Λες και τις χάρες τις πληρώνει απ' την τσέπη του να πούμε (8) ((γέλια)).*

Οι πρώτες χιουμοριστικές φράσεις της αφήγησης (1-4) βασίζουν το χιούμορ τους στην ασύμβατη -για τις ελληνικές συνήθειες- ενδυματολογική εμφάνιση των νεαρών αναρχικών που μπαίνουν στην εκκλησία. Ως επί το πλείστον, όσοι έλληνες χριστιανοί συμμετέχουν σε θρησκευτικές τελετές φροντίζουν την εμφάνισή τους ώστε να είναι «ευπρεπής», δηλαδή προσεγμένη και συχνά συντηρητική ή και επίσημη. Οι νέοι αυτοί αντιλαμβάνονται από μόνοι τους την ασυμβατότητα της δικής τους εμφάνισης (βλ. *σκουλαρίκια, λέτσηδες, τα μαλλιιά κάτω*) και ειρωνικά αυτοχαρακτηρίζονται *ομάδα για εκκλησία*. Οι υπόλοιπες χιουμοριστικές φράσεις (5-7) προκύπτουν από τη μη αναμενόμενη συμπεριφορά του Βένιου, ο οποίος, αντί να προσκυνήσει σύντομα ώστε να ακολουθήσουν στη συνέχεια και οι υπόλοιποι (πολυάριθμοι) πιστοί που περιμένουν, ανοίγει διάλογο με την εικόνα του Αγ. Ανδρέα. Η εικόνα ενός πιστού (και μάλιστα με αναρχική εμφάνιση) να συνδιαλέγεται με την εικόνα ενός Αγίου και μάλιστα σε δημόσιο χώρο μπροστά σε τόσο κόσμο, προκαλεί όντως γνωσιακή αντίθεση: ακόμη και αν δεχθούμε ότι, στο πλαίσιο της προσευχής τους, οι άνθρωποι συνομιλούν με τα θεία, αυτό συνήθως δεν γίνεται εις επήκοον όλων και με εκφράσεις όπως *φιλαράκι/ο*. Η γνωσιακή αντίθεση επιτείνεται από το θέμα του διαλόγου, ή καλύτερα της διαπραγμάτευσης, μεταξύ του Βένιου και της εικόνας του Αγ. Ανδρέα: ο πρώτος παραπονιέται ότι ο δεύτερος δεν έχει απαντήσει στα αιτήματά του, άρα δεν αξίζει τον σεβασμό του, τον οποίον του εκφράζει τελικά κατά παραχώρηση (*άντε άντε άντε θα σε φιλήσω ρε φιλαράκο*). Ο αφηγητής προσθέτει μάλιστα, κάνοντας πάντα χιούμορ (χιουμοριστική φράση 8), ότι ο Άγ. Ανδρέας σκόπιμα και για ίδιον όφελος δεν απαντά στα αιτήματά του, κάτι που είναι τουλάχιστον απρόσμενο για έναν Άγιο στο πλαίσιο της ελληνορθόδοξης παράδοσης. Στόχοι του χιούμορ εδώ γίνονται τα μέλη της ομάδας των αναρχικών για την αποκλίνουσα συμπεριφορά και εμφάνισή τους μέσα στον χώρο της

εκκλησίας: διαφοροποιούμενοι από το υπόλοιπο πλήθος των πιστών, οι νεαροί αυτοί προβαίνουν σε πράξεις που αντιβαίνουν τις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες, έχοντας παράλληλα πλήρη επίγνωση της αντισυμβατικής τους συμπεριφοράς.

Είναι προφανές ότι οι μαθητές της ελληνικής ως Γ2 που δεν είναι εξοικειωμένοι με λεπτομέρειες σχετικά με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές των ελλήνων ορθόδοξων χριστιανών δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το χιούμορ της αφήγησης αυτής. Ωστόσο, μια τέτοια αφήγηση θα έδινε στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συζητήσει όχι μόνο την ανάλυση του χιούμορ, αλλά και παραμέτρους του ελληνικού κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου που αναδύονται εδώ, όπως είναι οι ενδυματολογικές συνήθειες όσων προσέρχονται στην εκκλησία, οι πρακτικές τους εκεί και οι προσδοκίες τους από τα θεία. Τέτοιου είδους πληροφορίες μπορεί να συμπίπτουν ή να αποκλίνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από αντίστοιχες των μαθητών, άρα, όπως είδαμε και στην αφήγηση (2), δεν είναι αυτονόητες για αυτούς. Επίσης, δείχνουν τα όρια του χιούμορ στο ελληνικό πλαίσιο: τουλάχιστον σε ορισμένες κοινότητες, το χιούμορ μπορεί να σχετίζεται με θέματα θρησκευτικής συμπεριφοράς, ιδίως όταν πρόκειται για παραβιάσεις σχετικά συνηθειών.

Στα παραδείγματα που προηγήθηκαν προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε ένα μοντέλο διδασκαλίας προφορικών χιουμοριστικών αφηγήσεων στη Γ2, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του χιούμορ και αποσκοπώντας στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Στόχος μας εδώ ήταν να δώσουμε ένα μεθοδολογικό πρότυπο για το πώς θεωρούμε ότι θα ήταν εφικτό κάτι τέτοιο. Δεν παραβλέπουμε το γεγονός ότι το υλικό μας προέρχεται από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, συνεπώς η προσέγγισή του από τους ίδιους τους αναλυτές ή τους εκπαιδευτικούς της ελληνικής ως Γ2 είναι πιο εύκολη από ό,τι θα ήταν αν οι αφηγήσεις προέρχονταν από μη φυσικούς ομιλητές, αναφέρονταν σε γλωσσοπολιτισμικές εμπειρίες τους στη Γ1 και χρειαζόταν να διδαχθούν από εκπαιδευτικούς-φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Οι αφηγήσεις των μη φυσικών ομιλητών, αν και πιο δυσπρόσιτες και απαιτητικές για τον εκπαιδευτικό-φυσικό ομιλητή, θα δώσουν την ευκαιρία για στενότερη συνεργασία με τους μαθητές όχι μόνο κατά την παρουσίαση του υλικού αλλά και κατά την προετοιμασία του μαθήματος, εμπλέκοντας τους έτσι ακόμη περισσότερο στο μάθημα και ενισχύοντας τους μεταξύ τους δεσμούς. Επίσης, θα αποτελέσουν εναύσματα για κριτική επεξεργασία των διαφορετικών γλωσσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών προϋποθέσεων και αξιών της Γ1 και της Γ2: οι συγκρίσεις που ενδεχομένως θα προκύψουν ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2 δεν θα πρέπει να καταλήγουν στην

ανάδειξη της «σωστότερης» γλώσσας ή του «καλύτερου» πολιτισμού, αλλά στο να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές και να τους κάνουν πιο ανοιχτούς σε καινούργια, διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας και συνύπαρξης.

## 7 Σύνοψη και περαιτέρω εφαρμογές

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να προτείνει ένα μοντέλο διδασκαλίας του χιούμορ στη Γ2 με έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και τον κριτικό γραμματισμό. Ένα τέτοιο μοντέλο προϋποθέτει πρωτίστως τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία θα άρει τις προκαταλήψεις που συνοδεύουν το χιούμορ στον εκπαιδευτικό χώρο (δυσκολία στην κατανόηση, έλλειψη σκοπιμότητας, απώλεια ελέγχου της τάξης· βλ. Wagner & Urios-Aparisi 2011: 426-427). Το χιούμορ δεν είναι μόνο ένα πρόσφορο μέσο προσέλευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και ένα μέσο για την καλλιέργεια ενός ευχάριστου και οικείου κλίματος στη σχολική τάξη. Αν μάλιστα τοποθετηθεί και σε ένα κριτικό πλαίσιο διδασκαλίας, όπως επιχειρήσαμε να κάνουμε εδώ, μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε κοινωνιογλωσσικές και πολιτισμικές νόρμες της Γ2 οι οποίες συνήθως είναι υπόρρητες, άρα όχι εύκολα ανιχνεύσιμες στο πλαίσιο του μαθήματος ή και στην απλή επαφή με τη Γ2 γενικότερα.

Δεδομένου ότι το χιούμορ είναι αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών και απαντά σε πλήθος κειμένων, κειμενικών ειδών και περιστάσεων, η διδασκαλία του στην τάξη κρίνεται απαραίτητη και ο πειραματισμός των μαθητών με αυτό ευεργετικός. Αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά δεδομένου ότι αφενός το χιούμορ αποτελεί ένα θέμα που προβληματίζει τους ίδιους τους μαθητές της Γ2 και συχνά τους κάνει πιο διστακτικούς στη διεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές (Bell 2007) και αφετέρου η εξοικείωση με τους μηχανισμούς και τις λειτουργίες του βοηθάει τους μη φυσικούς ομιλητές να ενσωματωθούν αποτελεσματικότερα στην κοινότητα της Γ2 και να συνεννοηθούν καλύτερα με τους φυσικούς ομιλητές (Adelswärd & Öberg 1998, Davies 2003, Cekaite & Aronsson 2004, Lytra 2007, Wagner & Urios-Aparisi 2008).

Αν και εδώ περιοριστήκαμε σε προφορικές χιουμοριστικές αφηγήσεις, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν άλλα κειμενικά είδη για τους ίδιους στόχους, όπως γελοιογραφίες, αστείες συνομιλίες και κείμενα από τον προφορικό λόγο ή το διαδίκτυο, κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια κλπ. Επαναλαμβάνουμε εδώ ότι είναι σημαντικό το υλικό αυτό να προέρχεται από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών και να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές τους ανάγκες (πρβλ. Τακούδα 2002: 41-42, 47). Όσο περισσότερο και πιο ποικίλο είναι το υλικό που διδάσκεται στην τάξη τόσο πληρέστερη είναι η εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές σχετικά με τα θέματα και τα πρόσωπα που μπορούν να γίνουν στόχοι του χιούμορ και τελικά σχετικά με τα όρια του

χιούμορ στη Γ2. Η γνώση όλων αυτών αναμένεται να διευρύνει το χιουμοριστικό ρεπερτόριο των μαθητών και ταυτόχρονα να περιορίσει τις πιθανότητες αυτοί να περιθωριοποιούνται στη διεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές ή να αποτυγχάνουν στις προσπάθειες τους για παραγωγή χιούμορ.



## Βιβλιογραφία

- Adelswärd, V. & B.-M. Öberg (1998). The function of laughter and joking in negotiation activities. *Humor: International Journal of Humor Research* 11: 411-429.
- Antonopoulou, E. & M. Sifianou (2003). Conversational dynamics of humor: The telephone game in Greek. *Journal of Pragmatics* 35: 741-769.
- Archakis, A. & V. Tsakona (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. & V. Tsakona (2006). Script oppositions and humorous targets: Promoting values and constructing identities via humor in Greek conversational data. *Stylistyka* XV: 119-134.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης [Α΄ έκδοση 2005].
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2004). 'Το γλωσσικό χιούμορ ως μέσο έκφρασης ταυτότητας: Ανάλυση δεδομένων από ανδρικές και γυναικείες νεανικές συνομιλίες'. Στο ηλεκτρονικό βιβλίο του *6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης ([www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/wscf](http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/wscf), πρόσβαση 12/6/2009).
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Attardo, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Barton, D. (1994). *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Basu, S. (1999). Dialogue ethics and the virtue of humor. *The Journal of Political Philosophy* 7: 378-403.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Bell, N. D. (2002). *Using and Understanding Humor in a Second Language: A Case Study*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Pennsylvania, USA.
- Bell, N. D. (2007). How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural interaction. *Humor: International Journal of Humor Research* 20: 27-48.
- Bell, N. D. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research* 13: 241-258.
- Bremmer, J. & Roodenburg, H. (2005). 'Εισαγωγή: Χιούμορ και ιστορία'. Στο J. Bremmer & H. Roodenburg (επιμ.), *Η πολιτισμική ιστορία του χιούμορ*, μτφρ. Γ. Δίπλας, (σσ. 17-28). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Γιούρης, Η. (2005). Κωμικά κείμενα στα ανθολόγια λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ι. Πιτσιπίος, Ε. Ροΐδης, Ζ. Παπαντωνίου, Ι. Κονδυλάκης, Γ. Σκαρίμπας). *Φιλολογική* 84: 65-71.
- Cekaite, A. & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recycling in an immersion classroom. *Discourse Studies* 6: 373-392.
- Δαμάσχη-Μικρού, Μ. (2004). *Όρνιθες*: Προβλήματα «διδασκτικής» ενός κωμικού κειμένου. *Φιλολογική* 87: 8-10.
- Δενδρινού, Β. (2001). Διγλωσσία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 89-94). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ([http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b5/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b5/index.html)), πρόσβαση 13/8/2011).
- Davies, C. (1998). *Jokes and their Relation to Society*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Davies, C. E. (2003). How English-learners joke with native speakers: An interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. *Journal of Pragmatics* 35: 1361-1385.
- Egan-Robertson, A. & D. Bloome (επιμ.) (2003). *Γλώσσα και πολιτισμός: Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*, μτφρ. Μ. Καραλή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Gee, P. J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol: Taylor & Francis.
- Grima Camilleri, A. (2002). *How Strange! The Use of Anecdotes in the Development of Intercultural Competence*. Graz: European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). 'On communicative competence'. Στο J. B. Pride & J. Holmes (επιμ.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, (σσ. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18: 220-245.
- Jones, S. & L. W. Clarke (2007). Disconnections: Pushing readers beyond connections and toward the critical. *Pedagogies: An International Journal* 2: 95-115.
- 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. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997, τ. 2, (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kuipers, G. (2008). 'The Muhammad cartoon controversy and the globalization of humor'. Στο P. Lewis (επιμ.), *The Muhammad Cartoons and Humor Research: A Collection of Essays*. *Humor: International Journal of Humor Research* 21(1): 1-46.
- Lytra, V. (2007). *Play Frames and Social Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- McDermott, R. (1988). 'Inarticulateness'. Στο D. Tannen (επιμ.), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*, (σσ. 37-68). Norwood, NJ: Ablex.
- McDermott, R. & Raley, J. D. (2009). "The tell-tale body": The constitution of disabilities in school. Στο W. Williams, T. Quinn & D. Stovall (επιμ.), *Handbook of Social Justice in Education*, (σσ. 431-445). New York: Routledge.

- Μητσιοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ([http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html)), πρόσβαση 13/8/2011).
- Morreall, J. (1983). *Taking Laughter Seriously*. Albany: State University of New York Press.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mulkay, M. (1988). *On Humor. Its Nature and its Place in Modern Society*. Cambridge: Polity Press.
- Norrick, N. R. (1993). *Conversational Joking. Humor in Everyday Talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Norrick, N. R. & J. Klein (2008). Class clowns: Talking out of turn with an orientation toward humor. *Lodz Papers in Pragmatics* 4: 83-107.
- Παπαδάκη, Ε. (2008). 'Χιούμορ: Ένα χρήσιμο εργαλείο στη διδασκαλία και μάθηση της ιταλικής γλώσσας'. Στο Ε. Λεονταρίδη, Κ. Σπανοπούλου, Α. Γεωργούντζου, Σ. Ευαγγελίδου, Μ. Ιέλο, Ε. Μπαλάση, Ν. Τασσοπούλου και Ε. Τσίτου (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει»*, Αθήνα, 9-11 Δεκεμβρίου 2005, (σσ. 410-414). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών.
- Παπαζαχαρίου, Δ. & Αρχάκης, Α. (2003). 'Εθνογραφικός προσδιορισμός δεδομένων από νεανικές συνομιλίες'. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 23ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 17-19 Μαΐου 2002*. Θεσσαλονίκη, 289-300.
- Pickering, M. & Lockyer, S. (2005). 'Introduction: The ethics and aesthetics of humor and comedy'. Στο S. Lockyer & M. Pickering (επιμ.), *Beyond a Joke. The Limits of Humor*, (σσ. 1-24). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Schmitz, J. R. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor: International Journal of Humor Research* 15: 89-113.
- Schnurr, S. (2008). *Leadership Discourse at Work. Interactions of Humour, Gender and Workplace Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Silvers, P., Shorey, M. and L. Crafton (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The Hurricane Group. *Journal of Early Childhood Literacy* 10: 379-409.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Street, B. V. and Street, J. (1991). 'The schooling of literacy'. Στο D. Barton & R. Ivanič (επιμ.), *Writing in the Community*, (σσ. 143-166). London: Sage.
- Τακούδα, Χ. (2002). *Πραγματολογικές προσεγγίσεις του χιούμορ και οι δυνατότητες αξιοποίησής του στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσάκωνα, Β. (2004). *Το χιούμορ στον γραπτό αφηγηματικό λόγο: Γλωσσολογική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17786?id=17786&lang=el#page/1/mode/2up>, πρόσβαση 13/8/2011).
- Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2004). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Τεύχος Α΄*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Wagner, M. & Urios-Aparisi, E. (2008). 'Pragmatics of humor in the foreign language classroom: Learning (with) humor'. Στο M. Pütz & J. Neff-van Aertselaer (επιμ.), *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*, (σσ. 209-228). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Wagner, M. & E. Urios-Aparisi (2011). The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? *Humor: International Journal of Humor Research* 24: 399-434.

Walleringer, L. M. (1997). Don't smile before Christmas: The role of humor in education.

*NASSP Bulletin* 81: 27-34.

Χανιωτάκης, Ν. Ι. (2010). *Το χιούμορ στη διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.