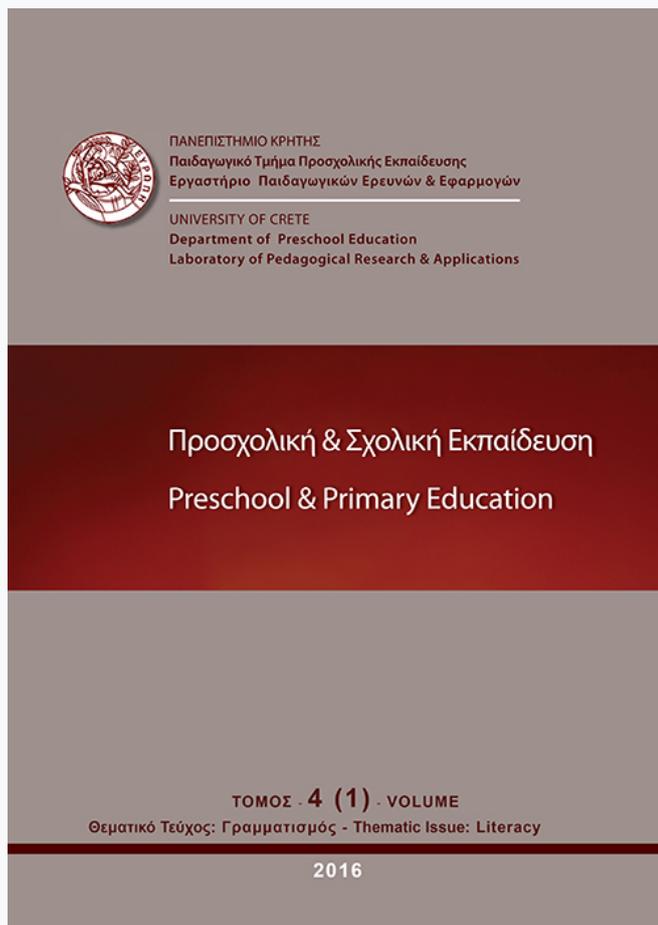


Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας

Anna Fterniati, Vasia Tsami, Argiris Archakis

doi: [10.12681/ppej.199](https://doi.org/10.12681/ppej.199)

Copyright © 2025, Anna Fterniati, Vasia Tsami, Argiris Archakis



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Fterniati, A., Tsami, V., & Archakis, A. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 85–100. <https://doi.org/10.12681/ppej.199>

Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας

Φτερνιάτη Άννα
Πανεπιστήμιο Πατρών

Τσάμη Βάσια
Πανεπιστήμιο Πατρών

Αρχάκης Αργύρης
Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη. Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας, καθώς συχνά αναπαριστούν πλήθος ποικιλιών και ταυτόχρονα αναπαράγουν και ενισχύουν συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες. Γενικότερα, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας ορίζει ως προσδοκώμενη γλωσσική συμπεριφορά την ευθυγράμμιση των 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 ατόμων αυτών (Archakis, Lampropoulou, Tsakona, & Tsami, 2014). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων για την κριτική διδακτική αξιοποίηση τηλεοπτικών διαφημίσεων στην Ε' και ΣΤ' τάξη δημοτικού σχολείου. Οι προτάσεις μας εστιάζουν στην αποκάλυψη του άνισου κοινωνικού κύρους που απολαμβάνουν οι γλωσσικές ποικιλίες και την ανάδειξη του γεγονότος ότι το χιούμορ, μέσω της έμμεσης υπονόμησης της απόκλισης από την πρότυπη γλώσσα, ενισχύει τη γλωσσική ομοιογένεια. Ακολουθώντας το πλαίσιο των πολυγραμματισμών (multiliteracies) Cope & Kalantzis, 2000), επεξεργαστήσαμε δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας διαφημιστικών κειμένων, ώστε να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών. Επιδιώκουμε, δηλαδή, να καταστούν ικανοί να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των ποικιλιών στα κείμενα αυτά.

Λέξεις κλειδιά: τηλεοπτικές διαφημίσεις, κείμενα μαζικής κουλτούρας, γλωσσική ποικιλότητα, γεωγραφική ποικιλία, πολυγραμματισμοί, κριτική γλωσσική επίγνωση,

Summary. Recent studies indicate that language teaching can utilize humorous mass culture texts (e.g. TV shows, advertisements, comics, magazine articles, songs, websites), so as to enable students to detect subtle social meanings and implicit cultural values (see, among others, Archakis et al., 2014; Morrell, 2002; Morrell & Duncan-Andrade, 2005; Στάμου, 2012; Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou, & Tsakona, 2014). This study aims to propose teaching activities involving critical interpretation of humorous TV advertisements in class. The activities are designed for pupils attending the 5th and 6th grade of Greek primary school (11-12 years old). The aim of these activities is to raise the pupils' critical language awareness by revealing hidden and normalized language ideologies inherent in the representation of geographical varieties in such texts. Thus, our teaching proposal is intended to help students realize the linguistic inequalities

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Άννα, Φτερνιάτη, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Οδός Αρχιμήδους, Κτίριο 7 Ρίον 26504, Πάτρα, e-mail: afterniati@upatras.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

reproduced in such texts, thus denaturalizing linguistic homogeneity (see, among others, Blackledge, 2005). Enhancing the students' critical language awareness is among the main goals of the multiliteracies model (Cope & Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 1999; Kalantzis, Cope, & The Learning by Design Project Group, 2005; New London Group, 1999). This model aims to nurture the students' communicative competence through the analysis of diverse genres in four stages: 1. Situated practice, utilizing texts provided by students, reflecting their sociocultural experiences; 2. Overt instruction, which helps students realize the linguistic and textual mechanisms used for the production and interpretation of texts; 3. Critical framing, referring to the critical interpretation of a text, based on the sociocultural context of its production; 4. Transformed practice that is reframing discourse and transferring meaning from one context to another, while producing a text. Following the multiliteracies model, this paper presents specific teaching activities to enable pupils achieve a critical interpretation of TV advertisements. Our proposal aims at helping students: identify geographical variation and dialectophones; become aware of dominant ideologies regarding geographical varieties, their mixing, and their speakers; stop associating dialectophones with specific social characteristics (e.g. profession, age, education, place of origin, ability to use language variations/ languages considered as "overt prestige" etc.); identify how non-standard varieties are denigrated and stigmatized in mass culture texts (e.g. through humor); become aware of hidden and naturalized ideologies expressed through the humorous representations of geographical variation on TV advertisements; realize the reasons for which geographical varieties are represented as humorous in mass culture texts. The above activities constitute part of a teaching material implemented in two public elementary schools in the prefecture of Achaia, Greece. According to the initial results, the pupils' performance is enhanced both in terms of identifying geographical variation and humorous phrases and of interpreting the reasons for which geographical varieties are represented as humorous in mass culture texts.

Keywords: TV advertisements, mass culture texts, language variation, geographical variety, multiliteracies, critical language awareness.

Εισαγωγή

Στη μελέτη αυτή¹ προτείνουμε ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες για μαθητές/τριες της Ε' και της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών σε διαφημιστικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. Τα επονομαζόμενα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας, καθώς συχνά κατασκευάζονται σε αυτά αναπαραστάσεις γλωσσικών ποικιλιών (Coupland, 2007, 2009). Στην εργασία μας αυτή, οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνουμε εστιάζουν στην τηλεοπτική αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε κάποια βασικά θεωρητικά θέματα που αφορούν τη σημασία της διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων μαζικής κουλτούρας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στο πώς μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά η αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και ποιον ρόλο διαδραματίζει το χιούμορ στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων ιδεολογιών για τη γλωσσική ποικιλότητα. Ακολούθως αναλύουμε το μοντέλο των *πολυγραμματισμών* (Cope & Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 1999; New London Group, 1996), προσέγγιση την οποία υιοθετούμε για να διατυπώσουμε τις διδακτικές μας προτάσεις. Κατόπιν παρουσιάζουμε και επεξηγούμε αναλυτικά το διδακτικό υλικό που προτείνουμε και τους διδακτικούς του στόχους, και καταλήγουμε σε συμπερασματικές παρατηρήσεις.

Βασικές θεωρητικές έννοιες

Διδακτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι έρευνες που τονίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Morrell, 2002; Morrell & Duncan-Andrade, 2005; Στάμου, 2012).

Η αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στην κριτική γλωσσική διδασκαλία συμβάλλει στο να συνδεθεί η καθημερινή εμπειρία των μαθητών/τριών με τη σχολική γνώση (Στάμου, 2012). Σύμφωνα με τον Bernstein (1990), η σχέση του σχολικού περιβάλλοντος με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών προσδιορίζεται με τον όρο *ταξινόμηση* (classification). Η ισχυρή ταξινόμηση συνεπάγεται ότι είναι απολύτως διακριτά τα όρια μεταξύ του περιβάλλοντος προέλευσης των μαθητών/τριών και του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ η χαλαρή ταξινόμηση προϋποθέτει τον εντοπισμό σημείων επαφής μεταξύ του ενδοσχολικού και του εξωσχολικού περιβάλλοντος των παιδιών. Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, τους όρους του Bernstein (1990) θεωρούμε ότι η κριτική διδασκαλία της μαζικής κουλτούρας συμβάλλει στη *χαλαρή ταξινόμηση* των σχολικών μαθημάτων, καθώς στοχεύει στο να μην παρατηρείται διάσταση, ασυνέχεια ή/και σύγκρουση ανάμεσα στο περιβάλλον προέλευσης των μαθητών/τριών και στο σχολικό περιβάλλον. Η διδακτική διαδικασία διαμορφώνεται με αφετηρία τη διαφορετικότητα του οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του/της μαθητή/τριας και η σχολική κοινότητα μετατρέπεται σε μία πολυφωνική κοινότητα στην οποία δεν υποβαθμίζεται καμία φωνή. Ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να καταγράφουν τις εμπειρίες από το οικείο τους περιβάλλον και να τις μεταφέρουν στο σχολικό πλαίσιο. Ουσιαστικά, το υλικό από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών/τριών γίνεται αντικείμενο κριτικής μελέτης στην τάξη. Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, λοιπόν, ως μέρος της κοινωνικής καθημερινότητας των μαθητών/τριών, έχουν πρόσφατα συμπεριληφθεί σε εκπαιδευτικά διδακτικά υλικά στοχεύοντας ακριβώς στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία (Alvermann, Moon, & Hagoood, 1999; Αρχάκης & Τοάκωνα, 2011; Bulfin & Koutsogiannis, 2012; Duff, 2004; Morrell, 2002; Στάμου, 2012; Stevens, 2001).

Παράλληλα, η αναπλαισίωση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την αναδιαπραγμάτευση των θεσμικών ρόλων και των σχέσεων εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Στάμου, 2012). Ο Bernstein (1990) για τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου χρησιμοποιεί τον όρο *περιχάραξη* (framing). Η ισχύς της περιχάραξης προσδιορίζει τον βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο διδάσκων και ο διδασκόμενος στη διδακτική διαδικασία. Η ισχυρή περιχάραξη σημαίνει μειωμένες επιλογές για τον διδασκόμενο, ενώ η χαλαρή περιχάραξη συνεπάγεται ένα φάσμα επιλογών για τον τελευταίο. Η εισαγωγή της μαζικής κουλτούρας στην εκπαίδευση συμβάλλει στη χαλαρή περιχάραξη των σχέσεων διδασκόντων και διδασκόμενων. Δηλαδή, ο/η μαθητής/τρια αποτελεί τον φορέα της γνώσης, ενώ ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει για τον κόσμο μέσα από τη μαζική κουλτούρα, λειτουργώντας ως συντονιστής. Ουσιαστικά, η διδακτική αξιοποίηση κειμένων μαζικής κουλτούρας στην εκπαίδευση ενισχύει τη διαπραγμάτευση της γνώσης και όχι τη «στείρα» μετάδοσή της (Στάμου, 2012).

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι και το ίδιο το περιεχόμενο των κειμένων μαζικής κουλτούρας τα καθιστά κατάλληλα προς διδακτική αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Τα κείμενα αυτά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άμεση ή έμμεση επιβολή κυρίαρχων αξιών και ιδεολογιών και στη συγκρότηση των ατόμων και των ταυτοτήτων τους. Πρόκειται για κείμενα τα οποία (ανα)κατασκευάζουν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα

από μία συγκεκριμένη οπτική, ενισχύοντας και αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο συγκεκριμένες ιδεολογίες για τη γλωσσική και κοινωνική πραγματικότητα (Androutsopoulos, 2010· Coupland, 2009· Georgakopoulou, 2000· Moody, 2013· Στάμου, 2012). Ένας πρωταρχικός λοιπόν, εκπαιδευτικός στόχος αξιοποίησης των κειμένων μαζικής κουλτούρας συνίσταται στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση του ιδεολογικού ρόλου αυτών των αναπαραστάσεων.

Γλωσσική ποικιλότητα και κείμενα μαζικής κουλτούρας

Ως γλωσσική ποικιλότητα ορίζεται η γλωσσική διαφοροποίηση, η οποία αποδίδεται σε διάφορους «εξωγλωσσικούς» παράγοντες, όπως ο γεωγραφικός χώρος, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών/τριών και η επικοινωνιακή περίσταση (Halliday & Hasan, 1985). Στην παρούσα εργασία, οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνουμε εστιάζουν σε γλωσσικές ποικιλίες που διαφοροποιούνται ανάλογα με τον γεωγραφικό χώρο. Οι ποικιλίες αυτές χαρακτηρίζονται ως *γεωγραφικές ποικιλίες* (geographical variety) ή *διάλεκτοι* (dialect) και οι ομιλητές/τριές τους ως *διαλεκτόφωνοι/ες* (dialectophone) (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Στο πλαίσιο των δυτικών εθνών-κρατών, θεσμοί εξουσίας, όπως μεταξύ άλλων τα MME, επιδιώκουν την περιθωριοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την προώθηση της γλωσσικής ομογενοποίησης, στοχεύοντας στη δημιουργία αυτόνομων εθνικών γλωσσών (Coupland, 2009· Marriott, 1997). Η επιδιωκόμενη γλωσσική ομοιογένεια συνδέεται με την ιδεολογική αντίληψη ότι υπάρχουν διακριτές και αυτόνομες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα και οριοθετημένα κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Busch, 2012· Heller, 2007).

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 αυτήν την ποικιλότητα με τρόπο που να επιβεβαιώνεται η ομοιογένεια και η εθνική ενότητα (Androutsopoulos, 2010· Archakis, Lampropoulou, Tsakona, & Tsami, 2015· Georgakopoulou, 2000). Η τάση αυτή παρατηρείται και κατά την τηλεοπτική αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι δημιουργοί των τηλεοπτικών κειμένων συχνά στοχοποιούν τους/τις διαλεκτόφωνους/ες, καθώς και τις διαλέκτους που χρησιμοποιούν (Archakis et al., 2014· Κουρδής, 2004· Στάμου & Ντίνας, 2011· Τοάμη, Αρχάκης, Λαμπροπούλου, & Τοάκωνα, 2014).

Στην παρούσα μελέτη, προτείνουμε ένα διδακτικό πλαίσιο βάσει του οποίου μπορεί να προσεγγιστεί κριτικά ο τρόπος με τον οποίο αναπαράγεται η γλωσσική ομοιογένεια σε διαφημιστικά κείμενα και συντελείται η φυσικοποίηση της ανισότητας μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών (Blackledge, 2005· Fairclough, 1989).

Ο ρόλος του χιούμορ στην κριτική διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας

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). 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 που 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 (Archakis & Tsakona, 2005, 2006; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011; Τσάκωνα, 2013).

Στα τηλεοπτικά κείμενα, οι γλωσσικές επιλογές των πρωταγωνιστών συχνά έχουν ως αποτέλεσμα τη χιουμοριστική τους στοχοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύονται συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες, οι οποίες αναπαράγονται και ενισχύονται από τον λόγο της μαζικής κουλτούρας. Ουσιαστικά, οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες αναπαρίστανται να στοχοποιούνται χιουμοριστικά, όταν η γλωσσική τους συμπεριφορά αποκλίνει από την κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία, δηλαδή από την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας, της απόλυτης διάκρισης και οριοθέτησης των γλωσσικών ποικιλιών (Archakis et al., 2014; Archakis et al., 2015; Τσάμη κ.ά., 2014).

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 θεωρούνται «κανονικές» και «προσδοκώμενες». Σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσα από την διδακτική ανάλυση της γλωσσικής ποικιλότητας σε συγκεκριμένα χιουμοριστικά διαφημιστικά κείμενα, οι μαθητές/τριες καλούνται να συνειδητοποιήσουν:

- σε ποιες επικοινωνιακές περιστάσεις οι διάλεκτοι αναπαρίστανται ως στιγματισμένες,
- τι είδους στάσεις και αξιολογήσεις αναπαράγονται μέσω του χιούμορ για τις διαλέκτους και 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 (Αρχάκης, Φτερνιάτη, & Τσάμη, 2015; Fterniati, Archakis, Tsakona, & Tsami, 2015).

Διδακτική προσέγγιση: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Οι θέσεις του κριτικού γραμματισμού, όπως τις διατυπώσαμε παραπάνω, έχουν αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 1999; New London Group, 1996). Τη συγκεκριμένη προσέγγιση την υιοθετούμε και σε αυτή τη μελέτη διατυπώνοντας ενδεικτικά 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 (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011; Silvers, Shorey, & Crafton, 2010; Τσάκωνα, 2013; Τσιπλάκου, 2007). Τα πολυτροπικά κείμενα συγκροτούνται από διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (όπως μεταξύ άλλων γλωσσικούς, οπτικούς, ηχητικούς)(Kress, 2000).

Πιο αναλυτικά, οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών εισάγουν τον όρο *Σχέδιο* (Design), ο οποίος αντικαθιστά τους παραδοσιακούς όρους *γράψιμο* ή *παραγωγή γραπτού λόγου* και αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των υπάρχοντων πόρων για τη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου. Το *Σχέδιο* περιλαμβάνει τρεις όψεις:

- το *σχεδιασμένο* (designed) που αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων (resources), οι οποίοι παράγουν νόημα,
- το *σχεδιασμό* (designing), ο οποίος αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικής μετάπλασης των διαθέσιμων πόρων/πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτά σε κάποιο νέο επικοινωνιακό γεγονός,

- το *ανασχεδιασμένο* (redesigned), που αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένας νέος διαθέσιμος πόρος κατασκευής νοήματος, ένα νέο σχεδιασμένο (βλ. δραστηριότητες στο πλαίσιο της μετασχηματισμένης πρακτικής).

Η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται στην τάξη μέσω τεσσάρων φάσεων, οι οποίες μπορούν να αλληλοεπικαλύπτονται (Cope & Kalantzis, 2000) κατά τη διδασκαλία:

- την *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), η οποία αφορά την αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό χώρο των μαθητών/τριών. Δηλαδή, οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες επιλέγουν και φέρνουν στην τάξη κείμενα από τις καθημερινές τους εμπειρίες,
- την *ανοικτή 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,
- την *κριτική πλαισίωση* (critical framing), η οποία αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται,
- τη *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.²

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

- να μπορούν να εντοπίζουν τη γεωγραφική ποικιλότητα,
- να εντοπίζουν ποιοι/ες ομιλητές/τριες είναι διαλεκτόφωνοι/ες ή χρησιμοποιούν στο λόγο τους διαλεκτικά στοιχεία,
- να αποκτήσουν επίγνωση των κυρίαρχων ιδεολογιών και στερεοτύπων που συνοδεύουν τις γεωγραφικές ποικιλίες, τις μείξεις τους και τους/τις ομιλητές/τριες τους, ώστε να μην αποδέχονται άκριτα τις γλωσσικές ιδεολογίες που διαδίδονται μέσα από τα κείμενα αυτά,
- να μη 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 ιδεολογίες και τα στερεότυπα που αναδύονται από τη χιουμοριστική αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στα διαφημιστικά 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). 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: α) η όσο το δυνατόν δυναμικότερη εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και όχι η αποκλειστική διαχείρισή της από τον/τη δάσκαλο/α, και β) η καλλιέργεια της συνεργατικότητας,

της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Hamayan & Perlman, 1990· Ματσαγγούρας, 2000).

Παρουσίαση του προτεινόμενου διδακτικού υλικού

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Ε' και ΣΤ'³ δημοτικού σχολείου και αποτελείται από δύο ενότητες, οι οποίες παρατίθενται με σειρά διαβαθμισμένης δυσκολίας για τον/τη μαθητή/τρια. Η 1^η ενότητα με τίτλο «Ο στρατός» είναι εισαγωγικού χαρακτήρα, καθώς δίνουμε έμφαση περισσότερο στην ανοιχτή διδασκαλία, δηλαδή στην αναγνώριση των γεωγραφικών ποικιλιών, και λιγότερο στην κριτική πλαisiώση της γεωγραφικής ποικιλότητας. Στη 2^η ενότητα, η οποία έχει τίτλο «Ο Κίτσοσ και η Τασούλα», εμβαθύνουμε στο στιγματισμό της γεωγραφικής ποικιλίας και στη χιουμοριστική υποτίμηση των διαλεκτόφωνων τηλεοπτικών χαρακτήρων.

Πίνακας 1 Βαθμός δυσκολίας των προτεινόμενων διδακτικών ενότητων

Διδακτική Ενότητα	Βαθμός Δυσκολίας
1η: Ο στρατός	Εισαγωγικού χαρακτήρα
2η: Ο Κίτσοσ και η Τασούλα	Αυξημένης Δυσκολίας

Στο εξής, περιγράφουμε αναλυτικά τους διδακτικούς στόχους των δραστηριοτήτων, κατηγοριοποιώντας τις δραστηριότητες αυτές ανάλογα με τη φάση των πολυγραμματισμών στην οποία εντάσσονται.

Ενότητα 1η: «Ο στρατός»

Η 1^η ενότητα, όπως αναφέραμε, είναι εισαγωγικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή δίνεται έμφαση περισσότερο στην αναγνώριση των διαφορετικών γεωγραφικών ποικιλιών της Ελληνικής και λιγότερο στην κριτική πλαisiώση 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 φαντάρων 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 το 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, ακολουθεί η διαφήμιση σε απομαγνητοφωνημένη μορφή και προτείνουμε κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές/τριες να την παρακολουθήσουν σε βιντεοσκοπημένη μορφή:

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

Φαντάρος (2, Κεφαλλονίτης): Ακούει.

Φαντάρος (1): Θέλω βοήθεια σε λέω, έπαθα φούτι.⁴

Φαντάρος (2): Εεεε μωρέ μαύρε τι φούτι μου λες εκουρλάθηκες.⁵

(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 αζύριστος και ο ανώτερός-του του κάνει αυστηρές συστάσεις και τον τιμωρεί.)

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

(Αλλαγή σκηνής. Στο θάλαμο των φαντάρων.)

Λοχαγός (Μυτιληνός): Πολυμινάκη, λουφάρουμε πάλι; Σήκου, πάρε δέκα.⁶
 Πολυμινάκη, κωλυσιεργείς;

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

Εκφωνητής: 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 €.

Τοποθετημένη πρακτική

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η σχολική αναπλαισίωση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στοχεύει κατεξοχήν στην αξιοποίηση των καθημερινών εμπειριών και της οικείας πραγματικότητας των παιδιών, στοιχείο το οποίο τονίζεται και κατά τη διδακτική φάση της τοποθετημένης πρακτικής στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996). Για τον λόγο αυτό διεξαγάγαμε έρευνα σε μαθητές/τριες της Ε' και της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου (ηλικίας 11-12 ετών) σε σχολεία της Αχαΐας, επιδιώκοντας να προσδιορίσουμε τι είδους κείμενα μαζικής κουλτούρας προτιμούν (Fterniati, Archakis, Tsakona, & Tsami, 2013; Tsami et al., 2014). Διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά έχουν την τάση να προτιμούν κείμενα τα οποία έχουν τη δυνατότητα να 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. Έτσι, προσαρμόσαμε το υλικό μας ανάλογα με τις 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 και σχετίζονται με την 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.

Ανοιχτή διδασκαλία

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε συνεργασία καλούνται να εντοπίσουν 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 σύνθετη ορολογία. Στη συνέχεια, καλούνται να εντοπίσουν ποια διάλεκτο της Ελληνικής μιλά ο κάθε τηλεοπτικός χαρακτήρας, καθώς και να εντοπίσουν ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε ποικιλίας. Στο σημείο αυτό, να διευκρινίσουμε ότι στη διαφήμιση, για κάθε τηλεοπτικό χαρακτήρα που μιλά στη συνέχεια προβάλλεται η καταγωγή του. Για παράδειγμα, μιλά στο τηλέφωνο ο πρώτος φαντάρος εκφέροντας το εκφώνημα: «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 εντοπισμό 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 εκάστοτε διάλεκτος.

Στη συνέχεια, έχοντας τα παιδιά επεξεργαστεί την έννοια της διαλέκτου, τίθενται κάποιες 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 ομιλητές/τριες. 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 στο σημείο αυτό θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ο/η ιδιος/α ο/η εκπαιδευτικός να περιγράψει εμπειρίες του με διαλεκτόφωνους/ες ομιλητές/τριες, καθώς και αν ο/η ιδιος/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.

Ακολούθως, 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 δε 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 –τόσο της παρούσας ενότητας όσο και της επόμενης– 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, στη συγκεκριμένη εισαγωγική ενότητα δίνεται έμφαση στην αναγνώριση των γλωσσικών ποικιλιών και στον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών κάθε ποικιλίας και όχι τόσο 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 τον στόχο της και τον ρόλο που διαδραματίζει σε αυτό η αξιοποίηση της διαλέκτου.

Μετασχηματισμένη Πρακτική

Οι μαθητές/τριες καλούνται να σχεδιάσουν και να παραγάγουν ένα διαφημιστικό κείμενο (βίντεο), χρησιμοποιώντας λ.χ. ως μέσο την κάμερα των κινητών τους τηλεφώνων, στο οποίο να χρησιμοποιήσουν μια ή περισσότερες γεωγραφικές ποικιλίες. 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 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);
- 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;

Ενότητα 2η: «Ο Κίτσος και η Τασούλα»

Στη 2^η 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. Περιγράφοντας πιο αναλυτικά τη διαφήμιση, ο Κίτσος για να γοητεύσει την Τασούλα εμφανίζεται ως ένας αγρότης εξοικειωμένος με τα νέα τεχνολογικά μέσα (κινητό, φορητός υπολογιστής, GPS) και την 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 γλώσσα και την ποικιλία των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών, κάνοντας μείξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών (Archakis et al., 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 του πεδίου των υπολογιστών, κάνοντας μείξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών, γεγονός μη αναμενόμενο. Για αυτό τον λόγο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η 2^η 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:

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

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

T: *Στ' αγροτικό; Ποιτέ! 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 στάνη στρίψτε δεξιά.*

K: *Aaaa ρε Τασούλα μ', για σένα μέχρι και GPS έβαλα στον γάιδαρο.*

T: *Tragic!*

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

T: *Iuu, έεις ξεφόνγ' ;*

K: *Εγώ έχω ξεφόνγ', ιγώ δε ξεφεύγω ποτέ ρε, εχ' applicatio.*

T: *Ti έεις;*

K: *Κοίτα μπάρες! 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.)

K: *Ακόμα και στον κάρου, το χρόνο μας τσικάρου.*

T: *Κίτσουουου.*

K: *Μμμμ* (Ο Κίτσος απαντά καταφατικά).

T: *You're a check machine.*

Εκφωνητής: *Συνέχισε Κίτσο να σκέφτεσαι την Τασούλα και όσο για τον λογαριασμό σου σε σκέφτεται η Vodafone. Γιατί τώρα μόνο με τη Vodafone ελέγχει 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.*

Τοποθετημένη πρακτική

Σύμφωνα με την έρευνα των Fterniati et al. (2013), η παρακολούθηση τηλεοπτικών διαφημίσεων εντάσσεται γενικά στις καθημερινές συνήθειες των μαθητών/τριών της Ε' και

ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση κατατάχθηκε πρώτη στις προτιμήσεις των μαθητών/τριών σε διαφημιστικά κείμενα μαζικής κουλτούρας (βλ. επίσης τοποθετημένη πρακτική 1^{ης} ενότητας).

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 σύνθετη ορολογία από τον/την εκπαιδευτικό, ότι η αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλία δεν είναι μια σαφώς καθορισμένη γλωσσολογικά ποικιλία. Πρόκειται για έναν στερεοτυπικό τρόπο παρουσίασης του/της Έλληνα/ίδας επαρχιώτη/ισσας με βορειοελλαδίτικα διαλεκτικά στοιχεία. 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, χωρίς ωστόσο να καταφύγει σε σύνθετη ορολογία και πολύ θεωρητικές τοποθετήσεις. Η ασυμβατότητα στη συγκεκριμένη διαφήμιση συνίσταται στο ότι οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες χρησιμοποιούν σε ένα διαλεκτόφωνο και επαρχιακό περιβάλλον στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών, κάνοντας μείξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών.

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 να καταθέσει τη δική του/της οπτική για τον τρόπο ομιλίας των δύο πρωταγωνιστών, καθώς και να αιτιολογήσει την άποψή του/της. Όπως προαναφέραμε, ο/η δάσκαλος/α παρουσιάζει την οπτική του ως μία ακόμα άποψη ενός μέλους της ομάδας και όχι ως την κυρίαρχη και «σωστή» άποψη.

Στη συνέχεια, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε συνεργασία αναζητούν τους λόγους για τους οποίους αναπαρίσταται ως μη αναμενόμενο οι δύο τηλεοπτικοί χαρακτήρες να αντλούν στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία από το πεδίο των υπολογιστών, και να τα συνδυάζουν με ελληνικά διαλεκτικά φωνολογικά χαρακτηριστικά. Η τάξη εστιάζει στο γεγονός ότι ο Κίτσος και η Τασούλα αναπαρίστανται να μετακινούνται και να χρησιμοποιούν ποικιλίες οι οποίες στερεοτυπικά δεν τους ανήκουν. Αξίζει επίσης, να τονίσουμε ότι οι ασυμβατότητες προκύπτουν από τη συγκρουσιακή συνύπαρξη δύο διαφορετικών και «αντιθετικών» -σύμφωνα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις- κόσμων, καθώς:

- 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 πρωταγωνιστών να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και από την ποικιλία του πεδίου των υπολογιστών και της νέας τεχνολογίας αναπαρίσταται ως «μη επιτυχημένη» επειδή:

- οι δύο χαρακτήρες δεν αποβάλλουν τη διαλεκτική προφορά τους,
- εξακολουθούν να κινούνται σε περιβάλλοντα όπου στερεοτυπικά προϋποτίθεται η χρήση της διαλεκτικής ποικιλίας.

Ουσιαστικά, 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.

Αξίζει να σημειωθεί ότι 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. Κρίνουμε, λοιπόν, ως ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι το χιούμορ στη συγκεκριμένη διαφήμιση προκαλείται και από την ασυμβατότητα που εμφανίζεται στο σημειωτικό επίπεδο, μέσω της συνύπαρξης στη διαφήμιση δύο διαφορετικών και αντιθετικών πολιτισμικών πλαισίων (αγροτικός τρόπος ζωής VS κόσμος νέας τεχνολογίας και ξένων γλωσσών). Επίσης, οι μαθητές/τριες 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, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αναδεικνύουν τις ιδεολογίες που κρύβονται πίσω από τις αντιδράσεις του τηλεοπτικού κοινού, τις οποίες γνωρίζει και αξιοποιεί σκοπίμως ο διαφημιστής (Archakis et al., 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 δεν 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.

Επιπλέον, προτείνουμε να ακολουθήσει μια ευρύτερη συζήτηση σχετικά με το αν και κατά πόσο η διάλεκτος ή/και οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές/τριες στοχοποιούνται χιουμοριστικά στα κείμενα αυτά, καθώς και ποιες ιδεολογίες αναπαράγονται μέσω της στοχοποίησης αυτής. Με άλλα λόγια, η συζήτηση μπορεί να εστιάζει στο ποια στερεότυπα του τηλεοπτικού ή/και διαδικτυακού κοινού επιδιώκει να «ενεργοποιήσει» ο δημιουργός του κειμένου που αναλύεται.

Μετασχηματισμένη Πρακτική

Οι μαθητές/τριες καλούνται να παραγάγουν 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. 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;

Ανακεφαλαίωση

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

Οι παραπάνω διδακτικές ενότητες αποτελούν μέρος διδακτικού υλικού το οποίο τέθηκε 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 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.

Σημειώσεις

¹ Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία χρηματοδοτείται από το ερευνητικό πρόγραμμα 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» (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός ID: MIS 375599).

² Σε πιο πρόσφατο έργο μελών του New London Group (Kalantzis et al., 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.

³ 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 (Jones & Clarke, 2007· Ιωαννίδου, 2010· Silvers et al., 2010).

⁴ Φούιτ: λάστιχο

⁵ Εκουρλάθηκες: τρελάθηκες

⁶ Σήκου, πάρε δέκα: Εννοεί να σηκωθεί να κάνει δέκα κάμπεις.

Αναφορές

- 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. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), *Language and space: An international handbook of linguistic variation* (pp. 740-758). Berlin & New York: Mouton De Gruyter.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, 3^η έκδ. [2^η έκδ.: 2004, 1^η έκδ.: 2002]. Αθήνα: Νήσος.
- 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". In D. Brzozowska & W. Chlopicki (Eds.), *Culture's Software: Communication Styles* (pp. 16-38). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- 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., 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* (σελ. 67-94). Αθήνα: Gutenberg.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. London & New York: Routledge.
- 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.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33, 503-523.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge & New York: 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 discourses. *Linguistics and Education*, 14, 231-276.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: 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 texts 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.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University.
- 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. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 95-119). Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- 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^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 4-5 Ιουνίου 2010* (σσ. 338-350). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- 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. Χριστιδής (Επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τ.2 Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997 (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- 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* (σσ. 545-556). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 179-199). 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. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/9781405198431/asset/homepages/5_Language_Ideology_in_the_Discourse_of_Popular_Culture.pdf?v=1&s=8344a7b91a20cea92a0ed6fe0aaa4eda66f7037
- 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.
- 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.
- 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., & Ντινας, Κ.Δ. (2011). Γλώσσες και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση». Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου (Επιμ.) *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές* (σελ. 289-305). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- 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.
- 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. In C. Lemonidis (Ed.), *1st International Conference "Education across Borders", Florina, 5-7 October 2012, Conference Proceedings* (pp. 361-371). Florina: University of Western Macedonia, Faculty of Education.
- Τσάμη, Β., Αρχάκης, Α., Λαμπροπούλου, Σ. & Β., Τσάκωνα. (2014). Η αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. In G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourtikazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (Eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 1716-1729). Rhodes, Greece: University of the Aegean, 27-29 September 2013.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.) *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός* (σελ. 466-511). Αθήνα: Γρηγόρης.