



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Αθανασία Καλδή

Γελώντας στην τάξη: Το χιούμορ στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Αθανασία Καλδή, Α. Μ. 378

Γελώντας στην τάξη: Το χιούμορ στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Σπυριδούλα Μπέλλα

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Αθανάσιος Μιχάλης, Αμαλία Μόζερ

ΑΘΗΝΑ 2018

Περιεχόμενα

| | |
|--|-----------|
| Abstract | 1 |
| 0. Πρόλογος..... | 1 |
| 0.1 Ορισμοί..... | 2 |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΧΙΟΥΜΟΡ..... | 4 |
| 1.1 Ορίζοντας την επικοινωνία..... | 4 |
| 1.2 (Προσδι)ορίζοντας το φαινόμενο του χιούμορ..... | 4 |
| 1.2.1 Το δύσκολο εγχείρημα του ορισμού..... | 5 |
| 1.2.2 Γλωσσικό χιούμορ: προσέγγιση και ορισμοί..... | 5 |
| 1.2.3 Το γλωσσικό παιχνίδι..... | 7 |
| 1.3 Χιούμορ και γέλιο..... | 7 |
| 1.4 Οι ενδείκτες περικειμενοποίησης..... | 8 |
| 1.5 Η διαπραγμάτευση του χιούμορ..... | 9 |
| 1.6 Θεωρίες του γλωσσικού χιούμορ..... | 9 |
| 1.6.1 Σημασιολογικές – Γνωσιακές θεωρίες του χιούμορ..... | 10 |
| 1.6.1.1 [Η θεωρία των σημασιολογικών σχημάτων του χιούμορ] <i>The Semantic Script Theory of Humor (SSTH, Raskin 1985)</i> | 10 |
| 1.6.1.2 Η Γενική Θεωρία του Γλωσσικού Χιούμορ (<i>The General Theory of Verbal Humor GTVH, Attardo & Raskin 1991</i>)..... | 11 |
| 1.6.2 Πραγματολογικές θεωρίες του χιούμορ..... | 12 |
| 1.6.2.1 Το χιούμορ ως παραβίαση..... | 12 |
| 1.6.2.2 Το χιούμορ ως αγένεια..... | 16 |
| 1.6.2.2.1 Η αρχή της Ευγένειας..... | 17 |
| 1.6.2.2.2 Οι στρατηγικές αγένειας του <i>Culpeper</i> | 19 |
| 1.6.2.3 Το χιούμορ ως γλωσσική πράξη..... | 21 |
| 1.7 Η πρόσληψη του χιούμορ..... | 22 |
| 1.8 Πρόληψη και διαχείριση της αποτυχίας..... | 23 |
| 1.9 Χιούμορ: καθολικό ή πολιτισμικά καθορισμένο;..... | 24 |
| 2. ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ ΣΤΗ Γ2..... | 24 |
| 2.1 Χιούμορ και διαγλώσσα..... | 24 |
| 2.2 Οι κατηγορίες του χιούμορ στη Γ2..... | 25 |
| 2.2.1 Βασική κατηγοριοποίηση..... | 25 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.2 Περαιτέρω κατηγοριοποίηση του χιούμορ..... | 31 |
| 2.2.2.1 Πρόθεση..... | 31 |
| 2.2.2.2 Καταλληλότητα..... | 31 |
| 2.2.2.3 Σχέσεις ισχύος..... | 32 |
| 2.2.2.4 Καθολικότητα..... | 32 |
| 2.2.2.5 Άλλες κατηγορίες..... | 32 |
| 2.2.3 Το γλωσσικό παιχνίδι στη Γ2..... | 33 |
| 2.3 Η πρόσληψη του χιούμορ στη Γ2..... | 34 |
| 2.4 Η αποτυχία του χιούμορ στη Γ2..... | 35 |
| 2.5 Διαπραγμάτευση του χιούμορ στη Γ2..... | 36 |
| 2.6 Η παραγωγή του χιούμορ..... | 37 |
| | |
| 3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ..... | 38 |
| 3.1 Χιούμορ και κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο..... | 38 |
| 3.1.1 Η έννοια της κουλτούρας..... | 39 |
| 3.2 Κοινωνικές λειτουργίες του χιούμορ..... | 39 |
| 3.2.1 Γενικές..... | 39 |
| 3.2.2 Η λειτουργία του χιούμορ στο κοινωνικό περικείμενο της τάξης..... | 41 |
| 3.2.2.1 Το χιούμορ ως ασφαλής χώρος..... | 41 |
| 3.2.2.2 Χιούμορ και ταυτότητα..... | 42 |
| 3.2.2.3 Χιούμορ και συσχετισμοί ισχύος..... | 43 |
| 3.3 Η κοινωνική θεώρηση της γλωσσικής μάθησης..... | 44 |
| | |
| 4. ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ Γ2..... | 44 |
| 4.1 Η Γ2 και το χιούμορ στα Αναλυτικά Προγράμματα..... | 44 |
| 4.1.1 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)..... | 44 |
| 4.1.2 Τα επίπεδα Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας..... | 45 |
| 4.2 Διδακτικές προσεγγίσεις και τρέχουσα πραγματικότητα..... | 46 |
| 4.3 Τα συστατικά της γλωσσικής διδασκαλίας..... | 47 |
| 4.3.1 Το διδακτικό αντικείμενο: η γλώσσα..... | 47 |
| 4.3.2 Ο μαθητής της Γ2..... | 48 |
| 4.3.2.1 Ο ενήλικος μαθητής..... | 49 |
| 4.3.3 Ο εκπαιδευτής/ η εκπαιδευτρια..... | 49 |
| 4.3.4 Η γλωσσική τάξη (language classroom)..... | 50 |
| 4.3.5 Η ομιλία εντός τάξης (classroom talk)..... | 50 |

| | |
|---|-----|
| 4.4 Η Ανάλυση Συνομιλίας και ο λόγος της τάξης..... | 52 |
| 4.4.1 Βασικές αρχές..... | 52 |
| 4.4.2 Η κοινωνική οπτική της ΑΣ..... | 53 |
| 4.4.3 Η ΑΣ στην τάξη..... | 53 |
| 4.5 Ο ρόλος του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία..... | 54 |
| 4.5.1 Γλωσσικό παιχνίδι και μάθηση..... | 56 |
| 4.6 Χιούμορ και εκπαιδευτής..... | 57 |
| 4.7 Χιούμορ και διαχείριση της τάξης της Γ2..... | 59 |
| 4.8 Η άλλη οπτική: μία τάξη χωρίς χιούμορ..... | 59 |
| | |
| 5. Η ΕΡΕΥΝΑ..... | 60 |
| 5.1 Προηγούμενη έρευνα..... | 60 |
| 5.1.1 Διεθνής έρευνα..... | 60 |
| 5.1.2 Η έρευνα για το χιούμορ στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2..... | 63 |
| 5.2 Μέθοδος: Συμμετέχοντες και διαδικασίες συλλογής δεδομένων..... | 64 |
| 5.2.1. Συμμετέχοντες..... | 64 |
| 5.2.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων..... | 65 |
| 5.2.3 Περιγραφή..... | 65 |
| 5.3 Ανάλυση Δεδομένων..... | 67 |
| 5.4 Αποτελέσματα..... | 68 |
| 5.4.1 Η εμφάνιση του γλωσσικού χιούμορ στην τάξη της Ελληνικής ως Γ2..... | 68 |
| 5.4.2 Τύποι γλωσσικού χιούμορ ανά επίπεδο γλωσσομάθειας..... | 69 |
| 5.4.3 Παραγωγή χιούμορ ανά επίπεδο και συμμετέχοντες..... | 86 |
| 5.5 Συζήτηση..... | 88 |
| 5.5.1 Η εμφάνιση του χιούμορ στην τάξη της Γ2..... | 88 |
| 5.5.2 Οι κατηγορίες του χιούμορ ανά επίπεδο..... | 89 |
| 5.5.3 Παραγωγή χιούμορ ανα συμμετέχοντα..... | 91 |
| 5.6 Περιορισμοί της έρευνας..... | 93 |
| | |
| 6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 93 |
| 6.1 Χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία: γιατί..... | 93 |
| 6.2 Το περιεχόμενο της διδασκαλίας του χιούμορ..... | 95 |
| 6.3 Μαθαίνοντας για τη γλώσσα μέσω του χιούμορ: πώς..... | 98 |
| 6.3.1 Διδασκαλία της γλώσσας ως συνόλου επιλογών..... | 99 |
| 6.3.2 Καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης..... | 100 |

| | |
|---|------------|
| 6.3.3 Κατασκευάζοντας επαναληπτικές δραστηριότητες..... | 101 |
| 6.3.4 Εμπλοκή των μαθητών με τη μη προβλεψιμότητα..... | 101 |
| 6.3.5 Διδασκαλία της σημασίας ως σχεσιακής και υποκειμενικής..... | 102 |
| 6.3.6 Εστίαση στα συναισθήματα..... | 103 |
| 6.4 Η ευκαιριακή παραγωγή χιούμορ..... | 104 |
| 6.5 Εκπαίδευση των διδασκόντων στη χρήση χιούμορ | 105 |
| 6.6 Ενδεικτικές δραστηριότητες..... | 106 |
| 6.7 Συμπεράσματα..... | 116 |
| | |
| Παραρτήματα..... | 118 |
| Παράρτημα Ι..... | 118 |
| Παράρτημα ΙΙ..... | 119 |
| Παράρτημα ΙΙΙ..... | 120 |
| | |
| Βιβλιογραφία..... | 126 |

Abstract

The aim of this dissertation is to discuss the contribution of humor in the classroom of Greek as a Second Language focusing on the development of the students' humoristic competence. Drawing data from classrooms of four proficiency levels it attempts a qualitative description of humor occurrence in the classroom, its types and agents of its production (students or teachers) with implications for power distribution. The results suggest that humor occurs incidentally at high frequency, at all proficiency levels, distributed almost equally among teachers and students. Teasing produced by teachers and retorts uttered by students are dominant humor categories at all levels. It is also notable that refugees, despite their scarce contact with native speakers, outperform the instructors' humoristic production and make use of Greek cultural norms. Lastly, it is recommended that humor is integrated in the curriculum as a concrete pragmatic unit or partially incorporated to activities when suitable.

Keywords: humor; humor categories; humoristic competence; L2; Greek

0. Πρόλογος

Για τις δομοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες διδασκαλίας της δεύτερης ή ξένης γλώσσας του περασμένου αιώνα, η γλώσσα θεωρούνταν αυστηρά σοβαρή υπόθεση. Ως εκ τούτου το χιούμορ παραγκωνίστηκε και ενοχοποιήθηκε ως άσχετο και διασπαστικό για τη διδακτική διαδικασία. Με την είσοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης στην τάξη, το χιούμορ -ως ζωτικό συστατικό της επικοινωνίας, άλλωστε- αποτελεί πλέον, πλέον, κομμάτι αυτής της σοβαρής υπόθεσης, καθώς κάνει την εμφάνισή του στην τάξη, παρέχοντας μέσω της έρευνας σημαντικά στοιχεία για τη διδακτική και τη μαθησιακή πορεία.

Σε αντίθεση με την διεθνή έρευνα η οποία επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Αγγλικής ως Γ2, η έρευνα που αφορά το χιούμορ στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 είναι πρόσφατη και σχετικά περιορισμένη. Αξιοποιώντας τα γενικεύσιμα πορίσματα της προηγούμενης έρευνας, η παρούσα εργασία εξετάζει από ποιοτικής άποψης την εκδοχή του χιούμορ στην τάξη της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με την συστηματικότητα της εμφάνισής του, τις χιουμοριστικές κατηγορίες τις οποίες περιλαμβάνει και τις επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτών¹ όσον αφορά τη χιουμοριστική παραγωγή.

Στα κεφάλαια που θα ακολουθήσουν θα εξεταστούν αναλυτικά οι πτυχές του χιούμορ που σχετίζονται με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και ειδικότερα της Ελληνικής. Στην αμέσως επόμενη υποενότητα παρέχονται χρήσιμοι ορισμοί για την κατανόηση των θεωρητικών βάσεων και

¹ Για λόγους συντομίας το αρσενικό γένος (ο εκπαιδευτής, διδάσκων, μαθητής κλπ.) χρησιμοποιείται με ουδέτερο τρόπο ώστε να συμπεριλάβει το θηλυκό.

των ευρημάτων της εργασίας. Στο εισαγωγικό κεφάλαιο 1 παρατίθενται σημασιολογικές και κυρίως πραγματολογικές θεωρίες για το γλωσσικό χιούμορ. Στην συνέχεια, το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τη χρήση του χιούμορ στην συνομιλία της Γ2 εκτός τάξης σε σύνδεση με το τρίτο κεφάλαιο που εξετάζει τον κοινωνιογλωσσικό του ρόλο. Η εξειδικευμένη χρήση του στην τάξη της Γ2 ακολουθεί, στο τέταρτο κεφάλαιο. Ακόμη, το ερευνητικό μέρος καταλαμβάνει το πέμπτο κεφάλαιο και περιλαμβάνει την βιβλιογραφική επισκόπηση, την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και την παρουσίαση και την συζήτηση των αποτελεσμάτων. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο καταλήγουμε σε διδακτικές προτάσεις βάσει της βιβλιογραφίας και στην παρουσίαση ενδεικτικών δραστηριοτήτων με στόχο την καλλιέργεια της χιουμοριστικής επίγνωσης στην Ελληνική ως Γ2.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επβλέπουσά μου κ. Σπυριδούλα Μπέλλα για την πολύτιμη καθοδήγηση, υποστήριξη και ενθάρρυνσή που μου παρείχε, δίνοντάς μου την ευκαιρία να ασχοληθώ με το αγαπημένο μου θέμα, την κ. Μόζερ και τον κ. Μιχάλη ως μέλη της τριμελούς επιτροπής για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν, την κ. Ιακώβου για την παραχώρηση του υλικού που συλλέχθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής μας άσκησης, καθώς και τους συμφοιτητές μου για την υπέροχη ανταλλαγή ιδεών μας.

0.1 Ορισμοί

Στην παρούσα υποενότητα θα παρατεθούν οι ορισμοί βασικών εννοιών, οι οποίες θα επανέρχονται σε όλη την έκταση της εργασίας.

Ως *δεύτερη γλώσσα* ή Γ2 ορίζεται οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνει κάποιος πέραν της μητρικής του, ανεξάρτητα από το περιβάλλον εκμάθησης ή/και χρήσης, καθώς και του αριθμού των άλλων γλωσσών που γνωρίζει. Διακρίνεται από την ξένη για γεωγραφικούς λόγους, καθώς δεύτερη χαρακτηρίζεται κάθε γλώσσα που μαθαίνει το άτομο σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια ή πρώτη γλώσσα. Αντίθετα, *ξένη* είναι η γλώσσα που μαθαίνει κανείς στο περιβάλλον της μητρικής του (Μπέλλα 2011α: 21). Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και όπου χρειάζεται θα επισημαίνουμε τις αναφορές στην ξένη.

Η διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνει κανείς μια γλώσσα είναι είτε φυσική είτε θεσμικά κατοχυρωμένη και καθοδηγούμενη. Αν και στην εργασία οι όροι θα χρησιμοποιούνται σε ελεύθερη εναλλαγή, η *κατάκτηση* αναφέρεται στην υποσυνείδητη φυσική διαδικασία με την οποία τα παιδιά εσωτερικεύουν το γλωσσικό σύστημα της μητρικής και οι ενήλικες μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο περιβάλλον όπου ομιλείται, εκτός τάξης. Η *εκμάθηση*, με την οποία θα ασχοληθούμε στο εξής, εν αντιθέσει με την κατάκτηση, συνιστά συστηματική διδασκαλία (Μπέλλα 2011α: 21-22) που συνήθως λαμβάνει χώρα εντός τάξης. Γενικότερα, η ανάπτυξη της Γ2 περιλαμβάνει τόσο μια

κοινωνιογνωστική διαδικασία όσο και μια αλλαγή στη γνωστική κατάσταση του μαθητή, με προσαρμογή των γλωσσικών και άλλων σημειωτικών πόρων στις επικοινωνιακές ανάγκες (Seedhouse 2010, Bell & Pomerantz 2015: 101).

Το *συνομιλιακό χιούμορ* (conversational humor), το οποίο αναπτύσσεται κατά την διεπίδραση μεταξύ δύο, τουλάχιστον, ομιλητών, αποτελεί ένα κατεξοχήν φαινόμενο της καθημερινής επικοινωνίας. Η μελέτη του, συνεπώς, εμπίπτει στον κλάδο της *Πραγματολογίας* η οποία μελετά ενδιαφέρεται για τη γλώσσα κατά την πραγμάτωσή της σε διεπιδραστικά περικείμενα και ως συγχρονική συνοικοδόμηση σημασίας (Wagner & Urios-Aparisi 2008).

Ειδικότερα, το φαινόμενο του χιούμορ της Γ2 εντάσσεται στα ενδιαφέροντα της *Πραγματολογίας της Διαγλώσσας* (Interlanguage Pragmatics), η οποία διερευνά την αλληλεπίδραση μεταξύ της πραγματολογικής γνώσης και των συμβάσεων της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, σε σχέση με τους ρόλους και τις λειτουργίες της γλώσσας και της επικοινωνίας σε ένα παγκόσμιο επικοινωνιακό δίκτυο (Wagner & Urios-Aparisi 2008). Η *διαγλώσσα* (interlanguage) αποτελεί συστηματική γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών της Γ2, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες π.χ. κοινωνικό περιβάλλον. Υποσυνείδητα οι μαθητές εφευρίσκουν κανόνες, συχνά αποκλίνοντες από αυτούς της γλώσσας-στόχου, αποκαλύπτοντας-κατά τη γλωσσική παραγωγή- τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στα γλωσσικά τους υποσυστήματα (Μπέλλα 2011α: 23).

Σκοπός της εκμάθησης είναι, αφενός, η διεύρυνση των *γλωσσικών ρεπερτορίων*, τα οποία δεν συνίστανται σε παράταξη ποικίλων, εξ ολοκλήρου σχηματισμένων (εθνικών) γλωσσών, αλλά περισσότερο αποτελούν σύνολο διαφόρων κειμενικών ειδών, υφών ομιλίας, πραγματολογικών ρουτίνων και άλλων επαναλαμβανόμενων κομματιών της γλώσσας. Λειτουργούν συμπληρωματικά προς εξωγλωσσικούς πόρους (κινήσεις, ενδυμασία, στάση σώματος) με σκοπό την κατασκευή σημασίας (Liddicoat and Scarino 2013), ενώ υπόκεινται σε συνεχή αλλαγή λόγω της δυνατότητας προσθήκης νέων, όλο και πιο πολύπλοκων στοιχείων με βάση τις επικοινωνιακές εμπειρίες των μαθητών (Van Lier 2000, Larsen-Freeman 2012). Αφετέρου, είναι η *πραγματολογική ικανότητα* (pragmatic competence), η δυνατότητα, δηλαδή, υπέρβασης της κυριολεκτικής σημασίας του εκφωνήματος με σκοπό την ερμηνεία των μηνυμάτων που προτίθεται να μεταδώσει ο ομιλητής, των υποθέσεων, των σκοπών, των στόχων και των ειδών των πράξεων που πραγματώνονται (Ishihara & Cohen 2010). Στη δεύτερη γλώσσα αναφέρεται στην κατανόηση και παραγωγή επικοινωνιακών ή γλωσσικών πράξεων σε συγκεκριμένη περίπτωση λόγου με εστίαση σε ζητήματα όπως ο ρόλος των γλωσσικών πράξεων, τα συνομιλιακά υπονοήματα, η διαπραγμάτευση του προσώπου και της ταυτότητας, οι συνομιλιακές στρατηγικές στον προφορικό και τον γραπτό λόγο και τα φαινόμενα ευγένειας, τα οποία εξετάζονται υπό διαπολιτισμική οπτική (Wagner & Urios-

Aparisi 2008). Τα βασικά συστατικά της πραγματολογικής ικανότητας είναι α) η *πραγματογλωσσική ικανότητα* (pragmalinguistic competence), η γνώση των γλωσσικών επιλογών που παρέχει η γλώσσα-στόχος για την έκφραση συγκεκριμένων επικοινωνιακών προθέσεων, και β) η *κοινωνιοπραγματολογική ικανότητα* (sociopragmatic competence) η οποία αφορά τη γνώση των περικειμενικών και κοινωνικών παραγόντων που καθορίζουν την καταλληλότητα της εκάστοτε πραγματογλωσσικής επιλογής (Usó-Juan & Martínez-Flor 2008, Μπέλλα 2015: 176).

Τέλος, η πραγματολογική ικανότητα δεν θα πρέπει να συγχέεται με την *επικοινωνιακή* (communicative competence) διότι η τελευταία συνδέει τις υπο-ικανότητες κατά την πραγμάτωση, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία (Thomas 1983, Alatalo & Routiainen 2016).

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΧΙΟΥΜΟΡ

1.1 Ορίζοντας την επικοινωνία

Η συνομιλία είναι φυσικό συμβάν, με τους ομιλητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυθόρμητα σε αυθεντικά περικείμενα. Μιλούν ως ο εαυτός τους, αναλαμβάνοντας τις αντίστοιχες κοινωνιοσυναισθηματικές συνέπειες (Bardovi-Harlig & Hartford 2005). Εφόσον το χιούμορ εντάσσεται στην συνομιλιακή διεπίδραση, θα προηγηθεί της ανάλυσής του ο προσδιορισμός της *επικοινωνίας*.

Παραδοσιακά η επικοινωνία παρουσιάζεται ως απλουστευμένο μοντέλο μετάδοσης πληροφοριών μεταξύ πομπού-δέκτη και αντίστροφα, και αυτό το μοντέλο εφαρμόζεται στις γλωσσικές τάξεις. Κατά αυτόν τον τρόπο δεν λαμβάνεται υπόψη η ερμηνευτική και διαπροσωπική εργασία που λαμβάνει χώρα κατά τη διεπίδραση (Bell & Pomerantz 2014, 2015:11-13).

Η Εθνομεθοδολογία και η Κοινωνιολογία της Διεπίδρασης (Interactional Sociolinguistics) έχουν προσφέρει μια πιο δυναμική και συνεργατική θεώρηση της επικοινωνίας, όμως τέτοιες προοπτικές σπάνια εισάγονται στην αίθουσα. Σύμφωνα με τον Linell τα εκφωνήματα έχουν δυναμικό σημασίας: οι συμμετέχοντες εργάζονται *από κοινού για την κατασκευή ή τη διαπραγμάτευση* των στοιχείων της συνομιλίας ως σχετικών, καθώς και με ποιόν τρόπο αυτά πρέπει να γίνουν κατανοητά (έμφαση στο πρωτότυπο). Το μήνυμα δεν είναι μόνο αντικείμενο κατασκευής ή διαπραγμάτευσης, αλλά και διαμεσολάβησης, εφόσον κατά τη δημιουργία σημασίας οι συνομιλητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε μερικά κοινά πλαίσια για την ερμηνεία της επικοινωνίας.

1.2 (Προσδι)ορίζοντας το φαινόμενο του χιούμορ

Το χιούμορ, διαχρονικό επικοινωνιακό φαινόμενο με παγκόσμια εμβέλεια. Ως κατεξοχήν επικοινωνιακό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται θεωρείται «η καθημερινή, ανεπίσημη συνομιλία

και συναναστροφή» (Τσάκωνα 2004).

Αρχικά το χιούμορ ως γλωσσικό φαινόμενο τέθηκε στο περιθώριο της γλωσσολογικής έρευνας, εφόσον αυτή επικεντρωνόταν περιγραφή και ανάλυση του γλωσσικού συστήματος, όχι στις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας- η αυθεντική χιουμοριστική συνομιλία, άλλωστε, βασίζεται στην απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα (Τσάκωνα 2004). Από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα οι γλωσσολόγοι στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην μελέτη του χιούμορ, ξεκινώντας από τους γλωσσικούς μηχανισμούς που οδηγούν στην παραγωγή του (φωνολογικούς, συντακτικούς, σημασιολογικούς). Πλέον, η έρευνα έχει επεκταθεί (π.χ. στο πραγματολογικό επίπεδο, και από το ανέκδοτο σε εκτενέστερα κείμενα και σε ποικιλία κειμενικών ειδών), διαμορφώνοντας τον επιστημονικό κλάδο της *Έρευνας του Χιούμορ* (Humor Research).

1.2.1 Το δύσκολο εγχείρημα του ορισμού

Παρά το γεγονός ότι το χιούμορ εμφανίζεται στην καθημερινότητά μας -προερχόμενο από πλήθος πηγών- αν αποπειραθούμε να δώσουμε έναν σαφή και αντικειμενικό ορισμό, διαπιστώνουμε ότι ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα. Ως μη ειδικοί, αντιλαμβανόμαστε το χιούμορ με έναν δικό μας τρόπο, διαμορφώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο μεταπραγματολογικά στερεότυπα (βλ. Τσάκωνα 2013: 14-18) τα οποία διαφέρουν από άτομο σε άτομο και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Αντίστοιχα, η δυσκολία δημιουργίας ενός επιστημονικού ορισμού για το χιούμορ αποτελεί γενική παραδοχή της βιβλιογραφίας.

Η Τσάκωνα (2004: 9) απαριθμεί εύστοχα τα εμπόδια που συναντά ο ορισμός:

«Ο προσδιορισμός της λέξης “χιούμορ” δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη υπόθεση και αυτό οφείλεται σε πολλούς λόγους. Πρώτον, το χιούμορ είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο. Δεύτερον, η λέξη “χιούμορ” κατά καιρούς έχει λάβει διαφορετικές σημασίες, αρκετές από τις οποίες χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα όχι μόνο στα αγγλικά, από όπου προέρχεται η λέξη, αλλά και σε άλλες γλώσσες, στις οποίες έχει περάσει ως δάνειο. Τρίτον, το χιούμορ συνδέεται άμεσα με το γέλιο, τόσο στη συνείδηση του μέσου ομιλητή όσο και από τους μελετητές του, οπότε συχνά δεν είναι σαφής η μεταξύ τους διάκριση. Τέταρτον, το χιούμορ συνδέεται άμεσα με έννοιες όπως το αστείο, το κωμικό, η ειρωνεία, η σάτιρα και η παρωδία. Τα όρια ανάμεσα σε όλες αυτές τις έννοιες δεν είναι καθόλου σαφή, με αποτέλεσμα οι όροι να επικαλύπτονται και να μην μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια».

1.2.2 Γλωσσικό χιούμορ: προσέγγιση και ορισμοί

Ο Ruch (2002), συνοψίζοντας τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, καταλήγει στους δύο αντιπροσωπευτικότερους:

(α) Το χιούμορ είναι ένας γενικευτικός όρος (umbrella term, και στον Heidari-Shahreza 2018) που αναφέρεται σε όλα τα φαινόμενα του αστείου (ή του κωμικού, του αξιογέλαστου) και περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να διακρίνει, να ερμηνεύει και να απολαμβάνει, αλλά επίσης να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί μη σοβαρούς και ασύμβατους τρόπους επικοινωνίας.

(β) Το χιούμορ είναι ένας τρόπος θέασης του κόσμου ή μια στάση ζωής, ένας τρόπος να αντιμετωπίζει κανείς τις καταστάσεις και τη ζωή γενικά· ο τρόπος αυτός μάς επιτρέπει να εντοπίζουμε μια θετική ή ελαφριά πλευρά σε αντίξοες ή σοβαρές καταστάσεις. Ο ορισμός του Martin (2007) συμπληρώνει ότι η εύθυμη συναισθηματική αντίδραση προκαλείται από μια αντίληψη της παιγνιώδους ασυμβατότητας μιας κοινωνικής ενέργειας (Alatalo & Routiainen 2016).

Οι Bell & Pomerantz (2015) θεωρούν ότι, αν και έχει αρκετές ψυχολογικές διαστάσεις, το χιούμορ είναι ένα κατεξοχήν κοινωνικό φαινόμενο. Κατασκευάζεται εντός και διαμέσου της κοινωνικής διεπίδρασης· δεν αποτελεί εγγενές συστατικό συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων. Σύμφωνα με τον Vega (1990), το χιούμορ είναι το πέμπτο συστατικό της επικοινωνιακής ικανότητας (Cekaite & Aronsson 2005, Bell 2011). Με όρους της επικοινωνιακής ικανότητας του Hymes είναι το *ύφος* (key), ο τόνος, ένας διακριτός επικοινωνιακός τρόπος (communicative mode, Bell 2012) με τον οποίο πλαισιώνεται ένα εκφώνημα ή ένα κείμενο με σκοπό να ψυχαγωγήσει.

Ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο, χαρακτηρίζεται τόσο από διαχρονικότητα και οικουμενικότητα όσο συγχρονικότητα και υποκειμενικότητα. Είναι αξιοσημείωτο ότι, ακόμα και άνθρωποι με κοινή κουλτούρα, εθνοτική ή πολιτισμική ταυτότητα που βιώνουν τις ίδιες ιστορικές συγκυρίες δεν έχουν την ίδια αίσθηση του χιούμορ, δηλαδή δεν το παράγουν, δεν το εκτιμούν ούτε αντιδρούν σε αυτό με τον ίδιο τρόπο (Bell & Pomerantz 2015: 23). Το σεξιστικό χιούμορ, λόγω χάρη, αποτελεί πηγή διασκέδασης για ορισμένους, ενώ άλλοι το θεωρούν μη αποδεκτό. Σύμφωνα με τους Wagner & Ugios-Aparisi (2011) το χιούμορ εμφανίζεται σε επίπεδα: στο διανοητικό, οι συμμετέχοντες μοιράζονται την κοινή γνώση και τις παραμέτρους που η Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ γενικεύει ως μέρος κάθε χιουμορστικής δράσης. Σε ένα κοινωνικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους, ενίοτε ανατρεπτικούς, με την προϋπόθεση ότι λαμβάνουν υπόψη το κοινωνιοπολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Η πολυπλοκότητα του χιούμορ ως γλωσσικού φαινομένου έγκειται στη διασταύρωση των επιπέδων ανάλυσης της γλώσσας, στην επικάλυψη των κατηγοριών του και την πολυλειτουργικότητά τους (Bell 2009). Για τους Bell & Attardo (2010) το χιούμορ αποτελεί γλωσσική πράξη και είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, καθώς εκφράζεται με μεγαλύτερη ποικιλία μοτίβων σε σύγκριση με τις υπόλοιπες.

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε το λεκτικό χιούμορ, την κοινωνικοπολιτισμική του πλευρά και τον ρόλο του στη γλωσσική διδασκαλία της Γ2, και ειδικότερα της Ελληνικής.

1.2.3 Το γλωσσικό παιχνίδι

Μια έννοια ταυτόσημη του χιούμορ (Norrick 1993, Bell 2005) ή ενίοτε με διαφορετική σημασία (Bell 2012) είναι το *γλωσσικό παιχνίδι* (language play), οποιοσδήποτε, δηλαδή, μη σοβαρός χειρισμός της γλώσσας με σκοπό τη δημόσια ή την ατομική ψυχαγωγία. Για τον Crystal (1998) αυτό το αποτέλεσμα επιτυγχάνεται από ασυνήθιστο χειρισμό ενός γλωσσικού στοιχείου σε οποιοδήποτε επίπεδο της γλώσσας: φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία ή πραγματολογία. Συχνά δεν περιορίζεται σε ένα επίπεδο ή μία γλώσσα. Διευκρινίζουμε ότι χρησιμοποιούμε τον όρο *γλωσσικό παιχνίδι* εφόσον, ως ευρύτερος, περιλαμβάνει το λεκτικό παιχνίδι (word play) το οποίο περιορίζεται σε φωνολογικούς, μορφολογικούς και σημασιολογικούς χειρισμούς του λεξικού τεμαχίου μεμονωμένα.

Σύμφωνα με τον Carter (2004) το γλωσσικό παιχνίδι αποτελεί είτε διαμόρφωση κανονικοτήτων, μέσω επανάληψης, παραλληλισμών, παρήχησης και ομοικαταληξίας ή αναμόρφωσή τους μέσα από λογοπαίγνια, νεολογισμούς, μεταφορά, υπερβολή, ιδιωματισμούς, παροιμίες και παραφράσεις (Τσάκωνα 2013: 67-68).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του, ο Cook (2000) παρέχει μια λίστα για την αναγνώριση της ευρύτερης κατηγορίας του γλωσσικού παιχνιδιού (Pomerantz & Bell 2007, Bell 2011):

α) *επίπεδο γλωσσικής μορφής*: μοτίβο των μορφών, έμφαση στην ακρίβεια της λεξικής επιλογής, επανάληψη

β) *επίπεδο σημασιολογίας*: απροσδιόριστη σημασία (π.χ. αμφισημία ή λέξεις με ασαφή σημασία), σημαντικό θεματικό περιεχόμενο, αναφορά σε εναλλακτικές πραγματικότητες, ανατροπή της γλώσσας ή της σχέσης με την πραγματικότητα

γ) *επίπεδο πραγματολογίας*: εστίαση στην πραγμάτωση, χρήση ενώπιον πλήθους/ σε στενή διεπίδραση, δημιουργία αλληλεγγύης ή/ και ανταγωνισμού ή συναγωνισμού, όχι εμφανής χρηστικότητα αλλά απόλαυση, διατήρηση ή ανατροπή της κοινωνικής τάξης

Η δημιουργική χρήση της γλώσσας δεν εγγυάται ότι όλες οι μορφές γλωσσικού παιχνιδιού είναι χιουμοριστικές. Η γλωσσική δημιουργικότητα και η σοβαρότητα ή μη ενός εκφωνήματος δεν είναι απόλυτες, αλλά αποτελούν συνεχές (Bell 2005, Bell 2012, Bell & Pomerantz 2015). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, εφόσον εστιάζουμε στο χιουμοριστικό γλωσσικό παιχνίδι, θα χρησιμοποιούμε τον όρο σε ελεύθερη εναλλαγή με το χιούμορ και θα το διαχωρίζουμε από αυτό μόνο σε περιπτώσεις που εξειδικεύεται.

1.3 Χιούμορ και γέλιο

Ένας ακόμη λόγος που δυσχεραίνει σημαντικά τον ορισμό του χιούμορ είναι η στενή σύνδεσή του με το γέλιο. Γενικότερα κυριαρχεί η αντίληψη ότι το γέλιο “παραδοσιακά” συνοδεύει

το χιούμορ (Hay 2001, Cabrera 2008, Bell & Attardo 2010) ως *επιθυμητό αποτέλεσμα* (desired effect, Norrick 2009), χωρίς, όμως, να αποτελεί ασφαλή ενδείκτη του (Bell 2005). Δεν εμφανίζεται σε τυχαία σημεία της συνομιλίας, αλλά κατά τους Gumperz (1982) και Kothoff (2000) αποτελεί *ενδείκτη περικειμενοποίησης* (contextualization cue, βλ. κεφ. 1.4), καθώς επισημαίνει την εμφάνιση του χιούμορ και βοηθά στην αντίληψή του από τους συνομιλητές. Σύμφωνα με τον Mulkay (1988) ο ίδιος ο ομιλητής συχνά χρησιμοποιεί το γέλιο για να το προκαλέσει και στους συνομιλητές του, καθώς επιδιώκει η ερμηνεία του εκφωνήματός του να περάσει από τον *σοβαρό τρόπο* αντίληψης (serious mode) στον *χιουμοριστικό* (humorous mode, Jefferson 1979, Bell 2005, 2011). Ενίοτε αποτελεί απόκριση και σε σοβαρά κείμενα σε περίπτωση ανίχνευσης ασυμβατότητας.

Από την άλλη πλευρά, η απουσία του, κατά την Hay (2001), δεν σημαίνει ότι ο συνομιλητής δεν αντιλήφθηκε το χιούμορ, αλλά ενδέχεται να μην το αξιολόγησε ως πετυχημένο. Ο Attardo επισημαίνει ότι η σχέση του με το χιούμορ δεν είναι συμμετρική, αφού το χιούμορ δεν προκαλεί πάντα γέλιο, ενώ το γέλιο δεν προκύπτει πάντα μέσω χιουμοριστικής έκφρασης (Attardo 1994, Τσάκωνα 2004: 20-22, 2013: 53-56) αλλά ενδέχεται να σηματοδοτεί αμηχανία, έκπληξη, νευρικότητα κλπ. Ένας επιπλέον λόγος αμφιβολίας είναι η προσποιητή παραγωγή του από τους συνομιλητές ώστε να συγκαλύψουν την έλλειψη εκτίμησης για το χιουμοριστικό εκφώνημα (Pomerantz & Bell 2007).

Επομένως το γέλιο δεν ταυτίζεται με το χιούμορ: σε αυτό στο οποίο αποσκοπεί η χιουμοριστική προσπάθεια, ακόμα και αν δεν προκαλείται πάντα. Όμως επειδή οι δύο έννοιες είναι αλληλένδετες, συχνά το γέλιο λειτουργεί ως ένδειξη του χιούμορ.

1.4 Οι ενδείκτες περικειμενοποίησης

Ας προσπαθήσουμε, αρχικά, να εντοπίσουμε και να οριοθετήσουμε το χιούμορ. Οι *περικειμενικοί δείκτες* (contextualization cues) ορίζονται γενικότερα από τον Gumperz ως γλωσσικά και παραγλωσσικά μέσα με τα οποία οι συνομιλητές σηματοδοτούν τις προθέσεις και την κατανόησή τους για την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση. Οι συνομιλητές έχουν εύρος περικειμενικών ενδεικτών στο ρεπερτόριό τους που τους επιτρέπουν να ερμηνεύσουν το μήνυμα ως σοβαρό, παιγνιώδες ή συνδυαστικά. Η αμεσότητα ή η εμμεσότητά τους εξαρτάται από την κοινωνική κατάσταση της συνομιλίας και την σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ η σημασία τους αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Όσον αφορά το χιούμορ, πέρα από το γέλιο, είναι πιθανό να περικειμενοποιείται ρητά μέσω κατονομασίας της πράξης ή του ύφους (Bell 2007b, Bell 2011) ή, όπως είναι συνηθέστερο, να μην περικειμενοποιείται ρητά (Attardo, Eisterhold, Hay & Poggie 2003, Flamson & Barrett 2008, Flamson, Bryant & Barrett 2011). Στην δεύτερη περίπτωση ως ενδείκτες λειτουργούν

συγκεκριμένες κινήσεις του σώματος και χειρονομίες (Ford & Fox 2010), η επανάληψη (Bertrand & Priego Valverde 2011), η εναλλαγή κώδικα, ύφους, καταστασιακής ποικιλίας (code, style, or register switching: Cromdal & Aronsson 2000, Holmes 2000, Kothoff 1999, Norrick 2007, Takanashi 2011), η μίμηση/ επιλογή διαφορετικής φωνής (imitation/ revoicing, Tannen 1984) και μάλιστα ασυνήθιστης (Bell 2011), καθώς και η επιλογή χαρακτηρισμένων γλωσσικών μορφών (Straehle 1993, Bell 2005) και λεξιλογίου (Bell 2011). Τέλος, η προσωδία και ο τόνος της φωνής, εντείνουν τον παιγνιώδη τρόπο της ομιλίας και ειδοποιούν για την αλλαγή ύφους (Forman 2011).

Όλοι οι παραπάνω ενδείκτες, αποτελώντας αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους συνομιλητές, βοηθούν στην οριοθέτηση του χιούμορ μεμονωμένα ή συνδυαστικά (βλ κεφ 1.5). Βέβαια, η Bell (2006) επισημαίνει την ανάγκη για προσοχή όσον αφορά την περικειμενοποίηση των χιουμοριστικών εκφωνημάτων.

1.5 Η διαπραγμάτευση χιούμορ

Το χιούμορ, ως πλούσιος και εξίσου πανίσχυρος πόρος, απαιτεί λεπτούς χειρισμούς αναφορικά με τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής διεπίδρασης και των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Είναι εν δυνάμει αρκετά ριζοκίνδυνο, καθώς δεν είναι δεδομένο ότι όλες οι χιουμοριστικές απόπειρες θα αναγνωριστούν ως τέτοιες -ενδέχεται ορισμένες από αυτές να εκληφθούν ως προσβολές. Επιπλέον, τα μετα-μήνυμα που φέρει δεν συνεπάγονται πάντοτε αποδοχή και συμπερίληψη στην ομάδα (Bell & Pomerantz 2015: 31-33).

Επομένως, όπως κάθε επικοινωνιακό εγχείρημα, το χιούμορ αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συν-κατασκευής μεταξύ των συνομιλητών (Pomerantz & Bell 2007). Γιαυτόν τον σκοπό, οι χρήστες της γλώσσας βασίζονται γενικότερα στην συνεχή διάδραση των γενικών γνωστικών περιορισμών και της πραγματολογικής στόχευσης. Ειδικότερα, για την ερμηνεία του χιούμορ αξιοποιούν τους ενδείκτες περικειμενοποίησης ή την ρητή περικειμενοποίηση (Bell 2011). Έτσι, καθίσταται σαφές είτε το παιγνιώδες ή το σοβαρό πλαίσιο εντό του οποίου ερμηνεύεται το εκφώνημα.

1.6 Θεωρίες του γλωσσικού χιούμορ

Σύμφωνα με τον Attardo (1994) είναι δύσκολη η δημιουργία ενός προθεωρητικού ορισμού του χιούμορ (Τσάκωνα 2013: 31), καθώς η συν-κατασκευή του εντός συνομιλιακού πλαισίου το καθιστά ρευστό. Από το σύνολο των θεωριών εστιάζουμε σε αυτές του γλωσσικού χιούμορ, όπως παρουσιάζονται στην συνέχεια. Η ταξινόμηση σε σημασιολογικές-γνωσιακές και πραγματολογικές είναι δική μας.

1.6.1 Σημασιολογικές- Γνωσιακές θεωρίες του χιούμορ

Η Σημασιολογία και η Γνωσιακή Γλωσσολογία είναι αλληλένδετες κατά την ανάλυση του γλωσσικού χιούμορ, γι' αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζουμε εδώ τις αντίστοιχες θεωρίες ως *σημασιολογικές-γνωσιακές*. Οι θεωρίες αυτές συμβάλλουν στην ερμηνεία του φαινομένου αφενός μέσω του προσδιορισμού της γλωσσικής σημασίας συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων μέσα σε ένα χιουμοριστικό κείμενο, αφετέρου μέσω των γνωστικών σχημάτων που αυτές ενεργοποιούν.

1.6.1.1 [*Η θεωρία των σημασιολογικών σχημάτων του χιούμορ*] *The Semantic Script Theory of Humor (SSTH, Raskin 1985)*

Η θεωρία του Raskin έχει ως εξής:

Ένα κείμενο μπορεί να θεωρηθεί ότι περιέχει ένα μόνο αστείο αν πληροί ταυτόχρονα δύο προϋποθέσεις:

(1) είναι συμβατό, εξ ολοκλήρου ή εν μέρει με δυο διαφορετικά γνωστικά σχήματα (scripts) και, (2) τα δύο αυτά γνωστικά σχήματα επικαλύπτονται ολικώς ή μερικώς μέσα στο συγκεκριμένο χιουμοριστικό κείμενο και βρίσκονται σε σχέση (γνωστικής) αντίθεσης μεταξύ τους (βλ. Τσάκωνα 2004, Attardo 2001a)

Όπως αποκαλύπτει και το όνομα της θεωρίας, είναι σημασιολογικής φύσεως. Δανείζεται βέβαια και στοιχεία από την Γνωσιακή Γλωσσολογία, όπως τα *γνωστικά σχήματα*, δηλαδή οργανωμένα νοητικά συμπλέγματα κωδικοποιούν και οργανώνουν την ανθρώπινη εμπειρία, περιέχοντας πληροφορίες για την οντότητα την οποία περιγράφουν π.χ. ένα αντικείμενο (τη δομή του, τα μέρη του και τα συστατικά του), έναν θεσμό, μια διαδικασία, σχέσεις και δραστηριότητες) και ενεργοποιούνται από μία λέξη (Attardo 2001a).

Από τη θεωρία προκύπτει ότι το ανέκδοτο υπόκειται σε δύο διαδοχικές, όχι διαφορετικές κατά τον Attardo (2001a), ερμηνείες με βάση δύο αντίθετα γνωστικά σχήματα αντίστοιχα. Το πρώτο ανατρέπεται, ακυρώνεται κατά τη δεύτερη ερμηνεία και αντικαθίσταται στον νου του αποδέκτη από το δεύτερο. Έχουμε με άλλα λόγια *επανερμηνεία*, δηλαδή την απόδοση σημασίας εκ νέου στο χιουμοριστικό κείμενο, με το ένα γνωστικό σχήμα παίρνει τη θέση του άλλου. Η σύγκρουση μεταξύ των δύο γνωστικών σχημάτων οφείλεται στην αναντιστοιχία προσδοκίας και πραγματικότητας.

Η εφαρμογή της SSTH μόνο σε κείμενα ανεκδότην αποδείχθηκε ελλειπτική, πράγμα το οποίο διαπιστώθηκε από τον ίδιο τον Raskin. Γι' αυτόν τον λόγο επεκτάθηκε αργότερα από την Γενική Θεωρία του Γλωσσικού χιούμορ (General Theory of Verbal Humor).

1.6.1.2 Η Γενική Θεωρία του Γλωσσικού Χιούμορ (The General Theory of Verbal Humor GTVH, Attardo & Raskin 1991)

Η SSTH επεκτάθηκε από τους Attardo & Raskin ώστε να περιλάβει εκτενέστερα, όχι μόνο αφηγηματικά κείμενα ή ανέκδοτα, αντλώντας στοιχεία από την Κειμενογλωσσολογία, την Πραγματολογία και θεωρίες της Αφηγηματολογίας.

Συνήθως τα εκτενέστερα κείμενα δεν περιέχουν μόνο μία *ατάκα* (punch line), δηλαδή χιουμοριστική φράση που εμφανίζεται στο τέλος τους και αναιρεί όλα τα προηγούμενα γνωστικά σχήματα, αλλά περισσότερες και διάσπαρτες σε όλη την έκτασή τους. Ο Attardo (2001a), λοιπόν, εισάγει μια νέα μονάδα ανάλυσης του χιούμορ, την *χιουμοριστική φράση* (jab line), οποιοδήποτε, δηλαδή, εκφώνημα είναι ασύμβατο προς το περιεχόμενο του κειμένου, που προκαλεί γνωσιακή αντίθεση με ό,τι έχει προηγηθεί εντός του κειμένου ή/ και με αυτό που αναμένει ο αναγνώστης/ακροατής. Μαζί με την *ατάκα* αποτελούν τα δυο είδη χιουμοριστικών εκφωνημάτων (Attardo 2001a, Τσάκωνα 2013).

Η ΓΘΓΧ εισάγει και άλλες *Γνωστικές Παραμέτρους* (Knowledge Resources), πέρα από την Γνωστική Αντίθεση (Script Opposition, SO), οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ανάλυση κάθε χιουμοριστικού κειμένου. Οι γνωστικές παράμετροι είναι συνολικά έξι και ακολουθούν ιεραρχική οργάνωση κατά την διαδικασία της ερμηνείας, όπως παρουσιάζονται παρακάτω (βλ. Τσάκωνα 2004, Attardo 2001a):

1. *Γνωστική Αντίθεση* (Script Opposition SO): η αντίθεση ανάμεσα στα γνωστικά σχήματα, τα οποία, όπως ορίζει η SSTH, επικαλύπτονται ολικά ή εν μέρει. Αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη χιούμορ.
2. *Λογικός Μηχανισμός* (Logical Mechanism, LM): Συνδέεται με την “παιγνιώδη λογική” που εντοπίζεται εντός των πλαισίων του χιουμοριστικού κειμένου (Τσάκωνα 2004), τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται τα δυο γνωστικά σχήματα που αντιτίθενται. Σύμφωνα με τον Attardo, είναι σημαντική παράμετρος καθώς δίνει την λύση (resolution) στην ασυμβατότητα, τη βάση του χιούμορ. Βέβαια είναι προαιρετική, εφόσον δεν πραγματώνεται σε όλα τα χιουμοριστικά κείμενα, γι' αυτό ο προσδιορισμός της αποτελεί πρόβλημα. (βλ. Τσάκωνα 2004)
3. *Κατάσταση* (Situation, SI): αφορά τα το καταστασιακό περιεχόμενο, δηλαδή τα αντικείμενα, τους συμμετέχοντες, και τις πράξεις.
4. *Στόχος* (Target, TA): η οντότητα στην οποία αναφέρεται ή «επιτίθεται» το αστείο (“the “butt” of the joke”, Attardo 2001a, Αρχάκης & Τσάκωνα 2013β). Πιθανόν να είναι πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, στερεοτυπικές συμπεριφορές, θεσμοί, γεγονότα της επικαιρότητας (*αναφορικό χιούμορ*) (π.χ. ανέκδοτα για τις βουλευτικές εκλογές), ακόμη και ο ίδιος ο

γλωσσικός κώδικας (*μεταγλωσσικό χιούμορ*).

5. *Κειμενική Στρατηγική* (Narrative Strategy, NS): πρόκειται για την οργάνωση του γραπτού ή προφορικού χιουμοριστικού κειμένου, τον τρόπο παρουσίασης του αστείου (π.χ. σε μορφή διαλόγου ή ερωταποκρίσεων).
6. *Γλώσσα* (Language, LA): η γλωσσική διατύπωση του χιουμοριστικού κειμένου, αφορά τις λέξεις ή εκφράσεις που πυροδοτούν την αντίθεση μεταξύ των γνωστικών σχημάτων, ενώ ταυτόχρονα ελέγχει και τις πληροφορίες οι οποίες παρουσιάζονται ή αποκρύπτονται εντός του κειμένου.

Το ανέκδοτο, αλλά και το χιουμοριστικό εκφώνημα, με βάση τη θεωρία αποτελεί άθροισμα όλων των παραμέτρων και αναλύεται βάσει αυτών. Σχηματικά: {ΓΑ, ΛΜ, ΚΑ, ΣΤ, ΚΣ, ΓΛ}.

1.6.2 Πραγματολογικές θεωρίες του χιούμορ

Οι πραγματολογικές θεωρίες του γλωσσικού χιούμορ μελετούν την εμφάνισή του και τη χρήση του εντός του πλαισίου της συνομιλίας. Γι' αυτό η λεκτική διεπίδραση αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις για πραγματολογική ανάλυση του χιούμορ με εστίαση στην προθετικότητα του ομιλητή και το περιεχόμενο (Wagner & Urios-Aparisi 2011).

Οι κύριες θεωρίες που συμβάλλουν στην πραγματολογική ανάλυση του χιούμορ είναι η Θεωρία των Γλωσσικών Πράξεων όπως διαπώθηκε από τον Austin ([1962], 1975), η Αρχή της Συνεργασίας του Grice (1975) και οι Στρατηγικές Γλωσσικής Αγένειας του Culpeper (1996).

1.6.2.1 Το χιούμορ ως παραβίαση

Η συνομιλία που έχει ως στόχο την αξιόπιστη πληροφόρηση του αποδέκτη με σαφή τρόπο βασίζεται στην συνεργασία μεταξύ συνομιλητή και ακροατή, όπως διατυπώνεται στην Αρχή της Συνεργασίας (ΑΣ) του Grice.

Στην περίπτωση του χιούμορ συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: ο στόχος δεν είναι η παροχή αληθών πληροφοριών στον αποδέκτη -το χιούμορ, άλλωστε, δεν έχει πληροφοριακό χαρακτήρα. Ο ομιλητής παρακάμπτει την Αρχή της Συνεργασίας με ποικίλους τρόπους, δημιουργώντας ένα χιουμοριστικό υπονόημα – όπως, μάλιστα, ο ίδιος ο Grice (1989) θεωρεί για την ειρωνεία (βλ. Attardo 1994). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα υπονοήματα διαιρούνται σε δύο κατηγορίες, των συμβατικών και των συνομιλιακών αντίστοιχα. Τα *συμβατικά υπονοήματα* βασίζονται αποκλειστικά στην συμβατική σημασία των γλωσσικών εκφράσεων και μεταδίδονται άσχετα με τα συμφραζόμενα (Κανάκης 2007). Αντίθετα, τα *συνομιλιακά υπονοήματα* βασίζονται στην προσδοκία της τήρησης της ΑΣ, καθώς προκύπτουν μέσω της παραβίασης ενός η

περισσότερων αξιωμάτων της.

Για λόγους οικονομίας παρουσιάζουμε μόνο τα αξιώματα μέσω του είδους της κατάφωρης παραβίασης, από την οποία προκύπτει το χιούμορ. Έξάλλου, όπως συμβαίνει και κατά την συνομιλία, τα αξιώματα αναγνωρίζονται μέσω της παραβίασής τους.

Η *κατάφωρη παραβίαση* (flouting) δεν συνιστά εμπρόθετη παραπλάνηση του συνομιλητή του ή απροθυμία συνεργασίας. Έχει ως αποτέλεσμα ένα υπονόημα το οποίο θα πρέπει να αναζητήσει ο συνομιλητής. Οφείλεται είτε στην ταυτόχρονη σύγκρουση δυο αξιωμάτων, από τα οποία ο ομιλητής υποχρεώνεται να τηρήσει το ένα, είτε στην εσκεμμένη εκμετάλλευση ενός αξιώματος από τον ομιλητή ώστε να παράγει κάποιο υπονόημα (Grice 1975, Κανάκης 2007). Διακρίνεται σε τέσσερις περιπτώσεις, ανάλογα με το συνομιλιακό αξίωμα που παραβιάζεται:

1. *Κατάφωρη παραβίαση του αξιώματος της ποσότητας*: Λαμβάνει χώρα όταν ο ομιλητής παρέχει περισσότερες ή λιγότερες πληροφορίες σε σχέση με αυτές που ζητά ο συνομιλητής του.

π.χ. (επίπεδο A2) Η εκπαιδύτρια απευθύνει βιωματική ερώτηση στην μαθήτρια για το μέρος που συχνάζει:

1 E: πάω στο μπαράκι. (2) που είναι το μπαράκι;

2 M: μ:

3 E: πού είναι; να πάω και εγώ. πού είναι;

4 M: έξω. έξω. έξω °((γέλια))°

Η μαθήτρια σκόπιμα δεν αποκαλύπτει την ακριβή τοποθεσία του μπαρ, παρέχοντας λιγότερες πληροφορίες από τις ζητούμενες. Εφόσον το εκφώνημα (4) ακολουθεί το εκφώνημα (3), δημιουργείται το υπονόημα ότι δεν επιθυμεί να συναντήσει την εκπαιδύτριά της στον χώρο διασκέδασής της.

2. *Κατάφωρη παραβίαση του αξιώματος της ποιότητας*: Ο ομιλητής λέει κάτι το οποίο είναι ψευδές ή μη αποδεδειγμένο. Στρατηγικές χιούμορ οι οποίες παραβιάζουν αυτό το αξίωμα είναι οι εξής: (Grice 1975, Κανάκης 2007)

α) Ειρωνεία (Irony): Ο ομιλητής παράγει ένα εκφώνημα, το οποίο εντός των συμφραζομένων του συγκεκριμένου επικοινωνιακού γεγονότος δημιουργεί ένα υπονόημα διαφορετικό ή αντίθετο από αυτό που λέγεται κυριολεκτικά. Η ειρωνεία δεν συνιστά μόνο παραβίαση του αξιώματος της ποιότητας, αλλά της ίδιας της Αρχής συνεργασίας και των αξιωμάτων και της ποσότητας και της συνάφειας (Attardo 1994: 277, Wagner & Urios-Aparisi 2011).

π.χ. (επίπεδο A2) Ο εκπαιδευτής σχολιάζει τις κυκλοφοριακές ρυθμίσεις λόγω της άφιξης του Τούρκου προέδρου στην Αθήνα απευθυνόμενος σε μαθήτρια Τουρκικής καταγωγής:

1 E: αύριο θα είναι δύσκολη η: κυκλοφορία στους δρόμους. ναι γιατί έρχεται: ο πρόεδρος απ' την Τουρκία ο πρόεδρος της Τουρκίας

2 M1: α:.

3 E: βλέπω η Ντίλεκ είναι πολύ χαρούμενη, έτσι;

4 MM: ((γέλια))

Ο ομιλητής δεν έχει πρόθεση να παραπλανήσει τον συνομιλητή του (εφόσον και οι δυο γνωρίζουν σε τί αναφέρεται πραγματικά ο ομιλητής). Επιπλέον, η κυριολεκτική σημασία του εκφωνήματος δεν αποτελεί αποδεδειγμένο γεγονός. Το ειρωνικό εκφώνημα (4) του εκπαιδευτή ακολουθεί το σαρκαστικό επιφώνημα της μαθήτριας (2), η οποία μάλλον δυσανασχετεί παρά χαίρεται.

β) Μετριασμός (Meiosis): Ο ομιλητής με τα κυριολεκτικά λεγόμενά του μειώνει, μετριάζει τα πραγματικά χαρακτηριστικά ενός προσώπου, μιας κατάστασης, ενός αντικειμένου κλπ.

π.χ. (επίπεδο B1) Η μαθήτρια επισημαίνει στην διδάσκουσα μια απορία της, την οποία αποδίδει στην απουσία της κατά το προηγούμενο μάθημα:

1 M: I asked when- maybe I was absenting

2 E: °ναι δεν ήσουνα στην αρχή της προηγούμενης μέρας, ταχαμε δει πιο νωρίς°

3 M: χχχ

4 E: αλλά ε: δεν θέλω να σε στεναχωρήσω, ((γελώντας)) υπάρχει και εδώ ((δείχνει το εγχειρίδιο))

Η εκπαιδευτρια μετριάζει την επισήμανσή της για την αμέλεια της μαθήτριας.

γ) Υπερβολή (hyperbole): Ο ομιλητής υπερτονίζει τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, αντικειμένου ή μιας κατάστασης.

π.χ. (επίπεδο B1) Η εκπαιδευτρια ρωτά για το γραμματικό γένος του ονόματος *κατσαρίδα* και η μαθήτρια σχολιάζει:

1 M2: εγώ αν έρθουν κατσαρίδες στο σπίτι θα μετακομίσω

2 MM, E: ((γέλια))

Η μαθήτρια δηλώνει ότι θα αντιμετωπίσει με έναν ακραίο τρόπο το πρόβλημα. Οι συνομιλητές της γνωρίζουν ότι υπερβάλλει και υπολογίζουν βάσει του εκφωνήματός της ότι φοβάται ή σιχαίνεται το εν λόγω έντομο.

δ) Τέλος, η μεταφορά (metaphor) παραβιάζει το αξίωμα της ποιότητας καθώς αποδίδει σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση χαρακτηριστικά που ανήκουν σε κάποια άλλη οντότητα.

π.χ. (επίπεδο B1) Η εκπαιδευτρια, με αφορμή της φράση *ανάβει το λαμπάκι* εντός μορφολογικής άσκησης, παρέχει ευκαιριακά τη μεταφορική εκδοχή της αργκό. Απευθύνει

την ερώτηση για την σημασία της στον μαθητή που μπήκε στην τάξη:

1 E: μου ανάβουν τα λαμπάκια που λένε καλώς τον. ο Γιώργος ξέρει τι είναι μου ανάβουν τα λαμπάκια ξέρεις Γιώργο τι σημαίνει μου ανάβουν αυτά;

2 MM: ((γέλιο))

3 E: ((γέλιο))

4 E: το ξέρετε εσείς; θυμώνω, τρελαίνομαι, μου άναψαν τα λαμπάκια

5 MM: ((γέλια))

6 E: με την κακή την έννοια ((γέλια))

Οι μαθητές γελούν τόσο με τα λεξικά συστατικά της φράσης, όσο και με το πείραγμα που υπονοεί ότι ο μαθητής έχει γνώση της αργκό ή ότι είναι ευέξαπτος (1).

3. *Κατάφωρη παραβίαση του αξιώματος της συνάφειας*: Ο ομιλητής κάνει ένα σχόλιο άσχετο με το θέμα της συζήτησης ή αλλάζει το θέμα της συνομιλίας, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στους επικοινωνιακούς στόχους του συνομιλητή του (Κανάκης 2007). Οι ομιλητές εκμεταλλεύονται αυτό το αξίωμα ώστε να αποφύγουν να απαντήσουν, για παράδειγμα, σε μια ερώτηση που τους φέρνει σε δύσκολη θέση ή για να ανατρέψουν μια άβολη κατάσταση μεταξύ των συμμετεχόντων στην συνομιλία. Μια άσχετη απάντηση μπορεί να έχει χιουμοριστικό αποτέλεσμα.

π.χ. (επίπεδο A1 προσφύγων) Ο εκπαιδευτής ρωτά για το επόμενο βήμα της δραστηριότητας:

E: μ; τι κάνουμε τώρα;

M2: διάλειμμα

MM: [[(γέλια)]]

Ο μαθητής απαντά απροσδόκητα, εκφράζοντας την επιθυμία του –και ενδεχομένως και των συμμαθητών του- για διάλειμμα.

4. *Κατάφωρη παραβίαση του αξιώματος του τρόπου*: Ο ομιλητής, είτε μέσω εσκεμμένης εκμετάλλευσης του αξιώματος του τρόπου είτε όχι, παράγει υπονοήματα τα οποία προκύπτουν μέσω της εμμεσότητας της έκφρασης και της αμφισημίας της γλωσσικής έκφρασης (Κανάκης 2007). Η αμφισημία διακρίνεται σε δύο είδη (Yu-Wen Wu & Yong Chen 2010):

α) Λεξική αμφισημία: Μία λέξη η οποία έχει περισσότερες από μια σημασίες, ανάλογα με τα περιβάλλοντα στα οποία εμφανίζεται, χρησιμοποιείται με ασάφεια, με αποτέλεσμα ο συνομιλητής να μην είναι σε θέση να αντιληφθεί την σημασία που μεταχειρίζεται ο

ομιλητής, ακόμα και εντός των συμφραζομένων.

π.χ. (επίπεδο A2). Ο εκπαιδευτής απευθύνει βιωματικές ερωτήσεις στους μαθητές:

1 E: εσύ ε Αντουάν; ανακάλυψες κανένα ωραίο μπαρ εκεί στο κέντρο;

2 M1: όχι στο- στο κέντρο αλλά: στην Εξάρχεια με τον (Λέανδρο) και τον Φίλιππο

3 E: α με όλη τη μαφία, [κατάλαβα]

4 MM: [(γέλια)]

Η λέξη *μαφία* σημαίνει κυριολεκτικά την εγκληματική οργάνωση. Ο εκπαιδευτής την χρησιμοποιεί για να πειράξει την ζωνηρή παρέα των μαθητών του.

β) Αναφορική αμφισημία: Αφορά μια φράση ή πρόταση της οποίας το αντικείμενο αναφοράς δεν είναι ξεκάθαρο.

π.χ. (role play, επίπεδο A2 προσφύγων): Ο μαθητής ως “πελάτης” δείχνει την μπλούζα του εκπαιδευτή, την οποία θέλει να αγοράσει:

1 M1: αυτό με δεκαπέντε ευρώ θέλω

2 M2: Γιώργος; ((σς. τον εκπαιδευτή))

3 M3: όχι

4 E: ((γέλια))

Η λέξη *αυτό* αν και σύμφωνα με την πρόθεση του M1 αναφέρεται στην μπλούζα, έχει περιθώριο μιας πιο ευρείας ερμηνείας, την οποία εκμεταλλεύεται ο M2. Έτσι δημιουργείται το χιουμοριστικό πονόημα ότι ο μαθητής επιθυμεί να αγοράσει τον δάσκαλό του.

Παράλληλα με τα τέσσερα αξιώματα (1975), ο Grice κάνει λόγο κι για άλλα αξιώματα αισθητικής, κοινωνικής ή ηθικής φύσης, τα οποία όμως θεωρεί δευτερεύοντα. Αξίζει να αναφέρουμε το αξίωμα “*Να είσαι ευγενικός*”, το οποίο σε περίπτωση που δεν τηρηθεί ενδέχεται να παραγάγει συνομιλιακά υπονοήματα, όπως ισχύει για και τα υπόλοιπα αξιώματα της ΑΣ.

1.6.2.2 Το χιούμορ ως αγένεια

Προσπαθώντας να προσεγγίσουμε το φαινόμενο της *γλωσσικής αγένειας* παραθέτουμε παρακάτω ορισμένους αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της. Η Mills (2003) παρατηρεί ότι η συνομιλία δεν αποτελεί πάντα μια συνεργατική διαδικασία, εφόσον ορισμένες φορές οι συνομιλητές επιλέγουν να επιτεθούν στο πρόσωπο [με την έννοια των Brown & Levinson] του συνομιλητή αντί να τον υποστηρίξουν. Οι Locher & Bousfield (2008) θεωρούν την αγένεια συμπεριφορά η οποία σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα είναι επιβαρυντική για το πρόσωπο [είτε του ομιλητή είτε του συνομιλητή]. Ο Culpeper (2009) χαρακτηρίζει την αγένεια ως διεπιστημονικό

αντικείμενο μελέτης στο οποίο εμπλέκονται η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία και η Γλωσσολογία. Από γλωσσολογικής άποψης, και συγκεκριμένα πραγματολογικής, η αγένεια λαμβάνει χώρα όταν α) ο ομιλητής επιτίθεται εσκεμμένα στο πρόσωπο του συνομιλητή (impoliteness), β) όταν ο ακροατής εκλαμβάνει μια συμπεριφορά ως εμπρόθετη επίθεση προς τον ίδιο [ακόμα και αν δεν είναι σκόπιμη] (rudeness) ή συνδυασμό των α) και β) (Culpeper 2005a, 2008).

Η αγένεια ορισμένες φορές, μόνο, έχει χιουμοριστικό αποτέλεσμα, όταν δεν είναι προσβλητική για τον ακροατή. Ο Culpeper (1996) διακρίνει μεταξύ δυο ειδών αγένειας:

α) *την εγγενή αγένεια* (inherent impoliteness): πράξεις που απειλούν το πρόσωπο κάποιου ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα στα οποία εμφανίζονται

β) *την προσποιητή αγένεια ή αστεϊσμό* (mock impoliteness or banter): επιφανειακή αγένεια την οποία μεταχειρίζεται ο ομιλητής χωρίς πρόθεση να προσβάλει τον ακροατή. Με αυτό το είδος σχετίζεται το χιουμοριστικό αποτέλεσμα.

Πριν, όμως μελετήσουμε αυτό το φαινόμενο, θα προσεγγίσουμε την γλωσσική ευγένεια.

1.6.2.2.1 Η Αρχή της Ευγένειας

Η Αρχή της Ευγένειας (AE, Politeness Principle) διατυπώνεται ως ακολούθως από τον Leech (1983)

Μεγιστοποίησε την έκφραση ευγενικών απόψεων. Ελαχιστοποίησε την έκφραση αγενών απόψεων. (Μπέλλα 2015: 166)

Ορίζοντας την *ευγένεια* στην Πραγματολογία εννοούμε την *γλωσσική*. Κάθε γλωσσική έκφραση αξιολογείται ως ευγενική ή αγενής εντός *συμφραστικού* πλαισίου, κατά την επικοινωνιακή διαδικασία ή *πολιτισμικού* το οποίο καθορίζεται από τις προσδοκίες της γλωσσικής κοινότητας και του αποδεκτού επικοινωνιακού ιδιώματος. Η αγένεια (impoliteness) ως γλωσσικό φαινόμενο είναι το αντίθετο της ευγένειας. Σε αυτήν την περίπτωση δεν ενδιαφέρει η διατήρηση του προσώπου, αλλά η επίθεση σε αυτό, κυρίως στο πρόσωπο του ακροατή.

Θεωρίες για την γλωσσική ευγένεια έχουν διατυπώσει οι R. Lakoff και Leech (βλ. Κανάκης 2007). Η θεωρία των Brown & Levinson (1987 [1978]) κρίνεται «επαληθεύσιμη» (Κανάκης 2007) και εμφανίζει παράλληλα σημεία με τα συνομιλιακά αξιώματα του Grice. Ορίζουν την γλωσσική ευγένεια με βάση την έννοια του προσώπου, γύρω από το οποίο αναπτύσσουν τη θεωρία. Επιπλέον, θεωρούν συγκεκριμένους γλωσσικούς μηχανισμούς ως πραγματώσεις της ευγένειας, ενώ μέσα από διαγλωσσική έρευνα συμπέραναν ότι υπάρχουν ορισμένες υποκείμενες καθολικές αρχές ευγένειας.

Δύο είναι οι έννοιες που κατέχουν κεντρική θέση στη θεωρία τους:

α) *το πρόσωπο*: την δανείζονται από τον Goffman (1967). Ο όρος για τους Brown & Levinson αποτελεί μια υπόθεση, σύμφωνα με την οποία κάθε ενήλικο μέλος [μιας κοινωνίας] διεκδικεί για

τον εαυτό μια “δημόσια αυτοεικόνα” την οποία επιθυμεί να διατηρήσει. Το πρόσωπο έχει δύο όψεις: αφενός την αρνητική (*αρνητικό* πρόσωπο), η οποία αφορά την επιθυμία κάθε μέλους της κοινωνίας να δρα ελεύθερα, διατηρώντας την ανεξαρτησία του, αφετέρου την θετική (*θετικό* πρόσωπο), η οποία αναφέρεται στην επιθυμία κάθε μέλους της κοινωνίας για αποδοχή και εκτίμηση από τα άλλα μέλη. Ο Κανάκης (2007) παρατηρεί ότι το αρνητικό πρόσωπο συνδέεται με την απόσταση και την τυπικότητα. Το θετικό πρόσωπο, αντίθετα, σχετίζεται με την έλλειψη απόστασης, την οικειότητα και την αλληλεγγύη.

β) *οι απειλητικές πράξεις*: Οι ομιλητές επιθυμούν να διατηρήσουν το πρόσωπο των συμμετεχόντων στην συνομιλιακή διαδικασία. Όμως αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, καθώς ορισμένες φορές ο ομιλητής είναι αναγκασμένος να εκτελέσει *απειλητικές πράξεις* (ΑΠ, *face-threatening acts*), γλωσσικές πράξεις δηλαδή οι οποίες προσκρούουν στις ανάγκες του προσώπου των συμμετεχόντων και εν μέρει εμπεριέχουν το ρίσκο απώλειάς του. Οι απειλητικές πράξεις αφορούν το θετικό και το αρνητικό πρόσωπο τόσο του ακροατή, όσο και του ομιλητή. Ως απειλητικές πράξεις για το αρνητικό πρόσωπο του ακροατή εκλαμβάνονται αυτές που περιορίζουν την ελευθερία δράσης του και τον επιβαρύνουν: παρακλήσεις, διαταγές, απειλές, προσφορές, προειδοποιήσεις, προτάσεις, υποσχέσεις, φιλοφρονήσεις κλπ. Πράξεις που απειλούν το θετικό πρόσωπο του ακροατή θεωρούνται αυτές οι οποίες φανερώνουν αποδοκιμασία για τις επιθυμίες του: έκφραση κριτικής, αποδοκιμασίας ή περιφρόνησης, παράπονα, διαφωνίες, προκλήσεις κλπ. Όσον αφορά τον ομιλητή, οι πράξεις που αναγνωρίζουν δέσμευση προς τον συνομιλητή συνιστούν απειλή για το αρνητικό του πρόσωπο είναι οι εξής: έκφραση ή αποδοχή ευχαριστιών, απολογιών, προσφορών, απρόθυμες υποσχέσεις, προσφορές κλπ.. Αντίθετα πράξεις που ενδέχεται να στερήσουν την εκτίμηση των συνομιλητών πλήττουν το θετικό πρόσωπο του ομιλητή: απολογίες, αποδοχή φιλοφρονήσεων, αναγνώριση ενοχής ή υπαιτιότητας, συναισθηματική φόρτιση κλπ.. (Sifianou 2006, Κανάκης 2007). Κατά τη διεπίδραση, ομιλητής αρχικά αξιολογεί το ρίσκο απώλειας του προσώπου και στην συνέχεια αποφασίζει αν θα επιτελέσει τη γλωσσική πράξη. Καλείται, πάντως, να διασφαλίσει το πρόσωπο όλων των συμμετεχόντων σε ένα επικοινωνιακό γεγονός. Η άμεση επιτέλεση της πράξης συνεπάγεται απειλή, ενώ η έμμεση απαιτεί λεπτούς χειρισμούς.

Όπως και η ΑΣ, και η ΑΕ δεν τηρείται αρκετές φορές κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Η διαφορά των δυο αρχών έγκειται στο ότι το υποθετικό πλαίσιο επικοινωνίας της Αρχής Συνεργασίας είναι μη μαρκαρισμένο (*unmarked*) κοινωνικά. Κάθε απόκλιση από το μοντέλο έχει μια σκοπιμότητα. Αντίθετα, η αγένεια είναι *μαρκαρισμένη* (*marked*) συμπεριφορά, ειδικά σε περιβάλλοντα όπου δεν είναι αναμενόμενη (π.χ. όταν ένας υπάλληλος απευθύνεται υβριστικά στο αφεντικό του). Συνδέεται με τον *συσχετισμό δυνάμεων* των συνομιλητών. Μια προσβλητική συμπεριφορά από έναν ανώτερο προς υφιστάμενο θεωρείται αναμενόμενη (και ως εκ τούτου είναι

μη μαρκαρισμένη, “unmarked”), η αντίστροφη συμπεριφορά, όμως, όχι. Το φαινόμενο έχει, με άλλα λόγια, κοινωνιολογικές προεκτάσεις.

Το μοντέλο αυτό με την αμοιβαία αναγνώριση της ευαισθησίας του προσώπου και της αιτιολόγησης των μέσων-στόχων σε συνδυασμό με την ΑΣ επιτρέπουν την συναγωγή των υπονοημάτων της ευγένειας.

1.6.2.2.2 Οι στρατηγικές αγένειας του Culpeper

Ο Culpeper (1996) διατύπωσε πέντε αξιώματα αγένειας, τα οποία αντιστρέφουν τα αξιώματα ευγένειας των Brown & Levinson (1987). Συνεξετάζοντας τα δυο αυτά μοντέλα, διαπιστώνουμε την εμφανή παραλληλία τους. π.χ. Αντί της χρήσης ενδεικτών οικειότητας (ευγένεια) ο Culpeper προτείνει τη χρήση ακατάλληλων ενδεικτών ταυτότητας, όπως του πληθυντικού ευγενείας απευθυνόμενος σε οικείο πρόσωπο και του ενικού απευθυνόμενος σε πρόσωπο μη οικείο ή με θέση ισχύος (αγένεια).

Ο ίδιος (1996) αναφέρει ότι τα πέντε υπερ-αξιιώματά του, σε αντίθεση με τις στρατηγικές ευγένειας που στοχεύουν στην διατήρηση ή την υποστήριξη του προσώπου των συνομιλητών, είναι μέσα επίθεσης σε αυτό.

Οι πέντε *στρατηγικές αγένειας* (impoliteness super-strategies) του Culpeper είναι οι ακόλουθες (σε δική μας μετάφραση):

1. *Άμεση αγένεια χωρίς λεκτική αποζημίωση* (bald on record impoliteness): η απειλητική πράξη εκτελείται ευθέως, ξεκάθαρα, χωρίς αμφισημία και συνοπτικά σε επικοινωνιακές περιστάσεις όπου το πρόσωπο λαμβάνεται υπόψη. Η πρόθεση του ομιλητή είναι η επίθεση στο πρόσωπο του συνομιλητή. Διαφέρει από την αντίστοιχη στρατηγική των Brown & Levinson εφόσον αποτελεί στρατηγική ευγένειας. Στις περιπτώσεις άμεσης ευγένειας που εξετάζουν οι Brown & Levinson το πρόσωπο του ομιλητή αναστέλλεται και δεν διατρέχει μεγάλο κίνδυνο απώλειας είτε λόγω του επείγοντος της ανάγκης είτε λόγω της θέσης ισχύος του ομιλητή (π.χ. Κάθισε!).
2. *Θετική αγένεια* (positive impoliteness): στρατηγικές που πλήττουν τις ανάγκες του θετικού προσώπου του αποδέκτη.
3. *Αρνητική ευγένεια* (negative politeness): στρατηγικές που ζημιώνουν τις ανάγκες του αρνητικού προσώπου του ομιλητή.
4. *Σαρκασμός ή προσποιητή ευγένεια* (sarcasm or mock politeness): η απειλητική πράξη εκτελείται με προφανέστατα ανειλικρινείς στρατηγικές ευγένειας, οι οποίες όμως παραμένουν μόνο επιφανειακές πραγματώσεις της.

5. *Συγκρατημένη ευγένεια* (withhold politeness): «η απουσία της ευγένειας λειτουργεί όπου η έλλειψή της θα ήταν αναμενόμενη. [...] Για παράδειγμα, η αποτυχία μας να ευχαριστήσουμε κάποιον για ένα δώρο θα εκλαμβάνονταν ως εσκεμμένη αγένεια.» (Culpeper 1996)

Στην συνέχεια, διευκρινίζει τις στρατηγικές της θετικής και της αρνητικής αγένειας ως εξής:

Στρατηγικές που έχουν ως αποτέλεσμα θετική αγένεια (Positive impoliteness output strategies)

Αγνόησε, περιφρόνησε τον άλλον [τον συνομιλητή] : απόφυγε να αναγνωρίσεις την παρουσία του άλλου

Απόκλεισε τον άλλον από μια δραστηριότητα

Διαχώρισε τον εαυτό σου από τον άλλο: για παράδειγμα απόφυγε την συναναστροφή με τον άλλον ή την συνεννόηση

Να είσαι αμέτοχος, αδιάφορος, να μην συμπάσχεις

Χρησιμοποίησε ακατάλληλους δείκτες ταυτότητας: για παράδειγμα χρησιμοποίησε πληθυντικό ευγενείας απευθυνόμενος σε ένα οικείο πρόσωπο και ενικό απευθυνόμενος σε ένα μη οικείο ή με θέση ισχύος πρόσωπο

Χρησιμοποίησε δυσνόητη ή κρυπτική γλώσσα: χρησιμοποίησε επαγγελματική ορολογία ή κώδικα κατανοητό σε όλους τους συνομιλητές εκτός από τον στόχο της αγένειας

Επιδίωξε τη διαφωνία: επέλεξε ένα ευαίσθητο θέμα συζήτησης. Κάνε τον άλλον να νιώσει άβολα (π.χ. να μην αποφεύγεις τη σιωπή, να μην αστειεύεσαι ή να μην κάνεις χαλαρή κουβέντα)

Χρησιμοποίησε απαγορευμένες λέξεις (taboo words): χρησιμοποίησε υβριστικό λεξιλόγιο

Βρίσε τον άλλο: χρησιμοποίησε υποτιμητικές προσφωνήσεις (π.χ. Τι λές ρε λαμόγιο;)

κ.α.

Στρατηγικές που έχουν ως αποτέλεσμα αρνητική αγένεια (Negative impoliteness output strategies)

Φόβισε [τον άλλο]: ενστάλαξε στον άλλον μια δοξασία η οποία θα έχει βλαπτική επίδραση σε αυτόν

Καταδέξου, περιφρόνησε ή γελοιοποίησε: δώσε έμφαση στην θέση ισχύος σου σε σχέση με τον συνομιλητή σου. Συμπεριφέρεσου περιφρονητικά, χωρίς σοβαρότητα. Μείωσε τον άλλο.

Να εισβάλλεις στον χώρο του άλλου: κυριολεκτικά (με τη στάση του σώματος) ή μεταφορικά με το να γίνεις αδιάκριτος.

Συσχέτισε ρητά τον άλλον με μια αρνητική όψη: να προσωποποιείς, χρησιμοποίησε τις αντωνυμίες «εγώ» και «εσύ»

Να καθιστάς την υποχρέωση του άλλου άμεση: π.χ. να απαιτείς απάντηση του συνομιλητή σε

ερώτησή σου.

Οι παραπάνω πέντε στρατηγικές και υπο-στρατηγικές υπό την προϋπόθεση ότι δεν προσβάλλουν το άτομο στο πρόσωπο του οποίου επιτίθενται ενδέχεται να παράγουν χιουμοριστικά υπονοήματα, όπως θα διαπιστώσουμε στην συνέχεια.

Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν η ειρωνεία, ο σαρκασμός, ο αυτοσαρκασμός, το πείραγμα, το εκτεταμένο πείραγμα, καθώς και το αστείο σχόλιο με την προϋπόθεση ότι στοχεύει στον συνομιλητή.

1.6.2.3 Το χιούμορ ως γλωσσική πράξη

Σύμφωνα με τους Askildson (2005) και Bell & Attardo (2010) το χιούμορ αποτελεί μια από τις πιο αυθεντικές και καθολικές γλωσσικές πράξεις του ανθρώπινου λόγου. Ακολουθώντας τους, θα το αναλύσουμε στα τρία σκέλη κάθε γλωσσικής πράξης:

α) Εκφωνητική πράξη (locutionary act): Η εκφώνηση της χιουμοριστικής πρότασης.

β) Προσλεκτική πράξη (illocutionary act): Η πρόθεση του ομιλητή να διασκεδάσει και να ψυχαγωγήσει τους ακροατές/ αναγνώστες.

γ) Υπερ-λεκτική πράξη (perlocutionary act): Οι αποδέκτες θα γελάσουν ή θα υποστηρίξουν με περισσότερο χιούμορ την πράξη του ομιλητή.

Όσον αφορά τις συνθήκες ικανοποιητικής επιτέλεσης, σύμφωνα με τον Hancher η ειρωνεία, ειδικότερα, παραβιάζει την συνθήκη ειλικρινείας (Ferrar 1993: 61). Η ουσιώδης συνθήκη είναι η χιουμοριστική πρόθεση του ομιλητή.

Η αμεσότητα ποικίλει. Συνήθως το χιουμοριστικό εκφώνημα σηματοδοτείται από ενδείκτες περικειμενοποίησης, με εξαίρεση την περίπτωση της ειρωνείας που συνιστά την πιο έμμεση κατηγορία.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες γλωσσικών πράξεων, είναι δυνατόν να καταστούν χιουμοριστικές μέσω της επαναπλαισίωσης, δηλαδή της ερμηνείας τους σε νέο, παιγνιώδες πλαίσιο (Xiangnan 2015). Επιπλέον η απροσδόκητη απόκριση σε αυτές ενδέχεται να έχει χιουμοριστικό αποτέλεσμα.

π.χ. (role play στο επίπεδο A2 προσφύγων). Χωρίς ενδείκτες περικειμενοποίησης, η γλωσσική πράξη του χαιρετισμού ακολουθείται από μη αναμενόμενη απάντηση:

1 M1: Καλημέρα σας

2 M2: δε βαριέσαι

3 M1: ((γέλιο))

Συμπερασματικά, η Ferrar (1993) υποστηρίζει ότι το χιούμορ πρέπει να προσεγγιστεί εντός

πραγματολογικού και όχι σημασιολογικού θεωρητικού πλαισίου διότι το *εμπρόθετο χιούμορ* (intentional humor) συνιστά μια μορφή επικοινωνίας, παραγόμενο με σκοπό να ψυχαγωγήσει τους συνομιλητές. Επιπλέον δεν είναι ιδιότητα προτάσεων αλλά εκφωνημάτων και γι' αυτόν τον λόγο συνδέεται τόσο στενά με το περιεχόμενο. Ουσιαστικά, ακόμα και η προσέγγιση του Raskin είναι πραγματολογική: ενσωματώνει τις έννοιες του υπονοήματος, της προϋπόθεσης και της συνεπαγωγής.

1.7 Η πρόσληψη του χιούμορ

Η ιδανική πρόσληψη του χιούμορ για τους Bell & Attardo (2010: 427) έχει ως ακολούθως: “ο Ομιλητής (O) προτίθεται να διασκεδάσει τον Ακροατή (A), επομένως ο O λαμβάνει υπόψη το περιεχόμενο (Π) και παράγει ένα εκφώνημα (E). Ο O έχει πρόθεση το E να περιλαμβάνει τις προϋποθέσεις ενός αστείου κειμένου (π.χ. Γνωστική Αντίθεση, Λογικό μηχανισμό κ.ο.κ.). Ο A ακούει το E και ανασύρει την Γνωστική Αντίθεση με έναν Λογικό Μηχανισμό, μια Κατάσταση κ.ο.κ και γι' αυτό τον λόγο ανασυνθέτει και την πρόθεση του O να ψυχαγωγήσει, τηρουμένης της προϋπόθεσης ότι το Περιεχόμενο Π είναι κατάλληλο. Έχοντας ανασύρει το κείμενο και την πρόθεση του O για τον διασκεδαστικό χαρακτήρα του κειμένου, ο A ενδέχεται να αντιδράσει όπως ο ίδιος θεωρεί ταιριαστό (π.χ. γελώντας, χαμογελώντας)”. Ωστόσο, η πολύπτυχη και πολυλειτουργική φύση του χιούμορ, η υποκειμενικότητα, η εξάρτηση από το περιεχόμενο, (Alatalo & Routiainen 2016) καθιστούν αδύνατη κάθε σίγουρη πρόβλεψη για το πώς θα γίνει αντιληπτό ένα χιουμοριστικό εκφώνημα.

Η συνήθης απόκριση στο χιούμορ είναι το γέλιο ή το χαμόγελο ως έκφραση της ευχαρίστησης και της εκτίμησης του ακροατή. Η ανταπόκριση αυτού του είδους σημαίνει καταρχήν την *επιτυχία* του χιουμοριστικού εκφωνήματος και σύμφωνα με την Hay (2001) συνεπάγεται τα εξής: α) ο ακροατής έχει αναγνωρίσει ότι υπήρξε χιουμοριστική προσπάθεια και β) κατανόησε το αστείο. Επισημαίνει ότι η έκφραση πλήρους υποστήριξης προς τον ομιλητή υπονοεί -διαβαθμίσιμη- συμφωνία με το μήνυμα που φέρει το χιουμοριστικό εκφώνημα (Bell 2011, Bell & Pomerantz 2015: 35), καθώς και ότι η κατανόηση δεν σηματοδοτεί πάντα την αποδοχή του μετα-μηνύματος. Υποστηρικτικές στρατηγικές αποτελούν, εξίσου, η υιοθέτηση ύφους (mode adoption, Attardo 2001) μέσω διατήρησης του παιγνιώδους πλαισίου και συνεισφοράς περισσότερων χιουμοριστικών εκφωνημάτων, η απήχηση των λέξεων του ομιλητή, η επίδειξη ενθουσιασμού μέσω επικαλυπτόμενου λόγου και αυξημένης συμμετοχής, η ρητή δήλωση εκτίμησης (Hay 2001) αλλά και μη λεκτικοί ενδείκτες (Drew 1987, Bell 2011). Επιπλέον επισημαίνεται ότι το είδος της υποστήριξης διαφοροποιείται ανάλογα με τους τύπους χιούμορ, καθώς σε μερικές περιπτώσεις η συναίνεση με το μετα-μήνυμα ενδέχεται να εκληφθεί ως προσβολή προς τον ομιλητή (Hay 2001,

Bell 2011).

Δεν βρίσκουν όλοι οι τύποι χιούμορ υποστήριξη. Το χιούμορ είναι ρίσκο και επομένως ενδέχεται να αποδειχθεί αποτυχημένο. Οι Bell & Attardo (2010: 426-427) ορίζουν το *αποτυχημένο χιούμορ* ως “κάθε περίπτωση γλωσσικής παραγωγής σε επικοινωνιακό σκηνικό όπου ο καθένας από τους συμμετέχοντες αποτυγχάνει στον εντοπισμό της (πιθανής) δια-λεκτικής/απολεκτικής ισχύος του εκφωνήματος να διασκεδάσει τον ακροατή (να είναι αστείος, να προκαλέσει ευθυμία) ή να επεξεργαστεί το κείμενο/κατάσταση με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στις πληροφορίες μέσω των οποίων οι υπόλοιποι συμμετέχοντες κρίνουν την κατάσταση (που έχει την πρόθεση ή την πιθανότητα να ερμηνευτεί) ως αστεία”. Η απουσία γέλιου είναι συνήθως ένδειξη του αποτυχημένου χιούμορ, όχι όμως πάντοτε καθώς ορισμένοι τύποι χιούμορ δεν απαιτούν αυτού του είδους την ανταπόκριση (Bell & Attardo 2010). Βέβαια ενδέχεται οι ομιλητές να εκφράσουν ρητά (“Δεν είναι αστείο!”) ή έμμεσα (“Παγώσαμε”) την δυσαρέσκειά τους για το μήνυμα του χιουμοριστικού εκφωνήματος (Bell 2013). Σε ορισμένες περιπτώσεις η υποστήριξη ή έκφραση της έλλειψης κατανόησης είναι μη γνήσιες με στόχο την αποσόβηση της απειλής στο πρόσωπο των συμμετεχόντων στην συνομιλία. Συνεπώς ο χαρακτηρισμός ενός χιουμοριστικού εκφωνήματος ως αποτυχημένος δεν μπορεί να είναι απόλυτος.

1.8 Πρόληψη και διαχείριση της αποτυχίας

Αποτελεί μέρος της διαπραγμάτευσης την συνομιλίας. Για λόγους πρόληψης της αποτυχίας, πιο συνήθης στρατηγική που ακολουθείται είναι η αποφυγή χρήσης του χιούμορ γενικά, εφόσον δεν είναι απαιτούμενο μέρος της καθημερινής διεπίδρασης (αν και προκύπτει συχνά) είτε αποφυγή συγκεκριμένων τύπων ή θεμάτων χιούμορ που ενδέχεται να μὴν γίνουν κατανοητά και να μην εκτιμηθούν από τον ακροατή. Επίσης με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί η προειδοποίηση του κοινού για χιουμοριστική πλαισίωση της συνομιλίας.

Αφότου, όμως, το χιουμοριστικό εκφώνημα παραχθεί και αποτύχει, η σιωπή ως απάντηση στο χιούμορ είναι εξαιρετικά σπάνια, καθώς η χιουμοριστική πρόθεση του ομιλητή αναγνωρίζεται, έστω και αν δεν τυγχάνει της εκτίμησης του ακροατή (Bell 2006). Συνήθως ακολουθεί διαχείριση μέσω τεσσάρων, συνήθως, στρατηγικών (Bell 2015): η άμεση αλλαγή θέματος, το καλόπιασμα ή η παρότρυνση των συνομιλητών, συνήθως σε στενό φιλικό περικείμενο, ώστε να επιδείξουν εκτίμηση ή εκ των υστέρων ρητή περικειμενοποίηση -σε περίπτωση σιωπής, και, τέλος, αν το αστείο αποτυγχάνει ή θεωρείται επιθετικό, ο ομιλητής μπορεί να το στρέψει εναντίον του. Οι παραπάνω στρατηγικές στοχεύουν στην αποσόβηση τυχόν εντάσεων. Ο βαθμός της απειλής και οι απαντήσεις εξαρτώνται από την κοινωνική κατάσταση και την σχέση μεταξύ των συνομιλητών (Bell & Attardo 2010).

Η επίλυση των επικοινωνιακών προβλημάτων επαφίεται στην καλή θέληση των συνομιλητών, την ανοχή και την προσπάθεια για αμοιβαία κατανόηση (Egbert, Niebecker & Rezzara 2004).

1.9 Χιούμορ: καθολικό ή πολιτισμικά καθορισμένο;

Το χιούμορ και το γέλιο ως φαινόμενα είναι καθολικά, συναντώνται, δηλαδή, σε όλους τους πολιτισμούς (Martin 2007, Bell 2009, Τσάκωνα 2013: 295). Ειδικότερα, οι μηχανισμοί που τίθενται σε λειτουργία για την κατανόηση, την ερμηνεία και την παραγωγή του χιούμορ υποτίθεται ότι είναι κοινοί μεταξύ των πολιτισμών (Wagner & Urios-Aparisi 2011). Επιπλέον, ορισμένοι πολιτισμοί μοιράζονται σενάρια ή σχήματα (Deneire 1995).

Το χιούμορ όμως ως γλωσσικό φαινόμενο είναι εξαιρετικά ευαίσθητο στο περικείμενο (Bell 2006). Οι εμπέρους πραγματώσεις του εντός πολιτισμικών ομάδων εξειδικεύονται συμπεριλαμβάνοντας θέματα, τύπους χιούμορ, γλωσσικές μορφές και ύφη, ενδείκτες περικειμενοποίησης και κατάλληλο περικείμενο όπως αυτά καθορίζονται από την εκάστοτε, κουλτούρα (Bell 2009, 2011, Τσάκωνα 2013: 295). Ακόμα και σε περίπτωση που ορισμένα σενάρια είναι κοινά μεταξύ πολιτισμών, αυτά συνήθως εξειδικεύονται γλωσσικά (Deneire 1995). Επίσης, η ερμηνεία και η εκτίμηση του χιούμορ διαφοροποιούνται δια-πολιτισμικά αλλά ακόμα και μεταξύ ατόμων με κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο (Bell 2007, Alatalo & Routiainen 2016).

Ο Schmitz (2002) προτείνει μια τρίτη, παιδαγωγική κατηγορία που προσεγγίζει το γλωσσικό παιχνίδι: το χιούμορ που βασίζεται σε γλωσσικά ή λεκτικά επίπεδα, όπως φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη. Ταυτόχρονα όμως σημειώνει ότι οι μαθητές ωφελούνται από τα πολιτισμικά καθορισμένα αστεία, καθώς τους εξοικειώνουν με τις κοινωνικές πρακτικές και τις θεωρήσεις των μελών της κοινότητας για τον εαυτό τους.

Το χιούμορ λοιπόν είναι καθολικό (Bell 2011), όμως είναι περισσότερο πολιτισμικά εξειδικευμένο (Bell 2006). Με αυτή την παραδοχή συμφωνούν οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2012) διότι το χιούμορ στηρίζεται συχνά σε υπόρρητες παραδοχές, αξίες, νόρμες και προσδοκίες της εκάστοτε κοινότητας σχετικά με το τι θεωρείται αστείο, πότε, πού, με ποιόν και υπό ποιές περιστάσεις μπορεί να αστειεύεται κανείς. Ακόμα και τα φαινομενικά καθολικά θέματα γίνονται αντικείμενο χιουμοριστικής πραγμάτευσης με διαφορετικό τρόπο.

2. ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ ΣΤΗ Γ2

2.1 Χιούμορ και διαγλώσσα

Οι δυσκολίες των μαθητών στις επικοινωνιακές καταστάσεις της Γ2 σε συνδυασμό με το

περιορισμένο γλωσσικό τους ρεπερτόριο επηρεάζουν την κοινωνική τους δραστηριότητα στο σύνολό της. Ενώ σύμφωνα με την Αρχή της συνεργασίας του Grice (1975) και τα αξιώματά της οι μαθητές αναμένεται να μιλήσουν με ειλικρίνεια, συνάφεια, σαφήνεια και παρέχοντας επαρκή ποσότητα πληροφοριών, να συνεργαστούν, δηλαδή, σε όλα τα επίπεδα με τον συνομιλητή τους, λόγω του μη ανεπτυγμένου συστήματος της διαγλώσσας τους και των απαραίτητων για την επικοινωνία πραγματογλωσσικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου δεν το καταφέρνουν (περιορισμένο λεξιλόγιο και άλλα γλωσσικά μέσα, Kersten 2009). Ήδη οι μικροί μαθητές, όμως, αντιλαμβάνονται ότι οι περιορισμένες γλωσσικές τους δεξιότητες δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών περιστάσεων, επομένως χρησιμοποιούν το χιούμορ ως μια στρατηγική αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης. Το χιούμορ αποτελεί αυθόρμητη παραγωγή, επομένως, ακολουθώντας την Tarone (1979) παρέχει ενδείξεις για την συστηματικότητα και τον βαθμό ανάπτυξης της διαγλώσσας του μαθητή.

2.2 Οι κατηγορίες του χιούμορ στη Γ2

2.2.1 Βασική κατηγοριοποίηση

Δεν είναι μόνο ο ορισμός του χιούμορ αμφιλεγόμενος, αλλά και η ταξινόμησή του. Οι κατηγορίες συχνά επικαλύπτονται μεταξύ τους εφόσον οι χρήστες μεταχειρίζονται τη γλώσσα με δημιουργικούς τρόπους, κάνοντας αυθόρμητους συνδυασμούς κατά την συνομιλία. Επίσης, υπάρχουν αρκετά είδη χιούμορ τα οποία γίνονται αντιληπτά και παράγονται κατά τη διεπίδραση χωρίς, όμως, να έχουν κατονομαστεί. Ακόμη, το χιούμορ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υφολογική επιλογή ώστε να πλαισιώσει οποιοδήποτε εκφώνημα ως περιεχόμενο, ενώ τόσο η μορφή του όσο και το περιεχόμενό του παραμετροποιούνται και ορίζονται ανάλογα με τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Οι περισσότερες κατηγοριοποιήσεις αφορούν είτε το συνομιλιακό είτε το λογοτεχνικό χιούμορ (Norrick 1993, Bell 2009, 2011, Bell & Pomerantz 2015: 27-28). Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει το *συνομιλιακό χιούμορ* (conversational humor). Αφορά κομμάτια του λόγου που δημιουργούνται αυθόρμητα ή επαναλαμβάνονται αυτούσια με σκοπό την ψυχαγωγία του δέκτη, είτε συμβάλλοντας στο σημασιολογικό περιεχόμενο της συνομιλίας είτε εκτρέποντας την ροή της προς ένα χιουμοριστικό πλαίσιο, εντός του οποίου οι ομιλητές δεν εννοούν απαραίτητα αυτά που λένε (Dyner 2009b). Ειδικότερα θα εξετάσουμε το συνομιλιακό χιούμορ όπως αυτό αναπτύσσεται στην τάξη της Γ2, επομένως για τις ανάγκες της εργασίας εφαρμόζεται η τυπολογία του συνομιλιακού χιούμορ όμως με την σχετική επιφύλαξη για τυχόν διαφοροποιήσεις στις παραγωγές εντός τάξης. Η Bell (2011) άλλωστε θεωρεί τις υπάρχουσες κατηγορίες ως αφετηρία για την περιγραφή και κατηγοριοποίηση του χιούμορ και μάλιστα σε διαπολιτισμική κλίμακα.

Η τυπολογία που ακολουθούμε (βλ. Παράρτημα Ι), με στόχο την όσο το δυνατόν αξιόπιστη

περιγραφική επάρκεια, αποτελεί συγκερασμό των εξής τυπολογιών: της Dynel (2009b) η οποία διερευνά σημασιολογικές και πραγματολογικές κατηγορίες που δεν περιορίζονται στο ανέκδοτο, των Wagner & Urios-Aparisi (2011) που υποστηρίζουν ότι οι τύποι του χιούμορ είναι παρατηρήσιμοι, αναγνωρίσιμοι και εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα ή το καταστασιακό περιεχόμενο, και τέλος των Bell & Pomerantz (2015: 27), οι οποίες καταρτίζουν έναν πίνακα με μια γενική ταξινόμηση των μορφών του χιούμορ όπως διαμορφώνεται από προηγούμενες ταξινομήσεις των κατηγοριών χωρίς ορισμούς των όρων.

Οι πιο συνήθεις τύποι χιούμορ, λοιπόν, είναι οι ακόλουθοι:

- 1) *Αστείο/ ανέκδοτο (joke)*: θεωρείται η πρωτοτυπική προφορική ή γραπτή μορφή του λεκτικού χιούμορ. Η πιο διαδεδομένη δομή είναι η δημιουργία του *σκηνικού ή κατάστασης (set-up)* μέσω αφήγησης ή διαλόγου και η *ατάκα (punch line)*, η οποία προκαλεί έκπληξη λόγω του ότι είναι μη αναμενόμενη, δημιουργώντας ασυμβατότητα.
π.χ. –Νομίζω ότι όλα γυρίζουν γύρω από μένα.
– Εγωκεντρισμός;
– Όχι. Αλκοολισμός!
- 2) *Γρίφος (riddle)*: ερωτήσεις που ακολουθούνται συχνά από μη προβλέψιμη και ανόητη απάντηση.
π.χ. Απόσπασμα από τη σειρά *Ντόλτσε Βίτα*. Η Σόφη, η γραμματέας της εταιρείας, αποφασίζει να πει ένα ανέκδοτο στη Χριστίνα, τη διευθύντρια.
Σ: ((γελώντας)) *Τι είναι μαύρο, πετάει από κλαδί σε κλαδί και ((απλώνοντας το χέρι της)) απλώνει το χέρι;*
Χ: Εσύ, όταν απολυθείς!
- 3) *Ατάκα (pun)*: πρόκειται για τη χιουμοριστική λεκτική έκφραση που έχει (πρωτοτυπικά) δύο διαφορετικές μεταξύ τους ερμηνείες βασισμένες σε εσκεμμένη αμφισημία μιας λέξης ή δεσμίδας λέξεων (συμφράσεις ή ιδιωματισμοί). Ορισμένες ατάκες εκφέρονται με ελάχιστες λέξεις (one-liners).
π.χ. Από την σελίδα *Ο τοίχος είχε τη δική του υστερία*:
Αραγε ο Πετρετζίκης όταν ήταν μαθητής άκουγε το βασιλικό στον αγιασμό;
- 4) *Αστεία ιστορία (funny story)*: χιουμοριστική αφήγηση ιστορίας από την προσωπική εμπειρία του ομιλητή ή άλλων ανθρώπων με σκοπό να διασκεδάσει τον ακροατή. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται και το *αυτο-αποκαλυπτικό χιούμορ (self disclosure)*, η ανταλλαγή, δηλαδή, προσωπικών εμπειριών που περιλαμβάνουν αδυναμίες και ντροπιαστικά περιστατικά και μεταξύ στενών φίλων σηματοδοτώντας την υιοθέτηση χιουμοριστικής

προοπτικής και την κουλτούρα ισότητας. Συνήθως εισάγονται από ευκαιριακά ερεθίσματα.
π.χ. Απόσπασμα από τη σειρά *Δύο Ξένοι*. Η ψυχολόγος του Κωνσταντίνου, προβληματισμένη από τις εξομολογήσεις του, επισκέπτεται τη μητέρα του. Η Ντένη της αφηγείται ιστορίες από το παρελθόν.

N: Ό,τι και να σας είπε είναι ψέματα. *Εγώ τον έντονα κοριτσάκι μέχρι τα τρία του, γιατί έτσι νόμισα ότι μου είπανε στην κλινική -ξέρετε ((γελώντας)) μετά την νάρκωση άλλα σου λένε άλλα καταλαβαίνεις. Μετά τον πήρε η Νταντά του και ώσπου να καταλάβουμε το λάθος πέρασαν τρία χρόνια- ωραία χρόνια... Να τον βλέπατε με την στολή της μπαλαρίνας- δεν έχω φωτογραφίες να σας δείξω, τις έκαψε ο χαμένος ((γελώντας)) γιατί λέει ντρεπότανε... Υπέροχος, κάτι ποδαράκια... Αν ήτανε κοριτσάκι Μακάροβα θα τον είχα κάνει... αλλά βλέπετε... ((αναστενάζοντας)) έτσι πάντα του άτυχο ήταν αυτό το παιδί...*

- 5) *Αστείο σχόλιο (funny comment)*: σχόλιο που έρχεται σε ασυμβατότητα με το αντικείμενο που αποτελεί τον στόχο του σχολίου.

π.χ. Απόσπασμα από τη σειρά *Δύο Ξένοι*. Η Φλώρα ξυπνάει την Ντένη για να πάνε στην εκκλησία.

Φ: Σήκω. Σήκω μωρή κολασμένη, θ' αργήσουμε στην εκκλησία.

N: Τι πράγμα;

Φ: Σήκω μωρή αντίχριστη, σήκω! Θα σχολάσει η λειτουργία!

N: Δεν έχει λειτουργία *after*;

- 6) *Παιχνίδι φαντασίας (fantasy play)*: πειραματισμός με εναλλακτικές πραγματικότητες και ποικιλία φωνών.

π.χ. Από την σελίδα *Ο τοίχος είχε τη δική του υστερία*:

Επειδή το Πάσχα είναι πολύ οικογενειακά τα πράγματα, αν βαριέστε πείτε απλά "Βελουχιώτης" ή "πρόσφυγες", μετά καθίστε αναπαυτικά και απολαύστε.

- 7) *Ειρωνεία (irony)*: το εκφώνημα του ομιλητή έρχεται σε προφανή αντίθεση με την πραγματικότητα. Συνήθως αποτελεί ένα είδος έμμεσης κριτικής του προσώπου ή της κατάστασης-στόχου (συνήθως αρνητικής, ενίοτε θετικής- σε αυτό το σημείο διαφέρει από τον σαρκασμό). Αξίζει να σημειωθεί δεν είναι απαραίτητα χιουμοριστική σε όλες τις περιστάσεις εκφώνησής της.

π.χ. Απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά *Δύο Ξένοι*. Η Ντένη κάνει πάρτι και υποδέχεται τους καλεσμένους. Σχολιάζει το ελαφρύ ντύσιμο της αντιζήλου της.

Nτένη: *Ωραία σκέψη το ντύσιμό σου, χρυσό μου.*

Nτιάνα: Σας ευχαριστώ.

Nτένη: Μόνο που δεν την ολοκλήρωσες.

Ντιάνα: *Χαίρομαι που σας αρέσει.*

- 8) *Σαρκασμός (sarcasm)*: τα υβριστικά, μειωτικά σχόλια συχνά δεν είναι αστεία. Βέβαια, ορισμένα, παρά το γεγονός ότι σκοπεύουν να δυσφημίσουν τον στόχο/αποδέκτη τους (butt), θεωρούνται χιουμοριστικά διότι προτίθενται ταυτόχρονα να διασκεδάσουν και το τρίτο πρόσωπο- συνομιλητή, το θετικό πρόσωπο του οποίου δεν απειλείται όπως αυτό του αποδέκτη. Στην καθημερινή συνομιλία, ο στόχος της προσβολής συνήθως δεν παρίσταται όταν αυτή εκφωνείται.

π.χ. Από την σελίδα *Ο τοίχος είχε τη δική του υστερία:*

Και ερωτώ, γιατί να πάω σε πανηγύρι αφού έχω τα στόρι στο ίνστα;

- 9) *Πείραγμα (teasing)*: αστεϊστικά εκφωνήματα που εκτελούν ποικιλία λειτουργιών (κοροϊδευτικές προκλήσεις, απειλές ή μίμηση), η σημασία των οποίων δεν προσανατολίζεται στην αλήθεια, αλλά φέρει πάντα χιουμοριστική ισχύ που πρόκειται να αναγνωριστεί από τους συνομιλητές. Δεν έχει σκοπό να προσβάλει ούτε να επιτεθεί στον συνομιλητή -διαφέροντας από τον σαρκασμό- τον οποίον προκαλεί να απαντήσει εντός χιουμοριστικού πλαισίου, ενισχύοντας την οικειότητα.

π.χ. Απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά *Εμείς και εμείς*. Η Νατάσα, η Παρθένα και η Μαρία κάνουν αερόμπικ στο σαλόνι. Ο Βασίλης, η Σμαράγδα και η Αντωνία έρχονται απροειδοποίητα.

N: Τι γελάτε παιδιά; Ωραίο το θέαμα; Κοίτα, μωρέ, φίλοι να σου πετύχουν, κοίτα συμπαράσταση. Τι γελάτε, μωρέ, αερόμπικ κάνουμε, δεν είμαστε ξεβράκωτες!

B: *Αν ήσασταν ξεβράκωτες, Νατάσα μου, δε θα γελάγαμε, θα κλαίγαμε.*

A, Σ: ((γέλια))

- 10) *Νεολογισμοί*: τα συντομότερα χιουμοριστικά κομμάτια του λόγου, πρωτότυπα και μη προβλέψιμα λόγω των συστατικών και των σημασιών τους. Αν και προέρχονται από την ποπ κουλτούρα και είναι ευρέως διαδεδομένα, σπάνια συμβατικοποιούνται. Περιλαμβάνουν δύο υποκατηγορίες:

α) *λεξήματα (lexemes)*, δηλαδή λεξικές μονάδες που συχνά δημιουργούνται ώστε να κατονομάσουν νέα πολιτισμικά προϊόντα και καταστάσεις μέσω κατασκευής νέων μορφημάτων (coining), παραγωγής με δημιουργικό συνδυασμό παραγωγικών επιθημάτων και προθημάτων, σύνθεσης, μίξης, ακρωνυμίων, καθώς και αποδόμησης με βάση την λαϊκή ετυμολογία

β) *φράσεις (phrasemes)*: σημασιολογικές φράσεις που προέρχονται από την σύνταξη απροσδόκων συστατικών ή τη χρήση ήδη υπαρχόντων φράσεων με αντικατάσταση των συμβατικών σημασιών από νέες.

π.χ. Από την σελίδα *Ο τοίχος είχε τη δική του υστερία*:

Το “μας τα ‘κανες νταούλια” είναι Κολοκοτρωνέικο, κολλημένο στην παράδοση, ενώ το “μας τα ‘κανες Ζέπελιν” έχει περάσει βιομηχανική επανάσταση. (φράσεις)

- 11) *Ευφρολογήματα (witticisms)*: αστεϊσμοί ή εξυπνάδες (“πνεύμα”), χιουμοριστικά εκφωνήματα που είτε δημιουργούνται αυθόρμητα στην ροή της συνομιλίας ή αποτελούν μόνιμα στοιχεία της ατομικής ιδιολέκτου ή της ομάδας. Δεν είναι απαραίτητα χιουμοριστικά, ούτε απαντούν απαραίτητα σε χιουμοριστικά περιεχόμενα -σε αντίθεση με τις ατάκες. Τα ευφρολογήματα υποβάλλουν σημασίες και κατά την παραγωγή τους, οι ομιλητές επιδεικνύουν τη εξυπνάδα τους. Σε αντίθεση με τα εκτεταμένα αστεία, έχουν ως αφόρμηση το περιεχόμενο και δεν επεμβαίνουν στην ροή της συνομιλίας.

π.χ. Απόσπασμα από την σειρά *Δύο Ξένοι*. Η μαμά της Μαρίνας σχολιάζει αρνητικά την επιλογή της να απαγγείλει ποίηση στην τηλεοπτική εκπομπή της διότι το κοινό δεν την καταλαβαίνει. Η Μαρίνα απαντά:

Μ: Ποίημα είναι, μαμά, γι'αυτό το λένε ποίημα, γιατί δεν το καταλαβαίνει κανείς. *Αν το καταλάβαιναν όλοι θα 'ταν τσιφτετέλι.*

- 12) *Υφολογικά σχήματα (stylistic figures)*: η εναλλαγή στη χρήση ποικιλιών ή υπερβολικών υφών που θεωρούνται πέραν του ατομικού εύρους των ομιλητών και των προσδοκιών των συμμετεχόντων (stylization, Rampton & Charalambous 2012, Bell & Pomerantz 2015: 75). Πρόκειται για α) *αναβάθμιση (upgrading)*, χρήση στοιχείων από υψηλότερο ύφος σε ανεπίσημο λόγο, β) *υποβάθμιση (downgrading)*, χρήση λεξικών στοιχείων χαμηλότερου ύφους σε επίσημο λόγο, γ) *σύγκριση/αναλογία* (με λέξεις όπως, σαν), δ) *μεταφορά* (έκφραση ομοιότητας μεταξύ ενός πολύ γνωστού αντικειμένου αναφοράς και του σημασιολογικού πεδίου που ορίζεται από τον ομιλητή), ε) *υπερβολή* (παρουσίαση ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης ως πιο σημαντικά από ο,τι είναι στην πραγματικότητα), στ) *παράδοξο* (εσωτερική αντίφαση) και ζ) *ειρωνεία*= (βλ §7). Ακόμη, η *διασταύρωση* (crossing), η οποία διαφέρει από την υφολογική επιλογή, χρήση ποικιλιών που εγείρουν ζητήματα νομιμοποίησης χρήσης π.χ. μίμηση προφοράς διαλέκτων από μιλητές κυρίαρχης ποικιλίας (Bell & Pomerantz 2015: 75).

π.χ. Απόσπασμα από τη σειρά *Δύο Ξένοι*. Η Ντένη συλλαμβάνεται λόγω της συμμετοχής της σε επεισόδια κατά των αγώνα της ομάδας της και ανακρίνεται στο αστυνομικό τμήμα. Για την επιβεβαίωση της ταυτότητάς της δίνει την πιστωτική της κάρτα η οποία έχει εκδοθεί με το λογότυπο της ομάδας της:

Αστυνομικός: Ααα μάλιστα, φίλαθλος του Παναθηναϊκού, λοιπόν.

Ν: *Σας παρακαλώ, μη με προσβάλλετε. Οπαδός.* [υπερβολή]

13) Μνείες (allusions): Αφορά χιούμορ που βασίζεται σε προϋπάρχον υλικό. Περιλαμβάνει τις παραθέσεις (allusions) που ορίζονται ως αυτούσιες αναφορές σε γλωσσικές μονάδες ή σε εκτενέστερο αυθεντικό κείμενο, καθώς και τις διαστρεβλώσεις (distortions) που προκύπτουν από αλλοιώσεις της πρωτότυπης μορφής και σημασίας τους.

Το χιουμοριστικό δυναμικό των δύο περιπτώσεων οφείλεται στην αναγνώριση των συνομιλητών για το υπάρχον κείμενο και την σχετικότητα της παραπομπής με την κατάσταση, με την προϋπόθεση της επαρκούς πρόσβασης των συνομιλητών στην πολιτισμική γνώση.

π.χ. Από την σελίδα *Ο τοίχος είχε τη δική του υστερία*:

Γηράσκω αεί στο διάολο. [παραποίηση]

14) Έξυπνη απάντηση (retort): επικαλύπτεται με την κατηγορία των ευφυολογημάτων. Παράγεται ως γρήγορη και πνευματώδης απάντηση σε προηγούμενο εκφώνημα με το οποίο αποτελούν γεινιαστικό ζεύγος. Σκοπός είναι η ψυχαγωγία του ακροατή -όχι απαραίτητα του αποδέκτη, για τον οποίο η έξυπνη απάντηση λειτουργεί ως σαρκασμός, υποσκελίζοντας το περιεχόμενο των λόγων του. Εξαρτάται από α) αμφισημία του λογοπαίγνιου, όσον αφορά την επιφανειακή μορφή (συνομιλιακό λογοπαίγνιο, interactional pun) ή β) πραγματολογική αμφισημία, δηλαδή της προσλεκτικής ισχύος του εκφωνήματος. Τέλος, η ρητορική ερώτηση επιδεικνύει το προφανές της ερώτησης του ομιλητή ή την αδύναμία απάντησης του συνομιλητή

π.χ. Απόσπασμα από την σειρά *Δύο Ξένοι*. Ο Αίας αγανακτεί με τη Μαρίνα και την Ζωή, τη μητέρα της:

A: Τι μάρκα μαλάκας νομίζετε ότι είμαι;

Z: *Subaru*.

15) Εκτεταμένο πείραγμα (banter): το πείραγμα είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μεταξύ των συνομιλητών σε περισσότερες συνεισφορές με ταχύτατη ανταλλαγή χιουμοριστικών ατακών με συνεκτικότητα, σύμφωνα με τον Norrick. Κατά τον Leech, αποτελεί μέσο οικοδόμησης αλληλεγγύης, λέγοντας κάτι “εμφανώς μη αληθές” και “εμφανώς αγενές”. Μπορεί να εξελιχθεί σε επικοινωνιακή ρουτίνα μεταξύ συνομιλητών (Τσάκωνα 2013: 64).

π.χ. Απόσπασμα από τη σειρά *Δύο Ξένοι*. Η Ντένη συνοδεύει τον Κωνσταντίνο στην σουρεαλιστική έκθεση του Τάκη, γλύπτη φίλου του. Ο καλλιτέχνης τους προσεγγίζει την στιγμή που οι δυό τους σχολιάζουν ένα γλυπτό που περιέχει αλλαντικά.

K: Τελικά... ο Τάκης προχώρησε πάρα πολύ την τέχνη του.

N: *Ναι, μέχρι το κόκκαλο.*

K: Τι εννοείς;

N: *Αν αυτό, αγάπη μου, είναι Τέχνη, τότε η Κρεαταγορά στην Αθηνάς είναι η Εθνική Πινακοθήκη.*

K: Ντένη σοβαρέψου! Δες... το πολυσήμαντο αυτού του έργου!

N: *Αυτό χρυσέ μου δεν είναι έργο, φεστιβάλ χοληστερίνης είναι.*

16) Αυτοϋποτιμητικό χιούμορ (*self-denigrating/ self-disparaging/ self-deprecating humor*): ο ομιλητής καθιστά στόχο τον ίδιο τον εαυτό του. Ουσιαστικά αποτελεί περισσότερο αυτο-πέιραγμα παρά αυτο-προσβολή διότι δεν έχει πραγματικό σκοπό την αυτο-μείωση.

π.χ. Από τη σελίδα *Μαργαρίτες Μάντολες*:

Ο άλλος με είπε απόμακρη και το είπε για προσβολή. Αν έχω ένα ταλέντο, αυτό είναι!

17) Γλωσσικό/ λεκτικό παιχνίδι (*language/word play*, βλ. κεφ. 1.2.3):

π.χ. Από την σελίδα *Ο τοίχος είχε τη δική του υστερία*:

Από πίνα κολάντα, έχω μόνο την πείνα.

2.2.2 Περαιτέρω κατηγοριοποίηση του χιούμορ

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, οι τύποι του λεκτικού χιούμορ είναι δυνατόν να ενταχθούν σε ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες δεν έχουν σχέση αμοιβαίου αποκλεισμού μεταξύ τους, με βάση τα κώλουθα κριτήρια:

2.2.2.1 Πρόθεση

Η βασική διάκριση αφορά το *εμπρόθετο* και το *απρόθετο* χιούμορ. Η Τσάκωνα (2013: 69) υποστηρίζει ότι “[τ]ο χιούμορ συνιστά εμπρόθετη γλωσσική συμπεριφορά, καθώς βασίζεται στην επιλογή ενός ορισμένου τρόπου ερμηνείας και στην συνέχεια αναπαράστασης της (αξιολογούμενης ως ασύμβατης) πραγματικότητας”. Το απρόθετο χιούμορ αναγνωρίζεται ως τέτοιο από τους αποδέκτες, οι οποίοι αποδίδουν χιουμοριστικές προθέσεις στον ομιλητή (2013: 73).

2.2.2.2 Κατάλληλότητα

Σημαντικός είναι ο διαχωρισμός σε *κατάλληλο* [appropriate, βλ. και *ελαφρύ* (light humor, Bullough 2012, Bell & Pomerantz 2015: 133), *μη μεροληπτικό* (non-tendentious humor, Schmitz 2002)] *ακατάλληλο* [inappropriate, βλ. και *σκοτεινό* (dark humor, Bullough 2012, Bell & Pomerantz 2015: 133), *μεροληπτικό* (tendentious humor, Schmitz 2002)] χιούμορ (Wanzer et al. 2006, Alatalo & Routiainen 2016, Heidari-Shahreza, 2018). Κατάλληλο θεωρείται το χιούμορ που ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς και συμμορφώνεται με τις νόρμες και τις προσδοκίες για μια συγκεκριμένη κατάσταση, λαμβάνοντας -βέβαια, ό,τι είναι κατάλληλο σε μια κατάσταση ενδεχομένως είναι ακατάλληλο σε μια άλλη. Αντίθετα, το μειωτικό, προσβλητικό χιούμορ με στόχο είτε τους μαθητές

ατομικά είτε ως ομάδα ή άτομα εκτός της ομάδας της τάξης αλλά και το αυτοϋποτιμητικό κρίνονται ακατάλληλα διότι διαταράσσουν τις σχέσεις της ομάδας και, κατά τον Deneire (1995), υπονομεύοντας τις προσπάθειες του διδάσκοντα για διαπολιτισμική κατανόηση. Οι Torok et al. 2004 υπέθεσαν ότι οι αστείες ιστορίες, τα αστεία σχόλια, τα ανέκδοτα, το επαγγελματικό χιούμορ, η ατάκα, τα καρτούν και οι γρίφοι είναι κατάλληλες κατηγορίες χιούμορ, σε αντίθεση με τον σαρκασμό, το σεξουαλικό χιούμορ, το εθνολογικό χιούμορ και το επιθετικό/εχθρικό χιούμορ. Παρόλα αυτά, τα ευρήματά τους έδειξαν ότι ο σαρκασμός χρησιμοποιείται εντός του περιβάλλοντος της τάξης και μάλιστα θεωρείται κατάλληλος. Επιπροσθέτως, οι Gorham & Christophel (1990) και Heidari-Shahreza (2018) διακρίνουν ανάμεσα σε *σχετικό* (relevant) και *άσχετο* (irrelevant) χιούμορ, ανάλογα με το βαθμό σύνδεσής του με το αντικείμενο διδασκαλίας. Οι Wanzer et al. (2006) βρήκαν ότι οι μαθητές δεν είχαν καμία δυσκολία να αναγνωρίσουν τόσο τη χρήση κατάλληλου όσο και ακατάλληλου χιούμορ από τους εκπαιδευτές. Επιπλέον επισημαίνουν ότι η χρήση του χιούμορ ως διδακτική στρατηγική προϋποθέτει την σύνδεση με τον παιδαγωγικό στόχο και την επίτευξή του (αποτελεσματικότητα) χωρίς να προσβάλλει τους μαθητές και να διαταράσσει τους δεσμούς της τάξης (καταλληλότητα). Βέβαια η επίτευξη των στόχων είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί με ακατάλληλο τρόπο ή, αντίστροφα, η αποδεκτή συμπεριφορά να μην οδηγεί στην επίτευξη στόχων. Τα ευρήματα του Cabrera (2008) ενισχύουν το παραπάνω, με τη διερεύνηση του ακατάλληλου χιούμορ να αποβαίνει χρήσιμη για την κατανόηση των περικειμένων στα οποία κρίνεται ακατάλληλο.

2.2.2.3 Σχέσεις ισχύος

Με στόχο τους συσχετισμούς ισχύος, το *διεκδικητικό χιούμορ* (contestive humor), χρησιμοποιείται σε μια ασύμμετρη σχέση από τον υφιστάμενο στην κοινωνική ιεραρχία προς τους ανωτέρους, ώστε να υποσκάψει την δομή εξουσίας (Holmes 2000, Bell & Pomerantz 2015: 63). Οι Holmes & Marra (2002a) κάνουν λόγο για *ανατρεπτικό* (subversive) χιούμορ ως αμφισβήτηση της θεσμικής ιεραρχίας, της και της νόρμας και των προσδοκιών (Bell 2011).

2.2.2.4 Καθολικότητα

Ενδιαφέρον έχει η αμφιλεγόμενη διχοτομία (Alatalo & Routiainen 2016) σε *καθολικό* (universal) και *πολιτισμικά καθορισμένο* (culture-specific) χιούμορ (βλ. Κεφ. 1.9).

2.2.2.5 Άλλες κατηγορίες

Ο Heidari-Shahreza 2018 αντιστοιχίζει το χιούμορ με τα συστατικά του, δηλαδή τη γλώσσα με το *λεκτικό* (verbal), την λογική με το *ιδεολογικό* (ideational), την ταυτότητα με το *υπαρξιακό*

(existential) και τη δράση με το *υλικό* (physical). Όσον αφορά το λεκτικό χιούμορ, στο οποίο εστιάζουμε, το χιουμοριστικό μήνυμα δημιουργείται σε γλωσσική βάση, μέσω της αξιοποίησης των γλωσσικών μηχανισμών της ατάκας, της παράθεσης, της ειρωνείας κλπ. Ομοιοτρόπως, το γλωσσικό παιχνίδι είναι μια μεταγνωστική δραστηριότητα που περιλαμβάνει δημιουργική τροποποίηση των γλωσσικών στοιχείων που είναι διαθέσιμα σε συγκεκριμένο περικείμενο με σκοπό τη διασκέδαση και άλλους σκοπούς (π.χ γλωσσική εκμάθηση, Cook, 2000, Bell, Skalicky, & Salsbury, 2014).

Άλλες κατηγοριοποιήσεις χιούμορ συνιστούν το *πετυχημένο* (successful) και το *ανεπιτυχές* (failed) χιούμορ (βλ κεφ 1.8), το *αυθόρμητο* (spontaneous) και το *προσχεδιασμένο* (prepared) (Gorham & Christophel 1990), το *εξαρτημένο* και το *ανεξάρτητο από το περικείμενο* (Hay 2001), καθώς και το *αυτό-εξιδανικευτικό* (self-aggrandizing, Bell 2007c, Bell 2011), ο αντίποδας του αυτο-αποδοκιμαστικού χιούμορ, ως στρατηγική σε περιπτώσεις που ο ομιλητής κινδυνεύει να αποκλειστεί από την ομάδα. Οι Long & Graesser (1988) με βάση το περιεχόμενο διατυπώνουν τις ακόλουθες ταξινομίες, τις οποίες ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό ο Schmitz (2002): *ανοησίες* (nonsense), *κοινωνική σάτιρα* (social satire), *φιλοσοφικά* (philosophical), *σεξουαλικά* (sexual), *εχθρικά* (hostile), *υποτιμητικά για το γυναικείο φύλο* (demeaning to women), *εθνοτικά* (ethnic), *αρρωστημένα* (sick), *κοπροφιλικά* (scatological). Διαιρούν επιπλέον και τα ευφρολογήματα σε *ειρωνεία* (irony), *σάτιρα* (satire), *σαρκασμό* και *εχθρικότητα* (sarcasm and hostility), *υπερβολή*, *υποβάθμιση* (overstatement, understatement), *αυτο-αποδοκιμασία* (self-deprecation), *πείραγμα* (teasing), *απαντήσεις σε ρητορικές ερωτήσεις* (replies to rhetorical questions), *έξυπνες απαντήσεις σε σοβαρές δηλώσεις* (clever replies to serious statements), *αμφισημία* (double entendres), *μετατροπές παγωμένων εκφράσεων* (transformation of frozen expressions) και *ατάκες* (puns). Για την τάξη κρίνουν κατάλληλα είδη τις ανοησίες, την κοινωνική σάτιρα και τα φιλοσοφικά.

2.2.3 Το γλωσσικό παιχνίδι στη Γ2

Το γλωσσικό παιχνίδι είναι συνηθισμένο μέρος της καθημερινής συνομιλίας, συνεπώς, η παιγνιώδης χρήση της γλώσσας αποτελεί βασικό ενδείκτη της επικοινωνιακής ικανότητας (Cook 2000, Bell & Pomerantz 2015). Όπως και το χιούμορ με την ευρύτερη έννοια, είναι ένας τρόπος για τους δι/πολύγλωσσους ομιλητές να μεταχειριστούν τα γλωσσικά στοιχεία με μη προβλέψιμο, δημιουργικό, παιγνιώδη τρόπο αλλά και να διαπραγματευτούν ταυτότητες μέσω της γλωσσικής χρήσης. Η Bell (2005) προσδιορίζει τις εκφάνσεις του ως ακολούθως:

α) *πειραματισμός με τις φωνές*, τις ταυτότητες, δηλαδή που είναι διαθέσιμες στη γλώσσα-στόχο. Με όρους του Bakhtin, για την κατασκευή των εκφωνημάτων μας δανειζόμαστε χαρακτηριστικά των εκφωνημάτων άλλων ομιλητών, προσαρμόζοντάς τα στους εκάστοτε επικοινωνιακούς μας στόχους, ανάλογα με τους γλωσσικούς πόρους που έχουμε στη διάθεσή μας (Forman 2011). Αντίστοιχα, η

Tarone (2000) υποστηρίζει ότι η χρήση διαφορετικών καταστασιακών και κοινωνικών ποικιλιών της νέας γλώσσας προωθεί την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας.

β) *συμβατικά δημιουργική χρήση των πόρων της γλώσσας-στόχου*: οι μαθητές της Γ2 ενδέχεται να ενσωματώσουν στην παραγωγή τους, εντός κατάλληλου περικειμένου, μηχανισμούς χιούμορ (π.χ. ειρωνεία) ως φόρμουλες -με αντίστοιχη δυσκολία στην ανίχνευση και την ερμηνεία τους στον λόγο άλλων ομιλητών.

γ) *η ποπ κουλτούρα ως πόρος*: οι μαθητές είναι δυνατόν να εντοπίσουν ομοιοότητες του καταστασιακού περικειμένου με χαρακτηριστικά προϊόντα και δρώμενα της ποπ κουλτούρας. Έτσι, δημιουργούν αναλογίες με πιο δημιουργικό τρόπο σε σύγκριση με τη φορμουλαϊκή ενσωμάτωση των φωνών.

δ) *δημιουργικότητα οιονεί φυσικού ομιλητή με τους πόρους της γλώσσας-στόχου*: πρόκειται για επίδειξη από πλευράς μαθητών της εκλεπτυσμένης κατανόησης και χρήσης της ποικιλίας των διαθέσιμων πόρων που είναι διαθέσιμων στη Γ2, συνδυασμένων με δημιουργικές φωνές και σημασίες.

Συνολικά, οι Pomerantz & Bell (2007) υποστηρίζουν ότι ο λεπτός χειρισμός της γλώσσας που απαιτείται από το γλωσσικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων για τους μη φυσικούς ομιλητές.

2.3 Η πρόσληψη του χιούμορ στη Γ2

Η γνωστική διαδικασία της αντίληψης, κατανόησης και εκτίμησης του χιούμορ είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και πολυετής ακόμα και για τα παιδιά που κατακτούν την μητρική τους γλώσσα, καθώς η ανάπτυξη των χιουμοριστικών δεξιοτήτων ακολουθεί την πορεία της κατάκτησης. Όπως και άλλα γλωσσικά φαινόμενα, το χιούμορ αρχικά προσλαμβάνεται από τους μαθητές της Γ2 ως φόρμουλα και σταδιακά αναδύεται ως δημιουργική κατασκευή την οποία χειρίζονται με διάφορους τρόπους (Bell & Pomerantz 2015: 109). Ο Forabosco (2014) επισημαίνει ότι η δυσκολία της διαδικασίας πρέπει να είναι μέτρια και σχετικά χωρίς κόπο, ώστε να απολαύσει ο ακροατής το χιούμορ.

Για τους μη φυσικούς ομιλητές, όμως, η ερμηνεία του χιούμορ αποτελεί συνήθως μια κουραστική διαδικασία. Δαπανούν περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση του κυριολεκτικού μηνύματος του χιουμοριστικού εκφωνήματος, αλλά και για την ανίχνευση και την επίλυση της ασυμβατότητας, συχνά με αρνητικές επιπτώσεις στην απόλαυσή του. Επιπλέον, οι χρήστες της Γ2 ενδέχεται είτε να μην έχουν πρόσβαση στα ίδια πολιτισμικά σχήματα και σενάρια με τους φυσικούς ομιλητές, είτε τα δικά τους σενάρια να περιέχουν διαφορετικά συστατικά ή να μην συμπίπτουν οι Γ2 και Γ1 ως προς το αντικείμενο του χιούμορ (Hong, Morris, Chiu, & Benet-

Martínez, 2000), με τη γλώσσα να λειτουργεί ως μοχλός για τέτοιου είδους αποκλίσεις (Ramírez-Esparza, Gosling, Benet-Martínez, Potter, & Pennebaker, 2006) και (Vaid, Choi, Chen, & Friedman, 2008).

2.4 Η αποτυχία του χιούμορ στη Γ2

Η Thomas (1983) εντοπίζει ευρύτερα την πραγματολογική αποτυχία, δηλαδή την αποτυχία μιας επικοινωνιακής πράξης, σε δύο επίπεδα: το *πραγματογλωσσικό*, το οποίο αφορά την πραγματολογική ισχύ των γλωσσικών επιλογών του ομιλητή και το *κοινωνιοπραγματολογικό*, το οποίο αφορά τη γνώση του για τις παραμέτρους του κοινωνικού και καταστασιακού περιεχόμενου.

Το χιούμορ αποτυγχάνει τόσο στην Γ1 όσο και τη Γ2. Οι Bell & Attardo (2010) υποστηρίζουν ότι οι αποτυχίες δεν είναι ποιοτικά διαφορετικές από αυτές των φυσικών ομιλητών, απλά είναι πιο συχνές στη νέα γλώσσα. Οι ίδιοι διακρίνουν τα επίπεδα της αποτυχίας:

1ο επίπεδο: αποτυχία επεξεργασίας της γλώσσας λόγω περιβαλλοντικών ή ψυχολογικών παραγόντων (π.χ. θορυβώδες περιβάλλον, μέθη, απώλεια ακοής),

2ο επίπεδο: χαρακτηριστική για τους μη φυσικούς ομιλητές είναι η αποτυχία κατανόησης της σημασίας των λέξεων λόγω ελλιπούς γνώσης του λεξιλογίου και των συνδηλώσεων, οι οποίες σχετίζονται με την πολιτισμική γνώση. Οι μαθητές τείνουν να επεξεργάζονται το χιούμορ λέξη προς λέξη (bottom up), αποτυγχάνοντας να ενεργοποιήσουν τα απαραίτητα πολιτισμικά σχήματα (Deneire 1995, Bell & Pomerantz 2015). Ειδικότερα στα αρχάρια επίπεδα, οι μαθητές τείνουν να συνδέουν την λέξη και την σημασία με σχέση 1:1, αδυνατώντας κατ' αυτόν τον τρόπο να αντιληφθούν την αμφισημία. Γενικά, η κατανόηση χιούμορ που βασίζεται στα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλογικό, συντακτικό καθώς και συνδυασμό των δύο τελευταίων) απαιτεί ένα σχετικά υψηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας (Deneire 1995).

3ο επίπεδο: αποτυχία κατανόησης της πραγματολογικής ισχύος (συμπεριλαμβανομένης της ειρωνείας). Ο χρήστης επεξεργάζεται σωστά το κυριολεκτικό νόημα, όμως όχι το μη ρητό. Ο βαθμός συμβατικότητας είναι ένας παράγοντας της αποτυχίας, καθώς οι συμβατικές εκφράσεις είναι πιο εύληπτες για τους μαθητές σε σύγκριση με τις μη συμβατικές.

4ο επίπεδο: αποτυχία της αναγνώρισης του χιουμοριστικού πλαισίου. Σχετίζεται με το ύφος και την πλαισίωση της κατάστασης που έχει ως συνέπεια είτε να διαφύγει το αστείο της προσοχής του μαθητή ή την ερμηνεία του εκφωνήματος ως αστείο ελλείψει χιουμοριστικής πρόθεσης. Μια επιπλέον δυσκολία στην ερμηνεία προκαλείται από τους διαφορετικούς τύπους χιούμορ (Bell 2009).

5ο επίπεδο: αδυναμία κατανόησης της ασυμβατότητας του αστείου, που συνήθως λόγω

αποτυχίας κατανόησης μιας λέξης ή κάποιας πλευράς της ισχύος ενός εκφωνήματος.

6ο επίπεδο: αποτυχία κατανόησης του αστείου. Ο χρήστης της Γ2 αναγνωρίζει την χιουμοριστική πρόθεση, όμως ενδέχεται το πολιτισμικό του υπόβαθρο να μην καθιστά διαθέσιμα τα ίδια σενάρια με της γλώσσας-στόχου. Επιπλέον, άλλοι χρήστες τείνουν να επιβάλλουν τα δικά τους πολιτισμικά σχήματα, διαστρεβλώνοντας το προτιθέμενη σημασία του κειμένου (Deneire 1995).

7ο επίπεδο: αποτυχία συμμετοχής στο χιούμορ, παρά την επιθυμία του χρήστη της Γ2. Οι μαθητές συχνά αναγνωρίζουν το χιούμορ, όμως η χλιαρή τους αντίδραση γίνεται αντιληπτή ως έλλειψη κατανόησης και εκτίμησης από την πλευρά των φυσικών ομιλητών.

Το χιούμορ είναι μη προβλέψιμο όσον αφορά την εμφάνιση του στον λόγο, την μορφή του και την περικειμενοποίησή του χάρη στη δημιουργικότητα του ομιλητή. Ακόμα και οι ίδιοι οι φυσικοί ομιλητές αναγνωρίζουν το χιούμορ ως δύσκολο για τους μαθητές της Γ2 (Bell 2011), με τους μαθητές να εντοπίζουν τη δυσκολία στην πολιτισμική διαφορά, το λεξιλόγιο και το ρυθμό ομιλίας (Bell & Attardo 2010). Η γλωσσική και πολιτισμική πολυπλοκότητα χιούμορ απαιτεί υψηλό επίπεδο γλωσσικής, κοινωνιογλωσσικής, γνώσης στρατηγικών και επικοινωνιακής ικανότητας (Deneire 1995, Bell & Attardo 2010, Wulf 2010) καθώς εξοικείωση με πολιτισμικές πρακτικές μιας εθνοτικής ομάδας, κοινωνίας ή κοινότητας (Schmitz 2002).

Όσον αφορά τη διαχείριση της αποτυχίας, ακολουθούνται οι ίδιες προληπτικές και θεραπευτικές στρατηγικές της Γ1. Εντός τάξης ο σχεδιασμός ενδέχεται να συμβάλλει στην επιτυχία της πρόσληψης του χιούμορ, όμως χωρίς εγγυήσεις. Σε περίπτωση αποτυχίας, είναι αναγκαία η συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτή, ώστε να διευρύνουν την οπτική τους κατανοώντας κατανοήσουν τι δεν λειτούργησε (Bell & Pomerantz 2015: 143).

2.5 Διαπραγμάτευση του χιούμορ στη Γ2

Το χιούμορ αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στη Γ2. Βέβαια, λόγω της επίγνωσης της απαιτητικότητας του χιούμορ, οι στρατηγικές των συνομιλητών είναι διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιούν όταν αστειεύονται στη μητρική τους γλώσσα, είτε πρόκειται για φυσικούς είτε για μη φυσικούς ομιλητές.

Οι κύριες στρατηγικές που ακολουθούνται είναι οι συνομιλιακές προασρμογές και η αποφυγή χρήσης χιούμορ. Η πρώτη περίπτωση, αν και φαινομενικά είναι βοηθητική για την πρόσληψη του χιούμορ από τους χρήστες της Γ2, εντούτοις τους τοποθετεί σε μειονεκτική θέση κατά την επικοινωνιακή πράξη, στερώντας τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τις γνήσιες χιουμοριστικές στρατηγικές της γλώσσας-στόχου και να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους με νέα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία. Η δεύτερη περίπτωση έχει τις ίδιες επιπτώσεις,

αποκλείοντας ταυτόχρονα την πρόσβαση στον χιουμοριστικό λόγο συνολικά ως κοινωνική πρακτική, ζωτική για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινότητα-στόχο. Συνεπώς η καλή πρόθεση των φυσικών ομιλητών για συμπερίληψη των χρηστών της Γ2 οδηγεί στην αποξένωσή τους από την αυθεντική χιουμοριστική συνομιλία (Bell & Pomerantz 2015: 40-42).

Πώς όμως είναι δυνατόν να ανατραπεί το παραπάνω; Με την προϋπόθεση ότι οι φυσικοί ομιλητές διευκολύνουν τους μη φυσικούς κατά την πρόσληψη του χιούμορ στη Γ2 χωρίς να υπεραπλουστεύουν τα εκφωνήματά τους, οι δεύτεροι τοποθετούνται σε πλεονεκτική θέση ακόμα και αν οι γλωσσικοί τους πόροι είναι σημαντικά πιο περιορισμένοι από αυτούς των συνμιλητών τους (Adelswärd & Öberg, 1998). Οι υποστηρικτικοί συνομιλητές μπορούν να καθορίσουν, εξίσου, την επιτυχία ή την αποτυχία των χιουμοριστικών αποπειρών αλλά και να ενθαρρύνουν τους συνομιλητές τους να συμμετάσχουν στην παιγνιώδη συνομιλία (Bell, 2006, 2007a). Η επιείκεια και ο έλεγχος κατανόησης κατά την διαπολιτισμική διεπίδραση είναι ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή επικοινωνία. Η έλλειψη παρεξηγήσεων, η προσπάθεια για χρήση κατανοητού και κατάλληλου χιούμορ αποδεικνύει την αλληλοκατανόηση και την ανοχή των συνομιλητών (Bell 2007) και τη γενικότερη προθυμία τους για επιτυχή επικοινωνία. Τα ευρήματα της Bell (2007a) εντοπίζουν ως μια αιτία των παρεξηγήσεων την αποφυγή του χιούμορ στην συνομιλία στη Γ2. Βέβαια οι χρήστες της Γ2, γνωρίζοντας οι ίδιοι από τη μητρική τους γλώσσα τα συναισθήματα της αποτυχίας του χιούμορ, συνήθως είναι προσεκτικοί και πρόθυμοι να συγχωρήσουν τυχόν ατομπήματα, ενώ μετριάζουν τη χρήση του.

2.6 Η παραγωγή του χιούμορ

Το χιούμορ, όπως και στη μητρική γλώσσα προκύπτει ευκαιριακά, με στιγμιαία αφόρμηση σε σύνδεση με το περιεχόμενο. Το ίδιο ισχύει και για την παραγωγή του από μαθητές μιας νέας γλώσσας, όμως με διαφοροποιήσεις που αφορούν όσα θα εξετάσουμε στην συνέχεια.

Το χιούμορ κατασκευάζεται και γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από αυτό των φυσικών ομιλητών. Και οι χρήστες της Γ2 κάνουν επιλογές από το διαθέσιμο γλωσσικό και επικοινωνιακό τους ρεπερτόριο. Ορισμένοι, αν και γνωρίζουν τις πραγματολογικές νόρμες της γλωσσικής κοινότητας-στόχου, επιλέγουν όμως είτε να μην συμμορφωθούν σε αυτές ή κατασκευάζουν έναν τρίτο τρόπο, αξιοποιώντας, για παράδειγμα, τις νόρμες της Γ1 τους προσαρμοζόμενοι ταυτόχρονα στις δικές τους αξίες και την κατάσταση (βλ. Blum-Kulka 1991, Dewaele 2008).

Οι χιουμοριστικές απόπειρες των μη φυσικών ομιλητών στη γλώσσα-στόχο παραβλέπονται ή γίνονται αντιληπτές ως λάθη από τους φυσικούς ομιλητές. Αυτού του είδους η αντιμετώπιση σχετίζεται με γλωσσικές πρακτικές που νομιμοποιούν το χιούμορ ως αναπόσπαστο μέρος της

ταυτότητας του φυσικού ομιλητή -και όχι του μαθητή- (Chiario 1992, Giles & Smith 1979) και οριοθετούν την αντίστοιχη κοινότητα. Η γλωσσική κοινότητα-στόχος δεν προσδοκεί ούτε επιθυμεί μια πραγματολογική συμπεριφορά οιονεί φυσικού ομιλητή από τους μαθητές, ακόμα και από υψηλότερα επίπεδα επάρκειας -αντίθετα, θα την εκλάμβαναν ως γλωσσική παράβαση (Hassall 2004, Prodromou 2007, Bell 2011, Shardakova 2013).

Επίσης, εφόσον το χιούμορ σηματοδοτεί, την οικειότητα μεταξύ των συνομιλητών, οι χρήστες της Γ2 αισθάνονται συχνά περιθωριοποιημένοι όταν αδυνατούν να λάβουν μέρος στην χιουμοριστική διεπίδραση. Βέβαια αυτό δεν συνεπάγεται περιθωριοποίηση του μη φυσικού ομιλητή λόγω της πολιτισμικής διαφοράς. Οι μαθητές επιλέγουν να διακινδυνεύσουν και να εμπλακούν σε χιουμοριστική συνομιλία στη Γ2 για το ενδεχόμενο όφελος της ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων με τη γλωσσική κοινότητα-στόχο (Bell & Pomerantz 2015: 40-42).

3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ

3.1 Χιούμορ και κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο

Η κοινωνική θέση, οι σχέσεις, η οικειότητα μεταξύ των συνομιλητών και το περιβάλλον είναι καθοριστικοί παράγοντες για το ποιός μπορεί να αστευτεί με ποιόν. Πού, πότε και με ποιούς κάνουμε χιούμορ; Η συνήθης απάντηση είναι σε ανεπίσημα περιβάλλοντα με οικείους, καθώς όταν η κοινωνική απόσταση είναι μικρή (Holmes, 2000; Holmes & Marra, 2002a; Norrick, 1993), ενώ σε περίπτωση ασύμμετρης σχέσης μεταξύ των συνομιλητών, το χιούμορ κατευθύνεται προς όσους καταλαμβάνουν την χαμηλότερη θέση στην ιεραρχική κλίμακα (Bell 2011). Παρόλα αυτά, το χιούμορ εμφανίζεται και σε περιβάλλοντα που θεωρούνται πιο σοβαρά (Bell & Pomerantz 2015: 33). Το χιούμορ δεν προκύπτει μόνο από τα κοινωνικά περιεχόμενα, αλλά παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους. Με την σειρά της, η χιουμοριστική παραγωγή καθορίζεται από ποικιλία κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων (Wagner & Urios-Aparisi 2011). Δεν ευνοούν τα ίδια περιεχόμενα την παραγωγή χιούμορ ανά κοινωνική ή εθνοτική ομάδα.

Η πρόσληψη και κατανόηση του χιούμορ εντός διαπολιτισμικού περιεχόμενου απαιτεί από τους μαθητές να οσμωθούν πολιτισμικά με την ομάδα-στόχο. Είναι αναγκαίο να αναγνωρίσουν, να νομιμοποιήσουν, να αποδεχθούν και να εκτιμήσουν τις θεμελιακές διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και, παράλληλα, να είναι σε ετοιμότητα να γεφυρώσουν το χάσμα ώστε να “αισθανθούν” όπως τα μέλη της κοινότητας-στόχου (Deneire 1995). Αυτό το στάδιο απαιτεί εκτεταμένη έκθεση στην νέα κουλτούρα και παραγωγές χιούμορ στη Γ2, αλλά και την εγκατάλειψη των αρνητικών στάσεων. Η σημασία της αμοιβαίας διαπολιτισμικής κατανόησης διαφαίνεται από την αρνητική κρίση των φυσικών ομιλητών για τις επιλογές που αποκλίνουν από την νόρμα και την στερεοτυπική απόδοσή τους στην προσωπικότητα ή την εθνοτικής ομάδα του μαθητή (Bell 2007).

3.1.1 Η έννοια της κουλτούρας

Ο πολιτισμός, ο οποίος δεν πρέπει συγχέεται με την κουλτούρα, λογίζεται ως το σύνολο των υλικών ή πνευματικών προϊόντων που καθορίζεται από τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες (Liddicoat & Scarino 2009: 19). Οι Alatalo & Routiainen (2016) επισημαίνουν την συνήθη αντίληψη του πολιτισμού ως εθνικής/εθνοτικής κουλτούρας. Η κουλτούρα (culture) αποτελεί μέρος του πολιτισμού. Ορίζεται ως συγκέντρωση όλων των σημασιών (κοινωνικής, πνευματικής, λογικής, συναισθηματικής, ηθικής, αισθητικής) της ανθρώπινης ύπαρξης (Savignon 2005). Με βάση τον ορισμό των Liddicoat & Scarino, η κουλτούρα καθορίζει την αμοιβαία δημιουργία, την επικοινωνία και την ερμηνεία σημασιών που υπερβαίνουν την κυριολεξία (Bell & Pomerantz 2015: 12), όπως το χιούμορ. Στον πληθυντικό, ο όρος κουλτούρες αναφέρεται στις συμβάσεις που ρυθμίζουν την κοινωνική διεπίδραση και στις κοινωνικές πρακτικές τις οποίες μοιράζονται άτομα που εντάσσονται στην ίδια γλωσσική κοινότητα.

Οι κουλτούρες παγκοσμίως μοιράζονται κοινά στοιχεία και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται ως προς άλλα. Όσον αφορά την επικοινωνία και ειδικότερα το χιούμορ, τύποι που θεωρούνται αποδεκτοί για μια ομάδα ανθρώπων, ενδέχεται να είναι απαράδεκτοι για μια άλλη (Alatalo & Routiainen 2016). Το μακροεπίπεδο της κουλτούρας σχετίζεται διαλεκτικά με το μικροεπίπεδο της ατομικής κουλτούρας, καθώς η επίδραση αμοιβαία αν και όχι με την ίδια ένταση ανάμεσα στις δύο κατευθύνσεις.

Όσον αφορά την σχολική κουλτούρα, ο Erikson (1987) την προσεγγίζει υπό δύο ουδέτερες οπτικές της, ως τεμάχια πληροφοριών και ως σύνολο συμβόλων και εννοιών, και μία τρίτη, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηρισμένη, ως αρένα σχηματισμού διαφορετικών μηνυμάτων που προκύπτουν ως αποτέλεσμα πολιτικής και κοινωνικής πάλης (Schmitz 2002). Στην τρίτη περίπτωση αντιστοιχεί το περιβάλλον της διαπολιτισμικής τάξης. Σε αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεσολαβήσει μεταξύ των μαθητών και της κουλτούρας στόχου περιβάλλον ώστε να επιτευχθεί η διαπολιτισμική κατανόηση. Ειδικότερα, για το χιούμορ, στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη κοινά αποδεκτών μορφών, τύπων και λειτουργιών ώστε να επιλεγούν τα στοιχεία που ωφελούν τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία (Alatalo & Routiainen 2016).

3.2 Κοινωνικές λειτουργίες του χιούμορ

3.2.1 Γενικές

Εφόσον το χιούμορ -συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού παιχνιδιού (Bell 2005)- αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα (Wagner & Urios-Aparisi 2011) εστιάζουμε στις κοινωνικές λειτουργίες του όπως παρουσιάζονται από τους Bell (2011), Wagner & Urios-Aparisi (2011), Bell & Pomerantz (2014, 2015: 28-31), Alatalo & Routiainen (2016):

α) εδραίωση και διατήρηση κοινωνικών δεσμών. Οι λόγοι για τους οποίους κάνουμε χιούμορ είναι κυρίως κοινωνικοί και ψυχαγωγικοί. Το χιούμορ είναι ομαδική δραστηριότητα: απαιτεί αποδέκτη ο οποίος, μάλιστα, αναμένεται να αντιδράσει. Η αντίδραση των συνομιλητών με γέλιο ή χαμόγελο, σύμφωνα με πειράματα, ενισχύει το γέλιο του ομιλητή. Προκαλούνται κατά αυτόν τον τρόπο θετικά συναισθήματα που οδηγούν όχι μόνω στην ενδυνάμωση των ήδη εδραιωμένων κοινωνικών σχέσεων αλλά και στη δημιουργία νέων. Λόγω των συναισθημάτων που βιώνουν οι συμμετέχοντες στη διεπίδραση, το χιούμορ μπορεί να συντελέσει στην ένταξη ή τον αποκλεισμό ατόμων στην ομάδα (Bell 2011). Συνήθως ο αποδέκτης-στόχος του χιούμορ τίθεται εκτός ομάδας (exclusive humor: Attardo 1994, disaffiliation), καθώς το γέλιο εις βάρος του σηματοδοτεί την μη ένταξή του σε αυτήν. Αντίθετα τα μέλη μοιράζονται το ίδιο συναίσθημα ευθυμίας εντάσσονται στην ίδια ομάδα ενισχύοντας την συνοχή της (inclusive humor, group affiliation). Η παρούσα λειτουργία του χιούμορ κυμαίνεται από ένα καλόβουλο αστείο με τον στόχο τον απόντα από τη διεπίδραση μέχρι προσβλητικά σχόλια παρουσία του στόχου, τα οποία ο δεύτερος βιώνει ως οδυνηρά. Με στόχο τη διερεύνηση της επιθετικής ή φιλικής λειτουργίας του χιούμορ, οι ερευνητές θα πρέπει να θεωρήσουν τις παραγωγές συσχετίζοντάς τις με την ισχύ, την αλληλεγγύη και την απόσταση μεταξύ των συνομιλητών, υπό το πρίσμα των αρχών της συνεργασίας και της ευγένειας.

Σε ένα μακρο-επίπεδο, το χιούμορ θα μπορούσε να τονίσει την εθνοτική ταυτότητα και να ουδετεροποιήσει τις πολιτικές τριβές, πιθανόν οδηγώντας κατ' αυτόν τον τρόπο σε νέες μορφές αλληλεγγύης (Rampton & Charalambous 2012, Bell & Pomerantz 2015: 75).

β) επίδραση στην συμπεριφορά των άλλων: Το χιούμορ είναι σημαντικό μέσο εφαρμογής της ευγένειας. Μας επιτρέπει να εκφράσουμε ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και απόψεων με ασφαλή τρόπο. Αν και εν δυνάμει επιθετικό, ο αστεϊσμός (joking) και ειδικά το πείραγμα, η κοροϊδία και αστεία προσβολή (jocular abuse) είναι σημαντικοί τρόποι έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων και κριτικής προς κάποιο άτομο ή επιθυμία για ανατροπή δομών ιεραρχίας και κοινωνικών συμβάσεων. Βέβαια το χιούμορ ανάμεσα στα μέλη της ομάδας επιβεβαιώνει και ενισχύει τους δεσμούς, ασκώντας ταυτόχρονα ήπια κριτική σε οποιαδήποτε απόκλιση από τις κοινωνικές προσδοκίες (Τσάκωνα 2013: 32-33) και διατηρώντας το θετικό πρόσωπο του ομιλητή (βλ. και Bell 2011, Wagner & Urios-aporisi 2011). Επίσης, το αυτο-αποδοκιμαστικό χιούμορ στηλιτεύει με αστείο τρόπο τα λάθη και την αδυναμία του ομιλητή να διατηρήσει το θετικό πρόσωπό του απέναντι στον ακροατή, ως μέσο μετριασμού. Επίσης μπορεί να μεταδώσει ένα άβολο μήνυμα με έμμεσο τρόπο, ώστε να διατηρηθεί η αρμονία στην σχέση μεταξύ των συνομιλητών και παρέχοντας τρόπους διαπραγματεύσεως απειλών προς τα πρόσωπα τους. Η αρνησιμότητα του χιούμορ μπορεί να άρει την προσβολή: “*Πλάκα κάνω!*” (Bell 2011).

3.2.2 Η λειτουργία του χιούμορ στο κοινωνικό περικείμενο της τάξης

Το περιβάλλον της γλωσσικής τάξης της Γ2 προκαλεί άγχος και ένταση στον μαθητή σε σύγκριση με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ακριβώς επειδή στερείται τη Γ1 του και κατ' επέκταση την προσωπική και πολιτισμική του ταυτότητα (Askildson 2005). Σύμφωνα με τον Dönyei (2001) συνιστά απειλητικό περιβάλλον για το πρόσωπο των μαθητών, καθώς οι προσδοκίες για τη γλωσσική παραγωγή τους είναι χαμηλές (Wagner & Urios-Aparisi 2011). Επιπροσθέτως, τα σχολεία είναι πολύπλοκες οντότητες και οι τάξεις είναι δημόσιοι χώροι όπου συναντώνται μαθητές με κοινές αλλά διαφορετικές αξίες, απόψεις και θεωρήσεις του κόσμου. Κάτι που είναι αποδεκτό για μια ομάδα μαθητών, δεν είναι μια άλλη (Schmitz 2002).

Η τάξη, συνεπώς, είναι ένα πολυστρωματικό περικείμενο στο οποίο ατομικοί, διεπιδραστικοί, κοινωνικοί και κοινοτικοί παράγοντες εμπλέκονται και καθορίζουν τους τύπους χιουμοριστικής παραγωγής καθώς και την υποδοχή του (Wagner & Urios-Aparisi 2011). Ο θεσμικός λόγος (institutional discourse) καθιστά θεσμικές τις επαγγελματικές αλλά και τις ταυτότητες όλων των συμμετεχόντων (Drew & Heritage 1992, Bardovi-Harlig & Hartford 2005). Τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι μαθητές δεν είναι ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, αλλά περιορίζονται από νόρμες και συμβάσεις που ισχύουν εντός του θεσμικού πλαισίου. Το είδος θεσμικού περικειμένου είναι πάντοτε εμφανές στον λόγο τους.

3.2.2.1 Το χιούμορ ως ασφαλής χώρος

Ο όρος *ασφαλής χώρος* (safe house) εισάγεται από Pratt (1991, Bell & Pomerantz 2015: 72-73) και εμπεριέχει τους κοινωνικούς και διανοητικούς χώρους όπου οι ομάδες μπορούν να συγκροτηθούν ως ομοιογενείς, κυρίαρχες και προσωρινά προστατευμένες από παραδόσεις καταπίεσης, με εσωτερική ισοτιμία και διαφοροποιημένους βαθμούς κοινών παραδοχών. Ο Canagarajah (2004) επεκτείνει τον όρο ώστε να συμπεριλάβει τις σχολικές τάξεις. Οι μαθητές, νιώθοντας προστατευμένοι, αξιοποιούν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες ταυτότητες για τους ίδιους, κερδίζοντας ισχύ ως ένα βαθμό, ενώ ελαχιστοποιούν ταυτόχρονα την απειλή της ιδρυματικής πίεσης. Πέρα από τους φυσικούς χώρους που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί χώροι του Canagarajah, ο όρος επεκτείνεται από τις Bell & Pomerantz (2015) και στους μεταφορικούς χώρους, όπως το χιούμορ, το οποίο λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο, θέτοντας σε ισχύ νέες σημασίες, ταυτότητες και σχέσεις. Η ανατροπή και η αντίσταση είναι σήματα κατατεθέντα του ασφαλούς χώρου, και οι ανατρεπτικές ταυτότητες που υιοθετούν οι συμμετέχοντες μέσω του χιούμορ μπορούν να αποτελέσουν άρνηση κάθε σοβαρού μηνύματος, ακόμα και ενώπιον του διδάσκοντα.

Μέσω της χρήσης του χιούμορ στην τάξη, οι μαθητές παίζουν και βρίσκουν σε αυτό καταφύγιο από απειλητικές για το πρόσωπο ή καταπιεστικές ιδρυματικές πρακτικές. Η Kramsch

(1993, Bell 2011) χαρακτηρίζει την τάξη ως “τρίτο χώρο” (third place), όπου οι νόρμες της μητρικής γλώσσας και της Γ2 διασταυρώνονται και οι μαθητές μπορούν να νιώθουν άνεση, ότι είναι κατανοητοί και όχι κοινωνιογλωσσικά ακατάλληλοι, αν και όχι απαραίτητα όμοιοι με φυσικούς ομιλητές. Ως παιγνιώδης επικοινωνιακή πρακτική επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν τρόπους “συμπαιγνίας” που τους επιτρέπουν να οικοδομήσουν ασφαλείς χώρους, σχετικά απαλλαγμένες από την επίβλεψη του δασκάλου (Pomerantz & Bell 2011).

3.2.2.2 Χιούμορ και ταυτότητα

Το χιούμορ και το γλωσσικό παιχνίδι υπερβαίνουν την καθημερινή διεπίδραση ώστε να διαπραγματευτούν ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις (Askildson 2005). Ο ρόλος του είναι σημαντικός στη δημιουργία, τη διαπραγμάτευση αλλά και την διατήρηση της ταυτότητας, σύμφωνα με τα μοντέλα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, όπου οι συνομιλητές κατασκευάζουν από κοινού την σημασία και διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους (Schmitz 2002).

Ο Tajfel (1974) ορίζει την *ταυτότητα* ως “μέρος μιας προσωπικής αυτο-θεώρησης του ατόμου που πηγάζει από τη γνώση του για την ιδιότητά του ως μέλος μίας ή περισσότερων κοινωνικών ομάδων σε συνδυασμό με την συναισθηματική σημασία που έχει προσδοθεί σε αυτή την ιδιότητα μέλους”. Για την Norton, η γλώσσα, η ταυτότητα και το κοινωνικό περιεχόμενο αλληλεπιδρούν. Μπορούμε να κάνουμε λόγο μόνο για ατομική, όχι ομαδική ταυτότητα λόγω της ρευστότητας και της ποικιλίας που εμφανίζει ανά άτομο (Mitchell & Myles 2004, Archakis & Tsakona 2012).

Στο περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές και οι διδάσκοντες στοχεύουν στην εδραίωση και την προστασία συγκεκριμένων κοινωνικών ταυτοτήτων εντός της τάξης (Poveda 2005). Η ταυτότητα των μαθητών αποτελεί μια δυναμική διαδικασία διαλεκτικών σχέσεων με τους ποικίλους κόσμους και εμπειρίες στο περιβάλλον τους (Ricento 2005). Οι μαθητές ενδέχεται να δώσουν έμφαση στο status που τους διαφοροποιεί από τα μέλη της κοινότητας-στόχου εκμεταλλευόμενοι τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές για χιουμοριστικούς σκοπούς, γι' αυτό αισθάνονται μεγαλύτερη ελευθερία να κάνουν χιούμορ ακόμα και για τα θέματα τα οποία θεωρούνται taboo από τους φυσικούς ομιλητές (Bell 2011). Αυτό το είδος της γνώσης υπερβαίνει την χρησιμοθηρική ικανότητα που προωθείται στις επικοινωνιακές τάξεις και διευρύνει την προοπτική του περιεχομένου της γλωσσικής γνώσης (Pomerantz & Bell 2007).

Η ικανότητα της διαμόρφωσης του πολύγλωσσου παιχνιδιού σε συνδυασμό με την ικανότητα χειρισμού των συμβατικών κατηγοριών και των κοινωνικών συμβάσεων της πιστότητας, της νομιμότητας, σοβαρότητας και αυθεντικότητας οδηγούν στην επαναπλαισίωση της ανθρώπινης σκέψης και δράσης (Pomerantz & Bell 2011) και προσδίδουν στον μαθητή την ταυτότητα του ικανού, γεμάτου αυτοπεποίθηση χρήστη.

3.2.2.3 Χιούμορ και συσχετισμοί ισχύος

Οι διδάσκοντες κατέχουν μια θέση θεσμικής ισχύος, από την οποία λειτουργούν με δύο διαφορετικές καταστασιακές ποικιλίες, τις οποίες ο Bernstein (1996) διακρίνει σε αυτή που θέτει όρια και κατευθύνσεις (“ρυθμιστική”) και αυτή που αφορά τους παιδαγωγικούς στόχους (“παιδαγωγική”, Forman 2011). Οι ίδιοι, επομένως, ρυθμίζουν την πρωτοβουλία και την ενίσχυση του χιούμορ, συνήθως με κριτήριο την σύνδεση του με τον παιδαγωγικό στόχο. Το σχολικό περιεχόμενο τους αναθέτει τη διαχείριση των θεματικών (Burton 1981) και του συστήματος των διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της διανομής του δικαιώματος στην ομιλία (Cazden 1988, Consolo 2000), εμφανώς ή συγκεκριμένα (Cook 2016). Η δόμηση της διδακτικής διαδικασίας ως *Αφόρμηση, Απάντηση, Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση*, γνωστή ως IRE (Interaction, Response, Evaluation)/ IRF (Interaction/Response, Feedback) εξυπηρετεί αυτόν τον ρόλο.

Ενώ το χιούμορ και το γλωσσικό παιχνίδι είναι συνήθως αυθεντικά, μη φορμουλαϊκά, ακόμα και ανόητα στην επιφάνεια τους, όταν εμφανίζονται στην καθημερινή συνομιλία τείνουν να συντηρούν το status quo. Στην τάξη, ως “απαγορευμένα”, εμφανίζονται για να αποσοβήσουν την ένταση που προκύπτει από τη δυσκολία συμμόρφωσης με τις θεσμικές νόρμες (Bell & Pomerantz 2015: 77). Η ασύμμετρη σχέση εκπαιδευτών και μαθητών δεν έχουν άλλη επιλογή στους δεύτερους από το να δράσουν “επαναστατικά” ώστε να απαλλαγούν στιγμιαία από την θέση των υφισταμένων στην τάξη, έχοντας επίγνωση της κοινωνικής σημασίας χιουμοριστικής τους χρήσης, χωρίς αυτό να συνεπάγεται απόρριψη της τάξης ή της εξουσίας του εκπαιδευτή- αντίθετα παρέχει εθελοντικούς και δημιουργικούς τρόπους αποδοχής της (Cook 2000). Επιπλέον, οι μαθητές που γνωρίζουν τους κανόνες και τους σπάνε επιδέξια, όχι μόνο δεν τιμωρούνται, αλλά υποστηρίζονται από το διδάσκοντα (Waring 2013, Bell & Pomerantz 2015: 78) και τους συμμαθητές τους (Leslie 2015).

Όχι μόνο οι μαθητές, λοιπόν, αλλά και οι δάσκαλοι έχουν την ίδια επιθυμία αποδέσμευσης, στηλιτεύοντας έντονα, όπως οι μαθητές, την τριμερή δομή της διδακτικής διαδικασίας, τις απαιτητικές εξετασιοκεντρικές πολιτικές και τα αναλυτικά προγράμματα, υιοθετώντας ενίοτε μια αντιδραστική, χιουμοριστική ταυτότητα (class clown, Norrick & Klein 2008, Rampton & Harris 2010/2014). Η ενσάρκωση αυτού του είδους ταυτοτήτων αναταποκρίνονται ταυτόχρονα τόσο στις απαιτήσεις του σχολείου αλλά και της ομάδας των μαθητών (Acalá Recuerda 2010) διότι η ασφάλεια που παρέχει το χιούμορ επιτρέπει την στιγμιαία ανακούφιση από θεσμικούς ρόλους και περιορισμούς. Συνοπτικά, το παιχνίδι και το αστείο στην τάξη αντικατοπτρίζει την πάλη μεταξύ δυνάμεων εκτός του μικροκόσμου της, όπως γλωσσικών ιδεολογιών, εκπαιδευτικών πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών (Bell & Pomerantz 2015: 89). Παράλληλα το χιούμορ μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαχείριση της τάξης (βλ. κεφ. 4.7).

3.3 Η κοινωνική θεώρηση της γλωσσικής μάθησης

Σύμφωνα με την κλασική θεωρία του Vygotsky, το παιδί βιώνει την μάθηση ως κοινωνική διαδικασία μέσω της διεπίδρασης με ανθρώπους στο περιβάλλον του και συνεργασίας με συνομιλικούς του (Thorne & Lantolf 2006).

Η γλώσσα, είναι το πιο σημαντικό εργαλείο διαμεσολάβησης της ανθρώπινης εμπειρίας (Lantolf 2000, Bell & Pomerantz 2015: 102) και μάλιστα σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα υποβοηθά τη μάθηση, και ειδικότερα τη γλωσσική. Κατά την συνεργασία τους οι μαθητές διευρύνουν τις δυνατότητές τους και επιτυγχάνουν αποτελέσματα που δεν θα πετύχαιναν σε ατομικό επίπεδο. Τους δίνεται η ευκαιρία να δημιουργήσουν ακόμα περισσότερα εργαλεία και νέους τρόπους νοηματοδότησης μέσω της συνεργατικής δραστηριότητας με άλλους χρήστες της γλώσσας (Mitchell & Myles 2004: 200, Bell & Pomerantz 2015: 109). Επιπλέον, εντοπίζουν διαφορές μεταξύ της δικής τους παραγωγής και πιο προχωρημένων χρηστών (Bell 2012).

Κατά τον Vygotsky, το παιχνίδι απελευθερώνει τους συμμετέχοντες από τους καταστασιακούς περιορισμούς, κατασκευάζοντας μία παράλληλη πραγματικότητα, με τους κανόνες του να λειτουργούν ως αφόρμηση για πειραματισμό με τις ταυτότητες των συμμετεχόντων (Mitchell & Myles 2004: 195). Επιπλέον, το γλωσσικό παιχνίδι ως λόγος απευθυνόμενος προς τον εαυτό παρέχει ευκαιρία για δράση και μάθηση στον μαθητή (Lantolf 1997), λόγω της βαθύτερης επεξεργασίας των γλωσσικών επιπέδων.

Στην τάξη, όπως θα δούμε στην συνέχεια, η διεπίδραση είναι διττή. Αφενός στηρίζεται στη *διεπίδραση μεταξύ ομοίων* (peer interaction), την συμμετρική συνεργασία μαθητών που διεπιδρούν σε ζεύγη και μικρές ομάδες με στόχο την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων με έμφαση στην σημασία (Leslie 2015). Αφετέρου αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτή, με τον οποίο συνδέονται σε μια ασύμμετρη σχέση. Βέβαια η ιεραρχία δεν αποκλείει την υιοθέτηση νέων συνομιλιακών ρόλων από τους συνομιλητές.

4. ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ Γ2

4.1 Η Γ2 και το χιούμορ στα Αναλυτικά Προγράμματα

4.1.1 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)

Στο ΚΕΠΑ (2001: 25-33) πραγματοποιείται ταξινόμηση των ικανοτήτων του μαθητή μιας δευτέρας/ξένης γλώσσας σε δύο ευρείες κατηγορίες, τις *γενικές* (general competencies) και τις *επικοινωνιακές* (communicative competencies) και στην συνέχεια ορίζεται το περιεχόμενο των επιμέρους *ικανοτήτων* (competencies) και *δεξιοτήτων* (skills). Στη πρώτη μακρο-κατηγορία εντάσσονται, μεταξύ άλλων, η *κοινωνιοπολιτισμική* (sociocultural awareness) και η *διαπολιτισμική*

επίγνωση (intercultural awareness), όπως επίσης οι *διαπολιτισμικές δεξιότητες και τεχνογνωσία* (intercultural skills and know-how) και η *υπαρξιακή ικανότητα* (existential competence), η οποία αφορά το ζήτημα της ταυτότητας του μαθητή κατά τη χρήση της Γ2. Στη δεύτερη συμπεριλαμβάνονται η *κοινωνιογλωσσική* (sociolinguistic) και *πραγματολογική* (pragmatic) ικανότητα. Τονίζεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα αφενός της γνώσης και της κατανόησης της κουλτούρας της γλώσσας-στόχου, αφετέρου της ευαισθητοποίησης απέναντι στην κουλτούρα προέλευσης του μαθητή.

Η παρουσίαση των δεξιοτήτων δίνει έμφαση στις έννοιες των γλωσσικών δεικτών που σηματοδοτούν τις σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών, στις συμβάσεις ευγένειας, στη διαλεκτική και υφολογική ποικιλία, τη γλωσσική πραγμάτωση και τη λειτουργία. Εν ολίγοις, η περιγραφή τόσο των ικανοτήτων όσο και των δεξιοτήτων είναι αδρομελής και σε καμία περίπτωση δεν πραγματοποιείται αναφορά στην παιγνιώδη λειτουργία της γλώσσας.

Μεταγενέστερα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) και το ΚΕΠΑ (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven 2009:5) σημειώνουν ότι κάθε κοινωνία είναι πολύγλωσση με τον δικό της τρόπο, είτε ενδογενώς μέσω της συνύπαρξης της πρότυπης γλώσσας/ών με γλωσσικές ποικιλίες της ίδιας, γλώσσες μειονοτήτων, τοπικές γλώσσες (διαλέκτους) είτε εξωγενώς μέσω της μετακίνησης πληθυσμών με αποτέλεσμα την γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία- η Ελλάδα δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση, ως χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Επισημαίνουν περαιτέρω ότι το χιούμορ, μέσω των γλωσσικών παιχνιδιών (language games), της ειρωνείας (irony) της συλλογικής (collective) ή ατομικής δημιουργικότητας (individual creativity) και της λογοτεχνικής δημιουργίας (literary creation) είναι μία από τις πηγές της ποικιλότητας “ως μέρος του γραπτού, (οπτικο)ακουστικού και ηχητικού τοπίου της καθημερινής ζωής”. Επομένως οι μαθητές καλούνται να είναι εξοικειωμένοι με αυτή την διαφορετική χρήση της γλώσσας-στόχου, με ταυτόχρονη επίγνωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

4.1.2 Τα επίπεδα Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

Ήδη από το επίπεδο A1 (όπως ορίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας από το ΚΕΠΑ) επισημαίνεται ότι “[η] λειτουργία μιας γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον πολιτισμό που την παράγει και ο πολιτισμός αποτελεί απαραίτητο συστατικό της επικοινωνίας. Ο υποψήφιος για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις περιστάσεις χρήσης και στις λειτουργίες της γλώσσας που περιγράφονται παραπάνω, εκτός από τις σωστές γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου, απαιτείται και η γνώση κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας.”. Επομένως στα αρχάρια επίπεδα (A1, A2) καλλιεργείται η βασική κοινωνικοπολιτισμική επίγνωση, στο B1 η επίγνωση των κοινωνικών συμβάσεων, στο B2 και τα προχωρημένα (Γ1, Γ2) η

διαπολιτισμική επίγνωση. Στο επίπεδο Γ2 μάλιστα τονίζεται ότι “[ο] υποψήφιος πρέπει να διαθέτει, ακόμη, πολύ καλή γνώση ιδιωτισμών και στοιχείων της καθομιλουμένης με επίγνωση των συνδηλωτικών επιπέδων της σημασίας. Πρέπει να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις κοινωνιογλωσσικές και κοινωνιοπολιτισμικές συνέπειες της γλώσσας και να μπορεί να αντιδρά ανάλογα.”.

Και πάλι όμως δεν γίνεται ρητή αναφορά στον χιουμοριστικό τρόπο σε κανένα από τα επίπεδα ελληνομάθειας, αν και γίνεται ειδικότερη αναφορά σε άλλα κοινωνιοπολιτισμικά στοιχεία: π.χ. επιλογή χαιρετισμών και προσφωνήσεων, γλωσσικών δεικτών των σχέσεων μεταξύ των συνομιλητών ανάλογα με την περίσταση κλπ. Επομένως, και στην στοχοθεσία της διδασκαλίας της Ελληνικής, το επίσημο πλαίσιο δίνει έμφαση στον *σοβαρό τρόπο* (serious mode), την ουδέτερη και μη εξατομικευμένη χρήση της γλώσσας. Βέβαια πρόκειται για παγκόσμια τάση, εφόσον η εκμάθηση της γλώσσας λαμβάνει χώρα για χρησιμοθηρικού λόγους, όπως η επαγγελματική αποκατάσταση – αν και οι έρευνες δείχνουν ότι το χιούμορ εισβάλλει δυναμικά στον εργασιακό χώρο (Bell 2015, Bell & Pomerantz 2015).

4.2 Διδακτικές προσεγγίσεις και τρέχουσα πραγματικότητα

Οι ιστορικές, κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη γλωσσική εκπαίδευση. Σε επίπεδο διδασκαλίας, παρατηρείται στροφή στις επικοινωνιακές μεθόδους, τη διεπίδραση και τη δημιουργικότητα. Η συμμετοχικότητα ενισχύεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε αυθεντικά υλικά και πραγματικά επικοινωνιακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, προκαλείται ένταση και προβληματισμός σχετικά με το διδακτικό περιεχόμενο εντός τάξης και τις χρηστικές ανάγκες των μαθητών εκτός τάξης (Bell & Pomerantz 2015).

Ο προβληματισμός των εκπαιδευτών αφορά κατ' επέκταση την “υπαρξιακή κρίση” του ρόλου των εκπαιδευτών. Σύμφωνα με την Kramsch η παγκοσμιοποίηση απαιτεί την κατανόηση της ρευστότητας και όχι του προκαθορισμού της επικοινωνίας, καθώς και της λειτουργίας και της (δια)πολιτισμικής ταυτότητας. Οι τρέχουσες συνθήκες καλούν για επικέντρωση σε ρευστές διαδικασίες όπως σύγκριση, αντιπαραβολή, ανάλυση, ερμηνεία, συναγωγή συμπερασμάτων. Ο ρόλος του διδάσκοντα ως διαχειριστής της τάξης και πάροχος πληροφοριών καθίσταται παρωχημένος, και πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ως αυτός του συν-αναλυτή και συν-ερμηνευτή που χρησιμοποιεί και παρέχει την εμπειρία του.

Γι' αυτόν τον λόγο οι Bell & Pomerantz (2015) υποστηρίζουν την αποφασιστική ενσωμάτωση της μη σοβαρής γλώσσας στην παιδαγωγική. Χωρίς να υπερθεματίζουν περί

οργανικής παρουσίας της εντός τάξης, επισημαίνουν ότι δεν πρέπει και δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπίζεται ως κάτι εξωτερικό ως προς τους στόχους του σχολείου. Η πραγματικότητα της μετακίνησης πληθυσμών και της παγκοσμιοποίησης αυξάνει την γλωσσική ποικιλότητα και τη διαφορετικότητα σε οικουμενικό επίπεδο.

Αν το χιούμορ και το γλωσσικό παιχνίδι εισαχθούν στην τάξη με την προϋπόθεση της αμφισημίας και της πολυσημίας, έχουν τη δύναμη να συμβάλουν στην κατανόηση των μαθητών για τη γλώσσα και την λειτουργία της στον κόσμο της παγκοσμιοποίησης. Ειδικότερα, μπορούν να τους ευαισθητοποιήσουν απέναντι στη χρήση γλώσσας με τρόπο που μπορεί να εξαπατήσει και να εννοήσει κάτι διαφορετικό από αυτό που λέει (Flemming στις Bell & Pomerantz 2015). Συνεπώς, η συμβολή του χιούμορ είναι σημαντική για την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών στην γλώσσα-στόχο, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια.

4.3 Τα συστατικά της γλωσσικής διδασκαλίας

Προκειμένου να κατανοήσουμε πώς μπορεί το χιούμορ να ενταχθεί στη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, είναι αναγκαίο να προηγηθούν ανάλυση και προσδιορισμός των συστατικών της. Στα κεφάλαια που ακολουθούν πραγματοποιείται προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας κατ' αυτόν τον τρόπο.

4.3.1 Το διδακτικό αντικείμενο: η γλώσσα

Στην παραδοσιακή της θεώρηση, η γλώσσα διδάσκεται ως πεπερασμένο και σταθερό σύνολο δομών και λειτουργιών, με στόχο την ουδέτερη και σοβαρή επικοινωνία. Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία πλέον στέκεται κριτικά απέναντι σε άκαμπτες θεωρίες και αναγνωρίζει τη γλώσσα ως κοινωνιογνωστικό σύστημα που υπάρχει σε μια δυναμική κατάσταση, συνεχώς συν-κατασκευαζόμενο και τροποποιούμενο μέσω της συνεργασίας των χρηστών του.

Σε αυτή τη νέα θεώρηση συμβάλλουν η *Θεωρία Πολυπλοκότητας/ Δυναμικών συστημάτων* (Complexity/Dynamic Systems Theory, Larsen-Freeman 1997), η *Οικολογική Θεώρηση της γλώσσας* (Ecological View of language, Kramsch 2002, 2008, 2014) και η *Προσέγγιση με βάση το επικοινωνιακό ρεπερτόριο* (Communicative repertoire approach, Rymes 2010) (Bell & Pomerantz 2015: 7-11). Η πρώτη θεωρία ορίζει τη γλώσσα όχι ως προϋπάρχουσα γνωστική οντότητα που χρησιμοποιείται κοινωνικά, αλλά ως ανοιχτό, συν-κατασκευαζόμενο από τους χρήστες (bottom-up) σύστημα, υποκείμενο σε αλλαγές και χωρίς όριο στην τελική του ανάπτυξη. Η δεύτερη την χαρακτηρίζει συγχρονικό γεγονός σε συνεχή διάλογο με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, η τρίτη, θεωρώντας τη γλώσσα ευέλικτο και ρευστό σύνολο πόρων, εστιάζει στην ανάπτυξη των *προσωπικών επικοινωνιακών ρεπερτορίων*, όπως αναδύονται (bottom-up) ως προϊόν της

βιωματικής τους εμπειρίας, ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις πολλαπλές κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν. Δίνει προτεραιότητα στους επικοινωνιακούς στόχους και όχι τη γραμματική ακρίβεια του μηνύματος, εστιάζοντας στην μεταβλητότητα της γλώσσας ανάλογα με τα περιεχόμενα χρήσης της. Αποτυπώνει, συνεπώς, την καθημερινή χρήση της γλώσσας, η οποία περιλαμβάνει φαινομενικά κοινότοπα στοιχεία του ρεπερτορίου με δυνατότητα, όμως, να συνδυαστούν και να παραγάγουν πρωτότυπες και παιγνιώδεις σημασίες.

4.3.2 Ο μαθητής της Γ2

Το έργο της Norton (Bell & Pomerantz 2015:13-15) οδήγησε σε στροφή από την παραδοσιακή θεώρηση των μαθητών ως “άδεια δοχεία” στους τρόπους με τους οποίους οι πολλαπλές ταυτότητές τους αλλά και το περιβάλλον ενδεχομένως διαμεσολαβούν τόσο την πρόσβασή τους όσο και τη χρήση συγκεκριμένων επικοινωνιακών και ερμηνευτικών πόρων. Εισέρχονται σε τάξεις γλωσσικής εκμάθησης για διαφορετικούς λόγους (π.χ. κατάκτηση γλωσσικής γνώσης, συμμετοχή στη γλωσσική κοινότητα-στόχο, επαγγελματικοί λόγοι, αλλά και λιγότερο χρηστικοί, όπως απόλαυση ή επιθυμία, αίσθηση του πολιτισμικού ανήκειν και ως ενασχόληση ελεύθερου χρόνου και κοινωνικής διεπίδρασης, Bell & Pomerantz 2015) και με διαφορετικούς σκοπούς και πιθανότητες χρήσης της νέας γλώσσας.

Ο μαθητής της Γ2 καθίσταται *πολύγλωσσος*, εφόσον έχει κατακτήσει ήδη τη μητρική του γλώσσα και εισέρχεται στη διαδικασία κατάκτησης μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η πολυγλωσσία δεν συνεπάγεται ίση πρόσβαση στο σύνολο των γλωσσικών πόρων του ρεπερτορίου του, ούτε ισόβαθμη επάρκεια μεταξύ των γλωσσών και των δεξιοτήτων της καθεμίας. Αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά πηγή προβληματισμού και παιχνιδιού. Ο όρος αφορά περισσότερο την οξύτερη επίγνωση του πολύγλωσσου μαθητή αναφορικά με τα κοινωνικά, πολιτισμικά και συναισθηματικά περιεχόμενα στα οποία έχουν αναπτυχθεί οι γλώσσες του και τα συναισθήματα που προκαλούν. Ο στόχος της επάρκειας φυσικού ομιλητή είναι ανυπόστατος, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την υποκειμενική δράση του μαθητή/ χρήστη όσο και την ποικιλότητα της γλώσσας. Η γλωσσική τάξη οφείλει να στοχεύει στην κατάρτιση όχι ιδανικών αλλά ομιλητών σε ετοιμότητα, που διαθέτουν γλωσσικούς πόρους και πολιτισμική γνώση ώστε να ανταπεξέλθουν στις επικοινωνιακές απαιτήσεις με ποικίλους ομιλητές. Οι χρήστες της Γ2 δεν είναι ελλειμματικοί ως προς την επικοινωνία· αντίθετα έχουν στη διάθεσή τους ένα πλούσιο ρεπερτόριο, το οποίο αναπτύσσεται και διευρύνεται συνεχώς ώστε να περιλάβει τους απαραίτητους γλωσσικούς πόρους που απαιτεί ευρύ φάσμα επικοινωνιακών περιστάσεων (Bell & Pomerantz 2015:107).

Η Gao (Bell & Pomerantz 2015:14) περιγράφει την μετακίνηση από το μοντέλο του μαθητή/χρήστη της Γ2 από *πιστό μιμητή* (faithful imitator) -έμφαση στο πρωτότυπο- σε αυτό του

νόμιμου ομιλητή (legitimate speaker). Ο μαθητής αναγνωρίζεται ως δράστης, α) “παιγνιώδης δημιουργός” (playful creator) διότι συνεχώς επαναπροσδιορίζει και ανακατασκευάζει τη γλώσσα ή τον λόγο αναμειγνύοντας διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, συχνά στο πλαίσιο παιγνιωδών επικοινωνιακών δράσεων. Απολαμβάνει, επίσης, τις επικοινωνιακές δυνατότητες που έχουν προκύψει από την παγκοσμιοποίηση και τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, αναγνωρίζεται και ως β) “διαλεκτικός συμμετοχός στην επικοινωνία” (dialogic communicator), σεβόμενος “την ακεραιότητα και την ολότητα κάθε πολιτισμού”. Αντί να μεταχειρίζεται τα στοιχεία του ρεπερτορίου με μοναδικό στόχο την ψυχαγωγία, έχει μάλλον κριτική επίγνωση και είναι συντονισμένος με τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας και πολιτισμών. Και τα δύο προφίλ, εν κατακλείδι, απεικονίζουν το μαθητή/ χρήστη ως ενεργό δημιουργό σημασίας και, παράλληλα, ερμηνευτή της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας.

4.3.2.1 Ο ενήλικος μαθητής

Οι ενήλικες μαθητές της Γ2 διαφέρουν από τους μικρότερους σε ηλικία, καθώς και από τα παιδιά που κατακτούν με φυσικό τρόπο τη μητρική τους γλώσσα. Παρά την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου και το γεγονός ότι, σε αντίθεση με τα παιδιά, ένας ενήλικας μαθητής δεν έχει ευκαιρίες επαφής με τη γλώσσα στόχο εκτός τάξης λόγω χρονικών περιορισμών (Lightbown 2000), υπερτερεί σε άλλα σημεία της εκμάθησης. Καταρχήν, οι ενήλικες έχουν πιο ολοκληρωμένη πραγματολογική ικανότητα τουλάχιστον σε μια γλώσσα, τη μητρική τους με δυνατότητα να αντλήσουν καθολικά πραγματολογικά στοιχεία από τη Γ1 τους και να μεταφέρουν συνομιλιακές, πραγματολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές γνώσεις ήδη από τα πρώτα στάδια της κατάκτησης της Γ2 (Kasper & Roever 2005). Επίσης, η ποσότητα και η ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου που παρέχεται φαίνεται να έχει περισσότερη επίδραση στην κατάκτηση της Γ2 από ενήλικες. Μάλιστα, οι άριστοι ενήλικες μαθητές τείνουν να είναι πιο πρόθυμοι όσον αφορά την υιοθέτηση νέων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Βέβαια, οι πρόσφυγες ενδέχεται να ταυτιστούν λιγότερο με την κουλτούρα της γλώσσας-στόχου, ενώ το κίνητρό τους για απόκτηση δεξιοτήτων οιονεί φυσικού ομιλητή είναι σαφώς μειωμένο διότι ενδέχεται επιθυμούν να διατηρήσουν τη δική τους γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω εν ολίγοις, οι ενήλικοι μαθητές βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με τα παιδιά κατά την κατάκτηση της Γ2.

4.3.3 Ο εκπαιδευτής/ η εκπαιδεύτρια

Οι εκπαιδευτές, φυσικοί ή μη φυσικοί ομιλητές της γλώσσας την οποία διδάσκουν, διαθέτουν ένα -διευρυμένο- γλωσσικό ρεπερτόριο και προέρχονται από συγκεκριμένο πολιτισμικό

υπόβαθρο. Συχνά η προσωπικότητά τους, οι γλωσσικές στάσεις τους και η πολιτισμική τους ταυτότητα υπεισέρχονται και καθορίζουν την διδασκαλία και κατ' επέκταση τη μαθησιακή διαδρομή.

Ο ρόλος του διδάσκοντα δεν είναι αυτός του παρόχου γνώσεων και πληροφοριών, αλλά του διαμεσολαβητή μεταξύ μαθητή και νέου γλωσσικού και πολιτισμικού συστήματος, με όρους του Vygotsky. Οφείλει με ενημερωμένο τρόπο να καταρτίζει σαφείς παιδαγωγικούς στόχους λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως και τις ανάγκες του κοινού του/της, και να παράσχει ευκαιρίες για μάθηση και πειραματισμό. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Lantolf & Johnson, οφείλει να εξετάζει κριτικά και να αναδεικνύει τις μη ρητές κοινωνικές συμβάσεις και αξίες, τους και τρόπους με τους οποίους κωδικοποιούνται στη γλώσσα, καθώς και να ενθαρρύνει την διαπραγμάτευσή τους από τους μαθητές, με σκοπό την ενδυνάμωση του ερμηνευτικού και δημιουργικού ρόλου των τελευταίων.

4.3.4 Η γλωσσική τάξη (*language classroom*)

Σύμφωνα με τον Van Lier η συγκέντρωση τουλάχιστον δύο ατόμων με σκοπό τη διδασκαλία σχηματίζει μία τάξη, με ισχύοντες χωροχρονικούς περιορισμούς (Nunan 2005). Η Cook (2016) χαρακτηρίζει την τάξη μεταβλητή και όχι σταθερά, λόγω των εσωτερικών και εξωτερικών διαφοροποιήσεων που παρουσιάζει. Πλέον, λόγω της παγκοσμιοποίησης και των τεχνολογικών εξελίξεων, η έννοια της τάξης μεταβάλλεται και διευρύνεται (λ.χ. διδασκαλία εξ αποστάσεως).

Για τις Bell & Pomerantz (2015, βλ. και Bell 2015) η γλωσσική τάξη συμπεριλαμβάνει τόσο τις τάξεις όπου η διδασκαλία οργανώνεται ρητά γύρω από μια πρόσθετη γλώσσα, αλλά και αυτές που, αν και δεν έχουν ρητό στόχο τη γλωσσική διδασκαλία, η γλώσσα που εξυπηρετεί τους παιδαγωγικούς στόχους λειτουργεί έμμεσα ως εισαγόμενο της γλώσσας-στόχου για τους μαθητές. Βέβαια, για τους στόχους της παρούσας εργασίας, ως γλωσσική τάξη θεωρούμε την πρώτη κατηγορία. Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται με αυτό το περιεχόμενο οι όροι *τάξεις δεύτερης γλώσσας* (L2 classrooms), *πολύγλωσσες τάξεις* (multilingual classrooms), *γλωσσικά ποικιλόμορφες τάξεις* (linguistically diverse classrooms) ή *τάξεις ξένης γλώσσας* (foreign language classrooms) με ενηλίκους, εφήβους ή μικρούς μαθητές. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει η γλωσσική τάξη της διδασκαλίας της Ελληνικής ως *δεύτερης* γλώσσας σε ενηλίκους μαθητές, μετανάστες, πρόσφυγες και φοιτητές Erasmus, με μακρόχρονη ή βραχύχρονη παραμονή στην Ελλάδα.

4.3.5 Η ομιλία εντός τάξης (*classroom talk*)

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.2.2.3, στην παραδοσιακή διδασκαλία, κατά τον van Lier,

οι εκπαιδευτές έχουν την αποκλειστικότητα στη ρύθμιση και τη δόμηση του λόγου στην τάξη, θεωρώντας τους μαθητές παθητικούς παραλήπτες των δικών τους μεθοδολογικών ενεργειών ή του διδακτικού συστήματος, παραβλέποντας κατά αυτόν τον τρόπο την συνέργεια όλων των συμμετεχόντων. Συνεπώς, ακολουθείται η σειρά IRE/IRF ως οργανωτική βάση του λόγου σε τάξεις διαφόρων επιπέδων. Βέβαια δεν αποκλείεται ανάληψη του ρόλου είτε της αφορμής είτε της αξιολόγησης από τον μαθητή, εναλλάσσοντας ρόλους και ταυτότητες και διαταράσσοντας την ροή του μοντέλου -αυτή η ανατροπή ενδέχεται να αποτελέσει πηγή χιούμορ. Ακόμα και οι μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά ή συνεισφέρουν σιωπώντας, κάνουν μια επιλογή ως υποκείμενα αφήνοντας τους συμμαθητές τους να μιλήσουν περισσότερο (Bell & Pomerantz 2015: 51).

Μια άλλη παραδοσιακή πτυχή του λόγου στην τάξη είναι η έμφαση στην αποπερικειμενοποιημένη μορφή και όχι στην σημασία εντός συμφραζομένων, γνωστή με τον όρο *ομιλία μορφής και ακριβείας* (form and accuracy talk, Seedhouse 2004: 102). Ο εκπαιδευτής αναμένει ότι οι μαθητές θα παραγάγουν ακριβείς δεσμίδες γλωσσικών μορφών και ακριβή μοτίβα συνομιλίας που θα ανταποκριθούν στον παιδαγωγικό σκοπό τον οποίο αυτός εισάγει. Ο λόγος της τάξης, όμως, στην πραγματικότητα αποτελεί συνισταμένη πολλών δημιουργών -οι εκπαιδευτές, οι μαθητές, οι φωνές με όρους του Bakhtin- και πολλών δυνάμεων που τον συνδιαμορφώνουν -κοινωνικό, πολιτισμικό, καταστασιακό περιεχόμενο, παιδαγωγικός στόχος, θεσμικές νόρμες και συμβάσεις, προσωπικότητα του ομιλητή.

Εκτός από συγκατασκευή, ο λόγος της τάξης είναι και πολυστρωματικός, αποτελείται, δηλαδή, από *στρώματα ταυτόχρονα εμφανιζόμενης σημασίας* (layers of simultaneously occurring meaning), ανάλογα με τις οπτικές (Verschueren 2008) και με τις διαφορετικές χρονικές βαθμίδες (Lemke 2000) στις οποίες ενσωματώνεται η συνομιλία. Το χιούμορ προκύπτει από αυτό το συνομιλιακό μοτίβο σε διαφορετικές χρονικές βαθμίδες. Βέβαια, ούτε οι ομιλητές ούτε οι ερευνητές έχουν πλήρη πρόσβαση στο σύνολο των ενδεχομένων σημασιών που παράγονται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, μόνο μερική.

Η χρήση της γλώσσας στην τάξη χαρακτηρίζεται *in vitro* και όχι *in vivo* (Cook 2016) διότι η γλώσσα των διδασκόντων συχνά προσαρμόζεται στο επίπεδο των μαθητών. Ενίοτε η υπεραπλούστευση έχει τα ίδια αποτελέσματα με την απλοποιημένη ομιλία των φυσικών ομιλητών προς τους μη φυσικούς. Βέβαια, η τάξη, όπως και τα μέλη της, είναι μέρος της κοινωνίας (Cook 2016). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά την κοινωνική διεπίδραση εντός τάξης, είναι, κατ' επέκταση, αυθεντική. Η μοναδικότητά της εντοπίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί ταυτόχρονα σκοπό και μέσο της γλωσσικής διδασκαλίας (Seedhouse 2004), ενεργοποιώντας και διευκολύνοντας τη γλωσσική μάθηση.

4.4 Η Ανάλυση Συνομιλίας και ο λόγος της τάξης

Το χιούμορ όμως μπορεί να εμπλουτίσει τη γνώση μας για τον λόγο που αναπτύσσεται εντός του περιβάλλοντος της τάξης. Η μελέτη αυτού του είδους λόγου προϋποθέτει *ερμηνευτική προσέγγιση*, με την πρωταρχική παραδοχή του ερευνητή ότι η γνώση μας σχετικά με το τι συμβαίνει στο περιβάλλον της τάξης είναι εξαρτημένη από το χώρο, μερική, ανοιχτή σε περαιτέρω ερμηνεία. Γι' αυτόν τον λόγο τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως αφετηρία, όμως οι κατηγορίες της ανάλυσης αναδύονται από τα ίδια τα δεδομένα (bottom-up). Οι συμμετέχοντες θεωρούνται ενεργητικοί συν-κατασκευαστές σημασίας, παρά παθητικοί παραλήπτες ήδη διαμορφωμένης πληροφορίας. Σκοπός είναι η βαθύτερη κατανόηση της συνομιλιακής διαδικασίας μέσω της οποίας η ταυτότητα και οι σχέσεις ισχύος κατασκευάζονται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (ten Have 2007).

Η *Ανάλυση της Συνομιλίας* (στο εξής ΑΣ, Conversation Analysis - CA) είναι κατάλληλη για την προσέγγιση αυτού του είδους. Δεν ακολουθείται η ανάλυση λόγου (discourse analysis) καθώς εστιάζει στην επιφανειακή σύνδεση μορφής και λειτουργίας αγνοώντας την πολλαπλή λειτουργικότητα (κοινωνική, ταυτότητα, ισχύς) των εκφωνημάτων (Seedhouse 2004). Επιπλέον δεν αναγνωρίζει αποκλίσεις από την δομή IRE/IRF και βασίζεται σε προκαθορισμένες κατηγορίες, σε αντίθεση με την ΑΣ.

4.4.1 Βασικές αρχές

Η *Ανάλυση Συνομιλίας* ορίζεται ως η επιστήμη που μελετά την συνομιλιακή διεπίδραση μέσω στενής ανάλυσης απομαγνητοφωνήσεων (Cook 2016). Η ελάχιστη μονάδα της ανάλυσης είναι το *εκφώνημα*, το οποίο ισοδυναμεί με μία ροή λόγου η οποία θα μπορούσε να οριοθετηθεί από την καμπύλη επιτονισμού, τις παύσεις και το διακριτό σημασιολογικό περιεχόμενο το οποίο φέρει. Ένα ή περισσότερα εκφωνήματα συνιστούν την *συνεισφορά* (turn), και οριοθετείται συνήθως από τον λόγο του επόμενου ομιλητή (Crookes 1990). Δύο συνεισφορές ενδέχεται να αποτελούν *γειτνιαστικό ζεύγος* εφόσον συνδέονται μεταξύ τους με σχέση αφόρμησης - απόκρισης, ως ακολουθία. Διαφορετικές επικοινωνιακές πράξεις ακολουθούνται από ανάλογους τύπους απαντήσεων, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο δυνατότητες για εξειδικευμένους χειρισμούς (Goodwin & Heritage 1990). Συνεπώς, η συνομιλία συν-οικοδομείται με βάση τον επικοινωνιακό στόχο, στον οποίο προσαρμόζονται οι συνεισφορές.

Η κινητήρια δύναμη της συνομιλίας είναι η επικοινωνία σημασίας. Η ΑΣ, υιοθετώντας την οπτική των συμμετεχόντων στην συνομιλία, προσπαθεί σύμφωνα με τον Schegloff να απαντήσει στο ερώτημα “Γιατί αυτό τώρα;”, για ποιόν λόγο, δηλαδή, κάθε ομιλητής επιλέγει να παραγάγει ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό στοιχείο και τι είδους ποιό επικοινωνιακό φορτίο φέρει ανάλογα

με τη θέση και την χρονική στιγμή κατά την οποία κάνει την εμφάνισή του (Goodwin & Heritage 1990, Schegloff & Sacks 1973, Μπέλλα 2015: 107). Επομένως η ΑΣ εξετάζει την σημασία όχι ως προϋπάρχουσα των γεγονότων, αλλά αναδύομενη μέσα από αυτά (He 2004).

4.4.2 Η κοινωνική οπτική της ΑΣ

Η ΑΣ βοηθά, επιπλέον, στην ανίχνευση της κοινωνικής σημασίας όπως αυτή αναδύεται μέσα από την διαπραγμάτευση των *συνομιλιακών ταυτοτήτων* (discourse identities) των συμμετεχόντων (Goodwin & Heritage 1990). Η ταυτότητα μεταφράζεται σε *ρόλο συμμετέχοντα* για την ΑΣ, την περιγραφή, δηλαδή, των κοινωνικών ρόλων που τα άτομα δημιουργούν για τους εαυτούς τους. Οι ρόλοι βέβαια έχουν δυναμικό χαρακτήρα εφόσον αποτελούν προϊόν συν-κατασκευής: η ταυτότητα που υιοθετεί ένας συμμετέχων δεν επικυρώνεται από τις δικές του επικοινωνιακές πράξεις, αλλά από αυτές του συνομιλητή που υιοθετεί μια συμπληρωματική ταυτότητα απέναντί του. Οι ρόλοι των ατόμων εναλλάσσονται με βάση τον προσανατολισμό τους στο περιεχόμενο των συνεισφορών τους (Goodwin & Heritage 1990, Markee & Kasper 2004, Hall & Pekarek Doehler 2011).

Στο μακρο-επίπεδο, οι κοινωνικοί θεσμοί εντός των οποίων αναπτύσσεται η συνομιλία επηρεάζουν την κοινωνική οργάνωση της συνομιλίας (Hutchby 2017), καθώς επιβάλλουν νόρμες και συσχετισμούς ισχύος. Επομένως η υψηλότερη ιεραρχική θέση ενός συμμετέχοντα ενδέχεται να λειτουργήσει περιοριστικά για τις συνεισφορές του συνομιλητή του (Markee & Kasper 2004). Συνεπώς, ενδέχεται η ασύμμετρη σχέση μαθητών και εκπαιδευτών να έχει αντίκτυπο στην συχνότητα και το είδος της χιουμοριστικής παραγωγής.

4.4.3 Η ΑΣ στην τάξη

Κάθε μορφή θεσμικού λόγου, μια εκ των οποίων είναι ο λόγος εντός της τάξης, φέρει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά τα οποία συνίστανται στις πρακτικές που τον διαφοροποιούν από άλλες θεσμικές μορφές του αλλά και την καθημερινή διεπίδραση (Drew & Heritage 1992, Seedhouse 2004). Τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως περιγράφονται από τον Seedhouse (2004) προκύπτουν ως προϊόντα του θεσμικού στόχου και αναγκαστικά διαμορφώνουν τη διεπίδραση. Ειδικότερα, για το σχολικό περιβάλλον, οι ιδιότητες είναι αλληλένδετες και καθιστούν την ταυτότητα της συνομιλίας εντός τάξης μοναδική:

- α) Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα το όχημα και το αντικείμενο της διδασκαλίας.
- β) Υπάρχει αμφίδρομη, εξελισσόμενη σχέση μεταξύ παιδαγωγικού στόχου και διεπίδρασης, με τους συνομιλητές να επιδεικνύουν συνεχώς τις αναλύσεις τους σχετικά με την τρέχουσα κατάστασή της. Ο παιδαγωγικός στόχος, λοιπόν, μετασχηματίζεται σε διεπίδραση, επομένως επηρεάζει την

οργάνωση της διεπίδρασης. Η οργάνωση της ακολουθίας, των συνεισφορών και της διόρθωσης ως μέρος της *διυποκειμενικότητας* αξιοποιούνται από τους συμμετέχοντες όχι μόνο για να επιδείξουν τις δικές τους κοινωνικές πράξεις, αλλά και τις αντιλήψεις τους για τις κοινωνικές πράξεις των συνομιλητών τους, δημιουργώντας μοτίβα, άλλοτε ακολουθώντας και άλλοτε παρεκκλίνοντας από τις θεσμικές νόρμες.

γ) οι γλωσσικές μορφές και τα μοτίβα της διεπίδρασης που παράγουν οι μαθητές στη Γ2 υπόκεινται *δυναμικά* σε αξιολόγηση από το διδάσκοντα, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι το σύνολο των εκφωνημάτων του μαθητή αποτελεί αντικείμενο προς αξιολόγηση.

Η συνομιλία, σε αντίθεση με την θεώρησή της ως άτακτη και εκφυλισμένη από τον Chosmsky, διαθέτει βασική οργάνωση. Ειδικότερα, η συνομιλία εντός τάξης δομείται ως ακολούθως:

α) Εισάγεται ο παιδαγωγικός στόχος, συνήθως από τον εκπαιδευτή, αλλά δεν αποκλείεται και από τους μαθητές (π.χ. μέσω έκφρασης απορίας).

β) Τουλάχιστον δύο άτομα μιλούν στη Γ2 συμμορφούμενα προς τον παιδαγωγικό στόχο.

γ) Σε κάθε φάση της διεπίδρασης, κάθε συμμετέχων αναλύει αυτόν τον παιδαγωγικό στόχο και πραγματώνει συνεισφορές στη Γ2 που δείχνουν την ανάλυσή του και την συμμόρφωσή του ή όχι προς αυτόν. Ο Seedhouse (2004) παρατηρεί ότι το μοτίβο που σχηματίζουν οι συνομιλιακές κινήσεις (υποστηρικτικές ή διορθωτικές) μοιάζουν με την σκαλωσιά (scaffolding) του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού κατά τη διεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή.

Στόχος, λοιπόν, της ΑΣ είναι να εξηγήσει πώς οι συμμετέχοντες στην τάξη της Γ2 αναλύουν ο ένας τις συνεισφορές του άλλου, καθώς και σε ποιές κινήσεις προβαίνουν ως ανταπόκριση αναφορικά με την παιδαγωγική στόχευση, ακολουθώντας τα “βήματα” των συμμετεχόντων στη διεπίδραση (Seedhouse 2004). Επομένως η ΑΣ εφαρμόζεται στο συνομιλιακό χιούμορ, καθώς συνιστά μια κατεξοχήν καταστασιακή πρακτική, βασιζόμενη σε ερμηνείες οι οποίες με την σειρά τους στηρίζονται σε συνεπαγωγές (Kothoff 2006, Wagner & Urios-Aparisi 2011).

4.5 Ο ρόλος του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία της Γ2

Το χιούμορ κάνει την εμφάνισή του δυναμικά εντός τάξης -αυτό είναι αδιαμφισβήτητο. Οι συμμετέχοντες παραβιάζουν τις προσδοκίες για την ακολουθία και τους ρόλους, ενώ μετασηματίζουν την σημασία των λεξικών και προσωδιακών δεικτών εκφωνημάτων ως μη σοβαρών (Reddington 2015). Αυτό που τελεί ακόμη υπό διερεύνηση είναι τα ακριβή οφέλη του (Wulf 2010). Η συνέχεια αποτελεί μια προσπάθεια συγκέντρωσής τους, όπως αυτά προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία μέχρι στιγμής.

Ίσως η πιο σημαντική λειτουργία του χιούμορ και ειδικότερα εντός τάξης είναι αυτή του ασφαλούς χώρου (safe house, Bell & Pomerantz 2015: 82, βλ. κεφ. 3.2.2.1). Λόγω της αρνησιμότητάς του, επιτρέπει στους μαθητές να πειραματιστούν με τα όρια της γλωσσικής έκφρασης, απαλλαγμένοι από το φόβο της αξιολόγησης. Επίσης, το χιούμορ που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην τάξη συμβαδίζει με την αναπτυξιακή τους πορεία και, επιπλέον, τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν επίγνωση των κοινωνικών ρόλων και των προσδοκιών, καθώς και των συνομιλιακών αρχών. Το περιβάλλον της μάθησης πρέπει να λειτουργεί ως μια ασφαλής συνθήκη, λοιπόν, στην οποία μπορούν να δοκιμάσουν και να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους. Η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι ευθύνη του εκπαιδευτή, όπως και η διαχείριση των ενδεικτών του. Οι μαθητές, εφόσον εκτεθούν σε ποικιλία χιουμοριστικών συμπεριφορών, θα μάθουν να αντιδρούν σε αυτές αλλά και να τις διαπραγματεύονται κατάλληλα.

Όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, το χιούμορ συμβάλλει στην συγκράτηση, μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε σχετικό με το διδακτικό αντικείμενο χιούμορ σε καίρια σημεία της διδασκαλίας (Wanzer, Frymier, & Irwin 2010, Heidari-Shahreza 2018). Η εμπλοκή στη χιουμοριστική διεπίδραση, τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στην ταυτότητα και την δράση καλλιεργεί την μεταγλωσσική επίγνωση και τη διαπολιτισμικότητα του χρήστη της Γ2 (Bell & Pomerantz 2014). Η πολιτισμική μάθηση διευκολύνεται (Askildson 2005) μέσω της ανάδειξης και της εξοικείωσης των μαθητών με διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις που συνέχουν τις γλωσσοπολιτισμικές κοινότητες (Αρχάκης & Τσάκωνα 2012).

Επιπροσθέτως, το χιούμορ συμβάλλει στη διευκόλυνση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Wanzer et al. 2006, Alatalo & Routiainen 2016, Heidari-Shahreza 2018). Η *Θεωρία Επεξεργασίας του Διδακτικού Χιούμορ* (Instructional Humor Processing Theory, Wanzer et al. 2009) προβλέπει ότι η χρήση χιούμορ από τον διδάσκοντα θα πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του κινήτρου των μαθητών ώστε να επεξεργαστούν το περιεχόμενο του μαθήματος στο βαθμό που το χιουμοριστικό μήνυμα κέρδισε την προσοχή τους, δημιούργησε θετικά συναισθήματα, εκανε συνδέσεις με το περιεχόμενο και βελτίωσε την διαύγεια του περιεχομένου (Ziyaeemehr, Kumar & Abdullah 2011) μειώνοντας ταυτόχρονα το άγχος Askildson 2005, Bell 2009, Ziyaeemehr, Kumar & Abdullah 2011, Alatalo & Routiainen 2016). Επιπλέον, η χρήση χιούμορ επιτυγχάνει την *αμεσότητα* (immediacy), εφόσον οι μαθητές το ερμηνεύουν ως ελάττωση της απόστασης ανάμεσα στην ομάδα τους και τον διδάσκοντα (Askildson 2005) βλέποντας την ανθρώπινη πλευρά του (Derakhshan 2016). Μάλιστα, με βάση την ποιότητα και το περιεχόμενο των απαντήσεων των εκπαιδευτών στο χιούμορ, χαρακτηρίζονται από τους μαθητές ως *χαμηλής* (low), *μέσης* (medium) ή *υψηλής αμεσότητας* (high immediacy) (Gorham & Christophel 1990, Wanzer et al. 2006, Aboudan 2009, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Αρχάκης & Τσάκωνα

2013β), με τη τρίτη κατηγορία να έχει τα πιο βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Βέβαια το χιούμορ αφ' εαυτού δεν αποτελεί παράγοντα αμεσότητας, καθώς το μεροληπτικό είδος δημιουργεί απόσταση.

Εντούτοις, το χιούμορ από μόνο του δεν εγγυάται θετικά αποτελέσματα· η υπερβολική ποσότητα και ο σαρκασμός πιθανόν να προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές που δεν προσέχουν κατά τη διδακτική ώρα ή ερμηνεύουν λανθασμένα τους μη λεκτικούς ενδείκτες (Askildson 2005). Η διττή λειτουργία του αναφέρεται και από τους Forman (2011) και Wagner & Urios-Aparisi (2011). Ακόμη, το χιούμορ δεν είναι πάντα ανατρεπτικό, αλλά μπορεί να αποτελεί επίδειξη “δύναμης” στη Γ2, με την έννοια της επίδειξης της μεταγλωσσικής επίγνωσης, διεκδικώντας ως εκ τούτου την ταυτότητα του έμπειρου ομιλητή (Bell & Pomerantz 2015: 89).

Γι' αυτούς τους λόγους κρίνεται απαραίτητη η εξισορροπημένη χρήση του χιούμορ εντός τάξης (Deneire 1995, Askildson 2005, Aboudan 2009). Όταν το χιούμορ χρησιμοποιείται με ορθό τρόπο, επιτρέπει στους μαθητές να αισθανθούν μέρος της τάξης και πιθανόν να συμβάλουν σε αυτή χωρίς να νιώθουν ευάλωτοι ή εκτεθειμένοι. Οι διδάσκοντες δεν χρειάζεται να είναι χαρισματικοί κωμικοί ώστε να αποκομίσουν τα οφέλη του χιούμορ για την τάξη τους, αλλά να προσεγγίσουν δεξιοτεχνικά τους μαθητές με αυξημένο συναισθηματικό φίλτρο που έχουν ανάγκη την ενθάρρυνση.

4.5.1 Γλωσσικό παιχνίδι και μάθηση

Το γλωσσικό παιχνίδι αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία χιούμορ -εκτός από τις περιπτώσεις όπου δεν παράγεται με χιουμοριστική πρόθεση- επομένως οι λειτουργίες του εντός τάξης είναι πιο εξειδικευμένες σε σύγκριση με των άλλων κατηγοριών. Η πτυχή της γλωσσικής δημιουργικότητας είναι σημαντική τόσο για τη γλωσσική διδασκαλία όσο και μάθηση. Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μαθητές εμπλέκονται στο γλωσσικό παιχνίδι στην τάξη (Bell 2005), όχι μόνο για σκοπούς ψυχαγωγίας, αλλά και για μαθησιακούς, διευκολύνοντας την τη μαθησιακή διαδικασία της Γ2 (Bell 2012). Η εμπλοκή στο χιούμορ και γλωσσικό παιχνίδι συνδέεται με το επίπεδο γλωσσομάθειας ως ενδείκτης της (Cook 2000, Tarone 2000, Schmitz 2002, Bell 2005, Aboudan 2009, Αρχάκης & Τσάκωνα 2013β, Leslie 2015), αποκαλύπτοντας τη δομική και πολιτισμική γνώση που έχει κατακτηθεί ως τώρα, καθώς και την ικανότητα των μαθητών να την χειρίζονται εντός καταλλήλου περικειμένου, και μάλιστα με έναν τρόπο εκλεπτυσμένο και απαιτητικό.

Σύμφωνα με την έρευνα συνολικά, η μάθηση προωθείται από το γλωσσικό παιχνίδι με τρεις τουλάχιστον τρόπους (Reddington 2015):

α) *προωθώντας εστίαση στη μορφή* (focus on form), μέσω του εντοπισμού. Απαιτείται εστίαση της προσοχής των μαθητών στα γλωσσικά στοιχεία του γλωσσικού εισαγομένου και η μεταγλωσσική

ευαισθητοποίηση απέναντι σε γλωσσικές λεπτότητες σε φωνολογικό, μορφολογικό, λεξικό και συντακτικό επίπεδο που σε διαφορετικές περιπτώσεις θα ήταν απαιτητικό για τους εκπαιδευτές και βαρετό για τους μαθητές εφόσον δεν θα είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν (Deneire 1995, Forman 2011) ώστε να επιτευχθεί τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή του χιούμορ π.χ. φωνολογικές ομοιότητες (Cekaite & Aronsson 2005), συντακτική συνέχιση, (Reddington & Waring 2015). Επιπλέον είναι απαραίτητη η διαπραγμάτευση (negotiation) σύμφωνα με Υπόθεση της Διεπίδρασης του Long (Μπέλλα 2011α), μέσω συνεργασίας και της παροχής ανατροφοδότησης μεταξύ των μαθητών. Όσον αφορά την ψυχογλωσσολογική πλευρά του εντοπισμού, οι Broner & Tarone υποστηρίζουν ότι τα χιουμοριστικά επεισόδια, ως συναισθηματικά φορτισμένα και μη προβλέψιμα (βλ. και Cook 2000), καθιστούν τις μορφές που εμπεριέχουν πιο ευκλόλα μνημονεύσιμες (Cekaite & Aronsson 2005, Forman 2011, Bell 2012) λόγω της βαθύτερης επεξεργασίας που απαιτείται ώστε να γίνουν κατανοητά, μειώνοντας ταυτόχρονα το συναισθηματικό φίλτρο.

β) *αναπτύσσοντας την κοινωνιογλωσσική ικανότητα των μαθητών* (βλ. κεφ. 3.2.2).

γ) *δημιουργώντας κουλτούρα τάξης* (classroom culture). Η ενθάρρυνση και παραγωγή παιγνιώδους λόγου από το διδάσκοντα είναι δυνατόν να ενθαρρύνουν ερωτήσεις και τη γενικότερη συμμετοχή των μαθητών. Αν καθιερωθεί ως πρακτική της τάξης, δημιουργεί ενθαρρυντική κουλτούρα, παρέχοντας ευκαιρίες για συμμετοχή, εξάσκηση, παραγωγή και ανατροφοδότηση, συμβάλλοντας, παράλληλα, στη διεύρυνση των επικοινωνιακών ρεπερτορίων των μαθητών (Pomerantz & Bell 2007).

Μια επιπλέον λειτουργία που προτείνει η Tarone για το γλωσσικό παιχνίδι είναι η ενδεχόμενη αποσταθεροποίηση της διαγλώσσας των μαθητών με αποτέλεσμα να εμποδίζει την απολίθωση π.χ. μέσω του εντοπισμού των αποκλίσεων του παιγνιώδη λόγου τους σε σύγκριση με των φυσικών ομιλητών (Bell 2005).

Εν κατακλείδι, το γλωσσικό παιχνίδι δημιουργείται και βασίζεται στην μη προβλεψιμότητα, παρέχοντας πρόσβαση σε μια ευρύτερη ποικιλία γλωσσικών γεγονότων και ευκαιρίες για επαφή με εύρος γλωσσικών μορφών, αλλά και επικοινωνώντας πολλαπλά μηνύματα με έμμεσους και αμφίσημους τρόπους (Bell & Pomerantz 2015: 13). Αυτή του η ιδιότητα το καθιστά ιδανικό για την προώθηση της πολλαπλότητας και της πολυλειτουργικότητας της επικοινωνίας, σύμφωνα με τη θεώρηση του ΚΕΠΑ, και την επέκταση επικοινωνιακού ρεπερτορίου (Bell 2015). Επομένως είναι αναγκαία η ενθάρρυνση της απομάκρυνσης από την στενά χρισμοθηρική θεώρηση του γλωσσικού παιχνιδιού (Bell & Pomerantz 2015: 104).

4.6 Χιούμορ και εκπαιδευτής

Όπως αναφέρει ο Heidari-Shahreza (2018), η χρήση του χιούμορ από τους διδάσκοντες

αυξάνεται ποσοτικά με την άνοδο του επιπέδου γλωσσομάθειας των αποδεκτών. Οι πιο απλές και οπτικές μορφές χιούμορ, σταδιακά αντικαθίστανται με πιο (γλωσσικά) πολύπλοκες και δημιουργικές (αστεία ιστορία, αστείο, αίνιγμα), καθώς οι μαθητές θεωρούνται πιο ικανοί γλωσσικά και “συμβολικά” (Kramsch 2006). Συχνά, βέβαια, η χρήση του χιούμορ αναβάλλεται για υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας, εφόσον οι εκπαιδευτές υποθέτουν ότι οι αρχάριοι μαθητές αποτυγχάνουν να το αποκωδικοποιήσουν (Deneire 1995).

Ωστόσο, προκύπτει το ζήτημα του κατά πόσο επιτρέπεται ο εκπαιδευτής να παρεκκλίνει από την ταυτότητά του σοβαρού, επαγγελματία ή του αστείου, “χωρατατζή”, όπως έχει διαμορφωθεί από την προσωπικότητά του, τις κοινωνικές προσδοκίες, όπως και το ζήτημα της καταλληλότητας συγκεκριμένων μορφών χιούμορ εντός του σχολικού περικειμένου (Bell & Pomerantz 2015: 132, Heidari-Shahreza 2018).

Η ερμηνεία του χιούμορ είναι υποκειμενική, και αυτό, ενδεχομένως, συνεπάγεται ότι ακόμα και το ελαφρύ χιούμορ του εκπαιδευτή γίνεται αντιληπτό ως σκοτεινό από τους μαθητές. Οι Bell & Pomerantz (2015: 133) δεν υποστηρίζουν την εσκεμμένη χρήση εμφανούς ούτε συγκαλυμμένου σκοτεινού χιούμορ από τον εκπαιδευτή με στόχο συγκεκριμένες ομάδες ατόμων ή άτομο, καθώς αυτό θα συνιστούσε κατάχρηση της εξουσίας του. Εξίσου, δεν ισχυρίζονται ότι ο λόγος του διδάσκοντα θα πρέπει να είναι άκαμπτος και αποστειρωμένος, αλλά να αποτελεί αντικείμενο αναστοχασμού από τον ίδιο και τους μαθητές σχετικά με την ερμηνεία των λόγων και των πράξεών του. Γι' αυτόν τον λόγο προτιμάται το καταλλήλο χιούμορ για το κοινωνικό περικείμενο της τάξης, το οποίο είναι το σχετικό, το αυθόρμητο, με στόχο τους “άλλους” και όχι τα μέλη της τάξης (Heidari-Shahreza 2018). Βέβαια, το ακραίο χιούμορ μπορεί να αξιοποιηθεί μέσω τεκμηριωμένων αναγνωσμάτων και δραστηριοτήτων, με σκοπό να αυξήσει τη μεταγλωσσική επίγνωση των μαθητών σχετικά με ζητήματα διαλέκτου και γλωσσικών προκαταλήψεων. Επίσης μπορεί να λειτουργήσει ως κοινωνική κριτική απέναντι σε προβληματικές ή άδικες καταστάσεις, εφιστώντας την προσοχή σε αυτές, λειτουργώντας ως αφόρμηση για σχολιασμό και αναστοχασμό (Bell & Pomerantz 2015:142).

Η αποφυγή χιούμορ από τον διδάσκοντα, με βάση την οπτική των μαθητών (Ziyaeemehr, Kumar & Abdullah 2011), οφείλεται στη δυσκολία του και την ανάλογη απειρία των εκπαιδευτών στο χειρισμό του, στην γλωσσική και πολιτισμική πολυπλοκότητά του στη μη σχετικότητά του με το αναλυτικό πρόγραμμα, στην απειλή της αξιοπιστίας λόγω της έμφασης στην σοβαρότητα και στη διακινδύνευση του ελέγχου της τάξης. Οι προσδοκίες των μαθητών σχετικά με την χρήση ή μη χιούμορ από τον εκπαιδευτικό είναι και πολιτισμικά καθορισμένες π.χ. οι δυτικές τάξεις δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της σοβαρής γλώσσας ως παιδαγωγικού αντικειμένου (Forman 2011). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτές μπορούν να προστατευθούν μέσω της εκπαίδευσης για το

ρόλο του παιχνιδιού στην γλωσσική εκμάθηση και κατ'επέκταση κατασκευάζοντας προσεκτικά παιγνιώδεις δραστηριότητες με σαφείς παιδαγωγικούς στόχους.

Σύμφωνα με τους Gorham & Christophel (1990), οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν σκόπιμα το χιούμορ και με στόχο να κερδίσουν θετικά συναισθήματα, να διευκολύνουν την σύνδεση των μαθητών και να δείξουν καλή πρόθεση. Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που νομιμοποιεί τους τύπους χιούμορ εντός τάξης και οφείλει να τους αξιοποιεί με προσοχή λόγω της διπλής όψης τους (Forman 2011).

4.7 Χιούμορ και διαχείριση της τάξης της Γ2

Όπως προαναφέρθηκε, τόσο οι μαθητές όσο οι εκπαιδευτές έχουν ανάγκη την στιγμιαία απαλλαγή από τους θεσμικούς ρόλους τους. Σε αυστηρά, “σοβαρά”, περιβάλλοντα όπου είναι έντονο το ιεραρχικό χάσμα, είναι πολύ πιθανό να προκύψουν ανατρεπτικές συμπεριφορές με στόχο τις θεσμικές συμβάσεις της τάξης ή τον διδάσκοντα (Šed'ová 2013, Bell & Pomerantz 2015: 144), με αρνητικές επιπτώσεις στην συνοχή της ομάδας και τη διδακτική διαδικασία.

Αντίθετα, σε τάξεις όπου δίνεται έμφαση στην αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της, το άγχος των μαθητών είναι σαφώς μειωμένο διότι ενθαρρύνεται η εκτόνωσή του με παιγνιώδεις και δημιουργικούς τρόπους. Η ενθάρρυνση των χιουμοριστικών πρωτοβουλιών των μαθητών από το διδάσκοντα, ο τρόπος με τον οποίο αποκρίνεται καθώς και η ενεργή συμμετοχή του σε αυτές αυξάνουν, όπως είδαμε, την αντίληψη για την αμεσότητά του χωρίς να αμφισβητείται ο ρόλος του (Šed'ová 2013, Bell & Pomerantz 2015: 144), παρέχοντας, παράλληλα, ευκαιρίες για διαπραγμάτευση ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα 2012) και κριτική στάση απέναντι σε δομές ιεραρχίας. Σε περίπτωση διάσπασης της διδακτικής διαδικασίας από αποκλίνουσες συμπεριφορές, το χιούμορ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διαχείρισης, μετριάζοντας την απειλή για το αρνητικό πρόσωπο των μαθητών και το θετικό πρόσωπο των διδασκόντων που προκύπτει από την απαίτηση συμμόρφωσης στις νόρμες και της συνεργασίας (Heidari-Shahreza 2018).

Παρόλους τους φόβους που εκφράζουν οι διδάσκοντες για τη διάσπαση της τάξης εξαιτίας της χρήσης χιούμορ, ως εναλλακτικό μέσο διαχείρισης της τάξης πετυχαίνει τον στόχο του σε αντίθεση με παραδοσιακούς και αποστειρωμένους τρόπους. Σαφώς και είναι αναγκαία η αξιοποίησή του υπό προϋποθέσεις, ώστε να αισθάνονται τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτής αυτοπεποίθηση και ασφάλεια, και κατ' επέκταση να αποκομίσουν τα γλωσσικά οφέλη του.

4.8 Η άλλη οπτική: μία τάξη χωρίς χιούμορ

Τι συμβαίνει λοιπόν όταν το χιούμορ αποφεύγεται από τους εκπαιδευτές κατά τη γλωσσική διδασκαλία; Ακόμα και σε τάξεις που δεν ακολουθείται το παραδοσιακό μοντέλο, οι διδάσκοντες τα

αποφεύγουν, θεωρώντας την παραγωγή τους μη προβλέψιμη και δύσκολη την πρόσληψή τους από τους μαθητές (Bell & Pomerantz 2015: 169). Τα ευρήματα της έρευνας των Ziyaeemehr, Kumar & Abdullah (2011) έδειξαν ότι η έλλειψη του χιούμορ πιθανώς στερεί από τους μαθητές την πρόσβαση σε γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους της Γ2. Κατ' επέκταση, αποκλείει την επαφή με λεπτές διαφοροποιήσεις, χαρακτηριστικές των χιουμοριστικών ανταλλαγών, οι οποίες που σπάνια συναντώνται σε μη παιγνιώδη περιεχόμενα και είναι απαραίτητες για την κατανόηση και παραγωγή του χιούμορ της Γ2.

Το ίδιο ισχύει και για την εμπόδιση του παιγνιώδους πειραματισμού των μαθητών από τους εκπαιδευτές. Οι μαθητές χάνουν την ευκαιρία της παραγωγής στη γλώσσα-στόχο και μάλιστα της εκλεπτυσμένης, εφόσον το χιούμορ απαιτεί επεξεργασία και εξειδικευμένους χειρισμούς. Επιπλέον, αυξάνεται κατακόρυφα το συναισθηματικό φίλτρο, επειδή ο μαθητής νιώθει ότι δεν υποστηρίζεται η προσπάθειά του.

Εν κατακλείδι το χιούμορ αν και δεν είναι υποχρεωτικό εντός αναλυτικού προγράμματος και τάξης, συμβάλλει σημαντικά και με πολλαπλούς τρόπους στη γλωσσική καλλιέργεια της Γ2.

5. Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Προηγούμενη έρευνα

5.1.1 Διεθνής έρευνα

Η ξενόγλωσση βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στη μελέτη της ένταξης του χιούμορ και το γλωσσικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, όπως προαναφέρθηκε, με γενικεύσιμα, όμως πορίσματα. Το βιβλίο των Bell & Pomerantz (2015) είναι ο πιο πλήρης και ενημερωμένος οδηγός για την έρευνα του χιούμορ στην τάξη. Μελετώνται οι έννοιες της γλώσσας, της επικοινωνίας και της εκπαίδευσης συνδεδεμένες με τις έννοιες χιούμορ και του γλωσσικού παιχνιδιού όπως εκφωνούνται εντός τάξης (classroom talk). Διερευνώνται, επίσης, ο ρόλος του χιούμορ ως ασφαλής χώρος (safe house), η συμβολή του στη γλωσσική ανάπτυξη καθώς τα ρίσκα και τα οφέλη από τη χρήση του. Επιπροσθέτως, όσον αφορά την κατηγοριοποίηση του χιούμορ, οι Wagner & Urios-Aparisi (2011) εισάγουν ένα σύστημα κωδικοποίησης με σκοπό τη διευκόλυνση των διδασκόντων και των ερευνητών

Με χρονολογική σειρά, σχετικά με τη χρήση του χιούμορ από διδάσκοντες και μαθητές, οι Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk & Smith (2006) μελετούν το κατάλληλο και το ακατάλληλο χιούμορ, ενθαρρύνοντας την παραγωγή και των δύο περιπτώσεων από τον εκπαιδευτή ώστε να μελετήσουν την λειτουργία του. Οι Pomerantz & Bell (2007) μελετούν την παιγνιώδη χρήση της γλώσσας στην τάξη της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, όπου θεωρείται απαγορευμένη και τα οφέλη

της παραβλέπονται. Προτείνουν διεύρυνση της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας ώστε να συμπεριλάβει παιγνιώδεις γλωσσικές με σκοπό την ανάπτυξη του παιχνιδιού ως ικανότητας. Όσον αφορά το χιούμορ σε σχέση με τη διαγλώσσα των παιδιών σε δίγλωσσες τάξεις του δημοτικού σχολείου (elementary), η Kersten (2009) βρίσκει ότι οι μικροί μαθητές έχουν επίγνωση των περιορισμένων γλωσσικών τους δεξιοτήτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των επικοινωνιακών περιστάσεων, επομένως χρησιμοποιούν το χιούμορ ως στρατηγική αντιμετώπισης αυτής της απόκλισης αλλά και λόγω της επιθυμίας να διασκεδάσουν τους συνομιλητές του. Σχετικά με την σύγκριση παιγνιώδους και μη παιγνιώδους ευκαιριακής εστίασης μορφή (playful/ non-playful incidental attention to form) από εφήβους μαθητές της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, τα ευρήματα της Bell (2011) δείχνουν ισχυρότερη ανάκληση λεξικών σημασιών που ήταν το επίκεντρο παιγνιώδους προσοχής. Επιπλέον, η ποικιλία χιουμοριστικών τύπων του αυθόρμητου γλωσσικού παιχνιδιού δείχνει ότι αρκετοί μαθητές εμπλέκονται συχνότερα στο γλωσσικό παιχνίδι παρά στην σοβαρή χρήση της Γ2. Η Waring (2013), αναλύοντας ομιλία που παράχθηκε ή ερμηνεύτηκε ως παιγνιώδης, βρίσκει ότι ο πειραματισμός των μαθητών με την ταυτότητα συνιστά μέσο για παιχνίδι, το οποίο τους φέρνει σε επαφή με την καθημερινή συνομιλία στη γλώσσα-στόχο. Ο Forman (2011) διερευνά την νομιμοποίηση της παιγνιώδους γλώσσας σε τάξη αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Ταϊλάνδη από διδάσκοντα φυσικό ομιλητή. Η ενθάρρυνση του χιούμορ είχε ως αποτέλεσμα την μείωση της κοινωνικής απόστασης και του συναισθηματικού φίλτρου εντός τάξης. Η Leslie (2015) περιγράφει επεισόδια χιουμοριστικής διεπίδρασης στον προφορικό λόγο μεταξύ μαθητών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, τονίζοντας την συμβολή τους στην άυξηση της αίσθησης του ανήκειν ή της αποξένωσης. Επιπροσθέτως, η Waring (2015) εξετάζει το χιούμορ ως εκτροπή της συνομιλικής ακολουθίας μέσω απροσδόκητων συνεισφορών των μαθητών. Ακόμη, ο Heidari-Shahreza (2018) αντλώντας δεδομένα από τάξεις της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Ιράν, διερευνά την χιουμοριστική πρωτοβουλία του διδάσκοντα, τον τύπο και τους μηχανισμούς της σε συσχέτιση με τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Στην αντίθετη πλευρά, οι Ziyaeemehr, Kumar & Abdullah (2011) εξετάζουν την απουσία του χιούμορ στη γλωσσική τάξη ώστε να τονίσουν τα οφέλη της χρήσης του για την πρόσβαση των μαθητών σε γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους της Γ2 (βλ. και McNamara 2004).

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει, επίσης, τον ρόλο του χιούμορ στην τάξη. Οι Gorham & Cristopher (1990) μελετούν την αμεσότητα (immediacy) στην σχέση μαθητών και εκπαιδευτών μέσω της ποσότητας και του είδους του χιούμορ που παράγεται στην τάξη, με τα αποτελέσματα να είναι πιο έντονα για τον ανδρικό πληθυσμό. Επιπλέον, οι μαθητές διακρίνουν το μεροληπτικό (tendentious) χιούμορ, το οποίο έχει δυσμενή επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Deneire (1995) θεωρητικά με έμφαση στην καλλιέργεια της γλωσσικής και πολιτισμικής ικανότητας

(cultural competence) των μαθητών, επισημαίνει την ανάγκη για πολιτισμική ενσωμάτωση των μαθητών στην γλωσσική κοινότητα-στόχο (acculturation) και παραδοχή των διαπολιτισμικών διαφορών. Ο Cook (2000) υποστηρίζει ότι το γλωσσικό παιχνίδι, είτε ως απόλαυση (play-as-fun) είτε ως ασφαλής χώρος προετοιμασίας (play-as-rehearsal) με όρους του Lantolf (1997), συμβάλλει στην αποσταθεροποίηση της διαγλώσσας, καθιστώντας την ανοιχτή σε αλλαγές. Στην συνέχεια, η Van Dam (2002) βρίσκει ότι Ολλανδοί μαθητές της Αγγλικής αλλά και οι διδάσκοντές τους χρησιμοποιούσαν το χιούμορ για τη διαπραγμάτευση του θετικού ή του αρνητικού προσώπου (face-work) και την καλλιέργεια μιας ανεκτικής στα λάθη και παιγνιώδους κουλτούρας τάξης. Ο Askildson (2005), μελετώντας το χιούμορ ως παιδαγωγικό εργαλείο, ζητά από μαθητές και εκπαιδευτές να αξιολογήσουν τις χιουμοριστικές τους παραγωγές. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του χιούμορ ως βοηθητικού στη μαθησιακή και τη διδακτική διαδικασία, αλλά και στην ενδυνάμωση των δεσμών της ομάδας, σύμφωνα με την Lehtimaja (2011). Οι Čekaitė & Aronsson (2005) ερευνούν το γλωσσικό παιχνίδι στην εκμάθηση της Γ2 από παιδιά, πρόσφυγες μαθητές σε τάξεις εμβάπτισης (immersion classes), τα οποία αξιοποιούν στις παραγωγές τους τις πραγματολογικές και κοινωνιογλωσσικές νόρμες με τις οποίες εξοικειώνονται κατά τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, οι Wagner & Urios-Aparisi (2008) εστιάζουν στις λειτουργίες του χιούμορ στις τάξεις εκμάθησης ξένων γλωσσών (world language), θέτοντας το ερώτημα για τη δυνατότητά του να αυξήσει την πολιτισμική επίγνωση. Η Aboudan (2009) μελετά την συμβολή του χιούμορ στην μείωση του συναισθηματικού φίλτρου και την προτίμηση του από τάξη γυναικών μαθητριών κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Ακόμη, η Garland (2010) εξετάζει τη λειτουργία της χιουμοριστικής κοροϊδευτικής μετάφρασης (humorous mock translation) Ιρλανδικών εκφράσεων σε Αγγλικά ως κάλυψη της έλλειψης γνώσης των μαθητών, με σκοπό τον μετριασμό της απειλής προς το πρόσωπο. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές δείχνουν να γνωρίζουν πώς λειτουργεί το σύστημα της γλώσσας που μαθαίνουν. Οι Pomerantz & Bell (2011) διερευνούν το χιούμορ ως ασφαλή χώρο (safe house) που επιτρέπει στους μαθητές τον πειραματισμό με τη χρήση της γλώσσας και την εναλλαγή ταυτοτήτων, επεκτείνοντας τον όρο πέραν του χωροχρονικού πλαισίου. Επίσης, τονίζουν την λειτουργία του ως άσκηση κριτικής στους θεσμικούς κανόνες της τάξης, χωρίς αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές. Επιπροσθέτως, οι Alatalo & Routiainen (2016) πραγματοποιούν θεωρητική επισκόπηση της συμβολής του χιούμορ στην πολυπολιτισμική τάξη.

Τέλος, στην σχετική βιβλιογραφία διατυπώνονται διδακτικές προτάσεις. Ο Schmitz (2002), μελετά τη διχοτομία καθολικού/πολιτισμικά καθορισμένου χιούμορ, πραγματοποιεί επισκόπηση της τυπολογίας του και προτείνει την ένταξη συγκεκριμένων μορφών του σε δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ο Cabrera (2008) εξερευνά τις

δυνατότητες της χιουμοριστικής αφήγησης μέσω δημιουργίας κόμικ από ομοιογενή ομάδα μαθητών της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα τη διεύρυνση του λεξιλογίου και των χρήσεων γραμματικών δομών. Επισημαίνει ότι η ρητή διδασκαλία των πραγματολογικών διαφορών μεταξύ Γ1 και Γ2 ενδέχεται να αποβεί αποτελεσματική. Συμπληρωματικά για τη διδασκαλία των πραγματολογικών συμβάσεων, οι Fernández & Fontecha (2008) προτείνουν την αξιοποίηση υλικού από την Αμερικανική κωμική σειρά *Friends*. Ο Wulf (2010) προτείνει την οικοδόμηση της χιουμοριστικής ικανότητας των μαθητών μέσω καθοδηγούμενης εξάσκησης. Επιπλέον, η Bell (2011) επισημαίνει την ανάγκη για ρεαλιστικές απαιτήσεις από τους μαθητές της Γ2 όσον αφορά την πραγματολογική τους ικανότητα και καλεί για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν το χιούμορ, βασισμένες σε πορίσματα της έρευνας της διαγλώσσας (βλ. και Bell 2009). Μεταγενέστερα, οι Bell & Pomerantz (2014) καλούν για επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας μέσω της εστίασης στο χιούμορ. Τέλος, η Derakhshan (2016) βρίσκει ότι η εκπαίδευση των διδασκόντων των ακαδημαϊκών Αγγλικών στη χρήση του χιούμορ καταφέρνει να αναζωογονήσει την τάξη, προσελκύοντας το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και αποκαλύπτοντας δείχνοντας την ανθρώπινη πλευρά των εκπαιδευτών που ενισχύει τη θετική στάση απέναντί τους στον.

5.1.2 Η έρευνα για το χιούμορ στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2

Η έρευνα που έχει προηγηθεί για το χιούμορ στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι περιορισμένης έκτασης μέχρι στιγμής και εστιάζει στην αξιοποίησή του στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Τακούδα 2002, Αρχάκης & Τσάκωνα 2013β, Γαστεράτου 2017.

Συγκεκριμένα, η Τακούδα (2002) προτείνει την αξιοποίηση αυθεντικού χιουμοριστικού υλικού (π.χ. κόμικς), το οποίο σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων και δεξιοτήτων αλλά και για την εξοικείωση των μαθητών με το πολιτισμικό πλαίσιο της Γ2. Συνοψίζει τα ψυχολογικά και εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της προσέγγισης στην καλλιέργεια συνεργασίας και εμπιστοσύνης εντός τάξης, την παροχή κινήτρων για μάθηση και την ενίσχυση των επιδόσεων (Τσάκωνα & Αρχάκης 2013β).

Η Τσάκωνα στο βιβλίο της *Η Κοινωνιογλωσσολογία του Χιούμορ: Θεωρία, Λειτουργίες και Διδασκαλία* (2013), έπειτα από εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωριών του χιούμορ, των γλωσσικών στάσεων και της έρευνάς του, των κοινωνιογλωσσολογικών λειτουργιών του, της σύνδεσής του με την πολιτική και της οριοθέτησής του, καταλήγει σε ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση του χιούμορ στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Εστιάζει στην κατασκευή ταυτοτήτων μέσα από ανάλυση αφηγήσεων στη Γ1 και τη Γ2.

Οι Αρχάκης και Τσάκωνα (2013β) εξετάζουν επίσης με ποιούς τρόπους είναι δυνατόν να

αξιοποιηθεί το χιούμορ στη διδασκαλία της Γ2. Παρέχοντας μια σύντομη επισκόπηση της έρευνας, τη διαχωρίζουν σε αυτή που μελετά το χιούμορ που προέρχεται αφενός από τον εκπαιδευτικό, αφετέρου από τον μαθητή. Στην συνέχεια, υποστηρίζουν την ενθάρρυνση και των δύο κατευθύνσεων της παραγωγής, εντεταγμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, λόγω των οφελών για την ανάπτυξη της γλωσσικής και πραγματολογικής ικανότητας των μαθητών, καθώς και για το περιβάλλον της τάξης. Προτείνουν την επεξεργασία αυθεντικών προφορικών αφηγήσεων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών χωρίς να αποκλείουν την καταλληλότητα άλλων κειμενικών ειδών (π.χ. γελοιογραφίες, κινηματογραφικές ταινίες κλπ) με στόχο τη διεύρυνση του ρεπερτορίου τους.

Οι ίδιοι στο βιβλίο τους *The narrative of identities in critical education* (2012: 155-163) προτείνουν δραστηριότητες (tasks) ανάλυσης και υφολογικού μετασχηματισμού αυθεντικών χιουμοριστικών συνομιλιακών αφηγήσεων στην τάξη με στόχο την εξαγωγή εθνογραφικών πληροφοριών μέσω παρατήρησης, την αναγνώριση των λογοπαιγνίων και της χιουμοριστικής ατάκας, καθώς και την ανάδειξη των ασυμβατοτήτων μέσω ρητής καθοδήγησης. Ακόμη, μέσω της κριτικής πλαισίωσης εστιάζουν στην περιγραφή ταυτοτήτων που προβάλλονται, εξάσκηση στο μετασχηματισμό μέσω υφολογικών και άλλων περικειμενικών παραμέτρων

Η προηγούμενη έρευνα, ωστόσο, δεν έχει εστιάσει στην παραγωγή λεκτικού χιούμορ κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Συνεπώς, η παρούσα εργασία σκοπεύει να προσθέσει την οπτική της τάξης της Ελληνικής ως Γ2, θέτοντας τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Παρατηρείται η χρήση του γλωσσικού χιούμορ στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2; Αν ναι, με τρόπο συστηματικό ή ευκαιριακό;
2. Ποιοί τύποι γλωσσικού χιούμορ παράγονται από μαθητές και εκπαιδευτές; Σχετίζονται με τα επίπεδα γλωσσομάθειας στα οποία παρατηρούνται;
3. Ποιός από τους συμμετέχοντες στη γλωσσική διδασκαλία παράγει περισσότερο χιούμορ; Οι διδάσκοντες, οι μαθητές ή και τα δύο μέρη;

5.2 Μέθοδος: Συμμετέχοντες και διαδικασίες συλλογής δεδομένων

5.2.1. Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα προέρχονται από αυθεντικό προφορικό λόγο μεταξύ 11 διδασκόντων, φυσικών ομιλητών της Ελληνικής και 9 τάξεων μαθητών της Ελληνικής, μη φυσικών ομιλητών. Κάθε τάξη αποτελούνταν από 17 μαθητές κατά μέσο όρο.

Οι φυσικοί ομιλητές ήταν διδάσκοντες της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και οι μη φυσικοί ομιλητές μαθητές τους. Δύο από τους εκπαιδευτές/τριες δίδασκαν σε δύο

διαφορετικές τάξεις και σε δύο τμήματα δίδασκαν 2 διαφορετικοί εκπαιδευτές/τριες. Οι μαθητές ήταν ενήλικες, είτε φοιτητές διαφόρων γνωστικών αντικειμένων που βρισκόντουσαν στην Ελλάδα μέσω του προγράμματος Erasmus είτε μετανάστες με διαφορετικές διάρκειες παραμονής ή πρόσφυγες που διέμεναν στην Αθήνα και στις Ανοιχτές Δομές Φιλοξενίας του Ελαιώνα και του Σχιστού-Σκαρμαγκαά ως συμμετέχοντες στο πρόγραμμα F.L.E.A.R.S. Οι μαθητές φοιτούσαν είτε σε ταχύρυθμα τμήματα αμιγώς για φοιτητές Erasmus είτε σε μικτά τμήματα φοιτητών Erasmus και μεταναστών ή σε αμιγή τμήματα προσφύγων (3 τμήματα, αρκετά ομοιογενή ως προς τη Γ1 των μαθητών). Τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών, όπως ορίζονται από το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών* (2001) κατατάσσονται σε A1 (5 τμήματα), A2 (2 τμήματα), B1 (1 τμήμα) και Γ1 (1 τμήμα).

Από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις που ακολούθησαν την παρακολούθηση του μαθήματος, προκύπτει ότι οι μαθητές προέρχονταν από διαφορετικές μητρικές γλώσσες (Αλβανική, Βουλγαρική, Ρωσική, Ρουμανική, Αγγλική, Γερμανική, Γαλλική, Ιταλική, Ισπανική, Σουηδική, Νορβηγική, Κινεζική, Τουρκική, Αραβική και Περσική) ενώ είχαν διαφορετική ποιότητα και ποσότητα επαφής με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου.

5.2.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το κύριο μέσο συλλογής των δεδομένων για την παρούσα εργασία ήταν η ηχογράφηση. Συνολικά ηχογραφήθηκε ο αυθεντικός προφορικός λόγος που αναπτυσσόταν στο πλαίσιο της τάξης σε 13 διδακτικά ημίωρα (συνολικά 1029 λεπτά, A1: 458, A2: 252, B1: 159 και Γ1: 160 λεπτά) κατά την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2017.

Σημειώνουμε ότι το δείγμα συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο των παρατηρήσεων τάξης για τους σκοπούς του μαθήματος *Πρακτική Άσκηση στην τάξη: Τεχνικές Διδασκαλίας* του Γ' εξαμήνου του ΔΠΜΣ *Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (ακαδ. έτος. 2017-2018). Αξιοποιήθηκε στην συνέχεια για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας για λόγους οικονομίας χρόνου. Επιπλέον, για τις ανάγκες της Πρακτικής Άσκησης, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια και διεξήχθησαν συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτών μετά το πέρας της εκάστοτε παρακολούθησης, όμως δεν λήφθηκαν υπόψη καθώς δεν εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

5.2.3 Περιγραφή

Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, μία ομάδα 9 παρατηρητών με την επιβλέπουσα διδάσκουσα μπαίναμε στην τάξη -κατόπιν σχετικών αδειών και συνεννόησης με τους εκπαιδευτές- από την αρχή του μαθήματος και εξηγούσαμε στους μαθητές ότι πρόκειται παρακολουθήσουμε το διδακτικό ημίωρο ως παρατηρητές για τους σκοπούς του μαθήματός μας. Ακόμη, ενημερώναμε ότι

επρόκειτο να γίνουν ηχογραφήσεις και να βιντεοσκοπηθεί ο εκπαιδευτής/τρια, δίνοντας την οδηγία στους συμμετέχοντες να μην εστιάζουν σε εμάς και να λειτουργήσουν όπως σε κάθε διδακτική ώρα τους, ώστε να μειωθεί η επίδραση του παραδόξου του παρατηρητή στο δείγμα μας. Ευκαιριακά, βέβαια, υπήρχε εμπλοκή των παρατηρητών στο μάθημα, αλλά σε ελάχιστα σημεία, τα οποία δεν αλλοίωσαν την αυθεντικότητα του λόγου της τάξης. Τα αποσπάσματα που περιλαμβάνουν ηχητικό υλικό από τρίτη πηγή, την ευκαιριακή συμμετοχή των παρατηρητών/τριών ή τη διεπίδρασή τους με την τάξη δεν λήφθηκαν υπόψη. Επιπλέον δεν λήφθηκαν υπόψη μη αναγνώσιμες παραγωγές χιούμορ είτε λόγω χαμηλής έντασης της φωνής είτε λόγω παραγωγής τους στη Γ1 των μαθητών.

Η μέθοδος δειγματοληψίας είναι συμπτωματική, καθώς αξιοποιήθηκαν οι διαθέσιμες ηχογραφήσεις των τμημάτων του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας που ήταν διαθέσιμα κατά την περίοδο της Πρακτικής Άσκησης. Υπάρχουσες ηχογραφήσεις επιτρέπεται να χρησιμοποιηθούν εφόσον ο λόγος της τάξης είναι αυθεντικός και εξυπηρετεί τα ρευνητικά ερωτήματα της εργασίας (ten Have 2007: 82). Πιθανόν να ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η παραγωγή χιούμορ ως προς τη μορφή σε περισσότερα επίπεδα (B2, Γ2) και τμήματα τα οποία δεν ήταν διαθέσιμα τα τμήματα κατά την περίοδο της παρακολούθησης, ώστε να ενίσχυε την αξιοπιστία των συμπερασμάτων της παρούσας εργασίας.

Θα μπορούσε, σαφώς, να τεθεί το ζήτημα της δυνατότητας εμφάνισης χιούμορ εντός του περιβάλλοντος της τάξης, εφόσον, όπως γνωρίζουμε, ο λόγος περιορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο του διδακτικού χώρου και τις εκάστοτε διδακτικές πρακτικές. Παρόλα αυτά, στις τάξεις όπου διενεργήθηκαν οι παρακολουθήσεις, διδάσκοντες και μαθητές συνοικοδομούσαν μια πιο ελεύθερη ακολουθία IRE/IRF (Bell & Pomerantz 2015), διαπραγματευόντουσαν από κοινού την σημασία που προέκυπε στην μεταξύ τους συνομιλία σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις, με τα λάθη να αποτελούν αφορμή για αναστοχασμό και παιχνίδι, πλησιάζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Bella, 2011: 206). Επομένως, εντός του επικοινωνιακού περιβάλλοντος της γλωσσικής τάξης, το χιούμορ ενθαρρύνεται και κάνει την εμφάνισή του με αυθόρμητο και μη προβλέψιμο τρόπο.

Έπειτα από κάθε παρακολούθηση, όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές συμπλήρωναν ερωτηματολόγια (οι εκπαιδευτές τα συμπλήρωναν και μας προωθούσαν ηλεκτρονικά τα αντίστοιχα δικά τους για εξοικονόμηση χρόνου) και διενεργούνταν οι συνεντεύξεις σχετικά με την εμπειρία της συμμετοχής στους στη γλωσσική διδασκαλία της Ελληνικής. Δεν διενεργήθηκαν περαιτέρω συνεντεύξεις διδασκόντων και μαθητών λόγω χρονικής απόστασης από τις παρακολουθήσεις.

Ακολούθησαν απομαγνητοφωνήσεις σύμφωνα με το σύστημα της Jefferson (Jefferson, 1984, ten Have, 2007, βλ. Παράρτημα II), εστιασμένες στα σημεία όπου παράγεται γέλιο. Από το σύνολο αυτών των σημείων μελετώνται μόνο τα χιουμοριστικά, δηλαδή τα εκφωνήματα που

αποτελούν λεκτικό και εμπρόθετο χιούμορ, και τα οποία με όρους ανάλυσης συνομιλίας σχηματίζουν γειτνιαστικά ζεύγη με γέλιο. Καταγράφονται ως χιουμοριστικές ακολουθίες: εκφώνημα που λειτουργεί ως αφόρμηση (α' μέρος) που σχηματίζει γειτνιαστικό ζεύγος χιουμοριστικό εκφώνημα (β' μέρος), χιουμοριστικό εκφώνημα/τα με γέλιο ή περαιτέρω χιουμοριστική συνεισφορά ως απάντηση (βλ. σχετικό κεφάλαιο). Σημειώνουμε βέβαια τα εμπρόθετα χιουμοριστικά εκφωνήματα δεν συνοδεύονται πάντα από γέλιο.

5.3 Ανάλυση δεδομένων

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα χιουμοριστικά -βάσει των προαναφερθεισών προϋποθέσεων- εκφωνήματα, τα οποία παράγονται κατά την προφορική διεπίδραση εντός της τάξης, εντοπίζονται και καταγράφονται ως χιουμοριστικές ακολουθίες, βάσει της Ανάλυσης Συνομιλίας (Seedhouse, 2004, 2009). Βέβαια θα εξεταστούν και χιουμοριστικά εκφωνήματα τα οποία δεν βρίσκουν γέλιο ως ανταπόκριση. Μας ενδιαφέρει ο τρόπος εμφάνισης των χιουμοριστικών εκφωνημάτων (ευκαιριακός ή συστηματικός), τα είδη του χιούμορ που παράγονται, καθώς και ποιοί συμμετέχοντες (εκπαιδευτές ή/και μαθητές) παράγουν χιούμορ.

Η ανάλυση είναι *ποιοτική* (ten Have 2007) καθώς δεν εστιάζουμε στην ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων. Οι συχνότητες που εξάγονται εξυπηρετούν στην περιγραφή των μοτίβων που εμφανίζονται στον λόγο της τάξης και την κατηγοροποίηση των παρατηρηθέντων χιουμοριστικών εκφωνημάτων. Επιπλέον, η ταξινόμηση βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο, χωρίς όμως να προκαθορίζεται από αυτό, καθώς παραμένει ανοιχτή σε κατηγορίες που ενδεχεται να προκύψουν μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων.

Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, η βάση είναι το σχήμα κωδικοποίησης του χιούμορ των Wagner & Urios-Aparisi (2011), τροποποιημένο ώστε να προσαρμοστεί στα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. Παράρτημα). Οι κατηγορίες που περιλαμβάνει είναι οι ακόλουθες: (1) *αστείο* (joke), (2) *γρίφος* (riddle), (3) *ατάκα* (pun), (4) *αστεία ιστορία* (funny story), (5) *αστείο σχόλιο* (funny comment), (6) *παιχνίδι φαντασίας* (fantasy play), (7) *ειρωνεία* (irony), (8) *σαρκασμός* (sarcasm) και (9) *πείραγμα* (teasing) (Bryant et al., 1979, Attardo 1994, Hay 2000, 2001, Wagner & Urios-Aparisi, 2011). Προστίθενται από την Dynel (2009b): (10) *νεολογισμοί* (neologisms), (11) *ευφρολογήματα* (witticisms), (12) *υφολογική σύγκρουση* (stylistic figures: αναλογία, σύγκριση, μεταφορά, υπερβολή, παράδοξο, αντίφαση), (13) *παραθέσεις* (allusions: αυτούσεις ή διαστρεβλωμένες), (14) *έξυπνη / απότομη απάντηση* (retort), (15) *εκτεταμένο πείραγμα* (banter) και (16) *αυτοσαρκασμός* (self-denigrating humor) και από την Bell το (17) *γλωσσικό παιχνίδι* (word / language play, σε φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό/σημασιοσυντακτικό επίπεδο) (Bell, 2005, 2011, 2012, Pomerantz & Bell, 2011, Bell & Pomerantz 2015). Αν και η Dynel αναφέρει την

υφολογική σύγκρουση, την ατάκα και τις παραθέσεις ως υποκατηγορίες των ευφυολογημάτων, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας εξετάζονται ως ξεχωριστές κατηγορίες. Τέλος, από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει η κατηγορία (18) του *εσωτερικού αστείου*.

Το απρόθετο χιούμορ δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Ο μαθητής δεν επεξεργάζεται τη γλώσσα ως προς τα επίπεδα ανάλυσής της, δεν πραγματοποιεί πραγματογλωσσικές επιλογές ούτε επιλέγει αν θα συμμορφωθεί προς την κατεύθυνση των κοινωνικών συμβάσεων ή όχι, όπως συμβαίνει με την παραγωγή εμπρόθετου χιούμορ.

Οι μετρήσεις πραγματοποιούνται ανά επίπεδο και εξάγονται μέσοι όροι συχνοτήτων ανά κατηγορία χιούμορ. Βέβαια τα τμήματα προσφύγων ομαδοποιούνται ξεχωριστά ως A1 και A2 προσφύγων αντίστοιχα, λόγω της γλωσσικής ομοιογένειας του τμήματος ως προς τη μητρική τους γλώσσα. Στην συνέχεια για κάθε επίπεδο παρέχονται παραδείγματα εντός περικειμένου που περιλαμβάνουν μικτά τόσο τις παραγωγές διδασκόντων και μαθητών, όπως αυτές συμπλέκονται κατά την συνομιλία όσο και τις κατηγορίες του χιούμορ. Λόγω της δυσκολίας ταξινόμησης σε μία μόνο κατηγορία, πολλές φορές ένα παράδειγμα αντιπροσωπεί περισσότερους του ενός τύπους χιούμορ. Τέλος, τα παραδείγματα αναλύονται τα οποία αναλύονται βάσει των γνωσιακών παραμέτρων της ΓΘΓΧ (Attardo 2001, Τσάκωνα 2013).

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 25). Εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική (descriptive statistics) για τον υπολογισμό των μέσων συχνοτήτων παραγωγής των τύπων χιούμορ ανά συμμετέχοντα (διδάσκοντα, μαθητές) και στην συνέχεια των χιουμοριστικών εκφωνημάτων συγκεντρωτικά ανά συμμετέχοντα σε κάθε επίπεδο (βλ. πίνακες, Παράρτημα III). Για λόγους αναγνωσιμότητας και εξοικονόμησης χώρου, στα γραφήματα παρουσιάζονται μόνο οι κατηγορίες που προκύπτουν από τις μετρήσεις.

5.4 Αποτελέσματα

5.4.1 Η εμφάνιση του γλωσσικού χιούμορ στην τάξη της Ελληνικής ως Γ2

Χιουμοριστικές ακολουθίες παρατηρήθηκαν και στις 13 ηχογραφήσεις, σε ποικίλα σημεία των διδακτικών ημιώρων. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν ευκαιριακές, με αφόρμηση κάποιο στοιχείο της δραστηριότητας ή του περιβάλλοντος. Από τα συνολικά 746 χιουμοριστικά εκφωνήματα, μόνο 10 ήταν προσχεδιασμένα λόγω του ότι εμπεριέχονταν σε με παιχνίδι με κάρτες όπου αστείες φανταστικές ιστορίες δίνονταν ως περικείμενο για την παραγωγή της γλωσσικής πράξης της απολογία (A2), σε μορφολογική δραστηριότητα για τα επίθετα (B1) και κόμικ του Αρκά και ατάκα σχετικά με τη θεματική του *Καιρού* (Γ1).

Παράδειγμα

[1] Σε δραστηριότητα εξάσκησης της μορφολογίας των επιθέτων:

1 Μ: η τέλεια πεθερά υπάρχει μόνο στη: ((γελώντας)) φαντασία μας² [υφολογικό σχήμα-υπερβολή, σαρκασμός]

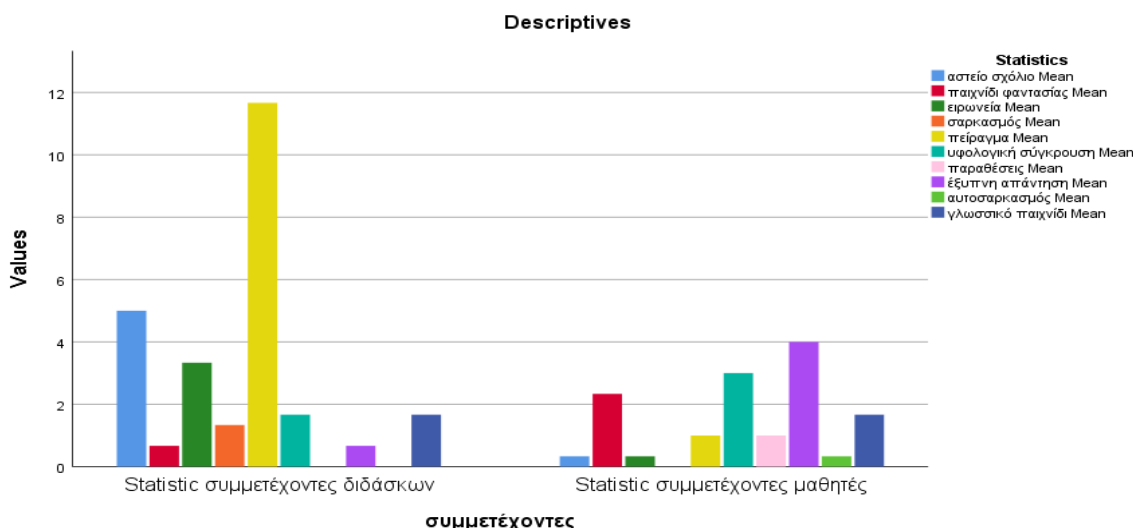
2 ΜΜ: ((γέλια))

Το εκφώνημα (1) αποτελεί ταυτόχρονα υφολογικό σχήμα υπερβολής και σαρκασμό, καθώς αναφέρεται στις ιδανικές σχέσεις με την πεθερά, στην οποία ταυτόχρονα επιτίθεται δημιουργώντας υπονόημα για τα ελαττώματά της. Η γνωστική ασυμβατότητα προκαλείται από τον σημασιοσυντακτικό συνδυασμό του επιθέτου “τέλεια” με το όνομα “πεθερά”. Ο στόχος του χιούμορ βρίσκεται εκτός τάξης, καθώς εντοπίζεται στις σχέσεις της ελληνικής οικογένειας. Βέβαια το γέλιο των μαθητών αποκαλύπτει την σχετική εμπειρία τους, επομένως υποθέτουμε ότι το φαινόμενο της “κακιάς” πεθεράς εντοπίζεται και σε άλλους πολιτισμούς.

Με όρους ΓΘΓΧ το εκφώνημα αναλύεται ως εξής: ΓΑ: φαντασία/πραγματικότητα, ΛΜ: υπερβολή, ΚΑ: σχολιασμός των πεθερών, ΣΤ: οι πεθερές, ΚΣ: ατάκα, ΓΛ: υπερβολή³.

5.4.2 Τύποι γλωσσικού χιούμορ ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

α. Επίπεδο Α1



Σχήμα 1. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Α1.

² Το χιουμοριστικό εκφώνημα σημειώνεται με πλάγια γραμματοσειρά.

³ Ανάλυση βάσει των γνωσιακών παραμέτρων της ΓΘΓΧ: ΓΑ= Γνωσιακή Αντίθεση, ΛΜ= Λογικός Μηχανισμός, ΚΑ= Κατάσταση, ΣΤ=Στόχος, ΚΣ= Κεμενική στρατηγική, ΓΛ=Γλώσσα (Τσάκωνα 2013: 49).

Στο επίπεδο Α1, από τις 10 συνολικά κατηγορίες λεκτικού χιούμορ, οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν 8 και οι μαθητές 9 από αυτές. Για την ομάδα των εκπαιδευτών μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζουν το πείραγμα (M=11.66, sd=7.23), το αστείο σχόλιο (M=5.00, sd=4.35) και η ειρωνεία (M=3.33, sd=1.52). Ακολουθούν με ίση μεταξύ τους συχνότητα η υφολογική σύγκρουση και το γλωσσικό παιχνίδι (M=1.66, sd=1.52) και στην συνέχεια ο σαρκασμός (M=1.33, sd=1.15), το παιχνίδι φαντασίας (M=0.66, sd=0.57) και η έξυπνη απάντηση (M=0.66, sd=1.15). Από τις χιουμοριστικές παραγωγές τους απουσιάζουν ο αυτοσαρκασμός και οι παραθέσεις.

Οι μαθητές έχουν μία επιπλέον κατηγορία στις χιουμοριστικές παραγωγές τους. Από τον πίνακα και το γράφημα προκύπτει ότι παράγουν σε υψηλές συχνότητες διαφορετικές κατηγορίες, όπως έξυπνη απάντηση (M=4.00, sd=3.60), υφολογική σύγκρουση (M=3.00, sd=1.00) και παιχνίδι φαντασίας (M=2.33, sd=3.21). Έπονται το γλωσσικό παιχνίδι (M=1.66, sd=1.52), το πείραγμα (M=,1.00 sd=0.00), οι παραθέσεις (M=1.00, sd=1.73) καθώς και το αστείο σχόλιο, η ειρωνεία και ο αυτοσαρκασμός με ίση συχνότητα (M=0.33, sd=0.57). Δεν παρατηρείται η κατηγορία του σαρκασμού.

Παραδείγματα

[2] Η εκπαιδύτρια ρωτά για τις δραστηριότητες των μαθητών ανάλογα με την ώρα της ημέρας. Η ασαφής απάντηση της μαθήτριας λειτουργεί και ως *πείραγμα*:

1 Ε: τι άλλο κάνω το πρωί το μεσημέρι το απόγευμα ή: το βράδυ; τι άλλο κάνω;

2 Μ: °πάω στο μπαράκι°

3 Ε: πάω στο μπαράκι. (2) που είναι το μπαράκι;

4 Μ: μ:

5 Ε: πού είναι; *να πάω και εγώ*. πού είναι; [πείραγμα]

6 Μ: *έξω. έξω. έξω* °((γέλια))° [έξυπνη απάντηση, πείραγμα]

Το εκφώνημα (5) της εκπαιδύτριας συνιστά πείραγμα.β ασίζεται στην αγένεια, καθώς η διδάσκουσα, αυτοπροσκαλούμενη, “εισβάλλει” στον χώρο όπου η μαθήτρια χαλαρώνει, συνιστώντας απειλή για το αρνητικό της πρόσωπο. Με την παρούσα ερώτηση, επιμένοντας μάλιστα, κάνει χρήση της εκπαιδευτικής της ιδιότητας ασκώντας “πίεση” στην μαθήτρια. Το εκφώνημα δεν περικειμενοποιείται από χιουμοριστικούς ενδείκτες.

Με όρους ΓΘΓΧ: ΓΑ: μέρος όπου συχνάζει η μαθήτρια/επίσκεψη εκπαιδύτριας, ΛΜ: εναλλαγή ρόλων- η μαθήτρια ως συν-θαμόνας, ΚΑ: ερώτηση της εκπαιδύτριας για την τοποθεσία του μπαρ όπου συχνάζει η μαθήτρια, ΣΤ: μαθήτρια, ΚΣ: διαλογική συνεισφορά -σχόλιο, ΓΛ:

πλεονασμός (χρήση αντωνυμίας *εγώ*).

Το εκφώνημα (6) παράγεται από την μαθήτριά και λειτουργεί ταυτόχρονα ως έξυπνη απάντηση και πείραγμα προς την εκπαιδευτριά. Παραβιάζεται κατάφωρα το αξίωμα της ποσότητας, εφόσον η μαθήτριά δίνει λιγότερες πληροφορίες για την τοποθεσία του μπαρ -είναι προφανές ότι βρίσκεται έξω: χρησιμοποιείται το τοπικό επίρρημα με την ευρεία σημασία ώστε να συσκοτιστεί η πληροφοριακότητα- δημιουργώντας το υπονόημα ότι δεν επιθυμεί να συναντηθεί με την εκπαιδευτριά της εκτός τάξης. Επομένως η μαθήτριά ανατρέπει την παραδοσιακή ιεραρχία του δασκάλου έναντι των μαθητών ανταποδίδοντας το πείραγμα. Σημειώνουμε ότι η μαθήτριά περικειμενοποιεί το εκφώνημά της ως χιουμοριστικό με το γέλιο της. Τέλος, κανένα από τα δύο χιουμοριστικά εκφωνήματα δεν αποτέλεσε φορέα πολιτισμικών πληροφοριών για την Ελληνική.

Η ανάλυση του εκφωνήματος βάσει της ΓΘΓΧ έχει ως εξής: ΓΑ: αίτημα για ακριβείς πληροφορίες/ασαφής απάντηση, ΛΜ: επισήμανση του προφανούς, ΚΑ: απάντηση στην ερώτηση της εκπαιδευτριάς για την τοποθεσία του μπαρ, ΣΤ: εκπαιδευτριά, ΚΣ: απάντηση σε αίτημα για πληροφορίες, ΓΛ: ελλειπτικός λόγος και ασάφεια.

[3] Στο πλαίσιο των αγορών στην λαϊκή, οι μαθητές υπολογίζουν λανθασμένα το σύνολο προς πληρωμή:

- 1 M1: εντάξει όλα μαζί είναι: ((γελώντας)) δύο ευρώ ((γέλιο))
- 2 M2: ευχαριστώ γειά σας
- 3 E: πόσα ευρώ είναι όλα μαζί
- 4 M3: [γέλιο]
- 5 E: [α:] ((γελώντας)) *δεν κάνουμε μαθηματικά* [πείραγμα, σαρκασμός]
- 6 M1: (δύο ευρώ) ((γέλιο)) [αυτοσαρκασμός, παιχνίδι φαντασίας]
- 7 E: δέκα ευρώ ας πούμε
- 8 M2: γέλια
- 9 M1: εντάξει όλα μαζί είναι δέκα ευρώ

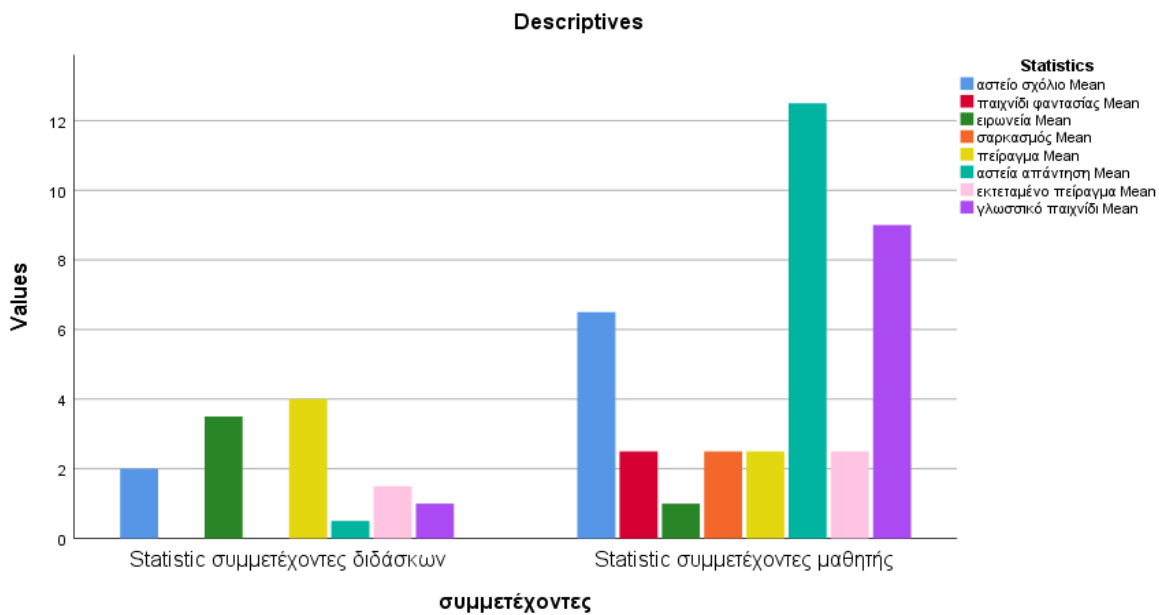
Το εκφώνημα (5) αποτελεί αφενός πείραγμα προς τους μαθητές για τις μαθηματικές ικανότητές, αφετέρου συνιστά σαρκασμό με στόχο το διδακτικό αντικείμενο των Μαθηματικών που βρίσκεται εκτός του ενδιαφέροντος της τάξης της Ελληνικής ως Γ2. Η εκπαιδευτριά επισημαίνει το προφανές γελώντας, γεγονός το οποίο σηματοδοτεί ότι η στόχευση των μαθητών δεν αποτελεί επίθεση, αλλά συμπάθεια και ταυτόχρονη στηλίτευση του λανθασμένου υπολογισμού. Η συγκεκριμένη επίθεση προς τα Μαθηματικά ενισχύει την ταυτότητα των μαθητών ως μέλη της γλωσσικής τάξης.

Με όρους ΓΘΓΧ: ΓΑ: διδασκαλία Μαθηματικών/ γλωσσική διδασκαλία, ΛΜ: επισήμανση του προφανούς, ΚΑ: λαϊκή αγορά, υπολογισμός του συνολικού ποσού προς πληρωμή, ΣΤ: μαθητής στον ρόλο του πωλητή, ΚΣ: συνεισφορά σε διάλογο, ΓΛ:- .

Στο εκφώνημα (6) η μαθήτρια απαντά στο σχόλιο της εκπαιδευτριας γελώντας, επιμένοντας στην λανθασμένη απάντησή της αυτοσαρκαζόμενη, χωρίς να την ενδιαφέρει η πραγματική τιμή εφόσον πρόκειται για παιχνίδι φαντασίας στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων, παραβιάζοντας το αξίωμα της ποιότητας. Η αυτοστόχευση της μαθήτριας είναι ενδεικτική της άνεσής της να αστευτεί ενώπιον της τάξης και κατ' επέκταση της αλληλεγγύης των μελών της ομάδας. Η εκπαιδευτρια απαντά χωρίς γέλιο, όμως η χιουμοριστική ακολουθία συνεχίζεται ως το εκφώνημα (8). Τέλος, η πολιτισμική πληροφορία που φέρει το εκφώνημα της μαθήτριας αφορά το νόμισμα του ευρώ και τις τιμές της λαϊκής αγοράς.

Με όρους της ΓΘΓΧ: ΓΑ: παιχνίδι ρόλων/πραγματικότητα τάξης, ΛΜ: αγνόηση του προφανούς, ΚΑ: αγορά στην λαϊκή, ΣΤ: ο εαυτός της -η μαθηματική της ικανότητα, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά, ΓΛ: επανάληψη.

β. Επίπεδο Α1 προσφύγων



Σχήμα 2. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Α1 (τμήμα προσφύγων).

Από τις συνολικά 8 κατηγορίες λεκτικού χιούμορ, 6 εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των διδασκόντων και 8 σε αυτόν των μαθητών.

Ειδικότερα, για την ομάδα των διδασκόντων υψηλότερη συχνότητα παρουσιάζουν το πείραγμα (M=4.00, sd=1.41), η ειρωνεία (M=3.50, sd=3.53) και το αστείο σχόλιο (M=2.00, sd=1.41). Ακολουθούν το εκτεταμένο πείραγμα (M=1.50, sd=2.12), το γλωσσικό παιχνίδι (M=1.00, sd=0.00) και η έξυπνη/αστεία απάντηση (M=0.50, sd=0.70). Απουσιάζουν το παιχνίδι φαντασίας και ο σαρκασμός.

Για την ομάδα των μαθητών παρατηρείται υψηλότερη συχνότητα όσον αφορά την έξυπνη / αστεία απάντηση (M=12.50, sd=12.02), το γλωσσικό παιχνίδι (M=9.00, sd=1.41) και το αστείο σχόλιο (M=6.50, sd=3.53). Στην συνέχεια εμφανίζονται με ίση συχνότητα το παιχνίδι φαντασίας και ο σαρκασμός (M=2.50, sd=3.53) και ακολουθούν το πείραγμα (M=2.50, sd=0.71) και η ειρωνεία (M=1.00, sd=1.41).

Από τον πίνακα και το σχήμα προκύπτει ότι η ομάδα των μαθητών παράγει περισσότερες χιουμοριστικές κατηγορίες και σε αρκετά υψηλότερη συχνότητα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές.

Παραδείγματα

[4] Σε role play για τη θεματική των αγορών, ο “πελάτης” παραπονιέται για την υψηλή τιμή του πουκαμίσου και έτσι ο πωλητής τον προτρέπει να κοιτάξει στην άλλη πλευρά του “καταστήματος”.

Ο “πελάτης” βρίσκει την μπλούζα του εκπαιδευτή ενδιαφέρουσα και την ζητάει από τον “πωλητή”:

1 M1: αυτό με δεκαπέντε ευρώ θέλω

2 M2: Γιώργος; ((σσ. τον εκπαιδευτή)) [έξυπνη απάντηση, παιχνίδι φαντασίας, γλωσσικό παιχνίδι, ειρωνεία]

3 M3: όχι

4 E: ((γέλια))

5 MM: ((γέλια))

Η ερώτηση (2) του μαθητή αποτελεί έξυπνη απάντηση στον συμμαθητή του, ο οποίος δείχνει τη μπλούζα του εκπαιδευτή, εναλλάσσοντας τον φανταστικό με τον πραγματικό κόσμο (παιχνίδι φαντασίας) και παίζοντας γλωσσικά με τη δείξη και την αναφορά Ακόμη, το εκφώνημα είναι ειρωνικό (παραβίαση του αξιώματος του τρόπου), εφόσον ο μαθητής γνωρίζει ότι ο συμμαθητής θέλει να αγοράσει τη μπλούζα -και όχι τον εκπαιδευτή! Οι χιουμοριστικοί στόχοι εντοπίζονται τόσο στον εκπαιδευτή όσο και την σαφήνεια του λόγου του συμμαθητή, δείχνοντας την άριστη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας και την αίσθηση ασφάλειας κατά την παραγωγή χιούμορ.

Με όρους της ΓΘΓΧ: ΓΑ: παιχνίδι/πραγματικότητα τάξης, ΛΜ: λανθασμένη συνεπαγωγή,

ΚΑ: αγορά ενδυμάτων, ΣΤ: ο εκπαιδευτής, ΚΣ: συνολιακή συνεισφορά-απάντηση, ΓΛ: δείξη.

[5] Η πόρτα χτυπάει και οι μαθητές μπαίνουν αργοπορημένοι στην τάξη:

((χτυπήματα στην πόρτα))

1 Ε: ναι::; γειά σας παιδιά:

2 Μ1: γειά σας:

3 Ε: ((γέλιο)) τι κάνετε;

4 Μ1,2: καλά:

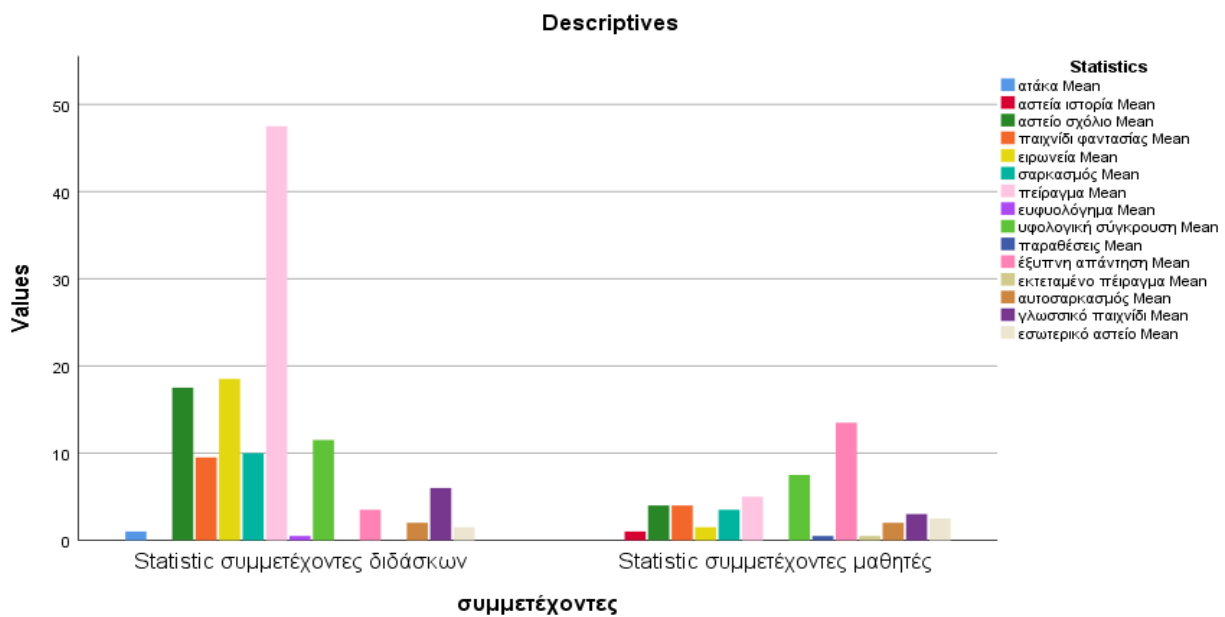
5 Ε: καλά::;

6 Μ1: χχχ

7 Μ3: *κακά παιδιά* [αστείο σχόλιο, πείραγμα, ειρωνεία και γλωσσικό παιχνίδι]

Το πολυλειτουργικό εκφώνημα (7) της μαθήτριας αποτελεί ταυτόχρονα αστείο σχόλιο για την καθυστερημένη άφιξη των συμμαθητών της στην τάξη, πείραγμα με στόχο τους συμμαθητές της για την μη συμμόρφωσή τους με το ωράριο του μαθήματος, πρόγραμμα, ειρωνεία, εφόσον δεν εννοεί τον αρνητικό χαρακτηρισμό (παραβίαση του αξιώματος της ποιότητας του Grice) και τέλος, γλωσσικό παιχνίδι, καθώς μετατρέπει την απάντηση των συμμαθητών της (*Καλά*) σε επιθετικό προσδιορισμό με παρόμοια φωνολογική δομή και αντίθετη σημασία (*κακά*). Ο στόχος βρίσκεται εντός τάξης, το εκφώνημα δεν είναι επιθετικό· αποκαλύπτει την καλή σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας εφόσον αισθάνονται άνεση να πειράξουν ο ένας τον άλλο.

Με όρους ΓΘΓΧ: ΓΑ: καλή διάθεση/κακός χαρακτήρας, ΛΜ: κρατυλισμός, ΚΑ: χαρακτηρισμός συμμαθητών που μόλις μπήκαν στην τάξη, ΣΤ: οι συμμαθητές, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-σχόλιο, ΓΛ: γλωσσικό παιχνίδι σε επίπεδο μορφής και σημασίας.



Σχήμα 3. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο A2.

Συνολικά προκύπτουν 15 τύποι χιούμορ για το παρόν επίπεδο, από τους οποίους 12 χρησιμοποιούνται από τους διδάσκοντες και 13 από τους μαθητές.

Συγκεκριμένα για την ομάδα των εκπαιδευτών μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζουν το πείραγμα ($M=47.50$, $sd=10.60$), η ειρωνεία ($M=18.50$, $sd=12.02$), το αστείο σχόλιο ($M=17.50$, $sd=6.36$) και η υφολογική σύγκρουση ($M=11.50$, $sd=6.36$). Ακολουθούν ο σαρκασμός ($M=10.00$, $sd=11.31$), το παιχνίδι φαντασίας ($M=9.50$, $sd=6.36$) και το γλωσσικό παιχνίδι ($M=6.00$, $sd=1.41$). Τέλος, παρατηρούνται με χαμηλότερες συχνότητες η έξυπνη απάντηση ($M=3.50$, $sd=4.94$), ο αυτοσαρκασμός ($M=2.00$, $sd=2.82$), το εσωτερικό αστείο ($M=1.50$, $sd=2.12$), η ατάκα ($M=1.00$, $sd=1.41$) και το ευφυολόγημα ($M=0.50$, $sd=0.70$). Στην παραγωγή των εκπαιδευτών δεν παρατηρούνται η αστεία ιστορία, οι παραθέσεις και το εκτεταμένο πείραγμα.

Οι μαθητές παράγουν με υψηλότερη συχνότητα τις χιουμοριστικές κατηγορίες της έξυπνης απάντησης ($M=13.50$, $sd=2.12$), της υφολογικής σύγκρουσης ($M=7.50$, $sd=6.36$), του πειράματος ($M=5.00$, $sd=7.07$), το αστείο σχόλιο ($M=4.00$, $sd=4.24$) και του παιχνιδιού φαντασίας ($M=4.00$, $sd=4.24$). Ακολουθούν το γλωσσικό παιχνίδι ($M=3.00$, $sd=1.41$), το εσωτερικό αστείο ($M=2.50$, $sd=0.70$), ο αυτοσαρκασμός ($M=2.00$, $sd=0.00$), η ειρωνεία ($M=1.50$, $sd=0.70$), η αστεία ιστορία ($M=1.00$, $sd=0.00$) και με ίση μεταξύ τους συχνότητα οι παραθέσεις και το εκτεταμένο πείραγμα ($M=0.50$, $sd=0.70$). Δεν εντοπίζεται η κατηγορία του ευφυολογήματος.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα και το σχήμα, οι συχνότητες των χιουμοριστικών

εκφωνημάτων των εκπαιδευτών είναι υψηλότερες από αυτές των μαθητών. Επίσης είναι μεγαλύτερες οι συχνότητες παραγωγής συνολικά σε σύγκριση με το επίπεδο A1 και A1 προσφύγων.

Παραδείγματα

[6] Στο πλαίσιο εξάσκησης των τύπων του αορίστου, η εκπαιδύτρια καλεί τους μαθητές να γράψουν και στην συνέχεια να εκφωνήσουν δύο αλήθειες και ένα ψέμα σχετικά με το παρελθόν τους. Μια μαθήτρια ισχυρίζεται ότι άλλαξε το επώνυμό της και οι μαθητές το θεωρούν ψέμα:

1 E: ωραία πώς ξέρατε ότι αυτό είναι το ψέμα;

2 M1: γιατί δεν είναι λογικό

3 M2: ακριβώς

4 M3: ((γέλια))

5 E: ((γελώντας)) γιατί όλοι ξέρουμε ότι είναι φεμινίστρια; [παιχνίδι φαντασίας, πείραγμα και έξυπνη απάντηση]

6 MM: ((γέλια))

7 M4: ((γέλια)) ναι

8 E: ((γελώντας)) εντάξει, και είναι λογικό

9 M1: είναι λογικό δεν είναι παντρεμένη και:

10 E: και αν δεν της άρεσε το επώνυμό της; [παιχνίδι φαντασίας και έξυπνη απάντηση]

11 MM: °((γέλιο))°

12 M1: εντάξει μεγάλο θε- μεγάλο θέμα

13 MM: ((γέλιο))

14 E: είναι μεγάλο θέμα πολύ μακριά

Τα εκφωνήματα (5) και (10) ανήκουν στην εκπαιδύτρια και αποτελούν εικασίες πιθανών αιτιών για τους οποίους η μαθήτρια-στόχος θα μπορούσε να αλλάξει το επώνυμό της (παιχνίδι φαντασίας) και έξυπνες απαντήσεις στις υποθέσεις των μαθητών, κινητοποιώντας τους να σκεφτούν διαφορετικές εκδοχές. Επιπλέον, το (5) λειτουργεί και ως πείραγμα προς τη μαθήτρια-στόχο για την πιθανή ιδεολογική της τοποθέτηση ως φεμινίστρια. Η άνεση της εκπαιδύτριας να πειράξει τους μαθητές σηματοδοτεί την υψηλή αμεσότητα της σχέσης τους.

Με όρους ΓΘΓΧ:

(5) ΓΑ: εικασία/πραγματικότητα, ΛΜ: λανθασμένη αιτιολόγηση, ΚΑ: αιτιολόγηση κρίσης του εκφωνήματος ως ψέμα, ΣΤ: η μαθήτρια που ισχυρίζεται αλλαγή του επωνύμου της, ΚΣ: διαλογική συνεισφορά-ερώτηση, ΓΛ: χρήση πολιτικής ορολογίας

(10) ΓΑ: συμβατική απόδοση επωνύμου/έκφραση δυσαρέσκειας γι'αυτό, ΛΜ: λανθασμένη αιτιολόγηση, ΚΑ: αιτιολόγηση κρίσης του εκφωνήματος ως ψέμα, ΣΤ: η ίδια μαθήτρια, ΚΣ: διαλογική συνεισφορά-ερώτηση, ΓΛ:- .

[7] Ο εκπαιδευτής σχολιάζει την καθημερινότητα και απευθύνεται σε μαθήτρια:

1 Ε: Αύριο θα είναι δύσκολη η: κυκλοφορία στους δρόμους. ναι γιατί έρχεται: ο πρόεδρος απ'την Τουρκία ο πρόεδρος της Τουρκίας

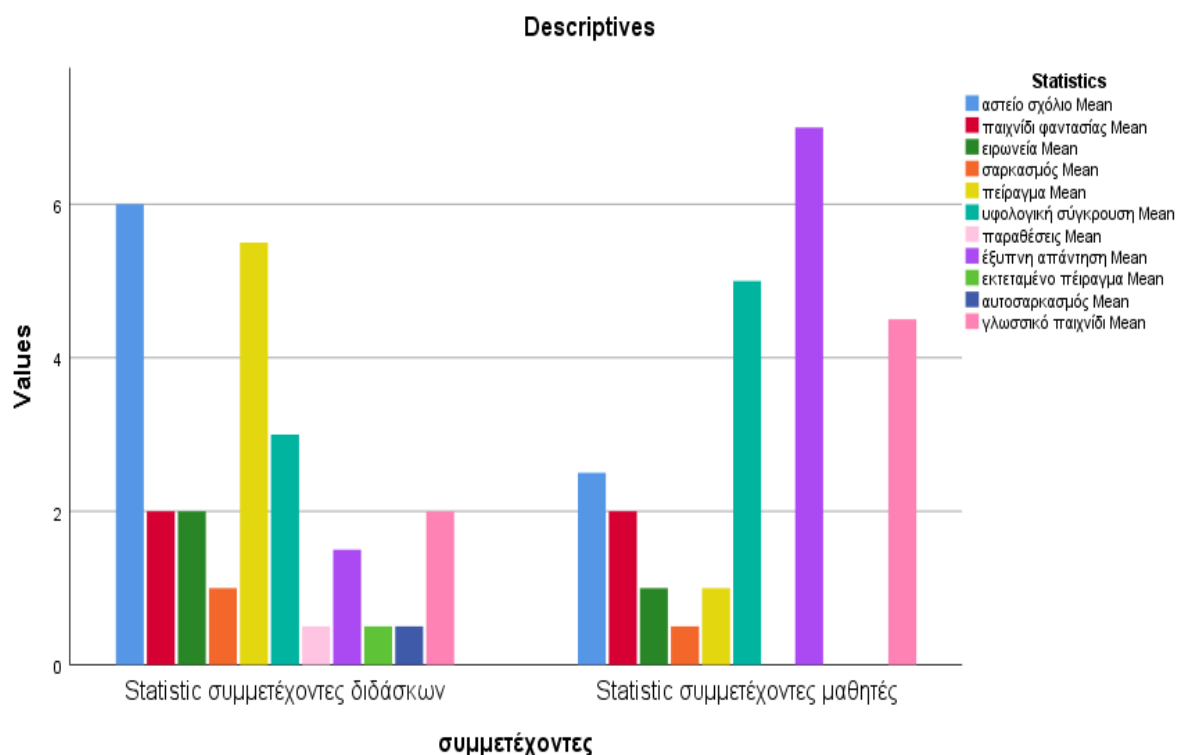
2 Μ1: α::

3 Ε: βλέπω η Ντίλεκ είναι πολύ χαρούμενη, έτσι; [πείραγμα, σαρκασμός, ειρωνεία]

4 ΜΜ: ((γέλια))

Το εκφώνημα (3) συνιστά πείραγμα προς τη μαθήτρια τα συναισθήματά της προς τον πρόεδρο της χώρας προέλευσής της, το οποίο σε ένα δεύτερο επίπεδο αποτελεί σαρκασμό με αποδέκτη τον Τούρκο πρόεδρο. Παράλληλα, είναι ειρωνικό, εφόσον ο εκπαιδευτής εννοεί το ακριβώς αντίθετο από αυτό που εκφωνεί, παραβιάζοντας το αξίωμα της ποιότητας. Η χιουμοριστική στόχευση σε ευαίσθητο πολιτικό περιεχόμενο το οποίο μάλιστα σχετίζεται με την χώρα προέλευσης και κατ' επέκταση την εθνική ταυτότητα της μαθήτριας δείχνει την αλληλεγγύη μεταξύ του εκπαιδευτή και των μαθητών, καθώς και την γνώση του πρώτου για τα συναισθήματα της ομάδας.

Με όρους ΓΘΓΧ το εκφώνημα αναλύεται ως εξής: ΓΑ: κυκλοφοριακή συμφόρηση/χαρά και ηρεμία, ΛΜ: αγνόηση του προφανούς, ΚΑ: η άφιξη του Τούρκου προέδρου στην Αθήνα, ΣΤ: η μαθήτρια και ο Τούρκος πρόεδρος, ΚΣ: συνομιλική συνεισφορά-ερώτηση, ΓΛ: αντίθεση.



Σχήμα 4. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Α2 προσφύγων.

Συνολικά στο παρόν επίπεδο παρατηρούνται 11 τύποι χιούμορ, από τους οποίους 8 παράγονται από την ομάδα των μαθητών και όλοι από την ομάδα των εκπαιδευτών.

Η ομάδα των διδασκόντων παράγει σε υψηλότερες συχνότητες αστεία σχόλια ($M=6.00$, $sd=8.48$), πείραγμα ($M=5.50$, $sd=6.36$) και υφολογικές συγκρούσεις ($M=3.00$, $sd=2.82$). Έπονται με μικρή μταξύ τους διαφορά η ειρωνεία ($M=2.00$, $sd=2.82$), το παιχνίδι φαντασίας ($M=2.00$, $sd=1.41$) και το γλωσσικό παιχνίδι ($M=2.00$, $sd=0.00$). Τέλος παρατηρούνται η έξυπνη απάντηση ($M=1.50$, $sd=0.70$), ο σαρκασμός ($M=1.00$, $sd=1.41$) με ίση μεταξύ τους συχνότητα οι παραθέσεις, το εκτεταμένο πείραγμα και ο αυτοσαρκασμός ($M=0.50$, $sd=0.70$).

Τα χιουμοριστικά εκφωνήματα των προσφύγων μαθητών με τις υψηλότερες συχνότητες εντάσσονται στις κατηγορίες της έξυπνης απάντησης ($M=7.00$, $sd=0.00$), της υφολογικής σύγκρουσης ($M=5.00$, $sd=0.00$), του γλωσσικού παιχνιδιού ($M=4.50$, $sd=0.70$) και του αστείου σχολίου ($M=2.50$, $sd=0.70$). Στην υνέχεια με μικρότερες συχνότητες παρατηρούνται στον λόγο τους το παιχνίδι φαντασίας ($M=2.00$, $sd=2.82$), με ίση συχνότητα μεταξύ τους η ειρωνεία και το πείραγμα ($M=1.00$, $sd=1.41$) και τέλος ο σαρκασμός ($M=0.50$, $sd=0.70$). Απουσιάζουν οι παραθέσεις, το εκτεταμένο πείραγμα και ο αυτοσαρκασμός.

Οι πρόσφυγες μαθητές προτιμούν διαφορετικές χιουμοριστικές κατηγορίες, λιγότερες από

αυτές των εκπαιδευτών αλλά τις χρησιμοποιούν με υψηλότερη συχνότητα εντός της τάξης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές.

Παραδείγματα

[8] Ο εκπαιδευτής βοηθάει τον μαθητή στο role play παρέχοντας λεξιλόγιο:

M1: μετά: έκανω φαγήτο

1 E: °έκανα°

2 M1: έκανα

3 E: μχμ ή μαγειρεύω;

4 M1: *καλή όρεξη* [έξυπνη απάντηση, γλωσσικό παιχνίδι]

5 MM, E: ((γέλια))

6 M1: ευχαριστώ πάρα πολύ

Το (4) εκφωνείται απροσδόκητα από τον μαθητή, ως συνειρμική απάντηση στην σημασιολογική επεξήγηση του ρήματος *μαγειρεύω*. Ο στόχος είναι ο εκπαιδευτής καθώς εκφωνεί το ρήμα που αποτελεί αφορμή. Η αμεσότητα της σχέσης του εκπαιδευτή με την ομάδα των μαθητών τους παρέχει την ασφάλεια να αστειευτούν μαζί του. Το εκφώνημα του μαθητή υποστηρίζεται με γέλιο από όλη την τάξη. Τέλος, το πολιτισμικό στοιχείο που φέρει είναι η ευχή για την απόλαυση του φαγητού.

Με όρους ΓΘΓΧ το εκφώνημα αναλύεται ως εξής: ΓΑ: σημασιολογική εξήγηση/ απάντηση με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες, ΛΜ: μετα-χιούμορ, ΚΑ: σημασιολογική εξήγηση, ΣΤ: ο εκπαιδευτής, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-σχόλιο, ΓΛ: φορμουλαϊκή έκφραση.

[9] Η εκπαιδευτρια αναθέτει σε άνδρα μαθητή να υποδυθεί τον ρόλο της Βέρας για τις ανάγκες της ανάγνωσης του κειμένου:

1 E: Λοιπό::ν *Αρές δεν σε ξέχασα.*, και είσαι η Βέρα [υφολογικό παράδοξο-αντίφαση, πείραγμα]

2 M: είμαι ((γέλιο)) [υφολογικό παράδοξο, αυτοσαρκασμός, ειρωνεία]

3 E: ναι:: ((γέλιο)) δεν πειράζει

Η εκπαιδευτρια εκφωνώντας το (1) πειράζει τον μαθητή, αποδίδοντάς του γυναικείο ρόλο για την ανάγνωση του κειμένου -εδώ έγκειται το υφολογικό παράδοξο. Θέτοντας ως στόχο τον μαθητή στη διαπραγμάτευση του ευρύτερου ρόλου των φύλων, όχι μόνο δεν αμφισβητεί τον μαθητή, αλλά λαμβάνοντας υπόψη την σιγουριά της ταυτότητάς του την εντάσσει στον παιγνιώδη λόγο. Συμπληρωματικά, το εκφώνημα (2) επιβεβαιώνει την επιλογή της εκπαιδευτριας. Ο μαθητής

αυτοσαρκαζόμενος και ειρωνευόμενος αποδέχεται την προσωρινή γυναικεία ταυτότητα χωρίς να το εννοεί πραγματικά (παραβίαση αξιώματος ποιότητας). Η απάντησή του αποκαλύπτει την ασφάλειά του για την ταυτότητά του, η οποία του παρέχει την άνεση να αστευτεί στην τάξη. Τέλος, περικειμενοποιεί το εκφώνημά του με γέλιο, όπως η εκπαιδύτρια, ενισχύοντας τη χιουμοριστική συνεισφορά της.

Με όρους ΓΘΓΧ τα εκφώνηματα αναλύεται ως εξής: ΓΑ: γυναικείος ρόλος/ βιολογικό φύλο μαθητή, ΛΜ: αγνόηση του προφανούς, ΚΑ: ανάγνωση γυναικείου ρόλου, ΣΤ: ο μαθητής, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-ερώτηση, ΓΛ: αντίθεση.

[10] Ο μαθητής ρωτάει για την κτητική αντωνυμία στο θηλυκό γένος:

1 Μ1: η γυναίκα είναι πολλά;

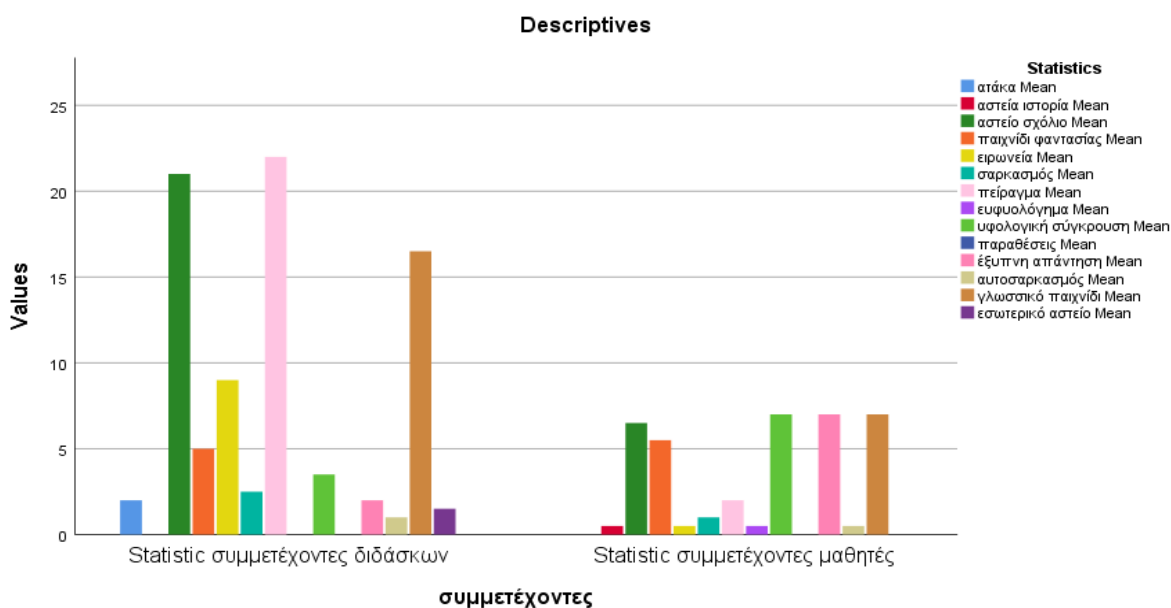
2 Ε: μ μ

3 Μ2: *όχι φίλε εδώ είναι Ελλάδα* [γλωσσικό παιχνίδι σε σημασιολογικό επίπεδο, σαρκασμός και αστείο σχόλιο]

4 ΜΜ, Ε: ((γέλια))

Το εκφώνημα (3) αποτελεί καταρχήν γλωσσικό παιχνίδι σε επίπεδο σημασίας. Ενώ ο συμμαθητής απευθύνει μια απορία γραμματικού περιεχομένου, η απάντηση εκμεταλλεύεται την ασαφή αναφορά ου ονόματος *γυναίκα* με σκοπό να αστευτεί. Σχολιάζει με αστείο και ταυτόχρονα σαρκαστικό τρόπο τη μονογαμία στην Ελλάδα σε αντίθεση με την κουλτούρα προέλευσης των μαθητών. Αν και πρόκειται για ευαίσθητο κοινωνικό και πολιτισμικό ζήτημα, η άνεση του μαθητή να ασκήσει κριτική στις αξίες της γλώσσας-στόχου είναι ενδεικτική της ανεκτικής κουλτούρας της τάξης.

Με όρους ΓΘΓΧ: ΓΑ: μονογαμία/πολυγαμία ως διαπολιτισμική αντίθεση, ΛΜ: ελλειπτική σύνδεση, ΚΑ: ερώτηση για τη γραμματικοποίηση του θηλυκού γένους, ΣΤ: η μονογαμία στην Ελλάδα, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-απάντηση, ΓΛ:- .



Σχήμα 5. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο B1.

Από τις 14 συνολικά κατηγορίες, 11 εντοπίζονται στον λόγο της εκπαιδευτριάς (η ίδια και για τα δύο επίπεδα) και 11 στον λόγο των μαθητών.

Στον λόγο της εκπαιδευτριάς παρατηρούνται με υψηλότερη συχνότητα πειράγματα ($M=22.00$, $sd=5.65$), αστεία σχόλια ($M=21.00$, $sd=5.65$) και γλωσσικό παιχνίδι ($M=16.50$, $sd=3.53$). Ακολουθούν η ειρωνεία ($M=9.00$, $sd=2.82$) και το παιχνίδι φαντασίας ($M=5.00$, $sd=4.24$). Τέλος, με μικρότερη συχνότητα εμφανίζονται η υφολογική σύγκρουση ($M=3.50$, $sd=2.12$), ο σαρκασμός ($M=2.50$, $sd=0.70$), με ίση συχνότητα η ατάκα και η έξυπνη απάντηση ($M=2.00$, $sd=0.00$), το εσωτερικό αστείο ($M=1.50$, $sd=2.12$) και τέλος ο αυτοσαρκασμός ($M=1.00$, $sd=0.00$). Δεν παρατηρούνται η αστεία ιστορία, το ευφυολόγημα και οι παραθέσεις.

Η ομάδα των μαθητών παράγει κυρίως υφολογικές συγκρούσεις και έξυπνες απαντήσεις σε ίση συχνότητα ($M=7.00$, $sd=4.24$), γλωσσικό παιχνίδι ($M=7.00$, $sd=1.41$), αστείο σχόλιο ($M=6.50$, $sd=0.70$) και παιχνίδι φαντασίας ($M=5.50$, $sd=0.70$). Ακολουθούν με χαμηλότερες συχνότητες το πείραγμα ($M=2.00$, $sd=2.82$), ο σαρκασμός ($M=1.00$, $sd=1.41$) και τέλος η αστεία ιστορία, η ειρωνεία, το ευφυολόγημα και ο αυτοσαρκασμός με ίση συχνότητα ($M=0.50$, $sd=0.70$). Δεν παράγονται ατάκα, παραθέσεις και εσωτερικό αστείο. Σημειώνουμε ότι παρόλο που εκφωνήθηκαν γρίφοι στο πλαίσιο δραστηριότητας συλλογής και μετάφρασής τους από τη Γ1 των μαθητών στην Ελληνική, δεν συμπεριλαμβάνονται στις χιουμοριστικές κατηγορίες εφόσον το γέλιο αντιστοιχούσε στην έκπληξη των μαθητών λόγω της απάντησης και όχι στον χειρισμό της γλώσσας.

Η εκπαιδευτριά παράγει σε υψηλότερη συχνότητα διαφορετικές χιουμοριστικούς τύπους σε

σύγκριση με τους μαθητές. Επιπροσθέτως, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα επίπεδα, έχουμε αθροιστικά μεγαλύτερη παραγωγή χιουμοριστικών εκφωνημάτων από τα επίπεδα A1, A1 προσφύγων και A2 προσφύγων και μικρότερη από του A2.

[11] Ο μαθητής δυσκολεύεται να ανακαλέσει την λέξη *εσώρουχο*, την οποία θέλει να χρησιμοποιήσει στην περιγραφή του:

1 M: εεε πώς ονομάζεται: τς underpants που xxx

2 E: Το είπαμε αλλά δεν ήταν ο: Άντι εδώ για πες πώς το λέμε; Το:

3 M: εεεμ

4 M: underpants

5 E: ναι:

6 M: βρακιόλι;

7 E: όχι βραχιόλι

8 MM: ((γέλια))

9 E: *εε εσύ πας για το βρακί αλλά το βρακί δεν είναι ωραία λέξη ((γέλια μαθητών))* [πείραγμα, αστείο σχόλιο, γλωσσικό παιχνίδι, υφολογική σύγκρουση-ακαταλληλότητα]

10 M: μαγιό;

11 M: εσώρουχο

12 M: εσώρουχο

13 E: είπαμε θυμάται η Ναταλία είπαμε το βρακί δεν το λέμε έτσι τώρα έχουμε και κόσμο είπαμε να μιλάμε ωραία το ε-σώ-ρου-χο λέμε, έτσι ((γέλιο)) [...] προσοχή; *αν πας να αγοράσεις δώρο Άντι ((γέλιο)) μη μπερδέψεις το βρακί με το εσώρουχο α: ε: με το βραχιόλι ε: τι θέλεις για το εσώρουχο Άντι;* [παιχνίδι φαντασίας, πείραγμα, γλωσσικό παιχνίδι]

14 M: το Σούπερμαν φοράει=

15 E: ο Σούπερμαν, όχι το Σούπερμαν

16 M: ο Σούπερμαν φοράει το εσώρουχό του εε τς έξω από τα:

17 M: από τα παντελόνια

18 M: από τα παντελόνια του

19 M2: *έλα τώρα που δεν σαρέσει στιλ* [πείραγμα, ειρωνεία, αστείο σχόλιο, ευφυολόγημα]

20 MM: ((γέλια))

21 E: πά:νω, πά:νω από ΤΟ παντελόني του, φοράει το εσώρουχο πάνω από το παντελόني του . ναι, *αφού είναι ούφο;* [ατάκα, αστείο σχόλιο]

22 MM: ((γέλιο))

Το εκφώνημα (9) αποτελεί πείραγμα προς τον μαθητή και αστείο σχόλιο για την λανθασμένη προφορά της λέξης *βραχιόλι*, το οποίο ακούγεται σαν *βρακί*. Η εκπαιδεύτρια εκμεταλλεύεται το γλωσσικό λάθος παίζοντας με τη φωνολογία και κάνοντας σχόλιο για την υφολογική ακαταλληλότητα. Οι μαθητές γελάνε με την χιουμοριστική διόρθωση της εκπαιδεύτριας- σημειώνουμε ότι με αυτόν τον τρόπο ελαττώνεται η απειλή της πράξης προς το πρόσωπο του μαθητή. Τα ίδια ισχύουν και για το (10) με τη διαφορά ότι η εκπαιδεύτρια παίζει με την υποθετική αγορά από τον μαθητή. Όσον αφορά το (13) ο μαθητής πειράζει τον συμμαθητή του και σχολιάζει με αστείο τρόπο το περιεχόμενο της περιγραφής του για τον Σούπερμαν. Αποτελεί, παράλληλα, ειρωνεία, εφόσον γνωρίζει ότι ο συμμαθητής του δεν θα φορούσε ποτέ το εσώρουχο έξω από το παντελόνι του. Το πείραγμα μεταξύ ομοίων ενισχύει την αλληλεγγύη τους. Τέλος, η ατάκα της εκπαιδεύτριας στο (21), η οποία λειτουργεί ταυτόχρονα ως αστείο σχόλιο, θέτει ως στόχο τον Σούπερμαν σχολιάζοντας ταυτόχρονα μέσω της αμφισημίας της λέξης *ούφο* την ανόητη στολή του και την εξωγήινη καταγωγή του. Η τάξη υποστηρίζει το εκφώνημα με δυνατό γέλιο.

Με όρους ΓΘΓΧ:

(9, 13) ΓΑ: επίσημη/ανεπίσημη λέξη, ΛΜ: παραλληλισμός, ΚΑ: υφολογικός διαχωρισμός των εννοιών εσώρουχο, βρακί, ΣΤ: ο μαθητής, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-λεξική επεξήγηση, ΓΛ: ανεπίσημο ύφος.

(19) ΓΑ: κόσμος των κόμικ/πραγματικός κόσμος, ΛΜ: λανθασμένη συνεπαγωγή, ΚΑ: περιγραφή του Σούπερμαν, ΣΤ: ο συμμαθητής, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-σχόλιο, ΓΛ: ορολογία μόδας.

(21) ΓΑ: άνθρωπινο/ μη ανθρώπινο ον, ΛΜ: επισήμανση του προφανούς, ΚΑ: περιγραφή του Σούπερμαν, ΣΤ: ο Σούπερμαν, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-σχόλιο, ΓΛ: χρήση διαστημικής ορολογίας.

[12] Με αφορμή την μορφολογία των επιθέτων, η εκπαιδεύτρια παρουσιάζει την σύγκριση στους μαθητές:

1 Ε: ο Νίκος γίνεται όλο και πιο ψηλός, τι σημαίνει όλο και πιο ψηλός;

2 Μ1: ψηλότερος

3 Ε: *κάθε μέρα. Πίνει πολύ γάλα και <ψηλώνει ψηλώνει ψηλώνει>. γίνεται [όλο και πιο ψηλός]*

[γλωσσικό παιχνίδι σε επίπεδο φωνολογίας, μορφής και σημασίας]

4 ΜΜ: (((γέλια)))

5 Μ2: (((γελώντας)) *τρώει σύκα, τρώει σύκα*) [έξυπνη απάντηση, αστείο σχόλιο, εσωτερικό αστείο μεταξύ μαθητών]

6 Ε: ορίστε;

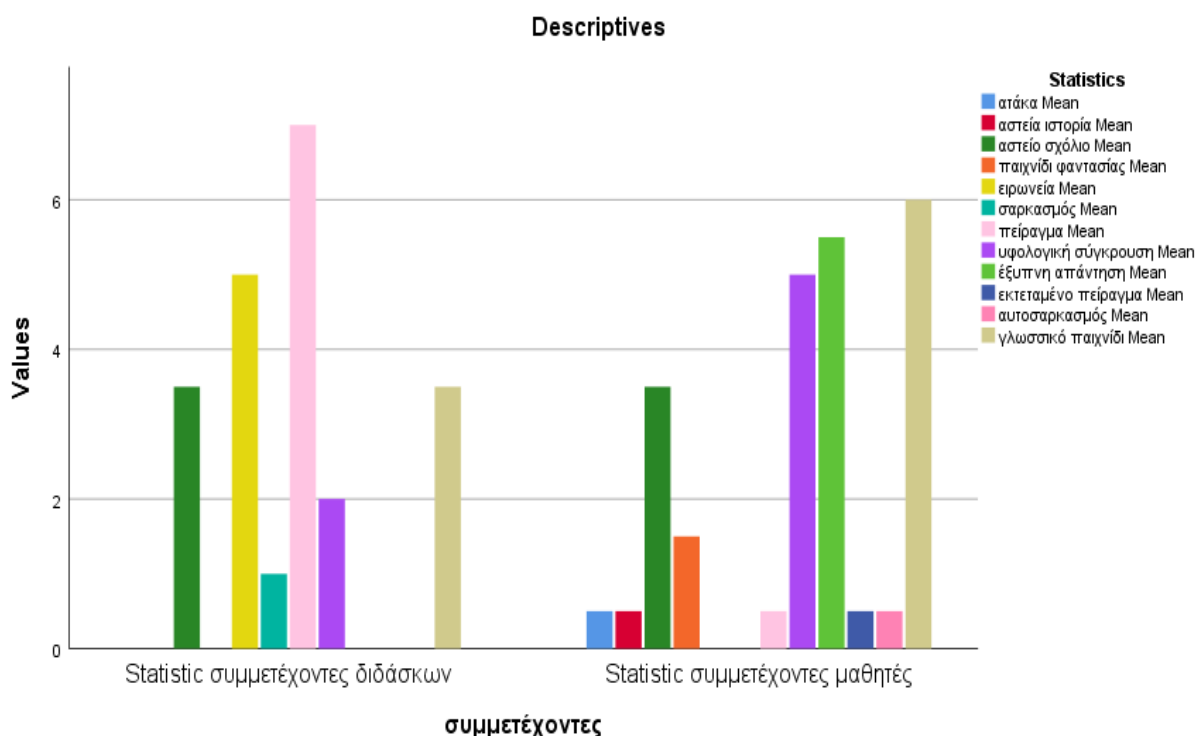
7 ΜΜ: (((γέλια)))

- 8 M3: [(η Κίκι)].
- 9 M2: [μερικές φορές]
- 10 M3: ((γελώντας)) την ρωτήσαμε πώς είσαι τόσο ψηλή και μας λέει μας είπε= [αστεία ιστορία]
- 11 M1: τρώω σύκα
- 12 M3: τρώσει σύκα
- 13 E: ΤΡΩΕΙ ΣΥΚΑ;
- 14 M2: ((γελώντας)) ναι:
- 15 MM: ((γέλια))
- 16 E: η Κίκι τρώει σύκα. Και είναι τόσο ψηλή, ωραία
- 17 MM: ((γέλια))
- 18 E: και γίνεται [όλο και πιο ψηλή], όλο και πιο ψηλή γίνεται η Κίκι
- 19 MM: [((γέλια))]

Η εκπαιδευτρια στο (3) παίζει με το ρήμα *ψηλώνω* και το επίθετο *ψηλός* σε επίπεδο φωνολογίας, μέσω της επανάληψής του, αλλά και σε επίπεδο μορφής και σημασίας μέσω της σύνδεσης με το ομόρριζο επίθετο. Οι μαθητές γελούν. Το (4) λειτουργεί ως έξυπνη απάντηση και αστείο σχόλιο στο γλωσσικό παιχνίδι. Οι μαθητές μόνο γελούν μεταξύ τους επειδή πρόκειται για εσωτερικό αστείο. Η εκπαιδευτρια ζητά διευκρινίσεις, επομένως στα εκφωνήματα (8-12) οι μαθητές παραθέτουν την παράξενη αστεία ιστορία με στόχο την απούσα συμμαθήτριά τους. Η εκπαιδευτρια επαναλαμβάνει την κεντρική ιδέα της ιστορίας και οι μαθητές γελούν, ενισχύοντας την αλληλεγγύη της τάξης, χωρίς όμως να επιτίθενται στην απούσα συμμαθήτριά τους- αντίθετα θυμούνται την ιστορία της.

Με όρους ΓΘΓΧ:

- (3) ΓΑ: βιολογική απόκτηση ύψος/υποβοήθηση διαδικασίας, ΛΜ: λανθασμένη αιτιολόγηση, ΚΑ: αποσαφήνιση της φράσης *όλο και πιο ψηλός*, ΣΤ: ο μαθητής, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-λεξική επεξήγηση, ΓΛ: επανάληψη και χρήση ομορρίζων.
- (5) ΓΑ: υποβοήθηση ύψους/ ασυνήθιστο βοήθημα, ΛΜ: λανθασμένη αιτιολόγηση, ΚΑ: αιτιολόγηση ύψους, ΣΤ: ο συμμαθητής στο παραδείγματος, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-σχόλιο, ΓΛ: επανάληψη.
- (8-12) ΓΑ: υποβοήθηση ύψους/ ασυνήθιστο βοήθημα, ΛΜ: εσφαλμένη αιτιολόγηση, ΚΑ: αιτιολόγηση ύψους, ΣΤ: απούσα συμμαθήτρια, ΚΣ: αφήγηση σε γ' πρόσωπο, ΓΛ: επανάληψη .



Σχήμα 6. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Γ1.

Συνολικά παράγονται 12 συνολικά χιουμοριστικοί τύποι, από τους οποίους 6 εντοπίζονται στον λόγο της εκπαιδευτριας (η ίδια και για τα δύο τμήματα) και 10 σε αυτόν των μαθητών.

Η εκπαιδευτρια χρησιμοποιεί λιγότερους τύπους χιούμορ, όμως σε μεγαλύτερες συχνότητες συγκριτικά με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιεί το πείραγμα ($M=7.00$, $sd=4.24$), την ειρωνεία ($M=5.00$, $sd=0.00$), το γλωσσικό παιχνίδι ($M=3.50$, $sd=2.12$) και το αστείο σχόλιο ($M=3.50$, $sd=0.70$). Ακολουθούν με χαμηλότερες συχνότητες η υφολογική σύγκρουση ($M=2.00$, $sd=0.00$) και ο σαρκασμός ($M=1.00$, $sd=1.41$), ενώ απουσιάζουν η ατάκα, η αστεία ιστορία, το παιχνίδι φαντασίας, η έξυπνη απάντηση, η παράθεση και ο αυτοσαρκασμός.

Η ομάδα των μαθητών χρησιμοποιούν περισσότερο το γλωσσικό παιχνίδι ($M=6.00$, $sd=5.65$), την έξυπνη απάντηση ($M=5.50$, $sd=0.70$), την υφολογική σύγκρουση ($M=5.00$, $sd=5.65$) και το αστείο σχόλιο ($M=3.50$, $sd=4.94$). Έπονται το παιχνίδι φαντασίας και, με ίση συχνότητα μεταξύ τους, η ατάκα, η αστεία ιστορία, το πείραγμα, το εκτεταμένο πείραγμα και ο αυτοσαρκασμός ($M=0.50$, $sd=0.70$). Δεν παρατηρούνται η ειρωνεία και ο σαρκασμός.

Τα παρόν επίπεδο, όπως και το A2 προσφύγων, παρουσιάζουν αθροιστικά τις χαμηλότερες συχνότητες παραγωγής χιουμοριστικών εκφωνημάτων σε σύγκριση με τα υπόλοιπα επίπεδα.

[13] Η εκπαιδευτρια ρωτάει για την λεξική απόδοση της έννοιας *βροντή* στην Ρωσική, Γ1 μερικών μαθητριών:

1 E: βλέπουμε αστραπές, ακούμε βροντές

2 MM: α.:

3 E: βλέπουμε αστραπές ακούμε βροντές, αλλά.:: οι Έλληνες ε.:: δεν ακούνε: όπως οι Ρώσοι που ακούνε κάτι σε γκρ, νομίζω, οι Ρώσοι ακούνε κάτι σε γκρ

4 M: *grom*

5 M2: *grom, grom*

6 E: οι Έλληνες ακούνε [*μπου.::μπου.:*]νη:τό [γλωσσικό παιχνίδι σε φωνολογικό επίπεδο]

7 MM: [(γέλια)]

8 M2: α.:: αυτό είναι το *grom*, ε;

9 E: ((γελώντας)) αυτό είναι, αυτό είναι ακριβώς, αυτό είναι ακριβώς, οι Έλληνες ακούνε *μπουμπουνητό*, δεν ακούνε κάτι σε γκρ, ακούνε κάτι σε: (2) *μπουμ*

10M3: ((γέλιο))

Τα εκφωνήματα (4-9) αποτελούν παιχνίδι μεταξύ εκπαιδευτριας και μαθητών σε φωνολογικό επίπεδο με στόχο την ηχομιμητική λέξη *μπουμπουνητό*. Η εκπαιδευτρια ζητά από τους μαθητές να παράσχουν την λέξη στη Γ1 τους και οι συνεισφορές τους καθίστανται στόχος γέλιου λόγω του παιχνιδιού με τον ήχο.

Με όρους ΓΘΓΧ:

(4-9): ΓΑ: σύγκριση Γ2/Γ1, ΛΜ: αναλογία, ΚΑ: απόδοση του καιρικού φαινομένου στην Ρωσική και την Ελληνική, ΣΤ: το καιρικό φαινόμενο, ΚΣ: συνομιλιακές συνεισφορές- ερωτήσεις, απαντήσεις, ΓΛ: εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων.

[14] Σε δραστηριότητα επεξήγησης ιδιωματικών φράσεων υπό τη θεματική του καιρού:

1 M1: πιστεύω [στον κεραυνοβόλο έρωτα]

2 M2: [πιστεύω στον κεραυνοβόλο έρωτα] ((γέλια))

3 MM: ((γέλια))

4 E: πιστεύω στον κεραυνοβόλο έρωτα ((γελώντας)) δεν το λέμε λέει γιατί το ξέρουμε, το ξέρουμε. ο κεραυνοβόλος έρωτας, έρωτας πώς θα πούμε Χριστίνα;

5 M1: που ερωτεύεται σαν α: κεραυνός;

6 E: έτσι που=

7 M3: που κάνει μπαμ και ντάξει [έξυπνη απάντηση, παιχνίδι φαντασίας, γλωσσικό παιχνίδι σε

φωνολογικό επίπεδο]

8 MM: ((γέλια))

9 Ε: μπαμ και κάτω, μπαμ και κάτω. πώς το πατε; έρωτας με;

10 M4: με την πρώτη ματιά

11 Ε: με την πρώτη ματιά, μια χαρά, έτσι, έρωτας με την πρώτη ματιά. το πέντε;

12 M5: η καρδιά μουμπουνίζει [ατάκα, υφολογικό σχήμα- μεταφορά, αστείο σχόλιο, γλωσσικό παιχνίδι]

13 MM: ((γέλιο))

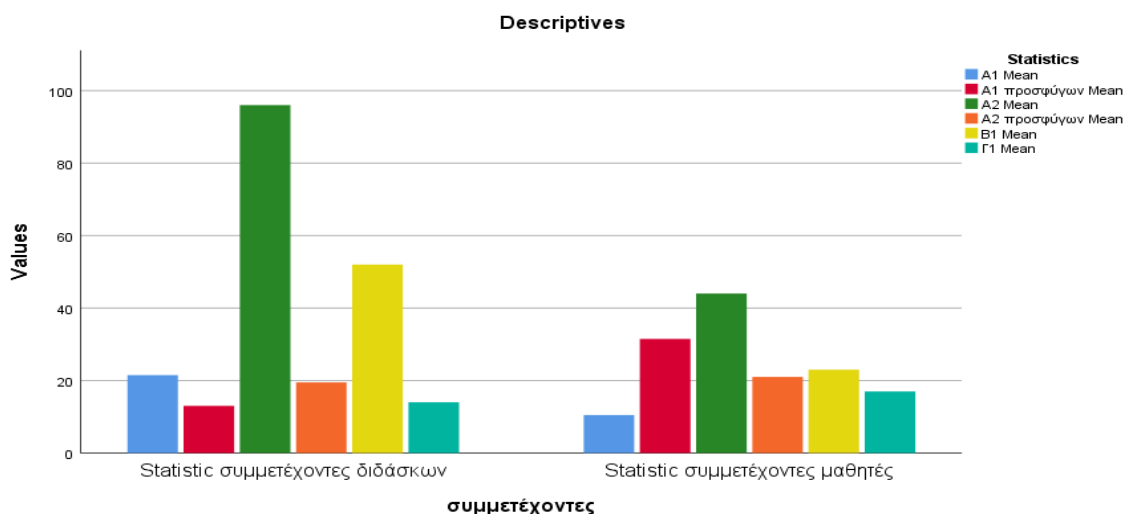
Στο εκφώνημα (7) η μαθήτρια απαντά έξυπνα στην ερώτηση της δραστηριότητας για την σημασία της φράσης *κεραυνοβόλος έρωτας*. Παίζει με την φωνολογία και την σημασία της έκφρασης αλλά και με τη μεταφορά. Οι συμμαθητές της υποστηρίζουν το παιχνίδι με γέλιο. Το (12), εντός του ίδιου περικειμένου, λειτουργεί ως *ατάκα* που εκμεταλλεύεται την κυριολεκτική και τη μεταφορική σημασία της δεδομένης φράσης με παιγνιώδη τρόπο. Ταυτόχρονα αποτελεί αστείο σχόλιο για τις απαντήσεις των συμμαθητών.

Με όρους ΓΘΓΧ:

(7) ΓΑ: κυριολεξία/μεταφορά, ΛΜ: λανθασμένη αιτιολόγηση, ΚΑ: εξήγηση μεταφορικής φράσης, ΣΤ: η μεταφορική φράση *κεραυνοβόλος έρωτας*, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-απάντηση, ΓΛ: παιχνίδι σε επίπεδο φωνολογίας και σημασιολογίας.

(12) ΓΑ: σωματική λειτουργία/καιρικό φαινόμενο, ΛΜ: μείξη, ΚΑ: εξήγηση μεταφορικής φράσης, ΣΤ: η μεταφορική φράση *κεραυνοβόλος έρωτας*, ΚΣ: συνομιλιακή συνεισφορά-σχόλιο, ΓΛ: μεταφορά.

5.4.3 Παραγωγή χιουμορ ανά επίπεδο και συμμετέχοντες



Σχήμα 7. Κατανομή των χιουμοριστικών εκφωνημάτων συνολικά μεταξύ διδασκόντων και μαθητών ανά επίπεδο.

Εξετάζοντας ανά επίπεδο ποιος συμμετέχοντας παράγει περισσότερο χιούμορ, διαπιστώνουμε ότι στο επίπεδο A2 εντοπίζεται η μεγαλύτερη παραγωγή χιούμορ για τους διδάσκοντες αλλά και των δύο ομάδων ($M=96.00$, $sd=22.62$) και ακολουθεί το επίπεδο B1 ($M=52.00$, $sd=2.82$) με αρκετή διαφορά από το γκρουπ των μαθητών ($M=23.00$, $sd=5.65$). Για τους μαθητές η υψηλότερη παραγωγή εντοπίζεται επίσης στο επίπεδο A2 ($M=44.00$, $sd=22.62$), πολύ, όμως, χαμηλότερη από την ομάδα των εκπαιδευτών, αλλά και στο A1 προσφύγων ($M=31.50$, $sd=23.33$) με μεγάλη διαφορά συγκριτικά με την ομάδα των εκπαιδευτών ($M=13.00$, $sd=1.41$).

Όσον αφορά τα υπόλοιπα επίπεδα γλωσσομάθειας, στο A1 τα περισσότερα χιουμοριστικά εκφωνήματα παράγονται από τους εκπαιδευτές ($M=21.50$, $sd=3.53$) και ακολουθούν οι παραγωγές των μαθητών με αρκετή διαφορά ($M=10.50$, $sd=2.12$). Στο επίπεδο A2 προσφύγων, αν και με μικρή διαφορά οι μαθητές παράγουν περισσότερα χιουμοριστικά εκφωνήματα ($M=21.00$, $sd=1.41$) από τους εκπαιδευτές ($M=19.50$, $sd=20.50$). Τέλος, όσον αφορά το επίπεδο Γ1 οι μαθητές παράγουν επίσης περισσότερο λεκτικό χιούμορ ($M=17.00$, $sd=16.97$) σε σύγκριση με την εκπαιδευτριά ($M=14.00$, $sd=4.24$).

Συνεπώς, η ομάδα των μαθητών παράγει χιουμοριστικά εκφωνήματα με μεγαλύτερη συχνότητα σε 3 επίπεδα γλωσσομάθειας (A1 προσφύγων, A2 προσφύγων και Γ1) και η ομάδα των εκπαιδευτών στα υπόλοιπα 3 (A2, B1 και A1).

5.5 Συζήτηση

Η παρούσα ενότητα εξετάζει τα ευρήματα σύμφωνα με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας σχετικά με την εμφάνιση του χιούμορ στην τάξη της Ελληνικής ως Γ2, τα είδη του γλωσσικού χιούμορ που παράγονται ανά επίπεδο και την συνολική παραγωγή χιούμορ από τους συμμετέχοντες. Συμπεριλαμβάνονται μερικές δευτερεύουσες παρατηρήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Ο σχολιασμός βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση των ομαδοποιημένων δεδομένων.

5.5.1 Η εμφάνιση του χιούμορ στην τάξη της Γ2

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι το γλωσσικό χιούμορ κάνει την εμφάνισή του αισθητή εντός τάξης, σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, και, μάλιστα, η παραγωγή του είναι κατεξοχήν ευκαιριακή, επιβεβαιώνοντας τους Ervin-Tripp & Lampert (2009), Wulf (2010) και Bell & Pomerantz (2015: 73), όπως συμβαίνει και στην συνομιλιακή διεπίδραση εκτός τάξης. Η παρουσία του εκτείνεται σε διάφορες χρονικές στιγμές σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, χωρίς να σχετίζεται άμεσα με το διδακτικό αντικείμενο -συνήθως οι μαθητές εξέφραζαν ανάγκες που συνδεόντουσαν με το εδώ και το τώρα της τάξης π.χ. διάλειμμα, ή σχολίαζαν τις τρέχουσες

συνθήκες π.χ. καιρός. Τα ολιγάριθμα προσχεδιασμένα χιουμοριστικά εκφώνηματα εντάσσονται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων και η αποτυχία της πρόσληψης μερικών από αυτά ενισχύει την μη προβλεψιμότητα του χιούμορ.

Η πλειοψηφία του χιούμορ παράγεται στην Ελληνική τόσο από τους εκπαιδευτές, όσο από τους μαθητές. Οι υπόλοιπες περιπτώσεις αφορούν το πολύγλωσσο γλωσσικό παιχνίδι (Cekaite & Aronsson 2005) μέσω της εναλλαγής κωδίκων (code-switching) -το οποίο δεν αποτελεί γλωσσικό έλλειμμα, αλλά ένδειξη ικανού γλωσσικού χειρισμού (Belz 2002a, Pomerantz & Bell 2007)- ή χρήσης της ενδιάμεσης γλώσσας (Αγγλικής). Στα γλωσσικά ομοιογενή τμήματα των προσφύγων οι μαθητές αστειεύονται είτε στην μητρική τους γλώσσα (Φαρσί) είτε στην ενδιάμεση ή, με μεγαλύτερη συχνότητα στην Ελληνική, γεγονός που είναι ενδεικτικό της επιθυμίας τους για ένταξη στην κοινότητα-στόχο. Μάλιστα στο ένα τμήμα, η εκπαιδεύτρια που γνωρίζει Φαρσί γελά μαζί με τους μαθητές. Ωστόσο το χιούμορ στην ελληνική παράγεται σε μεγαλύτερη αναλογία, γεγονός το οποίο λειτουργεί ως ένδειξη του πειραματισμού στη γλώσσα-στόχο και της διακινδύνευσης από πλευράς των μαθητών.

Δευτερεύοντως παρατηρείται -αν και δεν καταμετράται- το γέλιο ως υποδοχή σε απρόθετο χιούμορ- αποτελώντας άλλο ένα επιχείρημα υπέρ της μη προβλεψιμότητας του χιούμορ. Έχει ενδιαφέρον η απόδοση χιουμοριστικής πρόθεσης σε ένα εκφώνημα που δεν παράγεται με αυτή διότι ίσως να σηματοδοτεί βαθύτερη επεξεργασία της γλώσσας από τους μαθητές. Σημειώνουμε επίσης αρκετές περιπτώσεις αμήχανου γέλιου που δεν παράγεται ως αντίδραση σε χιουμοριστικό εκφώνημα (Bell 2005).

Κάθε τάξη έχει τη δική της “οικολογία” που προκύπτει από την εναλλαγή σοβαρού και παιγνιώδους λόγου. Το χιούμορ συνιστά κουλτούρα για τις τάξεις που παρακολουθήσαμε, με την έννοια της συχνότητας εμφάνισής του ως πρακτική διεπίδρασης (Norrick 1993, Pomerantz & Bell 2011). Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι οι χιουμοριστικές παραγωγές απλώς ενισχύονται, χωρίς περαιτέρω πραγματογλωσσική και κοινωνιοπραγματολογική ανάλυση -τα σχόλια που προκύπτουν αφορούν μόνο το περιεχόμενο. Ακόμη, στις περιπτώσεις που το χιούμορ δεν ενισχύεται, η αποτυχία του αποσιωπάται και απλώς πραγματοποιείται μετάβαση στο επόμενο κομμάτι της διδασκαλίας.

5.5.2 Οι κατηγορίες του χιούμορ ανά επίπεδο

Τα ευρήματα συνηγορούν υπέρ της πολυμορφικότητας και της πολυλειτουργικότητας του χιούμορ, εφόσον κάθε χιουμοριστικό εκφώνημα σπάνια κατατάσσεται σε μία μόνο κατηγορία (Norrick 1993, Bell 2009, 2011, Bell & Pomerantz 2015: 27-28), π.χ. το εκφώνημα (5) στο παράδειγμα [6] που λειτουργεί ταυτόχρονα ως παιχνίδι φαντασίας, πείραγμα και έξυπνη απάντηση. Λόγω του μη απόλυτου, a priori καθορισμού των κατηγοριών, προέκυψαν περαιτέρω

χιουμοριστικοί τύποι από την παρατήρηση (π.χ. το εσωτερικό αστείο). Επιπροσθέτως, παρατηρείται προτίμηση των συμμετεχόντων όσον αφορά τη χρήση χιουμοριστικών κατηγοριών. Σχεδόν σε όλα τα επίπεδα, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν περισσότερο το πείραγμα και την ειρωνεία, ενώ οι μαθητές προσανατολίζονται στη χρήση της έξυπνης/αστείας απάντησης και του γλωσσικού παιχνιδιού.

Όσον αφορά τους γλωσσικούς χειρισμούς, οι μαθητές, ειδικότερα των αρχαρίων επιπέδων, κάνουν χρήση των διαθέσιμων γλωσσικών πόρων ανά επίπεδο (Bell 2009). Παρά τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο φωνολογικό επίπεδο, στην συμφωνία ουσιαστικών και επιθέτων, στην ρηματική μορφολογία και στο συντακτικό επίπεδο. (π.χ. επίπεδο A2: [...] *έ- έμαθα να χορώ salsa μέχρι τις έντεκα μισή*), είναι προφανής η προσπάθεια επξεργασίας και το παιχνίδι με τη γλώσσα-στόχο, το οποίο είναι συνηθισμένο κομμάτι της καθημερινής συνομιλίας (Bell & Pomerantz 2015). Για τους αρχάριους είναι πιο εύκολο να παίζουν με τις καινούργιες λέξεις πειραματιζόμενοι με τη μορφή, τη φωνολογία και τις συντακτικές σχέσεις, καθώς δεν έχει παγιωθεί η συμβατική τους σημασία, με αποτέλεσμα να φαίνεται περίεργο στους φυσικούς ομιλητές (Kramersch 2009, Pomerantz & Bell 2011). Ειδικότερα, το πολύγλωσσο παιχνίδι μέσω εναλλαγής κωδίκων (π.χ. *Antoine the mysterious ma:n*) υποστηρίζει την κανονικότητα, την υβριδικότητα και την αμφισημία του παιγνιώδους λόγου (Bell & Pomerantz 2015). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ομάδα των προσφύγων, η οποία αν και αποτελεί ομοιογενή ομάδα με βάση τη μητρική γλώσσα, παράγει περισσότερα χιουμοριστικά εκφωνήματα στην Ελληνική. Οι πρόσφυγες μαθητές, λόγω της διαμονής τους σε Δομές Φιλοξενίας εκτός πόλης, πέρα από την συνομιλία με τους υπευθύνους και την παρακολούθηση των μαθημάτων στο Διδασκαλείο δεν έχουν εκτεταμένες επαφές με φυσικούς ομιλητές. Εντούτοις, εκμεταλλεύονται τις κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις, δείχνοντας την επιθυμία τους για ενσωμάτωση στην γλωσσική κοινότητα-στόχο (π.χ. ενώ ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το ρήμα *μαγειρεύω*, ένας μαθητής απαντά *Καλή όρεξη*. Σε άλλη τάξη, ο μαθητής χρησιμοποιεί το επιφώνημα *Παναγία μου!* για να εκφράσει την έκπληξη του). Οι εκπαιδευτές, από την άλλη πλευρά, όπως είναι αναμενόμενο, προσαρμόζουν τις πραγματογλωσσικές τους επιλογές στο επίπεδο των μαθητών π.χ. *Να πάνω που λέμε ωραία ήρθε η ωραία*. Τα χιουμοριστικά εκφωνήματά τους δεν περιέχουν ιδιαίτερα σύνθετες δομές ούτε εξεζητημένο λεξιλόγιο.

Θεωρητικά, εντός κατάλληλου περιεχόμενου, κάθε θέμα μπορεί να γίνει αντικείμενο προς αξιοποίηση χιουμοριστικών σκοπών (Bell 2011). Το αστείο έγκειται στον χιουμοριστικό χειρισμό των θεμάτων, βιωματικών στην πλειοψηφία τους για μαθητές και εκπαιδευτές. Το εδώ και το τώρα της τάξης αποτελεί πηγή γέλιου (π.χ. η δείξη στο [4], ερωτήματα των δραστηριοτήτων που λειτουργούν ως αφόρμηση γέλιου, η ανάγκη των μαθητών για διάλειμμα κλπ.). Το πολιτισμικά καθορισμένο χιούμορ είναι ιδιαίτερα περιορισμένο -ελάχιστες περιπτώσεις ανιχνεύονται, όπως ο

χιουμοριστικός σχολιασμός για την μονογαμία στην Ελληνική κοινωνία (επίπεδο A2 προσφύγων, παράδειγμα [10]) ή η στηλίτευση των πελατειακών σχέσεων στην εύρεση εργασίας (επίπεδο Γ1). Ενδεχομένως αυτό το είδος χιούμορ δεν παράγεται λόγω του αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και λόγω του ρίσκου της παρεξήγησης. Γενικότερα το χιούμορ που προτιμάται από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι αυτό που ενισχύει τους δεσμούς της ομάδας (Wanzer et al. 2006, Bell & Pomerantz 2015: 146, Alatalo & Routiainen 2016). Ακόμα και οι “επιθετικές” μορφές χιούμορ, όπως το πείραγμα, η ειρωνεία και ο σαρκασμός χρησιμοποιούνται με κατάλληλο τρόπο, επιδεικνύοντας την καλή τους γνώση για τα μέλη της ομάδας.

Δευτερευόντως, παρατηρούμε ότι οι τύποι των δραστηριοτήτων ενδέχεται να επηρεάζουν τους τύπους χιούμορ που παράγονται ή να ενθαρρύνουν την παραγωγή χιούμορ και την ατομική δημιουργικότητα π.χ. παιχνίδι ρόλων, μέσω του οποίου παρέχονται ευκαιρίες πειραματισμού με φωνές ακι ταυτότητες της Γ2 (Bell 2005), παιχνίδι με κάρτες που οδηγεί σε μη προβλέψιμες απαντήσεις, μορφολογικές δραστηριότητες με βιωματικό περιεχόμενο, όπως ερωτήσεις και αφήγηση εμπειριών. Ωστόσο, ακόμα και μηχανιστικές ασκήσεις μορφολογίας πλαισιώθηκαν χιουμοριστικά, εφόσον οι εκπαιδευτές τις πλαισίωσαν χιουμοριστικά (π.χ. διδασκαλία της ρηματικής μορφολογίας αορίστου μέσω βιωματικών ερωτήσεων για το παρελθόν των μαθητών, η ανάγνωση του κειμένου του εγχειρισίου μέσω της διανομής των ρόλων σε άτομα του αντίθετου φύλου). Το βιωματικό στοιχείο, συνεπώς, ευνοεί την παραγωγή χιούμορ. Οι μαθητές περικειμενοποιούν χιουμοριστικά τις απαντήσεις τους μέσω του γέλιου τους. Τέλος, χιουμοριστικά σχόλια εκφωνούνται τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτές. Επομένως, κάθε είδος δραστηριότητας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για χιούμορ, με τις παραγωγικές να έχουν το προβάδισμα στην παροχή ευκαιριών.

5.5.3 Παραγωγή χιούμορ ανα συμμετέχοντα

Παρατηρείται “ισοπαλία” ανάμεσα στις δύο πλευρές, εφόσον οι μαθητές παράγουν περισσότερα χιουμοριστικά εκφωνήματα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές σε 3 επίπεδα γλωσσομάθειας και, αντίστοιχα, οι εκπαιδευτές στα υπόλοιπα 3. Έχει ενδιαφέρον ότι στα 2 από τα 3 επίπεδα στα οποία η χιουμοριστική παραγωγή των μαθητών είναι υψηλότερη από των εκπαιδευτών πρόκειται για τμήματα προσφύγων, για τους λόγους που αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτές, ισχύει ότι δεν χρησιμοποιούν όλοι την ίδια ποσότητα και ποιότητα χιούμορ, ενδεχομένως λόγω διαφοροποίησης στον επικοινωνιακό τους τύπο (Communicator Styles) σύμφωνα με την Norton, διαφορετικούς στόχους ή περιεχόμενο των δραστηριοτήτων (Wagner & Ugrios-Aparisi 2008).

Οι χιουμοριστικές ευκαιρίες δημιουργούνται από τους εκπαιδευτές, τους μαθητές ή τη

δραστηριότητα (Deneire 1995). Η χιουμοριστική πρόθεση των μαθητών και των εκπαιδευτών σηματοδοτείται μέσω περικειμενικών ενδεικτών κατά την εκφώνηση όπως το γέλιο, η προσωδία και η αυξομείωση της έντασης της φωνής (βλ. και Bell 2005, 2011 Forman 2011). Συχνά το γέλιο λειτουργεί ως πρόσκληση στα υπόλοιπα μέλη να συμμετάσχουν στην εύθυμη κατάσταση π.χ. η εκπαιδευτρια του επιπέδου B1 γελά με τα δικά της εκφωνήματα. Η απόκριση, λοιπόν, στα χιουμοριστικά εκφωνήματα που παράγονται είναι συνήθως υποστηρικτική. Ο εκπαιδευτής και οι συμμαθητές ενισχύουν και ενθαρρύνουν ο ένας τις χιουμοριστικές πρωτοβουλίες του άλλου συνεισφέροντας γέλιο ή περισσότερα χιουμοριστικά εκφωνήματα. Στην αντίθετη περίπτωση, η διαχείριση του αποτυχημένου χιούμορ -π.χ. λόγω λανθασμένης λεξικής ερμηνείας π.χ. στο κόμικ του Αρκά το *αερόθερμο* συγχέεται με το *αερόστατο*) συνίσταται στην αλλαγή θέματος χωρίς περαιτέρω εξήγηση.

Η εμπλοκή στο χιούμορ και το γλωσσικό παιχνίδι συνδέεται με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών (Cook 2000, Bell 2005). Οι χιουμοριστικοί χειρισμοί της γλώσσας αποκαλύπτουν το επίπεδο της ήδη κατεκτημένης μορφολογικής, λειτουργικής και πολιτισμικής γνώσης τους και, κατ' επέκταση, την ικανότητάς τους να εκμεταλλευτούν τους αυτούς τους διαθέσιμους πόρους εντός κατάλληλου περικειμένου για θετικούς κοινωνικούς σκοπούς (Belz & Reinhardt 2004). Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι οι πιο υψηλές παραγωγές των μαθητών εντοπίζονται στα αρχάρια επίπεδα (A1 προσφύγων, A2), καθώς δείχνει το ρίσκο πειραματισμού με τη νέα γλώσσα και μάλιστα με έναν τρόπο εκλεπτυσμένο και απαιτητικό όπως το χιούμορ (Bell & Pomerantz 2015: 77).

Η αναλογία της χιουμοριστικής παραγωγής ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτές συνδέεται με ζητήματα ταυτότητας και ιεραρχίας. Το χιούμορ λειτουργεί ταυτόχρονα ως ανατρεπτική πράξη της αμφισβήτησης της εξουσίας του εκπαιδευτή και ως αφαλής χώρος που προστατεύει τους μαθητές από την κριτική που ασκείται από τον διδάσκοντα (Pomerantz & Bell 2011). Βέβαια, στην περίπτωση των τάξεων που μελετήθηκαν δεν τίθεται θέμα ανατροπής εξουσίας· οι διδάσκοντες, μάλιστα, εμπλέκονται στην παιγνιώδη συνομιλία, προσεγγίζοντας στους μαθητές (Gorham & Christophel 1990, Askildson 2005, Wanzer et al. 2006, Aboudan 2009, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Αρχάκης & Τσάκωνα 2012) και ενισχύοντας τους δεσμούς της ομάδας (Acalá Recuerda 2010). Βέβαια η εμπλοκή των εκπαιδευτών δεν είναι πάντα επιτυχημένη, ούτε ενισχύει την αμεσότητά τους (π.χ. η εκπαιδευτρια στο επίπεδο Γ1). Μαθητές και εκπαιδευτές, αποτελούν εξίσου χιουμοριστικούς στόχους, όμως με ξεκάθαρη στόχευση την ενίσχυση της συμπάθειας μεταξύ των συμμετεχόντων στην συνομιλία. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής του επιπέδου A2 που χρησιμοποιεί την ειρωνεία για να αποσοβήσει την απειλή των απαιτήσεων που προβάλλει (βλ. και Piirainen-Marsh 2011). Έτσι, η σχέση των δύο μερών παραμένει άμεση, καθώς οι τελευταίοι

αστειεύονται και του εκφράζουν την αγάπη τους (προσφέροντάς του δώρο στην ονομαστική εορτή του).

Επομένως, ο παιγνιώδης λόγος και ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτές, καθώς και οι ίδιοι έχουν ανάγκη να αποδεσμευτούν από τις απαιτητικές, εξετασιοκεντρικές πολιτικές (Rampton and Harris 2010/2014) χωρίς να φοβούνται για την ιεραρχική θέση τους (Cazden 2001, Heidari-Shahreza 2018). Ο εκπαιδευτής δεν έχει απόλυτη εξουσία: οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες, μιλούν μεταξύ τους, διαπραγματεύονται σημασίες, καθιστώντας τον μέχρι και στόχο του χιούμορ. Ο ρόλος του, επομένως, είναι ρυθμιστικός και κατευθυντικός, ως διαχειριστής της τάξης. Παρά τους θεσμικούς κανόνες, το περιβάλλον των τάξεων είναι επικοινωνιακό και ευχάριστο- επομένως, ως ασφαλής χώρος, ενθαρρύνει την παραγωγή χιούμορ, το οποίο αποτελεί σε αυτή την περίπτωση περισσότερο επικοινωνιακή ψυχαγωγική παρά επαναστατική πράξη.

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Πριν την παρουσίαση του τελικού μέρους της παρούσας εργασίας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι παρά την σύγκλιση των αποτελεσμάτων της σε μεγάλο βαθμό με τις προηγούμενες έρευνες, η εμβέλειά της υπόκειται σε περιορισμούς.

Καταρχήν, παρά την ρητή οδηγία για αυθόρμητη δράση, δεν είναι υπολογίσιμη η επίδραση του παραδόξου του παρατηρητή στις χιουμοριστικές παραγωγές των μαθητών και των εκπαιδευτών. Έπειτα, θα ήταν χρήσιμη η συλλογή δεδομένων και από τα επίπεδα Β2 και Γ2 -ενδεχομένως και από μεγαλύτερο αριθμό τάξεων-, τα οποία, όμως, δεν ήταν διαθέσιμα κατά την περίοδο της διεξαγωγής των παρατηρήσεων. Επισημαίνουμε ότι τα δεδομένα προέρχονται μόνο από το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, γι' αυτό τον λόγο θα είχε ενδιαφέρον η παρατήρηση τάξεων περισσότερων φορέων της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης, λόγω περιορισμού έκτασης, δεν λήφθηκε υπόψη ο παράγοντας του φύλου των συμμετεχόντων. Όσον αφορά την εστίαση της εργασίας, είναι η ποιοτική και όχι η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, επομένως τα συμπεράσματα δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν. Τέλος, η διεξαγωγή συνεντεύξεων ή συμπλήρωση ερωτηματολογίων ίσως να λειτουργούσε συμπληρωματικά προς τις ηχογραφήσεις, παρέχοντας πιο ασφαλείς πληροφορίες υπό την οπτική των συμμετεχόντων.

6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία: γιατί;

Το χιούμορ ως επικοινωνιακό φαινόμενο προκύπτει κατεξοχήν ευκαιριακά σε αυθεντικά συνομιλιακά περιβάλλοντα (Ervin-Tripp & Lampert 2009). Οδηγούμαστε, λοιπόν, εύλογα στο

ερώτημα για τους λόγους ένταξής του στην τάξη της Γ2, όπου παραδοσιακά αποφεύγεται ως άσχετο προς τους παιδαγωγικούς στόχους της. Θα μπορούσαμε, όμως, να βασιστούμε στη φυσική κατάκτηση ενός σημαντικού από γλωσσικής και κοινωνικής άποψης φαινομένου αποκλειστικά μέσω της διεπίδρασης των μαθητών με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου;

Καταρχήν, οι διδάσκοντες δεν πρέπει να θεωρήσουν δεδομένη την επαφή των μαθητών με τους χιουμοριστικούς μηχανισμούς που είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη του επικοινωνιακού τους ρεπερτορίου. Οι φυσικοί ομιλητές προσαρμόζουν -και ενίοτε υπεραπλουστεύουν, όπως είδαμε- τον λόγο που απευθύνουν σε χρήστες της Γ2, αποφεύγοντας τους αστεϊσμούς ως πηγή τυχόν παρεξηγήσεων, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις επικοινωνιακές ανάγκες τους (Bell 2006, 2007, 2009).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, βέβαια, οι χρήστες της Γ2 έρχονται σε επαφή με το χιούμορ κατά τη συνομιλία εκτός τάξης. Όμως είτε η χιουμοριστική παραγωγή διαφεύγει της προσοχής τους είτε δυσκολεύονται να την κατανοήσουν μην έχοντας κατακτήσει ακόμα την απαραίτητη πραγματογλωσσική και κοινωνιοπραγματολογική γνώση με όρους των Usó-Juan & Martínez-Flor (2008) με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε σύγχυση. Γι' αυτόν τον λόγο, η απλή επαφή με το χιούμορ δεν είναι αρκετή. Όπως ισχύει για κάθε πραγματολογικό φαινόμενο (Μπέλλα 2011α: 146-147), οι μαθητές χρειάζονται καθοδήγηση στην αναγνώριση και την ερμηνεία του μέσω συζήτησης, αναστοχασμού και ρητής διδασκαλίας, ενημερωμένης βάσει έρευνας σε επίπεδο παραγωγής, διαπραγμάτευσης και διαχείρισης του αποτυχημένου χιούμορ.

Το χιούμορ μπορεί, επιπλέον, να λειτουργήσει ως σημαντικό μέσο παρουσίασης πραγματολογικών λειτουργιών της γλώσσας (Tracthenberg 1979, Askildson 2005) και ανάπτυξης της *μεταγλωσσικής ικανότητας*, με την έννοια της ευαισθητοποίησης απέναντι στην ποικιλομορφία, τη δυναμικότητα, τη διαλεκτικότητα και την καταστασιακότητα των εννοιών της γλώσσας και της διεπίδρασης, την συγκατασκευής της σημασίας από τους συνομιλητές, καθώς και τις ταυτότητες που προβάλλονται μέσα από τις γλωσσικές επιλογές και η χρήση ερμηνευτικών πόρων (Bell 2009, Bell & Pomerantz 2015: 18). Επικρατεί, βέβαια, διχογνωμία όσον αφορά την παρουσίαση ή την ενίσχυση της ήδη κατεκτημένης γνώσης μέσω του χιούμορ.

Το χιούμορ είναι, εξίσου ιδανικά κατάλληλο ως όχημα για την αναπαράσταση και την εισήγηση συγκεκριμένων πολιτισμικών και συνομιλιακών φαινομένων και συμβάσεων στη γλώσσα-στόχο (Askildson 2005, Bell 2009, Heidari-Shahreza 2018). Λόγω της πανταχού παρουσίας του είναι ένα εξ ολοκλήρου αυθεντικό μέσο για την παρουσίαση της γλώσσας και μπορεί να εισαγάγει τους μαθητές σε πραγματική επικοινωνιακή χρήση σε ποικιλία περικειμένων. Ο Askildson (2005) επισημαίνει ότι για να έχουμε οφέλη, το χιούμορ θα αποτελέσει σαφές και *στοχευμένο* (έμφαση στο πρωτότυπο) εργαλείο παρουσίασης των στοιχείων που προαναφέρθηκαν.

Ο Deneire (1995, βλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα 2013β) προσθέτει ότι το χιούμορ αναδεικνύει τα αδιαφανή πολιτισμικά όρια και τις αξίες της νέας γλώσσας εφόσον γενικά αποτελεί αποδεκτή κοινωνικά παραβίαση.

Ο Dönyei (2001) θεωρεί το χιούμορ ένα από τα πιο σημαντικά κίνητρα όσον αφορά δραστηριότητες γλωσσικού περιεχομένου, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον του μαθητή (Askildson 2005, Heidari-Shahreza 2018). Ο Deneire (1995) υποδεικνύει ότι χιουμοριστικές καταστάσεις μπορούν να δημιουργηθούν από τους εκπαιδευτές, τους μαθητές ή το υλικό. Βέβαια τα θετικά αποτελέσματα εξαρτώνται για τους Bieg & Dresel (2013) από τη χρήση σχετικού ή άσχετου χιούμορ: το δεύτερο έχει αρνητική σύνδεση με το ενδιαφέρον των μαθητών (Alatalo & Routiainen 2016).

Πέρα από τους πιο “χρησιμοθηρικούς” στόχους, οι Bell & Pomerantz (2015: 147) τονίζουν ότι είναι σημαντικό για τους μαθητές να συμμετέχουν και σε χαλαρές συνομιλίες που δεν είναι πληροφοριακές, αλλά απολαυστικές και διασκεδαστικές. Οι μαθητές της Γ2 συχνά αναφέρονται ότι δυσκολεύονται να κάνουν φίλους στη γλωσσική κοινότητα της γλώσσας-στόχου, καθώς δεν γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τους φυσικούς ομιλητές και να διατηρήσουν την σχέση μέσω των πραγματογλωσσικών επιλογών τους. Επομένως η ενσωμάτωση του χιούμορ στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να προτετοιμάσει τους μαθητές για την συνομιλία εκτός τάξης διευρύνοντας το ρεπερτόριο των επικοινωνιακών στρατηγικών τους με χρήσεις της γλώσσας σε αυθεντικές γλωσσικές περιστάσεις (Cook 2000, Pomerantz & Bell 2011) ώστε να ενισχυθούν η επικοινωνιακή τους ικανότητα, η άνεσή τους και η σύνδεσή τους με τους συνομιλητές (Wulf 2010).

6.2 Το περιεχόμενο της διδασκαλίας του χιούμορ

Η διδασκαλία του χιούμορ συναντάται στη βιβλιογραφία με δύο συμπληρωματικές μεταξύ τους προσεγγίσεις: το χιούμορ ως *τρόπος* και ως *περιεχόμενο* της γλωσσικής διδασκαλίας (Wagner & Urios-Aparisi 2011, Bell & Pomerantz 2015). Η πρώτη αφορά την παιγνιώδη προσέγγιση του παιδαγωγικού στόχου, ενώ η δεύτερη την ρητή διδασκαλία του παιγνιώδους λόγου. Οι προτάσεις, ωστόσο, συγκλίνουν στο ότι το χιούμορ δεν είναι δυνατόν να αποτελέσει παιδαγωγικό αυτοσκοπό, αλλά μέσο για επίτευξη γλωσσικών στόχων (Wulf 2010, Bell & Pomerantz 2014) μέσω της εστίασης στη γλωσσική πτυχή του. Άλλωστε δεν είναι αρμοδιότητα της γλωσσικής τάξης να παρουσιάσει “συνταγές” χιουμοριστικών τεχνικών ούτε να παραγάγει μαθητές-κωμικούς (Bell & Pomerantz 2015: 170-177) . Σε αυτή την ενότητα θα ασχοληθούμε με τη διδασκαλία του περιεχομένου του χιούμορ.

Ο Wulf (2010) καλεί για την οικοδόμηση της *χιουμοριστικής ικανότητας* (humor

competence). Βασιζόμενος σε προγενέστερη βιβλιογραφία, την ορίζει ως ταξινομία μικροδεξιοτήτων (microskills) η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό του βασικού σημείου του χιούμορ, δηλαδή της ασυμβατότητας (the point), της κοινωνιοπολιτισμικής γνώσης (sociocultural knowledge) που κινητοποιεί το χιούμορ και των γλωσσικών μηχανισμών που παράγουν χιούμορ συγκεκαλυμμένα (masking) στο πλαίσιο ενημερωμένων από την έρευνα δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, στα συστατικά της κοινωνιοπολιτισμικής γνώσης τοποθετεί την κοινωνική ζωή (κοινωνική διεπίδραση, χώροι κοινωνικοποίησης, ποπ κουλτούρα, κοινωνικά στερεότυπα), το χώρο εργασίας, την κοινωνιογλωσσική γνώση των γλωσσικών ποικιλιών και των εξωγλωσσικών στοιχείων, τον πνευματικό πολιτισμό (φιλοσοφία, τέχνη, θρησκεία κλπ.) όπως, επίσης, και τη γνώση χιουμοριστικών σεναρίων/ θεματικών, ενώ στους γλωσσικούς μηχανισμούς συμπεριλαμβάνονται τα είδη της αμφισημίας, οι συνταγματικές σχέσεις, οι λογικοί μηχανισμοί της ΓΘΓΧ και τα σχήματα λόγου.

Οι Bell & Pomerantz υποστηρίζουν σθεναρά τη διδαξιμότητα του γλωσσικού χιούμορ (2015: 177) ως μέρος της πραγματολογικής ικανότητας (ό.π., σσ. 169-176). Προτείνουν, λοιπόν, την εξοικείωση των μαθητών με συμβατικές πρακτικές της χιουμοριστικής διεπίδρασης στη γλώσσα-στόχο, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή τους σε αυτές (βλ. και Schmitz 2002). Η παροχή προκαθορισμένων φορμουλών καταλληλότητας θα ήταν ανέφικτη ως στόχος, εφόσον τόσο η μορφή του χιούμορ όσο και η απόκριση σε αυτό είναι απρόβλεπτες (Bell 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η διδασκαλία της γλώσσας ως δυναμικού συνόλου επιλογών, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία με τα οποία αισθάνονται άνετα. Η πρόταση αυτή είναι συμβατή με τη θέση της Thomas (1983), σύμφωνα με την οποία προαπαιτείται η γνώση των κανόνων σε περίπτωση που οι μαθητές θελήσουν να αποκλίνουν από αυτούς με δημιουργικούς τρόπους.

Η Bell (2009, 2011), λοιπόν, διατυπώνει ως ακολούθως τα επιθυμητά αποτελέσματα της διδασκαλίας του γλωσσικού χιούμορ σε συνάρτηση με τις διδάξιμες πλευρές του (Bell & Pomerantz 2015: 170-177):

α) *αναγνώριση του χιούμορ*, μέσω εξάσκησης στον εντοπισμό εμφανών ή συγκεκαλυμμένων περικειμενικών ενδεικτών.

β) *κατανόηση του χιούμορ*, η κατανόηση, με άλλα λόγια, του παιγνιώδους πλαισίου και της ασυμβατότητας, καθώς και η εκτίμηση ή η απόρριψή τους. Προϋποθέτει εξοικείωση με τις πολιτισμικές πληροφορίες που φέρει το χιούμορ, αλλά και γνώση των κοινωνικών λειτουργιών που επιτελεί.

γ) *παραγωγή χιούμορ*. Σημειώνουμε εκ των προτέρων ότι το εν λόγω αποτέλεσμα είναι αμφιλεγόμενο διότι η παραγωγή χιουμοριστικών εκφωνημάτων είτε εντός είτε εκτός τάξης είναι

απρόβλεπτη και ο μαθητής δεν μπορεί να ωθηθεί σε αυτή. Έχει νόημα, λοιπόν, ως προετοιμασία και ανάπτυξη στρατηγικών με στόχο την συμμετοχή σε χιουμοριστικές διεπιδράσεις στη γλώσσα-στόχο. Ο μαθητής μπορεί να πειραματιστεί εντός τάξης με ποικίλα θέματα ώστε να αναπτύξει το ρεπερτόριό του (Pomerantz & Bell 2007) και να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του ως χρήστης της γλώσσας. Παράλληλα εμπλέκει συγκεκριμένες πλευρές της πραγμάτωσης που λειτουργούν ως ενδείκτες περικειμενοποίησης του επιτυχημένου χιουμοριστικού εκφωνήματος: ακολουθία και διεκδίκηση συνεισφορών, ένταση φωνής, συγχρονισμός, προσωδία (συμπεριλαμβανομένου του επιτονισμού, του ρυθμού και του τονισμού), όπως και κιναισθητικά στοιχεία (βλέμμα, χειρονομίες, έκφραση, στάση σώματος).

δ) *ανταπόκριση στο χιούμορ*. Σχετίζεται με το πρώτο και το δεύτερο αποτέλεσμα. Ο μαθητής αρχικά αναγνωρίζει το χιούμορ εστιάζοντας την προσοχή του και εντοπίζοντας ενδείκτες περικειμενοποίησής του. Σύμφωνα με την Hay (2001), απαιτείται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η έκφραση της αναγνώρισης, της κατανόησης και της εκτίμησης της ασυμβατότητας από πλευράς του ακροατή προκειμένου να θεωρηθεί πλήρης η υποστήριξή του. Επίσης, πέρα από την υποστήριξη, κρίνεται αναγκαία η έμφαση στους τρόπους απόρριψης των χιουμοριστικών εκφωνημάτων σε περίπτωση που ο μαθητής δεν συμφωνεί με τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα που φέρουν. Επομένως είναι χρήσιμη η εξάσκηση με φορμουλαϊκούς τρόπους λεκτικής έκφρασης του συναισθήματος στη Γ2.

Οι Bell & Pomerantz (2015: 147) προτείνουν την ρητή παρουσίαση των παρακάτω, με ταυτόχρονη επισήμανση της περικειμενικής φύσης του χιούμορ και της ανάγκης για κριτικό στοχασμό πάνω σε ζητήματα ταυτότητας και κοινωνικής ιεραρχίας (ό.π., σ. 177):

- α) θέματα με τα οποία μπορούμε να αστειευτούμε
- β) υποκείμενα που μπορούν να αποτελέσουν χιουμοριστικό στόχο
- γ) λειτουργίες που επιτελεί το χιούμορ σε συγκεκριμένες περιστάσεις
- δ) περικειμενικοί ενδείκτες οι οποίοι τυπικά σηματοδοτούν ένα χιουμοριστικό πλαίσιο.

Επιπροσθέτως, ο Cabrera (2008) προτείνει ότι η επίγνωση των σημείων της διαφοροποίησης μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της Γ2 ως τις πραγματογλωσσικές και κοινωνιοπραγματολογικές επιλογές ίσως να οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση του χιούμορ στη Γ2.

Συνεπώς, το χιούμορ στη Γ2 είναι δυνατόν να διδαχθεί ρητά. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να λειτουργήσει, αφενός, ως εργαλείο ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι σε δομικές και σημασιολογικές διαφορές μεταξύ των γλωσσών (Deneire 1995, Bell 2009) και στους δεσμούς μεταξύ γλωσσικής χρήσης και κοινωνικού περικειμένου (Thomas 1983, Bell 2011), αφετέρου ενδέχεται να διευκολύνει την κατάκτηση πολιτισμικών πληροφοριών καθιστώντας τα πολιτισμικά καθορισμένα σενάρια προσβάσιμα (Cabrera 2008).

6.3 Μαθαίνοντας για τη γλώσσα μέσω του χιούμορ: πώς;

Στην προηγούμενη υποενότητα επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός του περιεχομένου της διδασκαλίας του χιούμορ στη γλώσσα-στόχο. Με ποιούς τρόπους, λοιπόν, μπορεί να παρουσιαστεί στην τάξη, ώστε να προωθηθεί η κατανόησή του και η χρήση του (Bell 2009);

Οι Bell & Pomerantz (2015: 162) τονίζουν ότι οι προσπάθειες της χρήσης του χιούμορ και του γλωσσικού παιχνιδιού στην τάξη πρέπει να καθοδηγούνται από τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας. Είναι αναγκαίο οι παιδαγωγικές επιλογές του εκπαιδευτή να έχουν πάντα ως αφετηρία την ταυτοποίηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις κοινωνιοπολιτισμικές και εκπαιδευτικές συμβάσεις (Heidari-Shahreza, 2018). Η προσεκτική ενσωμάτωση του χιούμορ στο αναλυτικό πρόγραμμα, η κατάλληλη χρήση του και η σύνδεσή του με το διδακτικό αντικείμενο οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις- με την προϋπόθεση ότι αντιμετωπίζεται ως απλά ψυχαγωγικό, διευκολύνει τους στόχους που τέθηκαν (Bell & Pomerantz 2015: 101).

Ειδικότερα, οι Bell & Pomerantz (2015: 153-164) προτείνουν την ένταξη του χιούμορ στο αναλυτικό πρόγραμμα ως πραγματολογική ενότητα αλλά και τμηματική αξιοποίησή του όπου είναι δυνατόν, σε σύνδεση με τους παιδαγωγικούς στόχους.

Οι ίδιες θεωρούν κατάλληλο τον *ανάστροφο σχεδιασμό* (backward design) του αναλυτικού προγράμματος, ο οποίος ξεκινά με την ταυτοποίηση των ρεαλιστικών, επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σύνδεση με τις ανάγκες των μαθητών. Ο γενικότερος σκοπός μιας χιουμοριστικής ενότητας είναι η διεύρυνση του επικοινωνιακού ρεπερτορίου των μαθητών, η μεταγλωσσική ευαισθητοποίηση και ο κριτικός αναστοχασμός με τρόπους που έχουν νόημα, σχετικούς και πρακτικούς. Προϋποτίθεται, επομένως, διερεύνηση και προσεκτική αξιολόγηση περιγραφών του χιούμορ αναφορικά με τους τύπους, τις μορφές, τις λειτουργίες, το περιεχόμενο χρήσης, τους ρόλους, καθώς και τυχόν διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Έπειτα, είναι αναγκαία η ανάπτυξη αξιολογήσεων μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, όχι απαραίτητα χιουμοριστικών. Τέλος, ο σχεδιασμός της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας δεν απαιτεί χιουμοριστική πλαισίωση (Bell & Pomerantz 2015: 177-180).

Ο Schmitz (2002) θέτει το ζήτημα του *πότε*, προτείνοντας κατάλληλες μορφές χιούμορ για κάθε επίπεδο, με σταδιακή εισαγωγή πολύπλοκων τύπων και πολιτισμικά προσδιορισμένου χιούμορ. Ωστόσο, η Bell (2009) διαφωνεί εξαιτίας της ανεπάρκειας τέτοιων κατηγοριοποιήσεων και της εισήγηση προκαθορισμένων τύπων χιούμορ ως καταλλήλων ανά επιπέδα γλωσσομάθειας -όπως προαναφέρθηκε, στην πράξη τα όρια των χιουμοριστικών κατηγοριών είναι ρευστά. Το γλωσσικό παιχνίδι, λόγου χάρι, είναι προσβάσιμο από όλα τα επίπεδα. Οι Wagner & Urios-Aparisi (2009) επισημαίνει την ανάγκη εισήγησης του χιούμορ ήδη από το αρχικό στάδιο της εκμάθησης

της Γ2 με βαθμιαία άύξηση της πολυπλοκότητας. Ακόμη, οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2013β) θεωρούν ότι η συζήτηση για την καταλληλότητα τύπων του χιούμορ ανά επίπεδο απλά συγκαλύπτει την αμηχανία των εκπαιδευτικών την ανάδειξή του ως διδακτικό αντικείμενο.

Επιπροσθέτως, προκύπτει το ζήτημα της χρήσης του χιούμορ ως τεχνική ρητής παρουσίασης και ενίσχυσης ήδη κατεκτημένης πολιτισμικής γνώσης έναντι της εισήγησης γλωσσικών φαινομένων και πολιτισμικής γνώσης. Ο Deneire (1995) υποστηρίζει ότι λόγω ελλείμματος γλωσσικής ή λεξικής γνώσης, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να μην κατανοήσουν το χιούμορ -γι'αυτό είναι προτιμότερο να βασιστεί σε λεξιλόγιο, δομές και πολιτισμικά σχήματα που έχουν προηγουμένως παρουσιαστεί στην τάξη (αφομοιωμένα ή μη) ώστε να τα αναδείξει. Ο Schmitz (2002) συμφωνεί ότι κατ'αυτόν τον τρόπο μειώνεται το άγχος των μαθητών ενώ διευκολύνεται η συγκράτηση των πληροφοριών.

Σημειώνουμε εκ των προτέρων ότι τα αναλυτικά προγράμματα της Γ2 δεν είναι δυνατόν να θέσουν ως στόχο την παραγωγή χιούμορ. Αντίθετα προωθούν την κατανόησή του μέσω της αξιοποίησής του για επεξεργασία και διαπραγμάτευση. Για τον σκοπό αυτό, οι μαθησιακοί στόχοι υλοποιούνται με όχημα τις κατάλληλες δραστηριότητες (Bell & Pomerantz 2015: 153-164), εφόσον μέσω της εμπλοκής τους οι μαθητές αποκτούν τον έλεγχο της νέας γλώσσας (Mitchell & Myles 2004). Στις επόμενες υποενότητες παρατίθενται έξι γενικές αρχές -αρκετά οικείες στους εκπαιδευτές- για τη δόμηση αυτών των δραστηριοτήτων (Bell & Pomerantz 2015: 112-122), οι οποίες είναι δυνατόν να προσαρμοστούν ανά επίπεδο γλωσσομάθειας:

6.3.1 Διδασκαλία της γλώσσας ως συνόλου επιλογών

Οι δραστηριότητες παρουσιάζουν τη γλώσσα όχι ως ένα πεπερασμένο σύνολο μονοσήμαντων συνταγών μορφής και λειτουργίας, αλλά ως ένα ευρύ σύνολο εναλλακτικών που παρέχει στους μαθητές δυνατότητα επιλογής, με ποικίλες και ενίοτε μη προβλέψιμες συνέπειες, για τις οποίες οι μαθητές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι ώστε να τις διαπραγματευτούν. Κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η αυτενέργειά τους στη χρήση της Γ2.

Προτείνεται, λοιπόν, σε προσληπτικό επίπεδο, η προσεκτική επιλογή (Schmitz 2002) και παροχή αυθεντικού εισαγομένου -ή κατασκευασμένου που πλησιάζει την αυθεντική χρήση- επικοδομώντας στην προηγούμενη γνώση των μαθητών για το χιούμορ και στις εμπειρίες τους στη Γ2 (Cabrerá 2008). Έτσι, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με ποικιλία χιουμοριστικών πρακτικών και χιουμοριστικών χειρισμών της γλώσσας, αλλά και κοινωνιογλωσσικών και ιδιοσυγκρασιακών ποικιλιών, μέσω του λόγου ομιλητών διαφορετικών ηλικιών, φύλου, κοινωνιοπολιτισμικής και γεωγραφικής προέλευσης (Wagner & Urios-Aparisi 2009) και τη λειτουργία τους εντός όσο το δυνατόν περισσότερων περικειμένων. Οι Fernandez & Fontecha (2008) επιχειρηματολογούν υπέρ

του οπτικοακουστικού υλικού που προέρχεται από τηλεοπτικές σειρές: αποφυγή της μονοτονίας στην τάξη, οικείο είδος του λόγου, οικονομία, πολιτισμικό εισαγόμενο, παροχή κινήτρου, οπτική επεξήγηση συνδυασμένη με την αισθητική λειτουργία, και σε ορισμένες περιπτώσεις, λειτουργία του γέλιου ως περικειμενικού ενδείκτη.

Σε επίπεδο παραγωγής -αν και είναι αμφιλεγόμενος ως στόχος δραστηριότητας, όπως προαναφέρθηκε- τάξη, είναι απαραίτητη η παροχή ευκαιριών για χρήση του παιγνιώδους λόγου (Reddington 2015). Για παράδειγμα, δραστηριότητες όπως το παιχνίδι ρόλων παρέχει χώρο για πειραματισμό με διαφορετικές φωνές, ρόλους και τις αντίστοιχες συνειδητές γλωσσικές επιλογές, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία στο διδάσκοντα να παράσχει τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση για τις πιθανές συνέπειές τους.

Η πρώτη αρχή, συνεπώς, συνδέεται με την προοπτική της αναδυόμενης γλωσσικής γνώσης, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μέσω της εμπειρίας: οι πολλές και διαφορετικές εμπειρίες ενός μαθητή στη Γ2, π.χ. στον παιγνιώδη λόγο, οικοδομούν ένα δυνατότερο και ευρύτερο επικοινωνιακό ρεπερτόριο (Pomerantz & Bell 2007).

6.3.2 Καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης

Η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης και της κατανόησής της ως συνόλου επιλογών είναι στενά συνδεδεμένη με την ρητή διδασκαλία, καθώς και τις δραστηριότητες που προσελκύουν την προσοχή των μαθητών όχι τόσο στις ομοιότητες, αλλά στις πραγματογλωσσικές και κοινωνιοπραγματολογικές διαφορές μεταξύ της Γ1 και Γ2, αλλά και εσωτερικά της Γ2, εντοπίζοντας τις διαφορετικές σχέσεις μορφής-σημασίας και την πραγματολογική ισχύ τους.

Επισημαίνεται ο εντοπισμός αφ' εαυτού δεν οδηγεί σε σίγουρα μαθησιακά αποτελέσματα· γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η ρητή πραγματολογική διδασκαλία ως αφετηρία της διδασκαλίας, παρά η μορφή (Bell & Attardo 2010) με σκοπό την καλλιέργεια της πραγματολογικής επίγνωσης του πότε, πού, με ποιόν είναι κατάλληλο το χιούμορ (Kasper 1997, Soler 2005) καθώς και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Οι δοκιμασμένες προτάσεις από την πραγματολογία της διαγλώσσας στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση του μαθητή όσον αφορά τις μορφές και τις λειτουργίες του χιούμορ στη Γ2, καθώς και τις κοινωνιογλωσσικές συμβάσεις που αφορούν τη χρήση του (Cekaite & Aronsson 2005, Cabrera 2008, Bell 2011).

Επομένως στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων προτείνεται παροχή αυθεντικού χιουμοριστικού γλωσσικού εισαγομένου και ευκαιριών για την παραγωγή χιουμοριστικού γλωσσικού εξαγομένου από τους μαθητές. Οι Cekaite & Aronsson (2005) παρατήρησαν ότι στην συνομιλία μεταξύ συμμαθητών μπορεί να προκύψει εντοπισμός μορφών και λειτουργιών της Γ2 (π.χ. εντοπισμός εμφανών ή συγκεκαλυμμένων περικειμενικών ενδεικτών) ακόμα και σε αρχάρια επίπεδα

γλωσσομάθειας, ενώ δεν αποκλείεται ο εντοπισμός πραγματολογικών συμβάσεων. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει και το πολύγλωσσο γλωσσικό παιχνίδι το οποίο βασίζεται στην εναλλαγή, αντιδιαστολή και μείξη των γλωσσών. Ενδείκνυται, επίσης, ασκήσεις χιουμοριστικής επαναπλαισίωσης λόγου (Bell 2009, 2011, Bell & Pomerantz 2015: 170-177). Συμπληρωματικά, απαιτείται μεταγλωσσικός σχολιασμός, ρητή εξήγηση σημασιών μέσω του χιούμορ και της σύνδεσής του με τη Γ2, μέσω περιγραφών, κατονομασίας και συζήτησης σχετικά με τις μορφές του αυθόρμητου συνομιλιακού χιούμορ, καθώς και η σύγκρισή του μεταξύ Γ1 και Γ2.

6.3.3 Κατασκευάζοντας επαναληπτικές δραστηριότητες

Μέσω της επανάληψης ενισχύεται η μνήμη και αυτοματοποιείται η γνωστική επεξεργασία, αφήνοντας χώρο για βελτιωμένη απόδοση. Προς αποφυγή της μηχανικής χρήσης της γλώσσας, προτείνεται η εισαγωγή ποικιλίας σε επαναληπτικές ασκήσεις μέσω της χιουμοριστικής γλώσσας, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως πρόκληση σε γνωστό περιβάλλον. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τονίζεται η δυναμική φύση του επεκτεινόμενου γλωσσικού συστήματος. Επιπλέον, η χιουμοριστική επαναπλαισίωση δραστηριοτήτων δημιουργεί νέα περιεχόμενα και μπορεί να θέσει ως στόχο την εκμαίευση τύπων, δομών και πραγματογλωσσικών στοιχείων. Το γλωσσικό παιχνίδι, επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως εξάσκηση (Lantolf 1997) ή απολαυστική ερμηνεία εστίασης στη μορφή και όχι στην σημασία (Cook 1994c, 1997, 2000). Τέλος, μια χιουμοριστική αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί με σκοπό την αξιολόγηση της σοβαρής γλώσσας (Bell & Pomerantz 2015: 164).

Φυσικά, και οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν επαναλήψεις (π.χ. να παίξουν στο πλαίσιο μηχανιστικών δραστηριοτήτων) ξεφεύγοντας από την ρουτίνα της σοβαρότητας.

6.3.4 Εμπλοκή των μαθητών με τη μη προβλεψιμότητα

Δεν υπάρχει προτιμώμενο ή υποχρεωτικό περιεχόμενο για το χιούμορ σε αντίθεση με τις περισσότερες γλωσσικές πράξεις. Παρά τα μοτίβα που σχηματίζονται από τη γλωσσική χρήση, η παιγνιώδης, ειδικά, παραμένει ιδιοσυγκρασιακή βάσει του εκάστοτε ομιλητή. Το χιούμορ, λοιπόν, διαπρέπει στην μη προβλεψιμότητα και ενθαρρύνει τους μαθητές της Γ2 να κάνουν ανάλογες ερμηνείες, αναστοχαζόμενοι πάνω στην εξαρτώμενη φύση της επικοινωνίας, εφόσον η παρουσίαση της γλώσσας ως ανοιχτού συνόλου επιλογών οδηγεί ενίοτε σε μη προβλέψιμα αποτελέσματα. Η αποσταθεροποίηση της διαγλώσσας επιτυγχάνεται, επίσης, μέσω των καινοτόμων γλωσσικών χρήσεων που επιτρέπει το γλωσσικό παιχνίδι.

Επομένως, οι δραστηριότητες πρέπει να στοχεύουν στην προετοιμασία των μαθητών για τη μη προβλεψιμότητα το χιούμορ και της συνομιλιακής διεπίδρασης γενικότερα. Μια κατά τ' άλλα σοβαρή δραστηριότητα, μια σοβαρή ενότητα πραγματολογίας ή ένα ρυθμιστικό αναλυτικό

πρόγραμμα είναι δυνατόν να επαναλειτουργηθούν μέσω του χιούμορ και του γλωσσικού παιχνιδιού ώστε να εμπλουτιστούν με μη προβλέψιμα γλωσσικά στοιχεία και σημασίες (Askildson 2005). Μέσω του στοιχείου της έκπληξης ο εκπαιδευτής μπορεί να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα στοιχεία και να αυξήσει το ενδιαφέρον τους (Cook 2001). Επιπλέον, το χιούμορ που παράγεται αυθόρμητα από τους μαθητές μπορεί να προσθέσει το στοιχείο του απροσδόκητου σε δραστηριότητες που ελέγχονται αποκλειστικά από το διδάσκοντα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η έκθεση σε αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο (Cabrerá 2008) και η παροχή ευκαιριών και η ενθάρρυνση της παραγωγής χιούμορ (Waring 2011). Οι εκπαιδευτές και οι μαθητές, μπορούν λόγω χάρη να συλλέξουν και να φέρουν στην τάξη αποσπάσματα χιουμοριστικής συνομιλίας στη Γ2 με τα οποία έρχονται σε επαφή, ώστε να δημιουργήσουν το δικό τους σώμα κειμένων προς επεξεργασία.

Ο Schmitz (2002) σημειώνει, ωστόσο, ότι η συμπερίληψη του χιούμορ στα εγχειρίδια θα το καθιστούσε παρωχημένο διότι θα έχανε την ευελιξία που του προσφέρει η προφορική δημιουργικότητα και η σύνδεση με θέματα της επικαιρότητας. Αντ' αυτού, οι Bell & Pomerantz (2014) προτείνουν την χιουμοριστική επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο με στόχο την κατασκευή και τη διαπραγμάτευση μη προβλέψιμης σημασίας μέσω της αξιοποίησης ευκαιριών που προκύπτουν στο περιβάλλον της τάξης. Τα λάθη, για παράδειγμα, και η διόρθωσή τους είναι μια πιθανή πηγή παιδαγωγικού χιούμορ (Heidari-Shahreza 2018). Οι εκπαιδευτές μπορούν να εμεταλλευτούν τέτοια γλωσσικά προβλήματα ώστε να προκαλέσουν χιούμορ με σκοπό την ενίσχυση της αλληλεγγύης, παρέχοντας μη ρητή ανατροφοδότηση μέσω της χιουμοριστικής επαναδιατύπωσης εκφωνήματος του μαθητή (Bell 2005).

6.3.5 Διδασκαλία της σημασίας ως σχεσιακής και υποκειμενικής

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, το χιούμορ είναι φορέας όχι μόνο γλωσσικών σημασιών, αλλά και πολιτισμικών σχημάτων. Η τάξη είναι ιδανικό περιβάλλον για διαπραγμάτευση αυτών των σημασιών με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή. Η Kramsch καλεί τους διδάσκοντες να τονίσουν την μη στατικότητα της σημασίας, εστιάζοντας στην πολλαπλότητα των ερμηνειών του χιούμορ με προϋπόθεση τη δημιουργία περικειμένων εντός των οποίων οι μαθητές μπορούν να λάβουν υπόψη την κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική και ιστορική σημασία των διαφόρων εκφωνημάτων υπό διαφορετικές οπτικές. Η ταυτόχρονη καθολικότητα και ο πολιτισμικός προσδιορισμός του χιούμορ συμβάλλουν στην ανάδειξη της περικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας της σημασίας. Ο Attardo (1994) επιμένει στη διδασκαλία συγκεκριμένων πτυχών της χιουμοριστικής ικανότητας στους μαθητές της Γ2, όπως τα πολιτισμικά σενάρια που είναι διαθέσιμα στην κουλτούρα της γλώσσας-στόχου, τα μη διαθέσιμα ή taboo, καθώς και την

καταλληλότητα του χιούμορ σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο τα σενάρια, αλλά και την πραγματολογικές τους προεκτάσεις. Επιπλέον, οι Wagner & Urios-Aparisi (2008) υποστηρίζουν την πρόσβαση στην ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων και των αξιών του ομιλητή μέσω των διαφορετικών τύπων χιούμορ και την αντίστοιχη επιλογή ανταπόκρισης.

Οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2013β) τονίζουν ότι δεν είναι εφικτό να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με το σύνολο των πολιτισμικών συμβάσεων και αξιών της γλώσσας-στόχου μέσω της διδασκαλίας, αλλά είναι σημαντικό να τους εξοικειώσουμε εντός του ασφαλούς χώρου της τάξης με τα χιουμοριστικά κείμενα ώστε να είναι σε θέση να τα κατανοούν και να τα ερμηνεύουν χωρίς βοήθεια. Η λίστα του Driesen (2004) με τα έξι καθολικά -και ριψοκίνδυνα- χιουμοριστικά θέματα (σεξουαλικότητα ή φύλο, ηλικία, γλώσσα, πολιτική, θρησκεία, εθνοτική ταυτότητα) και η σύγκριση του τρόπου πραγμάτευσής τους μεταξύ της Γ1 και της Γ2 μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης αλλά και της κοινωνιογλωσσικής, μέσω της εστίασης στην ταυτότητα των ομιλητών, όπως προβάλλεται μέσω της γλωσσικής χρήσης. Σε επίπεδο παραγωγής, π.χ. σε παιχνίδια ρόλων, μπορούν και οι ίδιοι να πειραματιστούν με διαφορετικές ταυτότητες, εκμεταλλευόμενοι τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές για να κάνουν χιούμορ (Bell 2011).

Οι Bell & Attardo (2010) προτείνουν την ρητή διδασκαλία της κοινωνιοπραγματολογικής σημασίας μέσω μεταγλωσσικού σχολιασμού, την εθνογραφική διερεύνηση και ασκήσεις με στόχο τον πειραματισμό και την ευαισθητοποίηση απέναντι στην πολυπλοκότητα του χιούμορ σε συνάρτηση με τους λόγους που δυσχεραίνουν την κατανόηση του σε ατομικό και σε ευρύτερο επίπεδο (βλ. και Fernandez & Fontecha 2008, Bell 2009, 2011, Bell & Pomerantz 2015: 170-177). Ως αφορμή ενδείκνυται η παροχή αυθεντικού υλικού που ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές εμπειρίες και ανάγκες των μαθητών (Wagner & Urios-Aparisi 2011, Αρχάκης & Τσάκωνα 2013β). Και σε αυτή την περίπτωση κρίνεται κατάλληλη η συλλογή και η ανάλυση αυθεντικού υλικού από τους μαθητές μέσω των χιουμοριστικών εμπειριών τους, ώστε ο εντοπισμός των διαφορών στην παινιώδη προσέγγιση θεμάτων ανάμεσα στη μητρική και τη γλώσσα-στόχο και η ερμηνεία τους να προωθήσουν τη διαπολιτισμική επίγνωση (Huth & Taleghani-Nikazm 2006, Bell 2011, Τσάκωνα 2013: 295-296, Αρχάκης & Τσάκωνα 2013β, Bell & Pomerantz 2015: 163). Συμπληρωματικά, το ηχογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό συμβάλλει στην ολόπλευρη προβολή της χιουμοριστικής επικοινωνίας, παρέχοντας τη δυνατότητα για εστίαση σε παραγλωσσικούς και εξωγλωσσικούς ενδείκτες της (Bell 2009).

Τέλος, οι στιγμές γλωσσοπολιτισμικής διαφωνίας σχετικά με την καταλληλότητα του χιούμορ μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφορμές διαπολιτισμικής συζήτησης ώστε να ευαισθητοποιήσουν κριτικά τους μαθητές σχετικά με τις αλληλοσυγκρουόμενες αξίες και τα

στερεότυπα που καθιστούν τη διαπολιτισμική αποδοχή του χιούμορ ανέφικτη (Bell 2011, Bell & Pomerantz 2014).

6.3.6 Εστίαση στα συναισθήματα

Ένα άλλο σημείο εστίασης που αξίζει την προσοχή των διδασκόντων είναι τα συναισθήματα του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως άγχος, αλλά και ευχαρίστηση, περιέργεια, και χαρά της επίτευξης. Το χιούμορ, ως κατεξοχήν συναισθηματική έκφραση, λειτουργεί αφενός δημιουργώντας θετικά συναισθήματα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθιστώντας το περιβάλλον μάθησης ευχάριστο. Αφετέρου, μέσω της ανάδειξής του σε γλωσσικό και διαπολιτισμικό θέμα, λειτουργεί ως μέσο παρουσίασης συναισθημάτων τα οποία εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο ή απουσιάζουν από την κουλτούρα της Γ1 των μαθητών. Ο εντοπισμός συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων που είναι δυνατόν ή όχι να μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη και η έκφραση συναισθημάτων στη Γ2 αποτελεί μέρος της διαπολιτισμικής ικανότητας, διευρύνοντας το γλωσσικό και συναισθηματικό ρεπερτόριο των μαθητών (Grima Camilleri 2002, Τσάκωνα 2013: 295-296).

Γι' αυτό τον σκοπό προτείνεται η παροχή αυθεντικού ή κατασκευασμένου υλικού που προσεγγίζει την αυθεντική χρήση (π.χ. συνομιλίες τηλεοπτικών σειρών) ή η συλλογή του π.χ. χιουμοριστικές αφηγήσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα 2013β, Bell & Pomerantz 2015: 163). Ειδικότερα το οπτικοακουστικό υλικό (Fernandez & Fontecha 2008) καθιστά τα συναισθήματα των ομιλητών εντοπίσιμα (π.χ. γέλιο, χαμόγελο και άλλες αντιδράσεις). Εξίσου σημαντική είναι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για έκφραση των συναισθημάτων τους (π.χ. απόκριση σε τύπους χιούμορ και τα μηνύματα που φέρουν).

6.4 Η ευκαιριακή παραγωγή χιούμορ

Τα ευρήματα δείχνουν ότι παράγεται χιούμορ στην τάξη της Γ2, το οποίο όμως δεν αξιοποιείται προς περαιτέρω ανάλυση. Βέβαια, κατά πόσο είναι εφικτή η οικοδόμηση μεταπραγματολογικής συζήτησης γύρω από κάθε αυθόρμητη χιουμοριστική παραγωγή στην τάξη; Μια τέτοια περίπτωση μάλλον θα διασπούσε τη φυσική ροή της χιουμοριστικής συνομιλίας και θα οδηγούσε σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, όπως την αποθάρρυνση των μαθητών από την εκφώνηση χιούμορ στην τάξη.

Για τους σκοπούς της πραγματολογικής ανάλυσης ενδείκνυται η αξιοποίηση έτοιμου αυθεντικού υλικού, χιουμοριστικών συνομιλακών αποσπασμάτων που προέρχονται από το corpus που έχει προκύψει από την συλλογή υλικού και τηλεοπτικές σειρές ή ταινίες. Όσον αφορά τις ευκαιριακές παραγωγές των μαθητών, δεν προτείνεται η επί τόπου ανάλυσή τους, αλλά η

ενθάρρυνση και η ενίσχυσή τους, ώστε να διασφαλιστεί ο παιγνιώδης λόγος στην τάξη.

6.5 Εκπαίδευση των διδασκόντων στη χρήση χιούμορ

Αρκετοί διδάσκοντες σε ένα πρώτο επίπεδο αρνούνται να χρησιμοποιήσουν το χιούμορ εντός τάξης. Οι ίδιοι αιτιολογούν την στάση τους λόγω της αντίληψής τους για την αίσθηση του χιούμορ ως εγγενούς - αν ο εκπαιδευτής δεν τη διαθέτει, δεν μπορεί να τη χρησιμοποιήσει στην τάξη. Εκφράζουν φόβο για την αντικατάσταση της επαγγελματικής τους εικόνας, από την ανεπάρκεια και την ανοησία, με αντίκτυπο στον έλεγχο της τάξης και στο αντικείμενο διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, διδάσκοντες -αλλά και μαθητές- που προτιμούν τις “παραδοσιακές” και “ασφαλείς” μεθόδους αποφεύγουν τον πειραματισμό, διαχωρίζοντας τη διασκέδαση από τη μάθηση.

Η Derakhshan (2016) ερευνά την εκπαίδευση των διδασκόντων στη χρήση του χιούμορ στην τάξη, η οποία περιελάμβανε την εξοικειώσή τους με τη χρήση προσχεδιασμένου/αυθόρμητου και, απρόθετου/περιστασιακού χιούμορ, καθώς και με τεχνικές και μηχανισμούς για την εφαρμογή του (αστεία/ ανέκδοτα, αστείες ιστορίες, γραμματικά λάθη, χιουμοριστικά σχόλια, ακρωνύμια και συντομογραφίες, κυριολεκτικές/ιδιωματικές μεταφράσεις, παροιμίες ή/και γρίφοι/αινίγματα, παιχνίδια προφοράς, αστείοι ήχοι, κινήσεις, αλλαγή φωνής, υπερβολικές εκφράσεις προσώπου, συνδυασμός δομής και λεξιλογίου Γ1 και Γ2). Τα αποτελέσματα, όπως περιγράφηκαν στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών, ήταν θετικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τη μαθησιακή διαδικασία.

Το γέλιο είναι ένα εκπληκτικό εργαλείο διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Kruger, καθώς εκτιμάται από όλες τις ηλικίες και κουλτούρες, είναι πτυχή της πανανθρώπινης φύσης (Derakhshan 2016). Επιλέον, οι Bell & Pomerantz (2015: 145) θεωρούν ότι η εστίαση στον μη σοβαρό λόγο θα έπρεπε να αποτελεί μέρος της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ως κλειδί για τη διαχείριση της τάξης, διευρύνοντας το επικοινωνιακό ρεπερτόριό τους με σκοπό την εξισσορόπηση σοβαρότητας και της ευθυμίας στην τάξη. Η χρήση χιούμορ δεν είναι ούτε αναμενόμενη ούτε υποχρεωτική για κανένα διδάσκοντα, όμως αποτελεί μια ευκαιρία προς αξιοποίηση. Γενικότερα, είναι ανάγκη οι διδάσκοντες να παρακολουθούν την έρευνα για τη διδασκαλία της Γ2, να διευρύνουν την επίγνωσή τους και την γκάμα των παιδαγωγικών τους εργαλείων (Wagner & Urios-Aparisi 2011) και να εκμεταλλεύονται τα πορίσματά της προς όφελος των μαθητών και να θέτουν σαφή όρια. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους για την ικανότητά τους να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν το χιούμορ.

Στην επόμενη ενότητα παρέχονται ενδεικτικά δραστηριότητες για την αξιοποίηση του χιούμορ ανά ομάδα επίπεδων.

6.6 Ενδεικτικές δραστηριότητες

Οι παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες αντλούν υλικό από το corpus διαλόγων της παρούσας έρευνας, τηλεοπτικές σειρές και ιστοσελίδες με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τον παιγνιώδη λόγο και την καλλιέργεια της γλωσσικής και της χιουμοριστικής επίγνωσης. Το εύρος των επιπέδων για το οποίο χαρακτηρίζεται κατάλληλη κάθε δραστηριότητα με βάση το περιεχόμενό της αναγράφεται πριν την εκφώνηση. Σημειώνουμε, ωστόσο, ότι όλοι οι τύποι δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας με προϋπόθεση τις ανάλογες προσαρμογές.

(Επίπεδα Β1-Γ1)

1. *Ακούτε αποσπάσματα από διαλόγους σε διάφορες τάξεις. Στην συνέχεια με τη βοήθεια του πίνακα, βρείτε σε ποιό/ά είδος/η χιούμορ ταιριάζει κάθε πρόταση⁴ (με πλάγια γράμματα). Πόσες και ποιές λειτουργίες έχει κάθε χιουμοριστική πρόταση; Τι σας βοήθησε να το καταλάβετε;*

Στην συνέχεια συζητήστε στην τάξη:

α) Ποιούς τύπους χιούμορ χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και ποιούς οι μαθητές; Μπορείτε να μαντέψετε για ποιούς λόγους;

β) Εσείς με ποιά παραδείγματα γελάσατε; Υπήρχε κάποιο παράδειγμα που δεν σας φάνηκε αστείο; Γιατί;

| | |
|---|--|
| 1 | <p>α. Σε παιχνίδι ρόλων για τα ψώνια στην λαϊκή: M2: λεμόνια τρία ευρώ το κιλό M1: βάζετε βάζετε MM, E: ((γέλιο)) E: εντάξει, λεφτά έχουμε ε; ωραία ναι MM: ((γέλιο))</p> |
| 2 | <p>β. Η δασκάλα εξηγεί τι σημαίνει <i>άδεια οδήγησης</i>: E: <u>Εγώ</u> <u>Αλί</u>; <u>εγώ</u> <u>δεν</u> έχω αυτοκίνητο M: ναι E: <i>δεν μπορώ να οδηγώ δεν έχω άδεια οδήγησης τίποτα, έχω μόνο</i> ((χτυπάει τα πόδια της)) <u>πόδια</u> MM: ((γέλιο))</p> |
| 3 | <p>γ. Ο δάσκαλος ρωτάει τη μαθήτριά πότε ούρλιαξε τελευταία φορά:</p> |

⁴ Οι πραγματολογικοί όροι απλοποιούνται για να είναι πιο εύληπτοι από τους μαθητές: π.χ. εκφώνημα= πρόταση, φανταστικό παιχνίδι= παιχνίδι φαντασίας, υπερβολή ή αντίθεση=υφολογική σύγκρουση

| | |
|---|---|
| | <p>M: <i>μερικές φορές ο άντρας μου</i></p> <p>MM: <i>(((γέλια))</i>)</p> <p>M: <i>((γελώντας)) ε ε ε: έπαιξα μαζί μου στο σπίτι ((γέλια))</i></p> <p>E: <i>έπαιξα; έπαιξε</i></p> <p>M: <i>έπαιξε μαζί μου στο σπίτι και: με:</i></p> <p>M2: <i>τρόμαξε</i></p> <p>M1: <i>με τρό- με τρόμαξε, με τρόμαξε</i></p> |
| 4 | <p>δ. Οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει σε βίντεο το δελτίο καιρού και τώρα απαντούν σε ερωτήσεις:</p> <p>E: <i>[...] έχουμε χιονόνερο χιόνι ή καταιγίδες, έχουμε βροχή <u>παντού</u>;</i></p> <p>M1: <i>ναι</i></p> <p>M2: <i>ναι</i></p> <p>E: <i>μάλλον. ε; [...]</i></p> <p>M3: <i>εί- είναι λογικό, <u>αν βρέχει, δεν χιονίζει, αν χιονίζει δεν βρέχει</u></i></p> <p>E: <i>έτσι</i></p> <p>MM: <i>(((γέλια))</i>)</p> |
| 5 | <p>ε. Οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη αργοπορημένοι:</p> <p>E: <i>γειά σας παιδιά:</i></p> <p>M1: <i>γειά σα:ς</i></p> <p>E: <i>((γέλιο)) τι κάνετε;</i></p> <p>M1,2: <i>καλά:</i></p> <p>E: <i>καλά:;</i></p> <p>M1: <i>χχχ</i></p> <p>M3: <i>κακά παιδιά</i></p> |
| 6 | <p>στ. Ο δάσκαλος κάνει παρατήρηση στους μαθητές:</p> <p>E: <i>θα σας χωρίσω σαν μικρά παιδιά κάνετε σήμερα</i></p> <p>MM: <i>°((γέλια))°</i></p> |
| 7 | <p>ζ. Σε παιχνίδι ρόλων για την κλοπή, ο μαθητής ζητά συμβουλές από τους φίλους του:</p> <p>M1: <i>τι να κάνω Χριστέ μου Παναγιά μου</i></p> |
| 8 | <p>η. Ο δάσκαλος ρωτά τι θα συμβεί αν φάνε στην τάξη όλα τα γλυκά που του έφεραν για τη γιορτή του:</p> <p>E: <i>ε: πώς θα είναι στ- α α άμα- αν φάμε όλα αυτά τα γλυκά [που φέρατε και εσείς] και εγώ, θα;</i></p> <p>MM: <i>(((γέλια))</i>)</p> |

| | |
|----|--|
| | M1: παχύνουμε M3: <i>°θα είμαστε πολύ χαρούμενοι°</i> |
| 9 | θ. Η δασκάλα ρωτάει τους μαθητές για την σημασία της λέξης που άκουσαν πριν από λίγο στο τραγούδι: E: <i>Ξέρουμε τι είναι τ' αγέρι; °όχι ταγέρ°, τ' αγέρι</i> |
| 10 | ι. Ο δάσκαλος μοιράζει ρόλους στους μαθητές πριν διαβάσουν έναν διάλογο: E: <i>ωραία. ποιός είναι ((γελώντας)) η πωλήτρια;</i> M3: <i>ο Αχμαντ</i> MM, E: ((γέλια)) E: ((γελώντας)) °ο Αχμάντ° ((γέλιο)). ο Αχμάντ; ωραία. <i>Αχμάντ είσαι η πωλήτρια.</i> Ποιός είναι ο Δημήτρης; M1: [εγώ] M3: [εγώ] M1: εγώ M3: εγώ E: ((γελώντας)) <i>έλα Χουσεϊν Δημήτρης. Και Ελένη; ο Σινάν ((γέλιο))</i> MM: ((γέλια)) |
| 11 | ια. Ο δάσκαλος σχολιάζει τις ικανότητες ενός μαθητή στη μαγειρική, γνωρίζοντας ότι δεν μαγειρεύει ποτέ: E: <i>καταλαβαίνεις Φίλιππε ότι η ερώτηση είναι για εσένα. Τι μαγείρεψες <u>χτες</u>;</i> M1: °((γέλια))° (ε)= E: <i>ο Φίλιππος μαγειρεύει και <u>πάρα</u> πολύ ωραία</i> MM: ((γέλια)) M1: ((γέλια)) |

| <i>αστεία ιστορία</i> | <i>αστείο σχόλιο</i> | <i>πείραγμα</i> | <i>έξυπνη απάντηση</i> | <i>ειρωνεία</i> |
|---|---|---|--|--|
| Αφηγούμαι ένα γεγονός με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους. | Σχολιάζω κάτι με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους. | Προκαλώ κάποιον/α με σκοπό να τον/την διασκεδάσω. | Απαντάω σε μια ερώτηση με τρόπο που δεν περιμένουν οι άλλοι με σκοπό να τους διασκεδάσω. | Λέω κάτι που δεν εννοώ με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους. |
| | | | | |

| | | | | |
|------------------|----------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|
| <i>σαρκασμός</i> | <i>αυτοσαρκασμός</i> | <i>φανταστικό παιχνίδι</i> | <i>γλωσσικό παιχνίδι</i> | <i>υπερβολή ή αντίθεση</i> |
|------------------|----------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Κοροϊδεύω κάποιον με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους. | Κοροϊδεύω τον εαυτό μου με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους. | Φτιάχνω σενάρια με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους. | Παίζω με τους ήχους, τις λέξεις, τις σημασίες, την σύνταξη (συνήθως με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους). | Υπερβολή= παρουσιάζω κάτι ως πιο μεγάλο και σημαντικό από ό,τι είναι στην πραγματικότητα Αντίθεση= μιλάω για πράγματα που είναι αντίθετα μεταξύ τους με σκοπό να διασκεδάσω τους άλλους. |
| | | | | |

Ο εκπαιδευτής μπορεί να παράσχει από το corpus του αποσπάσματα χιουμοριστικών συνομιλιών εντός τάξης και τις αντίστοιχες ονομασίες των χιουμοριστικών κατηγοριών στις οποίες εμπίπτουν αυτά συνοδευόμενες από τις αντίστοιχες λειτουργίες τους, ώστε οι μαθητές να τα αντιστοιχίσουν.

Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξοικειώνονται με τη μορφή και την λειτουργία/ λειτουργίες που επιτελούνται. Επίσης συνειδητοποιούν ότι ένα χιουμοριστικό εκφώνημα είναι δυνατόν να διασκεδάσει τους ακροατές/αναγνώστες επιτελώντας ταυτόχρονα πολλαπλές λειτουργίες, όπως υποδεικνύεται από την οδηγία (π.χ. ένα αστείο σχόλιο ενδέχεται να αποτελεί ταυτόχρονα πείραγμα και υφολογική σύγκρουση). Επίσης, ο εντοπισμός των περικειμενικών ενδεικτών, των γλωσσικών στοιχείων και της συνομιλιακής οργάνωσης που συμβάλλουν στο χιουμοριστικό αποτέλεσμα προωθεί τόσο την αναγνώριση όσο και την ενσωμάτωση των μηχανισμών στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών με στόχο την παραγωγή αλλά και το δημιουργικό τους συνδυασμό. Επιπερσθέτως, στο σκέλος της συζήτησης οι μαθητές καλούνται να παράσχουν ανατροφοδότηση για το χιουμοριστικό εκφώνημα και να αναστοχαστούν πάνω στην αντίδρασή τους.

Η δραστηριότητα ενδείκνυται στην πλήρη της μορφή από το επίπεδο B1 και έπειτα, όμως με προσαρμογή (αφαίρεση των ονομασιών των χιουμοριστικών κατηγοριών και διατήρηση μόνο των λειτουργιών, απλούστευση του λεξιλογίου και των γραμματικών δομών) μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο επίπεδο A2.

(Επίπεδα A1-B1)

2. Οι μαθητές και οι δάσκαλοι μιλούν στην τάξη. Εντοπίστε στα παρακάτω αποσπάσματα

α) το σημείο όπου εκφωνείται το χιούμορ και το είδος του.

β) ποιός κάνει χιούμορ.

γ) το είδος της απάντησης και γιατί.

δ) ποιός απαντάει.

[1] Η εκπαιδευτρια προτείνει για τις ανάγκες του μαθήματος στην μαθήτρια να βγουν για καφέ το βράδυ:

1 E: λοιπόν. Σάρα (2) τι κάνεις απόψε γύρω στις εννιά το βράδυ; τι κάνεις απόψε γύρω στις εννιά το βράδυ;

2 M: μ.: βλέπω: ταινία

3 E: βλέπεις ταινία. τι λές; πάμε για καφέ;

4 M: όχι

5 E: όχι. είναι: ((γελώντας)) καλή ταινία.

[2] Ο ένας μαθητής εκφωνεί το ερώτημα και την απάντηση στη δραστηριότητα και ο συμμαθητής σχολιάζει:

1 E: ο Φώτης και η Βάσω είναι στην ταβέρνα.

2 M1: ναι

3 E: ε: Εμίν

4 M2: πριν από δύο ώρες

5 E: μχμ

6 M2: ήταν στο: σινέμα

7 E: πολύ ωραία

8 M3: μπράβο. Ταβέρνα τώρα σινεμά τώρα^ο

9 MM: ((γέλια))

10 E: ((γελώντας)) πριν σινεμά ε:;

[3] Η εκπαιδευτρια, με αφορμή την αρνητική απάντηση σε βιωματική ερώτηση, παρουσιάζει τη δομή της άρνησης:

1 E: μαγειρεύεις; μ: μ.: όχι, δεν μαγειρεύω

2 M: μόνο τρώω

3 E, MM: ((γέλια))

4 E: ((γελώντας)) μόνο τρώω. Και εγώ. Και εγώ: ((γελώντας)) βέβαια και μαγειρεύω και τρώω, ξέρετε

Στόχος της παρούσας άσκησης είναι η καλλιέργεια της χιουμοριστικής επίγνωσης μέσω του εντοπισμού και της ερμηνείας α) των χιουμοριστικών εκφωνημάτων και των κατηγοριών στις οποίες εντάσσονται, β) των κοινωνικών ρόλων και γ) της απόκρισης (γέλιο ή περαιτέρω χιουμοριστική συνεισφορά) και ταυτόχρονα της χιουμοριστικής συνομιλιακής ακολουθίας.

(Επίπεδα A1- B1)

3. Θα ακούσετε αποσπάσματα από συνομιλίες μαθητών και δασκάλων στην τάξη. Σε ποια από αυτά εντοπίζετε χιουμορ; Τι σας βοήθησε να το καταλάβετε; Εργαστείτε σε ομάδες.

[1] Η εκπαιδεύτρια ρωτάει για την λεξική απόδοση της έννοιας *βροντή* στην Ρωσική, Γ1 μερικών μαθητριών:

1 E: βλέπουμε αστραπές, ακούμε βροντές

2 MM: α::

3 E: βλέπουμε αστραπές ακούμε βροντές, αλλά:: οι Έλληνες ε:: δεν ακούνε: όπως οι Ρώσοι που ακούνε κάτι σε γκρ, νομίζω, οι Ρώσοι ακούνε κάτι σε γκρ

[2] Ίδιο περιεχόμενο με [19]:

1 M3: *προχτές πάρα εισιτήρια πετάχτηκα στο Παρί::ς*. Τα όνειρά μου έγινε αληθινά::

2 E: προχθές πετάχτηκες στο Παρίσι;

3 M3: ε: τώρα

4 MM: (((γέλια)))

5 E: [πήγες στο Παρίσι προχθές;]

6 M3: τα όνειρά μου έγινε αληθινά

7 M1: she was too sincere at the beginning

8 E: *με ρουκέτα [πετάχτηκες; ((γέλιο))]*

9 MM: (((γέλιο)))

[3] Η εκπαιδεύτρια καλεί τους μαθητές να περιγράψουν τις εικόνες δραστηριότητας:

E: πάμε Νίκο στο επόμενο, τι είναι αυτό, εδώ

M: τσάι

E: τσάι, σαν [το]=

M: [ζεστό] τσάι:

E: το πρώτο είναι ζεστό τσάι.;

M: και το άλλο είναι μπουρίτσα

MM, E: (((γέλιο)))

Ο εκπαιδευτής μπορεί να παράσχει μικτά χιουμοριστικά και μη χιουμοριστικά μαγνητοφωνημένα ή βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα (η δεύτερη περίπτωση είναι ακόμα πιο βοηθητική για τον εντοπισμό παραγλωσσικών περικειμενικών ενδεικτών) από το corpus του ή από αποσπάσματα τηλεοπτικών σειρών και ταινιών ώστε να ελέγξει τη χιουμοριστική ικανότητα των μαθητών. Στόχος είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των περικειμενικών ενδεικτών που βοηθούν στον εντοπισμό του χιούμορ κατά την συνομιλία. Τέλος, ως ομαδική δραστηριότητα στοχεύει στη διεπίδραση μεταξύ ομοίων πριν τη συζήτηση με το σύνολο της τάξης και τον εκπαιδευτή.

(Επίπεδα Α2-Γ2)

4. Φανταστείτε ότι είστε μαθητές στην τάξη όπου εκφωνήθηκαν οι παρακάτω χιουμοριστικές προτάσεις. Επιλέξτε την απάντηση που θεωρείτε πιο κατάλληλη: γέλιο ή αίτημα για εξηγήσεις;

[1] Ο εκπαιδευτής απευθύνει βιωματική ερώτηση στον μαθητή με σκοπό την εξάσκηση του αορίστου του ρήματος *ανακαλύπτω*:

1 E: εσύ ε Αντουάν; ανακάλυψες κανένα ωραίο μπαρ εκεί στο κέντρο;

2 M1: όχι στο- στο κέντρο αλλά: στην Εξάρχεια με τον (Λέανδρο) και τον Φίλιππο

3 E: α με όλη τη μαφία, [κατάλαβα]

[2] Η εκπαιδευτρια έχει ετοιμάσει κάρτες με προβληματικές καταστάσεις για τη δραστηριότητα εξάσκησης της γλωσσικής πράξης της απολογίας. Ένας-ένας, οι μαθητές τραβούν κάρτες και παράγουν απολογίες ως απάντηση στην κατάσταση:

1 M1: δεν τηλεφώνησες στους γονείς σου

2 M2: ((γέλιο))

3 M1: για δέκα μέρες (((γέλιο)))

4 MM: (((γέλια)))

5 M1: μόνο δέκα μέρες; (((γέλια)))

Συζητήστε:

α) για ποιόν/ους λόγο/ους επιλέξατε την συγκεκριμένη απάντηση; τι επέλεξαν οι συμμαθητές σας;

β) υποθέστε ότι είστε ο δάσκαλος/ η δασκάλα της τάξης. Θα απαντούσατε διαφορετικά;

Η δραστηριότητα εξοικειώνει τους μαθητές με την καταλληλότητα τόσο του χιουμοριστικού

εκφωνήματος όσο και της απάντησης σε αυτό, εφόσον η τελευταία αποτελεί ένα είδος κριτικής προς το πρώτο. Παράλληλα παρέχονται ευκαιρίες για διαπραγμάτευση και συζήτηση των σημείων που δυσκολεύουν την κατανόηση. Το δεύτερο ερώτημα αφορά την κοινωνιογλωσσική πτυχή του πειραματισμού με τους ρόλους στην τάξη σε συνδυασμό με τη διαχείριση του χιούμορ. Για τις ανάγκες υψηλότερων επιπέδων γλωσσομάθειας, η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί περιλαμβάνοντας μεγαλύτερη ποικιλία αποκρίσεων στο χιούμορ.

(Επίπεδα Α1-Γ2)

5. Παρακολουθήστε τα ακόλουθα αποσπάσματα από ελληνικές ταινίες και τηλεοπτικές σειρές και διαβάστε τις γελοιογραφίες. Για ποιό θέμα γελάνε κάθε φορά οι συνομιλητές; Με ποιά γελάσατε; Γελάτε με τα ίδια θέματα στη μητρική σας γλώσσα; Συζητήστε σε ομάδες.

[1] Απόσπασμα από την κωμική σειρά *Μην Αρχίζεις τη μουρμούρα* (<https://www.youtube.com/watch?v=t38GJTcAjbs>). Ο Χάρης και Βάσω είναι νέο ζευγάρι και συζητούν για την σχέση των φύλων με την αλήθεια και το ψέμα. Οι μαθητές θα εντοπίσουν το πείραγμα και τον σαρκασμό.

X: ((γελώντας)) Άσε ρε Βασούλα, δεν μπορείς να σταματήσεις να λές ψέματα τόσο εύκολα.

B: Γιατί, συγγνώμη, Χάρη, δεν μπορώ να πάρω μια απόφαση και να την κρατήσω;

X: Όχι. Γιατί είσαι γυναίκα και εσείς οι γυναίκες το ψέμα το έχετε στο αίμα σας.

B: Αυτά είναι προκαταλήψεις, κλισέ και μεγάλη παρεξήγηση. Δεν λέμε ψέματα, απλώς δεν λέμε την αλήθεια. Και υπάρχει τεράστια διαφορά, Χάρη.

X: ((γελώντας)) Άσε μας βρε Βασούλα να πιούμε τον καφέ μας...

B: Θα στο εξηγήσω. Πες π. χ. Ότι μία φίλη σου πάει στο κομμωτήριο. Και κάνει ένα... ομολογουμένως, αποτυχημένο κούρεμα.

X: μχμ

B: Εσύ σαν άντρας, τι θα της πεις;

X: Τι θα της πω; Πώς έκανε έτσι σαν τραγί θα της πω. Χάλια είσαι. Αλλά δεν πειράζει, κρύψου, βάλε κανα μαντήλι, μαλλί είναι, μακραίνει.

B: Φυσικά αυτό θα της πεις γιατί είσαι άντρας και μόνο κάτι άγαρμπο θα μπορούσες να ξεστομίσεις. Εγώ όμως που είμαι γυναίκα και ξέρω ότι η σχέση της γυναίκας με το μαλλί της είναι ιδιαίτερη και πάρα πολύ περίπλοκη... ντάξει, είναι αποτυχημένο το κούρεμα, αλλά θα βρω τουλάχιστον να της πω κάτι ουδέτερο. Κάτι του στιλ *ΟΥΑΟΥ! Πόσο ωραίο είναι το κούρεμά σου, δηλαδή μπράβο σου και μόνο που το τόλμησες!* Και έτσι διατηρώ την αυτοπεποίθησή της.

[2] Απόσπασμα της σατιρικής τηλεοπτικής εκπομπής *Ράδιο Αρβύλα*, με στόχο το ρεπορτάζ για την σχέση της τρίτης ηλικίας με την τεχνολογία (<https://www.youtube.com/watch?v=DptByORqi4E>). Η λανθασμένη προφορά της ορολογίας της πληροφορικής από τους ηλικιωμένους μπορεί να αποτελέσει αφορμή για επεξεργασία και περαιτέρω παραγωγή γλωσσικού παιχνιδιού αλλά και την συνειδητοποίηση ότι οι όροι δεν μεταφράζονται στην Ελληνική.

Δημοσιογράφος: Πώς ανοίγουμε το mail;

Ηλικιωμένος: Πώς ανοίγουμε το μέλι;

[3] Από την σελίδα *mantoles.net*:

- Ωραίο καρναβάλι.
- Η κυβέρνηση είναι.

[4] Από την σελίδα *hysteria.gr*:

Η γιαγιά μου με γεροντική άνοια, έχει ξεχάσει τα πάντα εκτός ότι είμαι ανύπαντρη.

[5] Από την σελίδα *mantoles.net*:

- Πώς το θες το πιτόγυρο;
- Να μην κλείνει.

Το χιούμορ των μαθητών εντός τάξης σπάνια θίγει πολιτισμικά ζητήματα. Η παρακολούθηση αποσπασμάτων ελληνικών σειρών ή ταινιών, καθώς και η ανάγνωση γελοιογραφιών και memes, δηλαδή μικρής έκτασης χιουμοριστικών κειμένων της ποπ κουλτούρας, έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να εξερευνήσουν τον κόσμο έξω από την τάξη και να έρθουν σε επαφή με τα θέματα με τα οποία γελάνε συνήθως οι Έλληνες. Από στις σελίδες *hysteria.gr* και *mantoles.net*, μέσω της επιλογής “κατηγορίες” αποκαλύπτονται οι κύριες θεματικές του “ελληνικού” χιούμορ: πολιτική, οικογένεια, πολιτισμός και ποπ κουλτούρα, η βιομηχανία του θεάματος, η τρέχουσα οικονομική κατάσταση της χώρας, σεξ, σχέσεις, σχέση μεταξύ των δύο φύλων, τεχνολογία, θρησκεία, το φαγητό, γλωσσικά λάθη (“μαργαριτάρια”). Αν και τίθεται το ζήτημα αυθεντικότητας, είναι σε μεγάλο βαθμό αντιπροσωπευτικά. Μέσω της επαφής των μαθητών με τα θέματα του ελληνικού χιούμορ εντός τάξης προετοιμάζονται μέσω μεταπραγματολογικών συζητήσεων για την καταλληλότητα και τα μεταμηνύματα των χιουμοριστικών εκφωνημάτων ώστε να αισθανθούν άνετα να αστειευτούν με αυτά ή να μην τα

παρεξηγήσουν. Τέλος, είναι σημαντική η λειτουργία του οπτικοακουστικού υλικού για τον εντοπισμό περικειμενικών ενδεικτών και των συναισθημάτων των ομιλητών.

(Επίπεδα A1- B1)

6. Θα ακούσετε τις συνομιλίες μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών στην τάξη. Στην συνέχεια διαβάστε τις από το φυλλάδιο και απαντήστε στις ερωτήσεις:

α) ποιές λέξεις μοιάζουν μεταξύ τους; Με ποιόν τρόπο;

β) με ποιές σημασίες χρησιμοποιείται η λέξη “κεραυνοβόλος”

γ) η καρδιά μου μπουμπουνίζει. Τι άλλο μπορεί να κάνει η καρδιά μου;

[1] Ο μαθητής δυσκολεύεται να ανακαλέσει την λέξη *εσώρουχο*, την οποία θέλει να χρησιμοποιήσει στην περιγραφή του:

1 M: εεε πώς ονομάζεται: τς underpants που xxx

2 E: Το είπαμε αλλά δεν ήταν ο: Άντι εδώ για πες πώς το λέμε; Το:

3 M: εεμ

4 M: underpants

5 E: ναι:

6 M: βραχιόλι;

7 E: όχι βραχιόλι

8 MM: ((γέλια))

[2] Σε δραστηριότητα επεξήγησης ιδιωματικών φράσεων υπό τη θεματική του καιρού:

1 M1: πιστεύω [στον κεραυνοβόλο έρωτα]

2 M2: [πιστεύω στον κεραυνοβόλο έρωτα] ((γέλια))

3 MM: ((γέλια))

4 E: πιστεύω στον κεραυνοβόλο έρωτα ((γελώντας)) δεν το λέμε λέει γιατί το ξέρουμε, το ξέρουμε. ο κεραυνοβόλος έρωτας, έρωτας πώς θα πούμε Χριστίνα;

5 M1: που ερωτεύεται σαν α: κεραυνός;

6 E: έτσι που=

7 M3: που κάνει μπαμ και ντάζει

8 MM: ((γέλια))

9 E: μπαμ και κάτω, μπαμ και κάτω. πώς το πατε; έρωτας με;

10 M4: με την πρώτη ματιά

11 E: με την πρώτη ματιά, μια χαρά, έτσι, έρωτας με την πρώτη ματιά. το πέντε;

12 M5: η καρδιά μπουμπουνίζει

13 MM: ((γέλιο))

Το γλωσσικό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί, αφενός, σε προσληπτικό επίπεδο, με στόχο των εντοπισμό φωνολογικών, μορφολογικών, σημασιολογικών και σημασιοσυντακτικών στιχείων της γλώσσας-στόχου. Αφετέρου, σε επίπεδο παραγωγής είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως αφόρμηση για περισσότερο παιχνίδι στην τάξη με τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, όπως συμβαίνει στο τρίτο ερώτημα.

6.7 Συμπεράσματα

Το χιούμορ, εν κατακλείδι, μόνο περιθωριακό δεν είναι τόσο κατά τη διδακτική διαδικασία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όσο για την ένταξη των μαθητών στην κοινότητα-στόχο. Η εμμονή στη σοβαρή χρήση της γλώσσας οφείλεται στην αμηχανία διαχείρισής του παιγνιώδους λόγου εντός τάξης, ο οποίος απαιτεί, ομολογουμένως, προσεκτικούς χειρισμούς ώστε να προκύψουν οφέλη για τη μάθηση και το περιβαλλον της τάξης. Με προϋπόθεση την κατάλληλη αξιοποίησή του, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση της δυναμικότητας και της πολυπλοκότητας του γλωσσικού συστήματος σε συνάρτηση με τις πραγματολογικές επιλογές και τις λειτουργίες τους. Σε κοινωνιογλωσσικό επίπεδο, ευαισθητοποιεί τους μαθητές σχετικά με την υποκειμενικότητα της σημασίας, την κοινωνική οικοδόμηση και διαπραγμάτευσή της που καθιστά ρευστές τις ταυτότητες των συνομιλητών και προωθεί τον διαπολιτισμικό διάλογο. Άλλωστε, το γλωσσικό χιούμορ αποτελεί πολύμορφο και πολυλειτουργικό φαινόμενο. Για τον ίδιο λόγο, η ένταξή του στη διδασκαλία απαιτεί σαφή στοχοθεσία και οριοθέτηση: στόχος δεν είναι το παιχνίδι, αλλά η διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία προτείνεται, συνεπώς, η ένταξη του χιούμορ -και του χιουμοριστικού γλωσσικού παιχνιδιού- στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, είτε ως ολοκληρωμένη πραγματολογικής ενότητας είτε αποσπασματικά, σε σύνδεση με τους εκάστοτε στόχους του γλωσσικού μαθήματος (π.χ. διδασκαλία άλλων γλωσσικών πράξεων), συμπεριλαμβάνοντας τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας με τις κατάλληλες προσαρμογές. Η ένταξη του χιούμορ στη διδασκαλία δεν σημαίνει την εγκατάλειψη των σταθερών στοιχείων και μοτίβων της γλώσσας· αντίθετα είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ως εναλλακτικός τρόπος ενίσχυσης των γλωσσικών στοιχείων (φωνολογία, μορφολογία, σημασιοσυντακτικό επίπεδο), προσδίδοντας ποικιλία, προσελκύοντας την προσοχή των μαθητών και μειώνοντας το συναισθηματικό φίλτρο. Σε πραγματολογικό επίπεδο, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή, ο εντοπισμός των πραγματογλωσσικών επιλογών, η διαπραγμάτευση

και η ερμηνεία τους σε σύνδεση με τις κοινωνιοπραγματολογικές παραμέτρους της εκάστοτε περίπτωσης και τις πολιτισμικές συμβάσεις της Ελληνικής συμβάλλουν στη διαπολιτισμική κατανόηση, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην γλωσσική κοινότητα της Γ2. Επιπλέον, λόγω του ανατρεπτικού του χαρακτήρα, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τη διαφοροποίησή τους προς τους σχετισμούς ισχύος εντός ασφαλούς πλαισίου.

Γι' αυτό τον σκοπό προτείνουμε ειδικότερα την προσεκτική κατασκευή δραστηριοτήτων οι οποίες θα λειτουργήσουν ως αφορμή για διαπολιτισμική μεταπραγματολογική συζήτηση και θα παράσχουν ευκαιρίες πειραματισμού με τον παιγνιώδη λόγο. Τέλος, όσον αφορά την ευκαιριακή παραγωγή του χιούμορ εντός τάξης, θεωρούμε κατάλληλη όχι την ανάλυσή του, αλλά την ενίσχυσή του και γενικότερα την ενθάρρυνση της ελεύθερης συνομιλιακής παραγωγής των μαθητών από έναν εκπαιδευτή ενημερωμένο και γεμάτο αυτοπεποίθηση.

Το χιούμορ, λοιπόν, πέρα από τα γλωσσικά του οφέλη, αποτελεί κοινωνική δεξιότητα και πρακτική, επομένως είναι αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών -αυτό καλούνται να συνειδητοποιήσουν οι διδάσκοντες. Γι' αυτόν τον λόγο έχει νόημα η καλλιέργεια της χιουμοριστικής ικανότητας, όχι για να παραγάγουμε “αστείους” μαθητές, αλλά για να τους εξοπλίσουμε με πολλαπλές επικοινωνιακές δεξιότητες και διευρυμένη πολιτισμική οπτική, ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης παγκόσμιας κοινότητας.

Παράρτημα I

Τύποι λεκτικού χιούμορ κατά την συνομιλία (Dyner 2009b, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Bell & Pomerantz 2015)

| | |
|---|---|
| 1) αστείο/ ανέκδοτο (joke) | Bryant et al. 1979, Attardo 1994, Dyner 2009b, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Bell & Pomerantz 2015 |
| 2) γρίφος (riddle) | Bryant et al. 1979, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Bell & Pomerantz 2015 |
| 3) ατάκα (pun) | Bryant et al. 1979, Dyner 2009b, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Bell & Pomerantz 2015 |
| 4) αστεία ιστορία (narratives) | Bryant et al. 1979, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Bell & Pomerantz 2015 |
| 5) αστείο σχόλιο (funny comment) | Bryant et al. 1979, Wagner & Urios-Aparisi 2011 |
| 6) παιχνίδι φαντασίας (fantasy play) | Bryant et al. 1979, Wagner & Urios-Aparisi 2011 |
| 7) ειρωνεία (irony) | Bryant et al. 1979, Wagner & Urios-Aparisi 2011 |
| 8) σαρκασμός (sarcasm) | Bryant et al. 1979, Dyner 2009b Wagner & Urios-Aparisi 2011 |
| 9) πείραγμα (teasing) | Bryant et al. 1979, Dyner 2009b, Wagner & Urios-Aparisi 2011, Bell & Pomerantz 2015 |
| 10) νεολογισμοί: λεκτικοί/ φραστικοί (neologisms: lexemes, phrasemes) | Dyner 2009b |
| 11) ευφρολογήματα (witticism) | Dyner 2009b, Wagner & Urios-Aparisi 2011 |
| 12) υφολογική σύγκρουση: αναλογία, σύγκριση, μεταφορά, υπερβολή, παράδοξο/ αντίφαση (stylistic figures) | Dyner 2009b, Bell & Pomerantz 2015 |
| 13) παραθέσεις: αυτούσιες ή διαστρεβλωμένες | Dyner 2009b |
| 14) έξυπνη απάντηση (retort) | Dyner 2009b |
| 15) εκτεταμένο πείραγμα (banter) | Dyner 2009b, Bell & Pomerantz 2015 |
| 16) αυτοϋποτιμητικό χιούμορ (self-denigrating/ self-deprecating/ self-disparaging humor) | Dyner 2009b, Bell & Pomerantz 2015 |
| 18) γλωσσικό/λεκτικό παιχνίδι (language/ word play) | Bell & Pomerantz 2015 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Σύστημα κωδικοποίησης της απομαγνητοφώνησης

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, "Transcription Notation," in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

Επεξήγηση των συμβόλων:

| Σύμβολο | Ονομασία | Χρήση |
|--------------------|-------------------------------------|--|
| [κείμενο] | Αγκύλες | Έναρξη και λήξη επικαλυπτόμενου λόγου. |
| = | Σημάδι ισότητας | Διακοπή και άμεση συνέχιση εκφωνήματος. |
| (# δεύτερα) | Χρονομετρημένη παύση | Ο χρόνος της διακοπής, μετρημένος σε δευτερόλεπτα. |
| . | Μικροπαύση | Πολύ σύντομη παύση, συνήθως μικρότερη των 0.2 δευτερολέπτων. |
| . ή ↓ | Τελεία ή βέλος με καθοδική φορά | Πτώση επιτονισμού. |
| ; ή ↑ | Ερωτηματικό ή βέλος με ανοδική φορά | Άνοδος επιτονισμού. |
| , | Comma | Προσωρινή άνοδος ή πτώση του επιτονισμού. |
| - | Παύλα | Απότομη παύση ή διακοπή του εκφωνήματος. |
| >κείμενο< | Μεγαλύτερο από/ Μικρότερο από | Ασυνήθιστα γρήγορη εκφορά. |
| <κείμενο> | Μικρότερο από / Μεγαλύτερο από | Ασυνήθιστα αργή εκφορά. |
| ° | Σύμβολο βαθμού | Ψίθυρος ή μειωμένη ένταση φωνής. |
| ΚΕΦΑΛΑΙΑ | Κεφαλαία | Υψηλή ένταση φωνής. |
| <u>Υπογράμμιση</u> | Υπογράμμιση | Έμφαση του ομιλητή. |
| ::: | Άνω και κάτω τελείες. | Έκταση φθόγγων ή εκφωνήματος. |
| [...] | Αγκύλες και αποσιωπητικά | Παράλειψη τμήματος του εκφωνήματος. |
| χχχ | Το γράμμα χ | Μη αναγνώσιμη εκφορά. |
| (κείμενο) | Παρένθεση | Αμφιλεγόμενη εκφορά. |
| ((κείμενο)) | Διπλή Παρένθεση | Μη λεκτική δραστηριότητα. |

M_v= μαθητής

MM = μαθητές

E= εκπαιδευτής/τρια

Παράρτημα III

Πίνακες περιγραφικής στατιστικής

1. Τύποι γλωσσικού χιούμορ ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

α. Επίπεδο Α1

Descriptives

| | | Statistic συμμετέχοντες | |
|---------------------|----------------|----------------------------|---------|
| | | διδάσκων | μαθητές |
| αστείο σχόλιο | Mean | 5,0000 | ,3333 |
| | Std. Deviation | 4,35890 | ,57735 |
| παιχνίδι φαντασίας | Mean | ,6667 | 2,3333 |
| | Std. Deviation | ,57735 | 3,21455 |
| ειρωνεία | Mean | 3,3333 | ,3333 |
| | Std. Deviation | 1,52753 | ,57735 |
| σαρκασμός | Mean | 1,3333 | ,0000 |
| | Std. Deviation | 1,15470 | ,00000 |
| πείραγμα | Mean | 11,6667 | 1,0000 |
| | Std. Deviation | 7,23418 | ,00000 |
| υφολογική σύγκρουση | Mean | 1,6667 | 3,0000 |
| | Std. Deviation | 1,52753 | 1,00000 |
| παραθέσεις | Mean | ,0000 | 1,0000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | 1,73205 |
| έξυπνη απάντηση | Mean | ,6667 | 4,0000 |
| | Std. Deviation | 1,15470 | 3,60555 |
| αυτοσαρκασμός | Mean | ,0000 | ,3333 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,57735 |
| γλωσσικό παιχνίδι | Mean | 1,6667 | 1,6667 |
| | Std. Deviation | 1,52753 | 1,52753 |

Πίνακας 1. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Α1.

β. Επίπεδο Α1 προσφύγων

Descriptives

| | | | συμμετέχοντες | |
|--------------------|-----------|----------------|---------------|---------|
| | | | διδάσκων | μαθητής |
| αστείο σχόλιο | Statistic | Mean | 2,0000 | 6,5000 |
| | | Std. Deviation | 1,41421 | 3,53553 |
| παιχνίδι φαντασίας | Statistic | Mean | ,0000 | 2,5000 |
| | | Std. Deviation | ,00000 | 3,53553 |
| ειρωνεία | Statistic | Mean | 3,5000 | 1,0000 |

| | | | | |
|---------------------|-----------|----------------|---------|----------|
| | | Std. Deviation | 3,53553 | 1,41421 |
| σαρκασμός | Statistic | Mean | ,0000 | 2,5000 |
| | | Std. Deviation | ,00000 | 3,53553 |
| πείραγμα | Statistic | Mean | 4,0000 | 2,5000 |
| | | Std. Deviation | 1,41421 | 0,71 |
| έξυπνη απάντηση | Statistic | Mean | ,5000 | 12,5000 |
| | | Std. Deviation | ,70711 | 12,02082 |
| εκτεταμένο πείραγμα | Statistic | Mean | 1,5000 | 2,5000 |
| | | Std. Deviation | 2,12132 | 2,12132 |
| γλωσσικό παιχνίδι | Statistic | Mean | 1,0000 | 9,0000 |
| | | Std. Deviation | ,00000 | 1,41421 |

Πίνακας 2. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο A1 (τιμήμα προσφύγων).

γ. Επίπεδο A2

Descriptives

| | | Statistic συμμετέχοντες | |
|---------------------|----------------|----------------------------|---------|
| | | διδάσκων | μαθητές |
| ατάκα | Mean | 1,0000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | 1,41421 | ,00000 |
| αστεία ιστορία | Mean | ,0000 | 1,0000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,00000 |
| αστείο σχόλιο | Mean | 17,5000 | 4,0000 |
| | Std. Deviation | 6,36396 | 4,24264 |
| παιχνίδι φαντασίας | Mean | 9,5000 | 4,0000 |
| | Std. Deviation | 6,36396 | 5,65685 |
| ειρωνεία | Mean | 18,5000 | 1,5000 |
| | Std. Deviation | 12,02082 | ,70711 |
| σαρκασμός | Mean | 10,0000 | 3,5000 |
| | Std. Deviation | 11,31371 | 2,12132 |
| πείραγμα | Mean | 47,5000 | 5,0000 |
| | Std. Deviation | 10,60660 | 7,07107 |
| ευφολόγημα | Mean | ,5000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | ,70711 | ,00000 |
| υφολογική σύγκρουση | Mean | 11,5000 | 7,5000 |
| | Std. Deviation | 6,36396 | 6,36396 |
| παραθέσεις | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| έξυπνη απάντηση | Mean | 3,5000 | 13,5000 |

| | | | |
|---------------------|----------------|---------|---------|
| | Std. Deviation | 4,94975 | 2,12132 |
| εκτεταμένο πείραγμα | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| αυτοσαρκασμός | Mean | 2,0000 | 2,0000 |
| | Std. Deviation | 2,82843 | ,00000 |
| γλωσσικό παιχνίδι | Mean | 6,0000 | 3,0000 |
| | Std. Deviation | 1,41421 | 1,41421 |
| εσωτερικό αστέιο | Mean | 1,5000 | 2,5000 |
| | Std. Deviation | 2,12132 | ,70711 |

Πίνακας 3. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Α2.

δ. Επίπεδο Α2 προσφύγων

Descriptives

| | | Statistic | |
|---------------------|----------------|---------------|---------|
| | | συμμετέχοντες | |
| | | διδάσκων | μαθητές |
| αστέιο σχόλιο | Mean | 6,0000 | 2,5000 |
| | Std. Deviation | 8,48528 | ,70711 |
| παιχνίδι φαντασίας | Mean | 2,0000 | 2,0000 |
| | Std. Deviation | 1,41421 | 2,82843 |
| ειρωνεία | Mean | 2,0000 | 1,0000 |
| | Std. Deviation | 2,82843 | 1,41421 |
| σαρκασμός | Mean | 1,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | 1,41421 | ,70711 |
| πείραγμα | Mean | 5,5000 | 1,0000 |
| | Std. Deviation | 6,36396 | 1,41421 |
| υφολογική σύγκρουση | Mean | 3,0000 | 5,0000 |
| | Std. Deviation | 2,82843 | ,00000 |
| παραθέσεις | Mean | ,5000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | ,70711 | ,00000 |
| έξυπνη απάντηση | Mean | 1,5000 | 7,0000 |
| | Std. Deviation | ,70711 | ,00000 |
| εκτεταμένο πείραγμα | Mean | ,5000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | ,70711 | ,00000 |
| αυτοσαρκασμός | Mean | ,5000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | ,70711 | ,00000 |
| γλωσσικό παιχνίδι | Mean | 2,0000 | 4,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |

Πίνακας 4. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Α2 προσφύγων.

ε. επίπεδο Β1

Descriptives

| | | Statistic | |
|---------------------|----------------|---------------|---------|
| | | συμμετέχοντες | |
| | | διδασκων | μαθητές |
| ατάκα | Mean | 2,0000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,00000 |
| αστεία ιστορία | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| αστείο σχόλιο | Mean | 21,0000 | 6,5000 |
| | Std. Deviation | 5,65685 | ,70711 |
| παιχνίδι φαντασίας | Mean | 5,0000 | 5,5000 |
| | Std. Deviation | 4,24264 | ,70711 |
| ειρωνεία | Mean | 9,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | 2,82843 | ,70711 |
| σαρκασμός | Mean | 2,5000 | 1,0000 |
| | Std. Deviation | ,70711 | 1,41421 |
| πείραγμα | Mean | 22,0000 | 2,0000 |
| | Std. Deviation | 5,65685 | 2,82843 |
| ευφυολόγημα | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| υπολογική σύγκρουση | Mean | 3,5000 | 7,0000 |
| | Std. Deviation | 2,12132 | 4,24264 |
| παραθέσεις | Mean | ,0000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,00000 |
| έξυπνη απάντηση | Mean | 2,0000 | 7,0000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | 4,24264 |
| αυτοσαρκασμός | Mean | 1,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| γλωσσικό παιχνίδι | Mean | 16,5000 | 7,0000 |
| | Std. Deviation | 3,53553 | 1,41421 |
| εσωτερικό αστείο | Mean | 1,5000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | 2,12132 | ,00000 |

Πίνακας 5. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Β1.

στ. Επίπεδο Γ1

Descriptives

| | | Statistic συμμετέχοντες | |
|---------------------|----------------|----------------------------|---------|
| | | διδάσκων | μαθητές |
| ατάκα | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| αστεία ιστορία | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| αστείο σχόλιο | Mean | 3,5000 | 3,5000 |
| | Std. Deviation | ,70711 | 4,94975 |
| παιχνίδι φαντασίας | Mean | ,0000 | 1,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | 2,12132 |
| ειρωνεία | Mean | 5,0000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,00000 |
| σαρκασμός | Mean | 1,0000 | ,0000 |
| | Std. Deviation | 1,41421 | ,00000 |
| πείραγμα | Mean | 7,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | 4,24264 | ,70711 |
| υφολογική σύγκρουση | Mean | 2,0000 | 5,0000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | 5,65685 |
| έξυπνη απάντηση | Mean | ,0000 | 5,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| εκτεταμένο πείραγμα | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| αυτοσαρκασμός | Mean | ,0000 | ,5000 |
| | Std. Deviation | ,00000 | ,70711 |
| γλωσσικό παιχνίδι | Mean | 3,5000 | 6,0000 |
| | Std. Deviation | 2,12132 | 5,65685 |

Πίνακας 6. Κατανομή των χιουμοριστικών κατηγοριών μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στο επίπεδο Γ1.

2. Παραγωγή χιούμορ ανά επίπεδο και συμμετέχοντες

Descriptives

| | | Statistic συμμετέχοντες | |
|--------------|----------------|----------------------------|----------|
| | | διδάσκων | μαθητές |
| A1 | Mean | 21,5000 | 10,5000 |
| | Std. Deviation | 3,53553 | 2,12132 |
| A1 προσφύγων | Mean | 13,0000 | 31,5000 |
| | Std. Deviation | 1,41421 | 23,33452 |
| A2 | Mean | 96,0000 | 44,0000 |

| | | | |
|--------------|----------------|----------|----------|
| | Std. Deviation | 22,62742 | 22,62742 |
| A2 προσφύγων | Mean | 19,5000 | 21,0000 |
| | Std. Deviation | 20,50610 | 1,41421 |
| B1 | Mean | 52,0000 | 23,0000 |
| | Std. Deviation | 2,82843 | 5,65685 |
| Γ1 | Mean | 14,0000 | 17,0000 |
| | Std. Deviation | 4,24264 | 16,97056 |

Πίνακας 7. Κατανομή των χιουμοριστικών εκφρασημάτων συνολικά μεταξύ διδασκόντων και μαθητών ανά επίπεδο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2013β). “Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2”. Στις *Διαδρομές στη διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1612/mod_resource/content/5/humour.kritikos.grammatismos.pdf
- Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην Πραγματολογία: Γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Μπέλλα, Σ. (2011α). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία: Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάκωνα, Β. (2004). *Το χιούμορ στον γραπτό αφηγηματικό λόγο: γλωσσολογική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Τσάκωνα, Β. (2013). *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ: Θεωρία, λειτουργίες και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

B. Ξενόγλωσση

- Aboudan, R. (2009). Laugh and learn: Humor and learning a second language. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(3), 90-99.
- Alatalo, S. & Poutiainen, A. (2016). Use of Humor in Multicultural Classroom.
- Archakis, A., & Tsakona, V. (2012). *The narrative construction of identities in critical education*. Palgrave Macmillan.
- Askildson, L. (2005). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. *The Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching*, 12, 45-61.
- Salvatore, A. (1994). Linguistic theories of humor. *Berlin/New York*.
- Attardo, S. (2001). Humorous texts. *Berlin, New York: Mouton de Gruyter*.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (2005). Institutional discourse and interlanguage pragmatics research. *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*, 736.
- Bell, N. D. (2005). Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS–NNS interaction. *Applied Linguistics*, 26(2), 192-218.
- Bell, N. D. (2006). Interactional adjustments in humorous intercultural communication.
- Bell, N. D. (2007b). How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural

interaction.

- Bell, N. D. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13(3), 241-258.
- Pomerantz, A., & Bell, N. D. (2011). Humor as safe house in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 95, 148-161.
- Bell, N. (2012). Comparing playful and nonplayful incidental attention to form. *Language Learning*, 62(1), 236-265.
- Bell, N. (2015). *We are not amused: Failed humor in interaction* (Vol. 10). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Bell, N., & Attardo, S. (2010). Failed humor: Issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor. *Intercultural Pragmatics*, 7(3), 423-447.
- Bell, N., & Pomerantz, A. (2014). Reconsidering language teaching through a focus on humor. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 31-47.
- Bell, N., & Pomerantz, A. (2015). *Humor in the classroom: A guide for language teachers and educational researchers*. Routledge.
- Cabrera, M. V. (2008). *Learning about humor: Teaching second language humor in ESL* (Doctoral dissertation, Washington State University).
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, P. H. (2009). Plurilingual and intercultural education as a project. *Languages in Education*.
- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2005). Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 26(2), 169-191.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied linguistics*, 11(2), 183-199.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of pragmatics*, 25(3), 349-367.
- Derakhshan, K. (2016). Revitalizing Language Classes through Humor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 18-23.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching.
- Dynel, M. (2009). Beyond a joke: Types of conversational humour. *Language and Linguistics Compass*, 3(5), 1284-1299.
- Egbert, M., Niebecker, L., & Rezzara, S. (2004). Inside first and second language speakers' trouble

- in understanding. *Second language conversations*, 178-200.
- Ervin-Tripp, S., & Lampert, M. (2009). The occasioning of self-disclosure humor. *Humor in interaction*, 3-27.
- Martínez Fernández, B. & Fernández Fontecha, A. (2008). The teachability of pragmatics in SLA: Friends' humour through Grice. *Porta Linguarum*, 10: 31-43. (<http://hdl.handle.net/10481/31778>).
- Ferrar, M. (1993). *The Logic of the Ludicrous: A Pragmatic study of humour* (Doctoral dissertation, University of London).
- Forman, R. (2011). Humorous language play in a Thai EFL classroom. *Applied Linguistics*, 32(5), 541-565.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19(1), 283-307.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication education*, 39(1), 46-62.
- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development (Chapter 1). In *L2 interactional competence and development* (Vol. 1, pp. 1-15). Multilingual Matters.
- Hay, J. (2001). The pragmatics of humor support.
- He, A. W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 568-582.
- Heidari-Shahreza, M. A. (2018). A cross-sectional analysis of teacher-initiated verbal humor and ludic language play in an English as a foreign language (EFL) context. *Cogent Education*, 5(1), 1430474.
- Hutchby, I. (2017). Conversation analysis. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory*, 1-9.
- Ishihara, N. (2010). Instructional pragmatics: Bridging teaching, research, and teacher education. *Language and Linguistics Compass*, 4(10), 938-953.
- Jefferson, G. (1984). "Transcription Notation", in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Kersten, K. (2009). Humor and interlanguage in a bilingual elementary school setting. *Humor in interaction*, 187-210.
- Leslie, C. (2015). Humour in Peer Interaction in the L2 Classroom. *e-TEALS*, 6(1), 51-67.
- Scarino, A., & Liddicoat, A. (2009). *Teaching and learning languages: A guide*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied linguistics*, 21(4), 431-462.

- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Mitchell, R. M. F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Londra: Hodder Arnold.
- Norrick, N. R. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Indiana University Press.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied linguistics*, 8(1), 3-21.
- Pomerantz, A., & Bell, N. D. (2007). Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. *Applied Linguistics*, 28(4), 556-578.
- Poveda, D. (2005). Metalinguistic activity, humor and social competence in classroom discourse. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 15(1), 89-107.
- Reddington, E. (2015). Humor and play in language classroom interaction: A review of the literature. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 15(2), 22-38.
- Ricento, T. (2005). Considerations of identity in L2 learning. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 1, 895-910.
- Schmitz, J. R. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor*, 15(1), 89-114.
- Seedhouse, P. (2004). Conversation analysis methodology. *Language Learning*, 54(S1), 1-54.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. Sage.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112.
- Wagner, M., & Urios-Aparisi, E. (2008). Pragmatics of humor in the foreign language classroom: Learning (with) humor. *Studies on language acquisition: Developing contrastive pragmatics: Interlanguage and crosscultural perspectives*, 209-228.
- Wagner, M., & Urios-Aparisi, E. (2008). Pragmatics of humor in the foreign language classroom: Learning (with) humor. *Studies on language acquisition: Developing contrastive pragmatics: Interlanguage and crosscultural perspectives*, 209-228.
- Bekelja Wanzer, M., Bainbridge Frymier, A., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55(2), 178-196.
- Wulf, D. (2010). A humor competence curriculum. *TESOL Quarterly*, 44(1), 155-169.
- Xiangnan, L. I. U. (2015). The Comprehension of Humor in Indirect Speech Acts with Frame-shifting Theory. *Canadian Social Science*, 11(10), 72-75.
- Ziyeemehr, A., Kumar, V., & Abdullah, M. (2011). Use and non-use of humor in academic ESL classrooms. *English Language Teaching*, 4(3), 111.

Γ. Ηλεκτρονικοί σύνδεσμοι

Πιστοποίηση ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας: <http://www.greek-language.gr/certification/node/94.html>