

«Διδάξτε ΛΕΞ στα σχολεία»: Εφηβικές ταυτότητες στον άτυπο μαθητικό λόγο και διδακτική εφαρμογή στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Βίκυ Ναούμ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ vickynaoum@gmail.com

Μαρίζα Γεωργάλου ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ mgeorgalou@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον άτυπο λόγο σε λεκτικά και οπτικά κείμενα εφήβων μαθητών, όπως εντοπίζονται στην επιφάνεια ενός θρανίου σε ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Αξιοποιώντας ένα συνθετικό πλαίσιο για την ανάλυση του λόγου της ταυτότητας σε συνδυασμό με εργαλεία από τη Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, το πρώτο μέρος της μελέτης εντοπίζει τους γλωσσικούς και σημειωτικούς πόρους μέσω των οποίων οι μαθητές συγκροτούν τις ταυτότητές τους στα εν λόγω κείμενα. Η ανάλυση αναδεικνύει σημαντικές πτυχές της εξωσχολικής ζωής των εφήβων –εμπειρίες, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και ανησυχίες– με αναφορά στη ραπ μουσική, το γκράφιτι και το ποδόσφαιρο. Έχοντας ως εφευρέσιο αυτά τα ευρήματα, καθώς και τα ίδια τα κείμενα των μαθητών, υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2020–2021 ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, βασισμένο στο παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών. Το δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζει και αξιολογεί τη διδακτική παρέμβαση. Διαπιστώθηκε ότι, μέσω της κριτικής επεξεργασίας, ερμηνείας και αναδημιουργίας πολυτροπικών κειμένων (φωτογραφίες, γκράφιτι, βίντεο), οι μαθητές κατανόησαν τις πολλαπλές λειτουργίες των κειμένων αυτών και τη σύνδεσή τους με κοινωνικά ζητήματα και ιδεολογίες.

Λέξεις-κλειδιά άτυπος μαθητικός λόγος, σχολικά γλωσσικά τοπία, ταυτότητες νεολαίας, πολυγραμματισμοί

Εισαγωγή

Αντλώντας από μια ευρύτερη έρευνα για τη μελέτη του άτυπου μαθητικού λόγου (Ναούμ, 2021), η παρούσα εργασία διερευνά γλωσσικά και εικονικά κείμενα εφήβων μαθητών/τριών τα οποία εντοπίστηκαν σε θρανίο σχολείου της μέσης εκπαίδευσης. Με την αξιοποίηση ενός συνθετικού πλαισίου για την ανάλυση ταυτοτήτων στον λόγο (Στάμου, 2020) σε συνδυασμό με εργαλεία της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδίου (Kress & van Leeuwen, 2006), στο πρώτο μέρος της εργασίας ανιχνεύονται στα κείμενα αυτά οι ταυτότητες που κατασκευάζουν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τους γλωσσικούς και σημειωτικούς πόρους τους οποίους αξιοποιούν. Βάσει των ευρημάτων της ανάλυσης και με αφορμή τα ίδια τα κείμενα των μαθητών/τριών, υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021 ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών και παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Διασυνδέοντας την ανάλυση γλωσσικών και σημειωτικών πόρων με τη θεωρία της κριτικής εκπαίδευσης, η εργασία ευελπιστεί να εμπλουτίσει το πεδίο της *εκπαιδευτικής σημειωτικής* (edusemiotics: Danesi, 2010; Stables & Semetsky, 2015), όσον αφορά το ελληνικό συγκείμενο.

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής: Αρχικά, παρουσιάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο σκιαγραφούνται τα χαρακτηριστικά του νεανικού λόγου, η έννοια του (εκπαιδευτικού) γλωσσικού τοπίου και οι βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Έπειτα, περιγράφουμε τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθεί η ανάλυση ενός επιλεγμένου σχολικού θρανίου, ενώ, στη συνέχεια, παρουσιάζεται η διδακτική εφαρμογή. Κλείνουμε με τα συμπεράσματα της ανάλυσης και την αποτίμηση της εφαρμογής.

Νεανικός λόγος

Οι ταυτότητες που κατασκευάζουν οι νέοι/ες είναι αλληλένδετες με τη γλώσσα και τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν κατά την ταυτοτική οικοδόμηση (Ανδρουτσόπουλος, 2001). Επομένως, δεν μπορεί παρά να φέρουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά με αυτά του νεανικού λόγου μέσω του οποίου αυτές δημιουργούνται.

Η γλώσσα των νέων αποτελεί κοινωνιόλεκτο (sociollect), με την έννοια μιας κοινωνικής γλωσσικής ποικιλίας η οποία χρησιμοποιείται από νέους/ες ηλικίας 12-30 ετών, σε συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις, και συνδέεται με τη γλωσσική κοινότητα των συνομηλίκων, με την οποία έχουν την τάση οι νέοι/ες να συμμορφώνονται γλωσσικά απορρίπτοντας, παράλληλα, καθετί κατεστημένο (Ανδρουτσόπουλος, 2001; Ξυδόπουλος, 2008). Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση της νεότητας με κριτήριο την ηλικία είναι σχετική, καθώς η νεανικότητα μπορεί να αφορά και μεγαλύτερες ηλικίες που υιοθετούν στοιχεία του νεανικού λόγου (Σαλτίδου & Στάμου, 2017).

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι νέοι/ες διαμορφώνεται από το στενό περιβάλλον τους

(για παράδειγμα, οικογένεια), το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, το φύλο τους, καθώς και τις νεανικές κουλτούρες στις οποίες συμμετέχουν (Ανδρουτσόπουλος, 2001). Εάν, μάλιστα, έχουν και την ιδιότητα του/της μαθητή/τριας, τότε φέρουν γλωσσικά στοιχεία και της μαθητικής υποκουλτούρας, ως υποσυστήματος της σχολικής (Κυρίδης κ.ά., 2001). Συνεπώς, η μελέτη της νεανικής ταυτότητας στο πλαίσιο της ανάλυσης του λόγου που την κατασκευάζει και μέσα σε περιβάλλοντα διεπίδρασης μπορεί να αποφέρει σημαντικές πληροφορίες για τις ασχολίες, τις προτιμήσεις, τις κοινωνικές πρακτικές και εμπειρίες των νέων, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις τους με διάφορα είδη κουλτούρας (Androutsopoulos & Georgakopoulou, 2003).

Ο νεανικός λόγος παρουσιάζει ένα μεγάλο φάσμα λεξιλογικών, σημασιολογικών και δομικών στοιχείων από γλωσσικές ποικιλίες και γλώσσες. Για παράδειγμα, οι νέοι/ες εκφέρουν, εκτός από την κοινή γλώσσα, λόγο ανατρεπτικό και καινοτόμο και πειραματίζονται με ιδιαίτερες εκφράσεις που δηλώνουν οικειότητα, ειρωνεία ή αξιολόγηση, ιδιότυπες στερεότυπες εκφράσεις διαλόγου, μηχανισμούς αλλαγής σημασίας λέξεων ή δανεισμού λέξεων από τα αγγλικά (Ξυδόπουλος, 2008· Σαλτίδου, 2018). Επιπλέον, χρησιμοποιούν τη «γλώσσα του περιθωρίου» (slang), υβριστικό λεξιλόγιο ή «γλώσσα αντικαθεστωτικής αντίδρασης», αλλά και το παιγνιώδες και τη γλωσσική ιδιοκατασκευή (bricolage) (Ανδρουτσόπουλος, 2001· Androutsopoulos & Georgakopoulou, 2003· Σαλτίδου, 2018). Ακόμη, οι νέοι/ες δανείζονται και αναπλαισιώνουν στον λόγο τους στοιχεία από ειδικά λεξιλόγια τα οποία συνδέονται με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και του διαδικτύου (Lees, 2017· Spilioti, 2009).¹

Γλωσσικό τοπίο

Σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2017: 728-729), το γλωσσικό τοπίο (linguistic landscape) αποτελεί έκφραση μιας δυναμικής αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ χώρου και γλώσσας/σημείωσης με κοινωνικο-ιστορικές διαστάσεις και ιδεολογικό βάθος. Το πλούσιο υλικό που προσφέρουν για ανάλυση τα γλωσσικά τοπία προέρχεται, κατά τη Lee (2015), από κείμενα γραπτά, γλωσσικά ή πολυτροπικά, η σημασία των οποίων συνδέεται με τον χώρο όπου εντοπίζονται, ενώ τα νοήματά τους προβάλλονται μέσω γλωσσικών (εν)δεικτών (indexes) ή συμβόλων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για γραπτά μηνύματα ποικίλου περιεχομένου (κοινωνικού, πολιτικού, πολιτισμικού), με τη μορφή συνθήματος/σλόγκαν ή γκράφιτο, ανακοίνωσης ή ποιητικής έκφρασης, ονόματος δρόμου ή καταστήματος, ακόμα και σε ταμπέλες, διαφημιστικές πινακίδες, κινούμενες επιφάνειες, όπως μπλουζάκια, περιοδικά κλπ. Ιδιαίτερα κάποιες από τις μορφές κειμένου των γλωσσικών τοπίων, όπως τα συνθήματα και τα γκράφιτο, προβάλλουν συνθήτως ενεργητικό, ριζοσπαστικό ή ακόμα και αντιπαραθετικό χαρακτήρα κατασκευάζοντας δυναμικές, συλλογικές και συχνά παγκοσμιοτοπικές (glocal) ταυτότητες (Canakis, 2017· Τσιπλάκου, 2017).

Στην παρούσα εργασία, τα ανεπίσημα μαθητικά κείμενα σε επιφάνειες σχολικών περι-

βαλλόντων, όπως τα θρανία, νοούνται ως κάτωθεν (bottom-up) εκπαιδευτικά γλωσσικά τοπία. Αρχικά, το εκπαιδευτικό γλωσσικό τοπίο (linguistic schoolscape) είχε οριστεί ως το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση το ζωτικό, δηλαδή, και συμβολικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται το πρόγραμμα σπουδών και επίσημα υποστηρίζονται συγκεκριμένες κοινωνικές ιδέες και μηνύματα (Brown, 2005: 79). Μετέπειτα, η έννοια επαναπροσδιορίστηκε ως το σχολικό περιβάλλον όπου η τοποθεσία και το κείμενο –γραπτό, προφορικό, πολυτροπικό– αποτελούν, αναπαράγουν, μετασχηματίζουν και (απο)νομιμοποιούν ιδεολογίες (Brown, 2012: 282).

Κριτικός γραμματισμός και πολυγραμματισμοί

Ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) αποτελεί μια «παιδαγωγική φιλοσοφία» (Τεντλούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 420), η οποία έχει ως σημείο εκκίνησης την ενασχόληση με τα κείμενα. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κείμενα «δεν αντιμετωπίζονται ως διαυγείς και ουδέτερες σημασιολογικές οντότητες, αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές που προωθούν μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου και συντηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας» (Στάμου κ.ά., 2016: 31). Μεταξύ των διδακτικών πρακτικών του κριτικού γραμματισμού, συστήνεται η κριτική ανάγνωση και ο αναστοχασμός σε κείμενα τα οποία σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών (Στάμου κ.ά., 2016: 30-32). Στη γλωσσική διδασκαλία, η μαθητοκεντρική και ταυτόχρονα κειμενοκεντρική αυτή προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, με την παιδαγωγική αναπλαισίωση νέων επιλεγόμενων μη προκαθορισμένων κειμένων από ποικίλα κειμενικά είδη, σε συνδυασμό με επικοινωνιακές δραστηριότητες και παραγωγή λόγου (Κουτσογιάννης, 2017). Η επαφή, εξάλλου, με διαφορετικούς κειμενικούς πόρους και η κριτική επεξεργασία των πόρων αυτών μπορεί να διαμορφώσει τους/τις εφήβους/ες μαθητές/τριες ως ευαίσθητοποιημένους, εγγράμματους, δημοκρατικά και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες (Μητσικοπούλου, 1997).

Σύννομο με τις σύγχρονες αυτές παιδαγωγικές αντιλήψεις γραμματισμού, το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies) μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μιας κριτικής διδασκαλίας. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, τα οποία συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (γλωσσικούς, ηχητικούς, οπτικούς), προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης κοινωνίας και στις απαιτήσεις των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, δηλαδή σε κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες νοηματοδοτούνται πολυποικίλα (Kalantzis κ.ά., 2019). Το μοντέλο πραγματοποιείται σε τέσσερα στάδια, τα οποία ενδέχεται να διαπλέκονται μεταξύ τους (Kalantzis κ.ά., 2019: 89-110):

- Τοποθετημένη πρακτική (situated practice): Αξιοποίηση των εμπειριών των διδασκόμενων μέσω κειμένων της καθημερινής τους ζωής και της ευρύτερης κοινωνικής ζωής, ώστε να εξασφαλιστεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους για την απόκτηση νέων μαθησιακών εμπειριών.

- **Ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction):** Κατανόηση μέσα από δραστηριότητες και με τη χρήση μεταγλώσσας της λειτουργίας των γλωσσικών και σημειωτικών στοιχείων και στρατηγικών με τις οποίες κατασκευάζεται το νόημα ενός κειμένου.
- **Κριτική πλαισίωση (critical framing):** Κριτική προσέγγιση και ερμηνεία ενός κειμένου μέσω της αποστασιοποίησης των διδασκομένων από αυτό και της κριτικής στάσης τους απέναντι στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παράγεται.
- **Μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice):** Δημιουργική εφαρμογή της κατακτημένης γνώσης, με την παραγωγή λόγου, προφορικού, γραπτού ή και πολυτροπικού, σε ένα νέο κείμενο ανάλογου ή διαφορετικού κοινωνικοπολιτισμικού είτε επικοινωνιακού περιβάλλοντος.

Μεθοδολογία

Συλλογή δεδομένων και ερευνητική διαδικασία

Το υλικό που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ενός σώματος δεδομένων το οποίο συλλέχθηκε από την πρώτη συγγραφέα κατά το διάστημα 2018-2020. Το υλικό περιλαμβάνει φωτογραφίες από κείμενα μαθητών/τριών σε διαφορετικές επιφάνειες (θρανία, καρέκλες, πόρτες και τοίχους) σχολείων της μέσης εκπαίδευσης (Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια) σε διαφορετικές περιοχές της Αττικής, μεταξύ των οποίων και του σχολείου στο οποίο η πρώτη συγγραφέας υπηρετούσε ως φιλόλογος.

Η λήψη των φωτογραφιών πραγματοποιήθηκε σε ώρες λειτουργίας των σχολείων, κατά τις οποίες απουσίαζαν οι μαθητές/τριες από τις αίθουσες λόγω διαλείμματος ή διακοπών. Στη συνέχεια, οι φωτογραφίες ταξινομήθηκαν ανάλογα με το σχολείο προέλευσης και, στη συνέχεια, ως προς την επιφάνεια καταγραφής (θρανίο, καρέκλα, πόρτα, τοίχος). Βασικό κριτήριο της επιλογής των προς ανάλυση δεδομένων αποτέλεσε η θεματική ποιικιλία των μαθητικών κειμένων. Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν συνθήματα, στίχοι τραγουδιών, γκράφιτι, ζωγραφιές και αυθεντικά γραπτά κείμενα τα οποία εντοπίστηκαν σε επιφάνειες θρανίων, καθισμάτων, τοίχων και θυρών εντός του σχολικού χώρου. Δύο σημαντικές προϋποθέσεις, ως προς τα κείμενα, ήταν να είναι ευανάγνωστα και να μην αναγράφονται προσωπικά στοιχεία ατόμων που συνιστούν στοιχεία αναγνώρισης.

Αναλυτικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετούμε μια κατασκευαστική (constructionist) προσέγγιση για τις ταυτότητες (βλ. Benwell & Stokoe, 2006). Ειδικότερα, αξιοποιούμε το αναλυτικό πλαίσιο της Στάμου (2020) για τη μελέτη της κατασκευής ταυτοτήτων στον λόγο, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της κριτικής ανάλυσης λόγου. Το πλαίσιο αυτό έχει διαμορφωθεί βάσει ενός συνόλου στρατηγικών λόγου (discursive strategies), σε αντιστοιχία με τις στρατηγικές λόγου των Reisigl & Wodak (2001) για την αυτο- και ετερο-παρουσία-

ση, και αντλεί από το μοντέλο ανάλυσης ταυτοτήτων στη διεπίδραση των Bucholtz & Hall (2005). Συγκεκριμένα, από τους Reisigl & Wodak αξιοποιείται η στρατηγική λόγου της *ιδεολογικής προοπτικοποίησης* (perspectivization), ενώ από το μοντέλο των Bucholtz & Hall χρησιμοποιούνται οι κατηγορίες της *θεσιακότητας* (positionality) και της *σχεσιακότητας* (relationality). Επίσης, από τις Bucholtz & Hall, επιλέγεται ο όρος (γλωσσική/σημειωτική) *δεικτικότητα* (indexicality) για τον τρόπο κατασκευής των ταυτοτήτων στον λόγο. Για την ανάλυση της δεικτικότητας, αξιοποιούμε εργαλεία από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Halliday, 1994) και τη Γραμματική του Οπτικού Σχεδίου (Kress & van Leeuwen, 2006· van Leeuwen, 1998), βάσει των οποίων κατά τη γλωσσική/σημειωτική χρήση επιτελούνται τρεις λειτουργίες: η ιδεοποιητική (ideational), η διαπροσωπική (interpersonal) και η κειμενική (textual).² Αναφορικά με τα σημειωτικά στοιχεία, σημείο εκκίνησης της ανάλυσής μας αποτελεί το ότι αντλούν την αξία τους και από το ευρύτερο περικείμενο (βλ. Barthes, 1977). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι στρατηγικές λόγου και η δεικτικότητά τους, όπως εντοπίστηκαν στα δεδομένα μας.

Πίνακας 1. Το προτεινόμενο αναλυτικό πλαίσιο για τη μελέτη της κατασκευής εφηβικών ταυτοτήτων στον άτυπο μαθητικό λόγο (προσαρμοσμένο από τη Στάμου 2020).

Στρατηγικές λόγου για την κατασκευή ταυτοτήτων στα κείμενα εφήβων μαθητών/τριών	
Θεσιακότητα (positionality)	Τι ταυτότητες κατασκευάζουν οι έφηβοι/ες μαθητές/τριες για τον εαυτό τους και τα άλλα άτομα;
Σχεσιακότητα (relationality)	Τι σχέσεις ομοιότητας ή/και διαφοράς κατασκευάζονται μεταξύ των (εφηβικών) ταυτοτήτων;
Ιδεολογική προοπτικοποίηση (perspectivization)	Από ποια ιδεολογική προοπτική κατασκευάζονται οι εφηβικές ταυτότητες;
Δεικτικότητα (indexicality) ταυτοτήτων	
Γλωσσική δεικτικότητα	Τι γλωσσικοί πόροι επιλέγονται για να δείξουν τις εφηβικές ταυτότητες;
Σημειωτική δεικτικότητα	Τι άλλοι σημειωτικοί πόροι (οπτικοί) επιλέγονται για να δείξουν τις εφηβικές ταυτότητες;

Ανάλυση δεδομένων

Σε αυτή την ενότητα επικεντρωνόμαστε στο σχολικό θρανίο που παρουσιάζεται στην εικόνα 1. Ξεκινώντας από την αριστερή πλευρά του (εικόνα 1α) και τη στρατηγική της θεσιακότητας, ο/η μαθητής/τρια αναπαρίσταται ως οπαδός της νεανικής μουσικής κουλτούρας της ραπ. Η οικοδόμηση αυτής της ταυτότητας πραγματώνεται, καταρχάς, γλωσσικά, με την αναφορά σε ονόματα ελλήνων μουσικών της ραπ (*NOVEL 729, RACK, ΑΠΕΔARKLORD, ΛΕΞ, LOBO AMARILLO, KAKO, logos timis* – σε Greeklish), τη χρήση της

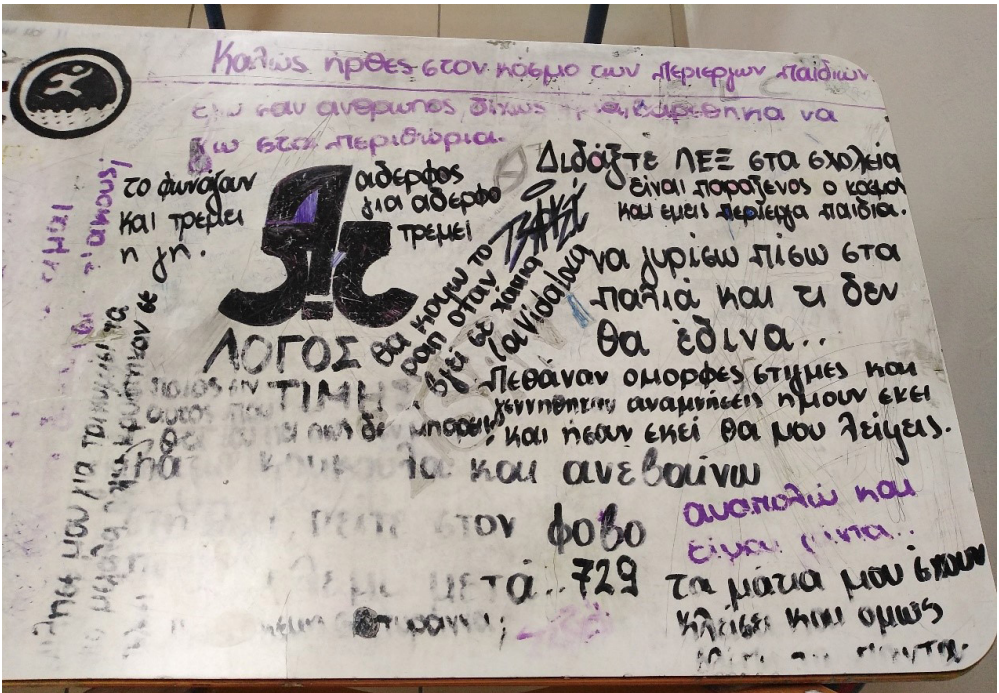
λέξης «ΚΑΙΟΚΕΝ» (ανήκει σε ραπ τραγούδι και παραπέμπει σε επιθετική τεχνική), την παράθεση στίχων ραπ τραγουδιών («ΜΙΑ ΑΣΦΟΓΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕ ΤΕΛΕΙΑ ΘΡΗΣΚΕΙΑ» και «ΝΙΩΘΩ ΕΝΤΟΝΑ» από το ραπ συγκρότημα *Λόγος Τιμής*, «ΤΕΧΝΗ ΓΙΑ ΚΟΛΛΗΜΕΝΟΥΣ» από τον ράπερ ΛΕΞ), καθώς και τη δημιουργία συνθήματος βασισμένου στο όνομα του συγκροτήματος *Λόγος Τιμής* («Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΥ, Ο ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ Η ΤΙΜΗ ΜΟΥ»), το οποίο αποτελεί περίπτωση συστατικής διακειμενικότητας (Fairclough, 1992). Η συγκεκριμένη ταυτότητα οικοδομείται και σημειωτικά, με την αναπαραγωγή του λογότυπου λτ του συγκροτήματος *Λόγος Τιμής*. Μέσα από αυτές τις επιλογές, ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζεται ως ένα άτομο επαναστατημένο, εξοικειωμένο με την τεχνολογία (λόγω Greeklish) και με καλλιτεχνικές ευαισθησίες.

Στην αριστερή πλευρά του θρανίου, ο/η μαθητής/τρια κατασκευάζει παράλληλα την ταυτότητα του/της οπαδού του Ολυμπιακού. Αναλυτικά, αναφέρει ονόματα πρώην και νυν ποδοσφαιριστών του Ολυμπιακού: *PODENCE* (Daniel Podence), *ΜΑΣΟΥΡΑΣ* (Γιώργος Μασούρας), *ΤΣΙΜΙΚΑΣ* (Κώστας Τσιμίκας), *ΦΟΡΤΟΥ* (Κώστας Φορτούνης). Επιπλέον, κάνει μετωνυμική (*GATE 7, G7*) και τοπωνυμική αναφορά στην ομάδα (Πειραιάς, *PIRAEUS*), ενώ επαναλαμβάνει το παρωνύμιο της ομάδας (θρύλος), αναπαράγοντας συνθήματα με τα οποία οι οπαδοί υποστηρίζουν την ομάδα στο γήπεδο («*ΘΥΛΕ, ΟΛΕ, ΘΥΛΕ ΟΛΕ*», «*ΕΜΕΙΣ ΘΥΛΕ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΚΑΙ ΉΣΥ ΘΥΛΕ ΓΙΑ ΜΑΣ*», «*ΘΥΛΕ ΜΟΥ ΚΑΝΕ ΝΤΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΘΥΜΑΣΑΙ ΘΑ ΤΟ ΦΩΝΑΖΟΥΜΕ ΟΠΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΄ΣΑΙ*»). Το εκφώνημα «*ΤΙΠΟΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΣΑΝ ΤΟΝ ΘΥΛΟ*», αν και δεν παραπέμπει σε κάποιο σύνθημα, αποτελεί αναπλαισίωση του τραγουδιού του ράπερ ΛΕΞ «*Τίποτα στον κόσμο*», οικοδομώντας έτσι τη διττή ταυτότητα του/της οπαδού τό-



Εικόνα 1. Το προς ανάλυση θρανίο.

- «θα κόψω το ραπ όταν βγει σε χάπια» (συγκρότημα Λόγος Τιμής)
- «Εγώ σαν άνθρωπος δίκως όρια βαρέθηκα να ζω στα περιθώρια» (συγκρότημα Λόγος Τιμής)
- «να γυρίσω πίσω στα παλιά και τι δεν θα έδινα, αναπολώ και είμαι ζάντα» (συγκρότημα Φι Βήτα Σίγμα)
- «Πέθαναν όμορφες στιγμές και γεννήθηκαν αναμνήσεις ήμουν εκεί και ήσουν εκεί θα μου λείψεις» (ράπερ Λόγος Απειλή)



Εικόνα 1β. Η δεξιά πλευρά του θρανίου.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά και σε ονόματα καλλιτεχνών της rap (ΛΕΞ, [NOVEL] 729). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διεπίδραση του/της κειμενικού παραγωγού με τον/την αναγνώστη/στρια μέσω της κατευθυντικής γλωσσικής πράξης «Διδάξτε ΛΕΞ στα σχολεία». Με τον προσλεκτικό ενδείκτη της προστακτικής «Διδάξτε», το β' πληθυντικό πρόσωπο του ρηματικού τύπου και τον εμπρόθετο προσδιορισμό «στα σχολεία», ο/η κειμενικός δημιουργός απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, με το αίτημα να διδάσκουν τους μαθητές μουσική rap, όπως υπονοείται με τη μετωνυμική χρήση του ονόματος του ράπερ ΛΕΞ, που ενσωματώνει σημασιολογικά όλους τους μουσικούς της rap και τις δημιουργίες τους. Αξιοσημείωτος είναι και ο διακειμενικός διάλογος με την αριστερή

πλευρά θρανίου, καθώς το ίδιο εκφώνημα («ΔΙΔΑΞΤΕ ΛΕΞ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ») παρουσιάζεται και εκεί γραμμένο με μολύβι.

Από άποψη σημειωτικής δεικτικότητας, υπόρρητη αναφορά στον ΛΕΞ επιχειρείται και μέσω του γκράφιτο στο κέντρο του θρανίου. Το συγκεκριμένο οπτικό κείμενο αναπαράγει χειρόγραφα το λογότυπο του τραγουδιού αναπαριστώντας ένα άτομο, αγόρι, κατά την υπόδειξη του ράπερ, το οποίο περνάει τρέχοντας πάνω από έναν φράχτη. Η αναπαράσταση λειτουργεί ως συνυποδήλωση του δυναμισμού και της υπέρβασης, βάσει της εξωκειμενικής γνώσης για τον ράπερ. Επίσης, εντοπίζεται και σε αυτή την πλευρά του θρανίου το γκράφιτο λτ, το οποίο παραπέμπει στο μουσικό συγκρότημα *Λόγος Τιμής* και πλαισιώνεται από τους στίχους «το φωνάζουν αδερφός για αδερφό και τρεμει η γη, τρεμει» οι οποίοι ανήκουν σε τραγούδι του συγκροτήματος. Στα κείμενα αυτής της πλευράς παρατηρείται επαναλαμβανόμενη χρήση μαύρου και μοβ μελανιού, η οποία δημιουργεί συνεκτικότητα (κειμενική λειτουργία χρώματος). Μάλιστα, ο στίχος «καλώς ήρθες στον κόσμο των περιεργών παιδιών» φέρει υπογράμμιση, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ως εμφατικός μηχανισμός διαχωρίζοντας τον στίχο αυτό από τα υπόλοιπα κείμενα. Συνεπώς, ο/η παραγωγός δηλώνει εμφατικά τη σπουδαιότητα του στίχου για την ταυτότητα που κατασκευάζει ως μέλους μιας ομάδας με υποκουλτούρα που διαθέτει τα χαρακτηριστικά της εφηβείας («περίεργα παιδιά»), της ιδιαιτερότητας, της καλοσύνης και της οικειότητας, του ρομαντισμού, της αντισυμβατικότητας, καθώς και της αγάπης για τη ραπ μουσική.

Όσον αφορά τη στρατηγική λόγου της σχεσιακότητας, στα κείμενα του θρανίου κατασκευάζονται ταυτότητες μέσω της δημιουργίας σχέσεων διαφοράς, αλλά και ομοιότητας. Έτσι, στην αριστερή πλευρά, διαφοροποιούνται οι οπαδοί διαφορετικών ομάδων, με την αναπαραγωγή του συνθήματος «Εδώ είναι Πειραιάς, πρόσεχε τα λόγια σου όταν μιλάς για μας», το οποίο κατασκευάζει, σε ένα δίπολο αρνητικής ετεροπαρουσίασης και θετικής αυτοπαρουσίασης, αφενός την ταυτότητα του αντιπάλου, η δύναμη του οποίου υποβιβάζεται με τη χρήση του ενικού αριθμού («πρόσεχε», «σου», «μιλάς»), και αφετέρου τη συλλογική ταυτότητα των οπαδών της ομάδας («μας»).

Το εικονικό κείμενο το οποίο συνοδεύεται από το γραπτό *FUCK COPS* δηλώνει επιθετικότητα απέναντι στα όργανα της αστυνομίας και ίσως συνδέεται με τα ποδοσφαιρικά κείμενα, καθώς η αντιπαράθεση μεταξύ ποδοσφαιρόφιλων και αστυνομίας εκφράζεται όχι μόνο έμπρακτα, στο γενικότερο πλαίσιο βιαιότητας στα γήπεδα, αλλά και στα ποδοσφαιρικά συνθήματα (Zaimakis, 2016). Το γλωσσικό κείμενο είναι γραμμένο στα αγγλικά, παραπέμποντας σε παγκοσμιοποιημένο πολιτικό σύνθημα ενάντια στην αστυνομική βία και καταστολή. Τόσο το συνοδευτικό επεξηγηματικό κείμενο *FUCK COPS* όσο και το εικονικό αποκαλύπτουν βωμολοχικό περιεχόμενο, μέσω της αναφοράς στη γενετήσια πράξη, κατασκευάζοντας δυναμικό, συνθηματικό λόγο χαρακτηριστικό της νεανικής γλώσσας. Συνεπώς, μέσω της «αντιγλώσσας» του συνθήματος (Σεραφής κ.ά., 2017), η οποία οριοθετεί τους δύο μετέχοντες («εμείς», οι οπαδοί, εναντίον «αυτών», των αστυνομικών), κατασκευάζονται δύο αντιθετικές συλλογικές ταυτότητες και, ταυτόχρονα, αμφισβητούνται οι κυρίαρχοι θεσμοί.

Σχέσεις διαφοράς παρατηρούνται συνολικά ανάμεσα στις δύο πλευρές του θρανίου, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι τα κείμενα κάθε πλευράς είναι γραμμένα από διαφορετικό παιδί. Στην αριστερή πλευρά χρησιμοποιείται κεφαλαιογράμματη γραφή, έντονοι χαρακτήρες και μεγάλα γράμματα, ενώ στη δεξιά, μικρογράμματη γραφή, λεπτοί και καμπυλωτοί χαρακτήρες και στοιχεία καλλιγραφίας (το *π* στο «περιεργων παιδιων»). Η προτίμηση, μάλιστα, του/της κειμενικού παραγωγού της αριστερής πλευράς σε θέματα ποδοσφαίρου, η επιθετική τάση που υποδηλώνει η επιλογή συγκεκριμένων μουσικών τίτλων, ο βωμολοχικός χαρακτήρας του γκράφιτο *FUCK COPS* καθώς και ο γραφικός χαρακτήρας κατασκευάζουν ένα δυναμικό και τολμηρό άτομο, πιθανότατα αγόρι. Αντίθετα, η νοσταλγική διάθεση, που υποδηλώνει η επιλογή πολλών κειμένων στη δεξιά πλευρά, σε συνδυασμό με τον γραφικό χαρακτήρα οικοδομούν ένα ευαίσθητο, ρομαντικό και στοχαστικό άτομο, ενδεχομένως κορίτσι.

Κατασκευάζονται, ωστόσο, και σχέσεις ομοιότητας ανάμεσα στους/στις δύο κειμενικούς/ές παραγωγούς, οι οποίες εδράζονται στη γενικότερη διακειμενικότητα του θρανίου, όσον αφορά τις μουσικές προτιμήσεις και τις σχετικές με αυτές κοινωνικές αντιλήψεις (δηλαδή, στίχοι που αμφισβητούν και επιδιώκουν την ανατροπή του κοινωνικού κατεστημένου, στιγματίζουν τον κοινωνικό συντηρητισμό και την κοινωνική υποκρισία). Επομένως, οι δύο κειμενικοί δημιουργοί είναι άτομα με ιδεολογική σύμπνοια και πιθανότατα δεσμούς φιλίας.

Τέλος, όσον αφορά τη στρατηγική λόγου της ιδεολογικής προοπτικοποίησης, οι ταυτότητες των δύο κειμενικών παραγωγών συγκροτούνται κυρίως μέσω των διακειμενικών αναφορών σε συνθήματα και στίχους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση του στίχου «ΝΙΩΘΩ ΕΝΤΟΝΑ» (από τραγούδι του συγκροτήματος *Λόγος Τιμής*) μεταξύ ποδοσφαιρικών κειμένων και, επομένως, η αναπλαισίωσή του, εφόσον εκφράζει εδώ το συναίσθημα του οπαδού (λατρεία για την ομάδα, αγωνία για τη νίκη της ομάδας κ.λπ.).

Διδακτική εφαρμογή

Πλαίσιο

Με αφορμή την παρότρυνση της αυθόρμητης έκφρασης μαθητή/τριας «Διδάξτε ΛΕΞ στα σχολεία», η οποία εντοπίστηκε σε θρανίο και αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα, σχεδιάστηκε πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου και της θεματικής ενότητας «Εφηβεία». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021 σε τμήμα της Α΄ τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου της Αττικής. Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελούνταν από 19 εφήβους ελληνικής καταγωγής και ηλικίας 15-16 ετών, ενώ κάποιοι/ες προέρχονταν από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεκαπαίδευσης, λόγω της πανδημίας COVID-19, και είχε διάρκεια 5 διδακτικές ώρες.

Ειδικότερα, για το μάθημα αξιοποιήθηκαν οι πλατφόρμες WebEx για τη σύγχρονη διδασκαλία και e-class για την ασύγχρονη, με τις οποίες η διδάσκουσα και οι διδασκόμενοι/ες συνδέονταν μέσω Η/Υ, τάμπλετ ή κινητού τηλεφώνου. Βάσει αυτού του δεδομένου, ορισμένα τεχνικά προβλήματα (κακή σύνδεση δικτύου, διακοπή ή καθυστέρηση σύνδεσης με το διαδίκτυο ή με την πλατφόρμα) επέτρεψαν την πραγματοποίηση μερικών από τις αρχικά προγραμματισμένες δραστηριότητες. Κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία του WebEx: polling (δημοψήφισμα), share (διαμοιρασμός), chat (συνομιλία), presenter (παρουσιαστής) και τα break out sessions (δωμάτια εργασίας). Για τη λειτουργία κάθε εργαλείου, η διδάσκουσα έδωσε λεπτομερείς οδηγίες στην αρχή του μαθήματος.

Αναλυτικά, η διδακτική εφαρμογή στόχευσε:

- Στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα μουσικά τους ακούσματα.
- Στην εξοικείωσή τους με διάφορα είδη γραμματισμού, όπως του οπτικού, μέσω της κριτικής επεξεργασίας και ερμηνείας πολυτροπικών κειμένων (βίντεο, γκράφιτι, φωτογραφία).
- Στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και γλωσσικής συνειδητότητας απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα και κοινωνικές ιδεολογίες που αναπαριστώνται σε τραγούδια και γκράφιτι.
- Στην επίγνωση ότι η γλώσσα των τραγουδιών και των γκράφιτι διακρίνεται από ετερογένεια και ποικιλότητα και ότι αποτελεί μια δυναμική κοινωνική πρακτική που διαμορφώνεται από συγκεκριμένες επιλογές σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα.
- Στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και πιθανών καλλιτεχνικών τάσεων των μαθητών/τριών, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Στάδια πολυγραμματισμών

Στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής, η πρώτη διδακτική ώρα διατέθηκε στη διεξαγωγή δημοψηφίσματος, κατά το οποίο η διδάσκουσα έθεσε στους μαθητές ερωτήσεις απλής ή σύντομης απάντησης σχετικές με τη ραπ μουσική και τα γκράφιτι. Έπειτα, διαμοιράστηκε φωτογραφία με το λογότυπο του ράπερ ΛΕΞ και οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν εάν γνωρίζουν σε ποιον ανήκει (βλ. εικόνα 2). Η τάξη συμφώνησε με την πρόταση της διδάσκουσας να ακούσουν ένα τραγούδι του.

Στο στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας, κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, η διδάσκουσα διαμοιρά-

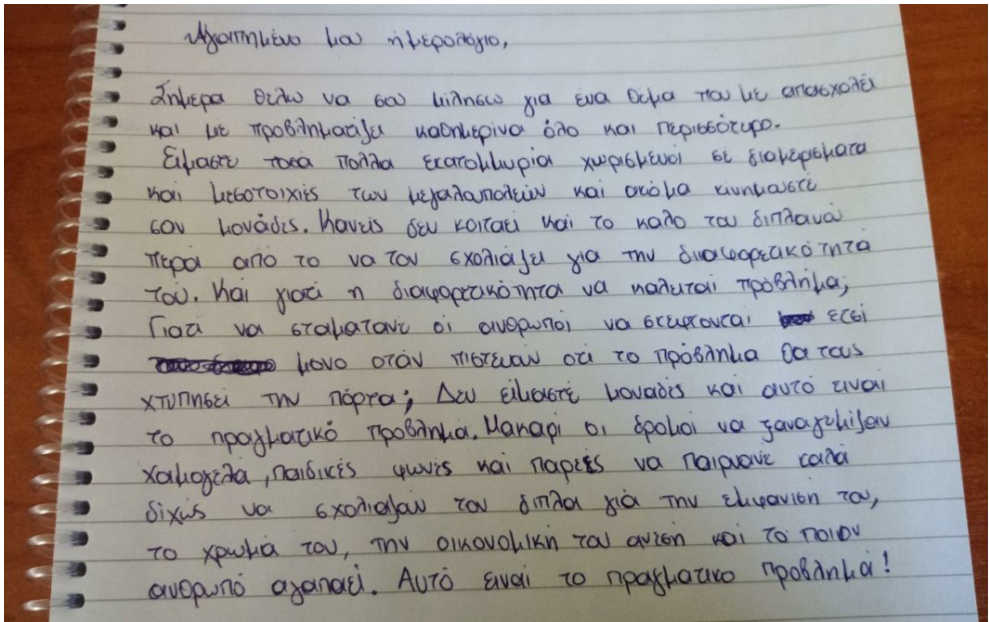


Εικόνα 2. Το λογότυπο του ράπερ ΛΕΞ.

στηκε το προεπιλεγμένο βίντεο και η τάξη άκουσε το τραγούδι του ΛΕΞ «Τίποτα στον Κόσμο». Ύστερα, έγινε διαμοιρασμός των στίχων του τραγουδιού και δόθηκαν ορισμένα ερμηνευτικά σχόλια. Έπειτα, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν, με τη διακριτική καθοδήγηση της διδάσκουσας, σε τέσσερις ισάριθμες και ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο των μαθητών/τριών ομάδες, προκειμένου να επεξεργαστούν τα φύλλα εργασίας που ανάρτησε η διδάσκουσα στο e-class. Τέθηκαν 15' με το χρονόμετρο της λειτουργίας break out sessions, ενώ δόθηκε επιπλέον χρόνος 2' για την ολοκλήρωση των εργασιών κάθε ομάδας. Επίσης, επιτράπηκε στους/στις μαθητές/τριες να βγαίνουν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας από το «δωμάτιο της ομάδας» τους και να μπαίνουν στο «κυρίως δωμάτιο συνάντησης» (main meeting), προκειμένου να πάρουν βοήθεια, αν χρειαζόνταν, από τη διδάσκουσα και ύστερα να επιστρέφουν στην ομάδα. Στο φύλλο εργασίας περιλαμβάνονταν δραστηριότητες γύρω από γλωσσικά και υφολογικά στοιχεία στους στίχους και σημειωτικές επιλογές στο βίντεο που οικοδομούν αφενός τον/την έφηβο/η και αφετέρου την κοινωνία του αφηγητή, τα συναισθήματα και τις στάσεις του. Στο τέλος της προθεσμίας, οι ομάδες επανήλθαν στο main meeting και παρουσίασαν τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Ακολούθησε συζήτηση για τη διασταύρωση των ευρημάτων και ετεροαξιολόγηση από τις υπόλοιπες ομάδες.

Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης, κατά την τρίτη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες προχώρησαν σε κριτική θεώρηση των γλωσσικών, υφολογικών και σημειωτικών ευρημάτων στους στίχους και στο βίντεο κλιπ. Συζήτησαν για την ταυτότητα που οικοδομεί ο αφηγητής και αναστοχάστηκαν γύρω από τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους για τον εαυτό τους και την κοινωνία. Η διδάσκουσα επανέφερε τη φωτογραφία με το λογότυπο του ράπερ (εικόνα 2) και ακολούθησε συζήτηση για τους συμβολισμούς του (υπέρβαση ορίων ή εμποδίων και δυναμισμός).

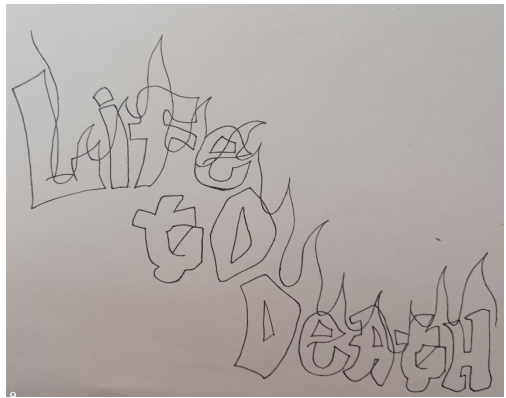
Στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, την τέταρτη διδακτική ώρα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψει ο/η καθένας/καθεμιά στο ημερολόγιό του/της ένα σύντομο κείμενο με το σημαντικότερο πρόβλημα της σημερινής κοινωνίας που τον/την απασχολεί. Για τη συγγραφή του κειμένου –στο τετράδιο– δόθηκαν 15'. Με την ολοκλήρωση της συγγραφής, κάθε μαθητής/τρια φωτογράφησε το κείμενο με το κινητό του/της και το ανάρτησε στο e-class (βλ. εικόνα 3). Ακολούθησε εικοσάλεπτη συζήτηση για το θέμα που επέλεξε καθένας να διαπραγματευτεί (μεταξύ άλλων, το άγχος της επαγγελματικής αποκατάστασης, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η μοναξιά, η έλλειψη κατανόησης και σεβασμού στις διαπροσωπικές σχέσεις). Στο τέλος της συζήτησης, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να σχεδιάσουν σε χαρτί ένα εικονικό ή και γραπτό κείμενο σχετικό με το θέμα που ανέλυσε καθένας/καθεμιά σε μορφή γκράφιτι και στη συνέχεια να το φωτογραφίσουν με το κινητό τους και, αν θέλουν, να το διαμοιραστούν στην τάξη ή, εναλλακτικά, να επιλέξουν ένα γκράφιτο από διαδικτυακή πηγή ή εξωτερικό χώρο, να το φωτογραφίσουν και να το παρουσιάσουν στην τάξη εξηγώντας γιατί το επέλεξαν. Κατά την πέμπτη διδακτική ώρα, μερικοί/ές μαθητές/τριες δημιούργησαν το δικό τους γκράφιτο. Στις εικό-



Εικόνα 3. Καταγραφή μαθήτριας σε ημερολόγιο.



Εικόνα 4. Γκράφιτο μαθητή/τριας.



Εικόνα 5. Γκράφιτο μαθητή/τριας.

νες 4 και 5 παρουσιάζουμε δύο ενδεικτικά παραδείγματα. Το γκράφιτο της εικόνας 4 συνδέεται διασημειωτικά με τον ζωγραφικό πίνακα του Edvard Munch «Η Κραυγή», ως μια κραυγή προς τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Στο γκράφιτο της εικόνας 5, ο γραφικός χαρακτήρας του/της μαθητή/τριας πλαισιώνεται εικονογραφικά από φλόγες οι οποίες λειτουργούν εμβληματικά, αναδεικνύοντας την κοινωνικοπολιτισμική στάση του/της δημιουργού προς το κείμενό του/της (βλ. Androutsopoulos 2009), δηλαδή τη ζωτικότητα ή και την επιτακτικότητα των ζητημάτων που τον/την αφορούν. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες προτίμησαν την εναλλακτική διαλέγοντας με διαφορετικά κριτήρια ο/η καθένας/

καθεμία το θέμα της προτίμησής του. Με την ολοκλήρωση των δημιουργιών τους, σε διάρκεια είκοσι λεπτών, οι μαθητές/τριες διαμοιράστηκαν και παρουσίασαν τα γκράφιτι που είχαν επιλέξει ή δημιουργήσει και επακολούθησε συζήτηση με όλο το τμήμα γύρω από την αισθητική και την ιδεολογία που προβάλλει το κάθε έργο.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση αναδείχθηκε ότι οι έφηβοι/ες μαθητές/τριες αξιοποιούν γλωσσικούς και εικονικούς σημειωτικούς πόρους στα κείμενά τους, μέσα από τους οποίους εκφράζουν τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις αξίες τους σε σχέση με τον εαυτό τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τον κόσμο που τους περιβάλλει, οικοδομώντας τόσο ατομικές όσο και συλλογικές ταυτότητες. Στα κείμενά τους αναπλαισιώνουν αθλητικό, κοινωνικό, αλλά και καλλιτεχνικό περιεχόμενο, στοιχείο που φανερώνει τις προτιμήσεις, τις ασχολίες είτε τις κλίσεις τους. Ενδιαφέρον μοτίβο που εντοπίστηκε στις μαθητικές καταγραφές ήταν η δημιουργία γκράφιτι που σχετίζονται με τη ραπ μουσική αναπαράγοντας το λογότυπο ενός μουσικού, ως «εμβληματική» γραφή (Androutsopoulos, 2004). Τα γκράφιτι αυτά προβάλλουν τις ιδεολογικές και αισθητικές αξίες των μουσικών με τις οποίες συνδέεται/συνομιλεί ο/η κειμενικός/ή παραγωγός που εν προκειμένω είναι ο/η μαθητής/τρια-σχεδιαστής/στρια του γκράφιτο (Ζαϊμάκης, 2013). Μάλιστα, το μουσικό είδος της ραπ συνδέεται ιστορικά και ιδεολογικά με την τέχνη του γκράφιτο, καθώς θεωρούνται και τα δύο μέσα έκφρασης ενός καταπιεσμένου κόσμου και καλλιτεχνικής πρωτοτυπίας και ευφυΐας (Κητής & Κουτούπη-Κητή, 2015· Androutsopoulos, 2004). Αναπαράγοντας γλωσσικά και εικονικά κείμενα, τα οποία προέρχονται από διάφορες υποκουλτούρες του νεανικού κόσμου, οι έφηβοι/ες εκφράζουν κοινωνικές ιδεολογίες, οι οποίες αμφισβητούν το κατεστημένο, μπορεί να είναι δηλαδή αντιεξουσιαστικές ή αντιθεσμικές. Οι ιδεολογίες τους, επίσης, συνδέονται και με ζητήματα παιδείας, με έντονους προβληματισμούς για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχετικά με τη διδακτική εφαρμογή, αποτιμώνται πολλά θετικά αποτελέσματα, τα οποία οφείλονται στη θεωρητική πλαισίωση μέσω του προγράμματος των πολυγραμματισμών και στο επιλεγόμενο θέμα διδασκαλίας. Εκτιμάται ότι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό τόσο οι γενικότεροι στόχοι κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, όσο και οι ειδικότεροι του μαθήματος. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν μεγάλο ενδιαφέρον για το πεδίο της διδασκαλίας και τους εντυπωσίασε ιδιαίτερα το γεγονός ότι η διδάσκουσα γνώριζε τη ραπ μουσική. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες ανέφεραν ότι έχουν διαφορετικές μουσικές προτιμήσεις, όλοι/ες, ωστόσο, εκδήλωσαν την επιθυμία να μάθουν περισσότερα και να συζητήσουν για τη ραπ μουσική και τον κοινωνικό της ρόλο, καθώς και για τη σύνδεσή της με την τέχνη των γκράφιτι. Επίσης, λόγω του συγκεκριμένου θέματος της εφηβείας και της σύνδεσής του με το συγκεκριμένο είδος μουσικής, συμμετείχαν όλοι/ες ενεργά τόσο στις ατομικές όσο και στις ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες ενεργοποίησαν τον προβλημα-

τισμό τους γύρω από προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα και ανέδειξαν την καλλιτεχνική ή συγγραφική δεξιότητα/κλίση τους.

Όπωςδήποτε η διδακτική διαδικασία επηρεάστηκε από δύο παράγοντες: τον περιορισμένο διατιθέμενο διδακτικό χρόνο, σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών, και τις συνθήκες της πανδημίας COVID-19. Όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσέφερε αρκετές τεχνολογικές δυνατότητες και κινητοποίησε τους/τις μαθητές/τριες κυρίως λόγω της πρωτόγνωρης εμπειρίας τους με ορισμένες υπηρεσίες της, αλλά δεν μπόρεσε, λόγω τεχνικών δυσκολιών και γενικότερα της λειτουργίας της, να αντικαταστήσει, ιδιαίτερα σε ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως θέματα, τη διά ζώσης εκπαίδευση. Συνεπώς, μια μελλοντική υλοποίηση του ίδιου διδακτικού σχεδιασμού ή και της επέκτασής του (βλ. Ναούμ 2021: 78-80) σε φυσικές συνθήκες σχολικής τάξης θα μπορούσε να αποδώσει μια πιο σφαιρική εικόνα του σχεδιασμού και των παιδαγωγικών του ελλείψεων ή δυνατοτήτων.

Σημειώσεις

1. Για μια εμπειριστατωμένη παρουσίαση των τυπικών χαρακτηριστικών της γλώσσας των νέων, βλ. Καραχάλιου (2022).
2. Η ιδεοποιητική λειτουργία αφορά τη γλωσσική και σημειωτική κατασκευή της πραγματικότητας (γεγονότα, αντικείμενα, συμμετέχοντες/ουσες, περιστάσεις). Η διαπροσωπική λειτουργία αναφέρεται στη γλωσσική και σημειωτική οικοδόμηση της σχέσης με τους/τις συνομιλητές/τριές μας, καθώς και μεταξύ θεατών και αναπαριστώμενων οντοτήτων. Τέλος, η κειμενική λειτουργία αφορά τους τρόπους με τους οποίους οργανώνονται τα γλωσσικά και σημειωτικά στοιχεία ώστε να δώσουν την αίσθηση συνοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Η γλώσσα των νέων. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 108-113.
- Androutsopoulos, J. (2004). Typography as a resource of media style: Cases from music youth culture. In K. Mastoridis (ed.), *Proceedings of the 1st International Conference on Typography and Visual Communication*. Thessaloniki: University of Macedonia Press, 381-392.
- Androutsopoulos, J. & Georgakopoulou, A. (eds.) (2003). *Discourse constructions of youth identities*. Amsterdam: Benjamins.
- Barthes, R. (1977). *Elements of semiology* [μτφρ. A. Lavers & C. Smith]. New York: Hill and Wang.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brown, K.D. (2005). Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37: 78-89.
- Brown, K.D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In H.F. Marten, D. Gorter and L. van Mensel (eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 281-298). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4/5): 584-614.

- Canakis, C. (2017). The linguistic landscape of Stadiou Street in Athens: An ethnographic approach to the linguistic appropriation of contested space. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 37: 165-180.
- Danesi, M. (2010). Foreword: Edusemiotics. In I. Semetsky (Ed.), *Semiotics education experience* (pp. vii-x). Rotterdam: Sense.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2013). Η ετερογλωσσία του γκράφιτι στην ποιοτική έρευνα: Μεθοδολογικές διασταυρώσεις σε ανοίκειους κοινωνικούς κόσμους. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική ψυχολογία και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και ερευνητικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων. 531-552.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2^η έκδ.). London: Edward Arnold.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* [μετάφραση: Γ. Χρηστίδης]. Αθήνα: Κριτική.
- Καραχάλιου, Ρ. (2022). Ηλικία και γλώσσα. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg. 198-232.
- Κητής, Δ. & Κουτούπη-Κητή, Ε. (2015). Συνθήματα δρόμου: ένα ξεχωριστό είδος. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35, 286-297.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Γλωσσική Διδασκαλία: Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια πολιτική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Κυρίδης, Α., Ντίνας, Κ., Γκόλια-Αλτίνη, Β. & Δασκαλάκη, Ν. (2001). Τι είναι το θρανίο; «Ανοικτό βιβλίο». Καταγραφή των γραπτών μνημύτων των μαθητών στα θρανία τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 119, 52-65.
- Lee, C. (2015). Digital discourse@public space. Flows of language online and offline. In R. H. Jones, A. Chik & C. A. Hafner (eds.) *Discourse and digital practices: Doing Discourse analysis in the digital age*. London: Routledge. 48-65.
- Lees, C. (2017). Γλωσσικές πρακτικές των νέων σε τόπους κοινωνικής δικτύωσης: Η περίπτωση του Facebook. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μητσικοπούλου, Β. (1997). Γραμματισμός. Στο Α. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213.
- Ναούμ, Β. (2021). Νεανικές ταυτότητες σε γλωσσικά τοπία του άτυπου μαθητικού λόγου. Διδακτική εφαρμογή και προέκταση. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Σαλιτίδου, Θ. (2018). Η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος όλων των ηλικιών στον λόγο τηλεοπτικών σειρών. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σαλιτίδου, Θ. & Στάμου, Α.Γ. (2017). «Κάν' το όπως οι νέοι!»: Τα νεανικά ιδιώματα ως υφολογικοί πόροι μεσπλικών και ηλικιωμένων και η κατασκευή της νεανικότητας στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο. *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου ΤΕΦ ΔΠΘ «Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία»*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 276-295.
- Σεραφής, Δ., Κητής, Δ. & Αρχάκης, Α. (2017). Αντιγλώσσα και κατασκευή συλλογικής ταυτότητας: Συνθήματα γκράφιτι της εξεγερσιακής συλλογικής δράσης του Δεκέμβρη του 2008. *Γλωσσολογία* 25, 1-17.
- Spilioti, T. (2009). Graphemic representation of text-messaging: alphabet-choice and code-switches in Greek SMS. *Pragmatics* 19 (3), 393-412.

- Stables, A. & Semetsky, I. (2015). *Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational*. Abingdon/New York: Routledge.
- Στάμου, Α. Γ. (2020). *Γερμανικότητα – Ελληνικότητα: Ταυτότητες στον λόγο της μαζικής κουλτούρας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Στάμου, Α.Γ., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 13- 54.
- Τεντολούρης, Φ. & Σ. Χατζησαββίδης. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34: 395-405
- Τσιπλάκου, Σ. (2017). Αστικά γλωσσικά τοπία και διάλεκτοι: Χώροι της Λευκωσίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 37: 727-746.
- van Leeuwen, T. (1998). It was just like magic: A multimodal analysis of children's writing. *Linguistics and Education* 10(3): 273–305.
- Zaimakis, Y. (2016). Football fan culture and politics in modern Greece: The process of fandom radicalization during the austerity era. *Soccer and Society* 19(2): 252-270.