

Διερευνώντας τις αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση

1. Εισαγωγικά

Στην Κύπρο και την Ελλάδα την τελευταία πενταετία έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες εκπόνησης και εφαρμογής αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με κεντρικό άξονα τον ‘κριτικό γραμματισμό’ (βλ. Χατζησαββίδης 2014, Αναστασιάδη κ.ά. 2015). Νομίζω ότι η ώρα της νηφάλιας αποτίμησης των προγραμμάτων αυτών είναι ακόμη μακριά. Κι αυτό διότι για ένα τέτοιο εγχείρημα θα πρέπει να διερευνηθεί πώς προσέλαβαν τον κριτικό γραμματισμό ως γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση όσοι επιχείρησαν να τον ενσωματώσουν στα προγράμματα σπουδών και όσοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τον εφαρμόσουν στην τάξη, και, ειδικότερα, ποια από τις ιδεολογικές του εκδοχές προέκριναν και πώς αναστοχάστηκαν σε σχέση με την επιλογή τους αυτή (βλ. σχετικά Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου 2013, Κουτσογιάννης 2014, Τεντολούρης 2014). Πρέπει επιπλέον να ληφθεί υπόψη ότι η Κύπρος μόλις πρόσφατα (Σεπτέμβριος 2011) έχει προχωρήσει στην εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών στην σχολική τάξη, ενώ η Ελλάδα δεν έχει ακόμη κάνει το βήμα της υλοποίησης τους εκτός από ορισμένες πιλοτικές προσπάθειες.

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων σπουδών κριτικού γραμματισμού τόσο της Κύπρου όσο και της Ελλάδας είναι ότι έχουν ως βάση τους την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου (2013: 88) συζητώντας το πρόγραμμα σπουδών της Κύπρου:

«από παιδαγωγικής σκοπιάς μπορούμε να πούμε ότι οι δύο αυτές προσεγγίσεις [η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και η κειμενοκεντρική προσέγγιση] φαίνεται να έχουν στενή αλληλεπίδραση, αφού **η γνώση και η επίγνωση για τη λειτουργία των κειμένων και των κειμενικών ειδών είναι απαραίτητη για την υλοποίηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού**, ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη τον ορισμό του κειμενικού είδους ως μιας «κοινωνική[ς] κατηγορία[ς] που περιγράφει τη σχέση μεταξύ κοινωνικού σκοπού του κειμένου και γλωσσικής δομής» (Cope & Kalantzis 1993: 3).

Στο ίδιο κλίμα ο Αγγελάκος (2015: 126) συζητώντας το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο περιστασιακά δοκιμάστηκε στην Α' Λυκείου του Ελληνικού σχολείου, σημειώνει τα εξής:

«[Κ]έντρο της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι ένας τυχαίος θεματικός κύκλος αλλά είναι τα κείμενα με τις πολλές και ποικίλες μορφές τους («κειμενικά είδη»), τις οποίες συναντά ή θα συναντήσει ο μαθητής στο άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον του».

Για το λόγο αυτό, στη σημερινή ομιλία θα ακολουθήσω έναν κειμενοκεντρικό προσανατολισμό. Το ενδιαφέρον μου θα περιστραφεί γύρω από το κειμενικό είδος της αφήγησης διερευνώντας τις ιδιαιτερότητές του και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί σ' ένα γενικότερο πλαίσιο κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση στη συζήτηση που ακολουθεί θα δώσω στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρώντας την ως πολύ κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχημένη πραγμάτωση προγραμμάτων κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα αναδείξω τη σπουδαιότητα της τροφοδότησης της διδακτικής πράξης με αφηγηματικά κείμενα από την κοινωνική τους καθημερινότητα τονίζοντας τη σημασία της άρσης της ασυνέχειας μεταξύ του εμπειρικού, κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011). Στο πλαίσιο αυτό, θα προτείνω μια τυπολογία των αφηγηματικών ειδών που δεν περιορίζεται στα λογοτεχνικά και ιστορικά είδη -τα οποία μεσουραρούν στην παραδοσιακή εκπαίδευση- αλλά εκτείνεται σε ποικίλα αφηγηματικά είδη που ευδοκιμούν σε καθημερινά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Η τυπολογία αυτή αποτελεί τον πυρήνα της σημερινής ομιλίας. Θα ξεκινήσω, ωστόσο, με μια σύντομη αποτίμηση του ρόλου της αφήγησης στην παραδοσιακή – τυπική εκπαίδευση, γενικότερα στον δυτικό κόσμο και ειδικότερα στην Ελλάδα.

2. Η θέση της αφήγησης στην παραδοσιακή εκπαίδευση

Στα παραδοσιακά–τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα του δυτικού κόσμου –της Ελλάδας μη εξαιρουμένης– η αφήγηση μοιάζει να προσλαμβάνεται ως *μη ισχυρό* κειμενικό είδος, κατάλληλο μάλλον για «ατομική λογοτεχνική δημιουργικότητα» και ακατάλληλο για τις σύγχρονες ανταγωνιστικές κοινωνικές απαιτήσεις (βλ. Cope & Kalantzis 1993: 16-17). Σύμφωνα με την Klapproth (2004: 47), ιδιαίτερη αξία για τη

μετάδοση της γνώσης στην αγγλο-δυτική εκπαίδευση δίνεται «στον εκθετικό, επιστημονικό, κυρίως γραπτό λόγο, σε αντίθεση με τον αφηγηματικό, προφορικό λόγο». Αυτή η υποτιμημένη θέση της αφήγησης στην εκπαίδευση του αγγλο-δυτικού κόσμου φαίνεται να οφείλεται, σύμφωνα με την Klapproth (2004: 51-53, 77-80), στον κυρίαρχο θετικιστικό τρόπο *κατανόησης της γνώσης*.

Στην Ελλάδα έχουν πρόσφατα σημειωθεί αλλαγές προς μια κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας στα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια στις βαθμίδες του Δημοτικού και του Γυμνασίου, όπως επισημαίνεται από σχετικές μελέτες της Ιορδανίδου 2007 και του Κουτσογιάννη 2011. Στο Λύκειο, ωστόσο, η θέση της αφήγησης στην γλωσσική εκπαίδευση συνεχίζει να σχετίζεται με τον ιστοριογραφικό και τον λογοτεχνικά επεξεργασμένο λόγο και το εθνικό, ιδεολογικό τους πλαίσιο. Σύμφωνα με μια εκτεταμένη επισκόπηση των εγχειριδίων *Έκφραση – Έκθεση* του γλωσσικού μαθήματος στο Γενικό Λύκειο και των αντίστοιχων οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουμε, μεταξύ άλλων, τα εξής (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 178 κ.ε.):

- Η αφήγηση παρουσιάζεται αποκομμένη από τις καθημερινές ανάγκες και πρακτικές των σύγχρονων μαθητών.
- Έμφαση δίνεται στον γραπτό αφηγηματικό λόγο και όχι στην προφορική αφηγηματική επικοινωνία.
- Οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν αφηγηματικό υλικό το οποίο έχει προεπιλεγεί, χωρίς οι ίδιοι να έχουν τη δυνατότητα να προσκομίσουν υλικό από την κοινωνική τους καθημερινότητα.
- Η ανάλυση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και της δομής της αφήγησης στηρίζεται κατεξοχήν σε μοντέλα από τον χώρο της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής. Αυτό συνεπάγεται την στενή σύνδεση της αφήγησης με λογοτεχνικά είδη, γεγονός που υποτιμά την αξία της στις καθημερινές κοινωνικές και επικοινωνιακές πρακτικές των ομιλητών.

3. Κριτική γλωσσική εκπαίδευση και η κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών

Αντλώντας από θεωρητικούς όπως οι Street (1995), Fairclough (1995), Gee (1996), Clark & Ivanič (1999), Cope & Kalantzis (2000), Baynham (2002), Τσιπλάκου (2007), Kress (2010), ως βασικές παραδοχές μιας κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης εκλαμβάνω τις ακόλουθες (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 205):

- Η ‘ύλη’ του γλωσσικού μαθήματος δεν εξαντλείται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων (γραμματικών, κειμενικών και επικοινωνιακών) δεξιοτήτων προσδιορισμένων ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών, στους οποίους δεν περιλαμβάνονται μόνο πλειονοτικοί αλλά επίσης διαλεκτόφωνοι, μετανάστες και μειονοτικοί.
- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών: οι γλωσσικές και άλλες εμπειρίες των ίδιων και των ανθρώπων από τις κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν, αποτελούν κρίσιμη αφετηρία για την περαιτέρω στοχευμένη γλωσσική και άλλη εκπαίδευσή τους.
- Οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών φτάνουν στην τάξη με τη συλλογή (προφορικού, γραπτού, ηλεκτρονικού και πολυτροπικού) υλικού από την κοινωνική καθημερινότητά τους, το οποίο γίνεται αντικείμενο μελέτης σε συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτισμικές του διαστάσεις και σε κριτική συγκριτική προοπτική με άλλα διαθέσιμα υλικά.
- Οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των ρεπερτορίων [κειμενογλωσσικών και κοινωνιογλωσσικών] που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη, οι οποίες και απηχούν διαφορές κοινωνικής ισχύος, δεν απαλούνται και δεν αποσιωπούνται μέσω της σιωπηρής πρόκρισης των κυρίαρχων κοινωνιογλωσσικών και κειμενογλωσσικών προτύπων, αλλά αντίθετα αναδεικνύονται και αποτελούν αντικείμενο διαρκούς κριτικού (ανα)στοχασμού.

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω θέσεις, ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης έχει η άρση της ασυνέχειας μεταξύ καθημερινού και σχολικού λόγου, ζητούμενο που έχει τεθεί ήδη τη δεκαετία του '60 από ολιστικές/επικοινωνιακές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Χρησιμοποιώντας τους όρους του Bernstein (1990, 1999) θεωρώ καταρχάς

ότι η ‘ταξινόμηση’ (δηλαδή η σαφής οριοθέτηση του σχολείου από τον κοινωνικό χώρο των μαθητών) και η ‘περιχάραξη’ (δηλαδή ο προσδιορισμός της σχέσης και των δικαιωμάτων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών) θα πρέπει να καταστούν χαλαρές. Έτσι, οι μαθητές θα μπορούν να παίρνουν σχετικές πρωτοβουλίες και να φέρνουν στις σχολικές τάξεις κείμενα από τον οικείο κοινωνικό τους χώρο, να τα συγκρίνουν με αυτά των συμμαθητών τους και να (ανα)στοχάζονται πάνω σ’ αυτά.

Πολύτιμη είναι η αξιοποίηση μέσα στην τάξη γλωσσικού (εν προκειμένω αφηγηματικού) υλικού που προέρχεται από μαθητές διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων και οικογενειακών συγκροτήσεων, από μαθητές δηλαδή με διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικούς αξιακούς και πολιτισμικούς προσανατολισμούς (βλ. Heath 1983). Μια τέτοια εκπαιδευτική πρακτική αποσκοπεί στο να καταστήσει τις σχολικές τάξεις ετερογλωσσικά πεδία (Bakhtin 1981) όπου διαφορετικοί γλωσσικοί πόροι βρίσκονται σε ανταγωνισμό (ή ακόμη και σε αντιπαραθετική σχέση) λόγω των διαφορετικών ιδεολογικών και αξιακών τους συσχετίσεων (Στάμου 2012: 24). Σ’ αυτό το σχολικό περιβάλλον μπορεί να αναδειχθεί η ιδεολογική και όχι ουδέτερη και καθολική διάσταση του γραμματισμού: το ότι δηλαδή οι πρακτικές παραγωγής και πρόσληψης κειμένων συναρτώνται με εναλλακτικούς και ενίοτε ανταγωνιστικούς κοινωνιοπολιτισμικούς προσανατολισμούς (Street 1995, βλ. επίσης Τσιπλάκου 2007: 482 κ.ε. Κατσαρού 2011: 414 κ.ε.).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σχολική τάξη, ως ετερογλωσσικό πεδίο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομούν ταυτότητες που δεν σχετίζονται (μόνο) με τα σχολικά κείμενα και τον σχολικό λόγο όπως αυτός ρυθμίζεται από τον εκπαιδευτικό (π.χ. διάκριση σε καλούς – κακούς μαθητές). Σ’ ένα τέτοιο μαθητοκεντρικό περιβάλλον σχολικής τάξης, οι ταυτότητες των μαθητών μπορεί να είναι δυναμικές και απρόβλεπτες υπερβαίνοντας τους συνήθεις μαθητικούς ρόλους (βλ. Κουτσογιάννης 2014: 13). Κι αυτό διότι οι κατασκευές των ταυτοτήτων τους μπορούν να συναρτώνται με καθημερινά κείμενα από το οικο-κοινωνικό τους περιβάλλον, με κείμενα δηλαδή που επιλέγονται και μεταφέρονται στην τάξη από τους ίδιους και τους συμμαθητές τους και στη διαχείριση των οποίων μπορούν να πρωταγωνιστούν οι ίδιοι και όχι οι εκπαιδευτικοί και οι αξιολογήσεις τους (βλ. σχετικά Κουτσογιάννης 2012).¹

¹ Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να θέσουμε ως ζητούμενο μελλοντικής έρευνας τη μετάβαση από τη σχολική στη μαθητική αναπλαισίωση της γνώσης, όπου οι μαθητές δεν θα είναι απλώς οι

Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν η θέση που θα επεξεργαστώ στη μελέτη αυτή είναι ότι στον ποικιλόμορφο και πολυφωνικό κόσμο όπου ζούμε, η γλωσσική εκπαίδευση οφείλει να επικοινωνεί με κριτικές προσεγγίσεις και, ως εκ τούτου, να μην περιορίζεται σε αφηγηματικά κείμενα που επιλέγονται με παραδοσιακά κριτήρια όπως είναι αυτά της διαχρονικότητας και της λογοτεχνικότητας. Ένα πλήθος εθνογραφικών και κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών καταδεικνύουν ότι η αφήγηση στις ποικίλες πραγματώσεις της (π.χ. σε συνομιλίες, στο διαδίκτυο, στις τηλεοπτικές εκπομπές, στον ειδησεογραφικό τύπο) επέχει κεντρική θέση στην καθημερινότητα των ανθρώπων (βλ. μεταξύ άλλων Heath 1983, Hymes 1996, Georgakopoulou 2007). Ως εκ τούτου, τα αφηγηματικά κείμενα της κοινωνικής καθημερινότητας αποτελούν πολύτιμο υλικό για τα προγράμματα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης παράλληλα και ίσως αντιπαραθετικά με την επεξεργασία των *καταξιωμένων* (λογοτεχνικών, ιστορικών κ.ά.) αφηγήσεων. Στη συνέχεια της πραγμάτευσής μου θα επιχειρήσω μια χαρτογράφηση των ποικίλων αφηγηματικών ειδών που εντοπίζονται στο σύμπαν του λόγου και τα οποία θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν προγράμματα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης (βλ. Αρχάκης 2014).

4. Ταξινόμηση των αφηγήσεων

Η αφήγηση μπορεί να οριστεί ως κειμενικός τρόπος αναπαράστασης διαδοχικών γεγονότων μέσα από μια αξιολογική προοπτική (Labov 1972). Σύμφωνα δε με πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα η αφήγηση αποτελεί τον κατεξοχήν ‘τόπο’ κατασκευής ταυτοτήτων (βλ., λ.χ., De Fina 2003).

Η κλασική ανάλυση του Labov (1972) έφερε στο προσκήνιο τις ‘μεγάλες’, προφορικές, αυτοβιογραφικές, μονολογικές αφηγήσεις που αναδύονται στο πλαίσιο συνεντεύξεων (π.χ. για ερευνητικούς, ψυχοθεραπευτικούς, ανακριτικούς και άλλους λόγους). Ο Labov εντόπισε επιπλέον τα δομικά συστατικά τους, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Οι αφηγήσεις αυτές αποτελούν το κειμενικό είδος που συγκροτεί και συνέχει (επιλεγμένες περιόδους από) τη βιογραφία των αφηγητών και συνδράμει στην κατασκευή ενιαίων νοηματοδοτήσεων του εαυτού (βλ. Bamberg 2007).

Σταδιακά, ωστόσο, η έρευνα μετατόπισε το ενδιαφέρον της από τις μεγάλες αυτές αφηγήσεις (και την αίσθηση του ουσιοκρατικού προσδιορισμού των ατόμων

καθοδηγούμενοι πρωταγωνιστές, αλλά οι πρωταγωνιστές που θα καθοδηγούν την εκπαιδευτική διαδικασία αμφισβητώντας πιθανώς τα κυρίαρχα προστάγματά της.

που δημιουργούν) σε ‘μικρές’ αποσπασματικές αφηγήσεις και σε ad hoc ταυτοτικές κατασκευές (βλ. Sarbin & Kitsuse 1994). Οι μικρές αυτές αφηγήσεις αναδύονται κυρίως σε αυθόρμητες, καθημερινές συνομιλίες και καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωσή τους αναδεικνύεται όχι μόνο ο αφηγητής αλλά και ο συνομιλητής του (βλ. Ochs & Capps 2001, Georgakopoulou 2007). Παρέχουν δε τη δυνατότητα για ποικίλες κατασκευές ταυτοτήτων, ατομικές ή συλλογικές.

Αν σύμφωνα με τα παραπάνω ένας σημαντικός παράγοντας στην ερευνητική στροφή προς τις αφηγηματικές διεπιδραστικές πρακτικές είναι η επανεκτίμηση του ρόλου του συνομιλητή ως συνδιαμορφωτή της αφήγησης, ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας με έντονη επίδραση στις διεπιδραστικές (και συνακόλουθα κειμενικές) πτυχές της αφήγησης είναι το κανάλι, γραπτό ή προφορικό, της πραγμάτωσής τους.

Το προφορικό κανάλι συνεπάγεται την παρουσία αποδέκτη και τη μεγαλύτερη ή μικρότερη δυνατότητα εμπλοκής του σε διεπιδραστικές πρακτικές με τον αφηγητή. Το γραπτό κανάλι, στη προτυπική εκδοχή του, δεν οδηγεί συνήθως σε άμεση πρόσληψη του παραγόμενου κειμένου. Ο αποδέκτης προσλαμβάνει το κείμενο σε χρόνο διαφορετικό από αυτόν της παραγωγής του. Δεν πρέπει, ωστόσο, να διαφύγει της προσοχής μας ότι στους σύγχρονους διαδικτυακούς τόπους, υπάρχουν διεπιδραστικές δυνατότητες και είναι εφικτή η (σχετικά) άμεση εμπλοκή των αποδεκτών γραπτών αφηγήσεων (βλ. Hoffmann 2010).

Στο σημείο αυτό μπορούμε να επιχειρήσουμε τη χαρτογράφηση του σύμπαντος του λόγου που μας περιβάλλει και να εντοπίσουμε σε αυτό ποικίλα αφηγηματικά είδη. Ιδιαίτερα χρήσιμος οδηγός στη χαρτογράφηση αυτή αποτελεί το σχήμα των τεσσάρων τμημάτων το οποίο, σύμφωνα με τον Πολίτη (2001: 61), προκύπτει αν ένα κάθετο συνεχές με πολικά σημεία την προφορικότητα και τη γραπτότητα (ως χαρακτηριστικά του καναλιού) τμηθεί οριζόντια από ένα συνεχές με πολικά σημεία τη μονολογικότητα και τη διαλογικότητα (που προσδιορίζονται από τη συγχρονική παρουσία ή απουσία του αποδέκτη-συνομιλητή).

Σχήμα 1: Το σύμπαν του λόγου (Πολίτης 2001)

α) προφορικός μονόλογος: πολιτικοί λόγοι, θρησκευτικά κηρύγματα, διαλέξεις κ.λπ.	β) προφορικός διάλογος: καθημερινή συνομιλία, δομημένη συνομιλία στη σχολική τάξη, στο δικαστήριο, κατά την ιατρική επίσκεψη κ.λπ.
δ) γραπτός μονόλογος κείμενα λογοτεχνικά, ιστορικά, νομικά,	γ) γραπτός διάλογος: ανταλλαγή επιστολών με συμβατικό

γραφειοκρατικά έγγραφα,
έντυπα δημοσιογραφικά άρθρα κ.λπ.

ταχυδρομείο,
ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω νέων
τεχνολογιών,
ηλεκτρονική συνομιλία,
ηλεκτρονική δημοσίευση κειμένων και
άρθρων με δυνατότητα διεπιδραστικού
σχολιασμού κ.λπ.

Στα τέσσερα τμήματα του σχήματος 1 μπορεί να υπαχθεί η πλειάδα των κειμενικών ειδών που μας περιβάλλει και μεταξύ αυτών τα ποικίλα αφηγηματικά είδη:

α) Ο 'προφορικός μονόλογος' περιλαμβάνει κειμενικά είδη όπως οι πολιτικοί λόγοι, τα θρησκευτικά κηρύγματα, οι επιστημονικές ομιλίες-διαλέξεις κ.λπ. Στα προφορικά αυτά είδη μπορούν να ενσωματωθούν μονολογικές αφηγήσεις. Συχνότατα, μονολογικές αφηγήσεις εντοπίζονται κατά την εξέλιξη συνεντεύξεων σε εκτενείς απαντήσεις από τον συνεντευξιζόμενο προς τον συνεντευκτή, όπου και θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας.

β) Ο 'προφορικός διάλογος' περιλαμβάνει κειμενικά είδη όπως η αυθόρμητη καθημερινή συνομιλία, αλλά και η ασύμμετρη -με χαρακτηριστικά συνέντευξης- συνομιλία στην τάξη, στη δικαστική αίθουσα, κατά την ιατρική επίσκεψη κ.λπ. Οι προφορικές (συν)αφηγήσεις, οι οποίες θα μας απασχολήσουν εκτενώς στη συνέχεια, απαντούν χαρακτηριστικά στις αυθόρμητες καθημερινές συνομιλίες.

γ) Ο 'γραπτός διάλογος' περιλαμβάνει κειμενικά είδη όπως ανταλλαγή επιστολών με συμβατικό ταχυδρομείο, ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω νέων τεχνολογιών, ηλεκτρονική δημοσίευση κειμένων και (δημοσιογραφικών) άρθρων με δυνατότητα διεπιδραστικού σχολιασμού τους, ηλεκτρονική συνομιλία (π.χ. στο facebook) κ.λπ. Στα περισσότερα από αυτά μπορούμε να εντοπίσουμε γραπτές αφηγήσεις οι οποίες μπορεί να προσληφθούν άμεσα από τους αποδέκτες και να σχολιαστούν από αυτούς. Το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί σε ειδησεογραφικά δελτία αναρτημένα σε διαδικτυακούς τόπους όπου παρέχονται διεπιδραστικές δυνατότητες.

δ) Ο 'γραπτός μονόλογος' περιλαμβάνει είδη όπως λογοτεχνικά, ιστορικά, νομικά κείμενα, γραφειοκρατικά έγγραφα, έντυπα δημοσιογραφικά άρθρα κ.λπ. Δεδομένου ότι η επιστήμη της φιλολογίας και της ιστορίας παρουσιάζουν συστηματικές προσεγγίσεις και αναλύσεις των λογοτεχνικών και ιστορικών αφηγήσεων, η προσοχή μας θα εστιαστεί σε γραπτές μονολογικές αφηγήσεις ειδησεογραφικών άρθρων.

5. Προφορικές αφηγήσεις

5.1. Ο κανόνας των τυπικών προφορικών αφηγήσεων

Ξεκινούμε με αφηγήσεις που συντονίζονται με τον κανόνα της τυπικής, προφορικής αφήγησης όπως έχει προταθεί από τον Labov (1972: 359 κ.ε.). Στο πλαίσιο αυτό, μια ολοκληρωμένη αφήγηση περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο –συνήθως πολλές περισσότερες– αφηγηματικές προτάσεις χρονικά διατεταγμένες που αποτελούν την ‘εξέλιξη της δράσης’, την απάντηση δηλαδή στο ερώτημα «μετά τι έγινε;». Όπως θα δούμε στο παράδειγμα 1, ο αφηγηματικός αυτός πυρήνας πλαισιώνεται συνήθως από τα δομικά συστατικά της ‘περίληψης’ (που απαντά στο ερώτημα «σχετικά με τι;»), του ‘προσανατολισμού’ («ποιος, πότε, τι, πού;»), των ‘αποτελεσμάτων’ («τελικά τι έγινε;»), της ‘αξιολόγησης’ («τι σημαίνει αυτό;») και του ‘κλεισίματος’, το οποίο οδηγεί στην ολοκλήρωση της αφήγησης και την επανεκκίνηση της συνομιλίας.

(1) Η χορεύτρια Έλλη Ζουρούδη παραχωρεί τηλεοπτική συνέντευξη στον δημοσιογράφο Αρτέμη Μάτσα σχετικά με τις εμπειρίες της κατά τον πόλεμο του ’40 (Πούλιος, 2011: 356). Στο πλαίσιο της συνέντευξης αυτής αναδύεται η ακόλουθη αυτοβιογραφική αφήγηση:

- M: Εσεί:ς κυρία Ζουρούδη (.) προσφέρατε πολλά στον απελευθερωτικό αγώνα της Ελλάδος .hh κατά τη διάρκεια δηλαδή του πολέμου, ε; .hh E:: (.) θέλετε (.) θυμόσαστε εφιαλτικέ:ς στιγμέ:ς από τότε;
- Z: 1 Για όνομα του Θεού (.) .hh είναι δυνατόν να μη θυμάται κανείς τα βάσανά του;
 2 (.) .hh (.) Σας είπα κύριε Μάτσα ήταν πά:ρα πολλά. hh Έχω κάνει τριάντα έξι
 3 εγχειρήσεις .hh μέσα στις φυλακέ:ς .hh από φυλακή σε φυλακή ξύ:λο .hh (.)
 4 πεί:να .hh (.) ΨΕΙ:ΡΕΣ. .hh (.) Ήμουνα στις φυλακάς Τυρνά:βου (.) δεν ήσαν
 5 φυλακές ήτα:ν ένα μεγά:λο κτί:ριο .hh (.) στο νοσοκομείο το ελληνικό του
 6 στρατού: (.) έ:ξω από τον Τύρναβο κοντά στη γέφυρα .hh Εκεί λοιπόν με
 7 είχανε ρίξει για δεκα: (.) οχτώ: μή:νες ολομό:ναχη. .hhhh (.) Λοιπό:ν α::: (.) ε::
 8 απέξω ήτανε ο στρατώ:νας γύρω γύρω ήταν ο στρατώνας ο ιταλικό:ς. hh (.)
 9 Έρχεται λοιπόν ένας Ιταλό:ς και μου λέει σινιόρα σινιόρα απ’ το παράθυρο .h
 10 της κουζίνας που ήταν γεμά:το συρματόπλεγμα. .hh Κυρία κυρία, του λέω τι:
 11 θέ:λεις, να λέει σου ’φερα δώρο Χριστούγεννα σήμερα. .h [(.) .hh Λέω εγώ (.)
 12 τι είναι; Λέει=
- M: [Ναι.
- Z: 13 =ένα ωραίο πουλί να το μαγειρέ:ψεις να φας που ’ναι Χριστούγεννα. .hh Το
 14 πή:ρα (.) μου ’φε- ’δωσε και κάτι ξύ:λα. hh (.) Και::: εντωμεταξύ το ’βαλα
 15 εγώ στη φωτιά:, (.) δ:- δεν έβραζε αυτό, πέρασαν κάπου δυο ώ:ρες, .hh
 16 τέλειωσαν τα ξύ:λα .hh το:: (.) που:- το πουλί: δεν:: δεν ψήθηκε. Και έρχεται
 17 ύστερα από δυο ώρες και μου λέει. (.) .hh Σ’ άρεσε ωραίο ήταν; Λέω μα δεν
 18 μπορεί να ψηθεί. .hh Και καγχάζοντας γυρίζει και μου λέει. (.) .hhh Μα α:φού

19 ήτανε: ψό:φιο κορά:κι; (.) .hh Καταλαβαίνετε εκείνη τη στιγμή τι: έ:νιωσα.
(Πούλιος 2011: 356-357, με αλλαγές και απλοποιήσεις στα σύμβολα)

Στην αυτοβιογραφική αυτή αφήγηση εντοπίζονται όλα τα προβλεπόμενα συστατικά:

Περίληψη (γρ. 1)

Προσανατολισμός (γρ. 2-8, 9-10, 15),

Εξέλιξη της δράσης (γρ. 9, 10-15, 16-19),

Αποτελέσματα (γρ. 15-16),

Αξιολόγηση (γρ. 1, 18, 19),

Κλείσιμο (γρ. 19).

Επιπλέον, διάφορες γλωσσικές επιλογές της αφηγήτριας κατά την επιτέλεση της αφήγησης συμβάλλουν στην πρόσθετη αξιολόγηση της ιστορίας. Ειδικότερα, κατά την εξέλιξη της δράσης, η χρήση του ιστορικού/αφηγηματικού ενεστώτα (*έρχεται, μου λέει, του λέω κ.λπ.*) σε συνδυασμό με την αναπαράσταση της εναλλαγής των φωνών (της αφηγήτριας ως ηρωίδας της ιστορίας και του Ιταλού στρατιώτη) μέσω του ευθέος λόγου υπογραμμίζουν εμφατικά το απροσδόκητο γεγονός της ιστορίας: ότι δηλαδή ο Ιταλός στρατιώτης πρόσφερε ως δώρο Χριστουγέννων στην ηρωίδα ένα ψόφιο κοράκι που δεν ήταν δυνατό να βράσει. Με τον τρόπο αυτό, η Έλλη Ζουρούδη, ως αφηγήτρια και πρωταγωνίστρια της ιστορίας, κατασκευάζει την ταυτότητα του ανθρώπου που υπομένει πολλά για την πατρίδα, συντονιζόμενη με τον ελληνικό εθνικό λόγο.

5.2. Μη τυπικές προφορικές αφηγήσεις

Αντίθετα από τις προβλέψεις του αφηγηματικού κανόνα του Labov (όπως τις είδαμε στο παράδειγμα 1), η αφήγηση πολλές φορές αναδύεται όχι με τρόπο εμφανώς ευδιάκριτο αλλά εκφέρεται συνεργασιακά από περισσότερους του ενός συνομιλητές (βλ. Ochs & Capps 2001: 1-58, Georgakopoulou 2007: 33-35, 40-60).

5.2.1. Συναφηγήσεις

Όταν τα γεγονότα της αφήγησης αποτελούν όχι προσωπική εμπειρία ενός συνομιλητή, αλλά κοινή εμπειρία των παρισταμένων συνομιλητών ή είναι γνωστά σε αυτούς, η αφήγηση μπορεί να επιτελεστεί από κοινού από περισσότερους του ενός αφηγητές (βλ. Cheshire 2000). Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα όπου δύο στενές φίλες και συμμαθήτριες, η Α(νθή) και η Δ(έσποινα), συνομιλούν με τη Σ(ταυρούλα) την οποία έχουν πρόσφατα γνωρίσει. Ειδικότερα, της αφηγούνται ένα περιστατικό που αναφέρεται στις προαγωγικές εξετάσεις των θρησκευτικών της προηγούμενης χρονιάς και, συγκεκριμένα, στο γεγονός ότι οι εξεταστές σταμάτησαν αδικαιολόγητα την εξέταση προκειμένου να δώσουν διευκρινίσεις:

- (2)
- 1 A: Άσε ρε, τι μας κάνανε [θρησκευτικά:]
 - 2 Δ: [() θρησκευτικά]
 - 3 Σ: Τι έγινε, για πείτε μου.
 - 4 A: Την ώρα που γράφαμε=
 - 5 Δ: =μας λένε σταματήστε να γράφετε=
 - 6 A: =μπαίνουν μέσα και μας λένε σταματήστε να γράφετε, θα:: αλλάξει λέει η τελευταία σελίδα, εγώ εντωμεταξύ τα ήξερα τα θέματα, και λέω ρε γαμώτο λέω τι [θα μας βάλουν τώρα;]
 - 7 Δ: [Και 'γω αυτό σκέφτηκα, ακριβώς]
 - 8 A: Και [εντωμεταξύ]
 - 9 Δ: [Εντωμεταξύ] τα' χα γράψει εγώ τα μισά, είχα προλάβει.
 - 10 A: Ναι:: είχαμε πεθάνει στο άγχος μέγρ- καθίσαμε μι-, πόση ώρα; Μισή ώρα θα χάσαμε;
 - 11 Δ: Μισή ώρα ναι, γύρω στη μισή ώρα χάσαμε.
 - 12 A: Χάσαμε μισή ώρα τσάμπα, και μας φέρνουνε και δεν είχαν αλλάξει τίποτα, τι είχαν αλλάξει, μια λέξη;
 - 13 Δ: Είχαν αλλάξει ΜΙΑ ΛΕΞΗ, που και πάλι εγώ, δηλαδή και [που την άλλαξαν τα]
 - 14 A: [()]
 - 15 Δ: ίδια θα 'γραφα, και μας λέει, ΟΛΗ τη σελίδα την τελευταία να την κρατήσουμε έτσι, να μη [γράψουμε τίποτα]
 - 16 A: [Να μη γράψουμε τίποτα]
 - 17 Δ: και δεν αλλάξαμε τίποτα, αλλάξαμε μια λέξη μόνο, μια διευκρίνιση, Μια παρένθεση είχαν αλλάξει [μια διευκρίνιση και μια παρένθεση]
 - 18 A: [Δεν ξέρω τι είχε γίνει]
 - 19 Δ: και δεν άλλαξε τίποτα, αλλά λέω ότι μερικά παιδιά μπορεί να είχαν μπερδευτεί, εγώ πάντως το ίδιο θα 'γραφα, δεν μου:: έδωσε τίποτα.
 - 20 A: Μα το ίδιο ζητάγανε, το ίδιο πράγμα απλά::, δεν κατάλαβα γιατί αλλάξαν::, και ίσα που μας αγχώσανε.

Στο απόσπασμα αυτό η Α προσφέρεται να διηγηθεί ένα περιστατικό σχετικά με τις προαγωγικές εξετάσεις των θρησκευτικών (συνεισφορά 1), αλλά και η Δ,

επικαλύπτοντας την Α, δείχνει, ήδη από τη 2^η συνεισφορά, την εμπλοκή και τη συμμετοχή της στο περιστατικό. Η Σ ενδιαφέρεται να ακούσει ζητώντας και από τις δύο συμμαθήτριες να της διηγηθούν το περιστατικό (συνεισφορά 3). Πράγματι, η αφήγηση που ακολουθεί συνεκφέρεται και από τις δύο συμμαθήτριες με έναν πολύ ενδιαφέροντα συντονισμό εκ μέρους τους. Ειδικότερα, καθώς αναπτύσσεται η αφήγηση παρατηρούνται πολλές επαναλήψεις κατά τη μετάβαση του λόγου από την μια συναφηγήτρια στην άλλη (βλ. Tannen 1989). Παρατηρούνται επίσης πολλές συνεργατικές – επιβεβαιωτικές επικαλύψεις (βλ. Tannen 1990). Τέλος, κατά τις μεταβάσεις του λόγου από τη συνεισφορά 4 στη συνεισφορά 5 και από αυτή στη συνεισφορά 6 παρατηρούμε πως οι συνομιλήτριες είναι σε ετοιμότητα να παραγάγουν εφαπτόμενα εκφωνήματα με αυτά που προηγούνται. Συμπερασματικά, οι δύο αφηγήτριες διαμορφώνουν έναν κοινό συνοχικό αφηγηματικό λόγο, συναρθρώνοντας τις φωνές τους σε μία. Με τον τρόπο αυτό οι δυο συμμαθήτριες διαμορφώνουν την ταυτότητα ενός μαθητικού ‘εμείς’ που στιγματίζει τις αναποτελεσματικές εξεταστικές πρακτικές των εκπαιδευτικών τους.

5.2.2. Μελλοντικές (συν)αφηγήσεις

Αφηγήσεις όπως αυτή του παραδείγματος (3), αποτελούν επίσης ενδιαφέρουσες αποκλίσεις από τον κανόνα του Labov (1972) τόσο επειδή αναφέρονται σε μελλοντικά γεγονότα όσο και γιατί αποτελούν προϊόν συνδιαμόρφωσης. Ειδικότερα, η Β(ιβή) συνομιλεί με την κολλητή της φίλη Τ(όνια) για το πώς η τελευταία θα προσεγγίσει το αγόρι (Ντάνυ) που την ενδιαφέρει. Όπως επισημαίνεται από τη Γεωργακοπούλου (2006, βλ. επίσης Georgakopoulou 2007), που ανέλυσε αυτού του είδους τις αφηγήσεις, η Β με την Τ συνδιαμορφώνουν ένα περιστατικό που δεν έχει ακόμη συμβεί:

- (3)
- 1 Β: Παιδί:: μου, ΕΛΑ να καταστρώσουμε το σχέδιό μας τώρα=
 - 2 Τ: = ΠοιΟ σχέ::διο παιδί μου:!
 - 3 Β: Για το Ντάνυ ρε. Θα πας ωραία και καλά και θα του πεις >γεια σου γεια< τι κάνεις καλά πά:με για καφέ; Άντε (.) αυτή τη βδομάδα που ’ναι ευκαιρία
 - 4 Τ: Γιατί: είναι ευκαιρία τώρα;
 - 5 Β: Γιατί απ’ την Πέμπτη κι έπειτα θα ’χει πολλή δουλειά που θα τελειώνει κι η νηστεία=
 - 6 Τ: =ΡΕ Βιβή:, δε μπορώ να πάω να του πω >γεια σου τι κάνεις καλά< τότε θα βγούμε δεν είναι ξεκάρφωτο;=

- 7 B: =Γιατί:: είναι ξεκάρφωτο παιδί μου; Θα το πας πιεστικά
 8 T: Ρε Βιβή, να το κάνω δηλαδή όπως με το Νίκο; (...)
 (Γεωργακοπούλου 2006: 40-41, με αλλαγές στα σύμβολα)

Στη συνεισφορά (3) της Β παρατηρούμε ότι ο αφηγηματικός πυρήνας δεν συγκροτείται από διαδοχή παρελθοντικών γεγονότων, αλλά από προβολή μελλοντικών, φανταστικών γεγονότων: *Θα πας ωραία και καλά θα του πεις >γεια σου γεια< τι κάνεις καλά πά:με για καφέ;* Ως εκ τούτου, δίνεται η δυνατότητα στις συνομιλήτριες ‘να φανταστούν μαζί’ τον τρόπο που θα συμβούν τα γεγονότα και να επιχειρήσουν την από κοινού κατασκευή μιας γυναικείας ταυτότητας με χαρακτηριστικά σεξουαλικής απελευθέρωσης. Προς αυτόν τον στόχο κατατείνει η πρόσκληση της Β στην Τ *ΕΛΛ να καταστρώσουμε το σχέδιό μας τώρα* (συνεισφορά 1) και αυτόν τον στόχο υπηρετεί και η διαπραγμάτευση των δύο συνομιλητριών ως προς τον χωροχρόνο της συνάντησης όπως και ως προς την ψυχολογική κατάσταση της Τ ενόψει της συνάντησης (συνεισφορές 3-7).

6. Γραπτές αφηγήσεις

Ένα από τα προτυπικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου είναι η απουσία άμεσης διεπίδρασης μεταξύ πομπού και αποδέκτη. Ωστόσο, στις σύγχρονες διαμεσολαβημένες μορφές επικοινωνίας μέσω, λ.χ., ηλεκτρονικών υπολογιστών, δίνεται σε πομπούς και αποδέκτες που δεν συνυπάρχουν στον ίδιο χωροχρόνο η δυνατότητα διεπίδρασης λ.χ. μέσω ηλεκτρονικής συνομιλίας, ανταλλαγής ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ηλεκτρονικής ανάρτησης άρθρου που μπορεί να σχολιαστεί κ.λπ. (βλ. σχετικά Hoffmann 2010). Σε αυτούς τους νέους τύπους κειμένων μπορούν να εμφανιστούν ποικίλες αφηγηματικές μορφές.

Οι νέες τεχνολογίες εκτός από διεπιδραστικές παρέχουν επιπλέον δυνατότητες παρουσίασης παροντικών γεγονότων που βρίσκονται σε εξέλιξη, όπως για παράδειγμα ενός ποδοσφαιρικού αγώνα ή των γεγονότων μιας διαδήλωσης. Και σε αυτούς τους νέους κειμενικούς τύπους μπορούμε να διαγνώσουμε αφηγηματικές μορφές που αποκλίνουν εμφανώς από τον κανόνα που θέλει την αφήγηση να αναφέρεται σε γεγονότα του παρελθόντος.

6.1. Δημοσιογραφική αναπαράσταση εν εξελίξει γεγονότων: Η περίπτωση των ηλεκτρονικών ειδησεογραφικών δελτίων

Εδώ στρέφουμε την προσοχή μας στις δημοσιογραφικές καταγραφές των εν εξελίξει γεγονότων σε κατάλληλα διαμορφωμένους διαδικτυακούς τόπους. Ο αναγνώστης ενημερώνεται για τις εξελίξεις των γεγονότων διαβάζοντας τη γραπτή απευθείας μετάδοσή τους (Jucker 2010: 57-59). Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο ειδησεογραφικό δελτίο από τον διαδικτυακό τόπο *Real.gr* (2011). Όπως βλέπουμε, μεταδίδεται η εξέλιξη των γεγονότων μιας διαδήλωσης ανά τακτά και επακριβώς προσδιορισμένα χρονικά διαστήματα:

(4) Επεισόδια και προσαγωγές στο Σύνταγμα

5/10/2011 2:37:00 μμ

14.35 Όπως μετέδωσε το Mega, εργαζόμενοι στο μετρό κατήγγειλαν ότι δέχτηκαν επίθεση από αστυνομικές δυνάμεις, στην είσοδο του σταθμού του Συντάγματος και μάλιστα, δύο άτομα τραυματίστηκαν.

14.20 Σε εξέλιξη βρίσκονται αυτή την ώρα επεισόδια στην οδό Όθωνος.

13.55 Η αστυνομία προχώρησε σε άγνωστο –μέχρι στιγμής– αριθμό προσαγωγών. Το μεγαλύτερο μέρος των διαδηλωτών έχει αποχωρήσει από την Πλατεία Συντάγματος.

13.40 Ένταση και μικροεπεισόδια πριν από λίγο στο Σύνταγμα. Η αστυνομία απάντησε με χρήση χημικών.

13.30 Αποχώρησαν από το σημείο του μεταλλικού φράχτη οι διαδηλωτές. Κατευθύνονται προς την Πλατεία Συντάγματος και την οδό Πανεπιστημίου.

13.15 Ένταση αυτή την ώρα στο μεταλλικό φράχτη που έχει στήσει η αστυνομία. Δεκάδες διαδηλωτές προσπάθησαν να το ρίξουν. Οι αστυνομικοί απάντησαν, κάνοντας χρήση χημικών, προκειμένου να τους απομακρύνουν.

12.30 Στο Σύνταγμα βρίσκεται η πορεία της ΓΣΕΕ και της ΑΔΕΔΥ. Στο σημείο παραμένουν μέλη του ΠΑΜΕ.

12.20 Στην Πλατεία Συντάγματος, επί της οδού Αμαλίας έχουν φθάσει τα μέλη του ΠΑΜΕ. Σε λίγο ξεκινάει η πορεία της ΓΣΕΕ και της ΑΔΕΔΥ.

12.00 Μέσω της οδού Πανεπιστημίου οι διαδηλωτές του ΠΑΜΕ κατευθύνονται στην Πλατεία Συντάγματος και τη Βουλή. Σε εξέλιξη είναι οι ομιλίες στη συγκέντρωση χιλιάδων εργαζομένων στην πλατεία Κλαυθμώνος. Ραντεβού δίνουν αυτή την ώρα μαθητές, φοιτητές, δάσκαλοι και καθηγητές στα Προπύλαια.

Στο δημοσιογραφικό αυτό δελτίο ο τίτλος λειτουργεί ως περίληψη. Ωστόσο, ο τίτλος μπορεί να μεταβληθεί μαζί με την εξέλιξη των γεγονότων, καθώς ο αφηγητής (ειδικότερα ο καταγραφέας της εξέλιξης των γεγονότων) δεν ξέρει εκ των προτέρων την έκβασή τους, όπως συμβαίνει στις αφηγήσεις παρελθοντικών γεγονότων (Jucker 2010: 64, 74-75).

Τα στοιχεία προσανατολισμού δεν επεξηγούνται αναλυτικά (πρβ. γενικούς όρους όπως *επεισόδια*, όρους με ειδικό περιεχόμενο στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα

όπως *χρήση χημικών, μεταλλικός φράχτης* καθώς και τα αρκτικόλεξα *ΓΣΕΕ, ΑΔΕΔΥ, ΠΑΜΕ*). Αντίθετα, προϋποτίθεται η γνώση τους, αν και τα χαρακτηριστικά των αποδεκτών του δημοσιογραφικού δελτίου δεν είναι γνωστά. Ο δημοσιογράφος, μ' άλλα λόγια, υιοθετεί ένα ύφος όχι αναλυτικό, αλλά υπαινικτικό, θα λέγαμε 'βιαστικών σημειώσεων', που επιδιώκει να προλάβει τα γεγονότα που εξελίσσονται γρήγορα.

Τέλος, παρέχονται διεπιδραστικές δυνατότητες σχολιασμού των γεγονότων. Οι δυνατότητες αυτές είναι περιορισμένες στο συγκεκριμένο διαδικτυακό τόπο, καθώς ο αναγνώστης μπορεί να αποφανθεί μόνο για το αν του άρεσε ή όχι η ανάρτηση. Ωστόσο, σε άλλες διαδικτυακές αναρτήσεις μπορεί να δοθεί η δυνατότητα εκτενέστερου σχολιασμού. Σε κάθε περίπτωση η δυνατότητα σχολιασμού δίνεται στο τέλος της καταγραφής-αφήγησης χωρίς να επηρεάζει τη διαμόρφωσή της. Η δυνατότητα διαμόρφωσης της γραπτής αφήγησης από πολλούς συγγραφείς φαίνεται να παρέχεται σε διαδικτυακούς τόπους, όπως το Facebook (βλ. Androutsopoulos 2010).

6.2. Ειδησεογραφικά άρθρα

Τα ειδησεογραφικά άρθρα αποτελούν μια από τις τυπικότερες μορφές γραπτής μονολογικής αφήγησης. Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ορισμένες διαφορές από τις προφορικές αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών. Σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Bell (1991), κεντρική επιδίωξη στα ειδησεογραφικά άρθρα είναι να διατηρηθεί όσο γίνεται αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ως εκ τούτου, δεν ακολουθείται πιστά η χρονολογική σειρά των γεγονότων και οι σημαντικές πληροφορίες προτάσσονται: η περίληψη είναι υποχρεωτική σε αρχική θέση (ως τίτλος ή εισαγωγική παράγραφος), ενώ συχνά εμφανίζονται σε αρχική θέση στοιχεία του προσανατολισμού ή/και των αποτελεσμάτων (Fowler 1991: 13 κ.ε.).

Το παράδειγμα 5 αποτελεί απόσπασμα ειδησεογραφικού άρθρου από την εφημερίδα *Τα Νέα* το οποίο δημοσιεύτηκε στις 10 Φεβρουαρίου του 2005. Πρόκειται για κοινοβουλευτικό ρεπορτάζ και ειδικότερα για την κάλυψη της συζήτησης της 9^{ης} Φεβρουαρίου του 2005 στη βουλή για τις προσλήψεις στο δημόσιο:

(5) *Είπαν «όχι» στον ...Μαυρογιαλούρο*

Αποχώρηση των βουλευτών του ΠΑΣΟΚ κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου για τις προσλήψεις

Αποχώρησε χθες το ΠΑΣΟΚ από τη Βουλή, κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου για τις προσλήψεις στο Δημόσιο, κατηγορώντας την κυβέρνηση ότι «γυρίζει την ελληνική κοινωνία σε παλαιολιθικές εποχές» με την καθιέρωση της προσωπικής συνέντευξης των υποψηφίων και προωθεί τα «δικά της παιδιά στο Δημόσιο».

Την ίδια ώρα η Νέα Δημοκρατία, σε μια κίνηση αντιπερισπασμού, αξιοποίησε προς όφελός της τη διχογνωμία των βουλευτών της αξιωματικής αντιπολίτευσης σχετικά με το χρονικό σημείο και την αιτία της αποχώρησής τους. «Βρείτε τα πρώτα μεταξύ σας και μετά ελάτε στη Βουλή...», σχολίαζαν.

Κατά τη συζήτηση, γράφτηκαν 117 ομιλητές και ανταλλάχθηκαν σκληρές εκφράσεις από τους βουλευτές των δύο κομμάτων, δίνοντας τέλος στη συναίνεση –η οποία υπήρξε προχθές για την εκλογή Παπούλια– που κράτησε μόλις λίγες ώρες. [...]

(Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 147)

Μετά τον τίτλο και τον υπότιτλο, το ρεπορτάζ ξεκινάει με δύο παραγράφους οι οποίες δεν παρουσιάζουν με χρονολογική σειρά την εξέλιξη της δράσης, αλλά προτάσσουν τα αποτελέσματά της (*Αποχώρησε ... σχολίαζαν*). Ακολουθεί λεπτομερής εξιστόρηση όσων συνέβησαν (*Κατά τη συζήτηση ... ώρες*). Βλέπουμε δηλαδή την ισχύ των παρατηρήσεων του Bell (1991) ότι ορισμένες από τις κατηγορίες του Labov (1972) εντοπίζονται μεν στα δημοσιογραφικά άρθρα αλλά σε διαφορετική θέση και με διαφορετική λειτουργία, δεδομένου ότι προτάσσονται τα στοιχεία που κρίνονται σημαντικά.

Στο αφηγηματικό αυτό απόσπασμα του ειδησεογραφικού ρεπορτάζ είναι ενδιαφέρον να προσέξουμε ότι, αν και η έκβαση της ψηφοφορίας θα αναμέναμε να αποτελούσε το κεντρικό ζητούμενο της συγκεκριμένης ειδησεογραφικής κάλυψης, προβάλλεται ιδιαίτερα εμφατικά η αποχώρηση των βουλευτών του ΠΑΣΟΚ από τη βουλή και οι κατηγορίες που εκτόξευσαν προς την κυβέρνηση της συντηρητικής παράταξης. Δευτερευόντως γίνεται αναφορά στα σχόλια των κυβερνητικών βουλευτών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ταυτότητα του δημοσιογράφου ως φορέα της ιδεολογικοπολιτικής τοποθέτησης της εφημερίδας στην οποία εργάζεται (τοποθέτησης δηλαδή τότε υπέρ του ΠΑΣΟΚ) (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 147-148, 150).

7. Επιλογικά

Αν κεντρικός στόχος του σχολείου είναι να προετοιμάσει αυριανούς πολίτες που θα μπορούν να ενταχθούν κριτικά στον ποικιλόμορφο και πολυφωνικό κόσμο όπου

ζούμε, τότε ο περιορισμός σε προκαθορισμένα γραπτά αφηγηματικά κείμενα προερχόμενα από τον παραδοσιακό χώρο της ιστοριογραφίας και της λογοτεχνίας μάλλον δεν επαρκεί για το στόχο αυτό. Η κριτική (γλωσσική) εκπαίδευση που αποσκοπεί στον απεγκλωβισμό των μαθητών από την κυρίαρχη (εθνική, παγκοσμιοποιημένη ή άλλη) ιδεολογική και πολιτισμική θέση των πραγμάτων (Gee 1996: 89), θα πρέπει συγκριτικά να αξιολογεί κείμενα, εν προκειμένω αφηγηματικά, από όλο το φάσμα του σύμπαντος του λόγου, χωρίς να αποκλείει καθόλου αυτά που παράγονται στις καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις, αίροντας έτσι την ασυνέχεια ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό παρουσίασα μια ενδεικτική τυπολογία των αφηγηματικών ειδών που θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν προγράμματα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Σημείο εκκίνησής μου ήταν η διάκριση μεταξύ προφορικότητας και γραπτότητας ως συνεχές που τέμνεται από το αντίστοιχο συνεχές που ορίζεται από τα πολικά σημεία της διαλογικότητας και της μονολογικότητας. Στα τέσσερα τμήματα που προκύπτουν και χαρτογραφούν το σύμπαν του λόγου ταξινόμησα και επεξεργάστηκα (κειμενικά, διεπιδραστικά και λειτουργικά) τα ακόλουθα αφηγηματικά είδη:

Στο πλαίσιο του *προφορικού μονολόγου* συζήτησα τις μονολογικές αφηγήσεις που μπορούν να αναδυθούν στο περιβάλλον ασύμμετρων συνεντεύξεων και παρουσιάζουν τόσο τον πυρήνα όσα και τα υπόλοιπα συνοδευτικά συστατικά που προβλέπει ο κανόνας του Labov.

Στο πλαίσιο του *προφορικού διαλόγου* αναφέρθηκα σε αφηγήσεις που διαμορφώνονται από κοινού από τους παρευρισκόμενους συνομιλητές, ειδικά όταν αυτές αναφέρονται σε κοινές εμπειρίες του παρελθόντος ή σε μελλοντικά σχέδια που δεν έχουν λάβει ακόμη χώρα.

Στο πλαίσιο του *γραπτού διαλόγου* επισήμανα καταρχάς τις διεπιδραστικές δυνατότητες που παρέχει η επικοινωνία μέσω των νέων τεχνολογιών. Περιορισμένες τέτοιες διεπιδραστικές δυνατότητες εντόπισα στα ηλεκτρονικά ειδησεογραφικά δελτία που εξετάσαμε. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο ωστόσο του κειμενικού αυτού είδους είναι ότι μπορεί να μεταδίδει απευθείας και γραπτά την εξέλιξη παροντικών γεγονότων.

Τέλος, στο πλαίσιο του *γραπτού μονολόγου*, δηλαδή σε εκείνο το επικοινωνιακό περιβάλλον όπου δεν είναι δυνατή η (σχετικά) άμεση αντίδραση του

αποδέκτη, εντόπισα και συζήτησα μονολογικές αφηγήσεις σε ειδησεογραφικά άρθρα. Επισήμανα ότι τα ειδησεογραφικά άρθρα παρουσιάζουν στην αρχή πληροφοριακή υπερφόρτωση για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών.

Τα αφηγηματικά κείμενα που επέλεξα να συζητήσω μπορεί να αντιπροσωπεύουν αλλά σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν το σύνολο των αφηγηματικών ειδών και των δυνατοτήτων αφηγηματικής κατασκευής ταυτοτήτων. Στρέφουν την προσοχή μας στα ποικίλα αφηγηματικά είδη από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών τα οποία μπορεί να αξιοποιηθούν σε προγράμματα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο στο σημείο αυτό να διευκρινίσω ότι ο παιδαγωγικός στόχος στο πλαίσιο προγραμμάτων κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι η κατάκτηση, εν είδει σχολικής ύλης, συγκεκριμένων και ειδικών γλωσσικών στοιχείων και δομών που εντοπίζονται σε απομονωμένα αφηγηματικά κείμενα με παραδοσιακού τύπου γραμματικές αναλύσεις στην τάξη. Αντίθετα, στόχος της προτεινόμενης τυπολογίας είναι η ανάδειξη των ποικίλων αφηγηματικών πόρων που μπορούν να τροφοδοτήσουν τη σχολική τάξη, συνδέοντάς την με την κοινωνία και τις εμπειρίες των μαθητών και καθιστώντας την έτσι μαθητοκεντρική και ετερογλωσσική κοινότητα.

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές μπορούν να 'ασκηθούν' στην διαχείριση διαφορετικών (και νέων υβριδικών) αφηγηματικών κειμένων, αξιακών παραδοχών και ταυτοτήτων συνειδητοποιώντας ότι το διαφορετικό αφηγηματικό πρίσμα του άλλου (για παράδειγμα, ενός από τους μετανάστες συμμαθητές τους ή ενός από τους 'ευρυμαθείς' δασκάλους τους) αποτελεί μια εναλλακτική οπτική σε σχέση με το δικό τους και πιθανώς συνιστά κριτική προς το δικό τους, αλλά και προς αυτό του σχολείου. Με τη διαδικασία αυτή θεωρούμε ότι μπορούν να καταστούν ενεργοί παραγωγοί (και όχι παθητικοί αναπαραγωγοί) αφηγηματικού (και όχι μόνο) νοήματος, κάτι που αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητούμενα των προγραμμάτων κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης.