



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»**

**«Ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στην καλλιέργεια του χιούμορ στη  
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία  
της Σταματοπούλου Ευαγγελίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Π. Βακάλη

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2024



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»**

**«Ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στην καλλιέργεια του χιούμορ στην  
εκπαίδευση»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία  
της Σταματοπούλου Ευαγγελίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Π. Βακάλη

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος

Νικόλαος Ταμουτσέλης

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2024

*Στις κόρες μου, Νεφέλη και Λυδία*

*Πάρτε απόσταση από τη ζωή και δείτε την με ψυχρό μάτι. Αίφνης όλα τα δράματα φαίνονται αστεία.*

Henri Bergson

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα αγαπημένα πρόσωπα του στενού οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός μου που πίστεψαν σε μένα και με στήριξαν σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου. Ευχαριστώ ιδιαίτερος την κ. Άννα Βακάλη για την καθοδήγησή της και για την ηρεμία που μου ενέπνεε όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Τέλος, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τη Λίζα Βασιλειάδου που με παρέσυρε να ξεκινήσουμε μαζί αυτό το διετές ταξίδι στον όμορφο κόσμο της δημιουργικής γραφής και να γνωρίσουμε τους αξιόλογους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος που με τόσο μεράκι έχει οργανώσει ο υπέροχος κ. Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να συνδέσει δύο στοιχεία που είναι απαραίτητα στην ελληνική εκπαίδευση του 21ου αι., το χιούμορ και τη δημιουργική γραφή. Αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το δημιουργικό. Στο Α΄ Μέρος αναλύεται η έννοια του χιούμορ, οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του, οι μορφές του, οι θετικές επιδράσεις του στη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου και η σύνδεση του χιούμορ με τη σάτιρα, την ειρωνεία και την παρωδία. Στη συνέχεια η εργασία εστιάζει στον ρόλο του χιούμορ στην εκπαίδευση: αναλύεται το χιούμορ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμβολή του στη μαθησιακή διαδικασία. Κατόπιν προσεγγίζονται οι όροι της δημιουργικής γραφής και της δημιουργικότητας και ακολουθεί η ιστορική ανασκόπηση της δημιουργικής γραφής. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με την ανάπτυξη των στοιχείων που συνδέουν τη δημιουργική γραφή και το χιούμορ. Στο Β΄ Μέρος της εργασίας παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας (2022) και στηρίζονται σε βασικές θεωρίες του χιούμορ. Βασικός σκοπός των διδακτικών προτάσεων είναι η ανάλυση χιουμοριστικών κειμένων -μονοτροπικών και πολυτροπικών- και η συνακόλουθη παραγωγή ανάλογων κειμένων από τους μαθητές/τριες προκειμένου να καλλιεργήσουν τις τεχνικές του χιούμορ.

Λέξεις κλειδιά: χιούμορ, γέλιο, σάτιρα, εκπαίδευση, δημιουργική γραφή

## ABSTRACT

The current dissertation aims to provide associations between two essential elements for the Greek education of the 21<sup>st</sup> century, namely humour and creative writing. The dissertation consists of two parts, a theoretical and a creative one. In the first part, there is an analysis of the concept of humour, its main theoretical views and aspects, its positive impact on physical and mental health as well as the interconnection of humour with satire, irony and parody. In addition, the role of humour is highlighted within educational contexts; students' and teachers' humour is explored along with its contribution to the learning process. Next, the terms of creative writing and creativity

are analysed followed by the historical review of creative writing. The theoretical part concludes with the elaboration of elements which associate creative writing with humour. In the second part of this study, there is a presentation of teaching recommendations which abide by the new Curriculum regarding the school subject of Literature (2022) and which are based on the fundamental principles of humour. The primary aim of these recommendations is to analyse humoristic texts – both unimodal and multimodal – as well as enhance the production of similar texts by the students with a view to cultivating the techniques of humour.

Key words: humour, laughter, satire, education, creative writing



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|   |                    |
|---|--------------------|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ   | <a href="#">6</a>  |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ- ABSTRACT  | <a href="#">7</a>  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ  | <a href="#">11</a> |
| ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ   | <a href="#">12</a> |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ  | <a href="#">13</a> |
| 1.1. Δυσκολίες προσδιορισμού του όρου «χιούμορ»   | <a href="#">13</a> |
| 1.2. Προέλευση του όρου   | <a href="#">14</a> |
| 1.3. Απόπειρες προσδιορισμού της έννοιας του χιούμορ                                      | <a href="#">14</a> |
| 1.4. Χιούμορ και γέλιο  | <a href="#">15</a> |
| 1.5. Επιδράσεις του χιούμορ και του γέλιου  | <a href="#">16</a> |
| 1.6. Θεωρίες για το χιούμορ   | <a href="#">18</a> |
| 1.6.1. Θεωρία της Ανωτερότητας (Superior Theory)  | <a href="#">18</a> |
| 1.6.2. Θεωρία της Ασυμφωνίας- Ασυμβατότητας (Incongruity Theory)                          | <a href="#">19</a> |
| 1.6.3. Θεωρία της Διέγερσης- Απελευθέρωσης της Έντασης (Relief Theory)                    | <a href="#">20</a> |
| 1.6.4. Γλωσσολογικές Θεωρίες  | <a href="#">21</a> |
| 1.6.4.1. Σημασιολογική- Πραγματολογική θεωρία   | <a href="#">21</a> |
| 1.6.4.2. Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ  | <a href="#">22</a> |
| 1.7. Μορφές του χιούμορ   | <a href="#">23</a> |
| 1.8. Παράγοντες πρόσληψης του χιούμορ   | <a href="#">25</a> |
| 1.9. Χιούμορ και Σάτιρα   | <a href="#">27</a> |
| 1.10. Χιούμορ και Ειρωνεία  | <a href="#">29</a> |
| 1.11. Χιούμορ και Παρωδία   | <a href="#">30</a> |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  | <a href="#">31</a> |
| 2.1. Το χιούμορ στην εκπαίδευση   | <a href="#">31</a> |
| 2.2. Ο ρόλος του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία   | <a href="#">32</a> |
| 2.3. Το χιούμορ του/της εκπαιδευτικού   | <a href="#">34</a> |
| 2.4. Το χιούμορ των μαθητών/τριών   | <a href="#">37</a> |
| 2.5. Η αξία του χιούμορ στα γλωσσικά μαθήματα   | <a href="#">39</a> |
| 2.6. Χιούμορ και Λογοτεχνία   | <a href="#">40</a> |
| 2.7. Η θέση του χιούμορ στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και<br>Λογοτεχνίας στο Λύκειο | <a href="#">41</a> |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ   | <a href="#">43</a> |
| 3.1. Προσδιορισμός του όρου «Δημιουργική Γραφή»   | <a href="#">43</a> |

|  |                    |
|--|--------------------|
| 3.2. Ιστορική ανασκόπηση του όρου της δημιουργικής γραφής                | <a href="#">44</a> |
| 3.3. Δημιουργικότητα   | <a href="#">48</a> |
| 3.4. Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση                                    | <a href="#">49</a> |
| 3.5. Δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή και χιούμορ                      | <a href="#">52</a> |
| ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ  | <a href="#">54</a> |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ  | <a href="#">55</a> |
| 1ο Κείμενο - «Η Ζωγραφιά μου», Γεωργίου Σουρή                            | <a href="#">59</a> |
| 2ο Κείμενο - «Μονόλογος ευαισθήτου», Εμμανουήλ Ροΐδη                     | <a href="#">62</a> |
| Παράλληλο κείμενο - «Το τραγούδι της κουτσομπόλας», Λίνας Νικολακοπούλου | <a href="#">65</a> |
| 3ο Κείμενο - «Ο Ρωμηός», Γεωργίου Σουρή                                  | <a href="#">67</a> |
| 4ο Κείμενο - «Η εορτή του πατρός μου», Εμμανουήλ Ροΐδη                   | <a href="#">70</a> |
| 5ο Κείμενο - «Ηρακλής Μαινόμενος», Μποστ                                 | <a href="#">73</a> |
| 6ο Κείμενο - «Χαμηλές πτήσεις» Αρκάς                                     | <a href="#">77</a> |
| 7ο Κείμενο - «Je suis bossu», Ημισκούμπρια                               | <a href="#">83</a> |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ   | <a href="#">85</a> |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται δυστυχώς από έντονη βία. Κάθε της μορφή, ψυχολογική και σωματική, επηρεάζει τη ζωή του ανθρώπου και δημιουργεί ένα κλίμα φόβου και ανασφάλειας στην ψυχή του. Η βία τα τελευταία χρόνια έχει εισβάλει στη σχολική κοινότητα, εφόσον αποτελεί και αυτή μέρος της ευρύτερης κοινωνίας. Οι έφηβοι/ες έχουν χάσει τη μαθητική τους ταυτότητα και από συν-μαθητές/τριες έχουν μετατραπεί σε θύτες, θύματα ή μάρτυρες βίαιων περιστατικών. Παράλληλα, το σχολείο ως φορέας γνώσεων και αξιών χάνει σταδιακά τον σκοπό της ύπαρξής του. Οι μαθητές/τριες δεν βρίσκουν κανένα νόημα σ' αυτό. Νιώθουν ότι τα διδακτικά αντικείμενα είναι ανιαρά και ανούσια και θεωρούν αργίοι ότι οι γνώσεις είναι περιττές και άχρηστες. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους καλούνται -ανεπιτυχώς- να αντιπαλέψουν με τα τέρατα της βίας και της απαξίωσης.

Σ' αυτήν ακριβώς τη στιγμή η δημιουργική γραφή είναι απαραίτητη όσο ποτέ στον χώρο της εκπαίδευσης. Καλείται να μετατρέψει τους/τις μαθητές/τριες από αδιάφορους παθητικούς δέκτες σε πλάσματα ενεργητικά και δημιουργικά, που θα απολαμβάνουν το μάθημα και θα παίρνουν πρωτοβουλίες· να δείξει στους/στις εκπαιδευτικούς εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης. Το χιούμορ από την πλευρά του παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των εφήβων και συμβάλλει αποτελεσματικά στην αναζήτηση λύσεων και στην αντιμετώπιση καταστάσεων χωρίς τη χρήση βίας. Η δημιουργική γραφή, λοιπόν, με αρωγό το χιούμορ μπορούν να μεταμορφώσουν σταδιακά το σχολείο από χώρο βίας σε χώρο γέλιου, όπου θα συμπορεύονται και θα συνυπάρχουν αρμονικά μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ

### 1. 1. Δυσκολίες προσδιορισμού του όρου «χιούμορ»

Ο άνθρωπος γελούσε και γελά σε όλα τα μήκη και πλάτη της Γης. Πρόσωπα, καταστάσεις, ιστορίες μπορούν να του προκαλέσουν το γέλιο. Γελούν όμως οι άνθρωποι με τα ίδια πράγματα; Η απάντηση είναι πως όχι. Μπορεί να είναι μία φυσιολογική ανθρώπινη συμπεριφορά, να είναι ένα χαρακτηριστικό του ανθρώπινου βίου αλλά δεν σημαίνει ότι όλοι θα ανταποκριθούν το ίδιο σε ένα αστείο ερέθισμα ούτε όλοι έχουν την ίδια αίσθηση του χιούμορ.

Η πολυσημία του όρου «χιούμορ» καθιστά δύσκολο έναν ορισμό ευρέως αποδεκτό γι' αυτό το πολυσύνθετο φαινόμενο. Η απουσία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών έχει οδηγήσει τους μελετητές να κάνουν λόγο για μία «ανοιχτή έννοια». Αυτό αποδεικνύεται αν αναζητήσει κανείς την ερμηνεία του όρου σε ξένα λεξικά. Τότε θα αντιληφθεί εύκολα ότι κάθε λαός τον αντιλαμβάνεται διαφορετικά (Κωστίου, 2005:244). Από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες για το χιούμορ και έχει απασχολήσει πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως την Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική, τη Λογοτεχνία, τη Γλωσσολογία, τη Φιλοσοφία. Κάθε ορισμός, όμως, μόνο ένα μέρος αυτού του όρου καλύπτει κάθε φορά. Η δυσκολία για τον ορισμό του έγκειται στην υποκειμενική του διάσταση και στο γεγονός ότι το χιούμορ μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή και επηρεάζεται από επικοινωνιακές συνθήκες, αλλά και πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Θα μπορούσε στη δυσκολία του ορισμού του να προστεθεί και η ποικιλία των μορφών του, όπως τα ανέκδοτα, οι γρίφοι, τα λογοπαίγνια, η σάτιρα, και η σύνδεσή του με την ειρωνεία και την παρωδία.

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις και θεωρίες, σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι το χιούμορ είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη γλώσσα, έχει κατά βάση επικοινωνιακό χαρακτήρα και επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, οι περισσότερες θεωρίες συγκλίνουν ότι η ικανότητα του χιούμορ είναι να προκαλεί γέλιο και ευθυμία, αν και αυτό το κριτήριο είναι επισφαλές, αφού γελάμε για πολλούς και διαφορετικούς λόγους (Κωστίου, 2005:243). Ωστόσο, θα αποπειραθούμε να προβούμε στην ετυμολογία και την περιγραφή του όρου.

## 1.2. Προέλευση του όρου

Η αγγλική λέξη *humour* προήλθε από τη λατινική (*h*)*umor* και σήμαινε τους «χυμούς» ή τα «υγρά» του σώματος τα οποία σύμφωνα με τη θεωρία του Ιπποκράτη ήταν το αίμα, το φλέγμα, η κίτρινη χολή και η μαύρη χολή. Η θεωρία των χυμών παρέμεινε κυρίαρχη στην ιατρική σκέψη από την αρχαιότητα μέχρι τον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση. Η κρίση αυτών των υγρών καθόριζε τον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του ανθρώπου (Λουπασάκης 2002: 78- 79). Αν τα υγρά αυτά ήταν στη σωστή αναλογία τότε πίστευαν ότι ο άνθρωπος ήταν ισορροπημένος και είχε κανονικό χαρακτήρα. Αν όμως τα υγρά ήταν δυσανάλογα κατανομημένα, τότε αυτό αποτυπωνόταν στον ευέξαπτο, καταθλιπτικό, απαθή και φλεγματικό χαρακτήρα του και στην κακή του διάθεση (Τσάκωνα, 2004:12). Έτσι, τον 16ο αιώνα το χιούμορ συνδέθηκε με την καλή ή κακή ψυχική διάθεση του ανθρώπου. Στα τέλη του ίδιου αιώνα συνδέθηκε με τον λόγο ή την πράξη που προκαλούν τέρψη (Κωστίου, 2005:243). Οι ανθρωπιστικές ιδέες του επόμενου αιώνα περιόρισαν τον όρο στο καλοπροαίρετο χιούμορ, εφόσον δεν θεωρούνταν πλέον σωστό να γελά κανείς με τα ελαττώματα κάποιου για τα οποία ο ίδιος δεν ευθυνόταν. Στα τέλη του 18ου αιώνα το χιούμορ απέκτησε θετικό πρόσημο και αναφερόταν μεν σε ανθρώπινες αδυναμίες και ελαττώματα αλλά με διάθεση συμπάθειας και κατανόησης του άλλου (Χανιωτάκης, 2011:32).

## 1.3. Απόπειρες προσδιορισμού της έννοιας του χιούμορ

Όπως παραθέτει η Τσάκωνα, σήμερα ο όρος χιούμορ συνδέεται κατά τον Ruch με το αστείο, το κωμικό, το πνεύμα, την ειρωνεία, τον σαρκασμό και τη σάτιρα. Ο ίδιος συνόψισε τους δύο κυριότερους ορισμούς του χιούμορ:

α. το χιούμορ είναι ένας όρος που περιλαμβάνει σαν μία ομπρέλα (*umbrella term*) όλες τις πλευρές του- θετικές και τις αρνητικές- και την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς και να εκφράζει το αστείο, το παράδοξο ή το απρόσμενο, προκαλώντας ευθυμία ή γέλιο.

β. Το χιούμορ αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο, ένα *modus vivendi* που μας βοηθά να αντιμετωπίζουμε με θετικό βλέμμα και χαμόγελο τις δύσκολες καταστάσεις της ζωής (Τσάκωνα, 2004:12-13).

Επίσης, το χιούμορ προσδιορίζεται ως λεκτικός και ως μη λεκτικός τύπος χωρίς να αποκλείεται ο συνδυασμός και των δύο. Στον λεκτικό τύπο ανήκουν μεταξύ άλλων τα λογοπαίγνια, οι υπερβολές, οι αστείες αφηγήσεις. Στον μη λεκτικό συγκαταλέγονται οι χειρονομίες και οι αστείες εκφράσεις του προσώπου μας. Η μίμηση, η σάτιρα και η παρωδία αποτελούν τον συνδυασμό του λεκτικού και μη λεκτικού τύπου (Κουτσώνα, 2023:24).

Το χιούμορ ως πολυσύνθετο φαινόμενο με ποικίλες λειτουργίες και διαστάσεις θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πρωτίστως ως μία μορφή επικοινωνίας η οποία εκλαμβάνεται ως κωμική και καταλήγει στο γέλιο και στην καλή διάθεση. Χαρακτηριστικό στοιχείο της είναι η αμεσότητα και ο κοινωνικός της χαρακτήρας. Πρόκειται μάλιστα για μία διαδικασία η οποία ξεκινά πρώτα από τη γνωστική επικοινωνία, δηλαδή το να αντιληφθεί και να κατανοήσει κάποιος το χιούμορ, στη συνέχεια έπεται η συναισθηματική αντίδραση του υποκειμένου με αισθήματα χαράς και στο τέλος επέρχεται η φυσική αντίδραση του οργανισμού που είναι το γέλιο. Η επικοινωνιακή διάσταση του χιούμορ αποδεικνύεται από το ότι θέλουμε να μοιραζόμαστε τα αστεία με άλλους και να γελάμε μαζί τους και όχι μόνοι. Τέλος, αποτελεί γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου το οποίο καθορίζει εν γένει τη στάση ζωής του και τη διάθεσή του (Χανιωτάκης, 2011:35-36).

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το χιούμορ είναι μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη έννοια που αγγίζει πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Η ετυμολογία και η ιστορική εξέλιξή του αποδεικνύουν τη βαθιά ριζωμένη παρουσία του στη σκέψη και τον πολιτισμό. Όσο για τους ορισμούς που έχουν δοθεί από διαφορετικές επιστήμες, ουσιαστικά λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά και μας βοηθούν να αντιληφθούμε καλύτερα το περιεχόμενο του όρου (Τσάκωνα, 2004:11).

#### **1.4. Χιούμορ και γέλιο**

Η στενή σχέση του χιούμορ με το γέλιο είναι ένας ακόμη λόγος που καθιστά δύσκολο τον ορισμό του. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τις διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το χιούμορ άλλες αναφέρονται σ' αυτό και άλλες στο γέλιο. Ωστόσο, μπορεί το χιούμορ να είναι ο καταλύτης που προκαλεί το γέλιο και το γέλιο να ενισχύει την απόλαυση του χιούμορ, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πάντα το χιούμορ θα προκαλέσει γέλιο ή ότι το γέλιο προκύπτει μόνο από το χιούμορ. (Τσάκωνα: 2013:53).

Το γέλιο περιγράφεται ως μια νευρομυϊκή εκτόνωση ενός ισχυρού συναισθήματος ευθυμίας (Κρομμύδα, 2016: 17). Συνοδεύεται από ηχηρές και γρήγορες αναπνοές, και από συσπάσεις των μυών του προσώπου. Σε περιπτώσεις έντονου γέλιου μπορεί να εκδηλωθούν δάκρυα, ακόμη και πόνος στην κοιλιά. Ο Eagleton πολύ εύστοχα χαρακτηρίζει το γέλιο ως γλώσσα με πολλά ιδιώματα, αφού δεν γελάμε όλοι με τον ίδιο τρόπο και στη συνέχεια επισημαίνει ότι το γέλιο αποκαλύπτει τη συναισθηματική μας κατάσταση. Γι' αυτό εκτός από χαρούμενο και εγκάρδιο μπορεί μεταξύ άλλων να είναι σαρκαστικό, πονηρό, λάγνο, νευρικό ή αμήχανο, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που μπορεί να γελάσουμε χωρίς να νιώσουμε καμία ευχαρίστηση απλώς και μόνο γιατί το επιβάλλει κάποια κοινωνική περίσταση (Eagleton, 2021:15-16). Επομένως, το γέλιο δεν είναι άρρηκτα συνδεδεμένο μόνο με το χιούμορ αλλά με ποικίλα ερεθίσματα.

Ωστόσο, το γέλιο δεν παύει να είναι το βασικότερο κριτήριο για να χαρακτηρίσουμε ένα κείμενο χιουμοριστικό, όπως υποστηρίζουν η Ross και ο Schulz και από την άλλη το χιούμορ έχει ως κύριο στόχο να προκαλέσει το γέλιο (Τσάκωνα: 2013:54-55). Αξίζει σ' αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι υπάρχουν άνθρωποι που μπορούν να αντιληφθούν το χιούμορ δίχως όμως να γελάσουν ή να το αντιληφθούν αλλά να το θεωρήσουν αποτυχημένο.

### **1.5. Επιδράσεις του χιούμορ και του γέλιου**

Το χιούμορ και το γέλιο παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου όσο και στις ευρύτερες κοινωνικές του σχέσεις. Όταν γελάμε, πολλαπλά συστήματα του σώματος ενεργοποιούνται. Βελτιώνεται το καρδιαγγειακό σύστημα, γιατί αυξάνεται η κυκλοφορία του αίματος μειώνοντας τον κίνδυνο καρδιακών παθήσεων. Ενισχύεται το ανοσοποιητικό σύστημα γιατί με το γέλιο παράγονται περισσότερα αντισώματα και ενεργοποιούνται τα ανοσοκύτταρα, όπως τα Τ-κύτταρα, ενισχύοντας την ικανότητα του σώματος να αποτρέπει λοιμώξεις. Επιπλέον, γυμνάζονται οι μύες του προσώπου, του θώρακα και της κοιλιάς, καθώς και οι πνεύμονες, βελτιώνοντας έτσι την αναπνευστική λειτουργία. Επίσης, μπορεί να χαλαρώσει ολόκληρο το σώμα, ανακουφίζοντας από την ένταση και το άγχος. Όταν γελάμε, απελευθερώνονται οι ενδορφίνες, γνωστές και ως ορμόνες της ευτυχίας, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη μείωση του πόνου. Παράλληλα, περιορίζονται οι ορμόνες του στρες, η επινεφρίνη και η κορτιζόλη. Να σημειωθεί ότι όλες οι παραπάνω



επιδράσεις σχετίζονται με το γέλιο και όχι τόσο με το χιούμορ ιδίως μάλιστα αν αυτό δεν συνοδεύεται από το γέλιο (Παπαδοπούλου, 2020).

Όσον αφορά τις επιδράσεις στην ψυχολογία του ατόμου το χιούμορ βοηθά το άτομο να διαχειρίζεται καλύτερα και αποτελεσματικότερα αγχογόνες καταστάσεις. Γενικότερα, μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αντιμετώπισης κατά τη διάρκεια δύσκολων περιόδων. Παρέχει έναν τρόπο αναδιαμόρφωσης των προκλητικών καταστάσεων, κάνοντάς τες να φαίνονται λιγότερο απειλητικές και πιο διαχειρίσιμες. Δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αποστασιοποιείται από το πρόβλημα και να εντοπίζει λύσεις, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή του. Στην προσπάθειά του αυτή για εξεύρεση λύσεων διευρύνονται οι νοητικές του ικανότητες και γίνεται περισσότερο δημιουργικό (Λουπασάκης, 2002:123-124). Για παράδειγμα, άτομα που αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρή περιπέτεια της υγείας τους ή άλλα προβλήματα συχνά χρησιμοποιούν το χιούμορ για να διατηρήσουν μια αίσθηση κανονικότητας και ελπίδας. Επίσης, το χιούμορ συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης, στη βελτίωση της διάθεσης και προάγει μια αίσθηση ευεξίας.

Στον κοινωνικό τομέα το χιούμορ συμβάλλει αποτελεσματικά στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, αφού οι άνθρωποι αισθάνονται πιο άνετα μεταξύ τους. Λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο καταλυτικά στη δημιουργία αλλά και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων. Ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη συναισθηματική απελευθέρωση. Το γέλιο σε μία παρέα είναι δηλωτικό των κοινών αξιών και στοιχείων των μελών της. Μπορεί, επίσης, να γεφυρώσει χάσματα μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων, προάγοντας την ομαδική ταυτότητα, την αλληλεγγύη και τη συνοχή. Εξίσου ευεργετικό είναι και σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως το εργασιακό και το σχολικό. Από την άλλη, με το χιούμορ μπορεί να εκτονωθεί μία έντονα συγκρουσιακή κατάσταση επιτρέποντας την πιο εύκολη επίλυση των διαφωνιών (Παπαδοπούλου, 2020· Χανιωτάκης, 2011:77-79).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει και η αρνητική επίδραση του χιούμορ. Το χιούμορ που είναι ακατάλληλο, προσβλητικό ή που στόχο έχει τον χλευασμό και την περιθωριοποίηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας μπορεί να έχει αρνητικές κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες. Μπορεί να διαιωνίσει στερεότυπα, να προαγάγει τον αποκλεισμό και να βλάψει τις σχέσεις (Παπαδοπούλου, 2020).

## 1.6. Θεωρίες για το χιούμορ

Η δυσκολία προσδιορισμού του όρου «χιούμορ» και οι ποικίλοι λόγοι για τους οποίους γελάμε έχουν οδηγήσει στη διατύπωση διαφορετικών θεωριών γι' αυτό. Καθεμία από αυτές προσπαθεί να προσεγγίσει το χιούμορ από διαφορετική οπτική, οπότε η μία συμπληρώνει την άλλη με αποτέλεσμα να μας δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουμε καλύτερα αυτόν τον όρο και να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα γι' αυτόν. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στις τρεις επικρατέστερες προσεγγίσεις, την κοινωνική- συμπεριφοριστική, τη γνωστική- αντιληπτική και την ψυχαναλυτική και σε άλλες δύο που ανήκουν στις γλωσσολογικές θεωρίες για το χιούμορ.

### 1.6.1 Θεωρία της Ανωτερότητας (Superior Theory)

Η θεωρία αυτή συνδέεται με την κοινωνική- συμπεριφοριστική προσέγγιση του χιούμορ και συνδέεται με την υποτίμηση. Σύμφωνα με τη Θεωρία της Ανωτερότητας το χιούμορ προκύπτει από την αίσθηση ανωτερότητας που νιώθει ένα άτομο έναντι του «άλλου». Αυτό το αίσθημα υπεροχής προκύπτει από τη σύγκριση του ίδιου με κάποιον άλλο «κατώτερο», κοινωνικά μη αποδεκτό. Πολλές φορές στο στόχαστρο μπορεί να είναι και πράξεις του ίδιου του υποκειμένου κατά το παρελθόν. Αποτελεί μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς σε ανθρώπους ή σε καταστάσεις χωρίς να υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή. Γι' αυτόν τον λόγο η θεωρία αυτή έχει ονομαστεί και Θεωρία της Επιθετικότητας. Ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας ήταν από τους πρώτους που αναφέρθηκαν στην τάση του ανθρώπου να γελά με τα σωματικά ή ψυχικά ελαττώματα των άλλων βιώνοντας αισθήματα ανωτερότητας. Αργότερα, ο φιλόσοφος Τόμας Χομπς, κύριος υποστηρικτής της θεωρίας της υπεροχής, το 1651 έκανε λόγο για την «ξαφνική δόξα» που προκύπτει από τη σύγκρισή μας με τον αδύναμο, τον υποδεέστερο. (Μπατσαρά, 2018:89-90· Χανιωτάκης, 2011:59-60· Τσάκωνα, 2013:32). Αυτή η θεωρία εξηγεί γιατί οι άνθρωποι συχνά γελούν με τις ατυχίες ή τα λάθη άλλων. Ωστόσο, ο Ανρί Μπερζόν στο έργο του «Το γέλιο» (1998) υποστήριξε ότι γελώντας με τα άτομα που αποκλίνουν από τις κοινωνικές νόρμες ουσιαστικά επιδιώκουμε τη συμμόρφωσή τους με τους κοινωνικούς κανόνες. Το χιούμορ δηλαδή λειτουργεί διορθωτικά, «παιδαγωγικά» προς την αντικοινωνική ή την ανήθικη συμπεριφορά του άλλου και όχι προς οποιοδήποτε ελάττωμά του. (Eagleton, 2019:65· Χανιωτάκης, 2011:85).

Παραδείγματα που ταιριάζουν με τη θεωρία της Ανωτερότητας περιλαμβάνουν σκηνές κωμωδίας όπου κάποιος γλιστράει και πέφτει, ανέκδοτα όπου ο πρωταγωνιστής εμφανίζεται αδέξιος ή άτυχος, άλλα που υπογραμμίζουν τις αδυναμίες ή τα ελαττώματα συγκεκριμένων ατόμων ή αστεία με ρατσιστικό ή σεξιστικό περιεχόμενο. Η Θεωρία της Ανωτερότητας έχει δεχθεί κριτική διότι δεν μπορεί να εξηγήσει όλους τους τύπους χιούμορ, όπως τα λογοπαίγνια, ή γιατί γελάμε με καταστάσεις που δεν περιλαμβάνουν κάποιον που γίνεται αντικείμενο γελοιοποίησης.

Όσον αφορά στο χιούμορ των παιδιών οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά προτιμούν το χιούμορ που συνδέεται με τη θεωρία της Ανωτερότητας. Στην έρευνά του ο McGhee (1972) διαπιστώνει ότι τα παιδιά είναι ιδιαίτερα σκληρά με το χιούμορ τους, καθώς γελάμε με τα ελαττώματα και τα λάθη των άλλων. Ο Morreall (1983) στη δική του έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εισπράττουν μια μορφή ικανοποίησης γελοιοποιώντας το θύμα τους, ιδίως αν πρόκειται για ενήλικο. Ειδικότερα στους εφήβους αυτή η μορφή του χιούμορ τους αποφορτίζει από την καταπιεσμένη επιθετικότητά τους λόγω της πίεσης που δέχονται από τους ενήλικες. Η επιλογή αυτού του είδους χιούμορ από τους ανήλικους σε σχέση με τους ενήλικες θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το ότι οι πρώτοι δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη την προσωπικότητά τους ούτε έχουν μάθει ακόμη να διαχειρίζονται την επιθετικότητά τους με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς. (Τζιτζιλί, 2016:26)

### **1.6.2. Θεωρία της Ασυμφωνίας- Ασυμβατότητας (Incongruity Theory)**

Πρόκειται για μία από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες για την κατανόηση του χιούμορ. Θεμελιωτές της υπήρξαν ο Ντεκάρτ, ο Καντ και ο Σοπενχάουερ. Ο Ντεκάρτ πίστευε ότι το γέλιο προκύπτει από ένα σοκ όταν εμφανίζεται κάτι απροσδόκητα και είναι διαφορετικό απ' ό,τι περιμέναμε (Λουπασάκης, 2002:64). Ο Καντ έκανε λόγο για την ξαφνική και απρόβλεπτη διάψευση των προσδοκιών μας υποστηρίζοντας ότι το γέλιο είναι ένα αποτέλεσμα που προκύπτει όταν «μια έντονη προσδοκία μειώνεται ξαφνικά σε τίποτα». Ο Σοπενχάουερ μίλησε για τη διάσταση μεταξύ προσδοκίας και πραγματικότητας. Σύμφωνα, λοιπόν, μ' αυτήν τη θεωρία το χιούμορ προκύπτει όταν υπάρχει μια αντίφαση ή ασυμφωνία μεταξύ μιας ιδέας και των πραγματικών αντικειμένων που αυτή εκπροσωπεί. (Τσάκωνα, 2013: 34). Όταν κάποιο πρόσωπο ή κατάσταση εμφανίζεται σε διαφορετικό πλαίσιο από το αναμενόμενο προκαλεί το

στοιχείο της έκπληξης στον αποδέκτη. Το χιούμορ προκύπτει όταν η ασυμφωνία επιλύεται με έναν απρόσμενο τρόπο, αλλά άλλες φορές η ίδια η ασυμφωνία αρκεί για να προκαλέσει γέλιο. Η Θεωρία της Ασυμφωνίας- Ασυμβατότητας σχετίζεται με τις γνωστικές- αντιληπτικές θεωρίες, εφόσον ο δέκτης ενεργοποιεί γνωστικούς μηχανισμούς για να μπορέσει να αντιληφθεί την απόκλιση από το πλαίσιο που ορίζει την κανονική μας αντίληψη για τον κόσμο. Επομένως, συνδέεται με τη δυσαρμονία (Χανιωτάκης, 2011: 56).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα της θεωρίας αυτής είναι σύντομες ή εκτενείς αφηγηματικές ιστορίες που παρουσιάζουν απρόσμενη ανατροπή στο τέλος, η ανατροπή ρόλων (π.χ. ένα ζώο να συμπεριφέρεται όπως ο άνθρωπος) και τα λογοπαίγνια (Carroll, 2024: 22, 23, 26).

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί σ' αυτό το σημείο ότι το βασικό στοιχείο αυτής της θεωρίας, η έκπληξη, η ανατροπή, δεν προκαλεί μόνο το γέλιο. Η έκπληξη μπορεί να προκαλέσει μεταξύ άλλων και τα συναισθήματα του φόβου, της αμηχανίας, της απορίας, του πανικού, της αγωνίας ή της περιέργειας. Γι' άλλωστε κάνουμε λόγο για ευχάριστη ή δυσάρεστη έκπληξη. Επομένως, το απρόσμενο αποτέλεσμα πρέπει να θεωρείται μη απειλητικό για να εκτιμηθεί το χιούμορ. Πρέπει, λοιπόν, να λάβουμε υπόψη ότι το χιούμορ δεν προκύπτει από οποιαδήποτε ασυμβατότητα, και μάλιστα απαραίτητη προϋπόθεση για να εκτιμηθεί είναι η συναισθηματική απόσταση του δέκτη. (Τσάκωνα, 2013: 36)

### **1.6.3. Θεωρία της Απελευθέρωσης της Έντασης/ της Ψυχικής Εκτόνωσης (Relief Theory)**

Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι το γέλιο προκύπτει ως ένας μηχανισμός απελευθέρωσης της υπερβολικής έντασης ή της συσσωρευμένης ψυχολογικής ενέργειας. Επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως ανακούφιση από συσσωρευμένο άγχος ή πίεση. Η Θεωρία της Απελευθέρωσης ανήκει στις ψυχαναλυτικές θεωρίες και συνδέεται με την καταστολή/καταπίεση. Βασικός εκπρόσωπός της είναι ο Φρόιντ. Στο έργο του "Το Ευφυολόγημα και η Σχέση του με το Ασυνείδητο" (1905), υποστήριξε ότι το γέλιο επιτρέπει την απελευθέρωση καταπιεσμένων συναισθημάτων και σκέψεων και συμβάλλει στην εκτόνωση της ψυχολογικής έντασης που προκαλείται από καταπιεσμένα συναισθήματα και απαγορευμένες επιθυμίες με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Εκτός από τον Φρόιντ ο Χέρμπερτ Σπένσερ ήταν ένας από τους πρώτους που

εισήγαγαν την ιδέα ότι το γέλιο λειτουργεί ως μια μορφή απελευθέρωσης υπερβολικής ενέργειας (Carroll, 2024:47· Τσάκωνα, 2013: 33).

Με τη θεωρία της Απελευθέρωσης σχετίζονται τα ανέκδοτα που ασχολούνται με θέματα όπως ο θάνατος, το σεξ ή άλλες κοινωνικά ευαίσθητες περιοχές και μπορούν να θεωρηθούν ως μια μορφή ανακούφισης από το άγχος ή την ένταση που προκαλούν αυτά τα θέματα. Σε περιβάλλοντα με υψηλή πίεση, όπως το εργασιακό ή σχολικό περιβάλλον, το χιούμορ μπορεί να λειτουργήσει ως ένας τρόπος για την ανακούφιση του άγχους και της έντασης.

Η σύνδεση της Θεωρίας της Απελευθέρωσης με το υποσυνείδητο οδήγησε μεταγενέστερους ερευνητές στην αμφισβήτησή της, θέτοντας ως βασικό επιχείρημα ότι η παραγωγή του χιούμορ από επαγγελματίες δεν σχετίζεται με καταπιεσμένα αισθήματα του υποσυνείδητου (Τσάκωνα, 2013: 33-34).

#### **1.6.4. Γλωσσολογικές Θεωρίες**

Η Σημασιολογική- Πραγματολογική θεωρία του Raskin και η Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ είναι μεταγενέστερες θεωρίες από τις προηγούμενες και αποτελούν εμπλουτισμένες προσεγγίσεις τους.

##### **1.6.4.1. Σημασιολογική- Πραγματολογική θεωρία**

Πρόκειται για τη θεωρία του Victor Raskin, η οποία είναι συνδεδεμένη με τη θεωρία της Ασυμβατότητας. Αντικείμενο της μελέτης του είναι ανέκδοτα τα οποία έχουν μία μόνο ασυμβατότητα και συγκεκριμένη κειμενική οργάνωση. Πρόκειται για σύντομα αστεία, για αφηγηματικά ανέκδοτα, τα οποία μπορεί να είναι μία μόνο πρόταση ή μία σύντομη αφήγηση και ολοκληρώνονται με μία ατάκα η οποία είναι απαραίτητη για να θεωρηθούν κείμενα χιουμοριστικά. Τα χιουμοριστικά αυτά κείμενα ενεργοποιούν κατά τον Raskin συγκεκριμένα γνωστικά σχήματα/σενάρια από την εμπειρία του αποδέκτη για τον κόσμο τα οποία στη συνέχεια ανατρέπονται από ένα άλλο γνωστικό σχήμα με την ατάκα στο τέλος του κειμένου. Τα δύο γνωστικά σχήματα έχουν κοινά αλλά είναι αντιτιθέμενα μεταξύ τους. Χάρη στο γνωστικό σχήμα που έπεται γίνεται η επανερμηνεία του χιουμοριστικού κειμένου. Η μετάβαση από το πρώτο στο δεύτερο γνωστικό σχήμα στηρίζεται σε ζεύγη αντιθέτων, όπως είναι το εφικτό και το ανέφικτο,

το λογικό και το παράλογο, το αναμενόμενο και το μη αναμενόμενο, το πραγματικό και το μη πραγματικό κ.ο.κ. (Τσάκωνα, 2013:40-42· Μπατσαρά, 2018:94)

#### 1.6.4.2. Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ

Η Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ της οποίας εισηγητής ήταν ο Attardo αποτελεί μία επέκταση της Σημασιολογικής- Πραγματολογικής θεωρίας του Raskin. Αντλεί στοιχεία από την κειμενογλωσσολογία, την πραγματολογία και τις θεωρίες αφηγηματολογίας. Στηρίζεται στη γνωσιακή αντίθεση του Raskin και συνδέεται επίσης με τη θεωρία της Ασυμβατότητας. Ο Attardo στη θεωρία του χρησιμοποιεί τον όρο «χιουμοριστικό κείμενο» και όχι μόνο το ανέκδοτο. Η διαφορά τους έγκειται στον εντοπισμό της ασυμφωνίας που εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η μετάβαση από τη ρεαλιστική αντίληψη στη μετατροπή του σχήματος. Ο Attardo πέρα από την ατάκα (punch line) που υπάρχει στο τέλος των χιουμοριστικών κειμένων εισάγει έναν νέο όρο χιουμοριστικού εκφωνήματος, τις «χιουμοριστικές φράσεις» (jab lines). Η βασική διαφορά μεταξύ της ατάκας και των χιουμοριστικών φράσεων είναι ότι η πρώτη μπαίνει πάντοτε στο τέλος του κειμένου και προκαλεί την επανερμηνεία του, ενώ οι χιουμοριστικές φράσεις υπάρχουν διάσπαρτες μέσα στο κείμενο καθιστώντας το κείμενο χιουμοριστικό χωρίς όμως να προετοιμάζουν για την τελική ανατροπή και την επακόλουθη επανερμηνεία. Εάν ένα κείμενο περιέχει ένα από τα δύο παραπάνω χαρακτηριστικά, τότε χαρακτηρίζεται ως χιουμοριστικό (Τσάκωνα, 2013:43-44· Μπατσαρά, 2018:94-95· Attardo & Raskin, 1991).

Σύμφωνα με τη Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ υπάρχουν έξι γνωστικές παράμετροι σύμφωνα με τις οποίες αναλύεται μία ατάκα ή μία χιουμοριστική φράση:

α. Γνωστική αντίθεση (script opposition): Αφορά την αντίθεση μεταξύ των δύο γνωστικών σχημάτων που επικαλύπτονται στο χιουμοριστικό κείμενο.

β. Λογικός μηχανισμός (logical mechanism): Συνδέεται με την παιγνιώδη λογική που υπάρχει αποκλειστικά εντός του χιουμοριστικού κειμένου. Είναι ο τρόπος με τον οποίο τα δύο γνωστικά σχήματα επικαλύπτονται και συνδέονται.

γ. Κατάσταση (situation): Σχετίζεται με τα πρόσωπα, τις πράξεις, τα αντικείμενα κ.ο.κ. σε ένα χιουμοριστικό κείμενο. Οι συνθήκες αυτές πρέπει να συνδέονται και να αντιτίθενται μεταξύ τους για την επιτυχή ανάκληση των γνωστικών σχημάτων.

δ. Στόχος (target): Είναι το πρόσωπο, η ομάδα, αλλά και κάποιος θεσμός ή κοινωνική αντίληψη στα οποία αναφέρεται και εναντίον τους στρέφεται το χιουμοριστικό κείμενο. Αυτή η παράμετρος σχετίζεται με το επιθετικό χιούμορ και κατ' επέκταση με τη θεωρία της Ανωτερότητας.

ε. Κειμενική Στρατηγική (narrative strategy): Πρόκειται για τη μορφή και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ένα χιουμοριστικό κείμενο.

στ. Γλώσσα (language): Η παράμετρος αυτή αφορά τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται ένα κείμενο λεκτικά και εκφραστικά ώστε να επιτυγχάνεται η αντίθεση μεταξύ των γνωστικών σχημάτων. Τέτοια εκφραστικά σχήματα είναι «τα λογοπαίγνια, οι νεολογισμοί, η αποπαγίωση/ανακύκλωση παγιωμένων εκφράσεων, ιδιωματισμών, γνωστών φράσεων, η μεταφορά, η υπερβολή, η ανάμειξη ή η εναλλαγή ή η ασύμβατη χρήση λειτουργικών ποικιλιών ή γλωσσών κοκ.». Στην τελευταία αυτή παράμετρο έχει προστεθεί και ο ρόλος του οπτικού μηνύματος στα πολυτροπικά κείμενα το οποίο μαζί με το γλωσσικό μήνυμα παράγει χιούμορ. Τέτοια κείμενα δεν είναι μόνο τα κόμικς και οι γελοιογραφίες αλλά οι θεατρικές παραστάσεις και οι τηλεοπτικές σειρές (Τσάκωνα, 2013:44-47· Attardo & Raskin, 1991).

Τέλος, ο Attardo στην παράμετρο της Γλώσσας διακρίνει το λεκτικό (verbal) από το αναφορικό (referential) χιούμορ. Στο λεκτικό χιούμορ η ασυμβατότητα προκύπτει από τις απροσδόκητες λεξιλογικές εναλλακτικές του ομιλητή, ενώ στο αναφορικό προκύπτει στο σημασιολογικό περιεχόμενο που σχετίζεται με την ιστορία της αφήγησης, τα γεγονότα και τους χαρακτήρες. Επομένως, στο αναφορικό χιούμορ μπορούν να επιστρατευθούν διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες για να αποδοθεί το κωμικό (Μπατσαρά, 2018:96-97· Attardo & Raskin, 1991).

Η Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ κατά τον Attardo έχει ως βασικό περιεχόμενο την περιγραφή της ικανότητας των ομιλητών να παράγουν ή να ερμηνεύουν ένα χιουμοριστικό κείμενο. Ωστόσο, δεν λαμβάνει υπόψη της το επικοινωνιακό περιβάλλον στο οποίο παράγεται ένα χιουμοριστικό κείμενο και τις διαφορετικές ερμηνείες που, όπως είναι αναμενόμενο, θα προκύψουν.

## **1.7. Μορφές του χιούμορ**

Μέχρι πριν δύο περίπου δεκαετίες η διάκριση αναφορικά με το χιούμορ αφορούσε στις θετικές και αρνητικές επιδράσεις του με κυριότερη μάλιστα έμφαση στη θετική του διάσταση. Όμως, οι ερευνητές Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray και Weir (2003)

προχώρησαν στη διάκριση δύο μορφών κατάλληλου και δύο ανάρμοστου χιούμορ συνδέοντάς τες μ' αυτόν τον τρόπο με διαφορετικούς τύπους προσωπικοτήτων. Πρόκειται για το κοινωνικό χιούμορ, το αυτοεξυψωτικό χιούμορ, το επιθετικό χιούμορ και το αυτομειωτικό χιούμορ. Κάθε τύπος εξυπηρετεί διαφορετικές λειτουργίες και μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ψυχική μας υγεία, τις κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις και τη γενική μας ευημερία. Οι δύο πρώτες μορφές λειτουργούν θετικά στην ψυχική υγεία, ενώ οι άλλες δύο έχουν αρνητική επίδραση στην υγεία και στην κοινωνικότητα του ατόμου.

**α) Κοινωνικό Χιούμορ (affiliative humor):** Ένα άτομο που επιδιώκει να προκαλεί το γέλιο στην ομήγυρη με τα ανέκδοτα και τα πνευματώδη αστεία του, χρησιμοποιεί το κοινωνικό χιούμορ. Αυτή η μορφή του χιούμορ προάγει τη θετική ενέργεια, την ευθυμία, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση, τη συνεργασία και τη βελτίωση της ψυχικής και της σωματικής υγείας. Δεν βλάπτει ή υποτιμά άλλους. Φέρνει τους ανθρώπους κοντά, δημιουργώντας μια αίσθηση οικειότητας, συντροφικότητας και αμοιβαίας απόλαυσης. Ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις και μειώνει τις διαπροσωπικές εντάσεις. Συνήθως οι άνθρωποι που παράγουν κοινωνικό χιούμορ είναι περισσότερο δημοφιλείς, εξωστρεφείς, πρόσχαροι, προσιτοί, με αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Κάνοντας τους άλλους να διασκεδάζουν ενισχύουν τη συνοχή της ομάδας και δημιουργούν πολλές φιλίες. Αυτό το στυλ χιούμορ συχνά σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής ικανότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης.

**β) Αυτοεξυψωτικό/ Αυτοβελτιωτικό χιούμορ (Self-enhancing humor):** Βοηθά το άτομο να διατηρεί μια χιουμοριστική προοπτική για τη ζωή και τις προκλήσεις της. Αποτελεί έναν υγιή τρόπο διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων. Με το αυτοεξυψωτικό χιούμορ μπορεί το άτομο να ρυθμίζει καλύτερα τα συναισθήματά του και να μειώνει τα συναισθήματα άγχους και κατάθλιψης. Σε κοινωνικά περιβάλλοντα, το αυτοεξυψωτικό χιούμορ μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις. Οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν αυτή τη μορφή χιούμορ συχνά γίνονται πιο προσιτοί και συμπαθείς στους άλλους, λόγω της ικανότητάς τους να διατηρούν απέναντι στις δυσκολίες μια θετική στάση η οποία μπορεί να εμπνεύσει και να ενισχύσει τους άλλους. Οι ίδιοι είναι εύθυμοι με υψηλή αυτοεκτίμηση.



**γ) Επιθετικό, εχθρικό χιούμορ (aggressive humor):** Στόχος του είναι να πληγώσει, να υποτιμήσει, να προσβάλει, ακόμη και να γελοιοποιήσει τους άλλους. Άμεσα συνδεδεμένο με την ειρωνεία, τον σαρκασμό και τον χλευασμό, χρησιμοποιείται συχνά για να εξασφαλίσει υπεροχή ή να μειώσει τους άλλους αδιαφορώντας αν προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Σε ατομικό επίπεδο ο αποδέκτης του επιθετικού χιούμορ βιώνει συναισθήματα ταπείνωσης, αποκτά μειωμένη αυτοεκτίμηση και εκδηλώνει αυξημένα επίπεδα άγχους. Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το επιθετικό χιούμορ μπορεί να είναι εξαιρετικά επιζήμιο. Βλάπτει την υγιή επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων. Τείνει να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα εχθρότητας και δυσπιστίας, οδηγώντας σε τεταμένες σχέσεις και κοινωνική απομόνωση. Συνδέεται με θυμό και επιθετικότητα και έχει εμφανή σχέση με τη θεωρία της Ανωτερότητας. Έχει παρατηρηθεί ότι αυτοί που κάνουν εχθρικό χιούμορ είναι κυρίως οι άνδρες.

**δ) Αυτομειωτικό / αυτοκαταστροφικό/ ηττοπαθές χιούμορ (self-defeating humor):** Χαρακτηρίζει έναν άνθρωπο που γελά με τον ίδιο του τον εαυτό, όταν οι άλλοι τον γελοιοποιούν και τον υποτιμούν. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι άτομο χαμηλής αυτοεκτίμησης και μ' αυτόν τον τρόπο πιστεύει ότι θα κερδίσει την αποδοχή και τη συμπάθεια του κοινωνικού του περίγυρου, εφόσον είναι αδύναμο να επιλύσει τα προβλήματά του. Και σ' αυτή την περίπτωση οι άνδρες είναι αυτοί που παράγουν το αυτομειωτικό χιούμορ. (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir, 2003· Χανιωτάκης, 2011:37-40)

### **1.8. Παράγοντες πρόσληψης του χιούμορ**

Η πρόσληψη του χιούμορ, δηλαδή η αντίληψη και η αντίδραση σε αστεία και κωμικές καταστάσεις, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που συνδέονται με την προσωπικότητα του ατόμου, το επίπεδο νοημοσύνης του, το πολιτιστικό του υπόβαθρο, το φύλο, την ηλικία, τις αξίες του, αλλά και τις συγκεκριμένες κάθε φορά περιστάσεις.

Ένας πρώτος παράγοντας είναι η ηλικία. Η εμπειρία ζωής του ανθρώπου και η νοητική του ανάπτυξη τον αλλάζουν με αποτέλεσμα να γελά με διαφορετικά πράγματα απ' ό,τι στο παρελθόν. Δεν είναι τυχαίο ότι σε μικρότερες ηλικίες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά γελούν με καταστάσεις με τις οποίες δεν θα γελούσε ένας ενήλικος. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι ένα παιδί γελά πολλαπλάσιες φορές την ημέρα από έναν ενήλικο κι αυτό διότι τα παιδιά εκπλήσσονται συχνότερα και ευκολότερα. Αυτή η

συνεχής έκπληξη και ανατροπή τους οδηγεί σε μία εύθυμη διάθεση. Δυστυχώς, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι μεγαλώνοντας παράγουμε και κατανοούμε ευκολότερα το χιούμορ λόγω γνωστικής ανάπτυξης αλλά γελάμε λιγότερο (McGhee, 1974). Κατά την εφηβική ηλικία είναι χαρακτηριστικό ότι στα πλαίσια του κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των εφήβων αναπτύσσεται ένα ιδιότυπο χιούμορ το οποίο συχνά είναι απορριπτέο από τους ενήλικες, επειδή αδυνατούν να το κατανοήσουν.

Σημαντικός παράγοντας πρόσληψης του χιούμορ είναι το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει κάποιος. Οι εθνικές και κοινωνικές ομάδες δεν γελούν με τα ίδια αστεία και αυτό αποτελεί μία επιπλέον δυσκολία στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων στις κοινωνίες που γίνονται πλέον πολυπολιτισμικές και ειδικότερα στον σχολικό χώρο που αποτελείται από άτομα τα οποία είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών και αξιών (Χανιωτάκης, 2011:44). Σε τέτοια περιβάλλοντα καθίσταται αναγκαία η κατανόηση αυτών των πολιτισμικών αποχρώσεων διότι το χιούμορ μπορεί είτε να γεφυρώσει τα χάσματα είτε να δημιουργήσει παρεξηγήσεις.

Έχουμε ήδη προαναφέρει ότι το χιούμορ συνδέεται και με τις αντιληπτικές ικανότητες του αποδέκτη. Χρειάζεται δηλαδή να καταβάλει νοητική προσπάθεια για να κατανοήσει το χιούμορ. Επομένως, η όλη διαδικασία της πρόσληψης συνδέεται και με τον δείκτη νοημοσύνης του καθενός. Η ευθυμία που θα προσφέρει ένα αστείο θα προέλθει από το πόσο γρήγορα θα το αντιληφθεί ο αποδέκτης και κατά πόσο αυτό θα ανταποκρίνεται στο γνωστικό του επίπεδο (Powell & Andresen, 1985).

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να προστεθούν κάποιοι ευμετάβλητοι παράγοντες που άλλοτε συμβάλλουν και άλλοτε δυσχεραίνουν την πρόσληψη του χιούμορ. Αυτοί είναι από τη μία η καλή διάθεση και η θετική ψυχολογική κατάσταση οι οποίες αυξάνουν την δεκτικότητα στο χιούμορ. Από την άλλη το στρες και η κατάθλιψη μπορεί να μειώσουν την ικανότητα κάποιου να εκτιμήσει το χιούμορ. Παράλληλα, πρέπει να ληφθούν υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον και η κατάσταση στην οποία παρουσιάζεται το χιούμορ. Για παράδειγμα, σε επίσημες ή σοβαρές καταστάσεις, το χιούμορ μπορεί να θεωρηθεί ακατάλληλο, ενώ σε μια χαλαρή κοινωνική συγκέντρωση το χιούμορ μπορεί να εκτιμηθεί περισσότερο.

Ένας τελευταίος παράγοντας που καθορίζει την πρόσληψη του χιούμορ είναι το φύλο. Έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες γελούν πιο συχνά από τους άντρες ιδιαίτερα όταν αλληλεπιδρούν μαζί τους, πιθανώς ως τρόπο για να σηματοδοτήσουν ενδιαφέρον ή έγκριση. Από την άλλη πλευρά, οι άντρες εκδηλώνουν χιουμοριστική συμπεριφορά συχνότερα από τις γυναίκες. Συνήθως, οι γυναίκες συμβάλλουν στη

δημιουργία θετικού κοινωνικού κλίματος και στην αποφόρτιση συγκρούσεων με το αθώο χιούμορ τους, ενώ οι άντρες τείνουν να χρησιμοποιούν σκόπιμο χιούμορ, όπως το ονόμαζε ο Φρόιντ, το οποίο συχνά είναι επιθετικό, εχθρικό, κυνικό και χυδαίο, πιθανότατα για να ενισχύσουν το κοινωνικό τους status ή την απήχησή τους. Αν όμως μία γυναίκα κάνει χρήση αυτής της μορφής του χιούμορ, αυτό δεν είναι αρεστό από τους άνδρες (Lawson, 2005). Ωστόσο, στα μικρότερα παιδιά δεν παρατηρείται αυτή η διαφορά, καθώς διαπιστώνεται ότι τόσο στην παραγωγή όσο και στην αποδοχή του χιούμορ υπάρχει ομοιότητα (Χανιωτάκης, 2011:45-46).

### **1.9. Χιούμορ και Σάτιρα**

Η σάτιρα είναι στενά συνδεδεμένη με το χιούμορ λόγω του γέλιου αλλά δεν πρέπει να ταυτίζεται με αυτό. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν τα λεξικά η σάτιρα είναι «λογοτεχνικό είδος (έμμετρο ή πεζό) όπου ασκείται κριτική με τρόπο σκωπτικό σε πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις της κοινωνίας με σκοπό τη διόρθωσή τους/ ρωμαϊκό σκωπτικό ποίημα/ (γενικότερα) η διακωμώδηση, η σκωπτική κριτική» (Μπαμπινιώτης, 1998:1592). Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που δίνει το Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής (1998:1198): «Λογοτεχνικό είδος που διακωμωδεί με δηκτικό τρόπο τα δημόσια ή ιδιωτικά ήθη, χαρακτήρες ανθρώπων ή καταστάσεις». Στο Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων (2015) υπάρχει επίσης αναφορά στη σάτιρα ως λογοτεχνικό είδος. Τη διαχωρίζει από την κωμωδία γιατί σ' αυτήν το γέλιο είναι αυτοσκοπός, ενώ στη σάτιρα αποτελεί το μέσο για τον τελικό σκοπό που είναι η στηλίτευση, ο καυτηριασμός ενός ανθρώπου, θεσμού κ.λπ. Η σάτιρα, επομένως, επιδιώκει τον προβληματισμό του κοινού εκτός από τη διασκέδασή του. Όπως διαπιστώνουμε, λοιπόν, η σάτιρα αρχικά ήταν λογοτεχνικό είδος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που άκμασε κατά τη ρωμαϊκή εποχή. Αργότερα, άρχισε να αποτελεί έναν συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης ο οποίος μπορούσε να εντοπιστεί σε ποικίλα κειμενικά είδη, όχι μόνο λογοτεχνικά, όπως είναι για παράδειγμα η πολιτική γελοιογραφία. (Τσάκωνα, 2013:65). Παρόλο που δεν υπήρχε ως όρος στην αρχαία ελληνική γραμματεία, ο λυρικός ποιητής Αρχίλοχος (7ος αι. π.Χ.) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο πρώτος σατιρικός ποιητής, εφόσον ήταν ο πρώτος που ειρωνεύτηκε το ηρωικό ιδεώδες της επικής ποίησης. Δριμεία κριτική με κωδικοποιημένη σάτιρα έκανε και ο κωμικός ποιητής Αριστοφάνης (5ος αι. π.Χ.) (Βασιλειάδου, 2010)

Η σάτιρα στοχεύει να προκαλέσει κριτική σκέψη, να αφυπνίσει την κοινή γνώμη, να πυροδοτήσει συζήτηση και να εμπνεύσει αλλαγές, θίγοντας κοινωνικά ζητήματα με χιουμοριστικό αλλά κριτικό τρόπο. Γενικότερα, η σάτιρα στόχο έχει να καυτηριάσει κοινωνικά ελαττώματα, τα κακώς κείμενα της κατά τ' επίφασιν «ιδανικής» κοινωνίας, απαρχαιωμένες αντιλήψεις και θεσμούς, όπως η θρησκεία, οι νόμοι και η πολιτική. Αντικείμενο της σάτιρας είναι η υποκριτική ταύτιση με την κοινωνική ή ηθική νόρμα και όχι τόσο η απόκλιση από αυτήν (Κωστίου, 1995:50). Ο στόχος της είναι επικριτικός, διορθωτικός, ανατρεπτικός και ταυτόχρονα ψυχαγωγικός, γι' αυτό και το χιούμορ είναι ένα από τα εργαλεία της σάτιρας μαζί με την κριτική, την ειρωνεία και την υπερβολή (Τσάκωνα, 2013:65). Η διαφορά μεταξύ χιούμορ και σάτιρας είναι ότι η σάτιρα απορρίπτει, ενώ το χιούμορ αποδέχεται. Το χιούμορ βλέπει με συμπάθεια και συγκατάβαση τα ελαττώματα των άλλων, χωρίς να θέλει να τα αλλάξει, όπως η σάτιρα. Όταν το χιούμορ αρχίζει να αποκτά κριτική διάθεση και πρόθεση να γελοιοποιήσει, τότε γίνεται εργαλείο της σάτιρας (Κωστίου, 2005:259-260).

Η σάτιρα χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές. Μία από αυτές είναι η μίμηση, η οποία μπορεί να είναι και μία μεταφορά από το ζωικό ή το φυτικό βασίλειο. Στόχος της είναι ουσιαστικά να παραμορφώσει το πρότυπο και να φτιάξει μια οπτική καρικατούρα. Μία άλλη τεχνική συναφής με τη μίμηση είναι η παρωδία στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω. Επίσης, ο δημιουργός πολλές φορές επιδιώκει να αφαιρέσει τη μάσκα από το πρόσωπο που αποτελεί αντικείμενο της σάτιράς του, απογυμνώνοντάς το και εκθέτοντάς το μ' αυτόν τον τρόπο στο κοινό. Κάτι ανάλογο κάνει και η επόμενη τεχνική η οποία είναι η καταστροφή των συμβόλων της κοινωνίας. Η σάτιρα προκύπτει όταν το σύμβολο αποσυνδέεται από τον συμβολικό του χαρακτήρα (Κωστίου, 2005:68-69).

Η σάτιρα, όμως, έχει κάποιες αδυναμίες. Είναι πολύ σκληρή προς τον άνθρωπο· διατυπώνει αλήθειες που δύσκολα γίνονται αποδεκτές, διαλύοντας ψευδαισθήσεις και συμβάσεις, οι οποίες ακόμη κι αν είναι λανθασμένες είναι κοινωνικά αποδεκτές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η σάτιρα γρήγορα να κουράζει. Επίσης, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εποχή στην οποία γεννιέται. Αυτό σημαίνει ότι σχετίζεται άμεσα με τις αξίες και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής της, γεγονός που επηρεάζει την πρόσληψή της σε άλλες εποχές. Ανθεκτική στον χρόνο μπορεί να είναι μόνο η σάτιρα που θα έχει ως αντικείμενό της στοιχεία της

ανθρώπινης ψυχολογίας και συμπεριφοράς τα οποία παραμένουν ανεπιτρεάστα στην πορεία του χρόνου (Κωστίου, 1995:86).

### **1.10. Χιούμορ και Ειρωνεία**

Άλλος ένας δυσερμήνευτος όρος που σχετίζεται με το χιούμορ είναι η ειρωνεία. Η ειρωνεία ως σχήμα λόγου και ως τρόπος γλωσσικής έκφρασης έχει μελετηθεί από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι η Ψυχολογία, η Γλωσσολογία, η κριτική της Λογοτεχνίας, η Ρητορική και η Φιλοσοφία, και έχουν γίνει διάφορες απόπειρες προσδιορισμού του όρου. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες της ειρωνείας, η λεκτική, η περιστασιακή και η τραγική (Μπατσαρά, 2018:176· Τσάκωνα, 2013:59). Η παρούσα εργασία όμως, θα εστιάσει στη λεκτική ειρωνεία, λόγω της σύνδεσής της με το χιούμορ.

Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της λεκτικής ειρωνείας. Το ένα είναι η αντίθεση μεταξύ αυτού που λέγεται και αυτού που πραγματικά εννοείται. Αυτό το χαρακτηριστικό της ειρωνείας τη συνδέει με τη θεωρία της Ασυμβατότητας λόγω της αντίφασης που ενέχει. Το άλλο στοιχείο της ειρωνείας είναι ο επικριτικός και επιθετικός της χαρακτήρας (Carroll, 2024:27· Τσάκωνα, 2013:60).

Η σύνδεση της ειρωνείας με το χιούμορ έγκειται στο ότι η ειρωνεία συχνά μπορεί να χρησιμοποιεί χιουμοριστικές εκφράσεις. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις που ο ομιλητής θέλει ταυτόχρονα και να επικρίνει αλλά και να προκαλέσει το γέλιο. Το χιούμορ σε συνδυασμό με την ειρωνεία εντοπίζεται στον αστεϊσμό, το ευφυολόγημα, το πνεύμα, το φλέγμα και το μαύρο χιούμορ (Βασιλειάδου, 2010). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν φορές που η ειρωνεία ενέχει σοβαρό χαρακτήρα με αποκλειστικά κριτική και επιθετική διάθεση (Τσάκωνα, 2013:60).

Η ειρωνεία σχετίζεται άμεσα με την αντίφαση, τη μεταφορά, το πείραγμα και τον σαρκασμό, στα οποία για να γίνει κατανοητό το νόημα του μηνύματος πρέπει να είναι αποτέλεσμα του τρόπου πρόσληψης από την πλευρά του αποδέκτη λόγω της μη κυριολεκτικής χρήσης του εκφωνήματος. Ωστόσο, ο σαρκασμός έχει λόγο οξύ και έχει στόχο να βλάψει ηθικά. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πικρόχολη μορφή ειρωνείας. Η διαφορά είναι ότι η ειρωνεία επιδιώκει να παρουσιάσει αντίθετα την πραγματικότητα, ουσιαστικά να την υπονομεύσει (Μπατσαρά, 2018:176· Τσάκωνα, 2013:60).

### 1.11. Χιούμορ και Παρωδία

Κύρια χαρακτηριστικά της παρωδίας είναι το κωμικό στοιχείο και η παραμόρφωση. Έχει εμφανώς διακειμενικό χαρακτήρα γιατί στηρίζεται στη μίμηση ενός αρχικού κειμένου, το οποίο παραμορφώνει με τη χρήση του χιούμορ. Ειρωνική, ανατρεπτική, με βασική επιδίωξη την έκπληξη, η παρωδία αποτελεί μια μορφή κριτικής κυρίως σε λογοτεχνικά είδη του παρελθόντος αλλά και σε πρωτοπόρα κείμενα του παρόντος. Στο στόχαστρο της παρωδίας μπορεί να βρεθεί ένα λογοτεχνικό είδος, το ύφος μιας εποχής, ενός συγγραφέα ή συγκεκριμένων λογοτεχνικών σχολών. Θεωρείται απαραίτητη για τη λογοτεχνία γιατί λειτουργεί ως μια καλοπροαίρετη κριτική για τις αδυναμίες ενός λογοτέχνη ή ενός λογοτεχνικού κειμένου χωρίς την πρόθεση να γελοιοποιήσει. (Τσάκωνα, 2013:66· Κωστίου, 2005:222-223). Απαιτεί ταλέντο από τον δημιουργό του γιατί πρέπει να διατηρεί την ομοιότητα ανάμεσα στο αρχικό κείμενο και στην πετυχημένη διαστρέβλωσή του, προκαλώντας ταυτόχρονα και γέλιο (Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, 2005). Από την άλλη, ο αναγνώστης πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση, να διαθέτει παρατηρητικότητα και να εμπλέκεται ενεργά. Γι' αυτό θεωρείται «λόγιο» είδος (Τζιτζιλή, 2016:54-55). Η παρωδία είναι ένα είδος που συχνά συγχέεται με τη σάτιρα, αν και πρόκειται για δύο διαφορετικά είδη. Οι λόγοι είναι ότι και οι δύο χρησιμοποιούν την ειρωνεία και το χιούμορ και έχουν κριτικό χαρακτήρα. Επίσης, η σάτιρα χρησιμοποιεί την παρωδία, αλλά δεν περιορίζεται στη μίμηση ή στην παράθεση λογοτεχνικών κειμένων (Κωστίου, 1995:176).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 2.1. Το χιούμορ στην εκπαίδευση

Μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα κυριαρχεί στην εκπαίδευση η παραδοσιακή διδασκαλία η οποία χαρακτηρίζεται από τυπικότητα και σοβαρότητα. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι τότε το χιούμορ απουσίαζε παντελώς από την εκπαίδευση, γιατί πίστευαν ότι δεν ταίριαζε μέσα στη σχολική τάξη παρά μόνο έξω από αυτήν, στην ώρα του διαλείμματος και λειτουργούσε ως ένας τρόπος αποφόρτισης των μαθητών/τριών (στο εξής μαθητών) προκειμένου να επιστρέψουν στο μάθημα ανανεωμένοι. Η αντίληψη αυτή είχε κάνει την εμφάνισή της στην εκκλησιαστική εκπαίδευση του 17ου αιώνα και στη συνέχεια κληροδοτήθηκε στο σχολείο-στρατώνα, εκπαιδευτικό μοντέλο του 19ου αιώνα. Μόλις από το 1960 οι Επιστήμες της Αγωγής και ειδικότερα η Παιδαγωγική Ψυχολογία άρχισε να ασχολείται με την επίδραση του χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση, λόγω των ευρημάτων από μελέτες που αναδείκνυαν τις επιδράσεις του χιούμορ στη σωματική και ψυχική υγεία (Χανιωτάκης, 2011:102-103).

Ωστόσο, το χιούμορ μέχρι και σήμερα δεν έχει κάποια επίσημη θέση στην εκπαίδευση. Δεν υπάρχει σε εκπαιδευτικές θεωρίες ούτε στη σκοποθεσία, τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογία των αναλυτικών προγραμμάτων. Το ίδιο ισχύει και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, στα σχολικά εγχειρίδια θα βρει κανείς διάσπαρτα κείμενα με χιουμοριστικό περιεχόμενο και γελοιογραφίες. Η απουσία του χιούμορ από την εκπαίδευση έχει ποικίλες ερμηνείες. Καταρχάς, μπορεί να ευθύνεται η ανατρεπτική φύση του που το καθιστά ανεπιθύμητο στην τάξη. Ύστερα, υπάρχει ακόμη διάχυτη η πεποίθηση στους/στις εκπαιδευτικούς ότι το χιούμορ δεν είναι συμβατό με τη διδασκαλία είτε γιατί κάποιοι πιστεύουν ότι το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν χώρο της σοβαρότητας, όπως ο στρατός και η εκκλησία (Χανιωτάκης, 2011:99-101). Άλλωστε, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι αν πάνσουν έστω και για λίγο να δείχνουν σοβαροί και κάνουν χρήση του χιούμορ, θα πληγεί η εικόνα τους και θα χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Η Αμερικανίδα εκπαιδευτικός Mary Kay Morrison (2011) ονομάζει χαρακτηριστικά αυτόν τον φόβο χρήσης του χιούμορ ως «χιουμοροφοβία» (Humorphobia),

καταδεικνύοντας ότι η σχέση του/της εκπαιδευτικού με το χιούμορ δεν περιορίζεται στην ελληνική επικράτεια. Αναφέρει μάλιστα ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει μεν ότι το χιούμορ συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και θετικού κλίματος μέσα στην τάξη αλλά ένα μικρό ποσοστό το χρησιμοποιεί σκόπιμα για να βελτιώσει το περιβάλλον μάθησης.

Ο Χανιωτάκης (2011:105) υποστηρίζει ότι ορθά απουσιάζει το χιούμορ από τα αναλυτικά προγράμματα. Οι βασικότεροι λόγοι είναι ότι αφενός σε μία τέτοια περίπτωση δεν θα κάνουμε πλέον λόγο για πηγαίο χιούμορ του/της εκπαιδευτικού, αφετέρου είναι λάθος να πιστεύουμε ότι το χιούμορ από μόνο του εξασφαλίζει καλύτερες επιδόσεις των μαθητών/τριών. Αντιθέτως, δημιουργεί τις προϋποθέσεις γι' αυτές. Ωστόσο, είναι απαραίτητο στη σχολική τάξη γιατί έχει πολλαπλά οφέλη.

## **2.2. Ο ρόλος του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία**

Η Μ. Κ. Morrison, υπέρμαχος της εισαγωγής του χιούμορ στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι το χιούμορ συμβάλλει στην υγιή ισορροπία πνεύματος και σώματος, ενισχύει την εγκεφαλική δραστηριότητα και τη δημιουργικότητα, προωθεί την αλλαγή, διευκολύνει την επικοινωνία και δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Morrison, 2008:10).

Πιο αναλυτικά, το χιούμορ και το γέλιο σύμφωνα με μελέτες μπορούν να βελτιώσουν τη μνήμη και τη μάθηση. Έχει αποδειχθεί ότι ο άνθρωπος που μαθαίνει σε καθεστώς φόβου, διατηρεί μόνο στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του αυτά που έχει μάθει. Με την ένταξη του χιούμορ στην τάξη, είναι πολύ πιο πιθανό οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τη γνώση και να τη διατηρήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. (Morrison, 2011· Παπαδοπούλου, 2020). Αυτό συμβαίνει επειδή το γέλιο αυξάνει την απελευθέρωση της ντοπαμίνης, η οποία έχει σχετιστεί με τη μνήμη και τη μάθηση. Επίσης, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, όταν ο/η εκπαιδευτικός συνδέει το χιούμορ με το διδακτικό του αντικείμενο τότε είναι πιο εύκολη η ανάκληση και η επεξεργασία του υλικού από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς λειτουργεί ως «άγκυρα μνήμης» μεταξύ προϋπάρχουσας και νέας γνώσης (Lundberg, 2002:9).

Το χιούμορ έχει αποδειχθεί ότι είναι ικανό να καταπολεμήσει ένα πολύ σημαντικό και συχνό πρόβλημα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί την ώρα του μαθήματος: την ανία και την αδιαφορία των μαθητών/τριών. Όταν ο/η εκπαιδευτικός το χρησιμοποιεί, κρατά τους/τις μαθητές/τριες σε εγρήγορση γιατί περιμένουν κάθε



φορά το επόμενο αστείο του, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται η προσοχή και το αμείωτο ενδιαφέρον τους.

Καταλυτικός είναι ο ρόλος του χιούμορ και στη μείωση του άγχους και της έντασης. Η εκπαιδευτική διαδικασία κατά κύριο λόγο απαιτεί πνευματικό μόχθο, συγκέντρωση και σοβαρότητα γι' αυτό συχνά είναι πειστική και αγχωτική. Μικρές δόσεις χιούμορ την κατάλληλη στιγμή λειτουργούν ως βαλβίδες αποσυμπίεσης και για τον/την εκπαιδευτικό και για τους/τις μαθητές/τριες. Το χιούμορ έχει αναζωογονητικό ρόλο και δίνει τη δυνατότητα να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά το μάθημα τη στιγμή που υπήρχε κίνδυνος λόγω κόπωσης να μειωθούν οι επιδόσεις και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/τριών. (Χανιωτάκης, 2011:171).

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο του χιούμορ είναι ότι δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στους/στις μαθητές/τριες και αίρει το αίσθημα της απειλής. Αυτό τους βοηθά να αισθάνονται άνετα στην τάξη, να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους χωρίς να νιώθουν τον φόβο μη τυχόν οι απαντήσεις τους ή οι απόψεις τους είναι λάθος και δεν γίνουν αποδεκτές από τους συμμαθητές τους ή τον/την εκπαιδευτικό (Παπαδοπούλου, 2020). Επιπλέον, εφόσον η τάξη είναι ουσιαστικά μια ομάδα και το χιούμορ έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα, συμβάλλει στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και στη δημιουργία φιλικών δεσμών.

Το χιούμορ έχει θετική επίδραση και στη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Μέσω αυτού εκπαιδευτικός μπορεί να ωθήσει στη δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη. Αυτό αποδεικνύουν έρευνες που συνδέουν το χιούμορ με την απελευθέρωση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών. Επομένως, το χιούμορ μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για να καλλιεργηθεί η αποκλίνουσα σκέψη τους (Χανιωτάκης, 2011:185-186).

Σ' αυτό το σημείο, όμως, πρέπει να αναφερθεί ότι το χιούμορ πρέπει να έχει ποιότητα και ποσότητα. Οι υπερβολικές δόσεις χιούμορ προκαλούν σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται όταν ο/η εκπαιδευτικός, εκμεταλλευόμενος τη θέση ισχύος που έχει στην τάξη, κάνει χρήση επιθετικού ή μειωτικού χιούμορ. Πρόκειται για αστεία με ειρωνικό ή σαρκαστικό χαρακτήρα ή με ρατσιστικό, σεξιστικό και γενικότερα προσβλητικό περιεχόμενο σε βάρος κάποιου ατόμου ή μιας ομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τέτοιου είδους χιούμορ όχι μόνο δεν προάγει τη μαθησιακή διαδικασία αλλά πληγώνει, ντροπιάζει και δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας στις ψυχές των μαθητών/τριών (Παπαδοπούλου, 2020).

### 2.3. Το χιούμορ του/της εκπαιδευτικού

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία του χιούμορ αλλά φοβούνται να το χρησιμοποιήσουν στην τάξη. Το χιούμορ όμως έχει παιδαγωγική αξία, γι' αυτό και ο Bollnow, όπως αναφέρει ο Χανιωτάκης, εισήγαγε τον όρο «παιδαγωγικό χιούμορ». Σύμφωνα με αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίζει τις όποιες ανησυχίες του/της μαθητή/τριας από θέση υπεροχής, ώστε να τις κάνει μετά να φαίνονται λιγότερο σοβαρές. Αυτό βέβαια προϋποθέτει τη συναισθηματική αποστασιοποίηση του/της εκπαιδευτικού χωρίς να σημαίνει ότι αγγίζει τα όρια της αδιαφορίας. Επίσης, πολύ αποτελεσματική είναι η χρήση του χιούμορ για να αποφορτίσει ο/η εκπαιδευτικός μία τεταμένη ατμόσφαιρα ή ακόμη για να αντιμετωπίσει περιπτώσεις απείθειας ή θυμού. Έτσι, το χιούμορ λειτουργεί ενισχυτικά στην αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Ο/η εκπαιδευτικός όμως πρέπει να αξιολογεί πότε θα κάνει χρήση του χιούμορ με τους/τις μαθητές/τριες του, διότι αν χρειαστεί να αντιμετωπίσει περιπτώσεις σοβαρές, τότε πρέπει κι εκείνος να λειτουργήσει με ήθος και υπευθυνότητα (Χανιωτάκης, 2011:109-111).

Όταν ο/η εκπαιδευτικός κάνει χιούμορ μέσα στην τάξη θα πρέπει να γνωρίζει ότι δεν είναι απαραίτητο να γελάσουν όλοι οι μαθητές/τριες μαζί του. Ήδη έχει αναφερθεί ότι δεν γελούν όλοι με τα ίδια πράγματα. Ακόμη όμως και από αυτούς που θα γελάσουν, άλλοι θα γελάσουν επειδή κατανόησαν το αστείο, άλλοι επειδή απλώς βλέπουν τους άλλους να γελούν και άλλοι επειδή θα βρουν την ευκαιρία να εκτονώσουν τη συσσωρευμένη ένταση από τη διδασκαλία (Χανιωτάκης, 2011:116).

Έστω, όμως, και μ' αυτά τα δεδομένα ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αποθαρρύνεται και να φοβάται τη χρήση του χιούμορ. Αντίθετα, είναι αυτός που θα δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο θα μπορεί αυτό να αναπτυχθεί. Ένας εκπαιδευτικός με χιούμορ έχει εύθυμη διάθεση, δεν διστάζει να αυτοσαρκάζεται, να γελά με τα σφάλματά του και φυσικά με τα αστεία των μαθητών/τριών του, ενθαρρύνοντας και τους ίδιους να παράγουν χιούμορ. Μπορεί επίσης να τους κινητοποιεί φέρνοντας στην τάξη χιουμοριστικά κείμενα και γελοιογραφίες που μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για το μάθημά του, είτε παρακινώντας τους να δίνουν έξυπνες και ευφάνταστες απαντήσεις στα γραπτά τους (Lundberg, 2002: 33).

Όταν οι μαθητές/τριες έχουν έναν τέτοιο εκπαιδευτικό απέναντί τους τα οφέλη είναι πολλαπλά. Καταρχάς, τον αισθάνονται πιο κοντά τους, τους είναι αγαπητός και

αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Με τη χρήση του χιούμορ ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίζει την αδιαφορία που χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των μαθητών/τριών μετατρέποντάς τους από παθητικούς σε ενεργητικούς δέκτες. Το ίδιο ισχύει και για τους αδύναμους μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται ανασφάλεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με το χιούμορ ως εργαλείο ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει αυτά τα παιδιά και πετυχαίνει να αισθανθούν πιο άνετα στην τάξη. Σ' ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα οι μαθητές/τριες προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι/ες, ενισχύεται η δημιουργικότητά τους, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στο μάθημα. Πολύ σημαντικό επίσης είναι ότι σ' ένα τέτοιο περιβάλλον αγχώνονται λιγότερο, ιδίως όταν πλησιάζουν οι εξετάσεις (Τσάκωνα, 2013:287-288). Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι να θέσει εξαρχής τα όρια ο/η εκπαιδευτικός και να καταστήσει σαφές ότι το χιούμορ δεν είναι αυτοσκοπός ούτε ευκαιρία να μη γίνει μάθημα. Έτσι, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να πειθαρχούν και μην υπερβαίνουν τα όρια (Βύρλιου, 2012:57).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το χιούμορ κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν κάνει καλό μόνο στους/στις μαθητές/τριες αλλά και στους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς. Αναμφισβήτητα, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού ανήκει στα στρεσογόνα επαγγέλματα όπου σημειώνεται εξουθένωση, το λεγόμενο burn out, λόγω της πίεσης και της έντασης που βιώνουν. Η χρήση του χιούμορ μπορεί να αποτρέψει την επαγγελματική εξουθένωση και να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να διαχειριστεί καλύτερα τον όγκο του διδακτικού υλικού και να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις πολλαπλές απαιτήσεις της τάξης.

Μία πολύ βασική αιτία άγχους για έναν εκπαιδευτικό είναι τα προβλήματα πειθαρχίας που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το χιούμορ αποτελεί σημαντικό εφόδιο γιατί θα τον βοηθήσει πρώτα να αποστασιοποιηθεί από το πρόβλημα και στη συνέχεια με ψύχραιμη και ρεαλιστική ματιά να προχωρήσει στην εξεύρεση των καλύτερων δυνατών λύσεων για να περιορίσει αποτελεσματικότερα τα προβλήματα αυτά και να δημιουργήσει ταυτόχρονα μια ευχάριστη ατμόσφαιρα. Έχει αποδειχθεί ότι σ' ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές/τριες δεν πλήττουν, δεν έχουν λόγο να απειθαρχούν. Έχοντας, λοιπόν, εξασφαλίσει ένα θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης, το βέβαιο είναι ότι θα μπορέσει να απολαύσει μαζί με τους/τις μαθητές/τριες του το μάθημα. (Παπαδοπούλου, 2020· Καϊλάρη, 2019:35).

Αν, όμως, ο/η εκπαιδευτικός δεν ξέρει πώς να χειριστεί το χιούμορ, τότε οι συνέπειες είναι αρνητικές. Ένας εκπαιδευτικός που ειρωνεύεται, σαρκάζει, προσβάλλει

και γελοιοποιεί τους/τις μαθητές/τριες του, είναι αναμενόμενο να μην έχει τις καλύτερες σχέσεις με αυτούς. Διαμορφώνει ένα κλίμα επιθετικό, διχαστικό, που επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση για μάθηση και μειώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών. Το ίδιο επιβλαβές μπορεί να είναι όταν το χιούμορ λειτουργεί διασπαστικά, περιορίζοντας τη συγκέντρωση των μαθητών/τριών και όταν δεν εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, με αποτέλεσμα να χάνει ο/η εκπαιδευτικός τον έλεγχο της τάξης (Τσάκωνα, 2013:286). Επίσης, ο/η διδάσκων/ουσα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και την ηλικία των μαθητών/τριών που έχει απέναντί του γιατί δεν αντιλαμβάνεται κάθε ηλικιακή ομάδα το χιούμορ με τον ίδιο τρόπο, οπότε χάνεται ο επιδιωκόμενος στόχος.

Οι επιπτώσεις που προκύπτουν από την αρνητική μορφή του χιούμορ και τους λανθασμένους χειρισμούς του αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τους/τις εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να το χρησιμοποιήσουν αλλά παραμένουν διστακτικοί. Εξίσου ανασφαλείς με την εισαγωγή του χιούμορ στο μάθημα είναι αυτοί που γνωρίζουν ότι δεν έχουν έμφυτο χιούμορ. Οι παραπάνω ενδοιασμοί μπορούν να ξεπεραστούν, αν πιστεύουν πρωτίστως στην παιδαγωγική αξία του χιούμορ. Σ' αυτήν την περίπτωση θα μπορέσουν να αναπτύξουν τεχνικές και μεθόδους που ασφαλώς θα ταιριάζουν στην προσωπικότητά τους και θα εξασφαλίσουν το επιθυμητό παιδαγωγικό κλίμα. Γι' αυτό καλό είναι να εισαγάγουν το χιούμορ στη διδασκαλία τους σταδιακά, κατόπιν σχεδιασμού παρατηρώντας κάθε φορά τις αντιδράσεις της τάξης. Μπορούν να αντλούν υλικό από διάφορες πηγές και να το συνδέουν με το διδακτικό τους αντικείμενο. Κόμικς, γελοιογραφίες, ανέκδοτα, αστεία βίντεο και αφηγήσεις είναι μόνο ένα μέρος από το υλικό που μπορεί να αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη (Παπαδοπούλου, 2020· Χανιωτάκης, 2011:207).

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το χιούμορ είναι ένα από τα πολύ σημαντικά εκπαιδευτικά εργαλεία που έχει στη φαρέτρα του ο/η εκπαιδευτικός. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, είναι να έχει δημιουργήσει ένα κλίμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο οποίο ο/η μαθητής/τρια θα αυτενεργεί, θα εκφράζεται ελεύθερα, θα συμμετέχει ενεργά και το κυριότερο, θα νιώθει στο πλάι του τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος θα τον στηρίζει και θα τον εκτιμά. (Χανιωτάκης, 2011:177). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι ο μαθητές εκτιμούν μεν το γνωστικό επίπεδο του/της εκπαιδευτικού αλλά η χρήση του χιούμορ είναι ψηλά στις αξιολογήσεις τους, γιατί είναι δηλωτικό του ενδιαφέροντός του προς τους/τις μαθητές/τριες. Εννοείται ότι από μόνο του το χιούμορ

δεν έχει αντίκρισμα και αξία σε μία τάξη όπου το κλίμα είναι αυταρχικό και ο/η εκπαιδευτικός αδιάφορος και προσβλητικός.

#### **2.4. Το χιούμορ των μαθητών/τριών**

Η αντιληπτική ικανότητα του ατόμου μεταβάλλεται όσο αυτό μεγαλώνει και αναπτύσσονται οι νοητικές λειτουργίες του. Καθώς εισέρχεται στη εφηβική ηλικία ένας μαθητής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί πλέον να παράγει και να αντιλαμβάνεται το λεκτικό, το αυθεντικό, μη τυποποιημένο χιούμορ, να διακρίνει την ειρωνεία από τον σαρκασμό, να αυτοσαρκάζεται και να κατανοεί το χιούμορ των ενηλίκων. Θεσμοί, αξίες, ενήλικες- γονείς και εκπαιδευτικοί- και συνομήλικοι μπορούν να αποτελέσουν πηγές χιούμορ γι' αυτόν. Όπως είναι φυσικό, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου ανάπτυξης για να μπορεί να διαχειριστεί το δικό του χιούμορ και να κατανοεί το χιούμορ του/της μαθητή/τριας (Χανιωτάκης, 2011:153-154).

Μία από τις θετικές επιδράσεις του χιούμορ είναι ότι κάνει το άτομο που το διαθέτει περισσότερο δημοφιλές και αγαπητό. Μέσα στην τάξη ο/η μαθητής/τρια που εκτιμά, κατανοεί και παράγει χιούμορ συνήθως έχει υψηλό κύρος και χαρακτηρίζεται από κοινωνικότητα, ηγετικές ικανότητες και δημιουργικότητα. Οι συμμαθητές του επιδιώκουν να κάνουν παρέα μαζί του γιατί είναι άτομο ευχάριστο. Ξέρει πολλά ανέκδοτα, δέχεται τις πλάκες, ενώ ακόμη και στα δύσκολα προσπαθεί να αντιδράσει με το γέλιο και όχι με θυμό ή εκνευρισμό. Ένας ιδιαίτερος τύπος χιουμορίστα μαθητή είναι ο/η μαθητής/τρια- κλόουν. Αυτός αναλαμβάνει έναν ρόλο που πάντα υπάρχει σε κάθε τάξη και θεωρεί τον εαυτό του ως ηγέτη, γιατί οι συμμαθητές του στηρίζονται σ' αυτόν σε στιγμές ανίας, άγχους ή σύγχυσης. Αντίθετα, μαθητές που τους διακρίνει σοβαρότητα και έλλειψη χιούμορ μπαίνουν στην απομόνωση και το περιθώριο, αφού δεν τους προτιμούν οι συμμαθητές τους για παρέα. Βέβαια, δεν έχει γίνει σαφές αν η έλλειψη χιούμορ οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση ή εντέλει η απουσία του χιούμορ είναι απότοκο αυτής. (Χανιωτάκης, 2011:137· Kusch-Hobday & McVittie, 2002).

Έχοντας αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο τη σχέση του/της εκπαιδευτικού με το χιούμορ κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αρκετοί εκπαιδευτικοί θα ανταποκριθούν θετικά σ' ένα χιουμοριστικό σχόλιο μαθητή αλλά οι περισσότεροι θα θεωρήσουν ότι διακόπτει τη ροή του μαθήματός τους και θα τον αποδοκιμάσουν. Δεν αντιλαμβάνονται ότι εκείνη τη στιγμή, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, ο/η

μαθητής/τρια χρησιμοποιεί το χιούμορ ως μέσο για να αντιμετωπίσει το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται στέλνοντας μηνύματα για τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς του. Θεωρούν ότι απλώς θέλει να κερδίσει τη δημοφιλία μεταξύ των συμμαθητών του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σταδιακά να αποθαρρύνονται οι μαθητές/τριες λόγω του φόβου της επίπληξης και να αποφεύγουν να κάνουν χιούμορ στην ώρα του μαθήματος περιορίζοντάς το στα διαλείμματα (Χανιωτάκης, 2011:140· Kusch-Hobday & McVittie, 2002).

Τρεις είναι οι βασικότεροι τύποι χιούμορ που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες στον χώρο του σχολείου: το τυχαίο αστείο, που προκύπτει από ένα τυχαίο περιστατικό, το κλοουνίστικο ή ανόητο χιούμορ, που προκαλείται από αστεία σχόλια ή μορφασμούς, και το κατευθυνόμενο χιούμορ, που στοχοποιεί κάποιον μαθητή αλλά και κάποιον εκπαιδευτικό.

Το τελευταίο σχετίζεται με τα παρατσούκλια που βγάζουν οι μαθητές/τριες για τους καθηγητές τους. Τα παρατσούκλια αυτά είναι χιουμοριστικά αλλά τις περισσότερες φορές στόχο έχουν να γελοιοποιήσουν, να υποτιμήσουν, να δείξουν ασέβεια και πολύ λιγότερο να εκφράσουν θετικά συναισθήματα. Η δημιουργία τέτοιων «προσωνυμίων» αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί μία από τις πιο χαρακτηριστικές χιουμοριστικές συνήθειες των μαθητών/τριών, γιατί συνδέεται άμεσα με τη θέση που έχει ο/η εκπαιδευτικός στο σχολείο. Στο πρόσωπό του οι μαθητές/τριες βλέπουν το σχολικό κατεστημένο και τον εκπρόσωπο όλων των μορφών εξουσίας. Είναι λογικό, λοιπόν, να αποτελεί εκείνος αντικείμενο αμφισβήτησης και διακωμώδησης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Στο στόχαστρο κατά κύριο λόγο μπαίνουν εκπαιδευτικοί που είναι αντιπαθείς στα παιδιά, συνήθως λόγω του αυταρχικού τους προφίλ. Τότε το χιούμορ λειτουργεί ως μέσο αποφόρτισης από την ένταση και την πίεση που νιώθουν. Πηγή έμπνευσης αποτελεί η εξωτερική εμφάνισή τους, κάποια ιδιαίτερα στοιχεία στη συμπεριφορά τους ή στο λεκτικό τους, πολλές φορές και το ίδιο τους το όνομα. Εκτός από τα παρατσούκλια οι μαθητές/τριες μπορεί να γελάσουν σε βάρος του/της εκπαιδευτικού λόγω κάποιου τυχαίου περιστατικού, κάποιας γκάφας του ή κάποιου γλωσσικού ολισθήματος. Όταν πλήττεται με βάνουσο τρόπο η αυτοεικόνα οποιουδήποτε, πόσω μάλλον του/της εκπαιδευτικού που συνεχώς εκτίθεται, είναι αναμενόμενο να νιώθει δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ντροπή και αμηχανία. Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, πως όλες αυτές οι μορφές χιούμορ αποτελούν μια μορφή επίδειξης ισχύος των μαθητών/τριών απέναντι στον «ανώτερο», αυτόν που έχει εξουσία (Χανιωτάκης, 2011:140, 144-145, 155, 162-163).

Το μαθητικό χιούμορ, όμως, όταν σε κάποιες περιπτώσεις αποτελεί μια μορφή σκληρής επίθεσης, παύει να θεωρείται χιούμορ από τη στιγμή που ενοχλείται ή πληγώνεται ο αποδέκτης. Το επιθετικό χιούμορ χρησιμοποιείται από τους εφήβους με σκοπό να υποβιβάσει και να εξευτελίσει το θύμα. Υποκρύπτεται θυμός και εχθρικήτητα από την πλευρά του θύτη. Ο τελευταίος χρησιμοποιεί αυτή τη μορφή χιούμορ για να τονώσει την αυτοπεποίθησή του και να προκαλέσει το γέλιο στην παρέα του, πλήττοντας το κύρος του αντιπάλου του. Υπάρχει, ωστόσο, και το αυτομειωτικό χιούμορ το οποίο είναι στον αντίποδα του επιθετικού. Αυτό χαρακτηρίζει μαθητές που είναι θύματα τα οποία λόγω της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης προσπαθούν με κάθε τρόπο να κερδίσουν τη συμπάθεια και την προσοχή των συνομήλικων τους (Χανιωτάκης, 2011:159).

Ανακεφαλαιώνοντας, το υγιές χιούμορ των μαθητών/τριών πρέπει να υπάρχει στους κόλπους του σχολείου. Ωστόσο, χρειάζονται προσεκτικοί χειρισμοί από τον/την εκπαιδευτικό όταν αυτό αποκτά εχθρικές διαστάσεις με στόχο να προσβάλει και να μειώσει όχι μόνο το κύρος των εκπαιδευτικών αλλά και των αδύναμων μαθητών. Ο ίδιος πρέπει να κατανοήσει ότι ένα αυταρχικό και καταπιεστικό στυλ διδασκαλίας αποτελεί πρόσφορο έδαφος για χλευαστικές συμπεριφορές προς το πρόσωπό του σε αντίθεση με ένα πιο δημοκρατικό στυλ που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση, πάντοτε φυσικά εντός ορίων. Όσον αφορά στο χιούμορ που θυματοποιεί συγκεκριμένους μαθητές πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μορφή εκφοβισμού και ο σύλλογος διδασκόντων να λάβει τα προβλεπόμενα μέτρα.

## **2.5. Η αξία του χιούμορ στα γλωσσικά μαθήματα**

Πολλές έρευνες εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα του χιούμορ κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Ο λόγος είναι ότι σ' αυτά τα μαθήματα μπορούν οι μαθητές/τριες από τη μία να ασκηθούν στο να το εντοπίζουν σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα και από την άλλη να γίνουν οι ίδιοι/ες παραγωγοί χιούμορ. Στην προσπάθειά τους να διακρίνουν και να παράγουν χιούμορ οι μαθητές/τριες σταδιακά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι πίσω από τον λόγο, ακόμη και τον χιουμοριστικό, υποκρύπτονται μηνύματα που επιτελούν κοινωνιοπραγματολογικές λειτουργίες. Δεν υπάρχει ποτέ ένα «αθώο» αστείο στον λόγο. Μπορεί να αναπαράγει ανισότητες αλλά και να ενδυναμώνει τις σχέσεις, να εδραιώνει στερεότυπα αλλά και να δημιουργεί ένα ευχάριστο, μη απειλητικό κλίμα για τους συνομιλητές. Αυτού του είδους ο διδακτικός στόχος θα

μπορούσε να επιτευχθεί στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού. (Τσάμη, Καπογιάννη, Τσάκωνα & Αρχάκης, 2019).

Πώς εντοπίζεται όμως το λεκτικό χιούμορ σ' ένα κείμενο; Αυτό προκύπτει από τα συνώνυμα, τα αντώνυμα, τις αντιφάσεις, τα παράδοξα, το οξύμωρο σχήμα, το ευφυολόγημα και την αναλογία. Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν η ταυτολογία και τα σχήματα λόγου, κυρίως η μεταφορά, η παρομοίωση, η υπερβολή και η επανάληψη ίδιων λέξεων. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι ομοιοκαταληξίες και τα λογοπαίγνια τα οποία προκύπτουν από ομώνυμες, παρώνυμες, ομόηχες ή πολύσημες λέξεις. Τέλος, χιούμορ μπορεί να παραχθεί όταν ο χρήστης χρησιμοποιεί λεξιλόγιο μιας διαλεκτικής ποικιλίας ή όταν σε μια επίσημη περίπτωση επιλέγει την αργκό αντί για το κατάλληλο ύφος που αρμόζει ή όταν ερμηνεύει κυριολεκτικά μεταφορικές εκφράσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για την κατανόηση του λεκτικού χιούμορ είναι ο βαθμός κατάρτησης της γλώσσας. Ελλιπείς μεταγλωσσικές ικανότητες και περιορισμένη κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη καθιστούν αδύνατη την κατανόηση του γλωσσικού χιούμορ.

Το λεκτικό παιχνίδι είναι ένα ενδιαφέρον παιχνίδι με τις λέξεις και τους ήχους που σπάνια αφήνει συνήθως αδιάφορους τους/τις μαθητές/τριες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα οφέλη είναι πολλά. Καλλιεργείται η δημιουργικότητά τους και παράλληλα ενισχύονται οι γλωσσικές τους ικανότητες. Επίσης, βελτιώνεται το λεξιλόγιό τους αλλά και η αναγνωστική τους ικανότητα, γιατί συχνά το κωμικό δεν αναδεικνύεται μόνο από τον συνδυασμό των λέξεων αλλά και από τον κατάλληλο επιτονισμό. Τέλος, αφού μιλάμε για παιχνίδι, οι μαθητές/τριες διασκεδάζουν απολαμβάνοντας τα αποτελέσματα της ευρηματικότητάς τους. Πρόκειται μάλιστα για μία δραστηριότητα στην οποία μπορούν να συμμετάσχουν όλοι, καθώς δεν προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο (Βύρλιου, 2012:18-19· Πηγιάκη, 2014:62-64· Τσάκωνα, 2013:287).

## **2.6. Χιούμορ και Λογοτεχνία**

Είναι προφανές ότι το χιούμορ στη Λογοτεχνία έχει καταφέρει να αντέξει στον χρόνο σε αντίθεση με το προφορικό, καθημερινό χιούμορ. Τρανή απόδειξη οι κωμωδίες του Αριστοφάνη οι οποίες μέχρι και σήμερα πετυχαίνουν να κάνουν τον σύγχρονο θεατή να γελάσει. Φυσικά, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το χιούμορ ερμηνεύεται από τον καθένα διαφορετικά ανάλογα με το γνωστικό του επίπεδο, τον τόπο και την εποχή στην



οποία ζει. Οι πολλαπλές ερμηνείες που δέχεται το χιούμορ σε κάθε εποχή, όπως και ένα λογοτεχνικό κείμενο εν γένει, είναι και ο λόγος της ανθεκτικότητάς του στον χρόνο (Κούτρικα, 2021:30).

Το λογοτεχνικό χιούμορ είναι σαφέστερα πιο προσεγμένο σε σχέση με το προφορικό, εν πολλοίς απροσχεδίαστο χιούμορ. Έξυπνοι υπαινιγμοί, λογοπαίγνια και ειρωνεία εκμεταλλεύονται τις βαθύτερες δομές της γλώσσας και δεν έχουν επιφανειακό χαρακτήρα, όπως τα αστεία του προφορικού λόγου. Οι μορφές του λογοτεχνικού χιούμορ είναι η σάτιρα, η παρωδία, η ειρωνεία, το ξάφνιασμα και το απροσδόκητο, η καρικατούρα, το γκροτέσκο, το μπουρλέσκο, το μαύρο χιούμορ, το παράλογο-σουρεαλιστικό χιούμορ και η κωμωδία (Βύρλιου, 2012:24-28). Οι τρεις πρώτες μορφές, στις οποίες εστιάζει η παρούσα εργασία, έχουν αναλυθεί παραπάνω.

Ωστόσο, η χιουμοριστική Λογοτεχνία δεν έχει μελετηθεί αρκετά και η βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός χιουμοριστικού κειμένου η παρούσα εργασία θα στηριχθεί στα κριτήρια που όρισε η Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ του Attardo. Αν και αναπτύχθηκε σε προηγούμενη ενότητα (1.6.4.2.), κρίνουμε σκόπιμο να επαναλάβουμε εν συντομία τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της θεωρίας. Για να χαρακτηρίσουμε, λοιπόν, κάτι ως χιουμοριστικό θα πρέπει να στηρίζεται σε μία *ασυμβατότητα*, την οποία ο Attardo ονομάζει *γνωστική αντίθεση*. Πρόκειται για την αντίθεση μεταξύ του πραγματικού και του μη πραγματικού, η οποία αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει το χιουμοριστικό εκφώνημα. Τα εκφωνήματα είναι δύο, η *ατάκα* στο τέλος του κειμένου, η οποία δίνει την κατάληξη και οδηγεί στην επανερμηνεία του κειμένου, και η *χιουμοριστική φράση*, η οποία είναι σε διάφορα σημεία του κειμένου. Επομένως, χιουμοριστικά θεωρούνται τα κείμενα που στηρίζονται στη γνωστική αντίθεση και τελειώνουν με μία *ατάκα*, όπως τα ανέκδοτα, και αυτά που έχουν σε διάφορα σημεία γνωστικές αντιθέσεις και όχι μόνο στο τέλος. Εννοείται ότι δεν είναι δεσμευτικό για ένα κείμενο να έχει ένα από τα δύο στοιχεία αλλά μπορεί να αποτελεί συνδυασμό και των δύο. Να σημειωθεί πως όταν κάνουμε λόγο για γνωστική αντίθεση, ουσιαστικά πρόκειται για *ασυμβατότητες* στις οποίες έγκειται και η ουσία του χιούμορ (Τσάκωνα, 2004:98-100).

## **2.7. Η θέση του χιούμορ στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Λύκειο**

Αν διαβάσει κάποιος τα κείμενα που υπάρχουν στα σημερινά βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου αλλά και τα κείμενα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας θα παρατηρήσει ότι δεν συμβάλλουν στην αξιοποίηση του χιούμορ στην τάξη. Τα περισσότερα κείμενα είναι σοβαρά, τα οποία δεν συνάδουν με τη χιουμοριστική ματιά με την οποία βλέπουν οι έφηβοι τον κόσμο (Γιούρης, 2003). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι στον καθορισμό της εξεταστέας ύλης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 2024 τ.Β΄4545-05/08/2024) προβλέπεται οι μαθητές/τριες να έλθουν σε επαφή με τη θεματική ενότητα *Το κωμικό και η σημασία του γέλιου* αλλά δεν ισχύει το ίδιο με τα λογοτεχνικά κείμενα, διότι αυτά συνδέονται με τις ενότητες «Τα φύλα στη Λογοτεχνία» και «Παραδοσιακή και Μοντέρνα ποίηση».

Ωστόσο, σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2022) μπορεί να αξιοποιηθεί το χιούμορ στην τάξη, εφόσον θα έχει την ευελιξία ο/η εκπαιδευτικός να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα θα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να προτείνουν κείμενα δικής τους επιλογής (Α.Π.Σ., 2022:8).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

#### 3.1. Προσδιορισμός του όρου «Δημιουργική Γραφή»

Ο όρος *Δημιουργική Γραφή* είναι ένας όρος ξενόφερτος που προσπαθεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό όρο «creative writing». Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον δοκιμιογράφο, λέκτορα και ποιητή Ralph Waldo Emerson το 1837 σε μία ομιλία του για τη δημιουργική ανάγνωση και συγγραφή σε μία εποχή που κυριαρχούσε ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων (Κωτόπουλος, 2014· Μπατσαρά, 2018:287). Πρόκειται για έναν όρο που έχει πολλαπλά και αμφίσημα νοήματα τα οποία προκαλούν σύγχυση. Λόγω της εμπλοκής της με τον χώρο της επιστήμης, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τη σύγχρονη νεοελληνική γραμματολογία (Κωτόπουλος κ.συν. 2023:11).

Σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται αφενός για να περιγράψει την ικανότητα του ανθρώπου να ελέγχει και να μετατρέπει σε (δημιουργική) γραφή τις δημιουργικές σκέψεις του και αφετέρου για να συμπεριλάβει όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνικές που διεγείρουν τη δημιουργικότητά του προκειμένου να κατακτήσει με έναν τρόπο παιγνιώδη τις συγγραφικές του δεξιότητες (Κωτόπουλος, 2014). Στόχος της δημιουργικής γραφής είναι η προσέγγιση του λόγου με τρόπο βιωματικό και κριτικό και η αναδόμησή του με σκοπό τη δημιουργία νέων κειμένων. Άλλωστε, είναι πλέον αποδεκτή η άποψη ότι η δημιουργική γραφή αφορά ταυτόχρονα την πράξη της γραφής αυτής καθαυτής και την πράξη της κριτικής σκέψης αναφορικά με τη διαδικασία της γραφής και τα παραγόμενα αποτελέσματά της.

Στον χώρο της εκπαίδευσης αυτή η διαδικασία μπορεί να αποτελέσει για τους/τις μαθητές/τριες ένα δημιουργικό παιχνίδι με ποικίλα λογοτεχνικά είδη το οποίο θα τους απαλλάξει από το άγχος του σωστού ή λάθους και παράλληλα θα οδηγήσει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, στην εξοικείωσή τους με τον λόγο και στην ανακάλυψη του προσωπικού τους ύφους (Κωτόπουλος κ.συν. 2023:12,13). Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι η δημιουργική γραφή δεν εστιάζει μόνο στον εντοπισμό των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού αλλά και στις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες αυτές αναδύονται.

Επιπλέον, η δημιουργική γραφή εκτός του παιδαγωγικού της χαρακτήρα έχει και θεραπευτικό. Μπορεί να λειτουργήσει ως μία ψυχική εκτόνωση η οποία συμβάλλει θετικά στην αντιμετώπιση ασθενειών, όπως η κατάθλιψη. Μπορεί ακόμη να τονώσει την αυτοπεποίθηση, να ενισχύσει την αυτογνωσία, να οδηγήσει στην κοινωνική επανένταξη ατόμων εξαρτημένων από ουσίες, να ενδυναμώσει άτομα κακοποιημένα κλπ. (Κωτόπουλος, 2012). Ακόμη, η δημιουργική γραφή μπορεί να κάνει τον άνθρωπο πιο ευτυχισμένο, όταν εργάζεται πάνω σε ένα αντικείμενο και σε συνθήκες που φέρνουν εκπλήξεις (Morley 2007:4).

Σήμερα, σε διεθνές επίπεδο η Δημιουργική Γραφή εντάσσεται στο πεδίο της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως συγγραφική τέχνη και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης, στο πεδίο της Παιδαγωγικής ως βιωματική μέθοδος διδασκαλίας και στο πεδίο της Ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος. Ωστόσο, η εμπλοκή της δεν περιορίζεται μόνο σε αυτούς τους κλάδους αλλά και στον χώρο της Διαφήμισης και των Γραφιστικών Τεχνών, εφόσον δεν είναι συνυφασμένη μόνο με τη διδασκαλία ή τη θεωρία της Λογοτεχνίας (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2014).

### **3.2. Ιστορική ανασκόπηση του όρου της δημιουργικής γραφής**

Το ερώτημα για το αν και κατά πόσο είναι διδακτική ή όχι η γραφή δεν είναι καινούργιο. Η φράση από την «Ars Poetica» του Οράτιου «Poeta nascitur non fit» (ο ποιητής γεννιέται, δεν γίνεται) το αποδεικνύει περίτρανα. Μετά από πολλούς αιώνες συζητήσεων πάνω σ' αυτό το ερώτημα η συγκρότηση της δημιουργικής γραφής ως κλάδου της επιστήμης μπορεί να θεωρηθεί ως επαναπροσέγγιση της αρχαίας δραματικής διδασκαλίας και των ασκήσεων της αναγεννησιακής ρητορικής στη συγγραφική σύνθεση (Morley 2007: 16).

Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν για την ιστορική ανασκόπηση του όρου, θα φθάσουμε στον Αριστοτέλη και στο έργο του «Περί Ποιητικής». Το έργο αυτό ουσιαστικά είναι ένας απολογισμός στον οποίο ο φιλόσοφος συμπεριέλαβε όλες τις προϋπάρχουσες δημιουργικές πρακτικές που είχε συλλέξει και μελετήσει. Σύμφωνα με αυτές υποδείκνυε στους επίδοξους συγγραφείς τραγωδιών τι να περιέχουν και τι να αποφεύγουν στα δραματικά τους έργα. Στην «Ποιητική» του ο Αριστοτέλης παρουσιάζει σε ποιο αποτέλεσμα πρέπει να στοχεύει το έργο τους, τα μέσα που απαιτούνται για να το επιτύχουν, πώς η πραγματοποίηση των στόχων λειτουργεί καθοριστικά για τη μορφή ενός έργου και σε ποιες περιπτώσεις μπορεί αυτό να

καταλήξει σε αποτυχία. Για τον Αριστοτέλη το θέατρο είναι σημαντικό γιατί λειτουργεί λυτρωτικά για τον άνθρωπο. Από την άλλη, ο δάσκαλός του ο Πλάτωνας είχε αντίθετη άποψη. Υποστήριζε ότι ο άνθρωπος έπρεπε να είναι συναισθηματικά συγκρατημένος, οπότε αντιμετώπιζε με κριτική ματιά την ποίηση η οποία αναζωογονούσε ό,τι έπρεπε να εξασθενήσει. Ωστόσο, οι απόψεις του Αριστοτέλη ήταν αυτές που βρήκαν απήχηση σε συγγραφείς και κριτικούς. Η ομιλία και η γραφή αντιμετωπίστηκαν ανά τους αιώνες ως τέχνη και η ρητορική ήταν αυτή που δίδαξε τα μέσα για την τέχνη της πειθούς. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Αριστοτέλης είχε θέσει έναν ηθικό σκοπό για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής τον οποίο κληροδότησε στις σημερινές τάσεις της διδασκαλίας της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το «Beyond the Writers' Workshop» (2001) της Carol Bly, το οποίο συμπεριλαμβάνει έναν κώδικα ηθικής για τους δασκάλους αλλά και για τους/τις μαθητές/τριες της δημιουργικής γραφής (Κωτόπουλος, 2012· Morley 2007: 16).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αρχαιοελληνική ρητορική τέχνη έχει ιδιαίτερη σχέση με τη δημιουργική γραφή, γιατί θεωρούνταν ως ο ιδανικότερος τρόπος για να μάθει κανείς άριστα τον χειρισμό του προφορικού και γραπτού λόγου προκειμένου να πείσει. Η Ρητορική είχε πέντε στάδια: 1. Εύρεσις: Η αναζήτηση ιδεών, συναισθημάτων και επιχειρημάτων. Η Φαντασία είναι η κυρίαρχη λειτουργία σε αυτή τη φάση. 2. Τάξις: Η σύνθεση και άρθρωση των παραπάνω σύμφωνα με ένα λογικό ή χρονολογικό πλάνο. Κυρίαρχες νοητικές λειτουργίες η λογική και η κρίση. 3. Λέξις: Επιλογή λέξεων και πρόσθεση «διακοσμητικών» στοιχείων, όπως οι μεταφορές, οι μετωνυμίες και οι εικόνες. 4. Μνήμη: Αποστήθιση και 5. Υπόκρισις: Δραματοποίηση και ορθοφωνία. Μετά από αλλαγές κατά τον Μεσαίωνα η ρητορική θα διατηρήσει στα μέσα του 18ου αιώνα τα τρία πρώτα στάδια κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Καρακίτσιοι, 2012)

Η αντιπαράθεση για το διδακτό της δημιουργικής γραφής συνεχίζει και τον 19ο αιώνα. Ο Immanuel Kant πίστευε ότι ο συγγραφικός τρόπος χάνεται, όταν υπάρχει απόπειρα διδασκαλίας του. Μαζί του συμφωνούσε και ο Henry James, ο οποίος αναγνώριζε ότι το μυθιστόρημα είναι τέχνη αλλά που δεν μπορεί να διδαχτεί. Μία μέση οδό ακολούθησε ο Walter Besant ο οποίος στη διάλεξή του «The Art of Fiction» το 1884 υποστήριξε ότι από τη στιγμή που το μυθιστόρημα είναι τέχνη διέπεται από κανόνες που μπορούν να διδαχτούν με ακρίβεια αλλά με την προϋπόθεση να διδαχτούν σε άτομα προικισμένα από τη φύση. Η θέση του αυτή οδήγησε στην ίδρυση της «Royal Society of Authors» που αποτέλεσε θεσμό με σκοπό να προστατέψει τα δικαιώματα των συγγραφέων. Ο Besant είχε καταφέρει να πείσει ότι οι συγγραφικές τεχνικές είναι

εφικτό να διδαχθούν στα Πανεπιστήμια από τους συγγραφείς χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποστήριζε την έννοια της δημιουργικής γραφής (Dawson, 2005:8-9). Εντέλει η διδασκαλία της συγγραφής θα αφανιστεί από την Ευρώπη και θα ανατείλει στην άλλη άκρη του Ατλαντικού στις ΗΠΑ στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού, οπότε θα αρχίσουν επιτέλους να γράφονται τα πρώτα εγχειρίδια δημιουργικής γραφής (Κωτόπουλος, 2012).

Η ίδρυση του Iowa Writer's Workshop το 1939 σηματοδοτεί τη δημιουργία του επιστημονικού κλάδου της Δημιουργικής Γραφής. Αρχή του εργαστηρίου είναι ότι η συγγραφή δεν διδάσκεται αλλά το ταλέντο αναπτύσσεται (Dawson 2005:81). Την ίδια εποχή η ιστορική- φιλολογική και γλωσσολογική ανάλυση της Λογοτεχνίας αντικαθίσταται από τη λογοτεχνική κριτική που αξιολογεί τα λογοτεχνικά κείμενα με όρους που αφορούν την αισθητική τους ποιότητα. Την ίδια περίοδο, η ανάδυση της Θεωρίας στα αμερικανικά πανεπιστήμια γίνεται μία διεθνής *lingua franca* στις ανθρωπιστικές σπουδές η οποία φέρνει μία εκ νέου αντιπαράθεση αναφορικά με την αξία του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς θεωρεί ότι αυτό δεν έχει αυθύπαρκτη υπόσταση και αξία. Λίγο αργότερα κυριαρχεί η Νέα Κριτική, μια σημαντική παιδαγωγική πρακτική που υποστηρίζει την κειμενική αυτονομία. Η δημιουργική γραφή την περίοδο της κρίσης της αγγλοσαξονικής παράδοσης αποκτά την επιστημονική της ταυτότητα η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αντίδραση στις αρχές της Θεωρίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αν κάποιος θέλει να μελετήσει την ιστορία της Δημιουργικής Γραφής θα ανατρέξει στο έργο του Myers «The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880» (2006) (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:19-20).

Στην εποχή μας η δημιουργική γραφή έχει πλέον εξελιχθεί και έχει εδραιώσει τη θέση της σε πολλά και σημαντικά πανεπιστήμια του κόσμου σε επίπεδο προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών. Παρ' όλα αυτά εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα στους ακαδημαϊκούς κύκλους γιατί ακόμη δεν έχει γίνει καθολικά αποδεκτή ως επιστημονικός κλάδος. Δεν έχουν εκλείψει ακόμη οι αντιρρήσεις για το αν είναι διδακτή αλλά και διδακτέα. Ουσιαστικά η στάση αυτή αποτυπώνει την αντιπαλότητα μεταξύ συγγραφέων και κριτικών της Λογοτεχνίας η οποία διαιωνίζει έναν πνευματικό και θεωρητικό διαχωρισμό ανάμεσα στο δημιουργικό γράψιμο και την κριτική μελέτη της Λογοτεχνίας. (Κωτόπουλος, 2012· Dawson, 2005:2).

Στη χώρα μας μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα η δημιουργική γραφή περιοριζόταν σε σεμιναριακά μαθήματα αμφιβόλου ποιότητας και μεθοδολογίας. Μόλις την τελευταία δεκαετία η ελληνική επιστημονική κοινότητα στρέφει το ενδιαφέρον της στη δημιουργική γραφή ως επιστημονικό κλάδο. Τότε αναφέρονται τα ερωτήματα για τη φύση της δημιουργικής γραφής, τι ορίζεται ως δημιουργία και δημιουργικότητα, τίθενται θέματα ποιητικής και λογοτεχνικότητας, αφήγησης και παιδαγωγικής (Κωτόπουλος, 2014). Μέχρι το 2013 είχαν καταγραφεί 24 προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα με τη λογική της δημιουργικής γραφής. Ορόσημο στην ιστορία της δημιουργικής γραφής στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί η θεσμοθέτηση του 1<sup>ου</sup> Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009. Δημιουργός και εμπνευστής του ήταν ο αείμνηστος καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας και ποιητής, Μίμης Σουλιώτης, ο οποίος και διετέλεσε πρώτος διευθυντής Σπουδών. Από το 2012, διευθυντής του προγράμματος είναι ο καθηγητής και ποιητής Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος. Η δημιουργική γραφή αναγνωρίζεται πλέον και επίσημα από την ελληνική πολιτεία ως γνωστικό αντικείμενο. Από τότε μέχρι σήμερα η δημιουργική γραφή μελετάται σε βάθος με τις εκπονήσεις διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών, εφαρμόζονται προγράμματα διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής σε σχολεία ανά την Ελλάδα σε συνεργασία με το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και στο διάστημα αυτό διοργανώθηκε το 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής στην Αθήνα. (Κωτόπουλος, 2014). Πολύ σημαντικός σταθμός στην πορεία της Δημιουργικής Γραφής στην ελληνική εκπαίδευση είναι η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στα νέα Προγράμματα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Κλείνοντας, όπως αναφέρει ο Τ. Κωτόπουλος, η δημιουργική γραφή σήμερα «μπορεί να λειτουργήσει ως μία θεσμοποιημένη μαθητεία για τους λογοτεχνικά φιλόδοξους, που δεν «επιλέγονται» μέσα από την τυραννική στερεοτυπική επικυριαρχία του ταλέντου, ενώ ταυτόχρονα να αποτελέσει ένα δίκτυο προστασίας για τους καθιερωμένους συγγραφείς» (Κωτόπουλος, 2012). Επομένως, η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί μόνο ένα συνώνυμο της Λογοτεχνίας αλλά ένα corpus γνώσεων και εκπαιδευτικών τεχνικών για τη μετάδοσή της. Έτσι η γραφή αποκτά κοινωνικό, ακόμη και ψυχοθεραπευτικό ρόλο ξεφεύγοντας από τη λογική της μοναχικής και επώδυνης διαδικασίας (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:24).

### 3.3. Δημιουργικότητα

Η έννοια της δημιουργικότητας ως χαρακτηριστικό στοιχείο του ανθρώπου έχει τη ρίζα της στην ιταλική Αναγέννηση. Η καλλιτεχνική δραστηριότητα την περίοδο αυτή χαρακτηρίζεται ως «δημιουργία». Κατά την αρχαιότητα η ποίηση αναφερόταν ως «μίμηση», φανερά επηρεασμένη από τις έστω και αντικρουόμενες απόψεις του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Ωστόσο, η ανθρωπιστική Αναγέννηση βλέπει την ποίηση ως δημιουργία. Ο Torquato Tasso (1544-1595) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «Υπάρχουν δύο δημιουργοί, ο Θεός και ο ποιητής» (Williams, 1988:82). Στην Αγγλία της εποχής της Ελισάβετ η ιδέα του ποιητή- δημιουργού εισάγεται από τον Sir Philip Sidney στο έργο του «An Apology for Poetry». Ο Sidney εκκινώντας από την αριστοτελική μίμηση καταλήγει στην άποψη ότι η τέχνη του ποιητή είναι ανώτερη από την Ιστορία και είναι πιο κοντά στη Φιλοσοφία, καθώς μπορεί να αναπαραστήσει την αλήθεια. Καταλήγει ότι η ποίηση είναι ανώτερη από όλες τις επιστήμες, γιατί ο ποιητής δεν μιμείται απλώς τη φύση, όπως πίστευε ο Αριστοτέλης, αλλά μπορεί με τη διανοητική του ικανότητα να δημιουργήσει έναν κόσμο πιο σημαντικό και σπουδαίο από τον φυσικό. (Dawson, 2005:24).

Τα νεότερα χρόνια οι επιστημονικές συζητήσεις για τη δημιουργικότητα ξεκινούν το 1956, όταν ο Guilford στον λόγο του «The structure of intellect» που εκφώνησε αναφέρθηκε στην αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη και υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα σε ένα άτομο εκφράζεται με δημιουργική συμπεριφορά μέσω της εφευρετικότητας, της σύνθεσης και του σχεδιασμού (Guilford, 1956).

Η δημιουργικότητα έχει δεχθεί πολλές ερμηνείες κι αυτό γιατί άλλοι μελετητές εστιάζουν στο τελικό προϊόν της δημιουργίας και άλλοι στις γνωστικές διαδικασίες που απαιτούνται για την παραγωγή του. Στον χώρο της επιστήμης ή της τεχνολογίας ταυτίζεται με την επινοητικότητα και την εφευρετικότητα για κάποια ιδέα, ενώ στον χώρο της τέχνης κάθε κατασκευή αισθητικής μορφής ανεξαρτήτως τεχνοτροπίας μπορεί να θεωρηθεί ως δημιουργία. Στην Ψυχολογία η δημιουργικότητα αποτελεί μια γνωστικά οργανωμένη νοητική διεργασία που τη χαρακτηρίζει η πρωτοτυπία και καταλήγει στην παραγωγή ασυνήθιστων προϊόντων. (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:11-12). Ωστόσο, παρά τη διερεύνηση της έννοιας της δημιουργικότητας οι επιστήμονες δεν έχουν καταλήξει σε έναν αποδεκτό ορισμό λόγω της πολυπλοκότητάς και της ρευστότητάς της.



Στην εποχή μας οι επιστήμονες αναγνωρίζουν ότι ο άνθρωπος έχει το εγγενές χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας το οποίο ενυπάρχει σε μεγάλο βαθμό σε ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες. Αυτή τον βοηθά να ανταποκριθεί στις ανάγκες της καθημερινότητας αλλά και σε πιο απαιτητικές συνθήκες που απαιτούν εξειδικευμένες δεξιότητες. Ο δημιουργικός άνθρωπος αξιοποιεί τη φαντασία του, την ευρηματικότητά του, τολμά να σκέφτεται με έναν τρόπο αντισυμβατικό, ευέλικτο και πρωτότυπο, διακρίνεται για την ικανότητά να εντοπίζει προβλήματα, να εκτίθεται σε ρίσκα και να εμπλουτίζει την προϋπάρχουσα γνώση με νέες ιδέες, προκειμένου να παραγάγει κάτι καινούργιο (Κωτόπουλος κ. συν. 2023:13). Σύμφωνα μάλιστα με τον Winnicott η δημιουργικότητα «κάνει το άτομο να αισθάνεται ότι η ζωή αξίζει να τη ζήσεις» (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:13)

Αναφορικά με τη δημιουργικότητα έχει δημιουργηθεί το μοντέλο των «Four P» το οποίο αναφέρεται στους τέσσερις παράγοντες της δημιουργικότητας: α) *το δημιουργικό άτομο* (person), β) *τη δημιουργική διαδικασία* (process), γ) *το δημιουργικό προϊόν* (product) και δ) *το δημιουργικό περιβάλλον* (place/press) που αφορά στη συμβολή των κοινωνικών παραμέτρων και του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αυτό το μοντέλο βρίσκει εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης. Αργότερα προστέθηκαν άλλοι δύο παράγοντες, *η πειστικότητα* από τον Simonton, δηλαδή η προσπάθεια του ατόμου να πείσει για την αξία των δημιουργικών προϊόντων του και *το δυναμικό* (potential) από τον Rynco, το οποίο αναφέρεται στο εύρος των δημιουργικών δυνατοτήτων του ατόμου. Σύμφωνα με αυτά η δημιουργικότητα περιγράφεται ως μία διαδικασία η οποία συνδυάζει δύο γνωστικές λειτουργίες, τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη. Η πρώτη έχει να κάνει με την κριτική σκέψη και η δεύτερη με τη δημιουργική. Στη συγκλίνουσα σκέψη το άτομο προσπαθεί να εντοπίσει την καλύτερη δυνατή λύση μέσα από λογικές διεργασίες. Στην αποκλίνουσα το άτομο συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν πολλές καινοτόμες και πρωτοποριακές λύσεις για ένα πρόβλημα χωρίς απαραίτητα να απαιτούνται λογικές διεργασίες. (Κωτόπουλος κ.συν., 2023:15-16).

### **3.4. Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση**

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο κατεξοχήν χώρος που θα περιορίσει δραστικά ή θα καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα στον άνθρωπο. Ωστόσο, στην εκπαίδευση η δημιουργικότητα με τη μάθηση δεν είναι τόσο συνδεδεμένη όσο θα έπρεπε. Σ' αυτό

ευθύνονται τα ανελαστικά μέχρι σήμερα Αναλυτικά Προγράμματα με τους αυστηρούς τους στόχους που δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο είναι να διαπλάθει άτομα δημιουργικά, με φαντασία, ευρηματικότητα και αυτοέκφραση, ικανά στην εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα τους, με πολιτιστική συνείδηση και κοινωνικές και οικολογικές ευαισθησίες έναντι του καπιταλιστικού προτύπου του ατομικισμού και της ανελευθερίας (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:25· Κωτόπουλος κ.συν. 2023:15-16).

Αυτό το ζητούμενο έρχεται να καλύψει η δημιουργική γραφή, ένας όρος που αγγίζει τον χώρο της δημιουργικότητας και της εκπαίδευσης. Ο Morley υποστηρίζει ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί και να κατανοηθεί, όπως κάθε τέχνη, όπως κάθε σημαντικό παιχνίδι (Morley 2007:5). Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνει η συνεχής ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής διεθνώς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο που έχει την ιδιαιτερότητα κατά τη διδασκαλία της να εμπλέκει την πράξη της γραφής με την κριτική αποτίμηση της πράξης της γραφής, η οποία επηρεάζει το αποτέλεσμα και μπορεί να ωθήσει τον γράφοντα σε μία νέα απόπειρα γραφής. Επίσης, σε αντίθεση με τα άλλα πανεπιστημιακά μαθήματα συνδέεται με άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως είναι η Γλώσσα και η Λογοτεχνία, το Θεατρικό Παιχνίδι, ο Κινηματογράφος, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η Μουσική, η Ψυχολογία και οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών) (Κωτόπουλος, 2012).

Αναντίρρητα, η Δημιουργική Γραφή βοηθά σημαντικά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δεν επιδιώκει τον εντοπισμό συγγραφικών ταλέντων. Στοχεύει να μετατρέψει τον/τη μαθητή/τρια από παθητικό αποδέκτη του λογοτεχνικού κειμένου σε ενεργητικό. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιεί νευροφυσιολογικές, πνευματικές και ψυχικές λειτουργίες προσφέροντας την ίδια στιγμή και απόλαυση. Ο άνθρωπος όταν διαβάζει και γράφει, χρησιμοποιεί τη σκέψη του η οποία ωθείται από τις πνευματικές αναζητήσεις και τη δημιουργικότητά του. Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής είναι η γλωσσική αποτύπωση της σκέψης η οποία προϋποθέτει πρώτα την πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη και στη συνέχεια τη μετατροπή του σε δημιουργό ενός νέου κειμένου βάσει του αρχικού αλλά και ταυτόχρονα κριτή του τελικού αποτελέσματος (Μπατσαρά, 2018:287). Επομένως, δίνει την ευκαιρία στον/τη μαθητή/τρια να συνομιλήσει δημιουργικά με το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση και τη φαντασία και ταυτόχρονα να

εξοικειωθεί με τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:27).

Μέσα από αυτή τη σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο προσέγγισης της Λογοτεχνίας, ωφελείται και η γλωσσική διδασκαλία που κύριο στόχο έχει να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες τον προφορικό και γραπτό λόγο, στον οποίο οι περισσότεροι υστερούν. Ο στόχος αυτός πραγματώνεται μέσα από την πρόκληση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών με βιωματικά παιχνίδια και τελικά αποδεικνύεται πως όλα τα παιδιά έχουν την ικανότητα να εκφραστούν και να εντυπωσιάσουν (Κωτόπουλος, 2012).

Η σημαντικότητα του ρόλου του παιχνιδιού έχει υποστηριχθεί από πολλούς θεωρητικούς, όπως ο Freud, ο Wittgenstein, ο Piaget και ο Schiller. Αξίζει μάλιστα να αναφέρουμε την πρωτοποριακή μελέτη του Ολλανδού Johan Huizinga «Homo Ludens» στην οποία υποστηρίζεται ότι το παιχνίδι είναι βασική ανθρωπολογική κατηγορία στην οποία στηρίζεται ο πολιτισμός. Στο παιχνίδι της Λογοτεχνίας το παιδί καταβυθίζεται σε ένα καινούργιο σύμπαν όπου οι λέξεις παίρνουν άλλα νοήματα, ο λόγος αναπλάθεται και αναδύονται οπτικοί και ακουστικοί συνειρμοί (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:27-28).

Κατ' επέκτασιν, η δημιουργική γραφή καλλιεργεί και τη φιλαναγνωσία. Ο μαθητής μαθαίνει να αποκωδικοποιεί τα σύμβολα, να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται το έργο και ενεργοποιείται συναισθηματικά. Δεν επικεντρώνεται πλέον στα νοήματα του κειμένου αλλά στην αναδιάταξή του, στη διακειμενικότητα και στη σχέση του συγγραφέα με την εποχή του (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:27).

Το μάθημα της Λογοτεχνίας γίνεται πλέον ένα μάθημα ελκυστικό για τον/τη μαθητή/τρια αλλά και για τον/την καθηγητή/τρια. Με τη συμβολή της δημιουργικής γραφής, το μάθημα στηρίζεται πλέον σε δύο πυλώνες, της ανάγνωσης και της γραφής, που λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά. Ο/η μαθητής/τρια μέσα από τη διαδικασία της γραφής γίνεται υποψιασμένος/η, άρα και επαρκέστερος/η αναγνώστης/τρια. Αυτή είναι και η βασική διαφορά μεταξύ δημιουργικής γραφής και Φιλολογίας. Η πρώτη εστιάζει στη διαδικασία της γραφής ενώ η δεύτερη μελετά το τελικό προϊόν μέσα από τη γραμματολογική εξέταση και τη μονοδιάστατη ερμηνεία του/της διδάσκοντα/ουσας (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:30). Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τη μαθητοκεντρική, ανακαλυπτική

και βιωματική μέθοδο διδασκαλίας ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο, (Κωτόπουλος, 2014).

Η δημιουργική γραφή καλλιεργεί πολύπλευρα τον/τη μαθητή/τρια, γλωσσικά, πνευματικά και συναισθηματικά. Ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής, μέσα στο οποίο εκφράζει ελεύθερα την άποψή του. Ταυτόχρονα, η δημιουργική γραφή λειτουργεί υποστηρικτικά στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:46· Κωτόπουλος & Βακάλη, 2014).

Είναι αδιαμφισβήτητο πλέον ότι η δημιουργική γραφή κατάφερε να καταρρίψει τον μύθο ότι η συγγραφή δεν διδάσκεται κι ότι είναι προνόμιο μόνο των προικισμένων από τη φύση. Κάποιοι θα γίνουν συγγραφείς και θα αφοσιωθούν ευλαβικά στη συγγραφική τέχνη. Οι υπόλοιποι, όμως, που δεν ενδιαφέρονται να εκδώσουν κάτι, θα είναι σε θέση να γράψουν ένα καλό ποίημα ή ένα πεζό κείμενο, έχοντας έρθει σε επαφή με τα ευεργετικά οφέλη της δημιουργικής γραφής που θα τους συνοδεύουν στην υπόλοιπη ζωή τους. (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013:47). Στην Ελλάδα, μετά από έναν πολυετή αγώνα για την εδραίωσή της στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η δημιουργική γραφή εισάγεται πλέον στα νέα Προγράμματα Σπουδών (2021) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μόνο που απομένει είναι να λάβουμε στα χέρια μας τα νέα διδακτικά εγχειρίδια προκειμένου να πλεύσει ο καινούργιος άνεμος της δημιουργικότητας στην ελληνική εκπαίδευση.

### **3.5. Δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή και χιούμορ**

Παρόλο που ενυπάρχει το υποκειμενικό στοιχείο στη δημιουργικότητα, τη δημιουργική γραφή και την πρόσληψη του χιούμορ υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Η δημιουργικότητα και το χιούμορ είναι δύο λειτουργίες πολυσύνθετες οι οποίες μοιράζονται πολλά χαρακτηριστικά. Καταρχάς, στηρίζονται στη φαντασία, αφού πολλές φορές μπορούν να ξεπεράσουν την πραγματικότητα και τη λογική σκέψη και να τις ανατρέψουν, προκαλώντας έτσι το στοιχείο της έκπληξης. Περιέχουν παιχνιδιάρικη διάθεση αλλά και ρίσκο (Μπατσαρά, 2018:294-295). Οι Murdock και Ganim στην έρευνά τους για την ανάλυση των όρων και των θεωριών του χιούμορ κατέληξαν ότι το χιούμορ είναι υποκατηγορία της δημιουργικότητας, εφόσον και τα δύο απαιτούν πρωτοτυπία συνδυασμένη με αξία ή ποιότητα, στοιχεία που αποτελούν

τα βασικά χαρακτηριστικά των περισσότερων ορισμών της δημιουργικότητας. Επίσης, ο Ζιν είχε περιγράψει μελέτες που αποδείκνυαν ότι η εκπαίδευση στο χιούμορ ενισχύει αποτελεσματικά τη δημιουργικότητα στους εφήβους (Kaufman & Kozbelt, 2009). Ένα ακόμη κοινό στοιχείο μεταξύ χιούμορ και δημιουργικότητας είναι ότι η ύπαρξή τους εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι το ίδιο το άτομο, ο τρόπος σκέψης του, το περιβάλλον και το τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, στόχος και των δύο είναι η αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων (Kaufman & Kozbelt, 2009).

Εφόσον το χιούμορ συνδέεται με τη δημιουργικότητα, είναι λογικό να συνδέεται κατ' επέκταση και με τη δημιουργική γραφή η οποία αποτελεί το βασικό μέσο για τη μετάδοσή του. Χιούμορ και δημιουργική γραφή είναι μορφές επικοινωνίας. Χρησιμοποιούν κοινά εκφραστικά μέσα, όπως τον διάλογο, την υπερβολή, τη δημιουργία χαρακτήρων και εικόνων κάνοντας μεταξύ άλλων χρήση μεταφορών και αντιθέσεων. Πηγή έμπνευσής τους αποτελεί η καθημερινή πραγματικότητα την οποία προσπαθούν να αναπλάσουν με τη βοήθεια της αποκλίνουσας σκέψης. Κύριο εργαλείο τους είναι η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν με παιγνιώδη διάθεση, τολμηρούς λεκτικούς συνδυασμούς και πρωτότυπους συσχετισμούς εννοιών.

Ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό του χιούμορ και της δημιουργικής γραφής είναι η συλλογικότητα, εφόσον προϋποθέτουν και τα δύο την ύπαρξη αποδεκτών και την αποδοχή τους από αυτούς. Επίσης, επιτελούν ρόλους, αποκαλύπτουν στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου και συμβάλλουν στην ψυχική ισορροπία του λειτουργώντας απελευθερωτικά (Μπατσαρά, 2018:295-296).

Τέλος, το χιούμορ και η δημιουργική γραφή συνδέονται με την ύπαρξη θετικού κλίματος. Από τη μία το χιούμορ συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας η οποία με τη σειρά της προκαλεί θετικά συναισθήματα τα οποία λειτουργούν ενισχυτικά για τη δημιουργικότητα του ανθρώπου. Του δίνουν τη δυνατότητα να πειραματιστεί ευκολότερα για την εξεύρεση κάποιας λύσης, να προσεγγίσει με παιγνιώδη τρόπο τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί και εν γένει να ενδυναμωθεί πνευματικά και ψυχικά. Από την άλλη, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές το θετικό κλίμα συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής (Μπατσαρά, 2018:297). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι το χιούμορ θα μπορούσε να ενισχύσει κάθε μορφή δημιουργικής γραφής.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**  
**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2022) στοχεύουν να διαμορφώσουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα, δημιουργικά, με αυτογνωσία και κοινωνική συνείδηση. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας τα κείμενα ανοίγουν τον δρόμο των πνευματικών αναζητήσεων και των πολλαπλών ερμηνειών. Η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους νεαρούς αναγνώστες για μία άλλου είδους «συνομιλία» με τα κείμενα. Μπορούν πλέον να γίνουν δημιουργοί· να αποτιμούν κριτικά αυτό που γράφουν· και το κυριότερο, να μην πορεύονται πια με τον φόβο του λάθους (Α.Π.Σ., 2022:1-2). Μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής η τάξη μετατρέπεται σε αναγνωστική κοινότητα στην οποία κυριαρχεί η ελευθερία του λόγου και η αποδοχή της διαφορετικής άποψης (Α.Π.Σ., 2022:3, 10).

Το χιούμορ, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1.5, έχει ποικίλες θετικές επιδράσεις στον άνθρωπο. Εκτός από τη σωματική υγεία συμβάλλει στην πνευματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου. Στο σχολείο, η καλλιέργεια του χιούμορ θα διαμορφώσει και θα ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με «την κοινωνική και επικοινωνιακή δύναμη της ανάγνωσης» (Α.Π.Σ., 2022:2). Θα λειτουργήσει ευεργετικά σε όλους τους/τις μαθητές/τριες πόσω μάλλον σ' αυτούς που είναι άτομα μοναχικά, συνεσταλμένα ή με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η ένταξή τους σε κάποια ομάδα στα πλαίσια του μαθήματος θα βοηθήσει όχι μόνο να έρθουν πιο κοντά με τους συμμαθητές τους αλλά και να τους γνωρίσουν εκείνοι καλύτερα. Γενικότερα, θα συμβάλει στη σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών/τριών μεταξύ τους αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό.

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί θα μπορούσε να ενταχθεί στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό του/της εκπαιδευτικού ως σενάριο και δράση φιλιαναγνωσίας «προσβλέποντας πάντα στην επικοινωνία, την κοινωνική κριτική, την πολιτισμική και αισθητική συνάντηση του/της αναγνώστη/-στριας – μαθητή/-τριας με τον κόσμο των κειμένων», όπως προβλέπεται στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ., 2022:11) ή να εφαρμοστεί ως πολιτιστικό πρόγραμμα. Τα κείμενα που επιλέχτηκαν είναι πολυτροπικά και μονοτροπικά. Η προσέγγισή τους ακολουθεί τη Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ και τις θεωρίες της Ασυμβατότητας και της Επιθετικότητας. Ποιήματα, τραγούδια, χρονογραφήματα, ευθυμογραφήματα και κόμικς αποτελούν μία συστάδα κειμένων από διαφορετικές χρονικές περιόδους με χιουμοριστικό και σατιρικό περιεχόμενο. Εντάσσονται στη θεματική ενότητα της Β΄

Λυκείου «Ηρώες/ίδες- Αντιήρωες/ίδες», καθώς οι πρωταγωνιστές των κειμένων έχουν τα στοιχεία του αντήρωα/ίδα.

### Γενικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- να αναπτύσσουν την προσωπική τους άποψη για τον κόσμο των λογοτεχνικών κειμένων και να την τεκμηριώνουν με στοιχεία που απορρέουν από αυτά (Α.Π.Σ., 2022:4)
- να διακρίνουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να σατιρίσει ή απλώς να προκαλέσει το γέλιο
- να εξοικειώνονται με τις γλωσσικές αλλαγές που εγγράφονται με το πέρασμα του χρόνου στα λογοτεχνικά κείμενα και με την ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας από τον/την κάθε συγγραφέα (Α.Π.Σ., 2022:4)
- να ερμηνεύουν τις επιλογές των συγγραφέων (αφηγηματικές τεχνικές, χαρακτήρες, πλοκή, σκηνικό, εκφραστικά μέσα) και να αξιολογούν τη λειτουργία τους στα κείμενα (Α.Π.Σ., 2022:5)
- να αναγνωρίζουν την κειμενική λειτουργία σχημάτων λόγου που παραπέμπουν σε συγκεκριμένη γλωσσική συνθήκη επικοινωνίας (Α.Π.Σ., 2022:16)
- να εντάσσονται οργανικά σε ομάδες, συνεργαζόμενοι/-ες για την ερμηνεία των κειμένων, επικοινωνώντας προφορικά μεταξύ τους και διατυπώνοντας γραπτώς τα αποτελέσματα της συνεργασίας (Α.Π.Σ., 2022:5).
- να παρακολουθούν συστηματικά τη σχέση μορφής και περιεχομένου, βιώματος και έκφρασης, σημαινόντων και σημαινομένων, ώστε σταδιακά να κατανοούν βαθύτερα τα κείμενα (Α.Π.Σ., 2022:5).
- να υποδύονται ρόλους έχοντας κατανοήσει με ενσυναίσθηση τον κόσμο των αφηγητών/-τριών, των ηρώων/ ηρωίδων και των ποιητικών υποκειμένων των λογοτεχνικών έργων (Α.Π.Σ., 2022:5).
- να καλλιεργούν το γλωσσικό αίσθημά τους, μορφοποιώντας δημιουργικά προσωπικές εμπειρίες και ιδέες ή και μεταπλάθοντας, με τον δικό τους τρόπο, τα λογοτεχνικά κείμενα που αναγιγνώσκονται (Α.Π.Σ., 2022: 27- 28)



- να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους, ανακαλύπτοντας δεξιότητες που δεν ήξεραν ότι διαθέτουν (π.χ. να σκαρώνουν στίχους ή να φτιάχνουν ιστορίες με χιουμοριστικό περιεχόμενο)

### Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- να διακρίνουν τη χιουμοριστική φράση και την ατάκα στα κείμενα
- να προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της σάτιρας από το απλό χιούμορ
- να κατανοήσουν τις τεχνικές του χιούμορ και ότι αυτό στηρίζεται στην έκπληξη και στην ανατροπή της πραγματικότητας.
- να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν οι θετικές και οι αρνητικές μορφές του χιούμορ
- να αποδεχτούν ότι δεν γελάν όλοι με τα ίδια πράγματα αλλά αυτό εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες
- να εκτιμήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται κάποιος τη γλώσσα και ο βαθμός στον οποίο την κατέχει καθορίζουν την παραγωγή και την αποδοχή του χιούμορ

### Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Αναμένεται οι μαθητές/τριες:

- να γελάσουν τόσο με τα αρχικά κείμενα όσο και με αυτά που θα παραγάγουν στη συνέχεια
- να μνηθούν σταδιακά στην κουλτούρα του γέλιου και να συνειδητοποιήσουν την αξία του στη ζωή του ανθρώπου
- να καλλιεργήσουν το γλωσσικό τους αίσθημα και να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους στον προφορικό και γραπτό λόγο (Α.Π.Σ., 2022:27-28)

### Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

- Οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με τις αφηγηματικές τεχνικές και τους κειμενικούς δείκτες.

- Γνωρίζουν τα είδη της ομοιοκαταληξίας
- Είναι σε θέση να κατανοούν κείμενα γραμμένα στην καθαρεύουσα.

#### Διδακτική προσέγγιση

Οι διδακτικές μέθοδοι που θα εφαρμοστούν είναι κυρίως ο κατευθυνόμενος διάλογος και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι/ες σε ομάδες των 4-5 ατόμων.

**1ο Κείμενο**  
**«Η Ζωγραφιά μου», Γεωργίου Σουρή**

Μπόι δυο πήγες,  
κόψη κακή,  
γένια με τρίχες  
εδώ κι εκεί.

Πηγάδι στόμα,  
μαλλιά χυτά  
γεμίζεις στρώμα  
μόνο μ' αυτά.

Κούτελο θείο,  
λίγο πλατύ,  
τρανό σημείο  
του ποιητή.

Μούρη αγρία  
και ζαρωμένη,  
χλωμή και κρύα  
σαν πεθαμένη.

Δυο μάτια μαύρα  
χωρίς κακία  
γεμάτα λαύρα  
μα και βλακεία.

Κανένα χρώμα  
δεν της ταιριάζει  
και τώρ' ακόμα  
βαφές αλλάζει.

Μακρύ ρουθούνι  
πολύ σχιστό,  
κι ένα πηγούνι  
σαν το Χριστό.

Δόντια φαφούτη  
όλο σχισμάδες,  
ύφος τσιφούτη  
για μαστραπάδες.

«Η ζωγραφιά μου» του Γεωργίου Σουρή είναι ένα ποίημα στο οποίο ο ποιητής παρουσιάζει με έναν τρόπο χιουμοριστικό στοιχεία της εξωτερικής του μορφής. Σε μία εποχή που οι περισσότεροι άνθρωποι και κυρίως οι έφηβοι προσπαθούν να παρουσιάσουν μία εξωραϊσμένη εικόνα του εαυτού τους χρησιμοποιώντας τα φίλτρα των κινητών συσκευών τους ή κάποιων μέσων κοινωνικής δικτύωσης για να κρύψουν τις ατέλειές τους, το ποίημα του Σουρή επιδιώκει το ακριβώς αντίθετο: να εστιάσουμε στις ατέλειές μας, να τις δούμε με συμπάθεια και να μην ντρεπόμαστε γι' αυτές. Ο Σουρή στο ποίημά του χρησιμοποιεί το αυτοεξυψωτικό χιούμορ και αυτοσαρκάζεται. Κοιτά κατάματα τις αδυναμίες και τις ατέλειές του και γελά μ' αυτές μαζί μας. Στο ποίημα το χιουμοριστικό- σατιρικό στοιχείο προκαλείται από:

- τα επίθετα που εύστοχα επιλέγονται για να περιγράψουν την εξωτερική εμφάνιση του ποιητικού υποκειμένου (κόψη κακή, κούτελο θείο, λίγο πλατύ, τρανό σημείο, Μακρό ρουθούνι, μαλλιά χυτά, μούρη αγρία και ζαρωμένη, χλωμή και κρύα).
- λέξεις αντιποιητικές (μπόι, βλακεία, μούρη, φαφούτη, τσιφούτη)
- παρομοιώσεις (πηγούνι σαν το Χριστό, Πηγάδι στόμα, χλωμή και κρύα σαν πεθαμένη)
- αστείες εικόνες (μαλλιά χυτά/ γεμίζεις στρώμα/ μόνο μ' αυτά)
- η ομοιοκαταληξία προσδίδει και αυτή με τη σειρά της χιουμοριστικό τόνο στο ποίημα.

### Στόχοι

Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- να αντιληφθούν ότι το ποιητικό υποκείμενο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, γι' αυτό χρησιμοποιεί το αυτοεξυψωτικό χιούμορ. Αυτοσαρκάζεται αλλά δεν γελοιοποιείται μπροστά μας, όπως θα έκανε ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση κάνοντας χρήση αυτομειωτικού χιούμορ.
- να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία τους και να βλέπουν με συμπάθεια τα τρωτά τους σημεία που αφορούν όχι μόνο το σώμα αλλά και τον χαρακτήρα τους
- να κατανοήσουν την περιγραφική ικανότητα του ποιητή η οποία επιτυγχάνεται με την εκτενή χρήση επιθέτων και τις λιγιστές παρομοιώσεις
- να εντοπίσουν τα χιουμοριστικά εκφωνήματα στο ποίημα
- να ασκηθούν στην περιγραφή χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα ύφος χιουμοριστικό.
- να προχωρήσουν σε λεκτικά παιχνίδια στην προσπάθειά τους να βρουν στίχους που ομοιοκαταληκτούν και να συνδυάσουν με τρόπο ευφάνταστο επίθετα με ουσιαστικά

### 1η ώρα

Ο/η διδάσκων/ουσα ξεκινά με την εκφραστική ανάγνωση του ποιήματος. Κατόπιν, αφήνει για λίγα λεπτά τους/τις μαθητές/τριες να ξαναδιαβάσουν το ποίημα μόνοι τους και τους ρωτά πώς τους φάνηκε το ποίημα.

### Προφορικές ερωτήσεις

1. Κατά την ανάγνωση του ποιήματος, σχηματίσατε στον νου σας τη μορφή του ποιητικού υποκειμένου;

Αφού δώσουν οι μαθητές/τριες τις δικές τους απαντήσεις, στη συνέχεια προβάλλει ο/η διδάσκων/ουσα στον διαδραστικό πίνακα τη μορφή του Γεωργίου Σουρή και ακολουθεί η επόμενη ερώτηση:

2. Θεωρείτε πετυχημένη την περιγραφή του ποιητή από τον ίδιο;

3. Με ποιον τρόπο γίνεται αποτελεσματική η περιγραφή του;

4. Το ποιητικό υποκείμενο μας αυτοπαρουσιάζεται με ύφος χιουμοριστικό. Με ποια εκφραστικά μέσα το πετυχαίνει αυτό;

5. Ποιος πιστεύετε ότι είναι λειτουργικός ρόλος της ομοιοκαταληξίας στο ποίημα;

### 2η ώρα -3η ώρα

#### Ατομική δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

*Γράψτε κι εσείς τη δική σας «Ζωγραφιά» σε δύο- τρεις στροφές με ύφος χιουμοριστικό, συνδυάζοντας επίθετα με ουσιαστικά και χρησιμοποιώντας ορισμένες παρομοιώσεις. Μπορείτε να επιλέξετε όποιο είδος ομοιοκαταληξίας επιθυμείτε.*

Αφού οι μαθητές/τριες ολοκληρώσουν τις εργασίες τους τις παραδίδουν στον/στην εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια εκείνος τα διαβάζει ανώνυμα και προσπαθούν οι μαθητές/τριες να μαντέψουν ποιος μαθητής περιγράφεται σε κάθε ποίημα. Μετά το πέρας της ανάγνωσης όλων των ποιημάτων συζητούν στην ολομέλεια ποια περιγραφή τους φάνηκε πιο πετυχημένη και ταυτόχρονα χιουμοριστική. Ο/η διδάσκων/ουσα στο τέλος αναθέτει προαιρετικά να ζωγραφίσουν με βάση τα ποιήματα που διαβάστηκαν τα πορτρέτα των ίδιων ή των συμμαθητών τους.

## 2ο Κείμενο

### «Μονόλογος ευαισθήτου», Εμμανουήλ Ροΐδη

Ο «Μονόλογος ευαισθήτου» είναι ένα χρονογράφημα που παρουσιάζει τον μονόλογο ενός ουσιαστικά αναίσθητου άνδρα, εντελώς αδιάφορου για τον συνάνθρωπο με παντελή έλλειψη αγάπης, συμπόνιας και ενσυναίσθησης. Πρόκειται για ένα κείμενο σατιρικό που καυτηριάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων που ενδιαφέρονται μονάχα για τον εαυτό τους αλλά θέλουν να παρουσιάσουν το αντίθετο προφίλ στην κοινωνία και δεν κάνουν ποτέ την αυτοκριτική τους. Το χρονογράφημα αυτό επελέγη για να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το λογοτεχνικό είδος της σάτιρας. Να κατανοήσουν τον επικριτικό χαρακτήρα και την κοινωνική της διάσταση και να διαπιστώσουν ότι στη σάτιρα το χιούμορ δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για να στηλιτεύσει ο συγγραφέας τύπους ανθρώπων ή καταστάσεις. Επίσης, σημαντικό είναι να κατανοήσουν ότι η επιλογή της καθαρεύουσας από τον κατά τ' άλλα υπέρμαχο της δημοτικής, Ροΐδη, δεν είναι καθόλου τυχαία, αλλά επιτείνει το σατιρικό ύφος. Τέλος, λόγω ηλικίας αναμένεται να μην αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες ιδιαίτερα προβλήματα κατά την κατανόηση του κειμένου.

Ο Ροΐδης επιλέγει στο κείμενό του την πρωτοπρόσωπη αφήγηση για να κάνει πιο πειστική την παρουσίαση αυτού του τύπου ανθρώπου. Ο αφηγητής χρησιμοποιεί σε όλο το κείμενο φράσεις που τονίζουν την ευαισθησία του (*Μεγάλη δυστυχία είναι να έχει κανείς πολύ καλήν καρδίαν. Το ηξέρω εκ πείρας, διότι μ' έκαμεν ο Θεός παρα πολύ ευαίσθητον.[...] Τούτο ημπορεί να φανεί μικρόν κακόν εις όσους δεν έχουν καρδίαν, αλλ' η ιδική μου θα ερραγίζετο[...],[...] Αν ήμουν άκαρδος καθώς οι άλλοι, θα έδιδα κι εγώ τας είκοσι δραχμάς μου χωρίς δυσκολίαν.[...] Τρανή απόδειξις της υπερβολικής μου ευαισθησίας [...]συλλογίσθηκα πόσον θα εβασάνιζε την ευαισθησίαν μου[...]Άδικον όμως θα ήτο και ν' απαιτήσω από τους άλλους την ιδική μου έκτακτον και μοναδικήν ευαισθησίαν*). Διαστρέφει τα πραγματικά νοήματα των λέξεων, π.χ. την έννοια της ελεημοσύνης (*Άλλη σκληρότης και κουταμάρα είναι εκείνων όπου δίδουν ελεημοσύνην εις τους πτωχούς, χωρίς να συλλογισθούν ότι αν μεν είναι ο ελεούμενος ικανός να εργασθεί ενθαρρύνουν την οκνηρίαν του, αν δε τύχει χωλός, στραβός, κουλοχέρης ή λωβιασμένος, το ψωμί που του δίδουν προμακραίνει ζωήν αθλίαν και βασανισμένην*). Θεωρεί επίσης ότι σε αντίθεση με τον ίδιο όλοι οι άλλοι είναι σκληροί μεταξύ αυτών και η γυναίκα του (*Άλλο πράγμα όπου δεν ημπορώ να καταλάβω είναι να υπάρχουν άνθρωποι τόσοσκληρόκαρδοι [...]Άλλη σκληρότης και κουταμάρα είναι εκείνων όπου*

*δίδουν ελεημοσύνην εις τους πτωχούς [...] Ένα μόνον πράγμα της λείπει, η ευαισθησία.[...]). Σε αρκετά σημεία υπάρχει ύφος χιουμοριστικό το οποίο όμως λειτουργεί με σκοπό ο συγγραφέας να σατιρίσει και να ειρωνευτεί τον αφηγητή του. («Το στομάχι μου είναι κι εκείνο ευαίσθητο και δύο πράγματα δεν μπορεί να χωνέψει, τον αστακόν και τας συγκινήσεις [...] Η ευαισθησία μου όμως δεν μου συγχωρεί ούτε καν να συλλογισθώ ότι τρέφονται εις το πλάγι μου δυστυχείς άνθρωποι με νερόζουμο και κοιλιές, ενώ τρώγω εγώ μπαρμπούνια και φιλέτο.[...] Το μεγαλύτερο όμως έξοδο ήτο ότι τας ημέρας που η γυναίκα μου δεν εφαινετο διόλου καλά, η ανησυχία και η λύπη μου ήτον τόσοσ μεγάλη, ώστε ηναγκάσθηκα να πάρω διά παρηγορήτραν μίαν Γαλλίδα του Φαλήρου»).*

### Στόχοι

Οι μαθητές/τριες:

- γνωρίζουν τον τύπο του ανθρώπου που είναι αναίσθητος, υποκριτής και δεν κάνει την αυτοκριτική του
- έρχονται σε επαφή με το είδος της σάτιρας και αντιλαμβάνονται ότι έχει επικριτική διάθεση και κοινωνική διάσταση
- προσδιορίζουν τον ρόλο:
  - α) των αφηγηματικών τεχνικών που επέλεξε ο συγγραφέας για να επιτύχει τον σκοπό του, εν προκειμένω την πρωτοπρόσωπη αφήγηση,
  - β) των συνεχών επαναλήψεων αναφορικά με την «ευαισθησία» του
  - γ) την επιλογή της καθαρεύουσας αντί της δημοτικής
- εντοπίζουν τα σημεία όπου υπάρχει έκδηλη ειρωνεία του συγγραφέα προς τον αφηγητή
- ασκούνται στη σύνθεση σατιρικού χρονογραφήματος και στην παρουσίαση τοξικών ανθρώπων από τη δική τους οπτική (τσιγκούνης, γκρινιάρης, ακοινώνητος, τεμπέλης, κουτσομπόλης, χειριστικός, απαισιόδοξος, ψεύτης, ζηλιάρης κλπ.) χρησιμοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες

### 1η-2η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός αρχικά πληροφορεί τους/τις μαθητές/τριες για το περιεχόμενο του όρου «χρονογράφημα» από το [Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων](#). Πριν την ανάγνωση του

κειμένου ρωτά τους/τις μαθητές/τριες για τις προσδοκίες που τους δημιουργεί ο τίτλος και ακολουθεί η εκφραστική ανάγνωση του κειμένου από τον ίδιο.

#### Προφορικές ερωτήσεις:

1. Ο τίτλος ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο του κειμένου;
2. Ποιο είναι το προφίλ του αφηγητή- πρωταγωνιστή; Ποια στοιχεία του χαρακτήρα του εντοπίζετε στο κείμενο;
3. Ο αφηγητής τονίζει σε όλο το κείμενο πόσο ευαίσθητος είναι. Με ποιες εκφράσεις δηλώνει την ευαισθησία του και ποιος είναι ο ρόλος των επαναλήψεων;
4. Γιατί πιστεύετε ο συγγραφέας επέλεξε την πρωτοπρόσωπη αφήγηση στο χρονογράφημά του; Ποια διαφορά θα είχε αν το κείμενο ήταν γραμμένο σε τριτοπρόσωπη αφήγηση;
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε το ύφος του χρονογραφήματος; Να απαντήσετε με βάση στοιχεία του κειμένου.

Σ' αυτήν την ερώτηση αναμένεται οι μαθητές/τριες να το χαρακτηρίσουν ειρωνικό και χιουμοριστικό. Στη συνέχεια ο/η διδάσκων/ουσα προχωρά στον προσδιορισμό του όρου «σάτιρα» από το [Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων](#)

6. Η σάτιρα έχει χαρακτηριστεί ως είδος κοινωνικής κριτικής. Συμφωνείτε μ' αυτόν τον χαρακτηρισμό;
7. Θεωρείτε ότι το χρονογράφημα παραμένει και στην εποχή μας επίκαιρο;

#### 3η -4η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει τα χαρακτηριστικά της σάτιρας ειπώθηκαν στο προηγούμενο δίωρο και με τη μορφή καταιγισμού ιδεών ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν ποιους άλλους τύπους τοξικών ανθρώπων γνωρίζουν και τους καταγράφει στον πίνακα. Στη συνέχεια αναθέτει έναν τύπο ανθρώπου σε κάθε ομάδα και προχωρά στην παρακάτω δραστηριότητα δημιουργικής γραφής:

*Να γράψετε ανά ομάδες ένα σατιρικό χρονογράφημα σε α' πρόσωπο παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά στοιχεία του τοξικού ανθρώπου που σας ανατέθηκε.*

Την επόμενη ώρα κάθε ομάδα διαβάζει το κείμενό της στην ολομέλεια και οι μαθητές/τριες σχολιάζουν σε ποιο βαθμό κατάφεραν με σατιρικό τρόπο να ψυχογραφήσουν αυτούς τους τύπους ανθρώπων.



## 5η ώρα

Ως παράλληλο κείμενο, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα «**Το τραγούδι της κουτσομπόλας**» σε στίχους της Λίνας Νικολακοπούλου, μουσική του Σταμάτη Κραουνάκη και ερμηνεία της Άννας Παναγιωτοπούλου.

Όλα  
Θέλω να τα ξέρω όλα  
Όχι επειδή είμαι κουτσομπόλα  
Δεν το κάνω από κακό  
Θέλω να 'χω υλικό  
Κι ας μου τρώει η περιέργεια τη σόλα

Όλα  
Λες κι οι τοίχοι έχουν κόλλα  
Και κολλάω εγώ τ' αυτί  
Τι είπε αυτός και τι είπ' αυτή

Ποια πόρτα άνοιξε  
Ποια σκάλα έτριξε  
Ποιος έτρεξε  
Τι έτρεξε  
Ποια πόρτα άνοιξε  
Και ποιο κουβάρι έμπλεξε

Ποια πήγε κι άπλωσε τα ρούχα στην  
ταράτσα; Ε;

Έξι πατώματα  
Τι μαγειρέψανε  
Ποιοι δώσαν δικαιώματα  
Πώς τα βολέψανε  
Τι χάψαν  
Τι χορέψανε

Βρε μπας και είμαι κατά βάθος μια  
κυράτσα;  
Διότι...

Όλα  
Θέλω να τα ξέρω όλα  
Δε με νοιάζει αυτή η φρατζόλα  
Το δικό μου το ψωμί  
Είναι η κάθε μια στιγμή  
Που θα λύσω τα μυστήριά τους ...

ποια πήγε κι άπλωσε τα ρούχα στην  
ταράτσα!

... όλα!

Πρόκειται για ένα τραγούδι που παρουσιάζει με τρόπο σατιρικό τον τύπο της κουτσομπόλας. Και αυτή, όπως και ο αφηγητής στον «Μονόλογο ευαισθήτου», δεν παραδέχεται ότι είναι κουτσομπόλα («*όχι επειδή είμαι κουτσομπόλα*»), αν και κάποια στιγμή αναρωτιέται μήπως «*είμαι κατά βάθος μια κυράτσα*».

Ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες ότι προέρχεται από τη θεατρική παράσταση «Το Έκτο Πάτωμα» και ερμηνεύτηκε από την Άννα Παναγιωτοπούλου. Αν και δεν υπάρχει βίντεο από την παράσταση, υπάρχει διαθέσιμο στο [youtube](#) ένα βίντεο από μουσική παράσταση του 2008 στο Ηρώδειο όπου το ερμηνεύει η ίδια η ηθοποιός.

## Στόχοι

Να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με το σατιρικό τραγούδι και να αντιληφθούν τον ρόλο της μουσικής και της ερμηνείας στην ανάδειξη του χιουμοριστικού στοιχείου.

Αφού δουν το βίντεο, ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες;

- Υπάρχουν ομοιότητες στο περιεχόμενο και το ύφος ανάμεσα στο τραγούδι και τον «Μονόλογο ευαίσθητου»;
- Σε ποια σημεία εντοπίζετε το χιουμοριστικό στοιχείο;

#### Δραστηριότητα δραματοποίησης

*Να δραματοποιήσετε το κείμενο που γράψατε. Μπορείτε, εφόσον το επιθυμείτε, να το μετατρέψετε σε τραγούδι σύμφωνα με τη μελωδία που ακούσαμε νωρίτερα.*

### 3ο Κείμενο

#### «Ο Ρωμηός», Γεωργίου Σουρή

Στον καφενέ απ' έξω σαν μπέης ξαπλωμένος,  
του ήλιου τις ακτίνες αχόρταγα ρουφώ,  
και στων εφημερίδων τα νέα βυθισμένος,  
κανέναν δεν κοιτάζω, κανένα δεν ψηφώ.

Σε μια καρέκλα το 'να ποδάρι μου τεντώνω,  
το άλλο σε μιαν άλλη, κι ολίγο παρεκεί  
αφίνω το καπέλλο, και αρχινώ με τόνο  
τους υπουργούς να βρίζω και την πολιτική.

Ψυχή μου! τί λιακάδα! τί ουρανός! τί φύσις!  
αχνίζει εμπροστά μου ο καϊμακλής καφές,  
κι εγώ κατεμπνευσμένος για όλα φέρνω κρίσεις,  
και μόνος μου τις βρίσκω μεγάλες και σοφές.

Βρίζω Εγγλέζους, Ρώσους, και όποιους άλλους θέλω,  
και στρίβω το μουστάκι μ' αγέρωχο πολύ,  
και μέσα στο θυμό μου κατά διαβόλου στέλλω  
τον ίδιον εαυτό μου, και γίνομαι σκυλί.

Φέρνω τον νουν στον Διάκο και εις τον Καραϊσκό  
κατενθουσιασμένος τα γένια μου μαδώ,  
τον Έλληνα εις όλα ανώτερο τον βρίσκω,  
κι απάνω στην καρέκλα χαρούμενος πηδώ.

Την φίλη μας Ευρώπη με πέντε φασκελώνω  
απάνω στο τραπέζι τον γρόθο μου κτυπώ...  
Εχύθη ο καφές μου, τα ρούχα μου λερώνω,  
κι όσες βλασφήμιες ξέρω αρχίζω να τις πω.

Στον καφετζή ξεσπώνω... φωτιά κι εκείνος παίρνει.  
Αμέσως άνω κάτω τον κάνω τον μπουφέ,  
τον βρίζω και με βρίζει, τον δέρνω και με δέρνει,  
και τέλος... δεν πληρώνω δεκάρα στον καφέ.

Νοέμβριος 1880

Ο «Ρωμηός» είναι ένα σατιρικό ψυχογράφημα του Έλληνα του 19ου αι. Το ποιητικό υποκείμενο φαίνεται να μη δουλεύει πολύ γιατί αράζει στον καφενέ και με αφορμή τις ειδήσεις που διαβάζει στην εφημερίδα αρχίζει να βρίζει Έλληνες πολιτικούς. Κρίνει τους πάντες με λόγια που αυτός βρίσκει σοφά και αρχίζει να θυμώνει με όλους μέχρι

και με τον εαυτό του, δείγμα του ευέξαπτου χαρακτήρα των Ελλήνων. Στο νου του έρχονται ήρωες του '21 που τονώνουν το εθνικό του φρόνημα και την αίσθηση της ανωτερότητας του ελληνικού έθνους έναντι των υπολοίπων, ενώ ταυτόχρονα δείχνει την περιφρόνησή του στην Ευρώπη. Στο τέλος, καβγαδίζει με τον καφετζή, δηλωτικό της διχόνοιας των Ελλήνων, και βρίσκει την ευκαιρία να μην πληρώσει τον καφέ.

Το χιουμοριστικό στοιχείο προκύπτει από:

- τη χρήση του μέτρου και της ομοιοκαταληξίας στο ποίημα
- αστείες εικόνες: *«Σε μια καρέκλα το 'να ποδάρι μου τεντώνω,/ το άλλο σε μιαν άλλη, κι ολίγο παρεκεί/ αφίνω το καπέλλο, και αρχινώ με τόνο/ τους υπουργούς να βρίζω και την πολιτική»*

*«Την φίλη μας Ευρώπη με πέντε φασκελώνω / απάνω στο τραπέζι τον γρόθο μου κτυπό.../ Εχύθη ο καφές μου, τα ρούχα μου λερώνω, /κι όσες βλασφήμιες ξέρω αρχίζω να τις πω».*

*«κατενθουσιασμένος τα γένια μου μαδώ»*

- φράσεις αντιποιητικές: *κατά διαβόλου στέλλω, φασκελώνω, μαδώ, βρίζω*
- την πρωτοπρόσωπη αφήγηση

### Στόχοι

- Να προσδιορίσουν τη διαφορά μεταξύ Έλληνα και Ρωμιού και να εξηγήσουν γιατί επέλεξε τη συγκεκριμένη λέξη ο ποιητής.
- Να εντοπίσουν ποια στοιχεία του Έλληνα σατιρίζει ο Σουρής και ποια στοιχεία συνθέτουν το προφίλ του σημερινού Έλληνα.
- Να προσδιορίσουν τις τεχνικές που χρησιμοποιεί στη σάτιρά του.

### 1η ώρα

Πριν την ανάγνωση ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες του αν γνωρίζουν το περιεχόμενο της λέξης «Ρωμιός» και σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία προσδιορισμού του όρου προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα η ερμηνεία του από το [Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής](#). Ακολουθεί η εκφραστική ανάγνωση του ποιήματος.

### Προφορικές ερωτήσεις

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του «Ρωμιού», όπως παρουσιάζονται στο ποίημα;

2. Γιατί πιστεύετε ο Σουρής ονόμασε το ποίημά του «Ο Ρωμηός» και όχι «Ο Έλληνας»;
3. Αναγνωρίζετε κάποια χαρακτηριστικά στον σημερινό Έλληνα;
4. Με ποιες τεχνικές ο Σουρής σατιρίζει τον Έλληνα;

### 2η ώρα

Ομαδική δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

*Γράψτε κι εσείς ένα σατιρικό ποίημα για τον Έλληνα του 2024 σε ομοιοκατάληκτο στίχο.*

### 3η ώρα

Τα κείμενα των ομάδων διαβάζονται και αξιολογούνται από την ολομέλεια.

#### 4ο Κείμενο

##### «Η εορτή του πατρός μου», Εμμανουήλ Ροΐδης

«[Η εορτή του πατρός μου](#)» είναι ένα σατιρικό διήγημα το οποίο παρουσιάζει με τρόπο χιουμοριστικό την αποτυχημένη προσπάθεια ενός αγοριού να ευχηθεί με επισημότητα στον πατέρα του για την ονομαστική του γιορτή σύμφωνα με τις υποδείξεις της μητέρας του. Στόχος του συγγραφέα είναι να σατιρίσει τις τυπικές σχέσεις στις εύπορες οικογένειες της εποχής του. Στο σύντομο αυτό διήγημα συμβαίνουν διάφορα ευτράπελα που κορυφώνονται την ημέρα της γιορτής του πατέρα του αφηγητή. Παρακολουθούμε τα γεγονότα από την οπτική του μικρού αγοριού, το οποίο στην αφήγησή του μας κάνει να δούμε με τα δικά του μάτια τις συνήθειες των ενηλίκων τις οποίες δεν μπορεί να καταλάβει. Δηλώνει ρητά ότι δεν αισθάνεται τίποτα για όλη αυτήν την τελετή που ετοιμάζει η μητέρα του για τον πατέρα του τον οποίο μιν σέβεται αλλά φοβάται. Καίριο ρόλο στο χιουμοριστικό ύφος παίζουν:

- Κάποια σχόλια του νεαρού αφηγητή, ο οποίος αυτοσαρκάζεται όταν ένας ανθοπώλης «*Την (ενν. τη μητέρα) ονόμασε «Μάγισσαν» και εμένα «έκτρωμα». Η αλήθεια είναι ότι είχα μίαν κάποιαν ομοιότητα με τον πατέρα μου.*»  
*«Δεν ηξιώθην ποτέ να λάβω βραβείον καλλιγραφίας, [...] Με όλην μου λοιπόν την καλήν θέλησιν εγέμιζα μελάνι τα ο, τα ρ, και τας ουράς του ζ, και διά κάθε μουντζούραν ελάμβανα από την μητέρα μου έναν μπάτσον».*
- Τα σχήματα λόγου: «*Η μητέρα μου εμυρίζετο το εν μετά το άλλο όλα τα φυτά, με κάποιαν δυσπιστίαν, ως να ήσαν ψάρια*»,
- Η χρήση της καθαρεύουσας, η οποία σε κάποιο σημείο αγγίζει την αρχαϊζουσα: «*Πάνσεπτε και Αγαπητέ μοι Πάτερ, Έμπλεως συναισθημάτων ευφροσύνης παρίσταμαι κατά τήνδε χαρμόσυνον ημέραν, ίνα υποβάλω υμίν...*» και χαρακτηρίζεται ως «*απελέκητες ελληνικούρες*» από το αγόρι.
- Η τελική ατάκα: «*Η μόνη μου μετά τα τόσα βάσανα παρηγορία είναι ότι η προσεχής εορτή του πατρός μου απέχει ακόμη τριακοσίας εξήντα πέντε ημέρας*».

Επιπλέον, ο Ροΐδης σατιρίζει την αντίθεση ανάμεσα στο εγχείρημα της μητέρας που δείχνει μια συνήθεια μεγαλοαστικής οικογένειας με τα περιορισμένα οικονομικά της: «*έπειτα έτρεμαν ολίγον και τα δάκτυλά μου, διότι ήτο Γενάρης και δεν ανάπταμεν φωτιάν παρά μόνον εις το μαγειρείον[...]*Με έκαμε ν' αντιγράψω την προσφώνησιν επτά φορές

και θα την αντέγραφα βεβαίως πολύ περισσότερες, αν το χαρτί με τας χρυσάς γραμμιάς και το περιστέρι δεν εκόστιζεν δεκαπέντε λεπτά το φύλλον».

«Η μητέρα μου όσα (ενν.φυτά) δεν εύρισκε βρόμικα τα εύρισκεν ακριβά»

«Μετά πολλά παζάρια εδέχθη, διά να μας ξεφορτωθεί, να μας αφήσει ένα αρρωστημένον γεράνιον διά μίαν και εξήντα πέντε».

Τέλος, το διήγημα αυτό λόγω της παραστατικότητας της γραφής του προσφέρεται για δραματοποίηση.

### Στόχοι

Οι μαθητές/τριες

- πληροφορούνται για συνήθειες που ίσχυαν στο παρελθόν, τουλάχιστον στα μεγάλα αστικά περιβάλλοντα αλλά και για τις σχέσεις που είχαν τα παιδιά με τους γονείς τους.
- κατανοούν ότι το κωμικό στοιχείο προκύπτει από την ανατροπή της πραγματικότητας, από τη χρήση της καθαρεύουσας και από τα σχήματα λόγου
- καλλιεργούν τη φαντασία τους συνθέτοντας χιουμοριστικά διηγήματα
- συνειδητοποιούν ότι η επιλογή της πρωτοπρόσωπης αφήγησης συμβάλλει στον κωμικό χαρακτήρα του κειμένου, όπως και η χρήση της καθαρεύουσας
- καλλιεργούν την ευρηματικότητά τους μέσα από τη δραματοποίηση του κείμενου

### 1η ώρα- 2η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει το διήγημα στους/στις μαθητές/τριες και κατόπιν προχωρά σε ερωτήσεις.

1. Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής; Ποια η σχέση του με τον πατέρα του;
2. Ποιο είναι το ύφος του διηγήματος;
3. Ποια σημεία του κειμένου θα χαρακτηρίζατε χιουμοριστικά;
4. Με ποια εκφραστικά μέσα και αφηγηματικές τεχνικές ο συγγραφέας πετυχαίνει να δημιουργήσει το κωμικό στοιχείο στο κείμενο;
5. Να δραματοποιήσετε ανά ομάδες το κείμενο.

### 3η ώρα

Ομαδική δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

*Να γράψετε ένα σύντομο διήγημα στο οποίο θα αφηγηθείτε μία αστεία ιστορία από μία οικογενειακή γιορτή.*

#### 4η ώρα

Τα κείμενα των ομάδων διαβάζονται και αξιολογούνται από την ολομέλεια.

#### Άσκηση δραματοποίησης

*Προσπαθήστε να δραματοποιήσετε το κείμενο που γράψατε*



## 5ο Κείμενο

### «Ηρακλής Μαινόμενος», Μποστ

Ο [«Ηρακλής Μαινόμενος»](#) του Μποστ είναι ένα ευθυμογράφημα. Πρωταγωνιστής είναι ένας δημοσιογράφος ο οποίος πηγαίνει στην Επίδαυρο να παρακολουθήσει την ομώνυμη τραγωδία του Ευριπίδη. Πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της αποστολής του συμβαίνουν διάφορα ευτράπελα, τα οποία μας αφηγείται ο αφηγητής- πρωταγωνιστής με ένα σοβαρό ύφος που επιτείνει το κωμικό στοιχείο του έργου («*Κατ' αρχήν, δεν μου αρέσουν οι τραγωδίες. Είμαι ο τύπος του ανθρώπου, που έγκλημα να δη στην εφημερίδα, είναι ικανός να την επιστρέψη και να πάρη άλλη, με ελαφρότερους τραυματισμούς*»). Η επισιμότητα που δίνει ο πρωταγωνιστής στον αποχωρισμό του από την οικογένεια, η άγνοια που έχει για την τραγωδία και τον Ευριπίδη και ο τρόπος που προσπαθεί να εκμαιεύσει πληροφορίες από τον μεγάλο του γιο γι' αυτήν, η περιγραφή της τραγωδίας που παρακολουθεί στην Επίδαυρο και οι επιχειρηματικές σκέψεις που κάνει στο ταξίδι της επιστροφής είναι κάποια από τα κωμικά στοιχεία του κειμένου. Παρόλο όμως τον κωμικό του χαρακτήρα ο Μποστ θίγει διάφορα θέματα της εποχής του όπως, τα καλλιστεία, τη συμπεριφορά του Έλληνα οδηγού, τη φοροδιαφυγή, την ακρίβεια στα είδη πρώτης ανάγκης κλπ.

Στο συγκεκριμένο κείμενο το χιούμορ προκύπτει από

- τα λογοπαίγνια: *«Φέτος, παιζόμενος ο "Ηρακλής Μαινόμενος", ο Γεν. Διευθυντής μη ανακαλυπτόμενος (ίσως και φρονίμως ποιών κρυπτόμενος) διότι ο Τζαμπατζής εφαινετο αναμενόμενος, παρηκολούθησα την παράστασιν εις το δικό μου δεκάδραχμον βασιζόμενος. Πέρσι ήμουν στις πρώτες σειρές. Φέτος έπεσα λιγάκι ψηλά και εθεάθην αναρριχώμενος».*  
*«Το θέμα, βέβαια, εκ πρώτης όψεως, θα σου φαίνεται ανατριχιαστικό, αλλά εγώ θα τόφερνα με τρόπο, θα το "μαλάκωνα" και θα το δούλευα έτσι σε σημείο που να φαίνεται ότι μάλλον η μητέρα σου μου ζητεί να την καθαρίσω, ώστε η "κάθαρσις" να επέρχεται φυσιολογικά»,*  
*«και ξεσκιζόταν η καρδιά των θεατών στις πρώτες κερκίδες κι έπεφτε δάκρυ των 75 δραχμών διακεκριμένο».*
- τις υπερβολές: *«Εθνικοί λόγοι επιβάλλουν πάλι να ταξιδεύσω εις το εξωτερικό. Μου ανέθεσαν να πάω στην Επίδαυρο και να γράψω για τον "Ηρακλή Μαινόμενο". Εάν*

το εγχείρημα επιτύχει, θα πάρουμε χρήματα, και με τα χρήματα θα πάρουμε τρόφιμα, διότι σπαράζει η καρδιά μου να βλέπω τα παιδιά μας να πεινούν...»

- τα σχήματα λόγου: «ο Ηρακλής ήταν στον Άδη μια στιγμή, όπως πεταγόμαστε εμείς στο περίπτερο»
- τους υπαινιγμούς: «Διόλου απίθανο να κόβη και την γλώσσα της πεθεράς του. Από άνθρωπο έξαλλο, όλα να τα περιμένης... - Είχες δεν είχες, την έφερες πάλι την κουβέντα για την μαμά...»
- το απροσδόκητο που προκαλεί την έκπληξη στον αναγνώστη: «Το νέο πως ο πατέρας πάλι φεύγει, βρήκε απροετοίμαστα τα παιδιά. Σπαρακτικές σκηνές ξετυλίχθηκαν στο σπίτι. Νόμισαν πως δεν είχα αφήσει λεφτά για παγωτά και δεν ήθελαν με κανένα τρόπο να μ' αποχωριστούν»  
«- Ελάτε παιδάκια. Ο πατερούλης φεύγει. Για το καλό σας πασχίζει. Ελάτε. Φιλήστε του το χέρι και πέστε του καλό ταξίδι. Και παρακαλέστε την Παναγίτσα να έρθη γρήγορα κοντά μας. Ο μικρός, θεοσεβούμενος, πήρε το χέρι μου και το γέμισε ευλαβικά σάλτσες. Ο μεγάλος ήρθε κοντά μου, χώνοντας με τρόπο κεράσια με το άλλο του χέρι στην τσέπη του. Μου έδωσε συγκινημένος το βρεμένο του χέρι»
- τη διακωμώδηση στιγμών της πραγματικής ζωής: «- Παιδί μου, εγώ θα λείψω. Δεν ξέρω πόσο διάστημα θα κάνω. Φρόντισε την μητέρα σου και το μικρό σου αδελφό. Εσύ είσαι τώρα ο μόνος άντρας στο σπίτι. Σου αφήνω ένα καλό όνομα και κράτησέ το ψηλά. Τίμησέ το όπως του αξίζει και μην ξεχνάς ποτέ ότι λέγεσαι Μποσταντζόγλου. Με δάκρυα στα μάτια έφυγε το παιδί. Για τραγωδία πήγαινε ο πατέρας του, έπρεπε τραγική να είναι και η αναχώρησής του. Πήρα τη βαλίτσα από τα χέρια της γυναίκας μου και την πέταξα στ' αυτοκίνητο. - Αντίο σας. Φεύγω για μακριά στα ξένα. Πηγαίνετε μέσα, χωρίς να γυρίσετε πίσω να κοιτάξετε. Μην κάνετε σκληρότερο τον αποχωρισμό».
- τη χρήση της καθαρεύουσας για να προσδώσει επιστημότητα στον λόγο του αλλά προκαλεί το αντίθετο αποτέλεσμα στον αναγνώστη: «Για να περάσω την ώρα μου μετρούσα τους θεατάς. Μπήκαν εν συνόλω 11.269. Όταν την Δευτέρα διάβασα πως οι θεαταί ήσαν 11.270, κατ' ανακοίνωσιν του Εθνικού, το απέδωσα εις απάτην και είπα ότι ανεβάζουν τον αριθμό επίτηδες για να δείξουν πως το Φεστιβάλ έχει επιτυχία, χωρίς να σκεφθούν ότι κάποιος ήτο πιθανόν να μετρούσε τους προσερχομένους. Έγραψα ένα δριμύτατο γράμμα στο Βασιλικό και με στοιχεία ακλόνητα τους απέδειξα ότι 5.736 μπήκαν από την αριστερή είσοδο και 5.533 από

την δεξιά, άρα σύνολον 11.269. Από πού κι ως πού, λοιπόν, 11.269. Αργότερα αντελήφθη ότι το Εθνικόν Θέατρον έλεγε την αλήθεια. Οι θεαταί ήσαν πράγματι 11.270 διότι ναι μεν εισήλθον 11.269, αλλά είχα ξεχάσει τον εαυτό μου»

- Τελική ατάκα: «*Ξημερώματα, από κάποιο λόφο του Σκαρμαμαγκά, αντίκρυσσα τα χώματα της Αθήνας. Η καρδιά μου χτύπησε δυνατά. Άραγε θα με γνώριζαν όταν θα έφτανα στο σπίτι μου έπειτα από τόσον καιρό; Σαρανταδύο ετών τους είχα εγκαταλείψει. Πώς νάγιναν τα παιδιά μου έπειτα από τόσο μακρύ χωρισμό; Έξω από το σπίτι μου ένα παλληκάρι ωραιότατο με περίμενε, ως 20 ετών απάνω-κάτω. Το έσφιζα τρυφερά στην αγκαλιά μου. - Παιδί μου, δεν με αναγνωρίζεις; Πώς μεγάλωσες έτσι; Και φίλησα τον έκπληκτο γαλατά».*

### Στόχοι

Οι μαθητές/τριες

- Να έρθουν σε επαφή με το ευθυμογράφημα
- Να εντοπίσουν τις τεχνικές πρόκλησης του γέλιου
- Να προσδιορίσουν τα κοινωνικά θέματα που θίγει το κείμενο

### 1η ώρα-2η ώρα

Λόγω της μεγάλης του έκτασης ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει σε έναν αριθμό μαθητών να διαβάσουν το κείμενο. Μετά την ανάγνωση το χωρίζει σε ενότητες και ορίζει κάθε ομάδα να ασχοληθεί με μία από αυτές.

### Προφορικές ερωτήσεις

1. Σε ποια σημεία του κειμένου εντοπίζετε το κωμικό στοιχείο;
2. Ποιες τεχνικές πρόκλησης γέλιου χρησιμοποιεί ο συγγραφέας;
3. Το κείμενο που διαβάσαμε έχει χαρακτηριστεί ευθυμογράφημα. Μπορείτε να δικαιολογήσετε τον ορισμό αυτόν;

Αφού οι ομάδες προσπαθούν να προσπαθούν να προσδιορίσουν τον όρο, στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός στον διαδραστικό πίνακα προβάλλει τον ορισμό από [Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής](#)

4. «Κι' όσο για δουλειά, όρεξη νάχη και του υποσχόμεθα υπερωρίες... Ζώνη της Απόλυτης περιφρονήσεως προς τον κοινόν νου». Ποια κοινωνικά θέματα θίγει ο αφηγητής στο παραπάνω απόσπασμα; Πιστεύετε ότι σήμερα έχουν ξεπεραστεί τα θέματα αυτά;

### 3η ώρα

#### Ομαδική δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

- *Ο μεγάλος γιος του αφηγητή γράφει σκέψεις και συναισθήματα σε μία σελίδα στο ημερολόγιό του για την αναχώρηση του πατέρα του στην Επίδαυρο. Κατά τη σύνταξη του ημερολογίου να χρησιμοποιήσετε ύφος σοβαρό, αξιοποιώντας όμως τεχνικές χιούμορ. Να αξιοποιήσετε το απόσπασμα «Το νέο πως ο πατέρας πάλι φεύγει... Πάτησα γκάζι και με χάσανε».*
- *«Κι' όσο για δουλειά, όρεξη νάχη και του υποσχόμεθα υπερωρίες... Ζώνη της Απόλυτης περιφρονήσεως προς τον κοινόν νου».: Με αφορμή το απόσπασμα αυτό να γράψετε έναν χιουμοριστικό διάλογο ανάμεσα στον Ηρακλή και σε πολίτες των σημερινών μεγαλουπόλεων.*

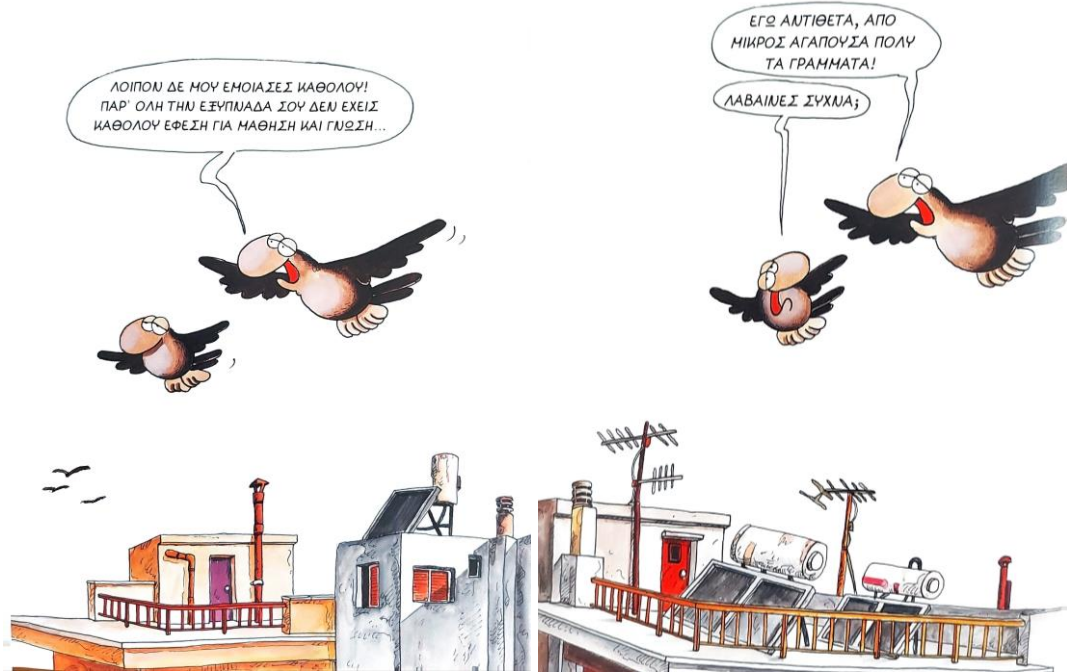
### 4η ώρα

Τα κείμενα των ομάδων διαβάζονται και αξιολογούνται από την ολομέλεια.

6ο Κείμενο

«Χαμηλές πτήσεις» Αρκάς

Σκίτσο 1



Σκίτσο 2



Σκίτσο 3





Σκίτσο 8



Σκίτσο 9



Σκίτσο 10



Σκίτσο 11



## Σκίτσο 12



Τα συγκεκριμένα σκίτσα του Αρκά από τις «Χαμηλές πτήσεις» προσφέρονται για λογοπαίγνια, αναφορά στη διακειμενικότητα και την παρωδία και για σχολιασμό του επιθετικού χιούμορ.

Το χιούμορ στα παραπάνω σκίτσα παράγεται από:

- τον συνδυασμό λόγου και εικόνας
- την προσωποποίηση, εφόσον οι πρωταγωνιστές είναι δύο πουλιά τα οποία μιλούν και συμπεριφέρονται ως άνθρωποι.
- τη διακειμενικότητα (αναφορά στο παραμύθι της «Χιονάτης και των επτά νάνων», σκίτσο 6, και στην ιστορία του Ρομπέν των Δασών, σκίτσο 10)
- παραφράσεις των ποιημάτων «Αρνάκι» του Αλέξανδρου Καντακουζηνού, «Το εκκλησάκι» του Άγγελου Βλάχου και «Ιθάκη» του Καβάφη (σκίτσο 11).
- μειωτικές εκφράσεις (σκίτσο 11 και 12)
- το λεκτικό παιχνίδι που προκύπτει:

α) από την πολυσημία των λέξεων: «-Εγώ, αντίθετα, από μικρός αγαπούσα πολύ τα γράμματα! -Λάβαινες συχνά;» (σκίτσο 1), «-παρέδωσα και το τελευταίο γράμμα -το ωμέγα;» (σκίτσο 3)



β) παιχνίδι με το στερητικό α- (στο σκίτσο 2 το μικρό πουλί χαρακτηρίζει αγράμματο τον ταχυδρόμο, όταν εκείνος του λέει ότι έχει παραδώσει όλα τα γράμματα), παιχνίδι με τη λέξη ορθός «-Μπορείς να μου πεις τι κάνεις τώρα; - Ορθογραφία» (σκίτσο 8)

γ) κατασκευή νέων λέξεων: «-Δεν είναι καθόλου τρελό! Παριστάνει τον τρελό και μάλιστα πάρα πολύ έντεχνα! -Πάρα πολύ! Σχεδόν δώδεχνα!»

δ) συνδυασμό λόγου και εικόνας (σκίτσο 4)

ε) παιχνίδι με την κυριολεξία και τη μεταφορά (σκίτσο 5, σκίτσο 7)

στ) κυριολεκτική χρήση της παροιμίας

### Στόχοι

Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση

- να σχολιάσουν τη συμβολή της εικόνας στην παραγωγή χιούμορ στα πολυτροπικά κείμενα
- να προσδιορίσουν τις τεχνικές παραγωγής λεκτικού χιούμορ
- να αξιολογήσουν πολυμεσικές εφαρμογές για τη δημιουργία των δικών τους κόμικς
- να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του επιθετικού χιούμορ
- να εντοπίσουν στοιχεία διακειμενικότητας
- να μπορούν να παραφράζουν στίχους άλλων ποιημάτων

### 1η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει ανά δύο τα σκίτσα 1 έως 10 σε κάθε ομάδα. Τους αναθέτει να εντοπίσουν και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις τεχνικές πρόκλησης γέλιου.

### 2η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει τα σκίτσα 11 και 12 στον διαδραστικό πίνακα. Οι λόγοι για τους οποίους τα σκίτσα αυτά πρέπει να τα συζητήσει ο/η εκπαιδευτικός με το σύνολο των μαθητών/τριών και όχι να τα αναλάβει μία ομάδα είναι:

α) στο σκίτσο 11 οι μαθητές/τριες πρέπει να αναγνωρίσουν τους στίχους από τρία ποιήματα τα οποία ο Αρκάς παραφράζει. Το πιθανότερο είναι οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν στην τελική ατάκα μόνο τον πρώτο στίχο από την «Ιθάκη» του Καβάφη, γι' αυτό χρειάζεται η συνδρομή του/της εκπαιδευτικού για τα άλλα δύο.

β) Και τα δύο σκίτσα τελειώνουν με μία μειωτική φράση προς το πρόσωπο του πατέρα. Επομένως, προσφέρονται για περαιτέρω σχολιασμό για τη χρήση του επιθετικού χιούμορ.

### Προφορικές ερωτήσεις

- Να προσδιορίσετε τους τρόπους με τους οποίους παράγεται το χιούμορ στα σκίτσα που σας δόθηκαν.
- Ποια ποιήματα παραφρασμένα αναγνωρίζετε στο σκίτσο 11;
- Στα σκίτσα 11 και 12 το πουλί- γιος χρησιμοποιεί προσβλητικούς χαρακτηρισμούς προς τον πατέρα του. Τι αισθήματα σας δημιουργούν αυτές οι φράσεις;
- Πιστεύετε ότι είναι θεμιτό ο καθένας μας να κάνει χρήση αυτού του είδους χιούμορ σε βάρος των άλλων;

### 3η ώρα

#### Ομαδική δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

*Να δημιουργήσετε κόμικς χρησιμοποιώντας όποιες μορφές χιούμορ εντοπίσαμε στα σκίτσα του Αρκά εκτός από το επιθετικό. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις ψηφιακές εφαρμογές Canva, Pixton, Storyboard That.*

Η συγκεκριμένη άσκηση απαιτεί τη χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής.

### 4η ώρα

Κάθε ομάδα παρουσιάζει το κόμικ που δημιούργησε στην ολομέλεια και ακολουθεί σχολιασμός.

## 7ο Κείμενο

### «Je suis bossu», Ημισκούμπρια

Ερμηνεία: Δημήτρης Μετζέλος και Φοίβος Δεληβοριάς

Το τραγούδι «[Je suis bossu](#)» των Ημισκούμπρια επιλέχτηκε για να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με ένα χιουμοριστικό τραγούδι το οποίο δεν έχει μία συγκεκριμένη ιστορία αλλά αποτελεί απλώς μία απαρίθμηση ετερόκλητων στοιχείων που προσφέρει ο αφηγητής στην αγαπημένη του για να μην τον εγκαταλείψει. Το κωμικό στοιχείο προκύπτει από:

- το απροσδόκητο («Ένα γλυκό τιγράκι από το μαχαραγιά/μα έγινε γατάκι γιατί ξέβαψε η μπογιά»),
- τις ομοιοκαταληξίες (καγκουρώ- Ζορό, Leer- μενίρ)
- όλα αυτά που πρόσφερε στο ερωτικό υποκείμενο («Σου βρήκα του Ιάσωνα χρυσόμαλλο το δέρας,/ σου τραγούδαγα ισπανικά γλυκά σαν το Μπαντέρας», «Σου 'φτιαξε ο Τζεπέτο το Σκυριανό σαλόني»).
- την ερμηνεία κυρίως του Μεντζέλου

#### Στόχοι

Οι μαθητές/τριες

- να εντοπίσουν το χιουμοριστικό στοιχείο στο κείμενο
- να προσδιορίσουν στοιχεία διακειμενικότητας (αναφορά στην Παναγία των Παρισίων, τον Πινόκιο, τον Κόμη Μοντεχρίστο κλπ.)
- να χρησιμοποιήσουν το χιούμορ και τη φαντασία τους για να συνεχίσουν το τραγούδι

#### 1η ώρα

Το μάθημα χρειάζεται να διεξαχθεί στην αίθουσα Πληροφορικής. Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το τραγούδι των «Ημισκούμπριων» και κατόπιν δίνει στους/στις μαθητές/τριες σε φωτοτυπία τους στίχους του τραγουδιού. Στη συνέχεια κάθε ομάδα αναλαμβάνει περίπου δέκα στίχους και αναζητά στο διαδίκτυο πληροφορίες για τα πρόσωπα και τα αντικείμενα που οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν. Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό να μη γνωρίζουν τον Άνθιμο Γαζή και τα

αυτοκόλλητα Pannini. Έτσι, το τραγούδι εξομαλύνεται νοηματικά και μπορούν οι μαθητές/τριες να γελάσουν περισσότερο αλλά και να εντοπίσουν ευκολότερα τις χιουμοριστικές τεχνικές.

### 2η- 3η ώρα

#### Ομαδική δραστηριότητα δημιουργικής γραφής

*Συνεχίστε το τραγούδι αναφέροντας τι άλλο πρόσφερε το ποιητικό υποκείμενο στην αγαπημένη του. Να διατηρήσετε τη ζευγαρωτή ομοιοκαταληξία. Αν είναι εφικτό, μπορείτε να προσαρμόσετε τους στίχους σας στη μελωδία του τραγουδιού.*

Κάθε ομάδα παρουσιάζει το τραγούδι της και οι μαθητές/τριες αξιολογούν ποιο είναι το πιο χιουμοριστικό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α.Π.Σ. (2022). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αρκάς (1997). *Χαμηλές πτήσεις... ΜΕ ΤΟΝ ΚΗΛΕΜΟΝΑ ΣΟΥ*. Αθήνα: γράμματα.

Αρκάς (1999). *Χαμηλές πτήσεις ΤΟ ΕΞΥΠΝΟ ΠΟΥΛΙ...*. Αθήνα: γράμματα.

Attardo, S., & Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor: International Journal of Humor Research*, 4(3-4), 293–347.

Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Βασιλειάδου, Γ. (2010) Ειρωνεία & Σάτιρα- Μια περιδιάβαση.

<https://www.galatea.gr/11-greek/%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B5%CF%82/6-%CE%B5%CE%B9%CF%81%CF%89%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CE%AC%CF%84%CE%B9%CF%81%CE%B1-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%E2%80%A6>

Βύρλιου, Φ. (2013). Η αξιοποίηση του χιούμορ στην εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας. Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/131358?ln=e>

Carroll, N. (2024). *Χιούμορ- Μια μικρή εισαγωγή*. Περιστέρι: Οξύ

Γιούρης, Η. (2003). Κωμικά κείμενα στα ανθολόγια λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κωμικά κείμενα στα ανθολόγια λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης (Ι. Πιτσιπίος, Ε. Ροΐδης, Ζ. Παπαντωνίου, Ι. Κονδυλάκης, Γ. Σκαρίμπας), *Φιλολογική*, 84, 65-71.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.

<https://archive.org/details/creativewritingn0000daws/page/256/mode/1up?q=besant>

Eagleton, T. (2021). *Χιούμορ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Guilford, J. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, Vol 53(4), 267-293.

Guilford, J. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: Robert R. Knapp. <https://archive.org/details/intelligencecrea0000joyp>

Hobday-Kusch, J., & McVittie, J. (2002). Just Clowning around: Classroom Perspectives on Children's Humour. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 27(2/3), 195–210. <https://doi.org/10.2307/1602220>

Καϊλάρη, Α. (2019). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη. Ο ρόλος του χιούμορ και των επικοινωνιακών ικανοτήτων. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα ΕΚΠ ΠΜΣ- ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; . *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542>

Kaufman, S. B., & Kozbelt, A. (2009). The Tears of a Clown: Understanding Comedy Writers. In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 80–98). Cambridge: Cambridge University Press.

Κετελνή Α. (2018). Το χιούμορ και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη: Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κούτρικα, Σ. (2021). Το παράλογο χιούμορ στην ποίηση του Μίλτου Σαχτούρη: Σωματοκειμενική υφολογική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Καλαμάτα: Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6208>

Κρομμύδα, Μ. (2016). Το χιούμορ. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: ΑΣΠΑΙΤΕ Ιωαννίνων.

Κωστίου, Κ. (1995). *Η ποιητική της ανατροπής: Σάτιρα, Ειρωνεία, Παρωδία, Χιούμορ στο αφηγηματικό έργο του Γιάννη Σκαρίμπα*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

<http://dx.doi.org/10.12681/eadd/8908>

Κωστίου, Κ. (2005). *Η ποιητική της ανατροπής: Σάτιρα, Ειρωνεία, Παρωδία, Χιούμορ*. Αθήνα: Νεφέλη.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας»*, 19-20 Οκτωβρίου 2012, Κομοτηνή

[http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\\_html\\_files/kotopoulos\\_prak\\_2.pdf](http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_html_files/kotopoulos_prak_2.pdf)

Κωτόπουλος Τ. Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>

Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204- 2014), οικονομία, κοινωνία,*

ιστορία, λογοτεχνία», Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (European Society of Modern Greek Studies), 2-5 Οκτωβρίου 2014, Θεσσαλονίκη, Α' τόμος, σελ. 801-822. [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triantafyllos.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf)

Κωτόπουλος, Τ., Παναγιωτίδης, Γ. (2013). Διατριβή σαν μυθιστόρημα. Συγγραφική Πρακτική και Λογοτεχνική Θεωρία. *Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα.

Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α. (2014). Η Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση»*, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, σελ. 957-967, 28-29 Νοεμβρίου 2014, Δράμα. <https://users.uowm.gr/tkotopou/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/89-publication-078.html>

Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α., Γεωργιάδης, Γ., Καλαϊτζή, Α., Κουλουκάτση, Α., Σταμπουλίδου, Α. (2023). *Θεωρία και Πράξη της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

*Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής*. (1998) Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]

Lawson, W. (2005). Humor's sexual side. *Psychology Today*  
<https://www.psychologytoday.com/intl/articles/200509/humors-sexual-side>

Λουπασάκης, Α. (2002). *Γέλιο. Η καλύτερη θεραπεία*. Αθήνα: Κέδρος

Lundberg, E. (2002). *If they're laughing, they just might be listening*, Colorado: CottonWood Press.  
<https://archive.org/details/ifttheyrelaughing0000lund/mode/1up>

Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being:



Development of the humor styles questionnaire. *Journal of research in personality*, 37(1), 48-75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)

McGhee, P. (1974). Development of children's ability to create the joking relationship. *Child Development*, 45, 552-556. <https://doi.org/10.2307/1127988>

McGhee, P. (2010). *Humor as Survival Training for a Stressed-Out World: The 7 Humor Habits Program*. Bloomington, IN: AuthorHouse.

Morley, D., (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press  
<https://archive.org/details/TheCambridgeIntroductionToCreativeWriting/page/n5/mod/e/1up>

Morrison, M. K. (2008). *Using Humor to Maximize Learning. The Links between Positive Emotions and Education*. Lanham, Maryland, Toronto & Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.

Morrison, M. K. (2011). Using Humor to Maximize Learning, *Illinois Assosiation for Supervision and Curriculum Development*, 67.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Μπατσαρά, Ε. (2018). Η Σοβαρότητα του Χιούμορ. Η Εκπαιδευτική του Αξιοποίηση μέσω της Δημιουργικής Γραφής. Προτάσεις για Διδακτικές Εφαρμογές των Limericks. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/43208>

Μποστ (2015). *Η ΦΑΥΣΤΑ και διάφορα διηγήματα*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Myers, D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago: University of Chicago Press.  
<https://archive.org/details/elephantsteachcr0000myer/page/n3/mode/1up>

Νικολακοπούλου, Ε. (1992) *Το τραγούδι της κουτσομπόλας*.

[https://stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song\\_id=23929](https://stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=23929)

Παπαδοπούλου Δ. (2020). Το χιούμορ ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Επιστημονικά Χρονικά*, 25(3): 455-472.

Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2015) *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠ. ΠΑΔΕΙΑΣ- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

Πηγιάκη, Α. (2014). Η έκφραση του χιούμορ των παιδιών μέσω των λεκτικών (γλωσσικών) παιχνιδιών στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, ΕΚΠΑ.

Ροΐδη, Ε. (1998). *Αφηγήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Σουρής, Γ. (2002) *Απαντα τα καλύτερα ποιήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης

Στεργιανή, Α. (2021). Το χιούμορ ως εργαλείο στη διδασκαλία της γεωγραφικής ποικιλότητας: Μια θεωρητική διδακτική πρόταση. Διπλωματική Εργασία: Πάτρα: ΕΑΠ.

Τζιτζιλί, Ε. (2016). Το κωμικό του χαρακτήρα/ήρωα στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα 1990-2010. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

<http://dx.doi.org/10.12681/eadd/40363>

Τσάκωνα, Β. (2004). Το χιούμορ στον γραπτό αφηγηματικό λόγο: Γλωσσολογική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τομέας Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/17786>

Τσάκωνα, Β. (2013). *Η Κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ. Θεωρία, λειτουργίες και διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσάμη, Β., Καπογιάννη, Ε., Τσάκωνα, Β. & Αρχάκης, Α. (2019) Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών. *14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*. <https://pasithee.library.upatras.gr/icgl/article/view/3768>

Williams, R. (1988). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Press.

Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.