



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ**  
**ΓΛΩΣΣΑΣ**

Διπλωματική εργασία

**“Εμείς” και “οι άλλοι”: Αναπαραστάσεις του “ξένου” στον λόγο της μαζικής κουλτούρας. Ανάπτυξη ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης.**

της

**Μπολέτη Ιωάννας, Α.Μ. 00028**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ελένη Γρίβα, Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Δ.Μ.

Εξεταστές: Κωνσταντίνος Ντίνας, Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτική της, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Δ.Μ.

Κωνσταντίνος Μπίκος, Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

Φλώρινα, Μάρτιος 2022

Copyright © Ιωάννα Μπολέτη, 2022. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

## Περιεχόμενα

<b>Κατάλογος Σχημάτων</b> .....	6
<b>Κατάλογος Πινάκων</b> .....	6
<b>Συνοπμογραφίες &amp; Ακρωνύμια</b> .....	6
<b>Περίληψη / Abstract</b> .....	9
<b>Εισαγωγή</b> .....	10
<b>1. Μετανάστευση στην Ελλάδα</b> .....	15
1.1. Οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί και η αντιμετώπισή τους από την ελληνική πολιτεία .....	15
<b>2. Ρατσισμός/Αντιρατσισμός – Ρατσιστικός/Αντιρατσιστικός λόγος</b> .....	23
2.1. Ρατσισμός: οι μορφές του και ο «ανταγωνιστής» αντιρατσισμός .....	23
2.2. Ρατσιστικός και αντιρατσιστικός λόγος: από τη σύγκρουση στη συνύπαρξη .....	27
<b>3. Κείμενα μαζικής κουλτούρας</b> .....	36
3.1. Ο ρόλος της μαζικής κουλτούρας στην επιβολή κυρίαρχων ιδεολογιών: Γλωσσική ομοιογένεια και γλωσσική υπερποικιλότητα .....	36
3.2. Ο πολιτικός λόγος.....	38
3.2.1. Η «νέα» γλώσσα της πολιτικής .....	41
3.3. Ο δημοσιογραφικός λόγος ως ιδεολογική κατασκευή .....	44
3.4. Χιούμορ και ρατσισμός .....	48
3.5. Αναπαραστάσεις του «ξένου» στα κείμενα μαζικής κουλτούρας.....	51
3.5.1. « <i>Θύματα</i> », « <i>ήρωες</i> » ή « <i>απειλή</i> »;.....	52
3.6. Κείμενα μαζικής κουλτούρας: ο νέος «θησαυρός» της σχολικής τάξης.....	61
<b>4. Πολυγραμματισμοί και Κριτικός Γραμματισμός</b> .....	64
4.1. Η κριτική γλωσσική επίγνωση: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	64
4.2. Ο γραμματισμός .....	66
4.3. Ο κριτικός γραμματισμός .....	66
4.4. Πολυγραμματισμοί.....	69
4.5. Η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών .....	70
<b>5. Η πολυπολιτισμική κοινωνία και η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση</b> .....	76
<b>6. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος</b> .....	78
6.1. Η σκέψη πίσω τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό .....	78
6.2. Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι .....	81
6.3. Αποδέκτες του προγράμματος.....	82
6.4. Διάρκεια του προγράμματος .....	84
6.5. Λόγοι αξιοποίησης μαζικής κουλτούρας .....	85

6.5.1. Οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών Δημοτικού – σύντομη επισκόπηση ερευνών .....	85
6.6. Κριτήρια επιλογής υλικού .....	88
<b>7. Διδακτική διαδικασία .....</b>	<b>92</b>
7.1. Η Δραστηριοκεντρική μέθοδος ως διδακτική προσέγγιση .....	92
7.2. Τα βασικά στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης .....	93
7.2.1. Προστάδιο .....	93
7.2.2. Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας .....	94
7.2.3. Μεταστάδιο .....	94
7.3. Ο συγκερασμός των πολυγραμματισμών και του δραστηριοκεντρικού πλαισίου μάθησης .....	95
<b>(Μη) γελάτε άφοβα! .....</b>	<b>99</b>
Στόχοι ενότητας .....	99
Προστάδιο .....	100
Κύρια Δραστηριότητα .....	101
Κριτική αναπλαισίωση .....	103
<b>Μην κλείνετε τα μάτια στον ρατσισμό! .....</b>	<b>105</b>
Στόχοι ενότητας .....	105
Προστάδιο .....	106
Κύρια Δραστηριότητα .....	107
Κριτική αναπλαισίωση .....	110
<b>Let's tweet again! .....</b>	<b>111</b>
Προστάδιο .....	111
Κύρια Δραστηριότητα .....	112
Κριτική αναπλαισίωση .....	115
<b>8. Η καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο .....</b>	<b>116</b>
<b>Ανοίγοντας τον δρόμο προς τη διαπολιτισμική επίγνωση .....</b>	<b>120</b>
Στόχοι ενότητας .....	120
Προστάδιο .....	121
Κύρια δραστηριότητα .....	122
Κριτική αναπλαισίωση .....	125
<b>Σε ποια πλευρά του πλανήτη γεννήθηκες; .....</b>	<b>126</b>
Στόχοι ενότητας .....	126
Προστάδιο .....	127
Κύρια Δραστηριότητα .....	128

Κριτική αναπλαισίωση .....	133
<b>9. Εναλλακτικές προτάσεις για την αξιολόγηση του προγράμματος .....</b>	<b>135</b>
9.1. Portfolio: ένα ευέλικτο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης .....	137
9.2. Διαπολιτισμικό Portfolio: ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας .....	138
9.3. Στοχοθεσία του διαπολιτισμικού portfolio και πλαίσιο εφαρμογής.....	139
9.4. Δομή του διαπολιτισμικού portfolio .....	140
<i>9.4.1. Το γλωσσικό βιογραφικό .....</i>	<i>141</i>
<i>9.4.2. Το ντοσιέ .....</i>	<i>142</i>
<i>9.4.3. Το διαπολιτισμικό διαβατήριο .....</i>	<i>142</i>
<b>10. Συζήτηση.....</b>	<b>144</b>
10.1. Περιορισμοί.....	147
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>150</b>
<b>Παράρτημα Α.....</b>	<b>174</b>
<b>Παράρτημα Β.....</b>	<b>177</b>
<b>Παράρτημα Γ .....</b>	<b>182</b>
<b>Παράρτημα Δ .....</b>	<b>186</b>
<b>Παράρτημα Ε.....</b>	<b>197</b>
<b>Παράρτημα Ζ.....</b>	<b>210</b>

## **Κατάλογος Σχημάτων**

Σχήμα 1: Σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών.....74

## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1: Ένταξη του μοντέλου της Παιδαγωγικής Πολυγραμματισμών σε ένα δραστηριοκεντρικό πλαίσιο...96

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

ΚΜΚ Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας

ΜΜΕ Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης



«Γιατί κι εγώ, μα κι εσύ, για κάποιον άλλον είμαστε οι άλλοι, οι ξένοι»  
*Πηγή φωτογραφίας: Reuters/Yiannis Behrakis*

Ένας τρόπος να δούμε τις λέξεις είναι να πούμε  
πως είναι ένα τέχνασμα για να καλυφθεί η γύμνια.

«Πάρτυ γενεθλίων» Χάρολντ Πίντερ

Βλέπω τις πόλεις του κόσμου και στην τύχη κάνω τον εαυτό μου πολίτη καθεμιάς...  
Βλέπω χρώματα, πολιτισμούς, πηγαίνω ανάμεσα τους και χαιρετώ της γης όλους τους  
κατοίκους.

Ουόλτ Ουίτμαν

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Γρίβα Ελένη, για την υπομονή, την κατανόηση και την ευελιξία της καθώς και για την πολύτιμη βοήθειά της, την ενθάρρυνση και την πίστη που έδειξε στο πρόσωπό μου καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, ανατροφοδοτώντας με πάντα με γνώμονα τη διαρκή μου βελτίωση ως ερευνήτρια, ως εκπαιδευτικός και άνθρωπος. Ένα μεγάλο ευχαριστώ ακόμη οφείλω σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος, οι οποίοι μας πρόσφεραν απλόχερα τις γνώσεις τους, με τρόπο άμεσο και ανθρώπινο, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας με το φοιτητικό κοινό και κινητοποιώντας μας να ανοίξουμε κι άλλο τους πνευματικούς μας ορίζοντες. Αυτό το συναρπαστικό ταξίδι γνώσης στην εξερεύνηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γηγενείς ή μη μαθητές δεν θα ήταν το ίδιο χωρίς τη συμβολή τους! Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή του προγράμματος και επιτηρητή καθηγητή μου, κύριο Ντίνα Κωνσταντίνο, για την ουσιαστική του παρουσία, ως καθηγητής και προπάντων ως άνθρωπος, καθ' όλη διάρκεια των σπουδών μου, που αποτέλεσε θεμέλιο για την αγαστή μας συνεργασία. Τέλος, θα ήθελα να αποδώσω θερμές ευχαριστίες και στον επιτηρητή καθηγητή μου, κύριο Μπίκο Κωνσταντίνο που πάντα θα θυμάμαι για τον κομπό του τρόπο να θέτει τους εύστοχους προβληματισμούς του.

Θα ήθελα να αφιερώσω αυτήν την εργασία στον συμφοιτητή μας, Θάνο, που, δυστυχώς, έφυγε από την παρέα μας νωρίς...



## **Περίληψη / Abstract**

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια εις βάθος αποτύπωση της αναπαράστασης του «άλλου» στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, αντλώντας δείγματα τόσο από κείμενα του δημοσιογραφικού και πολιτικού λόγου όσο και από ποικίλο τηλεοπτικό και διαδικτυακό υλικό με χιουμοριστική, συχνά, στόχευση. Στόχος της διαδικασίας αυτής είναι η αφενός ανάδειξη των αποκάλυπτων ή συγκαλυμμένων ρατσιστικών ιδεολογιών που ενυπάρχουν στον δημόσιο λόγο και αφετέρου η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων αυτών που ανήκουν στις συχνότερες μορφές εξωσχολικού γραμματισμού των μαθητών, ώστε να καλλιεργηθεί η κριτική γλωσσική και διαπολιτισμική τους επίγνωση. Σχεδιάζοντας ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ρατσισμού, η αναγνώριση των διαφόρων μορφών του και η εξοικείωσή τους στο να προσεγγίζουν κριτικά και να διακρίνουν τέτοια στοιχεία σε κείμενα της καθημερινότητας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας το διαπολιτισμικό portfolio.

Λέξεις- κλειδιά: κείμενα μαζικής κουλτούρας, κριτική γλωσσική επίγνωση, δραστηριοκεντρική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός

This paper attempts to provide an in-depth account of the representation of the "other" in popular culture texts, drawing on samples from journalistic and political discourse as well as from a variety of television and online material with a humorous, often, aim. The aim of this process is, on the one hand, to highlight the overt or covert racist ideologies which exist in public discourse and, on the other hand, to use these texts, which are among the most frequent forms of students' extracurricular literacy, as teaching material in order to cultivate their critical linguistic and intercultural awareness. By designing a multidimensional educational programme, the aim is to raise pupils' awareness of racism, to recognise its various forms and to familiarise them with how to approach critically and distinguish such elements in everyday texts. The training programme concludes with reflection and self-evaluation of the students using the intercultural portfolio.

Key- words: popular culture, critical language awareness, task-based learning approach, critical literacy.

## Εισαγωγή<sup>1</sup>

Ζώντας στην εποχή των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών, της ταχείας ανταλλαγής πληροφοριών λόγω της έκρηξης της τεχνολογίας αλλά και της πολυπολιτισμικότητας ως φυσικό επακόλουθο της μετακίνησης και μετεγκατάστασης πληθυσμών, ο επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού γίνεσθαι φαίνεται πως αποτελεί ανάγκη επιτακτική. Παράλληλα, η αμφισβήτηση των δημοκρατικών αξιών, η επιρροή των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της συλλογικής μας σκέψης και δράσης, η αδρανοποίηση του κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση η έξαρση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας επιβάλλουν την πολιτική επαγρύπνηση και θωράκιση των πολιτών.

Η δυναμική έλευση των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας, με το διαδίκτυο να κατέχει κυρίαρχο ρόλο, έχουν επιφέρει μεγάλες αλλαγές στις παραδοσιακές διαδικασίες παραγωγής και πρόσκτησης της γνώσης. Οι συνθήκες επικοινωνίας έχουν μεταβληθεί, καθώς έχουν διαμορφωθεί ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και μορφές κειμένων. Στα πλαίσια αυτά η έννοια του γραμματισμού έχει εμπλουτιστεί με νέες απαραίτητες δεξιότητες και το σχολείο καλείται να θέσει νέους στόχους. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν κριτική ικανότητα, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα νοήματα στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Πρέπει, επίσης, να μπορούν να εντοπίζουν τις ιδεολογίες που λανθάνουν στις γλωσσικές επιλογές και να μην υιοθετούν άκριτα τις αναπαραστάσεις που αναπαράγονται στον δημόσιο λόγο.

Από την άλλη, οι μαζικές προσφυγικές και μεταναστευτικές αφίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο κατά τα τελευταία έτη οδήγησαν στην ανάδυση και την κυκλοφορία ποικίλων στάσεων και πρακτικών, οι οποίες αποτυπώνονται μέσα από τη μαζική κουλτούρα. Η πολυπολιτισμικότητα, με άλλα λόγια, θέτει υπό αμφισβήτηση την ομοιογένεια, πραγματική ή φαντασιακή, των εθνικών κρατών, φέρνοντας έτσι στην επιφάνεια, εμφανείς ή συγκαλυμμένες, ρατσιστικές θέσεις σε κείμενα που απασχολούν τη δημόσια σφαίρα.

Στην παρούσα εργασία επιδίωξή μας είναι να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταται ο «άλλος» στα τηλεοπτικά και διαδικτυακά κείμενα σε

---

<sup>1</sup> Έχοντας επίγνωση των όρων «βιολογικό φύλο», «κοινωνικό φύλο» και του φαινομένου του γλωσσικού σεξισμού, στην παρούσα εργασία επιλέγεται η χρήση μόνο του αρσενικού γένους για καθαρά λειτουργικούς λόγους και σε καμία περίπτωση δε γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να υποτιμηθεί κάποιο άτομο με βάση το φύλο του. Γι αυτό τον λόγο δηλώνεται ρητά και ξεκάθαρα πως όπου χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος, νοούνται και τα δύο φύλα.

αντιδιαστολή με το «εμείς», αναδεικνύοντας παράλληλα τον αντιμετώπιση των μεταναστών και προσφύγων από την ελληνική κοινωνία εν γένει. Για την ολιστική αντιμετώπιση του θέματος, εξετάζουμε τόσο τον δημοσιογραφικό λόγο ως ιδεολογική κατασκευή, όσο και τον πολιτικό λόγο ως εξουσιαστικό λόγο που αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται και σε πολυτροπικό υλικό που αντλήθηκε από το διαδίκτυο, το οποίο, με πρόσχημα το χιούμορ, υπονομεύει συχνά την εικόνα του ξένου.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται κάποια ιστορικά στοιχεία για το φαινόμενο της μετανάστευσης ενώ στη συνέχεια αναφέρονται οι πολιτικές διαχείρισης των μεταναστευτικών πληθυσμών από την ελληνική κοινωνία. Γίνεται λόγος για την πολιτική της έξωσης, της αφομοίωσης αλλά και της προστασίας δίνοντας έμφαση κάθε φορά στη δυσχερή κοινωνική θέση των μεταναστών/προσφύγων και την περιθωριοποίησή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στον ρατσισμό και τις σύγχρονες μορφές του, ενώ τονίζεται και η έννοια του αντιρατσισμού. Αξίζει να σημειώσουμε πως ο τελευταίος συχνά καταλήγει να αποτελεί γόνιμο έδαφος για πιο μετριάσμενους και συγκαλυμμένους τρόπους έκφρασης ρατσιστικών πεποιθήσεων. Διαπιστώνουμε έτσι πως ο ρατσιστικός λόγος σήμερα εκφράζεται έμμεσα και υπόγεια, συνυπάρχοντας με έναν αντιρατσιστικό λόγο-φενάκη. Στο ίδιο κεφάλαιο εξετάζεται ακόμη το σχήμα «εμείς έναντι των άλλων» με κύρια αιτία την προώθηση της κυρίαρχης ιδεολογίας της εθνικής και γλωσσικής ομογένειας, η οποία αναπόφευκτα επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές των κοινωνικών δραστών.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος της μαζικής κουλτούρας στην επιβολή των κυρίαρχων ιδεολογιών. Γίνεται, μάλιστα, ανάλυση του πολιτικού λόγου εν γένει αλλά και της μεγάλης δύναμης που αποκτά μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, του ειδησεογραφικού λόγου τονίζοντας την ιδεολογική φόρτιση που φέρει και τέλος του κεντρικού μηχανισμού του χιούμορ, αυτόν της ασυμβατότητας. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά με συγκεκριμένα παραδείγματα στο πώς αναπαρίσταται ο ξένος στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, τα οποία κατέχουν εξέχουσα θέση στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των σημερινών μαθητών.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην έννοια του κριτικού γραμματισμού και στη σημασία του για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα και τα κοινωνικά νοήματα. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού οι μαθητές, επιδιώκεται, να κατανοήσουν τις πολλαπλές λειτουργίες της

γλώσσας μελετώντας διάφορες γλωσσικές, κειμενικές και επικοινωνιακές συμβάσεις. Αναλύεται, επίσης, το μοντέλο των πολυγραμματισμών και η έννοια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, κεντρική επιδίωξη της οποίας είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης στους μαθητές, ώστε να οδηγηθούν στην προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου όχι ως φυσικής, δεδομένης και στατικής πραγματικότητας, αλλά ως διαδικασίας σε διαρκή μεταβολή και εξέλιξη, ως πεδίου διαπραγμάτευσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στην πολυπολιτισμική κοινωνία και στην αδήριτη ανάγκη που υπάρχει για μια παιδαγωγική ισότητα, τη λεγόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση που αποβλέπει στην εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και κατ' επέκταση στην ανοιχτότητα και αποδοχή των ανοίκειων πολιτισμικών στοιχείων.

Με το έκτο κατά σειρά κεφάλαιο οδηγούμαστε στο δεύτερο μέρος της εργασίας, σε αυτό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στόχος είναι, μέσα από την αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας, οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική γλωσσική τους επίγνωση αναφορικά με τις γλωσσικές επιλογές των ομιλούντων, αποκωδικοποιώντας κι ερμηνεύοντας τις πληροφορίες και τις απόψεις των παραγωγών των κειμένων αυτών. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά σε δέκα δίωρες παρεμβάσεις και απευθύνεται σε μαθητές των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού. Βασικός στόχος είναι η κατανόηση από πλευράς των μαθητών ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, τους καθιστά ικανούς να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός γίνεται με τον συγκερασμό δυο προσεγγίσεων, αυτής του δραστηριοκεντρικού μοντέλου και αυτής του μοντέλου των πολυγραμματισμών. Στο πρώτο σχέδιο διδασκαλίας εστιάζουμε στο χιούμορ και στις μορφές του ρατσισμού. Κεντρικός στόχος είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει κοινωνικά η παραγωγή ή/και η πρόσληψη του χιούμορ, τι επιτυγχάνουν με αυτό και τελικά πώς το χιούμορ γίνεται, με φανερό ή καλυμμένο τρόπο, φορέας κοινωνικών νοημάτων, ιδεολογιών και αξιολογήσεων για το ποιες συμπεριφορές και πρακτικές θεωρούνται μη αναμενόμενες και αποκλίνουσες. Στο επόμενο πλάνο διδασκαλίας οι μαθητές μελετούν τον δημοσιογραφικό λόγο, αναζητώντας γλωσσικά στοιχεία που οδηγούν στην κατασκευή συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας και

συνειδητοποιώντας τον στόχο που εξυπηρετούν οι εκάστοτε αυτές επιλογές. Στο τρίτο σχέδιο διδασκαλίας οι μαθητές εξοικειώνονται με τον πολιτικό λόγο ευρύτερα αλλά και με αυτόν που δημοσιεύεται μέσω του twitter αναφορικά με το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα. Ο στόχος είναι να διαπιστώσουν τους μηχανισμούς και τις τεχνικές πειθούς που οι πολιτικοί χρησιμοποιούν και να ερμηνεύσουν κριτικά τις γλωσσικές ή μη επιλογές τους. Επιδιώκουμε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη των λέξεων και την παραγωγή κοινωνικών νοημάτων με την ευέλικτη χρήση αυτών.

Με μια ολιστική ματιά και στα τρία πλάνα διδασκαλίας, θα μπορούσαμε να πούμε πως η βασική επιδίωξή μας είναι η καλλιέργεια της κριτικής ματιάς και άποψης των εκπαιδευομένων απέναντι σε όσα προβάλλονται ως μοναδική αλήθεια από τον μιντιακό λόγο και κατ' επέκταση η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, αμφισβήτησης αλλά και άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με θέματα φυλής και πολιτισμού. Άλλωστε, η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί προϋπόθεση ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν τον στιγματιστικό λόγο που συχνά είναι παγιωμένος και παρεισφρύνει στην καθημερινότητά όλων, προκειμένου και οι ίδιοι να αναλάβουν κοινωνική δράση και να φτάσουν στην κοινωνική αλλαγή.

Η επόμενη ενότητα αφορά στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ο πρωταρχικός στόχος είναι οι μαθητές να αποδεσμευθούν από παγιωμένες απόψεις και στερεότυπα και να ευαισθητοποιηθούν διαπολιτισμικά σε ό,τι αφορά τους μετανάστες/πρόσφυγες. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός επιλέχθηκε το αρτιότερο μέσο, η τέχνη. Έτσι, στοχεύουμε οι μαθητές να μπορέσουν να δουν την οπτική των προσφύγων/μεταναστών, να ακούσουν τις δικές τους φωνές, τις συνθήκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να μπουν στη θέση τους και κατ' επέκταση να φτάσουν στην αποδοχή του διαφορετικού, στην αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια, στον αλτρουισμό, στην αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Απώτερος στόχος αποτελεί το άνοιγμα καναλιών επικοινωνίας με το μη οικείο, το αλλιώτικο, το ξένο χωρίς να υπάρχουν ψήγματα στερεοτυπικής και μισαλλόδοξης σκέψης.

Στο ένατο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η σημασία της εναλλακτικής αξιολόγησης προσαρμοσμένη με τις επιταγές του σύγχρονου σχολείου. Γίνεται χρήση ενός ευέλικτου και πολύτιμου εργαλείου εναλλακτικής αξιολόγησης. Πρόκειται για το διαπολιτισμικό portfolio, με το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να

αναστοχαστούν και αυτοαξιολογηθούν μέσω ειδικά διαμορφωμένων κλιμάκων ενσωματωμένες σε ένα παιγνιώδες, ευφάνταστο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Ακολουθεί το δέκατο κεφάλαιο που περιλαμβάνει τη συζήτηση αναφορικά με την πρόταση εφαρμογής των σχεδίων διδασκαλίας ενώ αναφέρονται και οι λόγοι για τους οποίους προκύπτουν περιορισμοί που δεν μας επιτρέπουν να προβούμε σε γενίκευση των συμπερασμάτων.

Τα Παράρτηματα Α, Β, Γ, Δ και Ε που έπονται, περιλαμβάνουν στο σύνολό του το διδακτικό υλικό, χωρισμένο στις πέντε διδακτικές ενότητες, όπως σχεδιάστηκε για τις προαναφερόμενες παρεμβάσεις. Το Παράρτημα Ζ αφορά στο εργαλείο της εναλλακτικής αξιολόγησης, το διαπολιτισμικό portfolio.

# 1. Μετανάστευση στην Ελλάδα

## 1.1. Οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί και η αντιμετώπισή τους από την ελληνική πολιτεία

Η σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το μεταναστευτικό φαινόμενο, ως σημείο εκκίνησης μεταναστευτικών ροών, ως τόπος υποδοχής ή ως ενδιαμέσος προορισμός.

Μέχρι το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, η Ελλάδα αποτελούσε παραδοσιακά χώρα αποστολής μεταναστών προς υπερπόντιες χώρες και, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018, σ. 15). Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Χαραμής, 2004, σ. 9), εξέλιξη η οποία αντανάκλα τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης της χώρας που αρχίζει τη δεκαετία του '60 και που σταδιακά «εξομοιώνει τον τρόπο ζωής των Ελλήνων προς τα καταναλωτικά πρότυπα της Δύσης [...]» (Βούλγαρης κ.α., 1995:81 στο Τρουμπέτα, 2000, σ. 157).

Στο πλαίσιο αυτό, και μετά την κατάρρευση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, ο όγκος των μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα αυξάνεται ραγδαία (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 50). Έτσι, κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 έρχεται ένας σημαντικός αριθμός παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση ενώ στις αρχές της νέας δεκαετίας καταφθάνουν οικονομικοί μετανάστες<sup>2</sup> από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.σ. 13-14).

Το μεταναστευτικό ρεύμα της δεκαετίας του '90 φαίνεται ότι τάραξε τις κατακτημένες εθνικές οριοθετήσεις και ισορροπίες. Σε μια χώρα που μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν εντυπωσιακά -αν και τεχνητά- «ομογενοποιημένη», τόσο γλωσσικά όσο και πολιτισμικά (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 14), η μαζική ροή, Αλβανών κυρίως, μεταναστών αντιμετωπίστηκε, ως επί το πλείστον, αρνητικά (Gogonas, 2009, σ. 98). Στη δυσμενή στάση του πλειονοτικού πληθυσμού απέναντι στους Αλβανούς μετανάστες συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό και ο εθνικός ομογενοποιητικός λόγος των

---

<sup>2</sup> Ο όρος «οικονομικοί μετανάστες» έχει καθιερωθεί να αποδίδεται σε μετανάστες από αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ οι μετανάστες που προέρχονται από ανεπτυγμένες βιομηχανικές χώρες και χώρες της ΕΕ συνήθως δεν κατηγοριοποιούνται έτσι, ακόμα και αν εγκαθίστανται στην Ελλάδα για εργασιακούς λόγους. Η εξήγηση θα πρέπει ενδεχομένως να αναζητηθεί στο γεγονός ότι οι τελευταίοι εντάσσονται σε υψηλές εισοδηματικές κατηγορίες (Τρουμπέτα, 2000, σ. 158).

μέσων μαζικής επικοινωνίας, αποδίδοντάς τους μια σειρά από αρνητικά στερεότυπα (Gogonas, 2009, σ. 98). Ο αλλοδαπός<sup>3</sup> μετανάστης έρχεται στο προσκήνιο μέσα από μια παραβατική δραστηριότητα, τη λαθρομετανάστευση (Κοντούρη, 2016, σ. 46). Οι Αλβανοί μετανάστες παρουσιάζονται ως εγκληματίες εκ φύσεως, φτωχοί και οπισθοδρομικοί, ως «εισβολείς» και «παραδοσιακοί εχθροί» του κράτους εξαιτίας της εθνικότητας και της θρησκείας τους (Gogonas, 2009, σ. 98). Η ενδεή τους διαβίωση συναρτάται συνειρμικά με το συλλογικό στιγματισμό της παρανομίας και της ροπής προς εγκληματικότητα και εκλαμβάνονται από το γηγενές περιβάλλον ως «παθολογική» κατάσταση (Τρουμπέτα, 2000, σ. 162).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να ρίξουμε φως στη διαχείριση των μεταναστευτικών πληθυσμών από το ελληνικό κράτος, μιας που ο λόγος των ΜΜΕ και εν γένει της μαζικής κουλτούρας αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας, οδηγώντας μάλιστα και σε συμβολική νομιμοποίηση των νομοθετικών πρακτικών απέναντι στους μετανάστες. Το νομοθετικό πλαίσιο για τον έλεγχο ή τη διαχείριση μεταναστευτικών εισροών στην Ελλάδα ήταν ανύπαρκτο ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Τριανταφυλλίδου, 2005, σ. 21). Ο πρώτος νόμος που προσπάθησε να ρυθμίσει τα θέματα της μετανάστευσης ήταν ο υπ' αριθμόν 1975 του 1991 με τον εύγλωττο τίτλο 'Είσοδος, έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης προσφύγων και άλλες διατάξεις', αποβλέποντας κυρίως στον περιορισμό της μετανάστευσης, στον αυστηρότερο έλεγχο των συνόρων και στην απέλαση – εάν ήταν δυνατό – όλων των παράτυπων μεταναστών από την ελληνική επικράτεια (Τριανταφυλλίδου, 2005, σ. 22). Ακολούθησαν, φυσικά, και άλλα νομοθετικά πλαίσια για την ιδεολογική και θεσμική αντιμετώπιση των μειονοτήτων από το ελληνικό κράτος, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στις πρακτικές της έξωσης και του αποκλεισμού, της αφομοίωσης και της προστασίας (Χριστόπουλος, 2004, σ.σ. 350-356).

Η πολιτική της έξωσης σχετίζεται με τις βίαιες απελάσεις και επαναπροωθήσεις μεταναστών πέρα από τα εξωτερικά σύνορα: μόνο μέχρι τον Αύγουστο του 1995 ο συνολικός αριθμός επαναπροωθήσεων Αλβανών προσεγγίζει το ένα εκατομμύριο<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Η λέξη «αλλοδαπός» συναντάται συχνά στον δημόσιο λόγο ως ουσιαστικό κι όχι ως επιθετικός προσδιορισμός, με τη συμβολική του χρήση να είναι αρνητική.

<sup>4</sup> Για την ακρίβεια, κατά την πενταετία 1990-1995, επαναπατρίστηκαν υποχρεωτικά 948.956 άτομα (Ελευθεροτυπία, 17.9.1995 στο Τρουμπέτα, 2000, σ. 162) ενώ σύμφωνα με τον Φακιάλα (2003 στο Gogonas, 2009, σ. 97) κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και ως τις αρχές της δεκαετίας του 2000, ο ετήσιος μέσος όρος των αναγκαστικών επιστροφών ήταν 230.000 Αλβανοί.



(Τρουμπέτα, 2000, σ.σ. 161-162; Gogonas, 2009, σ. 97). Σχετίζεται επίσης με έναν μακρύ κατάλογο ρατσιστικών πολιτικών που έχουν ως επιδίωξη τη δύσκολη προσαρμογή και διαβίωση των μεταναστών στην χώρα υποδοχής, που οδηγούν στη συμβολική «ύψωση συνόρων» (Βεντούρα 200, σ. 185), όπως είναι οι γραφειοκρατικές δυσκολίες σε σχέση με το καθεστώς παραμονής και εργασίας τους<sup>5</sup> (Τριανταφυλλίδου, 2005, σ. 23). Σκοπός είναι η μη πρόσβαση και η στέρηση (Χριστόπουλος 2013, σ. 57). Ο αποκλεισμός στερεί από τον εθνικό «άλλο» δικαιώματα και προνόμια που συνεπάγεται η ιθαγένεια του κράτους υποδοχής (Χριστόπουλος 2013, σ. 57). Τον αποκλείει στην πράξη από την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή, υπογραμμίζοντας τη διαφορετικότητά του από τον πλειονοτικό (Τσιάκαλος, 2011, σ. 75) και επιφορτίζοντάς τον με ένα σύμπλεγμα αρνητικών επιφορτίσεων και υποτιμητικών αναπαραστάσεων ως τον «απειλητικά κατώτερο άλλο» (Τρουμπέτα, 2000, σ. 163).

Ειδικά η υποδοχή των μεταναστών από την Αλβανία έγινε στο πλαίσιο ενός έντονα ξενοφοβικού, ρατσιστικού δημόσιου λόγου, όπως αυτό μπορεί να πιστοποιηθεί από μια σειρά από γεγονότα: την άρνηση εξυπηρέτησης Αλβανών σε χώρους αναψυχής το 1998, τη διαμόρφωση του συνθήματος “Δεν θα γίνεις Έλληνας ποτέ, Αλβανέ, Αλβανέ” σε ποδοσφαιρικό αγώνα εθνικών ομάδων το 2004, την αντίδραση των τοπικών κοινωνιών στην προοπτική να σηκώσουν την ελληνική σημαία αριστούχοι μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής<sup>6</sup>, την διακίνηση στα ΜΜΕ αρνητικών στερεοτύπων ότι είναι υπονομευτές της εθνικής συνοχής και της οικονομικής ευημερίας και εθισμένοι στην παραβατικότητα, την εργασιακή δραστηριοποίηση των μεταναστών σε επαγγέλματα κυρίως -αν όχι αποκλειστικά - χειρωνακτικά (Κουντούρη, 2016, σ.σ. 64-65; Αρχάκης, 2019b, σ. 148).

Όπως γίνεται φανερό, αυτή η άνιση μεταχείριση του εθνικού «άλλου» μεταφέρεται και στο σχολικό σύστημα, ένα σύστημα έντονα εθνοκεντρικό, συγκεντρωτικό και δύσκαμπτο, κατευθυνόμενο κατά βάση από μονοπολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές (Χαραμής, 2004, σ. 9), όπου διαμορφώνονται αντίστοιχες συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και διάκρισης, αφού ο «άλλος» φέρει το στίγμα της

---

<sup>5</sup> Βλ. προεδρικά διατάγματα 358/1997 και 359/1997 σχετικά με προϋποθέσεις για αίτηση για λευκή κάρτα προσωρινής παραμονής και πράσινη κάρτα μονιμότερης –έως και 5 χρόνια (Τριανταφυλλίδου, 2005, σ. 23).

<sup>6</sup> Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του σημαιοφόρου μαθητή Οδυσσέα Τσενάι τον Οκτώβριο του 2000, βάζοντας στο επίκεντρο ξανά τον ρατσιστικό λόγο των Ελλήνων συνυφασμένο με παλαιότερα ιδεολογήματα (βλ. Βεντούρα, 2004, σ. 191).

διαφορετικότητας (Σαπουντζής, Μαυρομάτης, Ντομπρίντεν & Καρούσου, 2015, σ. 201). Ωστόσο, η εξουσία που έχει το εθνικό «εμείς» καλύπτει, δικαιολογεί και φυσικοποιεί τέτοιες πρακτικές. Παρά, λοιπόν, το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την ανάδειξη της πολυμορφίας και την εξάλειψη του στίγματος που φέρει συχνά μια πολυπολιτισμική κοινωνία, εν τέλει εξυπηρετεί λανθάνουσες λειτουργίες που αντιστοιχούν στην αφομοίωση και τον αποκλεισμό του εθνικού «άλλου» (Sapountzis 2013, σ.σ. 24-46).

Ο ρατσισμός δεν έχει μόνο εξωθητική φορά, εκδιώκοντας τους μετανάστες (φυσικά σύνορα) ή αποτρέποντάς τους να εισέλθουν και να ενταχθούν στη χώρα (συμβολικά σύνορα), αλλά και φορά αφομοιωτικής απορρόφησης προς όσους μένουν εντός της χώρας. Στην πολιτική της αφομοίωσης επιδιώκεται η απέκδυση της διαφορετικότητάς τους, η εξάλειψη των διαφοροποιητικών τους χαρακτηριστικών προκειμένου να μπορέσουν 'ισότιμα' να συμμετάσχουν στην εθνική κοινότητα (Sapountzis 2013, σ.σ. 24-46). Το απολύτως ζητούμενο, δηλαδή, είναι να γίνουν "σαν και εμάς" (Χριστόπουλος, 2013, σ. 50), ώστε να διαφυλαχθεί η εθνική ομοιογένεια και το ιδανικό του «καθαρόαιμου» έθνους-κράτους (Αρχάκης, 2019α, σ. 35). Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν γίνεται ανώδυνα. Σε αυτή τη διαδικασία, ο «άλλος» πασχίζει να ταυτιστεί με το «εμείς», να απεμπολήσει όσα τον καθιστούν διαφορετικό, να εγκαταλείψει, δηλαδή, την ετερότητα που τον διακρίνει στο όνομα της συμμετοχής και της ισότητας (Χριστόπουλος 2004, σ.σ. 352-353). Παράλληλα, ο εθνικός «άλλος» οφείλει να οικειοποιηθεί την επιβαλλόμενη ελληνική εθνική ταυτότητα, ανταποκρινόμενος στα αντίστοιχα σύμβολα, όπως χαρακτηριστικά δίνει ως παράδειγμα ο Χριστόπουλος (2013, σ. 50): «Σταυροκοπήματα στις προσευχές των σχολικών αυλών, σημαιοφορίες στις εθνικές γιορτές, ελληνικά λαϊκό-πόπ ακούσματα και λοιπά κοιτάσματα νεοελληνικής αισθητικής κοπής κ.λπ.». Το πρόβλημα, όμως, με την αφομοίωση είναι ότι «ζητάει πολλά από τους ανθρώπους» (Χριστόπουλος 2013, σ. 54). Η αφομοίωση απαιτεί την αλλαγή στη γλώσσα, στις συνήθειες, στα ήθη, συχνά στη θρησκεία, με άλλα λόγια, αυτό που συνιστά την ανθρώπινη ταυτότητα (Χριστόπουλος 2013, σ. 54).

Σε πρακτικό επίπεδο, η αφομοίωση στηρίζεται στην ιδέα της πολιτισμικής υστέρησης και στην προοπτική τους ελλείμματος (Νικολάου, 2000, Gundara, 2000 στο Χατζησωτηρίου, 2014, σ. 25). Η αποδοχή του μοντέλου αυτού, οδηγεί στην παραδοχή ότι οι μετανάστες μαθητές παρουσιάζουν εκπαιδευτικά μειονεκτήματα σε σύγκριση με τους γηγενείς συνομήλικούς τους. Οι Banks και McGee Banks (2009 στο Χατζησωτηρίου, 2014, σ. 25) υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες

βασίζονται στο πολιτισμικό πρότυπο του ελλείμματος, αποσκοπούν στην απομάκρυνση των μαθητών από τους προϋπάρχοντες πολιτισμούς τους, θεωρώντας τους τελευταίους υπαίτιους για τη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών. Οι πολιτικές αυτές δεν καταφέρνουν ούτε να αμφισβητήσουν κοινωνικές και σχολικές πρακτικές οι οποίες ενισχύουν την περιθωριοποίηση και τη σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών. Προωθώντας την αφομοίωση των μεταναστών και παρέχοντάς τους πολιτισμικές και άλλες εμπειρίες, επιδιώκουν να «αντισταθμίσουν τη γνωστική και νοητική τους υστέρηση» (Banks, 1998, σ. 100) και να τους ωθήσουν να προσαρμοστούν στις αξίες του ελληνικού σχολείου.

Συνεπώς, η «ελληνοποίηση» αυτή δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαφορετικά πέρα από μια υποτιμητική και ρατσιστική στρατηγική μη αποδοχής του «άλλου». Για την περιγραφή του φαινομένου συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι «ξеноφοβία» και «ρατσισμός» που αποτελούν το βασικό εννοιολογικό οπλοστάσιο του επίσημου (επιστημονικού, θεσμικού και πολιτικού) λόγου γύρω από το «μεταναστευτικό» (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 49).

Το άλλο πρόσωπο της αφομοίωσης εκδηλώνεται με την πολιτική της προστασίας, η οποία αποδέχεται τις διαφορές των μεταναστευτικών ομάδων και παρέχει τη δυνατότητα να «διαφυλάξουν τις ετερότητες τους, θρησκευτικές, γλωσσικές ή όποιες άλλες» (Χριστόπουλος, 2004, σ. 355). Με τους μεταναστευτικούς, μαθητικούς πληθυσμούς να έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, ευρισκόμενοι ανάμεσα σε δυο κουλτούρες και δυο γλώσσες, γεγονός που δυσκολεύει τη σχολική τους ένταξη και επίδοση στο ελληνικό μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ελληνικό κράτος απαντά με τη δημιουργία, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, του θεσμού των «διαπολιτισμικών σχολείων» (Νόμος 2413/1996) (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.σ. 14-15). Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ορίζεται στο άρθρο 34, είναι η «οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή εκπαιδευτικές διαφορές» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 15). Ωστόσο, ο πολιτισμός του «άλλου» παραμένει απών. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στοχεύει -και πάλι- στην εμβύθιση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα και κουλτούρα, παραμένοντας μακριά από την προσέγγιση του γλωσσικού πλουραλισμού και «παράγοντας», επομένως, άτομα μονόγλωσσα και μονοπολιτισμικά (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 15).

Αν και η πολιτική της αφομοίωσης έχει αποδειχθεί ανεπιτυχής ήδη από τη δεκαετία του 1970, στο ελληνικό σχολείο, ακόμη και σήμερα, συνήθως δεν αξιοποιείται η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η οποία πολλές φορές καταλήγει σε διακρίσεις των μαθητών από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 16). Έτσι, η αντιμετώπιση των γλωσσών καταγωγής των μεταναστών από την ελληνική πολιτεία αλλά και από τους πλειονοτικούς εκπαιδευτικούς, παρά τις ‘προοδευτικές’ νομοθετικές πρωτοβουλίες, παραμένει οπισθοδρομική, αφήνοντας τις εμπειρίες των δίγλωσσων παιδιών ανεκμετάλλευτες και ‘αόρατες’ μέσα στη σχολική τάξη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 482). Όπως πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει, η διγλωσσία των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία παραμένει ‘αφανής’, όχι μόνο λόγω του αποκλεισμού των γλωσσών τους, αλλά κυρίως εξαιτίας των γλωσσικών πρακτικών και στάσεων που κυριαρχούν στα σχολεία, οι οποίες απορρέουν από τη διάχυτη μονογλωσσική ιδεολογία (Gkaintarzi, Kiliari & Tsokolidou, 2015, σ.σ. 69-71). Άλλωστε, μια γλώσσα που δεν απολαμβάνει υψηλό κύρος στην κοινωνία (όπως οι μειονοτικές γλώσσες και οι γλώσσες των μεταναστών) είναι ευκολότερο να παραγκωνιστεί, ακόμη και από τους ίδιους τους ομιλητές της<sup>7</sup> στο όνομα μιας «αποδοχής-φενάκη» από τον πλειονοτικό πληθυσμό (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 16).

Το νέο, εξίσου μεγάλο και χρονικά παρατεταμένο κύμα μετανάστευσης προς την Ελλάδα ήρθε, αυτή τη φορά, εξ Ανατολών (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 50). Από το 2015 και μετά, όμως, το οποίο, μάλιστα, αποτελεί έτος κορύφωσης του αριθμού των μετακινούμενων ανθρώπων (Georgiou & Zaborowski, 2017, σ. 4), οι ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες δημιούργησαν τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε ο ευρωπαϊκός νότος να δεχθεί μεγάλο αριθμό προσφύγων και μεταναστών (Τσίγκανου, Χαλκιά & Λεμπέση, 2020, σ. 6). Τα γεγονότα, τα οποία σύντομα θα αναφέρονταν ευρέως ως “προσφυγική κρίση” της Ευρώπης, απαιτούσαν την προσοχή και τη δράση των κυβερνήσεων, των πολιτικών και εν γένει του Ευρωπαϊκού κοινού (Georgiou & Zaborowski, 2017, σ. 4).

Οι άνθρωποι αυτοί εγκατέλειψαν την χώρα καταγωγής τους κυρίως λόγω των εμφύλιων και εθνικών ένοπλων συγκρούσεων, της πολιτικής αστάθειας και κατ’ επέκταση της κατάλυσης ή της απουσίας κράτους δικαίου (Τσίγκανου κ.α., 2020, σ. 6).

---

<sup>7</sup> Βλ. απόψεις γονέων αλβανικής καταγωγής σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.σ. 468-470).

Η γεωπολιτική θέση της Ελλάδας, ούσα σταυροδρόμι για τα μεταναστευτικά ρεύματα από την ανατολή, αποτελεί τόπο εγκατάστασης μεγάλου αριθμού μεταναστών (Γεωργαράκης, 2009, σ. 36), προερχόμενων από την Ασία και, κατά κύριο λόγο, τη Συρία<sup>8</sup> (Τσίγκανου κ.α., 2020, σ. 6).

Καθ' όλη τη διάρκεια των γεγονότων του 2015-16, τα μέσα ενημέρωσης διαδραμάτισαν κεντρικό ρόλο στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τις νέες αφίξεις και στην πλαισίωση αυτών των γεγονότων ως "κρίση", όπως επίσης και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Georgiou & Zaborowski, 2017, σ. 4). Σε αυτό το σημείο είναι φρόνιμο να διαχωρίσουμε τον όρο «πρόσφυγας» από αυτόν του «μετανάστη», καθώς στον δημόσιο, πολιτικό λόγο, στα ΜΜΕ και στον Τύπο χρησιμοποιούνται χωρίς καμιά διαφοροποίηση, επιλογή που ενέχει βαθιές και επικίνδυνες συνέπειες για την ασφάλεια των προσφύγων (Edwards, 2016; Georgiou & Zaborowski, 2017, σ. 4).

Οι πρόσφυγες είναι άτομα τα οποία διαφεύγουν από ένοπλες συρράξεις ή διώξεις και αναγκάζονται να διασχίσουν εθνικά σύνορα για να αναζητήσουν ασφάλεια σε γειτονικές χώρες (Edwards, 2016). Αναγνωρίζονται, συνεπώς, σε διεθνές επίπεδο ως 'πρόσφυγες' και έχουν πρόσβαση στην παροχή βοήθειας από τα κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και άλλους οργανισμούς καθώς η άρνηση ασύλου έχει πιθανότατα θανάσιμες συνέπειες για αυτούς (Edwards, 2016). Οι μετανάστες επιλέγουν να μετακινηθούν κυρίως για να βελτιώσουν τη ζωή τους, αναζητώντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες ή, σε κάποιες περιπτώσεις, για να ενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους που βρίσκονται ήδη στο εξωτερικό, όπως επίσης για εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους (ό.π). Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, οι μετανάστες μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους με ασφάλεια (ό.π).

Στην αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης, το αφομοιωτικό μοντέλο δεν λειτούργησε. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα των Τσίγκανου, Χαλκιά και Λεμπέση (2020:11), ο προσφυγικός πληθυσμός αναμένει πολλούς μήνες τη διευθέτηση των διαδικασιών εξέτασης ασύλου προκειμένου να πραγματοποιήσει τα μελλοντικά σχέδια ζωής του, παραμένοντας σε ένα καθεστώς παρατεταμένης υποδοχής. Αυτό το μετέωρο κοινωνικό τους status συνδέεται με τη δυστοπική κοινωνική τους θέση στο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης της χώρας υποδοχής, ζώντας στα περιθώρια του

---

<sup>8</sup> Συγκεκριμένα οι Σύριοι το διάστημα από το 2013 ως το 2018 όχι μόνο υπέβαλλαν τις περισσότερες αιτήσεις ασύλου στην Ελλάδα αλλά παρουσιάζουν, έναντι κάθε άλλης εθνικότητας, το υψηλότερο ποσοστό αναγνώρισης ως δικαιούχοι διεθνούς προστασίας (Υπηρεσία Ασύλου, διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία στην επίσημη ιστοσελίδα <https://migration.gov.gr/statistika/>)

κοινωνικού σχηματισμού, ανήκοντας στο «πουθενά», συχνά «χωρίς χαρτιά», στεγαζόμενοι σε «τόπους μη κατοικίας» (Τσίγκανου κ.α., 2020, σ. 12).

Έτσι, οι πρόσφυγες κατασκευάστηκαν ως οι «άλλοι» που στερούνται προσώπου και που γρήγορα έγιναν αντικείμενο ενός επίσημου λόγου που χρησιμοποίησε τον αναγκαστικά παράτυπο τρόπο εισόδου τους στην ελληνική επικράτεια (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 51). Στο επίπεδο της επίσημης ιδεολογίας, στον λόγο των κρατικών παραγόντων, των κυβερνητικών κομμάτων και των ΜΜΕ επανενεργοποιήθηκε η κατηγορία «λαθρομετανάστης» με τις ιστορικές της συνδηλώσεις –όπως η κοινότοπη και άκρως προβληματική εξίσωση της παρατυπίας με την εγκληματικότητα– αλλά με νέο, διευρυμένο περιεχόμενο (Παπαταξιάρχης, 2014, σ.σ. 51-52). Όλο και περισσότερο ο «λαθρομετανάστης» αποτέλεσε έναν κεντρικό νοηματικό τόπο στον οποίο συναιρέθηκαν ευρύτερα κοινωνικά και οικονομικά ενδιαφέροντα, κομματικές στρατηγικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις, μετουσιωμένες στην ιδέα ότι οι πρόσφυγες ήταν η αιτία πολλών δεινών στη χώρα και ότι είχε έρθει η ώρα να «στηρίξουμε τους Έλληνες» (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 52; Γεωργίου, 2020, σ. 10).

Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις μιας νέας, ποιοτικά διαφορετικής μορφής ξеноφοβίας, στηριζόμενη στον μύθο ενός ομοιογενούς έθνους όπου το έθνος λειτουργεί ως πρωτογενής «ομάδα του εμείς», που συνοδευόταν από τη ρατσιστική, συχνά δολοφονική, βία ακροδεξιών σχηματισμών (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 52).

## 2. Ρατσισμός/Αντιρατσισμός – Ρατσιστικός/Αντιρατσιστικός λόγος

### 2.1. Ρατσισμός: οι μορφές του και ο «ανταγωνιστής» αντιρατσισμός

Ο ρατσισμός αποτελεί πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών ή και θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, επειδή ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα (Δασκαλάκης, 2014, σ. 306). Η υποτελής διαβίωση ενέχει στον πυρήνα της τον απόλυτο ή σχετικό αποκλεισμό από δημόσια και κοινωνικά αγαθά, όπως η εκπαίδευση, η κοινωνική συμμετοχή, η απασχόληση (ό.π.). Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία συνήθως προσάπτεται μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή/και επικινδυνότητα (Τσιάκαλος, 2011, σ. 75).

Η ρατσιστική συμπεριφορά και πρακτική συνιστά κοινωνική διαδικασία δυναμική, υποκείμενη σε διαρκή μεταβολή που διαφέρει ανά εποχή (Δασκαλάκης, 2014, σ. 307). Εκδηλώνονται κατά αυτόν τον τρόπο πολλές διαφορετικές μορφές ρατσισμού που συνδέονται ιστορικά με ιδιόμορφο τρόπο στον χώρο και στον χρόνο (Δασκαλάκης, 2014, σ.σ. 307-308). Όπως επισημαίνει, όμως, ο Τσιάκαλος (2011, σ. 81), για την εμφάνιση του ρατσισμού απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη κάποιας μορφής δύναμης που ασκεί εξουσία είτε κοινωνική είτε πολιτική.

Μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα, βασικό κριτήριο διάκρισης αποτελούσε η έννοια της ράτσας/φυλής. Βασικός μηχανισμός εξάλειψης των διαφορών ήταν ο ρατσισμός, με στόχο του να πιέσει τις 'διαφορετικές' ομάδες να αφομοιωθούν προς τις κυρίαρχες ή, αλλιώς, να περιθωριοποιηθούν ή ακόμη και να εκλείψουν (Τσάκωνα, Καραχάλιου & Αρχάκης, 2020, σ. 526). Η εξασθένιση του παραδοσιακού ρατσισμού δεν σήμαινε, σε καμιά περίπτωση, τάση για εξαφάνισή του, αλλά μετεξέλιξή του, σε ένα είδος ρατσισμού που επικαλείται μια πολιτισμική αλλά και φυλετική ταυτότητα που απειλείται από την εμφάνιση αλλά και την εισβολή άλλων ταυτοτήτων (Παπαδόπουλος, 2004, σ. 64).

Το βέβαιο είναι ότι η απόρριψη στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνιών των «ωμών» εκδοχών του «άγριου» φυλετικού ρατσισμού που στηρίζεται σε βιολογικά επιχειρήματα, έχει ως αποτέλεσμα το «ιδεολογικό οπλοστάσιο» του ρατσισμού να εμπλουτίζεται με την άντληση πλήθους επιχειρημάτων, επιστρατεύοντας πολιτισμικές κατηγορίες όπως το έθνος, τη θρησκεία, τη γλώσσα, την κουλτούρα, με αποτέλεσμα ο ρατσισμός να αρθρώνεται γύρω από το «στίγμα της ετερότητας» του «άλλου»

(Δασκαλάκης, 2014, σ. 311). Έτσι, στον μεταπολεμικό ρατσισμό το αξίωμα της «φυλετικής καθαρότητας» αντικαθίσταται από αυτό της «αυθεντικής» πολιτισμικής ταυτότητας και γι' αυτό γίνεται λόγος για «νεορατσισμό» ή «πολιτισμικό» ρατσισμό (Τρουμπέτα, 2000, σ.σ. 139,142; Μπουτουλούση, 2004, σ. 509; Δασκαλάκης, 2014, σ. 311). «Ρατσισμό χωρίς φυλές» τον έχει ονομάσει ο Μπαλιμπάρ (1991, σ. 35), «...του οποίου το κυρίαρχο θέμα δεν είναι η βιολογική κληρονομικότητα αλλά οι μη αναγώγιμες πολιτισμικές διαφορές. Εκ πρώτης όψεως δεν πρεσβεύει την ανωτερότητα κάποιων ομάδων ή λαών σε σχέση με άλλους, αλλά “μόνο” τη ζημιά που θα προκύψει από την κατάργηση των συνόρων, από την ασυμβατότητα των τρόπων ζωής και των παραδόσεων».

Έτσι, ο σύγχρονος ρατσισμός εκδηλώνεται γύρω από τη διαφορετικότητα του «Άλλου» και αποτυπώνεται σε πρακτικές βίας, περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού και εκμετάλλευσης, καθώς και σε συμπεριφορές και πράξεις που αποσκοπούν στην «κάθαρση» του κοινωνικού σώματος και στη διαφύλαξη της πολιτισμικής ακεραιότητας και της ταυτότητας του «Εμείς» από κάθε πρόσμειξη ή εισβολή, ενθαρρύνοντας τον πολιτισμικό και συνεπώς και τον γεωγραφικό διαχωρισμό ανάμεσα στους «περισσότερο» και «λιγότερο πολιτισμένους» (Μπαλιμπάρ, 1991, σ. 30; Δασκαλάκης, 2014, σ. 311; Τρουμπέτα, 2000, σ. 142). Με άλλα λόγια, στη χώρα υποδοχής η ξένη ομάδα εκλαμβάνεται ως απειλή για την ευημερία, την πολιτική και κοινωνική ευταξία του γηγενούς πληθυσμού, μέσα στον «δικό του» εθνικό χώρο, με κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής και εθνικής υπόστασης της εθνικής κοινότητας (Τρουμπέτα, 2000, σ. 142).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, επίσης, συχνά εκδηλώνεται κι ο θεσμικός ρατσισμός<sup>9</sup>. Πρόκειται για τη συλλογική αποτυχία ενός οργανισμού να παράσχει τις κατάλληλες υπηρεσίες στους ανθρώπους, εξαιτίας του χρώματος, της κουλτούρας ή της εθνοτικής τους καταγωγής (Δασκαλάκης, 2014, σ. 312). Γενικά, αφορά τις συλλογικές διακρίσεις που ασκούνται από το κράτος, τις οργανώσεις (μέσω νόμων, διαταγμάτων, κανονισμών, κανόνων και τρόπων λειτουργίας, των διαδικαστικών κανόνων και της πορείας των διαδικασιών), από επιχειρήσεις ή από εκπαιδευτικούς θεσμούς απέναντι σε διαφορετικά εθνικά, εθνοτικά, πολιτισμικά, γλωσσικά άτομα ή σε μέλη θρησκευτικών ομάδων (Πανταζής, 2015, σ. 67; Δασκαλάκης, 2014, σ. 312). Μέρος των θεσμικών διακρίσεων στην εκπαίδευση αποτελεί και η μονομερής, πολιτισμικά και

---

<sup>9</sup> Ο όρος εισήχθη στα τέλη της δεκαετίας του '60 από τον Stokely Carmichael (Δασκαλάκης, 2014:311).



γλωσσικά, προσέγγιση που κυριαρχεί στα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων κρατών (Gomolla, 2005 στο Πανταζής, 2015, σ. 69).

Ο ρατσισμός εμπλέκεται και με τη λειτουργία στερεοτύπων, τα οποία μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα επικίνδυνα όταν χρησιμοποιούνται ως υπόβαθρο των διακρίσεων, όπως στην περίπτωση των μειονοτήτων, όπου αντανακλούν την υποκρυπτόμενη δομή των σχέσεων εξουσίας, στα πλαίσια της οποίας η κυρίαρχη στην κοινωνία ομάδα χρησιμοποιεί τα στερεότυπα προκειμένου να αποδώσει στίγμα σε μια άλλη υποτελή ομάδα, να την «ετικετάρει» και με αυτόν τον τρόπο να την κρατήσει στην υποτελή της θέση (Δασκαλάκης, 2014, σ. 307). Σε όλες τις περιπτώσεις συνύπαρξης πλειονότητας και μειονότητας, η κοινωνική και πολιτισμική κυριαρχία της πρώτης εδραιώνει τις ιδεολογίες της ως νόρμες με τις οποίες, όπως συνήθως πιστεύεται, συμφωνεί ο «καθένας». Οι εθνοτικοί δεσμοί μειονοτικών ομάδων καθίστανται αόρατοι ή μαρκάρονται ως «διαφορετικοί» ή, ακόμα χειρότερα, ως «αποκλίνοντες», σε σύγκριση με τους δεσμούς της πλειονότητας. Οι οπτικές που υιοθετούνται από πλειονοτικές ομάδες σε σχέση με εθνικές μειονοτικές ομάδες έχουν ισχυρή επίδραση στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι τελευταίες, γιατί οι οπτικές αυτές διαχέονται μέσα από τμήματα οργανισμών του κυρίαρχου ρεύματος, που διαφυλάσσουν την εθνική νόρμα, όπως είναι τα μέσα ενημέρωσης.

Στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι η άρνηση του «άλλου» αυτή καθαυτή δεν συνεπάγεται ρατσιστική, αλλά μάλλον εθνικιστική στάση από πλευράς των γηγενών. Ο Μπαλιμπάρ, μάλιστα, κάνει λόγο για «έναν κύκλο αμοιβαιότητας εθνικισμού και ρατσισμού», σημειώνοντας ότι «ο ρατσισμός εκκρίνεται ασταμάτητα από τον εθνικισμό [...] και ο εθνικισμός εκκρίνεται από τον ρατσισμό» (1991, σ. 86). Η παρουσία των «ξένων» παραβιάζει τουλάχιστον μια βασική αρχή του εθνικισμού, την αρχή της ομοιογένειας της εθνικής κοινότητας, από τη στιγμή που στα πολιτικά όρια ενός δεδομένου κράτους συμπεριλαμβάνονται, εκτός από τα μέλη του αντίστοιχου έθνους, και κάποιοι ξένοι (Τρουμπέτα, 2000, σ. 142). Η επίτευξη και διατήρηση της πολιτισμικής ομοιογένειας αποτελούσε ανέκαθεν αίτημα του εθνικισμού. Η παρεμβολή ξένων στοιχείων «απειλεί να αλλοιώσει» την ομοιογένεια της εθνικής κοινότητας, δηλαδή την «κοινή καταγωγή» των μελών της, την κοινή γλώσσα, ίσως τη θρησκεία κ.λπ. (Τρουμπέτα, 2000, σ.σ. 142-143).

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ωστόσο, και ιδίως μετά το 1960, όταν καταδικάζονται ο αποικιοκρατισμός, ο φασισμός και το απαρτχάιντ ως απότοκα του ρατσισμού, γεννιέται το κίνημα του αντιρατσισμού (Bonnnett 2000, σ.σ. 59, 66, 156). Ο

αντιρατσισμός αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο και μια πολύπλοκη κοινωνική διαδικασία που έχει στόχο την επιβεβαίωση της διαφορετικότητας (Bonnett 2000, σ. 2). Δεν αποτελεί ακριβώς την αντίθετη τάση από τον ρατσισμό, αλλά προσδιορίζεται μέσω του ρατσισμού, καθώς προβάλλει τη δράση ενάντια στη διάκριση που επιβάλλουν έννοιες όπως η φυλή, το έθνος, ο πολιτισμός και η θρησκεία (Bonnett 2000, σ. 122. Anthias & Lloyd 2002, σ.σ. 1- 21). Πιο συγκεκριμένα, ο αντιρατσισμός αποτελεί μια δύναμη που ενεργεί για να αποδυναμώσει τις εθνοτικές και τις φυλετικές συμμαχίες και κατηγορίες. Συνεπάγεται την ικανότητα αναγνώρισης του φαινομένου του ρατσισμού και την ικανότητα να τον ανατρέψει. Επιδιώκει, δηλαδή, να αντιμετωπίσει, να περιορίσει ή/και να εξαλείψει τον ρατσισμό (Bonnett 2000, σ.σ. 3, 124). Κατ' επέκταση ο αντιρατσισμός αποτελεί σημαντική τάση προς την αντιμετώπιση της διάκρισης, των στερεότυπων, της ομογενοποίησης και της φυσικοποίησης της εθνικής ταυτότητας των ομάδων που αποκαλούνται «εθνοτικές».

Έτσι, η επίδραση του ανθρωπιστικού λόγου και των αντιρατσιστικών αξιών, κηρύσσοντας το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας ως νέα αρχή (Tsakona, Karachaliou & Archakis, 2020, σ. 235), οδηγούν στην αλλαγή της επικρατούσας κοινωνικής νόρμας σχετικά με τον τρόπο που εκφράζεται κάποιο αξιολογικό σχόλιο ή μία στάση και κατ' επέκταση στην εξασθένιση του απροκάλυπτου ρατσισμού (Σαπουντζής κ.α., 2015, σ. 199). Κατά συνέπεια, οι ακραίες ρατσιστικές συμπεριφορές, επειδή συχνά παρεμποδίζονται ή απαγορεύονται, φαίνεται να εναλλάσσονται με νέους τρόπους έκφρασης, πιο μετριασμένους και συγκαλυμμένους (Tsakona et al., 2020, σ. 235). Για παράδειγμα, οι πλειονοτικές ομάδες συχνά χρησιμοποιούν το σχήμα δεν είμαι ρατσιστής, αλλά...(είναι βρώμικοι, έχουν άλλες συνήθειες, θρησκείες φαγητά, δηλ. δεν είναι σαν κι εμένα) για να δηλώσουν ότι είναι συντονισμένοι με τις αντιρατσιστικές αντιλήψεις, ενώ ταυτόχρονα αναπαριστούν αρνητικά τον «άλλο». (Archakis & Tsakona 2019, σ. 271; βλ. Archakis et al., 2018).

Έτσι, ενώ παλιότερα η εκδήλωση του ρατσισμού γινόταν με άμεσους και πιο επιθετικούς τρόπους, πλέον στις μέρες μας εκφράζεται έμμεσα και υπόγεια, ακόμα και από άτομα που δε θεωρούν τον εαυτό τους ρατσιστή, στο βαθμό που ερευνητές άρχισαν να μιλούν για ένα νέο είδος ρατσισμού (Gaertner & Dovidio, 1986; McConahay, 1986 στο Σαπουντζής κ.α., 2015, σ. 197). Πρόκειται για τον συμβολικό (symbolic racism • Sears, 1988 στο Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 527), σύγχρονο ρατσισμό (modern racism • McConahay, 1986 στο Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 527) ή τον ρατσισμό αποστροφής

(aversive racism • Gaertner & Dovidio, 1986; 2005 στο Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 527). Αυτές οι νέες μορφές ρατσισμού συγκλίνουν στα εξής σημεία: τη συγκαλυμμένη παρουσία ρατσιστικών προκαταλήψεων και τη μετάβαση από την παραδοσιακή μορφή του ρατσισμού, δηλαδή του αποκάλυπτου μίσους που είναι συνειδητά ενταγμένο στη δημόσια σφαίρα, σε μια ήπια μορφή, συχνά ανοιχτή σε πολλαπλές αναγνώσεις, και άρα αμφίσημη (Sue et al., 2007 στο Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 527). Αρκεί να παρακολουθήσει κανείς τον καθημερινό Τύπο και τα δελτία ειδήσεων για να διαπιστώσει τη «δαιμονοποίηση των ανεπιθύμητων ξένων» που προβάλλεται ως «φυσιολογική αντίδραση αγανακτισμένων πολιτών, οι οποίοι βρίσκονται σε κατάσταση νόμιμης άμυνας ενάντια σε μια εισβολή ή μια επίθεση» (Τρουμπέτα, 2000, σ.σ. 165-166).

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Weaver (2016: 63-64 στο Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 527) κάνει λόγο για ρευστό ρατσισμό (liquid racism), ο οποίος επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες ανάλογα με το εκάστοτε περικείμενο: ο ρευστός ρατσισμός δεν πρέπει να ιδωθεί ως ένα μετριασμένο ή αμφισβητούμενο κατάλοιπο ρατσισμού, αλλά μάλλον ως μια αμφίσημη μορφή [του], η οποία ενθαρρύνεται σήμερα και αποδυναμώνει τις ποικίλες άμυνες ενάντια στις ρατσιστικές αξιώσεις. Αυτή η ήπια και αμφίσημη μορφή ρατσισμού, που οφείλεται στην προσπάθεια των ομιλητών να αποφύγουν το στίγμα του ρατσιστή, χωρίς ταυτόχρονα να απομακρύνονται από τις αξίες της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας, είναι πολύ διαδεδομένη στον «αντιρατσιστικό λόγο» των σύγχρονων μιντιακών κειμένων (Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 536).

## **2.2. Ρατσιστικός και αντιρατσιστικός λόγος: από τη σύγκρουση στη συνύπαρξη**

Η γλώσσα, όντας σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία, αντιμετωπίζεται ως μορφή κοινωνικής πρακτικής που επηρεάζεται και επηρεάζει την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006, σ. 45). Σύμφωνα με τον Fairclough (1992 στο Στάμου, 2014, σ. 150), ο λόγος (discourse) έχει ενεργητικό ρόλο στη συγκρότηση της κοινωνίας, αφού ακόμη και όταν επηρεάζεται από τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές δεν τις αντικατοπτρίζει απλώς, αλλά τις παγιώνει ή τις αναπαράγει. Ακολουθώντας τη σκέψη του Foucault (1979), ο λόγος συνιστά μια συγκεκριμένη συμβολική άρθρωση (articulation) μεταξύ εξουσίας και γνώσης, η οποία ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε ένα ζήτημα (εν προκειμένω, τον ρατσισμό ή τον αντιρατσισμό) και μπορεί

να επηρεάζει τις κοινωνικές πρακτικές με πραγματικές συνέπειες για τους ανθρώπους (Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 528). Ο λόγος, δηλαδή, δεν αποτελεί απλά έναν τρόπο αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά βασικό διαμορφωτή της (Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 528).

Επιπλέον, ο λόγος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με ιδεολογικές συνιστώσες (Στάμου, 2014, σ. 151). Υιοθετώντας μια δυτικο-μαρξιστική οπτική, η Wodak (1996:18 στο Στάμου, 2014, σ. 151) ορίζει τις ιδεολογίες ως «συγκεκριμένους τρόπους αναπαράστασης και κατασκευής της κοινωνίας οι οποίες αναπαράγουν άνισες σχέσεις εξουσίας, σχέσεις κυριαρχίας και εκμετάλλευσης». Ο ρατσιστικός και αντιρατσιστικός λόγος, αν και θα περίμενε κανείς να βρίσκονται σε μια ιδεολογική αντιπαράθεση (ideological debate) (Blommaert 1999: 9 στο Τσάμη, Σκούρα & Αρχάκης, 2021, σ. 60) καθώς καθένας επιχειρεί να αναπαραστήσει γλωσσικά και κοινωνικά νοήματα με διαφορετικό τρόπο, ωστόσο, η αντιπαράθεση αυτή συχνά δεν εμποδίζει την κειμενική συνύπαρξη των λόγων αυτών.

Ο ρατσιστικός λόγος προωθεί και εκφράζει «τις κοινωνικές πρακτικές διακρίσεων [...] και τις σχέσεις κατάχρησης εξουσίας από κυρίαρχες ομάδες, οργανισμούς και θεσμούς» (van Dijk 2008: 103 στο Τσάμη κ.α., 2021, σ. 60). Αυτές οι πρακτικές διακρίσεων και οι σχέσεις κατάχρησης εξουσίας πηγάζουν από κοινωνικά διαδεδομένες και αρνητικά φορτισμένες αναπαραστάσεις του «άλλου», ενώ ταυτόχρονα φυσικοποιούν την προνομιακή θέση του πλειονοτικού «εμείς» (van Dijk 2005: 3, 7 στο Τσάμη κ.α., 2021:60). Οι πρακτικές αυτές είναι συχνές στα δυτικά έθνη-κράτη, όπου η μονοπολιτισμικότητα (monoculturalism) και η μονογλωσσία (monolingualism) αποτελούν κυρίαρχες αξίες (Archakis, 2016, σ.σ. 4-7).

Η σύσταση των σύγχρονων κρατών βασίστηκε στην παραδοχή «ένα έθνος-μία γλώσσα» (Irvine & Gal, 2000, σ. 63), με αποτέλεσμα οι όποιες πολιτισμικές, κοινωνικές, φυλετικές και γλωσσικές διαφορές και μείξεις να αποφεύγονται. Ο εθνικός λόγος για τη γλώσσα ορίζεται από τα βασικά συστατικά του έθνους και της εθνικής ιδεολογίας- την πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια, που είναι το διαρκές και επίμονο ζητούμενο (Χριστίδης, 2008, σ. 155). Η έμφαση της εθνικής αντίληψης για τη γλώσσα στην εσωτερική ομοιογένεια συνοδεύεται, βέβαια, από την έμφαση στη διαφορά ως προς την εξωτερική διάσταση. Εδώ ακριβώς βρίσκεται η βάση για την ανάπτυξη του διχαστικού, εθνικιστικού λόγου για τη γλώσσα, που αποστρέφεται τη γλωσσική επαφή και τα τεκμήριά της και επιδιώκει -με βίαιους συχνά τρόπους- την πολιτισμική και γλωσσική «καθαρότητα» (Χριστίδης, 2008, σ. 156). Συνεπώς, η

συνύπαρξη, στα πλαίσια του έθνους-κράτους, ατόμων που δεν είναι συντονισμένα με τον κυρίαρχο εθνικό λόγο, δημιουργεί τον κίνδυνο να αποδυναμωθεί η εθνική συνοχή (Lentin 2004, σ. 58).

Έτσι, για να αποφευχθούν οι προοπτικές μείξης πληθυσμών, πολιτισμών και γλωσσών επιστρατεύονται συχνά ρατσιστικές πρακτικές που συντηρούν τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ πλειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών (Van Dijk 2005:2 στο Αρχάκης, 2019b, σ.147). Ο ρατσιστικός λόγος αποτελεί το βασικό εργαλείο του έθνους-κράτους, καθώς μπορεί να συμβάλει δραστικά στην επίτευξη του εθνικού ιδανικού της ομογενοποίησής του, εξοβελίζοντας ή αφομοιώνοντας τον «άλλο» μέσα από τη διάκριση και την απαξίωση της διαφορετικότητάς του (Χριστόπουλος, 2004, σ. 346). Ο αποκλεισμός εντάσσεται στις πιο ακραίες και ρητές εκδοχές του ρατσιστικού λόγου, επιδιώκοντας την περιθωριοποίηση, την εκδίωξη, την έξωση ή/και την εξάλειψη του «άλλου» (Χριστόπουλος 2013, σ. 57). Η αφομοίωση συνιστά μια πιο ήπια και καλυμμένη -αλλά όχι λιγότερο επικίνδυνη- έκφανση του ρατσιστικού λόγου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χριστόπουλος (2004, σ. 352), η αφομοίωση αποτελεί «μια πολιτική διαδικασία που στοχεύει στην όμοια στράτευση των υποκειμένων στους κυρίαρχους κώδικες συμπεριφοράς αλλά και στα ιδανικά μιας πολιτικής κοινότητας». Εξαναγκάζουν, κατά συνέπεια, τους μετανάστες στην περιθωριοποίηση ή την αφομοίωση, επιτυγχάνοντας τη διατήρηση της εθνικής ομοιογένειας (Αρχάκης, 2019b, σ. 147).

Ο εθνικός ομογενοποιητικός λόγος και συνάμα ρατσιστικός υποστηρίζεται, ακόμα, από ηγεμονικές κοινωνικές ομάδες και συχνά θεσμοθετείται και γίνεται ισχυρό εργαλείο στα χέρια της εκπαίδευσης, του κράτους ή των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Σε αυτήν την περίπτωση, η κυρίαρχη ομάδα δεν ασκεί τη δύναμή της μόνο σε επίπεδο διαπροσωπικό, αλλά τείνει να «οργανώνει» θεσμικά την εξουσία της. Το ελληνικό σχολείο, ειδικότερα, όντας προσανατολισμένο στη μονογλωσσία, καθιστά την πρώτη γλώσσα των μεταναστών μαθητών ανεπαρκή και διδάσκει την ελληνική ανεξάρτητα από το γλωσσικό φορτίο τους (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004, σ. 36), έχοντας ως αποκλειστικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας την ανάπτυξη της ελληνομάθειας, συμβάλλοντας, έτσι, στην αφομοίωση της ελληνικής γλώσσας από τα δίγλωσσα παιδιά (Κοιλιάρη, 2005 στο Στάμου, Γρίβα, Μπούρας & Ντίνας, 2019, σ.σ. 91-92).

Ξεχωριστό ενδιαφέρον έχουν και οι αφηγήσεις φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσα από τα ΜΜΕ, τα οποία παίζουν καταλυτικό ρόλο για το πώς τα

προσλαμβάνουμε καθώς περισσότερο κατασκευάζουν μια αντίληψη της πραγματικότητας παρά συνιστούν μια πιστή απεικόνισή της (Πάντζου, 2013, σ. 2). Ρατσιστικός λόγος δεν είναι μόνο ο άμεσα καταγγελλτικός των φυλετικών διαφορών, που είναι και εύκολα αποκρούσιμος (ό.π.). Είναι και η πιο δυσδιάκριτη εκλεπτυσμένη υπόγεια ρητορική, που δομείται στη βάση διαχωρισμών και διακρίσεων, οι οποίες αφυπνίζουν στο «κοινό» ανταγωνιστικά («μας παίρνουν τις δουλειές μας», «κλέβουν φόρους») και φοβικά («απειλούν την ασφάλεια και τη ζωή μας») ανακλαστικά (ό.π.). Η γλώσσα, εξάλλου, είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες μέσω του οποίου αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002, σ. 153). Οι λέξεις, οι διατυπώσεις, οι χρήσεις τους και οι συσχετίσεις τους, δεν είναι αθώες. Κουβαλούν - όπως και οι αποσιωπήσεις- μηνύματα, εγγράφουν αντιλήψεις, νοηματοδοτούν καταστάσεις, υπονοούν συμφραζόμενα, αποδυναμώνουν ή ενισχύουν στερεότυπα, επηρεάζουν στάσεις (Πάντζου, 2013, σ. 2).

Ωστόσο, στον δυτικό κόσμο βρίσκονται σε κοινωνική κυκλοφορία οι ανθρωπιστικές και αντιρατσιστικές αντιλήψεις της ανοχής και της αποδοχής του άλλου και της διαφορετικότητάς του (Αρχάκης, 2019b, σ. 147). Όπως υποδηλώνει ο ίδιος ο όρος, ο αντιρατσιστικός λόγος βρίσκεται σε ανταγωνιστική σχέση με τον ρατσιστικό. Ακολουθώντας την O'Brien, ο αντιρατσισμός προσδιορίζεται ως «κάθε θεωρία και/ή πρακτική που επιδιώκει να αμφισβητήσει, να μειώσει ή να εξαλείψει τις εκδηλώσεις ρατσισμού στην κοινωνία» (2009: 501 στο Τσάμη κ.α., 2021, σ. 61). Ως εκ τούτου, πέρα από τον βιολογικό ρατσισμό, ο αντιρατσιστικός λόγος αντιτίθεται «σε άλλες μορφές λόγου απαξιοτικής διάκρισης (discriminatory discourse) όπως η φυσικοποίηση της εθνικής διαφοράς, η πρακτική του πολιτισμικού και θρησκευτικού αποκλεισμού και η διαμόρφωση αρνητικών και ομογενοποιητικών στάσεων προς ομάδες απόμακρων 'άλλων'» (Bonnert 2000, σ.σ. 177-178). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Anthias & Lloyd (2002, σ. 16), ο αντιρατσισμός αποτελεί «ένα σύνολο πολυκεντρικών, επικαλυπτόμενων λόγων και πρακτικών που συναποτελούν μια απάντηση στον/στους ρατσισμό/ούς με την κατασκευή ενός θετικού σχεδίου για το είδος της κοινωνίας όπου οι άνθρωποι μπορούν να συμβιώνουν με αρμονία και αμοιβαίο σεβασμό».

Η διάδοση και η ευρεία κυκλοφορία του αντιρατσιστικού λόγου είχε ως αποτέλεσμα τη θέσπιση αντιρατσιστικών νόμων στις περισσότερες δυτικές χώρες. Στην Ελλάδα το ΦΕΚ 2014: 4285 ήρθε να ενισχύσει και να συμπληρώσει τον παλιότερο Ν. 927/1979-ΦΕΚ 139/Α/28.6.1979 (Τσάμη κ.α., 2021:61). Τα συγκεκριμένα νομοθετικά πλαίσια προτάσσουν την (έστω και προσχηματική) ισότητα των πλειονοτικών με τους

μειονοτικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς και κατοχυρώνουν νομικά την αποδοχή του/της «άλλου/ης» (Τσάμη κ.α., 2021, σ. 61). Αυτή η θεσμοθετημένη απαγόρευση των καταφανών ρατσιστικών συμπεριφορών και ξενοφοβικών πρακτικών (Anthias & Lloyd, 2002, σ. 16) οδηγεί συχνά στην αντιρατσιστική πλαισίωση ρατσιστικών θέσεων και, ως εκ τούτου, στην υπόρρητη και συγκαλυμμένη αναπαραγωγή και προώθηση ρατσιστικών προκαταλήψεων. Οδηγεί, δηλαδή, σε αμφισημίες που καθιστούν δύσκολο τον εντοπισμό και περιορισμό αυτού που νωρίτερα ονομάσαμε ρευστό ρατσισμό.

Η Lentin (2004, σ. 4) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η αμφισημία στον αντιρατσιστικό λόγο αντανάκλα «τη συχνά επώδυνη μεταμόρφωση των ευρωπαϊκών κοινωνιών, από τον μύθο του μονοπολιτισμού στην πραγματικότητα της ποικιλότητας». Έτσι, ο αντιρατσιστικός δημόσιος λόγος μπορεί φαινομενικά να επιδοκιμάζει την πολιτισμική ποικιλομορφία, αλλά ταυτόχρονα να διαπερνάται από μηνύματα αφομοίωσης και μονοπολιτισμικής ομοιογένειας αναπαράγοντας ρατσιστικές θέσεις (Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 528). Όπως γράφει ο Μπαλιμπάρ (1991, σ. 65) «ο σύγχρονος ρατσιστικός λόγος έχει ανάγκη να περιορίζει τα τυπικά στοιχεία του ναζιστικού λόγου (εκτός από κάποιες ‘παραδρομές’) μέχρι του σημείου, σε σχέση με τον ναζισμό, να αυτοσυστήνεται ως αντίποδας του ρατσισμού».

### **2.3. Το εθνικό «εμείς» και οι «άλλοι»**

Ο τρόπος συνύπαρξης πλειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών είναι ένα ζήτημα σύμφυτο με τις διαδικασίες διαμόρφωσης των εθνών-κρατών στη σύγχρονη ιστορία (Αρχάκης, 2019α, σ. 35). Μέσα από μια ιστοριο-κοινωνιολογική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο οι εκάστοτε κοινωνικές ομάδες προσλαμβάνουν την ετερότητα και κατασκευάζουν την παράσταση του «άλλου», γίνεται εμφανής η ιστορικότητα του φαινομένου (Τρουμπέτα, 2000, σ. 140).

Πράγματι, οι αναπαραστάσεις μιας εθνικής ομάδας για τον εαυτό της και τους διάφορους εθνικούς «άλλους» διαμορφώνονται από πολλούς παράγοντες σε μια μακρά διάρκεια, κατά την οποία η κάθε συγκεκριμένη ομάδα συγκροτείται ιστορικά σε έθνος, συνθέτοντας και ανασυνθέτοντας την ιστορία της και διαμορφώνοντας την εθνική της ταυτότητα μέσα από τη δόμηση μιας «εθνικής μνήμης» (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 14). Η εθνική ταυτότητα αντιμετωπίζεται εδώ ως συμβολική κατασκευή, που οργανώνει την αντίληψη του κοινωνικού κόσμου (ό.π.).

Η έννοια της κοινωνικής κατασκευής όσον αφορά το ζήτημα της ταυτότητας είναι όταν οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους να ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες, όχι καθοδηγούμενοι από μια προϋπάρχουσα και αναγνωρίσιμη «φυσική» ομοιότητα όπως υποστηρίζει η ουσιοκρατική αντίληψη, αλλά –λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά- από πρότυπα, από εικόνες ομοιότητας κατασκευασμένες από ελεγκτικές δομές διαμόρφωσης και διατήρησης κοινωνικών ασυμμετριών, δηλαδή από θεσμούς εξουσίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 29). Η κατηγοριοποίηση και η ομαδοποίηση, με άλλα λόγια, δεν αποτελούν διαδικασίες ανακάλυψης ή αναγνώρισης μιας προϋπάρχουσας ομοιότητας που εγκαθιστά ταυτότητα, αλλά συχνά συνιστούν το αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτικής επινόησης και επιβολής ομοιότητας, την επονομαζόμενη ομογενοποίηση (ό.π.).

Η ομογενοποίηση, ως κοινωνική κατασκευή ομοιότητας μέσω στερεοτυπικών γενικεύσεων και, ειδικότερα, μέσω της αποσιώπησης των διαφορών στο εσωτερικό μιας ομάδας και του τονισμού των ομοιοτήτων της, και αντίστροφα μέσω της υπογράμμισης των διαφορών που χαρακτηρίζουν τους εκτός ομάδας, τους «άλλους», δεν αποτελεί τη φυσική κατάσταση των πραγμάτων, αλλά ένα πολιτικοκοινωνικό επίτευγμα των φορέων οι οποίοι χειρίζονται την εξουσία μέσω του ελέγχου θεσμικών μηχανισμών και κυρίως του λόγου (Teo, 2000:16· Bucholtz & Hall, 2003:371-372, 2005:601-605 στο Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ.σ. 29-30)<sup>10</sup>. Χαρακτηριστικό παράδειγμα επίτευξης ομογενοποίησης αποτελούν τα δυτικά έθνη-κράτη τα οποία, παρά την αρχική ετερογένεια στο εσωτερικό της επικράτειάς τους, επιδίωξαν, πέτυχαν και συνεχίζουν να επιτυγχάνουν σε μεγάλο βαθμό πολιτισμική, εθνοτική και γλωσσική ομοιογένεια (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 30), δημιουργώντας έτσι ένα ισχυρό, πλειονοτικό «εμείς».

Συνεπώς, ο λόγος για το έθνος διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις που έχει η εθνική ομάδα για τον εαυτό της και τα άλλα έθνη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 15). Η γλώσσα, ως κατεξοχήν αποδεικτικό στοιχείο της πολιτισμικής ομοιογένειας, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων του έθνους ως ιδιαίτερης πολιτισμικής οντότητας, δηλαδή αναδεικνύει και αποδεικνύει τη μοναδικότητά του, σε σχέση και σε αντιδιαστολή με τα άλλα έθνη (ό.π.). Θεσμοί εξουσίας οι οποίοι διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην επίτευξη ομογενοποίησης

---

<sup>10</sup> Η ταυτότητα, μέσα από μια κοινωνική οπτική, δεν μπορεί παρά να προσεγγίζεται μέσω της αναφοράς στους άλλους, όπως και μέσω της πρόσληψης από τους άλλους.



και στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας είναι η εκκλησία, η εκπαίδευση και, κυρίως, τα ΜΜΕ (Fairclough, 1989, 1995 στο Αρχάκης & Τσιάκωνα, 2011, σ.σ. 30-31; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 15).

Ο κυρίαρχος εθνικός ομογενοποιητικός λόγος επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές των κοινωνικών δραστών και άρα επηρεάζει τις ταυτότητες που κατασκευάζουν. Η εθνική ταυτότητα μπορεί να ενσωματώσει πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά· δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης ενώ δομικό στοιχείο της αποτελεί η παρουσία του «άλλου» (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 15). Η παράσταση του «άλλου» δεν είναι ούτε στατική ούτε ενιαία (Τρουμπέτα, 2000, σ. 140). Ωστόσο, εμπεριέχει διαχρονικές παραμέτρους, όπως αυτή της συλλογικότητας, όπου «ο άλλος κατασκευάζεται από τη συλλογικότητα, και ακόμα η κατασκευή του άλλου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατασκευή μιας συλλογικότητας» (ό.π.). Η διαμόρφωσή της συνεπάγεται τη διπλή και συμπληρωματική διεργασία της δόμησης και της διαφοροποίησης, της ένταξης και του αποκλεισμού (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 15), μιας ανταγωνιστικής σχέσης του τύπου «περικλείω-αποκλείω» (inclusion-exclusion), στα πλαίσια της οποίας ο ορισμός του «άλλου» είναι συγχρόνως ο προσδιορισμός του ιδίου, συνήθως κατά αντιστροφή (Τρουμπέτα, 2000, σ. 140). Στον τρόπο παράστασης του «άλλου» εγγράφονται σχέσεις εξουσίας που τον θέτουν σε εξάρτηση με την οικονομική και πολιτική θέση αυτών που παράγουν και αναπαράγουν τις εκάστοτε παραστάσεις (Τρουμπέτα, 2000, σ. 141). Ως εκ τούτου, στη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας συντελούν η συγκρότηση και η συνοχή του εθνικού «εμείς» και ο καθορισμός του εθνικά «άλλου», ο διαχωρισμός των οποίων οριοθετεί τα έθνη-κράτη (Connor 1993, σ. 386).

Το ερώτημα που εγείρεται σε αυτό το σημείο είναι με ποιον τρόπο προσδιορίζεται ο εθνικός εαυτός και αντίστοιχα ο εθνικός «άλλος». «Εμείς» υπάρχουμε ως πλειονοτικά μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που μοιράζονται την κοινωνικά κυρίαρχη κουλτούρα, με καθορισμένα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Οι «άλλοι», όπως αναφέρει ο Τσιάκαλος (2011, σ. 22), είναι τα μέλη μιας άλλης κοινωνικής ομάδας, ή και τα μη μέλη της δικής μας κοινωνικής ομάδας, καθώς έχουν αποκλίνοντα σε σχέση με «εμάς», πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Έτσι, ο «άλλος» είναι αυτός που απορρίπτεται ως διαφορετικός και ασυμβίβαστος -κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά- από την «αυθεντική ομοιογένεια» της εσω-ομάδας.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, μερίδιο ευθύνης σε αυτήν την πόλωση μεταξύ «ημών» και των «άλλων», έχουν τα μέσα ενημέρωσης που, μέσω του λόγου ως μηχανισμού αναπαραγωγής και επιβολής συγκεκριμένων αξιών και αντιλήψεων, διαφυλάσσουν την εθνική νόρμα. Στις λέξεις «μετανάστης», «ξένος», «αλλοδαπός» και «άλλος», που συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες στον λόγο της μαζικής κουλτούρας, εγγράφεται η ιδέα της διαφορετικής ως προς αυτήν κυρίαρχης κοινωνίας καταγωγής, η οποία κωδικοποιείται στην ιδέα της πολιτισμικής διαφοράς (Τρουμπέτα, 2000, σ. 141; Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 46). Στην παράδοση του εθνικισμού, η διαφορά θεωρείται απόλυτη, ως φέρουσα ένα ουσιαστικό περιεχόμενο, τονίζοντας την οργανική και άρα αναλλοίωτη εθνική ταυτότητα (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 48). «Το αίμα νερό δεν γίνεται»: ο «εθνικός άλλος» υποτίθεται ότι παραμένει διαχρονικά διαφορετικός, διασφαλίζοντας έτσι το διαχρονικά αναλλοίωτο της οικείας εθνικής ταυτότητας. Εξίσου απόλυτη είναι και η επίσημη δυσανεξία προς το εθνικά «άλλο», σύμφωνα με το εθνο-ρομαντικό αξίωμα «ένas λαός, ένα έθνος, ένα κράτος» (ό.π.).

Στα σύγχρονα έθνη-κράτη καθοριστικό ρόλο παίζει και το εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο είναι από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων και στάσεων, αφού ένας από τους θεμελιακούς του στόχους είναι η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της εθνικής ταυτότητας στους αυριανούς πολίτες (Αβδελά, 1997, σ. 28). Μέσα από μαθήματα που προάγουν την εθνική διαπαιδαγώγηση όπως η ιστορία, η γλώσσα, η γεωγραφία, αλλά και μέσα σχολικές γιορτές, επετείους κ.α. προβάλλεται συστηματικά το «εμείς» ως καλύτερο, ανώτερο ή πιο έξυπνο, σε σχέση με τον «άλλο» (Αβδελά, 1997, σ.σ. 29,31). Ειδικότερα, το ελληνικό σχολείο εξαίρει με διάφορους τρόπους, όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες (βλ. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997), την ιστορία, τη μοναδικότητα του ελληνικού πολιτισμού και της (αρχαίας) ελληνικής γλώσσας και αποσιωπά τα επιτεύγματα άλλων πολιτισμών ή την ετερογένεια, γλωσσική, πολιτισμική και θρησκευτική του ελληνικού έθνους-κράτους (Μπουτουλούση, 2006, σ. 333). Αυτή η πράξη εδραίωσης της «ανωτερότητας» πέραν του ότι ενισχύει τη θετική αυτο-παρουσίαση και την αρνητική παρουσίαση του «άλλου», επιβάλλει και διαιωνίζει στερεότυπα με τα οποία χαρακτηρίζονται συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ενώ δημιουργεί στους μαθητές συναισθήματα μνησικακίας, υπεροψία, φόβου και θυμού για τους «άλλους» (Μπουτουλούση, 2006, σ. 333).

Αυτή η διεργασία συγκρότησης του «εμείς» σε διάκριση με τους «άλλους» συμπαρασύρει μια σειρά επιπτώσεις. Απαιτεί αρχαϊκές λειτουργίες που χρησιμοποιούν

γενικεύσεις (π.χ. όλοι οι μετανάστες είναι εγκληματίες) κάνοντας χρήση ανεπεξέργαστων, στοιχειωδών διεργασιών διάσπασης, με τα εθνικά στερεότυπα να αποτελούν ένα από τα πιο τρανταχτά παραδείγματα τέτοιας λειτουργίας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 15). Κατά δεύτερο λόγο, οδηγεί στην αρνητική αξιολόγηση και άρα υποτίμηση όλων των στοιχείων που αναγνωρίζονται ως ανοίκεια και που αυτόματα αποδίδονται στον «άλλο». Έτσι, τα χαρακτηριστικά, οι αξίες, τα πιστεύω, οι αρχές των «άλλων» ομάδων αναγκαστικά υποτιμώνται και μετατρέπονται σε στοιχεία όχι μόνο αρνητικά αλλά και επικίνδυνα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σ. 16).

Επομένως, οτιδήποτε διαφορετικό και μη οικείο σε σχέση με το κυρίαρχο έθνος-κράτος θεωρείται προβληματικό. Η πολιτισμική και γλωσσική διαφορά μεταξύ της πλειονοτικής ομάδας και των «άλλων» ομάδων θεωρείται ως έμφυτη αδυναμία των δεύτερων. Το εθνικό «εμείς», τελικά, πασχίζει να διασφαλίσει τη φαινομενική ομοιομορφία του, το κύριο πρόσταγμα δηλαδή του εθνικού λόγου, καταφεύγοντας στον ρατσισμό και τις πρακτικές του.

### 3. Κείμενα μαζικής κουλτούρας

#### 3.1. Ο ρόλος της μαζικής κουλτούρας στην επιβολή κυρίαρχων ιδεολογιών: Γλωσσική ομοιογένεια και γλωσσική υπερποικιλότητα

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άμεση ή έμμεση επιβολή κυρίαρχων αξιών και ιδεολογιών και στη συγκρότηση των ατόμων και των ταυτοτήτων τους (van Dijk 2001, σ.σ. 359-360). Τα τηλεοπτικά κείμενα, ειδικότερα, αποτελούν πεδίο διαμόρφωσης της συλλογικής μνήμης και κοινών εμπειριών, οι οποίες ενώνουν τηλεθεατές που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (Van den Bulck 2001, σ. 55). Τα κείμενα αυτά έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν το «αποκλίνον» με το «κυρίαρχο», το «παρωχημένο» με το «σύγχρονο», το «τοπικό» με το «παγκόσμιο» και να διαμορφώνουν τις στάσεις του τηλεοπτικού κοινού απέναντι στις έννοιες αυτές (Johnson & Ensslin 2007:14 στο Τσάμη, Αρχάκης, Λαμπροπούλου & Τσάκωνα, 2014, σ. 1717). Από αυτήν την οπτική, η εθνική ταυτότητα δεν αντιμετωπίζεται ως μια σταθερή και δεδομένη έννοια αλλά ως μια κοινωνική κατασκευή η οποία αποτελεί το προϊόν τηλεοπτικών και άλλων κειμενικών αναπαραστάσεων (Στάμου & Ντίνας, 2011, σ. 290).

Κατά τον 19ο αιώνα, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας στην Ευρώπη λειτουργούσε ως κεντρομόλος δύναμη, προωθώντας τη γλωσσική ομοιογένεια και μονογλωσσία και συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στη συγκρότηση των εθνών-κρατών (Στάμου κ.α., 2016:23). Σύμφωνα με μαρξιστικές και μεταμαρξιστικές προσεγγίσεις, τα έθνη, ως πολιτισμικά ομογενοποιημένες οντότητες, αποτελούν δημιουργήματα των κυρίαρχων τάξεων που ελέγχουν τους κρατικούς θεσμούς και τους απορρέοντες από αυτούς λόγους (βλ. Λιάκος 2005: 51-53, 57-62 στο Arxakis, 2016, σ. 60). «Το έθνος δεν εμφανίζεται απλά. Το έθνος φτιάχνεται, οικοδομείται, κατασκευάζεται από τις κοινωνικές τάξεις που επιδιώκουν κοινωνική (και, επομένως, πολιτισμική) ηγεμονία», επισημαίνει ο Λιάκος (2005: 53 στο Arxakis, 2016, σ. 60), σχολιάζοντας τις απόψεις του Gramsci (1977). Επίσης, παρουσιάζοντας τις απόψεις των Hardt και Negri (2001), ο Λιάκος παρατηρεί ότι «το έθνος αναλαμβάνει να πειθαρχήσει τους ανθρώπους, να διαγράψει τις εσωτερικές διαφορές και τη διαφορετικότητα, για να θέσει τα όρια μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού» (2005: 126 στο Arxakis, 2016, σ. 60). Έτσι, η γλωσσική ομοιογένεια και μονογλωσσία βασίζεται στην αντίληψη ότι οι γλώσσες και οι ποικιλίες θεωρούνται αυστηρά οριοθετημένα συστήματα, που

χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένους και επίσης οριοθετημένους κοινωνικούς σχηματισμούς (Blommaert & Rampton 2011, σ. 4).

Στο πλαίσιο αυτό, στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, ως μηχανισμός του θεσμού των ΜΜΕ, ο λόγος που κυριαρχεί είναι ο εθνικός ομογενοποιητικός λόγος. Ο λόγος αυτός επιδιώκει να παρουσιάσει το έθνος ως «καθαρή» οντότητα, «που μιλάει μία γλώσσα, διοικείται από ένα κράτος, στο πλαίσιο μίας οριοθετημένης επικράτειας» (Irvine & Gal, 2000, σ. 63). Ουσιαστικά, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας, ως μηχανισμός άσκησης εξουσίας, έχει τη δύναμη να ενισχύει τη γλωσσική ομοιογένεια μέσω της υποβάθμισης των γλωσσικών διαφορών στο εσωτερικό μιας ομάδας και μέσω της υπογράμμισης των διαφοροποιητικών γλωσσικών χαρακτηριστικών των ατόμων εκτός ομάδας (Στάμου κ.α., 2016, σ. 23). Με άλλα λόγια, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποβλέπουν στην οριοθέτηση του έθνους και στη διαμόρφωση μιας καθαρής και ομογενοποιημένης πολιτισμικής οντότητας, η οποία εκτείνεται στα όρια ενός κράτους (Μοσχονάς 2005: 308 στο Αρχάκης, 2020, σ. 117). Ακόμη, ενισχύοντας την ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας, προωθούν ως «ιδεατό/ή» ομιλητή τον μονόγλωσσο φυσικό ομιλητή της εθνικής γλώσσας (Van den Bulck, 2001, σ. 55).

Ωστόσο, παράγοντες, όπως η παγκοσμιοποίηση, η έντονη μεταναστευτική τάση, η κυριαρχία των νέων τεχνολογιών, η ευρεία χρήση του διαδικτύου καθώς και η ανάπτυξη των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων σε διεθνές επίπεδο, φαίνεται να κλονίζουν τις μέχρι πρότινος αυστηρές διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των εθνικών οικοδομημάτων και να οδηγούν σε φαινόμενα πολλαπλής ποικιλότητας ή υπερποικιλότητας (superdiversity) (Αρχάκης, 2020:118; Blommaert & Rampton, 2011, σ.1). Η έννοια της υπερποικιλότητας αμφισβητεί, αποδομεί και αποφυσικοποιεί τις εθνικές, κοινωνικές και γλωσσικές οριοθετήσεις με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να προβλεφθούν τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει, και η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιεί (Blommaert & Rampton 2011, σ. 1). Η υπερποικιλότητα συχνά αξιοποιείται και στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, καθώς οι γλώσσες ή/και οι ποικιλίες που βρίσκονταν μέχρι πρότινος στο περιθώριο (όπως οι μειονοτικές γλώσσες ή οι ποικιλίες της καθομιλουμένης που δεν έχουν προτυποποιημένη γραπτή μορφή) αρχίζουν σταδιακά να χρησιμοποιούνται και στον δημόσιο λόγο.

Παρά την ετερογένεια που χαρακτηρίζει ένα έθνος, όμως, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας έχουν την τάση να διαχειρίζονται αυτήν την (υπερ)ποικιλότητα με τρόπο που να επιβεβαιώνονται η ομοιογένεια και η εθνική ενότητα (Στάμου & Ντίνας,

2011,σ. 291), αναπαράγοντας τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες της πρότυπης ποικιλίας και της μονογλωσσίας, καθώς και κυρίαρχα κοινωνικά νοήματα (Στάμου κ.α., 2016, σ. 25). Αυτή την άποψη ενστερνίζονται και πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες, τονίζοντας πως η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, αντί να οδηγεί στην κουλτούρα της ανεκτικότητας, συνοδεύεται από την έξαρση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, από την επικράτηση της λογικής των διακρίσεων και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Μαράτου-Αλιμπράντη & Γαληνού, 2000:114 στο Κωνσταντινίδου, 2003, σ. 240).

### 3.2. Ο πολιτικός λόγος

Λαμβάνοντας υπόψη, εξ αρχής, τον ανταντακλαστικό και δυνητικά διαφορούμενο χαρακτήρα του πολιτικού λόγου, ξεκινάμε από τη διαπίστωση ότι ένα μεγάλο εύρος λόγων/κειμενικών ειδών μπορεί να ενταχθεί σε αυτόν και επομένως ο ορισμός του αποδεικνύεται δύσκολος (Wilson 2001, σ. 398). Ανάλογα το θέμα που πραγματεύεται ένας λόγος, τη θέση ή την άποψη που αρθρώνει ή ακόμη και την απλή περιγραφή που ενσωματώνει για θέματα πολιτικού ενδιαφέροντος (πολιτικές ιδέες, στρατηγικές, κοινωνικές πρακτικές), μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολιτικός. Είναι γεγονός πως η πολιτική γλώσσα είναι σε χρήση συνεχώς και παντού. Προσεγγίζοντας, όμως, τον πολιτικό λόγο με μια πιο στενή έννοια, μπορούμε να τον ορίσουμε αφενός ως τον λόγο των πολιτικών και των κομμάτων και αφετέρου ως τον λόγο μιας κοινωνικής ομάδας η οποία επιχειρεί να διατηρήσει τη θέση της και να υπερασπιστεί τα δικαιώματά της (Τσάκωνα, 2012).

Η πολιτική συνδέεται, αναπόφευκτα, με την εξουσία. Κι η εξουσία ασκείται με τις ιδέες, άρα με τη γλώσσα, με τις λέξεις που η κάθε μια έχει τη δύναμή της (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 151). Για παράδειγμα, οι λέξεις «έθνος», «δημοκρατία», «σοσιαλισμός» περιέχουν και ασκούν εξουσία (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 152). Η γλώσσα, λοιπόν, είναι το όργανο με το οποίο αναπαράγεται, εδραιώνεται και διατηρείται μια ιδεολογία και, ως εκ τούτου, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η ισχύς μέσα στην κοινωνία (Χαραλαμπίκης, 2015, σ.σ. 5-6). Η σχέση της γλώσσας με την ιδεολογία βρίσκεται στο αποκορύφωμά της στον πολιτικό λόγο, ο οποίος, περισσότερο, ίσως, από κάθε άλλο είδος λόγου είναι έμφορτος από ιδεολογίες.

Ο πολιτικός λόγος συνιστά μία από τις πιο χαρακτηριστικές μορφές κειμένων/λόγου πειθούς, η οποία προωθεί την ιδεολογική χειραγώγηση (Πολίτης, 2006). Στόχος της

πειθούς είναι ο επηρεασμός του δέκτη, δηλαδή η ιδεολογική ταύτιση πομπού – δέκτη (Πολίτης, 2006). Υιοθετώντας την προβληματική του Gramsci, η ιδεολογία αυτή κάνει να φαίνονται «αυτονόητες» οι πεποιθήσεις που ο ισχυρός (πολιτικοί και ΜΜΕ στην προκειμένη) θέλει να έχουν οι πολίτες, συμβάλλοντας στη φυσικοποίηση της κυρίαρχης «πραγματικότητας» (Fairclough, 1995, σ.σ. 25, 76-77). Η ηγεμονία, όπως την ονομάζει, συνίσταται στην ιδεολογική κυριαρχία σε όλα τα επίπεδα του λόγου, της λαϊκής κουλτούρας και της καθημερινότητας, έτσι ώστε αυτές να εμφανίζονται ως δεδομένες και κοινότοπες, ως έκφραση της κοινής αίσθησης και της κοινής λογικής (Βανδώρος, 2015, σ. 15), όπως συμβαίνει συνήθως στις πολλές μορφές του καθημερινού ρατσισμού (van Dijk, 2001, σ. 355; Fairclough, 1995, σ. 77). Έτσι, όχι μόνο είναι δύσκολο να αμφισβητηθεί η κυρίαρχη ιδεολογία αλλά επιπρόσθετα οι εξουσιαστικές σχέσεις μοιάζουν αόρατες, διασπαρμένες σε όλο τον κοινωνικό ιστό.

Συμπερασματικά, ο πολιτικός λόγος, ως κατεξοχήν δημόσιος, εξουσιαστικός λόγος, επιδιώκει την προώθηση αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας που αναπαράγουν ή αμφισβητούν σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ανισότητας, με τελικό στόχο να πείσει τον πολίτη να πάρει κάποιες αποφάσεις ή να προβεί σε κάποια ενέργεια (Μπαμπινιώτης, 2000, σ.σ. 4-5). Οι πολιτικοί, ανεξάρτητα από ιδεολογίες και χρώματα, δίνουν έμφαση στην ταυτότητα, συστατικό στοιχείο της οποίας είναι η γλώσσα (Χαραλαμπίδης, 2015, σ. 7). Η ταυτότητα προϋποθέτει ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές. Η γλώσσα της πολιτικής επενδύει στη δημιουργία συνόρων, οπότε η γλώσσα, ως όπλο, (όπως και άλλα συμβολικά συστήματα) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για να οριστούν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε «εμάς» και τους «άλλους» (ό.π.).

Ο πολιτικός λόγος δεν είναι μόνο το κείμενο αλλά και οι «πρακτικές λόγου». Ο λόγος είναι, ίσως, το πιο ισχυρό εργαλείο για την άσκηση πολιτικής. Δεδομένου του ρόλου του πολιτικού λόγου στην καθιέρωση, αναπαραγωγή και νομιμοποίηση της εξουσίας και της κυριαρχίας, έχει διεξαχθεί πλήθος μελετών από γλωσσολόγους, επικοινωνιολόγους ή/και κοινωνιολόγους, επιχειρώντας μια κατηγοριοποίηση των πιο πολυσύχναστων στρατηγικών. Έτσι, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1987, σ.σ. 154-179), ο πολιτικός λόγος<sup>11</sup> μπορεί να είναι (α) πληθωρικός, (β) αξιολογικός, (γ) ευφημιστικός, (δ) συμφυρματικός, (ε) διχοτομικός και (στ) αυταπόδεικτος.

---

<sup>11</sup> Η Φραγκουδάκη εισήγαγε τον όρο «ιδεολογική γλώσσα», νοηματοδοτώντας την όχι τόσο ως «γλώσσα», αλλά ως χειρισμό της γλώσσας που επιτρέπει στον πομπό να ασκεί εξουσία και βία με τον

(α) Πληθωρικός: Ο λεκτικός πληθωρισμός στον πολιτικό λόγο χαρακτηρίζεται συχνότερα από πλεονασμούς, κατάχρηση συνωνύμων, διατύπωση βεβαιωτική, δεοντολογική και θαυμαστική και έντονη συναισθηματική φόρτιση. Μέσα από ταυτολογίες, ηθικά δεσμευτικές, οδηγεί στην παγίδευση του δέκτη, ο οποίος αδυνατεί να διακρίνει τις αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, την οποία, όπως προαναφέρθηκε, εκλαμβάνει ως φυσικοποιημένη. Παγίδευση που ενισχύεται από το μέγεθος των λέξεων-αξιών και τις δεσμευτικές αυταπόδεικτες γενικές όπως «η σωτηρία του έθνους», «το συμφέρον του λαού» (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 158).

(β) Αξιολογικός. Στον πολιτικό λόγο ο μηχανισμός της αξιολόγησης λειτουργεί δεσμευτικά, αφού χειρίζεται λέξεις με γιγάντια ηθική διάσταση και τόσο μεγάλη συναισθηματική φόρτιση, ώστε το αξιολογικό τους βάρος λειτουργεί από μόνο του καταστροφικά στο νόημα (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 162). Κυριαρχούν λέξεις που δεν είναι πια σημασίες αλλά αξίες, ώστε να απολέσουν το νόημά τους και να αποκτήσουν μόνο εξουσία, η οποία, μάλιστα, λειτουργεί υπονομευτικά του νοήματός τους, καθώς είναι λέξεις – αξίες, λέξεις – ταμπού, λέξεις – παγίδες, που μόνο στο άκουσμά τους το μήνυμα δε χρειάζεται αιτιολόγηση και αποδεικτικά τεκμήρια. Έτσι, οι λέξεις δεν είναι πλέον φορείς σημασιών, αλλά αξιών, που επιβάλλουν μία σχέση εξουσιαστική, π.χ. «έθνος», «λαός», «παράδοση» (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 156).

(γ) Συμφυρματικός. Ο πολιτικός λόγος, μέσα από αθέμιτες γλωσσικές και νοηματικές αναμειξίες και κατασκευές, εμποδίζει την κατανόηση και την κριτική αντιμετώπιση του μηνύματος. Καταφεύγοντας, συχνά, σε λέξεις με νόημα αλληλοαναιρούμενο, επιτυγχάνει σύγχυση ως προς το περιεχόμενο του πολιτικού μηνύματος (Φραγκουδάκη, 1987, σ.σ. 166-167).

(δ) Ευφημιστικός. Στον πολιτικό λόγο, η ευφημιστική διατύπωση έχει ως κύριο στόχο τον εξορθολογισμό του μηνύματος ή τη νομιμοποίηση του παραγωγού του κειμένου. Συχνά χρησιμοποιείται η αποσιώπηση ή η μετάθεση του υποκειμένου της ομιλίας, η οποία επιτυγχάνεται με υποκατάσταση από αφηρημένες έννοιες και ηθικές αξίες, π.χ. «η ομαλότητα επιβάλλει», «η ελευθερία απαιτεί» (Φραγκουδάκη, 1987, σ.σ. 170-171).

(ε) Διχοτομικός. Στηρίζεται στην αντιπαράθεση δύο αξιών, δύο αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, συνήθως πολωτικά διατυπωμένων (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 173). Όπως παρατηρεί ο Χαραλαμπίδης (2015, σ. 7), η διχαστική χρήση των

---

λόγο, που παγιδεύει και εξαπατά, που παράγει την αποδοχή των λεγομένων του παρά το νόημα και κάποτε παρά την απουσία νοήματος (1987, σ. 154).



αντωνυμιών «εμείς» και οι «άλλοι», αποτελεί συνήθη στρατηγική όλων των κομμάτων. Προβάλλεται υπόρητα ή ρητά και μία αντίθεση ανάμεσα στο καλό-κακό, σωστό-λάθος, προοδευτικό-αντιδραστικό, ωραίο-άσχημο, ηθικό-ανήθικο κ.ο.κ., ώστε τελικά να δεσμευτεί ο αποδέκτης του κειμένου και να ταχθεί με το μέρος του «καλού», το οποίο ισχυρίζεται ότι αντιπροσωπεύει ο ομιλητής (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 173). Ο ρατσισμός, για παράδειγμα, κάνει αποδεκτή σαν αυτονόητη την ταύτιση αρνητικών ιδιοτήτων με το χρώμα του δέρματος. Όπως γράφει χαρακτηριστικά η Φραγκουδάκη (1987, σ. 176), «όλοι οι ρατσισμοί κατασκευάζουν ψεύτικους συλλογισμούς, που είναι άτρωτοι, γιατί στηρίζονται στην αξία-απαξία, που η διχοτόμηση του αυθαίρετου καλού-κακού κατασκευάζει και παγιδεύει». Στη διχοτόμηση στηρίζεται συνήθως η λογική της πολιτικής προπαγάνδας (ό.π).

(στ) Αυταπόδεικτος. Όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν παραπάνω συνήθως συνυπάρχουν μέσα στον πολιτικό λόγο, χρίζοντας τον πειστικό και έγκυρο (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 177). Οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας παρουσιάζονται ως αξιολογικά έγκυρες, νόμιμες και λογικές κι ως εκ τούτου δε χρήζουν απόδειξης και τεκμηρίωσης. Η αυταπόδεικτη αλήθεια του ιδεολογικού λόγου μπορεί να στηρίζεται και στην “επιστήμη-αυθεντία”. Παράδειγμα τέτοιας καταφυγής στην “επιστήμη” αποτελεί η διάδοση μιας θεωρίας<sup>12</sup> στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1970, που έλεγε ότι η ανθρώπινη ευφυΐα είναι, σε ποσοστό 80%, κληρονομική και άρα η μαύρη φυλή, με αποδεδειγμένο από δοκιμασίες χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης, είναι γενετικά λιγότερο ευφυής και άρα δεν χρειάζεται να εκπαιδεύονται πάνω από ένα ορισμένο σχολικό επίπεδο (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 178).

Γενικότερα, οι πολιτικοί, χρησιμοποιώντας δημιουργικά γλωσσικά στοιχεία που κάνουν τον λόγο τους οικείο στο κοινό, καταφέρνουν να προσελκύσουν την προσοχή του, να εξασφαλίσουν την εμπιστοσύνη και την υποστήριξή του και φυσικά να το πείσουν για την «ορθότητα» των αντιλήψεων και των πράξεών τους (Τσάκωνα, 2012).

### **3.2.1. Η «νέα» γλώσσα της πολιτικής**

Η πολιτική, διαδραματίζοντας, τρόπον τινά, ρόλο διαμεσολαβητικό, έχει επιφέρει μια σημαντική αλλαγή στη λειτουργία των ΜΜΕ, μετατοπίζοντάς τα από την απλή

---

<sup>12</sup> Είναι αυτονόητο πως η θεωρία αυτή δεν ήταν τίποτε άλλο, παρά το γέννημα ανυπόστατων και ακραίων ρατσιστικών αντιλήψεων.

μετάδοση πολιτικών γεγονότων που συμβαίνουν αλλού και των οποίων η φύση καθορίζεται αυτόνομα, στη φάση όπου δημιουργούν τα δικά τους πολιτικά γεγονότα όπως συνεντεύξεις, δημόσιες συζητήσεις (τα λεγόμενα debates) και αναδιαμορφώνουν τα πολιτικά γεγονότα που συμβαίνουν αλλού ώστε να ενισχύσουν την αξία τους (Fairclough, 1995, σ. 179). Σε αυτό το πλαίσιο, βλέπουμε την μετακίνηση του πολιτικού λόγου σε πιο διαφημιστικά, και συνεπώς πιο συνομιλιακά κειμενικά είδη, ως ένδειξη της εμπορευματοποίησης με την οποία κυρίως επιδιώκεται η κατασκευή και προβολή μιας ελκυστικής εικόνας των ανθρώπων που εμπλέκονται στους πολιτικούς θεσμούς και κατά συνέπεια η προβολή τους ως προϊόντων προς προώθηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία υβριδικών πολιτικών κειμενικών ειδών, τα οποία επηρεάζουν τόσο τις κεντρικές όσο και τις τοπικές πολιτικές διαδικασίες, αφήνοντας λίγο χώρο στην σοβαρή συζήτηση πολιτικών ζητημάτων και αναπαράγοντας μια σχέση προϊόντος - καταναλωτή ανάμεσα στους πολιτικούς και το πολιτικό κοινό (Fairclough 1995, σ. 180).

Στον τηλεοπτικό – δημοσιογραφικό- λόγο απαντάται η στάση της εικονικής ευμένειας, αλλά συνδέεται και με τον λόγο που εκφράζουν δημόσια πολιτικοί (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη & Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2014). Η στάση αυτή συνίσταται στην προσπάθεια παραγωγής λόγων με ορατά τα χαρακτηριστικά της έντεχνης φιλικότητας και προσήνειας έναντι των αποδεκτών, με σκοπό να φαίνονται ότι εξυπηρετούν τα συμφέροντα των ανθρώπων του “λαού” και να τίθενται ευκολότερα στην υπηρεσία της προπαγάνδας με ιδεολογικό ή εμπορευματικό περιεχόμενο (ό.π.).

Είναι γεγονός πως στη σημερινή εποχή, η παραγωγή, αναπαραγωγή και διάδοση των πολιτικών επικοινωνιακών κειμένων είναι ευκολότερη από ποτέ, λόγω της τεχνολογίας. Και πράγματι, αποτελεί πλέον συνήθη πρακτική των πολιτικών προσώπων η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών κοινωνικών δικτύων (social media), και ιδιαίτερα πλατφόρμων μικρο – κειμένων (microblogging), όπως το Twitter, ενώ παράλληλα διεξάγεται συζήτηση με τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης, όπως το ραδιόφωνο, ο Τύπος ή η τηλεόραση (del Olmo & Díaz, 2016, σ. 109). Επιτυγχάνεται κατ’ αυτόν τον τρόπο η άμεση επικοινωνία με το πολιτικό του κοινό και ο διαμοιρασμός σκέψεων, στάσεων ή απόψεων πάνω σε ένα θέμα της επικαιρότητας (Johnson, Jin & Goldwasser, 2017, σ. 556). Τέτοιου τύπου ηλεκτρονικές πλατφόρμες δίνουν τη δυνατότητα στους πολιτικούς να αντιδρούν άμεσα στα γεγονότα, την ώρα που αυτά εξελίσσονται, και να ελέγχουν την επακόλουθη συζήτηση ανάλογα με τις στάσεις και τις απόψεις τους (ό.π.).

Η δυναμική φύση του μέσου και το γεγονός ότι η χρήση του είναι δημόσια και δωρεάν οδήγησε στη ραγδαία εξάπλωση του (del Olmo & Díaz, 2016, σ. 111). Έτσι το Twitter σήμερα χρησιμοποιείται από πολιτικούς, παγκόσμιους ηγέτες, δημόσια πρόσωπα, κυβερνητικούς οργανισμούς και φορείς. Μια στρατηγική που χρησιμοποιούν οι πολιτικοί για να κατευθύνουν αυτές τις συζητήσεις προς τις θέσεις τους είναι η πλαισίωση: τονίζοντας συγκεκριμένες πτυχές ενός θέματος, οι πολιτικοί δημιουργούν μια συσχέτιση μεταξύ αυτών και ενός συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς, επηρεάζοντας, έτσι, την αντίληψη του κοινού για το θέμα αυτό (Johnson et al., 2017, σ. 556). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της χρήσης του Twitter είναι η δυνατότητα της ομαδοποίησης των θεμάτων με τη χρήση hashtags. Έτσι, π.χ. οι αναρτήσεις ενός χρήστη πάνω στο προσφυγικό ζήτημα μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής: #προσφυγικό, καθιστώντας εύκολο να εντοπίσει κανείς τον παλμό του κοινού σχετικά με το ζήτημα αυτό. Η δομή και η λειτουργικότητα του Twitter, το μετατρέπει σε ιδανικό μέσο για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των πολιτών και των δημόσιων προσώπων στην πολιτική μέσω της επικοινωνίας (Moya; Herrera, 2015 στο del Olmo & Díaz, 2016, σ. 109).

Παράλληλα, το Twitter δίνει τη δυνατότητα στους πολιτικούς να επιτίθενται στους πολιτικούς τους αντιπάλους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (del Olmo & Díaz, 2016: 111). Μερικοί, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι το Twitter μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο πολιτικής πόλωσης με τη χρήση απαξιωτικού και διχαστικού λόγου. Ο Ott (2017, σ.σ. 59-60) ισχυρίζεται ότι αυτό το μέσο ανάρτησης μικρο-μηνυμάτων, εξίσου με τα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας, μας εκπαιδεύει με συγκεκριμένους τρόπους στην απαξίωση των άλλων, καλλιεργώντας και προβάλλοντας τον κακόβουλο πολιτικό λόγο. Σύμφωνα με τον ίδιο (2017, σ.σ. 60-61), στο Twitter υπονομεύεται ο αναλυτικός και με επιχειρήματα λόγος λόγω του περιορισμού των χαρακτήρων<sup>13</sup> του, ενώ η ευχέρεια που προσφέρει να δημοσιεύει κανείς tweets οπουδήποτε και οποτεδήποτε ενισχύει την παρορμητικότητα των χρηστών σε σχέση με τα λεγόμενά τους.

Το διαδίκτυο, λοιπόν, άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, παράγουν, ανταλλάσσουν και καταναλώνουν τις πληροφορίες. Οι χρήστες δεν προσλαμβάνουν πλέον παθητικά τον όγκο των διακινούμενων πληροφοριών, αλλά συμμετέχουν ενεργά στον δημόσιο διάλογο, εκφράζοντας ελεύθερα τις προσωπικές

---

<sup>13</sup> Το όριο των χαρακτήρων των μηνυμάτων που αναρτιόνταν ήταν 140. Τον Νοέμβριο του 2017 αυξήθηκε σε 280 χαρακτήρες (newsit.gr)

τους απόψεις και οικοδομώντας τις όψεις της ψηφιακής τους ταυτότητας και τις μορφές δράσης που απορρέουν από αυτήν. Η διαπραγμάτευση όμως της ψηφιακής παρουσίας των ατόμων δεν αποτελεί ανεξάρτητη και αυτόνομη διαδικασία, καθώς υπακούει στους όρους του προσχεδιασμένου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση τους (Καίροκας, 2019, σ. 8).

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να (ξανά) δώσουμε μια πληρέστερη εικόνα του τι περιλαμβάνεται στον πολιτικό λόγο. Έτσι, πολιτικός είναι ο λόγος που παράγεται σε πολιτικά και συνήθως επίσημα περιβάλλοντα και συνδέεται με τα πολιτεύματα, τις κυβερνήσεις και τις πολιτικές που αποφασίζονται και ασκούνται, περιλαμβάνοντας στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ομιλητές προκειμένου να αποκτήσουν εξουσία ή να τη διατηρήσουν (Τσάκωνα, 2012). Πολιτικός, επίσης, θεωρείται ο λόγος που αναφέρεται στη βία, τον πόλεμο, τη μετανάστευση, τον ρατσισμό και τον εθνικισμό, τα οποία συνδέονται άμεσα με την πολιτική ενός κράτους, αλλά και με τις σχέσεις μεταξύ όσων ζουν σε αυτό (ό.π.). Πολιτικός είναι και ο λόγος που παράγεται κατά τη διάρκεια διαδικασιών που ελέγχονται από το κράτος, όπως είναι οι εκλογές, τα δημοψηφίσματα, η γλωσσική εκπαίδευση, οι στόχοι και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η επιλογή και η διαμόρφωση της επίσημης γλώσσας ενός κράτους (ό.π.).

### **3.3. Ο δημοσιογραφικός λόγος ως ιδεολογική κατασκευή**

Ο δημοσιογραφικός λόγος συνιστά ένα θεμελιώδες κομμάτι της μαζικής επικοινωνίας, το οποίο ασκεί επίδραση στις αξίες και γενικά στον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 61). Ειδικά, ο σύγχρονος ελληνικός δημοσιογραφικός λόγος κάνει έντονη την παρουσία του με πολλές και ποικίλες μορφές, μέσω ποικίλων μέσων, με αποτέλεσμα να είναι σήμερα, ποσοτικά, ο κυρίαρχος δημόσιος λόγος, που επιτελεί έναν μεγάλο αριθμό λειτουργιών, διαμορφώνει συνειδήσεις αλλά και είδη και υποείδη λόγου (Χατζησαββίδης, 2001, σ. 214). Αποτελεί, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, την κονίστρα μέσα στην οποία γεννιέται, μεγαλώνει, παράγει και «καταναλώνει» ελληνικό λόγο ένα πλήθος ανθρώπων (Χατζησαββίδης, 2001, σ. 214). Όπως έχει πει ο γερμανός κοινωνιολόγος Niklas Luhmann «ό,τι γνωρίζουμε για την κοινωνία μας, αλλά και για ολόκληρο τον κόσμο όπου ζούμε, το γνωρίζουμε από τα Μέσα» (Ανδρουτσόπουλος, 2001, σ. 167).

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (1999, σ. 33), ο δημοσιογραφικός είναι δημόσιος λόγος, πληροφοριακός, συχνά ιδεολογικά φορτισμένος, πειθαναγκαστικός, σπάνια επιστημονικός και πιο σπάνια λογοτεχνικός. Κατά τη μεταφορά απόψεων, ιδεών, μηνυμάτων και αντιλήψεων, ο δημοσιογραφικός λόγος μεταβιβάζει τόσο ρητές πληροφορίες όσο και άρρητες (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 61). Λόγω αυτής της ιδιότητάς του δεν επιτελεί μόνο τη λειτουργία της ενημέρωσης αλλά και σωρεία άλλων, οι οποίες σχετίζονται με την αποδόμηση και την (ανα)κατασκευή πραγματικοτήτων που ευθύνονται για τη διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών ιδεολογιών, στάσεων ζωής και στερεοτύπων (ό.π.). Έτσι, απαριθμώντας τις ο Χατζησαββίδη (1999, σ. 33), αυτές είναι η λειτουργία της διαμεσολάβησης, αφού ο δημοσιογραφικός λόγος διαμεσολαβεί μεταξύ της πραγματικότητας και του δέκτη μέσω της γλώσσας, η λειτουργία της πληροφόρησης-ενημέρωσης, η διαμορφωτική-παιδαγωγική λειτουργία, η κοινωνικοποιητική και η εξουσιαστική λειτουργία.

Ο δημοσιογραφικός λόγος είναι πολυφωνικός, καθώς είναι επεξεργασμένος και εναρμονισμένος με τη στάση του αρθρογράφου αλλά και με τις επιταγές ή κατευθύνσεις που λαμβάνει από τρίτους (π.χ. πολιτική γραμμή εφημερίδας, περιοδικού, εκδότη, διευθυντή κ.ά) (Πολίτης, 2001). Έτσι, η είδηση δεν αποτελεί αληθινή και αντικειμενική απόδοση των γεγονότων, αλλά ιδεολογική κατασκευή. Τα γεγονότα, δηλαδή, που αποτελούν την είδηση δεν έχουν μια φυσική και αυταπόδεικτη σημασία, αλλά γίνονται είδηση επειδή επιλέγονται με βάση συγκεκριμένες -όχι πάντα ρητά δηλωμένες- αξίες και πεποιθήσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2012a, σ. 15). Αυτό συμβαίνει διότι ο δημοσιογραφικός λόγος, ως προϊόν των ΜΜΕ, συνδέεται με το οικονομικό κέρδος τους και την πολιτική επιρροή, δυο παράγοντες που προϋποθέτουν, αυτό που στη γλώσσα των ΜΜΕ ονομάζεται, αναγνωσιμότητα, ακροαματικότητα και τηλεθέαση (Χατζησαββίδη, 1999, σ.σ. 102-104). Με άλλα λόγια, η είδηση φέρει -λιγότερο ή περισσότερο εμφανώς- την ιδεολογικοπολιτική σφραγίδα, ταυτότητα και οπτική του ενημερωτικού μέσου στο οποίο εμφανίζεται, καθώς δεν αποτελεί μια ουδέτερη και αποδεσμευμένη από αξίες αντανάκλαση ενός γεγονότος, αλλά μια κατασκευασμένη και χρωματισμένη αναπαράσταση του κόσμου μέσω της γλώσσας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2012a, σ. 15).

Σε ό,τι αφορά την κοινωνική διάκριση και τον ρατσισμό, ο δημοσιογραφικός λόγος, ως λόγος μαζικός, θα έπρεπε να είναι μορφολογικά και ιδεολογικά αποφορτισμένος από σηματοδοτήσεις κοινωνικής προκατάληψης. Ωστόσο, κινούμενος μέσα στα πλαίσια των δεσμεύσεων που του καθορίζουν οι δυο προαναφερθέντες παράγοντες,

διαιώνίζει -και συχνά καλλιεργεί- ρητά και άρρητα στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις σχετικές με τις κοινωνικές διακρίσεις και το ρατσισμό, οι οποίες υφίστανται ή λανθάνουν στην κυρίαρχη ομάδα (Χατζησαββίδης, 1999, σ.σ. 102-104). Πράγματι, μια ματιά στον τρόπο παρουσίασης της ειδησεογραφίας επιβεβαιώνει τους παραπάνω ισχυρισμούς. Ο ελληνικός δημοσιογραφικός λόγος παρουσιάζει τον εορτασμό μιας εθνικής επετείου χρησιμοποιώντας λόγο επίσημο, βαρύγδουπο και πομπώδη, εκφραστικά μέσα αποδεκτά και αναμενόμενα από την κυρίαρχη ομάδα για το συγκεκριμένο εορτασμό και συγκεκριμένη δομή παρουσίασης (ό.π). Χαρακτηρίζει τον εγκληματία «μεσήλικα Τσιγγάνο», «Αλβανό λαθρομετανάστη», «Ελληνορουμάνο κακοποιό», «μέλος της αλβανικής μαφίας», αλλά τον διάσημο επιστήμονα ή καλλιτέχνη «Αμερικανό φυσικό», «Ιταλό μάεστρο» και «Γερμανό μεγαλοεπιχειρηματία» (βλ. αναλυτικότερα επόμενη ενότητα). Ο λόγος αυτός δημιουργεί ούτως ή άλλως διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του εθνικά ομοιογενούς και ετερογενούς «άλλου» (ό.π.).

Καθώς, όπως ειπώθηκε, τα κείμενα του ειδησεογραφικού λόγου οικοδομούν ιδεολογικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης της επικαιρότητας, αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη φαινομένων κοινωνικών ασυμμετριών και ανισοτήτων (Hall 1982:63-64· Fowler 1991: 10-12 στο Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016, σ. 165). Ο δημοσιογράφος, ως δημιουργός του ειδησεογραφικού κειμένου, μέσα από τις λεξικογραμματικές και συντακτικές επιλογές του (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη & Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2014), (ανα)κατασκευάζει και αναπλαισιώνει την κοινωνική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη υποκειμενική οπτική, προκρίνοντας συγκεκριμένες αξιακές και ιδεολογικές θέσεις (Αρχάκης, κ.α., 2016:165). Στον λόγο της ειδησεογραφίας οι υποκειμενικές αυτές οπτικές πραγματώνονται μεταξύ άλλων και μέσω της αξιολόγησης ως στρατηγικής χρωματισμού των ειδήσεων (Renkema, 1984:3 στο Αρχάκης, Φτερνιάτη, & Δούκα, 2018, σ. 6).

Ιδιαίτερα καίριος είναι ο ρόλος της αξιολόγησης στην κατασκευή της είδησης, δηλαδή η άμεση ή έμμεση υπόδειξη και αιτιολόγηση ότι τα συγκεκριμένα γεγονότα τα οποία επιλέγονται να γίνουν είδηση είναι αξιομνημόνευτα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2012a, σ. 17). Το αφηγηματικό υλικό, για να είναι αξιομνημόνευτο, αντλείται από την παράβαση των κανονικοτήτων, από την εκτροπή από το αναμενόμενο στο πλαίσιο ενός συστήματος αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων, καθώς η προσδοκώμενη εξέλιξη των γεγονότων δεν έχει ειδησεογραφικό ενδιαφέρον (ό.π.). Η αξιολόγηση αυτής της

απόκλισης δηλώνεται, ρητά ή έμμεσα, μέσα από τον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων, ενώ είναι πολύ πιθανό ενημερωτικά μέσα με διαφορετικό πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό να αξιολογούν ως είδηση διαφορετικά γεγονότα (ό.π).

Στον δημοσιογραφικό λόγο δεν υφίσταται γλωσσική ομοιογένεια (Ανδρουτσόπουλος, 2001, σ. 168), αφού χρησιμοποιεί διάφορες γλωσσικές πρακτικές, συχνά όμοιες με αυτές του πολιτικού λόγου. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η «στάση υψηλής εικονικής και απατηλής οικειότητας» ή «στάση εικονικής ευμένειας», έχει αναγνωριστεί και οριοθετηθεί στο πλαίσιο διάφορων επικοινωνιακών περιστάσεων, οι οποίες αφορούν στον τηλεοπτικώς εκφερόμενο δημοσιογραφικό λόγο (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2006 στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 101). Συγκεκριμένα, έχει οριστεί ως η συνειδητή και έντεχνη προσπάθεια των φορέων του δημοσιογραφικού λόγου να εμφανίζονται, μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές, κατά κανόνα, φόρμες, ως πρόσωπα οικεία και προσηνή στο τηλεοπτικό κοινό, με στόχο την υπηρέτηση διαφημιστικών και ιδεολογικών σκοπιμοτήτων (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 101).

Ο τηλεοπτικώς εκφερόμενος δημοσιογραφικός λόγος μπορεί να μελετηθεί ως ένα ιδανικό πεδίο συνάντησης της προφορικότητας με τη στάση εικονικής ευμένειας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 109). Ο σύγχρονος δημοσιογραφικός λόγος προσιδιάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά του προφορικού παρά του γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, 2001:216-217), με μια αυξανόμενη τάση υιοθέτησης του «συνομιλιακού ύφους» (“conversationalization”)<sup>14</sup> (Βαλιούλη, 2001:10 στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 109). Η υψηλή προφορικότητα εξυπηρετεί την επιδίωξη να εμφανίζεται ως αυθεντική, αδόλωτη και απευδής η ευμένεια και η συμπάθεια του δημοσιογράφου/πομπού προς τον αποδέκτη/τηλεθεατή και κατ’επέκταση καταναλωτή του λόγου αυτού (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 111). Επιπλέον, εξυπηρετεί τη βλέψη να επιτελούνται οι ιδιαίτερες κάθε φορά επικοινωνιακές λειτουργίες του λόγου αλλά και να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ως προς τη διαμόρφωση συγκεκριμένης ποιότητας συνειδήσεων, στάσεων και αντιλήψεων στους αποδέκτες (ό.π.).

---

<sup>14</sup> Η απόδοση του «conversationalization» ως «συνομιλιακό ύφος» υιοθετείται από αρκετούς μελετητές (Σηφianού & Τζάννε, 2001 στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 109), ενώ από άλλους επιλέγεται ο όρος «προφορικότητα» (Ανδρουτσόπουλος, 2001, σ. 179).

### 3.4. Χιούμορ και ρατσισμός

Ίσως ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα φαινόμενα που σχετίζονται άμεσα με τη γλώσσα και εν γένει με την ανθρώπινη επικοινωνία να είναι το χιούμορ. Εντοπίζεται πολύ συχνά σε πληθώρα κειμενικών ειδών: στην αφήγηση, στη διαφήμιση, στον λόγο των ΜΜΕ, στη λογοτεχνία, στον πολιτικό λόγο, στον ηλεκτρονικό λόγο (αλληλογραφία, συνομιλίες, ιστολόγια, ιστοσελίδες κτλ) (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 98) και αποτελεί ενδεικτική συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών πεποιθήσεων (Τσάμη, Φτερνιάτη & Αρχάκης 2016, σ. 100).

Το χιούμορ γενικά στηρίζεται στην ασυμβατότητα (incongruity), δηλαδή στην αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που αναμένεται να συμβεί και σε αυτό που τελικά συμβαίνει (Attardo, 1994 στο Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016, σ. 88). Άρα απαραίτητη προϋπόθεση για να έχουμε χιούμορ είναι μια κατάσταση, μια ιδέα, ένα γεγονός να έρχεται σε αντίθεση με όσα γνωρίζουμε για τον κόσμο ο οποίος μας περιβάλλει, για την πραγματικότητα στην οποία ζούμε, γι' αυτό και συχνά το χιούμορ συνδέεται με αυτό που κοινώς ονομάζεται έκπληξη ή ανατροπή (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 99).

Το χιούμορ είναι σε θέση να φέρνει στο προσκήνιο ποιες ακριβώς είναι οι αξίες και οι άρρητες πεποιθήσεις με βάση τις οποίες εντοπίζεται η ασυμβατότητα: μέσα από τη σύγκριση του προσδοκώμενου με το υπαρκτό, το χιούμορ αποκαλύπτει ποιος είναι ο ισχύων κανόνας, δηλαδή οι αναμενόμενες συμπεριφορές και πρακτικές που παραβιάστηκαν και οδήγησαν στην ασυμβατότητα και, ως εκ τούτου, στοχοποιήθηκαν χιουμοριστικά (Φτερνιάτη κ.α., 2016, σ. 88). Μπορεί επομένως να γίνει «μέσο ερμηνείας συγκεκριμένων πολιτισμών» (Bremmer & Roodenburg 2005:20 στο Αρχάκης & Τσάκωνα, 2012b, σ.11) μέσα από την προσέγγιση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και την ανάλυση της λειτουργίας τους σε συνάρτηση με τις κοινωνικές συνισταμένες στις οποίες αυτά παράγονται. Δεδομένου ότι αυτές οι πεποιθήσεις και πρακτικές είναι που συσπειρώνουν τους ανθρώπους που ανήκουν σε μια κοινότητα, θα λέγαμε ότι το χιούμορ μπορεί να φέρνει στο προσκήνιο και να υπενθυμίζει τις κοινές αξίες οι οποίες συνέχουν μια ομάδα και τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2012b, σ. 11). Στη βάση αυτή, μπορούμε να πούμε ότι το χιούμορ συνιστά ένα είδος αξιολόγησης και κριτικής, αφού επιχειρεί να «διορθώσει» τις συμπεριφορές που αποκλίνουν από τις αναμενόμενες (Τσάμη κ.α., 2021, σ. 61).



Εστιάζοντας σε χιουμοριστικά κείμενα που πραγματεύονται μεταναστευτικά και προσφυγικά θέματα, παρατηρείται πως το χιούμορ μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να καταπολεμήσει τον ρατσιστικό λόγο (Τσάμη κ.α., 2021, σ. 62). Το χιούμορ που ενισχύει τον ρατσιστικό λόγο χαρακτηρίζεται ως ρατσιστικό χιούμορ (racist humour) (ό.π.). Σύμφωνα με ανάλυση των Archakis & Tsakona (2019, σ.σ. 281-282) σε ελληνικά ανέκδοτα για πρόσφυγες και μετανάστες, το ρατσιστικό χιούμορ στοχοποιεί και υπονομεύει τον «άλλο», αναπαριστώντας τον είτε ως «κατώτερο» πολιτισμικά είτε ως «απειλή» και «εθνική εισβολή». Στην ίδια έρευνα, μελετήθηκαν, ακόμη, ανέκδοτα που απεικονίζουν τους μετανάστες ως πολιτισμικά υπανάπτυκτους και καθυστερημένους, ως επικίνδυνους, απάνθρωπους μουσουλμάνους τρομοκράτες και τις μουσουλμάνες γυναίκες ως παράλογες και ασύδοτες, εξυψώνοντας από την άλλη τον «αγνό και πραγματικό» Έλληνα (Archakis & Tsakona, 2019, σ. 282).

Έρευνες έχουν δείξει ότι το χιούμορ χρησιμοποιείται συνήθως στην αναπαράσταση των μη τυποποιημένων ποικιλιών (βλ. Τσάμη κ.α., 2016; Φτερνιάτη κ.α., 2016) και των μειονοτικών γλωσσών, τονίζοντας, και στις δύο περιπτώσεις, την "απόκλιση" αυτών των γλωσσικών πόρων από αυτό που θεωρείται ως η "τυπική" γλώσσα της κοινότητας ή του κράτους, και ως εκ τούτου γίνονται αντικείμενο χλευασμού και γέλιου (Archakis, Lampropoulou & Tsakona, 2018, σ. 54). Ειδικότερα, η διακωμώδηση των γλωσσικών πόρων των μεταναστών, η οποία πολλές φορές συμβαίνει με τρόπο σιωπηρό ή υπόγειο, συμβάλλει στην περαιτέρω υποτίμηση αυτών και των ομιλητών τους, καθώς και στην εδραίωση του υψηλού κύρους των πλειονοτικών γλωσσών (ό.π.). Με αυτόν τον τρόπο, επικυρώνεται η εθνική ομοιογένεια και προωθείται η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα (Τσάμη κ.α., 2021, σ. 62).

Από την άλλη πλευρά, το χιούμορ που στοχεύει στην καταπολέμηση του ρατσιστικού λόγου και στην ενίσχυση του αντιρατσιστικού λόγου χαρακτηρίζεται ως αντιρατσιστικό χιούμορ (antiracist humour) (Weaver 2016: 123, 133 στο Τσάμη κ.α., 2021, σ. 62). Στις περιπτώσεις αυτές, το χιούμορ στοχοποιεί τις ρατσιστικές συμπεριφορές ως μη αναμενόμενες και ασύμβατες στο πλαίσιο ενός πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Tsakona 2019, σ. 123). Έτσι, προωθείται ο αντιρατσιστικός λόγος και ενισχύεται η κοινωνική, πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα (Τσάμη κ.α., 2021, σ. 62).

Ωστόσο, οι ρατσιστικές ή οι αντιρατσιστικές (προ)θέσεις του χιούμορ δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτες και σαφώς οριοθετημένες. Όσον αφορά το ρατσιστικό χιούμορ, ο ισχυρισμός ότι είναι «αθώο» και χρησιμοποιείται «απλά για πλάκα» δίνει στους

ομιλητές τη δυνατότητα να αποποιηθούν τις ρατσιστικές τους (προ)θέσεις (Weaver 2011, σ. 431). Όμως, ακόμα και αν αυτού του είδους το χιούμορ γίνεται αντιληπτό «απλά ως ένα αστείο», δεν παύει να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, να φυσικοποιεί στερεότυπα και να συγκαλύπτει ρατσιστικά, σεξιστικά, ταξικά κ.ο.κ. περιεχόμενα (Archakis & Tsakona 2019, σ. 271).

Το γεγονός ότι ο δυτικός κόσμος έχει υιοθετήσει όλο και περισσότερους νόμους και κανόνες που προϋποθέτουν ή εγγυώνται την ισότητα μεταξύ πλειοψηφικών και μειονοτικών πληθυσμών, και άρα οι ανθρωπιστικές και αντιρατσιστικές αξίες της αποδοχής της διαφορετικότητας βρίσκονται σε ευρεία κοινωνική κυκλοφορία (van Dijk 1992: 95-97 στο Archakis & Tsakona 2019, σ. 271), παρεμποδίζει την εκδήλωση ακραίων ρατσιστικών συμπεριφορών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι λεκτικές ρατσιστικές επιθέσεις να έχουν μετριασμένη μορφή και συχνά να παράγονται μέσω αποποιήσεων, όπως «δεν είμαι ρατσιστής, αλλά ...», «δεν είμαι εναντίον των μαύρων, αλλά ...», «όλοι οι μετανάστες δεν είναι εγκληματίες, αλλά ...» (Archakis & Tsakona 2019, σ. 271). Τέτοιες αποποιήσεις επιτρέπουν την ανακύκλωση των καθιερωμένων στερεοτύπων για τους μετανάστες (π.χ. ότι είναι επιρρεπείς σε παράνομες και βίαιες δραστηριότητες) που συγκαλύπτονται και εκλογικεύονται προσεκτικά (βλ. Archakis et al. 2018).

Έτσι, ο ρευστός ρατσισμός αποτελεί μια "ιδιαίτερα συγκυριακή" μορφή ρατσισμού με "περισσότερα σημασιολογικά στρώματα" από ό,τι άλλες μορφές ρατσισμού, επομένως μπορεί να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ή/και να δώσει πολλαπλές ερμηνείες, δημιουργώντας, τελικά, αμφιβολίες για το πόσο "επιτυχής" είναι η αντιρατσιστική κριτική που ασκεί (Weaver 2016, 63 στο Tsakona 2019, σ. 121). Στο ίδιο μήκος κύματος, όπως σημειώνει η Tsakona, «το χιούμορ στα αντιρατσιστικά κείμενα στοχοποιεί τους ρατσιστές και τις ρατσιστικές τους πρακτικές, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις καταλήγει στην αναπαραγωγή ρατσιστικών ιδεολογιών και κοινωνικών διακρίσεων» (2019, σ. 123). Σύμφωνα με τη θεωρία της ανωτερότητας/επιθετικότητας του χιούμορ, το χιούμορ χρησιμοποιείται συχνά για να παρουσιάσει τους χιουμορίστες υπό ευνοϊκό πρίσμα, κατασκευάζοντας τους εαυτούς τους ως «ανώτερους» και αντιπαραβάλλοντάς τους με τα θύματα του χιούμορ τους, τα οποία παρουσιάζονται ως «κατώτερα» και «ανεπαρκή» (Tsakona, 2019, σ. 121). Έτσι, αντιρατσιστικά χιουμοριστικά κείμενα μπορεί να ενισχύουν υπόρρητα απόψεις για τον αποκλεισμό του «άλλου» ή και να ενισχύουν εμμέσως την αφομοίωση, είτε προβάλλοντάς την ως στοιχείο προαπαιτούμενο για την αποδοχή των μειονοτικών

ομάδων στο πλειονοτικό κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον, είτε αναπαριστώντας τους μετανάστες ή/και τους πρόσφυγες ως επιτυχώς αφομοιωμένους γλωσσικά και πολιτισμικά (Archakis et al. 2018, σ.σ. 59-61).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, το αντιρατσιστικό χιούμορ μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ανάδυσης ενός υπόρρητου, συγκαλυμμένου και ρευστού ρατσισμού, όταν, παρά την αντιρατσιστική του (πρό)θεση, καταλήγει στην επιβεβαίωση και ενίσχυση ρατσιστικών αντιλήψεων. Όσο για το ρατσιστικό χιούμορ, έχοντας στα θεμέλια του την ιδεολογία του μονοπολιτισμού, της μονογλωσσίας και τη διατήρηση της εθνικής συνοχής, υπονομεύει τον «άλλο» και τον αναπαριστά ως «βάρος», ως «πρόβλημα» ή ακόμα χειρότερα ως «απειλή».

### **3.5. Αναπαραστάσεις του «ξένου» στα κείμενα μαζικής κουλτούρας**

Αντλώντας από την κριτική προσέγγιση του Fairclough (1992, 2003 στο Αρχάκης, 2020, σ. 117), θα αξιοποιήσουμε τη θέση του –προερχόμενη από την παράδοση του Foucault– ότι κάθε θεσμός ή κοινωνική δομή, όπως αυτή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, του σχολείου αλλά και η ευρύτερη δομή του κράτους, είναι συμβατά με συγκεκριμένους λόγους (discourses). Η έννοια του λόγου (discourse) αναφέρεται σε ειδικές σημασιακές σχέσεις βάσει των οποίων επιτυγχάνονται, υπό συγκεκριμένη οπτική, αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Στάμου, 2014, σ. 159). Έτσι, τα ΜΜΕ έχουν την ιδιαίτερη ικανότητα να κατασκευάζουν κρίσεις μέσω των λόγων τους (Fairclough 2003 στο Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 4), δηλαδή των αναπαραστάσεων που μεταδίδουν στο κοινό.

Η μαζική κουλτούρα, προωθώντας, ιδίως μέσα από την τηλεόραση και το διαδίκτυο, έναν λόγο ομογενοποιητικό για τη διαφύλαξη της συνοχής ενός έθνους-κράτους, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος ξеноφοβίας και ρατσισμού στο πλαίσιο της κοινωνίας. Ο λόγος των ΜΜΕ, ειδικότερα, είναι μια μορφή δημόσιου λόγου που ασκεί τη μέγιστη δυνατή επιρροή στα άτομα (Παπαδόπουλος, 2004, σ. 65) και τούτο διότι οι πολίτες των δυτικού τύπου κοινωνιών έχουν εντάξει στην καθημερινότητά τους την τακτική πληροφόρηση και ψυχαγωγία τους από τα ΜΜΕ, με συνέπεια οι πληροφορίες και τα μηνύματα που αυτά παράγουν και διακινούν να συνιστούν ένα ιδιαιτέρως προβεβλημένο αγαθό, το οποίο επηρεάζει εκτενώς τις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις και πράξεις (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011, σ. 61).

Οι δομές των ΜΜΕ και ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζονται οι ειδήσεις προωθούν ή ενθαρρύνουν ορισμένα νοήματα, αποκλείοντας ή απονομιμοποιώντας άλλους πιθανούς τρόπους νοηματοδότησης, ενώ έχουν τη δυνατότητα να επιβάλλουν, σε μεγάλο βαθμό, την κυρίαρχη αποκωδικοποίηση και μια συγκεκριμένη εκδοχή της πραγματικότητας (Κωνσταντινίδου, 2003, σ. 209). Ο λόγος τους συναρθρώνεται με έναν τρόπο ομοιογενή, που για εμπορικούς κυρίως λόγους, αναλαμβάνει την αναπαραγωγή εκείνων των απόψεων, στερεοτύπων, στάσεων, προκαταλήψεων κ.λπ., που θεωρεί ότι μπορούν να γίνουν αποδεκτές από το κοινό. Όπως επισημαίνει ο Πολίτης (2001) «το πρόβλημα με τα ΜΜΕ είναι ότι λίγο ή πολύ εξαρτώνται από οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι τα χρησιμοποιούν ως εργαλεία για την αύξηση της δύναμής τους». Η «αμεροληψία» τους, επομένως, αν δεν αποτελεί μύθο, τίθεται πολλάκις εν αμφιβόλω (Πολίτης, 2001). Με άλλα λόγια, τα ΜΜΕ φαίνεται να σκέφτονται και να σχολιάζουν πριν από το κοινό για το κοινό και προς ικανοποίηση του κοινού (Παπαδόπουλος, 2004, σ. 65).

Η ιδεολογική λειτουργία των ΜΜΕ, όμως, δεν εξαντλείται στην άμεση «επίδραση» που, ενδεχομένως, ασκεί το περιεχόμενο ενός κειμένου ή ενός είδους, αλλά διαμορφώνεται στη λειτουργία που επιτελούν ως συνολική επικοινωνιακή δομή που παράγει μια συγκεκριμένη εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας και αντικαθρεφτίζει τη μονοπωλιακή χρήση του λόγου (Κωνσταντινίδου, 2003, σ. 210). Η ιδεολογική, δηλαδή, δύναμη των ΜΜΕ έγκειται στη συνεχή καθημερινή, αδιάλειπτη σχέση που τηρεί με το κοινό μέσα από διαφορετικά είδη, μορφές και περιεχόμενα, σε αναλογία με την προσέγγιση του Althusser (1978:232 στο Κωνσταντινίδου, 2003, σ. 210) για την ιδεολογία ως την ίδια την ατμόσφαιρα που εκκρίνουν οι ανθρώπινες κοινωνίες και ως απαραίτητο στοιχείο για την ιστορική τους αναπνοή και ζωή.

### **3.5.1. «Θύματα», «ήρωες» ή «απειλή»;**

Τα ΜΜΕ διαμορφώνουν εικόνες και στερεότυπα για τους μετανάστες παρουσιάζοντας μεικτά μηνύματα, αφενός ευαισθητοποίησης απέναντι στους πληθυσμούς αυτούς και αφετέρου απόδοσης αρνητικών χαρακτηριστικών (π.χ. εγκληματικότητας), επηρεάζοντας έτσι σημαντικά τις συμπεριφορές των πληθυσμών στις χώρες υποδοχής (Αλίαϊ, & Τσάκωνα, 2020, σ. 97). Από τη μία πλευρά δίνεται έμφαση στην αναπαράσταση των προσφύγων ως «πρόβλημα» και «απειλή» για την ελληνική κοινωνία που διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή και από την άλλη πλευρά

ως «θύματα» και «ήρωες» που βιώνουν τεράστιες δυσκολίες και κακουχίες (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Δερβένη, 2019:59).

### 3.5.1.1. Οι πρόσφυγες/μετανάστες ως «πρόβλημα»

Στην πρώτη περίπτωση, βρίσκεται μια ομάδα «άλλων», των μεταναστών, οι οποίοι νοσηματοδοτούνται ως απειλή, και η οποία, ως εκ τούτου, θα πρέπει να αποφευχθεί μέσω του αποκλεισμού τους. Η κατασκευή των ομάδων «άλλων» αποτελεί μια πανίσχυρη γλωσσική στρατηγική, καθώς δύναται να συγκροτεί εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες και οντότητες, στρατηγική την οποία τα μίντια χρησιμοποιούν κατά κόρον, διαμορφώνοντας νοσηματοδοτήσεις σχετικά με τα «αντίπαλα στρατόπεδα» (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 4).

Ομολογουμένως, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 κιόλας, κι ενώ αυξάνεται η παρουσία των μεταναστών στην Ελλάδα, αναδεικνύονται γενικότερα ζητήματα σχετικά με την παρουσία του «άλλου», την παράστασή του μέσα από τα ΜΜΕ και την πρόσληψή του από την ελληνική κοινωνία, κατά κανόνα μέσα από το πρίσμα της αντιθετικής σχέσης «εμείς-αυτοί» (Τρουμπέτα, 2000, σ. 138). Δημοσιεύματα και ρεπορτάζ που προβάλλονται στον Τύπο<sup>15</sup> θέτουν υπό αμφισβήτηση το αξίωμα της περιώνυμης «ελληνικής παραδοσιακής φιλοξενίας» (Παπαταξιάρχης, 2014, σ. 47), φέρνοντας στο φως την εχθρική στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες, ακόμα και ζητήματα ρατσισμού (Τρουμπέτα, 2000, σ. 137).

Ο ρατσιστικός και έντονα ξενοφοβικός λόγος των ΜΜΕ πιστοποιείται μέσα από τη διακίνηση πληθώρας αρνητικών στερεοτύπων για τους μετανάστες και, ειδικότερα, για τους Αλβανούς, όπως ότι είναι ‘υπονομευτές της εθνικής συνοχής και της οικονομικής ευημερίας’, ‘άνθρωποι εθισμένοι στην παραβατική συμπεριφορά’, ‘υπεύθυνοι για το χαμηλό επίπεδο σπουδών στις σχολικές τάξεις’ κτλ. (Gogonas 2010, 72–78 στο Αρχάκης, 2019b, σ. 148).

Έτσι, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ο αλλοδαπός μετανάστης έρχεται στο προσκήνιο μέσα από μια παραβατική δραστηριότητα, τη λαθρομετανάστευση (Κουντούρη, 2016, σ. 46). Πράγματι, παρακολουθώντας τον ελληνικό Τύπο της περιόδου 1990-1995<sup>16</sup>, διαπιστώνει κανείς τη σταδιακή αντικατάσταση του όρου

---

<sup>15</sup> Από την πληθώρα των δημοσιευμάτων, αναφέρονται ενδεικτικά: «Ρατσισμός. Η ώρα του Έλληνα Λεπέν», *Ταχυδρόμος*, 22.01.1992. «Το “ξένο” έγκλημα. Ρατσισμός», *Ταχυδρόμος*, 22.01.1992. «Νεοναζι της μόδας», *Εθνος*, 25.11.1992 (Τρουμπέτα, 2000, σ. 137).

<sup>16</sup> Μερικοί από τους τίτλους της εφημερίδας *Τα Νέα* από τις χρονιές 1990 και 1995: «Κοστίζουν ακριβά στη Ρόδο οι λαθρομετανάστες» 22/05/1990, «Δούλευαν λαθραία 16 Γιουγκοσλάβοι» 2/05/1990,

«πρόσφυγες» αναφορικά με τους μετανάστες από την Αλβανία από τον όρο «λαθρομετανάστες» και αντίστοιχα «Αλβανοί πρόσφυγες» από τον όρο «Αλβανοί» μέχρι και την τελική επιβολή του «λαθρομετανάστες» (Kretsi, 1997:113 στο Τρουμπέτα, 2000, σ. 163; Κοντούρη, 2016, σ.σ. 56-57). Ο όρος αυτός δεν παραπέμπει μόνο στη διαφορετικότητα της καταγωγής («-μετανάστης»), αλλά κυρίως στην «παραιονομία» («λαθρο-») που πλήττει την αρχή των εθνικών συνόρων (Τρουμπέτα, 2000, σ. 163). Επιπρόσθετα, φορτίζεται με ένα σύμπλεγμα αρνητικών στερεοτύπων που έχουν επωδό την εγκληματικότητα και την απειλή για την κοινωνική ασφάλεια. Δεν είναι τυχαίο ότι οι όροι «λαθρομετανάστης» και «αλλοδαπός» αντιπαραβάλλονται στους όρους «Έλληνας πολίτης» ή «συμπατριώτης μας» γεγονός που δε συμβαίνει μόνο στον λόγο των μίντια αλλά και στον πολιτικό λόγο (Τρουμπέτα, 2000, σ. 163). Η πολιτική πρακτική, έτσι όπως εκφράστηκε στο νόμο του 1991<sup>17</sup>, και η ιδιαίτερα έντονη προβολή του πλαισίου της λαθρομετανάστευσης από τα ΜΜΕ συμβάλλουν στην εγκληματοποίηση του αλλοδαπού (Κουντούρη, 2016, σ. 46).

Ο ρόλος της μαζικής κουλτούρας υπήρξε καταλυτικός και καθ'όλη τη διάρκεια της επονομαζόμενης προσφυγικής κρίσης με τα συστημικά Μέσα να έχουν πάρει ξεκάθαρη θέση εξαρχής: το προσφυγικό είναι ένα πρόβλημα που δεν θέλουμε στην «αυλή» μας (Γεωργίου, 2020, σ. 10). Συνεπώς, οι τρόποι κάλυψης του προσφυγικού κινούνταν σε αυτό το μοτίβο, διαχωρίζοντας, σε κάθε ευκαιρία, τους πρόσφυγες από τους γηγενείς με υποβόσκοντα ρατσιστικά χαρακτηριστικά (Γεωργίου, 2020, σ. 10).

Εδώ αξίζει να αναφέρουμε πως αυτό το φαινόμενο, η συσχέτιση του ρατσισμού με την παρουσία μεταναστών και προσφύγων από τα μέσα ενημέρωσης, δεν ήταν –ούτε είναι– ελληνική πρωτοτυπία (Τρουμπέτα, 2000, σ. 138; Γεωργίου, 2020, σ. 10), αλλά συνιστά μια παγκόσμια πρακτική<sup>18</sup>. Η μετανάστευση αποτελεί ένα από τα πιο

---

«Πρόβλημα οι λαθρομετανάστες» 9/05/1990, «Λαθρομετανάστες: Χαμογελώντας στο άγνωστο» 15/11/1990, «Εισβολή Αλβανών λαθρομεταναστών» 23/05/1995 (Κοντούρη, 2016, σ.σ. 56-57).

<sup>17</sup> Η μαζική εισροή εγγράφεται άμεσα στην κυβερνητική θεματολογία και καταλήγει στην υιοθέτηση του νόμου 1975/1991, «Είσοδος-έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης προσφύγων και άλλες διατάξεις», ο οποίος έρχεται να υποκαταστήσει το νόμο 4310/1929. Ο τρόπος με τον οποίο ιεραρχείται το περιεχόμενο του νόμου προδίδει την αντίληψη των κυβερνητικών: Αρχικά αναφέρεται στην αστυνόμευση της λαθρομετανάστευσης (αστυνομικός έλεγχος μεθοριακών διαβάσεων, αστυνομικός έλεγχος, ομάδες δίωξης λαθρομετανάστευσης), στη συνέχεια στην είσοδο των αλλοδαπών (άδεια παραμονής για εργασία, κατάλογος ανεπιθύμητων αλλοδαπών), στις άδειες εργασίας αλλοδαπών, στη ρύθμιση παραμονής αλλοδαπών (το ενδιαφέρον σημείο του τέταρτου κεφαλαίου είναι η διάκριση του νόμου μεταξύ ομογενών, προσφύγων και αλλοδαπών), στους περιορισμούς και τις απελάσεις (Κουντούρη, 2016, σ. 54).

<sup>18</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα διαμόρφωσης κοινής γνώμης με ξενοφοβικά χαρακτηριστικά είναι το αγαπημένο δίκτυο του προέδρου Τραμπ, FOX news. Η ισλαμοφοβική ρητορική του καναλιού και η εμμονή με το χτίσιμο του τείχους στα σύνορα με το Μεξικό τροφοδοτούν τα ανεκδιήγητα tweets του αμερικανού προέδρου, ενώ οι αδιανόητες θεωρίες του Τραμπ διευκολύνουν το Μέσο να διασπείρει

πολυσυζητημένα (μέσω άρθρων, δημοσιευμάτων, ρεπορτάζ, βίντεο, μέσων κοινωνικής δικτύωσης κ.α.) και διχαστικά ζητήματα της παγκόσμιας πολιτικής<sup>19</sup> σήμερα (Cooper, Blumell & Bunce, 2021, σ. 196). Για αυτόν τον λόγο, άλλωστε, πλήθος ερευνών διεξάχθηκαν και συνεχίζουν να διεξάγονται, εξετάζοντας την αποτύπωση της εικόνας του μετανάστη/πρόσφυγα στον Τύπο, την τηλεόραση, το διαδίκτυο (βλ. Cooper et al., 2021; Τσάμη κ.α., 2021; Τσάκωνα κ.α., 2020; Πολυμενέας & Σεραφής, 2020; Γεωργίου, 2020; Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Δερβένη, 2019; Chouliaraki & Stolic, 2017; Baider, Assimakopoulos & Millar, 2017; Fotopoulos & Kaimaklioti, 2016; Innes, 2010).

Έτσι, το ζήτημα των προσφύγων -και ευρύτερα των μεταναστών- και της ενσωμάτωσής τους στην Ευρώπη βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, με τον λόγο των μέσων ενημέρωσης να είναι συνολικά κινδυνολογικός, με μια επανάληψη εκφράσεων όπως "τεράστια μεταναστευτική κρίση", "κύματα μεταναστών που κατακλύζουν την ΕΕ" και με εστίαση στη βία και την απειλή ως τα κύρια αποτελέσματα αυτών των αφίξεων (Baider et al., 2017, σ. 1; UNHCR, 2016). Η γλώσσα, ωστόσο, δεν είναι αθώα· είναι φορέας ιδεολογίας (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 24), που αντικατοπτρίζει και επηρεάζει δυναμικά νοοτροπίες, συμπεριφορές και αντιλήψεις (Μουρελάτου, 2021, σ. 44). Στις λέξεις, στις πιο απλές φράσεις, στο χειρισμό των λέξεων και της σύνταξης, στις γραμματικές επιλογές που κάνει ο κάθε ομιλητής λανθάνουν πολυάριθμες πληροφορίες και ιδεολογικά μηνύματα κάθε λογής (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 24). Για αυτό και στο δημόσιο μιντιακό λόγο γίνεται, σκοπίμως, εκτεταμένη χρήση γλωσσικών και σημειωτικών στρατηγικών, και πιο συγκεκριμένα στρατηγικών αναφοράς (referential/nomination strategies) και κατηγοριοποίησης/κατηγόρησης (predication strategies) (Wodak & Reisigl, 2001, σ. 386).

---

ανευθυνίαστα χιλιάδες fake news. Μέσα από αυτή την πρακτική γεννιέται ένας φαύλος κύκλος χειραγώγησης ο οποίος είναι πολύ δύσκολο να σπάσει και τείνει να διαμορφώνει, όχι μόνο γνώμη, αλλά και συνειδήσεις (Γεωργίου, 2020, σ. 10). Ο Τραμπ, μάλιστα, αποδίδει τη νίκη του στις εκλογές των ΗΠΑ στη σκληρή στάση που κράτησε απέναντι στους πρόσφυγες (Cooper et al., 2021, σ. 196).

19 Οι αιτούντες άσυλο ήταν ένα από τα πιο έντονα ζητήματα κατά τη διάρκεια του δημοψηφίσματος για το Brexit στο Ηνωμένο Βασίλειο, όταν το κοινό οριακά ψήφισε υπέρ της απόσχισης από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Κατά τη διάρκεια της προεκλογικής εκστρατείας, η οργάνωση "Vote Leave" παρουσίαζε συχνά αυτούς τους μετανάστες ως απειλή τόσο για την οικονομία όσο και για την ασφάλεια, θέτοντας όρια μεταξύ "ημών" και "αυτών" (Stewart and Mason, 2016-Virdee and McGeever, 2018 στο Cooper et al., 2021, σ. 196).

Οι στρατηγικές αναφοράς έχουν να κάνουν με το πώς κατασκευάζονται και αναπαρίστανται γλωσσικά οι κοινωνικοί δρώντες, οι ομάδες ή τα μέλη των ομάδων και οι ενέργειές τους (Wodak & Reisigl, 2001, σ. 386). Στα ελληνικά ΜΜΕ κυριαρχεί η χρήση των ονομάτων όπως «πρόσφυγες», «μετανάστες», «παράνομοι/παράτυποι μετανάστες», «αλλοδαποί», με τα οποία η διάκριση «Εμείς vs Άλλοι» δομείται πάνω στη διαφορετική γεωγραφική προέλευση των μελών κάθε ομάδας, ενώ συχνή είναι επίσης η χρήση ονομάτων που τονίζουν την εθνική και/ή τη θρησκευτική ταυτότητα ως το βασικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό μεταξύ των ομάδων (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 5). Από τη μία, λοιπόν, διαμορφώνεται ένα ομοεθνές, ομόγλωσσο και ομόθρησκο σώμα και από την άλλη ένας ποικιλόμορφος «άλλος» που αποτελεί απειλή για το πρώτο (ό.π.).

Οι στρατηγικές κατηγοριοποίησης/κατηγορήσης αποδίδουν χαρακτηριστικά, γνωρίσματα, αξίες, ποιοτικές και ποσοτικές αξιολογήσεις στους δρώντες (Wodak & Reisigl, 2001, σ. 386), ενώ εντάσσονται σε ευρύτερες θεματικές μέσω των οποίων οι αποδέκτες των κειμένων καθοδηγούνται να υιοθετούν συγκεκριμένες ερμηνείες και να απορρίπτουν άλλες (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 5). Για παράδειγμα, δεν είναι καθόλου τυχαία η χρήση του ρήματος «καθαρίζω» ή της έκφρασης «επιχείρηση σκούπα»<sup>20</sup>, όταν λέγεται στις ειδήσεις «ότι «καθάρισαν το κέντρο της Αθήνας από τους λαθρομετανάστες<sup>21</sup>», ωθώντας τον τηλεθεατή στην άκριτη και σιωπηλή αποδοχή της αξιολόγησης του ομιλητή, η οποία δεν είναι άλλη από την ετικετοποίησή τους (labeling) ως «ανθρώπους βρόμικους, άχρηστους, δεύτερης κατηγορίας». Ομοίως, η απαξίωση του ανθρώπινου προσώπου των μεταναστών είναι παραπάνω από φανερή όταν, σε δελτίο ειδήσεων, ιδιοκτήτης νταλίκας χαρακτηρίζει ως «κομμάτια» (εννοώντας τεμάχια) τους δεκατρείς κούρδους που βρέθηκαν στο αυτοκίνητό του<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Βλέπε βίντεο από δελτίο ειδήσεων [https://www.youtube.com/watch?v=tSdo9e\\_S2Eo](https://www.youtube.com/watch?v=tSdo9e_S2Eo) στο 0.46 και 0.54.

<sup>21</sup> Η επιλογή της λέξης «λαθρομετανάστες» δεν σχολιάζεται ενδελεχώς σε αυτό το σημείο, είναι φρόνιμο, όμως, να αναφέρουμε πως ως όρος είναι αδόκιμος και προσβλητικός, καθώς κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να είναι «λαθραίος».

<sup>22</sup> Ρεπόρτερ: Το μεσημέρι, στο λιμάνι της Πάτρας, οι λιμενικοί εντόπισαν σε μία νταλικά δεκατρείς Κούρδους, που ετοιμάζονταν να επιβιβαστούν παράνομα σε πλοίο της γραμμής Πάτρα Ιταλία. Ιδιοκτήτης νταλίκας: (.....) ακούσανε κάποια: (.)κουνήματα της νταλίκας ((παύση)) και το πρώι μου είπανε ότι πρέπει να 'χω Κούρδους μέσα. Εγώ ειδοποίησα το λιμεναρχείο, ήρθε πράγματι ((παύση)) άνοιξε τη νταλικά, βρήκαν εδώ πέρα δεκατρία κομμάτια, Κούρδοι (.) και τους βγάλαν' και φύγανε. Βέβαια, και στις άλλες προσπαθήσανε να μπουνε μέσα ((παύση)) γιατί τη μία την έχουν σκίσει το μουσαμά επάνω (.) αλλά δε μπορέσανε να μπουνε, γιατί έχουνε κεράσια και αυτό: μυρίζει, έχει μια μυρωδιά την οποία δε την αντέχουνε. MEGA [4.11.1999] (βλ. Γιαλαμπούκη, 2008: 201 στο Χαραλαμπίκης, 2015, σ. 10).



(Χαραλαμπίκης, 2015, σ. 10). Διότι οι λέξεις έχουν τη δύναμη όχι μόνο να δηλώνουν αλλά και συνυποδηλώνουν, οδηγώντας συχνά πολιτικούς και δημοσιογράφους σε σημασιολογικά «ατοπήματα».

Σε κάθε περίπτωση, στο επίπεδο της ανάλυσης ενός κειμένου, οι στρατηγικές αναφοράς και κατηγοριοποίησης συνδέονται στενά μεταξύ τους. Κατά τη χρήση του λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, οι γλωσσικές αναπαραστάσεις ενεργοποιούν ένα πλήθος άρρητων αξιολογήσεων επιβάλλοντας στους αποδέκτες του λόγου συγκεκριμένες νοηματοδοτήσεις (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 6).

Έτσι, όπως προαναφέρθηκε, μέρος των ελληνικών ΜΜΕ κατασκεύασε γλωσσικά τους πρόσφυγες ως «απειλή», είτε μέσω της ρητής αναφοράς του όρου, ο οποίος είχε και μετωνυμική χρήση για να δηλώσει το σύνολο των προσφύγων που βρέθηκαν στον Έβρο<sup>23</sup>, είτε μέσω της αναπαράστασης των δράσεών τους «επιχείρησαν να περάσουν», «να μπουν παράνομα», οι οποίες συνήθως προβάλλονταν ως υποκινούμενες από την τουρκική κυβέρνηση (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 5). Σημαντικό ρόλο στην εδραίωση της αναπαράστασης των προσφύγων ως απειλής διαδραμάτισε και η συνεχής αναφορά σε αβέβαιης εγκυρότητας αριθμητικά δεδομένα που αφορούσαν τις απόπειρες για «παράνομη είσοδο» στην ελληνική επικράτεια (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ.σ. 5-6).

Είναι γεγονός πως οι πρόσφυγες είναι συχνά παρόντες στην ειδησεογραφία μόνο ως στατιστικά στοιχεία (Fotopoulos & Kaimaklioti, 2016, σ. 270) και σπάνια παρουσιάζονται ως πλήρεις και σύνθετοι άνθρωποι – με δουλειές, εκπαίδευση, ιστορίες και οικογένειες. Η έννοια του «άλλου» δομείται στη βάση κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων και στηρίζεται στα γενικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων, π.χ. φύλο, εθνικότητα, θρησκεία, φυλή, γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό, ο καθένας από τους μετανάστες χάνει τα ατομικά του γνωρίσματα. Παρουσιάζονται ως ομοιογενή σύνολα ανθρώπων ή ως μια «απειλητική ομοιογενή συλλογικότητα» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Innes (2010: 461), χωρίς να γίνεται αναφορά ούτε καν στο όνομά τους (Millar, Nielsen, Lindø & Geye, 2017, σ. 63). Στις συλλογικές αρνητικές ιδιότητες που προσδίδονται στους μετανάστες από τρίτες χώρες αναγνωρίζει κανείς ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους εκλαμβάνονται ως εγγενείς πολιτιστικές ιδιότητες (Τρουμπέτα, 2000, σ. 164). Η κοινωνική κατάστασή τους, με όλες τις αρνητικές

---

<sup>23</sup> «Με δεδομένο ότι ο καιρός θα καλυτερεύει, αυτό σημαίνει ότι θα έχουμε διαρκώς μία απειλή δίπλα από τα σύνορά μας», protothema.gr, 4/3/2020 (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 5).

συνέπειες για το κοινωνικό τους κύρος, λειτουργεί ως συστατικό της καταγωγής τους και εγγράφεται ως κατωτερότητα στο συλλογικό πολιτιστικό τους προφίλ ενώ η κοινωνική κατάσταση των δυτικοευρωπαίων και των πολιτών της ΕΕ εγγράφεται ως ανωτερότητα (ό.π.). Έτσι, η εικόνα του εκάστοτε «άλλου» κατασκευάζεται στη βάση προϋπαρχόντων ιεραρχικών συστημάτων με τον μετανάστη να μεταφέρει από τη χώρα προέλευσής του μια θεμελιακή προϋπόθεση για την «κοινωνική καταξίωσή» του στη χώρα υποδοχής<sup>24</sup> (ό.π.)

Η κατασκευή των προσφύγων ως απειλή για την εθνική ασφάλεια και ο φόβος για την αλλοίωση της εθνικής κοινότητας πραγματοποιείται και μέσω συγκεκριμένων αναπαραστατικών επιλογών. Οι πρόσφυγες συνήθως παρουσιάζονται σε μεγάλες ομάδες, συχνότερα νεαρών ανδρών, με δυσδιάκριτα χαρακτηριστικά καθώς οι λήψεις είναι μακρινές, παρουσιάζοντας μια μάζα ανθρώπων. Παρόλα αυτά, το χρώμα του δέρματός τους και η ενδυμασία τους -ως ενδείκτης θρησκευτικών παραδόσεων- συμβάλλουν στην κατηγοριοποίησή τους ως «άλλου», ως μη λευκοί ή/και ως μουσουλμάνοι (Chouliaraki & Stolitz, 2017, σ. 1169). Τέτοιες απεικονίσεις συνοδεύονται συχνά από δραματικούς τίτλους που παρομοιάζουν την άφιξη των προσφύγων με εισβολή, εστιάζοντας στο μεγάλο αριθμό των προσφυγικών «ροών» (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 6) και συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη δημιουργία ενός κλίματος φόβου. Οι κοινές χρήσεις μεταφορών όπως "κύματα" ή "πλημμύρες", δεν είναι τυχαίες. Αντίθετα, ενισχύουν τον ρατσιστικό λόγο υποδηλώνοντας ότι η χώρα υποδοχής θα κατακλυστεί από τον αριθμό των αιτούντων άσυλο (Esses et al., 2013- Parker, 2015 στο Cooper et al., 2021, σ. 196). Η απόκρυψη της ανθρώπινης ιδιότητας σε συνδυασμό με την ανεξέλεγκτη και ορμητική κίνηση του νερού δημιουργούν ένα αίσθημα απειλής, ενώ παράλληλα υποβαθμίζουν πλήρως τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν τη μετανάστευση (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 6).

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος των εικόνων που αναπαριστούν την «προσφυγική κρίση», καθώς μετατρέπουν τον πρόσφυγα σε μια αμφιλεγόμενη φιγούρα των μέσων ενημέρωσης (Chouliaraki & Stolic, 2017, σ. 1164). Τα δεκάδες ρεπορτάζ που έχουν αφιερωθεί για την κάλυψη του προσφυγικού ζητήματος περιορίζονται συνήθως στην

---

<sup>24</sup> Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Μπαλιμπάρ (1991, σ. 333) «ένας Πορτογάλος είναι πιο μετανάστης από έναν Ισπανό (στο Παρίσι), λιγότερο μετανάστης από έναν Άραβα ή Μαύρο. Ένας Αμερικανός ή ένας Γερμανός, βεβαίως, δεν είναι μετανάστες· ένας Έλληνας ίσως. Ένας Ισπανός εργάτης, και πολύ περισσότερο ένας Μαροκινός εργάτης είναι μετανάστες, αλλά ένας Ισπανός καπιταλιστής ή ένας Αλγερινός καπιταλιστής δεν θεωρούνται ποτέ μετανάστες».

μετάδοση εικόνων από την άφιξη των προσφύγων ή από τα υπερπληθή κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησής τους. Οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις ακροβατούν ανάμεσα στην παρουσίαση του πρόσφυγα ως θύματος που χρειάζεται στήριξη από τη μία, και ως απειλής που θέτει σε κίνδυνο την εθνική συνοχή από την άλλη (Chouliaraki & Stolic, 2017, σ. 1164). Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα οι πρόσφυγες να εγκλωβίζονται μεταξύ των δύο αυτών αντίρροπων αναπαραστάσεων, οι οποίες έχουν αμφοτέρως δεχθεί κριτική, καθώς συμβάλλουν, με διαφορετικό τρόπο η κάθε μία, στην απανθρωποποίηση των προσφύγων.

Ο ειδησεογραφικός λόγος «κατασκευάζει» την πραγματικότητα, όμως, τόσο με αυτά που λέει όσο και με αυτά που δεν λέει, τόσο με τις θεματογραφικές ή σελιδοποιητικές επιλογές, όσο και με τις γλωσσικές (Κωνσταντινίδου, 2003, σ. 215). Η ειδησεογραφία και οι ανταποκρίσεις από τις δομές των προσφύγων στοχεύουν στα πιο σκιάδη συναισθήματα, στον φόβο, την οργή και τον θυμό. Οι πρόσφυγες προβάλλονται ως οι φταίχτες μιας σειράς ανεξήγητων καταστάσεων, ως εγκληματίες, βιαστές και απατεώνες, ως «αυτοί που δεν έχουν καμία δουλειά εδώ» (Γεωργίου, 2020, σ. 10). Τα Μέσα άρχισαν να υφαίνουν το δίκτυο του φόβου και της οργής, αξιολογώντας έμμεσα πως για τα προβλήματα του Έλληνα φταίει ο ξένος, ο «άλλος» (ό.π), ευκαιρία που δε θα έμενε ανεκμετάλλευτη από κομματικές παρατάξεις και πολιτικά συμφέροντα. Πράγματι, φωτογραφίες χιλιάδων μεταναστών που περιπλανώνται στην Ευρώπη εργαλειοποιούνται από τα μέσα ενημέρωσης (Baider et al., 2017, σ. 1) και δαιμονοποιούνται από τις πολιτικές ελίτ τόσο για να αυξήσουν τη δημοτικότητά τους, όσο και για να προωθήσουν την πολιτική τους ατζέντα (KhosraviNik, 2009, 2010 στο Cooper et al., 2021, σ. 196).

Τα ΜΜΕ διαδίδουν την εικόνα του φτωχού και «άτυπου»<sup>25</sup> μετανάστη, υπερτονίζοντας τους τρόπους με τους οποίους παραβιάζονται τα σύνορα της χώρας υποδοχής (Αλίαϊ, & Τσάκωνα, 2020, σ. 97), ενώ προσδιορίζουν τους μετανάστες σαν αίτιο των κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων ή ως εμπλεκόμενους στην όξυνση της εγκληματικότητας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Δερβένη, 2019, σ. 58). Εξάλλου, τα μίντια έχουν τη δύναμη να ενοποιούν τις επιμέρους κρίσεις, διαμορφώνοντας νοηματικές συνδέσεις μεταξύ ευρύτερων φαινομένων, όπως λ.χ. αυτό της μετανάστευσης και μιας πολιτικής αναταραχής (Πολυμενέας & Σεραφής, 2020, σ. 4).

---

<sup>25</sup> Η *άτυπη μετανάστευση* αντικαθιστά συχνά στον δημόσιο λόγο τη φράση *παράνομη μετανάστευση* επειδή θεωρείται πολιτικά ορθότερο.

Συχνά, μάλιστα, χάρη και στη συστηματική παρέμβαση της Ακροδεξιάς, δημιουργούνται κοινωνικοί μύθοι, ενίοτε και καταστάσεις «ηθικού πανικού», ενισχύοντας έτσι ένα κλίμα φόβου και καχυποψίας απέναντι στους μεταναστευτικούς πληθυσμούς (Παπαστεργίου & Τάκου, 2015, σ. 5). Έτσι, οι μετανάστες αποτελούν το πρότυπο του αποδιοπομπαίου τράγου και του κοινού εχθρού (Αλίαϊ, & Τσάκωνα, 2020, σ. 97). Η στερεοτυπική αυτή αναπαράσταση των μεταναστών ως εγκληματιών και παρανόμων μειώνει ταυτόχρονα και το βάρος των κυβερνήσεων για ανάπτυξη πολιτικών οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη και θα βασίζονται στην ανθρώπινη μετανάστευση (Αλίαϊ, & Τσάκωνα, 2020, σ. 97).

Συνοπτικά, ο ρατσιστικός λόγος υποδοχής των μεταναστών βασίζεται στην υποτιμητική διάκριση των ‘ξένων’ από τον εθνικό πληθυσμό. Τα γλωσσικά σχήματα/ μεταφορές που χρησιμοποιούνται στον δημόσιο διάλογο, όπως η “εισβολή των μεταναστών”, η κοινωνία που έχει μετατραπεί σε “ξέφραγο αμπέλι”, η χώρα που είναι “ένα απέραντο γιουσουρούμ Τουρκαλβανών και Βουλγαροπακιστανών” ή ότι “με απίστευτη ευκολία ανοίγουν ‘κερκόπορτες’ για τη δεύτερη και οριστική άλωση του Ελληνισμού” αποτυπώνουν την απειλητική αναπαράσταση των ‘ξένων μεταναστών’ προς τα κεκτημένα των γηγενών, τη ‘βίαιη’ διατάραξη της ισορροπίας του ομοιογενούς πλειονοτικού πληθυσμού και κατ’ επέκταση την επιθυμία του να αποκλείσει από το εθνικό σώμα και από τα δικαιώματα, που η συμμετοχή σε αυτό συνεπάγεται, τους διαφορετικούς και ύποπτους «άλλους» (Αρχάκης, 2019b, σ. 148).

### *3.5.1.2. Οι πρόσφυγες/μετανάστες ως «άνθρωποι»*

Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν και φορές που τα μέσα μαζικής ενημέρωσης προσπαθούν να δώσουν μια «εξανθρωπισμένη» εικόνα για τους μετανάστες μέσω θετικών εμπειριών και αναπαραστάσεων, κυρίως μεταφέροντας στις κοινωνίες υποδοχής πως είμαστε ίδιοι με αυτούς και αναζητάμε τα ίδια πράγματα (De Fina 2000, σ. 132). Σύμφωνα, βέβαια, με τον Kirkwood (2017, σ. 122), παρά την πρόκριση μιας κοινής ταυτότητας, η ανθρωποποίηση των προσφύγων δεν εξαλείφει σε όλες τις περιπτώσεις την διάκριση ανάμεσα σε «εμάς» και τους «άλλους». Αυτό, όπως αναφέρει, συμβαίνει διότι, όταν η κατηγορία «άνθρωπος» αποδίδεται στους πρόσφυγες εξυπηρετεί κατά κύριο λόγο την ανάδειξη της ευαλωτότητάς τους, ενώ όταν αποδίδεται στους πλειονοτικούς υπονοεί την ηθική υποχρέωση που έχουν να προσφέρουν βοήθεια σε εκείνους που βρίσκονται σε ανάγκη. Με αυτόν τον τρόπο, ορισμένες τουλάχιστον

μορφές «εξανθρωπισμού» φαίνεται τελικά πως ενισχύουν τις πατερναλιστικές σχέσεις ανάμεσα σε εκείνους που χρειάζονται άσυλο και σε εκείνους που το παρέχουν (ό.π.).

Ακόμα και σε κείμενα του αντιρατσιστικού λόγου, όμως, ο οποίος φαινομενικά υποστηρίζει και προωθεί την αποδοχή του «διαφορετικού», παρατηρούνται πρακτικές που συντηρούν και προωθούν την ανισότητα (Τσάκωνα κ.α., 2020, σ. 527). Για παράδειγμα, η εκμάθηση ελληνικών από πρόσφυγες/μετανάστες και η ένταξή τους στο επίσημο σύστημα εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως αναγκαία πρακτική για την βελτίωση των συνθηκών ζωής τους. Έτσι, η ισχύς της εθνικής ιδέας με τη μορφή της κυριαρχίας της εθνικής κοινότητας ανιχνεύεται και στον σύγχρονο αντιρατσιστικό λόγο (Τρουμπέτα, 2000, σ. 144). Αυτό γίνεται εμφανές στην επίκληση των αντιρατσιστών για «ανοχή» ή «ανεκτικότητα» απέναντι στον «άλλον», αποκλείοντας συνειδητά την αποδοχή του, αλλά, προπάντων, αναδεικνύοντας τη «μεγαλοψυχία» της πλειονοτικής ομάδας (Τρουμπέτα, 2000, σ. 145).

Ένα αντιθετικό σχήμα, επομένως, αναδύεται και διχάζει τον πλειονοτικό πληθυσμό των χωρών υποδοχής. Το σχήμα αποτελείται από το δίπολο αφενός της αλληλεγγύης για αυτούς τους ανθρώπους, οι οποίοι τελικά ίσως και να μας μοιάζουν, και αφετέρου του φόβου απέναντι στους «διαβολικούς φτωχούς» που είναι έτοιμοι να κάνουν τα πάντα για να ξεφύγουν από την «αθλιότητά» τους (Ροντιέ 2016: 30 στο Αλίαϊ, & Τσάκωνα, 2020, σ. 98).

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις τόσο σε σχέση με τον λόγο της μαζικής κουλτούρας όσο και με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα στην Ελλάδα, μας προσανατολίζουν στο να αντιληφθούμε ότι η ελληνική πολιτεία αρθρώνει έναν λόγο ξενοφοβικό, ρατσιστικό, και παράλληλα εθνικά (γλωσσικά και πολιτισμικά) ομογενοποιητικό αναφορικά με τους πρόσφυγες/μετανάστες, οδηγώντας τους είτε στην περιθωριοποίησή τους είτε στην «αναγκαστική» αφομοίωσή τους με τον πλειονοτικό πληθυσμό.

### **3.6. Κείμενα μαζικής κουλτούρας: ο νέος «θησαυρός» της σχολικής τάξης**

Οι νεότερες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στον γραμματισμό (literacy education), όπως οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού (New Literacy Studies), έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών στο σχολείο (Μαρωνίτη, Στάμου,

Γρίβα & Ντίνας, 2016, σ. 59). Αυτές οι πρακτικές, που συνήθως αποκλείονται από το σχολικό πρόγραμμα, καθώς θεωρούνται υποδεέστερες, είναι πλούσιες, πολύπλοκες και εξίσου σημαντικές με τον σχολικό γραμματισμό (Μαρωνίτη κ.α., 2016, σ. 59). Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η ενσωμάτωση των εξωσχολικών κειμενικών εμπειριών και ενδιαφερόντων των μαθητών στα σχολικά προγράμματα σπουδών, ώστε να γεφυρωθεί η απόσταση που φαίνεται να χωρίζει το εξωσχολικό από το ενδοσχολικό κειμενικό σύμπαν των παιδιών, και η οποία είναι γνωστή ως «Υπόθεση της Αναντιστοιχίας Σπιτιού-Σχολείου» (Home-School Mismatch Hypothesis: Luke, 2004 στο Στάμου, Γρίβα & Τσιούλης, 2013, σ. 305).

Οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών συντίθενται από ένα πλέγμα ποικίλων και ετερογενών κειμένων που συνήθως συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους εκτός από τη γλώσσα (π.χ. εικόνα, ήχος) και που αντλούνται κυρίως από τα ΜΜΕ και τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι τα κόμικς, τα περιοδικά, οι εφημερίδες, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι τηλεοπτικές σειρές, οι διαφημίσεις και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δηλαδή αυτό που συχνά αποκαλούμε μαζική κουλτούρα (popular culture) (Στάμου κ.α., 2013, σ. 306; Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016, σ. 15). Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία, ως μαζική κουλτούρα ορίζουμε τις πολιτισμικές πρακτικές που διαχέονται από τα μαζικά μέσα (π.χ. τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο) και έχουν συνήθως ευρεία απήχηση σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού. Ως προς το περιεχόμενό τους, οι πρακτικές αυτές τείνουν να ανακυκλώνουν τα κυρίαρχα κοινωνικά νοήματα και τις κυρίαρχες ιδεολογίες (Στάμου κ.α., 2016, σ. 16).

Αναμφίβολα, αναγνωρίζοντας άλλες μορφές γραμματισμού πέραν του έντυπου, οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού συνέβαλαν στη διεύρυνση της έννοιας του γραμματισμού ως κατάκτησης του γραπτού λόγου, ώστε να συμπεριληφθούν οι σύνθετες δεξιότητες που απαιτούνται για την παραγωγή και πρόσληψη των νέων αυτών (πολυτροπικών) κειμενικών συμβάσεων (π.χ. η έννοια των «πολυγραμματισμών») (Στάμου κ.α., 2013, σ. 306). Όπως αναφέρει ο Baynham (2002, σ. 55) η διεύρυνση του γραμματισμού ως πρακτικής (literacy practice) σημαίνει τη μελέτη του ως «συγκεκριμένης κοινωνικής δραστηριότητας».

Έτσι, η μαζική κουλτούρα, κατέχοντας δεσπόζουσα θέση στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών, έχει εισαχθεί ως αντικείμενο διδασκαλίας σε πολλά σχολικά προγράμματα διεθνώς. Η προοδευτική στροφή των σχολικών προγραμμάτων προς τις ποικίλες πολιτισμικές, κοινωνιογλωσσικές και

κειμενογλωσσικές εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές από το εξωσχολικό τους περιβάλλον στην τάξη, υπογραμμίζει τη σημασία της αξιοποίησης της μαζικής κουλτούρας στη γλωσσική διδασκαλία (Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou & Tsakona 2014, σ.σ. 361-362; Φτερνιάτη, Αρχάκης, Παπαζαχαρίου & Τσάμη 2013, σ. 61).

Θεωρούμενη ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο γνωσιακό σενάριο του εκπαιδευτικού (teacher script) και το γνωσιακό σενάριο του μαθητή (student script) (Guitiérrez, Baquedano-Lopez & Tejada 2000 στο Στάμου κ.α., 2016, σ. 17), υποστηρίζεται πως η χρησιμοποίηση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη βοηθά τα παιδιά να εμπλακούν πιο ενεργά στο μάθημα, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να κατανοήσουν ευκολότερα αφηρημένες επιστημονικές έννοιες (Duff 2004, σ. 233), ενώ θετικά αποτελέσματα έχουν αναφερθεί και για την κατάκτηση πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού (λ.χ. την αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων) (Ball & Bogatz, 1970 στο Στάμου κ.α., 2016, σ. 17) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αφήγησης (Linebarger & Piotrowski, 2009 στο Στάμου κ.α., 2016, σ. 17).

Η πιο σημαντική, όμως, συνέπεια της εισαγωγής των κειμένων μαζικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η δυνατότητα που προσφέρουν στην αναδιαπραγμάτευση των θεσμικών ρόλων και των σχέσεων εξουσίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, αφού ο μαθητής είναι αυτός που αποτελεί τον φορέα της γνώσης (Στάμου, 2012, σ. 23). Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής, διευκολύνοντας τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει για τον κόσμο μέσα από αυτά τα κείμενα (Στάμου, 2012, σ. 23).

## 4. Πολυγραμματισμοί και Κριτικός Γραμματισμός

### 4.1. Η κριτική γλωσσική επίγνωση: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η έννοια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο του Lancaster τη δεκαετία του 1980 μέσα από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού ρεύματος της γλωσσικής επίγνωσης από τη μία και της κριτικής ανάλυσης λόγου από την άλλη (Clark & Ivanič, 1999, σ. 63).

Κύριος στόχος της γλωσσικής επίγνωσης, που κλήθηκε να συμβάλει στη βελτίωση της γλωσσικής -κυρίως- επίδοσης των παιδιών, θεωρήθηκε η επεξεργασία των λανθανουσών προκαταλήψεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και τον ρόλο της γλώσσας στην κοινωνία και η άρση των φραγμών ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (Μπουτουλούση, 2001). Η επεξεργασία αυτή αποσκοπούσε, δηλαδή, στη συνειδητοποίηση και την ευαισθητοποίηση της σχολικής και εξωσχολικής κοινότητας σε θέματα γλώσσας, ώστε τα παιδιά μειονοτικών ομάδων, ομιλούντα μια ξένη γλώσσα, αλλά και τα παιδιά της πλειονότητας που μιλούν μια τοπική διάλεκτο, να χαίρουν μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και αποδοχής (Μπουτουλούση, 2001).

Δέχτηκε έντονη κριτική από τις θέσεις του βραζιλιάνου κοινωνιολόγου Freire (1977), ο οποίος πρόσβευε ότι η κριτική συνειδητοποίηση περιλαμβάνει την αφύπνιση των ανθρώπων ως προς τις κρυφές σημασίες, τις σιωπηλές υποθέσεις και τις ρητορικές παγίδες του λόγου εκείνων που έχουν πρόσβαση στα ΜΜΕ και γενικά στην επικοινωνία (James & Garrett 1991β, σ. 14 στο Μπουτουλούση, 2001; Freire 1977, σ.σ. 18-19).

Έτσι, το εκπαιδευτικό ρεύμα της γλωσσικής επίγνωσης αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη γνώση για τη γλώσσα και, κατ' επέκταση, στη ρητή διδασκαλία των μορφών, δομών και λειτουργιών της γλώσσας (Clark & Ivanič, 1999, σ. 63), δίνοντας έμφαση στη διερεύνηση της σύνθετης και συνήθως άρρητης σχέσης γλώσσας και εξουσίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ.σ. 191-192), χωρίς, όμως, οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν τα γλωσσικά φαινόμενα με τα κοινωνικά (Μπουτουλούση, 2001).

Η κριτική γλωσσική επίγνωση, ως νεότερη τάση, αποσκοπεί στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γλωσσικής επίγνωσης με κριτικές προσεγγίσεις της γλώσσας, οι οποίες αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά και επικοινωνιακά φαινόμενα συγκαλύπτουν ή και επωάζουν φαινόμενα κοινωνικών ή και



κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων και διακρίσεων (Fairclough, 1995, σ. 217)<sup>26</sup>. Αυτό που την διακρίνει, δηλαδή, από την αποκαλούμενη «ορθόδοξη» γλωσσική επίγνωση είναι πως δεν επικεντρώνεται μόνο στον αναστοχασμό για τη γλώσσα αλλά υιοθετεί και μια κριτική προοπτική (Στάμου, 2012, σ. 23).

Ειδικότερα, η κριτική γλωσσική επίγνωση βασίζεται στην κεντρική παραδοχή της κριτικής ανάλυσης λόγου ότι η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αξίες, πεποιθήσεις και σχέσεις εξουσίας. Είναι, με άλλα λόγια, μέσο και προϊόν κοινωνικής συγκρότησης (Clark & Ivanič, 1999, σ. 64). Ο Fairclough (1995, σ.σ. 217-222) αναφέρει ότι η προβληματική που αφορά τη σχέση γλώσσας και κοινωνικής ισχύος αναδεικνύει την αναγκαιότητα της καλλιέργειας της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, θεωρώντας ότι οι σχέσεις εξουσίας σε πολλούς τομείς της δημόσιας ζωής διαμεσολαβούνται με αφανή τρόπο μέσω της γλώσσας. Ένας σημαντικός τομέας της δημόσιας ζωής είναι και ο τομέας της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, οι δομές εξουσίας χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο τις γλωσσικές πρακτικές ως πεδίο παρέμβασης και ελέγχου των υποκειμένων (Fairclough, 1995, σ.σ. 219-222).

Κεντρική επιδίωξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, λοιπόν, είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης στους μαθητές, η οποία θα τους οδηγήσει στην προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου όχι ως φυσικής, δεδομένης και στατικής πραγματικότητας, αλλά ως διαδικασίας σε διαρκή μεταβολή και εξέλιξη, ως πεδίου διαπραγμάτευσης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010, σ. 113). Προωθεί, πρωτίστως, μια διαφορετική παιδαγωγική κουλτούρα, που ευνοεί τη διερεύνηση, την κριτική στάση και αμφισβήτηση προς αυτό που θεωρείται «γνώση», καθώς και την αναδιαπραγμάτευση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Στάμου, 2012:24). Με τον τρόπο αυτό, η κριτική γλωσσική επίγνωση δεν συμβάλλει απλώς στη συνειδητοποίηση αλλά και στην ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των μαθητών από τα κυρίαρχα νοήματα των κειμένων και του σχολείου (Στάμου, 2012, σ. 24), στην απελευθέρωσή τους από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων (Janks & Ivanic 1992· Clark & Ivanic 1997 στο Μπουτουλούση, 2001).

Δίκαια, ο Fairclough (1995, σ.σ. 217-232) θεωρεί αναγκαία την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στους μαθητές ώστε να μπορούν να πάρουν οι ίδιοι

---

<sup>26</sup> Βλ. επίσης Μπουτουλούση (2006).

αποφάσεις για τον εαυτό τους, συνεισφέροντας ως ενεργοί πολίτες στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

#### **4.2. Ο γραμματισμός**

Ο γραμματισμός, μετάφραση του αγγλικού literacy, αποτελεί σήμερα έναν όρο πολυσύνθετο, γι' αυτό ίσως και δύσκολα οριοθετούμενο, που συνδέεται με ένα πλήθος εννοιών, ιδεολογιών και κοινωνικών δραστηριοτήτων (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 406; Ντίνας, 2013, σ.σ. 285-286). Εμπλουτίζοντας την έννοια του όρου, που για αιώνες συνδεόταν αποκλειστικά με τον αλφαριθμητισμό, δηλαδή τη συμβατική ικανότητα ανάγνωσης και γραφής (Ντίνας, 2013, σ. 286), σήμερα, στην αναπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα (π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κ.λπ.) (Μητσικοπούλου, 2001; Χατζησαββίδης, 2003, σ. 406).

Έτσι, η έννοια του γραμματισμού δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ως στατική, από τη στιγμή που, με την πάροδο του χρόνου, έχει σημειωθεί ένας προοδευτικός επαναπροσδιορισμός –και κατά συνέπεια επέκταση– του περιεχομένου της ως συνάρτηση τόσο της αλλαγής των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών όσο και της κατανόησης των αλλαγών αυτών (Felini, 2008 στο Παπαδημητρίου & Ασημακοπούλου, 2012:11). Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό που συνδυάζει πολλαπλές κοινωνικές, πολιτισμικές και γνωστικές πλευρές (Φτερνιάτη, 2010, σ. 1), αποκτά ποικίλες εκφάνσεις (αναδυόμενος, σχολικός, οικογενειακός, πολιτισμικός κ.λπ.) και ενσωματώνει την έννοια μιας κοινωνικής πρακτικής, αυτή του κριτικού γραμματισμού (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013, σ. 50).

#### **4.3. Ο κριτικός γραμματισμός**

Οι αρχικές καταβολές του όρου «κριτικός γραμματισμός» (critical literacy) τοποθετούνται στις αναζητήσεις του Freire στη δεκαετία του 1960 (Κουτσογιάννης,

2014, σ. 3). Ο Freire, στο έργο του, συνέδεσε τις λέξεις «γραμματισμός», «συνειδητοποίηση» και «απελευθέρωση» με την καταπίεση των αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων (Freire, 1977, σ.σ. 18-19). Στόχος του ήταν η συνειδητοποίηση εκ μέρους των ανθρώπων της ανάγκης για αλλαγή της ισχύουσας κατάστασης και των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία (Παπαδημητρίου & Ασημακοπούλου, 2012, σ. 11). Στη γλωσσική εκπαίδευση άρχισε να χρησιμοποιείται με συστηματικότητα από τις αρχές, κυρίως, της δεκαετίας του 1990, ενώ εξαιτίας των πολλών εκφάνσεων που μπορεί να λάβει γίνεται λόγος για κριτικούς γραμματισμούς (Κουτσογιάννης, 2014, σ.σ. 3,5).

Ο κριτικός γραμματισμός έχει τα ερείσματά του στις αντιλήψεις που εκφράστηκαν από γλωσσολόγους, κυρίως μαθητές του M.A.K. Halliday, σύμφωνα με τις οποίες τα γλωσσικά φαινόμενα συνδέονται πολύ στενά με τα κοινωνικά φαινόμενα (Ντίνας & Σωτηρίου, 2015, σ. 312). Η γλώσσα, ως ένα κοινωνικό-σημειωτικό σύστημα και ως κοινωνική πρακτική, οδηγεί στην προσέγγιση του γραμματισμού ως μιας κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής κατασκευής νοήματος, η οποία δεν μπορεί να διαχωριστεί από το πολιτισμικό, ιστορικό, και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αυτό εμφανίζεται (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013, σ. 85). Έτσι, θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας, ο κριτικός γραμματισμός επιχειρεί στην ουσία να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο γλωσσικά στοιχεία και χρήσεις προβάλλουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες τις οποίες οι άνθρωποι συχνά δυσκολεύονται να αντιληφθούν (Fairclough, 1992: 7 στο Οικονομάκου & Γρίβα, 2014, σ. 2).

Η γλωσσική χρήση καθορίζεται κάθε φορά από τις εκάστοτε σχέσεις εξουσίας, τις επαγγελματικές, κοινωνικές, και άλλες σχέσεις αυτών που συμμετέχουν στην επικοινωνία, αλλά και από την κοινωνική δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας διεκπεραιώνεται η επικοινωνία, τους σκοπούς και την ιδεολογία των συμμετεχόντων (Ντίνας, 2013, σ. 289). Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, η συνειδητοποίηση και επίγνωση του ρόλου που διαδραματίζει η γλώσσα στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας συντελεί σε μια πιο κριτική διερεύνηση των παραμέτρων που καθορίζουν τη γλωσσική χρήση σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014, σ. 3).

Σύμφωνα με τους Χατζησαββίδη, Κωστούλη και Τσιπλάκου (2011 στο Ντίνας, 2013, σ. 289), ο κριτικός γραμματισμός είναι «ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να συνδέσουμε το πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο». Ο Baynham (2002, σ.28) διακρίνει ανάμεσα σε λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού

(functional literacy models), τα οποία αποσκοπούν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν επιτυχώς στο εκάστοτε κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο· και σε κριτικά μοντέλα γραμματισμού (critical literacy models), τα οποία επιπροσθέτως υποβάλλουν τους εκάστοτε κοινωνικούς στόχους και τα συμφραζόμενα σε κριτική ανάλυση, θέτοντας ερωτήματα όπως είναι τα εξής:

- Για ποιον λόγο και με ποιον σκοπό έχει δημιουργηθεί ένα κείμενο;
  - Ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί και ποιου τα συμφέροντα υπονομεύει;
  - Θα μπορούσε το κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και λειτουργία;
- (Baynham 2002, σ.σ. 12-13)

Ο κριτικός γραμματισμός αμφισβητεί κάθε προϋπόθεση γραμματισμού η οποία προβάλλεται ως δεδομένη και φυσική. Ουσιαστικά, δεν αρκείται στην αποτελεσματική λειτουργία του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη στις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας, αλλά επιδιώκει και την ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης απέναντί τους (Στάμου κ.ά., 2016: 31). Στόχος του γλωσσικού μαθήματος στο παιδαγωγικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού είναι οι εκπαιδευόμενοι να προσλαμβάνουν τον κοινωνικό κόσμο και τις κοινωνιογλωσσικές του δομές όχι ως φυσικές, δεδομένες και στατικές οντότητες, αλλά ως πεδία διαπραγμάτευσης σε συνεχή μεταβολή και εξέλιξη (Fairclough, 1995, σ.σ. 217-222).

Το αφηρημένο επιστημολογικό σχήμα στο οποίο εδράζεται ο κριτικός γραμματισμός είναι ότι τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, σ. 411). Απώτερος στόχος του κριτικού γραμματισμού στα πλαίσια της διδασκαλίας είναι η διαμόρφωση κριτικών αναγνωστών των κειμένων, ώστε να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα που αυτά κάθε φορά οικοδομούν (Ντίνας & Σωτηρίου, 2015: 310) αναφορικά με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, τη γλώσσα, υπηρετώντας τα κυρίαρχα συμφέροντα (Mc Kay, 2009, σ. 712). Ο κριτικός γραμματισμός φέρνει στην επιφάνεια τα παραπάνω, θέτοντας μείζονα ερωτήματα όπως α) ποιες κοινωνικές ομάδες ευνοούνται από την προβολή μιας αντίθετης ή εναλλακτικής οπτικής και β) πώς οι άνθρωποι κατανοώντας καλύτερα τον κόσμο και ιδιαίτερα την εξουσία, την ανισότητα και την αδικία στις ανθρώπινες σχέσεις που υποδηλώνονται στον γραπτό λόγο μπορούν να μετασχηματίσουν την κοινωνία βάσει των αρχών της ισότητας και της δημοκρατίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, σ. 412). Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές να αναγνωρίζουν, να

αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες συντηρούνται από τους θεσμικούς μηχανισμούς (Clark & Ivanič 1999, σ. 64).

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, ο κριτικός γραμματισμός αποσκοπεί στην κοινωνική ενδυνάμωση όλων των εκπαιδευομένων, συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών ομάδων που μειονεκτούν, στο να είναι ικανοί να χειρίζονται το κείμενο, να «διαβάζουν» τους κυρίαρχους ιδεολογικούς λόγους του, να κατανοούν τι μπορούν οι ίδιοι να πετύχουν μέσα από τη χρήση του, αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν μια αντίθετη άποψη (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2012a, σ. 12). Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού εστιάζει στην εκπαίδευση του πολίτη με στόχο, μέσω της ανάπτυξης της κριτικής γλωσσικής του επίγνωσης, την ένταξή του στην κοινωνία ώστε να μπορεί να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα εγγράφει κοινωνικές πρακτικές, να αντιληφθεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται τα κείμενα αλλά και να είναι σε θέση τελικά και να παρέμβει και να διαφοροποιηθεί μέσω εναλλακτικής χρήσης της γλώσσας (Δενδρινού, 2001; Ντίνας, 2013, σ. 290). Για την επίτευξη αυτού του στόχου η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού χρησιμοποιεί την κριτική ανάλυση και την αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της (Ντίνας, 2013, σ. 290). Η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική αποτελεί το κλειδί για μια κριτική γλωσσική εκπαίδευση (Baynham, 2002, σ. 12).

#### **4.4. Πολυγραμματισμοί**

Η νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στις χώρες του δυτικού κόσμου, δημιουργεί μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση του «νέου αυτού κόσμου», γεγονός που έχει αναμφίβολα επίπτωση στην εκπαίδευση (Χατζησαββίδης, 2011, σ. 76). Οι τεχνολογικές καινοτομίες οδηγούν, αναπόφευκτα, σε νέες μορφές γραμματισμού, που συχνά αναφέρονται ως «γραμματισμός του 21ου αιώνα» (Griva, Maroniti & Stamou, 2018, σ. 34). Στο πλαίσιο αυτό, γεννήθηκε η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies), μια νέα προσέγγιση στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται αφενός η καλλιέργεια του γραμματισμού, υπό την έννοια της κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών, και αφετέρου η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική τους ανταπόκριση στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα αλλά και για την εμπάθυνση και κατανόηση πολυτροπικών

κειμένων που παράγονται στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Δενδρινού, 2001; Griva et al., 2018, σ. 34).

Η έννοια των πολυγραμματισμών, ως όρος, δημιουργήθηκε το 1994 από μια ομάδα<sup>27</sup> δέκα ερευνητών, οι οποίοι σε συνάντησή τους στο Νέο Λονδίνο του New Hampshire της Αυστραλίας, εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για τις μελλοντικές κατευθύνσεις στον τομέα της ανάπτυξης και της προώθησης του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 408). Με τον όρο που επινόησαν, επισήμαναν πως η αύξουσα σημασία του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών, η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών και η πολυμορφία των ψηφιακών κειμένων επέβαλλαν την ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων χειρισμού και δεξιοτήτων κατανόησης της πολυτροπικότητας των κειμένων (των σημειωτικών δηλαδή τρόπων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεσή τους) για την ορθή αποκωδικοποίηση του νοήματός τους (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 409; Χατζησαββίδης, 2007, σ.σ. 31-32). Τα συμπεράσματα των συζητήσεων εκείνων μπορούν να συνοψιστούν στο παρακάτω απόσπασμα: «Οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Καθώς οι κόσμοι ζωής αποκλίνουν όλο και περισσότερο και τα όριά τους γίνονται όλο και πιο θολά, κεντρική πραγματικότητα της γλώσσας γίνεται η πολλαπλότητα των νοημάτων και η διαρκής τους διάτμηση. Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής-των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Kalatzis & Cope 1999: 686 στο Χατζησαββίδης, 2003:409).

#### **4.5. Η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών**

Ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του Σχεδίου (Design), ο οποίος έρχεται, κατά κάποιον τρόπο, να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου» και αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των υπάρχοντων πόρων για τη δόμηση και τη

---

<sup>27</sup> Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο της κείμενο (New London Group, 1996, σ.σ. 60-92).

δημιουργία ενός κειμένου (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 409). Το Σχέδιο συνιστά μια δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την αναζήτηση πηγών, την επιλογή, τον συνδυασμό και τη σύνθεση, και περιλαμβάνει τρεις όψεις:

- το σχεδιασμένο (designed), που αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων σημειωτικών πόρων (resources), οι οποίοι παράγουν νόημα,
- τον σχεδιασμό (designing), ο οποίος αναφέρεται στη διαδικασία αξιοποίησης των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός,
- το ανασχεδιασμένο (redesigned), που αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργίας ενός νέου σχεδιασμένου σε ένα άλλο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (New London Group 1996, σ.σ. 73-76, Kalantzis & Cope 2001, Χατζησαββίδης, 2003, σ. 409).

Η εφαρμογή της έννοιας του Σχεδίου στη διδασκαλία της γλώσσας εξασφαλίζει αφενός την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αφετέρου την ενασχόληση και εσωτερίκευση ποικιλίας γλωσσικών μορφών –επομένως και νοημάτων- δύο στοιχεία που βγάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας από τη μονόδρομη διδασκαλία πρότυπων γλωσσικών μορφών και τυποποιημένων νοημάτων (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 409). Η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται στην τάξη μέσω τεσσάρων φάσεων, οι οποίες δε λειτουργούν γραμμικά αλλά μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοεπικαλύπτονται κατά τη διδασκαλία (Cope & Kalantzis 2000, σ. 32; Χατζησαββίδης, 2003, σ. 410).

Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική διδασκαλία, εντασσόμενη στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, μπορεί να περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000, σ.σ. 9-37)<sup>28</sup>, τους ακόλουθους τέσσερις τομείς<sup>29</sup>:

- την τοποθετημένη πρακτική (situated practice), η οποία αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών από κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή και στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό τους χώρο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cope & Kalantzis (2000, σ. 36) «η διδασκαλία στην τάξη όπως και το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλουν να εμπλέκονται με τις ίδιες τις εμπειρίες των μαθητών όπως και με τον «λόγο» τους, τα οποία ολοένα και περισσότερο ορίζονται από την πολιτιστική και «υπο-πολιτιστική» ποικιλομορφία και το διαφορετικό γλωσσικό

---

<sup>28</sup> Βλ. επίσης Χατζησαββίδης (2003, σ. 410) και Ivanič (2004, σ.σ. 238-239).

<sup>29</sup> Μια εναλλακτική απόδοση των τομέων αυτών στα ελληνικά είναι η εξής: εγκατεστημένη (ή εντοπισμένη) πρακτική, εμφανής διδασκαλία, κριτική πλαισίωση και μετασχηματίζουσα πρακτική. Ακολουθούμε, ωστόσο, την απόδοση που προτείνεται στο Kalantzis & Cope (2001), η οποία είναι η πιο διαδεδομένη.

υπόβαθρο και τις πρακτικές που συνοδεύουν την ποικιλομορφία αυτήν». Μεταγενέστερα, η έννοια της τοποθετημένης πρακτικής αντικαταστάθηκε από τον όρο «βιώνοντας» (experiencing) και διακρίθηκε σε: «βιώνοντας το γνωστό» (experiencing the known), η οποία περιλαμβάνει τις ήδη διαθέσιμες εμπειρίες (ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, πολιτισμικές συνήθειες κτλ.) που φέρουν οι μαθητές σε κάθε περίπτωση μάθησης, και «βιώνοντας το νέο» (experiencing the new), η οποία αφορά την επέκταση της μαθησιακής εμπειρίας σε νέα κείμενα, περιστάσεις και γραμματισμούς (Cope & Kalantzis, 2009, σ.σ. 184-185).

- την ανοικτή διδασκαλία (overt instruction), η οποία αφορά αφενός την καθοδήγηση από μέρους του εκπαιδευτικού μέσα από την κατάκτηση και χρήση εύληπτης μεταγλώσσας και αφετέρου τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών των τρόπων με τους οποίους συγκεκριμένοι μηχανισμοί και γλωσσικά στοιχεία συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων. Η έννοια της ανοιχτής διδασκαλίας αργότερα μετονομάστηκε εννοιολόγηση (conceptualising) και διακρίθηκε σε δύο είδη διδακτικών διαδικασιών, το «εννοιολογώντας μέσω ορολογίας» (conceptualising by naming) και το «εννοιολογώντας μέσω θεωρίας» (conceptualising with theory). Η πρώτη περιλαμβάνει διαδικασίες ταξινόμησης, εύρεσης διαφορών ή ομοιοτήτων, ονοματοδότησης και ανάπτυξης ορισμών, ενώ η δεύτερη τη διατύπωση γενικεύσεων και ερμηνειών, τη διασύνδεση μεταξύ εννοιών και τη χρήση της ορολογίας στο ερμηνευτικό θεωρητικό πλαίσιο (Cope & Kalantzis, 2009, σ. 185).

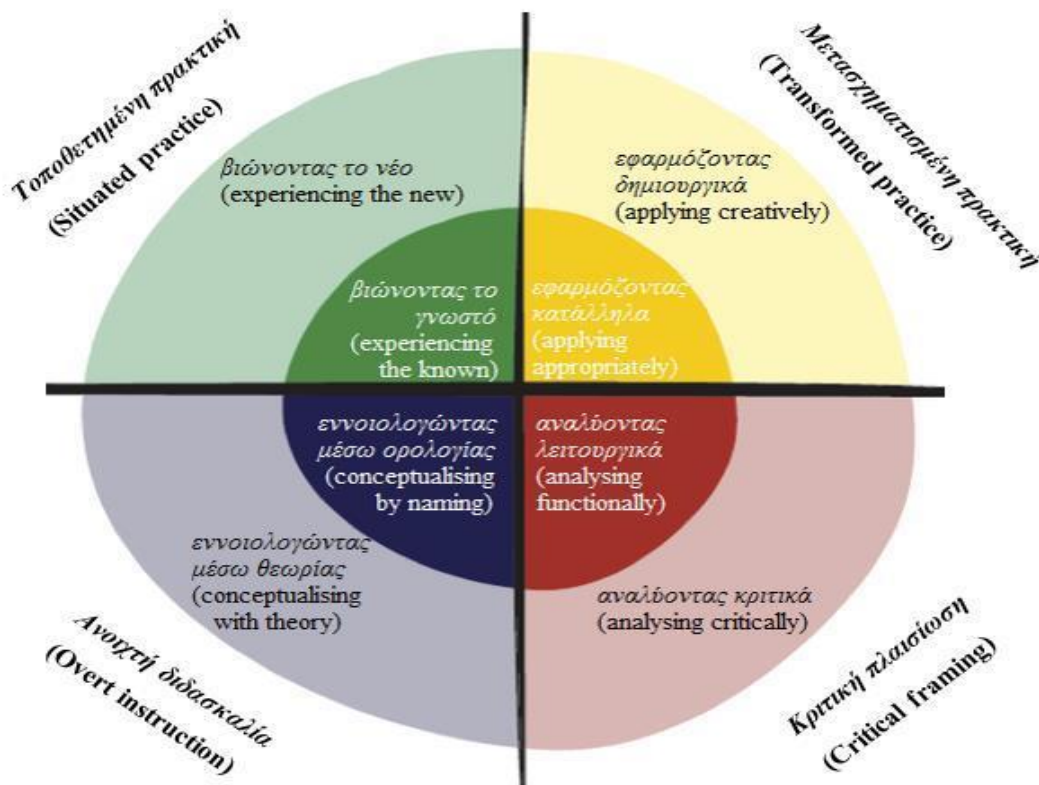
- την κριτική πλαισίωση (critical framing), η οποία αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου με βάση την ένταξή του τόσο σε τυπικά όσο και σε ευρύτερα κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια και τη διερεύνηση του στόχου για τον οποίο δημιουργήθηκε. Σε μεταγενέστερες εκδοχές για την κριτική πλαισίωση (Cope & Kalantzis, 2009, σ.σ. 185-186) χρησιμοποιήθηκε ο όρος «αναλύοντας» (analysing), ο οποίος εξειδικεύεται περαιτέρω σε δύο διαδικασίες: στο «αναλύοντας λειτουργικά» (analysing functionally) και στο «αναλύοντας κριτικά» (analysing critically). Η πρώτη διαδικασία αφορά τη μελέτη των κειμενικών δομών, των λογικών συσχετισμών που υπάρχουν στα κείμενα, των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος κτλ. Κατά τη δεύτερη διαδικασία, μελετώνται πτυχές που επεκτείνονται πέρα από το δεδομένο νόημα του κειμένου, συνδέονται με το συγκεκριμένο, την



κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και τα συμφέροντα που υπηρετεί ο δημιουργός του κειμένου (Cope & Kalantzis, 2009, σ. 186).

- τη μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice), η οποία αφορά την αναπλαισίωση (recontextualization), δηλαδή τη μεταφορά και την προσαρμογή ενός τρόπου διαμόρφωσης ενός κειμένου από ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλα, που διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο όρος μετασχηματισμένη πρακτική αργότερα μετονομάστηκε σε «εφαρμόζοντας» (applying) και διακρίθηκε σε «εφαρμόζοντας κατάλληλα» (applying appropriately) και «εφαρμόζοντας δημιουργικά» (applying creatively). Η πρώτη περιλαμβάνει την εφαρμογή και αξιολόγηση της γνώσης που απέκτησαν οι μαθητές σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, ενώ η δεύτερη δημιουργικές και καινοτόμες παρεμβάσεις των παιδιών, μέσα από τις οποίες μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους ή να μεταφέρουν ό,τι έμαθαν σε διαφορετικά πλαίσια (Cope & Kalantzis, 2009, σ. 186).

Ουσιαστικά, στόχος των πολυγραμματισμών είναι η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και η διεύρυνση των επικοινωνιακών και κειμενικών τους δυνατοτήτων αξιοποιώντας τις ποικίλες πολιτισμικές, κοινωνικές και κειμενογλωσσικές εμπειρίες που αυτοί φέρουν στην τάξη (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, σ. 208). Στο σχήμα 1 περιγράφονται σχεδιαγραμματικά οι τέσσερις φάσεις των πολυγραμματισμών. Η διάκριση των παιδαγωγικών διαδικασιών δεν παρουσιάζονται μόνο μεταξύ των τεσσάρων διαφορετικών τεταρτημορίων αλλά και μεταξύ δύο κύκλων. Στον εσωτερικό κύκλο ομαδοποιούνται οι διαδικασίες που επικεντρώνονται στην κατάκτηση ενός γραμματισμού πρώτου επιπέδου, ο οποίος αποτελεί προϋπόθεση για τον δεύτερο κύκλο. Στον δεύτερο κύκλο ομαδοποιούνται οι πιο απαιτητικές διαδικασίες γραμματισμού.



**Σχήμα 1:** Σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 1999: 689-690, Kalantzis & Cope 2013, σ. 67 όπως αντλήθηκε από <https://www.humor-literacy.eu>)

Έτσι, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, προσπαθώντας να προετοιμάσει τους μαθητές για την ένταξη σε ένα σύνθετο και ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, αξιοποιεί σύγχρονα κειμενικά είδη, συγκροτούμενα συνδυαστικά από ένα ευρύ φάσμα μέσων (ακουστικών, οπτικών, νευματικών, ηλεκτρονικών), συμπεριλαμβάνει καθημερινές μορφές λόγου και αντλεί από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών, σημειωτικών και γλωσσικών πόρων στο πλαίσιο των σύγχρονων, πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Kalantzis & Cope, 2001; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 207). Η μεταμορφωτική φύση του κειμένου, ο μετασχηματισμός δηλαδή του νοήματός του ανάλογα με το περιβάλλον που το πλαισιώνει και με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των αναγνωστών, αξιοποιείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας ως χρήσιμη μεταγλώσσα για τον σχεδιασμό του νοήματος κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου (Kalantzis & Cope, 2001). Στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών, η συνειδητοποίηση ότι τα κείμενα αποτελούν ιστορικές και κοινωνικές στιγμές που αντλούν από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές (Φτερνιάτη, 2010, σ. 2) αλλά και η ικανότητα αντίληψης της μορφικής τους ποικιλίας, προκειμένου να ενδυναμωθούν κοινωνικά και γλωσσικά και να μπορέσουν

να διαμορφώσουν το μέλλον τους ενεργά και συνειδητά, αξιοποιώντας όλες τις διαθέσιμες πηγές νοήματος (Χατζησαββίδης, 2011, σ.σ. 76-77).

Ως εκ τούτου, ο άξονας στον οποίο κινείται η εκπαίδευση πολυγραμματισμού είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μέσω της συσχέτισης υβριδικών, πολυμεσικών, ετερογλωσσικών κειμένων και σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων, καθώς και της επεξεργασίας με ποικίλους τρόπους κριτικής ανάλυσης αυτής της συσχέτισης (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 407; Τσιπλάκου, 2007, σ. 484). Η διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής μεταγλώσσας και στην καλλιέργεια της δυνατότητας των μαθητών να στέκονται κριτικά απέναντι στα κείμενα, να μην τα αντιμετωπίζουν επιφανειακά και να συνειδητοποιούν ότι είναι φορείς ιδεολογίας (Φτερνιάτη, 2010, σ.σ. 2-3). Το μοντέλο των πολυγραμματισμών, λοιπόν, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της ιδεολογικής – αξιακής κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας και εν τέλει στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Δούκα κ.ά, 2016, σ. 167).

## 5. Η πολυπολιτισμική κοινωνία και η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ανάγκη για μια κατάλληλα διαμορφωμένη εκπαίδευση, προσανατολισμένη σε διαπολιτισμικές αρχές, μοιάζει πιο επιτακτική από ποτέ. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, βασιζόμενη στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα (Dietrich 2006 στο Κεσίδου, 2008, σ. 27), προσπαθεί να καταπολεμήσει διακρίσεις, προκαταλήψεις και τον εξτρεμισμό (Unesco, 2013, σ. 45). Βασικές δυνάμεις για την ανανέωση των κοινωνιών μας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Γενική Διευθύντρια της Unesco, Irina Bokova, είναι «η προώθηση ενός θετικού οράματος για την πολιτιστική πολυμορφία και τον πολιτιστικό γραμματισμό μέσω της μάθησης, των ανταλλαγών και του διαλόγου» (Unesco, 2013, σ. 45).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχοντας ως κύριο στόχο να εξασφαλίσει μια παιδαγωγική ισότητα (Banks και Banks 1995 στο Πιατά, 2014, σ. 176), επιδιώκει μια εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Κεσίδου, 2008, σ. 28). Αποβλέπει στην ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους λαούς, την επικοινωνία και την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Πρόκειται για τον παραμερισμό της εμμονής στην προσήλωση στην εθνική καταγωγή και για την ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Essinger 1991 στο Κεσίδου, 2008, σ. 28). Πρεσβεύει, ακόμα, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το οποίο στηρίζεται στη βασική παραδοχή της Εθνολογίας ότι οι πολιτισμοί εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που τους έχουν αναπτύξει και, κατά συνέπεια, μπορούν να αξιολογηθούν μόνο με εσωτερικά και όχι με εξωτερικά κριτήρια (Δαμανάκης, 2000 στο Κεσίδου, 2008, σ. 29). Βλέπουμε, ωστόσο, ότι οι άνθρωποι έχουν συνήθως την τάση να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να κατατάσσουν τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους (Δαμανάκης, 2000 στο Κεσίδου, 2008, σ. 29), επιγέννημα ενός ρατσιστικού λόγου και αντίστοιχων πρακτικών που αποδοκιμάζουν τον «άλλον», προσλαμβάνοντας και συνθέτοντάς τον ως κατώτερο σε σχέση με τον «εαυτό». Πρόκειται για τον εθνοκεντρισμό, μια μορφή ρατσισμού, ο οποίος χαρακτηρίζει «την τάση του ατόμου να είναι εθνικά εγκλωβισμένο, να έχει μια άκαμπτη σύνδεση με ό,τι

είναι πολιτισμικά δικό του, ό,τι αντιστοιχεί στη δική του στάση και επίσης να εκφράζει μια άκαμπτη και υποτιμητική αντίδραση κατά κάθε ξένου» (Πανταζής, 2015, σ. 89).

Υιοθετείται, έτσι, μια αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει ως αρχές της την αποδοχή της διαφορετικότητας, τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη (Νικολάου 2000 στο Πιατά, 2014, σ. 194). Διότι προκειμένου να επιτευχθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι αναγκαία η θετική στάση απέναντι όχι απλά στη γλώσσα και τον πολιτισμό του άλλου, αλλά και στην ίδια την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (Πιατά, 2014, σ. 194). Έχοντας αυτή την παραδοχή ως αφετηρία και εστιάζοντας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κύριο μέλημα αποτελεί η απαλλαγή των μαθητών από κάθε είδους στερεότυπα και ρατσισμό μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας.

## 6. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος

### 6.1. Η σκέψη πίσω τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα, ως φυσικό επακόλουθο της μετακίνησης και μετεγκατάστασης πληθυσμών αλλά και της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, της κοινωνίας της κρίσης και των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών αλλαγών, οδηγεί σε ένα νέο κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό τοπίο, το οποίο, όμως, πρέπει να επαναπροσδιορισθεί προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαμορφωθείσες ανάγκες και απαιτήσεις του σήμερα. Παράλληλα, το ξεθώριασμα των δημοκρατικών αξιών, η κυριαρχία των ΜΜΕ ως διαμορφωτές της συλλογικής μας σκέψης και δράσης, η παθητικοποίηση του κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση η έξαρση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας επιβάλλουν την πολιτική επαγρύπνηση και θωράκιση των πολιτών.

Δεδομένου πως ο σύγχρονος άνθρωπος βομβαρδίζεται από πληθώρα κειμένων, προφορικών, γραπτών, ακουστικών, υβριδικών, που μεταδίδονται είτε με τα παραδοσιακά μέσα είτε μέσω της τεχνολογίας, συνοδευόμενα από μια «νέα γλώσσα», ένα ολόκληρο σημειωτικό σύμπαν εικόνων, ήχων, συμβολισμών, ο όρος «εγγράμματο άτομο» δε μπορεί παρά να χρήζει επανοσηματοδότησης. Ουσιαστικά, τα άτομα καλούνται πλέον να είναι εξοικειωμένα με νέες κειμενικές πρακτικές, δηλαδή να γνωρίζουν τους νέους τρόπους κατανόησης και παραγωγής των κειμένων (Τσάμη, κ.α., 2016, σ. 97).

Θέτοντας στο επίκεντρο τον άρρηκτο δεσμό γλώσσας-κοινωνίας και τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους όπως πρεσβεύει ο κλάδος της Κοινωνιογλωσσολογίας, η ερευνήτρια αντιμετωπίζει τη γλώσσα κατά κύριο λόγο ως πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων και πολύ λιγότερο ως μέσο προσωπικής έκφρασης. Συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα πως τα κείμενα δεν διαμορφώνονται τόσο από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία των ομιλητών όσο από τις ευρύτερες ιστορικο-πολιτισμικές συνθήκες με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψή τους (Μητσικοπούλου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα θεωρείται ένα δίκτυο επιλογών από το οποίο οι παραγωγοί κειμένων κάνουν επιλογές. Οι επιλογές αυτές δεν είναι τυχαίες αλλά ιδεολογικά καθορισμένες, οικοδομώντας διαφορετικές αναπαραστάσεις της

πραγματικότητας. Έτσι, το νόημα διαμορφώνεται από τις επιλογές που γίνονται ή δεν γίνονται κάθε φορά από τους χρήστες της γλώσσας (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006, σ. 46). Μοιραία καταλήγουμε πως η χρήση της γλώσσας είναι μια πράξη πολιτική.

Η συνειδητοποίηση των επιλογών που κάθε φορά μας προσφέρει η γλώσσα, καθώς και των εικόνων για την πραγματικότητα που οικοδομούν αυτές οι επιλογές, όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ονομάζεται κριτική επίγνωση της γλώσσας. Μέσω αυτής, συνειδητοποιούμε τις επικοινωνιακές στρατηγικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ως παραγωγοί και καταναλωτές κειμένων και γινόμαστε κριτικοί χρήστες της γλώσσας (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006:46). Με αυτό τον τρόπο, εγκαθιδρυμένες εκδοχές της πραγματικότητας, που αποτελούν «κοινή λογική», κλονίζονται και αμφισβητούνται (ό.π.). Υιοθετώντας από την Κριτική Ανάλυση Λόγου τη θέση ότι η γλώσσα και η εξουσία έχουν άρρητη σχέση, η κριτική γλωσσική επίγνωση επιδιώκει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα ενισχύουν, πολλάκις με άρρητο και καλυμμένο τρόπο, κοινωνιογλωσσικές ανισότητες, διακρίσεις και φαινόμενα ρατσισμού (Fairclough, 1995, σ. 217).

Κοιτώντας το ζήτημα από μια παιδαγωγική σκοπιά, σήμερα, που η έκθεση στον κατακλυσμό της πληροφορίας που προσφέρουν τα ΜΜΕ, το «παράθυρο στον κόσμο» της διαμεσολαβημένης πραγματικότητάς τους, είναι μεγαλύτερη από ποτέ, η όξυνση των αντανακλαστικών των σημερινών μαθητών απέναντι στην πολυπλοκότητα των μηνυμάτων που λαμβάνουν ποικιλοτρόπως, μοιάζει ανάγκη επιτακτική (Αρχοντή, 2014, σ. 2). Είναι φανερό πως το σχολείο, όντας αντιμέτωπο με τις πρωτόγνωρες προκλήσεις και ανάγκες ενός δυναμικού, συνεχώς εξελισσόμενου και πολυσημειωτικού κοινωνικού πεδίου, είναι απαραίτητο να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τα γνωστικά εφόδια, τις δεξιότητες και την ικανότητα κριτικής σκέψης και επίγνωσης που θα τους καταστούν έτοιμους να προσεγγίσουν την ανάγνωση και τις κειμενικές πρακτικές με έμφαση στην ανάλυση και την κριτική των σχέσεων μεταξύ των κειμένων, της γλώσσας, της εξουσίας, των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών πρακτικών, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων που κρύβονται κάτω από την επιφάνεια ενός κειμένου.

Σχεδιάζοντας, λοιπόν, ένα πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, βασική επιδίωξη μας συνιστά η εκπαίδευση των μαθητών ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες

αναπαράγονται και συντηρούνται μέσα από τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και κειμενικές συμβάσεις (Clark & Ivanič 1999, σ. 64). Στόχος μας είναι οι μαθητές να δύνανται να προσεγγίσουν την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνιογλωσσικές δομές όχι ως φυσικά, δεδομένα και αμετάβλητα στοιχεία, αλλά ως φυσικοποιημένες καταστάσεις υπό διαρκή διαπραγμάτευση και μεταβολή (Fairclough, 1995, σ. 222).

Βάση για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης αποτελούν τα κείμενα τα οποία εντάσσονται στην καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών, χρησιμοποιώντας μάλιστα μαθητικές εμπειρίες πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, ανισοτήτων και αποκλεισμών, οι οποίες, αντλούμενες πιθανόν από πολλές διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις, μπορούν να γίνουν αντικείμενο κριτικού αναστοχασμού. Οι μαθητές, εκφράζοντας μέσα στην τάξη διαφορετικές πολιτισμικές θεάσεις του κόσμου, είναι δυνατόν να αντιληφθούν τις κυρίαρχες -αλλά άρρητες- πολιτισμικές αξίες που κρύβονται πίσω από τις «αδιαμφισβήτητες» σχολικές αλήθειες για τον γραμματισμό και τη γλωσσική χρήση. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάδειξη εναλλακτικών οπτικών του κόσμου μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να καταρρίψει τις κυρίαρχες, διαδεδομένες και ευρέως αποδεκτές αντιλήψεις για το τι είναι «πραγματικότητα» (Baynham 2002, σ.σ. 305, 325).

Επιστρέφοντας και πάλι στην προσπάθεια ορισμού εκ νέου του κριτικά εγγράμματου και ικανού χρήστη της γλώσσας άτομου, από όπου ξεκινήσαμε, θα λέγαμε πως αυτό είναι το άτομο που είναι σε θέση να κατανοεί και να στέκεται κριτικά απέναντι στον ρόλο της γλώσσας που οι άλλοι χρησιμοποιούν ως φορέα συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών μηνυμάτων, αποτιμώντας ταυτόχρονα τον ρόλο των κειμενικών πρακτικών που ο ίδιος συνοικοδομεί, συνάπτοντας έτσι κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις με τους άλλους.

Είναι, λοιπόν, υψίστης σημασίας οι σύγχρονοι μαθητές και αυριανοί πολίτες του κόσμου να είναι αφυπνισμένοι αναφορικά με τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τη μαζική κουλτούρα, να ασκούν τις κριτικές τους δεξιότητες θέτοντας ερωτήματα στους εαυτούς τους και στους άλλους και να μπορούν αντιμετώπιζουν τα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα του ταχύτατα μεταβαλλόμενου κόσμου μας, εμπεδώνοντας τις κριτικές, δημοκρατικές ιδέες και πρακτικές.



## 6.2. Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Ο σχεδιασμός αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος έχει διττό σκοπό. Εν πρώτοις, επιδιώκεται να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών σε θέματα που άπτονται με το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα, ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα της τρέχουσας επικαιρότητας με κοινωνικές, παιδαγωγικές και πολιτικές προεκτάσεις. Στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να αντιληφθούν τον ρατσισμό, που λανθάνει ή είναι φανερός, σε ποικίλα κείμενα μαζικής κουλτούρας αντλημένα είτε από τον δημοσιογραφικό λόγο, είτε από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είτε από χιουμοριστικά βίντεο και εικόνες που υπάρχουν ελεύθερα στο διαδίκτυο και διαδραματίζουν, συχνά, εξέχοντα ρόλο στην καθημερινότητα τους. Στη συνέχεια κι αφού έχουν εξαιλεσθεί τα στερεότυπα που και οι ίδιοι οι μαθητές, υποσυνείδητα ίσως, κατέχουν, στόχος μας είναι να φτάσουν στην αλλαγή της κοσμοθεωρίας τους και στη διαπολιτισμική επίγνωση αναγνωρίζοντας τις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης.

Ειδικότερα οι στόχοι<sup>30</sup> αυτού του προγράμματος κριτικής επίγνωσης στο δυναμικό, συνεχώς μεταβαλλόμενο και πολυσημειωτικό κοινωνικό τοπίο που έχει να αντιμετωπίσει το σημερινό σχολείο είναι οι εξής:

- Η κατανόηση από πλευράς των μαθητών ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες, να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις με απώτερο στόχο την αμφισβήτηση και άρση των κοινωνικών ανισοτήτων.
- Η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν «ανάμεσα από τις γραμμές» ενός κειμένου, πολυτροπικού ή μη, συνεκτιμώντας το σημειωτικό σύμπαν του, ώστε να συνειδητοποιούν την ύπαρξη στιγματιστικού λόγου και θέσεων που απηχούν, ρητά ή άρρητα, μηνύματα ρατσισμού και μισαλλοδοξίας.

---

<sup>30</sup> Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι στόχοι καταγράφονται κλιμακωτά, κατακτώντας ένα σκαλοπάτι της κλίμακας κάθε φορά ώστε οι μαθητές να φτάσουν από την κριτική γλωσσική επίγνωση στη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων των συνανθρώπων τους.

- Η εξάλειψη των φανερών ή κρυμμένων ρατσιστικών πεποιθήσεων των ίδιων των μαθητών ώστε να μπορέσουν να εδραιώσουν πόρους κοινωνικού κεφαλαίου, επεκτείνοντας τις σχέσεις αλληλοϋποστήριξης και αλληλεπίδρασης που δημιουργούν.
- Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας τον λόγο ως ένα μέσο στοχασμού και αναστοχασμού, και της δυνατότητάς τους να λειτουργούν ως ερευνητές αποκτώντας πρόσβαση σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού.
- Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας καθώς η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια αναγνωρισμένη πραγματικότητα στο σύγχρονο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο.
- Η εμφύσηση θετικής σκέψης και στάσης στους μαθητές απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς, που θα τους επιτρέπουν να συμβιώνουν αρμονικά με τους άλλους, κατανοώντας τους, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων και συμβάλλοντας στην πραγματοποίηση κοινών δράσεων και στην αποφυγή συγκρούσεων ή στην ειρηνική επίλυσή τους, μέσα από την ανάπτυξη του σεβασμού των άλλων ανθρώπων, του πολιτισμού τους και των πνευματικών τους αξιών.

### 6.3. Αποδέκτες του προγράμματος

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές από ποικίλα πολυπολιτισμικά πλαίσια της Ε΄ και της Στ΄ Δημοτικού, οι οποίοι, σύμφωνα με τον γνωστό Ελβετό φιλόσοφο Jean Piaget, βρίσκονται στο αναπτυξιακό στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης<sup>31</sup> (Lightfoot, Cole & Cole, 2014, σ. 553). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου αποτελεί η κατάκτηση της λογικής σκέψης, αποκτώντας έτσι το στοιχείο του επαγωγικού συλλογισμού αλλά και της αποκέντρωσης. Οι μαθητές, λοιπόν, συχνά παραμένουν δέσμιοι στο συγκεκριμένο περιεχόμενο ενός συλλογισμού, κάνοντας αναγωγή από το μερικό στο γενικό (ό.π.). Αυτό το γεγονός μπορεί να σχετίζεται άμεσα με πώς ερμηνεύουν- κι ίσως γενικεύουν- βίντεο, εικόνες ή άρθρα ρατσιστικού περιεχομένου με τα οποία έρχονται σε επαφή από το διαδίκτυο. Από την άλλη, η ικανότητα της γνωστικής αποκέντρωσης, συνεξέτασης πολλαπλών μεταβλητών και ευέλικτης σκέψης σε καινούργιες συνθήκες συμβάλλουν στη διαρκή επανεστίαση της οπτικής γωνίας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αντιληφθούν περισσότερες από μια διαστάσεις μιας κατάστασης (Lightfoot κ.α., 2014,

<sup>31</sup> Στη βιβλιογραφία συχνά αναφέρεται και ως το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών.

σ. 556). Ειδικότερα, ωθώντας τους μαθητές να δουν κι άλλες παραμέτρους ή να εξετάσουν πολύπλευρα ένα θέμα και με κριτική ματιά, αφήνει το περιθώριο να ανοίξουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες σχετικά με την κατανόηση ενός ζητήματος.

Πέρα από τα πολύ χρήσιμα κριτήρια της γνωστικής τους ανάπτυξης, ουσιαστικό ρόλο παίζει και η κοινωνική τους ανάπτυξη. Στην ηλικία αυτή, οι αναπτυξιακές λειτουργίες της φιλίας, η παροχή ασφάλειας και κοινωνικής υποστήριξης, η ανάπτυξη της ηθικότητας, η ενίσχυση της αυτό-αξίας αποτελούν τον πυρήνα της ύπαρξής τους (Lightfoot κ.α., 2014, σ.σ. 646-654). Ακριβώς για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να υπάρχουν σχέσεις αλληλοκατανόησης και θετικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, καταλύοντας τους στερεοτυπικούς τους φραγμούς.

Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω δεδομένα και λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν επέλθει τα τελευταία έτη τα οποία, αναπόφευκτα, οδηγούν σε νέους εκπαιδευτικούς στόχους και νέα περιεχόμενα, συμβατά με τις διαμορφωθείσες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, είναι καίριας σημασίας οι σημερινοί μαθητές να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν, με κριτική σκέψη, τις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Όπως άλλωστε αναφέρει και το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 (2011, σ.σ. 5-6), το σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις, εδραιώνοντας στις συνειδήσεις τους δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών, της αποδοχής της διαφορετικότητας ενώ παράλληλα να τους ενισχύει το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα και στον τριπλό ρόλο που αυτή επωμίζεται: ως το βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, ως το μέσο που αντικατοπτρίζει με τη μεγαλύτερη πιστότητα τον ανθρώπινο νου και ως μηχανισμός κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύονται και από την επιλογή συγκεκριμένων ενοτήτων στα σχολικά βιβλία. Καταγράφονται ενδεικτικά η ενότητα 6 «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας» από το βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού όπως επίσης και το κείμενο «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι» από το Ανθολόγιο οι οποίες ως στόχο έχουν οι μαθητές να αναγνωρίσουν τις πανανθρώπινες αξίες της φιλίας, της αποδοχής, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, να διαισθανθούν τη δύναμη και την αξία της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό προς τα πολιτισμικά στοιχεία ενός λαού. Κοινό στόχο έχουν και η ενότητα 6 από το βιβλίο της Γλώσσας Στ΄ Δημοτικού «Η ζωή σε άλλους

τόπους» με εστίαση στα συναισθήματα ξεριζωμού των προσφύγων μέσα από την «Αιολική γη» του Ηλία Βενέζη σε συνδυασμό με το κείμενο της Διδώς Σωτηρίου με τίτλο «Οι πρόσφυγες» από το Ανθολόγιο. Στην προαναφερθείσα ενότητα οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με πληροφοριακά κείμενα από εφημερίδες.

Σε επαφή με τον κόσμο της ενημέρωσης και της μαζικής κουλτούρας γενικότερα, έρχονται μέσα από εφημερίδες, άρθρα, αγγελίες, κόμικς και διαφημίσεις μέσα από ποικίλες ενότητες: η ενότητα 15 του βιβλίου της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού είναι όλη αφιερωμένη στην τηλεόραση και τις διαφημίσεις, δίνοντας έμφαση στα θετικά και αρνητικά των προηγούμενων, σπέρνοντας έτσι στους μαθητές τον σπόρο του κριτικού αναστοχασμού. Εν συνεχεία, στο βιβλίο της Γλώσσας της Στ΄ Δημοτικού στην ενότητα 2 «Κατοικία» οι μαθητές μελετούν αγγελίες για εύρεση σπιτιού, στην ενότητα 4 «Διατροφή» μαθαίνουν για τον τρόπο που η διαφήμιση ενημερώνει και προσπαθεί να πείσει τον καταναλωτή για το προϊόν που διαφημίζεται, στην ενότητα 7 «Η ζωή έξω από την πόλη» καλούνται να αναγνωρίσουν πως ένας τίτλος εφημερίδας μπορεί να θέλξει τον αναγνώστη ενώ στην ενότητα 9 «Συσκευές» έρχονται σε επαφή με ηλεκτρονικά άρθρα σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου. Τέλος, στο κεφάλαιο 13 «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα» οι μαθητές αντιλαμβάνονται μέσα από το κόμικς της Φρουτοπίας πως η εικόνα λειτουργεί συμπληρωματικά με τον λόγο.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, και καθώς τα σχολικά βιβλία επιχειρούν να αγγίξουν θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα αλλά και να ενισχύσουν το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα των μαθητών, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών να είναι οι αποδέκτες των παρακάτω σχεδίων διδασκαλίας.

#### **6.4. Διάρκεια του προγράμματος**

Συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω δεδομένα και με αφορμή τις προαναφερθείσες ενότητες του σχολικού βιβλίου της, η ερευνήτρια θεώρησε λαμπρή ευκαιρία, μέσα από την υλοποίηση ενός πολυδιάστατου project με τη συνδρομή της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Θεατρικής Αγωγής, να διευρυνθούν ολιστικά και πολύπλευρα οι γνώσεις των μαθητών ώστε αφενός να αποκτήσουν κριτική ματιά απέναντι στις κυρίαρχες κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις που συχνά αποτυπώνουν ιεραρχικά τους πρόσφυγες/μετανάστες και αφετέρου να φτάσουν, μέσα από την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, να αναλάβουν τον ρόλο

του πολιτισμικού μεσολαβητή μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του άλλου. Το project λαμβάνει χώρα κάθε Παρασκευή σε σχολείο στο κέντρο του Ν.Αττικής, γεγονός που κάνει τον μαθητικό πληθυσμό ανομοιογενή. Το εν λόγω πρόγραμμα αναμένεται να διαρκέσει περί τους 2 μήνες, καταλαμβάνοντας χρόνο τόσο από το μάθημα της Γλώσσας όσο και από την Ευέλικτη Ζώνη. Κατά την πραγματοποίησή του, αξιοποιείται η μαζική κουλτούρα η οποία κατέχει δεσπόζουσα θέση στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού τους, ιδίως εκείνων προερχόμενων από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Στάμου κ.α., 2016, σ. 17).

## **6.5. Λόγοι αξιοποίησης μαζικής κουλτούρας**

### ***6.5.1. Οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών Δημοτικού – σύντομη επισκόπηση ερευνών***

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι έρευνες που τονίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Διεθνώς αλλά και στη χώρα μας έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες με διαφορετικού τύπου προσεγγίσεις που σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό και τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, ώστε να διαπιστωθεί η δυνατότητα, το εύρος και η συμβολή της αξιοποίησής τους. Η θεματολογία τους ποικίλλει και εμπλέκει όλους τους, άμεσα και έμμεσα, συμμετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασία, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κτλ.

Προϋπόθεση, όμως, για την ενσωμάτωση της εξωσχολικής κειμενικής γνώσης των μαθητών στο σχολείο αποτελεί η ανίχνευση των προτιμήσεών τους. Καθώς η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μαθητές Δημοτικού, η ερευνήτρια επιλέγει να κάνει λόγο για τα ευρήματα κάποιων σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα. Αρχικά, συγκρίνοντας τις υπό εξέταση μελέτες είναι σαφές πως τα αποτελέσματά τους διακρίνονται, κατά κύριο λόγο, από σύμπνοια, εντοπίζοντας, έτσι, εύκολα την εμφανή προτίμηση των μαθητών για την τηλεόραση και το διαδίκτυο έναντι των έντυπων μέσων (Στάμου κ.α., 2013, σ.σ. 304-339; Τσάμη κ.α., 2014, σ.σ. 361-371; Φτερνιάτη κ.α., 2013, σ.σ. 61-77; Stamou, Maroniti & Schizas, 2014, σ.σ. 93-106).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou και Tsakona (2014) και τους Φτερνιάτη, Αρχάκη, Παπαζαχαρίου και Τσάμη (2013), οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού προτιμούν σε υψηλό βαθμό να ακούν τραγούδια, να παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα, κυρίως κωμικές τηλεοπτικές σειρές και ψυχαγωγικού τύπου εκπομπές, και να πλοηγούνται στο διαδίκτυο ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκεται η ανάγνωση έντυπων κειμένων μαζικής κουλτούρας, με πρώτη τους προτίμηση τα κόμικς και δεύτερη τα λογοτεχνικά βιβλία. Σύμφωνα με τους Στάμου, Γρίβα και Τσιούλη (2013), οι μαθητές της Δ΄ Δημοτικού ξοδεύουν τουλάχιστον μια ώρα ημερησίως για την παρακολούθηση τηλεόρασης και τη χρήση διαδικτύου ενώ αφιερώνουν μισή ώρα έως 4 ώρες το πολύ την εβδομάδα στα έντυπα μέσα. Ενώ οι μισοί μαθητές του δείγματος δεν διαβάζουν καθόλου λογοτεχνικά βιβλία, οι υπόλοιποι δείχνουν μια σαφή προτίμηση σε αυτά έναντι των κόμικς, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών. Αναφορικά με τις τηλεοπτικές τους προτιμήσεις, φαίνεται πως επιλέγουν κατά κόρον ψυχαγωγικές εκπομπές, ομοίως όπως προηγουμένως, αδιαφορώντας για ενημερωτικά προγράμματα.

Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Stamou, Maroniti και Schiza (2014) σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας εξετάζοντας και την οπτική των γονιών τους. Παρά τη σωρεία έντυπων μέσων (όπως βιβλία, κόμικς, περιοδικά) στα δωμάτια των παιδιών, φαίνεται πως τα ψηφιακά μέσα και η διασκέδαση «μέσω της οθόνης» καταλαμβάνει κεντρικό ρόλο στη ζωή όλων των μελών της οικογένειας. Οι προτιμήσεις των παιδιών είναι κυρίως προσανατολισμένες σε ψυχαγωγικού χαρακτήρα εκπομπές, οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό τυπικώς ‘παιδικές’ (όπως π.χ. κινούμενα σχέδια, παραμύθια). Παράλληλα, όμως, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και για την ‘ενήλικη’ μαζική κουλτούρα, όπως είναι οι τηλεοπτικές σειρές, κάτι που δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν οι γονείς και μοιάζει να αποτελεί μια μορφή ‘αφανούς τηλεθέασης’ για τα παιδιά.

Κοινή διαπίστωση όλων των παραπάνω ερευνών αποτελεί η συμβολή της χρήσης της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο ως ένα μέσο γεφύρωσης του ‘εντός’ και του ‘εκτός’ σχολείου κυρίως για τους μαθητές από μη προνομιούχες οικογένειες. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μεγαλύτερη σύνδεση με μη σχολικού τύπου γραμματισμούς, όπως είναι η μαζική κουλτούρα. Αντίθετα, όσοι μαθητές προέρχονται από προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον είναι πιο εξοικειωμένοι με τον σχολικό γραμματισμό. Με βάση τα παραπάνω, η χρήση της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο μπορεί να ειπωθεί

ως έναν από τους πιθανούς τρόπους γεφύρωσης των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς προσφέρει πεδίο έκφρασης για τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Τέλος, κάποιες έρευνες εξετάζουν και τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών σε σχέση με την εθνοτική τους προέλευση. Αν και έχουν διατυπωθεί κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με το αν η μαζική κουλτούρα αποτελεί ενδεχομένως πεδίο πολιτισμικού αποκλεισμού για τους μαθητές διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, εφόσον μπορεί να μην έχουν αναφορές στη μαζική κουλτούρα της πλειονοτικής ομάδας (βλ. σχετικά Duff 2004), ερευνητικά δεδομένα από μαθητές μεταναστευτικών ομάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο φανερώνουν πως οι τηλεοπτικές και μουσικές προτιμήσεις τους δεν διαφοροποιούνται από αυτές των μαθητών της πλειονότητας, καθώς είναι εμποτισμένοι από τα πρότυπα της εγχώριας μαζικής κουλτούρας (Γρίβα & Στάμου, 2014; Φτερνιάτη κ.ά., 2013; Tsami κ.ά., 2014). Στο πλαίσιο της έρευνας των Γρίβα και Στάμου (2014), είναι άξιο λόγου πως ορισμένοι μετανάστες γονείς δηλώνουν πως η παρακολούθηση προγραμμάτων στην ελληνική τηλεόραση αποτελεί στρατηγική κοινωνικής ενσωμάτωσης για τα παιδιά τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο εναρμονίζονται με τον ελληνικό τρόπο ζωής και τις τηλεοπτικές επιλογές των συμμαθητών τους. Έτσι, η ελληνική τηλεόραση φαίνεται να αποτελεί για τους μετανάστες μαθητές ένα μέσο εξοικείωσης με τις πολιτισμικές αξίες της πλειονοτικής ομάδας και, συνεπώς, αφομοίωσής τους.

Εν γένει, μέσα από τη σύντομη επισκόπηση των διαθέσιμων ερευνών, φαίνεται πως τα παιδιά προτιμούν κυρίως κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία συνδυάζουν σύγχρονους και ενδεχομένως πολλούς σημειωτικούς τρόπους, όπως κινούμενη εικόνα και ήχο. Ίσως αυτό δικαιολογεί και την «αποχή» τους από τα έντυπα μέσα. Συμπερασματικά, οι σημερινοί μαθητές φαίνεται να ελκύονται από την οπτική και ακουστική διάσταση και τον πολυτροπικό κόσμο που απαιτεί τη συνδυαστική ικανότητα παράλληλης αποκωδικοποίησης πολλών σημειωτικών συστημάτων (Φτερνιάτη κ.α., 2013, σ. 65). Για αυτόν τον λόγο, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας σε διάφορες μορφές της ώστε οι μαθητές να έχουν το κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά και να καλλιεργηθεί ο κριτικός και τεχνολογικός γραμματισμός τους.

## 6.6. Κριτήρια επιλογής υλικού

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης των μαθητών με την καθημερινή τους εμπειρία ενώ παράλληλα συνεπικουρεί στην αναδιαπραγμάτευση των θεσμικών ρόλων και σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Τα κείμενα αυτά διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην άμεση ή έμμεση επιβολή κυρίαρχων αξιών και ιδεολογιών και στη συγκρότηση των ατόμων και των ταυτοτήτων τους. Πρόκειται για κείμενα τα οποία (ανα)κατασκευάζουν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα από μία συγκεκριμένη οπτική, ενισχύοντας και αναπαράγοντας μ' αυτόν τον τρόπο συγκεκριμένες ιδεολογίες για τη γλωσσική και κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου, 2012, σ. 22). Καθώς ο στόχος μας είναι να αναπτύξουμε τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση του ιδεολογικού ρόλου των προαναφερθεισών αναπαραστάσεων, φαίνεται πως το περιεχόμενο των κειμένων μαζικής κουλτούρας τα καθιστά κατάλληλα προς διδακτική αξιοποίηση στο πλαίσιο αυτό.

Το χιούμορ, παρόλο που ως γλωσσικό και κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί βασικό συστατικό της επικοινωνίας, δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς στη διδακτική πράξη και ειδικότερα στη γλωσσική διδασκαλία. Τις προηγούμενες δεκαετίες, οι περισσότερες μελέτες τόνιζαν τις αρνητικές επιδράσεις του χιούμορ στη σχολική τάξη, στις οποίες εντάσσονται ο αποσυντονισμός της σχολικής τάξης και της διδασκαλίας, η αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευόμενους κατά τη διδακτική διαδικασία (Τσάκωνα 2013, σ. 286). Ουσιαστικά, το χιούμορ αντιμετωπιζόταν ως μη «σοβαρό» γλωσσικό μέσο, το οποίο δεν είχε θέση στη διδασκαλία, καθώς αυτή πρέπει να αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα, συστηματικότητα και στοχοπροσήλωση (Χανιωτάκης 2011, σ. 110).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση περισσότερο στις θετικές όψεις της χρήσης του στην τάξη παρά στις αρνητικές. Στις θετικές επιδράσεις της αξιοποίησης του χιούμορ στη διδακτική πράξη συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, η μείωση του άγχους των μαθητών, η προσέγγιση εκπαιδευτικών και μαθητών, η αμεσότητα στην επικοινωνία, η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η αυξημένη συμμετοχή τους στο μάθημα και η επιτυχής έκβαση της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ.σ. 229-236; Χανιωτάκης 2011, σ.σ.169-171; Τσάκωνα 2013, σ.σ. 283-289).



Αξίζει, ωστόσο, να τονίσουμε ότι η αξιοποίηση του χιούμορ στο παρόν διδακτικό υλικό δεν στοχεύει στη χαλάρωση και στη διασκέδαση μέσα στη σχολική τάξη, αλλά συνδέεται με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Η κριτική διδασκαλία χιουμοριστικών κειμένων συμβάλλει ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει κοινωνικά η παραγωγή ή/και η πρόσληψη του χιούμορ, τι επιτυγχάνουν με αυτό και τελικά πώς το χιούμορ γίνεται, με φανερό ή καλυμμένο τρόπο, φορέας κοινωνικών νοημάτων, ιδεολογιών και αξιολογήσεων. Οι μαθητές αποκτούν επίγνωση ότι μέσω του χιούμορ εκφράζονται αξιολογήσεις για το ποιες συμπεριφορές και πρακτικές θεωρούνται μη αναμενόμενες και αποκλίνουσες, ποιες αξιολογούνται ως «κανονικές» και «προσδοκώμενες». Έτσι, αναλύοντας οι μαθητές, χιουμοριστικά κείμενα, έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις αξίες και τις άρρητες πεποιθήσεις με βάση τις οποίες οι ομιλητές προσδιορίζουν την κανονικότητα και την ασυμβατότητα ενώ εξοικειώνονται με τον τρόπο παραγωγής νοημάτων.

Επιλέχθηκε, ειδικότερα, να αξιοποιηθεί ένα μεγάλο εύρος χιουμοριστικών εικόνων και βίντεο καθώς επιθυμούμε οι μαθητές να αντιληφθούν πώς μέσα από αυτά οι μετανάστες/πρόσφυγες στοχοποιούνται και πώς αναπαράγονται οι πολιτικές της έξωσης και της αφομοίωσης. Επιδίωξή μας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον αρχικό σκοπό του δημιουργού, καθώς, ενώ το υλικό μπορεί να μοιάζει να έχει αντιρατσιστικό χαρακτήρα, τελικά να αναπαράγει ρατσιστικά μηνύματα και άρα να χαρακτηρίζεται από αυτό που ονομάζουμε ρευστό ρατσισμό.

Επιπρόσθετα, επιλέγεται να αναπαραχθεί ποικίλο πολυτροπικό υλικό ώστε οι μαθητές να μπορούν να ξεχωρίσουν τις διαφορετικές μορφές του ρατσισμού, όπως τον άμεσο, τον ρευστό και τον θεσμικό ρατσισμό. Τέλος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με καθημερινές εκφράσεις (παροιμίες, ανέκδοτα, ταινίες) που ενέχουν ρατσιστικά στοιχεία ώστε να συνειδητοποιήσουν πως η γλώσσα, όντας σε διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης με την κοινωνία, αποτελεί φορέα αναπαραγωγής κοινωνικών στερεοτύπων.

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν τις πολλαπλές λειτουργίες της γλώσσας μελετώντας διάφορες γλωσσικές, κειμενικές και επικοινωνιακές συμβάσεις. Γι' αυτόν τον λόγο, επιλέχθηκε, πέρα από τα χιουμοριστικά κείμενα που πιθανόν να είναι και πιο προσφιλή στα παιδιά, υλικό αντλημένο από τον δημοσιογραφικό αλλά και τον ευρύτερα πολιτικό λόγο. Το ειδησεογραφικό υλικό που αξιοποιείται πραγματεύεται το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα προκειμένου να διερευνηθούν οι όψεις του

ρατσισμού σε βάρος των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής και ειδικότερα στην Ελλάδα. Βασικός στόχος είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά και τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται, ώστε να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες τις οποίες δέχονται από τον τύπο και τα άλλα μέσα ενημέρωσης. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να αποκτήσουν κριτική στάση ως προς το αν ένα κείμενο εμπεριέχει ρατσισμό που δύναται να προωθείται είτε φανερά είτε έμμεσα, άμεσος ή ρευστός ρατσισμός αντίστοιχα. Τέλος, επιδίωξή μας είναι οι μαθητές να αντιληφθούν πως ο δημοσιογραφικός λόγος είναι συχνά ομογενοποιητικός με πρόσχημα τη διαφύλαξη της συνοχής ενός έθνους-κράτους, ο οποίος συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος ξеноφοβίας και ρατσισμού στο πλαίσιο της κοινωνίας. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με εικόνες που υπηρετούν τον δημοσιογραφικό λόγο, οι οποίες συνήθως παρουσιάζουν τους πρόσφυγες σε μεγάλες ομάδες με δυσδιάκριτα χαρακτηριστικά καθώς οι λήψεις είναι μακρινές, παρουσιάζοντας μια μάζα ανθρώπων.

Τέλος, η ερευνήτρια επιλέγει να χρησιμοποιήσει και πολιτικό λόγο, ο οποίος διαχέεται στα ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Βασικός εκπαιδευτικός στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα χαρακτηριστικά του πολιτικού λόγου μέσα από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των διαδραστικών ηλεκτρονικών καναλιών ενημέρωσης και δικτύωσης. Με την ανίχνευση και τη μελέτη των γλωσσικών μηχανισμών που χρησιμοποιούνται οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στον εξουσιαστικό πολιτικό λόγο και τον τρόπο που αυτός προβάλλεται στα ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποκωδικοποιώντας κι ερμηνεύοντας τις πληροφορίες και τις απόψεις των παραγωγών των κειμένων αυτών.

Στο επόμενο μέρος των σχεδίων διδασκαλίας που αφορούν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλοκατανόησης, του σεβασμού προς τις αξίες των άλλων πολιτισμών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εν τέλει την επίτευξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης, επιλέγεται ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό αντλημένο τόσο από τη λογοτεχνία, η οποία δε μπορεί παρά να αντικαθρεπτίζει τις εξελίξεις και τάσεις της κοινωνίας μας, όσο και από άλλα είδη τέχνης, όπως την γλυπτική, δημιουργημένο από καλλιτέχνες διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων. Το αυξημένο ενδιαφέρον για θέματα πολυπολιτισμικότητας από τους ανθρώπους της τέχνης φανερώνει τη σταδιακή μετάβαση μας σε έναν κόσμο χωρίς σύνορα, όπου η επικοινωνία και η γνώση για το διαφορετικό αποτελούν επιτακτικές ανάγκες. Οι μαθητές, μέσα από την επαφή τους με τέτοια κείμενα και εικόνες, κατανοούν καλύτερα

τους άλλους αλλά και τον εαυτό τους, γίνονται κριτικοί με στερεότυπες εικόνες και προκαταλήψεις για τον «άλλον», ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούν και τις δικές τους ευθύνες απέναντί του, καθώς όλοι ζούμε πλέον σε έναν ανοιχτό, πλουραλιστικό κόσμο. Εν γένει, θέλουμε οι μαθητές να αναλογιστούν το μέγεθος του ζητήματος της μετανάστευσης και τη διαχρονικότητά του, με μεγαλύτερη απόδειξη τη σπουδαιότητα που διακρίνει τα καλλιτεχνικά αυτά έργα και την τέχνη γενικότερα.

Το όνειρο για μια κοινωνία απαλλαγμένη από ρατσιστικές ιδέες και πεποιθήσεις και για το «ιδεατό» σχολείο, με μαθητές και δασκάλους συνοδοιπόρους σε ένα συναρπαστικό, πολυπολιτισμικό ταξίδι γνώσης, με όχημα νέες εμπειρίες και ευκαιρίες για διερεύνηση μέσα από συνεργατικές δράσεις κι όχι μέσα από τη στεία διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων, αποτέλεσε το έναυσμα για το σχεδιασμό του παρόντος project.

## 7. Διδακτική διαδικασία

### 7.1. Η Δραστηριοκεντρική μέθοδος ως διδακτική προσέγγιση

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος είναι η «δραστηριοκεντρική προσέγγιση» (task-based learning), η οποία, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αποτελεί τη φυσική εξέλιξη της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας καθώς πολλές αρχές της πηγάζουν από αυτήν (Ματθαιουδάκη, 2013, σ.12). Η δραστηριοκεντρική μέθοδος αποσκοπεί στην εμπλοκή και τη συνεργασία των μαθητών σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Willis 1996 στο Μαρωνίτη, Στάμου, Γρίβα & Σαλτίδου, 2015, σ. 4) και την επιδίωξη λύσεων.

Οι δραστηριότητες που διεξάγονται κατά την εφαρμογή της δραστηριοκεντρικής μεθόδου σε τάξεις νεαρών μαθητών, έχουν κάποιο ρεαλιστικό αποτέλεσμα, όπως είναι για παράδειγμα η επίλυση προβλήματος, η συμπλήρωση παζλ, η συμμετοχή σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι, η ανταλλαγή εμπειριών κ.λπ. (Willis, 1996 στο Αλεξίου & Τζακώστα, 2014, σ. 25). Πρόκειται για ένα σύνολο δραστηριοτήτων για τη γλώσσα, που έχουν ως κύριο στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, την αναγνώριση, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, αλλά και τον σχεδιασμό, τη σύνθεση και την εύρεση λύσης σε κάποιο 'πρόβλημα' (Van den Branden 2006, Willis & Willis 2007 στο Μαρωνίτη κ.α., 2015, σ. 4). Το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι απαιτούν την εστίαση των μαθητών στο νόημα και το περιεχόμενο (Αλεξίου & Τζακώστα, 2014, σ. 25) ενώ κεντρικές έννοιες αποτελούν η επικοινωνιακή διάσταση, η σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο και η αλληλεπίδραση.

Οφέλη από την χρήση της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης επιβεβαιώθηκαν και μέσα από έρευνες (βλ. Porter-Ladousse, 1987; Jacobs, 1988, καθώς διαπίστωσαν ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους, ότι κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, ότι ενισχύεται η δημιουργική συμμετοχή τους σε διερευνητικού τύπου δραστηριότητες και υποστηρίζεται η φυσική διαδικασία της επικοινωνίας μέσα στη τάξη, σε αντίθεση με την τυποποιημένη παραδοσιακή διδακτική διαδικασία, όπου δεν λαμβάνεται υπόψη το προσωπικό στιλ του μαθητή και οι στρατηγικές που υιοθετούν κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Γρίβα & Σέμογλου 2013 στο Μαρωνίτη κ.α., 2015, σ. 4).

Προς ενίσχυση των παραπάνω, σύγχρονες απόψεις υποστηρίζουν ότι η μάθηση επηρεάζεται περισσότερο από εσωτερικές διαδικασίες παρά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η διδασκαλία (Ματθαιουδάκη, 2013, σ. 14). Γι' αυτό και στην προσέγγιση αυτή, η διδασκαλία εστιάζεται στη «διαδικαστική» και όχι στην «επιτελεστική» μάθηση, προωθώντας τη συνδυαστική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Γρίβα & Σέμογλου 2013, McDonough & Shaw 1993 στο Μαρωνίτη κ.α., 2015, σ. 4).

## **7.2. Τα βασικά στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης**

Μέσα από τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων επιτυγχάνονται δυο βασικοί στόχοι: αφενός, η ενδυνάμωση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, και αφετέρου, η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλόδρασης, συναπόφασης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων (Γρίβα & Σέμογλου 2013 στο Μαρωνίτη κ.α., 2015, σ. 5). Για την επιτέλεση αυτών των στόχων, η δραστηριοκεντρική προσέγγιση προβλέπει μια διαδικασία που αποτελείται από τρία βασικά, ευδιάκριτα αλλά και αλληλοσυνδεδεμένα στάδια στάδια, τα οποία είναι τα εξής:

A. Προ-στάδιο/στάδιο της Προετοιμασίας

B. Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

Γ. Μετα-Στάδιο

### **7.2.1. Προστάδιο**

Το στάδιο αυτό αποτελεί το εισαγωγικό σκαλοπάτι της κάθε ενότητας, καθώς οι μαθητές έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τη θεματική και το αντικείμενό της. Στόχος τού είναι να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και να τους προετοιμάσει για το θέμα της Κύριας Δραστηριότητας μέσα από ένα πολυαισθητηριακό πλαίσιο (Μαρωνίτη κ.α., 2015, σ. 5). Η προετοιμασία για το θέμα θα πρέπει να περιέχει τις κατάλληλες στρατηγικές, οι οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Μαρωνίτη κ.α., 2015, σ. 5), ενώ η ενεργός συμμετοχή τους, μέσα από ανταλλαγή απόψεων και ερωτημάτων, είναι απόλυτα επιθυμητή. Ενδεικτικά, στο Προστάδιο οι μαθητές καλούνται να: *γνωρίσουν, συναντήσουν, προσεγγίσουν νοηματικά, έρθουν σ' επαφή, παρατηρήσουν, προβληματιστούν, ενημερωθούν,*

διακρίνουν, αναγνωρίζουν και εξοικειωθούν, να αναπτύξουν δηλαδή δεξιότητες ιδιαίτερες απαραίτητες και ουσιαστικές.

### **7.2.2. Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας**

Το Στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του εκπαιδευτικού «οικοδομήματος». Εδώ, οι μαθητές καλούνται να εμβαθύνουν στο προς διερεύνηση αντικείμενο και να αναδείξουν το πολυδιάστατο και σύνθετο χαρακτήρα του, τόσο από γλωσσική όσο και από κοινωνική σκοπιά. Λειτουργώντας σε ομάδες, οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα ενώ ο βιωματικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων επιτρέπει τη μεταξύ τους επαφή και αλληλόδραση. Ενδεικτικά, οι ομάδες εργασίας στο Στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας καλούνται να: *επεξεργαστούν, συνεργαστούν, αξιολογήσουν, συγκρίνουν, καταγράψουν, αντιληφθούν, προβληματιστούν, κατατάξουν, εντοπίσουν, ερμηνεύσουν, ανιχνεύσουν, αντιστοιχίσουν, αναλύσουν, χαρακτηρίσουν, διαπιστώσουν*. Οι δεξιότητες που αναδεικνύονται στη φάση αυτή όχι μόνο συντελούν στην ανάπτυξη της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης των μαθητών, αλλά τίθενται και οι βάσεις για το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης του συνεχώς μεταβαλλόμενου τοπίου του κοινωνικού γίγνεσθαι.

### **7.2.3. Μεταστάδιο**

Το Μεταστάδιο αποτελεί το επιστέγασμα όλων των προηγούμενων σταδίων, καθώς κατά τη διάρκειά του λαμβάνει χώρα η διαδικασία της κριτικής αναπλαισίωσης, επιδιώκεται η ανασύνθεση και η εξέλιξη της νεοαποκτηθείσας γνώσης. Με άλλα λόγια, στο στάδιο αυτό οι μαθητές μπορούν πλέον να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία μέσα από δραστηριότητες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ανακυκλώνοντας και φιλτράροντας την κατακτημένη γνώση (Μαρωνίτη κ.α., 2015:6). Ενδεικτικά, οι μαθητές στο Μεταστάδιο καλούνται να: *αναπλαισιώσουν, ανασυνθέσουν, μεταφέρουν, αναπαράγουν, αναδιατυπώσουν, συνθέσουν, ανακαλέσουν, ανατρέξουν, συσχετίσουν, προσαρμόσουν, παρουσιάσουν, συνταιριάξουν, αξιολογήσουν*. Οι δεξιότητες του τελικού αυτού σταδίου απαιτούν τη μετάβαση στο μεταγνωστικό επίπεδο μάθησης και, μέσω της ιδιαίτερης δυσκολίας της φύσης τους, επιτυγχάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού και την αντιμετώπιση των κειμένων μαζικής κουλτούρας αλλά και, γενικότερα του κοινωνικού διαλόγου με κριτική ματιά, με σύνεση και ενσυναίσθηση.

### **7.3. Ο συγκερασμός των πολυγραμματισμών και του δραστηριοκεντρικού πλαισίου μάθησης**

Όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο 4, στόχος των πολυγραμματισμών είναι η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και η διεύρυνση των επικοινωνιακών και κειμενικών τους δυνατοτήτων αξιοποιώντας τις ποικίλες πολιτισμικές, κοινωνικές και κειμενογλωσσικές εμπειρίες που αυτοί φέρουν στην τάξη (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, σ. 208). Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αποτελεί ουσιαστικά μια πρακτική εξοικείωσης μαθητών και εκπαιδευτικών με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής, όπως είναι οι οπτικές και οι ηχητικές. Μέσα σε αυτή τη δυναμική και πολύμορφη διαδικασία, το κείμενο δεν εξετάζεται ως ένα στατικό προϊόν με δοσμένα και αδιαπραγμάτευτα νοήματα αλλά μια γλωσσική ενότητα με καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή και φέρνει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 5).

Μέσα από αυτή την τριβή με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών, οι διδασκόμενοι αναπτύσσουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 2001). Αυτό απαιτεί από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους να κατανοήσουν το πώς τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και με ποιον τρόπο συνιστούν "σχεδιασμένα" τεχνουργήματα (Kalantzis & Cope, 2001). Εν ολίγοις, η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών εστιάζει στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών, καλώντας τους να αντιληφθούν την ποικιλομορφία με την οποία παράγονται τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να γίνουν και οι ίδιοι ενεργοί συμμετέχοντες στην κοινωνική αλλαγή, σχεδιαστές και κατασκευαστές του κοινωνικού μέλλοντος.

Επιστρέφοντας στο κεφάλαιο 4 και διαπερνώντας τα στάδια των Πολυγραμματισμών, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, είναι ξεκάθαρο πως διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς λειτουργεί ως καθοδηγητής της μάθησης και ως ηγέτης σε μια δυναμική κοινότητα παραγωγής γνώσης (Kalantzis & Cope, 2010, σ. 205). Ο εκπαιδευτικός όχι μόνο εγκαταλείπει τις παραδοσιακού τύπου μορφές μάθησης, αλλά φροντίζει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην ποικιλομορφία των μαθητών (Kalantzis & Cope, 2010, σ. 205). Διαχειρίζεται ένα πολύπλευρο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να

ασχοληθούν με ποικίλες διαφορετικές δραστηριότητες ταυτόχρονα, ενώ εμπλέκει τις ταυτότητες των μαθητών του, αξιοποιώντας τες, με έμμεσες ενέργειες, για τη δημιουργία γνώσης (ό.π.).

Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως μεταξύ της συνεισφοράς του εκπαιδευτικού και των μαθησιακών αποτελεσμάτων υπάρχει μια ρητή σχέση. Συγκρίνοντας το μοντέλο των Πολυγραμματισμών με αυτό της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, συμπεραίνουμε πως στο πρώτο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί περισσότερο ως καθοδηγητής και λιγότερο ως συντονιστής, δίνοντας στον μαθητή περιορισμένες πρωτοβουλίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτόν τον λόγο, στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, προτιμάται η ένταξη των Πολυγραμματισμών σε ένα δραστηριοκεντρικό πλαίσιο μάθησης, ώστε οι μαθητές έχουν πιο ενεργό ρόλο στην κριτική προσέγγιση των υπό διαπραγμάτευση εννοιών μέσα σε ένα αλληλοδραστικό, συνεργατικό, παιγνιώδες και πολυτροπικό περιβάλλον. Στον πίνακα 1, παρακάτω, επιχειρείται ο συνδυασμός των δυο προσεγγίσεων.

<b>Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση</b>	<b>Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών</b>
<p style="text-align: center;"><b>Προστάδιο</b></p> <p>Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, προετοιμασία για το υπό συζήτηση θέμα.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Τοποθετημένη Πρακτική</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους λόγου.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Κύρια Δραστηριότητα</b></p> <p>Οι μαθητές καλούνται να διεκπεραιώσουν τη δραστηριότητα μέσα από συνεργασία και αλληλόδραση με τον εκπαιδευτικό.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Ανοιχτή Διδασκαλία</b></p> <p>Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τους γλωσσικούς και κειμενικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή και ερμηνεία των κειμένων.</p> <p style="text-align: center;"><b>Κριτική Πλαισίωση</b></p> <p>Κριτική ερμηνεία των κειμένων από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Κριτική Αναπλαισίωση</b></p> <p>Οι μαθητές, μέσα από πολυαισθητηριακές δραστηριότητες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης,</p>	<p style="text-align: center;"><b>Μετασηματισμένη Πρακτική</b></p> <p>Αναπλαισίωση του λόγου και μεταφορά του νοήματος σε ένα άλλο πλαίσιο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.</p>



μεταφέρουν τη νέα γνώση σε ένα νέο πλαίσιο.	
---	--

**Πίνακας 1:** Ένταξη του μοντέλου της Παιδαγωγικής Πολυγραμματισμών σε ένα δραστηριοκεντρικό πλαίσιο

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και συνυπολογίζοντας τις κριτικές ικανότητες των μαθητών, την ετοιμότητά τους, το ηλικιακό τους στάδιο και την εξοικείωση τους με το δραστηριοκεντρικό μοντέλο μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία, θεωρήθηκε ότι, για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα ακολουθήσει, η πιο κατάλληλη είναι η δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Τα τρία στάδια που προκύπτουν, μετά τη σχετική αναδιαμόρφωση, είναι τα εξής:

A. Προστάδιο

B. Κύρια Δραστηριότητα

Γ. Κριτική Αναπλαισίωση

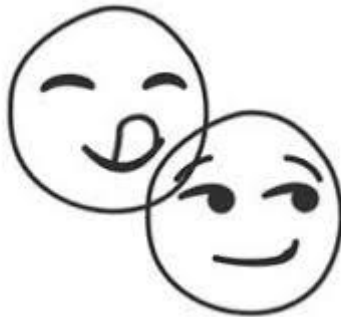
Αναλυτικότερα, στο Προστάδιο, πρωταρχικός στόχος είναι να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και να γίνει η προετοιμασία τους για το θέμα που ακολουθεί. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται συνήθως για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι πολυτροπικά (π.χ. προβολή βίντεο, εικόνων, σκίτσων, άκουσμα τραγουδιών σε συνδυασμό με την παρουσίαση κάποιου λογοτεχνικού βιβλίου κ.α.), ώστε στη συνέχεια, να ακολουθήσει συζήτηση. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο καλούνται να εκφράσουν αρχικά τις σκέψεις ή/και τις εμπειρίες τους πάνω στο θέμα, να ανασύρουν από τη μνήμη τους τυχόν προγενέστερες γνώσεις και να μνηθούν κλιμακωτά στο θέμα που διαπραγματεύεται η Κύρια Δραστηριότητα.

Στην Κύρια Δραστηριότητα, στόχος είναι να αναδειχθεί ο άμεσος ή ρευστός ρατσισμός που εμφιλοχωρεί στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και να αρθεί ο φόβος για την απώλεια της κυρίαρχης/εθνικής ταυτότητας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παρουσίασης συγκεκριμένου, κάθε φορά, υλικού στους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια καλούνται να επεξεργαστούν, εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά. Προβλέπεται, λοιπόν, η δημιουργία μαθητικών ομάδων, που συνεργάζονται για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας 2000, σ. 16). Ο αριθμός των μελών κάθε ομάδας κυμαίνεται από 3 έως 6, ενώ προτιμώνται συνήθως τα σχήματα των 4-5 ατόμων. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, επιδιώκεται η όσο το δυνατόν δυναμικότερη εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και όχι η αποκλειστική διαχείρισή της από τον δάσκαλο ενώ, παράλληλα, καλλιεργείται η

συνεργατικότητα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, η διαλλακτικότητα και η διαπραγματεύση για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Ματσαγγούρας 2000, σ.σ. 29-31). Έτσι, ερχόμενοι οι μαθητές σε επαφή με διάφορους μηχανισμούς και μορφές στιγματιστικού λόγου και διεκπεραιώνοντας δραστηριότητες σε ομάδες, αρχίζουν να αναγνωρίζουν αυτούς τους μηχανισμούς, με συνέπεια να καλλιεργείται και να ενδυναμώνεται σταδιακά η κριτική γλωσσική τους επίγνωση. Οι μαθητές, μέσα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, καταγράφουν τα συμπεράσματα στα οποία φθάνουν, τα οποία εν συνεχεία παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

Τέλος, στην Κριτική Αναπλαισίωση, στόχος είναι η οργάνωση της γνώσης για την στερεοτυπική αποτύπωση μεταναστών και προσφύγων στον μιντιακό λόγο και η μεταφορά της με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο. Τα παιδιά αφού έχουν κατανοήσει ότι αυτή η αναπαράσταση του «άλλου» εξυπηρετεί ιδεολογικούς σκοπούς, στη συνέχεια, θα πρέπει να φτιάξουν και να παρουσιάσουν κάτι δικό τους, απεκδυόμενο από κάθε ψήγμα ρατσιστικής απεικόνισης των ανθρώπων από άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων απαιτείται τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους σκέψη, έτσι όπως καλλιεργήθηκε και κατακτήθηκε από τα προηγούμενα στάδια. Οι δραστηριότητες που καλούνται να εκτελέσουν τα παιδιά είναι ποικίλες, π.χ. κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων/ δραματοποίηση, ενταγμένες σε ένα κριτικό πλαίσιο.

## (Μη) γελάτε άφοβα!



### Στόχοι ενότητας

Στο τέλος της ενότητας αυτής, οι μαθητές αναμένεται:

- Να κατανοήσουν τον λόγο που σε κάποια κείμενα χρησιμοποιείται το χιούμορ.
- Να σκεφτούν κριτικά ποια πλευρά ωφελείται από τη χρήση του χιούμορ και ποια στοχοποιείται.
- Να αντιληφθούν ποιος ήταν ο στόχος παραγωγής/πρόσληψης του χιουμοριστικού υλικού.
- Να συνειδητοποιήσουν τα εμφανή ή καλυμμένα κοινωνικά νοήματα, τα στερεότυπα και τις ιδεολογίες που φέρει η παραγωγή και πρόσληψη των χιουμοριστικών κειμένων.
- Να αναστοχαστούν για το τι προβάλλεται ως «ασύμβατο» και τι ως «συμβατικό» ή τουλάχιστον «αποδεκτό» μέσω του χιούμορ.
- Να συλλογιστούν ποιον ρόλο παίζει η ανατροπή στο δοθέν χιουμοριστικό υλικό.
- Να αναγνωρίσουν τις μορφές του ρατσισμού και κυρίως τον ρευστό και θεσμικό ρατσισμό.
- Να αναστοχαστούν σχετικά με τον ρατσισμό που οι ίδιοι ίσως έχουν βιώσει ή έχουν δείξει σε κάποιον συνάνθρωπό τους.
- Να αναλογιστούν αν οι ίδιοι χρησιμοποιούν ρατσιστικές εκφράσεις (π.χ. παροιμίες, ανέκδοτα) στον καθημερινό τους βίο.
- Να μάθουν να υποστηρίζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα.

## **Προστάδιο**

Το πρώτο στάδιο του σχεδίου αυτού διδασκαλίας αποσκοπεί να εισάγει τους μαθητές στο θέμα και να τους προετοιμάσει για τη συνέχεια. Η ερευνήτρια επιλέγει να χρησιμοποιήσει πολυτροπικό υλικό και συγκεκριμένα την προβολή βίντεο, ώστε στη συνέχεια, να ακολουθήσει συζήτηση και τα παιδιά να εκφράσουν αρχικά τις απόψεις τους πάνω στο θέμα, να ανασύρουν από τη μνήμη τους τυχόν προγενέστερες γνώσεις και παγιωμένες πεποιθήσεις και να μνηθούν κλιμακωτά στο θέμα που πραγματεύεται η Κύρια Δραστηριότητα. Στο βίντεο που προβάλλεται στην ολομέλεια της τάξης (<https://www.youtube.com/watch?v=UQQDd1WB1kw>), πρωταγωνιστούν δυο νέοι άνθρωποι και παρουσιάζονται ο μιν πρώτος ως γηγενής ενώ ο δεύτερος ως ξένος. Το γεγονός ότι οι δύο πρωταγωνιστές είναι νεαροί σε ηλικία φανερώνει πως οι ρατσιστικές πεποιθήσεις μεταλαμπαδεύονται από γενιά σε γενιά, γεγονός που αναμένουμε οι μαθητές να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν. Το βίντεο ξεκινά με μια γνωστή, στερεότυπη φράση ανάμεσα στους Έλληνες: «Πω, έχουμε πήξει στους ξένους!», η οποία μοιάζει κατάλληλα για το άνοιγμα μιας συζήτησης. Η ανατροπή έρχεται όταν ο θεατής αντιλαμβάνεται πως ο δεύτερος ήρωας είναι «ξένος». Αξίζει να σημειώσουμε πως ο παραγωγός του βίντεο τοποθετεί τους δυο ήρωες σε έναν σταθμό τρένου, μιλώντας και οι δυο άσπογα ελληνικά, γεγονός που προκαλεί εντύπωση στον γηγενή. Ο παραγωγός, με άλλα λόγια, προσπαθεί να χτίσει την εικόνα ενός απόλυτα αφομοιωμένου μετανάστη/πρόσφυγα, που δεν ξεχωρίζει από τους Έλληνες, σημείο που πυροδοτεί μια ακόμα ανατροπή. Το γεγονός, μάλιστα, ότι ένας μετανάστης ζει μια φυσιολογική ζωή στην Ελλάδα, είναι εργαζόμενος και οικονομικά αυτόνομος, προκαλεί κι άλλη ανατροπή. Η συζήτηση των δυο πρωταγωνιστών λίγο πριν το τέλος του βίντεο όπου αποκαλύπτονται τα ονόματά τους προσπαθεί να προκαλέσει έκπληξη στον θεατή, νομιμοποιώντας και πάλι τον μηχανισμό της απόλυτης αφομοίωσης των μεταναστών/προσφύγων ώστε να γίνουν «αποδεκτοί» από τον πλειονοτικό πληθυσμό. Στόχος μας, λοιπόν, είναι οι μαθητές, μέσα από καίρια ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός, να αντιληφθούν ότι τον υπόρρητο στόχο που είχε το βίντεο να αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα, να συνειδητοποιήσουν ποιον τελικά στοχοποιεί και τι φαίνεται ως κοινωνικά «αποδεκτό». Απώτερος σκοπός να καταλάβουν οι μαθητές ότι τα ρατσιστικά μηνύματα δεν φαίνονται πάντα ξεκάθαρα αλλά εμφιλοχωρούν και σε φαινομενικά αντιρατσιστικά κείμενα.

## **Ερωτήματα**

- «Πω, έχουμε πήξει στους ξένους!»: Έχετε ξανακούσει αυτή τη φράση;
- Γιατί νομίζετε πως ο παραγωγός επιλέγει να ξεκινήσει την ιστορία με αυτήν;
- Τι σας έκανε εντύπωση στη συμπεριφορά των δυο ηρώων;
- Ποιες άλλες φράσεις σας έμειναν στο νου; Γιατί;
- Γιατί, πιστεύετε, πως ο παραγωγός του βίντεο επέλεξε να παρουσιάσει τον μετανάστη να μιλά καλά ελληνικά, να έχει δουλειά και να λέγεται «Γιάννης»;
- Πώς ήταν το ύφος του Έλληνα αρχικά; Πώς διαφοροποιήθηκε αργότερα όταν συστήθηκαν και μίλησαν για τις καταγωγές τους;
- Ποια αντίθεση προσπαθεί να αποτυπώσει ο παραγωγός με όλες αυτές τις επιλογές;
- Θεωρείτε ότι το βίντεο είχε ξεκάθαρα ρατσιστικό περιεχόμενο ή όχι;
- Ξαναβλέποντας το βίντεο μια δεύτερη φορά, τι, θεωρείτε, ότι προσπαθεί να πετύχει ο παραγωγός του;

## **Κύρια Δραστηριότητα**

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Κατά την κύρια δραστηριότητα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες με κριτήριο την ανομοιογένεια ως προς τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά ώστε να υπάρξει πολυφωνία. Σε κάθε ομάδα δίνεται μια εικόνα (βλ. **Παράρτημα Α**) με χιουμοριστικό χαρακτήρα που αναπαράγει, όμως, με λανθάνοντα τρόπο ρατσιστικά πρότυπα. Στόχος μας είναι οι μαθητές να μοιραστούν τις πρώτες τους σκέψεις και σε δεύτερο χρόνο να προσπαθήσουν να διαβάσουν «ανάμεσα στις γραμμές» και να αντιληφθούν, μέσα από την κριτική γλωσσική επίγνωση αλλά και τη σημειολογία της εικόνας, ποιοι ωφελούνται από αυτήν την αναπαράσταση. Στις εικόνες ενυπάρχουν διάφορες μορφές ρατσισμού (π.χ. θεσμικός, άμεσος, ρευστός), μορφές με τις οποίες επιδιώκουμε οι μαθητές να εξοικειωθούν. Ο εκπαιδευτικός στρέφεται γύρω από όλες τις ομάδες, συμβάλλοντας στην επίτευξη του στόχου της δραστηριότητας. Στο τέλος της δράσης, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης την εικόνα που είχε και τα συμπεράσματα τα οποία εξήγαγε. Ακολουθεί συζήτηση με το σύνολο της τάξης ώστε όλοι οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη και τα επιχειρήματά τους αναφορικά με όλες τις εικόνες που προβλήθηκαν.

### **Ενδεικτικά ερωτήματα**

#### Εικόνα 1

- Γιατί, πιστεύετε, πως ο δημιουργός της εικόνας τοποθέτησε έναν γορίλα στη βάρκα με τους πρόσφυγες;
- Η εικόνα έρχεται σε αντίθεση με τα λόγια του σκίτσου;
- Ποιοι στοχοποιούνται;
- Θεωρείτε πως η εικόνα προβάλλει ρατσιστικό περιεχόμενο;

#### Εικόνα 2

- Τι δείχνει η εικόνα;
- Οι ερωτήσεις που γίνονται από την επιτροπή χορήγησης ιθαγένειας είναι λογικές;
- Θα μπορούσε ένας Έλληνας να τις απαντήσει;
- Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιο είδος ρατσισμό που αναπαράγεται με την εικόνα αυτή;

#### Εικόνα 3

- Τι σας έκανε εντύπωση στην εικόνα;
- Το σκίτσο έρχεται σε αντίθεση με το σύνθημα που κρατά η κυρία στα χέρια της;
- Αν ναι, γιατί πιστεύετε πως συμβαίνει αυτό;
- Θεωρείτε ότι η εικόνα είχε ξεκάθαρα ρατσιστικό περιεχόμενο ή όχι;

#### Εικόνα 4

- Για ποιο λόγο πιστεύετε πως είναι γραμμένη ανορθόγραφα η λέξη «ήσυχοι»;
- Τι μήνυμα προσπαθεί να περάσει η εικόνα;
- Γιατί είναι τοποθετημένη σε αυτό το τοπίο;

#### Εικόνα 5

- Τι σας θυμίζει η εικόνα;
- Γιατί ο δημιουργός της εικόνας χρησιμοποίησε τα λόγια αυτά;
- Ποιες πεποιθήσεις αναπαράγονται στο σπίτι αυτό;
- Από πού το καταλαβαίνετε;

### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Στη δεύτερη δραστηριότητα προβάλλεται ένα βίντεο στο οποίο μιλά ένας γνωστός καλλιτέχνης για τον θεσμικό ρατσισμό που έχει βιώσει (<https://www.youtube.com/watch?v=zq55PTaCUnE>). Αρχικά ο εκπαιδευτικός δείχνει

το βίντεο ως το **05.09**, καθώς στόχος είναι οι μαθητές να ακούσουν μια βιωματική ιστορία και να αναγνωρίσουν μόνοι τους τον θεσμικό ρατσισμό. Η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στην ολομέλεια και γίνεται ανοιχτή συζήτηση στην τάξη με τον εκπαιδευτικό να θέτει βοηθητικά ερωτήματα. Αφού ακουστούν όλες οι απόψεις, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να υποστηρίξουν με επιχειρήματα, προβάλλεται το υπόλοιπο βίντεο – επιβεβαιώνοντας ότι μιλάμε για θεσμικό ρατσισμό- και η συζήτηση συνεχίζεται ώστε να λυθούν απορίες ή να τεθούν νέες σκέψεις.

#### Ερωτήματα

- Τι ρόλο έπαιξε το χρώμα του δέρματός του για την αντιμετώπιση που είχε από την αστυνομία;
- «Δε θα γίνεις Έλληνας ποτέ»: πώς σας ακούστηκε αυτή η φράση;
- Πώς τελικά το σύστημα και η γραφειοκρατία εγκλωβίζει έναν άνθρωπο που προσπαθεί να διαβιεί νόμιμα στη χώρα μας;
- Είναι ρατσισμός αυτός που βίωσε ο Τζερόμ Καλούτα;
- Αν ναι, ποια είναι η μορφή του;

#### Κριτική αναπλαισίωση

Κατά την κριτική αναπλαισίωση, οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν και να οργανώσουν όλη τη γνώση που έλαβαν από τα προηγούμενα στάδια. Ο εκπαιδευτικός τους ενθαρρύνει να σκεφτούν στιγματιστικό λόγο που χρησιμοποιούμε όλοι στην καθημερινότητά μας, π.χ. ανέκδοτα, παροιμίες, ταινίες και τους δίνει κάποια παραδείγματα. Στόχος είναι να αντιληφθούν την άρρηκτη σχέση γλώσσας-κοινωνίας και να αναλογιστούν τη δύναμη που έχουν οι λέξεις στην αναπαραγωγή και διατήρηση κοινωνικών στερεοτύπων.

#### Παράδειγμα 1ο

«-Τα χαρτιά σου!

-Έλληνας είμαι!

-Πες σπανακοτυρόπιτα.

-Τερόπιτα με κορτάρι.»

#### Παράδειγμα 2ο

«Τον αράπη κι αν τον πλένεις το σαπούνι σου χαλάς»

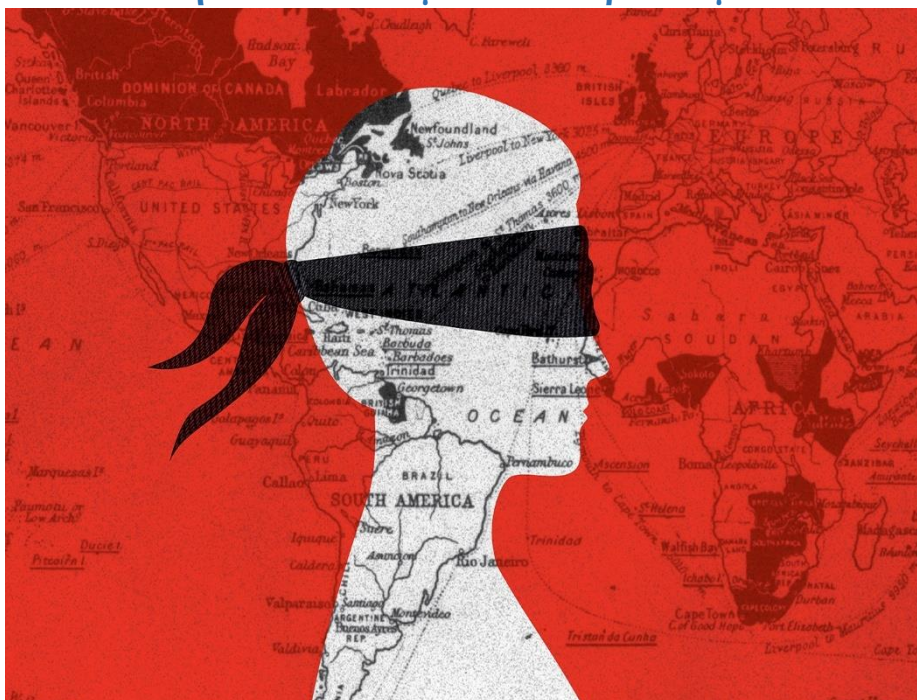
### Παράδειγμα 3<sup>ο</sup> (βλ. Παράρτημα Α)

Η ταινία που πρωταγωνιστεί ο Λάμπρος Κωνσταντάρας: «Ο άνθρωπος που γύρισε από τη ζέστη». Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την υπόθεση στους μαθητές, πως ουσιαστικά ο «μαύρος», ο «αράπης» που γύρισε από τη ζέστη, όπως χαρακτηριστικά τον αποκαλούν στην ταινία, αποτελεί αντικείμενο φόβου για την οικιακή βοηθό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να κάνει ένα μικρό διάλογο με τα παιδιά σχετικά με το πόσο έχουμε εξελιχθεί μες στον χρόνο, αναφέροντας πως η ταινία ανάγεται στο 1972.

Στη συνέχεια προβάλλει το βίντεο με τίτλο «Ο ρατσισμός που κρύβεις μέσα σου» (<https://www.youtube.com/watch?v=4qthc5q9sg4>) στο οποίο διάσημοι ηθοποιοί και τραγουδιστές καταθέτουν την εμπειρία τους, εξομολογούμενοι πως ενώ δεν έχουν σκοπίμως ρατσιστικές απόψεις, πολλές φορές αυτές ριζώνουν μέσα τους επηρεάζοντας τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους. Ζητάμε από τους μαθητές να το δουν προσεκτικά κι έπειτα, ως επιστέγασμα της παραπάνω διαδικασίας, καλούμε τους μαθητές να γράψει ο καθένας μόνος του αντίστοιχες εμπειρίες ή εκφράσεις στιγματιστικού λόγου που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Αφού όλοι μοιραστούν τις καταγραφές τους, για λόγους σημειολογίας βάζουμε όλα τα χαρτιά σε ένα μαύρο κουτί το οποίο κλείνουμε με κολλητική ταινία ώστε το περιεχόμενο του να σφραγιστεί και να μη ξαναγίνει χρήση του από κανέναν. Στόχος της δράσης αυτής είναι και οι ίδιοι οι μαθητές να αναλογιστούν το δικό τους «μερίδιο ευθύνης» και να συλλογιστούν τον δικό τους, ρατσιστικό ή μη, τρόπο σκέψης. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια ομαλή μετάβαση στο επόμενο πλάνο διδασκαλίας, κατά το οποίο ουσιαστικά οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν πόσο τα μιντιακά κείμενα επηρεάζουν τη σκέψη τους.



## Μην κλείνετε τα μάτια στον ρατσισμό!



### Στόχοι ενότητας

Στο τέλος της ενότητας αυτής, οι μαθητές αναμένεται:

- Να μπορούν να εντοπίζουν γλωσσικά στοιχεία που οδηγούν στην κατασκευή συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας.
- Να συνειδητοποιήσουν τον στόχο που υπηρετούν οι γλωσσικές επιλογές του παραγωγού του κειμένου.
- Να κατανοήσουν τις τεχνικές πειθούς και τη σχέση τους με την πρόθεση του συγγραφέα.
- Να αντιληφθούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που επιτυγχάνονται μέσω των γλωσσικών στοιχείων.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι μπορεί να υπάρχουν υπόρρητα στοιχεία ρατσισμού μέσα σε αντιρατσιστικό κείμενο.
- Να κατανοήσουν για ποιους λόγους ο δημοσιογράφος αποφασίζει να προβάλλει συγκεκριμένες όψεις του θέματος ή προβαίνει στην αξιολόγηση συγκεκριμένων προσώπων και γεγονότων.
- Να αναστοχαστούν από ποια οπτική εκφράζονται οι αρνητικά φορτισμένες αποδόσεις και χαρακτηρισμοί.
- Να αντιληφθούν το ρόλο της διαφορετικής πολιτικής σκοπιμότητας των ηλεκτρονικών εφημερίδων που φιλοξενούν τα ειδησεογραφικά κείμενα στην

αξιολόγηση και στον σχεδιασμό της επιχειρηματολογίας προκειμένου να πείσουν για την ορθότητα και την εγκυρότητα των απόψεών τους.

- Να αξιολογήσουν τις στρατηγικές αναφοράς και κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιούνται μέσα στα ειδησεογραφικά κείμενα.
- Να εντοπίσουν με ποια μέσα επιχειρήματα και σχήματα επιχειρηματολογίας προσπαθούν συγκεκριμένα πρόσωπα ή κοινωνικές ομάδες να δικαιολογήσουν και να νομιμοποιήσουν τον αποκλεισμό, τις διακρίσεις, την καταπίεση και την εκμετάλλευση των «άλλων».
- Να αντιληφθούν ότι τα μιντιακά κείμενα παρουσιάζουν σκοπίμως τους πρόσφυγες ως απειλή.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η μαζική κουλτούρα και ειδικότερα ο δημοσιογραφικός λόγος αποτελεί μεγάλη επιρροή για τον τρόπο που σκεφτόμαστε.
- Να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

## Προστάδιο

Κατά το πρώτο αυτό στάδιο του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές (βλ. **Παράρτημα Β**) το πρωτοσέλιδο μιας εφημερίδας ώστε αρχικά να τους προετοιμάσει για ό,τι θα ακολουθήσει. Στόχος είναι οι μαθητές να διερευνήσουν σε ομάδες τον –ξεκάθαρο- ρατσιστικό τίτλο «Καμπούλ» της εφημερίδας «Δημοκρατία» (27/02/2020) για τα επεισόδια που έλαβαν χώρα στη Λέσβο ανάμεσα σε κατοίκους του νησιού και τις δυνάμεις των ΜΑΤ και να συνειδητοποιήσουν ότι η συγκεκριμένη επιλογή δεν ήταν καθόλου τυχαία. Το τοπωνύμιο χρησιμοποιείται μετωνυμικά προκειμένου να περιγράψει ταραχές και συγκρούσεις. Ο τίτλος υπονοεί ότι και μόνο η παρουσία των προσφύγων είναι επαρκής συνθήκη για το ξέσπασμα ταραχών και με τον τρόπο αυτό ενισχύει τις ήδη εδραιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ο εκπαιδευτικός θέτει καίρια ερωτήματα ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια πρώτη εικόνα των στρατηγικών κατηγοριοποίησης και αναφοράς, με τις οποίες θα ασχοληθούμε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στη συνέχεια.

## Ερωτήματα

- Για ποιο λόγο ο δημοσιογράφος επιλέγει αυτόν τον τίτλο;
- Τι υπονοεί;

- Χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο τοπωνύμιο, ποια χαρακτηριστικά, ιδιότητες και γνωρίσματα αποδίδονται στους μετανάστες;
- Από ποια οπτική γωνία γίνεται αυτή η απόδοση;
- Είναι, κατά τη γνώμη σας, αντικειμενική;
- Ο τίτλος «Καμπούλ» έχει ρατσιστικές αποχρώσεις ή όχι;
- Για ποιο λόγο χρησιμοποιείται αυτή η οπτική;
- Μπορεί να συνδεθεί η συγκεκριμένη εφημερίδα με κάποια πολιτική σκοπιμότητα;

## Κύρια Δραστηριότητα

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Κατά τη δραστηριότητα αυτή, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές ένα βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=rzDw-Wb1pN0>), το οποίο αποτελεί απόσπασμα από το δελτίο ειδήσεων του Mega. Ο τίτλος του μας βάζει κατευθείαν στο θέμα και στην πρόθεση που έχει ο παραγωγός του: «Λαθρομετανάστες προπηλακίζουν οδηγούς-πλιάτσικο σε αποθήκες». Ζητάμε από τα παιδιά να υποθέσουν το περιεχόμενο του βίντεο και ποια οπτική υιοθετεί ο παραγωγός του διαβάζοντας μόνον τον τίτλο και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν γλωσσικά στοιχεία που είναι αρνητικά φορτισμένα όπως για παράδειγμα τη χρήση των λέξεων «λαθρομετανάστες», «προπηλακίζουν», «πλιάτσικο». Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προβάλλει το βίντεο και ζητά από τους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις για τις γλωσσικές επιλογές που τους έκαναν εντύπωση, για τις τεχνικές πειθούς που χρησιμοποιήθηκαν, για τους χαρακτηρισμούς που δόθηκαν στις δυο πλευρές και για το πόσο αντικειμενικά παρουσιάστηκαν τα γεγονότα. Στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους γλωσσική επίγνωση ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες αναπαράγονται και συντηρούνται μέσα από τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και κειμενικές συμβάσεις. Αναμένουμε, λοιπόν, να σταθούν σε εκφράσεις όπως «Πρώτη μέρα της επαναπροώθησης στην Τουρκία σήμερα και μόλις<sup>32</sup> 202 μετανάστες μπήκαν στα πλοία για τη γειτονική χώρα. Δώρο άδωρον όμως καθώς την ίδια ώρα έφταναν στα ελληνικά νησιά από τα απέναντι παράλια άλλοι 339

<sup>32</sup> Η υπογράμμιση είναι δική μου, καθώς αναμένεται οι μαθητές να δώσουν την πρέπουσα στην επιλογή αυτών των αρνητικά φορτισμένων λέξεων.

πρόσφυγες και μετανάστες. Η κατάσταση σε όλους τους χώρους φιλοξενίας προσφύγων αλλά και στους αυτοσχέδιους καταυλισμούς παραμένει εκρηκτική», οι οποίες σε συνδυασμό με τις εικόνες, το ύφος και το χρώμα της φωνής του εκφωνητή, δηλώνουν ξεκάθαρα τη στάση και οπτική του δημιουργού του βίντεο. Έπειτα, ο τίτλος «χάος στην Ειδομένη», που σκοπό του έχει να γενικεύσει μια κατάσταση, σε συνδυασμό με τις εικόνες όπου φαίνονται κάποιοι λίγοι πρόσφυγες, έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα του εκφωνητή: «Στην Ειδομένη, όπως βλέπουμε κι από το βίντεο ντοκουμέντο, εισέβαλαν δεκάδες μετανάστες χθες το βράδυ από πόρτες και παράθυρα στην αποθήκη της Ύπατης Αρμοστίας του ΟΗΕ και λεηλάτησαν τα τρόφιμα, ενώ σοκ προκαλεί η καταγγελία ηλικιωμένης κατοίκου της Ειδομένης πως όταν τους είπε να σταματήσουν, έβγαλαν μαχαίρι και την απείλησαν». Στη συνέντευξη της γυναίκας αμέσως μετά, παρόλα αυτά, η ίδια δεν ανέφερε ποτέ πως απειλήθηκε. Στη συνέχεια στο δημοσιογραφικό κείμενο γίνεται ξεκάθαρα χρήση στρατηγικών κατηγοριοποίησης/αξιολόγησης και αναφοράς: «Σαν ελεύθεροι πολιορκημένοι αισθάνονται οι 100 μόνιμοι κάτοικοι του χωριού της Ειδομένης, οι οποίοι, ενώ από την πρώτη στιγμή έδειξαν την ανθρωπιά και την αλληλεγγύη τους, νιώθουν τώρα να απειλούνται από την κατάσταση». Είναι ολοφάνερο πως στόχος του δημοσιογράφου είναι να εξυμνήσει τους γηγενείς, οι οποίοι έδειξαν το ανθρώπινο πρόσωπό τους, όπως αναφέρει, σε αντίθεση με τους «κακούς» πρόσφυγες που ήρθαν μόνο με στόχο να λεηλατήσουν και να καταστρέψουν ό,τι βρίσκουν στο πέρασμά τους. Το ρεπορτάζ για να ενισχύσει και να κάνει πιο αληθοφανή τα όσα μεταδίδει, καταφεύγει στις μαρτυρίες αυτόπτων μαρτύρων:

«-Κλειδωθήκαμε εμείς μέσα στα σπίτια μας για να έχουν αυτοί το ελεύθερο και δε σέβονται απολύτως τίποτα».

«-Πολύ φοβάμαι πως τα προβλήματα καθημερινά θα αυξάνονται και θα έχουμε πλέον ανεξέλεγκτες καταστάσεις».

«-Δε φταίμε για να βιώνουμε όλο αυτό, δεν τους βομβαρδίσαμε εμείς».

Η συνέχεια του ρεπορτάζ είναι στο ίδιο ύφος και με παρόμοιες γλωσσικές επιλογές που καταδεικνύουν τους μετανάστες ως επικίνδυνους, ως πρόβλημα, ως απειλή για τους συμπατριώτες μας: «Στην εθνική οδό Θεσσαλονίκης-Ευζώνων στο ύψος της Ειδομένης επικράτησε το μεσημέρι χάος όταν πρόσφυγες απέκλεισαν τον δρόμο και διαπληκτίστηκαν έντονα με τους οδηγούς. Από την ένταση μια ελληνίδα οδηγός δεν άντεξε και λιποθύμησε. Μάλιστα την ώρα που ένα αυτοκίνητο πήγε να φύγει ένας μετανάστης ξάπλωσε μπροστά στις ρόδες προκαλώντας νέα ένταση». Η τελευταία

φράση, παρόλα αυτά, δεν επιβεβαιώνεται από τις εικόνες, καθώς η κάμερα δείχνει πολύ βιαστικά έναν άνθρωπο να έχει λιποθυμήσει και προσπαθούν να του ρίξουν νερό.

Οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν (τους δίνεται και γραπτά το κείμενο του ρεπορτάζ, βλ. **Παράρτημα Β**) να σχολιάσουν να ανταλλάξουν απόψεις σε ομάδες κι ο εκπαιδευτικός συνεπικουρεί στο έργο τους, θέτοντας διάφορους προβληματισμούς όπως:

- Γιατί θεωρείται πως στον αρχικό τίτλο του βίντεο αναφέρει τους μετανάστες ως λαθρομετανάστες; Πού αποσκοπεί αυτό;
- Ο τίτλος «χάος στην Ειδομένη» θεωρείτε πώς είναι ταιριαστός;
- Ποιον σκοπό υπηρετούν οι γλωσσικές επιλογές του παραγωγού του κειμένου;
- Πώς προβάλλονται οι μετανάστες/πρόσφυγες και η κατάστασή τους; Εντοπίστε τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται. Έχουν αρνητικό πρόσημο ή όχι;
- Πώς προβάλλονται οι γηγενείς; Εντοπίστε εκφράσεις που τους αφορούν.
- Με ποια μέσα επιχειρήματα και σχήματα επιχειρηματολογίας προσπαθούν συγκεκριμένα πρόσωπα ή κοινωνικές ομάδες να δικαιολογήσουν και να νομιμοποιήσουν τον αποκλεισμό, τις διακρίσεις, την καταπίεση και την εκμετάλλευση των άλλων;
- Γιατί ο δημιουργός χρησιμοποιεί την έκφραση «σαν ελεύθεροι πολιορκημένοι»; Πού παραπέμπει;
- Θεωρείτε πως ο δημοσιογράφος προβάλλει συγκεκριμένες όψεις του θέματος;
- Χρησιμοποιεί περισσότερο ενεργητική ή παθητική φωνή; Γιατί το κάνει αυτό;
- Προβαίνει στην αξιολόγηση συγκεκριμένων προσώπων και γεγονότων;
- Από ποια οπτική γωνία γίνεται αυτή η απόδοση;
- Θεωρείτε πως γίνεται αντικειμενικά η ενημέρωση; Αν όχι, γιατί συμβαίνει αυτό;
- Πιστεύετε πως ο δημοσιογραφικός λόγος είναι ιδεολογικά φορτισμένος;
- Πόσο ευθύνεται για τη διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών ιδεολογιών, στάσεων και στερεοτύπων;

## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Στην επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με εικόνες (βλ. **Παράρτημα Β**), οι οποίες αξιοποιούνται από τον δημοσιογραφικό λόγο. Στόχος μας εδώ είναι οι εκπαιδευόμενοι να παρατηρήσουν πως οι πρόσφυγες συνήθως

παρουσιάζονται σε μεγάλες ομάδες, συχνότερα νεαρών ανδρών, με τα χαρακτηριστικά τους να είναι δυσδιάκριτα. Οι λήψεις, μάλιστα, συχνά είναι μακρινές, παρουσιάζοντας έτσι μια μάζα ανθρώπων που έρχεται να «απειλήσει» τα σύνορα της χώρας. Παρόλα αυτά, το χρώμα του δέρματός τους και η ενδυμασία τους ξεχωρίζουν, συμβάλλοντας έτσι στην κατηγοριοποίησή τους ως «άλλοι», ως μη λευκοί, ως πρόβλημα, ως ανεπιθύμητοι. Η δραστηριότητα διεξάγεται στην ολομέλεια, ενώ ο δάσκαλος δίνει χρόνο στους μαθητές ώστε να φτάσουν μόνοι τους σε ασφαλή συμπεράσματα.

### **Κριτική αναπλαισίωση**

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές χρειάζεται να αναστοχαστούν όλες τις νέες γνώσεις που απέκτησαν και να τις μετασχηματίσουν σε ένα δικό τους δημιούργημα. Έχοντας κατά νου, λοιπόν, όσα συζητήθηκαν στα προηγούμενα στάδια, ζητάμε από τους μαθητές να μπουν στη θέση των δημοσιογράφων και να γράψουν ένα άρθρο σε μια εφημερίδα ουδέτερης ιδεολογίας (**βλ. Παράρτημα Β**). Με αυτόν τον τρόπο καλούνται να αποφύγουν ρατσιστικές εκφράσεις, να αποδώσουν ευθύνες και να προσπαθήσουν να παρουσιάσουν τα γεγονότα με τρόπο αντικειμενικό. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν εικόνες στο διαδίκτυο για να πλαισιώσουν το άρθρο τους και να διαβάσουν άλλα άρθρα για την πληρέστερη ενημέρωσή τους.

Let's tweet again!



### Στόχοι ενότητας

Στο τέλος της ενότητας αυτής, οι μαθητές αναμένεται:

- Να μπορούν να εντοπίζουν γλωσσικά στοιχεία που οδηγούν στην κατασκευή συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας.
- Να συνειδητοποιήσουν τον στόχο που υπηρετούν οι γλωσσικές επιλογές του παραγωγού του κειμένου.
- Να κατανοήσουν τις τεχνικές πειθούς του πολιτικού λόγου.
- Να αντιληφθούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που επιτυγχάνονται μέσω των γλωσσικών στοιχείων.
- Να εμπεδώσουν τα στοιχεία του πολιτικού λόγου ευρύτερα.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι μπορεί να υπάρχουν υπόρρητα στοιχεία ρατσισμού μέσα σε ένα φαινομενικά αντιρατσιστικό κείμενο.
- Να αντιληφθούν την ύπαρξη σκοπιμότητας στον πολιτικό λόγο.
- Να μάθουν να εκφράζονται με λογικά επιχειρήματα.

### Προστάδιο

Στόχος του προστάδιου είναι να εισάγει τους μαθητές στο θέμα. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινά προβάλλοντας στους μαθητές μια εικόνα από τον οργανισμό UNHCR (βλ. **Παράρτημα Γ**), στην οποία τίθεται ο προβληματισμός χρήσης των σωστών, κάθε φορά, λέξεων. Ακριβώς αυτή είναι και η επιδίωξή μας, οι μαθητές να αναλογιστούν τη δύναμη των λέξεων και ενεργοποιώντας την κριτική τους σκέψη να ερμηνεύσουν τον λόγο που κάθε φορά γίνεται η εκάστοτε γλωσσική επιλογή. Ο εκπαιδευτικός, αφού αφουγκραστεί τις σκέψεις των μαθητών, τους ενθαρρύνει να ερευνήσουν, συνεργαζόμενοι σε ομάδες, τους ορισμούς των λέξεων «πρόσφυγας», «μετανάστης», «λαθρομετανάστης» (βλ. **Φύλλο εργασίας στο Παράρτημα Γ**).

## **Κύρια Δραστηριότητα**

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Ως συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας και με στόχο οι μαθητές να αντιληφθούν τη σκοπιμότητα χρήσης των λέξεων καλλιεργώντας την κριτική γλωσσική τους επίγνωση, δίδονται στους μαθητές μερικά tweets (βλ. Παράρτημα Γ) που προέρχονται αμιγώς από ανθρώπους από τον πολιτικό χώρο προς επεξεργασία και διερεύνηση. Ωστόσο, καθώς όλοι αρθρώνουμε πολιτικό λόγο στις δημόσιες συζητήσεις, δίνεται και το tweet της αθλήτριας Βούλας Παπαχρήστου, η οποία δε δίστασε να σχολιάσει με το δικό της καυστικό τρόπο το ζήτημα έλευσης μεταναστών και προσφύγων. Τέλος, παρέχεται στους μαθητές απόσπασμα από δηλώσεις του πρώην υπουργού Δικαιοσύνης, Χαράλαμπου Αθανασίου, που έγιναν σε ραδιοφωνική εκπομπή. Στόχος μας είναι οι μαθητές να παρατηρήσουν πως συχνά οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης» χρησιμοποιούνται χωρίς καμία διαφοροποίηση τόσο από τα μέσα ενημέρωσης, όσο και στις δημόσιες συζητήσεις, αλλά και πως ακόμα συχνά οι πολιτικοί αρχηγοί μοιάζουν να αποφεύγουν εντελώς τη χρήση τους. Επιδίωξή μας να αντιληφθούν τον μηχανισμό των διατυπώσεων τους, δεδομένου ότι το twitter επιτρέπει και συγκεκριμένο αριθμό χαρακτήρων, υπερτονίζοντας συχνά την προτεραιότητα της διαφύλαξης της εθνικής συνοχής και ασφάλειας σε συνδυασμό με την αποφυγή αναφοράς των αδρανών και προσωρινών «άλλων». Επίσης, συχνά γίνεται αναφορά στους «άλλους» ως παράνομοι και ως πρόβλημα. Αναμένουμε οι εκπαιδευόμενοι να διαπιστώσουν όλα τα παραπάνω, παρατηρώντας την αντιθετική χρήση των επιθέτων στις παρακάτω εκφράσεις του Πρωθυπουργού: «σημαντική διπλωματική νίκη», «παράνομοι μετανάστες», «ντροπιαστικές συνθήκες»,



«υπεράνθρωπες προσπάθειες», «ξεκάθαρο μήνυμα», «κυρίαρχο κράτος». Οι μαθητές αλληλεπιδρούν σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αρωγός στην όλη διαδικασία θέτοντας βοηθητικά ερωτήματα.

#### Ερωτήματα

- Ανατρέχοντας σε όλα τα tweets του Πρωθυπουργού, ποιο είναι το κεντρικό θέμα που αποτελεί το αντικείμενο συζήτησής του;
- Ποιος φαίνεται να είναι ο κεντρικός πρωταγωνιστής στα γεγονότα και τις καταστάσεις που αναφέρεται;
- Εντοπίστε τα πρόσωπα στα οποία δίνεται έμφαση από τον παραγωγό των tweets και τα πρόσωπα των οποίων η δράση μετριάζεται. Πώς δικαιολογείτε την επιλογή αυτή του συγγραφέα;
- Με ποιο τρόπο προσπαθεί να πείσει ο Πρωθυπουργός για τις προθέσεις του;
- Παρατηρήστε πότε χρησιμοποιείται η ενεργητική και η παθητική σύνταξη. Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Παρατηρήστε τα επίθετα που χρησιμοποιούνται στα tweets του Πρωθυπουργού. Τι στόχευση έχουν;
- Συγκρίνοντας τα tweets των δύο πολιτικών αρχηγών, εντοπίζετε ομοιότητες ή διαφορές ως προς τα δρώντα πρόσωπα που επιλέγουν να τονίσουν ή να μετριάζουν τη δράση τους;
- Δικαιολογήστε τις επιλογές των πολιτικών αρχηγών ως προς τη χρήση συγκεκριμένων ρηματικών προσώπων κι εγκλίσεων, καθώς κι επιθέτων που εκφράζουν αξιολόγηση.
- Ποιες ιδεολογίες αναδύονται μέσα από την αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας από τους δύο πολιτικούς αρχηγούς; Υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές και ποιες είναι αυτές;
- Πώς κρίνετε τις δηλώσεις του Χαράλαμπου Αθανασίου; Από πού πηγάζουν οι απόψεις αυτές;
- Το tweet της Βούλας Παπαχρήστου τι συναισθήματα σας προκαλεί;
- Πώς πρέπει να αρθρώνεται ο πολιτικός λόγος κατά τη γνώμη σας;
- Υπάρχουν ρατσιστικές αποχρώσεις στο δοθέν υλικό; Δικαιολογήστε την απάντησή σας με επιχειρήματα.

Στο τέλος της διερευνητικής αυτής διαδικασίας, γίνεται συζήτηση στην τάξη για την ανταλλαγή συμπερασμάτων μεταξύ όλων των ομάδων. Ο εκπαιδευτικός διασαφηνίζει τις γκρι περιοχές ή αγγίζει ζητήματα που οι μαθητές δεν σχολίασαν.

## **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Στη δεύτερη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές ένα βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=wS16mONw20A>), όπου ο Αντώνης Σαμαράς τοποθετείται σχετικά με το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα. Η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στην ολομέλεια της τάξης με τον εκπαιδευτικό να θέτει καίρια ερωτήματα ώστε οι μαθητές να εντοπίσουν τις λέξεις, τις φράσεις, τη σύνταξη, το ύφος που ο ομιλών χρησιμοποιεί για να αναπαραστήσει τη δική του οπτική για την κοινωνική πραγματικότητα.

### **Ερωτήματα**

- Ποιους τρόπους πειθούς χρησιμοποιεί ο πολιτικός στην αρχή του βίντεο;
- Χρησιμοποιεί, θεωρείτε, σκόπιμα ελληνικά ονόματα;
- Γιατί χρησιμοποιεί τη λέξη «λαθρομετανάστες» κατά τη γνώμη σας;
- Ποιες άλλες λέξεις χρησιμοποιεί για να καταδείξει τους μετανάστες/ πρόσφυγες;
- Ποιος ο σκοπός δημιουργίας αυτού του βίντεο;
- «Πονάμε». Για ποιο λόγο κάνει χρήση αυτής της φράσης;
- «Να καθαρίσουν το κέντρο, να μαζέψουν τους μετανάστες τους παράνομους». Πώς κρίνετε τις γλωσσικές επιλογές αυτές;
- Πώς αξιολογείτε την άποψη του να ελέγχονται τα έγγραφα των «ξένων» ενοικιαστών από τους έλληνες ιδιοκτήτες;
- Τι προσπαθεί να πετύχει με αυτές τις δηλώσεις;
- «Πρέπει να λυθεί το πρόβλημα της λαθρομετανάστευσης», «δεν πάει άλλο, το ποτήρι έχει ξεχειλίσει». Πώς σας φαίνονται οι φράσεις αυτές; Τι σκοπιμότητα έχουν;
- Χρησιμοποιούνται λογικά επιχειρήματα;
- Θεωρείτε μέσα από τον λόγο αναδύονται ρατσιστικές πεποιθήσεις;

## **Κριτική αναπλαισίωση**

Στο τελευταίο στάδιο του παρόντος σχεδίου, οι μαθητές έχοντας αποκτήσει κριτική ματιά στα γεγονότα και στον τρόπο παρουσίασης τους αξιοποιώντας τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκόμισαν κατά τα προηγούμενα μαθήματα, καλούνται να συμμετέχουν σε ένα debate υποδυόμενοι ρόλους. Τα παιχνίδια ρόλων δύναται να αξιοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια αποτελεσματική διδακτική τεχνική για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις μεγάλες ομάδες: η μια ομάδα είναι το επιτελείο του δημοσιογράφου και ετοιμάζουν τις ερωτήσεις, η δεύτερη ομάδα προετοιμάζει τον λόγο του Πρωθυπουργού ενώ η τρίτη ασχολείται με τη στάση που θα κρατήσει η αντιπολίτευση. Το ζήτημα αφορά το προσφυγικό και ειδικότερα την απουσία δομών φιλοξενίας και την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, μιας που είναι θέματα τα οποία ζουν και οι ίδιοι οι μαθητές μέσα από τους συνομήλικούς τους. Η δημοσιογραφική ομάδα επιβάλλεται να διαμορφώσει τις ερωτήσεις σε ουδέτερο ύφος, οι οποίες αφενός να διευκολύνουν τη ροή της συζήτησης αλλά αφετέρου να πιέσουν τους πολιτικούς αρχηγούς να δώσουν σαφείς απαντήσεις. Από την άλλη, οι ομάδες των πολιτικών αρχηγών πρέπει να εκφραστούν χωρίς να χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς, να απαντήσουν με ακρίβεια και με λογικά επιχειρήματα, αφαιρώντας τεχνάσματα όπως την επίκληση στο συναίσθημα. Τελικός σκοπός του ρητορικού αυτού παιχνιδιού είναι η κάθε ομάδα να επιχειρηματολογήσει και να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια να βρεθεί μια συναινετική λύση πάνω στο πρόβλημα μέσα από τη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων.

## **8. Η καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο**

Είναι κοινή παραδοχή όλων πως ζούμε στην εποχή των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης της αγοράς και της οικονομίας, καθώς και της ταχείας ανταλλαγής πληροφοριών λόγω της έκρηξης της τεχνολογίας. Η βασική ορίζουσα, ωστόσο, των σύγχρονων κοινωνιών προσδιορίζεται κυρίως από τον υψηλό βαθμό εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης ως συνέπεια των μεταναστευτικών κινήσεων διάφορων πληθυσμιακών ομάδων. Πρόκειται για την πολυπολιτισμικότητα που θέτει υπό αμφισβήτηση την ομοιογένεια, πραγματική ή φαντασιακή, των εθνικών κρατών, επιφέρει αλλαγές στη διαδικασία συγκρότησης των ταυτοτήτων σε ατομικό επίπεδο και προβάλλει νέα σχήματα πολιτικής οργάνωσης στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Μανιάτης & Πολίτης, 2007, σ. 1228).

Η πολιτισμική αυτή ετερογένεια αφορά στην πολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών πρακτικών και αξιών σε έναν τόπο (Πιατά, 2014, σ. 180). Εντούτοις, οι παράγοντες «πολυπολιτισμοποίησης» μιας κοινωνίας δεν εξαντλούνται στη φυσική παρουσία μεταναστών ή άλλων «μειονοτήτων» των οποίων τα πολιτισμικά γνωρίσματα (γλώσσα, θρήσκευμα, μνήμη, παραδόσεις κ.λπ.) διαφέρουν από εκείνα της «κυρίαρχης» εθνικής ομάδας (Πετρονώτη & Τριανταφύλλου, 2010, σ. 281). Προϋπόθεση της «πολυπολιτισμοποίησης» είναι η συνολικότερη αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων κάθε πολιτισμικής ομάδας, όπως επίσης, η θεσμοθέτηση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των «μειονοτήτων», έτσι ώστε να μπορούν να μετέχουν δυναμικά σε καίρια πεδία της ζωής και τη λήψη αποφάσεων που τις αφορούν (Πετρονώτη & Τριανταφύλλου, 2010, σ. 281). Προκύπτει, λοιπόν, ότι θα πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό, όσο και στους θεσμούς της δεδομένης κοινωνίας (Dietrich 2006 στο Κεσίδου, 2008, σ. 22), ώστε οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα να αμβλυνθούν και να φθάσουμε στην κοινωνική συμβίωση με βάση τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοεκτίμηση και την αλληλοαναγνώριση (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ & Χαλκιά, 2011, σ. 3).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό προσανατολισμό, για να διαμορφωθούν «πολυπολιτισμικές προσωπικότητες» καθοριστικό ρόλο παίζει η αγωγή και η εκπαίδευση (Κεσίδου, 2008, σ. 22). Το σχολείο, εξάλλου, ως ο κατεξοχόν

θεσμοθετημένος φορέας αγωγής και ως κοινωνικός θεσμός επιφορτισμένος με παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες, είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας (Παπαδοπούλου, 2008:53), και άρα αποτελείται από δυο κοινές συνιστώσες, τη διαπλοκή των πολιτισμών και την κοινή συμβίωση (Λευθεριώτου κ.α., 2011, σ. 3). Συνεπώς, το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαμορφώνεται μέσα από τη συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών και φέρνει σε επαφή μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ. 26).

Κάθε πολιτισμός συνίσταται από ένα σύνολο πρακτικών που αφορούν τρόπους αλληλεπίδρασης, επικοινωνιακούς κώδικες, συμπεριφορικές νόρμες, πρακτικές που εκφράζουν από κοινού σχετικά συνεκτικά συστήματα αξιών και κατευθύνουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με τον εαυτό μας, τον κόσμο και τους άλλους (Πιατά, 2014, σ.σ.180-181). Μέσα από αυτήν την οπτική, γίνεται αντιληπτό πως η έννοια του πολιτισμού είναι, κατ' ουσίαν, δυναμική και δε μπορεί να νοηθεί ως πλήρως συνεκτική, ομοιογενής και σταθερή (Πιατά, 2014, σ. 181). Οι πολιτισμοί δεν είναι στατικοί: «Ένας στατικός πολιτισμός είναι σαν μια πεθαμένη γλώσσα» (Leiris, 1985 στο Λευθεριώτου κ.α., 2011, σ. 4). Αντίθετα, μπορεί να παρομοιαστεί με έναν «ζωντανό οργανισμό» που αλλάζει και εξελίσσεται μέσα από διαπολιτισμικές συναντήσεις (Λευθεριώτου κ.α., 2011, σ. 4). Η επικοινωνία, λοιπόν, έχει πολιτισμικές αποχρώσεις, καθώς μπορεί να αποκωδικοποιηθεί και να γίνει κατανοητή, μόνο αν γίνει αντιληπτό το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 277).

Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, όμως, δεν είναι έννοιες ταυτόσημες (Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σ. 252). Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο – τόσο στην κοινωνία όσο και στη σχολική τάξη- και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο (Δαμανάκης, 2000:39 στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σ. 252). Δεδομένες είναι και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι ευρωπαϊκές κοινωνίες, όπως την αύξηση της μισαλλοδοξίας, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων έναντι εθνοτικών και θρησκευτικών μειονοτικών ομάδων, σημειώνοντας, μάλιστα, τα υψηλότερα ποσοστά των τελευταίων 50 ετών (Barrett, 2018, σ. 93). Έτσι, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει από αυτήν (Δαμανάκης, 2000:39 στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σ.σ. 252-253).

Για τον λόγο αυτό είναι ζωτικής σημασίας η απόκτηση και η καλλιέργεια διαπολιτισμικών ικανοτήτων, ως βασικό εκπαιδευτικό και πολιτισμικό εφόδιο για τους ενεργούς πολίτες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Barrett, 2018:93-94; Deardorff, 2006 στο Γρίβα &

Κωφού, 2020, σ. 277). Η διαπολιτισμική ικανότητα, σύμφωνα με τον Barrett (2018, σ. 94), ορίζεται ως το σύνολο των αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων που απαιτούνται για την κατανόηση και τον σεβασμό των θεωρούμενων πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, για την αλληλεπίδραση, αποτελεσματική επικοινωνία και δημιουργία θετικών και εποικοδομητικών σχέσεων με αυτούς.

Έτσι, η σύγχρονη έννοια του πολιτισμού προσδιορίζεται και σε σχέση με τη «διαπολιτισμική επικοινωνία», δηλαδή την ικανότητα να διεισδύουμε σε άλλους πολιτισμούς και να επικοινωνούμε αποτελεσματικά, να χτίζουμε σχέσεις και να συμπράττουμε με τους ανθρώπους των πολιτισμών αυτών (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.σ. 25-26). Η διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των διαφορών μέσα από την ανάπτυξη της λεγόμενης «διαπολιτισμικής δεξιότητας ή επάρκειας». Η τελευταία αναφέρεται στην ικανότητα για κατάλληλη συμπεριφορά και αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με σκοπό όχι μόνο την κατανόηση, αλλά και την αποδοχή ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Παπαδοπούλου, 2008, σ. 61; Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 282). Γι' αυτό, η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία περιλαμβάνει δεξιότητες όπως την κριτική πολιτισμική επίγνωση, την ανοικτότητα ως στάση απέναντι στο διαφορετικό και στο ανοίκειο, την αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας και του πλουραλισμού, την ικανότητα ταύτισης με τον «άλλο», σύγκρισης αλλά και υιοθέτησης «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων καθώς και τον σεβασμό του τρόπου ζωής ανθρώπων από «άλλους» πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008, σ. 27; Παπαδοπούλου, 2008, σ. 61; Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 289).

Η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η πραγματοποίηση κοινωνικού διαλόγου με στόχο την διαπολιτισμική επικοινωνία, ο σεβασμός και η ηθική αντιμετώπιση του «εθνικού άλλου» αποτελούν το έρεισμα της διαπολιτισμικής εδραίωσης στην εκπαίδευση. Για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας βασικές συνιστώσες αποτελούν η διαπολιτισμική επίγνωση και η διαπολιτισμική μάθηση (CEF, 2001 στο Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ. 29). Η διαπολιτισμική επίγνωση συνδέεται με την κατανόηση του δικού μας πολιτισμού, των άλλων πολιτισμών αλλά και την αντίληψη για τις συγκλίσεις και αποκλίσεις ανάμεσα σε αυτούς τους πολιτισμούς (Rader, 2018:139 στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 277), ενώ συμβάλλει στην προώθηση της πολυπολιτισμικής πολιτειότητας (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ. 31). Δομείται σε ένα τριεπίπεδο: τη γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς μέσω των στερεοτύπων, την αναγνώριση των στοιχείων των άλλων πολιτισμών που

διαφέρουν από τα αντίστοιχα του δικού μας μέσω της εμπειρίας και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Chen & Starosta, 1996 στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 277).

Συνοψίζοντας, καλλιεργώντας «πολυπολιτισμικές προσωπικότητες», αναμένεται πως οι μαθητές του σήμερα και πολίτες του αύριο θα είναι εξοπλισμένοι με το πολιτισμικό κεφάλαιο που θα έχουν αποκτήσει μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους, από την άλλη πλευρά, όμως, θα έχουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα να υιοθετούν επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο (Κεσίδου, 2008, σ. 22). Έτσι, μαθαίνοντας να ζουν με τον «άλλον», τον διαφορετικό, στο μικροεπίπεδο του σχολείου, τότε θα είναι μελλοντικά σε θέση να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτόν θέτουμε σε ενέργεια και την «προοδευτική λειτουργία του σχολείου», τη δυνατότητα δηλαδή, μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, να επιδιώξουμε και να επιτύχουμε τη δημιουργία μιας κοινωνίας, που δεν θα ταλανίζεται από τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού (Κεσίδου, 2008, σ. 22).

Απώτερος στόχος είναι η συγκρότηση, με παιδαγωγικές μεθόδους, μιας πολιτισμικής ταυτότητας που θα είναι διευρυμένη και πολυφωνική, δηλαδή πολυ-πολιτισμική (Πιατά, 2014, σ. 194). Κατασκευάζοντας μια τέτοια πολυπολιτισμική ταυτότητα, το άτομο είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στον πλουραλιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που το περιβάλλει, να δρα σε αυτόν και συμμετοχικά να τον επαναδημιουργεί (Πιατά, 2014, σ. 194)

## Ανοίγοντας τον δρόμο προς τη διαπολιτισμική επίγνωση



### Στόχοι ενότητας

Στο τέλος της ενότητας αυτής αναμένεται οι μαθητές:

- Να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με το θέμα της μετανάστευσης.
- Να γίνει η ουσιαστική γνωριμία τους με το διαφορετικό προκειμένου να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις.
- Να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας με το «ξένο», το «μη οικείο».
- Να δουν με κριτική ματιά την πραγματικότητα των προσφύγων σε αντιδιαστολή με τις ρατσιστικές συμπεριφορές.
- Να καλλιεργήσουν την αποδοχή προς την ετερότητα ώστε να αγγίξουν τη διαπολιτισμική επίγνωση.
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση των μεταναστών.
- Να αναπτύξουν αμοιβαία εμπιστοσύνη στο διαφορετικό.
- Να διαισθανθούν τη δύναμη και την αξία της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας.
- Να γνωρίσουν καλλιτεχνικά έργα εμπνευσμένα από το παγκόσμιο φαινόμενο της προκατάληψης.



## Προστάδιο

### 1<sup>η</sup> φάση

Στο αρχικό αυτό στάδιο, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το εικαστικό έργο του Βλάση Κανιάρη με τίτλο «Κουτσό» (βλ. εικόνα στο Παράρτημα Δ). Το έργο αναπαριστά 6 ανθρώπινες φιγούρες, 9 βαλίτσες, ένα κλουβί, βάση από πισσόχαρτο και σχέδιο ζωγραφισμένο στο δάπεδο με κιμωλία που προσιδιάζει με το γνωστό παιδικό παιχνίδι «κουτσό» που είναι οικείο στα παιδιά. Σκοπός είναι οι μαθητές να προβληματιστούν, να προσπαθήσουν να μπουν στα παπούτσια των εικονιζόμενων ακέφαλων ανθρώπινων όντων, να αναλογιστούν τους συμβολισμούς που κρύβει η εικόνα και να κάνουν τη δική τους «ανάγνωση», νοηματοδοτώντας την μέσα από τη δικιά τους βιώματα και σκέψεις. Επιπρόσθετα, αναμένουμε οι μαθητές να σχολιάσουν τη στάση του σώματος και τις χειρονομίες των «πρωταγωνιστών», καθώς η γλώσσα του σώματος έχει δυνατότερη φωνή, δίνοντάς μας πολλά μηνύματα, και τα αντικείμενα που σκοπίμως έχουν χρησιμοποιηθεί τα οποία αποτυπώνουν τις οικονομικοκοινωνικές συνθήκες επιβίωσης των μεταναστών, αναδεικνύοντας όψεις της αβέβαιης πραγματικότητας του εκτοπισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, της εθνικής προέλευσης και της αμφισβητούμενης υπηκοότητας. Στο σχέδιο του επιδαπέδιου παιχνιδιού οι αριθμοί αντικαθίστανται από λέξεις που σχετίζονται με τους μηχανισμούς της μεταναστευτικής πολιτικής και τα στάδια ένταξης του «φιλοξενούμενου» ανθρώπινου δυναμικού. Αναμένουμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν αυτή τη νέα διάσταση του παιχνιδιού αλλά και να μαντέψουν τα συναισθήματα που οι εικονιζόμενοι νιώθουν ισορροπώντας στο «κουτσό» της νέας τους ζωής. Τίθενται σχετικές ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό και γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης ώστε να ενεργοποιηθούν οι νοητικές διεργασίες και να μεταβούμε στο επόμενο στάδιο.

### Ερωτήματα

- Παρατηρήστε την εικόνα. Γιατί θεωρείτε πως ο καλλιτέχνης επέλεξε να αφήσει τις ανθρώπινες φιγούρες δίχως κεφάλι;
- Πώς κρίνετε τη στάση του σώματος των εικονιζόμενων; Τι μαρτυρά;
- Γιατί θεωρείτε πως ο καλλιτέχνης χρησιμοποίησε το παιχνίδι «κουτσό»; Τι σκέψεις σας γεννιούνται;
- Ποιες δυσκολίες πιστεύετε πως αντιμετωπίζουν οι εικονιζόμενοι;

- Τι συναισθήματα, υποθέτετε, πως έχουν;

## 2η φάση

Αφού οι μαθητές έχουν επικοινωνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με το έργο του Βλάση Κανιάρη, έπειτα τους δίνεται ένα απόσπασμα με τα ίδια τα λόγια του, κάνοντας ένα κοινωνικοπολιτικό σχόλιο σχετικά με το δημιούργημά του (βλ. πλαίσιο στο Παράρτημα Δ). Στόχος είναι να προσπαθήσουν οι μαθητές να ερμηνεύσουν κριτικά τα λόγια του και να καλλιεργήσουν τη συνδυαστική τους σκέψη, αντιλαμβανόμενοι τον άρρηκτο δεσμό κοινωνίας-γλώσσας. Ειδικότερα, επιδίωξη μας είναι να συνειδητοποιήσουν πως η γλώσσα αποτελεί περισσότερο μια πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων, έναν δηλαδή μηχανισμό αναπαραγωγής των κυρίαρχων ιδεολογιών, παρά μέσο προσωπικής έκφρασης. Τέλος, γίνεται νύξη στο έντονα αναζωπυρωμένο συναίσθημα της εθνικής εικόνας και ομογενοποίησης μετά τη διαμόρφωση των εθνών-κρατών, τονίζοντας τις αιτίες που είναι δύσκολο να συνυπάρξουν αρμονικά οι πλειονοτικοί με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Η συζήτηση γίνεται στην ολομέλεια της τάξης με τον εκπαιδευτικό να θέτει βοηθητικά ερωτήματα.

### Ερωτήματα

- Τι εννοεί ο καλλιτέχνης όταν λέει «δεν είναι θέμα ενός ατόμου ή μιας χώρας»;
- Πώς αυτό μπορεί να σχετίζεται με τη γλώσσα και τη στάση που χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής κουλτούρας;
- Ποια συναισθήματα μας κρατούν μακριά από την αξία της αμοιβαιότητας και του πλουραλισμού;
- Μπορείτε να βρείτε ιστορικά γεγονότα που ενισχύουν αυτά τον μηχανισμό που δουλεύει υπόγεια μέσα μας;

## Κύρια δραστηριότητα

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα: «Φορώντας τα παπούτσια των άλλων»

Κατά την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά πρόκειται να έρθουν σε επαφή με το βιβλίο της Άλκηστης Χαλικιά με τίτλο «Τα παπούτσια των άλλων» (βλ. αποσπάσματα στο

**Παράρτημα Δ**), το οποίο αποτελεί ένα βωμό για την αξία της ενσυναίσθησης, μια γέφυρα αλληλοκατανόησης και αποδοχής του «Άλλου». Η Ματού, η πρωταγωνίστρια της ιστορίας μας, κατοικεί στην Πιγιόμ, μια άσχημη περιοχή 23 χιλιομέτρα έξω από το Παρίσι. Νιώθοντας παραμελημένη από τη μητέρα της και περνώντας αρκετές ώρες μόνη της, η Ματού βρίσκει ένα νέο παιχνίδι. Κάθε μέρα, μετά το σχολασμα από το σχολείο περνά από το Τζαμί. Εκεί, βλέποντας παρατεταγμένα μια σειρά από παπούτσια, μπαίνει στον πειρασμό να γνωρίσει με τον δικό της τρόπο την πολυπολιτισμικότητα. Φορώντας τα, μπαίνει, κυριολεκτικά και μεταφορικά, στα παπούτσια των άλλων, γεγονός που την κάνει στο τέλος να κατανοήσει καλύτερα και τη σχέση της με την ίδια της τη μητέρα. Το βιβλίο διαβάζεται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό ως προοίμιο της δεύτερης δραστηριότητας ώστε να ενεργοποιηθεί μέσα τους η ενσυναίσθηση. Στόχος μας είναι να γεφυρωθεί το χάσμα ετερότητας και θέσης, να συναισθανθούν τις ανησυχίες, τις αγωνίες, τις καταστάσεις που πολιορκούν την ψυχή του «άλλου», κλειδιά και αξίες πολύ σπουδαίες ώστε οι μαθητές να αγγίξουν τη διαπολιτισμική επίγνωση και να αποκτήσουν μια ανοικτή στάση απέναντι στο διαφορετικό. Η συζήτηση για το περιεχόμενο του βιβλίου γίνεται στην ολομέλεια, ενώ στη συνέχεια τους δίνεται μια εικόνα με παπούτσια προσφύγων (βλ. Εικόνα στο Παράρτημα Δ) και τους ζητείται να επιλέξουν ένα από αυτά, να τα «φορέσουν» και να γράψουν τη δική τους ιστορία. Οι μαθητές έτσι, θα έχουν τη δυνατότητα να μπουν στη θέση του «άλλου» και να ακούσουν και να πουν και τις δικές τους ιστορίες, χωρίς να χρειάζεται να αποκαλύψουν αν πρόκειται για αληθινά βιώματα. Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε με αυτόν τον τρόπο ώστε οι μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα να νιώσουν άνετα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, χωρίς ίχνος φόβου ή ντροπής, ενώ παράλληλα να δημιουργηθεί συναισθηματικό δέσιμο ανάμεσα στους συμμαθητές.

## **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Στο κύριο μέρος του μαθήματος, δίνεται στους μαθητές ένα ποίημα της Κενυάτισσας ποιήτριας Ουαρσάν Σάιρ (βλ. εικόνα στο Παράρτημα Δ), το οποίο σκιαγραφεί με ζοφυρό και συναισθηματικό τρόπο το τι δυσκολίες βιώνει ένας άνθρωπος που ξεριζώνεται από την πατρίδα του δίχως να μπορεί να κάνει διαφορετικά και το πώς νιώθει να είναι ανεπιθύμητος και ξένος και σε έναν τόπο, βιώνοντας σκληρές και ρατσιστικές συμπεριφορές από τους γύρω του. Στόχος εδώ είναι οι μαθητές να

υποθέσουν αρχικά από τις εικόνες το περιεχόμενο του ποιήματος ενώ στη συνέχεια επιδίωξή μας είναι να ευαισθητοποιηθούν, να δουν την οπτική ενός ανθρώπου που αφήνει τη γη του και μεταναστεύει, μην έχοντας άλλη εναλλακτική. Είναι σημαντικό οι μαθητές να εστιάσουν σε ένα κείμενο βιοματικό, γραμμένο από την πλευρά της μετανάστριας/προσφυγοπούλας, το οποίο έρχεται σε αντιδιαστολή με την οπτική που παρουσιάζεται μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας από τη μαζική κουλτούρα. Είναι, λοιπόν, επιθυμητό να καλλιεργηθεί στους μαθητές η ενσυναίσθηση και η κριτική σκέψη συγκρίνοντας το ποίημα αυτό με άλλα κείμενα που προσπαθούν να απεικονίσουν διαφορετικά την ταυτότητα των προσφύγων. Επίσης, τα παιδιά καλούνται να ανατρέξουν σε ποιήματα για την πατρίδα τους μέσα από το Ανθολόγιο και να συγκρίνουν τα συναισθήματα που αντλούν. Για την καλύτερη ερμηνεία του κειμένου, για την παραγωγή και ερμηνεία των κειμένων ανάλυση του ποιήματος, τίθενται κάποια ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό (**βλ. Φύλλο εργασίας στο Παράρτημα Δ**) σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές που γίνονται ώστε οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, να μπορέσουν να εμβαθύνουν. Στο τέλος της διαδικασίας και αφού η κάθε ομάδα έχει συνάξει τα δικά της συμπεράσματα, γίνεται μια ολιστική παρουσίαση όλων των απαντήσεων ώστε να υπάρξει ανταλλαγή απόψεων και οπτικών.

### **Ερωτήματα**

- Παρατηρήστε αρχικά τις εικόνες. Τι σκέψεις και συναισθήματα σας γεννιούνται;
- Τι περιεχόμενο πιστεύετε πως έχει το ποίημα;
- Αφού διαβάσετε το ποίημα, τι εικόνες σας έρχονται στον νου;
- Γιατί πιστεύετε ότι η συγγραφέας χρησιμοποιεί ελάχιστα σημεία στίξης;
- Ποιες φράσεις σας αγγίζουν; Μπορείτε να φανταστείτε τους εαυτούς σας στη θέση της;
- Συγκρίνοντας το περιεχόμενο του ποιήματος με την οπτική των κειμένων (δημοσιογραφικού λόγου, χιουμοριστικού και πολιτικού περιεχομένου), σε τι συμπεράσματα φτάνετε;
- Ανατρέξτε σε ποιήματα που γνωρίζετε για τη δική σας πατρίδα. Αναζωπυρώνουν το εθνικό σας αίσθημα;
- Πώς σας κάνει να νιώθετε το ποίημα της Ουαρσάν Σάιρ;

## **Κριτική αναπλαισίωση**

Κατά την κριτική αναπλαισίωση, ζητείται από τους μαθητές να «ζωντανέψουν» κάποιον από τους μετανάστες, να του δώσουν πρόσωπο, όνομα, να γεμίσουν τις βαλίτσες της «ανέχειάς» του με αντικείμενα, φωτογραφίες κτλ., και να αφηγηθούν τη δική του ιστορία. Σε δεύτερη φάση, καλούνται να δραματοποιήσουν αυτή την αφήγηση χρησιμοποιώντας είτε αυτοσχέδιο σκηνικό είτε την ίδια την εικόνα του έργου. Στόχος μας μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι να μπορέσουν να μπουν στη θέση του, να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματα και τις δυσκολίες που ένας μετανάστης αντιμετωπίζει, να μπορέσουν να δουν από την άλλη μεριά. Παράλληλα, επιδιώκεται οι μαθητές να αφομοιώσουν και να αναπλαισιώσουν κριτικά όσα νέα είδαν, άκουσαν και ένοιωσαν μεταμορφώνοντάς τα σε ένα δικό τους δημιούργημα. Ειδικότερα, μέσα από τη δραματοποίηση και κατά επέκταση την προσομοίωση της κατάστασης που βιώνουν οι μετανάστες, οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να αναπτύξουν εμπειρίες αλλά και να εξοικειωθούν με τις κοινωνικές συμβάσεις της αλληλεπίδρασης. Η δράση διεξάγεται ατομικά αλλά με δυνατότητα συνεργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες, εφόσον το επιθυμούν. Μέσα από τις δυο αυτές φάσεις της δραστηριότητας, αναμένουμε οι μαθητές, κουβαλώντας ο καθένας το δικό του κοινωνικοπολιτισμικό φορτίο, να αφηγηθούν τις δικές τους μοναδικές ιστορίες, χρωματισμένες με τις δικές τους εμπειρίες και συναισθήματα, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στο σύνολο της τάξης να αλληλοδράσει, να εμπλακεί συναισθηματικά και με βιωματικό τρόπο να φτάσει στην αποδοχή του ανοίκειου.

## Σε ποια πλευρά του πλανήτη γεννήθηκες;



### Στόχοι ενότητας

Στο τέλος της ενότητας αυτής οι μαθητές αναμένεται:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές τον μύθο των εθνών-κρατών και την έννοια των συνόρων.
- Να μπουν στη θέση των ηρώων-μεταναστών/προσφύγων που γνωρίζουν μέσα από τα καλλιτεχνικά έργα.
- Να αναλογιστούν τον λόγο που το ζήτημα της μετανάστευσης καταλαμβάνει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον στους ανθρώπους της τέχνης.
- Να αποδεσμευθούν από ρατσιστικά κατάλοιπα και να δουν με άλλη οπτική τον μετανάστη.
- Να αντιληφθούν την ομορφιά της πολυπολιτισμικότητας και να συνειδητοποιήσουν πως είναι περισσότερα τα κοινά από τις διαφορές.
- Να κατανοήσουν τον «άλλον» και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα.
- Να αναγνωρίσουν τις πανανθρώπινες αξίες της αποδοχής, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Να φέρουν σε επαφή τον έναν πολιτισμό με τον άλλον και να συνειδητοποιήσουν πως η επικοινωνία είναι πολιτισμικά μαρκαρισμένη.

- Να μάθουν να αξιοποιούν την εμπειρία τους, πέρα από την τάξη, σε μια διαβίου διαδικασία.

## **Προστάδιο**

Στο προστάδιο προβάλλονται στους μαθητές δυο καλλιτεχνικά έργα, οι «Ταξιδιώτες» του Bruno Catalano που βρίσκονται στη Μασσαλία και οι «Επτά άνθρωποι σε μια ξύλινη βάρκα» της Καλλιόπης Λαιμού στο Λονδίνο. Αρχικά δε δίνονται οι τίτλοι στους εκπαιδευόμενους ώστε να προσπαθήσουν εκείνοι να ονομάσουν τα έργα σύμφωνα με όσα βλέπουν και αισθάνονται. Στόχος είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τον ρόλο της τέχνης, να καταλάβουν τον παγκόσμιο ρόλο που παίζει η μετανάστευση στις ζωές των ανθρώπων, να αναγνωρίσουν τους συμβολισμούς των έργων και να αποδεχθούν τη διαφορετική πραγματικότητα των ηρώων. Αναμένουμε οι μαθητές, βλέποντας το πρώτο έργο, να συναισθανθούν πως τα μέρη που λείπουν δεν είναι τίποτα άλλο, παρά τα κομμάτια που αφήνει ο κάθε ταξιδιώτης πίσω στην πατρίδα του. Να συνειδητοποιήσουν πως για τους ίδιους η έννοια του «σπιτιού» είναι κάτι «δεδομένο», είναι ο τόπος όπου ξυπνούν και κοιμούνται κάθε μέρα, είναι το σημείο αναφοράς τους, συναισθήματα που έρχονται σε αντίθεση με αυτά των «ταξιδιωτών». Προσδοκούμε να κατανοήσουν πως οι «ταξιδιώτες» είναι όλοι εκείνοι που είτε αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, είτε επέλεξαν να την αφήσουν, προκειμένου να γνωρίσουν μια καλύτερη ζωή. Είναι εκείνοι που προσπαθούν να την φτιάξουν σε έναν νέο τόπο, αλλά που πάντα νιώθουν μια νοσταλγία για τη δική τους πατρίδα.

Αναφορικά με το δεύτερο έργο, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν τις συνθήκες φυγής των «επτά ατόμων στη ξύλινη βάρκα», να νοηματοδοτήσουν την επιλογή της καλλιτέχνης σχετικά με τα υλικά και να αποκτήσουν μια πιο βαθιά αντίληψη του προσφυγικού ζητήματος. Η Καλλιόπη Λαιμού, δημιούργησε αυτό το έργο από τη σειρά της “Navigating the dark”, εμπνευσμένη από τη μεταφορά προσφύγων από την Τουρκία στην Ελλάδα. Η συγκεκριμένη βάρκα που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί αληθινό μέσο πλεύσης προσφύγων και αξιοποιήθηκε αφού βρέθηκε εγκαταλελειμμένη σε ελληνική ακτή.

Ο δάσκαλος δύναται να χρησιμοποιήσει κάποιες ερωτήσεις ως έναυσμα για ανταλλαγή σκέψεων με τους μαθητές. Η δραστηριότητα γίνεται στην ολομέλεια της τάξης ενώ στο

τέλος της συζήτησης, εφόσον υπάρχει χρόνος, οι μαθητές μπορούν να ερευνήσουν αναλυτικότερα στοιχεία για την βιογραφία και το έργο των δυο καλλιτεχνών.

### **Ερωτήματα**

- Είναι η μετανάστευση ένα παγκόσμιο φαινόμενο;
- Γιατί θεωρείτε ότι τόσοι καλλιτέχνες από όλο τον κόσμο αφιερώνουν τα έργα τους στους ανθρώπους που μεταναστεύουν;
- Τι συναισθήματα, υποθέτετε, πως γεννήθηκαν στους εν λόγω καλλιτέχνες;
- Πώς η τέχνη μπορεί να μας βοηθήσει να καταλάβουμε καλύτερα τους μετανάστες/πρόσφυγες;
- Τι σκέψεις σας έρχονται στον νου βλέποντας αυτά τα έργα;
- Τι ιστορίες σκέφτεστε για τους πρωταγωνιστές;
- Τι τίτλο θα δίνετε στο καθένα;
- Γιατί πιστεύετε πως το έργο του Bruno Catalano μοιάζει ανολοκλήρωτο;
- Γιατί θεωρείτε πως χρησιμοποίησε μπρούντζο κι όχι κάποιο άλλο υλικό;
- Γιατί η καλλιτέχνης Καλλιόπη Λαιμού αποφάσισε, κατά τη γνώμη σας, να βάλει επτά ανθρώπους σε μια βάρκα;
- Για ποιο λόγο, νομίζετε, πως η καλλιτέχνης χρησιμοποίησε ξύλο για τη βάρκα και συρματόπλεγμα για τους ανθρώπους; Τι συμβολίζει, πιστεύετε, το κάθε υλικό.

### **Κύρια Δραστηριότητα**

#### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Η κύρια αυτή δραστηριότητα περιλαμβάνει τέσσερα παράλληλα κείμενα από αποσπάσματα από το «Μικρό ημερολόγιο συνόρων» του Γκαζμέντ Καπλάνι, βιβλίο που έχει γίνει λογοτεχνικό σημείο αναφοράς για κάποια από τα πιο καυτά θέματα των ημερών, τα σύνορα και τη μετανάστευση. Ο συγγραφέας καταφέρνει να μεταφέρει με τρόπο απλό, σαφή και ζωντανό τον βαθμό στον οποίο η μετανάστευση συναρτάται με τη μετακίνηση και την αλλαγή, με την επανεγκατάσταση/εκτόπιση και με την ενδεχόμενη αποξένωση του ατόμου τόσο από ό,τι καθόριζε τη ζωή του μέχρι τη στιγμή της αποχώρησής του από την πατρίδα του όσο και από ό,τι χαρακτηρίζει τη νέα πραγματικότητα που βιώνει.



## 1<sup>η</sup> φάση

Η πρώτη φάση της δραστηριότητας ξεκινά ανακοινώνοντας τον τίτλο του βιβλίου ώστε οι μαθητές, οι οποίοι εργάζονται σε ομάδες, να προϊδεαστούν για το τι ακολουθεί. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φύλλο εργασίας (βλ. **Φύλλο εργασίας για ιδεοθύελλα στο Παράρτημα Ε**) και ενθαρρύνει το σύνολο της τάξης να συμμετάσχει ώστε να υλοποιήσουν έναν καταγισμό ιδεών μόνο από το άκουσμα του τίτλου. Αναμένουμε πως οι εκπαιδευόμενοι θα καταγράψουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με την έννοια των συνόρων, τόσο μεταφορικά όσο και κυριολεκτικά, μια έννοια που αποτελεί άλλωστε ένα από τα βασικά σημεία προβληματισμού της σύγχρονης θεωρητικής σκέψης. Μέσα από την εν λόγω δραστηριότητα επιχειρούμε να βολιδοσκοπήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα σύνορα. Ειδικότερα, θέλουμε οι μαθητές να μας εκφράσουν σε τι ακριβώς επίπεδο (κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό κ.τ.λ.) μας επηρεάζουν αυτές οι διαχωριστικές γραμμές. Στόχος είναι να χρησιμοποιήσουμε τις ιδέες αυτές των μαθητών για συζήτηση -ίσως και για ανατροπή- έπειτα από την ανάγνωση των αποσπασμάτων, ώστε να απελευθερωθούν από τα δεσμά της «πλειονοτικής» σκέψης, ώστε να μπορέσουν να δουν το «εμείς» και «οι άλλοι» ως ένα.

## 2<sup>η</sup> φάση

Στη δεύτερη φάση της κύριας δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός μοιράζει στις τέσσερις ομάδες των μαθητών από ένα απόσπασμα. Τα αποσπάσματα έχουν χωριστεί σε 4 βασικές κατηγορίες. Στο πρώτο ο πρωταγωνιστής μιλά για τη βιωματική του εμπειρία με τα σύνορα, ένα ταξίδι-αγώνα ανάμεσα στην ανάγκη του και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Στο δεύτερο περιγράφει με περίσσεια συγκινησιακή δύναμη τις δυσκολίες του να είσαι μετανάστης, του να ζεις σε μια ξένη χώρα που σε βλέπει ως παρείσακτο. Καταφέρνει, πραγματικά, μέσα σε μερικές γραμμές να αποτυπώσει την αλβανική καθημερινότητα με όλη την έλλειψη ελευθερίας, την καταπίεση και το αίσθημα φόβου κι ακόμα το θρυμματισμένο όνειρο της δυτικής ευμάρειας ερχόμενο αντιμέτωπο με τον ζόφο και τον παραλογισμό των πρώτων ημερών στην Ελλάδα. Μας μαρτυρά την προσωπική του αλήθεια –μια αλήθεια που είναι όμως ταυτόχρονα και τραγικά συλλογική. Μιλά για τη «σχιζοφρενική» αίσθηση που δημιουργεί στο μετανάστη η ρήξη με την πατρίδα του, για την ανηλεή και ρατσιστική μεταχείριση και τις άθλιες συνθήκες ζωής και εργασίας, για το φόβο και τη μοναξιά, για την «αναγκαστική

αφομοίωση» και την περιθωριοποίηση. Μιλά ακόμα για τη θλιβερή διαπίστωση ότι ο Αλβανός γίνεται αντιληπτός μόνο μέσα από το πρίσμα της μεταναστευτικής του ιδιότητας: είναι πεινασμένος, κλέφτης, πρωτόγονος. Όλα αυτά τον καθιστούν έναν εχθρικό ξένο, μια παρουσία που φαίνεται πως συνιστά «πρόβλημα» και γι' αυτό πρέπει να προσπαθήσει να γίνει αόρατος ως ξένος, ακολουθώντας τόσο μια υποδειγματική συμπεριφορά όσο και εξαλείφοντας τους όρους της διαφοράς.

Στο τρίτο απόσπασμα αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στο θέμα της εύρεσης εργασίας ενώ στο τελευταίο επιτυγχάνει με άμεσο τρόπο να μας μεταφέρει μια πληθώρα συναισθημάτων. Στόχος είναι οι μαθητές, συνεργαζόμενοι, να συγκρίνουν αρχικά τα όσα είχαν σημειώσει πριν και μετά την ανάγνωση, κοιτώντας πλέον την έννοια των συνόρων με διαφορετικό μάτι. Στο αφήγημα του Καπλάνι οι μετανάστες διασχίζουν τα σύνορα διαβαίνοντας το όριο εκείνο που προσφέρει μια φανταστική νομιμοποίηση στο «εντός» και το «εκτός», σε ό,τι προσδιορίζει δηλαδή το χώρο επιρροής του «Εμείς» και των «Άλλων» όχι μόνο όσον αφορά τις εδαφικές του διαστάσεις αλλά και τα κοινωνικο-πολιτισμικά του χαρακτηριστικά. Γι' αυτό και ο ζωτικός χώρος τους δεν είναι δυνατόν να χωρέσει πλέον μέσα σε σταθερά όρια. Τα σύνορα που χώριζαν τον πρωταγωνιστή της ιστορίας από τον έξω κόσμο, από τον «κόσμο-πέρα-από-τα-σύνορα», εκεί όπου προσδοκούσε να ζήσει ελεύθερα και άνετα, μεταλλάσσονται πλέον σε σύνορα που τον απομακρύνουν από ό,τι τον προσδιόριζε έως τότε ως ανθρώπινη ύπαρξη.

Η κάθε ομάδα μαθητών αναλαμβάνει ένα απόσπασμα προς ερμηνεία και ανάλυση, με τον δάσκαλο να περιφέρεται στην τάξη, συνεπικουρώντας με καίρια ερωτήματα όλους τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν και να ξεκλείδωσουν τα λανθάνοντα νοήματα των κειμένων.

Δίνονται ενδεικτικά κάποια από τα ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός:

### **1<sup>ο</sup> απόσπασμα Προοίμιο: «Το ταξίδι»**

- Πώς νιώθει ο ήρωας μας κάθε φορά που περνά τα σύνορα; Γιατί;
- Τα σύνορα τι σημαίνουν για εκείνον; Είναι απλώς οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των κρατών ή κάτι περισσότερο;
- Γιατί αναφέρει, κατά τη γνώμη σας, πως τα σύνορα τον αντιμετωπίζουν με καχυποψία; Τι εννοεί;

- Πιστεύετε πως παίζει ρόλο σε ποιο σημείο του πλανήτη θα γεννηθεί κανείς;
- Πώς εξηγείτε την τελευταία φράση «εγώ γεννήθηκα στην Αλβανία»;

### **2<sup>ο</sup> απόσπασμα «Κάθε μέρα...»**

- Τι συναισθήματα βιώνει στην καθημερινότητά του στην Ελλάδα ο πρωταγωνιστής της ιστορίας;
- Τι προσαρμογές καλείται να κάνει για να γίνει αποδεκτός στη χώρα εγκατάστασης;
- Πώς τον αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι της πόλης;
- Τι ρόλο παίζει η γλώσσα για τον ίδιο και τους άλλους;
- Τι στερεότυπα εντοπίζετε στο κείμενο;
- «Πρέπει να τα καταφέρω» : πόσο δύσκολο είναι να τα καταφέρει ένας μετανάστης στην Ελλάδα; Σκιαγραφήστε τις συνθήκες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος.

### **3<sup>ο</sup> απόσπασμα «Δουλειά, δουλειά, δουλειά»**

- Τι δυσκολίες συναντά ένας μετανάστης σχετικά με τις εργασιακές του συνθήκες;
- Θεωρείτε πως οι μετανάστες αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους γηγενείς εργαζόμενους;
- Πώς κρίνετε τις συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών;
- Τι νομίζετε πως σκέφτονται οι μετανάστες για «εμάς»;
- «Ο μετανάστης πεθαίνει αθόρυβα, σαν την μύγα...»: Σχολιάστε αυτή τη φράση.

### **4<sup>ο</sup> απόσπασμα Επίλογος: «Συναίσθημα»**

- Τι συναισθήματα περιγράφει ο ήρωας;
- Γιατί νιώθει ότι δεν αξίζει ούτε η ιστορία του να ακουστεί;
- «Σε τελευταία ανάλυση, σκέφτεται, εγώ δεν φτιάχτηκα για να πω ιστορίες αλλά για να παλέψω σαν σκυλί για την επιβίωση»: Σχολιάστε τη φράση αυτή.

Στο τέλος της διαδικασίας η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τα ευρήματά της ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν μια συνολική εικόνα όλων των αποσπασμάτων.

### **3<sup>η</sup> φάση**

Στην τρίτη και τελευταία φάση της παρούσας δραστηριότητας οι ομάδες μαθητών καλούνται να χρησιμοποιήσουν το σχεδιάσουν ένα περίγραμμα του ήρωα σε αληθινό μέγεθος, να του δώσουν μορφή όπως εκείνοι τον φαντάζονται, στο χαρτί του μέτρου. Έπειτα, τους ζητείται να γράψουν σε χαρτάκια post-it από τη μια τα συναισθήματα που νιώθει ο ήρωας και από την άλλη τις εξωτερικές συνθήκες και παραμέτρους που έχει να αντιμετωπίσει. Για λόγους σημειολογίας ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να κολλήσουν τα μεν πρώτα εντός του περιγράμματος ενώ τα δεύτερα εκτός του περιγράμματος. Στόχος είναι να δημιουργηθεί μια μεγάλη εικόνα από μετανάστες με «σάρκα και οστά», ώστε οι μαθητές να τους αναγνωρίσουν σαν υπαρκτά άτομα κι όχι μόνο ως ιδέα ή έναν φανταστικό πρωταγωνιστή, να μπορέσουν να δουν τις αντιθέσεις, το πως, δηλαδή, ο μετανάστης νιώθει και ποια είναι η στάση των γύρω του, και να συνειδητοποιήσουν την άνιση μεταχείριση που έχουν.

### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Στη δεύτερη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός προβάλλει τη συνέντευξη ([http://egpaid.blogspot.com/2010/04/blog-post\\_9540.html](http://egpaid.blogspot.com/2010/04/blog-post_9540.html)) του νεαρού Ερμή από την Αλβανία, ο οποίος μιλά για τις δυσκολίες που ο ίδιος και η οικογένειά του αντιμετωπίζουν κατά τη μετεγκατάστασή τους στην Ελλάδα. Στόχος είναι οι μαθητές να ακούσουν τη βιωματική εμπειρία ενός παιδιού στην ηλικία τους, να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει, να προβληματιστούν, να αναστοχαστούν και να ευαισθητοποιηθούν κοιτώντας το θέμα με κριτική ματιά, μακριά από στερεοτυπικούς φραγμούς. Ο δάσκαλος μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο με ερωτήματα (βλ. **Ερωτήματα στο Παράρτημα Ε**) ώστε να διευκολύνει τη συζήτηση, η οποία διεξάγεται στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια, με στόχο τα παιδιά να δράσουν αυτόνομα και ελεύθερα, τους δίνεται χρόνος ώστε να αποτυπώσουν μέσω της ζωγραφικής ή του σκίτσου τον «κόσμο» του Ερμή, αφού έχουν μπει για λίγο στη θέση τους.

### **3<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Στην τελευταία δραστηριότητα προβάλλεται στους μαθητές το βίντεο με τίτλο “DNA Journey” (<https://www.youtube.com/watch?v=tyaEQEmt5ls>), το οποίο, στηριζόμενο

στην ποικιλομορφία του γενετικού μας υλικού, καταφέρνει να γκρεμίσει τα μυθεύματα των ρατσιστών περί καθαρών φυλών. Ο εκπαιδευτικός πριν την προβολή του βίντεο, ρωτά τους μαθητές: «*Πώς θα αισθανόσασταν αν κάνατε ένα ταξίδι με βάση το DNA σας;*», όπως ακριβώς ρωτά και η ερευνήτρια τους συμμετέχοντες στο κοινωνικό αυτό πείραμα. Ο διδάσκων συζητά με τα παιδιά για την καταγωγή τους, τους ρωτά αν γνωρίζουν τις ρίζες τους και αν υπάρχει κάποιος λαός που πραγματικά αντιπαθούν. Οι μαθητές, αναμένεται, να επιμείνουν σε αυτά για τα οποία είναι ήδη πεπεισμένοι (π.χ. ότι είναι «καθαρόαιμοι» Έλληνες πολίτες / ότι δε συμπαθούν τους Τούρκους).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δείχνει το βίντεο το οποίο ανατρέπει τις προγενέστερες ιδέες των μαθητών. Πρόκειται για 67 εθελοντές που έδωσαν δείγμα σάλιου προς ανάλυση για να φτάσουν να μάθουν ότι αποτελούν ένα μείγμα από διάφορες εθνικότητες, οι οποίες ενίοτε συγκλίνουν κιόλας, γεγονός που φυσικά τους σοκάρει! Το πόρισμα της έρευνας καταρρίπτει συθέμελα τα επιχειρήματα όσων αναζητούν διαφορές μεταξύ των ανθρώπων στη βάση της ράτσας, της φυλής ή του χρώματος του δέρματος και εξυμνεί την υπέρβαση των συνόρων και την αποδοχή της ετερότητας. Στόχος είναι οι μαθητές να σκεφτούν κριτικά και να συμπεράνουν πως αυτά που μας ενώνουν είναι περισσότερα από αυτά που μας χωρίζουν, ενώ τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι κενές γενικεύσεις που το μόνο που καταφέρνουν είναι να δυσκολεύουν την καλή επαφή μας με άλλους ανθρώπους. Προσδοκούμε, λοιπόν, οι μαθητές να δουν την ομορφιά του μωσαϊκού της πολυπολιτισμικότητας και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο μας με ενότητα και συμπαράσταση στον συνάνθρωπο, ανεξάρτητα από το χρώμα του ή τις συνήθειες του.

### **Κριτική αναπλαισίωση**

Κατά την κριτική αναπλαισίωση, οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν τη γνώση που απέκτησαν από τα προηγούμενα στάδια, να αναστοχαστούν και να μελετήσουν το άρθρο με τίτλο «*Σε ποια πλευρά γεννήθηκες;*» (βλ. **Άρθρο στο Παράρτημα Ε**). Αφού παρατηρήσουν την εικόνα, τον τίτλο και το περιεχόμενο του άρθρου, τους ζητείται να γράψουν μια απαντητική επιστολή στο κορίτσι της φωτογραφίας, σχολιάζοντας τα λεγόμενά της και επιχειρηματολογώντας για τη δική τους άποψη. Στόχος είναι οι μαθητές να διαχειριστούν κριτικά την πρότερη γνώση τους σε συνδυασμό με όσες νέες πληροφορίες έμαθαν μέσα από τα προηγούμενα σχέδια διδασκαλίας, αποδεικνύοντας

έμπρακτα πως ανοίγεται ο δρόμος προς την αλληλοκατανόηση, τον αλτρουισμό και τη διαπολιτισμική επίγνωση. Η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα ατομικά.

## 9. Εναλλακτικές προτάσεις για την αξιολόγηση του προγράμματος

Όπως προαναφέρθηκε, η μετανάστευση, στις σύγχρονες κοινωνίες, εξακολουθεί να αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό του οικονομικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος, επιφέροντας μετασχηματισμούς που αποτυπώνονται στις σχολικές τάξεις (Καπετανίδου, 2010, σ.1). Οδηγούμαστε, έτσι, στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία, η οποία θέτει νέες προτεραιότητες. Στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society), λοιπόν, πρωτεύον μέλημα της εκπαίδευσης αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία χρήσιμων γνώσεων για το κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά κυρίως η ανάπτυξη και καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και διαπολιτισμικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εφόδια απαραίτητα ώστε ο κάθε εκπαιδευόμενος να γίνει ένας ανεξάρτητος, σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα που θα δημιουργεί, θα διαχειρίζεται και θα αξιολογεί τη γνώση (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015, σ.14), έχοντας την ικανότητα να διεισδύει και σε άλλους πολιτισμούς και να συμπράττει με τους ανθρώπους των πολιτισμών αυτών (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ. 25-26).

Μέσα σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η αξιολόγηση αποκτά νέο ρόλο: δεν επικεντρώνεται μόνο στην επίδοση και βαθμολόγηση των εκπαιδευομένων, αλλά συμβάλλει και στη διακρίβωση του βαθμού επιτυχίας των μαθησιακών στόχων και την καταγραφή του ταλέντου, των θετικών στάσεων και των αδυναμιών των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε να υπάρχει ουσιαστική ανατροφοδότηση και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πετροπούλου κ.α., 2015, σ.14).

Ο μαθητής, επίσης, σύμφωνα με νεότερες παιδαγωγικές θεωρίες<sup>33</sup>, κατασκευάζει τη νέα γνώση μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, υποβοηθούμενος τόσο από τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις όσο και από τα ήδη κεκτημένα νοητικά του σχήματα (Shepard, 2000, σ. 8). Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την αναγνώριση του μαθητή ως ενεργού ατόμου με αναστοχαστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά κι ότι η απλή αριθμητική αποτίμηση της επίδοσης του δεν αποτελεί επαρκή αποτύπωση της αξιολογικής κρίσης ούτε μπορεί να λειτουργήσει ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός, κρίνεται απαραίτητος ένας συγκερασμός των παραδοσιακών και των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ.20).

---

<sup>33</sup> Γίνεται έμμεση αναφορά στον κοινωνικό κονστрукτιβισμό και στη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky (1978).

Η εναλλακτική αξιολόγηση, λοιπόν, είναι μια θεμελιώδης διαδικασία, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (Πετροπούλου κ.α., 2015, σ. 18). Διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς διαχέει και εμπλουτίζει όλη τη διδακτική διαδικασία, συμβάλλοντας στη συστηματική συλλογή και καταγραφή ποικίλων δεδομένων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 26). Με αυτόν τον τρόπο, λειτουργεί ως ένα πολύτιμο και δυναμικό εργαλείο μάθησης αλλά κι ως ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό (Πετροπούλου κ.α., 2015, σ.σ. 18-19).

Η εναλλακτική αξιολόγηση, ακόμη, ενισχύει την αυτόνομη μάθηση (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 27). Οι μαθητές αποκτούν εικόνα των δυνατοτήτων τους, θέτουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους (Ρουσουλιώτη, 2015, σ. 90) και παρωθούνται να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση και πρόοδο (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 27). Τέλος, ο κάθε μαθητής θεωρείται μοναδικός και αντιμετωπίζεται ως «οντότητα» με πολλαπλές ικανότητες, γλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και ιδιαίτερες ανάγκες (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ.27). Έτσι, η εναλλακτική αξιολόγηση περιορίζει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και εξασφαλίζει ισότιμο τρόπο αντιμετώπισής τους, εφόσον ο κάθε μαθητής αξιολογείται προσωπικά (Ρουσουλιώτη, 2015, σ. 89).

Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, λοιπόν, κρίνεται επιτακτική. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί το portfolio, μια μέθοδος που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση (Φωτιάδου, 2001, σ. 128). Είναι ένα δημοφιλές εργαλείο καταγραφής (πολύ)γλωσσικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 31). Ειδικότερα, το διαπολιτισμικό portfolio αναπτύσσει και αξιολογεί όχι μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές των μαθητών αλλά και τις διαπολιτισμικές επικοινωνιακές τους ικανότητες και τους παρακινεί, τόσο τους γηγενείς όσο και εκείνους με μεταναστευτικό προφίλ, να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν για τις πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 124). Απώτερος στόχος είναι η αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από τη διαπολιτισμική επίγνωση και τη διαπολιτισμική μάθηση (CEF, 2001 στο Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ. 29).



### **9.1. Portfolio: ένα ευέλικτο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης**

Το portfolio είναι ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των μαθητών, το οποίο δείχνει σταδιακά την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Φωτιάδου, 2001, σ. 128). Μέσα από αυτό μπορούν να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να ανακαλύψουν τις δεξιότητές τους και να τις (επαν)αξιολογούν, να καταγράφουν σκέψεις, στόχους, τη μαθησιακή τους πρόοδο καθώς και τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες (Φωτιάδου, 2001, σ. 129). Με αυτόν τον τρόπο απεικονίζεται η αναπτυξιακή πορεία του μαθητή μέχρι εκείνη τη στιγμή σε έναν ή και σε περισσότερους τομείς, καθώς και το τι αναμένει αυτός στο μέλλον από την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, το Portfolio υποβοηθά και εξυπηρετεί τους στόχους και τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό (Φωτιάδου, 2001, σ. 129), ενθαρρύνοντας παράλληλα μαθητές και εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία κοινής ευθύνης (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ.72).

Καθώς το portfolio είναι μια σύγχρονη μαθητοκεντρική μέθοδος που εμπλέκει τη μαθησιακή με την αξιολογική διαδικασία, προσδιορίζεται ως ένα διαρκές “αρχείο”, ένα αποθετήριο εργασιών του μαθητή, όπου αποτυπώνονται οι γλωσσικές του ικανότητες, η προσπάθειά του και η πρόοδος του στη γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ.σ. 69-70). Ο μαθητής, δρώντας με αυτονομία, υπευθυνότητα και αυτογνωσία, στοιχεία, επίσης, διαρκώς εξελισσόμενα, δομεί τη συλλογή των έργων του που επιδεικνύουν στοιχεία μάθησης, προσπάθειας και εξέλιξης (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ.σ. 72-73). Έτσι, έχει τη δυνατότητα να «παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του» και να αυτοαξιολογείται, χρησιμοποιώντας στοιχεία τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο (Φωτιάδου, 2001, σ. 128).

Μέσα από αυτήν την πολυεπίπεδη διαδικασία του portfolio αποτυπώνεται και η δημιουργική σκέψη του μαθητή, αφού επιλέγει το «πώς» και το «τι» στο φάκελο της προσωπικής του ανάπτυξης (Καπετανίδου, 2010, σ. 5). Αποτελεί, ακόμη, κι ένα μέσο καλλιέργειας μεταγνωστικών στρατηγικών: ο μαθητής «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 71). Με αυτόν τον τρόπο το portfolio προωθεί την αυτόνομη μάθηση, την ανεξαρτησία και τον αναστοχασμό των μαθητών πάνω στην πρόοδο της μάθησής τους (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 72). Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι ο χαρακτηρισμός των μαθητών με αξιολογικές κρίσεις του τύπου «καλός», «αδύνατος»,

«αδιάφορος», αλλά η συμμετοχή του στην αυτο-βελτίωσή του, μέσω της αυτο-αξιολόγησης (Καπετανίδου, 2010, σ. 5).

## **9.2. Διαπολιτισμικό Portfolio: ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας**

Καθώς το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο κοινωνικό μωσαϊκό, μπορεί να γίνει αντιληπτή η σημασία της καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους μαθητές και αυριανούς ενεργούς πολίτες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ως ένα βασικό εκπαιδευτικό και πολιτισμικό εφόδιο που θα τους συντροφεύει (Deardorff, 2006 στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 277). Ως εκ τούτου, η εστίαση στη διαπολιτισμική μάθηση και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελούν βασικό πυλώνα των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με σκοπό να καταρτίσουν μαθητές ικανούς να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές και τα διαφορετικά πρότυπα επικοινωνίας (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 122).

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια του διαπολιτισμικού γραμματισμού, της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης, μέσα από την κατανόηση τόσο του δικού μας πολιτισμού όσο και των άλλων, και των συγκλίσεων και αποκλίσεων ανάμεσα σε αυτούς τους πολιτισμούς (Rader, 2018:139 στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 277). Η διαπολιτισμική επίγνωση συντελείται μέσα από ένα τριεπίπεδο: τη γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς μέσω των στερεοτύπων, την αναγνώριση των στοιχείων των άλλων πολιτισμών που διαφέρουν από τα αντίστοιχα του δικού μας μέσω της εμπειρίας και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Chen & Starosta, 1996 στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 277). Όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία, φυσικά, δεν περιορίζεται μόνο στις γλωσσικές ικανότητες. Απεναντίας, σύμφωνα με τον Byram (1997), περιλαμβάνει δεξιότητες όπως την κριτική πολιτισμική επίγνωση, την αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας και του πλουραλισμού καθώς και τον σεβασμό και την ανοικτότητα απέναντι στον τρόπο ζωής και τις συνήθειες των ανθρώπων από «άλλους» πολιτισμούς (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 289).

Η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν ότι η διαπολιτισμική μάθηση αποτελεί σημαντική συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας (Lessard-Clouston, 1992 στο Borghetti, 2017,

σ. 3). Σε αυτό το πλαίσιο, το portfolio μπορεί να συμβάλλει ως μια ουσιαστική μέθοδος εκμάθησης και αξιολόγησης και να προσφέρει πολλές ευκαιρίες για να καταγραφούν και αποτιμηθούν ποικίλες πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, το portfolio θα μπορούσε να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη γλωσσική ποικιλομορφία και τη στενή σχέση μεταξύ των γλωσσών και των πολιτισμών, και να τους προσφέρει την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να εξοικειωθούν με ποικίλες γλώσσες και πολιτισμούς, εντός κι εκτός σχολικής τάξης (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ.σ. 123-124).

Το portfolio, λοιπόν, ως ένα εργαλείο συνεχούς καταγραφής των ανανεούμενων γλωσσικών και διαπολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 69), αναπτύσσει και αξιολογεί όχι μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές των μαθητών, αλλά και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και στρατηγικές επικοινωνίας τους (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 237). Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις δεξιότητες του “διαπολιτισμικού γραμματισμού”, να αναπτύξουν διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας και διαμεσολάβησης σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά πλαίσια (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 237). Οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες και να αναπτύξουν διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση: ενσυναίσθηση, ανοιχτό και μη επικριτικό πνεύμα απέναντι στο διαφορετικό (Γρίβα & Κωφού, 2019; Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 237).

### **9.3. Στοχοθεσία του διαπολιτισμικού portfolio και πλαίσιο εφαρμογής**

Το παρόν διαπολιτισμικό portfolio απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου με ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν σε ένα δίμηνο πρόγραμμα παρεμβάσεων κατά τις οποίες ήρθαν σε επαφή με ποικίλο πολυτροπικό υλικό, αντλημένο από τη μαζική κουλτούρα αλλά και από την τέχνη (ποίηση, λογοτεχνία, γλυπτική κ.α.) γύρω από τη μετανάστευση και τα στερεότυπα που διαιώνονται γύρω από αυτήν. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες κριτικής τους επίγνωσης συμμετέχοντας σε συνεργατικές, βιωματικές δραστηριότητες αλλά και να τις μεταφέρουν σε νέο πλαίσιο, δρώντας, πια, αυτόνομα, παράγοντας οι ίδιοι δικό τους υλικό. Το πρόγραμμα αυτό τους κατέστησε ικανούς να εντοπίσουν τον φανερό ή ρευστό ρατσισμό, να αποδεσμευθούν

από τα δικά τους στερεότυπα, να κατανοήσουν τον «Άλλον», αποκτώντας ενσυναίσθηση και ανοχή απέναντι στον κάθε διαφορετικό πολιτισμό.

Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός του διαπολιτισμικού portfolio στοχεύει στην αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων, των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Πρόκειται, δηλαδή, να αποτελέσει ένα “αποθετήριο αποδεικτικών στοιχείων” για τις διαπολιτισμικές δεξιότητες του κάθε μαθητή. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις διαπολιτισμικές εμπειρίες, να περιγράψουν και να αναλύσουν μια τέτοια εμπειρία και να αναστοχαστούν για τις διαπολιτισμικές επαφές και την αλληλόδραση και τη συνεργασία με διάφορες πολυπολιτισμικές ομάδες (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 126). Το διαπολιτισμικό portfolio, λοιπόν, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη σύμπραξη της πολιτισμικής μάθησης με τις διαπροσωπικές διαδικασίες, αλλά και για την αξιολόγηση του “πώς” μαθαίνουν οι μαθητές τη/τις γλώσσα/ες και πώς αντιλαμβάνονται και εξοικειώνονται με τον/τους πολιτισμό/ούς (Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 125).

Συνεπώς, μέσω του διαπολιτισμικού portfolio τίθενται οι εξής στόχους:

- Να αναδειχθεί ο ρόλος της πολυγλωσσίας/πολυπολιτισμικότητας.
- Να σκεφτούν οι μαθητές για το τι θα ήθελαν να μάθουν σε μια άλλη γλώσσα ή έναν άλλο πολιτισμό.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές τη διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία.
- Να απελευθερωθούν από προκαταλήψεις για τους μη οικείους, σε εκείνους, πολιτισμούς.
- Να πατάξουν ψήγματα ρατσισμού που μπορεί να ριζώνουν μέσα τους.
- Να αναστοχαστούν πάνω στη διαπολιτισμική τους κατανόηση και στην αποδοχή της ετερότητας.
- Να συνειδητοποιήσουν τις πολυγλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν όταν επικοινωνούν.
- Να συνειδητοποιήσουν τις μεταγλωσσικές τους στρατηγικές όταν μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα.

#### **9.4. Δομή του διαπολιτισμικού portfolio**

Το διαπολιτισμικό portfolio (βλ. **Παράρτημα Ζ**), προσκαλεί τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον πολυπολιτισμικό τους πλούτο, τονώνοντας έτσι τα θετικά τους

συναισθήματα. Τους καλούμε, λοιπόν, να καταγράψουν όλες τις εμπειρίες που απέκτησαν, είτε από τη μαθητική είτε από την εξωσχολική ζωή τους, και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές.

Το διαπολιτισμικό portfolio αποτελείται από τρία βασικά μέρη:

- Το γλωσσικό βιογραφικό
- Το ντοσιέ
- Το διαπολιτισμικό διαβατήριο

Εν γένει, και τα τρία μέρη του έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι φιλικά και εύχρηστα για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια, θέτοντας έτσι τα θεμέλια για το χτίσιμο του διαπολιτισμικού οικοδομήματος με βασικούς πυλώνες την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση του «άλλου». Οι πρώτες σελίδες του portfolio λειτουργούν ως οδηγός για τον μαθητή, ενώ υπάρχει πάντα μια παιδική φιγούρα που θα τον καλωσορίσει στη «γειτονιά του παγκόσμιου χωριού», δίνοντας πάντα έμφαση σε θετικές εικόνες και συναισθήματα. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να ονοματίσουν το δικό τους «παγκόσμιο χωριό» ώστε το διαπολιτισμικό τους portfolio να είναι πιο προσωποποιημένο.

#### **9.4.1. Το γλωσσικό βιογραφικό**

Καθώς ζούμε στην εποχή της εικόνας, από την οποία κατακλύζονται τα παιδιά καθημερινά, κι αφού αυτός αποτελεί τον πιο σύγχρονο τρόπο διατήρησης μνημών, η ερευνήτρια αποφάσισε να αξιοποιήσει αυτή τη συνθήκη και να δημιουργήσει ένα διαπολιτισμικό portfolio σύμφωνα με τις προσαγές του σήμερα και κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, σε παιγνιώδες περιβάλλον, ως «γείτονες» ενός μεγάλου διαπολιτισμικού χωριού που έχουν «κοινό ουρανό» γεμάτο μπαλόνια, οι μαθητές καλούνται να βάλουν, πέρα από τα προσωπικά τους στοιχεία, την φωτογραφία τους, χτίζοντας και μια θετική αυτοεικόνα. Στη συνέχεια, συμπληρώνουν με ελευθερία τις φωτογραφίες με τις αγαπημένες τους συνήθειες (π.χ. αγαπημένο χόμπι, ξένη ομάδα, φίλους κ.α.) που κι αυτές είναι πολιτισμικά στοιχεία ενώ στη συνέχεια συμπληρώνουν το γλωσσικό τους πορτραίτο καταγράφοντας τη/τις μητρική/ές τους γλώσσα/ες και ποια/ες γλώσσα/ες μιλούν στο σχολείο και στο σπίτι αντίστοιχα. Ακολουθούν τα «γλωσσοπερδέματα» ώστε να μας αποκαλύψουν ποιες γλώσσες επιθυμούν να μάθουν, ποιες γλώσσες καταλαβαίνουν αλλά δεν μιλούν κι ακόμα πώς έμαθαν να μιλούν τις γλώσσες που ήδη ξέρουν. Στη συνέχεια τους καλούμε να μας πουν τις προτιμήσεις τους για το πώς μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, ποιες

στρατηγικές χρησιμοποιούν για να απομνημονεύσουν το νέο λεξιλόγιο για να φτάσουν να αυτοαξιολογήσουν τις επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, τον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποιούν αλλά και να συλλογιστούν κατά πόσο έχουν διαπολιτισμική κατανόηση. Η διεργασία αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από ειδικά διαμορφωμένες κλίμακες, πάντα σε διασκεδαστικό περιβάλλον, ενημερώνοντας τους μαθητές πως αυτή είναι μια διαδικασία συνεχής, στην οποία μπορούν να επιστρέφουν και να αλλάζουν τις απαντήσεις τους ανάλογα την πρόοδο τους. Παρέχεται, ακόμη, ένα πλαίσιο με παροιμίες από όλο τον κόσμο ώστε μόνοι τους να διαπιστώσουν πόσες ομοιότητες έχουν οι λαοί μεταξύ τους. Έπειτα υπάρχει χώρος για να καταγράψουν παροιμίες που τους αρέσουν και τους ζητάμε να διερευνήσουν αν αυτές προέρχονται τελικά από τη χώρα μας ή όχι, ερχόμενοι αντιμέτωποι ακόμη μια φορά με τις στενές διαπολιτισμικές συνδέσεις που έχουν οι λαοί ανεξάρτητα από την καταγωγή τους.

#### **9.4.2. Το ντοσιέ**

Επόμενο στάδιο για τους μαθητές είναι η εισαγωγή τους στο ντοσιέ. Τους δίνονται αναλυτικές οδηγίες ώστε εκεί μπορούν να βάζουν εργασίες, ζωγραφιές, λίστες με νέες λέξεις, φωτογραφίες και γενικότερα όσα έργα θεωρούν οι ίδιοι ότι αντικατοπτρίζουν την μαθησιακή τους πρόοδο ή είναι σημαντικά για εκείνους καθώς αποτέλεσαν σημείο-καμπή για τη μέχρι τώρα πορεία τους. Οι μαθητές και σε αυτή τη φάση ενεργούν αυτόνομα και επιλέγουν ποιες εργασίες βάζουν ή βγάζουν από το ντοσιέ με τη δική τους κρίση και σκέψη. Τονίζεται, μάλιστα, ότι μπορούν να βάζουν και να βγάζουν ό,τι θέλουν από το ντοσιέ, αρκεί, πέρα από την ημερομηνία, να μπορούν να αιτιολογήσουν και την επιλογή τους αυτή.

#### **9.4.3. Το διαπολιτισμικό διαβατήριο**

Τελευταίο βήμα για την ολοκλήρωση του διαπολιτισμικού αυτού ταξιδιού, είναι η απόκτηση του διαπολιτισμικού διαβατηρίου. Για να συμβεί αυτό, οι μαθητές πρέπει μέσα από δυο κλίμακες αξιολόγησης με δηλώσεις του τύπου «μπορώ να...» να απαντήσουν πόσο διαπολιτισμικά έτοιμοι είναι. Η πρώτη κλίμακα βασίζεται στο μοντέλο των «πέντε παραγόντων» του Byram (1997 στο Γρίβα & Κωφού, 2019, σ. 127) ενώ η δεύτερη στο C.E.R.F., 2018.

Κλείνουμε σιγά-σιγά τη βόλτα στο παγκόσμιο χωριό, με ποικίλες ιδέες αποδοχής και της κατανόησης του άλλου, ώστε οι «διαπολιτισμικοί γείτονες» να πληθύνουν κι άλλο.

Διότι ο κύκλος της διαπολιτισμικής επαφής δεν τελειώνει ποτέ. Στόχος μας οι μαθητές να κλείσουν το portfolio με ενισχυμένα τα θετικά τους συναισθήματα, με καλλιεργημένες τις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες αλλά και με σεβασμό στην ετερότητα και με κατανόηση απέναντι στον «άλλον». Στην τελευταία σελίδα τα λόγια της Αφροαμερικανίδας ποιήτριας, Maya Aggelou, «Θα πρέπει να ξέρουμε όλοι ότι η διαφορετικότητα κεντάει ένα πλούσιο χαλί, και πρέπει να καταλάβουμε πως όλοι οι κόμποι του χαλιού έχουν ισότιμη αξία, ανεξάρτητα από το χρώμα τους», καλούν τους μαθητές να συνεχίσουν αέναα την προσπάθεια να μεγαλώνει η δική τους «διαπολιτισμική γειτονιά».

## 10. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε με διττό σκοπό. Αρχικά, επιχειρήθηκε μια εις βάθος αποτύπωση της αναπαράστασης του «άλλου» στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, αντλώντας δείγματα τόσο από κείμενα του δημοσιογραφικού και πολιτικού λόγου όσο και από ποικίλο τηλεοπτικό και διαδικτυακό υλικό με χιουμοριστική, συχνά, πλαισίωση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, διαπιστώθηκε πως ο ρατσισμός εμφιλοχωρεί στα κείμενα μέσω της διάκρισης, καλλιεργώντας μια απόσταση ανάμεσα σε «εμάς» και τους «άλλους» και διαιωνίζοντας μια μη συμπεριληπτική ματιά απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες, αλλά και μέσω της αφομοίωσης, υπαγορεύοντας στους τελευταίους την υιοθέτηση αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών της πλειονοτικής ομάδας.

Έτσι, το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα της καθημερινότητας, άλλα με ρατσιστικές θέσεις να διαχέονται πιο ανοιχτά και άλλα με χαρακτηριστικό τους στοιχείο την προσπάθεια των ομιλητών να αποφύγουν το στίγμα του ρατσισμού, μπορεί να ενισχύουν ρατσιστικές πρακτικές. Ειδικότερα, η έμφαση στην αντικειμενικοποίηση, την παρασκηνιοποίηση αλλά και στην ετικετοποίηση των προσφύγων και μεταναστών ως «πρόβλημα», ως «απειλή» ή ως «θύματα», σε αντιδιαστολή με το επίπλαστο, πολλάκις, ανθρώπινο πρόσωπο που δείχνει ο πλειονοτικός πληθυσμός, συνθέτουν την εικόνα ενός μετανάστη-πρόσφυγα απρόσωπου, άβουλου και ευάλωτου με μόνη του επιλογή να αφομοιωθεί από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Αυτή η συγκέντρωση του προαναφερθέντος υλικού είχε ως στόχο αφενός την ανάδειξη των αποκάλυπτων ή συγκαλυμμένων ρατσιστικών ιδεολογιών που ενυπάρχουν στον δημόσιο λόγο και αφετέρου τη διδακτική αξιοποίηση μέρους αυτού ώστε να αναπτυχθεί η κριτική γλωσσική και διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών. Επιχειρώντας τον σχεδιασμό ενός πολυδιάστατου εκπαιδευτικού προγράμματος, επιδιώχθηκε η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ρατσισμού, η αναγνώριση των διαφόρων μορφών του και η εξοικείωσή τους στο να προσεγγίζουν κριτικά και να διακρίνουν τέτοια στοιχεία σε κείμενα της καθημερινότητας, διάκριση που δεν είναι πάντα τόσο απλή όσο θα αναμενόταν.

Η επιλογή της ερευνήτριας να χρησιμοποιήσει τηλεοπτικά και διαδικτυακά κείμενα μαζικής κουλτούρας έγινε αφενός διότι αυτά αποτελούν ένα υλικό πλούσιο σε ερεθίσματα που κεντρίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και αφετέρου



γιατί μέσω αυτών αναπαράγονται οι κυρίαρχες ιδεολογίες, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αντιμετωπίσουν κριτικά και με επιφύλαξη. Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας συχνά (ανα)κατασκευάζουν όψεις του κοινωνιογλωσσικού τοπίου από μια ορισμένη οπτική, επιδιώκοντας συνήθως την περιθωριοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την προώθηση της γλωσσικής ομογενοποίησης, στοχεύοντας στη δημιουργία αυτόνομων εθνικών γλωσσών (Στάμου, 2012, σ. 22). Το υλικό αντλήθηκε σκοπίμως από τρεις διαφορετικούς χώρους: από αυτόν της ειδησεογραφίας, από τον ευρύτερο πολιτικό λόγο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και από το διαδίκτυο με βίντεο και εικόνα σε χιουμοριστικό πλαίσιο.

Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε καταρχάς στο γεγονός ότι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, ως μέρος της κοινωνικής καθημερινότητας των μαθητών, προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, συμβάλλουν στην ενεργή συμμετοχή τους κατά τη διδακτική διαδικασία και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους (βλ. Μπιρμπίλη & Παπανδρέου 2016). Έρευνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτέλεσαν και προγενέστερες έρευνες των Φτερνιάτη, Αρχάκη, Τσάκωνα και Τσάμη (2013) και Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou και Tsakona (2014), οι οποίες έδειξαν πως οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού προτιμούν κείμενα μαζικής κουλτούρας με έντονο το στοιχείο του χιούμορ όπως επίσης και τη συχνή πλοήγησή τους στο διαδίκτυο. Εν γένει, φαίνεται πως τα παιδιά προτιμούν κυρίως κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία συνδυάζουν σύγχρονους και ενδεχομένως πολλούς σημειωτικούς τρόπους, όπως κινούμενη εικόνα και ήχο. Αυτό το γεγονός δικαιολογεί ίσως την «αποχή» τους από τα έντυπα μέσα.

Καθώς η παρούσα εργασία έχει ως αποδέκτες τόσο γηγενείς μαθητές όσο και μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα ώστε να συνδεθούν μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών αναφορικά με τη μετανάστευση, μας ενδιαφέρει και η επιρροή και πρόσληψη των κειμένων μαζικής κουλτούρας από όλο αυτό το μαθητικό κοινό. Στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές των μεταναστευτικών ομάδων που ζουν χρόνια ή έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι εμποτισμένοι με τα πρότυπα της εγχώριας μαζικής κουλτούρας και οι τηλεοπτικές και μουσικές τους προτιμήσεις δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από 100 αυτές των μαθητών της πλειονότητας (βλ. Φτερνιάτη κ.ά. 2013, Γρίβα & Στάμου 2014, Tsami κ.ά. 2014). Επιπρόσθετα, οι Γρίβα & Στάμου (2014) διαπίστωσαν ότι η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων συνιστά για ορισμένους μετανάστες γονείς στρατηγική ενσωμάτωσης των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία, καθώς με αυτόν τον τρόπο

ταυτίζονται με τις τηλεοπτικές επιλογές των υπόλοιπων μαθητών και εναρμονίζονται με τον ελληνικό τρόπο ζωής. Στην περίπτωση αυτή, η ένταξη της μαζικής κουλτούρας στη διδακτική πράξη όχι μόνο δε συνιστά πεδίο πολιτισμικού αποκλεισμού για τους μαθητές των μεταναστευτικών ομάδων αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο εξοικείωσης με τις πολιτισμικές αξίες της πλειονοτικής ομάδας.

Σύμφωνα με τους Φτερνιάτη, Αρχάκη, Τσάκωνα και Τσάμη (2013), η ανάγνωση εφημερίδων και ειδησεογραφικών άρθρων βρίσκεται τελευταία στις προτιμήσεις των μαθητών της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Επειδή η δημοσιογραφία συνδέεται συχνά με πολιτικές σκοπιμότητες, και καθώς οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να έχουν κριτική ματιά στα γεγονότα, αποφασίστηκε η χρήση τέτοιου υλικού προς επεξεργασία και διδακτική αξιοποίηση. Συμπερασματικά, κατά την επαφή των μαθητών με κειμενικά αποσπάσματα από τα ΜΜΕ, θεωρείται χρήσιμη η εξοικείωσή τους με προβληματισμούς και απόψεις σχετικά με την υπόρρητη αλλά και ρητή έκφραση ρατσιστικών ιδεολογιών, αποφεύγοντας την άκριτη υιοθέτηση του τηλεοπτικού λόγου.

Στα τρία πρώτα πλάνα διδασκαλίας η βαρύτητα δόθηκε στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τους γλωσσικούς, υφολογικούς και σημειωτικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται από τους ομιλούντες με σκοπό την αναπαραγωγή κοινωνικών στερεοτύπων σε σχέση με το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα. Στόχος ήταν μέσα από όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και την επαφή των μαθητών με πολυτροπικό καθημερινό υλικό, να αναπτύξουν τον κριτικό γραμματισμό τους ώστε, με γνώμονα αυτόν, να μπορούν ως αυριανοί πολίτες του κόσμου μας να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα γύρω τους.

Ειδικότερα, βασική επιδίωξή μας ήταν οι μαθητές, μέσα από την επαφή τους με τον λόγο μαζικής κουλτούρας, να καλλιεργήσουν κριτική άποψη και ματιά απέναντι σε όσα προβάλλονται ως μοναδική αλήθεια. Να αναπτύξουν, δηλαδή, δεξιότητες αναγνώρισης, αμφισβήτησης αλλά και άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων αναφορικά με θέματα φυλετικά. Προωθήθηκε, ακόμη, η απόκτηση δεξιοτήτων εντοπισμού του στιγμιστικού καθημερινού λόγου και της στερεοτυπικής σκέψης, έχοντας τη δυνατότητα οι μαθητές να αναγνωρίζουν τη λειτουργία συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων, το ύφος του κειμενικού παραγωγού ή την εμπλοκή του μέσα από τον μηχανισμό της αξιολόγησης.

Τα επόμενα δυο σχέδια διδασκαλίας είχαν ως στόχευση την κατάρριψη των στερεοτύπων και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα

αναφορικά με τους μετανάστες/πρόσφυγες. Η επιλογή ποικίλου υλικού μέσα από διάφορες μορφές τέχνης αποσκοπεί στο να μπορέσουν οι μαθητές να δουν μέσα από τα μάτια των προσφύγων/μεταναστών τις συνθήκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να μπουν στη θέση τους και έτσι να φτάσουν στην αποδοχή του διαφορετικού, στην αλληλεγγύη, στην αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Να αγγίζουν, με άλλα λόγια, τη διαπολιτισμική επίγνωση και να αναπτύξουν διαύλους επικοινωνίας με αυτό που μέχρι πρότινος τους φαίνονταν ανοίκειο, ξένο, ίσως και τρομακτικό.

Το τελευταίο μέρος της εργασίας αναφέρεται στην αξιολόγηση και συγκεκριμένα στο πολύτιμο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης, το διαπολιτισμικό portfolio. Σχεδιασμένο σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης πραγματικότητας, με την εικόνα να παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά και με εστίαση στην τόνωση του συναισθήματος της αυταξίας των μαθητών ώστε να εκτιμήσουν και οι ίδιοι τις νέες δεξιότητες που απέκτησαν αλλά και τον πολυπολιτισμικό τους πλούτο, τους δίνεται η δυνατότητα να αναστοχαστούν και να αυτοαξιολογήσουν τις δυνάμεις τους μέσω ειδικά διαμορφωμένων κλιμάκων ενσωματωμένες πάντοτε σε ένα πολυπολιτισμικό και παιγνιώδες πλαίσιο.

Ολοκληρώνοντας ένα μεγάλο ταξίδι με εκκίνηση τη στερεοτυπική απεικόνιση των μεταναστών/προσφύγων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, τη διδακτική αξιοποίησή ποικίλου υλικού με σκοπό τη διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες που σέβονται τη διαφορετικότητα και συνεχίζουν να εργάζονται προς αυτήν την κατεύθυνση, συμπεραίνουμε πως τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικά όχι μόνο για την επιτυχή έκβαση των διδακτικών στόχων αλλά κυρίως ως εμπειρία που οι μαθητές θα φέρουν δια βίου, μη αποδεχόμενοι τις συχνά φυσικοποιημένες κοινωνικές ανισότητες.

### **10.1. Περιορισμοί**

Σκοπός της παρούσας πρότασης εφαρμογής ήταν η καλλιέργεια και η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Υπό το πρίσμα αυτό, σχεδιάστηκε υλικό δέκα δίωρων διδακτικών παρεμβάσεων επιδιώκοντας εν πρώτοις οι μαθητές να αναγνωρίσουν τον λανθάνοντα ή φανερό ρατσισμό που ενυπάρχει στη γλώσσα των κειμένων μαζικής κουλτούρας και σε

δεύτερη φάση να καταρρίψουν τα δικά τους ριζωμένα στερεότυπα και να φτάσουν τη διαπολιτισμική επίγνωση.

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που δεν μπορούν να μας οδηγήσουν με ασφάλεια στη γενίκευση των αποτελεσμάτων αυτών. Ο πρώτος ανασταλτικός παράγοντας είναι πως η συγκεκριμένη πρόταση εφαρμογής σχεδιάστηκε με γνώμονα τις γνώσεις, δεξιότητες και το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών σε συνδυασμό με την ύλη που είχαν διδαχθεί μέσα από τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας. Έτσι, η εφαρμογή της σε διαφορετικούς μαθητές δε μπορεί να μας αποδώσει με σιγουριά κοινά αποτελέσματα.

Ένας δεύτερος παράγοντας είναι το ίδιο επιλεγθέν υλικό, το οποίο αντιμετωπίστηκε από την ερευνήτρια μέσα από την οπτική της κριτικής ανάδειξης των υπόρρητων μηνυμάτων που αναπαράγουν ρατσιστικές πρακτικές και ιδεολογίες στον (αντι)ρατσιστικό λόγο της δημόσιας σφαίρας, ο οποίος πραγματεύεται το μεταναστευτικό και το προσφυγικό ζήτημα. Κύριος στόχος, λοιπόν, ήταν να διερευνηθούν οι ποικίλες γλωσσικές και άλλες σημειωτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας ώστε αυτά να μην έχουν πάντα ορατά ρατσιστικά χαρακτηριστικά αλλά τέτοιες ιδεολογίες να αναπαράγονται τελικά μέσα από άλλους μηχανισμούς, όπως της αφομοίωσης ή της ετικετοποίησης. Επιπρόσθετα, με σκοπό τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε ποικίλο υλικό από την πολυπολιτισμική λογοτεχνία, αντιπαραβαλλόμενο με την οπτική που εξετάσαμε νωρίτερα. Εν ολίγοις, η διαλογή και η χρήση του υλικού προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση ήταν συγκεκριμένη επιλογή της ερευνήτριας, υλικό που θα μπορούσε να διαχειριστεί με διαφορετικό προσανατολισμό από κάποιον άλλον ερευνητή.

Αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, επιλέχθηκε να γίνει χρήση ενός πολύ σύγχρονου εργαλείου, του διαπολιτισμικού portfolio, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν και να αυτενεργήσουν. Ως περιοριστικό στοιχείο θα μπορούσε να αναφερθεί η δυσκολία σύμπλευσης των βασικών στοιχείων του portfolio με αυτά του κριτικού γραμματισμού, καθώς ο τελευταίος απαιτεί μια συνεχή διαδικασία για την καλλιέργειά του, η οποία οδηγεί στην αλλαγή στάση ζωής. Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί έναν τρόπο αποδόμησης κειμένων και δεδομένου ότι οι μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί σε μεγάλο εύρος σε τέτοιου είδους διδακτικές πρακτικές, δεν είναι βέβαιο πως μπορούν εύκολα να καταρρίψουν το status quo.

Οι παραπάνω παράμετροι σε συνδυασμό με τη δυσκολία εφαρμογής μιας τέτοιας πρότασης στο σημερινό σχολικό πλαίσιο αποτελούν τους λόγους που τα αποτελέσματα αυτού του εγχειρήματος δεν μπορούν να χαρακτηριστούν γενικεύσιμα.

## Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σ.σ. 27-45) . Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Αλεξίου, Θ. & Τζακώστα, Μ. (2014). *Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά*. Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής γλώσσας. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. Ανακτήθηκε από: [https://dipeira.gov.gr/site/wp-content/uploads/2020/05/4.4.15.-Aleksiou-Tzakosta\\_2014.pdf](https://dipeira.gov.gr/site/wp-content/uploads/2020/05/4.4.15.-Aleksiou-Tzakosta_2014.pdf)

Αλίαϊ, Ρ. & Τσάκωνα, Β. (2020). «Αυτοί/ές είναι σαν κι εμάς»: Ταυτότητες και θετικές αναπαραστάσεις μεταναστών/τριών σε αφηγήσεις από την επίσημη ιστοσελίδα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 28, 97-118.

Ανδρουτσόπουλος, Γ.Κ. (2001). «Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στο δημοσιογραφικό λόγο: είδη, ποικιλότητα και ιδεολογία». Στο Μπουκάλας, Π. & Μοσχονάς, Σ. (επιμ.), *Δημοσιογραφία και Γλώσσα*, πρακτικά συνεδρίου, 15-16 Απριλίου 2000, (σ.σ. 167-183). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα ΕΣΗΕΑ.

Anthias, F. & Lloyd, C. (2002). Introduction: Fighting racisms, defining the territory. In F. Anthias & C. Lloyd (Eds.), *Rethinking Anti-racisms. From Theory to Practice*, (σ.σ. 1-21). London/New York: Routledge Publications.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα : Εκδόσεις Νήσος.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). «Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 30ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 2-3 Μαΐου 2009, (σ.σ. 112-122). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_30\\_112\\_122.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_112_122.pdf)

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2012a). *Διαβάζοντας ειδησεογραφικά άρθρα στη Γ2*. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΕΣΠΑ). Ανακτήθηκε από: <http://elearning.greeklanguage.gr/mod/resource/view.php?id=307> (ημερομηνία πρόσβασης 20.10.2021)

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2012b). *Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2*. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΕΣΠΑ). Ανακτήθηκε από: [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1612/mod\\_resource/content/5/humour.kritikos.grammatismos.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1612/mod_resource/content/5/humour.kritikos.grammatismos.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης 20.10.2021)

Archakis, A. (2016). National and post-national discourse and the construction of linguistic identities by students of Albanian origin in Greece. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 35(1),57-83.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Δούκα, Α. (2018). Αναλύοντας κριτικά την ειδησεογραφική αξιολόγηση στον ημερήσιο τύπο: προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Στο Κ. Ντίνας (επιμ.), *Figura in Praesentia: Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα*, (σ.σ. 1-29). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Archakis, A., Lampropoulou, S. & Tsakona, V. (2018). “I’m not racist but I expect linguistic assimilation”: The concealing power of humor in an anti-racist campaign. *Discourse, Context & Media*. 23, 53-61. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.03.005>.

Archakis, A. & Tsakona, V. (2019). Racism in recent Greek migrant jokes. *Humor: International Journal of Humor Research*, 32(2), 267-287. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1515/humor-2018-0044>

Αρχάκης, Α. (2019a). Διερευνώντας τη σχέση της δημοτικής με τον εθνικό και τον μετα-εθνικό λόγο. Στο Αρχάκης, Α., Κουτσούκος, Ν., Ξυδόπουλος, Γ. & Παπαζαχαρίου, Δ. (επιμ.) *Γλωσσική Ποικιλία: Μελέτες αφιερωμένες στην Αγγελική Ράλλη*, (σ.σ. 35-58). Αθήνα: Εκδόσεις Κάπα.

Αρχάκης, Α. (2019b). Υβριδικές ταυτότητες σε μαθητικά γραπτά μεταναστών/τριών στην Ελλάδα: η διαχείριση ρατσιστικών περιγραφών. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 39, 145-160. Ανακτήθηκε στις 10/11/2021 από [http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1214&Itemid=420&lang=el](http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1214&Itemid=420&lang=el)

Αρχάκης, Α. (2020). Αμφισβητώντας τα προνόμια των πλειονοτικών μαθητών/τριών: Προτάσεις κριτικής εκπαίδευσης με βάση κείμενα ταυτότητας μεταναστών μαθητών/τριών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Στο Μητσικοπούλου Β.& Καραβά. Ε. (επιμ.) *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση*, (σ.σ. 115-141). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Αρχοντή, Χ. (2014). Γραμματισμός στα ΜΜΕ και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη, 1-3 Νοεμβρίου 2013*, 1- 15. Ανακτήθηκε από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Baidier, H.F., Assimakopoulos, S. & Millar, S. (2017). Hate Speech in the EU and the C.O.N.T.A.C.T. Project. Στο Assimakopoulos, S., Millar, S. & Baidier, H.F. (επιμ.) *Online Hate Speech in the European Union: A Discourse-Analytic Perspective*. Publisher: Springer Publications.

Βανδώρος, Σ. (2015). *Εισαγωγή στις πολιτικές ιδεολογίες*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε στις 04/05/2021 από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4733/4/00\\_master%20document\\_%CE%95%CE%99%CE%A3.%CE%A0%CE%9F%CE%9B.%CE%99%CE%94%CE%95%CE%9F%CE%9B\\_%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4733/4/00_master%20document_%CE%95%CE%99%CE%A3.%CE%A0%CE%9F%CE%9B.%CE%99%CE%94%CE%95%CE%9F%CE%9B_%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F.pdf)



Banks, J. A. (1998). Curriculum transformation. In: J. A. Banks (Ed) *An Introduction of Multicultural Education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23 (1), 93-104. Ανακτήθηκε από: DOI:[10.1027/1016-9040/a000308](https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308)

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βεντούρα, Λ. (2004). Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο Παύλου Μ. & Χριστόπουλος Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, (σ.σ. 174-204). Αθήνα: Κριτική.

Blommaert, J.& Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 1-21.

Bonnett, A. (2000). *Anti-racism*. London and New York: Routledge Publications.

Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? *Journal of Intercultural Communication*, 44, 1-17. Ανακτήθηκε στις 21/06/2021 από [https://www.researchgate.net/publication/319304155\\_Is\\_there\\_really\\_a\\_need\\_for\\_assessing\\_intercultural\\_competence\\_Some\\_ethical\\_issues](https://www.researchgate.net/publication/319304155_Is_there_really_a_need_for_assessing_intercultural_competence_Some_ethical_issues)

Γεωργαράκης, Ν.Γ. (2009). Η μεταναστευτική πολιτική: Στάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική διοίκηση. Στο Βαρουζή, Χ., Σαρρής, Ν. & Φραγκίσκου, Α. (επιμ.), *Όψεις μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σήμερα* (σ.σ. 33-60). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Γεωργίου, Ε. (2020). Οι πρόσφυγες στη δίνη της πανδημίας. Ειδικό τεύχος MME & κορωνοϊός. *Media Jokers & ENA*, 9-12.

Γουβιάς Σ.Δ. & Θεριανός, Ν.Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. & Παντελής, Π., (2014). «Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ»: η εφαρμογή του μοντέλου 6E σε πιλοτικά διαθεματικά πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης. *13ο Πανκύπριο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 10-11 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία*, 446-456. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/318447193\\_13o\\_Pan'kyprio\\_synedrio\\_Paidagogikes\\_Etaireias\\_Kyprou](https://www.researchgate.net/publication/318447193_13o_Pan'kyprio_synedrio_Paidagogikes_Etaireias_Kyprou)

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δ. Κυριακίδη.

Griva, E. & Kofou, I. (2020) The intercultural portfolio as a tool for developing/assessing learners' multilingual and multi/intercultural skills and strategies. *Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives-4th International Conference Education Across Borders. University of Western Macedonia, Florina*, 233-246. Ανακτήθηκε στις 19/06/2021 από [https://www.academia.edu/44503615/THE\\_INTERCULTURAL\\_PORTFOLIO\\_AS\\_A\\_TOOL\\_FOR\\_DEVELOPING\\_ASSESSING\\_LEARNERS\\_MULTILINGUAL\\_AND\\_MULTI\\_INTERCULTURAL\\_SKILLS\\_AND\\_STRATEGIES](https://www.academia.edu/44503615/THE_INTERCULTURAL_PORTFOLIO_AS_A_TOOL_FOR_DEVELOPING_ASSESSING_LEARNERS_MULTILINGUAL_AND_MULTI_INTERCULTURAL_SKILLS_AND_STRATEGIES)

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2019). *Εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Chouliaraki, L. & Stolic, T. (2017). Rethinking media responsibility in the refugee “crisis”: A visual typology of European news. *Media, Culture and Society*, 39(8), 1162-177. Ανακτήθηκε από: DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443717726163>

Clark, R. & Ivanič, R. (1999). “Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium”. *Language Awareness* 8 (2), 63– 70. Ανακτήθηκε από: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/8590/1/la0080063.pdf>

Connor, W. (1993). Beyond reason: the nature of the ethnonational bond. *Ethnic and Racial Studies*, 16(3), 373–89. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/01419870.1993.9993788>

Cooper, G., Blumell, L. & Bunce, F. (2021). Beyond the ‘refugee crisis’: How the UK news media represent asylum seekers across national boundaries. *International Communication Gazette*, 83(3), 195-216. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/1748048520913230>

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge Publications.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009) “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. Ανακτήθηκε από: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>

De Fina, A. (2000). Orientation in immigrant narratives: The role of ethnicity in the identification of characters. *Discourse Studies* 2 (2), 131-157. Ανακτήθηκε από: DOI: [10.1177/1461445600002002001](https://doi.org/10.1177/1461445600002002001)

Δασκαλάκης, Δ. *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e3/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/index.html) (ημερομηνία πρόσβασης 20.10.2021)

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Α. (2016). Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προσεγγίσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β' λυκείου. Στο Στάμου, Α.Γ., Πολίτης, Π. & Αρχάκης Α. (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, (σ.σ.164-202). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο Στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, (σ.σ. 13-26). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

del Olmo, F. J. R. d., & Díaz, J. B. (2016). From tweet to photography, the evolution of political communication on Twitter to images. The case of the debate on the State of the Nation in Spain (2015). *Revista Latina de Comunicación Social, English* (71), 108. Ανακτήθηκε από: doi:10.4185/RLCS-2016-1086en

Duff, P.A. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics & Education* 14, 231-276. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2004.02.005>

Edwards, A. (2016). 'Πρόσφυγας' ή 'μετανάστης' – Ποιος όρος είναι ο σωστός; UNHCR Greece. Ανακτήθηκε από: [https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas\\_i\\_metanastis.html](https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html) (ημερομηνία πρόσβασης 20.10.2021)

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman Publications.

Fillmore, L.W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346. Ανακτήθηκε στις 18/11/2021 από <https://somalikidsbook.com/wp-content/uploads/2015/03/When-second-language-mean-losing-first-.pdf>

Fotopoulos, S. & Kaimaklioti, M. (2016). Media discourse on the refugee crisis: On what have the Greek, German and British press focused? *European View* 15(2): 265–279. Ανακτήθηκε από: DOI:[10.1007/s12290-016-0407-5](https://doi.org/10.1007/s12290-016-0407-5)

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα

Georgiou, M. & Zaborowski, R. (2017). *Council of Europe report: Media coverage of the “refugee crisis”: A cross-European perspective*. Council of Europe. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/1680706b00> (ημερομηνία πρόσβασης 10/11/2021)

Gkaintartzi, A., Kiliari, A. and Tsokalidou, P. (2015). Invisible Bilingualism-Invisible Language Ideologies: Greek Teachers’ Attitudes towards Immigrant Pupils’ Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 60-72. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>

Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2): 95-110. Ανακτήθηκε από: DOI:[10.1080/01434630802307908](https://doi.org/10.1080/01434630802307908)

Griva, E., Maroniti, K., & Stamou, A. (2018). 'Linguistic Diversity on TV': A Program for Developing Children's Multiliteracies Skills. *Journal of Language and Education*, 4(3), 34-47. Ανακτήθηκε από: DOI: [10.17323/2411-7390-2018-4-3-34-47](https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-3-34-47)

Innes, A.J. (2010). When the threatened become the threat: The construction of asylum seekers in British media narratives. *International Relations* 24(4), 456–477. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/0047117810385882>

Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity, (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, (σ.σ. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. Ανακτήθηκε στις 10/10/2021 από <https://core.ac.uk/download/pdf/71299.pdf>

Jacobs, J.W. (1988). Euripides Media: A psychodynamic model of severe divorce pathology. *American Journal of Psychotherapy* 42(2), 308-319. Ανακτήθηκε από: DOI: [10.1176/appi.psychotherapy.1988.42.2.308](https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1988.42.2.308)

Johnson, K., Jin, D. & Goldwasser, D. (2017). Modeling of political Discourse Framing on Twitter. Στο Proceedings of the Eleventh International AAAI Conference on Web

and Social Media. ICWSM 2017. Ανακτήθηκε στις 10/11/2021 από <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14958/14808>

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html) (ημερομηνία πρόσβασης 15/10/2021)

Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media* 7(3), 200-222. Ανακτήθηκε από: doi:[10.2304/elea.2010.7.3.200](https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200)

Καπετανίδου, Μ. (2010). Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής, ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 1-14. Ανακτήθηκε στις 21/06/2021 από [http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou\\_Maria\\_Efarmpaid.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou_Maria_Efarmpaid.pdf)

Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή». Στο Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»* (σ.σ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ. Ε.Π.Θ.

Kirkwood, S. (2017). The Humanisation of Refugees: A Discourse Analysis of UK Parliamentary Debates on the European Refugee ‘Crisis’. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(2), 115-125. Ανακτήθηκε από: DOI: <https://doi.org/10.1002/casp.2298>

Κοντοβρούκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. 2013. Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 1, 82-107. Ανακτήθηκε από: doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.50>

Κουντούρη, Φ. (2016). Ο οικονομικός μετανάστης στην πολιτική ατζέντα: η δημόσια συγκρότηση του μεταναστευτικού ζητήματος στη μεταπολίτευση. *Επιθεώρηση*

*Κοινωνικών Ερευνών*, 128, 39-76. Ανακτήθηκε από: doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.9882>

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη, 1-3 Νοεμβρίου 2013*, 1- 21. Ανακτήθηκε από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Κωνσταντινίδου, Χ. (2003). Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και η παραγωγή νοήματος. Θεωρητικές προσεγγίσεις και προοπτικές β' μέρος. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 111, 193-265. Ανακτήθηκε από: doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.9226>

Kalpokas, I. (2019). Affective Encounters of the Algorithmic Kind: Post-Truth and Posthuman Pleasure. *Social Media + Society*, 5, 1-12. Ανακτήθηκε από: doi:[10.1177/2056305119845678](https://doi.org/10.1177/2056305119845678).

Λευθεριώτου Π., Μαντζαβίνου Φ., Παπαγιάννης Δ., Παυλή-Κορρέ Μ. & Χαλκιά Δ. (2011). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Lentin, A. (2004). *Racism and Anti-Racism in Europe*. London: Pluto Press Publications.

Lightfoot, C, Cole, M., & Cole, S.R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου (μτφρ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Μανιάτης, Π., & Πολίτης, Δ. (2007). «Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου». Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (Επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ.σ. 1227-1235). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. & Σαλτίδου, Θ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Υλικού*. Ερευνητικό πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α. Γ., Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σ.σ. 57-94). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). *Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων*. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΕΣΠΑ). Ανακτήθηκε από: [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod\\_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης 22.11.2021)

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html) (ημερομηνία πρόσβασης 15/10/2021)

Μουρελάτου, Μ., 2021, 'Η χρήση της γλώσσας είναι μια πολιτική πράξη', *Τα νέα*, 31 Μαρτίου, σ. 44

Μπαλιμπάρ Ε. (1991). Υπάρχει «νεορατσισμός»; Στο Μπαλιμπάρ Ε. & Βαλλερστάιν Ι. *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες* (σ.σ. 29-46) (μτφρ. Α. Ελεφάντης, Ε.Καλαφάτη). Αθήνα: Εκδόσεις Ο Πολίτης.



Μπαλιμπάρ Ε. (1991). Ρατσισμός και εθνικισμός. Στο Μπαλιμπάρ Ε. & Βαλλερστάιν Ι. *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες* (σ.σ. 60-104) (μτφρ. Α. Ελεφάντης, Ε.Καλαφάτη), Αθήνα: Εκδόσεις Ο Πολίτης.

Μπαλιμπάρ Ε. (1991). Ρατσισμός και κρίση. Στο Μπαλιμπάρ Ε. & Βαλλερστάιν Ι. *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες* (σ.σ.327-341) (μτφρ. Α. Ελεφάντης, Ε.Καλαφάτη), Αθήνα: Εκδόσεις Ο Πολίτης.

Μπιρμπίλη, Μ. & Παπανδρέου, Μ. (2016). «Ενθαρρύνοντας το γραμματισμό με τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών: «Βάζεις το σημαδάκι με το ποντίκι στο Angry Birds και με το ποντίκι το πας πίσω και μετά το εκτοξεύεις». Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδης: Γλωσσ(ολογ)ικές & παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 588-609). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Τα παιχνίδια του πολιτικού λόγου*. Ανακτήθηκε από: <https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/72-4-5-2-4-2000> (ημερομηνία πρόσβασης 10/10/2021)

Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e4/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html) (ημερομηνία πρόσβασης 10/10/2021)

Μπουτουλούση, Ε. (2004).\_Λόγος και ρατσισμός: Γλωσσικές και κοινωνικές εξελίξεις. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 24<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 9-11 Μαΐου 2003, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 506-519.

Μπουτουλούση, Ε. (2006). «Ο εθνικός εαυτός και ο “άλλος” σε μαθήματα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 26<sup>ης</sup> Ετήσιας

Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 14-15 Μαΐου 2005. Θεσσαλονίκη, σ.σ. 329-346.

Mc Kay, S. L. (2009). Γραμματισμός και γραμματισμοί. Στο Κωστούλη Τ. (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας* (σ.σ. 683-722). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60-92. Ανακτήθηκε από DOI:[10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u](https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u)

Ντίνας, Κ. (2013). «Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού». Στο Τσιτσανούδη-Μαλλιδη, Ν. (επιμ.) *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, (σ.σ. 265-303). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ντίνας, Κ. Δ. & Σωτηρίου, Ε. (2015). Νέο (;) Πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για την Α΄ Λυκείου: εμπειρίες εφαρμογής. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη, Ρ. Κίτσιου (επιμ.) (2019). *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 2015. (Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015)* (σ.σ. 310-329). Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/file/d/1AwXpy5FAu-oY1FnrfWg2EdfmkmbmQKiRF/view>

Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). Δια/πολύπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Τσιτσανούδη, Ν. (επιμ.), *Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ. Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα*, (σ.σ.23-57). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, 1-17. Ανακτήθηκε από

<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, ημερομηνία πρόσβασης:  
31/01/2021

Ott, B. L. (2017). The age of Twitter: Donald J. Trump and the politics of debasement. *Critical Studies in Media Communication*, 34(1), 59-68. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/15295036.2016.1266686>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) –Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf> (ημερομηνία πρόσβασης 31/01/2022)

Πανταζής, Β.Α. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1633/1/13021\\_%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1633/1/13021_%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf)

Πάντζου, Χ. (2013). *Η χαμένη νηφαλιότητα. Μετανάστευση και ρατσιστικός λόγος στα ΜΜΕ*. Αθήνα: Ανεξάρτητη Δημοσιογραφική Ανάλυση. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021

από <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2020/10/metanasteusi-kai-ratsistikos-logos-sta-mme.pdf>

Παπαδημητρίου, Φ. & Ασημακοπούλου, Δ. (2012). Εισαγωγή. Στο Φ. Παπαδημητρίου & Δ. Ασημακοπούλου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις των Γλωσσικών Γραμματισμών. Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών*, (σ.σ. 11-22). Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Παπαδόπουλος, Θ. (2004). Ρατσισμός, ξеноφοβία και ΜΜΕ. Στο Χαραμής, Π. (επιμ.), *ΜΜΕ και Ρατσισμός* (σ.σ.63-68). Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ.

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»* (σ.σ. 53-65). Θεσσαλονίκη: ΥΠ. Ε.Π.Θ.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. Τσιτσανούδη Παπαδοπούλου-Μανταδάκη & Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2014, Η αποκάλυψη της «στάσης υψηλής εικονικής ευμένειας» ως εργαλείο για την εμπάθυνση του κριτικού γραμματισμού στη σχολική καθημερινότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», 1-3 Νοεμβρίου 2013, Δράμα*. Ανακτήθηκε από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html> (ημερομηνία πρόσβασης 10/06/2021).

Παπαστεργίου, Β. & Τάκου, Ε. (2015). Η μετανάστευση στην Ελλάδα. Έντεκα μύθοι και περισσότερες αλήθειες. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021 από <https://rosalux.gr/el/publication/i-metanasteysi-stin-ellada-ananomeni-ekdosi>

Παπαταξιάρχης, Ε. (2014). Ο αδιανόητος ρατσισμός: Η πολιτικοποίηση της ‘φιλοξενίας’ την εποχή της κρίσης. *Σύγχρονα θέματα*, 127, 46-62.

Πετρονώτη, Μ. & Τριανταφύλλου, Α. (2010). Πολυπολιτισμικότητα και ελληνικό σχολείο: σκέψεις και προβληματισμοί. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος

(επιμ.) *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική Έρευνα-Πράξη* (σ.σ.281-286). Θεσσαλονίκη: ΕΠΑΔΠΠΕ.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 25/05/2021 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/232>

Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 176-197. Ανακτήθηκε στις 02/03/2021 από <http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.75.html>

Πολίτης, Π. (2001) Μέσα μαζικής ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b10/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b10/index.html) (ημερομηνία πρόσβασης 01/09/2021)

Πολίτης, Π. (2006). Ο λόγος της πειθούς. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2\\_2\\_3/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_2_3/index.html) (ημερομηνία πρόσβασης 01/09/2021)

Πολυμενέας, Γ. & Σεραφής, Δ. (2020). Η κατασκευή του «άλλου» στα ΜΜΕ: Από την προσφυγική κρίση στον Covid-19. Ειδικό τεύχος ΜΜΕ & κορωνοϊός. *Media Jokers & ENA*, 4-8.

Ρουσουλιώτη, Θ. (2015). Εναλλακτική αξιολόγηση. Στο Ρουσουλιώτη, Θ. & Παναγιωτίδου, Β. (Επιμ.) (2015). *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Sapountzis, A. (2013). Dominant group members talk about the acculturation of immigrants in Greece. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(1), 24-46. Ανακτήθηκε στις 10/11/2021 από

[https://www.academia.edu/28119459/Dominant\\_group\\_members\\_talk\\_about\\_the\\_acculturation\\_of\\_immigrants\\_in\\_Greece\\_Who\\_is\\_in\\_charge\\_of\\_the\\_acculturation\\_process](https://www.academia.edu/28119459/Dominant_group_members_talk_about_the_acculturation_of_immigrants_in_Greece_Who_is_in_charge_of_the_acculturation_process)

Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

Σαπουντζής, Α., Μαυρομάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ., & Καρούσου, Α. (2015). Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 195-223. Ανακτήθηκε από DOI: <https://doi.org/10.12681/hjre.8861>

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ., 2004. *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Στάμου, Α. Γ. & Παρασκευόπουλος, Σ. (2006). Η γλώσσα των περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Κριτική, Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 4, 45 – 55. Ανακτήθηκε στις 10/11/2021 από <http://www.hpdst.gr/system/files/kritiki-4-06-45-stamou-paraskevopoulos.pdf>

Στάμου, Α. & Ντίνας Κ. (2011). «Γλώσσες και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση». Στο Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου Ε. & Βαμβακίδου Ι. (επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές* (σ.σ. 289-305). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Studio University Press.

Στάμου, Α.Γ. (2012). «Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης». Στο *Γλωσσολογία/Glossologia* 20, 19-38. Ανακτήθηκε στις 09/08/2021 από <https://docplayer.gr/1820192-1-eisagogi-http-glossologia-phil-uoa-gr.html>

Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. & Τσιούλης, Α. (2013). Οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών του Δημοτικού: Μια καταγραφή των απόψεων και των προτιμήσεων τους. Στο Τσιτσανούδη-Μαλλιδη, Ν. (επιμ.) *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση* (σ.σ. 304-339). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σ.σ. 149-187). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Stamou, A.G., Maroniti, K., & Schizas, D. (2014). Greek young children's engagement with media in the home: Parents' and children's perspectives. *Studies in Media and Communication*, 2(2), 93-106. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.11114/smc.v2i2.572>

Στάμου, Γ. Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Γ. Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σ.σ. 13-55). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Στάμου Α.Γ., Γρίβα Ε., Μπούρας Σ. & Ντίνας Κ.Δ. (2019). Εμείς'/ οι 'άλλοι' — 'εδώ'/ 'εκεί': Μια κριτική ανάλυση του λόγου μεταναστών/τριών μαθητών/τριών αλβανικής καταγωγής. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών ΙΗ'(71)*, 89-109. Ανακτήθηκε στις 09/09/2021 από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/issue/viewIssue/38/28>

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2014. Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η

‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 411-421. Ανακτήθηκε στις 09/08/2021 από [http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG\\_34\\_411\\_421.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421.pdf)

Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα, Ε. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. *Στα πρακτικά του 7<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, Αθήνα, 8-10 Νοεμβρίου, 49-58. Ανακτήθηκε στις 09/08/2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/600>

Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και κατευθύνσεις. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Ανακτήθηκε στις 30/11/2021 από <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/triand.pdf>

Τρουμπέτα, Σ. (2000). Μερικές σκέψεις σχετικά με την παράσταση του «άλλου» και το φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101, 137-176. Ανακτήθηκε στις 09/08/2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/7557/7287> 24/10/21

Τσάκωνα, Β. (2012). Πολιτικός λόγος. Στο Γλωσσάρι όρων γλωσσολογίας Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/tools/lexica/glossology\\_edu/lemma.html?id=160#colabbr01](https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=160#colabbr01) (ημερομηνία πρόσβασης 01/09/2021).

Τσάκωνα, Β. (2013). Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Τσάκωνα, Β., Καραχάλιου, Ρ. & Αρχάκης, Α. (2020). Μετανάστευση και κριτικός γραμματισμός: Η περίπτωση του ρευστού ρατσισμού. Στο Σ. Σοφοκλέους (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου, «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί»*, 11-12 Οκτωβρίου 2019. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (σ.σ. 525-539).



Tsakona, V., Karachaliou, R. & Archakis, A. (2020). Liquid racism in the Greek antiracist campaign #StopMindBorders. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 8(2), 232-261. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1075/jlac.00036.tsa>

Tsakona, V. (2019). Talking about humour, racism, and anti-racism in class: a critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Series IV: Philology and Cultural Studies*, 12 (61) (2), 111-142. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2019.61.12.14>

Tsami, V., Archakis, A., Fterniati A., Papazachariou, D., & Tsakona, V. (2014). Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices. Στο Lemonidis, C. (επιμ.), *Proceedings of the 1st International Conference: "Education across Borders" Florina, 5-7 October 2012*. University of Western Macedonia (p.p.361-371).

Τσάμη, Β., Αρχάκης, Α., Λαμπροπούλου, Σ. & Τσάκωνα Β. (2014). Η αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας. In G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (Eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 1716-1729). Rhodes, Greece: University of the Aegean, 27-29 September 2013. Ανακτήθηκε από [http://ikee.lib.auth.gr/record/269832/files/ICGL\\_11\\_selected\\_papers.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/record/269832/files/ICGL_11_selected_papers.pdf), ημερομηνία πρόσβασης 09/05/2021.

Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σ.σ. 95-123). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Τσάμη, Β., Σκούρα, Ε. & Αρχάκης, Α. (2021). Η συνύπαρξη του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς

πληθυσμούς: Μια κριτική ανάλυση του ρευστού ρατσισμού. *Γλωσσολογία/Glossologia* 29, 59-75.

Τσιακάλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε. & Γιώργος Τσιακάλος. Ανακτήθηκε από: [https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos\\_book.pdf](https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf)

Τσίγκανου, Ι., Χαλκιά, Α. & Λεμπέση, Μ. (2020). Σύριοι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Εκφάνσεις και διαδρομές ένταξης. *Κοινωνική Πολιτική*, 12, 5-22. Ανακτήθηκε από: <http://eekp.gr/wp-content/uploads/2020/06/PERIODIKO-T12.pdf>

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (σ.σ. 466-511). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική διαδικασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνης.

Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, Ν. & Δερβένη, Ε. (2019). Γλωσσικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσφύγων σε δημοσιογραφικά κείμενα. *Το Ελληνικό Βλέμμα*, 6, 57-67.

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2018). Εθνική Στρατηγική για την ένταξη. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf> (ημερομηνία πρόσβασης 10/10/2021).

Unesco (2013). *Intercultural competences, conceptual and operational framework*. Paris: Unesco

UNHCR (2016). Global trends: Forced displacement in 2015. UN Refugee Agency report. Ανακτήθηκε από: [www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html](http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html) (ημερομηνία πρόσβασης 10/10/2021).

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Φτερνιάτη, Α. (2010). Το Διδακτικό Υλικό για το Γλωσσικό Μάθημα του Δημοτικού και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/30723829-To-didaktiko-yliko-gia-to-glossiko-mathima-toy-dimotikoy-kai-i-paidagogiki-toy-grammatismoy-kai-ton-polygrammatismon.html>

Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α., Παπαζαχαρίου, Δ., & Τσάμη, Β. (2013). Ανίχνευση των προτιμήσεων μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον διδακτικό υλικό. *Νέα Παιδεία* 145, 61-77. Ανακτήθηκε στις 09/09/2021 από <https://docplayer.gr/30723829-To-didaktiko-yliko-gia-to-glossiko-mathima-toy-dimotikoy-kai-i-paidagogiki-toy-grammatismoy-kai-ton-polygrammatismon.html>

Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση* 4(1), 85-100. Ανακτήθηκε στις 09/09/2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1945/10272.pdf>

Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-138. Ανακτήθηκε στις 19/06/2021 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>

Van den Bulck, H. (2001). Public service television and national identity as a project of modernity: The example of Flemish Television. *Media, Culture & Society* 23 (1), 53-69. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/016344301023001003>

van Dijk, T. A. (2001). “Critical discourse analysis”. Στο D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p.p. 352-371). London: Blackwell publications.

Weaver, S. (2011). Jokes, rhetoric and embodied racism: A rhetorical discourse analysis of the logics of racist jokes on the internet. *Ethnicities 11(4)*, 413–435. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/1468796811407755>

Wilson, J. (2001). “Political discourse”. Στο D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p.p. 398-415). London: Blackwell publications.

Wodak, R. & Reisigl, M. (2001). “Discourse and racism”. Στο D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p.p. 378-397). London: Blackwell.

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

Χαραλαμπάκης, Χ. (2015). Η εξουσία της γλώσσας και η γλώσσα της εξουσίας. *Γλωσσολογία/Glossologia 23*, 3-12. Ανακτήθηκε στις 17/4/2021 από <https://www.sek.edu.gr/sites/default/files/1.Charalambakis.pdf>

Χαραμής, Π. (2004) Εισαγωγή. Στο Χαραμής, Π. (επιμ.), *ΜΜΕ και Ρατσισμός* (σ.σ. 9-13). Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος. Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Ο δημοσιογραφικός λόγος σε ελληνική γλώσσα: ρητές γλωσσικές επιλογές και υπόρρητες αναφορές. *Μέντορας*, Ειδικό Τεύχος 4, 214-221. Ανακτήθηκε στις 11/11/2021 από <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολογος, 113*, 405-414. Ανακτήθηκε στις 11/11/2021 από <https://www.greek-language.gr/periodika/mags/filologos/2003/113/46516>

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στη προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007 (σ.σ. 27- 33).

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, 73-84. Ανακτήθηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> (ημερομηνία πρόσβασης 10/09/2021)

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ.σ. 14-42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 02/03/2021 από <http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.75.html>

Χριστίδης, Α.-Φ. (2008). *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις

Χριστόπουλος, Δ. (2004). Οι μετανάστες στην Ελληνική πολιτική κοινότητα. Στο Παύλου Μ. & Χριστόπουλος Δ. (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και «ιδιότητα του πολίτη»* (σ.σ. 338- 366). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Χριστόπουλος, Δ. (2013). Αναζητώντας το ελάχιστο πολιτειακό (πολυπολιτισμικό;) όριο: η μετανάστευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 30, 41-74. Ανακτήθηκε στις 09/08/2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/643>

Παράρτημα Α  
Κύρια Δραστηριότητα  
1<sup>η</sup> δραστηριότητα: εικόνες

STAR TRIBUNE  
SACK

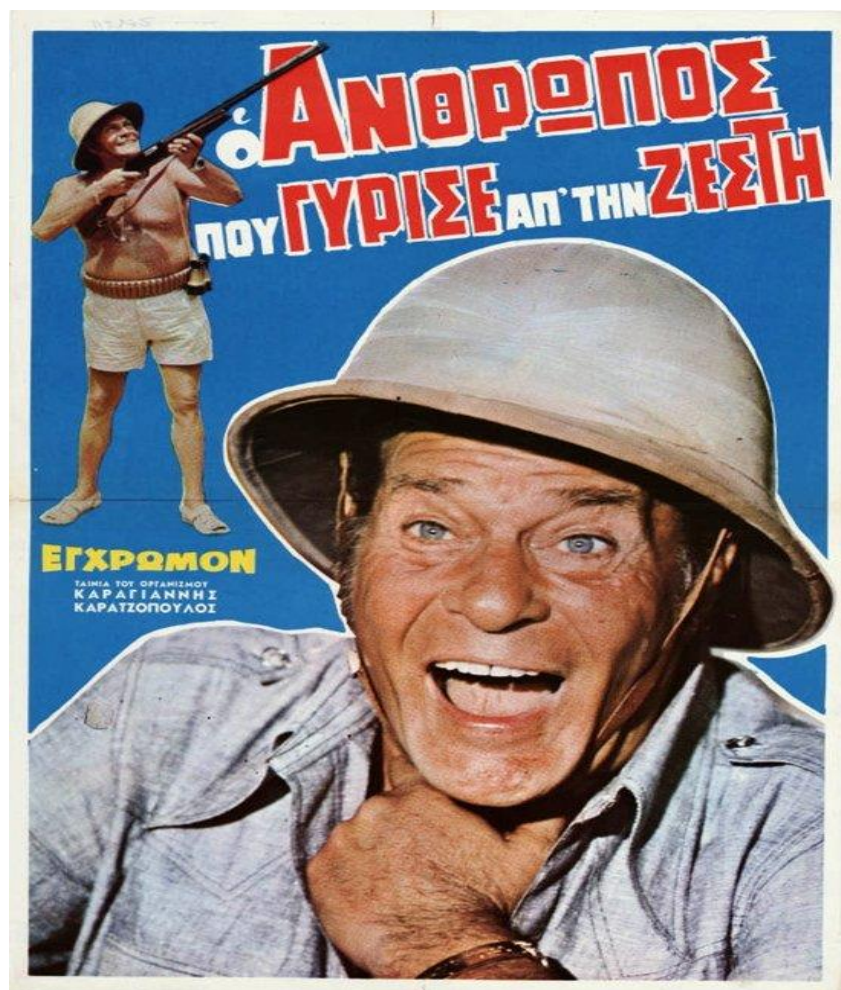






Κριτική αναπλαίσιωση

Παράδειγμα 3<sup>ο</sup>





Όλη η αλήθεια για την επίθεση στη δημοκρατία. Ιδού τα ντοκουμέντα-φωτιά

www.demokratianews.gr ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΠΕΜΠΤΗ 27 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2020 ΑΡ. ΦΥΛ. 2.703 1€

# δημοκρατία

**Ο Μιωνής κατήγγειλε τον... εαυτό του**

Εμφάνισε έγγραφα που συνέταξε και υπέγραψε (!!!) ο ίδιος ως δήθεν εκβιασμό

Απίστευτη ψευδορκία ενώπιον της Βουλής: Το 2013 κατέθεσε ότι συνάντησε τον Σαμαρά και χθες υποστήριξε «δεν τον είδα ποτέ»

**Ι. Ν. ΦΙΛΙΠΠΑΚΗΣ**  
Τίποτε δεν θα σταματήσει την ακλιδωτή πορεία μας

**ΣΑΦΕΙΣ ΑΠΟΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΣΡΑΗΛΙΝΗΣ ΠΡΕΣΒΕΙΑΣ ■ Ν. Παππάς: Ο,τι του φανεί του... Λωλοστεφανί**

Σελ. 12-14

# ΚΑΜΠΟΥΛΑ

**Στη Θεσσαλονίκη το πρώτο κρούσμα**

Μια 38χρονη σχεδιάστρια μόδας, φορέας του κορονοϊού. Ψάχνουν όσους ήρθαν σε επαφή μαζί της



Σελ. 3-5

**ΨΥΧΡΑΙΜΟΙ ΟΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΕΙΣ. ΚΑΝΕΝΑΣ ΠΑΝΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ**



Ποια μέτρα αποφάσισαν Κικίλιας, Τατακώστας, Ζέρβας



Σελ. 19-20



**ΚΥΝΕΤΑΙ ΑΙΜΑ, ΘΑ ΕΧΟΥΜΕ ΝΕΚΡΟΥΣ**

**Πρωτοφανείς καταστάσεις λαϊκής εξέγερσης στα νησιά. Οπισθεν από το Μαξίμου. Ο Κυριάκος κάλεσε σε διάλογο**



**«Εφυγε» ο τελευταίος των μεγάλων. Δάκρυα για τον Βουτσά**  
Η φανταχτερή ζωή του αιώνιου εφήβου, που «σφράγισε» τα χρυσά χρόνια του κινηματογράφου

## Κύρια δραστηριότητα

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

#### «Λαθρομετανάστες προπηλακίζουν οδηγούς-πλιάτσικο σε αποθήκες»

Πρώτη μέρα της επαναπροώθησης στην Τουρκία σήμερα και μόλις<sup>1</sup> 202 μετανάστες μπήκαν στα πλοία για τη γειτονική χώρα. Δώρο άδωρον όμως καθώς την ίδια ώρα έφταναν στα ελληνικά νησιά από τα απέναντι παράλια άλλοι 339 πρόσφυγες και μετανάστες. Η κατάσταση σε όλους τους χώρους φιλοξενίας προσφύγων αλλά και στους αυτοσχέδιους καταυλισμούς παραμένει εκρηκτική

#### «Χάος στην Ειδομένη»

Στην Ειδομένη, όπως βλέπουμε κι από το βίντεο ντοκουμέντο, εισέβαλαν δεκάδες μετανάστες χθες το βράδυ από πόρτες και παράθυρα στην αποθήκη της Ύπατης Αρμοστίας του ΟΗΕ και λεηλάτησαν τα τρόφιμα, ενώ σοκ προκαλεί η καταγγελία ηλικιωμένης κατοίκου της Ειδομένης πως όταν τους είπε να σταματήσουν, έβγαλαν μαχαίρι και την απείλησαν.

Σαν ελεύθεροι πολιορκημένοι αισθάνονται οι 100 μόνιμοι κάτοικοι του χωριού της Ειδομένης, οι οποίοι, ενώ από την πρώτη στιγμή έδειξαν την ανθρωπιά και την αλληλεγγύη τους, νιώθουν τώρα να απειλούνται από την κατάσταση.

«-Κλειδωθήκαμε εμείς μέσα στα σπίτια μας για να έχουν αυτοί το ελεύθερο και δε σέβονται απολύτως τίποτα».

«-Πολύ φοβάμαι πως τα προβλήματα καθημερινά θα αυξάνονται και θα έχουμε πλέον ανεξέλεγκτες καταστάσεις».

Στην εθνική οδό Θεσσαλονίκης-Ευζώνων στο ύψος της Ειδομένης επικράτησε το μεσημέρι χάος όταν πρόσφυγες απέκλεισαν τον δρόμο και διαπληκτίστηκαν έντονα με τους οδηγούς. Από την ένταση μια ελληνίδα οδηγός δεν άντεξε και λιποθύμησε. Μάλιστα την ώρα που ένα αυτοκίνητο πήγε να φύγει ένας μετανάστης ξάπλωσε μπροστά στις ρόδες προκαλώντας νέα ένταση.

«-Δε φταίμε για να βιώνουμε όλο αυτό, δεν τους βομβαρδίσαμε εμείς».

Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=rzDw-WblpN0>

## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα-εικόνες





## Κριτική αναπλαισίωση



Τώρα ο  
δημοσιογράφος  
είσαι εσύ!

Είστε δημοσιογράφος σε μια τοπική εφημερίδα της Λέσβου, ένα νησί που βιώνει έντονα την προσφυγική κρίση. Καλείστε να γράψετε ένα άρθρο σχετικά με το προσφυγικό-μεταναστευτικό σε ουδέτερο ύφος, περιγράφοντας τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων και τη στάση των κατοίκων με τρόπο αντικειμενικό. Δημιουργήστε ένα μέτωπο δράσης με τους αναγνώστες για την προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την καταπολέμηση των ρατσιστικών πρακτικών. Αναπτύξτε τις σκέψεις σας αξιοποιώντας τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές.

## Παράρτημα Γ Προστάδιο



Πρόσφυγας ή μετανάστης; Η επιλογή της λέξης έχει σημασία.

Πηγή: [https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR\\_Refugee\\_or\\_Migrant\\_GR.pdf](https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf)

### Φύλλο εργασίας

**Πρόσφυγας ή μετανάστης;**

**Ποιος είναι ο σωστός όρος;**

**Ψάχνω σε αξιόπιστες σελίδες στο διαδίκτυο τους ορισμούς τους.**

• Πρόσφυγας είναι

.....  
.....

• Μετανάστης είναι

.....  
.....

• Λαθρομετανάστης θεωρείται

.....

## **Κύρια δραστηριότητα**

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

- Kyriakos Mitsotakis @kmitsotakis, 18/3/2016, Tweet

*Πετύχαμε μια σημαντική διπλωματική νίκη: Επιτάχυνση της διαδικασίας επιστροφής παράνομων μεταναστών, ενίσχυση της ελλ. υπηρεσίας ασύλου.*

- Kyriakos Mitsotakis @kmitsotakis, 13/3/2019, Tweet

*Οι συνθήκες στη #Μόρια εξακολουθούν να είναι ντροπιαστικές για μια ευρωπαϊκή χώρα. Παρά τις υπεράνθρωπες προσπάθειες των υπαλλήλων υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στη διαδικασία εξέτασης ασύλου. Έχω δεσμευτεί πως αυτές οι διαδικασίες θα επιταχυνθούν.*

- Kyriakos Mitsotakis @kmitsotakis, 21/6/2019, Tweet

*Για την προστασία των συνόρων μας και τη διαχείριση του Μεταναστευτικού. Θυμίζουμε σε κάποιους ότι ναι, και η θάλασσα έχει σύνορα. Και αυτά πρέπει να φυλάσσονται.*

- Kyriakos Mitsotakis @kmitsotakis, 1/7/2019, Tweet

*Η αποσυμφόρηση των νησιών του Αν. Αιγαίου είναι προτεραιότητα. Πρέπει να αλλάξουν οι διαδικασίες χορήγησης ασύλου που σήμερα είναι εξαιρετικά χρονοβόρες ώστε να ολοκληρώνονται γρήγορα και όσοι δεν δικαιούνται άσυλο πρέπει να επιστρέφουν στην Τουρκία.*

- Kyriakos Mitsotakis @kmitsotakis, 4/10/2019, Tweet

*Στο Μεταναστευτικό θέλουμε κανόνες. Και μέρος των κανόνων είναι και ο τρόπος με τον οποίο ένα κυρίαρχο κράτος φυλάσσει τα σύνορά του και οι διαδικασίες με τις οποίες δίνει άσυλο σε ανθρώπους που το δικαιούνται εάν είναι πράγματι πρόσφυγες.*

- Kyriakos Mitsotakis @kmitsotakis, 31/10/2019, Tweet

*Ο νόμος μας εκπέμπει ένα ξεκάθαρο μήνυμα: «Ως Εδώ» με όσους γνωρίζουν ότι δεν δικαιούνται άσυλο, αλλά επιχειρούν παρά ταύτα να εισέλθουν και να παραμείνουν στη χώρα μας. Σε όσους κινδυνεύουν και δικαιούνται άσυλο όμως, η πατρίδα μας θα δώσει καταφύγιο. Συντεταγμένα και δομημένα.*

- Alexis Tsipras @atsipras, 27/9/2019, Tweet

*Το προσφυγικό δεν είναι ζήτημα καλής ή κακής επικοινωνίας. Το προσφυγικό δεν αντιμετωπίζεται με κόλπα. Πρόκειται για μάνες και παιδιά, ανθρώπους βασανισμένους. Δεν αντιμετωπίζεται το ζήτημα με εκκενώσεις κτιρίων, αποκλείοντας παιδιά από τα σχολεία και την πρόσβαση στην υγεία.*

- Alexis Tsipras @atsipras, 31/10/2019, Tweet

*Μετατρέπει τους πρόσφυγες σε μετανάστες & το προσφυγικό ζήτημα από ευρωπαϊκό σε εθνικό ή ακόμη χειρότερα σε ελληνοτουρκικό. Αλλά φοβάμαι πως το χειρότερο απ' όλα είναι πως έχει υιοθετήσει μια ολισθηρή λογική συμψηφισμού της προσφυγικής κρίσης με μείζονα θέματα των ελληνοτουρκικών.*

- Alexis Tsipras @atsipras, 5/11/2019, Tweet

*Οι δηλώσεις Αθανασίου επιβεβαιώνουν τη βαθιά ξενοφοβική αντίληψη που έχει διαποτίσει τη σκέψη και την πρακτική της ΝΔ.*

- 4/11/2019 : Σάλος από τις δηλώσεις Χ. Αθανασίου για «αλλοίωση πληθυσμού» και «νέα Ροδόπη» στη Λέσβο

Απόσπασμα από <https://www.efsyn.gr/node/217657>

Ο Χαράλαμπος Αθανασίου μίλησε, χθες, στον ραδιοφωνικό σταθμό ΘΕΜΑ και επιχείρησε να περιγράψει την κατάσταση που επικρατεί στη Λέσβο με τους πρόσφυγες και μετανάστες και εκτός από χαρακτηρισμούς περί «αλλοίωσης πληθυσμού», άνοιξε και ένα από τα πιο ευαίσθητα θέματα που διέπουν τις ελληνοτουρκικές σχέσεις.



Ο αντιπρόεδρος της Βουλής έκανε λόγο για κατάρρευση της οικονομίας του νησιού, όμως σημείωσε ότι «υπάρχει και μία ανησυχία γιατί αλλοιώνεται ο πληθυσμός καθώς έχουν αυξηθεί πάρα πολύ οι μετανάστες».

Δεν έμεινε, όμως εκεί, αλλά παρέθεσε και στοιχεία της μαιευτικής κλινικής σημειώνοντας ότι «ο μέσος όρος των γεννήσεων τα τρία τελευταία χρόνια έχει διπλασιαστεί στους μουσουλμάνους έναντι των Ελλήνων», ενώ εκτίμησε ότι με αυτούς τους ρυθμούς σε είκοσι χρόνια το 30% θα είναι μουσουλμάνοι και ότι τα αιτήματα από την Τουρκία τα τεμένη και αναγνώριση μειονότητας μπορούν να δημιουργήσουν μια «νέα Ροδόπη».

- Βούλα Παπαχρήστου @papaxristoutj, 23/7/2012, Tweet

*Με τόσους Αφρικανούς στην Ελλάδα.. Τουλάχιστον τα κουνούπια του δυτικού Νείλου...θα τρώνε σπιτικό φαγητό!!!*

## Κριτική αναπλαισίωση

### Debate

#### Δημοσιογραφική ομάδα

##### Σημειώσεις

- Δομή φιλοξενίας προσφύγων
- Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



#### Ομάδα Πρωθυπουργού

##### Σημειώσεις

- Δομή φιλοξενίας προσφύγων
- Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων
- Συνεργασία
- Λύσεις
- Λογικά επιχειρήματα

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



#### Ομάδα Αντιπολίτευσης

##### Σημειώσεις

- Δομή φιλοξενίας προσφύγων
- Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων
- Βιώσιμες λύσεις
- Κοινός στόχος

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## Παράρτημα Δ Προστάδιο



*Το κουτσό, 1974*

Βλάσης Κανιάρης, εικαστικός

"Δεν είναι θέμα ενός ατόμου ή μιας χώρας, είναι θέμα του μηχανισμού που ισχύει και τώρα. Βέβαια προσθέτω το εξής οξύμωρο, ότι τότε εμείς ήμασταν χώρα που εξήγε ένα μεταναστευτικό δυναμικό και τώρα είμαστε η χώρα που εισάγει. Αλλά η εικόνα είναι η ίδια και δεν είναι καινούργια, ούτε εκείνης της εποχής μόνο. Είναι παμπάλαιο αυτό το πρόβλημα της μετανάστευσης, που συναντιέται όχι μόνο διακρατικά αλλά και μέσα σε κάθε χώρα".

**Ο Βλάσης Κανιάρης, αναφερόμενος στο προαναφερθέν έργο του.**

Πηγή: [https://www.avgi.gr/tehnες/110354\\_me-egkatastasi-gia-ti-metanasteysi-o-kaniaris-stin-mpienale-tis-gwangju-stin-korea](https://www.avgi.gr/tehnες/110354_me-egkatastasi-gia-ti-metanasteysi-o-kaniaris-stin-mpienale-tis-gwangju-stin-korea)

## Κύρια δραστηριότητα

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα: «Φορώντας τα παπούτσια των άλλων»



Πέρασα έξω από το τζαμί όπως κάθε μέρα.


Η πόρτα ήταν κλειστή, μα μπροστά της  
απλωνόταν μια θάλασσα από παπούτσια.

Παντού παπούτσια! Πολλά παπούτσια!

Τα περισσότερα ήταν μαύρα, αντρικά,  
αλλά υπήρχαν κι άλλα.

Μποτάκια, γαλότσες, τακούνια,  
μέχρι και σαγιονάρες. Τέτοια εποχή

Πλησίασα για να δω καλύτερα. Τα αθλητικά που μου αρέσουν! Έχουν και πορτοκαλί  
κορδόνια. Κοίταξα γύρω μου. Δεν υπήρχε κανείς! Θα τα δοκιμάσω! Άλλωστε, είναι  
σχεδόν το νούμερό μου.



Έβγαλα τα παπούτσια μου κι έβαλα τα πόδια μου στα πανέμορφα  
αθλητικά. Μαλακά κι άνετα. Δείχνουν τέλεια! Πρέπει να είναι  
καινούργια! Δεν έχουν ούτε μια γρατζουνιά. Εκείνη ακριβώς

τη στιγμή άνοιξε η πόρτα του τζαμιού  
κι άρχισε να βγαίνει ο κόσμος έξω.

Έβγαλα γρήγορα τα πόδια μου  
από τα ξένα αθλητικά,  
φόρεσα όπως-όπως τα δικά μου και περπάτησα  
βιαστικά μέχρι τη γωνία.

Σταμάτησα για να δέσω τα κορδόνια μου.

Όπως ήμουν σκυμμένη,  
είδα να περνούν δίπλα μου τα αθλητικά που είχα λίγο πριν δοκιμάσει.

Σήκωσα τα μάτια μου κι αντίκρυσσα ένα αγόρι με καλοχτενισμένα μαλλιά  
με τη μαμά του. Μπήκαν σε ένα μπλε γυαλιστερό αυτοκίνητο.

που τους περίμενε λίγο πιο κάτω.

Μμμ, ίσως γι' αυτό δεν έχουν ούτε μία γρατζουνιά. Μάλλον δεν  
περπατάει και πολύ.



Από εκείνη τη μέρα σταμάτησα να κάθομαι στην αυλή μετά το σχολάσμα.

Έφευγα γρήγορα να προλάβω να περάσω από το τζαμί πριν ανοίξει η πόρτα. Μου άρεσε να βλέπω τα παπούτσια και να τα δοκιμάζω. Έκανα γρήγορα και πρόσεχα πολύ.

Δεν ήθελα να με δει κανείς.

Να αυτές εκεί οι ασημένιες μπαλαρίνες...είναι πολύ ωραίες. Μου πάνε άραγε; Ήταν μεγαλύτερο μέγεθος αλλά έδειχναν ωραίες στο πόδι μου, παρόλο που ήταν αρκετά φορεμένες.

Έχουν χάσει τη φόρμα τους...Είναι λίγο σαν βάρκες. Η πόρτα άνοιξε κι εγώ κρύφτηκα πίσω από μια κολώνα. Περίμενα να δω ποια θα φορέσει τις μπαλαρίνες.

Κοίτα να δεις, το ξέρω αυτό το κορίτσι.

Πήγαινε πέρσι στο σχολείο μου.

Α, να γιατί έχουν ξεχειλώσει οι μπαλαρίνες της. Όταν στέκεται, φτιάχνει μια φωλίτσα με τις πατούσες της. Περιμένει τους γονείς της και μοιάζει σαν να μη ξέρει τι πρέπει να κάνει. Δε φαίνεται πολύ χαρούμενη. Μμμ, καθόλου χαρούμενη.

Μια άλλη φορά δοκίμασα ένα ζευγάρι αθλητικά μποτάκια. Έβαλα στοίχημα με τον εαυτό μου ότι μπορούσα να μαντέψω σε ποιον ανήκουν. Σίγουρα σε αγόρι! Μάλλον θα παίζει μπάσκετ. Έχουν μια μεγάλη ζάρα μπροστά, εκεί όπου τα δάχτυλα λυγίζουν όταν πηδάμε. Θα πρέπει να είναι ψηλός γιατί είναι τεράστια. Μπορεί να είναι και όμορφος. Δε ξέρω γιατί το σκέφτηκα αυτό.

Μόλις άνοιξε η πόρτα του τζαμιού κατέβηκα στο πεζοδρόμιο κι έκανα ότι τρώω το μπισκότο μου. Υστέρα από λίγο είδα δυο αγόρια να περνούν τον δρόμο μιλώντας δυνατά για έναν αγώνα. Ο ένας φορούσε τα μποτάκια κι έκανε μεγάλα, σίγουρα βήματα. Μπορεί να μη μάντεψα σωστά το ύψος...αλλά σίγουρα ήταν όμορφος.



Εικόνα για τη συγγραφή ιστορίας μετά την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου



2<sup>η</sup> δραστηριότητα

## Ποίημα της Κενυάτισσας ποιήτριας Ουαρσάν Σάιρ



«Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του,  
εκτός αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία  
τρέχει προς τα σύνορα μόνο όταν βλέπεις  
ολόκληρη την πόλη να τρέχει κι εκείνη  
οι γείτονές σου τρέχουν πιο γρήγορα από σένα  
με την ανάσα ματωμένη στο λαιμό τους  
το αγόρι που ήταν συμμαθητής σου  
που σε φιλούσε μεθυστικά πίσω από το παλιό εργοστάσιο τσίγκου  
κρατά ένα όπλο μεγαλύτερο από το σώμα του

αφήνεις την πατρίδα  
μόνο όταν η πατρίδα δε σε αφήνει να μείνεις.

κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγά  
φωτιά κάτω απ' τα πόδια σου  
ζεστό αίμα στην κοιλιά σου  
δεν είναι κάτι που φαντάστηκες ποτέ ότι θα έκανες  
μέχρι που η λεπίδα χαράζει απειλές στο λαιμό σου  
και ακόμα και τότε ψέλνεις τον εθνικό ύμνο  
ανάμεσα στα δόντια σου  
και σκίζεις το διαβατήριό σου σε τουαλέτες αεροδρομίων  
κλαίγοντας καθώς κάθε μπουκιά χαρτιού  
δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν πρόκειται να γυρίσεις.

πρέπει να καταλάβεις  
ότι κανένας δε βάζει τα παιδιά του σε μια βάρκα  
εκτός αν το νερό είναι πιο ασφαλές από την ξηρά  
κανένας δεν καίει τις παλάμες του  
κάτω από τρένα, ανάμεσα από βαγόνια  
κανένας δεν περνά μέρες και νύχτες στο στομάχι ενός φορτηγού  
τρώγοντας εφημερίδες  
εκτός αν τα χιλιόμετρα που ταξιδεύει  
σημαίνουν κάτι παραπάνω από ένα ταξίδι.



κανέννας δε σέρνεται  
κάτω από φράχτες  
κανέννας δε θέλει να τον δέρνουν  
να τον λυπούνται  
κανέννας δε διαλέγει τα στρατόπεδα προσφύγων  
ή τον πλήρη σωματικό έλεγχο σε σημεία  
όπου το σώμα σου πονούσε  
ή τη φυλακή,  
επειδή η φυλακή είναι ασφαλέστερη  
από μια πόλη που φλέγεται  
και ένας δεσμοφύλακας το βράδυ  
είναι προτιμότερα από ένα φορτηγό  
γεμάτο άντρες που μοιάζουν με τον πατέρα σου  
κανέννας δε θα το μπορούσε  
κανέννας δε θα το άντεχε  
κανένα δέρμα δε θα ήταν αρκετά σκληρό  
για να ακούσει τα:  
γυρίστε στην πατρίδα σας μαύροι  
πρόσφυγες  
βρομομετανάστες  
ζητιάνοι ασύλου  
που ρουφάτε τη χώρα μας  
αράπηδες με τα χέρια απλωμένα  
μυρίζετε περίεργα  
απολίτιστοι  
κάνετε λίμπα τη χώρα σας και τώρα θέλετε  
να κάνετε και τη δική μας  
πώς δε δίνουμε σημασία  
στα λόγια  
στα άγρια βλέμματα  
ίσως επειδή τα χτυπήματα είναι πιο απαλά  
από το ξερίζωμα ενός χεριού ή ποδιού  
ή τα λόγια είναι πιο τρυφερά  
από δεκατέσσερις άντρες  
ανάμεσα στα πόδια σου  
ή οι προσβολές είναι πιο εύκολο  
να καταπιείς  
από τα χαλάσματα  
από τους σκελετούς  
από το κομματιασμένο κορμάκι του παιδιού σου.

θέλω να γυρίσω στην πατρίδα,  
αλλά η πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία  
πατρίδα είναι η κάνη ενός όπλου  
και κανένας δε θα άφηνε την πατρίδα  
εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγούσε μέχρι τις ακτές  
εκτός αν η πατρίδα σου έλεγε να τρέξεις πιο γρήγορα  
να αφήσεις πίσω τα ρούχα σου  
να συρθείς στην έρημο  
να κολυπήσεις ωκεανούς

να πνιγείς

να σωθείς

να πεινάσεις

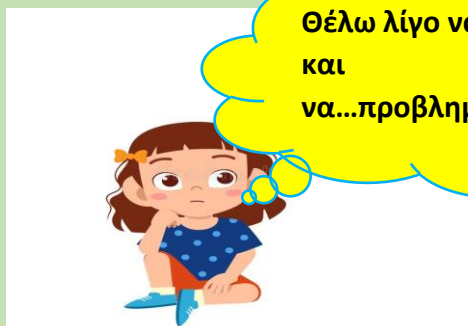
να εκλιπαρήσεις

να ξεχάσεις την υπερηφάνεια

η επιβίωσή σου είναι πιο σημαντική.  
κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα είναι  
μια ιδρωμένη φωνή στο αυτί σου  
που λέει  
φύγε,  
τρέξε μακριά μου τώρα  
δεν ξέρω τι έχω γίνει  
αλλά ξέρω ότι οπουδήποτε αλλού  
θα είσαι πιο ασφαλής απ' ό,τι εδώ»



## Φύλλο εργασίας



- Παρατηρήστε αρχικά τις εικόνες. Τι σκέψεις και συναισθήματα σας γεννιούνται;
- Τι περιεχόμενο πιστεύετε πως έχει το ποίημα;
- Αφού διαβάσετε το ποίημα, τι εικόνες σας έρχονται στον νου;
- Γιατί πιστεύετε ότι η συγγραφέας χρησιμοποιεί ελάχιστα σημεία στίξης;
- Ποιες φράσεις σας αγγίζουν; Μπορείτε να φανταστείτε τους εαυτούς σας στη θέση της;
- Συγκρίνοντας το περιεχόμενο του ποιήματος με την οπτική των κειμένων (δημοσιογραφικού λόγου, χιουμοριστικού και πολιτικού περιεχομένου), σε τι συμπεράσματα φτάνετε;
- Ανατρέξτε σε ποιήματα που γνωρίζετε για τη δική σας πατρίδα. Αναζωπυρώνουν το εθνικό σας αίσθημα;
- Πώς σας κάνει να νιώθετε το ποίημα της Ουαρσάν Σάιρ;



## Κριτική αναπλαισίωση



Προσπαθήστε να «ζωντανέψετε» κάποιον από τους μετανάστες. Δώστε του πρόσωπο, γεμίστε τις βαλίτσες του με αντικείμενα, φωτογραφίες κτλ., και αφηγηθείτε τη δική του ιστορία.



Τώρα χρησιμοποιήστε μια φωτογραφία του «Κουτσού» ως σκηνικό ή κατασκευάστε, με τις δικές σας δυνατότητες, ένα αυτοσχέδιο σκηνικό που να έχει ως αφετηρία το έργο του Βλάση Κανιάρη. Παρουσιάστε κάποιες από τις αφηγήσεις που γράψατε σε θεατρικό αναλόγιο.

## Παράρτημα Ε

### Προστάδιο



Οι ανολοκλήρωτοι «Ταξιδιώτες» του Bruno Catalano: Ένα κομμάτι μένει πάντα πίσω



«Ξύλινη βάρκα με επτά ανθρώπους» από την Ελληνίδα γλύπτρια, ζωγράφο και καλλιτεχνική παραγωγό Καλλιόπη Λαιμού.

### **Κύρια Δραστηριότητα**

#### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

**1<sup>η</sup> φάση:** Φύλλο εργασίας για ιδεοθύελλα/σημειώσεις

# Κρατάω σημειώσεις



### Προοίμιο: «Το ταξίδι»

Δεν λατρεύω τα σύνορα. Για να είμαι ειλικρινής ούτε τα μισώ. Απλώς τα φοβάμαι και νιώθω πάντα άβολα όταν μου τυχαίνει και βρίσκομαι τετ-α-τετ με αυτά. Μιλώ κατ' αρχήν για τα ορατά σύνορα, τα γεωγραφικά, εκείνα που χωρίζουν μεταξύ τους τις χώρες, τα κράτη και τα έθνη. Ακόμα και σήμερα – την εποχή όπου τα σύνορα γίνονται όλο και πιο πορώδη – όταν τα περνάω νιώθω μια παράξενη αίσθηση: ένα μείγμα λύτρωσης και αμηχανίας. Ίσως αυτό συμβαίνει λόγω του διαβατηρίου που κουβαλώ μαζί μου. Σε κάθε περίπτωση, έχω συνηθίσει πλέον τα σύνορα να με κοιτούν με καχυποψία. Εγώ τα βλέπω με λαχτάρα, ανυπομονώ να τα περάσω, ενώ εκείνα με αντικρίζουν σχεδόν πάντα με μια εχθρική διάθεση ή με καχυποψία. Εγώ προσπαθώ τουλάχιστον να τα καθησυχάσω, να τα πείσω πως δεν κινδυνεύουν από μένα, ενώ εκείνα πάντα μηχανεύονται να βρουν κάποιο πρόσχημα για να με απωθήσουν ή να αποφύγουν την ισότιμη σχέση μαζί μου. Για όλους αυτούς τους λόγους λοιπόν δεν δυσκολεύομαι να πω πως εδώ και πολύ καιρό πάσχω από το σύνδρομο των συνόρων. [...] Η προβληματική μου σχέση με τα σύνορα ξεκινά από πολύ νωρίς. Από την μικρή ηλικία. Γιατί το εάν θα πάσχεις ή όχι από το σύνδρομο των συνόρων είναι σε ένα μεγάλο μέρος και θέμα τύχης: εξαρτάται από το που θα γεννηθείς. Εγώ γεννήθηκα στην Αλβανία.

*Απόσπασμα από το Μικρό Ημερολόγιο συνόρων του Γκαζιμέντ Καπλάνι.*



### «Κάθε μέρα...»

Πρέπει να βρεις μια δουλειά. Οποιαδήποτε δουλειά. Πρέπει να επιβιώσεις. Πρέπει να βρεις ένα σπίτι, όπως και να είναι αρκεί να μοιάζει με σπίτι. Πρέπει να μάθεις αυτήν την νέα γλώσσα και εσύ δεν ξέρεις ούτε μια λέξη, μπερδεύεις το «καληνύχτα» με το «καλησπέρα». Πρέπει να μάθεις να μιλάς πιο σιγά, να μην φωνάζεις γιατί τρομάζεις τους συνομιλητές σου: εδώ δεν είσαι πια στο χωριό σου. Πρέπει να κρύβεσαι από τις κλούβες της αστυνομίας γιατί ήρθες απρόσκλητος και κάνεις μπλαμ με αυτό το ταλαιπωρημένο πρόσωπο και το πρωτόγονο κούρεμα που οι άνθρωποι σε αυτή την Πόλη δεν το χρησιμοποιούν πια εδώ και δεκαετίες και ειδικά αυτά τα ρούχα που φαίνεται καθαρά πως σου τα έχουν χαρίσει: ή μήπως τα έκλεψες πουθενά; Πρέπει να μάθεις να περπατάς γιατί έχεις μάθει να περπατάς πολύ γρήγορα λες και σε κυνηγά ο Σατανάς. Πρέπει να μάθεις επίσης τους κώδικες οδικής κυκλοφορίας, για τους πεζούς φυσικά... Πρέπει να μην κοιτάς τα όμορφα κορίτσια των γηγενών με αυτό το βλέμμα που θυμίζει τον Κουαζιμοντο όταν κοιτά την Εσμεράλδα, στην Παναγία των Παρισίων. Πρέπει... Πρέπει... Πρέπει... Πρέπει... Χωρίς τέλος και ημερομηνία λήξεως... Κάθε μέρα, κάθε νύχτα, κάθε εβδομάδα, κάθε μήνα, κάθε χρόνο. Δεν έχεις το προνόμιο των «θέλω», είσαι καταδικασμένος να ζεις υπό τις αδυσώπητες αξιώσεις των «πρέπει»... Γιατί πρέπει να τα καταφέρεις. Προπάντων αυτό. Είναι ο όρκος που ο μετανάστης δίνει στον εαυτό του. Όπως οι γιατροί έχουν τον όρκο του Ιπποκράτη ο μετανάστης έχει τον δικό του όρκο: «πρέπει να τα καταφέρω». Αυτός ο όρκος είναι η πραγματική του πατρίδα από εκεί και πέρα. Πρέπει να τα καταφέρει όχι μόνο διότι από εκείνον κάτι περιμένουν οι δικοί του πίσω στην πατρίδα. Αυτό είναι το ελάχιστο. Εκείνος πρέπει να τα καταφέρει προπαντός για να μην γυρίσει στην πατρίδα του αποτυχημένος... Η σκέψη της αποτυχίας τον κάνει να τρέμει σαν παιδί χαμένο μέσα στο σκοτάδι... Πρέπει να τα καταφέρει αλλά πώς να τα καταφέρει; Και εκεί χωρίζουν οι δρόμοι των μεταναστών: στους επιτυχημένους και τους αποτυχημένους, τους αποδεχτούς και τους απορριπτέους, τους τυχερούς και τους άτυχους... Γιατί οι μετανάστες όσο και αν μοιάζουν μεταξύ τους διαφέρουν πολύ ο ένας από τον άλλον, όπως όλοι οι θνητοί σε αυτό τον κόσμο.

*Απόσπασμα από το Μικρό Ημερολόγιο συνόρων του Γκαζμέντ Καπλάνι.*

## «Δουλειά, δουλειά, δουλειά»

Μετανάστης σημαίνει πολλά πράγματα. Αλλά προπαντός δουλειά. Στην ξενιτιά δεν πας για να κάνεις το μάγκα, αλλά για να μαζέψεις φράγκα. Θα κάνεις τα πάντα για να το πετύχεις. Θα κάνεις δυο και τρεις δουλειές τη μέρα, ανασφάλιστος, θα ρίξεις το μεροκάματο των ντόπιων, θα γίνεις απεργοσπάστης, αν χρειαστεί θα πουλάς κακομοιριά, για να αγγίξεις την καρδιά των εργοδοτών, μέχρι να καταλάβεις ότι πολλοί λίγοι τη διαθέτουν, θα στήνεσαι από τα χαράματα στην πλατεία Ομόνοιας, σαν βρόμικο άγαλμα που ξέχασαν να το πλύνουν τα συνεργεία του Δήμου. Θα κατοικείς σε τρώγλες, δέκα, δεκαπέντε, είκοσι άτομα μαζί, καταργώντας τη διαφορά ανάμεσα στην κατοικία και το γουρουνοστάσιο. Θα τρως ψωμί και αλάτι, θα τρως σκέτο ψωμί. Θα σε πιάνει ο ύπνος πάντα στο λεωφορείο από την εξάντληση και την αϋπνία. Θα μυρίζεις ιδρώτα σε ακτίνα ενός χιλιομέτρου, γιατί δε θα έχεις χρόνο να πλυθείς αλλά και γιατί δε θα θέλεις να κάνεις το ντους για να μην πληρώνεις ρεύμα. Ο πιο διάσημος τσιγκούνης σε σύγκριση με σένα θα μοιάζει κουβαρντάς. Θα μετράς τα χρήματά σου όπως μετρά ο αναιμικός τις σταγόνες αίματος. Δε θα ξοδεύεις τίποτα, δε θα αγοράζεις τίποτα, θα ζεις με τα ελάχιστα των ελαχίστων, θα χορταίνεις μόνο μετρώντας τα χρήματα και ακούγοντας πως για σένα υπάρχει και άλλη δουλειά, και άλλη, και άλλη.

Και ξαφνικά, χωρίς να το καταλάβεις, θα νιώσεις πως οι δυνάμεις σου λιγοστεύουν, θα νιώσεις να σε χτυπά η αρθρίτιδα, θα αισθανθείς ύποπτους πόνους στα νεφρά, στην πλάτη, στην καρδιά. Θα είσαι τυχερός εάν προλάβεις την εγχείρηση. Πολλοί άλλοι δεν πρόλαβαν. Έφυγαν πάνω στη δουλειά, τους πλάκωσε κάποιος τοίχος, γιατί οι εργοδότες δεν πληρώνουν για μέτρα ασφαλείας. Γιατί καθώς είναι γνωστό ο μετανάστης πεθαίνει αθόρυβα, σαν τη μύγα...

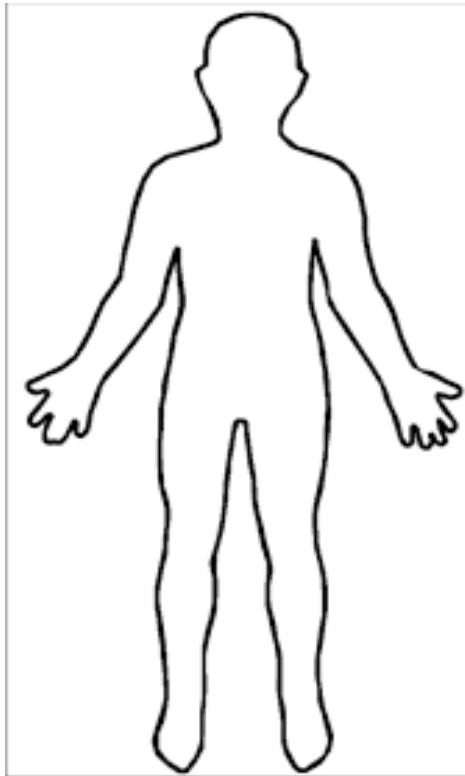
*Απόσπασμα από το Μικρό Ημερολόγιο συνόρων του Γκαζμέντ Καπλάνι.*

### **Επίλογος: «Συναίσθημα»**

Εσείς μπορεί να τον ρωτήσετε: γιατί μας τα αφηγείσαι όλα αυτά; Η αλήθεια είναι ότι όταν είσαι μετανάστης, της πρώτης γενιάς ειδικά, η πρώτη επιλογή είναι η σιωπή. Μέσα στον μετανάστη κατοικούν ο φόβος, η επιφυλακτικότητα, η έλλειψη, η βία της φυγής, η βία της πρώτης επαφής με την άγνωστη χώρα, το αίσθημα του απρόσκλητου, η μνησικακία, η νοσταλγία της πατρίδας και η απάρνησή της ταυτόχρονα, η ενοχή και η οργή... Ο μετανάστης είναι ένα μπερδεμένο πλάσμα, πολύ ανασφαλής και γι' αυτό φοβάται την εξομολόγηση. Γιατί αρκεί ένα νεύμα από την άλλη πλευρά, ένα νεύμα άρνησης ή αδιαφορίας του τύπου «και τι με νοιάζει εμένα ρε φίλε από πού έρχεσαι και το τι έχεις περάσει εσύ;» και ο μετανάστης νιώθει γελοίος, απροστάτευτος, παραμορφωμένος... Γι' αυτό προτιμά να μην ρισκάρει. Καταναλώνει στην μοναξιά τις εμπειρίες του και σιγά σιγά πείθεται πως η μαρτυρία του δεν ενδιαφέρει πια κανέναν: «σε τελευταία ανάλυση, σκέφτεται, εγώ δεν φτιάχτηκα για να πω ιστορίες αλλά για να παλέψω σαν σκυλί για την επιβίωση». Οι άλλοι, όχι μόνο δεν μπορούν να τον κατανοήσουν αλλά, προπάντων, δεν θέλουν να τον κατανοήσουν... Η δεύτερη επιλογή είναι εκείνη του ρίσκου, της απογύμνωσης, της εξομολόγησης. Ν' αφηγείται την ζωή του, την επώδυνη και αντιφατική διαδρομή ενός μέτοικου. Προπαντός επειδή νιώθει πως εάν μείνουν μέσα του όλα αυτά κινδυνεύει να γίνει νευρωτικός και μνησικάκος... Το μέγιστο που μπορεί να προσδοκά τότε είναι να τον κατανοήσουν: αυτόν και μέσω αυτού αυτούς που δεν μπορούν, δεν ξέρουν, δεν τολμούν ή απλώς δεν έχουν χρόνο να αφηγούνται και θάβουν τις αφηγήσεις μέσα τους. Γιατί δεν μπορείς να κατανοήσεις έναν μετανάστη, εάν δεν ακούσεις πρώτα την μαρτυρία του...

*Απόσπασμα από το Μικρό Ημερολόγιο συνόρων του Γκαζμέντ Καπλάνι.*

### 3<sup>η</sup> φάση: Περίγραμμα του ήρωα



Συναισθήματα  
εντός του  
περιγράμματος

Εξωτερικές  
συνθήκες/παράγοντες  
εκτός του  
περιγράμματος

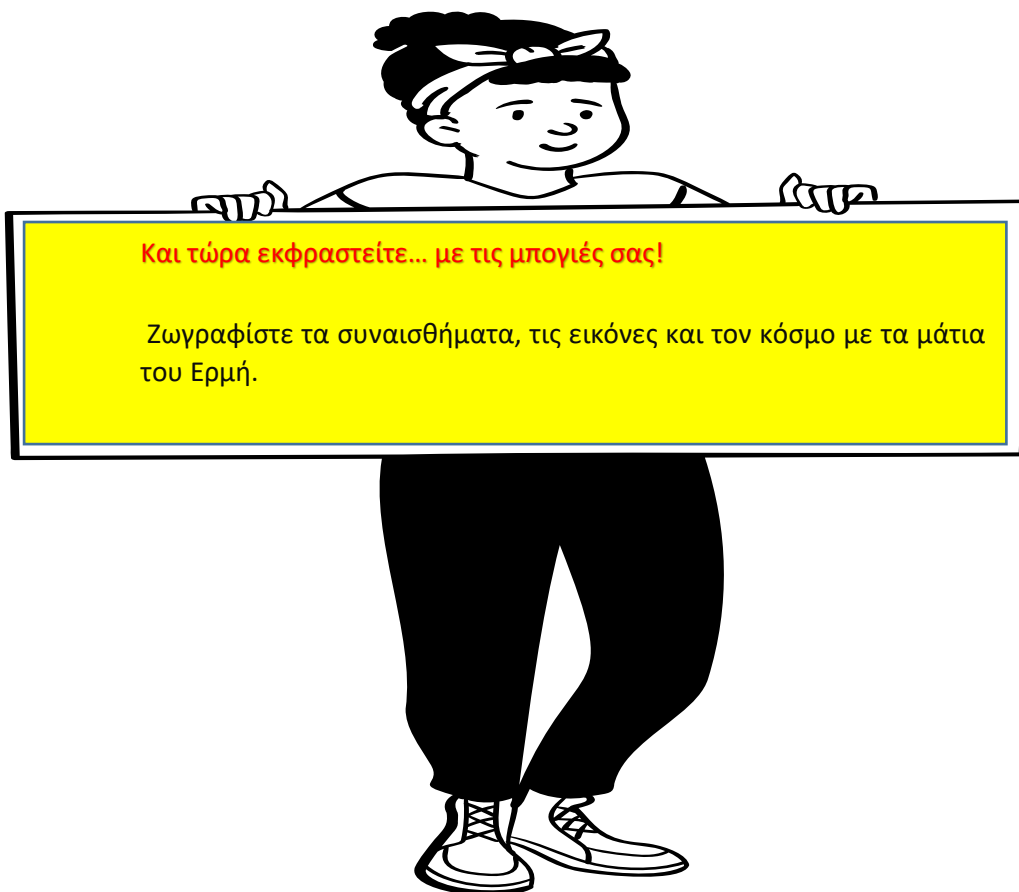
## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα



**Ερωτήματα**

- Γιατί αναμένουμε από ένα παιδί που κατοικεί στη χώρα μας 6 μήνες να μιλάει καλά τη γλώσσα μας;
- Τι δυσκολίες βρήκαν ο Ερμής και η οικογένειά του όταν ήρθαν στην Ελλάδα;
- Τι όνειρα κουβαλούσαν στις αποσκευές τους ερχόμενοι εδώ;
- Τι στερεότυπα ανέφερε ότι έχει δεχτεί ο μικρός Ερμής και η οικογένειά του;
- Θεωρείτε πως είναι ρατσιστική συμπεριφορά να μην νοικιάζουν τα σπίτια στους ανθρώπους από την Αλβανία;
- Γιατί οι άνθρωποι στην Ελλάδα, πιστεύετε, πως δεν τους καλοδέχτηκαν;
- Από πού νομίζετε πως πηγάζουν τέτοιου τύπου συμπεριφορές;

pageborders.org



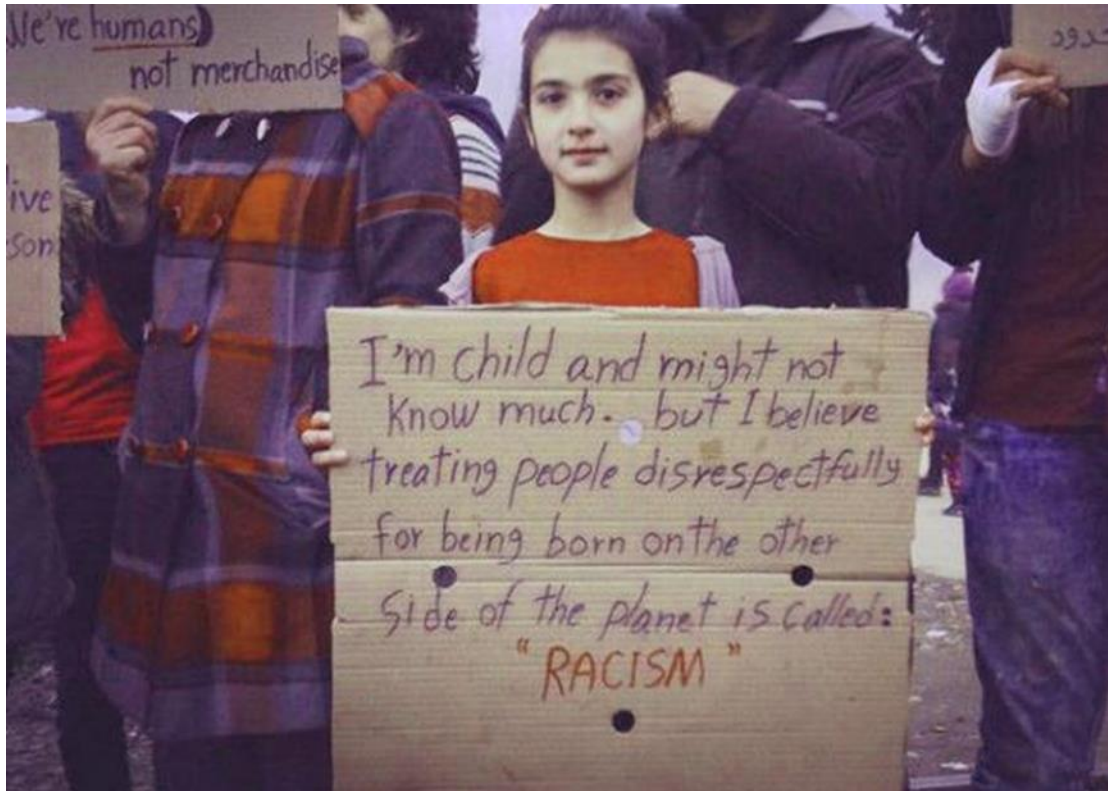
**Και τώρα εκφραστείτε... με τις μπογιές σας!**

Ζωγραφίστε τα συναισθήματα, τις εικόνες και τον κόσμο με τα μάτια του Ερμή.

**Κριτική αναπλαισίωση**

**Σε ποια πλευρά γεννήθηκες;**

**«Είμαι παιδί και δεν ξέρω πολλά. Αλλά πιστεύω ότι το να αντιμετωπίζεις τους ανθρώπους χωρίς σεβασμό επειδή γεννήθηκαν στην άλλη πλευρά του πλανήτη ονομάζεται: ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ»**



Του Δημήτρη Τρίμη

Αυτό βλέπετε σε μία από τις πολλές φωτογραφίες από το διαρκές προσφυγικό δράμα με τις απεγνωσμένες φωνές αληθινών ανθρώπων... που γεννήθηκαν και είναι σαν και μας, αλλά από την άλλη, την εμπόλεμη, την αγριότερη, τη σκληρότερη, την ανασφαλέστερη και τη φτωχότερη πλευρά του πλανήτη.

Αυτό είναι γραμμένο στα αγγλικά -για να το καταλάβουν οι περισσότεροι απ' όσους το δουν- σε ένα κομμάτι χαρτονιού που κρατά στα χεράκια της η μικρή προσφυγοπούλα κάπου στα κλειστά βόρεια σύνορα της Ελλάδας. Εκεί, στα κρίσιμα σημεία, όπου βιαίως με συρματοπλέγματα, στρατούς και αστυνομίες κυβερνήσεις και θεσμοί τής απαγορεύουν με όλο και πιο απίθανα προσχήματα την είσοδο στην Ευρώπη-φρούριο.

Της απαγορεύουν ακόμα και να διασχίσει τον έως πριν από λίγες βδομάδες μισάνοιχτο «ανθρωπιστικό» «βαλκανικό δρόμο», προσδοκώντας, απ' όσα έχει ακούσει από τους δικούς της, να φτάσει κάπου αλλού πιο κοντά στον ευρωπαϊκό πυρήνα των περιοχών που θεωρητικά σέβονται το άσυλο και διαθέτουν δομές φιλοξενίας και ενδεχομένως προοπτικές εργασίας και εκπαίδευσης για την ίδια και τους ανθρώπους της.

Το πιο πιθανό είναι η μικρούλα, όπως και πολλές χιλιάδες άλλοι πρόσφυγες πολέμου να θέλουν να βρεθούν όσο πιο γρήγορα γίνεται δίπλα σε συγγενείς, φίλους και συντοπίτες, οι οποίοι ήδη έχουν καταφέρει να φτάσουν ζωντανοί.

Σε κάθε εποχή τα παιδιά, όλα τα παιδιά οπουδήποτε στη Γη, πρώτα θα δουν, θα νιώσουν και θα μάθουν τα μάτια, τη μυρωδιά, τη γεύση, το κρύο και τη ζέστη, τις φωνές, τα γέλια και τα κλάματα, τις μουσικές, την αγάπη και τα χάδια του τόπου τους μέσα από τη σχέση με τους γονείς, τα αδέρφια και τους φίλους και ύστερα, όταν

αρχίσουν τις ατέλειωτες ερωτήσεις, όταν βγουν στον δρόμο, στο παιχνίδι, όταν πάνε σχολείο και αρχίσουν να μαθαίνουν τον κόσμο, θα έρθει η ώρα να σκεφτούν αν γεννήθηκαν και υποχρεώνονται να ζουν στο λάθος ή στο σωστό μέρος του πλανήτη.

Είναι περισσότερο από βέβαιο ότι η προσφυγοπούλα της φωτογραφίας δεν αναρωτήθηκε τώρα για πρώτη φορά αν γεννήθηκε ή όχι στην καλή πλευρά του πλανήτη. Εδώ και πάνω από πέντε χρόνια, δηλαδή περίπου στη μισή της ζωή, έχει ήδη αντιληφθεί πως δεν ήταν τυχερή.

Κατάλαβε όταν πρωτάκουσε και πρωτοείδε τον πόλεμο, τη δυστυχία, την αγωνία και τον θάνατο ότι σε λάθος εποχή και σε λάθος τόπο γεννήθηκε. Θα συνεχίσουμε εμείς όλοι οι «τυχεροί», οι πολιτισμένοι αλλά και κάθε άλλο παρά αθώοι Ευρωπαίοι να της το θυμίζουμε;

Πηγή: [https://www.efsyn.gr/stiles/ypografoyn/dimitris-trimis/63747\\_se-poia-pleyra-gennithikes](https://www.efsyn.gr/stiles/ypografoyn/dimitris-trimis/63747_se-poia-pleyra-gennithikes)



# Γράφω ένα γράμμα...

- Απαντώ στο κοριτσάκι της φωτογραφία.
- Γράφω αν συμφωνώ με τα λεγόμενά της.
- Υποστηρίζω τη γνώμη μου με επιχειρήματα και κριτική σκέψη.

The worksheet is designed for a writing exercise. It has a decorative border with a wavy line and floral motifs. The main area is filled with horizontal lines for writing. At the bottom left, there is a line drawing of two children, a boy and a girl, standing together. The boy is on the left, wearing a t-shirt and shorts, and the girl is on the right, wearing a dress and a headband, waving her hand. To the right of the children, there are several more horizontal lines for writing.

## Παράρτημα Ζ

### Ένα διαφορετικό διαπολιτισμικό portfolio

Ο δικός μου χαρταετός που πετά ελεύθερα σε όλους τους ουραμούς του κόσμου...



### Γείτονες σε ένα παγκόσμιο χωριό



Το portfolio σου αποτελείται από τρία μέρη:

Το γλωσσικό βιογραφικό

Το ντοσιέ

Το διαπολιτισμικό Διαβατήριο

Δώσε ένα όνομα στο δικό σου παγκόσμιο χωριό!



Το δικό μου παγκόσμιο χωριό λέγεται.....





Βάζω τη φωτογραφία μου!



Εδώ, ξεκινά το γλωσσικό βιογραφικό!



Κοίτα τον ουρανό μας! Γέμισε μπαλόνια!



**Τα προσωπικά μου στοιχεία**

Το όνομά μου είναι.....  
Το επίθετό μου είναι.....  
Έρχομαι από την χώρα.....  
Η ηλικία μου είναι.....  
Η πόλη που μένω είναι.....  
Πηγαίνω στο σχολείο.....  
Στην τάξη:.....

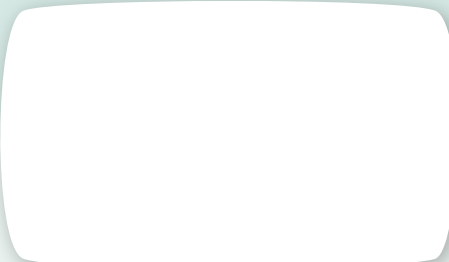


Πρόσθεσε τα στοιχεία σου και φωτογραφίες από όλα όσα σου αρέσουν να κάνεις, τα χόμπι σου δηλαδή!



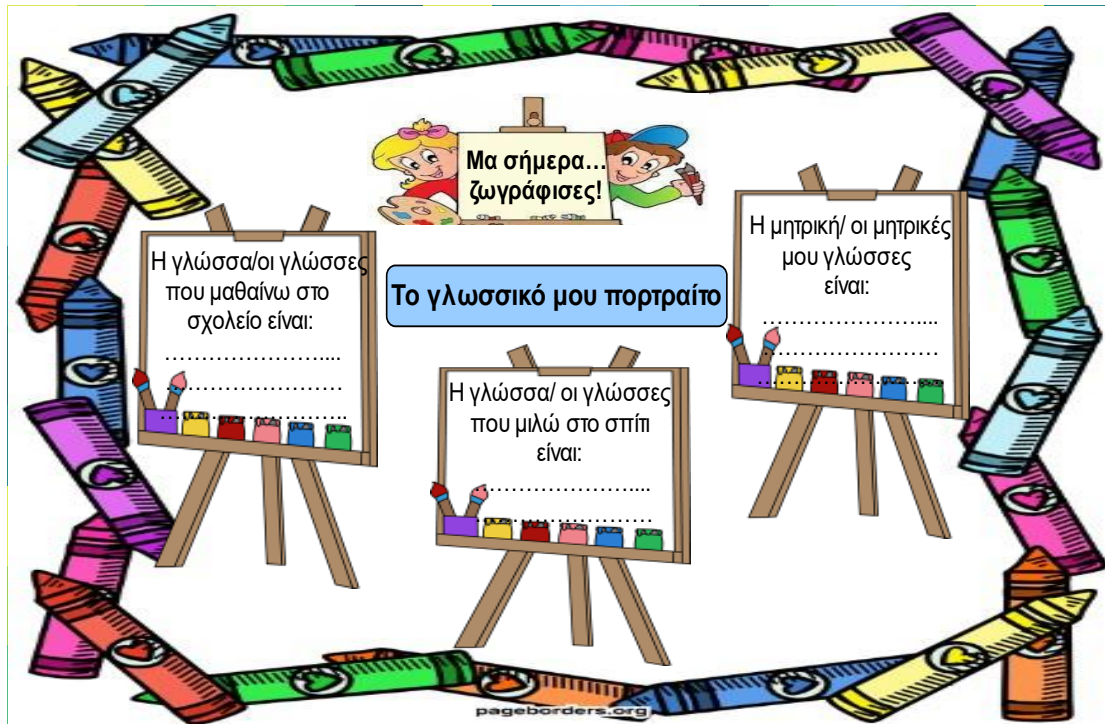
Πρόσθεσε  
φωτογραφίες σου  
από όλες σου τις  
επαφές με ξένους  
πολιτισμούς και  
γράψε λεζάντες,  
όπως εγώ!

Λατρεύω τις βόλτες με τους  
φίλους μου από την  
Αλβανία! Τρελαίνομαι για  
τροπικά φρούτα και για την  
ομάδα της Ρεάλ! *¡Spainisfor  
ever!*



Τώρα λοιπόν  
είναι η σειρά  
σου! Ξεκίνα!





Nice!

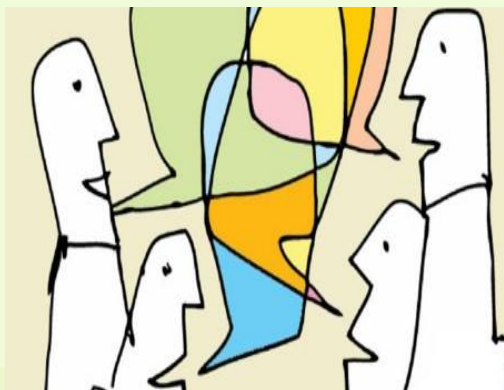
## Γλωσσομπερδέματα...

	1	2	3	4	5
Ποιες γλώσσες μιλώ;					
Πόσα χρόνια τις μιλώ;					
Πού τις έμαθα;					
Ποιες γλώσσες θα ήθελα να μιλώ/να γράφω/να καταλαβαίνω;					
Ποιες γλώσσες καταλαβαίνω αλλά δεν τις μιλώ;					

## Πώς μαθαίνω καλύτερα την ελληνική γλώσσα: κυκλώνω όσα μου ταιριάζουν

Διαβάζω  
εφημερίδες και  
βιβλία

Μαθαίνω καλύτερα  
όταν βλέπω  
εικόνες ή βίντεο



Μεταφράζω στη  
μητρική μου γλώσσα,  
αυτά που διαβάζω ή  
ακούω

Χρησιμοποιώ όσα έχω  
μάθει σε παιχνίδια  
και ομαδικές  
δραστηριότητες

Μαθαίνω καλύτερα  
όταν  
συνεργάζομαι με  
τους συμμαθητές  
μου

Μαθαίνω καλύτερα  
όταν ο/η δάσκαλος/α  
μου εξηγεί τι έκανα  
λάθος



## Πώς μαθαίνω καλύτερα τις νέες λέξεις: κυκλώνω όσα μου ταιριάζουν

Φτιάχνω στο  
μυαλό μου  
ομάδες με  
λέξεις  
με όμοιο θέμα

Αναπαριστώ  
μια άγνωστη  
λέξη με  
κινήσεις  
ή  
χειρονομίες

Αποστηθίζω  
νέες λέξεις  
και τη σημασία  
τους

Διαβάζω  
μεγαλόφωνα  
τις νέες  
λέξεις και  
εκφράσεις  
που μαθαίνω

Ταιριάζω  
λέξεις με  
εικόνες

•Γράφω τα  
συνώνυμα και  
αντώνυμα  
μιας άγνωστης  
λέξης

•Χρησιμοποιώ  
το λεξικό για τις  
άγνωστες λέξεις

•Αναλύω μια  
άγνωστη λέξη  
στα συνθετικά  
της

Χρησιμοποιώ  
τις νέες λέξεις  
σε προτάσεις

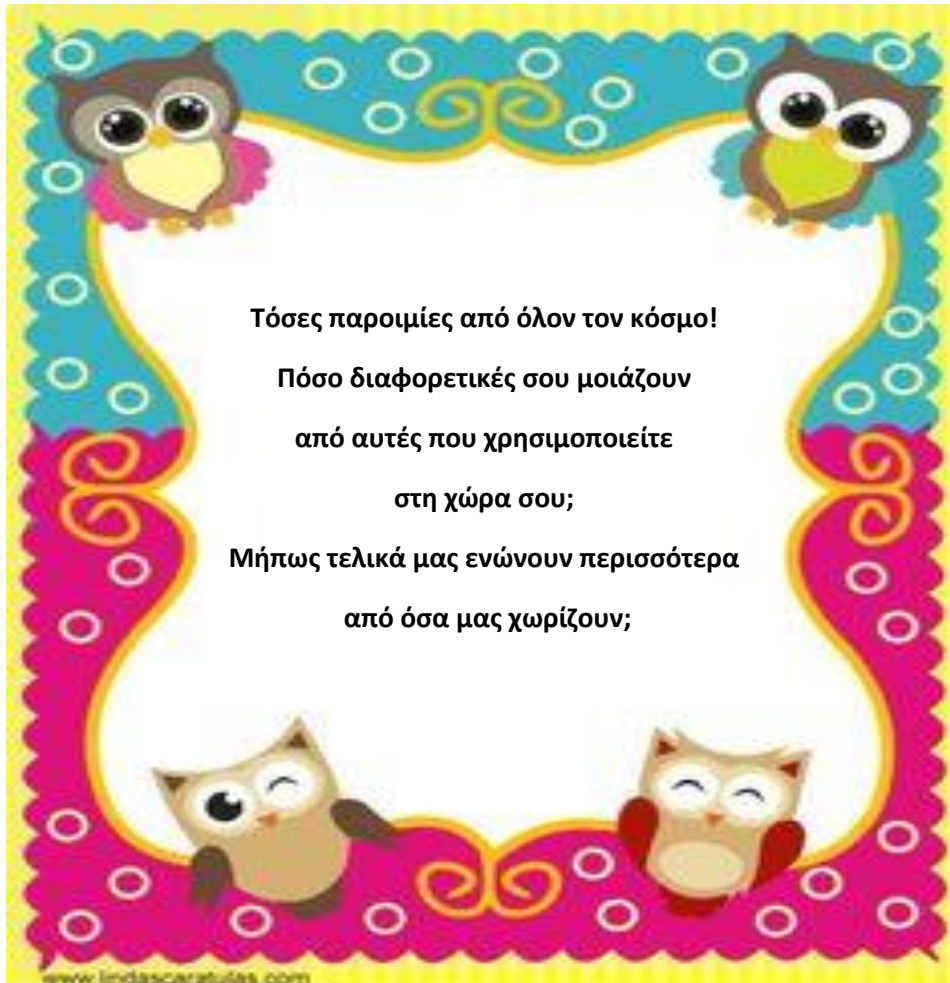




## Παροιμίες από όλον τον κόσμο!

- Αν φοβάστε μην το κάνετε. Αν το κάνετε, μην φοβάστε.  
Αραβική παροιμία
- Αν θες να φτάσεις γρήγορα, πήγαινε μόνος σου. Αν θες να φτάσεις μακριά, πήγαινε με παρέα.  
Αφρικανική παροιμία
- Βρες νέους φίλους, αλλά μη ξεχάσεις τους παλιούς.  
Βουλγαρική παροιμία
- Δεν μπορείς να αγοράσεις έναν φίλο με χρήματα.  
Ρωσική παροιμία
- Οι νέοι έχουν δύναμη και οι μεγάλοι γνώση.  
Αλβανική παροιμία
- Δεν είναι όλα τα δάχτυλα ίδια.  
Ιταλική παροιμία
- Να πιστεύεις αυτό που βλέπεις, κι όχι ό,τι ακούς.  
Αραβική παροιμία
- Δεν είναι ντροπή να ρωτάς, ντροπή είναι να μη ρωτάς.  
Τουρκική παροιμία
- Οι καλοί φράχτες κάνουν τους καλούς γείτονες.  
Αμερικάνικη παροιμία
- Ένα κλειστό μυαλό είναι σαν ένα κλειστό βιβλίο, σαν ένα σκέτο κομμάτι ξύλου.  
Κινέζικη παροιμία
- Είσαι όσες γλώσσες γνωρίζεις.  
Αρμένικη παροιμία
- Ο κουτός μιλά, ο σοφός ακούει.  
Αφρικάνικη παροιμία
- Αν θες να χορτάσεις έναν άνθρωπο για μία μέρα δώσ' του ένα ψάρι. Αν θες να τον χορτάσεις για μια ζωή μάθε του ψάρεμα.  
Κινέζικη παροιμία
- Ξεκίνα. Και θα ξυπνήσεις την τύχη σου.  
Περσική παροιμία





Τόσες παροιμίες από όλον τον κόσμο!  
Πόσο διαφορετικές σου μοιάζουν  
από αυτές που χρησιμοποιείτε  
στη χώρα σου;  
Μήπως τελικά μας ενώνουν περισσότερα  
από όσα μας χωρίζουν;

[www.lindascaratuliles.com](http://www.lindascaratuliles.com)



Τώρα σκέψου παροιμίες που συνάντησες και σου  
άρεσαν!

Μπορείς να τις καταγράψεις εδώ!

Τώρα κάνε μια μικρή έρευνα για την κάθε μία!


Μήπως τελικά προέρχονται από μια άλλη χώρα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....


[www.lindascaratuliles.com](http://www.lindascaratuliles.com)

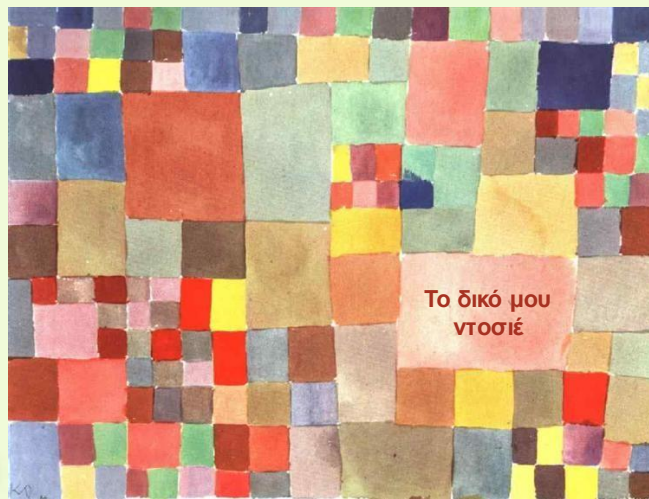
Επικοινωνώ  
και  
κατανοώ  
παιδιά από άλλους πολιτισμούς



Όταν επικοινωνώ με συμμαθητές και συμμαθήτριες μου από διαφορετικούς πολιτισμούς....	✓	×	Not sure! 
Κατανόω τις διαφορές μεταξύ του πολιτισμού μου και του «άλλου» πολιτισμού			
Καταλαβαίνω ότι ο πολιτισμός μου είναι ένας από τους πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς			
Γνωρίζω τις αξίες των «άλλων» πολιτισμών			
Καταλαβαίνω ότι οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς έχουν «άλλες» συνήθειες			
Γνωρίζω ότι οι κινήσεις και χειρονομίες διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό			
Μπαίνω στη θέση του άλλου και συμπεριφέρομαι ανάλογα τις πολιτισμικές συνήθειες του «άλλου»			
Οι διαφορετικές συμπεριφορές αξίζουν τον σεβασμό, την συμπάθεια και τη θετική μας διάθεση			
Είμαι ελεύθερος από στερεότυπα και προκαταλήψεις και αντιμετωπίζω όλους τους συμμαθητές μου ισάξια			
Αν γνωρίζω τη δυσκολία των μαθητών από άλλα πολιτισμικά πλαίσια να μάθουν τη γλώσσα μας και χρησιμοποιώ τη μη λεκτική μου επικοινωνία για να τους βοηθήσω			



Όταν επικοινωνώ με συμμαθητές και συμμαθήτριες μου από διαφορετικούς πολιτισμούς....	✓	✗	Not sure! 
Αν αγνωρίζω την αξία της φιλίας, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων			
Δείχνω σεβασμό προς τα πολιτισμικά στοιχεία των άλλων λαών			
Απολαμβάνω να έρχομαι σε επαφή με άλλες γλώσσες, μουσικές και κουλτούρες			
Γνωρίζω τη δύναμη που έχει η αξία της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας			
Πιστεύω πως όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από την καταγωγή και τις συνήθειές τους είναι ίσοι			
Κάνω εύλογες προσαρμογές για να διευκολύνω την επικοινωνία μου με ένα άτομο από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο			



Το δικό μου ντοσιέ

Flora on sand, Paul Clee, 1927



## Το δικό μου ξεχωριστό ντοσιέ



Λίστα με νέες λέξεις

Φωτογραφίες

Κατασκευές

Εργασίες πολύ... γλωσσικές, πολιτισμικές

Ιστορίες από άλλους πολιτισμούς που μου αρέσουν

Διαπολιτισμικές δράσεις που κάνεις με τους συμμαθητές σου

Παιχνίδια ρόλων

Συνεντεύξεις

Επαίνους

Ζωγραφιές

Μπορείς να βάζεις νέες εργασίες στο Ντοσιέ όποτε θέλεις εσύ! Ακόμα, μπορείς να βγάζεις όσες εργασίες δεν πιστεύεις ότι χρειάζονται εκεί πια... Θυμήσου κάθε φορά να γράφεις ημερομηνία και γιατί έκανες αυτήν την κίνηση!

Τώρα έχω κι εγώ το δικό μου ντοσιέ! Αλλά τι βάζω μέσα;



## Κρατώ σημειώσεις για το ντοσιέ μου!

Τι έβαλα	Τι έβγαλα	Γιατί;	Ημερομηνία



Πόσο διαπολιτισμικά έτοιμος είσαι;				Πόσο διαπολιτισμικά έτοιμος είσαι;			
Δείχνω σεβασμό στους ανθρώπους γύρω μου ανεξάρτητα από την καταγωγή τους				Μπορώ να συνεργάζομαι με συνομήλικους μου με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ			
Είμαι ανοικτός προς τη διαφορετικότητα «άλλων» πολιτισμών				Μπορώ να διευκρινίσω τις παρανοήσεις με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς			
Γνωρίζω τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών				Μπορώ να διευκολύνω την επικοινωνία με λέξεις, κινήσεις και αλλάζοντας τόνο			
Μπορώ να μετατρέψω τις πολιτιστικές διαφορές σε ευκαιρίες.				Μπορώ να αλλάζω γλώσσες όπου χρειάζεται			
Ξέρω για τις αξίες διαφορετικών πολιτισμών.				Μπορώ να χρησιμοποιήσω στρατηγικές για να ξεκινήσω/ολοκληρώσω μια συνομιλία			

Βασισμένο στο μοντέλο των «πέντε παραγόντων» του Byram (1997 στο Γρίβα& Κωφού, 2019)



Διαπολιτισμικό...



Βασισμένο στο C.E.R.F., 2018



## Άλλες ιδέες για να μεγαλώσω τον διαπολιτισμικό μου ουρανό!

### Έθιμα, παραμύθια και...εφημερίδες

- © Γνωρίστε έθιμα άλλων κρατών, αναζητήστε τα σε βιβλία, στο διαδίκτυο ή απλά συζητήστε με τους φίλους σας για τις συνήθειες που έχουν στο δικό τους περιβάλλον!
- © Έπειτα εμπνευστείτε! Δημιουργήστε τη δική σας ιστορία, έναν διδακτικό μύθο ή ένα φανταστικό παραμύθι!
- © Συγκεντρωθείτε με τους φίλους σας και ανταλλάξτε τα δημιουργήματά σας! Έτσι θα γίνετε πιο πλούσιοι και σε γνώσεις και σε φίλους!
- © Μπορείτε ακόμη να τα τυπώσετε στην εφημερίδα του σχολείου και να γίνετε διάσημοι!
- © Κι ακόμα να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας, να τα μεταφράσετε σε δυο γλώσσες και να τα στείλετε σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο!
- © Γίνετε φίλοι αλληλογραφίας με παιδιά από ένα διαπολιτισμικό σχολείο! Δε ξέρετε πόσα μπορείτε να μάθετε από αυτούς! Αλλά κι εκείνοι...



Μην το ξεχνάς ποτέ! Η επαφή με τους ανθρώπους πάντα μας φέρνει πιο κοντά!



Για να μεγαλώσει κι άλλο η διαπολιτισμική γειτονιά μας...



«Θα πρέπει να ξέρουμε όλοι ότι η διαφορετικότητα κεντάει ένα πλούσιο χαλί, και πρέπει να καταλάβουμε πως όλοι οι κόμποι του χαλιού έχουν ισότιμη αξία, ανεξάρτητα από το χρώμα τους.»

-Maya Angelou, 1928-2014, Αφροαμερικανίδα ποιήτρια

