

Συγγραφική ομάδα:

Δήμητρα Βρεττάκου, Δήμητρα Γαβριηλίδου,  
Άννα Γαλανοπούλου, Κωνσταντίνα Γκέκα, Μαρία Γκούρλια,  
Ναταλία Ιατρού, Βασιλική Καβαλάρη, Χριστίνα Καρανδινάκη,  
Ευανθία Κατσιγιάννη, Βαγγέλης Κολότσιος, Μαρία Κριεζή,  
Φιλάνθη Μιχάλακα, Αγγέλα Ντινώρα, Μαρίνα Στάμου,  
Μάρθα Τασχουνίδου, Κωνσταντίνος Ψιλοπαναγιώτης

Επιμέλεια: Βίλλυ Τσάκωνα

# **Συζητώντας για τον ρευστό ρατσισμό σε χώρους εκπαίδευσης: Διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα»,  
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Ερευνητικό πρόγραμμα «TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον  
αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό  
δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση»

Αθήνα 2024

# Συζητώντας για τον ρευστό ρατσισμό σε χώρους εκπαίδευσης: Διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

## *Συγγραφική ομάδα*

Δήμητρα Βρεττάκου, Δήμητρα Γαβρηλίδου, Άννα Γαλανοπούλου,  
Κωνσταντίνα Γκέκα, Μαρία Γκούρλια, Ναταλία Ιατρού, Βασιλική Καβαλάρη,  
Χριστίνα Καρανδινάκη, Ευανθία Κατσιγιάννη, Βαγγέλης Κολότσιος, Μαρία  
Κριεζή, Φιλάνθη Μιχάλακα, Αγγέλα Ντινώρα, Μαρίνα Στάμου, Μάρθα  
Τασχουνίδου, Κωνσταντίνος Ψιλοπαναγιώτης

## *Επιμέλεια*

Βίλλυ Τσάκωνα

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα»,  
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Ερευνητικό πρόγραμμα «TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό  
λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική  
και προσφυγική κρίση»

Αθήνα 2024

Εξώφυλλο: Canva.com - Βίλλυ Τσάκωνα & Ελισάβετ Βλαχάκη

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή: Προτείνοντας κριτικές διδακτικές παρεμβάσεις με θέμα τον ρευστό ρατσισμό <i>Βίλλο Τσάκωνα</i>	3-14
Γιατί κάποιες λέξεις πονάνε; Ρευστός ρατσισμός και διδακτική παρέμβαση με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών σε ομάδα ενηλίκων μεταναστών/τριών <i>Φιλάνθη Μιχάλακα</i>	15-27
Διδακτική παρέμβαση για τον ρευστό ρατσισμό με βάση την έννοια της οπτικής μεταφοράς <i>Βαγγέλης Κολότσιος</i>	28-38
Απολίτικος ανθρωπισμός και ρευστός ρατσισμός: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και το μοντέλο των πολυγραμματισμών <i>Κωνσταντίνος Ψιλοπαναγιώτης</i>	39-47
Ο ρευστός ρατσισμός στον αντιρατσιστικό κινηματογράφο: Το παράδειγμα της ταινίας «Οι υπηρέτριες». Μια πρόταση κριτικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από και για τον κινηματογράφο <i>Δήμητρα Γαβριηλίδου</i>	48-67
Κριτικός γραμματισμός και ρευστός ηλικιακός ρατσισμός: Διδακτική παρέμβαση στην εκπαιδευτική ομάδα του «Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας» <i>Κωνσταντίνα Γκέκα</i>	68-77
Ανιχνεύοντας τον ρευστό ρατσισμό σε εκπαιδευτικά εγχειρίδια <i>Άννα Γαλανοπούλου</i>	78-86
Γνωρίζοντας και εντοπίζοντας τον ρευστό ρατσισμό: Ο ρευστός ρατσισμός στον φιλανθρωπικό και ακτιβιστικό χώρο <i>Αγγέλα Ντινώρη</i>	87-99
«Μια πλάκα έκανα... ή μήπως όχι;»: Ανίχνευση ρευστού ρατσισμού σε χιουμοριστικά κείμενα από μαθητές/τριες γυμνασίου <i>Βασιλική Καβαλάρη</i>	100-111
Ανιχνεύοντας τον ρευστό ρατσισμό σε αφηγήσεις προσφύγων/ισσών: Μια διδακτική παρέμβαση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού <i>Ευανθία Κατσιγιάννη</i>	112-121



Ρευστός ρατσισμός και το μοντέλο των πολυγραμματισμών: Διδακτική πρόταση σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο <i>Δήμητρα Βρεττάκου</i>	122-132
Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου: Ο ρατσισμός σε αντιρατσιστικά κείμενα <i>Μαρίνα Στάμου</i>	133-141
Κριτικός γραμματισμός και Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο δημοτικό: Διδακτική πρόταση για την διδασκαλία του θεματικού άξονα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ-Κοινωνική συναισθηση και ευθύνη: 3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα» με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών <i>Χριστίνα Καρανδινάκη</i>	142-155
Σχέδιο διδακτικής παρέμβασης: «Ένα σχολείο για όλους/ες» και ρευστός ρατσισμός <i>Μαρία Κριεζή</i>	156-170
Το μοντέλο των πολυγραμματισμών ως εργαλείο για την ανίχνευση ρευστού ρατσισμού σε ένα τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για μαθητές/τριες δημοτικού στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας <i>Μάρθα Τασχονίδου</i>	171-176
Μια διδακτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο με στόχο τον εντοπισμό ρευστού ρατσισμού σε αντιρατσιστικά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας <i>Ναταλία Ιατρού</i>	177-185
Εκπαιδευτικό δράμα για την περιβαλλοντική προσφυγιά στο νηπιαγωγείο <i>Μαρία Γκούρλια</i>	186-190

## Εισαγωγή

### Προτείνοντας κριτικές διδακτικές παρεμβάσεις με θέμα τον ρευστό ρατσισμό

Βίλλυ Τσάκωνα

#### 1. Πλαίσιο, στόχοι και ορισμένες θεωρητικές προϋποθέσεις της παρούσας συλλογής

Η παρούσα συλλογή διδακτικών προτάσεων είναι αποτέλεσμα του διεπιστημονικού σεμιναρίου «Ρατσισμός, αντιρατσισμός και ρευστός ρατσισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού», που διεξήχθη τον Σεπτέμβριο 2022 στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η συμμετοχή στο σεμινάριο ήταν μέρος των υποχρεώσεων των δευτεροετών φοιτητών/τριών του ΠΜΣ. Κατά τη διάρκειά του, παρουσιάστηκαν εισηγήσεις από μέλη της ερευνητικής ομάδας του «TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (HFRI-FM17-42, HFRI 2019-2022 · βλ. TRACE 2019). Οι εισηγήσεις αυτές περιλάμβαναν θεωρητικές συζητήσεις, αναλύσεις και ευρήματα των ερευνητικών προσπαθειών στο πλαίσιο του προγράμματος, καθώς και προτάσεις κριτικής διδακτικής αξιοποίησης των αναλύσεων και των πορισμάτων (βλ. Παράρτημα 1 για τα θέματα των εισηγήσεων).

Μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, και ως μέρος των συμβατικών υποχρεώσεών τους σε αυτό, ζητήθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες να παραδώσουν εργασίες με βάση το ακόλουθο θέμα:

Να σχεδιάσετε μια διδακτική παρέμβαση με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον ρευστό ρατσισμό και την ανίχνευσή του από αυτούς/ές.

Κατά τον σχεδιασμό σας, είναι απαραίτητο να ορίσετε: α) την ηλικία, τη σχολική τάξη ή την επαγγελματική ή ευρύτερα κοινωνική ομάδα στην οποία απευθύνεται η δραστηριότητά σας, και β) μέσα από ποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες, διαδικασίες ή πρακτικές θα επιχειρούσατε να πετύχετε τους στόχους αυτούς.

Η δραστηριότητα θα πρέπει να βασίζεται στην αξιοποίηση ενός ή περισσότερων συναφών κειμένων είτε από το Wiki-TRACE είτε από άλλες πηγές που να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του κοινού στο οποίο απευθύνεστε. Τα κείμενα θα πρέπει να συμπεριληφθούν στην εργασία και να εξηγείται εκτενώς με ποιους τρόπους θα αξιοποιηθούν στη διδακτική παρέμβαση.

Διευκρινίστηκε επίσης ότι στόχος των φοιτητών/τριών θα πρέπει να είναι όχι τόσο η θεωρητική συζήτηση γύρω από θέματα (ρευστού) ρατσισμού, αντιρατσισμού, κριτικού γραμματισμού κλπ., αλλά η έμφαση στο πώς όλα αυτά θα γίνονταν αντικείμενο κριτικής διδακτικής επεξεργασίας σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Προερχόμενοι/ες από διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους και έχοντας διαφορετικές επιστημονικές και εκπαιδευτικές αποσκευές, οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες σχεδίασαν διδακτικές παρεμβάσεις λαμβάνοντας υπόψη όσα είχαν ακούσει και είχαν συζητηθεί για τα θέματα αυτά στο πλαίσιο του σεμιναρίου, καθώς και όσα μελέτησαν με βάση τη βιβλιογραφία που τους προτάθηκε (βλ. Παράρτημα 2) και που συγκέντρωσαν οι ίδιοι/ες.

Τα αποτελέσματα των προσπαθειών των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών κρίναμε ότι ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, καθώς μας αποκάλυπταν όχι μόνο πώς είχαν αφομοιώσει και

επεξεργαστεί το περιεχόμενο των εισηγήσεων του σεμιναρίου, αλλά και πώς θα επιχειρούσαν ενδεχομένως οι ίδιοι/ες να πραγματοποιήσουν μια διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στον εργασιακό τους χώρο ή σε διδακτικά περιβάλλοντα με τα οποία ήταν λιγότερο ή περισσότερο εξοικειωμένοι/ες. Σε κάθε περίπτωση, θεωρήσαμε ότι οι εργασίες κάθε άλλο παρά προορίζονταν για να παραμείνουν αποθηκευμένες στα συρτάρια και τους υπολογιστές μας. Η περαιτέρω επεξεργασία και η δημοσίευσή τους θα αναδείκνυαν τόσο τις αξιοσημείωτες (αν όχι και ενθουσιώδεις) προσπάθειες των ίδιων των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών όσο και τον αντίκτυπο που είχε σε αυτούς/ές το σεμινάριο ειδικά και το ερευνητικό πρόγραμμα TRACE (2019) γενικότερα.

Κάπως έτσι προέκυψε η παρούσα συλλογή διδακτικών προτάσεων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, οι οποίες έχουν ως στόχο να εξοικειώσουν το εκάστοτε εκπαιδευόμενο ακροατήριο με το τι είναι ρατσισμός και πώς στον λόγο μας μπορεί να συνυπάρχει και να συγχέεται με τον αντιρατσισμό, οδηγώντας στο φαινόμενο που ο Weaver (2016) ονομάζει *ρευστός ρατσισμός* (liquid racism). Κατά τον ίδιο, ο ρευστός ρατσισμός

[κ]ατασκευάζεται με πολύ περισσότερες πιθανότητες αμφισβητίας. [...] [Ο] ρευστός ρατσισμός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα εξασθενημένο ή αμφισβητούμενο υπόλειμμα ρατσισμού, αλλά μάλλον ως μια αμφίσημη μορφή του που *ευθαρρύνεται* στις μέρες μας καθώς ελαχιστοποιεί ποικίλες άμυνες ενάντια σε ρατσιστικές θέσεις. [...] Ο ρευστός ρατσισμός [...] προωθείται και ευθαρρύνεται από τα ΜΜΕ (Weaver 2016: 63-64, έμφαση στο πρωτότυπο).

Ο ρευστός ρατσισμός φαίνεται να είναι πανταχού παρών στον καθημερινό μας λόγο διαπιστώνοντας τον τρόπο με τον οποίο αναφερόμαστε και αντιμετωπίζουμε τον/την εθνοτικά, φυλετικά, θρησκευτικά κλπ. Άλλο/η, ακόμα και αν δεν το συνειδητοποιούμε. Όπως διαπιστώθηκε κατά την ανάλυση του ψηφιακού σώματος κειμένων (Wiki-TRACE 2021) που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του προγράμματος TRACE (2019), ακόμη και σε κείμενα και κειμενικά είδη που ρητά ή υπόρρητα πλαισιώνονται ως αντιρατσιστικά και των οποίων η παραγωγή αναμένεται να συντονίζεται με το ισχύον νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα (νόμοι 927/1979 και 4285/2014), ο ρατσισμός εντοπίζεται υπό τη μορφή ποικίλων κειμενικών στρατηγικών και φυσικοποιείται μέσα ακριβώς από τη συχνή χρήση και την παγίωση των στρατηγικών αυτών (για τα κειμενικά είδη που εντάχθηκαν στο Wiki-TRACE 2021, βλ. Αρχάκης κ.ά. 2023β, Τζωρτζάτου κ.ά. 2023).

Στην προσπάθειά μας λοιπόν να καταδείξουμε τις στρατηγικές αυτές, να αντισταθούμε στη χρήση τους και, τελικά, να επιχειρήσουμε να περιορίσουμε τα αποτελέσματά τους (κυρίως τη διάδοση και τη φυσικοποίηση των ρατσιστικών θέσεων), καθίστανται απαραίτητες κριτικές αναγνώσεις και αναλύσεις όχι μόνο των ρατσιστικών αλλά και των θεωρούμενων ως αντιρατσιστικών κειμένων. Χρειαζόμαστε, επιπλέον, μεθοδολογικά και αναλυτικά εργαλεία για την ανίχνευση, την κατηγοριοποίηση και την ερμηνεία αυτών των κειμενικών στρατηγικών, τα οποία διαρκώς θα εμπλουτίζονται και θα εξελίσσονται. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να προέρχονται από την κριτική ανάλυση λόγου, αλλά και από άλλες συναφείς προσεγγίσεις όπως η πραγματολογία, η ανάλυση λόγου, η αφηγηματολογία, οι σπουδές επιχειρηματολογίας και η γνωσιακή γλωσσολογία (βλ. τις μελέτες που περιλαμβάνονται στα Αρχάκης κ.ά. 2023α και Archakis & Tsakona 2024, καθώς και τις υπόλοιπες δημοσιεύσεις του προγράμματος που περιλαμβάνονται στην ιστοσελίδα TRACE 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού σεμιναρίου, παρουσιάστηκαν οι κατηγορίες ρατσισμού που προέκυψαν από την ανάλυση των αντιρατσιστικών κειμένων του Wiki-TRACE (2021) από τους/τις Αρχάκη κ.ά. (2023β). Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, ο ρατσισμός εκδηλώνεται μέσα από κειμενικές στρατηγικές που επιχειρούν τη *διάκριση* των Άλλων από Εμάς και την *αφομοίωση* των Άλλων με Εμάς. Στην πρώτη περίπτωση, η

κοινωνιοπολιτισμική διαφορετικότητα γλωσσικά αναπαρίσταται ως μειονέκτημα και στιγματίζεται, ενώ, συμπληρωματικά, στη δεύτερη, η κοινωνιοπολιτισμική διαφορετικότητα αναπαρίσταται γλωσσικά ως ανεπιθύμητη και εξοβελιστέα. Συγκεκριμένα, οι Αρχάκης κ.ά. (2023β: 115-116) εντοπίζουν στα δεδομένα τους τις ακόλουθες υποκατηγορίες διάκρισης και αφομοίωσης όσον αφορά τους/τις μετανάστες/τριες:

#### Διάκριση

- **Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως πρόβλημα:** οι μετανάστες/τριες παρουσιάζονται ως βάρος που η πολιτεία καλείται να αντιμετωπίσει.
- **Αναφορές στους/στις παράνομους/ες ή νόμιμους/ες Άλλους/ες:** οι μετανάστες/τριες διακρίνονται σε εκείνους/ες που δικαιούνται άσυλο, προστασία, παροχές και σε εκείνους/ες που πρέπει να εκτοπιστούν ως 'μη νόμιμοι/ες'.
- **Αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες:** οι μετανάστες/τριες αναπαρίστανται συστηματικά ως ανώνυμη, ενιαία ομάδα ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά και κοινές επιδιώξεις.
- **Αναφορές στους/στις προσωρινούς/ές Άλλους/ες:** οι μετανάστες/τριες παρουσιάζονται ως άτομα που έρχονται στην Ελλάδα προσωρινά.
- **Αναφορές στους/στις αδρανείς Άλλους/ες:** οι μετανάστες/τριες αναπαρίστανται ως σιωπηλοί/ές δέκτες/τριες ή/ και θεατές/τριες των δράσεων που εκτελεί ο πλειονοτικός πληθυσμός.
- **Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα:** οι μετανάστες/τριες προβάλλονται ως εξαθλιωμένα άτομα που υφίστανται κακουχίες.
- **Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας:** οι μετανάστες/τριες αναπαρίστανται ως δέκτες/τριες παροχής βοήθειας από φορείς/οργανισμούς κλπ.

#### Αφομοίωση

- **Αναφορές (γενικευτικές) σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης,** όπου χρησιμοποιούνται οι όροι *ένταξη* και *ενσωμάτωση* των μεταναστών/τριών, χωρίς ωστόσο να διασαφηνίζεται με ακρίβεια η σημασία τους.
- **Αναφορές σε μετριασμένους τρόπους αντίκρουσης του ρατσισμού:** εδώ ο πλειονοτικός πληθυσμός καλείται να απέχει από ρατσιστικές πρακτικές, είτε επειδή οι έλληνες/ίδες στο παρελθόν υπήρξαν μετανάστες/τριες είτε επειδή οι μετανάστες/τριες δυνητικά θα αποτελέσουν όφελος για την ελληνική κοινωνία.
- **Αναφορές σε πρακτικές εκμάθησης ελληνικών:** τα αντιρατσιστικά κείμενα κάνουν λόγο για εκμάθηση της ελληνικής (ή κάποιας άλλης κυρίαρχης εθνικής) γλώσσας χωρίς να γίνεται αναφορά στις γλώσσες καταγωγής των μεταναστών/τριών.
- **Αναφορές στη θετική στάση των μεταναστών/τριών απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές:** οι μετανάστες/τριες εμφανίζονται είτε να επιδιώκουν οι ίδιοι/ες να υιοθετήσουν αφομοιωτικές πρακτικές είτε να τις υιοθετούν και να τις αξιολογούν θετικά.

Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες αυτές αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο μέρος των εργασιών που εντάσσονται την παρούσα συλλογή, χρησιμοποιήθηκαν δηλαδή ως εργαλεία κριτικής ανάλυσης των κειμένων προς διδακτική επεξεργασία. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι είναι τα μόνα μεθοδολογικά/αναλυτικά εργαλεία που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν σε συναφή εγχειρήματα (βλ. σχετικά Αρχάκης κ.ά. 2023α, Archakis & Tsakona 2024).

Η επιλογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) τόσο από το ερευνητικό πρόγραμμα όσο και για το εκπαιδευτικό σεμινάριο δεν είναι τυχαία, αφού μας ενδιαφέρει η ανίχνευση και η κριτική ερμηνεία στην τάξη κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων. Όντας εκπαιδευτική εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου και



προϋποθέτοντας την (κριτική) ανάλυση του προς διδακτική αξιοποίηση κειμενικού υλικού, ο κριτικός γραμματισμός αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών/τριών αλλά και γενικότερα των αναγνώστων/τριών με τρόπους εντοπισμού και αναπλαισίωσης των κειμενικών στρατηγικών που αναπαράγουν και φυσικοποιούν κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις. Στις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η επιλογή κειμένων προς επεξεργασία από την κοινωνιοπολιτισμική πραγματικότητα του εκάστοτε μαθητικού ακροατηρίου, η συγκριτική ανάγνωση και ανάλυση κειμένων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα αλλά από διαφορετική οπτική γωνία το καθένα, οι κριτικές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις ώστε να παρουσιάζονται διαφορετικές απόψεις και αξίες, καθώς και η παραγωγή καινούργιων κειμένων, όπου οι δημιουργοί τους θα επιχειρούν όχι μόνο να εκφράζουν τις θέσεις τους, αλλά και να αποφεύγουν την αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων που συζητήθηκαν κριτικά προηγουμένως (βλ. μεταξύ άλλων Baynham 2000, Behrman 2006, Janks 2010, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, Rogers & Mosley Wetzel 2014, Parker 2016, Archakis & Tsakona 2018).<sup>1</sup>

Ένα μοντέλο που φαίνεται να συστηματοποιεί τις θέσεις αυτές είναι αυτό των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies · Kalantzis & Cope 2012: 356-358), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

1. *Βιώνοντας* (experiencing): αφορά την αξιοποίηση κειμένων από την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών και το ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα εξής:
  - *Βιώνοντας το γνωστό* (experiencing the known): οι μαθητές/τριες αξιοποιούν προηγούμενες εμπειρίες, ενδιαφέροντα και απόψεις τους.
  - *Βιώνοντας το νέο* (experiencing the new): οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με άγνωστες σε αυτούς/ές καταστάσεις και γεγονότα.
2. *Εννοιολογώντας* (conceptualizing): αφορά την προσπάθεια των μαθητών/τριών να εξοικειωθούν με το πώς συγκεκριμένοι όροι, μηχανισμοί, (γλωσσικά και μη) φαινόμενα συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύνθεση και την κατανόηση των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα εξής:
  - *Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας* (conceptualizing by naming): οι μαθητές/τριες ορίζουν και εξηγούν όρους και έννοιες που εντοπίζονται στο κείμενο ή συνδέονται με αυτό.
  - *Εννοιολογώντας με θεωρία* (conceptualizing with theory): οι μαθητές/τριες επιχειρούν σύντομες θεωρητικές περιγραφές για το πώς συγκεκριμένοι όροι και έννοιες συμβάλλουν στην παραγωγή, την κατανόηση και την ερμηνεία ενός κειμένου.

---

<sup>1</sup> Θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι ο κριτικός γραμματισμός και η *κριτική σκέψη* (critical thinking) δεν ταυτίζονται: υπάρχουν λεπτές αλλά σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους εξαιτίας των διαφορετικών εννοιών που αποδίδονται στο επίθετο *κριτικός/ή/ό* (βλ. μεταξύ άλλων Cervetti κ.ά. 2001, Wallace 2013: 35-39). Η Janks (2010: 12-13) συνοψίζει τις διαφορές αυτές ως εξής:

Η λέξη *κριτικός/ή/ό* [...] σημαίνει κάτι διαφορετικό από αυτό που κανονικά καταλαβαίνουμε ως 'κριτική σκέψη'. Δεν σημαίνει πια μόνο τη λογική/εμπειριστική ανάλυση (reasoned analysis) με βάση την εξέταση των αποδείξεων και των επιχειρημάτων. Εδώ χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ανάλυση που επιδιώκει να αποκαλύψει τα κοινωνικά συμφέροντα που εμπλέκονται, να βεβαιώσει τι διακυβεύεται σε κειμενικές και κοινωνικές πρακτικές. Ποιος/α ωφελείται; Ποιος/α βρίσκεται σε μειονεκτική θέση; Εν ολίγοις, δηλώνει μια εστίαση στην εξουσία, στους τρόπους με τους οποίους οι σημασίες «κινητοποιούνται προς υπεράσπιση της κυριαρχίας» (Thompson 1984: 35) (έμφαση στο πρωτότυπο).

3. *Αναλύοντας* (analyzing): αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής του. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα εξής:
  - *Αναλύοντας λειτουργικά* (analyzing functionally): οι μαθητές/τριες επιχειρούν λογικές συνδέσεις, επεξεργάζονται σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος και ερμηνεύουν τις δομές και τις λειτουργίες του κειμένου.
  - *Αναλύοντας κριτικά* (analyzing critically): οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις απόψεις που αναπαράγονται στο κείμενο, τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται σε αυτό, και ερμηνεύουν τα συμφέροντα και τα κίνητρα των δημιουργών του.
4. *Εφαρμόζοντας* (applying): αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή κειμένων, δηλαδή τη μεταφορά ενός κειμένου από ένα κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα εξής:
  - *Εφαρμόζοντας κατάλληλα* (applying appropriately): οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τις επικοινωνιακές περιστάσεις όπου εμφανίζεται ένα κείμενο.
  - *Εφαρμόζοντας δημιουργικά* (applying creatively): οι μαθητές/τριες επιχειρούν μια παρέμβαση στον κόσμο όπου ζουν δημιουργώντας ένα πρωτότυπο κείμενο.<sup>2</sup>

Τα στάδια αυτά δεν εφαρμόζονται απαραίτητα γραμμικά: μπορεί να υπάρχει επικάλυψη μεταξύ τους, καθώς οι αντίστοιχες δραστηριότητες και οι συνδυασμοί τους ορισμένες φορές παραβλέπουν τα όρια μεταξύ των σταδίων.

Το μοντέλο αυτό συζητήθηκε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, με αποτέλεσμα να αξιοποιηθεί από αρκετές από τις εργασίες που θα δούμε στη συνέχεια. Βέβαια, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού δεν αποκλείονται άλλες προσεγγίσεις όπως αυτή του εκπαιδευτικού δράματος (που επίσης συζητήθηκε στο σεμινάριο και χρησιμοποιήθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες· βλ. τη σχετική βιβλιογραφία στο Παράρτημα 2) ή οι μικροδιδασκαλίες (βλ. μεταξύ άλλων Χατζηδημού 2015), αρκεί η στόχευση των παρεμβάσεων να είναι κριτική (με την έννοια που προσδιορίζει η Janks 2010: 12-13 παραπάνω).

Προφανώς η συζήτηση αφενός περί (ρευσου) ρατσισμού και αντιρατσισμού και αφετέρου περί κριτικού γραμματισμού δεν εξαντλούνται εδώ ούτε κάτι τέτοιο είναι στις προθέσεις της παρούσας εισαγωγής. Τα θέματα αυτά έχουν συζητηθεί εκτενέστατα σε προηγούμενες δημοσιεύσεις, το περιεχόμενο των οποίων κρίνουμε σκόπιμο να μην επαναλάβουμε εδώ αναλυτικά και στις οποίες καλούμε τους/τις αναγνώστες/τριές μας να ανατρέχουν, εφόσον ενδιαφέρονται για πιο λεπτομερείς παρουσιάσεις και αναλύσεις (βλ. Αρχάκης κ.ά. 2023α και Αρχάκης & Τσάκωνα 2011 αντίστοιχα, καθώς και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Εδώ περιοριστήκαμε σε ορισμένα βασικά σημεία που θα τους/τις βοηθήσουν να παρακολουθήσουν το περιεχόμενο της παρούσας συλλογής.

## 2. Το περιεχόμενο των διδακτικών προτάσεων

Οι διδακτικές προτάσεις των μεταπτυχιακών μας φοιτητών/τριών εμφανίζουν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ποικιλότητα ως προς τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούν, τα αναλυτικά εργαλεία, τις επιμέρους διδακτικές μεθοδολογίες, καθώς και τα ακροατήρια στα οποία απευθύνονται. Ειδικά όσον αφορά τα τελευταία, τα εκπαιδευτικά πλαίσια που συζητώνται ανήκουν και στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση, αποσκοπούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης/ξένης και ηλικιακά εκτείνονται από τους ανθρώπους τρίτης ηλικίας έως τα νήπια. Επιβεβαιώνεται έτσι η βασική θέση όσων ασχολούνται με τον κριτικό γραμματισμό ότι αυτός δεν συνιστά «αναπτυξιακό επίτευγμα (developmental

<sup>2</sup> Σε προηγούμενη φάση του μοντέλου (The New London Group 2000), τα στάδια ονομάζονταν *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), *ανοιχτή διδασκαλία* (open instruction), *κριτική πλαισίωση* (critical framing) και *μετασχηματισμένη πρακτική* (transformed practice) αντίστοιχα.

attainment) αλλά κοινωνική πρακτική» (Comber 1993: 75) και ταυτόχρονα δεν προορίζεται αποκλειστικά για τους/τις ομιλητές/τριες μιας γλώσσας ως πρώτης και για 'προχωρημένους/ές' ή 'επαρκείς' ομιλητές/τριες μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Αφορά κάθε είδους μαθητές/τριες και αναγνώστες/τριες (βλ. επίσης Fajardo 2015: 41, 44, Tsakona 2014, Tsakona 2020: 160-161). Προφανώς, οι επιλογές αυτές εκ μέρους των φοιτητών/τριών μας οφείλονται στις διαφορετικές εργασιακές και εκπαιδευτικές τους πορείες, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν αναγκαστικά έμφαση στις παιδαγωγικές ή (κοινωνιο)γλωσσολογικές σπουδές (βλ. τα σύντομα βιογραφικά που δίνονται στο τέλος κάθε εργασίας).

Οι εργασίες έχουν αναθεωρηθεί από τους/τις φοιτητές/τριες ώστε να συντονίζονται με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του παρόντος εγχειρήματος συνολικά. Οι αλλαγές και οι προσαρμογές που ζητήθηκαν αποσκοπούσαν στο να κάνουν τις εργασίες πιο προσιτές στο αναγνωστικό κοινό που δεν έχει παρακολουθήσει το μεταπτυχιακό σεμινάριο για τον ρευστό ρατισμό. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, όταν έλαβε χώρα το σεμινάριο, δεν είχαν ακόμη δημοσιευτεί με τη μορφή μελετών αρκετά από τα πορίσματα που παρουσιάστηκαν σε αυτό και τα οποία δημοσιεύτηκαν αργότερα (βλ. Αρχάκης κ.ά. 2023α, Archakis & Tsakona 2024). Για τον λόγο αυτόν, έχουν προστεθεί στις εργασίες σημειώσεις της επιμελήτριας (ΣτΕ) που παραπέμπουν σε μελέτες όπου τα υπό συζήτηση θέματα παρουσιάζονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και τις οποίες δεν είχαν τη διάθεσή τους οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Τέτοιες σημειώσεις έχουν προστεθεί και σε ορισμένα σημεία τα οποία αναφέρονται σε κείμενα που προϋποτίθενται από τους/τις φοιτητές/τριες συγγραφείς χάρη σε όσα παρακολούθησαν και διάβασαν για το σεμινάριο, αλλά δεν έχουν δηλωθεί ως βιβλιογραφικές πηγές από αυτούς/ές. Τέλος, σε όσες εργασίες αξιοποιούνται κείμενα από το Wiki-TRACE (2021), αυτά έχουν αντιγραφεί αυτούσια από εκεί, οπότε ακολουθούνται οι τυπογραφικές και μεταγραφικές συμβάσεις που έχουν ακολουθήσει και οι δημιουργοί του σώματος αυτού.

Ας ξεκινήσουμε την παρουσίαση των εργασιών που ακολουθούν. Με στόχο την κριτική γλωσσική επίγνωση των μεταναστών/τριών και τη διδακτική αξιοποίηση των εμπειριών τους, η Φιλάνθη Μιχάλακα προτείνει την κριτική ανάγνωση ενός αντιρατσιστικού κειμένου γονέων που καταγγέλλουν το ρατσιστικό περιεχόμενο κειμένων που ανήκουν στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, σε αντιπαράθεση με την απάντηση που έλαβε η καταγγελία τους από τον αρμόδιο κρατικό φορέα. Αν και τα δύο κείμενα εγγράφονται περισσότερο ή λιγότερο ρητά σε ένα αντιρατσιστικό πλαίσιο, φαίνεται ότι τελικά συνιστούν δείγματα ρευστού ρατισμού, οπότε η διδακτική τους αξιοποίηση καλείται να αναδείξει τις υπόρρητες κοινωνικές διακρίσεις που αναπαράγουν.

Παραμένοντας στην εκπαίδευση μεταναστών/τριών, ο Βαγγέλης Κολότσιος μεταφέρει τη μεθοδολογία των πολυγραμματισμών και τον προβληματισμό γύρω από τον ρευστό ρατισμό στο πλαίσιο μη κυβερνητικών οργανώσεων. Εστιάζοντας το αναλυτικό του ενδιαφέρον στις οπτικές μεταφορές που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση των μεταναστών/τριών και όσων εμπλέκονται στα προσφυγικά ζητήματα, και με αφορμή πολιτικές γελοιογραφίες, το προτεινόμενο εγχείρημα δίνει τη δυνατότητα στους/στις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες να φτιάξουν τα δικά τους κόμικς και να ανανοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους χρησιμοποιώντας τις δικές τους οπτικές ή γλωσσικές μεταφορές για να εκφραστούν.

Περνώντας στην εκπαίδευση ενηλίκων σε εργασιακούς χώρους που σχετίζονται με την υποδοχή και τη στήριξη μεταναστών/τριών, ο Κωνσταντίνος Ψιλοπαναγιώτης αξιοποιεί βίντεο κινουμένων σχεδίων που έχουν παραχθεί και κυκλοφορήσει με στόχο να ευαισθητοποιήσουν το ευρύ κοινό για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες/τριες. Αποσκοπώντας στο να προκαλέσουν συναισθήματα συμπόνιας στο ακροατήριο, τα κείμενα αυτά δεν αποφεύγουν την αναπαραγωγή ρατσιστικών θέσεων. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης είναι η ευαισθητοποίηση όσων εργάζονται με μετανάστες/τριες στον ρευστό ρατισμό φαινομενικά ανθρωπιστικών κειμένων.

Η Δήμητρα Γαβριηλίδου προτείνει την αναθεώρηση των πρακτικών που αφορούν την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών ως διδακτικού υλικού επί το κριτικότερο. Επιλέγοντας μια ταινία που συνήθως διδάσκεται ως δείγμα αντιρατσιστικού λόγου, εξηγεί πώς και αυτή συνιστά δείγμα ρευστού ρατσισμού λόγω της αναπαραγωγής στερεοτυπικών απεικονίσεων τόσο για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων όσο και για αυτά των πλειονοτικών, και περιγράφει δραστηριότητες που θα συμβάλουν στην κριτική προσέγγιση της ταινίας. Η πρότασή της εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η Κωνσταντίνα Γκέκα επεκτείνει τη συζήτηση του ρευστού ρατσισμού στον λόγο που αναπαράγει ηλικιακές διακρίσεις, μιλώντας για ρευστό ηλικιακό ρατσισμό (ageism). Έτσι, αξιοποιώντας ένα κείμενο για την Παγκόσμια Ημέρα Τρίτης Ηλικίας, προτείνει τρόπους ανίχνευσης και κριτικής προσέγγισης του ηλικιακού ρατσισμού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων οι οποίοι/ες εργάζονται σε φορέα με στόχο την εκπαίδευση ανθρώπων τρίτης ηλικίας. Η διδακτική της πρόταση βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών και σε τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος.

Η Άννα Γαλανοπούλου προτείνει την κριτική προσέγγιση κειμένων από εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας της ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι/ες διδάσκουν φιλολογικά μαθήματα. Η σχεδιαζόμενη παρέμβαση αξιοποιεί τις κατηγορίες της *διάκρισης* και της *αφομοίωσης* (βλ. ενότητα 1) και τη μεθοδολογία των μικροδιδασκαλιών.

Στο πλαίσιο των μαθημάτων Πολιτικής Παιδείας στην α' τάξη γενικού και επαγγελματικού λυκείου, εντάσσονται οι τρεις δραστηριότητες που προτείνει η Αγγέλα Ντινώρα. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν την αναγνώριση του ρευστού ρατσισμού στα υπό εξέταση κείμενα, την παραγωγή αντι-κειμένων, όπου γίνεται προσπάθεια αποφυγής ρατσιστικών θέσεων και αξιών, και τη σύνδεση ακτιβιστικής αντιρατσιστικής δράσης και ρευστού ρατσισμού.

Η Βασιλική Καβαλάρη εστιάζει την αναλυτική προσοχή της σε χιουμοριστικά κείμενα που αποτελούν δείγματα ρευστού ρατσισμού. Μέσα από τις αναλύσεις και τις διδακτικές δραστηριότητες που προτείνει για το μάθημα της γλώσσας στη γ' γυμνασίου, δείχνει ότι το μεν χιούμορ των κειμένων έχει σαφή αντιρατσιστική πρόθεση στοχοποιώντας ρατσιστικές συμπεριφορές και αντιλήψεις. Οι τρόποι όμως αναφοράς σε μετανάστες/τριες αναπαράγουν διακρίσεις και φυσικοποιούν την αφομοίωση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Η Ευανθία Κατσιγιάννη αξιοποιεί την κριτική ανάλυση κειμένου που προέρχεται από το Wiki-TRACE (2021) και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος στην πρότασή της για την εξοικείωση μαθητών/τριών επίσης της γ' γυμνασίου με τις έννοιες του ρατσισμού, του αντιρατσισμού και του ρευστού ρατσισμού. Στις προτεινόμενες δραστηριότητες, μετά την ανάλυση οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν ένα δικό τους αφηγηματικό σενάριο προς δραματοποίηση, το οποίο και αναλύουν με στόχο τον εντοπισμό στοιχείων (ρευστού) ρατσισμού.

Η Δήμητρα Βρεττάκου επεξεργάζεται την κριτική προσέγγιση ενός βιντεοκλίπ από αντιρατσιστική καμπάνια, με στόχο την ιχνηλάτηση ρατσιστικών αναπαραστάσεων που αφορούν αφενός τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ πλειονοτικών και μεταναστών/τριών και αφετέρου τις αναπαραστάσεις των τελευταίων, ιδίως όπως αυτές κατασκευάζονται από τις προσωπικές αφηγήσεις τους. Η προτεινόμενη δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές/τριες της γ' τάξης ενός διαπολιτισμικού γυμνασίου.

Η Μαρίνα Στάμου βασίζει την πρότασή της στη σύγκριση δύο κειμένων που αφορούν τη φοίτηση μεταναστών/τριών στα ελληνικά σχολεία και το σε τι συνίσταται η 'επιτυχημένη' σχολική πορεία τους. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου και αποβλέπουν στο να τους/τις προβληματίσουν σχετικά με τις διακρίσεις που γίνονται εντός του σχολικού χώρου ανάμεσα σε 'ξένους/ες' μαθητές/τριες και μαθητές/τριες



ελληνικής καταγωγής, και τελικά σχετικά με τις προϋποθέσεις σχολικής φοίτησης και 'επιτυχίας' των πρώτων.

Η Χριστίνα Καρανδινάκη αξιοποιεί το μοντέλο των πολυγραμματισμών για να κατασκευάσει δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού που να μπορούν να αξιοποιηθούν σε τάξη της στ' δημοτικού στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Το υλικό που χρησιμοποιεί είναι ένα βίντεο της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, το οποίο αποσκοπεί στην καταπολέμηση του ρατσισμού στην καθημερινότητά μας. Η χρήση του χιούμορ στο βίντεο αυτό, ενώ το κάνει ενδεχομένως πιο ελκυστικό, μπορεί να αποσπά την προσοχή του κοινού από τα λανθάνοντα ρατσιστικά μηνύματα.

Οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού που προτείνει η Μαρία Κριεζή αφορούν το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της στ' δημοτικού, και συγκεκριμένα την ενότητα που εξετάζει τον ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα στην ένταξη και την αφομοίωση των Άλλων μαθητών/τριών. Η ενότητα αυτή αντιπαραβάλλεται με προσωπικές αφηγήσεις μεταναστών/τριών που έχουν ζήσει για κάποιο χρονικό διάστημα στη χώρα μας και έχουν μάθει ελληνικά μέσω της εκπαίδευσης. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι η κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών όσον αφορά τις ρατσιστικές πρακτικές που τους/τις περιβάλλουν.

Η Μάρθα Τασχουνίδου σχεδιάζει δραστηριότητες στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών για τη στ' τάξη δημοτικού, αξιοποιώντας αφηγηματικό υλικό από το Wiki-TRACE (2021) και αντιπαραβάλλοντάς το με αφηγηματικά κείμενα από τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών/τριών. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες εντάσσονται σε θεματική του αναλυτικού προγράμματος που αφορά ταξίδια, τόπους και μεταφορικά μέσα.

Τέλος, εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό χώρο του νηπιαγωγείου, η Ναταλία Ιατρού επεξεργάζεται μια σειρά δραστηριοτήτων βασισμένη στη σύγκριση παραμυθιών με αντι/ρατσιστικό περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες αυτές καλούν τα παιδιά να συζητήσουν, να αναστοχαστούν και να νιώσουν συναισθήματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, τη (μη) αποδοχή της και τους (ρατσιστικούς) όρους που τίθενται για την τελευταία.

Στο ίδιο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η Μαρία Γκούρλια προτείνει μια δραστηριότητα που βασίζεται στην αλληγορία, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με βασικές αξίες, προϋποθέσεις και πρακτικές του αντι/ρατσισμού. Μέσα από την προτεινόμενη δραστηριότητα, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν και να αναστοχαστούν κριτικά γύρω από το πόσο φυσικοποιημένος και καθημερινός είναι ο ρατσισμός, κυρίως με τη μορφή της αφομοίωσης των μειονοτικών ομάδων, την οποία αυτός επιδιώκει να επιβάλει, καθώς και τι ακριβώς σημαίνουν η αφομοίωση και ο ρατσισμός για τις σχέσεις και τις ταυτότητες πλειονοτικών και μειονοτικών.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εισαγωγή, θα θέλαμε να επισημάνουμε τα εξής: βασική θέση των ερευνητών/τριών που ασχολούνται με θέματα κριτικού γραμματισμού είναι ότι οι σχετικές δραστηριότητες δεν θα πρέπει να μεταφέρονται από το ένα εκπαιδευτικό περιεχόμενο στο άλλο και να ανακυκλώνονται σε διαφορετικά ακροατήρια ως 'υποδείγματα προς εφαρμογή'. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Comber (1993: 82), «[ο] κριτικός γραμματισμός πρέπει διαρκώς να επαναπροσδιορίζεται στην πράξη» (βλ. επίσης Luke 2000, Αρχάκης & Τοάκωνα 2011: 219-220, Vasquez κ.ά. 2013, Bishop 2014: 57, Zacher Pandya & Ávila 2014). Στο πλαίσιο αυτό, οι παρούσες εργασίες δεν θα πρέπει να εκληφθούν και να χρησιμοποιηθούν ως μοντέλα, πρότυπα ή 'καλές πρακτικές', που μπορούν αυτούσιες ή ελαφρώς παραλλαγμένες να 'εφαρμοστούν' στην όποια ομάδα τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης. Περισσότερο τις καθιστούμε προσιτές στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και ερευνητικό κοινό ως πηγές ή αφορμή για έμπνευση και προβληματισμό για το πώς και με ποιους στόχους μπορεί ο κριτικός γραμματισμός να καλλιεργηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είτε τελικά αφορά τον ρευστό ρατσισμό, που απασχόλησε εμάς εδώ, είτε οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής διάκρισης και ανισότητας.

### 3. Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες προς τους/τις φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στο σεμινάριο του Σεπτεμβρίου 2022 και μοιράστηκαν τους προβληματισμούς όσων εργαστήκαμε στο πλαίσιο του προγράμματος TRACE (2019), εκφράζοντας όχι μόνο τον συντονισμό τους αλλά και τις επιφυλάξεις τους. Το σεμινάριο θεωρούμε ότι ήταν το ίδιο μια εμπειρία κριτικού γραμματισμού, αφού είχε ως στόχους αφενός τον εμπλουτισμό των τρόπων με τους οποίους μπορούμε να ανιχνεύσουμε και να ερμηνεύσουμε τον (ρευστό) ρατσισμό στα κείμενα, και αφετέρου τις (κριτικές) αντιδράσεις και τον αναστοχασμό πάνω στις θεωρητικές τοποθετήσεις και τα ερευνητικά πορίσματα του TRACE (2019). Επιπλέον ευχαριστίες οφείλονται σε όσους/ες φοιτητές/τριες δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα συλλογή και αφιέρωσαν χρόνο και κόπο για να δουλέψουν περαιτέρω τα κείμενά τους.

Είμαι επίσης ευγνώμων στον Αργύρη Αρχάκη, τη Ράνια Καραχάλιου, την Κυριακούλα Τζωρτζάτου και τη Βάσια Τσάμη για την -ως συνήθως- επικοινωνιακή και ένθερμη συνεργασία και για τη συμπίεση τόσο στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος TRACE (2019) όσο και εκτός αυτού. Γνωρίζουμε πολύ καλά πόσο πολύτιμες είναι οι συνεργασίες με ανθρώπους με τους οποίους δεν μας συνδέουν μόνο οι συνεργασίες.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις συναδέλφους Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου, Εύη Ζαμπέτα και Μαίρη Λεοντίνη, οι οποίες ως μέλη της συντονιστικής επιτροπής του ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» μας εμπιστεύτηκαν και μας έδωσαν την ευκαιρία να οργανώσουμε το σεμινάριο και να παρουσιάσουμε τη δουλειά και τους προβληματισμούς μας στους/στις δευτεροετείς μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες του ΠΜΣ.

Χωρίς την πολύτιμη στήριξη και συμβολή όλων των παραπάνω, η παρούσα συλλογή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

### Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ. & Τσάκωνα, Β. (επιμ.) 2023α. *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023β. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Archakis, A. & Tsakona, V. 2018. A critical literacy proposal for exploring conflict and immigrant identities in the classroom – or how *not* to sweep conflict under the multicultural classroom carpet. *Journal of Language Aggression and Conflict* 6 (1), 1-25.
- Archakis, A. & Tsakona, V. (επιμ.) 2024. *Exploring the Ambivalence of Liquid Racism: In between Antiracist and Racist Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baynham, M. 2000. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Behrman, E. H. 2006. Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49 (6), 490-498.
- Bishop, E. 2014. Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing* 30 (1), 51-63.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. & Damico, J. S. 2001. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online* 4 (9). <https://eric.ed.gov/?id=EJ662487> (πρόσβαση 29.1.2024).
- Comber, B. 1993. Classroom explorations in critical literacy. *The Australian Journal of Language and Literacy* 16 (1), 73-83.

- Fajardo, M. F. 2015. A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL* 10, 29-56.
- Janks, H. 2010. *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. 2000. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43 (5), 448-461.
- Parker, C. A. 2016. *Peacebuilding, Citizenship, and Identity: Empowering Conflict and Dialogue in Multicultural Classrooms*. Rotterdam: Sense.
- Rogers, R. & Mosley Wetzel, M. 2014. *Designing Critical Literacy: Education through Critical Discourse Analysis. Pedagogical and Research Tools for Teacher Researchers*. London: Routledge.
- Τζωρτζάτου, Κ., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. 2023. Διαμορφώνοντας την ψηφιακή βάση δεδομένων Wiki-TRACE: Μια εργαλειοθήκη ανίχνευσης ρατσισμού βασισμένη σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 127-163. Αθήνα: Πεδίο.
- The New London Group. 2000. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Στο B. Cope & M. Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 9-37. London: Routledge.
- Thompson, J. B. 1984. *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- TRACE. 2019. <https://trace2019.wixsite.com/trace-project> (πρόσβαση 27.1.2024).
- Τσάκωνα, Β. 2014. «Τ' αβγά παίρνω μόνη μου;»: Κριτικός γραμματισμός, επαγγελματικές συνδιαλλαγές και ευγένεια. *Γλωσσολογία* 22, 19-39.
- Tsakona, V. 2020. *Recontextualizing Humor: Rethinking the Analysis and Teaching of Humor*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Vasquez, V. M., Tate, S. L. & Harste, J. C. 2013. *Negotiating Critical Literacies with Teachers: Theoretical Foundations and Pedagogical Resources for Pre-service and In-service Contexts*. London: Routledge.
- Wallace, C. 2013. *Literacy and the Bilingual Learner: Texts and Practices in London Schools*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humour: US, UK and Global Race*. London: Routledge.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).
- Χατζηδήμου, Δ. 2015. *Η Μικροδιδασκαλία στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Μια Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Zacher Pandya J. & Ávila, J. (επιμ.) 2014. *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis across Contexts*. London: Routledge.

### Παράρτημα 1: Θέματα εισηγήσεων διεπιστημονικού σεμιναρίου

- Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς (Αργύρης Αρχάκης)
- Από τον ρευστό ρατσισμό στον εσωτερικευμένο ρατσισμό: Αναλύοντας κείμενα από εφημερίδα μεταναστών/τριών (Βίλλυ Τσάκωνα)
- Διαμορφώνοντας την ψηφιακή βάση δεδομένων Wiki-TRACE: Μια εργαλειοθήκη ανίχνευσης ρατσισμού βασισμένη σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς (Κυριακούλα Τζωρτζάτου)
- Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε αντιρατσιστικά κείμενα: Προτάσεις κριτικού γραμματισμού (Βάσια Τσάμη)

- Εκπαιδευτικό δράμα και TRACE: 1) Γενικές αρχές και στόχοι του Εκπαιδευτικού δράματος, 2) Σχεδιασμός και θεατρικές τεχνικές, 3) Βιωματικό εργαστήριο (Ράνια Καραγάλιου)

## Παράρτημα 2: Προτεινόμενη βιβλιογραφία σεμιναρίου

- Archakis, A. 2022. Tracing racism in antiracist narrative texts online. *Ethnic and Racial Studies* 45 (7), 1261-1282.
- Archakis, A. & Tsakona, V. 2022. "It is necessary to try our best to learn the language": A Greek case study of internalized racism in antiracist discourse. *Journal of International Migration and Integration* 23 (1), 161-182.
- Attardo, S. 1994. *Linguistic Theories of Humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2013. Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα με τη μέθοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος: Τρία σχέδια μαθημάτων. *Εκπαίδευση και Θέατρο* 14, 40-44.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. 1991. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London: Verso.
- Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. 2015. *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία Σωμάτων Κειμένων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ebersbach, A., Glaser, M. & Heigl, R. 2006. *Wiki: Web Collaboration*. Berlin: Springer.
- Ζιούδρου, Ε. 2017. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Kampf, Z. 2009. Public (non-) apologies: The discourse of minimizing responsibility. *Journal of Pragmatics* 41 (11), 2257-2270.
- Leech, G. 2014. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford: Oxford University Press.
- Martello, J. 2001. Drama: Ways into critical literacy in the early childhood years. *The Australian Journal of Language and Literacy* 24 (3), 195-207.
- Pyke, K. D. 2010. What is internalized racial oppression and why don't we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives* 53 (4), 551-572.
- Reisigl, M. & Wodak, R. 2001. *Discourse and Discrimination: Rhetoric of Racism and Antisemitism*. London: Routledge.
- Richardson, W. 2010. *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms* (3η εκδ.). California: Corwin.
- Schonmann, S. (επιμ.) 2011. *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Speight, S. L. 2007. Internalized racism: One more piece of the puzzle. *The Counselling Psychologist* 35 (1), 126-134.
- Trepagnier, B. 2010. *Silent Racism: How Well-meaning White People Perpetuate the Racial Divide*. London: Routledge.
- Tsakona, V. 2019. Talking about humor, racism, and antiracism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania. University of Braşov Series IV: Philology and Cultural Studies* 12 (61) (2), 111-141.
- Τσαύμη, Β., Σκούρα, Ε. & Αρχάκης, Α. 2021. Η συνόπαρξη του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς: Μια κριτική ανάλυση του ρευστού ρατσισμού. *Γλωσσολογία* 29, 59-75.
- Weaver, S. 2011. Liquid racism and the ambiguity of Ali G. *European Journal of Culture Studies* 14 (3), 249-264.
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.



Zufferey, S. 2020. *Introduction to Corpus Linguistics*. Hoboken: ISTE/John Wiley and Sons.

## Γιατί κάποιες λέξεις πονάνε;

### Ρευστός ρατσισμός και διδακτική παρέμβαση με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών σε ομάδα ενήλικων μεταναστών/τριών

Φιλάνθη Μιχάλακα

#### Περίληψη

Με αφορμή δύο κείμενα που με πρώτη ανάγνωση έχουν αντιρατσιστική πλαισίωση, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πώς σε αυτά υφέρπουν ρατσιστικές θέσεις εντοπίζοντας κατά την ανάλυσή μας κατηγορίες ρατσισμού τόσο διάκρισης όσο και αφομοίωσης. Στόχος μας είναι να καλλιεργήσουμε την κριτική γλωσσική επίγνωση σε ενήλικες μετανάστες/τριες, σχεδιάζοντας μια πρόταση διδακτικής παρέμβασης βασισμένη στο μοντέλο των πολυγραμματισμών, την οποία θα εφαρμόζαμε σε μαθητές/τριες του Κυριακάτικου Σχολείου Μεταναστών.

*Λέξεις-κλειδιά:* λόγος, κριτική γλωσσική επίγνωση, εκπαιδευτική παρέμβαση, μοντέλο πολυγραμματισμών, ενήλικες μετανάστες/τριες

#### 1. Εισαγωγή

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να εξετάσει τον ρευστό ρατσισμό (Weaver 2016) που μπορεί να κρύβεται σε φαινομενικά ‘αθώα’ και αντιρατσιστικά κείμενα. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, θα δοθεί έμφαση στον εντοπισμό και στην αναπαραγωγή ρατσιστικών λόγων (Foucault 2011) σε κείμενα όπου οι συντάκτες/τριες, σε μια πρώτη ανάγνωση, δεν φαίνεται να έχουν τέτοια στόχευση ή πρόθεση.

Τα κείμενα που θα εξεταστούν είναι δύο. Το πρώτο κείμενο είναι η δημόσια καταγγελία/πρόσκληση στήριξης μιας ομάδας ατόμων που αυτοπροσδιορίζονται ως «Πρωτοβουλία γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λεξιλογίου από τα σχολεία», ενώ το δεύτερο είναι η επίσημη απάντηση της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο έγγραφο που απέστειλε η παραπάνω ομάδα. Βασικό αίτημα της «Πρωτοβουλίας γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λεξιλογίου από τα σχολεία» με την επιστολή της προς το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ήταν η αφαίρεση των ποιημάτων «Μικρό ποίημα της φιλίας» του Νικηφόρου Βρεττάκου και το «Γλυκό τσαμπί σταφύλι» της Μαρίας Γουμενοπούλου από το βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών της γ' δημοτικού, διότι περιλαμβάνουν τις έννοιες *νεγράκι*, *αραπάκι* και *έγχρωμος*, οι οποίες από την ομάδα χαρακτηρίζονται ως «αδόκιμες, έχουν ρατσιστική χροιά και προσβάλλουν τη μαύρη κοινότητα παγκοσμίως».

Επιδιώκουμε να αξιοποιήσουμε τις κατηγορίες ρατσισμού που εντοπίζονται στο σώμα κειμένων Wiki-TRACE (2021) ως εργαλεία ανίχνευσης του ρατσισμού (*διάκριση, αφομοίωση*),<sup>1</sup> αντλώντας παράλληλα από τη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση των Τσάκωνα κ.ά. (2020). Εστιάζοντας στα ευρήματα της ανάλυσής μας, θα προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε μια διδακτική παρέμβαση που θα βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2015) με απώτερο στόχο την κριτική συνειδητοποίηση (Freire 2005) των

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

συγκρουσιακών νοημάτων μέσω των οποίων κατασκευάζεται η πραγματικότητα και συγκροτούνται οι διαδικασίες υποκειμενοποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικά κατασκευασμένο λόγο που, όπως τονίζει ο Foucault (2011), βασίζεται στις σχέσεις εξουσίας/γνώσης που αναπτύσσονται ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες (*Εμείς* και οι *Άλλοι/ες*) που κατασκευάζονται και ρυθμίζονται από τους ίδιους τους λόγους. Με άλλα λόγια, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σημαντικότητα αυτού που ο Fairclough (1992) ονόμασε *κριτική γλωσσική επίγνωση*, δηλαδή τη συνειδητοποίηση των τρόπων που η γλώσσα και η κοινωνία αλληλοδιαμορφώνονται. Απώτεροι στόχοι είναι η επίγνωση των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγονται μέσω των λόγων και η γλωσσική χειραφέτηση.

## 2. Ρευστός ρατσισμός: Ανάλυση των δύο κειμένων

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των κειμένων είναι σημαντικό να τονίσουμε τη διαφορά στην προσέγγιση που ακολουθούμε ανάμεσα στον *Λόγο* και τον *λόγο*. Ο *Λόγος* (Discourse) σύμφωνα με τον Gee (2005: 26, 2015: 2) αποτελεί τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι συγκροτούν και αναγνωρίζουν κοινωνικά και ιστορικά ως σημαντικές συγκεκριμένες ταυτότητες, πρακτικές και σχέσεις μέσω της αλληλεπίδρασής τους με μια σειρά από καλά εδραιωμένους μηχανισμούς, όπως είναι η γλώσσα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα σύμβολα, τα αντικείμενα κ.ά., εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου (βλ. επίσης Foucault 2011). Από την άλλη, ο *λόγος* (discourse) έχει να κάνει με τη χρήση της ίδιας της γλώσσας από τα υποκείμενα εντός του πλαισίου αυτού. Με άλλα λόγια, η ανάλυση των διαφόρων λόγων που αρθρώνουν τα υποκείμενα μπορεί να μας βοηθήσει στο να εντοπίσουμε και να ερμηνεύσουμε το ευρύτερο πλαίσιο που συγκροτεί τον *Λόγο*.

Παράλληλα, αυτό που καθιστά την προσέγγιση του Foucault (2011) περί *Λόγου* εξαιρετικά σημαντική είναι πως δεν αντιλαμβάνεται τον *Λόγο* ως μονοδιάστατο, περιχαρακωμένο και απροσπέλαστο. Απεναντίας, «ο *Λόγος* παράγει και μεταδίδει εξουσία, αλλά επίσης εκθέτει και υπονομεύει την εξουσία» (Αθανασίου 2006: 87). Συνεπώς, για τον Foucault (2011) το υποκείμενο, ταυτόχρονα υποτελές αλλά και φορέας δράσης (agent), μπορεί να υπερβεί τον κυρίαρχο κανονιστικό *Λόγο* και να κατασκευάσει εναλλακτικούς *Λόγους*, νέα «καθεστώτα αλήθειας». Αυτούς τους εναλλακτικούς *Λόγους*, τα νέα «καθεστώτα αλήθειας» θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε μέσω της διδακτικής μας παρέμβασης βασιζόμενοι/ες στο μοντέλο των πολυγραμματισμών στην επόμενη ενότητα.

Ας δούμε αρχικά το κείμενο της «Πρωτοβουλίας γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λεξιλογίου από τα σχολεία»:²

Είμαστε μια ομάδα βιολογικών, μεικτών, θετών και διαφυλετικών οικογενειών. Τα παιδιά μας, αρκετά από τα οποία έχουν καταγωγή από χώρες της Αφρικής, ζουν και μεγαλώνουν στην Ελλάδα, σε μια λευκή κοινωνία. Με έκπληξη διαπιστώσαμε ότι στο μάθημα των θρησκευτικών της τρίτης δημοτικού και μάλιστα στο κεφάλαιο για τη φιλία, διδάσκονται τα ποιήματα «Μικρό ποίημα της φιλίας» του Νικηφόρου Βρεττάκου και το «Γλυκό τοσάμπι σταφύλι» της Μαρίας Γουμενοπούλου, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τις λέξεις «νέγρος», «έγχρωμος», «αράπης», «μαυράκι». Γραμμένα

² ΣτΕ: Με βάση τις πηγές που χρησιμοποιούνται εδώ, το κείμενο των γονέων έχει αναρτηθεί στο διαδίκτυο αφού έλαβαν την απάντηση από το ΥΠΑΙΘ. Συγκεκριμένα, το διαδικτυακό κείμενο της «Πρωτοβουλίας των γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λόγου από τα σχολεία» φαίνεται να αναρτήθηκε στις 21.11.2022, ενώ η απάντηση του ΥΠΑΙΘ έχει ημερομηνία 9.11.2022 (βλ. τους συνδέσμους που περιλαμβάνονται στις παραπομπές Οι λέξεις πονάνε, ειδικά στα σχολικά βιβλία 2022 και Διαβιβαστικό 2022 αντίστοιχα). Δεδομένου ότι δεν έχουμε πρόσβαση στο αρχικό κείμενο της καταγγελίας, και για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θεωρούμε ότι το διαδικτυακό κείμενο της «Πρωτοβουλίας των γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λόγου από τα σχολεία» επαναλαμβάνει σε κάποιον βαθμό το περιεχόμενο και την επιχειρηματολογία της καταγγελίας που στάλθηκε στο ΥΠΑΙΘ.

στο παρελθόν, με αγνές προθέσεις, από καταξιωμένους ποιητές και τα κεντρικά τους μηνύματα είναι σημαντικά ιδεώδη για την ισότιμη φιλία, την αμοιβαία αγάπη, απ' όπου και αν προερχόμαστε, όποια και αν είναι η καταγωγή μας. Όμως, την εποχή που γράφτηκαν είναι πιθανό να μην είχε ακόμη διερευνηθεί και αποσαφηνιστεί επιστημονικά και βιωματικά ότι οι λέξεις «νεγράκι», «αραπάκι», «έγχρωμος», είναι αδόκιμες, έχουν ρατσιστική χροιά και προσβάλλουν τη μαύρη κοινότητα παγκοσμίως. Σήμερα γνωρίζουμε ότι αυτοί οι χαρακτηρισμοί δεν ενώνουν, αλλά διαχωρίζουν, κάτι που δυσκολεύει την συνύπαρξη σε μια διαπολιτισμική κοινωνία – όπως είναι πια η ελληνική. Η αναπαραγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον δύναται να δημιουργήσει κοινωνικό και ατομικό τραύμα στα άτομα που είναι μαύρα και χαρακτηρίζονται με αυτούς τους όρους. Όντας ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένοι σε θέματα διαφορετικότητας, συμπεριληψής, κοινωνικής ενσωμάτωσης και ψυχικής ενδυνάμωσης επικοινωνήσαμε με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, μέσω μιας επιστολής, προσυπογραμμένης επώνυμα από διακόσια τριάντα τρία άτομα και προτείναμε στην αρμόδια Διεύθυνση Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, την αφαίρεση των συγκεκριμένων ποιημάτων από τη διδακτέα ύλη διότι οι λέξεις αυτές έχουν ξεκάθαρα ρατσιστική χροιά και δεν θα πρέπει να αναπαράγονται σε μια σχολική τάξη. Εξηγήσαμε πως αν συνεχίσουμε να διδάσκουμε στα παιδιά μας εντός του σχολικού πλαισίου ότι είναι αποδεκτό να αποκαλούν κάποιον «αράπη» και «νέγρο» διαμορφώνουμε βάσεις για μη συμπεριληπτικές και ρατσιστικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, στο προαύλιο, στο πάρκο, στη γειτονιά και εν τέλει στην κοινωνία. Να σημειωθεί πως τα άτομα της μαύρης κοινότητας αυτοπροσδιορίζονται ως «μαύροι» ή «Αφρικανικής καταγωγής» και σε επικοινωνία μας με Αφρο-Έλληνες, εκδήλωσαν τη δυσάρεστη έκπληξη και αποδοκιμασία τους για την ύπαρξη τέτοιας αδόκιμης φρασεολογίας στα σχολικά βιβλία καθώς και την επιδοκιμασία τους για την πρωτοβουλία που πήραμε ως γονείς. Δυστυχώς, η επίσημη απάντηση που λάβαμε από το ΥΠΑΙΘ κάνει σαφές ότι δεν υπάρχει πρόθεση αφαίρεσης των ποιημάτων από τη διδακτέα ύλη. Με την παρούσα δημοσίευση, ευελπιστούμε στη συμμετοχή σας για διάδοση του θέματος, ώστε να πάρει την αρμόζουσα διάσταση, ώστε η φωνή μας να γίνει πιο ηχηρή και μπορέσει να εισακουστεί! Πώς θα αισθανόσασταν εσείς, αν το δικό σας παιδί, μπροστά σε μία ολόκληρη τάξη το αποκαλούσαν «νεγράκι», «αραπάκι», «γυφτάκι» ή οποιονδήποτε άλλο χαρακτηρισμό που – ακόμα και με καλές προθέσεις – το διαχωρίζει; Πρωτοβουλία γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λεξιλογίου από τα σχολεία (Οι λέξεις πονάνε, ειδικά στα σχολικά βιβλία 2022)

Στο παραπάνω κείμενο καταφέραμε να εντοπίσουμε τις ακόλουθες κατηγορίες ρατσισμού<sup>3</sup> στον λόγο των υποκειμένων:

**Διάκριση - αναφορές σε ανώνυμους/ες Άλλους/ες με γενικευτικούς χαρακτηρισμούς:** *μαύρη κοινότητα παγκοσμίως, άτομα που είναι μαύρα, τα άτομα της μαύρης κοινότητας, Αφρο-Έλληνες.*  
**Διάκριση - αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα που αναμένουν την βοήθεια του ΥΠΑΙΘ ή της «Πρωτοβουλίας γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λεξιλογίου από τα σχολεία»:** *Όμως, την εποχή που γράφτηκαν είναι πιθανό μην είχε διερευνηθεί και αποσαφηνιστεί επιστημονικά και βιωματικά, είναι αδόκιμες, έχουν ρατσιστική χροιά και προσβάλλουν τη μαύρη κοινότητα παγκοσμίως, σήμερα γνωρίζουμε ότι αυτοί οι χαρακτηρισμοί δεν ενώνουν, αλλά διαχωρίζουν,*

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.



κάτι που δυσκολεύει την συνύπαρξη, κοινωνικό και ατομικό τραύμα στα άτομα που είναι μαύρα, μη συμπεριληπτικές και ρατσιστικές συμπεριφορές, δυσάρεστη έκπληξη και αποδοκιμασία τους για την ύπαρξη τέτοιας αδόκιμης φρασεολογίας στα σχολικά βιβλία, δυστυχώς, η επίσημη απάντηση που λάβαμε από το ΥΠΑΙΘ κάνει σαφές ότι δεν υπάρχει πρόθεση αφαίρεσης των ποιημάτων από τη διδακτέα ύλη, πώς θα αισθανόσασταν εσείς, αν το δικό σας παιδί... το διαχωρίζει;

**Αφομοίωση - αναφορές στον όρο ενσωμάτωση ή σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης:** κάτι που δυσκολεύει την συνύπαρξη σε μία διαπολιτισμική κοινωνία – όπως είναι πια η ελληνική, όντας ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένοι σε θέματα διαφορετικότητας, συμπεριληψης, κοινωνικής ενσωμάτωσης και ψυχικής ενδυνάμωσης.

**Αφομοίωση - αναφορές στη θετική στάση των γονέων απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές:** αν συνεχίσουμε να διδάσκουμε στα παιδιά μας εντός του σχολικού πλαισίου ότι είναι αποδεκτό να αποκαλούν κάποιον ‘αράπη’ και ‘νέγρο’ διαμορφώνουμε βάσεις για μη συμπεριληπτικές και ρατσιστικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, στο προαύλιο, στο πάρκο, στη γειτονιά και εν τέλει στην κοινωνία.

Το κείμενο της συγκεκριμένης ομάδας φαίνεται να έχει αντιρατσιστική πλαισίωση αλλά ταυτόχρονα αναπαράγει ρατσιστικές θέσεις με την εμφάνιση κατηγοριών τόσο διάκρισης όσο και αφομοίωσης, γεγονός, παρόλα αυτά, που δεν μπορεί να μειώσει ή να αμφισβητήσει με οποιονδήποτε τρόπο την προσπάθειά της που έγκειται στο να προστατέψει τα παιδιά, *αρκετά από τα οποία έχουν καταγωγή από χώρες της Αφρικής που ζουν και μεγαλώνουν στην Ελλάδα, σε μία λευκή κοινωνία.* Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως απουσιάζει πλήρως από τον λόγο τους η κριτική απέναντι στον ομογενοποιητικό Λόγο που παράγει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και βασίζεται στην διατήρηση της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας, καθώς και στη διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας του Εμείς, η οποία φαντασιακά και μόνο (υπό την έννοια των φαντασιακών κοινοτήτων του Anderson 1991) απειλείται από τον/την Άλλο/η (Αρχάκης 2020).

Ο Λόγος που αναπαράγει η «Πρωτοβουλία γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λεξιλογίου από τα σχολεία» θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι ένας αντιρατσιστικός λόγος που δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα και τη συμπεριληψη (*απ’ όπου και αν προερχόμαστε, όποια και αν είναι η καταγωγή μας*), αναγνωρίζει την αναπαραγωγή ρατσιστικών εννοιών στο σχολικό περιβάλλον (*οι λέξεις αυτές έχουν ξεκάθαρα ρατσιστική χροιά και δεν θα πρέπει να αναπαράγονται σε μια σχολική τάξη*) και διεκδικεί τον αυτο- και τον ετερο-προσδιορισμό με *δόκιμους* όρους (*τα άτομα της μαύρης κοινότητας αυτοπροσδιορίζονται ως ‘μαύροι’ ή ‘Αφρικανικής καταγωγής’*). Ωστόσο, δεν φαίνεται να συγκρούεται ριζικά με την ομογενοποιητική λογική του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, φαίνεται να διατηρεί μια θετική στάση απέναντι στις αφομοιωτικές πρακτικές αυτού του συστήματος δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών, την οποία θεωρείται ότι εμποδίζουν οι έννοιες *νεγράκι, αραπάκι και έγχρωμος.*

Περνάμε στο δεύτερο κείμενο, δηλαδή την επίσημη απάντηση του ΥΠΑΙΘ στην επιστολή των γονέων:

Το μάθημα των Θρησκευτικών, σύμφωνα με το οικείο Πρόγραμμα Σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τις προσεγγίσεις των επιστημών της Θεολογίας, της Παιδαγωγικής και της Θρησκευοπαιδαγωγικής, σε συνδυασμό με τα σύγχρονα πορίσματα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και της Διδακτικής, προτάσσει την ανάπτυξη του ανθρώπου ως ενιαίας ψυχοσωματικής οντότητας. Επειδή συντελεί στην ανάπτυξη της ταυτότητας του προσώπου, αντιμετωπίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες ως πρόσωπα, καθένα εκ των οποίων φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και εμπειρίες, συγκεκριμένες ανάγκες και ποικίλα ενδιαφέροντα, που έχουν άμεση αναφορά στην πορεία της ψυχοσωματικής τους ωρίμανσης. Επομένως, το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης

της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης, αλλά και της ανθεκτικότητας των νέων ανθρώπων. Μέσα από αυτό το πρίσμα, το μάθημα των Θρησκευτικών παρέχει όλα τα αναγκαία ερεθίσματα ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αποκτήσουν τις κατάλληλες ικανότητες, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά με όλους τους ανθρώπους. Παράλληλα, συμβάλλει στη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ώστε να μπορούν να ζήσουν δημιουργικά. Επιπλέον, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αφογκράζονται και να αντιμετωπίζουν τις μεγάλες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου και τους/τις υποστηρίζει με την ανάπτυξη των ικανοτήτων να δρουν δημοκρατικά, ελεύθερα και με αγάπη για τον συνάνθρωπο, συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Στο πλαίσιο υποστήριξης της φιλοσοφίας που διέπει το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών, επιλέγονται από τη συγγραφική ομάδα κείμενα και εικόνες που ενισχύουν την κατεύθυνση αυτή. Τα δύο ποιήματα, το «Μικρό ποίημα της φιλίας» του Νικηφόρου Βρεττάκου και το «Γλυκό τσαμπί σταφύλι» της Μαρίας Γουμενοπούλου, αποτυπώνουν έννοιες και αξίες όπως η φιλία, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ειρήνη, η συνεργασία και η αλληλεγγύη. Το ποίημα «Γλυκό τσαμπί σταφύλι» της Μαρίας Γουμενοπούλου βραβεύτηκε το 1980 από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά, καθώς και από τη UNICEF κι έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Η ποίηση του Νικηφόρου Βρεττάκου χαρακτηρίζεται από ανθρωπιστικές αξίες, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η ευθύνη και ο σεβασμός. Η αξία του είναι αδιαμφισβήτητη [sic] ως καθιερωμένου και σημαντικού Έλληνα λογοτέχνη. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας γενικότερα και της ποίησης ειδικότερα συνάδουν με γενικές αρχές και αξίες της παιδαγωγικής και της διδακτικής. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν διδάσκει απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκει τον/τη μαθητή/τρια με την υποκειμενικότητά του/της, δηλαδή την κοινωνική προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τη θρησκευτική και εθνική ταυτότητα, καθώς και το φύλο. Επιπρόσθετα, τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση η συνδεσιμότητα του εκάστοτε λογοτέχνη-ποιητή με την τοποθέτησή του στον κόσμο, την χωροχρονικότητα των ποιημάτων του, το πλαίσιο αναφοράς και συγγραφής τους. Παράλληλα, ένα ποίημα πρέπει να γίνεται κατανοητό περισσότερο στο σύνολό του, καθώς το νόημά του δεν απορρέει από τον διαχωρισμό των μερών του για λεπτομερή έλεγχο και δη των συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες αποκομμένες από το σύνολο του έργου (στην προκειμένη περίπτωση του ποιήματος) πιθανό να προσδίδουν ένα εντελώς διαφορετικό ύφος και ερμηνεία. Επίσης, επισημαίνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις διαμόρφωσης κατάλληλου ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος ασφάλειας και συναισθηματικής στήριξης προς την κατεύθυνση της κριτικής προσέγγισης του περιεχομένου κάθε κειμένου προς επεξεργασία. Τέλος, κατά την τρέχουσα περίοδο, έχει αναρτηθεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά Δημοτικού στην ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π. και επίκειται η προκήρυξη συγγραφής νέων διδακτικών βιβλίων, τα οποία θα αξιολογηθούν με κριτήρια επιστημονικής, παιδαγωγικής και διδακτικής εγκυρότητας. (Διαβιβαστικό 2022)

Διαπιστώνουμε πως, ενώ φαινομενικά η απάντηση του ΥΠΑΙΘ αποτελεί ένα 'αθώο' κείμενο με αντιρατσιστικά μηνύματα, εντούτοις και σε αυτό εντοπίζουμε κατηγορίες διάκρισης και αφομοίωσης που αναπαράγουν τον ρατσισμό. Άρα το κείμενο συνιστά δείγμα ρευστού ρατσισμού. Χαρακτηριστικά των κατηγοριών διάκρισης και αφομοίωσης είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

1. **Διάκριση - αναφορές σε ανώνυμους/ες Άλλους/ες με γενικευτικούς χαρακτηρισμούς** (μη προσωποποιημένη απάντηση στην επιστολή των γονέων): *μαθητές και μαθήτριες (επαναλαμβάνεται διαρκώς), ως πρόσωπα.*
2. **Διάκριση - αναφορά στους/στις Άλλους/ες ως πρόβλημα** καθώς αυτοί/ές απομονώνουν τις έννοιες από το περικείμενό τους: *παράλληλα, ένα ποίημα πρέπει να γίνεται κατανοητό περισσότερο στο σύνολό του, καθώς το νόημά του δεν απορρέει από τον διαχωρισμό των μερών του για λεπτομερή έλεγχο και δη των συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες αποκομμένες από το σύνολο του έργου (στην προκειμένη περίπτωση του ποιήματος) πιθανό να προσδίδουν ένα εντελώς διαφορετικό όφος και ερμηνεία.*
3. **Διάκριση - αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας** που, χάρη στο μάθημα των Θρησκευτικών καθώς και τον/την εκπαιδευτικό, 'θα αναπτυχθούν ως άνθρωποι': *ανάπτυξη του ανθρώπου ως ενιαίας ψυχοσωματικής οντότητας, ανάπτυξη της ταυτότητας του προσώπου, ψυχοσωματικής τους ωρίμανσης, παράγοντα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης, αλλά και της ανθεκτικότητας των νέων ανθρώπων, αναγκαία ερεθίσματα ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αποκτήσουν τις κατάλληλες ικανότητες, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά με όλους τους ανθρώπους, διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ώστε να μπορούν να ζήσουν δημιουργικά, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αφουγκράζονται και να αντιμετωπίζουν τις μεγάλες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου και τους/τις υποστηρίζει με την ανάπτυξη των ικανοτήτων να δρουν δημοκρατικά, ελεύθερα και με αγάπη για τον συνάνθρωπο, συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου.*
4. **Αφομοίωση - αναφορές σε πρακτικές ένταξης και ενσωμάτωσης** μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών καθώς και της διδασκαλίας της ελληνικής λογοτεχνίας και ποίησης (οι αναφορές αυτές αλληλεπικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό με την κατηγορία 3, διάκριση - αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας): *ανθεκτικότητας των νέων ανθρώπων, να συνυπάρχουν αρμονικά με όλους τους ανθρώπους, διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, η αξία του είναι αδιαμφισβήτητη ως καθιερωμένου και σημαντικού Έλληνα λογοτέχνη» «τη θρησκευτική και εθνική ταυτότητα.*

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως η απάντηση του ΥΠΑΙΘ αναφέρεται γενικευτικά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η μη προσωποποιημένη αναφορά στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες είναι οι άμεσοι/ες αποδέκτες/τριες των υποτιμητικών όρων *νεγράκι, αραπάκι* και *έγχρωμος* θεωρούμε πως λειτουργεί στρατηγικά αποκρύπτοντας τις σχέσεις εξουσίας αλλά και την ευθύνη που φέρουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Θρησκευτικά.

Το παραπάνω ενισχύεται ακόμη περισσότερο από την χρήση μετωνυμιών όπου τα βασικά δρώντα υποκείμενα εμφανίζεται να είναι το μάθημα των Θρησκευτικών (*Το μάθημα των Θρησκευτικών... προτάσσει, Το μάθημα των Θρησκευτικών παρέχει, συμβάλλει στη διαμόρφωση κλπ.*), το οποίο παρέχει όλα τα εφόδια που επικαλείται η απάντηση του ΥΠΑΙΘ στους/στις μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός που *δεν διδάσκει απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκει τον/τη μαθητή/τρια με την υποκειμενικότητά του/της, δηλαδή την κοινωνική προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τη θρησκευτική και εθνική ταυτότητα, καθώς και το φύλο.* Από την άλλη, οι μαθητές/τριες παρουσιάζονται σχεδόν σαν παθητικοί/ές αποδέκτες/τριες των ενεργειών των παραπάνω δραστών/τριών.

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε πως η 'αδιαμφισβήτητη αξία' του μαθήματος των Θρησκευτικών αλλά και η αυθεντία του/της εκπαιδευτικού φαίνεται να κυριαρχούν στο κείμενο, ενώ λαμβάνονται σαν *a priori* δεδομένα δύο στοιχεία τα οποία έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τη 'μη απρόσωπη και υποκειμενική ματιά' που υιοθετεί, σύμφωνα με τα παραπάνω, ο/η εκπαιδευτικός:

- τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση η συνδεσιμότητα του εκάστοτε λογοτέχνη- ποιητή με την τοποθέτησή του στον κόσμο, την χωροχρονικότητα των ποιημάτων του, το πλαίσιο αναφοράς και συγγραφής τους
- ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις διαμόρφωσης κατάλληλου εννοιϊκού παιδαγωγικού κλίματος ασφάλειας και συναισθηματικής στήριξης προς την κατεύθυνση της κριτικής προσέγγισης του περιεχομένου κάθε κειμένου προς επεξεργασία.

Γεγονός που μας προξένησε εντύπωση είναι πως οι καταγελλόμενες από την ομάδα των γονέων έννοιες *νεγράκι, αραλάκι και έγχρωμος* απουσιάζουν από την απάντηση που εξέδωσε το ΥΠΑΙΘ. Παρόλα αυτά, γίνεται μη ρητή αναφορά σε αυτές με τη μορφή μάλιστα επίπληξης στην ομάδα των γονέων (οι οποίοι/ες δεν κατονομάζονται αλλά από το συγκεκριμένο γίνεται αντιληπτό πως γίνεται άμεση αναφορά σε αυτούς/ές), των οποίων η στάση/διαμαρτυρία μάλιστα δίνει την εντύπωση να αντιμετωπίζεται από το ΥΠΑΙΘ ως πρόβλημα: *και δη των συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες αποκομμένες από το σύνολο του έργου (στην προκειμένη περίπτωση του ποιήματος) πιθανό να προσδίδουν ένα εντελώς διαφορετικό ύφος και ερμηνεία* (έμφαση με έντονη γραμματοσειρά δική μας).

Συνοψίζοντας, ο Λόγος που αναπτύσσεται από τη μεριά της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, βρίθκει από στοιχεία ρατσισμού που πλαισιώνονται τεχνηέντως ως αντιρατσιστικός λόγος. Το έγγραφο ακολουθεί ρητά και υπόρρητα τη λογική της ομογενοποιητικής εθνικής εκπαίδευσης.

### **3. Διδακτική παρέμβαση με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών**

Η παρακάτω διδακτική παρέμβαση θα λάβει χώρα στο Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών, έναν αυτοοργανωμένο και αυτοχρηματοδοτούμενο χώρο που παρέχει δωρεάν μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/τριες, πρόσφυγες/ισες και ντόπιους/ες, ενώ στο παρελθόν έχουν λειτουργήσει επίσης τμήματα εκμάθησης τουρκικών, φαρσί, ισπανικών, αραβικών κ.ά. γλωσσών. Η παρέμβασή μας θα πραγματοποιηθεί σε ένα από τα τμήματα εκμάθησης ελληνικών προχωρημένου επιπέδου, καθώς η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού αλλά και προφορικού λόγου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι συνολικά οκτώ, όλοι/ες ενήλικοι/ες με τις ηλικίες τους να κυμαίνονται από 23 μέχρι και 47 ετών, με διαφορετικά κοινωνιοπολιτισμικά υπόβαθρα, που ανήκουν στην εργατική τάξη ως εργάτες/τριες σε διάφορους κλάδους, από τον βιομηχανικό έως τον κλάδο της καθαριότητας.

Στόχος της διδακτικής παρέμβασης, όπως αναφέραμε και στην ενότητα 1, είναι η κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών πως η γλώσσα και ο λόγος που παράγουμε δεν είναι ποτέ πολιτικά ουδέτερος. Ο Λόγος και, κατ' επέκταση, η γνώση δομούνται και αναπαράγονται μέσα από σχέσεις εξουσίας, οι οποίες είναι πανταχού παρούσες αν και πολλές φορές άορατες.

Ακολουθώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2015), οι μαθητές/τριες θα κληθούν να δουλέψουν συνεργατικά. Σύμφωνα με τον διδακτικό σχεδιασμό, η παρέμβαση θα διαρκέσει συνολικά 24 ώρες, οι οποίες θα κατανεμηθούν σε 8 Κυριακές. Να σημειώσουμε εδώ ότι τα μαθήματα πραγματοποιούνται μόνο τις Κυριακές και είναι τρίωρα. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών αποτελείται από τέσσερις φάσεις: *τοποθετημένη πρακτική, ανοιχτή διδασκαλία, κριτική πλαισίωση και μετασχηματισμένη πρακτική*. Σκοπός μας είναι να εφαρμοστούν και οι τέσσερις με δυναμικό τρόπο (όχι γραμμικά), καθώς θα υπάρχουν στιγμές κατά τις οποίες θα ανατρέχουμε σε κάποια φάση που έχει προηγηθεί. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, ο/η εκπαιδευτικός θα έχει τον ρόλο του/της συντονιστή/τριας και θα λειτουργεί εμπνευστικά και ενδυναμωτικά προς τους/τις μαθητές/τριες.

### 3.1. Πρώτη Κυριακή: Τοποθετημένη πρακτική

Στη φάση αυτή ο/η εκπαιδευτικός θα διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών σε σχέση με τα κοινωνικά στερεότυπα και τις υποτιμητικές εκφράσεις τονίζοντας πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Η διαδικασία θα ακολουθήσει τη δομή της ομάδας εστίασης (focus group) κατά την οποία μέσω ανοιχτών ερωτήσεων οι μαθητές/τριες θα κληθούν να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις. Παράλληλα, με την προσέγγιση του καταγιοσμού ιδεών (brainstorming) οι απαντήσεις των μαθητών/τριών θα μετατραπούν σε λέξεις-κλειδιά. Στον έναν τοίχο της αίθουσας θα τοποθετηθεί ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο οι μαθητές/τριες θα γράφουν τις λέξεις-κλειδιά που προκύπτουν από τον καταγιοσμό ιδεών. Ενδεικτικά θα διερευνηθούν οι παρακάτω διαστάσεις:

- Γνωρίζουν οι μαθητές/τριες τι είναι τα κοινωνικά στερεότυπα;
- Τι θεωρούν και τι όχι υποτιμητική έκφραση; Γνωρίζουν υποτιμητικές εκφράσεις και, αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- Πιστεύουν πως οι υποτιμητικές εκφράσεις συνδέονται με τα κοινωνικά στερεότυπα;
- Μπορούν τα κοινωνικά στερεότυπα ή οι υποτιμητικές εκφράσεις να επηρεάσουν τη γνώμη τους για κάποιο άτομο, καθώς και τη συμπεριφορά τους προς αυτό;
- Συνδέονται τα κοινωνικά στερεότυπα και οι υποτιμητικές εκφράσεις με τον ρατσισμό;
- Υπάρχουν κοινωνικά στερεότυπα και υποτιμητικές εκφράσεις για τους/τις μετανάστες/τριες; Ποια είναι αυτά;
- Έχουν υπάρξει οι ίδιοι/ες αποδέκτες/τριες κοινωνικών στερεοτύπων και υποτιμητικών εκφράσεων; Αν ναι, πώς αισθάνθηκαν για αυτό;

Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα δημιουργηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης που θα αναφέρει τις βασικές έννοιες (λέξεις-κλειδιά) που προέκυψαν μέσω του καταγιοσμού ιδεών, και θα απηχεί τη συνολική εικόνα των διαφορετικών απόψεων που εκφράστηκαν από τους/τις μαθητές/τριες. Αξίζει να υπογραμμίσουμε πως σε όλες τις φάσεις της διδακτικής παρέμβασης θα επεξηγούνται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες έννοιες που τυχόν είναι άγνωστες. Στη φάση αυτή, οι μαθητές/τριες θα κληθούν να μοιραστούν με την τάξη προσωπικά τους βιώματα, αντιλήψεις και συναισθήματα, ενώ θα εκτεθούν ταυτόχρονα στα προσωπικά βιώματα, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των συμμαθητών/τριών τους.

### 3.2. Δεύτερη Κυριακή: Ανοιχτή διδασκαλία

Στη φάση αυτή θα ακολουθήσουν η ανάγνωση και η μελέτη των δύο κειμένων που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Πρώτα θα μελετηθεί το κείμενο της «Πρωτοβουλίας γονέων υπέρ της εξάλειψης ρατσιστικού λεξιλογίου από τα σχολεία» και θα ακολουθήσει ένας πρώτος σχολιασμός από τους/τις μαθητές/τριες, στον οποίο θα πρέπει να εκφράσουν τις πρώτες σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους. Η διαδικασία αυτή θα επαναληφθεί με το κείμενο του ΥΠΑΙΘ. Στη συνέχεια, θα επιστρέψουμε στο κείμενο της ομάδας των γονέων, το οποίο θα αναγνώσουμε πάλι και θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα ακόλουθα στοιχεία:

- Ποια είναι τα βασικά υποκείμενα του κειμένου;
- Ποιες είναι οι βασικές έννοιες/λέξεις-κλειδιά που εμφανίζονται στο κείμενο;
- Μπορούμε να ορίσουμε τις έννοιες/λέξεις-κλειδιά που εντοπίσαμε;
- Μπορούμε να εντοπίσουμε τον πομπό και τον/την αποδέκτη/τρια της επιστολής;
- Ποιοι είναι οι ρηματικοί χρόνοι, οι καταλήξεις και τα γένη που χρησιμοποιούνται;

Αφού συγκεντρώσουμε τα παραπάνω στοιχεία και φτιάξουμε ένα πινακάκι (πάλι σε χαρτόνι στον τοίχο - σε σημείο μάλιστα με το οποίο όλοι/ες να έχουν άμεση οπτική επαφή), ώστε να

μπορούμε να ανατρέχουμε στα στοιχεία αυτά ανά πάσα στιγμή, θα εστιάσουμε στα κείμενα. Για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων βοηθητικές, μπορεί να φανούν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Ποιο κείμενο είναι γραμμένο με απλό λεξιλόγιο και ποιο με ποιο επίσημο; Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Πώς οργανώνονται τα δύο κείμενα; Τι δομή έχουν;
- Μπορούμε να διακρίνουμε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα τα δύο κείμενα;
- Πού δίνεται έμφαση στο ένα κείμενο και πού στο άλλο;
- Ποια είναι οι ρόλοι που αποδίδονται στα βασικά υποκείμενα των κειμένων;
- Σε ποιο κείμενο από τα δύο φαίνεται να αναπτύσσεται η έννοια της ομάδας;
- Τι συσχετισμούς κάνουν οι μαθητές/τριες σκεπτόμενοι/ες τις έννοιες/λέξεις-κλειδιά;

Τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξουμε θα οργανωθούν και αυτά σε πινακάκι. Με τον ίδιο τρόπο θα αναλύσουμε και το δεύτερο κείμενο και θα καταλήξουμε να έχουμε στο σύνολο τέσσερα πινακάκια τα οποία θα αντικατοπτρίζουν τα βασικά μας ευρήματα.

### 3.3. Τρίτη Κυριακή: Κριτική πλαισίωση

Στη φάση αυτή, ο/η εκπαιδευτικός θα επιδιώξει να συνδέσει τα ευρήματα της δεύτερης φάσης με το ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο. Αναλύοντας λειτουργικά τα 4 πινακάκια οι μαθητές/τριες θα προχωρήσουν στη σύγκρισή τους προσπαθώντας να εντοπίσουν:

- Ποια είναι τα βασικά επιχειρήματα που διατυπώνονται;
- Τι ρόλοι αποδίδονται στα βασικά υποκείμενα;
- Οι έννοιες/λέξεις-κλειδιά που εντοπίσαμε μπορούν να συνδεθούν με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα;
- Τι μας δείχνει η χρήση διαφορετικών ρηματικών καταλήξεων και χρόνων;
- Ποιοι τρόποι πειθούς χρησιμοποιούνται και γιατί; Μπορούμε να τους εντοπίσουμε;
- Ποιος είναι ο βασικός στόχος του κειμένου;
- Επιτυγχάνεται εν τέλει ο στόχος της επιστολής των γονέων;

Τα συμπεράσματα από τη λειτουργική ανάλυση των δύο κειμένων θα συμπυκνωθούν σε ένα πέμπτο πινακάκι.

Στην πορεία θα επεκτείνουμε την κριτική ανάλυση δίνοντας τον χώρο στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με τα δύο κείμενα και το γεγονός που πραγματεύονται. Στη συζήτηση μπορεί να συνεισφέρουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι σκέψεις κάνετε ακούγοντας τις βασικές έννοιες που εντοπίσαμε στα κείμενα;
- Μπορούμε να διακρίνουμε την αναπαραγωγή κοινωνικών στερεοτύπων σε αυτά; Αν ναι, ποια είναι αυτά τα στερεότυπα;
- Είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε υποτιμητικές εκφράσεις; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- Ποιες φαίνεται να είναι οι προθέσεις των συγγραφέων;
- Ποιες ιδεολογίες φαίνεται να κυριαρχούν;
- Ποια είναι η εικόνα ή οι εικόνες που διαμορφώνουμε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Πώς αισθάνεστε για την απάντηση που έλαβε η ομάδα των γονέων από το ΥΠΑΙΘ;

### 3.4. Τέταρτη έως όγδοη Κυριακή: Μετασχηματισμένη πρακτική

Στη φάση της μετασχηματισμένης πρακτικής, θα ανατρέξουμε αρχικά στον εννοιολογικό χάρτη που είχαμε δημιουργήσει κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης (ενότητα 3.1). Αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές/τριες θα φτιάξουμε ένα μεγάλο χαρτόνι και πάλι με τη μέθοδο του καταγιγισμού ιδεών θα διαμορφώσουμε έναν νέο εννοιολογικό χάρτη. Θα συγκρίνουμε τους δύο χάρτες μεταξύ τους με στόχο να διακρίνουμε τις μεταβολές, τις οποίες θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε, καθώς και να αναστοχαστούμε πάνω σε αυτές. Στη συνέχεια, στόχος μας είναι να εφαρμόσουμε δημιουργικά τις αποκτηθείσες από τους/τις μαθητές/τριες γνώσεις σε νέα πλαίσια μέσω δραστηριοτήτων εντός των οποίων οι αυτοί/ές θα κληθούν να παραγάγουν υλικό χωρισμένοι/ες σε ομάδες των τεσσάρων. Το υλικό αυτό θα το παρουσιάσουν τις επόμενες Κυριακές στην τάξη, εξετάζοντας παράλληλα αν μπορεί να υπάρξει εναλλακτική απάντηση (πέρα από αυτή του ΥΠΑΙΘ) στο αίτημα που αρθρώνει η ομάδα των γονέων. Με άλλα λόγια, αν μπορεί να παραχθεί ένας εναλλακτικός Λόγος μέσα στα στενά ομογενοποιητικά και αφομοιωτικά πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εναλλακτικός αυτός Λόγος ίσως να μην ανακατασκευάζει μόνο τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κομματιού της διδακτέας ύλης (δηλαδή των δύο ποιημάτων), αλλά και το ίδιο το αίτημα που εκφέρει η ομάδα των γονέων, καθώς μπορεί να αλλάξει τη στόχευσή του.

Επηρεασμένοι/ες από τη hooks (1994) σχετικά με την ανάγκη να εφεύρουμε νέες λέξεις και νέους κόσμους και κρατώντας τη φράση *Τούτη είναι η γλώσσα του καταπιεστή, αλλά τη χρειάζομαι για να σας μιλήσω* από το ποίημα της Adrienne Rich (1974) “The Burning of Paper Instead of Children” δεν προτείνουμε την αφαίρεση των δύο ποιημάτων από τη διδακτέα ύλη, αλλά υπογραμμίζουμε την επιτακτική ανάγκη να σταθούμε κριτικά απέναντι σε αυτά.

Η αφαίρεσή τους από τη διδακτέα ύλη δεν θα εξαλείψει τον ρατσισμό ούτε θα καταστήσει αυτόματα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολυπολιτισμικό. Η διαιώνιση της άγνοιας για τις συνδηλώσεις και τα νοήματα που φέρουν οι έννοιες *νεγράκι*, *αραπάκι* και *έγχρωμος* δεν θα μειώσει τις ρατσιστικές επιθέσεις. Μόνο μέσα από την κριτική γλωσσική επίγνωση υπάρχει ελπίδα να αλλάξουν οι κυρίαρχες ισορροπίες και να παραχθούν εναλλακτικοί Λόγοι.

Παρόλα αυτά, η κριτική γλωσσική επίγνωση δεν μπορεί να εναπόκειται αποκλειστικά (όπως τονίζεται στην απάντηση του ΥΠΑΙΘ) στην υποκειμενικότητα του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α θα εφαρμόζει κατά βούληση την κριτική του/της ματιά πάνω στη διδακτέα ύλη. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η στόχευση της καταγγελίας της ομάδας των γονέων προς το ΥΠΑΙΘ θα μπορούσε να αφορά την πλήρη απουσία δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα προσέγγιζαν κριτικά τις παραπάνω έννοιες και θα τις τοποθετούσαν στο ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τα δύο ποιήματα όπως αποτυπώνονται παρακάτω θεωρούμε ότι δεν υπηρετούν κριτικές στοχεύσεις.

#### ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (για το ποίημα «Γλυκό τσαμπί σταφύλι»)

1. Παιχνίδι γνωριμίας: Καθισμένοι σε κύκλο, πετώντας ένα μπαλάκι ο ένας στον άλλο, λέμε το όνομά μας και κάτι που μας αρέσει.
2. Καθισμένοι σε κύκλο συμπληρώνουμε φράσεις όπως: όταν θυμώνω ....., όταν φοβάμαι ....., με σκοπό να αποδεχθούμε και να δείξουμε τα συναισθήματά μας στην ομάδα της τάξης.
3. «Ο καλύτερός μου φίλος»: σε μια κόλλα χαρτί, γράφουμε τρία πράγματα που μοιραζόμαστε με τον καλύτερό μας φίλο και τα παρουσιάζουμε στην τάξη.
4. Ακούμε το τραγούδι «Ένας ίσον κανένας», ενώ διαβάζουμε τους στίχους από το βιβλίο μας. Έπειτα, σημειώνουμε στις γραμμές τρία πράγματα που μοιραζόμαστε με τον καλύτερο φίλο μας ή την καλύτερη φίλη μας.
- i. ....



- ii. ....
- iii. ....

5. Ακούμε το τραγούδι «Γλυκό τοαμπί σταφύλι», ενώ διαβάζουμε τους στίχους από το βιβλίο μας. Έπειτα, σημειώνουμε τρία πράγματα που μοιραζόμαστε με τον καλύτερο φίλο μας ή την καλύτερη φίλη μας.

ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (για το ποίημα «Μικρό ποίημα της φιλίας» στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2020: 12)

Χωριζόμαστε σε ομάδες και κάθε ομάδα φτιάχνει μια ζωγραφιά με θέμα μία από τις παρακάτω φράσεις. Με την ομάδα μας, συζητάμε προβλήματα που μπορεί να έχουμε στις σχέσεις με τους φίλους, τις φίλες μας. Σημειώνουμε ένα ή δύο που μπορεί να έχουν οι περισσότεροι στην ομάδα, τα σκεφτόμαστε και προτείνουμε λύσεις.

Οι καλοί φίλοι είναι τα σπάνια κοσμήματα της ζωής: δύσκολο να τα βρούμε και αδύνατον να τα αντικαταστήσουμε!

Όποιος βρει φίλο πιστό, έχει βρει ακριβό θησαυρό! (Σοφ. Σειρ. 6, 14)

Δεν υπάρχει αντάλλαγμα ενός πιστού φίλου. (Σοφ. Σειρ. 6, 15)

(Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2020: 11)

Επιστρέφοντας στη διδακτική μας παρέμβαση στο Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών προτείνουμε τις παρακάτω δημιουργικές δραστηριότητες, δίνοντας έμφαση ταυτόχρονα στον ψηφιακό γραμματισμό με την ανακάλυψη πολυτροπικών πλαισίων μάθησης και την παραγωγή επεξεργασμένης κριτικά πληροφορίας από τους/τις μαθητές/τριες (Wray 2004), οι οποίες με τις κατάλληλες μετατροπές θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και στην προαναφερθείσα διδακτέα ύλη.

### 3.5. Πέμπτη Κυριακή: Μετασχηματισμένη πρακτική

Η πρώτη ομάδα των τεσσάρων μαθητών/τριών έχει αναλάβει να συλλέξει υλικό από το διαδίκτυο σχετικά με την ιστορία της δουλείας στην Αφρική και στο Απαρτχάιντ, το οποίο σε μορφή έκθεσης θα παρουσιαστεί στην τάξη. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καλούνται την ώρα της παρουσίασης να μας δείξουν με τη χρήση της εφαρμογής Google Maps ή άλλης σχετικής εφαρμογής πάνω στον χάρτη τις περιοχές τις οποίες συμπεριέλαβαν στην έκθεσή τους. Μετά το τέλος της δραστηριότητας θα ακολουθήσει συζήτηση με τους/τις συμμαθητές/τριες με στόχο να αναδειχθούν οι σκέψεις, οι προβληματισμοί και τα συναισθήματά τους σε σχέση με όσα παρακολούθησαν.

### 3.6. Έκτη Κυριακή: Μετασχηματισμένη πρακτική

Η δεύτερη ομάδα έχει αναλάβει να ετοιμάσει μια παρουσίαση αντλώντας και αυτή στοιχεία από το διαδίκτυο. Το θέμα παραμένει το ίδιο με αυτό της προηγούμενης ομάδας, ωστόσο αλλάζει το κειμενικό είδος, καθώς οι μαθητές/τριες τώρα καλούνται να παρουσιάσουν φωτογραφίες, βίντεο, τραγούδια κλπ. που θα καταφέρουν να εντοπίσουν. Ακολουθεί και πάλι συζήτηση.

### 3.7. Έβδομη Κυριακή: Μετασχηματισμένη πρακτική

Όλη η ομάδα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και με τη χρήση του διαδικτύου αναλαμβάνει να εντοπίσει και να καταγράψει τις ετυμολογικές και σημασιολογικές μεταβολές στην ελληνική γλώσσα των λέξεων *νέγρος* και *αράπης*. Ταυτόχρονα, αναλαμβάνει να φτιάξει πινακάκια που θα περιλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία: συνώνυμα και αντώνυμα των παραπάνω όρων, αλλά και παροιμίες μαζί με τις επεξηγήσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση.

### 3.8. Ογδοη Κυριακή: Μετασχηματισμένη πρακτική

Με έμφαση στην πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία (Γούναρη & Γρόλλιος 2010), όλα τα μέλη της ομάδας ξεχωριστά έχουν αναλάβει να εντοπίσουν και να παρουσιάσουν στην τάξη, με οποιονδήποτε τρόπο θέλουν (γραπτό, προφορικό, μέσω εικόνων κλπ.), κοινωνικά στερεότυπα αλλά και υποτιμητικές εκφράσεις που αναπαράγονται στις χώρες καταγωγής τους συνδέοντάς τα με το εκάστοτε κοινωνιοπολιτισμικό συμφράζομενο εντός του οποίου παράγονται.

Ακολουθεί αναστοχασμός και σύντομη σύνοψη των αποτελεσμάτων της διδακτικής έρευνας. Στο σημείο αυτό ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες ανατροφοδότηση σχετικά με την όλη παρέμβαση, με στόχο να υπάρξουν οι απαραίτητες αλλαγές σε μελλοντικές διδακτικές παρεμβάσεις.

### 4. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής εστίασαμε την προσοχή μας στο ζήτημα του ρευστού ρατσισμού αναλύοντας δύο κείμενα στα οποία εντοπίσαμε στοιχεία ρατσισμού. Αντλώντας από τα κείμενα αυτά, σχεδιάσαμε μια διδακτική παρέμβαση την οποία ιδανικά θα εφαρμόζαμε στο περιβάλλον του Κυριακάτικου Σχολείου Μεταναστών. Κρίναμε πως το μοντέλο των πολυγραμματισμών θα ήταν το καταλληλότερο για να διερευνήσουμε αλλά και να επεξεργαστούμε θεωρητικά και μεθοδολογικά υποτιμητικές έννοιες και να αναδείξουμε κοινωνικά στερεότυπα που (ανα)παράγονται μέσα από τη γλώσσα είτε εκούσια είτε ακούσια σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Απώτερος στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι η κριτική αφύπνιση και εγρήγορηση των μαθητών/τριών, καθώς και η κριτική συνειδητοποίηση του γιατί κάποιες λέξεις πονάνε.

### Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (επιμ.) 2006. *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Νήσος.
- Anderson, B. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Αρχάκης, Α. 2020. *Από τον Εθνικό στον Μετα-εθνικό Λόγο: Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) 2010. *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαβιβαστικό 2022. <https://www.kar.org.gr/wp-content/uploads/2022/11/diavivastiko-gonea.pdf> (πρόσβαση 23.11.2022).
- Fairclough, N. 1992. *Critical Language Awareness*. New York: Routledge.
- Foucault, M. 2011. *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Freire, P. 2005. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Gee, J. P. 2005. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. 2015. Discourse, small d, big D. Στο K. Tracy, T. Sandel & C. Ilie (επιμ.) *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 1-5. Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi016> (πρόσβαση 24/1/2024).
- hooks, b. 1994. Language: Teaching new worlds/new words. Στο b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as Practice of Freedom*, 167-175. New York: Routledge.
- Οι λέξεις πονάνε, ειδικά στα σχολικά βιβλία. 2022. <https://www.kar.org.gr/2022/11/21/oi-lexeis-ponane-eidika-sta-scholika-bibliia> (πρόσβαση 23.11.2022).
- Rich, A. 1974. The burning of paper instead of children. Στο A. Rich, *Poems: Selected and New, 1950-1974*, 148-151. New York: Norton.

- Τσακωνα, 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*, 525-539. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. 2020. *Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού - Ανακαλύπτουμε Εικόνες, Πρόσωπα και Ιστορίες*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεις Διόφαντος.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).
- Wray, D. 2004. *Literacy. Major Themes in Education*. London: Routledge Flamer.

### **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Η Φιλάνθη Μιχάλακα γεννήθηκε το 1993 στην Καλαμάτα Μεσσηνίας. Είναι απόφοιτη του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, ενώ έχει φοιτήσει και στο Department of Ethnology and Cultural Anthropology του Πανεπιστημίου της Λουμπλιάνας στην Σλοβενία. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με την Κριτική Γεωγραφία, τις Σπουδές Φύλου και την Κριτική Ανάλυση Λόγου.

## Διδακτική παρέμβαση για τον ρευστό ρατσισμό με βάση την έννοια της οπτικής μεταφοράς

Βαγγέλης Κολότσιος

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση από έναν εκπαιδευτικό ελληνικής γλώσσας σε μια ΜΚΟ που υποστηρίζει ενήλικες πρόσφυγες/ισσες. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη συγγραφή μιας εφημερίδας με θέμα τη μετακίνηση και το προσφυγικό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος και οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν στην εφημερίδα πολιτικές γελοιογραφίες από την έκθεση *Το Μετέωρο Βήμα: Έκθεση Σκίτσων για το Προσφυγικό* (2016) αναλύοντάς τις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και δίνοντας έμφαση στην έννοια της οπτικής μεταφοράς. Ενώ οι εν λόγω γελοιογραφίες απεικονίζουν το προσφυγικό φαινόμενο με μια τάση υπέρ των προσφύγων/ισσών, στο κείμενο επισημαίνεται ο ρόλος της πολιτικής γελοιογραφίας γενικότερα στην αναπαραγωγή του κυρίαρχου λόγου για το προσφυγικό φαινόμενο καταλήγοντας στον ρευστό ρατσισμό. Επίσης, προτείνεται ότι η κριτική ανάλυση των οπτικών στοιχείων μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός κριτικού διαλόγου. Τέλος, η χρήση των *grassroots comics* ως μέσου οπτικής αναπαράστασης του προσφυγικού φαινομένου στη σύνταξη της εκπαιδευτικής εφημερίδας, τα οποία σχεδιάζονται από τους/τις ίδιους/ες πρόσφυγες/ισσες, αναδεικνύει τις φωνές των ίδιων των εμπλεκομένων.

*Λέξεις-κλειδιά:* οπτική μεταφορά, πολιτική γελοιογραφία, κόμικ, grassroots comics, μη τυπική εκπαίδευση

### 1. Εισαγωγή

Δουλεύω σε μια μη κυβερνητική οργάνωση ως εκπαιδευτικός ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε ενήλικες πρόσφυγες/ισσες. Η οργάνωσή μου παρέχει υποστήριξη στην εξεύρεση εργασίας και στέγασης σε αυτούς τους ανθρώπους με την προϋπόθεση να εγγραφούν στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας και να ολοκληρώσουν ένα εξάμηνο εκπαίδευσης. Εγώ είμαι μέλος μιας εκπαιδευτικής ομάδας από πέντε συνολικά εκπαιδευτικούς. Παράλληλα με τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, προσπαθούμε να εντάξουμε στο μαθησιακό πλαίσιο και δραστηριότητες που εστιάζουν σε κάποιες δεξιότητες αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως επίσκεψη σε πολιτιστικούς φορείς.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πρόσφατα ανέλαβα τη δημιουργία μιας εφημερίδας η οποία θα συγγράφεται ανά τακτά διαστήματα από τους μαθητές/τριες στη γλώσσα τους ή στα ελληνικά με διάφορες θεματικές. Στο τρέχον τεύχος σκεφτήκαμε όλοι/ες μαζί να ασχοληθούμε με την έννοια της μετακίνησης και του ταξιδιού και, κατ' επέκταση, του προσφυγικού φαινομένου, μια έννοια που αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής αυτών των ανθρώπων. Μέσα από συζητήσεις μαζί τους και συναντήσεις βοηθήσαμε και ακόμη βοηθάμε, καθώς η εφημερίδα δεν έχει ολοκληρωθεί, στη συγγραφή των άρθρων. Ωστόσο, καθώς το θέμα ουσιαστικά αναφέρεται στην προσφυγιά, εγώ μαζί με την εκπαιδευτική ομάδα και τους/τις μαθητές/τριες σκεφτήκαμε να ενσωματώσουμε στην εφημερίδα και κάποιες πολιτικές γελοιογραφίες, ακολουθώντας τα πρότυπα μιας επίσημης εφημερίδας και να παράξουμε ένα έργο όμοιο με τις εφημερίδες που κυκλοφορούν στην αγορά.

Μετά από συζητήσεις οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες από κοινού αποφασίσαμε να αντλήσουμε κάποιες πολιτικές γελοιογραφίες από την έκθεση *Το Μετέωρο Βήμα: Έκθεση Σκίτσων για το Προσφυγικό* (2016) με τη συμμετοχή 28 σκιτσογράφων από την Ελλάδα, γνωρίζοντας ότι η έκθεση αυτή απεικονίζει όψεις του προσφυγικού φαινομένου με μια τάση

σαφώς υπέρ των προσφύγων/ισσών. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρεται και στο εισαγωγικό κείμενο της έκθεσης και όπως κατανοήσαμε εμείς από την πρώτη ματιά, πρόκειται για μια προσπάθεια να αποτυπωθούν το προσφυγικό δράμα, ο πόνος και η αδικία αλλά και η υποκρισία φορέων και θεσμών που σχετίζονται και εμπλέκονται με αυτό. Όπως αναφέρουν οι Πιατά & Ασημακόπουλος (2023), η έκθεση, μέσα από την περιγραφή και τον στόχο της, εντάσσεται στο πλαίσιο του αντιρατσιστικού λόγου, επομένως θεωρήσαμε ότι οι πολιτικές γελοιογραφίες θα απηχούν αυτή την οπτική.

Ωστόσο, γνωρίζοντας πως μετά τη λήξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου οι ρατσιστικές εκδηλώσεις δεν έχουν πλέον βίαιη και αποκάλυπτη μορφή, ίδια με αυτή που είχαν στο παρελθόν, θεωρήσαμε ότι μπορούμε μέσα από αυτές τις γελοιογραφίες να αναδείξουμε ζητήματα που εντάσσονται στην έννοια του ρευστού ρατσισμού (Weaver 2016). Έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί ένας κριτικός διάλογος πέρα από τα φαινόμενα και να προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε εναλλακτικές για την ενσωμάτωση της εικονογράφησης μέσα στο ευρύτερο πρότζεκτ της εφημερίδας μας, διατυπώνοντας ταυτόχρονα ένα πολιτικό/κοινωνικό σχόλιο. Η πολιτική γελοιογραφία, με άλλα λόγια, θα αποτελέσει και ένα έναυσμα για να διαπραγματευτούμε την έννοια του ρευστού ρατσισμού μέσα από τις συζητήσεις μας.

Καθώς ο ρατσισμός έχει καταδικαστεί και νόμοι έχουν θεσμοθετηθεί, ώστε να αποφευχθούν ενέργειες που προωθούν ρατσιστικές ιδεολογίες, ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν ρατσιστικές λέξεις και έννοιες στον λόγο τους. Όμως, ο ρατσισμός φαίνεται να εμφανίζεται ακόμη και έτσι με ένα διαφορετικό, συγκαλυμμένο τρόπο και πολλές φορές δεν γίνεται αντιληπτός (Lentin 2015). Η Lentin διακρίνει τον *παγωμένο ρατσισμό* (frozen racism) που ανήκει στο παρελθόν, και τον *ευέλικτο ρατσισμό* (motile racism), που αποτελεί μια μορφή ρατσισμού η οποία διατρέχει τον σύγχρονο λόγο, συντηρεί στερεότυπα και προκαταλήψεις με συχνά συγκαλυμμένο τρόπο. Συναφής με τον ευέλικτο ρατσισμό δείχνει να είναι ο λεγόμενος *ρευστός ρατσισμός*, όπως διατυπώθηκε από τον Weaver (2016). Αυτού του είδους ο ρατσισμός εμφανίζεται με αμφίσημο τρόπο, κυρίως μέσα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και είναι δύσκολο να ανιχνευτεί, καθώς μπορεί να δημιουργήσει πολλαπλές ερμηνείες και να ενσωματωθεί ακόμη και σε αντιρατσιστικά πλαίσια. Λόγω της δομικής του ασάφειας, ο ρόλος του στην αναπαραγωγή ρατσιστικών στερεοτύπων είναι δυσδιάκριτος, με αποτέλεσμα να μην παράγεται και κριτική απέναντι του.

Με βάση αυτή την προσέγγιση θα ξεκινήσουμε με την ιδέα της επιλογής γελοιογραφίας για την εφημερίδα μας, όπως συμφωνήθηκε στην αρχή, και θα αναλύσουμε τα οπτικά στοιχεία της με μια κριτική σκοπιά, ώστε να παραχθεί ένας κριτικός διάλογος ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες.

## 2. Εργαλεία ανάλυσης

Παίρνοντας λοιπόν ως αφετηρία τις οπτικές απεικονίσεις των προσφύγων/ισσών μέσα από πολιτικές γελοιογραφίες της συγκεκριμένης έκθεσης που εντάσσεται σε ένα αντιρατσιστικό πλαίσιο, θα επιχειρήσουμε να σχεδιάσουμε μια διδακτική πρόταση, ώστε να ανιχνεύσουμε τον τρόπο που χρησιμοποιούνται ή και όχι κάποια στερεότυπα ή και προκαταλήψεις για αυτούς τους ανθρώπους. Στη συνέχεια, έχοντας κατά νου τον στόχο μας, ο οποίος είναι να ενσωματώσουμε στο εκπαιδευτικό πρότζεκτ της εφημερίδας μας κάποιες εικονογραφήσεις που εννοιολογικά διαπραγματεύονται τη μετακίνηση και, κατ' επέκταση, το προσφυγικό φαινόμενο, θα προσπαθήσουμε να βρούμε τον κατάλληλο οπτικό τρόπο για να το κάνουμε αυτό. Παράλληλα, αυτή η προσπάθεια θα αποτελέσει το έναυσμα για να ανοίξουμε έναν διάλογο μεταξύ προσφύγων/ισσών και εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρατσισμό αλλά και τον ρευστό ρατσισμό μέσα από εικόνες και συγκεκριμένα τις γελοιογραφίες, που θα αποτελέσουν ουσιαστικά το εκπαιδευτικό υλικό μας.

Μια τέτοια προσέγγιση θα πραγματοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού που στοχεύει σε αναλύσεις κειμένων ώστε να αναδειχθούν οι κοινωνικές συνθήκες και, κατ' επέκταση, οι διακρίσεις πάνω στις οποίες δημιουργήθηκαν αυτά. Η κριτική

γλωσσική επίγνωση<sup>1</sup> θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν πώς κάποιες ιδεολογικές θέσεις αναπαράγονται με ρητό ή υπόρητο τρόπο μέσα από τις εικόνες που θα κληθούμε να επιλέξουμε για να βάλουμε στην εφημερίδα. Αναλύοντας τις πολιτικές γελοιογραφίες θα δούμε πώς αποτυπώνεται η μορφή του/της πρόσφυγα/ισσας σε ένα οπτικό υλικό, αλλά και πώς οι συγκεκριμένες εικαστικές επιλογές ενδεχομένως αποσιωπούν ή όχι κοινωνικές ανισότητες, παρά το γεγονός ότι αυτό το οπτικό υλικό έχει δημιουργηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τον αντιρατσισμό. Μέσα από τις στρατηγικές του κριτικού γραμματισμού θα ερευνήσουμε οπτικά τις γελοιογραφίες, υιοθετώντας μια κριτική στάση απέναντι στις επιλογές, τις επιδιώξεις και τα κίνητρα του/της σκιτογράφου θέτοντας ερωτήματα σχετικά με τα πρόσωπα και τον τρόπο που προβάλλονται, καθώς και με τα κίνητρα του/της δημιουργού. Εδώ θα επιδιώξουμε τον αναστοχασμό πάνω στον τρόπο που δομούνται κείμενα και εικόνες, και θα δώσουμε τον λόγο στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες για να εκφράσουν την κριτική και τη δημιουργικότητά τους.

Σε αυτό το σημείο, και για να πετύχουμε την ανίχνευση αυτών των στερεοτύπων θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουμε το εννοιολογικό εργαλείο της *οπτικής μεταφοράς*. Ο ρόλος των οπτικών μέσων στον σύγχρονο δυτικό κόσμο έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών και διαφορετικών πεδίων στον ακαδημαϊκό χώρο, όπως τις έρευνες γύρω από τη διαφήμιση (Forceville 1996), τον κινηματογράφο (Carroll 1996) και τις γελοιογραφίες (Kennedy 1993). Η οπτική μεταφορά είναι μια αναπαράσταση κατά την οποία μια οπτική εικόνα ή ένα σκίτσο χρησιμοποιείται για να συμβολίσει μια αφηρημένη έννοια ή ιδέα, δημιουργώντας ταυτόχρονα μια σύγκριση μεταξύ αυτών των δύο άσχετων πραγμάτων με βάση κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητές τους (Lakoff & Johnson 1980).

Με την έννοια της οπτικής μεταφοράς θα μπορούσαμε να εξετάσουμε κριτικά τον ρόλο που παίζουν οι τρόποι εικονοποίησης του/της πρόσφυγα/ισσας και των υπόλοιπων δρώντων υποκειμένων. Οι πολιτικές γελοιογραφίες μπορούν να αναπαράγουν ενίοτε κυρίαρχους λόγους μέσω της χρήσης της μεταφοράς, η οποία έχει τη δυναμική να διαμορφώνει συνειδήσεις για συγκεκριμένα θέματα, καθώς η μεταφορά αποτελεί εργαλείο σκέψης (Lakoff & Johnson 1980) και πολλές φορές οδηγεί σε λήψη αποφάσεων με βάση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που αναπαράγει (Thibodeau & Boroditsky 2011). Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν τα εργαλεία της οπτικής μεταφοράς και το εργαλείο της οπτικής απεικόνισης κοινωνικών δραστών/τριών. Εδώ θα διερευνηθούν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες που απεικονίζονται σε μια πολιτική γελοιογραφία με βάση

1. τον *αποκλεισμό* (exclusion), αν δηλαδή ορισμένοι/ες κοινωνικοί/ές δράστες/τριες αναπαρίστανται ή όχι,
2. τους *ρόλους* (roles), αν δηλαδή τα υποκείμενα απεικονίζονται ως ενεργοί/ές δράστες/τριες ή παθητικοί/ές αποδέκτες/τριες,
3. τη *συγκεκριμένη* ή *γενική αναπαράσταση* (specific/generic), αν δηλαδή δίνεται έμφαση στη μοναδικότητα του ατόμου ή στην κοινωνική ομάδα που εκπροσωπεί,
4. την *κατηγοριοποίηση* (categorization), αν δηλαδή τα υποκείμενα ταξινομούνται με όρους πολιτισμικών ή βιολογικών χαρακτηριστικών ή συνδυασμών τους (van Leeuwen 2008: 40-41).

### 3. Δραστηριότητα

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα είναι μια τάξη ενηλίκων προσφύγων/ισσών που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη (βλ. ενότητα 1). Στη δραστηριότητα αυτή θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί μαζί με μαθητές/τριες και διερμηνείς στις γλώσσες του μαθητικού κοινού. Αυτή η δραστηριότητα γίνεται από κοινού καθώς στοχεύει στο να εμπλέξει κριτικά και τις δύο πλευρές μέσα στο πλαίσιο που απαιτείται για το

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Fairclough, N. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.

συνεργατικό πρότζεκτ της εφημερίδας. Μέσα από αυτό το πρότζεκτ θα αναδυθούν ζητήματα ρατσισμού και ρευστού ρατσισμού που ενδέχεται να μην επιίπτουν στα τυπικά μαθήματα γλώσσας που γίνονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα ζητούμενα αυτά θεωρούνται ίσως περιττά, καθώς το πρόγραμμα αποκλείει από τη συζήτηση κάθε απόπειρα κριτικής ή ανάδειξης πτυχών ρευστού ρατσισμού. Αυτό το θέμα, από την άλλη πλευρά, εντάσσεται με τον ένα ή τον άλλον τρόπο μέσα στις ζωές των μαθητών/τριών που ως πρόσφυγες/ισσες ενδέχεται να έχουν βιώσει τον ρατσισμό. Ταυτόχρονα σχετίζεται και με την εργασία των ίδιων των εκπαιδευτικών που, ενώ αδιαμφισβήτητα δεν έχουν βιώσει τις ίδιες συνθήκες και βρίσκονται σε μια ιεραρχικά ανώτερη θέση από το μαθητικό κοινό, εντούτοις ενδέχεται να έχουν βρεθεί να αναπαραγάγουν μέσα από την εκπαιδευτική εργασία τους στερεοτυπικές αντιλήψεις. Πρόκειται για ένα μάθημα που ουσιαστικά απευθύνεται και στις δύο πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας.

Η δραστηριότητα που προτείνεται εδώ με άξονα την οπτική μεταφορά των πολιτικών γελοιογραφιών βασίζεται στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών που αξιοποιεί πολυμεσικό υλικό και την παράλληλη επεξεργασία κειμένων τα οποία σχετίζονται με το προσφυγικό φαινόμενο, ώστε να δημιουργηθεί μια πολύπλευρη αντίληψη για το θέμα. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τέσσερα στάδια (Cope & Kalantzis 2015):

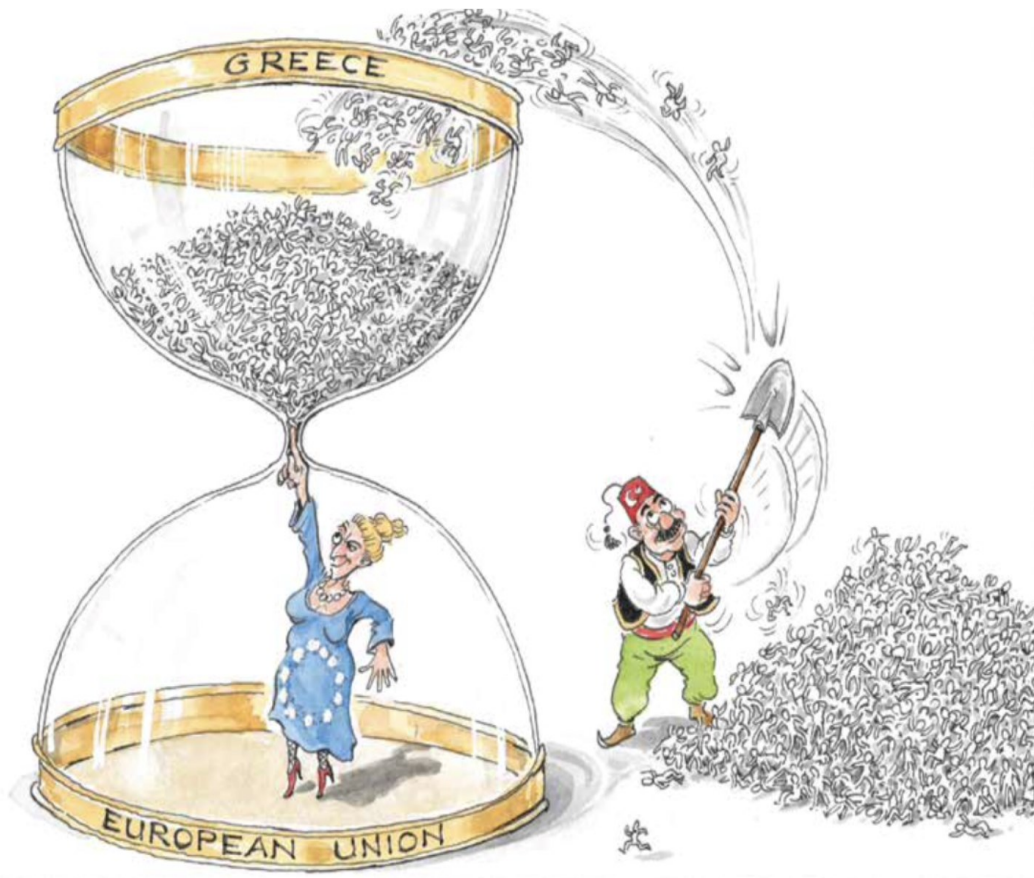
1. την *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), όπου συλλέγονται προς αξιοποίηση κείμενα που εντάσσονται στον ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό χώρο των μαθητών/τριών, και πληροφορίες σχετικά με αυτά ·
2. την *ανοιχτή διδασκαλία* (overt instruction), η οποία περιλαμβάνει τη διδασκαλία και τη συνειδητοποίηση των γλωσσικών και σημειωτικών στοιχείων/στρατηγικών που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων ·
3. την *κριτική πλαισίωση* (critical framing), κατά την οποία στο κείμενο ανιχνεύονται περισσότερο ή λιγότερο λανθάνουσες ιδεολογίες εντός του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου ·
4. τη *μετασχηματισμένη πρακτική* (transformed practice), όπου επιχειρείται αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή μεταφορά και ένταξη του κειμένου από ένα κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο.

Σύμφωνα λοιπόν με την τοποθετημένη πρακτική του μοντέλου των πολυγραμματισμών, ενεργοποιούμε την προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών και δημιουργούμε ένα γνωστικό υπόβαθρο στο οποίο θα στηριχτεί το επόμενο βήμα. Αρχικά χωρίζουμε τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες όπου συμμετέχει και ένας/μία καθηγητής/τρια. Χρησιμοποιούμε τις πολιτικές γελοιογραφίες που έχουν συλλέξει ώστε να αναγνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνουν την Ευρώπη, την Τουρκία, την Ελλάδα και τους/τις πρόσφυγες/ισσες στην αρχή σε ένα πλαίσιο ελεύθερου διαλόγου. Στη συνέχεια, όλοι/ες μαζί καλούνται να συλλέξουν και άλλες γελοιογραφίες που θεωρούν ότι πραγματεύονται την εικόνα του/της πρόσφυγα/ισσας ή γενικότερα το εν λόγω ζήτημα. Η έρευνα θα μπορεί να γίνει και σε ευρύτερες εικόνες πέραν των γελοιογραφιών αλλά και με βίντεο ή μικρά κείμενα που αναπαριστούν ή αναφέρονται στους/στις δράστες/τριες. Η αναζήτηση θα μπορεί να γίνει μέσω διαδικτύου αλλά και μέσα από τα βιβλία με τα οποία διδάσκονται την ελληνική, ή το υπόλοιπο υλικό που χρησιμοποιούμε στο εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο, ή από οπουδήποτε αλλού θεωρούν οι ίδιοι/ες ότι μπορούν να αντλήσουν υλικό που έχει δημιουργηθεί από φορείς ή άτομα/συλλογικότητες και σχετίζεται με το θέμα του προσφυγικού. Σκοπός εδώ είναι να ενεργοποιήσουμε μια ερευνητική ματιά που θα συλλέξει αρχικά ένα ευρύτερο υλικό για το θέμα μας.

Αφού συλλεχθούν όλα τα υλικά, στην ανοιχτή διδασκαλία θα παρουσιαστούν οι έννοιες της οπτικής μεταφοράς και των κατηγοριών απεικόνισης των κοινωνικών



δραστών/στριών (βλ. ενότητα 2). Θα εστιάσουμε σε μια γελοιογραφία από την έκθεση (βλ. εικόνα 1) και σε ένα δείγμα από τα υπόλοιπα είδη πηγών.



Εικόνα 1: Γελοιογραφία του Ηλία Μακρή (αναπαράγεται κατόπιν άδειας του γελοιογράφου)

Στη γελοιογραφία αυτή, θα εντοπίσουμε με ποιον τρόπο απεικονίζονται οι δράστες/τριες, όπως οι πρόσφυγες/ισσες, η Τουρκία και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Θα διακρίνουμε τους χαρακτήρες, τη μορφή και τις σχέσεις που απεικονίζονται έχοντας ως κύριο σκοπό την ερμηνεία και κρίνοντας τη χρήση των διάφορων οπτικών στοιχείων. Σύμφωνα με την ανάλυση των Πιατά & Ασημακόπουλου (2023: 364-367), διακρίνουμε έναν δράστη που φτυαρίζει, με παραδοσιακή αντρική ενδυμασία η οποία αντιστοιχεί στην Τουρκία, μια δράστρια που συγκρατεί αυτό που φτυαρίζει ο προηγούμενος δράστης, η οποία απεικονίζει την Ευρωπαϊκή Ένωση, και έναν σωρό από άμορφες μάζες που απεικονίζουν τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα θέσουν ερωτήματα που χρησιμεύουν όταν εξετάζουμε κριτικά τις εικόνες, όπως είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι ακριβώς το περιεχόμενο της εικόνας; Ποιος/α απεικονίζεται και γιατί;
2. Ποιος είναι ο τρόπος απεικόνισης του περιεχομένου; Είναι ρεαλιστική ή συμβολική απεικόνιση; Χρησιμοποιείται μεταφορά;
3. Ποιο είναι το πλαίσιο της εικόνας; Γιατί απεικονίζεται αυτό το θέμα με αυτόν τον τρόπο; Πού χρησιμοποιείται; Ποιος ο σκοπός της; (Janks κ.ά. 2013).

Έτσι θα μπορέσουμε να διακρινούμε ότι το είδος της γελοιογραφίας δομείται με συγκεκριμένους τρόπους και βασίζεται στην οπτική μεταφορά για να παρουσιάσει μια όψη του ζητήματος που πραγματεύεται. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η όψη του ζητήματος φιλτράρεται από τις αντιλήψεις και στάσεις του δημιουργού, η οποία εν τέλει αντικατοπτρίζει

κοινωνικές στάσεις του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται και ενεργεί ο ίδιος. Με βάση τον διαχωρισμό των δραστών/τριών σε μια γελοιογραφία, αλλά και τους τρόπους που αυτοί/ές απεικονίζονται, θα γίνει προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν οι αντίστοιχοι τρόποι σε άλλες γελοιογραφίες ή άλλο υλικό που συλλέχθηκε στο πρώτο στάδιο. Έτσι, θα γίνουν πιο ευκρινή τα μέσα απεικόνισης των δρώντων υποκειμένων σε μια γελοιογραφία και θα διαχωριστεί ο μεταφορικός τρόπος πάνω στον οποίο βασίζεται το εν λόγω μέσο για να απεικονίσει το εκάστοτε θέμα του.

Στην κριτική πλαισίωση, θα δούμε πώς μια συγκεκριμένη γελοιογραφία σχολιάζει αρνητικά τον ρόλο της Τουρκίας στο να προωθεί (εδώ φτυαρίζει και ρίχνει) τους/τις πρόσφυγες/ισσες στην Ελλάδα και, από την πλευρά της, η Ευρωπαϊκή Ένωση να προσπαθεί να σταματήσει αυτή την ενέργεια αποκλείοντας την είσοδο στην Ευρώπη. Εδώ φαίνεται να λείπει η προσωποποίηση της δράστριας Ελλάδας, αλλά και παράλληλα απεικονίζονται οι πρόσφυγες/ισσες αποπροσωποποιημένα και παθητικά, καθώς αποτελούν μια μάζα χωρίς λόγο στη λήψη αποφάσεων, στοιχεία που συνιστούν ρευστό ρατσισμό. Οι πρόσφυγες/ισσες εδώ δεν αναπαρίστανται σαν ξεχωριστές ανθρώπινες φιγούρες και τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά αποσιωπώνται. Σύμφωνα με τον van Leeuwen (2008: 46-47), οι κοινωνικοί/ές δράστες/τριες μπορεί σε μια οπτική αναπαράσταση να είναι απρόσωποι/ες, αναπαριστώμενοι/ες με άλλα μέσα, για παράδειγμα, με οντότητες και έννοιες που δεν περιλαμβάνουν το σημασιολογικό χαρακτηριστικό 'άνθρωπος'. Αυτή η τεχνική διαχωρίζει τα δρώντα υποκείμενα σε ενεργητικά και παθητικά και συνδέει νοητικά τους/τις πρόσφυγες/ισσες με αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η μαζικότητα και ο σωρός που καταλαμβάνει χώρο, φτυαρίζεται και πετιέται, όπως θα γινόταν σε έναν όγκο από σκουπίδια.

Επομένως, θα αναρωτηθούμε, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του van Leeuwen (2008), γιατί κάποιοι/ες δράστες/τριες δεν απεικονίζονται, ποιοι οι ρόλοι αυτών που απεικονίζονται, αν δηλαδή είναι παθητικοί ή ενεργητικοί, αν εμφανίζονται με μορφή ανθρώπινη ή ως άμορφη μάζα και αν υπάρχει ταξινόμησή τους με βάση πολιτισμικά ή βιολογικά κριτήρια. Εδώ και πάλι η μεταφορική αναπαράσταση των προσφύγων/ισσών δεν απεικονίζει το προσωπικό βίωμα για τον/την κάθε πρόσφυγα/ισσα ξεχωριστά, στερώντας τους τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά τους. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια απανθρωποποιημένη (dehumanizing) αναπαράσταση των προσφύγων/ισσών μέσω της μεταφοράς (πρβλ. van Leeuwen 2008: 46-47). Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι υπάρχει το οπτικό σημείο της κλεψύδρας μέσα στο οποίο πέφτουν οι πρόσφυγες/ισσες σαν κόκκοι άμμου, δηλαδή και πάλι χωρίς φωνή, χωρίς ανθρώπινα χαρακτηριστικά, σαν αντικείμενα.

Στη συνέχεια, θα γίνει μια συσχέτιση και με άλλες γελοιογραφίες ώστε να επικεντρωθούμε στις απανθρωποποιημένες οπτικές μεταφορές που χρησιμοποιούνται για την απεικόνιση προσφύγων/ισσών και να διακρίνουμε ότι πρόκειται τις περισσότερες φορές για αντικείμενα που συναποτελούν μια μάζα η οποία φαίνεται να δημιουργεί βάρος στο σύνολό της και γίνεται αντικείμενο μαζικής αντιμετώπισης. Προχωρώντας πάνω σε αυτό το σκεπτικό, θα ανιχνευτούν πιο διεξοδικά μέσα από τον διάλογο οι ενέργειες, ο χρόνος, η προσωπική έκφραση και οι μορφές απεικόνισης. Αυτή η συλλογή οπτικών μεταφορών μπορεί να συμπληρωθεί και με τις όποιες μεταφορές έχουν εντοπιστεί σε κείμενα που έχουν συλλέξει οι συμμετέχοντες/ουσες. Με αυτόν τον τρόπο θα πετύχουμε να ξεδιαλύνουμε τον συνολικό τρόπο απεικόνισης των προσφύγων/ισσών σε ένα θέμα που μας ενδιαφέρει, παίρνοντας υλικό από διάφορα μέσα.

Η κριτική αυτή ανάλυση που θα επικεντρωθεί στον τρόπο που μια οπτική μεταφορά αναπαριστά ένα υποκείμενο, στην περίπτωση εδώ τον/την πρόσφυγα/ισσα, θα μας επιτρέψει να δούμε πώς μπορεί εν τέλει η αναπαράσταση αυτή να καταλήξει να εδραιώνει κάποιες κοινωνικές αντιλήψεις ως φυσικά χαρακτηριστικά αυτού/ής. Η επανάληψη κάποιων μεταφορών ενδέχεται να καταλήξει να εντοπώνει στον/στη θεατή/τρια κάποιες μεταφορές ως κανονικές, ως δηλαδή τον 'φυσικό' τρόπο έκφρασης των υποκειμένων στα οποία αναφέρεται. Μπορεί, με άλλα λόγια, να μας κάνει να βλέπουμε τα πράγματα μόνο έτσι, να

λαμβάνουμε αυτή την εικόνα σαν μια 'φυσιολογική' απεικόνιση (Refaie 2003). Επομένως εδώ μέσα από ερωτήσεις στους/στις συμμετέχοντες/ουσες θα αναρωτηθούμε αν αυτοί οι τρόποι απεικόνισης εκφράζουν τους/τις ίδιους/ες πρόσφυγες/ισσες που συμμετέχουν στο πρότζεκτ και, αν όχι, για ποιον λόγο θεωρούν ότι αυτό δεν γίνεται, έχοντας κατά νου ότι η μεταφορά αναφέρεται σε κάτι άγνωστο, σε κάτι ανοικτό, κάτι πιο γενικό, ενώ η μορφή που την αναπαριστά, αναφέρεται σε κάτι πιο συγκεκριμένο, αντλεί δηλαδή από εικόνες της βασικής ανθρώπινης εμπειρίας. Ο Morris (1993) αναφέρει τη διαδικασία αυτή, δηλαδή το να απεικονίζεται μια γενική πτυχή της εμπειρίας με μια πιο οικεία μορφή/εικόνα, ως *οικειοποίηση* (domestication). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται πολύ συχνά στις πολιτικές γελοιογραφίες: η Ευρωπαϊκή Ένωση, για παράδειγμα, παρουσιάζεται ως μια λευκή ξανθιά γυναίκα ή οι ενέργειες που συντελούνται σε σχέση με τους/τις πρόσφυγες/ισσες αναπαρίστανται ως φτυάρισμα και απόρριψη σε μια κλεψύδρα.

Σε αυτό το σημείο, θα συζητήσουμε, επιπλέον, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες για το αν οι όποιες οπτικές μεταφορές εμπεριέχουν ή όχι μια αξία μέσα στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο διαμένουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί. Εδώ έχει πολύ ενδιαφέρον να ανιχνευθούν τα διαφορετικά νοήματα που προσδίδονται στις οπτικές μεταφορές ανάλογα με τις πολιτισμικές προσλαμβάνουσες που έχει κάθε μαθητής/τρια, καθώς αυτοί/ές προέρχονται από διαφορετικές χώρες και διαφορετικές κουλτούρες, θέτοντας ερωτήματα για το αν έχουν προσλαμβάνουσες από οπτικές μεταφορικές απεικονίσεις χωρών ή προσώπων μέσα από τον δικό τους πολιτισμό και αντιπαραβάλλοντάς τις με αυτές της γελοιογραφίας. Εξάλλου, το τι θεωρείται οικείο, συγκεκριμένο ή συμβολικό πάντα εξαρτάται από τον/την εκάστοτε θεατή/τρια, τη χρονική στιγμή και το πολιτισμικό πλαίσιο, όπως αναφέρει ο Pollio (1996). Έτσι και εδώ, στην ανάλυση των γελοιογραφιών, οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται θα μπορούσαν να ιδωθούν ως σημεία που αποκαλύπτουν τις αντιλήψεις της συγκεκριμένης κουλτούρας αλλά και των διαφορετικών κουλτουρών από τις οποίες αποτελείται το μαθητικό κοινό.

Στη μετασηματισμένη πρακτική, καθώς προηγηθεί η κριτική πλαισίωση των αναπαραστάσεων των προσφύγων/ισσών με βάση τις οπτικές μεταφορές που χρησιμοποιούν οι πολιτικές γελοιογραφίες αλλά και τις όποιες κειμενικές ή οπτικές μεταφορές εντοπίστηκαν στο υπόλοιπο υλικό, οι συμμετέχοντες/ουσες θα προσπαθήσουν να αποδώσουν σε ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο τη θεματική τους. Εδώ θα γίνει μια μικρή εισαγωγή για την έννοια της μεταφοράς μέσω της γλώσσας και της μεταφοράς μέσω της εικόνας, όπως έχει κριτικά διερευνηθεί στα προηγούμενα βήματα. Έτσι θα εξεταστούν τα κειμενικά και οπτικά μέσα (κείμενα, εικόνες, βίντεο) που συλλέχθηκαν προηγούμενως ώστε να κατανοηθεί πώς λειτουργεί η μεταφορά.

Στη συνέχεια, ακολουθώντας τον Kress (2000), θα συζητήσουμε με ποιον τρόπο λειτουργεί μια εικόνα/γελοιογραφία και ένα κείμενο σε σχέση με τα υποκείμενα που αναπαριστά. Σύμφωνα πάντα με τον Kress (2000), η εικόνα περισσότερο εκφράζει στοιχεία και τις σχέσεις αυτών στον στατικό χώρο (της εικόνας). Από την άλλη, το γλωσσικό κείμενο φαίνεται να εκφράζει ενέργειες μέσα από ρήματα που χρησιμοποιούνται, καθώς και ακολουθίες ενεργειών αφού εμπεριέχει την έννοια του χρόνου (κάτι που δεν συμβαίνει στη στατική εικόνα). Αυτός ο διαχωρισμός της σύνθεσης ενός θέματος στην εικόνα και στο γλωσσικό κείμενο θα μας βοηθήσει να καταλήξουμε στην εκ νέου δημιουργία του θέματός μας κάνοντας έναν συνδυασμό των εκφραστικών χαρακτηριστικών που έχει η εικόνα και το γλωσσικό κείμενο. Το μέσο που θα ζητηθεί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να χρησιμοποιήσουν για να συνδυάσουν τα χαρακτηριστικά αυτά είναι το κόμικ, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα απεικόνισης οπτικής και γλωσσικής μεταφοράς δίνοντας πλέον τον λόγο στα ίδια τα υποκείμενα της συγκεκριμένης τάξης.

Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε κάποια κόμικ εστιάζοντας στο είδος των *grassroots comics* (κόμικς από τα κάτω βλ. εικόνα 2), τα οποία σχεδιάζονται από άτομα που δεν έχουν απαραίτητα δεξιότητες σχεδίου, προάγουν τοπικές ιστορίες στις γλώσσες τους και

βοηθούν τους ανθρώπους να επικοινωνούν πέρα από γλωσσικά ή εκπαιδευτικά εμπόδια. Εξαιτίας αυτού, είναι δημοφιλής σε απομακρυσμένες περιοχές και σε περιθωριοποιημένες κοινότητες. Θα χρησιμοποιήσουμε αυτό το είδος καθώς τα grassroots comics επιτρέπουν μια κριτική ματιά στον/στη δημιουργό, γεγονός που τον/την εξοπλίζει με ενδεχομένως αυξημένες αναλυτικές δεξιότητες (Grassroots Comics: A Comics Movement by World Comics India 2016). Τα grassroot comics μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση με μια προσέγγιση βασισμένη στα δικαιώματα και την ενδυνάμωση των κοινοτήτων. Σχεδιάζονται από απλούς ανθρώπους, αντικατοπτρίζουν την αντίληψή τους για τον κοινωνικό κόσμο, δίνουν φωνή στους ανθρώπους αλλά και χώρο για διαφωνίες, καθώς διαπραγματεύονται προσωπικές οπτικές διαφόρων ζητημάτων (Dicks 2015).



Εικόνα 2: Παράδειγμα από grassroot comics (πηγή: Grassroots Comics: A Comics Movement by World Comics India 2016).

Με αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιούμε και μια άλλη τεχνική του κριτικού γραμματισμού κατά την οποία αναδεικνύονται εναλλακτικές θεωρήσεις διαφορετικών προσώπων πάνω στο ζητούμενο θέμα. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια θα κληθεί να δημιουργήσει ένα μονοσέλιδο κόμικ αποτελούμενο από τέσσερα καρέ μόνο, το οποίο θα συμπεριληφθεί στην εφημερίδα, αναφέροντας μια δική τους ιστορία, ένα δικό τους προβληματισμό σχετικά με τη θεματική

μας. Μέσα από ερωτήματα όπως «ποια θέματα απασχολούν την καθημερινότητά σας σχετικά με την προσφυγική σας εμπειρία;», «πώς μπορείτε να αποτυπώσετε μια εμπειρία σας με σχέδιο και κείμενο/διάλογο σε τέσσερα καρτέ;», «πώς θα αποτυπώσετε τους/τις δράστες/τριες της ιστορίας σας, με οπτική μεταφορά ή όχι;», οι συμμετέχοντες/ουσες θα συνδυάσουν σχέδιο και κείμενο στη γλώσσα τους ή σε όποια γλώσσα επιθυμούν, ενδεχομένως την ελληνική αν θέλουμε να συμπεριλάβουμε και την εξάσκηση της γλώσσας στη δραστηριότητα.

Το μονοσέλιδο κόμικ με τα τέσσερα καρτέ αποτελεί χαρακτηριστικό των grassroots comics, καθώς σκοπεύει μέσα από περιορισμένη πληροφορία εικόνας και γλώσσας να μεταδώσει άμεσα και απλά ένα μήνυμα, μια ιδέα που έχει επλέξει ο/η δημιουργός. Εδώ πλέον θα χρησιμοποιηθούν και οι έννοιες του χρόνου και των ενεργειών μέσα από τα διαφορετικά καρτέ, χαρακτηριστικά του κειμένου και των υποκειμένων, καθώς και χαρακτηριστικά της στατικής εικόνας. Με αυτόν τον συνδυασμό οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με μια ποικιλία διαφορετικών προοπτικών πάνω στη θεματική μας διευρύνοντας τη σκέψη τους και ανακαλύπτοντας διαφορετικές θέσεις και αντιλήψεις. Έτσι περνώντας από την κριτική ανάλυση, οι μαθητές/τριες γίνονται δημιουργοί εναλλακτικών κειμένων, παράγουν νέο υλικό. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα δημιουργήσουν ένα κείμενο (στην περίπτωση μας ένα κόμικ) με βάση τη δική τους πραγματικότητα και τα δικά τους βιώματα (McLaughlin & DeVoogd 2004), θα μιλήσουν οι ίδιοι/ες προσωπικά για το πώς βλέπουν τη δική τους ζωή, τη δική τους εμπειρία πέρα από τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις τρίτων που δεν εμπλέκονται άμεσα στο ζήτημα (Duncan & Smith 2021). Οι νέες αυτές ιστορίες θα αντικατοπτρίζουν μια πολυπολιτισμική όψη του συνόλου αλλά και την προσωπική εμπειρία που προέρχεται από το κοινωνικά δρών υποκείμενο. Κατά συνέπεια, το αντικείμενο μιας πολιτικής γελοιογραφίας που σχετίζεται με το προσφυγικό σε αυτή την περίπτωση γίνεται το υποκείμενο που θα καταθέσει τη δική του εμπειρία.

#### 4. Επίλογος

Οι πολιτικές γελοιογραφίες φαίνεται να αναπαράγουν τους κυρίαρχους λόγους για το προσφυγικό φαινόμενο και, ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αποκαλύπτονται και να αναλύονται κριτικά. Χρησιμοποιώντας την έννοια της οπτικής μεταφοράς και εξετάζοντας πώς λειτουργεί αυτή στη διαμόρφωση της σκέψης και στην αναπαραγωγή πολλές φορές στερεοτύπων, έγινε προσπάθεια να δομηθεί μια δραστηριότητα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που αποτελείται από πρόσφυγες/ισες αλλά και εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους. Η απανθρωποποιημένη οπτική αναπαράσταση που πολλές φορές χρησιμοποιείται για αυτά τα άτομα αποτυπώνεται ως φυσική, οικεία και δεν τίθεται εύκολα σε κριτική, ακόμη και όταν χρησιμοποιείται σε αντιρατσιστικό πλαίσιο (βλ. ρευστός ρατσισμός κατά Weaver 2016). Μέσα από την εστίαση στα δρώντα πρόσωπα που αποτυπώνονται σε μια γελοιογραφία επιδιώχθηκε να αντιστραφεί ο παθητικός ρόλος που προσδίδεται στους/στις πρόσφυγες/ισες, και με το μέσο των grassroots comics να δοθεί η δυνατότητα ορατότητας και εκπροσώπησης σε αυτούς/ές, ώστε να ξεκινήσει ένας περαιτέρω διάλογος σε διαφορετική πλέον βάση.

#### Βιβλιογραφία

- Carroll, N. 1996. A note on film metaphor. *Journal of Pragmatics* 26 (6), 809–822.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dicks, A. 2015. Stories from below: Subject-generated comics. *Visual Anthropology* 28 (2), 137–154.
- Duncan, R. & Smith, M. J. 2021. Grassroots comics in India: Activism through diffusion of innovations. *New Area Studies* 2 (1), 115–138.
- Forceville, C. 1996. *Pictorial Metaphor in Advertising*. London: Routledge.

- Grassroots Comics: A Comics Movement by World Comics India. 2016. <http://grassrootscomics.net> (πρόσβαση 24.1.2024).
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. 2013. *Doing Critical Literacy*. New York: Routledge.
- Kennedy, J. M., Green, C. D. & Vervaeke, J. 1993. Metaphoric thought and devices in pictures. *Metaphor and Symbolic Activity* 8 (3), 243–255.
- Kress, G. 2000. Text as the punctuation of semiosis: Pulling at some threads. Στο U. Meinhof & J. Smith (επιμ.), *Intertextuality and the Media: From Genre to Everyday Life*, 132-154. Manchester: Manchester University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lentin, A. 2015. Racism in public or public racism: Doing anti-racism in 'post-racial' times. *Ethnic and Racial Studies* 39 (1), 33–48.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. 2004. Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48, 52-62.
- Morris, R. 1993. Visual rhetoric in political cartoons: A structuralist approach. *Metaphor and Symbolic Activity* 8 (3), 195–210.
- Πιατά, Α. & Ασημακόπουλος, Σ. 2023. Μεταφορικές αναπαραστάσεις των προσφύγων/ισών σε φιλοπροσφυγικές πολιτικές γελοιογραφίες. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Δειξόδουση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 339-376. Αθήνα: Πεδίο.
- Pollio, H. R. 1996. Boundaries in humor and metaphor. *Metaphor: Implications and Applications*. Στο J. S. Mio & A. N. Katz (επιμ.), *Metaphor: Implications and Applications*, 132-153. Psychology Press.
- Refaie, E. E. 2003. Understanding visual metaphor: The example of newspaper cartoons. *Visual Communication* 2 (1), 75–95.
- Schilperoord, J. & Maes, A. 2009. Visual metaphoric conceptualization in political cartoons. Στο C. Forceville & E. Urios-Aparisi (επιμ.), *Multimodal Metaphor*, 213-242. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Thibodeau, P. H. & Boroditsky, L. 2011. Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS ONE* 6 (2), e16782.
- Το Μετέωρο Βήμα: Έκθεση Σκίτσων για το Προσφυγικό*. 2016. Λεύκωμα. Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου και Λέσχη Ελλήνων Γελοιογράφων.
- van Leeuwen, T. 2008. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Loking*. London: Routledge.

### **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Είμαι καθηγητής ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού με εμπειρία στην εργασία με πρόσφυγες/ισσες και παιδιά. Βρίσκομαι στο τελευταίο έτος του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», είμαι ήδη κάτοχος μεταπτυχιακού στην Πολιτισμική Πληροφορική και έχω ολοκληρώσει τα 4 εξάμηνα του μεταπτυχιακού «Ψηφιακές Μορφές Τέχνης» της ΑΣΚΤ. Έχω διδάξει σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως σχολεία και πανεπιστήμια, καθώς και σε μη τυπικά, όπως προσφυγικούς καταυλισμούς και κοινοτικά κέντρα, με στόχο τη χρήση της εκπαίδευσης για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ταυτόχρονα, εργάζομαι ως συγγραφέας και εκπαιδευτής ηλεκτρονικού μαθησιακού περιεχομένου στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στους τομείς της γραφιστικής, του animation, της βιντεοτέχνης και του κινηματογράφου. Τέλος, σχεδιάζω κόμικς που πειραματίζονται με τους σημειωτικούς κώδικες

και χρησιμοποιούν εθνογραφικές μεθόδους για να αναδείξουν αφηγήσεις περιθωριοποιημένων κοινοτήτων εντός και εκτός της πόλης της Αθήνας.

## Απολίτικος ανθρωπισμός και ρευστός ρατσισμός: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Κωνσταντίνος Ψιλοπαναγιώτης

### Περίληψη

Στον διεθνή χώρο, ήδη από τα μέσα του 1970, έχει κάνει την εμφάνισή της μια νέα 'ηθική οικονομία' επικεντρωμένη σε ανθρωπιστικούς λόγους, η οποία έχει καταστήσει την εστιασμένη στον πόνο και στην κακοτυχία ανθρωπιστική διακυβέρνηση σε κυρίαρχο τρόπο προβληματοποίησης και ερμηνείας του κόσμου. Στην Ελλάδα, είναι μόλις πριν από λίγα χρόνια όταν εμφανίζεται και καταλαμβάνει χώρο στον δημόσιο λόγο η συγκεκριμένη φιλελεύθερη ιδεολογική βιομηχανία του απολίτικου ανθρωπισμού, αναπαράγοντας ηθικολογικά σχήματα όπως θύμα-θύτης/τρια, ωφελούμενος/η-δωρητής/τρια κ.ά. Όπως έχουν αναδείξει πολλοί/ές ερευνητές/τριες, ο ανθρωπιστικός λόγος δεν αναπαράγει μόνο σχέσεις αλληλεγγύης και βοήθειας, αλλά και σχέσεις εξουσίας και ανισότητας ανάμεσα σε Εμάς, τους/τις ανθρωπιστές/τριες, και τους/τις Άλλους/ες, τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Έτσι, παρά την αντιρατσιστική ανθρωπιστική του πρόθεση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι καταλήγει να συγκαλύπτει και να αναπαράγει ανισότητες, αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο πεδίο ανάδυσης ενός υπόρρητου, συγκαλυμμένου και ρευστού ρατσισμού. Καθώς όλο και περισσότερος κόσμος εργάζεται σε διεθνείς και εγχώριους ανθρωπιστικούς οργανισμούς, παρέχοντας υπηρεσίες σε προσφυγικό και μεταναστευτικό πληθυσμό, ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξοικείωσης με τις έννοιες του ανθρωπισμού και ανίχνευσης του ρευστού ρατσισμού καθίστανται απολύτως αναγκαίες δραστηριότητες. Με την παρούσα εργασία προτείνεται λοιπόν μια διδακτική παρέμβαση προς αυτό τον σκοπό. Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και χρησιμοποιώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών, επιδίωξη μου είναι οι εργαζόμενοι/ες σε ανθρωπιστικούς φορείς να αναλύσουν τις γλωσσικές και οπτικές αναπαραστάσεις των προσφύγων/ισσών σε τρεις σειρές κινουμένων σχεδίων από την παγκόσμια πρωτοβουλία ευαισθητοποίησης για τους/τις πρόσφυγες/ισσες *#actforhumanity* (2016) της UNICEF και να εντοπίσουν την ανάδυση ενός ρευστού ρατσισμού.

*Λέξεις-κλειδιά:* ανθρωπισμός, ηθικός λόγος, σχέσεις ανισότητας, πρόσφυγες/ισσες, μοντέλο πολυγραμματισμών

### 1. Εισαγωγή

Είναι καλοκαίρι του 2015, όταν πολλοί/ες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες/ισσες μετακινούνται στον ευρωπαϊκό χώρο αναζητώντας άσυλο, καθώς προσπαθούν να ξεφύγουν από τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που βιώνουν στις χώρες τους. Η μετακίνηση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση ποικίλων ρατσιστικών αντιλήψεων και ξενοφοβικών στάσεων, αλλά και τη διαμόρφωση ενός αντιρατσιστικού και ανθρωπιστικού λόγου ως μια μορφή αντίστασης και αμφισβήτησης των εκδηλώσεων ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία.

Μετά από ενάμιση χρόνο, τον Δεκέμβρη του 2016, βρίσκομαι να συμμετέχω μαζί με άλλους/ες εκπαιδευτικούς σε ένα τριήμερο σεμινάριο με τίτλο "Introduction to Education in Emergencies–Quality Education in Humanitarian Response" ως μέρος της εκπαίδευσής μας, ώστε να μπορούμε να εργαστούμε σε ανθρωπιστικό πλαίσιο. Σκοπός του σεμιναρίου ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν την προσέγγιση του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα στο ιδιαίτερο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παρέμβασης και να αποκτήσουν βασικές



γνώσεις και ικανότητες σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Γενικότερα, μέσα από τέτοιους είδους σεμινάρια αυτό που επιδιώκεται και τελικά επιχειρείται είναι η μεταφορά προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σύγχρονων ιδεών και αντιλήψεων περί ανθρωπισμού.

## 2. Ανθρωπισμός και ρευστός ρατσισμός

Συμμετέχοντας σε αρκετά από αυτά τα σεμινάρια, αλλά και εργαζόμενος για σχεδόν πέντε χρόνια τώρα στον τομέα του ανθρωπισμού αντιλαμβάνομαι ότι, παρά την αντιρατσιστική του στόχευση και την ευαισθητοποίηση του κοινού, από αυτόν μεταφέρονται και καλλιεργούνται ρατσιστικές αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες καταλήγουν να συγκαλύπτουν και να αναπαράγουν σχέσεις ανισότητας και εξουσίας ανάμεσα στους/στις ανθρωπιστές/τριες ως δωρητές/τριες βοήθειας και στους/στις πρόσφυγες/ισσες ως ωφελούμενους/ες από αυτή τη βοήθεια. Έχω διαπιστώσει ότι ο ανθρωπιστικός αντιρατσιστικός λόγος, παρά την ιδεολογική του αντιπαράθεση με τον ρατσιστικό λόγο, μπορεί να συνυπάρχει με τον τελευταίο, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα πεδίο ανάδυσης αυτού που ο Weaver (2016) αναφέρει ως σύγχρονο *ρευστό ρατσισμό* (βλ. επίσης Tsakona κ.ά. 2020).

Όπως ισχυρίζεται ο Weaver (2016: 63-64), ο ρευστός ρατσισμός δεν πρέπει να ιδωθεί ως ένα μετριασμένο ή αμφισβητούμενο κατάλοιπο ρατσισμού, αλλά μάλλον ως μια αμφίσημη μορφή του, η οποία ενθαρρύνεται και αποδυναμώνει τις ποικίλες άμυνες ενάντια στις ρατσιστικές αξιώσεις. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, οι ρατσιστικές ή οι αντιρατσιστικές προθέσεις του ανθρωπιστικού λόγου δεν είναι πάντα ευδιάκριτες και σαφώς οριοθετημένες. Ακολουθώντας την οπτική της Tsakona (2019), η οποία αναδεικνύει ότι το χιούμορ στα αντιρατσιστικά κείμενα, ενώ στοχοποιεί τους/τις ρατσιστές/τριες και τις ρατσιστικές τους πρακτικές, την ίδια στιγμή σε ορισμένες περιπτώσεις καταλήγει στην αναπαραγωγή ρατσιστικών ιδεολογιών και κοινωνικών διακρίσεων, θα ισχυριστώ ότι ο ανθρωπιστικός λόγος κάνει κάτι ανάλογο. Παρά την αντιρατσιστική του πρόθεση, ενισχύει υπόρρητα απόψεις περί αποκλεισμού και ανισότητας του/της Άλλου/ης, του/της πρόσφυγα/ισσας, αναπαριστώντας τον/τη ως θύμα, άφωνο/η και αβοήθητο/η, δίνοντας έμφαση στην προβολή συναισθηματικών ερμηνειών όπως ο πόνος και το τραύμα. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο ανθρωπιστικός/αντιρατσιστικός λόγος μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ανάδυσης ενός υπόρρητου, συγκαλυμμένου και ρευστού ρατσισμού (βλ. επίσης Τσάμη κ.ά. 2021).

## 3. Κριτικός γραμματισμός

Επιδιώκοντας να αναδείξω το γεγονός ότι ρατσιστικές θέσεις μπορούν να συνυπάρχουν εντός του σύγχρονου ανθρωπιστικού/αντιρατσιστικού λόγου, προτείνω μια διδακτική παρέμβαση με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, έχοντας ως βασικό στόχο την εξοικείωση και την ανίχνευση του ρευστού ρατσισμού από ανθρώπους που εργάζονται στον ανθρωπιστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσω το ενδιαφέρον μου στις γλωσσικές και οπτικές αναπαραστάσεις των προσφύγων/ισσών εξετάζοντας και αναλύοντας τρεις σειρές κινουμένων σχεδίων από την παγκόσμια πρωτοβουλία ευαισθητοποίησης για τους/τις πρόσφυγες/ισσες *#actforhumanity* (2016) της UNICEF.

Επιλέγω να εντάξω τις διδακτικές μου προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, καθώς στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες να συνειδητοποιήσουν τις σχέσεις εξουσίας και τις ιδεολογικές θέσεις που αναπαράγονται ρητά ή υπόρρητα σε κείμενα ή βίντεο με ρευστό ρατσισμό. Να είναι σε θέση δηλαδή να ανιχνεύουν τις αξίες που τα βίντεο αυτά φέρνουν στο προσκήνιο, καθώς και τις κάθε είδους κοινωνικές ανισότητες και στερεότυπα που αυτές προβάλλουν. Όπως αναφέρει η Tsakona (2019), ο κριτικός γραμματισμός βασίζεται στη σε βάθος ανάλυση κειμένων πολυτροπικών και μη, επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να ανιχνεύσουν και να εκθέσουν τους τρόπους με τους οποίους τα

κείμενα είναι εμποτισμένα με εκδηλώσεις κοινωνικής ανισότητας, όπως ο ρατσισμός, ο σεξισμός και οι γλωσσικές διακρίσεις, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο διαιωνίζονται αυτές οι διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

#### 4. Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Για τη διαμόρφωση λοιπόν της διδακτικής πρότασής μου, θα αξιοποιήσω το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2015), το οποίο ενδείκνυται για διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικού και πολυμεσικού υλικού, όπως είναι αυτό των σειρών κινουμένων σχεδίων της UNICEF. Οι πολυγραμματισμοί αποτελούν την καταλληλότερη διδακτική προσέγγιση, αφού στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευόμενων (Δούκα κ.ά. 2020). Να σημειώσω ότι η πρωτοβουλία ευαισθητοποίησης της UNICEF απευθύνεται κυρίως στο δυτικό κοινό, ένα κοινό στο οποίο ανήκουν και οι περισσότεροι/ες εκπαιδευόμενοι/ες ως εργαζόμενοι/ες σε ανθρωπιστικές οργανώσεις.

Στη διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών η κριτική διδασκαλία του υλικού πραγματώνεται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες μπορούν να αλληλοεπικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται:

- *Τοποθετημένη πρακτική*: Αφορά την αξιοποίηση υλικού που εντάσσεται στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο των εκπαιδευόμενων και τις καθημερινές τους βιωμένες εμπειρίες.
- *Ανοιχτή διδασκαλία*: Αφορά την προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να προσδιορίσουν τους όρους, τους μηχανισμούς και τα φαινόμενα που εντοπίζουν στο υλικό, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί συμβάλλουν στην παραγωγή, κατανόηση και ερμηνεία του υλικού. Αυτό απαιτεί την εισαγωγή μιας ρητής μεταγλώσσας από πλευράς εκπαιδευτή/τριας, που περιγράφει και ερμηνεύει τα νοήματα με διάφορους τρόπους.
- *Κριτική πλαισίωση*: Αφορά την κριτική ανάλυση και ερμηνεία του υλικού στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου αυτό παράγεται, φέρνοντας στο φως τις ιδεολογικές θέσεις και τους σκοπούς του υλικού. Οι εκπαιδευόμενοι/ες, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτή/τριας, προσπαθούν να αποδομήσουν τις έννοιες που μελετούν, ερμηνεύοντας το περιεχόμενό τους κριτικά.
- *Μετασχηματισμένη πρακτική*: Αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή τη δημιουργία υλικού από πλευράς εκπαιδευόμενων, την ένταξη του και την εφαρμογή του σε ένα νέο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να αναπτύξουν τρόπους με τους οποίους θα δείξουν με έναν διαφορετικό τρόπο νέες πρακτικές ενσωματώνοντας δικούς τους στόχους και αξίες.

#### 5. Το διδακτικό υλικό της παρέμβασης

Όπως ανέφερα και παραπάνω (βλ. ενότητα 1), η προτεινόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες, οι οποίοι/ες εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν σε ανθρωπιστικές οργανώσεις, διεθνείς ή/και εγχώριες, με στόχο την εξοικείωση τους με την έννοια του ρευστού ρατσισμού, την ανίχνευσή του, καθώς και με τον τρόπο που αυτός σχετίζεται με τις έννοιες του ανθρωπισμού και του αντιρατσισμού. Για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης θα βασιστώ στην κριτική ανάλυση τριών ταινιών κινουμένων σχεδίων από την παγκόσμια πρωτοβουλία ευαισθητοποίησης για τους/τις πρόσφυγες/ισσες #actforhumanity (2016) της UNICEF.

Το 2016, η UNICEF και η διαφημιστική εταιρεία 180LA ξεκίνησαν μια συνεργασία για την παραγωγή ενός έργου πολυμέσων που ονομάστηκε Unfairytale. Στόχος του έργου ήταν η δημιουργία θετικών αντιλήψεων για τα παιδιά πρόσφυγες/ισσες μέσω ταινιών κινουμένων σχεδίων (ντοκιμαντέρ μικρού μήκους) βασισμένων σε συνεντεύξεις τριών παιδιών προσφύγων/ισσών. Τον Μάρτιο του 2016, δημοσιεύτηκε λοιπόν από τη UNICEF ένα δελτίο

τύπου που περιγράφει το Unfairytale ως μέρος μιας πρωτοβουλίας ονόματι #actofhumanity, καλώντας τους/τις χρήστες/τριες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης να ενημερωθούν για την προσφυγική 'κρίση', να ευαισθητοποιηθούν για τα παιδιά πρόσφυγες/ισες και, στη συνέχεια, να κάνουν μια 'πράξη ανθρωπιάς' (act of humanity · Unicef 2016α).

Παρακάτω παραθέτω τους τίτλους των τριών βίντεο καθώς και μια μικρή περίληψη για το καθένα:

1. *Unfairytale: The story of Ivine and Pillow | UNICEF (Unicef 2016β)*

Το βίντεο δείχνει την ιστορία της 14χρονης Ivine και του μαξιλαριού της, η οποία φεύγει από την πόλη της στη Συρία, όπου πέφτουν βόμβες από τον ουρανό, και φοβισμένη, ταξιδεύει αντιμετωπίζοντας συνεχώς κινδύνους, π.χ. μεγάλα κύματα της θάλασσας, πείνα, εξουθένωση από το συνεχές περπάτημα και εφιάλτες. Στο τέλος το κορίτσι είναι στεναχωρημένο, κλαίει και αναρωτιέται γιατί η ζωή να είναι τόσο δύσκολη.

2. *Unfairytale: Malak and the boat | UNICEF (Unicef 2016γ)*

Το βίντεο αποτυπώνει την ιστορία ενός μικρού κοριτσιού, της Malak, η οποία ταξιδεύει μαζί με άλλους/ες σε μια βάρκα που κινδυνεύει να βουλιάξει. Μετά από διάφορους κινδύνους το κορίτσι μένει μόνο του στη βάρκα, φοβισμένο, στεναχωρημένο και με δάκρυα στα μάτια λέει ότι, ενώ είχε πολλούς/ες φίλους/ες, τώρα δεν έχει μείνει κανείς/μιά.

3. *Unfairytale: Mustafa goes for a walk | UNICEF (Unicef, 2016δ)*

Το βίντεο απεικονίζει την ιστορία του Μουσταφά, ο οποίος, αφού 'εξαφανίστηκαν' όλοι/ες οι δικόι/ές του, φεύγει από το σπίτι του και περιπλανιέται με μοναδικό φίλο του ένα παιχνίδι. Όταν φτάνει η στιγμή που χάνει και το παιχνίδι του, φοβισμένος και λυπημένος που είναι μόνος του πια, αναρωτιέται ποιος/α έχει μείνει για να γίνει φίλος/η του.

## 6. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Έχοντας λοιπόν ως πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης το μοντέλο των πολυγραμματισμών, τα προτεινόμενα στάδια επεξεργασίας του πιο πάνω υλικού είναι τα εξής:

### 6.1. Πρώτη φάση: Τοποθετημένη πρακτική

Η συγκεκριμένη φάση μπορεί να ιδωθεί και ως ένα προστάδιο της δραστηριότητας, καθώς στόχος είναι να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευόμενων και να γίνει η προετοιμασία του θέματος που ακολουθεί. Για τον λόγο αυτόν προτείνεται κάθε εκπαιδευόμενος/η να εργαστεί μόνος/η του/της και να ζωγραφίσει ή/και να σχεδιάσει σε ένα χαρτί την εικόνα που έχει για το πώς μπορεί να είναι ένα παιδί πρόσφυγας/ισσα. Αυτό που ζητάμε δηλαδή από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες είναι, με βάση τις προσωπικές τους απόψεις, τις σκέψεις τους και αξιοποιώντας τις βιωμένες εμπειρίες τους, να προσπαθήσουν να αναπαραστήσουν, είτε ρεαλιστικά είτε συμβολικά, ένα παιδί πρόσφυγα/ισσα. Να ανασύρουν από τη μνήμη τους τυχόν προγενέστερες γνώσεις και να εισαχθούν με αυτόν τον τρόπο κλιμακωτά σε ένα θέμα που αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Με αυτή την προσέγγιση εξασφαλίζονται η κινητοποίηση και η συμμετοχή τους στη δραστηριότητα με ενδιαφέρον.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτής/τρια προτρέπει κάθε εκπαιδευόμενο/η να δείξει το σχέδιό του/της στους/στις υπόλοιπους/ες, παρακινώντας παράλληλα τους/τις τελευταίους/ες να εκφραστούν επί του σχεδίου αναφέροντας λέξεις και συναισθήματα που βιώνουν καθώς παρατηρούν την κάθε εικόνα. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια δεν χρειάζεται να τους/τις πείσει όλους/ες να εκφραστούν ή να δείξουν την εικόνα τους. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να κάνει είναι να σημειώνει σε ένα μεγάλο χαρτί, το οποίο θα βρίσκεται σε σημείο που

είναι εμφανές από όλους/ες οποιαδήποτε λέξη αναφέρεται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία συλλογής και σχολιασμού, δίνεται η δυνατότητα όχι μόνο στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να συμμετέχουν στη δραστηριότητα με τον δικό τους τρόπο, αλλά και στον/στην εκπαιδευτή/τρια να εντοπίσει και να προσδιορίσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων.

Επειδή όμως σε πολλές περιπτώσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες θα βρίσκονται και πρόσφυγες/ισσες οι οποίοι/ες ενδεχομένως να εργάζονται ως διαπολιτισμικοί/ές μεσολαβητές/τριες (διερμηνείς) στις ανθρωπιστικές οργανώσεις, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναζητείται και να καταγράφεται η δική τους σκέψη και άποψη, καθώς προσφέρουν μια διαφορετική οπτική στο υπό εξέταση θέμα.

## 6.2. Δεύτερη φάση: Ανοιχτή διδασκαλία

Στη συγκεκριμένη οι εκπαιδευόμενοι/ες δημιουργούν ομάδες των 5-6 ατόμων, αναλόγως τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς με τον τρόπο αυτό όχι μόνο καλλιεργείται η συνεργατικότητα ανάμεσά τους, αλλά επιτυγχάνεται παράλληλα και η όσο το δυνατόν δυναμικότερη εμπλοκή όλων τους στη διαδικασία της δραστηριότητας.

Κάθε ομάδα βλέπει σε ένα tablet ή σε ένα κινητό μια από τις σειρές κινουμένων σχεδίων και επεξεργάζεται προσεκτικά το υλικό της προσπαθώντας να εντοπίσει εκείνα τα γλωσσικά, οπτικά και ακουστικά στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη φιγούρα του/της πρόσφυγα/ισσας. Οι εκπαιδευόμενοι/ες συνεργάζονται και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτή/τριας επιχειρούν να κατακτήσουν και να χρησιμοποιήσουν μια μεταγλώσσα μέσα από την οποία συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι όροι και συγκεκριμένα, γλωσσικά και μη, φαινόμενα συμβάλλουν στην οργάνωση και κατανόηση του βίντεο (Cope & Kalantzis 2015: 4).

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να ωθήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν μέσα από ποια φαινόμενα ο/η πρόσφυγας/ισσα κατασκευάζεται ως παθητικό αντικείμενο ανθρωπιστικής παρέμβασης, καθώς αναπαρίσταται ως άφωνος/η, αβοήθητος/η και θύμα. Δηλαδή μέσα από ποιους μηχανισμούς μετατρέπεται από πολιτικό υποκείμενο σε θύμα, με την έμφαση να δίνεται στην προβολή ψυχολογικών και συναισθηματικών ερμηνειών όπως ο πόνος, το τραύμα και η απώλεια (Malkki 1996). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με ερωτήματα όπως τα εξής:

- Ποια συναισθήματα νιώσατε καθώς παρακολουθήσατε το βίντεο;
- Πώς παρουσιάζονται οπτικά τα παιδιά πρόσφυγες/ισσες στο βίντεο;
- Ποια συναισθηματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους αποδίδονται;
- Ακολουθείται το ίδιο μοτίβο και στις τρεις σειρές κινουμένων σχεδίων; Ποιες ομοιότητες παρατηρείτε;

Οι εκπαιδευόμενοι/ες λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη τους τα πιο πάνω ερωτήματα, καλούνται να παρατηρήσουν ότι και στις τρεις σειρές κινουμένων σχεδίων το παιδί πρόσφυγας/ισσα παρουσιάζεται φοβισμένο, στεναχωρημένο, με δάκρυα στα μάτια και εκτεθειμένο σε κινδύνους που του κάνουν τη ζωή δύσκολη. Επίσης, και στα τρία βίντεο το παιδί που εξιστορεί ακούγεται να βρίσκεται σε έντονη συναισθηματική κατάσταση, δείχνοντας μάλιστα στο τέλος τα δύο από αυτά τα παιδιά να δακρύζουν, ενώ η μουσική που ακούγεται στα βίντεο είναι λυπημένη προσθέτοντας μια επιπλέον συναισθηματική φόρτιση σε αυτόν που το βλέπει.

Πιο συγκεκριμένα, στο βίντεο με τίτλο "The story of Ivine and Pillow" (Unicef 2016β), η μικρή πρόσφυγισσα ακούγεται και φαίνεται συνεχώς λυπημένη, αντιμετωπίζοντας διαρκώς επικίνδυνες καταστάσεις όπου κανείς/μιά δεν την βοηθάει, αναρωτώμενη στο τέλος, με δάκρυα στα μάτια, γιατί η ζωή να είναι τόσο δύσκολη. Στο βίντεο με τίτλο "Malak and the boat" (Unicef 2016γ), το παιδί πρόσφυγας φαίνεται στεναχωρημένο και νιώθει μοναξιά,

καθώς έχει μείνει μόνο του να αντιμετωπίζει τους κινδύνους, διαπιστώνοντας στο τέλος με φωνή έντονα συναισθηματικά φορτισμένη ότι δεν έχει κανέναν/μιά τώρα να το βοηθήσει. Και τέλος, στο βίντεο με τίτλο “Mustafa goes for a walk” (Unicef 2016δ), ο μικρός πρόσφυγας παρουσιάζεται στεναχωρημένος καθώς χάνει όλους τους ανθρώπους γύρω του, νιώθει μοναξιά και φόβο ότι θα πεθάνει, αναρωτώμενος στο τέλος με φωνή λυπημένη ποιον/α θα κάνει φίλο/η τώρα. Κάθε ομάδα, λοιπόν, μέσα από συζήτηση, θα πρέπει να καταγράψει τους όρους και τα συναισθήματα που εντόπισε σε μικρά χρωματιστά χαρτάκια, τα οποία θα τα χρησιμοποιήσει στο επόμενο στάδιο της δραστηριότητας.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι/ες σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτή/τρια θα επιχειρήσουν να συνδέσουν τις πιο πάνω έννοιες και να δημιουργήσουν μια σύντομη και κατανοητή θεωρητική περιγραφή για τον ανθρωπιστικό λόγο. Στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο ανθρωπιστικός λόγος, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένους μηχανισμούς και έννοιες, κατασκευάζει και αναπαριστά τους/τις πρόσφυγες/ισσες ως άφωνους/ες, ως ψυχολογικά και συναισθηματικά τραυματισμένους/ες, ως θύματα στα οποία ασκείται συμπόνια, ως ωφελούμενους/ες δηλαδή που δέχονται βοήθεια. Επίσης, να αναρωτηθούν κατά πόσο συμβαίνει αυτό που ισχυρίζεται η Malkki (1996), ότι δηλαδή η προσφυγικότητα θεωρείται μια ουσία που όλοι/ες οι πρόσφυγες/ισσες μοιράζονται, μια κοινή φύση με αναγνωρίσιμα και όμοια μοτίβα συμπεριφοράς και αιτιότητας. Σαν να μετατρέπονται δηλαδή μέσα από τον ανθρωπιστικό λόγο σε έναν ‘πολιτισμό’, σε μια ταυτότητα.

Στο τέλος αυτής της φάσης, η κάθε ομάδα θα επιλέξει και θα κρατήσει από τα πολύχρωμα χαρτάκια που έχει γράψει μόνο εκείνα τα οποία θεωρεί ότι συνδέονται με την έννοια του ανθρωπισμού και την αναπαράσταση του/της πρόσφυγα/ισσας.

### 6.3. Τρίτη φάση: Κριτική πλαισίωση

Στη φάση αυτή, έμφαση δίνεται στην κριτική ερμηνεία των βίντεο εντάσσοντάς τα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγονται. Οι εκπαιδευόμενοι/ες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτή/τριας επιχειρούν να συνδυάσουν τα στοιχεία που εντόπισαν στη προηγούμενη φάση με τους στόχους που εξυπηρετούν, ώστε να ανακαλύψουν το πολιτικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των παραγωγών των βίντεο και τον ρόλο που παίζει αυτό στην αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιολογούν τις απόψεις που αναπαράγονται στα βίντεο και τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται σε αυτά, ερμηνεύουν τα κίνητρα των δημιουργών τους και διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η διεύθυνση του ρατσιστικού λόγου στον ανθρωπιστικό/αντιρατσιστικό.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, θεωρώ ότι ο καταλληλότερος τρόπος είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες να εκφράσουν τις απόψεις τους σε μια ολομέλεια, καθώς έτσι θα εμπλακούν όλοι/ες στη συζήτηση και θα ακουστούν όλες οι τοποθετήσεις. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια προτρέπει λοιπόν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να ερμηνεύσουν κριτικά τα βίντεο βάζοντας ερωτήματα που θα φέρουν στο φως τις ιδεολογικές θέσεις και προϋποθέσεις τους, όπως είναι τα ακόλουθα:

- Ποιοι είναι οι στόχοι αυτής της ανθρωπιστικής καμπάνιας;
- Για ποιον λόγο οι πρόσφυγες/ισσες αναπαριστάνται με αυτόν τον τρόπο;
- Τι είδους σχέσεις οικοδομούνται ανάμεσα στους/στις ανθρωπιστές/τριες και στους/στις πρόσφυγες/ισσες;
- Ποιες θέσεις επιστρατεύονται για την αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας και ανισότητας; Θεωρούνται ρατσιστικές ή αντιρατσιστικές;
- Θεωρείτε ότι ο ανθρωπιστικός λόγος μάχεται κατά των ρατσιστικών αντιλήψεων ή ανιχνεύετε σε αυτόν στοιχεία ρευστού ρατσισμού;

- Πιστεύετε ότι ο τρόπος που αναπαρίστανται οι πρόσφυγες/ισσες στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού λόγου επηρεάζει τη στάση και τις δράσεις μας;

Οι εκπαιδευόμενοι/ες λαμβάνοντας υπόψη τους τα πιο πάνω ερωτήματα αναμένεται να αναγνωρίσουν το γεγονός ότι ο βασικός στόχος της καμπάνιας είναι να ευαισθητοποιήσει το δυτικό κοινό, ώστε να παρέμβει ανθρωπιστικά στην προσφυγική 'κρίση'. Ο τρόπος που αυτό γίνεται και στις τρεις σειρές κινούμενων σχεδίων είναι με το να δίνεται έμφαση και δημόσια προβολή στον πόνο και το τραύμα του/της πρόσφυγα/ισσας, προκαλώντας στο κοινό συναισθηματικές έννοιες όπως συμπόνια, καλοσύνη και ενσυναίσθηση.

Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι/ες αναμένεται να κατανοήσουν ότι η συμπόνια εκφράζεται προς τα θύματα από πάνω προς τα κάτω, από τους/τις ισχυρούς/ές στους/στις πιο αδύναμους/ες, τους/τις πιο ευάλωτους/ες -αυτούς/ές που μπορούν να χαρακτηριστούν ως θύματα μιας αφόρητης μοίρας- και προϋποθέτει πάντα σχέση ανισότητας και εξουσίας (Fassin 2012). Να αντιληφθούν ότι και στα τρία βίντεο αυτό που επιχειρείται με τον τρόπο που αναπαρίστανται οι πρόσφυγες/ισσες είναι να δημιουργηθεί στο κοινό ένα αίσθημα συμπόνιας και ενσυναίσθησης, μια διαδικασία όμως η οποία όχι μόνο αποπολιτικοποιεί και αποϊστορικοποιεί την έννοια του/της πρόσφυγα/ισσας, αλλά κατά κύριο λόγο δημιουργεί άνισες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε Εμάς, τους/τις ανθρωπιστές/τριες, και τους/τις Άλλους/τις, τους/τις πρόσφυγες/ισσες.

Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτή/τριας οι εκπαιδευόμενοι/ες αναμένεται να κατανοήσουν ότι ο ανθρωπιστικός λόγος δημιουργεί σχέσεις ανισότητας-εξουσίας όσο και αλληλεγγύης-βοήθειας ανάμεσα στους/στις ανθρωπιστές/τριες ή δωρητές/τριες, δηλαδή αυτούς/ές που προσφέρουν βοήθεια, και τους/τις πρόσφυγες/ισσες ή ωφελούμενους/ες, δηλαδή αυτούς/ές που δέχονται αυτή τη βοήθεια. Η κριτική ανάλυση και συζήτηση των βίντεο θα πρέπει να ευαισθητοποιήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες όχι μόνο στο πώς χρησιμοποιείται ο ανθρωπισμός για να καταγγείλει τον ρατσισμό, αλλά και στο πώς μπορεί σιωπηρά να ενισχύσει και να διαδώσει περαιτέρω τον ρατσισμό, επιτρέποντας ρατσιστικές έννοιες και αξίες να περάσουν απαρατήρητες.

Με άλλα λόγια, στόχος είναι να βρίσκονται σε θέση οι εκπαιδευόμενοι/ες να ανιχνεύσουν πώς ο ανθρωπιστικός/αντιρατσιστικός λόγος μπορεί να συνυπάρχει με τον ρατσιστικό, αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο ένα πεδίο ανάδυσης του ρευστού ρατσισμού. Πιο συγκεκριμένα, να διαπιστώσουν ότι τα βίντεο, παρά την αντιρατσιστική πρόθεσή τους, καθώς επιδιώκουν να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη για το προσφυγικό ζήτημα, προωθώντας και ενισχύοντας την αλληλεγγύη και τη βοήθεια προς τους/τις Άλλους/ες, δεν μπορούν να απεμπλακούν από την αναπαραγωγή και την προώθηση του ρατσιστικού λόγου, η οποία γίνεται υπόρρητα και καλυμμένα μέσα από την αναπαράσταση των προσφύγων/ισσών ως θυμάτων, αβοήθητων, ωφελούμενων και ψυχολογικά/συναισθηματικά τραυματισμένων.

Στο τέλος αυτής της φάσης όλες οι ομάδες καλούνται να γράψουν σε άσπρα χαρτάκια όσες έννοιες συζητήθηκαν στην ολομέλεια, όπως:

- σχέσεις εξουσίας και ανισότητας
- σχέσεις αλληλεγγύης και βοήθειας
- συμπόνια από τους/τις ισχυρούς/ές στους πιο αδύναμους/ες
- ανθρωπιστές/τριες και πρόσφυγες/ισσες
- δωρητές/τριες και ωφελούμενοι/ες
- ηθικός λόγος
- ανθρωπιστικός λόγος
- ρατσισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός

#### 6.4. Τέταρτη φάση: Μετασηματισμένη πρακτική

Στην τελευταία φάση της δραστηριότητας, οι εκπαιδευόμενοι/ες επιστρέφουν στις ομάδες τους και κολλούν τα χαρτάκια που έγραψαν από τις προηγούμενες δύο φάσεις σε ένα μεγάλο χαρτόνι, έτσι ώστε να φαίνεται η διασύνδεση μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτόν, τοποθετούν σε ένα οπτικό πλαίσιο τις γνώσεις και τις έννοιες που απέκτησαν και ετοιμάζονται, βασισμένοι/ες σε αυτό, να εφαρμόσουν δημιουργικά αυτές τις γνώσεις σε ένα άλλο κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο.

Στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες να εκφράσουν τις απόψεις τους και να μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε νέα πλαίσια με πολλαπλούς δημιουργικούς τρόπους. Για αυτόν τον λόγο ο/η εκπαιδευτής/τρια ζητάει από τις ομάδες να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν ένα σενάριο μιας καμπάνιας ευαισθητοποίησης για τους/τις πρόσφυγες/ισσες, στο οποίο δεν θα καλλιεργούνται ρατσιστικές αντιλήψεις και πρακτικές και δεν θα αναπαράγονται σχέσεις ανισότητας και εξουσίας. Τα σενάρια στο τέλος θα παρουσιαστούν σε ολομέλεια και κάθε ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλους σημειωτικούς τρόπους για την έκφραση του αφηγηματικού περιεχομένου και να προσδώσει στο σενάριο οποιαδήποτε μορφή επιθυμεί (π.χ. οπτική, γλωσσική, ακουστική).

Το τελευταίο στάδιο αυτής της φάσης κατά μια έννοια αποτελεί και μια αξιολόγηση όλης της δραστηριότητας, καθώς ο τρόπος που οι εκπαιδευόμενοι/ες θα αναπαραστήσουν τον/την πρόσφυγα/ισσα αναδεικνύει αν και σε ποιον βαθμό έχουν κατανοήσει τις πιο πάνω έννοιες και έχουν αναπτύξει την κριτική ικανότητα να ανιχνεύουν τον ρευστό ρατσισμό σε πολυτροπικά κείμενα, καθώς και τις ιδεολογικές σκοπιμότητες που υποφώσκουν σε μια τέτοια διαδικασία.

#### 7. Αντί επιλόγου

Στον διεθνή χώρο, από το τέλος της δεκαετίας του 20ού αιώνα και μετά, έχει κάνει την εμφάνισή της μια νέα 'ηθική οικονομία' επικεντρωμένη σε ανθρωπιστικούς λόγους, η οποία έχει καταστήσει την εστιασμένη στον πόνο και στην κακοτυχία ανθρωπιστική διακυβέρνηση σε κυρίαρχο τρόπο προβληματοποίησης και ερμηνείας του κόσμου (Fassin 2012). Στην Ελλάδα, μόλις πριν λίγα χρόνια εμφανίζεται κάτι ανάλογο και καταλαμβάνει χώρο στον δημόσιο λόγο, ενώ όλο και περισσότερος κόσμος εργάζεται πλέον σε διεθνείς και εγχώριους ανθρωπιστικούς οργανισμούς παρέχοντας υπηρεσίες σε προσφυγικό και μεταναστευτικό πληθυσμό.

Ο ανθρωπιστικός λόγος όμως δεν αναπαράγει μόνο σχέσεις αλληλεγγύης και βοήθειας, αλλά και σχέσεις εξουσίας και ανισότητας ανάμεσα σε Εμάς, τους/τις ανθρωπιστές/τριες, και στους/στις Άλλους/ες, τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Έτσι, παρά την αντιρατσιστική ανθρωπιστική του πρόθεση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι καταλήγει να συγκαλύπτει και να αναπαράγει ανισότητες, αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο πεδίο ανάδυσης ενός υπόρρητου, συγκαλυμμένου και ρευστού ρατσισμού.

Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία να στοχεύουν σε εργαζόμενους/ες στον ανθρωπιστικό τομέα, εστιάζοντας στην εξοικείωσή τους με τις έννοιες του ανθρωπισμού και της ανίχνευσης του ρευστού ρατσισμού κάτω από το 'ανθρωπιστικό' χαλί.

#### Βιβλιογραφία

- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. *The things you do to know: An introduction to the pedagogy*. Στο B. Cope & M. Kalantzis (επιμ.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, 1-36. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. 2020. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού στον ειδησεογραφικό λόγο. Στο *Πρακτικά 3ου*

- Διεθνούς Συνεδρίου: «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί», 117-144. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Fassin, D. 2012. Introduction: Humanitarian government. Στο D. Fassin, *Humanitarian Reason: A Moral History of the Present*, 1-18. Berkeley: University of California Press.
- Malkki, L. 1996. Speechless emissaries: Refugees, humanitarianism, and dehistoricization. *Cultural Anthropology* 11 (3), 377-404.
- Tsakona, V. 2019. Talking about humor, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology and Cultural Studies* 12 (61) (2), 111-141.
- Tsakona, V., Karachaliou, R. & Archakis, A. 2020. Liquid racism in the Greek anti-racist campaign #StopMindBorders. *Journal of Language Aggression and Conflict* 8 (2), 232-261.
- Τσάμη, Β., Σκούρα, Ε. & Αρχάκης, Α. (2021). Η συνύπαρξη του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς: Μια κριτική ανάλυση του ρευστού ρατσισμού. *Γλωσσολογία* 29, 59-75.
- Unicef. 2016α. "Unfairy tales" - True stories of refugee and migrant children inspire UNICEF to launch - #actofhumanity global initiative. <https://www.unicef.org/png/press-releases/unfairy-true-stories-refugee-and-migrant-children-inspire-unicef-launch> (πρόσβαση 3.7.2023).
- Unicef. 2016β. Unfairy Tales: The story of Ivine and Pillow | UNICEF. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=3scOr\\_d9Dwo&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=3scOr_d9Dwo&t=2s) (πρόσβαση 3.7.2023).
- Unicef. 2016γ. Unfairy Tales: Malak and the boat | UNICEF. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MT49ghJ7aGA> (πρόσβαση 3.7.2023).
- Unicef. 2016δ. Unfairy Tales: Mustafa goes for a walk | UNICEF. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2mfkYtZkPVQ> (πρόσβαση 3.7.2023).
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humour: US, UK and Global Race*. London: Routledge.

### **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Ονομάζομαι Κωνσταντίνος Ψιλοπαναγότης και είμαι απόφοιτος του Τμήματος Εφαρμοσμένων Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Κρήτης, καθώς και του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πάντειου Πανεπιστημίου. Εργάζομαι τα τελευταία χρόνια ως εκπαιδευτικός (μαθηματικά και civic education) και υπεύθυνος εκπαιδευτικών ομάδων σε προγράμματα μη τοπικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ασχολούμαι με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους/τις πρόσφυγες/ισες και τα παιδιά τους, εστιάζοντας τόσο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους όσο και στην κοινωνική ένταξή τους. Τα κοινωνικοπολιτικά, εργασιακά και ερευνητικά μου ενδιαφέροντα ταυτίζονται, καθώς βασικοί μου στόχοι είναι, όχι μόνο η υποστήριξη των κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων και μειονοτήτων, αλλά η διερεύνηση, η ανάδειξη και η κατάργηση των δομικών και θεσμικών αιτιών που αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες εις βάρος των ομάδων αυτών. Παραφράζοντας την γαλλο-αλγερινή πολιτική ακτιβίστρια Houria Bouteldja, αυτό που πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι ότι «δεν θα αλλάξουμε την πραγματικότητα χτυπώντας μόνο τα συμπτώματα της περιθωριοποίησης και της ανισότητας, αλλά χτυπώντας και τις δομές».



## Ο ρευστός ρατσισμός στον αντιρατσιστικό κινηματογράφο Το παράδειγμα της ταινίας «Οι υπηρέτριες» Μια πρόταση κριτικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από και για τον κινηματογράφο

Δήμητρα Γαβριηλίδου

### Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί μια διδακτική πρόταση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, ειδικότερα σε σχέση με την αξιοποίηση του κινηματογράφου σε αντιρατσιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η κριτική επεξεργασία και ο αναστοχασμός πάνω στους αντιρατσιστικούς λόγους του κειμένου, οι οποίοι όμως φέρουν συχνά λιγότερο ορατό και έκδηλο ρατσιστικό περιεχόμενο, δίνουν τη δυνατότητα ανάδειξης του ρευστού ρατσισμού (ή του σιωπηρού ρατσισμού), και άρα βαθύτερης αναγνώρισης και ανάλυσης του ρατσισμού ως κοινωνικού φαινομένου. Όπως αναδεικνύεται μέσα από την ανάλυση της ταινίας, παρά τις 'καλές προθέσεις' λευκών σκηνοθετών και συγγραφέων, ταινίες όπως «Οι υπηρέτριες» αναπαράγουν κυρίαρχους ρατσιστικούς λόγους, δεν αμφισβητούν τη λευκή ανωτερότητα και το λευκό προνόμιο, ενώ παρουσιάζουν τα μαύρα άτομα μέσα από στερεοτυπικά αφηγηματικά σχήματα. Ως αποτέλεσμα, παρά τον δεδηλωμένο αντιρατσιστικό τους σκοπό, καταλήγουν να αναπαράγουν συγκεκριμένες μορφές ρατσισμού, ενώ αποσιωπούν άλλες λιγότερο φανερές.

*Λέξεις-κλειδιά:* σιωπηρός ρατσισμός, κινηματογράφος, στερεότυπα, λευκή ανωτερότητα, λευκό προνόμιο

### 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών μέσω του κινηματογράφου, αξιοποιώντας την ταινία «Οι υπηρέτριες» (The Help · Taylor 2011) ως παράδειγμα ενός πολυτροπικού κειμένου που περιλαμβάνει ρευστό ρατσισμό στον κινηματογράφο.

Ως ιδέα προέκυψε από την επαγγελματική εμπειρία της γράφουσας σε προγράμματα αγωγής υγείας και σχολικών δραστηριοτήτων με ομάδες μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό την ευθύνη εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο τέτοιων δράσεων, ο κινηματογράφος αποτέλεσε (και αποτελεί) ένα μέσο ελκυστικό, τόσο για τους/τις ίδιους/ιδίες τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Η επεξεργασία κοινωνικών ζητημάτων μέσα από την επιλογή και την παρακολούθηση ταινιών είναι μια δραστηριότητα που δίνει τη δυνατότητα για διάλογο και κριτικό αναστοχασμό. Συχνά, οι προβολές περιλαμβάνουν ταινίες που μπορούν να είναι προσεγγίσιμες από τους/τις μαθητές/τριες, δημοφιλείς και ελκυστικές. Την προηγούμενη δεκαετία σε αρκετές δράσεις τέτοιου χαρακτήρα στη θεματική του ρατσισμού, μια δημοφιλής ταινία που προβαλλόταν στα σχολεία ήταν (και συχνά είναι) η ταινία «Οι υπηρέτριες», η οποία βασίζεται σε ομώνυμο βιβλίο (Stockett 2011). Παράλληλα, την περίοδο ανάπτυξης του κινήματος Black Lives Matter,<sup>1</sup> η ταινία ήταν από

<sup>1</sup> Κίνημα *Black Lives Matter* (Οι μαύρες ζωές μετράνε): Το Black Lives Matter (BLM), ένα διεθνές κοινωνικό κίνημα που ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 2013 με αφορμή την αστυνομική βία απέναντι στα μαύρα άτομα, μιας και είναι πολύ πιο πιθανό να σκοτωθούν από την αστυνομία στις Ηνωμένες Πολιτείες από τα λευκά. Βασικός σκοπός του κινήματος είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού και της βίας κατά των μαύρων. Το όνομά του σηματοδοτεί την καταδίκη των άδικων

τις δημοφιλέστερες στην πλατφόρμα Netflix. Πολλοί/ες έφηβοι/ες μαθητές/τριες εκκινού(σα)ν συζητήσεις για τον ρατσισμό, αφορμώμενοι/ες και από αυτή την ταινία.

Μέσα από την εκπαιδευτική πρόταση που περιγράφεται εδώ, επιχειρείται η ανάλυση της ταινίας αξιοποιώντας την έννοια του ρευστού ρατσισμού (Weaver 2016), στο πλαίσιο ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών απευθυνόμενου στους/στις εκπαιδευτικούς. Στόχος της περιγραφόμενης πρότασης είναι η ανάδειξη των στοιχείων ρευστού ρατσισμού στη συγκεκριμένη ταινία, ο αναστοχασμός και ο διάλογος πάνω σε αυτά και, κατ' επέκταση, η δημιουργία των προϋποθέσεων για κριτική συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναμένεται μέσα από τις δραστηριότητες που θα περιγραφούν οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαμορφώσουν και να προσαρμόσουν προτάσεις κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών μέσω του κινηματογράφου για τους/τις μαθητές/τριες τους στο πλαίσιο της θεματικής του ρατσισμού.

## 2. Θεωρητικό υπόβαθρο

### 2.1. Ο ρευστός ρατσισμός

Σε θεωρητικό επίπεδο η παρούσα εργασία αντλεί από τις προσεγγίσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου για τον ρατσισμό (van Dijk 2008 στο Archakis 2022), την έννοια του *ρευστού ρατσισμού* (liquid racism · Weaver 2016), ενώ αντλεί στοιχεία και από την έννοια του *σιωπηρού ρατσισμού* (silent racism · Trepagnier 2010).

Σύμφωνα με τον Weaver (2016), όταν αναφερόμαστε στον ρευστό ρατσισμό, αναφερόμαστε σε μορφές ρατσισμού που είναι διάχυτες, πολύσημες, δύσκολες να εντοπιστούν και αποκαλύπτονται μέσα από κριτική ανάλυση. Ο ρευστός ρατσισμός έχει *δομική μορφή* (structural form · Weaver 2016: 153) και συμβάλλει στην αναπαραγωγή ρατσιστικών κοινωνικών νοημάτων, με υπόρρητο τρόπο. Το καίριο σημείο σχετικά με την έννοια του ρευστού ρατσισμού είναι ότι αποτελεί μια συναρμογή σημείων που παράγουν τόσο ρατσιστικά όσο και μη ρατσιστικά νοήματα:

Η κριτική του περιλαμβάνει την καταγραφή της συναρμογής, την υπογράμμιση της σύνδεσής του με τον προϋπάρχοντα ενσώματο και πολιτισμικό ρατσισμό, *καθώς και* την υπογράμμιση όποιων μη ρατσιστικών νοημάτων πιθανά λειτουργούν για να καλύψουν ή να απομακρύνουν τον ρευστό ρατσισμό, κρυφά ή φανερά, κατά λάθος ή επίτηδες. Περιλαμβάνει την κριτική στις μορφές των μέσων που τον ενθαρρύνουν (Weaver 2016: 153, έμφαση στο πρωτότυπο).

Η Trepagnier (2010) αναφέρει ότι συνήθως η αντίληψη του ρατσισμού και του μη ρατσισμού ως αντιθετικά σχήματα προκύπτει από μια λευκή αντίληψη για τον ρατσισμό. Η ίδια ερευνήτρια υπογραμμίζει ότι αυτή η οπτική επισκιάζει όλες τις λιγότερο έκδηλες μορφές ρατσισμού, οι οποίες όμως συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των ρατσιστικών στερεοτύπων και των αντιλήψεων για φυλετική ανωτερότητα. Η ίδια προτείνει, επίσης, την αναγνώριση

---

δολοφονιών μαύρων από την αστυνομία και τη διεκδίκηση της ισότιμης αξίας των ζωών των μαύρων ατόμων με αυτές των λευκών. Πρόκειται για ένα αποκεντρωμένο κίνημα από τα κάτω που καθοδηγείται από ακτιβιστές/τριες σε τοπικά παραρτήματα που οργανώνουν τις δικές τους εκστρατείες και προγράμματα. Το 2020 υπήρξε ένα δεύτερο μαζικό κύμα διαδηλώσεων και ανάπτυξης του κινήματος μετά τη δολοφονία του George Floyd, ενός άοπλου μαύρου, που κηρύχθηκε νεκρός αφού ο Derek Chauvin, ένας λευκός αστυνομικός της Minneapolis, πατούσε στον λαιμό του Floyd για περισσότερα από εννέα λεπτά, παρά τις επανειλημμένες διαμαρτυρίες του τελευταίου ότι δεν μπορούσε να αναπνεύσει. Το βίντεο της δολοφονίας διαδόθηκε πολύ γρήγορα μέσω του διαδικτύου, πυροδοτώντας μαζικές διαδηλώσεις σε πόλεις σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες και σε όλον τον κόσμο (Britannica 2023).

των περισσότερο κρυφών μορφών ρατσισμού και την αλλαγή της διπολικής αντίληψης για τον ρατσισμό και τον μη ρατσισμό: ο ρατσισμός και ο μη ρατσισμός προτείνεται να θεωρούνται ως ένα συνεχές από το περισσότερο στο λιγότερο ρατσιστικό (Trepagnier 2010: 42-43).

## **2.2. Ρατσισμός, αντιρατσισμός και κινηματογράφος**

Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία αναφορικά με την αναπαραγωγή στερεοτύπων μέσα από ταινίες για τον ρατσισμό αναδεικνύει πως πρόκειται για ένα πολυσυζητημένο και μελετημένο πεδίο. Πλήθος ερευνών ασχολούνται με την ανάλυση ταινιών και στερεοτυπικών αναπαραστάσεων των μαύρων ανδρών και γυναικών σε κινηματογραφικές και τηλεοπτικές παραγωγές, καθώς και με τον ρόλο τους στη διαιώνιση του ρατσισμού. Ακριβώς όπως περιγράφεται στη θεωρία για τον ρευστό ρατσισμό, πρόκειται για ταινίες όπου τα ρατσιστικά στερεότυπα, οι ρατσιστικές ιδέες και η αναπαραγωγή της λευκής υπεροχής δεν είναι άμεσα φανερά, μιας και ο δεδηλωμένος σκοπός τους είναι αντιρατσιστικός (Liberato & Foster 2012, Griffin 2015).

Συχνά, οι ταινίες με αντιρατσιστικό περιεχόμενο περιγράφουν τον ρατσισμό με ηθικούς όρους στο δίπολο *καλός-κακός*, ενώ παρουσιάζουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές και τις διακρίσεις σαν ένα ζήτημα προσωπικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων. Συνήθως δεν αμφισβητούν τα δομικά στοιχεία του ρατσισμού ούτε τις σύγχρονες άδηλες μορφές του, παρά αναπολούν ένα περασμένο έντονα ρατσιστικό παρελθόν που τώρα πια έχει περάσει, ανακουφίζοντας τους/τις θεατές/τριες. Επιπλέον, δεν συζητούν το λευκό προνόμιο, ενώ πολύ συχνά παρουσιάζουν τον αντιρατσισμό ως αποτέλεσμα κάποιων καλών πράξεων ορισμένων λευκών και όχι αποτέλεσμα των αγώνων των μαύρων ή άλλων μειονοτικών (Liberato & Foster 2012).

## **2.3. Ρατσισμός και αντιρατσισμός στην ταινία «Οι υπηρέτριες»**

### **2.3.1. Περίληψη της ταινίας και βασικές πληροφορίες**

Η ταινία «Οι υπηρέτριες» κυκλοφόρησε στις ΗΠΑ το 2011 από τον σκηνοθέτη Tate Taylor (2011). Η ιστορία διαδραματίζεται στον αμερικανικό νότο το 1962. Παρακολουθούμε την κεντρική ηρωίδα 22χρονη Σκίτερ να επιστρέφει από το κολέγιο, αποφασισμένη να γίνει συγγραφέας, παρόλο που η μητέρα της αλλά και ο κοινωνικός κύκλος με τις παλιές της φίλες θεωρούν απαραίτητο να τη δουν παντρεμένη. Σύντομα η Σκίτερ θα πάρει μια απόφαση που θα αναστατώσει όχι μόνο τις ζωές των δικών της ανθρώπων αλλά και ολόκληρη την κωμόπολη του Τζάκσον: να πάρει συνεντεύξεις από τις έγχρωμες γυναίκες που αφιέρωσαν τη ζωή τους στη φροντίδα εύπορων οικογενειών της περιοχής. Βρισκόμαστε σε μια περίοδο έντονων διακρίσεων αλλά και δράσης των κινημάτων των μαύρων για κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Η στάση των λευκών χαρακτήρων της ταινίας απέναντι στις μαύρες υπηρέτριες τους είναι σκληρή και ρατσιστική. Η πρώτη που ανοίγει την καρδιά της είναι η Εϊμπελίν, η υπηρέτρια της καλύτερης φίλης της Σκίτερ, Κάτι, που όμως αρχικά θα προκαλέσει τη δυσσάρεσκεια της κλειστής τους κοινότητας (FLIX 2011).

### **2.3.2. Αναζητώντας τις κρυφές μορφές ρατσισμού στην ταινία**

Όσον αφορά την ταινία «Οι υπηρέτριες», η βιβλιογραφία την τοποθετεί στις ταινίες που βασίζονται στο αφηγηματικό σχήμα του/της *λευκού/ής σωτήρα/ος*, δηλαδή στις ταινίες οι οποίες παρουσιάζουν τον αντιρατσισμό ως αποτέλεσμα ενεργειών κάποιων «καλών λευκών ατόμων» (Camarota 2011, Aronson 2017). Επιπλέον, η ταινία δεν αμφισβητεί στην πραγματικότητα τη λευκή ανωτερότητα ούτε θέτει σε προβληματισμό την έννοια του προνομίου, συγκεκριμένα του λευκού προνομίου (Griffin 2015). Τέλος, η ταινία περιέχει και αναπαράγει κάποιες από τις σημαντικότερες στερεοτυπικές απεικονίσεις μαύρων, όπως αυτή της αφοσιωμένης παραμάνας (mammy · Griffin 2015, Young 2019).

Ο Young (2019) στη διατριβή του κάνει μια ενδιαφέρουσα ανάλυση της ταινίας μέσα από την οπτική της κριτικής φυλετικής θεωρίας (Critical Race Theory), η οποία μεταξύ άλλων υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός είναι κανονικοποιημένος για τη φυλή που κατασκευάζει την ιεραρχία, δηλαδή που κατέχει την εξουσία (Solorzano κ.ά. 2000 στο Young 2019: 12).

Σε όλη την ταινία, η λευκή οπτική είναι το επίκεντρο, ενώ οι ρόλοι των μαύρων χαρακτήρων είναι δευτερεύοντες και βασίζονται σε στερεότυπα. Στην πραγματικότητα, για τους μαύρους χαρακτήρες γνωρίζουμε ελάχιστα πράγματα, κυρίως όσα αφορούν τη σχέση τους με τους λευκούς χαρακτήρες και τους σκοπούς τους. «Οι υπηρέτριες» μπορούν να αναλυθούν κριτικά αξιοποιώντας την κριτική φυλετική θεωρία, μιας και αυτή επίσης υποστηρίζει ότι συχνά τα μαύρα άτομα θεωρούνται κατώτερα από τα λευκά, ακριβώς επειδή τα λευκά αποτελούν την πλειοψηφία της κοινωνίας. Στην ταινία βασικό κομμάτι της πλοκής στηρίζεται στο γεγονός ότι οι μαύρες γυναίκες θεωρούνται κατώτερες από τις λευκές γυναίκες. Επίσης, στηρίζεται στο ότι στη δεκαετία του 1960 οι μαύρες γυναίκες είναι κατώτερες επειδή παίζουν έναν υποτελή ρόλο. Δηλαδή είναι κατώτερες επειδή είναι υπηρέτριες (Young 2019: 25).

Επιπλέον, στην ταινία οι υπηρέτριες γίνονται οι *μαγικές νέγρες* (magical negroes)<sup>2</sup> που βοηθούν τη Σκίτερ στην προσπάθειά της να εκδώσει ένα βιβλίο. Ο μόνος τους σκοπός ήταν να την προωθήσουν στην καριέρα της. Αν παρατηρήσουμε όμως, η πρωταγωνίστρια Σκίτερ δεν πιστεύει αυτό: πιστεύει ότι σώζει τον κόσμο από τον ρατσισμό (Young 2019: 25).

#### **2.4. Αναπαραστάσεις των μαύρων γυναικών μέσα από στερεοτυπικές καρικατουριστικές φιγούρες**

Στις κινηματογραφικές ταινίες και άλλα είδη μαζικής κουλτούρας, οι μαύρες γυναίκες αναπαριστώνται συχνά μέσα από στερεοτυπικές φιγούρες, οι οποίες επίσης συχνά αποτελούν καρικατούρες. Δύο από τις σημαντικότερες τέτοιες φιγούρες είναι η *παραμάννα* (the mammy) και η *πολυλογού* (the sapphire), οι οποίες αναπαράγονται και στην ταινία «Οι υπηρέτριες» (Griffin 2015, Young 2019).

Η παραμάννα είναι μια από τις πιο διαδεδομένες εικόνες μαύρων γυναικών (West 2008). Ο Christian (1980) την περιέγραψε ως

μαύρη σε χρώμα καθώς και φυλή, και χοντρή με τεράστιο στήθος που είναι αρκετά γεμάτο για να θρέψει όλα τα παιδιά του κόσμου· το κεφάλι της είναι διαρκώς καλυμμένο με το σήμα κατατεθέν μαντήλι της για να κρύψει τα περίεργα μαλλιά που τη σημαδεύουν ως άσχημη. Με τα φυσικά της χαρακτηριστικά είναι συνδεδεμένα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της: είναι δυνατή, γιατί σίγουρα έχει αρκετή περιφέρεια, αλλά αυτή η δύναμη χρησιμοποιείται στην υπηρεσία στον λευκό αφέντη της και ως τρόπος να κρατά υπό έλεγχο τους άνδρες ομολόγους της· είναι ευγενική και πιστή, γιατί είναι μητέρα· είναι χωρίς φύλο (Christian 1980: 12-13 στο West 2008).

Από την άλλη πλευρά, βρίσκεται η εχθρική, γκρινιάρη, θυμωμένη μαύρη γυναίκα, η οποία πήρε μορφή μέσα από τον χαρακτήρα της Sapphire στις ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές του “Amos ‘n’ Andy” της δεκαετίας του 1940 και του 1950. Η εικόνα περιλαμβάνει μια θυμωμένη πολυλογού, η οποία αντιμιλά. Συνήθως το στερεότυπο αυτό και ο τρόπος που παρουσιάζεται υποδηλώνει ότι ο θυμός των μαύρων γυναικών, δηλαδή η δικαιολογημένη απάντησή τους στην κοινωνική αδικία, είναι επικίνδυνος ή αστείος (West 2008).

<sup>2</sup> Πρόκειται για ένα ακόμη συχνό αφηγηματικό σχήμα που αφορά τη στερεοτυπική απεικόνιση των μαύρων ατόμων. Αρκετά συχνά σε κινηματογραφικές ταινίες οι ρόλοι των μαύρων ατόμων εξυπηρετούν την υποστήριξη των λευκών χαρακτήρων στην επίτευξη των σκοπών τους, συχνά αξιοποιώντας την πνευματικότητα ή την ‘λαϊκή σοφία’ των μαύρων ατόμων (Glenn & Cunningham 2009 στο Young 2019).

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Εισαγωγικά

Η ανάλυση των ρατσιστικών και αντιρατσιστικών νοημάτων που βρίσκονται σε σχέση, αλληλεπίδραση και αντίστιξη στην ταινία «Οι υπηρέτριες» γίνεται στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου (Στάμου 2014). Το υλικό προς ανάλυση περιλαμβάνει επλεγμένα αποσπάσματα και διαλόγους της ταινίας, περίληψη και κριτική της, καθώς και κάποια σύντομα βίντεο από σκηνές της ταινίας.

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, η εργασία αξιοποιεί το πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου, η οποία συνδέει τις πρακτικές επικοινωνίας με την αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων, μεταξύ των οποίων ο ρατσισμός (Fairclough 1995: 217, Blommaert 2005, van Dijk 2008 στο Archakis 2022: 1261). Η κριτική ανάλυση λόγου μελετά δημόσια κείμενα, μεταξύ των οποίων είναι και οι ταινίες, οι οποίες εξετάζονται ως πολυτροπικά κείμενα (Bateman 2017). Η κριτική ανάλυση των κειμένων αναδεικνύει ζητήματα εξουσίας και ανισότητας, καθώς και το γεγονός ότι οι λόγοι που εμπεριέχονται σε αυτά διαμορφώνονται από και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις για την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Στη διαδικασία αυτή εξετάζεται η ιδεολογική δράση του λόγου (Στάμου 2014).

#### 3.2. Ρατσιστικοί και αντιρατσιστικοί λόγοι

Για την ανάλυση του ρατσιστικού λόγου αξιοποιείται το έργο του van Dijk (2008), ο οποίος βλέπει τον ρατσισμό στον συσχετισμό των κοινωνικών πρακτικών και των σχέσεων εξουσίας από τις κυρίαρχες ομάδες και θεσμούς, καθώς και στις αναπαραστάσεις των Άλλων με αρνητικό τρόπο (van Dijk 2008: 103 στο Archakis 2022: 1263). Οι αναπαραστάσεις αυτές μέσω του λόγου κατασκευάζουν την ανωτερότητα της πλειονότητας/κυρίαρχης ομάδας και την κατώτερότητα, την περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό της υποτελούς ομάδας (van Dijk 2005 στο Archakis 2022: 1263).

Σε αντιδιαστολή, οι αντιρατσιστικοί λόγοι συνίστανται σε «οποιαδήποτε θεωρία ή/και πρακτική (πολιτική ή προσωπική) που επιδιώκει να αμφισβητήσει, να μειώσει ή να εξαλείψει τις εκδηλώσεις ρατσισμού στην κοινωνία» (O'Brien 2009: 501 στο Archakis 2022: 1263). Επιπλέον, στους αντιρατσιστικούς λόγους αμφισβητούνται οι κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και τα προνόμια των πλειονοτικών (Maeso 2015: 63 στο Archakis 2022: 1263).

#### 3.3. Κριτική ανάλυση λόγου στις ταινίες

Παρόλο που συνήθως η κριτική ανάλυση λόγου εστιάζει σε κειμενικά είδη που είναι περισσότερο γλωσσικά, τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση και σε πολυτροπικού χαρακτήρα κείμενα όπως είναι οι ταινίες, εξετάζοντας και τις οπτικές αναπαραστάσεις που περιλαμβάνουν. Αναφέρεται μάλιστα πως η ανάλυση της κινηματογραφικής κατασκευής κοινωνικών ομάδων συμβάλλει στον εμπλουτισμό των οπτικών για τις κοινωνικές μεταβλητές της φυλής, της τάξης και του φύλου (Bateman 2017).

#### 3.4. Αναλύοντας τις τοποθετήσεις

Χρήσιμο για την παρούσα ανάλυση θεωρούμε ότι είναι το μοντέλο του Bamberg (1997) για τις τοποθετήσεις, σύμφωνα με το οποίο στο κείμενο μπορούν εντοπιστούν οι ρατσιστικές και αντιρατσιστικές τοποθετήσεις σε τρία επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά αφορούν: το πρώτο τον αφηγηματικό κόσμο, δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων καθώς και των χαρακτήρων με τα γεγονότα που εκτυλίσσονται · το δεύτερο την αλληλεπίδραση του/της αφηγητή/τριας με το κοινό · και το τρίτο επίπεδο αφορά τις συνδέσεις με το μακροεπίπεδο, δηλαδή με τον τρόπο που οι λόγοι που περιλαμβάνει το κείμενο συνομιλούν με τους ευρύτερους κυρίαρχους λόγους (Bamberg 1997 στο Archakis 2021: 2).

### 3.5. Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής παρέμβασης: Κριτικός γραμματισμός και πολυγραμματισμοί

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της προτεινόμενης εκπαιδευτικής δραστηριότητας αξιοποιείται το μοντέλο των πολυγραμματισμών των Core & Kalantzis (2015). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τέσσερα στάδια για την εκπαιδευτική παρέμβαση μιας αναστοχαστικής παιδαγωγικής, μέσα από τα οποία τα εκπαιδευόμενα άτομα επεξεργάζονται κριτικά τα υπό συζήτηση θέματα, συμμετέχουν σε διάλογο, αναδεικνύουν κεντρικούς προβληματισμούς και ερωτήματα και προσανατολίζονται στην κριτική συνειδητοποίηση. Τα στάδια αυτά εν συντομία είναι: *βιώνοντας (το γνωστό και το νέο), εννοιολογώντας (μέσω ορολογίας και θεωρίας), αναλύοντας (λειτουργικά και κριτικά) και εφαρμόζοντας (κατάλληλα και δημιουργικά*· Core & Kalantzis 2015).

## 4. Περιγραφή της εκπαιδευτικής πρότασης

### 4.1. Σκοπός του προγράμματος

Ο γενικός σκοπός της εκπαιδευτικής πρότασης που περιγράφεται εδώ είναι η χρήση του μοντέλου των πολυγραμματισμών σε παιδαγωγικές προτάσεις που αξιοποιούν τον κινηματογράφο ως μέσο επεξεργασίας και έναρξης διαλόγου πάνω στον ρατσισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπεύει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αναστοχαστικές, διαλογικές παιδαγωγικές πρακτικές μέσα από τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν πρωταρχικά δικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, αλλά και να σχεδιάσουν παιδαγωγικές παρεμβάσεις που στοχεύουν σε μια κριτική ανάλυση των θεμάτων που επιδιώκουν να προσεγγίσουν.

### 4.2. Ομάδα-στόχος

Η πρόταση απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι/ες αξιοποιούν, είτε στο μάθημα τους είτε στο πλαίσιο προγραμμάτων, τον κινηματογράφο ως μέσο εκπαίδευσης σε κοινωνιοπολιτισμικά ζητήματα. Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι άνθρωποι που έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τον κινηματογράφο στο σχολείο και ενδιαφέρονται να υιοθετήσουν μια προσέγγιση κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών.

### 4.3. Σύντομη περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελείται από πέντε συναντήσεις δίωρης διάρκειας, οι οποίες αντιστοιχούν στα τέσσερα στάδια που προτείνει το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis 2015). Μόνο για το πρώτο στάδιο, αυτό του βιώματος προβλέπονται δύο συναντήσεις, με την πρώτη να περιλαμβάνει την προβολή της ταινίας, όπως θα περιγραφεί αναλυτικά παρακάτω.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι:

- Σε επίπεδο γνώσεων:
  - οι εκπαιδευτικοί να διακρίνουν τα στοιχεία ρατσιστικού και αντιρατσιστικού λόγου σε μια ταινία
  - να κατανοήσουν την έννοια του ρευστού ρατσισμού
  - να γνωρίσουν το μοντέλο των πολυγραμματισμών
- Σε επίπεδο ικανοτήτων:
  - οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναλύουν τις διαστάσεις του ρευστού ρατσισμού και τα κυρίαρχα ρατσιστικά στερεότυπα που αναπαράγει μια ταινία
  - να αξιοποιούν το μοντέλο των πολυγραμματισμών στη δόμηση εκπαιδευτικών προτάσεων

- να χρησιμοποιούν κριτικά ταινίες της δημοφιλούς κουλτούρας στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής παιδαγωγικής πρακτικής
- Σε επίπεδο στάσεων:
  - οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τα προσωπικά τους στερεότυπα και τις τοποθετήσεις τους σε σχέση με κυρίαρχους ρατσιστικούς λόγους
  - να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο του ρευστού ρατσισμού στην αναπαραγωγή του ρατσιστικού λόγου
  - να αναθεωρήσουν τις οπτικές τους για παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης του ρατσισμού μέσα από ταινίες με φαινομενικά αντιρατσιστικό προσανατολισμό, θέτοντας τις σε κριτική ανάλυση και επεξεργασία.

Για την υλοποίηση του προγράμματος θα χρειαστεί ένας χώρος συναντήσεων ο οποίος να είναι εξοπλισμένος για τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού (προτζέκτορας, πανί προβολής, Η/Υ κλπ.). Τα κύρια εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι τα βίντεο, μιας και πρόκειται για μια παρέμβαση που αφορά κατ' ουσίαν τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, υιοθετώντας μια κριτική προσέγγιση. Απαραίτητα είναι επίσης κάποια αναλώσιμα όπως χαρτί, μαρκαδόροι, καθώς και ένας πίνακας.

#### **4.4. Προτεινόμενες δραστηριότητες**

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται συνοπτικά οι προτεινόμενες δραστηριότητες της εκπαιδευτικής πρότασης αυτής, με βάση το μοντέλο των Cope & Kalantzis (2015).

##### **4.4.1. Βιώνοντας το γνωστό και το νέο**

Για το πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής πρότασης θα πραγματοποιηθούν δύο συναντήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στα δύο υποστάδια που προβλέπει το μοντέλο των πολυγραμματισμών. Στην πρώτη συνάντηση, οι εκπαιδευόμενοι θα έρθουν σε επαφή με αυτό που ήδη γνωρίζουν, κάνοντας μια πρώτη προσέγγιση για κριτική επεξεργασία. Στη δεύτερη συνάντηση, θα έρθουν σε επαφή 'με το άγνωστο', σε μια προσπάθεια να γνωρίσουν μια νέα οπτική.

Έτσι, στην πρώτη συνάντηση προτείνονται η ομαδική προβολή της ταινίας και έπειτα η συζήτηση πάνω στους βασικούς άξονες που αυτή θέτει. Μετά την παρακολούθηση της ταινίας προτείνεται μια συζήτηση σε επίπεδο ολόκληρης της ομάδας για το αν και πώς την έχουν χρησιμοποιήσει έως τώρα με μαθητές/τριες και τους λόγους που την επιλέγουν στο πλαίσιο προγραμμάτων με αντιρατσιστικό περιεχόμενο. Στόχος είναι αφενός να καταγραφεί η εμπειρία των εκπαιδευόμενων με την ταινία και την επεξεργασία των νοημάτων της και αφετέρου να γίνει μια πρώτη συζήτηση για τα κεντρικά ζητήματα που αφορά.

Στη δεύτερη συνάντηση προτείνεται η έναρξη της κριτικής επεξεργασίας και του αναστοχασμού πάνω στην ταινία και τον σκοπό της, εισάγοντας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες μια νέα οπτική για αυτή. Ως πρώτη δραστηριότητα επιλέγεται η προβολή ενός βίντεο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που αμφισβητεί τον αντιρατσιστικό σκοπό της ταινίας *Why THE HELP?* (Be Kind Rewind 2020). Το βίντεο αξιοποιεί τόσο τη βιβλιογραφία όσο και στοιχεία της δημοφιλούς κουλτούρας, για να προβληματίσει σε σχέση με το πώς παρουσιάζεται ο ρατσισμός στον κινηματογράφο, από ποιον και για ποιον, εστιάζοντας στην ταινία «Οι υπηρέτριες». Στη συνέχεια, προτείνεται ο χωρισμός των εκπαιδευόμενων σε ομάδες συζήτησης των 3-4 ατόμων. Κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει να συζητήσει κάποιο από τα παρακάτω ερωτήματα ή κάποιο σχετικό που προτιμά, και να παρουσιάσει τη συζήτησή της στην ολομέλεια. Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας είναι:

- Ποιοι είναι οι κύριοι χαρακτήρες της ταινίας και με ποιον τρόπο παρουσιάζονται;
- Πώς αποτυπώνεται η σχέση λευκών και μαύρων χαρακτήρων της ταινίας;

- Ποιοι χαρακτήρες ξεδιπλώνονται περισσότερο ολοκληρωμένα;
- Ποιοι έχουν περισσότερο χρόνο να μιλήσουν;
- Ποιοι χαρακτήρες είναι συγκεκριμένοι και με όνομα και ποιοι είναι απρόσωποι και ανώνυμοι;
- Περιλαμβάνει χαρακτήρες που αποτυπώνονται με στερεοτυπικό τρόπο;
- Ποιος/α είναι ο/η συγγραφέας του βιβλίου και ποιος/α ο/η σκηνοθέτης/τιδα;
- Σε ποιο κοινό απευθύνεται η ταινία που έχουν δημιουργήσει;
- Με ποιον σκοπό απευθύνεται στο συγκεκριμένο κοινό;
- Πώς κατασκευάζεται ο ρατσισμός της εποχής στην οποία εντάσσεται η ταινία;
- Πώς συγκροτείται ο αντιρατσισμός;
- Με ποιον τρόπο η ταινία αμφισβητεί τον ρατσισμό της εποχής που συζητά;
- Με ποιον τρόπο συντονίζεται με τις ιδέες των κινημάτων των μαύρων;

Στόχος της δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης απέναντι στην ταινία. Η σχετική κριτική βιβλιογραφία αναφέρει πως στην πραγματικότητα πρόκειται για μια ταινία φτιαγμένη από λευκούς/ές που απευθύνεται στους/στις λευκούς/ές και, κυρίως, σκοπεύει να τους/τις κάνει να νιώσουν καλύτερα (Griffin 2015, Young 2019).

#### 4.4.2. Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας και θεωρίας

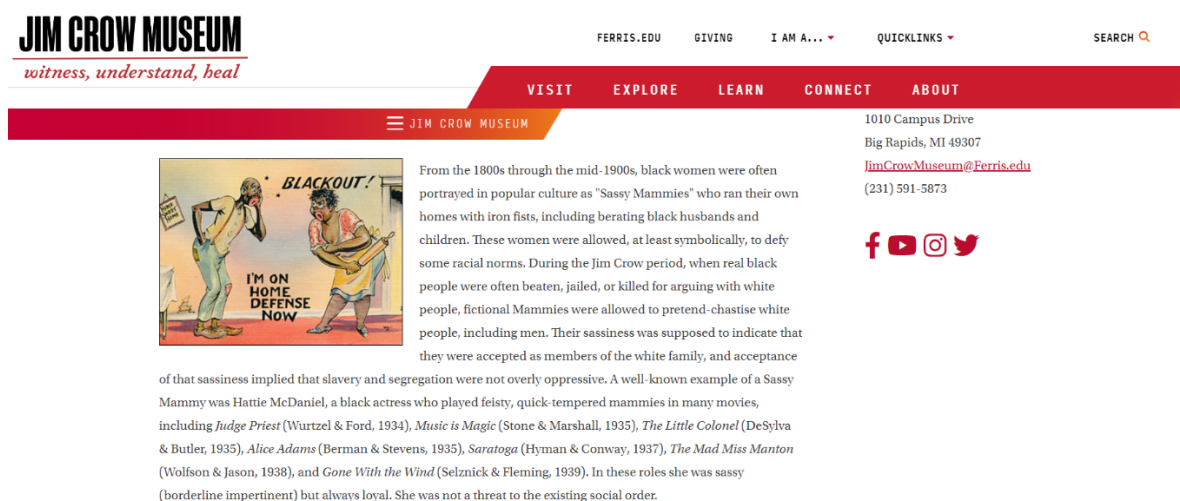
Το δεύτερο στάδιο του μοντέλου των πολυγραμματισμών προβλέπει την εννοιολόγηση τόσο μέσω της ορολογίας όσο και μέσω της θεωρίας. Ως προς το πρώτο, δηλαδή την εννοιολόγηση μέσω ορολογίας, προτείνεται η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την έννοια του ρευστού ρατσισμού μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων. Αρχικά, προτείνεται μια δραστηριότητα καταγιγισμού ιδεών αναφορικά με τις έννοιες *ρατσισμός*, *αντιρατσισμός* και *ρευστός ρατσισμός*. Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα του καταγιγισμού ιδεών και εμβαθύνοντας μέσα από διάλογο και ερωτήματα, προτείνεται ο σταδιακός ορισμός των εννοιών αυτών.

Στη συνέχεια, προτείνεται να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας έννοιες που αφορούν συγκεκριμένα τις κρυφές μορφές που παίρνει ο ρευστός ρατσισμός στον κινηματογράφο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Στην πρώτη δραστηριότητα, προτείνεται η εξοικείωση με την αφηγηματική σχήμα του/της λευκού/ής σωτήρα/ος. Αρχικά, προτείνονται η προβολή του βίντεο “The white savior trope, explained” (The Take 2020) και η συζήτηση πάνω σε αυτό στην ολομέλεια. Στη δεύτερη δραστηριότητα, προτείνεται η γνωριμία με κάποιες στερεοτυπικές απεικονίσεις των μαύρων γυναικών στον κινηματογράφο. Μίας και η στερεοτυπική απεικόνιση του/της Άλλου/ης αποτελεί μια από τις κρυφές μορφές του ρατσισμού (Trepagnier 2010), η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική, καθώς θα δώσει χρήσιμες πληροφορίες στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και για το επόμενο στάδιο. Η δραστηριότητα αφορά τη διαδικτυακή περιήγηση στο μουσείο Jim Crow του Ferris State University που παρουσιάζει ορισμένες στερεοτυπικές απεικονίσεις-καρικατούρες των μαύρων, όπως αυτές της παραμάνας (mammy) και της θυμωμένης πολυλογούς (sapphire · βλ. ενδεικτικά εικόνες 1-2).





Εικόνα 1. Η παραμάννα (the mammy), από την παρουσίαση του μουσείου Jim Crow (Pilgrim 2000).



Εικόνα 2. Η πολυλογού (the sapphire) από την παρουσίαση του μουσείου Jim Crow (Pilgrim 2008).

Ως προς την εννοιολόγηση μέσω θεωρίας, προτείνεται η παρουσίαση στους/στις εκπαιδευόμενους/ες του θεωρητικού σχήματος της Trepannier (2010) για τις κρυφές μορφές του ρατσισμού και το πώς αυτές μπορεί να υπάρχουν 'παρά τις καλές προθέσεις των λευκών'. Στόχος είναι η συζήτηση να αναδείξει τις δομικές διαστάσεις του ρατσισμού και την ανάγκη αντιμετώπισης αυτών των διαστάσεων μέσα από μια αντιρατσιστική πρακτική. Η προτεινόμενη δραστηριότητα περιλαμβάνει την παρουσίαση ενός σχήματος από το βιβλίο της Trepannier (2010: 81) και της επεξεργασίας του σε μικρές ομάδες συζήτησης. Στο σχήμα αυτό, το οποίο δεν μπορεί να αναδημοσιευτεί εδώ για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων, η συγγραφέας μας οδηγεί σταδιακά από τις «καλές προθέσεις των λευκών» στον σιωπηρό

ρατσισμό<sup>3</sup> και την παθητικότητα, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε φυλετικοποιημένες πρακτικές και στον καθημερινό ρατσισμό που μέσα από τις άμεσες και τις έμμεσες δομικές μορφές τους οδηγούν στη φυλετική ανισότητα.

Η τελευταία δραστηριότητα του σταδίου της εννοιολόγησης μέσω της θεωρίας αφορά την πρόταση για παρακολούθηση ατομικά (στο σπίτι) από τον/την κάθε εκπαιδευόμενο/η της ταινίας ντοκιμαντέρ “I Am Not Your Negro” (Peck 2017), που αποτελεί δοκίμιο κοινωνικής κριτικής βασισμένο στο ημιτελές χειρόγραφο του James Baldwin “Remember this house”. Σκοπός της προτεινόμενης δραστηριότητας είναι η γνωριμία με την οπτική ενός μαύρου συγγραφέα και ενός μαύρου σκηνοθέτη για τον ρατσισμό και την ιστορία του.

#### 4.4.3. Αναλύοντας λειτουργικά και κριτικά

Το τρίτο στάδιο του μοντέλου των πολυγραμματισμών προτείνει την ανάλυση με λειτουργικό και κριτικό τρόπο. Για την ανάλυση του σώματος κειμένων που έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πρότασης, προτείνεται η αξιοποίηση του μοντέλου του Bamberg (1997) το οποίο, με τα τρία επίπεδα ανάλυσης που προτείνει, ενσωματώνει και το λειτουργικό επίπεδο ανάλυσης που αφορά το μικροεπίπεδο του κειμένου, αλλά και το κριτικό που αφορά τις συνδέσεις με το μακροεπίπεδο των ευρύτερων κυρίαρχων λόγων (βλ. ενότητα 3.4).

Η δραστηριότητα που προτείνεται είναι ομαδοσυνεργατική και αφορά την επεξεργασία ενός αποσπάσματος από το σώμα κειμένου με βάση τα τρία επίπεδα ανάλυσης του Bamberg. Προτείνεται οι εκπαιδευόμενοι/ες να χωριστούν σε ομάδες των 3-4 ατόμων και να επιλέξουν 1-2 αποσπάσματα προς ανάλυση. Για τη διευκόλυνσή τους σε κάθε ομάδα θα δοθεί ένα φυλλάδιο που περιγράφει τα επίπεδα ανάλυσης και τα ερωτήματα που θέτουν. Ως προς την ταινία δίνονται και πάλι τα ερωτήματα που δόθηκαν στην πρώτη συνάντηση στο στάδιο *βιώνοντας*, τα οποία στην ουσία αντιστοιχούν στα τρία επίπεδα ανάλυσης του Bamberg (1997). Ως προς το τρίτο επίπεδο ανάλυσης προτείνεται η σύνδεση με το μακρο-επίπεδο να γίνει χρησιμοποιώντας τις έννοιες που αναδείχθηκαν σημαντικές μέσα από τη βιβλιογραφία αλλά και το προηγούμενο στάδιο. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να εξετάσουν πώς τα στοιχεία που προκύπτουν από τα δύο πρώτα επίπεδα ανάλυσης συνδέονται με το αφηγηματικό σχήμα του λευκού σωτήρα (βλ. στο Παράρτημα ενδεικτικά αποσπάσματα 3, 7, 9, 11, 13), με τη λευκή ανωτερότητα (ενδεικτικά αποσπάσματα 5, 12, 15, 16), το λευκό προνόμιο (ενδεικτικά αποσπάσματα 10, 11, αλλά και τις κυρίαρχες στερεοτυπικές απεικονίσεις των μαύρων γυναικών, όπως η αφοσιωμένη μαύρη παραμάνα (ενδεικτικά αποσπάσματα 1, 6 και βίντεο 3) και η θυμωμένη πολυλογού (ενδεικτικά αποσπάσματα 2, 14). Κάθε ομάδα παρουσιάζει το απόσπασμα και την ανάλυση της στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση.

Αναλύοντας ενδεικτικά κάποια βασικά σημεία για την ταινία, αξιοποιώντας τη δουλειά της Griffin (2015) και αντλώντας από το μοντέλο του Bamberg (1997), γίνεται φανερό αρχικά ως προς το πρώτο επίπεδο ανάλυσης πως η Σκίτερ είναι ο κύριος χαρακτήρας της ταινίας γύρω από την οποία περιστρέφονται η πλοκή και η δράση. Οι δύο υπηρέτριες, η Εϊμπελίν και η Μίνι, αναπτύσσονται ως χαρακτήρες στον βαθμό που εξυπηρετούν τον σκοπό της λευκής πρωταγωνίστριας να γράψει ένα βιβλίο για εκείνες (ενδεικτικά αποσπάσματα 7, 10, 11). Αφορμή για τη Σκίτερ είναι η δική της προσωπική σχέση με την υπηρέτρια που τη μεγάλωσε, την οποία, επιστρέφοντας στο σπίτι της από τις σπουδές της, δεν βρίσκει εκεί (ενδεικτικά αποσπάσματα 5, 6, 15). Η Σκίτερ παρουσιάζεται ως η καλή λευκή που θέλει να βοηθήσει τις μαύρες υπηρέτριες που υποφέρουν από τον ρατσισμό των λευκών (ενδεικτικά αποσπάσματα 7, 10, 11 και βίντεο 1). Οι υπόλοιπες λευκές πρωταγωνίστριες είναι οι κακές λευκές που η καθεμία φέρεται, στον έναν ή στον άλλο βαθμό, φανερά ρατσιστικά (ενδεικτικά

<sup>3</sup> ΣτΕ: Ο *σιωπηρός ρατσισμός* αφορά «άρρητες αρνητικές σκέψεις, συναισθήματα [...], κοινές εικόνες και παραδοχές των μελών μιας κυρίαρχης ομάδας για την κατώτερη κοινωνική ομάδα» (Trepagnier 2010: 15, έμφαση στο πρωτότυπο). Βλ. σχετικά Trepagnier, B. 2010. *Silent Racism: How Well-meaning White People Perpetuate the Racial Divide*. London: Routledge.

αποσπάσματα 4, 8 και βίντεο 2). Η μόνη που ξεφεύγει είναι η Σίλια. Η Εϊμπελίν προβάλλεται ως η αφοσιωμένη παραμάννα, η οποία μεγαλώνει τα παιδιά των λευκών αφεντικών της δίνοντας όλη της την αγάπη και τη φροντίδα - είναι η αρχετυπική παραμάννα (ενδεικτικό απόσπασμα 1). Η Μίνι, από την άλλη, αναπαρίσταται ως ένα μείγμα του στερεοτύπου της παραμάννας και της πολυλογούς, θυμωμένης μαύρης γυναίκας, της οποίας ο λόγος γίνεται αιτία για μπελάδες, συχνά με κωμικό τρόπο (ενδεικτικά αποσπάσματα 2, 14). Εκείνη αφοσιώνεται στη Σίλια και τη φροντίζει μέχρι να σταθεί στα πόδια της.

Ως προς το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, ο συγγραφέας του βιβλίου και ο σκηνοθέτης απευθύνονται στο λευκό κοινό, δημιουργώντας μια ιστορία για τον ρατσισμό που υποτίθεται ότι έχει παρέλθει σε σημαντικό βαθμό εξαιτίας γενναιών πράξεων 'καλών λευκών'. Το κοινό προσκαλείται να νιώσει καλά με το γεγονός ότι ρατσιστές/τριες όπως οι υπόλοιπες λευκές πρωταγωνίστριες δεν υπάρχουν πια.

Ως προς το τρίτο επίπεδο ανάλυσης, αναφέροντας ενδεικτικά κάποια στοιχεία, είναι φανερό ότι η ταινία αναπαράγει κυρίαρχους ρατσιστικούς λόγους. Πρώτα και κύρια λέει την ιστορία του ρατσισμού μέσα από μια λευκή οπτική, που εξυμνεί τις γενναίες πράξεις 'καλών λευκών σωτήρων', επισκιάζοντας τους αγώνες των κινημάτων των μαύρων. Η ταινία επίσης δεν αμφισβητεί το λευκό προνόμιο και τη λευκή ανωτερότητα, ενώ αναπαράγει στερεότυπα που αφορούν την κατωτερότητα των μαύρων. Επιπλέον, οι μαύρες γυναίκες που πρωταγωνιστούν απεικονίζουν ορισμένες από τις εμβληματικότερες στερεοτυπικές καρικατουριστικές φιγούρες. Ακόμη και στο τέλος, η Εϊμπελίν παραμένει πάνω από όλα μια αφοσιωμένη παραμάννα που μεγαλώνει λευκά παιδιά. Είναι η απόλυτή της από μια λευκή ρατσίστρια που την οδηγεί να σταματήσει, και είναι το όνειρο μιας άλλης λευκής να γίνει συγγραφέας που της ανοίγουν μια διαφορετική προοπτική.

#### **4.4.4. Εφαρμόζοντας κατάλληλα και δημιουργικά**

Στο τελευταίο αυτό στάδιο στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να περάσουν από τη θεωρία στην ικανότητα σύνδεσης με την πράξη εφαρμόζοντας κατάλληλα και δημιουργικά. Ως προς το πρώτο σκέλος, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να χωριστούν σε ομάδες και να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα αξιοποίησης μιας ταινίας με αντιρατσιστικό περιεχόμενο με μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου. Προτρέπονται να επιλέξουν ταινίες από λίστες που συνήθως κυκλοφορούν στην εκπαίδευση με προτάσεις για αντιρατσιστικές ταινίες. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα καλείται να αναστοχαστεί και να επεξεργαστεί κριτικά την ταινία και την πρόταση αυτή μέσα από τη λογική του κριτικού γραμματισμού, σχεδιάζοντας εκ νέου το πρόγραμμα ώστε να επεξεργάζεται τις διαστάσεις ρευστού ρατσισμού της συγκεκριμένης ταινίας. Κάθε ομάδα καταγράφει και παρουσιάζει αναλυτικά την πρότασή της και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει. Στις ομάδες δίνεται βοηθητικό υλικό με προτεινόμενες δραστηριότητες.

Τέλος, ως προς τη δημιουργική εφαρμογή στους/στις εκπαιδευόμενους/ες δίνεται η υλοποίηση μιας ατομικής εργασίας, η οποία αφορά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού μέσω του κινηματογράφου πάνω στο ζήτημα του ρατσισμού, αξιοποιώντας όσα έμαθαν από το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα θα πρέπει να αφορά την ελληνική πραγματικότητα στην οποία ζουν και εργάζονται. Έτσι, προσκαλούνται να επεξεργαστούν ζητήματα ρευστού ρατσισμού σε ταινίες ή ταινίες ντοκιμαντέρ που αναφέρονται σε μετανάστες/τριες και πρόσφυγες/ισες στην Ελλάδα.

## **5. Συζήτηση**

Η παρούσα εργασία, η εκπαιδευτική πρόταση που προτείνει και η συζήτηση που εγείρει δεν σκοπεύουν να ασκήσουν αρνητική κριτική στην ταινία «Οι υπηρέτριες». Αντίθετα, η πρόταση σκοπεύει να αναδείξει το πώς ένα πολιτισμικό προϊόν της δημοφιλούς κουλτούρας μπορεί να αναδείξει καίρια ζητήματα για τον ρατσισμό αξιοποιώντας μεθόδους κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών. Η κριτική ανάλυση της ταινίας (βλ. ενότητες 3-4) φαίνεται να δίνει την ευκαιρία για διάλογο, κριτική επεξεργασία και αναστοχασμό πάνω σε ζητήματα όπως η

κεντρικότητα της λευκότητας, το λευκό προνόμιο, η φυσικοποίηση της λευκής ανωτερότητας και η στερεοτυπική αναπαράσταση των μαύρων ατόμων μέσα σε φαινομενικά αντιρατσιστικά κείμενα. Επιπλέον, αναδεικνύει το γεγονός ότι δεν αρκεί η καταδίκη των ακραίων ή παλαιότερων, περισσότερο φανερών μορφών ρατσισμού, αλλά είναι απαραίτητες η βαθύτερη επεξεργασία και η ανάδυση των λιγότερο ορατών, καθημερινών μορφών ρατσισμού που έχουν δομικό χαρακτήρα.

Αναλύοντας το πώς η ηρωίδα της ταινίας ασκεί το λευκό προνόμιό της και το πώς με τις πρακτικές της στην πραγματικότητα μαλακώνει ή θολώνει τον ρατσισμό, δίνεται η ευκαιρία για κριτική συνειδητοποίηση του δικού μας προνομίου και της διάχυτης φύσης του ρευστού ρατσισμού. Μια τέτοια αναστοχαστική διαδικασία μάς δίνει την ευκαιρία να εξετάσουμε τις κρυφές μορφές του ρατσισμού στις δικές μας γλωσσικές πρακτικές, στα κειμενικά είδη που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση, αλλά και σε πολιτισμικά προϊόντα όπως οι ταινίες. Ακόμη, δίνει την ευκαιρία για υπέρβαση απλουστευτικών διπολικών σχημάτων του τύπου *κακός/καλός* και *ρατσοστής/αντιρατσοστής*, ενώ υπογραμμίζει το γεγονός ότι ο ρατσισμός είναι ένα φαινόμενο που διαχρονικά αλλάζει μορφή και χρειάζεται διαρκώς κριτική εξέταση. Παράλληλα, αυτή η πρόταση προσφέρει και μια σειρά εργαλείων στους/στις εκπαιδευόμενους/ες εκπαιδευτικούς για αντίστοιχη δουλειά με τους/τις μαθητές/τριές τους.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η ταινία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί επιπλέον για την ανάλυση έμφυλων και ταξικών διαστάσεων που αναπαράγει με φανερούς και λιγότερους φανερούς τρόπους. Μάλιστα, θα μπορούσε να εξεταστεί μέσα από το πρίσμα της *κομβικότητας* (intersectionality · Crenshaw 1989), μιας και στους χαρακτήρες που σκιαγραφούνται μέσα από αυτή διασταυρώνονται περισσότερες από μια σημαντικές κατηγορίες ανάλυσης, παρότι ο κεντρικός και δεδηλωμένος σκοπός της ταινίας αφορά το ζήτημα της φυλής.

## Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. 2020. *Από τον Εθνικό στον Μετα-εθνικό Λόγο: Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Archakis, A. 2022. Tracing racism in antiracist narrative texts online. *Ethnic and Racial Studies* 45 (7), 1261-1282.
- Aronson, B. 2017. The white savior industrial complex: A cultural studies analysis of a teacher educator, savior film, and future teachers. *Journal of Critical Thought and Praxis* 6 (3), 36-54.
- Bateman, J. A. 2017. Critical discourse analysis and film. Στο J. Flowerdew & J. E. Richardson (επιμ.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, 612-625. Abingdon: Routledge.
- Be Kind Rewind. 2020. *Why THE HELP?* <https://www.youtube.com/watch?v=Q11MGI6L8mo> (πρόσβαση 25.1.2024).
- Blommaert, J. 2005. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Britannica. 2023. Black Lives Matter. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Black-Lives-Matter> (πρόσβαση 25/1/2024).
- Cammarota, J. 2011. Blindsided by the avatar: White saviors and allies out of Hollywood and in education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 33 (3), 242-259.
- Christian, B. 1980. *Black Women Novelists: The Development of a Tradition: 1892-1976*. Westport: Greenwood Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Crenshaw, K. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 8 (1), 138-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> (πρόσβαση 25.1.2024).
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

- FLIX. 2011. *Υπηρέτριες, The Help*. Flix.gr. <https://flix.gr/cinema/yphretries.html> (πρόσβαση 23.8.2023).
- Glenn, C. L. & Cunningham, L. J. 2009. The power of black magic: The magical negro and white salvation in film. *Journal of Black Studies* 40 (2), 135-152.
- Griffin, R. A. 2015. Problematic representations of strategic whiteness and 'post-racial' pedagogy: A critical intercultural reading of *The Help*. *Journal of International and Intercultural Communication* 8 (2), 147-166.
- Hughey, M. W. 2010. The white savior film and reviewers' reception. *Symbolic Interaction* 33 (3), 475-496.
- Liberato, A. S. Q. & Foster, J. D. 2012. Representations and remembrance: Tracing civil rights meanings in the narratives of civil rights activists and Hollywood filmmakers. *Journal of African American Studies* 15 (3), 367-384.
- Maeso, S. R. 2015. 'Civilizing' the Roma? The depoliticization of (anti-)racism within the politics of integration. *Identities* 22 (1), 53-70.
- O'Brien, E. 2009. From antiracism to antiracisms. *Sociology Compass* 3 (3), 501-512.
- Peck, R. 2017. "I Am Not Your Negro". Magnolia Home Entertainment.
- Pilgrim, D. 2008. The sapphire caricature. *Jim Crow Museum*. <https://jimcrowmuseum.ferris.edu/mammies/homepage.htm> (πρόσβαση 22.8.2023).
- Pilgrim, D. 2000. The mammy caricature. *Jim Crow Museum*. <https://jimcrowmuseum.ferris.edu/mammies/homepage.htm> (πρόσβαση 22.8.2023).
- Solorzano, D., Ceja, M. & Yosso, T. 2000. Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *The Journal of Negro Education* 69 (1/2), 60-73.
- Stallinger, C. E. 2018. Racial discrimination, gender stereotypes, and historical contexts in Kathryn Stockett's *The Help*. Διπλωματική εργασία, Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- Στάμου, Α. Γ. 2014. Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφτιανού & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, 149-187. Αθήνα: Νήσος.
- Stockett, K. 2011. *The Help*. London: Penguin Books.
- Taylor, T. 2011. "The Help". Walt Disney Studios Motion Pictures.
- The Take. 2020. The white savior trope, explained. <https://www.youtube.com/watch?v=w1vuhrFfEkE> (πρόσβαση 25.1.2024).
- Trepagnier, B. 2010. *Silent Racism: How Well-meaning White People Perpetuate the Racial Divide*. London: Routledge.
- van Dijk, T. A. 2005. *Racism and Discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam: John Benjamins.
- van Dijk, T. A. 2008. *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- West, C. M. 2008. Mammy, Jezebel, Sapphire, and their homegirls: Developing an 'oppositional' gaze toward the images of Black women. Στο J. C. Chrisler, C. Golden & P. D. Rozee (επιμ.), *Lectures on the Psychology of Women*, 287-299. New York: McGraw-Hill.
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Woodard, J. B. & Mastin, T. 2005. Black womanhood: Essence and its treatment of stereotypical images of black women. *Journal of Black Studies* 36 (2), 264-281.
- Young, K. 2019. And the stereotype award goes to...: A comparative analysis of directors using African American stereotypes in film. Διπλωματική εργασία, University of North Texas.

## Παράρτημα: Υλικό για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

### Α. Σώμα κειμένων από την ταινία «Οι υπηρέτριες» (2011)

*Τα κείμενα προέρχονται από σκηνές της ταινίας, με απόδοση στην ελληνική γλώσσα από τη συγγραφέα του κεφαλαίου.*

#### Απόσπασμα 1

- Εϊμπελίν Κλαρκ: (αφήγηση) Μεγάλωσα δεκαεπτά παιδιά στη ζωή μου. Αυτό κάνω, προσέχω λευκά μωρά. [...] Ξέρω να κοιμίζω μωρά, να τους σταματώ το κλάμα, να τα πάω στο γιογιό τους, πριν ακόμη οι μανάδες τους σηκωθούν το πρωί. Στα μωρά αρέσει το πάχος. Τους αρέσουν και τα παχιά πόδια. Το ξέρω αυτό. [...] Δουλεύω για τους Λίφολτ, από 8 ως 4, έξι μέρες την εβδομάδα. Κερδίζω 95 λεπτά την ώρα. Αυτό μας κάνει 182 δολάρια το μήνα. Μαγειρεύω, καθαρίζω, πλένω σιδερώνω και κάνω τα ψώνια. Πιο πολύ όμως φροντίζω τη μικρούλα. [...] Η κυρία Λίφολτ μόνο μια φορά τη μέρα παίρνει την μπέμπα αγκαλιά. Η επιλόχειος κατάθλιψη κράτησε πολύ στην κυρία Λίφολτ. Το έχω δει να συμβαίνει πολλές φορές...

#### Απόσπασμα 2

(Η Ελιζαμπεθ Λίφολτ διοργανώνει μια απογευματινή συνάντηση για μπριτζ στο σπίτι της. Η Εϊμπελίν και η Μίνι είναι εκεί. Όταν βρεθούν μόνες τους στην κουζίνα συζητούν. Η Μίνι πάει να πάρει κάτι από ένα πιάτο που πρόκειται να σερβιριστεί.)

- Εϊμπελίν Κλαρκ: Περιμένε, αυτά είναι της κυρίας Χίλι.
- Μίνι Τζάκσον: Μοιάζει σαν το άλογο που νίκησε στο ντέρμπι του Κεντάκι. Όλο λουλούδια και υποκλίσεις.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Βάλ' τους λίγο πάπρικα.
- Μίνι Τζάκσον: Ο Θεός να με συγχωρήσει, αλλά θα τη σκοτώσω αυτή τη γυναίκα. Σημάδεψε με μολύβι το χαρτί τουαλέτας μου.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Αλήθεια;
- Μίνι Τζάκσον: Εγώ όμως φέρνω χαρτί από το σπίτι μου. Η χαζή δεν το ξέρει.

#### Απόσπασμα 3

- Σκίτερ Φίλαν: Βρήκα δουλειά σήμερα. Στα «Νέα του Τζάκσον».
- Χίλι Χόλμπρουκ: Θα ήταν κορόιδα να μη σε προσλάβουν.
- Φίλη της παρέας: Η Σκίτερ και η δουλειά της. Τελευταία στάση πριν το γάμο. (Η Χίλι την κλωτσάει κάτω από το τραπέζι.)
- Σκίτερ Φίλαν: Είναι για τη στήλη της «Δεσποινίδας Μέρνα». Ελιζαμπεθ, μπορώ να μιλήσω στην Εϊμπελίν; Να με βοηθήσει λίγο στα γράμματα, μέχρι να τους πάρω τον αέρα.
- Ελιζαμπεθ Λίφολτ: Στη δική μου Εϊμπελίν; Γιατί δεν λες στην Κόνσταντιν να σε βοηθήσει;
- Σκίτερ Φίλαν: Η Κόνσταντιν μας παράτησε.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Θεέ μου! Λυπάμαι, Σκίτερ.
- Σκίτερ Φίλαν: Τέλος πάντων... απλώς δεν ξέρω πώς να απαντήσω στα γράμματα.
- Ελιζαμπεθ Λίφολτ: : Εφόσον δεν εμποδίζει τη δουλειά της... δεν βρίσκω λόγο να μην το κάνει.

#### Απόσπασμα 4

(Παίζοντας μπριτζ και συζητώντας, η Χίλι σφίγγεται δείχνοντας ότι θέλει να πάει στην τουαλέτα.)

- Ελιζαμπεθ Λίφολτ: Χίλι, μάλλον θες να πας τουαλέτα.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Μια χαρά είμαι.
- Μητέρα της Χίλι, κα Ουόλτερς: Είναι αναστατωμένη... γιατί η νέγρα πάει στην τουαλέτα των επισκεπτών, όπως κι εμείς.
- Ελιζαμπεθ Λίφολτ: Εϊμπελίν, πήγαινε να δεις τι κάνει η Μέι Μόμπλι.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Μάλιστα, κυρία.

- Ελιζαμπεθ Λίφολτ: Χρησιμοποίησε τη δική μου και του Ράλεϊ.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Αν η Εϊμπελίν πάει στων επισκεπτών, σίγουρα πάει και στη δική σας.
- Ελιζαμπεθ Λίφολτ: Δεν κάνει τέτοιο πράγμα!
- Χίλι Χόλμπρουκ: Δεν θα προτιμούσατε να «ξαλαφρώνουν» έξω;
- Σκίτερ Φίλαν: Είδατε το εξώφυλλο του «Λάιφ» αυτής της εβδομάδας; Η Τζάκι ήταν πιο αρχοντική από ποτέ.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Πες στο Ράλεϊ ότι κάθε δεκάρα για την τουαλέτα των εγχρώμων... θα του επιστραφεί αναμφίβολα, όταν πουλήσετε το σπίτι. Είναι πολύ επικίνδυνο. Έχουν διαφορετικές αρρώστιες από εμάς.
- Ελιζαμπεθ Λίφολτ: Πάσο.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Γι' αυτό και πέρασα την Έρωτοβουλία Εξυγίανσης Οικιών'.
- Σκίτερ Φίλαν: Την ποια;
- Χίλι Χόλμπρουκ: Ένα νόμο για την πρόληψη ασθενειών... που απαιτεί κάθε σπίτι λευκών να έχει ξεχωριστό μπάνιο για το έγχρωμο προσωπικό. Υπερθεματίστηκε από το Συμβούλιο Λευκών Πολιτών.
- Σκίτερ Φίλαν: Μάλλον να φτιάξουμε σε σένα μια τουαλέτα έξω, Χίλι.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Καλύτερα να μην αστειεύεσαι με την κατάσταση των εγχρώμων. Θα κάνω ό,τι χρειαστεί να προστατεύσω τα παιδιά μας. Σειρά σου, Ελιζαμπεθ.

### Απόσπασμα 5

(Στο οικογενειακό τραπέζι των Φίλαν)

- Σκίτερ Φίλαν: Μπαμπά, τι έγινε με την Κόνσταντιν;
- Μπαμπάς: Λοιπόν... Η Κόνσταντιν πήγε να ζήσει στο Σικάγο με την οικογένειά της. Ο κόσμος προχωρά, Σκίτερ. Μακάρι, όμως, να έμενε εδώ μαζί μας.
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν σε πιστεύω. Θα μου έγραφε να μου το πει. Την απέλυσες; (απευθυνόμενη στη μητέρα της, Σάρλοτ).
- Σάρλοτ Φίλαν: Μια δουλειά είμαστε γι' αυτή, γλυκιά μου. Αυτούς μόνο τα λεφτά τους νοιάζουν. Θα το καταλάβεις όταν προσλάβεις υπηρέτριες δικές σου.
- Σκίτερ Φίλαν: Αυτή με μεγάλωσε.
- Σάρλοτ Φίλαν: Δεν σε μεγάλωσε αυτή!
- Σκίτερ Φίλαν: Δούλευε εδώ 29 χρόνια!
- Σάρλοτ Φίλαν: Ήταν ένα μαύρο πράγμα και το άφησα πίσω μου!

### Απόσπασμα 6

(Αναδρομή στο παρελθόν)

- Κονσταντίν: Γιατί κρύβεσαι εδώ, κοριτσάκι;
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν μπορώ να πω στη μαμά ότι δεν μου ζήτησε κανείς να πάμε στον χορό.
- Κονσταντίν: Δεν πειράζει. Κάποια πράγματα πρέπει να κρατάμε για τον εαυτό μας.
- Σκίτερ Φίλαν: Όλα τα αγόρια λένε ότι είμαι άσχημη. Η μαμά ήταν τρίτη επιλαχούσα στα καλλιστεία της Ν. Καρολίνας.
- Κονσταντίν: Μακάρι να μη λυπόσουν τον εαυτό σου. Αυτή είναι η ασχήμια. Η ασχήμια είναι που βγαίνει από μέσα μας. Είναι κάτι κακό και που πληγώνει, σαν αυτό που έχουν εκείνα τα αγόρια. Εσύ δεν είσαι τέτοιος άνθρωπος, έτσι; Δεν πίστεψα τέτοιο πράγμα. Κάθε μέρα... Κάθε μέρα, που δεν είσαι πεθαμένη... όταν σηκώνεσαι το πρωί, να παίρνεις κάποιες αποφάσεις. Να ρωτάς τον εαυτό σου... «Θα πιστέψω όσα άσχημα θα πουν σήμερα κάποιος ανόητοι για μένα;» Με ακούς; «Θα πιστέψω όσα άσχημα θα πουν σήμερα κάποιος ανόητοι για μένα;» Εντάξει; Κι όσο για τη μαμά σου, δεν διάλεξε αυτή τη ζωή της. Η ζωή τη διάλεξε. Εσύ, όμως... θα κάνεις κάτι μεγάλο στη δική σου ζωή. Περιμένε και θα δεις. Έλα στο σπίτι μου μέχρι να τελειώσει ο χορός.

**Απόσπασμα 7**

- Σκίτερ Φίλαν: Εϊμπελίν... Είναι και κάτι άλλο που θέλω να γράψω. Θέλω τη βοήθειά σου. Θέλω να σου πάρω συνέντευξη για το πώς είναι να δουλεύεις ως υπηρέτρια. Θέλω ένα βιβλίο από συνεντεύξεις για τη δουλειά σε λευκές οικογένειες. Να δείξουμε πώς είναι να δουλεύει κανείς, ας πούμε, για την Ελιζαμπεθ.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Ξέρεις τι θα μου έκανε η κυρία Λίφολτ, αν μάθαινε ότι μιλούσα γι' αυτή;
- Σκίτερ Φίλαν: Σκεφτόμουν ότι δεν θα χρειαζόταν να της το πούμε. Θα πρέπει να το κρατήσουν μυστικό και οι άλλες υπηρέτριες.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: 'Οι άλλες υπηρέτριες';
- Σκίτερ Φίλαν: Έλπιζα να βρίσκαμε τέσσερις-πέντε. Για να δείξουμε πώς είναι πραγματικά στο Τζάκσον. Να δείξουμε πόσο αμείβεστε, για τα μωρά και τις τουαλέτες. Τα καλά και τα άσχημα.

**Απόσπασμα 8**

(Καταιγίδα. Η Μίλι φροντίζει τη μητέρα της Χίλι)

- Μίνι Τζάκσον: Κυρία Χίλι; Τίποτα, ξεχάστε το.
- Μητέρα της Χίλι, κα Ουόλτερς: Πήγαινε στο μέσα μπάνιο, δεν πειράζει.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Για τ' όνομα του Θεού, λίγη βροχούλα είναι. Ας πάει να πάρει μια ομπρέλα από το γραφείο του Ουίλιαμ.
- Μητέρα της Χίλι, κα Ουόλτερς: Νομίζω ότι δούλεψε για μένα, πριν μας φέρεις εδώ και τις δύο. Σε χάλασε ο πατέρας σου.
- Μίνι Τζάκσον: Πάω να φέρω το τσάι σας.
- [...]
- Χίλι Χόλμπρουκ: Μίνι, είσαι εκεί μέσα;
- Μίνι Τζάκσον: Μάλιστα, κυρία.
- Χίλι Χόλμπρουκ: Και τι ακριβώς κάνεις;
- (Η Μίνι τραβάει καζανάκι)
- Χίλι Χόλμπρουκ: Φύγε από τη λεκάνη μου! Απολύεσαι, Μίνι Τζάκσον! Φύγε!

**Απόσπασμα 9**

- Σκίτερ Φίλαν: Ναι, απλώς ήθελα να σου μιλήσω.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Έχεις κι άλλες ερωτήσεις της «Δεσποινίδας Μέρνα» για μένα;
- Σκίτερ Φίλαν: Όχι, ήθελα μόνο να μιλήσουμε για... Δεν τελειώσαμε την κουβέντα μας στης Ελιζαμπεθ. Για εκείνο το βιβλίο που θέλω να γράψω. Θα ήθελα πολύ να μου δώσεις συνέντευξη, Εϊμπελίν. Το ξέρω ότι σε τρομάζει.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Έκαψαν το αμάξι της ξαδέλφης μου, της Σινέλ... μόνο και μόνο επειδή πήγε στο εκλογικό κέντρο.
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν έχει ξαναγραφτεί τέτοιο βιβλίο.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Γιατί υπήρχε λόγος. Αν το κάνω αυτό με σένα, θα είναι σαν να βάζω φωτιά στο σπίτι μου.
- Σκίτερ Φίλαν: Σου υπόσχομαι να είμαστε προσεκτικές.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Αυτό ήδη είναι απερίσκεπτο, δεσποινίς Σκίτερ! Δεν ξέρεις ότι αυτό είναι ό,τι με τρομάζει περισσότερο. Με τρομάζει πιο πολύ κι από τον 'Τζιμ Κρόου'. (αναφορά σε ρατσιστικούς νόμους)
- Σκίτερ Φίλαν: Εντάξει. Ορίστε το τηλέφωνό μου. Έχω το αμάξι. Μπορώ να σε πάω σπίτι.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Όχι, κυρία.

**Απόσπασμα 10**

- Εϊμπελίν Κλαρκ: Έλα γρήγορα.
- Σκίτερ Φίλαν: Πάρκαρα στον κεντρικό και πήρα ταξί ως εδώ, όπως μου ζητήσες.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Σε άφησε δύο δρόμους πιο πάνω;



- Σκίτερ Φίλαν: Ξέρω ότι είναι παράνομο αυτό που κάνουμε. Δεν σε έχω ξαναδει χωρίς στολή. Δείχνεις πολύ ωραία.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Ευχαριστώ.
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν έχω ξαναβάλει λευκό άνθρωπο στο σπίτι μου. (της σερβίρει) Δεσποινίς Σκίτερ... κι αν δεν σου αρέσουν όσα πω... για τους λευκούς;
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν έχει να κάνει με εμένα αυτό. Δεν έχει σημασία πώς νιώθω εγώ.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Πρέπει να μου αλλάξεις το όνομα. Το δικό μου, της κυρίας Λίφολτ, όλα.
- Σκίτερ Φίλαν: Ξέρεις άλλες υπηρετρίες που να ενδιαφέρονται;
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Θα είναι δύσκολο αυτό.
- Σκίτερ Φίλαν: Η Μίνι;
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Η Μίνι σίγουρα θα έχει να πει πολλές ιστορίες... αλλά δεν έχει διάθεση να μιλήσει σε λευκούς αυτή τη στιγμή.
- Σκίτερ Φίλαν: Πώς είναι να μεγαλώνεις ένα λευκό παιδί... όταν το δικό σου παιδί το μεγαλώνει κάποιος άλλος;
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Είναι σαν...
- Σκίτερ Φίλαν: Ο γιος σου είναι αυτός;
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Μάλιστα, κυρία.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Πάμε στην επόμενη ερώτηση;
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν χρειάζεται να με λες 'κυρία'. Όχι εδώ.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Θες να μιλήσουμε για το μπάνιο;
- Σκίτερ Φίλαν: Ή να πούμε κάτι για την κυρία Λίφολτ; Πώς σε πληρώνει ή αν σου έχει φωνάξει μπροστά στη Μεί Μόμπλι.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Σκέφτηκα να καταγράψω τις ιστορίες μου και να στις διαβάσω. Δεν θα διαφέρει από το να γράφω τις προσευχές μου.
- Σκίτερ Φίλαν: Εντάξει. Ασφαλώς.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Δεν λέω φωναχτά τις προσευχές μου. Εκφράζομαι πολύ καλύτερα γράφοντας αυτά που θέλω. Γράφω μια ώρα, ίσως και δύο, κάθε βράδυ. Και μετά τη χθεσινή μου προσευχή, έγραψα κάποιες ιστορίες.
- Σκίτερ Φίλαν: Διάβασέ μου.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: «Το πρώτο λευκό μωρό που φρόντισα ποτέ... λεγόταν Άλτον Κάρικτον Σπιρς. Ήταν στα 1925 και είχα μόλις κλείσει τα δεκατέσσερα. Άφησα το σχολείο να βοηθήσω τη μαμά οικονομικά. Η μαμά του Άλτον είχε πεθάνει από αρρώστια στον πνεύμονα». Το αγαπούσα εκείνο το μωρό, Κι εκείνο με αγαπούσε. Τότε έμαθα να κάνω τα παιδιά να νιώθουν περήφανα για τον εαυτό τους.
- [...]
- Σκίτερ Φίλαν: Αυτό όλο ήταν υπέροχο. Δεν φαντάζεσαι πόσο εκτιμώ αυτό που κάνεις για μένα. Τι σου άλλαξε γνώμη;
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Ο Θεός. Και η κυρία Χίλι Χόλμπρουκ.

### **Απόσπασμα 11**

- Κυρία Στάιν: Ευγενία, ο Μαρτίνος Λούθηρος μόλις κάλεσε... όλη τη χώρα να παρελάσει μαζί του τον Αύγουστο. Τόσοι νέγροι και λευκοί... έχουν να συνεργαστούν από το «Όσα παίρνει ο άνεμος». Πόσες ιστορίες μαγνητοφώνησες ως τώρα;
- Σκίτερ Φίλαν: Αυτές που διαβάσατε.
- Κυρία Στάιν: Δύο οικιακές βοηθοί, αυτό είναι όλο;
- Σκίτερ Φίλαν: Είμαι κοντά στο να πάρω περισσότερες συνεντεύξεις.
- Κυρία Στάιν: Μη μου στείλεις τίποτα άλλο, αν δεν βρεις κι άλλες.
- Σκίτερ Φίλαν: Μάλιστα, κυρία. Πόσες παραπάνω;
- Κυρία Στάιν: Δεν ξέρω. Τουλάχιστον δώδεκα. Σε συμβουλεύω να το γράψεις πολύ γρήγορα... πριν ξεφουσκώσει όλο αυτό με τα πολιτικά δικαιώματα.
- [...]

- Μίνι Τζάκσον: Εγώ κι η Εϊμπελίν ρωτήσαμε όλες όσες ξέρουμε. 31 υπηρέτριες. Είναι όλες φοβισμένες. Μας θεωρούν τρελές.
- Σκίτερ Φίλαν: Αν δεν βρούμε κι άλλες, δεν θα μας εκδώσουν.
- Μίνι Τζάκσον: Εγώ έχω πολλές ιστορίες, δεσποινίς Σκίτερ. Κατάγραψέ τις και βάλε να τα λέει μια φανταστική υπηρέτρια. Βάζεις πλασματικά ονόματα. Βάλε και πλασματικές υπηρέτριες.
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν κάνουμε τέτοιο πράγμα. Θα ήταν λάθος.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Μην τα παρατάς, δεσποινίς Σκίτερ.
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν θα ήταν πραγματικό.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Μου σκότωσαν το γιο. Έπεσε κουβαλώντας σανίδες στο μύλο. Τον πάτησε φορτηγό, του συνέτριψε τον πνεύμονα. Ο λευκός εργοδηγός τον πέταξε στην καρότσα του φορτηγού. Τον πήγε στο νοσοκομείο των εγχρώμων... Τον ξεφόρτωσε εκεί και πάτησε κόρνα. Δεν μπορούσαν να κάνουν τίποτα κι έτσι έφερα το μωρό μου σπίτι. Τον ξάπλωσα σε εκείνον εκεί τον καναπέ. Πέθανε μπροστά μου. Ήταν μόλις είκοσι τεσσάρων. Στο άνθος της ηλικίας του. Έρχεται η επέτειος του θανάτου του... κάθε χρόνο, και δεν μπορώ να αναπνεύσω. Αλλά για όλες εσάς είναι ακόμη μια μέρα μπριτζ. Αν το σταματήσεις... όσα έγγραφα εγώ, αυτός, όλα όσα ήταν αυτός, θα πεθάνουν μαζί του.

### **Απόσπασμα 12**

(Στο σαλόνι του σπιτιού της, η Σκίτερ μαζί με το μαύρο προσωπικό του σπιτιού παρακολουθούν από την τηλεόραση έναν μαύρο ακτιβιστή του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα. Η μητέρα της μπαίνει στο δωμάτιο και κλείνει την τηλεόραση.)

- Σκίτερ Φίλαν: Μαμά!
- Σάρλοτ Φίλαν: Μην τους δίνεις τέτοιο θάρρος.
- Σκίτερ Φίλαν: Είναι εθνικές ειδήσεις!
- Σάρλοτ Φίλαν: Δεν το δέχομαι! Κατάλαβες;

### **Απόσπασμα 13**

- Σερβιτόρος: Δεσποινίς Σκίτερ, πηγαίνετε στο σπίτι της κυρίας Εϊμπελίν. Τώρα.  
(Η Σκίτερ μπαίνει στο σπίτι της Εϊμπελίν στο οποίο την περιμένουν πάρα πολλές μαύρες υπηρέτριες).

- Θα σε βοηθήσω στις ιστορίες σου.
- Κι εγώ θα σε βοηθήσω.
- Όλες θα σε βοηθήσουμε.
- Σωστά.
- Όλες θα σε βοηθήσουμε.

### **Απόσπασμα 14**

- Εϊμπελίν Κλαρκ: Ο κόσμος τρελάθηκε, δεσποινίς Σκίτερ, κι εγώ φοβάμαι. Αν ανακαλύψουν τι γράφουμε; Αν καταλάβουν ότι το 'Νάισβιλ' είναι το Τζάκσον... και καταλάβουν ποιος είναι ποιος;

- Μίνι Τζάκσον: Μάλλον χρειαζόμαστε ασφάλεια. Είπα στο Θεό ότι δεν θα ξαναμιλούσα γι' αυτό. Δεν έχουμε άλλη επιλογή. Συγγνώμη. Πρέπει να σας πω για όλο αυτό το φρικτό που έκανα στην κυρία Χίλι. Ίσως είναι το μόνο που θα μας κρατήσει ασφαλείς.

[...]

- Εϊμπελίν Κλαρκ: Δεν γίνεται να βάλουμε τέτοια ιστορία στο βιβλίο.
- Μίνι Τζάκσον: Δεν έχουμε άλλη επιλογή. Η Χίλι Χόλμπρουκ δεν θα αφήσει κανείς να μάθει ότι η ιστορία είναι γι' αυτή.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Ακριβώς. Αν ο κόσμος μάθει ότι αυτή η απαισιότητα... αφορά εσένα και την κυρία Χίλι, θα μπλέξουμε πάρα πολύ άσχημα.

- Μίνι Τζάκσον: Σωστά! Δεν καταλαβαίνετε, όμως; Μέχρι να πεθάνει θα λέει ότι αυτό το βιβλίο δεν είναι για το Τζάκσον. Κι αυτό μας κρατά ασφαλείς.

### Απόσπασμα 15

- Σκίτερ Φίλαν: Θέλω να μιλήσουμε για την Κόνσταντιν.
- Σάρλοτ Φίλαν: Πάει πολύς καιρός, Ευγενία.
- Σκίτερ Φίλαν: Τι έγινε;
- Σάρλοτ Φίλαν: Τι έγινε; Δεν μου άφησε καμιά επιλογή. Οι 'Κόρες της Αμερικής' με είχαν μόλις ορίσει αντιβασιλίτσα. Η Γκρέις Χεγκινμπόθαμ, η πρόεδρος, έκανε τόσο δρόμο από την Ουάσιγκτον, για να έρθει στο σπίτι μας για την τελετή. Πανέμορφο! Για δείτε! Είχε γεράσει πολύ και ήταν αργή, Σκίτερ.
- Κονσταντίν: Μάλιστα, κυρία..
- Σάρλοτ Φίλαν: Είναι μεγάλη μου τιμή που ήρθατε από τόσο μακριά.
- Πρόεδρος: Εντάξει. (δυσχεραιοποιημένη από την Κονσταντίν)  
(Χτυπάει η πόρτα.)
- Ρέιτσελ (κόρη της Κονσταντίν): Γεια σας, κυρία Σάρλοτ.
- Σάρλοτ Φίλαν: Ρέιτσελ... Σε περιμέναμε την άλλη εβδομάδα.
- Ρέιτσελ (κόρη της Κονσταντίν): Είπα να έρθω νωρίτερα να κάνω έκπληξη στη μαμά.  
(Η Ρέιτσελ πάει να μπει και η Σάρλοτ της κλείνει την πόρτα.)
- Σάρλοτ Φίλαν: Έχω κόσμο. Πήγαινε από την πίσω πόρτα και περίμενε στην κουζίνα. Πήγαινε.
- Ρέιτσελ (κόρη της Κονσταντίν): Συγνώμη.  
(Η Ρέιτσελ μπαίνει μέσα στο σπίτι.)
- Σάρλοτ Φίλαν: Ρέιτσελ, τι κάνεις;
- Ρέιτσελ (κόρη της Κονσταντίν): Κάνω αυτό που είπατε, κυρία Σάρλοτ. Πάω στην κουζίνα. Αλλά θα δω τη μαμά μου πρώτα. Γεια σου, μαμά.
- Κονσταντίν: Πήγαινε στην κουζίνα, μωρό μου. Έρχομαι αμέσως.
- Πρόεδρος: Εσύ μπορεί να ανέχεσαι αυτές τις ανοησίες, αλλά εγώ όχι.
- Σάρλοτ Φίλαν: Φύγε από αυτό το σπίτι, Ρέιτσελ.
- Πρόεδρος: Την άκουσες. Άντε κοπέλα μου.
- Κονσταντίν: Κυρία Σάρλοτ, την πάω στην κουζίνα. Έλα, μωρό μου, πάμε.
- Πρόεδρος: Σάρλοτ.
- Σάρλοτ Φίλαν: Και οι δύο σας. Φύγετε! Αμέσως!
- Ρέιτσελ (κόρη της Κονσταντίν): Έλα, μαμά. Έλα.  
(Η Ρέιτσελ παίρνει τη μητέρα της και φεύγουν από το σπίτι. Η Κονσταντίν είναι φανερά αναστατωμένη. Η Σάρλοτ κλείνει την πόρτα.)
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν έκανε τίποτα κακό η Κόνσταντιν. Κι εσύ αγαπάς τη Ρέιτσελ, το ξέρω αυτό.
- Σάρλοτ Φίλαν: Ήταν η πρόεδρος μας. Τι να έκανα;
- Σκίτερ Φίλαν: Σου έκανε τη μεγαλύτερη χάρη της ζωής σου. Αυτή μου έμαθε τα πάντα.
- Σάρλοτ Φίλαν: Την έχεις εξιδανικεύσει πολύ. Πάντα αυτό έκανες.
- Σκίτερ Φίλαν: Χρειαζόμουν κάποιον που να τον θαυμάζω.
- Σάρλοτ Φίλαν: Εγώ... Πήγα σπίτι της την επόμενη μέρα, αλλά είχε ήδη φύγει.
- Σκίτερ Φίλαν: Πώς μπόρεσες να μου το κρατήσεις κρυφό;
- Σάρλοτ Φίλαν: Δεν ήθελα να σε αναστατώσω στις εξετάσεις σου για το πτυχίο. Ήξερα ότι θα με κατηγορούσες, και δεν έφταιγα εγώ!
- Σκίτερ Φίλαν: Θα πάω να τη βρω. Με χρειάζεται.
- Σάρλοτ Φίλαν: Ευγενία...
- Σκίτερ Φίλαν: Τι;
- Σάρλοτ Φίλαν: Στείλαμε τον αδελφό σου στο Σικάγο, να φέρει την Κόνσταντιν πίσω. Όταν έφτασε εκεί... είχε πεθάνει.
- Σκίτερ Φίλαν: Της ράγισες την καρδιά.

-Σάρλοτ Φίλαν: Λυπάμαι... Λυπάμαι πολύ! Λυπάμαι.

### Απόσπασμα 16

- Εϊμπελίν Κλαρκ: Εκκλησίες δύο κομητειών υπέγραψαν τα βιβλία μας. Όλα για εμάς.
- Σκίτερ Φίλαν: Είναι πανέμορφο...
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Τι τρέχει;
- Σκίτερ Φίλαν: Μου πρόσφεραν δουλειά στο 'Χάρπερ & Ρόου' στη Νέα Υόρκη.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Συγχαρητήρια!
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν θα τη δεχτώ.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Γιατί να μην τη δεχτείς;
- Σκίτερ Φίλαν: Δεν μπορώ να αφήσω εσάς εδώ πέρα... τώρα που είναι άσχημα τα πράγματα, από την αναστάτωση που έφερα εγώ.
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Αν συμβαίνουν άσχημα πράγματα, δεν μπορείς να κάνεις κάτι γι' αυτό. Και τώρα, είναι για κάτι που είμαστε περήφανες. Δεν θέλω να σου ζύσω πληγές... αλλά δεν περνάς καλά εδώ, στο Τζάκσον... κι επιπλέον, η μαμά σου πάει καλύτερα.
- [...]
- Εϊμπελίν Κλαρκ: Πήγαινε να βρεις τη ζωή σου, δεσποινίς Σκίτερ.

### Β. Βίντεο αποσπάσματα από την ταινία «Οι υπηρέτριες» (2011)

1 Εναρκτήρια σκηνή: <https://www.youtube.com/watch?v=y5oJFP82uto>

2 Η Χίλι απολύει τη Μίνι: [https://www.youtube.com/watch?v=OKXty\\_E2Y58](https://www.youtube.com/watch?v=OKXty_E2Y58)

3 Η Σκίτερ μαθαίνει για την Κονσταντίν: [https://www.youtube.com/watch?v=JP5l\\_Nr1RxE](https://www.youtube.com/watch?v=JP5l_Nr1RxE)  
(πρόσβαση 25.1.2024)

### Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Δήμητρα Γαβριηλίδου ολοκλήρωσε τις προπτυχιακές της σπουδές στο Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου συνέχισε και τις μεταπτυχιακές της σπουδές με κατεύθυνση την Κοινωνική Κλινική Ψυχολογία Εξαρτήσεων και Ψυχοκοινωνικών Προβλημάτων. Από το 2011 έως το 2019 εργάστηκε ως ψυχολόγος στο πεδίο των εξαρτήσεων, καθώς και της πρόληψης στο Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας. Τα τελευταία χρόνια εργάζεται στην εκπαίδευση. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τις κριτικές προσεγγίσεις των επιστημών της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την παιδική ηλικία και τη νεότητα, καθώς και ζητήματα φύλου. Είναι μέλος της παιδαγωγικής ομάδας «Το Σκασιαρχείο».

## Κριτικός γραμματισμός και ρευστός ηλικιακός ρατσισμός Διδακτική παρέμβαση στην εκπαιδευτική ομάδα του «Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας»

Κωνσταντίνα Γκέκα

### Περίληψη

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης καθώς και της ικανότητας κριτικού αναστοχασμού είναι ζητήματα βαρύνουσας σημασίας σε κάθε βαθμίδα και μορφή της εκπαίδευσης. Δημιουργείται έτσι ο προβληματισμός για τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση ενηλίκων στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των διδασκομένων της και στην επιλογή του καλύτερου δυνατού τρόπου για να το πετύχει αυτό. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι η συνομιλία μεταξύ κριτικού γραμματισμού και εκπαίδευσης ενηλίκων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης εκπαίδευσης ενηλίκων, και πιο συγκεκριμένα εκπαίδευσης εκπαιδευτών/τριών, και κριτικού γραμματισμού καθώς και η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει στη διαμόρφωση μιας διδακτικής πρότασης, η οποία εμπνέεται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και εστιάζει στην καταπολέμηση των ηλικιακών διακρίσεων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας», μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών/τριών. Η ομάδα-στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας (65+), οι οποίοι/ες έρχονται αντιμέτωποι/ες με περιστατικά ηλικιακού ρατσισμού σε καθημερινή βάση, ενώ μπορεί και άθελά τους να τα αναπαράγουν. Ο ηλικιακός ρατσισμός αποτελεί ένα φαινόμενο με πολλαπλές διαστάσεις και εκφάνσεις στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, ενώ η καταπολέμησή του αποτελεί ακανθώδες ζήτημα. Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο μια συνέργεια μεταξύ κριτικού γραμματισμού και εκπαίδευσης ενηλίκων δύναται να καταπολεμήσει και ενδεχομένως να εξαλείψει τα περιστατικά ρευστού ηλικιακού ρατσισμού.

*Λέξεις-κλειδιά:* τρίτη ηλικία, εκπαίδευση ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας, εκπαίδευση εκπαιδευτών, ηλικιακές διακρίσεις

### 1. Εισαγωγή

Αυτή η εργασία θα παρουσιάσει και θα αναλύσει τη διδακτική παρέμβαση, η οποία διαμορφώθηκε στο πλαίσιο σεμιναρίου για την εκπαίδευση εκπαιδευτών/τριών του προγράμματος «Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας» της μη κερδοσκοπικής οργάνωσης People Behind. Η παρέμβαση θα επιχειρήσει να εξοικειώσει τους/τις εκπαιδευτές/τριες με την έννοια του ρευστού ρατσισμού αντλώντας από το πεδίο του κριτικού γραμματισμού και σεβόμενη τις αρχές της κριτικής αμφισβήτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση θα εστιάσει στις ηλικιακές διακρίσεις και τον *ηλικιακό ρατσισμό* (ageism) και θα ολοκληρωθεί σε δύο μικροδιδασκαλίες,<sup>1</sup> τα στάδια των οποίων θα αναλυθούν παρακάτω.

### 2. Ομάδα-στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εργασία θα επικεντρωθεί σε χώρο μη τυπικής εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, στο «Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας», ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο στην Ελλάδα υλοποιείται από τη μη κερδοσκοπική οργάνωση “People Behind” και απευθύνεται σε άτομα άνω των 65 ετών. Το «Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας» απευθύνεται σε ανθρώπους άνω των 65

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Χατζηδήμου, Δ. 2015. *Η Μικροδιδασκαλία στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Μια Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ετών ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών των τελευταίων ετών για Later Life Learning (LLL). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα και εργαστήρια τεχνολογίας, ακαδημαϊκού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος, στα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, ενώ υλοποιείται πλέον διαδικτυακά και δίνει τη δυνατότητα σε άτομα άνω των 65 ετών να έχουν πρόσβαση στη γνώση, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση.

Ως διεθνές κίνημα μη τυπικής μάθησης, το «Πανεπιστήμιο της Τρίτης Ηλικίας» (στο εξής U3A) έχει ως στόχο την εκπαίδευση ατόμων άνω των 65 ετών. Δεν υπάρχει ένα καθολικά αποδεκτό μοντέλο για το U3A, ενώ η έμφαση των παιδαγωγικών διαδικασιών δίνεται στην ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτών/τριών και εκπαιδευόμενων χωρίς επίσημους εκπαιδευτικούς δεσμούς. Στις χώρες του εξωτερικού, όπου ιδρύθηκε και συνεχίζει να υλοποιείται το U3A, συνηθίζεται ένα μοντέλο αυτοδιαχείρισης με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αναλαμβάνουν την οργάνωση και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών δράσεων αλλά πολλές φορές και την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας (Swindell & Thompson 1995). Το παράδειγμα της Ελλάδας είναι αρκετά διαφορετικό καθώς πλαισιώνεται από τη δράση μιας μη κερδοσκοπικής οργάνωσης, το διοικητικό προσωπικό της οποίας οργανώνει τα μαθήματα με βάση ένα δασκαλοκεντρικό πρότυπο και με τη συνεισφορά της ομάδας εκπαιδευτών/τριών.

Η ομάδα-στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι οι εκπαιδευτές/τριες του προγράμματος, οι οποίοι/ες έχουν αναλάβει τον συντονισμό και την υλοποίηση διαδικτυακών μαθημάτων και εργαστηρίων σε εβδομαδιαία βάση. Οι εκπαιδευτές/τριες είναι 30-65 ετών, ζουν και εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής και έχουν λάβει την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης, ενώ διδάσκουν μαθήματα διαφορετικού περιεχομένου και στόχευσης, από Ιστορία Τέχνης έως Εκμάθηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Η παρέμβαση διαμορφώθηκε μετά από έρευνα και αξιολογήσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων του U3A, οι οποίες ανέδειξαν περιστατικά ρευστού *ηλικιακού* ρατσισμού, καθώς και μετά από σχετικό αίτημα των εκπαιδευτών/τριών για περαιτέρω εκπαίδευση και εξοικείωση με ζητήματα ηλικιακών διακρίσεων. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι για τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, επεκτείνω τον όρο του Weaver (2016), ο οποίος έγραψε για το ρευστό ρατσισμό ως ένα νέο, υπόρρητο είδος ρατσισμού, και σε άλλες μορφές διακρίσεων και συγκεκριμένα σε ηλικιακές διακρίσεις. Το σχέδιο μαθήματος μπορεί να αξιοποιηθεί και να ενταχθεί στην αρχική, μηνιαία εκπαίδευση εθελοντών/τριών και εκπαιδευτών/τριών, η οποία τώρα περιλαμβάνει ζητήματα ορολογίας και εξοικείωσης με την ψηφιακή πλατφόρμα μαθημάτων, καθώς και περαιτέρω θέματα, τα οποία προτείνουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Οι συναντήσεις μπορούν να επαναληφθούν μελλοντικά ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτών/τριών. Επιπλέον, η παρέμβαση μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά και με ομάδα-στόχο τους/τις εκπαιδευόμενους/ες του U3A, για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση εσωτερικευμένου ηλικιακού ρατσισμού.<sup>2</sup>

Η ομάδα των εκπαιδευτών/τριών η οποία θα συμμετάσχει στην παρέμβαση θα αποτελείται από 10 άτομα. Ο μικρός αριθμός συμμετοχών καθώς και οι διαζώσης συναντήσεις θα συμβάλουν στη βέλτιστη διερεύνηση του θέματος. Οι συναντήσεις θα είναι δύο και θα γίνουν κατά τη διάρκεια της ίδιας εβδομάδας για να υπάρχει καλύτερη ανταπόκριση και συσχετισμός μεταξύ των δύο μικροδιδασκαλιών. Η κάθε συνάντηση θα διαρκέσει 3,5 ώρες και

<sup>2</sup> Σε αυτό το σημείο είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι επεκτείνεται ο όρος *εσωτερικευμένος ρατσισμός* (internalized racism). Σύμφωνα με την Pyke (2010), ο εσωτερικευμένος ρατσισμός ορίζεται ως η εσωτερικευση της φυλετικής καταπίεσης από τους φυλετικά υποτελείς/υπεξούσιους. Για τους σκοπούς της εργασίας, η έννοια του εσωτερικευμένου ρατσισμού επεκτείνεται για να συμπεριλάβει και το ζήτημα των ηλικιακών διακρίσεων.

θα λάβει χώρα απογευματινές ώρες, μετά την ολοκλήρωση των πρωινών μαθημάτων και για τη διευκόλυνση όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Η συμμετοχή στις δύο συναντήσεις είναι δωρεάν και προαιρετική. Η στοχοθεσία και η λογική διαμόρφωσης της παρέμβασης εστιάζουν στην ουσιαστική εξοικείωση των ίδιων των εκπαιδευτών/τριών με έννοιες, πρακτικές και θεματικές οι οποίες θα αποδειχθούν σημαντικές στην πορεία της επαγγελματικής τους ζωής. Θεωρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν επιλέξει να έρθουν στις εκπαιδευτικές συναντήσεις, εφόσον η συμμετοχή είναι προαιρετική και όχι υποχρεωτική, και συνεπώς παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα και διάθεση για μάθηση και επανεξέταση και όχι από εξωτερικούς παράγοντες.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών και σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική πραγματικότητα, οι θεματικές γύρω από τον ρατσισμό και τον αντιρατσισμό εντοπίζονται συχνά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ωστόσο, οι αναφορές αλλά και η ανίχνευση ρατσιστικού λόγου σε εκ πρώτης όψεως αντιρατσιστικά κείμενα διαφόρων μορφών, ο εντοπισμός δηλαδή παραδειγμάτων ρευστού ρατσισμού και η εξοικείωση με την έννοια αυτή, δεν αποτελούν δημοφιλείς επιλογές στις διαδικασίες επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης. Η συγκεκριμένη παρέμβαση, αντλώντας έμπνευση από το πεδίο του κριτικού γραμματισμού, χρησιμοποιώντας παραδείγματα ρευστού ρατσισμού και σε άμεση συνάρτηση με ζητήματα ηλικιακών διακρίσεων και ηλικιακού ρατσισμού, θα έχει τη δυνατότητα να καλύψει ένα βιβλιογραφικό κενό που φαίνεται να υπάρχει σε παρόμοιες παρεμβάσεις, ενώ θα μπορέσει να παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία και ερεθίσματα στους/στις εκπαιδευτές/τριες.

Ο τίτλος της διδακτικής αυτής παρέμβασης διαμορφώνεται ως εξής: «Ρευστός ρατσισμός σε κείμενα για τις ηλικιακές διακρίσεις». Η πρώτη μικροδιδασκαλία εστιάζει σε ένα κείμενο που δημοσιοποιήθηκε σε ειδησεογραφική ιστοσελίδα με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Τρίτης Ηλικίας. Η δεύτερη μικροδιδασκαλία θα εμπνευστεί επίσης από την ανάλυση αυτού του κειμένου και θα χρησιμοποιήσει ως μέσο διδασκαλίας το εκπαιδευτικό δράμα. Μια βασική αιτία επιλογής της συγκεκριμένης πηγής προς ανάλυση είναι ότι αποτελεί αυθεντικό κείμενο, υπάρχει δηλαδή πριν από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση χωρίς να έχει δημιουργηθεί ειδικά για αυτή. Επιπλέον, επιλέγεται ένα απλό, εύληπτο κείμενο, το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα κειμένου που διαμοιράζεται και κοινοποιείται με αφορμή τέτοιες επετείους και παγκόσμιες ημέρες από οργανώσεις και ομάδες που έχουν ως ομάδα-στόχο άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, σε μια προσπάθεια διεκδίκησης ορατότητας, συνηγορίας και ενημέρωσης για τα δικαιώματα της ομάδας αυτής. Επομένως, θα χρησιμοποιηθεί το παρακάτω κείμενο, ως ένα παράδειγμα κειμένου από το οποίο δεν περιμένουμε ρατσιστικό λόγο, εφόσον συνήθως χρησιμοποιείται και αναπαράγεται σε ένα πλαίσιο διεκδίκησης.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η παρέμβαση θα επιχειρήσει να εξοικειώσει τους/τις εκπαιδευτές/τριες με την έννοια του ρευστού ρατσισμού αντλώντας από το πεδίο του κριτικού γραμματισμού, ακολουθώντας τις αρχές της κριτικής αμφισβήτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παράλληλα, η παρέμβαση θα ακολουθήσει το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2015), το οποίο αποσκοπεί επίσης στον κριτικό γραμματισμό των εκπαιδευόμενων. Η διδακτική παρέμβαση με τις δύο μικροδιδασκαλίες θα ακολουθήσει τα τέσσερα στάδια αυτού του μοντέλου, δηλαδή *βιώνοντας*, *εννοιολογώντας*, *αναλύοντας* και *εφαρμόζοντας*. Μέσα από αυτή την προτεινόμενη στοχαστική διερεύνηση και την αναγνώριση των κυρίαρχων λόγων που απηχούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές, όσο και μέσα από τη συνεχή συμμετοχική αναδιαμόρφωσή τους με τη δραστική παρέμβαση όλων των εμπλεκόμενων μερών, θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ανάδυσης ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού πλαισίου χωρίς αποκλεισμούς. Οι διδακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο για μια διαρκή (ανα)νοηματοδότηση του εκπαιδευτικού πλαισίου από όλους/ες όσους/ες συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη.

### 3. Σχέδιο Δράσης

#### 3.1. Πρώτη μικροδιδασκαλία: Ανίχνευση ρευστού ρατσισμού σε κείμενο για την Παγκόσμια Ημέρα Τρίτης Ηλικίας

##### Στόχοι

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι εκπαιδευόμενοι/ες θα είναι σε θέση:

- Γνώσεις:
  - να διακρίνουν, από προσωπικές εμπειρίες αλλά και από την επεξεργασία του κειμένου, τον ρατσισμό σε αντιρατσιστικά κείμενα και να νοηματοδοτήσουν την έννοια του ρευστού ρατσισμού
- Ικανότητες:
  - να εντοπίσουν και διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του ρευστού ρατσισμού
- Στάσεις:
  - να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική κατασκευή των κειμένων και τη σημασία της διαδικασίας αναστοχασμού
  - να συνειδητοποιήσουν την παρουσία περιστατικών ηλικιακού ρατσισμού στην καθημερινή τους ζωή και στην κοινωνική πραγματικότητα.

##### Εποπτικά μέσα και υλικά

Πίνακας, πολυτροπικό κείμενο «1η Οκτωβρίου - Παγκόσμια Ημέρα των Ηλικιωμένων» (Αθηναϊκό-Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων 2022), μαρκαδόροι και στυλό, ηλεκτρονικός φορητός υπολογιστής ή τάμπλετ, χαρτόνια και χαρτιά Α4

##### Διάρκεια

3,5 ώρες

##### Περιγραφή δραστηριότητας

##### Πρώτο στάδιο: Δημιουργία συμβολαίου μάθησης και εισαγωγική συζήτηση

Η πρώτη μικροδιδασκαλία θα ξεκινήσει με την ομάδα σε έναν κύκλο. Σε πρώτη φάση, μετά τον πρώτο κύκλο γνωριμίας, ο/η συντονιστής/τρια της διδακτικής παρέμβασης και η ομάδα θα προχωρήσουν σε μια σειρά από παραδοχές και κανόνες στους οποίους οφείλουν να συμφωνούν, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της ομάδας, το αποκαλούμενο και *μαθησιακό συμβόλαιο*. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα πρέπει επίσης να συμφωνήσουν στην πιθανότητα επαναπροσδιορισμού του συμβολαίου κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει μια συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες/ουσες θα παρακινηθούν να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τους εξής όρους: ρατσισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός, ηλικιακές διακρίσεις, ηλικιακός ρατσισμός.

Έπειτα, αφού έχουν γίνει κάποιες αναφορές στους τρόπους πρόσληψης των παραπάνω εννοιών, ο/η συντονιστής/τρια θα ζητήσει από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα περιστατικά ηλικιακού ρατσισμού στα οποία ήταν αυτόπτες/τριες μάρτυρες ή περιπτώσεις ηλικιακών διακρίσεων που έχουν παρατηρήσει τον τελευταίο καιρό (θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να εντοπίζονται και σε διαφορετικά κειμενικά είδη στο διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Αρχικά θα γίνει μια ερώτηση ως προς τις εμπειρίες της ομάδας, δηλαδή θα διερευνηθούν περιστατικά τα οποία έχουν συμβεί στην προσωπική τους ζωή. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα έχουν επίσης την ευκαιρία να μιλήσουν για τις πιθανές αιτίες αλλά και τις συνέπειες τέτοιων περιστατικών. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις θα αφορούν την επαγγελματική τους ζωή: Έχουν παρατηρήσει περιστατικά ηλικιακού ρατσισμού και διακρίσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο; Έχουν παρατηρήσει στερεοτυπικές απεικονίσεις ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας στο εκπαιδευτικό



υλικό που χρησιμοποιούν; Έχουν μήπως νιώσει ότι έχουν προχωρήσει σε τέτοιες διακρίσεις οι ίδιοι/ες και θα ήθελαν να το μοιραστούν; Για τις απαντήσεις όλων των ερωτήσεων οι συμμετέχοντες/ουσες θα μπορέσουν να ανατρέξουν και στο διαδίκτυο μέσω του φορητού υπολογιστή ή τάμπλετ που θα τους δοθεί για τη διδακτική παρέμβαση.

Στο τέλος αυτού του πρώτου σταδίου, οι συμμετέχοντες/ουσες θα κληθούν να πουν πώς αντιμετώπισαν ή δεν αντιμετώπισαν αυτά τα περιστατικά και πώς πιστεύουν ότι θα ήθελαν να τα αντιμετωπίσουν εάν τους δινόταν μια δεύτερη ευκαιρία. Θα μπορέσουν επίσης να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν ή ακολούθησαν σε τέτοιες περιπτώσεις. Σκοπός της συζήτησης αυτής είναι να παράσχει τη δυνατότητα αναγνώρισης και επικοινωνίας των στάσεων των εκπαιδευτών/τριών προς τα υπόλοιπα μέλη.

### Δεύτερο στάδιο: Ανάλυση κειμένου

Παρατίθεται παρακάτω το κείμενο που θα λειτουργήσει ως πηγή για αυτό το στάδιο της παρέμβασης, εδώ με υπογράμμιση στα σημεία ανίχνευσης ρευστού ηλικιακού ρατσισμού:

#### **1η Οκτωβρίου - Παγκόσμια Ημέρα των Ηλικιωμένων**

Παρασκευή 30 Σεπτεμβρίου 2022, 21:11:41 / Πηγή: ΑΠΕ-ΜΠΕ

Η Παγκόσμια Ημέρα των Ηλικιωμένων εορτάζεται κάθε χρόνο την 1η Οκτωβρίου. Υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ πριν 32 χρόνια, το 1990, για να αποτίσει τον οφειλόμενο φόρο τιμής στα άτομα της τρίτης ηλικίας, αλλά και να επισημάνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Η Ελληνική Γεροντολογική και Γηριατρική Εταιρεία φέτος αφιερώνει την Παγκόσμια Ημέρα των Ηλικιωμένων στην ενεργό γήρανση, μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις παγκοσμίως με βάση τις προοπτικές μελέτες για τη δημογραφική γήρανση. Οι αριθμοί που ακολουθούν, σύμφωνα με την Ελληνική Γεροντολογική και Γηριατρική Εταιρεία μπορούν να βοηθήσουν στο να γίνει πιο αντιληπτό το πρόβλημα.

Με βάση τις εκτιμήσεις των Ηνωμένων Εθνών για την προοπτική εξέλιξης του παγκόσμιου πληθυσμού από το 2010 μέχρι το 2050, προβλέπεται αύξηση 188% για τα άτομα ηλικίας άνω των 65 ετών, 351% για τα άτομα ηλικίας άνω των 85 ετών και 1004% για τα άτομα που ξεπερνούν τα 100 χρόνια. Αυτές οι εντυπωσιακές αυξήσεις των ατόμων της τρίτης ηλικίας βρίσκονται σε αντιδιαστολή με μία αύξηση μόλις 22% του γενικού πληθυσμού ηλικίας από 0-64 ετών για το ίδιο χρονικό διάστημα.

Ο εν δυνάμει οικονομικά ενεργός πληθυσμός (δηλαδή όλοι οι πολίτες ηλικίας 20-69 ετών που δυνητικά θα μπορούσαν να δουλέψουν) θα μειωθεί από 7 εκατομμύρια το 2015 σε 4,8-5,5 εκατομμύρια το 2050. Ο πραγματικός οικονομικά ενεργός πληθυσμός θα μειωθεί από 4,7 εκατομμύρια το 2015 σε 3-3,7 εκατομμύρια.

Σε ό,τι αφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ελλάδα και η Ιταλία καταγράφουν τον τρίτο χαμηλότερο δείκτη γεννήσεων (9%), μετά τη Γερμανία (8,4‰) και την Πορτογαλία (8,5‰). Σαν αποτέλεσμα της υπογεννητικότητας και της γήρανσης του πληθυσμού αλλά και του αρνητικού ισοζυγίου μετανάστευσης, υπολογίζεται ότι θα έχουμε μείωση του πληθυσμού της Ελλάδας από τα 11 εκατομμύρια το 2013 στα 8,3 έως 10 εκατομμύρια το 2050. Η ελάττωση του πληθυσμού θα κυμανθεί από 800 χιλιάδες μέχρι 2,5 εκατομμύρια άτομα.

Ο πληθυσμός των παιδιών σχολικής ηλικίας (από 3 μέχρι 17 ετών) θα μειωθεί από 1,6 εκατομμύρια σήμερα σε 1,4 εκατομμύρια (αισιόδοξο σενάριο) έως 1 εκατομμύριο (απαισιόδοξο σενάριο) το 2050. Το 2020 ένα στα 7 παιδιά που γεννήθηκαν στη χώρα μας είχαν έναν τουλάχιστον αλλοδαπό γονιό.

Ο πληθυσμός της χώρας μειώνεται σε απόλυτους αριθμούς ετησίως συνεχώς από το 2011, οπότε και για πρώτη φορά ο αριθμός των γεννήσεων και των μεταναστευτικών

ροών προς τη χώρα υπολείπεται του αριθμού των θανάτων και της μετανάστευσης Ελλήνων στο εξωτερικό.

Η υπογεννητικότητα είναι χρόνιο πρόβλημα για την πατρίδα μας. Ο μέσος όρος ολικής γονιμότητας, δηλαδή παιδιών ανά ζεύγος, είναι 1,26, σταθερός τα τελευταία χρόνια, όταν ο μέσος όρος της Ε.Ε. είναι 1,49. Επισημαίνεται ότι για να διατηρηθεί σταθερός ο πληθυσμός πρέπει ο δείκτης γονιμότητας να είναι πάνω από 2,1.

Τα άτομα ηλικίας άνω των 65 ετών αντιπροσωπεύουν σήμερα στη χώρα μας ποσοστό πάνω από το 21,3% του πληθυσμού και σύμφωνα με τις προβλέψεις το 2030 θα είναι περίπου το 30% του πληθυσμού ενώ το 2050 θα πλησιάσουν το 1/3 του πληθυσμού!

Αντίθετα, το αντίστοιχο ποσοστό των ατόμων ηλικίας 0-14 ετών είναι σήμερα περίπου 14% και αναμένεται να υποχωρήσει το 2050 στο 10-12%. Αντίστοιχα, η μέση ηλικία, που ήταν 26 έτη το 1951 και που είναι 44 έτη σήμερα, αναμένεται να αυξηθεί και να αγγίξει τα 50 έτη. Αυτή η δημογραφική γήρανση -κοινή σε όλες τις δυτικού τύπου χώρες- προκαλεί πολλά προβλήματα ιατρικά, κοινωνικά, οικογενειακά, οικονομικά, ασφαλιστικά, κ.ά. που θα προσλάβουν εκρηκτικές διαστάσεις στις προσεχείς δεκαετίες. «Βλέποντας όλα τα παραπάνω στοιχεία αντιλαμβανόμαστε ότι το στοιχείο για υγιή γήρανση πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα σε όλες τις χώρες» αναφέρει η Ελληνική Γεροντολογική και Γηριατρική Εταιρεία. Στο πλαίσιο αυτό, ο ΟΗΕ κήρυξε επίσημα τη δεκαετία 2021-2030 ως «Δεκαετία υγιούς γήρανσης», μία πρωτοβουλία παγκόσμιας συνεργασίας με στόχο τη βελτιστοποίηση της «λειτουργικής ικανότητας» των ηλικιωμένων και της μακροζωίας, αλλά με υγιή και ευχάριστο τρόπο.

(Αθηναϊκό-Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων 2022)

Στο κείμενο έχουν εντοπιστεί σημεία ρευστού ηλικιακού ρατσισμού, τα οποία εμπίπτουν στην κατηγορία της *διάκρισης*,<sup>3</sup> και πιο συγκεκριμένα στις εξής υποκατηγορίες:

- οι **Άλλοι/ες ως πρόβλημα** (π.χ. *προκαλεί πολλά προβλήματα ιατρικά, κοινωνικά, οικογενειακά, οικονομικά, ασφαλιστικά, κ.ά. που θα προσλάβουν εκρηκτικές διαστάσεις στις προσεχείς δεκαετίες*)
- οι **ανώνυμοι/ες Άλλοι/ες** (η αναφορά σε αριθμούς π.χ. *7 εκατομμύρια, ενεργός πληθυσμός*)
- οι **Άλλοι/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας** (π.χ. *βελτιστοποίηση της «λειτουργικής ικανότητας»*).

Οι συμμετέχοντες/ουσες θα λάβουν από ένα αντίγραφο του παραπάνω κειμένου. Στη συνέχεια θα τους δοθούν 5-7 λεπτά για να μπορέσουν ατομικά να μελετήσουν το κείμενο και να σημειώσουν τα σημεία στα οποία πιστεύουν ότι εντοπίζουν ηλικιακές διακρίσεις. Με το τέλος του χρόνου αυτού, ο/η συντονιστής/τρια θα ρωτήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αν ανίχνευσαν σημεία διακρίσεων μέσα στο κείμενο. Όσοι/ες ανίχνευσαν κάποια τέτοια σημεία θα έχουν τη δυνατότητα να τα παρουσιάσουν και να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα τους λόγους για τους οποίους τα χαρακτηρίζουν και τα κατηγοριοποιούν ως στοιχεία διακρίσεων. Στη συνέχεια, θα ξεκινήσει ένας διάλογος με κριτική στόχευση, και εφόσον υπάρχουν άτομα που δεν εντόπισαν κανένα σημείο ρατσιστικού λόγου, θα μπορέσουν να τοποθετηθούν, να παρουσιάσουν τη γνώμη και την οπτική τους και έτσι να υπάρξει μια ευκαιρία για μια αντιπαράθεση μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου, οι συμμετέχοντες/ουσες θα κληθούν να απαντήσουν και στις εξής ερωτήσεις: Γιατί πιστεύετε ότι

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κείμενο; Πόσο συχνά διαβάζετε ή έρχεστε αντιμέτωποι/ες με κείμενα αντίστοιχου περιεχομένου; Θεωρείτε ότι πρόκειται για ένα αντιρατσιστικό κείμενο; Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανταλλαγή και στον κριτικό σχολιασμό των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Στη συνέχεια, ο/η συντονιστής/τρια θα αναφερθεί συνοπτικά στην έννοια του ρευστού ρατσισμού αλλά και στην ιστορική του διαδρομή, σε σχέση πάντα με τις έννοιες του ρατσισμού αλλά και τις αμφισημίες που εμπεριέχουν, όπως αποτυπώθηκαν από τους Balibar & Wallerstein (1991).<sup>4</sup> Όπως επισημαίνει ο Balibar (1991), ο ρατσισμός αρθρώνεται γύρω από το στίγμα της ετερότητας (π.χ. χρώμα δέρματος, εθνική προέλευση, θρησκεία, σωματικό ελάττωμα) και εγγράφεται σε συγκεκριμένες πρακτικές (π.χ. περιφρόνηση, εξευτελισμός, άσκηση βίας).

Θα υπάρξει χρόνος για επίλυση αποριών των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες θα έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για το ερευνητικό πρόγραμμα TRACE (2019), τη διαδικασία εντοπισμού ρατσιστικού λόγου σε αντιρατσιστικά κείμενα, ενώ θα μπορέσουν να περιηγηθούν στη βάση δεδομένων Wiki-TRACE (2021) και να παρατηρήσουν τις τεχνικές εντοπισμού και τον τρόπο παρουσίασης των στοιχείων ρατσιστικού λόγου. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της παρουσίασης, ο/η συντονιστής/τρια θα καλέσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δουν ξανά το κείμενο και να αναστοχαστούν, να σκεφτούν δηλαδή αν τώρα θα άλλαζαν τις αρχικές τους σημειώσεις, αν θα προσέθεταν ή θα αφαιρούσαν κάποιο σημείο και γιατί. Στο τέλος της δραστηριότητας η ομάδα θα ανανεώσει το ραντεβού της για την επόμενη συνάντηση και φάση της διδακτικής παρέμβασης.

Κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης δραστηριότητας, παρατηρούμε ότι ακολουθούνται τα τρία πρώτα στάδια του μοντέλου των πολυγραμματισμών. Η συζήτηση και οι προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών εντοπίζονται στο πρώτο στάδιο, το οποίο αναφέρεται σε βιώματα των μαθητών/τριών (*βιώνοντας*), ενώ η ανάλυση του κειμένου, η παρουσίαση των εννοιών και η μετέπειτα συζήτηση εντοπίζονται στα επόμενα δύο στάδια: αρχικά στο στάδιο «εννοιολογώντας», στο οποίο συντελείται η θεωρητική προετοιμασία, και στη συνέχεια στο στάδιο «αναλύοντας», όπου σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες γίνεται μικροανάλυση και κριτική ερμηνεία του κειμένου.

### 3.2. Δεύτερη μικροδιδασκαλία: Αναπλαισίωση της έννοιας ρευστός ρατσισμός με τη δημιουργία εκπαιδευτικού δράματος

#### Στόχοι

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι εκπαιδευόμενοι/ες θα είναι σε θέση:

- Γνώσεις:
  - να γνωρίζουν μεθόδους και τεχνικές δημιουργικής αναπλαισίωσης
  - να γνωρίζουν περισσότερα στοιχεία για τη λειτουργία και εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος
  - να προσδιορίσουν την έννοια του ρευστού ρατσισμού και των κατηγοριών του
- Ικανότητες:
  - να γνωρίζουν μεθόδους και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος
  - να αναπτύξουν εκφραστικά μέσα

<sup>4</sup> Χρησιμοποιώντας ως αφετηρία την παρατήρηση της επέκτασης του ρατσισμού στον σύγχρονο κόσμο, οι Balibar & Wallerstein (1991) υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός είναι παγκόσμιος, και επιχειρούν να κατανοήσουν τον ρατσισμό ως μια πολυδιάστατη ιστορική πραγματικότητα, οι μορφές της οποίας επικαιροποιούνται μέσα από τη μνήμη προηγούμενων ρατσισμών. Έτσι διαμορφώνουν και τον ορισμό του σημερινού ρατσισμού, δηλαδή του *νεο-ρατσισμού*, ο οποίος επικεντρώνεται στις πολιτισμικές διαφορές.

- Στάσεις:
  - να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη του ρευστού ρατσισμού ακόμη και στα αντιρατσιστικά κείμενα
  - να προβληματιστούν ως προς τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης περιστατικών ηλικιακού ρατσισμού και διακρίσεων
  - να αντιληφθούν τη λειτουργία ομαδικών βιωματικών δράσεων
  - να συζητούν κριτικά και να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την κοινωνική ευθύνη
  - να αμφισβητούν τα κείμενα και τις σχέσεις εξουσίας που αυτά εγκαθιδρύουν.

*Εποπτικά μέσα και υλικά*

Μαρκαδόροι και κόλλες A4, ηλεκτρονικός φορητός υπολογιστής ή τάμπλετ, πίνακας

*Διάρκεια*

3,5 ώρες

*Περιγραφή δραστηριότητας*

Πρώτο στάδιο: Δημιουργία και παρουσίαση εκπαιδευτικού δράματος

Σε αυτό το στάδιο της διδακτικής παρέμβασης θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας το εκπαιδευτικό δράμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007). Μόλις τα τελευταία χρόνια, η τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος, έχει συνδυαστεί με το πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων και έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται και σε ενήλικες μαθητές/τριες, κυρίως σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης (Karavoltsou & O'Sullivan 2011). Το εκπαιδευτικό δράμα φέρνει στην επιφάνεια τις ανάγκες και τις εμπειρίες των ενηλίκων μαθητών/τριών, ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση προκειμένου η νέα να κατακτηθεί και να αποκτήσει νόημα, και τους/τις εμπλέκει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό δράμα βρίσκεται ανάμεσα στις δυναμικές τεχνικές που έχουν στόχο να ενθαρρύνουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και να τους/τις εμπλέξουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιώντας στοιχεία της δραματικής τέχνης.

Σε αυτή τη φάση της διδακτικής παρέμβασης, οι συμμετέχοντες/ουσες θα συναντηθούν για δεύτερη φορά και θα διαμορφώσουν τον ίδιο κύκλο που είδαμε και στην πρώτη δραστηριότητα. Ο/Η συντονιστής/τρια θα δώσει 5-10 λεπτά στην ομάδα και στη συνέχεια θα ζητήσει από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μοιραστούν σκέψεις και απορίες που είχαν μετά το τέλος της πρώτης δραστηριότητας και κατά τη διάρκεια των επόμενων ημερών. Στη συνέχεια, ο/η συντονιστής/τρια θα παρουσιάσει τη δραστηριότητα της ημέρας. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσει το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο διδασκαλίας, ενώ θα αναφερθεί στην ιστορική του διαδρομή, στο θεωρητικό του υπόβαθρο, στη σημασία και στη λειτουργία του σε διαφορετικά παιδαγωγικά πλαίσια, στον τρόπο και τα διαφορετικά στάδια σχεδιασμού και δόμησής του και, τέλος, σε κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007). Θα αναφερθεί επίσης στη θέση του/της στο πλαίσιο της δραστηριότητας ως δασκάλου/ας συντονιστή/τριας, ο/η οποίος/α σχεδιάζει, επιλέγει το θέμα και θέτει το ερώτημα.

Οι συμμετέχοντες/ουσες θα κληθούν να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό δράμα λειτουργώντας και δουλεύοντας ομαδικά και με απώτερο στόχο τη διερεύνηση του ζητήματος του ηλικιακού ρατσισμού καθώς και των αποκλεισμών που προκύπτουν ως απόρροιά του. Η πηγή έμπνευσης για τη διαμόρφωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού δράματος, θα είναι το κείμενο που αναλύθηκε στην προηγούμενη συνάντηση. Η ομάδα θα έχει 40 λεπτά για να συζητήσει και να καταλήξει, σε άμεση συνεργασία με τον/τη συντονιστή/τρια, στον σχεδιασμό του δράματος. Στη συνέχεια, θα έχει στη διάθεσή της είκοσι λεπτά για την ανάπτυξη και παρουσίασή του.

Μετά την παρουσίαση-ανάπτυξη, ο/η συντονιστής/τρια θα δώσει στην ομάδα την επιλογή να ξαναπαιξουν το δράμα χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές για την καλύτερη διερεύνηση των θεμάτων που απασχολούν την παρέμβαση και στο πλαίσιο της κριτικής διάθεσης που διαπνέει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Θα προτείνει επίσης την τεχνική *θέατρο φόρουμ* (ή *θέατρο αγοράς* ή *θέατρο του/της καταπιεσμένου/ης*: Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007), η οποία δίνει την ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να βιώσουν την εναλλαγή στους ρόλους του/της θεατή/τριας-παρατηρητή/τριας και του/της δράστη/δράστριας, καθώς επιτρέπει τη διακοπή της δράσης και τη συνδρομή των παρατηρητών/τριών, έτσι ώστε να προταθούν και να δοκιμαστούν διαφορετικοί τρόποι ανάπτυξης της δράσης.

Κατά τη διάρκεια αυτής της δεύτερης δραστηριότητας, ακολουθείται το τελευταίο στάδιο του μοντέλου των πολυγραμματισμών. Η αναπλαισίωση της αρχικής κειμενικής ανάλυσης με δημιουργικό τρόπο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος, εμπίπτει στο στάδιο *εφαρμόζοντας* και συγκεκριμένα στην υποκατηγορία *εφαρμόζοντας δημιουργικά*, όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να μεταφέρουν την ανάλυση των προηγούμενων σταδίων σε άλλο πλαίσιο, παρεμβαίνοντας δημιουργικά και παράγοντας νέο, αναπλαισιωμένο λόγο.

#### Δεύτερο στάδιο: Αναστοχασμός

Στο δεύτερο στάδιο της δραστηριότητας και τελικό στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, θα δοθεί σημασία στο πλαίσιο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Η ομάδα θα συζητήσει και θα αξιολογήσει την πορεία της διδακτικής παρέμβασης καθώς και τα σημεία που θα ήθελε να αλλάξει ή να διδαχθεί με διαφορετικό τρόπο. Ο/Η συντονιστής/τρια θα προχωρήσει σε κάποιες ερωτήσεις για την καλύτερη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων:

- Ποια εμπόδια εντοπίσατε στην προσπάθεια να εφαρμοστεί μια καλή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας;
- Υπάρχει κάτι που σας δυσκόλεψε (τι δυσκολίες συναντήσατε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων);
- Τι κοινά στοιχεία διαπιστώσατε, όταν μοιραστήκατε τις εμπειρίες σας με την ομάδα σας και πώς νιώσατε γι' αυτό;
- Τι εφόδια πήρατε για τον σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- Μάθατε σήμερα κάτι για τον/την εαυτό/ή σας και τον ρόλο σας;
- Τι ξεχωρίσατε από τη σημερινή συνάντηση και γιατί;
- Τι θα προτείνατε να γίνει, που δεν έγινε;

Το εργαστήριο θα κλείσει με την αξιολόγηση της διαδικασίας. Ο/Η συντονιστής/τρια θα προτείνει έναν παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο γι' αυτό, καλώντας τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να το κάνουν εφαρμόζοντας την άσκηση του «Ευτυχώς-Δυστυχώς». Ο/Η συντονιστής/τρια θα ζητήσει από τα μέλη της ομάδας να αναπολήσουν τις δύο συναντήσεις και να σκεφτούν τα συναισθήματα που είχαν και τις σκέψεις που έκαναν στη διάρκειά της. Στη συνέχεια, ένας-ένας και μία-μία με τη σειρά και ξεκινώντας εναλλάξ με τις λέξεις *Ευτυχώς...* ή *Δυστυχώς...*, θα καταθέσουν αυτές τις σκέψεις, συντάσσοντας προτάσεις με αυτές τις λέξεις ως αρχικές. Για παράδειγμα, *Ευτυχώς, που αντάλλαξα ιδέες με τους άλλους αυτής της ομάδας και πέρασα καλά!* ή *Δυστυχώς, πολλά από αυτά δεν είναι εύκολο να τα εφαρμόσουμε*. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος, θα γίνει επανάληψη, ώστε ο/η πρώτος/η που είχε ξεκινήσει με τη λέξη *Ευτυχώς...* τώρα να ξεκινήσει με τη λέξη *Δυστυχώς...* και έτσι να δοθεί σε όλα τα μέλη η δυνατότητα να πουν φράσεις και με τις δύο διαθέσεις.

Τελειώνοντας, ο/η συντονιστής/τρια θα ζητήσει από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να απαντήσουν σε μια τελευταία ερώτηση. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα κληθούν να απαντήσουν ξανά στην ερώτηση που τους έγινε κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας

της πρώτης μικροδιδασκαλίας: Πώς θα αντιμετωπίζατε περιστατικά ηλικιακού ρατσισμού ή διακρίσεων στα οποία ήσασταν μάρτυρες, εάν σας δινόταν τώρα μια δεύτερη ευκαιρία; Η ερώτηση και η απάντηση αποτελούν μια τελευταία απόπειρα κριτικού αναστοχασμού πάνω στα ζητήματα που συζητήθηκαν και σε πιθανούς μετασχηματισμούς των προσωπικών και εκπαιδευτικών εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών.

### Βιβλιογραφία

- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. 2007. *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Balibar, E. 1991. Is there a 'neo-racism'? Στο E. Balibar & I. Wallerstein (επιμ.), *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, 17-28. London: Verso.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (επιμ.) 1991. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London: Verso.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karavoltzou, A. A. & O'Sullivan, C. 2011. Drama in education and self-directed learning for adults. *Journal of Adult and Continuing Education* 17 (2), 64-79.
- Pyke, K. D. 2010. What is internalized racial oppression and why don't we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives* 53 (4), 551-572.
- Swindell, R. & Thompson, J. 1995. An international perspective on the university of third age. *Educational Gerontology* 21 (5), 429-447.
- TRACE. 2019. <https://trace2019.wixsite.com/trace-project> (πρόσβαση 27.1.2024).
- Weaver, S. 2016. *The rhetoric of racist humour: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

### Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Κωνσταντίνα Γκέκα πιστεύει ότι η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος. Είναι απόφοιτος του τμήματος Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών του Παντείου Πανεπιστημίου Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, ενώ έχει εργαστεί επί σειρά ετών σε μη κερδοσκοπικές οργανώσεις στην Αθήνα, σε διοικητικές θέσεις αλλά και σε θέσεις πεδίου. Αυτή την περίοδο εργάζεται ως Υπεύθυνη Προγραμμάτων στον μη κερδοσκοπικό οργανισμό People Behind, όπου και διδάσκει το μάθημα «Ιστορία των Δικαιωμάτων των Γυναικών από τον 19ο αιώνα μέχρι και σήμερα» στο πλαίσιο του «Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας». Καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής της διαδρομής, η Κωνσταντίνα έχει εμβαθύνει σε διάφορες πτυχές των θεμάτων φύλου και σεξουαλικότητας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στις σπουδές φύλου, την κοινωνιολογία του σώματος, τη θεωρία και πολιτική των δικαιωμάτων καθώς και στο πεδίο της μετανάστευσης και των κινητικότητων. Η τρέχουσα έρευνά της επικεντρώνεται στον έμμηνο (menstrual) ακτιβισμό στην Ελλάδα, όπου διερευνά την κατασκευή και την αποδόμηση του στίγματος της περιόδου. Αυτή η εμπειρική έρευνα περιλαμβάνει τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με ακτιβίστριες από το πεδίο στην Ελλάδα.

## Ανιχνεύοντας τον ρευστό ρατσισμό σε εκπαιδευτικά εγχειρίδια

Άννα Γαλανοπούλου

### Περίληψη

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει μια δια ζώσης εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία αποτελεί μέρος ενός εξάμηνου σεμιναρίου και απευθύνεται σε φιλόλογους εκπαιδευτικούς. Η υλοποίησή της θα πραγματοποιηθεί σε τρεις συναντήσεις διάρκειας τριών ωρών. Ο κύριος στόχος της παρέμβασης αυτής είναι η εξοικείωση των συμμετεχόντων/ουσών με τον ρευστό ρατσισμό μέσω του κριτικού γραμματισμού. Τα βασικά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν είναι ορισμένα αποσπάσματα από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της γ' γυμνασίου, το εγχειρίδιο της ΜΕΤΑδρασης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας συνδυαστικά με τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων.

*Λέξεις-κλειδιά:* εκπαίδευση ενηλίκων, σχολικό εγχειρίδιο, εκπαιδευτική παρέμβαση, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

### 1. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο την παρουσίαση και την ανάλυση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία με τη σειρά της επιχειρεί να εξοικειώσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ενός συγκεκριμένου προγράμματος με την έννοια του ρευστού ρατσισμού βασιζόμενη στον κριτικό γραμματισμό. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα χωριστεί σε τρία τρίωρα όπως αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

### 2. Ομάδα-στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελεί τμήμα ενός εξάμηνου δια ζώσης σεμιναρίου, το οποίο απευθύνεται σε φιλόλογους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προαιρετική και δωρεάν συμμετοχή. Ειδικότερα, η ομάδα των εκπαιδευτικών αποτελείται από είκοσι άτομα. Το σεμινάριο αυτό εντάσσεται στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης εκπαιδευτών/τριών και λαμβάνει χώρα μια φορά την εβδομάδα κατά τις απογευματινές ώρες. Ακόμη, η σκοποθεσία και η λογική του είναι απομακρυσμένες από τη διασφάλιση και τη χορήγηση μορίων στους/στις εκπαιδευτικούς, αλλά προσανατολισμένη στην ουσιαστική εξοικείωση των ίδιων με έννοιες, πρακτικές και θεματικές οι οποίες θα τους/τις σταθούν αρωγοί στην εκπαιδευτική τους πορεία. Για τον λόγο αυτόν επιλέχθηκε να είναι περιορισμένος ο αριθμός των ατόμων που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, έτσι ώστε να υπάρχει μια όσο το δυνατόν καλύτερη εμβάθυνση στη γνώση, στην ανάλυση και στις συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Βέβαια, το πρόγραμμα αυτό έχει σκοπό να επαναληφθεί μελλοντικά και άλλες φορές, ώστε να καλύψει τις ανάγκες όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να λάβουν μέρος.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι ότι θέτει στο επίκεντρο τις ανάγκες των εκπαιδευομένων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και για αυτόν τον λόγο χρησιμοποιεί αποσπάσματα από σχολικά εγχειρίδια και από περιγραφές εγχειριδίων για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Θεωρείται ότι τα άτομα συμμετέχουν στο πρόγραμμα με τη θέλησή τους και άρα παρακινούνται κατά βάση από εσωτερικά κίνητρα και όχι από εξωτερικούς παράγοντες. Αυτό επισημαίνεται διότι πιθανόν οι εκπαιδευόμενοι/ες να έχουν εξαρχής μια πιο θετική στάση προς την ίδια την εκπαιδευτική παρέμβαση όπως και να είναι πιο ανοιχτοί/ές σε νέες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας που θα ακολουθηθούν. Αυτή η συνθήκη συνάδει με την ένταξη της συγκεκριμένης θεματικής στο εξάμηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών. Υπάρχει δηλαδή η πεποίθηση ότι οι

θεματικές γύρω από τον ρατσισμό, τον αντιρατσισμό και κατά βάση τον ρευστό ρατσισμό κατέχουν σημαντική θέση στην εκπαίδευση και στην κοινωνική πραγματικότητα του σήμερα, γενικότερα. Στο πλαίσιο αυτό, η εύρεση περισσότερων φακών ανίχνευσης και εντοπισμού του ρατσισμού σε αντιρατσιστικά κείμενα αναμένεται να ενδυναμώσει τους/τις εκπαιδευτικούς στο επαγγελματικό τους έργο. Αυτή η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει ακολούθως και την ενδυνάμωση των ίδιων των μαθητών/τριών.

Ο τίτλος της διδακτικής αυτής παρέμβασης διαμορφώνεται ως εξής: «Ανιχνεύοντας τον ρευστό ρατσισμό σε εκπαιδευτικά εγχειρίδια» και πιο συγκεκριμένα στο *Εντάξει: Οδηγός Πολύγλωσσης Υποστήριξης* (2016) και στο *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού* (Κατσαρού κ.ά. 2011). Το πρώτο αποτελεί το εγχειρίδιο από τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό ΜΕΤΑΔραση και το δεύτερο αποτελεί το βασικό εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας στα ελληνικά γυμνάσια. Μια βασική αιτία επιλογής των δύο συγκεκριμένων κειμένων προς ανάλυση (ένα από κάθε εγχειρίδιο) είναι γιατί και τα δύο κείμενα είναι αυθεντικά, υπάρχουν δηλαδή πριν από τη συγκεκριμένη εκπαίδευση χωρίς να έχουν κατασκευαστεί για αυτή. Ακόμη, οι εκπαιδευόμενοι/ες του προγράμματος είναι αρκετά εξοικειωμένοι/ες με το εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας, διότι το έχουν χρησιμοποιήσει στις διδασκαλίες τους. Όσον αφορά το εγχειρίδιο της ΜΕΤΑΔρασης επιλέχθηκε επειδή θεωρείται ένα από τα προτεινόμενα βιβλία για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό που θα αναμενόταν και από τα δύο υλικά είναι να μην περιέχουν στοιχεία (ρευστού ή άλλου) ρατσισμού, πράγμα το οποίο θα εξεταστεί στη συνέχεια της παρέμβασης από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Ολόκληρη η εκπαιδευτική παρέμβαση θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια τριών τριωρών.

Μια από τις βασικές έννοιες στις οποίες οικοδομείται η θεματική ενότητα είναι αυτή του κριτικού γραμματισμού, ενταγμένη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως απώτερο σκοπό τη χειραφέτηση, την απελευθέρωση των υποκειμένων και, κατά συνέπεια, της κοινωνίας στην οποία υπάρχουν, συνειδητοποιώντας τη μη ουδέτερη φύση της εκπαίδευσης. Ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει στη συνειδητοποίηση της μη ουδετερότητας των κειμένων και της γνώσης γενικότερα, όπως και υπογραμμίζει την άρρηκτη σχέση των κειμένων με τις ταυτότητες, τις ιδεολογίες και τις σκοποθεσίες των δημιουργών παραγωγής τους.<sup>1</sup> Για τον λόγο αυτό θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ομάδα-φορέα που έχει δημιουργήσει το εγχειρίδιο *Εντάξει: Οδηγός Πολύγλωσσης Υποστήριξης* (2016) και θα συζητηθούν ο λόγος και η ιδεολογία πίσω από τα σχολικά εγχειρίδια.

### 3. Σχέδιο Δράσης

#### 3.1. Πρώτη μικροδιδασκαλία: Σύνδεση του ρατσισμού και του αντιρατσισμού με τις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών

##### Στόχοι

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι εκπαιδευόμενοι/ες θα είναι σε θέση:

- Γνώσεις:
  - να διακρίνουν σε προσωπικά παραδείγματα της σχολικής τους εμπειρίας τον ρευστό ρατσισμό, τον ρατσισμό και τον αντιρατσισμό
- Ικανότητες:
  - να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του ρατσισμού και του αντιρατσισμού
- Στάσεις:
  - να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική λειτουργία των κειμένων και τον ρόλο τους ως φορέων ιδεολογικών πεποιθήσεων και ελέγχου.

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α. & Τσακωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.



Εποπτικά μέσα και υλικά

Πίνακας, *Εντάξει: Οδηγός Πολύγλωσσης Υποστήριξης* (2016), маркаδόροι, ηλεκτρονικός υπολογιστής, χαρτόνια

Διάρκεια

3 ώρες

*Περιγραφή δραστηριότητας*

Πρώτο στάδιο: Δημιουργία συμβολαίου μάθησης και εισαγωγικές ερωτήσεις

Αρχικά, η διαδικασία θα ξεκινήσει με το συμβόλαιο μάθησης, όπως πραγματοποιείται στην εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο πολύ πιθανόν, αν κριθεί αναγκαίο, να επαναπροσδιοριστεί κατά τη διάρκεια της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, το σύμβολαιο μάθησης προσδιορίζει μια συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων/ουσών και του/της εκπαιδευτή/τριας για τον σκοπό, τους στόχους και τις προσδοκίες τους. Έπειτα, θα ακολουθήσει μια συζήτηση για το αν υπάρχουν ή έχουν υπάρξει σε παλαιότερες χρονιές μαθητές/τριες στις τάξεις τους οι οποίοι/ες δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική: Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν ή ακολούθησαν σε τέτοιες περιπτώσεις και ποιες θα ήθελαν να ακολουθήσουν στην εκδοχή που υπάρχει κάποια διαφοροποίηση; Οι επόμενες ερωτήσεις θα κατευθυνθούν προς τη θεματική των σχολικών εγχειριδίων και, πιο συγκεκριμένα, την καταλληλότητά τους ιδιαίτερα για πληθυσμό που δεν έχει ως πρώτη γλώσσα την ελληνική: Αποτελούν φορείς ιδεολογικών πεποιθήσεων και αναπαραγωγής των σχέσεων εξουσίας; Δίνουν το περιθώριο να ακουστούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των μειονοτικών ομάδων; Το κομμάτι αυτό του διαλόγου στην ολομέλεια της ομάδας θα δομηθεί και θα διαμορφωθεί με βάση τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευομένων. Σκοπός του διαλόγου είναι να παράσχει πρώτα τη δυνατότητα αναγνώρισης και επικοινωνίας των στάσεων των εκπαιδευομένων με τα υπόλοιπα μέλη και μετέπειτα την κριτική αμφισβήτησή τους.

Δεύτερο στάδιο: Κατασκευή αντι/ρατοιστικού περιστατικού από τη σχολική εμπειρία των εκπαιδευομένων

Στο επόμενο στάδιο της διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι/ες θα λάβουν το ακόλουθο κείμενο από την περιγραφή του εγχειριδίου *Εντάξει: Οδηγός Πολύγλωσσης Υποστήριξης* (2016), όπως αναγράφεται στην ηλεκτρονική σελίδα της ΜΕΤΑδρασης που το δημιούργησε. Το κείμενο αυτό περιλαμβάνει τους στόχους του εγχειριδίου, τους λόγους δημιουργίας του και συνοπτικά τους άξονες του περιεχομένου του. Ο λόγος που επιλέγεται να δοθεί το συγκεκριμένο απόσπασμα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες είναι για να τους εγείρει προβληματισμούς σχετικά με τους στόχους, το περιεχόμενο και τους άξονες που έχουν αναπτυχθεί στην προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία του/της καθένα/μιάς. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει θα έχει ως βασικούς άξονες ερωτήματα όπως είναι: Σας είναι οικείοι αυτοί οι στόχοι; Έχετε θέσει τέτοιους στόχους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας;

### (1) **Εντάξει: Οδηγός Πολύγλωσσης Υποστήριξης**

Το «Εντάξει» είναι ένα εργαλείο πολύγλωσσης υποστήριξης για παιδιά και εφήβους που μιλούν αραβικά και φαρσί και με μικρό ή μηδενικό βαθμό εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα. Σκοπός του είναι να βοηθήσει στην κάλυψη των βασικών αναγκών επικοινωνίας κατά το πρώτο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα και στα πρώτα βήματα στο ελληνικό σχολείο. Διευκολύνει τους αποδέκτες του:

- να μπορούν να καταλαβαίνουν απλές εκφράσεις και οδηγίες, να παρουσιάζουν τον εαυτό τους

- να κατανοούν το βασικό λεξιλόγιο που χρειάζεται στο χώρο του σχολείου, να εκφράζουν ερωτήματα, προβλήματα και αιτήματα για θέματα εκπαίδευσης, διαμονής, μετακίνησης, διατροφής, υγείας
- να διαβάζουν και να κατανοούν απλά κείμενα, να συμπληρώνουν βασικές φόρμες, όπως μια δήλωση

Περιλαμβάνει χρήσιμες καθημερινές εκφράσεις μεταφρασμένες σε αραβικά και φαρσί, εικογραφημένο λεξιλόγιο, έναν σύντομο οδηγό γραμματικής και απλές δραστηριότητες εξάσκησης. Συνοδεύεται από ηχητικά αρχεία στην ελληνική γλώσσα για οπτικοακουστική εξάσκηση.

Οι μεταφράσεις των κειμένων πραγματοποιήθηκαν από την ομάδα Μεταφραστών της ΜΕΤΑΔρασης.

(*Εντάξει: Οδηγός Πολύγλωσσης Υποστήριξης 2016*).

Στο πλαίσιο αυτό, για να αναδειχθεί ο (ρευστός) ρατσισμός των κειμένων, η ανάλυση του κειμένου (1) θα μπορούσε να εστιάζει στις ρατσιστικές κατηγορίες της *διάκρισης* και της *αφομοίωσης*<sup>2</sup> και έχει ως εξής:

#### Διάκριση

**Αναφορά στους/στις αδρανείς Άλλους/ες** (π.χ. *πολύγλωσσης υποστήριξης*)

**Αναφορά στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. *για παιδιά και εφήβους που μιλούν αραβικά και φαρσί, διευκολύνει τους αποδέκτες του*)

#### Αφομοίωση

**Αναφορές σε πρακτικές εκμάθησης ελληνικών** (π.χ. *μικρό ή μηδενικό βαθμό εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα*)

**Αναφορές σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης** (π.χ. *βοηθάει στην κάλυψη των βασικών αναγκών επικοινωνίας κατά το πρώτο διάστημα, να μπορούν να καταλαβαίνουν απλές εκφράσεις και οδηγίες και να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, να κατανοούν το βασικό λεξιλόγιο, να διαβάζουν και να κατανοούν απλά κείμενα, να συμπληρώνουν βασικές φόρμες, χρήσιμες καθημερινές εκφράσεις μεταφρασμένες σε αραβικά και φαρσί, εικογραφημένο λεξιλόγιο, έναν σύντομο οδηγό γραμματικής και απλές δραστηριότητες εξάσκησης, ηχητικά αρχεία στην ελληνική γλώσσα για οπτικοακουστική εξάσκηση*)

Ακολούθως, οι εκπαιδευόμενοι/ες θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες από πέντε άτομα και θα συζητήσει η κάθε ομάδα γύρω από τις έννοιες του ρατσισμού και του αντιρατσισμού. Ειδικότερα, οι δύο ομάδες θα ασχοληθούν με την παρουσίαση ενός ρατσιστικού περιστατικού και οι άλλες δύο ομάδες με τη διατύπωση ενός αντιρατσιστικού περιστατικού. Τα περιστατικά θα ήταν καλό να ανακληθούν από τη σχολική τους εμπειρία, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να προβληματιστούν πάνω σε θεματικές που τους/τις απασχολούν και είναι παρούσες στην κοινωνική και πολιτισμική τους πραγματικότητα. Κάθε ομάδα θα ορίσει ένα/μία συντονιστή/τρια που θα παρουσιάσει το ρατσιστικό περιστατικό στα υπόλοιπα άτομα. Έπειτα από την ολοκλήρωση της παρουσίασης των τεσσάρων διαφορετικών περιπτώσεων, θα ακολουθήσει συζήτηση για τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν μια συνθήκη ρατσιστική και αντιρατσιστική αντίστοιχα, καθώς και αν υπάρχει πιθανότητα εύρεσης ρατσισμού στις αντιρατσιστικές συνθήκες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Με

<sup>2</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

αυτή τη δραστηριότητα οι εκπαιδευόμενοι/ες θα προβληματιστούν γύρω από τις έννοιες του ρατσισμού και του αντιρατσισμού, με απώτερο στόχο τη συζήτηση της έννοιας του ρευσοτού ρατσισμού, όπως θα αναφερθεί στα επόμενα στάδια της διδασκαλίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δραστηριότητα αυτή αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική παρέμβαση, στην ανταλλαγή και στον κριτικό σχολιασμό των απόψεων των εκπαιδευομένων/ουσών τόσο στις ομάδες μεταξύ τους όσο και στην ολομέλεια.

### Τρίτο στάδιο: Παραγωγή αντι/ρατσιστικού υλικού βασιζόμενου στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων

Το επόμενο βήμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης θα δώσει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να συνδέσουν τις πληροφορίες και τις συζητήσεις που έχουν προηγηθεί αξιοποιώντας το κείμενο 1. Πιο αναλυτικά, θα παρουσιαστεί το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο για τη δημιουργία του συγκεκριμένου εγχειριδίου, ποιες ανάγκες επιχειρεί να καλύψει και ποια είναι η ταυτότητα του φορέα-δημιουργού, δηλαδή της ΜΕΤΑδρασης. Η ολομέλεια θα χωριστεί σε δύο ομάδες, όπου η μια ομάδα θα αναλάβει να υποστηρίξει την άποψη ότι το κείμενο εντάσσεται στην κατηγορία των αντιρατσιστικών κειμένων και θα παρουσιάσει ορισμένα στοιχεία που το επιβεβαιώνουν, και η άλλη θα επιχειρηματολογήσει υπέρ της άποψης ότι ανήκει στην κατηγορία των ρατσιστικών κειμένων. Η κάθε ομάδα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο που θα παρουσιάσει την επιχειρηματολογία της, δηλαδή μπορεί να δημιουργήσει ένα σύντομο βίντεο, μια έντυπη αφίσα, μια ηλεκτρονική αφίσα, ένα κολάζ. Δίνεται δηλαδή η δυνατότητα να κατασκευάσει ένα πολυτροπικό κείμενο και να συνδυάσει διάφορες τεχνικές. Στόχος αυτής της ελευθερίας στην έκφραση είναι να πειραματιστούν οι εκπαιδευόμενοι/ες, να εξερευνήσουν και να εξοικειωθούν με διαφορετικές μορφές γραμματισμού, μέσω των οποίων θα μπορέσουν να περιγράψουν και να μεταδώσουν κριτικά ένα μήνυμα. Η επιλογή της παραγωγής κειμένων στη δραστηριότητα αυτή συμβαδίζει με μια από τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού που επισημαίνει ότι σημαντικές δεν είναι μόνο η ανάγνωση και η κατανόηση των κειμένων αλλά κυρίως η παραγωγή κειμένων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.<sup>3</sup>

Το τελικό μέρος της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα είναι ο κριτικός προβληματισμός και η συζήτηση όλων των μελών των δύο ομάδων για το αν πιστεύουν ότι οι συνθήκες τις οποίες περιέγραψαν αποτελούν αμιγώς φαινόμενα ρατσιστικού και αντίστοιχα αντιρατσιστικού λόγου. Επιχειρείται δηλαδή σε αυτό το σημείο να διατυπωθούν ορισμένες αμφιβολίες σχετικά με τα ευδιάκριτα όρια ρατσισμού και αντιρατσισμού (βλ. ρευστός ρατσισμός), κάτι το οποίο θα αναλυθεί και στην επόμενη δραστηριότητα ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό.

### **3.2. Δεύτερη μικροδιδασκαλία: Εξοικείωση με την έννοια του ρευσοτού ρατσισμού μέσα από την τεχνική της δημόσιας αντιπαράθεσης**

#### *Στόχοι*

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι εκπαιδευόμενοι/ες θα είναι σε θέση:

- Δεξιότητες:
  - να προσδιορίσουν την έννοια του ρευσοτού ρατσισμού και των κατηγοριών του
  - να σχεδιάσουν τη δομή του επιχειρηματολογικού τους κειμένου
- Ικανότητες:
  - να οργανώνουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο
- Στάσεις:

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- ο να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη του ρευστού ρατσισμού ακόμη και στα αντιρατσιστικά κείμενα
- ο να προβληματιστούν ως προς τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης του ρευστού ρατσισμού
- ο να αντικρούουν με επιχειρήματα τη διαφορετική θέση από τη δική τους
- ο να αποδέχονται διαφορετικές απόψεις
- ο να συζητούν κριτικά με άτομα που έχουν διαφορετικές στάσεις από τους/τις ίδιους/ες.

*Εποπτικά μέσα και υλικά*

Μαρκαδόροι, ηλεκτρονικός υπολογιστής, πίνακας

*Διάρκεια*

3 ώρες

*Περιγραφή δραστηριότητας*

Στο σημείο αυτό θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της *δημόσιας αντιπαράθεσης* (debate) σχετικά με τις δύο διαφορετικές θέσεις που υποστηρίζει η κάθε ομάδα. Από κάθε ομάδα θα αναζητηθεί ένας/μια εθελοντής/τρια, οι οποίοι/ες θα διαμορφώσουν την επιτροπή για τον καθορισμό και την αξιολόγηση της διαδικασίας. Εκεί θα χρειαστεί να επιχειρηματολογήσουν και να προσπαθήσουν να στηρίξουν την άποψή τους. Από την αρχή της βιωματικής δραστηριότητας θα οριστούν συγκεκριμένοι κανόνες στους οποίους θα συμφωνήσουν και οι δύο ομάδες. Η κάθε ομάδα θα ορίσει ένα/μια συντονιστή/τρια που θα προλογίσει πολύ σύντομα προς υπεράσπιση της επιχειρηματολογίας της ομάδας του/της και έπειτα θα πάρουν τον λόγο όλα τα μέλη της ομάδας εναλλάξ. Ο χρόνος που θα μιλάει κάθε άτομο θα είναι συγκεκριμένος και ίδιος για όλους/ες. Η αντιπαράθεση αυτή των δύο ομάδων μέσω της συγκεκριμένης βιωματικής δραστηριότητας θα αποτελέσει την τελική βάση για την εισαγωγή της έννοιας του ρευστού ρατσισμού. Στα βασικά επιχειρήματα όσων γράφονται στο κείμενο 1, κυρίαρχη ιδέα θα μπορούσε να είναι ότι τα παιδιά που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική χρειάζεται τα ίδια να μάθουν ελληνικά και όχι οι υπόλοιποι/ες να μάθουν τη δική τους πρώτη γλώσσα. Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο μπορεί να συζητηθεί είναι ότι κάνουμε λόγο για *ελληνικό σχολείο* εκφράζοντας μια αφομοιωτική πολιτική όπως και μια μορφή διάκρισης: κάνουμε λόγο για το ελληνικό και όχι κάποιον, για παράδειγμα, πολυπολιτισμικό σχολείο. Ένα από τα αντεπιχειρήματα που θα μπορούσαν να αναφερθούν από τη δεύτερη ομάδα είναι ότι έχει δημιουργηθεί ξεχωριστό εγχειρίδιο που προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων.

Ειδικότερα, με μια πρώτη ανάγνωση το κείμενο 1 διακρίνεται από έναν αντιρατσιστικό και συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Παρ' όλα αυτά, περιλαμβάνει στοιχεία ρατσισμού, ορισμένα από τα οποία εμφανίζονται στην κατηγορία της αφομοίωσης και άλλα της διάκρισης (βλ. ενότητα 3.1).

Έπειτα από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας στην οποία ακούστηκαν επιχειρήματα σχετικά με τον ρατσιστικό χαρακτήρα και τον αντιρατσιστικό χαρακτήρα της περιγραφής του κειμένου 1, θα εισαχθεί η έννοια του ρευστού ρατσισμού από τον/την εκπαιδευτή/τρια πολύ σύντομα και συνοπτικά. Επιπλέον, θα έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευόμενοι/ες να ενημερωθούν από τον/την εκπαιδευτή/τρια για το Wiki-TRACE (2021) και να περιηγηθούν στην ιστοσελίδα του. Εκεί θα μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με κείμενα που εμφανίζουν ρευστό ρατσισμό.

### 3.3. Τρίτη μικροδιδασκαλία: Ανιχνεύοντας τον ρευστό ρατσισμό στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της γ' γυμνασίου και παράγοντας αντι-κείμενα

#### Στόχοι

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι εκπαιδευόμενοι/ες θα είναι σε θέση:

- Δεξιότητες:
  - ο να διακρίνουν τα στοιχεία του ρευστού ρατσισμού και να τα αντιστοιχίζουν στις κατηγορίες του ρευστού ρατσισμού
- Ικανότητες:
  - ο να πειραματίζονται στην παραγωγή μιας αμιγώς αντιρατσιστικής δραστηριότητας
- Στάσεις:
  - ο να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη ρευστού ρατσισμού στα σχολικά εγχειρίδια
  - ο να συνειδητοποιήσουν τη μη ουδετερότητα των σχολικών εγχειρίδιων
  - ο να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις θέσεις, τις στάσεις και τις ιδέες τους.

Εποπτικά μέσα και υλικά

Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού (Κατσαρού κ.ά. 2011)

Διάρκεια

3 ώρες

Περιγραφή

Πρώτο στάδιο: Εντοπισμός ρευστού ρατσισμού στα σχολικά εγχειρίδια

Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί ένα οικείο για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες εργαλείο (βλ. Κατσαρού κ.ά. 2011). Ειδικότερα, θα ασχοληθούμε με μια άσκηση που υπάρχει στην ενότητα με τίτλο «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» (βλ. κείμενο 2), η οποία αποσκοπεί στο να προάγει αξίες όπως είναι ο αντιρατσισμός και η ισότητα.

#### (2) Κείμενο 7 [Οι μαθητές ερευνούν]

Είμαστε μια ομάδα μαθητών/τριών του 4ου Γυμνασίου Αθήνας και στο πλαίσιο ενός προγράμματος μελετούμε θέματα σχετικά με το ρατσισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σας παρακαλούμε να μας βοηθήσετε σ' αυτήν την προσπάθεια, δίνοντας ακριβείς πληροφορίες, καθώς συμπληρώνετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο:

1. ΣΑΣ ΕΝΟΧΛΕΙ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΕΧΟΥΝ ΕΡΘΕΙ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ;  
ΝΑΙ... ΟΧΙ...  
Αν ναι, γιατί;.....
2. ΤΙ ΣΚΕΦΤΕΣΤΕ-ΑΙΣΘΑΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΑΥΤΟΥΣ;  
.....
3. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ (ΟΛΟΙ Ή ΚΑΠΟΙΟΙ ΑΠΟ ΑΥΤΟΥΣ);  
ΝΑΙ... ΟΧΙ...  
Αν ναι, γιατί;.....
4. ΘΑ ΑΦΗΝΑΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΠΑΡΕΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ;  
ΝΑΙ... ΟΧΙ...  
Αν ναι, γιατί;.....
5. ΕΧΟΥΝ ΕΡΓΑΣΤΕΙ ΠΟΤΕ ΓΙΑ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟ ΣΑΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ;

ΝΑΙ... ΟΧΙ...

Αν ναι, ποια ήταν η συμπεριφορά τους;.....

6. ΕΙΧΑΤΕ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ Η' ΕΧΕΤΕ ΣΗΜΕΡΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΑΣ;

ΝΑΙ... ΟΧΙ..

Αν ναι, τι είδους αντιμετώπιση είχαν στη χώρα μετανάστευσης;.....

7. ΑΝ ΔΕ ΒΡΙΣΚΑΤΕ ΔΟΥΛΕΙΑ ΣΤΗ ΠΑΤΡΙΔΑ ΣΑΣ, ΘΑ ΑΠΟΦΑΣΙΖΑΤΕ ΝΑ ΠΑΤΕ ΝΑ ΔΟΥΛΕΨΕΤΕ ΣΕ ΑΛΛΗ ΧΩΡΑ;

ΝΑΙ... ΟΧΙ....

(Κατσαρού κ.ά. 2011: 54).

Πιθανόν η πλειονότητα των εκπαιδευομένων να έχει διδάξει τη συγκεκριμένη άσκηση αλλά το ερώτημα εγείρεται αν έχει αντιληφθεί τον ρευστό ρατσισμό που ενυπάρχει σε αυτή. Έτσι, μετά από την εισαγωγή της έννοιας του ρευστού ρατσισμού κατά την προηγούμενη μικροδιδασκαλία, η ολομέλεια θα χωριστεί σε τέσσερις ομάδες από πέντε άτομα και θα προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν αν υπάρχει ρευστός ρατσισμός, δηλαδή αν απαντούν οι δύο κατηγορίες (*αφομοίωση και διάκριση*) και ποιες υποκατηγορίες τους εντοπίζονται.

Η ανάλυση του κειμένου 2 έχει ως εξής:

#### Διάκριση

**Αναφορά στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. *αλλοδαποί, τι σκέφτεστε-αισθάνεστε για αυτούς, έχουν εργαστεί ποτέ για λογαριασμό σας αλλοδαποί, παιδιά αλλοδαπών*)

**Αναφορά στους/στις Άλλους/ες ως πρόβλημα** (π.χ. *Πιστεύετε ότι δημιουργούν προβλήματα στην Ελλάδα και στους Έλληνες (όλοι ή κάποιοι από αυτούς), Σας ενοχλεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα έχουν έρθει τα τελευταία χρόνια πολλοί αλλοδαποί;, Θα αφήνατε το παιδί σας να κάνει παρέα με παιδιά αλλοδαπών;*)

Υστερα από την ολοκλήρωση της ανίχνευσης θα συζητηθούν τα στοιχεία που έχει βρει κάθε ομάδα, αν συμφωνούν μεταξύ τους και αν παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις. Πιθανά σημεία τα οποία δυσκολεύουν ή δεν είναι απολύτως ξεκάθαρα για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες θα συζητηθούν εκτενώς.

#### Δεύτερο στάδιο: Παραγωγή αντι-κειμένων από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες

Η τελευταία δραστηριότητα που θα λάβει χώρα, ενταγμένη στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, είναι η παραγωγή αντι-κειμένων από τις ομάδες των συμμετεχόντων/ουσών που έχουν ήδη δημιουργηθεί, τα οποία θα έχουν ως στόχο την παραγωγή αντιρατσιστικών δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην γ' γυμνασίου χωρίς να περιέχουν στοιχεία ρευστού ρατσισμού. Για τον σκοπό αυτόν, οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να ανατρέξουν και στην υπόλοιπη ενότητα «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» (Κατσαρού κ.ά. 2011: 45-86) και να εντοπίσουν και άλλα παραδείγματα (ρευστού) ρατσισμού εάν το επιθυμούν ή εάν τους φανεί χρήσιμο για τη δραστηριότητα την οποία έχουν να δημιουργήσουν. Αναλυτικότερα, οι ομάδες χρειάζεται να παρουσιάσουν τους στόχους και επιγραμματικά το περιεχόμενο της δραστηριότητας. Αυτή έχει ως απώτερο στόχο την εφαρμογή της καινούριας γνώσης που έμαθαν στην πράξη, φωτίζοντας έτσι μια άλλη πλευρά από αυτή που προβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο. Επιχειρείται, λοιπόν, να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν κείμενα συμπεριληπτικά τα οποία θα εκπροσωπούν όλες τις διαφορετικές φωνές της τάξης και όλα τα άτομα να μπορούν να ταυτιστούν με το νέο εκπαιδευτικό υλικό, έτσι ώστε να νιώθουν ότι εκπροσωπούνται και δεν παραγκωνίζονται. Βασική παράμετρο αποτελούν γλωσσικές επιλογές που δεν θα διαχωρίζουν ούτε θα προβάλλουν ως αφομοιωμένα τα άτομα στον κυρίαρχο πολιτισμό. Μετά από το σχεδιασμό της δραστηριότητας στις ομάδες θα ακολουθήσει παρουσίαση και σχολιασμός στην ολομέλεια της τάξης.

Έτσι, μέσω αυτού του τρόπου διδασκαλίας οι συμμετέχοντες/ουσες θα αποτελέσουν τα ενεργά υποκείμενα της διδασκαλίας διαμέσου των οποίων θα παραχθεί γνώση. Αυτή θα βοηθήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να εξετάσουν κριτικά τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με το τι είναι ρατσισμός και τι αντιρατσισμός.

#### Τρίτο στάδιο: Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, κομβικό σημείο θα αποτελέσουν η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο τόσο για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες όσο και για τους/τις εκπαιδευτές/τριες του προγράμματος να γίνει μια σε βάθος συζήτηση για την πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και για τις πιθανές αλλαγές που θα μπορούσαν να συμβούν την επόμενη φορά. Στη συνέχεια, θα δοθεί λίγος χρόνος στους/στις εκπαιδευόμενους/ες για να απεικονίσουν ατομικά ο/η καθένας/μιά σε μια μικρή εικόνα το πώς νιώθει αυτή τη στιγμή της εκπαίδευσης. Αυτή η πρακτική θα τους δώσει την ευκαιρία να σκεφτούν, να αναγνωρίσουν και να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους κατά την ολοκλήρωση της ενότητας του σεμιναρίου.

Ολοκληρώνοντας, χρειάζεται να υπογραμμιστεί ξανά ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση λαμβάνει χώρα για να αναγνωρίσουν, να ερμηνεύσουν και πιθανόν να μετασχηματίσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες. Με άλλα λόγια, να εξερευνήσουν και να φωτίσουν τις πιθανές δικές τους απόψεις σχετικά με τον ρατσισμό, τον ρευστό ρατσισμό και τον αντιρατσισμό, να τις κατανοήσουν, ώστε έπειτα να είναι σε θέση να τις μετασχηματίσουν.

#### **Βιβλιογραφία**

- Εντάξει: Οδηγός Πολύγλωσσης Υποστήριξης*. 2016. ΜΕΤΑδραση- Δράση για τη Μετανάστευση και Ανάπτυξη. <https://metadrasia.org/campaigns/εντάξει-πολύγλωσσοσ-οδηγός> (πρόσβαση 22.8.2023).
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. 2011. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/4934>
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

#### **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Ονομάζομαι Άννα Γαλανοπούλου και οι προπτυχιακές σπουδές μου πραγματοποιήθηκαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα τελευταία πέντε χρόνια έχω εργαστεί είτε στην ενισχυτική διδασκαλία είτε στη δημιουργική απασχόληση παιδιών. Ακόμη έχω παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς με ενδιαφέρει να ασχοληθώ και με αυτό το πεδίο της εκπαίδευσης ιδίως στην πληθυσμιακή ομάδων των κρατούμενων ή αποφυλακισμένων ατόμων.

## Γνωρίζοντας και εντοπίζοντας τον ρευστό ρατσισμό Ο ρευστός ρατσισμός στον φιλανθρωπικό και ακτιβιστικό χώρο

Αγγέλα Ντινώρη

### Περίληψη

Η παρούσα θεματική εντάσσεται στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) της α' τάξης γενικού λυκείου και επαγγελματικού λυκείου, και έχει ως σκοπό την εξοικείωση με το φαινόμενο του ρευστού ρατσισμού με έμφαση στον εντοπισμό του. Χρησιμοποιώντας τον κριτικό γραμματισμό, κεντρικός στόχος αναδεικνύεται η ανίχνευση των ιδεολογικών θέσεων και συγκεκριμένα των ρατσιστικών θέσεων απέναντι στους/στις πρόσφυγες/ισσες σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων. Το σώμα κειμένων αποτελείται από πολυτροπικά κείμενα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, καθώς και από ένα προσωπικό κείμενο ενός ακτιβιστή-διασώστη προσφύγων/ισσών. Μακροπρόθεσμοι στόχοι μέσα από την υλοποίηση της παρούσας θεματικής είναι η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και η συνειδητοποίηση ότι κάθε κείμενο είναι φορέας ιδεολογιών. Σημαντική είναι η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, λόγω του καθοριστικού ρόλου που έχει στον εντοπισμό των 'κρυμμένων' μηνυμάτων των κειμένων.

*Λέξεις-κλειδιά:* α' λυκείου, Πολιτική Παιδεία, ακτιβισμός, φιλανθρωπία

### 1. Σκοπός της διδακτικής πρότασης

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης, η οποία απαρτίζεται από τρεις επιμέρους δραστηριότητες, είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριων με τον ρευστό ρατσισμό καθώς και η ανίχνευσή του. Η θεματολογία των κειμένων θα είναι σχετική με τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Ανάλογα με το πλαίσιο και τη στοχοθεσία της εκάστοτε δραστηριότητας οι μαθητές/τριες θα μελετούν τους τρόπους με τους οποίους αναπαρίστανται οι πρόσφυγες/ισσες σε διάφορα αντιρατσιστικά κείμενα, προσπαθώντας να ανιχνεύσουν τον ρευστό ρατσισμό σε αυτά.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται παρακάτω και η υλοποίησή τους βασίζονται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.<sup>1</sup> Πιο συγκεκριμένα, επιλέγεται ο κριτικός γραμματισμός ως μέσο επίτευξης των μαθησιακών στόχων, διότι μια από τις βασικές του αρχές είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε ό,τι αφορά την ανίχνευση των ιδεολογιών που φέρουν τα κείμενα. Αυτά εγείρουν την ανάγκη κριτικής σκέψης προκειμένου τα άτομα να ανιχνεύουν τις ιδεολογίες που υπάρχουν μέσα σε ένα κείμενο, έναν λόγο, μια θέση ή μια πρακτική γύρω από ανθρωπιστικά ζητήματα, όπως είναι το προσφυγικό. Κεντρικός στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης με μέσο τον κριτικό γραμματισμό είναι η ανίχνευση των ιδεολογικών θέσεων και συγκεκριμένα των ρατσιστικών θέσεων απέναντι στους/στις πρόσφυγες/ισσες σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων.

Εκπαιδευτικό κίνητρο της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης αποτελεί το γεγονός ότι, παρόλο που οι μαθητές/τριες στη σχολική τους διαδρομή ασχολούνται σε διάφορες ηλικίες, και μέσω διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με τον ρατσισμό και τις διακρίσεις, τέτοια ζητήματα προσεγγίζονται με έναν μη κριτικό τρόπο. Αρχικά, ο ρατσισμός και οι πρακτικές του είναι κοινωνικά εμποτισμένες στα άτομα, με αποτέλεσμα αυτά να εκφέρουν αντίστοιχες απόψεις στον λόγο τους και τις πρακτικές τους, ανεξάρτητα από το αν η ευρύτερη ιδεολογία του λόγου τους είναι ρατσιστική ή αντιρατσιστική. Αυτό αποδεικνύει ότι ο

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. *Αφηγήσεις, Ταυτότητες και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.



κυρίαρχος ρατσιστικός λόγος εμφιλοχωρεί σε μη κυρίαρχους λόγους, όπως ο αντιρατσιστικός λόγος.<sup>2</sup> Βασικό λοιπόν εκπαιδευτικό κίνητρο της παρούσας διδακτικής προσέγγισης είναι η κατανόηση της ύπαρξης του ρατσισμού και των διακρίσεων σε κείμενα που φαίνεται να είναι εκ διαμέτρου αντίθετα με τη ρατσιστική ιδεολογία. Έτσι, προκειμένου να αποδομηθούν οι ρατσιστικές ιδεολογίες μέσω της ευαισθητοποίησης και της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας ανίχνευσής τους, επιλέγονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της συγκριμένης διδακτικής πρότασης.

## 2. Δραστηριότητα 1: «Γνωρίζοντας τον ρευστό ρατσισμό»

*Μαθησιακοί στόχοι*

- Να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με τον ρευστό ρατσισμό ως κατηγορία ρατσισμού.
- Να κατανοήσουν τα αίτια και τη σημασία της ύπαρξης του ρευστού ρατσισμού.

*Εποπτικά μέσα και υλικά*

Πίνακας, μαρκαδόροι, ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηχεία, προτζέκτορας και σύνδεση στο διαδίκτυο, εκτυπωμένο κείμενο απομαγνητοφώνησης του βίντεο

*Διάρκεια και χώρος υλοποίησης*

Δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά), σχολική τάξη

*Μέθοδοι*

Συζήτηση, ερωτο-απαντήσεις, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), παρατήρηση, εργασία σε ομάδες

*Περιγραφή δραστηριότητας*

Αφόρμηση

Με αφορμή τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών που προέκυψαν από το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας α' τάξης γενικού λυκείου και επαγγελματικού λυκείου σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις των ατόμων της πλειονότητας για τους/τις πρόσφυγες/ισες, επιλέγεται η εμβάθυνση σε ζητήματα ρατσισμού μέσω της ενασχόλησης με τον ρευστό ρατσισμό.

Πορεία

Αρχικά, πρόκειται να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση η οποία θα αφορά τον ρατσισμό προς τους/τις πρόσφυγες/ισες. Ενδεικτικές ερωτήσεις οι οποίες θα κατευθύνουν αυτή τη συζήτηση θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η ρατσιστική ιδεολογία για τους/τις πρόσφυγες/ισες;
- Γιατί δέχονται ρατσισμό οι πρόσφυγες/ισες;
- Για ποια χαρακτηριστικά στοχοποιούνται;
- Τι τους/τις διακρίνει από τους υπόλοιπους ανθρώπους σύμφωνα με τον κυρίαρχο λόγο;
- Γιατί υπάρχουν αυτές οι ρατσιστικές θέσεις;
- Ποιοι/ες τις υποστηρίζουν;
- Ποιος είναι ο σκοπός των ρατσιστικών θέσεων απέναντι στους/στις πρόσφυγες/ισες;

<sup>2</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ. & Τσάκωνα, Β. (επιμ.) 2023. *Ιχνηλατώντας τη Διεξόδηση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.

Στη συνέχεια, θα διεξαχθεί αντίστοιχη συζήτηση σχετικά με τον αντιρατσισμό, όπου ορισμένες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

- Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η αντιρατσιστική ιδεολογία για τους/τις πρόσφυγες/ισσες;
- Για ποιους λόγους αναπτύσσονται αντιρατσιστικές θέσεις υπέρ των προσφύγων/ισσών;
- Ποιοι/ες τις υποστηρίζουν;
- Ποιος είναι ο σκοπός του αντιρατσισμού;
- Τι συμφέροντα υπηρετεί;

Καθώς εκτυλίσσονται αυτές οι συζητήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και αποτυπώνει σχηματικά στον πίνακα με τη μέθοδο του καταγιγισμού ιδεών τις ιδέες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών γύρω από τον ρατσισμό, στην πρώτη περίπτωση, και γύρω από τον αντιρατσισμό, στη δεύτερη.

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός, συνεχίζοντας να έχει τον ρόλο του/της συντονιστή/τριας, προβάλλει στην τάξη το βίντεο με τίτλο «Πρόσφυγες – Ποιοι είναι;» (unhcrgreece 2019δ), παροτρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν σε αυτό αντιρατσιστικές θέσεις, τόσο στα γλωσσικά μηνύματα όσο και στις εικόνες του βίντεο, αφού πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο. Έπειτα, ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν τις σκέψεις τους πάνω σε αυτό και, στη συνέχεια, τους/τις ρωτάει αν θεωρούν ότι το συγκεκριμένο κείμενο περιέχει ρατσιστικές αντιλήψεις. Εάν χρειάζεται, γίνεται επαναπροβολή του βίντεο.

Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός παίρνει για λίγο τον λόγο και κάνει αναφορά στην έννοια του ρευστού ρατσισμού. Αναφέρει συνοπτικά ότι ο ρευστός ρατσισμός αφορά την ύπαρξη του έμμεσου και συγκεκριμένου ρατσισμού σε αντιρατσιστικά κείμενα, δείχνοντας ορισμένα παραδείγματα στην τάξη. Επιπλέον, μέσω του Wiki-TRACE (2021) κάνει αναφορά στις μορφές *διάκρισης* και *αφομοίωσης* με τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί ο ρευστός ρατσισμός σε κείμενα με αντιρατσιστική πρόθεση.<sup>3</sup> Προαιρετικά, αν το επιθυμούν οι μαθητές/τριες και υπάρχουν οι υποδομές, δίνει την ευκαιρία να πλοηγηθούν οι ίδιοι/ες στο Wiki-TRACE (2021).

Τέλος, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες εργασίας, στις οποίες δίνεται σε έντυπη μορφή απομαγνητοφωνημένο το κείμενο του βίντεο.<sup>4</sup> Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εντοπίσει τα σημεία ρευστού ρατσισμού και έπειτα αυτά παρουσιάζονται και συζητούνται στην ολομέλεια.

#### (1) Πρόσφυγες – ποιοι είναι;

Οι πρόσφυγες είναι συνηθισμένοι άνθρωποι, που ζουν όμως σε ασυνήθιστες καταστάσεις. Στη χώρα τους βρίσκονται σε κίνδυνο εξαιτίας συγκρούσεων ή διώξεων. (.) Δεν έχουν άλλη επιλογή από το να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, για να αναζητήσουν ασφάλεια. Αυτό σημαίνει ότι αφήνουν πολλά πίσω τους, μια από τις πιο δύσκολες αποφάσεις που μπορεί να πάρει κανείς στη ζωή του. Τι σημαίνει λοιπόν να είναι κανείς πρόσφυγας; Οι πρόσφυγες δεν βρίσκονται πλέον στην πατρίδα τους και έχουν διασχίσει τα σύνορα τουλάχιστον μίας χώρας. Αν επιστρέψουν πίσω, μπορεί να κινδυνεύσουν λόγω των συνεχιζόμενων συγκρούσεων, ή μπορεί να βρίσκονται σε κίνδυνο να διωχθούν εξαιτίας της εθνικότητας, της φυλής, ή του σεξουαλικού προσανατολισμού τους, ή επειδή συνδέονται με συγκεκριμένη θρησκεία, κοινωνική

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ. & Τσάκωνα, Β. 2023. *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

<sup>4</sup> Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα προέρχονται από το Wiki-TRACE (2021).

ομάδα, ή πολιτική πεποίθηση. Κάποιοι φυλακίζονται ή υφίστανται σωματική, ή ψυχολογική βία. (.) Οι πρόσφυγες συχνά φεύγουν μόνο με τα ρούχα που φορούν. Και αφήνουν πίσω την καθημερινή τους ζωή. (.) Μπορεί να χάσουν το σπίτι τους, τις οικονομίες τους, τη δουλειά τους, και συχνά, την οικογένεια και τους αγαπημένους τους. (.) Ο δρόμος προς την ασφάλεια μπορεί να είναι μακρύς και γεμάτος κινδύνους. Στην πορεία, οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να κινδυνεύσουν ή ακόμα και να χάσουν τη ζωή τους. Όλα αυτά μπορούν να προκαλέσουν σοβαρά ψυχικά τραύματα. (.) Ευτυχώς, υπάρχουν διεθνείς νόμοι που προστατεύουν τους πρόσφυγες. (.) Οι πρόσφυγες δεν μπορούν να επιστραφούν πίσω στη χώρα τους, εάν εκεί διατρέχουν κίνδυνο. Οι χώρες έχουν νομική υποχρέωση να επιτρέπουν στους πρόσφυγες να ζητήσουν προστασία. (.) Όμως, ακόμη και σε μία ασφαλή χώρα, η ζωή ενός πρόσφυγα μπορεί να είναι πολύ δύσκολη. (.) Οι πρόσφυγες μπορεί να εξακολουθούν να είναι αντιμέτωποι με τα ψυχικά τους τραύματα. Κάποιοι έχουν χωριστεί από την οικογένειά τους και λαχταρούν να βρεθούν πάλι με τους αγαπημένους τους. (.) Η προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον μπορεί επίσης να έχει προκλήσεις. Οι χώρες υποδοχής μπορούν να παρέχουν στήριξη για την εκμάθηση της γλώσσας και για την προσαρμογή σε πολιτισμικές και άλλες διαφορές. Πότε όμως σταματάει κανείς να είναι πρόσφυγας; Κάποιοι πρόσφυγες μπορούν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, αν η κατάσταση εκεί αλλάξει σημαντικά, και μπορούν να είναι ασφαλείς. Άλλοι παραμένουν και εντάσσονται στις χώρες υποδοχής τους. Με τη σωστή υποστήριξη, οι πρόσφυγες μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία και να χτίσουν τη ζωή τους από την αρχή. Κάποιοι πρόσφυγες, τελικά, μπορεί ακόμη και να αποκτήσουν την ιθαγένεια της χώρας υποδοχής τους.  
(unhcrgreece 2019δ)

Όσον αφορά τις ρατσιστικές κατηγορίες της διάκρισης και της αφομοίωσης, μέσα από την ανάλυση εντοπίζονται τα εξής:

#### Διάκριση

**Αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. πρόσφυγες – ποιοι είναι;, οι πρόσφυγες είναι συνηθισμένοι άνθρωποι)

**Αναφορές στους/στις προσωρινούς/ές Άλλους/ες** (π.χ. Πότε όμως σταματάει κανείς να είναι πρόσφυγας; Κάποιοι πρόσφυγες μπορούν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, αν η κατάσταση εκεί αλλάξει σημαντικά, και μπορούν να είναι ασφαλείς. Άλλοι παραμένουν και εντάσσονται στις χώρες υποδοχής τους)

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα** (π.χ. Στη χώρα τους βρίσκονται σε κίνδυνο εξαιτίας συγκρούσεων ή διώξεων. Δεν έχουν άλλη επιλογή από το να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, για να αναζητήσουν ασφάλεια. Αυτό σημαίνει ότι αφήνουν πολλά πίσω τους, Αν επιστρέψουν πίσω, μπορεί να κινδυνεύσουν λόγω των συνεχιζόμενων συγκρούσεων, ή μπορεί να βρίσκονται σε κίνδυνο να διωχθούν εξαιτίας της εθνικότητας, της φυλής, ή του σεξουαλικού προσανατολισμού τους, ή επειδή συνδέονται με συγκεκριμένη θρησκεία, κοινωνική ομάδα, ή πολιτική πεποίθηση, Κάποιοι φυλακίζονται ή υφίστανται σωματική, ή ψυχολογική βία. Οι πρόσφυγες συχνά φεύγουν μόνο με τα ρούχα που φορούν. Και αφήνουν πίσω την καθημερινή τους ζωή. Μπορεί να χάσουν το σπίτι τους, τις οικονομίες τους, τη δουλειά τους, και συχνά, την οικογένεια και τους αγαπημένους τους. Ο δρόμος προς την ασφάλεια μπορεί να είναι μακρύς και γεμάτος κινδύνους. Στην πορεία, οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να κινδυνεύσουν ή ακόμα και να χάσουν τη ζωή τους. Όλα αυτά μπορούν να προκαλέσουν σοβαρά ψυχικά τραύματα, Όμως, ακόμη και σε μία ασφαλή χώρα, η ζωή ενός πρόσφυγα μπορεί να είναι πολύ δύσκολη).

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας** (π.χ. ευτυχώς, υπάρχουν διεθνείς νόμοι που προστατεύουν τους πρόσφυγες, με τη σωστή υποστήριξη).

Αφομοίωση

**Αναφορές στους όρους ένταξη και ενσωμάτωση ή/και σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης** (π.χ. οι πρόσφυγες μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία και να χτίσουν τη ζωή τους από την αρχή, Οι χώρες υποδοχής μπορούν να παρέχουν στήριξη για την εκμάθηση της γλώσσας και για την προσαρμογή σε πολιτισμικές και άλλες διαφορές).

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με μια προσπάθεια κατανόησης των λόγων για τους οποίους ο ρατσισμός καταφέρνει να εμφιλωρεί στον αντιρατσιστικό λόγο, αλλά και τη σημασία και τις επιπτώσεις αυτής της συνόπαρξης. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα συντονίσουν τη συζήτηση αυτή θα μπορούσα να είναι οι εξής:

- Για ποιους λόγους καταφέρνει ο ρατσιστικός λόγος να εισχωρεί στον αντιρατσιστικό λόγο;
- Πώς ερμηνεύετε την ύπαρξη των ρατσιστικών θέσεων σε αυτό το αντιρατσιστικό κείμενο;
- Ποιες μπορούν να είναι οι επιπτώσεις αυτής της συνόπαρξης;
- Σε τι μπορούν να συμβάλλουν τα έμμεσα και συγκεκριμένα ρατσιστικά σχόλια;
- Ποιες είναι οι συνέπειες του ρευστού ρατσισμού;

Αξιολόγηση της δραστηριότητας

Προκειμένου να αξιολογηθεί το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της δραστηριότητας προτείνεται να συγκρίνουν οι μαθητές/τριες τις αρχικές τους αντιλήψεις σχετικά με την ύπαρξη ή μη (ρευστού) ρατσισμού στο κείμενο 1 με αυτές μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οδηγώντας σε γνωστική σύγκρουση, δηλαδή στη σύγκρουση των αρχικών απόψεων, γνώσεων και ιδεολογιών με τις τελικές.

### **3. Δραστηριότητα 2: «Εντοπισμός και προσπάθεια εξάλειψης του ρευστού ρατσισμού σε κείμενα»**

*Μαθησιακοί στόχοι*

- Να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες τα σημεία του ρευστού ρατσισμού για τους/τις πρόσφυγες/ισσες στα βίντεο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (βλ. παρακάτω)
- Να παράγουν αντι-κείμενα που θα πλαισιώσουν τα βίντεο προσπαθώντας να μη περιέχουν ρευστό ρατσισμό

*Εποπτικά μέσα και υλικά*

Ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηχεία, προτζέκτορας και σύνδεση στο διαδίκτυο, εκτυπωμένα κείμενα απομαγνητοφώνησης των βίντεο, μαγνητόφωνο, πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο (Video Maker)

*Διάρκεια και χώρος υλοποίησης*

Δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά), σχολική τάξη

*Μέθοδοι*

Παρατήρηση, εργασία σε ομάδες, συζήτηση

*Περιγραφή δραστηριότητας*Πορεία

Παραμένοντας στην ίδια θεματική, στη δεύτερη αυτή δραστηριότητα, πρόκειται να προβληθούν στην ολομέλεια άλλα τρία βίντεο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Αυτά τα βίντεο παρουσιάζουν τις διαδρομές των προσφύγων/ισσών, τις διόδους μέσα από τις οποίες

αυτοί/ές δέχονται βοήθεια, και τα δικαιώματά τους. Στη συνέχεια, τα κείμενα αυτά αναλύονται με βάση τις κατηγορίες της διάκρισης και της αφομοίωσης (βλ. επίσης ενότητα 2):

## (2) Πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες;

Οι πρόσφυγες είναι άνθρωποι που εγκαταλείπουν τη χώρα τους, για να ξεφύγουν από συγκρούσεις, ή διώξεις. (.) Πού πηγαίνουν όμως για να βρουν ασφάλεια; (.) Οι περισσότεροι πρόσφυγες βρίσκονται σε χώρες γειτονικές με αυτήν που εγκατέλειψαν. Πολλοί θέλουν να μείνουν κοντά στην οικογένεια και τους φίλους τους και ελπίζουν ότι σύντομα θα επιστρέψουν στο σπίτι τους. (.) Σε πολλές περιπτώσεις, περνά πολύς καιρός μέχρι να συμβεί αυτό. Και έτσι, συνεχίζουν να ζουν ως πρόσφυγες για πολλά χρόνια. (.) Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στον αστικό ιστό στη χώρα υποδοχής τους. Νοικιάζουν σπίτια σε μικρές και μεγάλες πόλεις και προσπαθούν να συντηρήσουν τις οικογένειές τους. Άλλοι ζουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς ή σε αυτοσχέδια καταλύματα, όπου οι συνθήκες διαβίωσης μπορεί να είναι εξίσου δύσκολες. Κάποιοι πρόσφυγες είναι αναγκασμένοι να μένουν στους καταυλισμούς για χρόνια ή ακόμα και για δεκαετίες. Σήμερα, οι περισσότεροι πρόσφυγες βρίσκονται στην Αφρική και περιοχές, όπως η Μέση Ανατολή και η Νότια Ασία. (.) Ένας σχετικά μικρός αριθμός προσφύγων ζει σε βιομηχανικές χώρες, όπως στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη (.) και την Αυστραλία. Η μεγάλη πλειοψηφία των προσφύγων, σχεδόν εννιά στους δέκα, ζει σε αναπτυσσόμενες χώρες. Αυτό, σημαίνει ότι κάποιες από τις φτωχότερες χώρες του κόσμου, που ήδη αντιμετωπίζουν τις δικές τους οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, φιλοξενούν τεράστιο πληθυσμό προσφύγων. Αυτό δείχνει την ανισορροπία στον τρόπο κατανομής των προσφύγων, μεταξύ των χωρών, σε παγκόσμια κλίμακα.  
(unhcrgreece 2019γ)

## Διάκριση

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα** (π.χ. *Για να ξεφύγουν από συγκρούσεις, ή διώξεις, οι συνθήκες διαβίωσης μπορεί να είναι εξίσου δύσκολες*).

**Αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. *Άλλοι ζουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς ή σε αυτοσχέδια καταλύματα, Κάποιοι πρόσφυγες είναι αναγκασμένοι να μένουν στους καταυλισμούς για χρόνια ή ακόμα και για δεκαετίες, οι περισσότεροι πρόσφυγες βρίσκονται στην Αφρική και περιοχές, όπως η μέση ανατολή και η νότια Ασία, Ένας σχετικά μικρός αριθμός προσφύγων ζει σε βιομηχανικές χώρες, Η μεγάλη πλειοψηφία των προσφύγων, σχεδόν εννιά στους δέκα, ζει σε αναπτυσσόμενες χώρες*).

**Αναφορές στους/στις προσωρινούς/ές Άλλους/ες** (π.χ. *Πολλοί θέλουν να μείνουν κοντά στην οικογένεια και τους φίλους τους και ελπίζουν ότι σύντομα θα επιστρέψουν στο σπίτι τους. (.) Σε πολλές περιπτώσεις, περνά πολύς καιρός μέχρι να συμβεί αυτό*).

**Αναφορές στους/στις απομακρυσμένους/ες Άλλους/ες** (π.χ. *Οι περισσότεροι πρόσφυγες βρίσκονται σε χώρες γειτονικές με αυτήν που εγκατέλειψαν, οι περισσότεροι πρόσφυγες βρίσκονται στην Αφρική και περιοχές, όπως η Μέση Ανατολή και η Νότια Ασία, όπως στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη (.) και την Αυστραλία, Η μεγάλη πλειοψηφία των προσφύγων, σχεδόν εννιά στους δέκα, ζει σε αναπτυσσόμενες χώρες*).

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως πρόβλημα** (π.χ. *Αυτό, σημαίνει ότι κάποιες από τις φτωχότερες χώρες του κόσμου, που ήδη αντιμετωπίζουν τις δικές τους οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, φιλοξενούν τεράστιο πληθυσμό προσφύγων. Αυτό δείχνει την ανισορροπία στον τρόπο κατανομής των προσφύγων, μεταξύ των χωρών, σε παγκόσμια κλίμακα*).

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας** (π.χ. *Αυτό, σημαίνει ότι κάποιες από τις φτωχότερες χώρες του κόσμου, που ήδη αντιμετωπίζουν τις δικές τους οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, φιλοξενούν τεράστιο πληθυσμό προσφύγων. Αυτό δείχνει την ανισορροπία στον τρόπο κατανομής των προσφύγων, μεταξύ των χωρών, σε παγκόσμια κλίμακα*).



Αφομοίωση

**Αναφορές στους όρους ένταξη και ενσωμάτωση ή/και σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης** (π.χ. *Οι περισσότεροι πρόσφυγες ζουν στον αστικό ιστό στη χώρα υποδοχής τους. Νοικιάζουν σπίτια σε μικρές και μεγάλες πόλεις και προσπαθούν να συντηρήσουν τις οικογένειές τους*).

**(3) Ποιος βοηθάει τους πρόσφυγες;**

Πολλοί άνθρωποι και οργανώσεις βοηθούν τους πρόσφυγες. (.) Αλλά, ποιοι είναι αυτοί, και πώς ακριβώς προσφέρουν βοήθεια; Το 1950 ιδρύεται από τη γενική συνέλευση των ηνωμένων εθνών η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Αρχικά, η Ύπατη Αρμοστεία προοριζόταν να λειτουργήσει μόνο για τρία χρόνια, για να βοηθήσει τους πρόσφυγες του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου στην Ευρώπη. (.) Ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας σύντομα επεκτάθηκε στην προάσπιση των δικαιωμάτων και της ευημερίας, όχι μόνο των προσφύγων, αλλά και των επαναπατρισθέντων, των ανιθαγενών και των αιτούντων άσυλο σε όλο τον κόσμο. Η Ύπατη Αρμοστεία παρέχει επίσης ανθρωπιστική βοήθεια στους εσωτερικά εκτοπισμένους. Είναι ο σημαντικότερος οργανισμός του ΟΗΕ στον τομέα της ανθρωπιστικής βοήθειας που προσφέρεται σε πρόσφυγες, με περίπου δέκα χιλιάδες μέλη προσωπικού, σε πάνω από εκατόν είκοσι χώρες στον κόσμο. Σε περιόδους προσφυγικών κρίσεων, η Ύπατη Αρμοστεία συχνά συνεργάζεται με άλλους οργανισμούς των Ηνωμένων Εθνών, όπως τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (.) τη Unicef (.) και το Παγκόσμιο Επισιτιστικό Πρόγραμμα. (.) Καθένας από αυτούς τους οργανισμούς προσφέρει βοήθεια στους πρόσφυγες, ανάλογα με τον τομέα εξειδίκευσής του. Αλλά η οικογένεια του ΟΗΕ δεν είναι η μόνη που προσφέρει βοήθεια. Εκατοντάδες τοπικές εθνικές και διεθνείς μη κυβερνητικές οργανώσεις βοηθούν τους πρόσφυγες. (.) Ταυτόχρονα, τα κράτη και οι διεθνείς οργανισμοί παρέχουν στήριξη με ειδικά προγράμματα ανθρωπιστικής βοήθειας. (.) <Όλοι μαζί> αυτοί οι οργανισμοί εξασφαλίζουν ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών ζωτικής σημασίας για τους πρόσφυγες. Παρέχουν προστασία, στέγη, τροφή και περιθαλψη. Στηρίζουν την πρόσβαση των παιδιών και των νέων στα σχολεία και στην εκπαίδευση. Παρέχουν πρόσβαση σε μέσα βιοπορισμού και βοηθούν στη διαδικασία της ένταξης. Τι μπορείτε να κάνετε λοιπόν για να βοηθήσετε τους πρόσφυγες; Εκατομμύρια άνθρωποι από όλο τον κόσμο, από όλη την κοινωνία, βοηθούν εθελοντικά όσους αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους. Κάνουν δωρεές σε ανθρωπιστικές οργανώσεις. Προσφέρουν στέγη και ρούχα στους πρόσφυγες. (.) Παρέχουν μαθήματα γλώσσας και τους υποστηρίζουν με πολλούς άλλους τρόπους. Όσο μικρές ή μεγάλες κι αν είναι αυτές οι πρωτοβουλίες μπορούν να καθορίσουν σημαντικά τις ζωές των προσφύγων και να τους βοηθήσουν να κάνουν μια νέα αρχή.

(unhcrgreece 2019β)

Διάκριση

**Αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. *Εκατομμύρια άνθρωποι από όλο τον κόσμο*).  
**Αναφορές στους/στις αδρανείς Άλλους/ες** (π.χ. *Πολλοί άνθρωποι και οργανώσεις βοηθούν τους πρόσφυγες, Είναι ο σημαντικότερος οργανισμός του ΟΗΕ στον τομέα της ανθρωπιστικής βοήθειας που προσφέρεται σε πρόσφυγες, Καθένας από αυτούς τους οργανισμούς προσφέρει βοήθεια στους πρόσφυγες, ανάλογα με τον τομέα εξειδίκευσής του, <Όλοι μαζί> αυτοί οι οργανισμοί εξασφαλίζουν ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών ζωτικής σημασίας για τους πρόσφυγες, Παρέχουν προστασία, στέγη, τροφή και περιθαλψη, Προσφέρουν στέγη και ρούχα στους πρόσφυγες, τους υποστηρίζουν με πολλούς άλλους τρόπους, Όσο μικρές ή μεγάλες κι αν είναι αυτές οι πρωτοβουλίες μπορούν να καθορίσουν σημαντικά τις ζωές των προσφύγων και να τους βοηθήσουν να κάνουν μια νέα αρχή*).

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα** (π.χ. *όσους αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους*).

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας** (π.χ. Πολλοί άνθρωποι και οργανώσεις βοηθούν τους πρόσφυγες, Είναι ο σημαντικότερος οργανισμός του ΟΗΕ στον τομέα της ανθρωπιστικής βοήθειας που προσφέρεται σε πρόσφυγες, Καθένας από αυτούς τους οργανισμούς προσφέρει βοήθεια στους πρόσφυγες, ανάλογα με τον τομέα εξειδίκευσής του, <Όλοι μαζί> αυτοί οι οργανισμοί εξασφαλίζουν ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών ζωτικής σημασίας για τους πρόσφυγες, Παρέχουν προστασία, στέγη, τροφή και περίθαλψη, Προσφέρουν στέγη και ρούχα στους πρόσφυγες, τους υποστηρίζουν με πολλούς άλλους τρόπους, Όσο μικρές ή μεγάλες κι αν είναι αυτές οι πρωτοβουλίες μπορούν να καθορίσουν σημαντικά τις ζωές των προσφύγων και να τους βοηθήσουν να κάνουν μια νέα αρχή).

#### Αφομοίωση

**Αναφορές στους όρους ένταξη και ενσωμάτωση ή/και σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης** (π.χ. Στηρίζουν την πρόσβαση των παιδιών και των νέων στα σχολεία και στην εκπαίδευση. Παρέχουν πρόσβαση σε μέσα βιοπορισμού και βοηθούν στη διαδικασία της ένταξης, παρέχουν μαθήματα γλώσσας).

#### **(4) Δικαιώματα των προσφύγων**

Σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας εκατομμύρια πρόσφυγες έχουν λάβει στήριξη και προστασία από τη διεθνή κοινότητα. (.) Πολλοί άνθρωποι χρωστούν τη ζωή τους στο σύστημα της διεθνούς προστασίας. (.) Ήταν μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο όταν χώρες από όλο τον κόσμο συμφώνησαν να αναγνωρίσουν για τους πρόσφυγες θεμελιώδη δικαιώματα. (.) Αυτά τα δικαιώματα θεσπίστηκαν στη σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων. Ας δούμε, λοιπόν, ποια δικαιώματα προβλέπει αυτή η σύμβαση. Μία από τις πιο σημαντικές αρχές της είναι ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να επιστραφούν πίσω στη χώρα καταγωγής τους αν αυτό θέτει σε κίνδυνο τη ζωή τους εξαιτίας συγκρούσεων ή διώξεων. Αυτή η αρχή είναι γνωστή ως αρχής της μη επαναπροώθησης ((παράλληλα εμφανίζεται στην οθόνη η αγγλική μετάφραση του όρου «non-refoulement»)). (.) Από τη στιγμή που θα διασχίσουν διεθνή σύνορα οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα να παραμείνουν έχοντας ασφάλεια σε μία άλλη χώρα. Αυτό το δικαίωμα δεν αφορά μόνο τη σωματική τους ασφάλεια. (.) Οι πρόσφυγες θα πρέπει να απολαμβάνουν, τουλάχιστον, τα ίδια δικαιώματα και τη βασική βοήθεια με οποιονδήποτε άλλο αλλοδαπό που είναι νόμιμος κάτοικος της χώρας. Στα δικαιώματα αυτά περιλαμβάνονται η ελευθερία της σκέψης και της μετακίνησης και η απαγόρευση των βασανιστηρίων και της εξευτελιστικής μεταχείρισης. Η σύμβαση για τους πρόσφυγες προβλέπει επίσης κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα για τους πρόσφυγες στη χώρα φιλοξενίας. Μεταξύ αυτών είναι το δικαίωμα στην εργασία και στην εκπαίδευση, το δικαίωμα της συντήρησης των ιδίων και της οικογένειάς τους καθώς και το δικαίωμα πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας. Κάποιοι θα μπορούσαν να επιστρέψουν στο σπίτι τους αν επανέλθει η ασφάλεια στη χώρα τους. Όσοι δεν μπορούν να επιστρέψουν παραμένουν στη χώρα υποδοχής τους όπου μπορούν να ενταχθούν και να προσπαθήσουν να ξαναχτίσουν τη ζωή τους από την αρχή. Μαθαίνουν τη γλώσσα, πηγαίνουν στο σχολείο, αναζητούν δουλειά και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να αποκτήσουν την ιθαγένεια της χώρας υποδοχής τους. Ανάλογα με τη κατάσταση τους κάποιοι πρόσφυγες μπορεί να μεταφερθούν από μία αρχική χώρα ασύλου σε κάποια άλλη στο πλαίσιο της λεγόμενης διαδικασίας επανεγκατάστασης. Οι πρόσφυγες που πρόκειται να επαναγκατασταθούν περνούν από μία πολύ αυστηρή διαδικασία επιλογής με τη συμμετοχή της Υπατης Αρμοστείας και της χώρας υποδοχής τους.

(unhcrgreece 2019α)

#### Διάκριση

**Αναφορές σε ανώνυμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. εκατομμύρια πρόσφυγες).

**Αναφορά σε αδρανείς Άλλους/ες** (π.χ. έχουν λάβει στήριξη και προστασία από τη διεθνή κοινότητα, Πολλοί άνθρωποι χρωστούν τη ζωή τους στο σύστημα της διεθνούς προστασίας, οι άνθρωποι δεν μπορούν να επιστραφούν πίσω στη χώρα καταγωγής τους, Ανάλογα με τη κατάσταση τους κάποιοι πρόσφυγες μπορεί να μεταφερθούν από μία αρχική χώρα ασύλου σε κάποια άλλη στο πλαίσιο της λεγόμενης διαδικασίας επανεγκατάστασης).

**Αναφορές σε παράνομους/ες/νόμιμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. Οι πρόσφυγες θα πρέπει να απολαμβάνουν, τουλάχιστον, τα ίδια δικαιώματα και τη βασική βοήθεια με οποιονδήποτε άλλο αλλοδαπό που είναι νόμιμος κάτοικος της χώρας).

**Αναφορές στους/στις προσωρινούς/ές Άλλους/ες** (π.χ. Κάποιοι θα μπορέσουν να επιστρέψουν στο σπίτι τους αν επανέλθει η ασφάλεια στη χώρα τους, Ανάλογα με τη κατάστασή τους κάποιοι πρόσφυγες μπορεί να μεταφερθούν από μία αρχική χώρα ασύλου σε κάποια άλλη στο πλαίσιο της λεγόμενης διαδικασίας επανεγκατάστασης).

**Αναφορά στους/στις Άλλους/ες ως θύματα** (π.χ. Πολλοί άνθρωποι χρωστούν τη ζωή τους στο σύστημα της διεθνούς προστασίας, θέτει σε κίνδυνο τη ζωή τους).

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας** (π.χ. έχουν λάβει στήριξη και προστασία από τη διεθνή κοινότητα, Πολλοί άνθρωποι χρωστούν τη ζωή τους στο σύστημα της διεθνούς προστασίας).

### Αφομοίωση

**Αναφορές στους όρους ένταξη και ενσωμάτωση ή/και σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης** (π.χ. Όσοι δεν μπορούν να επιστρέψουν παραμένουν στη χώρα υποδοχής τους όπου μπορούν να ενταχθούν και να προσπαθήσουν να ξαναχτίσουν τη ζωή τους από την αρχή, αναζητούν δουλειά και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να αποκτήσουν την ιθαγένεια της χώρας υποδοχής τους).

Μετά την προβολή των βίντεο στην ολομέλεια, προτείνεται οι μαθητές/τριες να χωριστούν σε τρεις μεγάλες ομάδες και καθεμιά να αναλάβει τον εντοπισμό του (ρευστού) ρατσισμού σε ένα απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει, εκτός από την εισαγωγική και αναγνωριστική διαδικασία στην παραπάνω δραστηριότητα, την ανάγνωση και ανάλυση των κειμένων από μια προοπτική αντίστασης και ενεργοποίησης της κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μπορούν να ενισχυθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη και να προβούν σε αμφισβήτηση και αναστοχασμό κάθε σημείου του κειμένου. Αυτό θα συμβάλει στην επανεξέταση των κειμένων, η οποία θα παρακινήσει οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν κριτικά τις απόψεις, τις θέσεις και τις αξίες που συχνά θεωρούνται δεδομένες. Έτσι, θα αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις, θα μπουν σε μια διαδικασία αναγνώρισης των άνισων σχέσεων εξουσίας, αναπτύσσοντας κριτική στάση και αποκτώντας απόσταση από το κοινωνικά 'αυτονόητο'.

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συνθέσει ένα κείμενο το οποίο θα πλαισιώσει το εκάστοτε βίντεο διατηρώντας τη θεματολογία και το περιεχόμενό του. Τα κείμενα που θα παραχθούν θα είναι προϊόντα της προσπάθειας των μαθητών/τριών να παραγάγουν λόγο που δεν θα περιέχει (ρευστό) ρατσισμό. Με αυτόν τον τρόπο, οι ομάδες μαθητών/τριών θα μπουν στη διαδικασία αναστοχασμού των όσων εκφέρουν αλλά και όσων προσλαμβάνουν ως προς τις διακρίσεις που μπορεί να αναπαράγονται. Έτσι, μέσω της διαδικασίας παραγωγής τέτοιων αντι-κειμένων, θα πραγματοποιηθεί μια βιωματική και ενεργητική προσπάθεια μη αναπαραγωγής του κυρίαρχου ρατσιστικού λόγου, αφού ουσιαστικά οι μαθητές/τριες θα έχουν μπει σε μια διαδικασία ενεργοποίησης της κριτικής σκέψης και αντίστασης στις κυρίαρχες ρατσιστικές αξίες και ιδεολογίες. Τα κείμενα που θα δομηθούν από τις ομάδες, προτείνεται να ηχογραφηθούν με σκοπό να επενδύσουν τα βίντεο, αντικαθιστώντας τα πρωτότυπα κείμενα. Για την τελική επεξεργασία των βίντεο προτείνεται οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή της τάξης και, συγκεκριμένα, το πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο Video Maker. Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να επεξεργάζονται κριτικά τα κείμενά τους ως προς το αν περιέχουν ή όχι



στοιχεία ρευστού ρατσισμού τόσο στη διαδικασία παραγωγής τους όσο και στην τελική τους μορφή.

#### Αξιολόγηση της δραστηριότητας

Προκειμένου να φανεί αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της δραστηριότητας, προτείνονται η προβολή των νέων βίντεο στην ολομέλεια και η προσεκτική παρατήρηση για τον εντοπισμό πιθανών σημείων (ρευστού) ρατσισμού. Απαραίτητη κρίνεται η διαλογική και αναστοχαστική συζήτηση μεταξύ των μαθητών/τριών για το αν τα βίντεο μπορούν πλέον να χαρακτηρίζονται ως αμιγώς αντιρατσιστικά ή αν περιέχουν ρευστό ρατσισμό, καθώς και τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Σε αυτή τη διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός θα έχει συντονιστικό ρόλο.

#### **4. Δραστηριότητα 3: «Ακτιβισμός, αντιρατσιστικό έργο και ρευστός ρατσισμός»**

##### *Μαθησιακοί στόχοι*

- Να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τον Ιάσονα Αποστολόπουλο και το έργο του.
- Να εντοπίσουν τον ρευστό ρατσισμό σε δημοσίευση του Ιάσονα Αποστολόπουλου.
- Να ερμηνεύσουν την ύπαρξη του ρευστού ρατσισμού στο κείμενο του Ιάσονα Αποστολόπουλου.

##### *Εποπτικά μέσα και υλικά*

Ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηχεία, προτζέκτορας και σύνδεση στο διαδίκτυο, φυλλάδιο, πίνακας και μαρκαδόροι

##### *Διάρκεια και χώρος υλοποίησης*

Δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά), σχολική τάξη

##### *Μέθοδοι*

Συζήτηση, παρατήρηση, ερωτο-απαντήσεις, καταγισμός ιδεών

##### *Περιγραφή δραστηριότητας*

##### Πορεία

Αρχικά, πρόκειται να παρουσιαστεί από τον/την εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με τον Ιάσονα Αποστολόπουλο. Συγκεκριμένα προτείνεται να προβληθεί στον προτζέκτορα της τάξης η περιγραφή του προφίλ του στη σελίδα Wikipedia. Έπειτα, μπορεί να πραγματοποιηθεί συζήτηση σχετικά με το ποιος είναι ο Ιάσωνας Αποστολόπουλος,<sup>5</sup> με τι ασχολείται, ποιο είναι το έργο του και σε ποιο πλαίσιο ανήκει (ρατσιστικό ή αντιρατσιστικό). Επιπρόσθετα, προτείνεται να προβληθεί μια συνέντευξή του από την πλατφόρμα του YouTube, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά θα σκιαγραφήσουν το προφίλ του, θα ενημερωθούν για τις δράσεις του και, παράλληλα, θα προσπαθήσουν να διακρίνουν αν στον λόγο του εμφιλοχωρεί ο (ρευστός) ρατσισμός. Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό κατά τον συντονισμό της συζήτησης, έπειτα από την προβολή της συνέντευξης, θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Πιστεύετε ότι ο Ιάσωνας Αποστολόπουλος συνεισφέρει θετικά στο προσφυγικό ζήτημα; Γιατί;
- Ποιος είναι ο σκοπός του;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε το προφίλ του;
- Πώς σας φαίνονται οι δράσεις/το έργο του;

<sup>5</sup> Πρόκειται για έναν ακτιβιστή και διασώστη προσφύγων/ισσών με έντονη ανθρωπιστική και αντιρατσιστική πολιτικοκοινωνική θέση.

- Τι θα λέγατε για τις εντάσεις που υπάρχουν μεταξύ του Ιάσονα Αποστολόπουλου και του ελληνικού κράτους;

Στη συνέχεια, προτείνεται οι μαθητές/τριες να περιηγηθούν στους λογαριασμούς του Ιάσονα Αποστολόπουλου στα κοινωνικά δίκτυα, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή της τάξης, με σκοπό να παρατηρήσουν τα κείμενά του, τις εικόνες και τις πληροφορίες που αναρτά. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φυλλάδιο στα παιδιά, το οποίο περιέχει μια δημοσίευση από τον προσωπικό λογαριασμό των κοινωνικών δικτύων του Ιάσονα Αποστολόπουλου. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο το οποίο συνδυάζει γραπτό κείμενο και εικόνες. Οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να εντοπίσουν τον ρευστό ρατσισμό στο κείμενο αυτό ατομικά.

#### (5) Ανάρτηση του Ιάσονα Αποστολόπουλου<sup>6</sup>

Μαύρη νύχτα χθες. Δυο ναυάγια με ~33 νεκρούς και αγνοούμενους.

- Κύθηρα. Ιστιοπλοϊκό με 95 πρόσφυγες συντρίφτηκε στα βράχια, οι επιζώντες κολύμπησαν στην ακτή και γαντζώθηκαν στον γκρεμό για να γλιτώσουν. Συγκινητική η στάση ντόπιων κατοίκων που έφεραν δικό τους γερανό για να τους απεγκλωβίσουν. 4 νεκροί και 11 αγνοούμενοι ως τώρα.
- Λέσβος. Ναυάγιο με ~40 πρόσφυγες. 18 νεκροί ως τώρα, οι 16 γυναίκες, όλες από την υποσαχάρια Αφρική. 25 επιζώντες που έτρεχαν και κρύφτηκαν στην περιοχή (υπό τον φόβο επαναπροώθησης).

Και τα δυο ναυάγια σχετίζονται με την προσπάθεια των προσφύγων να αποφύγουν τα ελληνικά pushbacks.

Στην Λέσβο, ξεκίνησαν με 7 μποφόρ για να μην τους πιάσουν τα ραντάρ και στα Κύθηρα ναυάγησαν γιατί επιχείρησαν να πάνε Ιταλία απευθείας από Τουρκία (100 φορές πιο επικίνδυνο) προκειμένου να μην τους εντοπίσει το ελληνικό λιμενικό και τους επαναπροωθήσει,

Γι' αυτό πνίγηκαν.

#refugees

Η ανάλυση με βάση τις κατηγορίες της διάκρισης και της αφομοίωσης έχει ως εξής:

#### Διάκριση

**Αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. Δυο ναυάγια με ~33 νεκρούς και αγνοούμενους, Ιστιοπλοϊκό με 95 πρόσφυγες συντρίφτηκε στα βράχια, 4 νεκροί και 11 αγνοούμενοι, ~40 πρόσφυγες, 18 νεκροί ως τώρα, οι 16 γυναίκες, 25 επιζώντες).

**Αναφορά στους/στις Άλλους/ες ως θύματα** (π.χ. Δυο ναυάγια με ~33 νεκρούς και αγνοούμενους, οι επιζώντες κολύμπησαν στην ακτή και γαντζώθηκαν στον γκρεμό για να γλιτώσουν, 4 νεκροί και 11 αγνοούμενοι, 18 νεκροί ως τώρα, 25 επιζώντες, έτρεχαν και κρύφτηκαν στην περιοχή (υπό τον φόβο επαναπροώθησης), προσπάθεια των προσφύγων να αποφύγουν τα ελληνικά pushbacks, ναυάγησαν, προκειμένου να μην τους εντοπίσει το ελληνικό λιμενικό και τους επαναπροωθήσει, Γι' αυτό πνίγηκαν).

**Αναφορές στους/στις άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας** (π.χ. Συγκινητική η στάση ντόπιων κατοίκων που έφεραν δικό τους γερανό για να τους απεγκλωβίσουν).

**Αναφορά στους/στις αδρανείς Άλλους/ες** (π.χ. Συγκινητική η στάση ντόπιων κατοίκων που έφεραν δικό τους γερανό για να τους απεγκλωβίσουν).

**Αναφορές σε παράνομους/ες/νόμιμους/ες Άλλους/ες** (π.χ. έτρεχαν και κρύφτηκαν στην περιοχή, προσπάθεια των προσφύγων να αποφύγουν τα ελληνικά pushbacks, για να μην τους πιάσουν τα ραντάρ, προκειμένου να μην τους εντοπίσει το ελληνικό λιμενικό και τους επαναπροωθήσει).

<sup>6</sup> Το κείμενο αυτό συνοδεύεται από εικόνες οι οποίες έχουν αφαιρεθεί από εδώ για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων.

Ως συνέχεια της ανάλυσης του κειμένου προτείνεται μια συζήτηση στην ολομέλεια με θεματική που θα αφορά την προσπάθεια κατανόησης των γιατί και πώς ο ρατσισμός καταφέρνει να εισρέει στον λόγο ατόμων που έχουν ανθρωπιστική και αντιρατσιστική δράση. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα συντονίσουν τη συζήτηση μπορούν να είναι οι παρακάτω:

- Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι στον λόγο του Ιάσονα Αποστολόπουλου αναπαράγεται ο ρευστός ρατσισμός;
- Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Είναι εφικτή η παραγωγή ενός αμιγώς αντιρατσιστικού κειμένου;
- Πιστεύετε ότι ο Ιάσωνας Αποστολόπουλος κατανοεί ότι αναπαράγει ρατσιστικές θέσεις;
- Τι συνέπειες μπορεί να έχει η συγκαλυμμένη ύπαρξη του ρατσισμού σε ένα αντιρατσιστικό κείμενο;
- Τι αποτελέσματα μπορεί να έχει το γεγονός ότι τα άτομα διαβάζουν κείμενα και δημοσιεύσεις ενός ακτιβιστή για τα δικαιώματα των προσφύγων/ισσών, ενώ παράλληλα σε αυτά (ανα)παράγονται στοιχεία (ρευστού) ρατσισμού;

#### Αξιολόγηση της δραστηριότητας

Ολοκληρώνοντας τόσο την παρούσα δραστηριότητα όσο και την ευρύτερη παρέμβαση, θα μπορούσαν να αποτυπωθούν οι σκέψεις, οι ιδέες και οι προβληματισμοί των μαθητών/τριών για τον ρευστό ρατσισμό μέσα από τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Ανάλογα με τα δεδομένα που θα προκύψουν από αυτή τη διαδικασία, θα μπορούσε να συνεχιστεί η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση με συντονιστές/τριες τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες μέσω ενός πρότζεκτ τη θεματολογία του οποίου θα επιλέξουν οι ίδιοι/ες. Σε αυτή την περίπτωση, θα είχε ενδιαφέρον και η οργάνωση μιας δράσης ευαισθητοποίησης για τον ρευστό ρατσισμό τόσο σε άλλες σχολικές τάξεις όσο και έξω από τους τοίχους του σχολείου.

#### **5. Εκπαιδευτικές προσδοκίες**

Με το πέρας της παρούσας διδακτικής πρότασης επιθυμούμε οι μαθητές/τριες να έχουν εξοικειωθεί σε έναν βαθμό με την έννοια του ρευστού ρατσισμού και να έχουν αναπτύξει ικανότητες ανίχνευσής του. Επίσης, βασικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης τόσο μέσω της ενασχόλησης των μαθητών/τριών με τον ρευστό ρατσισμό αλλά και μέσω των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού, είναι η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της συνειδητοποίησης ότι κάθε κείμενο φέρει μια ιδεολογία και μπορεί να επηρεάζεται από τον κυρίαρχο λόγο αναπαράγοντάς τον, ακόμα και αν εντάσσεται σε έναν μειονοτικό λόγο που εκ πρώτης όψεως φαίνεται να είναι συμπεριληπτικός, ανθρωπιστικός και να μην προάγει τις διακρίσεις. Οι παραπάνω δραστηριότητες σχεδιάζονται και οι προαναφερθέντες στόχοι τίθενται γιατί είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σημασία της ενεργοποίησης της κριτικής τους σκέψης, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο που έχει αυτή στον εντοπισμό των κρυμμένων μηνυμάτων που έχουν τα κείμενα, αναγνωρίζοντας έτσι τους σκοπούς που επιτελούν.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ως προς την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν και παρουσιάστηκαν παραπάνω, υπάρχει ευελιξία, κάτι το οποίο είναι αναγκαίο για την εφαρμογή τους, αφού η στοχοθεσία και οι μέθοδοι πρέπει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού κοινού. Βασικούς παράγοντες για την επίτευξη των δραστηριοτήτων αποτελούν η ελευθερία έκφρασης και ο πλουραλισμός των απόψεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο λόγω της χρήσης του κριτικού γραμματισμού όσο και λόγω της ενασχόλησης με το ευρύτερο ζήτημα του ρατσισμού: κάθε άποψη οφείλει να έχει χώρο έκφρασης και συζήτησης.

## Βιβλιογραφία

- iasonas\_apost. 2022.  
[https://www.instagram.com/p/CjYBob6IMjI/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igshid=MzRIODBiNWF1ZA==](https://www.instagram.com/p/CjYBob6IMjI/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWF1ZA==) (πρόσβαση 25.1.2024).
- unhrgreece. 2019α. Δικαιώματα των προσφύγων.  
<https://www.youtube.com/watch?v=2QuHkabkmgg> (πρόσβαση 25.1.2024).
- unhrgreece. 2019β. Ποιος βοηθάει τους πρόσφυγες;  
<https://www.youtube.com/watch?v=rbYm2M1xATk> (πρόσβαση 25.1.2024).
- unhrgreece. 2019γ. Πού πηγαίνουν οι πρόσφυγες;  
<https://www.youtube.com/watch?v=W55mdSCFim8> (πρόσβαση 25.1.2024).
- unhrgreece. 2019δ. Πρόσφυγες - Ποιοι είναι;  
<https://www.youtube.com/watch?v=CYkRp0QOLvs> (πρόσβαση 25.1.2024)
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

## Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ονομάζομαι Αγγέλα Ντινώρη και είμαι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο πλαίσιο των προπτυχιακών μου σπουδών, ασχολήθηκα ιδιαίτερα με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα, το ενδιαφέρον μου προς τα μαθήματα με κοινωνιολογικό περιεχόμενο με οδήγησαν στη φοίτηση στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα». Η σημασία του σχεδιασμού δραστηριοτήτων και της υλοποίησή τους και ειδικότερα αυτών που άπτονται κοινωνικών ζητημάτων είναι ύψιστης σημασίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

## «Μια πλάκα έκανα... ή μήπως όχι;» Ανίχνευση ρευστού ρατσισμού σε χιουμοριστικά κείμενα από μαθητές/τριες γυμνασίου

Βασιλική Καβαλάρη

### Περίληψη

Βασικός στόχος αυτής της εργασίας είναι να υποστηρίξει ότι το χιούμορ μπορεί να συντελέσει τόσο στην πιο ευχάριστη και διασκεδαστική διεξαγωγή της γλωσσικής διδασκαλίας όσο και στην ευαισθητοποίηση του μαθητικού κοινού ως προς τις συνέπειες της χρήσης του χιούμορ. Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη γίνεται ανάλυση δύο χιουμοριστικών κειμένων, ενός από σχολικό εγχειρίδιο και ενός από το Wiki-TRACE (2021). Στα κείμενα αυτά έγινε ανάλυση με βάση τη *Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ* (Attardo 2001). Επίσης επιχειρείται η αναζήτηση των ρατσιστικών κατηγοριών της *διάκρισης* και της *αφομοίωσης*. Στη συνέχεια, σύμφωνα με την ανάλυση που έγινε, προτείνεται ένα σχέδιο μαθήματος, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου. Το σχέδιο αυτό λαμβάνει υπόψη τις κατηγορίες διδακτικών δραστηριοτήτων που προτείνει ο Behrman (2006) στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Μέσα από την αξιοποίηση ενός φύλλου εργασίας, επιδιώκεται η ανάδειξη της συνεμφάνισης του ρατσιστικού με τον αντιρατσιστικό λόγο και, κατ' επέκταση, η ανίχνευση του ρευστού ρατσισμού.

*Λέξεις-κλειδιά:* γλωσσική διδασκαλία, γυμνάσιο, χιούμορ, κόμικς, αφήγηση

### 1. Εισαγωγή

Η διδακτική παρέμβαση της παρούσας εργασίας στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την έννοια του ρευστού ρατσισμού και την ανίχνευσή του από αυτούς/ές. Απευθύνεται σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου και ηλικίας περίπου 14-15 ετών. Στην παρέμβαση συγκεντρώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν επί συνόλου δύο χιουμοριστικά κείμενα, τα οποία αναλύονται παρακάτω. Το μεν πρώτο είναι από το σχολικό εγχειρίδιο της γ' γυμνασίου, συγκεκριμένα από το *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών* (Κατσαρού κ.ά. 2006), ενώ το δεύτερο είναι από το Wiki-TRACE (2021). Η παρέμβαση προτείνεται να διδαχθεί με τη μορφή φύλλου εργασίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα στην τρίτη ενότητα, η οποία βάσει του τρέχοντος αναλυτικού προγράμματος έχει ως κεντρικό θέμα τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό και έχει τον τίτλο: «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί».

### 2. Στόχος της παρέμβασης

Κεντρικός στόχος του προτεινόμενου τρόπου διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στους/στις μαθητές/τριες. Ειδικότερα, σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν κριτική επίγνωση των πολύπλοκων χρήσεων και σκοπιμοτήτων που υπηρετούν οι χιουμοριστικές αφηγήσεις. Έτσι, οι μαθητές/τριες μπορεί να καταστούν ικανοί/ές να ανιχνεύουν τα ιδεολογικά στοιχεία που κρύβονται μέσα σε χιουμοριστικές αφηγήσεις. Για αυτόν τον λόγο στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση του

Behrman (2006 στο Tsakona 2019: 116-117) με τους έξι τύπους δραστηριοτήτων<sup>1</sup> στο φάσμα του κριτικού γραμματισμού. Ειδικότερα, έγινε χρήση των εξής των κατηγοριών δραστηριοτήτων:

1. *ανάγνωση συμπληρωματικών κειμένων* (reading supplementary texts): η προσπάθεια να διαβαστούν στην τάξη κείμενα τα οποία δεν περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες και στον/στη διδάσκοντα/ουσα να σχεδιάσουν το δικό τους μάθημα,
2. *ανάγνωση πολλαπλών κειμένων* (reading multiple texts): μέσα από το επιλεγόμενο υλικό δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν διαφορετικές αντιλήψεις και οπτικές για το ίδιο θέμα,
3. *ανάγνωση από μια προοπτική αντίστασης* (reading from a resistant perspective): η ανάγνωση αυτού του είδους καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες την υιοθέτηση μιας προοπτικής που αντιστέκεται απέναντι στις κυρίαρχες αντιλήψεις των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι μαθητές/τριες παρακινούνται να επαναξιολογήσουν και να επανανοηματοδοτήσουν τόσο τις αξίες και τις γνώσεις που λαμβάνουν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και αυτών που ήδη κατέχουν.
4. *παραγωγή αντι-κειμένων* (producing counter-texts): παραγωγή λόγου που δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να παρουσιάσουν τις δικές τους οπτικές ή, γενικότερα, διαφορετικές οπτικές από αυτές των κειμένων που επεξεργάστηκαν.

Ένας ακόμη σημαντικός στόχος του μαθήματος είναι η αξιοποίηση του χιούμορ ως αντικειμένου διδασκαλίας. Το χιούμορ δεν εμφανίζεται συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία επειδή, μεταξύ άλλων, τα σχολικά βιβλία περιέχουν κατεξοχήν ‘σοβαρά’ θέματα προς διδασκαλία (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 180). Μέσα από την ανάλυση του χιούμορ κατά τη γλωσσική διδασκαλία δίνεται έμφαση στις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις, οι οποίες προϋποτίθενται και ανασύρονται από τους/τις συνομιλητές/τριες και καθίστανται αντικείμενο κριτικής και αναθεώρησης (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 183). Κρίνεται επίσης σκόπιμη η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στο γεγονός ότι μέσω του χιούμορ δεν ασκείται κριτική μόνο σε όσους/ες έχουν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στους/στις Άλλους/ες, αλλά και στο ότι προκαλώντας γέλιο είναι δυνατό να καλύπτεται και να φυσικοποιείται ο ρατσισμός (Tsakona 2019: 130). Στην προκειμένη περίπτωση τα χιουμοριστικά κείμενα εκ πρώτης όψεως εκλαμβάνονται ως αντιρατσιστικά, επί της ουσίας όμως αποτελούν παραδείγματα ρευστού ρατσισμού (Weaver 2016) καθώς περιέχουν αμφισημίες, όπως θα δείξουμε παρακάτω. Αν και υπάρχει ιδεολογική αντιπαράθεση μεταξύ ρατσιστικού και αντιρατσιστικού λόγου, όπως προκύπτει και από τα παρακάτω κείμενα, η κειμενική συνύπαρξη και των δύο λόγων δεν αποκλείεται.

### **3. Ανάλυση των κειμένων που έχουν επιλεγεί για τη διδακτική παρέμβαση**

Η ανάλυση των ακόλουθων χιουμοριστικών κειμένων βασίστηκε στη *Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ* του Attardo (2001 στο Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 104-105). Η θεωρία αυτή θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε το αντιρατσιστικό χιούμορ στα κείμενα που αναλύθηκαν. Παράλληλα, οι κατηγορίες ρατσισμού *διάκριση* και *αφομοίωση*<sup>2</sup> θα αποκαλύψουν τον ρατσισμό

<sup>1</sup> Οι δύο τύποι δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού που δεν χρησιμοποιήθηκαν εδώ είναι η *διεξαγωγή ερευνητικών πρότζεκτ που επιλέγουν οι μαθητές/τριες* (conducting student-choice research projects) και η *ανάληψη κοινωνικής δράσης* (taking social action · Behrman 2006).

<sup>2</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

που έχει παρειοφρήσει στα κείμενα. Ως εκ τούτου, θα δείξουμε ότι τα κείμενα είναι δείγματα ρευστού ρατσισμού.

### 3.1. Κείμενο 1

Το κείμενο αυτό αντλήθηκε από το *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών* (Κατσαρού κ.ά. 2006: 31-32). Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο και συγκεκριμένα για ένα κόμικ αποτελούμενο από 8 εικόνες, το οποίο φέρει τον τίτλο «Προκαταλήψεις». Για ευκολότερη αναφορά έχουν τοποθετηθεί οι δείκτες E1, E2, E3, κοκ. πάνω στις εικόνες.

(1) *Γ' Γυμνασίου Νεοελληνική Γλώσσα. Τετράδιο Εργασιών* (Κατσαρού κ.ά. 2006: 31-32) έχει προστεθεί αρίθμηση E1-E8 για διευκόλυνση στις ενδοκειμενικές αναφορές).

**Κείμενο 5 [Προκαταλήψεις]**

E1

E2

E3

E4

3η ενότητα ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ • Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ  
Τετράδιο εργασιών  
31





Σε αυτό το κείμενο βλέπουμε μια ηλικιωμένη γυναίκα που νοικιάζει ένα δωμάτιο και έχει τοποθετήσει έξω από το σπίτι ένα ενοικιαστήριο (E1). Ο πρώτος υποψήφιος ενοικιαστής είναι ένας μαύρος άνδρας. Η ηλικιωμένη γυναίκα ξαφνιασμένη από την εξωτερική εμφάνιση του εν λόγω κυρίου, ψεύδεται πως το δωμάτιο έχει νοικιαστεί (E2). Μόλις μπει στο σπίτι της, μονολογεί δηλώνοντας πως δεν έχει τίποτα με τους μαύρους και αναφέρει πως της αρέσει ο Έντι Μέρφι. Παράλληλα, εκφράζει την άρνησή της να δεχτεί τους μαύρους μέσα στο σπίτι της και ρωτά τη γνώμη της γάτας της, η οποία της απαντά με ένα νιαούρισμα (E3). Στη συνέχεια, ανοίγει την πόρτα σε έναν άλλο υποψήφιο ενοικιαστή, ο οποίος αφού την καλημερίσει της εκφράζει το ενδιαφέρον του να νοικιάσει το δωμάτιο (E4). Επίσης, της συστήνει τον πατέρα του και την αδερφή του, τη Φατίμα. Μόλις η ηλικιωμένη αντιλήφθηκε πως οι υποψήφιοι ενοικιαστές ήταν άραβες, λέει πάλι ψέματα ότι το δωμάτιο έχει νοικιαστεί (E5). Τελικά, όταν βρίσκει τον ενοικιαστή της αρεσκείας της και υπογράφει το συμβόλαιο, ευχαριστεί το Θεό που της έστειλε έναν ομοεθνή της για ενοικιαστή (E6). Ωστόσο, προσπαθεί να δικαιολογηθεί και πάλι λέγοντας ότι δεν είναι ρατσίστρια αλλά θα προτιμούσε να μη συγκατοικεί με κάποιον ξένο. Καθώς έφευγε ο ενοικιαστής, τη ρώτησε αν θα μπορούσαν να τον επισκέπτονται οι φίλοι του και η απάντηση της ηλικιωμένης ήταν θετική (E7). Στο τέλος όμως την περίμενε μια ακόμη έκπληξη, καθώς οι φίλοι του ενοικιαστή ήταν ο μαύρος και ο άραβας που προηγουμένως είχε διώξει (E8).

Για την ανάλυση του κειμένου 1 αξιοποιήθηκε η θεωρία του Attardo (2001) για το γλωσσικό χιούμορ. Μέσω του χιούμορ του κειμένου 1 στοχοποιείται η ηλικιωμένη κυρία. Αυτό το αντιλαμβανόμαστε από τις εξής ασυμβατότητες: η ηλικιωμένη κυρία προκαλεί ασυμβατότητες/ αντιφάσεις όταν λέει *Δεν έχω τίποτα με τους μαύρους...αλλά και να τους βάλω μες το σπίτι μου, όχι ευχαριστώ... δεν θα πάρω!* (E3), *Δεν είμαι ρατσίστρια, αλλά στην ηλικία μου... καταλαβαίνετε* (E6), ενώ στο τέλος, όταν η ηλικιωμένη κυρία βλέπει τον ενοικιαστή της να βγαίνει βόλτα με τους αλλοεθνείς φίλους του και πρώην υποψηφίους ενοικιαστές του δωματίου της, στους οποίους νωρίτερα είχε πει ψέματα, και καταλαβαίνει ότι η πραγματικότητα αντιβαίνει τις προσδοκίες και τις προσπάθειές της (E8).



Παράλληλα, αναδεικνύεται η αντιρατσιστική αναπαράσταση του πλειονοτικού ενοικιαστή, ο οποίος αποκαλεί φίλους του τους αλλοεθνείς προηγούμενους υποψήφιους ενοικιαστές (E7). Ωστόσο, δεν θα περιμέναμε ο πλειονοτικός ενοικιαστής να συναναστρέφεται με τους συγκεκριμένους αλλοεθνείς και μάλιστα να τους αποκαλεί φίλους του, οπότε ενδεχομένως και εδώ έχουμε ασυμβατότητα.

Επιπροσθέτως, αν αξιοποιηθούν οι κατηγορίες της διάκρισης και της αφομοίωσης ως κατηγορίες ρατσισμού, εντοπίζουμε στο κείμενο 1 τα εξής στοιχεία:

### Διάκριση

Στο κείμενο 1 καθίσταται αντιληπτό πως οι μετανάστες/τριες και πρόσφυγες/ισες αντιμετωπίζονται ως πηγή προβλημάτων για τη χώρα υποδοχής. Αυτό το καταλαβαίνουμε επειδή η ηλικιωμένη, η οποία φαίνεται να ανήκει στους/στις πλειονοτικούς/ές, αποφεύγει να νοικιάσει το σπίτι της στους/στις αλλοεθνείς. Η διάκριση είναι εμφανής καθώς γίνεται αναφορά στους/στις Άλλους/ές ως πρόβλημα και υπονοείται όταν στην εικόνα E7 παρουσιάζεται η σκέψη της ηλικιωμένης για τον αποδεκτό ενοικιαστή της, τον οποίο χαρακτηρίζει ως ευγενή, καθαρό και καλοαναθρεμμένο, και υποστηρίζει ότι έκανε σωστή επιλογή νοικιάζοντάς του το δωμάτιο. Ιδιαίτερη βαρύτητα πέφτει στη λέξη *καθαρό*, καθώς η γυναίκα υπαινίσσεται ότι οι άλλοι υποψήφιοι είναι 'μη καθαροί'. Ένα ακόμη στοιχείο διάκρισης είναι η διατήρηση της ανωνυμίας των προσώπων που ενδιαφέρθηκαν για την ενοικίαση του σπιτιού. Με άλλα λόγια, η διάκριση επιτελείται μέσα από την αναφορά στον/στην *ανώνυμο/η Άλλο/η*. Παράλληλα, στην εικόνα E6 η ηλικιωμένη γυναίκα απευθύνεται στον ομοεθνή της με την ακόλουθη φράση: *Δόξα τω Θεώ! Μ' ένα παλικαράκι από τα μέρη μας*. Η χρήση της κτητικής ανωνυμίας στον αδύναμο τύπο του α' πληθυντικού προσώπου *μας* και η κατάληξη *-άκι* στη λέξη *παλικαράκι* προβάλλουν μια σχέση εγγύτητας μεταξύ πλειονοτικών. Αυτόματως δημιουργείται μια σχέση απόστασης από τους αλλοεθνείς.

### Αφομοίωση

Στο παραπάνω κείμενο παραβλέπεται η γλώσσα των μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισών καθώς στην ηλικιωμένη κυρία οι εικονιζόμενοι αλλοεθνείς αναπαρίστανται να μιλούν στα ελληνικά και όχι στη γλώσσα καταγωγής τους. Ως αποτέλεσμα, ενισχύεται το πλειονοτικό Εμείς και φυσικοποιείται η χρήση της ελληνικής ως πρώτης και κυρίαρχης γλώσσας. Ένα ακόμη στοιχείο αφομοίωσης που εντοπίστηκε είναι οι αναφορές που γίνονται σε μετριασμένους τρόπους αντίκρουσης του ρατσισμού, όπως αποκαλύπτεται μέσα από τα λόγια της ηλικιωμένης. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις της ότι: *Δεν έχω τίποτα με τους μαύρους... αλλά και να τους βάλω μες το σπίτι μου, όχι ευχαριστώ... δεν θα πάρω!* (E3), *Δεν είμαι ρατσίστρια, αλλά στην ηλικία μου... καταλαβαίνετε* (E6), υποδηλώνουν ότι προσπαθεί να αποδείξει ότι δεν τρέφει ρατσιστικές πεποιθήσεις. Στην πραγματικότητα όμως συμβαίνει το αντίθετο.

Εν τέλει, είναι αβέβαιο κατά πόσο το κείμενο 1 περνά αμιγώς αντιρατσιστικά μηνύματα, όπως είναι ο αρχικός στόχος της ενότητας στην οποία εντάσσεται. Βασικός σκοπός του κειμένου ήταν η χιουμοριστική στοχοποίηση της ρατσιστικής συμπεριφοράς της ηλικιωμένης απέναντι στους αλλοεθνείς υποψήφιους ενοικιαστές της. Όμως, όπως αποκαλύπτεται, στοχοποιούνται και οι αλλοεθνείς, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αμφισημίες. Συμπερασματικά, το κείμενο 1 θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι περιέχει στοιχεία ρευστού ρατσισμού (Weaver 2016) εξαιτίας της κειμενικής συνύπαρξης ρατσιστικού και αντιρατσιστικού λόγου (βλ. επίσης Τσάμη κ.ά. 2021: 59-60).

### **3.2. Κείμενο 2**

Το συγκεκριμένο αντλήθηκε από το Wiki-TRACE (2021). Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο και φέρει τον τίτλο «Γονιός που δεν πιστεύει στα εμβόλια ιδιαίτερα ανήσυχος ότι τα παιδιά των προσφύγων θα κολλήσουν το γιο του αρρώστιες».

**(2) Γονιός που δεν πιστεύει στα εμβόλια ιδιαίτερα ανήσυχος ότι τα παιδιά των προσφύγων θα κολλήσουν το γιο του αρρώστιες**

20 Οκτωβρίου 2016

Σε «αναμμένα κάρβουνα» κάθεται τις τελευταίες ημέρες ο Γιώργος Σ., πατέρας ενός πεντάχρονου παιδιού το οποίο πήγε για πρώτη φορά στο σχολείο τον περασμένο μήνα.

Ο μικρός Σοφοκλής, παρακολουθεί τα μαθήματα της πρώτης δημοτικού παρέα με αρκετά προσφυγόπουλα, με αποτέλεσμα ο 37χρονος πατέρας να αισθάνεται ιδιαίτερα ανήσυχος, αφού δεν έχει εμβολιάσει τον μικρό για καμία αρρώστια. Αντίθετα, ο άνδρας δηλώνει κατηγορηματικά αντίθετος στον εμβολιασμό, θεωρώντας πως τα εμβόλια δεν είναι τίποτα παραπάνω από φτηνά κόλπα των φαρμακευτικών εταιρειών ώστε να δημιουργήσουν στα μικρά παιδιά ευαισθησία, ωθώντας τα προς τα φάρμακα. *«Σιγά μην πάρω κι εγώ μέρος στο πάρτι εκατομμυρίων που στήνεται με θύματα τα παιδιά μας. Το ανοσοποιητικό τους σύστημα δουλεύει μια χαρά, χωρίς να χρειάζεται τις πανάκριβες σύριγγες. Για το μόνο που ανησυχώ, είναι για τις αρρώστιες που φέρνουν τα παιδιά των προσφύγων, οι οποίες είναι άγνωστες στους ελληνικούς οργανισμούς. Δεν πιστεύω κάτι παραμύθια ότι δήθεν όλα τα παιδιά κολλάνε τις ίδιες αρρώστιες. Σιγά μην κολλάει τα ίδια ο Σοφοκλάκος με τον κάθε ξένο»*, εξανίσταται ο Γιώργος, ο οποίος σε ερώτηση δημοσιογράφου μας για το ενδεχόμενο να ευθύνεται η απουσία εμβολίων για τις πιθανές αρρώστιες του παιδιού του ξεσπά:

*«Είστε κι εσείς, τα βρωμερά ΜΜΕ, μέρος του συστήματος, για να εξυπηρετήσετε τα συμφέροντα του κεφαλαίου. Αν αρρωστήσει ο μικρός δεν θα φταίει ότι δεν έβαλε στο σώμα του τα βλαβερά εμβόλια, αλλά ότι έκατσε στο ίδιο θρανίο με έναν πρόσφυγα. Ίσως τα μικρόβια του πρόσφυγα μιλάνε άλλη γλώσσα, δεν ξέρω. Πάντως είναι επικίνδυνα»*.

Σε ότι αφορά τους γιατρούς, συστήνουν στα παιδιά των προσφύγων να μένουν μακριά από όσα Ελληνόπουλα δεν έχουν εμβολιαστεί, για λόγους προστασίας της πνευματικής υγείας και της κοινής λογικής των προσφυγόπουλων, ενώ διαψεύδεται η φήμη πως διάφοροι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων ανά τη χώρα ψάχνουν εξονυχιστικά τα τάπερ των προσφύγων για να ελέγξουν αν οι γονείς τους τα βάζουν να κουβαλάνε με το ζόρι στο σχολείο τους για να πλήξουν την υγεία των συμπατριωτών μας.

(Γονιός που δεν πιστεύει στα εμβόλια ιδιαίτερα ανήσυχος ότι τα παιδιά των προσφύγων θα κολλήσουν το γιο του αρρώστιες 2016)

Όπως συνέβη για το κείμενο 1, έτσι και για την ανάλυση του κειμένου 2 αξιοποιήθηκε η *Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ* (Attardo 2001). Μέσω του χιούμορ του κειμένου 2 στοχοποιείται η συμπεριφορά των πλειονοτικών έναντι των προσφύγων/ισσών. Ωστόσο, ταυτόχρονα στοχοποιούνται και οι πρόσφυγες/ισσες, οι οποίοι/ες αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα, ως υγειονομική απειλή, ως πηγή μόλυνσεων.

Αναλυτικότερα, το κείμενο 2 περιέχει μια πληθώρα χιουμοριστικών φράσεων οι οποίες υπογραμμίζουν την ασύμβατη ανησυχία του πατέρα για τα εμβόλια και τις αρρώστιες των προσφύγων/ισσών. Για παράδειγμα, οι χιουμοριστικές φράσεις που εντοπίζονται είναι οι εξής: Σε «αναμμένα κάρβουνα» κάθεται, πως τα εμβόλια δεν είναι τίποτα παραπάνω από φτηνά κόλπα των φαρμακευτικών εταιρειών ώστε να δημιουργήσουν στα μικρά παιδιά ευαισθησία, ωθώντας τα προς τα φάρμακα, στο πάρτι εκατομμυρίων που στήνεται με θύματα τα παιδιά μας, Το ανοσοποιητικό τους σύστημα δουλεύει μια χαρά, χωρίς να χρειάζεται τις πανάκριβες σύριγγες, οι οποίες είναι άγνωστες στους ελληνικούς οργανισμούς, τα βρωμερά ΜΜΕ, μέρος του συστήματος, για να εξυπηρετήσετε τα

συμφέροντα του κεφαλαίου. Μέσα από αυτά τα παραδείγματα διακρίνεται χιουμοριστική ασυμβατότητα καθώς, ενώ τα εμβόλια θεωρούνται ότι κάνουν καλό στην υγεία, σε αυτές τις φράσεις προβάλλονται ως βλαβερά και άσκοπα προϊόντα εκμετάλλευσης για να κερδοσκοπήσουν οι φαρμακοβιομηχανίες.

Επιπλέον, μέσα από τις χιουμοριστικές φράσεις *Σιγά μην κολλάει τα ίδια ο Σοφοκλάκος με τον κάθε ξένο, αλλά ότι έκατσε στο ίδιο θρανίο με έναν πρόσφυγα, Ίσως τα μικρόβια του πρόσφυγα μιλάνε άλλη γλώσσα, δεν ξέρω. Πάντως είναι επικίνδυνα*, αν και η πρόθεση του κειμένου είναι να στοχοποιηθεί η ρατσιστική συμπεριφορά του πατέρα που αντιμετωπίζει ως ξένους/ες τους/τις πρόσφυγες/ισσες και τα παιδιά τους και δεν δέχεται τη συναναστροφή του παιδιού του με τα προσφυγόπουλα, εν τέλει καταλήγει να στοχοποιείται η ομάδα των προσφύγων/ισσών, επειδή είναι 'ξένοι/ες', άρα αποτελούν εστία μόλυνσης. Επιπρόσθετα, στο απόσπασμα *Σε ότι αφορά τους γιατρούς, συστήνουν στα παιδιά των προσφύγων να μένουν μακριά από όσα Ελληνόπουλα δεν έχουν εμβολιαστεί, για λόγους προστασίας της πνευματικής υγείας και της κοινής λογικής των προσφυγόπουλων*, εντοπίζεται χιουμοριστική ασυμβατότητα, διότι προκαλεί εντύπωση η διάθεση των γιατρών να δώσουν συμβουλές σε αλλοεθνείς να αποφεύγουν πλειονοτικούς/ές για λόγους υγείας.

Στο τέλος του κειμένου εντοπίζεται και μια χιουμοριστική ατάκα (*διάφοροι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων ανά τη χώρα φάχνουν εξονυχιστικά τα τάπερ των προσφύγων για να ελέγξουν αν οι γονείς τους τα βάζουν να κουβαλάνε με το ζόρι στο σχολείο ιούς για να πλήξουν την υγεία των συμπατριωτών μας*). Μέσω αυτής οι πρόσφυγες/ισσες προβάλλονται ως μια ομάδα που θέλει να βλάψει την υγεία των πλειονοτικών. Στην πραγματικότητα όμως, κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να «κουβαλήσει» ιούς με το ζόρι για να βλάψει τρίτους. Πρόκειται λοιπόν για κάτι εξωπραγματικό, για μια ασυμβατότητα, της οποίας βασική πρόθεση είναι να θέσει στο στόχαστρο τις ακραίες θέσεις που παίρνουν οι πλειονοτικοί/ές σε βάρος των προσφύγων/ισσών.

Παράλληλα, αν αξιοποιηθούν οι κατηγορίες της διάκρισης και της αφομοίωσης ως κατηγορίες ρατσισμού, εντοπίζουμε στο κείμενο 2 τα εξής στοιχεία:

### Διάκριση

Αρχικά, ο τίτλος του κειμένου προβάλλει την κατηγορία της διάκρισης, καθώς οι Άλλοι/ες παρουσιάζονται ως πρόβλημα και ως ανώνυμοι/ες (*ανήσυχος ότι τα παιδιά των προσφύγων θα κολλήσουν το γιο του αρρώστιες*). Κάτι ακόμα που παρατηρείται είναι πως οι μεν πλειονοτικοί/ές εμφανίζονται με το όνομά τους μέσα στο κείμενο, οι δε Άλλοι/ες χωρίς καθόλου ονόματα και σαν ένα ανώνυμο πλήθος (βλ. *οι Άλλοι/ες ως ανώνυμοι/ες και απομακρυσμένοι/ες*). Επιπλέον, στη φράση *αλλά έκατσε στο ίδιο θρανίο με έναν πρόσφυγα* εντοπίζεται διάκριση που υπονοεί ότι είναι παράξενο το γεγονός ότι ένας πλειονοτικός μαθητής κάθεται στο ίδιο θρανίο με έναν πρόσφυγα (βλ. *οι Άλλοι/ες ως πρόβλημα*). Προχωρώντας παρακάτω στο κείμενο αυτό, στη φράση *Ίσως τα μικρόβια του πρόσφυγα μιλάνε άλλη γλώσσα, δεν ξέρω. Πάντως είναι επικίνδυνα* εντοπίζεται η κατηγορία της διάκρισης του/της Άλλου/ης ως προβλήματος.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στο σημείο εκείνο όπου γίνεται χρήση του πλειονοτικού Εμείς (*με θύματα τα παιδιά μας, για να πλήξουν την υγεία των συμπατριωτών μας*). Συγκεκριμένα, πρόκειται για περιεκτικό πληθυντικό του οποίου η χρήση, όπως υπογραμμίζει και η Μπέλλα (2014: 227, 231), δηλώνει σχέσεις εγγύτητας και διάκρισης από τους/τις Άλλους/ες. Είναι γεγονός πως στο κείμενο 2 δεν γίνεται καμία αναφορά για εμβολιασμό στα παιδιά των προσφύγων/ισσών. Ως επακόλουθο, τα παιδιά των προσφύγων/ισσών αποκλείονται από αυτή την πρακτική, στην οποία φαίνεται να έχουν πρόσβαση μόνο τα παιδιά των πλειονοτικών. Επιπλέον, στη φράση *Σιγά μην κολλάει τα ίδια ο Σοφοκλάκος με τον κάθε ξένο*, οι Άλλοι/ες προβάλλονται ως ανώνυμοι/ες και ο Σοφοκλάκος ως ανώτερος από τους/τις Άλλους/ες, εφόσον *δεν κολλάει τα ίδια*. Μια τελευταία κατηγορία διάκρισης που εντοπίστηκε στο κείμενο 2 είναι *οι Άλλοι/ες ως ενάλωτα άτομα* στη φράση *Σε ότι αφορά τους γιατρούς, συστήνουν στα παιδιά των προσφύγων να μένουν μακριά από όσα Ελληνόπουλα*

δεν έχουν εμβολιαστεί, διότι οι γιατροί περιθάλπουν και δίνουν συμβουλές σε όσους/ες χρήζουν βοήθειας.

#### Αφομοίωση

Ως προς την κατηγορία της αφομοίωσης, ανιχνεύεται στην πρακτική εκμάθησης ελληνικών: τα παιδιά των προσφύγων/ισών αναπαρίστανται να φοιτούν σε ελληνικό σχολείο και μαθαίνουν ελληνικά.

Συνοψίζοντας, η πρόθεση του κειμένου 2 είναι αντιρατσιστική επειδή μέσω του χιούμορ στοχοποιείται η ρατσιστική συμπεριφορά των πλειονοτικών προς τους πρόσφυγες/ισες. Παρόλα αυτά, και όπως προέκυψε από την ανάλυση στο κείμενο 2, συνυπάρχουν και οι δύο κατηγορίες της αφομοίωσης και της διάκρισης. Επομένως, στο κείμενο 2 εντοπίζονται τόσο δείγματα ρατσιστικού λόγου όσο και αντιρατσιστικού, άρα αυτό αποτελεί κείμενο ρευστού ρατσισμού (Weaver 2016).

#### **4. Το σχέδιο του μαθήματος**

Το παρόν σχέδιο μαθήματος απευθύνεται σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου, ηλικίας περίπου 14-15 ετών. Με αφορμή ένα πολυτροπικό κείμενο (κείμενο 1) χιουμοριστικού περιεχομένου που βρίσκεται στο *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών* (Κατσαρού κ.ά. 2006: 31-32), μοιράζεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα) στο οποίο προτείνεται η ανάλυση του κόμικ με σκοπό να αναδειχθεί από τους/τις μαθητές/τριες αν πρόκειται για ένα αμιγώς αντιρατσιστικό κείμενο. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει αξιοποίηση ενός ακόμη κειμένου από το Wiki-TRACE (2021) το οποίο θα προβάλλει ο/η διδάσκων/ουσα στον διαδραστικό πίνακα της τάξης, αν η σχολική αίθουσα παρέχει αυτή τη δυνατότητα. Παράλληλα, είναι χρήσιμο ο/η εκπαιδευτικός να έχει εκτυπώσει και να έχει διαμοιράσει τα φύλλα εργασίας προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να κρατήσουν σημειώσεις πάνω σε αυτά. Για τη διδασκαλία συστήνεται να πραγματοποιηθούν δύο συναντήσεις συνολικής διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών (δύο δίωρα) στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη τις διδακτικές προσεγγίσεις και τους τύπους δραστηριοτήτων που εντοπίζει ο Behrman (2006 στο Tsakona 2019: 130-135), οργανώθηκε το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Αρχικά, δηλώνουμε στο μαθητικό κοινό ότι θα επιδιώξουμε μια συζήτηση για τον ρατσισμό και το χιούμορ και θέτουμε ερωτήματα για το τι γνωρίζουν για αυτές τις έννοιες. Έπειτα, παρουσιάζεται το κείμενο 1 από τις σελίδες του σχολικού βιβλίου. Ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν με δικά τους λόγια την ιστορία που απεικονίζεται στο σκίτσο, οι οποίοι/ες μπορούν να συνεργαστούν με τον/τη διπλανό/ή τους. Ύστερα κάνουμε ανάγνωση των κειμένων και ακολουθεί σύντομη συζήτηση.

Με βάση την τρίτη κατηγορία δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού του Behrman (2006 · *ανάγνωση από μια προοπτική αντίστασης* · βλ. ενότητα 2) ρωτάμε τους/τις μαθητές/τριες:

- Πιστεύετε ότι αυτό το κείμενο είναι χιουμοριστικό; Ναι ή όχι; Γιατί;
- Ποιος/α πιστεύετε ότι ωφελείται και ποιος/α στοχοποιείται μέσα από αυτό το κείμενο;
- Ποια συμπεριφορά προβάλλεται ως ανάρμοστη και ασυνήθιστη; Συμφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά ή διαφωνείτε;

Στη συνέχεια, γράφουμε στον πίνακα τις κατηγορίες διάκριση και αφομοίωση και τις εξηγούμε στους/στις μαθητές/τριες. Ύστερα από συζήτηση και επιδίωξη για συμμετοχή όλων, προσπαθούμε να αναζητήσουμε από κοινού τις κατηγορίες αυτές στο κείμενο 1. Μετά προχωράμε στο κείμενο 2 ως συμπληρωματικό κείμενο (βλ. Behrman 2006 στην ενότητα 2). Στο φύλλο εργασίας επαναλαμβάνονται σε αυτό το σημείο τα τρία προηγούμενα ερωτήματα.

Μέσα από συζήτηση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού, κάνουμε ανάλυση του κειμένου και εντοπίζουμε σε αυτό τις κατηγορίες ρατσισμού. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση μαρκαδόρων υπογράμμισης για να σημειώσουν οι μαθητές/τριες τα στοιχεία που εντόπισαν μέσα στα κείμενα και θεωρούν πως είναι ρατσιστικά και αντιρατσιστικά. Μόλις ολοκληρώσουμε την ανάλυση με τα παιδιά, προβάλλουμε στον πίνακα τη δική μας ανάλυση, ρωτάμε για απορίες και αν εντόπισαν στο μεταξύ οι μαθητές/τριες δικές τους κατηγοριοποιήσεις στο κείμενο που τους δόθηκε.

Αξιοποιώντας τη δεύτερη, την τρίτη και την τέταρτη κατηγορία δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού του Behrman (2006 · βλ. ενότητα 2), ακολουθούν οι εξής ερωτήσεις:

- Πιστεύετε ότι ο/η δημιουργός του κειμένου περνά αντιρατσιστικά μηνύματα; Ναι ή όχι; Γιατί;
- Ποια σημεία μέσα στο κείμενο εντοπίσατε και πιστεύετε ότι προκαλούν αμφισημίες;
- Ποιες αξίες προβάλλονται και ανακυκλώνονται μέσα από αυτό το χιουμοριστικό κείμενο;
- Εντοπίζετε διαφορές μεταξύ των κειμένων 1 και 2; Πώς πιστεύετε ότι λειτουργεί το χιούμορ σε κάθε κείμενο;
- Προσπαθήστε σε συνεργασία με τον/τη διπλανό/ή σας να κάνετε όποιες αλλαγές πιστεύετε εσείς ώστε να γίνει το κείμενο μη χιουμοριστικό, μέχρι 100-150 λέξεις.

Υστερα διαβάζουμε τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά μέσα στην τάξη και συζητάμε βάσει των εξής ερωτήσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αναγνώσεις αντίστασης:

- Θα διαβάζατε το κείμενο που δημιουργήσατε στις πολιτισμικές ομάδες στις οποίες αναφερθήκατε; Ναι ή όχι και γιατί;
- Αν ανήκατε ως μέλος σε μια από τις ομάδες που στοχοποιούνται πώς θα νιώθατε; Θα αντιμετωπίζατε τα κείμενα αυτά ως αστεία;

Στο τέλος της παρέμβασης δίνουμε την ευκαιρία πλοήγησης στους/στις μαθητές/τριες στην ιστοσελίδα του TRACE (2019) και ο υπόλοιπος χρόνος αφιερώνεται σε συζητήσεις πάνω σε αυτά που αναλύσαμε, και επικεντρωνόμαστε σε όσα τους έκαναν περισσότερο εντύπωση. Επιπλέον, διασαφηνίζουμε την έννοια του ρευστού ρατσισμού, δηλαδή της συνύπαρξης ρατσιστικού λόγου και αντιρατσιστικού λόγου μέσα σε ένα κείμενο. Εξηγούμε ότι στην ουσία αυτός ήταν και βασικός σκοπός του μαθήματος, δηλαδή να δούμε αν όντως τελικά αυτά τα κείμενα περιέχουν στοιχεία ρευστού ρατσισμού. Κλείνοντας, τους κάνουμε μια τελευταία ερώτηση για το αν εξακολουθούν να πιστεύουν πως για κάθε κείμενο υπάρχει μια και μοναδική εκδοχή για να το διαβάσει κανείς/μιά, αφήνοντας έναν ανοιχτό προβληματισμό και προσφέροντάς τους τροφή για σκέψη.

## 5. Αντί επιλόγου

Η γλώσσα σαν φαινόμενο είναι εκείνο που πρωτίστως κατασκευάζει ανισότητες και δημιουργεί σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ των ανθρώπων. Δεν είναι μια απλή αντανάκλαση των αξιών μιας κοινωνίας. Παράγει, αναπαράγει και παγιώνει τις κοινωνικές ανισότητες. Είναι ο βασικότερος κατασκευαστής τους. Για αυτόν τον λόγο, το σχολείο χρειάζεται να μην εμμένει στη γλωσσική εκμάθηση αυστηρών κανόνων γραμματικής και συντακτικού, αλλά να επιχειρεί να προκαλεί ρωγμές στις κοινωνικές νόρμες αναδεικνύοντας την ενδεχομενικότητά τους. Είναι αναγκαίο το σχολείο να αποτελεί χώρο συζήτησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων διαλόγου προκειμένου οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν για την κοινωνική πραγματικότητα έξω και πέρα από τις σχολικές αίθουσες ούτως ώστε να λάβουν τα κατάλληλα εφόδια και να καταστούν ενεργά μέλη της ευρύτερης κοινωνίας.

## Βιβλιογραφία

- Archakis, A. 2022. Tracing racism in antiracist narrative texts online. *Ethnic and Racial Studies* 45 (7), 1261-1282.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Attardo, S. 2001. *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Behrman, E. H. 2006. Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49 (6), 490-498.
- Γονιός που δεν πιστεύει στα εμβόλια ιδιαίτερα ανήσυχος ότι τα παιδιά των προσφύγων θα κολλήσουν το γιο του αρρώστιες. 2016. *Το Κουλούρι*, [https://www.tokoulouri.com/society/sick\\_ness/](https://www.tokoulouri.com/society/sick_ness/) (πρόσβαση 25.1.2024).
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. 2006. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K09> (πρόσβαση 25.1.2024).
- Μπέλλα, Μ. 2014. Δείξη και επικοινωνία. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, 225-260. Αθήνα: Νήσος.
- TRACE. 2019. <https://trace2019.wixsite.com/trace-project> (πρόσβαση 27.1.2024).
- Τσάκωνα, Β. 2014. Ανάλυση χιουμοριστικού λόγου. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, 295-324. Αθήνα: Νήσος.
- Tsakona, V. 2019. Talking about humour, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology and Cultural Studies* 12 (61) (2), 111-141.
- Τσάμη, Β., Σκούρα, Ε. & Αρχάκης, Α. 2021. Η συνόπαρξη του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς: Μια κριτική ανάλυση του ρευστού ρατσισμού. *Γλωσσολογία* 29, 59-75.
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

## Παράρτημα: Προτεινόμενο φύλλο εργασίας

### ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

#### ΕΝΟΤΗΤΑ 3η: «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί»

Τίτλος: *Μιλώντας για το ρατσισμό, τον αντιρατσισμό και τον ρευστό ρατσισμό μέσα από χιουμοριστικά κείμενα*

- Γράψτε σύντομα πώς καταλαβαίνετε την έννοια του ρατσισμού και πώς αυτή του χιούμορ.  
.....
- Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις δύο έννοιες;  
.....
- Βλέποντας το κείμενο στις σελίδες 31-32 του Τετραδίου Εργασιών να γράψετε με δικά σας λόγια την ιστορία που απεικονίζεται στο σκίτσο σε συνεργασία με τον/τη διπλανό/ή σας.

.....

Με βάση το κείμενο στις σελίδες 31-32 του Τετραδίου Εργασιών απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πιστεύετε ότι αυτό το κείμενο είναι χιουμοριστικό; Ναι ή όχι; Γιατί;  
.....
2. Ποιος/α πιστεύετε ότι ωφελείται και ποιος/α στοχοποιείται μέσα από αυτό το κείμενο;  
.....
3. Ποια συμπεριφορά προβάλλεται ως ανάρμοστη και ασυνήθιστη; Συμφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά ή διαφωνείτε;  
.....

Σε συνεργασία με τον/τη διπλανό/ή σας αναζητήστε από κοινού τις κατηγορίες ρατσισμού (διάκριση και αφομοίωση) στο κείμενο 1.

- Βλέποντας το κείμενο από την ιστοσελίδα TRACE με τον τίτλο «Γονιός που δεν πιστεύει στα εμβόλια ιδιαίτερα ανήσυχος ότι τα παιδιά των προσφύγων θα κολλήσουν το γιο του αρρώστιες», απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Πιστεύετε ότι αυτό το κείμενο είναι χιουμοριστικό; Ναι ή όχι; Γιατί;  
.....
2. Ποιος/α πιστεύετε ότι ωφελείται και ποιος/α στοχοποιείται από αυτό το κείμενο;  
.....
3. Ποια συμπεριφορά προβάλλεται ως ανάρμοστη και ασυνήθιστη; Συμφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά ή διαφωνείτε;  
.....

Σε συνεργασία με τον/τη διπλανό/ή σας προσπαθήστε να εντοπίσετε τις κατηγορίες ρατσισμού (διάκριση και αφομοίωση) στο κείμενο 2. Με πράσινο μαρκαδόρο υπογράμμισης τις κατηγορίες διάκρισης και με ροζ τις κατηγορίες της αφομοίωσης.

- Εντοπίσατε στοιχεία που κατά τη γνώμη σας είναι «ρατσιστικά» και «αντιρατσιστικά»; Καταγράψτε τα στον ακόλουθο πίνακα:

ρατσιστικά	αντιρατσιστικά

4. Πιστεύετε ότι ο/η δημιουργός του κειμένου περνά αντιρατσιστικά μηνύματα; Ναι ή όχι; Γιατί;  
.....
5. Ποια σημεία μέσα στο κείμενο εντοπίσατε και πιστεύετε ότι προκαλούν αμφισημίες;  
.....
6. Ποιες αξίες προβάλλονται και ανακυκλώνονται μέσα από αυτό το χιουμοριστικό κείμενο;  
.....
7. Εντοπίζετε διαφορές μεταξύ των κειμένων 1 και 2; Πώς πιστεύετε ότι λειτουργεί το χιούμορ σε κάθε κείμενο;

- Προσπαθήστε σε συνεργασία με τον/τη διπλανό/ή σας να κάνετε όποιες αλλαγές πιστεύετε εσείς ώστε να γίνει το κείμενο μη χιουμοριστικό, μέχρι 100-150 λέξεις.

8. Θα διαβάζατε το κείμενο που δημιουργήσατε στις πολιτισμικές ομάδες στις οποίες αναφερθήκατε; ναι ή όχι και γιατί;
9. Αν ανήκατε ως μέλος σε μια από τις ομάδες που στοχοποιούνται πώς θα νιώθατε; Θα αντιμετωπίζατε τα κείμενα αυτά ως αστεία;

Επίλογος: Όπως είδαμε στα παραδείγματα που αναλύσαμε στην τάξη εντοπίζεται μέσα στο ίδιο κείμενο τόσο ο ρατσιστικός όσο και ο αντιρατσιστικός λόγος. Αυτή η κειμενική συνύπαρξη ορίζεται ως ρευστός ρατσισμός.

Last but not least question... Πιστεύετε πως για κάθε κείμενο υπάρχει μία και μοναδική εκδοχή για να διαβαστεί από κάποιον/α;

Και να θυμάστε ότι...



### Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Βασιλική Καβαλάρη αποφοίτησε από το Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Πατρών, επικεντρώνοντας την προπτυχιακή της έρευνα στη «Δικαιολόγηση των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο της Σοσιαλδημοκρατίας κατά τον Rawls και τον Dworkin». Το 2021, ξεκίνησε μεταπτυχιακές σπουδές στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, εστιάζοντας στην «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα». Εργάζεται ως φιλόλογος σε ιδιωτική μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης από το 2017. Ως άνθρωπος και ως εκπαιδευτικός έχει έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης, καθώς και για την προαγωγή του σεβασμού και της κατανόησης. Με εμπειρία στη μάθηση και την έρευνα, επιδιώκει να συμβάλει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και συνεκτικής κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης και της έρευνας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και δίκαιης εκπαιδευτικής προσέγγισης, με έμφαση στο δικαίο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την πολιτισμική κατανόηση στον εκπαιδευτικό χώρο.



## **Ανιχνεύοντας τον ρευστό ρατσισμό σε αφηγήσεις προσφύγων/ισσών Μια διδακτική παρέμβαση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού**

Ευανθία Κατσιγιάννη

### *Περίληψη*

Στις μέρες μας παρατηρούμε την ανάδυση μιας αμφίσημης μορφής ρατσισμού, αυτής του ρευστού ρατσισμού, που ενθαρρύνεται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και συνήθως είναι δύσκολο να εντοπιστεί, καθώς περιλαμβάνει πολλαπλές ερμηνείες, μερικές από τις οποίες μπορεί να μην ερμηνευθούν ως ρατσιστικές. Την αμφισημία αυτή αναδεικνύουν τα ευρήματα του προγράμματος TRACE (2019) οι ερευνητές/τριες του οποίου μέσα από την ανάλυση αντιρατσιστικών κειμένων, εξετάζουν πώς τα κείμενα αυτά προωθούν αφομοιωτικές και μονοπολιτισμικές ιδεολογίες. Με τη βοήθεια του Wiki-TRACE (2021) θα επιχειρηθεί ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος. Η διδακτική παρέμβαση θα απευθυνθεί σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου και θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Αφού πρώτα οι μαθητές/τριες κατανοήσουν τις έννοιες *ρατσισμός*, *αντιρατσισμός* και *ρευστός ρατσισμός* και αφού έρθουν σε επαφή με αντιρατσιστικά κείμενα αναρτημένα στο Wiki-TRACE (2021), θα είναι σε θέση να αντιληφθούν τον ρευστό ρατσισμό και να τον ανιχνεύουν μέσα σε αντιρατσιστικά κείμενα.

*Λέξεις-κλειδιά:* κριτικός γραμματισμός, εκπαιδευτικό δράμα, αφήγηση, Εργαστήρια Δεξιοτήτων

### **1. Εισαγωγή**

Η παρούσα εργασία αποπειράται να παρουσιάσει τον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον ρευστό ρατσισμό και την ανίχνευσή του από αυτούς/ές.

Τα τελευταία χρόνια, με την άφιξη προσφύγων/ισσών και μεταναστών/τριών τόσο στη χώρα μας όσο και γενικά στην Ευρώπη, γίναμε όλοι/ες αυτόπτες μάρτυρες πολλών ρατσιστικών επεισοδίων και ξεκίνησε να εισχωρεί στον τύπο και γενικά στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μια πληθώρα κειμένων ρατσιστικού περιεχομένου. Στον αντίποδα αυτών των δράσεων και των κειμένων, παρατηρήθηκε ένα αντιρατσιστικό ρεύμα με κείμενα σε πλατφόρμες και μέσα ευρείας κυκλοφορίας, με καλέσματα σε δράσεις και γενικά ένα κλίμα που προωθούσε την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό, με στόχο την καταπολέμηση του ρατσισμού και την ευαισθητοποίηση των πολιτών. Μέσα όμως από τις έρευνες του προγράμματος TRACE (2019), διαπιστώνει κανείς/μιά πώς ακόμα και μέσα σε αντιρατσιστικά κείμενα εμφιλοχωρούν ρατσιστικές απόψεις και στερεότυπα για τους/τις πρόσφυγες/ισσες και τους/τις μετανάστες/τριες. Οπότε, τα κείμενα αυτά, αντί να καταγγέλλουν τις ανισότητες, τελικά τις αναπαράγουν. Ένα τέτοιο κείμενο θα αποτελέσει μέρος της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης.

Η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου και θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος Εργαστήρια Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στη θεματική «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ», που περιλαμβάνει τις υποθεματικές «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Συμπερίληψη», «Αλληλοσεβασμός και Διαφορετικότητα», «Εθελοντισμός». Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι ένα νέο, καινοτόμο μάθημα που εντάσσεται στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, του δημοτικού και του γυμνάσιου. Τα Εργαστήρια αυτά θέτουν στο επίκεντρο την καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές/τριες

να μην αποτελούν απλώς παθητικούς/ές αποδέκτες/τριες γνώσης, αλλά να μαθαίνουν πώς να αξιοποιούν τις γνώσεις τους, πώς να ανακαλύπτουν νέα γνώση, πώς να θέτουν στόχους, πώς να συνεργάζονται, αλλά και πώς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων οι μαθητές/τριες αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις, επιλύουν προβλήματα, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και πώς να μη μένουν στη μία και μοναδική πληροφορία που θα τους δοθεί έτοιμη από τους/τις καθηγητές/τριές τους, μαθαίνουν να συμμετέχουν ενεργά σε ομάδες αποκτώντας δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δεν αντλούν από ένα μόνο πεδίο, αλλά από διαφορετικά επιστημονικά και γνωστικά πεδία, καθώς οι δραστηριότητες εμπλουτίζουν τη γνώση που λαμβάνεται από τα υπόλοιπα μαθήματα, προάγοντας τη διεπιστημονική και διαθεματική σκέψη. Το μάθημα στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων οργανώνεται στη βάση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω της χρήσης πολλαπλών πηγών και μέσων.

Έτσι, η θεματική «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, θεωρούμε ότι είναι κατάλληλη για την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης με θέμα την ανίχνευση του ρευστού ρατσισμού. Όπως προαναφέρθηκε, η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε μαθητές/τριες γ' γυμνασίου και θα υλοποιηθεί σε περίπου πέντε διδακτικές ώρες. Η πλατφόρμα Wiki-TRACE (2021) θα αποτελέσει πηγή υλικού για την υλοποίηση της διδακτικής μας παρέμβασης, καθώς από εκεί ο/η εκπαιδευτικός θα αντλήσει τα δεδομένα που θα αξιοποιηθούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα προτείνει.

## **2. Ρατσισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός και Wiki-TRACE**

Ξεκινώντας την παρέμβαση ο/η εκπαιδευτικός θα εστιάσει στις έννοιες *ρατσισμός*, *αντιρατσισμός* και *ρευστός ρατσισμός*, και θα συστήσει στους/στις μαθητές/τριες την πλατφόρμα Wiki-TRACE (2021). Η διαδικασία αυτή θα διαρκέσει δύο διδακτικές ώρες. Αρχικά, θα ζητήσει από τα παιδιά να του/της πουν τι γνωρίζουν για τους/τις πρόσφυγες/ισσες και τους/τις μετανάστες/τριες, για τους όρους *μεταναστευτική πολιτική*, *μεταναστευτική 'κρίση'* και *αφομοίωση*, θα τους μιλήσει για τις πληθυσμιακές μετακινήσεις προσφύγων/ισσών και μεταναστών/τριών των τελευταίων χρόνων τόσο στη χώρα μας όσο και σε όλον τον κόσμο και, εν συνέχεια, θα τα ρωτήσει τι γνωρίζουν για τον ρατσισμό και τον αντιρατσισμό. Αφού του/της δώσουν το ερέθισμα για συζήτηση και ανατροφοδότηση, θα τους αναφέρει ακροθιγώς και με απλά λόγια την ερμηνεία αυτών των λέξεων. Στον πίνακα της τάξης θα αναγράφονται οι λέξεις *ρατσιστικός λόγος* και *αντιρατσιστικός λόγος* με κενό ανάμεσά τους για να γραφτεί από τον/την εκπαιδευτικό με τη βοήθεια των μαθητών/τριών ο ορισμός των λέξεων αυτών:

Ρατσιστικός λόγος: προωθεί και εκφράζει τις κοινωνικές πρακτικές διακρίσεων και τις σχέσεις κατάχρησης εξουσίας από κυρίαρχες ομάδες, οργανισμούς και θεσμούς (βλ. van Dijk 2008).

Αντιρατσιστικός λόγος: κάθε θεωρία ή πρακτική που επιδιώκει να αμφισβητήσει, να μειώσει ή να εξαλείψει τις εκδηλώσεις ρατσισμού στην κοινωνία.<sup>1</sup>

Στη συνέχεια, θα συστήσει στους/στις μαθητές/τριες το ερευνητικό πρόγραμμα TRACE (2019) που σκοπό έχει τον εντοπισμό και την κριτική ανάδειξη των υπόρρητων μηνυμάτων που αναπαράγουν ρατσιστικές πρακτικές και ιδεολογίες στον αντιρατσιστικό λόγο της ευρωπαϊκής δημόσιας σφαίρας, ο οποίος αφορά το μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα. Θα

<sup>1</sup> ΣΤΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ. & Τσάκωνα, Β. 2023. Θεωρητική πλαισίωση της κριτικής ανάλυσης του ρευστού ρατσισμού. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διεξόδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 15-48. Αθήνα: Πεδίο.

περιηγηθούν στην ιστοσελίδα του προγράμματος και θα σταθούν στη συλλογή των αντιρατσιστικών κειμένων που είναι αναρτημένα στη διαδικτυακή πλατφόρμα Wiki-TRACE (2021). Τα αντιρατσιστικά αυτά κείμενα, 830 συνολικά, εκ των οποίων μόλις 16 από αυτά είναι αμιγώς αντιρατσιστικά, προέρχονται από την ελληνική δημόσια σφαίρα, έχουν δημοσιευθεί από το 2015-2020 και είναι γραπτά, προφορικά και πολυτροπικά.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα τους/τις μιλήσει για τον ρευστό ρατσισμό και θα επιδιώξει την κατανόηση του όρου από τα παιδιά μέσα από απλά παραδείγματα που ακούμε όλοι/ες στην καθημερινότητά μας. Θα τους δώσει το συχνό παράδειγμα *Δεν είμαι ρατσιστής/τρια, αλλά...* και θα τους ζητήσει να συμπληρώσουν τη φράση μέσα από τα δικά τους ερεθίσματα, βιώματα και τις δικές τους προσλαμβάνουσες. Τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν σε ποια περίπτωση έχουν ακούσει αυτή τη φράση και να την αναλύσουν με βάση αυτά που μέχρι τώρα έχουν κατανοήσει. Μέσα από αυτό το αντιθετικό σχήμα τα παιδιά στο πρώτο σκέλος θα δηλώσουν την αντιρατσιστική διάθεση των πλειονοτικών ελλήνων/ίδων και στο δεύτερο σκέλος θα καταθέσουν μια 'αποκλίνουσα' (κατά τη γνώμη τους ή που έχουν ακούσει από άλλους/ες) συμπεριφορά των μειονοτικών μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισών. Με οδηγό τις απαντήσεις τους, θα ακολουθήσει μια συζήτηση σχετικά με αυτές τις αμφισημίες και έτσι θα γίνει αναφορά από τον/την εκπαιδευτικό στο φαινόμενο του ρευστού ρατσισμού. Θα τους εξηγήσει πως καθημερινά πολύ εύκολα αναπαράγονται ρατσιστικές στάσεις και απόψεις από φαινομενικά αντιρατσιστές/τριες και αντιρατσιστικές ομάδες, οι οποίες στάσεις και απόψεις δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές αλλά αναπαράγουν στερεότυπα των κυρίαρχων πλειονοτικών και εντείνουν τις ανισότητες. Θα τους αναφέρει ότι πλέον οι κοινωνίες έχουν περάσει από την παραδοσιακή μορφή ρατσισμού, δηλαδή από το μίσος και τη μη ανοχή για τους/τις διαφορετικούς/ές άλλους/ες, στη συγκαλυμμένη παρουσία ρατσιστικών προκαταλήψεων μέσα από τον αντιρατσιστικό και δημοκρατικό λόγο με βαθύτερο σκοπό την πλήρη αφομοίωση αυτών των διαφορετικών άλλων.

Ο/Η εκπαιδευτικός θα επισημάνει πως η διείσδυση στοιχείων ρατσισμού στα αντιρατσιστικά κείμενα συνιστά δείγμα της ηγεμονίας του ρατσιστικού λόγου στη σύγχρονη δημόσια σφαίρα, και πως ο σημερινός ρατσισμός δηλώνει την πρακτική αφομοίωσης των κυριαρχούμενων πληθυσμών και την αναγκαιότητα να ιεραρχούνται τα άτομα και οι ομάδες με κριτήριο την δεκτικότητα ή την αντίσταση στην αφομοίωση. Παρά τη διάδοση των ανθρωπιστικών και αντιρατσιστικών θέσεων και απόψεων, οι μεταναστευτικοί/προσφυγικοί πληθυσμοί που εγκαθίστανται στα δυτικά έθνη-κράτη, αναγκάζονται να αφομοιωθούν και να αποδεχτούν τις κυρίαρχες αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές, εξακολουθώντας να αναπαρίστανται και να αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες Άλλοι/ες (Τσακώνα κ.ά. 2020). Θα τονίσει την παραδοξότητα του σύγχρονου φαινομένου να δυσκολεύονται τα άτομα να αποβάλουν τις κυρίαρχες αξίες της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας, αλλά ταυτόχρονα να προσπαθούν να υιοθετήσουν τις ευρέως διαδεδομένες αντιρατσιστικές αντιλήψεις και να υπερασπίζονται σθεναρά τη διαφορετικότητα και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα αναφερθεί στο γεγονός πως ο ρευστός ρατσισμός δεν θα πρέπει να θεωρείται αμφισβητούμενο και μετριασμένο κατάλοιπο ρατσισμού, αλλά μια αμφίσημη μορφή η οποία ενθαρρύνεται σήμερα και αποδυναμώνει τις ποικίλες άμυνες ενάντια στις ρατσιστικές θέσεις (Weaver 2016: 63-64 στο Tsakona κ.ά. 2020: 235-236).

Στη συνέχεια, θα συμπληρωθεί ο πίνακας της τάξης ως ακολούθως:

**Ρατσιστικός λόγος:** προωθεί και εκφράζει τις κοινωνικές πρακτικές διακρίσεων και τις σχέσεις κατάχρησης εξουσίας από κυρίαρχες ομάδες, οργανισμούς και θεσμούς (van Dijk 2008).

**Αντιρατσιστικός λόγος:** κάθε θεωρία ή πρακτική που επιδιώκει να αμφισβητήσει, να μειώσει ή να εξαλείψει τις εκδηλώσεις ρατσισμού στην κοινωνία.

Ρευστός ρατσισμός: διείσδυση στοιχείων ρατσισμού με υπόρητο τρόπο σε αντιρατσιστικά κείμενα (Weaver 2016).

### 3. Κείμενο-ερέθισμα της διδακτικής παρέμβασης

Στην τρίτη διδακτική ώρα ο/η εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει στους/στις μαθητές/τριες το ακόλουθο κείμενο από το σώμα αντιρατσιστικών κειμένων του Wiki-TRACE (2021). Το συγκεκριμένο κείμενο έχει συλλεγεί από την ιστοσελίδα του ελληνικού τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ),<sup>2</sup> όπου δημοσιεύθηκε στις 11/4/2018. Το κείμενο είναι πολυτροπικό, καθώς περιλαμβάνει γραπτό κείμενο και εικόνα στην οποία απεικονίζεται ένας άνδρας.

#### Ο Νετσιρβάν από τη Συρία

«Αν δεν υπήρχε ο πόλεμος στη Συρία, θα γύριζα στη χώρα μου. Αναγκαστήκαμε να φύγουμε επειδή η κατάσταση γινόταν χειρότερη. Μέσω του Ιράκ και της Τουρκίας φτάσαμε στα ελληνικά σύνορα και τώρα μένουμε στην ανοιχτή δομή φιλοξενίας για πρόσφυγες και μετανάστες στην Καβάλα.

Παρόλο που οπουδήποτε οικονομικά, εργάστηκα σε ΜΚΟ σε καμπίς προσφύγων στο Ιράκ και τη Συρία. Η διοργάνωση δραστηριοτήτων ήταν από τις αγαπημένες μου ασχολίες. Τα παιδιά πρόσφυγες έχουν εκτεθεί επανειλημμένα σε τραυματικές εμπειρίες και χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη λόγω της ευαλωτότητάς τους. Η προστασία παιδιών είναι πραγματικά χρήσιμη καθώς βοηθά τα παιδιά να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους.

Η ζωή μου τώρα είναι πιο ωραία, πιο ήσυχη. Παρακολουθώ τα μαθήματα αγγλικών και ελληνικών ώστε να βελτιώσω τις γλώσσες που μιλάω. Και παίζω στην ομάδα ποδοσφαίρου που φτιάξαμε! Έχουμε παίξει μερικές φορές και με τους ντόπιους. Ήταν καλή ευκαιρία να γνωρίσουμε Έλληνες. Είναι θαυμάσιο που ερχόμαστε κοντά και μαθαίνουμε οι μεν από τους δε και τέτοιες δραστηριότητες συμβάλλουν πολύ προς αυτή την κατεύθυνση.»

Ο ΔΟΜ, χάρη στη χρηματοδότηση της Γενικής Διεύθυνσης Ανθρωπιστικής Βοήθειας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, διασφαλίζει ασφαλείς και αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης στον αποκλεισμένο στην Ελλάδα μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό και μεταφέρει τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών από Κέντρα Φιλοξενίας στα κοντινότερα σχολεία παρέχοντάς τους σχολικές τσάντες με τα απαραίτητα τετράδια, στυλό και μολύβια.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα μιλήσει στους/στις μαθητές/τριες για τον κριτικό γραμματισμό και την σχέση του με την ανίχνευση των ρατσιστικών ιδεών σε αντιρατσιστικά κείμενα.

### 4. Κριτική ανάλυση λόγου και κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο εστιάζει στην κριτική ανάγνωση κειμένων που έχουν σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης 2017). Συνιστά εκπαιδευτική εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου, της οποίας κεντρική επίδωξη είναι να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος (discourse) ως κοινωνική πρακτική συμβάλλει στην αναπαραγωγή, στη φυσικοποίηση και στη διαίωνιση των σχέσεων εξουσίας και των ποικίλων μορφών κοινωνικής ανισότητας. Η κριτική ανάλυση λόγου δίνει έμφαση στη διερεύνηση της σύνθετης και συχνά άρρητης σχέσης μεταξύ γλώσσας

<sup>2</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά 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* 28, 97-118.

και εξουσίας, συνδυάζοντας τη «μικρο-ανάλυση των κειμένων με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα» (Στάμου 2014: 149). Αντλώντας από την κριτική ανάλυση λόγου, ο κριτικός γραμματισμός εδράζεται στην παραδοχή ότι τα κείμενα δεν είναι ποτέ ουδέτερα, αλλά φέρουν πάντοτε ιδεολογία.

Η κριτική επεξεργασία του κειμένου στη σχολική τάξη μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση και την προσπάθεια μεταβολής της υποτιμητικής αντιμετώπισης των Άλλων, καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών για αυτή τη λανθάνουσα μορφή ρατσισμού, δηλαδή τον ρευστό ρατσισμό (Σκούρα 2022). Ο/Η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/τριες θα επιχειρήσουν να ανιχνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο ο ρατσιστικός λόγος διεισδύει στον φαινομενικά αντιρατσιστικό λόγο, να εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές που συμβάλλουν στην αξιολόγηση των αφηγηματικών γεγονότων και στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων τοποθετήσεων σε σχέση με τις κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις, να αποκτήσουν κριτική επίγνωση σε θέματα ρατσισμού, αντιρατσισμού και ρευστού ρατσισμού, να μάθουν να συνειδητοποιούν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις καθιερωμένες και ευρέως αποδεκτές αντιλήψεις για τους μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς.

### 5. Ανάλυση του κειμένου με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού

Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός θα αναφέρει στα παιδιά την πηγή προέλευσης του κειμένου και θα συζητήσουν επί αυτού. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. ενότητα 3), το κείμενο με τίτλο «Ο Νετσιρβάν από τη Συρία» είναι δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα του ελληνικού τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης. Ο ΔΟΜ αποτελεί έναν θεσμικό φορέα διεθνούς εμβέλειας που ασχολείται με θέματα που αφορούν τους/τις πρόσφυγες/ισσες και τους/τις μετανάστες/τριες. Αναμένει λοιπόν κανείς/μιά το κείμενο να φέρει αντιρατσιστική στάση και ιδεολογία. Σύμφωνα όμως με την κατηγοριοποίηση του Wiki-TRACE (2021), ανήκει στην κατηγορία κειμένων ρευστού ρατσισμού. Ακολούθως, ο/η εκπαιδευτικός, μαζί με τα παιδιά, προχωρώντας στην ανάλυση του κειμένου, θα επιχειρήσουν να ανιχνεύσουν και να εντοπίσουν τα σημεία εκείνα που κατατάσσουν το κείμενο στην κατηγορία του ρευστού ρατσισμού και ειδικά στις ακόλουθες κατηγορίες ρατσισμού:<sup>3</sup>

Αφομοίωση: αναφορές στους όρους *ένταξη* και *ενσωμάτωση* ή/και σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης, αναφορές σε πρακτικές εκμάθησης ελληνικών, αναφορές στη θετική στάση των μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισσών απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές.

Διάκριση: αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες, αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα, αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας.

Ο/η εκπαιδευτικός θα σημειώσει στον πίνακα της τάξης τις κατηγορίες *αφομοίωση* και *διάκριση*, καθώς και τις υποκατηγορίες τους για να τις βλέπουν τα παιδιά. Κάθε μαθητής/τρια θα έχει σε φωτοτυπία το προς ανάλυση κείμενο και μαζί με τον/την εκπαιδευτικό θα αναλύσουν λέξη προς λέξη το κείμενο.

Από τον τίτλο φαίνεται πως πρόκειται για μια ιστορία ενός ανθρώπου από τη Συρία, ο οποίος εξιστορεί και αφηγείται γεγονότα από τη διαβίωσή του στον τόπο καταγωγής, από την προσφυγική του εμπειρία και από την καθημερινότητά του στον τόπο υποδοχής. Οι μαθητές/τριες θα εντοπίσουν τη μεταβολή που επέφερε στη ζωή του ο πόλεμος. Η μεταβολή αυτή γίνεται φανερή μέσα από την αναφορά του στις δυσκολίες και στις επικίνδυνες συνθήκες

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

που βίωσε εξαιτίας του πολέμου (αν δεν υπήρχε ο πόλεμος στη Συρία, αναγκαστήκαμε να φύγουμε επειδή η κατάσταση γινόταν χειρότερη, τα παιδιά πρόσφυγες έχουν εκτεθεί επανειλημμένα σε τραυματικές εμπειρίες και χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη λόγω της ευάλωτότητάς τους), από την αναφορά του στην απασχόλησή του σε θέση χαμηλότερου κύρους και άσχετη με τις σπουδές του για λόγους επιβίωσης (παρόλο που σπούδασα οικονομικά, εργάστηκα σε ΜΚΟ σε καμπίς προσφύγων στο Ιράκ και τη Συρία), από την αναφορά του στην προσαρμογή του στον τόπο υποδοχής, μέσω της εκμάθησης της πλειονοτικής πρότυπης γλώσσας (παρακολουθώ τα μαθήματα ελληνικών) και μέσω πρακτικών ένταξης/ενσωμάτωσης στην κοινωνία υποδοχής μέσα από κοινωνικές δραστηριότητες (παίζω στην ομάδα ποδοσφαίρου που φτιάξαμε! Έχουμε παίξει μερικές φορές και με τους ντόπιους. Ήταν καλή ευκαιρία να γνωρίσουμε Έλληνες. Είναι θαυμάσιο που ερχόμαστε κοντά και μαθαίνουμε οι μεν από τους δε και τέτοιες δραστηριότητες συμβάλλουν πολύ προς αυτή την κατεύθυνση) και, τέλος, από τη θετική του στάση απέναντι στις αφομοιωτικές πρακτικές (η ζωή μου τώρα είναι πιο ωραία, πιο ήσυχη).

Σχετικά με την κατηγορία της διάκρισης, ο/η εκπαιδευτικός θα εντοπίσει με τα παιδιά τα σημεία εκείνα του κειμένου που υπάρχουν αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες (στον αποκλεισμένο στην Ελλάδα μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό), αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα (αναγκαστήκαμε να φύγουμε επειδή η κατάσταση γινόταν χειρότερη. Μέσω του Ιράκ και της Τουρκίας φτάσαμε στα ελληνικά σύνορα, τα παιδιά πρόσφυγες έχουν εκτεθεί επανειλημμένα σε τραυματικές εμπειρίες), αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας (και τώρα μένουμε στην ανοιχτή δομή φιλοξενίας για πρόσφυγες και μετανάστες στην Καβάλα, και χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη λόγω της ευάλωτότητάς τους, ο ΔΟΜ, χάρη στη χρηματοδότηση της Γενικής Διεύθυνσης Ανθρωπιστικής Βοήθειας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, διασφαλίζει ασφαλείς και αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης στον αποκλεισμένο στην Ελλάδα μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό και μεταφέρει τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών από Κέντρα Φιλοξενίας στα κοντινότερα σχολεία παρέχοντάς τους σχολικές τσάντες με τα απαραίτητα τετράδια, στολό και μολύβια).

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν ότι ο Νετσιρβάν κατασκευάζει συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για τον εαυτό του απευθυνόμενος στους/στις αποδέκτες/τριες του κειμένου. Μέσα από την αναφορά των δυσκολιών και της προσφυγικής εμπειρίας, επιδιώκει τη διάκριση από τον πλειονοτικό πληθυσμό, καθώς αυτοπαρουσιάζεται ως θύμα πολέμου και φιλοξενούμενος σε δομή για πρόσφυγες/ισες και μετανάστες/τριες, ενώ ταυτόχρονα η θετική του στάση προς την κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας αναδεικνύει την επιδίωξη για εκπλήρωση των πλειονοτικών αφομοιωτικών προσδοκιών.

Στην αρχή του κειμένου ο/η αναγνώστης/τρια καταλαβαίνει ότι πρόκειται για μια αφήγηση πρώτου προσώπου όπου ο Νετσιρβάν από τη Συρία καταθέτει την προσφυγική εμπειρία του. Ωστόσο, η εμπλοκή του ΔΟΜ στην κατασκευή της συγκεκριμένης προσφυγικής αναπαραστάσης καθιστά το κείμενο αφήγηση για την ιστορία του Νετσιρβάν. Αυτό σημαίνει ότι οι δηλώσεις του Νετσιρβάν έχουν περάσει από το αξιολογικό φίλτρο του ΔΟΜ, προωθώντας την ιδεολογία που ο ΔΟΜ θέλει να μεταφέρει στους/στις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριές του, ότι δηλαδή οι 'ευτυχισμένοι/ες' και 'ικανοποιημένοι/ές' Άλλοι/ες είναι οι αφομοιωμένοι/ες Άλλοι/ες.

Η διδακτική αυτή ώρα θα τελειώσει με συζήτηση του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών σχετικά με το πόσο ασαφή είναι τα όρια ανάμεσα στον αντιρατσισμό και τον ρευστό ρατσισμό και πως σημασία δεν έχουν οι καλές, εν προκειμένω αντιρατσιστικές, προθέσεις του/της αρθρογράφου ή του/της αφηγητή/τριας, καθώς τα κείμενά τους μπορεί να εμπεριέχουν ψήγματα ρατσιστικών αντιλήψεων που μεταφέρουν την κυρίαρχη ιδεολογία των πλειονοτικών.

## 6. Εκπαιδευτικό δράμα

Μετά την ανάλυση του κειμένου και καθώς έχουμε φτάσει στην τέταρτη διδακτική ώρα, ο/η εκπαιδευτικός για τις επόμενες δύο διδακτικές ώρες, θα προχωρήσει στη δραστηριότητα

εκπαιδευτικού δράματος χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα το κείμενο που ανέλυσε με τους/τις μαθητές/τριες.

*Θέμα*

Η διαφορετικότητα

*Ερωτήματα*

- Πώς αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα ενός ατόμου από διάφορες κοινωνικές ομάδες και γιατί;
- Ποιοι λόγοι επηρεάζουν την προσαρμογή ενός ατόμου σε μια κοινωνική ομάδα;
- Σε μια ενδεχόμενη απόρριψη από τους/τις άλλους/ες πώς αντιδρά το άτομο;
- Τι πρέπει να κάνει το άτομο προκειμένου να ενσωματωθεί στο σύνολο;

*Ρόλοι για τα παιδιά*

Μαθητές/τριες, δάσκαλοι/ες, Αμάρ, Πέτρος

*Ρόλοι για τον/την εκπαιδευτικό*

Μαθητής/τρια, διευθυντής/τρια, Αμάρ, Πέτρος

*Αφήγηση*

Ο 15χρονος Αμάρ από το Αφγανιστάν έφτασε πριν λίγο καιρό στη χώρα μας. Στην αρχή έμεινε σε δομή φιλοξενίας στην Ειδομένη και, στη συνέχεια, ήρθε στην Αθήνα όπου φιλοξενείται σε ξενώνα ασυνόδευτων ανηλίκων μιας ΜΚΟ στο κέντρο της πόλης. Οι γονείς του χάθηκαν πριν μπει στην Ελλάδα. Ο Αμάρ σε όλο αυτό το ταξίδι, κρατούσε ημερολόγιο όπου κατέγραφε τις σκέψεις του.

*Ημερολόγιο*

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες και τους ζητά να γράψουν κάτι καλό και κάτι κακό που συνέβη στον Αμάρ κατά τη διάρκεια του ταξιδιού από το Αφγανιστάν ως την Ελλάδα. Ακολουθεί ανάγνωση των κειμένων από τα παιδιά.

*Αφήγηση*

Ο Αμάρ έρχεται πρώτη φορά στο σχολείο μας.

*Αυτοσχεδιασμός με τον/τη δάσκαλο/α σε ρόλο δασκάλου/ας*

Ο/η δάσκαλος/α συστήνει τον νέο μαθητή στα παιδιά. Ο/Η δάσκαλος/α προτείνει στα παιδιά να εκφράσουν την άποψή τους για τον Αμάρ, με σκοπό να διερευνήσει τη διάθεσή τους απέναντι στο νέο μαθητή.

*Ρόλος σε τοίχο*

Κάθονται όλοι/ες σε κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου τοποθετούμε ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο τα παιδιά ζωγραφίζουν τη φιγούρα του Αμάρ. Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες και ζητά από τη μια ομάδα να γράψει μέσα στη φιγούρα τι σκέφτεται ο Αμάρ για τους/τις συμμαθητές/τριές του και στην άλλη ομάδα να γράψει έξω από τη φιγούρα τι σκέφτονται οι συμμαθητές/τριες του Αμάρ.

*Αφήγηση*

Με τον καιρό, ο Αμάρ άρχισε να γίνεται αγαπητός καθώς είχε εξελιχθεί σε εξαιρετικό παίκτη ποδοσφαίρου. Ο συμμαθητής του ο Πέτρος ήταν και εκείνος πολύ καλός στο ποδόσφαιρο, εξακολουθούσε όμως να έχει αρνητική στάση απέναντι στον Αμάρ. Ώσπου μια μέρα, σε έναν

αγώνα ποδοσφαίρου ο Πέτρος έβγαλε τρικλοποδιά στον Αμάρ, εκείνος έπεσε και μόλις σηκώθηκε πήγε στον Πέτρο και του έριξε μια δυνατή κλωτσιά.

*Γιατί ο Πέτρος έβγαλε τρικλοποδιά στον Αμάρ*

Ο/Η δάσκαλος/α ζητά από τα υπόλοιπα παιδιά να σκεφτούν γιατί ο Πέτρος έκανε αυτή την κίνηση. Θεωρούν δικαιολογημένη την πράξη του οι συμμαθητές/τριές του ή όχι; Οι απαντήσεις τους καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό.

*Γιατί ο Αμάρ κλώτσησε τον Πέτρο*

Ο/Η δάσκαλος/α ζητά από τα υπόλοιπα παιδιά να σκεφτούν γιατί ο Αμάρ έκανε αυτή την κίνηση. Θεωρούν δικαιολογημένη την πράξη του οι συμμαθητές/τριές του ή όχι; Οι απαντήσεις τους καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό.

*Αφήγηση*

Ο/Η δάσκαλος/α είναι μπροστά στη σκηνή που ο Αμάρ κλωτσάει τον Πέτρο. Δεν έχει όμως δει τι έχει γίνει προηγουμένως. Αμέσως, οδηγεί τον Αμάρ στο γραφείο του/της διευθυντή/τριας. Εκείνος/η, συγκαλεί έκτακτο συμβούλιο δασκάλων για να ανακαλύψουν τι ακριβώς έχει συμβεί και να συζητήσουν το ενδεχόμενο τιμωρίας του νεοφερμένου μαθητή.

*Θέατρο της αγοράς*

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Οι μισοί/ές υποδύονται τους/τις δασκάλους/ες και οι άλλοι/ες μισοί/ές θα υποδυθούν τον Αμάρ, ο οποίος θα απολογηθεί ενώπιον του συμβουλίου των δασκάλων. Η ομάδα αυτή θα δώσει δύο διαφορετικές εκδοχές απολογίας. Η διαδικασία αρχίζει με τον διευθυντή/τρια να παρουσιάζει το περιστατικό στους/στις δασκάλους/ες. Στη συνέχεια, ένας/μια μαθητής/τρια σε ρόλο του/της δασκάλου/ας του Αμάρ προτείνει σθεναρά την παραδειγματική τιμωρία του Αμάρ. Μετά από αυτό, ο Αμάρ υπερασπίζεται τον εαυτό του δίνοντας δύο διαφορετικές απολογίες. Κατόπιν, ο/η διευθυντής/ντρια ζητά τη γνώμη των υπολοίπων δασκάλων σχετικά με την τύχη του Αμάρ και, αφού ακουστούν όλες οι απόψεις, καταλήγει στην απόφαση να ζητήσει ο Αμάρ δημόσια συγνώμη από τους/τις δασκάλους/ες και τους/τις συμμαθητές/τριές του. Στην περίπτωση που στην απολογία του ο Αμάρ αναφέρει την προηγηθείσα πράξη του Πέτρου, η οποία δεν αμφισβητείται από το συμβούλιο των δασκάλων, ο/η διευθυντής/ντρια θα καλέσει και τον Πέτρο να ζητήσει δημόσια συγνώμη από τους/τις δασκάλους/ες και τους/τις συμμαθητές/τριές του.

*Η δημόσια απολογία του Αμάρ*

Οι μαθητές/τριες κάθονται σε κύκλο και χωρίζονται σε 4 ομάδες. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από κάθε ομάδα να γράψει ένα κείμενο με την απολογία του Αμάρ, όπου θα εξηγήει τους λόγους που τον οδήγησαν στο να κλωτσήσει τον συμμαθητή του και όπου θα υπερασπίζεται τη διαφορετικότητά του. Ακολουθεί η ανάγνωση των κειμένων από τα παιδιά.

*Η δημόσια απολογία του Αμάρ και του Πέτρου*

Στην περίπτωση που ο/η διευθυντής/τρια καλέσει και τον Πέτρο να ζητήσει δημόσια συγνώμη από τους/τις δασκάλους/ες και τους/τις συμμαθητές/τριές του, οι μαθητές/τριες θα καθίσουν σε κύκλο και θα χωριστούν σε 2 ομάδες. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από κάθε ομάδα να γράψει ένα κείμενο με την απολογία του Αμάρ και ένα κείμενο με την απολογία του Πέτρου, όπου θα εξηγούν τους λόγους που τους οδήγησαν στις προαναφερθείσες συμπεριφορές. Θα ακολουθήσει η ανάγνωση των κειμένων από τα παιδιά.



### Τελετή συμφιλίωσης

Ο δάσκαλος σε ρόλο Αμάρ μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και καλεί τα παιδιά να του πουν κάτι που θέλουν σχετικά με τη δημόσια απολογία του.

### Αναστοχαστική συζήτηση

Οι μαθητές/τριες θα αναστοχαστούν όσα έχουν ειπωθεί για τον ρευστό ρατσισμό προσπαθώντας να ανιχνεύσουν στοιχεία ρευστού ρατσισμού που μπορεί να ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος (π.χ. *μην τον κατηγορείτε, είναι ορφανός, τον ταλαιπώρο, μπράβο του που είναι καλός στο ποδόσφαιρο, δεν του το 'χα, είδατε πώς υπερασπίστηκε τον εαυτό του μπροστά στους καθηγητές; Απορώ που βρήκε τόσο θάρρος, σίγουρα θα διαπρέψει, έμαθε τόσο γρήγορα και τόσο καλά να μιλά ελληνικά κλπ.*). Μέσα από τις διαφορετικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών μπορεί να αναδειχθούν ρατσιστικές και αντιρατσιστικές στάσεις και αντιλήψεις τις οποίες μπορούν να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

### Βιβλιογραφία

- Κουτσογιάννης, Δ. 2017. *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Σκούρα, Ε. 2022. Προτάσεις κριτικής αξιοποίησης κειμένων ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- 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*, 149-187. Νήσος: Αθήνα.
- TRACE. 2019. <https://trace2019.wixsite.com/trace-project> (πρόσβαση 27.1.2024).
- Τσάκωνα, Β., Καραχάλιου, Ρ. & Αρχάκης, Α. 2020. Μετανάστευση και κριτικός γραμματισμός: Η περίπτωση του ρευστού ρατσισμού. Στο Σ. Σοφοκλέους (επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεομοί»*, 525-539. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Tsakona, V., Karachaliou, R. & Archakis, A. 2020. Liquid racism in the Greek anti-racist campaign #StopMindBorders. *Journal of Language Aggression and Conflict* 8 (2), 232-261.
- van Dijk, T. A. 2008. *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

### Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Ευανθία Κατσιγιάννη σπούδασε Νομική στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τίτλος ο οποίος της προσέδωσε γνώσεις και σημαντική υποδομή σχετικά με την έννοια του δικαίου εν γένει. Από το 2007, ασκεί μάχιμη δικηγορία αντιμετωπίζοντας εν τοις πράγμασι δικαιοπολιτικά ελλείμματα και βιώνοντας τις κοινωνικές υπεραξίες από τη συναρμογή του κράτους δικαίου με την καθημερινότητα. Το έτος 2011, εργαζόμενη παράλληλα ως δικηγόρος, έλαβε το πτυχίο του Τμήματός Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών λαμβάνοντας βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής και αναπτύσσοντας αναστοχαστική ικανότητα σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές σε επιμέρους ζητήματα όπως η σημασία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαιδευτική διαδρομή, η εθνοπολιτισμική, θρησκευτική και έμφυλη ετερότητα και το περιβάλλον. Παράλληλα, από το 2009, εργαζόμενη ως επιστημονική συνεργάτις βουλευτού είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει συστηματικά τις εργασίες της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων και της Διαρκούς Επιτροπής Εθνικής Άμυνας

και Εξωτερικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων. Λίγους μήνες μετά, ως ειδική επιστημονική συνεργάτις της Υφυπουργού που έλαβε *ad hoc* για πρώτη φορά χαρτοφυλάκιο για τη μεταναστευτική πολιτική (στο Υπουργείο Εργασίας τότε) είχε την τύχη να συμμετέχει στην επεξεργασία του ελληνικού σχεδίου δράσης διαχείρισης των μεταναστευτικών ροών (Greek Action Plan), εμπειρία που καθόρισε ουσιαστικά την εν γένει στάση της απέναντι στον Άνθρωπο. Το 2021 ξεκίνησε να φοιτά στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», συνδυάζοντας για πρώτη φορά τόσο τις γνώσεις που έχει αποκτήσει από τα διαφορετικά αντικείμενα των προπτυχιακών της σπουδών όσο και τις εμπειρίες από την επαγγελματική της πορεία.

## Ρευστός ρατσισμός και το μοντέλο των πολυγραμματισμών Διδακτική πρόταση σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο

Δήμητρα Βρεττάκου

### Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιείται το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2015) ως εκπαιδευτικό εργαλείο με στόχο τον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης στη γ' τάξη ενός γυμνασίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών προτείνεται η αξιοποίηση ενός πολυτροπικού κειμένου, που, ενώ χαρακτηρίζεται ως αντιρατσιστικό, φέρνει στην επιφάνεια ένα νέο είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (Weaver 2016). Ειδικότερα, στόχος είναι η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μια πολυδιάστατη και πολυπολιτισμική μέθοδο διδασκαλίας, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή τόσο του/της εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών/τριών, καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των τελευταίων, εφόσον μαθαίνουν να αναλύουν κείμενα που διαιωνίζουν υπόρρητα ρατσιστικές αντιλήψεις.

*Λέξεις-κλειδιά:* διδακτική παρέμβαση, πολυπολιτισμικότητα, βιωμένη μάθηση, συμμετοχή

### 1. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού θα ακολουθήσει το μοντέλο των πολυγραμματισμών των Kalantzis & Cope (2015). Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στην γ' τάξη ενός γυμνασίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επειδή το συγκεκριμένο μοντέλο, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα των βιωμάτων των παιδιών, στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα διέπεται από κοινωνιοπολιτισμικές σχέσεις εξουσίας, η συγκεκριμένη τάξη θεωρούμε ότι αποτελεί ιδανική επιλογή. Μέσα από τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με ένα κείμενο το οποίο αποτελεί δείγμα ρευστού ρατσισμού. Το προς επεξεργασία κείμενο είναι πολυτροπικό, με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με ένα διευρυμένο πλαίσιο σημειωτικών πόρων (οπτικών, ηχητικών).

Η επεξεργασία του κειμένου στόχο έχει την ανίχνευση ρευστού ρατσισμού. Σύμφωνα με τον Weaver (2016), ο ρευστός ρατσισμός αποτελεί ένα υπόρρητο είδος ρατσισμού, το οποίο δεν γίνεται αντιληπτό εκ πρώτης όψεως, διότι δεν συναντάται σε αμιγώς ρατσιστικά κείμενα. Παρά τις διαδομένες αντιρατσιστικές αντιλήψεις, ρατσιστικές δηλώσεις ενυπάρχουν στα κείμενα που συναντάμε καθημερινά, μέσα από την διαίωση των κυρίαρχων λόγων περί μονογλωσσίας και μονοπολιτισμικότητας. Ο Weaver (2016) υποστηρίζει ότι, παρά τις αντιρατσιστικές του προθέσεις, ο αντιρατσιστικός λόγος δεν παύει συχνά να αναπαράγει ανισότητες.

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών βασίζεται στη μάθηση που συνδέεται με τους προβληματισμούς της καθημερινής ζωής, την αναστοχαστικότητα επάνω στην καθημερινή βιωματική μάθηση και έχει σκοπό την απόκτηση γνώσεων μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Για την επίτευξη των παραπάνω, οι Kalantzis & Cope (2015) έχουν σχεδιάσει μια σειρά *διαδικασιών γνώσης* (knowledge processes). Οι διαδικασίες γνώσης διαμορφώνουν τη σκέψη μέσω της δράσης. Καθεμιά από αυτές είναι ένας τρόπος θέασης και σκέψης, ένας τρόπος ύπαρξης σε σχέση με τον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, ευρύτερος στόχος της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ικανότητα ανίχνευσης ρατσιστικών θέσεων σε αντιρατσιστικά κείμενα που συναντούν στην

καθημερινότητά τους. Κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι/ες θα μπορούν να δημιουργήσουν κείμενα και να αναπλαισιώσουν τον (κυρίαρχο ρατσιστικό) λόγο σε ένα νέο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο.

## **2. Προτεινόμενος σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης με βάση τις αρχές των πολυγραμματισμών**

Η παρούσα ενότητα περιλαμβάνει τη διδακτική παρέμβαση με βάση τις διαδικασίες γνώσης που προτείνουν οι Kalantzis & Cope (2015).

### **2.1. Βιώνοντας (experiencing)**

#### **2.1.1. Βιώνοντας το γνωστό (experiencing the known)**

Σε αυτό το στάδιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, τα παιδιά θα αξιοποιήσουν κείμενα γνώριμα σε εκείνα και θα προβληματιστούν με έννοιες που ήδη γνωρίζουν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να ασχοληθούν με κείμενα που οι ίδιοι/ες θα έχουν επιλέξει, οπότε η μάθηση αποκτά ενδιαφέρον για τους/τις ίδιους/ες. Την ευρύτερη θεματική των κειμένων θα αποτελέσει το μεταναστευτικό/ προσφυγικό ζήτημα. Πρόκειται για ένα γνώριμο θέμα στα παιδιά, διότι είτε προέρχονται από οικογένειες μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισσών είτε έχουν συμμαθητές/τριες ή φίλους/ες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες/ισσες. Οι μαθητές/τριες θα κληθούν να αναζητήσουν κείμενα γραπτά, προφορικά ή πολυτροπικά τα οποία να σχετίζονται με την προαναφερθείσα θεματική. Δεδομένης της καθημερινής ενασχόλησης των παιδιών με την τεχνολογία και του εύρους των πηγών που προσφέρει το διαδίκτυο, τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν κείμενα από ποικίλα μέσα. Η άντληση μπορεί να γίνει από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τις εφημερίδες ή και τα σχολικά βιβλία κλπ. Τα κειμενικά είδη επίσης μπορεί να είναι διαφορετικά, όπως ανέκδοτα, άρθρα, διαφημίσεις και αφηγήσεις.

Κάθε παιδί θα χρειαστεί να αναζητήσει δύο κείμενα: ένα κείμενο που, κατά την δική του κρίση, περιέχει ρατσιστικές απόψεις και ένα κείμενο με αντιρατσιστικές. Ύστερα, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, τα παιδιά θα συγκεντρώσουν το υλικό στην τάξη, θα χωριστούν σε δύο ίσες ομάδες και θα συζητήσουν μεταξύ τους τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι τα κείμενα που επέλεξαν είναι ρατσιστικά ή αντιρατσιστικά αντίστοιχα. Με γνώμονα την μάθηση χωρίς αποκλεισμούς, η συζήτηση θα περιέχει ανταλλαγή απόψεων, τα παιδιά θα ενθαρρύνονται να εκφράσουν την προσωπική τους οπτική χωρίς διακρίσεις, και να αναλύσουν τους λόγους που επέλεξαν τα κείμενα αυτά. Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιοποιεί τα ήδη γνώριμα στα παιδιά κειμενικά είδη, τα οποία προκύπτουν από τα διάφορα βιώματα τους, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα την πολιτισμική ετερότητα της τάξης. Η τελευταία μπορεί επίσης να αναδειχθεί μέσα από την αναπαραγωγή εμπειριών των μειονοτικών μαθητών/τριών και την συνειδητοποίηση της κυρίαρχης θέσης των πλειονοτικών. Η βιωμένη γνώση των παιδιών εξωτερικεύεται μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού.

#### **2.1.2. Βιώνοντας το νέο (experiencing the new)**

Σε αυτό το στάδιο, με αφορμή τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των παιδιών σχετικά με το μεταναστευτικό ζήτημα και τις ρατσιστικές/αντιρατσιστικές θέσεις των υπό επεξεργασία κειμένων, εφόσον έχουν ήδη διακρίνει τα αντιρατσιστικά κείμενα, θα προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν ρατσιστικά στοιχεία εντός τους. Ουσιαστικά θα έρθουν σε επαφή με νέες, άγνωστες για εκείνα έννοιες, όπως είναι η έννοια του ρευστού ρατσισμού. Θα γίνει ανάλυση των κειμένων ως προς την αναπαράσταση των μειονοτικών έναντι των πλειονοτικών. Σε συνδυασμό με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες θα αναστοχαστούν στις γνώριμες βιωμένες εμπειρίες τους, ενώ ταυτόχρονα θα αναγνωρίσουν νέες καταστάσεις, όπως είναι η συνειδητοποίηση ότι ο ρατσιστικός λόγος ενυπάρχει στα αντιρατσιστικά

κείμενα. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να φέρουν τις γνώσεις που ήδη γνωρίζουν από την καθημερινή τους ζωή, αλλά ταυτόχρονα να εμβαθύνουν και με νέες πηγές γνώσεων.

## 2.2. Εννοιολογώντας (conceptualizing)

### 2.2.1. Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας (conceptualizing by naming)

Σε αυτό το στάδιο της γνωστικής διαδικασίας που προτείνει το μοντέλο των πολυγραμματισμών, οι μαθητές/τριες θα κληθούν να ορίσουν έννοιες και όρους με ακρίβεια. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, τα παιδιά θα επεξεργαστούν ένα κείμενο το οποίο θα έχει επιλεγεί από αυτόν/ή. Βασιζόμενα λοιπόν στο εργαλείο της εννοιολόγησης μέσω ορολογίας, με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, αρχικά θα προβούν στον ορισμό εννοιών όπως *ρατσισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός, μετανάστης/τρια, προσφύγας/ισσα, αποκλεισμός, ανισότητα, συμπερίληψη, αφομοίωση και διάκριση*. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός προτείνεται να φέρει στην τάξη ένα κείμενο, το οποίο τα παιδιά θα επεξεργαστούν βασιζόμενα στις έννοιες που θα έχουν ορίσει, ανιχνεύοντας σε αυτό ρατσιστικές ή/και αντιρατσιστικές δηλώσεις.

Το προς ανάλυση κείμενο που προτείνεται στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, αντλήθηκε από την ψηφιακή πλατφόρμα Wiki-TRACE (2021). Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι διαθέσιμο προς το κοινό με ελεύθερη πρόσβαση. Το προς επεξεργασία κείμενο θα αποτελέσει ένα βίντεο από διαφημιστική καμπάνια, το οποίο κατασκευάστηκε και προωθήθηκε από το ελληνικό τμήμα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR). Φέρει τον τίτλο “Greece: For refugees, an island of hope” (UNHCR, The UN Refugee Agency 2017), δημιουργήθηκε στο πλαίσιο αντιρατσιστικής καμπάνιας και είναι αφηγηματικό, καθώς εξιστορεί δύο προσωπικές ιστορίες προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα.<sup>1</sup> Η επαφή των παιδιών με ένα πολυτροπικό κείμενο, όπως είναι ένα βίντεο, συνδέει την καθημερινότητά τους με τη μάθηση στο σχολείο. Κεντρίζει το ενδιαφέρον τους ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή τους σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής παιδαγωγικής. Το κείμενο επιλέχθηκε διότι είναι επίκαιρο, προέρχεται από έναν διεθνή οργανισμό που ασχολείται με θέματα μετανάστευσης, και περιέχει φωνές τόσο πλειονοτικών όσο και μειονοτικών ομάδων.

### 2.2.2. Εννοιολογώντας μέσω θεωρίας (conceptualizing with theory)

Οι μαθητές/τριες σε αυτό το στάδιο, εφόσον έχουν ορίσει τις προαναφερθείσες έννοιες, θα εμβαθύνουν στον ρατσιστικό και τον αντιρατσιστικό λόγο, και θα συνδέσουν τις αντίστοιχες θεωρητικές θέσεις με τις έννοιες του αποκλεισμού, της ανισότητας, της διάκρισης, της συμπερίληψης και της αφομοίωσης. Έπειτα, θα περιγράψουν θεωρητικά την έννοια του ρευστού ρατσισμού, και θα προσπαθήσουν να αναπτύξουν εργαλεία εντοπισμού του σε αντιρατσιστικά κείμενα. Στόχος της συγκεκριμένης φάσης είναι οι μαθητές/τριες να μην αποτελούν απλώς αποδέκτες/τριες εννοιών που πρέπει να αποστηθίζουν, αλλά να γίνουν οι ίδιοι/ες παραγωγοί εννοιών και θεωριών, ανακαλύπτοντας μέσα από την προσωπική τους θέαση τα νοήματα των εκάστοτε εννοιών.

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Χαλάτση, Γ. & Καραχάλιου, Ρ. 2023. Κατασκευάζοντας τον/την κατάλληλο/η Άλλο σε κείμενα θεσμικού αντιρατσισμού. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 167-195. Αθήνα: Πεδίο.

## 2.3. Αναλύοντας (analyzing)

### 2.3.1. Αναλύοντας λειτουργικά (analyzing functionally)

Σε αυτή τη διαδικασία τα παιδιά θα επεξεργαστούν τις αφηγηματικές επιλογές των δρώντων υποκειμένων στο υπό ανάλυση κείμενο. Θα αναζητηθούν και θα αναλυθούν τα αίτια και τα αποτελέσματα των γλωσσικών επιλογών τους, καθώς και ποια είναι η δομή του κειμένου ώστε να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. ενότητα 2.2.1), το προς ανάλυση κείμενο είναι ένα βίντεο από μια αντιρατσιστική καμπάνια. Στο πλαίσιο της κριτικής επεξεργασίας του, οι μαθητές/τριες εντοπίζουν, συζητούν και αναλύουν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες που αναπαρίστανται μέσα στο κείμενο;
2. Πώς κατασκευάζουν τα υποκείμενα τα βιώματά τους;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των υποκειμένων και πώς παρουσιάζεται μέσα από το βίντεο;
4. Ποιες εμπειρίες μοιράστηκαν τα υποκείμενα, με ποιον τρόπο τις ανέδειξαν και ποιος ήταν ο σκοπός τους;
5. Εντοπίζουμε γλωσσική και πολιτισμική διάκριση; Και, αν ναι, πού;

Το υπό εξέταση πολυτροπικό κείμενο είναι το ακόλουθο (η μεταγραφή του προφορικού κειμένου αντλήθηκε από το Wiki-TRACE 2021):

((Το βίντεο ξεκινά με μακρινό πλάνο του λιμανιού της Τήλου))

((Αλλαγή πλάνου: Κοντινό στον ομιλητή))

Υπότιτλοι οθόνης: Kusai Al-Damad, Syrian Refugee Kusai: Από όταν μετακόμισα στην Τήλο, την αποκαλώ γη των ονείρων. Είναι μια κοινωνία όπου ζούμε όλοι μαζί ειρηνικά.

((Πλάνα οικογένειας προσφύγων που κάθονται στην παραλία))

((Αλλαγή πλάνου: Βλέπουμε μια μητέρα με το παιδί της στην παιδική χαρά))

Υπότιτλοι οθόνης: 10 refugee families have found safety and work on a tiny island in Greece. Tilo's 700 residents have opened their hearts and businesses to the refugees.

((Αλλαγή πλάνου: Ο Kusai στον νέο εργασιακό του χώρο))

Υπότιτλοι οθόνης: Kusai was an air conditioning technician in Syria. Now he works the night shift at the bakery here.

Kusai: Όταν άρχισα να δουλεύω ένιωσα ότι η ζωή μου έγινε ξανά φυσιολογική. Θεωρούμε τους εαυτούς μας εξαίρεση, όσοι από εμάς καταφέραμε να βρούμε δουλειά και να στηρίξουμε τους εαυτούς μας. Ευχόμαι όλα τα νησιά να ήταν τόσο ευγενικά και δεκτικά όσο είναι η Τήλος σε εμάς.

((Αλλαγή πλάνου: Μεταφερόμαστε στο χώρο ενός ξενοδοχείου όπου ο ιδιοκτήτης δίνει οδηγίες στην προσφύγισσα υπάλληλό του για την εκτέλεση των καθημερινών της εργασιών))

Υπότιτλοι οθόνης: Local Michalis Kypraios runs a hotel in Tilos. A few months ago he decided to hire refugees to work for him. ((κοντινό πλάνο στον ιδιοκτήτη))

Ιδιοκτήτης: Και καταλαβαίνουμε ότι θα μείνουνε: για αρκετό χρονικό διάστημα (.) αυτοί οι άνθρωποι, πια εδώ, στην Ελλάδα. Δεν πρέπει να γίνουνε ενεργοί πολίτες και μέσα στη δικιά μας κοινωνία; Να έχουνε και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχει ένας οποιοσδήποτε πολίτης από εδώ πέρα; Για μας ήταν αυτονόητο αυτό.

((Αλλαγή πλάνου: παρουσιάζεται η νεαρή υπάλληλος την ώρα που εργάζεται))

Υπότιτλοι οθόνης: 30-year-old Maha from Damascus works at Michalis's hotel

((Αλλαγή πλάνου: Κοντινή πλάνο στη Maha))

Maha: ((κοιτώντας την κάμερα)) Είναι όμορφο συναίσθημα να μπορώ να δουλεύω και να υποστηρίζω την οικογένειά μου ((παρεμβάλλονται πλάνα που την δείχνουν ξανά την ώρα της εργασίας της)). Νιώθω σαν να έχω κάνει το πρώτο βήμα προς το ξεκίνημα μιας νέας ζωής με τα παιδιά μου, προς μια κανονική ζωή ξανά. ((συγκινημένη)) Και εύχομαι το ίδιο για όλα τα παιδιά της Συρίας. ((Κοντινό πλάνο: σκουπίζει τα δάκρυά της))

((Αλλαγή πλάνου: Η κάμερα ακολουθεί την δήμαρχο καθώς περπατά στο νησί))

Υπότιτλοι οθόνης: Mayor Maria sees the island as an example of solidarity

Δήμαρχος: ((κοντινό πλάνο)) Προκειμένου να ενταχθούν και να συνεχίσουν φυσιολογικά τη ζωή τους έπρεπε να να εργασθούν. Και σαφώς είναι (.) με:γά:λη (.) τιμή για εμάς ότι αυτοί οι άνθρωποι, ε:, θέλουν να μείνουν στον τόπο μας. Τι πιο πολύτιμο απ' το να σε αγαπάνε οι άνθρωποι και να θέλουν να ζήσουν και να πεθάνουν μαζί σου; ((παρεμβάλλονται πλάνα όπου εμφανίζεται να αγκαλιάζει προσφύγουλα)) Δεν υπάρχει τίποτα πιο πολύτιμο για μένα. Πιστεύω ότι, ναι, θα συγκινηθούν και άλλες και άλλες κοινωνίες/ θα συγκινηθούν και άλλες κοινωνίες και θα υιοθετήσουν το παράδειγμα της Τήλου.

((Αλλαγή πλάνου: Οικογένειες προσφύγων κάνοντας βόλτα στο νησί)) Υπότιτλοι οθόνης: "Tilos experiment" raises hopes for Greek islands and refugees alike.

((Το βίντεο κλείνει με το λογότυπο της Υπατης Αρμοστείας))

(UNHCR, The UN Refugee Agency 2017)

Οι μαθητές/τριες εξετάζουν τις ιστορίες από τη ζωή δύο προσφύγων, της Maha Baraka και του Kusai Al-Damad, που μοιράζονται την εμπειρία τους στο νησί της Τήλου. Οι δύο πρόσφυγες, ωστόσο, δεν αποτελούν τα μοναδικά πρόσωπα στο βίντεο, καθώς συμμετέχουν και κάτοικοι του νησιού, συγκεκριμένα η δήμαρχος Μαρία Κάμμα και ο εργοδότης της Maha Baraka Μιχάλης Κυπραίος. Οι μαθητές/τριες συζητούν πώς τα υποκείμενα αναπαρίστανται μέσα στο βίντεο, τι ρόλους έχουν και ποιος ο σκοπός τους. Σε μια αρχική ανάλυση, το βίντεο εστιάζει στη θερμή υποδοχή των προσφύγων/ισσών στο νησί της Τήλου και στην αλληλεγγύη που έδειξαν οι κάτοικοι σε αυτούς/ές (βλ. ερώτημα 3 παραπάνω). Στην συνέχεια, αναλύουν πώς οι συγκεκριμένοι χαρακτήρες παρίστανται στο βίντεο (βλ. ερώτημα 2).

Η ταυτότητα του Kusai Al-Damad κατασκευάζεται στα πρώτα δευτερόλεπτα του βίντεο μέσα από τη χρήση της πρώτης του γλώσσας, για να μιλήσει για την εμπειρία του στο νησί. Το προφίλ του Kusai ολοκληρώνεται όταν αναφέρεται ότι στο παρελθόν ήταν τεχνικός κλιματιστικών, ενώ τώρα εργάζεται σε νυχτερινή βάρδια ενός φούρνου. Αυτό υποδηλώνει ότι οι πρόσφυγες/ισσες καταλήγουν να εργάζονται σε δουλειές που δεν είναι του αντικειμένου τους, σχεδόν πάντα σε κατώτερους κλάδους, διότι σε αντίθεση με τους/τις πλειονοτικούς/ες δεν έχουν τις ίδιες εργασιακές ευκαιρίες και επιλογές στη χώρα υποδοχής. Τοποθετεί τον εαυτό του ως τυχερό πρόσφυγα, αφού έχει καταφέρει να βρει εργασία, καθώς, όπως αναφέρει, αυτό αποτελεί εξαίρεση. Μέσα από την ανάλυση οι μαθητές/τριες διακρίνουν τις διαφορές ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση και τις ευκαιρίες που δίνονται μεταξύ των πλειονοτικών και μειονοτικών (βλ. ερώτημα 5).

Επιπλέον ο Kusai Al-Damad αναφέρεται στο νησί της Τήλου με τον χαρακτηρισμό *dreamland*, δηλαδή νησί των ονείρων, καθώς παρουσιάζει τη ζωή του σε αυτό ως ιδανική για έναν/μία πρόσφυγα/ισσα (βλ. ερώτημα 4). Αυτό συνδέεται και με τον ευρύτερο σκοπό της αντιρατσιστικής καμπάνιας, να αναδείξει δηλαδή το συγκεκριμένο νησί ως ένα παραδεισένιο σπίτι για τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Μιλάει για τους/τις έλληνες/ίδες ως φιλόξενους/ες και ανοιχτόκαρδους/ες που του έδωσαν την ευκαιρία να εργαστεί και έτσι να σταθεί στα πόδια του, αποκτώντας μια αξιοπρεπή ζωή (βλ. ερώτημα 2). Η σχέση που χτίζει ο αφηγητής-πρόσφυγας με τους/τις ντόπιους/ες είναι μια σχέση αλληλεγγύης και ο κορμός της σχέσης αυτής βασίζεται στην καλή θέληση των πλειονοτικών και την εργατικότητα των προσφύγων/ισσών.

Στο επόμενο πλάνο εμφανίζεται η πρώτη πλειονοτική φιγούρα στο βίντεο, ο Μιχάλης Κυπραίος, ιδιοκτήτης μιας ξενοδοχειακής μονάδας του νησιού, ο οποίος αποτελεί τον εργοδότη της Maha Baraka, όπως υποδεικνύουν οι υπότιτλοι στο βίντεο (*Local Michalis Kypraios runs a hotel in Tilos. A few months ago he decided to hire refugees to work for him* · βλ. ερώτημα 3). Το πλάνο δείχνει τον Μιχάλη Κυπραίο να μπαίνει στην επιχείρησή του συναντώντας τη Maha Baraka η οποία καθαρίζει. Χρησιμοποιώντας την πρώτη του γλώσσα, την ελληνική/πλειονοτική (βλ. ερωτήματα 1 και 5), αναθέτει τις εργασίες της ημέρας (βλ. ερώτημα 3). Οι μαθητές/τριες αναλύουν την αναπαράσταση της πλειονοτικής του εικόνας, πρώτον με βάση τη γλώσσα που χρησιμοποιεί και, δεύτερον, με βάση το γεγονός ότι εμφανίζεται ως ευεργέτης που έχει επιλέξει να δώσει εργασία σε πρόσφυγες/ισσες στην επιχείρησή του, επειδή θεωρεί ότι πρέπει να έχουν και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχει ένας οποιοσδήποτε πολίτης από εδώ πέρα (βλ. ερώτημα 5). Ο Μιχάλης Κυπραίος παρουσιάζει τον εαυτό του ως υπεύθυνο της προάσπισης δικαιωμάτων, άρα και υποχρεώσεων των προσφύγων/ισσών (βλ. ερώτημα 3), εφόσον πρόκειται να μείνουν στη χώρα του (και καταλαβαίνουμε ότι θα μείνουν: για αρκετό χρονικό διάστημα (.) αυτοί οι άνθρωποι, πια εδώ, στην Ελλάδα). Ταυτόχρονα, μέσα από τον λόγο του, τονίζεται η πατερναλιστική σχέση ανάμεσα στους/στις πλειονοτικούς/ές και τους/τις μειονοτικούς/ές. Οι τελευταίοι/ες δεν δρουν μόνοι/ες τους, αλλά αποφασίζουν οι πλειονοτικοί/ές για εκείνους/ες.

Σε παράλληλο πλάνο εμφανίζεται η ζωή άλλων προσφύγων/ισσών από τη δομή όπου διαμένουν, με τα παιδιά να παίζουν μπάλα ή κιθάρα ή μεγάλες γυναίκες να μαγειρεύουν. Αυτό κατασκευάζει την εικόνα του πώς (πρέπει να) ζουν οι πρόσφυγες/ισσες στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο, η διαβίωση των προσφύγων/ισσών στις δομές είναι αποτέλεσμα ενεργειών των πλειονοτικών (βλ. ερώτημα 3).

Ο επόμενος αφηγηματικός χαρακτήρας είναι η υπάλληλος του Μιχάλη Κυπραίου Maha Baraka, όπως μας πληροφορεί και ο υπότιτλος: *30-year-old Maha from Damascus works at Michalis's hotel*. Αλλάζοντας το πλάνο από τον Μιχάλη στην Maha, εκείνη εμφανίζεται να καθαρίζει στον χώρο εργασίας της και έπειτα να αφηγείται στην πρώτη της γλώσσα (βλ. ερωτήματα 1 και 5) την εμπειρία της ως προσφύγισσας στο νησί της Τήλου (βλ. ερωτήματα 2-3). Οι μαθητές/τριες αναλύουν την εμπειρία της στο νησί. Με παρόμοια συναισθήματα με αυτά του Kusai Al-Damad αναφέρει ότι *είναι όμορφο συναίσθημα να μπορώ να δουλέω και να υποστηρίξω την οικογένειά μου*. Η ταυτότητα της Maha Baraka ως μητέρας δύο παιδιών κατασκευάζεται, πρώτον, κατά την αφήγησή της (*νιώθω σαν να έχω κάνει το πρώτο βήμα προς το ξεκίνημα μιας νέας ζωής με τα παιδιά μου*) και, δεύτερον, με τα συμπληρωματικά πλάνα που δείχνουν εκείνη να κάνει κούνια ένα παιδάκι στην παιδική χαρά (βλ. ερώτημα 2).

Ο τελευταίος χαρακτήρας της αντιρατσιστικής καμπάνιας είναι η δήμαρχος του νησιού Μαρία Κάμμα. Πρόκειται για μέλος της πλειονότητας και αυτό φαίνεται τόσο από τη γλώσσα της (ελληνική) όσο και από το αξίωμα που έχει (βλ. ερωτήματα 1 και 5). Η ταυτότητά της αυτή δηλώνεται στον υπότιτλο του βίντεο, όπου φαίνεται η ιδιότητά της ως δημάρχου του νησιού, αλλά και γενικότερα από το ότι παρουσιάζεται να περπατά με αυτοπεποίθηση στο νησί. Η Μαρία αναφέρει ότι οι πρόσφυγες/ισσες *προκειμένου να ενταχθούν και να συνεχίσουν φυσιολογικά τη ζωή τους έπρεπε να εργασθούν* (βλ. ερώτημα 3). Οι μαθητές/τριες μέσα από αυτή τη δήλωση διαπιστώνουν ότι ο κυρίαρχος λόγος δομείται πάνω στις αφομοιωτικές πρακτικές,<sup>2</sup> με τους/τις πρόσφυγες/ισσες να πρέπει να ενταχθούν στην κοινωνία υποδοχής, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν *φυσιολογικά*. Η εύρεση εργασίας για τους/τις πρόσφυγες/ισσες γίνεται φανερό ότι εξαρτάται από την καλή θέληση των πλειονοτικών (*Πιστεύω ότι, ναι, θα συγκινηθούν και άλλες και άλλες κοινωνίες/ θα συγκινηθούν και άλλες κοινωνίες και θα υιοθετήσουν το παράδειγμα*

<sup>2</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.



της Τήλου). Κατά τη Μαρία Κάμμα, είναι τιμή για εμάς ότι αυτοί οι άνθρωποι θέλουν να μείνουν στον τόπο μας. Διακρίνει έτσι την εαυτή της και την πλειονοτική κοινότητά της (εμάς) από τους/τις πρόσφυγες/ισσες (αυτοί οι άνθρωποι · βλ. ερώτημα 1).

Με την παραπάνω ανάλυση, συμπεραίνουμε ότι προωθείται η κατασκευή μιας εικόνας για τους/τις πρόσφυγες/ισσες δομημένη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι πρόσφυγες/ισσες πρέπει να δέχονται πάντα με ευγνωμοσύνη ό,τι τους προσφέρει η χώρα υποδοχής, να αισθάνονται τυχεροί/ές επειδή εργάζονται. Η δυνατότητα εργασίας, στέγης και μιας *φυσιολογικής* (βλ. παραπάνω) ζωής βασίζονται στην καλή θέληση και τη συγκίνηση των πλειονοτικών, όπως παρατηρήθηκε και στα λόγια της δημάρχου.

Εντοπίζονται δύο γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες: η μία των πλειονοτικών φωνών που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα, κατέχουν θέσεις κύρους (δήμαρχος) και επαγγέλματα με καλές απολαβές (επιχειρηματίας/ξενοδόχος) και, από την άλλη, οι μειονοτικές φωνές που δεν μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα και εργάζονται σε δύσκολα (βραδινή βάρδια), χαμηλά αμειβόμενα και χωρίς προοπτικές ανέλιξης επαγγέλματα (καθαρίστρια).

Καταληκτικά, οι σχέσεις μεταξύ των προσφύγων/ισσών και πλειονοτικών παρουσιάζονται ως σχέσεις αλληλεγγύης αλλά και ανισότητας και διάκρισης. Επιπλέον, οι σχέσεις αυτές περιορίζονται στον εργασιακό κλάδο, καθώς οι πλειονοτικοί/ές με τους/τις μειονοτικούς/ές δεν εμφανίζονται να συσχετίζονται παραπέρα. Παράδειγμα αποτελεί το πλάνο στην παραλία με τους/τις ντόπιους/ες κατοίκους να λιάζονται στην παραλία, και πιο πέρα να βρίσκονται οι πρόσφυγες/ισσες καθισμένοι/ες στο έδαφος, οι γυναίκες φορώντας μαντήλα. Υπάρχει έντονη πολιτισμική διαφορά στο κάδρο, οπότε το κοινό αναγνωρίζει εύκολα ποιες ομάδες ανθρώπων διακρίνονται. Οι εικόνες που δείχνουν σχέσεις διάκρισης μεταξύ προσφύγων/ισσών και ντόπιων σχηματίζονται είτε όταν ο εργοδότης Μιχάλης Κυπραίος δίνει οδηγίες στην εργαζόμενη Maha Baraka είτε όταν η δήμαρχος Μαρία Κάμμα αγκαλιάζει ένα μωρό πρόσφυγα, δείχνοντας σχέση υπεροχής, εφόσον το μωρό έχει ανάγκη από φροντίδα. Και στις δύο εικόνες, οι μαθητές/τριες μέσα από τη συζήτηση διακρίνουν την υπεροχή, πολιτισμική και γλωσσική των πλειονοτικών κατοίκων, που παρέχουν βοήθεια στους/στις ευάλωτους/ες πρόσφυγες/ισσες. Η αναπαράσταση της πολιτισμικής ετερογένειας στο συγκεκριμένο κείμενο ενισχύει τη διάκριση μεταξύ προνομιούχων και μη ατόμων, συντηρώντας τελικά την ισχύ της μονοπολιτισμικότητας και μονογλωσσίας (βλ. ερώτημα 5).

### 2.3.2. Αναλύοντας κριτικά (analyzing critically)

Σε συνέχεια της προηγούμενης εκτενούς ανάλυσης του κειμένου, οι μαθητές/τριες θα συζητήσουν ποιοι ιδεολογικοί λόγοι έρχονται στο φως και σε ποια σημεία τους ανιχνεύεται ο ρευστός ρατσισμός. Ουσιαστικά οι μαθητές/τριες θα προβούν σε μια κριτική αξιολόγηση των απόψεων τους και θα προσπαθήσουν με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού να ανιχνεύσουν τις ιδεολογικές θέσεις που αναδύονται μέσα στο κείμενο. Προς διευκόλυνση της κριτικής ανάλυσης θα οριστούν ορισμένες κατηγορίες ρευστού ρατσισμού. Οι κατηγορίες αυτές έχουν αντληθεί από την πλατφόρμα του Wiki-TRACE (2021). Το κείμενο, ενώ φαίνεται να προωθεί την αλληλεγγύη και τον ανθρωπισμό προς τους/τις Άλλους/ες, παράλληλα περιέχει ρατσιστικές συνδηλώσεις, οι οποίες εντοπίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:<sup>3</sup>

1. αναφορές στους όρους *ένταξη*, *ενσωμάτωση* και *αφομοίωση*
2. αναφορές στη θετική στάση των Άλλων σε τέτοιες πρακτικές
3. διάκριση εις βάρος των Άλλων μέσα από την αναπαράστασή τους ως θυμάτων.

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

### 2.3.2.1. Αναφορές στους όρους *ένταξη, ενσωμάτωση και αφομοίωση*

Δεδομένου ότι ο λόγος κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα, είναι σημαντικό τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, ανιχνεύοντας τις κυρίαρχες ιδεολογίες εντός των κειμένων.<sup>4</sup> Ο τρόπος αναπαράστασης του Kusai Al-Damad και της Maha Baraka στο κείμενο επιβεβαιώνει την κυρίαρχη ιδεολογία ότι οι πρόσφυγες/ισσες πρέπει να αφομοιωθούν, ώστε να γίνει η Ελλάδα ένας αξιοβίωτος τόπος για εκείνους/ες. Η αφομοίωση όμως των προσφύγων/ισσών στη δυτική χώρα οδηγεί στη μονοπολιτισμικότητα και έρχεται σε ρήξη με τις αξίες της ισότητας και του σεβασμού της ετερότητας. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται ο ρευστός ρατσισμός του κειμένου. Οι πρόσφυγες/ισσες καταφθάνουν στην Ελλάδα και αφηγούνται την επιτυχή ένταξή τους στη χώρα μέσα από την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ωστόσο, η ένταξη έχει αφαιρετικό εκτόπισμα, καθώς αναγκάζονται να απεμπολήσουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους με στόχο την αφομοίωσή τους στην χώρα υποδοχής. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αυτό διαφαίνεται στον λόγο της Μαρίας Κάμμα (*προκειμένου να ενταχθούν και να συνεχίσουν φυσιολογικά τη ζωή τους έπρεπε να να εργασθούν*) και του Μιχάλη Κυπραίου (*αυτοί οι άνθρωποι, πια εδώ, στην Ελλάδα. Δεν πρέπει να γίνουμε ενεργοί πολίτες και μέσα στη δικιά μας κοινωνία*). Η δεικτική αντωνυμία *αυτοί* διαχωρίζει τους/τις πρόσφυγες/ισσες από τους/τις ντόπιους/ες, κάνοντας σαφές στο κοινό ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Η έκφραση *μέσα στην δικιά μας κοινωνία* διαχωρίζει τις κοινότητες των προσφύγων/ισσών και των ντόπιων, ενώ παράλληλα εισάγει έμμεσα το μήνυμα της αναγκαίας ένταξης των προσφύγων/ισσών *στον τόπο μας*, καθώς είναι *‘δικός μας’, ‘μας’* ανήκει, συνεπώς έχουμε κυριαρχική θέση απέναντί τους.

Οι παραπάνω δηλώσεις φέρουν στο φως τον πολιτισμικό *ελιτισμό* (Στάμου & Κατράνα 2023), διότι γίνεται σαφές πως, οι πρόσφυγες/ισσες, αφού θέλουν να μείνουν εδώ στην χώρα υποδοχής, προϋπόθεση είναι να ακολουθήσουν τον δικό μας τρόπο ζωής. Άρα οι πρόσφυγες/ισσες είναι ευπρόσδεκτοι/ες (αντιρατσιστικό μήνυμα), οφείλουν όμως να ακολουθήσουν τους δικούς μας κανόνες (ρατσιστικό μήνυμα).

### 2.3.2.2. Αναφορές στη θετική στάση των Άλλων σε πρακτικές ένταξης, ενσωμάτωσης και αφομοίωσης

Παράλληλα, οι ίδιοι/ες οι πρόσφυγες/ισσες κατά τις αφηγήσεις τους μοιράζονται με θετική στάση την επιτυχημένη ένταξή τους στο νησί. Οι δύο βιοματικές αφηγήσεις τονίζουν την ευκαιρία που τους δόθηκε από τους/τις κατοίκους του νησιού να εργαστούν και να μπορέσουν να βιοποριστούν (*όταν άρχισα να δουλεύω ένιωσα ότι η ζωή μου έγινε ξανά φυσιολογική, υιόθω σαν να έχω κάνει το πρώτο βήμα προς το ξεκίνημα μιας νέας ζωής με τα παιδιά μου*). Στο απόσπασμα *εύχομαι όλα τα νησιά να ήταν τόσο ενγενικά και δεκτικά όσο είναι η Τήλος σε εμάς*, ο Kusai Al-Damad εσωτερικεύει τον ελληνικό εθνικό λόγο, δηλώνοντας ότι το νησί αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για την υποδοχή των προσφύγων/ισσών στη χώρα. Χαρακτηρίζει επίσης το νησί της Τήλου *dreamland*. Η παραπάνω λέξη ξεχωρίζει στον λόγο του, καθώς πρόκειται για αγγλική λέξη, σε αντίθεση με τον υπόλοιπο λόγο του, ο οποίος είναι στην πρώτη του γλώσσα. Η επιλογή της αγγλικής λέξης έχει σκοπό να υπερτονίσει στον/στην πλειονοτικό/ή ακροατή/τρια, που πιθανότατα να γνωρίζει αγγλικά, ότι το νησί της Τήλου αποτελεί όνειρο για εκείνον.

Όπως ο Kusai Al-Damad, έτσι και η Maha Baraka παρουσιάζει την εαυτή της ως τυχερή που μπορεί να συντηρεί την οικογένειά της μέσω της δουλειάς της. Η συνολικότερη αναπαράσταση της Maha Baraka στοχεύει, πρώτον, στη συγκίνηση του κοινού μέσα από την ανάδειξη μιας μητέρας που θέλει το καλύτερο για την οικογένειά της αλλά και για όλα τα παιδιά από την Συρία, προβάλλοντας μια θετική εικόνα της εαυτής της (*και εύχομαι το ίδιο για όλα τα παιδιά της Συρίας*). Επιπλέον, αναπαριστά το πρόσωπο των προσφύγων, ιδιαίτερα των

<sup>4</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α. & Τοάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

προσφυγισσών, ως ευαίσθητων (*κουτινό πλάνο: σκουπίζει τα δάκρυά της*), γεμάτων ευγνωμοσύνη που τους δόθηκε η ευκαιρία να έχουν μια αξιοβίωτη ζωή (*είναι όμορφο συναίσθημα να μπορώ να δουλεύω και να υποστηρίζω την οικογένειά μου, νιώθω σαν να έχω κάνει το πρώτο βήμα προς το ξεκίνημα μιας νέας ζωής με τα παιδιά μου, προς μια κανονική ζωή ξανά*). Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι και οι δύο πρόσφυγες εμφανίζονται ως ενεργοί αποδέκτες των άνωθεν ενταξιακών πρακτικών που ορίζει η χώρα υποδοχής, δηλαδή την προσαρμογή σε ένα μη οικείο εργασιακό περιβάλλον χαμηλού κύρους. Στην περίπτωση του Kusai Al-Damad, η νυχτερινή βάρδια στον φούρνο δεν αποτελεί το επάγγελμα που είχε στη χώρα του, ωστόσο δεν εκφράζει κανένα παράπονο για αυτό, αντιθέτως αισθάνεται ευγνωμοσύνη για την ευκαιρία αυτή. Εντοπίζεται έτσι ρευστός ρατσισμός ακριβώς γιατί για τους/τις πλειονοτικούς/ές οι εργασιακές ευκαιρίες είναι περισσότερες και συχνά σε επαγγέλματα κύρους, σε αντίθεση με τους/τις μειονοτικούς/ές, που απλώς στέκονται τυχεροί/ές εάν απασχοληθούν σε οποιονδήποτε τομέα.

### 2.3.2.3. Διάκριση εις βάρος των Άλλων μέσα από την αναπαράστασή τους ως θυμάτων

Τα παιδιά συζητούν ότι, παρά την αντιρατσιστική στόχευση του κειμένου, αυτό συνεχίζει να διαιωνίζει τη διάκριση ανάμεσα σε προνομιούχους/ες πλειονοτικούς/ές και ευάλωτους/ες μειονοτικούς/ές. Αναπαράγεται η αναπαράσταση του/της Άλλου/ης ως θύματος, καθώς η παροχή εργασίας στους/στις πρόσφυγες/ισες παραμένει ένα πλειονοτικό προνόμιο, το οποίο δίνεται εφόσον ο/η πλειονοτικός/ή συγκινηθεί (*πιστεύω ότι, ναι, θα συγκινηθούν και άλλες και άλλες κοινωνίες/θα συγκινηθούν και άλλες κοινωνίες και θα υιοθετήσουν το παράδειγμα της Τήλου*) και ανοίξει την καρδιά του/της (*Tilo's 700 residents have opened their hearts and businesses to the refugees*). Η παροχή βοήθειας, πέραν του ότι 'πρέπει' να γίνει δεκτή και να είναι καλοδεχούμενη από τα βοηθούμενα άτομα, συνάμα υπόρρητα 'πρέπει' να ανταποδοθεί. Το γεγονός ότι οι ντόπιοι/ες προσέλαβαν πρόσφυγες/ισες εκλαμβάνεται από τους/τις πρώτους/ες ως ένα είδος βοήθειας. Επίσης, σε αποσιπάσματα όπως *αυτοί οι άνθρωποι, πια εδώ, στην Ελλάδα. Δεν πρέπει να γίνοντε ενεργοί πολίτες και μέσα στη δικιά μας κοινωνία; τιμή για εμάς ότι αυτοί οι άνθρωποι, θέλουν να μείνουν στον τόπο μας*, οι πλειονοτικοί/ές εμφανίζονται ως δυνατοί/ές και ικανοί/ές να παρέχουν στους/στις Άλλους/ες που έχουν ανάγκη, διαιωνίζοντας αποικιοκρατικές στάσεις και διατηρώντας τη διάκριση ανάμεσα σε ισχυρό/ή δυτικό/ή και ανίσχυρο/η μη δυτικό/ή.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, ενώ δίνεται το βήμα στους/στις πρόσφυγες/ισες να μιλήσουν για τις δικές τους ιστορίες ζωής, αυτές είναι ιστορίες επιτυχίας και ένταξης στον δυτικό πολιτισμό, αποκλείοντας όσους/ες πρόσφυγες/ισες δεν ακολούθησαν τα ίδια βήματα. Έτσι, οι μαθητές/τριες ανιχνεύουν τον ρευστό ρατσισμό του κειμένου, καθώς, ενώ δίνεται η δυνατότητα να ακουστούν οι φωνές των προσφύγων/ισών (αντιρατσιστικό), τελικά προωθείται μια συγκεκριμένη εικόνα τους που αναπαράγει κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες (ρατσιστικό). Ταυτόχρονα, κατασκευάζεται μια ενιαία εικόνα για τους/τις 'καλούς/ές' αφομοιωμένους/ες πρόσφυγες/ισες, καλλιεργώντας την ομογενοποίηση και την αφομοίωση. Το ίδιο προωθούν και οι πρόσφυγες/ισες, κρατώντας θετική στάση απέναντι στις αφομοιωτικές πρακτικές και εσωτερικεύοντας ρατσιστικές δηλώσεις: οι ίδιοι/ες οι μετανάστες/τριες αντιλαμβάνονται τους/τις εαυτούς/ές τους ως τυχερούς/ές με τους όρους που θέτει η πλειονότητα.

Σημαντικό είναι να συζητηθεί, επίσης, ποιος είναι ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες τόσο στο συγκεκριμένο βίντεο όσο και στο γενικότερο πλαίσιο δραστηριοποίησής της. Να αναρωτηθούν οι μαθητές/τριες: Σε ποιους/ες απευθύνεται το βίντεο; Πρόκειται για ένα κείμενο που έχει δημοσιευθεί στο ελληνικό κανάλι της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες, άρα απευθύνεται κατεξοχήν σε πλειονοτικούς/ές έλληνες/ίδες πολίτες. Το βίντεο προωθεί το 'σωστό' παράδειγμα της επιτυχημένης αφομοίωσης των προσφύγων/ισών στην Ελλάδα και έτσι καταλήγει να κατασκευάζει τις

σχέσεις μεταξύ των γηγενών και των προσφύγων/ισών με ρατσιστικό μάλλον παρά με αντιρατσιστικό τρόπο.

## 2.4. Εφαρμόζοντας (applying)

### 2.4.1. Εφαρμόζοντας κατάλληλα (applying appropriately)

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τα εργαλεία και τις εμπειρίες τους σε πραγματικά περιβάλλοντα. Ουσιαστικά παράγουν οι ίδιοι/ες κείμενα με τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού. Πρόκειται για τη μεταφορά της γνώσης στην πράξη μέσα από την κατασκευή ενός νέου πλαισίου από τα παιδιά. Επιπλέον, θα μπορούσαν να διαλέξουν ανάμεσα από μια πληθώρα κειμένων στην πλατφόρμα Wiki-TRACE (2021) κείμενα που βρίσκονται στην κατηγορία του ρευστού ρατσισμού, και να τα μοιραστούν με γνωστούς/ές, φίλους/ες, συμμαθητές/τριες και συγγενείς. Για αυτά μπορούν να θέσουν ερωτήματα προς απάντηση ώστε να ανιχνευθούν οι κατηγορίες του ρευστού ρατσισμού. Η πλατφόρμα αυτή θεωρείται ιδανική προς αξιοποίηση κατά την εφαρμογή της γνωστικής αυτής διαδικασίας, καθώς κάτω από κάθε αναλυμένο κείμενο υπάρχουν οι ανιχνευμένες κατηγορίες ρατσισμού.

### 2.4.2. Εφαρμόζοντας δημιουργικά (applying creatively)

Με γνώμονα την αξιοποίηση των αποκτηθεισών γνώσεων και εμπειριών, προτείνεται η δημιουργία ενός νέου πλαισίου στο οποίο τα παιδιά θα εξερευνήσουν την πολυμορφία των κειμένων. Στόχο έχει να αναδείξει ότι, σε ένα νέο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο, οι λόγοι αναπλαισιώνονται. Οι μαθητές/τριες προτείνεται, για παράδειγμα, να σχεδιάσουν μια αντιρατσιστική καμπάνια στην οποία έπειτα θα κληθούν να ανιχνεύσουν τυχόν ρατσιστικές δηλώσεις. Θα αξιοποιήσουν δηλαδή τα εργαλεία που απέκτησαν για να ανιχνεύουν τον ρευστό ρατσισμό εντός των νέων κειμένων. Μια άλλη δραστηριότητα που προτείνεται είναι η δημιουργία ενός blogspot, όπου τα παιδιά θα γίνουν δημιουργοί κειμένων γράφοντας πώς θα ήταν η ζωή τους ως προσφύγων/ισών. Θα προσπαθήσουν να μπουν στη θέση του/της Άλλου/ης και να γράψουν τις υποθετικές εμπειρίες που εκείνος/η έχει βιώσει στην Ελλάδα.

## 3. Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση είχε ως στόχο οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν μια γλώσσα για να μιλήσουν για κείμενα που σχετίζονται με ρατσιστικές ή/και αντιρατσιστικές αντιλήψεις, καθώς και να αποκτήσουν γνώσεις γύρω από την έννοια του ρευστού ρατσισμού. Ακολουθώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών, η απόκτηση νέων εννοιών και γνώσεων επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής παιδαγωγικής.

## Βιβλιογραφία

- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Στάμου, Α. Γ. & Κατράνα, Κ. 2023. Αναπαραστάσεις μεταναστών/τριών στην κυπριακή αντιρατσιστική εκστρατεία AWARE: Ο ελιτισμός ως μορφή ρευστού ρατσισμού. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διεϊσδωση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 223-258. Αθήνα: Πεδίο.
- UNHCR, The UN Refugee Agency. 2017. Greece: For refugees, an island of hope. <https://www.youtube.com/watch?v=jGd9sPVRpOQ> (πρόσβαση 26.1.2024).
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

**Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Η Δήμητρα Βρεττάκου είναι απόφοιτη του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στο κέντρο του ενδιαφέροντός μου βρίσκονται θέματα ανθρωπιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Για αυτόν τον λόγο κατά τη διάρκεια των σπουδών μου προσπάθησα να εμπλουτίσω τόσο τις εμπειρίες μου όσο και τις γνώσεις μου πραγματοποιώντας δύο πρακτικές ασκήσεις σε φορείς/οργανισμούς που προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η πρώτη πρακτική άσκηση πραγματοποιήθηκε στον ΜΚΟ Praksis, όπου είχα την ευκαιρία να συνδράμω στη δωρεάν παροχή ιατρικών και κοινωνικών υπηρεσιών που προσφέρει το Πολυϊατρείο. Η εμπειρία και οι γνώσεις μου εμπλουτίστηκαν και με τη μετέπειτα εθελοντική μου δράση, διάρκειας ενός χρόνου, στον ίδιο οργανισμό. Ορόσημο για μένα αποτέλεσε και η πρακτική μου άσκηση στο εξωτερικό, και συγκεκριμένα στον Θεσμό του Επίτροπου Διοικήσεως και Προστασίας Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (Ombudsman) της Κυπριακής Δημοκρατίας, όπου έμαθα τον τρόπο εξέτασης και παρέμβασης σε θέματα που θίγουν την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Μετά το πέρας των σπουδών μου απασχολήθηκα στη Δημόσια Υπηρεσία Ηλεκτρισμού ως διοικητικός υπάλληλος για τρεις μήνες, και ολοκλήρωσα το επιμορφωτικό πρόγραμμα e-learning του ΕΚΠΑ με τίτλο *Σύγχρονη Μετανάστευση και Πρόσφυγες στην Ελλάδα*. Έπειτα εργάστηκα σε ιδιωτική εταιρία ως υπάλληλος γραμματειακής υποστήριξης για ενάμιση χρόνο. Παράλληλα, αποτέλεσα μέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος Step2School της ΜΕΤΑΔραση ως εθελόντρια το καλοκαίρι του 2021. Η επαφή με τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω του προγράμματος, σε συνδυασμό με τις σπουδές μου και την εθελοντική/εργασιακή μου εμπειρία, μου έδωσαν την ευκαιρία να αντιληφθώ ότι στόχος μου είναι να ασχοληθώ και να εργαστώ στο πεδίο της εκπαίδευσης και των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

## Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές/τριες της γ' γυμνασίου Ο ρατσισμός σε αντιρατσιστικά κείμενα

Μαρίνα Στάμου

### Περίληψη

Η διδακτική παρέμβαση έχει στόχο να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/τριες της γ' τάξης του γυμνασίου με την ανίχνευση του ρατσιστικού λόγου σε αντιρατσιστικά κείμενα. Τα κείμενα προς επεξεργασία είναι δύο: το πρώτο αναφέρεται στις σύγχρονες πολυεθνικές σχολικές τάξεις και το δεύτερο σε μια μαθήτρια ελληνικού σχολείου με καταγωγή από τη Νιγηρία, η οποία κατάφερε να γίνει σημαιοφόρος. Η προσέγγιση των δύο κειμένων γίνεται με βάση τα 4 στάδια του μοντέλου των πολυγραμματισμών: 1) την τοποθετημένη πρακτική, 2) την ανοιχτή διδασκαλία, 3) την κριτική πλαισίωση και 4) τη μετασχηματισμένη πρακτική (Kalantzis & Cope 2012). Αρχικά, το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κεντρίζεται από το οικείο με τα βιώματά τους περιεχόμενο των δύο κειμένων. Στη συνέχεια, ενώ βιώνουν το νέο μέσα από το γνωστό και αναλύουν τα δύο κείμενα, φτάνουν στην κριτική πλαισίωση και στον μετασχηματισμό της νέας γνώσης με δημιουργικότητα. Παράλληλα, επιδιώκεται ο μετασχηματισμός της σκέψης και της αντίληψής τους για όσα θεωρούν ως δεδομένα και αδιαμφισβήτητα.

*Λέξεις-κλειδιά:* σχέδιο, διδακτική παρέμβαση, πολυγραμματισμοί, πολυεθνικές τάξεις

### 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά τον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και με στόχο την εξοικείωση και ανίχνευση του ρευστού ρατσισμού από τους/τις μαθητές/τριες. Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί εκπαιδευτική εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου και αποσκοπεί σε αναλύσεις μέσα από τις οποίες αποκαλύπτονται κοινωνιογλωσσικές διακρίσεις. Με την εφαρμογή του καλλιεργείται η κριτική γλωσσική επίγνωση των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή η ικανότητα κριτικής στάσης τους απέναντι στα γλωσσικά και επικοινωνιακά φαινόμενα, αφού στοχεύει στη συνειδητοποίηση των σχέσεων εξουσίας, καθώς και των ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες κρύβονται και αναπαράγονται μέσα στα κείμενα.<sup>1</sup> Ο ρευστός ρατσισμός είναι μια συγκαλυμμένη και αμφίσημη μορφή ρατσισμού, την οποία συναντάμε συχνά σε αντιρατσιστικά κείμενα. Οι ρατσιστικές αντιλήψεις που υπεισέρχονται στα κείμενα με τη μορφή του ρευστού ρατσισμού, συνήθως συνδέονται με τον μονοπολιτισμό και τη μονογλωσσία, αλλά και με τη θετική αποτίμηση των ρατσιστικών ιδεών (Weaver 2016).

Τα κείμενα που έχω επιλέξει να διδάξω περιέχουν ορισμένες κατηγορίες του ρευστού ρατσισμού (*διάκριση, αφομοίωση*)<sup>2</sup> και θα αξιοποιηθούν διδακτικά με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies) που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: α) την *τοποθετημένη πρακτική/βιώνοντας*, β) την *ανοιχτή διδασκαλία/εννοιολογώντας*, γ) την *κριτική πλαισίωση/αναλύοντας*, και δ) τη *μετασχηματισμένη πρακτική/εφαρμόζοντας* (Kalantzis & Cope 2012). Ωστόσο, πριν προχωρήσω στην ανάπτυξη του μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο θα επεξεργαστούμε τα κείμενά μας, θα αναφερθώ στην έννοια του *σχεδίου* (design). Το σχέδιο ως

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

<sup>2</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

έννοια κυριαρχεί στον χώρο της εκπαίδευσης με τους/τις εκπαιδευτικούς να καλούνται να λειτουργήσουν ως σχεδιαστές/τριες διαδικασιών μάθησης και περιβαλλόντων εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, την έννοια του σχεδίου τη συναντάμε στο χώρο των πολυγραμματισμών όπου η κάθε υπόθεση σχεδίου περιλαμβάνει τρία στοιχεία: α) τα *διαθέσιμα σχέδια*, β) τον *σχεδιασμό* και γ) το *ανασχεδιασμένο*. Κάθε σημειωτική δραστηριότητα θεωρείται ως μια υπόθεση σχεδίου, αλλά και κάθε διδακτική παρέμβαση καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως σχεδιαστές/τριες διαδικασιών μάθησης (Kalantzis & Core 2013).

Πιο αναλυτικά, ο όρος *διαθέσιμα σχέδια* περιλαμβάνει όλους τους κοινωνιοπολιτισμικούς πόρους, οι οποίοι διατίθενται για τον σχεδιασμό. Η επικοινωνιακή εμπειρία των μαθητών/τριών, οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, το σχολείο στο σύνολό του (ή η ευρύτερη ομάδα της παρέμβασης) και το διαθέσιμο υλικό αποτελούν τα διαθέσιμα σχέδια κάθε σχεδιασμού. Η δεύτερη φάση του σχεδίου είναι ο *σχεδιασμός*, όπου αξιοποιούνται και διαβάζονται τα διαθέσιμα σχέδια μέσα από τις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Από τον σχεδιασμό παράγονται και κατανοούνται γραπτά, προφορικά και πολυτροπικά κείμενα. Στο τελευταίο στάδιο του σχεδιασμού, τον *ανασχεδιασμό*, θα προκύψει ένα νέο προϊόν ως ένα νέο έναυσμα για έναν ακόμα σχεδιασμό (Core & Kalantzis 2013: 327-338).

## 2. Η παρέμβαση

### 2.1. Τα διαθέσιμα σχέδια της παρέμβασης

Στα διαθέσιμα σχέδια της παρέμβασής μου εντάσσονται οι μαθητές/τριες της τρίτης τάξης του γυμνασίου σε ένα σχολείο στο κέντρο της Αθήνας. Η τάξη τους χαρακτηρίζεται ως μια πολυπολιτισμική, πολυεθνική τάξη, όπως άλλωστε είναι οι περισσότερες σχολικές τάξεις στις μέρες μας, με την πλειοψηφία των μαθητών/τριών να είναι μεταναστευτικής προέλευσης. Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικού/φιλόλογου είναι να σχεδιάσω μια διδακτική παρέμβαση ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με την έννοια του ρευστού ρατσισμού και να μπορούν να τον ανιχνεύουν στα διαφορετικά είδη κειμένων. Η παρέμβαση θα γίνει στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και θα ενταχθεί στην τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» (Κατσαρού κ.ά. 2022). Στην ενότητα αυτή εντάσσονται κείμενα με θέματα όπως ο ρατσισμός, οι διακρίσεις και η διαφορετικότητα. Ένα από τα κείμενα της ενότητας έχει τίτλο «Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο» και θα το διδάξω σε συνδυασμό με το ψηφιακό, πολυτροπικό κείμενο/βίντεο με τίτλο «Δεκαεπτάχρονη σημαιοφόρος κόρη μεταναστών» (Wiki-TRACE 2021).<sup>3</sup>

#### (1) Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο

Αν κάποιος επισκεφτεί ανυποψίαστος ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο σε κάποιες γειτονίες της Αθήνας, θα ξαφνιαστεί: υπάρχουν τάξεις του Δημοτικού, όπου ένα στα τρία ή περισσότερα από τα παιδιά που φοιτούν έχουν την Ελλάδα για δεύτερη πατρίδα και τα ελληνικά για δεύτερη (και, καμιά φορά, σχεδόν άγνωστη) γλώσσα.

Την πρώτη φορά που βρέθηκα σε μια τέτοια τάξη, άκουσα έκπληκτος αλλά και ντροπιασμένος για την άγνοιά μου δασκάλους να μου εξηγούν πόσο ραγδαία αλλάζει η «εθνική» σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των δημοσίων Δημοτικών σχολείων χρόνο με το χρόνο. Πόσο οι ίδιοι πελαγώνουν αβοήθητοι και ακαθοδήγητοι να διευθύνουν τις νέες «πολυ-πολιτισμικές» τους τάξεις. Πόσο πολύπλοκα και δύσκολα είναι τα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα που δημιουργεί η

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. επίσης Τσάμη, Β. & Ρεβίθη, Ε. 2023. Ο ρευστός ρατσισμός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: Κριτική ανάλυση στα γλωσσικά εγχειρίδια του γυμνασίου. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διεξόδοση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 445-474. Αθήνα: Πεδίο.

συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής εθνικότητας, με πελώρια διαφορά επιπέδου στη γνώση της γλώσσας, τη μαθησιακή υποδομή και τις εξωσχολικές συνθήκες ζωής.

Οι δάσκαλοι που βρέθηκαν αντιμέτωποι με το πρόβλημα έπρεπε μόνοι τους να το λύσουν. Είχαν να διαλέξουν: τον εύκολο δρόμο να αποβάλουν τους «ξένους» στο περιθώριο μιας τάξης που προχωρεί ερήμην τους και τιμωρεί τη διαφορετικότητά τους, βαπτίζοντάς την «παράβαση». Ή το δύσκολο δρόμο μιας επίπονης και ενίοτε επώδυνης προσπάθειας να βρουν ισορροπίες, να γεφυρώσουν χάσματα, να βοηθήσουν τους «ξένους» να ενσωματωθούν.

Μερικοί από τους δασκάλους το κατάφεραν. Και ένας από αυτούς, μετά από τέσσερα χρόνια εμπειρίας με τέτοιες «πολυεθνικές» τάξεις, μου έλεγε πόσο γρήγορα αυτοί οι παρίες γίνονται καμιά φορά οι καλύτεροι μαθητές της τάξης, πόσο μπορεί καμιά φορά να δίνουν κίνητρα μαθησιακά και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, τους αυτόχθονες, κάνοντας τις τάξεις πλουσιότερες, πόσο οι περισσότεροι από αυτούς τους μετανάστες, ήδη, δεύτερης γενιάς λαχταρούν να λογιστούν Έλληνες, πλήρεις και άνευ εκπιώσεων, και πόσο πλουσιότερη και καλύτερη θα μπορούσε να γίνει η ελληνική κοινωνία αν έβρισκε τρόπο να το κάνει, να αναγνωρίσει ως δικούς της ακόμα κι εκείνους που δεν παίζουν τόσο καλό μπάσκετ όσο ο κ. Μπαζάρεβιτς του ΠΑΟΚ.

Πάβλος Τσίμας, «Το σχολείο του μέλλοντός μας», εφημ. *ΤΑ ΝΕΑ*, 1999 (διασκευή)  
(Κατσαρού κ.ά. 2022: 52-53)

## (2) Δεκαεπτάχρονη σημαioφόρος κόρη μεταναστών

((Παρακολουθούμε σε βραδινό δελτίο ειδήσεων ιδιωτικού καναλιού με παρουσιάστρια τη Σία Κοσιώνη ρεπορτάζ για τη 17χρονη μαθήτριά με καταγωγή από τη Νιγηρία που ήταν σημαioφόρος σε παρέλαση για την εθνική εορτή της 28ης Οκτωβρίου.))

Σία Κοσιώνη: Στο επίκεντρο της αντιπαράθεσης Μητσοτάκη-Τσίπρα στη συζήτηση στη Βουλή. Ο λόγος για τη μαθήτριά σημαioφόρο από την Αφρική, την Μέρσι, η οποία μίλησε στον ΣΚΑΪ. ((Βλέπουμε εικόνες από την παρέλαση στο κέντρο της Αθήνας με τη Μέρσι σημαioφόρο.))

Μέρσι: Νιώθω σαν να είμαι Ελληνίδα, βδι:/ε::, έχω μεγαλώσει εδώ, γεννήθηκα εδώ, πάω σχολείο εδώ, ε:::μ τα πάντα τα κάνουμ/ [...], ό,τι κάνουν οι Έλληνες, κάνω κι εγώ. ((Παρακολουθούμε απόσπασμα από την ομιλία του Κυριάκου Μητσοτάκη στη Βουλή.))

Κυριάκος Μητσοτάκης: Καμάρωσα και στην παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου, την αριστούχο μαθήτριά με καταγωγή από την Αφρική. ((βλέπουμε σε φωτογραφίες τη Μέρσι να κρατά την ελληνική σημαία.))

((Η Μέρσι σχολιάζει το γεγονός ότι ο Κυριάκος Μητσοτάκης αναφέρθηκε στην ίδια κατά την ομιλία του στη Βουλή.))

Μέρσι : Σήμερα το πρωί είδα αυτή τη συνέντευξη του Κυριάκου Μητσοτάκη και:: (η αλήθεια είναι ότι) χάρηκα πάρα πολύ, δεν το περίμενα. Βλέπουν ότι:: δεν είναι μόνο Έλληνας, μπορεί να είναι ο οποιοσδήποτε που να είναι ση/ σημαioφόρος.

((Η ρεπόρτερ σχολιάζει.))

Ρεπόρτερ: Η Μέρσι γεννήθηκε και μεγάλωσε στα Πατήσια. Πριν από είκοσι χρόνια οι γονείς της ήρθαν από τη Νιγηρία στην Ελλάδα.

((Η κάμερα επιστρέφει στη Μέρσι.))

Μέρσι: Αυτός είναι ο κυρ/ο κύριος λόγος που ήρθαν οι γονείς μου στην Ελλάδα, για οικονομικούς λόγους, ώστε:: να βρουν ένα καλύτερο μέλλον. (Καλά) μερικές φορές νιώθουν πιο πολύ Έλληνες από τους Έλληνες ((χαμογελώντας)).

((Η ρεπόρτερ σχολιάζει, ενώ βλέπουμε φωτογραφίες της μαθήτριάς.))

Ρεπόρτερ: Στη παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου κέρδισε το θαυμασμό όλων. Δεν ήταν όμως η πρώτη φορά που κρατούσε την ελληνική σημαία.



((Η κάμερα επιστρέφει στην Μέρσι.))

Μέρσι: Ε, ήμουν σημαντικός τρεις φορές, ε, μία στο δημοτικό, μία στο γυμνάσιο και τώρα στο λύκειο. Ε: και στις τρεις φορές ήμουν πάρα πολύ/ήμουν πάρα πολύ χαρούμενη (.) και συγκινημένη, επειδή τα κατάφερα και κάθε φορά ανταμείβονται οι κόποι μου μέσω αυτού. Δεν έχω δει να πουν ότι γιατί ήσουν σημαντικός, ότι όλοι ήταν πολύ υποστηρικτικοί και δεν ένιωσα κανένα αίσθημα υποτίμησης και απορίας γιατί είμαι σημαντικός.

((Μιλά μια συμμαθήτριά της Μέρσι.))

Συμμαθήτριά: Τα παιδιά την αγαπάνε πάρα πολύ την Μέρσι. Πιστεύω ότι είναι η αγαπημένη του σχολείου γενικά.

Μέρσι: Οι συμμαθητές μου όλοι πολύ χαρούμενοι και: πιο χαρούμενοι από εμένα, δη: που: τα κατάφερα, συνεχώς μου λένε μπράβο Μέρσι και σου αξίζει.

((Η ρεπόρτερ σχολιάζει.))

Ρεπόρτερ: Διαβάζει καθημερινά πολλές ώρες, για να καταφέρει να εκπληρώσει τα όνειρά της, εδώ στην Ελλάδα.

((Επιστρέφουμε στη συνέντευξη της Μέρσι.))

Μέρσι: Θέλω να σπουδάσω Ιατρική και ειδικότητα καρδιολογία και: είναι κάτι που το 'θελα από μικρή και ευελπιστώ να τα καταφέρω.

((Η ρεπόρτερ σχολιάζει.))

Ρεπόρτερ: Στόχος της τώρα είναι να σηκώσει την ελληνική σημαία και στην παρέλαση της 25ης Μαρτίου.

## 2.2. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης

Στο δεύτερο στάδιο του σχεδίου θα προχωρήσω στον σχεδιασμό της παρέμβασής μου και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων που προανέφερα. Με οδηγό το μοντέλο των τεσσάρων αλληλεξαρτώμενων φάσεων των πολυγραμματισμών (τοποθετημένη πρακτική/βιώνοντας, ανοιχτή διδασκαλία/εννοιολογώντας, κριτική πλαισίωση/αναλύοντας και μετασχηματισμένη πρακτική/εφαρμόζοντας).

### 2.2.1. Τοποθετημένη πρακτική: Βιώνοντας το νέο μέσα από το γνωστό

Το πρώτο επίπεδο είναι η βίωση του νέου μέσα από τις έως τώρα εμπειρίες, δηλαδή τα βιώματα των μαθητών/τριών. Ξεκινώντας από τον τίτλο του κειμένου 1 «Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο», φανερώνεται το οικείο θέμα του για τους/τις μαθητές/τριες και ήδη έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον τους. Σε αυτό βοηθά και η εικόνα που το συνοδεύει (η οποία έχει αφαιρεθεί εδώ για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων), καθώς και η περιγραφή της, στην οποία επιστρέφουμε αφού διαβάσουμε το κείμενο. Επίσης, πριν από την ανάγνωση αναφερόμαστε στον όρο *πολυεθνικές τάξεις* με τους/τις μαθητές/τριες να προσδιορίζουν τη σημασία του. Αφού γίνει η ανάγνωση του κειμένου θα ακολουθήσουν ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενό του, καθώς και για το περιεχόμενο της εικόνας. Ενδεικτικές ερωτήσεις θα είναι οι εξής:

- Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του κειμένου;
- Συμφωνεί με αυτό η εικόνα;
- Σας είναι γνώριμα όσα περιγράφει;
- Ποιος είναι ο συγγραφέας του;
- Ποιες είναι οι απόψεις, τα συναισθήματα του συγγραφέα;
- Ποια είναι η ιδιότητά του;
- Ποια η σχέση του με τον χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου;

Οι μαθητές/τριες υπογραμμίζουν από το κείμενο τις λέξεις ή τις φράσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ξεκλειδώσουν το περιεχόμενό του. Ο σκοπός σε αυτή την πρώτη φάση είναι να

γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του κειμένου και μέσα από τον διάλογο, να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στους/στις μαθητές/τριες ώστε να σκεφτούν όσα βιώνουν στην τάξη τους με την ανάδειξη των προσωπικών τους εμπειριών (ήδη γνωστών), αλλά και της νέας εμπειρίας (νέο βίωμα) του συγγραφέα. Παράλληλα, θα προβληθεί το βίντεο με τίτλο «Δεκαεπτάχρονη σημαιοφόρος κόρη μεταναστών» (κείμενο 2) με το περιεχόμενό του να αποτελεί αντικείμενο διαλόγου μέσα από ερωτήσεις, όπως είναι οι παρακάτω:

- Ποιο είναι το κεντρικό του θέμα/πρόσωπο;
- Ποια είναι η ταυτότητα της Μέρσι;
- Πώς συνδέεται με το κείμενο 1;
- Ποια άλλα πρόσωπα υπάρχουν στο βίντεο;
- Ποιος είναι ο ρόλος τους;

Το κείμενο 2 θα λειτουργήσει συμπληρωματικά και διευκρινιστικά σε σχέση με το κείμενο 1, καθώς σε αυτό ακούγεται η Μέρσι, η μαθήτρια μιας πολυεθνικής σχολικής τάξης, και η δική της προσωπική ιστορία επιτυχίας.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ανάδειξη των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών/τριών, αυτοί/ές θα κληθούν να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων όπου κάποιος/ες θα λάβουν τον ρόλο του/της δημοσιογράφου και κάποιος/ες άλλοι/ες τον ρόλο του/της συνεντευξιαζόμενου/ης. Σκοπός της δραστηριότητας θα είναι να εκφραστούν οι μαθητές/τριες, να γνωστοποιήσουν τα βιώματά τους, τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματά τους από τη μαθητική τους ζωή, αλλά και να προβληματιστούν οι ίδιοι/ες ή αντίστοιχα να προβληματίσουν τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Η αντιπαραβολή γνωστού και νέου βιώματος θα μας οδηγήσει στο επόμενο στάδιο της διδασκαλίας, δηλαδή την ανοιχτή διδασκαλία, όπου η εννοιολόγηση κυριαρχεί με σκοπό την κατασκευή μηνυμάτων μέσα από τα κείμενα.

### **2.2.2. Ανοιχτή διδασκαλία: Εννοιολογώντας με θεωρία και ορολογία**

Οι μαθητές/τριες υπογραμμίζουν στο κείμενο 1 τις λέξεις ή τις φράσεις, οι οποίες φανερώνουν τις απόψεις, τα συναισθήματα του συγγραφέα για τις πολυεθνικές τάξεις, τον ρόλο τον οποίο αποδίδει στους/στις δασκάλους/ες αλλά και στους/στις μαθητές/τριες. Ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα βοηθήσουν στην περαιτέρω επεξεργασία του κειμένου:

- Ποια είναι η άποψη του συγγραφέα για τις πολυεθνικές τάξεις;
- Πώς τις χαρακτηρίζει;
- Ποιες λέξεις από το κείμενο φανερώνουν τις απόψεις του;
- Τι πιστεύει για τους/τις δασκάλους/ες;
- Τι πιστεύει για τους/τις μαθητές/τριες;
- Ποιος είναι ο ρόλος τους;
- Ποιο θεωρείται ότι είναι το πρόβλημα;
- Ποιοι/ες καλούνται να το λύσουν;
- Τι νοείται ως επιτυχία για τον/τη δάσκαλο/α και τι για τους/τις μαθητές/τριες;

Παράλληλα, θα γίνουν ερωτήσεις πάνω στο κείμενο 2:

- Γιατί η Μέρσι έγινε θέμα συζήτησης από τα ΜΜΕ;
- Γιατί αναφέρονται στη Μέρσι οι πολιτικοί αρχηγοί; Τι πέτυχε; Πώς το πέτυχε;

Εν ολίγοις, από τις απαντήσεις των ερωτήσεων αναμένεται να επισημανθεί πως ο συγγραφέας του κειμένου 1 είναι ένας δημοσιογράφος, ο οποίος αρχικά φαίνεται να αγνοεί τη σύγχρονη

πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Ωστόσο, όταν κάποια στιγμή βρίσκεται σε μια συνηθισμένη τάξη, νιώθει έκπληξη και ντροπή για όσα αγνοούσε. Την άγνοιά του σπεύδουν να τη φωτίσουν οι δάσκαλοι/ες στους/στις οποίους/ες στρέφει το ενδιαφέρον του το κείμενο. Σκοπός του άρθρου είναι να προβάλλει το 'δύσκολο', σύμφωνα με την άποψη του αρθρογράφου, έργο των δασκάλων και να προσδιορίσει την αιτία των δυσκολιών τους, που δεν είναι άλλη παρά οι διαφορετικοί/ές εθνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές/τριες που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

Στο κείμενο 2 πρωταγωνίστρια είναι η δεκαεπτάχρονη Μέρσι και τα λόγια της έρχονται να επιβεβαιώσουν όσα ο δημοσιογραφικός λόγος προβάλλει στο κείμενο του βιβλίου. Πρόκειται για ένα βίντεο, το οποίο προβλήθηκε στην ελληνική τηλεόραση. Η συνέντευξη της δεκαεπτάχρονης Μέρσι στους/στις δημοσιογράφους προβάλλει την προσωπική της επιτυχημένη πορεία και ιστορία. Επίσης, με αφορμή την επιτυχία της Μέρσι εκπρόσωποι από τους χώρους της δημοσιογραφίας και της πολιτικής προβάλλουν τις θέσεις τους για τους/τις μετανάστες/στρίες και για τον 'ενδεδειγμένο' τρόπο ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Στο πρόσωπο της Μέρσι αναγνωρίζουμε τη μαθήτριά που σύμφωνα με το κείμενο 1, θα κάνει πλουσιότερη και καλύτερη την ελληνική κοινότητα. Η Μέρσι, λοιπόν, είναι ένα από παράδειγμα 'επιτυχημένης' μαθήτριάς που κατάφερε, αν και δεν έχει ελληνική καταγωγή, να αναδειχτεί ως η καλύτερη μαθήτριά του σχολείου της. Η 'επιτυχία' της οφείλεται στη λαχτάρα της να λογιστεί ως ελληνίδα, στην επιτυχημένη ένταξη και ενσωμάτωσή της στο ελληνικό σχολείο και, τελικά, στην πλήρη αφομοίωσή της από τον ελληνικό πολιτισμό.

### 2.2.3. Κριτική πλαισίωση: Αναλύοντας λειτουργικά - Η λειτουργική χρήση των κειμένων

Σε αυτό το στάδιο της παρέμβασής μας θα δοθεί έμφαση στην ανάδειξη του σκοπού της συγγραφής ή και της προβολής των εν λόγω κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος θα είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι τα κάθε είδους κείμενα διέπονται από διαφορετικές κοινωνιοπολιτισμικές λειτουργίες και έχουν συγκεκριμένους σκοπούς. Ορισμένες ερωτήσεις οι οποίες θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι εξής:

- Τι συνδέει τα δύο κείμενα;
- Ποίων ανθρώπων την οπτική αναπαριστούν;

Στο σημείο αυτό, θα τονιστεί πως και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για δημοσιογραφικό λόγο, ο οποίος εκφράζει τον κυρίαρχο λόγο και την εξουσία. Μάλιστα στο κείμενο 2 αυτό γίνεται πιο σαφές, επειδή γίνεται αναφορά στα λόγια πολιτικών αρχηγών. Επίσης, θα επισημανθεί ο διαχωρισμός μεταξύ των Άλλων μαθητών/τριών και αυτών της πλειονοτικής ομάδας. Αυτοί οι Άλλοι/ες είναι που θεωρείται ότι χρειάζονται βοήθεια, καθώς παρουσιάζονται ως το πρόβλημα των ελληνικών σχολείων, ένα πρόβλημα το οποίο, σύμφωνα με τον κυρίαρχο εθνικό λόγο, λύνεται, αν ενταχθούν, ενσωματωθούν και εν τέλει αφομοιωθούν από την ελληνική κοινωνία. Αυτή η διάκριση που κάνει το κείμενο ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου θα τονιστεί, ώστε όσα είχαμε ήδη συζητήσει στα προηγούμενα μαθήματα και είχαν να κάνουν με τον ρατσισμό και τις κάθε είδους διακρίσεις να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Επιπλέον, όσον αφορά τη δεκαεπτάχρονη Μέρσι θα ερωτηθούν οι μαθητές/τριες για τον τρόπο, για τις πρακτικές τις οποίες ακολούθησε προκειμένου να καταφέρει να γίνει η καλύτερη μαθήτριά του σχολείου της. Από τις απαντήσεις θα προβληθεί η πρακτική της εκμάθησης της ελληνικής και κυρίαρχης γλώσσας ως πρωταρχικής και απαραίτητης προϋπόθεσης για την ένταξη της Μέρσι στο ελληνικό σχολείο.

Επομένως, και στα δύο κείμενα, η 'επιτυχία' για τους/τις Άλλους/ες προέρχεται από την ένταξη τους, την ενσωμάτωσή τους και εν τέλει από την αφομοίωσή τους μέσα στον κυρίαρχο τρόπο ζωής της ελληνικής κοινωνίας και στον ελληνικό πολιτισμό. Γι' αυτό ο ρόλος

των δασκάλων, όπως προβάλλεται στο κείμενο 1, είναι να δείξουν στους/στις μαθητές/τριές τους τον δρόμο για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και πραγματικότητα. Ως συνέχεια του κειμένου 1, το κείμενο 2 φανερώνει το παράδειγμα της Μέρι, μιας επιτυχημένης μαθήτριας που, αν συσχετιστεί με το κείμενο 1, φανερώνεται ως το αποτέλεσμα του επιτυχημένου ρόλου των δασκάλων της, οι οποίοι τη βοήθησαν στην προσπάθειά της για την επιτυχημένη ένταξη, ενσωμάτωση και τελικά αφομοίωσή της από τον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό.

Επανερχόμενοι/ες στο 'πρόβλημα' για το οποίο γίνεται λόγος στο κείμενο 1, θα σημειώσω στον πίνακα τη λέξη *διαφορετικότητα* και οι μαθητές/τριες, με βάση την τεχνική του καταγισμού ιδεών, θα μιλήσουν για το πώς αντιλαμβάνονται αυτή την έννοια. Με ποια άλλη έννοια/λέξη συνδέεται η διαφορετικότητα; Η έννοια του ρατσισμού, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί στα προηγούμενα μαθήματα, θα επανέλθει στη συζήτησή μας, καθώς και η έννοια των διακρίσεων: Είναι πρόβλημα η διαφορετικότητα; Για ποιους/ες είναι πρόβλημα; Πώς όσοι/ες θεωρούν τη διαφορετικότητα ως πρόβλημα προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν; Επίσης, θα σταθούμε στη φράση *να βοηθήσουν τους ξένους να ενσωματωθούν*, καθώς μέσα σε αυτή βρίσκεται η λύση του προβλήματος και των δυσκολιών τις οποίες καλούνται οι δάσκαλοι να αντιμετωπίσουν για να επιτύχουν στο διδακτικό τους έργο, σύμφωνα με τον αρθρογράφο. Η ενσωμάτωση ταυτίζεται με την επιτυχία, επομένως, αν οι δάσκαλοι/ες πετύχουν την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών τους στο ελληνικό πολιτισμικό και εθνικό πλαίσιο, θα έχουν πετύχει στο διδακτικό τους έργο, οδηγώντας ταυτόχρονα σε επιτυχία τους/τις μαθητές/τριές τους. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό στοιχείο του άρθρου το οποίο θα επισημανθεί είναι πως απουσιάζει η φωνή, ο λόγος και ο ρόλος των μαθητών/τριών και φωτίζεται μόνο ο 'καθοριστικός' ρόλος των δασκάλων. Η ενεργοποίηση της μεταγνώσης των μαθητών/τριών θα τους/τις οδηγήσει στην κριτική ανάλυση των κειμένων και στην κατανόηση της λειτουργικής τους χρήσης. Η κριτική γλωσσική τους επίγνωση (Fairclough 1992)<sup>4</sup> θα αναπτυχθεί και θα μπορέσουν να κατανοήσουν την ιδεολογικά φορτισμένη χρήση της γλώσσας, η οποία κατασκευάζει μέσα από τα κείμενα κοινωνικές πραγματικότητες. Οι μαθητές/τριες θα συνειδητοποιήσουν τη διαλεκτική σχέση της γλώσσας, της ιδεολογίας και της εξουσίας, θα νοηματοδοτήσουν τον κοινωνικό τους χώρο και τις ταυτότητές τους με κριτικό τρόπο.

Στο πλαίσιο αυτό, θα επισημανθεί πως ο δημοσιογραφικός λόγος καθώς και ο πολιτικός λόγος είναι οι λόγοι της κυρίαρχης εξουσίας και, παρόλο που δεν στρέφονται φανερά κατά των μεταναστών/στριών μαθητών/τριών, τους/τις στιγματίζει ως Άλλους/ες, ως διαφορετικούς/ες, ως το πρόβλημα το οποίο θα λυθεί μόνο αν αλλάξουν για να μοιάσουν/συμμορφωθούν με την κυρίαρχη πλειονότητα. Η υποτίμηση της κουλτούρας και της γλώσσας τους γίνεται φανερή, επειδή αν δεν τις απαρνηθούν, θα οδηγηθούν στη σχολική αποτυχία. Αυτές οι αντιλήψεις ακούγονται και διαδίδονται καθημερινά από τον κυρίαρχο εθνικό λόγο, όπως φανερώνεται και στην περίπτωση της Μέρι και στην προβολή της από τα ΜΜΕ και τους/τις πολιτικούς ως πρότυπο 'επιτυχημένης' μετανάστριας μαθήτριας.

#### **2.2.4. Μετασχηματισμένη πρακτική: Εφαρμόζοντας δημιουργικά και κατάλληλα**

Το δεύτερο διδακτικό δίωρο τελειώνει με την ανάθεση στους/στις μαθητές/τριες μιας δραστηριότητας με στόχο την ανάδειξη της διαφορετικότητας ως αφετηρίας εμπλουτισμού της κοινωνικής ζωής. Προσωπικότητες από τον χώρο της μουσικής, της τέχνης, του αθλητισμού ή γενικότερα άνθρωποι επιτυχημένοι στον χώρο που δραστηριοποιούνται έχοντας προβάλει τη

<sup>4</sup> Η κριτική γλωσσική επίγνωση, σύμφωνα με τον Fairclough (1992: 2), στηρίζεται στην κριτική ανάλυση λόγου και έχει ως στόχο ο/η χρήστης/τρια της γλώσσας να κατανοήσει τον ρόλο της γλώσσας στην κωδικοποίηση πολιτισμικών νοημάτων και στη δόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Κεντρικοί στόχοι της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι η ισότιμη συμμετοχή στην επικοινωνία για όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και η απελευθέρωσή τους από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων.

διαφορετικότητά τους (πολιτισμική, γλωσσική κ.ά.), ακόμα και περιπτώσεις καθημερινών ανθρώπων που δεν είναι γνωστοί στο ευρύ κοινό και προέρχονται από το συγγενικό ή ευρύτερο φιλικό περιβάλλον των μαθητών/τριών, θα αποτελέσουν το αντικείμενο της έρευνάς τους. Η εργασία θα είναι ομαδική (4-5 άτομα σε κάθε ομάδα) και θα παρουσιαστεί στο μάθημα της επόμενης εβδομάδας. Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων προτείνεται στους/στις μαθητές/τριες τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους όσο και κατά την παρουσίασή της στην τάξη. Επιπλέον, θα τους επισημανθεί πως μπορούν να αντλήσουν υλικό από άλλα μαθήματα ή και να ζητήσουν τη συνδρομή εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων, αν θελήσουν να παρουσιάσουν προσωπικότητες που ανήκουν σε διαφορετικούς επιστημονικούς ή καλλιτεχνικούς χώρους.

Στο επόμενο διδακτικό δίωρο και συγκεκριμένα στην πρώτη διδακτική ώρα θα παρουσιαστούν οι εργασίες των μαθητών/τριών και θα ακολουθήσει συζήτηση για τα πρόσωπα που θα έχουν επιλέξει να παρουσιάσουν, καθώς και για τη συνεισφορά τους στο κοινωνικό περιβάλλον όπου δραστηριοποιούνται. Μέσα από τις δημιουργίες και την έρευνα των ιδίων των μαθητών/τριών θα εξελίσσεται η διαδικασία μετασχηματισμού της σκέψης τους, δηλαδή του τρόπου αντίληψης όλων όσων έως τώρα θεωρούσαν ως δεδομένα και αναμφοβήτητα.

Στη συνέχεια, με τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων από τα προηγούμενα στάδια της διδακτικής παρέμβασης θα προκύψουν οι έννοιες *ένταξη*, *ενσωμάτωση* και *αφομοίωση* και οι μαθητές/τριες θα κληθούν να εργαστούν σε ομάδες των 4-5 ατόμων, ώστε να δημιουργήσουν ψηφιακά, πολυτροπικά κείμενα από τα οποία θα αναδεικνύονται οι παραπάνω έννοιες. Στις εργασίες τους θα μπορούν να συμπεριλάβουν αποσπάσματα από ταινίες, από συνεντεύξεις επώνυμων ή ανώνυμων ανθρώπων, ιστορίες συγγενών ή φίλων τους ή οτιδήποτε άλλο θεωρούν πως θα φωτίσει τις παραπάνω έννοιες. Τελικά, τα πρόσωπα ή οι ιστορίες τις οποίες οι μαθητές/τριες θα επιλέξουν για να παρουσιάσουν στις εργασίες τους θα αναλυθούν κυρίως ως προς τις πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης, τις οποίες ακολούθησαν ή αρνήθηκαν να τις ακολουθήσουν, τους λόγους για τους οποίους τις ακολούθησαν ή όχι και τα αποτελέσματά τους στην καθημερινότητά τους.

Προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητά όσα θα έχουμε ήδη επεξεργαστεί, θα ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να εντάξουν το κείμενο του βιβλίου ή το ψηφιακό κείμενο σε ένα διαφορετικό κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. Θα επιχειρηθεί, δηλαδή, η αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου μέσα από τις διαφορετικές οπτικές. Αυτές μπορούν να είναι οι εμπειρίες των ιδίων των μαθητών/τριών από την πολυεθνική τους τάξη ή η εμπειρία ενός/μιας δασκάλου/ας για τον/την οποίο/α η διαφορετικότητα δεν είναι πρόβλημα, αλλά ευκαιρία για αλληλεπίδραση και εμπλουτισμό της διδακτικής διαδικασίας. Θα δοθούν κάποιες ιδέες αναπλαισίωσης και μετασχηματισμού, αλλά τελικά οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες θα επιλέξουν τη δική τους οπτική και σύμφωνα με αυτή θα δημιουργήσουν το δικό τους κείμενο. Τα νέα κείμενα (πολυτροπικά, ψηφιακά) θα αποτελέσουν πόρους για έναν νέο σχεδιασμό και θα αξιοποιηθούν στη μετέπειτα διδασκαλία. Επίσης, τα κείμενα των μαθητών/τριών μπορούν να συγκριθούν με τα δημοσιογραφικά κείμενα για να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές. Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στις πολλές οπτικές των κειμένων και στη δυνατότητά τους να αλλάξουν το περιεχόμενό τους. Ακόμα, θα αναδειχτούν και θα εκφραστούν οι διαφορετικές ταυτότητες, οι διαφορετικές ιδεολογίες και οι πολιτισμικοί προσανατολισμοί μέσα από τους οποίους θα φωτιστούν και οι διαφορετικές πολιτισμικές τους καταβολές.

Τα κείμενα των μαθητών/τριών θα αποτελέσουν το νέο προϊόν του σχεδιασμού, έναν νέο πόρο για περαιτέρω σχολιασμό, δηλαδή το *ανασχεδιασμένο*. Πλέον οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες θα έχουν γίνει οι σχεδιαστές/τριες και η συζήτηση και η αναδιαμόρφωση θα αφορούν τα δικά τους δημιουργήματα. Τα ανασχεδιασμένα κείμενα θα αναλυθούν, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν νέες κατηγορίες (ρευστού) ρατσισμού και να φωτιστούν/φανερωθούν οι ταυτότητες των δημιουργών τους, αλλά και οι διαδικασίες με τις οποίες οι ταυτότητές τους

συγκροτούνται. Τελικά, η άμεση συσχέτιση της κατασκευής των ταυτοτήτων με τον λόγο (Joseph 2004) θα μας επιτρέψει να προσεγγίσουμε τις ήδη υπάρχουσες, αλλά και τις υπό διαμόρφωση ταυτότητες των μαθητών/τριών μέσα από τα κείμενά τους καθώς και μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο της διαδικασίας οικοδόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας.

### **Βιβλιογραφία**

- Fairclough, N. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Joseph, J. E. 2004. *Language and Identity: National Ethnic, Religious*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2013. *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., Τσέλιου, Β. 2022. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Μεταίχιμο.
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

### **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Η Μαρίνα Στάμου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, καθώς και του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (με ειδίκευση στα Παιδαγωγικά) της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ. Έχει εργαστεί ως θεολόγος και φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ως εθελόντρια εκπαιδευτικός σε κοινωνικά φροντιστήρια. Από το 2019 έως το 2022 εργάστηκε ως συμβασιούχος εκπαιδευτικός του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου παραδίδοντας μαθήματα νέων ελληνικών σε μαθητές/τριες που διέμεναν στη δομή φιλοξενίας προσφύγων/ισσών και αιτούντων/ουσών άσυλο του Ελαιώνα Αττικής. Στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εντάσσεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

## Κριτικός γραμματισμός και Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο δημοτικό Διδακτική πρόταση για την διδασκαλία του θεματικού άξονα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ-Κοινωνική συναισθηση και ευθύνη: 3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα» με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Χριστίνα Καρανδινάκη

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση αντιρατσιστικών κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Το υλικό γύρω από το οποίο οργανώνεται η παρέμβαση είναι ένα διαφημιστικό βίντεο της αντιρατσιστικής καμπάνιας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. Η πρότασή μας αξιοποιεί το θεωρητικό εργαλείο των πολυγραμματισμών των Core & Kalantzis (2015), με σκοπό τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που απευθύνονται σε παιδιά της τελευταίας τάξης του δημοτικού. Στις ενότητες που ακολουθούν θα γίνει αναλυτική παρουσίαση των στόχων της παρέμβασης, της ομάδας-στόχου, του υλικού που επλέγεται, του θεωρητικού μοντέλου που χρησιμοποιείται αλλά και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ανά στάδιο.

*Λέξεις-κλειδιά:* μοντέλο των πολυγραμματισμών, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, αρνητική ευγένεια, χιούμορ, πολυτροπικότητα

### 1. Στόχοι παρέμβασης

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης βασισμένης στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis 2015), η οποία, αξιοποιώντας πολυτροπικό υλικό θα εισαγάγει τους/τις διδασκόμενους/ες στην έννοια του ρευστού ρατσισμού (Weaver 2016). Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση αυτή επιδιώκει να βοηθήσει την ομάδα-στόχο:

- να κατανοήσει την έννοια του ρευστού ρατσισμού, του τρόπου παραγωγής και λειτουργίας του ·
- να μπορεί να εντοπίσει τις ρατσιστικές θέσεις που μπορεί να ενυπάρχουν στα αντιρατσιστικά κείμενα ·
- να αποκτήσει επίγνωση των ιδεολογικών και αξιολογητικών αποχρώσεων που συνοδεύουν συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές (π.χ. συνέργεια χιούμορ και ρατσισμού) ·
- να καταστεί ικανή να αμφισβητήσει και, κατ' επέκταση, να ανατρέψει ρατσιστικές τοποθετήσεις και στερεότυπα που αφορούν μειονοτικές ομάδες.

Οι παραπάνω στόχοι είναι σύμφωνοι με τη γενικότερη στοχοθεσία του κριτικού γραμματισμού που θέλει να καταστήσει τους/τις διδασκόμενους/ες ικανούς/ές να εντοπίζουν, να επεξεργάζονται, να αμφισβητούν και, κατ' επέκταση, να επιχειρούν να ανατρέψουν τις άνιστες σχέσεις εξουσίας, τα στερεότυπα αλλά και τις διακρίσεις που (ανα)παράγει η γλώσσα.

### 1.1. Παιδαγωγική προσέγγιση: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο πλαίσιο του σχεδιασμού δραστηριοτήτων για την υλοποίηση αυτής της διδακτικής παρέμβασης θα αξιοποιηθεί το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis 2015). Κεντρικός στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η κατασκευή νοήματος μέσα από την επεξεργασία κειμένων που συγκροτούνται από πληθώρα σημειωτικών τρόπων, όπως γλωσσικών, ηχητικών και οπτικών. Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου έγινε με βάση τα εξής κριτήρια:

1. Το υλικό για το σχεδιασμό της παρέμβασης είναι πολυτροπικό και, επομένως, το μοντέλο των πολυγραμματισμών κρίνεται το πλέον κατάλληλο για την επεξεργασία του.
2. Η σύγχρονη ελληνική σχολική τάξη στην οποία απευθύνεται το παρόν διδακτικό υλικό διακρίνεται από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια.
3. Οι πολυγραμματισμοί ως παιδαγωγική εφαρμογή συνιστούν ένα χρήσιμο εργαλείο για οποιαδήποτε παρέμβαση στοχεύει στην κριτική ενδυνάμωση των διδασκομένων, όπως συμβαίνει και στη δική μας περίπτωση.
4. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι συμβατές με το μοντέλο των πολυγραμματισμών.

Για την εφαρμογή της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης θα αξιοποιήσουμε την πιο σύγχρονη εκδοχή της που περιλαμβάνει 8 στάδια. Αναφέρουμε εδώ συνοπτικά τα στάδια αυτά, μιας και στη συνέχεια θα αναλυθούν επαρκώς μέσω των δράσεων της παρέμβασης.

- *Βιώνοντας* (experiencing): α) το *βιώνοντας το γνωστό* (αξιοποίηση προγενέστερων εμπειριών, ενδιαφερόντων κλπ. των μαθητών/τριών), και β) το *βιώνοντας το νέο* (εξοικείωση με άγνωστα δεδομένα και γεγονότα με σκοπό τη μελέτη, την επεξεργασία αλλά και τον αναστοχασμό).
- *Εννοιολογώντας* (conceptualizing): α) *μέσω ορολογίας* (προσδιορισμός εννοιών και όρων), και β) *μέσω θεωρίας* (νοηματικές συνδέσεις μεταξύ εννοιών, ανάπτυξη θεωριών κλπ.).
- *Αναλύοντας* (analyzing): α) *αναλύοντας λειτουργικά* (ανάλυση λογικών συνδέσεων, εξαγωγή επαγωγικών συμπερασμάτων), και β) *αναλύοντας κριτικά* (εντοπισμός και ανάλυση κινήτρων και προθέσεων που διαμορφώνουν την οπτική και τις απόψεις που προβάλλει το κείμενο).
- *Εφαρμόζοντας* (applying): α) *εφαρμόζοντας κατάλληλα* (ένταξη του κειμένου σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις), και β) *εφαρμόζοντας δημιουργικά* (υλοποίηση δημιουργικών παρεμβάσεων των παιδιών, με στόχο την αξιοποίηση της νεοαποκτηθείσας γνώσης και την έκφραση των προσωπικών απόψεών τους).

## 2. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

### 2.1. Διδακτικό υλικό: Ομάδα-στόχος, οργάνωση, επιλογή υλικού, κριτήρια

Η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε μαθητές/τριες που φοιτούν στη στ' τάξη των ελληνόφωνων δημοτικών σχολείων. Σχεδιάστηκε με σκοπό να υλοποιηθεί στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ εντάσσεται στον θεματικό άξονα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική συναισθηση και ευθύνη: 3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα» (ΙΕΠ 2020-2021). Επισημαίνουμε εδώ ότι οι δραστηριότητες απαιτούν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας, επομένως, η εφαρμογή τους δεν ενδείκνυται για μαθητές/τριες με επίπεδο γλωσσομάθειας μικρότερο του B2 (όπως ορίζεται από το Council of Europe 2020). Ωστόσο, λόγω του περιεχομένου τους και της



θεματικής στην οποία εντάσσονται, θεωρούμε ότι συμβαδίζουν με τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος.

Για τις ανάγκες του σχεδιασμού της παρέμβασης θα αξιοποιηθεί υλικό από το Wiki-TRACE (2021). Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθεί το βίντεο με τίτλο *Χριστόφορος Ζαχαλίκος: «Δεν είμαι ρατσιστής αλλά...» [Λεωφορείο]* (UNHCR Greece 2016) που αποτέλεσε μέρος της διαφημιστικής αντιρατσιστικής καμπάνιας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα.<sup>1</sup> Το βίντεο αυτό επιλέγεται ως υλικό προς αξιοποίηση με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

1. Είναι πολυτροπικό: η κατασκευή νοήματος πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης ήχου, εικόνας και γλώσσας.
2. Η μορφή του υλικού, που προσιδιάζει σε επεισόδιο κάποιας σειράς, υποθέτουμε ότι θα είναι οικεία και ότι θα εντάσσεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.
3. Οι πρωταγωνιστές του βίντεο είναι αναγνωρίσιμοι και χαίρουν εκτίμησης από το νεανικό κοινό, άρα αξιοποιούμε το κοινωνιοπολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών.
4. Η χιουμοριστική πλαισίωση του υλικού επιδρά εμπλουτιστικά στην κριτική επεξεργασία που επιδιώκουμε να υλοποιήσουμε με τους μαθητές/τριες, καθώς φέρνει στο προσκήνιο τη σχέση χιούμορ και ρατσισμού.

## 2.2. Ανάλυση υλικού

Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή των δραστηριοτήτων που αποτελούν τη διδακτική παρέμβαση, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε τα στοιχεία ρευστού ρατσισμού που έχουμε εντοπίσει οι ίδιοι/ες στο κείμενο και τα οποία θα αποτελέσουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μας πρότασης. Στο απόσπασμα που ακολουθεί παραθέτουμε το απομαγνητοφωνημένο βίντεο, όπως εμφανίζεται στο Wiki-TRACE (2021):

((Μια γυναίκα βρίσκεται στη στάση του λεωφορείου, διαβάζει ένα περιοδικό, απευθύνεται στην κάμερα και αρχίζει να μιλά))

Γυναίκα: Καλέ: εδώ είναι Ευρώπη τι: ρατσισμός μου λέτε και:.. Είναι δυνατόν:; Τι είμαστε; Η Αμερική του 1800; Όχι, εδώ είμαστε Ευρωπαίοι πολίτες, καλή ενέργεια, αγάπη για όλους και δεν υπάρχει ρατσισμός. Εγώ προσωπικά χαχα δεν είμαι καθόλου ρατσίστρια, αλλά: αλλά.

((Η γυναίκα μπαίνει στο λεωφορείο, κοιτάει γύρω της, δεν χτυπάει το εισιτήριο που κρατά στο χέρι της. Κάθεται σε μια άδεια θέση και αφήνει τα πράγματα στο κάθισμα δίπλα της. Πλησιάζει ένας νεαρός μετανάστης))

Μετανάστης: Δικά σας είναι αυτά τα πράγματα;

((Η γυναίκα αγνοεί την ερώτηση))

Μετανάστης: Ε συγγνώμη, τα πράγματα είναι δικά σας;

Γυναίκα: Ναι, τα πράγματα είναι δικά μου.

Μετανάστης: Θα μπορούσατε να τα πάρετε για να κάτσω;

Γυναίκα: Εσύ να κάτσεις;

Μετανάστης: Ε ναι να κάτσω.

Γυναίκα: ((Αγανακτισμένη παίρνει τα πράγματα από τη θέση δίπλα της)) Πού ζούμε; Πού ζούμε; Όλοι εδώ, ένα δέντρο δεν έχει να πα να κάτσει; Εδώ να κάτσουμε όλοι. Να κάτσεις. Εισιτήριο δεν έχεις.

Μετανάστης: Εννοείται και έχω εισιτήριο.

Γυναίκα: Και χτυπημένο; Πού ζούμε; Πού ζούμε;

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά 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 and Media* 23, 53-61.

Μετανάστης: *Εσείς; Έχετε εισιτήριο;*

Γυναίκα: Να μη σε νοιάζει. Εγώ αν έχω εισιτήριο, κάνε πιο κει να περάσω. Μου κολλάει δε βλέπετε; Δεν υπάρχει ένας Έλληνας να με βοηθήσει; Κανείς!

Μετανάστης: *Κυρία;, Κι εγώ Έλληνας είμαι, ε;*

Ζαραλίκος: Εντάξει, δεν είσαι ρατσιστής, αλλά, αλλά ξέρω.

(UNHCR Greece 2016)

Σε γενικές γραμμές, παρατηρούμε ότι, παρά την αντιρατσιστική πρόθεση της καμπάνιας, τόσο οι γλωσσικές επιλογές όσο και οι οπτικές αναπαραστάσεις εμπεριέχουν στοιχεία ρατσισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που αναπαρίσταται ο μετανάστης τόσο ως προς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του (ομιλητής της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης, γνώστης των γραμματικοσυντακτικών κανόνων κλπ.), τα πολιτισμικά του χαρακτηριστικά (γνώστης των κανόνων ευγένειας και κοινωνικής συμπεριφοράς, γνώστης των νόμων· βλ. επικύρωση εισιτηρίου) αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του (ευγενικός, ήρεμος, ψύχραιμος, υπεύθυνος/νόμιμος πολίτης) σκιαγραφούν μια φιγούρα πλήρως ενταγμένη και αφομοιωμένη στην ελληνική κοινωνία. Η θετική αυτή απεικόνιση του μετανάστη προσδίδει στη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση θετικό πρόσημο. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η 'καλός/ή' μετανάστης/τρια οφείλει να αποποιηθεί το δικό του πολιτισμικό, γλωσσικό και εθνοτικό κεφάλαιο ώστε να αποκτήσει νομιμοποίηση στα μάτια της πλειονοτικής ομάδας. Η τελευταία φράση του μετανάστη *κι εγώ Έλληνας είμαι, ε;* έρχεται να επιβεβαιώσει στα μάτια του/της πλειονοτικού/ής θεατή/τριας ότι Έλληνας/ίδα δικαιούται να είναι ένας/μια μετανάστης/τρια μόνο αν κατέχει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Όλες αυτές οι επισημάνσεις μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το βίντεο φέρει ιδεολογικές τοποθετήσεις που αφορούν την αξία της ελληνικής γλώσσας έναντι της μειονοτικής, την αφομοίωση ως μονόδρομο για την αποδοχή, την υπεροχή της ελληνικής ταυτότητας, τη διάκριση ανάμεσα στους/στις 'παράνομους/ες' και τους/τις 'νόμιμους/ες' Άλλους/ες και την αναπαράσταση των Άλλων ως πρόβλημα.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο μετανάστης χρησιμοποιεί στρατηγικές αρνητικής ευγένειας δείχνοντας κοινωνική απόσταση και, κυρίως, σεβασμό προς την πλειονοτική γυναίκα (βλ. αποσπάσματα με πλάγια γραμματοσειρά στο παράδειγμα). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Brown & Levinson (1987: 129-211), η αρνητική ευγένεια στοχεύει στο να δείξει σεβασμό και να διαφυλάξει την αυτονομία και την ελευθερία κινήσεων του/της ακροατή/τριας. Η χρήση στρατηγικών αρνητικής ευγένειας εκφράζει κοινωνική απόσταση και τυπικότητα. Ως στρατηγικές αρνητικής ευγένειας οι Brown & Levinson αναφέρουν τις ακόλουθες: 1) εμμεσότητα (π.χ. *θα μπορούσατε να τα πάρετε*), 2) χρήση ερωτήσεων, 3) έκφραση απαισιοδοξίας, 4) ελαχιστοποίηση της επιβολής, 5) δείκτες σεβασμού (π.χ. *θα μπορούσατε να τα πάρετε, δικά σας, Εσείς; Έχετε εισιτήριο;, Κυρία;*), 6) έκφραση συγγνώμης (π.χ. *Ε συγγνώμη*), 7) αποπροσωποποίηση των συνομιλητών/τριών, 8) παρουσίαση της απειλητικής πράξης ως μέρος ενός κανόνα/ μιας υποχρέωσης, 9) ονοματοποίηση, και 10) επανορθωτική πράξη ή λεκτική αποζημίωση. Η χρήση αρνητικής ευγένειας μόνο από τον μετανάστη αποτελεί ένδειξη της κοινωνικής ανισότητας, όπου αυτός τοποθετείται σε θέση κατώτερη από την πλειονοτική γυναίκα.

Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί ο ρόλος που παίζει η χιουμοριστική πλαισίωση του βίντεο. Έχουμε έναν γνωστό κωμικό που υποδύεται μια μεσήλικη γυναίκα με τρόπο που περισσότερο παραπέμπει σε καρικατούρα παρά σε ρεαλιστική απεικόνιση. Οι κινήσεις και το παίξιμο έχουν μια δόση υπερβολής και ενισχύουν τη χιουμοριστική διάσταση. Ισχυριζόμαστε λοιπόν ότι με αυτόν τον τρόπο κατασκευάζεται ένας χαρακτήρας συμπαθής και οικείος προς τον/την θεατή/τρια. Από την άλλη, η ασυνέπεια που προκύπτει από την αρχική δήλωση της μεσήλικης γυναίκας *εγώ προσωπικά χαχα δεν είμαι καθόλου ρατσίστρια* και τη ρατσιστική της συμπεριφορά ενισχύει το χιουμοριστικό αποτόπωμα που αφήνει στον/στη θεατή/τρια το βίντεο. Παρόλο που το χιούμορ στην περίπτωση μας χρησιμοποιείται για να καταγγείλει και

να καυτηριάσει τις ρατσιστικές τοποθετήσεις, λόγω της ευχαρίστησης που προκαλεί στο κοινό καταλήγει να υποβιβάζει τη σοβαρότητα των ζητημάτων που επιθυμεί να απονομιμοποιήσει. Επιπλέον, αξίζει να επισημάνουμε ότι παραγωγός του χιουμοριστικού υλικού είναι μονάχα ο πρωταγωνιστής που εκπροσωπεί την πλειονοτική ματιά. Με αυτόν τον τρόπο, ο μετανάστης τοποθετείται στην περιφέρεια της ιστορίας και εν τέλει επισκιάζεται από το χιούμορ που παράγει ο πλειονοτικός πρωταγωνιστής.

### **3. Διδακτική παρέμβαση: Δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού**

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε ορισμένες δραστηριότητες που στηρίζονται στην ανάλυση που πραγματοποιήσαμε προηγουμένως. Βάσει λοιπόν του μοντέλου των πολυγραμματισμών (βλ. ενότητα 2), οι δραστηριότητες που προτείνουμε σε κάθε στάδιο είναι οι εξής:

#### **3.1. Βιώνοντας (experiencing)**

##### **3.1.1. Βιώνοντας το γνωστό**

###### **3.1.1.1. Δραστηριότητα 1**

Στο στάδιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους/στις μαθητές/τριες ότι θα επεξεργαστούν ένα κείμενο με τίτλο «Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά...». Τους/τις ρωτάει αν έχουν ακούσει ποτέ αυτή τη φράση, σε ποιο πλαίσιο και από ποιους/ες. Συγκεκριμένα:

- Πότε λέμε αυτή τη φράση;
- Γιατί νομίζετε ότι τη λέμε;
- Τι σημαίνει «Δεν είμαι ρατσιστής/τρια, αλλά...»;

Οι ερωτήσεις αυτές λειτουργούν με διττό τρόπο: α) χρησιμοποιούνται ως εισαγωγική δραστηριότητα με σκοπό να προετοιμάσουν τα παιδιά για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, και β) βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να κατανοήσει τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά, τι δεν γνωρίζουν και πώς πρέπει να προχωρήσει η παρέμβαση για να έχει τα απαραίτητα μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, τους ζητά να σκεφτούν και να περιγράψουν μια ιστορία ή ένα περιστατικό κατά το οποίο άκουσαν αυτή τη φράση. Στόχος σε αυτό το στάδιο είναι τα παιδιά να φέρουν το καθένα μια ιστορία με βάση τα δικά τους βιώματα γύρω από τη φράση αυτή. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες σχολιάζουν, παρεμβαίνουν και προσθέτουν δικές τους ιδέες, οι οποίες συμφωνούν ή όχι με τις εμπειρίες των συμμαθητών/τριών τους. Στόχος αυτής της δράσης είναι να ενεργοποιηθούν οι πρότερες γνώσεις, τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών και έτσι να συνειδητοποιήσουν ότι α) η φράση *δεν είμαι ρατσιστής/τρια, αλλά...* τους είναι οικεία, και β) η γλώσσα δεν είναι αθώα αλλά φέρει αξιολογικές και ιδεολογικές τοποθετήσεις.

###### **3.1.1.2. Δραστηριότητα 2**

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει το κείμενο στα παιδιά. Τώρα οι μαθητές/τριες καλούνται να συσχετίσουν την παραπάνω συζήτηση με το ίδιο το κείμενο. Τους/Τις καλεί λοιπόν να το διαβάσουν και να καταγράψουν προσωπικές εμπειρίες, αναμνήσεις και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία μπορεί να συνδέεται όχι πλέον με μια μεμονωμένη φράση αλλά με τη γενικότερη ιστορία που αφηγείται το κείμενο. Για να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να οργανώσουν τις σκέψεις τους και τον συσχετισμό αυτών με το κείμενο τους, ζητάει να συμπληρώσουν τις πληροφορίες που ζητάει ο πίνακας 1:

Πίνακας 1: Δραστηριότητα 2 σε φύλλο εργασίας - Πώς σχετίζομαι με την ιστορία; Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

<i>Η σχέση μου με το κείμενο</i>	
Το κείμενο μου θυμίζει μια εμπειρία από τη ζωή μου:	
Έχω διαβάσει ένα κείμενο/δει μια ταινία/ακούσει μια ιστορία που μου θυμίζει την ιστορία του κειμένου:	

### 3.1.2. Βιώνοντας το νέο

Σε αυτό το στάδιο ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει τους/τις μαθητές τι θέματα θεωρούν ότι πραγματεύεται το κείμενο και ποια είναι η στόχευσή του. Στις ερωτήσεις αυτές σκοπός του/της εκπαιδευτικού είναι να κατευθύνει τη συζήτηση γύρω από τον ρατσισμό, τον αντιρατσισμό και, κατ' επέκταση, τον ρευστό ρατσισμό. Ακολουθούν οι εξής δραστηριότητες:

#### 3.1.2.1. Δραστηριότητα 3

1. Διαβάστε το κείμενο άλλη μια φορά. Σε ομάδες των 5 ατόμων απαντήστε στις ερωτήσεις της στήλης Α (πίνακας 2) κάνοντας τις δικές σας υποθέσεις.

Πίνακας 2: Δραστηριότητα 3 σε φύλλο εργασίας

ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ:	ΣΤΗΛΗ Α - ΤΟ ΠΡΙΝ:	ΣΤΗΛΗ Β - ΤΟ ΜΕΤΑ:
Ποιος/α δημιούργησε το βίντεο;		
Σε ποιον/α απευθύνεται;		
Πότε δημιουργήθηκε;		
Για ποιον λόγο δημιουργήθηκε;		

2. Δείτε τώρα το βίντεο και αναζητήστε τις πληροφορίες στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια συμπληρώστε εκ νέου τη στήλη Β με τα ευρήματά σας (πίνακας 2).

Στο πρώτο σκέλος της δραστηριότητας αυτής, στόχος είναι να συλλέξουν μόνοι/ες τους οι μαθητές/τριες τις πληροφορίες που φανερώνουν την αντιρατσιστική πρόθεση της καμπάνιας, ώστε στο δεύτερο σκέλος με τις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού να εισαχθούν στην έννοια του ρευστού ρατσισμού. Ακολουθούν επομένως οι παρακάτω ερωτήσεις:

#### 3.1.2.2. Δραστηριότητα 4

1. Επιβεβαιώθηκαν ή ανατράπηκαν οι υποθέσεις σας μετά την αναζήτηση στο διαδίκτυο;
2. Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που έχετε για το κείμενο/βίντεο αλλά και τις εμπειρίες που μοιραστήκατε στις προηγούμενες δραστηριότητες (1-3), θα χαρακτηρίζατε το κείμενο/βίντεο ως: α) ρατσιστικό ή β) αντιρατσιστικό; Και γιατί;
3. Έχετε ακούσει ποτέ την έννοια ρευστός ρατσισμός; Τι νομίζετε ότι σημαίνει;

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να εισαχθούν στη νέα γνώση έχοντας προηγουμένως συζητήσει και αναστοχαστεί τον τρόπο που αυτοί/ές συνδέονται με το θέμα που παρουσιάζει το κείμενο. Οι δραστηριότητες 1-4 είναι αλληλοσυμπληρούμενες και ακολουθούν την εξής συλλογιστική:

Εισαγωγή των μαθητών/τριών στο θέμα → Ανάκληση προσωπικών βιωμάτων, εμπειριών, γνώσεων των μαθητών/τριών επί του θέματος → Εισαγωγή μαθητών/τριών στις νέες πληροφορίες μέσω της σύνδεσης οικείου και καινούριου.

Με αυτόν τον τρόπο προσδοκούμε να τους/τις εισαγάγουμε στην έννοια του ρευστού ρατσισμού και στον τρόπο που αυτός εμφανίζεται στον λόγο.

### 3.2. Εννοιολογώντας (conceptualizing)

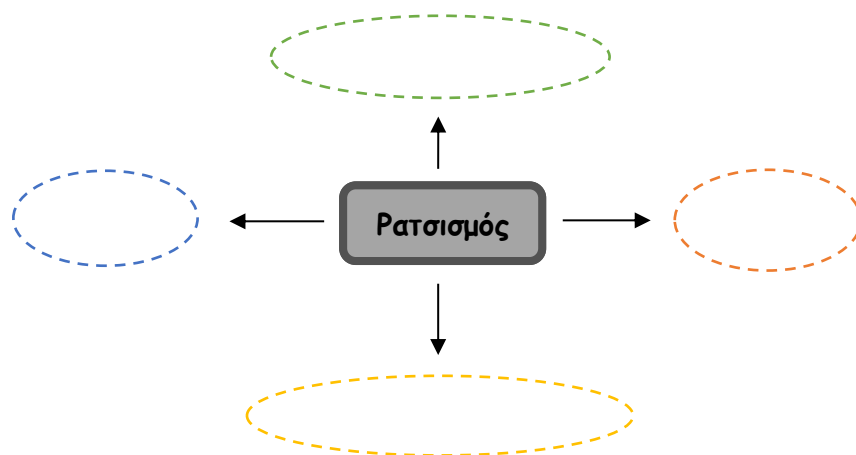
#### 3.2.1. Μέσω ορολογίας

Ήδη από την προηγούμενη δραστηριότητα έχουν εκκινήσει η συζήτηση και ο προβληματισμός για τις βασικές έννοιες της παρέμβασης. Οι δραστηριότητες αυτές λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του σταδίου του *βιώνοντας* και του *εννοιολογώντας*. Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες καλούνται να αποσαφηνίσουν ορισμούς και έννοιες που είναι απαραίτητες για την κριτική επεξεργασία του κειμένου. Οι έννοιες που επιθυμούμε να προσδιοριστούν είναι *ρατσισμός*, *αντιρατσισμός*, *ρευστός ρατσισμός*, *μετανάστες/τριες*, *πρόσφυγες/ισσες*, *αφομοίωση*, *διάκριση* και *χιούμορ*. Οι δραστηριότητες που προτείνουμε είναι οι ακόλουθες:

##### 3.2.1.1. Δραστηριότητα 5

Για κάθε έννοια δημιουργούμε έναν εννοιολογικό χάρτη που φέρει το όνομα της έννοιας (βλ. εικόνα 1). Τα παιδιά αφού χωριστούν σε ομάδες των πέντε ατόμων διαλέγουν μια έννοια που θέλουν να ορίσουν. Στο κέντρο του χάρτη τοποθετούν την έννοια που θα αποσαφηνιστεί, ενώ γύρω από αυτή γράφουν λέξεις, προτάσεις, σκέψεις και φράσεις που θεωρούν ότι σχετίζονται με την έννοια. Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν τον ορισμό όπου αυτό είναι εφικτό. Στη συνέχεια, μοιράζονται τις προτάσεις τους με την υπόλοιπη τάξη, η οποία προσθέτει, επεξεργάζεται και συνδιαμορφώνει τους ορισμούς.

Αφού επιλέξετε την έννοια που θέλετε να ορίσετε, καταγράψτε σε κάθε κύκλο ένα ή περισσότερα στοιχεία που την περιγράφουν καλύτερα.



Εικόνα 1: Δραστηριότητα 5 σε φύλλο εργασίας

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του/ης εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες προσπαθούν να συνδυάσουν τις ιδέες τους σε μια μικρή πρόταση ή παράγραφο για να περιγράψουν την έννοια. Στο τέλος, μπορεί να φτιαχτεί ένα λεξικό όρων που θα περιλαμβάνει όλους τους ορισμούς που δημιούργησαν τα παιδιά. Σε περίπτωση που η παρέμβαση διενεργείται σε

πολυγλωσσική τάξη, η παραπάνω δραστηριότητα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και στις υπόλοιπες γλώσσες των μαθητών/τριών. Επιπλέον, τα λεξικά θα μπορούσαν να είναι ξενόγλωσσα και να μοιραστούν σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την πρώτη γλώσσα τους.

### 3.2.2. Μέσω θεωρίας

#### 3.2.2.1. Δραστηριότητα 6

Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές/τριες καλούνται να συνδέσουν τις έννοιες μεταξύ τους προκειμένου να διατυπώσουν γενικεύσεις και να κατανοήσουν τις μεταξύ τους διασυνδέσεις. Στη δική μας παρέμβαση τα παιδιά καλούνται να εξερευνήσουν α) τον τρόπο που ο ρατσισμός σχετίζεται με τις έννοιες *αφομοίωση* και *διάκριση*,<sup>2</sup> β) τη σχέση ρατσισμού, αντιρατσισμού και ρευστού ρατσισμού, γ) τη σχέση του ρευστού ρατσισμού με το χιούμορ. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η γέφυρα μεταξύ των εννοιών, προτείνεται η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών με στόχο τη διατύπωση μιας θεωρητικής περιγραφής των παραπάνω σχέσεων. Η θεωρητική αυτή περιγραφή θα μπορούσε να αποδοθεί σχηματικά μέσω εννοιολογικών χαρτών που θα μπορούσαν να φτιάξουν τα παιδιά με πολύχρωμα χαρτόνια και χρώματα. Το έργο των παιδιών θα μπορούσε να κοσμήσει την τάξη ή ακόμα και έναν τοίχο του σχολείου.

### 3.3. Αναλύοντας (analyzing)

#### 3.3.1. Αναλύοντας λειτουργικά

Στόχος της παρέμβασης σε αυτό το στάδιο είναι οι μαθητές/τριες να αναλύσουν τις γλωσσικές επιλογές του κειμένου. Η ανάλυση θα πρέπει να περιλαμβάνει τον τρόπο που παρουσιάζονται τα γεγονότα και οι πρωταγωνιστές/τριες της ιστορίας αλλά και τη λειτουργία της χιουμοριστικής πλαισίωσης που συνοδεύει αυτή την αναπαράσταση. Για τον λόγο αυτόν σχεδιάσαμε την επόμενη δραστηριότητα.

#### 3.2.2.2. Δραστηριότητα 7

1. Τώρα που έχουμε διαβάσει το κείμενο ή έχουμε δει το βίντεο ας απαντήσουμε στις παρακάτω ερωτήσεις:
  - Τι συμβαίνει στην ιστορία;
  - Ποιοι είναι οι χαρακτήρες και σε ποια κοινωνική ομάδα ανήκουν;
  - Ποιες λέξεις/φράσεις κατασκευάζουν το προφίλ των ατόμων της μιας και της άλλης ομάδας;
  - Τι γλώσσα/ες μιλούν και πόσο καλά τη/τις μιλούν;
  - Τι μας φαίνεται αστείο; Γιατί;
2. Ας συγκεντρώσουμε τις σκέψεις μας κατασκευάζοντας τα προφίλ των χαρακτήρων στο Facebook. Υπογραμμίστε στο κείμενο τις λέξεις και φράσεις που κατασκευάζουν την ταυτότητα των δύο πρωταγωνιστών της ιστορίας. Αν δεν γνωρίζετε μια πληροφορία (π.χ. τα ονόματα) αυτοσχεδιάστε. Στη συνέχεια, δείτε το βίντεο και συλλέξτε οπτικές πληροφορίες (π.χ. εξωτερική εμφάνιση, στάση σώματος). Συμπληρώστε τις πληροφορίες αυτές στο πλαίσιο *Για εμένα* (βλ. εικόνα 2).

<sup>2</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

Εικόνα 2: Δραστηριότητα 7 σε φύλλο εργασίας

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχει το πολυτροπικό υλικό (ήχος, εικόνα, γλώσσα) σε μια δραστηριότητα που δομείται γύρω από τα ενδιαφέροντά τους και το οικείο περιβάλλον τους. Γι' αυτόν τον λόγο, δημιουργήσαμε ένα πρότυπο (template) της εφαρμογής Facebook το οποίο ουσιαστικά θα συγκεντρώσει όλα τα στοιχεία που μας είναι απαραίτητα για το επόμενο στάδιο.

### 3.3.2. Αναλύοντας κριτικά

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργαστούν κριτικά πλέον τις προθέσεις και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις των δημιουργών του κειμένου/βίντεο.

#### 3.3.2.1. Δραστηριότητα 8

1. Εφόσον έχετε ολοκληρώσει τα προφίλ των χαρακτήρων της ιστορίας, τι διαφορές και τι ομοιότητες παρατηρείτε στον τρόπο που έχει κατασκευαστεί η ταυτότητά τους;
2. Γιατί πιστεύετε ότι παρουσιάζονται τόσο διαφορετικά οι χαρακτήρες;

#### 3.3.2.2. Δραστηριότητα 9

Αν έπρεπε να ξαναγράψετε το κείμενο χρησιμοποιώντας το τι πραγματικά εννοεί ο/η δημιουργός του κειμένου, τι θα γράφατε; (πίνακας 3). Συζητήστε τις απαντήσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας.

Πίνακας 3: Δραστηριότητα 9 σε φύλλο εργασίας

			
<b>Τι λέει:</b>	<b>Τι εννοεί:</b>	<b>Τι λέει:</b>	<b>Τι εννοεί:</b>
«Εγώ προσωπικά <u>δεν είμαι καθόλου ρατσίστρια, αλλά: αλλά.</u> »	Π.χ. Παρόλο που λέω ότι δεν είμαι ρατσίστρια, η συμπεριφορά μου δείχνει ότι είμαι.	«Ε <u>συγγνώμη</u> , [...]»	Π.χ. είμαι ευγενικός, μη με φοβάσαι.
« <u>Εσύ</u> να κάτσεις; Όλοι εδώ, <u>ένα δέντρο</u> δεν έχει να πα να κάτσει;»		«θα <u>μπορούσατε</u> να τα <u>πάρετε</u> για να κάτσω»	
« <u>Εισιτήριο</u> δεν <u>έχεις</u> .»		« <u>Εννοείται</u> και <u>έχω εισιτήριο</u> »	
«Μου <u>κολλάει</u> δε βλέπετε; Δεν υπάρχει <u>ένας έλληνας</u> να με βοηθήσει;»		« <u>κι</u> <u>εγώ</u> <u>έλληνας</u> <u>είμαι</u> , ε»	

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στο να βοηθήσει τα παιδιά να διαβάσουν πέρα από τις λέξεις και να αναζητήσουν το πραγματικό νόημα των όσων γράφονται ή λέγονται. Με αυτόν τον τρόπο ερμηνεύουν το κείμενο κριτικά και καταφέρνουν να εντοπίσουν, από τη μια, στοιχεία που αποκαλύπτουν τις αντιρατσιστικές προθέσεις των συγγραφέων της καμπάνιας (με το να ξαναγράψουν τον ρόλο της μεσήλικης γυναίκας) και, από την άλλη, να ανιχνεύσουν ρατσιστικές τοποθετήσεις που ενυπάρχουν στο κείμενο αυτό (με το να ξαναγράψουν τον ρόλο του μετανάστη). Στη συζήτηση που ακολουθεί τη δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός ενισχύει την προβληματική που αναπτύσσεται από τα παιδιά θέτοντας τα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι πρόθεση πιστεύετε ότι έχει η καμπάνια;
- Ποιο είναι το αντιρατσιστικό μήνυμα που φέρει και ποιο το ρατσιστικό;
- Πώς πρέπει να είναι ένας/μία μετανάστης/τρια για να είναι αποδεκτός/ή από το κοινό;
- Τι είδος μεταναστευτικής εμπειρίας προβάλλεται

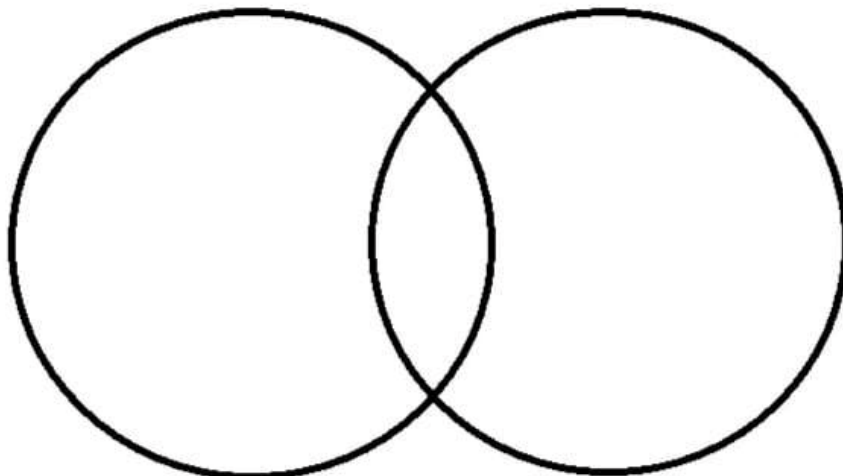


- Πιστεύετε ότι το βίντεο είναι χιουμοριστικό; Αν ναι, ποια προσδοκία μας ανατρέπεται;<sup>3</sup> Ποιος είναι ο στόχος του χιούμορ εδώ; Ποιος χαρακτήρας προκαλεί γέλιο και ποιος όχι; Τι επίδραση έχει το χιούμορ στο αντιρατσιστικό μήνυμα;

### 3.3.2.3. Δραστηριότητα 10

Τοποθετήστε τις παρακάτω λέξεις στο σχήμα που πιστεύετε ότι περιγράφει καλύτερα τη μεταξύ τους σχέση. Στη συνέχεια, γράψτε μέσα στο κάθε σχήμα ποια στοιχεία του κειμένου ανήκουν στην κάθε κατηγορία (εικόνα 3):

ΛΕΞΕΙΣ: **ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΜΟΣ**, **ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ**, ΡΕΥΣΤΟΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ



Εικόνα 3: Δραστηριότητα 10 σε φύλλο εργασίας

## 3.4. Εφαρμόζοντας (applying)

### 3.4.1. Εφαρμόζοντας κατάλληλα

#### 3.4.1.1. Δραστηριότητα 11

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές/τριες καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και να αξιολογήσουν την εγκυρότητά τους. Επομένως, προτείνουμε ο/η εκπαιδευτικός να προτρέψει τα παιδιά μεταναστευτικής/προσφυγικής καταγωγής να καλέσουν στο σχολείο τους/τις γονείς ή τους/τις συγγενείς τους με σκοπό να γίνει η προβολή του βίντεο και σε αυτούς/ές. Στη συνέχεια, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση με τα παιδιά σε ρόλο διαμεσολαβητή/τριας ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος που προσλαμβάνεται το ρατσιστικό και το αντιρατσιστικό μήνυμα από το κοινό. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να γράψουν ένα ηλεκτρονικό μήνυμα το οποίο θα έχει ως παραλήπτρια την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. Στο ηλεκτρονικό αυτό μήνυμα θα μοιράζονται τους προβληματισμούς και τις σκέψεις τους, διατυπώνοντας επιχειρήματα βασιζόμενοι/ες στην κριτική επεξεργασία του κειμένου που έχει προηγηθεί. Θα μπορούσαν επιπλέον να προτρέψουν τον οργανισμό να τοποθετηθεί απέναντι στην ανάγνωση που προτείνουν τα παιδιά, και η απάντηση αυτή να αποτελέσει γόνιμο έδαφος για περαιτέρω κριτική πλαισίωση.

<sup>3</sup> Σύμφωνα με την θεωρία της ασυμβατότητας το χιούμορ προκύπτει από την ανατροπή των προσδοκιών του/ης ακροατή/ριας ανάμεσα σε αυτό που περιμένει να συμβεί και σε αυτό που εν τέλει συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο. (Raskin 1985, Attardo 2001).

### 3.4.2. Εφαρμόζοντας δημιουργικά

#### 3.4.2.1. Δραστηριότητα 12

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες καλούνται να γίνουν οι ίδιοι/ες οι παραγωγοί μιας αμιγώς αντιρατσιστικής καμπάνιας σε μορφή κόμικ που θα δημοσιευτεί στην εφημερίδα του σχολείου. Επιλέγουμε η δραστηριότητα να γίνει με τη μορφή κόμικ, καθώς θεωρούμε ότι λόγω σχολικής βαθμίδας θα μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν το υλικό όλα τα παιδιά του σχολείου. Επομένως, για την υλοποίηση αυτής της δράσης τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα είναι η ομάδα των σεναριογράφων και η άλλη ομάδα είναι η ομάδα των σκιτσογράφων. Η ομάδα των σεναριογράφων μπορεί να δημιουργήσει ένα σενάριο που θα είναι συγγενικό με το πρωτότυπο κείμενο ή εντελώς διαφορετικό. Επίσης, η ομάδα θα πρέπει να διαμορφώσει ένα κείμενο το οποίο να προβάλλει την οπτική γωνία της μειονοτικής ομάδας παρουσιάζοντας τις εμπειρίες της, δίνοντας της φωνή και, γιατί όχι, τη δική της γλώσσα (μπορεί το κόμικ να περιλαμβάνει και τις γλώσσες καταγωγής των μεταναστών/τριών ή ακόμη και μόνο αυτές). Θα πρέπει, επιπλέον, να επιλέξει αν θα πλαισιώσει το σενάριο της χιουμοριστικά ή όχι, και με ποιον τρόπο αυτή η πλαισίωση δεν θα αναπαράγει ρατσιστικές θέσεις. Η ομάδα των σκιτσογράφων θα πρέπει να συζητήσει τον τρόπο οπτικής αναπαράστασης των πρωταγωνιστών/τριών και της θέσης που θα έχουν αυτοί/ές στο κάθε σκίτσο (στα περιθώρια, στο κέντρο, στο φόντο ή σε κοντινό πλάνο).

#### 3.4.2.2. Δραστηριότητα 13

Χωριστείτε σε πέντε ομάδες και κόψτε τις εικόνες (βλ. εικόνα 4). Κολλήστε τις τώρα σε ένα μεγάλο χαρτί με όποια σειρά θέλετε και φτιάξτε μια νέα ιστορία από την αρχή. Στη συνέχεια, βάλτε σε κάθε εικόνα το κείμενο που θα έπρεπε να τη συνοδεύει ώστε να μπορεί η ιστορία να γίνει μέρος μιας αντιρατσιστικής διαφήμισης χωρίς στοιχεία ρευστού ρατσισμού. Πόσο άλλαξε το νόημα βάζοντας τις ίδιες εικόνες σε διαφορετική σειρά με άλλο κείμενο; (Οι φωτογραφίες που θα δοθούν στις ομάδες αποτελούν στιγμιότυπα από βίντεοκλιπ· βλ. εικόνα 4).





Εικόνα 4: Δραστηριότητα 13 σε φύλλο εργασίας

Με αυτή τη δραστηριότητα επιδιώκουμε τα παιδιά να κάνουν μια πρώτη προσπάθεια συγγραφής μιας ιστορίας σε ελεγχόμενες συνθήκες. Υποθέτουμε ότι οι ιστορίες που θα προκύψουν θα εμπλουτίσουν περισσότερο τον προβληματισμό και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών. Επιπλέον, οι διαφορετικές ιστορίες/οπτικές που θα προκύψουν θα βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Για να γίνει αυτό, η δραστηριότητα αυτή προτείνεται να ολοκληρωθεί με παρουσίαση των ιστοριών και περαιτέρω συζήτηση επί των επιλογών των παιδιών ως προς τη διαχείριση του οπτικού υλικού και την παραγωγή λόγου.

#### 4. Αντί επιλόγου

Η παρούσα εργασία επιδίωξε να παρουσιάσει μια παιδαγωγική πρόταση για την αξιοποίηση αντιρατσιστικού πολυτροπικού υλικού στη σύγχρονη σχολική τάξη. Βασίζομενοι/ες στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, ευελπιστούμε ότι δημιουργήσαμε ένα σχέδιο μαθήματος που καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο κείμενα γύρω από τον θεματικό άξονα του ρευστού ρατσισμού και να μπορούν να αναγνωρίζουν τα ποικίλα στοιχεία που προσδίδουν σε ένα οποιοδήποτε κείμενο ρατσιστικές διαστάσεις.



Ως προς το είδος των δραστηριοτήτων που σχεδιάσαμε, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι καθοριστικό ρόλο έπαιξαν η ηλικία και το γνωστικό επίπεδο της ομάδας-στόχου. Αυτό σημαίνει ότι προσπαθήσαμε κάθε δραστηριότητα να αξιοποιεί οπτικά και γλωσσικά ερεθίσματα, να δομείται με τρόπο κατανοητό και ενδιαφέροντα, να καλλιεργεί δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και να λαμβάνει υπόψη της το γλωσσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, υποθέτουμε ότι το υλικό που σχεδιάστηκε ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στους διδακτικούς στόχους που θέσαμε εξ αρχής αλλά και στους παιδαγωγικούς στόχους που απορρέουν από την προσέγγιση των πολυγραμματισμών.

### Βιβλιογραφία

- Attardo, S. 2001. *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, P. & Levinson, S. C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (πρόσβαση 29.8.2023).
- HNHCR Greece - Χριστόφορος Ζαραλίκος: «Δεν είμαι ρατσιστής αλλά...» [Λεωφορείο]. 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=w4ZLv0q0hmU> (πρόσβαση 07.10.2022).
- ΙΕΠ. 2020-2021. *Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική συναισθηση και ευθύνη*. <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/912-endiaferomai-kai-energo> (πρόσβαση 26.1.2024).
- Raskin, V. 1985. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel.
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

### Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Χριστίνα Καρανδινάκη είναι απόφοιτη του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει παρακολουθήσει το Πρόγραμμα Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (E-Learning) του Κέντρου Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Εκπαίδευση και Υποστήριξη Προσφύγων και Μεταναστών: Διαπολιτισμικές Θεωρήσεις και Πρακτικές Εφαρμογές». Έχει εργαστεί ως καθηγήτρια αγγλικής σε ξενώνες ασυνόδευτων ανήλικων και σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης διδάσκοντας αγγλικά σε πρόσφυγες/ισσες και μετανάστες/τριες. Στη συνέχεια, εργάστηκε ως εκπρόσωπος ασυνόδευτων ανήλικων μέσω του προγράμματος της επιτροπείας. Σήμερα εργάζεται ως παιδαγωγός αγγλικής σε ιδιωτικό ελληνοαγγλικό νηπιαγωγείο.

## Σχέδιο διδακτικής παρέμβασης «Ένα σχολείο για όλους/ες» και ρευστός ρατσισμός

Μαρία Κριεζή

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών τάξεων. Η εκκίνηση γίνεται από ένα κείμενο σχολικού εγχειριδίου στο οποίο γίνεται λόγος για την ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση. Προχωρώντας στη συμπληρωματική επεξεργασία δύο κειμένων που αναδεικνύουν την εμπειρία παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολείο, το μαθητικό κοινό εντοπίζει τον ρατσισμό που εμφιλοχωρεί σε διαφορετικά είδη κειμένων. Έτσι, μαθητές/τριες φορείς μεταναστευτικών και προσφυγικών εμπειριών καθώς και πλειονοτικοί/πλειονοτικές συζητούν και αναδεικνύουν τα εμπόδια που βρίσκονται πίσω από την ισότιμη συμμετοχή στο σχολείο και συχνά αφορούν την κυρίαρχη γλώσσα. Στις εφαρμογές που προτείνονται υποστηρίζεται το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών, αξιοποιούνται ψηφιακά μέσα και εργαλεία και, τέλος, δίνεται έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση σε όλα τα στάδια των πολυγραμματισμών.

*Λέξεις-κλειδιά:* πολυπολιτισμική τάξη, γλωσσική αφομοίωση, πολλαπλές γλώσσες, ΤΠΕ, κείμενα ταυτότητας

### 1. Εισαγωγή

Στο επίκεντρο της παρούσας διδακτικής παρέμβασης τίθενται όψεις του ρατσισμού που παρεισφρεύουν σε κείμενα με αντιρατσιστική στόχευση. Μέσα από έναν σχεδιασμό που βασίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και τα στάδια των πολυγραμματισμών (Kalantzis κ.ά. 2019), σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τη λανθάνουσα μορφή ρατσισμού, τον ρευστό ρατσισμό (Weaver 2016), και να είναι σε θέση να τον ανιχνεύουν σε κείμενα διαφόρων πηγών, τα οποία και θα παρατηρούν με κριτική ματιά όχι ως ουδέτερες, αλλά ως ιδεολογικά φορτισμένες κατασκευές. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλάβουν ‘ανακριτικό’ έργο απέναντι σε κείμενα της καθημερινότητάς τους και να στοχαστούν επάνω στις παραδοχές και τις αξίες που αυτά προβάλλουν.

Συγκεκριμένα, το θέμα που θα απασχολήσει την τάξη σχετίζεται άμεσα με βιώματα των ίδιων των παιδιών στη μέχρι τώρα πορεία τους στο σχολείο και στη μαθητική τους εμπειρία, ευρισκόμενα ανάμεσα σε τουλάχιστον δύο γλωσσικούς κώδικες (γλώσσα/ες καταγωγής – γλώσσα του σχολείου/της πλειονότητας). Έτσι, με αφορμή την ενότητα για το εκπαιδευτικό σύστημα από το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της στ’ τάξης του δημοτικού (Νικολάου κ.ά. 2023), καλούμαστε να αναρωτηθούμε αν πράγματι το σχολείο είναι «Ένα σχολείο για όλους» και αν όλοι/ες βρίσκονται σε ισότιμη θέση συμμετοχής. Με την παράλληλη κριτική ανάγνωση και επεξεργασία ενός αφηγηματικού γραπτού κειμένου και ενός βίντεο, το θέμα προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες αλλά και με την απόσταση του χρόνου.

#### 1.1. Στοχοθεσία

Επιμέρους στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές/τριες:

- να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε κείμενα
- να εξοικειωθούν με την αναζήτηση υλικού βάσει κριτηρίων στο διαδίκτυο και στη βιβλιοθήκη

- να προβληματιστούν σχετικά με την εξέλιξη του θέματος διαχρονικά
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης.

## 1.2. Προαπαιτούμενα διδακτικής παρέμβασης

Καθώς στα επιμέρους στάδια της παρέμβασης προτείνονται προς αξιοποίηση οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα για την αναζήτηση και παραγωγή υλικού, θα πρέπει αφενός να υπάρχει ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός και αφετέρου το μαθητικό κοινό να είναι εξοικειωμένο με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Για τους λόγους αυτούς, σημαντική είναι η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού της τάξης με τον/την συνάδελφο των ΤΠΕ.

## 2. Η τάξη: Το προφίλ της κοινότητας

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάζεται προς υλοποίηση στη στ' τάξη ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου το οποίο τοποθετείται σε περιοχή όπου κατοικούν οικογένειες κυρίως χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Στο σχολείο φοιτούν κατά βάση παιδιά είτε με μεταναστευτικό υπόβαθρο (γεννημένα στην Ελλάδα από γονείς μετανάστες/τριες) είτε όντας τα ίδια φορείς εμπειριών μετακίνησης από την Κίνα, την Αλβανία, την Αρμενία, τη Γεωργία, την Τουρκία, τη Ρουμανία, το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές, την Ερυθραία, την Αίγυπτο, καθώς και πολλά παιδιά από τη μειονότητα των ρομά, επίσης συχνά με εμπειρίες μετακίνησης εντός της χώρας (Θράκη, Μακεδονία) και εκτός (Αλβανία, Τουρκία). Στο σχολείο φοιτούν ακόμα πρόσφυγες/ισσες μαθητές/τριες από τη Συρία και το Αφγανιστάν. Πρόκειται για ένα πλαίσιο αλληλέγγυο και υποστηρικτικό προς τις οικογένειες των μαθητών/τριών, το οποίο διατηρεί σχέσεις συνεργασίας με την τοπική κοινότητα.

Αναφορικά με την τάξη στην οποία απευθύνεται το παρόν σχέδιο, αυτή απαρτίζεται από παιδιά μεταναστών/τριών από την Αλβανία που φαίνεται να έχουν αφομοιωθεί γλωσσικά, καθώς εντός του σχολείου –εν ώρα μαθήματος ή διαλείμματος– δεν χρησιμοποιούν τη αλβανική γλώσσα ούτε στη μεταξύ τους επικοινωνία. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με μαθητές/τριες από τη Ρουμανία και τη Γεωργία. Οι ρομά μαθητές/τριες συνομιλούν στη ρομανί τόσο στα διαλείμματα όσο και εντός της τάξης, ενώ πολύ συχνά εναλλάσσουν τους κώδικες διαμορφώνοντας μια διαγλωσσική επικοινωνία. Τέλος, η τάξη αποτελείται από μαθητές/τριες από την Κίνα είτε γεννημένους/ες στην Ελλάδα είτε έχοντας μετακινηθεί και συνενωθεί κατά τα τελευταία χρόνια με την οικογένειά τους εδώ. Διατηρούν έντονους δεσμούς με την πατρίδα τους και επικοινωνούν μεταξύ τους αποκλειστικά στην κινεζική γλώσσα, ενώ χρησιμοποιούν την ελληνική όταν τους ζητείται κατά τα γνωστικά αντικείμενα. Είναι τα παιδιά που 'μιλούν λιγότερο' στην τάξη.

Ακριβώς αυτή η ποικιλία σχέσεων των παιδιών της τάξης με τις γλώσσες καταγωγής και την κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα του σχολείου, υποθέτουμε πως θα έχει να αναδείξει πολλά κατά την πραγμάτευση του θέματος που θα μας απασχολήσει.

## 3. Πολλαπλές γλώσσες

Δεδομένης της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στις σύγχρονες τάξεις όλες οι δραστηριότητες στο πλαίσιο των κριτικών γραμματισμών αναπτύσσονται με σεβασμό προς τους ποικίλους γλωσσικούς κώδικες των μαθητών/τριών (Kalantzis κ.ά. 2019). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στα διάφορα στάδια της παρέμβασης αυθόρμητα στη γλώσσα που επιθυμούν, χωρίς την απαίτηση έκφρασης στην επίσημη γλώσσα, όπως συνήθως συμβαίνει στο σχολικό πλαίσιο. Για τον λόγο αυτόν, συστήνεται εν προκειμένω ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε κατάλληλες ομάδες λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις<sup>1</sup> όσο το μαθησιακό και γλωσσικό τους προφίλ. Θα ήταν καλό η σύνθεση των ομάδων να είναι στοχευμένα ανομοιογενής,

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του/της εκπαιδευτικού ή βάσει του κοινωνιογράμματος της τάξης.

περικλείοντας παιδιά με διάφορα επίπεδα κατάκτησης της γλώσσας, και συνάμα χαλαρή, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες που συχνά λαμβάνουν τον ρόλο του/της διερμηνέα/ως να συζητούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Συμπληρωματικά, έχοντας κατά νου ότι η διδακτική παρέμβαση σχεδιάζεται για μια τάξη, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, πολύγλωσση, προτείνεται η αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων (π.χ. χρήση εφαρμογής μετάφρασης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή τάμπλετ) με στόχο την ενεργό εμπλοκή και έκφραση όλων στις δραστηριότητες όπου καλούνται σε συζήτηση. Αντίστοιχα, το υλικό το οποίο θα επεξεργαστούμε θα δοθεί μεταφρασμένο στις γλώσσες των μαθητών/τριών.

#### 4. Ενδεικτική ανάπτυξη διδακτικής παρέμβασης

##### 4.1. Πρώτη φάση: Εισαγωγή και αφόρμηση

Το έναυσμα για την πραγμάτευση του θέματος θα δοθεί μέσα από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για τη στ' τάξη (Νικολάου κ.ά. 2023). Πρόκειται για το δεύτερο κεφάλαιο της πρώτης θεματικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου που εξετάζει το άτομο και την κοινωνία και αναφέρεται ειδικότερα στον σχολικό θεσμό, και συγκεκριμένα σε «Ένα σχολείο για όλους». Το κεφάλαιο ξεκινά με δύο σύντομες αφηγήσεις μιας τσιγγάνας μαθήτριας και ενός μετανάστη μαθητή που παρουσιάζουν συνοπτικά ορισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τη φοίτησή τους. Στο θεωρητικό κομμάτι, γίνεται λόγος για το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση το οποίο και διασφαλίζει το κράτος μέσα από κάποια μέτρα που παίρνει (αναφέρεται στην υποχρεωτική δεκάχρονη φοίτηση και την παροχή δωρεάν βιβλίων) *για να τα βοηθήσει να σπουδάσουν*. Στη συνέχεια, σε διαφορετική παράγραφο γίνεται λόγος για μαθητές/τριες με *ξεχωριστές ανάγκες*, περικλείοντας ανάπηρα παιδιά,<sup>2</sup> παιδιά οικονομικών μεταναστών/τριών και τσιγγάνων. Αναφέρονται δε, λίγο παρακάτω, ως *ξεχωριστές ομάδες παιδιών που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και δυσκολίες*. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν τη δεύτερη παράγραφο του Άρθρου 16 του Συντάγματος αναφορικά με τους σκοπούς της παιδείας που παρέχει το κράτος και έπειτα να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με τα Τμήματα Ένταξης, τις Τάξεις Υποδοχής και τα Ειδικά Σχολεία. Ακολουθεί μια σύντομη δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής για την κατανόηση και ανακεφαλαίωση του μαθήματος και, τέλος, δύο συγκεντρωτικά πλαίσια όπου γίνεται ξανά λόγος για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση ως στόχο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα μέτρα στήριξης που αυτό λαμβάνει. Πρόκειται για δύο πυκνογραμμένες σελίδες όπου ίδιες πληροφορίες επαναλαμβάνονται σε διάφορα σημεία.

Τα συγκεκριμένα χωρία που θα προβληματίσουν την τάξη και θα δώσουν την αφορμή για την πραγμάτευση του ρευστού ρατσισμού προέρχονται από τη σύντομη αφήγηση του Αλία στην αρχή του μαθήματος:

Το όνομά μου είναι Αλία και είμαι από την Αλβανία. Ήρθαμε πρόσφατα στην Ελλάδα με την οικογένειά μου και δυσκολευόμαστε πολύ να προσαρμοστούμε στη νέα κατάσταση. Πιο πολύ δυσκολεύομαι εγώ, που πρέπει να παρακολουθήσω τα μαθήματα του σχολείου σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζω καλά (Νικολάου κ.ά. 2023: 21).

<sup>2</sup> Στο κείμενο του σχολικού βιβλίου αναφέρονται τα τυφλά, τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά και τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, ενώ λίγο αργότερα εμφανίζεται ο όρος *παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Συντασσόμενη με την κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας ως κατασκευάσματος και βάσης για κοινωνική καταπίεση, υιοθετώ στο κείμενο τον όρο *ανάπηρα παιδιά*, κατ' επέκταση του όρου *ανάπηροι/ές*, με τον οποίον αυτοαναφέρονται πολλοί/ές, δηλώνοντας την αναπηρία ως κομμάτι της ταυτότητάς τους (disability first language). Ο όρος υιοθετείται από τα ευρωπαϊκά αναπηρικά και ακτιβιστικά κινήματα, τα οποία ασκούν κριτική στη χρήση όρων *άτομα με αναπηρία*, *με ειδικές ανάγκες* κλπ. παραπέμποντας στο ιατρικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας (βλ. Καραγιάννη 2017).

από το εισαγωγικό θεωρητικό μέρος όπου αναφέρονται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και η φοίτηση παιδιών με *ξεχωριστές ανάγκες*:

Επειδή το κράτος αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, έχει θεσπίσει μέτρα προκειμένου να τα βοηθήσει να σπουδάσουν. Ορισμένα από αυτά τα μέτρα είναι να παίρνουν δωρεάν τα βιβλία που χρειάζονται και να μπορούν να ακολουθήσουν όποια πορεία σπουδών επιλέξουν.

Στα σχολεία φοιτούν και μαθητές που έχουν ξεχωριστές ανάγκες, όπως είναι τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά, τα τυφλά και τα παιδιά με κινητικά προβλήματα ή τα παιδιά οικονομικών μεταναστών και τσιγγάνων. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και την πρόοδο (Νικολάου κ.ά. 2023: 21).

από τη δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής όπου κατηγοριοποιούνται τα Άλλα παιδιά και διαχωρίζονται από το μαθητικό κοινό της γενικής τάξης:

3. Οι τάξεις υποδοχής έχουν σκοπό να ενισχύσουν....

α. ...τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

β. ...τα τσιγγανόπουλα

γ. ...τα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες (Νικολάου κ.ά. 2023: 22).

από το πεδίο «Με λίγα λόγια», όπου αναφέρονται και πάλι οι *ξεχωριστές ομάδες παιδιών* με δύο παραδείγματα και την ακόλουθη χρήση της συντομογραφίας «κ.ά.»:

Συγχρόνως έχει πάρει μέτρα για τη στήριξη ξεχωριστών ομάδων παιδιών, όπως είναι τα παιδιά μεταναστών, παιδιά με κινητικά προβλήματα κ.ά. (Νικολάου κ.ά. 2023: 22).

και, τέλος, από την ανακεφαλαίωση που υπάρχει στο κλείσιμο της ενότητας, όπου γίνεται αναφορά στην υποχρεωτική, δωρεάν εκπαίδευση και τις βαθμίδες αυτής στην Ελλάδα καθώς και ειδικότερη μνεία –ξανά– στα ‘ξεχωριστά’ παιδιά:

Η πολιτεία συγχρόνως έχει πάρει μέτρα για να στηρίξει και να βοηθήσει την εκπαίδευση ξεχωριστών ομάδων παιδιών που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και δυσκολίες (Νικολάου κ.ά. 2023: 22).

Παρότι λοιπόν το κεφάλαιο αναφέρεται σε «Ένα σχολείο για όλους» και στο δικαίωμα όλων στη μόρφωση και την πρόοδο, γίνεται μνεία σε ειδικές κατηγορίες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικά μέτρα που διαχωρίζουν τον μαθητικό πληθυσμό. Αποτελεί κείμενο ρευστού ρατισμού αφού αναφέρεται συχνά σε ανώνυμους/ες Άλλους/ες μαθητές/τριες (παιδιά τσιγγάνων, παιδιά μεταναστών/τριών) ως αποδέκτες/τριες της βοήθειας που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μέσα από τα Τμήματα Υποδοχής, τα οποία είναι γνωστό ότι λειτουργούν με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Επομένως, υπόρρητα γίνεται λόγος για πρακτικές ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη γλωσσική αφομοίωση του μαθητικού κοινού με διαφορετική από την πλειονοτική πρώτη γλώσσα. Η μη στήριξη των γλωσσών καταγωγής των παιδιών φαίνεται εξάλλου και μέσα από τα λόγια του Αλία στην αρχή του κειμένου, ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η μεγαλύτερη δυσκολία του είναι ότι *πρέπει* να παρακολουθήσει τα μαθήματα του σχολείου σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζει καλά.

Κυριότερα όμως, δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι πρόκειται για ένα κείμενο που εντοπίζεται σε σχολικό εγχειρίδιο και αναπαράγει τον εθνικό λόγο περί ομοιογένειας και εθνικής ενότητας, παραθέτοντας μάλιστα τη σχετική με τους σκοπούς της παιδείας που



παρέχει το κράτος παράγραφο του Συντάγματος, οι οποίοι είναι η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων και η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης. Έτσι, δημιουργείται το εξής παράδοξο: το σχολείο παρουσιάζεται να είναι για όλους/ες, αλλά ο νόμος αναφέρεται στην αγωγή των ελλήνων/ιδων. Από την άλλη, μιλώντας για ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης εννοείται άραγε *κάθε* εθνική και *κάθε* θρησκευτική συνείδηση; Τόσο η βιβλιογραφία όσο και η εμπειρία μας στο εκπαιδευτικό σύστημα ως μαθητών/τριών και ως εκπαιδευτικών δείχνει ότι πρόκειται για ένα θεσμό μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο.

Το παρόν κείμενο προσφέρεται ως έναυσμα της διδακτικής παρέμβασης καθώς εμπεριέχει στοιχεία άμεσα σχετιζόμενα με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών/τριών, ξεκινώντας από τις κατασκευασμένες μικρές αφηγήσεις της Μαρίας και του Αλία με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους, ενώ γίνεται λόγος για θεσμούς γνωστούς σε αυτούς/ές, όπως το Τμήμα Υποδοχής και το Τμήμα Ένταξης, τα οποία υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτή την πρώτη φάση της παρέμβασης τα παιδιά αρχίζουν να στοχάζονται επάνω στα δικά τους μέχρι τώρα βιώματα, να φέρνουν στην επιφάνεια τους δικούς τους πόρους παραγωγής νοημάτων και προσωπικών γνώσεων. Έτσι, καλούμαστε να αναρωτηθούμε στην ολομέλεια της τάξης:

- Είναι πράγματι *ένα* το σχολείο για όλους/ες;
- Βρίσκονται όλοι/ες σε ισότιμη θέση συμμετοχής;
- Τι δυσκολίες μπορούμε να εντοπίσουμε;
- Πώς λειτουργούν τα Τμήματα Υποδοχής; Τι μαθήματα πραγματοποιούνται;<sup>3</sup>
- Παρατηρούμε και σκεφτόμαστε τις γλώσσες που ακούμε καθημερινά γύρω μας. Ποιες από αυτές εντοπίζουμε στο σχολείο; Πότε; Σε ποιες δραστηριότητες;

Έχοντας κάνει μια εισαγωγική ελεύθερη συζήτηση με αφορμή το κείμενο του σχολικού βιβλίου και στόχο την ενεργοποίηση της πρότερης εμπειρίας και της (μετα)γνώσης των παιδιών προχωράμε στο πρώτο στάδιο του μοντέλου των πολυγραμματισμών.

## 4.2. Δεύτερη φάση: Τα στάδια των πολυγραμματισμών

### 4.2.1. Βιώνοντας

#### 4.2.1.1. Βιώνοντας το γνωστό

Στο στάδιο αυτό, μια εισαγωγή του οποίου θα λέγαμε πως πραγματοποιείται στην πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης με την ενεργοποίηση μιας αναστοχαστικής διαδικασίας επάνω στις εμπειρίες των μαθητών/τριών, οι ίδιοι/ες καλούνται τώρα να φέρουν στην τάξη κείμενα που εντάσσονται στη δική τους κοινωνιοπολιτισμική πραγματικότητα και άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Η θεματική που μας απασχολεί είναι η εμπειρία παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο και παιδιών ρομά στο σχολείο, και ιδιαιτέρως το ζήτημα των γλωσσών που προβάλλονται, ενισχύονται ή αποκλείονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να αναζητήσουν σχετικά κείμενα διαφόρων ειδών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, εντός και εκτός σχολικού χώρου, στις γλώσσες που επιθυμούν. Η βιβλιοθήκη του σχολείου, το διαδίκτυο, καθώς και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν σημαντικές πηγές όπου τα παιδιά μπορούν να ανιχνεύσουν το υλικό τους.

<sup>3</sup> Αρκετά παιδιά της τάξης στην οποία απευθύνεται το σχέδιο είχαν ή/και έχουν καθημερινή φοίτηση στο Τμήμα Υποδοχής του σχολείου. Κατά συνέπεια, θα έχουν πολλά να προσφέρουν στη συζήτηση, συνάμα με υποθέσεις που μπορούν να κάνουν οι πλειονοτικοί/ές μαθητές/τριες για τη συγκεκριμένη δομή.

#### 4.2.1.1. Βιώνοντας το νέο

Τα δύο αφηγηματικά κείμενα που προτείνονται προς αξιοποίηση στην προκείμενη διδακτική παρέμβαση προέρχονται από τις προαναφερθείσες πηγές. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο εντοπίζεται στη βιβλιοθήκη του σχολείου, όπου η γράφουσα εργάζεται, και αποτελεί μέρος του βιβλίου *E, φίλε! Εξομολογήσεις παιδιών που ζουν στην Ελλάδα ως μετανάστες, πρόσφυγες ή παλιννοστήσαντες* (Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού 2004). Η συλλογή αυτή των προσωπικών καταθέσεων είναι απότοκο των δράσεων του Δικτύου για τη θεσμοθέτηση του Συνηγόρου του Παιδιού στην Ελλάδα και εμπεριέχει εκθέσεις μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παιδιών προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων από 12 χώρες, οι οποίες μάλιστα βραβεύτηκαν στο πλαίσιο πανελλήνιου διαγωνισμού που οργάνωσε το Δίκτυο. Η στόχευση της δράσης ήταν αντιρατσιστική, με κύριο μέλημα την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προστασία και τον σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών. Στα κείμενα αυτά διακρίνονται οι εμπειρίες μετακίνησης, τα εμπόδια που συνάντησαν στον τόπο υποδοχής και στον εκπαιδευτικό θεσμό, καθώς και τα αιτήματά τους για σεβασμό και αλληλεγγύη. Παράλληλα, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει η Ευγενία Φακίνου προλογίζοντας την έκδοση «απ' αυτές τις εκθέσεις προβάλλει ανάγλυφα το 'πρόσωπο' των Ελλήνων» (Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού 2004: 7). Στο κείμενο που επιλέγεται προς αξιοποίηση, συγγραφέας είναι ο Ιβάν, μετανάστης από την Ουκρανία, ο οποίος αφηγείται τη μετεγκατάσταση της οικογένειάς του στην Ελλάδα και τη μετ' εμποδίων πορεία του στο ελληνικό σχολείο, μοιράζεται τις σκέψεις και τα όνειρά του.

Το δεύτερο κείμενο το οποίο προτείνεται για συμπληρωματική επεξεργασία είναι πολυτροπικό και προέρχεται από το Wiki-TRACE (2021). Πρόκειται για το βίντεο «Το σχολείο ανοίγει νέους ορίζοντες για μια οικογένεια προσφύγων στην Ελλάδα», διάρκειας 3:22 λεπτών, παραγωγή του ελληνικού τμήματος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, το οποίο δημοσιεύτηκε τον Δεκέμβριο του 2018 στην πλατφόρμα YouTube. Στο πολυτροπικό αυτό κείμενο παρουσιάζεται η οικογένεια Jamal από το Ιράκ, τα μέλη της οποίας παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο και άλλες δομές εκμάθησης και ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας.

Επιλέγεται υλικό αυθεντικό το οποίο θεωρούμε ότι θα εγείρει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό των μαθητών/τριών, θα επιτρέψει την ακρόαση άλλων φωνών με τις οποίες ταυτίζονται ή όχι, και θα δημιουργήσει κίνητρα για την ενεργό συμμετοχή όλων. Σημαντικό κριτήριο επιλογής αποτελεί το γεγονός ότι και στα δύο κείμενα γίνεται λόγος για την εκμάθηση της ελληνικής, η κατάκτηση της οποίας ανάγεται σε κάτι πολύ σημαντικό από τους/τις αφηγητές/τριες, υποδηλώνοντας μια θετική στάση απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές. Παράλληλα, το γεγονός ότι τα δύο κείμενα χωρίζονται χρονικά με απόσταση σχεδόν εικοσαετίας είναι δυνατόν να αναδείξει και τη διαχρονικότητα του ζητήματος, τις αλλαγές ή τη στασιμότητα που παρατηρείται σε πτυχές του.

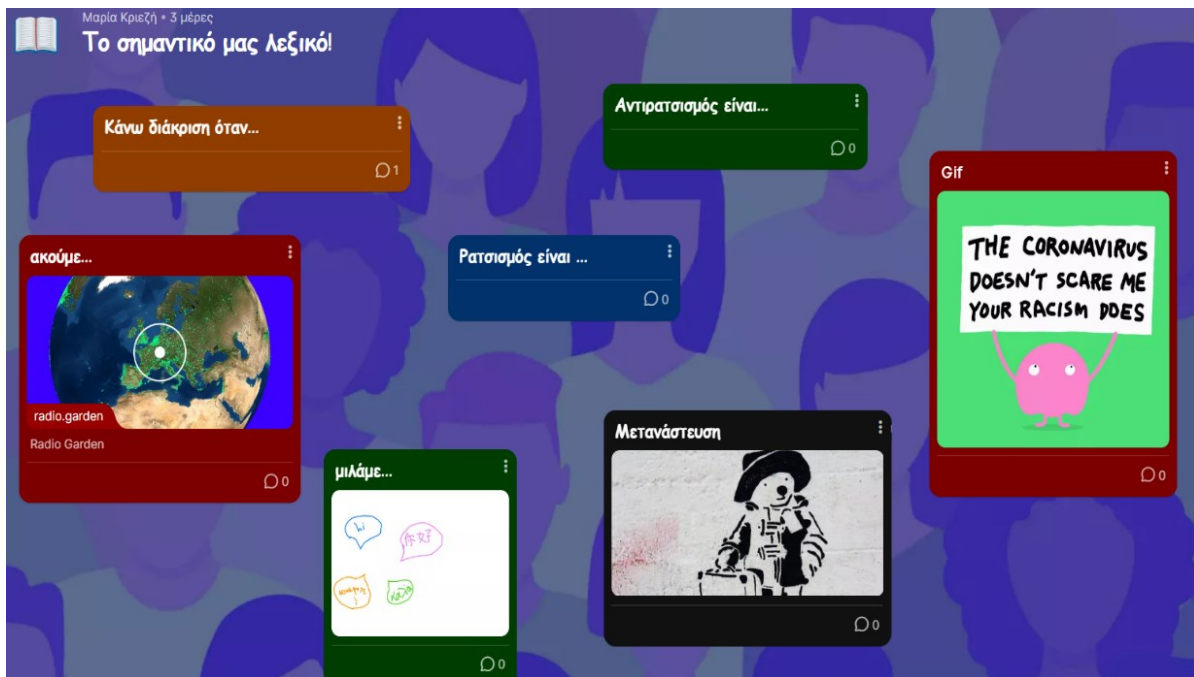
#### 4.2.2. Εννοιολογώντας

##### 4.2.2.1. Εννοιολογώντας με ορολογία

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες ταξινομούν, επεξεργάζονται και προσπαθούν να αποσαφηνίσουν το περιεχόμενο εννοιών που θα μας απασχολήσουν στα υπό μελέτη κείμενα όπως *μετανάστης/τρια, πρόσφυγας/ισσα, πλειονοτική ομάδα, διακρίσεις, αφομοίωση, ομοιογένεια, ρατσισμός, ρευστός ρατσισμός, Τάξη Υποδοχής, κυρίαρχη/επίσημη/καθιερωμένη γλώσσα, γλώσσα καταγωγής, αφήγηση, αφηγηματικές επιλογές*.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει πολύ δημιουργική με την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών που θα επιτρέψουν μια πολυμορφική παρουσίαση των εννοιολογικών τους συλλήψεων (βλ. εικόνα 1). Ενδεικτικά εδώ προτείνεται η δημιουργία ενός

ψηφιακού πίνακα ο οποίος παρέχει στους/στις χρήστες/τριες τη δυνατότητα συγγραφής γραπτών κειμένων, ανάρτησης εικόνων, σχεδίων, ήχων και σχολιασμού σε μια κοινή επιφάνεια εργασίας, δημιουργώντας έτσι ένα συνεργατικό, πολυτροπικό λεξικό στο οποίο μπορούμε να ανατρέχουμε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και να το κοινοποιήσουμε σε επόμενη φάση. Στο διαδίκτυο προσφέρονται εργαλεία που επιτρέπουν την ταυτόχρονη έκφραση σε έναν κοινό καμβά, ώστε οι ενδιαφερόμενοι/ες να συνδιαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό περιεχόμενο και εκφράζονται με σύγχρονα μέσα και με μια ποικιλία σημειωτικών πόρων (Kalantzis κ.ά. 2019). Φυσικά, η έκφραση στις γλώσσες καταγωγής των μαθητών/τριών είναι επιθυμητή.



Εικόνα 1: Παράδειγμα από ψηφιακό πίνακα δημιουργημένο από τη γράφουσα με το ελεύθερης πρόσβασης ψηφιακό εργαλείο Padlet.

#### 4.2.2.2. Εννοιολογώντας με θεωρία

Σε συνέχεια του προηγούμενου σταδίου, οι μαθητές/τριες επιχειρούν να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις έννοιες που αποσαφήνισαν, να εντοπίσουν δομές νοήματος και να παράγουν ένα γενικότερο θεωρητικό, εννοιολογικό πλαίσιο (Kalantzis κ.ά. 2019). Η χρήση διαγραμμάτων ή εννοιολογικού χάρτη θα μπορούσε να διευκολύνει τη διαδικασία ώστε στο τέλος της φάσης αυτής τα παιδιά να είναι σε θέση να κατανοούν και να παρουσιάζουν θεωρητικά τον ρατσισμό, τον αντιρατσισμό, τον ρευστό ρατσισμό, τη γλωσσική αφομοίωση.

#### 4.2.3. Αναλύοντας

##### 4.2.3.1. Κείμενο 1

Το πρώτο κείμενο το οποίο προτείνεται εδώ για αξιοποίηση είναι η αφήγηση του Ιβάν, ενός μετανάστη μαθητή από την Ουκρανία. Με έντονη γραμματοσειρά σημειώνονται τα αποσπάσματα (ρευστοί) ρατσισμού με βάση τις κατηγορίες *διάκριση* και *αφομοίωση*.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς

(1) **Ιβάν (Ιωάννης) Σαπόζνικ**  
54ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Η ζωή του κάθε ανθρώπου είναι ξεχωριστή, όπως άλλωστε ο κάθε άνθρωπος. Οι άνθρωποι όμως ξεχωρίζουν μεταξύ τους κυρίως για δύο πράγματα. Το ένα είναι το από πού κατάγεται κάποιος και το δεύτερο είναι η θέση που έχει στην κοινωνία, αν δηλαδή έχει δουλειά ή είναι απλός εργάτης ή μετανάστης ή έχει εργοστάσιο ή είναι πρωθυπουργός.

Σήμερα θα σας μιλήσω για τη ζωή μου που για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ήταν πολύ δύσκολη και χρειάστηκε πολλή προσπάθεια, για να σταθώ στα πόδια μου.

Εμένα με λένε Ιβάν, **στα ελληνικά με φωνάζουν Ιωάννη**, είμαι δώδεκα χρονών και έρχομαι από την Ουκρανία. Βρίσκομαι στην Ελλάδα περίπου τρία χρόνια. Ήρθαμε εδώ για μια καλύτερη ζωή στο μέλλον, γιατί στην Ουκρανία δε θα 'λεγα πως θα 'ταν καλύτερη...

Τώρα που πάω να γράψω, όσα περάσαμε, και τα ξαναθυμάμαι με πιάνει μια λύπη. Πόσες δυσκολίες και πόσα εμπόδια, μικρά και μεγάλα, συνάντησα στο δρόμο μου! Από την άλλη πάλι χαίρομαι, γιατί κατάφερα να φτάσω μέχρι εδώ που είμαι τώρα.

Πρώτα ήρθε στην Ελλάδα η μητέρα μου. Τα πράγματα ήταν πολύ δύσκολα στην αρχή! Πού να βρει δουλειά, σπίτι κι εμείς μακριά της. Αφού κατάφερε να σταθεί στα πόδια της, βρήκε σπίτι και δουλειά, έφερε εδώ τα δυο μου αδέρφια, το Βόβα και το Ρόμα, εμένα τον Ιβάν και τον πατέρα μου Βόβα. Ο δρόμος με τα εμπόδια είχε αρχίσει...

Στην αρχή μείναμε σ' ένα μικρό σπίτι. Δε μας χωρούσε καλά καλά. Εγώ κοιμόμουν με τα δυο μεγαλύτερα αδέρφια μου στο ίδιο δωμάτιο. Δύσκολα τα πράγματα. Τα χρήματα ήταν λίγα. **Μόνο η μάνα δούλευε. Έπρεπε να βρουν δουλειά ο μπαμπάς και ο μεγάλος αδερφός.** Ευτυχώς που αυτό δεν άργησε πολύ.

Εγώ πήγα στο σχολείο της γειτονιάς. **Πόσο δύσκολα ήταν τα πράγματα στην αρχή! Δεν ήξερα να μιλάω καθόλου ελληνικά, δεν καταλάβαινα σχεδόν τίποτα και νόμιζα ότι όλοι με κοροΐδευαν και γελοούσαν μαζί μου.** Ένιωθα σαν να με είχαν κλείσει στο κλουβί. Ούτε τα μάτια μου δεν σήκωνα να κοιτάξω κάποιον. Μέσα μου υπήρχε ένας φόβος.

Σιγά σιγά όμως τα πράγματα άλλαξαν. Ο δάσκαλος με πλησίασε, μου έδινε θάρρος, μου χαμογελούσε και τα άλλα παιδιά ήρθαν πιο κοντά μου. Μπήκα σε ομάδα, όπου ο ένας βοηθούσε τον άλλο, όταν κάναμε κάτι μαζί. **Εγώ τα κατάφερα καλά στα μαθηματικά και τη ζωγραφική, οι άλλοι με βοηθούσαν στη γλώσσα και στα άλλα μαθήματα.** Στα παιχνίδια τους με έπαιζαν κι εμένα. Εκεί που ήμουν μόνος και φοβισμένος, απέκτησα φίλους.

**Τα ελληνικά ήταν πολύ δύσκολα για μένα στην αρχή. Με τη βοήθεια όμως των φίλων, των γονιών και ειδικά του δασκάλου μου άρχισα να τα καταφέρνω. Σ' αυτό με βοήθησε πολύ και η κυρία Ελπίδα από την τάξη υποδοχής που πηγαίναμε για γλώσσα.**

Στο κάθε μικρό μου άλμα έφευγε και μια δυσκολία. Το τρέξιμο αρχικά ήταν ελαφρύ' όμως με τον καιρό αυξανόταν όλο και πιο πολύ η ταχύτητα. Έτσι η προσπάθεια άρχισε να φέρει καλά αποτελέσματα. **Σε λίγο καιρό μπορούσα να συνεννοηθώ, έστω και με λάθη, αλλά εγώ συνέχισα να προσπαθώ.**

**Θυμάμαι πόσο ωραία ένιωσα, όταν μας χειροκροτούσε πολύ δυνατά και μας έλεγε «μπράβο!» ο κόσμος που είχε έρθει να μας δει σε μια θεατρική παράσταση. Νόμιζα πως ήμουν κι εγώ κάτι σπουδαίο. Από τότε βέβαια είχα πολλές τέτοιες ευκαιρίες.**

**Δυστυχώς όμως μερικοί Έλληνες μισούν πολύ τους ξένους και τους κοροϊδεύουν πίσω από την πλάτη τους. Εγώ θα τους έλεγα πως δε νιώθουν τι πάει να πει ξένη χώρα και δεν καταλαβαίνουν για ποιους λόγους έχει αναγκαστεί κάποιος να φύγει από την πατρίδα του. Από την άλλη πάλι θα έλεγα στους ξένους να λένε «Προχώρα και μην ακούς τους άλλους. Το όνειρό σου πρέπει να γίνει πραγματικό».**

**Τώρα πια μιλάω αρκετά καλά πια, έχω την απαίτηση να είμαι ένας κανονικός μαθητής. Θέλω να με σέβονται και φυσικά να τους σέβομαι κι εγώ. Θέλω να τελειώσω το ελληνικό σχολείο και να σπουδάσω.**

Θα ήθελα να πω σε κάθε άνθρωπο, να μην το βάζει ποτέ κάτω και να προσπαθήσει να πραγματοποιήσει ο καθένας το δικό του όνειρο.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας!

(Ιβάν (Ιωάννης) Σαπόζνικ (2004)

Πρόκειται για μια ιστορία –με όρους Cummins & Early (2011) ένα *κειμένο ταυτότητας*– που συντάχθηκε στο πλαίσιο δράσεων, όπως προαναφέρθηκε, του Δικτύου για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στις αρχές του 2000. Το υπογράφει ο Ιβάν, ο οποίος μάλιστα επιλέγει να προσθέσει στην αρχή και το ελληνοποιημένο όνομά του (*Ιωάννης*), καθώς, όπως υπογραμμίζει ο ίδιος, έτσι τον αποκαλούν. Η παραδοχή αυτή είναι δηλωτική της θετικής στάσης του μετανάστη σε αφομοιωτικές πρακτικές, εν προκειμένω στην ελληνοποίηση των ονομάτων στην οποία προέβαιναν οι μετανάστες/τριες που εγκαθίσταντο στη χώρα ιδίως κατά τη δεκαετία του 1990. Μετά από ένα σύντομο χρονικό της μετεγκατάστασης του ίδιου και της οικογένειάς του στην Ελλάδα, όπου κάνει ιδιαίτερη μνεία στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας ως μια πρακτικής ένταξης στην πλειονοτική κοινωνία, ο Ιβάν αναφέρεται στη σχολική του εμπειρία και ιδίως στη δυσκολία που αντιμετώπισε λόγω της γλώσσας, στην παρακάτω παράγραφο του κειμένου του:

Εγώ πήγα στο σχολείο της γειτονιάς. Πόσο δύσκολα ήταν τα πράγματα στην αρχή! **Δεν ήξερα να μιλάω καθόλου ελληνικά, δεν καταλάβαινα σχεδόν τίποτα** και νόμιζα ότι όλοι με κοροΐδευαν και γελούσαν μαζί μου. Ένιωθα σαν να με είχαν κλείσει στο κλουβί. Ούτε τα μάτια μου δεν σήκωνα να κοιτάξω κάποιον. Μέσα μου υπήρχε ένας φόβος.

Το ζήτημα αυτό επανέρχεται στα εξής σημεία:

- *Εγώ τα κατάφερα καλά στα μαθηματικά και τη ζωγραφική, οι άλλοι με βοηθούσαν στη γλώσσα και στα άλλα μαθήματα, όπου τα άλλα μαθήματα μπορούμε να καταλάβουμε πως διδάσκονται στην ελληνική.*
- *Τα ελληνικά ήταν πολύ δύσκολα για μένα στην αρχή [...] Σ' αυτό με βοήθησε πολύ και η κυρία Ελπίδα από την τάξη υποδοχής που πηγαίναμε για γλώσσα.*
- *Σε λίγο καιρό μπορούσα να συνεννοηθώ, έστω και με λάθη, αλλά εγώ συνέχισα να προσπαθώ.*
- *Τώρα που μιλάω αρκετά καλά πια, έχω την απαίτηση να είμαι ένας κανονικός μαθητής. Θέλω να με σέβονται και φυσικά να τους σέβομαι κι εγώ.*
- Εμμέσως αναφέρεται και στο σημείο όπου θυμάται την επιβράβευση του κόσμου (πλειονοτικοί/ές) σε θεατρική παράσταση στην οποία συμμετείχε και εικάζουμε πως θα ήταν στην ελληνική γλώσσα:

Θυμάμαι πόσο ωραία ένιωσα, όταν μας χειροκροτούσε πολύ δυνατά και μας έλεγε «μπράβο!» ο κόσμος που είχε έρθει να μας δει σε μια θεατρική παράσταση. **Νόμιζα πως ήμουν κι εγώ κάτι σπουδαίο.** Από τότε βέβαια είχα πολλές τέτοιες ευκαιρίες.

Ο μικρός αφηγητής μαρτυρά την υπερ-προσπάθειά του να μάθει την πλειονοτική γλώσσα και σε σημεία φαίνεται η υπερηφάνεια του που τα έχει καταφέρει, υποδηλώνοντας ξανά τη θετική του στάση απέναντι στη γλωσσική αφομοίωση. Μάλιστα συνδέει τη γνώση της ελληνικής –και μάλιστα την ορθή χρήση της– με την ιδιότητα του *κανονικού μαθητή*, σα να υπονοεί ότι χωρίς την ελληνική γλώσσα νοούνταν ως κάτι άλλο, ως ‘μη κανονικός’, σα να μην ήταν ουσιαστικό μέλος της τάξης, γι’ αυτό και πλέον έχει την απαίτηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει να τον σέβονται. Η μαρτυρία αυτή θα μπορούσε να εκληφθεί ως εσωτερικευμένος ρατσισμός<sup>5</sup> και ο ίδιος φαίνεται πολύ πρόθυμος να αφομοιωθεί.

Παρακάτω ο Ιβάν καταγγέλλει ευθέως την αρνητική στάση των ελλήνων/ίδων, αλλά και συμπεριφορές μίσους προς τους/τις ξένους/ες. Στη συνέχεια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάνει κάποιες προτάσεις αντίκρουσης του ρατσισμού τόσο προς τους/τις πρώτους/ες (*Εγώ θα τους έλεγα πως δε νιώθουν τι πάει να πει ξένη χώρα... να φύγει από την πατρίδα του*) όσο προς τους/τις μετανάστες/τριες (*Από την άλλη πάλι θα έλεγα στους ξένους... να γίνει πραγματικό*).

Σε ό,τι αφορά την κατηγορία της *διάκρισης*, ο μικρός μαθητής αναφέρεται συχνά στον εαυτό του ως αποδέκτη βοήθειας κατά βάση των πλειονοτικών: *οι άλλοι με βοηθούσαν στη γλώσσα, με τη βοήθεια όμως των φίλων, των γονιών και ειδικά του δασκάλου μου, σ’ αυτό με βοήθησε πολύ και η κορία Ελπίδα από την τάξη υποδοχής*. Όλα αυτά καθιστούν την αφήγησή του κείμενο ρευστού ρατσισμού.

#### 4.2.3.2. Κείμενο 2

Το δεύτερο κείμενο το οποίο θα επεξεργαστούμε είναι το βίντεο «Το σχολείο ανοίγει νέους ορίζοντες για μια οικογένεια προσφύγων στην Ελλάδα», όπως έχει μεταγραφεί στην πλατφόρμα Wiki-TRACE (2021). Και εδώ, με έντονη γραφή σημειώνονται τα αποσπάσματα (ρευστού) ρατσισμού.

(2) ((Το βίντεο ξεκινά με μακρινά πλάνα της πόλης))

Υπότιτλοι οθόνης: Η οικογένεια Jamal έφυγε από το Ιράκ ζητώντας ασφάλεια. Στη Σίνδο μια νέα ζωή ξεκινάει για την οικογένεια. Ζουν σε ένα ενοικιαζόμενο διαμέρισμα με τη στήριξη του ΕΣΤΙΑ ((πλάνα της οικογένειας στο διαμέρισμα που φιλοξενείται)). Το ΕΣΤΙΑ είναι ένα πρόγραμμα της Ύπατης Αρμοστείας με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

((Αλλαγή πλάνου: Τα προσφυγόπουλα πηγαίνουν στο σχολείο τους))

Υπότιτλοι οθόνης: Ο Mohamad και η Sara πηγαίνουν κάθε πρωί στο σχολείο.

((Πλάνα από τον σχολικό χώρο))

Ashiti Jamal-πατέρας: Τα παιδιά είναι σαν ένα δέντρο... που μεγαλώνει σιγά σιγά και δίνει καρπούς. Έτσι και τα παιδιά, όπως το δέντρο, χρειάζονται καλλιέργεια. ((κοντινό πλάνο στον πατέρα)). **Στην Ελλάδα όλοι στην οικογένεια μου πάμε στο σχολείο. Τα παιδιά στο σχολείο πάνε πολύ καλά.**

((Αλλαγή πλάνου: κοντινό πλάνο στην μητέρα))

Dīrak Jamal-μητέρα: Προσπαθούμε να κάνουμε μια νέα αρχή για το καλό των παιδιών μας. Όταν βλέπουν ότι προσπαθούμε προσπαθούν και αυτά περισσότερο.

((Αλλαγή πλάνου: εσωτερικό της σχολικής τάξης))

Sara ((Κοιτώντας το βιβλίο)): Πόρτα, παράθυρο:

**Δασκάλα: Είναι η πόρτα, το παράθυρο. Πού βρίσκονται όμως όλα αυτά; Τι είναι αυτό εδώ;**

Sara: Σπίτι.

<sup>5</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2023. Αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός ή εσωτερικευμένος ρατσισμός; Ανάλυση άρθρων από μεταναστευτική εφημερίδα. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διεξόδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 379-410. Αθήνα: Πεδίο.

**Δασκάλα: Είναι στο σπίτι.**

Υπότιτλοι οθόνης: Η Sara παρακολουθεί μαθήματα στην τάξη υποδοχής σε δημοτικό σχολείο της Σίνδου.

Δασκάλα της τάξης υποδοχής ((κοντινό πλάνο, κοιτώντας την κάμερα)): **Στο τμήμα υποδοχής προσπαθούμε με κάθε μέσο η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των προσφύγων (.) να είναι: αποτελεσματική και δημιουργική.**

((Αλλαγή πλάνου: διδασκαλία μαθήματος))

**Δασκάλα: Και αυτός εδώ; Τώρα τον διαβάσαμε.**

**Sara: Νά:(.)νος**

**Δασκάλα: Είναι ο νάνος. Μπράβο.**

((Αλλαγή πλάνου: προάυλιο του γυμνασίου της Σίνδου))

Υπότιτλοι οθόνης: Ο Mohamad πηγαίνει Γυμνάσιο στη Σίνδο.

**Mohamad: Μου αρέσει σχολείο μου πολύ. Μου αρέσει μαθηματικά και γυμναστική, ποδόσφαιρο: και να μαθαίνω ελληνικά.**

((Αλλαγή πλάνου: Πλάνα από το Κέντρο Υποστήριξης προσφύγων, τμήμα διδασκαλίας της ελληνικής σε ενήλικες))

**Dilrak Jamal-Μητέρα: Θέλω να μάθω την ελληνική γλώσσα. Στη ζωή χρειάζεται συνεχώς να μαθαίνεις.**

Υπότιτλοι οθόνης: **Η οικογένεια επισκέπτεται καθημερινά το Κέντρο Υποστήριξης προσφύγων για μαθήματα γλώσσας και βοήθεια με τις εργασίες για το σχολείο. Ο Ashti πηγαίνει σε εσπερινό επαγγελματικό λύκειο.**

((Αλλαγή πλάνου: Η οικογένεια στο διαμέρισμα της))

**Ashti Jamal: Ελπίζω εγώ και η οικογένειά μου να πετύχουμε στο σχολείο. Αυτό προσπαθούμε να κάνουμε. Ελπίζω να μπορέσουμε να δώσουμε κάτι πίσω στη χώρα αυτή και στην ανθρωπότητα.**

Sara ((κοντινό πλάνο, κοιτώντας την κάμερα)): **Εγώ πολύ αγαπώ το σχολείο μου. Εγώ πολύ σ' αγαπώ Ελλάδα.**

Υπότιτλοι οθόνης: **Χιλιάδες πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο κάνουν μια νέα αρχή στην Ελλάδα. Η διαμονή τους σε διαμερίσματα διευκολύνει την ένταξη τους και την πρόσβαση στην εκπαίδευση.**

Υπότιτλοι οθόνης: Ευχαριστούμε: το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το 1ο Δημοτικό σχολείο Σίνδου Θεσσαλονίκης. Το 1ο Γυμνάσιο Σίνδου Θεσσαλονίκης. Την οργάνωση Solidarity Now.

((Το βίντεο κλείνει με το λογότυπο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής))

Αφηγητές/τριες εδώ είναι τα μέλη της οικογένειας Jamal, ο Ashti, η Dilrak, η Sara και ο Mohamad, η δασκάλα της Τάξης Υποδοχής και η συντακτική ομάδα που υποτιτλίζει το βίντεο. Και σε αυτό το κείμενο εντοπίζονται οι δύο κατηγορίες ρατσισμού, αυτές της αφομοίωσης και της διάκρισης.

Σε ό,τι αφορά την κατηγορία της αφομοίωσης η οικογένεια παρουσιάζεται στο βίντεο ως θετικά προσκείμενη σε αφομοιωτικές πρακτικές, και συγκεκριμένα σε πρακτικές εκμάθησης της πλειονοτικής ελληνικής γλώσσας, καθώς μαθαίνουμε ότι επισκέπτεται Κέντρο Υποστήριξης για μαθήματα ελληνικών. Όπως μάλιστα αναφέρει η ίδια η μητέρα, καταβάλουν προσπάθειες δίνοντας το παράδειγμα και στα παιδιά τους. Τα παιδιά φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Η μικρή κόρη Sara παρακολουθεί μαθήματα ελληνικών στην Τάξη Υποδοχής και αυτή της η προσπάθεια αποτυπώνεται στο βίντεο όπου βλέπουμε το παιδί να διαβάζει λέξεις μέσα από ένα ελληνικό βιβλίο. Η ίδια παρουσιάζεται χαρούμενη και γελαστή στο τέλος να εκδηλώνει την αγάπη της για το σχολείο και για τη χώρα. Ο αδερφός της Mohamad φοιτά σε γυμνάσιο της περιοχής και στο βίντεο τον ακούμε να εκδηλώνει και εκείνος την αρέσκειά του προς το σχολείο, τα μαθηματικά, το ποδόσφαιρο και τη γυμναστική, ενώ μετά από μικρή

παύση προσθέτει και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επιπροσθέτως, δίνεται η οπτική της δασκάλας της Τάξης Υποδοχής στην οποία φοιτά η Sara: η δασκάλα αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλουν για μια δημιουργική και *αποτελεσματική* εκμάθηση της γλώσσας. Πουθενά όμως κατά την προβολή της διδασκαλίας στις δομές εκπαίδευσης που παρουσιάζονται στο βίντεο δεν φαίνεται η αξιοποίηση της γλώσσας καταγωγής των μελών της οικογένειας. Τέλος, στο κλείσιμο του κειμένου γίνεται ευθέως αναφορά στον όρο *ένταξη* (η *διαμονή τους σε διαμερίσματα διευκολύνει την ένταξη τους και την πρόσβαση στην εκπαίδευση*), η οποία επιτυγχάνεται μέσα από πρακτικές όπως η παροχή στέγασης και η εκμάθηση της πλειονοτικής γλώσσας.

Αναφορικά με την κατηγορία της διάκρισης, αυτή εντοπίζεται στους υπότιτλους του βίντεο. Έτσι, έχουμε αναφορά στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες με το απόσπασμα *Χιλιάδες πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο κάνουν μια νέα αρχή στην Ελλάδα*, οι οποίοι/ες παρουσιάζονται σαν ένα μετρήσιμο πλήθος χωρίς να δίνονται άλλα στοιχεία για τα πρόσωπά τους. Ακόμα, γίνεται λόγος για τους/τις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας, για τους/τις οποίους/ες προβλέπονται μέτρα στήριξης όπως η παροχή στέγης, η εκμάθηση και υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας. Μάλιστα, μπορεί κανείς/μιά να παρατηρήσει ότι ο πατέρας της οικογένειας μιλά σε ένα σημείο σα να νιώθει υπόχρεος προς τη βοήθεια που δέχεται, εκφράζοντας την επιθυμία του να δώσει κάτι πίσω στην Ελλάδα (*ελπίζω να μπορέσουμε να δώσουμε κάτι πίσω στη χώρα αυτή και στην ανθρωπότητα*).

Και το δεύτερο κείμενο, λοιπόν, παρά την αντιρατσιστική πρόθεση και στοχοθεσία των φορέων που το δημιούργησαν, αναπαράγει ρατσιστικές τοποθετήσεις και, ως εκ τούτου, καθίσταται κείμενο ρευστού ρατσισμού.

#### 4.2.3.3. Αναλύοντας λειτουργικά

Στο επίπεδο της λειτουργικής ανάλυσης οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν το κοινωνικό περιεχόμενο και να διεισδύσουν στη δομή και τη λειτουργία των υπό μελέτη κειμένων. Αρχικά, θα αναζητηθούν οι πηγές των αφηγήσεων αλλά και η χρονολογία της σύνταξής τους, η οποία είναι βαρύνουσας σημασίας για την κατανόηση του περιεχομένου. Θυμίζουμε ότι η αφήγηση του Ιβάν τοποθετείται στις αρχές του 2000, ενώ αυτή της οικογένειας Jamal το 2018. Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν τι σημαίνουν αυτές οι χρονολογίες και γιατί παρήχθησαν τότε τα κείμενα. Με ποια γεγονότα στον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό τομέα συνδέονται; Έχοντας, εξάλλου, προσδιορίσει στο προηγούμενο στάδιο το περιεχόμενο των όρων *μετανάστευση* και *προσφυγιά*, τα παιδιά θα διευκολυνθούν στην ερμηνεία των κειμένων μέσα στο εκάστοτε κοινωνικοϊστορικό περιεχόμενο.

Αναφορικά με τα δομικά στοιχεία των κειμένων, αφού προσδιοριστεί το θέμα τους, θα αναζητηθούν και στις δύο περιπτώσεις τα πρόσωπα που αφηγούνται αλλά και τα χαρακτηριστικά τα οποία αποδίδουν στους/στις εαυτούς/ές τους ή και τους αποδίδονται στην περίπτωση του βίντεο. Εν συνέχεια, καλούμαστε να εντοπίσουμε τα γεγονότα που οι ίδιοι/ες επιλέγουν να αφηγηθούν, για παράδειγμα, το χρονικό της μετακίνησης και μετεγκατάστασης των οικογενειών στη χώρα, τα πρώτα τους βήματα στο νέο ξεκίνημα, η πορεία τους στο σχολικό πλαίσιο (τυπικό ή μη τυπικό). Μιας και μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα η σχέση των προσώπων με τις γλώσσες καταγωγής και την κυρίαρχη γλώσσα ορισμένα ενδεικτικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να προβληματίσουν τους/τις μαθητές/τριες είναι τα ακόλουθα:

- Πώς τοποθετούνται οι αφηγητές/τριες απέναντι στη γλώσσα καταγωγής τους; Είναι παρούσα στις αφηγήσεις τους; Αν ναι, σε ποια σημεία;
- Πώς τοποθετούνται οι αφηγητές/τριες απέναντι στην ελληνική γλώσσα; Σε ποια σημεία εντοπίζεται;



- Τι σημαίνει για τον/την εκάστοτε αφηγητή/τρια η εκμάθηση των ελληνικών;
- Ποιες είναι οι συνθήκες εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας; Για ποιες δομές γίνεται λόγος;
- Τι προβλήματα δημιουργεί η εκμάθηση της γλώσσας;
- Ποιες είναι οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης που εντοπίζονται στα κείμενα;

Ιδίως για το κείμενο 2, όπου δίνεται και η οπτική της δασκάλας:

- Πέρα από τους/τις πρωταγωνιστές/τριες των αφηγήσεων, ποιες άλλες φωνές μπορούμε να διακρίνουμε;

Οι μαθητές/τριες λειτουργούν σε ομάδες και προσπαθούν να εντοπίσουν τα αντίστοιχα χωρία στο γραπτό κείμενο αλλά και στο βίντεο, ενώ παροτρύνονται σε μια διεισδυτική ματιά σε αυτά που γράφονται/λέγονται, αλλά και σε όσα υπονοούνται ή φαίνονται από τις κινήσεις, τις εκφράσεις και τις σιωπές των αφηγητών/τριών.

#### 4.2.3.4. Αναλύοντας κριτικά

Στο στάδιο της κριτικής ανάλυσης επιχειρείται από τους/τις μαθητές/τριες ο εντοπισμός του σκοπού και των προθέσεων των δύο κειμένων:

- Τι θα ήθελαν οι αφηγητές/τριες να πιστέψουμε για τους/τις ίδιους/ες και τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν τα βιώματα και τον κόσμο γύρω τους;
- Ποιοι είναι οι στόχοι των δύο αφηγήσεων;

Αυτό προϋποθέτει να έχουν εντοπίσει και τους/τις δημιουργούς των κειμένων: η ιστορία του Ιβάν αποτελεί ένα αυθεντικό κείμενο γραμμένο από έναν συνομήλικό τους στο πλαίσιο ενός διαγωνισμού που οργάνωσε μια δομή πλειονοτικών για να δώσει φωνή σε μετανάστες/τριες, πρόσφυγες/ισσες και παλιννοστούντες/ούσες μαθητές/τριες, ενώ η ιστορία της οικογένειας Jamal προβάλλεται από έναν φορέα (πάλι) πλειονοτικό, ο οποίος παρεμβαίνει και συμμετέχει στην αφήγηση. Στη δεύτερη περίπτωση μάλιστα γίνεται μια πολύ ένθερμη προβολή των πρακτικών εκμάθησης της ελληνικής και τα τέσσερα πρωταγωνιστικά πρόσωπα τοποθετούνται με χαρά προς αυτή. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες σιωπές στα λόγια τους τις οποίες καλούνται να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν οι θεατές/τριες σε αυτό το σημείο.

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες αναρωτιούνται για τις ρητές και υπόρρητες δηλώσεις ρατσισμού που μπορούν να εντοπίσουν στα κείμενα. Στην αφήγηση του Ιβάν υπάρχει εμφανής καταγγελία της στάσης των πλειονοτικών προς τους/τις μετανάστες/τριες, μια συγκινησιακά φορτισμένη επίθεση στο πρόσωπό τους και ένα ελπιδοφόρο μήνυμα προς όσους/ες βρίσκονται στην ίδια θέση με το παιδί. Ωστόσο, εντοπίζονται αποσπάσματα που δηλώνουν την πρόθεσή του να ταιριάζει με τους/τις πλειονοτικούς/ές συμμαθητές/τριές του, όπως το ότι αυτοπαρουσιάζεται και με ελληνικό όνομα και ότι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να μάθει τη γλώσσα τους. Οι κριτικοί/ές αναγνώστες/τριες καλούνται να αναρωτηθούν:

- Τι σημαίνει αυτή η αλλαγή του ονόματος; Γιατί γίνεται αυτή η επιλογή από τον αφηγητή;
- Γνωρίζουμε παρόμοιες περιπτώσεις στον περίγυρό μας;<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Πολύ συχνά οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αυθαίρετα ελληνοποιούν τα ονόματα των παιδιών. Τέτοιο βίωμα μπορεί να έρθει στην επιφάνεια και να σχολιαστεί σε αυτό το σημείο.

- Γιατί παρουσιάζεται ως τόσο σημαντική η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας; Ποιοι/ες είναι προνομιούχοι/ες σε αυτή τη διαδικασία και ποιοι/ες δυσκολεύονται ή/και αποκλείονται;

Επιχειρείται έτσι η σύνδεση των πρακτικών αυτών με τον ρατσιστικό και ομογενοποιητικό λόγο.

Σε επόμενο σημείο αυτού του σταδίου η προσοχή μπορεί να στραφεί και στη χρονική απόσταση που χωρίζει τα δύο κείμενα, ώστε οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στα λόγια των πρωταγωνιστών, πιθανές αλλαγές ή στασιμότητα των πρακτικών τους.

#### 4.2.4. Εφαρμόζοντας

##### 4.2.4.1. Εφαρμόζοντας κατάλληλα

Στο πρώτο μέρος του τελευταίου σταδίου, οι μαθητές/τριες αναπλαισιώνουν και δοκιμάζουν τις νέες γνώσεις τους σε καινούρια περιβάλλοντα και διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό του άλλου τμήματος της στ' τάξης, θα μπορούσε να διοργανωθεί μια ημέρα δράσεων όπου οι μαθητές/τριες θα παρουσιάσουν τα δύο κείμενα στους/στις συμμαθητές/τριες και θα τους/τις καλέσουν σε μια διεισδυτική επεξεργασία σαν αυτή που οι ίδιοι/ες ολοκλήρωσαν. Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν τον ρόλο των συντονιστών/τριών και οδηγούν τους/τις συμμαθητές/τριές τους στην αποκωδικοποίηση των κειμένων, εγείροντας ενδιαφέρουσες συζητήσεις μεταξύ τους, μέσα από τις οποίες μοιράζονται εμπειρίες και βιώματα.

##### 4.2.4.2. Εφαρμόζοντας δημιουργικά

Στο κλείσιμο της διδακτικής παρέμβασης επιχειρείται η δημιουργική παρέμβαση των ίδιων των μαθητών/τριών και η εφαρμογή της γνώσης με έναν διαφορετικό τρόπο. Μπορούν, λοιπόν, να παραγάγουν ένα νέο κείμενο στο οποίο ο Ιβάν Σαπόζνικ θα συνομιλεί με τη Sara και τον Mohamad Jamal. Προτείνεται η διαφοροποίηση της διαδικασίας αυτής με την παροχή μιας ποικιλίας επιλογών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητικού κοινού. Θα μπορούσε να γίνει η συγγραφή ενός νέου κειμένου, η δημιουργία κόμικ είτε σχεδιασμένων στο χέρι είτε με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, καθώς και η παραγωγή ενός podcast με τη συγγραφή του σεναρίου και την ηχητική δραματοποίηση της συζήτησης των πρωταγωνιστών και της πρωταγωνίστριας. Τα παραγόμενα προϊόντα μπορούν να κοινοποιηθούν και να παρουσιαστούν στο χώρο του σχολείου, στην ολομέλεια παιδιών και εκπαιδευτικών.

Τέτοιες δημιουργικές εφαρμογές είναι δυνατόν να ανατροφοδοτήσουν τη διδακτική παρέμβαση και να αναδείξουν τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν και τις πιθανές αλλαγές των στάσεων των μαθητών/τριών.

#### Βιβλιογραφία

- Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού. 2004. *Ε, Φίλε! Εξομολογήσεις Παιδιών που Ζουν στην Ελλάδα ως Μετανάστες, Πρόσφυγες ή Παλινοοστήσαντες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ιβάν (Ιωάννης) Σαπόζνικ. 2004. Στο Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού (επιμ.), *Ε, Φίλε! Εξομολογήσεις Παιδιών που Ζουν στην Ελλάδα ως Μετανάστες, Πρόσφυγες ή Παλινοοστήσαντες*, 27-29. Αθήνα: Κέδρος.
- Kalantzis, M., B. Cope, N. Στελλάκης & Ε. Αρβανίτη. 2019. *Γραμματισμοί. Μια Παιδαγωγική Διαφοροποιημένου Σχεδιασμού και Πολυτροπικών Νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολάου, Σ. Μ., Βασιτίση, Α., Δανιηλίδου, Ν. Μ. & Πασχαλιώρη, Β. 2023. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων

- Διόφαντος. [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2348/Koinoniki-kai-Politiki-Agogi\\_ST-Dimotikou\\_html-apli/index1\\_b\\_2.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2348/Koinoniki-kai-Politiki-Agogi_ST-Dimotikou_html-apli/index1_b_2.html) (πρόσβαση 26.1.2024).
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Loking*. London: Routledge.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

### **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Η Μαρία Κριεζή είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με κατεύθυνση Δασκάλων. Έχει ασχοληθεί με την εθελοντική υποστήριξη ρομά μαθητών/τριών στο πλαίσιο του έργου «Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών ρομά στην Περιφέρεια Θεσσαλίας (2016-2018)», καθώς και με την εκπαίδευση στα καταστήματα κράτησης ως συμμετέχουσα στο διετές ευρωπαϊκό πρόγραμμα “Common Spaces for Integration of Roma (2018-2020)”. Η επαγγελματική της εμπειρία περιλαμβάνει την ιδιωτική εκπαίδευση και δομές υποστήριξης ανάπηρων ενηλίκων και ανηλίκων, ενώ από το 2019 εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε δημοτικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν την άτυπη και τυπική εκπαίδευση ρομά μαθητών/τριών, τη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

## **Το μοντέλο των πολυγραμματισμών ως εργαλείο για την ανίχνευση ρευστού ρατισμού σε ένα τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας**

### **Μια εκπαιδευτική πρόταση για μαθητές/τριες δημοτικού στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας**

Μάρθα Τασχουνίδου

#### *Περίληψη*

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να σχεδιαστεί και να προταθεί μια διδακτική παρέμβαση με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, η οποία θα έχει ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον ρευστό ρατισμό και την ανίχνευση του από αυτούς/ές. Σκοπός της παρέμβασης είναι οι μαθητές/τριες μέσα από διάφορες δραστηριότητες που προωθούν την ενεργό συμμετοχή τους, τον διάλογο, την ανταλλαγή εμπειριών και οπτικών για ζητήματα που τους/τις αφορούν, να ευαισθητοποιηθούν και να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες του ρατισμού και του ρευστού ρατισμού δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί την ανοιχτή συζήτηση και την κριτική σκέψη. Αξιοποιώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών η διδακτική παρέμβαση έχει ως αφετηρία το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη στ' τάξη στο πλαίσιο των τυπικών ωρών διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τους διδακτικούς στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος με απώτερο στόχο να αναδειχτεί η ικανότητα ανάπτυξης τέτοιων δραστηριοτήτων και σε τυπικά πλαίσια διδασκαλίας.

*Λέξεις-κλειδιά:* εκπαιδευτική παρέμβαση, δημοτικό σχολείο, Νεοελληνική Γλώσσα, αφηγηματικά κείμενα, μοντέλο των πολυγραμματισμών

#### **1. Εισαγωγή**

Η εργασία αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην ενότητα 2 γίνεται η περιγραφή του πλαισίου της τάξης που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση, καθώς και των λόγων της επιλογής αυτής. Η ενότητα 3 αποτελείται από την περιγραφή του πλαισίου της διδακτικής παρέμβασης και, τέλος, στην ενότητα 4 αναλύονται οι δραστηριότητες μαζί με τους στόχους της διδακτικής πρότασης οι οποίες βασίζονται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2015).

#### **2. Περιγραφή του πλαισίου της τάξης**

Η διδακτική παρέμβαση που προτείνεται στην παρούσα εργασία αφορά μαθητές/τριες σε ένα τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, αφορά μαθητές/τριες της στ' τάξης δημοτικού, επομένως το αναμενόμενο εύρος ηλικίας τους θα είναι 11-12 χρονών. Το σχολείο στο οποίο φοιτούν οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες θα βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας σε μια περιοχή με αυξημένο μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό. Έτσι, η τάξη θα αποτελείται από μαθητές/τριες με διαφορετικές πρώτες γλώσσες και πολιτισμικές καταβολές που ωστόσο σήμερα αποτελούν σχεδόν δεδομένα στοιχεία για κάθε σχολική τάξη.

Ο λόγος που επιλέχθηκε ένα τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας είναι γιατί θα ήθελα να προσπαθήσω να συνδέσω τους στόχους περί εξοικείωσης των παιδιών με τον ρευστό ρατισμό (που αποτελούν το ζητούμενο της παρούσας εργασίας) στη διάρκεια των τυπικών ωρών διδασκαλίας, με κάποια θεματική ή ενότητα από τα σχολικά εγχειρίδια, η οποία θα αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω κριτική επεξεργασία. Θεωρώ εδώ σημαντικό να αναφέρω ότι οι δραστηριότητες που προτείνονται έχουν στη βάση τους, τα ενδιαφέροντα και τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών με απώτερο σκοπό την ενεργό συμμετοχή τους.

### 3. Το πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση που προτείνεται πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και έχει ως αφορμή την πρώτη ενότητα με τίτλο «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα».<sup>1</sup> Σε αυτή την ενότητα οι μαθητές/τριες ασχολούνται με αφηγηματικά κείμενα, ενώ περιλαμβάνονται στο βιβλίο ενδεικτικές δραστηριότητες με βασικό θέμα την έννοια του ταξιδιού και της μετακίνησης.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ενότητα, στη συνέχεια παρουσιάζονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αξιοποιούν επιπλέον αφηγηματικά κείμενα (πέρα από αυτά που προτείνονται στο βιβλίο) με ρευστό ρατσισμό, αξιοποιώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται κατάλληλο για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, καθώς στο επίκεντρό του βρίσκεται η προσπάθεια μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής και προγραμμάτων ώστε όχι μόνο να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών, αλλά και τα ίδια να μάθουν να αναγνωρίζουν τις δικές τους, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις και κατανοήσεις για τον κόσμο, ώστε να σκέφτονται κριτικά πάνω σε αυτές και να δρουν αναλόγως (Core & Kalantzis 2015). Καθώς θα είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης τάξης θα έρθουν σε επαφή με την έννοια του ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, θα αξιοποιηθούν σε πρώτο στάδιο μόνο μια υποκατηγορία από κάθε στάδιο του μοντέλου των πολυγραμματισμών, δηλαδή τις εξής: α) *βιώνοντας το γνωστό*, β) *εννοιολογώντας μέσω ορολογίας*, γ) *αναλόοντας λειτουργικά και κριτικά* και δ) *εφαρμόζοντας δημιουργικά*.

Μέσα από τις δραστηριότητες θα γίνει μια προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσα από την κριτική επεξεργασία αφηγηματικών κειμένων. Επιπλέον θα επιδιωχθεί οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες του ρατσισμού, του αντιρατσισμού και του ρευστού ρατσισμού και θα γίνει μια πρώτη προσπάθεια να εντοπίσουν ρατσιστικά στοιχεία σε αντιρατσιστικά αφηγηματικά κείμενα.

## 4. Δραστηριότητες

### 4.1. Βιώνοντας το γνωστό

Στο πρώτο αυτό στάδιο επιχειρείται η αξιοποίηση κειμένων που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών και συνδέονται με τα βιώματά τους και αυτά που τους είναι οικεία, γνωστά και στα οποία βρίσκουν ένα ενδιαφέρον. Έχοντας στον νου ότι η τάξη στην οποία αναφέρεται η διδακτική παρέμβαση αφορά παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικά περιβάλλοντα, τα ζητήματα γύρω από τον ρατσισμό, τη μετανάστευση, τους/τις πρόσφυγες/ισες και τη μετακίνηση πληθυσμών αποτελούν οικεία θέματα για τα παιδιά, καθώς είναι πολύ πιθανό να έχουν σχετικές εμπειρίες και βιώματα είτε επειδή προέρχονται από μεταναστευτικές/προσφυγικές οικογένειες είτε λόγω συναναστροφής με μετανάστες/τριες και πρόσφυγες/ισες εντός ή εκτός σχολικής τάξης. Άλλωστε, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω (ενότητα 2), το σχολείο της συγκεκριμένης τάξης βρίσκεται σε περιοχή όπου υπάρχει αυξημένος μεταναστευτικός και προσφυγικός πληθυσμός.

<sup>1</sup> Όπως επισημαίνουν οι Ιορδανίδου κ.ά. (2015: 33),

ο στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δομή κειμένων αναφορικού λόγου, στα οποία ανήκουν κυρίως, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα αφηγηματικά κείμενα και διάφορα είδη περιγραφικών κειμένων. Στόχος είναι επίσης η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά, έτσι ώστε ο μαθητής να εμπεδώσει το γραμματικό φαινόμενο που πρέπει να διδαχθεί στην συγκεκριμένη ενότητα, δηλαδή τους χρόνους του ρήματος.

Η ενότητα του μαθήματος της γλώσσας για τα ταξίδια αποτελεί μια ευκαιρία για συζήτηση στην τάξη για τα διάφορα ταξίδια που κάνουν οι άνθρωποι αλλά και για τα ταξίδια που έχουν κάνει οι μαθητές/τριες. Στη συζήτηση αυτή, όποιο παιδί επιθυμεί μοιράζεται εμπειρίες ή βιώματα από τα ταξίδια που έχει κάνει το ίδιο ή κάποιος/α γνωστός/ή του, εξηγώντας, αν το επιθυμεί, τους λόγους του ταξιδιού, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες. Μετά τη συζήτηση τα παιδιά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό αναζητούν αφηγηματικά κείμενα που αναφέρονται σε μεταναστευτικά και προσφυγικά θέματα έχοντας στο μυαλό τη συσχέτιση αυτών με την έννοια του ταξιδιού. Η αναζήτηση τέτοιων κειμένων μπορεί να γίνει σε μικρές ομάδες είτε στη βιβλιοθήκη του σχολείου είτε με τη χρήση ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή την ώρα του μαθήματος. Επίσης, προτείνεται να φέρουν ατομικά τα παιδιά από το σπίτι ή την καθημερινότητά τους οποιοδήποτε αφηγηματικό κείμενο επιθυμούν και που μπορεί να το συσχετίζουν με τον οποιονδήποτε τρόπο με τα δικά τους ταξίδια. Το υλικό που θα μαζευτεί μπορεί να έχει οποιαδήποτε μορφή και είδος κειμένου. Αφού ολοκληρωθεί η συλλογή του υλικού τα παιδιά παρουσιάζουν τα κείμενα που έχουν επιλέξει είτε ομαδικά είτε ατομικά και συζητούν μεταξύ τους, διατυπώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται διαβάζοντας τα κείμενα και αναφέρουν εμπειρίες αν το επιθυμούν.

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η κατηγοριοποίηση του υλικού σε ρατσιστικά και αντιρατσιστικά κείμενα ανάλογα με τα μηνύματα που πιστεύουν οι μαθητές/τριες ότι μεταδίδουν σχετικά με τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Είναι σημαντικό, ωστόσο, πριν την κατηγοριοποίηση αυτή να διερευνηθούν οι σκέψεις και οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις δύο αυτές έννοιες και όχι μόνο. Μια καλή ευκαιρία για τη συγκεκριμένη διερεύνηση από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού θα ήταν να γίνει κατά την παρουσίαση των κειμένων που επέλεξαν τα παιδιά και της συζήτησης που προκύπτει.

Κατά την κατηγοριοποίηση και την επεξεργασία των αφηγηματικών κειμένων τα παιδιά κατατάσσουν ένα κείμενο ως ρατσιστικό ή αντιρατσιστικό με βάση τα μηνύματα που μεταδίδονται. Αφού τελειώσει σε πρώτη φάση η επεξεργασία από τα παιδιά, ο/η εκπαιδευτικός εισάγει την έννοια του ρευστού ρατσισμού θέτοντας την ερώτηση «Θα μπορούσε σε κάποια από τα αντιρατσιστικά κείμενα που βρήκαμε να υπάρχουν στοιχεία ρατσισμού;». Αυτό έχει ως στόχο να βάλει τα παιδιά στη διαδικασία να σκεφτούν και να εντοπίσουν εκ νέου στοιχεία ρατσισμού στα αντιρατσιστικά κείμενα του υλικού τους. Ωστόσο, αυτή η ερώτηση μπορεί και να μη χρειαστεί να τεθεί καθώς τα παιδιά πιθανόν να έχουν ήδη εντοπίσει στοιχεία ρατσισμού σε αντιρατσιστικά κείμενα και να τα έχουν κατατάξει και στις δύο κατηγορίες ή σε καμία.

#### **4.2. Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας**

Όπως αναφέρουμε και παραπάνω, είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να φέρει στο φως τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τις έννοιες όχι μόνο του ρατσισμού και του αντιρατσισμού, αλλά και άλλες έννοιες που πολύ πιθανόν να τις έχουν ξανακούσει και πριν την επεξεργασία του υλικού. Αυτές είναι οι εξής: *ρευστός ρατσισμός, αφήγηση, αποκλεισμός, διακρίσεις, αφομοίωση, ενσωμάτωση, μετανάστες/τριες, πρόσφυγες/ισσες*.

Στο στάδιο της εννοιολόγησης μέσω ορολογίας οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού προσπαθούν να ορίσουν τις συγκεκριμένες έννοιες εντοπίζοντας τις διαφορές μεταξύ τους με απώτερο στόχο να μπορούν να κατηγοριοποιούν, να ομαδοποιούν και να τις κατανοούν. Για αυτό προτείνεται εδώ η ενσωμάτωση των συγκεκριμένων εννοιών σε ένα αυτοσχέδιο γλωσσάρι στο οποίο θα μπορούν τα παιδιά και ο/η εκπαιδευτικός να ανατρέχουν αλλά και να προσθέτουν έννοιες που θεωρούν ότι είναι σημαντικές για την επεξεργασία του υλικού τους και κατά τη διαδικασία κατηγοριοποίησής του.

### 4.3. Αναλύοντας λειτουργικά και κριτικά

Σε αυτό το στάδιο επιχειρείται η κριτική επεξεργασία κειμένων από το υλικό που θα έχει συλλεχθεί στην τάξη εστιάζοντας το ενδιαφέρον περισσότερο στην κατηγορία των αντιρατσιστικών κειμένων αναζητώντας στοιχεία ρευστού ρατσισμού. Θα παρουσιαστούν ενδεικτικά δύο κείμενα που είχαν στόχο τον αντιρατσισμό και θα μπορούσαν να είναι μέρος του υλικού της τάξης. Και τα δύο κείμενα περιλαμβάνονται στο Wiki-TRACE (2021). Πρόκειται για δύο πολυτροπικά κείμενα με εικόνες και γραπτό λόγο. Σημαντικό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι και στα δύο υπάρχει το στοιχείο της αφηγηματικότητας, ενώ ταυτόχρονα και τα δύο προέρχονται από την ιστοσελίδα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης.

Το κείμενο 1 με τίτλο «Ο Φαγιάζ, 7 χρονών, από το Αφγανιστάν» (Wiki-TRACE 2021) περιλαμβάνει την ιστορία ενός αγοριού πρόσφυγα και της οικογένειάς του, που παρουσιάζονται να αφηγούνται το ταξίδι τους από το Αφγανιστάν στην Ελλάδα καθώς και να δίνουν πληροφορίες για τις συνθήκες στη χώρα υποδοχής. Το κείμενο 2 έχει τίτλο «Η οικογένεια του Φαϊσάλ» (Wiki-TRACE 2021) και είναι παρόμοιο με το κείμενο 1, καθώς υπάρχει αφήγηση κυρίως για τα γεγονότα της προσφυγικής εμπειρίας της οικογένειας του Φαϊσάλ. Ωστόσο, σε αντίθεση με το κείμενο 1, στο κείμενο 2 δεν υπάρχει καμία ένδειξη αυθεντικού λόγου από τον Φαϊσάλ ή από κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας.<sup>2</sup>

#### (1) Ο Φαγιάζ, 7 χρονών, από το Αφγανιστάν 05/04/2017

«Μου είπαν ότι θα μάθω ελληνικά και αγγλικά και μαθηματικά, αλλά δεν με πολυνοιάζει τι θα διδαχτώ. Μου αρκεί που θα πάω σχολείο!» λέει ο 7χρονος Φαγιάζ από το Αφγανιστάν. Ο Φαγιάζ και η οικογένειά του ξεκίνησαν το μεγάλο ταξίδι προς την Ευρώπη από την ιστορική πόλη Κουντούζ στο βόρειο Αφγανιστάν. Πέρασε ένας χρόνος που έφτασαν στην Ελλάδα και πλέον μένουν στο κέντρο ανοιχτής φιλοξενίας στη Μαλακάσα, 40 χιλιόμετρα βόρεια της Αθήνας. «Είμαι ενθουσιασμένος που ο γιος μου θα πάει σχολείο. Ο Φαγιάζ δεν είχε ποτέ την ευκαιρία να παρακολουθήσει μαθήματα, οπότε είναι μια σημαντική στιγμή για την οικογένειά μας. Ελπίζω και ότι η αδερφή του θα τον ακολουθήσει, όταν έρθει η ώρα της, αφού είναι ακόμα αρκετά μικρή για να πάει σχολείο, ωστόσο ζηλεύει λίγο τον Φαγιάζ», λέει ο Φερός, ο πατέρας των δύο παιδιών.

Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ), χάρη στη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, διασφαλίζει τη μεταφορά των παιδιών προσφύγων και μεταναστών από τα Κέντρα Φιλοξενίας στα κοντινότερα σχολεία παρέχοντάς τους σχολικές τσάντες με τα απαραίτητα τετράδια, στυλό και μολύβια. Το πρόγραμμα είναι μέρος του ευρύτερου σχεδίου με τίτλο “Multi-sectoral assistance to and protection of migrants and refugees stranded in Greece”.

Στο παραπάνω κείμενο εντοπίζουμε στοιχεία (ρευστού) ρατσισμού που μας παραπέμπουν στις δύο κατηγορίες της *αφομοίωσης* και της *διάκρισης*.<sup>3</sup> Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν αναφορές σε πρακτικές ένταξης και ενσωμάτωσης (π.χ. *Μου αρκεί που θα πάω σχολείο!*), αναφορές εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (π.χ. *Μου είπαν ότι θα μάθω ελληνικά και αγγλικά και*

<sup>2</sup> Και στα δύο υπάρχουν εικόνες με φωτογραφίες των οικογενειών, οι οποίες όμως παραλείπονται εδώ για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων.

<sup>3</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

μαθηματικά), στη θετική στάση των προσφύγων/ισσών απέναντι στις αφομοιωτικές πρακτικές (π.χ. *Είμαι ενθουσιασμένος που ο γιος μου θα πάει σχολείο. Ο Φαγιάζ δεν είχε ποτέ την ευκαιρία να παρακολουθήσει μαθήματα, οπότε είναι μια σημαντική στιγμή για την οικογένειά μας*), οι οποίες όλες εμπεριέχονται στην κατηγορία της αφομοίωσης, ενώ για την κατηγορία της διάκρισης εντοπίζουμε αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας (π.χ. *διασφαλίζει τη μεταφορά των παιδιών προσφύγων και μεταναστών από τα Κέντρα Φιλοξενίας στα κοντινότερα σχολεία παρέχοντάς τους σχολικές τσάντες με τα απαραίτητα τετράδια, στολό και μολύβια*) και στους/στις απομακρυσμένους/ες Άλλους/ες (π.χ. *πλεον μένουν στο κέντρο ανοιχτής φιλοξενίας στη Μαλακάσα, 40 χιλιόμετρα βόρεια της Αθήνας*).

Αντίστοιχες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για το κείμενο 2:

## (2) Η οικογένεια του Φαϊσάλ

26/9/2018

Ο Φαϊσάλ έφτασε στην Ελλάδα με την οικογένειά του από το Αφγανιστάν και συγκεκριμένα από την ιστορική πόλη του Εράτ. Στο Εράτ ήταν ράφτης και είχε το δικό του μαγαζί με κλωστοϋφαντουργικά προϊόντα. Το 2016, όλη η οικογένεια, η σύζυγός του και τα τέσσερα παιδιά τους αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη γενέτειρά τους λόγω θρησκευτικών διώξεων. Πήγαν στο Πακιστάν, στη συνέχεια στο Ιράν, στην Τουρκία και μετά στην Ελλάδα, ακολουθώντας έναν διακινητή. Στη συνέχεια προσπάθησαν να περάσουν στη Σερβία, όπου η οικογένεια έμεινε για περισσότερο από ένα χρόνο σε ένα κλειστό κέντρο φιλοξενίας. Το όνειρο του Φαϊσάλ και της συζύγου του είναι να έχουν τα παιδιά τους μια καλύτερη εκπαίδευση και μια ασφαλή ζωή στην Ευρώπη και οι ίδιοι να βρουν μια δουλειά - Αν είναι δυνατόν, να συνεχίσει ο ίδιος να εργάζεται ως ράφτης στη νέα χώρα που θα ζήσουν.

Τα στοιχεία (ρευστού) ρατσισμού που εντοπίζονται στο δεύτερο κείμενο παραπέμπουν σε πρακτικές αφομοίωσης και διάκρισης όπως και στο κείμενο 1. Συγκεκριμένα, για την κατηγορία της αφομοίωσης έχουμε αναφορές σε πρακτικές ένταξης και ενσωμάτωσης (π.χ. *μια καλύτερη εκπαίδευση και μια ασφαλή ζωή στην Ευρώπη και οι ίδιοι να βρουν μια δουλειά*) και για την κατηγορία της διάκρισης έχουμε αναφορές στους/στις προσωρινούς/ές Άλλους/ες και στους/στις Άλλους/ες ως θύματα (π.χ. *αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη γενέτειρά τους λόγω θρησκευτικών διώξεων. Πήγαν στο Πακιστάν, στη συνέχεια στο Ιράν, στην Τουρκία και μετά στην Ελλάδα, ακολουθώντας έναν διακινητή, η οικογένεια έμεινε για περισσότερο από ένα χρόνο σε ένα κλειστό κέντρο φιλοξενίας*).

Στόχος σε αυτό το στάδιο θα είναι οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν κριτικά τις παραπάνω ιστορίες και να εντοπίσουν στοιχεία που απηχούν ρατσιστικές θέσεις. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος οι μαθητές/τριες μαζί με τον/την εκπαιδευτικό προσπαθούν να εντοπίσουν και να καταγράψουν για κάθε κείμενο (α) το περιεχόμενο των αφηγήσεων, (β) τα πρόσωπα των αφηγητών, και (γ) γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για να περιγραφούν οι πρόσφυγες/ισσες και τα γεγονότα που τους/τις αφορούν. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να επεξεργαστούν τα κείμενα σκεπτόμενα κριτικά είναι:

- Ποια γεγονότα επιλέγονται να παρουσιαστούν στις αφηγήσεις των προσφύγων/ισσών των συγκεκριμένων ιστοριών και γιατί; Ποιος είναι ο σκοπός των ιστοριών;
- Ποιος/α αφηγείται τις ιστορίες αυτές και ποιοι/ες είναι οι πιθανοί/ές αναγνώστες/τριές; Πώς το καταλαβαίνουμε;
- Τι θέλουν οι αφηγητές/τριες να ξέρουμε για τις ιστορίες τους;



- Υπάρχουν σιωπές σε αυτές τις ιστορίες; Ποιος/α δεν ακούγεται και γιατί;

#### 4.4. Εφαρμόζοντας δημιουργικά

Στο τελευταίο στάδιο για αυτή τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν νέα κείμενα στα οποία τα στοιχεία ρατσισμού μέσα από τις πρακτικές αφομοίωσης και διάκρισης αμφισβητούνται και εξοβελίζονται. Ο καλύτερος τρόπος για την παραγωγή καινούργιων κειμένων θα ήταν σε μικρές ομάδες. Ενδεικτικά στη μια ομάδα προτείνεται η δραματοποίηση της αφήγησης της οικογένειας του Φαϊσόλ, αλλά αυτή τη φορά όλη η οικογένεια αποκτά φωνή και η δεύτερη ομάδα θα μπορούσε να συνεχίσει την ιστορία από εκεί που τελειώνει η αφήγηση της οικογένειας του Φαγιάζ και να διηγηθεί την πρώτη του μέρα στο σχολείο όπου αξιοποιούνται και ακούγονται όλες οι διαφορετικές γλώσσες των παιδιών.

#### Βιβλιογραφία

- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. Στο B. Cope & M. Kalantzis (επιμ.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, 1-36. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. 2015. *Νεοελληνική Γλώσσα Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

#### Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Είμαι απόφοιτη του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ. Τα τελευταία έξι χρόνια ασχολούμαι με τη δημιουργική απασχόληση νηπίων, την ενισχυτική διδασκαλία παιδιών δημοτικού και έχω εργαστεί στον ιδιωτικό τομέα ως νηπιαγωγός. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και την προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού μέσα από δραστηριότητες στον χώρο του σχολείου. Τα κύρια ενδιαφέροντά μου αφορούν την εκπαίδευση των προσφύγων/ισσών και μεταναστών/τριών ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση.

## Μια διδακτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο με στόχο τον εντοπισμό ρευστού ρατισμού σε αντιρατιστικά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας

Ναταλία Ιατρού

### Περίληψη:

Η παρέμβαση απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου ηλικίας 5-6 ετών και έχει σχεδιαστεί για διάρκεια περίπου μιας εβδομάδας. Βασιζόμενη στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, η παρέμβαση έχει ως στόχο τα παιδιά να εντοπίσουν και να εξοικειωθούν με τις μορφές ρευστού ρατισμού που υπάρχουν σε αντιρατιστικά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο της παρέμβασης, χρησιμοποιούνται οι ανοικτές ερωτήσεις ως κύριο εργαλείο κατάλληλο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Κεντρίζουν το ενδιαφέρον, ενθαρρύνουν τον διάλογο και οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα κατανόησης και αναστοχασμού. Οι δραστηριότητες επικεντρώνονται στον εντοπισμό και την ευαισθητοποίηση απέναντι σε ρατιστικά στοιχεία των παραμυθιών, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή. Μέσα από αυτή την παρέμβαση, θέλουμε να τονίσουμε τη σημασία ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού στον χώρο του νηπιαγωγείου με στόχο την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας στο περιβάλλον αυτό. Αναδεικνύεται πώς μέσα από προσαρμοσμένες παρεμβάσεις, μπορούμε να επεξεργαστούμε πιο ευαίσθητα θέματα και έννοιες που σε άλλα πλαίσια θεωρούνται επίφοβες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

*Λέξεις-κλειδιά:* διδακτική παρέμβαση, προσχολική ηλικία, παιδική λογοτεχνία, ανοικτές ερωτήσεις, ευαισθητοποίηση

### 1. Περιγραφή παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου 5-6 χρονών και έχει σχεδιαστεί να διαρκέσει περίπου μια εβδομάδα. Βασισμένη στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, η παρέμβαση έχει ως στόχο τον εντοπισμό και την εξοικείωση των παιδιών με τις μορφές ρευστού ρατισμού που υπάρχουν σε αντιρατιστικά κείμενα.

Δεδομένης της συγκεκριμένης ομάδας στόχου που έχει επιλεγεί, καταλληλότερα για μια τέτοια επεξεργασία κείμενα κρίθηκαν αυτά της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτά και είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Τα τρία κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που επιλέγονται εντάσσονται στην κατηγορία των αντιρατιστικών παραμυθιών καθώς θέτουν στο επίκεντρο το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, την κοινωνική απόρριψη και την αποδοχή. Πιο συγκριμένα, τα παραμύθια τα οποία τίθενται υπό επεξεργασία είναι τα ακόλουθα:

1. *Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους* (Ανδρικόπουλος 2006)
2. *Ο Μαύρος Κότσυφας και ο Άσπρος Γλάρος* (Crowther 2013)
3. *Έλμερ ο Παρδαλός Ελέφαντας* (McKee 2010).

Κάνοντας μια κριτική ανάγνωση στα τρία αυτά παραμύθια, παρατηρούμε πώς, παρ' όλο που η αντιρατιστική τους στόχευση είναι κοινή, στα δύο πρώτα εντοπίζονται στοιχεία ρευστού ρατισμού. Ο λόγος που χρησιμοποιούνται δύο κείμενα με ρευστό ρατισμό και ένα αμιγώς αντιρατιστικό, είναι για να αξιολογηθούν συγκριτικά και να γίνουν πιο κατανοητές και εμφανείς οι μορφές ρευστού ρατισμού.

Στα παραμύθια λοιπόν *Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους* (Ανδρικόπουλος 2006) και *Ο Μαύρος Κότσυφας και ο Άσπρος Γλάρος* (Crowther 2013) αναδεικνύεται μια συγγραφική τεχνική η οποία ονομάζεται *επίλυση προβλήματος* και η οποία συνδέεται άμεσα με την έννοια

του ρευστού ρατσισμού. Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2014), συχνό μοτίβο σε βιβλία πολιτισμικής διαφορετικότητας φαίνεται να είναι το εξής: η διαδικασία ένταξης και αποδοχής του/της διαφορετικού/ής ήρωα/ίδας από την υπόλοιπη κοινότητα, επιτυγχάνεται μόνο όταν ο/η ήρωας/ίδα επιτύχει κάποιο κατόρθωμα, έχει κάποιο ταλέντο ή κάνει κάποια καλή πράξη. Συνεπώς, και στα συγκεκριμένα δύο παραμύθια ακολουθείται το μοτίβο της δυσκολίας αποδοχής του/της διαφορετικού/ής και η υποχρεωτική ανάδειξη του/της σε ήρωα/ίδα, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η άποψη ότι ο/η διαφορετικός/ή έχει περισσότερες υποχρεώσεις να αποδείξει την αξία του και τη μοναδικότητά του από την υπόλοιπη κυρίαρχη ομάδα για να γίνει αποδεκτός/ή. Έτσι, ενώ τα βιβλία έχουν αντιρατσιστική στόχευση, με μια δεύτερη ματιά εντοπίζουμε αρκετά σημεία όπου ρατσιστικά στερεότυπα αναπαράγονται.

Επιπρόσθετα, κατηγορίες ρατσισμού που εντοπίζονται στο παραμύθι *Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους* (Ανδρικόπουλος 2006) με βάση τις κατηγορίες της *διάκρισης* και της *αφομοίωσης*:<sup>1</sup>

#### Διάκριση

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως πρόβλημα** (*Δεν τους δέχονταν τους ξένους πίστευαν ότι τους έπαιρναν τις δουλειές και τους βρόμιζαν την χώρα*).

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα** (*Η τύχη βοηθάει αυτούς που το έχουν ανάγκη*). Σε αυτή την κατηγορία θα μπορούσαμε να εντάξουμε και την εικονογράφηση του βιβλίου, καθώς ο ήρωας παρουσιάζεται παντού στενοχωρημένος εκτός από το τέλος που οι άλλοι/ες τον αποδέχονται.

#### Αφομοίωση

**Αναφορές σε μετριασμένους τρόπους αντίκρουσης του ρατσισμού** (*Ήταν ένας καλός και φιλήσυχος ανθρωπάκος, Χωρίς δισταγμό ο Πορφύριος άπλωσε το πόδι του. Τότε ο κνηγός των παιδιών βρέθηκε φαρδός πλατός και τσουβαλιασμένος στο δρόμο, Ο Πορφύριος ο ξεχωριστός, έγινε ήρωας για αυτή την πράξη. Γλίτωσε τον κόσμο τον πιο αδιάτακτο κλέφτη παιδιών. Για αυτό η πολιτεία τον παρασημοφόρησε ανακηρύσσοντας τον μεγάλη προσωπικότητα της Ασπρικής*). Εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε ολόκληρη την κατεύθυνση που έχει το βιβλίο, την ανάγκη δηλαδή της ανάδειξης του διαφορετικού ως ήρωα για να επιτευχθεί η αποδοχή του.

**Αναφορές στη θετική στάση των μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισσών απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές** (*Τι καλά που θα ήταν άσπρος να ήμουν και εγώ ίδιος μέσα στους ίδιους, Γεμάτος χαρά από την αλλαγή, βγήκε καμαρωτός καμαρωτός στο δρόμο Ένωθε επιτέλους ίδιος με τους ίδιους άσπρος μέσα στους άσπρους*).

Αντίστοιχα, οι κατηγορίες ρατσισμού που εντοπίζονται στο παραμύθι *Ο Μαύρος Κότσουφας και ο Άσπρος Γλάρος* (Crowther 2013) είναι οι ακόλουθες:

#### Διάκριση

**Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα** (*Καλύτερα να γυρίσω στη φωλιά μου στο δάσος είπε λυπημένος ο Ιάκωβος*).

#### Αφομοίωση

**Αναφορές σε μετριασμένους τρόπους αντίκρουσης του ρατσισμού** (*Μη στεναχωριέσαι τον παρηγόρησε ο Τζιμης, να δεις που στο τέλος θα σε αγαπήσουν οι γλάροι, Τα καλύτερα λόγια είπε για το*

<sup>1</sup> ΣτΕ: Βλ. σχετικά Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. 2023. Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*, 51-125. Αθήνα: Πεδίο.

*μαύρο πουλί που δεν συμπαθούσαν στο χωριό, Με τα καλύτερα λόγια μιλούσε με τις φίλες της στην αγορά... τι σπουδαίος, τι μορφωμένος, τι όμορφα που διαβάζει).*

**Αναφορές στη θετική στάση των μεταναστών/τριών και των προσφύγων/ισσών απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές** (Σήμερα το βράδυ ο Ιάκωβος ο κότσυφας είναι ευτυχισμένος που οι γλάροι τον αγαπούν και τον εκτιμούν τόσο πολύ. Για να τους ευχαριστήσει διαλέγει μια αστεία ιστορία...).

Βασικό εργαλείο που αξιοποιείται στην παρούσα παρέμβαση είναι οι ανοικτές ερωτήσεις. Σύμφωνα με την Μπιρμπίλη (2015), η χρήση ανοικτών ερωτήσεων στην τάξη κεντρίζει το ενδιαφέρον, ενθαρρύνει τον διάλογο, οδηγεί σε ανώτερα επίπεδα επεξεργασίας και κατανόησης, ευνοεί τον αναστοχασμό και μπορεί να φέρει τα παιδιά αντιμέτωπα με στερεότυπα και προκαταλήψεις με σκοπό την αναθεώρησή τους. Συνεπώς κρίνεται πως η αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων για την ανίχνευση ρευστού ρατσισμού στο νηπιαγωγείο είναι σημαντική σε ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων. Για την προσέγγιση ωστόσο του συγκεκριμένου θέματος από τα παιδιά αυτής της ηλικίας, ο σχεδιασμός εμπεριέχει και δράσεις εντοπισμού και ευαισθητοποίησης απέναντι σε αμιγώς ρατσιστικά στοιχεία των κειμένων ώστε μέσα από αυτές να οδηγηθούν τα παιδιά στον κριτικό εντοπισμό του ρευστού ρατσισμού.

## **2. Μέρα 1η: Ανάγνωση παραμυθιού *Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους***

### **2.1. Δραστηριότητα 1**

*Στόχος*

Να ενεργοποιηθούν οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών σχετικά με τη διαφορετικότητα. Να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον και η περιέργειά τους ώστε να εμπλακούν ενεργά.

*Περιγραφή*

Ο/Η νηπιαγωγός φέρνει στην τάξη ένα καινούριο βιβλίο με τίτλο «*Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους*» (Ανδρικόπουλος 2006). Το παρουσιάζει στην ολομέλεια και δίνει λίγο χρόνο στα παιδιά να το επεξεργαστούν. Προτού ξεκινήσει η ανάγνωση, τους διαβάζει τον τίτλο και, βλέποντας το εξώφυλλο, ξεκινάει μια συζήτηση με τα παιδιά, η οποία πλαισιώνεται από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τι παράξενο λέτε να έχουν αυτοί οι άνθρωποι;
- Πότε λέμε ότι ένας άνθρωπος είναι παράξενος;
- Εσείς έχετε γνωρίσει παράξενους ανθρώπους; Τι το παράξενο είχαν αυτοί;

### **2.2. Δραστηριότητα 2**

*Στόχος*

Παρουσίαση του νέου ερεθίσματος και κατανόηση της δομής της ιστορίας. Αυτή η δραστηριότητα εκτός από την κατανόηση της ιστορίας, στοχεύει και σε έναν διαχωρισμό της σε «θεματικές ενότητες» οι οποίες θα δημιουργηθούν με αντίστοιχο τρόπο και στα αλλά δύο βιβλία που θα ακολουθήσουν. Έχοντας δημιουργήσει τέσσερις κοινούς άξονες στα τρία παραμύθια, η επεξεργασία και η σύγκρισή τους θα είναι πιο εύκολες για τα παιδιά.

*Περιγραφή*

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινάει την αφήγηση της ιστορίας, δείχνοντας ταυτόχρονα τις εικόνες στα παιδιά. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης κάνει στα παιδιά τις παρακάτω τέσσερις ερωτήσεις. Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και καθεμιά αναλαμβάνει από μία ερώτηση. Παίρνουν λίγο χρόνο για να συζητήσουν την απάντησή τους και ύστερα τη ζωγραφίζουν σε ένα χαρτί. Όταν όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν τη ζωγραφιά τους, την παρουσιάζουν στην ολομέλεια και εξηγούν τι έχουν κάνει. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει την

εξήγηση σε ένα χαρτί και την κολλάει κάτω από κάθε ζωγραφιά, φτιάχνοντας έτσι έναν μικρό πίνακα (στο πάνω μέρος η ερώτηση και από κάτω η ζωγραφιά με την περιγραφή).

- Τι το διαφορετικό έχει ο ήρωας μας σε σχέση με τους/τις άλλους/ες;
- Πώς του συμπεριφέρονται οι γύρω του;
- Τι κάνει για να νιώσει καλύτερα;
- Τι έγινε στο τέλος και έγινε αγαπητός στους/στις υπόλοιπους/ες;

### 2.3. Δραστηριότητα 3

*Στόχος*

Να αναρωτηθούν τα παιδιά τι σημαίνει να κρύβει κανείς/μιά τη μοναδικότητά του/της και να αξιολογήσουν την αφομοίωση ως μέθοδο διαχείρισης της διαφορετικότητας.

*Περιγραφή*

Ο/Η εκπαιδευτικός ξαναδιαβάζει το σημείο όπου ο Πορφύριος βάφεται με άσπρη μπογιά και βγαίνει έξω χαρούμενος και καμαρωτός νιώθοντας *ίδιος μέσα στους ίδιους, άσπρος μέσα στους άσπρους*, και ζητάει από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για το πώς θα συνεχιζόταν μετά η ζωή του αν το παραμύθι τελειώνει σε εκείνο το σημείο. Ρωτάει:

- Γιατί θέλησε να αλλάξει το χρώμα του;
- Πώς νιώθει τώρα ο Πορφύριος που είναι ίδιος με όλους/ες τους/τις άλλους/ες;
- Πώς μπορεί να του συμπεριφέρονταν τώρα οι άλλοι/ες;
- Άλλαξε η συμπεριφορά τους; Γιατί;
- Πώς είναι η ζωή σε μια χώρα που όλοι/ες είναι ίδιοι/ες;

Ο/Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά: «Εμείς θα περνούσαμε καλύτερα άμα ήμασταν όλοι/ες ίδιοι/ες; Θέλετε να δοκιμάσουμε;» Δίνει στα παιδιά να φορέσουν κάπες με κουκούλες από λευκό πανί, ώστε να κρύβονται τα ρούχα τους. Αφήνει τα παιδιά να κινηθούν στην τάξη ελεύθερα. Μετά από μερικά λεπτά, τους λέει να βγάλουν τις κάπες τους και να ξεκινήσουν να περπατούν με όποιον 'παράξενο' τρόπο θέλουν (π.χ. κουτσαίνοντας, με τα χέρια ψηλά, μπουσουλώντας).

Μόλις η δραστηριότητα τελειώσει ρωτάει τα παιδιά:

- Πώς νιώσατε όταν ήσασταν ίδιοι/ες με τους/τις υπόλοιπους/ες;
- Πώς νιώθατε που μπορούσατε να είστε όλοι/ες διαφορετικοί/ές;
- Σε ποια από τις δύο χώρες περάσατε καλύτερα;
- Γιατί ήταν πιο ωραία έτσι;

### 2.4. Δραστηριότητα 4

*Στόχος*

Να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και την κριτική τους σκέψη και να σκεφτούν άλλες εκδοχές για το πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί η αποδοχή του διαφορετικού ήρωα.

*Περιγραφή*

Ο/Η εκπαιδευτικός ξαναδιαβάζει το σημείο όπου ο Πορφύριος σώζει τα παιδιά και γίνεται ήρωας της Ασπρικής. Αφού τελειώσει η ανάγνωση ρωτάει τα παιδιά:

- Με ποιον τρόπο έγινε τελικά αγαπητός ο Πορφύριος;
- Τι άλλαξε και οι υπόλοιποι/ες τον αγάπησαν ξαφνικά;

- Αν ο Πορφύριος δεν είχε σώσει τα παιδιά πιστεύετε θα είχε γίνει αγαπητός από τους/τις υπόλοιπους/ες;

Θέλοντας να αξιολογήσει τις απαντήσεις των παιδιών, ο/η εκπαιδευτικός προτείνει το εξής: «Τι θα λέγατε να φτιάξουμε το δικό μας τέλος;» Ύστερα ξεκινάει την αφήγηση μέχρι το σημείο:

Το σίγουρο πάντως είναι πως σ' αυτή τη χώρα ζούσε ένας καλός και φιλήσυχος ανθρωπάκος, που ήταν κόκκινος και τον έλεγαν Πορφύριο Ξεχωριστό. Η ζωή του κυλούσε ειρηνικά μέχρι την ημέρα που οι άσπροι συμπατριώτες του ξαφνικά και χωρίς λόγο άρχισαν να τον αντιμετωπίζουν εχθρικά. Όταν τον συναντούσαν σιγοψιθύριζαν 'να ο αλλιώτικος', ή άλλες φορές, 'να ο παράξενος', ή 'να κόκκινος', ή να άλλοτε 'να ο διαφορετικός'.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων και συζητούν μεταξύ τους για το πώς αλλιώς θα ήθελαν να συνεχιστεί η ιστορία του Πορφύριου. Οι ομάδες μπορούν να κατασκευάσουν ένα καινούριο τέλος είτε σε μορφή ζωγραφιάς/κολάζ είτε με πλαστελίνες είτε με δραματοποίηση είτε με μια παγωμένη εικόνα είτε με όποιον άλλο τρόπο επιλέξουν. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν αυτό που έφτιαξαν, το παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Για καθεμιά από τις δημιουργίες των ομάδων ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά συγκρίνουν τη νέα ιστορία που έφτιαξαν με αυτή του βιβλίου για να βρουν ομοιότητες και διαφορές. Στο τέλος, ρωτάει τα παιδιά: «Τελικά τι πιστεύετε: χρειάζεται να γίνουμε ήρωες/ίδες για να μας δεχθούν;»

### 3. Μέρα 2η: Ανάγνωση του παραμυθιού *Ο Μαύρος Κότσουφας και ο Άσπρος Γλάρος*

#### 3.1. Δραστηριότητα 1

##### Στόχος

Τα παιδιά να μπουν στη θέση των ηρώων/ίδων και να κατανοήσουν τα διάφορα συναισθήματα που μπορεί να νιώσουν στις διάφορες εκδοχές της ιστορίας.

##### Περιγραφή

Ο/Η νηπιαγωγός ξεκινάει την ανάγνωση του παραμυθιού μέχρι το σημείο που οι δύο φίλοι φτάνουν στο χωριό του Τζίμη του γλάρου. Δείχνει την εικόνα στα παιδιά στην οποία εμφανίζονται ο Γλάρος και ο Κότσουφας να περπατούν στο λιμάνι, ανάμεσα στους υπόλοιπους γλάρους, και ρωτάει τα παιδιά: Πώς πιστεύετε ότι υποδέχτηκαν τον Κότσουφα οι γλάροι; Ενδεικτικά και υποθετικά οι απαντήσεις θα μπορούσαν να είναι: «Όχι καλά, επειδή δεν είναι ίδιος με αυτούς/ές» ή «Χάρηκαν, επειδή ήρθε ένα ακόμα πουλί» ή «Ήταν ευγενικοί/ές».

Ρωτάει τα παιδιά αν θα ήθελαν να γίνουν αυτά πουλιά και να παίξουν αυτά τη σκηνή. Επίσης, τα ρωτάει ποια θα ήθελαν να κάνουν τους/τις γλάρους, ποια τον Κότσουφα και τον Τζίμη και, αφού μοιραστούν οι ρόλοι, αφηγείται τις υποθέσεις που έκαναν τα παιδιά για την εξέλιξη της ιστορίας (π.χ. «Μόλις οι δύο φίλοι έφτασαν στο χωριό τα υπόλοιπα πουλιά φάνηκε πως χάρηκαν πολύ με τον ερχομό του Κότσουφα»). Τα παιδιά αλλάζουν ρόλους στις διάφορες εκδοχές της ιστορίας και κάθε φορά μετά την ολοκλήρωση ο/η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά πώς αισθάνθηκαν. Για παράδειγμα:

- Πώς ένιωσε ο Τζίμης ο γλάρος που οι υπόλοιποι/ες γλάροι δεν συμπάθησαν τον Κότσουφα;
- Πώς ένιωσε ο Κότσουφας που όλοι/ες του φέρθηκαν ευγενικά;
- Πώς ένιωσε το μικρό γλαροπούλι που είδε τους/τις γλάρους να συμπεριφέρονται άσχημα στον επισκέπτη του χωριού;

### 3.2. Δραστηριότητα 2

#### Στόχος

Τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους υποθέσεις για το πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η ιστορία και συγκρίνουν τις επιλογές τους με αυτές της συγγραφέως.

#### Περιγραφή

Ο/Η νηπιαγωγός ξαναδιαβάζει μέχρι το σημείο όπου οι δύο φίλοι φτάνουν στο χωριό του γλάρου, και προσπερνάει το υπόλοιπο κομμάτι μέχρι να φτάσει στο σημείο *Τώρα πια οι γλάροι δεν τον αποφεύγουν. Ίσα ίσα που τον αγαπούν και θέλουν την παρέα του. Τον καλημερίζουν με ένα χαμόγελο ως τα αυτιά και χαιρόνται που ζει στο χωριό τους.* Στο κομμάτι ανάμεσα στα δύο αυτά σημεία, η νηπιαγωγός έχει καλύψει το κείμενο με λευκό χαρτί, κρατώντας όμως τις εικόνες. Συνεχίζει λέγοντας στα παιδιά:

Οι λέξεις του παραμυθιού μας είναι λίγο ντροπαλές και έχουν κρυφτεί για να μην τις δούμε. Έχουμε μόνο την αρχή και το τέλος της ιστορίας μας. Τι θα λέγατε να τους δώσουμε λίγο χρόνο και να γράψουμε εμείς την ιστορία, μέχρι να νιώσουν άνετα και να ξαναβγούν;

Ξεκινάνε λοιπόν τα παιδιά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό την ιστορία από την αρχή. Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει τις εικόνες στα παιδιά και με συζήτηση αποφασίζουν τι θα γράψουν δίπλα από κάθε εικόνα μέχρι το σημείο που οι λέξεις ξαναεμφανίζονται. Στο τέλος, διαβάζουν το παραμύθι που έχουν γράψει.

«Τώρα πια οι λέξεις νιώθουν άνετα είναι έτοιμες να ξαναβγούν». Ο/Η νηπιαγωγός διαβάζει αυτή τη φορά την αρχική εκδοχή του παραμυθιού (χωρίς όμως να πετάξει τα χαρτάκια με το κείμενο που έφτιαξαν με τα παιδιά). Μετά την ολοκλήρωση συζητούν στην ολομέλεια για τις ομοιότητες και τις διαφορές που είχε η ιστορία αυτή με την ιστορία που έφτιαξαν προηγουμένως.

### 3.3. Δραστηριότητα 3

#### Περιγραφή

Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ίδια δραστηριότητα που έκανε με το προηγούμενο παραμύθι στη Δραστηριότητα 2. Κάνει τις ίδιες τέσσερις ερωτήσεις στα παιδιά και αυτά χωρισμένα σε ομάδες ζωγραφίζουν τις απαντήσεις τους, αυτή τη φορά για την ιστορία του μαύρου Κότσουφα και του άσπρου Γλάρου.

- Τι το διαφορετικό έχει ο ήρωας μας σε σχέση με τους/τις άλλους/ες;
- Πώς του συμπεριφέρονται οι γύρω του;
- Τι κάνει για να νιώσει καλύτερα;
- Τι έγινε στο τέλος και έγινε αγαπητός στους/στις υπόλοιπους/ες;

Μετά την ολοκλήρωση ο/η νηπιαγωγός κρεμάει τις ζωγραφιές με τις περιγραφές των παιδιών κάτω από τις ζωγραφιές του προηγούμενου παραμυθιού, εμπλουτίζοντας έτσι τον πίνακα.

Έχοντας πλέον τέσσερις άξονες και για τις δύο ιστορίες που διαβάστηκαν (οι οποίες έχουν προκύψει από τις τέσσερις ερωτήσεις), ο/η νηπιαγωγός με τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα με τις ζωγραφιές και συγκρίνουν τις δύο ιστορίες, προσπαθώντας να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στην εξέλιξη των ιστοριών.

### 3.4. Δραστηριότητα 4

#### Στόχος

Να αναρωτηθούν τα παιδιά γιατί ο διαφορετικός ήρωας αισθάνεται ευγνωμοσύνη και αν αυτό είναι ένα συναισθημα που ακολουθεί πάντοτε την αποδοχή του διαφορετικού.

*Περιγραφή*

Ο/Η νηπιαγωγός ξαναδιαβάζει την παρακάτω πρόταση: *Σήμερα το βράδυ ο Ιάκωβος ο Κότσουφας είναι εντυχιμένος που οι γλάροι τον αγαπούν και τον εκτιμούν τόσο πολύ. Για να τους ευχαριστήσει διαλέγει μια αστεία ιστορία.* Ύστερα ρωτάει τα παιδιά:

- Γιατί στο τέλος μας λέει ότι ο Κότσουφας θέλει να ευχαριστήσει τους/τις γλάρους; Για νιώθει ότι πρέπει να τους πει «ευχαριστώ»;
- Πότε λέμε «ευχαριστώ» σε κάποιον/α;
- Χρειάζεται κανείς/μιά να νιώθει ευγνωμοσύνη όταν γίνεται αποδεκτός/ή;

**4. Μέρα 3η: Ανάγνωση του παραμυθιού Έλμερ ο Παρδαλός Ελέφαντας****4.1. Δραστηριότητα 1***Στόχος*

Να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις τρεις ιστορίες και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα σε σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

*Περιγραφή*

Τα παιδιά πάλι σε τέσσερις ομάδες ζωγραφίζουν τις απαντήσεις τους στις τέσσερις ερωτήσεις του πίνακα και ο/η νηπιαγωγός καταγράφει την περιγραφή. Με τις ζωγραφιές για το τρίτο παραμύθι του Έλμερ, ολοκληρώνεται ο πίνακας. Σε αυτό το σημείο έχουν δημιουργηθεί τέσσερις κοινοί άξονες για τα τρία παραμύθια που διαβάστηκαν στην τάξη. Βασισμένος/η λοιπόν στις απαντήσεις (ζωγραφιές) των παιδιών, ο/η νηπιαγωγός αρχίζει μια συζήτηση με τα παιδιά με στόχο τη σύγκριση των τριών αυτών ‘αντιρατσιστικών’ παραμυθιών.

- Σε ποιο διαφορετικό χαρακτηριστικό των ηρώων εστιάζουν τα παραμύθια;
- Ο διαφορετικός ήρωας αντιμετωπίζεται πάντα εχθρικά;
- Τι διαφορές είχε το κοπάδι των ελεφάντων από τους/τις Ασπρικανούς/ές και τους/τις άσπρους/ες γλάρους;
- Πιστεύεται πως οι ελέφαντες σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο που σκέφτονται οι Ασπρικανοί/ές και οι γλάροι;
- Και οι τρεις ήρωες στο τέλος φαίνονται να είναι χαρούμενοι. Με ποιον τρόπο ένιωσαν καλύτερα τελικά;
- Τελικά πρέπει να γίνουμε ήρωες/ίδες ή να κάνουμε κάτι καλό για να γίνουμε αποδεκτοί/ές;

**4.2. Δραστηριότητα 2***Στόχος*

Να αναμείξουν τα παραμύθια και τους/τις ήρωες/ίδες ώστε να γίνουν πιο σαφείς διαφορετικές στάσεις και διαχειρίσεις της διαφορετικότητας στις τρεις ιστορίες.

*Περιγραφή*

Ο/Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά:

- Αν ο Έλμερ πήγαινε στην Ασπρική, πώς λέτε να τον αντιμετώπιζαν οι Ασπρικανοί/ές;
- Πιστεύετε ότι το κοπάδι των ελεφάντων θα είχε πρόβλημα αν ο Μαύρος κότσουφας και ο Άσπρος γλάρος πήγαιναν να μείνει μαζί τους;
- Πώς πιστεύετε θα ήταν μια χώρα με Παράξενους Ανθρώπους, μαύρους/ες Κότσουφες και άσπρους/ες Γλάρους και πολύχρωμους/ες ελέφαντες;



- Πώς θα την ονομάζαμε αυτή τη χώρα και τι θα γινόταν αν κάποιος/α από εμάς πήγαινε εκεί;

Σε αυτό το σημείο ρωτάει τα παιδιά αν θα ήθελαν να φτιάξουν αυτή τη χώρα, γράφοντας τα ίδια μια καινούρια ιστορία από την αρχή. Προτείνει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το ηλεκτρονικό εργαλείο Story Jumper και να δημιουργήσουν όλα μαζί ένα εικονοβιβλίο χρησιμοποιώντας τους/τις ήρωες/ίδες των ιστοριών που διαβάστηκαν στην τάξη.

## 5. Μέρα 4η: Αναστοχασμός

### Στόχος

Τα παιδιά να αναστοχαστούν πάνω στις δράσεις των προηγούμενων ημερών και να παραγάγουν ένα δικό τους κείμενο με στόχο να αναλάβουν μια κοινωνική δράση που να απλώνεται έξω από τους τοίχους της τάξης.

### Περιγραφή

Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτάει τα παιδιά: Μετά από όλα αυτά που διαβάσαμε, σκεφτήκαμε και νιώσαμε, αν θέλαμε να πούμε κάτι σε όλους τους ανθρώπους του κόσμου για το πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρονται στους διαφορετικούς ανθρώπους, τι θα τους λέγαμε; Πώς θα τους το λέγαμε; Εδώ τα παιδιά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ανατρέχουν σε 4-5 σημεία που κρατήσανε από τις δράσεις των προηγούμενων ημερών, τα οποία θα ήθελαν να κοινοποιήσουν στον κόσμο. Τα παιδιά προτείνουν τρόπους κοινοποίησης μια τέτοιας πληροφορίας, όπως αφίσες, διαφημίσεις, φωτογραφίες, διαδίκτυο, και όλα μαζί κατασκευάζουν το κείμενό τους.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρικόπουλος, Ν. 2006. Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους <https://www.youtube.com/watch?v=I5DHhC6BXHY> (πρόσβαση 26.1.2024).
- Crowther, K. 2013. Ο Μαύρος Κότσυφας και ο Άσπρος Γλάρος. <https://www.youtube.com/watch?v=qsAf0donork&t=386s> (πρόσβαση 26.1.2024).
- Καρακίτσιος, Α. 2014. Διαπολιτισμικές αναγνώσεις παιδικών βιβλίων πολιτισμικής διαφορετικότητας. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας* 19, 1-12. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.585>
- McKee, D. 2010. Έλμερ ο Παρδαλός Ελέφαντας. <https://www.youtube.com/watch?v=LVfCQax0rdU&t=21s> (πρόσβαση 26.1.2024).
- Μπιρμπίλη, Μ. 2015. *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η Σημασία και ο Ρόλος των Ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

## Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Γεννήθηκα και μεγάλωσα στην Θεσσαλονίκη και αποφοίτησα από το Καλλιτεχνικό Λύκειο Αμπελοκήπων. Το 2021 ολοκλήρωσα τις προπτυχιακές μου σπουδές στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και τα τελευταία δύο χρόνια βρίσκομαι στην Αθήνα για τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Στον τομέα της εκπαίδευσης εισήλθα συνειδητά και συνεχίζω να τον επιλέγω καθώς τα ενδιαφέροντά μου άπτονται τέτοιων ζητημάτων. Μέχρι σήμερα επαγγελματικά έχω ασχοληθεί αποκλειστικά με παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα σε κατασκηνώσεις, αθλητικές ομάδες, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης και φύλαξη. Επιπλέον, πάντα με διακατείχε μια έμφυτη ευαισθησία σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αποδοχής της διαφορετικότητας και ακτιβισμού. Έχω συμμετάσχει σε εθελοντικές οργανώσεις και συλλογικές δραστηριότητες πάνω στο προσφυγικό ζήτημα, ενώ έχω εμπλακεί ενεργά και σε πολιτιστικές και κοινωνικές

δράσεις κυρίως στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Ταυτόχρονα, στην καθημερινότητα και την προσωπική μου ζωή, πάντα με ενδιαφέρουν ζητήματα ισότητας και ευαισθητοποίησης που αφορούν κοινωνικά στερεότυπα. Η ερευνητική, εργασιακή αλλά και προσωπική μου στόχευση είναι να συνδυάσω όλα τα παραπάνω. Η μέχρι τώρα επαγγελματική μου εμπειρία σε συνδυασμό με τις σπουδές και τα ενδιαφέροντά μου με έχουν κάνει να πιστεύω πολύ στη δύναμη της εκπαίδευσης και στο πώς μπορούμε μέσα από αυτή να εφοδιάσουμε τα παιδιά ώστε να φέρουν κοινωνικές αλλαγές.

## Εκπαιδευτικό δράμα για την περιβαλλοντική προσφυγιά στο νηπιαγωγείο

Μαρία Γκούρλια

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας διδακτικής δραστηριότητας εκπαιδευτικού δράματος αναφορικά με τον ρευστό ρατσισμό, η οποία απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με αφορμή ένα βίντεο αντλημένο από το Wiki-TRACE (2021), θα ξεκινήσει μια συζήτηση για την έννοια του/της πρόσφυγα/ισσας και για τα πιθανά αίτια και καταστάσεις που οδηγούν τους ανθρώπους στον ξεριζωμό τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορά τους/τις περιβαλλοντικούς/ές πρόσφυγες/ισσες και την προσπάθεια αφομοίωσης και ένταξής τους σε ένα ομοιογενές εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικότερα, σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να αναδυθεί ένας προβληματισμός από τη μεριά των παιδιών ως προς τη στάση μας προς τους/τις πρόσφυγες/ισσες και τους/τις μετανάστες/τριες. Η κύρια επιδίωξη είναι η αναθεώρηση εκ μέρους των παιδιών της σημασίας της ένταξης των προσφύγων/ισσών συμμαθητών/τριών τους στη σχολική τάξη.

*Λέξεις-κλειδιά:* περιβαλλοντικοί/ές πρόσφυγες/ισσες, διαφορετικότητα, στάσεις, προσαρμογή προσφύγων/ισσών, διαπολιτισμική εκπαίδευση

### 1. Τα οφέλη του θεάτρου και του εκπαιδευτικού δράματος στο νηπιαγωγείο

Ο σχεδιασμός της διδακτικής δραστηριότητας που παρουσιάζεται εδώ θα συμπεριλαμβάνεται στο πλαίσιο ενός μηνιαίου διαθεματικού πρότζεκτ, που πραγματοποιείται σε νηπιαγωγείο και αφορά το προσφυγικό-μεταναστευτικό ζήτημα. Επομένως, η ηλικία των μαθητών/τριών που θα συμμετέχουν στη δραστηριότητα ορίζεται μεταξύ 5-6 ετών. Γενικότερα, η πραγματοποίηση του εν λόγω διδακτικού πρότζεκτ έχει ως άξονα τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, κατά την οποία οικοδομούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία ισχυρών δεσμών των παιδιών μεταξύ τους (Ματσαγγούρας 2000).

Υπό αυτή την οπτική, μεταξύ άλλων διδακτικών πρακτικών που πλαισιώνουν ένα πρότζεκτ, δεν θα μπορούσε να λείπει το θεατρικό παιχνίδι. Η αξιοποίηση της τέχνης του θεάτρου στο νηπιαγωγείο προσφέρει τη δυνατότητα στα νήπια να συμμετάσχουν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα (όπως ένας/μια ηθοποιός) και, κατά κάποιον τρόπο, προετοιμάζονται να αντεπεξέλθουν στους εναλλασσόμενους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν στη ζωή τους αργότερα ως ενηλίκων (*Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011: 21-25*). Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό δράμα κρίνεται ως μια από τις καταλληλότερες θεατρικές δραστηριότητες ώστε να καλλιεργηθεί απόλυτα ο αυθορμητισμός των παιδιών και να διερευνηθεί ένα ζήτημα μέσα από την ατομική και συλλογική τους δράση. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, σε αυτή την πρακτική είναι πως τα παιδιά έχουν ταυτόχρονα ρόλο ηθοποιού και θεατή/τριας, και επομένως η διερεύνηση ενός θέματος μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμούς και μια βαθύτερη κατανόηση του/της εαυτού/ής τους. Για τους παραπάνω λόγους, επιλέγεται το εκπαιδευτικό δράμα για τον σχεδιασμό της δραστηριότητας που θα ακολουθήσει.

Όπως προαναφέρθηκε, το εκπαιδευτικό πρότζεκτ που θα παραγματοποιηθεί στο νηπιαγωγείο αφορά το προσφυγικό-μεταναστευτικό ζήτημα και ειδικότερα τη στάση μας απέναντι στη διαφορετική κουλτούρα των προσφύγων/ισσών και των μεταναστών/τριών. Προσωπικά, αυτό το πρότζεκτ θα το τοποθετούσα στη μέση της σχολικής χρονιάς, ώστε να έχουν προηγηθεί οι θεματικές ενότητες που αφορούν τα φυσικά φαινόμενα, τη μουσική ανά

τον κόσμο, τις χώρες του κόσμου και τους πολιτισμούς τους. Η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων σχετικά με αυτές τις θεματικές θα προετοιμάσουν τα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τους ορισμούς του/της πρόσφυγα/ισσας και του/της μετανάστη/τριας, τις διαφορές μεταξύ τους, καθώς και τη σημασία της έννοιας του ρατσισμού.

Η αφετηρία της δραστηριότητας που παρουσιάζεται παρακάτω θα σημανθεί με την προβολή του ανακτημένου από το Wiki-TRACE (2021) βίντεο «Εκπαίδευση για παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες», το οποίο είναι μέρος μιας διαφημιστικής καμπάνιας μη κυβερνητικού φορέα. Θα ακολουθήσει συζήτηση με τα παιδιά για το περιεχόμενο του βίντεο, τις εντοπώσεις τους, αν πρόκειται για αντιρατσιστικό ή ρατσιστικό κείμενο, δηλαδή εάν διαφαίνεται κάποια διάκριση και διαχωρισμός των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπλέον, μπορεί να πραγματοποιηθεί εκτενής συζήτηση για τη σημασία των φράσεων *ένταξη στη δημόσια εκπαίδευση* και *ένταξη στην ελληνική κοινωνία*, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή στη σκέψη των παιδιών. Τέλος, καλό είναι να γίνει αναφορά στην οπτική των προσφύγων/ισσών και μεταναστών/τριών και να δοθεί έμφαση στο γεγονός πως προέρχονται από άλλες χώρες και πολιτισμούς (ακόμα και αν δεν αναφέρονται στο βίντεο οι ρίζες τους).

Υστερα, θα ακολουθήσει το εκπαιδευτικό δράμα, πρακτική η οποία βέβαια έχει απρόβλεπτο αποτέλεσμα, αφού η εξέλιξη της βασιζεται στον αυτοσχεδιασμό. Παρ' όλα αυτά, με το παραπάνω κείμενο ως αφορμή και την αμέσως ακόλουθη συζήτηση, καθώς και με την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος και την επιλογή των τεχνικών του, θεωρούμε ότι θα αναδυθεί ένας προβληματισμός των παιδιών ως προς τη στάση μας προς τους/τις πρόσφυγες/ισσες και τους/τις μετανάστες/τριες. Υπολογίζεται πως για τη διδασκαλία του δράματος απαιτούνται περίπου δύο διδακτικές ώρες.

## 2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού δράματος «Μεταμορφώνονται οι κάστορες σε σκίουρους;»

### Θέμα

Η στάση μας απέναντι στους/στις πρόσφυγες/ισσες: γιατί θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να αφομοιωθούν στην ελληνική κοινωνία, για να συμβιώσουμε αρμονικά;

### Ερωτήματα

- Η αφομοίωση των παιδιών προσφύγων/ισσών στην υπάρχουσα δημόσια εκπαίδευση θα τα κάνει πραγματικά χαρούμενα;
- Γιατί προσπαθούμε τόσο πολύ να την πραγματοποιήσουμε;
- Τι σημαίνει αυτό για εμάς και τη γνώμη που έχουμε απέναντί τους;
- Είναι εφικτή η δημιουργία μιας συλλογικής διαπολιτισμικής κοινωνίας;

### Ερέθισμα

Βίντεο «Εκπαίδευση για παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες» (από το Wiki-TRACE 2021).

### Προκείμενο<sup>1</sup>

Σε αυτό το βασίλειο των ζώων, κάθε είδος ζει απομακρυσμένο από το άλλο, στη δική του χώρα. Η απόσταση καθιστά δύσκολη τη μεταξύ τους επικοινωνία, γεγονός που δεν τους επιτρέπει

<sup>1</sup> Η Ο'Neill (1995) εισήγαγε τον όρο *προκείμενο*. Το προκείμενο συνιστά την αφετηρία του εκπαιδευτικού δράματος και το ερέθισμα που προκαλεί αποτελεσματικά το ενδιαφέρον και υπονοεί μια ιστορία, ρόλους, τι έχει συμβεί στο παρελθόν και τι μπορεί να συμβεί στο μέλλον (Ο'Neill 1995: 25· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 57). Μπορεί να είναι οτιδήποτε: ένα αντικείμενο, ένα μέρος ενός γράμματος, μια εικόνα, μια λέξη κλπ. (Ο'Neill 1995: 19). Ο/Η εμπυχωτής/τρια, επιλέγοντας το προκείμενο, υποκαθιστά τον/τη θεατρικό/ή συγγραφέα, προσδιορίζει την ιδέα και τη μεταμορφώνει σε δράση (Ο'Neill 1995: 43). Το προκείμενο στο εκπαιδευτικό δράμα έχει ως στόχο να προκαλέσει την περτέργεια αλλά και τη δημιουργική σκέψη. Στόχος είναι οι παρεχόμενες πληροφορίες να είναι τόσες ώστε οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους (Baldwin 2008: 63).

να έχουν πλήρη εικόνα για τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής τους η κάθε ομάδα ζώων για την άλλη. Οι κάστορες ζουν αγαπημένοι/ες και ευτυχοισμένοι/ες στην παραθαλάσσια χώρα τους, ασχολούμενοι/ες με τα επαγγέλματά τους και τις δραστηριότητές τους. Ξαφνικά μια μέρα, ύστερα από αλληπάλληλους σεισμούς, ξέσπασε ένα τεράστιο τσουνάμι και η χώρα τους επιλήγη σοβαρά. Οι κάστορες ταλαιπωρήθηκαν πολύ και οι περισσότεροι/ες έχασαν τα σπίτια τους και όλα τους τα υπάρχοντα. Η καταστροφή ήταν τόσο μεγάλη για τους/τις κάστορες και τη γη τους που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους. Διέσχισαν τη θάλασσα και μετεγκαταστάθηκαν στη χώρα των σκίουρων. Οι σκίουροι τους/τις υποδέχονται πρόθυμα. Ο αρχηγός των σκίουρων δηλώνει πως οι κάστορες θα πρέπει να μάθουν τη δική τους γλώσσα και τον δικό τους τρόπο ζωής ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία τους. Όσοι/ες κάστορες δεν ακολουθούν τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής των σκίουρων αποκτούν τη φήμη των απροσάρμοστων.

*Ρόλοι για παιδιά*

Σκίουροι και κάστορες

*Ρόλος για τον/την νηπιαγωγό (ΔσΡ)<sup>2</sup>*

Αρχηγός των σκίουρων, αφηγητής/τρια, δάσκαλος/α της σχολικής τάξης

*Το σχέδιο του μαθήματος*

Αφήγηση

Εημέρωσε μια ακόμα μέρα στη χώρα των σκίουρων, και τα μικρά καστοράκια ετοιμάζονται να πάνε στο σχολείο. Νιώθουν ακόμα μεγάλη ανασφάλεια, όπως την πρώτη τους μέρα, γιατί δεν έχουν μάθει ακόμα τη γλώσσα των σκίουρων. Δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημα και να αποκτήσουν ισχυρές φιλιές με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τους/τις σκίουρους.

Ομαδική κατασκευή

Φτιάχνουμε με υφάσματα και χαρτόνια στρογγυλά αυτάκια για τους/τις κάστορες και φουντωτές ουρές για τους/τις σκίουρους.

Συζήτηση εκτός ρόλου

Σκιαγραφείται το προφίλ του/της μικρού/ής κάστορα: Ποιες είναι μέχρι τώρα οι περιπέτειές του/της; Πώς μπορεί να σκέφτεται; Ποιες είναι οι ασχολίες του/της;

Χτίζω τον ρόλο

Ένα παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο ενός/μιας κάστορα, που καταφθάνει στο σχολείο των σκίουρων. Το παιδί-μοντέλο 'παγώνει' και η ομάδα του δίνει οδηγίες σύμφωνα με τη συζήτηση της προηγούμενης τεχνικής για το πώς φαντάζονται πώς πρέπει να είναι η στάση του, και ορίζουν ποια είναι η καταλληλότερη.

Ρόλος στον τοίχο

Στήνουμε χαρτί του μέτρου στον τοίχο και σχεδιάζουμε ένα ανθρώπινο περίγραμμα. Η ομάδα καλείται να γράψει μέσα στο περίγραμμα αυτό που πιστεύουν ότι σκέφτεται και αισθάνεται ο ρόλος που απεικονίζεται στο περίγραμμα. Μπορούμε να καταλάβουμε τα συναισθήματα του ρόλου αυτού;

<sup>2</sup> ΔσΡ: Δάσκαλος σε Ρόλο (βλ. σχετικά Λαμπρονίκου 2017).

Αφήγηση

Ο/Η δάσκαλος/α καλεί τα καστοράκια και τα σκίουράκια στο κέντρο της τάξης τους να παίξουν ένα παιχνίδι γνωριμίας. Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και περνά, με την υπόκρουση μουσικής, μια μπάλα από χέρι σε χέρι. Όταν ο/η δάσκαλος/α σταματάει τη μουσική, το ζώακι που θα έχει στα χέρια του τη μπάλα θα πρέπει να πει το όνομά του, τις ασχολίες του και, γενικά, πληροφορίες για τη ζωή του. Όταν έρχεται η σειρά του, το καστοράκι δυσκολεύεται να μιλήσει. Ένα μικρό σκίουράκι προτείνει για το καστοράκι να ζωγραφίσει αυτά που θέλει να αναφέρει. Ο/Η δάσκαλος αρνείται και δηλώνει πως το καστοράκι θα πρέπει να μάθει τη γλώσσα των σκίουρων. Άραγε είναι απαραίτητο να μιλάνε και οι κάστορες τη γλώσσα των σκίουρων; Τελικά, οι σκίουροι δεν γνωρίζουν τίποτα για τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες των καστόρων.

Συμβούλιο με ΔσΡ δάσκαλος/α

Η ομάδα συγκεντρώνεται και συζητάει για το ζήτημα που προέκυψε από το ερώτημα. Ανταλλάσσουν απόψεις και σκέψεις. Αποφασίζουμε να διοργανώσουμε όλοι/ες μαζί μια γιορτή όπου και οι κάστορες καλούνται να δείξουν τους χορούς τους και τις συνήθειες τους. Να μιλήσουν για το ταξίδι που πραγματοποίησαν και τις περιπέτειες που πέρασαν κατά τη διάρκεια του αλλά και στη χώρα τους.

Εφαρμογή του σχεδίου-Διαμόρφωση χώρουΟμαδική κατασκευή

Σκίουροι και κάστορες διαμορφώνουν κατάλληλα τον χώρο, όπου θα πραγματοποιηθεί η γιορτή. Φτιάχνουν χειροτεχνίες και ζωγραφίες για τη διακόσμησή του. Ντύνουν με υφάσματα τις καρέκλες, βάζουν μουσική και αφήνουν το κέντρο της αίθουσας άδειο, ώστε να ξεκινήσουν οι χοροί.

Πραγματοποίηση γιορτής- Αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με ΔσΡ αρχηγό:Κυκλικό δράμα

Η ομάδα χωρίζεται σε σκίους και κάστορες και συζητάνε ξεχωριστά για τους ρόλους τους. Ο/Η νηπιαγωγός περνάει από τις ομάδες και συμβάλλει στον αυτοσχεδιασμό τους με τις δικές του/της προτάσεις και σκέψεις. Οι κάστορες διαμορφώνουν τις ιστορίες τους για τις περιπέτειές τους και οι σκίουροι προετοιμάζονται για να τους/τις ακούσουν. Πραγματοποιείται η γιορτή.

Συζήτηση εκτός ρόλου - Επίλογος

Συγκεντρώνεται η ομάδα και γίνεται μια συζήτηση γύρω από το αρχικό αναδυόμενο ερώτημα, αν δηλαδή είναι απαραίτητο και εφικτό να φέρονται οι κάστορες όπως οι σκίουροι, και γιατί να θέλουν οι σκίουροι αυτή την κατάσταση για τους/τις κάστορες.

**Βιβλιογραφία**

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baldwin, P. 2008. *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*. London: Continuum.
- Λαμπρονίκου, Ε. 2017. *Το Εκπαιδευτικό Δράμα στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Πρότυπες Εκδόσεις Πηγή.
- Ματσαγγούρας, Η. 2003. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Πλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ο'Neill, C. 1995. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. 2011. <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/1ο Μέρος.pdf>

Wiki-TRACE. 2021. [https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική\\_σελίδα](https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα) (πρόσβαση 27.1.2024).

### **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα**

Ονομάζομαι Μαρία Γκούρλια και είμαι απόφοιτη του Τμήματος Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα. Η πρακτική μου άσκηση ολοκληρώθηκε με την υλοποίηση ενός εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού πρότζεκτ που αφορούσε τη μουσική (ήχους, μελωδίες, νότες, είδη μουσικής, μουσικά όργανα, επίσκεψη στο Ωδείο της Φλώρινας). Έχω εργαστεί στον τομέα της δημιουργικής απασχόλησης, φύλαξης και φροντίδας παιδιών βρεφονηπιακής ηλικίας και υπήρξα παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας σε ιδιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό στο Ίλιον. Τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα προσανατολίζονται στα πεδία της ηθικής και εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία.