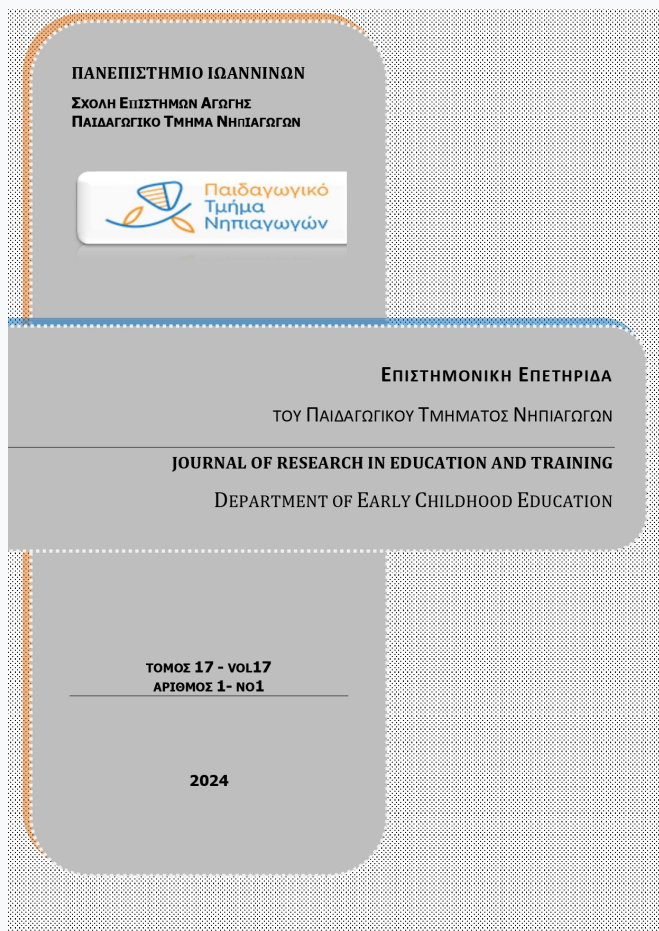


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 17, Αρ. 1 (2024)



Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Ειρήνη Σκούρα, Βάσια Τσάμη, Αργύρης Αρχάκης

doi: [10.12681/jret.34813](https://doi.org/10.12681/jret.34813)

Copyright © 2023, Ειρήνη Σκούρα, Βάσια Τσάμη, Αργύρης Αρχάκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σκούρα Ε., Τσάμη Β., & Αρχάκης Α. (2024). Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προτάσεις κριτικού γραμματισμού και στάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17(1), 1–37. <https://doi.org/10.12681/jret.34813>

Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προτάσεις κριτικού γραμματισμού και στάσεις των εκπαιδευτικών

Ειρήνη Σκούρα, Βάσια Τσάμη & Αργύρης Αρχάκης
Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις κριτικού γραμματισμού αξιοποιώντας κείμενα, τα οποία προωθούν ένα υπόρρητο είδος ρατσισμού, τον ρευστό ρατσισμό (Weaver, 2016). Ακολουθώντας το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies model, Kalantzis & Cope, 2012), στόχος μας είναι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να εντοπίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις ρατσιστικές τοποθετήσεις που καλλιεργούνται από τον φαινομενικά αντιρατσιστικό λόγο. Δεδομένου ότι για την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη η συμβολή και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, επιχειρούμε επίσης να ανιχνεύσουμε τις στάσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών προς τις κριτικές γλωσσικές προσεγγίσεις. Η πιλοτική διερεύνηση των αξιολογήσεών τους φέρνει στην επιφάνεια τόσο τις θετικές τους στάσεις όσο και τις επιφυλάξεις τους απέναντι σε τέτοιου είδους κριτικές εκπαιδευτικές προτάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: ρευστός ρατσισμός, πολυγραμματισμοί, κριτικός γραμματισμός, στάσεις εκπαιδευτικών

Exploiting liquid racism texts within the multiliteracies framework: Critical literacy proposals and teachers' attitudes

Ειρήνη Σκούρα, Βάσια Τσάμη & Αργύρης Αρχάκης

Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Abstract

In this article, we present indicative teaching proposals for the critical exploitation of texts reproducing an ambiguous form of racism, i.e. liquid racism (Weaver, 2016). Following the multiliteracies model (Kalantzis & Cope, 2012), the goal of our proposal is to render students capable of identifying, questioning and attempting to change the racist positions put forward by (so-called) anti-racist discourse. In particular, we propose the critical analysis in class of a humorous narrative text with an anti-racist stance created by the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). The analysis is based on Bamberg's (1997) narrative positioning model and on the General Theory of Verbal Humor (Attardo, 1994, 2001, 2020). Since the implementation of such proposal requires teachers' involvement, we also attempt to detect the attitudes of a group of teachers towards critical literacy activities. Teachers' attitudes were recorded through questionnaires after their participation in a seminar related to the critical exploitation of texts where liquid racism is attested. The investigation of participants' responses brings to the surface both their positive attitudes and their reservations towards our critical teaching proposals. Overall, this study could form the basis for the future reworking both of our teaching proposals and of their application in educational settings.

Keywords: liquid racism, multiliteracies, critical literacy, teachers' attitudes.

Εισαγωγή¹

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Κοντοβούρκη, 2013·Κουτσογιάννης, 2017). Ο κριτικός γραμματισμός, όντας εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αποσκοπεί στο να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να ανιχνεύουν στον λόγο φαινόμενα κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων και διακρίσεων (Curd-Christiansen, 2010·Fairclough, 1992·Janks, 2000). Ένας βασικός δηλαδή στόχος της κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας είναι να φέρει στην επιφάνεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τα λανθάνοντα μηνύματα των κειμένων που διαιωνίζουν ανισότητες και να καταστήσει σαφή τον ρόλο τους στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Τέτοιου είδους ρατσιστικές ανισότητες μπορεί να αναπαράγονται ακόμα και σε κείμενα που φαινομενικά έχουν αντιρατσιστική στόχευση (Archakis, 2022·Αρχάκης, κ.ά., 2023·Tsakona, et al., 2020). Η ανάδειξη των ιδεολογικών φορτίσεων που μεταφέρουν τα αντιρατσιστικά κείμενα δεν έχουν τύχει της αρμόζουσας προσοχής στη σχολική πράξη. Κι αυτό, γιατί ακόμα και τα ίδια τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) και τα σχολικά εγχειρίδια, μολονότι έχουν ρητό αντιρατσιστικό προσανατολισμό, δεν παύουν να διέπονται από υπόρρητες ρατσιστικές εκφάνσεις (Τσάμη & Ρεβίθη, 2023: 450-451).

Στο πλαίσιο αυτό, στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσουμε ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις για την κριτική αξιοποίηση κειμένων τα οποία αναπαράγουν ένα υπόρρητο και καλυμμένο είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (liquid racism, Weaver, 2016). Στο επίκεντρο της προσοχής μας, δηλαδή, βρίσκονται κείμενα τα οποία, μολονότι φαινομενικά προωθούν τον αντιρατσιστικό λόγο, δεν κατορθώνουν τελικά να απεμπλακούν από την αναπαραγωγή ρατσιστικών τοποθετήσεων. Σκοπός των εκπαιδευτικών μας προτάσεων είναι οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν και να αναλύουν κριτικά τις ρατσιστικές τοποθετήσεις που καλλιεργούνται στον φαινομενικά αντιρατσιστικό λόγο. Για τις προτάσεις μας αξιοποιούμε το παιδαγωγικό μοντέλο των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies model, Kalantzis & Cope, 2012), καθώς θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη δημιουργική εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών στην ανάλυση θεμάτων που σχετίζονται με τα καθημερινά τους βιώματα (Κουτσογιάννης, 2017: 312). Δεδομένου ότι για την υλοποίηση τέτοιου είδους προτάσεων είναι απαραίτητη η συμβολή των εκπαιδευτικών, ανιχνεύουμε επίσης τις στάσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών προς αντίστοιχες κριτικές εκπαιδευτικές προτάσεις.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν μετά τη συμμετοχή τους σε ένα σεμινάριο σχετικό με την κριτική αξιοποίηση κειμένων ρευστού ρατσισμού.

Η δομή του άρθρου μας διαρθρώνεται ως εξής: Στην ενότητα που ακολουθεί, η οποία φέρει τον τίτλο «Θεωρητικό πλαίσιο», συζητούμε τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού, καθώς και τον τρόπο εισαγωγής του στην ελληνική γλωσσική εκπαίδευση (υποενότητα «Οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας»). Στη συνέχεια, αφού εξηγήσουμε τι είναι και πώς προκύπτει ο ρευστός ρατσισμός στα κείμενα, αναφερόμαστε στους στόχους της κριτικής διδακτικής αξιοποίησης τέτοιων κειμένων (υποενότητα «Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού»). Στην ενότητα «Πολυγραμματισμοί και κείμενα ρευστού ρατσισμού: ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις» παρουσιάζουμε το μοντέλο των πολυγραμματισμών και τις εκπαιδευτικές μας προτάσεις εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση ενός χιουμοριστικού αφηγηματικού κειμένου με αντιρατσιστική στόχευση από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Για την κριτική ανάλυση του κειμένου αξιοποιούμε το *μοντέλο αφηγηματικής τοποθέτησης* που προτείνει ο Bamberg (1997, βλ. επίσης Αρχάκης, 2020·Archakis, 2022) και τη *Γενική Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ* (ΓΘΓΧ, Attardo, 1994, 2001, 2020). Η ενότητα «Ανιχνεύοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την αξιοποίηση κειμένων ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού» είναι αφιερωμένη στην πιλοτική διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, αρχικά αναφερόμαστε στους ειδικότερους στόχους και στην ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Έπειτα, παρουσιάζουμε τις θετικές και τις επιφυλακτικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Στην τελευταία ενότητα («Συζήτηση και συμπεράσματα») συνοψίζουμε τα ευρήματα της μελέτης μας και αναφερόμαστε σε προσδοκώμενα αποτελέσματα και περιορισμούς της εφαρμογής των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο κριτικός γραμματισμός στην ελληνική γλωσσική εκπαίδευση

Ο κριτικός γραμματισμός, δεδομένου ότι, όπως επισημάναμε, αποτελεί εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, βασίζεται στην παραδοχή ότι «τα κείμενα δεν

είναι ουδέτερα [...] αλλά δημιουργούνται από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία με σκοπό να μεταφέρουν συγκεκριμένα μηνύματα» (Vasquez, 2017: 7). Μέσα από τα κείμενα συχνά εγκαθιδρύονται «αλήθειες» και αναπαράγονται σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 411·βλ. επίσης Beck, 2005: 394). Η προσέγγιση, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού επιδιώκει οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να ανιχνεύουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνιογλωσσικές ανισότητες που αναπαράγονται μέσω των γλωσσικών, επικοινωνιακών και κειμενικών επιλογών του/της εκάστοτε συγγραφέα ή ομιλητή/τριας (Archakis & Tsakona, 2016·Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 193·Fairclough, 1995: 217).

Ως παιδαγωγική πρόταση, ο κριτικός γραμματισμός άρχισε να υιοθετείται με συστηματικότητα από τη γλωσσική εκπαίδευση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Έκτοτε, η επιρροή και η διάδοσή του είναι τέτοια ώστε σπάνια θα βρεθεί στις μέρες μας Π.Σ. του δυτικού κόσμου που δεν υποστηρίζει ότι κινείται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2017: 232). Στην Ελλάδα, η πρώτη εμφάνιση του όρου σε επίσημο θεσμικό εκπαιδευτικό λόγο εντοπίζεται στα Π.Σ. του 2011 (Αναστασιάδη, κ.ά., 2015: 57·Κουτσογιάννης, 2017: 285). Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι στο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο δηλώνεται ρητά ότι πρόκειται για «ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού», και στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες τις «κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας» (Π.Σ., 2011: 7-8· βλ. επίσης Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021: 6). Αντίστοιχες αναφορές εντοπίζονται και στο Π.Σ. του 2022. Ενδεικτικά, αναφέρεται σε αυτό ότι η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο επιδιώκει οι μαθητές/τριες «να εμπλακούν σε διαδικασί[ες] κριτικής επισκόπησης των γλωσσικών, των δομικών και των νοηματικών επιλογών του/της συγγραφέα/-έως σε σχέση με το πλαίσιο της παραγωγής του κειμένου» (Π.Σ., 2022: 23).

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι ο τρόπος εισαγωγής του κριτικού γραμματισμού στα ελληνικά Π.Σ. σπάνια προσφέρει πρακτικά τη δυνατότητα κριτικής στάσης και επεξεργασίας των γλωσσικών, κοινωνικών και κειμενικών συμβάσεων στη σχολική τάξη (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 203·Τσάκωνα, 2013: 307). Κι αυτό, γιατί οι αναφορές στις κριτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος συνήθως εξακολουθούν να πλαισιώνονται από τις παραδοσιακές δεσμεύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος,

όπως είναι για παράδειγμα ο δασκαλοκεντρικός και εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός, οι ανελαστικοί σχολικοί χρόνοι, η αυστηρά προκαθορισμένη διδακτέα ύλη και η προσπάθεια μιας ιδεολογικής ουδετεροποίησης της διδακτικής διαδικασίας (Κουτσογιάννης, 2017: 94-96, 375-383). Με τους όρους του Κουτσογιάννη (ό.π.: 376, 382-384), θα λέγαμε ότι η εισαγωγή του κριτικού γραμματισμού στα ελληνικά Π.Σ., όπως μόλις την περιγράψαμε, δεν συμβάλλει στον ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς συνιστά μια προσχηματική υιοθέτηση στοιχείων προοδευτισμού, «καινοτόμων δράσεων» και «καλών διδακτικών πρακτικών», «χωρίς να κατανοείται το βάθος, το εύρος και η συστηματικότητα των αλλαγών που απαιτούνται». Η προσχηματική αυτή ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού αναδεικνύει ότι τα σημερινά παραδοσιακά «εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχουν δυσκολία να ενσωματώνουν την όποια επιμέρους ‘σύγχρονη’ ή ‘κριτική’ προσέγγιση, κατά βάθος αφομοιώνοντάς την» (Κουτσογιάννης, 2015: 17). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι ο κριτικός γραμματισμός στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κινδυνεύει να καταστεί «αναλώσιμος» (Κουτσογιάννης, 2017: 275 βλ. επίσης Ιντζίδης, 2023: 199).

Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

Οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού και, ειδικότερα, η ανάδειξη των κοινωνιοπολιτισμικών ανισοτήτων μπορούν ενδεικτικά να υλοποιηθούν μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων που αναπαράγουν ένα υπόρρητο και καλυμμένο είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (Tsakona, 2019· Τσάκωνα, κ.ά., 2020· Tsami, et al., submitted). Τα κείμενα αυτά, αν και φαινομενικά επιδιώκουν την καταγγελία του ρατσισμού, δεν κατορθώνουν τελικά να απεμπλακούν από την προώθηση της ανισότητας σε βάρος ειδικά των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών, καταλήγοντας έτσι να συστεγάζουν τον αντιρατσιστικό με τον ρατσιστικό λόγο (βλ. Αρχάκης, κ.ά., 2023).

Ο *ρατσιστικός λόγος* φυσικοποιεί την προνομιακή θέση του πλειονοτικού «εμείς» και προωθεί αρνητικά φορτισμένες αναπαραστάσεις του/της Άλλου/ης (van Dijk, 2008: 103). Στηρίζεται δηλαδή σε πρακτικές διακρίσεων και σχέσεις κατάχρησης της εξουσίας που «καταλήγουν στον στιγματισμό, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό του/της Άλλου/ης» (van Dijk, 2005: 3, 7). Ο ρατσιστικός λόγος συνιστά βασικό ομογενοποιητικό εργαλείο του έθνους-κράτους, αποκλείοντας ή αφομοιώνοντας τον/την Άλλον/η στη βάση της ρατσιστικής του απαξίωσης. Ο αποκλεισμός, ως ακραία και ρητή

εκδοχή του ρατσιστικού λόγου, επιδιώκει την απώθηση ή/και την εξάλειψη των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών από τη χώρα υποδοχής. Η αφομοίωση, ως μια πιο ήπια και καλυμμένη μορφή του ρατσιστικού λόγου, ωθεί τις μεταναστευτικές-προσφυγικές ομάδες να υιοθετήσουν τις αξίες της πλειονοτικής κοινότητας απεμπολώντας τα στοιχεία που σηματοδοτούν την ετερότητά τους. Μέσω του αποκλεισμού και της αφομοίωσης επιτυγχάνεται στα σύγχρονα έθνη-κράτη η εσωτερική ομοιογένεια, δηλαδή η διατήρηση της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας (Αρχάκης, 2020: 53-54).

Βέβαια, οι ναζιστικές θηριωδίες του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανέπτυξαν αντιστάσεις προς τον ρατσιστικό λόγο, οδηγώντας στην ανάδυση του *αντιρατσιστικού λόγου* (van Dijk, 2021: 4-5· Winant, 2002: 100). Ο αντιρατσιστικός λόγος υπερασπίζεται «κάθε θεωρία και/ή πρακτική που επιδιώκει να αμφισβητήσει, να μειώσει ή να εξαλείψει τις εκδηλώσεις ρατσισμού στην κοινωνία» (O' Brien, 2009: 501). Προωθεί δηλαδή «την κατασκευή ενός θετικού σχεδίου για το είδος της κοινωνίας όπου οι άνθρωποι μπορούν να συμβιώνουν με αρμονία και αμοιβαίο σεβασμό» (Anthias & Lloyd, 2002: 16). Στο πλαίσιο της διάδοσης του αντιρατσιστικού λόγου, τα περισσότερα δυτικά έθνη-κράτη διακηρύσσουν επίσημα την απαγόρευση των ρητών ρατσιστικών πρακτικών και προωθούν την ισότητα και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας (Archakis, 2022: 1264· βλ. επίσης van Dijk 1992: 95-97).

Ωστόσο, τόσο η ανάδυση του αντιρατσιστικού λόγου όσο και η απαγόρευση των καταφανών ξενοφοβικών πρακτικών δεν έχουν κατορθώσει την εξάλειψη ή την υποχώρηση του ρατσιστικού λόγου. Κι αυτό γιατί, όπως παρατηρεί ο Πανταζής (2015: 48, 61-65), ο ρατσισμός μπορεί να «προσαρμόζεται συνεχώς στις τρέχουσες απαιτήσεις με νέες μορφές» και να «εμφανίζεται λιγότερο ως απροκάλυπτη εχθρότητα ή ρητή διατύπωση (...) σε τόπους όπου κανείς δεν θα περίμενε ούτε θα μπορούσε να τους αντιληφθεί εκ πρώτης όψεως». Καθώς λοιπόν οι ρητές ρατσιστικές διατυπώσεις δεν είναι πλέον ανεκτές, ο ρατσιστικός λόγος κατορθώνει συχνά να παρεισφρέει σε αντιρατσιστικά (περι)κείμενα, διαμορφώνοντας αμφισημίες που καθιστούν δύσκολο τον εντοπισμό και περιορισμό του (Archakis, et al., 2018· Tsakona, 2019· van Dijk, 1992, 2008). Οι αμφισημίες αυτές συνιστούν ένα νέο είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (liquid racism), ο οποίος «ενθαρρύνεται σήμερα και αποδυναμώνει τις ποικίλες άμυνες ενάντια στις ρατσιστικές αξιώσεις» (Weaver, 2016: 63-64). Ο ρευστός ρατσισμός

μπορεί φαινομενικά να προωθεί τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, αλλά ταυτόχρονα συντονίζεται με τις ρατσιστικές ομογενοποιητικές προσδοκίες των χωρών υποδοχής (Τσάκωνα, κ.ά., 2020: 528).

Στη βάση των παραπάνω, θεωρούμε ότι μέσα από την κριτική επεξεργασία κειμένων ρευστού ρατσισμού οι μαθητές/τριες μπορούν να αντιληφθούν αφενός την προσχηματικότητα του αντιρατσιστικού λόγου και αφετέρου την ηγεμονία του ρατσιστικού λόγου. Υπό αυτό το πρίσμα, η κριτική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την κυριαρχία της γλωσσικής και πολιτισμικής εθνικής ομοιογένειας, καθώς και να επιχειρήσουν την αποφυσικοποίηση των παγιωμένων και ευρέως αποδεκτών αντιλήψεων για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις κοινωνιογλωσσικές και τις κοινωνιοπολιτισμικές ανισότητες που συγκαλύπτει και αναπαράγει όχι μόνο ο απροκάλυπτος ρατσιστικός λόγος, αλλά και ο φαινομενικά και προσχηματικά αντιρατσιστικός λόγος (βλ. σχετικά Baynham, 2002· Beck, 2005· Behrman, 2006· Fairclough, 1989· Τσάκωνα, κ.ά., 2020· Tsami, et al., submitted).

Πολυγραμματισμοί και κείμενα ρευστού ρατσισμού: ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις

Για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μας προτάσεων αξιοποιούμε το μοντέλο των πολυγραμματισμών. Οι πολυγραμματισμοί συνιστούν μία παιδαγωγική εφαρμογή των κριτικών προσεγγίσεων της γλώσσας η οποία εστιάζει «στη ρευστότητα των νοημάτων, στις διαφορετικές ερμηνείες τους και στην αναγκαιότητα της κοινωνικής διαπραγμάτευσής τους» (Kalantzis & Cope, 2012: 261· βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 207-208). Στο επίκεντρο της συγκεκριμένης προσέγγισης, βρίσκεται η προσπάθεια μεταστροφής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από δασκαλοκεντρικά σε μαθητοκεντρικά, ώστε να εμπλέκουν δημιουργικά στη διδακτική διαδικασία τους/τις μαθητές/τριες και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, στις εμπειρίες και στις ανάγκες τους. Επιχειρείται δηλαδή η κριτική επεξεργασία κειμένων που συγκροτούνται από ένα ευρύ φάσμα σημειωτικών τρόπων (γλωσσικών, ηχητικών, οπτικών) και αξιοποιούν την πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια των σύγχρονων σχολικών τάξεων (Κουτσογιάννης, 2017: 221· Π.Σ., 2011: 12-16· New London Group, 1996: 3-4·

Φτερνιάτη, 2010: 38). Στο πλαίσιο αυτό, οι πολυγραμματισμοί δίνουν τη δυνατότητα επεξεργασίας θεμάτων που σχετίζονται με τα καθημερινά κοινωνιοπολιτισμικά βιώματα των μαθητών/τριών στα οποία συχνά περιλαμβάνονται ο ρατσισμός, ο αντιρατσισμός, καθώς και τα ασαφή μεταξύ τους όρια.

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2012: 356-358, 2013: 327-338), περιλαμβάνει τις εξής διαδικασίες:ⁱⁱ

- *Βιώνοντας* (experiencing): Αφορά την αξιοποίηση κειμένων που άπτονται της καθημερινής ζωής και του ευρύτερου κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών.
- *Εννοιολογώντας* (conceptualizing): Αφορά την προσπάθεια των μαθητών/τριών να κατανοήσουν συγκεκριμένες κειμενικές έννοιες και συγκεκριμένα κειμενογλωσσολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά φαινόμενα που εντοπίζονται στα κείμενα ή σχετίζονται με αυτά.
- *Αναλύοντας* (analyzing): Αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται.
- *Εφαρμόζοντας* (applying): Αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή, τη μεταφορά ενός κειμένου από ένα κοινωνιοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο ή/και τη δημιουργία ενός κειμένου σε ένα νέο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο.

Οι διαδικασίες αυτές δεν συνιστούν απαραίτητα ανεξάρτητες και αυστηρά οριοθετημένες ενότητες, καθώς κατά τη διδασκαλία μπορούν να αλληλοεπικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται.

Στη συνέχεια, ακολουθούν τα προτεινόμενα στάδια συλλογής και επεξεργασίας ενδεικτικών κειμένων που περιέχουν στοιχεία ρευστού ρατσισμού.

Βιώνοντας

Η συγκεκριμένη διαδικασία αφορά την εξοικείωση των μαθητών/τριών με κείμενα που άπτονται της καθημερινής τους ζωής, των εμπειριών τους και των ευρύτερων κοινωνιοπολιτισμικών περιβαλλόντων τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας το διαδίκτυο, μπορούν να συλλέξουν κείμενα που αναφέρονται σε μεταναστευτικά-προσφυγικά θέματα και που προέρχονται από την καθημερινή κοινωνική τους ζωή (βλ. ενδ. Ψηφιακή βάση δεδομένων αντιρατσιστικών κειμένων

WIKI-TRACE, 2023). Στη συνέχεια, μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τα κείμενα με βάση τα ρατσιστικά ή αντιρατσιστικά μηνύματα που προωθούν. Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να εντοπίσουν ποια κείμενα προωθούν ρατσιστικές τοποθετήσεις εναντίον των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών και ποια κείμενα έχουν αντιρατσιστικό προσανατολισμό, επιδιώκοντας την αντίκρουση των ρατσιστικών αντιλήψεων και πρακτικών και την υποστήριξη των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών. Στρέφοντας ειδικότερα την προσοχή τους στα αντιρατσιστικά κείμενα μπορούν να εντοπίσουν αν και ποια από αυτά, παρά την αντιρατσιστική τους πρόθεση, εξακολουθούν να αναπαράγουν ρατσιστικές θέσεις σε βάρος των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών.

Ένα ενδεικτικό κείμενο που θα μπορούσε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών είναι το βίντεο της «Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες» με τίτλο «Η συνάντηση». Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο με αφηγηματικό περιεχόμενο και χιουμοριστικά στοιχεία, το οποίο έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής καμπάνιας του συγκεκριμένου φορέα και είναι δημοσιευμένο διαδικτυακά στο επίσημο κανάλι του ελληνικού τμήματος της Υπατης Αρμοστείας στο YouTube.ⁱⁱⁱ

Το σενάριο αφορά στη συνάντηση ενός μετανάστη-πρόσφυγα^{iv} και ενός πλειονοτικού χαρακτήρα, τους οποίους υποδύονται οι κωμικοί ηθοποιοί Λάμπρος Φισφής και Λεωνίδα Καλφαγιάννης. Στη συνάντηση αυτή ο μετανάστης-πρόσφυγας παρουσιάζεται ως θύμα της ρατσιστικής επίθεσης του πλειονοτικού. Σκοπός του βίντεο είναι η καταγγελία του ρατσισμού μέσω της χιουμοριστικής στοχοποίησης της ξενοφοβικής συμπεριφοράς του πλειονοτικού χαρακτήρα. Ωστόσο, στο βίντεο εξακολουθεί να προωθείται και να φυσικοποιείται η ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης των Άλλων μέσα από την εικόνα του «επιτυχημένου» μετανάστη-πρόσφυγα που έχει αφομοιωθεί πλήρως από την ελληνική κοινότητα και δύσκολα μπορεί να αναγνωριστεί η μεταναστευτική-προσφυγική του καταγωγή (βλ. υποενότητα «Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού»). Θεωρούμε λοιπόν ότι πρόκειται για ένα αφηγηματικό χιουμοριστικό κείμενο, το οποίο συνιστά χαρακτηριστικό παράδειγμα ρευστού ρατσισμού. Στη βάση αυτή, το συγκεκριμένο κείμενο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στην τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι αφηγηματικές και οι χιουμοριστικές επιλογές που το διαμορφώνουν συμβάλλουν στη συνύπαρξη των αντιρατσιστικών και των ρατσιστικών τοποθετήσεων.^v

Εννοιολογώντας

Σε αυτή τη γνωσιακή διαδικασία στόχος είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους όρους και τα φαινόμενα που θα χρησιμεύσουν στη συνέχεια στην κριτική επεξεργασία τόσο του συγκεκριμένου κειμένου όσο και άλλων αντίστοιχων κειμένων. Για παράδειγμα, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό λεξικό (π.χ. ένα wiki) και να περιγράψουν σύντομα:

- τον *ρατσιστικό λόγο* και τη σύνδεσή του με έννοιες όπως: *αφομοίωση, αποκλεισμός, διάκριση, ομοιογένεια,*
- τον *αντιρατσιστικό λόγο* και τη σύνδεσή του με έννοιες όπως: *ισότητα, αλληλεγγύη, καταπολέμηση του ρατσισμού,*
- τον *ρευστό ρατσισμό* όπου συνυπάρχουν πτυχές του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου (βλ. υποενότητα «Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού»).

Οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν επίσης να εννοιολογήσουν συγκεκριμένους όρους, όπως *πλειονοτικός/ή, μετανάστης/τρια* και *πρόσφυγας/ισσα*. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να προσδιορίσουν τους/τις *πλειονοτικούς/ές* ως τα άτομα που ανήκουν στην κυρίαρχη ελληνική εθνική ομάδα. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να προσδιορίσουν τους όρους *μετανάστης/τρια* και *πρόσφυγας/ισσα* και να σκεφτούν ποιον από τους δύο θα χρησιμοποιούσαν για να αναφερθούν στον δεύτερο χαρακτήρα του υπό ανάλυση κειμένου. Θα μπορούσαν να καταλήξουν στο ότι ο όρος *μετανάστης/τρια* δηλώνει τα άτομα που μετακινούνται εκούσια αναζητώντας επαγγελματικές ευκαιρίες και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, ενώ με τον όρο *πρόσφυγας/ισσα* προσδιορίζονται τα άτομα που μετακινούνται υπό την πίεση γεωπολιτικών μεταβολών και παραβιάσεων των δικαιωμάτων τους και τα οποία βρίσκονται υπό καθεστώς ασύλου ή αιτούνται άσυλο. Στη βάση αυτή, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν, αφενός, να υποθέσουν ότι ο χαρακτήρας του υπό ανάλυση κειμένου πιθανώς είναι μετανάστης, λόγω των πολλών ετών που βρίσκεται στην Ελλάδα και της εκούσιας μετακίνησής του προς εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Αφετέρου, το γεγονός ότι το συγκεκριμένο βίντεο προέρχεται από έναν οργανισμό ο οποίος τιτλοφορείται «Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες», θα μπορούσε να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στο συμπέρασμα ότι ο εν λόγω χαρακτήρας είναι πρόσφυγας. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό οι

μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν την γενικευτική χρήση των όρων αυτών, τα πολλές φορές δυσδιάκριτα μεταξύ τους όρια, καθώς και ότι η χρήση του ενός ή του άλλου πιθανώς υποκρύπτει πολιτικές σκοπιμότητες (βλ. επίσης υποσημείωση iv).

Επιπλέον, στο στάδιο αυτό μπορεί να επιχειρηθεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις κειμενογλωσσολογικές έννοιες της *αφήγησης* και του *χιούμορ*. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι τόσο η αφήγηση όσο και το χιούμορ βασίζονται στην αξιολόγηση των κοινωνιοπολιτισμικών επιλογών καθώς εστιάζουν και φέρνουν στην επιφάνεια την απόκλιση από αυτό που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό. Με άλλα λόγια, αποκαλύπτουν τι θεωρείται για μια κοινωνική ομάδα αναμενόμενο, «κοινή λογική», αλλά και τι θεωρείται μη αναμενόμενο και ασύμβατο με την «κοινή λογική» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 101).

Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση μπορεί να προσεγγιστεί ως ο τρόπος της κειμενικής αναπαράστασης διαδοχικών γεγονότων υπό μία συγκεκριμένη αξιολογική οπτική γωνία (Labov, 1972: 359-361). Επιτρέπει στους/στις ομιλητές/τριες να επιλέγουν και να τοποθετούν σε χρονική σειρά ορισμένες βιωμένες ή επινοημένες εμπειρίες τους, τις οποίες αξιολογούν ως ανατροπή σε σχέση με μια αναμενόμενη κανονικότητα (Bruner, 2001: 30). Οι αφηγηματικές επιλογές ενός κειμένου μπορούν να συζητηθούν υπό το πρίσμα του *μοντέλου αφηγηματικής τοποθέτησης* του Bamberg (1997: 337) (βλ. επίσης Αρχάκης, 2020: 203-204), το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα:

- 1) *Αφηγηματικός κόσμος*: αφορά τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται στα εξιστορούμενα γεγονότα οι αφηγηματικοί χαρακτήρες. Για την ανάλυση του συγκεκριμένου επιπέδου, μπορεί να αξιοποιηθεί και ο *μηχανισμός της συμμετοχικής κατηγοριοποίησης* (membership categorization device) του Sacks (1992· βλ. επίσης Μακρή-Τσιλιπάκου, 2014). Με βάση τον μηχανισμό αυτό, οι αναπαριστώμενοι χαρακτήρες ταξινομούνται σε κατηγορίες, οι οποίες καθορίζονται από κοινωνιοπολιτισμικά κριτήρια. Σε κάθε κατηγορία αποδίδονται ορισμένα *κατηγορήματα* (predicates), δηλαδή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένες συμπεριφορές και δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στο υπό μελέτη κείμενο εντοπίζονται οι κατηγορίες *πλειονοτικός* και *μετανάστης-πρόσφυγας* και, μέσα από τα κατηγορήματα που αποδίδονται στην κάθε κατηγορία, οικοδομείται η τοποθέτηση των χαρακτήρων και η μεταξύ τους σχέση (βλ. Αρχάκης, 2020: 208· Archakis, 2022: 1271).
- 2) *Αφηγηματική διεπίδραση*: διαμορφώνεται με βάση τη σχέση που επιδιώκει να οικοδομήσει ο/η δημιουργός του κειμένου με τους/τις αποδέκτες/τριές του. Για

τη διερεύνηση αυτής της σχέσης είναι χρήσιμη, σύμφωνα με τον Αρχάκη (2020: 209-216), η έννοια του *προσώπου* (face), το οποίο ορίζεται ως η δημόσια εικόνα που οι συμμετέχοντες/ουσες σε μία διεπίδραση θέλουν να παρουσιάσουν για τον εαυτό τους (Brown & Levinson, 1987: 61). Το πρόσωπο των αποδεκτών/τριών *ενισχύεται*, όταν ο/η ομιλητής/τρια δείχνει να έχει κοινές προσδοκίες και να ακολουθεί κοινές αξίες με τους/τις αποδέκτες/τριες. Αντίθετα, το πρόσωπο *απειλείται* όταν ο/η ομιλητής/τρια καταθέτει σχόλια αρνητικά ή αντίθετα προς τις προσδοκίες των αποδεκτών/τριών (ό.π.: 61-65, 70, 107). Δεδομένου ότι το υπό ανάλυση κείμενο α) έχει δημιουργηθεί στην ελληνική γλώσσα, και β) δεν έχει έναν/μία συγκεκριμένο/η αποδέκτη/τρια αλλά πολλούς/ές δυνητικούς/ές αποδέκτες/τριες, μπορεί να θεωρηθεί ότι απευθύνεται σε ένα πλειονοτικό *συλλογικό πρόσωπο* (group face, Sifianou & Bayraktaroğlu, 2012: 297), το οποίο συντονίζεται με την κυρίαρχη εθνική προσδοκία αφομοίωσης των διαφορετικών μειονοτικών Άλλων (Αρχάκης, 2020: 212-214). Στο πλαίσιο αυτό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα κατηγορήματα αφομοίωσης των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών που πιθανώς εντοπίζονται στον αφηγηματικό κόσμο ενισχύουν τις προσδοκίες του συλλογικού πλειονοτικού προσώπου και οικοδομούν μια *σχέση εγγύτητας* ανάμεσα στους/στις δημιουργούς του κειμένου και τους/τις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριες του. Από την άλλη, τα κατηγορήματα καταγγελίας των πλειονοτικών πρακτικών αντιτίθενται προς τις αξίες που μοιάζει να αποδέχεται το συλλογικό πλειονοτικό πρόσωπο και δημιουργούν μια *σχέση απόστασης* μεταξύ των δημιουργών του κειμένου και των πλειονοτικών αποδεκτών/τριών του (Archakis, 2022: 1272).

- 3) *Συνολική τοποθέτηση*: αναφέρεται στις θέσεις που προωθεί ο/η αφηγητής/τρια μέσα από το κείμενό του/της σε σχέση με τους λόγους που βρίσκονται σε κοινωνική κυκλοφορία. Η συνολική τοποθέτηση προκύπτει από τη συνδυαστική ανάλυση των επιμέρους τοποθετήσεων που έχουν εντοπιστεί μεταξύ των χαρακτήρων του αφηγηματικού κόσμου και μεταξύ του/της αφηγητή/τριας και των αποδεκτών/τριών κατά την αφηγηματική διεπίδραση. Όταν από τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων επιπέδων προκύπτει σύγκλιση με τις αντιρατσιστικές αξίες, τότε ο/η αφηγητής/τρια προωθεί μια αντιρατσιστική τοποθέτηση και το κείμενο συντονίζεται με τον αντιρατσιστικό λόγο. Όταν από τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων επιπέδων προκύπτει σύγκλιση με τις εθνικές ομογενοποιητικές προσδοκίες, τότε προωθείται μια ρατσιστική

τοποθέτηση και το κείμενο συντονίζεται με τον ρατσιστικό λόγο (Archakis, 2022: 1273).

Σε σχέση με την εννοιολόγηση του χιούμορ, οι μαθητές/τριες είναι σημαντικό να αντιληφθούν ότι προκύπτει κυρίως μέσα από την ανατροπή του προσδοκώμενου. Το χιούμορ δηλαδή φέρνει στην επιφάνεια κοινωνικές πεποιθήσεις και πολιτισμικές αξίες με βάση τις οποίες προσδιορίζονται η κανονικότητα και η απόκλιση (Τσάκωνα, 2013: 34-35). Πιο συγκεκριμένα, η κριτική επεξεργασία των χιουμοριστικών επιλογών του κειμένου μπορεί να βασιστεί στη *ΓΘΓΧ* (Attardo, 1994· 2001· 2020), η οποία ερμηνεύει το χιούμορ ως *ασυμβατότητα* ανάμεσα σε αυτό που περιμένουμε να συμβεί και σε αυτό που τελικά συμβαίνει. Η αντίθεση που προκύπτει ανάμεσα σε ένα αναμενόμενο και ένα μη αναμενόμενο γνωσιακό σχήμα ονομάζεται *γνωσιακή αντίθεση* (*script opposition*), προκαλεί την ανατροπή και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να έχουμε χιούμορ. Τα σημεία του κειμένου στα οποία εντοπίζεται η ασυμβατότητα ονομάζονται *χιουμοριστικά εκφωνήματα* (*humorous lines*, Attardo, 2001: 29, 82-83· Tsakona, 2003). Από την ανάλυση των χιουμοριστικών εκφωνημάτων και της ασυμβατότητας που εμπεριέχουν, έρχεται στην επιφάνεια ο χιουμοριστικός *στόχος* (*target*). Ο στόχος μπορεί να είναι ένα πρόσωπο ή μία ομάδα που αναφέρεται μέσα στο κείμενο και σε βάρος του/της οποίου/ας στρέφεται το χιούμορ. Εκτός από πρόσωπο ή ομάδα, το χιούμορ μπορεί να έχει ως στόχο κάποιο θεσμό ή ορισμένες κοινωνικές αντιλήψεις (Attardo, 1994: 224-225· 2001: 23-24· 2020: 144-147).

Οι μαθητές/τριες, βασιζόμενοι/ες στις παραπάνω εννοιολογήσεις, προχωρούν στην κριτική ανάλυση του κειμένου της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ.

Αναλύοντας

Σε αυτό το στάδιο των πολυγραμματισμών στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναλύουν τις δομές και τις λειτουργίες του κειμένου, να αξιολογούν τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται σε αυτό, να ερμηνεύουν τα συμφέροντα και τα κίνητρα των δημιουργών του. Ειδικότερα, στο υπό ανάλυση κείμενο οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, μπορούν να εξετάσουν:

- τα κατηγορήματα, τα χιουμοριστικά εκφωνήματα και τις γνωσιακές αντιθέσεις μέσω των οποίων κατασκευάζονται συγκεκριμένες αναπαραστάσεις ή στοχοποιούνται χιουμοριστικά συγκεκριμένοι χαρακτήρες στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου,

- το είδος της σχέσης (εγγύτητα ή απόσταση) που οικοδομείται ανάμεσα στους/στις δημιουργούς και τους/τις αποδέκτες/τριες του κειμένου στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης και τον τρόπο με τον οποίο η χιουμοριστική στοχοποίηση συγκεκριμένων συμπεριφορών επηρεάζει τη σχέση αυτή,
- τη συνολική τοποθέτηση της αφήγησης στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο μέσω του χιούμορ αναπαράγονται οι ρατσιστικές και οι αντιρατσιστικές τοποθετήσεις.

Όπως ήδη αναφέραμε (βλ. Βιώνοντας), το κείμενο που προτείνουμε προς ανάλυση και κριτική επεξεργασία προέρχεται από το βίντεο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ με τίτλο «Η συνάντηση». Η απομαγνητοφωνημένη του μορφή έχει ως εξής:^{vi}

[1]

((Δυο άγνωστοι μεταξύ τους άνδρες κάθονται δίπλα δίπλα σε ένα παγκάκι στο σταθμό του τρένου. Ο ένας διαβάζει μια εφημερίδα και ξεκινά να μονολογεί.))

- (1) A. Κοί:τα εδώ ρε κοί:τα εδώ ρε, έχουμε πήξει στους ξένους.
- (2) B. Συγγνώμη;
- (3) A. Λέω, έχουμε πήξει στους ξένους, όπου και να κοιτάξεις πλέον βλέπεις ένα ξένο, εισβολή έχει γίνει. ((Χτυπάει το κινητό τηλέφωνο του δεύτερου άνδρα και αρχίζει να μιλά στη γλώσσα καταγωγής του. Ο πρώτος άνδρας τον κοιτά σοκαρισμένος))
- (4) A. Συγγνώμη ξένος είσαι;
- (5) B. Ναι.
- (6) A. Αποκλείεται.
- (7) B. Συγγνώμη;
- (8) A. Λέω αποκλείεται. *Εσύ μοιάζεις τελείως με Έλληνα.*
- (9) B. Συγγνώμη που σας απογοητεύω.
- (10) A. *Α Μιλάς και καλά ελληνικά. Πώς γίνεται να είσαι ξένος;*

- (11) B. *Έχω κάποια χρόνια εδώ.*
- (12) A. *Ο ένας γονιός πρέπει να είναι Έλληνας.*
- (13) B. *Κι οι δυο ξένοι είναι.*
- (14) A. *Ναι αλλά εσύ γεννήθηκες εδώ.*
- (15) B. *Κι εγώ έξω γεννήθηκα.*
- (16) A. *Και τι κάνεις εδώ; Δουλεύεις;*
- (17) B. *Ναι.*
- (18) A. *Α πουλάκι μου:, ήρθες και πήρες τη δουλειά κάποιου Έλληνα.*
- (19) B. *Δεν έχω πάρει κανενός Έλληνα τη δουλειά.*
- (20) A. *Ε και τότε τι είσαι; Εγκληματίας. Θες να με κλέψεις; ((Ανεβάζει τον τόνο της φωνής του και απευθύνεται στον κόσμο γύρω του)) Βοήθεια ρε με κλέβουνε.*
- (21) B. *Σας παρακαλώ δε θέλω να σας κλέψω.*
- (22) A. *Θες ρε: να σου δώσω δυο ευρώ να φας κάτι; Να ταΐσεις τα παιδάκια σου;*
- (23) B. *Ο Χριστός και η Παναγία, δε χρειάζομαι λεφτά, ευχαριστώ.*
- (24) A. *Ο Χριστός και η Παναγία; ρε άσε τους Χριστούς και τις Παναγίες, είσαι ξένος και μιλάς για Χριστούς και Παναγίες. ((Ο μετανάστης-πρόσφυγας σηκώνεται)) *A να να να, θα το ρίξεις κάτω έ;* ((Δείχνει ένα χάρτινο ποτήρι που κρατά ο μετανάστης-πρόσφυγας στο χέρι του)). Θα βρωμίσεις την Αθήνα μας. Εμείς πληρώνουμε φόρους για να καθαρίζουμε τις βρωμιές σας.*
- (25) B. *Κι εγώ πληρώνω φόρους κύριε.*
- (26) A. *Ρε θα μας τρελάνεις ρε; Ε; Μοιάζεις με Έλληνα, μιλάς σαν Έλληνας, δεν κλέβεις, δεν βρωμίζεις, πληρώνεις και φόρους. Πώς γίνεται να είσαι ξένος;*

- (27) Β. Τι να σας πω; Ηρθα εδώ στην Ελλάδα για μια καλύτερη ζωή, όπως όλοι οι ξένοι, δεν ξέρω τι άλλο να σας πω για να σας πείσω, έχει έρθει και το τρένο μου.
- (28) Α. Πώς σε λένε ρε;
- (29) Β. Γιάννης Πιλίσχι.
- (30) Α. Βίκτωρας Μπούρας Βαλέσας.
- (31) Β. Μπούρας Βαλέσας;
- (32) Α. Ναι. Τι;
- (33) Β. Τίποτα, έχετε πολύ ενδιαφέρον επίθετο.
- (34) Α. Ναι ναι η γιαγιά μου είχε έρθει από το: και ο παππούς ο παππούς δηλαδή του παππού μου όταν ήρθε:.
- (35) Β. Συγγνώμη θα χάσω το τρένο έτσι;

((Ο μετανάστης-πρόσφυγας γνέφει στον Έλληνα και φεύγει))

Στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν αρχικά να παρατηρήσουν ότι ο χαρακτήρας (Α) εντάσσεται στην κατηγορία *πλειονοτικός/ή*. Στη συγκεκριμένη κατηγορία προσδένεται το κατηγορήμα της υπονόμησης των Άλλων, οι οποίοι/ες χαρακτηρίζονται ρατσιστικά ως ‘ξένοι/ες’ που έχουν ‘εισβάλει’ στην Ελλάδα (βλ. (3) *Λέω, έχουμε πήξει στους ξένους, όπου και να κοιτάξεις πλέον βλέπεις ένα ξένο, εισβολή έχει γίνει*). Αποδέκτης των ρατσιστικών σχολίων του πλειονοτικού είναι ο χαρακτήρας (Β). Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας κατηγοριοποιείται ως *μετανάστης-πρόσφυγας*, δεδομένων των κατηγορημάτων που του αποδίδονται σχετικά με τη γλώσσα καταγωγής του (βλ. τα σχόλια στη συνεισφορά (3) *Χτυπάει το κινητό τηλέφωνο του δεύτερου άνδρα και αρχίζει να μιλά στη γλώσσα καταγωγής του. Ο πρώτος άνδρας τον κοιτά σοκαρισμένος*) και σχετικά με τη μετακίνησή του στην Ελλάδα προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (βλ. (11) *Έχω κάποια χρόνια εδώ, (15) Κι εγώ έξω γεννήθηκα, (27) Ηρθα εδώ στην Ελλάδα για μια καλύτερη ζωή, όπως όλοι οι ξένοι*).

Εστιάζοντας, στη συνέχεια, την προσοχή τους ειδικά στον χαρακτήρα Α, οι μαθητές/τριες μπορούν να παρατηρήσουν ότι η ρατσιστική συμπεριφορά του

πλειονοτικού χαρακτήρα αναδύεται μέσα από συγκεκριμένα κατηγορήματα απειλητικότητας και θυματοποίησης που αποδίδει στον μετανάστη-πρόσφυγα με αφορμή τη δημόσια χρήση της γλώσσας καταγωγής του δεύτερου. Τα κατηγορήματα απειλητικότητας προβάλλουν τον μετανάστη-πρόσφυγα ως άτομο με παραβατική συμπεριφορά (βλ. (18) *ήρθες και πήρες τη δουλειά κάποιου Έλληνα*, (20) *Ε και τότε τι είσαι; Εγκληματίας. Θεε να με κλέψεις;*), ως άτομο που προσβάλλει τη θρησκεία της χώρας υποδοχής (βλ. (24) *ρε άσε τους Χριστούς και τις Παναγίες, είσαι ξένος και μιλάς για Χριστούς και Παναγίες*), που απειλεί τη δημόσια καθαριότητα (βλ. (24) *θα το ρίξεις κάτω έ; θα βρωμίσεις την Αθήνα μας*) και προκαλεί οικονομική επιβάρυνση στον πλειονοτικό πληθυσμό (βλ. (24) *Εμείς πληρώνουμε φόρους για να καθαρίζουμε τις βρωμιές σας*). Η εικόνα του παραβατικού και απειλητικού μετανάστη-πρόσφυγα ενισχύεται ιδιαίτερα στη συνεισφορά (26) «*δεν κλέβεις, δεν βρωμίζεις, πληρώνεις και φόρους. Πώς γίνεται να είσαι ξένος;*», όπου η μη παραβατική και μη απειλητική συμπεριφορά ταυτίζεται αυθαίρετα με τη μη μεταναστευτική-προσφυγική καταγωγή, δηλαδή με την πλειονοτική ομάδα. Αντίστοιχα, στη συνεισφορά (22) «*Θεε ρε να σου δώσω δυο ευρώ να φας κάτι; Να ταΐσεις τα παιδάκια σου*» αναδύεται η θυματοποίηση του μετανάστη-πρόσφυγα, η παρουσίασή του ως ένα άτομο το οποίο βρίσκεται σε δυσχερή οικονομική κατάσταση, εξαιτίας της οποίας καταφεύγει στην ελεημοσύνη των πλειονοτικών για την εξασφάλιση των απαραίτητων αγαθών (βλ. σχετικά Τσάμη, κ.ά., 2021). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η απόδοση των παραπάνω κατηγορημάτων στον μετανάστη-πρόσφυγα με τη μορφή ερωτήσεων θα μπορούσε πιθανώς να λειτουργεί ως μια προσπάθεια επιβεβαίωσης των ρατσιστικών στερεοτύπων που έχει ο πλειονοτικός ομιλητής ή που αναπαράγονται γενικότερα στην κοινωνία.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν ότι τα ρατσιστικά κατηγορήματα απειλητικότητας και θυματοποίησης που αποδόθηκαν στον μετανάστη-πρόσφυγα αναιρούνται μέσα από τις απαντήσεις που ο ίδιος δίνει στον πλειονοτικό χαρακτήρα. Οι μαθητές/τριες δηλαδή μπορούν να διαπιστώσουν ότι ο μετανάστης-πρόσφυγας χαρακτήρας επιχειρεί να ανατρέψει τη στερεοτυπική εικόνα του παραβατικού και αδύναμου Άλλου επιδεικνύοντας τον μεγάλο βαθμό της «επιτυχούς» αφομοίωσής του στη χώρα υποδοχής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τον εαυτό του με τα κατηγορήματα της μη παραβατικής συμπεριφοράς (βλ. (21) *Σας παρακαλώ δε θέλω να σας κλέψω*), της έντιμης εργασίας (βλ. (19) *Δεν έχω πάρει κανενός Έλληνα τη δουλειά*) και της οικονομικής αυτονομίας (βλ. (23) *δε χρειάζομαι λεφτά, ευχαριστώ*). Επιπλέον, έχει κατορθώσει να «μοιάζει τελείως με Έλληνα» (βλ. (8) *Εσύ μοιάζεις τελείως με*

Έλληνα), και να χρησιμοποιεί «σωστά» την προφορά και τις επικοινωνιακές πρακτικές της πρότυπης ελληνικής (βλ. (10) *Μιλάς και καλά ελληνικά*, (26) *Μιλάς σαν Έλληνας*), όπως τους δείκτες ευγένειας «*συγγνώμη*», «*σας παρακαλώ*», «*κύριε*» (βλ. Archakis et al. 2018). Ακόμη, ο συγκεκριμένος χαρακτήρας παρουσιάζεται να έχει ελληνοποιήσει το όνομά του (βλ. (29) *Γιάννης*), πιθανώς στην προσπάθειά του να κάνει τη διαφορετικότητά του λιγότερο εμφανή. Προκειμένου δηλαδή να αντικρούσει τα ρατσιστικά σχόλια που δέχεται, ο μετανάστης-πρόσφυγας παρουσιάζεται ως ένας ακίνδυνος, χρήσιμος και αφομοιωμένος Άλλος, ο οποίος δεν συνιστά υλική, γλωσσική και πολιτισμική απειλή, και δεν επιβαρύνει, αλλά ενισχύει την οικονομία της χώρας υποδοχής δουλεύοντας και καταβάλλοντας τους προβλεπόμενους φόρους στο ελληνικό κράτος (βλ. (25) *Κι εγώ πληρώνω φόρους κύριε*). Στη βάση αυτή, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να συζητήσουν τα παραπάνω κατηγορήματα αφομοίωσης του μετανάστη-πρόσφυγα και να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο συντελούν στη φαινομενική αντίκρουση των καταφανών ρατσιστικών κατηγορημάτων που του αποδόθηκαν από τον πλειονοτικό χαρακτήρα.

Η υπονόμηση των ρατσιστικών θέσεων ενισχύεται από το επώνυμο *Βαλέσας* του πλειονοτικού χαρακτήρα (βλ. (31)). Το συγκεκριμένο εκφώνημα επιφέρει τη χιουμοριστική στοχοποίηση του συγκεκριμένου χαρακτήρα μέσα από την αποκάλυψη του μη αναμενόμενου για έναν Έλληνα επιθέτου του (γνωσιακή αντίθεση: *ο πλειονοτικός χαρακτήρας φέρει/δεν φέρει ένα στερεοτυπικό ελληνικό επίθετο*).^{vii} Όπως υποδηλώνει και το επόμενο χιουμοριστικό εκφώνημα «*Ναι ναι η γιαγιά μου είχε έρθει από το: και ο παππούς ο παππούς δηλαδή του παπού μου όταν ήρθε:*» (βλ. (34)), το επίθετο του πλειονοτικού φανερώνει τη μεταναστευτική-προσφυγική καταγωγή των δικών του προγόνων και δημιουργεί ασυμβατότητα σε σχέση με την προηγούμενη ρατσιστική συμπεριφορά του συγκεκριμένου χαρακτήρα (γνωσιακή αντίθεση: *ένα άτομο με μεταναστευτική-προσφυγική καταγωγή δεν συμπεριφέρεται/συμπεριφέρεται ρατσιστικά προς τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες*).^{viii} Με τον τρόπο αυτό, ο πλειονοτικός χαρακτήρας στοχοποιείται χιουμοριστικά ως ένα άτομο το οποίο εκδηλώνει ρατσιστική συμπεριφορά προς τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες, παρά το γεγονός ότι και η δική του οικογένεια είχε στο παρελθόν μετακινηθεί στην Ελλάδα από διαφορετικά γεωγραφικά μέρη. Επομένως, μέσα από τη χιουμοριστική στοχοποίηση του πλειονοτικού χαρακτήρα αφενός καταδικάζεται η καταφανής ρατσιστική συμπεριφορά του. Αφετέρου, έρχεται στην επιφάνεια ο ισχυρός βαθμός και της δικής του αφομοίωσης, αφού ως μετανάστης-πρόσφυγας τρίτης (πιθανότατα) γενιάς όχι μόνο έχει

αποβάλλει όλα τα χαρακτηριστικά της διαφορετικότητας του, αλλά φαίνεται να έχει εσωτερικεύσει και ο ίδιος τα ρατσιστικά στερεότυπα που διαιώνίζονται από την κυρίαρχη πλειονοτική ομάδα (βλ. Archakis & Tsakona, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στη συνέχεια οι μαθητές/τριες μπορούν να εστιάσουν στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να συζητήσουν ότι μέσα από την ανάδειξη της ρατσιστικής συμπεριφοράς και τη χιουμοριστική στοχοποίηση του πλειονοτικού χαρακτήρα, το συγκεκριμένο κείμενο πλήττει τις ρατσιστικές πρακτικές του συλλογικού πλειονοτικού προσώπου. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκει την καλλιέργεια μιας σχέσης απόστασης από τους/τις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριες. Ωστόσο, μέσα από τα κατηγορήματα αφομοίωσης του μετανάστη-πρόσφυγα, το κείμενο οικοδομεί μια σχέση εγγύτητας με τους/τις αποδέκτες/τριες, καθώς ενισχύει την προσδοκία του συλλογικού πλειονοτικού προσώπου για γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των Άλλων.

Έχοντας εντοπίσει τα κατηγορήματα στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου και τη σχέση που οικοδομείται με τους/τις αποδέκτες/τριες στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να αναζητήσουν τη συνολική τοποθέτηση του υπό ανάλυση κειμένου. Θα μπορούσαν δηλαδή να διαπιστώσουν ότι η ανάδειξη και η χιουμοριστική στοχοποίηση της ρατσιστικής συμπεριφοράς και η σχέση απόστασης που διαμορφώνεται με τους/τις αποδέκτες/τριες συντελούν στην καταγγελία των καταφανών ρατσιστικών επιθέσεων και στη συνειδητοποίηση της αντιρατσιστικής πρόθεσης των δημιουργών του συγκεκριμένου κειμένου. Ωστόσο, η αναπαράσταση των δύο χαρακτήρων ως «επιτυχώς» αφομοιωμένων γλωσσικά και πολιτισμικά και η επακόλουθη σχέση εγγύτητας που επιδιώκεται με τους/τις αποδέκτες/τριες αναδεικνύουν ότι το κείμενο εξακολουθεί να προωθεί και να συντονίζεται με τη ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης των Άλλων. Στη βάση των παραπάνω, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το υπό μελέτη βίντεο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ συνιστά ένα παράδειγμα ρευστού ρατσισμού, καθώς το αντιρατσιστικό μήνυμα που προωθείται με έναν φαινομενικά «αθώο» χιουμοριστικό τρόπο είναι ότι η καταγγελία του ρατσισμού ισχύει υπό την προϋπόθεση της γλωσσικής, πολιτισμικής και κοινωνικής αφομοίωσης των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών.^{ix}

Εφαρμόζοντας

Στόχος της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι οι μαθητές/τριες να επιχειρήσουν μια παρέμβαση στον κόσμο στον οποίο ζουν, δημιουργώντας ένα πρωτότυπο κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο ομάδες και να δημιουργήσουν νέα κείμενα μέσω των οποίων να αμφισβητείται η ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών. Η πρώτη ομάδα θα μπορούσε να τροποποιήσει τα αφηγηματικά γεγονότα του κειμένου [1] και να δημιουργήσει μία νέα χιουμοριστική ή μη χιουμοριστική αφήγηση στην οποία να καταδικάζονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις και πρακτικές, χωρίς να αναπαράγονται υποτιμητικά στερεότυπα για τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες. Η δεύτερη ομάδα θα μπορούσε να τροποποιήσει τα αφηγηματικά γεγονότα του κειμένου [1] με τρόπο τέτοιο ώστε η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών να προβάλλεται ως ισότιμη με αυτήν του πλειονοτικού πληθυσμού της χώρας υποδοχής. Στη δημιουργία των νέων κειμένων σημαντική μπορεί να φανεί η συμβολή των δίγλωσσων ή/και πολύγλωσσων μαθητών/τριών της τάξης προκειμένου να αξιοποιηθούν και να αναδειχθούν οι πολιτισμικές τους εμπειρίες και οι γλώσσες καταγωγής τους. Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες θα μπορούσαν να συγκρίνουν τα κείμενα που δημιούργησαν, εντοπίζοντας τις διαφορετικές τοποθετήσεις στο καθένα από αυτά.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικές προτάσεις είναι ενδεικτικές και δεν συνιστούν δοκιμασμένο ή άμεσα εφαρμόσιμο διδακτικό υλικό. Για την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη είναι απαραίτητη η προσαρμογή τους στα ενδιαφέροντα, τις (γνωσιακές) προσλαμβάνουσες, τις ανάγκες και την ηλικία των μαθητών/τριών. Στη διαδικασία αυτή ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες είναι αυτοί/ές που καλούνται να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη προγράμματα κριτικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τον καθοριστικό τους ρόλο, στην επόμενη ενότητα θα συζητήσουμε τις στάσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών προς τέτοιου είδους κριτικά εκπαιδευτικά υλικά.

Ανιχνεύοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την αξιοποίηση κειμένων ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

Η έννοια *στάσεις* (attitudes), προερχόμενη από τον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, αναφέρεται στον εντοπισμό και την ερμηνεία σταθερών και επανερχόμενων μοτίβων που αντανακλώνται στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων προς συγκεκριμένα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους (Baker, 1992: 10-11· Sammut, 2020: 97-98).

Σύγχρονες έρευνες που εστιάζουν στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τον κριτικό γραμματισμό έχουν επισημάνει ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη του για τους/τις μαθητές/τριες, ωστόσο συγκεκριμένοι παράγοντες τους δημιουργούν επιφυλάξεις για τη συστηματική εφαρμογή του στη σχολική τάξη (Fajardo, 2015: 41). Οι επιφυλάξεις αυτές συνήθως σχετίζονται με τη χρονική πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, το εξετασιοκεντρικό σύστημα της εκπαίδευσης, την ανεπαρκή κατάρτισή τους για τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση, και τον περιορισμένο βαθμό ωριμότητας των μαθητών/τριών (είτε λόγω εμπειρίας είτε λόγω ηλικίας) για την εμπλοκή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (Curdt-Christiansen, 2010: 192·Κοντοπούρη & Ιωαννίδου, 2013: 101·Lewison, et al., 2002: 390·Leland, et al., 2005: 258·Τσάμη, κ.ά., 2019: 1344).

Οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας

Επιχειρώντας να αναδείξουμε τα πλεονεκτήματα της κριτικής εκπαιδευτικής αξιοποίησης κειμένων με ρευστό ρατσισμό και να ανιχνεύσουμε τις απόψεις ή/και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, πραγματοποιήσαμε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο με 3 συναντήσεις διάρκειας περίπου 120 λεπτών η καθεμία. Στο σεμινάριο συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν με κριτήριο την άμεση πρόσβαση που είχε σε αυτούς/ές η ερευνητική ομάδα. Η πρώτη συνάντηση της επιμόρφωσης περιλάμβανε μία θεωρητική εισαγωγή στις έννοιες του ρευστού ρατσισμού και του κριτικού γραμματισμού, ενώ στις επόμενες δύο συναντήσεις παρουσιάστηκαν ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις για την κριτική επεξεργασία κειμένων ρευστού ρατσισμού, αντίστοιχες με αυτές που συζητήσαμε στην ενότητα «Πολυγραμματισμοί και κείμενα ρευστού ρατσισμού: ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις».

Λίγους μήνες μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο στο οποίο αξιολόγησαν το επιμορφωτικό σεμινάριο που παρακολούθησαν και την εκπαιδευτική πρόταση που

συζητήθηκε. Στόχος της επιλογής του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου ήταν η πιλοτική διερεύνηση των απόψεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για τα θέματα που παρουσιάστηκαν κατά την επιμόρφωση.^x

Στο ερωτηματολόγιο διατυπώνονταν συνολικά 22 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου συμπεριλαμβάνονταν διαζευκτικές ερωτήσεις και ερωτήσεις κλιμάκωσης. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τον βαθμό εξοικείωσής τους με τον κριτικό γραμματισμό και με τα κείμενα ρευστού ρατσισμού πριν και μετά την επιμόρφωση, και το πόσο ενδιαφέρουσα, δύσκολη, πρωτοποριακή, χρονοβόρα, υλοποιήσιμη και ασύμβατη με το ισχύον σχολικό πλαίσιο τους φάνηκε η εκπαιδευτική μας πρόταση. Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να περιγράψουν ή/και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, να προσδιορίσουν τα αρνητικά και τα θετικά σημεία της εκπαιδευτικής μας πρότασης και να αναφέρουν αν εφάρμοσαν στο χρονικό διάστημα μετά την επιμόρφωση ή αν σκοπεύουν να εφαρμόσουν κάποια αντίστοιχη δραστηριότητα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας. Οι αξιολογήσεις που αναδύθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύουν τόσο τις θετικές τους στάσεις προς τις εκπαιδευτικές μας προτάσεις (βλ. υποενότητα «Θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών»), όσο και ορισμένες επιφυλάξεις που αυτές δημιούργησαν στους/στις εκπαιδευτικούς (βλ. υποενότητα «Επιφυλακτικές στάσεις των εκπαιδευτικών»).

Αποτελέσματα

Θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών

Μέσα από το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε αρχικά σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί πριν το επιμορφωτικό σεμινάριο ήταν εξοικειωμένοι/ες με την παιδαγωγική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού, καθώς και με αντιρατσιστικά κείμενα στα οποία εμπεριέχονται ρατσιστικές θέσεις. Διερευνήθηκε επίσης πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις τους για τα θέματα αυτά μετά την υλοποίηση της επιμόρφωσης και μελετήθηκαν πιθανές μεταβολές στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι η επιμόρφωση επηρέασε θετικά τις απόψεις τους και ενίσχυσε την εξοικείωσή τους τόσο

με τον κριτικό γραμματισμό, όσο και με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κειμένων με ρευστό ρατσισμό.

Πιο συγκεκριμένα, πριν την επιμόρφωση το 58,3% των εκπαιδευτικών δεν είχε αξιοποιήσει στην τάξη την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ορισμένοι παράγοντες που τους/τις εμπόδιζαν ήταν η περιορισμένη διδακτική τους εμπειρία, η ελλιπής ενημέρωσή τους για τον κριτικό γραμματισμό και η δυσκολία εφαρμογής του σε μαθητές/τριες μικρής ηλικίας. Οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί (41,7%) δήλωσαν ότι στο παρελθόν είχαν εφαρμόσει δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας. Όσον αφορά τα αντιρατσιστικά κείμενα, πριν την επιμόρφωση το μεγαλύτερο μέρος των πληροφορητών/τριών (83,3%) δεν είχε επεξεργαστεί τέτοιου είδους κείμενα στη σχολική τάξη, μολονότι αναγνώριζε τη συμβολή της αξιοποίησής τους στην προώθηση της αλληλεγγύης και του σεβασμού στην πολυπολιτισμικότητα. Επιπλέον, το ίδιο μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν είχε συζητήσει τις ρατσιστικές θέσεις που εμφιλοχωρούν στα αντιρατσιστικά κείμενα, καθώς δεν θεωρούσε ότι αυτά μπορεί υπόρρητα να προωθούν φαινόμενα ρατσιστικών διακρίσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο δείγμα εντοπίστηκαν και λίγες περιπτώσεις εκπαιδευτικών (16,7%) που στο παρελθόν είχαν αξιοποιήσει κείμενα από αντιρατσιστικούς φορείς ως αφορμή συζήτησης για θέματα ρατσισμού. Οι συγκεκριμένοι/ες πληροφορητές/τριες ανήκουν στα άτομα που πριν την επιμόρφωση είχαν εφαρμόσει δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού στην τάξη τους.

Στρέφοντας τώρα την προσοχή μας στις αξιολογήσεις προς την πρόταση κριτικής αξιοποίησης κειμένων ρευστού ρατσισμού που παρουσιάστηκε στην επιμόρφωση, οι συμμετέχοντες/ουσες στο σύνολό τους τη χαρακτήρισαν ως *πολύ ή πάρα πολύ ενδιαφέρουσα* και ως *πολύ ή πάρα πολύ πρωτοποριακή*. Οι θετικές αυτές στάσεις γίνονται περισσότερο κατανοητές μέσα από τα πλεονεκτήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, σημείωσαν ότι η κριτική αξιοποίηση κειμένων με ρευστό ρατσισμό:^{xi}

- προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα (παράδειγμα 1: *Όταν η δραστηριότητα εμπλέκεται με την καθημερινή ζωή, προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών*, παράδειγμα 2: [Τα παιδιά] *θα μπορούσαν να ανακαλύψουν ότι σε αντιρατσιστικά κείμενα μπορεί να υπολανθάνουν ρατσιστικές αντιλήψεις, πράγμα που θα τα εξέπληττε*),

- ενισχύει την κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών (παράδειγμα 1: *Αξιοποίηση και βελτίωση κριτικής ικανότητας*, παράδειγμα 2: *[Οι μαθητές/τριες] αντιμετωπίζουν τα κείμενα, από όπου κι αν προέρχονται, με προβληματισμό και κριτική σκέψη*),
- βοηθά στη συνειδητοποίηση της σύνδεσης γλώσσας και ιδεολογίας (παράδειγμα: *Οι μαθητές/τριες αποκτούν επίγνωση ότι τα γλωσσικά στοιχεία ενός κειμένου συνδέονται με συγκεκριμένες ιδεολογίες και ότι τα θεωρούμενα ως "αντιρατσιστικά κείμενα" δεν είναι "αθώα" καθώς συχνά υποκρύπτουν ρατσιστικά μηνύματα*),
- καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την αντιρατσιστική συνείδηση (παράδειγμα 1: *Ενυαισθητοποίηση στο θέμα του (ρευστού) ρατσισμού, βελτίωση έκφρασης, ανάπτυξη ενσυναίσθησης*, παράδειγμα 2: *Ενίσχυση του εύρους της οπτικής σε θέματα αντιρατσιστικής αγωγής*).

Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (75%) θεώρησαν τις προτάσεις της επιμόρφωσης *πολύ υλοποιήσιμες και κατάλληλες* για αξιοποίηση. Υπογράμμισαν, όμως, την ανάγκη καλής προετοιμασίας του/της εκπαιδευτικού και οργάνωσης των δραστηριοτήτων, ώστε να είναι ενδιαφέρουσες, κατανοητές και να ανταποκρίνονται στην ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών (παράδειγμα: *Θεωρώ ότι είναι κατάλληλες για την σχολική εφαρμογή τους. Προφανώς χρειάζονται τροποποιήσεις και αναπροσαρμογές των δραστηριοτήτων αυτών ανάλογα με την τάξη, τις επιδόσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών*).

Στο πλαίσιο των παραπάνω θετικών αξιολογήσεων, μπορούμε να πούμε ότι μέσω της συμμετοχής τους στην επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τη συχνή προσχηματικότητα των αντιρατσιστικών κειμένων και εξοικειώθηκαν με το φαινόμενο του ρευστού ρατσισμού. Συγκεκριμένα, όλοι/ες συνειδητοποίησαν ότι τα αντιρατσιστικά κείμενα πολλές φορές εξακολουθούν να περιέχουν ρατσιστικά στοιχεία. Μάλιστα, το 91,6% δήλωσε ότι μετά την επιμόρφωση θεωρεί την εκπαιδευτική αξιοποίηση αντιρατσιστικών κειμένων *πολύ ή πάρα πολύ* σημαντική, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να εντοπίζουν πώς αναπαράγονται γλωσσικά οι υπόρρητες μορφές του ρατσισμού. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι μέσα από την επιμόρφωση οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (72,7%) εξοικειώθηκαν με τον κριτικό γραμματισμό και δήλωσαν πρόθυμοι/ες να αξιοποιούν συστηματικά τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση.

Στη βάση αυτή, το 45,5% δήλωσε ότι στο εξής θα αξιοποιεί *πολύ* κείμενα με ρευστό ρατσισμό στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Μάλιστα, το 25% των εκπαιδευτικών δήλωσε επίσης ότι, με αφορμή το σεμινάριο, εφάρμοσε ήδη στην τάξη ορισμένες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες εντόπισαν τη συνύπαρξη ρατσιστικών και αντιρατσιστικών στοιχείων σε ποικίλα κείμενα. Ωστόσο, παρά τις θετικές αυτές στάσεις προς την επιμόρφωση και τον κριτικό γραμματισμό οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ορισμένες σημαντικές επιφυλάξεις σε σχέση με τη συστηματική εφαρμογή στην τάξη τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προτάσεων.

Επιφυλακτικές στάσεις των εκπαιδευτικών

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους, οι περισσότεροι/ες πληροφορητές/τριες διατύπωσαν επιφυλάξεις και προβληματισμούς σε σχέση με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρότασης που τους παρουσιάστηκε. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτήρισαν τις δραστηριότητες *λίγο δύσκολες, λίγο χρονοβόρες και λίγο ασύμβατες με το ισχύον σχολικό πλαίσιο*. Οι αξιολογήσεις αυτές επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις στην ερώτηση που αφορούσε τα μειονεκτήματα της κριτικής επεξεργασίας κειμένων ρευστού ρατσισμού στην τάξη, τόσο για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν:

- τους χρονικούς περιορισμούς για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης (παράδειγμα 1: [Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα] *είναι χρονοβόρο ως προς την υλοποίησή του*, παράδειγμα 2: *Απαιτεί τη διάθεση κάποιων διδακτικών ωρών μέσα σε ένα αρκετά ανελαστικό πρόγραμμα σπουδών*),
- τη δυσκολία της εφαρμογής κριτικών δραστηριοτήτων σε μαθητές/τριες μικρής ηλικίας (παράδειγμα 1: *Σε μικρές ηλικίες ίσως φανεί αρχικά κάπως δύσκολη και αντιφατική [η άποψη] ότι σε αντιρατσιστικά κείμενα υπάρχουν στοιχεία ρατσισμού*, παράδειγμα 2: *Αυτή η πρόταση διδασκαλίας απευθύνεται κυρίως σε μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές*),
- την περιορισμένη δυνατότητα εντοπισμού αντίστοιχων κειμένων από τον/την εκπαιδευτικό (παράδειγμα 1: *Εξαρτάται από το κατά πόσο είναι εύκολο να βρίσκω τέτοια κείμενα και να τα επεξεργάζομαι "σωστά"*, παράδειγμα 2: *Δεν γνωρίζω κατά πόσο είναι εύκολο να βρω τα κατάλληλα κείμενα για την τάξη μου κάθε φορά*).

Λίγες περιπτώσεις εκπαιδευτικών (33,3%) υποστήριξαν επίσης ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι δύσκολες για τους/τις μαθητές/τριες εξαιτίας της περιορισμένης

κριτικής ικανότητας των παιδιών. Οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαρακτηριστικά ότι *«απαιτείται πολύ διεισδυτική μάτια και εμβάθυνση από τους μαθητές και κριτική ικανότητα που πολλοί δεν διαθέτουν»*.

Οι παραπάνω προβληματισμοί καθιστούν φανερούς τους παράγοντες που εμπόδισαν τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς του δείγματος να εφαρμόσουν στην τάξη κάποια σχετική δραστηριότητα, τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Στη βάση αυτή, το 54,5% των εκπαιδευτικών εξέφρασε περιορισμένη προθυμία για μελλοντική αξιοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων, αφού δήλωσε ότι στο εξής θα χρησιμοποιεί *λίγο* κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Εκτός από τη δυσκολία εύρεσης κατάλληλων κειμένων οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί τόνισαν επίσης:

- την εξειδικευμένη θεματολογία των δραστηριοτήτων, η οποία περιορίζει τη δυνατότητα συχνής αξιοποίησής τους (παράδειγμα: *Πρόκειται για μια συγκεκριμένη θεματική και θα αξιοποιώ τέτοιου είδους κείμενα όταν θα διδάσκω τις αντίστοιχες θεματικές ή όταν θα δίνεται η αντίστοιχη ευκαιρία*),
- τη δυσκολία κατανόησης των εννοιών από τους/τις ίδιους/ες και από τους/τις μαθητές/τριες (παράδειγμα: *Εξαιτίας της δυσκολίας αντίληψης αυτού του είδους ρατσισμού. Έχουμε μάθει τις λέξεις αφομοίωση, εγκλιματισμός κ.α. να τις θεωρούμε αντιρατσιστικές και τώρα αυτό πρέπει να το αναθεωρήσουμε, παράδειγμα 2: [Τα θέματα ρατσισμού, αντιρατσισμού και ρευστού ρατσισμού] είναι δύσκολα για τους μαθητές μου*),
- τη μη επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους έννοιες και πρακτικές (παράδειγμα: *Πιστεύω χρειάζομαι περισσότερη ενημέρωση*).

Ανάλογα αποτελέσματα σε σχέση με τους χρονικούς περιορισμούς, τη δυσκολία των δραστηριοτήτων για μαθητές/τριες μικρής ηλικίας και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει προηγούμενες έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον κριτικό γραμματισμό (βλ. ενδ. Curdt-Christiansen, 2010·Κοντοπούρη & Ιωαννίδου, 2013·Τσάμη, κ.ά., 2019). Μία παράμετρος που θα μπορούσε να σχετίζεται με αυτή την επιφυλακτική στάση απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού είναι το αν και κατά πόσο οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί είναι κριτικά εγγράμματοι/ες. Αν δηλαδή είναι οι ίδιοι/ες σε θέση να εντοπίζουν και να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ανισότητες που συγκαλύπτει και αναπαράγει ο φαινομενικά

αντιρατσιστικός λόγος. Στη βάση αυτή, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους θέματα και πρακτικές, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις σχετικές έννοιες και μεθόδους και να είναι σε θέση να τις αξιοποιούν. Εξάλλου, το γεγονός ότι όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πρόθυμοι/ες να αξιοποιούν ακόμα και σε μικρό βαθμό αντίστοιχες δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει μία καλή αφετηρία για την προώθηση προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού που θα αξιοποιούν κείμενα με ρευστό ρατσισμό (βλ. Τσάμη, κ.ά., 2019: 1344-1345).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν σε ποσοτικό επίπεδο αντιπροσωπευτικά, καθώς το δείγμα των 12 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είναι πολύ περιορισμένο. Ωστόσο, θεωρούμε ότι οι απόψεις και οι επιφυλάξεις που συζητήθηκαν είναι ενδεικτικές και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη μελλοντική επανεπεξεργασία τέτοιου είδους κριτικών εκπαιδευτικών προτάσεων και την διερεύνηση της πιθανής εφαρμογής τους σε δομές τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο, πρώτος μας στόχος ήταν η ανάπτυξη ενδεικτικών προτάσεων για την εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων *ρευστού ρατσισμού* (Weaver, 2016). Κεντρική επιδίωξη των συγκεκριμένων προτάσεων είναι να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών σε σχέση με αυτό το υπόρρητο και καλυμμένο είδος ρατσισμού. Να τους/τις καταστήσουν δηλαδή ικανούς/ές να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα ρευστού ρατσισμού συντονίζονται μόνο φαινομενικά με τον αντιρατσιστικό λόγο, καθώς εξακολουθούν να αναπαράγουν ρατσιστικές θέσεις σε βάρος των μεταναστευτικών-προσφυγικών ομάδων.

Για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μας προτάσεων αξιοποιήσαμε το μοντέλο των *πολυγραμματισμών* (Kalantzis & Cope, 2012, 2013). Μέσα από την αξιοποίηση των τεσσάρων σταδίων των πολυγραμματισμών, οι μαθητές/τριες καλούνται να μελετήσουν κείμενα της καθημερινής κοινωνικής τους πραγματικότητας που αναφέρονται σε μεταναστευτικά-προσφυγικά θέματα (*βιώνοντας*) και να εξοικειωθούν με όρους και θεωρητικές περιγραφές που θα χρησιμεύσουν στη συνέχεια κατά την κριτική ανάλυση των κειμένων αυτών (*εννοιολογώντας*). Ειδικότερα, προτείναμε την κριτική επεξεργασία

ενός αφηγηματικού χιουμοριστικού κειμένου, με στόχο οι μαθητές/τριες να μπορούν να εντοπίζουν τις αφηγηματικές και χιουμοριστικές πρακτικές μέσω των οποίων αναπαράγονται οι ρατσιστικές προσδοκίες αφομοίωσης του/της Άλλου/ης στο πλαίσιο του φαινομενικά αντιρατσιστικού λόγου (*αναλύοντας*). Απώτερος στόχος των εκπαιδευτικών μας προτάσεων είναι οι μαθητές/τριες, μέσα από τη δημιουργία των δικών τους κειμένων (*εφαρμόζοντας*), να οδηγηθούν στην αποδόμηση των φυσικοποιημένων αντιλήψεων για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς, διαδίδοντας λόγους ανταγωνιστικούς προς τον ρατσιστικό (εθνικό) λόγο (Αρχάκης, 2020: 307) και συμμετέχοντας ενεργά στην προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Freire, 1970).

Δεδομένου ότι, για να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα κριτικού γραμματισμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι καθοριστική η συμβολή των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος στόχος του άρθρου ήταν η πιλοτική διερεύνηση των στάσεων μιας ομάδας εκπαιδευτικών απέναντι στην κριτική αξιοποίηση κειμένων ρευστού ρατσισμού. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ανέδειξαν τα σημαντικά πλεονεκτήματα των κριτικών εκπαιδευτικών μας προτάσεων για τους/τις μαθητές/τριές τους, αξιολογώντας τις ως ενδιαφέρουσες, πρωτοποριακές και υλοποιήσιμες. Ωστόσο, οι θετικές αυτές αξιολογήσεις δεν φάνηκε να αντανakλώνται συστηματικά στο επίπεδο της μελλοντικής εφαρμογής τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τη διαδικασία αυτή ως απαιτητική και χρονοβόρα.

Σε σχέση με την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί επίσης ότι οι συζητήσεις για τον ρατσισμό, τον αντιρατσισμό και τον ρευστό ρατσισμό συχνά εκλαμβάνονται από πολλούς/ές εκπαιδευτικούς ως θέματα «ακατάλληλα» και «επικίνδυνα» για την «ομαλή» διεξαγωγή του μαθήματος (βλ. Archakis & Tsakona, 2018: 21· Τσάμη, κ.ά., 2019: 1337-1338). Τέτοιου είδους δραστηριότητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Γκόβαρης & Μανούσου (2015: 31), ως «απειλή» τόσο από τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής-προσφυγικής προέλευσης όσο και από τους/τις πλειονοτικούς/ές μαθητές/τριες. Κι αυτό, γιατί οι πρώτοι/ες «δεν θέλουν να διακινδυνεύσουν τη σχετική αποδοχή τους», ενώ οι δεύτεροι/ες δεν θέλουν να απειληθεί η προνομιστική, ηγεμονική τους θέση (ό.π.). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να μην επηρεαστεί η δυναμική της τάξης, συχνά επιλέγουν να συζητούν θέματα που φαίνεται να είναι «ιδεολογικά ουδέτερα», χωρίς ίσως να

αντιλαμβάνονται ότι αυτή η «ομαλή» και «ελεγχόμενη» ιδεολογική διαχείριση της τάξης πολλές φορές συντηρεί και φυσικοποιεί τις κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ανισότητες (Archakis & Tsakona, 2018· Αρχάκης, 2020· Κουτσογιάννης, 2017· Τσάκωνα, κ.ά., 2020· Τσάμη, κ.ά., 2019). Στο πλαίσιο όμως του κριτικού γραμματισμού, τα κείμενα στα οποία συνυπάρχει ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος δεν αποφεύγονται ως «απειλητικά» ή ως κείμενα που θα μπορούσαν να προκαλέσουν συγκρούσεις (Parker & Bickmore, 2012). Τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή αναστοχαστικών συζητήσεων, να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας πολυσυλλεκτικής και πολυφωνικής αλληλεπίδρασης και να ενισχύσουν την διαμόρφωση διαπολιτισμικών και διαγλωσσικών περιβαλλόντων.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι δεν φιλοδοξούμε οι εκπαιδευτικές μας προτάσεις να γίνουν μέρος μιας άνωθεν επιβαλλόμενης γλωσσικής πολιτικής που προσχηματικά ενσωματώνει την όποια σύγχρονη κριτική προσέγγιση (Κουτσογιάννης, 2015, 2017). Η υλοποίηση τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προτάσεων προϋποθέτει καταρχήν τον κριτικό επαναπροσδιορισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία δεν θα έχει στο επίκεντρο τις εξετάσεις και δεν θα πλαισιώνεται από ανελαστικούς σχολικούς χρόνους και αυστηρά προκαθορισμένη διδακτέα ύλη. Προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που επιχειρούν, μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τους, να αντισταθούν στους αφομοιωτικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και να δοκιμάζουν στην πράξη τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού (βλ. Αρχάκης, 2020: 325-327). Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προτάσεων που παρουσιάσαμε προϋποθέτει δηλαδή ένα σχολείο που θα ενθαρρύνει τη διαρκή διαπραγμάτευση των γλωσσικών, κοινωνικών και κειμενικών συμβάσεων, και που θα παρακινεί τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία να λειτουργούν ως συνερευνητές/τριες και συνδιαμορφωτές/τριες της εκπαιδευτικής και ευρύτερα της κοινωνικής πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36, 55-66.
- Anthias, F., & Lloyd, C. (2002). Introduction: Fighting racisms, defining the territory. In F. Anthias & C. Lloyd (Eds.), *Rethinking Anti-racisms. From Theory to Practice* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- 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* (σσ. 51-126). Αθήνα: Πεδίο.
- Archakis, A. (2022). Tracing racism in antiracist narrative texts online, *Ethnic and Racial Studies* 45(7), 1261-1282, DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1904145>
- 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, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.03.005>
- Archakis, A. & Tsakona V. (2016). Legitimizing and resistance identities in immigrant students’ school essays: Towards a culturally sustaining pedagogy. *Brno Studies in English*, 42(1): 5-22, DOI: <https://doi.org/10.5817/BSE2016-1-1>
- Archakis, A., & Tsakona, V. (2018). A critical literacy proposal for exploring conflict and immigrant identities in classroom – Or how *not* to sweep conflict under the multicultural classroom carpet. *Journal of Language Aggression and Conflict* 6(1), 1-25, DOI: <https://doi.org/10.1075/jlac.00001.arc>
- 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, 161-182, DOI: doi.org/10.1007/s12134-021-00831-3.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Attardo, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Attardo, S. (2020). *The Linguistics of Humor: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7, 335-342, DOI: <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έκδοση πρωτοτύπου 1995).
- Baynham, M., & De Fina, A. (2017). Narrative analysis in migrant and transnational contexts. In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (pp. 31-45). London/New York: Routledge.
- Beck, A. S. (2005). A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48(5), 392-400, DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.3>
- 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, DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2001). Self-Making and World-Making. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture* (pp. 25-37). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Γκόβαρης, Χ., & Μανούσου, Χ. (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου»: Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο. Στο Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος Κοινωνιολογιστικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο* (σσ. 10-34). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2010). Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research* 49(6), 184-194, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.001>
- De Fina, A. (2000). Orientation in immigrant narratives: The role of ethnicity in the identification of characters. *Discourse Studies* 2(2), 131-157, DOI: <https://doi.org/10.1177/146144560000200200>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London/New York: Routledge.

- 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.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Ιντζίδης, Ε. (2023). Τα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής αγωγής 2011 και 2021: Διαλογική (discursive) δομή, κοινωνικοί δρώντες, ιεραρχίες. *Πρακτικά 42ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του ΑΠΘ - Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 42, 193-200.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review* 52(2), 175-186, DOI: <https://doi.org/10.1080/713664035>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Γ. Χρηστίδης, Μτφ.). Αθήνα: Κριτική. (έκδοση πρωτοτύπου 2008).
- Κοντοβούρκη, Σ. (2013). Κριτικός Γραμματισμός. Μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση. *Πρακτικά του 13ου Συνεδρίου. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου* (σσ. 25-46). Λευκωσία: Κύπρος.
- Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Έ. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση* 1, 82-107, DOI: [dx.doi.org/10.12681/rpej.50](https://doi.org/10.12681/rpej.50)
- Κουτσογιάννης, Δ. (2015). *Ανάλυση Σχολικού λόγου: Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leland, C.H., Harste, J. C., & Huber, K. R. (2005). Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom. *Language Arts* 82(5), 257-268.
- Lewis, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy. The journey of newcomers and novices. *Language Arts* 79(5), 382-392.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2014). Πρακτικές κοινωνιο(γλωσσικής) κατηγοριοποίησης: Κατηγορίες μέλους. In G. Kotzoglou, N. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (Eds.), *Selected papers of the 11th international conference on Greek linguistics* (pp. 19-45). Rhodes: University of the Aegean.

- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66, 60-92, DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- O'Brien, E. (2009). From antiracism to antiracisms. *Sociology Compass* 3(3), 501-512, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2009.00206.x>
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε Ιούνιο 2023 από: <http://hdl.handle.net/11419/1633>
- Π.Σ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας & της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι.
- Π.Σ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Parker, C., & Bickmore, K. (2012). Conflict management and dialogue with diverse students: novice teachers' approaches and concerns. *Journal of Teaching and Learning* 8(2), 47-64, DOI: <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i2.3313>
- Σκούρα, Ε. (2022). *Προτάσεις κριτικής αξιοποίησης κειμένων ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών* [Μεταπτυχιακή εργασία]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Στάμου, Γ. Α., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Γ. Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 13-55). Καβάλα: Σαΐτα.
- Στεργίου Α., & Σιμόπουλος Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ: Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell.
- Sammut, G. (2020). Attitudes, social representations and points of view. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valisner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 96-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sifianou, M., & Bayraktaroğlu, A. (2012). "Face", stereotyping, and claims of power: The Greeks and Turks in interaction. In C. Bratt Paulston, S.F. Kiesling & E.S. Rangel (Eds.). *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (pp. 292-312). Oxford: Wiley/Blackwell.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34, 411-421.

- Τσάκωνα, Β. (2013). *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 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, Θεσμοί»* (σσ. 525-539). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Tsakona, V. (2003). Jab lines in narrative jokes. *Humor: International Journal of Humor Research* 16(3), 315-329, DOI: <https://doi.org/10.1515/humr.2003.017>
- 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, DOI: <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2019.61.12.14>
- 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, DOI: <https://doi.org/10.1075/jlac.00036.tsa>
- Τσάμη, Β., Καπογιάννη, Ε., Τσάκωνα, Β., & Αρχάκης, Α. (2019). Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (Επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 5-8 Σεπτεμβρίου 2019* (σσ. 1333-1346). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τσάμη, Β. & Ρεβίθη, Ε. (2023). Ο ρευστός ρατσισμός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: Κριτική ανάλυση στα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό* (σσ. 445-475). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσάμη, Β., Σκούρα, Ε., & Αρχάκης, Α. (2021). Η συνύπαρξη του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς: Μια κριτική ανάλυση του ρευστού ρατσισμού. *Γλωσσολογία/Glossologia* 29, 59-75.
- Tsami, V., Skoura, E., & Archakis, A. (submitted). Racist and antiracist discourse in Greek migrant/refugee jokes: A multiliteracies teaching proposal about liquid racism.
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2018). *Η συνάντηση*. Ανακτήθηκε Ιούνιο 2023 από: <https://www.youtube.com/watch?v=tm1s3VQIQqY&t=10s>
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). *Διδακτέα ύλη και οδηγίες διδασκαλίας για τα μαθήματα Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία του Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2021-2022*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε Ιούνιο 2023 από: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles->

[legacy/ neoellinikis glossas kai grammateias toy imerisioy kai toy esperinoy gymna sioy gia to sholiko etos 2021-2022.pdf](#)

van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse and Society* 3(1), 87-118.

van Dijk, T. A. (2005). *Racism and discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.

van Dijk, T. A. (2021). *Antiracist Discourse: Theory and History of a Macromovement*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vasquez, V-M. (2017). Critical Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ανακτήθηκε Ιούνιο 2023 από: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/>

Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135.

Ψηφιακή Βάση Δεδομένων Αντιρατσιστικών Κειμένων WIKI-TRACE. (2023). Ανακτήθηκε Ιούνιο 2023 από: https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα

Weaver, S. (2016). *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.

Winant, H. (2002). The modern world racial system in transition. In F. Anthias & C. Lloyd (Eds.), *Rethinking Anti-Racisms: From Theory to Practice* (pp. 100-110). London: Routledge.

ⁱ Ευχαριστούμε τους/τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα διατυπώνοντας τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους. Η μελέτη αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση» του Πανεπιστημίου Πατρών. Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτείται από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. 2019-2022, TRACE/HFRI-FM17-42).

ⁱⁱ Το μοντέλο των πολυγραμματισμών στην πιο σύγχρονη εκδοχή του επιμερίζει κάθε μία από τις τέσσερις διαδικασίες σε δύο επιμέρους στάδια. Ωστόσο, για λόγους συντομίας, στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζουμε ενοποιημένα τα στάδια της κάθε διαδικασίας. Για διδακτικές προτάσεις με βάση και τα οχτώ επιμέρους στάδια, βλ. Tsami, et al., submitted·Σκούρα, 2022.

ⁱⁱⁱ <https://www.youtube.com/watch?v=tm1s3VQIQY&t=10s>

^{iv} Ο όρος *μετανάστης/τρια* δηλώνει τα άτομα που μετακινούνται εκούσια αναζητώντας επαγγελματικές ευκαιρίες και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, ενώ με τον όρο *πρόσφυγας/ισσα* προσδιορίζονται τα άτομα που μετακινούνται υπό την πίεση γεωπολιτικών μεταβολών και παραβιάσεων των δικαιωμάτων τους και τα οποία βρίσκονται υπό καθεστώς ασύλου ή αιτούνται άσυλο (για έναν πιο λεπτομερή προσδιορισμό των δύο όρων βλ. ενδεικτικά Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 33-34). Αντιλαμβανόμενες/οι την γενικευτική χρήση των όρων *μετανάστης/τρια* και *πρόσφυγας/ισσα*, τα πολλές φορές δυσδιάκριτα μεταξύ τους όρια, καθώς και τις πολιτικές σκοπιμότητες που πιθανόν υποκρύπτει η χρήση του ενός ή του άλλου όρου, στο άρθρο αυτό επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε μαζί και τους δύο όρους.

^v Οι στόχοι του παρόντος άρθρου περιορίζονται στην κριτική επεξεργασία των γλωσσικών επιλογών του συγκεκριμένου κειμένου. Δεδομένης της πολυτροπικότητάς του, έμφαση μπορεί να δοθεί επίσης στα οπτικά, ακουστικά και άλλα σημειωτικά χαρακτηριστικά μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η διείσδυση του

ρατσιστικού λόγου στον αντιρατσιστικό. Για την πολυτροπική ανάλυση αντίστοιχων κειμένων με ρευστό ρατσισμό βλ. Tsakona, et al., 2020· Τσάμη & Ρεβίθη, 2023.

^{vi} Με αύξοντα αριθμό σημειώνονται οι συνεισφορές των αναπαριστώμενων χαρακτήρων Α και Β. Τα υπό ανάλυση σημεία του κειμένου σημειώνονται και με πλάγια γραμματοσειρά. Για την απομαγνητοφώνηση του βίντεο χρησιμοποιούμε επίσης τα ακόλουθα σύμβολα (βλ. σχετικά Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 77):

((xxx)) μεταγλωσσικά σχόλια και πρόσθετες πληροφορίες

xx:: επιμήκυνση συλλαβής

Xxx εμφατικός επιτονισμός

. τελικός επιτονισμός

, μη τελικός επιτονισμός

; ανοδικός επιτονισμός

^{vii} Αναμενόμενο γνωσιακό σχήμα: ο πλειονοτικός χαρακτήρας φέρει ένα επίθετο που στερεοτυπικά θεωρείται ενδεικτικό της ελληνικής του καταγωγής.

Μη αναμενόμενο γνωσιακό σχήμα: ο πλειονοτικός χαρακτήρας παρουσιάζεται να φέρει ένα επίθετο που προσλαμβάνεται ως μη ελληνικό.

^{viii} Αναμενόμενο γνωσιακό σχήμα: ένα άτομο μεταναστευτικής-προσφυγικής καταγωγής δεν συμπεριφέρεται ρατσιστικά σε άλλους/ες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες.

Μη αναμενόμενο γνωσιακό σχήμα: ένα άτομο μεταναστευτικής-προσφυγικής καταγωγής συμπεριφέρεται ρατσιστικά στους/στις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες.

^{ix} Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η συγκεκριμένη κειμενική ανάλυση είναι ενδεικτική. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η διδακτική διαδικασία είναι ανοιχτή σε πολλαπλές αναλύσεις και σε διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να σχολιαστεί επίσης ότι η αμφίσημη λειτουργία της αποκάλυψης της μεταναστευτικής-προσφυγικής καταγωγής του πλειονοτικού χαρακτήρα (Α) αφενός αναδεικνύει την πλήρη αφομοίωσή του στο πλειονοτικό περιβάλλον προωθώντας τον ρατσιστικό λόγο· αφετέρου ενισχύει την αντιρατσιστική στόχευση του κειμένου, αφού αμφισβητεί την «καθαρή» εθνική ομοιογένεια υπονοώντας ότι ακόμα και οι πλειονοτικοί πληθυσμοί έχουν τελικά μεταναστευτικές/μειονοτικές καταβολές.

^x Ο σχεδιασμός και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση της ειδικής πλατφόρμας λογισμικού Google Forms. Τηρώντας τις αρχές του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου δηλώνονταν ρητά οι στόχοι της έρευνας, παρεχόταν η διαβεβαίωση της ανωνυμίας των απαντήσεων και γινόταν σαφές στους/στις πληροφορητές/τριες ότι έχουν δικαίωμα οποιαδήποτε στιγμή να αποχωρήσουν από τη διαδικασία. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μελέτη υλοποιήθηκε ύστερα από έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Πατρών (Αριθμός Πρωτοκόλλου: 13151) και με την ενυπόγραφη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους.

^{xi} Σε παρενθέσεις παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.