

Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης¹

Ειρήνη Σκούρα

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο στόχος είναι η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής πρότασης για την κριτική αξιοποίηση προσχηματικά αντιρατσιστικών κειμένων, τα οποία προωθούν ένα υπόρρητο είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (liquid racism, Weaver 2016). Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρότασης στηρίζεται στο *μοντέλο των πολυγραμματισμών* (multiliteracies, Kalantzis & Cope 2012). Ειδικότερα, προτείνεται η κριτική επεξεργασία στην τάξη ενός αφηγηματικού κειμένου από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, το οποίο φαινομενικά έχει αντιρατσιστική πρόθεση. Για την κριτική ανάλυση του κειμένου αξιοποιείται το *μοντέλο αφηγηματικής τοποθέτησης* (narrative positioning model, Bamberg 1997). Κεντρική επιδίωξη της συγκεκριμένης πρότασης είναι η ανάπτυξη του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy, βλ. ενδ. Vasquez 2017) των μαθητών/τριών, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις αφηγηματικές πρακτικές μέσω των οποίων αναπαράγονται οι ρατσιστικές τοποθετήσεις στο πλαίσιο του φαινομενικά αντιρατσιστικού λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: ρευστός ρατσισμός, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, αφήγηση

¹ Το συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας Σκούρα (2022) που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Γλωσσολογία: Γλώσσα και Επικοινωνία» του Πανεπιστημίου Πατρών. Ευχαριστώ τον κ. Α. Αρχάκη και τη Β. Τσάμη για την επιστημονική καθοδήγηση και τις συμβουλές τους.

1. Εισαγωγή

Η έννοια του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy, βλ. Vasquez 2017) βρίσκεται στο επίκεντρο των περισσότερων σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βασικός στόχος της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να ανιχνεύουν στα κείμενα φαινόμενα κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων. Τέτοιου είδους ρατσιστικές ανισότητες μπορεί να αναπαράγονται ακόμα και σε κείμενα που φαινομενικά έχουν αντιρατσιστική στόχευση (βλ. Αρχάκης κ.ά. 2023).

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία ενδεικτική εκπαιδευτική πρόταση για την κριτική αξιοποίηση κειμένων τα οποία αναπαράγουν ένα υπόρρητο είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (Weaver 2016). Τα κείμενα αυτά, μολονότι φαινομενικά προωθούν τον αντιρατσιστικό λόγο, δεν κατορθώνουν τελικά να απεμπλακούν από την αναπαραγωγή ρατσιστικών τοποθετήσεων. Ακολουθώντας το *μοντέλο των πολυγραμματισμών* (Kalantzis & Cope 2012), στόχος της εκπαιδευτικής πρότασης είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναλύουν και να αμφισβητούν τις ρατσιστικές τοποθετήσεις που καλλιεργούνται από τον φαινομενικά αντιρατσιστικό λόγο.

Στην επόμενη ενότητα (2) συζητούνται οι βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού (υποενότητα 2.1), προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα κείμενα ρευστού ρατσισμού μπορούν να αποτελέσουν μέρος της κριτικής εκπαίδευσης (υποενότητα 2.2) και παρουσιάζεται το μοντέλο των πολυγραμματισμών (υποενότητα 2.3). Στην ενότητα 3 γίνεται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πρότασης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κριτική ανάλυση ενός αφηγηματικού κειμένου από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, το οποίο φαινομενικά έχει αντιρατσιστική στόχευση. Η κριτική ανάλυση του κειμένου βασίζεται στο *μοντέλο αφηγηματικής τοποθέτησης* (Bamberg 1997). Η τέταρτη και τελευταία ενότητα (4) περιλαμβάνει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τους πιθανούς περιορισμούς της εφαρμογής των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Προσδιορίζοντας τον κριτικό γραμματισμό

Ως εκπαιδευτική 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 σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών που δεν υποστηρίζει ότι κινείται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης 2017: 232).

Ο κριτικός γραμματισμός, ως εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, βασίζεται στην παραδοχή ότι τα κείμενα δεν συνιστούν ιδεολογικά ουδέτερες κατασκευές, αλλά δημιουργούνται από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και εγκαθιδρύουν «αλήθειες» και σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014: 411, Vasquez 2017: 7). Εκκινώντας από την παραδοχή αυτή, ο κριτικός γραμματισμός αποσκοπεί στην αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αναλύσεις που αποκαλύπτουν τις σχέσεις εξουσίας και τις ιδεολογικές θέσεις που (ανα)παράγονται ρητά ή υπόρρητα στα κείμενα (Στάμου κ.α. 2016: 31). Ένας βασικός δηλαδή στόχος της κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας είναι να φέρει στην επιφάνεια τα λανθάνοντα μηνύματα των κειμένων που διαιωνίζουν κοινωνιογλωσσικές ανισότητες και να καταστήσει σαφή τον ρόλο τους στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας (Fairclough 1992, Janks 2000, Curdt-Christiansen 2010).

Η ανάπτυξη της κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αναλύουν δημόσια κείμενα από την καθημερινότητά τους θέτοντας ερωτήματα, όπως: «γιατί ο[/η] συγγραφέας ή ο[/η] ομιλητής[/τρια] έκανε αυτές τις επιλογές; Ποιος[/α] ισχυροποιείται ή αποδυναμώνεται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται;» (Janks 1993: iii). Τέτοιου είδους ερωτήματα μπορούν καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να εξετάζουν τη σχέση μεταξύ γλώσσας και εξουσίας, να αμφισβητούν την κοινωνική πραγματικότητα και να εξοικειώνονται με δράσεις που προωθούν την κοινωνική αλλαγή (Lewison et al. 2002, Lee 2011). Υπό αυτή την οπτική, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο κριτικός γραμματισμός έχει αντιρατσιστική στόχευση. Μπορεί δηλαδή να προσανατολίσει την εκπαιδευτική διαδικασία στην κριτική συζήτηση των ποικίλων μορφών ρατσιστικής καταπίεσης, στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανάλυσής τους, και στην ανάληψη πρακτικής κοινωνικοπολιτικής δράσης για την αντιμετώπισή τους (Laramee & Tavare 2017: 38, βλ. επίσης Πανταζής 2015: 113-115).

2.2 Κριτική αξιοποίηση κείμενων ρευστού ρατσισμού

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 είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (Tsakona 2019, Τσάκωνα κ.ά. 2020, Tsami et al. forthcoming). Τα κείμενα αυτά, αν και φαινομενικά επιδιώκουν την καταγγελία του ρατσισμού, δεν κατορθώνουν να απεμπλακούν από την προώθηση της ανισότητας σε βάρος 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 σε πρακτικές διακρίσεων και σχέσεις κατάχρησης της εξουσίας που καταλήγουν στον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση 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 επιδιώκει την απώθηση των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών από τη χώρα υποδοχής. Η αφομοίωση 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 οδήγησαν στην ανάδυση του *αντιρατσιστικού λόγου* (van Dijk 2021: 4-5). 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).

Η ανάδυση του αντιρατσιστικού λόγου και η απαγόρευση των καταφανών ξενοφοβικών πρακτικών δεν έχουν κατορθώσει την εξάλειψη ή την υποχώρηση του ρατσιστικού λόγου. 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» (Πανταζής 2015: 48, 61-65). 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, 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, μέσα από την κριτική επεξεργασία κειμένων ρευστού ρατσισμού οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν 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. forthcoming).

2.3 Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Η εκπαιδευτική πρόταση για την κριτική αξιοποίηση κειμένων ρευστού ρατσισμού βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών. Οι πολυγραμματισμοί συνιστούν μία παιδαγωγική εφαρμογή των κριτικών προσεγγίσεων της γλώσσας που 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. 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 ακόλουθες διαδικασίες:²

- i. *Βιώνοντας* (experiencing): Αφορά την αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στο καθημερινό κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών.
- ii. *Εννοιολογώντας* (conceptualizing): Αφορά την προσπάθεια των μαθητών/τριών να συνειδητοποιήσουν πώς συγκεκριμένοι κειμενογλωσσολογικοί όροι και συγκεκριμένα κοινωνιογλωσσολογικά φαινόμενα συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων.
- iii. *Αναλύοντας* (analyzing): Αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται.
- iv. *Εφαρμόζοντας* (applying): Οι μαθητές/τριες επιχειρούν μία παρέμβαση στον κόσμο στον οποίο ζουν μέσα από τη δημιουργία πρωτότυπων κειμένων.

² Το μοντέλο των πολυγραμματισμών στην πιο σύγχρονη εκδοχή του επιμερίζει κάθε μία από τις τέσσερις διαδικασίες σε δύο επιμέρους στάδια. Για λόγους συντομίας, στη συγκεκριμένη μελέτη τα στάδια της κάθε διαδικασίας παρουσιάζονται ενοποιημένα. Για διδακτικές προτάσεις με βάση και τα οχτώ επιμέρους στάδια, βλ. Tsami et al. (forthcoming), Σκούρα (2022).

3. Πολυγραμματισμοί και κείμενα ρευστού ρατσισμού: μια ενδεικτική εκπαιδευτική πρόταση

Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει την εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση κειμένων ρευστού ρατσισμού με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν:

- i. να εντοπίζουν τις γλωσσικές επιλογές των κειμένων που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ρατσιστικών και αντιρατσιστικών τοποθετήσεων,
- ii. να αποκτήσουν επίγνωση για τα θέματα του ρατσισμού, του αντιρατσισμού και του ρευστού ρατσισμού,
- iii. να συνειδητοποιούν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις καθιερωμένες, ευρέως αποδεκτές αντιλήψεις για τους μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική πρόταση που ακολουθεί δεν είναι δοκιμασμένη ή κατάλληλη για άμεση εφαρμογή στην τάξη και δεν θα μπορούσε να ενταχθεί αυτούσια σε διδακτικά εγχειρίδια. Για τη μετατροπή της σε εφαρμόσιμο εκπαιδευτικό υλικό και για την αποτελεσματική αξιοποίησή της είναι απαραίτητη η προσαρμογή της από τους/τις εκπαιδευτικούς ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντά τους και τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα προτεινόμενα στάδια συλλογής και επεξεργασίας κειμένων ρευστού ρατσισμού.

3.1 Βιώνοντας

Οι μαθητές/τριες φέρνουν στην τάξη κείμενα από την καθημερινότητά τους τα οποία αναφέρονται σε μεταναστευτικά-προσφυγικά θέματα (βλ. ενδ. Ψηφιακή βάση δεδομένων αντιρατσιστικών κειμένων WIKI-TRACE 2023). Εντοπίζουν ποια κείμενα:

- i. προωθούν αποκλειστικά ρατσιστικές τοποθετήσεις σε βάρος των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών,

- ii. έχουν αντιρατσιστικό προσανατολισμό επιδιώκοντας την υποστήριξη των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών ή/και την αντίκρουση των ρατσιστικών αντιλήψεων και πρακτικών.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες εστιάζουν στην κατηγορία με τα αντιρατσιστικά κείμενα και εξετάζουν 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 «Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες» με τίτλο «Η ιστορία του Omar». Πρόκειται για ένα πολυτροπικό αφηγηματικό κείμενο το οποίο έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής καμπάνιας του συγκεκριμένου φορέα και είναι δημοσιευμένο στο επίσημο κανάλι του ελληνικού τμήματος της Ύπατης Αρμοστείας στο YouTube.³

Στο βίντεο παρουσιάζεται μία οικογένεια προσφύγων/ισσών από τη Συρία, η οποία έχει εγκατασταθεί στο Λουξεμβούργο και αφηγείται γεγονότα της προσφυγικής εμπειρίας και της καθημερινότητας στον τόπο υποδοχής. Σκοπός του βίντεο είναι η αντίκρουση των αρνητικών αντιλήψεων για τους/τις πρόσφυγες/ισσες μέσω της ανάδειξης των εμπειριών των ίδιων. Ωστόσο, στο βίντεο εξακολουθεί να προωθείται και να φυσικοποιείται η ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης των Άλλων μέσα από την εικόνα του/της «ιδανικού/ής» πρόσφυγα/ισσας που επιδιώκει να αφομοιωθεί από την πλειονοτική κοινότητα (βλ. ενότητα 2.2). Μπορεί να θεωρηθεί λοιπόν ότι πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο που συνιστά χαρακτηριστικό παράδειγμα ρευστού ρατσισμού. Το κείμενο αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στην τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι αφηγηματικές επιλογές που το διαμορφώνουν συμβάλλουν στη συνύπαρξη των αντιρατσιστικών και των ρατσιστικών τοποθετήσεων.⁴

³ https://www.youtube.com/watch?v=XRm0dDoV-_o

⁴ Οι στόχοι του παρόντος άρθρου περιορίζονται στην κριτική επεξεργασία των γλωσσικών επιλογών του συγκεκριμένου κειμένου. Για την πολυτροπική ανάλυση αντίστοιχων κειμένων με ρευστό ρατσισμό βλ. Tsakona et al. (2020), Τσάμη & Ρεβίθη (2023).

3.2 Εννοιολογώντας

Οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό δημιουργούν ένα wiki στο οποίο αποσαφηνίζουν όρους που στη συνέχεια θα χρησιμεύσουν κατά την κριτική επεξεργασία του κειμένου και άλλων αντίστοιχων κειμένων, όπως:

- i. μετανάστες/τριες, πρόσφυγες/ισσες,
- ii. αφομοίωση, αποκλεισμός, διάκριση, ανισότητα, ομοιογένεια,
- iii. ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός, καταπολέμηση του ρατσισμού,
- iv. ρατσισμός, αντιρατσισμός, ρευστός ρατσισμός.

Βασιζόμενοι/ες στις έννοιες που συμπεριέλαβαν στο wiki και σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, οι μαθητές/τριες επιχειρούν να δημιουργήσουν μία σύντομη θεωρητική περιγραφή για:

- i. τον ρατσιστικό λόγο και τη σύνδεσή του με τις έννοιες *αφομοίωση, αποκλεισμός, διάκριση, ανισότητα, ομοιογένεια,*
- ii. τον αντιρατσιστικό λόγο και τη σύνδεσή του με τις έννοιες *ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός, καταπολέμηση του ρατσισμού,*
- iii. τον ρευστό ρατσισμό όπου συνυπάρχουν ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος.

Στο στάδιο αυτό μπορεί να επιχειρηθεί επίσης η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κειμενογλωσσολογική έννοια της *αφήγησης*. Η αφήγηση μπορεί να προσεγγιστεί ως ο τρόπος της κειμενικής αναπαράστασης διαδοχικών γεγονότων υπό μία συγκεκριμένη αξιολογική οπτική γωνία (Labov 1972: 359-361). 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:

- i. *Αφηγηματικός κόσμος*: αφορά τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται στα εξιστορούμενα γεγονότα οι αφηγηματικοί χαρακτήρες. Για την ανάλυση του συγκεκριμένου επιπέδου, μπορούν να εντοπιστούν οι *κατηγορίες* στις οποίες ταξινομούνται οι αναπαριστώμενοι χαρακτήρες και να διερευνηθούν τα *κατηγορήματα* (predicates), δηλαδή τα χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές και οι δραστηριότητες που αποδίδονται στην κάθε κατηγορία (Sacks 1992, Αρχάκης 2020: 208, Archakis 2022: 1271). Ειδικότερα, στο υπό μελέτη κείμενο εντοπίζεται η κατηγορία *πρόσφυγας/ισσα* και, μέσα από τα κατηγορήματα που αποδίδονται στη συγκεκριμένη κατηγορία, οικοδομείται η τοποθέτηση των αναπαριστώμενων χαρακτήρων.
- ii. *Αφηγηματική διεπίδραση*: διαμορφώνεται με βάση τη σχέση που επιδιώκει να οικοδομήσει ο/η δημιουργός του κειμένου με τους/τις αποδέκτες/τριές του. Ειδικότερα, εξετάζεται αν οικοδομείται μια *σχέση εγγύτητας* με τους/τις αποδέκτες/τριες μέσω της ενίσχυσης των προσδοκιών τους, ή μια *σχέση απόστασης* μέσω της αντίθεσης προς τις προσδοκίες και τις πρακτικές των αποδεκτών/τριών. Δεδομένου ότι το υπό ανάλυση κείμενο α) έχει δημοσιευτεί με ελληνικούς υπότιτλους από το ελληνικό τμήμα της Ύπατης Αρμοστείας, και β) έχει πολλούς/ές δυνητικούς/ές αποδέκτες/τριες, μπορεί να θεωρηθεί ότι απευθύνεται σε ένα πλειονοτικό *συλλογικό πρόσωπο* (group face, Sifianou & Bayraktaroglu 2012: 297), το οποίο συντονίζεται με την κυρίαρχη εθνική προσδοκία αφομοίωσης των διαφορετικών μειονοτικών Άλλων (Αρχάκης 2020: 212-214). Μπορούμε, για παράδειγμα, να υποθέσουμε ότι τα κατηγορήματα αφομοίωσης των προσφύγων/ισσών που πιθανώς εντοπίζονται στον αφηγηματικό κόσμο του υπό ανάλυση κειμένου ενισχύουν τις προσδοκίες του συλλογικού πλειονοτικού προσώπου και οικοδομούν μια σχέση εγγύτητας με τους/τις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριες. 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).

- iii. *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).

3.3 Αναλύοντας

Στο συγκεκριμένο επίπεδο, οι μαθητές/τριες αναλύουν τις αφηγηματικές επιλογές του κειμένου και τη λειτουργία τους στην οικοδόμηση συγκεκριμένων σχέσεων μεταξύ αφηγητών/τριών και αποδεκτών/τριών. Επιπλέον, αξιολογούν τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται στο κείμενο, ερμηνεύουν τα συμφέροντα και τα κίνητρα των δημιουργών του.

Όπως ήδη αναφέρθηκε (βλ. εν. 3.1 Βιώνοντας), το προτεινόμενο προς ανάλυση κείμενο προέρχεται από το βίντεο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ με τίτλο «Η ιστορία του Omar». Οι αναπαριστώμενοι χαρακτήρες εμφανίζονται να χρησιμοποιούν την αραβική και τη γαλλική γλώσσα. Στους υπότιτλους εμφανίζεται η παρακάτω ελληνική μετάφραση:⁵

(1) Η ιστορία του Omar

((Στο βίντεο προβάλλεται αρχικά, ο Ziad, ο πατέρας του Omar, ο οποίος χρησιμοποιεί την αραβική γλώσσα. Στους υπότιτλους εμφανίζεται η ελληνική μετάφραση))

⁵ Στις διπλές παρενθέσεις σημειώνονται μεταγλωσσικά σχόλια και πρόσθετες οπτικές πληροφορίες. Τα υπό ανάλυση σημεία του κειμένου σημειώνονται με αύξοντα αριθμό και πλάγια γραμματοσειρά.

Ziad: Με λένε Ziad Jnede. Είμαι από την Συρία, από την πόλη Χομς. Είμαι πατέρας έξι παιδιών. Η οικογένειά μας είναι οκταμελής. Εγώ, η γυναίκα μου και τα έξι παιδιά μας. [1] Στο Χομς ήμουν έμπορος ειδών λιανικής. Είχα ένα κατάστημα. Πουλούσαμε αρώματα, αξεσουάρ μόδας, καλλυντικά και άλλα. Ήμασταν ευτυχημένοι. Ήμασταν ικανοποιημένοι από την ζωή μας. Είχαμε όλα όσα χρειαζόμασταν και ζούσαμε με ασφάλεια. Στη Συρία έχουμε ένα ρητό «Ζήτα κάτι και θα σου δοθεί».

((Στη συνέχεια, προβάλλεται η σύζυγος του Ziad, η οποία χρησιμοποιεί την αραβική γλώσσα. Στους υπότιτλους εμφανίζεται η ελληνική μετάφραση))

Σύζυγος Ziad: [2] Έπεσε μια βόμβα στην περιοχή όπου έμενα με τον άνδρα και τα παιδιά μου. Τότε μετακομίσαμε στο πατρικό μου για περίπου ενάμιση μήνα. Μετά από τον βομβαρδισμό αρχίσαμε να μετακινούμαστε από περιοχή σε περιοχή. Τα παιδιά κι εγώ ήμασταν παγιδευμένοι, επειδή η Χομς τότε ήταν σε κατάσταση πολιορκίας. Δεν μπορούσαμε να δούμε πλέον την οικογένειά μας. Δεν υπήρχε τρόπος να πάμε να δούμε τις αδερφές ή τη μητέρα μου.

((Παρουσιάζεται ξανά ο Ziad που χρησιμοποιεί την αραβική γλώσσα. Στους υπότιτλους εμφανίζεται η ελληνική μετάφραση))

Ziad: [3] Μέχρι τότε δεν είχαμε καμία πρόθεση να φύγουμε από τη χώρα, αλλά τότε ξεκίνησαν οι βομβαρδισμοί στη γειτονιά μας. Ήμασταν στο σπίτι, ντυμένοι με τα καθημερινά μας ρούχα. Δεν είχαμε καν χρόνο να αλλάξουμε ρούχα ή να πάρουμε τα προσωπικά μας αντικείμενα από το σπίτι. Βγήκα έξω τρέχοντας με τις παντόφλες. [4] Φύγαμε με ένα διαλυμένο αυτοκίνητο. Με το θέλημα του Θεού καταφέραμε να διαφύγουμε. Ευτυχώς το αυτοκίνητο είχε αρκετή βενζίνη. [5] Πήγαμε στην Ιορδανία. Εκεί περάσαμε από συνέντευξη. Στη συνέχεια καταγραφίκαμε ως πρόσφυγες. Μας κάλεσαν αργότερα από την Ύπατη Αρμοστεία και μας ενημέρωσαν ότι υπήρχε πιθανότητα να μετεγκατασταθούμε στο Λουξεμβούργο. Τους ζήτησα να μου συλλαβίσουν γράμμα-γράμμα το όνομα της χώρας, για να βεβαιωθώ ότι είχα καταλάβει καλά.

((Η κάμερα δείχνει τον Omar ο οποίος χρησιμοποιεί τη γαλλική γλώσσα. Στους υπότιτλους προβάλλεται η ελληνική μετάφραση))

Omar: [6] Στην Ιορδανία πέφταμε συχνά θύματα εκμετάλλευσης. Για παράδειγμα, έλεγαν: «Αυτός είναι από τη Συρία. Είναι πρόσφυγας. Μπορούμε να τον βάλουμε να μας φτιάξει το σπίτι με λιγότερα χρήματα». [7] Αλλά το δεχόμασταν. Έπρεπε να δουλέψουμε για να μπορέσουμε να φάμε. Εγώ στην Ιορδανία δούλεψα σε ένα εστιατόριο, έστρωνα πλακάκια, έκανα ηλεκτρολογικές εργασίες. [8] Έκανα πολλές και διάφορες δουλειές. Όλες με πολύ μικρή αμοιβή. Τη μικρότερη αμοιβή στον κόσμο. Εγώ προσωπικά δεν έβγαλα καθόλου χρήματα. Ούτε ο πατέρας μου έβγαλε πολλά. Ήμασταν απλώς συνέχεια κουρασμένοι.

((Ο Omar βρίσκεται στο σχολείο στο Λουξεμβούργο όπου παρακολουθεί μάθημα γαλλικής γλώσσας. Ο Omar κοιτάζει την κάμερα. Χρησιμοποιεί τη γαλλική γλώσσα. Στους υπότιτλους του βίντεο εμφανίζεται η παρακάτω ελληνική μετάφραση))

Omar: [9] Τώρα πάω σχολείο. Είναι πολύ καλύτερα για μένα. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο. Μερικές φορές βγαίνω έξω μαζί τους. Πηγαίνω στο χωριό Belval, σε ένα πάρκο όπου κάνουμε ποδήλατο. Μερικές φορές ανεβαίνουμε στους λόφους. Όταν κάνω γυμναστική το μυαλό μου είναι μόνο εκεί. Δεν σκέφτομαι τίποτα άλλο. Ξεχνάω τα πάντα, τα πάντα. [10] Όταν πρωτοήρθαμε στο Λουξεμβούργο, την πρώτη ή τη δεύτερη μέρα, δυσκολευτήκαμε κάπως. Δεν είχαμε συνηθίσει ακόμα το νέο περιβάλλον. Αγόρασα αυτή την κάμερα. Είναι καλή κάμερα, αλλά αν δω κάποια άλλη, πολλές φορές σκέφτομαι «Πω πω,! Τι είναι αυτό;». Μου αρέσουν οι κάμερες. Είναι η αδυναμία μου.

((Οι γονείς του Omar παρακολουθούν μαθήματα γαλλικής γλώσσας. Ο Omar απευθύνεται στην κάμερα χρησιμοποιώντας τη γαλλική γλώσσα. Στους υπότιτλους του βίντεο εμφανίζεται η παρακάτω ελληνική μετάφραση))

Omar: [11] Οι γονείς μου τώρα είναι στο μάθημα. Μου αρέσει πολύ αυτό, γιατί σύντομα θα μπορούν να εργαστούν. Κι εγώ το ίδιο. Μια μέρα θα αρχίσω κι εγώ να δουλεύω στο Λουξεμβούργο. Και θα λέω ότι είναι η πατρίδα μου!

Στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου, οι μαθητές/τριες παρατηρούν ότι οι τρεις αναπαριστώμενοι χαρακτήρες εντάσσονται στην κατηγορία *πρόσφυγες/ισσες*, καθώς παρουσιάζονται ως μία οικογένεια από τη Συρία που έχει μετακινηθεί στο Λουξεμβούργο. Στη συγκεκριμένη κατηγορία προσδένονται, μέσα από τις συνεισφορές του Ziad και της συζύγου του, κατηγορήματα που σχετίζονται με την ανάμνηση του τόπου καταγωγής και με την αναγκαστική μετακίνηση σε νέους τόπους διαμονής υπό την πίεση γεωπολιτικών μεταβολών και παραβιάσεων των δικαιωμάτων τους. Ειδικότερα, μέσα από την ανάμνηση του τόπου καταγωγής, ο Ziad επισημαίνει τις καλές συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας στη Συρία, δηλαδή τις καθημερινές δραστηριότητες και τα θετικά συναισθήματα που τις συνόδευαν (βλ. [1] *Ήμασταν εντυχιμένοι. Ήμασταν ικανοποιημένοι από την ζωή μας. Είχαμε όλα όσα χρειαζόμασταν και ζούσαμε με ασφάλεια*). Την ομαλή αυτή διαβίωση μετέβαλε ο πόλεμος που οδήγησε στην παραβίαση της ελευθερίας των προσφύγων/ισσών (βλ. [2] *Έπεσε μια βόμβα στην περιοχή όπου έμενα με τον άνδρα και τα παιδιά μου. Τα παιδιά κι εγώ ήμασταν παγιδευμένοι, επειδή η Χομς τότε ήταν σε κατάσταση πολιορκίας.*, [3] *Μέχρι τότε δεν είχαμε καμία πρόθεση να φύγουμε από τη χώρα, αλλά τότε ξεκίνησαν οι βομβαρδισμοί στη γειτονιά μας.*, [4] *Φύγαμε με ένα διαλυμένο αυτοκίνητο*) και στην αναγκαστική μετακίνηση σε νέους τόπους εγκατάστασης (βλ. [5] *Πήγαμε στην Ιορδανία. Στη συνέχεια καταγραφήκαμε ως πρόσφυγες. Μας κάλεσαν αργότερα από την Ύπατη Αρμοστεία και μας ενημέρωσαν ότι υπήρχε πιθανότητα να μετεγκατασταθούμε στο Λουξεμβούργο*).

Η παραβίαση των δικαιωμάτων των προσφύγων/ισσών στον τόπο προσωρινής εγκατάστασης αναδεικνύεται επίσης μέσα από τα κατηγορήματα θυματοποίησης, τα οποία αναπαράγονται από τον τρίτο αφηγηματικό χαρακτήρα, τον Omar. Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας παρουσιάζει την οικογένειά του ως αποδέκτρια ρατσιστικών συμπεριφορών, οι οποίες εκδηλώνονται με αφορμή την προσφυγική καταγωγή των χαρακτήρων. Τα κατηγορήματα θυματοποίησης προβάλλουν τους/τις πρόσφυγες/ισσες ως άτομα που υφίστανται οικονομική εκμετάλλευση από τους/τις πλειονοτικούς/ες (βλ. [6] *Στην Ιορδανία πέφταμε συχνά θύματα εκμετάλλευσης. Για παράδειγμα, έλεγαν: «Αυτός είναι από τη Συρία. Είναι πρόσφυγας. Μπορούμε να τον βάλουμε να μας φτιάξει το σπίτι με λιγότερα χρήματα*», [8] *Έκανα πολλές και διάφορες δουλειές. Όλες με πολύ μικρή αμοιβή. Τη μικρότερη αμοιβή στον κόσμο. Εγώ προσωπικά δεν έβγαλα καθόλου χρήματα. Ούτε ο πατέρας μου έβγαλε πολλά.*) και απασχολούνται σε εργασιακές θέσεις «χαμηλού» κύρους με σκοπό την επιβίωση (βλ. [7] *Εγώ στην Ιορδανία δούλεψα σε ένα εστιατόριο, έστρωνα πλακάκια, έκανα ηλεκτρολογικές εργασίες. Έπρεπε να δουλέψουμε για να φάμε*).

Στη συνέχεια, μπορεί να συζητηθεί στην τάξη το γεγονός ότι ο Omar παρουσιάζεται να χρησιμοποιεί αποκλειστικά τη γαλλική γλώσσα, η οποία αποτελεί μία από τις επίσημες γλώσσες του Λουξεμβούργου. Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας αναπαριστάνεται να φοιτά σε ένα σχολείο του Λουξεμβούργου και, συγκεκριμένα, να παρακολουθεί μαθήματα γαλλικών. Η ορθή χρήση της πρότυπης γαλλικής από τον Omar υποδηλώνει την «επιτυχή» γλωσσική αφομοίωσή του στη χώρα υποδοχής. Η γνώση της πρότυπης γαλλικής φαίνεται να έχει συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του Omar και στη γενικότερη αφομοίωσή του στην κοινωνία υποδοχής. Ειδικότερα, η αφομοίωση του Omar αναδεικνύεται από κατηγορήματα που προβάλλουν τον συγκεκριμένο χαρακτήρα ως ένα άτομο το οποίο, μέσω της γνώσης της γαλλικής γλώσσας, έχει κατορθώσει να αποκτήσει κοινωνικές σχέσεις (βλ. [9] *Τώρα πάω σχολείο. Είναι πολύ καλύτερα για μένα. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο.*) και να διαχειριστεί τις αρχικές δυσκολίες προσαρμογής στον νέο τόπο (βλ. [10] *Όταν πρωτοήρθαμε στο Λουξεμβούργο, την πρώτη ή τη δεύτερη μέρα, δυσκολευτήκαμε κάπως. Δεν είχαμε συνηθίσει ακόμα το νέο περιβάλλον.*).

Από την άλλη μεριά, οι γονείς του Omar χρησιμοποιούν αποκλειστικά την αραβική γλώσσα, ενώ παράλληλα αναπαριστάνονται να παρακολουθούν μαθήματα γαλλικών. Αναδεικνύεται δηλαδή η «μη επιτυχής» γλωσσική αφομοίωσή τους αλλά και η πρόθεσή τους να μάθουν την πρότυπη γλώσσα, προκειμένου να μπορέσουν ενδεχομένως να αναπτύξουν κοινωνικούς δεσμούς με τον πλειονοτικό πληθυσμό. Είναι δε χαρακτηριστικό το κατηγορήμα θετικής στάσης του Omar προς αυτή την πρακτική των γονιών του (βλ. [11] *Οι γονείς μου τώρα είναι στο μάθημα. Μου αρέσει πολύ αυτό, γιατί σύντομα θα μπορούν να εργαστούν. Κι εγώ το ίδιο.*), το οποίο υποδηλώνει ότι η γνώση της πρότυπης γαλλικής εκλαμβάνεται ως προϋπόθεση για την εύρεση εργασίας και ως μέσο για την ενσωμάτωση στον νέο τόπο διαμονής. Φαίνεται δηλαδή να αναπαράγεται από τους/τις πρόσφυγες/ισσες μια άμεση σύνδεση ανάμεσα στην παρακολούθηση μαθημάτων γαλλικής γλώσσας και στην τόνωση της αίσθησης του ανήκειν, αφού η γνώση της πρότυπης γλώσσας θεωρείται από τους/τις ίδιους/ες ως βασικό μέσο για να γίνουν αποδεκτά και ενεργά μέλη της πλειονοτικής κοινωνίας (βλ. [9] *Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο*, [11] *Και θα λέω ότι είναι η πατρίδα μου!*). Στη βάση αυτή, τα κατηγορήματα αφομοίωσης του Omar και της οικογένειάς του στον τόπο υποδοχής σχετίζονται με:

- i. την εκμάθηση της πλειονοτικής πρότυπης γλώσσας,
- ii. τις πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης στην κοινωνία υποδοχής μέσω της γνώσης της πρότυπης γλώσσας (εύρεση εργασίας, κοινωνικές δραστηριότητες),

iii. τη θετική στάση των προσφύγων απέναντι στις αφομοιωτικές πρακτικές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες εστιάζουν στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης και στη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους/στις δημιουργούς και τους/τις αποδέκτες/τριες του κειμένου. Ειδικότερα, μέσα από την ανάδειξη της αναγκαστικής μετακίνησης και της θυματοποίησης των προσφύγων/ισσών, το συγκεκριμένο κείμενο πλήττει τις ρατσιστικές πρακτικές του συλλογικού πλειονοτικού προσώπου. Επισημαίνει δηλαδή τις επιπτώσεις των πλειονοτικών πρακτικών στη ζωή των προσφύγων/ισσών και, συγκεκριμένα, την παραβίαση των δικαιωμάτων τους και την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών σε βάρος τους. Με τον τρόπο αυτό, το κείμενο επιδιώκει την καλλιέργεια μιας σχέσης απόστασης από τους/τις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριες. Από την άλλη, τα κατηγορήματα αφομοίωσης και θετικής στάσης των προσφύγων/ισσών προς την κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας, δείχνουν ότι το κείμενο οικοδομεί μια σχέση εγγύτητας με τους/τις πλειονοτικούς/ές 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 διαμορφώνεται με τους/τις αποδέκτες/τριες στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης, οι μαθητές/τριες αναζητούν τη συνολική τοποθέτηση του κειμένου (1). Στόχος του κειμένου είναι να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη για τις εμπειρίες των προσφύγων/ισσών αναδεικνύοντας μέσα από τη «φωνή» των ίδιων τις δυσκολίες που βίωσαν. Επιδιώκει δηλαδή την καταγγελία των ρατσιστικών πρακτικών και, επομένως, την προώθηση του αντιρατσιστικού λόγου. Ωστόσο, το συγκεκριμένο κείμενο, παρά την αντιρατσιστική του στόχευση, εξακολουθεί να αναπαράγει τη ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης των Άλλων. Η προώθηση του ρατσιστικού λόγου γίνεται μέσα από την αναπαράσταση των προσφύγων/ισσών ως γλωσσικά αφομοιωμένων και θετικά διακείμενων απέναντι στις αφομοιωτικές πλειονοτικές προσδοκίες.

Ο συγκεκριμένος τρόπος αναπαράστασης των προσφύγων/ισσών «ενδεχομένως μετριάξει το αίσθημα απειλής» που προκαλεί η γλωσσική και πολιτισμική τους διαφορά στους/στις πλειονοτικούς/ές αποδέκτες/τριες του κειμένου (Αλίαϊ & Τσάκωνα 2020: 114-115). Κι αυτό, γιατί αναδεικνύει τη διάθεση των προσφύγων/ισσών να γίνουν όμοιοι/ες με τους/τις πλειονοτικούς/ές, προωθώντας έμμεσα το μήνυμα ότι οι Άλλοι/ες μπορούν να απολαμβάνουν τα πλειονοτικά προνόμια (εργασίας, μόρφωσης, κοινωνικοποίησης) «μόνο μέσα από το πρίσμα αναστολής της εκδήλωσης της ετερότητάς τους» (Αρβανίτη 2013: 99).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το υπό μελέτη κείμενο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ συνιστά ένα παράδειγμα *ρευστού ρατσισμού*, καθώς συνυπάρχουν ο αντιρατσιστικός και ο ρατσιστικός λόγος. Μολονότι δηλαδή το συγκεκριμένο κείμενο επιδιώκει την καταγγελία του ρατσισμού, εξακολουθεί να προβάλλει την αφομοίωση ως αποκλειστικό και επιθυμητό μέσο ενσωμάτωσης των Άλλων, ενισχύοντας και φυσικοποιώντας τις ομογενοποιητικές ρατσιστικές αντιλήψεις.

3.4 Εφαρμόζοντας

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες δημιουργούν νέα κείμενα, στα οποία η ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών αμφισβητείται. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μία ιστορία, στην οποία η οικογένεια του Omar (βλ. κείμενο 1) αφηγείται τις εμπειρίες της στον νέο τόπο διαμονής, με τρόπο ώστε η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των προσφύγων/ισσών να προβάλλεται ως ισότιμη με αυτήν του πλειονοτικού πληθυσμού. Στη δημιουργία των νέων κειμένων σημαντική είναι η συμβολή των δίγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών/τριών της τάξης προκειμένου να αξιοποιηθούν και να αναδειχτούν οι εμπειρίες και οι γλώσσες καταγωγής τους.

4. Συμπεράσματα

Στόχος του άρθρου αυτού ήταν η παρουσίαση μιας ενδεικτικής εκπαιδευτικής πρότασης για την αξιοποίηση κειμένων *ρευστού ρατσισμού* (Weaver 2016). Κεντρική επιδίωξη της συγκεκριμένης πρότασης είναι να καλλιεργήσει τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών σε σχέση με αυτό το υπόρρητο είδος ρατσισμού. Να τους/τις καταστήσει 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.

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρότασης βασίστηκε στο μοντέλο των *πολυγραμματισμών* (Kalantzis & Cope 2012, 2013). Στόχος είναι οι μαθητές/τριες 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 κατά την κριτική ανάλυση των κειμένων αυτών (*ενοιολογώντας*). Ειδικότερα, προτάθηκε η κριτική επεξεργασία ενός αφηγηματικού κειμένου, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να εντοπίζουν τις αφηγηματικές πρακτικές μέσω των οποίων αναπαράγονται οι ρατσιστικές προσδοκίες αφομοίωσης του/της Άλλου/ης στο πλαίσιο του φαινομενικά αντιρατσιστικού λόγου (*αναλύοντας*). Απώτερος στόχος 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.

Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρότασης στη σχολική τάξη είναι απαραίτητη η προσαρμογή της 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 καλούνται να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη προγράμματα κριτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τέτοιους είδους δραστηριότητες συχνά εκλαμβάνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως «απαιτητικές» και «χρονοβόρες» ή ως δραστηριότητες που προκαλούν «συγκρούσεις» ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να μην επηρεαστεί η δυναμική της τάξης, δεν ενθαρρύνουν συστηματικά την υλοποίηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων (βλ. Archakis & Tsakona 2018: 21, Τσάμη κ.ά. 2019: 1337-1338, Σκούρα κ.ά. υπό δημ.).

Στο πλαίσιο όμως του κριτικού γραμματισμού, η ανάλυση κειμένων στα οποία συνυπάρχουν ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος δεν θα πρέπει να αποφεύγεται ως «απαιτητική» ή «απειλητική» για τη διδακτική διαδικασία. Τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή αναστοχαστικών συζητήσεων, να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας πολυσυλλεκτικής και πολυφωνικής αλληλεπίδρασης και να ενισχύσει τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών και διαγλωσσικών περιβαλλόντων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη μετατροπή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων σε εφαρμόσιμο εκπαιδευτικό υλικό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών παρεμβάσεων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με αντίστοιχες πρακτικές και να είναι σε θέση να τις αξιοποιούν όποτε δίνεται η κατάλληλη ευκαιρία.

Βιβλιογραφία

- Αλίαϊ, Ρ. & Β. Τσάκωνα. 2020. «Αυτοί/ές είναι σαν κι εμάς»: Ταυτότητες και θετικές αναπαραστάσεις μεταναστών/τριών σε αφηγήσεις από την επίσημη ιστοσελίδα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 28: 97-118.
- Anthias, F. & C. Lloyd. 2002. Introduction: Fighting racisms, defining the territory. Στο F. Anthias & C. Lloyd (επιμ.), *Rethinking Anti-racisms. From Theory to Practice*. London: Routledge, 1-21.
- Αρβανίτη, Ε. 2013. Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 6: 90-123. <https://doi.org/10.12681/jret.859>.
- Αρχάκης, Α. 2020. *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα. 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., Ρ. Καραχάλιου, Β. Τσάμη, & Α. Λαζανάς. 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*. Αθήνα: Πεδίο, 51-126.
- Archakis, A. 2022. Tracing racism in antiracist narrative texts online. *Ethnic and Racial Studies* 45(7): 1261-1282.

- Archakis, A., S. Lampropoulou & V. Tsakona. 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.
- Archakis, A. & V. Tsakona. 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.
- Bamberg, M. 1997. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7: 335-342.
- Baynham, M. 2002. *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beck, A. S. 2005. A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48(5): 392-400.
- 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.
- Curdt-Christiansen, X. L. 2010. Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research* 49(6): 184-194.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (Επιμ.). 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Janks, H. 1993. Critical Language Awareness. Στο H. Janks (επιμ.), *Language, Advertising and Power*. Critical Language Awareness Series. Johannesburg: Hodder and Stoughton and Wits University Press.
- Janks, H. 2000. Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review* 52(2): 175-186.
- Kalantzis, M. & B. Cope. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M. & B. Cope. 2013. *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- 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.

- Laramee, M. & T. Tavares. 2017. Creating racism-free schools through critical/courageous. conversations on race. Canada: Manitoba Education and Training. Available at: https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/racism_free/index.html (accessed 16/6/2023)
- Lee, C-J. 2011. Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education* 7(1): 95-102. Available at http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/lee.pdf (accessed 16/6/2023)
- Lewison, M., A. S. Flint & K. Van Sluys. 2002. Taking on critical literacy. The journey of newcomers and novices. *Language Arts* 79(5): 382-392.
- O'Brien, E. 2009. From antiracism to antiracisms. *Sociology Compass* 3(3): 501-512.
- Πανταζής, Β. 2015. *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/1633>
- Σκούρα, Ε. 2022. *Προτάσεις κριτικής αξιοποίησης κειμένων ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών* [Μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σκούρα, Ε., Β. Τσάμη & Α. Αρχάκης. υπό δημοσίευση. Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προτάσεις κριτικού γραμματισμού και στάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.
- Στάμου, Γ. Α., Α. Αρχάκης & Π. Πολίτης. 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*. Καβάλα: Σαΐτα, 13-55.
- Sacks, H. 1992. *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell.
- Sifianou, M. & A. Bayraktaroğlu. 2012. "Face", stereotyping, and claims of power: The Greeks and Turks in interaction. Στο C. Bratt Paulston, S.F. Kiesling & E.S. Rangel (επιμ.). *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. Oxford: Wiley/Blackwell, 292-312.
- Τεντολούρης, Φ. & Σ. Χατζησαββίδης, 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., Ρ. Καραχάλιου & Α. Αρχάκης, 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»*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 525-539.
- 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., R. Karachaliou & A. Archakis. 2020. Liquid Racism in the Greek Anti-Racist Campaign #StopMindBorders. *Journal of Language Aggression and Conflict* 8(2): 232-261.
- Τσάμη, Β., Ε. Καπογιάννη, Β. Τσάκωνα & Α. Αρχάκης. 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 & Ά. Ρούσσου (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 5-8 Σεπτεμβρίου 2019*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 1333-1346.
- Τσάμη, Β. & Ε. Ρεβίθη. 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*. Αθήνα: Πεδίο, 445-475.
- Tsami, V., E. Skoura & A. Archakis. forthcoming. Racist and antiracist discourse in Greek migrant/refugee jokes: A multiliteracies teaching proposal about liquid racism. Στο Α. Archakis & V. Tsakona (επιμ.), *Exploring the ambiguities of liquid racism: In between antiracist and racist discourse*. John Benjamins Publishing Company
- Ύπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. 2019. *Η ιστορία του Omar*. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=XRm0dDoV-_o
- 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: 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." Στο *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Διαθέσιμο στο: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/>
- Ψηφιακή Βάση Δεδομένων Αντιρατσιστικών Κειμένων WIKI-TRACE. 2023.
Ανακτήθηκε από: https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα
- Weaver, S. 2016. *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*.
London: Routledge.