

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥΣ

Αργύρης Αρχάκης
Καθηγητής
Πανεπιστημίου Πατρών

Βίλλυ Τσάκωνα
Επίκουρη καθηγήτρια
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Abstract

Critical approaches to literacy underline the importance of students' ability to trace linguistic and social inequality. They also underline the importance of students' awareness of different –and often conflicting– perspectives on social reality. Based on these assumptions, we attempt to show how school essays written by immigrant students, whereby complex identities are constructed, could be exploited in the framework of critical literacy programs and, particularly, of programs contributing to a culturally sustaining pedagogy. More specifically, we trace and analyze complex identities in immigrant students' essays that show their intention to legitimize themselves as members of the host community and simultaneously resist the assimilationist and monocultural pressures of the majority. We argue that such texts could enrich all students' sociocultural experiences and enhance their awareness of social inequality as imposed by monolingual and monocultural ideologies.

Key words

Critical literacy, culturally sustaining pedagogy, critical discourse analysis, intertextuality, entextualisation, legitimizing identities, resistance identities.

Περίληψη

Οι κριτικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό υπογραμμίζουν τη σημασία ανίχνευσης της γλωσσικής και κοινωνικής ανισότητας από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της συνειδητοποίησης εκ μέρους τους ότι υπάρχουν διαφορετικές -και συχνά αντικρουόμενες- αντιλήψεις της πραγματικότητας. Έχοντας τις παραδοχές αυτές στο επίκεντρο της μελέτης μας, επιχειρούμε να δείξουμε πώς κείμενα μεταναστών/ριών μαθητών/ριών (ΜΜ), στα οποία οικοδομούνται σύνθετες ταυτότητες, μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού και, ειδικότερα, σε προγράμματα που αποσκοπούν στην *παιδαγωγική της πολιτισμικής βιωσιμότητας*.

τητας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζουμε και αναλύουμε στα γραπτά των ΜΜ σύνθετες ταυτότητες που δείχνουν την επιθυμία τους να 'νομιμοποιήσουν' τους εαυτούς τους ως μέλη της κοινότητας υποδοχής και ταυτόχρονα να αντισταθούν στις αφομοιωτικές και μονοπολιτισμικές πιέσεις της πλειονότητας. Θεωρούμε ότι τέτοια κείμενα μπορούν να εμπλουτίσουν τις κοινωνιοπολιτισμικές εμπειρίες όλων των μαθητών/ριών και να διευρύνουν την επίγνωσή τους για την κοινωνική ανισότητα, όπως η τελευταία επιβάλλεται από μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές ιδεολογίες.

Λέξεις κλειδιά

Κριτικός γραμματισμός, παιδαγωγική της πολιτισμικής βιωσιμότητας, κριτική ανάλυση λόγου, διακειμενικότητα, εν-κειμενοποίηση, ταυτότητες νομιμοποίησης, ταυτότητες αντίστασης.

0. Εισαγωγή

Όταν μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα πρωτοεμφανίστηκαν στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Έλληνες και οι Ελληνίδες ήρθαν αντιμέτωποι/ες με μια πρωτόγνωρη για αυτούς/ές κατάσταση. Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, τα ελληνικά σχολεία δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν μεικτές τάξεις με παιδιά μεταναστευτικής και μη προέλευσης. Εικοσιπέντε χρόνια αργότερα, οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες (στο εξής ΜΜ) έχουν φτάσει κατά περιόδους το 10% του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία (βλ. μεταξύ άλλων Ρεβυθιάδου 2012). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικές πρακτικές παραμένουν επί της ουσίας *μονοπολιτισμικές* και *αφομοιωτικές* (Gkaintartzi et al. 2015, Μπουτουλούση 2002: 45, 57), φέρνοντας έτσι στην επιφάνεια τον εθνοκεντρικό, αφομοιωτικό και τελικά ρατσιστικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας εν γένει.

Στην παρούσα μελέτη, εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στους τρόπους με τους οποίους οι ΜΜ που φοιτούν σε ελληνικά λύκεια τοποθετούνται απέναντι στους αφομοιωτικούς, ρατσιστικούς ιδεολογικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρουν διαφορετικές εκδοχές του αντιθετικού σχήματος "*Προσαρμόζομαι αλλά...*" μέσω του οποίου οι ΜΜ κατασκευάζουν σύνθετες ταυτότητες: από τη μια, δείχνουν την τάση τους να συμμορφωθούν προς τις αφομοιωτικές πιέσεις, ώστε τελικά να ενταχθούν στην κοινότητα υποδοχής· από την άλλη, δείχνουν την τάση τους να αντισταθούν σε τέτοιες πιέσεις, τονίζοντας παράλληλα πτυχές της εμπειρίας τους ως νέων μεταναστευτικής καταγωγής.

Επιπλέον, θα θέλαμε εδώ να προτείνουμε τη διδακτική αξιοποίηση τέτοιου υλικού για την καλλιέργεια του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) των μαθητών/ριών. Τα κείμενα των ΜΜ συνήθως συλλέγονται και αναλύονται για να επισημανθούν και

να διορθωθούν τα γλωσσικά τους 'λάθη', ώστε να βελτιωθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης (στο εξής Γ2).¹ Θεωρούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία που θα επικεντρώνεται στο περιεχόμενο τέτοιων κειμένων και στις ταυτότητες που κατασκευάζονται σε αυτά μπορεί να φέρει στην επιφάνεια προς κριτική επεξεργασία στην τάξη τις λανθάνουσες αφομοιωτικές και μονογλωσσικές θέσεις της πλειονότητας. Μια τέτοια γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει σε μια *παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας* (culturally sustaining pedagogy, Paris 2012), η οποία ευνοεί τη διατήρηση και παρουσία διαφορετικών πολιτισμών στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα.

Στη συζήτηση που ακολουθεί, η ενότητα (1) περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση των σύνθετων ταυτοτήτων που κατασκευάζουν οι ΜΜ στα γραπτά τους. Η ενότητα (2) αναφέρεται στο αφομοιωτικό και ρατσιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στην Ελλάδα και στο πώς αυτό στιγματίζει τον λόγο των ΜΜ. Στην ίδια ενότητα συζητάμε γιατί και πώς ο κριτικός γραμματισμός θα μπορούσε να συμβάλει στην άρση των προκαταλήψεων κατά των μεταναστών/ριών και των γλωσσικών ποικιλιών τους στα ελληνικά ως Γ2. Τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζονται στην ενότητα (3) και αναλύονται στην ενότητα (4), με στόχο να ανιχνεύσουμε τις ταυτότητες νομιμοποίησης και αντίστασης που κατασκευάζουν οι ΜΜ όταν χρησιμοποιούν το αντιθετικό σχήμα "*Προσαρμόζομαι αλλά...*". Με βάση την ανάλυση αυτή, στην ενότητα (5) προτείνουμε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα στηρίζονταν σε τέτοιου είδους κείμενα, και θα τροφοδοτούσαν μια κριτική συζήτηση στην τάξη. Τέλος, η ενότητα (6) συνοψίζει τα ευρήματα και τις προτάσεις της μελέτης μας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο: Ανάλυση ταυτοτήτων

Το θεωρητικό μας πλαίσιο συνδυάζει την κριτική ανάλυση λόγου, την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής στην ανάλυση των ταυτοτήτων και τη διάκριση ανάμεσα σε ταυτότητες νομιμοποίησης και αντίστασης.

Βασικός στόχος της κριτικής ανάλυσης λόγου είναι να αποκαλύψει τους γλωσσικούς τρόπους αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας και να αποφουσκώσει την αναπαραγωγή αυτή (βλ. μεταξύ άλλων Fairclough 1989, van Dijk 2008, Wodak & Meyer 2001). Ταυτόχρονα, η κριτική ανάλυση λόγου ερευνά τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους οι ομιλήτες και οι ομιλήτριες τοποθετούνται απέναντι στη φυσικοποίηση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας (Blommaert 2005). Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η σχέση μεταξύ του *μακροεπιπέδου*, που περιλαμβάνει τις κυρίαρχες κοινωνικές, γλωσσικές, εκπαιδευτικές κλπ. αξίες και απόψεις, και του *μικροεπιπέδου*, που αφορά τις γλωσσικές στρατηγικές και τα κείμενα των ίδιων των ομιλητών/ριών (van Dijk 2008: 85-89). Η ανάλυσή μας εντάσσεται σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, αξιοποιώντας ειδικότερα έννοιες όπως είναι η *διακειμενικότητα* (intertextuality) και η

εν-κειμενοποίηση (entextualization). Συγκεκριμένα, εξετάζουμε πώς οι ΜΜ χρησιμοποιούν το αντιθετικό σχήμα “Προσαρμόζομαι αλλά...” για να τοποθετηθούν προς τους αφομοιωτικούς, ρατσιστικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν. Μέσω αυτού του σχήματος οι ΜΜ κατασκευάζουν ταυτότητες που συνδυάζουν στοιχεία τόσο αφομοίωσης όσο και αντίστασης στους λόγους αυτούς.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, οι ταυτότητες δεν είναι κάτι με το οποίο οι άνθρωποι γεννιούνται, αλλά κάτι το οποίο κατασκευάζουν με τον λόγο ή άλλους σημειωτικούς κώδικες (π.χ. εικόνα, μουσική). Τα ποικίλα σημειωτικά μέσα που διαθέτουμε μας επιτρέπουν να κατασκευάζουμε συγκεκριμένες ταυτότητες και, έτσι, μας εντάσσουν σε συγκεκριμένες κοινωνιοπολιτισμικές ομάδες ή μας αποκλείουν από άλλες (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, Benwell & Stokoe 2006 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Όπως επισημαίνει ο Castells (2010: 7),

“όλες οι ταυτότητες κατασκευάζονται. Το θέμα είναι πώς, από τι υλικά, από ποιον/α και για ποιον σκοπό. Η κατασκευή των ταυτοτήτων αξιοποιεί δομικά υλικά από την ιστορία, τη γεωγραφία, τη βιολογία, από παραγωγικούς και αναπαραγωγικούς θεσμούς, από τη συλλογική μνήμη και από προσωπικές φαντασιακές αναζητήσεις (fantasies), από μηχανισμούς εξουσίας και θρησκευτικές αποκαλύψεις. Αλλά τα άτομα, οι κοινωνικές ομάδες και οι κοινωνίες επεξεργάζονται όλα αυτά τα υλικά και τα ανασηματοδοτούν, σύμφωνα με κοινωνικές αποφάσεις και πολιτισμικές στοχεύσεις, που έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική τους δομή και στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο.”²

Ο Castells (2010) διακρίνει ανάμεσα σε *ταυτότητες νομιμοποίησης* και *ταυτότητες αντίστασης*, οι οποίες αναδύονται όπου υπάρχουν σχέσεις ισχύος. Τις ταυτότητες νομιμοποίησης εισηγούνται “κυρίαρχοι θεσμοί της κοινωνίας ώστε να επεκτείνουν και να αιτιολογήσουν την κυριαρχία τους απέναντι στους/στις κοινωνικούς/ές δράστες/ριες (social actors)” (Castells 2010: 8). Κατά τον Castells (2010:9), οι ταυτότητες νομιμοποίησης επεκτείνουν τη δυναμική της κρατικής εξουσίας και καταλήγουν να είναι βαθιά ριζωμένες στους ανθρώπους.

Από την άλλη, οι ταυτότητες αντίστασης:

“προκύπτουν από τους/τις κοινωνικούς/ές δράστες/τριες που βρίσκονται σε θέσεις και περιστάσεις απαξιωμένες και στιγματισμένες από τη λογική της κυριαρχίας, και επομένως οδηγούνται στην οικοδόμηση χαρακωμάτων αντίστασης και επιβίωσης στη βάση αρχών διαφορετικών ή αντίθετων από αυτές που διαπερνούν τους θεσμούς της κοινωνίας” (Castells 2010: 8).

Οι ταυτότητες αντίστασης συντελούν στη δημιουργία κοινοτήτων των οποίων κύριος στόχος είναι η “συλλογική αντίσταση στην καταπίεση που αλλιώς θα ήταν

αβάσταχτη, βασισμένη, προφανώς, σε ταυτότητες προσδιορισμένες με σαφήνεια από την ιστορία, τη γεωγραφία ή τη βιολογία” (Castells, 2010: 9· βλ. επίσης Castells, 2010: 421-422). Η διάκριση μεταξύ ταυτοτήτων νομιμοποίησης και αντίστασης τονίζει το γεγονός ότι οι ταυτότητες κατασκευάζονται διαδραστικά: οι ομιλητές και οι ομιλήτριες τοποθετούνται όχι μόνο σε σχέση ο/η ένας/μια με τον/την άλλο/η αλλά και σε σχέση με τους ιδεολογικούς λόγους που βρίσκονται σε κυκλοφορία στα Μ.Μ.Ε., στους θεσμούς, και στις καθημερινές περιστάσεις (Lo & Reyes 2004: 118· βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 37-56, Castells 2010: 11-12, 421-422 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Στην επόμενη ενότητα, αναφερόμαστε στο μακροεπίπεδο, δηλαδή στους κυρίαρχους ιδεολογικούς λόγους που περιλαμβάνουν κοινωνικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές απόψεις και αξίες μέσω των οποίων η κοινωνική πραγματικότητα αναπαρίσταται και οργανώνεται (βλ. μεταξύ άλλων Gee 2005). Οι ταυτότητες νομιμοποίησης και αντίστασης που κατασκευάζονται από τους/τις ΜΜ έρχονται σε διάλογο με αυτές ακριβώς τις απόψεις και αξίες, δηλαδή με τους κυρίαρχους λόγους που βρίσκονται σε ευρεία κυκλοφορία. Παράλληλα, υποστηρίζουμε ότι διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την αποφυσικοποίηση και την αμφισβήτηση των αξιών αυτών, επιτρέποντας την αξιοποίηση των κειμένων των ΜΜ ως γλωσσικού υλικού προς επεξεργασία στην τάξη και τελικά συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό των στόχων που τίθενται για τη γλωσσική διδασκαλία όχι μόνο των ΜΜ αλλά όλων των μαθητών/ριών.

2. Γλωσσική διδασκαλία: Από τη διόρθωση γλωσσικών ‘λαθών’ στον κριτικό γραμματισμό

Η αναζήτηση εθνικής ενότητας και η αποφυγή της πολιτισμικής ποικιλότητας συνιστούν βασικές αξίες για τον δυτικό πολιτισμό. Επιτυγχάνονται δε μέσω διάφορων θεσμών και κατεχοχών μέσω της (γλωσσικής) εκπαίδευσης (Blommaert & Verschueren 1998: 117 κ. εξ.). Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, οι αφομοιωτικοί λόγοι προς και για τους/τις μετανάστες/τριες θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: οι μετανάστες/τριες που έρχονται στην Ελλάδα αναμένεται να μάθουν ελληνικά σαν να ήταν η μητρική τους γλώσσα, να αποδεχθούν τον ελληνικό πολιτισμό και να αποβάλουν τα δικά τους γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αναμένεται επίσης να είναι ευγνώμονες για τους χαμηλού κύρους κοινωνικούς ρόλους και τα αντίστοιχα επαγγέλματα στα οποία αποκτούν πρόσβαση. Όλα αυτά θεωρούνται ‘ό,τι καλύτερο’ μπορεί να προσφέρει η ελληνική κοινωνία σε αυτούς/ές και δεν θεωρούνται από τους Έλληνες και τις Ελληνίδες ενδεικτικά ρατσιστικών αντιλήψεων και πρακτικών. Αυτές οι θέσεις της πλειονότητας αποτελούν οργανικό κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία οι μετανάστες ζουν και εργάζονται (βλ. μεταξύ άλλων Sapountzis *et al.* 2006, Sapountzis 2013).

Στα ελληνικά σχολεία, οι ΜΜ έρχονται αντιμέτωποι/ες με αντίστοιχες προσδοκίες και στερεότυπα της πλειονότητας. Μολονότι αρκετοί/ές από αυτούς/ές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και μπορεί να μιλούν ελληνικά ακόμη και στο σπίτι με την οικογένειά τους, ο προφορικός και ο γραπτός τους λόγος συγκρίνεται διαρκώς με αυτόν των μαθητών/ριών της πλειονότητας και επομένως αξιολογείται ως 'γεμάτος λάθη' που δεν θα έκανε ένας/μια 'φυσικός/ή' ομιλητής/τρια της ελληνικής. Με άλλα λόγια, ο λόγος των ΜΜ ενδιαφέρει τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τους/τις ερευνητές/τριες αποκλειστικά για τις 'αποκλίσεις' του από τον λόγο της πλειονότητας. Συνεπώς, οι γραμματικοσυντακτικές διαφοροποιήσεις και τα 'λάθη' βρίσκονται στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας που απευθύνεται στους/στις ΜΜ, ενώ η διόρθωση αυτών των 'αποκλίσεων' και 'λαθών' αναδεικνύεται κεντρικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας και της σχετικής έρευνας (βλ. μεταξύ άλλων Τάντος κ.ά. 2015, Τζιμάκας 2010, 2015 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Τέτοιες πρακτικές επαναφέρουν θεωρητικές προσεγγίσεις περί 'γλωσσικού ελλείμματος' των μαθητών/τριών που προέρχονται από μεταναστευτικά/μειονοτικά περιβάλλοντα, οι οποίες ήταν δημοφιλείς τη δεκαετία του 1960 και του 1970. Σύμφωνα με αυτές, οι γλώσσες, οι γραμματισμοί και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ΜΜ και των κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν θεωρούνται 'ελαττωματικές' και πρέπει να 'βελτιωθούν' ή να 'εξαλειφθούν' μέσα από την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, των γραμματισμών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της πλειονοτικής ομάδας (βλ. Paris 2012: 93 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Εδώ θα θέλαμε να προτείνουμε μια διαφορετική προσέγγιση για τον λόγο των ΜΜ, καθώς θεωρούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο να εντοπίζει και να διορθώνει τα γλωσσικά 'λάθη' τους στιγματίζοντας τον λόγο τους ως αποκλίνοντα, αλλά να επεκταθεί ή κυρίως να επικεντρωθεί στην αξιοποίηση του περιεχομένου του λόγου τους, ώστε να έρθουν στο προσκήνιο οι τοποθετήσεις και οι ταυτότητές τους. Οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις τους για την κοινωνική πραγματικότητα συνήθως δεν περιλαμβάνονται στο υλικό που διατίθεται για γλωσσική (ή άλλη) διδασκαλία στην τάξη, με αποτέλεσμα να προβάλλονται αποκλειστικά οι κυρίαρχες, πλειονοτικές αντιλήψεις και αξίες. Αν όμως στόχος μας είναι να διατηρήσουμε και να καλλιεργήσουμε την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία στο σχολείο και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια, ο λόγος των ΜΜ μας δίνει την ευκαιρία να ενισχύσουμε την επίγνωση όλων των μαθητών/ριών σχετικά με κάθε είδους κοινωνική ανισότητα που συντηρείται στις κυρίαρχες κοινωνιοπολιτικές και γλωσσικές ιδεολογίες (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 191-195, Fairclough 1989: 238-239, Χατζηδάκη 2015 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Αντί να προσπαθούμε να επιβάλουμε τις κυρίαρχες κοινωνικές και γλωσσικές νόρμες στους/στις ΜΜ, θα μπορούσαμε να προκρίνουμε μια παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας (culturally sustaining pedagogy). Μια τέτοιου τύπου παιδαγωγική "αποσκοπεί στο να διατηρήσει

και να τροφοδοτήσει -να καταστήσει βιώσιμο- τον πλουραλισμό των γλωσσών, των γραμματισμών και των πολιτισμών στο πλαίσιο του δημοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου”, “υποστηρίζει την προσπάθεια των νέων ανθρώπων να καταστήσουν βιώσιμη την πολιτισμική και γλωσσική ικανότητα των κοινοτήτων τους, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει πρόσβαση στην κυρίαρχη πολιτισμική ικανότητα” (Paris 2012: 93, 95).

Καταλυτικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων αυτών θεωρούμε τη στροφή του γλωσσικού μαθήματος στον κριτικό γραμματισμό. Οι κριτικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό υπογραμμίζουν τη σημασία της ανίχνευσης της γλωσσικής και κοινωνικής ανισότητας και αδικίας από τους/τις μαθητές/ριες και της συνειδητοποίησης εκ μέρους τους ότι υπάρχουν διαφορετικές -και συχνά αντικρουόμενες- αντιλήψεις της πραγματικότητας. Η αποκάλυψη ότι ορισμένες από αυτές τις αντιλήψεις κατασκευάζονται και διαιώνονται ως κυρίαρχες, ενώ ορισμένες άλλες περιθωριοποιούνται, θα μπορούσε, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού, να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με ποικίλες μορφές κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμού όπως είναι ο ρατσισμός, ο εθνικισμός, ο ελιτισμός και ο σεξισμός (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 189 κ. εξ., Baynham 2002, Curdt-Christiansen 2010, Felipe Fajardo 2015, Lam 2006, Lau 2010, Wallace 2003).

Ωστόσο, μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί με βάση τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία συνήθως προτείνουν συγκεκριμένα κείμενα για τη γλωσσική διδασκαλία και δεν λαμβάνουν υπόψη τα κοινωνιοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών/ριών, τις προσωπικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 171-189, Curdt-Christiansen 2010, Felipe Fajardo 2015: 41-43). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν συνήθως κείμενα εκτός του αναλυτικού προγράμματος, που θα ήταν συμβατά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ακόμη και όταν το κάνουν όμως, τα κείμενα που επιλέγονται δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτά που προτείνονται στα διδακτικά εγχειρίδια: οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτιμούν κείμενα που αναπαράγουν κυρίαρχες, πλειονοτικές αντιλήψεις για την πραγματικότητα ή/και κείμενα που φαινομενικά συνιστούν ‘ουδέτερες’ αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, συμβάλλοντας έτσι στη φυσικοποίηση των κυρίαρχων αξιών και απόψεων και στην απόκρυψη της κοινωνιοπολιτισμικής ποικιλότητας (βλ. μεταξύ άλλων Parker 2011:44, 2012:624). Κατά συνέπεια, οι μεταναστευτικές εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές παραμένουν εκτός των σχολικών τάξεων και συχνά περιθωριοποιούνται ως ‘αποκλίνουσες’.

Ο κριτικός γραμματισμός αφορά επίσης διακρίσεις με βάση τη γλωσσική χρήση: ο λόγος που παράγεται από τα μέλη των μειονοτικών ή μεταναστευτικών ομάδων συχνά στιγματίζεται εξαιτίας των ‘διαφορών’ του από αυτό που θεωρείται και διδάσκεται στο σχολείο ως ‘πρότυπη’/‘επίσημη’ γλώσσα. Όπως είδαμε και προηγουμένως, η γλωσσική διδασκαλία που απευθύνεται σε ΜΜ αποσκοπεί στην εξοικείωσή

τους με ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από την πλειονότητα, και τελικά στη γλωσσική τους αφομοίωση (βλ. Flores & Rosa 2015, Lam 2006 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Μολονότι αυτές οι προσεγγίσεις θεωρούνται επωφελείς για όσους/ες μετανάστες/ριες επιθυμούν να ενταχθούν στην κοινότητα υποδοχής, δεν παύουν να βασίζονται στην αντίληψη ότι, μεταβάλλοντας τις γλωσσικές πρακτικές των μεταναστών/ριών και αφομοιώνοντάς τους, θα εξαλείψουμε την κοινωνική ανισότητα και θα περιορίσουμε τον ρατσισμό, κάτι που όμως δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα (Flores & Rosa 2015: 155). Αντίθετα, η κριτική προσέγγιση στη γλωσσική χρήση και διδασκαλία αποφεύγει τον στιγματισμό της γλωσσικής ποικιλότητας και δεν επιδιώκει την εξάλειψή της, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και ενισχύοντας τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών και τρόπων χρήσης της γλώσσας.

Συνοψίζοντας, ο κριτικός γραμματισμός σε συνδυασμό με την παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας, αμφισβητεί, όπως θα το έθετε ο Cummins (2009: 267), “τις καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας που απαξιώνουν το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των περιθωριοποιημένων μαθητών και των κοινοτήτων τους”. Οδηγεί εντέλει σε μια *μετασχηματιστική παιδαγωγική* (transformative pedagogy), σύμφωνα επίσης με τον Cummins (2000: 540), η οποία “αμφισβητεί και μετασχηματίζει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία παραδοσιακά αναπαράγουν τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες”. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός γραμματισμός, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας, μπορεί να υποστηρίξει την αξιοποίηση γλωσσικού υλικού στο οποίο θα αναδύονται περιθωριοποιημένες (συνήθως) φωνές και οπτικές, καθώς και την κριτική επεξεργασία του υλικού αυτού στην τάξη. Έτσι, οι ΜΜ θα έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με την υπόλοιπη τάξη και οι μαθητές/ριες της πλειονότητας να έρθουν σε επαφή με μη κυρίαρχες απόψεις και αξίες (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, 2013, Enciso 2011, Felipe Fajardo 2015, Lam 2006, Lau 2010).

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι οι σύνθετες ταυτότητες που κατασκευάζουν οι ΜΜ στα κείμενά τους μπορούν να υπηρετήσουν τους παραπάνω διδακτικούς στόχους. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο αντιθετικό σχήμα “*Προσαρμόζομαι αλλά...*”, θα δούμε πώς οι ΜΜ τοποθετούνται απέναντι στους αφομοιωτικούς και ρατσιστικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν, εκφράζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη τους αφενός για προσαρμογή στο νέο περιβάλλον και αφετέρου για διατήρηση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών και δεσμών.

3. Τα δεδομένα της έρευνας

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος “*Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών*”, η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Πατρών επισκέφθηκε 50 περίπου σχολεία (δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια) της Αττικής και της Πελοποννήσου και μοίρασε ερωτηματολόγια με στόχο την ανίχνευση των στάσεων

των ΜΜ προς τις γλώσσες καταγωγής τους και προς την ελληνική γλώσσα. Από τους/τις ΜΜ ζητήθηκε επίσης να πάρουν τη θέση ενός/μιας φίλου/ης τους που μετανάστευσε πρόσφατα και να γράψουν τι τους/τις στεναχωρεί και τι τους αρέσει στον καινούργιο τόπο διαμονής. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως αναμενόταν, οι ΜΜ βασίστηκαν στις προσωπικές τους εμπειρίες ή σε εμπειρίες συγγενών τους. Στην παρούσα μελέτη, εξετάζουμε 118 μαθητικά γραπτά από ΜΜ 8 λυκείων της Πελοποννήσου. Οι συγγραφείς τους είναι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες καταγόμενοι/ες από την Αλβανία, τη Ρωσία, τη Βουλγαρία, την Πολωνία, τη Μολδαβία, την Ουκρανία και άλλες χώρες.

Στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε την προσοχή μας σε 12 γραπτά (10,1%) όπου εμφανίζεται το αντιθετικό σχήμα *“Προσαρμόζομαι αλλά...”*. Μολονότι το σχήμα αυτό απαντά σε λίγα γραπτά, θεωρούμε ότι ο συνδυασμός στοιχείων που δηλώνουν αφομοίωση και αντίσταση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ενδιαφέρων. Η περιορισμένη εμφάνιση του σχήματος μάλλον δηλώνει ότι η συγγραφή κειμένου στην τάξη δεν κρίθηκε από τους/τις ΜΜ ως το κατάλληλο πλαίσιο για να επιχειρήσουν να αρθρώσουν λόγο ο οποίος να αποκλίνει από την αναμενόμενη συμμόρφωση με τον εκπαιδευτικό και ρυθμιστικό λόγο της πλειονότητας. Ωστόσο, το γεγονός ότι, παρ’ όλα αυτά, ορισμένοι/ες ΜΜ τόλμησαν να κατασκευάσουν με τον λόγο τους σύνθετες ταυτότητες στο πλαίσιο του σχολείου αξίζει, κατά τη γνώμη μας, την προσοχή μας.

4. Ανάλυση δεδομένων

Στόχος της ανάλυσης³ είναι να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε τη λειτουργία του αντιθετικού σχήματος που κωδικοποιεί τις σύνθετες και πολυφωνικές ταυτότητες των ΜΜ. Επιχειρώντας αρχικά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μακροεπιπέδου και μικροεπιπέδου (βλ. ενότητα 1), παρατηρούμε πρωτίστως τη διακειμενική σύνδεση μεταξύ του υπό εξέταση αντιθετικού σχήματος και του ευρύτερα διαδεδομένου στα ελληνικά (και όχι μόνο) σχήματος *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”*. Το μεν *“Προσαρμόζομαι αλλά...”* στοχοποιεί την πλειονότητα, ενώ το *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”* τους/τις μετανάστες/ριες (van Dijk 1992). Πιο συγκεκριμένα, στο σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”* η αρχική θετική αυτοπαρουσίαση του/της ομιλητή/τριας της πλειονότητας ακολουθείται από την αρνητική ετεροπαρουσίαση των μεταναστών/ριών, η οποία εισάγεται με τον σύνδεσμο *αλλά* (π.χ. *“αλλά κλέβουν τις περιουσίες μας”*). Κάτι αντίστοιχο, με αντίστροφη ωστόσο φορά, συμβαίνει στα δεδομένα μας: αντιθετικοί σύνδεσμοι όπως *βέβαια*, *αλλά*, *εκτός από*, *ωστόσο*, *όμως*, *παρόλο που*, *παρ’ όλα αυτά*, *αν και*, εισάγουν το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος, όπου, παρά τις προσδοκίες της πλειονότητας όπως διαφαίνονται στο πρώτο μέρος, οι ΜΜ αρνούνται να αφομοιωθούν πλήρως και να αποδεχθούν τις κυρίαρχες αξίες. Έτσι, στο δεύτερο μέρος οι ΜΜ είτε αναφέρονται στις εμπειρίες και τις αναμνήσεις τους ως θυμάτων ρατσιστικών στάσεων και επιθέσεων (βλ. παραδείγματα ομάδας

Α) είτε αναφέρονται στην νοσταλγία τους για φιλικά και συγγενικά πρόσωπα από τη χώρα καταγωγής (βλ. παραδείγματα ομάδας Β).

Με βάση τη διάκριση του Castells (2010· βλ. ενότητα 1), υποστηρίζουμε ότι στο πρώτο μέρος του αντιθετικού σχήματος οι ΜΜ κατασκευάζουν ταυτότητες νομιμοποίησης, αφού δείχνουν την επιθυμία και την προσπάθειά τους να ευθυγραμμιστούν με το ελληνικό πλαίσιο και τις προσδοκίες της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, υιοθετούν τις ταυτότητες που προτείνονται ή αποδίδονται σε αυτούς/ές από τους κυρίαρχους λόγους και θεσμούς. Το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος αποκαλύπτει τη (μερική) σύγκρουση με αυτές τις κυρίαρχες ιδεολογίες και προσδοκίες: οι ΜΜ φαίνεται να μην είναι πρόθυμοι/ες να παραβλέψουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές από τις οποίες υποφέρουν/υπέφεραν. Επιπλέον, δεν φαίνεται να είναι διατεθειμένοι/ες να ξεχάσουν την αγάπη τους για την πατρίδα και τους ανθρώπους της. Έτσι, οι ταυτότητες που κατασκευάζουν στο δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος δείχνουν την αντίστασή τους στην απόλυτη συμμόρφωση προς τους λόγους και τις επιταγές της πλειονότητας, σύμφωνα με τις οποίες οι ΜΜ θα έπρεπε να ξεχάσουν τόσο τις ρατσιστικές επιθέσεις όσο και τα αγαπημένα τους πρόσωπα στην πατρίδα. Τα παραδείγματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των σύνθετων αυτών ταυτοτήτων.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι στα παραδείγματα που ακολουθούν, το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος σημειώνεται με πλάγια γράμματα, ενώ το πρώτο μέρος με έντονα. Στο τέλος κάθε παραδείγματος αναφέρουμε το φύλο και την καταγωγή του/της ΜΜ την οποία συνάγουμε από τη γλώσσα που δηλώνουν οι ΜΜ ότι μιλούν στο σπίτι. Έχουμε διατηρήσει αυτούσια την ορθογραφία των πρωτοτύπων.

Ομάδα Α: *Η ανάμνηση των ρατσιστικών συμπεριφορών ως πράξη αντίστασης*

Παράδειγμα 1:

Μετα από ένα χρόνο περίπου **ειχα συνηθισει πλεον την δευτερη μου πατριδα** ειχα βρει και πολλους φιλους. Ηξερα να γραφω να διαβαζω και να μιλαω απιαστα τα Ελληνικά όλα πλεον μου φαινοντουσαν παρα πολυ ευκολα *παρ' ολ αυτά όμως ποτε δεν ξεχναω τις δυσκολες μερες που περασα στην αρχή.* Αυτή τη στιγμή **μου αρεσει παρα πολυ η Ελλαδα** εχω παρα πολλους φιλους που τους αγαπω πολυ στο σχολειο δεν με αντιμετωπιζουν ρατσιστηκα (*αν και μερικες φορες ναι*) και γι' αυτό ειμαι παρα πολυ χαρουμενη (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 2:

Την επόμενη χρόνια **τα πράγματα πήγαιναν καλύτερα** και άρχισαν να με κάνουν

παρέα οι συμμαθητές μου και οι φίλοι μου. Αφού όμως έμαθαν πως είχα ψυχολογικά προβλήματα την προηγούμενη χρονιά. (κορίτσι μολδαβικής καταγωγής)

Παράδειγμα 3:

(...) είμαι αποφασισμένη να μείνω σ' αυτή την χώρα, να σπουδάσω κ' να ζήσω για πάντα, γιατί παρόλο που οι βασικές μου αναμνήσεις είναι πικρές, η Ελλάδα είναι μια χώρα που μου δίνει ευκαιρία κ' αληθινά την αγαπάω πολύ. Μάλιστα έχω αποφασίσει να κάνω το γύρο της Ελλάδας. (κορίτσι βουλγαρικής καταγωγής)

Παράδειγμα 4:

Τώρα πια μιλάω πολύ καλά την γλώσσα και δεν αντιμετωπίζω το πρόβλημα της ασυννενοησίας. Έχω πολλούς φίλους από εκεί που δεν είχα κανέναν. Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς.⁴ (κορίτσι ουκρανικής καταγωγής)

Στα παραδείγματα (1-4), στο πρώτο μέρος του αντιθετικού σχήματος οι ΜΜ εκφράζουν με ποικίλους τρόπους τις θετικές τους στάσεις και την προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής:

1i **είχα συνηθισει πλεον την δευτερη μου πατριδα**

1ii **μου αρεσει παρα πολυ η Ελλαδα**

2 **τα πράγματα πήγαιναν καλύτερα**

3 **η Ελλάδα είναι μια χώρα που μου δίνει ευκαιρία κ' αληθινά την αγαπάω πολύ**

4 **Τώρα πια μιλάω πολύ καλά την γλώσσα και δεν αντιμετωπίζω το πρόβλημα της ασυννενοησίας. Έχω πολλούς φίλους από εκεί που δεν είχα κανέναν.**

Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς.

Μέσω αυτών των εκφράσεων οι ΜΜ κατασκευάζουν ταυτότητες νομιμοποίησης: υιοθετούν την οπτική γωνία της πλειονότητας και έτσι εμφανίζονται να αποδέχονται σταδιακά τις συνθήκες και τις αξίες του νέου τόπου κατοικίας, καθώς και να αναπτύσσουν δεσμούς με τα μέλη της πλειονότητας. Οι προσδοκίες των μεταναστευτικών κοινοτήτων για διατήρηση ισχυρών δεσμών με τη χώρα καταγωγής και έντονων θετικών συναισθημάτων για αυτή δεν λαμβάνονται υπόψη στο πρώτο μέρος του αντιθετικού σχήματος. Στη συνέχεια όμως, η αρχική αποδοχή και συγκατάθεση μετριάζονται και εν μέρει ανακαλούνται μέσω εκφράσεων που αντιστέκονται στην απόλυτη αποδοχή των κανόνων και των συμπεριφορών της πλειονότητας:

1i **παρ' ολ αυτά όμως ποτε δεν ξεχναω τις δυσκολες μερες που περασα στην αρχή**

1ii **(αν και μερικες φορες να [δηλ. με αντιμετωπίζουν ρατσιστικά])**

2 **Αφού όμως έμαθαν πως είχα ψυχολογικά προβλήματα την προηγούμενη χρονιά**

- 3 *παρόλο που οι βασικές μου αναμνήσεις είναι πικρές*
- 4 *Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς*

Τέτοια εκφωνήματα αναφέρονται στις αρνητικές εμπειρίες των ΜΜ με τα μέλη της πλειονότητας: δυσκολίες προσαρμογής, ρατσιστικές συμπεριφορές, ψυχολογικά προβλήματα λόγω της απόρριψής τους από τους/τις πλειονοτικούς/ές συμμαθητές/τριές τους, υποτίμηση. Γενικά, οι αρνητικές εμπειρίες που περιλαμβάνονται στα παραδείγματα (1-4) σχετίζονται άμεσα με τον κοινωνικό αποκλεισμό, παρά το γεγονός ότι οι ΜΜ εκφράζουν την “αγάπη” τους για τη “δεύτερη πατρίδα” τους. Αυτό φαίνεται στο παράδειγμα (2), όπου η μαθήτρια αναφέρει ότι άρχισε να απολαμβάνει την παρέα των συμμαθητών/τριών της μόνο όταν εκείνοι/ες έμαθαν για τα ψυχολογικά της προβλήματα λόγω της απόρριψής της στο παρελθόν. Στο παράδειγμα (4), μια άλλη μαθήτρια υπαινίσσεται σαφώς ότι αισθανόταν αποκλεισμένη από τα παιδιά της πλειονότητας. Στο παράδειγμα (1), το αντιθετικό σχήμα χρησιμοποιείται δύο φορές για να καταγγείλει ρατσιστικές συμπεριφορές της πλειονότητας, παρά τη θετική πλαισίωση και το θετικό κλείσιμο της μαθήτριας (και γι’ αυτό *είμαι παρα πολύ χαρούμενη*). Το δεύτερο μέρος του παραδείγματος (3) επίσης δείχνει αντίσταση, αφού με έμμεσο τρόπο αναφέρεται σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Ωστόσο, φαίνεται να χάνει την εμφατική του λειτουργία, καθώς προηγείται του θετικού πρώτου μέρους που τονίζει την προσαρμογή της μαθήτριας.

Στο παράδειγμα (4), η αντίθεση μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου μέρους είναι υπόρρητη και όχι ρητή. Διαβάζοντας προσεκτικά το εκφώνημα “*Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς*”, αντιλαμβανόμαστε ότι, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στο παρόν, στο παρελθόν η μαθήτρια αντιμετωπιζόταν από τους πλειονοτικούς φίλους της ως ‘ξένη’ που ήταν ‘διαφορετική’ από ‘αυτούς’. Γενικά, οι αντωνυμίες *αυτοί/ές* χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν τους/τις εκτός ομάδας, δηλαδή όσους/ες αποκλείονται από το *εμείς*. Μολονότι η μαθήτρια δηλώνει ότι δεν διαφέρει πια από τους/τις μαθητές/τριες της πλειονότητας, χρησιμοποιεί την αντωνυμία *αυτοί* για να τονίσει τη σαφή διάκριση (που ακόμη επικρατεί) μεταξύ της μεταναστευτικής ομάδας στην οποία αυτή ανήκει (*εμείς*) και της πλειονότητας (*αυτοί*).

Ως εδώ η ανάλυση δείχνει ότι, στα παραδείγματα της ομάδας Α, το αντιθετικό σχήμα αποτελείται από ένα πρώτο μέρος που αναφέρεται στη βαθμιαία προσαρμογή στον νέο τόπο διαμονής, οπότε κατασκευάζονται ταυτότητες νομιμοποίησης, και από ένα δεύτερο μέρος που ανακαλεί ποικίλα προβλήματα στην προσαρμογή και, ως εκ τούτου, αποτελεί ένα μέσο αντίστασης στην πλήρη αφομοίωση.

Οι παρατηρήσεις αυτές μας επιτρέπουν να παρακολουθήσουμε τη διαδικασία εν-κειμενοποίησης του υπό εξέταση αντιθετικού σχήματος, πώς δηλαδή το “*Δεν είμαι*

ρατσιστής/τρια αλλά..." των μελών της πλειονότητας αναπλαισιώνεται και γίνεται "ένας καινούργιος λόγος" (Blommaert 2005: 47), δηλαδή το "Προσαρμοζομαι αλλά..." των ΜΜ. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε εδώ ότι, ενώ το αντιθετικό σχήμα της πλειονότητας συνιστά μια συγκαλυμμένη επίθεση ενάντια στους/στις μετανάστες/τριες, το αντιθετικό σχήμα των ΜΜ δεν αντιστέκεται μόνο στις προσδοκίες και τις πρακτικές της πλειονότητας, αλλά ταυτόχρονα δείχνει την προθυμία των ΜΜ να βρουν τρόπους εξοικείωσης και προσαρμογής στον νέο τόπο. Οι ΜΜ τονίζουν την ικανοποίησή τους για το γεγονός ότι έχουν συνηθίσει το καινούργιο περιβάλλον στη χώρα υποδοχής και εκφράζουν την επιθυμία τους να μείνουν στην Ελλάδα (βλ. παραδείγματα 1, 3). Ωστόσο, διατηρώντας ζωντανές στη μνήμη τους τις δύσκολες στιγμές που βίωσαν, επιχειρούν να μετριάσουν την κατά κάποιον τρόπο υποτίμηση του δεσμού τους με τη χώρα καταγωγής τους (αφού διακηρύσσουν την προσήλωσή τους στη νέα τους πατρίδα). Τελικά, η εν-κειμενοποίηση του αρχικού αντιθετικού σχήματος, δηλαδή η αξιοποίησή του σε ένα καινούργιο περιεχόμενο από τους/τις ΜΜ, οδηγεί στη δημιουργία μιας καινούργιας μορφής του αντιθετικού σχήματος που αντιστρέφει τον στόχο της επίθεσης, αντιστέκεται στις αξίες της πλειονότητας και παράλληλα υπογραμμίζει την προσπάθεια των ΜΜ να προσαρμοστούν, νομιμοποιώντας έτσι τους/τις ίδιους/ες ως μέλη της κοινότητας.

Ομάδα Β: Η νοσταλγία ως πράξη αντίστασης

Παράδειγμα 5:

Στη συνέχεια προσαρμόστηκα και τα πράγματα ήταν εντελώς διαφορετικά. Έκανα φίλους με το σχολείο τα πήγαινα παρα πολύ καλά και ετσι δεν εχω και πολύ πρόβλημα. *Βέβαια μου λείπουν πάρα πολύ οι συγγενείς μου και οι φίλοι μου αλλά τι να κάνω ετσι είναι η ζωή.* (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 6:

Οι γονείς μου δουλεύουν και παίρνουν και πολύ καλό μισθό. **Η ζωή μας εδώ είναι πολύ καλή.** *Αλλά μου λείπει η πατρίδα μου και οι συγγενείς μου πολύ.* (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 7:

Γενικότερα **δεν είχα καποιο ιδιέταιρο προβλημα** εκτος από το το θεμα του ρατσισμού⁵ και *ότι μου λείπουν τα ξαδέρφια μου γιατι αφου μενω εδώ τωρα και πηγαινω μονο 1 φορα το χρονο για 20 μερες το πολύ και μου είναι δυσκολο γιατι χανω πολλαπραγματα και υπαρχουν και μερικα ξαδερφια μου που δεν τα ξερω καν και αν τους δω στο δρομο δεν θα τους γνωρίσω και είναι κρίμα.* (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 8:

Μπορεί ολο αυτό να φέρεται περίεργο αλλά **σιγά σιγά το συνηθίζω και μου αρέσει.**

Είναι ωραίο να γνωρίζεις άλλους πολιτισμούς με διαφορετικά ήθη και έθιμα συνήθειες κ.λπ. *Ωστόσο η νοσταλγία για την πατρίδα πάντα υπάρχει!* (αγόρι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 9:

Η πρώτες μερες για μενα ηταν πραγματικα δυσκολες αλλα **συγα συγα συνηθησα**. Το σχολειο σχετικα ειναι καλυτερα και μου αρεσι δε λεω αλλα θα προτιμουσα να ειμουν εκει μαζι σου. (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 10:

Όλα μου φαίνονται πιο οικεία με τον καιρό. Ποτε όμως δεν θα πάψει να μου λείπει ο κόσμος μου... Ο κόσμος μου είναι εκεί... Ένα μέρος μου είναι εκεί... (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Στα παραδείγματα (5-10) εντοπίζουμε τις ακόλουθες θετικές στάσεις προς τη χώρα υποδοχής:

- 5 **Στη συνέχεια προσαρμόστικα,**
- 6 **Η ζωή μας εδώ είναι πολύ καλή.**
- 7 **δεν είχα καποιο ιδιέταιρο προβλημα,**
- 8 **σιγά σιγά το συνηθίζω και μου αρέσει**
- 9 **συγα συγα συνηθησα,**
- 10 **Όλα μου φαίνονται πιο οικεία με τον καιρό.**

Τέτοιες εκφράσεις (βλ. επίσης παραδείγματα 1-4) επιτρέπουν στους/στις ΜΜ να δείξουν την προσαρμογή τους στον νέο τόπο κατοικίας. Συνιστούν επομένως μια προσπάθεια των ΜΜ να δημιουργήσουν δεσμούς με μέλη της πλειονότητας. Αποδεχόμενοι/ες τις αξίες της πλειονότητας, οι ΜΜ επιχειρούν να ενδυναμώσουν τις σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων και τελικά να κατασκευάσουν ταυτότητες νομιμοποίησης για τους/τις ίδιους/ες.

Ωστόσο, από την πλευρά όσων ανήκουν σε μεταναστευτικές ομάδες, αυτή η ευθυγράμμιση με τις θέσεις της πλειονότητας θα έθετε σε κίνδυνο την ταυτότητα που σχετίζεται με τον τόπο καταγωγής τους και το αξιακό του πλαίσιο. Γι' αυτό η ευθυγράμμιση αυτή μετριάζεται με το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος:

- 5 **Βέβαια μου λείπουν πάρα πολύ οι συγγενείς μου και οι φίλοι μου,**
- 6 **Αλλά μου λείπει η πατρίδα μου και οι συγγενείς μου πολύ,**
- 7 **εκτος από το (...) ότι μου λείπουν τα ξαδέρφια μου,**
- 8 **Ωστόσο η νοσταλγία για την πατρίδα πάντα υπάρχει**

9 *αλλα θα προτιμουσα να ειμουν εκει μαζι σου,*

10 *Ποτε όμως δεν θα πάψει να μου λείπει ο κόσμος μου... Ο κόσμος μου είναι εκεί...
Ένα μέρος μου είναι εκεί...*

Η αντίθεση στα παραπάνω αποσπάσματα πηγάζει από την ανάγκη των ΜΜ να συνδέονται με την οικογένεια και τους/τις φίλους/ες τους στη χώρα καταγωγής. Οι ΜΜ δηλώνουν ότι, παρά την προσπάθειά τους να προσαρμοστούν, αισθάνονται ένα συναισθηματικό κενό το οποίο μόνο άνθρωποι από τη χώρα καταγωγής μπορούν να καλύψουν, και όχι οι καινούργιες γνωριμίες στον τόπο υποδοχής. Με την παραδοχή ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αυτούς/ές να διατηρήσουν δεσμούς με τη χώρα καταγωγής και, ει δυνατόν, να επιστρέψουν εκεί κάποια στιγμή στο μέλλον, η αρχική τους δήλωση περί προσαρμογής υπονομεύεται, και οι ΜΜ διακρίνουν σαφώς τους εαυτούς τους από την πλειονότητα. Αποκαλύπτεται έτσι η μερική αποδοχή των αξιών της πλειονότητας και η μερική ένταξη των ΜΜ στην κοινότητα υποδοχής. Υπό αυτή την έννοια, οι ΜΜ αντιιστέκονται στις αφομοιωτικές αντιλήψεις της πλειονότητας, αφού όχι εδώ στην Ελλάδα αλλά *εκεί* στις χώρες καταγωγής βρίσκονται οι συγγενείς τους, οι φίλοι και οι φίλες τους, ο κόσμος τους, η πατρίδα (παραδείγμα 10). Τέτοιες δηλώσεις στο δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος εμφανίζουν διαβάθμιση ως προς την αντίσταση που περιέχουν: η αντίσταση είναι περιορισμένης ισχύος όταν οι ΜΜ λένε μόνο ότι τους λείπουν τα φιλικά και συγγενικά τους πρόσωπα (παραδείγματα 5-7),⁶ γίνεται ισχυρότερη όταν τους λείπει η πατρίδα τους (παραδείγμα 8) και κορυφώνεται όταν χρησιμοποιείται η λέξη *εκεί* (παραδείγματα 9-10), μέσω της οποίας οι ΜΜ μετακινούνται νοερά από το 'σκληρό', αφιλόξενο και -σε κάποιον βαθμό- απορριπτικό εδώ του τόπου διαμονής στο 'οικείο' *εκεί* της χώρας καταγωγής.

Επιπλέον, μέσα από τη νοσταλγία τους και την επιθυμία τους να επιστρέψουν *εκεί*, οι ΜΜ τονίζουν τη θετική επίδραση και την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στον τόπο καταγωγής τους και το αξιακό του πλαίσιο. Επομένως, τα δεύτερα μέρη του αντιθετικού σχήματος συνιστούν πράξεις αυτοπροσδιορισμού και ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αίσθησης πολιτισμικής περηφάνιας που επίσης αναδεικνύει την αντίστασή τους στην αφομοίωση (βλ. επίσης την ανάλυση των παραδειγμάτων 1-4).

Κλείνοντας τη συζήτηση των παραδειγμάτων της ομάδας Β, θα λέγαμε ότι το αντιθετικό σχήμα περιλαμβάνει ένα πρώτο μέρος που δείχνει την αποδοχή εκ μέρους των ΜΜ του καινούργιου περιβάλλοντος και τη βαθμιαία προσαρμογή τους σε αυτό, και ένα δεύτερο με διαβαθμισμένη αντίσταση. Και στις δύο ομάδες παραδειγμάτων, τα αντιθετικά σχήματα ξεκινούν με την κατασκευή ταυτοτήτων νομιμοποίησης, αφού δείχνουν την επιθυμία των ΜΜ να συντονιστούν με τις αξίες και τις προσδοκίες της πλειονότητας, αλλά τελειώνουν με την κατασκευή ταυτοτήτων αντίστασης.

Στη μεν ομάδα Α, η αντίσταση παίρνει τη μορφή της ανάμνησης των ρατσιστικών επιθέσεων, ενώ στην ομάδα Β της αγάπης για την πατρίδα και τους ανθρώπους της και της νοσταλγίας για όλα αυτά. Έτσι, το αρχικό αντιθετικό σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/ρια αλλά...”* που στοχοποιεί τους/τις μετανάστες/ριες εν-κειμενοποιείται, εισάγεται δηλαδή σε νέα περικείμενα, δίνοντας στους/στις ΜΜ τη δυνατότητα να κατασκευάσουν σύνθετες μεταναστευτικές ταυτότητες.

5. Προτάσεις για διδακτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

Οι αντιθέσεις ανάμεσα στα δύο μέρη των σχημάτων που συζητήσαμε, καθώς και ανάμεσα στο αρχικό αντιθετικό σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/ρια αλλά...”* και στο *“Προσαρμόζομαι αλλά...”* θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στην τάξη με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού (βλ. ενότητα 2). Ανάμεσα στα προς συζήτηση θέματα θα μπορούσε να είναι αφενός η διερεύνηση των ιδεολογικών λόγων της πλειονότητας που αναφέρονται στην ‘προσδοκώμενη’ συμπεριφορά των μεταναστών/ριών και την κοινωνική τους θέση, και αφετέρου οι αντιδράσεις των μεταναστών/ριών στους λόγους αυτούς. Έτσι, όλοι/ες οι μαθητές/ριες θα έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν και να υπερασπιστούν στην τάξη ποικίλες και αντικρουόμενες απόψεις και να εξετάσουν τις (λιγότερο ή περισσότερο λανθάνουσες) ιδεολογικές τους θέσεις και τα αντίστοιχα κίνητρα.

Επίσης, η συζήτηση στην τάξη θα μπορούσε να αφορά τη σωματική ή ψυχολογική βία που βιώνουν οι ΜΜ εντός ή εκτός σχολείου (π.χ. με τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού, της περιθωριοποίησης, του αποκλεισμού). Τα παραδείγματα (1-4) αναφέρονται, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, σε τέτοιες συμπεριφορές και οι μαθητές/ριες θα μπορούσαν να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτές. Σε άλλη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να συγκρίνουν τα κείμενα των ΜΜ με άλλα κείμενα (π.χ. από τα ΜΜΕ ή το διαδίκτυο) τα οποία περιλαμβάνουν το αντιθετικό σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”*. Η αντιπαραβολή των δύο σχημάτων θα βοηθούσε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τις αντικρουόμενες τοποθετήσεις των μελών της πλειονότητας και αυτών των μεταναστευτικών ομάδων, καθώς και το πώς οι ταυτότητες που κατασκευάζονται σε αυτά βρίσκονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους.

Ειδικά τα παραδείγματα της ομάδας Β θα μπορούσαν να δώσουν μια εικόνα στους/στις πλειονοτικούς/ές μαθητές/ριες για το τι σημαίνει να ζει κάποιος/α μακριά από αγαπημένα πρόσωπα και τον τόπο καταγωγής. Αυτή η πτυχή της μεταναστευτικής εμπειρίας θα μπορούσε να παρακινήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συζητήσουν εκτενέστερα τις ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες της μοναξιάς μακριά από την πατρίδα, καθώς και τη σημασία που έχουν οι δεσμοί με τον πολιτισμό καταγωγής και οι ταυτότητες που οικοδομούνται βάσει των δεσμών αυτών.

Μια τέτοια συζήτηση θα μπορούσε να τροφοδοτήσει την ενσυναίσθηση αλλά και να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες στο τι σημαίνει να είναι κάποιος/α δίγλωσσος/η και να έχει περισσότερες της μιας ή 'υβριδικές' κοινωνιοπολιτισμικές ταυτότητες. Επίσης, μια τέτοια συζήτηση θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει στην αμφισβήτηση των ιδεολογικών θέσεων περί μονογλωσσίας και μονοπολιτισμικότητας, οι οποίες ουσιαστικά βρίσκονται πίσω από τις αφομοιωτικές πιέσεις και προσδοκίες της πλειονότητας.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανάδειξη και η έκφραση διαφορετικών ταυτοτήτων από μαθητές/ριες (και εκπαιδευτικούς) διαφορετικών ιδεολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προσανατολισμών είναι πολύ πιθανό, βέβαια, να μην έχει ως αποτέλεσμα την αρμονική αλληλογνωριμία τους, αλλά τη μεταξύ τους σύγκρουση. Μια τέτοια σύγκρουση όμως μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο συνειδητοποίησης των διαφορετικών ιδεολογικών και πολιτισμικών πλαισίων τα οποία καθορίζουν τη νοητική και τη γλωσσική τους συγκρότηση (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 204-205, 217-219, Parker 2011, 2012).

6. Συμπεράσματα

Κεντρικά ερωτήματα της μελέτης μας ήταν αφενός πώς οι ΜΜ στην Ελλάδα τοποθετούνται στα κείμενά τους απέναντι στους αφομοιωτικούς, ρατσιστικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν· και αφετέρου γιατί και πώς αυτές οι τοποθετήσεις μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι, στα μαθητικά τους γραπτά και υπό την επίδραση των μεταναστευτικών κοινοτήτων και των αρνητικών τους εμπειριών στη χώρα υποδοχής, οι ΜΜ αναπλαισιώνουν το αντιθετικό σχήμα *"Δεν είμαι ρατσιστής/ρια αλλά..."* που χρησιμοποιείται συνήθως από μέλη της πλειονότητας. Το σχήμα αυτό φαίνεται να υφίσταται εν-κειμενοποίηση. Δημιουργείται το καινούργιο αντιθετικό σχήμα *"Προσαρμόζομαι αλλά..."*, το οποίο συνδέεται διακειμενικά με το αρχικό αλλά ταυτόχρονα αντιστρέφει τον στόχο του. Ενώ το αντιθετικό σχήμα της πλειονότητας συνιστά έκφραση συγκαλυμμένου ρατσισμού, αυτό των ΜΜ κατασκευάζει σύνθετες ταυτότητες που δείχνουν την επιθυμία των ΜΜ να 'νομιμοποιήσουν' τους εαυτούς τους ως μέλη των κοινοτήτων υποδοχής και ταυτόχρονα να αντισταθούν στις αφομοιωτικές και μονοπολιτισμικές πιέσεις.

Μια σημαντική παράμετρος της παρούσας ανάλυσης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ μακροεπιπέδου και μικροεπιπέδου, εν προκειμένω μεταξύ του ευρύτερου αφομοιωτικού πλαισίου στην Ελλάδα και των κειμένων (και των αντιθετικών σχημάτων) που παράγουν οι ΜΜ με βάση τις εμπειρίες τους. Στο πρώτο μέρος των σχημάτων αυτών οι ΜΜ ανακαλούν τις κυρίαρχες, αφομοιωτικές απόψεις της πλειονότητας

προς τις οποίες φαίνονται αρχικά να συμμορφώνονται. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, οι ΜΜ προβάλλουν αντίσταση η οποία μετριάζει ή/και υπονομεύει την αρχική συμμόρφωση. Ο συνδυασμός των δύο μερών διαμορφώνει τις φωνές των ΜΜ, οι οποίες, ενώ μάχονται για την προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, δηλώνουν σαφώς τους όρους αυτής της προσαρμογής και τελικά ένα αίσθημα υπερηφάνειας για τον πολιτισμό καταγωγής τους. Οι όροι αυτοί περιλαμβάνουν τη διατήρηση των αναμνήσεών τους τόσο από τη χώρα καταγωγής όσο και από τις ρατσιστικές συμπεριφορές στη χώρα υποδοχής. Η διατήρηση των αναμνήσεών τους τους επιτρέπει να διατηρήσουν ζωντανούς τους δεσμούς τους με αγαπημένα πρόσωπα στη χώρα καταγωγής και να αντισταθούν στην πλήρη αφομοίωση – όχι όμως και στην προσαρμογή. Συνεπώς, φαίνεται να κινούνται πέρα από την κάθετη διάκριση ανάμεσα στη μεταναστευτική/εθνοτική τους κοινότητα και την πλειονότητα, υιοθετώντας μια ευρύτερη, σύνθετη ταυτότητα με αναφορές και στις δύο κοινότητες.

Τέτοια κείμενα και ταυτότητες σπάνια εντάσσονται στο διδακτικό υλικό προς επεξεργασία στην τάξη. Στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, οι μαθητές/ριες συνήθως έρχονται σε επαφή με κείμενα που απηχούν λόγους και οπτικές της πλειονότητας. Ακόμη και όταν κείμενα των ΜΜ συζητούνται στην τάξη, έμφαση δίνεται στα γλωσσικά 'λάθη' και στις 'αποκλίσεις' από αυτό που εκλαμβάνεται ως η γλωσσική 'νόρμα' της πλειονότητας. Η παρούσα μελέτη δεν προσπάθησε μόνο να αναδείξει τις σύνθετες μεταναστευτικές ταυτότητες αλλά και να επιχειρηματολογήσει σχετικά με το γιατί και πώς τέτοια κείμενα μπορούν να εμπλουτίσουν τις κοινωνιοπολιτισμικές εμπειρίες όλων των μαθητών/ριών και να διευρύνουν την επίγνωσή τους για την κοινωνική ανισότητα, όπως η τελευταία επιβάλλεται από μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές ιδεολογίες. Οι φωνές των ΜΜ φέρνουν στην επιφάνεια ό,τι αποσιωπάται από το σχολείο (ή και άλλα θεσμικά περιβάλλοντα): τις προσπάθειες των μεταναστών/ριών να ισορροπήσουν ανάμεσα στη δική τους 'νομιμοποίηση' ως μελών της κοινότητας υποδοχής και στη διατήρηση των αναμνήσεών τους ως μελών μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινότητας. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της πολιτισμικής βιωσιμότητας (Paris 2012, βλ. ενότητα 2), θεωρούμε ότι είναι σκόπιμο να ενθαρρύνουμε την αξιοποίηση στην τάξη κειμένων που αναφέρονται σε μεταναστευτικές εμπειρίες και ταυτότητες, ώστε να ενισχύσουμε την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία εντός και εκτός σχολείου (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, 2013).

Τέλος, επιχειρήσαμε να προτείνουμε ορισμένες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην κριτική προσέγγιση των μεταναστευτικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ενδεικτικές και χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία αλλά και ανατροφοδότηση από τη χρήση τους στην τάξη. Μολονότι ο εκπαιδευτικός λόγος περί κριτικού γραμματισμού στην Ελλάδα ολοένα και επεκτείνεται και γίνεται πιο ισχυρός (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015, Στάμου κ.ά. 2016), το ισχύον διδακτικό πλαίσιο δεν αφηίνει συχνά πολλά

περιθώρια για τέτοιου είδους προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη – πολύ λιγότερο για εισαγωγή στο γλωσσικό μάθημα κειμένων που δεν αναπαράγουν κυρίαρχες οπτικές και αξίες. Ελπίζουμε η ενίσχυση των κριτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση να δώσει την ευκαιρία να βγουν από το περιθώριο οι εμπειρίες και οι ταυτότητες των μεταναστών/ριών, ώστε όλοι/ες ανεξαιρέτως οι μαθητές/ριες να έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μη κυρίαρχες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο θα μπορέσει σταδιακά να υιοθετήσει μια μετασχηματιστική παιδαγωγική (Cummins 2000, βλ. ενότητα 2) που θα αμφισβητεί τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ανισότητες.

Σημειώσεις

1. Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχει αρκετή συζήτηση για το περιεχόμενο και τις τεχνικές λεπτομέρειες που διακρίνουν τους όρους *δεύτερη γλώσσα* και *ξένη γλώσσα* στην οποία δεν θα επεκταθούμε στη μελέτη αυτή. Για το ζήτημα αυτό, βλ. Μοσχονάς (2003).
2. Τόσο η μετάφραση αυτού του αποσπάσματος όσο και οι μεταφράσεις των υπολοίπων αποσπασμάτων από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία στην παρούσα μελέτη, έχουν γίνει από τους συγγραφείς.
3. Η ανάλυση βασίζεται στο Archakis (2014) με τροποποιήσεις ώστε να είναι συμβατή με τους στόχους της παρούσας μελέτης. Η ανάλυση είναι κυρίως ποιοτική και όχι ποσοτική, αφού δεν λαμβάνει υπόψη κοινωνικούς παράγοντες όπως είναι η καταγωγή, το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής ως Γ2, τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα και το επάγγελμα των γονέων. Μια τέτοια προσέγγιση θα προϋπέθετε άλλου είδους σχεδιασμό και, ως εκ τούτου, ξεπερνά τα όρια της παρούσας μελέτης.
4. Στο παράδειγμα (4) χρησιμοποιούμε μαζί έντονα και πλάγια γράμματα, διότι, όπως θα δούμε στην ανάλυση, το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος (με τα πλάγια γράμματα) δεν δηλώνεται με ρητό τρόπο, αλλά προκύπτει έμμεσα από το πρώτο (με τα έντονα γράμματα).
5. Το παράδειγμα (7) αποτελεί ουσιαστικά μεικτή περίπτωση (τη μόνη στο υλικό μας), καθώς περιλαμβάνει στο δεύτερο σκέλος τόσο κατάθεση συναισθηματικής έλλειψης όσο και ανάμνηση ρατσιστικής συμπεριφοράς (βλ. ομάδα Α).
6. Μάλιστα, ειδικά στο παράδειγμα (5), μετά την αναίρεση που εισάγεται με το βέβαια, παρατηρείται νέα αναίρεση με την οποία η μαθήτρια επιστρέφει στην αρχική δήλωση προσαρμογής και αποδοχής της νέας κατάστασης: *“αλλά τι να κάνω έτσι είναι η ζωή”*.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Β. Αποστολίδου, Α. Ιορδανίδου, Ε. Καραντζόλα, Χ. Κοσεγιάν, Μ. Μητσιάκη, Μ. Παπαδοπούλου, Α. Φλιάτουρας, Σ. Χατζησαββίδης & Ε. Χοντολίδου (2015) Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για

- τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35: 55-66.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα (2011) *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα (2013) Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2. Στο *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, 4. Κοινωνιογλωσσολογία. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 38 σελίδες. <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=308> [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Μοσχονάς, Σ.Α. (2003) Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφριανού, Μ. Γεωργιαφέντης & Β. Σπυρόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες Αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*, Αθήνα: Πατάκης, 87-107.
- Μπουτουλούση, Ε. (2002) Το πολυπολιτισμικό σχολείο: Κριτικές προσεγγίσεις και η πολιτισμική συνειδητοποίηση. Στο Α. Αυδή & Α. Χρυσάφιδου (επιμ.), *Ανακαλύπτοντας τον Πλούτο της Διαφορετικότητας μέσω της Τέχνης. Πρακτικά Ημερίδας των Προγραμμάτων Comenius και Εκπαίδευσης Χωρίς Σύνορα, 28 Μαρτίου-2 Απριλίου 2001*, Θεσσαλονίκη, 39-88.
- Ρεβυθιάδου, Α. (2012) Εναρκτήρια ομιλία στο Εργαστήριο "Γλωσσική εκπαίδευση για δίγλωσσους μαθητές" στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΠΑΣ, Θεσσαλονίκη 14/1/2012.
- Στάμου, Α., Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.) (2016) *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα. <http://www.saitapublications.gr/2016/05/ebook.202.html> [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Τάντος, Α., Κ. Αλεξανδρή, Ι. Δόση, Κ. Πούλιου, Π. Σαββίδου & Γ. Φωτιάδου (2015) Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): Πρώτα ευρήματα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35: 719-732.
- Τζιμώκας, Δ. (2010) Ηλεκτρονικό σώμα κειμένων εκμάθησης της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Προς ένα ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30: 602-616.
- Τζιμώκας, Δ. (2015) Ηλεκτρονικό σώμα κειμένων (ΗΣΚ) εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Προκαταρκτικές παρατηρήσεις. In G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou & E. Vlachou (Eds.), *11th International Conference on Greek*

Linguistics (Rhodes, 26-29 September 2013): Selected Papers/Πρακτικά. Rhodes: Laboratory of Linguistics of the SE Mediterranean, Department of Mediterranean Studies, University of the Aegean, 1679-1694. http://www.rhodes.aegean.gr/Assets/announcements/diafora/ICGL_11_selected_papers.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].

Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης (language awareness/éveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*, Αθήνα: Gutenberg, 90-110.

Ξενόγλωσση

Archakis, A. (2014) Immigrant voices in students' essay texts: Between assimilation and pride. *Discourse & Society*, 25 (3): 297-314.

Baynham M. (μετ. Μ. Αραποπούλου) (2002) *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Benwell, B. & E. Stokoe (2006) *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Blommaert, J. (2005) *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. & J. Verschueren (1998) *Debating Diversity: Analyzing the Discourse of Tolerance*. London: Routledge.

Castells, M. (2010) *The Power of Identity*. Malden: Wiley-Blackwell (2^η έκδοση).

Curd-Christiansen, X.L. (2010) Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research*, 49 (6): 184-194.

Cummins, J. (2000) Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34 (3): 537-548.

Cummins, J. (2009) Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3): 261-271.

Enciso, P. (2011) Storytelling in critical literacy pedagogy: Removing the walls between immigrant and non-immigrant youth. *English Teaching: Practice and Critique*, 10 (1): 21-40.

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.

Felipe Fajardo, M. (2015) A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10: 29-56.

- Flores, N. & J. Rosa (2015) Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2): 149-171.
- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2015) 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1): 60-72.
- Gee, J.P. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol: Taylor & Francis (2^η έκδοση).
- Lam, W.S.E. (2006) Re-envisioning language, literacy and the immigrant subject in new mediascapes. *Pedagogies: An International Journal*, 1 (3): 171-195.
- Lau, M.C. (2010) *Practicing Critical Literacy Work with English Language Learners: An Integrative Approach*. Ph.D. Thesis, University of Toronto, Canada. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24804/1/Lau_Man_Chun_201006_PhD_thesis.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Lo, A. & A. Reyes (2004) Language, identity and relationality in Asian Pacific America: An introduction. *Pragmatics*, 14 (2/3): 115-125.
- Paris, D. (2012) Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41 (3): 93-97.
- Parker, C.A. (2011) Conflict-dialogue pedagogies as learning opportunities for ethnocultural minority immigrant students. In C. Broom (Ed.), *Citizen Education Research Network (CERN), Peer Review Collection 2011*. Okanagan: Citizen Education Research Network, Comparative and International Education Society of Canada, Canadian Society for the Study of Education, 43-56. http://education.ok.ubc.ca/_shared/assets/2011CERNpeerCollecitons42738.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Parker, C.A. (2012) Conflicts and 'Canadian' identities embedded in citizenship education: Diverse immigrant students' experiences. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global*, London: CiCe, 623-635.
- Sapountzis, A. (2013) Dominant group members talk about the acculturation of immigrants in Greece: Who is in charge of the acculturation process? *Hellenic Journal of Psychology*, 10: 24-46.
- Sapountzis, A., L. Figgou, N. Bozatzis, A. Gardikiotis, & P. Pantazis (2006) "Categories we share": Mobilizing common in-groups in discourse on contemporary immigration in Greece. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23 (4): 347-361.
- Van Dijk, T.A. (1987) *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, CA: Sage.

- Van Dijk, T.A. (1992) Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3 (1): 87-118.
- Van Dijk, T.A. (2008) *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak R. & M. Meyer (Eds.) (2001) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.