

**«Ο μειονεκτικός Άλλος» ή ο διαφορετικός Άλλος...;»  
Διδακτικοί προβληματισμοί & προσανατολισμοί για την  
καλλιέργεια του Πολιτισμικού Γραμματισμού μέσα από το  
μάθημα της Λογοτεχνίας  
The inefficient Other” or “the different Other”...?: Cultural  
Literacy through Literature**

**Ευαγγελία Αραβανή**

Διδάσκουσα ΠΔ/407. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

[caravani02@gmail.com](mailto:caravani02@gmail.com)

**Abstract**

The identity and the variation constitute two significances with multiple extensions in the frame of current season that is characterized by the rapid growth of scientific knowledge, the technological development, the globalisation of economy of market and the appearance of supernational institutions with multicultural dimensions. More generally, the determination of identity, as *“intellectual manufacture that is shaped through long-lasting and complicated historical, social, political and cultural processes”*, is found in the centre of theoretical searches that places questions by referring the nature, the form and the processes of configuration. The identity includes the existence of Other, the diversity, places, that is to say, the limits of “variation” , for this, it is fixed as *“the dynamic result of permanent confliction between “in” and “outside”*. The reflection that is created is how the school environment can also function to this direction of awareness the “different Other”. The objective, therefore, of the present proposal is to elect pedagogic practices for *the increase of students’ cultural literacy*. Point of report is the literature, as according to Hobsbawm it constitutes one of the criteria that play significant role in the constitution of individual’s identity, because apart from the love for the reading, the writing, the cultural experiences, it helps also in the growth of acceptance of diversity and cross-cultural comprehension.

**Key Words: Cultural Identity, Multicultural Literature, Cultural literacy, Teaching methods**

### **Εισαγωγή**

*Πολιτισμός είναι η πρόοδος προς μια κοινωνία ιδιωτών. Η ζωή των πρωτόγονων ήταν δημόσια και κατευθυνόμενη από τους νόμους της φυλής. Ο πολιτισμός είναι η διαδικασία της απελευθέρωσης του ανθρώπου από τους ανθρώπους*

*Ayn Rand, 1905-1982*

*Αμερικανίδα συγγραφέας & φιλόσοφος*

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τη *διαπολιτισμική διάσταση* της λογοτεχνίας σε δύο άξονες: Σε ένα πρώτο επίπεδο, πώς οριοθετείται η έννοια του «πολιτισμικού γραμματισμού» και πώς διασταυρώνονται οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας στην ανάδειξη του «διαφορετικού» Άλλου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, πώς η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να λειτουργήσει προς αυτήν την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης του «διαφορετικού Άλλου» μέσω προτεινόμενων διδακτικών στρατηγικών και παιδαγωγικών πρακτικών.

### **Πολιτισμικός Γραμματισμός & Πολιτισμική Ταυτότητα: Εννοιολογική τοποθέτηση**

Σε μια ευρύτερη πλαισίωση, ο γραμματισμός συνδυάζει «ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων» (Baynham, 2002: 17), αποτελώντας μια κοινωνική πρακτική, η οποία ορίζεται ως «ένα σύνολο ανώνυμων, ιστορικών, πάντα καθορισμένων μέσα στον χώρο και τον χρόνο, κανόνων» (Φουκό 1987: 181). Ειδικότερα, όταν αναφερόμαστε στον πολιτισμικό γραμματισμό, εννοούμε το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπουν την κατανόηση και αποκρυπτογράφηση ποικίλων πολιτισμικών μορφών και αναπαραστάσεων και τη συσχέτισή τους με συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες και σχέσεις, πολιτισμικές αξίες και ανταγωνισμούς (Πασχαλίδης, 1999). Ως *πολιτισμικό* μπορούμε να ορίσουμε αυτό που παράγεται ταυτόχρονα από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών και από ένα σύνολο λόγων οικοδομημένων σ' αυτές τις πρακτικές (Charaudeau, 1987) και αναπαραστάσεις, οι οποίες βασίζονται σε σταθερές, όπως η σχέση με τον χρόνο, τον χώρο, το μεταφυσικό, την εργασία, το δικαίωμα και το καθήκον, τον έρωτα, τις καθημερινές συνήθειες, με τρόπο διαφορετικό στο εσωτερικό κάθε κοινότητας που χαρακτηρίζεται από κάποιας μορφής ομοιογένεια (Αραβανή, Φρυδάκη & Ραυτοπούλου, 2001).

Σύμφωνα, επίσης, με τον Hirsch (2001: 162) ο πολιτισμικός γραμματισμός «δεν είναι μόνο μια επίσημη ικανότητα (*formal skill*), είναι επίσης μια πολιτική απόφαση (*political decision*)». Υπονοεί συγκεκριμένο περιεχόμενο (*specific content*) σε συνδυασμό με κανονικές δεξιότητες (*formal skills*) που σηματοδοτούν την ουσιαστική «κανονική γνώση» (*canonical knowledge*). Οι Luke & Freebody (1997) αναφέρουν ότι ο πολιτισμικός γραμματισμός είναι μια κοινωνική πρακτική που ωθεί τους αναγνώστες να συμπεριφέρονται ως παραβάτες κωδίκων (*codes breakers*), δημιουργοί ερμηνειών (*meaning makers*), κριτές κειμένων (*text critics*) μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Ιδιαίτερη σημασία έχει η τελευταία ιδιότητα του αναγνώστη, καθώς «αναλύει κριτικά το κείμενο και μαθαίνει να κοιτάει πίσω από τις λέξεις στη σελίδα, ώστε να συμπεράνει πώς «δουλεύει» το κείμενο γλωσσικά (*linguistically*), πολιτικά (*politically*), πολιτισμικά (*culturally*) και κοινωνικά (*socially*) (Jewett & Smith, 2003, σ. 69). Έτσι, μπορεί να ερμηνεύσει τα μηνύματα στον σύγχρονο κόσμο υπό το πρίσμα της ταυτότητας, της ετερότητας, της συνειδητοποίησης της διασταύρωσής τους και τελικά της αποδοχής του διαφορετικού Άλλου.

Έρευνες για την πολιτισμική ταυτότητα δείχνουν ότι, εξαιτίας της ισχυρής κοινωνικής κινητικότητας, αυτή η ταυτότητα έχει την τάση να γίνεται πολλαπλή (ή «πληθυντική») (Αραβανή, κ.ά., 2001). Οποιοδήποτε πρόσωπο στον κόσμο συμμετέχει σε περισσότερα από ένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποτελεί μέρος ενός ιδιαίτερου πολιτισμού αλλά και μέρος ενός ή περισσότερων ευρύτερων. Ιδιαίτερα στο παγκοσμιοποιημένο πολιτισμικό τοπίο που διαγράφεται σήμερα, ο καθένας αρχίζει να αποτελεί και μέρος αυτής της ομοιόμορφης παγκόσμιας κουλτούρας, τουλάχιστον ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της. Παρόλα αυτά, ο συγκεκριμένος τρόπος ζωής και σκέψης που οικοδομούμε, που διαπραγματευόμαστε και θεσμοποιούμε και που, όταν όλα έχουν οριστικοποιηθεί, καταλήγουμε να τον ονομάζουμε «πραγματικότητα», για να μας καθησυχάζει (Bruner, 1996: 111), εξακολουθεί να έρχεται συχνά αντιμέτωπος με άλλες «πραγματικότητες», απέναντι στις οποίες αισθανόμαστε αμήχανα ή εχθρικά. Κι' αυτό γιατί, η ύπαρξη του "άλλου" δηλώνει ως ένα σημείο την αμφισβήτηση του "εγώ", ενώ συγχρόνως προσδιορίζει τον βαθμό ανεκτικότητας που διακρίνει κάθε ομάδα ανθρώπων. Το άτομο εκτελεί διαρκώς μια διττή διαδικασία ενσωμάτωσης / διαφοροποίησης, που του επιτρέπει να ζει αρμονικά στην κοινωνία: από τη μια πλευρά επιδιώκει να βρίσκει κοινά χαρακτηριστικά με άλλα άτομα και να ενσωματώνεται σε πάσης φύσεως συλλογικές οντότητες και από την άλλη να διαφοροποιείται από άλλους και να συγκροτεί μια ξεχωριστή μονάδα.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η αυτογνωσία και η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνάει μέσα από την αποδοχή της ταυτότητας του Άλλου. Άρα η έννοια της “ταυτότητας” θέτει τα όρια της “ετερότητας”, καθώς η ταυτότητα είναι το δυναμικό αποτέλεσμα μιας διαρκούς αντιπαράθεσης, μιας αντίστιξης ανάμεσα σε ένα “μέσα” και ένα “έξω” (Ναυρίδης, 1997). Έτσι, κανένας δεν ενεργεί ή δεν βιώνει μέσα σε κενό, γιατί κάθε ταυτότητα απαιτεί έναν Άλλο (Cummins, 2002). Άλλωστε, αυτό που χρειάζεται να αντιληφθούμε είναι αυτό που σημειώνει ο Κάρλος Φούντες (2004) ότι είμαστε υποταγμένοι στην κριτική του άλλου. Όσο βλέπουμε, άλλο τόσο μας βλέπουν και έτσι ανακαλύπτουμε πως μόνο μια νεκρή ταυτότητα είναι μια σταθερή ταυτότητα. Εν τέλει, αυτή η κατάσταση του να είναι κανείς διαφορετικός μπορεί να φανεί ως κατάληξη της ανθρώπινης αυτονομίας κι επομένως μπορεί να είναι η μείζων απεικόνιση ενός από τα θεμελιώδη και ουσιαστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν πολιτισμό (Kristeva, 2004).

### **Η Λογοτεχνία στην υπηρεσία καλλιέργειας του Πολιτισμικού Γραμματισμού**

Πού μπορεί να τα συναντήσει και να τα αναγνωρίσει κανείς όλα αυτά καλύτερα απ’ ότι στη λογοτεχνία; Εκεί το *ανθρωπολογικό*, μέσα από την πολυσημική και συγκινησιακή λογοτεχνική γλώσσα, χάνει τον πληροφοριακό του χαρακτήρα και καλεί τον αναγνώστη σε μια συνομιλία, βιωματική και ταυτόχρονα κριτική (Αραβανή, κ.ά., 2001). Εκεί πραγματοποιείται με τον καλύτερο τρόπο η «πολιτισμική» ανάγνωση των κειμένων και η συνειδητοποίηση του διαφορετικού Άλλου, αφού κάθε λογοτεχνική ανάγνωση είναι εξ’ ορισμού διαπολιτισμική. Κι’ αυτό, διότι η λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από μια πολυφωνία, η οποία προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες γνωριμίας και εξοικείωσης με πλήθος αξιών διαφόρων εποχών, πολιτισμών, κοινωνικών στρωμάτων και ανθρώπινων τύπων, που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά (Morgan, 2009). Είναι ένα αδιαίρετο τμήμα της ολότητας του πολιτισμού και κομμάτι της πολιτισμικής εξέλιξης. Πρόκειται για ένα σημαίνον αισθητικό και μορφωτικό αγαθό που εντάσσεται στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας ως φορέας οικουμενικών αξιών, ενώ συγχρόνως καταδεικνύει την ιδιαίτερη γλωσσική και πολιτισμική φυσιογνωμία ενός λαού (Harris, 2002).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά σύνθετο πολιτισμικό - κοινωνικό κόμβο, με την έννοια ότι συμπλέκονται όλες οι διαφορετικές διαστάσεις και δυνάμεις της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής για την παραγωγή νοήματος. *«Είναι όχημα μέσω του οποίου τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας κώδικες και συμβάσεις*

της κοινωνίας» (Robinson & Robinson, 2003: 3). Κατά συνέπεια, τα τραγούδια, τα μυθιστορήματα, οι συζητήσεις, οι φωτογραφίες, οι ταινίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν κειμενικά είδη, τα οποία περιέχουν μορφές και έννοιες που απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα των κοινωνικών περιστάσεων (Μητσκοπούλου, 2001). Τα λογοτεχνικά κείμενα συνιστούν, κατ' αυτό τον τρόπο, μηχανισμούς μέσα από τους οποίους τα κοινωνικά υποκείμενα μπορούν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να αφομοιώσουν ή να διαμορφώσουν ανάλογα τις κοινωνικές επιταγές κι επομένως, συχνά, και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα της εποχής τους. Αποτελούν κοινωνικές δράσεις που, μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ' επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες: κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις. Έτσι, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες, ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν στην κοινωνία αλλά και επίτευξης νέων «πραγμάτων», μέσω των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). Προσκαλούν τους αναγνώστες να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στις πολυειδείς όψεις και εκδοχές της (Collins & Blot, 2003) και «να αναγνωρίσουν μια ταυτότητα και μια μνήμη κάτω από την εφήμερη ταυτότητα του παρόντος» (Bertrand, 1993: 53). Για τον Hobsbawm (1994), άλλωστε, τέσσερα είναι τα κριτήρια που διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο κατά τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου: ι) η ιδεολογία, ιι) η ιστοριογραφία που σχετίζεται με την εθνική αναφορά, ιιι) η λογοτεχνία, που επεξεργάζεται, αναπλάθει, δραματοποιεί και αφηγείται την καθημερινή ζωή και ιιιι) η γλώσσα, που αποτελεί το βασικότερο εργαλείο κοινωνικοποίησης.

Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η λογοτεχνία, εκτός από την αγάπη για το διάβασμα, την ανάγνωση, τη γραφή, τις πολιτισμικές εμπειρίες, βοηθάει και στην ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2004). Σε αυτό συμβάλλει καίρια η συνύπαρξη των τριών συνιστωσών της λογοτεχνικής ανάγνωσης, γνωστικής, συγκινησιακής και παρωθητικής, η οποία συνεπικουρούμενη από την αυτόνομη λειτουργία του μαθητή αναγνώστη απέναντι στο κείμενο, οδηγεί στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για άλλους πολιτισμούς, όπως βιώνονται μέσα από τις δράσεις των ηρώων και τις κειμενικές δομές (Δημάση, 2006).

**Πώς μπορούν όλα αυτά να αξιοποιηθούν διδακτικά, ώστε να μετατρέψουμε τους μαθητές από απλούς αναγνώστες σε «διαπολιτισμικούς» αναγνώστες;**

Ο προβληματισμός που δημιουργείται είναι πώς μεταφράζονται διδακτικά όλες οι θεωρητικές παραδοχές για την άρρηκτη σχέση της λογοτεχνίας και της καλλιέργειας του πολιτισμικού γραμματισμού. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχει τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της γνώσης, ως κοινότητας αναγνωστών και ερμηνευτών και διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών τους μέσω των πολλαπλών οπτικών (multiple perspectives) στην επεξεργασία των κειμένων, τα οποία πρέπει να είναι ανοικτά σε πολλές ερμηνείες (Appleman, 2000). *«Ένας αναγνώστης θα διαβάσει διαφορετικά κείμενα με διαφορετικούς τρόπους. Ένα κείμενο θα διαβαστεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς αναγνώστες. Ένας αναγνώστης θα διαβάσει το ίδιο κείμενο διαφορετικά σε διαφορετικές συνθήκες, καθώς η διάθεσή του, ο σκοπός του και η γνώση του αλλάζουν»* (Hatt, 1976: 71). Αυτή η διαδικασία βοηθάει τον αναγνώστη να ανακαλύψει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι ουδέτερα, αλλά διέπονται από κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες παραγωγής και δημιουργίας και ότι *«ποτέ δεν μπορεί να υπάρχει μια μοναδική τελική ανάγνωση, επειδή δεν υπάρχει η πιθανότητα μιας ουδέτερης και αντικειμενικής κρίσης»* (Mellor, O'Neil & Patterson, 1991: 4). Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον η ανάγνωση της Λογοτεχνίας μετατρέπεται σε απολαυστική πολιτισμική εμπειρία, καθώς διευρύνονται οι ορίζοντες προσδοκιών των μαθητών /τριών μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων ποικίλων κειμένων, ιστορικών, εθνογραφικών, ανθρωπογεωγραφικών, λογοτεχνικών κ.ά. (Φρυδάκη, 2003), μέσα από ανάλογες διδακτικές κατευθύνσεις και στρατηγικές.

#### ***Αναλυτικότερα:***

1. Ο λόγος για τα κείμενα να μετατρέπεται σε διάλογο με τα κείμενα στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης (μαθητών - εκπαιδευτικών)

Η αναγνωστική πράξη είναι μια πράξη νοηματοδότησης του κειμένου μέσα από τον διάλογο με άλλα κείμενα, στα οποία «απαντά / αποκρίνεται» και των οποίων τους σημειωτικούς κώδικες δανείζεται. Αυτό σημαίνει ότι, κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, ο δέκτης πρέπει να ενεργοποιήσει ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών δεξιοτήτων σχετικών όχι μόνο με το γραπτό κείμενο, αλλά με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής.

Οι αναγνωστικές πρακτικές, κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως ακριβώς και οι γλωσσικές, συνιστούν κοινωνικές πρακτικές και η παραγωγή νοήματος μια πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένη ερμηνεία (Κωστούλη, 2000).

**Ενδεικτικού τύπου ερωτήσεις:**

- Με ποιον άλλο τρόπο θα μπορούσε να διαβαστεί το κείμενο; Υπάρχουν άλλες πιθανές ερμηνείες; Τι κοινό έχουν αυτές οι πολλαπλές αναγνώσεις; Πού διαφοροποιούνται;
- Ποια μοτίβα βλέπεις να επαναλαμβάνονται μέσα στο κείμενο; Ποια μοτίβα απηχούνται από άλλα κείμενα που έχεις διαβάσει μέσα σε αυτό το κείμενο; Πώς αυτό το κείμενο «μιλάει» στην υπόλοιπη λογοτεχνία;
- Ποιες δικές σου εμπειρίες, παραδοχές, ή απόψεις νιώθεις πιο έντονα μετά την αλληλεπίδρασή σου με το κείμενο; Πώς μπορεί η γνώση της δικής σου πολιτισμικής κουλτούρας να επηρεάσει τον τρόπο που διάβασες το κείμενο;
- Πώς μπορεί αυτό το κείμενο να διαβαστεί από αναγνώστες ενός άλλου χρόνου ή τόπου, από αναγνώστες πριν από εκατό χρόνια, από αναγνώστες μιας άλλης γεωγραφικής περιοχής ή κουλτούρας; Τι θα έβρισκαν αυτοί οι αναγνώστες παράξενο; Τι θα έβρισκαν «φυσιολογικό»; Τι θα έβρισκαν προκλητικό ή απειλητικό;

Μέσα, λοιπόν, από τον διάλογο των κειμένων αναπτύσσεται και ο διάλογος των προσώπων. Έτσι, η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία από διαδικασία παραγωγής του κειμενικού νοήματος μετουσιώνεται εν τέλει σε διαδικασία παραγωγής νοήματος του εαυτού. Καλλιεργούνται δεξιότητες πολιτισμικής εγγραμματοσύνης, καθώς κάθε απόπειρα ερμηνείας των κειμένων δεν επιδιώκει την ανάδειξη του «κρυμμένου νοήματος» αλλά συνιστά απόπειρα νοηματοδότησής τους μέσα από τον τρόπο που αυτά αποκρίνονται σε άλλα κείμενα (Bakhtine, 1984).

2. Να ενεργοποιούνται οι ανταποκρίσεις των μαθητών

Με δεδομένο ότι η εικόνα για τον Άλλο καθορίζεται τόσο από το πώς κατασκευάζεται κειμενικά όσο και από τα εξωκειμενικά στοιχεία που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης (Αναγνωστοπούλου, 2004), δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη *διάδραση κειμένου και αναγνώστη* (Iser, 1980: 107), δηλαδή στο πώς τα κείμενα αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους και πώς ανταποκρίνονται οι τελευταίοι σε αυτά.

**Ενδεικτικού τύπου ερωτήσεις:**

- Υπάρχουν κάποιες πτυχές του κειμένου που επιθυμείς ή αισθάνεσαι υποχρεωμένος να αντισταθείς, να αντιδράσεις ή και να αρνηθείς;
- Τι θα μπορούσε να συμβεί αν ποικίλα θέματα του κειμένου, όπως ο ρατσισμός, η οικονομική διαστρωμάτωση, οι φυλετικές διακρίσεις είχαν τεθεί διαφορετικά; Σκέψου τους όρους εξουσίας και υποταγής, όπως εμφανίζονται στο λογοτεχνικό κείμενο. Ποια θα μπορούσε να ήταν η εξέλιξη, αν αυτοί οι όροι αντιστρέφονταν/ ανατρέπονταν;
- Εξέτασε το τέλος. Πώς συσχετίζεται το τέλος με το υπόλοιπο κείμενο; Πώς θα τελειώνες εσύ την ιστορία σύμφωνα με τη δική σου καταγωγή και τα πολιτισμικά σου βιώματα;
- Αν ήσουν εσύ στη θέση του λογοτεχνικού ήρωα, τι θα έκανες; (όταν ο «ήρωας» είναι ο «άλλος»);

Έτσι, οι μαθητές/τριες οικοδομούν την ταυτότητά τους ως αναγνώστες αλλά και ως υποκείμενα, πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένα, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την ηθική της πολυφωνίας και του διαλόγου, την κριτική αυτογνωσία, τη διαπολιτισμική συνείδηση (Φρυδάκη, 2003).

3. Οι μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην παραγωγή και διαχείριση του μορφωτικού υλικού, αναπτύσσοντας δεξιότητες και στρατηγικές σε πολλά επίπεδα, νοητικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές, καθώς καλούνται:

- i) να αναπλαισιώσουν τη σχολική γνώση
- ii) να συνεργαστούν για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων μέσα από ψηφιακές κοινότητες μάθησης (wikis- weblogs) και ομάδες συζήτησης (newsgroups) με στόχο την παρακολούθηση ή τη συμμετοχή σε συζητήσεις με αφορμή ανάλογα λογοτεχνικά κείμενα, πράγμα που ενισχύει την πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση και συνεργατικότητα (Hague & Payton, 2010: 21) και «επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές σχέσεις σε ένα ολοένα διευρυνόμενο ψηφιακό τοπίο» (Αραβανή, 2014: 157).
- iii) να δημιουργήσουν κάτι που να έχει νόημα γι' αυτούς μετά την ανάλυση και επεξεργασία του περιεχομένου ενός λογοτεχνικού κειμένου μέσα από ενδεικτικές δράσεις:

- ✓ εκπόνηση ερευνητικών εργασιών (projects),



- ✓ δημιουργία ηλεκτρονικού πίνακα ανακοινώσεων (electronic bulletin board systems) για την κοινοποίηση μηνυμάτων που αναφέρονται σε κάποιο θέμα κοινού ενδιαφέροντος (στερεότυπα, διαφορετικότητα, ρατσισμός, ανοχή),
- ✓ ανάπτυξη ηλεκτρονικού φακέλου μαθητή (e-Portfolio) ως «πλατφόρμας για αυτοέκφραση» (Αραβανή, 2014: 180).

4. Να έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, επικοινωνιακά πλαίσια και σημειωτικούς πόρους με απώτερο στόχο την κατανόηση και παραγωγή λόγου

Η ανάγνωση συμπληρωματικών κειμένων ποικίλου περιεχομένου (supplementary & multiple texts) ενισχύει τη δημιουργία διαφορετικών οπτικών και η παραγωγή ατομικών κειμένων (counter texts) (εφημερίδες, προσωπικές αφηγήσεις, ερασιτεχνικά βίντεο) ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Behrman, 2006). Μέσα από δημιουργία «*δίγλωσσων ποιημάτων αυτοπαρουσίασης*» από τα παιδιά με σημείο αναφοράς τον εαυτό τους, επιλέγοντας τα στοιχεία που θεωρούν τα ίδια σημαντικά και που τους αντιπροσωπεύουν, αλλά και ενός «*πρωτοσέλιδου εφημερίδας*» με τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ταυτότητά τους (Αραβανής, 2012: 5-6) καλλιεργείται η διαπολιτισμική επικοινωνία και οι μαθητές έρχονται σε επαφή, πράγμα που συμβάλλει στο να ξεπεραστούν οι αποστάσεις που προκαλεί το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και η περιπέουσα ρατσιστική ατμόσφαιρα.

5. Να ασκούνται οι μαθητές σε τριών ειδών δραστηριότητες:

α) *δραστηριότητες κατανόησης κειμένου* με στόχο όχι μόνο στην αναγνώριση της θεματικής και της επιφανειακής του δομής αλλά και τη διερεύνηση των άδηλων όψεων και των σιωπών του με ενδεικτικού τύπου ερωτήσεις: «*Σκέψου όχι μόνο αυτό που λέει το κείμενο, αλλά και αυτό που δεν λέει. Ποια είναι τα πρόσωπα που «δεν υπάρχουν» στην ιστορία; Ποιες φωνές δεν ακούγονται; Ποιες φωνές κυριαρχούν; Τι μπορεί να λένε ή να κρύβουν αυτές οι σιωπές;*»

Ένας ακόμη στόχος είναι η συνειδητοποίηση του ρόλου του κειμένου ως συνόλου πολιτισμικών εμπειριών, ιδεολογικών αντεγκλήσεων και κοινωνικών αναφορών μέσα από τη δημιουργία «*διασταυρώσεων ταυτότητας των λογοτεχνικών ηρώων*» (Aravanis, 2014).

β) *δραστηριότητες διακειμενικής (intertextual) ανάγνωσης* με στόχο όχι μόνο τη σύγκριση θέματος και εκφραστικών μέσων αλλά και την αναγνώριση της ιστορικότητας των

πολιτισμικών αξιών και τη συνειδητοποίηση των εμπλαισιωμένων τρόπων λογοτεχνικής μετουσίωσης της βιωμένης εμπειρίας. Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες οξύνεται τόσο το γλωσσικό, όσο και το αισθητικό αισθητήριο των μαθητών. Αναπτύσσεται η κριτική τους ικανότητα μέσα από πεδία στοχασμού και κριτικού προβληματισμού (Schmidt & Pailliotet, 2001), ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά (Mathis, 2006) και να συζητούν για τα κοινωνικά θέματα, τις αξίες και τους θεσμούς που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή με αναστοχαστικό τρόπο (Knickerbocker & Rycik, 2006; Meller, Richardson & Hatch, 2009).

γ) *δραστηριότητες διαμεσικής (intermedial) ανάγνωσης*, δηλαδή δραστηριότητες συγκριτικής ανάλυσης και αντιπαράθεσης μεταφορών ενός έργου σε άλλα σημειωτικά μέσα, όπως ενός μυθιστορήματος σε κινηματογραφική ταινία.

### **Επιλογικά**

Η ανάγκη συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον είναι μια πραγματικότητα. Το κοινωνικό ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας έλκει αναγκαστικά το παιδαγωγικό ζήτημα της διαπολιτισμικότητας. «*Αν ο Άλλος είναι ο διπλανός μας στο θρανίο, το αίτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ήδη εδώ*» (Collès 1994: 150). Η ανάγνωση, λοιπόν, των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη επιτρέπει την κατάκτηση τριών στόχων, του κοινωνικοσυγκινησιακού, του αισθηματοκοιτισμικού και του διανοητικού. Ο πρώτος από αυτούς τους στόχους συνιστά πρόσβαση στον εαυτό. Μέσα από το παιχνίδι της ταύτισης, κάθε αναγνώστης έχει αισθανθεί ότι θα μπορούσε να είναι -ή ότι είναι- εκείνο ή το άλλο φανταστικό πρόσωπο, βιώνοντας έτσι χιλιάδες άλλες ζωές και εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριο των πιθανών συμπεριφορών του και των εμπειριών του. Αυτό σημαίνει, επίσης, πρόσβαση στους άλλους, ανακάλυψη της ετερότητας, ενός άλλου τόπου και μιας άλλης εποχής, τα οποία μας βοηθούν να δοκιμάσουμε την εσώτερη συνέχεια της ανθρώπινης υπόστασης μας. Άλλωστε μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας «*η τέχνη με τη φαντασία θα αποσπάσει το Εγώ από τον φυσικό εαυτό του και την ιδιοτέλεια της ταυτότητάς του και θα το μεταφέρει στη θέση του Άλλου*» (Τσιλημένη, 2003: 25).

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά». Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές* (350-355). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αποστολίδου, Β. (2004). «Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό σχολείο». Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (69- 78). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αραβανή, Ε. (2014). *Η Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία στην εκπαίδευση σήμερα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αραβανή, Ε., Φρυδάκη, Ε. & Ραυτοπούλου, Α. (2001). «Η λογοτεχνία στην υπηρεσία της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής συνείδησης», Ηλεκτρονική παρουσίαση των *Πρακτικών του 1' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 2001*, 5-8.
- Αραβανής, Σ. (2012). Ο ρόλος των "παγοθραυστικών" (παιχνίδια γνωριμίας) στη διαπολιτισμική επικοινωνία». *Γλώσσα και Γραμματισμός*, Ενημερωτική έκδοση Ελληνικής Εταιρείας Γλώσσας και Γραμματισμού, 27, 3-8.
- Δημάση, Μ. (2006). *Η αξιοποίηση του διηγήματος «Ο Μοσκόβ Σελήμ» του Γ. Βιζυηνού στη διδακτική πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, από <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/didaktiki/160-diapolitismikh>.
- Κωστούλη, Τ. (2000) «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική / κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας», *Virtual School. The Sciences of Education Online*, από <http://web.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/Keimena.htm>.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*, από [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/).
- Ναυρίδης, Κ., & Χρηστάκης, Ν. (1997). *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). «Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες», *Διαδρομές*, 9, 25-30.
- Φουέντες, Κ. (2004). «Ξενοφοβία». Στο *Σε αυτά πιστεύω. Αυτοβιογραφικά σημειώματα*. Μπφρ. Αμαλία Βασιλακάκη. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Φουκό, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση, ηθική*. Μτφρ. Ζ. Σαρίκας. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.  
Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

### Ξενόγλωσση

- Appleman, D. (2000). *Critical Encounters in High School English: Teaching Literacy Series*. Williston: Teachers College Press.
- Aravanis, S. (2014). «Identity Intersections" as a method of investigating the cultural identity of students. A case study through the course of literature». *International Journal of Education and Research*, 2 (8), 71-86.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris Gallimard.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Behrman, E. (2006). «Teaching About Language, Power and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy». *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49(6), 490–98.
- Bertrand, G. (1993). «Civilisation et littérature. L'Enseignement de la civilisation face au défi de la 'représentation'», *Lend*, 2.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy, *Reading Online* 4(9), from <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>.
- Charaudeau, P. (1987). « L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle? ». *Le Français dans le monde*, no spécial, Vers un niveau 3.
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De Boeck-Duculot: Bruxelles.
- Collins, J., & Blott, R. (2003). *Literacy and Literacies: Text, Power and Identity. Studies and Cultural Foundations of Language*. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Μτφρ. Αργύρη Σουζάνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital Literacy Across the Curriculum*, Futurelab-Handbook. from [http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital\\_literacy.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf).

- Harris, J. (2002). Multicultural literature. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory and practice* (368-373). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Hatt, F. (1976). *The Reading Process: A Framework for Analysis and Description*. Clive Bingley: London and Hamden.
- Hirsch, E. D., Jr. (1983). «Cultural literacy». *American Scholar*, 52, 159-160.
- Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1870 μέχρι σήμερα*. Μτφρ. Χρυσ. Νάντις. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- House, E., Emmer, C. & Lawrence, N. (1991). «Cultural Literacy Reconsidered». In E. Hiebert (Ed.) *Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices, and Policies* (58-74). New York: Teachers College Press.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading*. Baltimore and London: The Hopkins University Press.
- Jewett, P., & Smith, K. (2003). «Becoming Critical: Moving Toward a Critical Literacy Pedagogy. An Argument for Critical Literacy». *Action in Teacher Education*, 25(3), 69-77.
- Knickerbocker, J., & Rycik, J. (2006). «Reexamining Literature Study in the Middle Grades: A Critical Response Framework». *American Secondary Education*, 34(3), 43- 56.
- Kristeva, J. (2004). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*. Μτφρ. Β. Πατσογιάννης. Επιμ. Σ. Ροζάνης, Αθήνα: Sriptta.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). «Critical Literacy and the Question of the Normativity». In S. Muspratt, A., Luke & P. Freebody (Eds.). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Meller, W., Richardson, D., Hatch, J. (2009). «Using Read-Alouds With Critical Literature in K-3 Classrooms». *Young Children*, 64(6), 76- 78.
- Mellor, B., O'Neil, M., & Patterson, A. (1991). *Reading Fictions*. Cottesloe: Chalkface Press.
- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: A way to teach multiple perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 37, 219-227.
- Robinson, E., & Robinson, S. (2003). *What Does It Mean? Discourse, Text, Culture: An Introduction*. Sydney: McGraw-Hill Book Company.
- Schmidt, P., Pailliotet, A. (2001). *Exploring Values Through Literature, Multimedia and Literacy Events: Making Connections*. Newark, DE: International Reading Association.