

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ:

## ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ενότητα 7: Εφαρμογή της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE) στη Διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας

Χριστίνα Χατζησωτηρίου & Παναγιώτης Αγγελίδης

### Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας αφορούν σε δύο από τα σημαντικότερα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά προγράμματα σπουδών, τα οποία στοχεύουν στην προώθηση των στόχων της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Λόγω της μοναδικότητας των κοινωνικών πλαισίων, των πολιτισμικών θεσμών και των παγκόσμιων σχέσεων εξουσίας, τα οποία διαφοροποιούνται σε κάθε ευρωπαϊκή χώρα, τα πεδία συζήτησης για τη «σωστή ιδιότητα του πολίτη» διαφέρουν αρκετά από χώρα σε χώρα. Έτσι, συγκρίνοντας ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών με ένα άλλο, διαπιστώνουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά στους στόχους και στη διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, καθώς και στην επιλογή των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια: τα παραπάνω ανταποκρίνονται στις επικρατούσες εθνικές ιδεολογίες και τα ιδεώδη της ιδιότητας του πολίτη που ένα κράτος θέλει να καλλιεργήσει στους πολίτες του (Hajisoteriou, Neophytou & Angelides, 2012).



Εστιάζοντας την προσοχή μας στη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στα σχολεία, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ούτε η διδασκαλία της Γλώσσας, ούτε η διδασκαλία της Λογοτεχνίας υπήρξε ποτέ ιδεολογικά ουδέτερη. Οι επικρατούσες κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις, αλλά και οι προσωπικές προτιμήσεις και η πολιτική ή ηθική στάση του πομπού (που είναι αυτός που προσπαθεί να στείλει ένα μήνυμα μέσω της προφορικής γλώσσας ή ενός κειμένου) καθορίζουν και συνθέτουν –συνειδητά ή ασυνειδητά– έναν ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος ενυπάρχει και αντικατοπτρίζεται στην προφορική γλώσσα που χρησιμοποιείται ή στο γραπτό κείμενο που διδάσκεται (McLaughlin & DeVogd, 2004). Η ιδεολογία αναφέρεται σε έναν καθιερωμένο τρόπο θεώρησης και ερμηνείας της πραγματικότητας, ο οποίος έχει τις ρίζες του στις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές σχέσεις που επικρατούν στην κοινωνία μας (Foucault, 1980). Ταυτόχρονα, η γλώσσα και τα κείμενα είναι προϊόντα του κοινωνικο-πολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου της εποχής, κατά την οποία παρήχθησαν.

Η γλώσσα και τα κείμενα είναι, επίσης, προϊόντα διαδικασιών ερμηνείας που πραγματοποιούνται από τους δέκτες (οι οποίοι είναι αυτοί που λαμβάνουν το μήνυμα μέσω της προφορικής γλώσσας ή του γραπτού κειμένου) (McLaughlin & DeVogd, 2004). Μέσα από την ερμηνεία, τον αποσυμβολισμό και την ανάγνωση των συμβόλων, οι δέκτες κατασκευάζουν τις δικές τους αντιλήψεις και, συνεπώς, τις δικές τους πράξεις και συμπεριφορές. Η ερμηνεία αντικειμένων, συμβόλων και καταστάσεων είναι το κύριο συστατικό της διαδικασίας κατασκευής και απόδοσης νοήματος (Blumer, 1969). Ωστόσο, η ερμηνεία είναι συχνά το προϊόν της κοινωνικοποίησής μας, της ανθρώπινης εμπειρίας μας, και όχι μόνο το αποτέλεσμα της ατομικής μας εμπειρίας. Γι' αυτό, η ερμηνευτική πράξη/διαδικασία της ερμηνείας δεν είναι αυτόνομη, αλλά έχει διαδραστικό χαρακτήρα, με την έννοια της συνεργασίας και της συνέργειας. Η ερμηνεία, δηλαδή, είναι μια διαδικασία



διαπραγμάτευσης του νοήματος μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, στο οποίο τα νοήματα που αποδίδουμε σε προφορικά μηνύματα ή κείμενα δεν είναι καθαρά προσωπικά, αλλά προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους εντός του κοινωνικού μας πλαισίου (ό.π.).

## **Καλλιεργώντας τον κριτικό γραμματισμό μέσω της διδασκαλίας της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας**

Η γλώσσα, είτε στις προφορικές είτε στις γραπτές μορφές της, είναι *λόγος*. Για τον Foucault (1980), ο *λόγος* περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους η γνώση συγκροτείται μαζί με τις κοινωνικές πρακτικές, που προκύπτουν από τη σύνδεση μεταξύ γλώσσας, υποκειμενικότητας και σχέσεων εξουσίας. Δεδομένου ότι η εξουσία επηρεάζει την οικοδόμηση της γνώσης, διαμορφώνει υποκείμενα (ανθρώπους εν προκειμένω) που περιορίζονται και ταυτόχρονα ενεργοποιούνται από την πανταχού παρουσία της εξουσίας (Foucault, 1980). Ωστόσο, παρότι η εξουσία είναι “πανταχού παρούσα”, δεν αποκλείει την πιθανότητα αντίστασης. Στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, ο Foucault υποστηρίζει ότι η γνώση και οι κοινωνικές πρακτικές συγκροτούνται, συντηρούνται και ενσωματώνονται με «“κυβερνητικές” ή “βιοπολιτικές” τεχνικές υποκειμενοποίησης και, ιδίως, μέσω τεχνικών διακυβέρνησης του εαυτού» (Baumgarten & Ullrich, 2016: 14).

Με βάση την έννοια της γλώσσας ως *λόγος* (=discourse), υποστηρίζουμε ότι, για να προωθήσουμε τους στόχους της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, θα πρέπει να αξιοποιήσουμε την έννοια του κριτικού γραμματισμού (Andreotti, 2014). Ο κριτικός γραμματισμός δεν στοχεύει μόνο στην καλλιέργεια των απλών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, όπως το να μάθουν πώς να



χρησιμοποιούν την προφορική και γραπτή γλώσσα, και των δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης των διαφόρων τύπων κειμένων. Ο κριτικός γραμματισμός επιτρέπει στον δέκτη προφορικών (συνομιλητής/τρια) ή γραπτών μηνυμάτων (αναγνώστης) να υιοθετήσει έναν ενεργό ρόλο στη σχέση πομπός-δέκτης ή αναγνώστης-συγγραφέας, προκειμένου να αναπτύξει δεξιότητες κριτικής κατανόησης μέσα από μια προοπτική που «αμφισβητεί, εξετάζει και αντιτίθεται στις υπάρχουσες μεταξύ αναγνωστών και συγγραφέων σχέσεις εξουσίας» (McLaughlin & DeVoogd, 2004: 14).

### **Παιδική λογοτεχνία για την προώθηση της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Η παιδική λογοτεχνία απευθύνεται σε παιδιά ή εφήβους, ενώ η διαπολιτισμική λογοτεχνία είναι η λογοτεχνία που επικεντρώνεται σε θέματα ρατσισμού, εθνικότητας και φυλετικών προκαταλήψεων. Η παιδική λογοτεχνία με σκοπό την Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει διπλό ρόλο: καλείται να ψυχαγωγήσει, αλλά και να εκπαιδεύσει τους νέους στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε ζητήματα πολιτισμικής πολυμορφίας.

Σύμφωνα με την Αποστολίδου (2007) στην ίδια μας τη σχέση με τη λογοτεχνία ανακαλύπτουμε έναν κώδικα συμπεριφοράς, έναν ηθικό κώδικα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό «Άλλο». Δεδομένου του σημαντικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η παιδική λογοτεχνία στην προώθηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στον σεβασμό απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, θα πρέπει να προτείνουμε στα Υπουργεία Παιδείας και στις

αντίστοιχες αρμόδιες αρχές όλων των ευρωπαϊκών χωρών να κάνουν μια πιο προσεκτική επιλογή των κειμένων λογοτεχνίας που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, να δημιουργήσουν ένα αποθετήριο (δεξαμενή) διαδικτυακών πηγών, στο οποίο να μπορούν να ανατρέχουν οι εκπαιδευτικοί όταν αναζητούν υλικό, αλλά και να εκπαιδεύσουν περαιτέρω τους/τις εκπαιδευτικούς, για να μάθουν πώς να επιλέγουν και να αξιοποιούν διδακτικά κατάλληλα κείμενα, παιδικής και μη, λογοτεχνίας.

Σε πολλά κείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας η/και της Λογοτεχνίας (δηλαδή, στις ιστορίες και τους μύθους που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), η αφήγηση υπερτονίζει τις λεγόμενες «διαφορές» του ήρωα ή της ηρωίδας, τα στοιχεία που τον διαφοροποιούν από την πλειοψηφία. Ο πρωταγωνιστής ή η κεντρική ηρωίδα της ιστορίας αρχικά περιθωριοποιείται λόγω της «διαφορετικότητάς» του ή επειδή οι άλλοι παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματά του. Τελικά, όμως, γίνεται αποδεκτός/η και σεβαστός/η λόγω του ηρωισμού του/της κατά τη διάρκεια ενός ατυχήματος (π.χ. μιας πυρκαγιάς) ή λόγω της αναγνώρισης της αξίας του/της από ένα άτομο σε θέση εξουσίας (π.χ. πρίγκιπα): αυτό το άτομο που κατέχει κάποια εξουσία έρχεται να προστατεύσει τους πρωταγωνιστές/τριες και τα ανθρώπινα δικαιώματά τους μέσω της εξουσίας του, και όχι μέσω δημοκρατικών διαδικασιών.

Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων συχνά ασχολούνται με μύθους που εστιάζουν στην “κλασική” ηθική σύγκρουση μεταξύ καλού και κακού. Έτσι, απεικονίζουν με διδακτισμό/κατηχητική διάθεση τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφέρονται δημοκρατικά οι «καλοί πολίτες». Αλλά ποιο είναι το πρόβλημα με τη χρήση αυτού του είδους κειμένων; Τα κείμενα ηθικού-κατηχητικού χαρακτήρα συχνά συμβάλλουν και ενισχύουν τα στερεότυπα και την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς



παρουσιάζουν την πλειοψηφία ως κάτοχο εξουσίας, που έχει τη δύναμη να ρυθμίζει αποκλειστικά τη συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό του «διαφορετικού άλλου» ή έχει τη δικαιοδοσία να διαφυλάττει και να παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να αποφεύγονται κείμενα με παρόμοιο περιεχόμενο.

Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής κειμένων για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για την προώθηση της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; Τα κείμενα που επιλέγουμε θα πρέπει (Bishop, 1997):

- Να αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα ρεαλιστικά, χωρίς να την κάνουν να φαίνεται καλύτερη επί σκοπού. Αυτό σημαίνει ότι τα επιλεγμένα κείμενα δεν πρέπει να τονίζουν υπερβολικά τα θετικά χαρακτηριστικά των χαρακτήρων, οι οποίοι προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, άλλες χώρες ή πολιτισμούς.
- Να μην εστιάζουν αποκλειστικά στην περιγραφή των ειδικών «διαφορετικών» χαρακτηριστικών (δηλαδή, των πολιτισμικών χαρακτηριστικών) των χαρακτήρων. Εάν τα κείμενά μας επικεντρώνονται σε διαφορετικές και συχνά αντιφατικές πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες, τότε θα πρέπει να διασφαλίσουμε ότι δεν θα τις περιγράφουν απλώς, αλλά θα αναλύουν κριτικά τις επιπτώσεις τους στις ζωές των ανθρώπων.
- Να επικρίνουν και να προτείνουν τρόπους καταπολέμησης του υπό εξέταση στερεοτύπου (π.χ. στερεότυπα που σχετίζονται με το χρώμα του δέρματος).
- Να προσφέρουν στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να εκφράσουν, μέσω μιας αναστοχαστικής διαδικασίας, τις δικές τους προκαταλήψεις έναντι του “Άλλου”, τις οποίες θέτουν υπό συζήτηση στην ομάδα ή την τάξη.



- Να αντιμετωπίζουν τις κοινές εμπειρίες, προκλήσεις και ανάγκες των παιδιών ή των εφήβων (ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο, το φύλο ή άλλα χαρακτηριστικά), όπως διαμορφώνονται στον σύγχρονο κόσμο. Τονίζοντας τις ομοιότητες, αποφεύγουμε τον υπερτονισμό των διαφοροποιήσεων, που συχνά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων. Έτσι, εστιάζουμε στους τρόπους ανάπτυξης μιας κοινής πορείας δράσης εκ μέρους των μαθητών/τριών, οι οποίοι λειτουργούν ως ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες.
- Να προωθούν πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που τίθενται απέναντι δημοκρατία ή τις προκλήσεις που σχετίζονται με την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Να περιλαμβάνουν ιστορίες παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που εξιστορούνται, δίνοντας έμφαση στους λόγους που κρύβονται πίσω από αυτές τις παραβιάσεις, τη συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων/λαού και τις συνθήκες αλλαγής.
- Να είναι έργα συγγραφέων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης. Η μεταφρασμένη λογοτεχνία δίνει μια «εκ των έσω» εικόνα άλλων πολιτισμικών τρόπων προσέγγισης προβλημάτων και επίλυσής τους, ώστε να προωθηθεί η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη ή να διαφυλαχθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα.

**Η χρήση ιστοριών και αφήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την προώθηση της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**



Το μυαλό μας λειτουργεί με αφηγηματικό τρόπο. Δίνουμε την ιδιότητα της αρχής, της μέσης και του τέλους στα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω μας, προκειμένου να τα οργανώσουμε και να τα ερμηνεύσουμε. Ως εκ τούτου, οι ιστορίες και οι αφηγήσεις πρέπει να θεωρούνται πρωταρχικές πράξεις του νου και τρόποι κατανόησης που μας επιτρέπουν νοηματοδοτήσουμε τις εμπειρίες και την καθημερινή μας ζωή. Η Short (2012) υποστηρίζει ότι «οι ιστορίες είναι, επομένως, αυτό που μας κάνει ανθρώπους –η ουσία της ζωής είναι ότι είναι μια ιστορία. Οι απόψεις μας για τον κόσμο αναπτύσσονται σαν ένα πλέγμα διασυνδεδεμένων ιστοριών που συνεχίζουμε να προσθέτουμε και να αναδιατάσσουμε στο μυαλό μας» (Short, 2019: 1-2). Με τη σειρά τους, αυτές οι ιστορίες διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους βλέπουμε τον κόσμο, την ζωή μας, τον εαυτό μας και τους άλλους (Short, 2012· 2019)· λόγω της κεντρικής τους θέσης στη σκέψη μας, μοιραζόμαστε ιστορίες, για να «κάνουμε δεσμούς, να διαμορφώσουμε σχέσεις και να δημιουργήσουμε κοινότητες με άλλους» (Short, 2012: 9). Στη συνέχεια, θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε τις ιστορίες και τις αφηγήσεις σαν να έχουν τη δυναμική και τη δύναμη να δημιουργήσουν και να μεταβάλλουν τον κόσμο.

Οι ιστορίες και οι αφηγήσεις ενισχύουν την κοινωνική μας φαντασία, καθώς μας παρακινούν να φανταστούμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων (δηλαδή, να συμπάσχουμε με τον πρωταγωνιστή/τρια μιας ιστορίας). Τα παραμύθια και οι ιστορίες μάς προτρέπουν, επίσης, να φανταστούμε άλλες –ίσως πιο δίκαιες κοινωνικά– εναλλακτικές διαμόρφωσης της τρέχουσας κοινωνίας μας (Wissman, 2019). Σε σχέση με την προηγούμενη λειτουργία, η Nussbaum (1997) ισχυρίζεται ότι η αφηγηματική τέχνη (ιστορίες) ευνοεί ιδιαίτερα την καλλιέργεια αυτού που αποκαλεί «ενσυναισθητική φαντασία», καθώς μας επιτρέπει να βιώνουμε τις ζωές των άλλων σαν να ήμασταν εκείνοι.





Σε σχέση με την τελευταία λειτουργία, ο Greene (2009) περιγράφει την κοινωνική φαντασία ως «την ικανότητα να εφευρίσκουμε οράματα για το πώς πρέπει να είναι και τι μπορεί να υπάρχει στην ελλιπή κοινωνία μας, στους δρόμους, στους οποίους ζούμε, στα σχολεία μας» (1995: 5). Η τέχνη που «αιχμαλωτίζει» την κοινωνική μας φαντασία μπορεί να μας κάνει να απορήσουμε, να πονέσουμε ή να απορρίψουμε, «αλλά και να αναρωτηθούμε: "Τι ακολουθεί;", "Τι μπορεί να γίνει" ή "Πώς επηρεάζει αυτό που διαβάσα τον τρόπο που διαμορφώνω την ζωή μου;" (σ. 1). Αυτό που υποστηρίζουμε είναι ότι οι δύο δράσεις πρέπει να βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Με την ανάπτυξη και την εφαρμογή μιας κριτικής προσέγγισης, η χρήση παραμυθιών και αφηγήσεων στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας μπορεί να ενδυναμώσει τα παιδιά να εκφράζουν τη φωνή τους και να ενεργούν ως παράγοντες αλλαγής για την καλλιέργεια της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα παραμύθια και οι ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως η μείωση των προκαταλήψεων, η καλύτερη αντίληψη και νοηματοδότηση εννοιών (π.χ. «ανθρώπινα δικαιώματα» και «δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη»). Καθώς οι ιστορίες είναι συνυφασμένες με την πολιτισμική μας έκφραση και ενσωματώνονται στην καθημερινή μας ζωή, μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για τη διευκόλυνση της αυθόρμητης έκφρασης της σκέψης, των εμπειριών και των συναισθημάτων των παιδιών (Angelides & Panaou, 2012; Magos, 2014; 2018).



**Θεατρικές συμβάσεις που πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά την ανάλυση κειμένων για την προώθηση της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Παράλληλα με την αφήγηση του κειμένου και τη χρήση οπτικού υλικού για την υποστήριξη αυτής της ανάλυσης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες δημιουργικές στρατηγικές που ονομάζονται θεατρικές συμβάσεις. Μερικά παραδείγματα είναι τα εξής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012):

- Παιχνίδι ρόλων: Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν αυθόρμητα διαλόγους παριστάνοντας τους κύριους χαρακτήρες. Μιας και σε αυτό το στάδιο τα παιδιά μπορεί να εκφράζουν αντικρουόμενες απόψεις, θα πρέπει συνεχώς να τους υπενθυμίζουμε να εξηγούν με επιχειρήματα τις απόψεις τους.
- Ο «μανδύας του εμπειρογνώμονα/ειδικού»: Τα παιδιά καλούνται να φορέσουν τον «μανδύα ενός/μιας εμπειρογνώμονα», προκειμένου να εξετάσουν το ζήτημα που παρουσιάζεται στο κείμενο. Για παράδειγμα, μπορούν να εξετάσουν ως ψυχολόγοι τη συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων του κειμένου, καταγράφοντας τα συναισθήματά τους σε γιγαντιαίες «μορφές/φιγούρες συναισθημάτων». Με τον «μανδύα» του φωτογράφου», μπορούν να τραβήξουν φωτογραφίες από σχολείο ή την κοινότητά τους, για να απεικονίσουν μια πρόκληση ή ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται στο κείμενο (π.χ. ένα ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης ή ένα ζήτημα που αφορά στην παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων). οι φωτογραφίες μπορούν να συμπεριληφθούν σε άρθρα εφημερίδων. Ως επιστήμονες (π.χ. γιατροί, ακαδημαϊκοί κ.λπ.), μπορούν να προτείνουν λύσεις στο πρόβλημα ή το θέμα που συζητείται στο κείμενο.



- Ο «διάδρομος της σκέψης»: Όταν η τάξη συγκρίνει δύο κείμενα με αντίθετα ή αντικρουόμενα επιχειρήματα σχετικά με ένα ζήτημα, οι μαθητές/τριες καλούνται να πάρουν θέση στο διάδρομο της σκέψης. Οι μαθητές/τριες κάνουν την επιλογή να σταθούν στη γραμμή, υποστηρίζοντας το επιχείρημα που διατυπώθηκε στο κείμενο 1 ή στη γραμμή που υποστηρίζει το επιχείρημα που διατυπώθηκε στο κείμενο 2. Στη συνέχεια, αντιμετωπίζουν τους συνομηλίκους τους που στέκονται στην άλλη γραμμή και συμμετέχουν σε μια συζήτηση για το αν πρέπει να προκρίνουμε το επιχείρημα του πρώτου κειμένου ή το επιχείρημα του δεύτερου κειμένου.

**Ανάπτυξη και υλοποίηση εργασιών στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για την προώθηση της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Ποια θέματα πρέπει να διερευνήσουμε με τους μαθητές/τριες μας, προκειμένου οι εργασίες που σχεδιάσαμε να εκπληρώσουν πραγματικά την πρόθεσή τους: να προωθήσουν, δηλαδή, την Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; Από τη μία, τα επιλεγμένα θέματα θα πρέπει να παρακινούν τους μαθητές/τριες να εξετάζουν και να προτείνουν μέτρα για την άμβλυνση των κοινωνικών αδικιών, την εξάλειψη των απειλών απέναντι στις δημοκρατικές διαδικασίες και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντός του σχολείου και της κοινότητάς τους (Thomson, 2007). Από την άλλη, στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων, οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς μπορούν να αναπτύξουν και να διεξάγουν ομαδικές μελέτες, για να διερευνήσουν θέματα που



σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη (ή την αδικία). Παραδείγματα τέτοιων μελετών είναι: α) περιστατικά εθνοτικών και διεθνικών συγκρούσεων και β) ευκαιρίες εργασίας και στέγασης που παρέχονται σε μετανάστες ή οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στην κοινότητα ή τη χώρα τους. Από την πλευρά μας, οι εκπαιδευτικοί μπορούμε να κινητοποιήσουμε τους μαθητές/τριες μας να διερευνήσουν θέματα που σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση μέσω της ανάλυσης άρθρων από τα ΜΜΕ.

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες συνεργάζονται για τη συλλογή και μελέτη άρθρων από τον ημερήσιο Τύπο που ασχολούνται με ένα φλέγον ζήτημα, σχετικό με την κοινωνική δικαιοσύνη (π.χ. στρατόπεδα προσφύγων, παράνομοι μετανάστες, παροχές κ.λπ.), τις παραβιάσεις δημοκρατικών διαδικασιών (π.χ. πολιτική διαφθορά, προπαγάνδα κ.λπ.) και την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (π.χ. παραβίαση των δικαιωμάτων των κρατουμένων). Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες μπορούν να μελετήσουν ένα πλήθος πληροφοριών που αφορούν στις αποφάσεις που μπορούν να ληφθούν για το υπό εξέταση ζήτημα, αναλύοντας τη σημασιολογία και τη γραμματική διάφορων κειμένων (π.χ. εγγράφων πολιτικής). Επίσης, οι μαθητές/τριες μπορούν να διεξάγουν συνεντεύξεις ή να αποστείλουν ερωτηματολόγια σε τοπικά πρακτορεία και οργανισμούς.

Για την υλοποίηση αυτών των εργασιών, παρακινούμε τους μαθητές/τριες να συνεργαστούν σε πολιτισμικά πολύμορφες ομάδες· ο στόχος είναι να ενισχύσουμε την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αλλά και να προωθήσουμε μια αλλαγή στάσης και αντίληψης σχετικά με τον πλουραλισμό. Οι μαθητές/τριες μπορούν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους, χρησιμοποιώντας δημιουργικό οπτικό υλικό, όπως αφίσες, ταινίες και ψηφιακές παρουσιάσεις. Μπορούν, επίσης, να κοινοποιήσουν τα



αποτελέσματα της εργασίας τους, καθώς και τις προτάσεις τους, γράφοντας επιστολές σε κρατικούς ή τοπικούς φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στην αντιμετώπιση συναφών ζητημάτων. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μπορούν να παράγουν άρθρα για τοπικά ή εθνικά μέσα ενημέρωσης, ώστε να κοινοποιήσουν τις προτάσεις τους, κάτι που ενεργοποιεί τον ρόλο τους ως πολίτες. Τέλος, μπορούν να αναπτύξουν σχετικές δράσεις με τη μορφή εθελοντισμού, κάτι που βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους ευθύνης.

### **Συμπεράσματα**

Εν κατακλείδι, σε αυτό το κείμενο στοιχειοθετήσαμε με επιχειρήματα την άποψη ότι για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, με σκοπό την προώθηση των στόχων της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιήσουν τον κριτικό γραμματισμό. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να επιλέγουν προσεκτικά τα κείμενα λογοτεχνίας που διδάσκουν, να ενσωματώνουν ιστορίες και αφηγήσεις στη διδασκαλία τους και να χρησιμοποιούν διάφορες δημιουργικές τεχνικές που προσφέρει η Θεατρική Εκπαίδευση. Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές και πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, για να εμπλέξουν τα παιδιά στη μεθοδολογία του κριτικού γραμματισμού και στη χρήση των προαναφερθέντων εργαλείων και τεχνικών. Τα σημαντικότερα εργαλεία, που πρέπει πάντα να έχουμε στον νου μας ως εκπαιδευτικοί, είναι ο διάλογος και ο κριτικός αναστοχασμός.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές/τριες να συμμετάσχουν σε διάλογο, υπό τη μορφή συνομιλιών, και να τους δώσουν την ευκαιρία να κάνουν ερωτήσεις, ώστε να κατανοήσουν τι βλέπουν, τι ακούνε και τι διαβάζουν. Αυτές οι



δεξιότητες περιλαμβάνουν την υποβολή αναστοχαστικών ερωτημάτων και την επισήμανση της έλλειψης ή της προβληματικής φύσης των αποδεικτικών στοιχείων στην επιχειρηματολογία των κειμένων ή την ανάδειξη της προκατειλημμένης προοπτικής τους.

Επιπλέον, ο κριτικός αναστοχασμός συνεπάγεται μια ενεργή διαδικασία μάθησης και είναι κάτι περισσότερο από σκέψη ή στοχαστική δράση. Ο αναστοχασμός, δηλαδή, ενθαρρύνει την εξέταση θεμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες (=πολυπρισματικότητα), οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν το υπό εξέταση ζήτημα και να αρχίσουν να κατασκευάζουν δικές τους υποθέσεις και προοπτικές. Οι εκπαιδευτικοί, εισάγοντας και εμπλέκοντας τους μαθητές/τριες σε σκέψεις σχετικά με τα θέματα που συζητούνται προφορικά ή γραπτά, τους παρακινούν να προχωρήσουν σε βαθύτερες αναστοχαστικές διαδικασίες· στην πράξη, ο αναστοχασμός είναι το επόμενο βήμα μετά τον διάλογο.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές:**

Andreotti, V. O. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: S. McCloskey (Ed.) *Development Education in Policy and Practice*. Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Limited, 21-31.

Angelides, P., & Panaou, P. (eds) (2012). *European Mobility Folktales: A Collection of European Traditional Stories with Travelling Characters*. Nicosia: Authors.

Αποστολίδου, Β. (2003). *Ανάγνωση και Ετερότητα*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Baumgarten, B. & Ullrich, P. (2016). Discourse, power and governmentality. Social movement research with and beyond Foucault. In: J. Roose & H. Dietz (Eds.) *Social Theory and Social Movements*. Wiesbaden: Springer VS, 13-38.



- Bishop, R. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In: V. J. Harris (Ed.) *Using Multiethnic Literature in the K-8 Classroom*. Norwood: Christopher-Gordon, 1-20.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. New York City: [Pantheon Books](#).
- Greene, M. (2009). *The Arts and the Search for Social Justice*. Available at: [https://maxinegreene.org/uploads/library/arts\\_n\\_search\\_4\\_social\\_justice.pdf](https://maxinegreene.org/uploads/library/arts_n_search_4_social_justice.pdf)
- Hajisoteriou, C., Neophytou, L. & Angelides, P. (2012). Intercultural dimensions in the (new) curriculum of Cyprus: The way forward. *Curriculum Journal*, 23(3), 387-405.
- Magos, K. (2018). ‘The neighbor's folktales’: Developing intercultural competence through folktales and stories. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*. 56(2), 28-34.
- Magos, K. (2014). ‘The Princess is a racist’: Combating stereotypes through teaching folktales. An action-research project with young children. In: N. Palaiologou & G. Dietz (Eds). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 195–208.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. L. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students Comprehension of Text*. New York: Scholastic.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivation Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (2012). *Θεατρική Αγωγή: Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Βιβλίο εκπαιδευτικού για όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Short, K. G. (2019). The Dangers of Reading Globally. *Bookbird*, 57(2), 1-11.
- Short, K. G. (2012) Story as World Making. *Language Arts*, 90(1), 9-17.
- Thomson, P. (2007). Making it real: Engaging students in active citizenship projects. D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Springer: 775–804.
- Wissman, K. (2019). Reading Radiantly: Embracing the Power of Picturebooks to Cultivate the Social Imagination. *Bookbird*, 57(1), 14-25.

