



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην κατεύθυνση
«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

από τον
Βανιώτη Δημήτριου
(Α.Μ.: 4232021001)

ΘΕΜΑ: «Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών μέσα από τα βουβά βιβλία»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ Επιτροπή

Μίσιου	Μαριάννα	Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Αναγνωστοπούλου	Διαμάντη	Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος
Κοντάκος	Αναστάσιος	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος

Ρόδος, 2023

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά το ζήτημα της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών μέσα από τη χρήση των βουβών εικονοβιβλίων¹. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν έξι βουβά βιβλία τα οποία προβάλλουν ιστορίες που αφορούν τόσο τη μετανάστευση όσο και τη προσφυγιά. Μέσα από τα βιβλία δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα ζητήματα αυτά και να κατανοήσουν τη φύση τους όπως και να αντιληφθούν τις διαστάσεις που μπορεί να έχουν στο κοινωνικό σύνολο. Τα βουβά βιβλία χωρίς λέξεις προσφέρουν αρκετές εναλλακτικές δυνατότητες στον παραδοσιακό τρόπο κατανόησης των κειμένων. Μέσω της χρήσης των συγκεκριμένων βιβλίων, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν νέους τρόπους ανάγνωσης και μέσα από την ενασχόληση τους με αυτά να αποκτήσουν ευκαιρίες αυτόνομης εργασίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και καλλιέργειας της διαπολιτισμικότητας. Εργαλείο της εργασίας αποτέλεσε η δημιουργία μίας σειράς από διδακτικές ενότητες συνοδευόμενες από φύλλα εργασίας, τα οποία είναι βασισμένα σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στα εικονοβιβλία. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας διεξάγεται εκτενής αναφορά στους όρους διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, λογοτεχνική πρόσληψη, διδακτική της λογοτεχνίας και βουβά βιβλία. Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η κάθε διδακτική ενότητα και το αντίστοιχο φύλλο εργασίας με σαφείς οδηγίες, στόχους και μεθοδολογία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, διδακτική της λογοτεχνίας, βουβά εικονοβιβλία.

¹ Εδώ χρησιμοποιείται ο όρος «βουβό εικονοβιβλίο» όπως αναφέρεται στο ευρύτερο ακαδημαϊκό έργο της Μ. Μίσιου. Η φύση των βιβλίων αυτών και τα ζητήματα ορισμού αναλύονται εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο.

Abstract

This dissertation aims to examine the development of children's intercultural awareness through the use of silent books. More specifically, six silent books were selected that portray stories concerning both migration and refugees. Through the use of these books, students are given the opportunity to come into contact with these issues. Furthermore, they get to understand the nature of these issues and realize their proportions. Silent books offer a number of alternatives to the conventional understanding of texts. Through the usage of these books, a chance is given to the students to discover new ways of thinking, and by working on them they get to attain independence, develop initiative skills and cultivate interculturality. In order to achieve the main goal of the paper, a series of teaching modules were created, along with their respective worksheets. The aforementioned are based on studies conducted on the subject of picturebooks. In the literature review, there is extensive reference to the terms interculturality, multiculturalism, reception theory, literature teaching and silent books. The research part of the paper focuses on the teaching proposal with the inclusion of worksheets. Every teaching module, along with its worksheet is thoroughly analyzed along with clear instructions, set goals and methodology.

Key-Words: Interculturality, teaching literature, silent picture books

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1	10
Ορίζοντας τον πολιτισμό.....	11
Ορίζοντας την πολυπολιτισμικότητα	11
Διαπολιτισμικότητα και σχολικό περιβάλλον.....	13
Αγωγή και διαπολιτισμικότητα.....	17
Το ζήτημα της γλωσσικής επάρκειας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	18
Κεφάλαιο 2.....	22
Ζητήματα ορισμού: Τα εικονοβιβλία και τα βουβά βιβλία.	22
Βουβά βιβλία και αφήγηση.....	24
Η εικόνα στο εικονοβιβλίο.....	26
Διαπολιτισμικότητα και βουβά βιβλία στην τάξη.....	28
Κεφάλαιο 3.....	32
Η πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου.....	32
Ο ρόλος της εικόνας στη λογοτεχνική πρόσληψη	37
Η πρόσληψη στα βουβά βιβλία.....	40
Κεφάλαιο 4.....	42
Ζητήματα διδακτικής της λογοτεχνίας στη σύγχρονη τάξη.....	42
Λογοτεχνία και εκπαίδευση	44
Περί διδακτικής εικονοβιβλίων.....	46
Τα βουβά βιβλία στο μαθησιακό περιβάλλον	48
Ερευνητικό Μέρος.....	51
Στοχοθεσία – Μεθοδολογία	51
Υλικό	56
Διδακτικές ενότητες	59
Διδακτική ενότητα 1.....	59
Διδακτική ενότητα 2.....	61
Διδακτική ενότητα 3.....	63
Διδακτική ενότητα 4.....	65
Διδακτική ενότητα 5.....	67
Διδακτική ενότητα 6.....	69
Διδακτική ενότητα 7.....	72
Διδακτική ενότητα 8.....	74

Διδακτική ενότητα 9.....	76
Διδακτική ενότητα 10.....	78
Διδακτική ενότητα 11.....	81
Διδακτική ενότητα 12.....	83
Διδακτική ενότητα 13.....	85
Διδακτική ενότητα 14.....	88
Συμπεράσματα	90
Βιβλιογραφία	94
Πρωτογενής.....	94
Δευτερογενής	94
Ελληνόγλωσση και Μεταφρασμένη.....	94
Ξενόγλωσση.....	97
Άρθρα	98
Διαδίκτυο.....	99
Παράρτημα εικόνων.....	100
Διδακτική ενότητα 3.....	100
Διδακτική ενότητα 5.....	102
Διδακτική ενότητα 10.....	103
Διδακτική ενότητα 11.....	104

Εισαγωγή

Η μετακίνηση των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει επηρεάσει το κοινωνικό σύνολο με διάφορους τρόπους και σε διάφορους τομείς. Πλέον, η παρουσία πολλών πολιτισμών σε μία χώρα εγείρει το ζήτημα της οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην υπάρχουν συγκρούσεις, διχασμός και προκατάληψη, αλλά μία αρμονική συνύπαρξη. Αντίστοιχα με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται όλο και περισσότερο από τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών. Τα παραπάνω αποτελούν την αφομή για την εκπόνηση αυτής της εργασίας, που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης. Άλλωστε, η διαφορετικότητα μεταξύ ενός συνόλου ανθρώπων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κινητήριο δύναμη, πηγή έμπνευσης και δημιουργικότητας με απώτερο στόχο την εξέλιξη του κοινωνικού συνόλου.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένας από τους βασικούς θεσμούς της κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης κατέχει εξ ορισμού ένα βασικό ρόλο στην κατεύθυνση της κοινωνίας προς ένα παραγωγικό διάλογο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και στη δημιουργία μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο σεβασμός και η αποδοχή, ειδικά στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, αποτελούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι έννοιες αυτές κατέχουν κεντρική θέση και στην κινητοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα. Η ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο θα τους ωθήσει να συμμετέχουν ενεργά και με ενθουσιασμό στα κοινά και στην προσπάθεια για μάθηση.

Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μάλιστα, στην περίπτωση τους πρέπει να εξετάζεται και το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Δηλαδή, τα παιδιά αυτά ως μαθητές δε μαθαίνουν μόνο τη γλώσσα του σχολείου. Στην πραγματικότητα, είναι εν δυνάμει τουλάχιστον δίγλωσσα. Η συμμετοχή τους στη σχολική πραγματικότητα τους βρίσκει με κάποια ευχέρεια λόγου στη μητρική τους γλώσσα και, πιθανόν, με κάποιες ήδη υπάρχουσες γνώσεις γραμματισμού.

Όπως, λοιπόν, το κοινωνικό σύνολο διαμορφώνεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές έτσι διαμορφώνονται και οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι σχέσεις μεταξύ γραμματισμού και γλώσσας που υπάρχουν καθώς

και τα είδη των κειμένων στα οποία έχουν πρόσβαση. Έτσι, η ανάγκη εξέλιξης της εκπαίδευσης έχει ωθήσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές να υιοθετήσουν ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, τόσο στις σχολικές τους πρακτικές όσο και στους μετέχοντες σε αυτές.

Οι διδακτικές αρχές της λογοτεχνίας έχουν ως στόχο να οδηγήσουν τον μαθητή σε μία συνειδητή και κριτική ανάγνωση των κειμένων, δηλαδή να διαλέγεται με αυτά και να αιτιολογεί τόσο τη δική του ερμηνεία όσο και τις ερμηνείες των συν-αναγνωστών του.

Η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μία γέφυρα μεταξύ των πολιτισμών. Συγκεκριμένα, με τη χρήση των εικονογραφημένων βιβλίων μεταδίδονται πληροφορίες ή ιστορίες μέσα από παράθεση εικόνων σε συνδυασμό με σύντομα κείμενα ή με πλήρη απουσία κειμενικού λόγου. Τα βιβλία χωρίς λεκτικό κείμενο ή αλλιώς βουβά βιβλία είναι μία κατηγορία εικονογραφημένων βιβλίων, στα οποία υπερισχύει η εικόνα και περιέχουν ελάχιστο ή και καθόλου κείμενο. Τα βιβλία αυτά προσφέρονται για όλες τις ηλικίες και μπορούν να διαβαστούν από ανθρώπους από όλη την υφήλιο, αφού η εικόνα είναι αυτή που εξιστορεί. Σημαντική είναι η συνεισφορά των βιβλίων αυτών στην ένταξη μαθητών και μαθητριών που έχουν μεταναστεύσει σε μία νέα χώρα και καλούνται να μάθουν μία καινούργια γλώσσα. Επιπλέον, με την ένταξη των βιβλίων αυτών στην τάξη, δίνεται η δυνατότητα να προαχθούν οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, η χρήση των βουβών βιβλίων είναι ιδανική για μια διαπολιτισμική τάξη καθώς, σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, η ερμηνεία των βιβλίων αυτών είναι πιο ανοιχτή. Αυτό συμβαίνει γιατί εκτός του ότι λείπει ο γραπτός λόγος, ο αναγνώστης φέρνει τις προσωπικές του γνώσεις και την εμπειρία για να κατανοήσει και αργότερα να ερμηνεύσει το εκάστοτε βιβλίο. Μάλιστα, για τον λόγο αυτό γίνεται και η επιλογή αυτών των βουβών βιβλίων στην εργασία.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την εργασία, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται τόσο η έννοια της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας όσο και η σύνδεση αυτών με την εκπαίδευση. Επίσης αναλύεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι απαιτήσεις που θέτονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μία πιο αναλυτική αναφορά στα εικονοβιβλία και στα βουβά βιβλία. Συγκεκριμένα, βλέπουμε τα χαρακτηριστικά, την

αξία και τη χρήση που μπορεί να έχουν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στη διδασκαλία σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται μία σειρά από θεωρίες που αφορούν την πρόσληψη της λογοτεχνίας. Στη συνέχεια γίνεται και μία αναφορά στον ρόλο της εικόνας στη διαδικασία της πρόσληψης.

Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Κατά τη διάρκεια του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στη διαδικασία και τη μέθοδο που πρέπει να ακολουθεί η εκμάθηση του αντικειμένου. Δηλαδή, γίνεται λόγος για μία ενασχόληση με τη λογοτεχνία που θα ακολουθεί τη λογική σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων σε συνδυασμό με τη θεωρία που παρατίθεται στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο επόμενο μέρος της εργασίας παρατίθεται μία διδακτική πρόταση, αποτελούμενη από 14 διδακτικές ενότητες που αφορά την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, που βασίζονται σε έξι βουβά βιβλία. Τα βιβλία αυτά είναι ιδανικά καθώς πραγματεύονται ιστορίες που αφορούν τη μετανάστευση και την ξενιτιά. Ακόμη, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς μέσα από αυτά είναι δυνατόν να μελετηθεί η έννοια του ταξιδιού, η μετάβαση ή το πέραςμα και αργότερα την προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα. Τέλος, μπορούμε να μελετήσουμε και το ζήτημα της συνύπαρξης σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Στην αρχή του ερευνητικού κεφαλαίου αναλύεται λεπτομερώς η στοχοθεσία, η μεθοδολογία, οι παράμετροι και το υλικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί με τελικό σκοπό τη σύνθεση τόσο των εκάστοτε διδακτικών ενοτήτων, όσο και των φύλλων εργασίας που θα τα συνοδεύει. Η κάθε διδακτική ενότητα προσεγγίζεται κάθε φορά εκ νέου και περιλαμβάνει μία σειρά από διαφορετικές δραστηριότητες.

Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας και τα πιθανά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η πρακτική εφαρμογή της διδακτικής πρότασης.

Κεφάλαιο 1

Στις σημερινές κοινωνίες παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της κοινωνικής κινητικότητας, το οποίο μπορεί να είναι αποτέλεσμα εσωτερικής μετακίνησης ή αλλαγών στο κοινωνικό σύνολο λόγω μεταναστευτικών ή προσφυγικών ρευμάτων. Αναπόφευκτα, αυτό έχει επιφέρει αλλαγές σε πολλές πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Φυσικά, η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα. Οι αλλαγές αυτές, ως λογικό επόμενο, έχουν ως αποτέλεσμα την έξαρση της διαφορετικότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού και επομένως τίθεται ζήτημα ως προς την «αποδοχή της ετερότητας ως κατάστασης και η ανάγκη, πια, να τη διαχειριστούμε σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας και εκπαίδευσης».²

Ο Γκόβαρης αναφέρει σχετικά ότι ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των μεταναστευτικών κοινωνιών αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό συμβαίνει γιατί ο πολιτισμικός πλουραλισμός, μέχρι και σήμερα, δεν έχει αναγνωριστεί ως δυνατότητα οργάνωσης της κοινωνίας καθώς και των δομών της. Αντίστοιχα, δεν έχει επέλθει ιδιαίτερη αλλαγή στο περιεχόμενο και στους στόχους της μάθησης στη δημόσια εκπαίδευση.³

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη να μελετηθεί το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό, θα προσεγγίσουμε το ζήτημα, αρχικά επισημαίνοντας τους όρους της διαπολιτισμικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της σύνδεσης αυτών των εννοιών με την αγωγή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμη, θα δοθεί έμφαση στην αξία που έχουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον καθώς και στον ρόλο του σχολείου. Μαζί με αυτά θα αναφερθούμε και στην αξία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τα προηγούμενα.

²Γ. Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 218.

³Χ. Γκόβαρης, «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο», στο Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006), 30.

Ορίζοντας τον πολιτισμό

Αρχικά, θα επικεντρωθούμε στην ετοιμολογία των λέξεων και συγκεκριμένα στο κύριο μέρος των εννοιών διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή τον πολιτισμό. Σύμφωνα με την Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, «ο πολιτισμός (στα λατινικά cultura) ορίζεται, κατά τη σημερινή πλήρη αντίληψη του όρου, ως το σύνολο μίας πολιτισμικής κοινωνίας ορισμένων μορφών ζωής και οργανισμών, καθώς και ως το περιεχόμενο και ο τρόπος έκφρασης των επικρατέστερων θέσεων, όσον αφορά τις αξίες και το πνεύμα- θέσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοινωνική μορφή κατάταξης».⁴

Μπορούμε να ορίσουμε τον πολιτισμό ως ένα συνολικό βίωμα με πολλές παραμέτρους, που καλύπτει κοινές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί ως μέρος της συλλογικής μνήμης του κοινωνικού συνόλου. Επίσης, όπως αναφέρουν οι Βερνίκος και Δασκαλοπούλου ο πολιτισμός «περιλαμβάνει συμβολικά και ψυχοκοινωνικά στοιχεία, όπως και οικονομικά και χρηστικά- υλικά, αλλά βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της κοινότητας. Ο πολιτισμός καθοδηγεί επίσης και τη στάση της κάθε κοινότητας απέναντι στις άλλες κοινότητες, επειδή μέσα από αυτόν και μόνο μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις συμπεριφορές των άλλων και να τις αξιολογήσουμε».⁵

Ορίζοντας την πολυπολιτισμικότητα

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ένα πλουραλισμό πολιτισμών. Το αποτέλεσμα μίας κοινωνίας με έντονη τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική. Πιο αναλυτικά, θα μπορούσαμε να ορίσουμε αυτό το είδος κοινωνίας ως μία αρμονική συμβίωση και συνύπαρξη διάφορων κοινοτήτων με διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία και παραδόσεις. Η συμβίωση αυτή μπορεί να αφορά τόσο τη συμβίωση σε αστικοποιημένες περιοχές, όπως είναι τα γκέτο, οι μαχαλάδες, οι κοσμοπολίτικες

⁴Κ. Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: χθες, σήμερα και προοπτικές* (Αθήνα: Ατραπός, 2005), 302.

⁵Ν. Βερνίκος & Σ. Δασκαλοπούλου, *Πολυπολιτισμικότητα: οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας* (Αθήνα: Κριτική, 2002), 22.

πόλεις, όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων στα μεγάλα κράτη ή συνομοσπονδίες.⁶

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας συναντάται πολύ συχνά στο μεγαλύτερο εύρος μελέτης των ανθρωπιστικών επιστημών. Μάλιστα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ιστορικά, το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας είναι ο κανόνας κι όχι η εξαίρεση.⁷ Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Garcia, «αν οι πολυπολιτισμικές χώρες ήταν η εξαίρεση και οι χώρες με έναν πολιτισμό ήταν η νόρμα, τότε δεν θα υπήρχε ιδιαίτερη ανάγκη για συζήτηση σχετικά με τη διαφορετικότητα της κουλτούρας σε παγκόσμιο επίπεδο. Η πραγματικότητα είναι ότι οι πολυπολιτισμικές χώρες είναι η νόρμα και οι χώρες με μία κουλτούρα η εξαίρεση».⁸

Το αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας οφείλεται αρχικά στις μεταναστευτικές κινήσεις των ανθρώπων. Φυσικά, το φαινόμενο της μετανάστευσης δεν αποτελεί κάποιο σύγχρονο πρόβλημα. Η ιδέα της μετακίνησης των πληθυσμών είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται ανά τα χρόνια σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες. Στη σημερινή εποχή γίνεται περισσότερος λόγος για την ετερότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τους διαχειριστούμε, ενώ τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν μάλλον στις αλλαγές που έχουν επέλθει στο γεωπολιτικό και οικονομικό επίπεδο.⁹ Τα τελευταία χρόνια με τις τεράστιες μετακινήσεις ανθρώπων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, εγείρεται, λοιπόν, το ερώτημα της ένταξης αυτών των πληθυσμών στο κοινωνικό σύνολο.

Μια βασική πτυχή προς την κατεύθυνση της ένταξης ή και της αφομοίωσης των πληθυσμών αυτών, αλλά και των έτερων μειονοτικών ομάδων είναι η εκπαίδευση. Αυτή μπορεί να αφορά τόσο τον ενήλικο πληθυσμό όσο και τα παιδιά. Η εκπαίδευση, όμως, δεν αρκεί να παραμείνει ως έχει για να εξυπηρετήσει ικανοποιητικά αυτόν τον σκοπό. Αντιθέτως, πρέπει να εξεταστεί και να εξελιχθεί υπό το πρίσμα της

⁶Ν. Βερνίκος & Σ. Δασκαλοπούλου, *Πολυπολιτισμικότητα: οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. (Αθήνα: Κριτική 2002), 37.

⁷Γ. Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 208.

⁸R. L. Garcia, « Cultural Diversity and Minority Rights: A Consummation Devoutly to Be Demurred», in J. Lynch, *Cultural diversity and the schools, Vol.4 Human Rights, education and global responsibilities* (London: Falmer Press, 1992), 104.

⁹Γ. Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 208.

διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής ταυτότητας και οι μέθοδοι αυτής να προσαρμοστούν αντίστοιχα.

Διαπολιτισμικότητα και σχολικό περιβάλλον

Οι κοινωνίες με έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας που έχουν διαμορφωθεί σήμερα, έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για έναν νέο τρόπο εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Παπανικολάου αναφέρει ότι η διαπολιτισμικότητα πλέον δεν αφορά τις μεμονωμένες περιπτώσεις που προκύπτουν κατά περίπτωση, δηλαδή αν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία ή όχι. Αντίθετα, αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Πιο αναλυτικά παραθέτει ότι «κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό και η ύπαρξη ιδιαίτερων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξεταστεί ως προς τη σκοπιμότητά της».¹⁰ Επιπλέον, αναφέρει συγκεκριμένα ότι «η ένταξη του “διαφορετικού” μαθητή είναι διαδικασία δυναμική, που εμπεριέχει την αποδοχή μίας μίνιμουμ εξουσιοδότησης προς το σχολείο».¹¹

Η Παλαιολόγου- Γκικοπούλου αναφέρει ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπροσωπείται έντονα από την κοινωνική σύμβαση του «μαθαίνει ο ένας με και από τον άλλον», ως ένα αμοιβαίο «δούναι και λαβείν». Μάλιστα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται με αυτόν τον τρόπο μία «εκπαίδευση για όλους» και η λογική αυτή πρέπει να είναι παρών ακόμα και εκεί όπου δεν υπάρχει το στοιχείο της ετερότητας.¹²

Σχετικά με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν ανατρέξουμε στη μελέτη των Grand, Sleeter και Anderson θα δούμε ότι παρουσιάζονται έξι διαφορετικές εκδοχές της έννοιας αυτής, όπως αυτές εμφανίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.¹³

- Κατά την πρώτη, δεν υπάρχει διαφορά από την κανονικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου ο στόχος είναι η αφομοίωση των διαφορετικών μαθητών.
- Η δεύτερη εκδοχή αφορά την οικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ των μειονοτικών μαθητών και του βασικού κορμού του μαθητικού πληθυσμού.

¹⁰Ο.π 231

¹¹Ο.π 231.

¹²Κ. Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: χθες, σήμερα και προοπτικές* (Αθήνα: Ατραπός, 2005), 49.

¹³C. A Grant, C. E. Sleeter & J. E. Anderson, *The Literature on Multicultural Education: review and analysis*», *Journal Educational Studies*, Vol. 12, (1986), 48-49, doi.org/10.1080/0305569860120104.

- Η τρίτη είναι παρόμοια με τη δεύτερη, με την προσθήκη δραστηριοτήτων όπου προωθείται η αλληλεπίδραση των μαθητών.
- Η επόμενη συνδέεται με τη μελέτη της ιστορίας μια συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Εδώ βλέπουμε ότι χρειάζεται αλλαγή και στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, με σκοπό όχι την αφομοίωση αλλά την κοινωνική αλλαγή.
- Η πέμπτη εκδοχή είναι παρόμοια με την τελευταία, αλλά αφορά την αμερικάνικη κοινωνική ποικιλότητα.
- Η τελευταία εκδοχή αφορά την εκμάθηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, τη βαθύτερη ανάλυση αυτής. Σκοπός της είναι να διδάξει στους μαθητές να λάβουν δράση με σκοπό την κοινωνική αλλαγή.

Ωστόσο, αν μελετήσουμε τις οδηγίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση της UNESCO, θα βρούμε μια σειρά από στόχους, σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει αυτή να λειτουργεί. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι προβλέπεται η μείωση κάθε μορφής αποκλεισμού, η ενίσχυση της ενσωμάτωσης και της σχολικής επιτυχίας, η προώθηση του σεβασμού της πολιτιστικής ποικιλότητας, η προώθηση της κατανόησης των άλλων πολιτισμών και τέλος η κατανόηση της παγκόσμιας πραγματικότητάς.¹⁴

Με δεδομένα τα παραπάνω δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι είναι εμφανές ένα γενικότερο status quo σχετικά με το σύστημα αξιών που πρεσβεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με λίγα λόγια, θα λέγαμε ότι διέπεται από έναν χαρακτήρα συλλογικότητας, μία προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής συνοχής, συνεκπαίδευσης και συνεργασίας. Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζεται ως μία διαδικασία ισότητας ευκαιριών και ισότιμης μεταχείρισης με στοιχεία αλληλεγγύης και συνδιαλλαγής μεταξύ των ατόμων που αφορά.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι, φυσικά, μία μακρά και πολύπλευρη διαδικασία. Εκτός του χρόνου φυσικά θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν το σχολικό πρόγραμμα (curriculum), τις εκπαιδευτικές μεθόδους, το σχολείο καθαυτό, τον υλικότεχνικό του εξοπλισμό και φυσικά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Αρχικά, το πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης στο οποίο στηρίζεται μία σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη αφορά τον σεβασμό στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού όπως και η αναγνώριση και η αξιοποίηση του ατομικού γνωστικού τους κεφαλαίου. Ένα ακόμη βασικό στοιχείο είναι η συνεχής ενθάρρυνση και ενίσχυση των μαθητών να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και η συνολική

¹⁴UNESCO, *Guidelines on intercultural education* (Paris, 2006), 27.

αποτίμηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, είναι εξίσου σημαντική η προσαρμογή του περιεχομένου που διδάσκεται σε συνάρτηση με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών συνιστούν.¹⁵

Για την επιτυχία ή αποτυχία, λοιπόν, μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας, καίριο ρόλο παίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αυτό που θα αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ των κόσμων, φέρνοντάς παράλληλα και τη γνώση. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Όπως αναφέρει και ο Σταμέλος, «για το δίπολο λοιπόν “εκπαίδευση-διαπολιτισμικότητα”, το κομβικό σημείο είναι ίσως η αρχική και συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο βαθμό που μόνο η ευαισθητοποίηση και γνώση των εκπαιδευτικών μπορούν να εγγυηθούν τη διασφάλιση ενός ελάχιστου ανθρώπινης αξιοπρέπειας στο σχολείο».¹⁶ Αντίστοιχα, η Ζαφειριάδου τονίζει ότι «η αναγκαιότητα ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης διαπολιτισμικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών καθοδηγείται από την ίδια την πραγματικότητα στις σύγχρονες πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθώς η επικοινωνία καθίσταται αφ’ εαυτής πολυγλωσσική και διαπολιτισμική».¹⁷

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η κατάρτιση αυτή είναι σημαντικό να αποκτηθεί από τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών του ή στα πλαίσια κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος κατά την περίοδο της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου. Η επιμόρφωση αυτή, είναι αναγκαίο να πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με τα πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων και άρα να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός.¹⁸

¹⁵Α. Ζησιμοπούλου, «Ο σεβασμός των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών διαφορετικής προέλευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία», στο Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006), 64.

¹⁶Γ. Σταμέλος, «Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής», στο Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006), 60.

¹⁷Ν. Ζαφειριάδου, «Μαθαίνοντας, κατανοώντας και επικοινωνώντας με τον ‘άλλο’: μια παρέμβαση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης» στο Θ. Αραβοσιτάς, *Ζητήματα Γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (Αθήνα: Gutenberg, 2019), 344.

¹⁸Π. Γεωργογιάννης, *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Πάτρα: Typocenter, 2006), 51.

Επομένως, έχοντας έναν καταρτισμένο εκπαιδευτικό, ο μαθητικός πληθυσμός εκτίθεται όχι απλά σε στεία γνώση, αλλά λαμβάνει ερεθίσματα τα οποία καλλιεργούν την κριτική σκέψη, το αίσθημα της ισότητας και την προτροπή της καταπολέμησης των στερεοτυπικών κοινωνικών ρόλων και των ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων. Για την επιτυχία της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της εξέλιξης της σε διαπολιτισμική, είναι απαραίτητος ο εκπαιδευτικός ως μονάδα. Όπως τονίζει και ο Νικολάου «το σχολείο του σήμερα απαιτεί εκπαιδευτικούς δημιουργικούς και με πρωτοβουλίες– όχι γρανάζια σε ένα διαρκώς επαναλαμβανόμενο, γραφειοκρατικό και αναπαραγωγικό σύστημα, που θυμίζει εργοστάσιο φορτικού συστήματος παραγωγής».¹⁹

Στο έργο του *Literacy, power and social justice*²⁰, ο Blackledge προσθέτει και κάποια ακόμη χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά επιτυχημένου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι όταν ο δάσκαλος αποδέχεται την πολιτισμική ταυτότητα του καθένα στην τάξη και δημιουργεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία είναι δομημένη με το κατάλληλο υλικό για αυτήν την τάξη, τότε θα ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν και να ορίσουν την έννοια του εαυτού τους, πράγμα το οποίο θα επιβεβαιώσει και την ίδια τους την πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και γενικότερα την ευρύτερη έννοια αυτής. Ωστόσο, ο ίδιος επισημαίνει ότι αυτό δε σημαίνει ότι ο μαθητής θα αποδεχθεί άκριτα και ελεύθερα την κάθε κουλτούρα. Αντίθετα, οι μαθητές θα ενθαρρύνονται να συλλογίζονται κριτικά πάνω σε ό,τι αφορά τον κόσμο τον οποίο ζουν και γενικότερα τις εμπειρίες τους. Ακόμη, συνεχίζει λέγοντας ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που προσκαλούν τους μαθητές να ανατρέξουν στις παλιότερες εμπειρίες τους και να επιβεβαιώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, δημιουργούν μία πρόσθετη διάσταση στην εκμάθησή τους, η οποία με τη σειρά της αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση και τα επιτεύγματά τους στην τάξη.

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι τα κατεξοχήν άτομα που μπορούν να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, οι οποίες θα διέπονται από σεβασμό για τον συνάνθρωπο. Επιπλέον, είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών και του εκπαιδευτικού και έτσι

¹⁹Γ. Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 306.

²⁰ A. Blackledge, *Literacy, power and social justice* (Staffordshire: Trentham Books, 2000), 123.

να μετατρέψουν τις σχολικές τάξεις σε χώρους στους οποίους τα παιδιά να νιώθουν ότι ανήκουν.²¹

Τέλος, η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα συσχετίζονται με την εκπαίδευση μέσω του σχολικού προγράμματος. Η πραγματοποίηση αυτού μπορεί να γίνει μέσω του τυπικού προγράμματος, όπου οι μαθητές θα μαθαίνουν για άλλους πολιτισμούς, ήθη και έθιμα χωρών και ακόμη την ιστορία και τα πολιτιστικά στοιχεία των εκάστοτε μειονοτικών ομάδων. Στη σύγχρονη εποχή, ωστόσο, βλέπουμε ότι αυτό είναι εφικτό με περεταίρω τρόπους. Με γνώμονα τις αξίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν προστεθεί διάφορες ξένες γλώσσες στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα σε σπουδαστές, αλλά και σε εκπαιδευτικούς, να συμμετέχουν σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών ή μερική φοίτηση στο εξωτερικό. Πολλές φορές βλέπουμε ότι αντί για κάποιο γνωστικό αντικείμενο, η βάση αυτών των προγραμμάτων μπορεί να είναι κάποιο project, το οποίο μπορεί να αποτελεί μέρος οποιασδήποτε ανθρωπιστικής επιστήμης, όπως για παράδειγμα η συντήρηση κάποιου αρχαιολογικού σημείου ή κάποιο άλλο σημείο πολιτιστικού ενδιαφέροντος.

Αγωγή και διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της αγωγής είναι μία από τους βασικούς στόχους της τυπικής εκπαίδευσης. Το ίδιο ισχύει και για την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση σε περιβάλλοντα με έντονο το στοιχείο της ετερότητας. Σε κάθε περίπτωση, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μία βασική πτυχή της ευρύτερης έννοιας της αγωγής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μάλιστα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αγωγή αυτή αποτελεί ένα κοινωνικό αξιακό σύστημα. Όπως αναφέρει ο Γκότοβος, « η αγωγή ως πρόθεση δε σημαίνει απλά αλλαγές στον γνωστικό, αξιακό, και συναισθηματικό ορίζοντα του παιδιού, αλλά τέτοιες αλλαγές στους ορίζοντες αυτούς, οι οποίες θα συμβάλουν στην επικοινωνία και την πράξη. Οι δύο αυτές έννοιες – επικοινωνία και πράξη – δεν είναι αυτο-αναφορικές. Παραπέμπουν εξ ορισμού σε αλληλεπίδραση, σε δούναι και λαβείν με ‘άλλους’».²²

²¹Λ. Στέργιου & Γ. Σιμόπουλος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. (Αθήνα: Gutenberg, 2019), 234.

²²Α. Ε. Γκότοβος, «Η διαμόρφωση της προσωπικότητας σε περιβάλλοντα ετερότητας: θεωρητικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές», στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.,

Συνειρμικά, καταλαβαίνουμε ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι εξαιρετικά σημαντική σε μία σύγχρονη τάξη. Οι Σαμπάνη και Μαρκαντωνάτου κάνουν λόγο για μία διαπολιτισμική αγωγή που θα βοηθήσει τους πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης στον μέγιστο βαθμό. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να έχουν τα κίνητρα, αλλά και τις γνώσεις ώστε να συμμετάσχουν αργότερα πιο ενεργά ως κοινωνικά όντα στο κοινωνικό γίνεσθαι και να διατηρήσουν παράλληλα και την πολιτισμική τους ταυτότητα. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να ανταλλάξουν κάποια ιδιαίτερα σημαντικά πολιτισμικά στοιχεία που κουβαλούν. Δηλαδή, η συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης σε άτομα με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο μπορεί να εμπλουτίσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.²³

Το ζήτημα της γλωσσικής επάρκειας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο είναι ίσως ζωτικής σημασίας, είναι το ζήτημα της γλώσσας. Σύμφωνα πάλι με τις οδηγίες της UNESCO, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε κάθε εκπαιδευόμενο την πολιτιστική γνώση, τις συμπεριφορές και τις γενικότερες ικανότητες που είναι απαραίτητες ώστε να επιτύχει ενεργή και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία.²⁴ Σε συνέχεια αυτού αναφέρεται ότι πρέπει να γίνεται χρήση της κατάλληλης γλώσσας στην εκάστοτε περίπτωση καθώς ο κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να αποκτήσει τη δυνατότητα να επικοινωνεί, να εκφράζει τον εαυτό του/της, να ακούει και να συμμετέχει σε διάλογο στη μητρική του/της γλώσσα, την επίσημη ή την εθνική γλώσσα(ες) της χώρας του/της και επίσης σε μία ή και παραπάνω ξένες γλώσσες.²⁵ Με άλλα λόγια, ο μαθητής που ανήκει σε οποιαδήποτε μειονοτική ομάδα, εάν δεν έχει την απαραίτητη γλωσσική επάρκεια, θα πρέπει να του δίνεται ο χώρος, ο χρόνος και ο τρόπος να μάθει τη μητρική γλώσσα της χώρας που τον φιλοξενεί, αλλά και να του δίνεται η ευκαιρία να εκφράζεται όπου και όταν του είναι απαραίτητο στη μητρική του. Τέλος, στη σύγχρονη εποχή, που χαρακτηρίζεται από ευκολία στην επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών

Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς (Θεσσαλονίκη: 2008), 660-672.

²³Σ. Σαμπάνη & Α. Μ. Μαρκαντωνάτου, *Διαπολιτισμικότητα: διδακτικές προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο* (Αθήνα: Ταξιδευτής, 2006), 11.

²⁴UNESCO, *Guidelines on intercultural education* (Paris, 2006), 34.

²⁵Ο.π., 36.

λαών, είναι σημαντικό για έναν μαθητή να μάθει και τουλάχιστον μία ακόμη ξένη γλώσσα.

Για τη σημαντικότητα στο ζήτημα της γλώσσας μπορούμε να ανατρέξουμε και στους Βερνίκο και Δασκαλοπούλου, οι οποίοι παραθέτουν ότι «η γλώσσα αποτελεί αναμφισβήτητα ισχυρό συστατικό της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας μιας κοινωνικής ομάδας. Προφορική και γραπτή είναι η βάση της επικοινωνίας, το κύριο μέσο που διαθέτουμε για να ανταλλάξουμε εμπειρίες, ιδέες, έννοιες και συναισθήματα».²⁶

Το ζήτημα της γλώσσας φυσικά δεν αφορά μόνο μία κοινωνία χωρίς το έντονο στοιχείο της ετερότητας. Το ίδιο συμβαίνει και στις κοινωνίες που συνυπάρχουν πολλές κουλτούρες. Μάλιστα, όπως τονίζει και ο Baker «η πολυπολιτισμικότητα έχει ως θεμέλιό την ιδέα της ισότιμης, αρμονικής, αμοιβαίας ανεκτικής ύπαρξης διαφορετικών και ποικίλων γλωσσών και θρησκειών, πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Η άποψη υπέρ της πολυπολιτισμικότητας βασίζεται εν μέρει στην ιδέα ότι ένα άτομο μπορεί να διατηρεί με επιτυχία δύο ή περισσότερες πολιτισμικές ταυτότητες.»²⁷ Οι βασικές πεποιθήσεις των υποστηρικτών των πολυπολιτισμικών κοινωνιών περιλαμβάνουν τις παρακάτω αξίες: οι περισσότερες από μία γλώσσες και κουλτούρες δίνουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να έχει μια τουλάχιστον διπλή άποψη της κοινωνίας. Αυτοί που είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι και έχουν περισσότερες από μια κουλτούρες, έχουν μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία και είναι περισσότερο φιλικόι χαρακτήρες και άρα είναι πιθανότερο να χτίσουν γέφυρες μεταξύ των πολιτισμών αντί για σύνορα και εμπόδια. Τέλος υποστηρίζουν ότι αντί να υπάρχει μία αφαιρετική στάση στο ζήτημα, όπως γίνεται με την προσπάθεια για αφομοίωση, η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικότητας μπορεί να κληροδοτήσει ένα αθροιστικό άτομο και μια αθροιστική διαδικασία.²⁸

Ωστόσο, το θεωρητικό αυτό πλαίσιο μπορεί να διαφέρει από την καθημερινότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Ο Νικολάου παρατηρεί ότι «τις περισσότερες πάντως φορές ο αλλοδαπός μαθητής έχει- και αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό- μία αμυντική στάση απέναντι στο άγνωστο γι' αυτόν νέο περιβάλλον του σχολείου. Αισθάνεται έντονη την

²⁶Ν. Βερνίκος & Σ. Δασκαλοπούλου, *Πολυπολιτισμικότητα: οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. (Αθήνα: Κριτική, 2002), 215.

²⁷C. Baker, *Εισαγωγή στη δίγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (Αθήνα: Gutenberg, 2001), 548.

²⁸Ο.π 549.

αμφιβολία για τις ικανότητες του, για την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που μεταφέρει μαζί του από τη χώρα του (το λεγόμενο “μορφωτικό του κεφάλαιο”), για την εικόνα που δίνει στους υπόλοιπους συμμαθητές του, για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις»²⁹. Στη συνέχεια, συνεχίζει αναφέροντας ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία του μαθητή, τόσο πιο «μυστηριακό» τού φαίνεται το καινούργιο περιβάλλον. Ωστόσο, υπάρχει και το στοιχείο της άγνοιας του κινδύνου, οπότε διεκδικεί και αυτός μία θέση μέσα στην τάξη και στις λειτουργίες της. Ο Νικολάου συνεχίζει τονίζοντας ότι στους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές «οι αιτιακές σχέσεις μπορεί να είναι καλύτερα κατανοητές, είναι όμως μεγαλύτερες και οι συστολές εξαιτίας της πιο ολοκληρωμένης αντίληψης της αυτοεικόνας και της μεγαλύτερης ευαισθησίας γι’ αυτήν [...] Η άγνοια της γλώσσας είναι υπεύθυνη για πολλά από αυτά τα συναισθηματικής φύσης προβλήματα των παιδιών, αφού τους στερεί το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας. Η “άλλη γλώσσα” είναι η σφραγίδα της διαφορετικότητας, όπως θα μπορούσε να είναι και το άλλο χρώμα ή το ξενικό όνομα».³⁰

Αντίστοιχα οι Στέργιου και Σιμόπουλος παραθέτουν ότι «τα προβλήματα που μπορεί να ανακύπτουν με τη γλώσσα υποδοχής και τις σχολικές επιδόσεις, τα προβλήματα γενικότερα με το σχολείο, ο εκφοβισμός και οι ρατσιστικές συμπεριφορές που μπορεί να υφίστανται τα παιδιά, καθώς και οι ταυτοτικές συγκρούσεις, ιδιαίτερα έντονες στους εφήβους, συνιστούν παράγοντες κινδύνου για τη ψυχική υγεία και την ισορροπημένη προσαρμογή των νεαρών προσφύγων»³¹ Εκτός από αυτό, η βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει το σχολικό περιβάλλον ως ένα χώρος κοινωνικής ένταξης, ανάπτυξης και ευημερίας ενός μαθητικού πληθυσμού, που χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα, είναι η δημιουργία και η καλλιέργεια ενός γενικότερα θετικού σχολικού κλίματος, στο οποίο να συμφωνεί και να συμμετέχει το σύνολο της σχολική κοινότητας.³²

Βλέπουμε ότι υπάρχει μία πληθώρα παραγόντων που ορίζουν τόσο τη σημαντικότητα όσο και την πολυπλοκότητα του ζητήματος της γλώσσας. Μπορούμε εύκολα να καταλήξουμε ότι για έναν αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος συνήθως θα είναι -πλέον ή εν

²⁹Γ. Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την “ομοιογένεια” στην πολυπολιτισμικότητα* (Αθήνα: Πεδίο, 2011), 52

³⁰Ο.π 52-53.

³¹Λ. Στέργιου & Γ. Σιμόπουλος, *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων* (Αθήνα: Gutenberg, 2019), 185.

³²Ο.π 229.

δυνάμει- τουλάχιστον δίγλωσσος, η γλώσσα είναι απαραίτητο και ίσως το πρωταρχικό μέλημα του κατά τη φοίτησή του. Η σημαντικότητα αυτή μεταφέρεται και από τον Cummins ο οποίος επισημαίνει και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο ζήτημα. Για τον ίδιο «οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν μία ακόμα γλώσσα και πολιτισμική πατρίδα, διατηρώντας παράλληλα την πρώτη τους γλώσσα και πολιτισμό, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δημιουργήσουν αλληλεπιδραστικές συνθήκες ενδυνάμωσης (interactional conditions of empowerment) απ' ό,τι εκείνοι που θεωρούν ότι ρόλος τους είναι να αντικαταστήσουν ή να αφαιρέσουν την αρχική γλώσσα και πολιτισμό των μαθητών, σε μία διαδικασία αφομοίωσης τους στον κυρίαρχο πολιτισμό».³³

Φυσικά, εκτός από τη γλώσσα ως μέσω επικοινωνίας, σημαντικό ρόλο παίζει και η εικόνα στην εκπαίδευση του σήμερα. Η εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μονάδα, ως σύνολο μέσω του κινηματογράφου και των λοιπών μέσων οπτικής τεχνολογίας ή όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, μέσω της εικονιστικής αφήγησης. Ωστόσο, δε θα γίνει παραπάνω λόγος σε αυτό το σημείο καθώς η χρήση της εικόνας στην εκπαίδευση θα αποτελέσει ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στην εργασία.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, λόγια μπορούμε να καταλήξουμε ότι η υπαρκτή γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση μας ωθεί να δημιουργήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε μεθόδους και πρακτικές που να μπορούν να εκφράζουν τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού στο σύνολό τους καθώς και να υποστηρίζουν τις ανάγκες του που προκύπτουν ανάλογα.³⁴ Βέβαια, η σύγχρονη εκπαίδευση θα πρέπει να εσωκλείει αυτές τις αξίες και να πρεσβεύει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικότερα, ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο γίνεται αισθητή η ετερογένεια στο σχολικό περιβάλλον.

³³J. Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Αθήνα: Gutenberg, 2005), 215.

³⁴Ε. Κομπιάδου, «Κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης παιδιών και γονέων νηπιαγωγείου», στο Θ. Αραβοσιτάς, *Ζητήματα Γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (Αθήνα: Gutenberg, 2019), 403.

Κεφάλαιο 2

Ένα από τα σύγχρονα εργαλεία στη διάθεση των εκπαιδευτικών αποτελεί το εικονοβιβλίο. Μέσα από τα έργα αυτά γίνεται μία ακόμη προσπάθεια εξερεύνησης της αφηγηματικής δυνατότητας της εικόνας ως μέσο επικοινωνίας. Οι εικόνες που περιέχονται στα βιβλία αυτά επικοινωνούν εμπειρίες, στοχασμούς σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη και ιστορίες οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης πάνω σε διάφορα κοινωνικό-πολιτισμικά στρώματα. Ακόμη, μέσω των αφηγήσεων μας παρουσιάζουν ευφάνταστες ιστορίες και πραγματεύονται μια γκάμα κοινωνικών προβλημάτων.³⁵ Στο κεφάλαιο αυτό, θα ασχοληθούμε με τις ιδιότητες του εικονοβιβλίου. Αργότερα θα εστιάσουμε στο βουβό βιβλίο.

Ζητήματα ορισμού: Τα εικονοβιβλία και τα βουβά βιβλία.

Τα εικονοβιβλία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής λογοτεχνίας. Η κατάταξη τους στην παιδική λογοτεχνία, προκαλεί την αντιστοίχισή τους κυρίως με το νεαρό αναγνωστικό κοινό στην κοινή γνώμη. Ως εκ τούτου, υπάρχει η τάση της υπεραπλούστευσης της φύσης τους. Έτσι, λοιπόν, στη σύγχρονη βιβλιογραφία προκύπτουν προβλήματα τόσο με τον ορισμό του ίδιου του εικονοβιβλίου όσο και με την κατάταξη του στην καθαυτή παιδική λογοτεχνία.

Αυτό συμβαίνει γιατί τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία ενδέχεται να είναι κείμενα κάθε είδους. Δηλαδή, το εύρος κατάταξης τους μπορεί να ξεκινάει από λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων, ποιήματα και μύθους μέχρι και μικρές ιστορίες και αλφαβητάρια. Επομένως, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να οριστεί ως παραπάνω από ένα είδος και αυτόματα καθίσταται ως δια-ειδολογικό.³⁶ Ακόμη, ο απόλυτος προσδιορισμός τους ως καθαρά παιδικά βιβλία εγείρει προβλήματα, διότι η άποψη αυτή δεν ασπάζεται από τους μελετητές της λογοτεχνίας, καθώς τα βιβλία αυτά μπορεί

³⁵J. Horwat, «Too Subtle for Words: Doing Wordless Narrative Research», *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, Vol. 3, no. 2 (2018), 176, doi.org/10.18432/ari29378.

³⁶Α. Γιαννικοπούλου, *Στη χώρα των χρωμάτων - Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2008), 17.

να απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό, όλων των ηλικιών. Συγκεκριμένα, η Γιαννικοπούλου αναφέρει ότι «εάν ο δημιουργός του βιβλίου δεν απευθύνεται σε κάποιο ηλικιακά μεγαλύτερο κοινό τότε αναπόφευκτα «στοχεύουν και στους ενηλίκους, αποδίδοντας τους την ιδιότητα των αναγνωστών ή των συν-αναγνωστών τους».³⁷ Αντίστοιχα, ο Nodelman αναφέρει ότι ο όρος παιδική λογοτεχνία είναι ένας ορισμός που δόθηκε για να ξεχωρίσει αυτά τα βιβλία ως κάτι διαφορετικό από τη λογοτεχνία των ενηλίκων.³⁸

Στο μοναδικό σημείο που υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό των βιβλίων αυτών είναι η εικόνα. Η Γιαννικοπούλου αναφέρει συγκεκριμένα ως προς τη σημαντικότητα της εικόνας «ότι το μόνο σταθερό και ακλόνητο σημείο φαίνεται να εντοπίζεται στην υποχρεωτική παρουσία εικόνας».³⁹ Συνεχίζοντας για τον ρόλο της εικόνας στα βιβλία αυτά, η Μίσιου αναφέρει ότι «μπορούμε να ορίσουμε αυτά τα έργα σε δύο κατηγορίες: σε εικονογραφημένες και σχεδιαστικές λογοτεχνίες». Πιο συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει ότι κάθε φορά όπου ο αναγνώστης συνάγει το νόημα διαβάζοντας μόνο το λεκτικό κείμενο, χωρίς οι εικόνες να βοηθούν καθόλου στη διαδικασία, τότε κρατάει στα χέρια του ένα εικονογραφημένο βιβλίο, τα οποία κατατάσσονται στις εικονογραφημένες λογοτεχνίες. Παράλληλα, όταν η εικόνα και το κείμενο βοηθούν από κοινού στην παραγωγή ερμηνείας και το σύνολο του νοήματος ή της ερμηνείας είναι επέκταση του ενός στο άλλο, τότε ο αναγνώστης βρίσκεται σε αυτό που κατονομάζει ως σχεδιαστικές λογοτεχνίες.⁴⁰

Συνεχίζοντας, είναι σημαντικό να οριοθετήσουμε και τα χαρακτηριστικά στα βουβά βιβλία. Η Μίσιου, αναφορικά με την περίπτωση των βουβών βιβλίων αναφέρει ότι εφόσον δεν περιέχουν λεκτικό κείμενο που να εικονογραφείται, ανήκουν αναγκαστικά στις σχεδιαστικές λογοτεχνίες από τη φύση τους. Μάλιστα, η ίδια θεωρεί ότι αποτελούν την αντιπροσωπευτικότερη κατηγορία σχεδιαστικών λογοτεχνιών, χάρη στην ολική κυριαρχία της εικόνας, η οποία επιβάλλει στις λέξεις να αποσυρθούν. Τέλος, η Μίσιου υπογραμμίζει για τα βουβά βιβλία ότι είναι «αγνές, καθарές οπτικές αφηγήσεις,

³⁷Ο.π 17.

³⁸P. Nodelman, *The pleasures of children's literature* (New York: Longman, 1992), 7.

³⁹A. Γιαννικοπούλου, *Στη χώρα των χρωμάτων - Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2008), 18.

⁴⁰M. Μίσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 21-22.

απογυμνωμένες από λέξεις, το απόλυτο εικονοβιβλίο ή κόμικς, περιορίζονται δε στο μοναδικό απαραίτητο δομικό τους στοιχείο, την εικόνα».⁴¹

Κλείνοντας, σχετικά με το θέμα των εικονοβιβλίων και των βουβών βιβλίων εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε είναι ότι έχουν υπάρξει αντικείμενο έρευνας από πολλούς μελετητές οι οποίοι βελτίωσαν την κατανόησή μας σχετικά με τη φύση, τις ιδιότητες και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν. Ωστόσο, μία από τις πιο βασικές παρατηρήσεις που γίνεται, αφορά γενικότερα τις περίπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των λέξεων και των εικόνων, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν βαθμίδες νοημάτων. Αυτό συμβαίνει γιατί οι αναγνώστες λειτουργούν σε ένα περιβάλλον όπου καλούνται να παρακολουθούν στενά τα νοήματα που υπάρχουν στις εικόνες και να προσπαθούν να αποδώσουν τη δική τους ερμηνεία.⁴² Το γεγονός αυτό τα καθιστά ως ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να τα εντάξει σε μία τάξη.

Βουβά βιβλία και αφήγηση

Όπως αναφέραμε παραπάνω, τα βουβά βιβλία αποτελούν μία ιδιαίτερη υποκατηγορία εικονοβιβλίων. Συγκεκριμένα, τα βουβά βιβλία χαρακτηρίζονται ως βιβλία χωρίς λέξεις (ή με λίγες λέξεις). Είναι όμως πράγματι βουβά; Τα περισσότερα βουβά βιβλία περιέχουν παρακειμενικές λέξεις, όπως ο τίτλος, το όνομα του εικονογράφου, πληροφορίες έκδοσης, κ.α. Πολλές φορές τυχαίνει τα βουβά βιβλία να περιέχουν κάποιες λέξεις και στο περιεχόμενό τους. Κάποιες από αυτές παρατηρούνται στην εικονογράφηση σε σύμβολα, ετικέτες και γενικότερα στο παρασκήνιο, αυτές ονομάζονται «ενδοεικονικές λέξεις».⁴³ Σύμφωνα με τον Serafini μία καταλληλότερη ονομασία για τα βουβά βιβλία θα μπορούσε να είναι βιβλία που εξιστορούν μέσω της εικόνας (visually rendered narratives).⁴⁴ Στην ελληνική ορολογία για τα βουβά βιβλία

⁴¹Ο.π 25.

⁴²E. Azirpe, T. Colomer, & C. Martinez- Roldan, *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (London: Bloomsbury Academic, 2014), 3.

⁴³ S. Beckett, «The art of visual storytelling: Formal strategies in wordless picturebooks», in B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (New York: Routledge, 2014), 55.

⁴⁴F. Serafini, «Exploring Wordless Picturebooks», *The Reading Teacher Vol. 68 Issue 1*, (2014), 24, doi.org/10.1002/trtr.1294.

η Μίσιου αναφέρει ότι επικρατεί ο χαρακτηρισμός τους ως βιβλία χωρίς λέξεις δηλαδή χωρίς λόγο ή χωρίς λεκτικό κείμενο.⁴⁵

Η απουσία του κειμενικού λόγου καθιστά τα βουβά βιβλία ως μία μοναδική κατηγορία καθώς το περιεχόμενο των βουβών βιβλίων πρέπει να επικοινωνείται μέσω της απεικόνισης. Η Μίσιου τονίζει ότι παρά το γεγονός ότι «τα βουβά βιβλία είναι εικονογραφικά δε σημαίνει ότι δεν μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε ως κείμενα, καθώς φιλοξενούν αφηγήσεις που ακολουθούν μία λογική και προτείνουν ένα σενάριο».⁴⁶ Οπότε, η ανάγνωση των βουβών βιβλίων μπορεί να είναι μια ανοιχτή διαδικασία στην οποία ο αναγνώστης μπορεί να ερμηνεύσει την εικόνα βάση της εμπειρίας του και μπορεί να δημιουργήσει τη δικιά του ιστορία βάση της εικόνας που του παρέχεται⁴⁷. Με άλλα λόγια, η οπτική πληροφορία έχει τη δυνατότητα να μετατρέπεται σε συλλογισμό ή ακόμη και σε λεκτική πληροφορία. Βέβαια, σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να αναφέρουμε ότι ούτε ο συλλογισμός, ούτε οι λεκτικοί όροι υπαγορεύονται από τον δημιουργό του βιβλίου. Ο αναγνώστης είναι εκείνος που έχει την ελευθερία να χρησιμοποιήσει τη δική του εμπειρία, το ευρύτερο λεξιλόγιο του και γενικότερα τη δική του εκδοχή.⁴⁸

Παρατηρούμε, λοιπόν, τον τρόπο με τον οποίο οι βουβές αφηγήσεις μας δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εικόνες μπορούν να επικοινωνήσουν περίπλοκες ιδέες και σκέψεις χωρίς να βασίζονται σε οποιαδήποτε μορφή κειμένου. Γενικότερα, οι αφηγήσεις αυτές κάνουν τις ιστορίες περισσότερο προσβάσιμες σε μεγαλύτερο κοινό. Επίσης, ενθαρρύνουν τους αναγνώστες να προβάλουν τον εσωτερικό τους κόσμο, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια των ιστοριών – δημιουργώντας έτσι την προσωπική τους νοηματοδότηση καθώς διαβάζουν το βιβλίο.⁴⁹ Θα μπορούσαμε ακόμη να προσθέσουμε ότι μέσω της εικόνας τα βουβά βιβλία μεταδίδουν πιο αποτελεσματικά το μήνυμά τους καθώς η πληροφορία βρίσκεται

⁴⁵M. Μίσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 32-33.

⁴⁶Ο.π 33.

⁴⁷R. Lubis, «The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books», *Journal Advances in Language and Literary Studies*, Vol. 9 Issue: 1, (2018), 48, doi:10.7575/aiac.all.v.9n.1.

⁴⁸M. Μίσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 35.

⁴⁹J. Horwat, «Too Subtle for Words: Doing Wordless Narrative Research», *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, Vol. 3, no. 2 (2018), 176, doi.org/10.18432/ari29378.

ακριβώς μπροστά στον αναγνώστη.⁵⁰ Στο πλαίσιο αυτό η Μίσιου συμπληρώνει ότι ο ρόλος αυτών των αφηγήσεων «είναι πολλαπλά μυητικός, καθώς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί στην πνευματική και ψυχολογική του ανάπτυξη, ενώ αποτελούν διαφορετική αναγνωστική εμπειρία από αυτήν που προσφέρει το λεκτικό κείμενο»⁵¹. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια ο αναγνώστης μίας τέτοιας αφήγησης «εκπαιδεύεται στην τέχνη της ακολουθίας των εικόνων, μαθαίνει να ξεδιπλώνει τη σκέψη του, να παρακολουθεί και να κατανοεί μία ιστορία, πριν ακόμη μάθει να διαβάζει λέξεις και, συνεπώς, να κάνει τα πρώτα του βήματα προς την αναγνωστική αυτονομία».⁵²

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τα βουβά βιβλία δύνανται να υιοθετηθούν ως χρήσιμα βοηθήματα στην εκπαίδευση, στην εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και γενικότερα στη διεύρυνση του γραμματισμού, παρόλη την απουσία του κειμενικού λόγου. Τα οφέλη των βουβών αφηγήσεων γίνονται εφικτά μέσω της ποιότητας των γραφικών αναπαραστάσεων που βρίσκεται στα έργα αυτά καθώς και του παιγνιώδη χαρακτήρα που μπορεί να έχουν. Τέλος, η χρήση τους μπορεί να αφορά μία μεγάλη γκάμα θεμάτων όπως το περιβάλλον, την αναπηρία ή τη μετανάστευση καθώς και για θεραπευτική χρήση»⁵³.

Η εικόνα στο εικονοβιβλίο

Στην καθημερινότητα του σήμερα, η εικόνα διέπει το μεγαλύτερο μέρος του δυτικού κόσμου, είτε στη φυσική είτε στην ηλεκτρονική της μορφή. Η εικόνα είναι εκείνη που έχει τη δυνατότητα να ταξιδέψει ελεύθερα ανά τον κόσμο. Φυσικά, μπορεί ακόμη να γεφυρώσει τα κενά στον διάλογο δύο ανθρώπων διαφορετικών κόσμων. Η ενωτική ιδιότητα που φέρει η οπτική πληροφορία που λαμβάνουμε μέσα από αυτή, πολλές φορές μπορεί να επικοινωνήσει αυτό το οποίο δεν μπορούν οι λέξεις, μέσω της σχεδίασης και των αμέτρητων χρωματικών συνδυασμών. Ως προς τις δυνατότητες αυτές της εικόνας, ο Nodelman αναφέρει συγκεκριμένα ότι οι εικόνες μπορούν να

⁵⁰M. Μίσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 31.

⁵¹Ο.π 16

⁵²Ο.π 16.

⁵³E. Azirpe, T. Colomer & C. Martinez- Roldan, *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (London: Bloomsbury Academic, 2014), 28.

αναπαραστήσουν ένα αντικείμενο πιο εύστοχα από ότι ο προφορικός ή ο γραπτός λόγος.⁵⁴ Σχετικά με τα παραπάνω η Μίσιου γράφει ότι «η γλώσσα της εικόνας κυκλοφορεί ευκολότερα ανάμεσα στους ανθρώπους, χωρίς να περνά από τα φίλτρα της μεταφραστικής διαμόρφωσης».⁵⁵

Φυσικά, η οπτική αυτή αναπαράσταση σε μία εικόνα αποτελεί αντικείμενο μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, μας απασχολεί η κατανόηση και η ερμηνεία της εικόνας. Δηλαδή, η εικόνα δεν περιορίζεται απαραίτητα σε μία και μόνο ερμηνεία και άρα μπορεί να χαρακτηρίζεται ως πολύσημη. Όπως αναφέρει η Μίσιου, «το νόημα στηρίζεται στις οπτικές πληροφορίες της εικόνας, αλλά εξαρτάται επίσης από την κουλτούρα του αναγνώστη και τις κοινωνικές του προσλαμβάνουσες».⁵⁶ Άρα, μία οπτική αναπαράσταση έχει υποκειμενικό χαρακτήρα καθώς, άνθρωποι διαφορετικής ηλικίας, κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου, εθνικότητας, πολιτισμικού υπόβαθρου, κλπ. μπορούν να δώσουν μία διαφορετική ερμηνεία.⁵⁷

Σχετικά με τη χρήση, την κατανόηση και την ερμηνεία της εικόνας στην τάξη η Κανατσούλη τονίζει ότι «η ανάγνωση βιβλίου με εικόνες γίνεται με διαφορετικό τρόπο από την ανάγνωση βιβλίου που έχει μόνο λέξεις, γιατί οι εικόνες μεταφέρουν διαφορετικό είδος πληροφοριών από τις λέξεις».⁵⁸ Όπως αναφέρει και η Μίσιου, η κατανόηση ενός κειμένου, δεν αποτελεί μία αυτοματοποιημένη διαδικασία αποκρυπτογράφησης λέξεων, φράσεων, σημείων. Είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την ενεργό σύμπραξη του αναγνώστη στη διαδικασία κατανόησης του κειμένου. Περιλαμβάνει την απομνημόνευση και συσχέτιση πληροφοριών, τη διαχείριση και την επένδυση των γνώσεων του για τον κόσμο, καθώς και των πολιτισμικών πρακτικών μέσα στις οποίες διαμορφώνεται και παράγεται το κείμενο.⁵⁹

Με αφετηρία τα παραπάνω σχετικά με τις βουβές αφηγήσεις βλέπουμε, λοιπόν, ότι η εικόνα στα βιβλία αυτά λειτουργεί ως ολοκληρωμένη αναπαράσταση και ολοκληρωμένη αφήγηση. Η εικονογράφηση των βουβών βιβλίων εξιστορεί, η

⁵⁴P. Nodelman, *The pleasures of children's literature* (New York, Longman, 1991), 131.

⁵⁵Μ. Μίσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 16.

⁵⁶Ο.π 46.

⁵⁷Ο.π 46-47.

⁵⁸Μ. Κανατσούλη, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2018), 104.

⁵⁹Μ. Μίσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 47-48.

ακολουθία των εικόνων εμπεριέχει το νόημα. Οι εναλλαγές των εικόνων δίνουν την εξέλιξη της εκάστοτε ιστορίας. Η εικόνα λειτουργεί ως μία σταθερά για την απόδοση του νοήματος όταν τοποθετείται σε ένα σύστημα με άλλες συμπαρατιθέμενες εικόνες που χαρακτηρίζονται από διαδοχικότητα.⁶⁰

Με άλλα λόγια, η απουσία του κειμένου δε σημαίνει μία απλούστευση της αναγνωστικής διαδικασίας.⁶¹ Στις σχεδιαστικές λογοτεχνίες, οι εικόνες αποτελούν πηγή αισθητικής απόλαυσης, αλλά παράλληλα, μεταφέρουν πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι αναγνώστες καλούνται να τις διαβάσουν και να ανταποκριθούν σε αυτές.⁶² Επομένως, οι αναγνώστες πρέπει να είναι σε θέση να ψάξουν στις προσωπικές τους πρότερες γνώσεις για να αποκωδικοποιήσουν αυτό που βλέπουν.⁶³ Ακόμη, ο αναγνώστης μπορεί να αναπτύξει την κατανόησή του σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου και τις πληροφορίες που παρουσιάζονται σε αυτό μέσα από την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης.⁶⁴

Διαπολιτισμικότητα και βουβά βιβλία στην τάξη

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η παιδαγωγική χρήση των βουβών βιβλίων βασίζεται στη διαλογική δυνατότητα που προσφέρουν στο αναγνωστικό κοινό τους και ως εκ τούτου η ακαδημαϊκή κοινότητα δίνει έμφαση στη μελέτη σχετικά με την όποια χρησιμότητα μπορεί να έχουν με τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων.⁶⁵ Κατά συνέπεια, τα βουβά βιβλία μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα σε μία τάξη που έχει έντονο το στοιχείο της ετερότητας καθώς βασίζονται μόνο στην ακολουθία των εικόνων ως

⁶⁰H. Morgan, «Principes des littératures dessinées », όπως αναφέρεται στο Μ. Μίσσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 21.

⁶¹F.A. Martínez-Carratalá, «Wordless picturebooks: a theoretical review of the articles published between 1975-2020» *Journal Ocnos Journal of Reading Research* (2022), 3, doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746.

⁶²Μ. Μίσσιου, «Η συμβολή των βιβλίων χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα», *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics* (2019), 308, doi.org/10.26262/istal.v23i0.7350.

⁶³E. Bosch, «Without having seen it before, one cannot see it: intericonicity in wordless picturebooks», *Ocnos Journal of Reading Research* (2022), 1, doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2757

⁶⁴R. Lubis, «The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books», *Journal Advances in Language and Literary Studies, Vol. 9 Issue: 1* (2018), 48, doi:10.7575/aiac.all.v.9n.1.

⁶⁵ G. Duckes & Z. Jaques, «Visualizing the Voiceless and Seeing the Unspeakable: Understanding International Wordless Picturebooks about Refugees», *Journal Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* (2020), 129, doi.org/10.1353/jeu.2019.0020.

αφηγηματικό στοιχείο.⁶⁶Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι είναι ένα αντιπροσωπευτικό εργαλείο στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού που ανταποκρίνεται επάξια στις απαιτήσεις, τους στόχους και στις αξίες της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται και στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς αμφισβητούν τα γλωσσικά εμπόδια και έτσι εξ' ορισμού τους έχοντας έμφυτα πολλαπλές ταυτότητες, ακόμη και αν το οπτικό στοιχείο μπορεί να είναι τόσο πολιτισμικά πολύπλευρο όσο και το λεκτικό.⁶⁷

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι κατά την ενασχόληση των μαθητών με το μάθημα της λογοτεχνίας, η εξιστόρηση μέσω της εικόνας διευκολύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες, που δε γνωρίζουν τη γλώσσα, να συμμετέχουν στην ανάγνωση ενός βουβού βιβλίου. Εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η παιδική λογοτεχνία, που αντανακλά μία πολιτισμική διαφορετικότητα, έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών κατά τη διάρκεια της αφήγησης όπου περιλαμβάνει πληθώρα εικόνων που μπορεί να είναι διαφορετικές από αυτές που γνωρίζει ήδη, τους βοηθά να μάθουν να σκέφτονται κριτικά με διαφορετικές οπτικές»⁶⁸.

Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε ότι τα βουβά βιβλία, ως σχεδιαστικές λογοτεχνίες, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν μία βάση για διάφορες γλωσσικές προσεγγίσεις. Δηλαδή, εφόσον δεν υπάρχει μία και μόνο γλώσσα στην αφήγηση, τα βιβλία αυτά μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αποδώσουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις και να βοηθήσουν στην απόκτηση γνώσης όπως και δεξιοτήτων σε μία τάξη με τα διάφορα στοιχεία ετερογένειας που μπορεί να προκύπτουν.⁶⁹Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα βουβά εικονοβιβλία σχετικά με τους πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα

⁶⁶F. A. Martínez-Carratalá, «Wordless picturebooks: a theoretical review of the articles published between 1975-2020», *Ocnos Journal of Reading Research*, (2021), 1, https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746

⁶⁷ G. Duckes & Z. Jaques, «Visualizing the Voiceless and Seeing the Unspeakable: Understanding International Wordless Picturebooks about Refugees», *Journal Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* (2020), 127, doi.org/10.1353/jeu.2019.0020.

⁶⁸M. Botelho & M. Rudman, «Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors», όπως αναφέρεται στο E. Azirpe, T. Colomer & C. Martinez- Roldan, *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (London: Bloomsbury Academic, 2014), 28-29.

⁶⁹M. Conrad, E. Winter & M. Michalak, «A Case Study on Interactive Wordless Picturebooks and their Potentials within a Multilingual Classroom» *Journal of Literary Education* n. 5 (2021), 25.

σημαντικά τόσο από κριτική όσο και από ηθική οπτική σκοπιά. Αυτό συμβαίνει γιατί η βουβή μορφή τους προσκαλεί .⁷⁰

Παρατηρούμε ότι τα εικονοβιβλία και ιδιαίτερα τα βουβά βιβλία είναι από τα πλέον κατάλληλα εργαλεία για τη διαπολιτισμική τάξη. Ωστόσο, η χρήση τους πρέπει να γίνεται προσεκτικά και να λαμβάνεται υπόψη ο κίνδυνος που μπορεί να φέρει μια εικονιστική αφήγηση. Συνήθως, οι εικονιστικές αφηγήσεις, δεν έχουν την πολυτέλεια της μακρηγορίας του λόγου, αλλά χαρακτηρίζονται από την οικονομία. Ως αποτέλεσμα, όταν ο δημιουργός θέλει να περάσει μία σειρά πληροφοριών γρήγορα μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιο στερεότυπο.

Σχετικά με το θέμα αυτό, η Μίσιου αναφέρει για τις εικονιστικές αφηγήσεις ότι βγαίνουν στην επιφάνεια στερεότυπα αφού οποιαδήποτε εικονιστική αφήγηση πρέπει να επικοινωνεί το μήνυμά της αμέσως και ξεκάθαρα. Έτσι, τα στερεότυπα, οι γενικεύσεις ενός αναγνωρίσιμου τύπου, βασίζονται σε σωματότυπο, μαλλιά, στάση σώματος, ρουχισμό ή τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Βέβαια, προσθέτει ότι πολλές φορές μπορεί να είναι και η πρόθεση του δημιουργού να αναπαράγει στερεότυπα ώστε να μπορέσει να αποδώσει τις διάφορες πτυχές στη συνύπαρξη των μεταναστών στις κοινωνίες υποδοχής.⁷¹ Για την ύπαρξη στερεοτύπων οι Duckels και Jaques προσθέτουν ότι τα βουβά βιβλία σχετικά με τους πρόσφυγες, από τη φύση τους, ενισχύουν την κοινωνικό-πολιτισμική σημασία που δίνεται στο χρώμα του δέρματος. Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στο περιβάλλον που ζουν αυτοί οι άνθρωποι. Συνήθως, λόγω του ότι επιθυμούν οι δημιουργοί να παρουσιάσουν δυσάρεστες καταστάσεις, χρησιμοποιούν έντονες χρωματικές αντιθέσεις. Επίσης, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις του χώρου χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν το «καλό» και το «κακό» σε γενικά πλαίσια και ότι το χρώμα του δέρματος δηλώνει «προνομιούχα» και «μη προνομιούχα» ή «μη ασφαλή» εθνική ταυτότητα μόνο με την οπτική τους αναπαράσταση.⁷²

⁷⁰G. Duckes & Z. Jaques, «Visualizing the Voiceless and Seeing the Unspeakable: Understanding International Wordless Picturebooks about Refugees», *Journal Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* (2020), 128, doi.org/10.1353/jeu.2019.0020.

⁷¹M. Μίσιου, «Διαβάζοντας στην Τάξη ένα Βουβό Κόμικς: Πρόσκληση και Ερμηνεία της Πολιτισμικής Πολυπλοκότητας μέσα από το *The Arrival* του Shaun Tan», στο 19ο Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευση και Ετερότητα, Τόμος I, Επιστημονική Σειρά, *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση* (Πάτρα, 2015) 103-117.

⁷²G. Duckes & Z. Jaques, «Visualizing the Voiceless and Seeing the Unspeakable: Understanding International Wordless Picturebooks about Refugees», *Journal Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* (2020), 142, doi.org/10.1353/jeu.2019.0020

Καταλαβαίνουμε ότι κατά τη διαδικασία εκπόνησης ενός έργου, υφίσταται μία καλλιτεχνική πρόθεση ή μία ανάγκη συγκεκριμένης δήλωσης από τον δημιουργό. Αν όμως, ο εννοούμενος αναγνώστης φέρνει, όπως είδαμε παραπάνω, το σύνολο των εμπειριών, αναμνήσεων και το γενικότερο σύνολο των οπτικών του αναπαραστάσεων στη διαδικασία της ανάγνωσης, μπορεί να ελλοχεύει μία σειρά κινδύνων ως προς την ερμηνεία και ίσως και την αναπαραγωγή αυτής. Ειδικά στις περιπτώσεις του νεαρού μαθητή – αναγνώστη που δεν έχει καλλιεργήσει επαρκώς την κριτική του ικανότητα. Επομένως, πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά η επιλογή των βιβλίων που θα μελετηθούν στην τάξη ως προς την επίτευξη των εκάστοτε εκπαιδευτικών σκοπών.⁷³

⁷³M. Missiou, «Nonverbal communication in wordless comic books», *Rethinking Language, Diversity and Education* (2015) 59.

Κεφάλαιο 3

Η πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου

Θεωρίες λογοτεχνικής πρόσληψης

Στο παρακάτω κεφάλαιο θα αναλυθεί μία σειρά προσεγγίσεων σχετικά με τη λογοτεχνική πρόσληψη. Η ανάλυση που ακολουθεί είναι αναγκαία, καθώς οι διδακτικές πρακτικές που θα παρατεθούν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου από τα παιδιά.

Η λογοτεχνία, όπως και οι υπόλοιπες μορφές τέχνης, δεν αποτελεί απλά ένα έργο το οποίο εκτίθεται από τον δημιουργό. Το εκάστοτε καλλιτέχνημα απευθύνεται σε εκείνο το κοινό με το οποίο θα συναντηθεί. Η λογοτεχνία ως τέχνη, λοιπόν, συναντάται με το αναγνωστικό της κοινό. Το επόμενο στάδιο της συνάντησης αυτής αποτελεί η πρόσληψη της τέχνης. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία η τέχνη και ο παραλήπτης αυτής έρχονται σε επαφή και με ποιους τρόπους ο ίδιος επηρεάζεται από την τέχνη.⁷⁴ Ο Jauss, άλλωστε, αναφέρει ότι «ο παραλήπτης μπορεί να καταναλώσει απλώς το έργο ή να το δεξιωθεί με κριτικό πνεύμα, μπορεί να εκδηλώσει τον θαυμασμό του ή να το απορρίψει, μπορεί να απολαύσει τη μορφή του, να ερμηνεύσει το νόημά του, να υιοθετήσει μια ήδη αναγνωρισμένη ερμηνεία ή να επιχειρήσει μια νέα. Μπορεί όμως, επίσης, να απαντήσει σε ένα έργο παράγοντας ο ίδιος ένα καινούργιο».⁷⁵

Προχωρώντας περαιτέρω στη θεωρία του Jauss, αναφορικά με την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, διαπιστώνει κανείς ότι αποτελείται από τρεις διαφορετικές πτυχές. Ο ίδιος αναφέρει ότι σύμφωνα με τη σχολή της Κωνσταντίας, οι τρεις αυτές πτυχές οι οποίες αφορούν τη λογοτεχνική επικοινωνία είναι ο συγγραφέας, το έργο καθαυτό και το κοινό. Βέβαια, δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση που συντελείται μεταξύ αναγνώστη και κειμένου. Ως εκ τούτου, «η διαλεκτική της παραγωγής και της πρόσληψης διαμεσολαβείται αδιάλειπτα μέσω της αλληλεπίδρασης των δύο πλευρών».⁷⁶ Όταν γίνει συνείδηση το παραπάνω, κατανοεί κανείς ότι η έννοια της

⁷⁴ H. R. Jauss, *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα* (Αθήνα: Εστία, 1995), 93.

⁷⁵Ο.π 93.

⁷⁶Ο.π 93.

πρόσληψης έχει «διττή σημασία, η οποία περικλείει την οικειοποίηση και την ανταλλαγή».⁷⁷

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, για τον Jauss, η διαλογική αυτή σχέση που έχει ο αναγνώστης με το κείμενο επηρεάζεται άμεσα από τους ιστορικούς και κοινωνικούς παράγοντες της εκάστοτε εποχής. Επομένως, ο κάθε αναγνώστης ενός κειμένου θα φέρει τις δικές του εμπειρίες, σκέψεις και ερμηνείες. Δηλαδή, μπορεί να παρατηρήσουμε διαφοροποίηση στην πρόσληψη ενός κειμένου από αναγνώστες με διαφορετικές κοινωνικές καταβολές ή από άτομα από διαφορετικές χρονικές περιόδους.⁷⁸

Εν συνεχεία, ως προς τη λογοτεχνική πρόσληψη, παρατηρείται ότι υπάρχει συσχέτιση με τα παραπάνω στη θεωρία του Iser. Άλλωστε, αποτελεί και ο ίδιος ιδρυτικό μέλος της σχολής της Κωνσταντίας. Ο ίδιος αναφέρει ότι η φύση της λογοτεχνίας είναι τέτοια που δεν έχει ως μοναδικό σκοπό της να απεικονίσει τη ζωή, αλλά να δώσει έναυσμα στον αναγνώστη να ζήσει τόσο μόνος του όσο και μέσω αυτής.⁷⁹

Μία ακόμη σημαντική άποψη που εκφράζεται στο έργο του Iser αφορά τη φύση της σχέσης μεταξύ δημιουργού, κειμένου και αναγνώστη. Συγκεκριμένα, στο τελευταίο κεφάλαιο του έργου του «*Ο εννοούμενος αναγνώστης*»⁸⁰, κάνει λόγο για δύο «πόλους» στο λογοτεχνικό έργο. Από τη μία πλευρά, όπου βρίσκεται ο συγγραφέας, την οποία κατονομάζει ως «καλλιτεχνική» (artistic) και από την άλλη εντοπίζουμε τον αναγνώστη και την «αισθητική» πλευρά (aesthetic) όπου μέσω της ανάγνωσης γίνεται η κατανόηση. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο άκρες εντοπίζουμε το κείμενο. Τονίζει, μάλιστα, ότι η διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου είναι εκείνη που θα αναδείξει το λογοτεχνικό έργο (literary work).⁸¹ Ως προς την αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου αναφέρει ότι σημαντικό ρόλο παίζει και το τελευταίο. Αυτό συμβαίνει διότι στο κείμενο υπάρχουν κάποιοι μηχανισμοί που ορίζουν την επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των δύο.⁸² Τέλος, κάνει λόγο για τα κενά που υπάρχουν στην αφήγηση. Ως προς

⁷⁷Ο.π 93.

⁷⁸H. R. Jauss, *Toward an Aesthetic of Reception* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982).

⁷⁹W. Iser, *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989), 29.

⁸⁰W. Iser, *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978).

⁸¹Ο.π 274-275.

⁸²W. Iser, *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989), 33.

τη σύνδεση αυτών με την επικοινωνία αναφέρει συγκεκριμένα ότι «όποτε ο αναγνώστης γεφυρώνει τα κενά, η επικοινωνία ξεκινά. Τα κενά αυτά εξυπηρετούν ως εφαλτήριο στο οποίο βασίζεται η σχέση κειμένου και αναγνώστη».⁸³

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ενώ δίνεται έμφαση στη σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, ο Jauss επικεντρώνεται σε εξωγενείς παράγοντες στη σχέση αναγνώστη και κειμένου κατά τη διαδικασία της πρόσληψης. Αντίθετα, ο Iser δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον αναγνώστη και στη σχέση του με το κείμενο. Ωστόσο, στο κέντρο και των δύο βρίσκεται η διαδικασία της πρόσληψης από τον αναγνώστη. Το ζήτημα στη λογοτεχνία είναι η νοηματοδότηση του κειμένου ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ συγγραφέα, κειμένου και αναγνώστη. Συγκεκριμένα, μάλιστα, κατά τον Jauss «το νόημα του κειμένου δεν θεωρείται πια εκ των προτέρων δεδομένο [...] αλλά συνιστά το ζητούμενο μιας παραγωγικής κατανόησης».⁸⁴

Συνεχίζοντας, με σκοπό την περαιτέρω προσέγγιση του ζητήματος, θα πραγματοποιηθεί εν συντομία και μία παράθεση της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt και του ρόλου του αναγνώστη σε αυτήν. Μάλιστα, θα ήταν μεγάλη παράληψη να μην αναφερθούμε σε αυτά καθώς, αναντίρρητα, η Rosenblatt επικεντρώνεται στον μαθητή αναγνώστη στο έργο της, γεγονός το οποίο είναι άμεσα εμπλεκόμενο με τη διαχείριση της λογοτεχνίας στο σχολικό πλαίσιο.

Παρόμοια με τις απόψεις του Jauss και του Iser, η Rosenblatt θεωρεί ότι η λογοτεχνία και ο αναγνώστης είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι και η σχέση αυτών χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση. Η ίδια, χωρίς να θέλει να υποβαθμίσει την αξία του κειμένου, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον αναγνώστη. Συγκεκριμένα παραθέτει ότι «η έμφαση στον ρόλο του αναγνώστη δεν υποβαθμίζει διόλου τη σημαντικότητα του κειμένου. Όταν ο αναγνώστης κρατάει μια αισθητική (aesthetic) στάση ανάγνωσης, τότε σαφέστατα κάποια κείμενα θα προσφέρουν μεγαλύτερη ανταπόδοση από άλλα».⁸⁵

Επεκτείνοντας τον συλλογισμό στο ζήτημα του αναγνώστη, είναι εξαιρετικά σημαντικό να τονίσουμε τη σημαντικότητα κατά τη διαδικασία συναλλαγής κειμένου και αναγνώστη. Ειδικότερα, η Rosenblatt αναφέρει ότι «ο ορισμός της συναλλαγής στην αναγνωστική διαδικασία υπογραμμίζει τη σημαντικότητα και των δύο στοιχείων

⁸³Ο.π 34.

⁸⁴ H. R. Jauss, *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα* (Αθήνα: Εστία, 1995), 112.

⁸⁵L. M. Rosenblatt, *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* (Edwardsville: Southern University Press, 1994), 34.

της, το κείμενο και τον αναγνώστη, σε κάθε αναγνωστική δραστηριότητα. Το άτομο γίνεται αναγνώστης κατά τη διάδραση του με το κείμενο».⁸⁶

Σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία και τους μετέχοντες σε αυτή, παραθέτει μία σειρά από ιδιότητες και χαρακτηριστικά. Αρχικά, η ανάγνωση έχει έντονη την παρουσία του προσωπικού στοιχείου. Δηλαδή, όπως αναφέρει και η ίδια «η ανάγνωση ενός κειμένου είναι ένα γεγονός που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χρόνο, σε συγκεκριμένο περιβάλλον, σε μία συγκεκριμένη στιγμή στη ζωή του αναγνώστη. Οπότε, η συναλλαγή δεν θα αφορά μόνο εμπειρίες του από το παρελθόν αλλά και ενδιαφέροντα και προβληματισμούς του παρόντος».⁸⁷ Συμπληρωματικά, επισημαίνει ότι η νοηματοδότηση του κειμένου θα είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού του κειμένου και των εμπειριών του αναγνώστη.⁸⁸ Τέλος, αναφέρει ότι ένας συγκεκριμένος αναγνώστης και ένα συγκεκριμένο κείμενο σε μία συγκεκριμένη στιγμή θα έχουν ένα καθορισμένο αποτέλεσμα. Αν αλλάξει οποιοδήποτε λεπτομέρεια στην ανωτέρω συνθήκη τότε θα έχουμε ένα εντελώς διαφορετικό αποτέλεσμα.⁸⁹

Βλέποντας τα πράγματα από αυτήν την οπτική σκοπιά, γίνεται αντιληπτό ότι η πρόσληψη επηρεάζεται από τον τρόπο της ανάγνωσης του ατόμου και για αυτό πρέπει να προσεγγίσουμε τη διαδικασία αυτής στη μελέτη της λογοτεχνίας ανάλογα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, υπάρχει η αισθητική προσέγγιση. Ωστόσο, στις διατυπώσεις της Rosenblatt υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, υπάρχει η «αισθητική» (aesthetic) ανάγνωση και η «μη αισθητική» (nonaesthetic) ή αλλιώς «πληροφοριακού χαρακτήρα» (efferent). Για να επιτευχθεί η λογοτεχνική πρόσληψη θα πρέπει να προσεγγίσουμε το κείμενο με «αισθητική» ανάγνωση. Άλλωστε, κατά τη διάρκεια αυτής, «η πρωταρχική ανησυχία του αναγνώστη είναι τι συμβαίνει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης καθαυτής».⁹⁰ Συνεπώς, η διαδικασία ανάγνωσης της λογοτεχνίας, δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται με σκοπό την απόσπαση πληροφοριών (efferent reading). Όπως τονίζει η ίδια «στη μη αισθητική ανάγνωση, ο σκοπός του αναγνώστη είναι στραμμένος κατά κύριο λόγο στο αποτέλεσμα που θα επιφέρει η ανάγνωση – στις πληροφορίες που θα αποκτήσει, στη λογική λύση σε ένα πρόβλημα,

⁸⁶Ο.π 18.

⁸⁷Ο.π 20.

⁸⁸Ο.π 11.

⁸⁹Ο.π 14.

⁹⁰Ο.π 24.

στις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει». ⁹¹Κλείνοντας, το λογοτεχνικό έργο «προϋποθέτει έναν αναγνώστη που ασχολείται ενεργά με το κείμενο». ⁹²Άλλωστε, για την ίδια το έργο αυτό δεν αποτελεί κάποιο αντικείμενο ή ως κάποια ιδανικά πλασμένη οντότητα. Αντίθετα, αποτελεί μία πράξη μέσα στον χρόνο και δημιουργείται από τη συνάντηση του με τον αναγνώστη. ⁹³

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί επισκόπηση του έργου της Αναγνωστοπούλου πάνω στο ζήτημα. Η ίδια, λοιπόν, θέτει τη λογοτεχνική ανάγνωση όπως και το λογοτεχνικό κείμενο ως ταυτόχρονα προσωπική-ατομική διαδικασία αλλά και κοινωνική πράξη. ⁹⁴Ειδικότερα, εξηγεί ότι σε ατομικό επίπεδο η ανάγνωση γίνεται σε συνθήκες «απομόνωσης» και «απόσυρσης» από το κοινωνικό σύνολο. Επίσης, ο αναγνώστης θέτει τους δικούς του όρους ως προς την αναγνωστική διαδικασία ορίζοντας ο ίδιος τον ρυθμό με τον οποίο θα επιδοθεί σε αυτή. Χρειάζεται, ακόμη, να σημειωθεί ότι υφίσταται μία σχέση μεταξύ του ατόμου και του κειμένου κατά την ανάγνωση του τελευταίου. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «ο αναγνώστης, στη συνάντησή του με το λογοτεχνικό κείμενο, θέτει σε κίνηση τις γνώσεις του, τις δομές κατανόησης, τη γνώση του κόσμου που ήδη έχει, τις προηγούμενες αναγνώσεις του, την ευαισθησία και τη φαντασία του. Το κείμενο με τη σειρά του δρα πάνω στον αναγνώστη-παιδί αυξάνοντας ή και τροποποιώντας τις αναπαραστάσεις που έχει ήδη, διεγείροντας τη φαντασία του, αφυπνίζοντας ή αυξάνοντας την ευαισθησία του». ⁹⁵Ως εκ τούτου, ο κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο βάση της λογοτεχνικής και καθημερινής του εμπειρίας. ⁹⁶

Έπειτα, σχετικά με την ανάγνωση ως κοινωνική πράξη, η Αναγνωστοπούλου υποστηρίζει ότι «η ανάγνωση όμως έχει και ένα κοινωνικό, δημόσιο και επικοινωνιακό μέρος, γιατί μέσω της ανάγνωσης το εκτός – το αντι – κείμενο εισχωρεί στην εσωτερικότητά μας, παραβιάζοντας τις άμυνες και τις απαγορεύσεις.

⁹¹L. M. Rosenblatt, *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* (Edwardsville: Southern University Press, 1994), 23.

⁹²Ο.π 12.

⁹³Ο.π 12.

⁹⁴Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007), 11.

⁹⁵Ο.π 27.

⁹⁶Ο.π 11.

Μέσα από την ανάγνωση ασκούμεστε στην επικοινωνία με τον χάρτινο κόσμο των λέξεων αλλά και με τον ανθρώπινο κόσμο των συναγνωστών». ⁹⁷ Ακόμη, τονίζει ότι η ανάγνωση προϋποθέτει μια επικοινωνία ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, αλλά και μεταξύ συναγνωστών και κειμένου. Οπότε, δεν είναι αρκετό να ερευνούμε μόνο το νόημα του κειμένου αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επιδρά τους αναγνώστες που μοιράζονται την εμπειρία ανάγνωσής του. ⁹⁸ Βλέπουμε, λοιπόν, ότι όπως και παραπάνω υπάρχει μία σύνδεση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου και παράλληλα παρατηρείται μία άμεση σχέση μεταξύ αυτών.

Συμπερασματικά, από τις προαναφερθείσες θεωρίες συνάγεται ότι ο αναγνώστης κατέχει ιδιαίτερη σημασία στη νοηματοδότηση του κειμένου. Μάλιστα, έχει τη δυνατότητα να φέρει στο κείμενο δικά του βιώματα από την καθημερινότητά του, την πρότερη λογοτεχνική εμπειρία του και το γενικότερο εύρος των προβληματισμών και των σκέψεων που έχει, με αποτέλεσμα να το κάνει δικό του και να δώσει τις δικές του ερμηνείες. Η ανάγνωση ως πράξη δεν είναι μία μονόπλευρη διαδικασία. Αντιθέτως, βάση των προαναφερόμενων θεωριών βλέπουμε ότι υπάρχει μία άρρηκτη σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι στο ζήτημα της λογοτεχνικής πρόσληψης, δεν ενδιαφέρει μονάχα η νοηματοδότηση ενός κειμένου ή η απόσπαση κάποιας πληροφορίας από το κείμενο. Πολλές φορές, μάλιστα, δεν εξυπηρετεί τον σκοπό της. Τουναντίον, βαρύτητα δίνεται στη συνδιαλλαγή που δημιουργείται μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Εντούτοις, κρίνεται αναγκαίο να γίνει ξεχωριστός λόγος για τη σχέση της επικοινωνίας που δημιουργείται μεταξύ κειμένου και αναγνώστη.

Ο ρόλος της εικόνας στη λογοτεχνική πρόσληψη

Στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου θα εστιάσουμε στις θεωρίες που διατυπώθηκαν με εφελθτήριο την εικόνα στα λογοτεχνικά βιβλία. Ουσιαστικά, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι της λογοτεχνίας, δηλαδή σε αυτό των

⁹⁷ Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007), 11.

⁹⁸ Ο.π 11.

εικονοβιβλίων. Ένας από τους μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας που θα μας απασχολήσει παρακάτω είναι ο Nodelman.

Αναφορικά με τον Nodelman, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του για τον αναγνώστη και τη σχέση του με το κείμενο. Ο ίδιος, με τη σειρά του, δίνει αξία στο διάλογο που πραγματοποιείται μεταξύ των δύο. Συγκεκριμένα, διατυπώνει: «η απόλαυση της λογοτεχνίας είναι η απόλαυση της συζήτησης- διαλόγου μεταξύ των κειμένων και των αναγνωστών».⁹⁹

Η εικόνα, όμως, διαθέτει ξεχωριστή θέση στην αντίληψη του αναγνώστη σε σχέση με το κείμενο. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι η εικόνα μπορεί να προσφέρει τέρψη ακόμα και εκτός της λειτουργίας της στο λογοτεχνικό έργο. Ο ίδιος αναφέρει ότι «οι εικόνες όντως προσφέρουν τέτοιου είδους απόλαυση, γιατί είναι συμπυκνωμένες εκδοχές όψεων της φυσικής πραγματικότητας- χρώμα και επιφάνεια και γραμμή- που συνήθως προσφέρουν απόλαυση από μόνες τους, ακόμα στον κόσμο έξω από την εικονογραφική αναπαράσταση».¹⁰⁰ Προσθέτει ότι «οι εικόνες επικοινωνούν πιο καθολικά και άμεσα από τις λέξεις»¹⁰¹ καθώς και ότι οι εικόνες είναι λιγότερο αφηρημένες σε σχέση με τις λέξεις. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εικόνες αποτελούν μία προσπάθεια επικοινωνίας και απόδοσης πληροφοριών και άρα είναι πιο ακριβείς στις περιγραφές τους από το κείμενο.¹⁰²

Ως προς την επικοινωνία της εικόνας, ο Nodelman εξηγεί ότι ο δημιουργός της εικόνας, κατά τη διαδικασία της εικονιστικής αφήγησης, αποδίδει σχεδιαστικά λεπτομέρειες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη ροή της ιστορίας, αλλά παραλείπονται από το γραπτό κείμενο.¹⁰³ Την άποψη αυτή ασπάζεται και η Bosch, αναφέροντας ότι όλα τα στοιχεία που απεικονίζονται μπορούν να μεταδώσουν πληροφορίες και είναι σημαντικές για την αφήγηση. Τέτοια στοιχεία μπορεί να αφορούν το σχέδιο, τα σκηνικά αντικείμενα και τα κοστούμια.¹⁰⁴ Ωστόσο, σύμφωνα με τον Nodelman, οι πληροφορίες της εικόνας που θα αντιληφθεί ο αναγνώστης εξαρτώνται από τον τελευταίο και το εύρος των

⁹⁹P. Nodelman, *The pleasures of children's literature* (New York: Longman, 1992), 13.

¹⁰⁰P. Nodelman, *Λέξεις για εικόνες: η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου* (Αθήνα: Πατάκης, 2009), 27.

¹⁰¹Ο.π 28-29.

¹⁰²P. Nodelman, *The pleasures of children's literature* (New York: Longman, 1992), 131.

¹⁰³P. Nodelman, *Words about pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books* (Georgia: The University of Georgia Press, 1988), 187.

¹⁰⁴E. Bosch, «Without having seen it before, one cannot see it: intericonicity in wordless picturebooks», *Ocnos Journal of Reading Research* (2022), 5, doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2757

δεξιοτήτων του. Αναλυτικότερα, αναφέρει ότι «η αναγνώριση της εικόνας αποτελεί σε κάποιο βαθμό επίκτητη ικανότητα [...] οπότε, είναι εμφανές ότι η κατανόηση κάθε εικόνας εξαρτάται από τον βαθμό κατανόησης των σκοπών της».¹⁰⁵ Συγκεκριμένα, γράφει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτό που βλέπουμε σε πρώτο στάδιο με την αίσθηση της όρασης σε σχέση με αυτό που πραγματικά απεικονίζεται. Η αντίληψη που έχουμε για το τι βλέπουμε, στηρίζεται σε επίκτητες πολιτισμικές υποθέσεις.¹⁰⁶ Επίσης, η νοηματοδότηση της εικόνας αποτελεί αποτέλεσμα νοητικής επεξεργασίας από την εκάστοτε προσωπική μνήμη του καθενός.¹⁰⁷

Μεγάλη έμφαση στην εικόνα έχει δώσει και η Nikolajeva στο έργο της. Για την ίδια τα εικονοβιβλία είναι μια μορφή τέχνης που βασίζεται πάνω σε δύο μορφές επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, στην οπτική και στη λεκτική μορφή. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από δύο συστήματα, τα οποία καθορίζει ως «εικονιστικό» (iconic) και «τυπικό» (conventional). Το «εικονιστικό» ή αλλιώς «αντιπροσωπευτικό» (representational) είναι πιο άμεσο στην επικοινωνία του. Δηλαδή, η πληροφορία που θέλει να μεταφέρει η εικόνα με το εικονίζον έχει άμεση ανταπόκριση με το εικονιζόμενο. Αντίθετα, το «τυπικό» δεν έχει άμεση σχέση με αυτό που αναπαριστά αλλά πρόκειται για πράγματα, καταστάσεις και συνθήκες οι οποίες είναι γνωστές και κοινώς αποδεκτές από τα άτομα που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο σύστημα επικοινωνίας.¹⁰⁸

Η Nikolajeva, υποστηρίζει ότι στα εικονοβιβλία οι εικόνες είναι πολύπλοκα «εικονιστικά» συστήματα ενώ οι λέξεις πολύπλοκα «τυπικά» συστήματα. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της εικόνας στο βιβλίο αφορά την περιγραφή και την παρουσίαση.¹⁰⁹ Οπότε, η εικόνα είναι ικανή να μεταφέρει νοήματα και πληροφορίες στον αναγνώστη της και ως εκ τούτου να αλληλοεπιδρά με το κείμενο και να μην είναι απλώς διακοσμητική. Ως εκ τούτου, είναι στην ευχέρεια του αναγνώστη να αποδώσει την προσωπική ερμηνεία. Μάλιστα, λόγω της πληθώρας των πληροφοριών που

¹⁰⁵P. Nodelman, *Λέξεις για εικόνες: η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου* (Αθήνα: Πατάκης, 2009), 31, 42.

¹⁰⁶Ο.π 31, 45.

¹⁰⁷P. Nodelman, *Words about pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books* (Georgia: The University of Georgia Press, 1988), 187.

¹⁰⁸ M. Nikolajeva, *How picturebooks work* (New York: Garland Publishing, 2001), 1.

¹⁰⁹Ο.π 1.

υπάρχουν στις εικόνες, δυνητικά προσφέρεται η ευκαιρία για πολλές ερμηνευτικές επιλογές σε κάποια εικονιστική αφήγηση.¹¹⁰

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι εικόνες δεν αφορούν μόνο αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Η εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσω αφήγησης, είτε ως συμπληρωματικό στοιχείο είτε ως αυτούσιο. Ιδιαίτερα, όταν εντάσσεται με αυτό τον τρόπο στις λογοτεχνικές αφηγήσεις, γίνεται αντιληπτό ότι αποτελεί έναυσμα έναρξης της ερμηνευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι ο αναγνώστης αλληλοεπιδρά με το κείμενο και προβαίνει σε ένα διάλογο με την εικόνα όπου χρησιμοποιώντας το σύνολο των ικανοτήτων και των γνώσεων του, καταφέρνει να καταλήξει σε μία ερμηνεία.

Η πρόσληψη στα βουβά βιβλία

Στο σημείο αυτό θα γίνει ειδική μνεία για τα βουβά βιβλία, διότι εκτός του ότι θα χρησιμοποιηθούν παρακάτω ως διδακτικά εργαλεία στην τάξη, αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα βιβλίων όπου η εικόνα διακατέχει κύριο ρόλο στη λειτουργία τους. Μάλιστα, αποτελούν ένα χρήσιμο μέσο ενδυνάμωσης του οπτικού γραμματισμού. Με άλλα λόγια, δίνουν μεγαλύτερο έναυσμα στους αναγνώστες να μελετήσουν περισσότερο οπτικά στοιχεία όπως το χρώμα, τη σκίαση, το καδράρισμα και το πλάνο μαζί με τα συνήθη στοιχεία του λογοτεχνικού κειμένου όπως τους χαρακτήρες, του σκηνικού και της πλοκής.¹¹¹

Οι αφηγήσεις στα βιβλία αυτά, παρότι βουβές, δεν υστερούν σε τίποτα σε σχέση με αυτές που διέπονται από κείμενο. Η Μίσιου αναφέρει συγκεκριμένα ότι «αναπτύσσουν ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος, συγκροτούνται από στοιχεία που τις συνθέτουν (πλοκή, θέμα, χαρακτήρες, σκηνικό) και μεταφέρουν μηνύματα και ιδέες».¹¹² Η απουσία των λέξεων ωθεί την εικονογράφηση να γίνει πιο σύνθετη, ώστε να μπορεί να

¹¹⁰M. Nikolajeva, «Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks», in Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer & Cecilia Silva-Díaz (edit), *New Directions in Picturebook Research* (New York: Routledge, 2010), 32.

¹¹¹E. Azirpe, T. Colomer & C. Martinez-Roldan, *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (London: Bloomsbury Academic, 2014), 34.

¹¹²M. Μίσιου, *Βουβά Κόμικς και Εικονοβιβλία. Τεχνικές Αφήγησης στα Βιβλία χωρίς Λέξεις* (Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2020), 33.

εκτελέσει τον σκοπό της. Ο συνδυασμός των προσεγγμένων εικόνων, με την οποιαδήποτε αφήγηση που υπάρχει, μπορεί να προκαλέσει σύνθετα συναισθήματα στον αναγνώστη και επίσης του δίνει την ευκαιρία να εξερευνήσει τον οπτικό κώδικα επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να τον οδηγήσει να χρησιμοποιήσει τις πρότερες γνώσεις που έχει όταν ασχολείται με το βιβλίο και με το πέρας της ενασχόλησης του με αυτό να τις επανεκτιμήσει. Η διαφορούμενη, ειρωνική και παιγνιώδης φύση των βιβλίων αυτών δημιουργεί ένα έφορο περιβάλλον για την ανάπτυξη της νοηματοδότησης μέσω της εικόνας. Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ένα άλλο μέσο το οποίο μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της γλώσσας και της επικοινωνίας ως σύνολο.¹¹³

Ταυτόχρονα, χρειάζεται να σημειωθεί ότι με την απουσία των λέξεων δημιουργείται μία πιο ενεργητική δυναμική με τον αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλών διηγήσεων, δηλαδή όσων είναι και οι αναγνώστες. Η εικονιστική ιστορία μπορεί να διηγηθεί και να ερμηνευτεί ανάλογα με την προσωπική οπτική του καθενός. Η Μίσιου επισημαίνει ότι οι αφηγήσεις αυτές «προσφέρονται για μία ή περισσότερες ερμηνείες. Ο αναγνώστης υποχρεούται σε μια προσεχτική παρατήρηση των οπτικών σημάτων, πόσο μάλλον όταν υφίσταται απουσία των λέξεων».¹¹⁴ Επιπροσθέτως, συμπληρώνει ότι «η αφήγηση χωρίς λέξεις προσφέρει ένα διαφορετικό είδος εμπειρίας σε σχέση με μία κειμενική αφήγηση, τόσο για τον συγγραφέα όσο και για τον αναγνώστη».¹¹⁵ Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι οι αφηγήσεις χωρίς λόγια δεν διαφέρουν από τις αφηγήσεις με κείμενο. Η διαφορά τους έγκειται στο επικοινωνιακό μέσο το οποίο αλλάζει. Ωστόσο, όπως και προηγουμένως παρατηρείται σχέση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου.

¹¹³E. Azirpe, T. Colomer & C. Martinez- Roldan, *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (London: Bloomsbury Academic, 2014), 32.

¹¹⁴M. Μίσιου, «Διαβάζοντας στην Τάξη ένα ‘Βουβό’ Κόμικς: Πρόσληψη και Ερμηνεία της Πολιτισμικής Πολυπλοκότητας μέσα από το *The Arrival* του Shaun Tan», στο *Εκπαίδευση και ετερότητα*. (Πάτρα, 2015). 104.

¹¹⁵Ο.π104.

Κεφάλαιο 4

Ζητήματα διδακτικής της λογοτεχνίας στη σύγχρονη τάξη

Η λογοτεχνία

Η λογοτεχνία προσκαλεί τον άνθρωπο να συνδιαλλαγεί με αυτήν είτε υπό τη μορφή του δημιουργού είτε μέσω του μελετητή είτε του αναγνώστη. Ανεξάρτητα εάν υποπίπτει στην αντίληψη μας, βρισκόμαστε κλειδωμένοι με αυτή σε έναν αέναο χορό συναισθημάτων και εξερεύνησης. Μέσω της λογοτεχνίας ο αναγνώστης ταξιδεύει στο σύνολο των ανθρώπινων εμπειριών. Επίσης, η λογοτεχνία δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να ξεφύγει από την πραγματικότητα που ορίζει ο χώρος και ο χρόνος.¹¹⁶ Ο δημιουργός μπορεί να εκφράσει και να επικοινωνήσει στον κόσμο συναισθήματα έρωτα και μεγαλοπρέπειας καθώς και την αναπόφευκτη κατάληξη του θανάτου ή το έρεβος μίας βασανισμένης ψυχής. Η Sloan αναφέρει ότι η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να εκφράσει με λόγια και εικόνες αυτό που πάντα υπήρχε στη φαντασία μας (ή αυτό που πάντα γνωρίζαμε) αλλά δεν μπορούσαμε να το εκφράσουμε αλλιώς.¹¹⁷ Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι η λογοτεχνία είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να ορίσει το σύνολο της εμπειρίας του.¹¹⁸

Από την παιδική ηλικία ερχόμαστε σε επαφή με τη λογοτεχνία. Η πρώτη αυτή συνάντηση γίνεται υπό τη μορφή του παιδικού βιβλίου. Βέβαια, η ενασχόληση με το βιβλίο αυτό σε αυτή την ηλικία διαφέρει από τα επόμενα στάδια, λόγω του ίδιου του μέσου που χρησιμοποιείται. Όπως αναφέρθηκε σε άλλο κεφάλαιο, το τι είναι το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο είναι δύσκολο να οριστεί. Αυτό συμβαίνει γιατί μπορεί το ίδιο το βιβλίο να χρησιμοποιηθεί, με τον τρόπο το οποίο είναι κατασκευασμένο, ως παιχνίδι. Για παράδειγμα, η Γιαννικοπούλου αναφέρει ότι τα βιβλία ως αντικείμενα, εκτός από τη δυνατότητα της ανάγνωσης, «επιπλέον ως καράβια, τρέχουν ως τρενάκια, σκεπάζουν ως παπλωματάκια ή πάλι κρεμιούνται ως πολύχρωμα μόμπιλ πάνω από μωρουδιακές κούνιες».¹¹⁹ Ωστόσο, δεν παύει ο μικρός αναγνώστης να

¹¹⁶L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration*. (New York: The Modern Language Association of America, 1995), 184.

¹¹⁷G. D. Sloan, *The child as a critic: teaching literature in elementary and middle schools* (New York: Teachers College Press, 1984), 15.

¹¹⁸Ο.π. 29.

¹¹⁹Α. Γιαννικοπούλου, *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2008), 18.

μυείται στη λογοτεχνία και στην αφήγηση που προσφέρει το βιβλίο, είτε συμμετέχοντας άμεσα αναλύοντας εικόνες, είτε ως ακροατής της ιστορίας. Ύστερα, η σχέση του ατόμου με τη λογοτεχνία συνεχίζει και σε ένα διαφορετικό πλέον πλαίσιο, μέσω της τυπικής εκπαίδευσης. Εδώ, πλέον, αναπτύσσεται μαζί με την προσωπική-ατομική σχέση με τη λογοτεχνία, η έννοια του συναναγνώστη και της συλλογικής εμπειρίας. Στη συνέχεια, είναι στην επιλογή μας σε ποιο βαθμό βρισκόμαστε σε επαφή με αυτή. Για άλλους, η τέχνη του λόγου είναι κρυμμένη πίσω από άλλες τέχνες όπως το θέατρο και ο κινηματογράφος. Για άλλους είναι ένα αντικείμενο πάθους, μία ευχάριστη ενασχόληση και για άλλους μια από τις παλαιότερες τέχνες. Η Norton δίνει στη λογοτεχνία τη δυνατότητα της παροχής ατελείωτων ωρών περιπέτειας, ευχαρίστησης και ανακάλυψης.¹²⁰ Τα στοιχεία αυτά μπορούν να μεταφερθούν και στη σχολική τάξη.

Η λογοτεχνία είναι ένα αποτελεσματικό μέσω διαπαιδαγώγησης και ένα ισχυρό εργαλείο διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η Rosenblatt αναφέρει ότι η λογοτεχνία δίνει όλες τις πιθανές επιλογές που θα μπορούσε κάποιος να ακολουθήσει καθώς και όλο το εύρος των ηθικών αξιών από το οποίο το άτομο θα ορίσει την προσωπικότητά του.¹²¹ Επιπρόσθετα, έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αφομοίωσης του ατόμου στην κοινωνική κουλτούρα.¹²² Επομένως, το ζήτημα της ανάδειξης της ετερότητας (φυλετική, πολιτισμική, εθνοτική, έμφυλη ή άλλη)¹²³ και του «άλλου» σε συνάρτηση με τη διδασχία της ισότητας, όπως πραγματεύεται η εργασία αυτή είναι προσεγγίσιμο μέσω της λογοτεχνίας. Κατ' επέκταση, ακόμη και τα παιδικά βιβλία μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Σύμφωνα με τον Παπαδάτο «τα παιδικά βιβλία (γνώσεων και λογοτεχνικά) ως αποτελούντα κατά κάποιο τρόπο μέσα έμμεσης αγωγής μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην εκπλήρωση των

¹²⁰D. Norton, *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's literature* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007), 4.

¹²¹L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration* (New York: The Modern Language Association of America, 1995), 19.

¹²²Ό.π 179.

¹²³T. Καλογήρου & Μ. Καραγιάννη «Οι τάσεις της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Από την απεικόνιση της διαφοράς στην αναπαράσταση της διάκρισης», στο Σ. Γαβριηλίδου, *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία, προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους* (Θεσσαλονίκη, University Press, 2021), 35.

.στόχων μιας διαπολιτισμικής συλλογιστικής στην εκπαίδευση και στην αλλαγή των στάσεων αλλά και στη δημιουργία νέων αντιλήψεων». ¹²⁴

Λογοτεχνία και εκπαίδευση

Η λογοτεχνία έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την εύρεση της καταλληλότερης προσέγγισής και ένταξης αυτής στη σχολική τάξη. Η σύγχρονη εκπαίδευση θέλει να φέρει τη λογοτεχνία στην τάξη ως ένα ευχάριστο αντικείμενο μελέτης και όχι ως μία αγγαρεία. Η Αναγνωστοπούλου αναφέρει ότι «η επιτυχία ή αποτυχία της συνάντησης των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα οφείλεται τις περισσότερες φορές, αν όχι πάντα, στον τρόπο με τον οποίον προσεγγίζουν τα κείμενα αυτά στην τάξη». ¹²⁵ Άλλωστε, η ίδια η λογοτεχνική ανάγνωση είναι μια διαδικασία που απαιτεί ενεργή συμμετοχή με το κείμενο και τις ιδέες τις οποίες εκφράζει. ¹²⁶ Ως εκ τούτου, τα παιδιά θα συμμετέχουν στην εκπαίδευση της λογοτεχνίας και θα γίνουν αναγνώστες, μόνο εάν εμπλέκονται συναισθηματικά και εάν εξάπτεται η φαντασία τους.

Για την επιτυχία, λοιπόν, της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην τάξη χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης, όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η διδασκαλία θα πρέπει να προσεγγίζεται με δημιουργική ανάγνωση και αντίστοιχες δραστηριότητες. Αντίστοιχα, είναι και η συνεισφορά του εκπαιδευτικού, η οποία κρίνεται απαραίτητη.

Επομένως, ένας εκπαιδευτικός που προσπαθεί να προωθήσει τη λογοτεχνική πρόσληψη και οργανώνει ανάλογα τις διδακτικές του προσεγγίσεις, δράσεις και παρεμβάσεις, έχει την πιθανότητα να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ως ένα εργαστήριο ιδεών. Ωστόσο, η συμμετοχή του δεν περιορίζεται στο συντονιστικό κομμάτι. Η προώθηση της λογοτεχνικής ανάγνωσης προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του στην εμπειρία των κειμένων. Μέσω της ενεργής ενασχόλησης και συνεργασίας με τον μαθητικό πληθυσμό θα επιτευχθεί μία κοινή αναγνωστική

¹²⁴Γ. Παπαδάτος, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις-Δραστηριότητες* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2009), 142.

¹²⁵Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007), 19.

¹²⁶G. D. Sloan, *The child as a critic: teaching literature in elementary and middle schools* (New York: Teachers College Press, 1984), 1.

εμπειρία, η οποία μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργική σκέψη. Οπότε, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί δυνητικά να προάγει την αισθητική ανάγνωση¹²⁷ και τη στοχαστική αναζήτηση με σκοπό την απόδοση ερμηνειών. Επιπλέον, εφόσον το κείμενο δεν περιορίζεται στις χρηστικές λειτουργίες του, ο αναγνώστης είναι σε θέση να παίζει με αυτό και να το επισκέπτεται εκ νέου, με σκοπό τη δημιουργία μια καινούργιας εμπειρίας.¹²⁸

Για τη συγκεκριμένη συλλογιστική θέση, η Αναγνωστοπούλου παραθέτει: «η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά όταν μπορούν, μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και προκλήσεις, να συσχετίσουν αυτό που διαβάζουν μ' αυτό που έχουν επιθυμία να μάθουν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καλός αγωγός -με την έννοια του ηλεκτρισμού- των κειμένων για να μεταδώσει την επιθυμία γραφής που κρύβουν και να εδραιώσει στους μαθητές του την επιθυμία της ανάγνωσης».¹²⁹ Αντίστοιχα, ο Παπαδάτος αναφέρει ότι, αρχικά, ο δάσκαλος πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη. Επίσης τονίζει ότι πρέπει να είναι γνώστης βασικών τουλάχιστον στοιχείων της λογοτεχνικής θεωρίας και να διαφυλάττει την προηγούμενη αναγνωστική ιστορική και κοινωνική εμπειρία του μαθητή. Παράλληλα, ο ίδιος αναφέρει ότι μέσα από εμπυχωτικές πρακτικές πρέπει να εντάσσει όλα αυτά στη λογοτεχνική διαδικασία και συνάμα να τα διευρύνει, γνωρίζοντας τις περισσότερες πιθανότητες των διαφορετικών ανταποκρίσεων από τους μαθητές. Μάλιστα, αναφέρει συγκεκριμένα ότι «κάθε φορά βέβαια, μέσα από τον 'εποπτικό'- διαμεσολαβητικό του ρόλο, θα προετοιμάζει το έδαφος για τα βιβλία που πρόκειται να προτείνει και το σπουδαιότερο, ο ίδιος ως αναγνώστης μαζί με τον μαθητή και ισότιμα, θα συναλλάσσεται με κάθε κείμενο, σεβόμενος την αναγνωστική εμπειρία της λογοτεχνίας και την ατομικότητα του μαθητή».¹³⁰

Συμπερασματικά, έχει καταστεί σαφές ότι υπάρχει μια σαφή στοχοθεσία σχετικά με τη διδακτική της λογοτεχνίας. Αρχικά, είναι αναγκαία η προώθηση της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου και η απομάκρυνση από τη λογική της στείρας ανάγνωσης και την προσέγγιση του κειμένου μόνο ως ένα αντικείμενο πληροφοριακού χαρακτήρα.

¹²⁷Όπως αναφέρεται στη συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt (βλέπε, κεφάλαιο 3).

¹²⁸Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007), 21.

¹²⁹Ο.π 20-21

¹³⁰Γ. Παπαδάτος, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις-Δραστηριότητες* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2009), 31-32.

Δεύτερον, εντοπίζεται η προαγωγή μιας αναγνωστικής κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων. Δηλαδή, το σύνολο των ατόμων μίας εκπαιδευτικής κοινότητας έρχεται πιο κοντά με επίκεντρο το λογοτεχνικό κείμενο. Τέλος, ο σκοπός της διδασκαλίας είναι να δημιουργήσει συστηματικό «κριτικό αναγνώστη»¹³¹ που θα συμμετέχει με τη βούληση του στην αναγνωστική διαδικασία και θα προσεγγίζει τη λογοτεχνία με μία δημιουργική διάθεση.

Περί διδακτικής εικονοβιβλίων

Εκτός της κλασικής κειμενική αφήγησης στη λογοτεχνία, ιδιαίτερη παρουσία στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία έχει και η εικονιστική αφήγηση. Η εικόνα εισάγεται από πολύ μικρή ηλικία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας καθώς το παιδί δεν έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό ή και καθόλου τον λεκτικό γραμματισμό και γραφή, ώστε να μπορεί να εκφραστεί με ευκολία. Η επιλογή της χρήσης της εικόνας γίνεται γιατί το παιδί συνήθως εκφράζεται μέσα από την εικονοποίηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του. Με άλλα λόγια, η εικόνα έχει τη δυνατότητα να είναι ο φορέας πληροφορίας και σημασίας.¹³²

Η εικονιστική αφήγηση ταιριάζει από τη φύση της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στους σκοπούς αυτού. Συγκεκριμένα η Μίσιου αναφέρει ότι «στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, τα βουβά βιβλία, και ιδίως τα εικονοβιβλία, θεωρούνται ένα από τα καλύτερα εργαλεία μάθησης.»¹³³ Αυτό συμβαίνει γιατί όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με την εικόνα, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μία σχέση παιχνιδιού με αυτήν και να εξερευνήσει τα νοήματα της. Η Αναγνωστοπούλου, για την εξερευνητική αυτή διάθεση, αναφέρει ότι «τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν τις εικόνες μαθαίνοντας να φτιάχνουν εικόνες, συνθέτοντας και αποσυνθέτοντας τες, με κίνητρο την επιθυμία να διεισδύσουν σ' αυτές. Έτσι οι εικόνες γίνονται το στήριγμα της επιθυμίας των παιδιών να οικειοποιηθούν τον κόσμο».¹³⁴

¹³¹ Ο.π 33.

¹³² Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007), 41.

¹³³ Μ. Μίσιου, *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020), 16.

¹³⁴ Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007), 42.

Στο θέμα της ένταξης της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη, η ανάγνωση της εικόνας, σε αναλογία με την κειμενική αφήγηση, απαιτεί μια σειρά νοητικών ενεργειών από τον μαθητή με σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία της.

Σε συνάρτηση με το θέμα η Μίσιου τις ορίζει ως εξής:

- Παρατήρηση της εικόνας
- Συλλογή οπτικών ενδείξεων
- Ακρόαση του λόγου των άλλων και ανταλλαγή απόψεων
- Σύνταξη των ενδείξεων, ώστε να κτιστεί το νόημα
- Συσχετισμοί του νοήματος με τον αναγνώστη, με τους άλλους, με τον πολιτισμό του.¹³⁵

Ως εκ τούτου, η ενασχόληση με τις εικονιστικές αφηγήσεις στην τάξη θέτει τους αναγνώστες σε ένα ενεργό ρόλο. Αυτό συμβαίνει γιατί χρειάζεται να αποκωδικοποιήσουν το νόημα, να κάνουν συσχετισμούς της με τη πρότερη γνώση τους και τέλος να αποδώσουν μία ερμηνεία. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή των αναγνωστών θα είναι άμεση, χαρακτηριζόμενη από έναν παραγωγικό διάλογο με τις εικόνες, οι οποίες διαβάζονται είτε καθεμία ξεχωριστά, είτε στη σειρά κατά διαδοχή. Στη διάρκεια αυτής της αναγνωστικής διαδικασίας οικοδομούνται προσδοκίες και ενεργοποιούνται σημασιολογικά συμπεράσματα, που είτε θα επιβεβαιώσουν την αρχική θεώρηση του ατόμου για την αρχική ιδέα που έχει κατά την πρώτη επαφή με την εικόνα, είτε θα αποτελέσουν αφορμή επανεκτίμησης αυτών.¹³⁶

Αποτελεί κοινό τόπο ότι η γκάμα των ζητημάτων που πραγματεύεται η λογοτεχνία μέσω των εικονιστικών αφηγήσεων είναι αρκετά μεγάλη. Έτσι, λοιπόν, δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί μία ομάδα συναναγνωστών στην τάξη, η οποία θα προσεγγίζει τα ζητήματα με κοινή αναφορά. Όπως αναφέρουν οι Azirpe, Colomer και Martinez- Roldan, όταν τα βιβλία διαπραγματεύονται θέματα όπως τη διαπολιτισμικότητα, τη μετανάστευση και την προσφυγιά, τα παιδιά ταυτίζονται και σταδιακά εντάσσονται στην ομάδα. Άλλωστε, τα καλά εικονοβιβλία σχετικά με τη μετανάστευση μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτές τις ευαίσθητες πτυχές του θέματος

¹³⁵M. Μίσιου, «Η συμβολή των βιβλίων χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα», *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, (2019), 310, doi.org/10.26262/istal.v23i0.7350

¹³⁶Ο.π 313.

αυτού μέσω της προσεκτικής απεικόνισης τους όπως και να ενθαρρύνουν την ενδοσκόπηση των αναγνωστών παρέχοντας ταυτόχρονα μία ιστορία σε λογοτεχνικά πλαίσια όσο και μία οπτική ευχαρίστηση.¹³⁷

Τα βουβά βιβλία στο μαθησιακό περιβάλλον

Ως προς τα βουβά βιβλία, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποτελούν ένα από τα εργαλεία της σύγχρονης προσέγγισης της λογοτεχνίας. Η απουσία του κειμένου βοηθάει στην απομάκρυνση από τη λογική της γλωσσο-κεντρικής αντίληψης της λογοτεχνίας. Πλέον, η αποκωδικοποίηση του κειμένου απαιτεί την ανάπτυξη καινούργιων ικανοτήτων και την ενίσχυση άλλων γραμματισμών, όπως αυτή του οπτικού.¹³⁸ Μάλιστα, προσφέρουν αρκετές εναλλακτικές δυνατότητες σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο κατανόησης των κειμένων. Η χρήση αυτών των βιβλίων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν νέους τρόπους ανάγνωσης, να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές νοητικές διαδικασίες και τη φαντασία τους, ενώ παράλληλα τους προσφέρει ευκαιρίες αυτόνομης εργασίας εκτός της λογικής της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης. Ειδικότερα, τα βουβά βιβλία προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να εξασκήσουν τις δεξιότητες τους τόσο ως αναγνώστες όσο και ως δημιουργοί. Ταυτόχρονα, αποτελούν μία νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της περιγραφής, της κατανόησης και της ερμηνείας, στη διάρκεια της οποίας εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο και αναπτύσσονται οι σημασιολογικές δεξιότητες.¹³⁹ Άλλωστε, οι εικόνες μπορεί να αποτελούν από τη φύση τους μία απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά δεν παύουν να είναι για τη λογοτεχνική αφήγηση ο κεντρικός άξονας στη διαδικασία της ερμηνείας και η κινητήριος δύναμη της ιστορίας.¹⁴⁰

Η απουσία του κειμένου στις λογοτεχνικές αφηγήσεις κατέχει ένα ακόμη πλεονέκτημα που αφορά τη χρήση της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με έντονη την παρουσία της ετερότητας. Μία από τις πιο κύριες περιπτώσεις διαφορετικότητας είναι αυτή της γλωσσικής. Πιο αναλυτικά, εφόσον το βουβό βιβλίο είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για τη διδασκαλία που επικεντρώνεται στις εναλλακτικούς μεθόδους γραμματισμού, δίνεται

¹³⁷E. Azirpe, T. Colomer & C. Martinez- Roldan, *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (London: Bloomsbury Academic, 2014), 2.

¹³⁸M. Conrad, E. Winter & M. Michalak, «A Case Study on Interactive Wordless Picturebooks and their Potentials within a Multilingual Classroom», *Journal of Literary Education* n. 5, (2021), 12.

¹³⁹M. Μίσιου, «Η συμβολή των βιβλίων χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα» *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, (2019), 315, DOI: <https://doi.org/10.26262/istal.v23i0.7350>

¹⁴⁰R. Lubis, «The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books», *Journal Advances in Language and Literary Studies*, Vol. 9 Issue: 1, (2018), 48. doi:10.7575/aiac.all.v.9n.1.

η δυνατότητα μέσω αυτού να εισαχθεί και η έννοια της αισθητικής πρόσληψης. Επιπλέον, ενισχύεται και η συμμετοχή του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από την παράμετρο της γλωσσικής επάρκειας. Συμπερασματικά, το κάθε βιβλίο το οποίο φιλοξενεί τέτοιου είδους αφηγήσεις, είναι κατάλληλο για τη χρήση του στην εκπαίδευση σε οποιαδήποτε γλώσσα ή κουλτούρα.¹⁴¹

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η λογοτεχνία καθαυτή είναι ένα μέσο το οποίο προβάλλει επιθυμητές συμπεριφορές, συναισθήματα σχετικά με διάφορα κοινωνικά θέματα όπως και κοινά και προσωπικά πρότυπα.¹⁴² Υπό τη σκοπιά της συναλλακτικής θεωρίας ο αναγνώστης συναντάται με το λογοτεχνικό κείμενο και ενεργοποιεί τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του, τις δομές της κατανόησης, την πρότερη αναγνωστική του εμπειρία, την άποψή του για τον κόσμο στον οποίο ζει και τα συναισθήματά του. Το κείμενο με τη σειρά του επηρεάζει τον αναγνώστη προσθέτοντας, αφαιρώντας ή τροποποιώντας τα παραπάνω και αποτελεί κινητήριο δύναμη για εξερεύνηση διεγείροντας ταυτόχρονα τη φαντασία του.¹⁴³

Η ανάγνωση βουβών βιβλίων μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της λογοτεχνία όπως και να ενισχύσουν την κατανόηση στο ζήτημα της νοηματοδοσίας και της γενικότερης διαχείρισης ενός κειμένου από τον αναγνώστη. Γενικότερα, είναι φανερό ότι τα βουβά βιβλία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να διαβάζουν βιβλία με πολλαπλά επίπεδα νοήματος και διάφορες πιθανές ερμηνείες. Ωστόσο, ίσως σημαντικότερο όλων είναι ότι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διαβάζουν μία ιστορία με τον δικό τους ρυθμό και τρόπο και να χρησιμοποιήσουν αυτήν την εμπειρία για να ενισχύσουν ακόμη και τον κειμενικό τους λόγο.¹⁴⁴

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν ερεθίσματα για την ανάπτυξη της χρήσης των βουβών βιβλίων και τις δυνατότητες προώθησης της διαπολιτισμικής συνείδησης που παρέχουν καθώς και την έννοια της ισότητας στην τάξη. Κλείνοντας, όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για την επίτευξη του στόχου αυτού καθοριστικό ρόλο κατέχει ο εκπαιδευτικός που, όχι μόνο καλείται να μεταδώσει την αγάπη του για το

¹⁴¹M. Conrad, E. Winter & M. Michalak, «A Case Study on Interactive Wordless Picturebooks and their Potentials within a Multilingual Classroom» *Journal of Literary Education* n. 5, (2021), 10.

¹⁴²L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration* (New York: The Modern Language Association of America, 1995), 212.

¹⁴³Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007), 27.

¹⁴⁴M. A. Arif, «Reading from the Wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books», *CCSE Journal*, (2008), 125.

βιβλίο και να το χρησιμοποιήσει ως εργαλείο γνώσης και αγωγής, αλλά και να παρέχει ένα ασφαλές και ισότιμο περιβάλλον στους μαθητές του. Ειδικότερα, ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο δάσκαλος έχει ως στόχο του να εμπνεύσει αρχικά το αίσθημα του σεβασμού προς τη χώρα υποδοχής. Επιπρόσθετα, ο ίδιος σκοπεύει να εμφυσήσει τις αξίες της ζητούμενης διαπολιτισμικότητας, δηλαδή της αποδοχής της ετερότητας, του σεβασμού, της συνεργασίας και της φιλίας μεταξύ των διαφορετικών εθνοτήτων.¹⁴⁵

¹⁴⁵Γ. Παπαδάτος, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία, Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις-Δραστηριότητες* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2009), 143.

Ερευνητικό Μέρος

Από τη θεωρία στην πράξη

Στοχοθεσία – Μεθοδολογία

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας θα παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση με θέμα την ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης μέσα από τα βουβά βιβλία. Συγκεκριμένα, η προσπάθεια θα επικεντρωθεί στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα εμφυσήσει ένα ουσιαστικό αξιακό πλαίσιο με διαπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές αξίες όπου σταδιακά θα δημιουργηθεί ένας ενεργός πολίτης που θα διέπεται από πνεύμα συνεργατικότητας, καλλιεργημένης ενσυναίσθησης, με αντιρατσιστική στάση ζωής και αντίθετος στη χρήση στερεοτύπων. Η προσέγγιση αυτή θα αποτελείται από 14 διδακτικές ενότητες συνοδευόμενες από φύλλα εργασίας. Το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας είναι βασισμένο σε έξι βουβά βιβλία με θέμα τη μετανάστευση και την προσφυγιά.¹⁴⁶ Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καθένα από τα βουβά βιβλία που θα αξιοποιηθούν, αποτελούν ολοκληρωμένες αφηγήσεις, με τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνευτικών και αφηγηματικών προσεγγίσεων.

Μέσα από την επίτευξη του αρχικού σκοπού, την ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης, σε κάθε διδακτική ενότητα τίθεται ως στόχος να παραχωρείται ενεργητικός ρόλος στον αναγνώστη, αφενός κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και αφετέρου στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ένας ακόμη στόχος είναι να καλλιεργηθεί και να ενδυναμωθεί το ομαδο-συνεργατικό πνεύμα. Οι αναγνώστες θα έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τις εντυπώσεις που θα τους αφήσει μία πρώτη ανάγνωση. Παράλληλα θα ενισχυθεί η αναγνωστική ικανότητα του ατόμου μέσα από τις διηγήσεις των βιβλίων και των εικόνων τους, δίνοντας του κίνητρα να επιστρέψει στο μέλλον στα βουβά βιβλία ανεξαρτήτως θέματος. Επιπλέον, θα ενδυναμωθεί η κριτική του ικανότητα και ο εικονιστικός γραμματισμός του. Μέριμνα κατά τη δημιουργική διαδικασία των

¹⁴⁶ Τα βιβλία θα παρουσιαστούν παρακάτω.

παρεμβάσεων αποτελεί η δημιουργία ενός πλαισίου για την επισύναψη καλύτερων σχέσεων με τη λογοτεχνία.

Ταυτόχρονα σε συλλογικό επίπεδο, στόχο αποτελεί η προώθηση της δημιουργίας μίας κοινότητας συναναγνωστών, όπως αναφέρεται σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι οποίοι θα έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν μία κοινή λογοτεχνική εμπειρία και να απολαύσουν τα οφέλη της. Σε αυτή την κοινότητα αναγνωστών, δύναται να αναπτυχθεί η οπτική ικανότητα του μαθητή που θα του δώσει την ευχέρεια να προσεγγίσει τις εικόνες με σκοπό, όχι απλά την κατανόηση τους, αλλά και την απόδοση της δικής του ερμηνείας σε αυτές, είτε κατά μόνος είτε συλλογικά.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ακολουθεί, κατά βάση, μια συγκεκριμένη λογική. Η πορεία της διδασκαλίας θα αναπτύσσεται σε ξεχωριστές φάσεις που θα ακολουθούν την εξής διαδρομή: προετοιμασία των μαθητών με εισαγωγικού τύπου ερωτήσεις πάνω στο θέμα, μελέτη των βιβλίων, η οποία θα ακολουθείται από ατομική ή ομαδική εργασία με στόχο την ερμηνευτική διαδικασία και στο τέλος την εκπόνηση έργου από τους μαθητές σχετική με το θέμα της εκάστοτε διδακτικής. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν εάν απέκτησαν καινούργια γνώση, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ξύπνησαν μέσα από τις αναγνώσεις τόσο κατά τη διάρκεια, αλλά όσο και με το πέρας των δραστηριοτήτων.

Στην πρόταση αυτή, το κάθε βιβλίο αντιμετωπίζεται ως ένα αυτοτελές καλλιτεχνικό έργο. Θα μελετάται στα πλαίσια ερωτοαπαντήσεων ή διαλόγου μεταξύ των μαθητών, πρακτική την οποία ακολουθεί η διδακτική της λογοτεχνίας.

Η μεθοδολογία στην οποία βασίζεται αυτή η διδακτική πρόταση συνδυάζει θεωρητικά στοιχεία από τη θεωρία της πρόσληψης και τους σύγχρονους στόχους της διδακτικής της λογοτεχνίας, όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, πάντα υπό το πρίσμα διαπολιτισμικών και πολυπολιτισμικών ιδανικών, τα οποία έχουν ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών και στοχεύουν σε μία δίκαιη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά μερικά από τα σημεία που αφορούν τα φύλλα εργασίας, το υλικό και την εκπαιδευτική μέθοδο τους:

- Ο τρόπος προσέγγισης των αντικειμένων υπό έρευνα θα είναι αναλυτικός, συγκριτικός και συνθετικός. Η επιλογή θα γίνεται ανάλογα με το σύνολο των δραστηριοτήτων που θα προτείνεται.
- Οι μαθητές θα λειτουργούν κατά κύριο λόγο σε ομάδες, ώστε να ενισχύεται η συνεργασία και να προετοιμάζεται η κοινωνία συναναγνωστών. Σε περίπτωση που θα ενεργούν ατομικά, το αποτέλεσμα της μελέτης τους θα ανέρχεται αργότερα σε συλλογικό επίπεδο.
- Η ολοκλήρωση της διδακτικής αυτής πρότασης, αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία. Ο χρόνος εκπόνησης ολόκληρου του εγχειρήματος εκτιμάται να είναι μία ολόκληρη σχολική χρονιά, αν αναλογιστούμε τις πραγματικές συνθήκες μιας σχολικής τάξης (πρόγραμμα σπουδών, διαγωνίσματα, περίοδος διακοπών, αργίες κ.λπ.). Βέβαια, η διάρκεια αυτή μπορεί να μειωθεί εάν οι δράσεις αυτές ενταχθούν και σε κάποια από τα πολιτιστικά προγράμματα όπως αυτά προβλέπονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με γνώμονα μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, οποιαδήποτε δραστηριότητα μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε ηλικία των μαθητών που έχουμε κάθε φορά σε μία τάξη.
- Τα φύλλα εργασίας έχουν σχεδιαστεί και διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη είτε ως σύνολο είτε μεμονωμένα.
- Κατά τη διάρκεια της πρότασης, τα βιβλία θα διαβαστούν πολλές φορές από τους μαθητές. Ωστόσο, η δυνατότητα των πολλαπλών αναγνώσεων είναι ένας από τους στόχους τους οποίους θέτουμε, ώστε οι μαθητές να βιώνουν ξανά την εμπειρία της ανάγνωσης. Τα ερεθίσματα τα οποία θα τους δίνονται, θα τους επιτρέπουν να ανακαλύπτουν κάθε φορά καινούργια πράγματα. Με άλλα λόγια κάθε δραστηριότητα θα δίνει κάποιο διαφορετικό έναυσμα με σκοπό να ανακαλύπτεται κάποια καινούργια πτυχή της αφήγησης ή να εντοπίζεται κάποια καινούργια λεπτομέρεια της εικόνας. Θα λέγαμε γενικότερα ότι στόχος είναι να δίνεται μία ακόμη ευκαιρία για μία νέα αισθητική πρόσληψη.
- Όλοι οι μαθητές θα διαβάσουν όλα τα βιβλία, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο μια ευχέρεια σχετικά με την κάθε αφήγηση ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τις επιλογές των συναναγνωστών τους σε ό, τι αφορά τις απαντήσεις που θα δώσουν στα εκάστοτε ερωτήματα των διαφόρων

δραστηριοτήτων και άρα να συμμετέχουν πιο ολοκληρωμένα στο σύνολο της αναγνωστικής εμπειρίας στην τάξη.

- Οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, έχουν σκοπό να κινητοποιήσουν δεξιότητες που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν το εκάστοτε βιβλίο, καθώς το κάθε βιβλίο υπαγορεύει τη δική του διαχείριση. Κάποιες αφορούν τη δραματοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων και άλλες αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου. Για την πραγματοποίηση αυτών, αξιοποιείται συνήθως η θεματική του κάθε βιβλίου, οι χαρακτήρες ή συγκεκριμένες σκηνές από τα βιβλία που αναγνώστηκαν.
- Υπήρξε κύριο μέλημα, κάθε διδακτικό σενάριο που παρατίθεται, να είναι εκτενές.
- Πριν την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο να συντάξουμε μια σειρά από κανόνες παιχνιδιού λογοτεχνικής ανάγνωσης¹⁴⁷ στην τάξη. Αυτό θα αποτελέσει μια ξεχωριστή διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, είναι ζωτικής σημασίας να τονίσουμε στους μαθητές ότι ο καθένας έχει το δικαίωμα να εκφράσει την άποψη του, να εκφέρει μία γνώμη ή να μοιραστεί την εμπειρία του. Επίσης, σε περίπτωση ερμηνευτικής προσέγγισης ενός βιβλίου, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις εφόσον είναι τεκμηριωμένες με στοιχεία παρμένα από το αντικείμενο που μελετάμε κάθε φορά. Τέλος, η μόνη μορφή κριτικής η οποία είναι επιθυμητή και αποδεκτή είναι αυτή που έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση της άποψης που εκφράζεται με εποικοδομητικά στοιχεία (constructive feedback). Σε κάθε περίπτωση θέλουμε να προαχθεί η ελευθερία του λόγου και ο παραγωγικός διάλογος.
- Εκτός από το κεντρικό θέμα τα βιβλία προσφέρουν τη δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων καθώς κάθε φορά μπορούμε να το εξετάσουμε με διαφορετικό σκοπό. Για παράδειγμα, μπορούμε να εξετάσουμε τόσο τα συναισθήματα που μπορεί να ξυπνήσει το κάθε βιβλίο ως προς την ερμηνεία του όσο και την αισθητική αξία των χρωμάτων μίας εικόνας. Σε κάθε περίπτωση, η κάθε ανάγνωση θέλει να προσθέσει στο γενικότερο σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός αναγνώστη με κριτική στάση απέναντι στο λογοτεχνικό έργο και όρεξη για ανάγνωση.

¹⁴⁷ Μίσιου, Μ. *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη. Ξεφυλλίζοντας τον Γκόσινι (θεωρητικές, ερμηνευτικές και διδακτικές διαστάσεις)*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ, 2010, σ. 297.

- Τα φύλλα εργασίας είναι χωρισμένα σε πέντε θεματικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αφορά τρεις εισαγωγικές παρεμβάσεις οι οποίες έχουν ως στόχο να ορίσουν τις επόμενες δραστηριότητες. Δηλαδή, θα μυήσουμε τους μαθητές στη γενικότερη θεματική με την οποία θα ασχοληθούμε, αποσαφηνίζοντας τις ορολογίες. Ακόμη, θα βάλουμε στην τάξη τα βουβά βιβλία και θα εξετάσουμε τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους. Η δεύτερη ομάδα (φύλλα 4-6) θα εξετάσει τη θεματική του ταξιδιού στα βιβλία. Η τρίτη ομάδα (7-8) θα αφορά τη μετάβαση-πέρασμα στην καινούργια πραγματικότητα και με ποιον τρόπο αυτή επιτυγχάνεται. Στην τέταρτη ομάδα (9-10) θα ασχοληθούμε με την προσαρμογή στην καινούργια πραγματικότητα. Στην τελευταία ομάδα θα ασχοληθούμε με τη θεματική της συνύπαρξης (11-12). Η σειρά αυτή ακολουθεί τη λογική με την οποία εξελίσσονται οι ιστορίες στα βιβλία μας, οπότε προτείνεται να ακολουθηθεί ως έχει. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δε θεωρούμε ότι αυτή η σειρά είναι απόλυτη. Η κάθε τάξη/ αναγνωστική ομάδα έχει τις δικές τις ιδιαιτερότητες και άρα μπορεί να προσαρμόσει την προσέγγιση της αντίστοιχα.
- Με την ολοκλήρωση των παραπάνω πέντε ενοτήτων, θα ορίσουμε δύο ακόμη διδακτικές ενότητες (13 - 14). Η μορφή τους θα ακολουθεί την ίδια λογική με πριν, αλλά θα έχει ένα περισσότερο αξιολογικό χαρακτήρα.
- Το βιβλίο *«Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη. Ξεφυλλίζοντας τον Γκόσινι»* αποτέλεσε πηγή έμπνευσης κατά τη δημιουργία μερικών φύλλων εργασίας.

Φυσικά, το πλαίσιο δράσης το οποίο προτείνεται, είναι ανοιχτό σε επεξεργασία. Τα επιλεγμένα βουβά βιβλία δίνουν πολλαπλούς τρόπους αξιοποίησης και τη δυνατότητα δημιουργίας περισσότερων φύλλων εργασίας. Η διαχείριση του υλικού βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ο συντονιστής του έργου μπορεί είτε να διευρύνει είτε να μικρύνει την προσέγγιση ανάλογα με τις ανάγκες και την ευελιξία που χρειάζεται.

Στις παρακάτω διδακτικές προτάσεις, γίνεται λόγος για την ετερότητα κυρίως με εθνοτικό πρόσχημα. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε ζητήματα μετανάστευσης και προσφυγιάς. Οπότε, δεν γίνεται αναφορά στις υπόλοιπες μορφές ετερότητας (θρησκευτική, φυλετική κ.λπ.).

Υλικό

Για τη διεκπεραίωση των φύλλων εργασίας θα χρησιμοποιήσουμε έξι βουβά βιβλία, που μέσα από τις αφηγήσεις και τις εικόνες τους, προσφέρουν μία πληθώρα ευκαιριών ως προς την αξιοποίηση τους σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα έργα αυτά είναι τα παρακάτω:

- «*Η Άφιξη*» του Shaun Tan, εκδόσεις Φουρφούρι, 2021.
- «*Το Μπαλκόνι*» της Μελίσα Καστριγιόν, εκδόσεις Ποταμός, 2020.
- «*Το χάρτινο Καραβάκι: Μια ιστορία μεταναστών*», («*The Paper boat: A refugee story*») της Thao Lam, εκδόσεις Owlkids Books, 2020.
- «*Το ταξίδι*», («*The Voyage*») των Robert Vescio και Andrea Edmonds, εκδόσεις EK Books, 2019.
- «*Μετανάστες*», («*Migrants*») της Issa Watanabe, εκδόσεις Gecko Press, 2020.
- «*Μεταναστεύοντας*», («*Migrando*») της Mariana Chiesa Mateos, εκδόσεις Petra Ediciones, 2011.

Το κάθε ένα από τα βιβλία μπορεί να μελετηθεί ξεχωριστά με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης. Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, θα μελετηθούν και υπό την οπτική τεσσάρων διαφορετικών θεματικών ενοτήτων: του ταξιδιού, της μετάβασης-περάσματος στη νέα πραγματικότητα, της προσαρμογής σε αυτή και της συνύπαρξης με τον νέο πληθυσμό.

Το κάθε βιβλίο πραγματεύεται μοναδικά το κεντρικό του ζήτημα. Αν και τα βιβλία *The paper boat* και *The Voyage* έχουν ως κεντρικό τους θέμα την προσφυγιά και τα υπόλοιπα τη μετανάστευση, οι αφηγήσεις είναι μοναδικές και οι όποιες ομοιότητες μεταξύ τους, ενισχύουν η μία την άλλη. Βέβαια, ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι απόλυτος. Αυτό συμβαίνει και σε άλλα βιβλία (πχ. *Migrando*) καθώς μπορούμε να βρούμε στοιχεία μίας προσφυγικής ιστορίας όσο και μεταναστευτικής. Ωστόσο, η κάθε θεματική ενότητα που έχουμε ορίσει είναι ξεκάθαρη σε κάθε βιβλίο και εύκολα διακριτή. Για παράδειγμα, το αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του ταξιδιού είναι ευδιάκριτα σε όλα τα βιβλία. Η μόνη διαφορά έγκειται στην ένταση και τη μορφή με την οποία γίνονται αντιληπτά.

Σχετικά με τον διαχωρισμό των ενοτήτων, στο κάθε βιβλίο η έννοια του ταξιδιού είναι η πρώτη που συναντάμε. Οι πρωταγωνιστές των αφηγήσεων αφήνουν πίσω το σπίτι τους ή και την οικογένειά τους (*Η Αφιξη*) και καταφθάνουν σε έναν καινούργιο τόπο. Η αιτία για το ξεκίνημα μπορεί να είναι είτε ο πόλεμος (*The Voyage, The paper boat*) είτε η αναζήτηση μίας καλύτερης ζωής. Βέβαια, σε κάποια βιβλία ο λόγος για το ταξίδι δεν είναι ξεκάθαρος (*Η άφιξη, Migrants, Migrando*) και αφήνεται στη φαντασία του αναγνώστη. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, παρατηρούμε ότι οι πρωταγωνιστές μπορεί να έχουν ένα ομαλό ταξίδι (*Η Αφιξη, Το μπαλκόνι*) ή μια εντελώς διαφορετική εμπειρία, γεμάτη από δυσκολίες, κινδύνους, κακουχίες (*The paper boat, The voyage, Migrando*) ακόμη και θάνατο. (*Migrants*).

Ως προς τη θεματική της μετάβασης στη νέα πραγματικότητα, μπορούμε να εντοπίσουμε, τα σχετικά πρόσφατα, τεκταινόμενα που παρατηρούνται στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου (*The Voyage, Migrants, Migrando*). Η παρουσίαση και η μελέτη αυτών των βιβλίων στην τάξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν, με τη βοήθεια των εικόνων, τις επιπτώσεις του πολέμου στη μέση οικογένεια ενός τόπου και με αυτόν τον τρόπο να επιτευχθεί η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Στη θεματική της μετάβασης θα γίνει λόγος για τη φύση που μπορεί να έχει αυτή η εμπειρία για τον εκάστοτε άνθρωπο. Δηλαδή, θα τονίσουμε τις συνθήκες μίας μεταβατικής περιόδου που βιώνουν οι πρόσφυγες ενός πολέμου όπως και τις συνθήκες μίας μεταναστευτική κίνησης. Στην τελευταία περίπτωση, μπορούμε να συζητήσουμε ότι και οι συνθήκες αυτές μπορούν να χαρακτηρίζονται από αντιξοότητες και από μία πάλη για επιβίωση καθώς η έννοια της μετανάστευσης δεν έχει πάντα τις ευνοϊκότερες συνθήκες, ούτε ακολουθεί πάντα τις επίσημες διαδικασίες (πχ. *Migrants*). Όσον αφορά το θέμα του αναγκαστικού εκπατρισμού λόγω πολέμου, η παρουσίαση και η μελέτη αυτού των βιβλίου στην τάξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν, τις επιπτώσεις του πολέμου. (*The Voyage, The paper boat*).

Κατά τη διάρκεια της προσαρμογής στη νέα πραγματικότητά, οι αφηγήσεις δίνουν βάση στην ανάγκη και την προσπάθεια των πρωταγωνιστών να εγκλιματιστούν (*Η Αφιξη, Το μπαλκόνι*). Σε κάθε περίπτωση, στα βιβλία δεν αναφέρεται συγκεκριμένα κάποια εθνική ταυτότητα, μπορούμε μέσα από τις εικόνες του εκάστοτε βιβλίου να βοηθήσουμε τον κάθε αναγνώστη να ταυτιστεί ή έστω να κατανοήσει λίγο καλύτερα

το εγχείρημα κάποιων ανθρώπων να κάνουν ένα νέο ξεκίνημα μακριά από την πατρίδα τους και το οτιδήποτε γνώριμο.

Σχετικά με τη θεματική της συνύπαρξης, η έντονη παλέτα χρωμάτων (εκτός από τα βιβλία *Η Άφιξη* και *The paper boat*) και η χρωματική αντίθεση (*Migrants*) κατά την αφήγηση, ενισχύει την ελπιδοφόρα κατάληξη του βιβλίου. Επιπλέον, μπορούμε να εντοπίσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο πρωταγωνιστής από μία μειονοτική ομάδα μπορεί να επηρεάσει την κοινωνία που την υποδέχεται και να την αλλάξει προς το καλύτερο (*Το μπαλκόνι*) ή να συνυπάρχει αρμονικά στο νέο περιβάλλον (*Η Άφιξη*, *The Voyage*). Σε κάθε περίπτωση παρατηρούμε τη δημιουργία μίας διαπολιτισμικής κοινότητας.

Στα βιβλία αυτά η αφήγηση γίνεται κυρίως μέσω των εικόνων.¹⁴⁸ Το γεγονός ότι στα βιβλία αυτά λείπει ο εκτενής κειμενικός λόγος, ενισχύει τον σκοπό της διαπολιτισμικότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί η γλώσσα δεν τίθεται ως εμπόδιο ως προς τη διαδικασία της αισθητικής πρόσληψης σε περίπτωση που υπάρχουν αλλόγλωσσοι μαθητές. Μάλιστα, η απουσία του έντονου λεκτικού κώδικα ενδεχομένως οδηγεί σε ένα πιο λεπτομερές και προσεκτικό διάβασμα ώστε να δώσει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να αποκρυπτογραφήσει καλύτερα την αισθητική διάσταση των εικόνων και να δημιουργήσει τη δική του ερμηνεία. Τέλος, η απουσία λέξεων σε συνδυασμό με τη λεπτομέρεια των εικόνων, έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν αλλά και να δημιουργήσουν έντονα συναισθήματα.

¹⁴⁸ Μόνο στο βιβλίο *The Voyage* βρίσκουμε 14 λέξεις μέσα στην αφήγηση. Η ύπαρξη φανταστικού γραπτού λόγου, όπως στην περίπτωση του βιβλίου *Η Άφιξη*, δεν λαμβάνεται υπόψιν διότι εξυπηρετεί διαφορετικό σκοπό.

Διδακτικές ενότητες

Διδακτική ενότητα 1

[Φύλλο εργασίας 1 – Αποσαφήνιση ορισμών. Οι όροι: πρόσφυγας και μετανάστης]

Ξεκινώντας, θα γίνει μια προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων πρόσφυγας και μετανάστης. Ο ξεκάθαρος διαχωρισμός των ορισμών αυτών είναι απαραίτητος για τη μετέπειτα συζήτηση του ζητήματος ετερότητας και της φύσης της. Ο εκπαιδευτικός¹⁴⁹ θα μοιράσει το ερωτηματολόγιο, που θα απαντηθεί ατομικά και γραπτά από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο στόχος της διαδικασίας αυτής είναι να εκτιμηθεί η γνώση των μαθητών στο ζήτημα και να κατατεθούν οι εμπειρίες του κάθε μαθητή.

1) Τί σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς τις λέξεις πρόσφυγας και μετανάστης;

Αυτή η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί με τη λογική της ιδεοθύελλας. Οι μαθητές θα μοιραστούν τις ιδέες τους και ο εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής θα τις καταγράφει στον πίνακα της τάξης.

2) Που έχεις συναντήσει τις λέξεις αυτές;

Οι μαθητές δύνανται να ανακαλέσουν κάποια μνήμη ή περιστατικό.

3) Γνωρίζεις κάποιον πρόσφυγα στη γειτονιά ή στο κοινωνικό σου περιβάλλον;

Έχεις κάποια σχέση με αυτόν; Αν ναι, περίγραψε την.

4) Συζητάτε καθόλου στην οικογένεια ή στην παρέα σου για το ζήτημα της μετανάστευσης ή της προσφυγιάς; Μπορείς να αναφερθείς σε κάποιο περιστατικό που θυμάσαι έντονα;

5) Ένα βιβλίο με τίτλο : «Το ταξίδι»¹⁵⁰, τι θα μπορούσε να πραγματεύεται;

6) Πώς θα μπορούσε να σχετίζεται ένα βιβλίο με τίτλο : «Το μπαλκόνι», με τη μετανάστευση;

Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει διευκρινιστικές οδηγίες. Δηλαδή, θα μπορούσε να προτείνει στους μαθητές να σκεφτούν όχι μόνο σε γενικό επίπεδο, αλλά να προσπαθήσουν να κάνουν σύνδεση με τις παραπάνω ερωτήσεις.

¹⁴⁹ Η χρήση του αρσενικού γένους γίνεται για λόγους οικονομίας. Όπου «ο» εκπαιδευτικός εννοείται και «η» εκπαιδευτικός. Αντίστοιχα με τον όρο μαθητής.

¹⁵⁰ Σε αυτό το φύλλο εργασίας χρησιμοποιούμε τη μετάφραση του τίτλου στα ελληνικά.

Στη συνέχεια ακολουθεί ομαδική συζήτηση σε επίπεδο τάξης σχετικά με τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι μαθητές. Με την ανοιχτή απόδοση των απαντήσεων, οι μαθητές μπορούν να προβούν σε σύγκριση σχετικά με τις δικές τους. Σε περίπτωση που δεν έχει καταστεί ξεκάθαρη η αποσαφήνιση των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας», τότε θα υπάρχει παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό. Στο τέλος της συζήτησης, αρχικά θα πραγματοποιηθεί παρουσίαση των ακριβών ορισμών των εννοιών, όπως ορίζονται από κάποιο λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας¹⁵¹ και συμπληρωματικά, θα μπορούσε να παρουσιαστεί και απόδοση των ορισμών όπως έχουν αναρτηθεί από την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε για τους πρόσφυγες.¹⁵² Στη συνέχεια, θα προβληθεί η βραβευμένη ταινία μικρού μήκους «Umbrella»¹⁵³, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να βοηθήσει στην κατανόηση των προαναφερθέντων όρων.

Οι τελευταίες ερωτήσεις συνδέονται άμεσα με το επόμενο φύλλο εργασίας όπου οι μαθητές θα γνωριστούν με τα βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν στις υπόλοιπες δραστηριότητες. Η συζήτηση θα συνεχιστεί πάνω και σε αυτές τις απαντήσεις με την αντιπαραβολή των απόψεων που θα προκύψουν.

Στο τέλος της φάσης αυτής, θα παρουσιάσουμε το σύνολο των τίτλων από τα βιβλία στα οποία θα στηριχτούν οι υπόλοιπες δραστηριότητες.¹⁵⁴

¹⁵¹ Ανάλογα με ποιο υπάρχει στη σχολική βιβλιοθήκη είτε έντυπο είτε ψηφιακό. Αν δεν υπάρχει μπορούμε να ανατρέξουμε σε κάποιο λεξικό στο διαδίκτυο.

¹⁵² Η απόδοση εντοπίζεται εύκολα και στην ελληνική γλώσσα.

¹⁵³ «Umbrella», [video], YouTube (StratoStorm, 2021), https://www.youtube.com/watch?v=B11FOKpFY2Q&ab_channel=Stratostorm, Ανακτήθηκε 10/12/22

¹⁵⁴ Κάποιοι από τους τίτλους των βιβλίων δεν είναι στα ελληνικά. Ως εκ τούτου, προχωράμε σε μετάφραση τους και συνιστούμε στους μαθητές να την καταγράψουν σε περίπτωση που θα χρειαστεί.

Διδακτική ενότητα 2

[Φύλλο εργασίας 2 – Εισαγωγή στα βουβά βιβλία]

Σκοπός μας εδώ είναι να εξετάσουμε αν υπάρχει πρότερη εμπειρία σχετικά με τα βουβά βιβλία. Στην εξαιρετική περίπτωση που το σύνολο της τάξης έχει ικανοποιητική εμπειρία, έστω, μια επαφή με τα βιβλία αυτά θα προχωρήσουμε κατευθείαν στις δραστηριότητες. Σε κάθε άλλη περίπτωση, θα πραγματοποιήσουμε, σύντομα, μια μικρή παρουσίαση σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους. Το φύλλο εργασίας θα συνοδεύεται με το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου «*Η Άφιξη*» σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο θα προβάλλεται μέσω προβολέα στον πίνακα ώστε η ανάγνωση να γίνεται ταυτόχρονα από το σύνολο των μαθητών.¹⁵⁵

Αφού μοιραστεί το φύλλο σε όλους τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα αναλάβει συντονιστικό ρόλο. Στο πρώτο στάδιο θα ορίσει το χρόνο που θεωρεί ότι θα χρειαστεί το σύνολο της τάξης να απαντήσει στις ερωτήσεις. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία, θα διαβαστούν ανοιχτά κάποιες από αυτές ανοιχτά σε όλη την τάξη όπου δύναται να ακολουθήσει συζήτηση σε περίπτωση διαμετρικά αντίθετων απόψεων.

1. Όταν ακούς τη φράση βουβό βιβλίο πως το φαντάζεσαι; Γνωρίζεις κάποιον;

Στο σημείο αυτό οι μαθητές θα αποτυπώσουν τις δικές τους ιδέες σχετικά με το τι είναι ένα βουβό βιβλίο και ποια θα μπορούσαν να αποτελούν χαρακτηριστικά του.

2. Διαβάζεις βιβλία; Στα βιβλία συμπεριλαμβάνονται εικόνες ή μόνο λέξεις;

3. Όταν διαβάζεις ένα βιβλίο που περιέχει εικόνες και λέξεις, προτιμάς να ξεκινάς από το κείμενο, την εικόνα ή να επανέρχεσαι από το ένα στο άλλο;

4. Τι σου αρέσει όταν υπάρχει μια εικόνα σε ένα βιβλίο; Με ποιόν τρόπο θα ήθελες να διαβάσεις ένα βιβλίο με εικόνες, θα γυρνούσες τις σελίδες με τη σειρά, θα ξεκινούσες από την αρχή, το τέλος, κάπως διαφορετικά;

5. Εάν υπήρχαν λέξεις μιας άλλης γλώσσας, την οποία δεν γνωρίζεις, μαζί με εικόνες σε ένα βιβλίο, πώς θα το διάβαζες

6. Το παρακάτω κεφάλαιο είναι το πρώτο του βιβλίου η «*Άφιξη*». Από το εξώφυλλο τι παρατηρείς, τι περιμένεις να ακολουθήσει;

¹⁵⁵ Σε περίπτωση που δεν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σταθεί σε κεντρικό σημείο της τάξης και να προβάλλει το περιεχόμενο του βιβλίου. Ειδικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χορηγήσει φωτοαντίγραφα στους μαθητές. Η λύση αυτή, παρότι μακριά από τη λογική της οικολογικής συνείδησης, θα ήταν καλύτερο να προτιμηθεί σε πρώτο στάδιο καθώς ο στόχος είναι η λεπτομερής παρατήρηση της εικόνας.

7. Ο τίτλος σε προϊδεάζει σχετικά με την υπόθεση;

8. Συνδέεται με κάποιο τρόπο ο τίτλος με την εικόνα στο εξώφυλλο;

Οι ερωτήσεις 5,6 και 7 δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να μαντέψουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το βιβλίο που παρουσιάζεται. Ακολουθεί η προβολή του κεφαλαίου. Είναι μεγάλης σημασίας η προβολή να είναι ταυτόχρονη , ώστε να υπάρχει μια κοινή αναγνωστική εμπειρία.

9. Οι εικόνες του βιβλίου σου θυμίζουν κάτι;

10. Οι ήρωες εκφράζουν κάποιο συναίσθημα; Εσύ πως νιώθεις βλέποντας τους;

11. Πώς φαντάζεσαι την ζωή στο νέο περιβάλλον;

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα κληθούν να συνθέσουν προφορικά την ιστορία που μόλις παρακολούθησαν και να εικάσουν ποια θα ήταν η πιθανή συνέχεια των ηρώων. Τον διάλογο θα ακολουθήσει η σύνθεση και η καταγραφή της εξέλιξης της ιστορίας από τον εκπαιδευτικό. Ο στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον ελεύθερο χαρακτήρα της δραστηριότητας και τη φαντασία τους ώστε να επινοήσουν τη δικιά τους εκδοχή για την ιστορία.

Ενδεικτικές λέξεις: πρόσφυγας, προσφυγιά, προσφυγικός, προσφυγόπουλο, προσφυγάκι, οικογένεια, διωγμός, πατρίδα, ασφάλεια, κίνδυνος, ιθαγένεια, υπηκοότητα, μετανάστης, παιδί μεταναστών, κάρτα, ξεριζωμός, άπατρις, παράνομος, ταξίδι, χαρτιά, έγγραφα, διαβατήριο.

Μετά την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός θα ενεργήσει ως παρατηρητής της ελεύθερης πρόσληψης των μαθητών. Αφού ολοκληρωθεί η αποτίμηση, θα προχωρήσουμε σε ανοιχτή συζήτηση σχετικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Στο τελικό στάδιο οι μαθητές καλούνται να μοιραστούν τις συνθέσεις τους σχετικά με την έκβαση της ιστορίας. Με το πέρας και αυτού του σταδίου, ο εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει την εκδοχή του δημιουργού.

Σημείωση : Οι παραπάνω δραστηριότητες μπορεί να προβούν χρονοβόρες σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Οπότε, η διδακτική αυτή μπορεί να χωριστεί σε δύο διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 3

[Φύλλο εργασίας 3 – Σύγκριση μετανάστη και πρόσφυγα]

Αφού έχουμε αποσαφηνίσει τους όρους μετανάστης και πρόσφυγας, θα προχωρήσουμε σε μία σύγκριση αυτών των ορισμών, συζητώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν με αφορμή ένα συγκεκριμένο σενάριο. Το κύριο ερώτημα γύρω από το οποίο θα κινηθούμε, αφορά τη θεματική του ταξιδιού. Συγκεκριμένα, αυτό το οποίο θα μας απασχολήσει είναι το εξής: «Αν έπρεπε να φύγεις για μία ξένη χώρα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;». Στόχος εδώ είναι να ενισχύσουμε την ενσυναίσθηση των μαθητών και να τους υποβάλουμε γενικότερα σε σκέψη σχετικά με την αξία που δίνουμε σε πράγματα της καθημερινότητας μας. Επίσης θα σχολιάσουμε εκείνα που επέλεξαν οι ήρωες των βιβλίων όταν αποφάσισαν να αλλάξουν σπίτι ή πατρίδα. Το φύλλο εργασίας θα συνοδεύεται από τέσσερις εικόνες¹⁵⁶, από τα επιλεγμένα, υπό μελέτη βιβλία.¹⁵⁷

1) Μελέτησε το περιεχόμενο των εικόνων. Ποια αντικείμενα φέρνει μαζί του ο μετανάστης; Αντίστοιχα, ποια φέρνει ο πρόσφυγας;

Στόχος της ερώτησης αυτής είναι να ενισχύσει τις στρατηγικές παρατήρησης του μαθητή.

2) Τι συμβολίζει το καθένα από αυτά;

3) Αν έπρεπε να φύγεις για μία ξένη χώρα, τι θα έπαιρνες μαζί σου και γιατί;

Η ερώτηση αυτή επιδέχεται πολλές απαντήσεις. Στόχος μας είναι εδώ να ενεργοποιήσουμε την σκέψη των μαθητών με απώτερο σκοπό την επίλυση αυτής της ερώτησης – προβληματισμού.

Με αφορμή το σύνολο των εικόνων, ο εκπαιδευτικός θα προτείνει κάθε μαθητής να αποτιμήσει σιωπηλά τις εικόνες που παρατήρησε. Η πορεία που θα ακολουθήσουν οι μαθητές θα είναι συγκριτική και αναλυτική. Μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα, ο δάσκαλος καλεί του μαθητές σε διάλογο, με σκοπό να απαντήσουν τα ερωτήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας θα είναι συντονιστικός και θα ωθεί τη διάδραση μεταξύ μαθητών. Ο στόχος εδώ αφενός είναι να προκληθεί

¹⁵⁶ Βλέπε παράρτημα.

¹⁵⁷ Τα βιβλία που θα μελετήσουμε σε αυτή την διδακτική είναι : *Η Άφιξη*, *Migrants*, *Το Μπαλκόνι* και τέλος το *Migrando*. Με την επιλογή αυτών των τεσσάρων τίτλων, δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν διάφορες εκδοχές πάνω στο θέμα μας και έτσι να αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη.

μια αισθητική ανταπόκριση των μαθητών και αφετέρου, μέσω της συζήτησης, να δημιουργηθεί μία συνθήκη όπου η ανταλλαγή των απόψεων θα μεταφέρει τον μαθητή από τη διάσταση του μεμονωμένου αναγνώστη, σε μία συλλογική εμπειρία, μαζί με σύνολο των συναναγνωστών του. Δηλαδή, θα στοχεύσουμε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ανταλλαγής και αντιπαράθεσης απόψεων. Τέλος, στόχος της ενότητας είναι να δημιουργηθούν κίνητρα για προσωπική έκφραση.

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προωθήσει τον διάλογο μεταξύ των μαθητών και να φροντίζει να θέτει ερωτήσεις που να ζητούν περαιτέρω επεξήγηση, ώστε να μην εξαντληθεί, όσο το δυνατόν γίνεται, το θέμα όπως και να υπάρχει μία γενικότερη διάδραση μεταξύ των μαθητών. Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση και αναλυθεί το σύνολο των εικόνων, ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να αναφέρουν ένα δικό τους αντικείμενο αξίας, το οποίο θα επέλεξαν να μεταφέρουν μαζί τους στο ξεκίνημα μιας νέας ζωής και να το αιτιολογήσουν. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής μπαίνει στη λογική του μετανάστη- πρόσφυγα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθηση και την αξία του κοινωνικού προβληματισμού στο ζήτημα.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, ο στόχος που θέτουμε στους μαθητευόμενους είναι να συσχετίσουν το περιεχόμενο των απαντήσεων τους με την προσωπική τους εμπειρία, να μπορούν να συγκρίνουν τη σημαντικότητα των επιλογών που μπορεί να κάνει ένας άνθρωπος όταν καλείται να αλλάξει τον τόπο κατοικίας του και να εντοπίσει τη διαφοροποίηση ουσιαστικών παραγόντων που προσδιορίζουν τη φύση της εικόνας.

Διδακτική ενότητα 4

[Φύλλο εργασίας 4 – Το ταξίδι]

Σε αυτό το σημείο θα αρχίσουμε να μελετάμε τα βιβλία υπό μια συγκεκριμένη θεματική που θα έχουμε ορίσει. Η πρώτη θεματική που θα ασχοληθούμε, θα αφορά αυτή του ταξιδιού. Τα φύλλα εργασίας θα συνοδεύονται από τα βιβλία: «Migrando», «Migrants», «Το Μπαλκόνι» και «The Voyage». Η λογική στην οποία θα στηθεί το φύλλο εργασίας αφορά την έννοια του ταξιδιού και τον τρόπο που αυτό διαφοροποιείται από το συμβατικό ταξίδι του μέσου ανθρώπου (αναψυχής, επαγγελματικό κ.α.) σε σχέση με τη διαδικασία και τη φύση (εθελούσιας ή μη) της αλλαγής περιβάλλοντος. Ο δάσκαλος θα ορίσει τέσσερις διαφορετικές ομάδες ανάγνωσης, που σε κάθε μία θα ανατεθεί ένα από τα παραπάνω έργα. Η ομαδική δραστηριότητα έχει ως στόχο τη δημιουργία μίας κοινότητας αναγνωστών, όπου αφενός θα διατηρηθεί η ατομικότητα του μαθητή μέσω της προσωπικής ανάγνωσης και αφετέρου το άτομο θα συνεισφέρει στην ομάδα και θα προσφέρει τη βοήθειά του όταν και όπου χρειαστεί.

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις στοχεύουν στην ανάδυση αναμνήσεων των μαθητών σχετικά με τα ταξίδια, ώστε να γίνουν στη συνέχεια κατανοητές οι διαφορές με τα ταξίδια των ηρώων των βιβλίων.

- 1) Έχεις κάνει ποτέ κάποιο ταξίδι; Για ποιο λόγο;
- 2) Αν έπρεπε να περιγράψεις την εμπειρία ενός ταξιδιού με μία έως πέντε λέξεις, ποιες θα ήταν αυτές;
Εδώ δεν έχουμε κάποιο συγκεκριμένο εύρος απαντήσεων. Στόχος είναι να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα του μαθητή.
- 3) Ποιος θα ήταν ο ιδανικός προορισμός για ένα σου ταξίδι;
- 4) Διάβασε την ιστορία που σου ανατέθηκε μαζί με την ομάδα σου.
- 5) Πώς ταξιδεύουν οι ήρωες;
- 6) Αν έπρεπε να περιγράψεις την εμπειρία των πρωταγωνιστών της ιστορίας σου με μία έως πέντε λέξεις, ποιες θα ήταν αυτές;

Αντίστοιχα εδώ θα χρησιμοποιήσουμε τη λογική της δεύτερης ερώτησης. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει να ζητήσει την αιτιολόγηση των απαντήσεων, όπου κρίνει ότι χρειάζεται.

7) Δικαιολόγησε προφορικά στους υπόλοιπους συμμαθητές σου την επιλογή των λέξεων σου.

Η ερώτηση αυτή έχει ως στόχο την περεταίρω ανάπτυξη της σκέψης σχετικά με την ερώτηση πέντε, αναπτύσσοντας την κριτική ικανότητα του μαθητή και τη δεξιότητα της παρουσίασης.

8) Εάν αποφάσιζες εσύ το νέο μέρος που θα μετακομίσουν οι ήρωες, Πώς θα το φανταζόσουν;

9) Σε περίπτωση που οι ήρωες έφθαναν στην πόλη μας, πώς φαντάζεστε ότι θα αντιδρούσαν;

10) Ο τρόπος που ταξιδεύουν είναι ασφαλής; Κινδυνεύει κάποιος;

11) Ταξιδεύουν μόνοι ή με συντροφιά;

12) Τι κοινό παρατηρείς στα μέρη που αφήνουν πίσω τους;

Η εκπαιδευτική διαδικασία θα ακολουθήσει ένα αισθητικό πρότυπο ανάγνωσης η οποία θα ενισχύεται από τη συγκριτική και αναλυτική φύση του συνόλου των δραστηριοτήτων. Η επιλογή των βιβλίων είναι επίσης σημαντική καθώς φαίνεται η διαφορά του ταξιδιού ενός μετανάστη και ενός πρόσφυγα. Η διαφορά στη φύση του ταξιδιού που περιγράφεται στα βιβλία φυσικά έρχεται και σε αντιδιαστολή με τις πρώτες δύο ερωτήσεις, οι οποίες είναι πιθανόν να περιγράφουν διαμετρικά αντίθετες εμπειρίες με αυτές του κειμένου.¹⁵⁸ Οπότε, σε πρώτο στάδιο ο σκοπός είναι οι μαθητές να συγκρίνουν τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν όσο αφορά την έννοια του ταξιδιού και τον τρόπο με τον οποίο η φύση αυτού αλλάζει, ανάλογα με την εμπειρία του κάθε ατόμου. Στη συνέχεια, ο στόχος εδώ είναι να ανακαλέσουν στη μνήμη οι μαθητές τις δικές τους εκδοχές σχετικά με το ταξίδι και να αξιοποιήσουν την αναγνωστική εμπειρία ώστε να αποδώσουν τις διαφορές και να εντοπίσουν τις ποικίλες πτυχές της αφήγησης την οποία μελέτησαν.

¹⁵⁸ Η λογική αυτή φυσικά ισχύει σε περίπτωση που το φύλλο εργασίας θα λάβει χώρα σε σύνολο μαθητών με μικρό ποσοστό ετερογένειας. Βέβαια ακόμη και στην περίπτωση όπου θα εφαρμοστεί σε τάξη ένταξης, θα έχει ενδιαφέρον διότι θα γίνει σύγκριση μεταξύ των εμπειριών των μαθητών.

Διδακτική ενότητα 5

[Φύλλο εργασίας 5 – Ο τελικός προορισμός]

Σε αυτή τη διδακτική θα συνεχίσουμε με τη θεματική του ταξιδιού. Συγκεκριμένα, θα ασχοληθούμε με την κατάληξη ενός ταξιδιού και θα θέσουμε ερωτήματα σχετικά με το επόμενο στάδιο που θα μπορούσε να έχει. Θα θέσουμε, δηλαδή, ερωτήματα που αφορούν την επόμενη μέρα για έναν άνθρωπο που μόλις έχει μεταβεί σε ένα καινούργιο περιβάλλον και πρόκειται να ξεκινήσει την καινούργια του ζωή. Βέβαια, η συζήτηση αυτή θα γίνει με την οπτική γωνία ενός μετανάστη ή ενός πρόσφυγα.

Στην ενότητα αυτή θα χρησιμοποιήσουμε δύο διαφορετικές αφηγήσεις. Σκοπός του μαθήματος είναι να ενισχύσουμε το αίσθημα της ενσυναίσθησης, να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη δημιουργική σκέψη και γραφή και να αναπτύξουν το πνεύμα της συνεργατικότητας. Σε ό, τι αφορά τη διαπολιτισμική αγωγή, οι δραστηριότητες στοχεύουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν σε βάθος την έννοια της ένταξης, της ισότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Πριν ξεκινήσει το μάθημα θα χωρίσουμε το σύνολο της τάξης σε τέσσερις ισάριθμες ομάδες. Οι δύο θα λάβουν πρώτα την τελική εικόνα και αργότερα το σύνολο της αφήγησης από το βιβλίο *The Voyage*. Οι άλλες δύο θα λάβουν το αντίστοιχο υλικό από το βιβλίο *Migrants*.¹⁵⁹

1) Πότε ολοκληρώνεται ένα ταξίδι;

Η ερώτηση εδώ έχει ως στόχο να ξεκινήσει τον διάλογο μεταξύ του συνόλου της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αν και συντονιστικός, θα πρέπει να περάσει στο παρασκήνιο και να αφήσει τη συζήτηση να εξελιχθεί φυσικά, όπως ακριβώς θα μπορούσε να εξελιχθεί εκτός της σχολικής τάξης.

2) Μελέτησε τις εικόνες. Κατέγραψε τις πρώτες σκέψεις και συναισθήματα που σου έρχονται όταν τις βλέπεις.

Η άσκηση αυτή έχει τη λογική της ιδεοθύελλας. Ο σκοπός είναι να εξετάσουμε τη γενικότερη αντίληψη που μπορεί να έχει ο μαθητής σχετικά με το ζήτημα.

3) Διάβασε ολόκληρη την ιστορία. Μόλις τελειώσεις κατέγραψε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σου προκαλεί η τελευταία εικόνα.

¹⁵⁹ Οι εικόνες βρίσκονται στο παράρτημα.

Εδώ συνεχίζουμε τη λογική της ιδεοθύελλας, αλλά αυτή τη φορά με βάση την πλήρη αφήγηση της ιστορίας.

4) Σύγκρινε τις απαντήσεις σου. Υπάρχει διαφορά;

Με αυτή την ερώτηση θέλουμε να εξετάσουμε εάν άλλαξε η αντίληψη του μαθητή πάνω στο ζήτημα και εφόσον έχει αλλάξει, να σημειώσουμε τον τρόπο και τον βαθμό της αλλαγής.

5) Κινδύνεψαν οι ήρωες πριν φθάσουν στον προορισμό τους; Επέστρεψαν όλοι;

6) Αλλάζουν τα συναισθήματα στην τελευταία εικόνα σε σχέση με τις υπόλοιπες εικόνες; (The Voyage)

7) Αλλάζει το σκηνικό στην τελευταία εικόνα; (Migrants)

8) Με τη βοήθεια της ομάδας σου, σύνθεσε ένα σενάριο: Πώς θα μπορούσε να συνεχίσει η ζωή των ηρώων της ιστορίας;

Εδώ καλούμε τους μαθητές να συνθέσουν, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, τη συνέχεια της ιστορίας, αποδίδοντας έτσι μια δικιά τους έκβαση.

Η εκπαιδευτική διαδικασία θα ακολουθήσει το αισθητικό πρότυπο ανάγνωσης, καθώς ζητάμε από τους μαθητές να αντιπαραβάλλουν την εμπειρία, τις γνώσεις και τον ψυχισμό τους σε αντιδιαστολή με τις εικόνες της αφήγησης. Η δράση θα ακολουθήσει μία συγκριτική και αναλυτική πορεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι συντονιστικός και διακριτικός στην αρχή, με σκοπό να ευνοήσει τη διάδραση μεταξύ των μαθητών. Στη διαδικασία της ιδεοθύελλας χρειάζεται να εμπυχώνει τους μαθητές και να τους ωθεί σε εσωτερική αναζήτηση. Στο τέλος, θα φέρει εκ νέου το ενδιαφέρον στο πρόσωπό του και να γίνει το κέντρο αναφοράς, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να εξετάσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν. Η τελευταία δραστηριότητα έχει δημιουργικό χαρακτήρα και έχει ως στόχο να θέσει τους μαθητές, υπό την ιδιότητα του δημιουργού, σε θέση να φτιάξουν έναν κόσμο που να χαρακτηρίζεται από το διαπολιτισμικό στοιχείο.

Διδακτική ενότητα 6

[Φύλλο εργασίας 6 – Η μουσική που μας ταξιδεύει]

Σε αυτή τη διδακτική ενότητα θα συνεχίσουμε με τη θεματική του ταξιδιού. Ωστόσο, θα προσεγγίσουμε το θέμα υπό το πρίσμα της μουσικής. Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιήσουμε μια σειρά από δραστηριότητες όπου θα συνδυάσουμε τη δραστηριότητα της ανάγνωσης με τα μουσικά στοιχεία. Σκοπός του μαθήματος είναι να ενισχυθεί η αισθητική αναγνωστική εμπειρία και η επιθυμία του μαθητή να ξανά γυρίσει στον κόσμο του βιβλίου. Επιπλέον, σε συλλογικό επίπεδο, στόχος μας για το σύνολο των μαθητών της τάξης είναι να ανταλλάξουν τις προσωπικές τους μουσικές προτιμήσεις. Ακόμη, θέτουμε ως στόχο στους μαθητές να γνωρίσουν τη μουσική του κόσμου.

Στην ενότητα αυτή θα χρησιμοποιήσουμε το σύνολο των βιβλίων που έχουμε επιλέξει για την πραγματοποίηση αυτών των διδακτικών εννοιών. Στο σημείο αυτό θέλουμε να ενεργοποιηθούν οι μουσικοί ορίζοντες των μαθητών. Στόχος μας είναι να συνδυάσουν την ερμηνεία που θα αποδώσουν στο βιβλίο τους με το μουσικό στοιχείο.¹⁶⁰ Το διδακτικό σενάριο θα ακολουθήσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ώστε να ενισχυθεί και ο σκοπός της δημιουργίας μιας συναναγνωστικής κοινότητας.

Σε πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει ένα από τα βιβλία και θα το παρουσιάσει στην τάξη υπό τη συνοδεία απαλής μουσικής.¹⁶¹ Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα ρωτήσει αν η συνοδεία της μουσικής είχε κάποιο αντίκτυπο στην ανάγνωση της ιστορίας ή αν έστω ήταν κάτι το ευχάριστο ή διαφορετικό. Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη φάση της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός θα ορίσει έξι ομάδες (μία για κάθε βιβλίο) και θα μοιράσει στην κάθε μία το φύλλο εργασίας.

- 1) Μελετήστε το βιβλίο που σας ανατέθηκε.**
- 2) Επιλέξτε ποια τραγούδια θα ταίριαζαν στο βιβλίο σας.**

¹⁶⁰ Ως παράδειγμα θα μπορούσαμε να φέρουμε το τραγούδι «Englishman in New York» του Sting καθώς διαβάζουμε το βιβλίο «Το Μπαλκόνι». Το τραγούδι μιλάει για έναν Άγγλο που ζει στη νέα Υόρκη και είναι έξω από τα νερά του. Αντίστοιχα, το κορίτσι της ιστορίας από παιδί της εξοχής βγαίνει έξω από το γνώριμο στοιχείο της και ξεκινά τη ζωή στην πόλη.

¹⁶¹ Η επιλογή εδώ πρέπει να γίνει από τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης. Εκείνος γνωρίζει καλύτερα ποιος συνδυασμός βιβλίου και μουσικής θα έχει την καλύτερη απήχηση στην τάξη του. Ο σκοπός, άλλωστε, είναι να τραβήξουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενεργοποιήσουμε τα κίνητρά τους για μάθηση.

Εδώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκρινίσει ότι τα τραγούδια καλό θα είναι να ανταποκρίνονται είτε στη φύση της σκηνής, να υπάρχει κάποια συνάφεια της μουσικής με την ιστορία ή ίδια η μουσική να ταιριάζει στους χαρακτήρες της αφήγησης. Για παράδειγμα, στο βιβλίο «The Voyage» βλέπουμε ότι ο πατέρας της οικογένειας παίζει ένα παραδοσιακό ανατολίτικο όργανο. Η λεπτομέρεια αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διαδικασία της επιλογής από τους μαθητές. Επίσης, μπορεί οι μαθητές να επιλέξουν ένα μουσικό σκοπό για το σύνολο της αφήγησης, αλλά μπορεί να τους δοθεί η ελευθερία να επιλέξουν κάτι διαφορετικό για κάθε μία από τις σκηνές του βιβλίου. Σε κάθε περίπτωση, η αναζήτηση της σωστής επιλογής θα ωφελήσει στη διεύρυνση τόσο των μουσικών όσο και των κοινωνικών οριζόντων.

3) Ετοιμάστε μια παρουσίαση – αφήγηση του βιβλίου σας για τους συμμαθητές σας.

Εδώ έχουμε ως στόχο να ωθήσουμε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις εκφραστικές δεξιότητες τους με στόχο να αποδώσουν λεκτικά είτε το περίγραμμα της ιστορίας είτε να δημιουργήσουν ένα κείμενο που θα συμπληρώσει την αφήγηση που πραγματοποιείται μέσω των εικόνων.

4) Παρουσιάστε – αφηγηθείτε στην τάξη το βιβλίο σας, με τη συνοδεία της μουσικής που επιλέξατε.

Σε αυτό το σημείο εκτός από την ομαδική παρουσίαση της κάθε ομάδας, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, αλλά και στον εκπαιδευτικό να ανταλλάξουν το αποτέλεσμα της δημιουργίας τους και τη μουσική τους προτίμηση. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η γνωριμία μεταξύ των ατόμων στο μαθητικό σύνολο και αναπτύσσονται καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενότητα αυτή θα είναι παρατηρητικός και εμπυχωτικός. Με αυτές τις δραστηριότητες δίνουμε τη δυνατότητα έκφρασης του κάθε μαθητή, εκτός των ορίων του κειμενικού και του προφορικού λόγου. Στόχος είναι να ενισχύσουμε την κριτική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με την κατανόηση και την ερμηνεία τους. Μετά τη δημιουργική διαδικασία, η πορεία της διδασκαλίας θα είναι συγκριτική καθώς θα αντιδιαστέλλονται οι διαφορετικές αφηγήσεις και οι διαφορετικές επιλογές των μαθητών. Η επιλογή των πολλών διαφορετικών ομάδων έχει αφενός τον σκοπό της δημιουργίας ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης, αλλά και την ανάπτυξη μιας πολυφωνίας, η οποία θα φέρει πολλές διαφορετικές μουσικές

εκδοχές στα αυτιά των μαθητών. Επίσης, κατά τη διάρκεια της τελικής δραστηριότητας, στόχος μας είναι οι μαθητές να εντοπίσουν τους παράγοντες που προσδιορίζουν την επιλογή των συμμαθητών τους και να προσεγγίσουν κριτικά την επιλογή που γίνεται κάθε φορά. Με αυτό τον τρόπο, θα σχηματιστούν συνθήκες για μια κοινότητα κριτικών αναγνωστών.

Διδακτική ενότητα 7

[Φύλλο εργασίας 7 –Μετάβαση - Πέρασμα]

Οι επόμενες δύο διδακτικές ενότητες (7 - 8) αφορούν τη θεματική της μετάβασης-πέρασμα στην καινούργια πραγματικότητα. Η ενότητα αυτή είναι συνυφασμένη με την έννοια του ταξιδιού και για αυτό το λόγο επιλέγουμε να τη χρησιμοποιήσουμε σε αυτό το σημείο. Το ζήτημα της μετάβασης από τον ένα τόπο στον άλλο μας απασχολεί γιατί είναι ένα βασικό σημείο στην αφήγηση των υπό μελέτη ιστοριών. Επίσης, παρουσιάζει και ένα ευρύτερο ενδιαφέρον, διότι η ίδια η μετάβαση αποτελεί βασικό σημείο στο προσφυγικό ζήτημα και η προβολή αυτού είναι σημαντική για την ανάπτυξη της γνώσης ενός ατόμου στο ζήτημα, καθώς και για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Παρόλο που η έννοια της μετάβασης μπορεί να ενέχει και το χρονικό στοιχείο στη λογοτεχνία γενικά, στις ενότητες αυτές θα δοθεί βάση μόνο στην έννοια της αλλαγής του τόπου. Συγκεκριμένα, θα προσεγγίσουμε τη θεματική της μετάβασης υπό την οπτική της προσφυγιάς και της μετανάστευσης και άρα θα επικεντρωθούμε στη διαδικασία της αποξένωσης από την πατρίδα και την προσαρμογή σε μία άλλη. Στην πρώτη αυτή παρέμβαση, το φύλλο εργασίας θα συνοδέψει το βιβλίο *Migrando*. Ο σκοπός μας είναι να τονίσουμε τη διαφορά της εμπειρίας μεταξύ των ανθρώπων που αλλάζουν αυτοβούλως τον τόπο τον οποίο ζουν με αυτούς που εξαναγκάζονται. Με αυτό τον τρόπο, μπορούμε να αναπτύξουμε την αντίληψη των μαθητών στο ζήτημα. Η πιο σφαιρική αντίληψη θα οδηγήσει σε ταυτόχρονη ενίσχυση της ενσυναίσθησης του ατόμου.

- 1) Διάβασε το πρώτο μισό του βιβλίου.¹⁶²
- 2) Με έναρξη τις λέξεις «ταξίδι και μετάβαση» και με βάση αυτό που μόλις διάβασες, φτιάξε ένα αραχνόγραμμα.¹⁶³
- 3) Διάβασε το δεύτερο μισό του βιβλίου.

¹⁶² Το βιβλίο δεν έχει κάποιο ενδεδειγμένο σημείο έναρξης. Οπότε, ούτε ο εκπαιδευτικός θα ορίσει κάποιο συγκεκριμένο. Οι ίδιοι οι μαθητές θα ορίσουν το σημείο έναρξης και οι διαφορές που θα προκύψουν στην αντίληψη της έναρξης του βιβλίου, μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση σχετικά με την αιτιολόγηση της επιλογής. Ο διάλογος που θα προκύψει αποτελεί μια ξεχωριστή δράση και ο εκπαιδευτικός πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ξεχωριστό γεγονός. Έτσι, λοιπόν, μέσω της ιδιαιτερότητας του βιβλίου μπορούμε να ενισχύσουμε την αισθητική αντίληψη των μαθητών.

¹⁶³ Ως αραχνόγραμμα (spidergam) εδώ ορίζουμε τη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής όπου ορίζουμε μία κεντρική λέξη και την επεκτείνουμε σε μορφή γραφήματος με γραμμές και κύκλους.

4) Ακολούθησε τις οδηγίες της ερώτησης 2 και φτιάξε ένα αραχνόγραμμα σύμφωνα με το δεύτερο μισό του βιβλίου.

5) Σύγκρινε τα αραχνογράμματα. Εντόπισε τις ομοιότητες και τις διαφορές.

Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να εντοπίσουν τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός τα σημεία στα οποία εφάπτεται η ερμηνεία των δύο διαφορετικών αφηγήσεων του βιβλίου.

Ο στόχος του εκπαιδευτικού εδώ είναι να προωθήσει μια ανάγνωση αισθητικού τύπου ώστε ο μαθητής να ενεργοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Μάλιστα, σε συνδυασμό με το συγκεκριμένο βιβλίο, στόχος είναι να βγούμε από τον μυθοπλαστικό κόσμο της αφήγησης και να προσεγγίσουμε κριτικά ένα σημαντικό κοινωνικό ζήτημα. Η διδακτική αυτή θα έχει μια συγκριτική πορεία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή θα είναι συντονιστικός. Ακόμη, με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες επικεντρωνόμαστε κυρίως στην ατομική οπτική των μαθητών στο ζήτημα ή αλλιώς θα λέγαμε σε μία ενδοσκόπηση, η οποία θα αποτυπωθεί μέσω της δημιουργικής γραφής που ακολουθεί η ανάγνωση.

Διδακτική ενότητα 8

[Φύλλο εργασίας 8 –Μετάβαση – Πέρασμα 2]

Σε αυτή τη διδακτική θα συνεχίσουμε με την ίδια θεματική ενότητα. Συγκεκριμένα, θα κινηθούμε σε παρόμοιο πλαίσιο με τους σκοπούς της προηγούμενης διδακτικής, εξετάζοντας τη φύση μετάβασης στην καινούργια πραγματικότητα από τις δύο διαφορετικές οπτικές, δηλαδή του πρόσφυγα και του μετανάστη. Εδώ θα μελετήσουμε το βιβλίο *Migrants*. Μέσα από τις εικόνες του βιβλίου, μπορούμε να μελετήσουμε τα ζητήματα της μετακίνησης των πληθυσμών και να ζητήσουμε από τους μαθητές να ανάγουν την ιστορία του βιβλίου με αντίστοιχα πραγματικά γεγονότα, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο και να διαμορφώσουν την κοινωνική και διαπολιτισμική τους συνείδηση. Επίσης, σκοπός μας είναι να εντοπίζουν τις δυσκολίες της μετοίκησης, εθελούσιας ή μη. Η διδασκαλία εδώ θα διαφοροποιηθεί σε ένα βαθμό από τις υπόλοιπες καθώς οι τελευταίες δραστηριότητες θα φέρουν τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο. Ο στόχος σε αυτή την ενότητα είναι η διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή υπό τη μορφή ερωτοαπαντήσεων, ώστε ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει να αναπτυχθεί η αισθητική πρόσληψη του μαθητή. Ωστόσο, τόσο η ανάγνωση όσο και οι ερωτήσεις θα γίνονται σε επίπεδο τάξης ώστε οι απόψεις που εκφράζονται να έχουν ένα συλλογικό χαρακτήρα και η συζήτηση στην τάξη να χτίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να φέρει το σύνολο των απόψεων που θα εκφραστούν. Σε ό, τι αφορά τη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης, ο στόχος που θέτουμε για τους μαθητές είναι να συγκρίνουν το βιβλίο, ως προς το περιεχόμενό του, με τους αντίστοιχους άξονες της πραγματικής ζωής.

- 1) Διαβάζουμε το βιβλίο.¹⁶⁴
- 2) Ποιες είναι οι λέξεις που αποδίδουν καλύτερα το νόημα της ιστορίας;
- 3) Πώς λειτουργεί το χρώμα των εικόνων στην αφήγηση;

Ο σκοπός της ερώτησης είναι να μάθουν οι μαθητές για τον ρόλο του χρώματος σε μία εικόνα όσον αφορά την απόδοση των συναισθημάτων, τη λειτουργία της αφήγησης ακόμη και στη σύνθεση ενός χαρακτήρα. Μία απόδοση, που μπορεί να έρθει ως κεντρικό παράδειγμα, αφορά την αντίθεση του μαύρου φόντου σε σχέση με τους έντονα χρωματισμένους χαρακτήρες. Το μαύρο μπορεί να τονίζει

¹⁶⁴ Σε αυτή την ενότητα θα ήταν ευχής έργο εάν η ανάγνωση γινόταν σε κάποιο προβολέα ή αντίστοιχα σε κάποια κοινή και μεγάλη οθόνη.

τη σιωπή, τη στεναχώρια και τη δυσκολία του ταξιδιού. Αντίθετα, το χρώμα συμβολίζει την ελπίδα και τη ζωή. Μάλιστα, η ξεχωριστή απόδοση χρώματος στον κάθε χαρακτήρα τονίζει και τη διαφοροποίησή του από τους υπόλοιπους χαρακτήρες αλλά και τη μοναδικότητά του.

4) Αν η αφήγηση ήταν ασπρόμαυρη, θα είχε διαφορά;

Η ερώτηση αυτή, παρότι αφορά την προσωπική άποψη του καθενός, μπορεί να φέρει στο προσκήνιο διαφορετικές οπτικές πάνω στο ζήτημα του χρώματος σε μία αφήγηση και ως εκ τούτου να ενισχυθεί η αισθητική προσέγγιση μίας εικόνας τόσο στη λογοτεχνία όσο και στην ευρύτερη χρήση της στην τέχνη.

5) Αν το φόντο ήταν τελείως λευκό, πώς θα φαίνονταν οι ήρωες;

6) Ποια είναι η εστίαση της εικόνας; Βλέπουμε την ιστορία να διαδραματίζεται από τα μάτια ενός ήρωα ή τους παρατηρούμε από απόσταση;

Γενικότερος στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να προωθηθεί η αισθητική πρόσληψη της λογοτεχνίας από τη μαθητική κοινότητα όπως και να αναπτυχθούν οι γνωστικές και εκφραστικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων σε επίπεδο ερμηνείας της εικόνας και κριτικής προσέγγισης. Η μορφή των δραστηριοτήτων έχει αναλυτική μορφή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βασικός. Εκτός από σημείο αναφοράς για τον συντονισμό της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός καλείται να εμπνέει τους μαθητές και να ωθεί τη συνέχεια της συζήτησης, καθώς και να διευρύνει τις απόψεις που θα εκφραστούν. Στόχος είναι η συζήτηση μέσα στην τάξη να έχει μια αίσθηση ελευθερίας για τον μαθητή και η κούραση που μπορεί να επιφέρει μια διαδικασία ερωτήσεων και απαντήσεων να γίνει ευκαιρία για δημιουργία. Τέλος, η χρήση των ολοκληρωμένων απόψεων των συμμαθητών έχει τη δυνατότητα να διαπαιδαγωγήσει έμμεσα τους μαθητές και να ωθήσει την κριτική ανάγνωση.

Διδακτική ενότητα 9

[Φύλλο εργασίας 9 – Προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα]

Αφού έχουμε εξετάσει τις προηγούμενες δύο θεματικές ενότητες των βιβλίων, θα περάσουμε σε αυτή της προσαρμογής στην καινούργια πραγματικότητα. Οι επόμενες δύο ενότητες (διδακτικές 9 – 10) έρχονται ως λογική συνέχεια των προηγούμενων και ουσιαστικά αποτελούν το πρώτο στάδιο στην οικοδόμηση μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας.

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να μνήσουμε τους μαθητές σε μία εμπειρία που χαρακτηρίζεται κυρίως από δυσκολία. Συγκεκριμένα, θέλουμε να αντιληφθούν το μέγεθος της προσπάθειας ενός ατόμου ο οποίος, με τον ένα ή άλλο τρόπο, έχει βρεθεί σε ένα καινούργιο περιβάλλον και καλείται να χτίσει την καινούργια του ζωή. Σε αυτήν την ενότητα θα μελετήσουμε το δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου «Η Άφιξη», καθώς μέσα από τις απεικονίσεις που μας παρουσιάζονται μπορούμε να εντοπίσουμε ακριβώς όλες τις δυσκολίες που μπορεί να περάσει ένας άνθρωπος, ιδιαίτερα όταν έρχεται αντιμέτωπος με εμπόδια, όπως αυτό του γλωσσικού περιορισμού.

- 1) **Διάβασε το κεφάλαιο του βιβλίου.**
- 2) **Εντόπισε τα σημεία όπου εκφράζεται κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική κατάσταση. Δικαιολόγησε την απάντησή σου.**
- 3) **Ποια είναι τα συναισθήματα που εκφράζονται από τον πρωταγωνιστή κατά τη διάρκεια του κεφαλαίου;**
- 4) **Κατά την άποψη σου, ποιο είναι το κύριο συναίσθημα του πρωταγωνιστή;**
- 5) **Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πρωταγωνιστής κατά την άφιξη του στο νέο τόπο; Κατά τη γνώμη σου, ποιο είναι το πιο σημαντικό;**
- 6) **Πώς θα αισθανόσουν αν βρισκόσουν στη θέση του πρωταγωνιστή;**
- 7) **Αν ήσουν κάτοικος στο μέρος που ήρθε να εγκατασταθεί, με ποιον τρόπο θα τον βοηθούσες;**

Με τις ερωτήσεις 6 και 7 ο μαθητής μπαίνει στη θέση του πρωταγωνιστή και έστω μόνο μέσα από τη φαντασία του, δύναται να συναισθανθεί πως μπορεί να αισθάνεται κάποιος μετανάστης που ξεκινάει εκ νέου τη ζωή του σε ένα άγνωστο περιβάλλον.

- 8) **Εάν ήταν με την οικογένεια του, με ποιον τρόπο θα ήταν διαφορετική η προσαρμογή του;**
- 9) **Σε περίπτωση που η γλώσσα στο νέο μέρος ήταν ίδια με τον τόπο καταγωγής του, θα ήταν ευκολότερη η προσαρμογή του;**

Σε αυτή την ενότητα ο εκπαιδευτικός θα έχει κεντρικό ρόλο στην εξέλιξή της. Θα έχουμε δηλαδή μια μετωπική μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας, με ατομική ανάθεση εργασιών, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι να καθοδηγεί τη ροή του μαθήματος. Σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, ο στόχος που θα θέσουμε για τους μαθητές είναι να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος των ανθρώπων στην αφήγηση, μέσω της παρατήρησης. Επιπρόσθετα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να ψάχνουν τον τρόπο έκφρασης των ψυχικών διαθέσεων σε μία εικονιστική αφήγηση έτσι ώστε να την εφαρμόσουν και σε προσωπικό επίπεδο στην καθημερινότητά τους. Ο εκπαιδευτικός θα παρακολουθεί τη δραστηριότητα των μαθητών και θα προσφέρει επεξηγήσεις μόνο εφόσον του ζητηθεί. Η επιλογή της ατομικής εργασίας έχει ως στόχο να προσφέρει στον μαθητή την ευκαιρία να μάθει να επεκτείνει ή και να διαμορφώσει τις γνώσεις μόνος του.

Εφόσον οι μαθητές είναι σε θέση να αποδώσουν το περίγραμμα της ψυχικής κατάστασης των προσώπων που απεικονίζονται στη διάρκεια της αφήγησης, σειρά έχει να εντοπίσουν με τις αντίστοιχες τεχνικές και διαδικασίες τα εμπόδια τα οποία εγείρονται σε έναν άνθρωπο, κατά την περίοδο προσαρμογής του. Στόχος είναι εδώ να καλλιεργήσουμε το αίσθημα της ενσυναίσθησης και να ευαισθητοποιήσουμε τον αναγνώστη στα προβλήματα του συνανθρώπου μας, ωθώντας τον να αποτελεί μέρος της λύσης του προβλήματος. Επίσης, εφόσον μπορεί και εντοπίζει τα προβλήματα αυτά, θα είναι σε θέση να αναθεωρήσει την αξία των ίσων ευκαιριών που προάγει μια δημοκρατική κοινωνία.

Διδακτική ενότητα 10

[Φύλλο εργασίας 10 – Προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα]

Σε αυτό το διδακτικό σενάριο θα ασχοληθούμε, εκ νέου, με την έννοια της προσαρμογής σε μία καινούργια πραγματικότητα. Ο σκοπός μας είναι να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να αναλάβουν τον ρόλο του ατόμου το οποίο καλείται να αλλάξει τη ζωή του και να δημιουργήσει καινούργιες συνθήκες υπό τις οποίες θα ζήσει για το επόμενο χρονικό διάστημα. Σε αυτήν την ενότητα θα ορίσουμε μια βιωματική δραστηριότητα για να ενισχύσουμε την εμπειρία αυτή.

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων θα χρησιμοποιήσουμε τα βιβλία *Το Μπαλκόνι* και το *The Voyage*. Ο λόγος για τον οποίο γίνεται η επιλογή αυτή είναι γιατί θέλουμε οι μαθητές μας να ταυτιστούν με την ιστορία και τους πρωταγωνιστές της όσο το δυνατόν περισσότερο. Οπότε, κατά τη διάρκεια της ενότητας θα ζητήσουμε από τους μαθητές να ζήσουν την εμπειρία αυτή μέσα από τα μάτια ενός παιδιού που μετακομίζει με την οικογένεια του και την εντύπωση που αφήνει η προσαρμογή του σε μία τετραμελή οικογένεια. Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, θα διαβάσουμε το σύνολο της αφήγησης, αλλά και θα επικεντρωθούμε σε δύο συγκεκριμένες εικόνες, μία από κάθε βιβλίο¹⁶⁵. Το διδακτικό σενάριο θα ακολουθήσει τη λογική της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Ο ορισμός των ομάδων θα γίνει με μορφή κλήρωσης, ώστε να ωθήσουμε τη συνεργασία μεταξύ ατόμων που μπορεί να μη συνεργάζονταν υπό άλλες συνθήκες. Το φύλλο εργασίας θα μοιραστεί σε τέσσερις ομάδες, ώστε να παρουσιαστούν δύο διαφορετικές εκδοχές από κάθε δραστηριότητα για το κάθε βιβλίο.

- 1) Διάβασε το βιβλίο που σου ανατέθηκε.
- 2) Εντόπισε το σημείο/α στα οποία η αφήγηση επικεντρώνεται στην προσαρμογή των πρωταγωνιστών στη νέα τους ζωή.

Στο σημείο αυτό θέλουμε να εξετάσουμε την κριτική στάση των μαθητών και τη λογική που χρησιμοποίησαν για να καταλήξουν στο συμπέρασμά τους.

- 3) Ποιες πληροφορίες μπορούμε να συγκεντρώσουμε κοιτώντας την εικόνα;
Η ερώτηση αυτή είναι ελεύθερη. Στόχος εδώ είναι να θέσουμε υπό σκέψη τους αναγνώστες ώστε να χρησιμοποιήσουν αργότερα το αποτέλεσμα αυτής.

¹⁶⁵ Βλέπε παράρτημα.

- 4) Με βάση την παραπάνω εικόνα, ορίστε ένα σενάριο όπου θα είναι έντονος ο διάλογος μεταξύ των ανθρώπων. Υπό μορφή κινηματογραφικής σκηνής, ορίστε τους πρωταγωνιστές της σκηνής και αναπαραστήστε τη σκηνή που δημιουργήσατε για τους συμμαθητές σας.**

Η δραστηριότητα αυτή θα είναι εμφανής μόνο στο φύλλο εργασίας του εκπαιδευτικού. Ο λόγος είναι γιατί θέλουμε η παρακάτω διαδικασία να πραγματοποιηθεί οργανικά μέσα στην τάξη και άρα δεν θέλουμε να προϊδεάσουμε τους μαθητές, δίνοντας, εκ των προτέρων, τις πληροφορίες της δραστηριότητας. Με την ολοκλήρωση της προσπάθειας της κάθε ομάδας, ο εκπαιδευτικός θα ορίσει μια συζήτηση σε επίπεδο τάξης. Οι ερωτήσεις που θα θέσει για να ξεκινήσει και να συνεχίσει ανάλογα τη διαδικασία είναι οι εξής: *Τι συναισθήματα σου προκλήθηκαν από τη σκηνή που μόλις είδες; Τι διαφορετικό είχε η εκδοχή της τάδε ομάδας από τη δική σου/ δεινά ομάδα; Πού δόθηκε περισσότερη έμφαση; Πώς σου φάνηκε το τέλος της σκηνής;* Οι ερωτήσεις αυτές φυσικά είναι ενδεικτικές και μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με το έργο που θα παράγουν οι μαθητές. Αντίστοιχα, μπορούν να προστεθούν ή να παραληφθούν ερωτήσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια θα είναι υποστηρικτικός όταν του ζητηθεί και μέλημα του θα είναι να εμπνεύσει τις ομάδες κατά τη δημιουργική περίοδο. Ο στόχος είναι να προωθήσουμε την αισθητική πρόσληψη κατά τη διάρκεια της ομαδικής ανάγνωσης. Η συνεργασία έχει ως στόχο την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και τη δημιουργία ενός πιο άνετου και φιλικού περιβάλλοντος μάθησης. Η δημιουργική δραστηριότητα με το θεατρικό παιχνίδι έχει ως στόχο την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και αποτελεί κεντρικό παράγοντα στη μεγαλύτερη χρήση της γλώσσας. Ακόμη, με τον μεγαλύτερο αριθμό των ομάδων, δημιουργείται μία συνθήκη στην τάξη όπου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με πολλαπλές εκδοχές για την προσέγγιση του προβλήματος. Μάλιστα, η τυχαία ανάθεση των ομάδων έχει ως στόχο να θέσει επί τάπητος τις κοινωνικές ικανότητές των μαθητών, εκτός των συνηθισμένων, για αυτούς, συνθηκών.

Η τελική συζήτηση έχει ως στόχο να ωθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές και εκφραστικές δεξιότητες στο επίπεδο του λόγου. Δεύτερον, καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν τη διαφοροποίηση ουσιαστικών παραγόντων που προσδιορίζουν την

εκδοχή της ιστορίας, τόσο των συμμαθητών τους όσο και τη δικιά τους. Το τέλος αυτής της στοχοθεσίας είναι να δημιουργηθούν οι συνθήκες μια κοινότητας κριτικών αναγνωστών, που θα έχει τη δυνατότητα να παράγει ένα δικό της έργο εμπνευσμένο από ένα άλλο.

Διδακτική ενότητα 11

[Φύλλο εργασίας 11 – Ζω με τους άλλους]

Στα επόμενα φύλλα εργασίας (11 - 12) θα αλλάξουμε θεματική και θα εξερευνήσουμε τη θεματική της συνύπαρξης. Άλλωστε, η συνύπαρξη και η συνεργασία είναι αναγκαία για τη συνύπαρξη του κοινωνικού συνόλου, ανεξάρτητα από τον παράγοντα της ετερότητας. Το ίδιο ισχύει και σε κάθε σχολικό περιβάλλον.

Την απόμηση για τη διδασκαλία αυτή θα αποτελέσει η τελευταία εικόνα από το *The paper boat* και ακόμη δύο από το βιβλίο *Το Μπαλκόνι*.¹⁶⁶ Η επιλογή εδώ γίνεται γιατί οι εικόνες αυτές καλύπτουν εμφανέστερα τη ζωή σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμικά στοιχεία.

1) Παρατήρησε τις εικόνες. Τι κοινό βρίσκεις;

Το ζήτημα εδώ είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η πολυχρωμία των εικόνων αντιπροσωπεύει, εκτός του αισθητικού αποτελέσματος, τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών. Σε περίπτωση που δεν γίνει αντιληπτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει το ερώτημα της σημασίας του χρώματος στην εικόνα. Σε κάθε περίπτωση, είναι θεμιτό να γίνει η μνεία στο ζήτημα έτσι ώστε να ενισχύσουμε την κριτική ανάγνωση της εικόνας.

2) Αν πόλη της εικόνας ήταν μια πόλη του κόσμου, ποια θα ήταν;

Η ερώτηση αυτή έχει ως στόχο να ελέγξει αν οι μαθητές γνωρίζουν μέρη με έντονο το διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό στοιχείο. Ενδεικτικές απαντήσεις: Αθήνα, Λονδίνο, Παρίσι, Άμστερνταμ, Στοκχόλμη, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη.

3) Σε περίπτωση που οι οικογένειες από τα δυο βιβλία κατοικούσαν πλέον στο ίδιο μέρος θα έκαναν παρέα;

4) Εάν τα παιδιά από τα δύο βιβλία έρχονταν στην πόλη μας και στο σχολείο μας, πώς θα τους φαινόταν; Με ποιον τρόπο θα μπορούσε το σχολείο να τους βοηθήσει στο νέο τους ξεκίνημα;

5) Φαντάσου ότι είσαι η πρωταγωνίστρια της ιστορίας «το Μπαλκόνι». Γράψε μία έκθεση με θέμα : οι πρώτες έξι εβδομάδες στο καινούργιο σπίτι.

¹⁶⁶ Βλέπε παράρτημα.

Περιέγραψε τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις δυσκολίες και την καθημερινότητα που μπορεί να έχεις αυτή τη χρονική περίοδο.

Το μάθημα θα ξεκινήσει με τον εκπαιδευτικό να ορίζει μια σιωπηρή παρατήρηση στους μαθητές. Θέτοντας την πρώτη ερώτηση, μπορεί να εξετάσει αν έχει αναπτυχθεί η οξυδέρκεια των παιδιών σχετικά με την ερμηνεία της εικόνας. Το πραγματικό ζητούμενο είναι οποιαδήποτε απάντηση, αν και υπάρχει η επισήμανση όπως αναφέρεται παραπάνω στο συγκεκριμένο σενάριο. Η επόμενη ερώτηση έχει ως στόχο να ελέγξει και να ενισχύσει την αντίληψη των μαθητών περί διαπολιτισμικών-πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι ερωτήσεις 3 και 4 φέρνουν τους λογοτεχνικούς ήρωες εκτός βιβλίου. Στη μια περίπτωση οι δυο οικογένειες τοποθετούνται σε ένα ίδιο μέρος. Οι μαθητές μπορούν να υποθέσουν τι θα συμβεί ανάμεσα τους. Επίσης, η υποθετική τοποθέτηση τους στην πόλη και στο σχολείο των μαθητών, βοηθούν στο να αντιληφθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι μαθητές ότι οι ιστορίες αυτές μπορούν να συμβούν και στο περιβάλλον τους και να αναπτυχθεί με αυτόν τον τρόπο η διαπολιτισμική τους συνείδηση. Με την τελευταία δραστηριότητα ζητάμε από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και την εμπειρία τους (είτε άμεση είτε έμμεση), εάν υπάρχει, ώστε να προσπαθήσουν να κατανοήσουν την εμπειρία ενός ατόμου που προσαρμόζεται σε μια καινούργια πραγματικότητα.

Η πορεία που θα ακολουθήσει η διδασκαλία αυτή είναι συγκριτική-συνθετική, εφόσον θα ζητήσουμε να συγκριθούν οι εικόνες των βιβλίων. Στόχος του μαθήματος είναι να προσεγγίσουμε αισθητικά τις εικόνες και να ανάγουμε την προσωπική γνώση του μαθητή με αυτό που βλέπει. Τέλος, με το δημιουργικό γράψιμο ενισχύεται πρωτίστως η ενσυναίσθηση του ατόμου και επίσης δίνεται χώρος για να χρησιμοποιήσει ο μαθητής τη φαντασία του. Η προσέγγιση θα είναι μαθητοκεντρική, αλλά η διάδραση θα αφορά κάθε φορά και τον εκπαιδευτικό με τον μαθητή. Στο σημείο αυτό θέλουμε να κρατήσουμε συγκεκριμένη πορεία στη ροή της συζήτησης, για να επιτύχουμε τον στόχο που θέτουμε. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον μεταφέρεται στο μαθητή, σε ένα ελεύθερο πλαίσιο δημιουργίας και ατομικής εργασίας, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός.

Διδακτική ενότητα 12

[Φύλλο εργασίας 12 – Γνωριμία με ένα ξένο]

Σε αυτή τη διδακτική συνεχίζουμε με τη θεματική της συνύπαρξης. Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η δημιουργία συνθηκών συνεργατικότητας, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Στόχος της διδασκαλίας αυτής θα είναι να συμπληρώσουν οι μαθητές τα κενά που μπορεί να προκύπτουν από την έλλειψη της κειμενικής αφήγησης. Επίσης, επιζητάμε να ενεργοποιηθούν οι ορίζοντες της εμπειρίας των μαθητών με βάση τη σταδιακή ανάγνωση, ώστε να παράγουν τις δικές τους εκδοχές στην εξέλιξη της ιστορίας. Αντικείμενο μελέτης θα αποτελέσει το βιβλίο *Η Αφιξη*, διότι παρέχει μία σειρά από διαλόγους στους οποίους συμμετέχει ο πρωταγωνιστής, όπου ο καθένας είναι εντελώς διαφορετικός από τον άλλο και καλεί τους μαθητές να ασχοληθούν εκτενέστερα με το σύνολο της αφήγησης. Σε αυτό το σενάριο μαζί με το φύλλο εργασία θα χρησιμοποιήσουμε όλο το τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου. Πριν την έναρξη της δραστηριότητας θα χωρίσουμε το σύνολο των μαθητών σε ομάδες.¹⁶⁷

- 1) **Μελετήστε λεπτομερώς το τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου.**
- 2) **Από την ομάδα σας, ορίστε έναν «αφηγητή-παντογνώστη» και εξιστορήστε με δικά σας λόγια την έκβαση της ιστορίας.**

Εδώ υπενθυμίζουμε στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες της αφήγησης αυτής.¹⁶⁸ Πρέπει λοιπόν, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης να φροντίσουμε η αφήγηση να έχει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά.

- 3) **Ορίστε μεταξύ σας τους ρόλους των φυσικών προσώπων της ιστορίας. Βασισμένοι στην αφήγηση που δημιουργήσατε και υπό τη μορφή θεατρικής παιχνιδιού, αναπαραστήστε τις σκηνές του κεφαλαίου.**

Εδώ έχουμε ως στόχο τη συνολική συμμετοχή των μαθητών στη δραστηριότητα και την επίτευξη της συνεργασίας στα πλαίσια της δραματοποίησης.

¹⁶⁷ Σε περίπτωση που υπάρχει η δυνατότητα, επιτρέπουμε στους μαθητές να οργανωθούν από μόνοι τους.

¹⁶⁸ Συνοπτικά να αναφέρουμε: ο παντογνώστης αφηγητής δεν είναι πρόσωπο της ιστορίας. Γνωρίζει τα πάντα για την ιστορία και έχει υπόψη του τη συνολική εικόνα αυτού που μας παρουσιάζει. Για αυτό τον λόγο δεν εστιάζει κάπου συγκεκριμένα. Αυτή η αφήγηση χαρακτηρίζεται από μηδενική εστίαση, όπου μπορούμε να φανταστούμε τον αφηγητή να παρακολουθεί από ένα ψηλό σημείο, έχοντας μπροστά του όλη την εικόνα και τη ροή της ιστορίας χωρίς να εστιάζει σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο.

Η πορεία που θα ακολουθήσει η διδασκαλία αυτή είναι αναλυτική-συνθετική, όπου θα ζητήσουμε από τους μαθητές να εξετάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους τις εικόνες του κεφαλαίου. Οι μαθητές, μετά από τη μελέτη της μη λεκτικής αφήγησης μέσω της αλληλουχίας των εικόνων, θα κληθούν να συνθέσουν ένα κειμενικό λόγο που θα συνοδεύει την ήδη υπάρχουσα αφήγηση, όπως και να συμπληρώσουν τα οποιαδήποτε νοηματικά κενά υπάρχουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι υποστηρικτικός και εμπνευστικός. Ο σκοπός του φύλλου εργασίας είναι να συνεργαστεί η κάθε αναγνωστική κοινότητα και να στηρίζει το έργο της στις δικές της γνώσεις, εμπειρίες και το δικό της όραμα. Ο στόχος είναι να δραματοποιούν τις σκηνές που σχετίζονται με συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων ή γενικότερα τις ποικίλες πτυχές στην προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα και στην επισύναψη νέων σχέσεων σε ένα καινούργιο και άγνωστο περιβάλλον. Επίσης, θέλουμε να καλλιεργήσουμε την ικανότητα των μαθητών να παράγουν κείμενα, υπό τη μορφή του διαλόγου, στα οποία θα συμπορεύεται ο γραπτός λόγος με την εικόνα.

Σημείωση : Οι παραπάνω δραστηριότητες για να δουλευτούν σωστά από τους μαθητές απαιτείται ένα εύλογο χρονικό περιθώριο. Σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας αυτό μπορεί να μεταφράζεται σε παραπάνω από μία διδακτική ώρα. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να συναποφασίσει μαζί με τους μαθητές τον ακριβή αριθμό που θα χρειαστούν για να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες σε ικανοποιητικό (για τους μαθητές) βαθμό.

Διδακτική ενότητα 13

[Φύλλο εργασίας 13 –Αξιολόγηση 1, Η ιστορία μου και η ιστορία των άλλων]

Οι επόμενες δύο ενότητες (13 – 14) θα χρησιμοποιηθούν ως μία μορφή αξιολόγησης. Σκοπός μας είναι να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό έχουμε ενισχύσει την ευχαρίστηση της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία και συγκεκριμένα με τα βουβά βιβλία. Ακόμη, θέλουμε να εκτιμήσουμε αν έχει αλλάξει και σε ποιο βαθμό η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών. Η αξιολόγηση δε θα έχει την τυπική μορφή που έχει συνήθως η τυπική εκπαίδευση. Άλλωστε, η διδακτική πρόταση της έρευνας έχει ως σκοπό την αγωγή του μαθητή πάνω στο ζήτημα της διαπολιτισμικότητας μέσω εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας. Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων θα φανεί εφόσον συγκριθεί το σύνολο των απαντήσεων της πρώτης ενότητας με τα παρακάτω.

Η αξιολόγηση θα γίνει όπως και τα προηγούμενα φύλλα εργασίας, βασιζόμενη δηλαδή στα βουβά βιβλία. Συγκεκριμένα, θα μελετήσουμε τις αξίες που έχουμε εξετάσει στις προηγούμενες διδακτικές και θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τις δραστηριότητες με την επικαιρότητα ή με ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σε σχέση με τη μετανάστευση και την προσφυγιά. Για την υλοποίηση του μαθήματος θα χρησιμοποιήσουμε όλα τα βιβλία που έχουμε επιλέξει. Το σύνολο των μαθητών θα χωριστεί σε έξι ομάδες και η κάθε μία θα αναλάβει να εξετάσει ένα βιβλίο. Η επιλογή των ομάδων δεν θα μας απασχολήσει σε αυτό το σημείο. Ωστόσο, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί είτε να χωρίσει τις ομάδες μοιράζοντας ισάριθμα τους μαθητές με ετερότητα, είτε να αφήσει τους μαθητές να οργανωθούν μόνοι τους, είτε να τις φτιάξει ο ίδιος και να παρατηρήσει τη δυναμική που θα δημιουργηθεί και το ποσοστό συμμετοχής και εξέλιξης της αντίληψης του κάθε μέλους. Όμως, εδώ θα ορίσουμε ως πρωταρχικό σκοπό την αποτίμηση της εξέλιξης ή της αλλαγής της στάσης των μαθητών στο σύνολό τους.

- 1) Διαβάστε το βιβλίο που σας ανατέθηκε και σημειώστε τα στοιχεία που σας άρεσαν.**
- 2) Μπορείτε να ανακαλέσετε κάποια παραδείγματα μεταναστευτικών ή προσφυγικών κυμάτων από τις γνώσεις σας στην ιστορία;**

- 3) Σήμερα, έχετε παρατηρήσει ή ενημερωθεί για κύματα μεταναστών ή προσφύγων;
- 4) Εάν το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας, γινόταν ταινία. Ποια/ες εικόνες θα επιλέγατε για αφίσα;
- 5) Μπείτε στον ιστότοπο www.wikiart.org και χρησιμοποιώντας τις λέξεις migrant, refugee, migration, κτλ. επιλέξτε έργα τέχνης που θα χρησιμοποιούσατε για τη σύνθεση ενός βουβού βιβλίου.
- 6) Οι εικόνες που επιλέξατε σε τι σας θυμίζουν τις εικόνες του βιβλίου που σας έχει δοθεί;

Η πορεία του μαθήματος θα είναι συνθετική. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν διάφορους στόχους. Αρχικά, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν μια συναλλακτική σχέση με τη λογοτεχνία, πρώτα ως αναγνώστες και στη συνέχεια ως δημιουργοί. Μέσα από τη δημιουργία μιας αφίσας οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, αφού με την επιλογή τους θα προϊδεάσουν για το θέμα της ταινίας. Επίσης, μέσω της επιλογής των καλλιτεχνικών έργων για τη σύνθεση ενός βουβού βιβλίου, εκτός της αισθητικής καλλιέργειας με αφορμή ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο αναπτύσσεται η δεξιότητα της αφήγησης ιστοριών, συναισθημάτων, καταστάσεων, πρωταγωνιστών και τόπων και μάλιστα με πιο βιοματικό τρόπο. Ακόμη, ο συνδυασμός του πραγματικού σε μία φανταστική αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να συλλάβει με περισσότερη σαφήνεια το σημασιολογικό βάθος και τις συμπαραδηλώσεις του λογοτεχνικού έργου το οποίο θα έχει ως σημείο αναφοράς.

Η ανάθεση των δραστηριοτήτων σε ομαδικό επίπεδο έχει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και τη δημιουργία ενός κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη. Οι μαθητές όχι μόνο θα συζητήσουν, αλλά θα καταλήξουν και σε συμφωνία για τις επιλογές τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι κυρίως παρατηρητικός και συντονιστικός κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Θα επεμβαίνει μόνο για να βοηθήσει υπό τη μορφή ανατροφοδότησης. Πιο συγκεκριμένα, στις δραστηριότητες της δημιουργίας της αφίσας και του βουβού βιβλίου, ο εκπαιδευτικός θα λειτουργεί κυρίως ως θεατής ή ψ και δεν θα επεμβαίνει στις μαθητικές δημιουργίες, ώστε να μην υπονομεύσει την προσπάθεια των μαθητών και να προσβάλει την ελεύθερη φύση της άσκησης που, άλλωστε, αποτελεί την κύρια προϋπόθεση της δημιουργικής πράξης. Παράλληλα θα

λειτουργεί και ως εμπνευστής της διαδικασίας ώστε να επιτρέψει στους μαθητές να προσπεράσουν το εμπόδιο της δύσκολης αρχής. Επιπλέον, θα λύνει απορίες και θα θέτει ερωτήματα που αφενός θα ερεθίζουν τον ενδιαφέρον των μαθητών και αφετέρου θα προτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη δημιουργία εναλλακτικών εκδοχών.

Διδακτική ενότητα 14

[Φύλλο εργασίας 14 – Αξιολόγηση 2, Μια ονειρική κοινωνία]

Στην τελευταία αυτή ενότητα θα κάνουμε άλλη μία προσπάθεια αξιολόγησης της γνώσης που έχουμε καταφέρει να περάσουμε στους μαθητές. Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να αναζητήσουμε τη γνώση των μαθητών που αφορά τα στοιχεία της συλλογικότητας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Εδώ θα εξετάσουμε το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας τόσο στα βουβά βιβλία όσο και στο ευρύτερο φάσμα της λογοτεχνίας. Δηλαδή, θα βρούμε εκτός της θεματικής των βουβών βιβλίων και θα αναζητήσουμε διαπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά στοιχεία στα υπόλοιπα λογοτεχνικά είδη. Ο σκοπός μας, δηλαδή, είναι να μελετήσουμε το ζήτημα και διαθεματικά. Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας θα εκπονηθούν σε ατομικό επίπεδο. Η επιλογή αυτή μπορεί από τη μία να επιτρέψει στον ίδιο το μαθητή να εκφράσει το σύνολο της εμπειρίας του, χωρίς συμβιβασμούς και από την άλλη να επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να εξετάσει την κάθε περίπτωση ξεχωριστά.

- 1) Με ποιους τρόπους και σε ποια σημεία αναδεικνύεται το στοιχείο της συλλογικότητας στο βιβλίο που σου ανατέθηκε; Πώς θα την περιέγραφες με λίγες λέξεις;**

Εδώ ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά και να ορίσουν αυτό που θεωρούν οι ίδιοι ως στοιχείο συλλογικότητας σε μία κοινωνία.

- 2) Εκτός των βιβλίων που μελετήσαμε, μπορείς να αναφέρεις άλλα είδη λογοτεχνίας στα οποία να παρουσιάζεται το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας;**

Ένας από τους στόχους της δραστηριότητας αυτής είναι να ελέγξει αν έχει η αλλάξει η στάση του μαθητή απέναντι στην ενασχόληση του με το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας και σε δεύτερο χρόνο εάν άλλαξε ο βαθμός ενασχόλησης του μαθητή με τη λογοτεχνία. Σε κάθε περίπτωση, ζητάμε από το μαθητή να ανακαλέσει την πρότερη εμπειρία του και να την αντιπαραθέσει στο αντικείμενο της μελέτης μας. Η κριτική ικανότητα του ατόμου είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία στην ερώτηση αυτή.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό δεν πρέπει να κρίνει την επιλογή του μαθητή. Θα πρέπει μόνο να επιβεβαιώσει την ύπαρξη του διαπολιτισμικού στοιχείου στο εκάστοτε βιβλίο. Σε περίπτωση που δεν είναι εξοικειωμένος με κάποιο τίτλο ο οποίος θα αναφερθεί, μπορεί να αρκестεί στην αιτιολόγηση της

3) Επίλεξε να κάνεις μία από τις παρακάτω δραστηριότητες:¹⁷⁰

- Αποτύπωσε στο μπλοκ ζωγραφικής σου μια διαπολιτισμική κοινωνία.
- Διάλεξε έναν αγαπημένο σου ήρωα και τοποθέτησε τον σε ένα από τα βουβά βιβλία που διαβάσαμε στην τάξη. Πώς θα άλλαζε η ιστορία με την ένταξη του;
- Γράψε μια κριτική για ένα από τα έξι βουβά βιβλία.
- Φτιάξε ένα κολλάζ σχετικό με τη διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιώντας εικόνες από τα βιβλία που δουλέψαμε, από πίνακες ζωγραφικής και από λέξεις που επιθυμείς.

Ο στόχος αυτής της ενότητας είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν δημιουργικό έργο, οι οποίες θα αφορούν το διαπολιτισμικό στοιχείο. Μέλημά μας είναι να προσφέρουμε ποικίλες μορφές εργασίας οι οποίες θα ανταποκρίνονται στα ατομικά τους ενδιαφέροντα και στις μαθησιακές τους επιθυμίες. Επιπρόσθετα, η ελεύθερη επιλογή από τον μαθητή ενισχύει τα κίνητρα συμμετοχής και μάθησης καθώς θα ανταποκρίνεται στον προσωπικό του τρόπο έκφρασης, αλλά και θα μειώνει τον περιορισμό που μπορεί να επιφέρουν οι όποιες προσωρινές μαθησιακές δυσκολίες. Κρίνεται σημαντικό να αφιερωθεί όσος διδακτικός χρόνος απαιτείται, για να επεξηγηθούν τα θέματα των δραστηριοτήτων και να λυθούν οι οποιεσδήποτε απορίες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι παρατηρητικός και θα περιοριστεί στο να δίνει την απαραίτητη καθοδήγηση αλλά και εμπύχωση προς τους μαθητές. Άλλωστε, με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση που ακολουθεί η ενότητα αυτή, το κύριο μέλημα του είναι να ωθήσει τη διαδικασία της δημιουργία.

Σημείωση: Λόγω της διαφορετικής φύσης της κάθε δραστηριότητας, υπάρχει περίπτωση να υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες, από άποψη χρόνου, για την ολοκλήρωση της τελευταίας δραστηριότητας. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να αναθέσουμε την εργασία για το σπίτι χωρίς ιδιαίτερους περιοριστικούς όρους. Θέλουμε, δηλαδή, το έργο να τελειώσει σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα, αλλά να μην υπερβεί εξαιρετικά χρονικά όρια.

επιλογής του μαθητή με κάποιες βασικές αναφορές πάνω στο έργο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό των βιβλίων επιστημονικής φαντασίας, όπου δεν υπάρχουν απλώς κοινωνίες με εθνοτική ετερότητα, αλλά υπάρχουν κοινωνίες βασισμένες σε πολλά είδη ζωής, γήινων και εξωγήινων.

¹⁷⁰ Φυσικά, εάν ανταποκρίνεται στα θέλω των μαθητών, μπορούν να πραγματοποιηθούν όλες οι κατηγορίες που βρίσκουμε στην τρίτη ενότητα.

Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών και αποτελεί προσπάθεια προς την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Με τον ίδιο τρόπο, οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αποτελούν διεθνώς και ευρέως χρησιμοποιούμενες έννοιες στις μέρες μας.

Οι κοινωνικές αλλαγές που επιφέρουν οι μεταναστευτικές κινήσεις μέχρι σήμερα τόσο στην ευρωπαϊκή όσο και στην παγκόσμια κοινωνία, προκάλεσαν και προκαλούν διάφορες αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Φυσικά, όπως προαναφέρθηκε, αυτό δεν αφήνει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία φυσική αντίδραση στην κοινωνική ανομοιομορφία. Όσον αφορά την ελληνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα οι Κοντάκος, Αγγελάκου και Μπαργιάμη αναφέρουν ότι «οι μαθητές με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο που κινούνται ανάμεσα σε δυο πολιτισμικούς κύκλους πρέπει να λειτουργούν σε δύο αντιφατικά συστήματα με έντονες διαφορές και ελάχιστα σημεία τομής. Από τη μία έρχονται αντιμετώπι με την πατροπαράδοτη διαπαιδαγώγηση και από την άλλη με το ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο ελληνικό περιβάλλον».¹⁷¹

Ωστόσο, η καλύτερη ένταξη και πρόοδος των εθνικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων παιδιών αποτελεί πάνω απ' όλα θετικό στοιχείο για την οποιαδήποτε κοινωνία, η οποία μπορεί να αξιοποιήσει παραγωγικά τα πολιτισμικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά που φέρουν μαζί τους από τη χώρα εκκίνησής τους. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη των κοινωνιών, όπως και τη δημιουργία κοινών αξιών με σκοπό τη δημιουργία μια ευρύτερης κοινωνίας. Όπως αναφέρει και η Σαμπάνη και Μαρκαντωνάτου, «στόχος επομένως της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών των εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στην εκπαίδευση καθώς και η ομαλή κοινωνική και σχολική ένταξή τους».¹⁷²

¹⁷¹Α. Κοντάκος, Ε. Π. Αγγελάκου, & Ι. Μπαργιάμη, «Η συμπερίληψη της ετερότητας στην εκπαίδευση ως διαδικασία διατήρησης της διαφοράς», στο Θ. Αραβοσιτάς, *Ζητήματα Γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (Αθήνα: Gutenberg, 2019), 213.

¹⁷²Σ. Σαμπάνη, & Α. Μ. Μαρκαντωνάτου, *Διαπολιτισμικότητα: διδακτικές προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο* (Αθήνα: Ταξιδευτής, 2006), 11.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση δεν αρκεί να προάγει μόνο την πληροφόρηση και την αμοιβαία κατανόηση για τον «άλλο», αλλά θα πρέπει να αποτελεί ένα μέσο το οποίο θα συμβάλλει στην τροποποίηση των πολιτισμικών αξιών που θέτουν περιορισμούς στη διαπολιτισμικότητα.¹⁷³ Εδώ, η Χρυσόχοου συμπληρώνει ότι «όταν οι άνθρωποι έχουν γεννηθεί και κοινωνικοποιηθεί σε διαφορετικές κουλτούρες ζουν μαζί, χρειάζεται να προσαρμοστούν στην καινοτομία που αντιπροσωπεύει ο «Άλλος», καθώς επίσης να προσαρμόσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Ο Άλλος αντιπροσωπεύει μία εναλλακτική οπτική, μία πρόκληση στο συνήθη τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα, στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε τον κόσμο και τον εαυτό μας».¹⁷⁴

Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι όσο νωρίτερα έρθει ένας μαθητής σε επαφή με άλλους συνομήλικούς του, με διαφορετική πολιτισμική, ταξική, εθνοτική ή θρησκευτικής προέλευση και συνεργαστεί ή δημιουργήσει μαζί τους, τόσο ευκολότερα θα αποδεχθεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα ως μια φυσιολογική κατάσταση και θα αποστασιοποιηθεί από ξενοφοβικές ή ρατσιστικές απόψεις.¹⁷⁵ Αντίστοιχα, και ο «άλλος» μαθητής, όπως κάθε συνομήλικός του, έχει ανάγκη από αποδοχή. Η ένταξή του, λοιπόν, σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να του προσφέρει την απαραίτητη συναισθηματική ασφάλεια, η οποία στην περίπτωση του δεν είναι καθόλου δεδομένη.¹⁷⁶

Η λογοτεχνία, μέσα από τη χρήση του βουβού βιβλίου μπορεί να προσφέρει τις συνθήκες σε όλους του μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, τα βουβά βιβλία αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο σε μία τάξη, ιδιαίτερα όταν αυτό χαρακτηρίζεται έντονα από πολιτισμική, εθνοτική ή γλωσσική διαφορετικότητα, καθώς βασίζονται μόνο στην ακολουθία των εικόνων ως αφηγηματικό στοιχείο.

Η ενασχόληση του μαθητή με μία βουβή αφήγηση του επιτρέπει μία αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου. Επιπλέον, μέσω από αυτά, του δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσει μία συναλλακτική σχέση με την λογοτεχνία. Η παρατήρηση της εικόνας

¹⁷³N. Κωστούλα- Μακράκη, *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον* (Κρήτη: Προπομπός, 2006), 79-80

¹⁷⁴Ε. Χρυσόχοου, *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας* (Αθήνα: Πεδίο, 2011), 49

¹⁷⁵Γ. Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα* (Αθήνα: Πεδίο, 2011), 187

¹⁷⁶Ο.π 53

μπορεί να προσφέρει τις πληροφορίες που χρειάζεται για να την κατανοήσει. Ωστόσο, τόσο η προσωπική του εμπειρία όσο και η ίδια η εικόνα μπορούν να το ωθήσουν να αποδώσει τη δική του ερμηνεία.

Η αισθητική ανάγνωση της λογοτεχνίας έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή καθώς ενισχύεται ο γραμματισμός του. Εκτός αυτού, δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν και άλλες δεξιότητες και χαρακτηριστικά. Αυτό είναι ιδιαίτερα αισθητό, όταν το λογοτεχνικό κείμενο πραγματεύεται θέματα ετερότητας. Στην περίπτωση αυτή δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση του και να διευρύνει την εμπειρία του καθώς έρχεται σε επαφή με ποικίλες στιγμές της ανθρώπινης εμπειρίας που ενδεχομένως να μην είχε βιώσει ποτέ. Μάλιστα, αυτό ενισχύεται με την απουσία των λέξεων όταν οι αναγνώστες πρέπει να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων.¹⁷⁷

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων σημαντικό ρόλο κατέχει τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία όσο και ο εκπαιδευτικός. Η διδακτική της λογοτεχνίας πρέπει να ξεφύγει από τα στεγανά της παραδοσιακής εκπαίδευσης και να ασπαστεί πιο δημιουργικές πρακτικές. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι μυημένος τόσο στις διαπολιτισμικές αξίες και πρακτικές όσο και να είναι γνώστης τουλάχιστον βασικών λογοτεχνικών θεωριών και να έχει τη διάθεση να προσφέρει μια διαφορετική εμπειρία στους μαθητές του.

Με σημείο έναρξης τους παραπάνω στόχους, η εργασία εντάσσει τα βουβά βιβλία μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και επιτυγχάνεται η ενασχόληση των μαθητών με εναλλακτικές αναγνωστικές δραστηριότητες. Μέσω των δραστηριοτήτων, δημιουργούνται μαθητές-αναγνώστες, οι οποίοι εντάσσονται σε ομάδες συζήτησης και εκπόνησης δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η διαδικασία αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Επιπρόσθετα, μέσα από την επίτευξη του πρωταρχικού αυτού στόχου, τίθεται και μία σειρά από δευτερεύοντες επιμέρους στόχους, οι οποίοι με τη σειρά τους προσφέρουν στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο, λαμβάνοντας μέρος στις εκπαιδευτικές

¹⁷⁷E. Arizpe, «Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say» *Cambridge Journal of Education*, (2013), 95, (doi: 10.1080/0305764X.2013.767879).

δραστηριότητες που προτείνονται, οι μαθητές θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον με περισσότερες ευαισθησίες και δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενής:

- Καστριγιόν, Μ., *Το Μπαλκόνι* (Αθήνα: Εκδόσεις Ποταμός, 2020).
- Lam, T., *The Paper boat* (Shenzhen: Owlkids Books, 2020).
- Mateos, M. C., *Migrando* (Mexico: Petra Ediciones, 2011).
- Tan, S., *Η άφιξη* (Αθήνα: Εκδόσεις Φουρφούρι, 2021).
- Vescio, R. & Edmonds, A., *The Voyage* (China: EK Books, 2019).
- Watanabe, I., *Migrants* (Slovenia: Gecko Press, 2020).

Δευτερογενής:

Ελληνόγλωσση και Μεταφρασμένη

- Αναγνωστοπούλου, Δ., *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2007).
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου Σ., *Πολυπολιτισμικότητα: οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας* (Αθήνα: Κριτική, 2002).
- Γεωργογιάννης, Π., *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Πάτρα: Tyrocenter, 2006).
- Γιαννικοπούλου, Α., *Στη χώρα των χρωμάτων - Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2008).
- Γκόβαρης, Χ., «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο*», στο Γεωργογιάννης, Π., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006).
- Γκότοβος, Α. Ε. «*Η διαμόρφωση της προσωπικότητας σε περιβάλλοντα ετερότητας: θεωρητικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές*», στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ., *Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώνοντας με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς* (Θεσσαλονίκη: 2008).

- Ζαφειριάδου, Ν., «Μαθαίνοντας, κατανοώντας και επικοινωνώντας με τον ‘άλλο’: μια παρέμβαση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», στο Αραβοσιτάς, Θ., *Ζητήματα Γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (Αθήνα: Gutenberg, 2019).
- Ζησιμοπούλου, Α., «Ο σεβασμός των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών διαφορετικής προέλευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία», στο Γεωργογιάννης, Π., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006).
- Καλογήρου, Τ. & Καραγιάννη, Μ., «Οι τάσεις της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Από την απεικόνιση της διαφοράς στην αναπαράσταση της διάκρισης», στο Γαβριηλίδου Σ., *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία, προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους* (Θεσσαλονίκη, University Press, 2021).
- Κανατσούλη, Μ., *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2018).
- Κομπιάδου, Ε., «Κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης παιδιών και γονέων νηπιαγωγείου», στο Αραβοσιτάς, Θ., *Ζητήματα Γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (Αθήνα: Gutenberg, 2019).
- Κοντάκος, Α., Αγγελάκου, Ε. Π. & Μπαργιάμη, Ι., «Η συμπερίληψη της ετερότητας στην εκπαίδευση ως διαδικασία διατήρησης της διαφοράς», στο Αραβοσιτάς, Θ., *Ζητήματα Γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (Αθήνα: Gutenberg, 2019).
- Κωστούλα- Μακράκη, Ν., *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον* (Κρήτη: Προπομπός, 2006).
- Μίσιου, Μ., *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία – τεχνικές αφήγησης τα βιβλία χωρίς λέξεις* (Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2020).
- Μίσιου, Μ., «Διαβάζοντας στην Τάξη ένα Βουβό Κόμικς: Πρόσληψη και Ερμηνεία της Πολιτισμικής Πολυπλοκότητας μέσα από το *The Arrival* του Shaun Tan», στο 19ο Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευση και Ετερότητα, Τόμος Ι, *Επιστημονική Σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση* (Πάτρα, 2015).
- Μίσιου, Μ., «Η συμβολή των βιβλίων χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα», *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, (2019), doi.org/10.26262/istal.v23i0.7350.

- Μίσιου, Μ., *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη. Ξεφυλλίζοντας τον Γκόσινι (θεωρητικές, ερμηνευτικές και διδακτικές διαστάσεις)* (Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ, 2010).
- Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010).
- Νικολάου, Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την “ομοιογένεια” στην πολυπολιτισμικότητα* (Αθήνα: Πεδίο, 2011).
- Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, Κ., *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: χθες, σήμερα και προοπτικές* (Αθήνα: Ατραπός, 2005).
- Παπαδάτος, Γ., *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις- Δραστηριότητες* (Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2009).
- Σαμπάνη, Σ. & Μαρκαντωνάτου Α. Μ., *Διαπολιτισμικότητα: διδακτικές προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο* (Αθήνα: Ταξιδευτής, 2006).
- Στάμελος, Γ., «Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής», στο Γεωργιογιάννης, Π., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006).
- Στέργιου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ., *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων* (Αθήνα: Gutenberg, 2019).
- Χρυσοχόου, Ξ., *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας* (Αθήνα: Πεδίο, 2011).
- Baker, C., *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (Αθήνα: Gutenberg, 2001).
- Cummins, J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Αθήνα: Gutenberg, 2005).
- Jauss, H. R., *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα* (Αθήνα: Εστία, 1995).
- Nodelman, P., *Λέξεις για εικόνες: η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου* (Αθήνα: Πατάκης, 2009).

Ξενόγλωσση

- Azirpe, E., Colomer T. & Martinez- Roldan, C., *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (London: Bloomsbury Academic, 2014).
- Beckett, S., «The art of visual storytelling: Formal strategies in wordless picturebooks», in B. Kümmerling-Meibauer, ed., *Picturebooks: Representation and narration* (New York, Routledge, 2014).
- Blackledge, A., *Literacy, power and social justice* (Staffordshire: Trentham Books, 2000).
- Botelho, M. and Rudman, M., *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors* (New York: Routledge, 2009).
- Garcia, R. L., «Cultural Diversity and Minority Rights: A Consummation Devoutly to Be Demurred», in Lynch, J., *Cultural diversity and the schools, Human Rights, education and global responsibilities* (London: Falmer Press, 1992).
- Iser, W., *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989).
- Iser, W., *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978).
- Jauss, H. R., *Toward an Aesthetic of Reception* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982).
- Nikolajeva, M., *How picturebooks work* (New York: Garland Publishing, 2001).
- Nikolajeva, M., «Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks», in Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. & Silva-Díaz C., (ed.), *New Directions in Picturebook Research* (New York: Routledge, 2010).
- Nodelman, P., *The pleasures of children's literature* (New York: Longman, 1992).
- Nodelman, P., *Words about pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books* (Georgia: The University of Georgia Press, 1988).
- Norton, D., *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's literature.* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007).

- Rosenblatt, L. M., *Literature as exploration* (New York: The Modern Language Association of America, 1995).
- Rosenblatt, L. M., *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* (Edwardsville: Southern University Press, 1994).
- Sloan, G. D., *The child as a critic: teaching literature in elementary and middle schools* (New York: Teachers College Press, 1984).
- UNESCO, *Guidelines on intercultural education* (Paris, 2006).

Άρθρα:

- Arif, M. A., «Reading from the Wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books», *CCSE Journal* (2008)
- Arizpe, E., «Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say», *Cambridge Journal of Education*, (2013), doi: 10.1080/0305764X.2013.767879
- Bosch, E., «Without having seen it before, one cannot see it: intericonicity in wordless picturebooks», *Ocnos Journal of Reading Research*, (2022), doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2757
- Conrad, M, Winter, E. & Michalak, M., «A Case Study on Interactive Wordless Picturebooks and their Potentials within a Multilingual Classroom», *Journal of Literary Education n. 5*, (2021)
- Duckes, G. & Jaques, Z., «Visualizing the Voiceless and Seeing the Unspeakable: Understanding International Wordless Picturebooks about Refugees», *Journal Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, (2020) doi.org/10.1353/jeu.2019.0020.
- Grant, C. A., Sleeter, C. E. & Anderson, J. E., «The Literature on Multicultural Education: review and analysis», *Journal Educational Studies, Vol. 12*, (1986), doi.org/10.1080/0305569860120104.
- Horwat, J., «Too Subtle for Words: Doing Wordless Narrative Research», *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal, Vol. 3*, (2018), doi.org/10.18432/ari29378.

- Lubis, R., «The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books», *Journal Advances in Language and Literary Studies*, Vol. 9 Issue: 1, (2018), doi:10.7575/aiac.all.v.9n.1.
- Martínez-Carratalá, F. A., «Wordless picturebooks: a theoretical review of the articles published between 1975-2020», *Ocnos Journal of Reading Research*, (2021), https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746
- Missiou, M., «Nonverbal communication in wordless comic books», *Rethinking Language, Diversity and Education*. (2015)
- Serafini, F. (2014). Exploring Wordless Picturebooks. *The Reading Teacher* Vol. 68 Issue 1. doi.org/10.1002/trtr.1294.

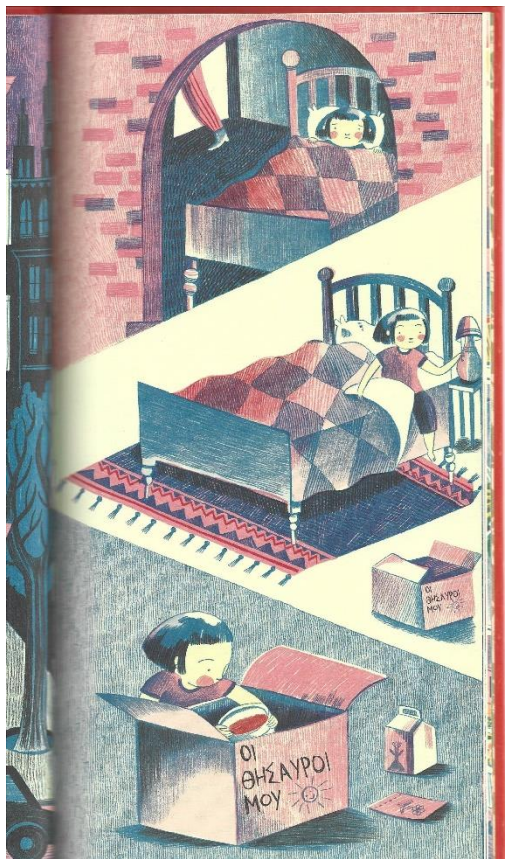
Διαδίκτυο

- «Umbrella», [video], YouTube (StratoStorm, 2021), https://www.youtube.com/watch?v=B11FOKpFY2Q&ab_channel=Stratostorm, Ανακτήθηκε 10/12/22

Παράρτημα εικόνων

Διδακτική ενότητα 3

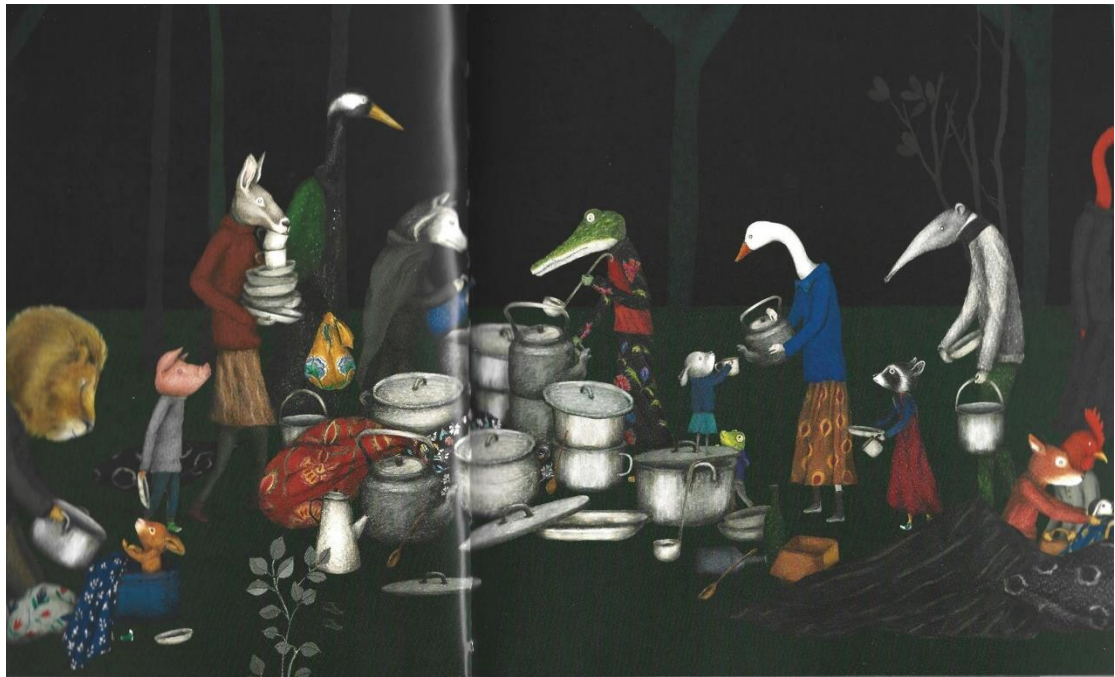
Εικόνες από το βιβλίο «Το μπαλκόνι»



Εικόνα από «Η Άφιξη»



Εικόνα από «Migrants»

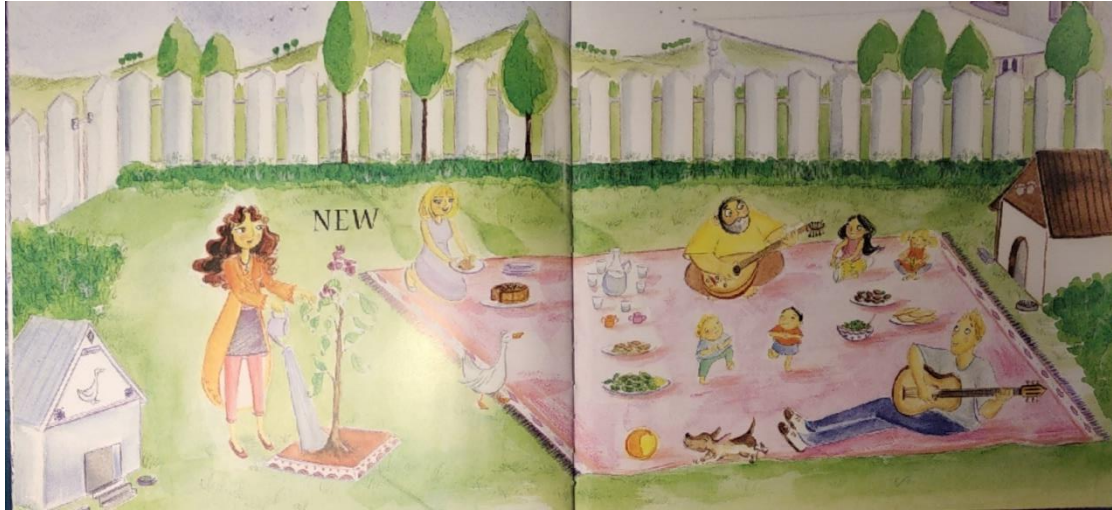


Εικόνα από «Migrando»



Διδακτική ενότητα 5

Εικόνα από «The voyage».



Εικόνα από «Migrants»

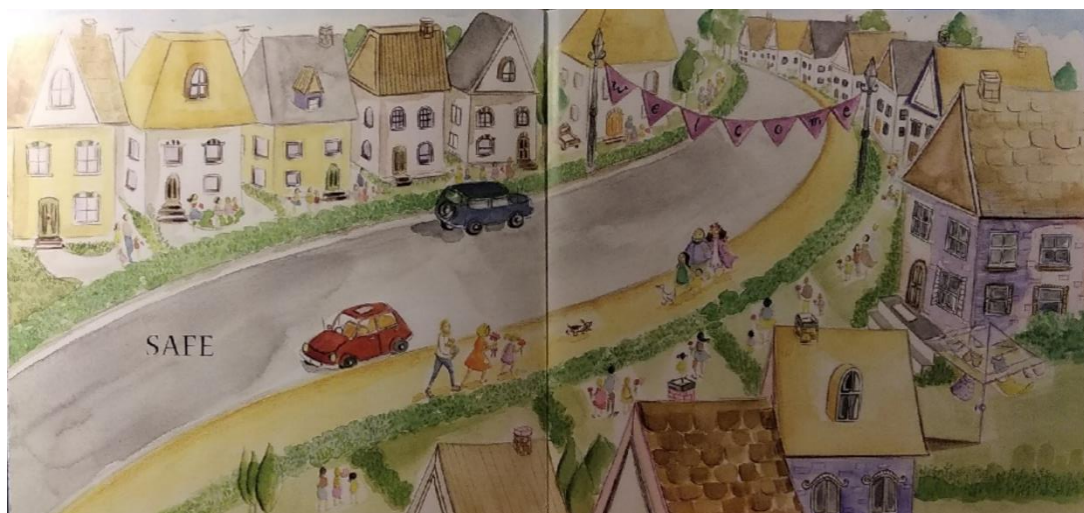


Διδακτική ενότητα 10

Εικόνα από «Το Μπαλκόνι»



Εικόνα από «The Voyage»



Διδακτική ενότητα 11

Εικόνα από «The paper boat»



Εικόνες από «Το μπαλκόνι»



