

Πολυπολιτισμική Κοινωνία και Παιδική Λογοτεχνία. Αντιμετωπίζοντας την ξενοφοβία μέσα από τα παιδικά βιβλία

Κουζέλη Χ., *Νηπιαγωγός-Δρ* Παν. Αιγαίου

Περίληψη

Οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όσο και από χώρες του τρίτου κόσμου προς την Ευρώπη, δημιουργούν νέες κοινωνικές ανάγκες και διαμορφώνουν μια κοινωνία πολυπολιτισμική. Το σύγχρονο σχολείο δεν μένει ανεπηρέαστο από αυτές τις συνθήκες και οφείλει να καταρρίψει τα στεγανά της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αξιοποιήσει την πολιτισμική ετερότητα, ώστε να ενισχυθεί η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων. Σ' αυτή την εργασία θα εξετάσουμε το ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας στην αντιμετώπιση ξενοφοβικών συνδρόμων. Θα προτείνουμε κριτήρια αξιολόγησης κειμένων για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να αναπτυχθούν θετικές στάσεις απέναντι στον «άλλο».

Η ελληνική κοινωνία μέχρι πρόσφατα χαρακτηριζόταν από πολιτισμική ομοιογένεια, αν εξαιρέσει κανείς τους Τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που αποτελούν παλιές εθνοπολιτισμικές ομάδες για τον ελλαδικό χώρο. Τα τελευταία χρόνια όμως η κατάσταση αλλάζει συνεχώς, λόγω των μαζικών μετακινήσεων που παρατηρούνται τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όσο κι από χώρες του τρίτου κόσμου προς την Ευρώπη, με αποτέλεσμα και η χώρα μας να χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό.

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας (Δαμανάκης 1997) διευρύνεται με την είσοδο στη χώρα ομάδων παλιννοστούντων μεταναστών, πολιτικών προσφύγων που επαναπατρίζονται, Ελληνοποντίων, Βορειοηπειρωτών, αλλά και ομάδων οικονομικών κυρίως μεταναστών (Gellner 1994)⁵⁹⁵ τόσο από τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, μετά την κατάρρευση του διαχωριστικού τείχους μεταξύ δυτικοευρωπαϊκών και ανατολικοευρωπαϊκών χωρών, όσο και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Οι αλλαγές στον ευρωπαϊκό χώρο καθώς και οι διεθνείς εξελίξεις, όπως η διεθνοποίηση τα οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας και συγκοινωνίας, η μεταλλαγή των πολιτιστικών αξιών και η προώθηση ενός οικουμενικού πολιτισμικού προτύπου, δημιουργούν μια νέα κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπιστεί με τρόπο αποτελεσματικό στην κατεύθυνση της ανάπτυξης ομαλών σχέσεων και ειρηνικής συμβίωσης μέσα από την ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Η πολυπολιτισμικότητα στις μέρες μας γίνεται ορατή τόσο στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνικής ζωής, όσο και στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Η νέα πραγματικότητα στα σχολεία αντιμετωπίζεται με ανάπτυξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εξάλλου από το 1996 το τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας ίδρυσε το Κε.Δ.Ε. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) που οι δραστηριότητες του περιλαμβάνουν την ανάλυση της σημερινής πραγματικότητας στα σχολεία Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (Κανακίδου, 1997, Χιωτάκης, 1997, Πανταζής, 1999).

Η σύγχρονη αυτή πραγματικότητα εγείρει φόβους και ανησυχίες στην ομάδα πλειοψηφίας με την έννοια της ξενοφοβίας, που κάποτε φτάνει στην έκφραση ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στις ομάδες μειοψηφίας. Τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας κινούμενα από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις εκδηλώνουν συμπεριφορά κοινωνικής διάκρισης απέναντι στα άτομα των ομάδων μειοψηφίας (Γκότοβος 1996). Η διάκριση μπορεί να εκφράζεται με ενέργειες που στοχεύουν σε συμβολική, σε οικονομική και σε φυσική βλάβη. Η συμβολική βλάβη αφορά τη μείωση της αξιοπρέπειας μέσω των αρνητικών προβολών της εικόνας του «άλλου» σε ιδιωτικά και δημόσια επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Η οικονομική βλάβη αφορά κάθε ειδική και ζημιογόνα οικονομική μεταχείριση ατόμου ή της ομάδας του, επειδή ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία. Η φυσική βλάβη αποτελεί ακραία συμπεριφορά, όταν ένα άτομο αποτελεί στόχο επιθετικών ενεργειών.

Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία σήμερα απομακρύνονται από παλιότερες πρακτικές που συνδέονται με την έννοια της φυλετικής καθαρότητας και σχετίζονται με τον πολιτισμικό ρατσισμό, μια στάση που κατηγοριοποιεί ιεραρχικά τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε ομάδας. Οι εθνικισμοί που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του '70 στήριζαν την επιχειρηματολογία τους στην απειλούμενη εθνική ταυτότητα, αλλά ταυτόχρονα και στην κουλτούρα και τη θρησκεία (Χιωτάκης 1999). Η νέα αυτή μορφή απόρριψης της διαφορετικότητας ονομάστηκε πολιτισμικός ρατσισμός (Στενού 1999) και τροφοδοτεί συστηματικά το σύνδρομο της ξενοφοβίας.

Η κουλτούρα είναι μια συλλογική δημιουργία (Cushner, Bruslin 1996). Κοινωνικά δομείται από τους ανθρώπους στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Οι πολιτισμικές ιδέες και αντιλήψεις μοιράζονται ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων, οι οποίοι αναγνωρίζουν τις γνώσεις και τις αξίες ο ένας του άλλου και οι οποίοι συμφωνούν για το ποια πολιτισμικά στοιχεία είναι καλύτερα από άλλα.

Έτσι η κουλτούρα μεταφέρεται διαμέσου των γενεών από γονείς, δασκάλους, αξιοσέβαστους ηλικιωμένους και θρησκευτικούς καθοδηγητές, αλλά και από μια ποικιλία πηγών ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται τα ΜΜΕ, οι ιστορίες που λένε οι γονείς στα παιδιά και οι εμπειρίες που έχουν τα άτομα στα σχολεία μιας δεδομένης κουλτούρας. Η κουλτούρα αποτελεί μια σειρά από ήθη και έθιμα που συνιστούν την καθιερωμένη παράδοση, η οποία διαφυλάσσεται από γενιά σε γενιά στα πλαίσια μιας ομάδας. Η σημασία των ηθών

⁵⁹⁵ Ο Gellner, αναφέρει: Οι πιο αναπτυγμένες χώρες εισάγουν συνήθως φτηνό εργατικό δυναμικό από τις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες αλλά σ' αυτή την περίπτωση δεν έχουν καμία διάθεση να μοιραστούν ίσα δικαιώματα ούτε κι ένα υψηλό επίπεδο κοινωνικής υποδομής με αυτούς που είναι διαφορετικοί πολιτισμικά και αντιμετωπίζονται ως παρίες. σ. 43

και των εθίμων, που καθορίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της παράδοσης, αποτελεί ένα καίριο παράγοντα αξιολόγησης του άλλου σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων του που στηρίζεται ακριβώς σ' αυτό το δυναμικό που φέρει μαζί του και τον καθορίζει. Ο πολιτισμικός ρατσισμός, επομένως, γίνεται το έρεισμα μιας μορφής εθνικισμού, αφού τείνει να θεωρεί ανώτερο τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας έναντι των υπόλοιπων ομάδων, των οποίων οι πολιτισμοί θεωρούνται υπανάπτυκτοι. Η ξενοφοβία αναπτύσσεται και παίρνει ύπουλα τη θέση του ρατσισμού ιδιαίτερα τη δεκαετία του '90 με τις μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, εφόσον ο διαφορετικός, ο «ξένος», όχι μόνο πλημμυρίζει τις οθόνες της τηλεόρασης, αλλά κατοικεί δίπλα μας και αποτελεί απειλή για τη μοναδικότητά μας και για το ζωτικό μας χώρο σε καθαρά πρακτικό επίπεδο καθημερινών αναγκών.

Στα πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όσο και στα αναλυτικά προγράμματα, η λογοτεχνία κατέχει ιδιαίτερη θέση στο γλωσσικό μάθημα και ανάμεσα στους σκοπούς διδασκαλίας επισημαίνεται η αναγκαιότητά της και η συμβολή της στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Παπαχρήστος, Γιαννόγκονα 2004).

Στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε ευρωπαϊκές χώρες, όπου η ύπαρξη εθνικών μειονοτήτων και διαφορετικών πολιτισμικά και κοινωνικά ομάδων αποτελεί το βασικό συστατικό της κοινωνικής σύνθεσης, έχει ξεκινήσει μια πολιτική (Κανατσούλη 2000) η οποία επιδιώκει, διά μέσου της λογοτεχνίας για παιδιά, να συμβάλλει στην άμβλυνση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που αφορούν τις μειονοτικές ομάδες. Αυτή η πολιτική διακρίνεται και σε κάποιους εκδοτικούς οίκους της χώρας μας, όταν παρατηρούμε στα εξώφυλλα παιδικών βιβλίων να γίνεται ταξινομική διάκριση ανάλογα με το περιεχόμενο. Οι εκδότες κάποιες φορές εντάσσουν τα βιβλία αυτά σε σειρές σύγχρονων κοινωνικών προβληματισμών, προσθέτοντας στα εξώφυλλα την κατηγοριοποίηση «βιβλίο για την ξενοφοβία» ή «Βιβλίο για τη διαφορετικότητα». Αυτή τους η επιλογή αποτελεί μια διευκόλυνση και ταυτόχρονα μια υπόδειξη προς τον ενήλικα -συναναγνώστη (Ζερβού 1997), γονέα ή εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να τα επιλέξει σε περίπτωση συγκεκριμένου προβλήματος.

Μια πρώτη επισήμανση όσον αφορά τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας (Κανατσούλη 2002, Γιαννικοπούλου 2007) είναι η πτωχή παρουσία των ξένων σ' αυτά. Αυτή η νέα δομή της κοινωνίας δεν έχει καθρέπτισμα στα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά κυρίως προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Το ίδιο όμως επισημαίνεται και για την λογοτεχνία των ενηλίκων. Τα δεδομένα (Ζορμπά 2004) μαρτυρούν ότι αυτή δεν έχει υπερβεί το σκάμμα της κοινωνικής αδιαφορίας και αποκλείει τους μετανάστες ως πρόσωπα, χαρακτήρες, υποκείμενα. Παρόλη την ένδεια στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ανάγκη να χρησιμοποιήσουμε κάποια από τα υπάρχοντα βιβλία και να ανακαλύψουμε τα ιδιαίτερα στοιχεία που τα καθιστούν κατάλληλα για ανάγνωση και επεξεργασία στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος.

Πώς όμως μπορούμε να επιλέξουμε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας για να τα εντάξουμε στο πρόγραμμα του σχολείου; Ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια που θα καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό ή τον ενήλικα-συναναγνώστη να χρησιμοποιήσει κάποια κείμενα και να απορρίψει κάποια άλλα; Ποια στοιχεία καθιστούν κατάλληλο ένα κείμενο που θέλει να πολεμήσει το σύνδρομο ξενοφοβίας; Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια επισήμανσης αξιολογικών κριτηρίων σε βιβλία που έχουν ως θέμα τους τη διαφορετικότητα και την ξενοφοβία

Το μοντέλο της αφομοίωσης

Ένα παιδικό βιβλίο που ασχολείται με τη διαφορετικότητα και τη ξενοφοβία πρέπει να διαχειρίζεται με ιδιαίτερη προσοχή την τάση αφομοίωσης του «άλλου» στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Η αφομοιωτική τάση (Μάρκου 1996) προωθεί την επίσημη γλώσσα και το επίσημο σύστημα πολιτισμικών αξιών, ώστε οι διαφορετικοί να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό, αποκομμένοι όμως τελείως από το πολιτισμικό τους παρελθόν. Πρόκειται για πολιτισμική ομογενοποίηση που οδηγεί στην απώλεια της διαφορετικότητας (Καστελλάνου 2001).

Σε εικονογραφημένα παιδικά βιβλία το μοντέλο της αφομοίωσης παρουσιάζεται μέσα από την προσπάθεια του διαφορετικού να γίνει ίδιος με τα άτομα της ομάδας πλειοψηφίας. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Ελμέρ ο παρδαλός ελέφαντας*, (Μακ Κι 1996), ο Ελμέρ βάφει το σώμα του γκρι για να γίνει ίδιος με τους υπόλοιπους ελέφαντες ή στο βιβλίο *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους* (Ανδρικόπουλος 2006), ο κόκκινος άνθρωπος βάφει το σώμα του λευκό για να μην τον αναγνωρίσουν οι υπόλοιποι. Στην πρώτη περίπτωση η διαφορετικότητα λειτουργεί ως στοιχείο διασκέδασης της ομάδας, στη δεύτερη περίπτωση η διαφορετικότητα συνιστά στοιχείο διωγμού. Και στις δύο περιπτώσεις όμως οι συγγραφείς εκφράζουν την αγωνία του διαφορετικού να επιβιώσει σε ένα απορριπτικό περιβάλλον. Ακολουθούν το αφομοιωτικό μοντέλο για τους πρωταγωνιστές των ιστοριών για να το ανατρέψουν στη συνέχεια και να προσφέρουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει ότι η αφομοίωση στερεί τον πρωταγωνιστή από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που τον κάνουν ξεχωριστό ανάμεσα στους υπόλοιπους. Η ομάδα πλειοψηφίας αποδέχεται τον διαφορετικό αναγνωρίζοντας είτε το χάρισμα του Ελμέρ να διασκεδάσει την ομάδα είτε την ευαισθησία του κόκκινου ανθρώπου απέναντι στον συνάνθρωπό του, όταν με κίνδυνο της ζωής του επιτίθεται στο ληστή και σώζει τα παιδιά από την καταδίωξή του.

Αντίθετα σε κάποια μυθιστορήματα για μεγαλύτερα παιδιά η αφομοιωτική τάση δεν ανατρέπεται, παρά την επιτηδευμένη προσπάθεια των συγγραφέων προς αυτή την κατεύθυνση. Οι συγγραφείς, υπακούοντας στα κριτήρια της πολιτικής ορθότητας, στην προσπάθειά τους να συμβάλλουν στην βελτίωση της εικόνας των Τούρκων χρησιμοποιούν θετικές αναφορές σ' αυτούς, οι οποίες όμως αποδεικνύονται ψευδείς. Για παράδειγμα οι θετικές αναφορές στο μορφωτικό τους επίπεδο σχετίζονται με την γνώση της αρχαίας ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας, τις οποίες επαινούν με έντονο θαυμασμό και λατρεία, καθώς και με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας για την καλύτερη εξοικειώσή τους με τα επιτεύγματα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Αυτά τα ψευδή θετικά στοιχεία ουσιαστικά δεν περιγράφουν την ιστορική πραγματικότητα των Τούρκων, αλλά την ελληνική πραγματικότητα εκπεφρασμένη από αυτούς. Τέτοιες αναφορές υπάρχουν στα βιβλία *Η νερέ η Σμυρνιά* (Χίου 1998), *Το Τουρκάκι εγώ και τ' αραπάκι* (Καραγιάννη-Γόλκα 1999) και *Τζιαφέρ Γιασίντ Αλή* (Πυλιώτου 1998). Τα πολιτισμικά στοιχεία του διαφορετικού, σ' αυτά τα βιβλία, εξαφανίζονται και υπερισχύει η κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας. Το μήνυμα που παίρνει ο αναγνώστης είναι η υπεροχή του δικού του πολιτισμού έναντι της υποβαθμισμένης κουλτούρας του άλλου. Ενώ αυτά τα βιβλία έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα για τον διαφορετικό στην ουσία καταφέρνουν να ενισχύσουν την ανωτερότητα του εαυτού έναντι του «ξένου».

Ανάμεσα στη απόρριψη και την αποδοχή

Ένα άλλο κριτήριο, που πρέπει να λάβει υπόψη του αυτός που επιλέγει ένα βιβλίο για παιδιά, είναι το πώς περιγράφεται η απόρριψη και η αποδοχή του ξένου και πόσο ρεαλιστικά λύνονται οι συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών ομάδων που αναγκάζονται να συμβιώσουν. Τα βιβλία, που απευθύνονται κυρίως σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, διαχειρίζονται τη σύγκρουση ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών ομάδων με πολύ απλουστευτικό τρόπο. Στην αρχή ο διαφορετικός απορρίπτεται από την κυρίαρχη ομάδα, στη συνέχεια όμως πάντα καταφέρνει να γίνει αποδεκτός, χάρη στην παρέμβαση ενός γνώστη σοφού, ο οποίος αναπτύσσει μια επιχειρηματολογία υπέρ του διωκόμενου. Η αποδοχή θα πρέπει να στηρίζεται κυρίως στο επιχείρημα ότι κανένας μας δεν είναι ίδιος με τον άλλο, ακόμη κι αν μοιράζεται χαρακτηριστικά όπως το όμαιμον, το ομόθετον ή το ομόθησκον (Γιαννικοπούλου 2007). Στο *Χαρούμενο λιβάδι* (Νικολούδη 2000) η επιχειρηματολογία του γνώστη-σοφού στηρίζεται ακριβώς στην επισήμανση των ατομικών διαφορών ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας. Οι μαργαρίτες, η κυρίαρχη ομάδα του λιβαδιού, συνειδητοποιούν ότι παρά το κοινό λευκό τους χρώμα διαφέρουν μεταξύ τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, γεγονός που μεταβάλλει τη στάση τους απέναντι στην παρείσακτη παπαρούνα. Η στάση αποδοχής θα πρέπει να συνοδεύεται από πραγματικά αισθήματα σεβασμού και εκτίμησης απέναντι στον διαφορετικό και όχι από οίκτο.

Η διαχείριση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων

Ένα παιδικό βιβλίο με στόχο την καταπολέμηση του συνδρόμου της ξενοφοβίας πρέπει να χειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Η κειμενική κατασκευή του «άλλου» (Αναγνωστοπούλου 2004), του διαφορετικού, πρέπει να αντιπαλέψει τις εξωκειμενικές αναφορές, οι οποίες συχνά στιγματίζουν τον ξένο με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει. Η χρήση των στερεοτύπων στην αφηγηματική διαδικασία είναι απαραίτητη στο βαθμό που λειτουργεί ως καθρέπτης της πραγματικότητας, αλλά ταυτόχρονα και ως καμβάς ανατροπής. Για παράδειγμα στο βιβλίο *Σαρακήνικο* (Τραγάκης 1996), οι στερεοτυπικές εικόνες για την οικογένεια των Κούρδων αντικατοπτρίζουν τις προκαταλήψεις της μικρής νησιώτικης κοινότητας, για την οποία ο «ξένος» είναι βρωμιάρης, κλέφτης, τρομοκράτης. Χάρη όμως στη φιλική συμπεριφορά ενός ντόπιου παιδιού, το οποίο αναλαμβάνει να προστατέψει και να ξεναγήσει το νεοφερμένο πρόσφυγα Εκρέμ, τα στερεότυπα ανατρέπονται. Το ίδιο συμβαίνει σε δύο ακόμη βιβλία που αναφέρονται σε τσιγγάνους. Στο βιβλίο *Ο Κήπος με τ' αγάλματα* (Σαραντίτη 1997), οι προκαταλήψεις εναντίον των Τσιγγάνων καταρρίπτονται, όταν μια ομάδα παιδιών βρίσκει αρκετά ενδιαφέρουσα τη συντροφιά τους αλλά και τον τρόπο ζωής τους, παρόλες τις αντιρρήσεις των ενηλίκων που τους αποκαλούν γύφτους και βρίσκουν ανάρμοστη τη φιλία των παιδιών τους με αυτούς. Οι στερεοτυπικές εικόνες αποδίδονται έντονες στο βιβλίο *Το φουστάνι της Κλεοπάτρας* (Σωτηράκου 1997), μέσα από τους χαρακτηρισμούς του τσιγγάνου ως «κατσίβελου, διαλόγουφτου και καταραμένου αντίχριστου». Αυτές οι αρνητικές εικόνες ανατρέπονται στη διάρκεια της αφήγησης, μέσα από την προβολή του μόχθου και των αντίξοων συνθηκών επιβίωσης της κοινότητας των Τσιγγάνων, αλλά και μέσα από τις αναφορές στα παραδοσιακά επαγγέλματα της φυλής και τις συνεχείς μετακινήσεις.

Ενισχύοντας τη Διαπολιτισμική επικοινωνία

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναφέρεται σε μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Αυτή η παράμετρος είναι ιδιαίτερα σημαντική και πρέπει να διαπνέει ένα κείμενο που απευθύνεται σε νεαρούς αναγνώστες. Στο βιβλίο *Δώσε την αγάπη* (Βαρελά 2004), η συγγραφέας πολύ εύστοχα χρησιμοποιεί τη γλώσσα των διαφορετικών μαθητών που συμβιώνουν σε ένα σχολείο υποδοχής, σαν μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Έτσι με αφορμή μια γιορτή φιλίας που οργανώνει στην τάξη η δασκάλα, τα παιδιά από την Πολωνία, την Αλβανία, τη Βουλγαρία απαγγέλλουν στη γλώσσα τους ένα ποίημα, το οποίο τοποθετείται σε λευκό μπαλονάκι μέσα στο εικονογραφημένο κείμενο. Η γλώσσα από εμπόδιο στην επικοινωνία των μαθητών μετατρέπεται σε στοιχείο συμφιλίωσης και ανταλλαγής εμπειριών, αφού οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας δείχνουν ενδιαφέρον όχι μόνο για τη γλώσσα των διαφορετικών συμμαθητών τους, αλλά και για στοιχεία που αφορούν τη ζωή και τις εμπειρίες τους. Παρόμοια στο βιβλίο ο *Μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος γλάρος* (Κρόουθερ 1998), η αποδοχή του μαύρου πουλιού από την κοινότητα των λευκών στηρίζεται στην ανταλλαγή γνώσεων ανάμεσα στα δύο διαφορετικά πουλιά, γεγονός που αναδεικνύει τις αρετές του μαύρου επισκέπτη και τον κάνει αποδεκτό στην κοινότητα των λευκών. Αν δεχόμαστε, όπως αναφέρει η Meek (2001), ότι η λογοτεχνία ενθαρρύνει τη συνεχή έρευνα της ταυτότητάς μας πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι η παιδική λογοτεχνία βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους μέσα από τις έννοιες του «ανήκειν» και του «διαφέρειν».

Σκιαγραφώντας τη θετική εικόνα του άλλου

Ένα παιδικό βιβλίο δεν αρκεί να αναφέρεται στους διαφορετικούς, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να σκιαγραφεί μια θετική εικόνα γι' αυτούς, βγάζοντάς τους από την απομόνωση και τοποθετώντας τους στο πρώτο πλάνο της αφήγησης. Κάποιες φορές οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων συμπεριλαμβάνουν ανάμεσα στους ήρωες παιδιά μεταναστών, κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Αλβανίας, της Βουλγαρίας και γενικότερα της Ανατολικής Ευρώπης. Δεν διστάζουν μάλιστα να έχουν ως πρωταγωνιστή ένα ξένο μαθητή και μάλιστα σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει με την περίπτωση του Γεωργιανού Γκιόργκι στο μυθιστόρημα *Ονειρεύομαι τη Ρούθ* (Δελώνης 2004), ή με την

περίπτωση της Βερόνικας στο επιστολικό μυθιστόρημα *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς* (Κλιάφα 2003). Και στα δύο αυτά μυθιστορήματα ο λόγος δίνεται στον αλλοδαπό και η αφήγηση συντελείται μέσα από τη δική του οπτική γωνία. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στο νεαρό αναγνώστη να γνωρίσει τον κόσμο του ξένου και, μέσα από μια διαδικασία ταυτίσεων που προκαλεί η ανάγνωση, να έρθει στη θέση του, να νιώσει τα προβλήματά του, να γνωρίσει τα συναισθήματά του, τη νοσταλγία του για την πατρίδα που άφησε και κυρίως την αγωνία για την επιβίωση στο νέο τόπο που πολλές φορές είναι απειλητικός. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις ο «ξένος» ξετυλίγοντας την καθημερινότητά του κάνει τον αναγνώστη κοινώνό των φόβων του αλλά και των ονείρων του. Πέρα από την πρωτοπρόσωπη αφήγηση έχει σημασία ο «ξένος» να αποδίδεται ηθικός. Για παράδειγμα στο βιβλίο *Το λουλούδι που λεγόταν αρλεκίνος* (Ματσούκα 2006), ο Αρλεκίνος αρνείται να ακολουθήσει τη συμβουλή της οχιάς, η οποία τον παροτρύνει να επιβληθεί στην ομάδα πλειοψηφίας δια της βίας. Εκείνος όμως προτιμά να μείνει στην απομόνωση παρά να γίνει κακός⁵⁹⁶ γιατί *η κακία φέρνει κακία*. Ένα άλλο, επίσης σημαντικό, στοιχείο που θα συμβάλλει στην πρόσληψη μιας θετικής εικόνας του «ξένου» είναι η διαχείριση της ενοχοποίησης. Συνήθως ο ξένος ενοχοποιείται για πλείστα κακά που συμβαίνουν στην κοινότητα, γεγονός που αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα. Μια σωστή παρουσίαση αυτού του θέματος έχουμε στο βιβλίο *Κάποτε ο κυνηγός* (Σαραντίτη 1999) όπου η οικογένεια των παλινοστούντων πολιτικών προσφύγων και κυρίως η νεαρή πρωταγωνίστρια αναφέρεται σ' αυτά τα στοιχεία της ενοχοποίησης προσπαθώντας να επιχειρηματολογήσει για το αντίθετο.

Το Αίσιο τέλος

Ένα άλλο σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι το τέλος κάθε αφήγησης. Τα εικονογραφημένα βιβλία για μικρότερα παιδιά που αναφέρθηκαν, συνήθως τελειώνουν με την αποκατάσταση της τάξης η οποία διασαλεύτηκε εξαιτίας της εμφάνισης ενός «ξένου». Θέλοντας οι συγγραφείς να δώσουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς προς τους νεαρούς αναγνώστες, ωραιοποιούν την πραγματικότητα και εξωραΐζουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Συνήθως η σύγκρουση λύνεται με την παρέμβαση ενός γνώστη, ο οποίος αναλαμβάνει να υπερασπίσει τα δικαιώματα του διωκόμενου και να επηρεάσει τους διώκτες προς την κατεύθυνση της αποδοχής. Η πραγματικότητα, βέβαια, είναι πολύ πιο σκληρή και είναι σημαντικό να θίγονται και οι άσχημες πλευρές αυτής της σύγκρουσης. Ένα βιβλίο με άσχημο τέλος μπορεί να λειτουργήσει θετικότερα από ένα άλλο με αίσιο τέλος. Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να είναι ένα δυναμικό μέσο που ενθαρρύνει, εμπνέει, πληροφορεί τον αναγνώστη, αλλά και τον επηρεάζει να αλλάξει στάση ζωής. Ο Nodelman (1996) αναφέρει ότι η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή δύναμη στη ζωή των παιδιών. Μπορεί να τα κάνει λιγότερο αθώα. Άρα μπορούμε να μιλάμε πιο ανοικτά και περισσότερο ρεαλιστικά στα παιδιά. Κάποιοι επιμένουν να δημιουργούν ένα απατηλό προστατευμένο κόσμο μέσα στα παιδικά βιβλία, θέλοντας να εμποδίσουν την απώλεια της παιδικής αθωότητας. Φροντίζουν να λογοκρίνουν ένα θέμα αμφιλεγόμενο και επίμαχο, δημιουργώντας μια εσφαλμένη αίσθηση ασφάλειας (Tomlinson 1995). Ένα παιδικό βιβλίο που πραγματεύεται τη διαφορετικότητα πρέπει να λέει την αλήθεια στα παιδιά, όσο σκληρή κι αν φαντάζει αυτή.

Τα παιδικά βιβλία που θίγουν ευαίσθητα κοινωνικά προβλήματα, όπως αυτό της συνύπαρξης και αρμονικής συμβίωσης διαφορετικών ανθρώπων, κινούνται στα πλαίσια της βιβλιοθεραπείας, θέλοντας να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τη συγκεκριμένη προβληματική και να βρουν λύσεις ή στα πλαίσια της βιβλιοσυμβουλευτικής (Hollander 1989), θέλοντας να λειτουργήσουν ως μέσο πρόληψης των ξενοφοβικών συνδρόμων. Διαπνέονται από μια εσκεμμένη και ενσυνείδητη ιδεολογική πρόθεση, προκειμένου να λειτουργήσουν ως φορείς κοινωνικοποίησης (Stephens, 1992) στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η λογοτεχνικότητα ενός παιδικού κειμένου, όμως, δεν πρέπει να θυσιάζεται στο

⁵⁹⁶ Αντίθετα στο βιβλίο *ο Τρυφεράκανθος* (Πριοβόλου 1998), ο διωκόμενος πρωταγωνιστής αποφασίζει να γίνει επιθετικός και μετατρέπεται σε ακανθόχοιρο. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα να χάσει και τους λίγους φίλους που είχε και να μείνει τελείως ολομόναχος, γεγονός που τον κάνει να αναζητήσει και πάλι τον παλιό του εαυτό.

βωμό της διδακτικής προπαγάνδας. Πολλές φορές η παιδαγωγική δεοντολογία απονευρώνει τα κείμενα με αποτέλεσμα να γίνονται ανιαρά και ανούσια. Κάθε βιβλίο που αναφέρθηκε πιο πάνω έχει κάτι να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πλάι στο συγγραφέα που σπεύδει να καταγράψει τα κοινωνικά προβλήματα του καιρού του, υπάρχει πάντα ο δάσκαλος που θα επιλέξει και θα διαβάσει με τους μαθητές του τα κείμενα που θεωρεί ότι ταιριάζουν στο δικό του μικρόκοσμο, στη δική του τάξη. Η ευαισθησία του συγγραφέα συνδυασμένη με την ευαισθησία του εκπαιδευτικού, μπορεί να συντελέσει, ώστε αυτές οι αναγνώσεις να βρουν ανταπόκριση και να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση των ξενοφοβικών συνδρόμων και στην αρμονική συμβίωση των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λογοτεχνία και ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά» στο Α. Κατσίκη –Γκίβαλου, (επιμ.) *Η Λογοτεχνία σήμερα Όψεις Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, σελ. 350-355
- Γιαννικοπούλου, Α.Α., (2007), «Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία», στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Ατραπός, σελ. 189-205.
- Γκότοβος, Αθ., (1996) *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.
- Δαμανάκης, Μ., (1997) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg.
- Ζερβού, Α., (1997), *Στη χώρα των θαυμάτων*, Πατάκης
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., (1997) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα.
- Κανατσούλη, Μ., (2000), *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ., (2002), *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας: Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*, Σύγχρονοι Ορίζοντες
- Καστελλάνου Γ. Φ., (2001), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνία της Ευρώπης», στο Ουζούνης Κ., Καροφύλλης Α., (επιμ.) *Ο δάσκαλος στον 21^ο αιώνα*, Πρακτικά Συνεδρίου 10-13 Μαΐου 2001 Αλεξανδρούπολη, Σπανίδης Ξάνθη
- Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Υ.Π.Ε.Π.Θ, Γ.Γ.Λ.Ε.
- Πανταζής, Β. (1999) «Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 49-50, Φθινόπωρο 1998-Χειμώνας 1999, σ. 156-159.
- Παπαχρήστος, Κ., Γιαννόγκονα Α., (2004) «Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική αγωγή και αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου», στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002, Ελληνικά Γράμματα.
- Στενού, Κ., *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα: από το μύθο στην προκατάληψη*, Εξάντας /UNESCO, 1999.
- Χιωτάκης, Σ., (1997), «Σχολική Εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των μουσουλμάνων της Ρόδου», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, σ. 79-83
- Χιωτάκης, Σ., (1999) «Η πολυπολιτισμικότητα εναντίον της πολυπολιτισμικότητας; Ανασταλτικοί παράγοντες της 'ανοικτής κοινωνίας'», *Επιστήμη και κοινωνία*, τ. 2-3, Άνοιξη –Φθινόπωρο, Σάκκουλα, σ. 105-144.
- Cushner, K., Bruslin, R. (1996) *Intercultural Interactions, a Practical Guide*, Sage Publications
- Gellner, E. (1994), *Encounters with Nationalism*, Blackwell
- Hollander, S. K., (1989), «Coping with child sexual abuse through children's books», στο *Elementary School Guidance and Counseling*, 23, σ. 183-190.
- Meek, M., (2001) (ed), *Children's Literature and National Identity*, Tentham Books

- Nodelman, P., (1996), *The pleasures of children's Literature*, White Plains: Longman
- Stephens, J., (1992), *Language and ideology in children's fiction*, London and New York: Longman
- Tomlinson, C., (1995), "Justifying violence in children's literature" στο Susan L., (ed.) *Battling Dragons: Issues and Controversy in Children's Literature*, Portsmouth: Heinemann, σ 39-50.

Παιδικά βιβλία

- Ανδρικόπουλος, Ν., (2006), *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, Καλέντης.
- Βαρελλά Α., (2004), *Δώσε την Αγάπη*, εικονογράφηση Μάρω Αλεξάνδρου, Πατάκης.
- Δελώνης, Α., (2004), *Ονειρεύομαι τη Ρουθ*, Ψυχογιός.
- Καραγιάννη-Τόλκα, Μ., (1999), *Το Τουρκάκι εγώ και τ' αραπάκι*, Καστανιώτης.
- Κλιάφα, Μ. (2003), *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς*, Κέδρος.
- Κρόουθερ, Κ., (1998), *Ο Μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος*, Μτφ. Ελίνα Μαρμαρίδου, Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Μακ Κι, Μτ., (1996), *Έλμερ Ο παρδαλός ελέφαντας*, μτφ, Α. Ανδρουτσοπούλου, Πατάκης.
- Ματσούκα, Β., (2006), *Το λουλούδι που λεγόταν αρλεκίνος*, Πορτοκάλι.
- Νικολούδη Φ., (2000), *Το χαρούμενο λιβάδι*, Εικονογράφηση Σοφία Φόρτωμα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πριοβόλου, Ε., (1998), *Ο Τρυφεράκανθος*, Ελληνικά Γράμματα.
- Πυλιώτου, Μ., (1998), *Τζιαφέρ Γιασίντ Αλή*, Πατάκης.
- Σαραντίτη, Ε., (1997), *Ο κήπος με τ' αγάλματα*, Καστανιώτης.
- Σαραντίτη, Ε., (1999), *Κάποτε ο κυνηγός*, Καστανιώτης.
- Σωτηράκου, Π, (1997), *Το φουστάνι της Κλεοπάτρας*, Πατάκης.
- Τραγάκης, Σ., (1996), *Σαρακήνικο*, Κέδρος.
- Χίου, Έ, (1998), *Η νενέ η Σμυρνιά*, Καστανιώτης.